وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف
كلية الآداب والفنون
قسم اللّغة العربيّة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه

شعبة: اللغة العربية

تخصص: اللسانيّات التطبيقية وآفاق الدرس اللغوي

اللسانيات التطبيقية ودورها في إعداد محتويات العربيّة للنّاطقين بغيرها

- قراءة لسانية في سلسلة "نون والقلم" لمحمود الشافعي-

إعداد الطالبة:
فتيحة عبديش

المناقشة بتاريخ ..../..../..... من قبل اللّجنة المكونة من:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	الجامعة	الصفة
يوسف بن نافلة	أستاذ	جامعة حسيبة بن بوعلي -الشلف-	رئيسا
سعيد بكير	أستاذ محاضر (أ)	جامعة حسيبة بن بوعلي -الشلف	مقررا
محمد رافة	أستاذ محاضر (أ)	جامعة حسيبة بن بوعلي -الشلف	ممتحنا
فايزة طيبي أحمد	أستاذ محاضر (أ)	جامعة حسيبة بن بوعلي -الشلف	ممتحنا
محمد بوعرعارة	أستاذ	جامعة أحمد بن يحي الونشريسي تيسمسيلت	ممتحنا
عبد القادر حاج علي	أستاذ	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	ممتحنا

الموسم الجامعي:
2020-2019

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف
كلية الآداب والفنون
قسم اللّغة العربيّة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه(ل م د)
شّعبة: اللّغة العربيّة
تخصُّص: اللّسانيّات التطبيقية وآفاق الدّرس اللّغوي

اللسانيات التطبيقية ودورها في إعداد محتويات العربية للناطقين بغيرها

- قراءة لسانية في سلسلة "نون والقلم" لمحمود الشافعي-

إعداد الطالبة:
فتيحة عبديش

إشراف:
د. سعيد بكير

الموسم الجامعي:
2020-2019

بسم الله الرحمن الرحيم

«وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا»

سورة طه:الآية 114

شكـر وعرفــان

أرى لزامًا عليّ تسجيل الشّكر وإعلامه ونسبة الفضل لأصحابه استجابةً لقول النّبي ﷺ

((من لم يشكر الناس لم يشكر الله))

أشكر الله العليّ القدير الذي أنعم عليّ بنعمه، القائل في محكم تنزيله:

﴿وفوق كلّ ذي علم عليم﴾ صدق الله العظيم.. يوسف: 07.

أشكر كلّ من علّمني وأزال غيمة جهلٍ مررتُ بها برياح العلم الطّيّبة.

أشكر كلّ من أعاد رسم ملامحي وتصحيح عثراتي..

أبعث تحيّة شكرٍ واحترامٍ إلى أستاذي الكريم الطيّب المشرف على هذا البحث، الدّكتور: سعيد بكير، على مساعدته لي ودعمه وتوجيهه لي بأرقّ عبارة، وألطف إشارة، فله منّي وافر الثّناء وخالص الدّعاء.

أشكر كلّ من ساعدني في إنجاز هذا البحث منْ أساتذة وزملاء ولو بحرف واحد، وأخصّ بالذّكر الدّكتورة ساجدة والدّكتور محمود الشّافعي من الأردن وأستاذي المشرف السابق الذي أعانني بالمراجع والنّصائح والتّوجيهات منذ أنْ وطأت قدمي أرض الجامعة.

أسأل الله أنْ يجزيهم عنّي خير الجزاء، وأنْ يجعل عملهم في ميزان حسناتهم.

إهـــــــداء

إلى من وضع المولى – سبحانه وتعالى– الجنّة تحت قدميها ووقّرها في كتابه العزيز:

أمّي العزيزة (فاطمة) أطال الله في عمرها

إلى من لم يتهاون يوما في توفير سبيل الخير والسعادة لي:

أبي الموقَّر (سعيد) أطال الله في عمره

إلى من شاركوا معي حلو الحياة ومرّها إخوتي وأخواتي كلّ باسمه، وأخصّ بالذّكر:

نبية...خيرة...عاشوراء...حليمة...فاطمة...مراد

إلى روح أختي وصديقتي الغالية فطيمة رحمها الله وأسكنها فسيح جناته

إلى أصدقائي ورفقاء دربي من داخل الجامعة وخارجها، وأخصّ بالذّكر:

إيمان، نعيمة، أمينة، سعيدة، خيرة، فطيمة

إلى كلّ من له مكانة في القلب، وكلّ من لم يسعه قلمي لذكر اسمه من أهل وأحبة

إليكم أهدي ثمرة هذا العمل.

مقدمة

بسم الله الواحد الأحد، الفرد الصمد، رفع السماء بلا عمد، وبسط الأرض على ماء جمد فتنزهت ربي عن الشريك والصاحبة والولد، أحمد ربي حمدا لا بلوغ لمنتهاه، وأصلّي وأسلّم على من أحبّه ربه واصطفاه، سيدنا وحبيبنا محمد وعلى آله وصحبه ومن ولاه.

أما بعد:

تُعدُّ اللّغة من أهمّ الرّوابط التي تجمع بين أفراد الأمّة الواحدة والوسيلة المركزية للتّواصل بينهم، وهي كيان المجتمع وهوّيته، والحاملة لثقافته وأعرافه وتقاليده، كما أنّها تمثّل الأداة الرئيسة في التّعليم والتّعلم؛ إذْ يُعوَّل عليها في العملية التعليمية في جميع مراحلها وفي مختلف التخصصات والمعوَّل عليها أيضا في تعليم اللّغة ذاتها، فالمتعلّم يتعلّم اللّغة منْ أجل اللّغة نفسها.

ولما كان للغة هذه المكانة المرموقة في حياة الفرد والمجتمع، –ومنها العربية– تسارعت وتيرة تعليمها للنّاطق بها وغير النّاطق بها على حدّ سواء، قصد نشرها في مختلف الأصقاع وتبليغها لكافة المسلمين في العالم خاصّة وأنّها لغة القرآن الكريم، الكتاب الذي يصبو لتعلّمه كثير من الرّاغبين في معرفة حقائقه وكشف أغواره، بالإضافة إلى أغراض أخرى يسطّرها كلّ متعلّم للعربية.

يتشكّل الفعل التّعليمي في تعليم اللّغة العربية لغةً أجنبية منْ عدّة أسس أهمّها المادّة التّعليمية، أو المحتوى التّعليمي الذي نصادفه في مختلف الكتب والسّلاسل الموجَّهة إلى هذه الفئة حيث يتطلّب إعداده تضافرَ كثيرٍ منَ الجهود على مختلف الأصعدة، فيتشارك في ذلك اللّغوي والنّفساني والاجتماعي وخبراء البيداغوجيا، وكلّ ذلك منْ أجل إعداد عملٍ متكامل، فلا يكتمل العمل إلّا باجتماع هذه الأطراف.

ونظرا للأهمّية البالغة للمحتويات التّعليمية ودورها المهمّ في تعليم اللّغات الأجنبية وجّهتُ بحثي في هذه الأطروحة إلى هذا الرّكن، فكان العنوان: **"اللّسانيات التّطبيقية ودورها في إعداد محتويات العربية للنّاطقين بغيرها – قراءة لسانية في سلسلة "نون والقلم" لمحمود الشافعي–"** وكلّ

هذا إيمانا منّي بأنّ التّطوّر الذي يشهده الدّرس اللّساني التّطبيقي قدْ ساهم كثيرا في ميلاد عددٍ لا بأس به منَ الكتب التّعليمية الخاصّة بتعليم العربية للأجانب، وإنْ كان أغلبها يتشابه في الطّرح ويحاكي نظيراتها الغربية، ومنْ هذه السّلاسل:

- العربية بين يديك لمجموعةٍ منَ المؤلفين: عبد الرّحمن الفوزان وآخرون.

- تعليم العربية للنّاطقين بغيرها (الكتاب الأساسي) لمجموعة منَ المؤلّفين: عبد الله سليمان الجربوع، تمام حسان عمر، علي محمد الفقي، محمود كامل الناقة، رشدي أحمد طعيمة، عبد الله عبد الكريم العبادي.

- سلسلة اللّسان لمجموعة منَ المؤلّفين: محمد عبس، عامر السباعي، محمد سعيد الأبرش، مؤمن العنان.

وسلاسل أخرى كثيرة لا يتّسع المكان لذكرها ، وعلى الرّغم منْ كثرة الكتب الموجَّهة لتعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها إلّا أنّ الباحث المتخصّص في هذا المجال يجد أنّ هذه الكثرة تفتقد للجودة، ومازال المتعلّم الأجنبي بحاجةٍ إلى مادّة أكثر انتقاءً تسهِّلُ عليه فعلَ التعلّم لأنّ حاجاته متعدّدة وأغراضه كثيرة، وفي المقابل نصادف نقائص كثيرة في شتّى مستويات التعلّم، وفي مختلف العناصر اللّغوية (الأصوات- المفردات- التّراكيب- التّمارين- الاختبارات المعيارية...) أضف إلى ذلك عدم تكوين المعلّمين المتخصّصين في هذا المجال، ولعلّ هذا ما زاد الأمور تعقيدا كما أنّ تلك الجهود الفردية للمهتمّين لم ترقَ إلى المستوى المطلوب، ولم تلق الدّعم الكافي منَ الهيئات الرّسمية، فبقيت متأخّرة نوعا ما عن نظيراتها الغربية.

إنّ الإشكالية التي ينبني عليها بحثنا هي كيف نؤسّس لبناء محتوى تعليمي يُناسب ويُلائم حاجات المتعلّم في ضوء التّطورات التّكنولوجية الحاصلة؛ لهذا الغرض اخترت سلسلة حديثة للتّطبيق،

وهي **"سلسلة نون والقلم"** لصاحبها محمود الشّافعي، وليس اختيارنا لهذه السّلسلة إبرازا لها ولصاحبها، وإنّما وقع الاختيار عليها لحداثتها وسهولة مادّتها ومطاوعتها لمجال البحث.

ويُعد هذا الموضوع الذي أبحثُ فيه منَ الموضوعات الرّئيسية التي تقتضي منّا الاهتمام وتكمن أهمّيته كذلك في أنّه ينطوي على محاولة استشعار القرّاء والباحثين بأهمّية اللّسانيات التّطبيقية في تعليم اللّغات الأجنبية، وحتى في حياتهم اليوميّة، وبخاصّة المتعلّمين، بالإضافة إلى دوره في إظهار اهتمامات الدّرس اللّساني التّطبيقي في بناء المحتويات التّعليمية لتعليم اللّغات ومدى تزايد هذا الاهتمام مع التّطوّر الرّاهن، يسعى هذا البحث إلى تحقيق أهدافٍ مهمّة، وهي كالتّالي:

- التعرُّف على المحتوى التّعليمي المعَدّ لتعليم اللّغة العربية للأجانب.

- التعرُّف على أسباب إقبال المتعلّمين الأجانب لتعلُّم العربية حتى يتسنّى لنا معرفة التّعامل مع رغباتهم وغاياتهم.

- إدراك النّقائص الواردة في محتويات تعليم العربية للأجانب ومحاولة الإلمام بها للخروج بحلول أنسب.

- توضيح الدّور الذي أدّته الرُّؤى اللّسانية الحديثة في إعداد محتوى سلسلة "نون والقلم".

إنّ اللّسانيات التّطبيقية تحاول أنْ تتجاوز المنحى التّعليمي القديم، وتسعى إلى تطوير النّمط التّعليمي الخاصّ بتعليم اللّغة العربية لغةً أجنبية، وهذا ما يفرضُ المعاينة الحقيقيّة الميدانية لهذا المجال للكشف عن النّقائص ومعوّقات العمليّة التّعليمية بدءًا منَ المستوى المبتدئ وصولا إلى المستوى المتقدِّم، ومراقبة المادّة المقدَّمة للمتعلّمين (المحتوى التّعليمي)، للوصول إلى تحقيق كفاءة اتّصالية تمكِّنُهم منَ التّواصل المثمر مع أبناء اللّغة، وفي هذا الإطار يمكننا طرح عدّة أسئلة وإشكالات ومنها:

- كيف نستثمر الدّرس اللّساني التّطبيقي في بناء المحتوى التّعليمي المناسب الخاصّ بفئة متعلّم العربية لغةً أجنبية؟

- وما هي معايير الجودة التي نحتكم إليها لإقامة هذا المحتوى؟

- وهل حقّق الشّافعي في سلسلته المحتوى المتكامل الذي يلائم حاجات المتعلمين الأجانب؟

- وما مدى تطبيقه لمعطيات الدّرس اللّساني التّطبيقي الحديث في سلسلته؟.

وللإجابة عن هذه التّساؤلات وغيرها منَ الأسئلة الثّانوية الأخرى لجأتُ إلى عدّة دراسات سابقة للاستفادة، ومنها:

- دراسة هبة حمّاد، المعنونة بـ "تعليم المفردات للنّاطقين بغيرها، دراسة تطبيقية :كتاب نون والقلم نموذجا"، اهتمّت فيها بموضوع المفردات وأهمّيتها في تعليم العربية، وأهمّ معايير انتقائها، والدّور الذي تؤدّيه المفردات في تعلُّم اللّغة.

- دراسة وليد العنّاتي، التي عنونها بـ "قراءة لسانية في سلسلة نون والقلم"، وهي مدرجة في كتاب العربية في اللسانيات التطبيقية، جاءت دراسته شاملة لكلّ ما جاء في الكتاب منْ تدريس لعناصر اللّغة، وأساليب تدريسها، مركّزا على أهمّ النّقاط التي اتّبعها الشّافعي في عرضه للمحتوى التّعليمي.

- دراسة عبد الرّحمن بن إبراهيم الفوزان، الموسومة بـ "إضاءات لمعلّمي اللّغة العربية لغير النّاطقين بها"، تحدّث فيها عن كلّ ما يتعلّق بتعليم اللّغة العربية للأجانب، وأهمّ العناصر اللّغوية التي تمكّن المتعلّم منَ اللّغة والتّواصل بها.

ولعلّ أهمّ ملاحظةٍ سجّلتها -في حدود معرفتي- على هذه الأعمال التركيز على الجانب التّنظيري أكثر منَ التّطبيق، وهذا ما جعلني أركّز في بحثي على التّطبيق أكثر منَ التّنظير، ولهذا اجتمعت لديّ مجموعة منَ الأسباب لاختيار موضوع الأطروحة، وهي كما يلي:

- الأسباب الموضوعية: وقع اختياري على هذا الموضوع لما له منْ أهمّية بالغة، جعلت منه مادّة دسمة للباحثين والمتخصّصين منْ أجل خوض غمار البحث فيه،كما أنّ الاهتمام به أصبح في تزايدٍ مستمرٍّ

مع تزايد الوافدين على تعلُّم العربية منَ الأجانب، الأمر الذي دفعني لاتّخاذه موضوعا للبحث محاوِلةً في ذلك تقديم لبنة إضافية في هذا المجال تكون مرجعا للباحثين منْ بعدي.

– **الأسباب الذاتية:** اخترت هذا الموضوع حبّا منّي لهذا التخصُّص، وشغفي باللّغة العربية وأملي في أنْ تصبح لغةً عالمية يتقنُها أيّ فرد في كلّ قطر منْ أقطار العالم.

وليكتمل البحث، ويحقّق أهدافه قسّمته إلى مقدّمة ومدخل وثلاثة فصول وخاتمة، تناولت في المدخل المعنون بـ "**مفاهيم ومصطلحات**" التّعريف بالمصطلحات المرتبطة بالموضوع، مثل: اللّسانيات التّطبيقية، التّعليمية، المحتوى التّعليمي، اللّغة العربية المعاصرة...إلخ.

وفي الفصل الأوّل المعنوَن بـ"**المحتوى التّعليمي ومرتكزاته اللّسانية**"، تحدّثت فيه عن بناء المحتوى التّعليمي وكل ما يتألّف منه من أصوات ومفردات وتراكيب لغوية، فبيّنتُ أهمّ مكونات وعناصر محتوى تعليم العربية للأجانب، وأشرتُ فيه إلى أهمّ الأساليب والآليات التي تمكّننا منْ عرضها عرضا يحقّق الهدف، كالاعتماد على التّمارين اللّغوية في ترسيخ المادّة اللّغوية والاختبارات اللّغوية من أجل تقويمها لدى المتعلّم، وأهم وسائل عرضها كالألعاب اللّغوية والاعتماد على المعاجم لزيادة التّحصيل اللّغوي ودور الألوان في تعليمية اللّغة.

وفي الفصل الثّاني الموسوم بـ"**المحتوى التّعليمي والعلاقات**"، فتعرّضت فيه إلى عدّة نقاط أهمّها علاقة المحتوى التّعليمي بالمعلّم، علاقته بالمتعلّم، علاقته بالمستوى التعليمي للمتعلّم، السّياسة اللّغوية وأغراض المتعلّمين، المحتوى التعّليمي وعلاقته باللّغة الوسيطة، المستويات التّعليمية وطرائق التّدريس، المحتوى التعليمي وعلاقته بالوسيط الإلكتروني.

وأمّا الفصل الثّالث فقد عنونته بـ"**قراءة لسانية في المحتوى التّعليمي لسلسلة نون والقلم لمحمود الشّافعي**" خصّصته لتحليل محتوى السّلسلة وأهمّ العناصر اللّغوية التي صبّ الشّافعي اهتمامه

عليها، وتطرّقتُ إلى أهمّ الأساليب والمعايير التي اعتمدها وتناولتها بالدّراسة والشّرح والتّعليل، وقد شملت هذه الدّراسة مستويات السّلسلة الثّلاث.

اقتضت طبيعة الموضوع أنْ أتبنّى المنهج الوصفي لأنّه يلائم وصف الظّاهرة اللّغوية، ويقوم على تحليل مكوّناتها، ويساعد على تشخيص مواطن قوّة وضعف المحتويات التّعليمية الموجَّهة إلى متعلّمي هذه الفئة، والمنهج الاستقرائي الملائم لقراءة الكتاب ودراسته وتحليل عناصره اللغوية، كما أنّني استعنتُ بمناهج أخرى حسب المواقف مثل المنهج الإحصائي في عدّ وحساب النِّسب وإحصاء مكوّنات البرامج.

وقد اهتديتُ بمجموعة منَ المصادر والمراجع التي أنارت لي سبيل البحث، وسهّلت عليّ الولوج إلى الموضوع، ومنها:

- المرجع في تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بلغاتٍ أخرى لرشدي أحمد طعيمة.

- أساليب تدريس اللّغة العربية لمحمد علي الخولي.

- أساسيات تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بلغاتٍ أخرى لعبد العزيز العصيلي.

- توظيف اللّسانيات في تعليم اللّغات لرضا الطّيب الكشو.

- دليل عمل في إعداد المواد التّعليمية لبرامج تعليم اللّغة العربية لرشدي أحمد طعيمة.

- تعليم اللّغة العربية اتّصاليا لرشدي أحمد طعيمة.

وكأيّ باحث ينبّش وينقّب فإنّني واجهت صعوبات وعراقيل كثيرة، استطعت تذليلها بالمثابرة والسّؤال، ومنها: كثرة المادّة التّعليمية في السّاحة العربية وغير العربية، وغياب التخصُّص عند واضعي البرامج التّعليمية، زيادةً على ذلك تشعُّب المعلومات وكثرة المصطلح، وتضارب الآراء، وقلّة زادي في اللّغات الأجنبية ، الأمر الذي ساقني إلى البحث في الكتب المترجمة، وهذا سبيلٌ يقود إلى الابتعاد عن

الصّواب، ثمَّ إنّ هذه المصادر والمراجع المتوفِّرة تعالج موضوع تعليم اللّغة عموما، ومعظمها لا يتناسب وموضوع أطروحتي.

وفي الأخير أشير إلى أنّ هذا البحث محاولةٌ وجهد إضافي مبذول في مجال تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها، وآمل أنْ يلقى قبولا واستحسانا عند القرّاء، وعند أعضاء لجنة المناقشة ، كما آمل أنْ يكون لبنةً إضافية في حقل تعليم اللّغات، وحلقةً في سلسلة البحث العلمي.

ولا يفوتني أنْ أنوّه بالإرشادات والنّصائح التي قدّمها لي الأستاذ المشرف الدكتور: سعيد بكير، وفي هذا المقام لا يسعني إلّا أنْ أشكره جزيل الشّكر على مساندته ودعمه لي طيلة فترة الإشراف، فله منّي كلّ الودّ والاحترام، وجزاه الله خير الجزاء، كما أشكر اللجنة المناقشة التي وافقت على قراءة هذا العمل من أجل تصويبه وإبراز العيب فيه لتدارك ما فاتني وإخراجه في أبهى حلة.

الطـــالبة: عبديش فتيحة

تيسمسيلت في: 30 نوفمبر 2019

المدخـــــــل:

مفاهيـــم ومصطلحـــات

- تمهيـــــد.
- تعريف اللسانيات التطبيقية.
- تعريف التعليمية.
- تعريف المحتوى التعليمي
- تعريف كتاب (نون والقلم)
- تعريف اللغة العربية المعاصرة

تمهيـــــد:

تُشكّلُ اللّغةُ هويّةَ الأمم والرّابط المهمّ بين أفرادها، وهي السّبب الرئيسي وراء اختلاف الثّقافات وتمايزها، إذْ تُعتبَر أهم وسيلة ساعدت الإنسان في حفظ تراثه وحضارته، وساهمت في انتقاله من جيل إلى جيل، وهي الوعاء الحامل لثقافة المجتمع وأداة تفكيره ووسيلته في التّعبير والاتّصال والتّفاهم، وكانت أداة الفهم والمعرفة لديه.

واللّغة ذلك النّظام الذي يؤدِّي وظائفَ تواصليّة ومعرفيّة بين أفراد المجتمع الواحد، أو مجموعة منَ المجتمعات ذات اللّسان الواحد، كما أنّها أداة للتّعبير عن المشاعر والأحاسيس، وهي التي يكتسب بها الإنسانُ معارفه ومختلف المعلومات التي يحتاجها في حياته، ومنْ أهمّ وسائل التّفاهم والاحتكاك بين أفراد المجتمع في جميع ميادين الحياة، وترتبطُ كذلك بالتّفكير ارتباطا وثيقا باعتبارها الحاملة للأفكار التي لا بُدَّ منْ صياغتها في قالبٍ لغوي صحيح للتّعريف بتلك الأفكار.

وتُعُّد اللّغة نسقا منَ الرّموز والإشارات وأصواتًا منطوقة يتواصل بها أفراد المجتمع الواحد، حيث عرَّفها ابن جنّي بأنّها: « أصواتٌ يعبِّر بها كلّ قومٍ عن أغراضهم »[1]، أو هي سلوك كباقي السّلوكيات الإنسانيّة الاجتماعيّة تتغيَّر دلالاتها بتغيُّر المواقف والظّروف الخارجيّة.

إنّ لكّل قوم لغة خاصّة بهم، ولكلّ لغة خصائص ومميّزات خاصّة بها وبطبيعتها وخصائص أخرى مشتركة بين اللّغات، وخاصّة تلك التي تفرَّعت عن لغة أمّ واحدة، يكتسبها الإنسان منذُ صغره عن طريق الاستماع والتّقليد والتّحدّث فيحفظ ألفاظَها ويفهم معانيها، وبعدَ أنْ ينتقل إلى المدرسة ويتعلّم القراءة والكتابة، تنمو لديه الرّغبة في المطالعة، وحبّ التّطلّع على التّراث الذي ورثه منْ أجداده بهذه اللّغة، ممّا يُكسِبه رصيدا لغويّا بلغته الأم، فيسهلُ عليه التّواصل بها مع أبناء لغته بشكلٍ أفضل[2]، أمّا إنْ أراد التّحدّث بلغة غير لغة قومه – أيْ لغة أجنبية– فعليه أنْ يتعلّمها ويتعلّم أصواتها ومفرداتها وتراكيبها إلى أن يكون قادرا على قراءتها وكتابتها باعتبارها لغةً جديدة عليه ولذلك طرق وأساليب ونظريّات تُسهّل عمليّة تعلُّمها.

---

[1]– أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجّار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط.4، ج.1، ص. 33.

[2]– ينظر: بدر ابن الرضي، تعليم اللغة وتعلمها – مقاربة تواصلية– مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ع.37، 2008، ص. 08.

في حين نجدُ أنَّ هذه اللّغات قدْ تطوَّرت، ومرّت بمراحل عديدة ومختلفة عبر العصور، حتى وصلت إلى ما هي عليه اليوم منَ الدّقّة والتّعقيد، وهي منْ أهمّ إنجازات الإنسان منذُ نشأته، كما تُعدُّ جزءا مهمًّا في حياة الإنسان اليوميّة؛ إذْ بواسطتها يفكّر ويتّصل بالآخرين ويتكيَّف مع نفسه وبيئته ومجتمعه الذي يعيش فيه، إنّها انعكاسٌ لطريقة عيشه وأسلوبه ومستوى تفكيره، ونوعيّة أحاسيسه وعمقها، وأهم خاصّية تمتاز بها اللّغة كونها نشاطًا بشريًا يساعدُ الإنسانَ في تحقيق أغراضه الضّرورية مع أبناء مجتمعه[1]، ولولاها لما كان هناك تواصل بين البشر.

و بمعنى آخر هي نمطٌ سلوكي مكتسَب يكتسبُها الفرد ويمارسها حتى يتمكّن غيره منْ فهمه وفهم أفكاره، أو هي شكلٌ منْ أشكال السّلوك الإنساني يكتسبُه الطّفل منذُ نشأته، وينمو ويتطوَّر شيئا فشيئا بشكلٍ يتناسب وعمر الطّفل وقدراته العقليّة والفكريّة، وتُعدُّ بذلك منْ أبرز مظاهر المجتمع الإنساني، حيث إنّ اللّغة لا تكون إلّا اجتماعية[2]، فكما تخصّ الفرد تخصّ كذلك الجماعة.

وهي في نظر ابن خلدون وسيلةُ الإنسان للتّعبير قصد حصول الإفادة، وهي متنوّعة تنوّع المجتمعات، وهذا ما يثبته في قوله: « واعلم أنَّ اللّغة في المتعارَف عليه هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعلٌ لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بُدَّ أنْ تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل وهو اللّسان، وهو في كلّ أمّة بحسب اصطلاحهم »[3]، ففي هذا القول تأكيد على أنّ اللّغة جمل تعبّر عن المقاصد، صادرة عن الأفراد المتكلّمين المستمعين الذين ينتمون للمجتمع المتجانس بغرض الإفادة.

وعلى العموم فإنّ اللغة كانت محور اهتمام كثير من العلوم، تناولتها بالدراسة من زوايا مختلفة، ومن أهم هذه العلوم – على سبيل المثال لا الحصر–: علم الدلالة، المعجمية، الأسلوبية البلاغة، السّيميولوجيا، التّداولية، واللسانيات التي اعتبرتها موضوعا لها فدرستها كنظام متكامل منسَّق، وعلى الرغم من كثرة الدراسات إلاّ أنّ أشكال الدراسة والطّرح تغيّرت من عصر إلى عصر، ومن عالِم إلى آخر، فدرستها على مستوى ألفاظها وتراكيبها ودلالاتها، ودرستها على مستوى المفردة والجملة، ثمّ

[1] – ينظر: علي عبد الواقي، اللغة والمجتمع، دار نهضة مصر، القاهرة، ص. 07.

[2] – ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1973، ص. 32.

[3] – عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، تح. عبد السلام الشدادي، الدار البيضاء، ط. 1، ج. 3، ص. 237.

تطوّرت الدّراسة إلى مستوى الاهتمام بالنّص، فوضّحوا أحقّيته في الدّراسة اللسانية ، وازداد الاهتمام به كذلك في البحوث التي تستلهم وجودها من النّظريات اللّسانية ، وأهمّها حقل تعليمية اللّغات.

إنّ الاهتمام بتعليمية اللّغات الأجنبية عامّة وتعليميّة اللّغة العربيّة للأجانب خاصّة قضية قديمة، اهتم بها اللّغويون وأدركوا أنّ تعلّمها يحصل باجتماع مجموعة من المناهج والمعارف والنظريات اللسانية المستنبطة من علوم متجاورة، أوّلها المسائل اللّغوية المرتبطة بالدّرس اللّساني التّطبيقي ، إضافة إلى بعض القضايا المتعلّقة بالفعل التّعليمي والمتعلّم نفسه، وهي مستقاة من علوم شتّى كالبيداغوجيا، وعلم النّفس، وعلم الاجتماع...وغيرها، إذْ تشترك جميعها في تسهيل العملية التّعليمية وحلّ مشكلات المتعلّم الأجنبي، وإيجاد الطّرق الكفيلة لتمكينه من اكتساب كفاءة اتّصالية تمكّنه من الاتّصال المثمر مع أبناء اللّغة المارد تعلّمها.

وبحديثنا عن تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها، فهذا راجع لأهميّتها، التي تكمنُ في أنَّها منْ أقدم اللّغات في العالم، زيادةً على أنّها اللّغة التي نزل بها القرآن الكريم، فهي لغةٌ حيّة قادرة على التّفاعل، واحتواء التّطوُّر الحاصل في شتى الميادين، والرّابط الأساس بين المسلمين في أرجاء المعمورة، وواضحٌ سعي المسلمين غير العرب، والأجانب إلى تعلُّمها منذُ القرن السّابع الميلادي وفهم أسرارها ونحوها وصرفها، وكلّ ما يتعلَّق بها لفهم أسرار القرآن منْ خلال ذلك، وتأدية مختلف العبادات بها، كالصّلاة وقراءة القرآن والتّفسير إلى غير ذلك من علوم الدين[1].

1- تعريف اللّسانيات التّطبيقية:

يُجمِع الباحثون في حقل اللّسانيات التّطبيقية على أنّها علم يكفل حلّ القضايا والمسائل اللّغوية في مختلف الميادين، وأنّها على علاقة وطيدة بمختلف العلوم التي تتّخذ منَ اللّغة موضوعا هامّا لها، ومنْ هنا فقد تعدّدت تعريفاتها عند الباحثين.

يُعرِّف عبده الراجحي اللّسانيات التّطبيقية في كتابه (علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربية) بأنّها علم مستقلٌّ بذاته، له إطاره المعرفي الخاصّ، ومنهجٌ ينبعُ منْ داخله يهدف إلى البحث عن حلٍّ

[1] – ينظر: يونس فتحي علي، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلي التطبيق، مكتبة وهبة للطباعة والنشر، القاهرة، ط.1، 2003، ص: 86.

لمشكلة لغويّة، إنّه استعمالٌ لما توافر مثل التعدّد والتّخطيط اللّغوي، وأمراض الكلام، وتعليم اللّغة والبحث في طبيعة اللّغة منْ أجل تحسين كفاءة عمل علمي ما، تكون اللّغة العنصر الأساسي فيه إنّه ميدانٌ تلتقي فيه مختلف العلوم التي تهتمّ باللّغة الإنسانية، مثل اللّسانيات، واللّسانيات الاجتماعية، واللّسانيات النّفسية، وعلمي الاجتماع والتّربية[1]، ويرى كذلك أنّها علمٌ يهتمّ بتعلُّم اللّغة الأولى وتعليمها سواءً لأبنائها أو لغير أبنائها، باعتبارها لغةً أولى أو لغة أجنبية.

واللّسانيات التّطبيقية فرع من فروع اللّسانيات، يُعنَى بتطبيق النّظريات اللّغوية ومعالجة المشكلات المتعلّقة باكتساب اللّغة الأولى والثّانية وتعليمها، كما عرّفها مازن الوعر بأنّها: « علمٌ يبحث في التّطبيقات الوظيفيّة التّربوية للّغة منْ أجل تعلُّمها وتعليميها للنّاطقين بها أو للنّاطقين بغيرها، وتبحث أيضا في الوسائل البيداغوجيّة المنهجيّة لتقنيّات تعليم اللّغات البشريّة وتعلُّمها (أصول التّدريس- مناهج التّدريس- وضع النّصوص اللّغوية وانسجامها مع المتعلّمين- وضع الامتحان- امتحان الامتحان- علاقة التّعليم بالبيئة الاجتماعيّة)»[2] وكلّ ما له علاقة بالعملية التّعليمية قصد تحسين سيرورتها وتسهيل تعليمها للمتعلمين.

ومنْ أهمّ اهتماماتها كذلك أنّها: « تُعنَى بتدريس اللّغة منْ خلال تنمية مهارات القراءة والكتابة في المراحل التّعليمية المختلفة مع استخدام الوسائل البيداغوجيّة المساعدة على بناء تقنيات لتعليم اللّغات وتعلّمها »[3]؛ لذلك يمكن القول بأنّ اللّسانيات التّطبيقية علم يبحث في كيفية تعليم مهارات اللّغة بطرق حديثة.

ويضيفُ عبده الرّاجحي في قوله: « علم اللّغة التّطبيقي ليس تطبيقا لعلم اللّغة، وليست له نظرية في ذاته، وإنّما هو ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة، حين تتصدّى لمعالجة اللّغة الإنسانية، أو هو علم ذو أنظمة علميّة متعدِّدة، يستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللّغوية وفي وضع الحلول لها إذا

[1] – ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة، بيروت، 1992، ص: 12.

[2] – مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طالاس، سوريا، ص: 23.

[3] – سامي عباد جنة وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة (انجليزي عربي)، دار النّهضة، لبنان، ص: 14.

كان علم اللّغة لا يمثِّل العنصر الوحيد في ميداننا لأنّه يستقي منْ علوم أخرى، فلا شكّ أنّه يمثِّل أهمّ عنصر فيه »[1]؛ بمعنى أنّه عبارة عن شبكة منَ العلاقات، ونقطة التقاء العلوم التي تهتمُّ بدراسة اللّغة.

ومعنى ذلك أنّها علمٌ (بيني) يتوسَّط العلوم اللّغوية النّظرية والمشاكل العلميّة في المجتمع وهذا ما يتضمّنه، وهي كما يرى حسن مالك ميدان علمي تعليمي يشمل دراسة مشاكل اللّغة والعمل على حلّها[2]، مستعينا بالعلوم الأخرى التي تشترك في دراسة اللّغة.

ويرى أحمد حساني بناءً على ما نقله من عبد السلام المسديّ بأنّها « استثمارُ المعطيات العلميّة للنّظرية اللّسانية واستخدامها استخداما واعيا في حقول معرفيّة مختلفة أهمّها: حقل تعليميّة اللّغات، وذلك بترقيّة العمليّة البيداغوجيّة وتطوير طرائق تعليم اللّغة للنّاطقين بها ولغير النّاطقين »[3]؛ فهي علم تطبيق علم اللغة النظري، بمعنى أنها علم يقوم بتطبيق النتائج المتوصل إليها في العلوم النظرية الأخرى التي ترتبط باللسانيات التطبيقية وتخدمها.

وقدْ أوردت الجمعيّة الدّولية للّسانيات التّطبيقية تعريفا آخر لها، وهو أنّها « حقلٌ معرفي بيْن تخصُّصي (interdisciplinaire) في البحث والممارسة، يعملُ على معالجة مشكلات اللّغة والتّواصل، منْ خلال تحديدها وتحليلها وحلّها بتطبيق النّظريات والطّرائق والنّتائج التي تتيحُها اللّسانيات...»[4]؛ والمراد بالحقل البيني هو أنها تعالج مسائل –لغوية وغير لغوية– بصفة مشتركة مع مجموعة من العلوم الأخرى، وعليه فإنها تبحث في المشاكل اللّغوية من جهة وتعمل على حلّها وفقا لما جاءت به اللّسانيات من جهة أخرى.

نلاحظُ منْ هذه التّعريفات أنّها تتّفق كلّها في أنّ اللّسانيات التّطبيقية في منظورها العام علم يسعى لإيجاد الحلول للمشاكل التي تتعلّق باللّغة وممارستها، وذلك بانتقاء ما تراه مناسبا لحلّها في

[1] – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 13.

[2] – ينظر: حسن مالك، اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلّم اللغات، منشورات مقاربات (مجلة العلوم الإنسانية)، المغرب، ط. 1، 2013، ص: 62، و محمد سليمان فتيّح، في علم اللغة التطبيقي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط.1، 1989، ص: 38.

[3] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص: 41.

[4]-Available at: http://www.aila.info/en/about.html (last accessed: décembre 2016).

مختلف المجالات والعلوم، وهي تعتمدُ في ذلك على ما يستجّد منْ نتائج في مختلف العلوم الأخرى كعلم التّربية، واللّسانيات العامّة، وعلم النّفس، والمنطق، وعلم الاجتماع، إلى غير ذلك منَ العلوم ذات الصّلة، وهو الأمر الذي جعلها أكثر قدرة على الاستجابة بطريقة منهجيّة لأيّ مشكلة ترتبط باللّغة[1]؛ وهي بذلك لا تستطيع حلّ مشكلات اللّغة لوحدها ما لم تستعِنْ بالعلوم الأخرى التي تهتمُّ بقضايا اللّغة.

كما يعرّفها محمد خاين بقوله « أنّها توجُّهٌ علمي إجرائي حديث نسبيًا، ظهر إلى حيّز الوجود، وينحُ إلى التّخصُّص قي مقاربة مشاكل اللّغة والتّواصل في المجتمع »[2]؛ وفي هذا المفهوم إشارة إلى دور اللّسانيات التّطبيقية في إيجاد الحلول للمشاكل اللّغوية وغير اللّغوية، والبحوث التي لها صلة بعملية التّواصل معتمدا في ذلك على جهود العلماء في مختلف التّخصّصات.

أ- خصائص اللّسانيات التّطبيقية:

إنَّ اللّسانيات التّطبيقية علمٌ ذو طبيعةٍ انتقائيّة، وهو يتميَّز بعدَّة خصائص، أهمُّها:

1- البراجماتيّة: ذلك أنّها مرتبطة بحاجات المتعلّم، وكلّ ما يحرّك المنتج منْ معتقدات وظنون وأوهام لإنجاز الكلام.

2- الفعاليّة: لأنّها تبحث في المسائل الفعّالة لتعلُّم اللّغات الأم، وكذا الأجنبية.

3- دراسة التّداخلات بين اللّغات الأم واللّغات الأجنبية: حيث أنّها تُعنَى بدراسة الاحتكاكات اللّغوية التي تحدثُ في محيط متجانس لغويّا، ودراسة ذلك في الجُزر اللّغوية، أو في الحالات الخاصّة التي يقع فيها التّعدّد اللّغوي[3]؛ أي أنّها تهتمّ بالمجتمع اللّغوي الذي تتعدّدُ فيه اللّغات..

[1] - ينظر: محمد سليمان فتّيح، في علم اللغة التطبيقي، ص: 34.

[2] - محمد خاين، اللسانيات التطبيقية وسؤال التخصص، مجلة اللسانيات العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ع.7، 2018، ص: 183.

[3] - ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر والطباعة والتوزيع، الجزائر، ص: 14.

ب– اهتمامات اللّسانيات التّطبيقية:

تهتمّ اللّسانيات التّطبيقية[1] بما يلي:

1– وضع القوانين العلميّة التي أثمرتها اللّسانيات العامّة موضع التّجريب.

2– استعمال تلك القوانين والنّظريات في ميادين أخرى قصد الإفادة منها.

وبناءً على هذا فإنّ اللّسانيات التّطبيقية هي استعمالٌ فعلي للمعطيات النّظرية التي جاءت بها اللّسانيات العامّة، واستثمارها في التّطبيقات الوظيفيّة للعمليّة البيداغوجيّة والتّعليمية منْ أجل تطوير تعليمها للنّاطقين بها والنّاطقين بغيرها[2].

ج– مجالات اللّسانيات التّطبيقية:

للّسانيات التّطبيقية مجالات كثيرة تشتغل عليها، ولمْ تتّفق الآراء على حصرها وتحديدها غير أنّ(أحمد مختار عمر) قدْ أورد بعضها أو أهمّها، كان قدْ تمَّ الاتّفاق عليها في مؤتمر خاصّ باللّسانيات التّطبيقية، وهي تتمثّل فيما يلي:

1– تعليم وتعلُّم اللّغة الأم واللّغات الأجنبية وهو المجال الذي اتَّفق العلماء على أنَّه أهمُّ علمٍ يندرج تحتها، فهو يهتم بكل ما له صلة بتعليم اللّغات من أمور نفسية واجتماعية وتربوية، وإعداد للمناهج والمواد التعليمية[3]؛ وغيرها من الاهتمامات التي لها صلة بهذا المجال.

2– الاختبارات اللّغوية.

3– التّخطيط اللّغوي.

4– اللّسانيات التّقابلية.

---

[1]– ينظر: أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، منشورات كلية الدراسات الإسلامية العربية، دبي، ط.2، 2013، ص: 17.

[2]– ينظر: مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، ص: 23

[3]– ينظر: توفيق محمد شاهين، علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط.2، 1985، ص: 32.

5- صناعة المعاجم[1]، والتي تكون بجمع المعلومات واختيار المداخل وترتيبها وفق نظام معين لإنتاج معجم.

6- المساعدة في وضع لغة أو لغات عالمية.

7- التّحليل الأسلوبي.

8- الإلقاء وعيوب النّطق والكلام.

9- أنظمة الكتابة، ووضع الأبجديّات للّغات غير المكتوبة، وإصلاح الأبجديّات المستعمَلة في اللّغات.

10- اللّسانيات الإحصائيّة.

11- اللّسانيات النّفسية.

12- اللّسانيات الاجتماعية، وتعدُّد اللّغات في المجتمع.

13- وسائل الاتّصال غير اللّفظية[2].

تعمل هذه المجالات على رسم النّتائج ووضع الوسائل والطّرق التي تستغلُّها اللّسانيات التّطبيقية في حلّ مشكلات اللّغة، والعمل على اكتشاف الحلول المناسبة لها، خاصّةً في حقل تعليم اللّغات، فاللّسانيات التّطبيقية تأخذ نتائج هذه العلوم وتستفيد منها لحلّ مشاكل اللّغة، وبالتّالي لا يمكنها الاستغناء عن أيٍّ من هذه العلوم، بأيّ شكل من الأشكال، فهي علم تطبيقي بحت.

2- تعريف التّعليمية:

إنَّ الأمر الذي ينبغي الإشارة إليه هو أنّ التّعليمية بعامّة وتعليميّة اللّغات بخاصّة أضحت مركز استقطابٍ بلا منازع في الفكر اللّساني المعاصر، باعتبارها الميدان المتوَخَّى لتطبيق الحصيلة المعرفيّة للنّظرية اللّسانية، وذلك باستثمار النّتائج المحقَّقة في مجال البحث اللّساني النّظري في ترقيّة طرائق تعليم اللّغات.

[1]- ينظر: محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص: 102.

[2]- ينظر: أحمد مختار عمر، محاضرات في علم اللغة الحديث، عالم الكتب، القاهرة، ط.1، 1995، ص: 55.

وما يثير الانتباه أنَّ الوعي بأهميّة البحث في منهجيّة تعليميّة اللّغات، قدْ تطوَّر بشكلٍ ملحوظ في السّنوات الأخيرة، وتكثَّفت الجهود منْ أجل ترقية حقل التّعليمية، وهذا ما جعلها تكتسبُ المبرّرات العلميّة لتصبح علمًا قائما بذاته له مرجعيّته المعرفيّة، ومفاهيمه، واصطلاحاته وإجراءاته التّطبيقية، ومنْ هنا يمكِنُ القول أنّ التّعليمية تحتلُّ مكانها بجدارة بين العلوم الإنسانيّة[1] رغم حداثة نشأتها، إلا أنّ متطلّبات العصر الرّاهن تستوجب الاهتمام بها.

أ- التّعليمية لغة:

التّعليمية هي التي تتناول ترجمة كلمة didactique التي انبثقت منْ كلمة didactikos، وهي تتناول معارفَ علميّة أو تقنيّة بالشّرح، وكلمة تعليميّة في اللّغة العربية مأخوذة منْ كلمة (تعليم)، وكلمة (تعليم) مأخوذة منْ كلمة (علم)؛ أيْ وضع علامة لتدلَّ على الشّيء، لكي ينوب عنه[2]، والدّيداكتيكا لفظة أعجميّة مركّبة منْ جزئين: ديداك وتيكا وتعني أسلوب التّسيير في مجال التّعليم، وموضوعها بالضّبط « دراسة الظروف المحيطة بمواقف التعلّم »[3]، كالبحث في المادّة التّعليمية والعلاقة بين المعلّم والمتعلّم.

وعلم تعليم اللّغات وتعلُّمها هو أهمّ فرعٍ منْ فروع اللّسانيات التّطبيقية، ونظرًا للأهمّية الكبيرة التي يشغلها، ونظرا كذلك للاهتمام المتزايد به، دعا العديد منَ العلماء بضرورة انفصاله عن اللّسانيات التّطبيقية وقيامه كعلمٍ مستقلٍّ بذاته، وهذا ما حدث في نهاية السّبعينات وبداية الثّمانينات منَ القرن العشرين[4]، ومنهم (دوني جيرار Denis Girard) الذي يرى في ملخّص كتابه (اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات) المتوفّر في صفحة الأكاديمة أنّه قد آن الأوان لعلم تعليم اللّغات أنْ يصبح علما مستقلاّ قائما بذاته، بعيدا عن كونه مجرّد فرع أو فنّ ، باعتباره نقطة اشتراك مجموعة من العلوم

[1] – ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص: 130.

[2] – ينظر: محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي في مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية، الجزائر، ص: 126.

[3] – محمد الدريج ، مدخل إلى علم التدريس (تحليل العملية التعليمية)، قصر الكتاب، البليدة، 2000، ص: 14.

[4] – ينظر: رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، المغرب، ط.1، 1991، ص: 45.

المعرفية الأخرى التي يستفيد منها في حلّ المسائل المتعلّقة بتعليم اللّغات[1]، أو بمعنى آخر هو محور تلاقي مجموعة منَ العلوم التي تدرسُ موضوعا واحدا ولكن منْ زوايا مختلفة.

ب– اصطلاحا:

يُعدُّ علم تعليم اللّغات منَ العلوم المحورية باعتباره نقطة اشتراك بين مجموعة من العلوم التي تقوم بدراسة اللّغة، وهو علمٌ تطبيقي سواء كانت هذه اللّغات لغةَ الفرد الأم، أو ممّا يتعلَّمه منْ لغات أجنبيّة، وذلك منْ خلال القوانين العامّة التي أثبتها علم اللّسانيات الحديث[2]، وهي مجموع الخطابات التي أنشِئت حول تعليم وتعلُّم اللّغة، وقدْ أنشِئت في بدايتها مرتبطةً باللّسانيات التّطبيقية ومهتمّة بطرائق تدريس اللّغات، ثمَّ انفتحت على حقولٍ معرفيّة مختلفة طوَّرت منْ مجال البحث في تعليميّة اللّغات.

يهتمُّ علم تعليميّة اللّغات بالطّرق والوسائل التي تساعد المتعلّم والمعلّم على تعلُّم اللّغة وتعليمها، وذلك بالاستفادة منْ نتائج علوم اللّغة الصّوتية والصّرفية والنّحوية والدّلاليّة، فهي تضع البرامج والخُطط التي تُؤَهِّلُ معلّم اللّغة للقيام بواجبه على أكملِ وجه، لتعليم المهارات اللّغوية كالنّطق، والقراءة، والاستماع، والكتابة[3]، وغيرها من المهارات التي تمكّن المتعلّم من اللّغة.

ج– أنواع التّعليمية:

تنقسم التّعليمية إلى قسمين التّعليمية العامّة والتّعليمية الخاصّة[4]، وهما:

1– التّعليمية العامّة:

أمّا « التي تكون مبادؤها ومعطياتها قابلةً للتّطبيق مع كلّ المحتويات والمواد في كلّ مستويات التّعليم، فيه تقديم المبادئ والأسس النّظرية العامّة الصّالحة لكلّ الموضوعات ووسائل التّعليم بمعزلٍ عن

[1] - D.Girard ; linguistique apliqueé et didactique des langues ; armand edition ; jongman ; paris ; 1972 ; p:09.

[2] – ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، 2003، ص: 09.

[3] – ينظر: حلمي خليل، في علم اللغة التطبيقي، دار المعرفة، الإسكندرية، مصر، 2002، ص: 76.

[4] – ينظر: محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي، ص: 131.

التّخصُّصات الدّراسية الدّقيقة للموادّ »[1]؛ فهي تقدِّم القوانين العامّة والمعطيات النّظرية التي تتحكَّم في العمليّة التّعليمية بغضّ النّظر عن المحتويات التّعليمية وطبيعة المادّة المدرَّسة.

2- التّعليمية الخاصّة:

وأمّا التّعليمية الخاصّة فهي التي « تهتمُّ بتخطيط العمليّة التّعليمية لمادّةٍ معيَّنة لتحقيق مهارات خاصّة بوسائل محدَّدة لمستوى معيَّن منَ المتعلّمين »[2]؛ فهي تهتمُّ بالجانب التّطبيقي للمعطيات والمبادئ النّظرية على نطاقٍ أضيق منَ التّعليمية العامّة كونها تهتمُّ بمادّةٍ دراسيّةٍ واحدة.

وتسعى اللّسانيات التّطبيقية كذلك إلى ما تسعى إليه تعليميّة اللّغات في إيجاد حلولٍ مناسبة لمشكلات اللّغة، وتيسير عمليّة تعليمها لأبنائها ولغير أبنائها، والارتقاء بأدائها، ومنَ المعروف أنَّ ما تهتمُّ به أكثر هو محاور العمليّة التّعليمية الثّلاثة (المعلّم- المتعلّم- المادّة التّعليمية).

فالمعلّم هو المحرِّك والموجِّه والمنشِّط والمرشِد والمسيِّر للعمليّة التّعليمية بطريقةٍ منَ الطّرق التي يراها تتناسبُ والموقف التّعليمي ومستوى المتعلّم، الذي يُعدُّ بدوره محورا أساسيًّا في العمليّة التّعليمية، فهو الرّكيزة الأساسيّة الذي يسعى القائمون في المجال التّعليمي إلى إعداده إعدادا جيّدا منْ خلال توفير المعلّم الجيّد والمادّة العلميّة المناسبة لقدراته وإمكاناته العقليّة[3]، وهو المستمع والمتلقِّي والمشارك وهو الذي ينبغي أنْ يبني تعلُّماته وِفْقَ أهدافٍ مسطَّرة سلفا، والذي يتوقَّف عليه نجاحُ العمليّة التّعليمية.

كما له علاقةٌ وثيقةٌ بالمحتوى التّعليمي، إذْ يختلف هذا الأخير باختلاف مستوى المتعلّمين وأعمارهم وإمكاناتهم وحاجاتهم، وهو يختلف منْ بيئة إلى أخرى، ومنْ عصر إلى عصر، بحكم وجوبِ مواكبته للتّطوّر العلمي والتّكنولوجي وغيرها منَ الظّروف التي توجب تغيّره، كما ينبغي أنْ يختلف باختلاف جنسيّات المتعلّمين وثقافاتهم.

---

[1] - محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي، ص: 131.

[2] - المرجع نفسه، ص: 131.

[3] - ينظر: إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط.5، 1985، ص: 25.

فتعليميّة اللّغات إذن منْ أهمّ فروع اللّسانيات التّطبيقية، نظرا للحاجة الماسّة لتعليم اللّغات وخاصّةً اللّغة الأجنبية، والعلاقة بينهما علاقة تكامليّة، ذلك أنَّ اللّسانيات التّطبيقية ظهرت لتعالج مشاكل تعليم اللّغات وتعلّمها[1]، أمّا التّعليمية فتعالج مشاكل المعلّم والمتعلّم وطرق التّدريس والمنهجيّة في العمل، وكذلك كلّ ما يدخل تحت العمليّة التّعليمية.

وتهتمُّ اللّسانيات التّطبيقية بإعداد محتويات المناهج الخاصّة بتعليم اللّغات سواءً للنّاطقين بها أو للنّاطقين بغيرها، مركّزةً في ذلك على أُسُسِ ومبادئ النّظريات اللّسانية التي تدعم تطوُّر عمليّة تعليم اللّغات.

3- تعريف المحتوى التّعليمي:

يُعدُّ المحتوى المكوِّن الثّاني منْ مكوِّنات منظومة المنهج بعد الأهداف، وهو نوعيّة الخبرات التّعليمية (الحقائق، والمهارات، والوجدانيّات) التي يتمُّ اختبارها وتنظيمها على نمطٍ معيَّن لتحقيق أهداف المنهج التي تمَّ تحديدها منْ قبل، وقد وردت له عدّة تعريفات، منها أنّه « مجموعة منَ المعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات، التي يمكنُ أنْ تُحقِّقَ الأغراض التّربوية، أو هو عبارة عن مجموعة منَ الأهداف تعبّر عن قدرات ومهارات وكفاءات، وكذلك قيم وآداب السّلوك العامّة التي يجبُ أنْ يكتسبها المتعلّم، ويفيد تحديد المحتوى في معرفة الخبرات التي يريدُ أنْ يُلِمَّ بها المتعلّم وطرائق تعلُّم المتعلّمين لهذه الخبرات »[2]؛ بمعنى أنّه يُلِمُّ بكلّ ما يتعلّق بالعمليّة التّعليمية منْ معارف ومهارات ووجدانيات.

وتُعرِّفه شهد كاظم جواد بقولها « هو عبارةٌ عن مجموعة منَ (المعلومات والمبادئ والمفاهيم والأفكار، وما يصاحب ذلك منْ صور ورسومات وأشكال توضيحيّة وأسئلة وتطبيقات) توجد على شكلِ سياق يتضمَّن معلومات ينبغي تعليمها للطّلاب »[3]، أو هو:« المادّة التّعليمية وما تشمله منْ معلومات ومعارف ومهارات يتمُّ اختيارها وتنظيمها على نحوٍ معيَّن بقصد تحقيق النّموّ الشّامل

[1] – ينظر: مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، ص: 23.

[2] – شريف محمد شعبان، تحليل المحتوى الدراسي، عناصر المحتوى الدراسي، تنظيم المحتوى الدراسي، نقابة التربية الخاصة، المنوفية، 2013، ص: 05.

[3] – شهد كاظم جواد، المحتوى الدراسي، إشراف: عباس ناجي المشهداني، كلية التربية الإسلامية، السعودية، 2013، ص: 05.

للمتعلّمين وتعديل سلوكهم (وهو ترجمة واقعيّة للأهداف)»[1]؛ وبهذا يكون أهمَّ عنصرٍ في المنهاج إذْ عليه تقوم العملية التّعليمية، وتتمّ وفق نظام معيّن وطرائق خاصة تضمن نجاح العملية التعليمية وتحقّق الهدف المنشود منها.

إذن فالمحتوى التّعليمي يُمثِّل مجموع الخبرات التّربوية والحقائق والمعلومات التي يُرجَى تزويد المتعلّمين بها، وكذلك الاتّجاهات والقيم التي يُرادُ تنميتها عندهم، والمهارات الحركيّة التي يُراد إكسابهم إيّاها بهدف تحقيق النّمو الشّامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقرَّرة في المنهج.

والمقصود بالمحتوى كذلك كلّ الحقائق والأفكار التي تشكِّل الثّقافة السّائدة في مجتمعٍ ما، إنّه يخلق المكتسَبات العلميّة، والأدبيّة، والفلسفيّة، والدّينيّة، وغيرها ممّا تتألّف منه الحضارة الإنسانيّة، وما تزخرُ به الثّقافات، والتي تُصنَّف في النّظام الدّراسي إلى موادّ، على أنَّ اختيار مادّة دون أخرى يتمُّ بناءً على الغايات والأهداف المتوَخّاة، في حين يبقى تنظيم المحتوى رهينًا بمتطلَّبات العمليّة التّعليمية ذاتها، وبأشكال العمل الدّيداكتيكي؛ أي ما يصطلح عليه بطرائق التدريس[2]؛ التي تضمن لنا كيفية إيصال المحتوى التّعليمي للمتعلّم.

تشملُ المادّة التّعليمية كلّ ما يتعلَّمه المتعلّم منْ معارف ومهارات، وما يُستثمَرُ منْ قدرات وكفايات، والتي تُعدُّ منْ أهمِّ عناصر المنهج التي يسعى إلى تحقيقها باعتماد وسائل وطرق معيَّنة حتى يتمَّ تحقيق أهداف المحتوى التّعليمي، مع مراعاة المتعلّم وظروفه وعمره وقدراته العقلية، حتى يتسنى للمتخصّصين وضع البرنامج المناسب له.

[1] – أحمد حسن البدور وفرج الدوسري، عناصر المنهج (العنصر الثاني: المحتوى)، كلية التربية، دورة مشرفي المناهج، 1432، ص: 06.

[2] – ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص: 88.

أ- أنواع المحتوى:

ويمكنُ الإشارة إلى أنّ للمحتوى أنواعٌ ثلاثةٌ، هي كالتّالي:

1- المحتوى المعرفي:

وهو يشير إلى المعلومات والمعارف التي يتضمَّنها المنهج وتُقدَّم للطّلاّب في صورة رموزٍ تحريريّة أو شفويةّ أو أشكالٍ أو صور، أو في صورة سمعيّة بصريّة، وهو « يشمل الأهداف التي تؤكد نواتج التّعلُّم الفكرية »[1]؛ مثل المعرفة والفهم ومهارات التفكير والاستيعاب.

2- المحتوى المهاري:

يشير إلى المهارات التي نسعى إلى تحصيلها للمتعلّم حيث تعبّر عن استجابات المتعلّم الأدائيّة المتناسقة التي تنمو بالتّعلُّم والممارسة.

3ـ- المحتوى الوجداني:

يعبِّر عن الجوانب الوجدانيّة أو العاطفيّة التي نسعى إلى تنميتها في وجدان المتعلّمين، وهو يشمل الأهداف التي تؤكد المشاعر والانفعالات مثل الميول والاتجاهات والقيم[2]...إلخ، وهي ذات قيمة مثلها مثل الجانب المهاري والمعرفي.

وفي ضوء هذا المفهوم العام للمحتوى يمكنُ أنْ نفهم محتوى تعليم اللّغة لغير أبنائها بأنّه عبارة عن الخبرات التّعليمية المستمَدّة منْ مهارات اللّغة الهدف وخصائصها وثقافتها التي يراد إكسابها للمتعلّمين الأجانب بهدف تحقيق نموّهم اللّغوي الشّامل في ضوء أهداف المنهج المحدَّدة.

[1] - رشدي أحمد طعيمة وعلي أحمد مدكور وإيمان هريدي، المرجع في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر العربي، القاهرة، ط.1، 2010، ص: 188.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 194.

ب– معايير تحديد المحتوى التّعليمي:

إنّ تحديد المحتويات التعليمية يتمُّ بناءً على معايير خارجيّة، وأخرى داخليّة تخصُّ اللّغة، أمّا الخارجيّة فتتعلَّق بالمتعلِّم وما يحيط به، وبالغرض المتوَخَّى منَ التّعلُّم (مستوى المقرَّرات، نوعيّة التّدريس، الوقت المخصَّص للتّدريس).

وأمّا الدّاخلية المتّصلة باللّغة ذاتها فتتمثّل فيما يلي:

1–المستوى اللّغوي، كأنْ نقول (لغة وظيفيّة، أدبيّة، لغة اختصاص...إلخ).

2– تحديد الرّصيد اللّغوي الوظيفي (قوائم المفردات الشّائعة).

3– تحديد قوائم التّراكيب الأساسيّة[1].

ولا ينحصر اهتمامها بالمحتوى فحسب، بل بالمعلِّم الذي يُقدِّمُ هذا المحتوى والمتعلّم المستقبل له، والطّريقة التي يُقدَّم بها، والهدف منه، والذي يتمثّل غالبا في تحقيق الكفاية اللّغوية والتّواصلية لمتعلّم اللّغة، وإكسابه المهارات اللّغوية الأربع، والمتمثّلة في (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة)[2]، بحيث لا يمكنُ الاستغناء عن أيٍّ منَ الكفايات المذكورة في تعلُّم أيّ لغة منَ اللّغات.

ومنْ بين اللّغات التي يسعى الكثير منَ الأفراد إلى تعلُّمها اللّغة العربية، باعتبارها منْ أهمّ لغات العالم لما تملكُه منْ تراثٍ أدبي ضخم، كما أنَّها الأكثر انتشارا في العالم، فهي اللّغة الرّسمية في الوطن العربي، كما يتحدّث بها العديد منَ الدّول الإسلاميّة في آسيا وأوروبا وأمريكا، فهي اللّغة التي تؤدَّى بها شعائر الدّين الإسلامي، وانتشارها لا يرجع إلى كثرة عدد متكلّميها فقط، وإنّما لتميُّزها كذلك بأساليبها وعباراتها وتراكيبها، بالإضافة إلى أنّها الوعاءُ الحامل للقرآن الكريم ما جعلها تسمو

[1] – ينظر: محمد صاري، التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ع. 2002، ص: 200.

[2] – ينظر: زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، قناة السويس، مصر، ط.1، 2005، ص: 59.

بمكانتها عن غيرها وتُحفظ وتعيش إلى يومنا وتضمن استمراريّتها عبر القرون المتتالية[1]، ولذا فهي تلقى الاهتمام الزّائد منْ طرف أبنائها، ومنْ غير أبنائها رغبةً في تعلُّمها.

وهنا ينبغي القول أنَّ عمليّة تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها شأنها شأن أيّ عمليّة تربويّة حيث أنّها عمليّة هادفة تنطلقُ منْ أهدافٍ معيَّنة، وتسعى إلى تحقيقها كذلك وِفْقَ هذه الأهداف وهي أهدافٌ لغويّة وثقافيّة واتّصاليّة.

وقدْ أدّى الاهتمام الزّائد بتعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها إلى الاجتهاد والسّعي منْ طرف القائمين على مجال التّعليم في البلدان العربيّة بإعداد مناهج وكتب[2] قائمة على أسس علميّة دقيقة منْ أجل تعليم الأجانب ممّن يرغب في تعلُّمها، بحيث هناك عددٌ كبير منْ كُتب تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها في جميع أنحاء الوطن العربي تقريبًا، وفي خارجه.

فنجدها متوافرةً على سبيل المثال لا الحصر، في مصر بالأزهر، وفي جامعة القاهرة، والجامعة الأمريكيّة، وغيرها منَ الجامعات المصريّة، وكذلك في السّودان بجامعة أم درمان الإسلامية وجامعة إفريقيا العالميّة، ومعهد الخرطوم الدّولي للّغة العربية، وفي المملكة العربية السّعودية بجامعة الملك سعود وكذلك بالإمارات العربية، وسوريا، والعراق، وقطر، والمغرب، والجزائر، وتونس[3]، ممّا يعني أنّ تعليم العربية للنّاطقين بغيرها منتشرٌ في جميع أرجاء العالم العربي دون استثناء.

تطوَّر تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها في طرائق تدريسه وأساليبه ومناهجه، وما ساعد على ذلك النّظريات اللّغوية والنّفسية والتّربوية الحديثة التي كان لها الأثر الأكبر في « إحداث نقلةٍ نوعيّة في برامج تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها، محتوى، وتأليفا، وإخراجا، ولا زالت المسيرة ماضية في استلهام التّجارب العلميّة »[4]؛ ومحاولة تطبيقها في إعداد محتويات تعليم اللّغة العربية وتطويرها.

---

[1] – ينظر: محمد عبد الشافعي القوصي، عبقرية اللغة العربية، المملكة المغربية، إيسيسكو، 2016، ص: 60.

[2] – محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (إعداده، تحليله، تقويمه)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1983، ص: 255.

[3] – محمد إسماعيل صالح وآخرون، قيمة اللغة العربية، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، ط.1، 1438هـ، ص: 21 – 22.

[4] – رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1405هـ، ص: 21.

ويُعدُّ التّعليم عمليّة تبادل وتفاعل يحصل بين المعلّم والمتعلّم والبيئة التي يهيّئها المعلّم منْ أجل إكساب المتعلّم المعلومات والمهارات والسّلوكيات التي ينبغي تحقيقها في فترةٍ زمنيّة محدَّدة، وذلك باستخدام طرق وأساليب مختلفة حديثة تسعى إلى تحقيق التّفاعل بين طرفي العمليّة التّعليمية، أو بين محوريها الأساسيّين.

4- تعريف كتاب نون والقلم لمحمود الشافعي:

سلسلة حديثة في تعليم العربية للنّاطقين بغيرها مكوّنة منْ ثلاثة أجزاء: مستوى مبتدئ ومستوى متوسّط ومستوى متقدّم، وهو من الكتب المتميّزة المؤلَّفة في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها لصاحبه محمود الشافعي، تُدرَّس هذه السلسلة في المملكة الأردنية، يتميّز عن غيره منَ الكتب المتداوَلة في الأردن بأنّه يتألّف منْ نسختين إحداهما ورقيّة والأخرى إلكترونيّة (برنامج جاهز) في المستويات الثّلاث (المبتدئ والمتوسّط والمتقدّم)، وقد شاركه في إعداد كتاب المستوى المتوسط وليد العناتي.

يتمثَّل الجزء الأوّل منَ الكتاب منهاج المبتدئين وأمّا الثّاني فهو في مهارات الاستماع والمحادثة، والثّالث في مهارات التّواصل، وقد جاء كلّ جزء في اثنتي عشرة وحدة دراسيّة، إضافة إلى المراجعة (التّغذية الرّاجعة)، ومعجم ثنائي اللّغة (عربي- انجليزي) للأسماء والحروف الواردة في الكتاب بالعربية، ومعجم ثنائي آخر للأفعال الواردة في الكتاب.

استغرقت الوحدة الأولى والثّانية الأصوات الرّئيسية للعربيّة (الصّوامت والصّوائت) والوحدة الثّالثة على مهارات كتابيّة وقرائيّة، أمّا الوحدات الأخرى المتبقيّة فهي على هيئة دروس متكاملة تتناول قضايا نحويّة وأسلوبيّة متعدِّدة[1] تسهم في إكساب المتعلّم مهارات إضافية غير المهارات الأربع المذكورة سلفا.

[1] - ينظر: وليد العناتي، كتاب "نون والقلم" لتعليم العربية للناطقين بغيرها - دراسة لسانية تربوية- من كتاب (العربية في اللسانيات التطبيقية)، ص: 2- 5.

وأمّا المستوى المتوسّط والمتقدّم فهما بدورهما فقسّما إلى وحدات، حيث تضمّنت كلّ وحدة عددا لا بأس به منَ المفردات مرفقةً بالشّرح بأساليب مختلفة، ومجموعة منَ التّراكيب والصّيغ الصّرفية المتماشية ومستوى المتعلّمين في كلّ مستوى منَ المستويات المذكورة.

يتّضح منْ خلال هذه النّبذة عن كتاب (نون والقلم) أنّ الشّافعي بنى برامجه ومحتوياته وفقا لما يقتضيه تعليم المهارات اللّغوية المعروفة، ألا وهي الاستماع والتّحدّث والقراءة والكتابة، وهي الأسس الرّئيسة التي يقوم عليها أيّ محتوى تعليمي في تعليم العربية أو غيرها منَ اللّغات.

ويُقصد بالمهارة « أيّ أداء لغوي يتّسِم بالدّقة والكفاءة، فضلا عن السّرعة والفهم »[1] حيث إنّ أيّ متعلّمٍ للّغة ينبغي أنْ يلِجَ لها عبر هذه المهارات على التّرتيب التّالي وحسب أهمّية كلّ مهارة فتُعدُّ مهارة الاستماع هي أولى المهارات وتليها مهارة التّحدّث، ثمَّ مهارة القراءة، ثمَّ مهارة الكتابة فكلّ متعلمّ يهدف إلى الأداء اللّغوي الصّحيح استماعا وتحدُّثا وقراءة وكتابة، ليتواصل مع الآخرين.

وتعلُّم أيّ لغة منَ اللّغات سواءً كانت اللّغة الأم أو اللّغة الأجنبية، إنّما هدفه هو اكتساب القدرة على سماع اللّغة، والتّعرُّف على إطارها الصّوتي الخاصّ بها، ويهدفُ ذلك إلى الحديث بها بطريقة سليمة، تُحقّق له القدرة على التّعبير عن مقاصده، والتّواصل مع الآخرين منْ أبناء تلك اللّغة وكذلك يسعى إلى أن يكون قادرا على قراءتها وكتابتها، وبهذا تصبحُ المهارات اللّغوية منْ أهمّ الأسس التي يُبنَى عليها أيّ محتوى تعليمي سواءً لأبناء اللّغة أو لغير أبنائها، وتبقى طريقة تقديمها للمتعلّمين هي الثّانية منْ حيث الأهمّية، إذْ هي التي يتوقّف عليها نجاح العمليّة التّعليمية كلّها[2]، إذْ لا يمكنُ إعداد أيّ محتوى تعليمي لتعليم اللّغة دون التّركيز على مهارات اللّغة الأساسية، فلا يتحقّق اكتساب اللّغةٍ دون اكتساب مهاراتها، ولا يمكن اكتسابها أو تعلّمها من خلال اكتساب مهارة واحدة فقط أو مهارتين دون المهارات الأخرى.

[1] – زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار الجامعية، الأزاريطة، مصر، 2008، ص: 13.

[2] – ينظر: سهل ليلى، المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع. 29، ص: 239 – 240.

5- تعريف اللّغة العربيّة المعاصرة:

يكاد يجمِع المهتمّون بتعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها على أنّ إعداد محتوياتها يتمُّ باللّغة العربية الفصحى (اللّغة المشتركة MSA) دون استخدام لغة وسيطة أو لهجة أخرى، ولكن ما ينبغي الإشارة إليه هو أنَّ اللّغة العربية المستعمَلة ليست هي اللّغة التي عرفها أجدادنا وتكلَّموا بها، لأنّها تغيَّرت عبر العصور، ولم تعدْ هي اللّغة المستعمَلة في التّواصل اليومي، إذْ حلَّت محلَّها اللّهجات، أمّا الفصحى فهي تُستعمَل في المدارس والمؤسَّسات التّربوية والتّعليمية فقط، وهذه اللّغة هي ما تُسمَّى اليوم (اللّغة العربية الفصحى المعاصرة).

وليس القصد من وراء ذلك معناها الواسع الذي يضمُّ كلّ مستويات اللّغة العربية، وإنّما المقصود بها المستوى الفصيح منَ اللّغة، ووصفها بالمعاصرة للدقّة في التّعبير عن اللّغة التي تُعاصِرنا والمستعملة في مؤسّساتنا التّربوية، ويُطلَق على العربية المعاصرة عدَّة مسمَّيات نذكر منْ بينها « الفصحى المعاصرة »[1]، وسُمّيت بـ « فصحى العصر»[2]، وسُمِّيت كذلك « العربية المعاصرة »[3] وأُطلِقَ عليها أيضا مُسَمّى « العربية المعاصرة »[4]، وهي تقوم على أصول العربيّة الفصحى في جميع المستويات صوتيّا وصرفيّا ودلاليّا ونحويّا، وهذا ما يميّزها عن اللّهجات وهي كما يراها (محمود تيمور) وكما هو معروف أنّها لغة كتابة لا لغة كلام، ولو كانت لغة كلام لعاشت في السّوق والبيت.

لذلك فاللّغة الحديثة أو المعاصرة هي لغة مكتوبة لا مقروءة كما يقول محمد مزعل خلّاطي « هي لغة مكتوبة لا تُنطَق إلّا في مجالات محدودة بحدود ضيّقة، حتى أُطلِق عليها لغة الكتابة »[5] بينما

---

[1] – شوقي ضيف، الفصحى المعاصرة، محاضر جلسات المجمع العلمي في القاهرة (دورة 44)، القاهرة، مجمع اللغة العربية، 1978، ص: 19.

[2] – السعيد البدوي، مستويات العربية المعاصرة في مصر، بحث في علاقة اللغة بالحضارة، دار المعارف، القاهرة، 1973، ص: 127.

[3] –كمال بشر، دراسات في علم اللغة، القاهرة، 1973، ص: 123.

[4] – إبراهيم أنيس، مستقبل اللغة العربية، القاهرة، 1960، ص: 48.

[5] – محمد مزعل خلاطي، اللغة العربية المعاصرة – بين الطموح والتحدي– مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق، مج.1، 2012، ص: 93.

يتمُّ التّواصل في الحياة اليومية بالعاميّات، وهنا يستحسن لمتعلّم اللّغة الأجنبي أنْ يتعلّم لغة المدرسة لا لغة التّواصل اليومي.

أ- سِمات العربيّة المعاصرة:

قامت العربية المعاصرة -كما قلنا- على أصول العربية الفصحى التّراثية في كلّ المستويات الصّوتية والصّرفية والنّحوية والدّلالية، وعُرِّفت العربية بأنّها فصحى كلاسيكيّة مستمرّة، مع تغيّر وتطوُّر ضِمْنَ حدودٍ لا تتجاوزها، على خلاف اللّغات الأخرى تتغيّر حتى تظهر بعد أمدٍ كأنّها لغةٌ أخرى[1]؛ فقد بقيت إلى مدى بعيد محافظةً على كلّ خصائصها صوتيًا ونحويًا وصرفيًا ودلاليًا.

وبما أنّ العربية المعاصرة لم تُستعمَل في جميع شؤون الحياة العمّة -ما أدّى إلى تعلُّمها نظريّا فقط- فإنّه يصعبُ فهمها والتّعبير بها، ويسوق إليها اللّحن في الاستعمال، ومن هنا اضطربت باضطراب أهلها (اجتماعيّا وسياسيّا وثقافيّا)، وانعزلت عن سياقاتها وبيئاتها الطّبيعية وهجرت في التّحدّث، واستُبدلت بالعامّيات واللّغات الأجنبية، ووقعت في الازدواجية.

إنَّ الهدف منْ تعليم اللّغات بصفةٍ عامّة واللّغة العربية بصفة خاصّة هو أنْ تكونَ مهارة وملكة -كما يرى ابن خلدون- يقوم بها لسان المتكلّم ويستعملها في واقعه بسهولة ويُسر ويعبّر بها عن أفكاره وأغراضه، ويتواصل بها بشكلٍ سليم دون تكلُّف، وهذا ما تسعى اللّسانيات التّطبيقية إلى تحقيقه منْ خلال اهتمامها بحقل تعليميّة اللّغات، والعمل على تطوير برامجها وأساليبها وطرق تدريسها، حيث تقدّم اللّسانيات التّطبيقية لتعليمية اللّغات الأم والأجنبية على حدّ السّواء إطارا مفاهيميًا مهمّا لإدراك وفهم وتحليل قضايا تعليم اللّغة وتعلّمها.

[1]- ينظر: فايز الداية، الجوانب الدلالية في نقد الشعر في القرن الرابع الهجري، دار الملاح للطباعة والنشر، ط.1، 1978، ص: 119.

الفصـــــــل الأول:

المحتـــوى التعلـــيمي ومرتكزاتـه اللسانـية

- تمهيـــــد.
- أسباب اكتساب اللغة العربية لمكانتها بين اللغات.
- تحليل المحتوى التعليمي.
- النظام الصوتي للغة العربية.
- النظام الكتابي للغة العربية.
- المفردات والتراكيب اللغوية.
- التمارين اللغوية ودورها في تعليم اللغة.
- الاختبارات اللغوية ودورها في تعليم اللغة.
- الألعاب اللغوية ودورها في تعليم اللغة.
- الألوان ودورها في تعليم اللغة.
- المعجم أو الحصيلة اللغوية.

تمهيـــــد:

تُعدُّ اللّغة العربيّة منْ أعظم اللّغات السّامية التي اتّخذت مكانتها كأرقى اللّغات على مرّ العصور، حيث إنّها تنتمي إلى مجموعة اللّغات التي أُنزِلتْ بها الكتبُ السّماويةُ، وهي اللّغة الأم لسكّان الوطن العربي، وغيره منَ البلدان الإسلاميّة، إنّها لغةٌ عالميّةٌ معترَفٌ بها رسميًّا في شتّى الهيئات والمنظّمات الدّولية، كمنظّمة اليونسكو .

واللّغة العربية هي لغة قديمة لا يمكنُ تحديد نشأتها ومراحل نموّها بشكلٍ دقيق، غير أنّ علماء اللّغة يُجمِعون على أنّها « فرع منْ فروع اللّغات السّامية، وأقرب هذه الفروع إلى اللّغة السّامية الأم لأنّها احتفظت بخصائصَ وعناصرَ قديمةٍ ترجعُ إلى السّامية الأم أكثرَ ممّا احتفظت به السّاميات الأخرى »[1]، ويرى أحدُ الباحثين أنّ اللّغة العربيّة هي « اللّغة السّامية الأم »[2]؛ أي هي الأصل لكلّ اللّغات السّامية الأخرى.

ويرى بعضُ العلماء أنَّ اللّغة العربيّة التي نتحدّثها اليومَ ليست هي اللّغة الأولى، بل خضعت للتّغيّر والتّطوّر ولغتنا اليوم هي اللّغة التي تكوّنت نتيجةَ تلاقح واندماج اللّهجات العربيّة الّتي كانت في العصر الجاهلي وقُبَيْلَ الإسلام واستمرّت حتّى العصر الإسلامي وما بعدها، وهي الّتي كانت في شبه الجزيرة العربيّة بعد أنْ توحّدت وتكاملت في لغةٍ واحدة وهي لغة قريش، وبعد هذا التوحّد للّهجات العربية أصبحت لغةُ قريش هي لغة الشّعر والخطابة ما جعلها تبلغ درجةً منَ الكمال وحتّى أنّها كانت لغةَ التّنافس والمفاخرة بين أبنائها.

إنّ هذه الأهميّة التي حظيت بها اللّغة العربية آنذاك منْ طرف أبنائها كانت سببا كافيا لتكونَ منْ أرقى اللّغات بحقّ، وما زادها عظمةً وأكبرَ شأنا نزولُ القرآن الكريم بها، فعندما بُعثَ النّبي محمد

[1] – إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط.6، 1984، ص: 33.

[2] – إبراهيم كايد محمود، اللغة العربية بين الساميات، مجلة العربية للثقافة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ع.37، 1420هـ، ص: 188.

صلى الله عليه وسلم إنّما بُعِثَ بلسانٍ عربي مبين، إلى النّاس كافةً وليس إلى العرب فقط، ما جعلها تتحوّل منْ لغة قوميّة إلى لغة عالميّة وهي لغة الإسلام والمسلمين[1] في كلّ ربوع العالم.

استطاعت اللّغة العربية أنْ تُوسِّعَ رقعتَها الجغرافيّة بفضل الإسلام، فأصبحت هي لغة الدّين والعلم منذُ نزول القرآن إلى يومنا هذا، وقد تكفّل الله عزّ وجلّ بالحفاظ عليها وحمايتها منَ الاندثار والزّوال رغم كلّ ما تواجهه مِنْ محاولاتٍ للقضاء عليها إلّا أنها ظلّت صامدةً، وقد حماها الله بحمايته لكتابه العزيز، لقوله تعالى: « **إنّا نحن نزّلنا الذكر وإنّا له لحافظون** » (**الحجر، الآية: 09**) فحفظها الله بحفظه للقرآن الكريم، ما جعلها تلقى عنايةً كبرى في كلّ أنحاء العالم.

– أسباب اكتساب اللغة العربية لمكانتها بين اللغات:

أورد رشدي أحمد طعيمة أسبابَ اكتساب اللّغة العربية لهذه الأهميّة منْ خلال تبيينه لموقعها بين لغات العالم دينيّا واستراتيجيّا وتاريخيّا ولغويّا وسنعرضُ ذلك فيما يلي:

1– دينيّا:

لقد اتّخذ الإسلامُ منَ اللّغة العربية لسانا له منذ نزول القرآن بها، فأصبحت لغةً تعبُّديةً للمسلمين في كلّ بقاع العالم، لأنّ الاتّصال بالقرآن الكريم لا يتمُّ إلّا بالعربية، وبها تُؤدَّى معظمُ الشّعائر الدّينية كالشّهادتين والصّلاة والحجّ ...إلخ[2]. وهذا ما أكسبها هذه الأهمّية وأصبح لزاما المعرفة بها.

2– استراتيجيّا:

إنّ اللّغةَ العربيّةَ ذاتُ انتشارٍ جغرافي واسع، ولا يُقصَد بالتّوسّع الجغرافي المكانَ فحسب، بل يقصَدُ به كذلك عددُ مستعملي هذه اللّغة، حيث تُعَدُّ اللُّغة العربية « اللّغة الأم عند نحو 139 مليونا منْ أبناء دول الجامعة العربيّة البالغ عددهم حوالي 150 مليونا، فالجماعات غير العربيّة في كلّ

[1] – ينظر: أحمد الباتلي، أهمية اللغة العربية، دار الوطن للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط.1، 1412هـ، ص: 9–10.

[2] – ينظر: رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، مج.1، 1982، ص: 15.

أنحاء الوطن العربي تُقدَّر بحوالي 11 مليونا فقط »[1]، وبهذا تكونُ قدْ احتلّت المرتبة السّادسة عالميا منْ ناحية المتحدّثين بها في العصر الرّاهن.

3- تاريخيّا:

إنّ اللّغةَ العربيّةَ هي الوعاءُ الحاملُ للتّراث الإسلامي والعربي، ما جعلها تتّخذُ مكانةً تسمح لها بمنافسة باقي اللّغات كالإنجليزية واليونانية والفرنسية وغيرها منَ اللّغات الأخرى[2]، كما أنّها ظلّت لفترةٍ طويلةٍ أساسَ العلم والتقدّم في شتّى المجالات ولا سيما العلوم، كالرّياضيات، والطّب وعلم الفلك، والكيمياء...إلخ.

4- لغويّا:

تنفرد اللّغة العربيّة بمزايا وخصائصَ سواءً منْ ناحية المفردات أو التّراكيب أو البلاغة والقدرةُ على التّعبير والتوغّل في النّفس والتّأثير فيها، وكان لفيليب هيتي في كتابه (تاريخ العرب) رأيا في هذا حيث ينقل عنه رشدي أحمد طعيمة قوله عن مكانة العربية، فيقول « قدْ لا يكونُ منْ بين البشر قاطبةً منْ يستثيره التّعبير وتحرّكُه الكلمةُ، منطوقةً كانت أو مكتوبةً مثل العرب، إنّ منَ العسير أنْ تجد لغةً منْ لغات العالم تحظى بهذا التّأثير الّذي لا يُقاوَمُ على عقول أصحابها »[3]؛ فهي تؤثّرُ على عقول أصحابها أيّما تأثير، كما تؤثّر الموسيقى على مستمعيها تماما.

ويكملُ قائلا « إنّ الجمهورَ العربي المعاصر سواء في بغداد أو في دمشق أم في القاهرة يحرّكُ وجدانَه إلى أقصى درجة ممكنة إنشادَ قصيدةٍ ما، وإنْ تعذّر عليه فهمُها كاملةً، ويستثير مشاعرَه إلقاءُ خطبة بالعربيّة الفصحى وإنْ غاب عنه فهمُ بعضها، إنّ للإيقاع الشّعري والموسيقي والتّناغم بين أجزاء الكلام ما للسّحر على نفوس هذا الجمهور العربي، بل هو ما يُسمَّى بالسّحر الحلال...»[4]؛ ويوافقه

---

[1] – محمود فهمي حجازي، مكانة اللغة العربية بين لغات العالم المعاصر، القاهرة، مارس 1977.

[2] – ينظر: عبد الرحمن البوريني، اللغة العربية أصل اللغات كلها، دار الحسن للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط.1، 1998، ص: 33 – 49.

[3] – رشدي أحمد طعيمة، الأسس الثقافية والمعجمية، نقلا عن: فيليب هيتي، تاريخ العرب، لندن، ص: 90 – 91.

[4] – رشدي أحمد طعيمة، الأسس الثقافية والمعجمية، نقلا عن: فيليب هيتي، تاريخ العرب، لندن، ص: 90 – 91.

في الرأي ريفائيل بيتي في كون اللّغة شبيهةً بالموسيقى لما لها منْ قدرةٍ على اختراق المشاعر والأحاسيس.

اتّخذتْ اللّغةُ العربيُة مكانتَها كأفضل لغات العالم، ما جعلها جديرةً بأنْ تُعلَّم، وقد زاد الاهتمام بقضيّة تعليمها في شتّى أنحاء العالم سواءً للنّاطقين بها أو للنّاطقين بغيرها، فانبرت المؤسّسات والمعاهد على إنشاء برامجَ تختصُّ بتعليم العربيّة خاصّةً للنّاطقين بغيرها.

– الفرق بين كتاب تعليم العربية للنّاطقين بها وكتاب تعليم العربية للنّاطقين بغيرها:

وما يجدر الإشارة إليه أنَّ برامجَ تعليم العربيّة للنّاطقين بها تختلف عن برامج تعليمها للنّاطقين بغيرها، ويمكنُ حصر هذه الفروقات في العناصر التّالية:

1– يستعمِلُ كتابَ تعليم العربية للناطقين بها متعلّمون ينتمون إلى الثّقافة ذاتها، ويتكلّمون اللّغة العربيّة التي يتعلّمونها. وأمّا الكتاب المعَدّ للنّاطقين بغيرها فيستعمله متعلِّمون لا ينتمون إلى الثّقافة نفسها ولا يعرفون اللّغة العربية[1]، وكما نعلم أنّ للثقافة دورا مهما في بناء البرامج التعليمية.

2– قدْ يحتاج كتاب غير النّاطقين إلى تحليلٍ تقابلي للّغة العربية واللّغة الأم للمتعلّمين، بحيث يتمّ تحديد أهمّ أوجه الشّبه وأوجه الاختلاف بينهما حتى تتمّ الاستفادة منْ ذلك التّحليل في تشخيص الصّعوبات التي قدْ يواجهها المتعلّم الأجنبي في تعلّم تراكيب العربيّة وأصواتها[2]إذْ نبدأ بتعليم أوجه التّشابه للمتعلّمين، ثم ننتقل تدريجيا إلى الأصوات والتّراكيب التي تنفرد بها اللّغة العربية.

3–كما يجبُ أنْ يتّخذَ هذا الكتاب بيئةَ المتعلّم ومجملَ حضارته منطلَقا له في تقديم الحضارة العربية الإسلامية، وبالتّالي فإنَّ البرنامجَ الّذي يصلحُ لتعليم أبنائها لا يصلح بالضّرورة للنّاطقين بغيرها[3]، لذا

[1]– ينظر: أحمد سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي – دراسة تطبيقية–، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط.1، 1992، ص: 7– 14.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص: 7– 14.

[3]– ينظر: علي محمد القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، 1979، ص: 99– 100.

وجبَ بناءُ منهجٍ خاصٍّ بتعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها، تُراعى فيه ثقافات المتعلّمين وجنسيّاتهم ودوافع تعلّمهم ومراعاة مستوياتهم التّعليميّة وأعمارهم.

– مراعاة المرجعيّة الدّينيّة:

إنّ اختيار محتويات تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها لا يقتصر على الجانب اللّغوي فقط، بل لا بُدّ منْ أنْ تنطلقَ هذه المحتويات منْ مرجعيّة دينيّة تعرّفُ المتعلّمَ الأجنبي بالثّقافة الإسلامية، إذْ يجبُ أنْ تساعدَ في نشر تعاليم الدّين الإسلامي، لأن القرآن وعلوم الشريعة هي من أهم الأسباب الكامنة وراء إقبال الناطقين بغير العربية لتعلّمها[1]، ومن هنا يمكنُ حصرُ بعض الأهداف المشتقّة منَ الإسلام ومنها:

1– بناء العقيدة الإسلامية لدى المتعلّمين على أساس الدّراسة والفهم والإقناع.

2– قدرة المتعلّم على فهم الإسلام فهما صحيحا متكاملا.

3– تحقيق النّمو الشّامل للفرد خُلقيّا وجسميّا وعقليّا واجتماعيّا.

4– الأخذ بأساليب القوّة لحماية الحقوق مع الدّعوة الدّائمة إلى الإسلام.

5– التّحرّر منَ الخرافات والأوهام والعقائد الفاسدة والتّقليد الأعمى.

إضافةً إلى هذا يجب تعريف المتعلّم غير النّاطق بالعربيّة بحقيقة الدّين ومفهومه، ومفهوم العبادة، والتّوحيد، ومفهوم الرّسل، والكتب السّماويّة، وحقيقة الكون والملائكة، والغيب، وحقيقة الحياة والموت...إلخ.[2]، لذا فمن الضروري أنْ يُبنى المحتوى التّعليمي الموجَّه لهذه الفئة على أسسٍ دينيّة بالدّرجة الأولى.

[1] – ينظر: محمد عبد الفتاح الخطيب ومحمد عبد اللطيف رجب، التوظيف التقني للقرآن الكريم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، ص: 02.

[2] – ينظر: رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 364– 367.

– دوافع تعلّم اللّغة الهدف:

إنّ نجاحَ المتعلّم في تعلّم اللّغة الهدف أو فشله راجعٌ إلى الدّوافع والحوافز التي تقوده إلى تعلّمها ومنْ بين هذه الدّوافع ما يلي:

1– الحاجة إلى الاتّصال باللّغة الهدف:

الحاجة إلى استعمال اللّغة والتّواصل بها مع النّاس غالبا ما يكون السّببَ الطّبيعي والدّافع الأوّل لتعلّم لغة أجنبية، وهذه الحاجة قدْ تختلف منْ شخص لآخر فمثلا الّذي يعيش في بلد ثنائي اللّغة أو متعدّد اللّغات يحتاج إلى تعلّم لغات غير لغته الأم ليعيش بها مع النّاس.

2– الاتّجاهات نحو مجتمع اللّغة الهدف:

إنّ الاتّجاه نحو مجتمع ما، هو ما يدفع المتعلّم إلى الرّغبة في التّواصل مع النّاطقين باللّغة رغبةً في العيش معهم، والاندماج بهم[1]، ذلك أنَّ العيش معهم وفي مجتمعهم يفرض عليه تعلّم لغتهم، وإلاّ فإنّ التّواصل معهم سيكون صعبًا عليه طالما أنّه لا يفهم لغتهم، ولعلّ أفضل طريقة لتعلّم لغتهم هو الاحتكاك بهم.

أمّا متعلّم اللّغة العربيّة فإنّ الدّافع الرّئيسي لتعلّمها هو الإسلام، لأنّ الأجنبي إذا دخل الإسلام وجبَ عليه تعلّم اللّغة العربيّة حتى يتمكّن منَ الاتّصال بكتاب الله اتّصالا مباشرا، وحتى يتمكّن منْ تأديةِ مختلفِ الشّعائرِ الإسلاميّةِ التي لا تكونُ إلاّ بالعربيّة، كما أنّ هناك دوافع نفعية مادّية، وهي الّتي يكونُ فيها الدّافع إلى تعلّم اللّغة الهدف تحقيقَ أهداف مادّيةٍ نفعيةٍ كالحصول على مالٍ أو عملٍ أو شهادةٍ على سبيل المثال[2]، وهنا يتوجّب علينا تلبية حاجات المتعلّم ولا نفرض عليه محتوى آخر.

[1] – ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية – تعليمها وتعلمها – دار عالم المعرفة، الكويت، 1988، ص: 76.

[2] – ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط.1، 1423هـ، ص: 245 – 247.

ويبقى الدّافعُ والهدفُ الأساسي منْ تعلّم اللّغة هو استعمالُها والتّواصل بها، وهو أفضل دافع يمكّنُ المتعلّمَ منْ تعلّمها والتّواصل بها، كأنّه النّاطق الأصلي للّغة، بيْدَ أنَّ العوامل الاجتماعيّة والبيئيّة والثقافيّة للمتعلّم تلعبُ دورا مهمًّا في إعداد محتوى تعليم اللّغة الهدف، فمتى توفّرت هذه العوامل في بناء المحتوى، كان تعلّمُها سهلا وازدادت رغبةُ المتعلّم في تعلّمها.

– تحليل المحتوى:

لقد بدت الحاجة ماسّة إلى إعداد محتوياتِ تعليمِ اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، نظرا للتّوافد الكبير للأجانب على تعلّمها، ذلك أنّها همزةُ وصلٍ بينهم وبين الدّين الإسلامي، فقد كان الاهتمام بإعداد محتويات تعليمها قائما على عاتق المؤسّسات والهيئات التّعليميّة منْ أجلِ أنْ يكونَ تعليمُها بشكل نظامي وذا أهداف تربويّةٍ مضبوطةٍ تفي للمتعلّم حاجته، غير أنَّ هذه المحتويات كانت متفاوتةً فيما بينها ومختلفة عنْ بعضها في طرائقِ تدريسها وعدم شموليّتها لعناصر العمليّة التّعليميّة أحيانا[1]، ممّا جعلها تخفق في بلوغ الهدف المسطر لها.

وهذا ما استوجبَ العودةَ إلى تحليلِها تحليلا لغويًا لتتكشَّفَ نقائص هذه المحتويات منْ أجلِ الاستفادة منْ هذه الأخطاء حتى يتسنّى تقديمُ البديل الأفضلِ والأنجعِ لتعليمِ العربيّة، إذ نجد أنّ كثرة هذه المحتويات لا يجدي نفعا وإنما ما يهم هو كيفية بنائها ومدى نجاعتها في تعليم اللّغة.

يُعَدُّ المحتوى منْ أهمّ مكوّناتِ المنهاج الدّراسي حيث تُنظَّمُ فيه المعارفُ، والمهاراتُ والقيمُ والاتجاهاتُ، لتحقيق أهدافٍ تربويّةٍ مخطّط لها[2]، لذا فإنّنا عندما نتحدّثُ عن المحتوى ألاّ نفهمَ أنَّه عبارةٌ عن مجموعة موادّ للتّعليم فحسب، وإنّما مجموعة أهداف تعبّر عن قدرات ومهارات وكفاءات، وكذلك قيم وآداب السّلوك العامّة التي يجب أنْ يكتسبها المتعلّم والتي تحقّق له التّواصل الجيّد مع أبناء اللّغة.

[1]– ينظر: الشافعي محمد الكثيري وآخران، المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكان، الرياض، ط.1، 1996، ص: 388 - 391.

[2]– ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص: 88.

1- تعريف تحليل المحتوى:

وردت عدة تعريفات لمصطلح "تحليل" سنورد بعضها فيما يأتي:

أ- اصطلاحا:

يعنى بالتّحليل: التّجزئة، أي تجزئة الشّيء إلى مكوّناته الأساسيّة وعناصره التي يتركّب منها، أي تفكيك الكلّ إلى أجزاء ووحدات وعناصر، والتّحقُّق من كلّ جزء وكلّ وحدة على حدا وأمّا تحليلُ المحتوى التّعليمي « فيُقصَدُ به أسلوبٌ منْ أساليب البحث العلمي الّذي يستهدف الوصفَ الموضوعي المنظّم والكمّي للمضمون الظّاهر بمادّة الاتصال »[1]؛ بمعنى أنَّه مجموعة منَ الأساليب والإجراءات الفنّية التي صُمّمت لتفسيرِ وتصنيفِ المادّةِ الدّراسيةِ بما فيها منْ نصوصٍ ورسوماتٍ وصورٍ وأفكارٍ متضمَّنةٍ في الكتاب.

وقد عرّفه محمد صبيحي أبو حطب بأنَّه « العمليّة التي يتمُّ منْ خلالها تحديدُ هذا المحتوى بشكلٍ خاصٍّ لكلِّ جزءٍ منْ أجزائه وفقَ أسلوبٍ محدّدٍ منْ أساليب التّحليل، لكي يتمَّ الوقوف على الأفكارِ والمفاهيمِ الواردةِ في الدّرسِ أو الوحدةِ أو المنهاجِ، لكي يتمَّ تصميم التّدريسِ المناسبِ ليتمَّ تعلّمه بشكل فعّال »[2]، فالهدف الأساسي منْ تحليل المحتوى التّعليمي هو الوقوفُ على عناصرهِ وأجزائهِ ووحداتهِ وتفكيكِها حتى يتسنّى للمعلّم معرفة السّبيل أو الطّريق المناسبة لتقديمها للمتعلّمين بشكل صحيح يستفيد منه المتعلّم، وحتى يتسنّى للقائمين على وضع المناهج وإعدادها إدراك الفلتات الموجودة وتصويبها وتحسين المناهج وتطويرها حتى تكون مناسبة لتحقيق الهدف الذي أُعِدّت من أجله.

ب- أهداف تحليل المحتوى:

يهتمُّ بعض المختصّين بتحليل المحتوى التّعليمي قصدَ تحقيق أهداف معيّنة منها:

1- إعداد الخطط التّعليمية الفصليّة اليوميّة.

---

[1] - رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985، ص: 32.

[2] - محمد صبيحي أبو حطب، تحليل المحتوى، مديرية التربية والتعليم، رام الله، فلسطين، ص: 05.

2- اشتقاق الأهداف التّدريسيّة.

3- اختيار استراتيجيّات التّعليم المناسبة.

4- اختيار الوسائل التّعليمية والتّقنيات المناسبة.

5- الكشف عن مواطن القوّة والضّعف في المحتوى الدّراسي.

6- تبويب أو تصنيف أبواب عناصر المحتوى لتسهيل عمليّة تنفيذ المحتوى.[1]

وتشمل عمليّة التّحليل كلّ العناصر الموجودة في المحتوى منْ حقائق وأفكار، مفاهيم ومصطلحات، مجموعة العلاقات والرّوابط بين المفاهيم، القيم والاتّجاهات التي تحدّد سلوك الفرد المتعلّم وقياس مدى تحقيقها، مختلف الرّسومات والأشكال والصّور التّوضيحيّة وقياس مدى فاعليّتها في العمليّة التّعليميّة، الأنشطة والتّدريبات والأسئلة وقدرتها على ترسيخ المهارات والسّلوكيات لدى المتعلّم.

كما يشملُ التّحليل العناصرَ اللّغويّة للمحتوى منْ أصواتٍ ومفرداتٍ وتراكيبَ ونصوصٍ وقياس مدى كفايتها لتحصيل المتعلّمين للّغة أو المادّة التّعليميّة، وهذه العناصر هي التي يحتويها أيّ محتوى في تعليم اللّغة سواء الأم أو اللّغة الهدف، والتّركيز على طرائق تدريسها، فكما نعلم أنّه لا يمكن وجود محتوى تعليمي في منهاج ما دون وجود طريقة معينة يعتمدها لتقديم هذا المحتوى والتّحليل يبين مدى مناسبة هذه الطّريقة للمادّة التّعليمية، وكذلك مناسبتها لمجموع المتعلّمين، وهذا ما يثبت فاعليتها في تقديم الدّروس أو عدم فاعليتها، باعتبار أنّ المحتوى التّعليمي يعتمد بشكل كلّي على طريقة تقديمه للمتعلّمين.

[1]- ينظر: شريف محمد شعبان، تحليل المحتوى الدراسي، نقابة التربية الخاصة بالمنوفية، المنوفية، مصر، ص: 05

أولا– النّظام الصّوتي للّغة العربية:

يُعدُّ الصّوت اللّغوي أوّلَ وأهمَّ مستوى يجبُ أنْ يبدأ منه تعليم اللّغة، سواءً اللّغة الأم أو اللّغة الهدف، ونظرا لهذه الأهميّة فقد نشأ علم يهتمّ بتدريسه، وهو علم الأصوات، وقد اهتمَّ به العلماء لاهتمامهم بلغاتهم، وكان ممّنْ اهتمَّ به اليونانيون، والرومان، والهنود، الذين كانت نظرتهم أكثرَ شمولا وملاحظاتُهم الصّوتية أكثرَ دقّة وأهميّة، كما أنّهم أوّلُ منْ اعتبروا أنَّ الدّراسة الصّوتية علمٌ مستقلٌ أو فرعٌ قائمٌ بذاته منْ فروع علم اللّغة[1]، باعتبار أنّهم السّبّاقون لمختلف العلوم.

انتقل الاهتمام بالدّراسات الصّوتية إلى العلماء العرب المسلمين الذين عُنوا عنايةً كبيرة بالأصوات حتى أنّهم تفوّقوا على غيرهم فيما أنجزوه في هذا المجال، وكان أوّل منْ اهتمّ بهذا المجال الخليل بن أحمد الفراهيدي(ت: 175هـ) في كتابه (العين)، الذي بُنِيَ على أساس صوتي يبدأ بمقدّمة صوتيّة، حيث عُدَّت هذه المقدّمة أوّل دراسة صوتيّة منظّمة وصلت إلينا في تاريخ الفكر اللّغوي عند العرب[2]، لم يسبقْه إلى ذلك أحدٌ، بل كانت نقطة انطلاق لدراسات أخرى.

وجاء بعده (كتاب سيبويه (ت: 180هـ)) الذي كان أكثرَ دقّة وأهميّة حيث أورد فيه بعض الظّواهر الصّوتية كأحكام الهمزة وغيرها، كما تحدّث فيه عن الحروف العربية، ومخارجها وأصولها، وفروعها وصفاتها، وما إلى ذلك منْ مكوّنات النّظام الصّوتي، وتلاه العديد منَ العلماء كالزّجاج (ت: 310هـ)، والزّمخشري (ت: 538هـ) والمبّرد (ت:286هـ)، وابن سينا (ت: 427هـ)، وغيرهم ممّن كان لهم باعٌ في دراسة الأصوات.

والصّوت اللّغوي هو المكوّن الأساس لأيّ لغة من لغات العالم قديمها وحديثها، إذْ إنّ كلّ لغة إنما تتكوّن من نظامٍ صوتي معيَّن خاصّ بها، ويتكوّن النّظام الصّوتي من مجموعة من الأصوات التي ينطق بها الإنسان، لها مخارجها وأحيازها، وصفاتها، وقد تشترك اللّغات في كثير منها وقد تنفرد بعضها كذلك بأصوات خاصّة بها، وهي النّقطة التي ينطلق منها المتخصّصون في حقل تعليمية اللّغات، حتى يسهل عليهم تعليمها وتعلّمها.

---

[1] – ينظر: محمود السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ، دار النهضة العربية، بيروت، ص: 87– 88.

[2] – ينظر: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، فصل الأصوات اللغوية من كتاب الخليل، دار الهجرة، إيران، ط.1، 1405هـ، ص: 56– 58.

أ- تدريس الأصـوات:

يجب على متعلّم اللّغة أنْ يبدأ تعلّمه منَ النّظام الصّوتي، فيعرف أصواتَ اللّغة ومخارجَها وكيفيّة نطقها وصفاتها وخصائصها المميّزة، فإذا جئنا إلى اللّغة العربية فهي تختلف عن باقي لغات العالم منْ حيث عدد الحروف ومخارجها وصفاتها، بالإضافة إلى انفرادها ببعض الحروف التي لا توجد في غيرها منَ اللّغات كالهمزة والضاد والظاء...إلخ.

ولما كانت الأصواتُ هي الأساسُ في عمليّة تعليم اللّغة صار لزاما الاهتمام بكيفيّة تدريسها وأساليب تقديمها للمتعلّمين، ولا سيما أصوات اللّغة العربيّة التي تُعَدُّ الأصعبَ منْ ناحية النّطق خصوصا على المتعلّم النّاطق بلغة أخرى، لذا فإنَّ معظمَ محتويات تعليم العربية للنّاطقين بغيرها قدْ اعتمدت بعض الأمور في تدريس الأصوات، كالتدرّج منَ السّهل إلى الصّعب، فتبدأ بتدريس الأصواتِ المشتركة بين اللّغة العربية واللّغة الأم للمتعلّم كـ: (السّين، الباء، الرّاء، التّاء، الدّال،...)، ثمّ الانتقال إلى الأصعب (كالطّاء والظّاء والضّاد)، ثمّ الانتقال إلى الأصوات الحلقيّة (كالهمزة والهاء والعين والحاء والخاء،...)[1] مع إيرادها في كلمات سهلةٍ واضحةِ الدّلالةِ، وكذا مراعاة مواقع الأصوات منَ الكلمة، كمجيء الهمزة في أوّل الكلمة وفي وسطها وآخرها مثل: (أكل، رأف، قرأ).

ويقول في هذا الشّأن رشدي أحمد طعيمة أنَّ « تعليمَ الأصوات أمرٌ ضروري في أيّ برنامج لتدريس اللّغات الأجنبية، فالأصواتُ هي العنصرُ الرّئيسي في أيّ لغة، ولا يمكن أنْ نتصوّر برنامجا أو كتابا لتعليم لغةٍ ما دونَ أنْ يكونَ للتّدريب على الأصوات فيه جانبٌ كبير »[2]؛ إذْ يستحيلُ أنْ نقومَ بتعليم لغةٍ ما دونَ تعليم أصواتها أوّلا، إلى غاية تمكّن المتعلّمين منها، ثمّ الانتقال إلى عناصرها الأخرى منْ مفرداتٍ وتراكيب.

ويواصل القول: « وبالرّغم منَ الأهميّة التي تحتلّها الأصواتُ في تعليم اللّغات الثّانية إلاّ أنَّ كثيرا منْ معلّمي العربية للنّاطقين بلغات أخرى يفتقدون الأسلوبَ الصّحيحَ لتدريسها، كما أنَّ كثيرا منْ كتبِ تعليم هذه اللّغة لا تُولي هذا الأمر ما يستحقّه من اهتمام سواءً في التّخطيط له، أو في

[1] - ينظر: إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط.5، 1975، ص: 88.

[2] - رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 455- 456.

طريقة تدريسها »[1]؛ رغم أنَّ تعلُّم أيَّ لغةٍ يبتدئ بتعلّم الأصوات نطقا وكتابةً كما سبق ذكره باعتبارها الأساس لتعلّم اللّغة.

فهي لم تهتمّ كثيرا بالنّطق الصّحيح لحروف اللّغة وأصواتها، رغم أنَّ أكثرَ ما يواجهه المتعلِّمون النَّاطقون بلغاتٍ أخرى هو صعوبةُ نطقِ الأصوات العربيّة على اختلاف أعمارهم وجنسيّاتهم ولغاتهم، ممّا أحالَ دون نطقهم السّليم لبعض الأصوات العربية، وكذا عدم قدرتهم على التّمييز بين أصواتها المتشابهة في المخارج والصّفات، ويُرجِعُ عبد الرّحمن الفوزان ذلك إلى :« أنَّ تعليمَ أصواتِ اللّغة يتمُّ بالطّرق التّقليدية، على أنّها مجرّدُ حروف ويدرّب على كتابتها وتمييزها شكلا، دون الاهتمام بنطقها »[2]؛ بمعنى أنَّ تدريسَ الأصوات العربيّة لا يعني المعرفةَ النّظرية بتلك الأصوات فقط، بل يعني ما يلزم تلك المعرفة النّظرية منْ تدريبٍ وتمرينٍ يقوم به المعلّمُ لمساعدة المتعلّمين على إتقانِ أصوات اللّغة العربية.

يواجهُ معلّمُ اللّغة العربية بعضَ المشكلات في كيفيّة التغلّب على صعوبات النّطق لدى المتعلّم غير النّاطق باللّغة العربيّة، ولذا وجبَ على المعلم أنْ يكونَ على معرفةٍ تامّةٍ بالنّظام الصّوتي للّغة العربيّة، وكذا النّظام الصّوتي للّغة الأم لدى المتعلّم ووجوب المقارنة بينهما، وتفيد هذه المعرفة وهذه المقارنة المعلّمَ فيما يلي:

1- يعرف المعلّم الأصوات اللّغوية المشتركة بين العربيّة ولغة المتعلّم الأصليّة.

2- يعرف المعلّم الأصوات الموجودة في اللّغة العربية والتي لا توجد في اللّغة الأم وهي التي تشكّل صعوبةً لدى المتعلّم.

3- يتعرّض المعلّم لبعض الأصوات التي توجد في لغة المتعلّم الأصليّة ولا توجد في العربية.

4- منْ خلال معرفة المعلّم بالنّظام الصّوتي لكلا اللّغتين يستطيع أنْ يتنبّأ بمشكلات النّطق التي ستواجه المتعلّمَ وما هي الأصوات التي سيجد صعوبةً في نطقها[3]، لأسبابٍ تختلفُ من متعلِّم لآخر.

---

[1] – رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 455 – 456.

[2] – عبد الرحمان الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، العربية للجميع، الرياض، 1432هـ، ص: 146.

[3] – ينظر: محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، الرياض، ط.3، 1989، ص: 37.

إنَّ معرفةَ معلّم اللّغة العربيّة بخصائص النّظام الصّوتي للّغة العربية واللّغة الأم لدى المتعلّمين أمرٌ ضروري ومحتَّمٌ، إذْ لا ينبغي أنْ يكونَ المعلّم جاهلا بخصائص الأصوات وكيفيّة نطقها وصفاتها ومخارجها حتى يكون على وعي تامٍّ بالتّداخل بين أصوات اللّغتين الذي قد يقع فيه المتعلّم .

ب- نطق الأصوات:

إنَّ تعليم النّظام الصّوتي للمتعلّمين يتمُّ بتعليمهم طريقةَ نطق الأصوات، وهنا لا بدَّ منْ ثلاث مراحل، وهي كالتّالي:

1- التعرّف الصّوتي:

يجبُ على المتعلّم إدراكُ الصّوت وتمييزه عند سماعه منفصلا أو متّصلا، وهنا يعرضُ المعلّمُ مجموعةً منَ الكلمات ينطقها أمام المتعلّمين، أو يعرضُها في صور، ويوردُ في هذه الكلمات الصّوتَ المطلوبَ للتّدريب عليه، ويقوم المعلّم بنطق هذه الكلمات أو الأسماء مع التّركيز على الصّوت المقصود، ويطلبُ منَ المتعلّم أنْ يكرّرَ وراءَه محاولا تقليدَه في نطق الصّوت، بعد ذلك يبرز مفرداتٍ جديدة مبيّنا فيها الصّوتَ المطلوب[1]، ويطلبُ من المتعلّمين نطق هذه الكلمات وإبراز الصّوت الذي حدّده والتعرّف عليه منْ بين الأصوات الأخرى.

2- التّمييز الصّوتي:

وهنا يُطلَبُ منَ المتعلّم إدراكُ الصّوتين وتمييز كلٍّ منهما عن الآخر عند سماعه ونطقه، وفي تدريبات التّمييز الصّوتي يقدّم المعلّمُ مجموعةً منَ المفردات، ويقوم بنطقها أمام المتعلّمين مع التّركيز على الصّوتين اللّذيْن يريدُ تدريبَ المتعلّمين على التّمييز بينهما[2]، ويشمل هذا التّدريب الأصواتَ المتشابهةَ أو المتقاربةَ في النّطق أو المخرج أو الصّفة، ويقوم بتكرار تدريباتٍ عليهما حتى يتمكّنَ منَ التّمييز بينهما.

[1] – ينظر: جنيدي مستار، إعداد مواد تعليم الأصوات العربية – رسالة ماجيستير – جامعة مولانا ملك إبراهيم الإسلامية الحكومية، كلية الدراسات العليا، مالانج، 2014، ص:46.

[2] – ينظر: رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 459.

3- التّجريد الصّوتي:

يُطلَبُ من المتعلّم استخلاص صفات الأصوات وإبرازها في مواضع مختلفة منَ المفردة وتمييزها عن غيرها منَ الأصوات المقاربة لها، وفي هذا النوّع منَ التّدريبات يتمُّ عرضُ الصّوت في ثلاث حالات، مفتوحا ومضموما ومكسورا في مفرداتٍ مختلفة، ويكونُ فيها الصّوت في أوّل المفردات[1]، لأنّ تعليمَ المتعلّم على حالة واحدة فقط لا يكفي لمعرفته بالصّوت وخصائصه ومعناه الذي يتغيّر منْ مفردة لأخرى.

إنّ التّدريب على نطقِ الأصوات في هذه المراحل الثّلاث يستلزمُ تخصيصَ الوقت الكافي له مع كثرة التّكرار والإكثار منَ التّدريبات وحصصِ الاستماع والقراءة، ومراعاة قدرة المتعلّم على الاستيعاب، والفهم، ممّا يساعده على إدراك الأصوات ونطقها نطقا سليما.

ينبغي أنْ تختلفَ طريقةَ تدريسِ الأصوات العربية باختلاف العلاقة بينها وبين أصوات اللّغة الأم لدى المتعلّم، وهذه العلاقة تظهر في أشكال أربعة هي[2]:

1- أصواتٌ تشترك فيها اللّغتان؛ أي يتماثلان في النّطق.

2- أصواتٌ متشابهةٌ بين اللّغتين، ويوجد تقارب في نطقهما.

3- وجود أصواتٍ عربية تنفرد بها العربية لوحدها ولا توجد في لغة المتعلّم.

منْ خلال ما عرضناه ينبغي البدء بعرض الأصوات الموجودة في لغة المتعلّم أوّلا، ثم يتمُّ عرضُ الأصوات المتشابهة أو المتقاربة في النّطق، وأخيرا تُعرَضُ الأصوات الجديدة التي تتميّز بها اللّغة العربية عن غيرها، كما ينبغي أنْ ينطقَ المعلّم الأصواتَ في عدّة مواقف، منْ خلال عرضه لمفردات يتغيّر فيها موضعُ الصّوت المدرَّب عليه، كأنْ يقدِّم مفردات يكونُ فيها الصّوت في أولّها تارةً، وفي وسطها تارة وفي آخرها تارة أخرى.

---

[1] - ينظر: رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 460.

[2] - ينظر: محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، ص: 39.

وبعد أنْ يتدرّب المتعلّم على الأصوات ويستطيع تمييزها في الكلمات ينتقلُ المعلّمُ لمرحلة أخرى، إذْ يقوم بتقديم الأصوات مستقلّةً، ويدرّب المتعلّمين على تقليد هذه الأصوات، فيعرض المعلّم الصّوتَ ثم يطلبُ منَ المتعلّم التعرّفَ عليه ونطقه بطريقة سليمة تماما كما سمعه منَ المعلّم.

وتركّز محتويات تعليم العربية على التّفريق بين صوامت العربية وصوائتها ومخارج وصفات كلّ منهما، وكذا التّركيز على كيفيّة نطقها، وأوضحوها بالشّكل التّالي:

1- صوامت العربية:

وقد تم تقسيمها على الشكل التالي:

أ- من حيث طريقة النّطق[1]:

1- صوامت وقفية: (ب، ت، د، ط، ض، ك، ق، ء).

2- صوامت مزجية: (ج).

3- صوامت احتكاكية: (ف، ث، ذ، س، ز، ص، ط، ظ، ش، خ، غ، ح،ع، هـ).

4- صوامت أنفية: (م، ن).

5- صوامت جانبية: (ل).

6- صوامت تكرارية: (ر).

7- صوامت شبه صائتة: (و، ي).

ب- من حيث مكان النطق[2]: فتنقسم الصّوامت العربية إلى ما يلي:

1- صوامت شفتانية: (ب، م، و).

2- صوامت شفوية أسنانية: (ف).

[1]- ينظر: محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، ص: 39.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 39.

3- صوامت أسنانية: (ت، د، ط، ض).

4- صوامت بيأسنانية: (ث، ذ، ظ).

5- صوامت لثوية: (س، ص، ز، ن، ل، ر).

6- صوامت لثوية غارية: (ج، ش).

7- صوامت غارية: (ي).

8- صوامت طبقية: (ك، خ، غ).

9- صوامت لهوية: (ق).

10- صوامت حلقية: (ح، ع).

11- صوامت حنجرية: (ء، هـ).

ج- من حيث صفتي الهمس والجهر[1]: فهي كالتالي:

1- صوامت مهموسة: (ت، ط، ك، ق، ء، ف، ث، س، ص، خ، ح، ش، هـ)، وهي ثلاثة عشر صامتا.

2- صوامت مجهورة: (ب، د، ض، غ، ع، م، ن، ل، ر، و، ي).

2- صوائت العربية:

أما فيما يخص الصوائت العربية فهي ستة صوائت[2]تمثل فيما يلي:

أ- الفتحة القصيرة: صائت وسطي مركزي غير مدور.

ب- الضمة القصيرة: صائت عالٍ خلفي مدور مجهور.

[1]- ينظر: محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، ص: 41.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 43.

ج– الكسرة القصيرة: صائت عالٍ أمامي غير مدور مجهور.

د– الفتحة الطويلة: صائت منخفض مركزي غير مدور مجهور.

هـ– الضمة الطويلة: صائت عالٍ خلفي مدور مجهور.

و– الكسرة الطويلة: صائت عالٍ أمامي غير مدور مجهور.

1– تقسيمها:فالصوائت العربية تنقسم إذًا إلى قسمين:

أ– صوائت قصيرة: وهي تتمثّل في كلمة (سُمِحَ).

ب– صوائت طويلة: وهي تظهر في جملة (كانوا شاكرين).

ج– من حيث كيفية نطقها[1]:

وقسّمت كذلك من حيث كيفيّة نطقها كما في التّقسيم التّالي:

1– صوائت مدوّرة: وهي الصّوائت التي تدور معها الشّفتان، وتتمثّل في الضّمة القصيرة والضّمة الطّويلة.

2– صوائت غير مدوّرة: وهي التي لا تدور معها الشّفتان عند نطقها، وتتمثّل في الفتحة القصيرة والطّويلة، والكسرة الطّويلة والقصيرة.

د– من حيث ارتفاع اللسان في الفم[2]:

1– صوائت عالية: وهي الكسرة القصيرة والطّويلة والضّمة القصيرة والطّويلة.

2– صوائت وسطيّة: وهي الفتحة الطّويلة.

3– صوائت منخفضة: وهي الفتحة الطّويلة.

---

[1] – ينظر: محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، ص: 43.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص: 44.

هـ- من حيث جزء اللسان المشترك في النطق:

وأمّا التّقسيم الأخير فيكون من جزء اللّسان المشترك في النّطق[1] وهي ثلاثة:

1- صوائت أماميّة: الكسرة القصيرة والطّويلة.

2- صوائت مركزيّة: الفتحة القصيرة والطّويلة.

3- صوائت خلفيّة: الضّمة القصيرة والطّويلة[2]، فإذا أدرك المتعلّم صوامت العربية وصوائتها نطقا وشكلا، يكون بذلك قد تمكّنَ من النّظام الصّوتي للعربية تدريجيّا.

ولكن أنّ يتعلّم المتعلّم كيفيّة نطق الأصوات ورموزها غير كاف لأنَّ العربية تتميّز بسمات أخرى تساعد في فهم المعنى وإدراكه، كالنّبر والتّنغيم مثلا، إذ يوجد للنبر ثلاث درجات تتمثل فيما يلي:

1- النّبرة الرّئيسية: وتكون عندما يوجد مقطع واحد منبور في الكلمة، مثلَ: عن، من،...

2- النّبرة الثّانوية: تكون إذا وُجدَ مقطعان طويلان منبوران أو أكثر، فيأخذ المقطع الأوّل النّبرة الرّئيسية والمقاطع الأخرى تأخذ النّبرات الثّانوية، طاووس، فانوس،...

3- النّبرة الضّعيفة: إذا كان في الكلمة مقطعان قصيران أو أكثر يأخذ الأوّل النّبرةَ الرّئيسية والمقاطع الأخرى النّبرات الضّعيفة، مثل: درس، جلس، قرأ،...[3]، وغيرها من الأمثلة.

[1] - ينظر: محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، ص: 44.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 44.

[3] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 48.

ج- أهداف تدريس الأصوات:

يتّضح ممّا سبق أنَّ جلَّ البرامج العربية المقدَّمة للنّاطقين بلغات أخرى قد اتّفقت في عمليّة تدريس الأصوات في المستوى المبتدئ فيما يخصّ التعرّف على الأصوات على جعل المتعلّم يصل إلى ما يلي[1]:

1- تعرّف الأصوات العربية.

2- التّفريق بين الحركات القصيرة والطّويلة.

3- التّفريق بين الأصوات وبين رموزها الكتابيّة.

4- تمييز الحروف المضعّفة.

5- تعرّف التنّوين وتمييزه.

6- التّمييز بين الكلمات طبقا لتشكيلها أو ضبطها.

7- تعرّف التّنغيم.

أمّا فيما يخصّ النّطق فيشمل ما يلي:

1- النّطق الصّحيح للأصوات العربية.

2- إنتاج الأصوات المتقاربة مخرجا والتّفريق بينها.

3- إنتاج الحركات القصيرة والطّويلة والتّفريق بينهما في النّطق.

4- استخدام نمط التّنغيم المناسب في الحديث.

5- السّيطرة على ضبط الحروف أو تشكيلها[2].

تعتمدُ بعضُ المحتويات في تعليم الأصوات على عرض الصّوت في جملٍ ثمّ في مفرداتٍ ثمّ عرضه مجرّدا على المتعلّمين، بينما هناك محتويات أخرى تبدأ بالتدرّج منَ الصّوت المجرّد، فالكلمة، فالجملة، إلى غير ذلك، فيبدأ المتعلّم بـ:

[1]- ينظر: حامد أشرف همداني، صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - التجربة الباكيستانية-، منشورات جامعة بنجاب لاهور، ص: 31.

[2]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية - مستوياتها، تدريسها، صعوبتها-، دار الفكر العربي، القاهرة، ط.1، 2004، ص: 218- 228.

1- نطق الأصوات في شكلها المجرّد؛ أي منفصلةً عن السّياق.

2- نطق الأصوات وقد وردت في كلمات.

3- نطق الأصوات وقد وردت في جمل.

4- نطق الأصوات الواردة في نصّ متكامل.

5- السّرعة في نطق الكلمات المكتوبة.

6- نطق حروف المدّ نطقا صحيحا.

7- التّمييز بين الوحدات الصّوتية المتشابهة.

8- صحّة النّبر في قراءة الجمل وصحّة التّنغيم.[1]

د- أهمّ الظّواهر الصّوتية التي تركّز عليها كتب تعليم العربية للنّاطقين بغيرها:

تركّز معظم محتويات تعليم اللّغة العربية على طريقة تدريس الأصوات، وكيفيّة نطقها وتمييزها، والتّفريق بين الأصوات المتشابهة في اللّغة العربية، وكذا المتشابهة بينها وبين اللّغة الأم لدى المتعلّم، كما تركّز على أهمّ الظّواهر الصّوتية، كالنّبر والتّنغيم اللّذين يلعبان دورا مهمّا في إدراك المعنى، وفهمه، ومن أهمّ هذه الظّواهر الصّوتية ما يلي:

1- الفرق بين الحركات الطّويلة والحركات القصيرة[2]:

معلوم أنَّ الفرقَ جوهريٌ في العربية، وأنَّه يمثِّلُ ملمحا مميّزا؛ إذ إنّ الطّول مميّز في حركات العربية، ويُمثَّل لهذا الفرق بعدّة أمثلة منها:

[1] - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية - مستوياتها، تدريسها، صعوبتها، ص: 218 - 228.

[2] - ينظر: محمد صبحي عبس وآخرون، الكتاب التمهيدي في تعليم العربية لغير الناطقين بها (سلسلة اللسان)، مركز اللسان الأم، الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي، ج.1، 2010، ص: 93.

الحركة القصيرة	الحركة الطّويلة
مَطَر	مَطَار
طَلَبَ	طَالَبَ

إنّ عرضَ الأصوات والصّفاتِ في ثنائيّات صغرى يعَدُّ سياقا مثاليّا لأنَّه يبرِزُ الفارقَ الصّوتي المميّز بين صوتين متشابهين أو متماثلين[1]، وهي تساعد المتعلّم بلا شكّ على تمييزهما والمقارنة بينهما و إدراك الفارق بينهما.

2- الفرق بين (ال) الشّمسية و(ال) القمرية:

يكمنُ الاختلاف هنا في طريقة النّطق، ومعلوم أنَّ اللاّم الشّمسية تنقلبُ حرفا مماثلا للحرف الشّمسي الذي يليها وفقا لقانون المماثلة الصّوتية، فاللاّم الشّمسية تُكتَب ولا تنُطَق، وأمّا اللاّم القمرية فتُكتَب وتُنطَق.

وهي تأتي قبل الحروف القمرية؛ أي يجب أنْ تأتي بعدها الحروف التّالية: (أ، ب، ج، ح، خ، ع، غ، ف، ق، ك، م، هـ، و، ي)، أمّا فيما يخصّ اللاّم الشّمسية نكتبها ولا نلفظها، وتأتي قبل الحروف الشّمسية، ونضع شدةّ (ّ) على الحرف الذي يأتي بعدها، وهذه الحروف هي: (ت، ث، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ن، ل)[2].

3- التّفريق بين الأصوات المتقاربة جدّا في صفاتها[3]:

ممّا لا يخفى علينا أنّ اللّغة العربية كغيرها منَ اللّغات قائمةٌ على حروف، وتلك الحروف هي أصوات تتميّز بصفات معيّنة، ولها مخارج وأحيازٌ خاصّة بها، وقد تشترك عدّة حروف في مخرج واحد ما يجعلها تتقارب في الصّفات كذلك.

[1] – ينظر: رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1423هـ، ص: 145.

[2] – ينظر: محمد صبحي عبس وآخرون، الكتاب التمهيدي في تعليم العربية لغير الناطقين بها (سلسلة اللسان)، ص: 93.

[3] – ينظر: محمود إسماعيل صيني وآخران، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط.2، 1985، ص: 13.

ومن بين هذه الأصوات التي ينبغي التّفريق بينها ما يلي:

أ- الفرق بين صوت الضّاد وصوت الظّاء[1]: (ض، ظ) متشابهان في الصّوت، مختلفان في الرّسم والمعنى، ووضع حرف بدل الآخر في اللّفظة الواحدة يؤدّي إلى تغيّر في المعنى، مثال:

حرف الضاد	حرف الظاء
ضلال	ظلال
حضر	حظر

ولو أخذنا على سبيل المثال لفظة (ضلال) ولفظة (ظلال) لوجدنا أنّهما مختلفتان في المعنى فالأولى تعني التّيه، وهي عكس الهدى والثّانية تعني الفيء، مثل: ظلال الأشجار وانعكاسات الأجسام المادّية، وكذلك مفردتي (حضر) و(حظر)، فالأولى تعني التواجد في مكان ما، والثانية تعني المقاطعة، أو قطع الصّلة أو الرّابط.

ب- التّفريق بين السّين والصّاد (س، ص)2:

وهو الأمر ذاته مع صوتي (س، ص)، حيث يجب نطق كليهما بصوتٍ واضحٍ منْ أجل التّمييز والمقارنة بينهما لمعرفة الاختلاف النّاتج عنهما في المعنى، ومثال ذلك:

صوت السين	صوت الصاد
سار	صار[3]
عسير	عصير

[1] - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية - مستوياتها، تدريسها، صعوباتها- ص: 313.

[2] - ينظر: ابتسام حسين جميل، الأصوات الصعبة في نطقها وإدراكها لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها - مفاهيم صوتية وتقنيات تعليمية لتدريس الأصوات الحلقية والمحلقة-، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، غزة، فلسطين، ع.2، 2010، ص: 02.

[3] - عبد العالي العامري، بناء كفايات لتعليم اللغة الغربية واكتسابها لغير الناطقين بها - الكفاية اللغوية نموذجا-، أبحاث المؤتمر اللغوي العاشر (المنهج التعليمي وإعداد مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها)، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 1438هـ، ص: 96.

يتّضحُ أنَّ كلَّ زوجين منْ هذه الأزواج تختلف في المعنى فكلمة (عسير) مثلا تعني الصّعب و(عصير) هو سائل مصنوع منَ الفاكهة، وأما الفعل (سار) فيعني المشي، والفعل (صار) تعني التحول وهو من أخوات (كان).

ج- التّفريق بين الغين والقاف (غ، ق)[1]:

للتّفريق بينهما يقرأُ المعلِّم بصوتٍ واضحٍ حتى لا يلتبس على المتعلّم الأمرَ ويستطيع إدراك الفرق بينهما منْ خلال النّطق والمعنى وكذا الرّسم، ومثال ذلك:

صوت الغين غ	صوت القاف ق
غريب	قريب[2]

عندما يدرك المتعلّم الفرقَ بين الصّوتين كتابةً ونطقا، بطبيعة الحال سيدرك الاختلاف بينهما دلالةً، فمثلا لفظة (غريب) تعني الذي لا نعرفه، ولفظة (قريب) منَ القرب؛ أي الدّنو سواءً كان القرب محسوسا أو معنويا.

وبالتّالي فمنْ أجل التّفريق بين الأصوات المتقاربة ينبغي نطق كلّ صوت داخلَ الكلمة نطقا واضحا، ثمّ نقارن بين الصّوتين والكلمتين، حتى يتمَّ التّفريق بينهما وإدراك المعنى الحقيقي لكلّ منهما.

4- الشّدة:

يتمّ توضيح معنى الشّدة[3]للمتعلّم على أنّها إدخالُ حرفين متشابهين الأوّل ساكن والثّاني متحرّك في حرف واحد، لأنّه لا يجوز توالي حرفين متشابهين مثل: حرف الدّال (د) في لفظة (مدّ) التي أصلها (مدد)، فأدخلنا الدّال الثّانية في الأولى ، وأصبحت (مدّ) بوضع الشّدة فوق الدّال، ومنه كذلك (دقّ) وأصلها (دقق)، (عدّ) وأصلها (عدد)، (شدّ) وأصلها (شدد)، (هزّ) وأصلها (هزز)[4].

---

[1]- ينظر: الندوي قمر شعبان، الثنائية اللغوية بين اللغات الهندية والعربية الفصحى، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، لبنان، 2015، ص: 26.

[2]- ينظر: محمود الشّافعي، نون والقلم، (المستوى المبتدئ)، ص: 09.

[3]- ينظر: حامد أشرف همداني، صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - التجربة الباكيستانية- ص: 31.

[4]- ينظر: محمد صبحي عبس وآخرون، الكتاب التمهيدي في تعليم العربية لغير الناطقين بها، ج.1، ص: 84.

ويكون الحرف الأوّل ساكنا والثّاني متحرّكا، ويوضح المعلّم صور الشّدة للمتعلّم على النّحو التّالي:

الكلمة	وضع الشّدّة
عدَّ	شدّة وفتحة (دَّ)
عدًّا	شدّة بالتّنوين بالفتح (دًّا)
قيّوم	شدّة وضمّة (يُّ)
رفٌّ	شدّة بالتّنوين بالضّم (فٌّ)
مؤخِّر	شدّة وكسرة (خِّ)
رفٍّ	شدّة بالتّنوين بالكسر(فٍّ)[1]

يُوضَّح للمتعلّم أنّ الشّدّة هي دلالة على وجود حرفين مدغمين، الأوّل ساكن والثّاني متحرّك تمَّ إدخال الثّاني في الأوّل، ووُضِعت شدّة فوقهما.

5- همزة الوصل والقطع[2]:

يسعى معلّم اللّغة العربيّة لجعل المتعلّم يفرّق بين همزة الوصل وهمزة القطع منْ خلال توضيح المواضع التي تكتب فيها كلٌّ منهما:

أ- همزة الوصل: « إذا كانت في بداية الكلام: لا تُكتَب وتُلفَظ، مثال (استمع) »[3]، وإذا كانت في وسط الكلام، « فلا تُكتَب ولا تُلفَظ »[4]، ومثال ذلك: (واستمع).

[1] - ينظر: حمد صبحي عبس وآخرون، الكتاب المبتدئ في تعليم العربية لغير الناطقين بها، ص: 84.

[2] - ينظر: ابتسام حسين جميل، الأصوات الصعبة في نطقها وإدراكها لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها، ص: 02.

[3] - محمد صبحي عبس وآخرون، الكتاب المبتدئ في تعليم العربية لغير الناطقين بها، ص: 125.

[4] - المرجع نفسه، ص: 125.

1- الحالات التي تكتب فيها همزة الوصل:

أ- الفعل الماضي الخماسي وأمره ومصدره: مثل: (انتصَرَ، انتصِرْ، انتصار).

ب- الماضي السّداسي وأمره ومصدره: مثل: (استعان، استعن، استعانة).

ج- أمر الفعل الثّلاثي: مثل: (اكتب) حيث تُنطَق في الابتداء بالكلام، وتسقط في وسط الكلام.

2- مواضعها في الأسماء:

تُكتَب في الأسماء السّماعية التّاليّة: « ابن، ابنة، اثنان، اثنتان، امرؤ، امرأة، اسم »[1]؛ وهي الأسماء الستة المعروفة.

ب- همزة القطع:

هي التي « تُكتَب وتُلفَظ دائما، مثال (أحمد، يا أحمد) »2، وهي حرف ألف يوضع فوقه همزة أو تحته أو رأس عين صغيرة.

1- مواضعها في الأفعال:

أ- الماضي الثّلاثي ومصدره: مثل:(أكل، أخذ، أكْل، أخذْ).

ب- الماضي الرّباعي وأمره ومصدره: (أضرَبَ، أضرِبْ، إضراب).

ج- الأفعال المضارعة، جميع الأفعال المبدوءة بهمزة[3].

2- مواضعها في الأسماء: تُكتَب في جميع الأسماء ما عدا السّبعة المذكورة سابقا.

[1] - محمد صبحي عبس وآخرون، الكتاب المبتدئ في تعليم العربية لغير الناطقين بها ، ص: 11.
[2] - المرجع نفسه، ص: 125.
[3] - المرجع نفسه، ص: 125.

6- التّسكين عند الوقف:

يكون التّسكين عند الوقف على الكلمة من أجل التّخفيف، ويكون أصل هذا الحرف الذي نقف عليه متحرّكا، ولكن يجب أن يكون حرفا صحيحا، فمثلا قولنا في سورة الفاتحة: « **اهدنا الصّراط المستقيمَ** »(**الفاتحة، الأية: 06**)، فحرف الميم في لفظة (مستقيم) منصوبة ولكنّنا نسكّنها إذا نطقنا بها لأنّنا نقف عليها، ونقول (المستقيمْ)، وهي ظاهرة تتميّز بها اللّغة العربية دون اللّغات الأخرى.

7- تحويل التّاء المربوطة إلى هاء عند الوقف عليها:

في هذه الحالة « تُبدَّل التّاء المربوطة هاءً عند الوقف عليها في الكلام »[1]، فعندما نقول (التقيت المعلّمةَ صباحا) تُنطَق (تاءً)، وأمّا إذا قلنا (التقيت المعلّمة) فإنّنا ننطقها (هاءً) لأنّنا نقف عليها.

8- حركات التّخلّص من التقاء السّاكنين:

أي توالي صامتين في المقطع نفسه، كأنْ نقولَ في العبارة التّالية (ذهبت إلى المدرسة)[2] يتّضح أنَّ الألفَ المقصورةَ ساكنة والألف في (ال) التّعريف كذلك ساكنة فننطق اللام في (إلى) وننتقل مباشرةً إلى (اللام) في (المدرسة) لتفادي السّاكنين في حرف الجرّ والكلمة التي تليه.

تتميّز اللّغة العربية بكثرة الظّواهر الصّوتية التي تنفرد بها عن غيرها من اللّغات الأخرى، ولم نتعرّض لها كلّها لكثرتها، ولأنّ المناهج التّعليمية لم تتعرّض لها كذلك، واكتفت بالظّواهر الأساسية فقط، حتى لا يختلط الأمر على المتعلّم الأجنبي، ورغم ذلك فإنّه يجد صعوبةً كبيرة في تعلّمها وليس هذا فحسب، بل حتى المتعلّم ابن اللّغة يجد صعوبة في تعلّم هذه الظّواهر.

---

[1] – عزيزة فوال بابستي، المعجم المفصل في النحو العربي، دار الكتب العلمية، ط.1، 1992، ص: 323.

[2] – ينظر: محمد صبحي عبس وآخرون، الكتاب المبتدئ في تعليم العربية لغير الناطقين بها ، ص: 11.

يتّضح -ممّا تقدّم ذكره- دور الظّواهر الصّوتية في تشكيل المفردات العربية ودلالاتها ويظهر كذلك أنّ أيّ تغيير في هذه الظّواهر إنّما يؤدّي بالضّرورة إلى تغيير في دلالات المفردات ودورها في تحقيق الانسجام الصّوتي بين أصوات اللّغة العربية.

ثانيـــا- النّظام الكتـــابي للغة العربية:

وسنفصّل في هذا المبحث فيما يلي:

أ- مهارة الكتابة:

تُعدُّ الكتابةُ منْ أهمِّ المهارات اللّغوية، وهي إحدى المهارات الأساسيّة في تعلّم اللّغة الأولى واللّغة الأجنبيّة على حدٍّ سواء، وهي كغيرها منَ المهارات تكون بالتّدرّج، ويقضي مبدأ التّدرّج أنْ يسيرَ التّعليم وفقا لخطّةٍ مصمّمة بعناية، تبدأ بالسّهل وتتدرّج إلى الصّعب فالأصعب، كأنْ نبدأ بالحروف، ثمَّ ننتقل إلى الكلمات، فالجمل، فالفقرة، فالمقال...إلخ[1]، وهو أهمّ مبدأ يُعتمَد عليه في العمليّة التّعليميّة.

وتتّفق محتويات تعليم العربية في تعليم النّظام الكتابي على أنْ يتمَّ وفقا للتّدرّج التّالي:

1- تُكتَب الحروف بأشكالها المنفصلة قبل كتابتها بأشكالها المتّصلة.

2- تُكتَب الحروف بترتيبها الألفبائي المعروف.

3- تُكتَب الحروف قبل كتابة المقاطع أو الكلمات.

4- يُكتَب حرفٌ واحدٌ أو اثنان جديدان في كلّ درس.

5- كتابة المعلّم النّموذجيّة على السّبورة تسبق بدء المتعلّمين بالكتابة على دفاترهم[2].

إنَّ الاعتماد على مبدأ التّدرّج في تعلُّم الكتابة والذي يبدأ منَ الحرف إلى الكلمة ثمّ الجملة وصولا إلى التّعبير السّليم، يكون بصورةٍ مقصودةٍ عبر مواقف التّعلّم اللّغوي.

[1]- ينظر: محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، ص: 129.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 129.

ب– أهم القضايا التأسيسية الخاصة بالنظام الكتابي للعربية:

لم تقتصرْ محتويات تعليم العربية للنّاطقين بغيرها على الاهتمام بمهارات كتابة الحروف فحسب، بل تجاوزت ذلك إلى عدد من القضايا التّأسيسيّة في رسم العربيّة، ومنها:

1– الأصوات التي تُنطَق ولا تُكتَب:

« وهناك أصوات قد تنطق ولا تكتب »[1]،كالألف في أسماء الإشارة: (هذا، هذه، هؤلاء، أولئك...إلخ).

2– الحروف التي تُكتَب ولا تُنطَق:

« وهناك أيضا حروف تكتب ولا تلفظ »[2]،كألف التّفريق التي تلحق الفعل المسنَد إلى واو الجماعة[3]، ومثال ذلك: (دخلوا، درسوا، ذهبوا، تعلموا...إلخ).

3– كتابة (ال) الشّمسية والقمرية[4]:

ومثال ذلك من سلسلة اللّسان:

اللام القمرية	اللام الشمسية
القمر	الشمس
الخوخ	التّوت

[1] – أنور عبد الحميد الموسى، أبجديات اللغة وعلم الأصوات واللسانيات، دار النهضة العربية، 2016، ص: 86.

[2] – المرجع نفسه، ص: 86.

[3] – ينظر: وليد العناتي، نون والقلم –قراءة لسانية تربوية–، ص: 122.

[4] – ينظر: محمد صبحي عبس وآخرون، الكتاب المبتدئ في تعليم العربية لغير الناطقين بها، ج.1، ص: 19.

4- كتابة التّنوين:

يقوم المعلم بكتابة الكلمة ويكتب الحرف المنوَّن بلون مغاير، أو يكتب التّنوين فقط بلون مغاير، وهو يعتبر صوتا ومنهم من يكتبه على الحرف الصحيح ويجوز كتابته على حرف المد[1]، ومثال ذلك:

الكلمة	الحرف المنون
مجتمعٌ، مجتمعاً، مجتمعٍ	عٌ، عاً، عٍ
قلمٌ، قلماً، قلمٍ	مٌ، ماً، مٍ

5- كتابة الشّدّة:

بعد توضيح الشّدّة وسبب حدوثها للمتعلّم، وبأنّها دالة على التّضعيف[2]يوضّحُ المعلّم له كيفية كتابتها، فيقدِّم له كلمات تتضمّن حروفا مشدّدة، ويكتبها بلون مغاير، وينوّع في مواضعها فتارة يوردها في اسم، وتارة يوردها في فعل، ومثال ذلك:

الكلمة	الحرف المشدّد
مدَّ	دّ
متّسع	تّـ

[1] - ينظر: محمد العدناني، معجم الأغلاط اللغوية المعاصرة، مكتبة لبنان، بيروت، ط.1، 1989، ص: 8- 9.

[2] - ينظر: فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية، الأردن، 2006، ص: 98.

6-كتابة همزة الوصل والقطع:

يكتب المعلّمُ همزة الوصل والقطع واردةً في مفردات ويوضح للمتعلّم مواضع كتابتها كما ورد سابقا، ومثال ذلك ما يلي:

همزة الوصل: (ا)	همزة القطع: (أ، إ)
ابن..... ابنة	أَقبل..... أَخرج
ازدهر..... استمر	إِقبال..... إِنشاء[1]

تُعدُّ هذه العناصر أهم القضايا التي ركّزت عليها محتويات تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها والتي تُعدُّ المرتكَز الأساسي لتعليم النّظام الصّوتي للّغة، فإنّ تعليم أيّ لغة أجنبيّة إنّما يبدأُ بتعليم أصواتها نطقا وكتابةً، وتمييز صفاتها وإدراك مخارجها، وتمييز التّشابه بينها وبين اللّغة الأم للمتعلّم...إلخ.

وما ينبغي الإشارة إليه هو التّقيد بالتدرّج نفسه والتّرتيب نفسه، الذي اعتمده المعلّم في تقديم النّظام الصّوتي، هو ذاته الذي ينبغي التّقيد به في تقديم النّظام الكتابي، ويعتمد في تعليم النّظام الصّوتي على مهارتي الاستماع والمحادثة، فالمتعلّم يستمع ثم يقلّد ويحاكي معلّمه في نطق الأصوات ويعتمد في تعليم النّظام الكتابي على مهارتي القراءة والكتابة، وهما مهارتان لا يمكن الفصل بينهما فكلّ ما هو مقروء مكتوب، وكلّ ما هو مكتوب مقروء، والتّمكّن من الأصوات هو ما يخوّل للمتعلّم الانتقال إلى باقي العناصر اللّغوية الأخرى من مفردات وتراكيب لغوية وصيغ صرفية تدريجيا.

ثالثا- تعليم المفردات والتّراكيب اللّغوية:

يسعى متعلّم اللّغة العربية النّاطق بغير العربية إلى تعلّم العربيّة منْ خلال تحقيق نوعين منَ الكفايات، وهما الكفاية اللّغوية والكفاية الاتّصالية، ويأتي التّفصيل فيهما فيما يأتي:

[1] - ينظر: محمد صبحي عبس وآخرون، الكتاب التمهيدي في تعليم العربية لغير الناطقين بها (سلسلة اللسان)، ص. 23.

1- الكفاية الاتّصالية:

ويُقصد بها: « قدرة الفرد على استعمال اللّغة بشكل تلقائي مع توفّر حدس لغويّ يميّز به الفردُ بين الوظائف المختلفة للّغة في مواقف الاستعمال الفعلي »[1]، فيصبح قادرا على التّواصل باللّغة ويعرفُ ما ينبغي أنْ يُقال في كلّ موقف، والكلام الذي يلائم المواقف المختلفة.

ومنْ هنا فهي تعني تزويد المتعلّمين بالمهارات اللّغوية المناسبة التي تمكّنهم منَ الاتّصال المثمر بمتحدّثي اللّغة المستهدَف تعلّمها، وهذا التّصوّر مؤدَّاه أنَّ اللّغةَ ظاهرةٌ إنسانيّةٌ ابتكرها البشر لتحقيق الاتّصال بينهم، ومنْ هنا فإنَّ تدريس اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها يستهدف تمكينَهم منْ توظيفها في مواقفَ اتّصالية حيّة، وليس فقط تزويدهم بحقائق لغويّة عنها.

يرى رشدي أحمد طعيمة أنّه علينا البدء بتنمية كفاية الاتّصال عند المتعلّمين متدرّجين بهم إلى تنمية كفايتهم اللّغوية[2]؛ ومعنى هذا أنْ لا نشغلَ أنفسَنا في المستويات المبتدئة لتعلّم العربيّة بتحفيظ المتعلّمين قواعدَ اللّغة، والحديث عن نظامها وما يميّزه عن غيره منَ النُّظُم، والمهمّ في هذه المستويات أنْ تعملَ على تنمية مهارات الاتّصال اللّازمة واحدةً تلوى الأخرى.

يُشترَط في الكفاية الاتّصالية أنْ يمتلكَ النّاطقُ باللّغة للحدس، أو البديهة التي تمكّنه من الكلام ومن استخدام اللغة، وتفسيرها بشكل مناسب في أثناء عمليّة التّفاعل[3]؛ بمعنى أنْ يعرفَ المتكلّم بدقّة متى يتكلّم، ومتى لا ينبغي أنْ يتكلّم، وما يتكلّم به، ومع من، وبأيّ طريقة وأين؟...

أو بمعنى آخر أنْ يكونَ الفردُ على وعي تامٍّ بالقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي ما، وقدرته على بثّ واستقبال رسالة مناسبة للموقف، والظّروف المحيطة والفعّالة في تحقيق الهدف المنشود. ويتّضحُ منْ هذا الكلام أنَّ الكفايةَ الاتّصالية يجبُ أنْ تشتملَ على مفهومين أساسين

[1] - رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 63.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 64

[3] - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية - مستوياتها، كيفية تدريسها، صعوباتها-، ص: 172.

وهما: « المناسبة، والفعاليّة »[1]، فقد تكون الرسالة مناسبةً للموقف لكنّها ليست فعّالة، وهنا يستلزم الحكم على نتيجة الاتّصال ومدى فعاليته، وليس على عمليّة الاتّصال ذاتها فقط.

أ- أنواع الكفاية الاتّصالية:

للكفاية الاتّصالية أربعة أنواع يمكن تحديدها فيما يلي:

1- الكفاية النّحوية:

وتشير إلى ما يقصده تشومسكي منَ الكفاية اللّغوية؛ أي معرفة نظام اللّغة والقدرة الكافية على استخدامها، وتمكّن هذه الكفاية المتعلّمَ من « ضبط أواخر الكلمات وتأليف الجمل ليسلم اللّسان من الخطأ في النّطق ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة »[2]؛ ولذا فهي تُعدّ أصعب الكفايات.

2- الكفاية اللّغوية الاجتماعيّة:

وتشير إلى قدرة الفرد على فهم السّياق الاجتماعي الذي يتمُّ منْ خلاله الاتّصال بما في ذلك القدرة على تبادل المعلومات، والمشاركة الاجتماعيّة بين الفرد والآخرين « ولذلك فإنَّ العمليّة التّعليميّة النّاجحة تتطلَّبُ إدماج المتعلِّم مباشرةً في الوسط الاجتماعي للّغة المراد تعلّمها، مع الحرص الشّديد على عدم اتّخاذ اللّغة الأم وسطا لتعلّم اللّغة الأجنبيّة، وحتى وإنْ كانت اللّغتان متقاربتين جدًّا، لأنَّ ذلك سيؤدّي إلى الإحباط والفشل في امتلاك نظام القواعد للّغة الثّانية »[3]؛ بمعنى أنَّه يُفضِّل اختلاط المتعلِّم بالمجتمع اللّغوي للّغة الهدف، حتى يقومَ بسماعها منْ ناطقيها مباشرةً.

---

[1] – المرجع نفسه، ص: 173.

[2] – محمد علي حسن الصويركي، مدى فعالية مقرر (المهارات اللغوية) في إكساب الطلبة الجدد المهارات اللغوية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، جامعة الملك عبد العزيز بجدة، السعودية، مج.3، ع.12، 2014، ص: 255.

[3] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات–، ص: 133.

3- كفاية تحليل الخطاب:

وتشير إلى قدرة الفرد على تحليل أشكال الحديث، والتّخاطبُ منْ خلال فهم بنية الكلام وإدراك العلاقة بين عناصره وطرق التّعبير عن المعنى، وعلاقة هذا بالنّص ككلّ[1]ومنه يتمكن المتعلم من إنشاء خطابات متسقة ذات دلالات سليمة، فلا يمكن للفرد أن ينشئ خطابًا سليمًا دلاليًا دون فهم واستيعاب الخطاب الموجَّه إليه والقدرة على تحليله والوصول إلى معناه الصّحيح.

4- الكفاية الاستراتيجيّة:

وتشير إلى قدرة الفرد على اختيار الأساليب والاستراتيجيّات المناسبة للبدء بالحديث أو لختامه، والاحتفاظ بانتباه الآخرين له، وتحويل مسار الحديث، وغير ذلك منْ استراتيجيّات مهمّة لإتمام عمليّة الاتّصال[2]، ومتى يكون اختيار هذه الاستراتيجيات والأساليب صحيحًا وصائبًا تكون عملية الاتّصال ناجحة.

فالكفاية الاتّصاليّة إذاً ليست مجرّدَ القدرة على استيعاب نظام اللّغة، أو حتّى استخدامه بشكل مُطلَق، بل هي عمليّة فرديّة اجتماعيّة معا، فهي فرديّة حينما تتعلّق بالأساليب الخاصّة للفرد لمواجهة مختلف المواقف، واجتماعيّة حينما تتعلّق بالسّياق الذي يتمُّ فيه الاتّصال بشكلٍ عام.

2- الكفاية اللغويّة:

إنَّ الكفاية اللّغوية لا بدَّ منها لكلّ عمليّة تعليميّة، لأنّ اللّغة هي أكبرُ أداة للتّواصل بين المعلّم وطلاّبه، سواءً عنْ طريق استخدام النّطق أو الكتابة، وما حاجة المتعلّمين في تعلّمهم للغّة إلاّ لتحصيل الكفاية اللّغوية التي يحتاجونها في تواصلهم مع الآخرين.

---

[1] - ينظر: براون دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر. عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994، ص: 245.

[2] - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ص:11 - 12.

أ- تعريف الكفاية اللّغوية:

هي التّمكّن منَ اللّغة والقدرة على استعمالها نطقًا وكتابةً وقراءةً واستماعًا، وهي مفهومٌ أساسي يشير إلى قدرة المتكلّم على فهم وترجمة وإنتاج عدد لا متناهٍ منَ الكلمات والجمل، أو هي: « القدرةُ التي يملكها المتحدّثُ والمستمعُ للغةٍ معينة لكي يُنتج ويفهمَ عددا غيرَ محدودٍ منَ الجمل الصّحيحة نحويا، وتدلّ الكفاءةُ في الواقع على المعرفة الضّمنية للّغة أي النّظام المستبطَن للقواعد الذي يشكّلُ مجموعةَ القواعد النّحوية لتلك اللّغة »[1]؛ بمعنى أنَّ الكفاية اللّغوية تتضمّنُ سلوكَ الفرد المنتج للفعل اللّغوي، وسلوك الفرد المترجم لهذا الفعل أو المستقبل له.

وتُعرَّف كذلك على أنَّها: « القدرةُ على التّواصل باستخدام نظام متعارفٍ عليه منَ الرّموز والأصوات، والكلمات تأخذ شكلَ المكتوب أو المنطوق أو المرسوم، ونقلها إلى الآخرين بكفاءة »[2]وقد يكون الفرد المنتجُ للحدث اللّغوي هو نفسه المستقبلُ له.

يتّضحُ ممّا سبقَ ذكره منْ تعريفاتٍ للكفاية اللّغوية أنّها تنقسمُ إلى نوعين: كفاية لغويّة متعلّقةٌ بالفرد المنتج أو المتّصل، وهي تعتمد على مبدأ الحوار أثناء اتّصاله مع الآخرين، وأمّا الكفاية الثّانية فهي متعلّقةٌ بالفرد المستقبلِ الذي يفهمُ رسالةَ المتّصلِ ويترجمها لتحقيق التّواصل مع الفرد المتّصل.

فارتباطُ الكفاية باللّغة يدعونا إلى القول أنَّ الكفايةَ اللّغويةَ تعني سيطرةَ المتعلّم سيطرةً متقنة على جميع أشكال الاتّصال اللّغوي في صورته المنطوقة والمكتوبة[3]، وتتحقّقُ الكفايةُ في اللّغة العربيّة عندما يمتلكُ المتعلّم المهارات الأساسيّة الأربع، وهي مهارةُ الاستماع، والتّحدّث، والقراءة، والكتابة مع اكتساب عاداتها الصّحيحة، بحيث يصلُ إلى مستوى لغوي يُمكّنه منَ استخدام اللّغة استخداما ناجحا عن طريق الاستماع الجيّد، والنّطق الصّحيح، والقراءة الواعية، والكتابة السّليمة.

---

[1] – روان دورون وفرنسواز بارو، موسوعة علم النفس، تعريب: فؤاد شاهين، منشورات عويدات، لبنان، 1997، ص: 220.

[2] – أمال عبد السميع أباظة، اضطرابات التواصل وعلاجها، مكتبة الأنجلو مصرية، 2003، ص: 47.

[3] – ينظر: السليماني العربي، التواصل التربوي – مدخل لجودة التربية والتعليم– الدار البيضاء، ط.1، 2005، ص: 78.

ب– أهميّة الكفاية اللّغوية:

تتمثّلُ أهميّةُ الكفاية اللّغوية في أنَّها تسعى إلى زيادة الخبرات والمعارف والمهارات التي يكتسبها الفرد، وبالتالي زيادة المحصول الفكري والثّقافي والفني، حيث أنَّ هذا التّحصيل المعرفي أو الفكري يبقى في تّجاه طردي مع النّموّ اللّغوي، ومع زيادة الكفاية اللّغوية للفرد[1]، فكلما زاد تحصيل الفرد للمعارف والمهارات كلما زادت إمكانية تحقيق التواصل مع غيره.

كما تساعدُ الكفايةُ اللّغويةُ للفرد على التّواصل مع النّصوص المسموعة والمقروءة على اختلاف أنماطها وترجمة حاجاتِ الفرد وأفكارِهِ ومشاعره، والتّمكُّنِ منْ تطوير الأفراد لذواتهم وإنجازِ مَهمَّاتهم الوظيفيّة بكفاءةٍ وتميّز، والتّميّز على مستوى الأداءِ اللُّغوي والفكري والتّواصلي والقدرة على الإضافة والتّفاعل مع الآخر بثقة.

ج– مكوّنات الكفاية اللّغوية:

تشتملُ الكفايةُ اللّغويةُ على قياس المهارات الأساسيّة الأربع وهي:

1– كفاية الاستماع:

وهي تمرينُ الفرد على الانتباه وحدس الإصغاء، والإحاطة بمعنى ما يسمع، فهي عمليّة إنسانيّة واعيّة مدبّرة لغرض معيّن،وكفاية الاستماع تشير إلى « قدرة الطّالب على فهم اللّغة العربيّة عندما يستمع إليها »[2]، أو هو اكتسابُ المعرفةِ حيث تستقبل فيها الأذنُ أصواتَ المتكلّمين وتُحلِّلها إلى ظاهرِها المنطوق وباطنِها المعنوي، فامتلاك الكفايةِ في الاستماع تتطلَّبُ تركيزَ الفرد في الصّوت المسموع والقدرة على تحليله وفهم معناه، وهو ما يُعرَف بالاستماع الجيّد.

[1] – القيسي عودة الله، العربية الفصحى – مرونتها وعقلانيتها وأسباب خلودها–، دار البداية، عمان، ط.1، 2008، ص: 47.

[2] – رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية، ص: 24.

2- كفاية الكلام (المحادثة):

وهي منْ أهمِّ المهارات في العمليّة التعليميّة، وتشير إلى « قدرة الطّالبِ على النّطقِ الصّحيح للّغة والتّحدّث مع النّاطقين بالعربيّة معبّرا في المعنى، سليما في الأداء »[1] بمعنى أنَّها تتطلّبُ إتقانَ الفرد لمهارة التّحدّث، إضافةً إلى إلمامه بموضوع الحديث ومستوى الصّوت المناسب للموضوع، وحسن استخدام النّبر والتّنغيم في المقاطع الصّوتية التي تتطلّب ذلك، إضافةً إلى وضع المفردات ومخارج الأصوات، فإتقانُ جميع هذه العناصر يعني امتلاك الفرد للكفاية في مهارة المحادثة.

3- كفاية القراءة:

إنَّ امتلاكَ الفرد للكفاية في القراءة تتمثّلُ في « قدرة الطّالب على قراءة الكتابات العربيّة بدقّة وسرعة وفهم »[2]، فهي عمليّةٌ بسيطةٌ تهدفُ إلى تَعرُّف الحروف والمفردات والنّطق بها وهي تركّزُ على الإدراكِ البصري للرّموز المكتوبة، والتّعرّف عليها والنّطق بها،فاكتساب الكفاية في القراءة إنّما يكون بقدرة المتعلّم على التّعرّف على الرّموز المطبوعة بالعين مع تدبيرها والتّفكير فيها[3]؛ أي فهمها والقدرة على تفسيرها وتحليل مدلولاتها وأفكارها، باعتبار أنَّ القراءة عمليّة فكريّة عقليّة ترمي إلى الفهم، والكفاية في القراءة تتمثّل في قدرة المتعلّم على قراءة المكتوب وفكّ رموزه وفهم معانيه باستخدام العقل منْ أجل الوصول إلى فهم صحيح لما تحمله منْ معنى.

4- كفاية الكتابة:

وتتمثّلُ في إعادة ترميز اللّغة المنطوقة في شكلٍ خطّي في كلمات وتراكيب لها دلالاتها ومعانيها، يكتبُها الفرد بغرض نقلها إلى القرّاء، وهي تتمثّل في « قدرة الطّالب على الكتابة باللغة العربية بدقّة وطلاقة ووضوح وجمال »[4]، وهي تحمل أفكاره وأحاسيسه وآراءه حول موضوعٍ ما والكفاية في الكتابة لا تعني القدرة على خطّ الحروف والكلمات على الورق فحسب، بل كذلك

---

[1] – رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية، ص: 24.

[2] – المرجع نفسه، ص: 24.

[3] – ينظر: علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للطباعة والنشر، ، مج.1، ط.2، 2010. ص: 64.

[4] – رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية، ص: 24.

القدرة على نقل المشاعر والأفكار إلى القرّاء والقدرة على التّواصل معهم، أو إيصال المعنى المراد لهم منْ خلال الكتابات.

فامتلاك الكفاية اللّغوية يتمثّلُ في امتلاك المتعلّم للقواعد الصّوتية والتّركيبية والمعجميّة[1]، وليس هذا فحسب، بل وقدرته على استخدام تلك القواعد في سياقات تواصليّة مختلفة شفهيّا وكتابيّا وبالكيفيّة السّليمة والملائمة، وضرورة تنمية المهارات اللّغوية لأنّ « كلّ عنصر منْ عناصر اللّغة كالأصوات والمفردات والقواعد يدخلُ ضمنَ مهارة واحدة أو أكثر منْ هذه المهارات »[2]؛ أي مهارات اللّغة الأربع، والتّركيز على الاستعمال اللّغوي الذي يعطي أهميّة قصوى للممارسة والتّداول طبقا للنّظريات الحديثة الخاصّة بتعليم اللّغات.

لحصول المتعلّم الأجنبي على الكفايةِ اللّغوية في اللغة العربية يجبُ أنْ يكونَ قدْ ألمَّ ببعض المعايير والشّروط، ولعلّ منْ أهمّها اكتسابه للمهارات اللّغوية العربية معرفةً وأسسًا، وسلامة الإنتاج اللّغوي لديه، أصواتا وقواعدَ واستعمالا، وبأساليب متنوّعة، وقدرته على التّواصل؛ أي إرسال رسالة معيّنة واستقبالها والطّلاقة في التّحدّث.

ومتعلّمُ اللّغة العربية يسعى إلى تحقيق هدفين أساسيين، فأوّلها الكفاية اللّغوية، وذلك بسيطرته على النّظام الصّوتي للّغة العربية تمييزا وإنتاجا، وكذا تعرُّفِه على تراكيبها وقواعدها الأساسيّة نظريّا ووظيفيّا، والإلمام بقدرٍ ملائم منْ مفردات اللّغة للفهم والاستعمال[3]، وكلّما زاد الرّصيد اللّغوي للمتعلّم زاد فهمه للّغة، كما يمنحه هذا الرّصيد القدرة على التّنويع في استخدام المفردات والدّقة في انتقائها حسب مقتضيات الموقف.

وأمّا ثانيهما فهو الكفايةُ الاتّصالية، وهي تتمثّلُ في قدرة المتعلّم على استخدام ما تعلَّمه منْ أصواتٍ ومفرداتٍ وتراكيب، بصورة تلقائيّة والتّعبير بها عن أفكاره وخبراته بطلاقة، إضافةً إلى تمكُّنِه منْ فهم واستيعاب ما يستقبله في يُسرٍ وسهولة.

---

[1] – ينظر: عدار الزهرة، تعليمية اللغة العربية بين اكتساب الكفاءة اللغوية وتحصيل الكفاءة التواصلية، مجلة لغة – كلام، 3(1)، 2017، المركز الجامعي أحمد زبانة، الجزائر، ص: 170.

[2] – عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 453.

[3] – ينظر: مثقال جمال والقاسم مصطفى، أساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص: 95.

ومنْ هنا فإنَّ المتعلّمَ لا يمكنُه الاستغناء عن إحدى هذه الكفايات، وهو يتعلّم اللّغة، ذلك أنَّ التعلّمَ الجيّد يكون بامتلاك كلا الكفايتين معا، فالأولى تكسبه الرصيد اللغوي الذي يمنحه فرصة الانتقاء حسب المواقف المختلفة، والثانية توفّر له القدرة على توظيف هذا الرصيد في مقاماته المناسبة.

1- المفردات:

تُعدُّ مسألةُ تعليم المفردات منْ أهمِّ الوسائل المساعدة في تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها فمنْ خلالها يستطيع المتعلّمُ التّواصلَ بها، ويتسنّى له إبلاغُ جميع مقاصده على أحسن وجه، ولكنْ منَ الملاحَظِ أنّ مفردات كتب تعليم العربية للنّاطقين بغيرها « قد اخْتِيرت على أساسٍ عشوائي يعتمدُ في المقام الأوّل على الخبرة الشّخصية للمؤلّفين »[1]؛ أي أنَّ اختيارَهم لا يستندُ إلى أسسٍ علميّة معتمدة ، وإنّما كلٌّ منهم يعتمدُ على خبرته الشّخصية ممّا يؤدّي إلى وجود اختلافات كثيرة بين هذه المؤلَّفات.

وبما أنّ المفردات هي الشّيفرة التي يتواصلُ بها أبناءُ اللّغة الواحدة، فهي إذًا المنهلُ الأساسي لتعلّم الأجنبي اللّغةَ العربية، فيبدأُ بتعلّمها منعزلة، ثمّ ينتقلُ إلى كيفيّة توظيفها في سياقاتٍ مختلفة، حتى يتمكَّن منْ استخدامها في التّواصل اليومي مع أبناءِ اللغة.

أ- مفهوم المفردة اللّغوية:

تُعرَّف المفردة اللّغوية على أنّها « أصغرُ وحدةٍ لغويّة تعبّر عنْ معنى دلالي سواءً أكانت فعلا أو اسما أو أداة »[2]، فالمفردة بهذا المفهوم هي عنصرٌ لغوي دالّ، تنفرد بمعناها المعجمي، كما تؤدّي دلالات أخرى تتحدّد حسب السّياق الذي ترِدُ فيه.

ب- أهميّة تعليم المفردات وتعلّمها:

تُعَدُّ المفردات ثاني عنصر أساسي منْ عناصر اللّغة، وتتمثّل أهمّيتها في ما يلي:

---

[1] - رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص: 15.

[2] - أحمد نواف الرهبان وآخرون، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها (تجارب في الميدان)، إسطنبول، ط.1، ديسمبر 2016، ص: 69.

1- تنمية مهارات التّفكير لدى المتعلّمين.

2- زيادة قدرة المتعلّم على فهم الآخرين وإفهامهم والتّواصل معهم بفاعليّة.

3- أداة مهمّة للمتعلّم لزيادة تحصيله العلمي وتحسين مستواه.

4- إكساب المتعلّم الثّقة بالنّفس، والقدرة على التّواصل مع الآخرين.

5- النّطق السّليم لحروف اللّغة.

6- تحسين أسلوب التّعبير الكلامي والكتابي ونماء الثّروة اللّفظية.[1]

ج- معايير انتقاء المفردات:

إنّ عمليّة تعليم المفردات العربية للنّاطقين بغيرها ليست عمليّة بسيطة، لما نجدُه للمفردة الواحدة منَ المرادفات العديدة والدّلالات العديدة؛ إذْ يتغيّر معناها منْ سياق إلى آخر، ومنْ بيئةٍ إلى أخرى، لذا فإنّنا نجدُ كتبَ تعليم العربية للنّاطقين بغيرها الحديثة تهتمُّ كثيرا بعمليّة انتقاء المفردات المدروسة، حيث أنَّها تستندُ إلى معاييرَ دقيقة، على خلاف الكتب التّقليديّة التي كان الانتقاء فيها عشوائيّا، وبالتّالي فقدْ خلص مؤلّفو هذه الكتب بعد الكثير منَ الغربلة والتّمحيص إلى مجموعة معايير، منها:

1- التّواتر والشيوع (frequency and commonness):

وذلك بالاعتماد على الألفاظ الشّائعة في اللّغة العربية، والاعتماد كذلك على منهج الإحصاء[2]، حيث فضّلت هذه الكتب « الكلمات الواسعة الاستخدام الشّائعة في الأوساط العربية

[1]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 70.

[2]- ينظر: هبة حمّاد، تعليم المفردات للناطقين بغيرها، دراسة تطبيقية: كتاب نون والقلم نموذجا، الجامعة الأردنية، رسالة ماجيستير، 2013، ص: 39.

»[1]، فيُعَدُّ مبدأ الشّيوع أهمّ المبادئ في اختيار المفردات، ذلك أنّها هي المفردات التي يكثر استخدامها بين أبناء اللّغة.

2- التوزّع أو المدى[2](Range):

حيث تُفضَّل الكلمة التي تستخدم في أكثر منْ بلدٍ عربي على تلك التي توجد في بلد واحد؛ أي أنّها تفضَّل الكلمة التي ينتشر استعمالها في معظم الدّول العربية دون ارتباطها بدولة واحدة دون الدول الأخرى، أو بطائفة دون الطّوائف الأخرى.

3- الوفرة[3] (Abundance):

أنْ تكونَ في متناول الفرد وتؤدّي معنى واحدا، يستطيع المتعلّم استخدامها في عدّة مجالات دون أنْ يتغيّر معناها.

4- الألفة (Familiarity) :

حيث أنَّ المألوفَ أفضل منَ المهجور النّادر أو قليل الاستعمال.

5- الشّمول (Coverage):

ويعني أنْ تتضمّن المفردة معاني متعدّدة تُغْني عن تعلّم عدد كبير منَ المفردات، مثل: (فاكهة، خضار، ملابس، أثاث، أدوات...إلخ)، كما تفضَّل الكلمات المستخدَمة في مجالات مختلفة بدلَ المحصورة في مجالٍ واحد.

---

[1] – ماهر شعبان عبد الباري، أنواع المفردات العربية، دار المسيرة للطباعة والنشر،2011، ص: 05.

[2] – ينظر: هبة حماد، تعليم المفردات للناطقين بغير العربية: دراسة تطبيقية كتاب نون والقلم نموذجا، ص: 39.

[3] – ينظر: عبد الله الهاشمي ومحمود علي، استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2012، ص: 105.

6- الإشباع (Saturation):

أنْ تشبع المفردات الحاجة اليومية، وقد سمّاها آخرون بالأهميّة؛ أي أنّها تفضّل المفردة التي يحتاجها المتعلّم في حياته اليومية أكثر منْ غيرها.

7- الانتشار أو مجال استعمال اللّغة (Spreading):

هو انتقاء المفردة التي ترتبط بعلاقات كثيرة مع غيرها، ومنْ ذلك كلمة (يشتري) فإنّها ترتبطُ بعددٍ كبير منَ المفردات.

8- القرب والملاصقة (Proximity) :

و« يعطي هذا المعيار الأولويّة للكلمات التي تتعلّقُ بالبيئة المباشرة للمتعلّم؛ أي للأشياء التي حولَه في الصّف، أو المدرسة، أو البيت »[1]، أو بمعنى آخر أنْ تكونَ الكلمات ممّا يكثرُ وروده على المتعلّم، بما يخصّ مفردات السّكن والعمر والشّخصية...إلخ.

9- الاشتراك (Subscription):

يعني استخدام المفردات المشتركة بين اللّغتين، اللّغة الأم واللّغة الهدف، وهو منْ معايير انتقاء المفردات، كاستعمال بعض الألفاظ العربية التي دخلت إلى التّركية، أو الفرنسية، أو الإنجليزية وغيرها.

10- العروبة (Arabism):

إنَّ الكلمةَ العربية مفضّلةٌ على غيرها، ولهذا يفضَّل تعليم المتعلّم للكلمة العربية، والابتعاد قدر الإمكان عن الكلمات المأخوذة منْ لغات أخرى وشاعت، ويوجد لها مقابل في العربية[2] فيُفضَّل مثلا استخدام لفظة (هاتف) بدل استخدام لفظة (تلفون)[3]،لأنّ الأولى عربية، أمّا الثّانية فأجنبية معرّبة.

---

[1] – محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، ص: 100.

[2] – ينظر: هبة حماد، تعليم المفردات للناطقين بغيرها، دراسة تطبيقية –كتاب نون والقلم نموذجا–، ص: 40.

[3] – ينظر: ماهر شعبان عبد الباري، أنواع المفردات العربية، ص: 05.

11- التّدرّج والتّنوّع[1] (Gradient and Versatility):

أي البدء بتعليم المفردة الأكثر شيوعا وتوزيعا منْ غيرها ثمّ الانتقال إلى الأقلّ شيوعا وانتشارا، فالأقل...

12-تقديم الحقيقي على المجازي: (**Realpresentationon figurative**) وهذا يعني أنّه ينبغي شرح المعنى الحقيقي والتأكّد من رسوخه، والاهتمام بالكلمات التي تقابل أشياءَ محسوسة في الواقع، ثمّ الانتقال إلى المعنى المجازي.

13- فصاحة الكلمة (The eloquence of the word) :

منْ حيث بنيتها الصّوتية وشيوعها، وبُعدها عن العامّية، وسهولة نطقها وكتابتها.

14- معيار الفائدة (Interest standard) :

يرى بعض الباحثين أنَّ معيار الانتقاء يجبُ أنْ ينطلقَ منْ مدى حاجة المتعلّم لكلمات معيّنة بغضّ النّظر عن القرب والسّهولة.

15- معيار السّهولة (Ease criterion) :

يعطي هذا المعيار الأولويّة للكلمات القياسيّة التي تخلو منَ الشّذوذ، أو الكلمات التي تخلو منَ الأصوات الصّعبة، أو الكلمات التي تخلو منْ صعوبة إملائية[2]، فالمتعلّم ينفرُ منَ الكلمات التي يصعب عليه نطقها، أو كتابتها، أو حتّى فهم معناها، لذا وجب توخّي الكلمات السّهلة نطقا وكتابة.

[1] - ينظر: سعيد بكير، معايير انتقاء المفردات لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها - سلسلة نون والقلم: المستوى المتقدم نموذجا-، مجلة دراسات لسانية، جامعة لونيسي علي، البليدة، 22 ماي 2019، مج.3، ع.1، ص: 07.

[2] - ينظر: محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، ص: 100.

16- المبدأ الثّقافي (Cultural principle) :

ونعني به اختيار الكلمات ذات المحتوى الثّقافي العربي الإسلامي[1]؛ بمعنى أنّه يتوجّب على المتعلّم أنْ يكتسبَ عددا منَ الكلمات العربية التي تعبّر عن ثقافة المسلمين وعاداتهم وتقاليدهم ومنْ أجلِ تقريب المتعلّم الأجنبي إلى فهم الإسلام.

د- قوائم المفردات العربية الشائعة:

اعتمدت كتب تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها في انتقاء مفرداتها على مجموعة منَ القوائم الشّائعة،منْ أهمّها ما يلي:

1- قائمة بريل (قاموس الصّحافة العربية اليوميّة) التي نشرتها الجامعة العبرية بالقدس سنة 1940م.

2- قائمة لانداو (إحصاء كلمات في النّشر العربي الحديث) نشرتها الهيئة الأمريكية للمجامع العلميّة بنيويورك سنة 1909م.

3- قائمة داوود عبده (المفردات الشّائعة في اللّغة العربية)[2] جامعة الرّياض سنة 1979م.

4- قوائم المفردات التّربوية التي أُخِذت منْ كتبٍ مدرسيّة مختلفة، أو الكلمات الشّائعة عند التّلاميذ في مراحل تعليمهم المختلفة ومنها:

أ- قائمة المجلس الأوروبي والمسمّاة (معجم الإنجليزية لمستوى المبتدئين).

ب- قائمة الكلمات الشّائعة في كلام تلاميذ الصّفوف الأولى منَ المرحلة الابتدائية والتي صدرت سنة 1974م، أعدّها الدكتور فتحي يونس[3].

5- قائمة الرّصيد اللّغوي: اعتمدوا كذلك على قوائم المفردات المذكورة في أواخر كتب تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها.

---

[1]- ينظر: وليد العناتي، نون والقلم- قراءة لسانية تربوية- ، ص: 124.

[2]- داود عبده عطية، المفردات الشائعة في اللغة العربية، مطبوعات جامعة الرياض، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1979.

[3]- ينظر: فتحي يونس علي، الكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وتقويم بعض مجالات تدريس اللغة في ضوئها، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، مصر، 1974.

6- قوائم المفردات التي ذُيِّلت بها كتبُ تعليم العربية للنّاطقين بغيرها، ومنها:

أ- قائمة كتاب (مبادئ العربية المعاصرة) تأليف بيتر عبّود وآخرين، وقد صدر سنة 1976م.

ب- قائمة كتاب (العربية المعاصرة، المرحلة المتوسّطة) تأليف بيتر عبّود وآخرين صدرت سنة 1971م.

ج- قائمة كتاب (العربية بالرّاديو)، تأليف نخبة منْ أساتذة اللّغة العربية بالقاهرة سنة 1973م.

د- قوائم ذُيّلت بها بعض كتب تعليم اللّغات الإنجليزية والفرنسية والألمانية المؤلَّفة للنّاطقين بغيرها.[1]

كانت هذه بعض قوائم المفردات الشّائعة لتعليم العربية للنّاطقين بغيرها، كما توجد قوائم أخرى أعدّها باحثون ومعاهد عربيّة ومنها:

1- قائمة الرّياض.

2- قائمة معهد الخرطوم الدّولي التّابع للمنظّمة العربية للتّربية والثّقافة والعلوم.

3- الرّصيد اللّغوي الوظيفي للمرحلة الأولى منَ التّعليم الابتدائي، وقد وضعتها الهيئة الاستشارية للمغرب العربي[2].

4- قائمة جامعتي ميتشجان والقاهرة الأمريكيتين، وقد أطلق أصحابها عليها اسم (القائمة المتدرّجة لمتعلّمي العربية).

5- استبيان حول المفردات والمواقف والملامح الثّقافية في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها أعدّها كلّ منْ محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمة.[3]

كانت هذه بعض القوائم التي اعتمدها مؤلّفو كتب تعليم العربية للنّاطقين بغيرها، حيث أخذوا منها ما يرونه مناسبا وضروريا لتلبية حاجات المتعلّم الأجنبي.

---

[1]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، الأسس الثقافية والمعجمية لتعليم اللغة العربية، ص: 33.

[2]- اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي، الرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، تونس، 1975.

[3]- ينظر: رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص: 81.

هـ- أساليب تدريس المفردات:

اتّفق جلّ محتويات تعليم العربية للنّاطقين بغيرها على مجموعة أساليب فعّالة لتقديم المفردات، وهي تنقسم إلى نوعين منَ الأساليب: أساليب لغويّة وأخرى غير لغويّة، فمن الأساليب اللّغوية ما يلي:

1- التّعريف (the Definition) :

حيث يمكنُ شرح بعض المفردات منْ خلال تعريفها خاصّةً فيما يتعلّقُ بالأسماء كأنْ نقول مثلا:

المفردة	تعريفها
المدرسة	مؤسسة تربوية[1]

فمفردة مدرسة نعرفها بكونها مؤسسة تربوية وقد نظيف على التعريف للتوضيح أكثر، ونقول مؤسسة تربوية يجتمع فيها الطلّاب لتحصيل العلم والمعرفة.

2- التّرادف والتّضاد (Synonymy and contrast) : ويتمثّلان في شرح المفردة بمرادفتها أو بمقابلها أو ضدّها.

3- السّياق[2](context):

إنّ معنى المفردة يُؤخَذ منَ السّياق، فبعد تعرُّف المتعلّم على معنى المفردة منعزلةً عن السّياق يضيف المؤلفون لكلّ مفردة دلالات أخرى يتعرّف عليها المتعلّم منْ خلال السّياق الذي وردت فيه.

4- التّسلسل أو السّلم الدّلالي (the sequence) :

يوجدُ بعض الألفاظ التي يسهلُ نقلُ معناها عن طريق استخدام التّسلسل والتّدرّج في المعنى كأنْ نشرحَ كلمة (أربعة) باستخدام التّسلسل (واحد، اثنان، ثلاثة، أربعة)... وكذا الحال مع أيّام

[1] - ينظر: محمود الشّافعي، نون والقلم (المستوى المبتدئ)، ص: 12.

[2] - ينظر: سعيد بكير، معايير انتقاء المفردات لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها - سلسلة نون والقلم: المستوى المتقدم نموذجا-، ص: 10.

الأسبوع، وأسماء الشّهور، أمّا السّلم الدّلالي فيستخدم في شرح الأوزان والمقاييس وما شابهها، كأنْ نقدّم مقياس المتر نزولا إلى الميليمتر أو صعودا إلى الكيلو متر، وفي أطوار نموّ الإنسان: (رضيع، طفل، شاب، رجل، كهل، شيخ...إلخ).

5- اشتقاق الكلمة أو بنيتها[1](Derivation):

يمكنُ توضيح معنى الكلمة منْ خلال ذكر بعض الكلمات الأخرى التي تشترك معها في الأصل، ويعرفُ المتعلّم معناها، فنوضّح كلمة (مكتبة) مثلا بربطها بكلمة (كتاب) أو (كتب)، أو (كتابة)، أو (كاتب)، ونوضّح علاقة (أقلام) بمفردها (قلم) ...إلخ.

6- التّرجمة[2](Translation):

تُعدُّ التّرجمةُ واحدةً منَ الوسائل اللّفظية التي قد يلجأُ إليها المعلّمُ خاصّةً في شرح الكلمات ذات الدّلالة المعنويّة، وهذا يعني شرح معنى المفردة الأجنبيّة بإعطاء المفردة المقابلة لها في لغة المتعلّم، ولا يلجأ إلى هذه الوسيلة إلاّ إذا استنفذَ كلَّ الوسائل المذكورة سابقا.

7- التّوضيح والشّرح عن طريق الموقف أو السّياق اللّفظي[3](Verbalcontext):

يُستخدَم الموقف أو السّياق اللّفظي كوسيلةٍ لشرح المفردات، فعندما يقول المعلّمُ أثناءَ دخوله إلى غرفة الصّف (السّلام عليكم)، ويكرّر ذلك كلَّ مرّة عندَ دخوله، فهو يفسِّرُ بذلك بأنّ هذه العبارة هي تحيّةٌ نلقيها على الآخرين، وقد يستعملها كذلك عندَ خروجه ليعطيها معنى آخر وهو أنَّها (عبارة تُستعمَل منْ أجل وداع الآخرين).

---

[1] - ينظر: صدام الحمود، أساليب تعلم المفردات في اللغة الثانية، المعهد العربي للغة العربية، قسم الشؤون التعليمية، ص: 10.

[2] - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها - مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، 1989، ص: 198 - 199.

[3] - ينظر: صدام الحمود، أساليب تعلم المفردات في اللغة الثانية، ص: 12.

8- الإشارة (Signal) :

ومنْ أساليب شرح المفردات كذلك استخدام مجسّمات أو أشياء موجودة داخل غرفة الصّف، أو يحضرها المعلّمُ معه للإشارة إليها عندَ نطقِ المفردة، كأنْ يشيرَ إلى:(كرسي، طاولة، قلم، مكتب)، وهي أشياءٌ متواجدة في القسم، أو كأنْ يحضِر أشياء معه ك: (الهاتف) مثلا، أو (ساعة) أو (حيوان) أو (صورة)...إلخ.

9- الخبرة المباشرة (Directexperience):

وهي إحدى الأساليب المهمّة التي قد يعتمدها المعلّم في تقديم المفردات، حيث يتعاملُ المتعلّمُ مع أشياء حيّة تساعدُه على معرفةِ المعنى، وتجعلُه أكثرَ رسوخا، كأنْ يتواجدَ المتعلّم في درس النّبات في (مشتلة) أو (مزرعة)، حتى يتعرّفَ على النّباتات وأنواعها وطرق غرسها وما شابه، أو في حديقة الحيوانات نفسها في درس الحيوان، أو المكتبة وما إلى ذلك.

10- التّمثيل (The acting):

يَستخدِم المعلّم أسلوبَ التّمثيل لتوضيح معنى المفردات للمتعلّمين منْ خلال تأديته لبعض الحركات الحقيقيّة أمام المتعلّمين، كقيامه بحركة:(المشي، أو الجلوس، أو الكتابة، أو النوم)، وقد يتعدّى الأمرُ إلى تمثيل الأصوات، كمحاكاة صوت (القط)، أو (الكلب)، أو (الذئب)، وغير ذلك منَ الأصوات.

11- الوسائل (استخدام الصّورة أو الرّسوم) (Means):

وهي بمثابة تعويضٍ لأسلوب الإشارة للأشياء، التي يتعذّر إحضارها إلى غرفة الصّف، فيكتفي المعلّم بإحضار صورة لها كصورة (حوت) أو (جمل) سواءً كانت صورا صامتة أو متحرّكة، بالإضافة إلى الرّسوم التّوضيحيّة[1]، كرسم (منزل) أو (حقل)، وما شابه.

[1] - ينظر: هداية هداية إبراهيم وصالحة الشهري، أساليب تعليم المفردات في اللغة الثانية، مركز الملك عبد الله، الرياض، ص: 3-5.

ومن هنا فإن أساليب شرح المفردات في اللغة العربية تتنوع وتختلف من منهاج إلى آخر وما قدّمنها هو الشائع منها، ونشير إلى أنّه ليس ضروريا استخدام كل هذه الأساليب في الشرح ولكن متى تنوعت وكثرت، متى كان تحصيل المفردات وفهمها أسهل وأبسط.

و- مشكلات تعليم مفردات اللّغة العربية:

رغمَ كلّ هذا الاهتمام بقضيّة تعليم المفردات إلّا أنّ المتعلّم الأجنبي يجد نفسه أمام معضلةٍ كبيرة تتعلّقُ بفهمها، وكيفيّة استخدامها حسب حاجاته اللّغوية، ويصعبُ عليه استخدام الكلمات المناسبة في المواقف المناسبة لها، وقد أورد عارف كرخي أبو خضيري هذه المشكلات في بعض النّقاط إذْ يرى أنَّ بعضها يعود إلى طبيعة اللّغة العربية، وبعضها يعود إلى طبيعة الكلمات ذاتها، أو يرجع إلى المعاجم اللّغوية المستعمَلة، أو إلى المتعلّمين النّاطقين بغير العربية أنفسهم، وسنشرح ذلك فيما يلي:

1- تنشأ أولى مشكلات الكلمات أساسا عن العلاقة القائمة بين الألفاظ والمعاني التي عليها كاشتراك ألفاظ عديدة في معنى واحد، أو دلالة اللّفظ الواحد على معانٍ عديدة ممّا يسبّبُ نوعا منَ الصعوبة وعدم تمكن الطالب من إزالة « اللُّبس والغموض »[1] خاصة في ظل انعدام دراسات في هذا الشّأن.

2- وهناك مشكلات أخرى ترجع إلى طبيعة اللّغة العربية ذاتها، وتتركّزُ في ضخامة معجمها اللّغوي ممّا يوقع المتعلّم الأجنبي في حيرة وارتباك؛ إذْ يواجهه هذا العددَ الضّخمَ منَ المفردات فيجدها كلّها تقريبا تحتوي على كلمات تختلف عنْ كلمات اللّغات التي يألفها[2]، كما يجد صعوبةً في الأصوات المتشابهة نطقا والمختلفة معنى، مثل: (أبو بكر: والد بكر، أبو بكر: اسم علم)[3] وهذا ما يجعل المتعلّمَ يقع في اللُّبس، ويصعبُ عليه التّمييز بين معاني المفردة الواحدة.

---

[1] - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات-، ص:131.

[2] - ينظر: عارف كرخي أبو خضيري، أساليب تعليم الكلمات العربية في ضوء النظرية السياقية، مجلة علوم إنسانية، بروناي، دار السلام، 2010، ع.44، ص:02.

[3] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 02.

3– اختلاف طبيعة اللّغة العربية عنْ طبيعة اللّغة الأم للمتعلّم ممّا يصعِّبُ عليه تعلُّمها، « فمنَ المعروف أنّه يوجد عدم تساوٍ في بعض الحقول في المستوى اللّفظي »[1]، ممّا يفضي وجود اختلاف في المستوى الدلالي.

4– صعوبة استخدام المعاجم العربية خاصّةً وأنّها لم تُكتَب بلغة العصر الحديث، ومداخلها غير مرتّبة ترتيبا سهلا، كما لا يوجد معجَم عربي أُعِدَّ خصّيصا للنّاطقين بغير العربية[2]، فيجد المتعلّم نفسه أمام كمٍّ هائل منَ المفردات.

5– ومنَ المشكلات ما يعود إلى المتعلّم نفسه، بسبب افتقاره إلى السّليقة التي يتبيّن بها مواضع النّبر وخطئه في تنغيم الجملة، وصعوبة تصوّره لدلالات الكلمات المرتبطة بالحضارة الإسلامية، والتي تختلف بدرجات متفاوتة عن حضارات غير النّاطقين بها منْ حيث مظاهرها الفكريّة والماديّة[3] وهذا الاختلاف في الحضارات هو ما يصعِّب عمليّة تعلّم العربيّة أكثر.

وقدْ يترتّب عنْ هذه المشكلات وجود بعض العوائق التي تؤثّر على تعلّم المتعلّم الأجنبي للّغة العربية، كقِلّة محصوله اللّغوي، وعدم معرفة معاني المفردات في المواد المقروءة والمسموعة واقتصارهم على معرفة معنى واحد لكلّ مفردة، ثمّ إنّ غنى اللغة العربية بمفرداتها ودلالاتها يصعّب على الأجنبي تعلّمها.

2: التّراكيب اللّغوية:

يُقصد بالتّراكيب اللّغوية التّراكيب النّحوية؛ إذْ نجد أنَّ منْ المهمَّات المطالَب بها معلّم العربية أنْ يعلّم متعلّميه قواعدَ اللّغة بصرفها ونحوها.

[1] – المرجع نفسه، ص: 03.
[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص: 03.
[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص: 03.

أ- مفهوم التّراكيب اللّغوية:

ويُقصَد بالتّركيب اللّغوي « العبارة أو الجملة المفيدة المؤلَّفة منْ كلمات ذات علاقة دلاليّة مترابطة فيما بينها »[1] ويُشترَط في هذه الجملة سلامة التّرتيب المنطقي لعناصرها حتى تؤدّي معنى سليما يقصده المتكلّم.

ب- أهميّة التّراكيب اللّغوية:

تُعدُّ التّراكيب اللّغوية « عنصرا أساسيا منْ عناصر اللّغة التي تتكوّن منها (الأصوات- المفردات- التّراكيب) »[2]، فعندما يتقن المتعلّم التّراكيب اللّغوية وظيفيّا، تعرّفا وتمييزا واستعمالا وفقَ معايير علميّة سيؤدّي ذلك إلى تعلّم اللّغة.

ج- الأهداف العامّة لتعلّم التّراكيب اللّغوية:

تتمثّلُ أهداف تعلّم التّراكيب في عدّة نقاط منها:

1- تمكين المتعلّم منَ التحدّث والكتابة دون أخطاء.

2- تدريب المتعلّمين على استعمال الألفاظِ والجملِ استعمالا صحيحا.

3- ضبط الكلام وتصحيح الأساليب وتقويم اللّسان.

4- إغناء المخزون اللّغوي لدى المتعلّمين[3].

لا يتمُّ تعليم التّراكيب النّحوية تعليما عشوائيا، وإنّما لا بدّ منْ اختيارها وفقَ معايير، هي ذات المعايير المتّخذة في اختيار الكلمات، ومنها الّشيوع، والتوزيع، والبساطة، وغيرها منَ المعايير التي ذكرت سابقا، ويرى عبده الرّاجحي أنّ « هناك بنى بسيطة، وأخرى مركّبة، وهناك بنى مركزيّة لا

[1] - أحمد نواف الرهبان وآخرون، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص: 86.

[2] - المرجع نفسه، ص: 86.

[3] - ينظر: أحمد نواف الرهبان وآخرون، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص: 86.

يُستغنى عنها في الاستعمال اللّغوي، وأخرى هامشيّة »[1]، وبالتّالي يجبُ أنْ تُؤخذ هذه المعايير بعين الاعتبار.

كما أنّ ثروةَ اللّغة العربية منَ التّراكيب النّحوية أكبر منْ أنْ تُقدَّم كلّها في مستوى واحد. أو دفعة واحدة، وبالتّالي فهي تحتاج إلى عمليّة انتقاء دقيقة كاختيار بعضها ورفض بعضها، أو تقديم بعضها وتأجيل بعضها الآخر، « فليس كلّ الموضوعات النّحوية متساويةً منْ حيث الأهميّة والفائدة »[2]، ولذا وجبَ تمييز البسيطة منَ المعقّدة، والضّرورية في الاستعمال اللّغوي منَ الثّانوية، حتى يتمَّ حصر وانتقاء أهمّ التّراكيب التي يحتاجها متعلّم اللّغة العربية.

ولعلّ « أوّل خطوة منْ هذا الاختيار المقنّن للبنى النّحوية الأساسيّة هي القيامُ بعمليّات مسحٍ شاملةٍ ومنظّمةٍ للتّراكيب الشّائعة التي تختزنها اللّغة العربية، كما وردت في الاستعمال المنطوق والمكتوب »[3] باعتبار أنَّ المتعلّم لا يحتاج منْ تعلّم اللّغة العربية غير التّراكيب الشّائعة التي يستخدمها أهلُها بكثرة في تواصلهم اليومي، فالمتعلّم لا يستفيد منْ تعلّمه للنّادر في الاستعمال ولذا وجبَ التّركيز على التّراكيب الأساسيّة فقط.

ويواصل عبده الرّاجحي قوله: « ومنَ الأساليب العلميّة المستعمَلة حديثا في تحديد المحتوى النّحوي، بالإضافة إلى الاستقراء الواسع، تحليل إنتاج المتعلّمين في شتّى المستويات التّعليميّة منْ أجل معرفة الموضوعات النّحوية التي يكثرُ شيوعَها في أساليبهم الكلاميّة والكتابيّة، وكذلك استنطاق أخطائهم وتحليلها للاستفادة ممّا توحي به من إشكالات لغويّة، وغير لغويّة، وأيضا بحسب ملاءمتها لحاجات المتعلّمين وقدراتهم »[4]، فيبقى المتعلّمُ هو الأساسُ في عمليةّ اختيار التّراكيب وذلك مراعاة لقدراته في فهمها واستيعابها، وكذا قدرته على إنشاء تراكيب مماثلة لها في مواقف تواصلية مختلفة.

[1] – عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص: 71.

[2] – محمد صاري، الأسس العلمية واللّغوية لبناء منهاج النحو لغير الناطقين بالعربية، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، 1430هـ، ص: 31.

[3] – المرجع نفسه، ص: 31.

[4] – محمد صاري، الأسس العلمية واللّغوية لبناء منهاج النحو لغير الناطقين بالعربية، ص: 32.

د- معايير انتقاء التّراكيب اللّغوية:

لا يتمّ تعليم التراكيب اللغوية عشوائيا، بل مثلها مثل المفردات، يسعى المتخصّصون إلى دراستها وانتقاء ما يحتاجه المتعلّم منها في الاستعمال، وتقدَّم له بطريقة تناسب مستواه وقدرته على استيعابها، ومنْ هنا يمكن حصر معايير انتقاء التّراكيب اللّغوية التي تتيح للمتعلّم الأجنبي استعمال اللّغة العربية في أغراضه الخاصّة في معيارين أساسين هما:

1- الشّيوع:

تُعدُّ وسيلة الإحصاء تقنيّة ضروريّة في عمليّة اختيار الموضوعات النّحوية الأساسيّة وتحديدها، وهي وسيلة مفيدة في معرفة التّراكيب الشّائعة في اللّغة العربية منْ ناحية الاستعمال كالتعرّف على نسبة شيوع التّركيب الوصفي مثلا في الاستعمال، أو الجملة الفعليّة، أو الاسميّة وغير ذلك منَ التّراكيب الضّرورية في الاستعمال.

وبالتّالي يتوضّح أنّ هناك تراكيب كثيرة الاستعمال، وأخرى متوسّطة، ومنها القليلة وحتى النّادرة جدا، ويختلفُ شيوعها منْ ميدان لآخر، ومنْ مستوى لآخر، « فدرجة شيوع المجرور بحروف الجرّ، والمضاف إليه، والفعل، والفاعل، وحروف العطف في ميادين المعرفة كلّها. تختلف عن درجة شيوع التّمييز، والمفعول المطلق، والمفعول لأجله، والتوّكيد، والتّرخيم...إلخ »[1] ومن هنا يتّضح جليّا أيُّ التّراكيب الأكثر ضرورة في الاستعمال لدى المتعلّم، وإلى أيّ منها يحتاج في التواصل.

2- التّوزيع:

إنّه المعيار الثّاني الذي يكمِّل معيارَ الشّيوع، ويُقصد به مدى استعمال العناصر اللّغوية في المجالات المختلفة، « فهناك وحدات أو عناصر لغويّة لها انتشار واسع في كلّ المستويات اللّغوية وفي معظم مجالات الاستعمال اللّغوي، مثل: حروف العطف، حروف الجر، الجر بالإضافة، الأفعال الماضية والمضارعة، أدوات النّصب والجزم..إلخ »[2]، وفي مقابل هذه التّراكيب نجدُ تراكيب أخرى لا

[1] - المرجع نفسه، ص: 37.

[2] - محمد صاري، الأسس العلمية واللغوية لبناء منهاج النحو لغير الناطقين بالعربية، ص: 37.

تتوزّع إلى مجالات ضيّقة، وفي مواقف كلاميّة نادرة أو قليلة، كأسلوب النّدبة على سبيل المثال ويضاف إلى هذين المعيارين معايير نفسيّة تعليميّة أخرى كقابلية الاستذكار، وقابلية التعلّم والتّعليم.

وبناءً على هذين المعيارين فإنّ محتويات تعليم العربية للنّاطقين بغيرها، تضمّنت مجموعة منَ التّراكيب النّحوية التي يشيع استخدامها والتي تمكّن المتعلّم منَ التّواصل مع غيره منْ أبناء اللّغة ويمكنُ حصر هذه التّراكيب فيما يلي:

1- المرفوعات والمنصوبات والمجرورات، المبتدأ وخبر المبتدأ، الفاعل ونائب الفاعل، البدل، التّوكيد، النّعت، المعطوف، كان وأخواتها، كاد وأخواتها، إنّ وأخواتها.

2- المفعول به، ظرف الزّمان والمكان، المفعول معه، المفعول لأجله، المفعول المطلق، نائب المفعول المطلق، الحال، التّمييز، المستثنى[1].

وهناك تراكيب أخرى ضرورية في الاستعمال ومنها: المنادى، المجرور بالإضافة، المجرور بحرف الجر، حروف الجزم والنّصب، حروف الاستفهام.

أمّا فيما يخص أنماط الجملة الشّائعة الاستخدام فهي سبعة أنماط يمكن إجمالها فيما يلي:

1- الجملة الفعليّة.

2- الجملة الاسميّة.

3- الجملة الاستفهاميّة.

4- الجملة الصّغرى (البسيطة).

5- الجملة الكبرى (المركبّة).

6- الجمل التي لها محلّ من الإعراب.

[1]- ينظر: رشيد محمد رشيد منصور، التراكيب اللغوية الشائعة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - دراسة تحليلية - جامعة اليرموك، 1989، ص: 117-131.

7- الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب[1].

وقد وضع داود عبده مبادئ ينبغي اتّباعها في انتقاء التّراكيب المبرمجة في كتب تعليم اللغة العربية للنّاطقين بغيرها وأهمّها:

1- اختيار التّراكيب الشّائعة[2].

2- يجب أنْ يكون عددا محدودا منَ التّراكيب.

3- استعمال التّراكيب الجديدة منْ مفردات غير جديدة[3].

4- التّكرار.

5- نواة التّركيب قبل التركيب الموسّع...إلخ.

يتّضح أنّه ركّز كثيرا على معيار الشّيوع مثله مثل مؤلفي محتويات تعليم العربية الآخرين؛ أي أنّه قدّم التّراكيب الشّائعة في الاستعمال اللّغوي: في الصّحف، المجلّات، الكتب، وسائل الإعلام على اختلاف المواضيع المطروحة، حيث أنّه استمدّ مبادءَه من هذه البرامج ولم يأتِ بها من عدم كما ركّز على مبدأ التدرّج إذْ وينبغي تقديم التراكيب من السّهل إلى الصّعب إلى الأكثر صعوبة ومن الضّروري إلى الأكثر ضرورة، ومن الواضح البسيط إلى المعقد فالأكثر تعقيدا وهكذا...إضافة إلى مبدأ التجديد في التراكيب مع الحفاظ على المفردات التي تعرّض لها في الدروس السابقة، إذْ أننا لا يمكننا أن نعرض له تركيبا جديدا بمفردات جديدة، فيجد نفسه حائرا بين فهم الكلمات الجديدة وإدراك معانيها، أو فهم التركيب الجديد واستيعابه، وكما نبّه كذلك إلى عنصر مهمّ جدا في العملية التعليمية وهو عنصر التكرار الذي يلعب دورا مهما في ترسيخ وفهم واستيعاب اللغة بمفرداتها وتراكيبها.

---

[1] - ينظر: رشيد محمد رشيد منصور، التراكيب اللغوية الشائعة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - دراسة تحليلية، ص: 138 - 149.

[2] - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص: 26.

[3] - ينظر: رشيد محمد رشيد منصور، التراكيب اللغوية الشائعة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - دراسة تحليلية - ص: 152 - 161.

خامســـــا– التّمارين اللّغوية:

ينتمي تعليم اللّغات عموما إلى الميدان النّفس حركي الذي تلعب فيه الممارسة الدّور الأكبر في تنمية مهارات المتعلّم التي تهدف التّمارين اللّغوية على اختلاف أنواعها إلى تثبيتها وترسيخها لدى المتعلّم، فالتّمرين اللّغوي إذاً يُعدُّ وسيلةً لحفر المهارة التي تعلّمها المتعلّم وتثبيتها عنده وتدعيم ما تعلّمه بشأنها.

1– تعريف التّمرين اللّغوي:

أ– لغة: كما جاء في معجم لسان العرب: وهو مشتقّ منَ الفعل : « مرّن، يمرّن، مرانة ومرونة وهو على لين في صلابة، ومرّنته، ألنته وصلبته، ومرن الشّيء مرونا، إذا استمرّ، وهو ليّن في صلابته، ومرُنَت يد فلان على العمل، أي صلبت واستمرّت »[1]، فالمرونة تعني اللّين والاستمراريّة على فعل الشّيء.

والتّمرين عند الغزالي: هو المواظبة على نمط واحد –من الأفعال– على الدّوام مدّة مديدة[2] أي القيام بعمل والاستمرار في ذلك حتى يترسّخ لدى الفرد المتعلّم.

والتّمرين في معجم علم النّفس: هو « تكرار العمل توسّلا لتحسين أدائه، أو توصّلا لتكوين عادة »[3]؛ بمعنى أنّ التّكرار يجعل منَ العمل عادةً وذلك بالتعوّد على القيام بها.

نلاحظ اتفاق هذه التعريفات جميعها على أهميّة التكرار والممارسة لمدّة معيّنة في اكتساب أيّ ملكة، أو عادة، أو سلوك، فالتّمرين، أو التّدريب، أو التّطبيق، أو الممارسة، أو المواظبة والمران كلّها تحمل تقريبا نفس المعنى، وتدلّ على معنى التّعويد على عادة، أو الحصول على كفاءة، أو ملكة عن

---

[1] – أبو الفضل جمال الدين بن منظور، لسان العرب، تح. عامر أحمد حيدر وعبد المنعم خليل إبراهيم، دار صادر، بيروت، لبنان، مج. 13، ط.1، 1955، ص: 403.

[2] – ينظر: أبو حامد بن محمد بن أحمد الغزالي، إحياء علوم الدين، تح. اللجنة العلمية بمركز دار المنهاج للدراسات والتحقيق العلمي، دار المنهاج، جدة، ج.3، ط.1، 2011، ص: 57.

[3] – فاخر عاقل، معجم علم النفس، دار العلم للملايين، بيروت، ط.2، 1979، ص: 302.

طريق حمل المتعلّم على القيام بسلسلة منَ النّشاطات المتكرّرة[1]، إذًا فالتّمرين لغةً يعني التّكرار والممارسة من أجل التّعود على عمل ما، أو سلوك ما.

ب– مفهوم التّمرين الاصطلاحي أو التّعليمي:

التّمرين اصطلاحا هو:« نوع من أنشطة التعلّم المنظّمة المتكرّرة التي تهدف إلى تنمية أو تثبيت مهارة معيّنة، أو أحد جوانب المعرفة »[2]، وقد ورد له تعريف آخر وهو كلّ نشاط منظّم قائم على منهجيّة محدّدة، يهدف إلى استيعاب المتعلّم ، واستعماله الوظيفي للعناصر اللّغوية بكلّ مستوياتها[3]، وتكرار هذه التّمارين يرسّخ هذه العناصر لدى المتعلّم ويمكّنه من استعمالها.

ويُعرَّف التّمرينُ في معجم علوم التّربية على أنَّه : « مَهمّةٌ لغويّةٌ ذاتُ طابعٍ تكراري ومجزَّأ يكونُ موضوعها الجانب التّقليدي في اللّغة، وهدفُها تكليفُ المتعلِّم بمَهمّة لغويّة قصد تثبيت أو تطبيق ما اكتسبه »[4]؛ بمعنى أنَّ الإجابةَ على التّمرين اللّغوي تكونُ محدّدةً وثابتةً عند جميع المتعلّمين ولا اختلاف فيها، وهو يغطِّي جزءا واحدا أو جانبا منْ مكوّنات اللّغة، ويتدرَّب فيه المتعلّمُ على ما سبق تعلُّمه.

فالتّمرين اللّغوي إذاً هو تدريب منظَّم يتعدّل به السّلوك، وتتحوّل به القاعدة اللّغوية إلى عادة لسانيّة، ما يساعد على امتلاك ناصية اللغّة والقدرة على التّواصل بها بشكل جيّد.

2– خصائص التّمرين اللّغوي: يختصّ التّمرين اللّغوي بخصائص أهمّها:

أ– التّمرين اللّغوي نشاط[5]:

يُعدُّ التّمرينُ اللّغوي نشاطا منَ الأنشطة التّعليميّة التي يقوم بها المتعلّمُ داخل حجرة الدّرس، وهو نشاط يجعل المتعلّمَ في حالة نشاط وحركة مستمرّة، ومشاركا فعّالا في العمليّة التّعليميّة، باعتباره

[1] – ينظر: محمد صاري، التمارين اللغوية – دراسة تحليلية نقدية –، رسالة ماجيستير، مخطوط جامعة الجزائر، 1990، ص: 39.
[2] – عبد الله إسماعيل الصوفي، معجم التقنيات التربوية (عربي، انجليزي)، دار المسيرة، عمان، ط.2، 2000، ص: 241.
[3] – ينظر: محمد صاري، التمارين اللغوية – دراسة تحليلية نقدية – ص: 39.
[4] – عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، المغرب، ع.9، 10، ط.2، ص: 131.
[5] – ينظر: محمد صاري، التمارين اللغوية – دراسة تحليلية نقدية – ص: 41

المسؤول عنْ إنجاز هذا النّشاط، ومتى نجح في إنجاز تمارينه نجحت العمليّة التّعليميّة، لأنّه يعكسُ مدى تعلُّم الفرد وقدرته على الفهم والاستيعاب والتّطبيق.

ب- التّمرين اللّغوي نشاط منظَّم[1]:

لا تُنجَز التّمارين عشوائيّا، وإنّما يتمُّ إعدادها وفق معايير ومقاييس منظَّمة وثابتة كالانتقاء والتّخطيط والتّرتيب حتّى تكونَ ذات فعاليّة في العمليّة التّعليميّة، وأنْ لا تخرج عن إطار الدّرس المبرمج للمتعلّم، وما التّمرين اللّغوي إلا عمليّة ترسيخيّة للدّرس، أو العنصر اللّغوي المتعلَّم.

ج- التّمرين اللّغوي نشاط هادف:

لا يكونُ التّمرينُ اللّغوي هدفا في حدّ ذاته، وإنّما هو نشاط يهدف إلى تحقيق هدف ما كالتّصويب والتّصحيح والشّرح والتّقويم، وغيرها منْ أنشطة التّعلُّم التّي يسعى المتعلّم إلى تحصيلها، وبهذا فالتّمرين اللّغوي وسيلة تقويميّة ضروريّة لا يمكنُ الاستغناء عنها في سير العمليّة التّعليميّة، ويُشترَط فيه أنْ يكونَ مطابقا للأهداف المسطّرة[2]، والتّي وُضِع التّمرين لأجلها.

3- أنواع التّمارين اللّغوية:

تُعدُّ التّمرينات اللّغويّة منْ أهمِّ أشكال النّشاط التّربوي الّتي تَستهدفُ تثبيت مهارات اللّغة لدى المتعلّم، سواءً على المستوى الإدراكي أو النّفسي حركي، كما أنَّ منْ شأنِ هذه التّمرينات أنْ تُهذِّبَ هذه المهارات المكتسَبة؛ بمعنى « أنّها تحذفُ ما يعْلُقُ بها منْ شوائب في التّعلّم وما يبدو فيها منْ خطأ في أشكال الأداء، وما يتسرّبُ إليها منْ أنماط اللّغة الأم التي تعوَّد عليها الدّارس »[3] وهي كالتّالي:

[1]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 41.

[2]- ينظر: محمد صاري، تقويم مناهج اللّغة العربية، وزارة التربية الوطنية، 1998، ص: 97.

[3]- رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التّعليمية، ص: 229- 230.

(أ)– التّمارين البنيويّة:

وهي تُسمَّى بتمرينات الأنماط، والهدفُ منها الوصول بالمتعلّم إلى نهاية المرحلة حتّى يصبحَ مقتدِرا على صنع جملٍ جديدةٍ قياسا على الأنماط الّتي حذقها، إذن فتمرينات الأنماط وسيلةٌ وليست غاية، « هذه الغاية هي تمكينُ الطّالب منْ استعمال اللّغة استعمالا حرًّا في مرحلة لاحقة...»[1]، ومنْ أمثلتها ما يلي:

المعلّم (مثير): ألقى الأستاذُ محاضرةً قيّمةً.

المتعلّم (استجابة): ألقى الأستاذُ محاضرةً قيّمةً.

المعلّم: (كلمة).

المتعلم: ألقى الأستاذُ كلمةً قيّمةً.

المعلّم: (طويلة).

المتعلم : ألقى الأستاذُ كلمةً طويلةً.

المعلم: (خطبة).

المتعلم: ألقى الأستاذُ خطبةً طويلةً...إلخ[2].

يقوم المتعلّمُ بهذه الّطريقة باستبدال مفردات عديدة منَ الجملة الأولى أو النّموذجية أو جملة الانطلاق التي يقدّمها المعلّم للمتعلّم، وهو يقوم باستبدال الكلمة القديمة بمفردة جديدة يقدّمها له وهي بمثابة مفتاح يساعده على عمليّة الاستبدال.

1– صيغ التّمارين البنيويّة: تكون التّمارين اللّغوية على صيغ كثيرة من بينها:

أ– الإعادة والتّكرار.

[1] – صالح محمد صالح، تدريبات الأنماط، معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، 1983، ص: 07.

[2] – ينظر: محمد صاري، تقويم مناهج اللغة العربية، ص: 102.

ب- التّبديل والتّغيير (الاستبدال).

ج- التدرّب على الرّبط.

2- أنواع التّمارين البنيويّة[1]: تنقسم التّمرينات البنيويّة إلى نوعين وهما:

أ- التّمارين التّركيبية:

وتشمل بنية الجملة وصيغها الصّرفية والمعجميّة، وهي تُصنَّف إلى نوعين هما: التّمارين الاستبداليّة والتّمارين التّحويليّة، فإذا ظلّ التّركيب على ما هو عليه، واستُبدِل عنصر أو عناصر منه، عُدَّ تمرينا استبداليا، وإذا أدّى التّمرين إلى تغيير في بنية التّراكيب عُدَّ تمرينا تحويليا.

1- التّمارين الاستبدالية:

وفي هذا النّوع يُغيَّر عنصر تركيبي معيّن بعنصر آخر من نفس الفئة ويؤدّيان نفس الوظيفة ممّا يؤدّي إلى اختلافٍ في المعنى ضمن بنية تركيبيّة واحدة، ومثال ذلك: إذا قلنا (المدينة جميلة) ونستبدل كلمة (جميلة) بكلمة (قديمة)، فتصبح (المدينة قديمة).

2- التّمارين التّحويلية:

يتمُّ الانتقال في تمرينات التّحويل منْ تركيب أوّلي بسيط إلى تركيب ثانٍ أكثر تعقيدا منه أو الانتقال منْ صيغة الإثبات إلى صيغة النّفي أو العكس[2]، ومثال ذلك تحويل الجملة التّالية منْ مُثبتة إلى استفهاميّة:

تبدأ الدّراسة غدا.....متى تبدأ الدّراسة؟

[1]- ينظر: محمد صاري، التمارين اللغوية – دراسة تحليلية نقدية-، ص: 125.

[2]- ينظر: رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص: 125.

أو تحويل الجملة من مثبتة إلى منفية:

« تفي الحكومة بوعودها أمام الشّعب »[1]..... لا تفي الحكومة بوعودها أمام الشّعب.

تساعد هذه التّمرينات على تدريس المفردات واكتساب المتعلّم مفردات جديدة، إضافةً إلى ما يكتسبه منْ تحويلات تركيبيّة ضروريّة للتّعبير.

ب– التّمارين الصّوتية:

وهي تمرينات على « الهياكل الصوتية الوظيفية »[2]؛ بمعنى أنّها ترتكز على البنية الصّوتية والصّرفية للجملة وجانبها الوظيفي، والتّمرينات الصّوتية كثيرةٌ ومتنوّعة، لكلّ منها هدف معيَّن ومنها تمرينات التّعرّف الصّوتي؛ أي تعرّف المتعلّم على أصواتٍ واردة في مفردات مختلفة سبَق له تعلمّها ، وتمرينات التّمييز الصّوتي، وأبرز هذه التّمارين هو ما يُسمَّى بالثّنائيات الصّغرى « والّتي يرد فيها زوجان يتماثلان في النّطق إلاّ في فونيم واحد يترتّبُ على تغييره تغيير المعنى »[3]، أو هي ما تُسمَّى بتمرينات الاستبدال الصّوتي، ومثال ذلك: مفردتَي (قلب/كلب)، فالقاف والكاف يمثِّلُ كلٌّ منها وحدة صوتيّة يترتَّب على ورودها في المفردة معنى جديدا مغايرا عن معنى المفردة الأخرى.

يساعدُ الاستبدال في المستوى الصّوتي على التّمييز بين صوت وآخر، ويمكّن من استكشاف الفوارق بين الأصوات المتشابهة التي يؤدّي تغيّرها إلى تغيّر المعنى، كما يمكّنُ المتعلّم منَ التّمييز بين مختلف صفات هذه الأصوات منْ همسٍ، وجهرٍ، وترقيق، وإطباق، وغيرها منَ الصّفات[4]، وبالتّالي فإنّ التّمارين البنيويّة تُعدُّ وسيلةً فعالةً وناجعة لترسيخ البنى اللّغويّة المدَرّسة لدى المتعلّم ما ميّزها بخصائص عدّة أهمها:

[1] – محمد صبحي عبس وآخرون، الكتاب المتوسط في تعليم العربية لغير الناطقين (سلسلة اللسان)، مركز اللسان الأم، الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي، ج.2، ص: 12

[2] – رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص: 121.

[3] – رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية، ص: 91.

[4] – ينظر: رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص: 138.

1- تُعدُّ وسيلةً لإيصال المعلومات ونقلها إلى أذهان المتعلّمين بطريقة بسيطة دون الحاجة إلى الشّروح الطّويلة.

2- تركّزُ على الجانب الكتابي والشّفوي للّغة معتمدةً لغةَ التّواصل المتداوَلة.

3- تجعل المتعلّمَ عنصرا مشاركا فعّالا في العمليّة التّعليميّة منْ خلال التّمرين والتّكرار« حيث يعمل المدرِّس على أنْ يفسحَ لهم المجال أكثر فأكثر قصْد التدرّب الذّاتي على التكلّم والتّواصل »[1] وكلّما كثرت التّمارين وتنوّعت وتكرّرت، ترسّخت في ذهن المتعلّم وثبتت.

ويرى صالح بلعيد أنّ التّمارين البنيويّة « تنطلق منْ تراكيب معزولة عن أحوال الخطاب الطّبيعي »[2]، ما يجعل المتعلّم يكتسب بنى لغويّة لا يستطيع توظيفها في التّواصل، إذاً فالتّمارين البنيويّة تلعب دورا هامّا في اكتساب الملكة اللّغوية والنّحوية، ولكنّها لا تُكسِب المتعلّمَ القدرةَ على التصرّف فيها واستخدامها في التّواصل، وفي إنتاج النّصوص.

(ب)- التّمارين التّواصلية:

وهي ما تُعرَف باسم التّمارين الاستعماليّة، والهدفُ منها هو تحقيق القدرة على التّواصل وبناء الكفاية الاتّصالية لدى متعلّم اللّغة « بجوانبها الأربعة: الكفاية النّحوية وكفاية الخطاب الكفاية اللّغوية الاجتماعيّة، والكفاية الاستراتيجيّة...»[3]؛ بمعنى أنّها تهدفُ إلى إكساب المتعلّم القدرةَ على التّصرّف في البنى اللّغوية حسب مقتضى الأحوال[4]، إذْ يصبح قادرا على إنشاء جمل وتراكيب مختلفة واستبدال مفرداتها حسب المواقف، وحسب المعنى المراد إيصاله للطرف الآخر.

وتوجدُ أنواعٌ أخرى للتّمارين اللّغوية، وهي مقسّمةٌ بحسب المهارات اللّغوية : الاستماع، الحديث القراءة، الكتابة، وعلى غرار هذه المهارات تمّ تصنيف أنواع التّمارين التّواصلية إلى نوعين وهما:

---

[1] - المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، ط.2، 1994، ص: 86.

[2] - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص: 39.

[3] - عبد العزيز العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 359.

[4] - ينظر: فتيحة بن عمار، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي، ص: 94.

1- تمارين الفهم: المسموع والمقروء: وهي بدورها تنقسم إلى نوعين:

أ- تمارين فهم المسموع:

تركّز على مهارة الاستماع، بحيث يلقي المعلّم جملة أو نّصا على مسامع المتعلّمين، ليختبر مدى فهمهم واستيعابهم للمسموع من خلال سؤالهم، للتأكّد منْ قدرتهم على التّمييز بين مختلف الأصوات والمفردات والتّراكيب التي أُلقيَت على مسامعهم[1] ، ولاكتساب مهارة الاستماع ينبغي انتقاء مادّة اللّغة والمتمثّلة في الألفاظ، والجمل، والنّصوص الضروريّة للمتعلّم منَ النّاحية الوظيفيّة كما يُفضَّل تقديم المسموع على شكل جمل، ويُشترط فيها أنْ « يربطها موضوعٌ واحد يندرج بدوره في مجال معيّن منَ المفاهيم...»[2]، وقد يقوم المتعلّم بتوليد تراكيب وعبارات جديدة صحيحة لغويا ومقبولة اجتماعيا نسْجًا على التّراكيب التي تلقّاها من المعلّم.

ب- تمارين فهم المقروء أو المكتوب:

تعتمدُ مهارة القراءة على النّصوص المكتوبة، وللقراءة جانبٌ فيزيولوجي، وهو المتمثّل في التعرّف على الحروف وكيفيّة نطقها، وإدراكها، وجانبٌ عقلي وهو المتمثّل في إدراك المعاني وفهمها، وفهم مدلولات المفردات ضمن النّص، والتّفاعل معها ونقدها؛ وبالتّالي فإنَّ مهارة القراءة تعتمدُ على الإدراك البصري للنّصوص، وكذا فهم معانيها، وفكّ رموزها.

تتميّز التّمارين التّواصلية بجملة منَ الخصائص تميّزها عن التّمارين البنيويّة، بحيث تُعدُّ[3]:

1- وسيلة منَ الوسائل التي توفّر للمتعلّم التكلّمَ بتلقائيّة وعفويّة كأنّه ابن اللّغة.

2- نستطيع الخلطَ فيها بين التّمارين الشّفهية والكتابيّة وإنجازها في وقت واحد.

3- تنمّي القدرةَ اللّغويةَ عن طريق توفير مواقف تبليغية تواصليّة معيّنة.

4- تعتمدُ على مبدأ التّحاور، لذا فهي تحتاجُ إلى عنصرين على الأقل، أو جماعة لأنّ الحوار لا يقوم به شخصٌ واحد.

5- تمكّنُ المتعلّمَ منَ المشاركة في العمليّة التّعليميّة من خلال منْحِه القدْرَ الكافي منَ الوقت للتكلّم.

---

[1]- ينظر: محمد صاري، التمارين اللغوية، ص: 189.

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص: 66.

[3]- ينظر: محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم، الكويت، 1974، ص: 226.

إنّ هذه التّمرينات اهتمّت بإكساب المتعلّم القدرةَ على توظيف اللّغة ولكنّها تناست إكسابَه القدرةَ اللّغوية التي يسترجع بها مختلف البنى اللّغوية والمفردات التي تعلَّمها سابقا، والتي يحتاجها في التّواصل في مواقفه الحياتيّة بشكل عام.

سادســـا– الاختبارات اللّغوية:

يُعدُّ بناء الاختبارات اللّغوية في العمليّة التّعليميّة التعلّميّة أحد المهام الرّئيسية للمعلّم، نظرا لما تكتسبُه منْ أهميّة في تحديد مقدار ما يتحقَّق منَ الكفايات التّعليميّة والغايات التّربويّة، وهي جزءٌ أساسي منْ عمليّة التّقويم، ووسيلةٌ ضرورية تعملُ على قياس مستوى تحصيل المتعلّمين والتعرّف على مدى تحقيق المنهج الدّراسي للأهداف المرسومة له، والكشف عن مواطن القوّة والضّعف في ذلك.

1– مفهوم الاختبار:

تعدَّدَ مفهوم الاختبار، وهو لفظة استعملها العالم الأمريكي السّيكولوجي (ريموند كاتل Raymond Cattell) عام 1890م، للدّلالة على وسيلة قياس السّمات والقدرات لجماعة أو أفراد، بقصد التأكّد منْ وجود أو غياب قدرة، أو معرفة، أو مهارة ما، أو بُغيةَ تعيين الدّرَجة التي توجد فيها هذه الصّفات، والاختبار وسيلةٌ تمييزية بين الأفراد المنتمين إلى جماعة ما استنادا إلى مقاييس معيّنة تنطوي على تسلسل المراتب بالنّسبة لحيازةِ هذه الصّفة أو تلك، كالذّكاء، والتّحصيل، والكفاية،...إلخ[1]، لذا فإنَّ الاختبارَ شرط ضروري لمعرفة مدى حيازة المتعلّم على هذه الصّفات.

والاختبار كذلك أداةُ تقويمٍ يتمُّ إعدادها وفق طرق منهجيّة منظَّمة، ويتمُّ إعداد هذه الأداة لغرض تحديد درجة امتلاك المتعلّم لسمةٍ ما، أو قدرةٍ معيّنة، وذلك منْ خلال إجاباته على عيّنةٍ منَ المثيرات ذات العلاقة بالسّمة المرغوب قياسها[2]، وبالتّالي فهو عمليّة مقنّنة وليست عشوائيّة.

ويُعدُّ الاختبار منْ أبرز أدوات التّقويم والقياس في العمليّة التّعليميّة عامّةً وتعليم اللّغات خاصةً، لأنّه يمكّننا منَ الحكم على أداء المتعلّم، إذْ تتّخذُ قرارا برفعه لمستوى أعلى، أو تركه في المستوى نفسه إذا ما تعثّر في اجتياز الاختبار، كما أنَّه يمكّنُ المعلّمَ منْ تشخيص أخطاء المتعلّم اللّغويّة التي يكثرُ تكرارها ثمَّ تقويمها، ويعرّفه عبد الرحمن أحمد محمد نقلا عن (لي كرونباخ Lee

[1] – ينظر: أسعد رزوق، موسوعة علم النفس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1979، ص: 17.

[2] – ينظر: عبد العزيز بن سعود العمر، لغة التربويين، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2007، ص: 16.

Cronbach) بأنّه: « أيّ إجراء منظَّم لملاحظة سلوك شخصٍ ما ووصْفه بوسائل ذات مقياس عددي »[1]؛ بمعنى أنَّه عمليّة منظَّمة دقيقة ومضبوطة بقوانين خاصّة.

ويعرّفه كذلك (براون دوجلاس Brown Douglas) بأنّه: « طريقةٌ لقياس قدرةِ شخصٍ ما، أو معرفته، في مجال معيّن، فالاختبار مجموعةٌ منَ الإجراءات، أو الأسئلة التي يشكِّل مجموعُها أداة قياس منْ نوع ما وتتطلَّب هذه الطّريقة بشكل عام أداة أو نشاطا منْ قِبَل الممتحِن أو الممتحَن »[2]، فالاختبار إذاً نوع منْ أنواع التّقويم، ووسيلة قياسٍ مهمّة لمعلومات المتعلّم، وأداة فعّالة لتقويمه.

2- أهميّة الاختبارات:

للاختبارات اللّغوية أهميّة كبيرة في ميدان تعليم اللّغات، فهو يساعد في تحديد مستوى المتعلّم، ويساعدُ في اختيار المحتوى المناسب له، ويعطيه إرشادات شخصيّة مستمرّة طبقا لقدراته اللّغوية.

كما أنَّه يساعدُ المعلّمَ والمدرسة في تطوير منهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها، ويعينهم على الارتقاء بمستوى المتعلّمين وتوعية الأجانب بأهميّة برامج تعليم العربية[3]، إذاً فالاختبار يعمل عموما على معرفة ما إذا كان المتعلّم قد امتلك الكفاية اللّغوية، ومدى امتلاكه لها، ويكشف الأخطاء التي يقع فيها المتعلّم منْ أجل تصويبها وتصحيحها، والرّفع منْ مستوى التّحصيل اللّغوي لديه.

3- أسس الاختبار:

حتى يكونَ الاختبار جيّدا وناجحا لا بدَّ من قيامه على أسس مهمّة منها:

---

[1] - عبد الرحمن أحمد محمد، تصميم الاختبار، دار أسامة، الأردن، 2014، ص: 13.

[2] - براون دوجلاس، مبادئ تعليم وتعلم اللغة، تر. القعيد إبراهيم بن حمد، الشهري عبد الله، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1994، ص: 370.

[3] - ينظر: محمد فاهية عيسى، أثر الاختبارات الموحدة في تحصيل مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في المرحلة الثانوية بولاية بونت لاند في الصومال، المؤتمر العلمي الثاني حول اختبارات قياس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها، 9- 11 أوت 2016، مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بوصاصو، الصومال، ص: 276.

أ- الموضوعية:

ونعني بها صياغة السّؤال بحيث لا يحتملُ إلاّ إجابةً واحدة، إذا صِيغَ الامتحان بهذا الشّكل الذي يقدِّر فيه الممتحَنون نتائجَهم بطريقة واحدة، فإنَّ الامتحانَ يكون قدْ حقَّق عنصر الموضوعيّة فيه، كأنْ تُقدَّم للمتعلّم عدة إجابات للسّؤال الواحد، وينتقي منها إجابةً واحدة، وهي التي يراها مناسبة للّسؤال[1]، وهنا لا بدّ للمعلّم أن يتجنّب كل العوامل الذاتية والشخصية، وأن يكون موضوعيا ونزيها في وضع الأسئلة.

ب- الصّدق:

بمعنى أنْ يقيس الاختبار فعلا ما أُعِدَّ لأجله، فالاختبار الذي صُمِّم لقياس موضوع معيّن يجب أنْ تكونَ جميع فقراته ترتبط بهذا الموضوع، وللتحقّق منْ صدق الاختبار يجبُ تحليل مكوّناته تحليلا منطقيّا، ثمَّ يقابل بينها وبين عناصر الاختبار، فإنْ تطابقت كانَ الاختبار صادقا، أو قياس الدّرجات التي تحصَّل عليها المتعلّمون في الاختبار مع درجاتهم التي تحصّلوا عليها منْ مصدر خارجي وقياس مدى ارتباط درجاتهم مع هذا المصدر فإنْ كانت عاليةً كانَ الاختبار صادقا[2] فالصّدق ضروري في نجاح الاختبار وإعطائه لنتائج ثابتة ودقيقة.

ج- الثّبات أو ثبات الاختبار:

يُعدُّ الاختبار ثابتا « عندما يكون متَّسقا ومتجانسا وموثوقا »[3]، فلو أعطيتَ الاختبار للشّخص نفسه أو أشخاص مساوين له في وقتين مختلفين، وأعطى نتائجَ متشابهة يكونُ ذلك الاختبارُ ثابتا.

د- العمليّة:

يكون الاختبار عمليّا حين لا يبذلُ فيه المعلّمُ جهدا شاقّا في إعداده وتطبيقه وتصحيحه ولا يكلِّف المتعلّمين كذلك استعمال أدوات لا يستطيعون الحصولَ عليها، وبالتّالي فإنَّ الاختبارات

[1] - ينظر: صالح عبد العزيز، التربية الحديثة: مبادؤها، تطبيقاتها العملية، دار المعارف، ج.3، ط.7، 1969، ص: 375.

[2] - ينظر: جابر عبد الحميد جابر وأحمد خير كاظم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية، 1984، ص: 280.

[3] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 286.

العمليّة هي سهلة الإعداد والتّطبيق معًا[1]؛ أي أنَّه لا يأخذ وقتا طويلا للإعداد والتّطبيق والتّصحيح...إلخ.

4- أنواع الاختبارات اللّغوية:

توجدُ أنواعٌ كثيرة منَ الاختبارات اللّغوية، وينفرد كلّ نوع بأغراض محدّدة أو معايير خاصّة تُستعمَل لقياسها، ومنْ بين هذه الاختبارات ما يلي:

أ- اختبارات الكفاية (Proficiency tests):

إذا كانَ الهدف منْها قياس المقْدِرة العامّة في اللّغة فهي تختبر الكفاية[2]اللّغوية عموما وتشملُ هذه الاختبارات النّحو والمفردات، وفهم المقروء، وفهم المسموع، وقدْ تشملُ مهارة الكتابة كذلك، وبالتّالي تختلف هذه الاختبارات عن الاختبارات الأخرى فاختبار الكفاية هو اختبار « لا يتقيّدُ بمنهجٍ معيَّن أو مُقرَّر دراسي خاصّ أو كتاب محدَّد، وإنّما يقيس مهارات عامّة »[3] وذلك حسب المواقف التي يُحتمَل أنْ يستخدم فيها المتعلّمُ اللّغة

ب- الاختبارات التّشخيصيّة (Diagnostic tests):

يُصَمَّم هذا الاختبار لتشخيص جانبٍ معيّن منْ جوانب اللّغة، فقد يكون غرضُ اختبار تشخيص النّطق مثلا هو: « تقرير الصّفات الصّوتية المعيّنة منَ اللّغة التي تشكِّل صعوبةً عند المتعلّم »[4]؛ بمعنى أنّها ليست اختبارات شاملة بل تُعنى بجانب معيّن منْ جوانب اللّغة والغرض منها اكتشاف مدى استيعاب المتعلّم لذلك الجانب.

ج- اختبارات التّحصيل (Achievement test) :

تتّصل اختبارات التّحصيل بدرسٍ، أو وحدةٍ دراسية، وتكون في نهاية الدّرس، أو الوحدة أو فترة زمنيّة محدّدة، وغرضها معرفة مدى تحصيل المتعلّم لما تعلَّمه خلال فترة معيّنة، أو ما تعلّمه منَ

---

[1] - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها - مناهجه وأساليبه-، ص: 248.

[2] - ينظر: براون دوجلاس، مبادئ تعليم وتعلم اللغة، ص: 381.

[3] - رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للنّاطقين بلغات أخرى، ص:721.

[4] - براون دوجلاس، مبادئ تعليم وتعلم اللغة، ص: 381.

الوحدة، أو الدّرس، أو قياس كميّة ما حصّلَه المتعلّم في منهج، أو مقرّر، أو محتوى تعليمي ليتمَّ بعد ذلك نقلُ المتعلّم منْ مستوى إلى مستوى أعلى إنْ نجح في الامتحان.

د- الاختبارات الموضوعيّة (Objective tests):

يتكوّن الاختبار الموضوعي منْ بنود، يتطلّب كلّ بند فيه إجابةً واحدة مُحدّدَة، ولا تُقبَل أيّ إجابة أخرى، وسُمِّي بذلك لأنَّ الإجابة مرتبطةٌ بالموضوع، ولا مجالَ فيه للاجتهاد الشّخصي، أو الاختلاف في عرض الإجابة[1]، ويتمُّ تصحيحها بطريقة موضوعيّة مضبوطة لا مجالَ فيها لمجاملة المتعلّم، كما أنَّها تُصَحَّح بسرعة، وتتطرّقُ إلى جميع جوانب المنهج[2]، وتختصّ في قياس قدرة المتعلّم على التّفكير.

وقد أضاف العصيلي في كتابه (أساسيّات تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بلغات أخرى) أنواعا أخرى للاختبار منها:

1- الاختبارات المباشرة (Directed tests):

ويُقصد بها: « الاختبارات التي تقيس الظّاهرةَ المراد قياسها بطريقة مباشرة، فاختبارُ القدرة على الاتّصال منْ خلال المقابلة الشّخصية يُعدُّ اختبارا مباشرا للكفاية اللّغوية التي يمتلكها الأداء الكلامي...بلْ إنَّ معظمَ الاختبارات التّحصيليّة تُعدُّ منْ الاختبارات المباشرة »[3]، وهي تساعدُ المعلّمَ في تحرِّي الدّقة وضبط مدى قدرةِ المتعلّم واستيعابه لما اخْتُبِر فيه، غيرَ أنَّ المتعلّمَ كثيرا ما يكونُ متوتِّرا ومذبذَبا أثناء أداء الاختبار المباشر.

[1] - ينظر: محمد علي الخولي، الاختبارات التحصيلية - إعدادها، إجراؤها، تحليلها- دار الفلاح للنّشر والتوزيع، الأردن، ط.1، 1998، ص: 12.

[2] - ينظر: إبراهيم مجدي عزيز، مهارات التّدريس الفعّال، مكتبة الأنجلو المصرية، ط.1، 1997، ص: 192.

[3] - عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 440.

2- الاختبارات غير المباشرة (Indirect tests) :

ويُقصَد بها الاختبارات التي « تقيس الظّاهرة المراد قياسها بطريقة غير مباشرة فالاختبارات الموضوعيّة بجميع أنواعها تُعدُّ غير مباشرة للكفاية اللّغوية »[1]، وتساعدُ هذه الاختبارات على معرفة ما يمتلكُه المتعلّمُ منْ رصيدٍ لغوي ومدى قدرته على توظيفه في التّعبير الحرّ.

3- اختبارات النّقاط المنفصلة (Discrete point tests) :

هي : « نوع منَ الاختبارات التي يركَّز فيها على عنصرٍ واحدٍ منْ عناصر اللّغة، أو مهارة واحدة منْ مهاراتها، أو جانبٍ منْ جوانب المهارة، فاختبارات القراءة والكتابة والصّرف والنّحو والإملاء وتمييز الأصوات مثلا تُعدُّ اختبارات لنقاط وعناصر لغويّة منفصلة »[2]، إذْ تُمكِّن هذه الاختبارات المعلّمَ منْ تحديد مواطن القوّة والضّعف وتحدّد المشكلات التي يواجهها المتعلّم في تعلّمه لمهارةٍ معيّنة، أو جانبٍ معيّن منَ المهارة، ولهذا فهي لا تقدِّم نتيجةً عامّة ونهائيّة عن مستوى المتعلّم في مهارات أخرى.

4- الاختبارات التّكاملية (Integrative tests) :

وهي لا تقتصِر على اختبار المتعلّم في مهارةٍ معيّنة، أو جانب معيّن، بل تشملُ جوانبَ اللّغة ومهاراتها جميعا[3]، حيث تقدِّم صورةً كاملةً عن مستوى المتعلّم في تعلّمه للّغة عموما.

5- اختبارات التّصنيف (Placement tests) :

ويُسمَّى اختبار تحديد المستوى، وهو يساعدُ في « توزيع الطّلّاب الجدد في مجموعات، أو فصولٍ كلٍّ حسب مستواه الذي يناسبه قبل بدء الدّراسة حتى لا يجلس الطّالب مع مجموعة أعلى منْ مستواه، فلا يستطيع السّير معهم، أو مجموعة أدنى منْ مستواه فيفقِدُ الحماس، أو يُصاب بالإحباط وخيبة الأمل »[4]، وهو اختبار يشملُ جميع جوانب اللّغة ومهاراتها الأربع.

---

[1] - المرجع نفسه، ص: 440.

[2] - المرجع نفسه، ص: 441.

[3] - ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 441.

[4] - المرجع نفسه، ص: 446.

6- الاختبارات المقالية (Essay tests):

وهي اختبارات تتطلّب منَ المتعلّم أنْ يجيبَ عن أسئلته بكتابة مقالٍ طويل؛ بمعنى أنَّ الإجابة تتجاوزُ الفقرةَ الواحدة، لتشملَ العديدَ منَ الفقرات[1]، وهي اختبارات سهلةُ الوضع والإعداد، ومنْ مزاياها أنّها تكشفُ قدرةَ المتعلّم على التّخطيط للإجابة وتنظيم أفكاره وربطها ببعضها، كما أنّها تُنمِّي الطّلاقة اللّغوية لديه، وتكشف عن قدرته على التّحليل، والنّقد، وإبداء الرّأي الشّخصي، وإصدار الأحكام.

7- اختبارات المهارات اللّغوية (Skill tests):

معظم الاختبارات السابقة تدخل ضِمْنَ اختبارات المهارات اللّغوية الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة)، وكلّ عنصر منْ عناصر اللّغة، كالأصوات والمفردات والقواعد، يدخل ضمن مهارة واحدة أو أكثر من هذه المهارات، ولكنّ المقصود هنا باختبارات المهارات اللّغوية هو الاختبارات التي تُعدُّ لقياس مهارة بعينها، كاختبار فهم المسموع مثلا وهو يهدف إلى قياس كفاية المتعلّم في هذه المهارة[2]، والمقصود به قياس قدرته على فهم النّص المسموع والإجابة عن أسئلته إجابة صحيحة.

كما أضاف عددا منَ الاختبارات نذكر منها: الاختبارات ذوات المعايير الثّابتة، اختبارات السّرعة، اختبارات المعرفة أو القوّة، اختبارات مرجعيةّ المحك، اختبارات معياريّة المرجع، اختبارات الاستعداد اللّغوي، الاختبارات المقنّنة، الاختبارات غير المقنّنة، الأدائيّة،...إلخ.

ومن هنا فإنَّ الاختبارات اللّغوية منْ أكثر الوسائل التّقويمية استعمالا وتداولا في عمليّة التّقويم البيداغوجي في مجالِ تدريس اللّغة العربية، باعتباره « نشاط ينجزِه الطّالبُ في مدّة زمنيّة محدّدة »[3] وهذا النّشاط الذي يهدف إلى تقييم كفاءات المتعلّم، والعمل على تقويم سلوكيّاته وتعلّماته قبل الشّروع في الدّرس حتى نهايته، إذْ تُعدُّ عمليّة إجرائية تقوم بتَتَبُّعِ خطوات ومراحل تعلّم المتعلّم منْ بدايتها إلى نهايتها.

---

[1]- ينظر: زيتون حسن حسين، تصميم التّدريس - رؤية منظومية- عالم الكتب، مصر، ط.2، 2001، ص: 510.

[2]- ينظر: عبد العزيز العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 454.

[3]- زهير زايدي وفرجاني القرشيشي، إشراف: عبد الله المناعي، امتحانات الإنجاز والمتابعة، وزارة التربية والتكوين، تونس، ط.1، ص: 10.

5- الفرق بين التّمرين والاختبار:

يخلطُ بعض المعلّمين بين التّمرين اللّغوي والاختبار، لأنّهما متشابهان في الإجراءات وكيفية معالجة ما تعلّمه المتعلّم منْ مهارات لغوية، ويورد رشدي أحمد طعيمة بعض الفروق[1] بينهما، منْ أهمّها:

1- تهدف التّمارين إلى تثبيت ما اكتسبه المتعلّمُ منْ مهارات، بينما تهدف الاختبارات إلى تقدير وتقييم ما تعلّمه المتعلّم بعدَ التمرّن عليه.

2- لا يُتطلَّب في التّمرين إصدار أحكام، بينما يُعدُّ إصدار الحكم منْ أهمّ شروط الاختبار.

3- يقتصرُ التّمرينُ على الممارسة الجيّدة للمهارة، بينما يتطلّب الاختبار منحَ درجة أو علامة للمتعلّم تقيّم ممارسته للمهارة.

4- يُقدّم المعلّمُ أثناء التّمرين النّموذجَ الّذي يُحتذَى به، بينما لا يُعدُّ النّموذجُ شرطا في الاختبار.

5- يعقُبُ التّمرينُ عادةً ما قُدِّمَ منْ محتوى لغوي في الحصّة، بينما يُغطِّي الاختبار عادةً ما تمَّ تقديمه في حصصٍ سابقة، وهذا ما يجعلُ الاختبار يتّسِم بالشّمولية لكلّ ما تعلّمه الفرد، بينما يختصّ التّمرين بعنصر واحد منْ عناصر اللّغة.

ومن هنا فالتّمرين يركّز على مهارة لغويّة واحدة، ويعمل على ترسيخها وتثبيتها قبل اختبار المتعلّمين فيها، بينما يكون الاختبار شاملا لعدّة مهارات لغوية، والاختبار نوع منْ أنواع التّقويم الّذي يعتمده المعلّم في نهاية حصّة أو فصل أو مرحلة دراسيّة ما، على عكس التّمرين الّذي يتتبّع مراحل الدّرس وعناصره، ويعمل على تثبيتها بعد إلقائها على المتعلّم ليتمكّن منها، باعتباره وسيلةً لحفر المهارة التي تعلّمها الفرد، وتثبيتها عندَه، وتدعيم ما تعلّمه بشأنِها.

[1]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 647.

سابعـــا– الألعـــاب اللّغويــة:

يُعدُّ اللّعبُ منْ أهمّ الوسائل الفعّالة لتكوين شخصيّة الطّفل، فهو يساعدُ في نموّه في كلّ جوانبه اللّغوية، والجسميّة، والعقليّة، والنّفسية، والاجتماعيّة، باعتباره مخرجا ومُتنفَّسا له، فهو يمكّنُه منْ إشباع رغباته وحاجاته النّفسية، « فعنْ طريقِ اللّعب يمكنُ أنْ يتقدَّم نموُّ الطّفل في النّواحي الجسميّة والعقليّة واللّغوية والاجتماعيّة، فهو يتيح مجالا لإعدادِ العقل وتدريبه على العمل الخيري في مستقبل حياته، وهو وسيلةٌ لاستغلال طاقةِ الطّفل وتوجيهها في مسارات صحيحة وبنّاءة، وهو وسيلة لكي يتعرَّفَ الطّفل الذي يعيش فيه، بلْ إنّ اللّعبَ يتمتّعُ بأهميّةٍ اجتماعيّةٍ حيث يحفُلُ بالعديد منَ المواقف التي تُعلّمُ الطّفلَ العلاقات الاجتماعيّة »[1]؛ بمعنى أنَّ اللّعبَ يُنمّي قدراتِ الطّفل، وهو وسيلة لفهمه لأنّه النّشاط الذي يعبّر به الأطفال عن حاجاتهم.

أ– تعريف اللّعب:

اللّعبُ منَ الأنشطة الفطريّة التي يمارسها الأطفال منذُ الأشهر الأولى لولادتهم وتتعدّد أشكالُه، وتتنوّع لديهم، فمنها الفردي، والجماعي، والمنظَّم، والعشوائي، وأيّا كان شكلُ اللّعب الذي يمارسه الطّفل، فهو يخلق لديه الشّعور بالمتعة والسّعادة، إضافةً إلى تعزيزه للنّمو في مختلف الجوانب المعرفيّة والجسميّة والانفعاليّة والاجتماعيّة[2]، ولذلك فإنَّ اللّعب يبني شخصيّة الطّفل ويعينه على بناء مواقف خاصّة يسيطر فيها على جوانب الحياة المختلفة، وأمّا استخدامُ اللّعب في التّعليم فيُعدُّ منْ أفضل الأساليب التي تجذُبُ انتباهَ المتعلّم وتشوّقه للتعلّم؛ إذْ يوفّر له جوّا ملائما يدفع به للتعلّم تلقائيّا، ومنَ التّجربة والاستكشاف يتعرّف على ما يحبُّه ويميل إليه، فتزداد معرفته بذاته وإمكانيّاته، ويتعرّفُ على مشكلاته ويصبح أكثرَ قدرة على حلّها[3]، وبالتّالي فإنَّ الألعاب اللّغوية تُنمّي إحساسَ الطّفل بكفاءته الشّخصية وتنمّي مهاراته اللّغوية والفكريّة والحسّية والحركيّة.

---

[1] – ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللّغوية في تعليم اللّغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير الناطقين بها، نقد: محمود إسماعيل صيني، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط.1، 1983، ص: 139.

[2] – ينظر: أبو جدي أمجد، العلاج باللعب، مفهومه وتطبيقاته، مجلة البحث العلمي الأردنية، جامعة اليرموك، الأردن، ع.1، 2012، ص: 217 – 219.

[3] – ينظر: العناني حنان، نمو الطفل المعرفي واللغوي، دار الفكر والنشر، عمان، ط.1، 2002، ص: 10.

والألعاب اللّغوية عبارة عن مسابقات في المعارف اللّغوية، أو أنشطة تتمُّ بين المتعلّمين متعاونين أو متنافسين للوصول إلى غايتهم التّعليمية، وتكون هذه الألعاب محكومةً بقواعد موضوعيّة[1]، ويُقصَد بهذا التّعريف أنَّها لا تكون عشوائيّة، وإنّما تحكمها قوانين مضبوطة ويُشْرفُ عليها المعلّم منْ أجل تنظيمها.

ب- مجالات الألعاب اللّغوية:

تشملُ الألعاب اللّغوية جميع ما يتمُّ تعليمه للمتعلّمين منْ مهارات شفهيّة، وقرائيّة، وكتابيّة، وتواصليّة، ويمكنُ استغلالها في مهارات التّعبير والتّركيب، كالتّقديم والتّكرار والرّبط والإنشاء...إلخ، وما ينبغي الإشارة إليه أنَّ أكثرَ الألعاب فاعليّةً تلك التي تكونُ في إطار الجماعة والتّنافس، لأنّها تذكّي روحَ التّنافس بينهم والتّعاون على تأدية عمل ما والنّجاح فيه.

ج- أنواع الألعاب اللّغوية:

منْ خلال مجالات اللّعب اللّغوية يمكنُ استنتاج أنواعها والعناصر التي تركّز عليها، فبِما أنَّ تعلُّم اللّغة يكون نتيجةً حتميّةً لاكتساب مهاراتها الأربع: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة فالألعابُ اللّغوية مقسّمة على هذا الأساس، وهي كالتّالي:

1- الألعاب الشّفهية أو الألعاب اللّغوية لمهارة الكلام:

بما أنَّ تعلُّم اللّغة يكونُ بالممارسة والاستعمال، فإنَّ التّركيز على مهارة المشافهة أمرٌ ضروري في تعلُّم اللّغة واكتسابها، ولن يُتمكَّن منْ هذه المهارة إلّا بالتّكرار والممارسة لأنماط اللّغة ومفرداتها، وكذا بالتّدريب المستمرّ عليها، فاستخدام الألعاب الشّفهية يوفّر المواقفَ الملائمة لأداء مهارة الاستماع والكلام في جوٍّ ممتعٍ ومرحٍ ممّا يجعلُ المتعلّمين أكثرَ حيويّة ونشاطا، وأكثرَ تفاعلا وهي ضروريّة سواءً بين المعلّم والمتعلّم، أو بين المتعلّمين ومنْ أهمّ الألعاب الشّفهية ما يلي:

[1]- ينظر: فتح الله مندور، أساسيات إنتاج واستخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم، دار الصميعي للنشر والتوزيع، الرياض، 2006، ص: 18.

أ– « ألعابُ التعرُّف واسْتمِع ونفّذ، ألعاب السّلسلة والموازنات، والسّؤال والجواب...»[1]، تكون فيها مهارتا الاستماع والكلام وسيلةً تُؤدَّى بها الألعابُ وغايةً في نفس الوقت، وهي تُعدُّ ألعابا حوارية نظرا لاستخدام مهارة الاستماع والكلام في إنجازها.

ب– ألعابُ النّطقِ:

ويُعدُّ فيها الكلام جزءا أساسيًّا في منهج تعلُّم اللّغة، ذلك لأنّه يمثِّلُ في الغالب الجزءَ العملي والتّطبيقي لتعلُّم اللّغة[2]، ولعلَّ أهمّ جزءٍ في الكلام هو مراعاة النّطق السّليم، وإخراج الحروف منْ مخارجها، والنّطقُ هو الخطوة الأولى لمعرفة اللّغة العربية خاصّةً فيما يتعلَّق ببعض الأصوات التي توجدُ فيها ولا توجدُ في لغة المتعلّم الأم، وعلى المعلّم أنْ ينتبهَ لها، ويقوم بإجراء تدريبات النّطق للمتعلّم في شكل ألعاب تُجرى بانتظام وتكونُ ذات قيمة ودلالة، مع ضرورة احتوائها على المفردات التي تعلَّمها المتعلّم سابقا.

ج– ألعاب القراءة:

والمراد بها أنّ المتعلّم يحتاج إلى ألعاب ما قبل القراءة حتى يُدرك المقصود بالقراءة ويتدرّب عليها، ففي تعليم العربية يتعلَّم المتعلّم القراءة منَ اليمين إلى اليسار، على عكس معظم اللّغات الأجنبيّة، ومنَ الألعاب القرائيّة ما يلي:

1– ألعاب التّعرُّف على الحروف والكلمة والجملة.

2– ألعاب التّدريب على القراءة منَ اليمين إلى اليسار.

3– ألعاب التّدريب على قراءة كلمة، أو عبارة، أو نصّ قصير.

4– ألعاب التّعرُّف على أخطاء القراءة وتصحيحها.

5– « ألعاب التّدريب على استيعاب مفردات، أو عبارة قصيرة، أو نصّ قصير »[3].

---

[1] – ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللغوية في تعليم العربية، ص: 20.

[2] – ينظر: محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985، ص: 151.

[3] – صلاح عبد المجيد، تعليم اللغة الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت، 1981، ص: 23.

كما يمكنُ استخدام بطاقات العرضِ السّريع، بحيث تُكتَب عليها كلمات، أو جمل بخطّ واضح، حتى يتمكَّن كلّ المتعلّمين منْ مشاهدتها[1]، وتلعبُ هذه الألعاب دورا مهمًّا في تعليم مهارة القراءة، وخاصّةً لعبة الكلمات المتقاطعة.

ب- ألعاب مهارة الكتابة:

يحتاجُ المتعلّمُ إلى التعرُّف على كيفيةِ كتابة الحروف، وكيفيّة ترتيبها في كلمات وتسلسُل ألعاب الكتابة تدريجيّا منَ البسيطة إلى المركّبة، فمنَ البسيطة مثلا تلك التي تأتي في شكل كلمات ينقصُها حرف، ويُطلَب منَ المتعلّم إضافة الحرف المناسب لها، أو يعيد ترتيبَ حروف مبعثرة لتكوين كلمة صحيحة، أو يكتب أسماء الصّور التي يعرضها عليه المعلّم، أو يكتب رسالة
أو يسرد قصّة، أو يصف صورة...إلخ[2]، وتجرى هذه الألعاب بعدَ أداء الألعاب المتعلِّقة بالمهارات الأخرى، باعتبار الكتابة آخِر مهارة يتعلّمُها المتعلّم.

ج- الألعاب الاتّصالية:

جاءت هذه الألعاب كبديلٍ للألعاب التّقليدية، وهي تهدف إلى تنمية مهارة معيّنة كمهارة الاستماع والكلام، وهذا النّوع تكونُ فيه اللّغة وسيلةً للتّواصل بها بين المتنافسين، وليست غايةً في حدّ ذاتها، وإنْ كان الهدف منْ هذه الألعاب هو اكتساب اللّغة.

تُولِّد هذه الألعاب مجالا واسعا لاستخدام اللّغة وتوظيفها توظيفا طبيعيّا، يقدِّم فيها المتعلّمون أقصى ما يمتلكونه منْ مفردات وتراكيب، ومنْ أمثلة الألعاب الاتّصالية: لعبة تبادل المعلومات وهي أكثر الألعاب ملاءمةً للمتعلّمين المبتدئين، وذلك لسهولة أدائها وفهم المتعلّمين لها، وهي تستغرقُ وقتا أقصر، وأدواتٍ أبسط ممّا يسهِّل إجراءَها.

وقد قسّم ناصف مصطفى عبد العزيز الألعاب اللّغوية بحسب طبيعتها العامّة، وروحها إلى عدّة أنواع، ومنها: ألعاب صح وخطأ، ألعاب التّخمين، ألعاب الذّاكرة، ألعاب السّؤال والجواب ألعاب الصّور، ألعاب الكلمات، ألعاب القصص، ألعاب الحفلات، الألعاب النّفسية، ألعاب الخطّ

[1] - ينظر: ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللغوية، ص: 24.
[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 26.

ألعاب الصّوت، الألعاب المتنوّعة التي تستخدم كل المهارات في إجرائها[1]، وتسعى كلّ هذه الألعاب إلى تحقيق غايةٍ واحدة، وهي إكساب المتعلّم الكفايةَ اللّغوية.

ثامنـــا– الألوان:

تأثّر النّاس بالألوان، فرسموا منْ خلالها مفردات الحياة وتدرّجاتها حتى أصبحت رموزا تشكِّل ثقافتها وأعرافها الاجتماعيّة والحضاريّة، ممّا دفع الباحثين والعلماء إلى الاهتمام بها والاستعانة بها في كلّ مجالات الحياة، فاعتمدوها في ميدان التّعليم كذلك، إذْ ارتأوا أنَّ استخدام الألوان في العمليّة التّعليمية يساعدُ المتعلّمَ في عمليّة التّركيز وجلب اهتمامه، وسرعة تعلُّمه، كما أنَّها تثير لديه إحساسات نفسيّة مختلفة، كأنْ يُشعِره بعضها بالسّعادة، أو الاسترخاء، أو الانفعال أو الحماس إلى غير ذلك.

أ– تعريف اللّون:

واللّون هو الانطباع الذي يولّده النّور على العين، ويتمُّ نشره وتوزيعه بواسطة الأجسام المعرَّضة للضّوء[2]؛ بمعنى أنّه انعكاس منْ نورٍ على الأجسام الموجودة، فيتّخذُ بذلك كلّ جسم لونا معيّنا، ويُعرَّف كذلك بأنّه: « إحساس يؤثِّر في العين عن طريق الضّوء، وليس إحساسًا ماديًّا ملوّنا، ولا حتى نتيجةً لتحليل الضّوء الأبيض، بل هو إحساسٌ مرسَلٌ إلى العقل عن طريق رؤية شيء ملوّن ومضيء »[3]، فاللّون إذًا عبارة عن انعكاس ضوء أو نور عن أشياء معيّنة، ينبِّه بها العين، ويفسّرها الدماغ على أنّها ألوان.

[1] – ينظر: ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللغوية، ص: 39.

[2] – ينظر: الجبوري ستار حمادي علي، العلاقات اللونية وتأثرها على حركة السّطوح المطبوعة في الفضاء التّصميمي، رسالة دكتوراه، بغداد، 1997، ص: 50.

[3] – الميداني، ابن حويلي الأخضر، الفيض الفني في سيميائية الألوان عند نزار قباني، دراسة سيميائية لغوية في قصائد من الأعمال الشعرية الكاملة، مجلة جامعة دمشق، دمشق، سوريا، مج.1،2، ع. 3، 4، ص: 112.

ب– أهميّة اللّون:

يساعد اللّونُ على جذب انتباه المتعلّم، والرّبط المنطقي بين المعلومات، وسرعة البحث فيها، وسهولة استذكارها، وهي تساعد في التّركيز على المفاهيم الأساسيّة في الدّرس، والتّمييز بين المفاهيم أو المعلومات الأساسيّة والثّانوية، وهي تُستخدَم بشكلٍ عام كعامل محفّز على التعلُّم إذا استُخدِم بطريقة جيّدة، فقدْ يوظِّفها المعلّم في كتابة الكلمات، أو الحروف بلون مغاير، أو تلوين أجسام معيّنة تكون بصدد تعلّم المتعلّم لأسمائها، أو معلومات متعلِّقة بها، وبهذا تكون الألوان مُعِينا بصريًّا دالاً على موطن الأهميّة في الكلمة، أو الجملة الملّونة.

تاسعـــا– المعجم أو الحصيلة اللّغوية:

إنّ العناصر الأساسيّة الأولى المكوّنة للّغة هي الأصوات التي يُنتجِها جهاز النّطق، وهذه الأصوات تتكوّن منها الكلمات والتّراكيب والنّصوص؛ إذْ إنّ الأصوات تترتّب وتتألّف لتُعطينا كلمات وجملا دالّة، أو ذات معنى مستقلّ.

إنّ مجموعةَ الأصوات المرتبطة والمؤلّفة مع بعضها لتكوين كلمات هي في الحقيقة مرتبطة بدورها بصور معيّنة في الذّهن، فإذا ما نطق المتكلِّم كلمةً انبعثت تلك الصّورة في ذهنه، ومتى استرجع تلك الصّورة استرجع معها الكلمة الدّالة عليها.

إنّ وجودَ هذه المفردات مع صورها الذّهنية ومعانيها المجرَّدة المنعزلة عن السّياقات اللّغوية المختلفة، هي التي تكوّن رصيدَ المتعلّم اللّغوي، والمفردة هي الوحدة اللّغوية الأساسيّة التي تشارك مشاركةً فعّالة في تكوين معارف الإنسان وتجاربه، وأفكاره، وصوره الذّهنية مكوّنة الحصيلة اللّغوية للفرد المتعلّم التي تبقى في تطور واتّساع مستمرّ، كلّما زاد تعلُّمه واحتكاكه بالآخرين.

يلتحقُ الطّفل بالمدرسة وهو يمتلك رصيدا لغويّا ضعيفا، يتواصل به مع أفراد عائلته، وبالتّالي فإنَّ مشكلة زيادة الثّروة اللّغوية هي أوّل مشكلةٍ تقابلُ المدرسة عند التحاق الطّفل بها[1]، فما بالك بالمتعلِّم الأجنبي الذي لا يملك أيَّة معلومات عن اللّغة الأجنبية، ما عدا تلك الأصوات المتشابهة بين

[1] – ينظر: أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، أهمّيتها – مصادرها، وسائل تنميتها –، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1996، ص: 50.

اللّغتين –إنْ وُجدت– ولذا فإنَّ مَهمّة المعلّم الأولى هي محاولة إنماء ثروة الطّفل اللّغوية باعتبارها أهمّ الموارد التي يكتسب منها المتعلّم لغته.

ويرى أحمد المعتوق أنَّ « ثراء الحصيلة اللّغوية وتنوّع مستوياتها لدى الفرد يجعله أكثر فهما لما ينطق أو يكتب، فهو عندما يلتقط أو يتلقّن اللّغةَ وتراكيبها ويدرك مدلولات هذه المفردات والتراكيب يسهل عليه فهم واستيعاب معاني الجمل والعبارات التي تُصاغ بها أو منها »[1]، فبما أنَّ التّراكيب والنّصوص والجمل تتألّف منْ مجموعة مفردات مرتبطة ببعضها وفق روابط معيّنة، فمن الطّبيعي إذًا أنْ يكون امتلاك الفرد لهذه المفردات وفهمها وإدراكه لمعانيها هو ما يساعده على فهم تلك التّراكيب والنّصوص على اختلاف أنواعها، وبالتّالي فكلّما زادت حصيلة الفرد اللّغوية زاد فهمه لما يقرأ أو يسمع، وسهل عليه التّواصل مع الأفراد بتلك اللّغة التي يسعى إلى تحصيل مفرداتها وتراكيبها.

يتضمَّنُ المحتوى التّعليمي الذي يقدِّمه المعلّمُ للمتعلّمين على مجموعة لا بأس بها منْ مفردات اللّغة التي يتعلّمُها، ففي محتوى تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها عددٌ جيّد منْ مفردات اللّغة العربية التي تمَّ تضمينها في المحتوى منْ خلال اعتماد فكرتَيِ الضّبط والتدرّج، « أمّا فكرة ضبط عدد المفردات المقدَّمة – على نحو تقريبي– لأنَّه يستندُ إلى دراسات تتناول مقدار الحصيلة اللّغوية التي ينبغي أنْ يمتلكها المتعلّمُ في كلّ مرحلة تعليميّة، فمقدار حصيلة المبتدئ يختلف عن مقدار حصيلة المتوسّط »[2] بمعنى أنه يجب مراعاة قدرات الفرد العقلية وقدرته على استيعاب الكمّ المفرداتي المقدَّم له، وهو يختلف منْ مستوى إلى آخر، سواءً منْ ناحية العدد أو منْ ناحية النّوع.

وأمّا « فكرة التدرّج فنستثمرُها في مجالين: الأوّل في سياق تعليم المفردات، إذْ ينبغي أنْ يتدرَّج عدد المفردات منْ مستوى إلى آخر، فلا يُعاد تكرار المفردات نفسها في المستوى المتقدِّم وإنّما ينبغي أنْ نستثمر المفردات القديمة في بناءِ شبكاتٍ منَ العلاقات اللّغوية، ولا سِيَما الدّلالية لبناء حصيلة معجميّة أرقى وأوسع »[3]، تسمح للمتعلّم بتوظيفها في دلالات متنوعة ومختلفة بحسب المواقف.

[1] – أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، ص: 51.

[2] – وليد العناتي، مفردات العربية، دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، الرياض، 2 – 4 أفريل 2009، ص:521.

[3] – وليد العناتي، مفردات العربية، دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها، ص: 521.

بمعنى أنَّه ينبغي اعتماد مبدأيْ التدرّج والضّبط لعرض مفردات اللغّة العربية، إضافة إلى مبدأ الشّيوع؛ إذْ لا يمكنُنا أنْ نقدّم للمتعلّم مفردات غريبة، أو نادرة الاستعمال، ويرى وليد العنّاتي أنّ « شيوع هذه المفردات علامةٌ على مدى حضورها في الاستعمال اللّغوي، ذلك أنّها تستوعبُ محتوى معظم النّصوص على اختلاف موضوعاتها، منْ ثمَّ فإنّ تقديمها أوّلا يجعل المتعلّم في مواجهة اللّغة في الاستعمال الواقعي، ليقتدر على التّواصل بها »[1]، فتعليمنا للمتعلم مفردات لغة ما ليس من أجل تكوين رصيد معرفي وتخزينه في ذهنه فحسب، بل الهدف منها هو تمكينُه منْ توظيفها في الاستعمال اللّغوي والتّواصل بها مع أبنائها، كأنّه ابن اللّغة الأصلي.

إنَّ اكتساب الحصيلة اللّغوية إذًا إنمّا يكونُ بتعلُّم المفردات، ويمرُّ ذلك بمرحلتين هما التعلُّم والاكتساب، ويرى وليد العنّاتي أنَّ تعلُّم المفردة يكونُ في مرحلة أدنى منْ اكتسابها، وهي مرحلة نظريّة استقباليّة للمفردات، أمّا اكتسابها فيعني أنَّ المتعلّمَ قادرٌ على استعمالها وتوظيفها نحويّا وسياقيّا وأسلوبيّا مكافئا لاستعمال ابن اللّغة، ولعلّ هذه المرحلة الاكتسابيّة اللّاواعية لا تتحصَّل إلاّ بالممارسة الاجتماعيّة واللّغوية المباشرة؛ أي تعلُّمها منْ أبناء اللّغة وفي وسطهم الاجتماعي[2] وبالتّالي فإنَّ تعلُّم أيّ لغة إنمَّا يكونُ بتكوين رصيدٍ لغوي يمكِّنه منْ استعمالها والتّواصل بها، وليس الغرض منْ تعلُّم المفردات امتلاك حصيلةٍ لغويّةٍ وتخزينها فحسب.

ويجمل أحمد المعتوق بعض الإيجابيات[3]التي تترتّب عن تنامي وثراء الحصيلة اللّغوية على النّحو التّالي:

1- زيادة الخبرات والتّجارب والمعارف والمهارات التي يُحصِّلها المتعلّم، ممّا يزيد في محصوله الفكري والثّقافي والفنّي، باعتبار أنَّ المفردات هي المادّة الأساسيّة التي تُدوَّن بها المعارف والثّقافات.

2- ينتُجُ عنها آثار نفسيّة تتمثّل في انفتاح الشّخصية على ما يحيط بها ونموّ غريزة الاجتماع لديها ونموّ روح الأُلفَة والجرأة الأدبيّة، والثّقة بالنّفس.

---

[1] - المرجع نفسه، ص: 521.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 507 - 508.

[3] - ينظر: أحمد المعتوق، الحصيلة اللّغوية، ص: 51 - 53.

3- يساعد اتّساع حصيلة المتعلّم منَ الألفاظ والتّراكيب اللّغوية التي يحصِّلها على فهم وإدراك ما يقرأ.

4- إنَّ تحصيل ثروة لغويّة عن طريق ممارسة قراءة اللّغة المكتوبة يُعِين المتعلّم على فهم ما في التّراث منْ نتاجٍ فكري ونماذج ونصوص...إلخ.

5- إنَّ كثرة الاتّصال بالآخرين تجعل ما حصّله المتعلّم منْ مفردات وتراكيب وصيغ أكثر حضورا في الذّهن والاستعمال، ممّا يجعل صاحبها أكثر طلاقة وسلاسة في التّعبير، وبالتّالي أكثر إبداعا.

ومنْ هنا فإنّه يتبيّن أنَّ نسبة امتلاك المتعلّم للحصيلة اللّغوية أمرٌ ضروري ومهمّ للغاية، فهي تعِينه على التّواصل مع غيره، وتمنحه القدرة على الأخذ والعطاء مع غيره في الكلام، والعكس صحيح، فكلّما قلّت حصيلة المتعلّم اللّغوية كلّما قل احتكاكه بغيره، وأصبح أكثرَ عزلة عنهم ذلك أنّه لا يستطيع مجاراتهم في الكلام، والتّحاور بطلاقة، لأنّ رصيده اللّغوي غير كافٍ للتّواصل مع أبناء اللّغة التي يسعى إلى تحصيل مفرداتها وتراكيبها.

إنَّ المفردات التي يتعرّضُ لها متعلّم العربيّة النّاطق بغيرها في مراحل تعليمه غير كافيةٍ لتحصيل رصيدٍ لغوي كافٍ للتّواصل مع أبناء اللّغة، وهنا يتوجّب على المعلّم توجيهه إلى استخدام المعجم للتعرّف على دلالة المفردات وفهمها، وتنمية حصيلته اللّغوية بنفسه، وحتى يتعوّد على استخدام المعجم واللّجوء إليه عند الحاجة.

1- تعريف المعجم: ورد للمعجم عدّة تعريفات، لغةً واصطلاحا، نذكر منها:

أ- المعجم لغةً:

منَ الفعل (أعجم)؛ أيْ: أزال العُجْمة أو الغموض أو الإبهام، ومنه لفظة (المعجم): وهي مصدر ميمي منَ الفعل نفسه، وتعني كذلك إزالة العجمة والغموض[1]، وقد أُخذَت اللّفظة منَ الفعل (عجم)، وهو يدلُّ على العُجمة والغموض، وبزيادة الهمزة (أ) أصبحت تدلّ على الضدّ؛ أيْ إزالة العُجمة.

[1]- ينظر: أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص: 20.

ب- المعجم اصطلاحا:

وهو كتابٌ يضمّ أكبرَ عددٍ ممكن منْ مفردات اللّغة مقرونةً بشرحها وتفسير معانيها على أنْ تكونَ مرتّبةً ترتيبا خاصًّا، إمّا على حروف الهجاء، وإمّا على الموضوعات[1]، فهو كتاب إذًا يضمُّ مفردات لغةٍ معيّنة، ويقوم بشرحها بأساليب خاصّة.

2- أنواع المعجم الخاص بتعليم العربية للناطقين بغيرها:

يُعدُّ المعجم منْ أهمّ الوسائل التّعليمية التي يحتاجُها المتعلِّمُ في إثراءِ حصيلته اللّغوية، كما أنَّه يساهم في إنجاح العمليّة التّعليمية، ويكونُ معجم تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها إمّا أحادي اللّغة وإمّا ثنائي اللّغة.

أ- معجم أحادي اللّغة:

وهو يُوجَّه للمتعلّمين النّاطقين بلغةِ المعجم، ويوجَّه كذلك للمتعلِّمين النّاطقين بغيرها ومثل هذا المعجم يجبُ أنْ يكونَ متضمِّنا لمجموعةٍ منَ المفردات الشّائعة في الاستعمال والمألوفة وتمتازُ بسهولةِ لغةِ الشرح والإكثار منَ الأمثلة التّوضيحية والتّعبيرات السّياقية والتقيُّد في لغة الشّرح بعددٍ محدودٍ منَ المفردات، وذكرُ معلوماتٍ تهمُّ المتعلّمَ الأجنبي، والاهتمام بطريقة الكتابة مع الاقتصار على الوجه السّائد[2]في الكتابة والتأليف.

ب- معجم ثنائي اللّغة:

وهو الّذي يقدِّمُ المفردة ومقابلها بلغة أخرى، وقدْ يوظّفها في جملٍ بسيطة حتّى يتسنّى للمتعلّم معرفة استعمالاتها المختلفة، ويتضمَّنُ هذا النّوع منَ المعاجم شواهد وأمثلة سياقيّة بهدف التّوضيح والتّعليم، وقدْ تضمُّ كذلك صورا ورسوما داعمة، وتراعي نموّ المتعلّم العقلي.

تُنتقَى مادّةُ المعجم اللّغوية بمراعاة المتعلّم وحاجاته اللّغوية، في كلّ مستوى منْ مستويات تعليمه، وتراعي كذلك نموَّ حصيلته اللّغوية وتطوّرها، ذلك أنّ قدراتِه الذّهنية والفكريّة تنمو، وتتطوّر

[1]- ينظر: رجب عبد الجوّاد، دراسات في الدلالة والمعجم، دار غريب للطباعة والنّشر، القاهرة، 2001، ص: 142.

[2]- ينظر: أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص: 60- 61.

« قدراتُه الاكتسابيّة وحاجته في التّعبير، ومدى قدرته على البحث وصبره على التّتبّع والفحص...»[1] ممّا يقتضي أنْ نوجّهَ له معجما مناسبا لنموّه اللّغوي والفكري والثّقافي.

ويرى المعتوق أنَّ أبرزَ سمة يجبُ أنْ يتّسم بها معجم العربيّة للنّاطقين بغيرها أنْ يركّز على الجانب الوظيفي للّغة، وأنْ يسعى إلى التّدريب على كيفيّة تركيب المفردات، وصياغة العبارات وتأليف الكلام[2]، وبهذا نجدُ في هذا النّوع منَ المعاجم أنَّ الطّابع التّعليمي يغلبُ على الطّابع المعجمي.

وقدْ يُشترَط في المعجم أنْ يكونَ مرتبِطا بالمحتوى التّعليمي المخصَّص للمتعلّمين النّاطقين بغير العربيّة، حتّى يعكس المضامين الواردة في هذا المحتوى، لأنَّ المتعلّمَ يحتاجُ إلى البحث في المعجم لاستجْلاء ما لمْ يفهمه أثناء الدّرس[3]، وكذا لإغناء رصيده اللّغوي منها، ومن واجب المعلّم أن يحفّز المتعلمين ويدفعهم إلى العمل بالمعاجم ويعوّدهم على ذلك منذ بداية تعلّمهم للغة، ممّا يعلّمهم الاعتماد على أنفسهم في تحصيل كفاءتهم اللّغوية دون الاعتماد الكلّي على المعلّم، فمفردات اللغة العربية كثيرة ومعانيها متشعّبة ولا يمكن الإلمام بها من خلال البرنامج التّعليمي فقط.

3- أهميّة المعجم لدى متعلّمي العربيّة النّاطقين بغيرها:

يحتاجُ المتعلّمُ إلى المعاجم التي تُعِينه في إثراء حصيلته اللّغوية، وفهم المفردات وتفسيرها وتكمنُ أهمّيته فيما يلي:

أ- يُعدُّ وسيلةً تمكّنُ المتعلّمَ منْ شرح المفردات الصّعبة، والكشف عنْ معانيها التي قدْ تعترضه أثناء الدّرس، أو في قراءته لموضوع ما، أو كتاب ما، إذْ يُعدُّ المعجم منْ أهمّ الوسائل المساعدة في اكتساب مهارة القراءة.

ب- المعجمُ وسيلةٌ تدريبيّة تعوّد المتعلّم على معرفة الاشتقاق وأوزان الكلمات الأصليّة والفرعيّة منها ذلك أنَّ بعض المعاجم تُورِدُ المفردة وجميع مشتقّاتها.

---

[1] - أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللّغوية، ص: 225 - 226.

[2] - ينظر: أحمد محمد المعتوق، المعاجم اللغوية العربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، 2008، ص: 175.

[3] - ينظر: عباس الصوري، في الممارسة المعجمية للمتن اللغوي، مجلة اللسان العربي الصادرة عن مكتب تنسيق التعريب بالرباط، المغرب، ع.45، 1998، ص: 27.

ج- إنَّ المعجم هو الّذي ينتقل بالمتعلِّم منْ مرحلة الاعتماد على المعلّم إلى مرحلة الاعتماد على النّفس في تحصيله لمعارفه اللّغوية منْ خلال ما يُعرَفُ بالتّعلّم الذّاتي.

د- يعملُ المعجمُ على إثراء رصيد المتعلّم اللّغوي فيُحصِّل منْ خلاله مفردات جديدة، ويتعرّف على دلالاتها المختلفة باختلاف السّياق، لأنَّ « المفردة بما تحملُ منْ مدلول أو مدلولات وظيفيّة هادئة أو ساكنة في المعجم صامتة بالفعل، ولكنّها صالحة بالقوّة لأنْ تصيرَ ألفاظا مسموعة، أو مكتوبة أو مقروءة في سياق معيّن، وتصبح ذات أثر، وتشكّل جزءا منَ الرّصيد اللّغوي الفاعل لمستخدم اللّغة متى اسْتُدعيَت، واسْتُغلَّت »[1]، فالمعجم وسيلة تغرس في المتعلّم حبَّ البحث والاطّلاع، ويسهّل عليه الحصول على دلالات الألفاظ، فيوسّع بذلك خبرته المعرفيّة واللّغوية.

إنَّ المعجمَ الّذي ينبغي الاعتماد عليه في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها يجبُ أنْ يكونَ مُعجما تعليميّا أحادي اللّغة، ولكنَّ العربيّة لمْ تعرف إلى اليوم هذا المعجم إلّا ما رأيناه منْ جهود بعض الباحثين، والتي تمثّلت في قوائم المفردات الشّائعة التي يعتمد عليها مؤلِّفو المحتويات التّعليمية وهي مستمَدّة منَ الكتب المدرسيّة، واللّغة المحكيّة، وأبرزها: قائمة (المفردات الأساسيّة للقراءة الابتدائيّة لفاخر عاقل، و (قائمة المفردات الشّائعة في اللّغة العربيّة) لمحمود رشدي خاطر، وقائمة داود عبده، والمعجم العربي الأساسي، و « معجم الطّلاب »[2] لمحمود إسماعيل صيني وحيمور يوسف وغيرها منَ القوائم الّشائعة في مجال تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها.

إنّ الأمرَ الّذي لفت انتباهنا هو أنَّ جميع محتويات تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها، قديمةً وحديثةً، قدْ اعتمدت على هذه القوائم الشّائعة؛ إذْ نجدها تعتمد عليها في شرح المفردات الواردة في النّصوص التي تتضمّنها هذه الكتب، وفي الوقت ذاته، نجدُ أنّ هذه الكتب قد ذُيِّلت بمعاجم ثنائيّة اللّغة.

وقدْ نُرجع السّبب إلى أنَّ بعض هذه المحتويات اعتمدت طريقة النّحو والتّرجمة في عرضها على المتعلّم، وهي الكتب التّقليدية، وأمّا الكتب الحديثة فهي تلجأ إلى اللّغة الوسيطة أو التّرجمة عند

[1] - أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللّغوية، ص: 229.

[2] - محمود إسماعيل صيني وحيمور حسن يوسف، معجم الطّلاب، مكتبة لبنان، بيروت، 1991، ص: 09.

الضّرورة القصوى فقط؛ أي عندما يتَّخِذ المعلّم جميع السّبل للشّرح ويتعسّر على المتعلّم الفهم ولهذا فقد تحتّم على المؤلّفين تذييل كتبهم بمعاجم ثنائيّة اللّغة.

وفي ختام هذا الفصل ينبغي القول أنّ اللّغة العربية تكتسِبُ أهميّةً متزايدة في العالم وبالأخصّ في العالم الإسلامي، وبما أنّها لغة الدّين الإسلامي، فإنَّ الوافدين عليها في تزايدٍ مستمرٍّ رغبةً في تعلُّمها حتى أنّها أصبحت اللّغة الرّسمية في كثير منَ البلدان، وأصبح تعلُّمها إجباريّا في المدارس.

إنَّ هذا الاهتمام هو ما جعل القائمين عليها منْ باحثين وعلماء ينبَرون على إعداد محتويات خاصّة لتعليمها للناطقين بغيرها، فقد اهتمّوا بتعليم الأصوات نطقًا، ثمَّ كتابة، مع مراعاة صفاتها ومخارجها، والتّركيز على المتشابه منها باعتبار هذه الأصوات هي الأصعب في تعلُّمها على المتعلّم الأجنبي.

وانتقلوا بعدها إلى تعليم المفردات وانتقوا عددًا جيّدًا منها، وذلك مراعاةً لمعايير عدّة كالشّيوع والانتشار والتّوزيع والملاءمة، وغيرها، كما قدَّموا ما تيَسَّر منَ التّراكيب اللّغوية والقوالب الصّرفية الضّرورية في الاستعمال، معتمدين في انتقائها على مجموعة منَ المعايير المعتمَد عليها في ميدان التّعليم كما أنَّ كُتُبَهم لم تخلُ منَ التّدريبات بمختلف أنواعها الصّوتية والصّرفية والنّحوية والتي منْ شأنِها ترسيخُ ما تعلَّمه المتعلّم.

وقد اهتمت هذه المحتويات بعنصر التّقويم، وبالأخصّ الاختبارات اللّغوية، لأنَّها وسيلةٌ تساعدُ المعلّمَ في الكشف عن مواطنِ القوّة والضّعف في المتعلّمين، ومدى اكتسابهم لملكةٍ ما، أو مهارةٍ ما والحكم عليها.

كما أدرجوا قدرا جيّدا منَ الألعاب اللّغوية التي أصبحت عنصرا هامًّا في المحتوى لأنَّها تُضْفي جوًّا منَ المرح في الصّف أو خارجه، وتُخلِّص المتعلّم منَ الضّغط النّفسي، وتُشجِّعه على التعلُّم بالإضافة إلى اعتمادهم على المعِينات البصريّة، كالألوان التي تجذب انتباه المتعلّم، وتركيزه في الشّيء المدرَّس.

بعد أنْ يتعلَّم المتعلّم كلّ هذه العناصر اللّغوية المهمّة في تعلُّم أيّ لغة، يكونُ بذلك قدْ امتلك ثروةً لغويّةً مناسبةً لمستواه، حيث أنَّ مستوى المبتدئ ليس كمستوى المتوسّط، أو المتقدِّم وإكساب

المتعلِّم لهذه الحصيلة اللّغوية يكونُ بمراعاة مستواه الفكري والعقلي وقدرته على الاستيعاب، وليس هذا فحسب، بلْ قدرته على توظيفها والتّواصل بها، هو ما يجعلُ منه متكلِّما جيّدا كغيره منْ أبناء اللّغة ولكي يكون كذلك لا بُدَّ له منَ الاعتماد على نفسه في إثراء حصيلته اللّغوية منْ خلال التّعلّم الذّاتي واللّجوء إلى المعاجم بشتّى أنواعها، والتّدرّب على استخدامها وعدم التّقيّد بما يتلقّاه من المعلّم فحسب.

الفصـــل الثـــــاني:

المحتـــوى التعليـــمي والعلاقـــات

- تمهيـــــد
- المحتوى التعليمي والمعلم
- المحتوى التعليمي والمتعلم
- المحتوى التعليمي والمستوى التعليمي
- المحتوى وأغراض المتعلمين التعليمية
- المحتوى وعلاقته باللغة الوسيطة
- طرائق التدريس
- المحتوى التعليمي وسياسات تعليم العربية للناطقين بغيرها
- المحتوى والوسيط الإلكتروني

تمهيـــد:

يُعدُّ موضوع التّعليم وطرائقه موضوعا هامّا عند كلّ الأمم والحضارات عبر العصور، وهو اليوم منَ المجالات التي أصبحت تسابقُ الزّمن، وقدْ اهتمَّ العلماءُ والباحثون بالعمليّة التّعليميّة منذُ القدم منْ خلال اهتمامهم بدراسة أحوال المعلّمين والمتعلّمين، وطرائق التّدريس، ومدى إسهام كلا الطّرفين في إنجاح العمليّة التّعليميّة.

وتتمثّلُ محاور العمليّة التّعليميّة في كلٍّ منَ المعلّم والمتعلّم والمحتوى التّعليمي، فالمعلّمُ يقوم بتعليم المتعلّم لمحتوى تعليمي معيّن باستخدام طريقة تدريس معيّنة تلائم ذلك المحتوى وكذا تلائم المتعلّم، وقدْ يستعينُ المعلّمُ بوسائل تعليميّة مختلفة تساعده على نقل المحتوى بصورة مبسَّطة للمتعلِّم ولكلّ طرف في هذه العمليّة خصائصه وأساليبه الخاصّة به، ولكنّها تُدمَجُ في موقفٍ تعليمي واحد حتّى تتمَّ العمليّة التّعليميّة بنجاح.

ونجاح عمليّة تعليميّة اللّغة إنّما تقتضي إدماج المتعلّم مباشرةً في الوسط الاجتماعي للّغة المراد تعلّمها، مع الحرص الشّديد على عدم اتّخاذ اللّغة الأم وسطا لتعلُّم اللّغة الأجنبيّة، حتى وإنْ كانت اللّغتان متقاربتين ومتماثلتين جدا، لأنَّ ذلك سيؤدِّي حتما إلى الإخفاق في امتلاك النّظام القواعدي للّغة الهدف[1].

وثمّة أمور هامة تتعلّق بعملية تعليم اللغة « بعضُها اتّصل بكفاءة المتعلِّم وقدراته التّواصليّة وثانيّة تتّصل بكفاءة معلّمي اللّغة العربيّة، وثالثةٌ تتّصلُ بمصداقيّة المحتوى التّعليمي وجودته ووفائه بالأهداف الّتي وُضِعَ لها، ورابعةٌ تتّصلُ بكفاءة أساليب التّقويم، وخامسةٌ تتّصلُ بعوامل إنجاح تدريس اللّغة في المدرسة وخارجها »[2]، وغيرها منَ الجوانبِ المهمّةِ التي تعملُ على إنجاح عمليّة تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، نظرا لما يكتسبُه هذا الحقل منْ أهمّيةٍ كبيرة.

[1] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص: 133.

[2] – أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط.1، 2000، ص: 14.

وبهذا المنظور فإنَّ العمليّة التّعليميّة عمليّةٌ تكامليّة، تتفاعل فيها أطرافٌ متعدِّدة بشكلٍ إيجابي حتّى تتحقَّق الأهدافُ التّعليميّة المرجوّة منْ عمليّة التّعليم، وحدوثُ خللٍ في أيّ طرفٍ منْ هذه الأطراف، يؤدِّي بالضّرورة إلى حدوثِ خللٍ في نتائج العمليّة التّعليميّة.

وإذا قلنا أنَّ العمليّة التّعليميّة ترتكزُ أساسا على ثلاث مرتكزات أساسيّة والمتمثِّلة في المعلّم والمتعلّم والمحتوى التّعليمي (المادّة التّعليميّة)، وهي المسمّاة بالمثلّث الدّيداكتيكي حيث يُعَدُّ المعلّمون « الوسطاء الذين يقدِّمون أو يخفقون في تقديم الخبرات الضّرورية التي تسمح للتّلاميذ بإطلاق قدراتهم الهائلة »[1]، إذْ ينبغي للمعلّم أنْ ينظر إلى المتعلّم في إطار كلِّ العلاقات التّفاعليّة النّفسية والاجتماعيّة المرجعيّة (البيئة، الميول والاهتمامات، القدرات، التّصوّرات، العوائق، الآفاق...).

كما أنَّ أهمَّ سِمةٍ ينبغي أنْ يتّسِمَ بها المعلّمُ هي معرفة المتعلّم واتّباع الطّرائق الحديثة في التّدريس والتي تتناسب والمحتوى التّعليمي منْ جهة، والمتعلّم منْ جهة أخرى، فهو المعلّم والمربّي والملقِّنُ والمرشدُ والمسيّرُ للعمليّة التّعليميّة.

وظلّتْ العمليّة التّعليميّة في المناهج القديمة تعتبرُ المعلّمَ هو الملقِّنُ والمسيّرُ للعمليّة التّعليميّة لمدّةٍ طويلة، إلى أنْ برزت دراساتٌ تربويّةٌ حديثة غيّرت هذه النّظرة، وقدَّمتْ نظرةً جديدة تجعلُ منَ المتعلّم محورا للعمليّة التّعليميّة، وعلى المعلّم أنْ يراعي خصائص هذا المتعلّم، والعلاقة القائمة بينهما، والاهتمام بالمتعلّم نابعٌ منْ منطلَق أنّه العنصرُ الذي تقومُ عليه العمليّة التّعليميّة، بمساعدة المعلّم الذي يُعَدُّ الموجِّهَ والمرشد له وللعمليّة التّعليميّة ككلّ[2]، والمتعلّم هو الذي يبني تعلّماته بنفسه.

تقوم العمليّة التّعليميّة على عمليّتين أساسيّتين، تتمثّلُ الأولى في التّعليم، والتّعليم هو جعْل الآخر يتعلَّم، ويقع على العلم والصّنعة، وكذلك هو نقلُ المعلومات منسَّقةً إلى المتعلّم، أو أنَّه معلوماتٌ تُلقَى، ومعارف تُكتسَب، وهو نقلُ معارف أو خبرات أو مهارات وإيصالها إلى فرد أو أفراد بطريقة معيَّنة، ويُعرَّف كذلك بأنّه العمليّة والإجراءات التي تُمارَس، أو هو تعديلٌ في السّلوك نتيجةَ ما

[1] – أركور جانيس، إصلاح التعليم، الجودة الشاملة في حجرة الدرس، تر. بسيوني (سهير)، دار الأحمدي للنشر، القاهرة، 2002، ص: 49.

[2] – ينظر: ليلى ميسية، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي: دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط – مينة جيجل نموذجا –، مذكرة ماجيستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010 – 2011، ص: 09.

يحدث أو يُفعَل ويُلاحَظ، ولا يكونُ التّعليم إلاّ منْ خلال فعلِ فاعل يؤدّي في نهاية المطاف إلى حدوث العمليّة التّعليميّة[1]، بينما التّعلُّم هو نِتاجُ تلك العمليّة، فالتّعلّم يعني ما يكتسبه الفردُ بالخبرة والممارسة، كاكتساب الاتّجاه والميول والمدرَكات والمهارات الاجتماعيّة والحركيّة والعقليّة.

إنَّ العمليّة التّعليميّة هي عمليّةٌ تتكاملُ وتتفاعل فيها جميع الأطراف بشكلٍ إيجابي حتّى تتحقّقَ أهداف التّعليم المرجوّة، ذلك أنَّ حدوث أيّ خلل في أي طرف يؤدّي إلى فشل العمليّة التّعليميّة، وتُمثّل هذه الأطراف ما يُسَمَّى بأركان العمليّة التّعليميّة، أو المثلّث التّعليمي (المعلّم والمتعلّم والمحتوى التّعليمي)[2]، وهنا نجد أنفسَنا أمام مجموعةٍ منَ العلاقات تربِطُ بين هذه الأركان ارتباطا وثيقا يصعب فيه التّخلّي عنْ أيّ علاقة منْ هذه العلاقات، ويمكنُ حصرها فيما يلي:

أولا– المحتوى التّعليمي والمعلّم:

يُعدُّ المعلّمُ الرّكيزة الأساسيّة في العمليّة التّعليميّة، وهو حلقةُ الوصلِ بين المتعلّم والمحتوى، كما أنّه المخطِّطُ والمنفِّذُ للعمليّة التّعليميّة التّعلُّميّة، والموجِّه للمتعلّمين والمحفِّزُ لهم، وذلك بإثارة دوافعهم للتّعلُّم، بطرق مختلفة، كعبارات الثّناء والشّكر، وغيرها، والأهمُّ منْ ذلك أنْ يمثِّلَ هذا المعلّمُ القدوة والمثل للمتعلّمين قولا وفعلا.

يقومُ المعلّمُ بتهيئة الموقف التّعليمي عن طريق التّكوين العلمي والبيداغوجي، وكذا منْ خلال التّكوين اللّساني والنّفسي والتّربوي، إذْ يُعدُّ المعلّمُ العنصرَ الوسيطَ بين المتعلّم والمحتوى التّعليمي، له معرفته وخبرته وتقديره[3]، وللمعلّم دورٌ كبيرٌ في العمليّة التّعليميّة منْ خلال تخطيطه للعمليّة التّعليميّة وتوجيه المتعلّمين ومساعدتهم على التّعلُّم والاستيعاب، وتدريبهم على التّفكير والحوار والمناقشة

[1] – ينظر: سعيد حسين العزة، صعوبات التعلم (المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج)، دار الثقافة والتوزيع، الأردن، ط.1، 2007، ص: 13.

[2] – ينظر: عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، جامعة الإسكندرية، مصر، 2011، ص: 19 – 20.

[3] – ينظر: أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ج.2، ط.1، 2008، ص: 20.

وإكسابهم المهارات اللّغوية[1]، فالمعلّم ركنٌ أساسي منْ أركان العمليّة التّعليميّة لذا لا بُدَّ منَ الاهتمام به حتّى يكونَ عنصرا فعّالا منْ خلال تكوينه واطِّلاعه على تطوّرات طرائق التّدريس والمناهج...إلخ.

فليس بمقدور معلّمِ اللّغة بصفةٍ عامّة، ومعلّم اللّغة العربيّة بصفةٍ خاصّة، كما يرى ميشال زكريا « أنْ يعلِّمَ مادّته ما لم يكنْ مُلِمًّا ببنى اللّغة وبتنظيم القواعد القائم ضمنها »[2]، وليس القواعدُ فحسب بل والأصوات كذلك والمفردات، وبالتّالي فإنَّ معلّمَ اللُّغة لا يمكنُ أنْ يكونَ في غنى عن الحصيلة المعرفيّة للنّظرية اللّسانية المعاصرة[3]، فاكتسابه لهذه المعرفة يمكّنُه منْ وضع تصوّرٍ شاملٍ لبنية النّظام اللّغوي للّغة العربيّة التي هو بصدد تعليمها للمتعلّم غير النّاطق بها.

وما ينبغي الوعي به هو أنّ المعلّمَ لا يقوم بتعليم المتعلّمينَ اللُّغة دفعةً واحدة، وإنّما لا بُدَّ له منْ تدرّجٍ في تقديم المادّة اللّغوية، كما عليه انتقاءُ المسائل والقضايا التي تناسبُ المتعلّم، بهدف إكسابه المهارات الضّرورية التي يحتاجها في التّواصل في حياته اليوميّة، ويتحكَّمُ في انتقاء هذه القضايا نوعُ المادّة اللّغوية ومستوى المتعلّم[4]، كما أنّ لاختيار الألفاظ والتّراكيب التي يجبُ إكسابها للمتعلّم في مستوى معيّن جانبين متكاملين[5]، وهما:

1- دور المعلّم ووعيه العميق بأهمّية إحصائه لجميع المفاهيم التي يحتاج إليها المتعلّم في مستوى معيَّن منْ مستويات تعليمه، وتحديدها تحديدا علميّا دقيقا، وإنشاء عمليّة مقارنة بين ما يحتاجه المتعلّمُ بالفعل، وما هو موجود في المحتوى التّعليمي، واكتشاف الثّغرات والنّقائص الموجودة في هذا المحتوى.

2- دور المعلّم في اطّلاعه على مستجدَّات اللّساني، منْ خلالِ بحثِه ومحاولة ضبطه للألفاظ المعروضة في المحتوى التّعليمي، حيث أنّ المعلَّم بإمكانه أنْ يُحدِّدَ احتياجات المتعلّم الفعليّة منَ المفردات والبنى

---

[1]- ينظر: محمود داود سلمان الربيعي، طرائق التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط.1، 2006، ص: 32.

[2]- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط.2، 1985، ص: 15.

[3]- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص: 42.

[4]- ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية، ص: 17.

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

اللّغوية التي تسمحُ له بالتّواصل مع غيره في مرحلة منْ مراحل نموّهم العقلي والانفعالي والاجتماعي وبعمله هذا يُعينُ على ضبط المحتوى التّعليمي الذي يحتاجُه متعلّمُ اللُّغة العربيّة النّاطق بغيرها.

بعدَ أنْ يختارَ المعلّمُ العناصرَ اللّغوية التي يقوم بتقديمها للمتعلّمين، يتحرّى في ذلك –كما قلنا سابقا– مبدأَ التّدرّج خاصّةً وأنّ المتعلّمَ الأجنبي جديدُ عهدٍ باللُّغة العربيّة، وعلى المعلّم أنْ يُجيدَ التّعامل معه أثناء عرضه للمادّة التّعليميّة، ومنْ بين الأمور التي ينبغي عليه مراعاتها أثناء عرضه للمحتوى التّعليمي ما يلي:

1– السّهولة:

ونعني بها التّدرّج منَ السّهل إلى الأقلّ سهولة، وهو أمرٌ ضروري في عمليّة تعليم اللُّغة « إذْ يرتقي المتعلّمُ في اكتساب مهاراته اللّغوية منَ العناصر اللّغوية التي يسهلُ عليه استيعابها إلى العناصر المجرّدة التي تتطلّبُ نضجا أكثر »[1]؛ فسهولةُ التّركيب اللّغوي يؤدّي إلى سهولة إدراكه.

2– الانتقال منَ العام إلى الخاص:

تعتمدُ العمليّة التّعليميّة هذا المبدأَ في جميع مراحلها في إكساب المتعلّم لأيّ مهارة لغويّة، ولذا يجبُ أنْ يعرضَ على المتعلّم الألفاظ التي لها ما يقابلُها في الواقع؛ أي ما يقابلها منْ موجودات محسوسة، ثمَّ يقدّمُ له الألفاظ التي لها وجودٌ في الذّهن، وليس لها وجودٌ في الواقع، أو الألفاظ المجرّدة، وكذا يُقدّمُ له التّراكيب البسيطة قبلَ المعقّدة، والعامّة قبل الخاصّة[2]، فالمتعلّمُ الأجنبي لا يمكنُه استيعابُ ألفاظ اللُّغة العربيّة واستيعاب تراكيبها إلاّ إذا اعتمدَ مبدأَ التّدرّج، والذي أصبح منْ أهمّ المبادئ التي تعتمدُ عليها المحتويات الحديثة لتعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها.

3– تواتر المفردات:

إنَّه مبدأ اعتمدت عليه محتوياتُ تعليم العربيّة في عرضِها للمفردات، حيث يقول أحمد حساني أنَّ « هناك ألفاظٌ تتواترُ في الأداء الفعلي للكلام بدرجة أكثر منْ سواها، وهي الألفاظ التي

[1] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليم اللغات –، ص: 145.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص: 145.

تُنعَتُ عادةً بالألفاظ الأساسيّة »[1]؛ ولهذا يجب مراعاة مبدأ تواتر الألفاظ أثناء وضع المحتوى التّعليمي، وكذا أثناء العمليّة التّعليميّة.

4- عرض المادّة اللّغوية:

يلعبُ عرضُ المادّة اللّغوية وتقديمها دورا هامًّا في إنجاح العمليّة التّعليميّة فمعلّمُ اللُّغة العربيّة لا بُدَّ أنْ يكونَ مُؤهَّلا ومُكوَّنا حتّى يُتقِنَ عمليّة تقديم المادّة اللّغوية وعرضِها على المتعلّم[2]، لأنَّ طريقةَ عرضِها هو ما يساعدُ المتعلّمَ على الاستيعابِ وسرعةِ الإدراك لها، وبالتّالي يُنمِّي مهاراته اللّغوية بشكلٍ مُبسَّط.

أ- أهداف المعلّم:

يجب على المعلِّم أنْ يضعَ نُصْبَ عينيه مجموعةً منَ الأهداف التي يسعى إلى تحقيقِها في المتعلّم، والتي لا تتحقَّق إلاّ بحسن عرض المادّة اللّغوية[3]، ومنْ بين هذه الأهداف ما يلي:

1- جعل المتعلّم يدركُ الأصوات اللّغوية.

2- جعله يدركُ المفردات ويستوعب معانيها.

3- مساعدته في اكتساب الملكة اللّغوية وتنميتها وتمكينه منَ التّواصل باللُّغة كأنَّه ابنُ اللُّغة الأصلي.

ولكي يكونَ التّدريس فعّالا لا بُدَّ للمعلِّم أنْ يتَّسمَ بما يلي:

1- التّأهيل العلمي والبيداغوجي له.

2- القدرة الذّاتيّة له في اختيار الطّرائق المناسبة في كلّ درس، وحسن استثمار الوسائل التّعليميّة منْ أجلِ إنجاح العمليّة التّعليميّة[4].

---

[1] - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات-، ص: 145.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 146.

[3] - ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص: 19.

[4] - ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات-، ص: 41.

بمعنى أنّ دورَ المعلِّم هو تسهيلُ عمليّة تعلّم المتعلّم، بتصنيفِ المادّة التّعليميّة لما يلائم حاجاته وتحديد الطّريقة الملائمة لتعلُّمه مع تحضير الأدواتِ المساعدةِ على هذا التّعلُّم، وهذه العمليّة ليست بالسّهلة، إذْ تتطلّبُ مصادر معرفيّة متنوّعة كالسّيكولوجيا لمعرفة المتعلّم وحاجاته، وذلك بأنْ يُحدِّدَ طبيعةَ كلّ المتعلّمين وخصائصهم كلٌّ بحسب جنسيّته ومستوى نضجِهم، واستعداداتهم التّعليميّة وانفعالاتهم وخلفياتهم السّلوكيّة، والفروق الفرديّة بينهم، وهذا يتطلَّبُ التَّمكُّنَ منْ علم النّفس التّربوي[1]، وكذا الإلمام بنظريّات التّعلّم، ومختلف عوامل التّعلّم وتأثيرها على المتعلّمين.

ب- المعلّم الجيّد:

إنّ الصّفات المنشودة في معلم اللّغة العربية « هي صفات ذاتية وتأهيلية »[2]، ومن الصفات الذّاتية أن يكون على قناعة بأهمّية اللّغة العربية ودورها في التّعليم والمجتمع، وحتّى يكونَ المعلّمُ ناجحا لا بُدَّ له منْ أنْ يعي الدّورَ الذي يقومُ به جيدا، فهو الّذي يقومُ بتحفيز المتعلّمين، وهو العاملُ على توفير جوّ تعليمي مناسبٍ بالقدر الذي يضمنُ له تحقيقَ الأهداف المسطَّرة في المحتوى ولا بُدَّ له كذلك منْ امتلاك كفايات متعدِّدة وهي على النّحو الآتي[3]:

1- الكفايات اللّغوية:

يتوجّب على معلّمِ اللُّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها أنْ يكونَ ذا معرفةٍ واسعةٍ باللُّغة ونظامها ومستوياتها المختلفة الصّوتية والصّرفية والنّحوية والدّلالية، وأنْ يكونَ واسعَ الاطّلاع والبحث ومُجيدًا لمهارات التّعرُّف، والفهم، والتّحليل، والتّفسير، والتّقويم، ويُوَظِّفها في العمليّة التّعليميّة.

[1] - ينظر: حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2005، ص: 86.

[2] - محمود إسماعيل صيني، الإعداد العلمي لمعلّمي اللغة العربية، مجلة العرب الأدبية، السعودية، 1413هـ، ع. 504، ص: 133.

[3] - ينظر: أحمد نواف الرهبان وآخرون، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص: 220- 222.

2- الكفاية الثّقافية:

لا بُدَّ للمعلِّم منْ معرفة ثقافة هذه اللّغة « ليكونَ قادرا على تعليمها بالشّكل الأمثل »[1] كما يجبُ كذلك أنْ يكونَ على معرفةٍ بثقافة المتعلّم الذي يعلّمُه، لما لذلك منْ دورٍ إيجابي كبير في نجاح العمليّة التّعليميّة.

3- الكفاية التّربوية:

يجبُ أنْ يُلِمَّ المعلّمُ بمبادئ التّعليم وأهدافه ومُجمَل المهارات التّربوية، كالتّخطيط للدّروس وتنفيذها وإدارتها، والإلمام بطرائق التّدريس وإدارة الصّف والتّعامل مع المتعلّمين، وإدارة الحوار والمنافسة، وطرح الأسئلة، وبناء الاختبارات، ومعرفة أنواع التّقييم، ومتابعة أداء المتعلّمين، وغير ذلك حتى ينجح في أداء مَهمَّته.

4- الكفاية النّفسية والاجتماعيّة:

كأنْ يتعرَّفَ المعلّمُ إلى دوافع المتعلّمين وأغراضهم وحاجاتهم، وأنْ يكونَ قادرا على تحديد الفروقات الفرديّة بينهم، إضافةً إلى ضرورة تعرُّفه على مشكلاتهم النّفسية التي يواجهونها أثناء دراستهم للُّغة العربيّة، والعمل على حلِّها، ويركّزُ على تحسين تعامله مع المتعلّمين قصد تشجيعهم ولفت انتباههم لدراسة هذه اللّغة.

5- الكفاية الجسمانيّة:

على المعلّم أنْ يكونَ ذا صوتٍ واضحٍ خالٍ منَ العيوب النُّطقية، قادرا على التّلاعب بنبرات الصّوت ونغماته للتّعبير عن الحالات المختلفة، ذا مظهرٍ حسنٍ دون تكلُّفٍ زائد.

[1] – علي محمد القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، الرياض، 1979، ص: 07.

6- الكفاية التّقنية:

يُعَدُّ تعلّم كيفية استخدام المعدّات التّعليميّة جزءا منْ كفاية المعلّم التّقنية فالتّكنولوجيا لنْ تحُلَّ محلَّ المعلّم، لكنَّ المعلّمَ الذي يستخدمُ التّكنولوجيا سيحلُّ محلَّ المعلّم الذي لا يستخدمُ التّكنولوجيا، والمعلّمُ الجيّد هو الذي يتعاملُ مع التّكنولوجيا كجزءٍ منْ تطوُّره المهني.

نستنتجُ منْ خلال ما تقدَّم ذكرُه في هذا المبحث أنَّ الاهتمام بالعمليّة التّعليميّة إنّما يتجلّى في الاهتمام بالأطراف التّعليميّة الثّلاثة (المعلّم، المتعلّم، المحتوى التّعليمي)؛ إذْ تتجلّى العلاقةُ بين المعلّم والمحتوى التّعليمي منْ خلال قدرةِ المعلّم على الإلمام بهذا المحتوى وتقديمه للمتعلّم بطرقٍ موائمةٍ لطبيعة المحتوى، أمّا العلاقة بين المتعلّم والمحتوى التّعليمي فتتمثّل في كونِ المتعلّم طرفا فاعلا يشاركُ في بناء معارفه بنفسه، واستيعابه للمحتوى المقدَّم له، وقدرته على توظيفه في مواقف مختلفة، وهو الهدف المنشود منْ عمليّة تعليم اللُّغة عموما والعربيّة خصوصا، ورغم ذلك لا يمكنُ الاستغناء عن المعلّم بأيّ شكلٍ منَ الأشكال، فهو الآمِرُ النّاهي فيها، والمسيّرُ لها، ولا يمكنُ للعمليّة التّعليميّة أنْ تُتَوَّجَ بالنّجاح منْ دونه.

ولكي ينجحَ معلّمُ اللّغة العربيّة في عمليّة تعليمه للّغة، فهو بحاجة إلى مجموعة منَ العناصر التّربوية التي تقتضيها تعليميّة اللّغة في إجراءاتها، كأنْ يكونَ مُلِمًّا ببنى اللّغة وقواعدها، كما يجبُ أنْ يكونَ على وعي تامٍّ بأنَّ المتعلّمَ لا ينبغي تعليمُه اللّغة بصورةٍ كاملة، بل لا بُدَّ منْ اختيار المسائل اللّغوية التي تُناسبُ ذلك المتعلّم، منْ حيثُ الهدف، والمستوى، والوقت المخصَّص للتّعلُّم.

ثانيـــــا- المحتوى التّعليمي والمتعلّم:

يمثِّلُ المتعلّم محورَ العمليّة التّعليميّة، وهو يُهيَّئ للانتباه والاستيعاب مع حرص المعلّم على دعمه المستمرّ لاهتماماته وتعزيزها بغرض ارتقائه الطّبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلّم[1]

ويُعدُّ المتعلّم الركنَ الثّالث في العمليّة التّعليميّة، وهو المستهدف في عمليّة التّعلّم، والمتعلّم الكائن الإنساني الذي يعيش منعزلا عن المؤثّرات البيئية والحاجات البيولوجيّة، ومنْ يتعامل معه لا بُدَّ

[1]- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية -حقل تعليمية اللغات-، ص: 142.

له منْ إحاطته بطبيعته التّكوينيّة وشخصيّته واستعداداته ودوافعه وقدراته الذّهنية والمهاريّة وذكائه والوسائل المستخدمة في التّعامل معه[1] حتى يتمّ تكوينه تكوينًا صحيحا في مختلف الجوانب.

ومنْ هنا يسعى مُؤَلّفو المحتويات التّعليميّة إلى إيجاد نموذجٍ يضعُ المتعلّم في قلبِ العمليّة التّعليميّة، أو العمليّة التّواصليّة؛ أيْ وضع نموذج تواصلي فعّال يؤثّر إيجابا في المتعلّم، ويجعلَ منه عنصرا فعّالا يشارك في العمليّة التّعليميّة بكلّ ثقة، ويسيطرُ على وضعيات التّواصل، وللمتعلّم الناطق بغير العربية في كلّ مستوى منْ مستويات تعلُّمه خصائص معيَّنة، فمتعلّمُ المستوى المبتدئ مثلا يملك خصائص تقتضي على المعلّم ومؤلّفي المحتويات الوعيَ بها، « وتتعلَّقُ هذه الخصائص بالجانب الانفعالي والوجداني والذّهني والحسّ حركي والاجتماعي والصّحي والنّفسي »[2]، وما تقتضيه تنمية المتعلّم في هذه المستويات لتنمية قدراته وبلوغه الهدف منَ التّعلُّم.

ويُشترَط في المحتوى التّعليمي شروطا مختلفة، ينبغي أنْ يستجيب لها، كخصوصيّات المتعلّم وقدراته وميولاته وحاجاته ومعارفه السابقة، ولأن يقع الاختيار بدقة على المعلومات والأفكار والمعارف التي تناسبُ كلَّ مستوى تعليمي، وتُوائِمُ أعمارَ المتعلّمين، دون التّركيز على المعارف فقط بل يحتاجُ المتعلّم إلى أدوات وتقنيات يعتمدُها لتحقيق أنواعٍ مختلفة منَ التّعلُّم، ويوظِّفها في مجالات متنوّعة لبلوغ أهداف عمليّة مختلفة.

ويجبُ أنْ يُستمَدَّ المحتوى منْ واقع المتعلّم وينبع منْ تحديدٍ دقيقٍ للهدف منْ عمليّة التّعلُّم والتّواصل وتحليلٍ كاملٍ له، والاعتناء برموز المادّة التّعليميّة لتكونَ قادرةً على ترجمة محتواها بصدق وتناسب قدرات المتعلّم ومستواه التّعبيري، وأنْ تكونَ مفهومةً لديه.

ومنَ الضّروري أنْ يُراعَى في تأليف المحتوى السّياق الاجتماعي والفائدة الاجتماعيّة للّغة وأنْ يكونَ هذا المحتوى ميسَّرا للتّفاعل والتّواصل، ممَّا يسمحُ للمتعلّم بالانخراط في السّياق الاجتماعي والحياة اليوميّة، ويجبُ أنْ يُراعَى فيه كذلك جانبٌ آخر منْ جوانب المحتوى، « وهو الأسلوب الذي

[1] – ينظر: أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ص: 20.

[2] – خير الدين هني، تقنيات التدريس، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 1998، ص: 60.

يُصاغُ في ضوئه هذا المحتوى »[1]؛ ذلك أنَّ التّعلُّم النّاجح هو الذي يتجسَّد في أسلوبٍ دقيقٍ ومناسبٍ لكلّ نشاط تعليمي تعلُّمي.

إنَّ الأساس في المستويات التّعليميّة الأولى هو مهارات التّفكير التي تُشتَقُّ بها المعرفة ومهارات أخرى مختلفة تمكِّنُ المتعلّمين منْ أداء أعمالٍ معيَّنة أداءً مُحْكَما ومضبوطا، لذا ينبغي أنْ يُخاطِب هذا المحتوى مكوّنات المجال العاطفي أو الوجداني، ولا يقتصرُ على تبليغ المعلومات والأفكار فحسب فيتمرَّنُ المتعلّمون على « عمليّات التّفكير: الفهم والتّحليل والتّركيب، ومهارات القراءة والكتابة ومعالجة النّصوص، وطرق البحث بالمكتبة، والتّخاطب، ومحتوى وجداني كقيم العدل والمساواة ومشاعر القلق والإحباط والمشاركة الوجدانيّة، وهكذا حين تكونُ المدارسُ ناجحةً في عملها، يتعلَّم تلاميذُها المعلومات كما يتعلّمون محتوى متباين الأنماط »[2]، فالتعلّم لا يقتصر على المهارات الأساسية للّغة فقط وإنما يشمل مختلف مهارات التّفكير والتّفسير والتّحليل والمعاملات والتّعبير عن مختلف الانفعالات والمشاعر والأفكار.

فليست اللُّغة معارف وأفكارا، بل مهارات يُتقنُها الفرد أداءً، وهذه المهارات هي محور عمليّة التّفكير، والتي تدور حولها العمليّة التّعليميّة برُمَّتِها، وأساس البحث عن المعرفة مهما كان نوعها وعمليّة فعّالة لتعديل سلوك المتعلّم وتقويمه، فالمتعلّم إذن يتعلّم اللّغة من أجل أنْ يتقنها في ذاتها ويتكلّم بها، ويتعلّمها في الوقت ذاته كغاية يفكّر بها، ويبحث بها عن مختلف المعارف والعلوم.

أ- خصائص المادة التعليمية:

إنَّ الهدفَ منْ تطوير المواد التّعليميّة هو تطوير سلسلة منَ الأنشطة التي تقود المتعلّمين منْ خلال طريقة تعلُّم معيَّنة في مستوى مناسب، يتميز بالجاذبيّة، والذي يوفِّرُ حافزا وممارسةً مفيدة وينبغي أنْ تكونَ العلاقة بين المحتوى التّعليمي أو المادّة التّعليميّة والمتعلّم مبنيّة على خصائص أهمّها:

1- ينبغي أنْ تترك المادّة التّعليميّة أثرا لدى المتعلّمين.

[1] - سيد إبراهيم الجيار، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار هناء للنشر، بيروت، لبنان، 2000، ص: 288.

[2] - عبد الحافظ محمد جابر سلامة، الوسائل التعليمية (تصميمها وإنتاجها)، دار البداية، الأردن، ط.1، 2006، ص: 133.

2- ينبغي أنْ تساعد المتعلّمين على الشّعور بالرّاحة وتُنمِّي الثّقة في نفوسهم.

3- ينبغي أنْ يدركَ المتعلّمون أنَّ ما درسوه ذات صلة بهدفهم ومفيد.

4- ينبغي أنَ تتطلَّب المواد التّعليميّة الاستثمار الذّاتي منَ المتعلّم وتدعمه.

5- يجبُ أنْ يكونَ المتعلمون جاهزين « لاكتساب العناصر التّعليميّة المقدَّمة لهم »[1]من طرف المعلّم.

6- ينبغي جعلُ المتعلّمين يتعرّضون للّغة في استخدامات أصيلة.

7- ينبغي جذب انتباه المتعلّمين للخصائص اللّغوية للمُدخلات اللّغوية.

8- ينبغي توفيرُ فرص للمتعلّمين لاستخدام اللُّغة العربية لتحقيق الأغراض الاتّصالية.

9- ينبغي تصميمُ المحتوى التّعليمي « حسب توجُّهات المتعلّمين الانفعاليّة »[2]؛ أي الوجدانية والنفسية.

10- ينبغي أنْ تزيد المواد التّعليمية منْ احتماليّة التّعلّم منْ خلال تشجيع « الاندماج العقلي والفنّي والعاطفي لدى المتعلّم »[3]، حتى يمسّ التعلّم جميع الجوانب المتعلّقة بالمتعلّم، فيمتلك بذلك القدرة على التّعبير عن أفكاره ومشاعره بإبداع.

فالمحتوى الذي لا يتوافقُ وقدرات المتعلّمين الذّهنية وميولاتهم ورغباتهم، يؤدِّي بالضرورة إلى الفشل في العمليّة التّعليمية، ولا يحقِّقُ الأهدافَ المرجوّة منها، ولهذا ينصح المتخصِّصون في مجال السّياسة اللّغوية والتّخطيط اللّغوي إلى وجوب معرفة الفئة المتعلَّمة، ومعرفة خصائصها وغاياتها منْ عمليّة تعلُّم اللُّغة، حتّى يتمَّ التّخطيط لتأليف محتوياتٍ موائمةٍ لغاياتهم وخصائصهم وجنسيّاتهم ذلك أنَّ هذا التّناسب بينهم وبين المحتوى التّعليمي المخطَّط له يزيد منْ دافعيتهم نحو التّعلّم ورغبتهم فيه.

[1] – ناصر عبد الغالى وعبد الحميد عبد الله، أساس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الغالى، الرياض، ص: 34.

[2] – المرجع نفسه، ص: 35.

[3] – جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، تر. ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ، دار النشر العلمي والمطابع، الرياض، السعودية، ط.1، ص: 296.

ب- دور المتعلّم:

وممّا سبق يمكنُ تحديد دورِ المتعلّم وفْقَ افتراضات على النّحو التّالي[1]:

1- يقومُ المتعلّم بعمليّة التّعلّم وفق مبدأ التّدرّج، وذلك وفق مستويات: منَ السّهل إلى الصّعب فالأكثر صعوبة، ومنَ المحسوس إلى المجرَّد، ومنَ العامّ إلى الخاصّ.

2- يجبُ أنْ يكونَ قادرا على تكوين صورةٍ شاملةٍ عن المحتوى الذي يُعرَض عليه، والذي يُرادُ تعلُّمه وبذل الجهد في استيعاب محتوى المعرفة التي يريد استيعابها وإدماجها في بنيته المعرفيّة.

3- يتدرّب على تحديد المتطلَّبات التّعليمية الأساسيّة لأيّ خبرة يريدُ تحصيلها، إذْ إنَّ تحديد هذه المتطلَّبات والسّعي نحو استيعابها يُسهِم في إنجاح المتعلّم، وزيادة ثقته بنفسه والتّقدُّم في مستوى تعلّمه.

4- يطوّر المتعلّم فهما متدرّجا هرميّا للخبرات التي يواجهها، والتي تُقدَّم له أو تفيده في المواقف التّعليمية التي يتفاعل معها.

5- يتدرّب على ممارسة الفهم المتعمّق للأفكار وينظِّم المعرفة بطريقة تمكِّنه منْ استدخالها واسترجاعها عند الحاجة إليها.

فينبغي إذا أنْ يكونَ ذا كفاءةٍ وقدرةٍ على الفهم والاستيعاب والشّرح، وبناء المعرفة بنفسه وأنْ يتفاعل مع المحتوى التّعليمي، كما يجبُ أنْ يكونَ على علاقة جيّدة مع المعلّم، ويتواصل معه في حدود المعرفة المشتركة بينهما، باعتبار أنَّ المتعلّم هو محور العمليّة التّعليمية على حدّ ما تفرضه النّظريات اللّسانية الحديثة.

وأخيرا ينبغي الإشارة إلى أنَّ متعلّم اللّغة العربية الناطق بغيرها لا يحتاج إلى كلّ ما هو ثابت في اللُّغة للتّعبير عن أغراضه، بل تكفيه المفردات التي تدلُّ على المفاهيم العلميّة وغيرها مما « يكون

[1]- ينظر: محمد منير مرسي، المدرسة والتمدرس، عالم الكتب، مصر، 1998، ص: 77.

مناسبا لعمره ومستواه العقلي »[1]، والمقصود من ذلك أنّه يتوجب على متعلّم اللّغة التّركيز على العناصر الأساسية في اللّغة التي يحتاجها في التّواصل مع أبناء اللّغة.

ومن هنا فإنّه يتبيّن لنا أنّ مجمل ما تهتمّ به تعليمية اللّغة العربية هو عمليات التعلّم وامتلاك المعرفة الخاصّة بالنّشاط المعرفي، فنجد أنّ تعليمية اللّغة العربية ترتبط بجملة الأنشطة التي تتكوّن منها اللّغة، أو ما تسمّى بالمهارات اللّغوية (الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة)، ومن ثمّ فإنّ مجال اهتمام تعليميّة اللّغة العربية الأساس هو العلاقة التي يعقدها المتعلّم بين المعارف والمعلومات المكتسبة وسياقها التّواصلي.

وتجدر الإشارة إلى أنّ محاولة رصد الصّعوبات والعوائق التي تعيق العملية التّعليمية في اكتساب المهارات هي امتلاك الكفاية في هذه المهارات (كفاية القراءة والكتابة والتحدّث والتّواصل على وجه التّحديد)، وهي تحتاج إلى معالجة دقيقة لكيفية اشتغال وعمل أطراف العملية التّعليمية الثّلاثة (المعلّم- المتعلّم- المحتوى التعليمي).

ثالثـــا- المحتوى التّعليمي والمستوى التّعليمي:

يمثّل المستوى التّعليمي للمتعلّم عموما ومتعلّم اللُّغة العربية خصوصا أهمّية خاصّة، ذلك أنّ المحتوى التّعليمي لا بُدَّ أنْ يُختار وفق مستوى ما، فاختيار المحتوى التّعليمي الذي يُقدَّم للمتعلّمين في المستوى المبتدئ يختلف اختلافا نوعيّا عن المحتوى الذي يقدَّم للمتعلّمين في المستوى المتوسّط وهذا يختلف بدوره عن محتوى المستوى المتقدِّم، وليس هذا فحسب، وإنّما حتى أهداف المحتوى تختلف منْ مستوى إلى آخر.

ومن هنا فلا بدّ أنْ يراعي المحتوى المقدَّم « مستوى المتعلّمين واستعداداتهم وتوجّهاتهم...ولا ينبغي أن يعطى للمتعلّم أكثر مما يستوعبه....ولا بدّ أن تكون المقرّرات الدّراسية ملائمة لمستواهم وإلّا فسدت العملية كلّها بتقديم ما حقّه التّأخير وتأخير ما حقّه التّقديم، وتنمية مهارات التّلميذ

[1] – محمد علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1983، ص: 80.

ترتبط بنوعية المناهج المقرَّرة وملاءمتها لمستويات النّاشئين العقلية وتلبية حاجياتهم »[1]وهذا يعني أنّه من المستحيل إعداد أيّ منهج تعليمي دون التّركيز على مستويات المتعلّمين، وتقسيم المادّة التّعليمية وفق تلك المستويات.

أ- خصائص المتعلمين:

ولكي يتماشى المحتوى التّعليمي مع مستوى المتعلّمين، يجب أنْ يراعي خصائص المتعلّمين وما ينبغي أنْ يكونوا عليه خاصّة، أبرزها[2]:

1- الفئة العمريّة للمتعلّمين

2- مستوى النّمو السّيكولوجي للمتعلّم.

3- جنس المتعلّم والفروقات بين كلّ جنس.

4- تدعيم المكتسبات السّابقة للمتعلّم.

5- مراعاة البعد الثّقافي والاجتماعي للمتعلّم.

6- دوافع المتعلّم الخاصّة لتعلّم اللّغة العربية كلغة أجنبية.

7- العلاقة بين لغة المتعلّم الأصليّة واللُّغة العربية لغة المحتوى المدرَّس.

فتقسيم المستوى في تعليم اللُّغة الأجنبية يختلف عن تقسيمه في تعليم اللُّغة الأولى، وهذا يؤدّي -كما قلنا سابقا- إلى اختلاف المحتوى التّعليمي بطبيعة الحال، فإذا جئنا إلى المستوى المبتدئ مثلا فهو يتطلَّب اختيار المحتوى منَ النّواة العامّة المشتركة التي تمثِّلُ العناصر الأساسيّة في اللُّغة والتي تتمثّل في « المفردات والتّراكيب والنّصوص »[3]؛ ولا نغفل الأصوات كذلك التي تُمكِّن متعلّم اللّغة

[1]- محمود كامل الناقة، اللغة العربية إلى أين؟، أسس إعداد مواد تعليم اللغة العربية وتأليفها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، تونس، 2005، ص: 12.

[2]- ينظر: إبراهيم وجيه وآخرون، علم النفس التعليمي، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، 2002، ص: 14.

[3]- اللقاني أحمد حسين وعلي الجمل، معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط.1، 1996، ص: 147.

العربية من تحقيق التّكامل المعرفي بين عناصر اللّغة، وكلّما تقدَّم المستوى، تعدّدت فرص الاختيار وتوسَّعت.

ومن هذا الحديث فإنّ المحتوى التّعليمي في تعليميّة اللُّغة العربية للنّاطقين بغيرها يتكوَّن منْ مفردات لغويّة (الجانب المعجمي)، والأداء (الجانب الصّوتي)، والبنى والتّراكيب والصّيغ المختلفة (الجانب التّركيبي)، والمعارف اللّغوية المختلفة التي يعرضها المعلّم في تعليمه للُّغة، وهذه المحتويات تكونُ قدْ حُدِّدت مسبقا في شكل محتويات موضوعة منْ قبل متخصِّصين موزَّعة على مختلف المستويات التّعليمية.

وقبل اختيار المحتوى التّعليمي أو المعرفة يستوجبُ أنْ يعرفَ المعلّمُ المستوى التّعليمي حتّى يختار المحتوى المناسب لقدرات ومعارف المتعلّمين كي يتمكّنوا منَ التّجاوب مع هذه المعرفة واستيعابها وهذا ما يدفع بأهل الاختصاص إلى « الأخذ بكلّ هذه المعطيات من أجل وضع مناهج تتوافق ونوعية هؤلاء المتعلّمين »[1]، ومستوياتهم التّعليمية، وإنْ قلنا أنّه لا بُدَّ منْ مراعاة المستوى التّعليمي الذي ينتمي إليه المتعلّم، فهذا يعني أنّه يجبُ تقسيم المادّة التّعليمية على مستويات ثلاث.

فيجبُ في المستوى الأوّل أو المبتدئ، الاقتصاد في تقديم المفردات والتّراكيب، والتّركيز على عددٍ أقلّ ممّا يحتاجه المتعلّم في هذه المرحلة التّعليمية، وذلك مراعاة لسنّه، وقدرة استيعابه ونضجه ولذا وجبَ أنْ تكونَ حصيلةُ المتعلّم محدودة، إذْ لا فائدة منْ إغراقه في سيلٍ منَ المفردات والتّراكيب والمتعلّم هنا يجبُ أنْ تكونَ حصيلته اللّغوية مقتصرةً على المفردات والتّراكيب الأساسيّة، كتلك التي تخصُّ الأسرة، جسم الإنسان، المنزل، الطّعام، الملابس، الأسواق...إلخ.

ويختلف الأمرُ بالنّسبة للمستويين المتوسِّط والمتقدِّم، حيث يكونُ المتعلّمُ هنا قدْ اكتسب مفردات وتراكيب لغويّة جديدة وتعوُّدهم على التّعبير الدّقيق في شتّى المواضيع، وعليه ينبغي على المتعلّم تعلُّم جميع الصّيغ والتّراكيب الخاصّة باللُّغة، وامتلاك كلّ ما يحتاجه منْ مفردات تفيه حاجته في التّعبير عن أحاسيسه وأفكاره.

[1] – البدراوي زهران، في علم اللغة التقابلي، دار الآفاق العربية، القاهرة، مصر، ط.1، 2008، ص: 391.

ويحتاج عرض المعرفة اللّغوية إلى عامل الوقت، إذْ لا بدّ من تصميم جدول زمني يتّبعه المعلّم أثناء تقديمه للمحتوى التّعليمي، إذْ يتطلّب منح الوقت اللاّزم للمتعلّم الأجنبي حتى يتعلّم ويكتسب اللّغة الهدف، فيقوم المعلّم بتقسيم المادّة التّعليمية إلى وحدات أساسية وتنظيم الوقت بينها، كما أنّه ليست كلّ ألفاظ اللّغة العربية وتراكيبها تلائم المتعلّم، فقد يكتفي بالألفاظ التي لها علاقة بالمفاهيم العامّة التي يحتاجها في عملية التّواصل، فليس بالضّرورة أن يكون المعلّم محتاجا إلى كلّ محتويات اللّغة قصد التّعبير عمّا يجول في خاطره من أغراض واهتمامات تواصلية.

يفرضُ اختلاف مستويات المتعلّمين في اللُّغة اختلافا في طريقة التّدريس، وإنّ الطّريقة التي تُستخدَم مع متعلّمين في المستوى المبتدئ ينبغي أنْ تختلفَ عن الطّريقة التي تُستخدَم مع متعلّمين في المستويات المتوسِّطة والمتقدِّمة، « والطّريقة التي تُستخدَم مع دارسين لديهم خبرة سابقة مع العربية ينبغي أنْ تختلف عن طريقة تُستخدَم مع دارسين يطرقون الميدان لأوّل مرّة »[1]؛ فالطريقة الأولى تنطلق من الخبرات التي يكتسبها المتعلّمون على عكس الثّانية التي تعمل على تعريفهم باللّغة قبل كلّ شيء.

وقدْ يصعبُ على المتعلّم في مرحلة منْ مراحل تعلُّمه أنْ يفهمَ ويحفظَ حدًّا أكبر منَ الألفاظ والتّراكيب، لذا منَ الواجب أنْ تكونَ المعرفة التي هو بصدد تعليمها محدودةً كي « يتجنَّب الإرهاق الإدراكي للمتعلّمين »[2] مما يجعلهم عاجزين عن التعلّم لذا وجب تقسيم المادّة التّعليمية حسب مراحل وفي تدرّجات.

وترتبط عمليّة اختيار المحتوى التّعليمي بالمستوى الثّقافي للمتعلّم، لأنَّ متعلّم اللُّغة العربية النّاطق بغيرها له ثقافته، وبيئته، ولغته، وعاداته الخاصّة بمجتمعه ممّا يصعِّب عليه الاندماج بسرعة مع اللُّغة العربية.

واللُّغة العربية في محتويات تعليمها للنّاطقين بغيرها ليست دراسة وصفيّة لنماذج منَ الأدب العربي عبر العصور، بقدر ما هي نصوص تنتمي إلى محاور ومواضيع لها صلة بالحياة اليوميّة للمتعلّم

[1] – رشدي طعيمة وآخران، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 263.

[2] – عامر طارق عبد الرؤوف ومحمد ربيع اليازوري، الصف المتمايز، عمان، الأردن، ص: 94.

المبتدئ، وبجملة منَ المضامين الاجتماعيّة، والعلميّة، والتّكنولوجية المتكاملة في إطار المضمون الثّقافي العام المرتكِز على مقوّمات الشّخصية.

وانطلاقا من أنّ اللّغة العربية تتكوَّن منْ عدّة مستويات تتضافر كلّها لتكوينها على ما هي عليه، فإنّه من الضّروري أنْ يتضمّن المحتوى التّعليمي « كلّ هذه المستويات وكلّ مهارات اللّغة بما في ذلك قواعدها وتراكيبها »[1]، ومنْ هذا الباب كذلك وجب مراعاة المستوى العلمي اللّغوي للمتعلّم ما يضمن اختلاف الكتب المعَدَّة لكلّ مستوى عن بعضها في موضوعاتها ومهاراتها وصعوبتها، وربط ذلك برغبات المتعلّمين وشروطهم بالطّريقة التي تخدم ميولاتهم وحاجاتهم وهواياتهم، بمعنى أنّه يتوجّب أنْ يلائم المحتوى التّعليمي حال المتعلّم وقدراته.

رابعـــا– المحتوى التّعليمي وأغراض المتعلّمين:

تُعدُّ عمليّة دراسة طبيعة متعلّم اللُّغة واستكشاف خصائصه، وأغراضه، وحاجاته، ودوافعه منْ دراسة اللّغة العربية أمرٌ في غاية الأهمّية، لأنَّه منْ أهمِّ النّقاط التي يتوجَّب الوقوف عليها لإعداد محتوى يتماشى وأغراض المتعلّمين الناطقين بغيرها.

إنّ أهمّية دراسة حاجات المتعلّم وأغراضه منَ التّعلّم أمرٌ أقرّه الميدان التّربوي بشكلٍ واضح وذلك أنّ مفهوم الحاجات والأغراض كأساس لإعداد المحتوى قدْ أصبح أمرا معتمَدا في مجال تعليم اللّغات، وخاصّة ميدان تعليم اللّغة للنّاطقين بغيرها.

وإنّ الاهتمام بأغراض المتعلّم يجعل العمليّة التّعليميّة تركّز على المتعلّم، كمحور أساسي في العمليّة التّعليميّة بجعلها تسير وفقا لدوافعه وحاجاته الخاصّة، وبالتّالي فإنَّ معرفة أغراض المتعلّمين وأهدافهم، وحاجاتهم منْ تعلُّم اللُّغة[2] يمكِّن منْ اشتقاق الأهداف وتحديد السّلوك اللّغوي الذي يساعد على مقابلة حاجاته، وتحقيق أغراضه، وإنجاز أهدافه منْ تعلُّم اللُّغة.

[1] – الحافظ عبد الرحيم الشيخ، مبادئ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (تطلعات – نماذج – تطبيقات)، عالم الكتب الحديث، ط.1، 2006، ص: 09.

[2] – علي محمد القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 112.

وفي معرض التّحدّث عن إقبال النّاطقين بغير العربية لتعلّمها، « فلا بُدَّ منْ ذكر الأغراض والدّوافع الكامنة وراء إقبالهم عليها، وتتمثَّل بصفةٍ عامّة في الأهمّية التي يشغلها العالم العربي الآن على الجبهات المختلفة، الاقتصاديّة والسّياسية والفكريّة والدّينية والعسكريّة...إلخ »[1]، وكذلك تراثها الغني الضّارب في أعماق التّاريخ، وفي كونها لغةً حملت إلى العصر الحاضر علوما أثّرت في نهضته تأثيرا بالغا مثل: الأعداد، والجبر، والكيمياء، والطب، والفلك ...إلخ

فأغراض المتعلّمين الأجانب منْ تعلُّم اللُّغة العربية تختلف منْ متعلّم لآخر باختلاف دوافعهم وحاجاتهم وأهدافهم، إذْ يوجَد منْ يدرسها لأغراض عامّة، وهناك منْ يدرسها لأغراض خاصّة فمنْ الأغراض العامّة أنّ المتعلّم النّاطق بغير العربية قدْ يدرسها منْ أجل التّواصل مع أبنائها في مواقف الحياة العامّة، كأنْ يستخدمها في السّوق مثلا لشراء مقتنياته الخاصّة، أو حجز غرفة في فندق، أو استئجار بيت، وغيرها منَ المواقف التي يحتاجها في التّواصل مع أبناء اللُّغة في بلدهم ويقول رشدي أحمد طعيمة أنّ الهدف الأسمى منْ تعلُّم اللُّغة العربية للنّاطقين بغيرها هو ببساطة ووضوح تمكّنهم منْ الاتّصال الفعّال بالنّاطقين بها[2]، وهو سبب عام بعيدا عن الأسباب والأغراض الخاصة بالمتعلّمين.

ولذا فعلى معلّمي اللّغة العربية النّاطقين بغيرها أنْ يكونوا على علمٍ بالمواقف التي يحتاجون إلى استخدام اللُّغة العربية فيها، ولا شكّ –كما يرى رشدي طعيمة– « أنّ تحديد هذه المواقف سوف يفيد في أمور كثيرة، سواء منْ حيث إعداد المنهج، أم منْ حيث تأليف الكتب الدّراسية، أم منْ حيث تصميم أوجه النّشاط اللّغوي، أم منْ حيث اختيار طريقة التّدريس »[3]، إذن فإنّ المتعلّم النّاطق بغير العربية يحتاج إلى تحصيل الكفاية اللّغوية في مهاراتها الأربعة، الاستماع، والتّحدّث والقراءة والكتابة، حتى يستطيع تحقيق التّواصل.

قد يلجأ الأجنبي إلى تعلّم العربية لأغراض خاصّة، وهي تلك التي تدور حول حاجات لغوية معيَّنة يُراد إشباعها عند جمهور ذي خصائص معيّنة، كالأطبّاء والمهندسين ورجال الأعمال ورجال

[1] – محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 22.

[2] – ينظر: رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص: 15.

[3] – المرجع نفسه، ص: 29.

الدّين...إلخ[1]، وهي تختلف منْ شخصٍ لآخر، أو كما قال خالد حسين أبو عمشة أنَّ « بعضهم جاء لأغراضٍ دينيّة، وآخرون جاؤوا لأغراضِ العمل السّياسي، وآخرون يحفِّزهم العمل ومنَ النّاس منْ يدفعهم حبّ الاختلاط الثّقافي عبر الألسنة المتعدِّدة »[2]، ويغلب هذا الاتّجاه اليوم في تعليم اللُّغة العربية للنّاطقين بغيرها ، ويهدف لزيادة الحاجات اللّغوية للمتعلّمين، كلٌّ حسب تخصّصه وحاجاته.

وبتعبير آخر فإنّه يقصد بالأغراض الخاصّة في تعلُّم اللُّغة « أنْ يُبنَى مُقرَّر اللُّغة بناءً على ما يحتاجه المتعلّمون منْ تعلُّم اللُّغة، فقد يحتاج المتعلّم اللُّغة العربية لأغراض تجارية أو دينية أو طبية...إلخ وهذه الأغراض تختلف عمّا نجده في الأغراض العامّة العربية للحياة، حيث تكون الموضوعات والمواقف عامّة، تهمُّ جميع متعلّمي اللُّغة »[3]؛ بصرف النّظر عن أغراضهم الخاصّة.

أ- الفرق بين تعليم العربية لأغراض عامّة وتعليمها لأغراض خاصّة:

يتّضح الفرق بينهما منْ خلال الجدول التالي[4]:

العربية لأغراض عامّة	العربية لأغراض خاصّة
- منهج عام - لا يحتاج كفاية معيَّنة في اللُّغة، فالمتعلّم يمكن أنْ يبدأ به منَ الصّفر. - يركّز على المهارات اللّغوية المختلفة - يخاطب مجموعات غير متجانسة، لاختلاف مجالات التّخصُّص، والتّباين في الأعمار. - يركّز على القدرة اللّغوية بضروبها المختلفة.	- منهج محدّد مبني على ما يحتاجه متعلّم اللُّغة فقط. - يحتاج المتعلّم قدرا منَ الكفاية ليدخل البرنامج. - يركّز على مهارة بعينها أو أكثر حسب ما تقتضيه طبيعة المقرَّر. - يخاطب مجموعات متجانسة يجمعهم مجال التّخصُّص، ويغلب عليهم التّقارب منْ حيث العمر. - يركّز على النّمط اللّغوي الذي يبتغيه المتعلّم. - يغلب عليه القِصَر لتركيزه على جزئيّة أو جزئيات

[1] - ينظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، إيسيسكو، الرباط، المغرب، ط.1، ص: 20- 21.

[2] - خالد حسين أبو عمشة، تعليم، العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط.1، 2015، ص: 18- 19.

[3] - أحمد نواف الرهبان آخرون، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها (تجارب في الميدان)، ص: 49.

[4] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 50.

– عام، يتطلَّب مدّة طويلة. – يُصمَّم لجميع المستويات (مبتدئ، متوسّط، متقدِّم). – المؤسَّسة هي التي تحدِّد المستوى اللّغوي الذي تُكتَب به المادّة. – يُصمَّم للنّاشئة والرّاشدين.	محدَّدة منَ اللُّغة. – يُصمَّم للمتوسّط والمتقدِّم عادة. – المستوى اللّغوي الذي تُكتَب به المادّة محكوم بغرض المتعلّم وهدفه. – يُصمَّم للرّاشدين غالبا.

يتبيّن منَ الجدول أنّ مستوى تعليم العربيّة لأغراض خاصّة غير مضبوط، حيث أنّه محكوم بطبيعة الأغراض الخاصّة للمتعلّمين، فقد نجد بعض الأغراض التي يمكنُ البدء بها منَ المستوى المتوسّط كالأغراض التّجارية مثلا، حيث أنّها تتضمَّن أساليب ومواقف تواصليّة مألوفة لدى المتعلّم، ونجد كذلك الأغراض الأدبيّة التي لا يمكنُ البدء بها إلّا في المستوى المتقدِّم، ذلك أنّها تحتاج إلى ذخيرة لغويّة وأساليب راقية منْ ضروب اللُّغة وفنونها.

ب– الأغراض الخاصّة لتعليم اللُّغة العربية للنّاطقين بغيرها:

ومنْ أغراض تعلُّم العربية للنّاطقين بغيرها ما يلي:

1– الأغراض الدّينية:

يندفع كثيرٌ منَ المسلمين النّاطقين بغير العربية إلى دراستها لغرضٍ نبيل والمتمثّل في قراءة وفهم كتاب الله تعالى، وسنّة نبيّه عليه الصّلاة والسّلام، وأكثر هؤلاء المسلمين الذين لم تُتَحْ لهم فرصة التّعلّم في بلدانهم، يضطرّون إلى المجيء للبلاد العربية قصد دراسة اللُّغة العربية والقرآن الكريم وعلومه، وينتسبون إلى مراكز تعليم العربية في شتّى البلدان العربية التي توفّر لهم المحتويات المناسبة القائمة على أغراض دينيّة توافق أهدافهم.

ويشير إلى ذلك رشدي أحمد طعيمة بقوله: « أنّ العربية أصبحت لغةً تعبّدية للمسلمين يفرضها الدّين الإسلامي أينما حلّ، ويحملها معه حيثما انتشر، وأصبح على معتنقيه فرض

استخدامها في كثير منْ شعائر الإسلام وأركانه »[1]، ويضيف كذلك: « إنّ الاتّصال بالقرآن الكريم لا يتمُّ إلّا بالعربية...، كما أنَّ منْ أركان الإسلام ما لا يجوز أداؤه أو الوفاء به إلّا منْ خلال العربية ذاتها كالشّهادتين وأداء الصّلاة وبعض شعائر الحجّ »[2].وهذا ما أدّى إلى ضرورة تعلُّمها لأداء مختلف العبادات التي لا تتمُّ إلاّ بها.

2- الأغراض السّياسية:

يُقبِل الأجانب على تعلُّم العربية لأغراض سياسيّة، كالوزراء والسّفراء وغيرهم منْ رجال السّياسة الذين يحتاجون إلى تعلُّم العربية حتى يتمكَّنوا منَ التّواصل بها مع أبنائها في محافلهم الدّولية، كالنّدوات والمؤتمرات وغيرها، وكالحاجة إلى التّحدّث بها عن القضايا العالميّة على مستوى بسيط وموجَز مع أبنائها وعقد صفقات وإبرام المعاهدات والاتّفاقيات[3] وغيرها منَ الأمور السّياسية المشتركة التي توجب تعلّم لغة الدوّل التي تم التشارك مها في مختلف المصالح السياسية والاقتصادية وغيرها من العلاقات المشتركة.

3- الأغراض الإعلاميّة:

يُقبِل بعض المتعلّمين ممّن تخصَّصوا في مجال الصّحافة والإعلام على تعلُّم العربية للتّواصل مع وسائل الإعلام العربية في العمل والدّراسة على حدٍّ سواء، وتكون اللُّغة المراد تعلّمها لغةً خاصّة بمجال الإعلام، ويزداد الطَّلب على إعلاميّين متقنين للعربية للعمل في صحفهم ومجلاّتهم التي أصبحت تخصِّص هامشا يوميا جيّدا للنّصوص المترجَمة التي تهتمُّ بقضايا العالم العربي والإسلامي وأكثر ما يركّزون عليه تحت هذا الغرض هو تحصيل الكفاءة اللّغوية في مهارة القراءة، والاستماع والتحدّث.

---

[1] - رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ص: 15.

[2] - المرجع نفسه، ص: 15.

[3] - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ص: 31.

4- الأغراض الأكاديميّة:

يدرس الأجانب العربية لهذا الغرض في الجامعات العربية لأنّهم قدْ درسوها في بلادهم في المراحل التّعليمية السّابقة، وكان هدفهم منْ تعلُّمها في الجامعات العربية لأنَّ ذلك يؤهّلهم للالتحاق بتلك الجامعات، بالإضافة إلى سعي « كثيرٍ منَ العلماء والمتعلّمين والمثقّفين الأجانب إلى دراسة التّراث العربي في الأدب والموسيقى والعلوم »[1]، رغبةً في الاطّلاع على ثقافة العرب وكذلك رغبةً في ترجمتها إلى لغاتهم الأم قصدَ الاستفادة منها في بحوثهم ودراساتهم.

5- الأغراض الاقتصاديّة:

يتعلّم الأجانب العربية لأغراض اقتصادية، كالبيع، والشّراء، وعقد الصفقات مع أبناء العربية، ولكن قد يلجأ المتعلّم إلى تعلّم الدّارجة أكثر منَ الفصحى لأنّ التّجار العرب لا يتكلّمون الفصحى، وإنّما يتكلّمون الدّارجة، ويرى محمد عبد الفتاح الخطيب أنّ الغرض الاقتصادي يتمثّل عند الكثير منَ الأجانب في نظرتهم الطّامحة إلى الأسواق العربية، وإقامة علاقات تجارية قويّة مع العالم العربي الذي يمثّل سوقا استهلاكيّة كبيرة[2]، كما يوجَد أهداف أخرى، « كشغل مناصب رفيعة في شركاتهم التي تعمل بالبلاد العربية »[3]؛ حيث يختلطون بالموظفين العرب ما يجبرهم على تعلم لغتهم.

وتفصيلا فإنّ منْ دوافع تعلّم العربية للنّاطقين بغيرها في هذا المجال، انفتاح السّوق العربية للعمالة الأجنبية وحرص الدّول والحكومات على المساهمة في هذه السّوق، « وتسعى هذه العمالة الأجنبية إلى النّجاح والتّكيُّف عن طريق تعلّم اللُّغة العربية »[4]، لتسهيل عمليّة التّواصل بينهم وبين أبناء العربية، وبالتّالي فإنَّ أغراض ودوافع تعلُّم الأجنبي للّغة العربية تختلف باختلاف أغراضهم الخاصّة لتعلّم العربية، ولذا فإنَّ إعداد محتويات تعليم العربية يجب أنْ يتوافق وأغراض المتعلّمين الخاصّة، ممّا يؤدّي إلى ضرورة الاهتمام بالمتعلّم وذلك بجعله محور العمليّة التّعليمية.

---

[1] – محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 22.

[2] – ينظر: محمد عبد الفتاح الخطيب، تعليم العربية للناطقين بغيرها بين الكائن والممكن، جامعة الأزهر الشريف، القاهرة، ص: 03.

[3] – المرجع نفسه، ص: 03.

[4] – محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 22.

خامســـا– المحتوى التّعليمي وعلاقته باللّغة الوسيطة:

منْ أهمِّ القضايا التي تُثار عادةً في مجال تعليم اللّغة الأجنبية بشكلٍ عام قضية اللّغة الوسيطة ومدى الحاجة إليها، ويُقصَد باللّغة الوسيطة عند الحديث عن محتويات تعليم العربية للنّاطقين بغيرها أيّ لغة أخرى غيرَ العربية، يستعملها المعلّم في إكساب المتعلّمين مهارات استعمال اللّغة العربية وسُمِّيت باللّغة الوسيطة « لأنّها تتوسّط بين المعلّم والمتعلّم »[1]منْ أجل أنْ يفهم هذا الأخير ما يقوله المعلّم، ومنْ أجل أنْ يتعرَّف المعلّم على ما تعلّمه المتعلّم[2]؛ بمعنى أنَّ استعمال لغة أخرى كعنصر مساعد لتدريس اللّغة العربية، سواء أكانت هذه اللّغة منَ اللّغات الأم عند المتعلّمين أم كانت لغةً مشتركة يفهمونها مع اختلاف لغاتهم الأم.

وتكونُ هذه اللّغة الوسيطة هي اللّغة الأم عند المتعلّمين، إذا كانوا منْ جنسيّة واحدة، أو منْ بلد واحد، وبالتّالي فهم يفهمون اللّغة ذاتها، أو أنّها لغة أخرى مشتركة بينهم، عندما تختلف جنسيّات المتعلّمين وتختلف بذلك لغاتهم، فيضطرّ المعلّم إلى استخدام تلك اللّغة الثانية التي يشترك فيها جميع المتعلّمين، رغم أنّها ليست لغتهم الأم ولا هي اللّغة الهدف.

وينبغي الإشارة هنا إلى كيفية وطريقة استعمال اللّغة الوسيطة في تعليم العربية للنّاطقين بغيرها أهو استعمال مطلَق لها، أم أنّها تُستخدَم في مواقف معيَّنة عند الحاجة إليها، أمْ ينبغي رفض استعمالها رفضا مطلَقا، والاعتماد على اللّغة الهدف فقط؟.

ويُشار عادةً إلى استخدام اللّغة الوسيطة « بالتّرجمة »[3]، وهي تأخذ اتّجاهين: إمّا التّرجمة منَ اللّغة الوسيطة إلى العربية بوصفها لغة أجنبية، وإمّا التّرجمة منَ العربية إلى اللّغة الوسيطة ويُستخدَم الاتّجاه الأوّل عند تعليم الكلمات الحيّة أو النّشيطة التي يستخدمها الفرد بكثرة وكذلك عند استخدام أو صياغة التّراكيب اللّغوية، بينما يُستخدَم الاتّجاه الثّاني عند تعليم المتعلّم الكلمات الخاملة وكذلك عند فهم التّراكيب اللّغوية، وهي عند هذين الاتّجاهين لا تُستعمَل استعمالا مطلَقا، وإنّما هي مقيَّدة بالمواقف التّعليمية.

---

[1] – رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم العربية اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، ص: 268.

[2] – ينظر: رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 771.

[3] – عبد الرحمن الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص: 51.

وقد بدأ استعمال اللّغة الوسيطة مع طريقة النّحو والتّرجمة، تحت مسمى الترجمة، غير أنّ أنصار هذه الطريقة قدْ اختلفوا وتفاوتوا في مواقفهم نحو استعمال اللّغة الوسيطة، فهناك منْ يدعو إلى استخدامها استخداما مطلَقا، وهناك منْ يدعو إلى استخدامها عند الحاجة فقط وفي أضيق نطاق ممكن، إلى أنْ ظهرت طرائق أخرى كالطّريقة المباشرة والطّريقة السّمعية الشّفوية التي ترفض استعمال اللّغة الوسيطة رفضا مطلَقا، وترى أنّه ينبغي الاتّصال المباشر مع المتعلّمين باللّغة الهدف فقط دون الاعتماد على لغة وسيطة[1]، بحجّة أنّها تُحدِث تداخلا لغويّا بين اللّغة العربية المدروسة واللّغة الأم أو اللّغة الوسيطة.

ويرى أحدُ الباحثين أنّه يجب أنْ يقتصر استخدام اللّغة الوسيطة عند الحاجة إلى ذلك على المستوى المبتدئ منَ التّعليم، وأنْ يقلّ استخدامها «كلّما تقدَّم هؤلاء المتعلّمون في تعلّمهم للّغة »[2] بينما يُمنَع استخدامها بعد ذلك في المستويات المتقدِّمة.

أ- حالات استخدام اللّغة الوسيطة:

نستنتج ممّا سبق أنّ المعلّم هو سيّد العمليّة التّعليمية، ولذا فهو وحده الذي يقرِّر متى ولمن وإلى أيّ مدى يمكنه استخدام اللّغة الوسيطة عند تعليمه العربية للنّاطقين بغيرها، فلا يعتمد عليها كلّ الاعتماد حتى يبقى المتعلّم متعلّقا بلغته ويفكّر بها، ولا ينفي استعمالها مطلَقا، ولا يلجأ إليها إلّا بعد أنْ يستنفذ كلّ الوسائل والطّرق للشّرح، فإنْ هي لم تُجْدِ نفعا في إفهام المتعلّم حينها فقط يمكنه اللّجوء إلى استخدام اللّغة الوسيطة، ومنْ هنا فإنّ استخدام اللّغة الوسيطة يكون في حالات منها:

1- إذا كان المتعلّم في المستوى الصّفري، فلا بُدَّ أنْ نترجم له عند الحاجة، كتعليمات الأسئلة أو شرح بعض القواعد، وتعليمات الامتحان.

[1] - ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص: 217.

[2] - رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 781.

2- إذا كان هناك مفردة غير مهمّة في النّص وشرحها يتطلّب وقتا طويلا منَ المعلّم فيلجأ المعلّم إلى اللغة الوسيطة « لتوفير الوقت في بيان المعنى »[1] وتوفير الجهد كذلك.

3- إذا استنفذنا جميع استراتيجيات شرح المفردة ولم نصلْ إلى نتيجة، فهنا لا بُدَّ من استخدام التّرجمة.

3- إذا كان المتعلّم يتعامل مع مواد تخصُّصية، فيها مصطلحات متعلِّقة بالمجال، كالعربية لأغراض طبّية، دينيّة، إعلاميّة، فكثير منْ هذه المصطلحات لا يمكن تخمينها.

4- إذا كان هدف المعلّم أنْ يبحث المتعلّمين عن مرادف لمفردة أو جملة لها بُعدٌ ثقافي، فيسألهم عن معناها في لغاتهم الأم.

5- إذا كنّا ندرّس القواعد بطريقة كلاسيكيّة ولم يفهم المتعلّمون نقطة معيَّنة، فلا ضير في استخدام التّرجمة ومقاربتها مع لغتهم الأم إنْ كانوا منْ جنسية واحدة.

6- إذا كان هناك استفسار فردي منْ أحد المتعلّمين خارج الدّرس، ولم يفهم باللّغة الهدف.

7- قدْ « يستخدم المعلّم أحيانا أسلوب التّرجمة بهدف التّأكّد منْ بعض التّقنيات الخاصّة بالتّرجمة »[2]، كأنْ يشاهد المتعلّم فيلما بلغته الأم، ويطلب منه المعلّم ترجمة مقطع قصير منه إلى اللّغة الهدف لتظهر مهارته في التّرجمة.

ب- مجالات استخدام اللغة الوسيطة:

تختلف المجالات التي يرون أنّها بحاجة إلى اللغة الوسيطة ومن هذه المجالات[3]:

1- ترجمة مفردات الكتاب.

2- ترجمة التّراكيب اللّغوية (الجمل).

---

[1] - عبد الرحمن الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص: 52.

[2] - أحمد نواف الرهبان وآخرون، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص: 252.

[3] - ينظر: عبد الرحمن الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص: 51- 52.

3- إعطاء التّعليمات لنصوص الكتاب وتدريباته.

4- ترجمة كامل نصوص الكتاب.

5- ترجمة ذلك كلّه عند بعضهم.

6- يستخدمها المدرس في الفصل، وإن لم تكن مثبتة في الكتاب.

ومنْ هنا فإنّ استخدام اللّغة الوسيطة ليس مطلَقا، وإنّما للضّرورة فقط، خاصّةً في المستوى المبتدئ، ذلك أنّ المتعلّم عندما يبدأ بتعلّم اللّغة العربية وهي اللّغة الهدف، فإنّه يأتي بمنظومته اللّغوية والثّقافية كاملة، وإنَّ مسألة الانتقال إلى منظومة اللّغة العربية ليس بالأمر الهيّن، فهي تحتاج مراحل عدّة حتى تستقرّ في ذهن المتعلّم استيعابا وإنتاجا، حتى يصلَ إلى مرحلة التّفكير باللّغة العربية.

وما لاحظناه في كتب تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها، يجعلنا نجزم بأنّ التّوسُّع في استخدام اللّغة الوسيطة في تعليم العربية، « له نصيب الأسد بين اللّغات »[1]، فكثير من النّاس قد تعلّموا لغات أجنبية دون استخدام اللّغة الوسيطة، ونجحوا في تعلّمها، بينما يختلف الأمر مع اللّغة العربية عندما تكون هي اللّغة الأجنبية، إذْ يستصعبونها ويرون أنّه من المستحيل تعلّمها دون اللّجوء إلى اللّغة الوسيطة، وربما يعود السّبب في ذلك إلى الانهزامية النّفسية لدى أبناء العربية نفسهم، مما يدفعهم إلى الغلوّ في استخدام اللّغة الوسيطة لتعليم الأجانب.

ولعلّ هذا ما يجعلنا نميل إلى الرّأي القائل بعدم استعمال اللّغة الوسيطة بشكلٍ مطلق، وإنّما باللّجوء إليها فقط إذا استلزم الأمر، ذلك أنّها تعيق تعلّم اللّغة الهدف حيث لا يفكر المتعلّم باللّغة الهدف، وتُسبِّبُ الإحباط لمتعلّميها وبالتّالي عزوفهم عنها.

[1] - عبد الرحمن الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص: 55.

سادســـا– طرائق التّدريس:

إنّ طريقة التّدريس بمفهومها الواسع تعني مجموعة الأساليب التي يتمُّ بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلّم منْ أجل تحقيق أهداف تربويّة معيَّنة[1]، وأمّا بمفهومها الضيّق فهي عبارة عن خطوات محدَّدة يتَّبعُها المعلّم لتحفيظ المتعلّمين أكبر قدرٍ ممكنٍ منَ المادّة العلميّة الدّراسية، فتكون طريقة التّدريس « وسيلةً لوضع الخُطَط وتنفيذها في مواقف الحياة الطّبيعية، بحيث يكون الصّف الدّراسي جزءًا منَ الحياة، ويجري في سياقها وينمو المتعلّم فيها بتوجيهٍ منَ المعلّم وإرشاده »[2] وبواسطتها تُعرَض المادّة التّعليمية، باعتبارها الوسيلة الوحيدة التي تنظّم عملية عرض المادة التعليمية.

إنَّ أهدافَ تدريس اللّغة هي نقطةُ الانطلاق والأمر الرّئيسي في اختيار طريقة التّدريس المناسبة، ويتوقّف نجاح التّدريس عليها، فعلى كل معلّم أنْ تستقرَّ في ذهنه الأهداف الرّئيسية في تدريس اللّغة العربية، وجديرٌ بالذّكر أنَّ لكلِّ عمليّة تدريس أهدافٌ خاصّة قدْ يخالف بعضها بعضا فالاختلاف في الأهداف يستلزمُ اختلافا في طريقة التّدريس، وطريقة التّدريس يجبُ أنْ تتحدَّد دائما في ضوء الأهداف[3]التي سُطّرت لها.

ويمكنُ القول أنَّ الهدف الرّئيسي في تدريس اللّغة العربية هو « أنْ يستطيعَ الطّالب أنْ يعبّرَ عن نفسه تعبيرا كاملا صحيحا باللّسان أو القلم، وأنْ يفهم ما يقرأ أو ما يسمع، وأنْ يشارك في التّفكير فيما حوله بقدر ما تسمح به سنُّه ومواهبه »[4]، وكأنَّه ابن اللّغة العربية، أما علي أحمد مدكور فيرى أنَّ الهدف الأساسي لتعليم اللّغة العربية هو إكساب المتعلّم القدرة على الاتّصال اللّغوي الواضح السّليم، سواءً كان هذا الاتّصال شفويّا أو كتابيّا.

---

[1] – ينظر: رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 214.

[2] – علي حسين الليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، 2003، ص: 15.

[3] – ينظر: محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى – أسسه، مداخله، طرق تدريسه –، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985، ص: 56.

[4] – محمد إبراهيم الخطيب، طرائق تعليم اللغة العربية، مكتبة التوبة، الرياض، 2003، ص: 17.

وبالتّالي فإنَّ كلَّ محاولةٍ لتعليمها يجبُ أنْ تؤدِّي إلى تنفيذ هذا الهدف[1]؛ بمعنى أنَّ معلّم اللّغة العربية يجبُ أنْ يضعَ في ذهنه هدف تعليم متعلّم العربية جميع المهارات اللّغوية، الاستماع، والتّحدّث والقراءة، والكتابة، وكذا الكفاية التّواصلية؛ أيْ أنَّه يجب أنْ يصبح قادرا على التّواصل بها مع أبناء اللّغة العربية كواحد منهم.

أ- مفهوم طريقة التّدريس:

تُعدُّ الطّريقة مصطلحا شموليًّا، إذْ تشمل المبادئ والأساليب معا، فالمبادئ تشمل خمسة مناحٍ في تدريس اللّغة الأجنبية أو اللّغة الثانية، وهي: المعلّم والمتعلّم وعملية التّعليم والتّعلُّم واللّغة أو الثّقافة المتعلَّمة، وهذه المبادئ الخمسة هي التي تمثِّلُ الإطار النّظري للطّريقة والأساليب هي العرض السّلوكي لتلك المبادئ؛ « أيْ الأنشطة والخطوات المتّبعة »[2] تُستخلَص منْ تطبيق هذه المبادئ.

ونعني بالطّريقة كذلك: « مجموعة الأساليب التي يتمُّ بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلِّم منْ أجل تحقيق أهداف تربويّة معيَّنة »[3]، والطّريقة بهذا المفهوم الشّامل ليست مجرّد وسيلة لتوصيل المعرفة، أو إجراءات وأنشطة تدريسيّة يقوم بها المعلّم داخل الفصل وحسب، وإنّما هي خُطّة شاملة يُستعان بها في تحقيق الهدف التّربوي المنشود، وتتطلَّب منَ الخطوات والإجراءات والأساليب والأنشطة داخل الفصل وخارجه، وترتبط بطريقة إعداد المنهج، وتأليف الكتاب المقرَّر واختيار موضوعاته وتنظيمها، ووسائل التّقويم، وتقنيّات التّعليم، والتّوجيهات التي يشتمل عليها دليل المعلّم.

وبالتّالي يدخل في معنى الطّريقة كلّ ما تتضمَّنه عمليّة التّدريس منْ اختيارٍ للمادّة التّعليمية وتنظيمها ووسائل وأساليب عرضها وخطواتها، إذْ منَ المستحيل تقديم كلّ المعارف دفعةً واحدة بل لا بُدَّ منْ طريقة وتنظيم معيَّن لعرضها على المتعلّم، فالطّريقة إذن « عبارة عن خُطّة عامّة لاختيار وتنظيم وعرض المادّة اللّغوية »[4]، أو هي الأسلوب أو المنهج الذي يسلكه المعلّم مع المتعلّم في عمليّة

---

[1] – ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مكتبة الفلاح، الكويت، 1984، ص: 13.

[2] – جاك ريتشارد وثيودور روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، تر. محمود إسماعيل صيني وآخرين، دار عالم الكتب، الرياض، 1410هـ، ص: 29.

[3] – محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص:276.

[4] – محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى – أسسه، مداخله، طرق تدريسه –، ص: 46.

التّدريس، بحيث يتيحُ هذا الأسلوب أو المنهج الفرصةَ الكاملة للمتعلّم، لكي يشارك بنشاط وفعّالية في عمليّة التّعلّم، حيث لا يصبح المتعلّم متلقّيا، ولكن مشاركا.

إنّ طرائق تعليم اللّغة الأجنبية كثيرة، لذا يستلزم على معلّم اللّغة أنْ يختارَ ما يناسبه والحقيقة أنَّه ليس ثمّة طريقة مُثلى منْ طرائق تعليم اللّغات تتناسب مع كلّ الظّروف، وفي كلّ المجتمعات، ومع كلّ المتعلّمين، إذْ ليس ثمّة طريقة شافيّة تقتصر الزّمن وتختصر الطّرق، وتعلِّم كلّ المهارات اللّغوية في وقت قياسي، ودون مشكلات تثيرها، وبالتّالي فإنّ لكلّ طريقة منْ طرائق التّدريس مزايا، ولها كذلك أوجه قصور، « والطّريقة المناسبة في رأينا هي تلك التي تساعد على تحقيق الهدف المرجوّ في الظّروف الخاصّة لتعليم اللّغة الثّانية »[1]، وهو الهدف الذي وُضعَت له أساسا وإلاّ فلا جدوى من وضعها.

يعتمدُ اختيار طريقة التّدريس على نوعِ الأهداف، والأهدافُ نوعان: أهدافٌ عامّة تحدِّدها السّلطات التّربوية، وأهدافٌ خاصّة يحدِّدها المعلّم، وفي مجال تعليم العربية كلغة أجنبية يتوقَّف اختيار طريقة التّدريس على أهداف المعلّم منَ تعليم هذه اللّغة، كما تتجسَّد هذه الأهداف في شكل مهارات لغويّة يريد إكسابها للمتعلّمين، والمعلّم لا يملك إلاّ أنْ يتأثَّر بطريقة التّدريس التي يمكنُ أنْ تتماشى مع المحتوى التّعليمي، بمعنى أنَّ المحتوى هو الذي يحدِّد طريقة التّدريس.

ب- أشهر طرائق التدريس:

وطرائق تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها كثيرة ومتنوِّعة، نذكر أشهرها استخداما في تاريخ تعليم العربيّة، كلغة أجنبية:

1- « طريقة النّحو والتّرجمة »[2] (the grammar translation method): وهي أقدمُ طرائق تعليم اللّغات الأجنبية، وتعودُ إلى عصر النّهضة في البلاد الأوروبية حيث نقلت اللّغتان اليونانيّة واللّاتينية للتّراث الإنساني إلى العالم الغربي، واتَّبعت في ذلك الأساليب التي كانت شائعةً في تدريس اللّغات الأجنبية في العصور الوسطى، فاعتمدَت على شرح قواعدِ اللّغة والانطلاق منْ هذه القواعد إلى تعليم مهارات اللّغة الأخرى الخاصّة بالقراءة والتّرجمة، ثمَّ صار تدريس النّحو غايةً في ذاته، حيث

[1] – رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 215.

[2] – عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 279.

نُظِر إليه على أنَّه وسيلةٌ لتنمية ملكات العقل وطريقة التّفكير وتُسمَّى هذه الطّريقة بالطّريقة القديمة أو الطّريقة التّقليدية.

إنَّ المتتبّع لسير حركة تطوُّر طرائق تدريس اللّغات الأجنبية، يلاحِظ سيطرة هذه الطّريقة لفتراتٍ طويلة منَ الزّمن، لدرجة جعلت بعض المشتغلين يعتقدون بصعوبة الانعتاق منها، وهذه الطّريقة قاصرةٌ على تربية الذّاكرة على حفظ كلمات، وجمل، وصيغ، وأنماط لغويّة، دون الالتفات إلى درجة استعمالها في الغرض منَ التّعليم، ولا تمسُّ الجوانب التي يتطلَّبها المتعلّم[1]، وهذا ما جعلها قاصرة في نظر المتخصصين.

أ- ملامحها:

ومنْ أهمِّ ملامح هذه الطّريقة التي اشتهرت بها ما يلي:

- تهتّمُ هذه الطّريقة بمهارات القراءة، والكتابة، والتّرجمة، ولا تعطي الاهتمام اللاّزم لمهارة الكلام.

- تستخدِم هذه الطّريقة اللّغة الأم للمتعلّم كوسيلةٍ رئيسيّة لتعليم اللّغة المنشودة -وبعبارةٍ أخرى- تستخدم هذه الطّريقة التّرجمة كأسلوبٍ رئيسي في التّدريس.

- تهتمُّ بالأحكام النّحوية، أيْ التّعميمات كوسيلةٍ لتعليم اللّغة الأجنبية وضبط صحَّتها.

- كثيرا ما يلجأ المعلّم الذي يستخدم هذه الطّريقة إلى التّحليل النّحوي لجمل اللّغة المنشودة ويطلبُ منَ المتعلّمين القيام بهذا التّحليل[2].

- تقوم هذه الطّريقة على أنّ « تعلُّم اللّغة الأجنبية يتمُّ عن طريق التّعرُّف على قواعد اللّغة، ثمَّ حفظها، ثمَّ تطبيقها على استخدام اللّغة في القراءة والكتابة »[3]، وأكثر التّدريبات شيوعا هي التّرجمة منَ اللّغة الأجنبية إلى اللّغة الأم، لأنَّ هذا المحتوى يهدف أساسا إلى إكساب المتعلّمين المهارة اللّغوية

[1] - ينظر: علي الحديدي، مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب، دار الكتاب العربي، القاهرة، 1966، ص: 47.
[2] - ينظر: محمد علي الخولي، أساليب تدرس اللغة العربية، ص: 21.
[3] - لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص: 27.

الكتابية، ولا يسعى إلى إكسابهم المهارة اللّغوية الشّفوية، وتعتمدُ في المقام الأوّل على الذّاكرة حيث يكلِّفُ المتعلّمين بحفظ قوائم منَ الكلمات.

– تركّز على حفظ القواعد والإلمام بها نظريّا، وأنَّ ذلك شرطٌ لممارستها، ولهذا « تقدِّم جميع القواعد النّحوية والصّرفية بالتّفصيل، مقرونة بالاستثناءات والشّواذ منَ الأسماء والأفعال والصّفات، مع قائمة بالكلمات والمصطلحات المرتبطة بها »[1] ويقوم المتعلّم بحفظها.

– ويرى كذلك رشدي أحمد طعيمة أنَّ تذوُّق الأدب العربي المكتوب، والاستمتاع به هدفٌ رئيسي منْ أهداف تعليم العربية والوسيلة الوحيدة لذلك هي التّرجمة منْ وإلى اللّغة العربية[2].

– لا يقتصر الأمر على أنْ يلمَّ المتعلّم بقواعد اللّغة العربية، بل يتعرَّف أيضا على خصائص هذه اللّغة، بالمقارنة مع غيرها منَ اللّغات خاصّة لغة المتعلّم الأصليّة.

يتَّضحُ منْ مجموعة هذه النّقاط أنّ تنمية قدرات المتعلّم العقليّة هي الهدف الأساسي والأسمى لهذه الطّريقة، حتى يستطيع مواجهة مواقف التّعلم المختلفة بمشكلاتها غير المتوقَّعة، وبالتّالي يتدرَّب المتعلّم على القياس النّحوي وعلى استقراء القاعدة النّحوية.

ب– مزاياها:

منْ أهمِّ مزايا طريقة النّحو والتّرجمة « أنَّها مناسبة للأعداد الكبيرة منَ المتعلّمين »[3] وهي لا تكلِّف المعلّمَ جهدا كبيرا، إذْ ليس عليه إلّا أنْ يقرأ على المتعلّمين نصّا في العربية جملة جملة وفقرة فقرة، وترجمتها إلى لغتهم الأم مع شرح قواعد اللّغة العربية، مبيّنا مظاهر الجمال في التّعبيرات التي يتضمَّنها النّص.

وإضافة إلى ذلك فإنَّ عمليّة التّقويم سهلةٌ ومحدَّدة سلفا، إذْ أنَّ الأمر لا يتطلَّب أكثر منْ سؤال المتعلّم عن قاعدةٍ منَ القواعد، أو ترجمة نصّ منَ النّصوص منَ العربية أو إليها، ولا يتطلّب هذا

[1] – محمد غزت عبد الموجود وآخران، طرق تدريس اللغة العربية والعلوم الدينية، دار الثقافة، القاهرة، 1981، ص: 397.

[2] – ينظر: رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 351.

[3] – عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 286.

الأمر « جهدا منَ المعلّم أو ابتكارا يعجزُ عنه »[1]، كما أنَّ متعلّمَ اللّغة العربية بهذه الطّريقة يستطيع أنْ يكتسبَ مهارة القراءة والكتابة في وقت أقصر ممّن اتَّبع في تعلُّمه الطّرائق الأخرى.

ج- سلبياتها:

رغم ما امتازت به هذه الطّريقة منْ مزايا إلاّ أنَّ لها منَ السّلبيات ما لها، كإهمالها لمهارتي الاستماع والكلام، الأمر الذي يحصر اللّغة في مفهومٍ ضيّق يقصر وظيفتها على الاتّصال بين النّاس عن « طريق المراسلات والمكاتبات »[2]، وليس عن طريق الاستماع إليهم والحديث معهم، كما أنَّ هذه الطّريقة تقتصر في تعليمها للمتعلّم على كلّ ما يتعلّق باللّغة؛ أيْ أنّه يتعلَّم عن اللّغة، ولا يتعلَّم اللّغة ذاتها، ما يجعله غير قادرٍ على التّواصل مع غيره بها.

وما ينبغي الإشارة إليه كذلك أنَّ استخدام المتعلّم للغته الأم بكثرة يعيقُ تعلُّمَه للّغة العربية ويحرمه منْ إتقانها، وبالتّالي فإنَّ استخدام هذه الطّريقة قدْ يُفقِد للكثير منَ المتعلّمين دافعَ تعلُّم اللّغة العربية، لما يصيبهم منَ الملل لعدم التّنويع في تقديم المادّة التّعليمية.

وإنْ كانت هذه الطّريقة صالحةً في الظّروف التي نشأت فيها، ومناسبة لتعليم بعض اللّغات في عصر مضى، فإنّها لم تعدْ صالحةً في العصر الحديث، كما أنّها لا تتناسب مع اللغّة العربية حيث إنّ قواعد اللّغة العربية لا تحتاج إلى التّحفيظ والتّلقين، وبذلك فهي تُهمِل قوى العقل، وتتركها في خمولها التّام، ولا يجِدُ العقل مجالا لفهم المعاني التي تمسّ الحياة، ويخرج المتعلّم بثروةٍ لغويّةٍ قيّمة ولكنْ لا يستغِلّ معانيها، وتبقى مخزّنة في ذاكرته ولا يقدر على توظيفها في التّواصل مع أبناء اللّغة فاللّغة تحتاج إلى الممارسة والتّحدّث بها مشافهةً أكثر منها كتابة.

2- الطّريقة المباشرة (Direct method):

والتي كان منْ أسباب نشأتها التّخلُّص منْ طريقة القواعد والتّرجمة التي اقتنع الباحثون والمعلّمون بعدم جدواها في تعليم اللّغات الأجنبية، ثمّ التعبير باللغة الأجنبية « دون المرور باللغة الأم

[1] - رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 354.

[2] - المرجع نفسه، ص: 355.

»[1]، وقدْ ظهرت في أواخر القرن التّاسع عشر وأوائل القرن العشرين ويُعتقَد في هذه النّظرية أنّ تطبيق المعارف العلميّة في علم اللّغة وعلم النّفس على تعليم اللّغة سوف يكونُ أسرع في التّعلّم، وأفضل في النّتائج منَ الاعتماد على تقديم اللّغة بطريقة عفويّة غير مُعدَّة ولا مخطَّط لها.

أ- ملامحها:

سُمِّيت هذه الطّريقة بالطّريقة المباشرة لأنّها تفترض « وجود علاقة مباشرة بين الكلمة والشّيء أو بين العبارة والفكرة منْ غير حاجة إلى وساطة اللّغة الأم أو تدخّلها »[2]، ومنْ أهمّ أهداف هذه الطّريقة وملامحها ما يلي:

- الهدف منْ تعلُّم اللّغة الأجنبية وفقا لهذه الطّريقة هو الاتّصال بها مع النّاس بشكلٍ طبيعي عفوي[3].

- الحرص على أنْ يقود تعلُّم اللّغة الهدف إلى التّفكير بها في أقصر وقت ممكنٍ دون اللّجوء إلى التّرجمة منَ اللّغة الأم وإليها.

- الاهتمام كثيرا « بالجوانب الشّفهية منَ اللّغة، وتأخير الجوانب المكتوبة منها »[4]، حسب حاجة المتعلم.

- اهتمَّت باللّغة الحياتيّة التي يتكلّمها النّاس، وسعت إلى إكساب المتعلّمين المهارات الشّفوية لذلك لم يعدْ التّدريس بمقتضاها يستخدم اللغة الأم أو التّرجمة، بل « أصبح التّعليم يتمُّ عنْ طريق الرّبط بين الأشياء والأفعال الجديدة بألفاظها في اللّغة الأجنبية وهو تعليم مباشر لمفردات اللغة الهدف»[5].

---

[1] - الحمصي محمد، دور الترجمة في تعليم وتعلّم اللغات الأجنبية، مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، مج. 15، 2003، ص: 08.

[2] - عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2002، ص: 63.

[3] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 63.

[4] - العربي صلاح عبد المجيد، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت، 1971، ص: 41- 42.

[5] - لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص: 28.

– تعطي الطّريقة المباشرة الأولوية لمهارة الكلام بدلا منْ مهارات القراءة والكتابة والتّرجمة، على أساس أنّ اللّغة هي الكلام بشكل أساسي.

– « لا تستخدم هذه الطّريقة الأحكام النّحوية »[1]، لأنّ مؤيّدي هذه الطّريقة يرون أنَّ هذه الأحكام لا تفيد في إكساب المهارة اللّغوية المطلوبة.

– تستخدم هذه الطّريقة أسلوب التّقليد والحفظ، حيث يستظهر المتعلّم جملا باللّغة الأجنبية وأغاني، ومحاورات تساعدهم على إتقان اللّغة المنشودة.

– تتجنَّب هذه الطّريقة استخدام التّرجمة في تعليم اللّغة الأجنبية وتعتبرها عديمة الجدوى، بل شديدة الضّرر على تعليم اللّغة الأجنبية وتعلُّمها.

– بيان معاني الكلمات منْ خلال المرادفات، وتعليم العبارات والجمل منْ خلال الصّور والحركات والتّمثيل، وليس عن طريق الشّرح أو التّرجمة.

– « التّدرّج في تقديم المادّة اللّغوية منَ المحسوس إلى المجرَّد، ومنَ المعلوم إلى المجهول، ومنَ السّهل إلى الصّعب، ومنَ البسيط إلى المعقَّد.

– عدم تدريس القواعد مباشرة، بل يتوصل إليها المتعلّم بنفسه منْ خلال الأمثلة والنّصوص المقروءة والمواقف الطّبيعية، اعتمادا على مبدأ النّحو الوظيفي »[2]وإذا دعت الضّرورة إلى شرح قاعدة فلا بُدَّ أنْ يكونَ الشّرح باللّغة الهدف، ويكون الشرح بأساليب مختلفة،كاستخدام الصور والتمثيل والوسائل التعليمية الأخرى المناسبة للموقف التعليمي.

ب– مزاياها:

وممَّا سبق نلحظ أنَّ الطّريقة المباشرة امتازت بمجموعة منَ المزايا، ونذكر منها ما يلي[3]:

[1] – محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، ص: 22.

[2] – عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 301.

[3] – ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 305

- أكَّدت على الجوانب السّمعية الشّفهية في تعليم اللّغة، كما حرصت على استخدام الوسائل البصريّة المعِينة داخل الفصل.

- اهتمَّت بالمعنى والجانب الطّبيعي منَ اللّغة، ونبَّهت إلى خطورة المواقف اللّغوية والاجتماعيّة المصنوعة التي لا تؤدِّي إلى تعلّم حقيقي.

- دعت إلى تكثيف الأنشطة وتحويل الفصل إلى جوٍّ شبيه بالجوّ العام في بيئة اللّغة الهدف.

- شجّعت المتعلّمين على التّفكير باللّغة الهدف، الذي يُعدُّ أرقى مستويات التّعلّم، وحذرّت منَ التّرجمة التي قدْ تقود إلى التّداخل اللّغوي.

- اهتمّت بالنّحو الوظيفي، واختيار الكلمات، والعبارات، والجمل الشائعة، وتعليمها بأساليب متدرِّجة[1] تمكّن المتعلّم فهم اللّغة واستعمالها استعمالا صحيحا.

- إنّها أوّل محاولة لاستخدام الحوار والسّرد القصصي كأساسٍ لتعليم المهارات اللّغوية المختلفة.

- ويرى رشدي أحمد طعيمة مع استخدام هذه الطريقة تزداد « دوافع الطُلاّب على تعلُّم اللّغة الأجنبية بعدَ أنْ كانوا يتسرّبون منْ برامجها »[2]، وهو ما تهدف إليه من خلال جذبها للمتعلمين وترغيبهم في تعلّم اللغة.

- إنّها الطّريقة « التي يُعزى إليها فضل شيوع استعمال الوسائل التّعليمية وبعض الأساليب الحديثة في تعليم اللّغات الأجنبية، كالحوار واستخدام الأسئلة والأجوبة، والتّقليد والإملاء، واستنتاج القواعد النّحوية منَ النّص »[3]، كما أنّها تستلزمُ منَ المعلّم التّجديد في عرض المادّة التّعليمية والابتكار في شرح المفردات والتّراكيب بطريقة لا تحوجه إلى لغةٍ وسيطة.

ج- سلبياتها:

ومنْ سلبيّات هذه الطّريقة التي انتُقِدت عليها ما يلي:

---

[1] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 305.

[2] - رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 365

[3] - رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 365.

– منْ مشكلات هذه الطّريقة أنّها تسمح للمتعلّم بحريّة الكلام والتّعبير في مواقف غير مخطَّطة أحيانا ممّا يترتّب عليه انطلاقٌ غير محمود سواء منْ حيث استخدام المفردات أو تركيب الجمل.

– تهتمُّ هذه الطّريقة بمهارة الكلام على حساب المهارات الأخرى.

– عدم استخدام اللّغة الأم للمتعلّم في تعليمه للّغة العربية يأخذُ الكثيرَ منَ الوقت والكثيرَ منَ الجهد، كما يُصعّبُ على المعلّم شرح الكثير منَ المعلومات التي قدْ تكونُ صعبةً ومعقّدة على المتعلّم فلا يستطيع فهمها بالشّكل الصّحيح.

– استبعاد الأحكام النّحوية التي تنتظِم فيها كلمات اللّغة في شكل جمل[1].

يعتقدُ أصحاب هذه الطّريقة أنَّ المتعلّم الأجنبي للّغة العربية بإمكانه أنْ يتعلّمها أو يكتسبها بالطّريقة نفسها التي يكتسبُ بها الطّفل العربي لغتَه الأم، وأنّه يصعُبُ تعلّم اللّغة الأجنبية دونَ اللّجوء إلى استخدام اللّغة الوسيطة أحيانا، خاصّة في المستوى المبتدئ، ذلك أنَّ المتعلّم يُقْدِمُ على تعلّم لغة جديدة عليه، أو لغة لا ينتمي إليها ولا يعرف عنها إلاّ بعض المواقف المماثلة لمواقف أخرى في لغته الأم، وهي قليلة جدّا لا تكفي لمعرفة اللّغة الهدف والإلمام بها.

ولتفادي مثل هذه المشكلات لا بُدَّ منَ الاستعانة بالتّرجمة عندَ الحاجة الماسّة إليها، وشرح قواعد النّحو والصّرف « والاستعانة بالنّصوص المقروءة في مراحل مبكّرة »[2]، وتكثيف التّدريبات اللاّزمة لترسيخ القواعد المدروسة والمهارات اللّغوية المنشودة سواءً كانت شفهيّة أم كتابيّة فالشّفهية تعلّم مهارة الكلام والقدرة على التّواصل مع النّاس، وأما مهارة الكتابة فهي الثّانية التي ترسّخ ما تعلّمه المتعلّم منْ مهارات شفهيّة.

[1] – ينظر: محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، ص: 23.

[2] – محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى – أسسه، مداخله، طرق تدريسه –، ص: 82.

3– الطّريقة السّمعية الشّفهية (Audio– Lingual Approach):

لقد أدّى الاهتمام الجديد المتزايد بأنْ يكونَ الإنسان قادرا على الاتّصال باللّغة الأجنبية إلى صياغة مصطلح « السّمعي الشّفوي »[1]، ليُطلَق على طريقةٍ جديدة تركّز على مهارات الاستماع والكلام أوّلا وإتقانها حتى نتمكّن من إتقان مهارات القراءة والكتابة بعد ذلك.

أو بمعنى آخر فإنَّ اللّغة لم تَعدْ وسيلةً للاتّصال الكتابي فقط، أو نقل التّراث الإنساني فحسب، بل أصبحت أداةً لتحقيق الاتّصال الشّفهي أوّلا بمهارتيه الاستماع والكلام، يليه الاتّصال الكتابي بمهارتيه القراءة والكتابة.

أ– ملامحها:

ركّزت الطّريقة السّمعية الشّفهية على عدّة نقاط أهمّها:

– تنطلقُ هذه الطّريقة منْ تصوّرٍ للّغة مُؤدّاه أنّها مجموعةٌ منَ الرّموز الصّوتية التي يتعارف أفراد المجتمع على دلالتها بقصد تحقيق الاتّصال بينهم، وبالتّالي فإنَّ الهدف الأساسي في تعليم العربية هو « تمكين غير النّاطقين بالعربية منَ الاتّصال الفعّال بالنّاطقين بها »[2]، ويتطلَّب هذا الاتّصال إتقان مهارات مختلفة تتحدّد حسب المواقف التي يتعرّض لها المتعلّم.

– يبدأ المعلّم بتعليم المتعلّم مهارات الاستماع الجيّد أوّلا ثُم مهارات الكلام، وهما المهارتان الأساسيّتان في هذه الطّريقة، ثُمَّ تليها مهارتا القراءة والكتابة، ويُستحسَن عندَ تدريس القراءة البدءُ بقراءة ما تمَّ الاستماع إليه منْ طرف المتعلّم ونَطَق به.

– تمنع هذه الطّريقة استخدام لغةٍ وسيطة في تعليم العربية، كلغة أجنبية سواءً كانت اللّغة الأم للمتعلّم أو غيرها[3].

---

[1] – محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى – أسسه، مداخله، طرق تدريسه –، ص: 82.

[2] – رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 387.

[3] – ينظر: رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 387.

– اللّغة هي الكلام المنطوق لا الكلام المكتوب، وقدْ أدّى هذا إلى تغيُّر جذري في نوع وترتيب المادّة التّعليمية « إذ انصبَّ الاهتمام في المراحل الأولى على اللّغة الحياتيّة الشّفوية، ثُم الانتقال في المراحل اللّاحقة لتعلُّم لغة القراءة والكتابة »[1]، وبهذا فهي تركّز على تعليم المهارات اللّغوية بالترتيب بدءًا بالكلام مرورا إلى القراءة ثم الكتابة.

– اللّغة مجموعة عادات، فاكتساب المتعلّم أو الطّفل للّغة يتمُّ تماما كاكتسابه لأيّ عادةٍ سلوكيّة أو ثقافيّة أو اجتماعيّة.

– على المعلّم أنْ يعلّم اللّغة ذاتها لا أنْ يعلّم عن اللّغة أو يعلّم معلومات عنها؛ بمعنى أنّه يجب تجنُّب تدريس القواعد الجاهزة، والعمل على تعويد المتعلّمين على استخدام الأنماط اللّغوية المختلفة على شكل جملٍ مفيدة، وضِمْنَ سياقات الحياة الاجتماعيّة.

– استعمال اللّغة العربية التي يستعملها أصحابها ويتواصلون بها فيما بينهم بغضِّ النّظر عمّا إذا كانت راقية أم دارجة.

– تَوَخّي الكلمات والصّيغ والتّراكيب الشّائعة في الاستعمال المعاصر، ولو كانت عاميّة مخالفة للفصاحة، وتُقدَّم بالتّدرّج منَ الأكثر شيوعا، إلى الشّائع، فالأقلّ شيوعا، وهكذا...[2]

– أفضل طريقة لاكتساب اللّغة الأجنبية هي تكوين العادات اللّغوية عن طريق المِران على القوالب.

– « أفضل مدرِّس للّغة الأجنبية هو النّاطق الأصلي المدرَّب »[3]؛ لأنه الأدرى بخصائصها وأساليب وطرائق تعليمها.

ب– مزاياها:

تتميّز الطّريقة السّمعية الشّفهية بعدَّة مزايا منحتها الأفضليّة عمّا سبقها منَ الطّرائق ومنْ أهمّ مزاياها ما يلي:

[1] – لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص: 30.

[2] – ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 96.

[3] – محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، ص: 24.

– تنطلقُ هذه الطّريقة منْ تصوُّرٍ صحيحٍ للّغة ووظيفتها، إذْ إنّها تعطي الأهمّية الكبرى للاتّصال بين النّاس، حيث ركّزت على مهارتي الاستماع والكلام التي يحتاجها المتعلّم في التّواصل مع غيره.

– التشابه في تدريس المهارات اللغوية استماع فكلام فقراءة فكتابة مع طريقة تدريسها لابن اللغة الأصلي.

– تشبع هذه الطّريقة الحاجات النّفسية عند المتعلّمين منْ خلال تمكينهم منْ توظيف اللّغة[1].

– تعليم اللّغة منْ خلال ذاتها، وليس منْ خلال لغات أخرى أمرٌ يُحمَد لهذه الطّريقة، إذْ إنّ أسهل طريقة لتعلّم اللّغة والتّفكير بها هو أنْ يتعلَّمها منْ خلال قواعدها وأصولها فقط، وليس منْ خلال قواعد لغة أخرى.

– تحرصُ على تكثيف التّدريبات النّمطية التي منْ شأنها تثبيت المهارات اللّغوية وتمكين المتعلّم منْ ممارسة اللّغة ممارسةً صحيحة.

– يتطلَّب نجاحُ عمليّة تعليم اللّغة الأجنبية وِفْقَ هذه الطّريقة أنْ يكونَ المعلّم ذا كفاءة عالية وقدرة على ابتكار أنشطة لغويّة جديدة، وخلق مواقف لغويّة يستثير بها المتعلّمين، يُقدِّمُ منْ خلالها المفردات والتّراكيب اللّغوية التي يحتاجها المتعلّمون في التّواصل.

وبهذا يبقى المعلّم طوال الحصّة حريصا على أداء المتعلّمين ومراقبا لسلامة نطقهم، ومتنبِّها لأخطائهم قصدَ تصحيحها، وكلَّما أخطأ المتعلّم في نطق كلمةٍ يطلبُ منه تكرار القراءة مرّتين أو ثلاث، أو يصحِّح له متعلّم آخر ، فيطلب منه تكرار النّطق السّليم للكلمة كما نطقها المتعلّم الثاني.

ج– سلبياتها:

انتُقِدت هذه الطريقة كغيرها منَ الطّرائق الأخرى لكونها « اهتمَّت ببعض الجوانب اللّغوية، وأهملت الجوانب الأخرى »[2]، وسنعرض ذلك فيما يلي:

[1] – ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 111.

[2] – عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 333.

– التّأكيد على « الجانب السّمعي الشّفهي وإهمالها للجانب القرائي الكتابي »[1]، ممّا أدّى إلى فشلها في تحقيق التّواصل النّاجح.

– الكلام ليس الشّكل الوحيد للّغة، فهناك الكتابة أيضا، والمهارات اللّغوية الأخرى لا تقلّ أهمّية عن الكلام.

– إنَّ اكتساب اللّغة الأجنبية يختلف اختلافا جوهريا عن اكتساب اللّغة الأولى، حيث تختلف الحاجات لتعلُّم اللّغة، وكذا الظّروف والعواطف.

– يمكنُ للمعلّم استخدام التّرجمة في تعليم اللّغة الأجنبية بطريقة تفيد المتعلّم، وتوفِّر الوقت والجهد لكلٍّ منَ المعلّم والمتعلّم.

– لا يكون النّاطق الأصلي للّغة دائما هو أفضل معلّم للّغة الأجنبية، « لأنّه لا يدرك مشكلات المتعلّمين مع اللغة المتعلَّمة، وبالتّالي لا يمكنه التنبّؤ بأخطائهم، ولذا يمكنُ أنْ يكونَ المعلّم منْ نفس جنسية المتعلّمين، ومع ذلك يُتقِنُ اللّغة الهدف أفضل منْ ابنها النّاطق بها »[2]، فالأمر هنا متعلّق بكفاءة المتعلّم لا بلغته.

اتبّعت معظم محتويات تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها الطّريقة السّمعية الشّفهية، منذُ أنْ بدأ الاهتمام بتعليمها كلغة أجنبية، ولا تزال تُهيمِنُ على محتوياتها إلى يومنا هذا، وذلك أنَّ القائمين على تأليف المحتويات العربية يعتقدون أنَّ هذه الطّريقة هي الأوضح منْ حيث الفهم والأسهل في التّطبيق والتّقويم.

إنّ أغلب محتويات تعليم العربية للنّاطقين بغيرها منْ مفردات وصيغ وتراكيب ووظائف قد تمَّ اختيارها ونظمها وفقا لما تركّز عليه الطّريقة السّمعية الشّفهية، ولذا يصعبُ الآن التحوّل عنها إلى طرائق حديثة أخرى حسب اعتقاد معدّي هذه المحتويات.

[1] – المرجع نفسه، ص: 333.

[2] – محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، ص: 25.

4- طريقة القراءة[1] (Reading method):

يرجع التّفكير في هذه الطّريقة إلى عددٍ منَ المتخصِّصين في تعلّم اللّغات الأجنبية في الرُّبع الأوّل منَ القرن العشرين، حيث أنّها انتشرت في ظروف كان المتخصِّصون فيها يعيدون النّظر في طرائق تعلّم اللّغات الأجنبية، نظرا لعدم نجاعة الطرائق المستخدمة آنذاك، وكان محورُ العمل فيها هو « تقديم المادّة المطبوعة »[2] في اللّغة الأجنبية للمتعلّم منْ بداية تعلّمه لهذه اللّغة دون محاولة لترجمتها وعليه أنْ يقرأ حتى يحصل على المعنى، ثمَّ انتُقِدت هذه الطريقة نقدا شديدا عندما ظهرت الحاجة إلى تعلّم مهارات الاتّصال الشّفهي باللّغات الأجنبية، ومنْ ثَمَّ تقديم مهارة الكلام على القراءة، فالمتعلّم لا يتعلّم أنه يحتاجها في العمل على سبيل المثال في بلد اللّغة الهدف، أو يحتاجها في قضايا سياسية أو اقتصادية، أو في إنجاز بحوث وغير ذلك من مجالات استخدامها.

أ- ملامحها:

ولهذه الطّريقة ملامحٌ عدّة منها:

- تبدأ هذه الطّريقة عادة بفترة « يتدرّب الطلاّب فيها على بعض المهارات الصّوتية، فيستمعون لبعض الجمل البسيطة وينطقون بعض الأصوات والجمل حتى يألفوا النّظام الصّوتي انطلاقا منْ مبدأ مُؤدَّاه أنَّ الصّورة التي يكوِّنها المرء عن النّظام الصّوتي للّغة سوف تُسهِم في تنمية مهاراته في الاتّصال برموزها على الصّفحة المطبوعة »[3]، فهي ترى أن القراءة يمكنها أن تنمّي مهارة التحدّث لدى المتعلّم وليس بتعلّم مهارة التّحدث بذاتها.

2- إنَّ الهدف المهمَّ الذي يهتمّ به المعلمّ، والذي يمكن تحقيقه في فترة قصيرة، ويستطيع المتعلّم تنميته وتطويره بنفسه، حتى بعد انتهاء فترة دراسة اللّغة، هو مهارة القراءة الصامتة، أي القراءة منْ أجل الفهم، وهي التي تحقق هذا الهدف، لأنّها المهارة التي تخدم المهارات الأخرى وتنمّيها بصورة سليمة

[1] - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها - مناهجه وأساليبه-، ص: 136.
[2] - المرجع نفسه، ص: 136.
[3] - رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 377.

وتبقى مع المتعلّم بعدَ مرحلة تعليم اللّغة، إذا ما استُغِلَّت استغلالا جيّدا، وطُوِّعت لتحقِّق هذا الهدف[1].

3- الهدف منْ تعلّم اللّغة وفقَ هذه الطّريقة هو قدرة المتعلّم على فهم المقروء فهما دقيقا، والقدرة على تحليله.

4- الاهتمام بالمفردات واعتماد مبدأ التّدرّج في تقديمها للمتعلّمين منْ حيث السّهولة والشّيوع وهما من أهم معايير انتقاء المفردات.

5- لا تهتمُّ كثيرا بمهارة الكلام، « ولا تُركّز على النّطق السّليم للأصوات، ولا تهتمُّ بتدريبات الكتابة »[2]، إذْ إنّها تركّز على مهارة واحدة وهي القراءة.

6- تُقلِّل منْ شرح قواعد النّحو والصّرف إلّا عند الضّرورة وتوجِّه المتعلّمين إلى تحليل كلمات جديدة ومعرفة أزمنتها والتّغيرات التي تطرأُ عليها دلاليّا ووظيفيّا.

7- الاهتمام بفهم المعنى العام للنّص المقروء، ويقوم المعلّم بالتّأكّد منْ صِحّة الفهم للمتعلّمين منْ خلال الأسئلة والتّدريبات.

ب- أنواع القراءة: يوجد في طريقة القراءة نوعان منَ القراءة وهما:

أ- القراءة المركَّزة:

وتخصُّ فقرات قصيرة تُعطَى حولها أسئلة كثيرة.

ب- القراءة الموسَّعة:

تتناول قصصًا أو كتبًا شيّقة مكتوبة بلغة بسيطة[3]يلجأ إليها المتعلّم لتنمية مهاراته القرائية.

---

[1]- ينظر: العربي صلاح عبد المجيد، تعلم اللغات الحية وتعليمها، ص: 43- 44.

[2]- عبد الموجود ومحمد عزت، محاضرات في تعليم اللغة العربية، جامعة الملك محمد ابن سعود الإسلامية، الرياض، 1404هـ، ص: 52.

[3]- ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص: 29.

وفي النّوعين يرتكزُ التّعليم على القراءة الصّامتة، والتّدريب على إنجازها بسرعةٍ تقتربُ منْ سرعة النّاطقين باللّغة الأجنبية، وقدْ صاحَبَ هذه الطّريقة ظهور قوائم الكلمات الشّائعة، وقدْ اعتنت بالقراءة الجهرية للفقرات، أمّا فيما يخصُّ الكتابة « فقدْ ركَّزت على تدريب المتعلّمين على المفردات والتّراكيب التي تعلّموها أثناء القراءة فحسب »[1]، دون تزويدهم بمفردات إضافية أخرى.

ج- مزاياها:

امتازت هذه الطّريقة بعدّة مزايا نذكر منها ما يلي:

1- لم تأتِ هذه الطّريقة بالجديد، بل أخذت منَ المبادئ الأساسيّة التي اعتمدتها الطّرائق الأخرى ووظّفتها، كما ركَّزت على مهارة القراءة ما جعلها تختلف عن غيرها منَ الطّرائق.

2- لا ترفض هذه الطّريقة استعمال اللّغة الوسيطة أو التّرجمة منْ لغة إلى أخرى.

3- تقتربُ هذه الطّريقة في تدريسها لمهارة القراءة للنّاطقين بغير العربية منْ طريقة تعليمها للنّاطقين بها.

4- ظهرت هذه الطّريقة نتيجة الحاجة إلى تعلّم القراءة باللّغة الأجنبية أشدّ منَ الحاجة إلى تعلّم المهارات الأخرى[2].

5- استُنتِجت منْ هذه الطّريقة إمكانية تعليم اللّغة الأجنبية لأغراض خاصّة، باعتبار أنّها تعلّم اللّغة لغرض خاص، « والمتمثِّل في القراءة »[3]؛ تستخدم مع المتعلّم الذي يقرأ من أجل القراءة فحسب دون الاهتمام بالمهارات الأخرى.

---

[1] - نايف خرما، وعلي حجاج، اللغات الأجنبية، ص: 172- 175.

[2] - ينظر: رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات، ص: 377.

[3] - المراشدة طلال، بناء المهارات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية الرسمية - رسالة ماجيستير -، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، 2008، ص: 46.

تُسهِم هذه الطّريقة في تنمية مهارة القراءة لدى المتعلّمين، إذْ تمنحُ الفرصة لكلّ متعلّمٍ لقراءة مواد القراءة الموسَّعة ويتدرَّب عليها، فالقراءة هي منَ المهارات التي تستمرُّ مع المتعلّم حتى بعد تعلّم اللّغة، وتساعده في تعلُّمها دونَ الحاجة إلى معلّم أو برنامج منظَّم.

د- سلبياتها:

أما عن سلبيات هذه الطّريقة فهي تتمثّل فيما يلي:

1- لقد اهتمَّت بجانبٍ واحدٍ منْ جوانب اللّغة وهو القراءة، بينما أهملت بعض الجوانب الأخرى « وخاصّةً الجانب الشّفهي الذي يحتاجه المتعلّم للتّواصل »[1]، وهي محدودة الأهداف لأنّها تعلِّمُ اللّغة لغرض خاص.

2- تهتمُّ « بالقراءة الصّامتة فقط »[2]، ولا تهتمُّ بتصحيح الأخطاء التي سرعان ما تظهرُ في القراءة الجهريّة.

3- أهملت مهارة الكتابة التي تحتاج بدورها إلى تدريبات وتوجيهات منْ طرف المعلّم، كما أنها أغفلت فكرة مهمة مفادها أن مهارة القراءة والكتابة مهارتان لا تنفصلان.

4- التّدرّج في تقديم المادّة اللّغوية، والاهتمام الزّائد بدرجات الشّيوع قدْ يحوِّل الموقف التّعليمي إلى موقف مصنوع بعيد عن الواقع الطّبيعي للّغة، إضافةً إلى أنّه يقيّد المتعلّم بأساليب معيَّنة مرتبطة بهذه المواد، فيصعبُ عليه بعدَ ذلك قراءة الصّحف والمجلاّت وغيرها منْ مواد القراءة الأخرى.

5- لم تُراعِ الفروقات الفرديّة بين المتعلّمين، ولم تهتمّ بتفاوت خلفيّاتهم اللّغوية والثّقافية والاجتماعيّة، كما أنّها قدْ لا تناسبُ جميع المتعلّمين، فمنهم منْ لم يتعوَّدْ على هذه الطّريقة في تعلّمه في بيئته الأصليّة.

[1] - عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 317.

[2] - عبد الموجود ومحمد عزّت، محاضرات في تعليم اللغة العربية، ص: 147.

6- تقييد حريّة المعلّم والمتعلّم على حدٍّ سواء، فالمعلّم مقيَّد بخطّة معيَّنة، وكتب معيّنة، وأمّا المتعلّم فمُجبَر على اتّباع الخطوات وتنفيذ توجيهات المعلّم[1].

إنَّ تعليم اللّغة العربية وِفْقَ هذه الطّريقة يحتاج إلى وقتٍ طويل، وقدْ يكون لعدّة سنوات وخاصّةً تعليم العربية للنّاطقين بغيرها نظرا لضخامة ثروتها المعجميّة، وأبرز ما انتُقِدت عليه هذه الطّريقة: المبالغة في التّدرّج في تقديم المادّة اللّغوية ممّا يؤول إلى عدم فهم المتعلّم لمفردات اللّغة وتراكيبها، وكذلك « عدم الشّمول في النّظر إلى تعلّم اللّغة المتمثِّل في الاهتمام الزّائد بمهارة القراءة، وعدم الاهتمام بالمهارات الأخرى »[2]، ورغم ذلك فقدْ اهتمّت بعدّة جوانب، ونبّهت إليها كضرورة اختيار وانتقاء المادّة اللّغوية وترتيبها وتنظيمها وتقديمها بطريقة علميّة، واهتمَّت بالتّدريبات والقراءة الحرّة...إلخ، ولكن بنِسَبٍ محدودة لا تكفي لتعلّم اللّغة.

ولم يقتصر تعليم العربية للناطقين بغيرها على اعتماد هذه الطّرائق فحسب، وإنّما تمَّ الاعتماد على طرائق أخرى، نذكر بعضها فيما يلي:

1- طريقة الاستجابة الجسديّة الكاملة[3]:

وتعود جذورها إلى الرّبع الأوّل منَ القرن العشرين عندما لاحظ (هارولد بالمر Harold palmer) و(دورثي بالمر Dorothy palmer) أنّ الاستجابة الجسديّة للمثيرات اللّفظية لدى الأطفال « منْ أيسر الأساليب في اكتساب اللّغة الأم »[4]، ثمَّ أصدرا كتابا يدور على فكرةٍ مضمونها أنَّ قدرة المتعلّم على تنفيذ أوامر المعلّم شرط أساس لاكتساب اللّغة الأجنبية، إذْ يعطي المعلّم مجموعةً منَ الأوامر للمتعلّمين، وتكونُ إجابتهم عن طريق تنفيذ تلك الأوامر.

2- الطّريقة الاتّصالية (Communicative Approach):

[1] - ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 317.
[2] - المرجع نفسه، ص: 318.
[3] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 349.
[4] - المرجع نفسه، ص: 132 - 133.

وهي منْ أحدث الطّرائق وتُسمَّى بالمدخل الاتّصالي، تهدف إلى تعلُّم اللّغة الأجنبية عن طريق اتّصال حقيقي شامل، يقومُ على معرفة الأساليب اللّغوية المتداوَلة، والقواعد التي تحكمُها، ثمَّ توليد تراكيبٍ صحيحةٍ لغويّا ومقبولة اجتماعيّا، بدلا منَ الاعتماد على « حوارات مكتوبة لمواقف مصنوعة »[1]، وقدْ استُخدِمت هذه الطّريقة في تعليم اللّغات الأجنبية، وبما أنّ تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها يدخل في إطار اللّغات الأجنبية، فقد اعتُمِدت في عصرنا الحاضر لتعليم العربية للأجانب.

ويقول عبد العزيز العصيلي في هذا الشّأن: « أمّا تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بلغات أخرى في عصرنا الحاضر فمُستمَدٌّ منْ أساسيّات تعليم اللّغات الأجنبية وطرائق تدريسها، تلك الأساسيّات والطّرائق المنبثقة منْ نتائج الدّراسات اللّغوية والتّربوية والنّفسية التي ظهرت في النّصف الأوّل منَ القرن العشرين...»[2]؛ فاللغة العربية لم يكن لها طرائق وأساليب خاصة بها وحتى حديثا لا زالت تعتمد على الدراسات الغربية.

وفي هذه الطّريقة كذلك لا يُعلَّم المتعلّم كيف يستخدم الجمل بوصفها وحدات لغويّة تُنطَق عشوائيًّا، ولكن يُعلَّم كيف يستخدم هذه البنى في مواقف وسياقات اجتماعيّة مناسبة، وتمثِّل الأنشطة التّواصلية المحور المركزي في هذه الطّريقة، والغاية النّهائية منها « أنْ تجعلَ المتعلّم عضوا في العمليّة التّواصلية سواءً أكان داخل قاعة الدّرس أم خارجها »[3]، فهي طريقةٌ مرِنة تتيح للمتعلّم أنْ يقوم بمختلف الأدوار التي لم تكنْ الطّرائق السّابقة تتيحها إلاّ نادرا، فينالُ المتعلّم اهتماما كبيرا فهو لا يظل في دور التّلقين والإعادة، كما في الطّرائق التّقليدية، بلْ لا بُدَّ من استنهاض قدرته وطاقاته باعتباره « عنصرا أساسيا في عمليّة التّعلّم والتّعليم »[4] وهي بهذا تضاهي الطّرائق اللّسانية الحديثة التي تجعل من المتعلّم محور العملية التعليمية.

[1] – عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 154 – 155.

[2] – المرجع نفسه، ص: 09.

[3] – وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم العربية لغير الناطقين بها، ص: 91.

[4] – عبد الخالق، تطوير أساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار المعرفة، ط.1، ص: 66.

فالمتعلّم يبني تعلماته بنفسه وفق هذه الطّريقة، وبما أنّها تركّز على التّواصل الفعّال فهي تعتمد مبدأ الحوار سواء بين المعلّم والمتعلّم، أو بين المتعلّمين داخل القسم أو خارجه، ذلك أنّ الحوار يمكّن المتعلّم منْ تحقيق الكفاية التّواصلية.

يمكننا القول أنّ جلّ هذه الطّرائق والأساليب والوسائل لم تأتِ عشوائيًّا بل انبثقت عن دراسات، وبحوث، وتجارب، ونظريات تربويّة ونفسيّة، إلاّ أنّها كانت مناسبةً لتعليم اللّغة الأجنبية ومنها العربية للنّاطقين بغيرها في فترة زمنيّة محدَّدة، وهي تختلف عن عصرنا، وفي بيئة تعليميّة مغايرة للبيئة التّعليمية المعاصرة سواءً في التّفكير، أو منْ حيث طريقة التّعلُّم، أو أغراض التّعلُّم التي باتت تختلف تماما عن أغراض تعلُّم العربية في وقت سابق.

ويمكن القول كذلك أنّ جميع هذه الطّرائق كانت قدْ ظهرت في ظروف خاصّة، وإثر حاجة خاصّة، وكلُّ طريقة قدْ اتّخذت مجموعةً منَ المبادئ لتقوم عليها، فكان لها مزايا وإيجابيات وكان لها سلبيّات أيضا ممّا جعلها لا تَسْلَم منَ النّقد في مدى جدواها وفاعليّتها في تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها، أو أيّ لغة أجنبية كانت، وما يرجّحه العلماء وأهل الاختصاص أنّ أفضل طريقة لتعليم اللّغة هي الطّريقة الانتقائية، ونقصد بها أن نأخذ من كلّ الطّرائق ما يناسب المواقف التّعليمية.

وقد جاءت هذه الطّريقة ردّا على طريقة النّحو والتّرجمة، والطّريقة المباشرة، والطّريقة السّمعية الشّفوية معا، محاوِلةً الاستفادة منْ هذه الطّرائق جميعا، دون النّظر إلى أنّها متعارضة، بل تعتبرها مكمِّلةً لبعضها بعض، فالمعلّم –كما قلت– يستطيع أن ينتقي من هذه الطّرائق ما يناسب المتعلّم والمواقف التّعليمية التي يجد نفسه فيها؛ ذلك أنّه لا توجد طريقة واحدة تناسب جميع الأهداف وجميع المتعلّمين والمعلّمين، فما يهم هو التّركيز على حاجات المتعلّم، وليس الولاء إلى طريقة معينة.

ويمكن القول أنّ الطّرائق السّابقة لا تصلح لتعليم اللّغة لأغراض خاصّة، لأنّها « استندت في تعليم اللّغات إلى أسس نفسية ولسانية متباينة »[1]، ولم تُعْنَ بالأهداف الخاصة بالمتعلّم، والطريقة الملائمة لمثل هذا المنهاج إنّما هي طريقة أُسِّست مبادؤها انطلاقا من حاجات المتعلّمين وأغراضهم الخاصّة، وليس على أهل الاختصاص الوقوف عند هذه الطّرائق فحسب، أو المحافظة على مبادئها

[1] – وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم العربية لغير الناطقين بها، ص: 95.

التي أُسّست عليها عند نشأتها، وإنّما يمكن تطويرها وفق متطلّبات العصر، وتعديلها من أجل خدمة المتعلّم وأغراضه.

سابعـــــا– المحتوى التّعليمي وسياسة تعليم العربية للنّاطقين بغيرها:

تُعرَّف السّياسة اللّغوية بأنّها نشاطٌ تضطلع الدّولة به، وتنتج عنه خطّة تصادق عليها مجالسها التّشريعية، فتنصُّ عن السّياسة اللّغوية للدّولة في دستورها، أو قوانينها، أو أنظمتها، أو هيئاتها الاستشاريّة، أو أنّها تُستشَفُّ منَ الممارسات الفعليّة للّغة.

1– تعريف السّياسة اللّغوية:

وردت في المعاجم العربية عدّة تعريفات لغويّة لمصطلح السّياسة نذكر بعضها فيما يلي:

أ– السّياسة لغةً:

هي كما جاء في المعاجم العربية مصدر: ساس، يسوس، سياسة، ومادّته في لسان العرب (لابن منظور): سوَس، والسّياسة فعل السّائس، يُقال: هو يسوس الدّواب إذا قام عليها وراضها، والسّياسة: القيام على الشّيء بما يصلحه، والوالي يسوس رعيّته، وسوّس له أمرا: أي روّضه وذلّله[1]وجعله تحت سيطرته.

ويأتي (الزبيدي) لمصطلح سياسة بمعنى آخر في قوله: « سُسْتُ الرّعية سياسة ، أي أمرتها ونهيتها »[2]؛ أي بمعنى الأمر والنّهي.

وجاء في القاموس المحيط (للفيروأزبادي): « وفلان مجرّب قد ساس وسيس عليه: أدَّب وأُدِّبَ »[3]؛ أي بمعنى التّأديب.

---

[1]– ينظر: أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، تح. عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، مصر، ج.1، ط.1، ص: 2149– 2150.

[2]– محمد مرتضى الزبيدي، تاج العروس، تح. مجموعة من المحققين، المطبعة الخيرية، مصر،ج.4، ط.1، 1306هـ، ص: 169.

[3]– مجد الدين الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تح. مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، إشراف محمد نعيم عرقسوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط.8، 2005، ص: 551.

يظهر من التعريفات اللّغوية السّابقة للسّياسة أنّها تصبّ كلّها في مجال واحد وهو القيام على الرّعية وقيادتها، والوقوف على شؤونها وإصلاحها، وتعديل سلوكها، عن طريق الأوامر والنّواهي من طرف المسؤول عليها أو قائدها.

ب- تعريف السّياسة اللّغوية:

يُعرِّف(لويس كالفي Louis Calvet) السّياسة اللّغوية بأنّها: « مُجمَل الخيارات الواعدة المتَّخَذة في مجال العلاقات بين اللّغة والحياة الاجتماعيّة، وبالتّحديد بين اللّغة والحياة في الوطن »[1]، فاتّخاذ قرارٍ بإعداد منهاج خاصّ بتعليم العربية للنّاطقين بغيرها يقوم على أسس النّظريات الحديثة يشكِّل خيارا في السّياسة اللّغوية، أمّا احتمال وضعه في موضع التّنفيذ فيُعدُّ تخطيطا لغويًّا.

ويُعرّفها (بيار إتيان لابورت Pierre étienne laporte) بوصفها « الإطار القانوني والتّهيئة اللّغوية كمجموعة الأعمال التي تهدف إلى ضبط وضمان منزلةٍ ما للّغة منَ اللّغات »[2]؛ بمعنى أنّ السّياسة اللّغوية تُعنَى بالمشكلات المتعلّقة باللّغة منْ أجل تطويرها وتحسين طرائق تعليمها، فالسّياسة اللّغوية العربية كذلك تهتمُّ بمشكلات اللّغة العربية منْ خلال لغة المعلّم والمتعلّم، والمحتوى التّعليمي، وهدفُه هو نشر لغة عربية فصيحة على ألسنة النّاطقين بغير العربية؛ أيْ أنّها تُراعي العناصر المكوِّنة للعمليّة التّعليمية (معلّم، متعلّم، محتوى تعليمي).

وهي تسعى كذلك إلى إعداد محتويات جديدة تهدفُ إلى تفعيل دور المعلّم والمتعلّم منْ خلال إصدار كتب ومناهج جديدة تعتمد على الآليّات الحديثة المعاصرة في التّعامل مع المتعلّم في جميع المستويات التّعليمية من أجل الرفع من منزلة اللّغة وتطوير طرائق اكتسابها، أو بمعنى آخر هي الإطار القانوني العام الذي يتمثّل في الأعمال التي تهدف إلى ضبط وضمان مكانة لغة ما أو عدة لغات[3]، فتتيح بذلك تحقيق أهداف معينة للغة معينة في مجتمع معين .

[1] – لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسة اللغوية، تر. حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ص: 396- 397.

[2] – المرجع نفسه، ص: 10- 11.

[3] – ينظر: نادية كمال، اتجاهات حديثة في صنع السياسة التعليمية، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتربية والتعليم، الإسكندرية، مصر، ع. 20، 2001، ص: 181.

إنَّ منهجيّة رسم سياسةٍ لغويّةٍ أو تخطيطٍ لغوي يتطلَّبُ-كما يرى ميشال زكريا- « دراسة الاحتياجات والأهداف والوسائل ووضع خطط العمل وتقييمها...»[1]، ولذا فإنَّ المسؤول على التّخطيط يجب عليه الإلمام بقضايا اللّغة في المجتمع قبل البدءِ بعمله، وأنْ يتحرَّى المشاكل الألسنيّة ويدرس العوامل الاجتماعيّة والثّقافية والسّياسية والاقتصاديّة والتّربوية ، التي تتداخل مع المسألة اللّغوية في المجتمع.

وبما أنّ (ميشال زكريا) تحدَّث عن السّياسة اللّغوية والتّخطيط اللّغوي، وهما مفهومان يخلط الكثير منَ النّاس بينهما على أنّهما أمرٌ واحد، وفي حقيقة الأمر أنَّ السّياسة اللّغوية تختلف عن التّخطيط اللّغوي، فهي-كما ترى هدى الصيفي- « عملٌ نظري سابق على التّخطيط الذي يعُدُّ تطبيقا للسّياسة اللّغوية »[2]، وهو يهتمُّ بالبحث في الأهداف ذات البُعدِ اللّغوي، أو بلغةٍ أخرى هو مجموعة التّدابير المعتمَدة والموجَّهة بقرارات السّياسة اللّغوية والإجراءات العمليّة الكفيلة بتحقيق الأهداف المسطَّرة سلفا.

وبذلك فهو تشريع مستقبلي بما ينبغي أنْ يكونَ عليه المنهاج اللّغوي في التّعليم، مع مراعاة التّغييرات التي تطرأُ عليه، والتّجديد تماشيا مع مستجَدّات العصر وتطلُّعات المستقبل، والعمل على تحقيق الأهداف المرجوَّة منَ المحتوى التّعليمي.

إنّ الحديث عن وجوب رسم سياسة لغويّة لتعليم اللّغة العربية يتطلَّبُ الاعتناء بجودة تعليمها وتعلُّمها لأبنائها أوّلا، ولغير أبنائها ثانيا؛ بحيث يكون لها « إسهامات في المجال التعليمي »[3] وبالأخص على مستوى إعداد المناهج، ومنَ المعروف أنَّ تطوير التّعليم هو نقطة البداية الصّحيحة منْ أجل الوصول إلى تعليم جيّد للّغة، نظرا لقيمة اللّغة ومكانتها.

---

[1] – ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط.1، 1993، ص: 13.

[2] – هدى الصيفي، علاقة السياسة اللغوية بالتخطيط اللغوي (دراسة حالات من الوطن العربي)، رسالة ماجيستير، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر، 2014 – 2015، ص: 27.

[3] – رالف فاسولد، علم اللغة الاجتماعي للمجتمع، تر. إبراهيم فلاي، النشر العملي والمطابع، جامعة الملك سعود، السعودية، 2000، ص: 12.

ولكي نصل بالمتعلّم الأجنبي إلى الهدف المنشود من تعلّم اللّغة، ينبغي العمل على إيصاله للمشاركة الفعليّة بينه وبين المعلّم، إذْ يجب ممارسة اللّغة ممارسةً فعليّة داخل قاعات الدّرس وفي مختلف المجالات الممكنة، وتوفير المناشط اللّغوية التي يمارس فيها هذا المتعلّم العربية الفصحى المراد تعلُّمها، والتّركيز على إكسابه الكفايات اللّغوية والاتّصالية، وبالتّالي فإنَّ المطلوب هنا هو رسم سياسة لغويّة تعمل على البحث في طرائق تدريس اللّغة العربية أوّلا، والبحث عن أجوَد المناهج اللّغوية، باعتبار أنّ أهم ما يحقق هدف المنهاج هو الطريقة المناسبة للمحتوى التعليمي من جهة وللمتعلّمين من جهة أخرى.

وينبغي على السّياسة اللّغوية في الوقت الرّاهن أنْ تتحرّى فكرة أنَّ دراسة اللّغة وتدريسها لا يعتمد على المدرِّس وحده، بل إنّ الأمر يتعدّى ذلك إلى « ضرورة إشراك المتعلّم، لما له منْ دور كبير وفعّال في تعليم نفسه من خلال تنفيذ ما يُطلَب منه، وإنجاز التّدريبات اللّازمة، والعناية بمهارة الكلام والقراءة »[1]، وغيرها من المهارات الأخرى.

إضافة إلى ذلك ينبغي في تعليم العربيّة الاعتماد على الجانب التّطبيقي العملي لتعليمها باعتماد اللّغة العربية فقط داخل حجرة الدّرس، ولا يُسمَح للمتعلّم الأجنبي استخدام لغته الأم والعمل على توفير بيئة لغويّة تمكِّنه منَ الاستخدام الفعلي للّغة، مع مراعاة المستوى الفكري واللّغوي له، علما أنّ المراحل التّعليمية تختلف منْ مرحلة إلى أخرى ومتطلّبات المتعلّم واحتياجاته تتغيّر منْ مستوى إلى آخر.

وبالتّالي يجب عدم إغفال هذه المتطلَّبات منْ عناصر لغويّة دون زيادة أو نقصان، والعمل على التّفكير بجدّية في الألفاظ والتّراكيب الملائمة للمتعلّم في أيّ مستوى، وكيفيّة عرضها والوسائل المساعدة لذلك، وغيرها منَ الاهتمامات التي تركّز عليها السّياسة اللّغوية، خاصّةً وأنّ تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها لا يزال متخلِّفا نوعا ما.

[1] – جيمس طوليفسن، السياسة اللغوية – خلفياتها ومقاصدها –، تر. محمد خطابي، مؤسسة الغني للنشر، الرباط، 2007، ص: 25.

ومنْ هنا فإنّ للسّياسة اللّغوية دورٌ مهمٌّ في بناء المحتويات اللّغوية، إذْ إنّها لم تأتِ عفوا أو اعتباطا، وإنّما خُطِّط لها منْ طرَف مخطّطين متخصّصين في المجال العلمي والتّعليمي لتنمية قدرات ومهارات المتعلّمين، وتحقيق أفضل النّتائج في مجال تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها.

و-كما قلنا سابقا- أنّ هناك منْ يخلط بين السّياسة اللّغوية والتّخطيط اللّغوي، وعليه يجبُ أنْ نقدِّم تعريفا دقيقا للتّخطيط قصدَ توضيح الفرق بينهما، وكذا « توضيح العلاقة بينهما على حدٍّ سواء »[1]، أيهما يسبق الآخر، وهل يكملان بعضهما، أم أنهما عمليتان منفصلتان، وغيرها من الأسئلة التي تتطلب إجابة تفصل وتوضّح هذه العلاقة.

2- تعريف التّخطيط:

للتّخطيط تعريفات عديدة، نذكر أهمّها فيما يلي:

أ- التّخطيط لغة:

منَ الخط: الطّريق، والتّخطيط التّسطير، وثوب مخطَّط؛ أي: جعل فيه خطوط ويُقال: خطَّط الأرض والبلاد، أي جعل لها خطوطا وحدودا، ويُقال: وضع خطّة مدروسة للنّواحي الاقتصاديّة والتّعليمية والإنتاجيّة وغيرها للدّولة، وفي المثال: جاء فلان وفي رأسه خطّة؛ أي أمر قد عزم عليه.[2]

ب- تعريف التّخطيط اللّغوي:

يُعدُّ التّخطيط حزمة منَ الاعتقادات والأفكار والتّشريعات وقواعد التّغيير ومختلف الممارسات بغيةَ إحداث تغيير إيجابي، قصدَ تحسين استخدام اللّغة وتعلّمها، والتّخطيط اللّغوي يهتمُّ بشكلٍ عام « بحلّ المشكلات اللّغوية »[3]، كما يسعى إلى تثبيت أركان اللّغة والمحافظة عليها وصيانتها وتعزيز وظائفها، ويستهدفُ التّخطيط اللّغوي الإسهام في تحقيق قدرٍ عالٍ منَ العناصر التّالية:

---

[1] - هدى الصيفي، علاقة السياسة اللغوية بالتخطيط اللغوي (دراسة حالات من الوطن العربي)، ص: 24.

[2] - ينظر: ابن منظور ، لسان العرب، ص: 2125.

[3] - كوبر روبرت، التخطيط اللغوي والتغير الاجتماعي، تر. الأسود الأسود، مجلس الثقافة العام، ليبيا، 2006، ص: 77.

1- « التّقنية اللّغوية (الدّاخلية والخارجية) »[1].

2- المحافظة على اللّغة وعدم اندثارها.

3- الإصلاح اللّغوي.

4- « المعيَرة اللّغوية »[2].

5- انتشار اللّغة وتعلُّمها.

6- تحديث المعاجم وتوحيد المصطلحات.

7- تيسير الأساليب اللّغوية.

8- تعزيز الوظيفة الاتّصالية للّغة.

وبالتّالي فالتّخطيط اللّغوي هو حقل مهجَّن أو متداخل التّخصُّصات؛ أيْ أنّه يستقي أصوله ومبادءه منْ علومٍ شتّى، كاللّغة واللّسانيات والإدارة وعلم النّفس، وعلم الاجتماع والتّربية والسّياسة ويتوجَّب علينا أنْ ندعم هذا التّداخل المعرفي.

ج- أنواع التّخطيط اللّغوي:

للتّخطيط اللّغوي ثلاثة أنواع متداخلة، وهي كالتّالي:

1- تخطيط هيكل اللّغة:

يهتمُّ هذا النّوع بالأبعاد الدّاخلية للّغة ذاتها، حيث يُعنَى بالجوانب اللّغوية الصّرفية والقواعد، والمصطلحات، والكلمات...إلخ.

---

[1] - سعد القحطاني، التعريب ونظرية التخطيط اللغوي، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، 2002، ص: 166.

[2] - رشيد بلحبيب، الهويات اللغوية في المغرب من التعايش إلى التصادم، في: اللغة والهوية في الوطن العربي - إشكاليات تاريخية وثقافية وسياسية-، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر، 2013، ص: 276.

2- تخطيط وضع اللّغة:

يركّز هذا النّوع على « الأبعاد الثّقافية والمجتمعيّة »[1] ذات الصّلة بوضعيّة اللّغة ومكانتها ومنسوب احترامها في المجتمع، وإلزاميّة استخدامها كلغةٍ أم، أو كلغة أجنبية...إلخ.

3- تخطيط اكتساب اللّغة:

ويركّز هذا النّوع على العوامل المتّصِلة بمسائل « اكتساب اللّغة الأم، أو تعلّم اللّغة الأجنبية »[2]، والمحافظة عليها، والبحث في طرق تدريسها.

د- آليات ومراحل التّخطيط اللّغوي:

يمرُّ التّخطيط اللّغوي بمراحل عديدة ومختلفة تختلف بحسب اختلاف المشكلة اللّغوية التي يُراد دراستها والتّخطيط لها، وتتمثَّل هذه المراحل فيما يلي:

1- الإرادة والرّغبة في التّدخل في الشّأن اللّغوي منْ قِبَل المسؤولين.

2- تعيين المشكل اللّغوي الذي تعاني منه الدّولة منْ قِبَل المختصّين[3].

3- تحديد ومعرفة البلد المخطَّط له، كأنْ يكونَ به تنوّعٌ لغوي أم لا.

4- وضع سياسة لغويّة واضحة منْ قوانين وإجراءات قابلة للتّطبيق، وقادرة على علاج المشكلة.

5- وضع اعتبارات لكلّ المتغيّرات الاجتماعيّة أثناء التّخطيط اللّغوي.

6- إسناد المهمّة للجانٍ مختصّة وقادرة ولها خبرة في هذا المجال.

---

[1]- عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية والتخطيط – نموذج ومسار-، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، الرياض، 2014، ص: 16.

[2]- كوبر روبرت، التخطيط اللغوي والتغير الاجتماعي، ص: 276- 277.

[3]- ينظر: محمد عبد العزيز، التخطيط اللغوي بين مؤسسات الدولة ومؤسسات المجتمع المدني، مكتبة الآداب، القاهرة، 2009، ص: 75.

7- التّقويم المستمرّ للجهود المبذولة « منْ قِبَل المسؤولين والمهتمّين »[1] والمتخصّصين في مجال التّخطيط اللّغوي والسّياسة اللّغوية.

3- العلاقة بين السّياسة اللّغوية والتّخطيط اللّغوي:

تعتبر السّياسة اللّغوية المرحلة النّظرية والتّمهيدية التي تسبق التّخطيط، في حين يمثِّل التّخطيط مرحلة التّطبيق والتّنفيذ لسياسةٍ ما، فمفهوم التّخطيط اللّغوي يفترض وجود سياسة لغويّة، والعكس ليس صحيحا.

فالسّياسة اللّغوية ما هي إلّا قرارات متّخَذة منْ قِبَل جهة ما، وحتى يتمَّ تطبيق هذه القرارات يلزمنا أنْ نبدأ في إجراءات التّخطيط اللّغوي، وبهذا المعنى يكونُ التّخطيط ثاني مرحلة بعد السّياسة اللّغوية، إذًا فالعلاقة بينهما هي العلاقة بين قرارات قوليّة نظريّة، وتطبيقات إجرائية فعليّة، والعلاقة بينهما كذلك هي علاقة تابعٍ بمتبوع، يسلِّطُ الأوّل الضّوء على القوانين والوثائق والخُطط التي تعتمدها الجهة المسؤولة، ويسلِّط الثّاني الضّوء على الجهود الميدانيّة المبذولة ، ويمكن رصد أوجه الفرق بين السّياسة اللّغوية والتّخطيط اللّغوي منْ خلال الجدول التالي[2]:

وجه المقارنة	السياسة اللغوية	التخطيط اللغوي
العلاقة	الأولى	الثاني
الأسلوب	مجموعة قرارات رسمية اتخذاها من طرف هيئة ما	آليات تنفيذية
الهيئة التنفيذية	الوزارة الوصية أو المشرّع	الأفراد، المجامع اللغوية، الهيئات اللغوية

4- دور السّياسة اللّغوية والتّخطيط اللّغوي في تعليم العربية للنّاطقين بغيرها:

إنّ دور السّياسة اللّغوية في تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها يتمثَّل في وضع مناهج علميّة وتربويّة لتعليمها، قائمة على مستجَدّات النّظرية اللّسانية الحديثة، والتّقويم المستمرّ لها حتى تساير

[1] - محمد عبد العزيز، التخطيط اللغوي بين مؤسسات الدولة ومؤسسات المجتمع المدني، ص: 75.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 77.

التّطوّرات التّكنولوجية منْ جهة ومتطلَّبات المتعلّمين منْ جهةٍ أخرى، ولعلّ منْ أبرز هذه المناهج (العربية بين يديك)، (الكتاب الأساسي) الصّادر عن المنظَّمة العربية للعلوم والتّربية والثّقافة ويتمثَّل دورها كذلك في إعداد محتويات « تتَّسق مع خصوصيّة كلّ جنسيّة وكلّ شريحة عمريّة »[1] ذلك أنّ متعلّمي اللّغة العربية النّاطقين بغيرها تتنوّع جنسيّاتهم وأعمارهم ومستوياتهم.

كما تسعى السّياسة اللّغوية إلى مواكبة تكنولوجيا العصر، ولا زالت الحملات في مجال الإعلام والتكنولوجيا قائمة للنهوض باللغة العربية، في إطار « سياسة لغوية واضحة وتخطيط جيد وأدوات منفَّذة »[2]، من خلال إعداد وسائل تعليميّة حديثة، مثل برامج الحاسوب، ومواقع الأنترنيت فهذه الوسائل فاعلة في العمليّة التّعليمية، وتدفع بالمتعلّمين إلى الإقبال على تعلّم العربيّة وتزيد منْ رغبتهم، كما أنّها مجدية في التّحصيل اللّغوي مقارنة مع الطّرق التّقليدية في التّعليم، التي تعتمد على التّلقين، فتصيب المتعلّم بالملل والنّفور من تعلّم اللّغة، ذلك أنّ هذه الطرق لم تعد تناسب المتعلّم في عصر التطوّر التكنولوجي.

وفي ظلِّ هذا الإقبال المتزايد على تعلُّم العربية، لا بُدّ منْ سدِّ فجوة المعلّمين المؤَهَلين لتعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها، بحيث يتمُّ اقتراح إنشاء أقسام وتخصُّصات تعمل على إعداد معلّمي العربية، وتأهيلهم باستخدام طرق التّدريس المناسبة التي تساعد في إكساب مهارات اللّغة العربية للمتعلّمين الأجانب وكل هذا من أجل تعزيز مكانة اللّغة العربية والحفاظ عليها لكونها « لغة دين وتراث »[3] للأمّة العربية والإسلامية.

5- معايير التّخطيط لتعليم العربية للنّاطقين بغيرها:

يحتاج تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها إلى التّخطيط، وهذا يتطلّب معايير، أهمّها:

---

[1] – هاني إسماعيل رمضان، تعليم العربية لغير الناطقين بها – رؤية استشرافية –، منشورات المنتدى العربي التركي، ط.1، 2017، ص: 64.

[2] – أحمد الضبيب، لننهض بلغتنا – مشروع لاستشراف مستقبل اللغة العربية – (المحور الخامس اللغة والإعلام والثقافة، مؤسسة الفكر العربي، لبنان، 2012، ص: 264.

[3] – السيد محمود، واقع اللغة العربية في الوطن العربي – آفاق التطوير –، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب بالرباط، المغرب، ع. 66، 2011، ص: 27.

1- سهولة التّعلّم والاستخدام.

2- الكفاية؛ أيْ قدرة صيغ التّراكيب اللّغوية على نقل المعلومة بالدّقة المطلوبة.

3- القبول؛ أيْ نوع منَ الممارسة اللّغوية الخاضعة لعمليّة التّخطيط، والتي يجب « أنْ يقبلها المجتمع الذي يُخطَّط فيه، أو المتعلّم الذي يدرس اللّغة العربية »[1]، إذْ لا بُدَّ منْ أنْ يخدمَ التّخطيط متطلَّباته كمتعلّم للّغة، وحاجاته الخاصّة ومستواه اللّغوي، وغرضه منْ تعلُّم اللّغة.

إنّ التّخطيط الألسني ككلّ تخطيط يتطلّب دراسة الاحتياجات والأهداف والوسائل ووضع خُطط العمل وتقييمها، والالتزام بالخيار المناسب، وتنفيذ الخُطط، ومراقبة النّتائج، لذلك ينبغي على المسؤول عن التّخطيط أنْ يُلمَّ بقضايا اللّغة في المجتمع قبل البدءِ بعمله، وأنْ يتحرّى عن المشاكل الألسنيّة، ويدرس العوامل الاجتماعية، والسّياسية، والاقتصادية، والتربوية، والثقافية، التي تتداخل مع المسألة اللّغوية.

فالقرار الواجب اتّخاذه في هذا المجال هو قرار ألسني أو سوسيو ألسني يتفاعل مع القضايا الاجتماعيّة، والسّياسية، والاقتصاديّة، والتّربوية، وبعد اتّخاذ القرار لا بُدّ منْ توضيح الخطط لاقتناع المعنيين بتقبُّلها، وذلك لتأمين تعاون المجتمع لتحقيقها.

فالتّخطيط إذًا عمليّة متواصلة تقتضي الدقّة في التّنفيذ، والتّحقّق المتواصل منَ النّتائج والتّيقّن منْ ملاءمة الخُطط للأهداف المطروحة، كما تقتضي مراجعة الخطط والتّعديل فيها عند الاقتضاء إذْ إنّ التّقييم يلعب دورا أساسيّا في إنجاح عمليّة التّخطيط[2].

ومنْ هنا يمكنُ القول أنّه منَ الضّروري أنْ تتكاثف جهود المتخصّصين في حقل تعليميّة اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها، وتتقارب أفكارهم في سبيل النّهوض الفعّال بمستوى تعليم اللّغة العربية، وعلى رأسها النّحو العربي، إذْ يجبُ أنْ تتحقَّق لكلّ فئةٍ تعليميّةٍ ما يناسبها منَ المادّة اللّغوية، وذلك بعد تحديد الغايات والأهداف، والمستوى اللّغوي المطلوب، والمعارف السّابقة التي تُبنَى عليها، والوقت

[1]- مصطفى عوض بني ذياب، التخطيط اللغوي والتعريب، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن، ص: 123.

[2]- ينظر: ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية- دراسة لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية-، ص:11.

المخصَّص لهذه العمليّة، وغير ذلك ممّا يجعل محتوى تعليم اللّغة العربية يحقِّق أهدافه مع كلّ فئة منَ الفئات التّعليميّة.

فإذا كان المتعلّم في مرحلةٍ تعليميّةٍ ما، ينبغي معرفة احتياجاته ومتطلَّباته اللّغوية في مرحلته هذه، حيث ينبغي تحديد ما يحتاجه هذا المتعلّم منْ عناصر لغويةّ محدَّدة دون زيادة، وهذا ما يدفع المعلّم والجهات الوصيّة إلى التّفكير بجدّيةِ المفردات والتّراكيب الملائمة للمتعلّم في أيّ مستوى منْ مستويات تعليمه.

أمّا عرض المادّة فمتوقِّفٌ على كفاءة المعلّم، والفنّيات التي يتمتّع بها، والتي تساعده على تحقيق هدف المحتوى التّعليمي، وكذا الوسائل المتوفِّرة لتحقيق ذلك، والتّدرّج في المادّة باعتبارها آليّة أو مبدأ تربوي مهمّ، لأنّ المادّة لا تُؤخَذ دفعةً واحدة، والاهتمام بهذه الأمور إنّما يرجع إلى التّخطيط التّربوي، الذي يعمل على تحسين طرق تعليمها، حتى « تحافظ على مكانتها »[1] بين اللّغات كلغة راقية يتوجّب تعلّمها.

وأمّا ترسيخها فمتوقِّفٌ على مدى نجاح المتعلِّم في استيعاب النّماذج اللّغوية المعروضة عليه وقدرته على محاكاتها، ولذلك تظلّ الممارسة الفعليّة للّغة هي الضّمان الأجدر لترسيخ المادّة اللّغوية لدى المتعلّم، وأخيرا التّمارين اللّغوية والاختبارات التي تُعدُّ عمليّة تؤكِّد مصداقيّة تحقيق الأهداف التّعليمية التي تضمَّنها محتوى تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها، ومدى توافقها مع نموّ المتعلّم وحاجاته اللّغوية.

ونضيف إلى ذلك ضرورة الاهتمام بوضع طرائق مناسبة لتعليم القواعد النّحوية والتي تكون أكثر فاعليّة[2]في تعليمها، وهي قضايا تتطلّب سياسة لغويّة وتخطيطا لغويّا دقيقا، وذلك بالاعتماد على ذوي الخبرة منْ أهل الميدان، وجدّية التّطبيق الفعلي لمستجدّات النّظرية اللّسانية التّطبيقية.

[1] – محمد فلاق، الآليات التنفيذية في التخطيط اللغوي ودورها في إنجاح السياسة اللغوية، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2012، ص: 217 – 218.

[2] – ينظر: صابر أبو السعود، في نقد النحو العربي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 1988، ص: 73.

ومن هنا فإن التخطيط مرتبط بالأهداف والغايات، وبارتباطه بميدان التربية والتعليم يمكن عدّه « العملية المتّصلة التي تتضمّن أساليب البحث الاجتماعي ومبادئ وطرق التربية وعلوم الإدارة والاقتصاد، غايتها التّحصيل المعرفي للمتعلّم »[1]؛ باعتباره يعالج المشكلات اللغوية ، ويعمل على تطوير اللّغة وتعليم وتعلّم اللّغات، وكلاهما ينتميان إلى علم اللّسانيات التّطبيقية ومن خلالهما يمكن إعداد برنامج تعليمي من الواقع اللّغوي والاجتماعي.

ثامنـــا– المحتوى التّعليمي والوسيط الالكتروني:

إنّ كلّ عمليّة تعليميّة تسعى إلى تحقيق جملةٍ منَ الأهداف والقيم عن طريق مناهجها التي تتحكَّم وتُؤثِّر فيها عوامل مختلفة منها: الأهداف، المحتوى، أساليب التّقويم، الطّريقة، الوسائل التّعليمية، وإذا أمعنَّا النّظر في الوسائل التّعليمية وجدناها موجودة ضمنيًّا في المحتوى التّعليمي، وفي طرائق التّدريس، ولها أهمّيةٌ بالغةٌ في ترسيخ المعارف أكثر في ذهن المتعلِّم، وهي قابلةٌ للتّطوّر والتّلاؤم مع مقتضيات العصر ومتطلَّباته، كما يمكنُ اعتبار الوسيلة التّعليمية أداةً ضروريّة تساهمُ في تنمية أحد الدّورين: دور المتعلّم في التّعلّم، ودور المعلّم في التّعليم، ومنْ وسائل التّعليم الحديثة الوسائط التّعليمية وتقنيات التّكنولوجيا الحديثة.

يُعدُّ استخدام التّقنيات الحديثة في تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها الأساس لتطوير هذه اللّغة، فاستخدام الحاسوب في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها يُعدُّ أمرا مهمًّا لأنّه يركّزُ على المهارات الأربع (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة)، فهو يُنمّي الحسّ الاستكشافي والتّجريبي عند المتعلّم ويثير تفكيره، ويشبع ميولَه باستخدام البرامج الشّائعة والقصص المعبِّرة، ويمكّنه منَ التّعرُّف على أخطائه ومعالجتها بنفسه، ممّا يُكسِبُه الدّقة في اتّخاذ القرارات، كما يُنمّي عنده مهارة التّعلّم الذّاتي والنّمو اللّغوي، ويرفع قدراته باستخدام تكنولوجيا الحاسوب.

وبصيغةٍ أخرى فقدْ عزَّز استخدام الوسائط الإلكترونيّة في العمليّة التّعليمية منْ قُدرات المتعلّمين على اكتساب مهارات اللّغة العربية المتنوّعة بشكلٍ تكاملي، يسمحُ بتطوير مهاراته اللّغوية على اختلافها منْ خلال برمجيّات محوسَبة تستخدم أنماطا تعليميّة مختلفة، « فمنْ خلال برنامج واحد

[1] – رافدة الحريري، التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، ط.1، 2007، ص: 19.

يستطيع المتعلِّم تنمية عدَّة مهارات، أو فنون لغويّة، مثل مهارة الاستماع، القراءة، والقواعد النّحوية والصّرفية، وغيرها في صورة تكامليّة دون أنْ تطغى مهارة على أخرى، ونضيفُ إلى ذلك الإمكانات الهائلة النّاتجة عن التّعلّم عن بُعْد باستخدام شبكة الأنترنيت التي تُستثمَر في تنمية مهارة الكتابة ومهارة التّحدّث باستخدام البريد الإلكتروني، والتّعلّم عن بُعد، حيث تنشِئ هذه التّكنولوجيا المتطوّرة قاعات لتدريس المتعلّمين مهما باعدَت بينهم المسافات، بصفتها أكبر مكتبة في العالم، لما تشمله منْ كتب، وبحوث، وقواعد بيانات، وموسوعات، وقواميس وغيره كثير »[1]، كما أنَّها تساعدُ في تعليم أصوات العربية منْ خلال الاستماع إلى برامج تعليم الأصوات ومحاكاتها، وهي توفِّر للمتعلّم الوقت الكافي للتّعلّم حسب قدراته دون الإحساس بالضّغط.

وقدْ ازداد انتشار استخدام الوسائط الإلكترونيّة في ميدان تعليم اللّغة العربية، نظرا لشيوع هذه الأجهزة الإلكترونيّة التي تقدّم خدماتها عبر الوسائط الإلكترونيّة، ابتداءً منَ التّلفاز بقنواته التي تزداد يومًا بعدَ يوم بشكلٍ مُطرَد، ومرورا بالهاتف النّقال الذي أصبحت رسائل الوسائط الإلكترونيّة فيه جزءا لا يتجزّأ منْ حياتنا اليوميّة[2]، وهي لا تتوقَّف عند هذا الحدّ فحسب، بل تستمرُّ في التّطوّر وتنتشر حتى تطغى جميع ميادين الحياة، وليس الميدان التّعليمي فحسب.

تُصنَّف التّقنيات التّكنولوجية إلى تقنيات بصريّة وتقنيات سمعيّة، وتقنيات سمعيّة بصريّة اعتمادا على الحاسّة المتوجِّهة إلى الوسيلة، وتضمُّ التّقنيات البصريّة الصّور والرّسوم المختلفة واللّوحات التّعليمية مثل اللّوحة الجيبيّة والوبريّة والمغناطيسيّة، الخرائط والشّرائح.

أمّا التّقنيات السّمعية فتتمثَّل في التّسجيلات الصّوتية، أشرطة المسجّل، الأسطوانات، وأمّا التّقنيات السّمعية البصريّة، فهي تضمُّ مجموعة التّقنيات التي تعتمدُ على حاسّتي البصر والسّمع، مثل البرامج التّلفزيونية، والبرامج الحاسوبيّة التّفاعلية، وبرامج الفيديو.

[1] – بوطالبي بن جدو، الوسائط التكنولوجية والتعليم الجامعي، اليوم التكويني لتطوير الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي، سطيف، 2014/03/19، ص: 09.

[2] – ينظر: حرز الله نائل والضامن ديما، الوسائط المتعددة، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، ط.1، 2007، ص: 09.

وعلى المعلِّم أنْ يختار منْ هذه التّقنيات ما يُعِينه على تقديم الدّرس، وينبغي على المعلّم أنْ يبني ذلك الاختيار على أُسس علميّة واضحة، مثل تحديد أهداف الدّرس اللّغوي تحديدا سلوكيّا ومعرفة مدى إسهام الوسيلة في إنجاز تلك الأهداف[1]، وأنْ يكون منتبها إلى عدم الإكثار من استخدامها حتى لا يذهب تركيز المتعلّم معها وينسى الدرس.

ومنَ التّقنيات السّمعية في تدريس عناصر اللّغة التي يفيد منها المعلّم في تدريس الأصوات: الصّور، الرّسوم، البطاقات، السبّورة، والتّسجيلات الصّوتية، وأهمّ التّقنيات المستخدَمة في مهارة الاستماع هي التّسجيلات الصّوتية والألعاب اللّغوية، والصّور الثّابتة، والرّسوم التّخطيطية، وتمثيل الأدوار والإشارات والرّموز.

أما مهارة النّطق أو الكلام، فتتمثَّل بالإضافة إلى تقنيات الاستماع على برامج الأنشطة كالألعاب اللّغوية، والشّرائح، والأفلام، حيث تساعدُ هذه التّقنيات في أنشطة الكلام، والتي تشمل المحاكاة والإعادة والمعالجة، وأمّا بالنّسبة إلى مهارة الكتابة، فيتمُّ الاعتماد فيها على السبّورة والسبّورة الضّوئية وهما الوسيلتان الأساسيّتان في اكتساب مهارة الكتابة[2]، ذلك أنّ كلّ مهارة تتطلب نوعا خاصا من الوسائط المساعدة.

فالتّعليم الإلكتروني إذًا هو عمليّة إيصال وتلقِّي المعلومات باستخدام التّقنيات الحديثة كالحاسوب وأجهزة الهاتف المحمولة وغيرها منَ الأجهزة الإلكترونيّة، وقدْ يُعرَّف أيضا بأنّه طريقة للتّعليم يتمُّ فيها استخدام التّقنية بجميع وسائطها الإلكترونيّة، « منْ صوت، وصورة، ورسومات وآليّات بحث، ومكتبات إلكترونيّة »[3] لإيصال المعلومة للمتعلّم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة.

[1] – ينظر: علي القاسمي، ومحمد السيد علي، التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسسكو، تونس، 2005، ص: 07.

[2] – ينظر: محمود إسماعيل صيني، دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، مقدمة في ندوة بعنوان (تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) المنعقدة في المدينة المنورة من 1-7 جمادى الأول، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص: 172.

[3] – أغنولا ميشال، الوسائط المتعددة وتطبيقاتها في الإعلام والثقافة والتربية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، 2004، ص: 11.

أ- أهمّية الوسيط الإلكتروني في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها:

تلعب الوسائط الإلكترونيّة دورا هامّا في عملية تعليم العربية للنّاطقين بغيرها، وتتمثَّل هذه الأهمّية فيما يلي:

1- الإدراك الحسّي:

حيث تقوم الرّسوم التّوضيحية والأشكال بدورٍ مهمٍّ في توضيح اللّغة المكتوبة للمتعلّم.

2- الفهم:

حيث تساعدُ الوسائط الإلكترونيّة المتعلّم على تمييز الأشياء.

3- المهارات:

للوسائط أهمّية كبيرة في تعليم المتعلّمين مهارات معيَّنة، كالنّطق الصّحيح للأصوات.

4- التّفكير:

تقوم الوسائط بدورٍ كبير في تدريب المتعلّمين على التّفكير المنظَّم وحلّ المشكلات التي يواجهونها، إضافةً إلى « تنمية القدرة على التّذوّق لدى المتعلّم، ونموّ ثروته اللّغوية »[1]، وبالتّالي فهذه الوسائل أكثر تشويقا في عمليّة التّعليم مقارنةً بالتّعليم التّقليدي، الذي يتَّسم بالملل والرّوتين.

إنَّ التّعليم باستخدام الوسائط الإلكترونيّة هو « أسلوب منْ أساليب التّعليم يعتمد في تقديم المحتوى التّعليمي وإيصال المهارات والمفاهيم للمتعلّم على تقنيات المعلومات والاتّصالات ووسائطهما المتعدّدة، بشكلٍ يتيحُ للطّالب التّفاعل النّشيط مع المحتوى والمدرِّس والزّملاء بصورةٍ متزامنة أو غير متزامنة في الوقت والمكان والسّرعة التي تناسبُ ظروف المتعلّم وقدرته »[2]؛ إذْ يرتبط هذا النوع من التّعليم ارتباطا وثيقا بالحاسب الآلي وتطبيقاته المختلفة.

---

[1] - محمد إبراهيم الدسوقي، قراءات في المعلوماتية والتربية، جامعة حلوان، ط. 3، 2012، ص: 08.

[2] - محمود عبد الله، أهمية تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية، 2008

http ://kenanaonline.com /users./AhmedAbdAllah/topics/77255/posts/1999,p :65.

يُعدُّ استخدام التّقنيات الإلكترونيّة في العمليّة التّعليمية ضروريا كونها تدفع المتعلّم إلى استكشاف طرائقٍ جديدة عن طريق الصّور والمحادثة التي تُبعِدُ عنه الملل، وتزيد منْ دافعيته في التّعلّم، « وتجعله أكثر تفاعلا مع التعليم »[1]، وانطلاقا ممّا سبق فإنّ حقل تعليميّة اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها قدْ حظي بقدرٍ منَ التّوظيف لتكنولوجيا التّعليم الإلكتروني، وقدْ كان له الأثر الفعّال في توفير برامج ومناهج مصمَّمة لتعليم اللّغة العربية، سعى منْ خلالها مصمِّموها إلى رفع جودة المحتوى التّعليمي الذي كان له التّأثير الإيجابي في تطوير أساليب تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها.

ومنَ المسلَّم به أنَّ تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها يهدفُ إلى تطوير المهارات اللّغوية، استماعا وتحدُّثا، وقراءة، وكتابة، بأسلوب تفاعلي تواصلي، استنادا إلى رؤيةٍ منهجيّة علميّة تروم الجمعَ بين مستجَدّات البحث اللّغوي والتّطوّر التّقني منْ حيث:

1- توظيف مستجدّات أنظمة التّعليم الإلكتروني تبعا لمعايير تضمن جودة العرض والتّقديم ومرونة الاستخدام.

2- تنظيم المحتوى التّعليمي بما يستجيب لمستويات المتعلّمين وتوقُّعاتهم، استنادا إلى التّوجُّهات العلميّة الحديثة للدّرس اللساني.

3- « مراعاة مبدأي التّدرّج والتّسلسل »[2] في التّعليم والبناء التّراكمي في كلّ مهارة، وكلّ مستوى باعتماد تناسق المحتوى التّعليمي وجاذبيّة واستراتيجيات التّفاعل المتداخلة.

4- توفير أساليب تعليم واضحة ومقيَّدة تعكسُ الأداء التّعلُّمي للمتعلّمين وتبرز تدرُّجهم في مستوياتهم الدّراسية، وتقيس تطوّر أدائهم بدقّة في كلّ مهارة.

وبالتّالي فإنّ استخدام هذه الوسائط الحديثة في تعليم اللّغة العربية يجعلها أكثر تشويقا وجذبا للمتعلّمين، ووسيلة منْ وسائل الحفاظ عليها، ودليل على أنّها مواكبة للتّطوّرات الحاصلة في هذا

[1] – فودة ألفت، الحاسب الآلي واستخدامه في التعليم، دار الفكر، بيروت، ص: 121.

[2] – موريس دو مونمولان، التعليم المبرمج، تر. ميشال فاضل، منشورات عويدات، 1977، ص: 05.

العصر، كما أنّها تساعد المعلّم على ممارسة التّعلّم بطرق تفاعليّة جذّابة ومرِنة تدفعه إلى التّشارك وتطوير المهارات اللّغوية والقدرات المعرفيّة[1] التي تمكّنه من تحقيق التواصل الجيد.

ب- عناصر الوسائط الإلكترونيّة:

يتمثّل مفهوم الوسائط الإلكترونيّة في أنّها عرض النّص مصحوبا بالصّوت ولقطات الفيديو والصّور الثّابتة والمتحرّكة والتّأثيرات الخاصّة، بما يزيد منْ قوّة العرض وخبرة المتعلّم بأقلّ تكلفة وأقلّ وقت وجهد، فالوسائط الإلكترونيّة هي اندماج عدّة عناصر مع بعضها.

ولتكوين صورةٍ متكاملةٍ عن العلاقة التّفاعلية بين العناصر المختلفة للوسائط الإلكترونيّة لا بُدَّ منْ فهم كلّ عنصرٍ على حدا، وتتمثّل عناصر الوسائط الإلكترونيّة فيما يلي:

1- النّصوص:

وتُعدُّ منْ أهمّ العناصر الفعّالة في تطبيقات الوسائط وعمليّة إعداد النّصوص تحتاج إلى خطوات دقيقة، وهي[2]:

أ- يتمُّ إعداد النّص منْ خلال محرِّر النّصوص، وقدْ يُستخدَم محرِّر خاصّ بإحدى تطبيقات الوسائط أو محرِّر منفصل.

ب- تدقيق الصّياغة اللّغوية والقواعديّة.

ج- مراعاة الخصائص التّصميمية عند إعداد النّص أو ملاحظة مدى تطابق المواصفات مع الفكرة المراد تمثيلها.

د- اختيار نوع الخطّ والحجم واللّون المناسب لتمثيل الحدث.

---

[1] - ينظر: خالد محمد حسين اليوبي، فاعلية المواقع الإلكترونية في تعليم اللغة العربية، مجلة الأثر، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية، ع.29، 2017، ص: 14.

[2] - ينظر: مراد شلباية وآخرون، تطبيقات الوسائط المتعددة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط.1، 2002، ص: 21-22.

و- اختيار طريقة عرض مناسبة.

ي- استخدام أسلوب كتابة يراعي الفئة العمريّة للمستفيدين منْ هذا النّص.

فالنّص عبارة عن مجموعة منَ البيانات مكوَّنة منْ حروف ورموز يتمُّ كتابتها، ومنْ ثمّ تخزينها في الحاسوب بشكل يمكّن منْ قراءته، فتكون هذه الحروف بحجمٍ مناسب وبشكلٍ مناسب، كما يمكن أنْ يكون متحرِّكا منْ أجل جذب انتباه القارئ.

ورغم أنّ النّص هو إحدى السّبل الأساسيّة لبناء الوسائط، إلّا أنّه لا يتمُّ استخدامه منْ غير العناصر الأخرى المكوِّنة للوسائط، حيث يجب « دمجه مع الرّسومات والأصوات وغيرها »[1]وهذا النّص في نظر العمليّة التّعليمية هو المادّة التّعليمية التي تُعرَض على المتعلّم بشكلٍ مطبوع « ويتمُّ نقلها إلى الحاسوب بشكلٍ أكثر تشويقا »[2]، ممّا يزيد منْ دافعيّة المتعلّم، ورغبته في تعلُّم اللّغة تنمو باستخدام هذه الوسائط.

2- الصّوت (اللّغة المنطوقة):

يُعدُّ الصّوت أحد عناصر الوسائط المتعدِّدة لأنّه إذا اجتمع مع بقية الوسائط فإنّه سيعطي تطبيقا مميَّزا وأكثر فائدة، « ويتمُّ إدخاله إلى الحاسوب بطرق عدّة »[3]، إذْ يصبح عبارةً عن تأثيرات صوتيّة تُنتِجها الآلة والحاسوب، وهو يشدُّ الانتباه، ويسهِّل الحفظ ويعزِّز الصّورة.

[1]- حسين شفيق، التصميم الجرافيكي في الوسائط المتعددة، دار الفكر للطباعة والنشر، القاهرة، 2008، ص: 79.

[2]- رحيمة الطيب عيساني، الوسائط التقنية الحديثة وأثرها على الإعلام المرئي والمسموع، الرياض، 2010، ص: 52.

[3]- محمد حسين بصبوص وآخرون، الوسائط المتعددة - تصميم وتطبيقات-، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، 2004، ص: 17.

3- الصّورة الثّابتة:

تّعدّ الصّوَر من أنجح الوسائط التّعليمية في تعليم المهارات اللّغوية، خاصّة مهارة النّطق، إذْ تُعرَض على المتعلم مجموعة من الصّور كصور حيوانات مثلا ويُطلَب منه ذكر أسمائها بغرض تدريبه على « مهارة النّطق الصّحيح للّغة ومهارة التّعبير »[1]، ويتمُّ إعدادها باستخدام طريقتين:

الأولى:

وهي استخدام برامج رسوم مناسبة تتوافق مع حاجيات المتعلّم أو الباحث.

الثّانية:

وهي الصّور التي تُضاف منْ مصادر خارجيّة، مثل الكتب والمجلّات والمراجع وغيرها مع مراعاة الدقّة والوضوح في اختيارها[2] ومعالجتها ضِمنَ البرامج المتوّفرة على الحاسوب.

4- الرّسوم المتحرّكة:

وهي عبارة عن رسومٍ تُعرَض وراء بعضها بشكل متتابع؛ أيْ أنّها عبارة عن رسومٍ ثابتة تُعرَض في تعاقبٍ زمني يؤدّي إلى وهمِ الحركة، وهي تزيد منْ حيويّة العرض وقوّته.

5- لقطات الفيديو الحيّة:

وهذا العنصر يتضمَّن عدّة أشكال منَ التّطبيقات أهمّها الصّور المتحرّكة المتزامنة مع الصّوت « والتي تُعرَض في شكل فيلم »[3]، وهو أكثر الوسائط الإلكترونيّة تأثيرا في العمليّة التّعليمية لأنّه يحتوي على جميع عناصر الوسائط المتعدِّدة، منْ نصّ وصورة وصوت، بالإضافة إلى أهمّ عاملٍ وهو الحركة.

---

[1] – حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، الكويت، 1978، ص: 137.

[2] – ينظر: مراد شلباية وآخرون، تطبيقات الوسائط المتعددة، ص: 21 – 22.

[3] – مراد شلباية وآخرون، تطبيقات الوسائط المتعددة، ص: 22.

إنّ استخدام تطبيقات الوسائط الإلكترونيّة في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها يجعل العمليّة التّعليمية عمليّة ممتعة سواءً للمعلّم أو للمتعلّم، حيث تقوم هذه التّطبيقات بشرح الدّرس للمتعلّمين منْ خلال عرض الرّسومات والصّور والصّوت، ويُعرَض الدّرس على شكل فيلم يجعل المتعلّمين في حالة انتباه وتفاعل دون ملل، وتكون الفائدة أكبر[1]، كما أنّها تواكبُ التّطوّرات التّكنولوجية، وتجعل عمليّة تعليم اللّغة أكثر حيوية.

ج- شروط استخدام الوسائط الإلكترونيّة في عمليّة تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها:

ولتؤدِّي هذه الوسائط دورا فعّالا في تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها يُشترط في استخدامها ما يلي:

1- « أنْ تكون مناسبة للعمر الزّمني والعقلي للمتعلّم.
2- أنْ تكون نابعة منَ المقرَّر الدّراسي وتُساهم في تحقيق أهدافه.

3- أنْ تجمع بين الدقّة العلميّة والجمال الفنّي مع المحافظة على وظيفة الوسيلة، بحيث لا تغلب النّاحية الفنّية لها على المادّة العلميّة.

4- أنْ تتناسب مع البيئة التي تُعرض فيها منْ حيث عاداتها وتقاليدها ومواردها الطّبيعية أو الصّناعية.

5- أنْ تكون الرّموز المستعمَلة ذات معنى مشترَك وواضح بالنّسبة للمعلّم والمتعلّم.

6- أنْ تكون مبسَّطة بقدر الإمكان، وأنْ تعطي صورة واضحة للأفكار والحقائق العلميّة دون الإخلال بهذه الحقائق.

7- أنْ يكون فيها عنصر التّشويق.

8- أنْ تكون الوسائل مبتكرة بعيدة عن التّقليد.

[1]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 19.

9- أنْ يكون بها عنصر الحركة قدر الإمكان.

10- أنْ يغلب عليها عنصر المرونة، بحيث يمكن تعديل الوسيلة لتحقيق هدفٍ جديد منْ خلال إدخال إضافات أو حذف بعض العناصر فيها.

11- أنْ تحدَّد المدّة الزّمنية لعرضها، والتي تتناسب مع المتعلّمين وطبيعة المادّة التّعليمية.

12- أنْ تكون قليلة التّكاليف، وحجمها ومساحتها وصوتها إنْ وجد يتناسب وعدد المتعلّمين.

13- أنْ تكون متقَنة وجيّدة التّصميم، منْ حيث تسلسل عناصرها وأفكارها وانتقالها منْ هدف تعليمي إلى آخر والتّركيز على العناصر الأساسية للمادّة التّعليمية »[1].

نستنتج -ممّا سبق- أنّ استخدام هذه الوسائط في العمليّة التّعليمية بما توفِّره منْ مميّزات فنيّة يعمل على نشوء بيئة تعليميّة جديدة، حيث تساعدُ المعلّم في تقديم المحتوى التّعليمي بسهولة ويسر، وتجعله أكثر قدرة على التّحكم في عمليّة التّعلّم[2]، كما جعلت المتعلّم أكثر تفاعلا لأنّها أعطته دورا جديدا إذْ أصبح هو محور العمليّة التّعليمية، باعتبار أنّه يقوم ببناء تعلّماته بنفسه، منْ خلال التّعلّم الذّاتي الذي وفّرته هذه الوسائط الإلكترونيّة.

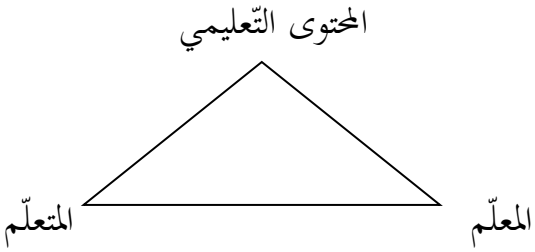
وبطبيعة الحال فإنَّ هذا التّعلّم لا يتمّ عشوائيا، وإنّما يتمُّ تبعا لخطّة مدروسة تُخرِج العمليّة التّعليمية منَ الإطار الضيّق، وتعطيها صبغة العالميّة، وبالنّظر إلى تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها فنرى أنّ هذه الوسائط قدْ أصبحت مُدمَجة في مناهجها التّعليمية، وذلك منْ أجل تفعيل تعليمها للنّاطقين بغيرها، سواءً في مراكز التّعليم، أو منْ خلال التّعليم عن بُعد.

تحكم العمليّة التّعليمية مجموعة منَ العلاقات تتشارك جميعا في إنجاح العمليّة التّعليمية، أو بالأحرى لا يمكنُ أنْ تكون العمليّة التّعليمية بدونها، وإنْ حدث خلل في أيّ علاقة منْ هذه العلاقات، فإنّه يؤدّي حتما إلى حدوث خللٍ في العمليّة التّعليمية، وأوّل هذه العلاقات هي التي تربط

[1] - ياسين محجر وبحرية باسماعيل، واقع استعمال الوسائط المتعددة في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، عدد خاص: الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي، ص: 229.

[2] - محمد إبراهيم الدسوقي، قراءات في المعلوماتية والتربية، ص: 163 - 165.

بين المعلّم والمتعلّم، ويتوسَّطهما المحتوى التّعليمي، فالمعلّم هو المسؤول الأوّل عن تقديم المحتوى للمتعلّم، متَّبِعا في ذلك طرائق وأساليب مختلفة باختلاف موضوعات المحتوى التّعليمي ويمكنُ أنْ نعبّر عن هذه العلاقة بالمثلَّث التّالي:



المثلَّث التّعليمي (الدّيداكتيكي)

ويجدر بنا الإشارة إلى أنّ المحتوى التّعليمي لا ينظَّم عشوائيا، وإنّما يتطلَّب وضع سياسةٍ لغويّة مُحكَمة يتبعها تخطيط لغويّ دقيق، يتمُّ الحرص فيهما على ضرورة ملاءمة المحتوى التّعليمي لحاجيات المتعلّم، وعمره، وقدراته الذّهنية، وأغراضه منْ تعلُّم اللّغة العربية، وضرورة مراعاة ثقافة المتعلّمين وجنسيّاتهم، ذلك أنَّ هدف المحتوى وبناءَه وموضوعاته تختلف تبعا للمتعلّمين.

كما ينبغي الإشارة إلى أنّ محتويات تعليم اللّغة العربية الحديثة تختلف عن المحتويات التّقليدية فهذه الأخيرة تعتمد على استخدام اللّغة الوسيطة والتّرجمة كعنصر أساسي في تعليم العربية للنّاطقين بغيرها، أمّا المحتويات الحديثة فتختلف التّوجُّهات فيها، إذْ نجد منها ما يرفض استخدام اللّغة الوسيطة رفضًا مُطلقا، ونجد منها ما يلجأ إليها عند الضّرورة القصوى فقط، وذلك في المراحل الأولى منَ التّعليم، ويبتعدُ عنها في المراحل المتوسِّطة والمتقدِّمة منْ عمليّة تعليم اللّغة.

ونجد أنّ محتويات تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها تعتمد على استخدام التّقنيات التّكنولوجية الحديثة، فهي متضمَّنة في المحتوى كعنصرٍ أساسي، لأنّها تعتبر توظيف الوسائط الإلكترونيّة في عمليّة التّعليم أمرا ضروريا لمواكبة التّطوّر التّكنولوجي منْ جهة، وللدّور الفعّال الذي تلعبه في العلمية التّعليمية، فهي عنصر مساعد للمعلّم في شرح الدّرس بطرق واضحة وسهلة موفِّرةً عليه بذل الجهد والوقت، كاستخدامه للصّور والرّسوم وأفلام الفيديو، والتّسجيلات الصّوتية وغيرها منَ الوسائط، على أنْ يُحسِن استخدامها، وهي مفيدة كذلك للمتعلّم، منْ حيث أنّها تجعل دوره

فعّالا، فهو يساهم منْ خلالها في بناء معارفه بنفسه، وبهذا يكونُ قدْ حقَّق مطلَب المحتويات الحديثة التي تجعل المتعلّم محور العمليّة التّعليمية.

الفصـل الثـــالث:

قراءة لسانية في المحتوى التعليمي لسلسلة (نون والقلم) لمحمود الشافعي

- تمهيـــــــد.
- **قراءة لسانية في المستوى المبتدئ من سلسلة (نون والقلم)**
- تدريس الأصوات في المستوى المبتدئ من (نون والقلم).
- تدريس المفردات في المستوى المبتدئ من (نون والقلم).
- تدريس التراكيب اللغوية في المستوى المبتدئ من(نون والقلم)
- تدريس الموضوعات النحوية والصرفية في المستوى المبتدئ من (نون والقلم).
- **قراءة لسانية في المستوى المتوسط من سلسلة (نون والقلم)**
- أساليب تدريس مفردات (نون والقلم)
- تدريس الموضوعات النحوية والصرفية في المستوى المتوسط من (نون والقلم)
- **قراءة لسانية في المستوى المتقدم من سلسلة (نون والقلم)**
- تدريس مفردات (نون والقلم)
- تدريس الموضوعات النحوية والصرفية في المستوى المتقدم من (نون والقلم)
- التمارين اللغوية في سلسلة "نون والقلم"
- المعجم اللغوي لسلسلة (نون والقلم)
- استخدام الحاسوب في سلسلة (نون والقلم)

تمهيـــــد:

يمكنُ الإشارة إلى أنَّ تعليم اللّغة عموما والعربية خصوصا للنّاطقين بها وللنّاطقين بغيرها لا يتمُّ عشوائيا، بل لا بُدَّ منْ تنظيمٍ وتقسيمٍ وتأطيرٍ وتدرُّجٍ في تقديم عناصر اللّغة أو المادّة اللّغوية مراعين في ذلك مستوى المتعلّم وقدراته الذّهنية، أيْ أنَّه لا بُدَّ منْ مناسبة المحتوى التّعليمي للمستوى التّعليمي، والمقصود هنا هو الموضوعات التي يستطيع المتعلّم التّعامل معها، وما يندرج تحتها منْ تفاصيل جزئيّة.

وبحديثنا عن مستويات تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها، فإنّه لم يظهرْ حتى الآن إطارٌ عام يشمل المستويات العامّة لتعليم اللّغة العربية بوصفها لغة أجنبية، فالتّقسيمات الموجودة حاليًّا حسب المؤسَّسات التّعليمية التي تعلِّم العربية كلغة أجنبية ذاتيّة محليّة لا ترقى لإطار عامٍّ يمكنُ الاعتماد عليه وما نقصده بتقديم اللّغة في مستويات أنَّ المتعلّم يتدرَّج في دراستها إلى أنْ يصل إلى مستوى متكلّم اللّغة الأصلي تقريبًا.

وقد أورد المهتمون بتعليم العربية مستويات تعليمها للنّاطقين بغيرها حسب معايير المجلس الأمريكي للّغات، والإطار المرجعي الأوروبي المشترك إلى ثلاثة مستويات وهي (المبتدئ والمتوسِّط والمتقدِّم)، وهناك منْ قسَّمها إلى أربع أو خمس مستويات.

يُقدَّم في المستوى المبتدِئ ما يحتاجُه المتعلّم منْ مواقف حياتيّة، كالطّعام والشّراب والعمل والتّسوّق، وغير ذلك منْ أساسيّات اللّغة، واعتماد التّراكيب الجاهزة، باستخدام أساليب مختلفة كالصّور على سبيل المثال.

أمّا المستوى المتوسِّط فيتمّ التّعامل مع المواقف البسيطة فقط، كممارسة اللّغة في مواقف حيّة مألوفة، باستخدام مفردات وتراكيب تمَّ التّعرُّف عليها سابقا في المستوى المبتدئ، مع التّقليل من استخدام الصّور والميل إلى الجانب غير المحسوس قليلا.

أمّا المستوى المتقدِّم، فيتمّ التّعامل مع مواقف معقَّدة ومركَّبة، فهنا المتعلّم الذي أصبح يتعامل مع اللّغة بشكلٍ أقرب منْ ابن اللّغة، يقوم بقراءة النّصوص وشرحها وتفسيرها ونقدها مع إعطاء رأيه وكذا التّعبير عن أفكاره وأحاسيسه ورغباته موظِّفا مكتسباته القبليّة منْ رصيدٍ مفرداتي وتركيبي، ثمَّ إنَّ

تعلُّم المتعلّم لهذه العناصر اللّغوية يتمُّ حسب المستويات المذكورة، والتّدرُّج منَ السّهل إلى الصّعب ومنَ البسيط إلى المعقَّد.

وتُعدُّ سلسلة (نون والقلم) لمحمود الشّافعي منْ بين السلاسل التي قُسِّمت إلى ثلاث مستويات (مبتدئ ومتوسِّط ومتقدِّم)، وهي سلسلة في تعليم العربيّة للحياة، وما نقصده بتعليم العربيّة للحياة « هو تزويد المتعلِّم بمهارات اللّغة الأساسيّة، التي تُمكِّنُه منْ استخدام اللّغة استخداما عامًّا في مواقف التّواصل المختلفة »[1]، فنجده يركّز على تعليم الأصوات العربيّة ومفرداتها وتراكيبها معتمدا طرقًا وأساليب استقاها إمَّا ممّا جاءت به النّظرية اللّسانية الحديثة في مجال اللّسانيات التّطبيقية وتعليميّة اللّغات، أو منْ خبرته الشّخصية كمعلّمٍ للّغة العربية، واعتماده على خبرته الشّخصية في انتقاء المادّة التّعليمية، هو ما صعّب علينا معرفة معاييره ومبادئه في الانتقاء، إذْ لم يكن واضحا في كثير من الأحيان.

وردت هذه السلسلة في نسختين الأولى ورقية والثانية إلكترونية قام الشافعي بإعدادها بنفسه دون اللجوء إلى مساعدة متخصّصين في الإعلام الآلي، توفّر للمتعلّم فرصة التعلّم الذاتي، أو التعلّم عن بعد، أكثَر فيها الشافعي من استخدام الألوان، إذ إنها تختلف عن النّسخة الورقية التي كان فيها استخدام الألوان والصّور في المستوى المبتدئ فقط، وقد اخترنا في بحثنا هذا النّسخة الورقية من أجل الدّراسة والتّحليل، ولأنّها الأسهل والأكثر مطاوعة لتحليلها.

[1] – أحمد نواف الرهبان وآخرون، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص: 49.

1- قراءة لسانيّة في المحتوى التّعليمي لسلسلة (نـون والقلـم):

وهي على ثلاثة أجزاء سنفصِّل فيها فيما يلي:

أوّلا- قراءة لسانية في المستوى المبتدئ منْ سلسلة (نون والقلم):

احتوى كتاب (نون والقلم) على جلّ العناصر اللّغوية التي يحتاجها المتعلّم لتعلُّم اللّغة، منْ أصوات ومفردات وتراكيب لغويّة، تضمَنُ له التّواصل باللّغة، وقدْ قسّمها على مستويات وقدَّمها بالتّدرُّج على غرار كلّ الكتب، فبدأ بالأصوات نطقًا ثُمَّ كتابة، ومنْ ثمَّ انتقل إلى المفردات والتّراكيب، مركّزا على معايير معيَّنة ساعدته على اختيار ما يحتاجُه المتعلّم منْ مفردات وتراكيب إذْ إنَّ اختياره لها لم يكنْ عشوائيًّا، وإنْ لم يكنْ واضحا في كيفيّة اختيارها وانتقائها، إلاّ أنَّنا نستشِفُّ بعض المقترحات والمعايير منْ خلال دراستنا للكتاب، ومنْ خلال ما قدَّمه منْ محتوى تعليمي يراعي حاجات المتعلّم الخاصّة.

1- تدريس الأصوات:

قسّم تدريس الأصوات إلى قسمين هامّين لا بُدَّ منهما في تعلُّم أصوات اللّغة، وسيأتي التّفصيل فيهما فيما يلي:

أ- النّظام الصّوتي:

يصرِفُ الشّافعي جهدا طيّبا لتأسيس النّظام الصّوتي للعربية في نفوس المتعلّمين وقدْ تجاوز غيره منْ مؤلّفي الكتب في قضايا كثيرة، فهو لمْ يكتفِ بتقديم الأصوات المفرَدة فحسب بل تجاوزها إلى القوانين الدّاخلية النّاظمة لبنية العربية الصّوتية، وهذا ما يثبته كذلك وليد العناتي الذي يرى أن الشافعي « ركَّز على مجموعة القوانين الصّوتية التي تنفرد بها اللّغة العربية »[1]، ممّا يجعلُ المتعلّم يلاقي صعوبةً في تعلُّمها.

[1] - وليد العناتي، نون والقلم لتعليم العربية للناطقين بغيرها - قراءة لسانية تربوية - من كتاب (العربية في اللسانيات التطبيقية)، كنوز المعرفة، عمان، ط.1، 2011، ص: 08.

أو بمعنى آخر، قدْ تنبَّه محمود الشّافعي إلى هذه الظّواهر الصّوتية جميعها، ومدى صعوبتها على المتعلّم النّاطق بغير العربية خصوصا وأنّ اللّغة العربية تتميَّز بقوانينها الصّوتية الكثيرة والمتعدِّدة حيث يطرأ على الصّوت الواحد العديد منَ التّغيُّرات التي يكونُ سببها تغيّر البيئة، أو تغيّر السّياق أو المجاوَرة للحروف الأخرى، لذا يجدُ الأجنبي صعوبةً في نطق الصّوت منعزلا، وكذا نطقه في سياقات مختلفة، فيتوجَّب عليه استيعاب وإدراك التّغيّرات التي تطرأُ على النّظام الصّوتي العربي ومنْ أهمِّ الظّواهر الصّوتية التي تناولها في كتابه ما يلي:

1- الفرق بين الحركات الطّويلة والقصيرة:

يظهر الفرق بينهما من خلال المثال التالي:

الحركة القصيرة	الحركة الطّويلة
مَطَر	مَطَار
زيت	زيتون[1]
مسافرا	مسافران
مسافر	مسافرين

فالفتحة في صوت (ط) في كلمة (مطَر) هي فتحة قصيرة، وهي أقصر منَ الألف في كلمة (مطار)، وقد نشأ هذا الفرق منَ الاختلاف بين الفتحة والألف، وهو كذلك بالنّسبة للأزواج الأخرى منَ الكلمات.

انتبه محمود الشّافعي إلى ظاهرة الصّوائت الطّويلة والقصيرة وضرورة التّفريق بينهما وصعوبة تعلّمهما، والفصل بينهما، وقد وافقه في ذلك خالد أبو عمشة، فيقول: « وتتمثّل هذه الصّعوبة في عدم القدرة أحيانا على التّمييز بين صائت الفتحة بالمقارنة مع ألف المدّ، أو الضّمة مع واو المدّ، أو الكسرة مع ياء المدّ »[2]؛ إذ نجد المتعلّم الأجنبي يخلط بين صوائت العربية بأن في الفتحة حركتان طويلة وقصيرة، وفي الضمة والكسرة كذلك.

[1] – ينظر: محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المبتدئ)، ص: 190.

[2] – خالد أبو عمشة، دراسات في تعليم العربية للناطقين بغيرها، كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط.1، 2018، ص: 50.

واعتمد على مبدأ التّدرُّج، فقدّم الأصوات السّهلة الموجودة في كلّ لغات العالم، منْ خلال توظيفها في كلمات، ركَّز في الأولى على الحركات القصيرة، « ضرب، صبر، مطر...»[1]، ثمَّ انتقل إلى الحركات الطّويلة للتّفريق بينهما، وقدّمها هي الأخرى في كلماتٍ، مثل: « كتب، كاتب...»[2]، مع توضيح وجه الفرق بينهما.

2- الفرق بين (ال) القمرية و(ال) الشّمسية:

معلوم أنّ اللام القمرية هي التي نكتبها وننطقها وننطق الحرف الذي يليها مخفّفا، ومعلوم أنَّ اللّام الشّمسية تنقلب حرفا مماثلا للحرف الشّمسي الذي يليها وِفْقًا لقانون المماثلة الصّوتية وقدْ وردت بعض الأمثلة عن كليهما في سلسلته، منها:

أ- (ال) القمرية: ومنْ أمثلته عن (ال القمرية)[3] مايلي:

الحرف	المفردة نكرة	المفردة معرَّفة بـ (ال)
ء	إبريق	الإبريق
ب	بيت	البيت
ج	جبل	الجبل
ح	حبل	الحبل
خ	خيمة	الخيمة
ع	عصير	العصير
غ	غرفة	الغرفة
ف	فستان	الفستان

كانت هذه بعض الأمثلة عن (ال) القمرية وكيفيّة نطقها، قدّمها ليوصل المتعلّم إلى معرفة أنَّها تُكتَب وتُنطَق في جميع الحالات، وبين الحروف التي تأتي بعدها، كما وضّحنا في المثال.

ب- (ال الشّمسية):

[1] - عبد العزيز العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 200.

[2] - المرجع نفسه، ص: 201.

[3] - ينظر: محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المبتدئ)، ص: 190.

وأمّا أمثلته عن اللاّم الشّمسية، فمنها[1]:

الحرف	المفردة نكرة	المفردة معرَّفة بـ (ال)
ت	تلميذ	التِّلميذ
ث	ثلاجة	الثَّلاجة
د	دفتر	الدَّفتر
ذ	ذهب	الذَّهب
ر	رجل	الرَّجل
ز	زيتون	الزَّيتون
س	سفينة	السَّفينة
ش	شمس	الشَّمس
ص	صيف	الصَّيف
ض	ضيف	الضَّيف
ط	طالب	الطَّالب

كانت هذه مجموعة منَ الأمثلة عن (ال) الشّمسية تمَّ التّوضيح فيها بأنّها تُكتَب ولا تُنطَق مع مجموعة الحروف التي تأتي بعدها، والتي تكون دائما مرفوقة بشدّة، وقد تحدّث خالد أبو عمشة، عن هذه القضيّة، أي ظاهرة إلصاق (ال التّعريف) بنوعيها: الشّمسية والقمرية، والنّطق باللاّم وعدم النّطق بها، « حيث تُعدُّ من صلب الإشكالات الصّوتية التي يواجهها متعلّمو العربيّة »[2]، ويرى بأنّ الظّاهرة اللّغوية تمثِّل صعوبةً لدى المتعلّمين لسببين لغويين هما:

1- « اشتراك النّوعين بالشّكل الكتابي (الرّسم الإملائي).

2- ارتباط نطق اللاّم بطبيعة الصّوت الذي يأتي بعدها »[3]، فيظهر أنّهما مدغمان، وهما ليسا كذلك.

[1] - ينظر: محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المبتدئ)، ص: 192- 193.

[2] - خالد أبو عمشة، دراسات في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ص: 51.

[3] - المرجع نفسه، ص: 51.

3- التّفريق بين الأصوات المتقاربة جدّا في صفاتها أو مخارجها:

وقدْ يصعبُ على المتعلّم التّفريق بين هذه الأصوات، ومنْ ذلك التّفريق بين (س) و(ص) وذلك أنّهما صوتان متشابهان إلّا في المخرج الثّانوي، فصوت (ص) صوت مفخَّم (لثوي- مطبَق)، أمّا (س) فهو لثوي فحسب، وهما صوتان يمثّلان صوتين مستقلين في العربية، « ولكنّ متعلّمو العربية غالبا لا يفرّقون بينهما »[1]، وليس الأمر مقتصرا على هذين الصّوتين، بل يشمل أيضا (د، ض)، (ت، ط)، (ذ، ظ)، و (الهمزة والعين) وغيرها على اختلاف وجه التّشابه، وهنا يجب الاعتماد على تدريبات « التّمييز الصّوتي »[2]، للتمكُّن من التفريق بين هذه الأصوات.

4- تقصير العلّة الطّويلة قبل (ال) التّعريف.

5- الشّدّة.

6- همزة الوصل وهمزة القطع، وأداؤهما الصّوتي.

7- التّسكين عند الوقف، أي عدم نطق الحركات قبل الفاصلة أو النّقطة.

8- تحويل التّاء المربوطة إلى هاء عند الوقف عليها، كما في كلمة (مدرسة) فإنّه يوقَف عليها بالهاء (مدرسه) وبيان ذلك في النّطق والكتابة.

9- كيفيّة تنغيم الكلام ليدلَّ على أساليب متباينة، والاستعانة بعلامات التّرقيم (؟، ؛،.).

10- حركات التّخلّص منْ التقاء السّاكنين، أيْ توالي صامتين في المقطع نفسه[3].

---

[1]- وليد العناتي، كتاب نون والقلم لتعليم العربية للناطقين بغيرها- دراسة لسانية تربوية- من كتاب (العربية في اللسانيات التطبيقية)، ص: 214.

[2]- رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 614

[3]- ينظر: وليد العناتي، كتاب نون والقلم - قراءة لسانية تربوية- من كتاب (العربية في اللسانيات التطبيقية)، ص:11.

ب- النّظام الكتابي:

يعرَّف النّظام الكتابي على أنه مجموعة الرموز المرسومة الموضوعة لتمثيل الأفكار أو الكلام المسموع وفق طريقة متميزة، « ونظام الكتابة العربي يبدأ من اليمين إلى الشمال »[1] على عكس الكثير من أنظمة اللّغات الأخرى، وخاصّة اللاّتينية، لذا فهو غير مألوف لدى الكثير من متعلّمي العربية الأجانب.

اتَّفق محمود الشّافعي في تقديم مهارة الكتابة مع غيره، فانطلقَ منْ أيسر مستوياتها، حيث قدّم الحرف الواحد مستقلّا في صُوَره الكتابيّة المتعدِّدة في جدول دالٍّ، يكون مرجع المتعلّم لتصحيح الخطأ، ثمّ قدّم صُوَرا متعدّدة للحرف الواحد في سياق كلمات وظيفيّة دالّة يحتاجها المتعلّم « مستعينا بالمعينات البصريّة وتقنيات الطّباعة، فقد ميّز الحرف المطلوب باللّون الأحمر »[2]، مثال ذلك:

1- تدريس الصّوت الواحد في الكلمة وليس منعزلا[3]:

يورد الصّوت المراد تدريبه للمتعلّم منْ خلال تدريبات صوتيّة، كما هو مبيّن في الجدول التّالي:

الكلمة	الحرف
أخضر	(أ)
أقبل	(أ)

فمن خلال الجدول تتّضح الطّريقة التي اتّبعها محمود الشّافعي في تعليم النّظام الكتابي وكيفيّة كتابة الحروف، حيث ساعد اللّون الأحمر في تمييز الحرف المقصود تعليمه، وهي مرحلة التّعرُّف الصّوتي، وفي مثل هذا النّوع من التّدريبات يستخلص المعلّم بعض المفردات والتي يرد فيها الصّوت المراد تدريب المتعلّم عليه، « وعلى المعلّم أن ينطق الكلمة مركّزا على الصّوت المطلوب وعلى الدّارسين محاكاته في النّطق »[4]، وأمّا كتابةً فقد يلجأ المعلّم إلى تمييز الصّوت المطلوب بكتابته بلون

[1] - عبد العزيز العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 205.

[2] - وليد العناتي، كتاب نون والقلم - قراءة لسانية تربوية - من كتاب (العربية في اللسانيات التطبيقية)، ص: 122.

[3] - ينظر: محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المبتدئ)، ص: 13.

[4] - رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 612.

مغاير كما فعل محمود الشافعي، أو وضعه في مربّع[1]، كما يرى رشدي أحمد طعيمة أو وضع خطٍّ تحته...إلخ.

وتليه تدريبات التّجريد الصّوتي وهي شبيهة بتدريبات التّعرُّف الصّوتي، غير أنّ الأولى لا تشترط وجود الصّوت في موضع معيَّن، أمّا تدريبات التّجريد الصّوتي فتشترط وجود الصّوت في موضع معيّن مع إيراد الحركات الثّلاث (فتحة، ضمة، كسرة)، ويُفضّل « أن يرد الصّوت في أوّل الكلمة »[2] في تدريبات التّجريد الصّوتي.

2- كتابة التّنوين:

امتازت اللّغة العربية بظاهرة التّنوين عن بقيّة لغات العالم، ولذلك فإنّ تفرُّدها بهذه الظّاهرة هو ما جعل المتعلِّم يحتاج وقتًا طويلا ليتقنها، « بالإضافة إلى تماثلهما الكتابي مع حرف النّون ونطقها »[3]ما يزيدُ منْ صعوبة تعلُّمها لدى المتعلِّم الأجنبي.

وقد وضّح الشافعي كيفية كتابة التّنوين، وذلك بإضافة حركتين متتاليتين، وليس إضافة (نون:ن)، كما يظهر في النّطق، وكثيرا ما يخطئ المتعلّمون في كتابتها، ومثال ذلك في الجدول التّالي:

الكلمة	الحرف المنوَّن
مجتمعٌ، مجتمعاً، مجتمعٍ	عٌ، عاً، عٍ
قلمٌ، قلماً، قلمٍ	مٌ، ماً، مٍ
محفظةٌ، محفظةً، محفظةٍ	ةٌ، ةً، ةٍ
بلدٌ، بلداً، بلدٍ	دٌ، داً، دٍ[4]

[1] – ينظر: المرجع نفسه، ص: 612.

[2] – المرجع نفسه، ص: 213.

[3] – خالد أبو عمشة، دراسات في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ص: 50.

[4] – محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المبتدئ)، ص: 19.

فالنّون هي التّنوين صوتيّا، أما كتابةً فهي حركتين، مثل: « محمدٌ: محمّدُنْ، محمّدًا: محمّدَنْ، محمّدٍ: محمّدِنْ »[1]، ولهذا يتوجّب تثبيت التّنوين كتابةً، ليتّضح للمتعلّم المبتدئ أنّ تلك النّون المنطوقة صوتيّا لا تُكتَب وإنّما تعوّض بفتحتين أو ضمّتين، أو كسرتين.

3- الشّدّة:

وهي كما وضّحنا سابقا عبارة عن إدغام حرفين متماثلين وإرفاقهما بشدّة، كما يظهر في الأمثلة التّاليّة:

الكلمة	الحرف المشدَّد
مدَّ	دّ
عسَّ	سَّ
عمٌّ	مٌّ

يُقدِّم محمود الشّافعي مجموعة منَ الكلمات تحتوي كلٌّ منها على حرفٍ مشدَّد، ويكتبه بلونٍ مغاير، ليبيّن موضع الشّدّة، ليتعرّف عليها المتعلّم، بعدَ أنْ عرّفها له المعلّم، بأنّها عبارة عن إدغام حرفين، وهو يخالفُ في ذلك بعض برامج تعليم العربيّة، ومنها (الكتاب المبتدئ) في تعليم العربية للنّاطقين بغيرها، إذْ نجده يقدّم مجموعةً منَ الكلمات التي تتضمَّن حروفا مشدَّدة، ثمَّ يقرأها على مسامع المتعلّمين، ويطلب منهم إعادة قراءتها مع التّركيز على الحرف المشدَّد، ومنْ ثمّ يكتب هذه الكلمات بالتّدرّج، فيكتبها أوّلا كما هي منطوقة، ثمّ يكتبها مع فكّ الإدغام؛ أيْ كتابة حرفين متتاليين، ثمّ يستخرج الحرف المشدّد منعزلا عن الكلمة التي ذُكِر فيها، ويفكّ الإدغام ويطلب منَ المتعلّمين ملاحظة التّغيّرات، ومثال ذلك:

لاحظ: « دَرَّسَ = دَرْرَسَ.....رْ+رَ »[2]، فقد قدّم الكلّ ثمّ انتقل إلى التّجزئة أو تفكيك الكلمة إلى حروف ليتبيَّن للمتعلّم كيف يكون الإدغام وما الذي ينوب عنه، وهي الشّدّة.

[1] – خالد أبو عمشة، دراسات في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ص: 136.

[2] – محمد صبحي عبس وآخرون، الكتاب المبتدئ في تعليم العربية لغير الناطقين بها ج.2، ص: 21.

5- كتابة همزة الوصل والقطع:

يُلاحَظ بوضوح ظهور هذه المشكلة لدى متعلِّمي العربيّة النّاطقين بغيرها، وهي مسألةٌ صوتيّةٌ في شكلها الخارجي، « مع إغفال بُعدِها المعرفي ذي الجانب التّركيبي للّغة »[1] ولذا يتوجَّب على المعلّم أو مؤلِّف المحتوى التّعليمي أنْ يقفَ على هذه الظّاهرة، ويعطيها الوقت الكافي حتّى يدركها المتعلّم ويتقنها.

وقد جاء الشافعي بكلمات تتضمَّن همزة وصل وأخرى تتضمّن همزة قطع، وكتَبَ كلاّ منهما باللّون الأحمر، مع تقديمه لبعض القواعد الخاصّة بها-كنّا قد ذكرناها سابقا- ومثال ذلك[2]:

همزة الوصل: (ا)	همزة القطع: (أ، إ)
ابن، ابنة، اثنان، اسم	أَقبل، أَخرج، أَعلم
ازدهر، ازدهار	إقبال، إنشاء، إيمان، إيصال
استمر، استمرار	أَدب، أَمل، أَجل
استمِعْ، استعِدْ، استقبِلْ	أُكْتُبْ، أدْرُسْ، أُرْسُمْ
استجابة، استقالة، استعادة	إعاقة، إدارة، إدانة

قدّم محمود الشّافعي بعض المفردات التي تتضمّن همزة وصل، وأخرى تتضمّن همزة قطع دون أنْ يوضِّح المواضع اللّازمة لهما، أيْ أنّه لم يفصِّل كثيرا متى تُكتب همزة الوصل، ومتى تكتب همزة القطع، واكتفى بإيراد أمثلة عنهما فقط.

وأمّا في بعض البرامج الأخرى مثل (الكتاب المبتدئ) في تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها[3] فنجده يخالف محمود الشّافعي، إذْ يورد مجموعة منَ الجمل، يتضمَّن بعضها مفردات تبدأ بهمزة قطع وأخرى تبدأ بهمزة وصل، ويطلب منَ المتعلّم ملاحظة الفرق بين الكلمات، ثمَّ يقدِّم القاعدة الخاصّة بهمزة القطع والوصل، ويُتبِعها بتدريبات حتى يتسنّى للمتعلّم التّفريق بينهما.

---

[1] - خالد أبو عمشة، دراسات في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ص: 51.

[2] - ينظر: محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المبتدئ)، ص: 23.

[3] - ينظر: محمد صبحي عبس وآخرون، الكتاب المبتدئ في تعليم العربية لغير الناطقين بها، ج.2، ص: 125.

ولم يقتصرْ محمود الشّافعي في تقديمه لمهارة كتابة الحروف فحسب، بل تجاوز ذلك إلى عددٍ منَ القضايا التّأسيسية في رسم العربيّة، ومنها[1]:

أ– الأصوات التي تُنطَق بلا كتابة، كالألف في أسماء الإشارة: هذا، هذه، وهؤلاء...إلخ.

ب– الحروف التي تُكتَب بلا نطق، كألف التّفرقة التي تلحق الفعل المسنَد إلى واو الجماعة...إلخ.

كانت هذه بعض القضايا الصّوتية التي اهتمّ بها محمود الشّافعي في كتابه، والتي ارتأى أنّه منَ الضّروري البدْء بها في تعليم النّظام الكتابي للنّاطق بغير العربيّة، باعتبارها عناصر ضروريّة في معرفة نظام العربيّة الصّوتي، إذْ يحسن أنْ يوجّه المعلّم المتعلّمين إلى الكيفيّة السّليمة لمسك القلم والطّريقة السّليمة للجلوس أثناء الكتابة، كما « ينبّههم إلى ضرورة توفير التّناسق بين الحروف »[2]، وتنويع التّدريبات التي تهتمُّ بكتابة الحروف، سواءً متّصلة أو منفصلة، وخاصّة فيمَ يتعلَّق بالأصوات المتماثلة وهمزة الوصل والقطع وتوضيح كيفيّة كتابتها ومواطن كتابتها على الألف، وعلى الواو، أو على السطر أو النّبرة، وأسباب كتابتها، باعتبارها أكثر الحروف التي يخطئ المتعلّم في كتابتها وبكثرة.

ويظهر مما قدّمناه، أو ممّا تناوله محمود الشّافعي في فصل تدريس الأصوات العربية نطقًا وكتابة، أنّه يسعى إلى تحقيق الكفاية الصّوتية، ويُقصَد بها نظام العربيّة الصّوتي في تحقُّقاته الكتابيّة الخاصّة والعامّة؛ « إذْ ينبغي للمتعلّم أنْ يتمثَّل القوانين الصّوتية للعربيّة عندما يحوّلُها منْ منطوقةٍ إلى مكتوبة، مراعيًا وجوه الافتراق بين المنطوق والمكتوب، ومتنبّها إلى خصوصيّة نظام الكتابة العربي »[3] وتتمثَّل الكفاية الصّوتية لدى المتعلِّم المبتدئ في أنْ يمتلك جميع القواعد الخاصّة بأصوات العربيّة صوتًا صوتًا، منعزلة أو في السّياق، وإدراك ما يُكتَب منها ولا يُنطَق، وما لا يُكتَب ويُنطَق، والتّمييز بين الأصوات المتماثلة والمتقاربة، والتّفريق بينهما نطقًا وكتابة.

[1] – ينظر: وليد العناتي، العربية في اللسانيات التطبيقية، ص: 215.

[2] – محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، ص: 132.

[3] – وليد العناتي، العربية في اللسانيات التطبيقية، ص: 191.

2- تدريس المفردات في نون والقلم (المستوى المبتدئ):

إنَّ منْ أهمِّ الوسائل التي تمكِّن المتعلّم منَ التّواصل باللّغة الأجنبية امتلاك عددٍ جيّد منَ المفردات الرّئيسة، ثمَّ كيفيّة استخدامها في بناء تراكيب بسيطة في المستوى المبتدئ، تمكِّنه منَ التّعبير عن أهدافه التّواصلية والمعيشيّة، وغيرها منَ الأهداف التي تعلَّم اللّغة منْ أجلها، ولتحقيق هذا الهدف لا بدّ من المرور على مراحل عدّة، كانتقاء المفردات، وتقسيمها حسب مستويات تعليم اللغة والمقسَّمة بدورها حسب مستويات المتعلّمين وقدراتهم العقلية وأعمارهم، وغيرها من المعايير التي يجب أن تُؤخَذ بعين الاعتبار.

أ- معايير انتقاء مفردات (نون والقلم):

مفردات كتاب (نون والقلم) لم تكن واضحة في كيفيّة انتقائها، حيث نجد أنَّ محمود الشّافعي لم يشرْ إلى كيفيّة انتقائها إشارةً صريحة[1]، كما يتضّح أنّه لم يتوافق كثيرا مع برامج تعليم اللّغة العربية الأخرى، ومنْ بين المبادئ التي اعتمدها في اختياره للمفردات ما يلي:

1- مدى إمكانيّة الاستفادة منَ الكلمة صوتيّا، وكتابيّا، وتركيبيّا، ثمَّ وظيفيّا في حياة المتعلّم، سعيا منه إلى « تحقيق كفايات معرفيّة خاصّة باللّغة العربيّة »[2]، ويُقصَد بالكفايات المعرفيّة الخاصّة مستويات العربيّة الفرعيّة الصّوتية، والصّرفية، والنّحوية، والدّلالية، والكتابيّة .

2- الشّيوع[3]:

استعمل الكلمات الأشيع والأكثر استعمالا، ولم يعتمد في ذلك على قوائم المفردات الشائعة، وإنّما اعتمد على خبرته في تعليم العربيّة.

---

[1]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 217.

[2]- وليد العناتي، العربية في اللسانيات التطبيقية، ص: 191.

[3]- ينظر: عبد الحميد عبد الله وناصر الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الاعتصام، القاهرة، ص: 80.

3- التّنوّع الدّلالي والوظيفي:

ويُقصَد بالتّنوّع الدّلالي استخدام حقول دلاليّة متعدِّدة، ويُقصَد بالتّنوّع الوظيفي استخدام الكلمات الوظيفيّة النّحوية « كأسماء الإشارة، وحروف الجر، والضّمائر، والأسماء والأفعال »[1]وغيرها.

4- تقديم المحسوس على غير المحسوس:

أيْ الكلمات التي تعبِّرُ عن أشياء محسوسة في الصّف مثلا والمدرسة كأسماء الأشياء، ثمَّ غير المحسوس منَ الكلمات التي لها دلالات معنويّة، وليس لها مراجع في الواقع الخارجي.

5- التّركيز على المعاني الحقيقيّة:

إذْ قلّما ترِدُ استعمالات لغويّة مجازيّة في كتابه، لأنّ المعاني الحقيقيّة هي التي يحتاجها المتعلّم في استعمالاته اليوميّة[2].

يمكنُ القول أنّ محمود الشّافعي قدْ اتّفق في أشياء مع البرامج الأخرى في انتقاء المفردات واختلف معهم في أشياء أخرى، وممّا اختلفوا فيه، تركيزه على الحقول الدّلالية، فقد استوعب كتابه مجموعة منَ الحقول، وأهمّها: الألوان، الحيوانات، الخضروات، الفواكه، الملابس، الأطعمة، الأشربة، جسم الإنسان، العملات، الأرقام، وسائل النّقل، الظّواهر الطّبيعية، الجغرافيا، الأثاث المنزلي والمكتبي، دور العبادة، وغيرها منَ الحقول الدّلالية التي تحوي مفردات مهمَّة يحتاجها المتعلّم الأجنبي المبتدئ في التّواصل في أهمّ مجالات حياته.

أ- أساليب تقديم مفردات (نون والقلم):

يظهرُ لنا منْ طريقة تقديمه لقائمة المفردات أنّه اعتمد الطّريقة المباشرة، وابتعدَ عن استخدام اللّغة الوسيطة أو اللّغة الأم للمتعلّم، وقدّم مفرداته بأساليب عديدة ومختلفة، فمرّة بإيرادها في الصّورة

[1]- وليد العناتي، العربية في اللسانيات التطبيقية، ص: 217.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 217.

ومرَّة بذكر مرادفها، ومرَّة بذكر ضدّها، ومرّة باستخدام الحوار، منْ أجل فسح المجال للمتعلّم الأجنبي لممارسة مهارة المحادثة، حتى تترسّخ هذه المفردات في ذهنه، ويجري لسانه على استخدامها، ومنْ أساليبه في تقديم المفردات الجديدة ما يلي:

1- استخدام الصّورة:

استخدم الصّورة للتّعرف على الأشياء المحسوسة غير المجرّدة مع تكرار بعض الصّور والمفردات منْ أجل حفظ المتعلّم لها، ويظهر من خلال الكتاب أنّه قد كرّر بعض الصّور والمفردات، ولا ليس عن سهوٍ أو غلط، وإنّما عن قصد ونيّة، كي يبتعد قدر المستطاع عن التّرجمة المباشرة، والمثال التّالي يوضّح ذلك[1]:

بَيت	بُرتقالة	بِنت
بـ= ـَـ	بـ= ـُـ	بـ= ـِـ

يُعدُّ أسلوب استخدام الصّور منْ أنجع الأساليب لتعليم مفردات اللّغة، لذا يلجأ إليه معظم مؤلّفي محتويات تعليم العربيّة، ولا يقتصر الأمر على كتاب (نون والقلم) فحسب، إذْ يستخدم المعلّم الصّور لشرح معنى المفردة، في حال يتعذّر عليه إحضار المجسّم الخاصّ بها، كأن يأتي بمجسّم صغير لبيت أو مدرسة، فيكتفي بإظهار الصّورة، كما هو مبيَّن في المثال السّابق.

[1] - ينظر: محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المبتدئ)، ص: 21.

2- الألعاب اللّغوية[1]:

تعدّ الألعاب اللّغوية منَ الوسائل المهمّة التي استخدمها محمود الشّافعي في كتابه لتعليم المفردات بطريقة ممتعة ولتجنُّب تعليم مملّ، كما أنّها تُسهِم في خلق جوٍّ منَ التّنافس المرح بين المتعلمين، وقد استخدم الشّافعي عددا منَ الألعاب اللّغوية، مثل:

أ- لعبة تركيب الحروف لتكوين كلمات مفيدة، كما في المثال التّالي:

كوّن منَ الحروف الآتيّة كلمات تعرفها[2]:

الحروف	الكلمة
ب،ح، ر	.....
ت، ا، ج	.....
د، ر، ج	.....

ب- الكلمات المتقاطعة:

وهي منَ الألعاب المشهورة، تتضمَّن كلمات ومفرداتها، أو كلمات وأضدادها، تتقاطع فيما بينها ببعض الحروف، ويُقصَد بها محاولة جمع الحروف وترتيبها في مواضعها الصّحيحة للدّلالة على المفردات التي تمثِّلُها

ج- لعبة الصّور وما يقابلها منْ أسماء:

وهي لعبة تتضمَّن مجموعة صور، ويُطلَب منَ المتعلّم تسمية ما يراه في الصّورة، أو تعريفه.

[1] - محمد علي حسن الصويركي، الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، دار الكندي، الأردن، 2005، ص: 26.

[2] - ينظر: محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المبتدئ)، ص:28.

د- التّرادف والتّضاد:

وهما وسيلتان فعّالتان في توضيح معاني بعض المفردات، حيث يتّضح معنى المفردة بذكر كلمةٍ ترادفها في المعنى، وتماثِلها في الوظيفة النّحوية، فنشرح مثلا: « معنى كلمة ضخم بكلمة كبير، أيضا منَ الممكن توضيح معنى كلمة بذكر كلمةٍ مضادّة لها مماثلة لها في الوظيفة النّحوية مثال ذلك: حار/ بارد، كريم/ بخيل، مجتهد/ كسول...بشرط أنْ تكونَ هذه الكلمة مألوفة لدى الدّارس، لأنّه منْ غير المعقول أنْ نشرح كلمة جديدة بكلمة جديدة أخرى »[1]، فنأتي بكلمة مرّت على المعلّم في تعلّمه السّابق ويعرف معناها مقابل كلمة جديدة، وفي الجداول التّالية توضيح لذلك:

1- التّرادف:

قدّم محمود الشّافعي مجموعةً منَ المفردات الجديدة في كتابه، وذلك بعد أنْ يكون المتعلّم قدْ بنى كفايةً معجميّة جيّدة، ومثال ذلك[2]:

الكلمة	مرادفها
دار	بيت
تلميذة	طالبة
تلميذ	طالب
مدرّس	معلّم

وهي طريقة فعّالة تمكّن المتعلّم منْ اكتساب أكبر عددٍ ممكنٍ منَ المترادفات يستعملها بالتّناوب في خطابه، فإذا ما ضلّت عنه إحداها استعان بغيرها، والقصد منْ هذه الطّريقة إكساب المتعلّم مزيدا منَ الثّقة بالنّفس.

[1] - هداية هداية إبراهيم وصالحة الشّهري، أساليب تعلّم المفردات في اللغة الثّانية، جامعة الإمام محمد بن سعود، ص:01.

[2] - ينظر: محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المبتدئ)، ص: 227.

2- التّضاد:

استخدم كذلك التّضاد وهي مرحلة أكثر تقدّما منَ التّرادف، وتعني الرّبط بين مفردتين بعلاقة تضاد، وذلك مثل[1]:

الكلمة	ضدّها
متأخّر	مبكّر
يستيقظ	ينام
يذهب	يعود

لا يكتفي الشافعي بإيراد هذه المتضادّات منعزلة عن السّياق فحسب، إنّما قدّمها في جمل بعدَ ذلك، والأمر هنا متعلّق بتدريسه للمفردات المعنويّة؛ إذ اعتمدَ على معيارين لتقديم المفردات بأسلوب التّضاد، أو حتى التّرادف، وهما[2]:

1- المعيار الأوّل: هو أهمّية المفردة على المستوى التّركيبي للّغة.

2- المعيار الثّاني: هو درجة حاجة المتعلّم للمفردات المعنويّة.

ويُفضِّل في ذلك استخدام المفردات الجديدة في تراكيب مألوفة، والمفردات المألوفة في تراكيب ومواقف جديدة[3]، وقدْ تكون هذه المفردات جديدة في مبناها، أو معناها، أو فيهما معا حتى لا يصعب على المتعلّم معرفتها وفهمها، فنجده يقدّم المفردات الجديدة في هيئة تمارين، مثل: تمرين: ضع الكلمات التّالية في مكانها المناسب: متأخّرا، مبكّرا، يذهب .

الكلمة	ضدّها
خالد يستيقظ متأخرا	أنا أستيقظ مبكرا
خالد ينام مبكرا	أنا أنام.....
خالد.....مبكرا	فاطمة تعود متأخرة

[1] - ينظر: محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المبتدئ)، ص: 227.

[2] - رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، ص: 222.

[3] - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، ص: 222.

ويوافقه في ذلك هداية هداية إبراهيم الذي يقدِّم مفردات ذات دلالة مألوفة لدى المتعلّمين في سياق جديد، حتى تكتسب دلالة جديدة منْ خلال هذا السّياق، فمثلا مفردة « (سيارة) في القرآن الكريم معناها (قافلة)، في حين أنّ كلمة سيارة في عصرنا الحالي معناها وسيلة المواصلات المتعارَف عليها »[1]، فالمتعلّم قدْ يعرف معنى السّيارة الوارد في القرآن الكريم، ولا يعرفُ معناها الحالي، كما قدْ يعرفُ معناها الحالي، ولا يعرف معناها الوارد في القرآن، والقصد من ذلك هو معرفة المتعلّم للتطوّر الدّلالي الذي طرأ على المفردة[2].

3- الحقول الدّلالية:

ويُقصَد بها مجموعة الكلمات التي تنتمي إلى مجالٍ واحد، فمثلا عندما نذكر الحقل الدّلالي المسمَّى بالأدوات المدرسيّة، فهو يحتوي مجموعة منَ الأسماء: كالمحفظة، القلم، المنقلة، المسطرة، الممحاة، المبراة....أو كما يقول وليد العنّاتي:« تنظيم عدد منَ الكلمات في سياق واحد جامعٍ يدلّ على حقلٍ معرفيّ محدَّد، وذلك مثل: الفواكه والخضروات، ووسائل النّقل، والمجالات التّجارية، ووسائل المعرفة: الكتاب والجريدة، وأفراد العائلة: الأب والأم والأخ والأخت...، والأقارب: الخال والخالة العم والعمة، وجسم الإنسان: الرّأس والعنق واليدان والرّجلان، وأيّام الأسبوع والتّقسيمات الزّمانية: اليوم والأسبوع والشّهر والسّنة »[3]، ومنْ خلالها يستطيع المتعلّم تمييز أيَّ حقلٍ تنتمي إليه الكلمة.

والغرض منْ هذا تنمية قدرات المتعلّمين وتمكينهم منَ التّعرُّف على أكبر عددٍ ممكن منَ المفردات التي تنتمي للحقل الدّلالي الواحد، وقدرتهم على تمييز المفردات المتشابهة التي تنتمي إلى مجالٍ واحد، والقدرة على مقارنتها بما يقابلها في لغته الأم.

---

[1] – هداية هداية إبراهيم وصالحة الشّهري، أساليب تعلم المفردات في اللغة الثّانية، ص: 02.

[2] – ينظر: وليد العناتي، العربية في اللسانيات التطبيقية، ص: 193.

[3] – وليد العنّاتي، كتاب نون والقلم لتعليم العربية لغير النّاطقين بها – دراسة لسانية تربوية – من كتاب (العربية في اللسانيات التطبيقية)، ص: 24.

4- تعرّف الشّواذ:

والمقصود بها كما يرى وليد العنّاتي: « الكلمات الخارجة في تصنيفها عن سائر الكلمات في المجموعة نفسها، وتتكامل هذه الطّريقة مع طريقة الحقول الدّلالية وتنبني عليها، وذلك أنّ قدرة المتعلّم على تصنيف المفردات في حقول دلاليّة تساعده على تبيّن الكلمات الشّاذة واستبعادها ومنْ ذلك مثلا: تفّاح، برتقال، موز، خيار »[1] كما يمكنه البحث عن حقل الكلمات الخارجة عن الحقل المذكور سلفا، أو تصنيفها في قائمة الشواذ.

فالمتعلّم بعد معرفته بالمفردات والحقول الدّلاليّة التي تنتمي إليها يصبح قادرا على تمييز المفردات التي تندرج في حقل ما، ويستبعد التي لا تنتمي إليها، ويضعها في الحقل الذي يناسبها وكذلك بالنّسبة لبعض المفردات التي تستعمل في كذا مجال، ويمكن لها أنْ تندرج في أكثر منْ حقل وإمكانيّة استعمالها في مجالات مختلفة هو ما يعطيها أحقيّة الانتماء لعدّة حقول.

5- المعنى السّياقي:

إنّ معنى المفردة يتحدّد منْ خلال السّياق الذي ترِدُ فيه، وهنا يستوعب المتعلّم أنّ معنى المفردة يتغيّر منْ سياق إلى سياق، ولا يتمثّل فقط في المعنى المنعزل الذي تشتهر به الكلمة في المعجم، ويكون ذلك « باستخدام تمرينات ملء الفراغ، حيث يُطلَب منَ المتعلّم ملء الفراغ بكلمة تكتسب دلالة جديدة منَ السّياق، وهذا ما يُسمّى بالسياق اللّغوي، وأمّا السّياق الثّقافي، فهو يرجع إلى المجال الذي استخدِمت فيه المفردة، إذْ إنّنا نجد مفردة تعني دلالة ما في مجال ما، بينما تختلف دلالتها في مجال آخر »[2]، كقولك (جذر)، فدلالتها تختلف عند اللّغوي عن دلالتها عند لدى عالم الرّياضيات...إلخ.

[1] – المرجع نفسه، ص: 24.

[2] – أحمد نواف الرهبان وآخرون، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص: 71.

نلاحظ أنّ محمود الشّافعي قدْ أغفل نوعين منَ السّياق في هذا المستوى، وهما السّياق العاطفي، الذي تُحدَّد فيه دلالة المفردة منْ خلال قوّة العاطفة، والانفعال، أو ضعفها، مثال: يبغض، يكره، وأيضا: قتل، ذبح، أعدم[1]...إلخ.

وسياق الموقف أو المقام، الذي تُحدَّد فيه دلالة المفردة منْ خلال الموقف الذي قيلت فيه مثل قولك: (السّلام عليكم)، فقدْ تُقَال في بداية اللّقاء لتعني (التّرحيب)، وقدْ تُقَال في نهاية اللّقاء لتعني (الوداع).

إنَّ أهمّ ما ميّز أساليب عرض المفردات في كتاب (نون والقلم) لمحمود الشّافعي، ابتعاده عن استخدام اللّغة الوسيطة انسجاما مع الطّريقة المباشرة، والاعتماد على اللّغة الهدف مباشرة باعتبار أنَّ استخدام اللّغة الهدف مباشرة في الكشف عن معاني المفردات الجديدة أسلوبٌ منَ الأساليب التي يستفيد منها متعلّمو اللّغة الأجنبية بشكلٍ أسرع.

3- تدريس التّراكيب اللّغوية في المستوى المبتدئ من (نون والقلم):

نلحظ في المستوى المبتدئ منْ كتاب (نون والقلم) أنّه كتابٌ مخصَّصٌ لمهارتي (القراءة والكتابة) للمبتدئين، وهذا ما جعله يرْكّز على نظام العربية الصّوتي والكتابي، وبما أنَّ الشّافعي ينطلق منْ فكرةٍ بنيويّةٍ، ألا وهي أنّ « نظام اللّغة يتكوّن منْ أنظمةٍ فرعيّة أخرى، والتي تتمثَّل في النّظام الصّوتي، الكتابي، الصّرفي، النّحوي، الأسلوبي، والدّلالي »[2]، ونظام اللّغة الصّوتي لا ينطوي على أصواتها ومفرداتها فحسب، بل ويشمل تراكيبها كذلك، وعليه فإنَّ هذه النّظرة هي ما جعلته يُدرِج مجموعةً منَ التّراكيب اللّغوية في هذا الجزء منَ السّلسلة.

لمْ يُصرّح محمود الشّافعي في كتابه تصريحا مباشرا بأنَّه اعتمد مبدأ الشّيوع في توظيف التّراكيب اللّغوية كغيره منْ مؤلّفي كتب تعليم العربية للنّاطقين بغيرها، ولعلَّه اعتمد على خبرته في تعليم العربية

[1] – ينظر: المرجع نفسه، ص: 71.

[2] – وليد العنّاتي، كتاب نون والقلم لتعليم العربية لغير النّاطقين بها – دراسة لسانية تربوية – من كتاب (العربية في اللسانيات التطبيقية)، ص: 25.

وبعدَ اطّلاعه على الكتب الأخرى قدْ استوقفه قدرٌ مشترك منَ التّراكيب الجمليّة العربية، ونجده قدْ تضمّن مجموعةً منَ الأنماط التّركيبية العربية، ومنها[1]:

أ- التّركيب الوصفي:

الموصوف ثمّ الصّفة، مثل: رأيت (عصفورا جميلا) (موصوف+صفة).

ب- التّركيب الإضافي:

المضاف ثمّ المضاف إليه، مثل: (كتاب التّلميذ) نظيف،(مضاف+ مضاف إليه).

ج- التّركيب الجري:

حرف الجرّ ثمّ الاسم المجرور، مثل: ذهب الطّفل (إلى المدرسة)، (حرف الجرّ+ الاسم المجرور).

د- التّركيب الاستفهامي:

وهو صورة منْ صور الجملة الاسمية، مثل: (مَن الرّجل؟)، (حرف استفهام: مبتدأ+ خبر).

هـ- التّركيب الإسنادي الفعلي:

الفعل ثمّ الفاعل...والمفعول به، مثل: دخل محمد (فعل + فاعل).

و- تركيب الجملة الاسميّة البسيطة:

« المبتدأ المفرد والخبر المفرد »[2]، مثل: الدّرس سهل (مبتدأ مفرد+ خبر مفرد).

ركّز الشّافعي على التّراكيب اللّغوية الأساسيّة في تعلُّم نظام اللّغة العربية، ولكنَّ اللاّفت للانتباه أنَّ التّرتيب في عرض هذه التّراكيب لم يكنْ منظَّما حسب التّرتيب التّقليدي لموضوعات النّحو، إذْ نجده يبدأ بالتّركيب الوصفي، وبعده التّركيب الإضافي، ثمّ الجرّي، وكان عليه أنْ يبدأ بالجملة الفعليّة البسيطة المتكوّنة منْ (فعل+ فاعل)، ثمَّ الانتقال إلى الجملة المتكوّنة منْ (فعل+

[1] - ينظر: محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المبتدئ)، ص: 29.

[2] - المرجع نفسه، ص: 29.

فاعل+ مفعول به)، وبعدها ينتقل إلى الجملة الاسمية المتكوّنة منْ (مبتدأ مفرد+ خبر مفرد)، وبعدها يمكنه الانتقال إلى التّركيب الوصفي والاستفهامي، وما نلاحظه كذلك أنّه استغنى عن التّركيب الحالي وهو لا يقلُّ أهميّة عن التّركيب الوصفي، وأغفل كذلك التّركيب التّعجُّبي، وهو لا يقلُّ أهميّة عن التّركيب الاستفهامي.

كان هذا التّرتيب حسب التّرتيب التّقليدي لموضوعات النّحو الذي يسير على أساس ورودها في كتب النّحو العربي، ولكنّ ترتيب الشّافعي لها كان ترتيبا وظيفيّا، وهو يسير في ضوء ما يرد في الدّروس، « فقد يدرّس أسلوب الاستفهام أوّلا ثمّ الجملة الاسميّة فالفعليّة، والمهمّ هنا أنْ نعرف المنطقَ الذي يسير فيه المؤلِّف في اختياره للتّراكيب اللّغوية وترتيبها.

ونلاحظ كذلك أنّه تناول التّراكيب القصيرة، ونقصد بها « التّراكيب الأوليّة الأساسيّة قبل تفريعاتها »[1]، مثل التّركيب الفعلي التّالي: (أكل الولد)، والتّركيب الاسمي: (الجوّ حارٌّ) وتناول كذلك التّراكيب الخبرية، سواء كانت فعليّة أم اسمية، وأمّا التّراكيب الإنشائية فاقتصر توظيفه على التّركيب الاستفهامي، وأغفل النّهي والأمر والنّداء،...إلخ، فالأساس حسب مؤلّفي محتويات تعليم العربية ومنهم الشّافعي في تعليم التّراكيب وليس الجمل، فالتّركيب هو القالب أو « الصّيغة الكامنة خلف الجمل »[2]، فكلّ جملة يقابلها قالبٌ واحد، بينما كلّ قالبٍ يقابله عددٌ لا متناهٍ منَ الجمل.

4- تدريس الموضوعات النّحوية والصّرفية في المستوى المبتدئ من (نون والقلم):

يرى مؤلِّف الكتاب أنّه لا يمكن تعليم المتعلّم الأجنبي للنّظام الصّوتي أو الكتابي للعربية دون تعليمه لتراكيب لغوية مختلفة تتمثّل فيها تحقُّقات الأصوات نطقيًا وكتابيًا في بيئاتٍ وسياقاتٍ مختلفة، ولعلّ هذا ما ينتهي بنا إلى القول: « إنّ المؤلّف انطلقَ منْ رؤية لسانيّة بنيويّة للّغة العربية، ورؤية تربويّة تتمثّل التّعليم بالطّريقة الكليّة »[3]، ومنْ هنا فقدْ تضمَّن الكتاب قدرا جيدا منَ الموضوعات النّحوية والصّرفية التي لا يمكنُ الاستغناء عنها في تعليم نظام العربيّة النّحوي والصّرفي وأهمّها:

[1] – أحمد نواف الرهبان وآخرون، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص: 88.

[2] – محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، ص: 67- 68.

[3] – وليد العناتي، كتاب نون والقلم لتعليم العربية لغير النّاطقين بها – دراسة لسانية تربوية –، ص: 26.

أ– الأعداد منْ 1 إلى 10.

ب– أسلوب الاستفهام.

ج– أسماء الإشارة.

د– المذكَّر والمؤنّث، وتحويل الاسم المذكّر إلى مؤنّث بإضافة التّاء المربوطة.

هـ– المفرد والمثنّى.

و– الجمع: المذكّر السّالم، المؤنّث السّالم، وجمع التّكسير.

ز– العددان واحد واثنان في سياق جملة، يكون العدد فيها صفة.

ن– الضّمائر: منْ حيث الجهة والعدد والجنس.

ح– الفعل الماضي والمضارع مع التّركيز على الفعل المضارع الدّال على الحقيقة أو العادة.

ط– تحويل الفعل الماضي منْ مثبَت إلى منفي والعكس.

ي– تحويل الفعل المضارع منْ مثبت إلى منفي والعكس.

ك– إثبات الفعل المستقبل بـ (س، وسوف)، ونفيه بـ (لن).

ل– تصريف الفعل الماضي والفعل المضارع مع الضّمائر.

م– اتّصال الأسماء بالضّمائر.

ن– إسناد الأفعال إلى المذكَّر والمؤنَّث، مع تركيز الاهتمام على إسناد الفعل الماضي إلى فاعل مؤنَّث مثال: كتبت، نامت، عادت...إلخ[1].

ص– استخدام حروف الجرّ.

[1] – ينظر: محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المبتدئ)، ص: 26.

ع– الاسم المنسوب.

ف– الفعل المتعدّي بحرف الجرّ.

س– فعل الأمر.

ش– الوزن الصّرفي للماضي والمضارع، وقدْ جاء هذا في مسرَدِ الأفعال الواردة في الكتابة[1].

احتوى كتاب (نون والقلم) على مُعظَم المواضيع النّحوية والصّرفية الضّرورية في الاستعمال اللّغوي، ويظهر أنّها المواضيع الشّائعة في الاستعمال، وإنْ لم يصرّح صاحبه بمبادئ اختياره لها ويُلاحَظ على هذه الموضوعات أنّها:

1– استوعبت أهمّ الفصائل النّحوية في اللّغة العربية: العدد، الجنس، الزّمن، الاسم، الفعل، والجهة،...إلخ.

2– اعتنت عناية خاصّة بالمهارات التّحويلية (القوانين التّحويلية في العربية)، كالتّحويل في الجنس (منْ مذكّر إلى مؤنّث والعكس)، والعدد (منْ مفرد إلى مثنّى أو جمع)، والزّمن (منْ ماضي إلى حاضر إلى مستقبل)...إلخ.

3– هذه الموضوعات النّحوية والصّرفية لم تُعرَض على أنّها دروس في النّحو أو الصّرف، وإنّما عُرِضَت بوصفها مهارات لغويّة تأسيسيّة ينبغي أنْ يمتلكَها المتعلّم، ويحسن استخدامها في التّواصل بالعربية وكذلك فإنّ الكتاب يقتصرُ على المصطلحات النّحوية الفنّية الضّرورية، ومنْ هذه المصطلحات: جمع المذكّر السّالم، وجمع المؤنّث السّالم، والضّمير، والمفرد،...إلخ.

4– المؤلِّف لم يتعرّض إطلاقا للحديث عن الحركات الإعرابية منْ حيث دلالتها على وظيفة نحويّة محدَّدة[2].

اعتمد مبدأ التّدرُّج في تعليم التّراكيب النّحوية، وتوافق في ذلك مع الكثير منَ المؤلّفين والباحثين، ويكون التّدرّج بالانتقال « منَ السّهل إلى الأقلّ سهولة؛ أيْ التّدرُّج منَ العناصر اللّغوية

[1] – ينظر: المرجع نفسه، ص: 27.

[2] – وليد العناتي، نون والقلم – قراءة لسانية تربوية–، ص: 28.

التي يسهُل على المتعلّم استيعابها واستعمالها إلى العناصر التي تتطلّب نضجا أكثر »[1]، إضافة إلى الانتقال كذلك منَ « التّراكيب البسيطة إلى المعقَّدة، والقاعدة البسيطة قبل القاعدة المعقَّدة »[2] وكذا التّدرّج منَ العام إلى الخاص؛ أي التّدرّج « منَ العناصر اللّغوية العامّة إلى العناصر اللّغوية الخاصّة »[3]، أو منَ التّراكيب اللّغوية الأساسيّة إلى التّراكيب اللّغوية الفرعيّة.

وهذا التّدرّج لا ينطبِق على التّراكيب فقط، وإنّما ينطبق على المادّة التّعليمية بكلّ أقسامها ويقول في ذلك ابن خلدون: « اعْلَم أنّ تلقينَ العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مُفيدا إذا كان على التّدرّج شيئا فشيئا، وقليلا قليلا يُلقى عليه أوّلا مسائل منْ كلّ باب منَ الفنّ هي أصول ذلك الباب، ويُقرَّب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويُراعَى في ذلك قوّة عقله واستعداده لقبول ما يرِدُ عليه حتى ينتهي إلى آخر الفنّ »[4]، يتّصل هذا التّدرُّج اتّصالا وثيقا بطبيعة التّراكيب النّحوية والانتقال فيها منَ المبسَّط إلى المعقَّد، ومنَ السّهل إلى الصّعب، وكذا منَ الشّائع إلى الغريب، ومنَ المطرَد إلى الشّاذ.

ولذا يتوجَّب على مُعِدّي محتويات تعليم العربية للنّاطقين بغيرها الاعتماد على هذه الأسس والمرتكَزات حسب ما جاءت به الرّؤى اللّسانية الحديثة منْ أجل أنْ يصبح تعلّم تراكيب اللّغة العربية مستساغا وسهلا لدى المتعلّمين الأجانب على اختلاف جنسياتهم وأعمارهم.

وفي ختام دراستنا للمستوى المبتدِئ منْ سلسلة (نون والقلم) نلاحظ أنَّ المؤلِّف قدْ اعتمد كثيرا على « كلمات المضمون »[5]، وهي الأساس في اللّغة كالأسماء والأفعال، ووقف على دلالاتها ذلك أنّه تنبَّه إلى تغيُّر دلالتها منْ منطقةٍ إلى أخرى، فركَّز على دلالاتها المختلفة حسب مناطق مختلفة منَ البلاد العربية، كما أنَّه يُلقِي باهتمامه على (الكلمات الوظيفيّة)، وهي المتمثِّلة في الحروف والأدوات الرّابطة بين عناصر التّركيب والجمل، فحرصُه على تقديم مجموعةٍ منَ التّراكيب والنّصوص القصيرة هو ما دفعه إلى الاهتمام بهذا النّوع منَ الكلمات أو الحروف كحروف العطف، الجرّ...إلخ

[1] – عاشور بن لطرش، الأسس اللغوية لتعليم النحو العربي، مجلة الممارسات اللّغوية، تيزي وزو، الجزائر، ع. 30، 2012، ص: 05.

[2] – المرجع نفسه، ص: 05.

[3] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات–، ص: 145.

[4] – ابن خلدون، المقدمة، تح. خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط.5، 1982، ص: 533.

[5] – ينظر: رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص: 36.

إنّ أهمّ المواقف الاتّصالية التي يسعى محمود الشّافعي إلى تعليمها للمتعلّم في المستوى المبتدئ والتي يظهرُ أنّه يتّفق فيها مع مؤلّفي كتب تعليم العربية تنحصر في النّقاط التّالية:

1- كيف يُعرّف بنفسه في المواقف التي تتطلّب ذلك، وكيف يذكر بيانات عن ميلادِه وسنّه وجنسِه.

2- كيف يعطي بيانات عن جنسيتِه واسمِ بلده، وموقعِها.

3- كيف يُعرّف بديانته ومذهبه فيها، وكيف يخبرُ عن عمله وطبيعته ونوعه[1].

فبعد أنْ يُكمِل المتعلّم دراسته في المستوى المبتدئ يكونُ قدْ امتلك عددا كافيًا منَ المفردات والتّراكيب التي يتواصلُ بها في إطارٍ محدودٍ وبلغةٍ بسيطةٍ وسهلةٍ فيُعرّف بنفسه، ويسأل عن السّكن والوظيفة، ويتحدَّث عن أسرته، وغيرها منَ المواقف الأساسيّة التي يحتاج فيها إلى استخدام اللّغة في هذا المستوى، وهو ما يهدف إليه هذا الجزءُ منَ الكتاب .

ثانيـــــا- قراءة لسانية في المستــوى المتوسِّــط منْ (نون والقلم):

يأتي هذا الكتابُ منْ سلسة (نون والقلم) وهو مخصَّص لطلبة المستوى المتوسِّط ممّن حصّلوا قدرا مقبولا منْ مهارات اللّغة العربية، ومنتهى غاية هذا الكتاب أنْ يُؤَسِّس في المتعلّمين كفايةً لغوية جيّدة تهيّئ لهم الأدوات اللاّزمة لممارسة العربية، قراءةً وكتابةً واستماعًا ومحادثةً، ما ينتهي بهم إلى تواصلٍ بنّاء مع النّاطقين بالعربية، وقد اشترك في تأليفه محمود الشافعي ووليد العناتي.

ويتألّف الكتاب منْ اثنتي عشرة وحدة، بُنيَت على نسقٍ مضبوط، إذْ تألّفت كلُّ وحدة منْ نصٍّ رئيسٍ يُعتمَد عليه في التّطبيقات اللّغوية، وقد تراوحت النّصوص بين الثّقافي والعلمي والإبداعي فأوردا فيه مقالات ثقافيّة واجتماعيّة وقصّة قصيرة وقصائد شعريّة متنوّعة، وبالحديث عن هذه النّصوص فقدْ أتت على النّحو التّالي[2]:

1- رحلة إلى البحر.

2- وسائل النّقل والاتّصال.

---

[1]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 64.

[2]- ينظر: محمود الشافعي ووليد العناتي، نون والقلم - المستوى المتوسط-، دار ورد، عمان، ط.1، 2006.

3– الأخلاق في الإسلام.

4– الهوايات.

5– الكتاب.

6– يوميات في اليابان.

7– الحدائق المعلّقة.

8– رسالة إلى ولدي.

9– التّفكير العلمي.

10– نساء خالدات (بلقيس).

11– اللّغة العربية في أمريكا.

12– حقوق الإنسان (حقوق المرأة في الإسلام).

إنَّ أهمّ ما يُميّز هذه النّصوص أنَّها تجمعُ بين العربي الإسلامي الخاصّ والإنساني العامّ، فلم تقتصر على نصوصٍ تعالجُ قضايا العالم العربي والإسلامي فحسب، وبيان ذلك أنَّها تناولت حقوق الإنسان الذي جاء في إطار عام، لأنَّه يهمُّ النّاس جميعا، وليس العرب والمسلمين فقط، والإشارة إلى الإطار الخاصّ كالتّحدُّث عن حقوق المرأة في الإسلام على سبيل المثال، محاولةً منَ المؤلّفين إلى إبراز الصّورة المشرِقة للثّقافة العربية الإسلاميّة ببيان تجربتها الحضاريّة الغنيّة.

1– أساليب تدريس مفردات (نون والقلم):

قُدِّمت المفردات في مُفتتَح النّص، ليتعرَّف المتعلّم إلى معانيها قبل القراءة، فلعلّه يكون قدْ نسي المعنى فيتذكَّره، ولا يبذلُ جهدا كبيرا ولا وقتا طويلا في محاولة فهم معاني المفردات، وقدْ انطلق المؤلّفان في شرح المفردات منْ فكرة السّياق، حيث شرحَا معانيها وفقا لورودها في سياقها المقالي والمقامي منَ النّص، فاسْتخدَمَا تارةً أسلوب التّرادف، وتارةً أسلوب التّعريف.

أ- التّرادف[1]: ونذكر في مثال التّرادف ما يلي[2]:

المفردة	شرحها
استلقى	انبطح
لامع	مضيئ
يقضي	يصرف
ألم	وجع
ضخم	عظيم
يفرط	يضيع

قدّم المؤلِّفان هذه الشّروحات حسب معاني المفردات الواردة في النّص؛ أيْ أنّه اعتمد على المعنى السّياقي بغضّ النّظر عن معناها المعجَمي، ونلاحظ من خلال إيرادهما للمفردات في بداية الوحدة، أو قبل النص، قصد الاستذكار، ممّا يوضِّح أنَّهما قدّما المفردات بشكلٍ مباشرٍ ومقصود ولم يعتمدا في تعليمها على الصّدفة، كما أنّهما رَبطَا التّعليم الحالي « بالمعرفة السّابقة للمتعلّمين »[3] ويظهر أنّهما يراعيان مستوى المتعلّمين، ذلك أنّهما اعتمدا بكثرة على المفردات غير المحسوسة، وهي التي يحتاجها المتعلّم في المستوى المتوسِّط للتّعبير عن أفكاره ومشاعره.

كما نجدُ أنَّهما لم يكتفيَا في كثير منَ الأحيان بتقديم المرادِف الواحد، بل أوردَا معانٍ متعدِّدة للمفردة الواحدة على غير ما جاءت في النّص، ذلك أنّ كثيرا منْ هذه المفردات محمولةً على الاشتراك اللّفظي، وقدْ مرّت على المتعلّم بمعنى مغاير لما ورد في النّص، وهي مفردات مضمون، متمثِّلة في الأسماء والأفعال، ومثال ذلك ما يلي[4]:

المفردة	مرادفاتها
فرح	سعيد، مسرور

[1] - ينظر: عبد الرحمن الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص: 159.

[2] - ينظر: محمود الشافعي ووليد العناتي، نون والقلم - المستوى المتوسط-، ص: 3- 79- 127.

[3] - أحمد نواف الرهبان وآخرون، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص: 79.

[4] - ينظر: محمود الشافعي ووليد العناتي، نون والقلم، ص: 3- 153- 187.

حيوية	نشاط، حياة، حركة
بيئة	محيط، جو، وسط
إعجاب	استمالة، إغراء، سرور
افتقد	أضاع، أحس بنقص، حرم من
قضية	مسألة، أمر، شأن
مجال	ميدان، حقل، نطاق

ب– التّعريف[1]:

لم يقفا عند حدّ الشّرح بالمرادِف، بل تجاوزا ذلك إلى شرحٍ مُسهَب يُمَيِّز بين الاستخدامات المختلفة، كأنْ تكون الكلمة مثلا، تُستعمَل في المحسوسات أو الماديّات، أو تُستعمَل للإنسان أو غيره، ولا يتمُّ شرحُها إلَّا بتقديم تعريفٍ واضحٍ لها، حتى يتمكَّن المتعلِّم منْ فهم معناها وإدراكه إدراكا جيّدا، فيستطيع تخمينَه بسهولة إنْ صادفته هذه المفردات في سياقات مختلفة، وذلك مثل[2]:

المفردة	تعريفها
الهضاب	جمع هضبة: وهي المنطقة المرتفعة، وتكون أخفض من الجبل.
تكبّر	أن يعتقد الشخص أنه أفضل من الآخرين، أو أن الآخرين أقل منه مكانة.
الهواة	جمع مفرده: الهاوي: وهو الشخص الذي يحب نوعا من العمل يمارسه دون احتراف.
الجهد	التعب، الطاقة التي يبذلها الإنسان لأداء عمل ما
تراث	كل ما يتركه الأولون (مال، بناء، ثقافة، كتب..)

[1] – ينظر: إمام أسراري، الوسائل المعينات في تعليم العربية، المعهد العالي لفن التدريس وعلوم التربية، مالانج، 1995، ص: 20.

[2] – ينظر: محمود الشافعي ووليد العناتي، نون والقلم، ص: 79 – 103.

هذا ما تمّ الوقوف عليه في محتوى الجزء المتوسِّط فيما يتعلَّق بالمفردات، إذْ إنّهما لم يعتمدا سوى هذين الأسلوبين في التّعريف بمعاني المفردات، وتركيزُهما على معانيها في السّياق، إنّما ليوصلا المتعلّم إلى تحصيل عدّة مرادفات للمفردة الواحدة، وذلك ليكون قادرا على ما يلي[1]:

1- استخدام أساليب مختلفة لفهم معنى الكلمة الجديدة.

2- الاستعانة بمعارفه السّابقة في تخمين معنى الكلمة داخل السّياق.

3- البحث عن مفردات أخرى تدعَم المعنى الذي توصَّل إليه منْ خلال النّص.

4- أنْ يكونَ قادرا على « تحديد المعنى الدّقيق للمفردة لفهم النّص »[2]والمقارنة بين معناها الذي تعلَّمه سابقا ومعناها الجديد الوارد في النّص الذي بين يديه.

ومنْ هنا فإنّ المؤلِّفين قدْ استغنيا عن كثيرٍ منَ الأساليب في تقديم المفردات والتي تمّ اعتمادها في المستوى المبتدِئ، فأغفلا أسلوب الصّوَر، رغم أنّ استخدام الصّور مهمٌّ جدّا في هذه المرحلة منَ التّعليم، خاصّة فيما يتعلَّق بالمفردات المحسوسة، كما أنّهما أغفلا استخدام الألعاب اللّغوية، وهو الأسلوب الذي يُضفي على العمليّة التّعليمية عنصرَ المرح والتّشويق، وأسلوب التّضاد، وهو منْ أهمّ الأساليب في شرح المفردات، وهذا ما يُعابُ عليه مؤلِّفا كتاب المستوى المتوسِّط لكتاب (نون والقلم).

2- تدريس الموضوعات النّحوية والصّرفية في المستوى المتوسِّط من (نون والقلم):

تضمَّن الكتاب عددا مُعتبَرا منَ الموضوعات النّحوية والصّرفية، وهي بدورها مستقاةٌ منَ النّصوص الموجودة في الكتاب، وقدْ أولى المؤلِّفان عنايةً كبيرة لها مقرونةً باستخداماتها الوظيفيّة كأسلوب النّهي، النّفي،...إلخ.

كما تعرَّضا إلى وظائف هذه الأساليب الدّلالية والنّحوية معا، كوظيفة (إنَّ وأخواتها)، دلاليا كأنْ تُفيدَ توكيد الخبر، ونحويّا كأنْ تنصب المبتدأ ويُسمَّى اسمها، ويسمى الخبر خبرها، ومنْ أهمّ الموضوعات النّحوية والصّرفية الواردة في الكتاب نذكر ما يلي:

[1]- ينظر: أحمد نواف الرهبان وآخرون، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص: 75.

[2]- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها - مناهجه وأساليبه-، ص: 198.

1– الجملة الاسميّة: مثل: « الدّرسُ مفيدٌ »[1]، (مبتدأ+ خبر).

2– الجملة الفعليّة: مثل: « يناقشُ المجلسُ القرارَ »[2]، (فعل + فاعل + مفعول به)، فالمؤلّفان هنا يركّزان على استخدام « الكليّات اللّغوية »[3]، وهي الظّواهر المشتركة في اللّغات الإنسانية، إذْ إنَّ معظم لغات العالم تجري على الأنماط نفسها فيما يخصّ التّرتيب الأساسي لعناصر الجملة اسميّةً وفعليّةً على حدّ السّواء.

3– الاسم الموصول: (الذي، التي، مَنْ، ما...)، مثال: « أحترم (مَنْ) يعلّمني »[4]، (مَنْ= اسم موصول).

4– أسماء الإشارة[5]: (هذا، هذه، أولئك، تلك...)، مثال: « (هذا) المعلّم ممتاز »[6].

5– الأفعال الصّحيحة والأفعال المعتلّة: « الصّحيح الذي ليس في حروفه الأصليّة حرف عِلّة »[7] مثال: نزل، جلس...، والمعتلّ « الذي في حروفه حرف عِلّة أو اثنان »[8]، مثال: وقف، نام، قضى...إلخ.

6– استخدام (قد) في الجملة العربية: (قدْ+ فعل ماضي) تفيد التّحقيق، (قد+ فعل مضارع) تفيد التّقليل والتّشكيك.

---

[1] – محمود الشافعي ووليد العناتي، نون والقلم – المستوى المتوسط–، ص: 09.

[2] – محمود الشافعي ووليد العناتي، نون والقلم – المستوى المتوسط، ص: 09.

[3] – عبده الراجحي، النحو في تعليم العربية لغير الناطقين بها، ندوة تطوير تعليم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، 25– 28 أوت 1990، ص: 12.

[4] – محمود الشافعي ووليد العناتي، نون والقلم – المستوى المتوسط–، ص. 17.

[5] – تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى – أسسه، مداخله، طرق تدريسه–، ص: 286.

[6] – المرجع نفسه، ص: 18.

[7] – المرجع نفسه، ص: 38.

[8] – المرجع نفسه، ص: 38.

7- الإضافة: (اسم نكرة + معرفة)، مثل: (سفينة الصحراء)، (اسم نكرة+ ضمير)، مثل: (استخدامها)، (اسم نكرة + اسم نكرة)، مثل: (ألف سنة)[1].

8- أشكال المبتدأ: قدْ يأتي اسما ظاهرا، مثل: (المسلمُ متواضعٌ)، أو ضميرا، مثل: (هو متواضعٌ)، أو اسم إشارة، مثل: (هذا رجلٌ)، أو اسما موصولا[2]، مثل: (مَن الطّارقُ).

9- أشكال الخبر: قدْ يأتي كلمةً مفردة، مثل: (الطّالب "مقيم" في شقّة قريبة)، أو جملة، مثل: (الفقراء "يموتون" جوعا)، أو (البيت"أساسه المحبة") أو شبه جملة، مثل: (الكتاب "فوق الطّاولة")،أو ("في الدّار" رجل)

10- جمع المؤنّث السّالم، مثل: (رغبات)، (ثقافات)، (هوايات)...إلخ.

11- إنّ وأخواتها[3]، مثل: (إنّ الجوَّ باردٌ).

12- منْ أدوات الشّرط (لولا): تأتي « لولا + جملة الشّرط+ جملة جواب الشّرط »[4]، مثل: (لولا الكتاب، ما وصلت إلينا علماء القدماء).

13- كان وأخواتها: تفيد دلاليا وقوع الخبر في الزّمن الماضي، ونحويا تنصِب الخبر وتُسمّيه اسمها[5] مثل: (كان الطّالبُ مريضًا).

14- منْ حروف النّفي: (لا+ فعل مضارع دون تغيير العلامة الإعرابية) وظيفتها دلاليا النّفي، مثل: (لا ينامُ الحارس ليلا). و (لم + فعل مضارع مع تغيير العلامة الإعرابية) وظيفتها دلاليا النّفي وتغيير المعنى منَ المضارع إلى الماضي، ونحويا وظيفتها الجزم[6]، مثل: (لم أنمْ).

---

[1]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 48.

[2]- ينظر: محمود الشافعي ووليد العناتي، نون والقلم - المستوى المتوسط-، ص: 67.

[3]- ينظر: محمود أحمد السيد، أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية - رسالة دكتوراه-، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1982، ص: 75.

[4]- محمود الشافعي ووليد العناتي، نون والقلم- المستوى المتوسط-، ص: 109.

[5]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 110.

[6]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 137.

15- منْ أساليب الرّبط في الجملة العربية: (لأنّ، لذلك، لذا، لهذا، كي، لكي، حتى، على الرّغم منْ...)[1].

16- المصادر: (المصدر المؤوَّل): تأتي على وزن « (فَعيل، فُعال، فِعالة، فِعال، فعْل، تفعيل، تفعِلة...) »[2]، مثل: تجهيز، ضجيج، زيارة...إلخ.

17- الفعل اللّازم والفعل المتعدّي: (تكون الأفعال لازمةً إذا دلَّت على غريزة، لون، عيب، نظافة وساخة، فراغ أو امتلاء، بعض الحالات الطّبيعية كالغضب، والمتعدّي يحتاج إلى مفعول به، إذْ يظهر هنا أنّ المؤلّفيْن قدْ وضعا يديهما على خصائص الكلمة النّحوية والدّلالية، سواء كانت على مستوى الكلمة، أم على مستوى التّراكيب، « فكلّ فعلٍ يُقدّمُ يجب أنْ يعرف المتعلّم منه خصائصه المختلفة منْ بنية صرفيّة وارتباطها بالدّلالة، ومنْ علاقات نحويّة، كالعمل، التّعدي المباشر وغير المباشر »[3]وصلة ذلك بالمعنى.

18- الفعل المبني للمعلوم، والفعل المبني للمجهول، فالمبني للمعلوم مثل: (شَاهَدَ الطّالب التّلفاز) والمبني للمجهول، مثل: (تُدفَع المياه منْ نهر الفرات إلى الأعلى).

19- بناء الفعل الثّلاثي للمجهول، مثل: (ضرب= ضُرِبَ، يضرب= يُضرَبُ...).

20- بناء الفعل غير الثّلاثي للمجهول: (افتعل= افتُعِلَ، تفعَّل= تُفُعِّلَ، تفاعل= تُفوعِلَ...).

21- الأفعال التي لا تُبنَى للمجهول كأفعال الطّباع والغرائز، أفعال الألوان والعاهات، كان وأخواتها الأفعال السّتة[4]، ...إلخ.

22- نائب الفاعل: الذي ينوب عن الفاعل، مثل: (خلق الله الإنسان منْ طين= "خُلِقَ" الإنسان منْ طين).

---

[1]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 139.

[2]- محمود الشافعي ووليد العناتي، نون والقلم (المستوى المتوسط)، ص: 142- 144.

[3]- عبده الراجحي، النحو في تعليم العربية لغير الناطقين بها، ص: 10.

[4]- ينظر: محمود الشافعي ووليد العناتي، نون والقلم (المستوى المتوسط)، ص: 174.

23- الأفعال الخمسة (رفعها ونصبها وجزمها)، مثل: (تفعلان، تفعلون، تفعلين)، تُنصَب وتُجزَم بحذف النّون.

24- تقدُّم المفعول به على الفاعل: يتقدَّم المفعول به على الفاعل إذا كان ضميرا، مثل: (أقنعتني التّجارب). فالمفعول به جاء متقدِّما على الفاعل، وهو الياء المتّصلة بالفعل : (ي).

25- الأسماء الخمسة: « أبو، أخو، حمو، فو، ذو »[1]، وهي تُرفَع بالواو وتُنصَب بالألف وتُجَرّ بالياء.

26- فعل الأمر (الطّلب): فعل الأمر منَ الأفعال الصّحيحة، المعتلَّة، المهموزة، المشدَّدة، مثل: (انْظُرْ)، (قُمْ)، (بِعْ)، (اُدْعُ)، (اِمْشِ)، (اِنْسَ)، (ظَلَّ)، (تِمَّ)....إلخ.

27- النّهي (الطّلب بالنّفي): (لا+ فعل مضارع، مثل: ("لا تنسَ"كتابة الواجب).

28- حروف العطف (و، ف، أو، أم، ثم، بل)، مثل: (إياس يقضي "و"ينظر)، (جاء المعلّم "ثم" الطّالب)، (جاء المعلّم "ف"الطّالب)، (اذهب إلى البترا "أو" جرش)، (أتشرب الشّاي "أم" القهوة؟) وبما أنّ المؤلِّفيْن قدْ أوردا في كتابهما نصوصا، فلا بدّ إذن منْ أنْ تكون هذه النّصوص مشتملة على قوانين الخطاب، إذْ يجب أنْ تكون الجمل فيها مترابطة ارتباطا صحيحا، باستخدام حروف العطف، حروف الجرّ،...إلخ، وكذلك: التّرقيم، كالنّقطة، والفاصلة، والفاصلة المنطوقة[2]، وغيرها منْ قوانين النّظام النّحوي للنّص.

29- اسم الفاعل[3]، مثل: (حاكم) منَ الثّلاثي، (مُتَّخِذ) منَ غير الثّلاثي.

30- اسم المفعول، مثل: (معروف) منَ الثّلاثي، (مُسْتَخْدَم) منْ غير الثّلاثي.

---

[1]- محمود أحمد السيد، أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، ص: 99.

[2]- ينظر: عبده الراجحي، النحو في تعليم العربية لغير الناطقين بها، ص: 10.

[3]- ينظر: محمد علي الخولي، دراسة استطلاعية تحليلية لتراكيب اللغة العربية ، دراسات لغوية، دار العلوم للطباعة والنشر، 1971، ص: 71.

31– النّعت (الصّفة): تتبع الصّفة الموصوف في التّرتيب، والعدد، والجنس، والتّعريف، والتّنكير مثل: (القرآنُ الكريمُ)، (عقلٌ راجحٌ).

32– العدد: يأتي الاسم الواقع بعدَ العدد دائما مفردا منصوبا، مثل: (حضر أحد عشرة "طالبا") ويأتي الاسم الواقع بعد الأعداد (100، 200، 300،...) دائما مضافا إليه مجرورا[1]، مثل: (يدرّس المعلّم ألفَ "طالبٍ").

لعلّ معالجة القواعد للنّاطقين بغير العربية تكونُ أصعبَ القضايا، وإنّما يكون ذلك لأسباب قدْ تنحصر في عدم تفريق واضعي الكتب بين التّأليف للعرب ولغير العرب، أو عدم التّفريق بين النّحو العلمي والنّحو التّعليمي، فالأوّل يُقدِّم وصفا لأبنية اللّغة، وهو حين يفعل ذلك إنّما يلجأ إلى عزل الأبنية منْ سياق الاستعمال، ويضعها في إطار « التّعميم والتّجريد »، أمّا الثّاني فشيءٌ آخر؛ إذْ إنّه يأخذ منَ الوصف الذي توصَّل إليه الأوّل، غير أنّه لا يأخذه كما هو، بل يُطوِّعه لأغراض التّعليم.

وقد تنبّه المؤلِّفان إلى ذلك، فانطلقا في معالجة قواعد العربية (نحوها وصرفها) منْ هذا التّفريق وقدْ كان ذلك بالتّخلّص منَ التّعقيدات التي تتضمَّنُها القاعدة النّحوية، والمفارقة بين القاعدة المثاليّة والقاعدة الممارَسة بالفعل، وكلّ ذلك بلغةٍ واصفةٍ، ولغةٍ شارحةٍ غايةً في السّهولة والإيضاح، لغةٍ تجلو المقصودَ بالتّمثيل والقياس المطرَد.

ونجدهما يركّزان ذلك على التّراكيب النّحوية كالتّركيب الإضافي، والتّركيب الوصفي، وتركيب جملة كان وإنّ...إلخ، كما يلجآن في مواضع محدَّدة فقط إلى الإعراب التّقليدي للرّبط بين موقع الكلمة في التّركيب ووظيفتها النّحوية وبنيتها الصّرفية، كما يبيّنان دلالة التّركيب ككلّ، ووظيفته النّحوية أو بنيته الصّرفية (كاسم كان)، (خبر إنّ)، (اسم الفاعل)، (اسم المفعول)، (الشّرط)[2]...إلخ.

يعتمدان اللّغة الشّارحة لتبيان مقاصد التّراكيب الجُمَلية، قاصدين في ذلك تحقيق الكفاية في صورتها المجرَّدة والتي تتألَّف منَ العناصر التّالية[3]:

---

[1] – محمود الشافعي ووليد العناتي، نون والقلم (المستوى الموسط)، ص: 305.

[2] – ينظر: محمد علي الخولي، دراسة استطلاعية تحليلية لتراكيب اللغة العربية، ص: 71.

[3] – ينظر: محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار المعارف، القاهرة، 1978، ص: 666.

1– استدخال قواعد العربية في أصواتها وصرفها ونحوها وتركيبها وأساليبها.

2– إنتاج أداءات لغوية سليمة.

3– تمييز الخطأ منَ الصّواب بالاعتماد على القواعد المستدخَلة سابقا.

فمعرفة قواعد اللّغة معرفةً نظريّة ليست كفيلة بتحقيق التّواصل، بل ينبغي أنْ يكون المتكلّم قادرا على استخدام الكلام الملائم في الموقف الملائم، وللشّخص الملائم، تجسيدا لقول العرب قديما (لكلّ مقام مقال)، وهكذا تتضافر المهارات اللّغوية الكبرى وعناصرها الفرعيّة في هذا الكتاب قصد معرفةٍ وممارسةٍ لغويةٍ سليمةٍ بالعربيّة، وما يساعد على تحقيق هذا المسعى التقيد بمعايير تعليم هذه القواعد كأن يعرضها المعلم باستقرائها من سياقات طبيعية مألوفة ودون تكلّف، وتعريف « المتعلّم بدور القاعدة النّحوية في توضيح المعنى »[1]، فينشأ في ذهن المتعلّم دور النّحو في تحديد دلالة الجمل والنّصوص.

ولعلّ أهمّ ما ينبغي التّركيز عليه هو التّركيز على السّياق الاجتماعي، كأنْ يوفّر المعلّم فرصة التّحدّث، وتوظيف هذه التّراكيب فيما بينهم، وفي مواقف مختلفة، والتّعبير عن مواضيع مختلفة شفهيا وكتابيا، وقدْ استخدما الطّريقة القياسية، وهي الأنسب لتعليم التّراكيب النّحوية في هذا المستوى منَ التّعليم، وبالتّالي فإنّ الاعتماد على مجموعة هذه المعايير لا يساعدُ في تعلُّم تراكيب اللّغة وأنماطها فحسب، بل ويساعدُ في تحصيل المتعلّم لمهارات الاستماع، والمحادثة، والمشافهة، والكتابة، وجليٌّ أنَّ تعلُّم اللّغة إنّما يكون منْ خلال تعلُّم مهاراتها.

وانطلاقا من وجهة نظر مؤلّفيْ الكتاب فإنّ المتعلّم عليه أنْ يداوم التحدُّث بالعربية داخل الصّف مع معلّمه وزملائه، وحتى خارج المدرسة قدرَ المستطاع، لتطبيق القواعد التي تعلّمها، ذلك أنّ التّحدُّث يرسّخ فهم المتعلّم لتلك القواعد، فلا يكون في حاجة إلى مراجعتها بصفة مستمرّة، كما يكسبه التحدّث باللّغة مفردات وتراكيب جديدة، وقدْ يفهم بعض القواعد التي لم يفهمْها أثناء الدّرس، كما يخلّص المتعلّم منْ هيبته منَ العربية وقواعدها.

[1] – رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، ص: 104.

ثالثـــــا– قراءة لسانية في المستــوى المتقــدِّم منْ (نون والقلم):

جاء كتاب المستوى المتقدِم متضمِّنا لِستِّ وحدات، تضمّنت هذه الوحدات نصوصا تختلف باختلاف المجالات، فمنها ما هو سياسي، ومنها ما هو ديني، ومنها ما هو اقتصادي، إلى غير ذلك منَ المجالات، وهي على التّرتيب التّالي[1]:

1- رسالة إلى ولدي.

2- شمس العرب تسطع على الغرب.

3- الحظّ.

4- ارتفاع أسعار النّفط.

5- زهرة المدائن.

تضمّنت الوحدة السّادسة ثلاثة نصوص تتمثّل فيما يلي:

1- الأصوليّة الإسلاميّة والتّطرُّف.

2- أسباب التّطرُّف.

3- أنواع التّطرُّف.

يظهر أنّ الشّافعي قدْ نوَّع في اختيار النّصوص، فنجده يوظِّف النّص الأدبي والدّيني والسّياسي والتّاريخي والاقتصادي، وهذا التّنويع يؤدّي حتما إلى تنوُّع الحقول الدّلالية، كما سنرى لاحقا وجود مفردات دينية وأخرى سياسية، واقتصادية، إلى غير ذلك منَ الحقول الدّلالية، التي تخدم النّصوص التي ترِدُ فيها، كما لم يخلُ أيُّ نصّ منَ المفردات الوظيفيّة كأسماء الإشارة والضّمائر والمفردات الحيّة المستعمَلة في الواقع، واحتوت كذلك مجموعة من التّراكيب والموضوعات النّحوية والصّرفية .

[1]- ينظر: محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المتقدم)، ص: 09-22- 38-145- 198- 205- 206.

وقد أورد في الوحدة الخامسة نوعا جديدا منَ النّصوص، وهو إنْ كان جديدا بالفعل فهو جديد على المتعلّم النّاطق بغير العربية، وهو الشّعر الغنائي المتمثّل في قصيدة (زهرة المدائن) للفنّانة (فيروز)، وقد عدَّ المختصّون في ميدان تعليميّة اللّغات هذا النّوع منَ الشّعر مُهِمًّا في عملية تعليم اللّغة باعتباره نصّا خصبا فيه الدّلالات التي تجعل منه أكثر ملاءمةً لتوظيفه في مجالات الاستعمال المختلفة، كالتّوظيف اللّغوي والبلاغي والمعجمي والنّحوي والصّرفي، كما يضفي نوعًا منَ المرح والمتعة في عملية التّعلُّم، ولو أنّنا نجد الشافعي قد وظّفه في المستوى المتقدّم، عكس برامج تعليم اللغة العربية الأخرى التي توظّفه عادة في المستوى المبتدئ نظرا لبساطة مفرداته وتراكيبه.

وما يُلاحظ على هذا النّص أنّه غنيٌّ بالمفردات الأساسية ذات المعايير التّعليمية المناسبة لمنهج التّعليم الحديث للنّاطقين بغير العربية، باعتبارها مفردات سهلة وبسيطة وتلبّي حاجات المتعلّمين اللّغوية، إذْ إنّه يخلق سياقا لغويا غير متوفِّر في لغة المتعلّم، وتدريس هذا النّوع في المستويات المتقدِّمة يعكس الاستخدام الحقيقي للّغة، فهو ليس نصّا مصنوعا لأغراض تعليمية[1]، وإنّما نصٌّ أصيل تتجلّى فيه استعمالات اللّغة في التّواصل الحقيقي.

وتبرز أهمّيته كذلك في تنمية المعجم اللّغوي لدى المتعلّمين، وتزوّدهم بقدرٍ كافٍ منَ الثّقافة العربية والإسلامية، وتدرّبهم على تنمية الذّوق الأدبي لديهم[2]، وهذا ما لاحظناه من خلال النّص الموجود في السّلسلة، وبالتّالي فمنَ الضّروري أنْ تتضمّن محتويات تعليم العربية لمثل هذه الأنواع الشّعرية، لأنّها وسيلة مهمّة لتطوير مهارات المتعلّمين اللّغوية وكفاياتهم الأدبية والتّواصلية باعتبارها تتميّز بالتّنوُّع في ألفاظها وتراكيبها، وأسلوب عرضها الذي يخلق جوّا من المرح والاستمتاع في عمليّة تعلّم اللّغة، ولها « تأثير قويٌّ في إكساب التّلاميذ المثل العليا والصّفات السّامية، وعن طريقها تتهذّب لغتهم ويسمو أسلوبهم »[3] وتحرّك دوافعهم وتجدّد النشاط عندهم لما فيها من موسيقى وإيقاع جميل.

[1] – ينظر: جاك ريتشارد، تطوير مناهج تعليم اللغة، تر. ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح الشويرخ، ص: 357.

[2] – ينظر: المليجي حسن خميس، الأدب والنصوص لغير الناطقين بالعربية، منشورات جامعة الملك سعود، 2012، ص: 121.

[3] – علي أحمد مركوم، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، ص: 251.

أ- تدريس مفردات (نون والقلم):

إنّ تعلّم الكلمة في نظر محمود الشّافعي هو التّمكُّن منْ استعمالها في سياقات مختلفة وإدراجها ضِمْنَ نصوصٍ متنوّعة، وإدراك ما يطرأ عليها منْ تغيُّر في الدّلالة، إضافةً إلى أنّه أشار إلى اختلاف معنى المفردة الواحدة منْ منطقة إلى أخرى، لذا نجده يركّز على هذه النّقاط في كتابه.

افتتح محمود الشّافعي وحدات الكتاب بعرض عددٍ منَ الكلمات الجديدة وشرحها بأساليب مختلفة، واتّبع في ذلك الطّريقة القياسيّة التي استعملها في المستوى المتوسّط، حيث أنّه قدَّم المفردات على النّصوص التي وردت فيها قصد استذكار المتعلّم لها.

1- أساليب شرح المفردات:

اتّبع محمود الشافعي بعض الأساليب في شرحه لمفردات الكتاب نذكر منها:

أ- الترادف[1]:

لجأ إلى هذا الأسلوب في عرضه لمفردات الكتاب، نظرا لأن المتعلم في مرحلة متقدمة يكون فيها قد بنى كفاية معجمية كافية ليقوم بشرح معنى المفردة بمرادفها، وذلك مثل[2]:

المفردة	شرحها
أكمل	أنهى
يحتلّ	يأخذ
وهم	خيال
تقلُّب	تذبذُب
تطوير	تحسين
تهديد	إنذار
معتنِق	متَّخِذ

نوّع محمود الشافعي في مفردات الكتاب، فنجده يوظّف بعض أنواعها، وهي كما يظهر فيما يلي:

[1] - ينظر: رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات، ص: 616.

[2] - ينظر: محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المتقدم)، ص: 145 - 198 - 205 - 206.

1- مفردات فعلية: مثل: (أكمل، يحتل...).

2- مفردات اسمية: مثل: (وهم...).

3- الخوالف: وهي « التي لا تنتمي لا إلى المفردات الاسمية ولا إلى الفعلية »[1]، كاسم الفاعل: (معتنق، مثمر...)، اسم المفعول: (موفور...).

4- أفعال اصطلاحية: مثل: (صمّم على، انهمك في، روّج لـ، شعر بـ، يهدي إلى...)، فيما يقابلها استخدامه « للمفردات المنفصلة »[2]، مثل: (حرم، تجربة...).

5- « متلازمات لفظية »[3]: مثل: (زهرة المدائن، ليلة الإسراء...).

ولم يكتف بإيراد المعنى الواحد للمفردة، بل كان يعدد دلالاتها في كثير من الأحيان، وذلك ليتعرف المتعلم عليها، مما يساعده على فهم السياق، ويلاحظ ثراء اللغة العربية من حيث كثرة مرادفاتها، ومنه يتعلم الدّقة في اختيار المرادفات المناسبة لكل سياق، مثلما يتضح في الجدول التالي[4]:

المفردة	شرحها
رقابة	إشراف، مراقب، سيطرة
اللّهو	الهزل، التّسلية، العبث
عبقرية	ذكاء عالٍ، نبوغ
باهر	ساطع، رائع، عظيم
نقّى	طهّر، نظّف، أزال الشّوائب
نقص	قلة، افتقار، انخفاض
الرّهبة	الخشية، الخوف.

إنّ معرفة المتعلّم بالدّلالات المختلفة للمفردة الواحدة يمنحه القدرة على « اختيار الكلمة المناسبة في المكان المناسب »[1]، وهنا ينبغي على المعلّم تنبيه المتعلّم إلى أنّ هذه المرادفات لا تتطابق

[1] - أغوس صاحب الخيرين، أوضح المناهج، الأزهري، مصر، ص: 03.

[2] - أحمد نواف الرهبان وآخرون، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص: 69.

[3] - المرجع نفسه، ص: 69.

[4] - ينظر: محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المتقدم)، ص: 101 - 102 - 173 - 197 - 198.

تطابقا كليّا منْ حيث دلالتها، وهذا ما يفسّر استحسان المفردة في موقع ما منَ السّياق واستهجان مرادفتها في الموقع نفسه.

فباعتبار تعدّد المعنى، وحسب ما قدّمناه نجد أنّ هناك نوعين منَ المعاني، المعنى الأصلي للكلمة والمعنى الإضافي، فالمعنى الأصلي هو الذي نجده في القاموس والمعاجم، والمعنى الإضافي وهو الذي أضفته التّجربة الإنسانيّة على المفردة، فكلمة (أم) مثلا معناها الأصلي والحقيقي هو (الوالدة) وأمّا معانيها الإضافيّة فكما هو في (أمّ القُرى) ونقصد بها (مكة)، (أمّهات الكتب) ونقصد بها (المصادر)، ونحو ذلك، وقدْ أُضيف إليها كذلك معنى آخر، وهو أنّها (مصدر الحنان والتّضحية) في سبيل الأولاد[2]، وهذه المعاني الإضافيّة هي التي يجب التّركيز عليها في المستوى المتقدِّم، لتنمية الثّروة اللّغوية لدى المتعلّم، وتوسيع فكرته حول طبيعة اللّغة العربية.

ب– التّعريف:

لجأ الشّافعي إلى استخدام أسلوب التّعريف في هذا الجزء، وهو ما تتطلّبه بعض المفردات كالتّعريف بالدّين، أو المناطق، أو بأحداث معيَّنة، كما سنوضّح في الجدول التّالي[3]:

الكلمة	شرحها (التعريف بها)
زهرة المدائن	هي مدينة القدس، وهي أجمل المدائن
كنيسة	مكان عبادة النّصارى
مسجد	مكان عبادة المسلمين
ليلة الإسراء	هي اللّيلة التي أسرى فيها الله بمحمّد صلى الله عليه وسلم منَ مكة إلى المسجد الأقصى في مدينة القدس.
الهجرة	الخروج منْ دولة الكفر كما فعل أصحاب الرّسول صلى الله عليه وسلم في بداية الإسلام عندما هاجروا منَ مكّة إلى المدينة.

[1] – أحمد نواف الرهبان وآخرون، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص: 69.

[2] – ينظر: حسن محمد حاج، الموجه في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (تدريس المفردات)، معهد العلوم الإسلامية والعربية، إندونيسيا، ع.2، 1988، ص: 46.

[3] – ينظر: محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المتقدم)، ص: 173 – 174 – 213.

يُستخدم أسلوب التّعريف في شرح الكلمات التي لا يمكن شرحها بكلمة واحدة، بل لا بُدَّ منْ إعطاء تعريفٍ كاملٍ ودقيقٍ وبلغةٍ سهلةٍ وواضحة، حتى يتمكَّن المتعلّم منْ معرفة معناها وفهمها فعندما نقول كلمة (مسجد) كما جاء في الكتاب (مكان عبادة المسلمين)، فهو تعريف مختصَر وغير دقيق، يستدعي توضيحا أكثر، فنقول مثلا أنّه (بناء يجتمع فيه المسلمون منْ أجل أداء الصّلاة)، وهولا يختصّ بالصّلاة فحسب، بل بعبادات أخرى كذلك، فأشكال العبادة تختلف عند المسلمين، ولذا وجب توضيح أيُّ عبادة تُؤدَّى في المسجد، كالصلاة وتلاوة القرآن وغيرها فالمتعلّم الأجنبي حديث عهدٍ بالثّقافة الإسلامية ويتطلّب الشّرح والتّفصيل له أكثر.

ج- شرح معنى المفردة بالعربية:

وذلك بشرح « المعنى المقصود منَ الكلمة »[1]باستخدام عبارة أو جملة، وذلك مثل[2]:

الكلمة	شرحها
العابث	الذي يضيع وقته دون فائدة
استشهد	مات شهيدا دفاعا عن وطنه
انهمك في	انشغل بشكل كامل

نلاحظ أنّ مثل هذه العبارات كافيةٌ لشرح معنى الكلمة وإيصاله إلى المتعلّم، حتى لا ندع مجالا للشّك في معنى الكلمة أو عدم فهمها، فالفهم الجيّد لمعنى الكلمات يؤدِّي حتما إلى الاستعمال الجيّد لها.

د- التّداعي[3]:

ونعني بذلك استخدام كلمة واحدة قدْ تستدعي سلسلة منَ الكلمات التي تتراصّ معها سياقيًا، وتوافِقُها في الموضوع، كأنْ نقول مثلا كلمة (حقل) تستدعي كلمات أخرى مثل: (زرع، غرس، أشجار، نبات...إلخ).

---

[1] – أحمد نواف الرهبان وآخرون، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص: 72.

[2] – ينظر: محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المتقدم)، ص: 3 – 173 – 174.

[3] – ينظر: رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها – مناهجه وأساليبه –، ص: 199.

أمّا محمود الشّافعي فقدْ استخدم أسلوب التّداعي بشكل يبتعدُ قليلا عن المفهوم الذي ذكرناه، فقدْ استخدمه في التّذكير بأحداث ما، فكلمة (ليلة الإسراء) تستدعي عدّة كلمات أخرى مثل: (القدس، الأقصى، البُراق، المعراج...إلخ).

هـ- السّيـاق:

توجد بعض الكلمات التي لا ينكشف معناها إلاّ منْ خلال وضعها في السّيـاق « فمنزلة الكلمة ودلالتها تظهر منْ خلال استخدامها في نصوصٍ وسياقاتٍ مختلفة »[1]، غير أنَّ هذا السّياق يجب أنْ يكون مفهوما ومعروفا لدى المتعلّمين، « وبخاصّة عندما تكون كلماته جديدةً عليهم، بحيث لا يجمع النّص بين صعوبة الكلمات وغرابة المعنى »[2]، وفي هذا الإطار لا بُدَّ منْ تشجيع المتعلّمين على فهم الكلمة في سياقها الذي وردت فيه، وعدم حفظها في شكلها المعزول عن السّياق، ومنَ الكلمات التي اتّخذت معنى جديدا غير معناها الأصلي في كتاب (نون والقلم)، نذكر ما يلي[3]:

الكلمة	معناها في السّياق الذي أُخِذت منه
فجّر	أطلق
يحتلّ	يأخذ
باهر	ساطع
بذل	أعطى، قدّم

كما نلاحظ أنَّ هذه المفردات قدْ اتّخذت معانٍ جديدة غير معانيها المعجمية، فمثلا مفردة (يحتلّ) تعني (يستولي على)، أو (يسلب)، فمعناها المعجمي ليس (يأخذ)، وإنْ كان كذلك فهي تعني الأخذ بالقوّة، وليس الأخذ عن رضا، ولكنّ وجودها في النّص الحالي هو ما أعطاها هذا المعنى؛ أيْ معنى الأخذ، وهو الأمر ذاته مع المفردات الأخرى.

[1] – وليد العناتي، مفردات العربية – دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها–، ص: 509.

[2] – عبد العالي العامري، بناء كفايات لتعليم اللغة العربية واكتسابها لغير الناطقين بها – الكفاية اللغوية نموذجا–، مجلة اللسانيات العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ع.4، 2018، ص: 99.

[3] – ينظر: محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المتقدم)، ص: 49 – 205 – 206.

وبالتّالي فمعنى المفردة يتغيّر بتغيُّر السّياق الذي تُوظَّف فيه، وهذا السّياق هو « ما يعطي للكلمة قيمة حضورية »[1]؛ بمعنى أنّ قيمة الكلمة تتحدَّد منْ خلال السّياق الذي وردت فيه، ولهذا فإنّ تقديم المعنى الجديد للمتعلّم يجب أنْ يكون ضِمْن سياق مألوف مركَّب منْ كلماتٍ مألوفة لدى المتعلّم.

2- أهم النقاط التي يركز عليها الشافعي في تدريس المفردات:

إذن نستنتج منْ كلّ ما سبق أنّ محمود الشّافعي يركّز على مجموعة نقاط، نذكر منها:

1- يركّز اهتمامه على تدريس المفردات المجرَّدة المناسبة لمواضيع النّصوص التي أوردها في هذا المستوى، إلّا فيما يتعلَّق بأسماء الأماكن كالمسجد، الكنيسة، القدس، مغارة...إلخ، أو بالأشخاص، مثل: الأنصار، ملحِد، معتنِق، مولى...إلخ.

2- يركّز في كثير منَ الأحيان على المفردات الشّاملة، وهي التي تغطّي أكثر منْ مجال، ولذا فهي تُسمَّى « بالمفردات الخادمة »[2]، فمثل هذه المفردات تستخدم بكثرة.

3- ركّز كذلك على « المفردات التّخصّصية »[3]وهي التي تُستخدَم في مجال معيَّن، كتوظيفه مثلا لبعض المفردات التي تُستخدَم للدّلالة على الحروب والخوف، أو الثّورة، مثل: (هيمن على، فجّر، صراع، تهديد، تسلُّط، تشرّد، الهمجيّة، الرّهبة)، وهي مفردات يمكنُ إدراجها في حقلٍ دلالي واحد.

4- ركّز على توظيف المفردات الوظيفيّة، وهي التي « يجري تعليمها كجزءٍ منْ تركيبٍ لغوي، وليس كمفردة مستقلة بذاتها »[4]، فالمتعلّم بحاجةٍ في هذا المستوى إلى أنْ يتعلَّم كيفيّة توظيف هذه المفردات في سياقات مختلفة، وحسب مواقف تواصليّة يحتاجُ فيها إلى الاستعمال اللّغوي حسب ما تقتضيه حاجته، وهذا ما دفع محمود الشّافعي إلى التّركيز على السّياق[5].

---

[1] - أحمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، ص: 232.

[2] - خالد أبو عمشة، دراسات في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ص: 153.

[3] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 153.

[4] - رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 617.

[5] - ينظر: أحمد نواف الرهبان وآخرون، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص: 29.

5- ركّز محمود الشّافعي في الوحدة السّادسة على تعريف المتعلّم بالثّقافة الإسلاميّة، إذْ أورد ثلاثة نصوص ذات طابع إسلامي بحت، قصدا منه إلى إكساب المتعلّم الكفاية الثّقافية الإسلاميّة، ذلك أنّ « المستوى المتقدّم هو المستوى الذي يبرز فيه المحتوى الثّقافي بشكلٍ أكبر منَ المستويات السّابقة عليه »[1]، وكما نعلم أنّ اللّغة العربيّة مرتبطةٌ ارتباطا وثيقا بالثّقافة الإسلاميّة، وهي الوعاء الحامل لها باعتبارها لغة القرآن الكريم، ويحاول « جعل المتعلّم يقوم باستنطاق معانيها »[2] وفهمها وربطها بأحداث حقيقية من التراث الإسلامي.

6- ركّز على تشكيل المفردات بالحركات المناسبة، ذلك أنّ « إهمال هذه الحركات قدْ يضع الطّالب في حيرة منْ أمره، ما لم يعرف المعنى المقصود منَ الكلمة قبل قراءتها »[3]، فمعنى كلمة (كتب) مثلا بلا حركات يمكن أنْ تُقرَأ (كَتَبَ)، ويمكن أنْ تُقرَأ كذلك (كُتِبَ)، أو (كُتُب) ما لم تُفهَم منَ السّياق.

حاول محمود الشّافعي قدر الإمكان أنْ يُقدّم قدرا كافياً منَ المفردات للمتعلّمين النّاطقين بغير العربية، ليتمكنوا منْ تحصيل رصيدٍ لغوي كافٍ لاستخدامه في مواقف تواصليّة مختلفة أثناء تواصلهم مع أبناء اللّغة، ورغم أنّ كتابه لتعليم العربية للحياة، إلّا أنّه غفل عن كثيرٍ منَ المجالات التي يحتاج فيها المتعلّم إلى استعمال اللّغة بشكل سليم، ولعلّ أهمّ الموضوعات التي يحتاج المتعلّم تعلّم مفرداتها تتمثّل في : تاريخ الإسلام والمسلمين، وقت الفراغ، الصّحة والمرض، الجوّ، السّفر، الحياة الاقتصاديّة، المعالم الحضارية، الحياة العربية المعاصرة، الاتّجاهات السّياسية والعلاقات الدّولية، الواقع الإسلامي والعالمي[4]، فالمتعلّم هنا يحتاج من اللّغة المفردات الأساسية في كلّ مجال حتى يتمكّن من إنتاج جمل بسيطة مفهومة وذات دلالة تسمح له بالتواصل مع ابن اللّغة.

---

[1] – مجموعة مؤلفين، المنهج التعليمي وإعداد مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز، الرياض، ط.1، ص: 193.

[2] – هداية هداية إبراهيم وآخرون، المواد التعليمية وإعدادها لدى متعلمي العربية لغة ثانية في ضوء مدخل المهام اللغوية التواصلية، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر، ص: 35.

[3] – عبد العالي العامري، بناء كفايات لتعليم اللغة العربية واكتسابها لغير الناطقين بها – الكفاية اللغوية نموذجا –، ص: 93.

[4]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 617.

فهو لم يتعمَّق في هذه الموضوعات بشكل كبير، وإنْ تجاوز ذلك في المستوى الأوّل، فلا يمكن تجاوزه في المستوى المتوسّط وبالأخص المتقدّم، لأنّ المتعلّم هنا يحتاج لأنْ يصبح قادرا على التّعبير والرّدّ بالقبول أو الرّفض عن الأشياء، ويقدِّم اقتراحات، ويقارن بين الأشياء[1]، والموضوعات بصفةٍ عامّة ويجيد انتقاء المفردات المناسبة لكلّ موضوع.

ب– تدريس الموضوعات النّحوية والصّرفية في المستوى المتقدّم من (نون والقلم):

تعتبر القواعد النّحوية العربية منْ أكثر المجالات صعوبةً في تعلّم اللّغة العربية على خلاف غيرها منَ المستويات اللّغوية الأخرى، كالمستوى الصّوتي، والصّرفي، والدّلالي، وصعوبة القواعد النّحوية ترجع إلى أنّ « قواعد اللّغة العربية متشعِّبة ومتعدِّدة، ومبنيّة في تشعُّبها على أسسٍ نُطقيّة وفلسفيّة لا يكاد يدخل إليها الدّارس منْ أبناء العربية نفسها ليسبر غورها حتى ينزلق إلى متاهات قد يضلّ فيها المسالك »[2]، والأمر نفسه ينطبق على المتعلّم الأجنبي الذي يجد صعوبة في تعلم قواعدها وتراكيبها.

لا يختلف التّربويون واللّسانيون حول أهميّة تعلُّم النّحو وكيفيّة تعليمه، وما لهذا منْ علاقةٍ وثيقةٍ بعمليّة تعليم اللّغة، لأنّ اللّغة عبارة عن سلسلة منّ الكلام منطوقا أم مكتوبا، والنّحو يضبطه بقواعد وقوانين وأحكام متفَّق عليها في النّظام، « فاللّغة والنّحو كلٌّ لا يتجزّأ ولا ينفصل أحدها عن الآخر »[3]ولذا يجب أنْ يكون تقديم الموضوعات النّحوية والصّرفية وظيفيّا، ووفقا للأساليب التّربوية السّليمة، كالأخذ بمبدأ التّدرُّج ومراعاة الشّيوع ونحو ذلك، وهذا يستلزِم تحديد الموضوعات النّحوية والصّرفية الضّرورية للاستيعاب، ثمّ الضّرورية للإنتاج، ويتمُّ تقديمها تدريجيّا منَ المعلوم إلى المجهول، ومنَ البسيط إلى المعقَّد، ومنَ الصّعب إلى السّهل، كما يجب تقديمها ضمن نصوصٍ سهلةٍ ومفهومةٍ للمتعلّم الأجنبي.

---

[1] – ينظر: ابن شيك عبد الرحمن، نظرية المجال الدلالي وكيفية الاستفادة منها في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، المؤتمر الدولي حول قضايا اللغة العربية وتحدياتها في القرن الواحد والعشرين، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، 1996، ص: 8 – 10.

[2] – حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية، دار ناشر، الكويت، 2003، ص: 09.

[3] – عبد العليم بوفاتح، تعليم النحو العربي في ضوء الفكر اللساني المعاصر (الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية)، ص: 472.

وقد تضمَّن كتاب (نون والقلم) في المستوى المتقدّم عددا جيّدا منَ الموضوعات النّحوية والصّرفية التي يحتاجها متعلّم اللّغة في هذا المستوى، والتي قد راعى في عرضها بعضا ممّا ذكرناه منْ شروط ومعايير، وزاد عليها ممّا اكتسبه منْ نتاج النّظرية اللّسانية الحديثة، وسنعرض لأهمّ ما قدّمه فيما يلي:

- استخدام (قد)[1]، مثل: (قدْ) تحرّر الطّالب منْ رقابة الأبوين.

- استخدام أمّا....فـ[2]، مثال: قرأ صديقي كتاب البخلاء، أما أنا فقرأت كتاب نون والقلم.

اختار المؤلِّف بعض الأدوات الوظيفيّة في اللّغة والتي قد تُستخدَم بكثرة، ولم يفصّل كثيرا فيها فهو يركّز كما يقول عابد توفيق الهاشمي على « عدم الإيغال في دقائق الموضوع والوجوه المتعدِّدة له والشّواذ عن القاعدة، وحفظ الشّواهد فيه، واختلاف الآراء والمذاهب النّحوية وضرورة البعد عن الاستطراد في الموضوعات النّحوية التي تفيد الطّالب في مواقع الحياة، كدقائق الإعراب وما يتّصل به منْ بناء وإعراب تقديري ومحلّي، ويحسن بالمدرّس العناية ببيان معاني الأدوات اللّغوية وطريقة استعمالها في الكلام وبيان أثرها الإعرابي دون تفصيل »[3]، فهو هنا يقدِّم الأدوات وكيفيّة استعمالها في التّركيب، ومعناها، إذْ نجده يوضّح في (قد) أنّها تفيد التّحقيق مع الفعل الماضي، وتفيد التّقليل مع المضارع دون تفصيل زائد.

ويوافقه في ذلك جودت الرّكابي إذْ يقول: « علينا أنْ نختار منَ القواعد ما له أهميّة وظيفيّة وفائدة في عمليّة الكلام »[4]، فنتجنّب كلّ ما لا ينفع المتعلّم في الاستعمال اللّغوي، وبذلك نكون قد جنّبناه تخمةً لغويةً وخلطا في قواعد اللّغة.

– الفعل اللّازم: وهو الذي لا يحتاج إلى مفعول به، مثال: « مات الضّمير »[5]...(مات= فعل لازم)

---

[1] – ينظر: محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المتقدم)، ص: 14.

[2] – ينظر: المرجع نفسه،ص: 15.

[3] – عابد توفيق الهاشمي، الموجه العملي لتدريس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 1987، ص: 204.

[4] – جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، مؤسسة ناظم للنشر، بيروت، ص: 135.

[5] – المرجع نفسه، ص: 16.

– **الفعل المتعدّي**: وهو الذي يحتاج إلى مفعول به لإتمام معناه، مثال: « نال الطّلاب الدّرجة العلمية »[1].....(نال= فعل يتعدى إلى مفعول، الدّرجة= مفعول به)

– **الفعل الذي يتعدّى إلى مفعولين**: وهو الذي يحتاج إلى مفعولين لإتمام معناه، مثال:

« وهب الله الإنسان عقلا »[2].....(وهب= يتعدى إلى مفعولين، الإنسان عقلا= مفعول أول ومفعول ثانٍ)

– **الفعل الذي يتعدى إلى ثلاثة مفاعيل**: مثال: « أخبرتك الاجتهادَ سبيلَ النجاح »[3]...(أخبر= يتعدى إلى ثلاثة مفاعيل، ك= مفعول أول، الاجتهاد= مفعول ثانٍ، سبيل= مفعول ثالث).

نلاحظ هنا أنّ المؤلِّف قد تتبَّع أسلوب التّدرّج في تقديمه للأفعال، أو التّركيب الفعلي، ويتمثّل في الانتقال منَ المبسَّط إلى الموسَّع، ونقصد بذلك كما يقول محمود كامل النّاقة: « إدخال نواة التّركيب قبل التّركيب الموسَّع، ويُقصَد به عدم الإدخال في صورة منْ صوره الموسَّعة قبل إدخاله في أبسط صُوَره »[4]، فلا يصحُّ مثلا تقديم تركيب (أعلمتكَ الموعدَ قريبًا)، قبل تركيب (أهديت الطفلَ هديةً)، ولا يصحُّ تقديمه هو الآخر قبل تركيب (سلّمتُ الأمانةَ)، وهذا بدوره لا يُقدَّم قبل تركيب (نام الطّفلُ).

– **تصريف الأفعال مع الضّمائر**: نفيه في الزّمن الماضي، مثال: (لم يدرس أحمد الإنجليزية) من قبل وهي تفيد في قطع الحركة عن آخر الفعل، أو حذف حرف العلّة منْ آخر الأفعال المعتلّة[5]، أو حذف النّون في الأفعال الخمسة.

---

[1] – محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المتقدم)، ص: 17.

[2] – محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المتقدم)، ص: 18.

[3] – المرجع نفسه، ص: 19

[4] – محمود كامل النّاقة، تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي، السودان، ج.3، 1985، ص: 28.

[5] – ينظر: محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المتقدم)، ص: 22.

– **الفعل الثّلاثي المبني للمجهول**: ويكون بوضع ضمّة على الحرف الأوّل، وكسرة تحت الحرف قبل الأخير، ومثاله في الفعل الصحيح: (كَتَبَ= كُتِبَ).

مثاله في المعتلّ المثال: (وَعَدَ= وُعِدَ).

مثاله في المعتلّ الأجوف: (قال= قيل).

مثاله في المعتلّ النّاقص: (دعا= دُعِيَ).

مثاله في الفعل المهموز: (أَخَذَ= أُخِذَ)، (سَأَلَ= سُئِلَ)، (بَدَأَ= بُدِئَ).

مثاله في الفعل المضعَّف: رَدَّ= رُدَّ).

– **الفعل غير الثّلاثي المبني للمجهول**: ومنه الفعل المبدوء بتاء زائدة، ويكون بضمّ الحرف الأوّل والثّاني، مثل: (تَعَلَّمَ= تُعُلِّمَ).

والفعل المبدوء بهمزة وصل زائدة[1]، ويكون بضمّ الحرف الأوّل والثّالث، مثل: احْتَلَّ= اُحْتُلَّ).

اتّبع الشّافعي الطّريقة التّقليدية في تقسيمه للأفعال والأسماء، حيث قسّمها إلى أنواع صرفيّة وأخرى وظيفيّة، أمّا الأفعال فكما نلاحظ قد قسّمها إلى أنواعها المعروفة منْ مجرّد ومزيد وصحيح ومعتل، ولازم ومتعدٍّ، ماضٍ ومضارع وأمر، مبني ومُعرَب، مرفوع ومنصوب ومجزوم[2]...إلخ.

– **نائب الفاعل**: و« هو اسم مرفوع يأتي بعد فعل مبني للمجهول »[3]، مثال ذلك:

فُهِمَتْ رسالتهم (فعل مبني للمجهول+ نائب فاعل)....فهم بعض الطّلاب رسالتهم (فعل مبني للمعلوم+فاعل+ مفعول به).

[1] – ينظر: محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المتقدم)، ص: 29 – 33.

[2] – ينظر: محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، ص:61.

[3] – محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المتقدم)، ص: 36.

– أسماء الإشارة:

مثل: هذا، هذه، هنا، هناك، ومثال ذلك: « هذا المعلّم الذي أحببته »[1]، ويبدو هنا أنّ المؤلّف قدْ غفل عن تنبيه المتعلّم إلى حالات ورود هذه الأسماء ومواضعها، فهي في هذا المثال قد وقعت في صدر الجملة وتمّ اختيارها منْ بين مجموعة منَ الكلمات، أو بين قائمة منَ الكلمات في اللّغة العربية، « هذه الكلمات تصلح لكي تقع في صدر أي جملة »[2]، لتصبح هي المبتدأ، بينما يتغيّر موقع المفردة التي بعدها لتصبح بدلا.

– الأسماء الموصولة: الذي، التي، هؤلاء...إلخ، مثال: « حاوِلْ الإصلاح في طلبتك الذين تعلّمهم »[3]....(الذين= اسم موصول).

– اسم الفاعل: وهو الذي يُصاغ منَ الفعل، ويكون على الأوزان التّالية:

أ– اسم الفاعل منَ الفعل الثّلاثي: مثال: (كتب= كاتب)، (وقف= واقف)، ويكون على وزن (فاعل).

ب– اسم الفاعل منَ الفعل غير الثّلاثي: نأتي بالفعل المضارع منَ الفعل ثمّ نضع مكان الحرف الأوّل ميما مضمومة، وكسرة على الحرف ما قبل الأخير[4]، ومثال ذلك: (يُثمِر= مُثمِر)، (يتعاون= مُتَعاوِن)، (اندهش= مُندَهِش).

– اسم المفعول: وهو الذي يدلّ على ما وقع عليه فعل الفاعل، وهو على الأوزان التّالية:

أ– اسم المفعول منَ الفعل الثّلاثي: يكون على وزن (مفعول)، مثال ذلك: (كتب= مكتوب)، (وقف= موقوف)، (باع= مَبيع).

---

[1] – المرجع نفسه، ص: 42.

[2] – خالد حسين أبو عمشة، تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية، ص: 36.

[3] – محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المتقدم)، ص: 41.

[4] – ينظر: المرجع نفسه، ص: 64.

ب– اسم المفعول منَ الفعل غير الثّلاثي: يكون على وزن (مُفَعَل)، أو (مستفْعَل)، حيث نأتي بالفعل المضارع المبني للمجهول، ونضع مكان الحرف الأوّل ميما مضمومة، مثال ذلك: « (يُنَظَمُ= مُنَظَم)، (يُستَخدَمُ= مُستَخدَم)، (يُستَقبَل= مُستَقبَل) »[1].

ويتبّع أسلوب الشّيوع في ترتيب القواعد المقدَّمة للمتعلّمين، فنجده يقدِّم الفاعل والمفعول به ويقدّم اسم الفاعل واسم المفعول، « باعتبار الفاعل واسم الفاعل منْ أكثر المرفوعات شيوعا، والمفعول به واسم المفعول منْ أكثر المنصوبات شيوعا »[2]، وهو لم يستبعد المصطلحات النّحوية في تدريسه للقواعد النّحوية، فنجده يقوم بتسميتها في بداية تدريسها، كاسم الفاعل، اسم المفعول، نائب الفاعل، المبتدأ، الخبر...إلخ

يدمج الشّافعي في كثير منَ الأحيان بين دراسة الصّيغ الصّرفية والقواعد النّحوية؛ بمعنى أنّ الصّيغ الصّرفية تُقدَّم أو تُدرَس في ثنايا التّراكيب النّحوية، وقد يعود ذلك التّداخل إلى مصطلح القواعد الذي يجمع به اللّغويون بين الصّرف والنّحو، ويعنُون بها « العادات اللّغوية التي يمارسونها في استعمال لغتهم كلاما وكتابة، وتشمل علم الصّرف الذي يُعنَى بتركيب الكلمات، وعلم النّحو الذي يُعنَى بتركيب الجمل »[3]؛ والمقصود بالصّيغ المدرَجة مع قواعد النّحو، تلك الصّيغ الشّائعة كالأفعال المجرَّدة والمزيدة، والمشتقّات، والأفعال الثّلاثة (ماضي ومضارع وأمر)، والفعل المبني للمعلوم، والفعل المبني للمجهول، وذلك لأنّ معظم المتعلّمين الأجانب يجدون صعوبةً في تعلّمها[4].

– الإضافة: وهي على نوعين:

أ– الإضافة الحقيقيّة: وتُسمّى المعنويّة أو المحضة وتأتي على ثلاثة أشكال:

1– اسم نكرة+ اسم معرفة: مثال: (كتاب الطّالب)... (مضاف + مضاف إليه).

2– اسم نكرة+ ضمير، مثال: (كتابه).

---

[1] – المرجع نفسه، ص: 81.

[2] – محمود كامل الناقة، تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص: 23 – 24.

[3] – محمد علي الخولي، معجم علم اللغة النظري، مكتبة لبنان، بيروت، 1983، ص: 103.

[4] – ينظر: مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1985، ص: 152 – 153.

3- اسم نكرة+ اسم نكرة، مثال: (كتاب طالب).

ب- الإضافة غير الحقيقيّة (اللّفظية): وهي التي يكون فيها « المضاف وصفا مشتقّا أي أحد المشتقّات: اسم الفاعل، أو اسم المفعول، أو الصفة المشبهة باسم الفاعل »[1]، مثل: (طالب العلم مجتهد)....(طالب).

جـ- إضافة المثنّى: نحذف نون المثنّى عندما يكون مضافا، فيكون في حالة الرّفع كما في المثال التّالي: « قرارا الرّئيس قويّان »[2]...(قرارا)، وأمّا في حالة النّصب والجرّ، فيكون كما في المثالين التّاليين:

مثال 1: (سمعت قراريْ الرئيس)، (قراريْ) في حالة النّصب.

مثال2: (سمعت عن قراريْ الرئيس)،...(قراريْ) في حالة الجرّ.

د- إضافة جمع المذكّر السّالم: وهو كذلك تُحذَف فيه نون الجمع[3]، ويكون في حالة الرّفع كما في المثال: (عانى مسلمو البوسنة مآسي كثيرة)....(مسلمو).

ويكون في حالة النّصب كما في المثال: (العالم يعامل معتنقي الإسلام معاملة ظالمة)...(معتنقي).

وفي حالة الجرّ كما في المثال: (أثّر اليأس في مسيحي الوطن العربي،كما أثر في مسلميه)...(مسيحي، مسلمي).

- اسم التّفضيل: وهو الذي « يصاغ على وزن (أفعل) للدلالة على زيادة صفة ما في شيء أكثر من شيء آخر »[4]، ومثال ذلك (العلم أفضل من المال)...

- التّمييز: وهو اسم نكرة منصوب، يأتي لتوضيح معنى غير واضح قبله، ويحتمل عدة أشياء، ومنه:

---

[1] - محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المتقدم)، ص: 80.

[2] - المرجع نفسه، ص: 81.

[3] - ينظر: محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المتقدم)، ص: 82.

[4] - المرجع نفسه، ص: 86.

أ- تمييز الجملة: ويكون محوّلا عن فاعل، مثل: « اشتعل الرّأس شيبا »[1]، وأصلها (اشتعل شيب الرّأس).

ويكون محوّلا عن مفعول به، مثل: « غرست الحديقة شجرا »[2]، وأصلها (غرست شجر الحديقة).

ويكون التّمييز محوّلا عن مبتدأ، مثل: ﴿ **أنا أكثر منك مالا وأعزّ نفرا** ﴾ (**الكهف، الآية: 34**)، وأصلها (مالي أكثر منْ مالك، ونفري أعزّ منْ نفرك).

ب- تمييز العدد: وهو الاسم الذي يأتي بعد العدد دائما يأتي تمييزا، مثل: « أحد عشر رجلا »[3]...(رجلا).

- أسلوب التعجب: ويكون على الشّكل: (ما+فعل التّعجُّب+مفعول به)، مثل: « ما أخطرَ الحربَ »[4]، وقد اكتفى بهذا النوع فقط، ولم يذكر النّوع الثاني (أفْعِلْ به)، ومثاله: (أعْذِبْ بالقرآن أدبًا وتهذيبًا).

- أسلوب الحصر: وهو أحد أنواع الاستثناء، ويكون على الشّكل:(حرف النّفي+فعل+إلاّ...) ومثال ذلك: « ما أنت إلاّ طالبٌ »[5]، ومن أساليب الحصر كذلك، استخدام (إنّما)، ومثال ذلك: « إنّما الحرية كنزٌ »[6].

- أشكال المبتدأ: يأتي المبتدأ على أشكال كثيرة منها:

1- اسم، مثل: (الحريّة عظيمة)...(الحريّة).

2- ضمير، مثل: (هي معلّمة)...(هي).

---

[1] - المرجع نفسه، ص: 88.

[2] - المرجع نفسه، ص: 88.

[3] - محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المتقدم)، ص: 89.

[4] - المرجع نفسه، ص: 112.

[5] - المرجع نفسه، ص: 113.

[6] - المرجع نفسه، ص: 114.

3- اسم إشارة، مثل: (هذه المعلّمة ممتازة)...(هذه).

4- اسم استفهام، مثل: (مَنْ مؤلِّف نون والقلم)...(منْ).

5- اسم موصول، مثل: (الذي نجح أخوك)...(الذي).

وكما نلاحظ أنّ المؤلِّف قد ركّز على تقديم أنماط الجمل في ترتيبها المنطقي[1]؛ بمعنى أنّه اكتفى بتعريف المتعلّم للجملة الاسميّة مثلا بالشّكل الذي ألفه منْ حيث ترتيب عناصرها والذي يتمثّل في (مبتدأ+ خبر)، فقط ولم يتعرّض لحالات التّقديم والتّأخير، وأشكالها، وهو الأمر ذاته بالنّسبة للجملة الفعليّة، حيث إنّه لم يتطرّق إلى حالات تقديم الفاعل على فعله وتقديم المفعول على الفاعل...إلخ وربما يُرجِع السّببَ إلى الخوف منْ اختلاطها على المتعلّم، ولو أنّها ضرورية له في هذا المستوى.

- أشكال الخبر: يأتي الخبر كذلك على أشكال مختلفة منها:

1- قد يأتي الخبر مفردا، مثل: (الطّالب مجتهدٌ)...(مجتهد).

2- قد يأتي جملة فعليّة مثبتة أو منفيّة، مثل: (الطالب يجتهد)...(يجتهد).

3- قد يأتي جملة اسمية، مثل (الوردة لونها جميل)...(لونها جميل).

4- قد يأتي شبه جملة (حرف الجر+ اسم مجرور) : (الكتاب في الحقيبة)...(في الحقيبة).

5- قد يأتي شبه جملة (ظرف+ مضاف إليه)[2]، مثل: (الاجتماع بعد الظهر)...(بعد الظّهر).

يوضّح محمود الشّافعي حالات ورود الخبر بالتّفصيل مع إيراد الأمثلة للتّوضيح، ذلك أنّ المتعلّم بحاجة في هذا المستوى إلى معرفة كلّ ما يتعلّق بالخبر حتى يتسنّى له التّنويع في توظيف الخبر بشتّى أنواعه، وهو الأمر كذلك بالنّسبة للمبتدأ، حيث يقدِّم كلّا منْ أشكال المبتدأ وأشكال الخبر متّبعا أسلوب التّدرُّج منَ المبسَّط إلى المعقَّد، ومنَ المختصر إلى الموسَّع، فلا يصحُّ مثلا إدخال تركيب (هذا الطّالب الباكستاني جديد) قبل إدخال (هذا الطّالب جديد)، وهذا بدوره لا يدخل قبل

[1]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 235.

[2]- ينظر: محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المتقدم)، ص: 118.

(الطّالب جديد)[1]، إذْ لا بدّ أنْ يتعرَّف المتعلِّم على المبتدأ اسما، ثمّ يتعرَّف على ما يمكن أنْ ينوب مكانه، كاسم الإشارة، أو اسم الموصول...إلخ.

وهو الأمر ذاته بالنّسبة للخبر، إذْ يتعرّض المتعلّم إلى الخبر مفردا مثل (المتعلّم مجتهد)، ثمّ ينتقل إلى أشكال الخبر الأخرى مثل (المتعلّم يجتهد)، ومنْ ثمّ يمكن إدخال (المتعلّم همُّه الاجتهاد)، ومنْ ثمّ يتمّ إدخال الخبر شبه جملة بنوعيها (جار ومجرور، ظرف ومضاف إليه).

جـ- كان وأخواتها: تدخل على الجملة الاسميّة، « فيصبح المبتدأ اسمها، وتنصب الخبر ويسمى خبرها »[2]، مثل: (كان الأب ناجحا في تجارته)، ومنْ أخواتها: (ليس، صار، مازال، أصبح، أمسى،....).

فتفيد (كان) اتّصاف الاسم بالخبر في الماضي، وتفيد (ليس) نفي حدوث الخبر، وتفيد (صار، أصبح، أمسى، بات، أضحى) التّغيّر والتّحوُّل في الخبر، وتفيد (مافتئ، ما برح، ظلّ، مازال، ما انفكّ) استمرار وقوع الخبر.

د- إنّ وأخواتها: تدخل إنّ وأخواتها على الجملة الاسميّة « فتنصب المبتدأ ويُسمّى اسمها، ويُسمَّى الخبر خبرها »[3]، ومثال ذلك: (إنّ الحياةَ فكرةٌ)، وتفيد (إنّ) توكيد الخبر، أمّا أخواتها فتفيد:

1- لعلّ: تفيد ترجّي أو « توقُّع حدوث الخبر »[4]، مثل: (لعلّ الدّراسةَ ممتعةٌ).

2- ليت: تفيد « تمنّي حدوث الخبر »[5]، مثل: (ليت العدلَ سائدٌ في العالم).

3- كأنّ: تفيد التّشبّه أو « توقُّع حدوث الخبر »[6]، مثل: (كأنّ الأمَّ مدرسةٌ).

---

[1] - ينظر: محمود كامل الناقة، تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص: 28.

[2] - محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المتقدم)، ص: 124.

[3] - المرجع نفسه، ص: 131.

[4] - المرجع نفسه، ص: 132.

[5] - المرجع نفسه، ص: 132.

[6] - المرجع نفسه، ص: 133.

4- لكنّ: « تفيد الاستدراك »[1]، مثل: (الرّحلة قصيرة لكنّها ممتعةٌ).

- كاد وأخواتها: وهي أفعال ناقصة مثل (كان)، ولكنّ خبرها يأتي دائما جملة فعليّة فعلها مضارع[2]، وهي ثلاثة أنواع:

أ- منْ أفعال المقاربة: أيْ الأفعال التي تدلّ على قرب حدوث الخبر، مثل: (كاد زيتها يضيء) أوشك، مثل: (أوشك الامتحان أنْ ينتهي).

ب- منْ أفعال الرّجاء[3]: وهي تفيد ترجّي وقوع الفعل، ومنها:

1- عسى، مثال: (عسى الهمَّ يزول).

2- حرى، مثال: (حرى المطر أنْ ينزل).

3- اخلولق، مثال: (اخلولق الأمن أنْ يشمل العالم).

ج- منْ أفعال الشّروع: وهي التي تدلّ على بدء العمل في الخبر، ومنها: (بدأ، شرع، أخذ، جعل، أنشأ، قام، طفق، انبرى، علق، هب)[4]، ومثال ذلك: (بدأ اللّاعب يتدرّب).

- المنادى: وهو اسم يأتي بعد حرف نداء، مثل: يا، أيا، أي[5]، وذكر له بعض الأنواع، منها:

أ- المنادى المضاف: ويكون في هذه الحال منصوبا، مثل: (يا مدينةَ الصلاة).

ب- المنادى النّكرة غير المقصودة: وهي التي لا تدلّ على شخص معين، ويكون هنا منصوبا كذلك، مثل: (يا غافلًا انتبه).

ج- المنادى الشّبيه بالمضاف: ويكون منصوبا، مثل: (يا صانعًا المعروفَ سيحترمك النّاس).

---

[1] - المرجع نفسه، ص: 133.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 155.

[3] - محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المتقدم)، ص: 158.

[4] - المرجع نفسه، ص: 160.

[5] - المرجع نفسه، ص: 180.

د- المنادى العلم غير المضاف[1]، ويكون مبنيّا على الضّم، مثل: (يا أحمدُ).

هـ- المنادى النّكرة المقصود بذاته: وهو الذي يدلّ على شخص معين حين النّداء، ويكون مبنيّا على الضّم ولا يُنَوَّن[2]، مثل: (يا أستاذُ).

وقد أضاف بعض الوظائف لحروف النّداء، كوظيفة (أيّها، أيّتها) في أسلوب النّداء، ويوضّح أنّ (أيّها) تُستخدَم للمذكّر المعرَّف بـ (ال)، مثل: (يا أيّها الرّجل)، و(أيّتها) تُستخدَم للمؤنّث المعرَّف بـ (ال)، مثل: يا أيّتها المرأة.

- الأفعال الخمسة: وهي الأفعال المضارعة التي تأتي بعد الضّمائر الخمسة (أنتِ، أنتما، أنتم، هما، هم)، فتتّصل بياء المخاطبة، أو واو الجماعة، أو ألف الاثنين، وفي حال الرّفع تثبت النّون في الأفعال الخمسة، مثل: (أنت تفعلين، أنتما تفعلان، أنتم تفعلون...إلخ)، والواو أو الألف أو الياء هي الفاعل.

أمّا في حالة النّصب أو الجزم، فتُحذَف النّون[3]، مثل: (لم تكتبي، لن تكتبي...إلخ)، وبحديثنا عن النّصب والجزم، فإنّ الشّافعي يسعى إلى جعل المتعلّم يفرق بين ما هو مختَصّ بالأفعال كالجوازم والنّواصب، وما هو مختَصّ بالأسماء[4]، كحروف الجرّ، وإنّ وأخواتها، وحروف العطف...إلخ.

- المفعول لأجله: وهو مصدر منصوب يأتي لبيان سبب حدوث الفعل[5]، ومثال ذلك: (أدرس جيّدا استعدادا للامتحان).

يظهر في المثال أنّ المفعول لأجله عبارة عن مصدر وعلّة أي سبب، وأنّه قد جاء في نفس الوقت مع الفعل، وهو يتعلّق بفعل إنسان، ويدلّ على معنى نفسي.

---

[1]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 181.

[2]- المرجع نفسه، ص: 182.

[3]- محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المتقدم)، ص: 185.

[4]- ينظر: محمد سمير اللبدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية (باب الهمزة)، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ط.1، 1985، ص: 72.

[5]- ينظر:محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المتقدم)، ص: 220.

– المفعول المطلَق: وهو مصدر منصوب[1]، يأتي بعد فعله لأسباب منها:

أ– توكيد الحدث، مثل: (هزّت الانفجارات بغداد هزّا)...(هزّا).

ب– بيان نوع الحدث، مثل: (مشيت مشي الأقدام)...(مشي).

ج– بيان عدد مرّات حدوث الفعل، مثل: (سجدت لله سجدتين)...(سجدتين)

فالمفعول المطلَق إذن مصدر يؤَكِّد الفعل.، أو يبيّن نوعه، أو يبيّن عدد مرّات حدوثه، فإذا أردنا تعليم المتعلّم لجملة (أعددتُ الدّرسَ إعدادا) لا بدّ منْ أنْ نحلِّل هذا التّركيب أوّلا أمام المتعلّم إلى (فعل+ فاعل+ مفعول به+ مفعول مطلق)[2]، فالمتعلّم قد ألف التّركيب الأوّل المتكوّن منْ (فعل+ فاعل+ مفعول به) ولكنّ العنصر الإضافي هو عنصر جديد عليه، ولكي نوصل المتعلّم إليه وجب تحليل التّركيب وتحديد عناصره، حتى يتعرّف المتعلّم على المكوّن الجديد وهو (المفعول المطلق)، ومنْ ثمّ يعرف المتعلّم ماهيته وظيفته في التّركيب وما ينوب عنه...إلخ.

– كما قد ينوب عن المفعول المطلَق ما يدلّ عليه[3]، وتُعرَب نائبا عن المفعول المطلَق، مثل: (أقدّر رامي كلّ التّقدير)، ف (كلّ) نائب عن المفعول المطلّق.

– و ينوب كذلك عنه اسم الإشارة، مثل: (كيف تعاملني هذه المعاملة)...(هذه)

– و ينوب عن المصدر المرادف، مثل: (قعدت جلوسا)...(جلوسا)

– و ينوب عنه العدد، مثل: (شاهدت جرش ثلاث مرّات)...(ثلاث)

3– المفعول معه: وهو اسم منصوب يقع بعد واو المعيّة، وهذه الواو بمعنى (مع)[4]، مثل: (سرت والقمرَ)، فالواو هنا بمعنى (مع)، وأمّا (القمر) فتعرب مفعولا معه منصوبا.

---

[1] – ينظر: المرجع نفسه، ص: 226.

[2] – ينظر: رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 235 – 236.

[3] – ينظر: محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المتقدم)، ص: 230.

[4] – ينظر: المرجع نفسه، ص: 232.

4- المفعول فيه: وهو ظرف زمان، أو ظرف مكان، ويكون بمعنى (في هذا الظّرف)، ويأتي إمّا ظرف زمان يبين زمن حدوث الفعل، مثل: (يطلع القمر ليلا) أي في اللّيل.

أو يكون ظرف مكان يبيّن مكان حدوث الفعل، مثل: (يجلس المدير خلف الباب) فـ(خلف) ظرف مكان.

5- الحال: وهي « اسم منصوب يبيّن هيئة الفاعل أو المفعول به عند وقوع الفعل »[1]، ونسأل عنها بـ (كيف)، ومنْ أنواعها ما يلي:

أ- الحال المفردة، مثل: سمعت العصفور (مغرّدا).

ب- الحال جملة اسميّة، مثل: سمعت العصفور (وهو يغرّد).

جـ- الحال جملة فعليّة، مثل: ﴿ وجاؤوا أباهم عشاء (يبكون) ﴾ (**سورة يوسف، الآية**: 16).

د- الحال شبه جملة منَ الجار والمجرور، مثل: رأيت العصفور (في السّماء).

هـ- الحال شبه جملة ظرفيّة، مثل: شاهدت القارب (بين الأمواج).

لم يكتفِ محمود الشّافعي بتقديم الموضوعات النّحوية للمتعلّم لمجرَّد التّعرُّف عليها كموضوعات نظرية فحسب، بل نجده يركّز على معانيها، فهو يركّز على معنى المبتدأ والخبر، والفاعل، والمفعول به والحال والتّمييز، والنّعت، ويركّز على العلامات الإعرابية لهذه الموضوعات[2]التي تُعدُّ الفيصل المهم لتحديد معاني المفردات والتراكيب على حدّ السواء.

أ- تدريس التّراكيب اللّغوية:

يتطرّق إلى أهمّ التّراكيب الأساسيّة والمتمثّلة في الجملة الاسميّة والفعليّة فيبدأ متدرّجا منَ الجملة البسيطة إلى المركّبة، إذْ يقدِّم في الجملة الاسميّة الجملة التي يأتي خبرها مفردا والجملة التي يأتي

[1] - المرجع نفسه، ص: 234.

[2] - ينظر: يوسف بن محمود فجّال، النظرية النحوية العربية وسبل الاستفادة منها في تعليم الناطقين بغيرها، مؤتمر مرجعيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في قارات العالم الأربع، ماليزيا، ص: 438.

خبرها جملة اسمية، وفعليّة، وشبه جملة، وهي كما وردت مفصَّلا فيها في عنصر أشكال الخبر، وأمّا فيما يخصّ الجملة الفعليّة، فعرضها بالتّدرّج كذلك بدءًا منَ الجملة التي تحتاج إلى فاعل، ثمّ الجملة التي تحتاج مفعولا به، ثمّ التي تحتاج مفعولين، إلى التي تحتاج ثلاثة مفاعيل، وهي كما وردت في الأمثلة التّالية:

1- الجملة الأولى: (انتهى الأمر).

2- الجملة الثّانية: (أكمل الطّلّاب الدّراسة).

3- الجملة الثّالثة: (منح الملك الوزيرَ وسامًا).

4- الجملة الرّابعة: (خبّر المعلّم الطّلّابَ الامتحانَ سهلاً).

فكما نلاحظ من خلال هذه الأمثلة أن الشافعي قد استغنى عن كل ما ليس له نفع لدى المتعلم، فيما ركز فقط على تراكيب لغوية بسيطة، لا تحتاج معرفتها إلى عسر في الفهم، ولا إلى بعد في التأويل[1]، فنجده يلغي على سبيل المثال الإعراب التّقديري والمحلّي، والتّقديم والتّأخير، التّعريف والتّنكير،...إلخ، رغم أنّها قضايا مهمّة يحتاجها المتعلّم في فهم النّصوص واستكشاف دلالاتها الخفية.

اعتمد محمود الشّافعي معظم القواعد النّحوية والصّرفية التي يحتاجها المتعلّم في المستوى المتقدِّم، ففصّل في بعضها، وأجمل في بعضها، وذلك حسب حاجات المتعلّم لها في الاستعمال ويوافقه محمود كامل النّاقة ومحمود أحمد السّيد في طبيعة هذه الموضوعات، فنجده يُجمِل معظم الموضوعات النّحوية والصّرفية التي يحتاجها متعلّم اللّغة في الاستعمال اللّغوي في المستوى المتقدِّم وهي كالتّالي[2]:

1- المضارع وأحواله.

2- الفاعل ونائب الفاعل.

[1] - ينظر: ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1947، ص: 305.

[2] - محمود كامل الناقة، تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص: 22.

3- المبتدأ والخبر.

4- إنّ وأخواتها.

5- كان وأخواتها.

6- المفعول به والمفعول فيه والمفعول لأجله.

7- الحال والنعت والاستثناء والتمييز.

8- المجرور بالحروف وحروف الجر والمضاف إليه وحروف العطف.

9- حروف النصب وحروف الجزم.

10- أسماء الاستفهام والأسماء الخمسة.

11- الإفراد والتثنية والجمع.

12- المشتقات، كأسماء الفاعل، وأسماء المفعول.

13- أسماء الإشارة والأسماء الموصولة.

14- الأوزان الصرفية ومعانيها[1]

وأضاف محمود الشّافعي عمّا اتّفق عليه هؤلاء بعض الموضوعات، ويوافقه في ذلك رشدي أحمد طعيمة، وهي تتمثّل في[2]:

1- أفعال المقاربة والشّروع والرّجاء.

2- الأفعال التي تنصب مفعولين، والتي تنصب ثلاثة مفاعيل، دون التّفصيل فيها.

[1]- ينظر: سلوى عثمان أحمد محمد، مناهج ومواد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (السودان نموذجا)، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ص: 188

[2]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 215- 218.

3- النّداء بأيّها وأيّتها.

4- الإضافة وأنواعها.

5- الفعل المهموز والمضعّف والمثال.

6- المبني والمعرب.

7- الميزان الصّرفي.

ويضيف رشدي أحمد طعيمة مجموعة كبيرة للموضوعات النّحوية والصّرفية والتي لم يوردها محمود الشافعي في هذا المستوى، نذكر منها[1]: حالات تقديم الخبر على المبتدأ، العدد، تذكيره وتأنيثه وصوغه، أساليب التّخصيص، أسلوب الشّرط، إعمال اسم الفاعل واسم المفعول، التّعجّب، أسلوب المدح والذّم، الممنوع من الصّرف، الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب، مصادر الأفعال الثّلاثية والرّباعية والخماسية وأوزانها، إعراب مقول القول، المصدر المؤوَّل والصّريح، المصدر الميمي مواضع حذف الفعل والفاعل، وغيرها من الموضوعات الكثيرة التي تمّ اختيارها لتكون ضمن المحتوى المقدَّم لمتعلّمي اللّغة العربية في المستوى المتقدِّم.

ب- تقسيم المادّة النّحوية:

ومنْ هنا وممّا سبق تقديمه منْ قواعد نحويّة وتراكيب لغويّة، يتّضح لنا أنّ محمود الشّافعي قد قسّم مادّته النّحوية إلى أربعة أقسام، وهي كالتّالي[2]:

1- المرفوعات:

[1]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 215- 218.

[2]- عبد الرزاق عبد الرحمن السعدي وعبد الوهاب زكريا، منهج مقترح لتعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية من خلال نقد كتابي "العربية للناشئين (1)" والعربية(2)"، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإسلامية، حزيران 2011، مج.3، ع.10، ص: 517- 521.

ابتدأ بالمرفوعات لأنّها الأكثر شيوعا منْ غيرها، وتشمل: المبتدأ والخبر، الفاعل ونائب الفاعل، وغيرها منَ المرفوعات، يسعى منْ خلالها إلى تعريف المتعلّم بموقع كلٍّ منها في السّياق وإعرابها، والقدرة على توظيفها في الكلام والكتابة.

2- المنصوبات:

وهي الثّانية بعد المرفوعات منْ حيث درجة الشّيوع، وتشمل المفعول به، المفعول فيه، المفعول لأجله، المفعول المطلق، ونائب المفعول المطلق، الحال، التّمييز، وبعض أنواع المنادى والمستثنى، وغيرها منَ الموضوعات، يسعى إلى جعل المتعلّم قادرا على معرفة أحوال إعرابها، ومواقعها في السّياق، والقدرة على استخدامها في التّحدّث والكتابة.

3- النّواسخ:

وتضمّ (كان) وأخواتها، (إنّ) وأخواتها، و(كاد) وأخواتها، يهدف منْ خلالها إلى جعل المتعلّم قادرا على التّعرُّف على أخوات كلٍّ منْ (كان)، و(إنّ)، و(كاد)، والتّعرّف على دلالتها فأخوات (كان) مثلا تختلف دلالاتها عن بعضها، فـ (أصبح) ليست كـ (أمسى)، وليست كـ (أضحى)...إلخ.

وهو الأمر كذلك بالنّسبة لأخوات (إنّ)، فـ (ليت) ليست كـ (كأنّ)، فكلٌّ لها دلالتها الخاصّة بها، وكذلك بالنّسبة لأخوات (كاد)، فهي تختلف عن (حرى)، وتختلف عن (اخلولق) وتختلف كذلك عن (أوشك)، كما يسعى إلى جعل المتعلّم يميّز بين (كان) و (كاد)، و(إنّ) وتمييز التّغييرات التي تطرأ على المبتدأ والخبر بعد اقترانهما بهذه النّواسخ.

4- الحروف والأدوات:

مثل: حروف النّفي والاستفهام، والنّصب والجزم، والعطف، والجر وغيرها منَ الرّوابط والأدوات، وهي ما تُسمَّى بالكلمات الوظيفيّة، لأنّها ذات وظيفة في السّياق، فيتعرّف المتعلّم إلى وظيفة كلٍّ منْ هذه الحروف، كما يركّز على العلامات الإعرابية للتّركيب بعد دخول هذه الحروف عليه.

ج- تدريس الصّيغ الصّرفية:

منَ المهمّ أنْ يعرف متعلّم العربية بأنَّ الميزان الصّرفي العربي عبارة عن أبنية وقوالب وأوزان تُصاغ عليها الألفاظ وِفْقَ قواعد وحدود مدروسة، كما عليه أنْ يعرف بأنّ بناء الصّرف العربي يعني التّقلُّبات التي تُلحِقُ بعضَ التّغيير في الكلمة منفردةً، فتأتي هذه المفردات على هيئة صِيَغ مقرَّرة متمايِزة[1] دلالة وشكلا، ولذا عليه أنْ يدركَ تغيُّر دلالات المفردات بتغيُّر أبنيتها، منْ خلال زيادة حروف أو ما شابه كزيادة الألف في اسم الفاعل مثلا.

وأمّا الصّيغ الصّرفية، التي وظّفها في هذا المستوى فهي الأشهر والأشيَع، فيبدأ بأكثرها شيوعا مثل: (فَاعَلَ) و(تَفَاعَلَ)، أمّا (فَاعَلَ)[2]، مثل: شَارَكَ، تَابَعَ، قَابَلَ،...ومنْ معانيها المشاركة وتكون بين اثنين الأوّل فاعِل والثّاني مفعول به، أو تكون بمعنى (فَعَلَ) أو (أَفْعَلَ)، مثل: سَافَرَ، هَاجَرَ ...إلخ.

- ويكون مصدرها على وزن (فِعَال)[3] مثل: قِتَال، أو على وزن (مُفَاعَلَة)[4]، مثل: مُجَامَلَة.

- أمّا الوزن (تَفَاعَلَ)[5]، مثل: تَجَاهَلَ، تَنَاوَلَ...إلخ.

ومنْ معانيه ما يلي:

1- المطاوَعة، مثل: نَاوَلْتُهُ (فَتَنَاوَلَ).

---

[1] - عبد الرحمن نصرت وآخرون، اللغة العربية، جامعة القدس المفتوحة، ط.1، ع. 2007، ص: 10.

[2] - محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المتقدم)، ص: 137.

[3] - المرجع نفسه، ص: 138.

[4] - المرجع نفسه، ص: 138.

[5] - المرجع نفسه، ص: 140

2– المشارَكَة بين اثنين أو أكثر، مثل: (تَجَادَلَ).

3– التّظاهر أو التّجاهل والتّغافل، مثل: (تَجَاهَلَ، تَغَابَى).

4– التّدرُّج، مثل: (تَبَاعَدَ).

5– وقوع الفعل منْ واحد فقط، ولا توجد مشاركة[1]، مثل: (تَعَافَى، تَعَاطَى...).

ويورِد الوزنين (تَفَعَّلَ)، و(انْفَعَلَ)، فأما (تفعّل) على سبيل المثال: تَفَهَّمَ، تَغَيَّرَ، تَلَوَّثَ، ومنْ معانيه: التّكلُّف[2]؛ أيْ عمل شيء ليس منَ العادة، أو إظهار النّفس على غير الحقيقة، مثل: تحدّى، تَجَنَّب..إلخ، وأمّا (انْفَعَلَ)، مثل: انْخَفَض، انْحَطَّ، انْهَمَك، ومعناه المطاوَعة[3]، فنقول: (قطَّعتُه فانْقطَع).

ومن الأوزان الموظفة كذلك (افْتَعَل)، و(اسْتَفْعَل)، أمّا الوزن (افْتَعَل)، مثل: اقْتَرَبَ، اشْتَدَّ، اخْتَلَفَ...، فقد أتى على معانٍ مختلفة، كالمطاوَعة، الطّلب، السَّلب والخطف، التّغيُّر والتّحوُّل، المشاركة، والإظهار.

وأمّا الوزن (اسْتفعل)، مثل: اسْتَعْلَمَ، اسْتَطَاعَ، اسْتَقَرَّ[4]، ومنْ معانيه: السّؤال والطّلب والتّحوُّل والتّغيُّر، التّكلُّف.

ما ينبغي قوله عن القضايا الصّرفية أنّها ينبغي أنْ لا تُقدَّم إلّا في سياقها النّحوي، فالتّغييرات التي تعتري بنية الكلمة منْ زوائد ولواحق وحذف وإضافة وتبديل تفرضها طبيعة العلاقة الأفقيّة بين الكلمات في سياقها النّحوي.

ونظرا لشدّة الارتباط بين الصّرف والنّحو فقد جمع أكثر العلماء بينهما تحت مُسمَّى (قواعد اللّغة)[1]، ذلك أنّ ما يُقرّه الصّرف على مستوى البنية يظهر استغلاله على مستوى التّركيب، فليس

[1] – المرجع نفسه، ص: 140.
[2] – المرجع نفسه، ص: 167.
[3] – محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المتقدم)، ص: 169.
[4] – ينظر: المرجع نفسه، ص: 191.

« للنّحو منَ المباني إلّا ما يُقدِّمُه له الصّرف، فالمفعول المطلَق، أو المفعول لأجله، يلزمه منْ حيث الصّيغة أنْ يكونَ مصدرا، والمبتدأ والفاعل ونائب الفاعل والمضاف تكون أسماءً، والنّعت والخبر والحال يُطلَب فيها أنْ تكون صفات »[2]؛ ومن هذا نجد أنّ أغلبية المتخصّصين لا يفرّقون بينهما.

إذن فكما قلنا أنّ أيّ تغيير صرفي في البنية اللّغوية يترتَّب عنه تغيير في التّركيب، بل في النّظام اللّغوي كلّه، وخاصّة فيما يتعلّق بالميزان الصّرفي للأفعال، فبخصوص (اللّزوم والتّعدّي)، فإنّ التّغيير الذي يعتري الفعل منْ زيادات يؤدّي إلى تغيير في التّركيب النّحوي، وهو الأمر الذي يبيّن علاقة النّحو بالصّرف وعدم إمكانية الفصل بينهما، ونلاحظ ذلك في المثال التّالي:

جملة: (نزل المطر)، تتكوَّن منْ (فعل+ فاعل)

فالفعل (نزل) فعل لازم اكتفى بفاعله (المطر)، وهي جملة تامّة المعنى، بينما لو زدنا الهمزة للفعل (نزل) تحوّل منْ لازم إلى متعدٍ، وبالتّالي يحتاج إلى مفعول به، مثل: (أنزل الله المطر) وهي جملة تتكوّن منْ (فعل + فاعل+ مفعول به)، فهذه الزّيادة في المبنى أدّت إلى الزّيادة في التّركيب حيث أصبحت الجملة تحتاج مفعولا به ليتمّ معناها.

أمّا بالنّسبة للأوزان الصّرفية الأخرى التي وظّفها المؤلّف في كتابه، مثل الميزان (فَاعَلَ)، ومثاله الفعل (قَاتَل) وهو فعل متعدٍّ يحتاج إلى مفعول به، وهو هنا يعني القيام بالفعل، فإذا زدنا حرف (التاء) ليصبح (تَقَاتَل) على وزن (تَفَاعَل)، ليتغيّر التّركيب بتغيّر المبنى ويصبح فعلا لازما يكتفي بفاعله، وتتغيّر دلالته فيصبح بمعنى المشاركة في الفعل، ويكون على هذا الشّكل: (تَقَاتَل الخصمان) أو (تَقَاتَل المختصمون)[3].

وهو الأمر ذاته بالنّسبة للقضايا الصّرفية الأخرى كالمبني للمعلوم والمبني للمجهول، واسم الفاعل واسم المفعول، وصيغ المبالغة والصّفة المشبَّهة، إلى غير ذلك منَ الموضوعات الصّرفية التي لا

---

[1] – ينظر: كمال بشر محمد، دراسات في علم اللغة، دار المعارف، مصر، 1969، ص: 11.

[2] – مصطفى النحاس، مدخل إلى علم الصرف العربي على ضوء الدراسات اللغوية المعاصرة، مكتبة الفالح، الصفاة، الكويت، ط.1، 1981، ص: 17.

[3] – ينظر: نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، ط.2، 1988، ص: 273.

يمكن فصلها عن الموضوعات النّحوية، بل لا بدّ منْ إدراجها ضمنها في عملية التّعليم، بالإضافة إلى إدراجها مع الجانب الدّلالي، لأنّ كلّ تغيير يطرأ على الوزن الصّرفي يقابله تغيّر في الدّلالة أوّلا، أو في التّركيب ثانيا.

ولأنّ الشّافعي يدرك هذا الأمر ما جعله يُدرِج موضوعاته الصّرفية مع الموضوعات النّحوية التي قدمها في الكتاب، نظرا لارتباطهما الوثيق، كما يظهر جليّا في الأوزان الصّرفية الخاصّة بالأفعال أنّه قد ربطها بالمستوى الدّلالي، فنجده يشرح للمتعلِّم دلالات كلّ وزن على حدا، فمنها ما يتّخذ دلالة المطاوعة، ومنها ما يتّخذ دلالة المشاركة، أو السّؤال، أو التّغيّر والتّحول، أو الطلب...إلخ.

رابعا– التمارين اللغوية في سلسلة (نون والقلم):

نوّع محمود الشّافعي في توظيف التّمارين اللّغوية في سلسلته المكوَّنة منْ ثلاثة أجزاء، ومنَ الواضح أنَّه يقصد بذلك كغيره منَ المؤلِّفين إيصال المتعلّم إلى إنتاج الكلام، وحسن استخدام المفردات في مواقفها الكلاميّة المناسبة لها، بالإضافة إلى الفهم الجيّد لمعانيها المختلفة والمتغيِّرة منْ سياق إلى آخر، واستيعابها والقدرة على تذكُّرها واستحضارها أثناء التّكلُّم مع أبناء اللّغة العربية ذلك أنّ أهميّة التّمارين اللّغوية إنّما تكمن في ترسيخ المفردات وحسن صياغة التّراكيب اللّغوية التي تعلَّمها المتعلّم أثناء الدّرس، أو الوحدة.

ورد في السّلسلة عددٌ معتبَرٌ من التّمارين اللّغوية، وهي متنوِّعة بتنوُّع المادّة اللّغوية المتضمَّنة في السلسلة، فمنها ما يتعلّق بالمفردات ومنها ما يتعلّق بالجمل والتّراكيب، والصّيغ الصّرفية، وهي تنقسم في معظمها إلى نوعين منَ التّمارين الحديثة، والتي تتمثّل في التّمارين البنائيّة، والتّمارين التّواصلية باعتبار أنّ محمود الشّافعي يظهر تأثره واضحا بالنّظريات اللّسانية الحديثة، والمتمثِّلة في النّظرية البنيويّة والنّظرية التّوليدية التّحويلية،كتمارين الاستبدال والتّحويل، تمارين ملء الفراغ، تركيب جمل، تمارين البنية الصّرفية، نذكر بعضا منها فيما يلي:

1– التّمارين الخاصّة بالمفردات:

وظّف عددا منَ التّمارين الخاصّة بترسيخ المفردات، ومنها:

أ- تمرين ترتيب الحروف: لتكوين كلمات جديدة وهي تمارين تستخدم في المستوى المبتدئ، مثل:

كوّن من الحروف الآتية كلمات تعرفها[1]:

الحروف	ترتيبها في كلمات
ب، ح، ر	.....
ت، ا،ج	.....
ب، ر، ج	.....
د، ر، ج	.....
ح، د، ي، د	.....

ب- تمارين المعنى، مثل تمرين ما معنى الكلمات الآتية؟[2]

الكلمة	معناها	الكلمة	معناها
يبقى	.....	متزامن	
حوالي	.....	إمداد	.....
ثمن	.....	تقلُّب	.....
لاسيّما	.....	نقص	.....

ج- تمارين المترادفات والأضداد، فمن تمارين المترادفات: تمرين ما مرادف الكلمات الآتية؟[3]

الكلمة	مرادفتها	الكلمة	مرادفتها
أُسَر	.....	أنماط	.....
ملوك	.....	قلوب	.....
وزراء	.....	أدلّة	.....
تجار	.....	رجال	.....

[1] - ينظر: محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المبتدئ)، ص: 77.

[2] - محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المتقدم)، ص: 151.

[3] - المرجع نفسه، ص: 108.

د– ومنْ تمارين الشّرح بالأضداد، تمرين ما عكس الكلمات الآتية؟[1]

الكلمة	ضدها	الكلمة	ضدها
الحاضر	.....	معرفة	.....
قاتم	.....	طيّبة	.....
واجه	.....	تأخر	.....
تقارب	.....	الخيال	.....

هـ– أكمل الفراغ باختيار الكلمة المناسبة: (يخلو، ينخفض، أشد، ذو، يفصل)[2]:

1– البحر الميت.....بين الأردن وفلسطين.

2– البحر الميت..... قيمة علاجية كبيرة.

3– مياه البحر الميت.....ملوحة من غيرها.

4– .....البحر الميت بأربعمائة متر عن سطح البحر.

5– .....البحر الميت من الأسماك.

و– تمرين الاستعمال في السّياق: استعمل الكلمات الآتية في جمل مفيدة[3]:

1– رحلة:.....

2– شاطئ:.....

3– نشاط:.....

4– يفرق:.....

[1] – المرجع نفسه، ص: 59.

[2] – محمود الشافعي ووليد العناتي، نون والقلم (المستوى المتوسط)، ص: 04.

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص: 08.

5– أرسلت:.....

2– التّمارين الخاصّة بالتّراكيب اللّغوية:

ومن هذه التّمارين ما يتعلّق بالموضوعات النّحوية الواردة في السّلسلة، منها:

أ– تمرين: حوّل الجمل الآتية إلى المثنّى والجمع[1]:

1– الموظّف يغادر مكان الاجتماع.

.....

.....

2– الممرّض يساعد المريض.

.....

.....

3– الطّالب يقرأ الجريدة.

.....

.....

4– المعلّم يشرح الجملة الفعليّة.

.....

.....

ب– تمرين: حوّل الخبر في الجمل الآتية من جملة فعليّة إلى خبر مفرد؟[1]

[1]– ينظر: محمود الشافعي ووليد العناتي، نون والقلم (المستوى المتوسط)، ص: 14.

1- خلود تدرس العربية.

.....

2- المسلمون يصومون في رمضان.

.....

3- التّجار يجاملون.

.....

4- الطّالب يحبّ دراسة العربية.

.....

3- التّمارين الخاصّة بالصّيغ الصّرفية:

ومنْ أهمّ التّمارين الخاصّة بالموضوعات الصّرفية نذكر:

أ- تمرين الصّيغة أو الشّكل (التّركيب الصّرفي):

ما الفرق بين نقل وتنقّل وانتقل؟

- نقل:.....

- تنقّل:.....

- انتقل:.....

ب- تمرين: حلّل الجمل الآتية إلى عناصرها الرّئيسية؟

1- بذل الطّالب المال.

- الفعل:.....

[1]- ينظر: محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المتقدم)، ص: 122- 123.

- الفاعل:.....

- المفعول به:.....

2- ينتهي الأمر بمأساة[1]

- الفعل:.....

- الفاعل:.....

- حرف الجرّ:.....

- الاسم المجرور:.....

إنّ منْ شأن التّمارين اللّغوية تهذيب المهارات اللّغوية المكتسَبة، أي « أنّها تحذف كلّ ما يعلق بها منْ شوائب في التّعلُّم، وما يبدو فيها منْ خطأ في أشكال الأداء »[2]، والمتأمِّل في تلافيف سلسلة (نون والقلم) يجدُ أنَّها متنوّعة وتلبّي حاجات المتعلّمين، فمنها ما يقيس الفهم والاستيعاب، ومنها ما ينمّي ثروة المتعلّم وحصيلته منْ مفردات وتراكيب، ومنها ما ينمّي قدرته على التّعبير السّليم، والتّركيب الصّحيح للجمل والتّواصل بها مع أبناء اللّغة الهدف.

ومنْ خلال جملة التّمارين اللّغوية التي أوردناها كنماذج عمّا جاء في السّلسلة يظهر لنا أنّها تتناول -كما قلنا سابقا- موضوعات عديدة، نذكر منها على سبيل المثال:

1- تمارين في الجانب المعجمي.

2- تمارين في الصّرف.

3- تمارين في البنية اللّغوية.

4- تمارين تتناول التّحويلات في الجمل.

[1] - ينظر: محمود الشافعي، نون والقلم (المستوى المتقدم)، ص: 20.

[2] - رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 626.

ونلاحظ أنّه استخدم التّمرين في كثير منَ الأحيان كأسلوبٍ فعّال لتقديم العناصر اللّغوية والمهارات الجديدة، وخاصّةً فيما يتعلّق بالموضوعات النّحوية والصّرفية، إذْ إنّه يقدِّم القاعدة في شكل تمارين ويكلِّف المتعلّمين بحلّها، ثمَّ يستخرجون القاعدة بالتّدرُّج، ويُلحِقها كذلك بتمارين أخرى مَهمَّتها التّرسيخ لهذه القاعدة.

وبمعنى آخر نجده يركّز على التّمارين الخاصّة بإدراك عناصر اللّغة منْ مفردات وتراكيب، وفهمها، والقدرة على تحليلها إلى مكوّناتها المباشرة، وهو ما يتعلّق بالجانب التّحليلي للّغة[1]، وهو أرقى ما يمكن أن يصل إليه المتعلّم الأجنبي.

نلاحظ أنّ هذه التّمارين تتنوَّع وتختلف بالشّكل الذي يجعلها تستهدف أكثر منْ مهارة في وقت واحد (الفهم، التّحليل، التّركيب، التّعبير، النّطق، الكتابة...)[2]، بحيث ينطلق منْ هدف تعليم المتعلّم للكفايتين اللّغوية والتّواصلية معا، وعدم التّركيز على تخزين المعلومات فحسب.

و-كما سبق- فإنّ الشّافعي يتّبع رأي اللّسانيين في العصر الحالي في أنَّ التّمرين والممارسة الأساس في تعلُّم أيّ شيء مهما كان، فالتّوقُّف عن ممارسة اللّغة يؤدّي إلى النّسيان، وبالتّالي فإنّ انعدام الممارسة والتّمرّن على التّعليم لا يؤدِّي إلى الهدف بالشّكل المطلوب، فأيّ جارحة منعتها عن الحركة ولم تمرّنها على الأعمال، أصابها منَ التّعقيد على حسب ذلك المنع[3].

وبالتّالي فإنّ الشّافعي لا يهمّه امتلاك المتعلّمين للمهارات والعناصر اللّغوية، بالقدر الذي يهمّه توجيه التّمارين وجهةً سليمة تساعد المتعلّمين على تحقيق مهارات اللّغة، وتجعلهم قادرين على استعمالها في المواقف الطّبيعية[4] بشكلٍ سليمٍ، وبطلاقةٍ تامّة أثناء تواصلهم مع أبناء اللّغة.

---

[1]- ينظر: الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها - مقاربة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها-، رسالة ماجيستير، جامعة الجزائر، 1969، ص: 435.

[2]- ينظر: سعد الدين أمينة، تدريس اللغة العربية في ضوء النظريات اللسانية الحديثة، مجلة فصلية محكمة، دار أم الكتاب، الجزائر، مج.3، ع.1، 2017، ص: 126.

[3]- ينظر: سعاد حخراب وعبد المجيد عيساني، التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية - دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي- مجلة الذاكرة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ع.9، 2017، ص: 236.

[4]- ينظر: داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، دار العلوم، الكويت، ط.1، 1979، ص: 8-9.

اعتمد الشّافعي في المستوى المبتدئ في توظيفه للتّمارين اللّغوية على الصّور، والألعاب اللّغوية بكثرة، كون العناصر اللّغوية المقدَّمة في هذا المستوى وبالأخصّ المفردات هي مفردات محسوسة تتطلّب هذا النّوع منَ التّمارين، بينما تخلّى في المستويين المتوسّط والمتقدّم عن هذه الأساليب، وربّما يعود ذلك إلى أنّ المفردات الواردة في هذا المستوى أغلبها مفردات مجرَّدة تُستوعَب فقط منْ خلال التّمارين التي اعتمدها، وتُفهَم منْ خلال السّياق الواردة فيه فحسب.

وكان التّدريب على المفردات الجديدة في المستويين المتوسّط والمتقدّم منَ السّلسلة عن طريق تقديمها في النّص الأساسي للدّرس، ثمّ منْ خلال التّمارين اللّغوية[1]، ومنْ ثمّ ينتقل في كلّ وحدة إلى مفردات جديدة مختلفة عن الأولى ولا يعيدُ توظيف مفردات الدّرس الأوّل في الوحدات التّالية، وورود الكلمة في سياق معيَّن يجعل المتعلّم يتعرَّف على معنى واحد لها، وهو الذي وردت فيه من خلال النّص المعتمد في الكتاب، ولا يمكن إغفال أنّ المفردة في اللغة العربية تتغيّر دلالتها بتغيّر السّياق، وهنا يتوجَّب على المتعلّم في المستويين المتوسّط والمتقدّم أنْ يكون ذا وعيٍ تامٍ بهذه التّغيّرات التي تطرأ عليها، وهو الأمر ذاته مع التّراكيب اللّغوية والصّيغ الصّرفية.

خامسا– المعجم اللغوي لسلسلة (نون والقلم):

ذيّل الشّافعي أجزاءه الثلاثة بمعجم لغوي ثنائي اللغة (عربي/ إنجليزي)، وهو معجم مصغّر، يتضمّن المفردات الواردة في الجزء، وقد جعلها في مسردين:

أ– المسرد الأوّل:

يضمّ المفردات الواردة في الجزء من الأسماء والحروف والأدوات مرتبة ترتيبا هجائيا (من الألف إلى الياء)، وقد ضمّنه معلومات إضافية توضيحية تتعلق بنوع المفردة (مذكر، مؤنث مفرد، مثنى، جمع،...)

ب– المسرد الثاني:

يضمّ الأفعال في حالاتها الزمنية الثلاث (ماضٍ، مضارع، وأمر) مرفقة بأوزانها الصرفية.

[1]– رشدي أحمد طعيمة وآخران، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص: 617.

إنّ الاختلاف الواضح في المعاجم الثّلاثة المتضمَّنة في السّلسلة أنّها قدْ وردت مخالفةً لما جاء في المتن، إذْ إنّ شرح المفردات في المتن أتى بلغة واحدة وهي العربية اللّغة الهدف، أمّا المعاجم التي ذيَّل به السّلسلة فقد وردت ثنائية اللّغة.

وقد جاء معجم المستوى المتوسّط والمتقدّم على غرار ما جاء في المعجم الأوّل؛ أي عبارة عن شرح لمعاني المفردات الواردة في الكتاب، باللّغة الأجنبية، ولذا فإنّ المعجم يعتريه نقص كبير باعتباره جاء شبيها بالمعجم المخصَّص للمتعلّمين العرب، بينما معجم النّاطقين بغير العربية « ينبغي أنْ يتضمَّن معلومات كثيرة تستغرق أنظمة اللّغة العربية كلّها بدءًا بالحرف المكتوب وانتهاءً بمحدِّدات الاستعمال وقيود التّداول »[1]فهي لغة جديدة على المتعلّم تتطلب توضيحا وشرحا أكثر.

ورغم أنّ محمود الشّافعي يعتمد في سلسلته على الطّريقة المباشرة، ممّا يُفترض به أنْ يكون معجم الكتاب أحادي اللّغة بصورة كاملة، إذْ تكون لغة المتن أو المداخل هي العربية، وكذلك تكون لغة الشّرح والتّوضيح والتّفسير والتّعريف هي العربية، فيكون المعجم بهذا قد انطلق هو بدوره منَ الطّريقة المباشرة، فما الدّاعي الذي جعل الشّافعي يستخدم معجما ثنائي اللّغة، ويلجأ إلى الإنجليزية كلغة وسيطة بينه وبين المتعلّم، ولعلّ هذا بدوره يكون إجحافا في حق المتعلّم، فليس كلّ متعلّم يجيد الإنجليزية، وكأنّه وجّه كتابه خصّيصا لمتكلّمي اللّغة الإنجليزية، فيصادف بعض المتعلّمين مشكلتين مشكلة اللّغة الهدف العربية وهو لا يعرفها، ومشكلة لغة الشّرح في المعجم الإنجليزية، وقدْ لا يعرفها كذلك.

إضافةً إلى كلّ ما سبق وممّا نلاحظه في معجم السّلسلة أنّه لم يتطرّق إلى الشّواهد وإيراد الأمثلة التّوضيحية[2]التي تُسهِم في شرح وتوضيح المفردات والتي قدْ تتطلّب شرحا وإيضاحا أكثر دقّة، خاصة فيما يتعلّق بمفردات المستوى المتوسّط والمتقدّم التي تميل إلى التّجريد أكثر ممّا تميل إلى المحسوس، وما نلاحظه كذلك هو أنّ اهتمامه في المعجم كان منصبّا على المفردات فقط، ولم يُعِرْ التّراكيب النّحوية اهتماما، ولو خصّص لها جزءا منَ المعجم مع الأمثلة التوضيحية لكان أفضل.

[1] – وليد العناتي، نحو معجم حاسوبي أحادي للناطقين بغير العربية (العربية في اللسانيات التطبيقية)، ص: 240.

[2] – علي القاسمي، المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط.1، 2003، ص: 137.

سادسا– استخدام الحاسوب في سلسلة (نون والقلم):

تمثّل سلسلة (نون والقلم) مرحلة جديدة في تطوير برمجيات تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها، إذْ ترافقه نسخةً إلكترونيّة توفّر للمتعلّم فرصة التّعلُّم الذّاتي، باعتباره برنامجا محوسبا جاهزا، يتميّز بسهولة الاستعمال.

استخدم الشّافعي في هذا البرنامج صورا ثابتة للحوارات التي أوردها في بداية الكتاب، ممّا قد يشعر المتعلّم بالملل باعتبار الحوار يتوافق والصّور المتحرّكة، لأنّها تجعل التّعلّم أكثر حيوية، كما أنّ الانتقال بين المقاطع والصّفحات آليا، وإنّما يتمّ التّنقُّل باستخدام اليد؛ أيْ بالنّقر على الصّورة أو المفردة المرادة[1].

يلاحظ كذلك من النّسخة الإلكترونية عدم توافق بين الصّوت والصّورة والإضاءة والمعينات البصرية، ذلك أنها تحتاج للكثير من الدّقة، ولعل هذا الخلل قد يعود –كما أشرت في بداية الفصل– إلى كون المؤلّف قد اشتغل على البرنامج بنفسه دون اللّجوء إلى متخصّص في الحوسبة والإعلام.

وفي ختام الفصل يمكننا القول أنّ سلسلة (نون والقلم) تنطلق منْ رؤى لسانية خالصة مقرَّرة ومعروفة لدى المشتغلين بهذا العلم، وهي رؤى تمزج بين الرّؤى العقليّة الإدراكيّة التي تتلمس البعد الإدراكي للظّاهرة اللّغوية، كمفهوم الكفاية والأداء عندَ تشومسكي، والرُّؤى العلمية الوظيفيّة التي تنطلق منْ استخدام اللّغة في المجتمع، وعلاقة اللّغة بالثّقافة، والعلاقة بين البنية اللّغوية والبنية الاجتماعيّة.

وتحتوي هذه السّلسلة على مادّة سمعيّة بصريّة محدثة، تشمل جميع المهارات اللّغوية، استماعا ومحادثة وقراءة وكتابة، وهي سلسلة مقسَّمة إلى ثلاثة أجزاء:

– الجزء الأوّل: في المستوى المبتدئ يركّز على تدريس المهارات الأربع.

– الجزء الثّاني: في المستوى المتوسّط يركّز على التّواصل باللّغة العربية.

[1] – ينظر: وليد العناتي، العربية في اللسانيات التطبيقية، ص: 230– 231.

– الجزء الثّالث: في المستوى المتقدّم يركّز على إعادة ضبط وترسيخ ما تعلّمه المتعلّم في المستويين السّابقين منْ مهارات ومفردات وتراكيب لغويّة وموضوعات نحويّة وصرفيّة، مرفوقة جميعها بكمٍّ لا بأس به منَ التّمارين اللّغوية المتنوّعة بتنوُّع المادّة الواردة في السّلسلة، وقد ذُيِّلت جميع الأجزاء بمعجم ثنائي اللّغة (عربي– إنجليزي).

وفي نظري فإنّ هذه السّلسلة تُعَد منْ أهمّ السّلاسل المؤلَّفة في تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها، ومرجعا هامّا يُعتمَد عليه في استقاء المادّة اللّغوية التي ينبغي تعليمها للمتعلّمين النّاطقين بلغات أخرى، وحسب هذه الدّراسة فقد بدا واضحا تطبيق معطيات الدّرس اللّساني التّطبيقي في عرض المادّة اللّغوية عبر مراحل معيَّنة، وبأساليب وطرائق محدَّدة، وإنْ لم يظهر على الشّافعي أنّه قدْ استقى ذلك ممّا سبقه، وإنّما اعتمد على خبرته كأستاذ في هذا الميدان.

خاتمة

يُعدُّ تعليم اللّغات الأجنبية وتعلُّمها أهمّ فرع منْ فروع اللّسانيات التّطبيقية، الذي شهد مؤخّرا تطوُّرا كبيرا في جميع ميادينه ومجالاته، ورغم أهمِّيته إلّا أنَّه لم يلقَ ما يستحقّ منَ الاهتمام في البلاد العربية على مستوى التّأليف كمًّا وكيفا.

وفي خاتمة بحثي الذي عالجت فيه موضوع المحتوى التّعليمي للنّاطقين بغير العربية إعداده وبناؤه، وعلاقته بمحاور العمليّة التّعليمية، وكلّ ما له علاقة بها، منْ تحليلٍ لحاجات المتعلّمين وأهدافهم، وغيرها منَ العوامل التي تتشارك في بناء المحتوى، ومنْ ثمّ قراءتنا لمحتوى سلسلة (نون والقلم) لمحمود الشّافعي، توصَّلت إلى النّتائج الآتية:

– أصبحت اللّسانيات التّطبيقية تعيش حركةً وتطوُّرا كبيرا، وهذا يفرضُ على معدِّي البرامج التّعليمية أنْ تُسايِر هذا التطوُّر الحاصل في الدّرس اللّساني التّطبيقي، وتزويد العمليّة التّعليمية بمعطياتٍ جديدة سواء على مستوى المادّة التّعليمية أو المنهج.

– يبقى المحتوى التّعليمي لتعليم العربية للنّاطقين بغيرها منقوصا لعدّة أسباب منها:

– رغم كثافة المحتوى التّعليمي إلّا أنّه يفتقد للجودة.

–كثيف ولكنّه يفتقد للوحدة سواء على مستوى البلد الواحد، أو على مستوى الوطن العربي عامّة.

– منقوص في بعض الجوانب لأنّه يفتقد للعمل الجماعي الذي يضمن له الاكتمال، ممّا يوجب هنا إدخال أطراف أخرى في عمليّة بنائه كاللّسانيات والبيداغوجيا وعلم النفس وغيرها من العلوم.

– تتخلله مواطن ضعف في تبليغه للمتعلم لأنّه يفتقد إلى المعلّم المتخصّص والمكوَّن.

– محتوى غير مساير للتطوُّرات الحاصلة في المجتمعات الغربية، وبالتّالي يستوجب مراعاة هذا التطوُّر لبلوغ الهدف.

– تُبنَى المحتويات التّعليمية انطلاقا منْ نتائج سياسة لغويّة حُدِّدت سلفا معالمها، وتخطيطٍ لغوي مُحكَم تُراعَى فيه الظّروف الاجتماعيّة للّغة.

– تختلف المحتويات التّعليمية عن بعضها باختلاف حاجات المتعلّمين وأغراضهم منَ التّعلُّم ومستوياتهم، وقدراتهم الذّهنية، فتعليم اللّغة العربية لأغراضٍ خاصّة يختلف عن تعليمها لأغراضٍ عامّة،

وما يحتاجُه متعلّم اللّغة في المستوى المبتدِئ يختلف عمّا يحتاجُه في المستوى المتوسِّط، كما يختلف عمّا يحتاجُه في المستوى المتقدِّم.

– تقوم أيّ عمليّة تعليميّة على ثلاثة محاور أساسيّة، وهي المعلّم والمتعلّم والمحتوى التّعليمي، تربط بين هذه المحاور علاقات معيَّنة، فعلى المعلّم أنْ يمتلك الخبرة والقدرة على تبليغ المحتوى للمتعلّم، كما يجبُ أنْ يكونَ على اطّلاع بمستجَدّات الدّرس اللّساني الحديث، ذلك أنَّ محتوى تعليم اللّغة يقوم على هذه المستجدّات.

– إنّ المعلّم الجيّد يستلزم أنْ يتعلّم كيف يُطوِّر المادّة التّعليمية وكيف يكيّفها، ويقوّمها، وكيف يكيِّف عمليّة التّعليم بما يتناسب وحاجات المتعلّمين، وباختصار فمنَ الضّروري محاولة فهم عمليّة التّعليم بوصفها جزءا منْ مجموعة عوامل وعمليّات ذات علاقات تبادليّة، يُطلَق عليها غالبًا مصطلح (تطوير المحتوى).

– لا يُمكِنُ بناء محتوى تعليمي دون اعتماد طريقةٍ معيَّنة منْ طرائق التّدريس، وبناءً على ذلك فإنّ اختيار طريقة التّدريس لا يمكنُ أنْ يتمَّ إلّا بعدَ معرفة عناصر المحتوى التّعليمي، ومختلف التّفاعلات بين هذه العناصر.

– تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها يكونُ بإكسابهم مهاراتٍ أربعة، تتمثّل هذه المهارات في (الاستماع، المحادثة، القراءة، والكتابة)، تتكامل هذه المهارات فيما بينها، وامتلاكها يعني امتلاك ناصية اللّغة، إذْ لا يمكنُ الاستغناء عن أيّ مهارة في تعلُّم اللّغة.

– رغم سعي المتخصصين والمتعلمين إلى تحقيق كفايتين في المتعلم الكفاية اللغوية والتواصلية إلا أن المجتمعات العربية تعرقل ذلك، كونها لا تتواصل باللغة الفصحى بل بمجموعة من اللهجات.

– كلّ عمليّة تعليميّة تسعى إلى تحقيق جملةٍ منَ الأهداف والقيم عن طريق محتويات مناهجها التي تتحكَّم فيها، وتُؤثِّر فيها عوامل مختلفة منها: الأهداف، المحتوى، أساليب التّقويم، الطّريقة المتَّبعة، الوسائل التّعليمية...إلخ.

– تُعدُّ سلسلة (نون والقلم) لمحمود الشّافعي المكوَّنة منْ ثلاثة أجزاء منْ أهمّ السّلاسل المعدَّة لتعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها، يظهر من خلالها عدم الوضوح في انتقاء مادته اللغوية خلافا للسلاسل الأخرى نظرا لاعتماده على خبرته في التّعليم.

– تركيزه على الطّريقة المباشرة في عرضه للمادّة اللّغوية، وابتعاده عن استخدام اللّغة الوسيطة، سواء كانت اللّغة الأم للمتعلّم، أو اللّغة المشتركة بين المتعلّمين، فهو يرى أنَّ العمليّة التّعليمية النّاجحة للّغة تقتضي إدماج المتعلّم مباشرةً في الوسط الاجتماعي للّغة العربية، مع الحرص الشّديد على عدم اتّخاذ اللّغة الأم وسطا لتعلُّم العربية، لأنّ ذلك سيؤدِّي في نظره إلى الفشل في امتلاك النّظام القواعدي للّغة العربية.

– تكثيف التّمارين اللّغوية في السلسلة، لما لها منْ دورٍ مهمّ في ترسيخ العناصر اللّغوية لدى المتعلّم كما لها دور في الاستذكار والحفظ، منْ خلال التّكرار والممارسة.

– انطلاق السلسلة منْ رؤى لسانيّة حديثة في بناء المحتوى التّعليمي، ويظهر ذلك في جعل المتعلّم محور العمليّة التّعليمية، توظيف الوسائط الإلكترونيّة في العمليّة التّعليمية، استخدام التّمارين البنائيّة والتّوليدية التّحويلية، واعتماد مبدأي الكفاءة والأداء اللّذين أتى بهما نعوم تشومسكي.

– اعتماد الشافعي على طريقةٍ واحدة في عرض المادّة اللّغوية قدْ يعيقُ الفهم والاستيعاب لدى المتعلّم، ويصعّبُ عمليّة إيصال المعلومات له، ذلك أنَّ العناصر اللّغوية تختلف باختلاف طبيعتها وهذا الاختلاف قدْ يجعل بعضها يتناسب مع طريقةٍ لا يتناسب معها البعض الآخر، ومنْ هنا ينبغي ترك الحريّة للمعلّم في اختيار الطّريقة التي يراها تُناسبُ المادّة اللّغوية، فقدْ يعتمد على طريقةٍ واحدة كما قدْ يعتمدُ على طريقتين أو أكثر في الدّرس الواحد، وهذا يعتمدُ بطبيعة الحال على خبرة المعلّم ومعرفته وإحاطته بالمادّة اللّغوية.

ومنْ هنا يمكنُ القول أنّ نجاح عمليّة تعليم اللّغة العربية للنّاطقين بغيرها يتوقَّف على صِحَّة وسلامة محاور العمليّة التّعليمية، وذلك يتطلَّب وجود معلّمٍ جيّد، مثقَّف، مطَّلِع على مختلف النّظريات اللّسانيات الحديثة، ومطَّلع كذلك على ثقافة المتعلّم وظروفه، ولغته الأم، وحاجاته اللّغوية ويكونُ ذا خبرةٍ واسعة في ميدان تعليم اللّغة، ويمتلكُ الكفايات اللّازمة التي تجعل منه معلّما جيّدا.

ويتطلَّبُ كذلك وجود متعلّمٍ مطيع، مستمعٍ جيّد، يمتلك دافعيّة للتّعلُّم، وهدفا معيَّنا، ويمتلك قدرا كافيا منَ الاستيعاب والفهم والتّفكير، ووجود محتوى تعليمي مناسب لحاجات المتعلّم، وأغراضه، ومستواه العمري والفكري، ويكونُ قائما على أسُسٍ علميّة ومعرفيّة وفلسفيّة صحيحة وواضحة ودقيقة.

وينبغي الإشارة كما –سبق وقلنا– إلى أنَّ تأليف كتب تعليم اللّغة العربية لا يكون فرديا، وإنّما يجبُ أنْ يكون جماعيا، أيْ ينبغي أنْ تتكاثف جهود المتخصّصين في حقل تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها، في سبيل النّهوض بمستوى تعليمها، مع ضرورة تدخُّل المعلّم في تأليفها، لأنّه المتواجد في الميدان، وبحسب خبرته فهو أدرى بما يحتاجُه المتعلّمون، كما يُستحسَن التّواصل مع المتعلّمين مباشرة ومعرفة جنسيّاتهم وظروفهم وحاجاتهم وغاياتهم منْ تعلُّم اللّغة، لأنَّ ذلك يُعين بلا شكّ على بناء محتوى يتناسب وأهدافهم الخاصّة.

ولتطوير تعليم العربية كذلك ينبغي الاعتماد على التّقنيات الحديثة، لأنّها تُعدُّ الأساس في تطوير العمليّة التّعليمية في العصر الحالي، فاستخدام الحاسوب في تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها أمرٌ مهمٌّ، ذلك أنّه يركّز على المهارات الأربعة، التي يركّز عليها أيّ محتوى تعليمي للّغة العربية، فهو ينمّي الحسّ الاستكشافي والتّجريبي عند المتعلّم، ويثير تفكيره، ويشبع ميوله، ويساعده على التّعلُّم الذّاتي وهو يتفّق في هذا مع محتويات تعليم اللّغة العربية الحديثة التي تجعل منَ المتعلّم محورَ العمليّة التّعليمية فيبني معارفه بنفسه، ويحلّلُ ويفسّر، ويناقش، ويستعمل اللّغة استعمالا فعليًّا في التّواصل، وذلك كلّه بتوجيهٍ ومساعدةٍ منَ المعلّم.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

– القرآن الكريم.

أوّلا– المصادر والمراجع العربية:

1. إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط.5، 1975.

2. إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط.6، 1984.

3. إبراهيم أنيس، مستقبل اللغة العربية، القاهرة، 1960.

4. إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط.5، 1985.

5. إبراهيم مجدي عزيز، مهارات التّدريس الفعّال، مكتبة الأنجلو المصرية، ط.1، 1997.

6. إبراهيم وجيه وآخرون، علم النفس التعليمي، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، 2002.

7. أحمد الباتلي، أهمية اللغة العربية، دار الوطن للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط.1، 1412هـ.

8. أحمد الضبيب، لننهض بلغتنا – مشروع لاستشراف مستقبل اللغة العربية– (المحور الخامس اللغة والإعلام والثقافة، مؤسسة الفكر العربي، لبنان، 2012.

9. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.

10. أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، دبي، ط.2،2013.

11. أحمد سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي – دراسة تطبيقية –، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط.1، 1992.

12. أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، أهمّيتها– مصادرها، وسائل تنميتها–، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1996.

13. أحمد محمد المعتوق، المعاجم اللغوية العربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، 2008.

14. أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، عالم الكتب، القاهرة، 1998.

15. أحمد مختار عمر، محاضرات في علم اللغة الحديث، عالم الكتب، القاهرة، ط.1، 1995.

16. أحمد نواف الرهبان وآخرون، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها (تجارب في الميدان)، إسطنبول، ط.1، ديسمبر 2016.

17. أسراري إمام ندوس، الوسائل المعينات في تعليم العربية، المعهد العالي لفن التدريس وعلوم التربية، مالانج، إيكيب، 1995 .

18. أسعد رزوق، موسوعة علم النفس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1979، ص: 17.

19. أغنولا ميشال، الوسائط المتعددة وتطبيقاتها في الإعلام والثقافة والتربية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، 2004.

20. أغوس صاحب الخيرين، أوضح المناهج، الأزهري، مصر.

21. أمال عبد السميع أباظة، اضطرابات التواصل وعلاجها، مكتبة الأنجلو مصرية، 2003.

22. أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ج.2، ط.1، 2008.

23. أنور عبد الحميد الموسى، أبجديات اللغة وعلم الأصوات واللسانيات، دار النهضة العربية، 2016.

24. البدراوي زهران، في علم اللغة التقابلي، دار الآفاق العربية، القاهرة، مصر، ط.1، 2008.

25. تمّام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1973.

26. توفيق محمد شاهين، علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط.2، 1985.

27. جابر عبد الحميد جابر وأحمد خير كاظم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية، 1984.

28. جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، مؤسسة ناظم للنشر، بيروت.

29. الحافظ عبد الرحيم الشيخ، مبادئ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (تطلعات- نماذج- تطبيقات)، عالم الكتب الحديث، ط.1، 2006.

30. حامد أشرف همداني، صعوبات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها – التجربة الباكيستانية- منشورات جامعة بنجاب لاهور،.

31. حامد بن محمد بن أحمد الغزالي، إحياء علوم الدين، تح. اللجنة العلمية بمركز دار المنهاج للدراسات والتحقيق العلمي، دار المنهاج، جدة، ج.3، ط.1.

32. حرز الله نائل والضامن ديما، الوسائط المتعددة، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، ط.1، 2007.

33. حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية، دار ناشر، الكويت، 2003.

34. حسين شفيق، التصميم الجرافيكي في الوسائط المتعددة، دار الفكر للطباعة والنشر، القاهرة، 2008.

35. حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2005.

36. حلمي خليل، في علم اللغة التطبيقي، دار المعرفة، الإسكندرية، مصر، 2002.

37. حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، الكويت، 1978.

38. خالد أبو عمشة، دراسات في تعليم العربية للناطقين بغيرها، كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط.1، 2018.

39. خالد حسين أبو عمشة، تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط.1، 2015.

40. خير الدين هني، تقنيات التدريس، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 1998.

41. داود عبده عطية، المفردات الشائعة في اللغة العربية، مطبوعات جامعة الرياض، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1979.

42. داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، دار العلوم، الكويت، ط.1، 1979.

43. رافدة الحريري، التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، ط.1، 2007.

44. رجب عبد الجوّاد، دراسات في الدلالة والمعجم، دار غريب للطباعة والنّشر، القاهرة، 2001.

45. رحيمة الطيب عيساني، الوسائط التقنية الحديثة وأثرها على الإعلام المرئي والمسموع، الرياض، 2010.

46. رشدي أحمد طعيمة وعلي أحمد مدكور وإيمان هريدي، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر العربي، القاهرة، ط.1، 2010.

47. رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، إيسيسكو، الرباط، المغرب، ط.1.

48. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوبتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط.1، 2004.

49. رشدي أحمد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1405هـ.

50. رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، مج.1، 1982.

51. رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة،2001.

52. رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها – مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة،الرباط، 1989.

53. رشيد بلحبيب، الهويات اللغوية في المغرب من التعايش إلى التصادم، في: اللغة والهوية في الوطن العربي – إشكاليات تاريخية وثقافية وسياسية–، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، قطر، 2013.

54. رشيد بناتي، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، المغرب، ط.1، 1991.

55. رشيد محمد رشيد منصور، التراكيب اللغوية الشائعة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها – دراسة تحليلية – جامعة اليرموك، 1989.

56. رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1423هـ.

57. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، قناة السويس، مصر، ط.1، 2005.

58. زهير زايدي وفرجاني القرشيشي، إشراف: عبد الله المناعي، امتحانات الإنجاز والمتابعة، وزارة التربية والتكوين، تونس، ط.1.

59. زيتون حسن حسين، تصميم التّدريس – رؤية منظومية– عالم الكتب، مصر، ط.2، 2001.

60. زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار الجامعية، الأزاريطة، مصر، 2008

61. سامي عباد جنة وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة(انجليزي عربي)، دار النّهضة، لبنان.

62. سعد القحطاني، التعريب ونظرية التخطيط اللغوي، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، 2002.

63. السعيد البدوي، مستويات العربية المعاصرة في مصر، بحث في علاقة اللغة بالحضارة، دار المعارف، القاهرة، 1973.

64. سعيد حسين العزة، صعوبات التعلم (المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج)، دار الثقافة والتوزيع، الأردن، ط.1، 2007.

65. سليماني العربي، التواصل التربوي – مدخل لجودة التربية والتعليم– الدار البيضاء، ط.1، 2005.

66. سيد إبراهيم الجيار، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار هناء للنشر، بيروت، لبنان، 2000.

67. الشافعي محمد الكثيري وآخران، المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكان، الرياض، ط.1، 1996.

68. شريف محمد شعبان، تحليل المحتوى الدراسي، عناصر المحتوى الدراسي، تنظيم المحتوى الدراسي، نقابة التربية الخاصة، المنوفية، مصر، 2013.

69. شهد كاظم جواد، المحتوى الدراسي، إشراف: عباس ناجي المشهداني، كلية التربية الإسلامية، السعودية، 2013. –

70. شوقي ضيف، الفصحى المعاصرة، محاضر جلسات المجمع العلمي في القاهرة (دورة 44)، القاهرة، مجمع اللغة العربية، 1978.

71. صابر أبو السعود، في نقد النحو العربي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 1988.

72. صالح عبد العزيز، التربية الحديثة: مبادؤها، تطبيقاتها العملية، دار المعارف، ج.3، ط.7، 1969.

73. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر والطباعة والتوزيع، الجزائر.

74. صالح محمد صالح، تدريبات الأنماط، معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، 1983.

75. صدام الحمود، أساليب تعلم المفردات في اللغة الثانية، المعهد العربي للغة العربية، قسم الشؤون التعليمية.

76. صلاح عبد المجيد، تعليم اللغة الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت،1981.

77. عابد توفيق الهاشمي، الموجه العملي لتدريس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 1987.

78. عامر طارق عبد الرؤوف ومحمد ربيع اليازوري، الصف المتمايز، عمان، الأردن.

79. عبد الحافظ محمد جابر سلامة، الوسائل التعليمية (تصميمها وإنتاجها)، دار البداية، الأردن، ط.1، 2006.

80. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، جامعة الإسكندرية، مصر، 2011.

81. عبد الحميد عبد الله وناصر الغالي، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الاعتصام، القاهرة.

82. عبد الخالق، تطوير أساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار المعرفة، ط.1.

83. عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، تح. عبد السلام الشدادي، الدار البيضاء، ط. 1،ج. 3.

84. عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، تح. محمد علي النجار، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط.5، 1982.

85. عبد الرحمن أحمد محمد، تصميم الاختبار، دار أسامة، الأردن، 2014.

86. عبد الرحمن البوريني، اللغة العربية أصل اللغات كلها، دار الحسن للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط.1، 1998.

87. عبد الرحمن الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، العربية للجميع، الرياض، 1432هـ، ص: 146.

88. عبد الرحمن نصرت وآخرون، اللغة العربية، جامعة القدس المفتوحة، ط.1، 2007.

89. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط.1، 1423هـ.

90. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2002.

91. عبد العزيز بن سعود العمر، لغة التربويين، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2007.

92. عبد العليم بوفاتح، تعليم النحو العربي في ضوء الفكر اللساني المعاصر (الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية).

93. عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية والتخطيط – نموذج ومسار–، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، الرياض، 2014.

94. عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ع.9، 10، ط.2، 1994.

95. عبد الله إسماعيل الصوفي، معجم التقنيات التربوية (عربي، انجليزي)، دار المسيرة، عمان، ط.2، 2000.

96. عبد الموجود ومحمد عزت، محاضرات في تعليم اللغة العربية، جامعة الملك محمد ابن سعود الإسلامية، الرياض، 1404هـ.

97. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة، بيروت، 1992.

98. العربي صلاح عبد المجيد، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت، 1971.

99. عزيزة فوال بابستي، المعجم المفصل في النحو العربي، دار الكتب العلمية، ط.1، 1992.

100. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مكتبة الفلاح، الكويت، 1984.

101. علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للطباعة والنشر، ، مج.1، ط.2، 2010.

102. علي أحمد مركوم، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة.

103. علي الحديدي، مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب، دار الكتاب العربي، القاهرة، 1966.

104. علي القاسمي، المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط.1، 2003.

105. علي القاسمي، ومحمد السيد علي، التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسسكو.

106. علي حسين الليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، 2003.

107. علي عبد الواقي، اللغة والمجتمع، دار نهضة مصر، القاهرة.

108. علي محمد القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، 1979.

109. العناني حنان، نمو الطفل المعرفي واللغوي، دار الفكر والنشر، عمان، ط.1، 2002.

110. فاخر عاقل، معجم علم النفس، دار العلم للملايين، بيروت، ط.2، 1979.

111. فايز الداية، الجوانب الدلالية في نقد الشعر في القرن الرابع الهجري، دار الملاح للطباعة والنشر، ط.1، 1978.

112. فتح الله مندور، أساسيات إنتاج واستخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم، دار الصميعي للنشر والتوزيع، الرياض، 2006.

113. أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجّار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط.4، ج.1.

114. أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، تح. عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، مصر، ج.1، ط.1.

115. أبو الفضل جمال الدين بن منظور، لسان العرب، تح. عامر أحمد حيدر وعبد المنعم خليل إبراهيم، دار صادر، بيروت، لبنان، مج.13، ط.1، 1955.

116. فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية، الأردن، 2006.

117. القيسي عودة الله، العربية الفصحى – مرونتها وعقلانيتها وأسباب خلودها- دار البداية، عمان، ط.1، 2008.

118. كمال بشر محمد، دراسات في علم اللغة، دار المعارف، مصر، 1969.

119. اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي، الرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، تونس، 1975.

120. لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، 2003.

121. اللقاني أحمد حسين وعلي الجمل، معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط.1، 1996.

122. مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طالاس، سوريا.

123. ماهر شعبان عبد الباري، أنواع المفردات العربية، دار المسيرة للطباعة والنشر،2011.

124. مثقال جمال والقاسم مصطفى، أساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2000.

125. مجد الدين الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تح. مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، إشراف محمد نعيم عرقسوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط.8، 2005.

126. مجموعة مؤلفين، المنهج التعليمي وإعداد مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز، الرياض، ط.1.

127. محمد إبراهيم الخطيب، طرائق تعليم اللغة العربية، مكتبة التوبة، الرياض، 2003.

128. محمد إبراهيم الدسوقي، قراءات في المعلوماتية والتربية، جامعة حلوان، ط. 3، 2012.

129. محمد إسماعيل صالح وآخرون، قيمة اللغة العربية، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، ط.1، 1438هـ.

130. محمد الدريج ، مدخل إلى علم التدريس (تحليل العملية التعليمية)، قصر الكتاب، البليدة، 2000.

131. محمد العدناني، معجم الأغلاط اللغوية المعاصرة، مكتبة لبنان، بيروت، ط.1، 1989.

132. محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

133. محمد حسين بصبوص وآخرون، الوسائط المتعددة – تصميم وتطبيقات– ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، 2004.

134. محمد سليمان فتيّح، في علم اللغة التطبيقي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط.1، 1989.

135. محمد سمير اللبدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية (باب الهمزة)، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ط.1، 1985.

136. محمد صاري، الأسس العلمية واللّغوية لبناء منهاج النحو لغير الناطقين بالعربية، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، 1430هـ.

137. محمد صاري، تقويم مناهج اللّغة العربية، وزارة التربية الوطنية، 1998.

138. محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي في مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية، الجزائر.

139. محمد صبحي عبس وآخرون، الكتاب التمهيدي في تعليم العربية لغير الناطقين بها (سلسلة اللسان)، مركز اللسان الأم، الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي، ج.1، 2010.

140. محمد صبحي عبس وآخرون، الكتاب المبتدئ في تعليم العربية لغير الناطقين بها (سلسلة اللسان)، مركز اللسان الأم، الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي، 2010، ج.1.

141. محمد صبحي عبس وآخرون، الكتاب المتوسط في تعليم العربية لغير الناطقين (سلسلة اللسان)، مركز اللسان الأم، الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي، ج.1.

142. محمد صبحي أبو حطب، تحليل المحتوى، مديرية التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

143. محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار المعارف، القاهرة، 1978.

144. محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم، الكويت، 1974.

145. محمد عبد الشافعي القوصي، عبقرية اللغة العربية، المملكة المغربية، إيسيسكو، 2016،.

146. محمد عبد الفتاح الخطيب ومحمد عبد اللطيف رجب، التوظيف التقني للقرآن الكريم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة.

147. محمد عبد الفتاح الخطيب، تعليم العربية للناطقين بغيرها بين الكائن والممكن، جامعة الأزهر الشريف، القاهرة.

148. محمد علي الخولي، أساليب تدريس اللغة العربية، الرياض، ط.3، 1989.

149. محمد علي الخولي، الاختبارات التحصيلية – إعدادها، إجراؤها، تحليلها– دار الفلاح للنّشر والتوزيع، الأردن، ط.1، 1998،.

150. محمد علي الخولي، دراسة استطلاعية تحليلية لتراكيب اللغة العربية ، دراسات لغوية، دار العلوم للطباعة والنشر، 1971.

151. محمد علي الخولي، معجم علم اللغة النظري، مكتبة لبنان، بيروت، 1983.

152. محمد علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1983.

153. محمد علي حسن الصويركي، الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، دار الكندي، الأردن، 2005.

154. محمد غزت عبد الموجود وآخران، طرق تدريس اللغة العربية والعلوم الدينية، دار الثقافة، القاهرة، 1981.

155. محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985.

156. محمد مرتضى الزبيدي، تاج العروس تح. مجموعة من المحققين، المطبعة الخيرية، مصر، ج.4، ط.1، 1306هـ.

157. محمد منير مرسي، المدرسة والتمدرس، عالم الكتب، مصر، 1998.

158. محمود إسماعيل صيني- أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط.1، 2000 .

159. محمود إسماعيل صيني وآخران، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط.2، 1985.

160. محمود إسماعيل صيني وحيمور حسن يوسف، معجم الطّلاب، مكتبة لبنان، بيروت، 1991.

161. محمود فهمي حجازي، مكانة اللغة العربية بين لغات العالم المعاصر، القاهرة، مارس 1977.

162. محمود الشافعي ووليد العناتي، نون والقلم – المستوى المتوسط–، دار ورد، عمان، ط.1، 2006.

163. محمود داود سلمان الربيعي، طرائق التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط.1، 2006.

164. محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (إعداده، تحليله، تقويمه)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1983.

165. محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى- أسسه، مداخله، طرق تدريسه-، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1985.

166. محمود السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت.

167. مراد شلباية وآخرون، تطبيقات الوسائط المتعددة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط.1، 2002.

168. مصطفى النحاس، مدخل إلى علم الصرف العربي على ضوء الدراسات اللغوية المعاصرة، مكتبة الفالح، الصفاة، الكويت، ط.1، 1981.

169. المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، ط.2، 1994.

170. مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1985.

171. مصطفى عوض بني ذياب، التخطيط اللغوي والتعريب، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

172. ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1947.

173. مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، فصل الأصوات اللغوية من كتاب الخليل، دار الهجرة، إيران، ط.1، 1405هـ.

174. ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط.1، 1993.

175. ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط.2، 1985.

176. ناصر عبد الغالى وعبد الحميد عبد الله، أساس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الغالى، الرياض.

177. ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللّغوية في تعليم اللّغات الأجنبية مع أمثلة لتعليم العربية لغير الناطقين بها، نقد: محمود إسماعيل صيني، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط.1، 1983.

178. نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية – تعليمها وتعلمها- دار عالم المعرفة، الكويت، 1988.

179. نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، ط.2، 1988.

180. هداية هداية إبراهيم وصالحة الشّهري، أساليب تعلّم المفردات في اللغة الثّانية، جامعة الإمام محمد بن سعود.

181. وليد العناتي، العربية في اللسانيات التطبيقية، كنوز المعرفة، عمان، ط.1، 2011.

182. يونس فتحي علي، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلي التطبيق، مكتبة وهبة للطباعة والنشر، القاهرة، ط.1، 2003.

ثانيا – المراجع المترجمة إلى العربية:

1. أركور جانيس، إصلاح التعليم، الجودة الشاملة في حجرة الدرس، تر. بسيوني (سهير)، دار الأحمدي للنشر، القاهرة، 2002.

2. براون دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعلّمها، تر. عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994.

3. براون دوجلاس، مبادئ تعليم وتعلم اللغة، تر. القعيد إبراهيم بن حمد، الشهري عبد الله، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1994.

4. جاك ريتشارد وثيودور روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، تر. محمود إسماعيل صيني وآخرين، دار عالم الكتب، الرياض، 1410هـ

5. جاك ريتشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، تر. ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ،دار النشر العلمي والمطابع، الرياض- رالف فاسولد، علم اللغة الاجتماعي للمجتمع، تر. إبراهيم فلاي، النشر العملي والمطابع، جامعة الملك سعود، السعودية، 2000، السعودية، ط.1.

6. جيمس طوليفسن، السياسة اللغوية -خلفياتها ومقاصدها-، تر. محمد خطابي، مؤسسة الغني للنشر، الرباط،2007.

7. روان دورون، فرنسواز بارو، موسوعة علم النفس، تعريب: فؤاد شاهين، منشورات عويدات، لبنان، 1997.

8. كوبر روبرت، التخطيط اللغوي والتغير الاجتماعي، تر. الأسود الأسود، مجلس الثقافة العام، ليبيا، 2006.

9. لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسة اللغوية، تر. حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت.

10. موريس دو مونمولان، التعليم المبرمج، تر. ميشال فاضل، منشورات عويدات، 1977.

ثالثا- المراجع باللغة الأجنبية:

1- D.Girard ; linguistique apliqueé et didactique des langues ; armand edition ; jongman ; paris ; 1972 ; p:09.

رابعا- الرّسائل الجامعية:

1. الجبوري ستار حمادي علي، العلاقات اللونية وتأثيرها على حركة السّطوح المطبوعة في الفضاء التّصميمي، رسالة دكتوراه، بغداد، 1997.

2. جنيدي مستار، إعداد مواد تعليم الأصوات العربية - رسالة ماجيستير- جامعة مولانا ملك إبراهيم الإسلامية الحكومية، كلية الدراسات العليا، مالانج، 2014.

3. الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها – مقاربة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها–، رسالة ماجيستير، جامعة الجزائر، 1969.

4. فتحي يونس علي، الكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وتقويم بعض مجالات تدريس اللغة في ضوئها، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، مصر، 1974.

5. فتيحة بن عمار، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي، رسالة ماجيستير، الجزائر.

6. ليلى ميسية، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي: دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط – مينة جيجل نموذجا–، مذكرة ماجيستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010- 2011.

7. محمد صاري، التمارين اللغوية – دراسة تحليلية نقدية–،رسالة ماجيستير، مخطوط جامعة الجزائر، 1990.

8. محمود أحمد السيد، أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية – رسالة دكتوراه–، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1982.

9. المراشدة طلال، بناء المهارات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية الرسمية – رسالة ماجيستير–، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، 2008.

10. هبة حمّاد، تعليم المفردات للناطقين بغيرها، دراسة تطبيقية: كتاب نون والقلم نموذجا، الجامعة الأردنية، رسالة ماجيستير، 2013.

11. هدى الصيفي، علاقة السياسة اللغوية بالتخطيط اللغوي (دراسة حالات من الوطن العربي)، رسالة ماجيستير، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر، 2014- 2015.

خامسا– المجلات وأشغال المؤتمرات والملتقيات:

1. مجلة العربية للثقافة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس،ع.37، 1420هـ.
2. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، غزة، فلسطين، ع.2، 2010.
3. مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2008.
4. مجلة البحث العلمي الأردنية، ع.1، جامعة اليرموك، الأردن، 2012.
5. مجلة الأثر، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية، 2017، ع.29.
6. مجلة الذاكرة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2017، ع.9.
7. مجلة لغة–كلام، مج.3، ع.1،2017، المركز الجامعي أحمد زبانة، الجزائر.
8. مجلة دراسات لسانية، 22 ماي 2019، مج.3،ع.1، جامعة لونيسي علي، البليدة.
9. مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، مج. 15، 2003.
10. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر،ع. 29.
11. مجلة اللسان العربي الصادرة عن مكتب تنسيق التعريب بالرباط، المغرب،ع. 66، 2011.
12. مجلة الخطاب، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، ع.1، 1996.
13. مجلة علوم إنسانية، بروناي، دار السلام، 2010،ع.44.
14. مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2012.
15. مجلة اللسان العربي الصادرة عن مكتب تنسيق التعريب بالرباط، المغرب، ع.45، 1998.
16. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإسلامية، حزيران 2011، مج.3، ع.10.

17. مجلة اللسانيات العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ع.7، 2018.

18. مجلة اللغة العربية، ع. 2002، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر.

19. مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، القاهرة.

20. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، جامعة الملك عبد العزيز بجدة، السعودية، مج.3، ع.12، 2014.

21. مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق، مج.1، 2012.

22. مجلة العرب الأدبية، السعودية، ع. 504، 1413هـ.

23. مجلة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي، السودان، ج. 3، 1985.

24. مجلة جامعة دمشق، دمشق، سوريا، مج.1،2، ع. 3، 4.

25. مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، الإسكندرية، مصر، ع. 20، 2001.

26. مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، لبنان، 2015.

27. مجلة العلوم الإنسانية (منشورات مقاربات)، المغرب، ط.1، 2013.

28. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، عدد خاص: الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي

29. المؤتمر الدولي حول قضايا اللغة العربية وتحدياتها في القرن الواحد والعشرين، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، 1996.

30. سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، الرياض، 2- 4 أفريل 2009.

31. المؤتمر العلمي الثاني حول اختبارات قياس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها، 9-11 أوت 2016، مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بوصاصو، الصومال.

32. أبحاث المؤتمر اللغوي العاشر (المنهج التعليمي وإعداد مواد تعليم العربية للناطقين بغيرها)، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، 1438هـ.

33. مؤتمر مرجعيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في قارات العالم الأربع، ماليزيا.

34. ندوة تطوير تعليم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، 25-28 أوت 1990.

35. ندوة بعنوان (تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) المنعقدة في المدينة المنورة من 1-7 جمادى الأول، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

36. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، تونس، 2005.

37. منشورات جامعة الملك سعود، 2012.

38. منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2012.

39. منشورات المنتدى العربي التركي، ط.1، 2017.

40. منشورات كلية التربية، دورة مشرفي المناهج، المنوفية، 1432.

41. منشورات معهد العلوم الإسلامية والعربية، إندونيسيا، ع.2، 1988.

42. منشورات صدى التضامن، التضامن الجامعي المغربي، الدار البيضاء، 2003.

43. اليوم التكويني لتطوير الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي، سطيف، 2014/03/1.

سادسا- المواقع الإلكترونية:

1. محمود عبد الله، أهمية تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية، 2008.

http ://kenanaonline.com /users./AhmedAbdAllah/topics/ 77255/ posts/1999.

2-http://www.aila.info/en/about.html(last accessed: décembre 2016)

فهرس الموضوعـــــات

– فهرس الموضوعات:

العنوان	الصفحة
بسملة	–
إهداء	–
شكر وعرفان	–
مقدمة	أ– ز
المدخـــــل: **مفاهيم ومصطلحـــات**	
تمهيد	14
1– تعريف اللسانيات التطبيقية	16
أ– خصائص اللسانيات التطبيقية	19
ب– اهتمامات اللسانيات التطبيقية	20
ج– مجالات اللسانيات التطبيقية	20
2– تعريف التعليمية	21
أ– لغة	22
ب– اصطلاحا	23
ج– أنواع التعليمية	23
3– تعريف المحتوى	25
أ– أنواع المحتوى	27
ب– معايير تحديد المحتوى	28
4– تعريف كتاب نون والقلم لمحمود الشافعي	30
5– تعريف اللغة العربية المعاصرة	31
أ– سمات اللغة العربية المعاصرة	33

الفصـــل الأول: المحتوى التعليـمي ومرتكزاته اللسانيــة	
تمهيد	35
– أسباب اكتساب اللغة العربية لمكانتها بين اللغات	36
– الفرق بين كتاب تعليم العربية للناطقين بها وكتاب الناطقين بغيرها	38
– مراعاة المرجعية	39
– دوافع تعلّم اللغة الهدف	40
1– تحليل المحتوى	41
– تعريف تحليل المحتوى	42
1– اصطلاحا	42
2– أهداف تحليل المحتوى	42
أولا– النظام الصوتي للغة العربية	44
أ تدريس الأصوات	45
ب– نطق الأصوات	47
1– صوامت العربية	49
2– صوائت العربية	50
ج– أهداف تدريس الأصوات	53
د– أهم الظواهر الصوتية التي تركز عليها كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها	54
ثانيا– النظام الكتابي للغة العربية	61
أ– مهارة الكتابة	61
ب– أهم القضايا التأسيسية الخاصة بالنظام الكتابي للعربية	62
ثالثا– المفردات والتراكيب اللغوية	64
1– الكفاية الاتصالية	65
2– الكفاية اللغوية	67
1– المفردات	72

أ- مفهوم المفردة اللغوية	73
ب- أهمية تعليم المفردات وتعلّمها	73
ج- معايير انتقاء المفردات	73
د- قوائم المفردات العربية الشائعة	77
هـ- أساليب تدريس المفردات	79
و- مشكلات تعليم اللغة العربية	82
2- التراكيب اللغوية	84
أ- مفهوم التراكيب اللغوية	84
ب- أهمية التراكيب اللغوية	84
ج- الأهداف العامة لتعلّم التراكيب اللغوية	84
د- معايير انتقاء التراكيب اللغوية	86
خامسا- التمارين اللغوية ودورها في تعليم اللغة	89
1- تعريف التمرين اللغوي	89
أ- لغة	89
ب- مفهوم التمرين الاصطلاحي أو التعليمي	90
2- خصائص التمرين اللغوي	91
3- أنواع التمارين اللغوية	92
أ- التمارين البنيوية	92
1- صيغ التمارين البنيوية	93
2- أنواع التمارين البنيوية	93
ب- التمارين التواصلية	95
سادسا- الاختبارات اللغوية ودورها في تعليم اللغة	97
1- مفهوم الاختبار	97
2- أهمية الاختبارات	98
3- أسس الاختبار	99

4- أنواع الاختبارات اللغوية	100
5- الفرق بين التمرين والاختبار	104
سابعا- الألعاب اللغوية ودورها في تعليم اللغة	105
أ- تعريف اللعب	105
ب- مجالات الألعاب اللغوية	106
ج- أنواع الألعاب اللغوية	106
ثامنا- الألوان ودورها في تعليم اللغة	109
أ- تعريف اللون	109
ب- أهمية اللون	110
تاسعا- المعجم أو الحصيلة اللغوية	110
1- تعريف المعجم	114
أ- المعجم لغة	114
ب- المعجم اصطلاحا	114
2- أنواع المعجم الخاص بتعليم العربية للناطقين بغيرها	114
3- أهمية المعجم لدى متعلمي العربية للناطقين بغيرها	116
الفصل الثاني: **المحتوى التعليمي والعلاقات**	
- تمهيد	120
أولا- المحتوى التعليمي والمعلم	122
أ- أهداف المعلم	125
ب- المعلم الجيّد	126
ثانيا- المحتوى التعليمي والمتعلّم	129
أ- خصائص المادة التعليمية	131
ب- دور المتعلم	132
ثالثا- المحتوى التعليمي والمستوى التعليمي	134

أ- خصائص المتعلمين	134
رابعا- المحتوى التعليمي وأغراض المتعلمين التعليمية	138
أ- الفرق بين تعليم العربية لأغراض عامة وتعليمها لأغراض خاصة	140
ب- الأغراض الخاصة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	141
خامسا- المحتوى التعليمي وعلاقته باللغة الوسيطة	144
أ- حالات استخدام اللغة الوسيطة	145
سادسا- طرائق التدريس	148
أ- مفهوم طريقة التدريس	149
ب- أشهر طرائق التدريس	150
1- طريقة النحو والترجمة	150
2- الطريقة المباشرة	154
3- الطريقة السمعية الشفهية	158
4- طريقة القراءة	162
سابعا- المحتوى التعليمي وسياسة تعليم العربية للناطقين بغيرها	169
1- تعريف السياسة اللغوية	169
أ- السياسة لغة	169
ب- السياسة اللغوية اصطلاحا	170
2- تعريف التخطيط	173
أ- التخطيط لغة	173
ب- تعريف التخطيط اللغوي	174
ج- أنواع التخطيط اللغوي	175
د- آليات ومراحل التخطيط اللغوي	175
3- العلاقة بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي	176
4- دور السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي في تعليم العربية	177
5- معايير التخطيط لتعليم العربية للناطقين بغيرها	178

ثامنا– المحتوى التعليمي والوسيط الإلكتروني	180
أ– أهمية الوسيط الإلكتروني في تعليم العربية للناطقين بغيرها	183
ب– عناصر الوسائط الإلكترونية	185
ج– شروط استخدام الوسائط الإلكترونية في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	188
الفصل الثالث: **قراءة لسانية في المحتوى التعليمي لسلسلة نون والقلم لمحمود الشافعي**	
تمهيد	193
1– قراءة لسانية في المحتوى التعليمي لسلسلة (نون والقلم) لمحمود الشافعي	195
أولا– قراءة لسانية في المستوى المبتدئ من سلسلة (نون والقلم)	195
1– تدريس الأصوات في المستوى المبتدئ من (نون ولقلم)	195
أ– النظام الصوتي	195
ب– النظام الكتابي	200
2– تدريس المفردات في المستوى المبتدئ من (نون والقلم)	205
أ– معايير انتقاء مفردات (نون والقلم)	205
ب– أساليب تدريس مفردات (نون والقلم)	207
3– تدريس التراكيب اللغوية في المستوى المبتدئ من (نون والقلم)	213
4– تدريس الموضوعات النحوية والصرفية في المستوى المبتدئ من (نون والقلم)	216
ثانيا– قراءة لسانية في المستوى المتوسط من سلسلة (نون والقلم)	220
1– أساليب تدريس مفردات (نون والقلم)	221
2– تدريس الموضوعات النحوية والصرفية في المستوى المتوسط من (نون والقلم)	224
ثالثا– قراءة لسانية في المستوى المتقدم من سلسلة (نون والقلم)	231
1– تدريس مفردات (نون والقلم)	233

أ- أساليب شرح المفردات	233
ب- أهم النقاط التي يركز عليها الشافعي في تدريس المفردات	238
2- تدريس الموضوعات النحوية والصرفية في المستوى المتقدم من (نون والقلم)	241
أ- تدريس التراكيب اللغوية	254
ب- تقسيم المادة النحوية	257
ج- تدريس الصيغ الصرفية	258
رابعا- التمارين اللغوية في سلسلة "نون والقلم"	262
1- التمارين الخاصة المفردات	262
2- التمارين الخاصة بالتراكيب اللغوية	264
3- التمارين الخاصة بالصيغ الصرفية	266
خامسا- المعجم اللغوي لسلسلة (نون والقلم)	269
سادسا- استخدام الحاسوب في سلسلة (نون والقلم)	271
خاتمة	274
قائمة المصادر والمراجع	279
فهرس الموضوعات	301
ملخص	310

ملخص

ملخـــــص:

تلعب اللسانيات التطبيقية دورا مهما في إعداد محتويات تعليم اللغات الأجنبية، ذلك أن أهم حقل من حقولها هو حقل تعليمية اللغات، وقد استفاد ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من معطيات هذا العلم كثيرا، وبدأت حركة التأليف فيه تتزايد بتزايد الوافدين على تعلم اللغة العربية من الأجانب لأغراض مختلفة، إما عامة وإما خاصة (دينية، سياسية، اقتصادية، تجارية، أو ثقافية، وغيرها من الأغراض)، وتهدف هذه المؤلفات إلى إكساب المتعلمين مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها وهي مهارة الاستماع، المحادثة، القراءة، والكتابة، إضافة إلى بعض المهارات الفرعية الأخرى، كمهارة التفكير، التعبير، الفهم، والاستيعاب، وغيرها، وتعد سلسلة (نون والقلم) لمحمود الشافعي، والمكونة كغيرها من السلاسل من ثلاثة مستويات (المستوى المبتدئ، المستوى المتوسط، المستوى المتقدم) وهي من أهم السلاسل في تعليم العربية لغير الناطقين بها، وهو بدوره قد اعتمد على معطيات الدرس اللساني الحديث في إعداد محتوى سلسلته، وفي عرض المادة اللغوية، وأساليب عرضها، كاستخدامه لأسلوب الصور، الألعاب اللغوية، تكثيف التمارين اللغوية، وغيرها من العناصر اللغوية الواردة في المحتوى، كما ينطلق في إعداد المحتوى من الثقافة الإسلامية والعربية، من خلال النصوص التي تضمنتها السلسلة، قصد تعريف المتعلم الأجنبي على ثقافتنا العربية والإسلامية، وبخاصة المتعلم الذي يدرس العربية لأغراض دينية.

Résumé :

La.linguistique.appliquée.joue.un.rôleimportantenmatièrede.prép aration.ducontenu.de l'enseignement des langues étrangères, car le domaine le plus important de sa filière est le domaine de l'apprentissage des langues, sachant que le domaine de l'enseignement de la langue arabe aux non- locuteurs de cette langue a beaucoup bénéficié des données de la linguistique appliquée, ainsi que le mouvement des auteurs a commencé à augmenter avec le nombre croissant d'expatriés qui veulent apprendre la langue arabe pour des raisons multiples ; que se soient générales ou spéciales (religieuses, politiques, économiques, commerciales, culturelles et autres ..). Ces œuvres littéraires visent à fournir aux apprenants, des compétences en langue arabe pour les locuteurs non natifs arabisés, à savoir les capacités d'écouter, de parler, de lire, et d'écrire, en plus certaines autres sous-compétences telles que les capacités de penser, d'expression, de compréhension, et d'autres . Et c'est la série de (**noun wal qalam**) de **Mahmoud Chafii ,** composée comme d'autres séries d'ailleurs, de trois niveaux (niveau des débutants, niveau intermédiaire, niveau avancé) et c'est l'une des chaines les plus importantes de l'enseignement de la langue arabe aux locuteurs non natifs, et qui à son tour, s'est appuyé sur les données de la leçon linguistique moderne, en préparant le contenu de sa série, et en affichant à la fois, le matériel linguistique et la méthode de présentation, comme l'utilisation du style des images, les jeux de langage, l'intensification des exercices de langage, et d'autres éléments de langage inclus dans le contenu .. Tout cela inspiré de la culture arabo-islamique, à travers des textes inclus dans cette série, pour but de faire savoir l'apprenant étranger de notre culture arabo-islamique, et plus spécialement celui qui apprend la langue arabe pour des raisons religieuses.

Abstract:

Applied linguistics plays an important role in the preparation of the content of teaching foreign languages, because the most important field in its sector is the field of language learning, knowing that the field of teaching Arabic language to non-speakers of this language has greatly benefited from the data of applied linguistics, as the movement of authors has started to increase with the increasing number of expatriates who want to learn the Arabic language for multiple reasons; whether general or special (religious, political, economic, commercial, cultural and others ...). These literary works aim to provide learners with Arabic language skills for non-native Arabic speakers, namely the skills of listening, speaking, reading, and writing, in addition to certain other sub-skills such as abilities to think, express, understand, and others. And this is the series of (noun wal qalam) by Mahmoud Chafii, composed like other series elsewhere, of three levels (beginners level, intermediate level, advanced level) and it is one of the most of the teaching of the Arabic language to non-native speakers, who in turn drew on the data of the modern linguistic lesson, preparing the content of his series, and displaying both the linguistic material and the method of presentation, such as the use of the style of the images, the language games, the intensification of the language exercises, and other elements of language included in the content. All this inspired by the Arab culture -Islamic, through texts included in this series, with the aim of making known the foreign learner of our Arab-Islamic culture, and more especially those who learn the Arabic language for religious reasons