الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعـة باتنــة -1-

كليــة اللغـة والأدب العربـي والفنـون

قسـم اللغـة والأدب العربـي

تعليميّة اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في ظلّ الكفاية التّواصليّة المعاصرة

- المدرسة الخاصّة في الجزائر أنموذجا.

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللغة والأدب العربي.

تخصّص: لسانيات

إعداد الطالب:

نورالدين بوخنوفة

إشراف أ. د:

عزالدين صحراوي

لجنة المناقشة

الدكتور	بلقاسم دفة	أستاذ	التعليم العالي	جامعـة باتنة	رئيسا
الدكتور	عزا لدين صحراوي	أستاذ	التعليم العالي	جامعـة باتنة	مشرفا
الدكتور	جودي مرداسي	أستاذ	التعليم العالي	جامعـة باتنة	مناقشا
الدكتورة	ليلى سهل	أستاذ	محاضر. أ	جامعـة بسكرة	مناقشا
الدكتورة	صورية جغبوب	أستاذ	محاضر. أ	جامعـة خنشلة	مناقشا
الدكتور	محمد بن صالح	أستاذ	محاضر. أ	جامعـة مسيلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2017/2016 م -1438/1437هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

إلى كل أساتذتي الذين ساهموا في تعليمي.

إلى جميع الأساتذة والمعلمين الذين علّموا ويعلّمون اللغة العربية.

إلى كل الذين يتعلّمون اللغة العربية من أهلها ومن النّاطقين بغيرها.

إلى كل من ساهم من قريب أو من بعيد في تقديم يد العون في هذا العمل وأخصّ بالذكر الأستاذين الكريمين محمد عطيّة ومحي الدّين بوصوفة.

أهدي هذا العمل.

يقول القاضي الفاضل عبد الرحيم البيساني العسقلاني: فيما كتبه في جواب له على رسالة للعماد الاصفهاني:

" إنّي رأيتُ أنّه ما كَتَبَ أحَدُهُم في يَومِهِ كِتاباً إلا قالَ في غَدِهِ، لوغُيّرَ هذا لَكانَ أَحسن ولَو زُيِّدَ ذاكَ لَكانَ يُستَحسن، ولَو قُدِّمَ هذا لكانَ أفضل، ولو تُرِكَ ذاكَ لَكانَ أجمل، وهذا مِن أعظَمِ العِبر، وهو دَليلٌ على استيلاءِ النّقْصِ على جُملَةِ البَشر."

[من كتاب إتحاف السادة المتقين بشرح إحياء علوم الدين لمرتضى الزبيدي]

مقدمة

مقدمة

يعدّ تعليم اللّغة العربيّة من القضايا الّتي شغلت علماء اللسانيات العربية واللسانيات التطبيقية واللسانيات التعليمية، منذ أمد بعيد، إلى جانب مسألة الذّود عن الخلفيّة المعرفيّة لهذه اللّغة وأقصد عامّة القضايا اللغوية الّتي تحتويها، تحصينا لمستعمليها من كل مظاهر الانحراف اللغوي كاللحن والتداخل والاكتساب اللغوي ولذلك تأتي تعليمية اللغة العربية لتقلّل من هذه المظاهر حفاظا على مكانة اللغة العربية.

ولا يمكن أن ننكر هذه الجهود المضنية التي بذلت وتبذل للدفاع عن اللّغة العربية وتقويم ألسنة الناطقين بها، إلاّ أنّ ذلك كلّه قد يكون غير كافٍ لدرء المخاطر المحدقة بها.

وأمام هذه التحديات سنتناول إحدى قضايا اللغة العربية، من زاوية بيداغوجية تعليمية لما لهذين المجالين الحيويين، من أهمية معرفية وتطبيقية، أسهما في معالجة كثير من القضايا اللسانية، كانت لها نتائج ايجابية، إن على المستوى المنهجي أو التطبيقي الميداني، شكّلت حائلا أمام هذه العقبات اللغوية، وبخاصة ونحن نعيش أزمات لغوية معقدة، كالعولمة الصراع اللغوي ولعلل أكثرها تعقيدا أزمة تعليمية اللغة.

ومن المظاهر التي تتجلّى من خلالها أنّ مستعملي اللغة العربية يُعْوِزُهُمْ التحكّم في آلياتها الوظيفية حين استعمالها حيث تبين أن معظم هذه الظواهر المرضية لا تعود إلى اللغة العربية بقدر ما تعود إلى متكلّميها، وربما يتعلق الأمر كذلك بجملة من الأسباب الآتية:

1. المناهج البيداغوجية.
2. المضامين البيداغوجية التي تقدم لمتعلميها.
3. الطرق المستخدمة في العملية التعليمية للغة العربية.
4. الوسائل البيداغوجية المستعملة في العملية التعليمية التعلمية للغة العربية.
5. طرق التقويم لهذه العملية برمّتها.

فالعائد إلى المناهج المعدّة في تعليمية اللغة العربية نجد أن أغلبها لا يتأسّس على قواعد علمية، فاضطراب المناهج وكثرة تغيّرها، واعتمادها على تجارب مستقاة من وسط غير وسطها الطبيعي ونقلها نقلا من خارج بيئات لغات وثقافات أخرى مثلما تستورد الأشياء المادية، فيه كثير من العيوب، وحتّى وإن كان نقلا سليما إلاّ أنه من حيث التطبيق فيه من العلل ما قد تفسد اللّغة العربية حين تعليمها، كل ذلك ما هو في الحقيقة إلاّ فيض من غيض ممّا يميّز كما أسلفنا السبب الأول وهو المناهج البيداغوجية.

إنّ علّة المضامين البيداغوجية تتمثل في أنها لا تحمل تلك الدافعية التي من شأنها أن تحفّز المتعلمين على الاقبال شغفا وحبا على تعلّم اللغة العربية، بل تنفيرا لهم عنها والواقع أحسن حكما على ذلك. وممّا يدعم هذا الرأي ذلك الشعور بثقل وطأة حصة اللغة العربية على التتلاميذ وحتى الطلبة بالجامعة. فيأتي الهروب

من حصة اللغة العربية ملاذا ومخرجا. والحقيقة المرّة قلة أهل الاختصاص في الدراسات اللغوية الممتلكين للمعارف اللغوية لا للمعلومات حولها.

أمّا الهدر اللغوي الرهيب الذي يعيشه متعلمو اللغة العربية من حيث الأخطاء اللغوية عند تداولية اللغة نطقا، بله كتابة، عند التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، على الرغم من الطاقات الضخمة التي بذلت في عملية تعليم وتعلم اللغة العربية.

أما الأمر الثالث المرتبط بطرق التدريس فلا ريب أنّ الواقع التعليمي أثبت القناعة أننا لم نستطع بلورة –إلى الآن–طرقا مضبوطة تتحقق من خلالها الغايات التي نرسمها في البداية من تعليم اللغة العربية؛ ويتمكّن المتعلم من التحكّم ولو في الحدّ الأدنى منها، اكتسابا للكفاية التواصلية عند توظيفها، على الرغم من الكمّ الهائل من الهياكل البيداغوجية المسخرة في ذلك. وهذا ما جعلنا نفرد لها مبحثا مستقلا في هذا البحث.

أما الحديث عن استعمال الوسائل التعلمية أثناء الفعل التعلمي التعليمي للغة العربية فإننا نرى – على الرغم أهميته – نقصا ملحوظا في استعمالها، رغم تحديث تجهيزها بالوسائط التكنولوجية المتطورة على المستوى التقني والحاسوبي، علما أن هذه الادوات أصبحت من البديهيات لدى المتعلمين، بل هي من وسائل الألعاب والترفيه ناهيك عن وظيفتها الاتصالية.

إن هذا الواقع التعليمي الموصوف الذي يشمل تعليم اللغة العربية لأهلها وللأجانب، واقع أليم، فإذا كان المتعلم الذي ينتمي للغة العربية ويتحرك في أجوائها الثقافية يكَلُّ بعد مدّة تعليمية لا بأس بها أمام التحكم في لغته، فلا ضير للأسف حين يواجه المتعلم الأجنبي الحالة نفسها، علما أنه لم يعش في بيئة اللغة العربية ولا محيطها الثقافي.

من هنا جاء بحثنا الموسوم بـ« **تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها في ظل الكفاية التواصلية المعاصرة – المدرسة الخاصة في الجزائر أنموذجا**– » يتناول تعليم اللغة العربية في ظل الكفاية التواصلية **المعاصرة**، التي نقصد بها تحديدا مقاربة الإطار الأوروبي المرجعي الموحد لتعليم اللغات، باعتبارها نمذوجا تطبيقيا وعمليا لجميع مؤسسات تعليم اللغات في أوروبا، لاهتمامه بموضوع تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها، في أوروبا، عبر أنموذج المدرسة الخاصة، مُتَصَوّرَة، كمشروع في الجزائر التي تعلم، غير العربي، اللغة العربية، ضمن هذا المنوال، ولكن لا ضير، بل يمكن الاستفادة منه في مجال تعليم اللغة العربية لأهلها، نظرا لاشتراك عناصر عديدة بين الفضاءين

إشكالية البحث

إن عملية تعليم اللغة العربية في العديد من مدارس ومؤسسات التعليم في الدول العربية والإسلامية وفي بعض المؤسسات الأجنبية خاصة منها تلك التي زرناها في المغرب والسودان وتركيا، حيث تزاوَل التدريس بمقاربات بيداغوجية كلاسيكية، لا تستند إلى نظريات لغوية وبيداغوجية ونفسية واجتماعية وطرق أضنها عشوائية، ويرجع ذلك لعدم اعتمادها مناهج علمية في تحضير المضامين التعليمية، وعدم توظيف طاقمها التعليمي لوسائل بيداغوجية ناجعة، بسبب عدم جديّة التكوين وغير ذلك.

هذه الأسباب وغيرها منعت العملية التعليمية/ التعلمية للغة العربية أن تحقق الغايات المحدّدة لها. وقد صغنا هذه الاشكالية في الرسالة عبر الإجابة عن بعض الأسئلة الآتية:

1- هل إن عملية تعليم اللغة العربية- حاليا- للناطقين بغير العربية في مؤسساتها التعليمية المختلفة، تزاول وفق مناهج قديمة؟

2- ما نجاعة المناهج القديمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

3- ما مدى نجاعة الكفاية التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

4- ما فائدة استعمال المرجع الأوروبي الموحد للغات باعتباره نمذوجا قد يستفاد منه في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في سعيها إلى تقديم إجابات لما جاء في الإشكالية من خلال:

1- التعريف بتعليمية اللغة العربية لغير أهلها

2- التفريق بين ما يستعمل في تعليمية اللغة العربية لأهلها ولغير أبنائها، منهجا واسلوبا وطرقا.

3- التعريف بالكفاية التواصلية في تعليم اللغات، والحث على استخدامها في تعليم اللغة العربية.

4- بيان حدّ الجوانب السلبية للمناهج القديمة في تعليم اللغة العربية لغير أهلها، وضرورة تجنبها في هذا الميدان.

5- الحثّ على استعمال المناهج التعليمية، وطرق التعليم وأساليبه، ووسائله، المعاصرة التي تناسب طبيعة اللغة العربية، وما يحتاجه متعلموها.

أسباب اختيار الموضوع

من أهم الأسباب التي جعلتنا نبحث في هذا الموضوع:

1- الشعور بأن تعليمية اللغة العربية غير كاف، عكس ما يجب ان تكون عليه اللغة العربية.

2- ادراكنا بأن اللغة العربية مزاحمة في دارها من لغات أخرى، توفرت لها كل الامكانات المعاصرة في تعليمها لأهلها ولغيرهم، إبعادا للغة العربية وأخذا لمكانها، في الوقت الذي لا تزال تعليمية اللغة العربية تتم بطرائق واساليب ووسائل غير التي تتوفر لغيرها من اللغات.

3- العربية لغة الوحي، ولذلك من الضروري تعليمها، تمكينا لمتعلّميها منها، تحقيقا لهذه المكانة الواجب أن تكون فيها.

4- تحول اللغة العربية الآن إلى لغة تواصل عالمية، يضمن لها المكانة الحقيقية باعتبارها لغة عالمية أصبح من الضروري توفير كل ما من شأنه أن يحقق لها ذلك، منهجا واسلوبا ووسائل.

5- اللغة إرث حضاري فكري يتطلب تعليما معاصرا تواصليا بين الأمم مما يحتّم على أهلها عصرنتها لتتعامل مع التحديات الراهنة.

6- لا يمكن للغة الانسجام مع التعليميات التطبيقية المعاصرة إلا من خلال موافقتها بعض المناهج العلمية التي أثبتت حسب رأينا كفايتها.

أهداف البحث

1- طرح بعض التوجهات السلبية في تعليمية اللغة العربية كلغة أجنبية، إظهارا لمحدوديتها.

2- التعريف بالكفاية التواصلية باعتبارها مقاربة معاصرة، في تعليم وتعلّم اللغة الثانية.

3- الإفادة من هذه الكفاية منهجا وأسلوبا ووسائل في تعليم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

4- مسايرة التطورات المعاصرة علميا وتقنيا، المتعلقة بها في مجال تعليمية اللغة الثانية ومنها العربية لغير أهلها.

5- تلبية حاجات خاصة لفيئات من المتعلمين، متعلقة بالعصر، ليس بوسع المقاربات القديمة في تعليم اللغة تحقيقها.

6- إمكانية تطويرا مقاربات تعليم اللغة العربية لأهلها وحتى لغيرهم.

ز. وضع مشروع يمكن اعتماده ككتاب في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مؤسس على منهج معاصر.

حدود البحث

زمانيا: يعالج البحث إحدى المقاربات المعاصرة التي تميّز بها حقل تعليمية اللغات الأجنبية من نهايات القرن العشرين إلى بداية القرن الواحد والعشرين.

مكانيا: رغم أن البحث قد يتضمن أشهر الأماكن التي تعلم فيها العربية لغير أهلها ولكن سيكون تركيزنا على إمكانية إيجاد مدرسة افتراضية قد تكون أنموذجا في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

فرضيات البحث

من أهم الفرضيات التي يطرحها هذا البحث:

1- إن تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها وحتى لأهلها، القائمة الآن في العديد من الفضاءات التعليمية المختلفة تؤدى بمقاربات تقليدية غير ناجعة من حيث تحقيق أهدافها.

2- إن تعليمية اللغة العربية وفق مقاربات معاصرة، يفضي إلى مردود قيّم، يتمثل في كسب المتعلم للغة العربية للكفاية التواصلية.

منهج البحث

اتبعنا في بحثا المنهج الوصفي، حيث نراه الأنسب لمثل هذه الدراسات الوصفية التطبيقية، كما لجأنا أحيانا إلى المنهج التقابلي، خاصة في الجزء التطبيقي من الرسالة.

خطة البحث:

وقد جرى تقسيم البحث على وفق الخطة الآتية:

- مقدمة

- مدخل الموسوم بنظرة كرونولجية عالجنا فيه أوليات معرفيّة تضمنت التّطور الكرونولوجي لجذور الدّراسات اللّسانية منذ القدم إلى غاية الدراسات المعاصرة تعليميا.

- الفصل الأول الموسوم بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومقاربة الكفاية التواصلية، وقسمناه إلى مبحثين:

- المبحث الأول سميناه مقاربة مفهومية

- والمبحث الثاني سميناه مقاربة وظيفية.

- الفصل الثاني الموسوم بالمهارات التواصلية وقسمناه إلى مبحثين أيضا:

- المبحث الأول ووسمناه بمهارات التواصل الشفهي عالجنا فيه قسميْها: المهارة التواصلية السماعية والكلامية.

- المبحث الثاني ووسمناه بمهارات التواصل الكتابي، اشتمل على مهارتي القراءة والكتابة.

- الفصل الثالث التطبيقي الموسوم بالدراسة التطبيقية قدمنا فيه نمذوجا لمشروع كتاب مدرسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها نظنه يلبّي حاجات المتعلم الأجنبي للغة العربية في مدرسة خاصة يمكن انشاؤها مستقبلا في الجزائر لهذا الغرض واشتمل على مبحثين:

- المبحث الأول سميناه الحروف العربية وأصواتها.

– والمبحث الثاني سميناه نصوص الوضعيات التواصلية.

– ثم الخاتمة ضمناها حصيلة النتائج التي توصلنا إليها.

ولا يفوتنا ألاّ نغفل بعض الصعوبات التي واجهتنا ونحن ننجز هذا البحث والتي يمكن ردها إلى الأسباب الآتية:

1– عدم وجود دراسات أكاديمية سابقة في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجزائر.

2– قلة المصادر التعليمية المبنية على مناهج علمية معاصرة، وإن وجدت فهي اجتهادات فردية في أغلبها.

3 – قلة المؤسسات والمراكز العاملة في هذا الحقل مما صعّب الوصول إليها.

ولا يسعنا في الختام إلا أن نتقدم بخالص الشكر والعرفان لكل من أسهم معنا في إنجاز هذه الأطروحة نكر من بينهم المؤسسات الدولية التي مدتنا بما نحتاجه وهي:

– مكتب تنسيق التعريب بالرباط بالمملكة المغربية.

– جامعة إفريقيا العالمية، من خلال أحد مؤسساتها وهو مركز يوسف الخليفة بالخرطوم بدولة جمهورية السودان

– أكاديمية اسطنبول، ممثلة في جامعاتها عبر كلية الآداب قسم اللغة العربية، بتركيا.

أما **الأشخاص** فنذكر منهم:

– إبتداء الدكتور البروفيسور عز الدين صحراوي المشرف على هذا البحث.

– الدكتور أحمد المحجري مدير مكتب تنسيق التعريب بالرباط.

– البروفيسور يوسف الخليفة مدير مركز يوسف الخليفة لكتابة اللغات بالحرف العربي بالخرطوم.

– البروفيسور أحمد طوران أرسلان عميد كلية العلوم الاسلامية بجامعة السلطان محمد الفاتح بإسطنبول تركيا.

– الدكتور عمر إسحاق أوغلو رئيس قسم اللغة العربية بكلية الآداب جامعة اسطنبول تركيا.

– دون أن أنسى بالطبع الأستاذين الكريمين محمد عطيّة ومحي الدّين بوصوفة.

إن هذا الجهد العلمي بادرة علمية أرجو لها أن تستمر خدمة للغة القرآن الكريم، وعاء الوحي العظيم، ولعلها تفتح آفاقا جديدة للدارسين والغيورين على تعليمية اللغة العربية.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل.

مدخل

نظرة كرونولوجية

نرى(*) أن للغة قسطاً كبيراً من الدراسات العلمية في مختلف حقول العلوم الإنسانية. إنها آية لإبداع العقل، ومرآة صافية لثقافة المجتمعات البشرية. اللغة ليست مجرد أداة للتعبير عما في النفس من الأفكار والأحاسيس، بل تتجاوز هذا الحد، بتأثيرها الفاعل في نفس المتكلم والمخاطب، من خلال صبغ المضامين بصبغتها. واللغة وثيقة الصلة بالإنسان وبيئته، فهي تُظهر المجتمع الإنساني على حقيقته. وليست اللغة رابطة بين أعضاء مجتمع واحد بعينه، وإنما هي عامل مهم للترابط بين جيل وجيل، وانتقال الثقافات عبر العصور لا يتأتى إلا بهذه الوسيلة.

واللغة العربية ليست بمعزل عمّا ذكر ومنها المستجدات الحديثة للدراسات اللسانية، لكن الدراسة العلمية للعربية كانت منذ نزول القرآن الكريم أداة لفهم المضامين القرآنية وسائر النصوص الأصيلة الإسلامية، فاعتادت أن تكون قائمة على الاتجاهات اللغوية والبلاغية المرتبطة بتفسير النصوص الشرعية.

ولقد أرست الدراسات اللسانيات الحديثة قواعد جديدة في النظرة إلى علوم اللسانيات حيث وسعت من دائرة البحث في هذا المجال، فلم يعد المجال النظري البحت لعلم اللسانيات كافيا لرسم رؤية شاملة لهذا العلم، بل تمّ الانتقال به إلى مقاربات جديدة ترتبط بنظريات ومناهج فكرية وفلسفية من جهة، وبميادين تطبيقية ميدانية، وبخاصة في تعليمية اللغات من جهة أخرى، أكسبت علم اللسانيات عموما والحديث منه بالأخص أبعادا جديدة تناولت بالدراسة إشكالات لسانية عديدة أكثر تعقيدا وأعمق تساؤلا من تلك التي طرحتها النظرة اللسانية العامة، القديمة منها والحديثة.

وقبل التطرق إلى الأبعاد الجديدة للسانيات، لابد أن نلقي نظرة على ما كان قبلها، وما الخصائص التي طُبعت بها الحركة اللغوية حتى نتمكن من إنشاء مقارنة بين الوجهتين ورصد ما طبعت به كل مرحلة سواء في ارتباطها بما سبقها أو بانقطاعها عنه ابستمولوجيا(**)(معرفيا)

---

*- أميل – شخصيا – إلى استعمال **ضمير الجمع للمتكلم**" **نحن**" بدل المفرد " **أنا**" توافقا مع ما يراه الدكتور الاستاذ طه عبد الرحمن حينما يقول:" إذا نحن استعملنا ضمير الجمع بدل ضمير المفرد في كتاباتنا، فلأن هذا الاستعمال تقليد عربي أصيل في صيغة التكلم من صيغ الكلام، ثم لأنه هو الاستعمال المتعارف عليه في المقال العلمي والتأليف الأكاديمي، فضلا عن أنه يفيد "المشاركة" و"القرب"، إذ يجعل المتكلم ناطقا باسمه وباسم غيره، ولا غير أقرب إليه من المخاطَب، حتى كأن هذا المخاطب عالِم بما يخبره به المتكلم ومشارك له فيه، فيكون ضمير الجمع، من هذه الجهة، أبلغ في الدلالة على التأدب والتواضع من صيغة المفرد، ولا دلالة له إطلاقا على تعظيم الذات ولا على الإعجاب بالنفس"(**اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز العربي الثقافي، الدار البيضاء، المغرب، وبيروت، لبنان، 1998م، ص:5.**)؛ ونسأله تعالى أن يعصمنا من الكبر والعجب والغرور.

** – ينظر ملحق المصطلحات

وتطبيقيا، لأن معرفة النظرية العلمية التي تأسست عليها الدراسة اللغوية وتطبيقاتها سوف تمنحنا نظرة ولو بكونها مقدمة نلج من خلالها إلى تكوين رؤية علمية مؤسَس لها مفهوميا " ولهذا كان من الممكن أن نكتفي بالإشارة الوجيزة إلى ما طرأ في العصور السالفة من البحوث لأسرار اللغات، غير أن هذا سوف يحرمنا من المعلومات الأصيلة التي تساعدنا على فهم النظريات الحديثة، لأن المفاهيم التي بنيت عليها هذه النظريات لم تنشا من العدم، بل هي نتيجة لتطور طويل استمر عدة قرون." [1]

ولقد سلكنا في طرحنا، الاتجاه الكرونولوجي نفسه الذي تناوله عبد السلام المسدّي [*] في مؤلفه التفكير اللساني في الحضارة العربية وهو منهج عَوْدَوِيٌّ " استقر عُرْفُ المؤرخين على الرجوع بالتفكير اللغوي إلى المراحل الكبرى التالية:

أ- **العصر القديم:** ونستعرض فيها احتمالات التفكير اللغوي في فترة ما اصطلح عليه فترة ما قبل التاريخ ابتداء بالهنود وقوفا خاصة عند بانيني"panini" في بحر القرن الخامس قبل الميلاد بل إلى أبعد من ذلك؛ ثم نظرية المصريين القدماء بما يعود إلى أكثر من 3000 سنة قبل الميلاد، فالحضارة اليونانية ثم الرومانية.

ب- **العصر الوسيط:** ويمتد بين القرن الرابع والقرن الرابع عشر من التاريخ المسيحي، حيث يقتصر رواد الدراسات في المجال اللساني في هذه المرحلة على ملاحظات هامشية تتركز خاصة على بعض خصوصيات لغوية دارت بين أنصار الديانتين اليهودية والمسيحية.

ج- **العصر الحديث:** منذ النهضة في العالم الغربي ابتداءً من القرن الخامس عشر: ويقف المؤرخون عادة على ظهور النحو الفلسفي أو العقلاني ثم على ازدهار النحو المقارن في القرن التاسع عشر بعد اكتشاف اللغة السنسكريتية.[2]

ونضيف لكل هذه المراحل فترة علماء اللغة العرب التي غيبت فيما ذكر، حيث لاحظ المسدّي بشأنها قائلا " وهكذا ينعدم ذكر العرب عند التأريخ للتفكير اللساني البشري بما يحدث القطيعة في تسلسل التاريخ الإنساني"[3]. ثمّ يعقب المسدّي نفسه على هذا الخلل المعرفي قائلا" إن هذه الثغرة

1- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2007، ص: 47

*- ينظر: ملحق الأعلام.

2- عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط3، 2009، بيروت، لبنان، ص: 32-33.

3- المرجع نفسه، ص: 33.

في تواصل التفكير اللغوي عبر الحضارات الانسانية لا يمكن أن تكون عفوية ولا يجوز أن تخلوَ من مؤشرات تاريخية تفسرها وإن لم تستطع تبريرها، وقد يسعنا أن نستشف حوافز هذه الظاهرة بالعودة إلى مميزات عبور الحضارة الانسانية من العَرَب إلى الغَرْب، فالنهضة اللاتينية قامت أساسا على مستخلصات الحضارة العربية بعد أن أقبلت على ترجمة أمهات التراث فيها، وقد عمد الغرب إبان نهضته إلى نقل علوم العرب ومعارفهم"[1].

1- الدراسات اللغوية القديمة:

لا يمكن تصور أن مباحث اللسانيين المحدثين والمعاصرين حول الدراسات اللسانية كانت طفرة، وأنها قد انطلقت من عبقرية فذّة وحدها، لم تسبقها محاولات عديدة في دراسة اللغة قديما، على مذهب ما يقوله وايتني Whitney[*] قبل أكثر من قرن فيما أورده جورج مونان [*] عنه، عندما قال: "إن علم اللغة هو في جملته من صنع هذا القرن ... ولا شيء يستحق الصّفة العلمية من النتائج التي توصلت إليها الأبحاث القديمة (السابقة للقرن التاسع عشر) ... (ولا بد أن نؤرخ من هذا القرن) البداية الحقيقة لعلم اللغة"[2]. إن هذه الرؤية تنم عن نمذوج[**] لنرجسية[**] حادة، نظرة التعالي والخطاب النرجسي للغرب عن نفسه، وشعوره القوي بالأهمية والعظمة والتفردمنذ زمن ليس بالقريب عبر إيديولوجياته المختلفة، يهمش أكثر فأكثر الخطاب النقدي الذي صنع ثورة الغرب الحقيقية. فأصبح الخطاب النرجسي الذي يجعل من تطور العالم الغربي استثناء فريدًا لا مثيل له في تاريخ البشرية إلى حدّ الافتتان [3]. مما يجعل الخطاب الغربي في عمومه، يدور على نفسه بشكل مطلق من دون أيِّ تناول جدي للصيرورات المعقدة التي يشهدها التطور الثقافي للعالم ومنها مجال الدراسات اللغوية.

ولقد بينَتْ الدراسات النقدية للاستشراق ومناهجه، أن علاقة الغرب بالشرق، كانت دوما علاقة سيطرة وهيمنة من لدن الغرب على الشرق بكل مكوناته، أكثر ما هي علاقة تواصل وحوار وتبادل

1- عبد السلام المسدي، المرجع السابق، ص: 33.

*- ينظر: ملحق الاعلام.

**- ينظر ملحق المصطلحات.

2- جورج مونان، تاريخ علم اللغة منذ نشأته إلى القرن العشرين، تر: بدرالدين القاسم، مطبعة جامعة دمشق، د ط، 1972م، ص: 32.

3- ينظر: طه عبد الرحمان، سؤال الأخلاق: مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية، المركز الثقافي العربي، ط:1، 2000، الدار البيضاء، المغرب، ص: 59.

ثقافي، حيث ذهبت جل الدراسات الاستشراقية ضحية هذه النظرة التسلطية، بخضوع ما هو علمي ومعرفي لما هو إيديولوجي سياسي واقتصادي.

ومن المسلم به أن علاقة الغرب بالشرق، علاقة منفعة مادية استعمارية، أكثر ما هي علاقة علم ومعرفة وتواصل، وخير دليل على ذلك هو التقسيم الجغرافي للدراسات الاستشراقية، حيث كان نصيب الاستشراق الفرنسي هو شمال إفريقيا، ونصيب الاستشراق البريطاني الدول التي خضعت للانتدابية وما جاورها، وانفرد الاستشراق الروسي بأوروبا الشرقية.

لقد أوقعت الدراسات الاستشراقية نفسها في أزمة معرفية ومنهجية بعد بسط النفوذ والهيمنة على العالم الشرقي عموما، إذ أن المطلب السياسي الغربي في صلته بالشرق، اقتضى متطلبات أخرى، بعد نهاية الحرب العالمية الثانية وباتساع حركات المد التحرري في العالم الشرقي وغيره، حيث عجز المستعمر عن تجريد وفصل الذات المستعمَرَة من مقوماتها الذاتية، عكس ما كان يتوقع؛ أي أن جزءا كبيرا من جهد الدراسات الاستشراقية ذهب سدى، وهذا يعني موت الاستشراق القديم الذي من غاياته الأساسية التشكيك في أسس المرجعية الخاصة بالبلدان المحتلة وعلى رأسها ثقافاتها، استجابة لمطلب سياسي استعماري محض أكثر مما هو علمي موضوعي" هكذا جرت المقابلة بين اللغات الأوروبية ولغات العالم الثالث، وقامت هذه المقابلة بدور مهم في الأيديولوجية الاستعمارية، كما جرت المقابلة بين اللغات الأوروبية نفسها، ولم تكن هذه المقابلة غريبة عن مختلف الصراعات التي ميزت تاريخ الشعوب الغربية."[1]

يقدم الغرب صورة عن نفسه–من خلال وايتني[*] (whitney) وأمثاله–نظرة تتسم بأنه موئل العلم والعقل والتطور الثقافي والأدبي إلخ...، أي باختصار، الغرب خزَّان العلمية والموضوعية في أعلى تجلياتها. ولا يكتفي الغرب بتقديم هذه الصورة النرجسية عن نفسه، بل يذهب البحث الغربي بمستوياته المختلفة إلى تقديم صورة ساخرة، ونظرة تحقيرية في كثير من الأحيان، بالنسبة إلى حضارات الشعوب الأخرى ومؤسساتها وعاداتها وعن الشعوب الشرقية بالأخص جميعها، وإظهار التفاوت الحضاري بين الغرب وهذه الشعوب في الشرقين الأدنى والأقصى، بخلاف النظر العلمي الذي يفترض الموضوعية وذلك بأن يكون مستقلا كل الاستقلال عن آثار الذات الإنسانية. [2]

1– لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، 2008، ص: 118.

2 – طه عبد الرحمان، سؤال الأخلاق، المرجع السابق، ص: 92–93.

لم يتجه الغرب لدراسة الشرق إلا استجابة لنزعة ذاتية؛ "فأبرز ما قررته المركزية الغربية هو قولها بالخصوصية المطلقة لتاريخ الغرب الذي أنضجته عوامل خاصة داخلية، وأثمر عن حضارة غنية ومتنوعة، ثم التأكيد على أن المجتمعات التي تريد أن تبلغ درجة التقدم، ليس أمامها إلا الأخذ بالأسباب ذاتها التي أخذ بها الغربيون، وليس أمام تلك المجتمعات إلا التخلص من خصوصياتها الثقافية"[1].

وهذا ما خلص إليه إدوارد سعيد عندما ذهب إلى أن الدراسات الاستشراقية قد هيمن عليها هاجس التفوق "الذي يضع الغرب في سلسلة كاملة من العلاقات المحتملة مع الشرق دون أن يفقده للحظة واحدة كونه صاحب اليد العليا"[2].

ورغم ذلك نجد أنّ ما ذهب إليه(ر.هـ.روبنز)[*] (Robenz R.H.) في مؤلفه موجز تاريخ علم اللغة في الغرب الذي ترجمه الدكتور أحمد عوض –ينمُّ عن موضوعية راقية، وينطبق عليه قوله تعالى:{ وَشَهِدَ شَاهِدٌ مِنَ أَهْلِهَا}[يوسف 26] مخالفا الموقف السابق تماما حينما يقول" وعلم اللغة في الهند يعود لزمن أبعد إلى الوراء من علم اللغة في أوروبا الغربية، وقد حفظ منذ ذلك الوقت عن طريق استمرارية العلم المحلِّي، وقد أنجز مرحلته الكلاسيكية في وقت مبكر من تاريخه، ومع مرور الزمن أصبح الأوروبيون على وعي به"[3]، بل يذهب إلى أبعد من ذلك عندما يؤكد بأنّه " كان لدراسة الأوروبيين اللغوية للسنسكريتية أثر مزدوج، فقد شكلت مقارنة السنسكريتية باللغات الأوروبية المرحلة الأولى في التطور المنهجي لعلم اللغة المقارن وعلم اللغة التاريخي، إضافة لذلك أصبح الأوروبيون على اتصال في الكتابات السنسكريتية بتراث العلم اللغوي في الهند الذي تطور بشكل مستقل، والذي تم الاعتراف به في الوقت نفسه، وكان تأثيره في كثير من فروع علم اللغة الأوروبي عميقا وباقيا"[4].

1- عبد الله إبراهيم، المركزية الغربية، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1997، ص: 33.

2- إدوار سعيد، الاستشراق، مؤسس الألحان العربية، بيروت، ط.7، 2005، ص: 42.

*- ينظر: ملحق الاعلام

3- ر.هـ. روبنز، موجز تاريخ علم اللغة في الغرب، تر: أحمد عوض، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، نوفمبر1997، ص: 200.

4- المرجع نفسه، ص: 200.

بل إننا نجد أيضا جورج مونان في مؤلفه الذكور سابقا يعلق على قول وايتني (Whitney)، الذي أورده قائلا" لكن هذا الرأي لا بد من أن يعاد النظر فيه، وأن يُدرس في تفاصيله، ذلك لأنّ علم اللغة لم ينبثق فجأة من القرن التاسع عشر كما تنفجر العاصفة في سماء صافية"[1]

1-1- عند قدماء المصريين:

يرجع اعتناء الهنود بالدراسات اللسانية إلى حوالي ما قبل الألف الأولى(10 قرون) قبل الميلاد على ضآلة المعلومات التي استقاها الباحثون، إلا أن فحص الآثار الفرعونية يجعلنا نعرف مشاهير فقهاء اللغة عندهم حيث عثر- في معجم الحضارة المصرية القديمة (Glossairede L'ancienne Civilisation Égyptienne/ Dictionnaire De La Civilisation Égyptienne / Par Georges Posener ; En Collaboration Avec Serge Sauneron Et Jean yoyotte)[*] على مقالة حول اللغة التي ألفها سرج سونرون(Serge Sauneron)[*]، يتضح من خلالها أنه كان لديهم اهتمام كبير بالكتابة، ونسبت إلى الإله "توت"، وهو إله السحر أيضا ولأن الحكم الفرعوني دام فترة طويلة (حوالي 3000 سنة) استقرت الإدارة لديهم كثيرا، واهتموا بالوثائق والسّجلات، وأحسّ كتّابهم بأهمية الكتابة، وعملوا على تطويرها.

كانت الكتابة من اهتمام اللغويين المصريين القدامى، وبدأت بالرسوم والنقوش والإشارات الدالة على المعاني المستخدمة في الهيروغليفية القديمة، ثم تطورت هذه الرموز إلى ترميز أي دلالات وكانت عبارة عن نصوص موضوعاتي، بحيث يهتم كل نص بموضوع معيّن وهذا ما تؤكده الدكتورة زكية طبوزادة في إعادة ترجمتها ل (كتاب الموتى للمصريين القدماء) إلى اللغة العربية بعدما ترجمه في الأصل بول بارجيه عن اللغة المصرية القديمة إلى اللغة الفرنسية، حينما تقول" عندما عُهد إليَّ بترجمة نصوص ما يسمى اصطلاحا " بكتاب الموتى" للمصريين القدماء إلى اللغة العربية، لم أكن أدرك أن مهمتي صعبة، وأن عليَّ أن أبذل جهدا مضاعفا حتى بدأتُ فعلا في عملية الترجمة، خاصة وأنها ترجمة **لِنَصٍّ كُتِب** في الأصل باللغة المصرية القديمة وترجم إلى الفرنسية."[2]

---

1 – جورج مونان، تاريخ علم اللغة منذ نشأته إلى القرن العشرين، المرجع السابق، ص: 32.

(*)– أنظر: ملحق الأعلام.

(*)–أنظر: ملحق الأعلام.

2 – بول بارجيه، كتاب الموتى للمصريين القدماء، تر: زكية طبوزادة، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2004م، مقدمة المترجمة ص:06.

وهذا لا يعني إلاّ شيئا واحدا وهو أن هناك نصوصا مكتوبة أي مدونة لغوية، ومن يقول لغة يعني فكرا ودراسات وهكذا، والتي كانت في البداية رسوما ثم انتقلت إلى الترميز والدلالة، فصارت مثلا الهراوة للضرب، والهلال للشهر، ورأس البقرة فقط للبقرة كاملة إلخ، بعدما كانت الهراوة لوحدها وكذلك الهلال وراس البقرة، مجرّد رسومات.

ثم بدأت تصدر عنهم الدراسات اللغوية التي ناولت عدة فروع من الأبحاث اللغوية، فدرس بعضهم ما وصلهم من نتاج أدبي يوناني قديم دراسة فلولوجية(**)، واهتم آخرون بدرس النحو، أما الفريق الثالث فقد اشتغل بوضع المعاجم. ودارت كل هذه الدراسات حول اللغة اليونانية وتركزت جميعها في الاسكندرية.أما الدراسة الفلولوجية فقد وجدت في الإسكندرية في وقت مبكر جدًّا. وكان الهدف منها تصحيح النصوص المكتوبة وتفسيرها والتعليق عليها وفي القرن الثالث قبل الميلاد ظهرت شروح على ما كتب هوميروس وغيره من الشعراء. كما وجد أيضا منحى آخر ذو طابع معجمي اهتم بدراسة المفردات وجمع الألفاظ الصعبة أو الكلمات الشعرية أو الكلمات التي تنتمي إلى لهجات خاصة [1]

1-2- عند الهنود:

تشير أغلب الدراسات والبحوث اللغوية[2] إلى أنّ الهنود كانوا من أوائل الأمم في تاريخ الإنسانية التي أولت المسألة اللغوية العناية البالغة كونها تعود إلى بدايات القرن السابع قبل الميلاد تقريبا، في مختلف مستويات اللغة وبالأخص من حيث الجانب الصوتي، فقد وصفوا الأصوات اللغوية وصفا جد دقيق من ناحية نطقها، بدافع اهتمامهم باللغة السنسكريتية(**) لغة الهند القديمة، بحيث قدموا لها العديد من الدراسات العلمية المنظمة والتي اعتمدت المنهج الوصفي في أبحاثها والتي اهتمت بالنظر في الاستعمال اللغوي وتسجيله وتحليله على نحو ما ورد في الأصل اللغوي، ممّا دفع بجورج مونان(*) (Georges Mounin)بأن يتعجب وتأخذه الدهشة من الجهد الذي بذله

**- ينظر ملحق المصطلحات.

1- ينظر: محمود السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار الفكر العربي، ط 2، القاهرة، 1997، ص: 351.

2- ينظر: أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994، ص56-57.وعبده الراجحي، فقه اللغة في كتب العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ص129. وعصام نورالدين، علم الأصوات اللغوية-الفونتيكا، المقدمة، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1992، ص: 02.

**- ينظر: ملحق المصطلحات.

*- ينظر: ملحق الاعلام.

الهنود في المجال الصوتي خاصة حيث قال« ومما يدهشنا في القواعد الهندية أنها قامت بالتحليل اللغوي الثاني، وكان الهنود يعنون عناية قصوى باستبقاء اللفظ الصحيح للعبارات الدينية مما أدى بهم إلى تدوين أول وصف لأصوات اللغة من ناحية نطقها وعلى قدر كبير من الاتفاق" [1] ليس هذا فقط وإنّما ظهرت لديهم أيضا بحوث تدور حول تحليل الفروع اللغوية المختلفة كالأصوات، واشتقاق الكلمات والنحو والدلالة والمعجمات؛ لذلك نستطيع أن نقول إن الباحثين الهنود قاموا بعملية مسح شاملة تقريبا لكل ما يتصل بحقل الدراسة اللغوية الوصفية في الفترة الزمنية التي اشتغلوا أثناءها[2].

ويبدو تَحَقُقُ أن هناك صلات قربى لغوية قوية بين السنسكريتية واللغات الأوربية القديمة والحديثة أيضا وليست بزمن يسير، وهوما أكده السير وليام جونس [*] في دراساته التي كان لها أصداء واسعة عشية إعلانه عنها، مؤكدا على القرابة الرحيمية اللغوية بينها. وأما عملية ترجمة الأدب الهندي القديم إلى اللغات الأوربية فالكل يجمع على أن بداياته كانت منذ عام 1808 م تقريبا، ممّا يقودنا حتما إلى الحديث عن الجهود الهندية القديمة في البحث اللساني خدمة للغة السنسكريتية وتشييدها لمنظومتها النحوية الخاصة التي أبهرت اللسانيين المعاصرين من خلال ذلك الابداع اللساني، فحاولوا اتخاذه مرجعا أساسا للتأصيل عليه في دراساتهم اللسانية التالية [3].

1- 2- 1- مجالات الاهتمام اللساني عند الهنود:

أما عن مجالات الاهتمام اللساني عند الهنود فيمكن تفريعها إلى اهتمامات تدخل في صميم النظرية اللسانية العامة واهتمامات تدخل في علمي الدلالة والمعجم واهتمامات صرفية ونحوية ولكن يبقى الاهتمام الصوتي أبرزها، فقد ترك الهنود ملاحظات جد صائبة في وصف نظام لغتهم الصوتي اعتمادا على مبدأ السماع، بل إن النتائج التي توصلوا إليها تشبه إلى حد بعيد نتائج اللسانيات الحديثة في مجال الصوتيات، ويعتقد بعض الباحثين أن **هنري سويت**(Henry Sweet)

1- جورج مونان، تاريخ علم اللغة منذ نشأتها حتى القرن العشرين، المرجع السابق، ص65.

2- ينظر: محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، ط1، 2000، ص1617 بتصرف.

*- ينظر: ملحق الاعلام.

3- محمود سليمان، المرجع نفسه، ص: 18

مؤسس الصوتيات الإنجليزية قد بدأ درسه الصوتي من حيث انتهى الهنود ويؤرخ لهذه الأعمال ما بين 8 ق م و150 ق م [1].

لقد اعتبروا- ممّا تقدم- أنَّ الحضارة الهندية القديمة بحثت في الظاهرة اللغوية بحثاً مستفيضاً ولاسيما في وجهها الصوتي (Phonétique) معتقدين أن الباحث الهندي"بانيني" **(Panini)** أبا الصوتيات في العالم والذي عاش في(ق 5 أو 4 ق م)، واضع كتاب "المثمّن".فمن رجع إلى بحوث هذا الرجل منذ حوالي أربعة آلاف سنة فسيدهش من الدراسة الصوتية العميقة التي قام بها سواء أكانت هذه الدراسة مبنية على اللغات الهندية أم على لغات بشرية أخرى[2].

بل إن من الباحثين من يذهب إلى أنَّ الإرهاصات الأولى لتبلور المنهج الوصفي كانت على يد هذا الرجل قائلا" وظل الحال كذلك حتى جاء بانيني[*](Panini) الذي سلك مسلكا جديدا في درس لغتهم، واختار منهجا محدَّدا وضعه لنفسه، ذلك هو المنهج الوصفي القائم على وصف الواقع اللغوي"[3]ولا يكتف صاحب هذا الرأي –الدكتور كمال بشر- بما ذهب إليه وإنما أجده يرد ولو بطريق غير مباشر على النفي الذي يتبناه وايتني (Witney) للدراسات اللغوية السابقة عن القرن الذي عاش فيه بالإضافة غلى غيره، قائلا " ويسجل التاريخ اللغوي أنَّ الفكرة الوصفية التي لمسها (بانيني) كان لها تأثيرها الكبير على الدارسين فيما بعد، وأنها كانت بمثابة نقطة الضوء التي جذبت اللغويين الأوروبيين إلى النظر الدقيق في أبعاد هذه الفكرة وأهميتها، حتى تمكنوا بمرور الزمن من وضع منهج وصفي متكامل الجنبات، محدد الجهات منضبط في مبادئه وأهدافه."[4]

فقد وصفوا الأصوات اللغوية وصفا جدّ دقيق من ناحية نطقها، ويمكن أن نطّلع في هذا الإطار على وصفهم للجهاز النطقي من خلال تقسيم أعضاء النطق إلى أعضاء فموية (أسنان، لسان، شفتان)، أو أعضاء غير فموية (قصبة هوائية، رئتان، فراغ أنفي)، ويبدو إدراكهم لأثر هذه الأعضاء في تحديد صفات الصوت اللغوي واضحا فيما وصل من آراء، كما قسموا الأصوات إلى

1- ينظر: ميلكا إفيتش، إتجاهات البحث اللساني، تر: سعد عبد العزيز ووفاء كامل فيد، ط: 2، المجلس الأعلى للثقافة، 2000، ص: 23.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص:22-23

*- ينظر: ملحق الاعلام.

3- كمال بشر، التفكير اللغوي بين القديم والحديث، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د ط، 2005، ص: 27.

4- المرجع نفسه، ص: 27-28.

أصوات أنفية وغير أنفية؛ أما منهجهم في وصف الأصوات فقد انطلق من أقصى الحلق إلى الشفتين كما قسموا الأصوات بسبب وضعية الإعاقة التي تعترض الهواء أثناء النطق مما جعلهم يميزون بين أصوات صوامت وقفية وأنفية واحتكاكية وأشباه صوائت لغة الهند القديمة.

وقد تم التمييز بين الجهر والهمس بالرجوع إلى انغلاق أو انفتاح القصبة الهوائية، وإلى جانب هذه الاهتمامات الصوتية ألمع الهنود إلى وجود ثلاث نغمات في السنسكريتية الفيدية وهي النغمة العالية والمنخفضة والهابطة، كما تحدثوا عن المقطع وطول ومدة الصوت أثناء النطق به[1]

تدعو الحصيلة المعرفية التي توصل إليها الهنود في دراساتهم اللغوية، وخاصة الصوتية منها إلى الإعجاب والتنويه فقد روى مؤرخو الحضارة الهندية أن الاسكندر [*]حين فتح الهند واستقر فيها دهش ومن كان معه من العلماء حين رأوا تقدم الهنود في أمثال هذه الدراسات التي تعنى باللغة ودلالاتها، وأبحاثهم في تطور الدرس اللغوي الحديث.[2]

أما على المستوى التركيبي (النحوي)، فقد نال هذا الجانب قسطا وافرا من الاهتمام لديهم واختصوا به عن غيرهم، فهم الذين ميَّزوا الفعل عن الاسم وحروف الجر والأدوات المتممة، لذلك قيل أنه امتاز " بأمور تتعلق بطرائق النظر في اللغة ومعالجتها والوصول منها إلى نتائج أهمها في – في نظر الدرس الحديث– أنهم بدأوا عملهم بجمع المادة اللغوية المراد درسها ثم قاموا بتصنيفها، منتقلين إلى استخلاص القواعد منها. وهم بذلك يخالفون اليونانيين في منهجهم المعروف، وهو البدء من الفكر الفلسفي مع محاولة تطبيق المبادئ الفلسفية على حقائق اللغة...، أما القواعد الهندية فقد علمت الأوربيين كيف يحللون صيغ الكلام." [3]

أما في المجال المعجمي، فقد أعدّوا " قوائم من الألفاظ الصعبة في النصوص المقدسة القديمة، وأتبعوا ذلك بشرح معاني هذه الألفاظ، وهو عمل يشبه ما سُمِّي بعدُ معاجم الموضوعات أو معاجم المعاني. وامتد العمل عندهم في هذا المجال، واتسعت دوائره حتى وصلوا إلى صنع معاجم منوّعة في موادها وطرائق ترتيب ألفاظها، وفي أحجامها كذلك."[4] من هنا أتاحت الدراسات اللغوية

1– ينظر: محمود السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2،1997، ص:90.

*– ينظر: ملحق الاعلام.

2– ينظر: السيد أحمد خليل، المدخل إلى دراسة البلاغة العربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت لبنان 1968، ص: 06.

3– كمال بشر، المرجع السابق، ص: 31/29.

4– المرجع نفسه، ص: 29.

الهندية للأوروبيين الفرصة لإيجاد صلات القربى اللغوية بين السنسكريتة واللغات الأوربية القديمة والحديثة.

أما في المجال الدلالي: إذا كانت المباحث الدلالية قد أولت اهتماماً كبيراً لعلاقة اللفظ بالمعنى، وارتبط هذا بفهم طبيعة المفردات والجمل من جهة وفهم طبيعة المعنى من جهة أخرى، فقد درس الهنود ما يرتبط بعلاقة اللفظ والمعنى أي الصلة بين الكلمة ومعناها " ولم يكن الهنود أقل اهتماما بمباحث الدلالة من اليونانيين. فقد عالجوا منذ وقت مبكر جدا كثيرا من المباحث التي ترتبط بفهم طبيعة المفردات والجمل، بل لا نغالي إذا قلنا إنهم ناقشوا معظم القضايا التي يعتبرها علم اللغة الحديث من مباحث علم الدلالة" [1]

بل من الباحثين من يذهب إلى أن لعلماء اللغة الهنود في هذا المجال مذهبين فمنهم من ذهب إلى وجوب الفصل بينهما على طرفي نقيض ومنهم من رأى ضرورة المطابقة وعدم الفصل ورأى فيها وجهين لحقيقة واحدة فأحدهما ضروري للآخر ولذلك انقسموا إزاء هذه المسألة فريقين: فريق يرى الصلة طبيعية حتمية، والثاني يراها اصطلاحية اعتباطية، فقد " جذب هذا الموضوع اهتمام الهنود، ربما قبل أن يجذب اهتمام اليونانيين، وقد تعددت حوله الآراء. فمنهم من رفض فكرة التباين بين اللفظ والمعنى قائلا: إن كل شيء يتصور مقترنا بالوحدة الكلامية الدالة عليه، ولا يمكن فصل أحدهما عن الآخر. وعلى هذا فنحن نعتبر الكلمة عنصرا من العناصر المكونة للشيء تماما كما نعتبر الطين السبب المادي أو الرئيسي لكل المواد الترابية. ومنهم من صرح بأن العلاقة بين اللفظ والمعنى علاقة قديمة وفطرية أو طبيعية."[2]

1-2-2- الخلفية النظرية للدراسات اللغوية الهندية:

لقد تولد هذا الاهتمام المنقطع النظير لديهم في ارتباطهم بحضارتهم القديمة عن شعور ديني أساسه الحفاظ على النصوص الدينية الشفهية التي تمثل الفيدا ذلك الكتاب المقدس الذي ظهر حوالي (1200-1000 ق م) والذي يمثل عقيدة وشريعة البراهمية، ولعل هذا الحرص تولد عن شعور بتلك الفوارق اللهجية الموجودة في بلاد الهند القديمة والتي تظهر في عادات كلامية متباينة من شأنها التأثير في سلامة نطق النصوص المقدسة أو سوء فهمها" فإذا كان الفيدا هو الذي دفع

1- أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط:5، 1998، ص: 18.

2- المرجع نفسه، ص: 18-19.

الهنود إلى دراسة الأصوات اللغوية بتلك الدقة من الإتقان (...) فإن قراءة القرآن هي التي جعلت علماء العربية القدماء يتأملون أصوات اللغة."[1]

غير أن ما يثير الاندهاش هو كفايتهم على إعادة تشكيل تلك النظرة الدينية إلى بناء درس منهجي يتخذ من اللغة السنسكريتية موضوعا للدراسة ويجعلها مسألة مركزية مهمة في التفكير الهندي القديم، وقد سيطر على "بانيني" هذا الهدف الدّيني حين تعرض لدرس لغة بني قومه، وهو أن ييسر لهم فهم كتاب الهند المقدس الفيدا، وقد ألف كتابا عنوانه astadhyayi (الكتب الثمانية) حاول فيه تقديم القواعد النحوية بطريقة ميسرة، مع الاهتمام ببعض القضايا اللغوية والتعرض لها باختصار؛ حتى يتمكن معاصروه من بني جلدته فهمها، فقد احتوى عمله هذا على زهاء أربعة آلاف قاعدة نحوية، وكانت بصمة المنهج الوصفي بارزة، كما أشرنا إليه أعلاه؛ كل ذلك ينم عن مرحلة جد متقدمة نشأ فيها هذا الاهتمام، ثم تطور ليصل ناضجا مع قواعد (الكتب الثمانية)، بل أن هذه القواعد سرعان ما تركت أثرا في التنظير النحوي للغات أخرى كالتاميلية وهي لغة درافيدية[**] في وسط جنوب الهند والتيبيتة[**].[2]

1-3 – عند اليونانيين:

أما عن بداية جهود اليونانيين اللغوية فيرى بعض الباحثين[3] أن أول مَنْ قسّم الأجناس إلى مذكرة ومؤنثة وغير مذكرة أو مؤنثة هو السوفسطائي اليوناني الشهير بروتاغوراس[*]، إذ قال عنه ويل ديورانت (Will Durant) ،(كان من أفضاله الكثيرة إنه وضع أساس النحو وفقه اللغة الأوربيين ويقول عنه أفلاطون أنه بحث في الطريقة الصحيحة لاستعمال الألفاظ، وإنه كان أول مَنْ قَسّمَ الأسماء إلى مذكرة ومؤنثة وغير مذكرة ولا مؤنثة، وأول مَنْ ذكر أزمان الأفعال وحالاتها- إخبارية أو شرطية-) تقسيم (بروتاغواس) هذا للأجناس أخذه أرسطو فيما بعد (لكنه لاحظ أن أفراد النوع

1- عبده الراجحي فقه اللغة في كتب العربية، مرجع سابق، ص129.

**- ينظر: ملحق المصطلحات.

**- ينظر: ملحق المصطلحات.

2 - محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، ط1، 2000، ص: 17، 18 بتصرف

3 - ينظر: أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير والتأثر، عالم الكتب، ط7، ص61. ومحمود السعران، علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي، مرجع سابق، ص258.

*- ينظر: ملحق الاعلام.

الأخير من الناحية النحوية أما مذكرة أو مؤنثة في الإغريقية لذا أقترح تسمية النوع الثالث باسم آخر (المتوسط) وهو يساوي ما يعرف الآن في الدرس اللغوي المعاصر باسم (المحايد).

ثم يأتي دور أفلاطون الذي فرق بوضوح بين الأسماء والأفعال فهو يعرف الأسماء بأنها الكلمات التي تقوم بوظيفة الفاعل والأفعال هي الكلمات التي تعبر عن الحدث أو الصفة. ويؤخذ على التقسيم أنه دمج الصفات مع الأفعال فهو تصنيف ثنائي يُقسم الكلمات إلى أسماء وأفعال فقط.

لقد ورد في أغلب الدراسات التاريخية للغة أن المحاولات الأولى لدى اليونانيين لوضع تفسيرللغة قد ظهرت مرتبطة بالفلسفة [1] من خلال ايجاد العلاقة بين الاسم ومعناه على يد فلاسفتهم من أمثال أفلاطون [*] (Platon) وأرسطو [*] (Aristote) قبل أكثر من ألفين وثلاثمائة سنة، وذلك عندما لا تعطى تلك الألفاظ والمصطلحات حقها كاملا من الإبانة والتوضيح.

إن ارتباط المعنى واللفظ قد أفرز اشكالية وجدلية كبرى لدى علماء الفكر والفلسفة اليونانيين ثم عبر من خلالهم إلى اللغة والبلاغة حيث لاقت العديد من ضروب التأييد والنقد عبر محطات عديدة، نلمسها في تلك العلاقة الشائكة بين اللفظ والمعنى أو بين الدال والمدلول على مذهب فلاسفة اليونان لا على مذهب دي سوسير (De Saussure)؛ فكلما طرحت مشكلة طبيعة المعنى تطرح معها في الوقت ذاته مشكلة طبيعة التعبير عن هذا المعنى بواسطة اللغة أي الألفاظ، وعندئذ نتساءل هل المعنى هو اللفظ "إن التلازم القوي بين الفكر واللغة التي تستخدم أداة له لم يغب عن الإغريق الذين ناقشوه ابتداء من القرن الخامس قبل الميلاد تكشف لنا الصراع بين المدارس بصدد هذا الموضوع. والمسألة المطروحة ليست هي أن نعرف فقط ما إذا كانت اللغة تلقائية أم اصطناعية، من عمل الطبيعة أو من فعل الاتفاق والمواضعة بل هي أيضا إلى أي حدٍّ تعكس اللغة الفكر أو تخونه"[2]

ولأن اللغة خاصية الكائن العاقل التي تتم بها حكمة التبليغ والتواصل، فإن التفكير عند الإنسان ينصب على معان يعبر عنها بكلام هو الألفاظ، بمعنى أن المعاني لا توجد إلا في نطاق

1- ينظر: أحمد مختار عمر، المرجع السابق، ص:258.

*- ينظر: ملحق الاعلام.

*- ينظر: ملحق الاعلام.

2- محمد سبيلا وعبد السلام بنعبد العالي، سلسلة دفاتر فلسفية نصوص مختارة: اللغة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط:4، 2005، ص: 99.

ألفاظهاوالإنسان يستخدم الألفاظ إما لتسجيل أفكاره حتى يتذكرها وإما بتعبير عن مكنونات يود إيصالها لغيره من بني جنسه.

ومن هنا يؤكد علماء اللسان عموما على الوحدة العضوية بين المعاني وقوانينها اللغوية، فهما يتداخلان تداخلا كليا لأن الكلمات معان ذهنية لا يمكن التعبير عنها إلا باللغة منطوقة كانت أو مكتوبة، لتصبح الألفاظ حصونا لها. فالربط الاصطلاحي بين اللفظ والمعنى أي بين الدال والمدلول وقابلية استبدال الدال في مواضع كثيرة في تعبيره عن المدلول، لا يعنى أن المعنى المقترن به غير ثابت، وإلا لكان النسق اللغوي الواحد خلطا من الألفاظ والمعاني التي لا تفهم ولهذا كان للدلالة معناها الثابت، فإذا قلت لشخص ما هذا؟ (وتقصد القلم) كانت المطابقة بين اللفظ والمعنى واضحة وتامة فلا يحدث لبس في إدراك معنى القلم لديه.

إن اللغة إذن أداة لا غنى عنها من جهتين أولا أنها وسيلة لإبراز المعنى من حيز الكتمان إلى حيز التصريح وثانيا فهي عماد التفكير الصامت والتأمل [1]

وإننا لنجد هذه الرؤية العلائقية بين الفلسفة واللغة لدى اليونانيين في القرن الأول قبل الميلاد حينما كتب ديونيسيوس [*]Dionysius Thrax أول كتاب متكامل لقواعد اللغة اليونانية والذي بقي مرجعا لفترة تقارب ألف سنة.

فهم أيضا قد درسوا لغتهم–عبر المستويات المختلفة للغة–دراسة صوتية وصفية، وكانت دراستهم هذه للغتهم تكاد تكون متزامنة مع دراسة الهنود.

ويعرض التحليل الصوتي لوحدات التقطيع الثاني في حواره كراتيل [*](Cratyle) وجاء بعده "أرسطو 384–322 ق.م" وتناول التحليل الصوتي في كتابه "فن الشعر" وعرف الصوت "الحرف" و حدوثه في اللسان والشفتين الخ... غير أن دراسة الإغريق للغتهم كما يزعم جورج مونين كانت تتركز على بنية اللغة ونشأتها ولم تكن هذه الدراسة مهتمة بتطور اللغة وتنوعها.[2]

1– ينظر: حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ط2, الشركة الوطنية للنشر والتوزيع, الجزائر, 1986, ص: 138.

*– ينظر: ملحق الاعلام.

*– ينظر: ملحق الاعلام.

2– ينظر: عبد القادر شاكر، إلى أين يتجه البحث اللغوي الحديث، مجلة التراث العربي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، عام 86–87، 2002م، ص134.

وأخيرا يرى بعض الباحثين [1] أن الدراسة الصوتية عند اليونانيين كانت تهتم بالجانب السمعي للأصوات ودرجات تأثيرها على الأذن ولم يهتموا بالجانب النطقي الفيزيولوجي إلاّ اهتماما ثانوياً، على عكس ما فعله الهنود وحتى العرب الذين اهتموا بالجانب النطقي إذ درسوا مخارج الأصوات وجهاز النطق وحركات أعضاء النطق، فلم يفطن اليونان إلى تقسيم أصوات لغتهم إلى القسمين الرئيسيين وهما " الأصوات المجهورة" و"الأصوات المهموسة" كما فطن إلى ذلك الهنود والعرب.

معروف أن من الأصوات ما يكون الوتران الصوتيان في نطقه متباعدين بحيث إن الهواء الخارج من الرئتين لا يتذبذب، أو يتذبذب تذبذبا ضئيلا، فلا يحدث نغمة موسيقية، وذلك كالتاء والثاء والسين، هذا القسم سماه العرب "مهموسا". بينما يحدث في نطق أصوات أخرى أن يتقارب الوتران الصوتيان بحيث يذبذبهما في الهواء الخارج من الرئتين محدثا بذلك نغمة موسيقية، وذلك كالدال والذال والزاي، هذا القسم الثاني سماه العرب" مجهورا". [2]

وفيما يتعلق بأسبقية الدرس البلاغي على الدرس النحوي وبالعكس فقد كان الدرس البلاغي فيها (الحضارة اليونانية) سابقاً على الدرس اللغوي ونعلم أن الدرس اللغوي قد سار في الحضارة الإسلامية مساراً يختلف عن مسار الدرس البلاغي في الحضارة اليونانية فلقد نظر العرب في اللغة ونظامها والنص ونظامه فارتقوا إلى نظام معرفي أرقى، وأما اليونان فقد نظروا إلى الشخص، ورأوا أن البلاغة هي السبيل الذي يحقق به الشخص القناعة فيما يقول تجاه من يخاطب تحقيقا للحجاج.

لقد توصل اليونانيون إلى النتائج نفسها التي توصلت إليها أمم أخرى كالهنود، مثلاً في مدة زمنية أقل من ذلك بكثير، بل أن دراسة اليونانيين للغة كانت منصبة على الجانب الشكلي ولم تكن دراستهم للغة تهتم بالواقع اللغوي الفعلي أو البيئة اللغوية ولهذا فهم لم يدرسوا لغات الشعوب المجاورة بل عدوها شعوباً بربرية وأنها لا تتكلم لغة تستحق الدراسة.

بل انهم لم يدرسوا التطور اللغوي او تأريخ اللغة وتطور مفرداتها وتراكيبها بل كانت عنايتهم ببنية اللغة أكثر من عنايتهم بتطورها وتنوعها كذلك لم يدرسوا لهجات لغتهم نفسها بل أنهم لم يتعرضوا للفروقات بين العامية والفصحى ونتيجة، فدراسة اللغة عندهم لم تهتم بكل المشكلات اللغوية بل اهتمت ببعضها فقط" إنّ التحولات السياسية التي عرفتها اليونان في تسيير المجتمع، من

1- ينظر: محمود السّعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، د ط، ص:86-98.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص: 88-89.

حكم أرستوقراطي إلى حكم ديمقراطي، أدت إلى تغيير في الكثير من التصورات والآراء، وأدت بشكل خاص إلى تغيير في فكرة الفرد القائد والحاكم. من هنا دعت الضرورة إلى وجود معلمين، يلقنون مختلف المواطنين أساليب وفنون الحكم."[1]، أما دراسة أرسطو وتقسيماته فقد اعتمدت على دراسة سابقيه من السفسطائيين" يجب الإقرار بأن فلاسفة الحركة السفسطائية هم [أول الواضعين الحقيقيين لعلم الخطابة]"[2] أو أفلاطون مع إضافات له لا تنكر.

1-3-1-الخلفية النظرية للدراسات اللغوية عند اليونانيين:

يعتبر اليونانيون أصحاب المبادرة الأولى لدى الغرب في العمل اللغوي، كما ارتبط عملهم بالفلسفة، دون ارتباط بالواقع اللغوي الحي على ألسنة الناس عامة، وربما كان الدافع لهم وراء ذلك هو الاتجاه الفلسفي لفكرة المثال أو الأنموذج، ومازال تأثير الفكر الفلسفي على الدرس اللغوي واضحًا في أعمالهم أو في ما نقل عنهم حتى الآن" لقد أصبحت اللغة اليونانية لغة الإمبراطورية والحضارة وهذا الوضع الجديد فرض على فيلسوف من وزن وطراز أرسطو، التفكير في اللغة تفكيرا جديا وشاملا وإبداعيا، وهو ما جسدته مختلف أعماله التي تعدُّ حلقة أساسية من حلقات تطور اللغة اليونانية والتفكير الفلسفي حول اللغة عامة" [3]

يعدّ كثير من الباحثين أنَّ البداية الحقيقية لدراسة لغتهم كانت منذ زمان، "يوربيدس[*] 480-406ق. م" الذي فرق بين حروف العلة والحروف الصحيحة، ثم جاء بعده "أفلاطون حوالي "428-347ق. م" في الحضارة اليونانية نرى أفلاطون وأرسطو وثراكس وآخرين، يؤسسون ومن منطلق فلسفي لعدد من المفاهيم اللغوية، كتعريف الجملة وأقسام الكلام والتصنيفات النحوية المختلفة التي أصبحت ركائز لما يعرف بالنحو التقليدي، أي إن ولع المفكرين اليونان بالنقاشات الفلسفية قادتهم إلى النظر في اللغة لكونها أداة الفلسفة ومفتاحها ودورها في تشكيل الأفكار والمقدمات المنطقية[4].

1- الزواوي بغورة، الفلسفة واللغة نقد (المنعطف اللغوي) في الفلسفة المعاصرة، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 2005م، ص: 12.

2- المرجع نفسه، ص: 12.

3- المرجع نفسه، ص: 18.

*- ينظر: ملحق الاعلام

4- ينظر: Robins, la petite histoire de la linguistique .London, longuemans,1967. vol1,p 14

1-4 عند الرومان:

تلقف النحويون الرومان لاحقاً هذه الإنجازات وأضافوا إليها أشياء كثيرة تمثلت في تعزيز نحو اللغة اللاتينية التي أصبحت لغة عالمية، وبات ينظر إلى نحوها على أنه نحو عالمي ومثالي كما تعود علاقة الرومان بالدراسات اللغوية إلى الثقافة الهيلينية(**)المرتبطة باليونانين حيث اخذوا عنهم نظام كتابتهم حوالي القرنين الثالث والثاني قبل الميلاد والحقيقة أن الرومان قد اعترفوا بقيمة الأعمال الفكرية واللغوية التي وصل إليها سابقوهم من اليونانيين [1].

فقد أسقطوا (projecter) الآراء اللغوية اليونانية على لغتهم اللاتينية حينما قاموا بوصفهم لها في دراساتهم المختلفة، فكان الرومان بذلك تلاميذ أوفياء لأساتذتهم الإغريق. ويؤكد ذلك العمل الضخم الذي قدمه اللغوي والفيلسوف الروماني "فارو"(*) في كتابه "اللغة اللاتينية" الذي يتكون من خمس وعشرين جزءً وكان تقسيمه الدراسة اللغوية إلى: الاتيمولوجيا(**)والصرف والنحو أبرز ما قدمه هذا العالم والذي مضمونه أنّ في اللغة ثروة مفرداتية ناشئة عن أنواع من الاشتقاق هي التي أنتجت هذا الكم الهائل من الألفاظ، وتغير الصيغ عبر التاريخ عائد إلى الاقتراض اللغوي بين اللاتينية والاغريقية، بل يعود في أساسه إلى أصول أوربية وهذا ما لم يكن معلوما على الاطلاق في تلك الفترة. كما اعتبروا أيضا أن القواعد هي المدخل التمهيدي لفهم الأدب في إطار المعرفة العقلانية حينما ناقشوا نظام الحالة في اللغة اللاتينية والذي يمثله الفعل المضارع [2]

وفي العصر الكلاسي للاتينية (بين ق4و5 ق م) كان ظهور النحو التعليمي للغة اللاتينية والذي أخذ الاهتمام التام من حيث تدريسه عبر فترات ممتدة إلى غاية مرحلة القرون الوسطى هذه الجهود عكست المنظومة القواعدية اللاتينية المتأثرة بجهود اليونانين باعتبارهم أنموذجا يجب احتذاؤه، فغلبت بذلك النظرة المعيارية في مجالات الثقافة والفنون والآداب والقواعد كما ظهرت في هذه المرحلة البدايات الأولى للأعمال المعجمية.

**- ينظر: ملحق المصطلحات.

1 - ينظر: Maurice Leroy ,les grands courants de la linguistique moderne, université libre de Bruxelles travaux de la faculté de philosophies et lettres, tome 24, Bruxelles 1970 ;p3-13

*- ينظر: ملحق المصطلحات.

**- ينظر: ملحق المصطلحات.

2 - ينظر: Louis Kukenheim, Contributions à l'histoire de la grammaire grecque, latine et hébraïque à l'époque de la Renaissance,Lidan ,1951 , p62.

2- الدراسات اللغوية في العصور الوسطى:

2-1- عند العرب:

أشرنا سابقا أن الغرب في معظمه، قد أهمل التراث اللغوي عند العرب فلم يفد منه شيئا، ورغم ذلك سنحاول إبراز ما امتاز به المنهج اللغوي العربي عن غيره، من خلال إنجازات العلماء العرب المسلمين من أمثال الخليل وسيبويه وابن جني والجرجاني وغيرهم كثير، التي كانت متميزة وفاقت إنجازات غيرهم من اللغويين وتحتاج إلى مساحات واسعة لعرضها.

لقد أقر بهذه الإنجازات اللغوية القيمة المؤرخون لهذا العلم. غير أن هؤلاء المؤرخين لم يعطوا هذه الإنجازات حقها في التغطية في كتبهم التي صممت أصلاً لتتبُّع مسيرة علم اللغة، وذلك أنهم لم يفردوا سوى القليل للتحدث عن هذه الإنجازات، وفي تصورنا أن السبب الرئيس في ذلك يرجع إلى نتيجة مفادها أن هناك ارتباطا عضويا وثيقا يستحيل فكُّه بين اللغة العربية والدين الإسلامي المتمحور حول القرآن الكريم، ونجد ذلك عندما " نقف عند ج. مونان في (تاريخ اللسانيات من مبتدئها إلى القرن العشرين) على فقرة خلال حديثه عن مرحلة العصر الوسيط يشير فيها إلى [النحاة العرب قد اعتبروا أنَّ لغتهم هي أم اللغات لأنها (الجنة على الأرض) (le paradis terrestre) ولأنها أيضا لغة الله"[1].

وحتى نكون موضوعيين فلا يقال لنا –نحن العرب– ان لدينا موقفا سلبيا من كل ما يصدر عن الآخر الغربي، فهناك من هؤلاء الغربيين من كان موضوعيا، وله رأي إيجابي تجاه اللغة العربية بل أكبر من ذلك، حيث يظهر ذلك فيما ذهب إليه المستشرق المجري عبد الكريم جرمانوس[*] حينما قال:" إنّ في الإسلام سنداً هامّاً للغة العربية أبقى على روعتها وخلودها فلم تنل منها الأجيال المتعاقبة على نقيض ما حدث للغات القديمة المماثلة، كاللاتينية حيث انزوت تماماً بين جدران المعابد. ولقد كان للإسلام قوة تحويل جارفة أثرت في الشعوب التي اعتنقته حديثاً، وكان لأسلوب القرآن الكريم أثر عميق في خيال هذه الشعوب فاقتبست آلافاً من الكلمات العربية ازدانت بها لغاتها الأصلية فازدادت قوةً ونماءً. والعنصر الثاني الذي أبقى على اللغة العربية هو مرونتها التي لا تُبارى، فالألماني المعاصر مثلاً لا يستطيع أن يفهم كلمةً واحدةً من اللهجة التي

1- عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، مرجع سابق، ص:33.

*- ينظر: ملحق الاعلام.

كان يتحدث بها أجداده منذ ألف سنة، بينما العرب المحدثون يستطيعون فهم آداب لغتهم التي كتبت في الجاهلية قبل الإسلام "[1].

وكذلك المستشرق الألماني يوهان فك[*] حينما قال "إن العربية الفصحى لتدين حتى يومنا هذا بمركزها العالمي أساسياً لهذه الحقيقة الثابتة، وهي أنها قد قامت في جميع البلدان العربية والإسلامية رمزاً لغوياً لوحدة عالم الإسلام في الثقافة والمدنية، لقد برهن جبروت التراث العربي الخالد على أنه أقوى من كل محاولة يقصد بها زحزحة العربية الفصحى عن مقامها المسيطر، وإذا صدقت البوادر ولم تخطئ الدلائل فستحتفظ العربية بهذا المقام العتيد من حيث هي لغة المدنية الإسلامية"[2]. وأخيرا وليس آخرا ما ذكرته ايرينا بوكوفا[*] المديرة العامة لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (يونسكو) في كلمتها الافتتاحية للاحتفالية التي نظمتها اليونسكو بمناسبة اليوم العالمي للغة العربية بتاريخ (18ديسمبر 2014 م) قائلة: "يمثل اليوم العالمي للغة العربية فرصة للاحتفال بإسهام هذه اللغة في التراث المشترك للإنسانية. ويشهد التاريخ على الدور الذي اضطلعت به اللغة العربية منذ القِدم في تداول المعارف بين الثقافات المختلفة وعلى مرّ العصور، من الفلسفة إلى الطب ومن الفلك إلى الرياضيات. وقد أوجدت اللغة العربية فناً فريداً هو فن الخط، الذي يجري تكريمه هذا العام من خلال أعمال العديد من الفنانين، بمن فيهم الخطاط البارز والمعلم الكبير عبد الغني العاني [وزير عراقي سابق قبل الغزو الامريكي للعراق 2003م]، وريث مدرسة بغداد، والفائز بجائزة اليونسكو – الشارقة للثقافة العربية في عام 2009. وتمثل قوة اللغة العربية أيضاً المادة الحيّة للعديد من التقاليد والفنون الشعبية المدرجة في قائمة التراث الثقافي غير المادي، ومنها: الزجل، وهو شعر يُلقى أو يُغنى (لبنان)، والأرغان، أي الممارسات والدراية المرتبطة بشجرة الأرغان (المغرب)، والعيّالة، وهو فن أداء تقليدي (سلطنة عمان والإمارات العربية المتحدة)، وطقوس ومراسم الاحتفال بعيد السبيبة في واحة جانت (الجزائر). وتبيّن كل هذه التقاليد مدى ارتباط هويات الشعوب باللغة. ويمكننا أن ننهل من جمال اللغة العربية اللامحدود كنوز الحكمة والاحترام والسلام، المناهضة للتعصب والكراهية. وتمثل اللغة العربية أيضاً رمز الوحدة في التنوع،

1- أنور الجندي، الفصحى لغة القرآن، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1982م، ص: 301

*- ينظر: ملحق الاعلام.

2- أنور الجندي، المرجع نفسه، ص: 301

*- ينظر: ملحق الاعلام.

حيث تتعايش اللغة الفصحى، التي يستخدمها ما يقرب من مليار مسلم في جميع أنحاء العالم، مع العديد من اللهجات التي يتحدث بها ما يقرب من مئتي مليون شخص. ومن خلال إقامة روابط ثقافية وتضامنية عبر الحدود، يتيح تعزيز اللغة العربية لملايين من الرجال والنساء إسماع أصواتهم والمشاركة على قدم المساواة في بناء مجتمعات أكثر عدلاً وأكثر شمولاً واستدامة. وهذه هي روح "برنامج عبد الله بن عبد العزيز الدولي لثقافة السلام والحوار"، الذي يرمي إلى إزالة الصور النمطية الثقافية والدينية والجنسانية من المناهج الدراسية ومواد التعلّم. وهذا هو مغزى عمل رابطة "اقرأ" الجزائرية، التي نالت جائزة اليونسكو – الملك سيجونغ عن برنامجها الذي يتناول "محو أمية النساء وتدريبهن وإدماجهن". ويمثل الكلام والكتابة والغناء باللغة العربية أساليب للاحتفال بتنوعها الإبداعي. وإنني لأدعو في هذا اليوم جميع الدول الأعضاء، سواء أكان مواطنوها ناطقين بالعربية أم لا، إلى حمل رسالة التعدد اللغوي هذه كقوة دافعة نحو التفاهم وبناء السلام."[1]

وبالعودة إلى أصل الموضوع أي الإنجازات اللغوية للعرب فقد ذهب شوقي ضيف[*] إلى أن الجهود الأولى في هذا المجال بدأت بسيطة ثم تطورت شان أي مولود يبدأ صغيرا ثم يكبر ويشتد عوده قائلا: " فالأصل في كل علم أن تبدأ فيه نظرات متناثرة هنا وهناك، ثم يتاح له من يصوغ هذه النظرات صياغة علمية تقوم على اتخاذ القواعد وما يطوى فيها من أقيسة وعلل (...) ومعروف أنه لكي يصاغ علم صياغة دقيقة لا بد له من اطراد قواعده، وأن تقوم على الاستقراء الدقيق(...) وأما من حيث الاستقراء، فقد اشترطوا صحة المادة التي يشتقون منها قواعدهم، ومن أجل ذلك رحلوا الى أعماق نجد، وبوادي الحجاز وتهامة يجمعون تلك المادة من ينابيعها الصافية التي لم تفسدها الحضارة، وبعبارة أخرى رحلوا الى القبائل المتبديّة المحتفظة بملكة اللغة وسليقتها الصحيحة؛ وهي قبائل تميم وقيس وأسد وطيء وهذيل وبعض عشائر كنانة ... وأضافوا الى هذا الينبوع الأساسي ينبوعا بدويا زحف الى بلدتهم من بوادي نجد، وهو نفر من الأعراب الكاتبين، قدم الى البصرة واحترف تعليم شبابها الفصحى السليمة وأشعارها وأخبار أهلها ...وكان القرآن الكريم وقراءاته مددا لا ينضب لقواعدهم."[2]

1- إيرينا بوكوفا: رسالة المديرة العامة لليونسكو، بمناسبة اليوم العالمي للغة العربية 18 ديسمبر 2014، مركز الأمم المتحدة للإعلام، القاهرة، (http://www.unic-eg.org/ar/par/13940#).

2- شوقي ضيف، المدارس النحوية، دار المعارف، مصر، ط:7، د ت، ص:18-19.

ورغم أن هناك من الدارسين[1] من يستبعد عن العقل العربي آنذاك قدرته الفائقة والدقيقة على إنتاج ما توصل إليه في بداياته وإنما تم له ذلك بعد احتكاكه بالعقل الكاريزمي[**]اليوناني قائلا" أمّا المتأخرون من المستشرقين والعرب فذهب كثيرون منهم إلى أنّ أبا الأسود لم يضع العربية ويضبطها قواعد، ومن هؤلاء بروكلمان وليتمان وجوزيف بلانش وجرجي زيدان وأحمد أمين وشوقي ضيف، إذ يزعم هؤلاء أن التقسيمات النحوية هي تقسيمات منطقية لا تنسجم وعقلية العرب في أول عصر الثقافة التي بدأوها، وإن هذه التحديدات والتعريفات والتقسيمات إنما نشأت بعد ذلك، أي بعد تطوير الفكر العربي وتأثير الفلسفة والمنطق اليوناني على العقلية العربية ومعرفة شيء من أصول اللغات القديمة."[2] فإن هناك مَنْ يرى ومنهم عبد الرحمان حاج صالح[*] بعدما أورد معظم الآراء الواردة المؤيدة لما سبق ذكره ليصل في ختام المسألة فيقول" ونختم مقالنا مقتنعين أن النحو العربي لم يتأثر في ابتداء نشأته بمنطق ارسطو لا في مناهج بحثه ولا في مضمونه التحليلي فإنه لا يدين بشيء أصلا فيما ابتناه أول امره للثقافة اليونانية." [3] مشيرا أثناء تحليله أنَّ عصر تقعيد واستنباط القواعد يمتد من النصف الثاني من القرن الأول إلى منتصف القرن الثاني للهجرة بالنسبة للحضر، وبعد هذه الفترة بدأت عملية الاحتكاك الفعلي باليونانيين عن طريق الترجمة.

وهذا ما أكده الدكتور عبد القادر المهيري مستدلا بما أورده عبد الرحمان بدوي في مؤلفه الموسوم بالتراث اليوناني في الحضارة الإسلامية عما قاله باوْل كرَاوْس(P.Kraus[*]) في الفصل المتعلق بالتراجم الأرسطالية المنسوبة إلى ابن المقفع حينما قال- أقصد الاستاذ المهيري- " فليس لدينا ما يثبت أن مؤلفات يونانية معينة كانت تدرس فيها خلال القرنين الأول والثاني من الهجرة دراسة تمكن من اقتباس معطياتها وتوطينها في المؤلفات العربية. والذي يبدو الآن ثابتا هو أن أقدم ما ترجم من مؤلفات أرسطو لم ينقل إلى العربية قبل منتصف القرن الثاني الهجري، وأن المترجم ليس عبد الله بن المقفع كما تذكر بعض المصادر، وإنما أبنه محمد المتوفى سنة 150هـ. معنى هذا أن الناطقين بالضاد لم يكن لديهم قبل بداية النصف الثاني

1- ينظر: إبراهيم بيومي مدكور، منطق أرسطو والنحو العربي، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، 1953، ص: 338-346. بتصرف.

2- محمد حسين آل ياسين، الدراسات اللغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ط1،1400هـ/ 1980م، ص:63. [والمؤلَف في أصله رسالة جامعية قدمت لنيل شهادة (دكتوراه آداب في اللغة العربية)، إشراف الدكتور فاضل السامرائي، جامعة بغداد، 1978/05/17م.]

*- ينظر: ملحق الاعلام

3- عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر، د ط، 2007م، ج1، ص: 63.

من القرن الثاني الهجري أيّ نص يمكنهم من ممارسة جانب من جوانب التراث اليوناني وأخذ ما يجدونه فيه تماشيا مع مشاغلهم الفكرية والعلمية."[1]

ورغم ما أوردناه وما قيل غيره، فإن الدراسات اللسانية التقابلية قد أثبتت أن كل لغة تمتاز بمنطقها أو نظامها الخاص بها، يراعيه المتكلمون بها "لأنه شرطا لفهم والافهام في البيئة اللغوية الواحدة، واذا أخلّ المتكلم بهذا النظام، حكم السامع على كلامه بالغرابة والشذوذ والغموض... ويرتبط هذا النظام بعقول أصحاب اللغة وتفكيرهم الى حد كبير ... ولكنه النظام الخاص الذي يختلف من لغة الى أخرى، ويتصف في كل بيئة بخصائص معينة تجعل لكل لغة استقلالها وتميزها من غيرها"[2] وهذا ما يؤيده روبينز(Robins) حينما قال في هذا الصدد " إنه من المؤكد أنَّ اللغويين العرب القدامى طوّروا نظرتهم الخاصة في نظامهم اللغوي، ولم يطبقوا النظام اللغوي اليوناني على لغتهم أبدا، كما هو الحال في النحو اللاتيني."[3]

2-1-1- دوافع الدراسات اللغوية عند العرب

2-1-1-1- اللغوية القرآنية

كان للقرآن الكريم بالغ الاثر في الدراسات اللغوية العربية منذ نزوله إلى درجة أن بعضهم ربط بين حب العربية وحب الله حيث ذهب الثعالبي[*]إلى القول أنّ: "من أحب الله تعالى أحب رسوله محمداً صلى الله عليه وسلم، ومن أحبَّ الرسول العربي أحبَّ العرب، ومن أحبَّ العرب أحبَّ العربية التي بها نزل أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب، ومن أحبَّ العربية عُنيَ بها، وثابر عليها، وصرف همَّته إليها، ...والإقبال على تفهمها من الديانة، إذ هي أداة العلم ومفتاح التفقّه في الدّين وسبب إصلاح المعاش والمعاد."[4] لقد جعل الثعالبي اللغة العربية إلى درجة أن جعلها سبب النجاة في الآخرة باعتبارها الأداة التي يفهم بها خطاب الشارع الحكيم.

---

1 - عبد القادر المهيري، نظرات في التراث اللغوي العربي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1993م، ص: 90.

2- ابراهيم انيس، من أسرار اللغة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط6، 1978 م، ص: 178.

3 - Robins, R,H, 1990,A Short History of Linguistics,"London :Longman.p 111.

4- عبد الملك بن محمد بن إسماعيل الثعالبي، فقه اللغة وأسرار العربية، مطبعة الاباء اليسوعيين، بيروت، لبنان، دط، 1885م، ص: 09. Pdf.

تم يشير إلى خاصية قرآنية وهي الاعجاز الذي امتزت به آي القرآن فيقول " ولو لم يكن في الإحاطة بخصائصها والوقوف على مجاريها ومصارفها والتبحر في جلائها ودقائقها، إلا قوة اليقين في معرفة إعجاز القرآن" [1].

ولما كانت اللغة العربية بهذه القيمة عند الله حسب الثعالبي قيض لها رجالا سخروا حياتهم كلها لأجلها ليس رغما عنهم بل حبا فيه فقال" ولِما شرفها الله تعالى عزَّ اسمه وعظَّمها، ورفع خطرها وكرَّمها، وأوحى بها إلى خير خلقه.... قيَّض لها حفظة وخزنة من خواصه من خيار الناس وأعيان الفضل وأنجم الأرض، تركوا في خدمتها الشهوات وجابوا الفلوات ونادموا لاقتنائها الدفاتر وسامروا القماطر والمحابر، وكدّوا في حصر لغاتها طباعهم، وأشهروا في تقييد شواردها أجفانهم وأجالوا في نظم قلائدها أفكارهم، وأنفقوا على تخليد كتبها أعمارهم"[2]

وفي المحصلة لكل تلك الجهود، عظمة النتائج التي بلغتها مختلف العلوم بسبب تلك اللغة. هذا المنحى سيأخذنا إلى ضرورة حل إشكالية أرقت وما زالت تؤرق الدارسين وهي الحكم بقدسية اللغة اللسان العربي لما اختاره الله تعالى ليكون حامل رسالته للبشر كافة وأن لا رسالة بعده لهم وهو ما سنتناوله فيما يأتي.

2-1-1-2- "قدسية" اللِّسان العربيّ

إن اعتبار قدسية اللغة العربية كونها وعاء كلام الله المقدس المتمثل في القرآن الكريم لأمر فيه أخذ وجذب، فقد اعتبر بعضهم ذلك ونفاه بعضهم، ولذلك فإننا نجد أنفسنا مضطرين لإجلاء هذه المسألة محاولا توخي الموضوعية ما أمكن، فمن أنصار الرأي الاول ابن جني[*] ومن ينحو نحوه من الأقدمين والمحدثين، حيث يقول في الخصائص:" واعلم، فيما بَعْدُ، أنّني، على تقادُم الوقت، دائمُ التّنقير والبحث عن هذا الموضع [يقصد قضية كون اللغة اصطلاحا أم توقيفا]، فأجد الدّواعي والخَوالِج قويّةَ التّجاذُب لي، مُختلفةَ جهاتِ التّغوُّل [أيْ اشتباه الأمور] على فكري. وذلك أنّني إذا تأمّلتُ حال هذه اللغة الشريفة، الكريمة اللطيفة، وجدتُ فيها من الحكمة والدقّة، والإرهاف، والرقّة، ما يملك عليّ جانب الفكر، حتى يكاد يطمح به أمام غَلْوةِ [أي "غاية"] السِّحر. فمن ذلك ما نبّه عليه أصحابُنا رحمهم الله، ومنه ما حَذوتُه على أمثلتهم، فعرفتُ بتتابُعه وانقياده، وبُعد مَراميه وآماده، صحّةَ ما وُفِّقوا لتقديمه منه، ولُطفَ ما أُسعدوا به، وفُرِقَ لهم عنه. وانضاف إلى ذلك واردُ

1- عبد الملك بن محمد بن إسماعيل الثعالبي، المرجع السابق ، ص: 09.

2- المرجع نفسه، ص: 09.

الأخبار المأثورة بأنّها من عند الله جل وعزّ؛ فقَوِيَ في نفسي اعتقادُ كونها توفيقا من الله سبحانه، وأنها وحيٌ." [1]، كما يذهب هذا الاتجاه الزمخشري[*] حينما يقول: " ولعلّ الذين يَغُضُّون من العربيّة ويَضعُون من مِقدارها، ويُريدون أنْ يَخْفِضوا ما رَفع اللّهُ من مَنارها –حيث لم يجعل خَيْرةَ رُسله وخَيْرَ كُتبه في عَجَمِ خَلْقه، ولكنْ في عَرَبه–لا يَبْعُدون عن الشُّعوبيّة مُنابَذةً للحقِّ الأبلج، وزَيْغًا عن سواء المَنهج. والذي يُقْضِي منه العَجبُ حالُ هؤلاء في قلّةِ إنصافهم وفَرْط جَوْرِهم واعتسافهم!"[2]

ولم ينحصر هذا الاتجاه لدى من ذكرت بل إننا نجد بعض المستشرقين من أمثال كارل بروكلمان[*] يأخذ هذا المنحى أيضا قائلا: "وقد انتشرت اللغة العربية، عن طريق القرآن الكريم، انتشارا واسعا، كما لم تنتشر أية لغة أخرى من لغات العالم، فهي لكل المسلمين اللغة الوحيدة الجائزة في العبادة. ولهذا السبب تفوقت العربية تفوقا كبيرا على كل اللغات التي كان يتكلمها المسلمون. وقد أصبحت هي اللغة الأدبية المشتركة التي لها المكانة وحدها في معظم الأحوال، حتى بعد ظهور الآداب المحلية في النواحي العلمية حتى اليوم." [3]

إن الأمر كله في رأينا يرجع إلى مسألة أصل اللغة الانسانية، الذي يمكن حصره اختصارا في رأيين متميزين أولهما كون اللغة في تجلياتها البشرية موهبة فطرية منحها الله سائر البشر ويتوارثونها فيما بينهم كما يتوارثون الخصائص الفطرية الأخرى، مثلما ذهب إلى ذلك قديما أمثال ابن فارس[*] وأبو علي الفارسي[*] وحديثا الامريكيان نعوم تشومسكي[*] وجيري فُودور[*] وغيرهما، وكل يقدم حججه التي تسند رأيه الذي ذهب إليه حيث ليس لا مجال لطرحها هنا، أما أصحاب التوجه الآخر من أمثال محمد الجبائي[*] قديما، وفرديناند دي سوسير وغيره حديثا كعبد

1– أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، ج1، تح: محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، د ت، ص: 47.

2– أبو القاسم محمود بن عمر بن محمد بن عمر الزمخشري، المفصل في النحو، مكتبة المصطفى، ص: 2–3.

3– كارل بروكلمان، فقه اللغات السامية، تر: رمضان عبد التواب، جامعة الرياض، المملكة العربية السعودية، 1977م، ص: 30.

*– ينظر: ملحق الاعلام.

*– ينظر: ملحق الاعلام.

*– ينظر: ملحق الاعلام

*– ينظر: ملحق الاعلام.

*– ينظر: ملحق الاعلام.

السلام المسدي[*] الذي يقول" ليس هناك لغةٌ أفضل من أخرى في المطلق، وكل لغة هي عند أهلها أفضل اللغات. وإذا تفاضلت اللغات فليست اللغة فضلى بالذات والمنشأ وإنما هي فضلى بالاكتساب، والأفضلية ليست قيمةً محايثةً ولكنها قيمة مفارِقة، تنشئها أسباب موضوعية فتبقى ما بقيت أسبابها، وتزول ما زالت. صحيح أن اللغة العربية قد كرّمها الخالقُ بأن جعلها لسان الرسالة السماوية الخاتمة، وصحيح كذلك أنه اصطفاها ليصوغ بها الإعجاز الأدائيّ الذي تحدّى الإنسان فحمله على الإذعان والتسليم، ولكن ذلك لم يأت كي يدفع إلى الغرور أو ينفخ في مركزية الذات الثقافية، ولئن اختار اللهُ أن يُثبت إعجازه عن طريق اللسان العربي، فإنه ما كان يَعْزُب عليه أن يُثبته بأيّ لسان من الألسنة، وهنا تكمنُ المعجزةُ لو تفحصناها بمجهر الكشف الثقافي السّابح بين أرجاء الحضارات الإنسانية." [1]

يَتبنى أصحاب هذا الرأي التوجه القائل أنّ اللغة منتوج اجتماعي متفق ومتواضع عليه بين الناس، فهم يكتسبونها استعمالا ضمن شُّروط موضوعيّة معينة، تُحدِّدُ استطاعتهم على الكلام والتّواصُل؛ بدليلُ تعدد الألسن وتبدلها الدّائم عبر العالم والأزمنة والبيئات؛ وبذلك فلو كانت اللغة فِطْريّةً، لما كانت الألسن بهذه الصورة.

فلا يوجد، لسانٌ مُقدَّس بين الألسن البشريّة التي لا تعدو أن تكون نِتاجًا مُعينا بكل الشروط المُرتبطة باكتساب اللغة وتوظيفها في الواقع البشري، مهما اختلفت شروطها التي استعملت فيها. ولعل القليل من المعرفة في ميدان علم اللسانيات أو الأنثروبولوجيا كافيا للحكم على ذلك بما يمنع الشخص عن الوُقوع في نوع من السُّخافة المفضوحة التي تؤدي بالبعض إلى اعتبار لغتهم الخاصة كما لو كانت مُقدَّسة مثل ما هو حال اعتقاد الهنود صوب لسانهم السنسكريتي.

أما فيما يختص باللسان العربي، فلا يوجد حسب معرفتنا عالِمٌ مُختص ذو دراية ادعى أنّ الأمر يَتعلّق بلسانٍ قائمٍ في جوهره كلسان مُقدَّس من دون بقيّة الألسن، ولكن المقدس بالتواتر[**]

بين علماء الشريعة الاسلامية هو القرآن الكريم الذي يعرف بأنه كلامُ الله لفظًا ومعنى المنزل على عبده ورسوله محمد بْنِ عبد الله صلى الله عليه وسلّم، فإنّه مُنزَّهٌ عن أيِّ عيبٍ. إنّه، بالجُملة،

---

*- ينظر: ملحق الاعلام.

1- عبد السلام المسدّي، العرب والانتحار اللغوي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط 1، 2011م، ص: 227.

**- ينظر: ملحق المصطلحات.

مُقدَّسٌ بشكل يَستلزِم عَقديّا وشرعيّا تكفير من يقول بخلاف ذلك. لقد اكتسب القران الكريم القداسة كونه من عند الله وليس بكونه باللغة العربية فقط هو ما جعله مقدسا على هذا النّحو.

ولأنَّ اللغة في عالَم البشر لا شيءَ مُقدَّسًا فيها، خاصة بعدما أثبتت نظريات تعلم اللغة أنّ الطفل بات يُولَد باستعدادات ذِهنيّة تُعتبر أساس حصول كل معرّفة تنشأ بَعد ذلكُ . حيث أن اللغة تُبْتَنَى ذِهنيّا ومعرفيًّا بواسطة التربية الاجتماعية وتُوظف في إطار ما هو محدد لها من طرف الوسط الاجتماعي الذي تتحرك خلاله، فيَجعلُ منها أبداعا بشريًّا يَتّسم بالنِّسْبيّة والاختلاف، ممّا يجعلها بعيدة ه تماما عن المقدس كمالا. وثُبُوت الاختلاف بين الألسن وحتّى في استعمالات اللسان الواحد يُؤكِّد أنّ اللغة موضوعٌ للتّنازُع أكثر ممّا هي مَحلٌّ للاتفاق. إنّها، في كنهها البشريّ، بالغةُ التدنيس وشديدةُ الابتذال وأبعد ما تكون عن الكمال المقدس. بل إنّ هذا القرآن المقدس نفسه هو الذي أعلنها مذ نزوله أولا وأخيرا، قال الله تعالى وأنَّ (وَمِنَ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ واخْتِلاَفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ). [الرُّوم: 22]

ولكن ممّا يجب أن نشير إليه هو أنّ الذين يلوّحون تكرارا ومرارا برايةَ التقديس في وجهِ كل من يَعتزّ باللِّسان العربي نوعان من النّاس: أولا الذين لا يَملكون الجرأة على توجيهِ التُّهمة صراحة ومُباشرةً إلى القرآن الكريم بما هو، أولا، النّص المُؤسِّس والمُقدَّس في الدين الإسلامي، وبما هو، ثانيًا، معيار البيان في اللسان العربي كُلِّه وبلا مُنازِع؛ وثانيا أُولئك الذين لا يُريدون أن يَظهر بغضهم للتّفضيل الذي حَظيَ به اللسان العربيّ أَنْ كان لسانَ حضارةٍ عالميّة صارت تُعرَف بالحضارة العربية الإسلامية. ولا يَخفى أنّنا بصدد فئتين تجمعُهما إرادةُ التنقص إمّا في اتجاه الإسلام الدِّين باسم "عَلْمانيّةٍ" مُتعاقِلةٍ وإمّا في اتجاه الثقافة العربية باسم شُعوبيّةٍ متواقحه! ولا تجتمع هاتان الفئتان على إرادة التنقص تلك إلا لأنّها تُمثِّل، في ظنِّهما، أنسبَ سبيل إلى شرعنة ما تَدَّعيه كل منها من تنويرٍ "مُتحادِث" (يَتظاهر ب"الحداثة")[1] وإنّ لسانًا تأذّنَ الله أنْ يَحْفَظه بحفظ الذكر الحكيم ليس – عند الذين يُؤمنون– كأيِّ لسان آخر. هو ذا مُقتضى ما يُؤمن به المُسلِم إذْ يَعْرِف أنّ مُلابَسةَ كلامِ الله في هذا اللسان تَفضُل مُقاربَته عن طريق أيِّ لسان آخر من الألسن التي لا تَملك، من ثَمّ، إلا أنْ تَرجِعَ إليه لتَبيُّنِ شيءٍ من حقيقةِ المراد الإلاهيّ. ولأنّه اللسان الذي آلَ إليه

1 – ينظر: عبد الجليل الكور، ملحمة انتقاض اللسان العربي (لسان العرب القلق)، عالم الكتب الحديث، إربد، الاردن، ط 1، 2013م، ص: 60

بيانُ الوحي خَتْمًا للنُّبُوّة وتكميلا للدِّين، فهو ليس فقط مَرجعًا يُحالُ إليه ويُستغنَى عنه، بل هو الفيصل في تحديد قيمةِ وحقيقةِ ما يَأتيه النّاس من أعمالِ الكلام تبليغًا عن الله وتدليلا على فضله بأنْ قَدَّم سبحانه تعليمَ القرآن على خَلْق الإنسان وتعليمه البيان: «الرَّحْمَنُ، عَلَّمَ القُرْآنَ، خَلَقَ الإِنْسَانَ، عَلَّمَهُ الْبَيَانَ.» [الرحمان: 1-4]" [1]

2-2- مجالات الاهتمام اللغوي عند العرب

2-2-1-المجال الصوتي:

علم الاصوات العام الذي يدرس الظواهر الصوتية في جميع اللغات بخلاف الفونولوجيا الذي يدرس الظواهر الصوتية الخاصة بلغة معينة كفونولوجيا اللغة العربية أو الفرنسية أو الانجليزية إلى آخره. وكان صاحب أول مؤلَّف خاص بعلم الأصوات، رغم أنّ أوّل من فكّر وكتب في علم الأصوات هو الخليل بن احمد الفراهيدي- كما سبق ذكره أعلاه-، ولكن كان جزءا من مقدمته لكتابه معجم العين، وكل ما كتبه عن علم الأصوات لا يتجاوز صفحات معدودة تمهيدا لكتاب العين، جاء سيبويه فالتقط افكار الخليل وطوّرها ليجعلها فصلا واحدا من كتابه الضخم (الكتاب) هو الفصل الرابع وهو الأخير في باب " الإدغام" ناقش فيه مسائل الأصوات – باعتبار أنّ الجزء الأخير من الكتاب عبارة عن فهارس له – والشيء الملاحظ هنا أنه أولا لم يؤلف كتابا خاصا بالأصوات وثانيا أنه جعل الفصل أو الجزء الخاص بالأصوات هو الجزء الأخير من كتابه "الكتاب"، أي أنّ الدّرس الصّوتي عنده لم يكن له الصدارة، بل حتى هذا الباب الرابع لم يكن لذاته وإنّما وجد لخدمة أبواب الصرف العربي، والعائد إلى كتابه يجد مسألة الصوت عنده عبارة عن شذرات متناثرة في الأجزاء الأخرى من كتابه، وأكثر كثافة في تناول الدرس الصوتي يوجد في الفصل الرابع تحت باب الإدغام. وفي تحقيقه لهذا الكتاب يشير الدكتور عبد السلام هارون ثم كان ابن جني صاحب أول مؤلَّف كامل خاص بعلم الأصوات "سر صناعة الإعراب"

1- ينظر: عبد الجليل الكور، ملحمة انتقاض اللسان العربي، المرجع السابق، ص: 60

2-2-2-المجال النحوي: [1]

2-2- 2-1- تاريخ تدوينه

المرحلة الاولى: النقل

-كان النقل عن العرب المحتج بكلامهم (الذين لم يلحنوا ويسكنون جزيرة العرب) حتى سنة 150هـ. (أول لحن سمع)

-يحتج بالعرب الذين كانوا في وسط الجزيرة العربية (وسط نجد وأطراف الحجاز) حتى سنة 400هـ.

-دولة بني أمية سقطت سنة 132هـ فمن كان في عصرهم يحتج بلغته.

المرحلة الثانية: الاستنباط

- أول من تكلم في النحو، أبو الأسود الدؤلي من أهل البصرة، توفي قرابة سنة 69هـ.

-طبقة شيوخ سيبويه.

-سيبويه، أبي بشر عمر بن عثمان بن قنبر، توفي قرابة سنة 180هـ وعمره 34 سنة، وكان شابا فارسيا وطالب حديث في البداية، ويقال عنه أنه مات غيرة على النحو على المسألة الزنبورية بينه وبين الكسائي [كنت أظن أن العقرب أشدُ لسعة من الزنبور فإذا هو هي، أو فإذا هو إياها، فقال سيبويه فإذا هو هي].

-بعد سيبويه، أبو العلي الفارسي صاحب كتاب الإيضاح.

-بعده، الزمخشري صاحب كتاب المفصل.

- وبعده، ابن مالك الاندلسي الطائي، المتوفى في القرن السابع، وترتيبه للنحو هو الترتيب المشهور الذي يؤخذ به إلى الآن (جامعة الأزهر وجامعة الإمام). إن ابن مالك قد وضع كتبا منظومة وغير منظومة في النحو، اشتهر من منظومته ألفيته المعروفة (بألفية بن مالك) والمنظومة عبارة عن ثلاثة آلاف بيت وقد شرحها ولم يشرح الألفية. وعلى الألفية شروح كثيرة، وأول من شرحها ابنه (ابن الناظم) بدر الدين بن مالك. ومنهم ابن هشام (في شرح مختصر) وابن عقيل (في شرح متوسط). اشتهر شرح ابن هشام المعروف بأوضح المسالك في شرح ألفية بن مالك، وقد ألف بن هشام ثلاث كتب مرتبه على ثلاث مستويات:

1- ينظر: منتديات تخاطب ta5atub.com موضوع: عالم الصرف والنحو، تاريخ الإضافة: الجمعة 22 فبراير 2013 -22:16 ولمعرفة المزيد http://takhatub.ahlamontada.com/t8359-topic#ixzz4EUur1bVq

– للمبتدئين، شذور الذهب وقطر الندى.

– للمتوسطين، أوضح المسالك.

– للكبار، المغني.

– **أبواب النحو الكبرى:** رتب ابن مالك النحو على ستة أبواب كبرى

–الكلمة والكلام.

–المعرب والمبني.

–النكرةِ والمعرفة.

–الأحكام النحوية الخاصة بالجملة الإسمية.

–الأحكام النحوية الخاصة بالجملة الفعلية.

–الأحكام النحوية المشتركة بين الجملتين.

ولكن يبدو أنّ مصطلح" النحو" قد ظهر بعد مصطلح "العربية" أو" علم العربية "حيث ظهرت جماعة من المعلمين، قاموا يعلمون الناس قواعد العربية كي تستقيم ألسنتهم بعد انتشار اللحن فيهم، وأشار هذا المصطلح– أول ما ظهر– إلى القواعد التعليمية التي تعلمها الناس لكي يلحقوا بالعرب الفصحاء في إجادتهم العربية[1] كما تدل كلمة " نحويين" على تلك الطبقة من الناس التي أخذت تشتغل بتعليم النحو أي القواعد التعليمية[2]، وهو يختلف عن العربية/ المادة اللغوية/.

ثم ظهر علم العربية من خلال هذه النظرة القائمة على أصول ومبادئ نظرية وتحليلية أضيف مصطلح " علم" إلى مصطلح " عربية" فأصبح " علم العربية ". وقد ظهر هذا المصطلح في القرن الثاني الهجري. الذي كان يشير إلى الدراسة العلمية للغة العربية– علماء العربية درسوا اللغة دراسة علمية منظمة، تقوم على جمع المادة اللغوية وتحليلها واستقرائها من خلال رؤية وصفية ثم استخلاص النتائج وصياغتها في شكل قواعد فيما بعد من طرف النحويين، كما اتسمت

1– ينظر: محمد بن علي التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون، تح: لطفي عبد البديع، ج 1، الهيئة العامة للكتاب، ج م ع، 1972، ص23.

2– ينظر: أبو منصور محمد بن أحمد الهرويّ الأزهريّ، تهذيب اللغة، ج 5، تح: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط 1، 2001م، ص:252.

هذه الدراسة بالشمول أي دراسة اللغة العربية صوتيا وصرفيا ونحويا ودلاليا[1]، إلاّ أننا نجد من يسوي بينهما كأبي حيان الذي يرادف بينهما مستدلا بقول سيبويه: "هذا علم ما الكلم من العربية [2]

2-2-3- مجال فقه اللغة:

إذا كان ما يسمى باللسانيات العامة أي علم اللغة العام – كما يفضل اخوتنا المشارقة تسميته– يدرس الظواهر اللغوية المتعلقة باللغات الانسانية بصورة عامة فإن فقه اللغة هو العلم الذي يدرس الظواهر اللغوية الخاصة بلغة معينة، مثل ظواهر اللغة العربية أو ظواهر اللغة الفرنسية أو الانجليزية إلى غير ذلك، أي أن علم اللغة يدرس الظواهر اللغوية في جميع اللغات بخلاف فقه اللغة الذي يقترن غالبا باللغة التي يريد ان يدرس ظواهرها، فالعلاقة إذن علاقة عموم وخصوص رغم الارتباط الكبير بين الثاني والأول.

فهل كان لعمائنا العرب القدامى دراسات في فقه اللغة؟ والجواب هو بالإيجاب، ولكن ليس بالمطلق! نظرا لوجود بعض القيود والملاحظات، وهذا راجع إلى أن بعضا من العلماء القدامى ممن استعملوا هذا المصطلح أي "فقه اللغة" لا على ما يدل عليه فقه اللغة الآن بالمعنى الذي نستعمله اليوم، ولكنهم استعملوا كلمة "فقه" للدلالة على العلم من منطلق أن كلمة فقه وفقيه بمعنى العالم والعلم؛ والبعض الآخر من استعمل مصطلح فقه اللغة قاصدا به المعنى الذي يستعمل الآن، فعلى سبيل المثال من الكتب التي استعملت هذا المصطلح كعنوان لكتب أبو منصور الثعالبي[*]، وأحمد بن فارس.

فقد استعمل الثعالبي هذا المصطلح (فقه اللغة) كعنوان لكتاب له وهو المشهور باسم فقه اللغة وسر العربية رغم أنه في الأصل يعتبر كتابا معجميا، من المعاجم المعنوية، هذا الكتاب الذي ينقسم قسمين، الأول منه الذي أطلق عليه فقه اللغة أي مصطلح فقه اللغة، هو معجم معنوي[**]، والقسم الآخر أطلق عليه مصطلح سر العربية هو فقه اللغة، ولكن دون أن يدري، فالعملية كانت ملتبسة وضبابية شيئا ما، أي غير واضحة، ففيما أطلق عليه فقه اللغة كان معجما، وما أطلق عليه سر العربية كان فقه لغة، وإن كانت قضية البحث في أسرار اللغة من أصول فقه اللغة،

1- ينظر: حلمي خليل، مقدمة لدراسة علم اللغة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط 1، 2000م ص20.

2- ينظر: عوض حمد القوزي، المصطلح النحوي نشأته ونطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، الرياض، م ع س، ط 1، 1981م، ص: 09.

**- ينظر: ملحق المصطلحات.

باعتبار أن الموضوعات التي تناولها في (سر العربية) كانت من موضوعات فقه اللغة، ولكن ما أطلق عليه فقه اللغة ما كان فقه لغة، وإنما كان معجما معنويا بالمفهوم لدينا عن المعجم المعنوي.

بعد ذلك جاء عالم آخر، استعمل المصطلح نفسه(فقه اللغة)، هو أحمد بن فارس، الذي سمّى أحد كتبه (فقه اللغة وسنن العربية في كلامها)، وأصل العنوان كما نعرف، هو (الصاحبي في فقه اللغة)، ولكن كلمة الصاحبي أقحمت على عنوان الكتاب، فالصاحبي هذا يقصد به الصاحب بن عباد الذي كان تلميذا لابن فارس، ثمّ ما لبث أن اصبح وزيرا، إلى جانب كونه عالم لغة؛ أهداه ذا الكتاب وسماه باسمه، ولكنه يتناول فيه مسائل فقه اللغة، لأن دراسة سنن العرب في كلامها تعني طرائق العرب في الكلام باعتبار أنّ مفهوم السنة في المعجم العربي هي الطريقة[1]، ومن السنن أيضا القوانين التي تحكم العربي في الكلام حين يتكلم، فقد عنون المؤلف كتابه بفقه اللغة وتناول العديد من قضايا فقه اللغة فعلا، حيث درس نشأة اللغة – وهو من انصار التوقيف في ذلك–، تحدث عن خصائص اللسان العربي، تكلم عن شيء خطير في ميدان فقه اللغة وهو كيف أثّر الإسلام في اللغة العربية وكيف أكسب الإسلامُ كثيرا من المصطلحات العربية دلالات جديدة[*]، من وحي الدين الجديد.

إذن فكتاب الصاحبي في فقه اللغة يعدّ من أوائل الكتب التي، أوّلا حملت مصطلح فقه اللغة، وثانيا تناولت قضايا من فقه اللغة، فهذا الكتاب يأتلف فيه الشكل والمضمون، ولا ينفصمان كما هو الحال مع كتاب الثعالبي، فالرجل إذن عنون كتابه بفقه اللغة وتناول قضايا من فقه اللغة؛ فلعل صاحب هذا الكتاب يعد من أوائل الكتاب الذين استعملوا هذا المصطلح وكان يدري معنى المصطلح، الذي تناول القضايا التي تندرج تحت مصطلح "فقه اللغة".

لأحمد بن فارس كتاب آخر يمكننا أن نعتبره من الكتب التي تناولت بعض جوانب فقه اللغة، وهذا الكتاب عبارة عن معجم، وهو معجم لفظي والمسمى بمقاييس اللغة – في مقابل معجم للثعالبي السابق ذكره أي المعجم المعنوي – وهو معجم أبتثي، رتبت فيه الكلمات على حروف العربية الأبتثية العربية (ء، ب، ت، ث، إلخ)، تناول فيه مؤلفه إلى جانب القضايا المعجمية، التي

1– ينظر: محمد بن محمد بن عبد الرزاق المرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، ج 35، مادة سنن، تح: مصطفى حجازي، مر: أحمد مختار عمر وآخرون، مجلة التراث العربي، المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون، الكويت، ط 1، 2001م، ص:230–213.

*– كمعاني مفردات التيمم والوضوء والصلاة والزكاة وغيرها التي كانت لها دلالات عامة وأصبحت بفعل الدين الاسلامي ذات حمولات دلالية جديدة.

لا تعنينا كفقه لغة لعلاقتها بالمعجمية، تناول من خلاله موضوعين رئيسين يمكن أن يندرجا ضمن قضايا فقه اللغة، القضية الأولى هي النحت، حاول ابن فرس من خلالها القول أن كل بنية رباعية يقصد(جذر رباعي مثل بحتري،)، إمّا أن تكون منحوتة، من أصلين أو أكثر، وأمّا أن تكون موضوعة وضعا وهو صاحب نظرية الوضع والنحت، ومعنى الوضع أي كلمات منحوتة، فكلمة بحتر(ب– ح – ت– ر) بنية رباعية– وحتى الخماسية–، وهي بنية منحوتة من (بتر وحتر)، أخذنا من بتر بعض حروفها ومن حتر بعض حروفها، وصغنا منها بنية واحدة، جامعة لأحرف الكلمتين، ولكن هناك كلمات رباعية أو خماسية ليست وليدة النحت، وإنمّا هي وليدة الوضع، أي وضعت في اللغة هكذا دون أن تكون وليدة نحت من كلمتين أو أكثر، بل وضعها العرب هكذا، وهكذا خلقت ووجدت، وقد قلنا من قبل أن أحمد بن فارس صاحب نظرية النحت والنحت من قضايا فقه اللغة.

أمّا القضية الأخرى التي تناولها في هذا المعجم ولها صلة حميمة بفقه اللغة، قضية الأصول، التي حاول من خلالها أن يدرج المفردات التابعة للمادة الواحدة تحت أصلين أو أكثر، بحيث كان يحاول أن يعطينا الكلمة وينسبها أو يدرج تحت المادة المعينة، كلمات ثنتين أو ثلاث وحتى خمسة، ويقول أنها متفرعة من أصل أو أصلين أو ثلاث أو أربع، بل هناك كلمات لا أصل لها، أو أنّ هناك كلمات لها أُصَيْل، فكان يعطينا الكلمة، مثل(ظفر: ظ – ف– ر)، ويقول هذه الكلمة لها أصلان: الظَّفَرُ والظُّفُرُ، وقد يكون بين الأصول روابط دلالية، فالظَّفَرُ الانتصار والظُّفُرُ أعلى الاصبع، فهذا العالم حاول ابتكار فكرة جديدة تسمّى الأصول، وقضايا الأصول ممّا يهتم به فقه اللغة، لأنها متعلقة بأسرار اللغة وقوانينها.

أمّا من العلماء الذين درسوا فقه اللغة دون أن يسموا كتبهم بفقه اللغة، ولكن أعمالهم هذه كانت فقه اللغة[1]، العالم الكبير ابن جني، الذي أتقن تقريبا جميع أفرع اللغة العربية، فقد صنع على عيني استاذه أبي علي الفارسي، درس أصوات اللغة العربية، وكان صاحب أول مؤلَّف كامل خاص بعلم الأصوات حيث لم يؤلف في علم الأصوات مقدمة ولا خاتمة وإنمّا ألّف كتابا كاملا من أوّله إلى آخره في الدرس الصوتي، سماه (سر صناعة الإعراب) درس فيه كل القضايا الصوتية، ثم ألّف في الصرف، وألّف كتابا ضخما يعدّ من أوائل كتب الصرف العربي، وسماه (تصريف

1– فرحات عياش، مخطوط، محاضرة لطلبة الماجستير تخصص لسانيات تطبيقية، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات جامعة الحاج لخضر، باتنة، السنة الجامعية: 2009/2008م.

الملوكي)، ثم ألف كتابه (اللُّمع) بعد ذلك بدأ يدرس قضايا أكثر سعة كالخصائص التي تتسم بها أصوات اللغة العربية والخصائص التي تميّز البنية العربية من غيرها، خصائص البنية النحوية العربية؛ هذه القضايا من صوت وصرف ونحو ضمّنها كتابا واحدا خاصا بظواهر اللغة العربية وأسرار اللغة العربية، سماه الخصائص

2-1-1-2- التراث اللغوي العربي والدراسات الحداثوية:

إنه من غير الجهد الصائب لدى جل معاصرينا من أهل البحوث والدراسات اللسانية أن ينظروا لتاريخ اللغة، بوصفه اكتشافا متناميا للحقيقة وباعتباره وصولا للمناهج الصحيحة، فهذا في نظري توجه خاطئ، فأهداف اللغة قد لا تختلف مع مجرى تاريخها،

لأن البحث عن معايير موضوعية نحكم بها على أهداف الفترات المختلفة بحث جدير بأن يكون مثيرا للتوتر لأن الوقائع والحقيقة لا تسلم نفسها هكذا متيسرة في طريق البحث لأي باحث مُجِدٍّ في هذا الإطار، كون المشتغلين في أي ميدان معرفي يقومون بالكثير الكثير من أجل تحديد حدود الوقائع والظواهر والعمليات التي تقع في نطاق تخصصهم، كما أنهم هم أنفسهم يصنعون ويعدّلون إطار المفاهيم الذي من خلاله يجعلون ما يهتمون به مصوغا صياغة علمية منهجية تمنح أعمالهم نوعا من المصداقية لدى غيرهم- مهما كانوا- تكون دالة على مجالات تخصصهم[1].

والأطروحات التاريخية مختزلة الموضوع التي تنظر إلى الماضي من خلال عيون الحاضر مركزة على جوانب دون غيرها من الأعمال المبكرة، التي تبدو متصلة على نحو خاص بالمقاربات " approches" الحالية من خلال النظريات اللسانية وقضاياها المعاصِرة، أو تبدو على الجانب الآخر غير متصلة بها بشكل واضح، يحمل في طياته خطر تقييم كل الأعمال السابقة في موضوع ما من وجهة النظر المتحيزة للحاضر كما يحمل خطر التصور لتاريخ إبداع معرفي ما، بوصفه تقدما مطردا حينا وغير مطرد أو منحرفا أحيانا أخرى نحو هدف محدد سلفا من قبل الوضع الراهن للمعرفة.

وفي تاريخ أي علم كما هو الشأن في الدراسات التاريخية للغة الأكثر عمومية هناك إغراء قوي لرؤية واستخلاص أفكار رئيسية thèmes شائعة منمطة ومعلبة جاهزة للاستعمال، هذا لا يعني أنه يجب على المرء أن يستبعد تقييم الأعمال السابقة في مقابل الإنجازات المتأخرة، وفي مقابل

1 - طه عبد الرحمان، الحق في الاختلاف الفلسفي، المركز الثقافي العربي، ط2، 2006، الرباط، المغرب، ص: 23.

الوضعية الراهنة عندما يكون هناك مسوغ لرؤية تقدم واضح لها، وهذه المقارنات في الواقع قد تكون مفيدة في كونها تظهر أي مناحي الدراسات اللغوية كانت أكثر إيثارا في ظروف خاصة وفي فترات ومناطق حضارية معينة.

بل المطلوب هو محاولة رؤية جذور الماضي في الحاضر ورؤية الأوضاع المتغيرة للغة في بيئاتها الثقافية المختلفة " ولمّا كان النص في اللسان العربي غيره في لسان غيره نظرا لاختلاف بلاغة الأشكال باختلاف الألسن لزم أن يأتي القول الفلسفي على مقتضى النصيّة العربية فيكتب بأشكالها البلاغية الخاصة بها حتى ولو كان نصا عنها"[1] والأمر ذاته في اللغة.

وعلى الباحث أن يعاني من أجل تجنب الاختيار المتعمد لتلك الأقسام التي كان عليها أصحابها بأن تدخل وحدها من باب الأعمال السابقة في علاقة خاصة مع الاهتمامات الراهنة.

وإذا ما كان التاريخ أكثر من مجرد تدوين حولي للماضي أي سجلا كرونولوجيا يتعقب مراحل نشأة الفكر البشري عبر الازمنة، فإن حكما ذاتيا معينا يكون حتميا مجانبا للحقيقة العلمية في ترتيب الإنتاجات اللسانية وتفسيرها، ولذلك قيل بأنه لا يمكن أن يكون هناك تاريخ غير متحيز.

وحتى لا نفرض معايير اللسانيات المعاصرة في الحكم على ما نسمح بدخوله من الماضي بوصفه عملا لسانيا فإننا قد نتفق على أن الدراسة التي تعتبر جزءا من تاريخ اللغة هي دراسة نظامية تتناول جانبا أو جوانب معينة من اللغة يجب أن ينظر إليها بوصفها هدافا مهما وجديرا في حد ذاته ولكن لا تمثل هذه الدراسة الحقيقية المطلقة التي ليس بعدها حق.

فكل نتاج لساني مثلا ينمو من خلال ماضيه كما أن الوضع الذي وصلت إليه اللغة أو أي نتاج معرفي آخر –(فقه، أصول الفقه، علم الكلام، أدب، بلاغة ...)– في الجيل السابق يقدم نقطة البداية للجيل التالي، فليس هناك نتاج معرفي أيا كان يتواصل في فراغ دون ارتباط أو اتصال بما بعده ودون ارتباط بالمناخ العام للبيئة التي نشأ فيها وتطور من خلالها والذي يشجع اللغة أو يسمح بها في ثقافة معينة. واللغويون وغيرهم من أهل المعرفة هم أيضا أبناء عصرهم وهم يشاركون في الثقافة التي يعيشون في إطارها ويعملون من خلالها.

2-1-1-3-النسق الحضاري والقراءة التاريخية للتراث اللساني العربي

وبالتالي هل نقرأ تراثنا اللغوي بآليات نظرية ومناهج تحليلية حديثة مستمدة من معارف الآخر المعاصر؟ أم نقرؤه في ذاته، وبمعزل عن تصورات ومناهج هذا الآخر الحديثة؟ أم هل ينبغي أن

1– طه عبد الرحمان، الحق في الاختلاف، المرجع السابق، ص: 23.

نبلور تصورا منهجيا مغايرا لا يتماهى مع نظرياته ومناهجه الحديثة، ويعمد إلى إسقاطها على المنجزات اللغوية العربية القديمة، ولا يتغاضى في الوقت نفسه عنها، فيتجاهلها فيحتمي بالتراث مكتفيا به وحده وغير مكترث بما سواه؟

بالقدر الذي تكون فيه هذه الأسئلة ملحة، وتقتضي مقاربة آنية وهادئة لها تكون مؤدية دوما إلى استحضار "الآخر"، والنظر في كيفية التعامل معه ومع علومه ومناهجه، كما كانت تتطلب أيضا التساؤل من جديد عن ماهية التراث اللغوي وحدوده والموقف منه، ليس باعتباره معطى متعددا ومتنوعا فحسب، بل وبوصفه أيضا مكونا جوهريا لهويتنا ومؤثرا فيها، أدركنا ذلك أم لم ندرك.

ولمّا كانت المشاريع الرائجة في تقويم التراث –ومنه اللغة–قد وقعتْ في النظرة التجزيئية التفاضلية[1]؛ من خلال ظهور قراءات أو قل مشاريع قراءات متعددة المشارب والأهواء، اختلفت المرجعيات المعرفية لأصحابها، واختلفتْ رهاناتُهم المعرفية، واصطنعَ أصحابُها مناهج، وقدَّموا تصوُّرات عن التراث، وراكموا أسئلة؛ فازدادت الأزمةُ استفحالاً، وازداد الوجدان العربي تمزُّقاً، والوجود الحضاري تأزُّماً. دون الخروج عن الطريق الذي اتبعه مفكرو الغرب والعرب على السواء في تقويم التراث الإسلامي العربي، والذي لا ينبني على التوسل في هذا التقويم بأدوات منهجية مستمدة من خارج هذا التراث[2].

ومنهجية المشاريع منقولةٌ من مجالات متنافرة، فقد تَمَّ جلبُها واستكراهُهَا من مجالات بعيدة عن حقيقة التراث، مجالات مغايرة للمجال التداولي العربي الإسلامي، أي أنهم نظروا في المضامين التراثية بوسائل مغايرة.

فلا بد من فتح طريق جديد في التقويم والنقد لتاريخ لغتنا تستعمل فيه أدوات منهجية مستمدة من داخل التراث نفسه، وهذا لا يعني أبدا أنه يستبدل مكان الوسائل الحديثة النافعة وسائل قديمة غير نافعة كما يتوهم المخالفون له، وما أكثرهم، لأنه تحري في وضع منهجيته لاستخراج هذه الوسائل الملازمة للتراث في أقسامه وأطواره أحدث المقتضيات المنطقية والمعرفية للمنهجية العلمية، ولما كانت وسائله في تقويم التراث مستنبطة من داخله بواسطة منهجية بالغة الحداثة، فإنها لا تضاهي الوسائل الحديثة المنزلة علي التراث من خارجه في قيمتها الإجرائية فحسب، بل إنها تفوقها

1 – ينظر: طه عبد الرحمان، تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، الرباط، المغرب، ص: 23.
2 – المرجع نفسه، ص: 24.

في هذه القيمة، ذلك أن شرط المجانسة بين الموضوع والوسيلة المطلوب في كل منهجية صحيحة يتحقق في وسائله علي وجه التمام، ولا يتحقق إطلاقا في تلك الوسائل الخارجية المنزلة علي التراث اللغوي، إذ الثابت أنها من جنس تراث غير إسلامي وغير عربي، فأقحمت إقحاما في تراثنا، علي تميزه عنها في أوصافه وأهدافه. وعموما، يقول طه عبد الرحمان:" فمَن يترك نقدَ الأداة لم يَتولَّ بنفسه صُنعَها، فلا يبعُدُ أن يكون هذا التَّرْكُ راجعاً إلى عدم التمكُّن منها، ومن لم يتمكَّنْ من الأداة التي يعملُ بها؛ لا يعُدُ أن يُسيء استعمالَها"[1].

وإذا صحّ أن التفكير لا يتمّ إلا داخل مجال تداولي معين[2]، فإن قراءة أي عمل لغوي لا يمكن أن تتفادى التاريخانية إلا بافتراض التغايُر بين الإنتاجات الفكرية في المدى الذي تنتمي إلى نُمذُوجات[3] متباينة ومتعاقبة. فالمشكلة معرفية ومنهجية في آن واحد. وقد يمكن القول، بإيجاز، إن مفهومي "مجال التداوُل" و"النُّمذوج" يتضافران لتجاوُز الاختزال التاريخاني والانغلاق البنيوي باعتبار أن النصوص اللغوية ليست مجرد مضامين يُبحث عن تقويمها بتعيين معانيها في سياقات معطاة بشكل نهائي، بل هي بالأساس آليّات إنتاجية يُجتهد في تبيُّن وُجوه تناسُبها بقدر ما يُعاد امتلاكها واستثمارها... ولهذا، فالنص اللغوي بنيةٌ تتجاوز التاريخ وتكوُّن شكلا لا ينتهي تولُّده وتوليده قراءةً وإقراءً. والرهان كله قائم في إدراك أن استنطاق النص اللغوي لا يتأتّى بالتركيز على الحاضر والانطلاق منه لمُساءلة الماضي.

إنّ بُؤس معظم الدراسات اللغوية العربية، بهذا الخصوص، يتمثل في توهُّم أصحابها أن اعتماد مكتسبات العصر يجعلهم أقدر على فهم مُنتجات السّلَف من دون اعتبار الخصوصية في الاتجاهين معا. وإجمالا، فالقيم المطلوبة لا تنحصر في القديم ولا في الحديث، كما أن التجديد لا يكون بالتلفيق بين قيم من هنا وهناك من دون القدرة على العمل الحيّ بالقيم استمدادًا متواصلا وإمدادًا قويّا، أو كما يسميه مالك بن نبي رحمه الله بالإبداع المركب أي" تحصيل معرفة شاملة بمناهج المتقدمين من علماء الإسلام ومفكريهم في مختلف العلوم، مع تحصيل معرفة كافية بالمناهج الحديثة تُمَكِّنُ من القدرة على تجاوُز طور تقليد المناهج واقتباس النظريات إلى طوْر الاجتهاد في اصطناع المناهج ووضع النظريات"[4]

1 – طه عبد الرحمان، تجديد المنهج في تقويم التراث، المرجع السابق، ص: 42.

2 – المرجع نفسه، ص: 244.

3 – المرجع نفسه، ص: 244.

4 – المرجع نفسه، ص: 250.

3- عند المحدثين.

إذا كانت الدراسات اللسانية القديمة قد اقترنت بالنظرية التقليدية لفكرة المعيارية Prescriptivisme التي برزت مع صعود اللاتينية كلغة عالمية قديمة على إثر تأسيس الإمبراطورية الرومانية وترجمة الإنجيل إلى هذه اللغة، حيث أصبحت هذه اللغة لغة الدين والسياسة والعلوم والفلسفة والتربية والأدب وغير ذلك، وبالتالي فقد تكون على إثر ذلك لدى الكثير من اللغويين والمهتمين بدراسة اللغة انطباع مغلوط مفاده أن نظام هذه اللغة هو نظام مثالي، وأن نظام اللغات الأخرى لا بد أن ينسجم مع نظام اللغة اللاتينية، وإلا فإن هناك خللاً ما في نظام تلك اللغة.

لقد تعززت هذه النظرة في مرحلة القرون الوسطى في أوروبا وخاصة في بريطانيا مع دخول أوروبا عصر النهضة، وانكباب الأوروبيين على دراسة المعارف الكلاسيكية اليونانية والرومانية. ونظراً للتطورات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي شهدتها القارة الأوروبية تعزز الشعور القومي في الدول الأوروبية، وكان أحد مظاهره هو الالتفات إلى اللغات القومية ومحاولة حمايتها والمحافظة عليها من التغيير والابتعاد عن نظامها الأصيل.

ظهر في بريطانيا تياران للتعامل بهذا الصدد: التيار الأول الذي ينادي بالمحافظة على اللغة وإبقائها بعيداً عن التغييرات اللغوية القادمة إلى اللغة من الداخل أو الخارج.

ومن أجل تحقيق هذا الغرض انصب تفكير أعضاء هذا الفريق على إقامة مجمع لغوي Academie Du Language للاعتناء باللغة الإنجليزية، على غرار ما فعله الإيطاليون والفرنسيون في وقت سابق. باءت محاولات تشكيل هذا المجمع بالفشل لعدد من الأسباب لا مجال للحديث عنها في هذا المقام. ثم كان البديل للمجمع وهو اللجوء إلى تأليف المعاجم والكتب النحوية من أجل السيطرة على اللغة والتحكم فيها وهذا ما تم بالفعل. قام ويبستر نوح (webster Noah) بتأليف معجمه المعروف[القاموس الامريكي للغة الانجليزية]، وكتب روبيرلوث (Robert Lowth) كتاب «مقدمة في النحو الإنجليزي» مع بداية النصف الثاني من القرن الثامن عشر.

أما الفريق الثاني فكان صاحب نظرة ثاقبة وواقعية، ورأى أن سجن اللغة وعزلها عن محيطها الاجتماعي والثقافي بغية حمايتها هو أمر غير عملي ولا فائدة منه وغير متيسر، حيث إن اللغة الإنسانية هي ظاهرة حية تعيش مع الإنسان وملتصقة به تتأثر بها وتؤثر فيه بصورة ديناميكية.

3-1- النظريات البنيوية

مع نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين بدأت النظرية التاريخية والمقارنة تتعرض لانتقادات من الداخل على يد العالم اللغوي السويسري سوسيرSaussure. فقام هذا العالم بطرح تنظيرات لغوية مهمة عن اللغة وعلم اللغة والتفريق بين المستويين التزامني والتاريخي وغيرها. أما فرانتز بواز (Franz Boas) فقد أسس لمنهجية علمية جديدة لدراسة اللغة ووصفها ميدانياً. وعلى نفس النهج سار سابير Sapir عندما درس اللغات الهندية في أمريكا في سياقها الثقافي والاجتماعي، وأرسى بعض المبادئ في الصوتيات والثقافيات التي استفاد منها علماء اللغة اللاحقون في تطوير الكثير من المفاهيم في هذا العلم. وتواصلت هذه الثورة من خلال دراسات العالم المعروف بلومفيلد Bloomfield الذي وظف النظرية النفسية السلوكية Behaviorisme في دراسة اللغة ذاتها وليس مظاهرها وصورها، ونجح نجاحاً باهراً في تأسيس تيار لغوي باسمه ضمن النظرية البنيوية، والتي كان من روادها العالم اللغوي فرديناندي سوسير (1857-1913م) (Ferdinand Dessaussure) [1]، الذي قال" تشكل مظاهر اللسان البشري كافة مادة الألسنية: سواء أتعلق الأمر بالشعوب البدائية، أم الحضارية، بالحقب القديمة أم بحقب الانحطاط. مع الأخذ بعين الاعتبار في كل حقبة ليس اللسان السليم أو لسان الفنون وحسب، بل أشكال التعبير مجتمعة" [2] معلنا بذلك أن موضوع علم اللغة الصحيح هو اللغة في ذاتها ولذاتها، في (محاضرات في اللسانيات العامة) حيث يقطع مع المقاربة الوصفية والتاريخية للغات من أجل البحث عن قواعد هيكلية لكيفية عملها (مقاربة تزامنية). يدافع عن وجهة نظر" بنيوية"، أين تدرس فيها اللغة كنظام. للعلامة وجهان: دال، الحامل المادي للعلامة (أو رسمها)، ومدلول، الموافق للفكرة المتضمنة داخل العلامة.

علما أن البنيوية أصبحت بنيويات، حسب منطلق المدارس اللسانية الأوروبية المختلفة التي تحدّد موقفها من اللغة بحسب رؤيتها وخلفيتها المعرفية(الابستيمولوجية)[3]

1- ينظر: خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، ط1، الجزائر، 2002، ص: 9.

2- فردينان دي سوسر، محاضرات في الأسنية العامة، تر: يوسف غازي ومجيد النصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، ص:17.

3- ينظر: ميلكا إيفتش، إتجاهات البحث اللساني، تر: سعد عبد العزيز مصلوح ووفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة -المشروع القومي للترجمة، ط2، 2000م، ص: 122.

3-2- النظرية التوليدية – التحويلية

مع نهاية الخمسينيات من القرن الماضي بدأت النظرية البنيوية تفقد بريقها وزخمها إلى حد كبير عندما استطاع العالم اللغوي تشومسكي تسليط الضوء على مواطن الضعف في هذه النظرية، وإبراز عدم قدرتها على تفسير العديد من المسائل النحوية. وعلى ضوء ذلك طرح هذا العالم حلولاً جذرية من خلال النظرية البديلة التي طرحها والمبنية جزئياً على مفاهيم رياضية وحاسوبية. نحا تشومسكي بعلم اللغة اتجاها مختلفا تماما عمّا كان سائداً في زمنه، حيث قلب الكثير من المسميات في هذا العلم رأساً على عقب، وأسس لمفاهيم جديدة تتعلق بموضوع هذا العلم ومنهجيته وأهدافه، ومن ذلك استخدام الاستنباطية Deductivisime بدلاً من الاستقرائية Inductivisime كمنهجية لهذا العلم والكفاية اللغوية Competence بدلاً من الأداء اللغوي[1] Performance كموضوع لهذا العلم وطرح نظرية المبادئ والمتغيرات Principes et Parametres ثم برنامج الحد الأدنى Minamalisme وكذلك دعوته للوصول إلى مستوى تفسيري بدلاً من المستوى الوصفي كهدف للنظرية اللغوية ووجهة نظره الخلاقة في اكتساب اللغة الأم وطرح فكرة النحو الكلي/ العمومي. فمن الثابت أن هذه الأطروحات أحدثت ثورة حقيقية في علم اللغة، وصعدت به إلى مستوى راق بين العلوم الإنسانية.

3-3- الدراسات اللسانيات التطبيقية

3-3-1-المرجعية المعرفية والمنهجية للسانيات التطبيقية

يلاحظ خلال الأربعة قرون الأخيرة [2][1700م]، أن كل العلوم التي وجدت قد سميت بالعلوم الطبيعية (sciences naturelles) وهي نفسها التي نسميها اليوم العلوم الاجتماعية؛ هذه الاخيرة التي انفصلت شيئا فشيئا عن الفلسفة بعدما رُفضت مبادئها وتفسيراتها المنطقية المرتبطة بها، من أجل التأسيس للمعرفة على الملاحظة والتجربة، (انطلاقا من أن الحواس وسائل العقل إلى المعرفة) [في الفكر الأوربي]. وإن كل تطور – بعد ذلك –لأي فرع من الفروع العلمية، بعد ذلك حدث انفصال

1 – ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية وقواعد اللغة العربية الجملة البسيطة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط2، 1986، ص: 7.

2– ينظر:

S.P.Corder, la linguistique appliquée interprétation et pratique divers, Bulletin Cila,organe de la commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée, centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel, suisse, 1972, introduction,p:06-07.

آخر بين الدراسات الوصفية النظرية والدراسات التطبيقية في مختلف التخصصات؛ ومنها علم اللسانيات التي لم تشذ عن هذا الانفراط (التقسيم)، حيث انفصمت إلى ثلاثة محاور كبرى[1]:

- من حيث شرح التطور التاريخي للغات (كانت اللسانيات التاريخية).
- ومن حيث وصف اللغات الطبيعية (كانت اللسانيات الوصفية)
- من حيث تكوين نظرية عامة للبنيوية في اللغة (كانت اللسانيات النظرية)

وفي الوقت نفسه لوحظ انفصال بين هذه التخصصات وبين تلك التي سوف تختص بالمهام التطبيقية، من مثل تعليم اللغات، الترجمة وغيرها، إلى غاية نهاية القرن التاسع عشر، حيث وُجد لسانيون لهم اهتمامات بهذه الخصائص اللسانية. بل إن هؤلاء اللسانيين حدّدوا هدفا تعليميا(ديداكتيكيا)، والذي يُعَرَّف – حسبهم – بأهم تعريف ألا وهو: (فن التحدث والكتابة الصحيحين).

من هنا نتجت رؤى علمية تنظر إلى اللغة من منظار آخر بكونها ظاهرة نفسية واجتماعية، فنشأ ميدانان دراسيان منسجمان كثيرا، اللسانيات النفسية (علم اللغة النفسي/ علم النفس اللغوي) واللسانيات الاجتماعية (علم اللغة الاجتماعي/ علم الاجتماع اللغوي).

من هذا المنطلق كان التركيز على الدراسات التطبيقية في هذين المجالين من أجل استثمار الحقائق اللغوية النظرية في مجالات غير لغوية ولكن لها علاقة باللغة، كالميادين الاجتماعية: التعليم، الاعلام والاتصال، الطب النفسي، وطبعا تعليم اللغات، إلخ.

ونظرا لظهور هذه المجالات اللغوية الجديدة، كان لزاما الرجوع إلى المختصين اللسانيين؛ ولكن برز مشكل تمثل في كون هؤلاء أهل ميدان نظري، فتم التفكير في انشاء تخصص تطبيقي يهتم بهذا الميدان وهو تخصص يبرز خلاله علاقة اللغة بميادين غير لغوية، فكان طرح الجمع بين مصطلحي "اللسانيات" و"التطبيقية" لتلاؤمهما، ولعله يعطي فكرة جيدة عن دراسة هذا الحقل.

ونظرا لهلامية وعمومية مصطلح اللسانيات لتعدد تخصصاتها، صعب اعطاء تعريف محدد لهذا التخصص الجديد. باعتبار ان اللسانيات (النظرية) تهدف إلى الوصف والشرح، لأنها اختصاص نظري، وليس من مهامها علاج مسائل تطبيقية، أما اللسانيات التطبيقية فلا تبحث عن الشرح بل مهمتها الكبرى تقديم علاجات لمشاكل واقعية عبر مختلف الميادين التي لا علاقة لها

1– ينظر: S.P.Corder، المرجع السابق، ص: 07 بتصرف.

باللغة أساسا، كونها جمع من الاجراءات والتقنيات العملية التي يجب عليها أن تجد حلولا للمشاكل التي تطرحها العمليات أو المهام اليومية ذات طبيعة مختلفة.

هذه المهام اليومية هي بالتحديد نقطة التطبيق لهذه اللسانيات. فمختصو اللسانيات التطبيقية مستهلكون للنظريات أو الشروحات وليسوا مبدعين أو نقادا لها (إلا إذا كانت هذه الأخيرة غيرَ ملائمة لحل المشاكل)، إنهم يطبقون النظريات لمختلف الحالات، ليس من أجل التأكد منها ولا لتطويرها مثلما يعمل اللسانيون (رغم ما يحدث لهم من رفض لاحتمالات معينة لبعض اللسانيين) ولكن من أجل تنفيذ أحسن للمهام اليومية.

إن مادتهم التي يشتغلون عليها ليس فقط اللغة، ولكن أيضا الوضعيات والنشاطات التي يطبقون من خلالها نظريات اللسانيين. ما يبرز خصائص نشاطات اللسانيات التطبيقية هو تملكهم لتلك الكتلة الضخمة من المعطيات النظرية والمناهج (الطرق) المستخلصة من تلك الفرضيات، إنهم يعتمدون كثيرا على التجارب الذاتية التي تنتج عن تطبيق تلك المقترحات النظرية[1].

وهكذا يستطيع أستاذ اللغة مثلا أن يضع مجموعة من الأدوات البيداغوجية من خلال تجربته الشخصية في تعليم اللغات؛ إننا لا نستطيع القول بأن هذا الاستاذ ينفذ اللسانيات التطبيقية، ولكنه يستطيع أن يتوصل إلى نتائج لا تقل أهمية، هذا الاستاذ قد يكون مُشغِّلا للسانيات التطبيقية إذا كان يستعمل المعارف اللسانية (مثل الوصف المقارنة) إذن فهو يمارس اللسانيات التطبيقية.

وبالرجوع إلى الأبعاد الجديدة، نجد اللسانيات التطبيقية أحد أهم فروع اللسانيات المستحدثة في علم الدراسات اللغوية والذي يُسقط (projecte) نتائج الدراسة اللغوية وجوانبها النظرية على ميادين أخرى غير ميادين اللغة، إنّه المجتمع بمختلف مكوناته الاثنية واللغوية والأنثروبولوجيا والنفسية والاقتصادية والسياسية والإعلامية والثقافية وغيرها.

إنها ردة فعل لظهور الدراسات العلمية التجريبية للغة، فاختارت اللسانيات التطبيقية منهاجا آخر، إنه الميدان والواقع أي ما هو موجود لدى المتكلمين أيّا كانوا (أمراض الكلام إلخ...). حتى أنّ الدراسات اللغوية القديمة كانت تقوم على فكرة اللسانيات السلوكية المُفارِقة بين المعلِّم والمتعلِّم، وعليه فإن اللسانيات التطبيقية تعدّ معادلا موضوعيا أدخلت في معادلة المعلم والمتعلم (المعلم المساعد أو المرافق)[2]

1- ينظر: S.P.Corder، المرجع السابق، ص: 07.

2- ينظر: العربي اسلماني، الكفايات في التعليم، ط1، الدار البيضاء, 2006, ص: 61.

ويعد مصطلح اللسانيات التطبيقية من المصطلحات الغربية الحديثة " حيث يعتقد أنه استخدم أول مرة عام 1946م، حينما كان يدرس مادة مستقلة في جامعة متشغان في الولايات المتحدة الأمريكية. توالى بعد ذلك افتتاح مراكز وأقسام خاصة بعلم اللغة التطبيقي في أوروبا وأمريكا، بيد أن هذه الموجة كانت أكثر سرعة في أوروبا عنها في الولايات المتحدة، ثم بعد ذلك أسست لهذا الغرض مدرسة عرفت بمدرسة علم اللغة التطبيقي في جامعة أدنبرة ((Université d'Edinburgh عام 1954م ثم كلل هذا التأسيس بافتتاح أقسام لعلم اللغة التطبيقي بعض جامعات بريطانيا.[1]

وبدأ هذا العلم ينتشر في كثير من جامعات العالم لحاجة الناس إليه، وتأسس الاتحاد الدولي للسانيات التطبيقية (A.I.L.A) سنة أربع وستين وتسعمائة وألف (1964) من الميلاد، وينتسب إليه أكثر من خمس وثلاثين جمعية وطنية للسانيات التطبيقية في أنحاء العالم، وينظم هذا الاتحاد مؤتمرًا عالميًّا كل ثلاث سنوات لبحث ما يجد من بحوث في مجال هذا العلم اللغوي التطبيقي. ثم تتالت الاهتمامات بهذا المنحى ولكنها كانت أكثر تنظيما وأوسع عددا" لقد بدأ الباحثون اللغويون من منتصف الستينيات يحسون بالحاجة إلى تأسيس علم يضم إطاره المشاكل العملية المرتبطة باللغة. وتوج ذلك بظهور عدد من الجمعيات اللغوية التطبيقية المستقلة بما تتضمنه من الاعتراف باللسانيات التطبيقية عام 1967م وجمعية استراليا للغويات التطبيقية عام 1977م وكانت الجمعية الدولية للغويات التطبيقية تعدّ نفسها حينئذ لعقد مؤتمرها الدولي الربع سنوي الخامس في كندا عام 1978م "[2]

3-3-2-مجالات الدراسات اللسانيات التطبيقية.

تعددت المجالات[3] التي تتحرك فيها اللسانيات التطبيقية بتعدد القضايا في المجتمع التي لها علاقة باللغة وتحتاجها لتقدم لها الحلول المناسبة لمشاكلها، إلاّ أنني سأركز على ما أراه الأهم لاستفائه من مضانه.

– المجالات الرئيسة: لكل من هذه المجالات مشكلة يعالجها... وبعضها استقل ليصبح علما قائما بذاته.

1– ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، 2004، ص: 67.

2– محمد فتيح، في علم اللغة التطبيقي، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1979م، ص: 10.

3– ينظر: توفيق محمد شاهين، علم اللغة العام، مكتبة وهبة للطباعة والنشر، القاهرة، ط 1، 1980، ص: 31–32.

– **علاج أمراض الكلام**[1]: ولها علاقة باللسانيات العصبية التي يتضمن(دراسة الجوانب الفيزيولوجية للغة [ما هي اجزاء المخ التي تتعامل مع اللغة (تجريدا وحركيا)] التشخيص ثم العلاج التدريبي، ومن العلوم المساندة في هذا الإطار: الفونولوجيا، المورفولوجيا، علم التراكيب والتداولية [انعكاس للبلاغة، باعتبار التداولية دراسة العلاقة بين المقام والمقال وهذا من البلاغة] التحليل التقابلي للغات (المقارنة بين انظمة اللغات أي الفروق والتشابه بينها ولو بين الفصحى والعاميات)، تحليل الأخطاء اللغوية (تصنيف ثم تحليل الاخطاء).

– **السياسات اللغوية والتخطيط اللغوي**[2]: ونقصد بها (اختيار اللغات الرسمية وتعميمها، أي لغة نستعمل للتعليم في غير المواد اللغوية، أي لغة نستعمل في وسائل الاعلام، [الفرق بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي: الاولى تتعلق بالخلفية الفلسفية المؤطرة للتعليم والدافعة له مثل نريد تعليم المواد العلمية بالعربية [تعريب المواد العلمية] من الابتدائي الى الجامعي، التخطيط كيف نطبق ذلك وماذا نفعل حتى نحقق ذلك. والمشكلة التي تطرح هي في التخطيط عموما نعم نريد ان نعرب ماذا نفعل بماذا نبدأ ما الخطوات ماذا نفعل مع المعلم الذي لا يجيد العربية الفصحى... ما العوائق المانعة عن تحقيق السياسة اللغوية؛ كيفية التعامل مع اللغات واللهجات الاخرى في المجتمع. أما تنمية اللغة فتعالج كيفية التعامل مع المصطلحات الجديدة ايجادا ونشرا [الساتل: للقمر الاصطناعي، الشابكة: للأنترنت]، من المشكلات تعدد المصطلحات (اللسانيات اللغويات الالسنية علم اللغة.) تطوير نظم الكتابة [كتابة اللغات بالحرف العربي] محو الأمية [تحديد الفئات والمدة]

– **صناعة المعاجم**[3]: وقد أصبحت اليوم علما حيث تجيب على: كيف نختار مداخل المعجم، المعاجم أحادية اللغة (ألفاظ [لسان العرب]، معان [فقه اللغة للثعالبي/المخصص لابن سيدة،]، موضوعات...)، المعاجم ثنائية اللغات (لأغراض مختلفة: فهم، تعبير، ترجمة)، المعاجم التخصصية: علم المصطلح ومعاجم المصطلحات [التعريفات للجرجاني/اصطلاحات الفنون للتهانوي/ مصطلحات للخوارزمي. فالمصطلحية هي علم كيفية وضع المصطلحات، ما أسسها [الاشتقاق الترادف، الترجمة، النحت] من الامور المساعدة في هذا بنوك المصطلحات الآلية). ومن

1 – ينظر: محمود اسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، مقال منشور في كتاب تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، دار الغرب الإسلامي، الرباط، 1987، ص: 185. بتصرف.

2 – ينظر: المرجع نفسه، ص: 185. وما بعدها، بتصرف.

3 – ينظر: المرجع نفسه، ص: 185 وما بعدها، بتصرف.

العلوم المساندة في ذلك: علم الدلالة (نعرف المترادف، المختلف، المقابل، المضاد، الاسرة الدلالية.)

- **علم الترجمة**[1]: البعض يسميه نظريات الترجمة، أساليب تقويم الأعمال المترجمة، تدريب المترجمين، استخدام التقنية في الترجمة (الترجمة الألية، الترجمة المعجمية، الترجمة الادبية، الترجمة المباشرة، الدبلجة، دراسة اساليب الاعمال المترجمة[هناك ترجمتان لنص ما كيف نقومهما كيف نختار احداهما على الاخرى؟]، تدريب المترجمين في الترجمة الكتابية والشفوية، وأخيرا استعمال الحاسوب الهواتف الذكية في الترجمة عبر الشبكة العنكبوتية، بنوك المصطلحات، ذاكرات الترجمة ...). ومما يساند في هذا المجال لسانيات المدوّنات اللغوية، إ ذا أردنا ان نعد معجما من اين نأتي بالألفاظ، في السابق كان الرجوع الى المعاجم السابقة وننتقي منها أما اليوم فالأمر مختلف فهناك أسس علمية، ما حجم المعجم؟ هل نريد معجما لطلاب كلية ما؟ وبالتالي يكون المعجم في حدود 800.000 مفردة مثلا لطلاب الثانوي 400.000 مفردة لتلاميذ الابتدائي 10.000 مفردة... كيف نختار هذه الكلمات هناك اسس يدخل تحت ما يسمى لسانيات المدونات اللغوية

- **لسانيات المدوّنات اللغوية**[2]: [Linguistique des corpus] تعنى باختيار النصوص الشفوية والمكتوبة، مثل نريد دراسة لغة الصحافة، لغة القرآن الكريم، لغة الطلاب، ثم تخزينها حاسوبيا ثم توضع علاماتها [الفتحة/الضمة/ الكسرة] ثم وسمُها يدويا او آليا[لدينا نص ما نريد ان نعرف أن هذا فعل وهذا اسم وهذا حرف جر/ هذا التركيب وصفي: كتاب جديد، هذا تركيب اضافي كتاب الطالب، ثم نطلب من الحاسوب عدد الاسماء في نص معين، عدد الافعال مثلا، المصادر. ما نسبة التراكيب الوصفية أو الاضافية أو الشرطية أو الموصولة، استخراج الالفاظ التي تعبر عن الحالة النفسية، الجمالية، الدينية، العلمية يعيننا ذلك فيما بعد في تحليل النص]. ومن ذلك إعداد الكشافات السياقية أي الالفاظ ومصاحباتها وسياقاتها اللفظية مثل: نطلب من الحاسوب ان يعطينا جميع الالفاظ مسبوقة بكلمات معينة ومتبوعة بكلمات معينة، الافعال المتعدية بحروف، ثم يورد الحاسوب ان هذه العبارة او الكلمة وردت في السياق القرآن كذا وفي سياق للجاحظ في كذا أو لتوفيق الحكيم او للعقاد وهكذا ولذلك قلنا سابقا ان صناعة المعاجم تحتاج إلى لسانيات المدونات اللغوية [مشروع عبد الرحمان الحاج صالح في الذخيرة اللغوية]

1- ينظر: محمود اسماعيل صيني، المرجع السابق، ص: 185. وما بعدها، بتصرف.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص: 185. وما بعدها، بتصرف.

– **تعلّم اللغات وتعليمها**[1]: يعتبر هذا المجال أهم الميادين التي تشتغل عليها اللسانيات التطبيقية حيث تشمل:(اكتساب اللغة الأولى، اكتساب اللغة الثانية وتعلمها، بما في استراتيجيات التعلم والتواصل، طرائق تعليم اللغات[فهما/ انتاجا وهو من اهتمامات اللسانيات النفسية]، تقويم الأداء اللغوي، تقويم الاستعداد اللغوي، استخدام المعينات في تدريس اللغات بما في ذلك التعليم بمعاونة الحاسوب والتلفاز بصوره المختلفة]، التخطيط للمناهج والبرامج اللغوية وتقويمها، إعداد المواد التعليمة وتقويمها، الإعداد والتدريب العملي لمعلمي اللغات وهو مجال تركيزنا في هذه الرسالة من حيث علاقته بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وعموما فإنّ علم اللسانيات التطبيقية، علم يتقاطع مع عدد من العلوم أبرزها علم اللغة، وعلم التعليم، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الإنسان، وهو يهدف إلى تشخيص المشكلات والقضايا اللغوية الحياتية ودراستها وإيجاد الحلول لها، وذلك من خلال تبني النظريات اللغوية والنفسية والاجتماعية وتطبيقها، أو من خلال تطوير نظرياته الخاصة.

والملاحظ أننا حين نسم شخصا ما بأنه اختصاصي في حقل اللسانيات التطبيقية، فلابد أن نتوقع إدراكه لقيمة وخطورة هذا الوصف في آن؛ وإذا أردنا الاستطراد في الموضوع فأن الأمر سوف يمتد الى علم اللغة والتحدث بلغات عديدة، منها اللغة الفرنسية مثلا، واكتساب اللغات وتدريسها بشكل أفضل، كونها اسبق وجودا منه" ويكفي للتأكد من هذا النظر في طرق تدريس اللغة اغير الناطقين بها التي سبقت بكثير محاولات تأسيس علم اللغة التطبيقي واكتشاف نظريته وتحديد مجالاته"[2].

ولكن المؤسف في الأمر أن أغلب العاملين في مجال علم اللغة التطبيقي لا يعلمون علم اليقين حدود العلم اللغوي الذي يمتهنونه فهم يتجادلون حول مدى صلة هذا العلم بتدريس اللغات أو بعلم اللغة (اللسانيات) أو وصف اللغة أو أن هذا الاختصاص قد بلغ حدود منطقه وبالتالي لا إمكانية للإبداع فيه أكثر بل أن تعليمية اللغات هي البديل المنطقي له باعتبارها مولوده البكر الشرعي.

1 – ينظر: محمود اسماعيل صيني، المرجع السابق، ص: 185. وما بعدها، بتصرف.

2 – محمد فتيح، في علم اللغة التطبيقي، مرجع السابق، ص: 09.

وفضلا عن وجهات النظر تلك فان المقررات الدراسية الخاصة بالدراسة الجامعية في اختصاص علم اللغة التطبيقي في جامعاتنا تعكس جانبا من عدم وضوح الرؤية التي تشوب الموضوع.

إن نظرة اللسانيات التطبيقية حيال تدريس اللغة تماثل تدريس اللغة العربيّة أو الفرنسية والإنجليزية بصفتها لغة ثانية أو تدريس اللغة العربيّة أو الفرنسية أو الإنجليزية بصفتها لغة أجنبية من خلال السعي لتحسين تدريس هذه اللغات استنادا إلى دراسة اللغة برصانة وعمق بهدف تحسين أداء التدريس.

وتمثل قضية الاقتراب من الدراسات اللغوية أمرا حاسما للغاية حيث نجد أنفسنا في حاجة متواصلة لمواكبة الأفكار الجديدة الصادرة عن مراكز دراسات لغوية مرموقة ذات الصلة بدراسة اللغة خاصة وأن" القائمين على تعليم العربية يختلفون في أفكارهم وأعمالهم عن طلاب البحث وكل من الفريقين حريص على طريقته. ولا شك أنّ كثرة المعلمين وقلة الباحثين ذات أثر في الموقف"[1]. ثم أن النظريات اللغوية تتغير باطراد لدرجة أن طلبة الدراسات الجامعية الأولية ينتابهم العجب حين يبلغون سنتهم الأخيرة فيكتشفون أن المقررات الدراسية للوحدات التي درسوها في سنتهم الأولى قد اصبحت من الماضي! فالأمر أذن يتعلق بمتلقي الأفكار الجديدة وليس بعلماء اللغة ذاتها.

أن مثل هذا الأمر يطرح مسألة حيوية وهامة تتعلق بالحقول المعرفية الأخرى المرتبطة بعلم اللسانيات التطبيقية مثلما هو حال علم اللغة ذاته فعلم النفس، على سبيل المثال، يغدو متطلبا أساسيا في العديد من المقررات الدراسية، مثل مقرر التربية، وبالأخص فيما يتعلق بالأفكار المتعلقة بالاختبارات وتعلم اللغات" إن البيداغوجيا التقليدية لتعليم اللغات لم تعتمد على نظرية واضحة للتعلم ذات أسس سيكلوجية وبيداغوجية ثابتة وواضحة، وهذا لا يحط من قيمتها لأن كثيرا من نتائجها مازالت ذات قيمة وأهمية حتى الآن"[2].

وفي هذا السياق يرى بعض العلماء العاملين في حقل علم اللسانيات التطبيقية أن مجال اختصاصهم هذا مبني على المعطيات ذات الصلة بتدريس اللغات أو تعلمها، فيما يرى آخرون أن مصدرهم الوحيد للأفكار هو علم اللغة فحسب، وهو ما يشار اليه في بعض الأحيان ب (علم اللغة

1 – حافظ اسماعيل علوي ووليد أحمد العناتي، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 2009، لبنان، ص:52–53.

2 – علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي" الأسس المعرفية والديداكتيكية"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط2،2006، الدار البيضاء، ص: 29.

التطبيقي المستقل ذاتيا) لعدم وضوح الرؤية في اعتباره حقلا معرفيا منفصلا أو اختصاصا ذا صلة ضعيفة بعلم اللغة" ومعنى هذا أن تحديد مفهوم علم اللغة التطبيقي ومجالاته تعاونت فيه جهود لغوية وتطبيقية في مجال تعليم اللغة لغير الناطقين بها"[1].

من جانبهم يرى بعض اللغويين أن علم اللسانيات التطبيقية يعمد الى استخدام علم اللغة النظري في مجال المعلومات الحقيقية مثلما يحصل في تأليف المعاجم أو جمع ملايين المفردات اللغوية العربية أو الأجنبية، ولكن الأمر لا يتعدى ذلك الى وضع القواعد النحوية. وكان ينظر الى علم اللغة التطبيقي في السابق باعتباره علما هلاميا لا حدود له، يهتم من بين أمور أخرى، بدراسة كيفية اكتساب اللغة وعلم اللغة الحاسوبي وغيرهما. أما في الوقت الحاضر فإن الكثيرين ممن يعتبرون أنفسهم مختصين تطبيقيين في مجال دراسة اللغة نادرا ما ينضمون الى منظمات عامة، والملاحظ من المهتمين بهذا المجال أنهم يؤثرون حضور مؤتمرات أكثر تخصصا في مجال اكتساب اللغة الثانية.

وفي عرف الكثير من الدارسين اللغويين أيضا غدا علم اللغة التطبيقي مرادفا لاكتساب اللغة الثانية لكنه لا يمت بأية صلة لاكتساب اللغة الأولى، حيث ازدهرت البحوث التي كتبت في هذا الشأن بشكل لافت في العقود الماضية فضلا عن تناول الموضوع في الحوارات التي تجري في المؤتمرات والاجتماعات والحلقات الدراسية ذات الصلة بالأمر. ويبدي بعض اللغويين التطبيقيين اهتماما بعملية اكتساب اللغة داخل قاعة الدرس بسبب المضامين التعليمية؛ فيما يبدي آخرون اهتماما بعملية اكتساب اللغة الثانية في ظل أوضاع طبيعية. ويظهر اللغويون، من جانب آخر، منقسمين بين أولئك الذين ينظرون الى اللغة باعتبارها أشياء تفوه بها الناس وبين آخرين ينظرون اليها باعتبارها معرفة مبثوثة في عقول الناس.

نخلص من ذلك أن اللسانيات التطبيقية يحمل في طياته الكثير من الأشياء المتباينة فاللغويون المهتمون بالنظرية اللغوية يشعرون بالإحباط حين يطلعون على كثير من الأساليب التي يتبناها المدرسون داخل قاعة التدريس.

كما تجدر الاشارة أنه قد يحصل مع بعض الطلبة الذين التحق بعضهم ببرنامج وحدة اللسانيات التطبيقية لينتهي به المطاف في تحقيق شهادة ما في نظرية التعلم، وذلك بعيد كل البعد عن الأصل والهدف الذي وضعت له تلك الوحدة.

1 – محمد فتيح، المرجع السابق، ص: 11.

ورغم ذلك " يبدو لنا أن اللسانيات مشدودة – ويجب أن تكون مشدودة – إلى الذهاب والإياب بين النظري والتجريبي، حيث لا يكون النظري نظريا إلاّ كانت له طموحات(أي توقعات) تجريبية، وحيث التجريبي لا يكون كذلك إلاّ أُختير (أو كان ذا دلالة) كأساس لإثبات القضايا النظرية" [1] وهذا ما يتجلى في اللسانيات التطبيقية التي تتطلب إجراءات ذات أبعاد عملية، على أن لا ينسينا هذا أنّ التطبيق ليس إلاّ الوجه الآخر للنظرية اللسانية العامة، فلا تطبيق أقرب للسداد إلاّ ضمن إطار نظري واضح المعالم المنهجية والتقعيد التصوري، ولا نظرية موثوق بها إلا بقدر ما يبرهن الواقع على مصداقيتها ورصانتها العلمية حين يتم إسقاطها على الواقع، رغم ما لهذا الواقع (التجربة) بمتغيراته التي يصعب التحكم فيها أحيانا من دور في تطوير النظرية والإرتقاء بها الى مستوى آخر من التطور والاستزادة المعرفية الجديدة المؤسسة على التطبيق الفعلي المستند على النظرية. ومن كل ما سبق يمكن أن نخلص لأبسط تعريف للسانيات التطبيقيّة أنَّها: "العلم القائم على دمجٍ تطبيقي لكثير من النظريات اللغوية وغير اللغوية خدمة للغة" [2]

إلا أنّ التطبيقات اللسانية على البحوث البيداغوجية تمثل–في رأينا–أهم هذه الميادين لأنها تتعلق بالربط بين الإنسان كمستمع متكلم واللغة كوسيلة أساسية في تحقيق ماهية التواصل، موافقا بذلك ما ذهب إليه الأستاذ علي آيت أوشان عندما قال" يعتبر تدريس اللغة من المواضيع المركزية في ميدان التعليم التي شغلت ولا زالت تشغل العديد من المهتمين بهذا الميدان نظرا للدور المزدوج الي تقوم به اللغة في حياة الفرد والمجتمع فهي أداة للتواصل والتفكير في الآن نفسه"[3].

فكانت بذلك من أساسيات اللسانيات التطبيقية، وكيفما كانت المادة المدَرَّسة (رياضيات، فيزياء، طبيعة، لغة.) فإنّ أي بيداغوجيا تتطلب استعمال خطاب بيداغوجي ممّا يقوّي حضور اللغويات فيها، إذ إنّه في هذه المواد تكون اللغة أداة (خطاب بيداغوجي) وغاية، هذا الميدان الاخير والاساس يندرج ضمن ما يسمى" بالتعليمية " أو " تعليمية اللغات " Didactique des Langues" والتي أتناولها فبما يلي:

1– عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال للنشر، ط1، الدار البيضاء،1985م، ص: 31–32.

2 – ينظر: عبده الراجحي، المرجع السابق، ص 8.

3 – علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا – نموذج النحو الوظيفي الأسس المعرفية والديداكتيكية ،ط:1، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1998، ص: 7.

3-3-3-تعليمية اللغات:

على الرغم من أننا نجد أحيانا ضبطا دقيقا مصطلح التعليمية وللاطار الذي يتحرك ضمنه، إلاّ أنّه يعتبر من أكثر المصطلحات التي تثير نقاشات حادة بين المشتغلين في هذا المجال، بسبب الاختلاف على مستوى المفهوم أي الدلالة؛ والأمر راجع في رأينا إلى إشكالية أخرى، أكثر خطورة، هي مسألة ترجمة المصطلح، باعتبار أنّ كلمة التعليمية، ترجمة لمصطلح غربي هو(La Didactique)، الذي تأرجح معناه حين ترجم الى اللغة العربية بين مفاهيم عدّة منها: علم التعليم، تعليميات، فن التدريس، تعليمية، التدريسية، وحتى الديداكتيك، تعريبا مباشر للمصطلح الغربي، دفعا لأي اختلاف.[1]

إذن ارتبط –عموما–مفهوم التعليمية بكل شيء يتعلق بتعليم اللغات، وهي أحد الحقول المعرفية الحديثة التي أفردت باهتمام الباحثين في اللسانيات التطبيقية، مع اختلافات تخصصاتهم ومجالات اهتماماتهم البحثية التي نتج عنها بالضرورة اختلاف في مفهوم التعليمية.

وبهذا نخلص إلى التعريف التالي: هي" الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلّم، بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الإنفعالي أوالحسي – الحركي، كما يتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد" [2]

2- R.Galisson et D.Coste, Dictionnaire de didactique des langues,Paris:1976,Hachette,p150-151-152. و Paul Fouliquié, Dictionnaire de la langue pédagogique, puf,paris ,1991,p126-127. وبشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط 1،1427، 2007م، ص: 09. ومحمد الدريج، التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، ط2، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر،2000 ص: 28.

2 – بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط 1،1427، 2007م، ص: 09. **أما في المعجم:** إن كلمة التعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علم أي وضع علامة على الشيء لتدل عليه وتنوبه أما في الفرنسية فإن كلمة ديداكتيك Didactique مشتقة من الأصل اليوناني ديداكتيكوسdidactikos الذي ينحدر من لفظ ديداسكينdidaskine وتعني درس أو علم، enseigner وكانت كلمة ديداكتيكوس تطلق علىضرب من الشعر يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية، ومع التطور الدلالي أخذت الكلمة مدلول تقنية أو فن التعليم، ويقصد به كل مايوحي إلى التثقيف، أي التزود بالمعارف والأفكار والمعلومات بهدف بناء شخصية الفرد المتعلم. ينظر: paul fouliquié, dictionnaire de la langue pédagogique, puf,paris ,1991,p126-127

3-3-3-1 –مفاهيم ومبادئ تعليميّة اللغات:

لقد ظهرت أول ما ظهرت في كندا وبعض بلدان أوربا في نهاية الأربعينيات بمفاهيم مختلفة لارتباطها بتخصصات تتلاقى معها ففي إيطاليا وسويسرا ارتبطت بعلم النفس البيداغوجي واللسانيات النفسية، في بلجيكا ارتبط مفهومها بالبيداغوجيا. وعلى كل حال نستطيع القول إن التعليمية أحد الفروع الرئيسية للسانيات التطبيقية ولقد كانت ثمرة لتطورات مناهج وطرق التعليم بحيث أصبحت امتدادا طبيعيا لتعدّد مجالات اللسانيات التطبيقة.

إذن تعتبر تعليميّة اللّغات علما حديث النشأة اقترن ظهوره باللّسانيّات التّطبيقيّة، لاهتامه بطرق تعليم اللّغات، ثمّ اتّسعت دائرة اهتمامه فأصبح يهتم بمتغيرات العملية التّعليميّة التعلميّة، فينظر في المحتويات، فينتقيها وينظّمها لتتماشى مع الأهداف الموضوعة لها، ثمّ يحدد الطرائق والوسائل التي تكفل نجاح العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

وتعليميّة اللّغات ميدان تتجسّد فيه ثمرة تكامل وتعاون جهود الإنسان في كثير من المجالات المعرفيّة باختلاف اتّجاهاتها وتخصّصاتها، فطبيعة الموضوع الذي تعالجه وهو كيفيّة تعليم وتعلّم اللّغة، يتطلب منها هذا الارتباط الوثيق بينها وبين حقول معرفية مختلفة، ولذا فالمشتغل في حقل التّعليمية، لا يكتفي بمعطيات حقل معرفيّ دون آخر فلكلّ ميدانه الخاصّ به، فإذا كان اللّسانيّ يتناول البنى اللغويّة التي بنيت عليها الألسنة البشرية ويبحث في وظائفها، وكيفية أدائها لها، فلا يمكننا أن نطمئن إليه، لكي يمدّنا بنظرية متكاملة في كيفية اكتساب اللغة البشرية وتعّلمها؛ والأمر نفسه بالنسبة للبيداغوجي أو عالم النّفس فهو الآخر وإن كان يهتم بظاهرة اكتساب اللّغة، لا يمكنه أن يفيدنا في التّعرف على أسرار البنى اللّغوية، لأنّ ذلك من اختصاص اللّسانيّات وحدها "وهذا دليل واضح على أنّ البحث الجماعي المتفاعل الممنهج المنتظم هو الذي يكفل–في هذه الميادين التّطبيقيّة (المتداخلة)– النتائج الإيجابية والحلول الناجعة...، وقد أيقن الباحثون أنّ هناك حقيقة قد يتجاهلها اللّسانيّون والمربون الذين يعملون كلّ واحد بمعزل عن الآخرين، وهو أنّ بين البنى اللغوية وكيفيات اكتسابها علا قات ثابتة وقوانين خفية، يجب أن يكشف عنها الغطاء، وأن تصاغ على ما تتطلبه الصّياغة العلمية الدقيقة."[1]

1– عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، الجزائر:1974/73، العدد 4، ص: 25 – 24

ولذلك فتّعليميّة اللّغات تراهن على الجمع بين ثمار فنون وعلوم عديدة، لكونها ميدانا فسيحا، يتجسد فيه العمل الجماعيّ المتكامل والمثمر، وتتقاطع فيه معطيات اللسانيات، وعلم النّفس اللّغوي، وعلم الاجتماع اللّغوي، وعلوم التّربية، ونظريات الاتصال، إلاّ أنّ الوظيفة الكبرى للتّعليمية تتجسّد في إمكانية تكييف هذه المعطيات النّظرية المجرّدة بإيجاد نوع من التناغم بينها ثم كيفية الاستفادة منها، وهي تتصدى لمعالجة موضوع اختصاصها وهو تعليم اللّغة وتعلمها، فالمشاكل المترتبة عن هذه المهمة، لا تنحصر في مستوى اللّغة المراد تعلّمها بل هناك مشاكل نفسية، يجب على المشتغل بالتّعليم أن يراعيها لأنه يتعامل مع كائن بشري يعيش بكل أبعاده الذّهنية، والنّفسيّة، والجسدية، داخل مجتمع معيّن له خصوصيته التي ينفرد بها. وتعليمية اللغات تتكفل بالإجابة عن مثل الأسئلة التّاليّة: ماذا نعلم؟ من نعلم؟ لماذا نعلّم؟ كيف نعلم؟[1] وانطلاقا من هذه التّساؤلات تحدّد التّعليمية أقطاب العمليّة التّعليميّة التّعلميّة المتمثلة في العناصر التالية:[2]

- المتعلّم (من؟) للتّعرف على الخصائص الذهنية والنّفسيّة للمتعلّم.
- المحتوى (ماذا؟) لتحديد المضامين المعرفية المراد تعليمها.
- الأهداف (لماذا؟) لتحديد أهداف ومرامي التّعليم.
- الطريقة (كيف؟) لاختيار الطرق والتقنيات البيداغوجية.

ونظرا لطبيعة عمل هذه الأقطاب المتداخل ونوعية العلاقة الرابطة بينها، فإنّ العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة تمثّل نظاما ترتبط فيه هذه الأقطاب فيما بينها ارتباطا عضويا، يؤثر كل عضو منها في الآخر ويتأثر به، بحيث لا يمكن أن نستغني عن أحدها؛ وهذا التّصوّر يفيدنا كثيرا في حل كثير من المشاكل المرتبطة بالعمليّة التّعليميّة لوضعها في سياقها السّليم، ومن ثمّ نتفادى الارتجالية الناجمة عن النظرة القاصرة التي تتناول هذه العناصر معزولة بعضها عن البعض.

غير أن التعليمية بصفة عامة وتعليمية اللغات بصفة خاصة تواجه مشكلات متعددة تفرضها طبيعة موضوع بحثها وأدواته الإجرائية. وترتبط هذه المشكلات بمجموعة مفاهيم إجرائية تعتبر من

والسّؤال الأساس الذي يمسّ صميم عمل تعليميّة اللّغات، هو كيف يمكن تحويل المعرفة اللّسانيّة ذات الطّابع العلمي المجرّد إلى مبادئ عملية إجرائية يمكن الاستفادة منها في الميدان

1- ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مصر:1998، دار المعرفة الجامعية، ص:08.
2- ينظر: المرجع نفسه: ص: 08.

التّربوي؟ ثمّ كيف تتمّ عمليّة تكييف محتوى المادة اللّغويّة لتنسجم مع الطرق التّربوية وتستجيب لحاجيّات المتعلم اللّغوية؟

3-3-3-2- التّكييف التّعليمي:

إنّ مفهوم التّكييف أو التحويل التّعليمي للمعارف النّظرية (La transposition didactique) يخصّ تلك العمليّة المتعلقة بالمراحل التي يمكن أن تتحول فيها المفاهيم المراد إكسابها للمتعلم في مستوى تعليمي معين من معارف مرجعية Savoirs savants إلى معارف تعليمية Savoirs enseignés مع العلم أنّ هذه العملية، أي عمليّة التكييف، تخضع لمعايير لغويّة، ونفسية، واجتماعية، وبيداغوجية.[1]

وهذا المفهوم لعملية التكييف له أهميته القصوى لدى المختصين في تعليميّة اللغات بصفة عامة وتعليميّة النّحو بصفة خاصة فالنّحو التّعليمي يختلف عن النّحو العلمي، فإن كان علم النّحو يصف الأبنية اللّغوية معزولة عن سياقات استعمالها وصفا معمما ومجردا وتلك طبيعة عمله العلمي الدقيق، فإنّ النّحو التّعليمي لا يأخذ هذه المعطيات النّحوية المجردة كما هي، بل يقوم بتطويعها وتكييفها من أجل أغراض تعليميّة صرفة، ولذا يرى التّعلميّون المهتمون بموضوع تعليم النّحو، أنّ الأمر يحتاج إلى بناء استراتيجيّة واضحة المعالم، محددة الغايات، تقوم على أسس علمية، وأخرى بيداغوجية بحيث تحدد فيها أهداف تعليم النّحو تحديدا واضحا ودقيقا، فينتقى فيها المحتوى النّحوي انتقاء يخضع لمعايير وضوابط علميّة وبيداغوجيّة، بعيدة عن الأهواء والآراء الشّخصيّة، يكون فيها المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، فيقدم له النّحو والصّرف لا على أساس قواعد نظريّة جافة معزولة عن أحوال الخطاب، تحفظ عن ظهر قلب بل كمثل عمليّة، تكتسب بكيفية خاصة[2]وذلك بتوفير نوع من النّشاط وعفويّة التّعبير أثناء حصص القواعد التّلقينيّة وباعتماد نصوص وحوارات مفعمة بالحيويّة مستوحاة من واقع المتعلمين، بحيث لا تُقدّم لهم إلاّ البنى اللغويّة التي يكثر جريانها على الألسنة والتي يحتاجونها في استعمالهم الفعلي للغة.

ومن هذا المنطلق يغدو النّحو وسيلة لتكوين ملكة لسانيّة سليمة، ويكون الهدف الأساس من وراء اختيار المحتوى النّحوي، هو إكساب المتعلم ملكة تبليغيّة مشافهة وتحريرا، بحسب ما تقتضيه

1- إبراهيم حمروش، التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق الي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، الجزائر: 1995، وزارة التربية الوطنية، العدد 2، ص69.

2- عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية مجلة اللسانيات، الجزائر: 73 -1974، العدد 4، ص23.

أحوال وظروف الخطاب المختلفة وإكساب المتعلم لهذه الملكة التّبليغية، لا يعني بأيّة حال من الأحوال أن يفهم، ويعبر، ويقرأ، ويكتب الجمل فقط، بل أيضا أن يعرف كيفيّة استعمالها وتوظيفها، في مختلف ملابسات الحدث التّواصلي. وإذا كنا قد حدّدنا الهدف الأساسي من تعليم النّحو، وهو تكوين ملكة لسانيّة تواصليّة لدى المتعلّم، فما هو المحتوى الذي ينبغي تعليمه؟ وماهي مقاييس اختياره ليكون منسجما مع هذا الهدف المحدّد؟

3-3-3-3- معا يير اختيار المضامين التركيبية:

من البديهي أنّه لا يمكننا أن نُدّرس النحو كله للمتعلم، وهو ينتمي إلى مستوى تعليمي معين، ومرتبط بجدول زمني محدد؛ ولذلك فإنّ مسألة اختيار المحتوى وانتقائه انطلاقا من الأهداف المسطرة، تصبح مسألة جوهرية، لأنّها أهمّ عنصر في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وتُؤثّر في بقيّة العناصر تأثيرا كبيرا. فما هو إذن المحتوى الذي ينبغي اختياره عند تصميم مناهج تعليم قواعد اللغة العربيّة في مرحلة تعليمية معينة؟ وماهي المقاييس والمعايير التي ينبغي اعتمادها، والتّقيّد بها أثناء عملية الانتقاء أو الاختيار؟

يرى كثير من المربين المهتمين بدراسة وتصميم مناهج تعليم اللّغات، أنّ عمليّة اختيار محتوى المادة اللّغويّة المراد تعليمها، ينبغي أن تتمّ على مستويين أساسيين اثنين هما[1]

- اختيار النّمط اللّغوي.
- اختيار البنى الصّرفية والنّحويّة.

ينطلق التّعليميّون في تحديد واختيار المحتوى النّحوي من السّؤال التالي: هل المعرفة النّحويّة غاية في حد ذاتها، أم وسيلة لتعلم اللغة؟ ولمّا كان هذا السّؤال يتعلّق بتحديد الهدف الأساس من تعليم النّحو، فإنّه يمثّل معيارا أساسيّا في عملية اختيار المحتوى، لكون النّحو وسيلة جوهرية في تعليم اللّغة وتعلّمها لأنّ تعلّمها لا ينحصر في معرفة أنساقها الشّكلية، بل كذلك في معرفة قواعد استعمالها في عمليّة التّواصل مع مراعاة سياقاتها " فالاختيار مسألة حتميّة، وهو لا يمكن أن يكون نافعا في التّعليم إلا إذا كان مستندا إلى معايير موضوعية[2]" فالمتعلّم في مرحلة التّعليم الثّانوي، يحتاج إلى كل ما هو وظيفي وأساسي من البنى الصّرفية، والتّركيبية، المستعملة في جميع فنون المعرفة، بالإضافة إلى ثبوت كثرة استعمالها لدى العرب قديما، والشّائعة في كتابات المحدثين،

1- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مصر:1998، دار المعرفة الجامعية، ص:64.

2 - المرجع نفسه، ص68

والمتّصفة بحيويّة الاستعمال العام في زمننا الحاضر، فلا يُقدم له إلاّ الصّيغ الصّرفية، والبنى النّحوية الأساسيّة الأكثر شيوعا، والأوسع استعمالا، والأقلّ صعوبة من حيث تعليمها وتعلّمها " إذ ليست كلّ البنى النّحوية متساوية من حيث الشّيوع، ولا من حيث التوزيع، ولا من حيث قابليّة التّعلّم والتّعليم...، هناك بنى بسيطة، وأخرى مركبة، وهناك بنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللّغوي، وأخرى هامشية..." [1]لا تستعمل إلاّ في حالات نادرة، وهكذا يختار المحتوى النّحوي انطلاقا من قوائم تتضمن البنى الأساسية، تلك التي يُتوصل إليها عن طريق الدّراسات الميدانيّة الإحصائيّة التي تؤسس على مبدا حصر وتحديد مختلف البنى اللّغويّة التي يحتاجها المتعلّم في استعماله الفعلي للّغة.

إنّ معايير تنظيم المحتوى النّحوي ترتبط بعملية اختيار المحتوى النّحوي، عمليّة في غاية الأهميّة، وهي عمليّة تنظيم الوحدات التي يتكوّن منها، وهي ما يعرف بالتّدرج الذي يقوم بربط الخبرات السّابقة باللا حقة، خاصّة أنّ دراسات علم النّفس المعرفي، تؤكّد أنّ للمتعلّمين معارف سابقة عن المواضيع التي يدرسونها، وأنّها تلعب دورا كبيرا في عمليّة التعلّم، ولذا ينبغي في عملية انتقاء المحتوى النّحوي وتنظيمه، أن ننطلق من الفرضية القائلة أنّ اللّغة أيّة لغة ليست عبارة عن لائحة من الكلمات والتراكيب، وإنّما هي ضوابط وقوانين ومتون تأتلف جميعا لتكوّن النّسق العام للّغة المبني على أسس منطقية وفلسفية [2] ولكي نُكسب المتعلّم هذا النّسق العام للّغة لابدّ من مراعاة عملية التّدرج، وذلك بربط معارفه الجديدة بمعارفه السّابقة، ممّا يساعد ذلك المتعلّم على أن يستضمر بشكل أسهل وأسرع، وبقدر كبير من الفعاليّة والنّجاعة ما يتعلّمه. والتّدرّج الدوري هو الأنسب في تنظيم وترتيب المادة النّحويّة، لانّه يراعي مستوى المتعلّم ويستجيب لمختف حاجياته، كما ينسجم مع أحوال وظروف الخطاب المختلفة التي يتطلبها الاستعمال الفعلي للّغة، فلا تُقدّم البنى والأنساق اللغويّة للمتعلّم إلاّ من خلال سياقات استعمالها في شتّى ملا بسات الخطاب.

1 – عبده الراجحي، المرجع السابق، ص:71.

2 – ينظر: محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، نقلا عن محمد عرفان فير محمد، بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه في علم اللغة التطبيقي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، اشراف مختار الطاهر حسين، عمادة الدراسات العليا، معهد اللغة العربية، برنامج علم اللغة التطبيقي، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، 1014م/1435هـ ، ص: 115.

والأمر الذي ينبغي أن نؤكده في اختيار المحتوى، هو الأخذ بعين الاعتبار الاتّجاه الوظيفي[1] الذي يربط بين البنى النّحوية وأحوال وظروف الخطاب، وهذا ما يجعلنا نفضّل التدريج الدوري "والذي لا شكّ فيه أنّ التّدريج الدّوري أكثر ملاءمة لتعليم اللّغة من التّدريج الطّولي، لأنّه يتيح فرصة طبيعية لمراجعة المادة في سياقات مختلفة، وهو يجعل تعليم اللّغة أسرع حين يجد المتعلم نفسه قادرا على استعمال ما يتعلمه"[2] كما ينبغي أيضا أن تستجيب المادة النّحوية المنتقاة إلى احتياجات المتعلمين، وتراعي ظروفهم الاجتماعية والثقافية المحيطة بهم، لأنّ أحسن وأجدى وسيلة في ترغيب المتعلّم ليُقبل على تعلّم القواعد بكل حماسة وفعاليّة، تحسيسُهم بأنّ ما يتعلمونه له قيمة في حياتهم، فيساعدهم في استقامة لغتهم، ومن ثمّ قدرتهم على توظيف وتنويع مختلف أساليبها في شتى أحوال الخطاب.

إن التطورات الحديثة أنتجت كماّ هائلا من المعلومات والمفاهيم والتصورات وأصبح من الصعب بل ومن المستحيل الإلمام بها واستيعابها كلّها كما أن لتعدد وتنوع مصادر التّعلم واقترابها كثيرا من المتعلم. هذا أمر مهم جدّا ولكن يبقى الأهم معرفة كيفية إسقاطه على الواقع أثناء التدريس، لاعتباره من التحديات التي تواجهها هذه المقاربة، علاجا لما لاحظه أهل الميدان من وضعية المتعلمين في مراحل مختلفة من المسار التعليمي االتي تتسم بالتشتت والهدر اللغوي وعدم انسجام الاكتساب اللغوي مع مستجدات العصر.

3-3-3-4- اختيار النّمط اللّغوي أو المستوى الأدائي:

بيّنت العديد من الدّراسات في حقل علم الاجتماع اللّغوي، أنّ التّنوع اللّغوي أو المستويات اللغوية، ظاهرة تعرفها أغلب اللّغات البشرية، وهذه المستويات اللّغوية، هي التي تعرف بالأنماط اللّغوية و" أنّ أيّة لغة لا يمكن أن تكون نمطا واحدا، وإنّما هي تنتظم متنوعات ومتعددة، منها اللّهجة الإقليميّة، واللهجة الاجتماعية، واللهجات الخاصة، ومنها المستوى الفصيح على درجات متعددة أيضا"[3] فما هو النّمط اللّغوي الذي يصلح في عملية انتقاء المادة النّحوية للغة العربيّة؟ ويجيب التّعليميّون عن مثل هذا التساؤل بأنّ النّمط اللّغوي المفضل في اختيار المحتوى النّحوي هو النّمط الذي له امتداد تاريخي وبعد ثقافي، ولذا فإنّ النّمط المناسب لتعليم اللّغة العربيّة ونحوها، هو المزج بين الفصيحة المعاصرة وفصيحة التّراث، والذي يكون أقرب إلى الأحوال الخطابيّة التي

1 - محمد عرفان فير محمد، المرجع السابق، ص: 119.

2 - عبده الراجحي، المرجع السابق، ص:75

3- المرجع نفسه، ص: 84.

تستلزمها الحياة اليوميّة للمتعلّم لأنّ الكلام المنطوق هو الأصل، أمّا لغة التّحرير ففرع عليه[1]، فإذا اعتمد في تدريس النّحو على نمط اللّغة (المكتوبة) اعتماد كلّيّا وأهمل أو استصغر أمر اللغة المنطوقة، أدّى ذلك حتما بالمتعلّم المتخرج إلى أن يخاطب غيره بلغة مصطنعة لا تمتّ بصلة إلى الواقع المعيش، لأنّ استصغار ما يتطلبه الخطاب اليومي من مستوى لغوي يتميز بالخفة والاقتصاد والمرونة، يساهم بقسط وافر في عجز المتعلّم بالجملة على فهم واستيعاب قواعد اللغة العربيّة، ومن ثمّ يصعب عليه تمثل مختلف الأنماط والبنى اللّغويّة، ونتيجة لكلّ ذلك يصعب على المتعلّم استعمال وتوظيف ما تعلّمه من بنى وأنماط لّغويّة في حياته اليوميّة.

وهذا ما يجعل رقعة استعمال العربية تتقلص وتتحول إلى لغة أدبيّة محضة لا لغة تخاطب ومشافهة، ثمّ ينتهي بها الأمر إلى أن تحرم الدخول إلى البيوت والنزول إلى الشوارع، وتحرم أيضا من الولوج إلى الميادين النّابضة بالحياة والحيويّة، ومن هنا فإنّ اختيار النّمط اللّغوي الفصيح، هو الذي يحتاج إليه المتعلّم للتعبير عن شتى أغراضه التّبليغيّة في مختلف المواقف الخطابية انطلاقا من وظيفة اللغة الأساسية كوسيلة للتبليغ والاتّصال " ولهذا فينبغي أن تراعى في تدريس العربية الأساليب التي تتصف بالخفة والابتذال، أي الكثيرة الاستعمال (زيادة على الأسلوب التحريري) مع ثبوتها عن العرب، وهي أوصاف اللّغة التي تستعمل في التخاطب العادي[2]".

ولذا فإنّ اعتماد مستوى من التعبير الفصيح المتّسم بالخفّة والابتذال والعفويّة في تلقين القواعد اللّغويّة، يؤدي بالمتعلّم إلى إدراك أنّ اللّغة العربيّة، لا تختلف عن العاميّة واللّغات الحيّة الأخرى من حيث وجود هذه المستويات التّعبيريّة التي تتّصف بالعفوية والخفّة والاقتصاد فيمثّل له ذلك حافزا يجعله يُقبل على تعلّمها وتعلّم قواعدها بكل شوق وحماسة، ممّا يسّهل تحقيق الأهداف المرتبطة بتعليم النّحو باعتباره وسيلة في إكساب الملكة اللّسانيّة التّواصليّة.

3-3-4- علاقة اللسانيات بتعليم اللغات:

تبيّن الدراسات أنّ هناك علاقة وطيدة بين اللسانيات وتعليم اللغات الأجنبية، من خلال استفادة هذه الأخيرة بالنتائج التي حقّقتها اللسانيات، فهي تستعمل من نظرياتها ما يكون مناسبا وممكن الاستعمال في ميدانها، حيث نستطيع الجزم أن كثيرا ممّا توصلت إليه اللسانيات الحديثة،

1 - عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مقال غير منشور.

2 - عبد الرحمن الحاج صالح، علم التدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي، مقال غير منشور.

كان له الأثر البارز في ميدان تعليمية اللغة، سواء باعتبارها لغة أجنبية أو باعتبارها لغة ثانية، بدليل قول من يذهب إلى أن أثر الدراسات اللغوية الحديثة على تعليم اللغات الأجنبية كبير للغاية، حيث شمل هذا الأثر الطرق والمضامين اللغوية والأدوات المعينة، بله عن الأسس اللغوية والبسيكولوجية التي أسست عليها تلك الطرق.[1]

ولكن يبقى أهمّ تحدّ يواجهه في نظرنا المشتغلون في هذا الحقل هو مدى تمكنهم من طبيعة العلاقة بين هذين المجالين، وما حدود كل منها، ولا فيم يتفقان وبم يستقل كل واحد منهما عن الآخر، نظريا وتطبيقا، لأنه من الضروري التمييز بين اللسانيات (علم اللغة) وبين علم تعليم اللغة (التعليمية)، فهما مجالان مختلفان تماما رغم ما يربط بينهما من وشائج، فمهمّة اللسانيات هي الدراسة العلميّة للّغة، ابتداء بالملاحظة والوصف والتحليل، وشرح مميزاتها، بمختلف مستوياتها: صوتا وصرفا وتركيبا ودلالة.

وعليه فاللسانيات ليست هي العلم الذي يمنحنا الطرق والكيفيات المرتبطة بتعليم اللغات، بل هو الذي يمنحنا المعرفة بالظاهرة اللغوية، بتوضيح الميكانيزمات التي تعمل بها اللغة، وإيجاد النظريات التي تستطيع تفسير السّلوكات اللغوية، وهذا التحديد أمر مهم لأنه يجعلنا نميّز بينه وبين ما تلك الرؤية التي كانت تذهب إلى أنّ اللسانيات (علم اللغة) هو العلم الذي يهتم بتقديم الأساليب الفعالة والطرائق الناجعة لتعليم لغة ما.

ممّا نحا بالبعض إلى اعتبار أن المشتغلين في ميدان اللسانيات هم الذين يجب عليهم إبداع الطرق، ورسم الأساليب التي سوف تستعمل في تعليم اللغات؛ ممّا نتج عنه الخلط بين مهمة عالم اللسانيات ومهمة معلم اللغة، فنتج الاعتقاد أن من كان له علم باللغة يستطيع أن يدلو بدلوه في مجال تعليم اللغات، دون توفره على التدريب النفسي والتربوي اللازمين لهذه المهمة الصعبة، فليس كل عارف للمسائل اللغوية يستطيع أن يكون معلما للغة، وواقعنا التعليمي عبر المستويات التعليمية المختلفة دليل على ذلك؛ ممّا نتج عنه كوارث عظيمة، وأخطاء أعظم في ميدان تعليم اللغات، إن على المستوى النظري أو التطبيقي.

فمهمّة عالم اللغة شيء ومهمّة التّربوي شيء آخر، تأليفا للكتب ووضعا للمضامين التعليمية وتعليما في حجرات الدراسة، نظرا لتدخل عوامل أخرى غير لغوية في هذا الحقل، لها علاقة بصميم العملية التعليمية التعلمية؛ لذلك يجب تحديد إطار عالم اللغة المرتبط بالتنظير، وإطار

1- ينظر: نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية، علم الفكر، الكويت، ط1، 1987م، ص:49.

المعلم المربي، المرتبط بالتطبيق في الواقع والميدان، ولا حرج أن يستفيد ممّا توصل إليه المنظر من نظريات وأفكار ودراسات. [1]

من هنا نخلص إلى ضرورة الإقرار بأن اللسانيات(علم اللغة) شيء وتعليم اللغة شيء آخر، باعتبار أن دراسة اللغة غير تعليمها، لأن عالم اللسانيات وهو يؤدي دوره يكون منفصلا تماما عمّا يجري في ميدان تعليم اللغة، ومجالاته وموضوعه، لارتباطه بعملية أيجاد أفضل السبل وأنجع الوسائل وأحسن الأساليب التي تستعمل في التعليم، وهذا مرتبط بالكيفية التي تتم بها عملية التعلم للغة بين المعلم والمتعلم، فهي عناء منظم يؤديه المعلم للوصول بالمتعلم إلى الكسب اللغوي وغيره عبر بناء محكم خاضع لأسس ومراحل يختارها المعلم للغات، في تناسبها بموضوعات ومقاصد محددة سلفا عبر برنامج محدد سلفا كذلك.

ومن ناحية أخرى ليس من الصواب في شيء أن يطلب من معلم اللغة أن يلم بجميع قضايا اللغة، عالما بكل شاردة وواردة فيها، بل عليه أن يتقن كيفيات إيصال المعارف اللغوية لمتعلم اللغة، رغم بقاء مجال تعليم اللغة شديد الصلة بميدان الدراسة اللغوية، باعتبار كون اللغة الموضوع الذي سوف نعلمه لمتعلمها، مما يستدعي من معلم اللغة أو اللغات أن يكون ملمّا بحقيقتها وطبيعتها، وهو الحد الأدنى الواجب توفّره لديه، وهذا الإلمام لا يتحّقق إلاّ بواسطة اللسانيات(علم اللغة)؛ فقضية معرفة اللغة معرفة علمية تقتضي" إلماما أوليا بقضايا اللغة، وذلك لآن من يرغب في أن يعلّم اللغة، لا يكون بمقدوره القيام بعمله على نحو فعال، ما لم تكن له الخبرة الكافية باللغة وبطرق تحليلها. ومن هذه الزاوية بإمكاننا التكلم عن العلاقة بين الألسنية، أو علم اللغة الحديث، وبين عملية تعليم اللغة.... وبطبيعة الحال، لا يدرك أستاذ اللغة، الذي لم يطّلع بعد على هذه المجالات أهميّة هذه العلاقة."[2]

فمعلم اللغة إذن لا يستطيع أن يؤدي رسالته بصورة سليمة ما لم تتوفر لديه معرفة مؤسسة علميا في المسائل اللسانية المتعلقة بمهمته، وإلاّ كان حينئذ جاهلا لما يعلّمه، هذا من جهة ومن جهة أخرى، فمن الاهميّة بمكان أن يعرف من يتصدر لتعليم اللغة أن يكون مطلعا باستمرار على التأليف اللساني، للإفادة منه في ميدانه حتى يتجنب الخلل في عمله، لأن هذا الإعداد المعرفي

1- ينظر: مختار الطاهر حسين، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المناهج الحديثة، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في مناهج وطرق التدريس، إشراف محمد بيلو أحمد وأحمد عمر عبيد، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة افريقيا العالمية، الخروم، 1423هـ/2003م، ص: 117.

2- ميشال زكريا، بحوث ألسنية عربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، د ط، 1992م، ص: 9.

ضروري من الجوانب المهمة في تهيئة معلم اللغة وتمكنه من ناصية مهنته، فلا بد للمعلم أن يكون مؤهلا لتلقي توجيهات عالم اللسانيات، محضرا نفسه لتطبيقها أثناء تعليمه للغة، وألاّ يحقرنّ المعلّم شيئا مما يقدمه له، فلا يدري أين قد توجد الفائدة؟

ومن البديهيات أن دراية معلم اللغة باللغة، لها الأثر البالغ على طرائقه وأساليبه المستعملة في تعليمها، فالنظرة التقليدية للغة من المعلم، تؤثّر بالضرورة على طريقته في تعليم اللغة لآن فهم المعلم لعناصر اللغة " سيتحكم بدرجة كبيرة في الطريقة التي تعلّمها بها. فإذا كنت على سبيل – على سبيل المثال–تعتقد ان الاتصال الشفوي يمثّل مفتاحا للنجاح في تعلم اللغة الثانية، فسوف تركز الاهتمام على الأنظمة الشفوية، وإذا كنت ترى انّ اللغة ظاهرة في الإمكان تحليلها إلى آلاف من الجزاء الصغيرة، وان هذه الأجزاء يمكن تعليمها على حدة، نركز الاهتمام على هذه الأجزاء، ونقدمها بطريقة منفصلة"[1]

3-3-4-1 الوظيفة التعليمية للسانيات:

من هنا ندرك وظيفة اللسانيات من ناحية تعليم اللغات، فقد استخدم المعلّمون العديد ممّا توصّلت إليه اللسانيات في عملهم، وبالأخص في مجال تعليم اللغة الأجنبية[2]في الولايات المتحدة ابتداء ثم بريطانيا[3]وبعدهما عموم أوروبا وغيرها، رغم أن مجال تعليم اللغات الأجنبية لايزال بعيدا عمّا حققته الدراسات اللسانية من نتائج ولم يستفد بعد منها عبر مستويات اللغة المختلفة، وبالأخص في المستوى الصوتي الذي كان الميدان الأول الذي اشتغلت عليه الدراسات اللسانية في بدايتها أي منذ نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين عندما أكّدت على أنّ المستوى الصوتي هو ما يجب الاشتغال علية أولا باعتبار أن الكلام، وليس الكتابة هي شكل اللغة الأساس.[4]

1- دوغلاس هـ. براون، نقلا عن مختار الطاهر حسين، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المناهج الحديثة، مرجع سابق، ص: 119.

2- ينظر:

Martin Stegu, La linguistique appliquée : discipline ou groupement de disciplines indépendanteshttp://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2011_num_33_1_3211 Histoire Épistémologie Langage Année 2011 Volume 33 Numéro 1/ pp. 129-1

3- يُنظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعيّة، الأسكندريّة، د ط، د ت، 1995م، ص: 8.

4- ينظر: مختار الطاهر حسين، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المناهج الحديثة، مرجع سابق، ص: 133.

أثّر هذا التوجه في الدراسات اللسانية على ميدان تعليم اللغات الأجنبية، فقد اعتنى معلمو اللغة أيّما عناية بعلاج اختلالات عملية نطق أصوات اللغة الأجنبيّة المتعلّمة، لغاية الوصول بالمتعلّم إلى أن يقوم بالمهام اللغوية بصورة تماثل صورة الناطقين الأصليين للّغة، ويرجع الفضل في كل ذلك إلى الجهود التي قدّمها علماء اللسانيات في هذا اميدان، في تلك الحقبة " أمّا الدراسات اللغوية الحديثة فقد أعطت تعليم اللغة أثمن ما يعتز به في الوقت الحاضر، من تغلغل النظرة في المادة، وشمول النظرة، والكشف عن البنية، ووضوح الأقسام، ودقّة المصطلحات، وقد تبدّى كل ذلك لأول وهلة في الدراسات الصوتية، التي لم يكن لتعليم اللغة عهد بها، ثم توالت النتائج الباهرة، في فروع الدراسات اللغويّة الأخرى."[1]

إنّ دور اللسانيات إذن هو أن ينمي إدراكنا لحقيقة اللغة وكنهها، وأنّ هدف هذه اللسانيات هو تحضير وتقديم الوصف اللساني الأمثل، دون أن يكون لها غرضا تعليميّا محدّدا، إلاّ أنّ هذا الوصف المقدّم لنا يفيدنا في مجال تعليم اللغات. وهذه الإشارة يقصد بها أن اللسانيات لا تهتم بمساعدة معلمي اللغات الأجنبيّة مباشرة، وأن المسارات الجديدة التي تؤول إليها اللسانيات قد لا تكون بالضرورة هي المسارات نفسها التي قد تصل إليها في مجال تعليم هذه اللغات. فالدراسات اللسانية لا يكمن هدفها في تحقيق مرامي عملية، لأن الباحث اللساني يبحث في اللغة بهدف البحث ذاته، والكشف هن ماهيتها وطبيعتها، لا لأغراض تعليمية، أو عملية أخرى، كتصحيح جوانب منها وتقييمها، بل جوهر جهده كله يتمثل في الوصف والتحليل بمنهج موضوعي.

وبالتالي حيث ينتهي مسار عالم اللسانيات يبدأ عمل معلم اللغة، فبمجرّد ما ينتهي عالم اللسانيات من وضع الأسس والمعايير التي يمكن أن تطبق على جميع المظاهر اللغوية يأتي دور المعلم بعدئذ، بأن يستخلص مناهج تساعده حين يجعل من الأعمال الوصفية أصولا ينتفع بها في العملية التعليمية للغة.

ولكن هذا لا ينفي وجود من هو ضالع في مسائل اللغة، خرّيتا بشعابها وفي الوقت ذاته تتوفر لديه الموهبة والإمكانات والتكوين الذي يؤهله لان يمتلك الكفاية اللازمة لأن يعمل في مجال التعليم. وإلاّ عليه أن يترك ميدان التعليم لأهله من المعلمين الأكفاء المؤهلين لمهمّة التعليم الصعبة!

1- تمام حسان، جدوى استعمال التقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج2، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1985م، ص: 80.

علما أنه إذا كان عالم اللسانيات –كما بيّنا سابقا– حينما يعمل لا يضع في اعتباره الدور الذي سيؤديه معلم اللغة، كذلك فإنّ معلم اللغة لا يمكنه العمل بمردود فاعل إلا إذا استخدم ما وصل إليه عالم اللسانيات من نظريات وأفكار، لأنه بكل بساطة لا يمكننا تصوّر معلّم للغة لا يجعل من اهتماماته القصوى ما وصل إليه علم اللسانيات من فتوحات لآفاق جديدة في ميدان اللغة عبر مستوياتها المتعدّدة.

وفي هذا الإطار ليس شرطا على معلّم اللغة أن يكون معلّم اللغة على دراية كلية بعلم اللسانيات، مختصا فيه، فهذا من تخصص غيره، وإنما على معلّم اللغة أن تكون له علاقة وثيقة بما يتوصّل إليه علماء اللسانيات مواكبا للجديد منهم، حتى لا يكون في وضع يتحدى فيه من متعلميه بما تتيحه وسائل التواصل الاجتماعي التي تسهل الوصول إلى المعلومة وتعدّدها بكميات ضخمة جدّا، والمعلّمون – على كل حال–ليسوا مطالبين بأن يكونوا خبراء متخصصين في علم اللغة، ولكنهم لا يستطيعون تدريس جزء (لغة معيّنة) دون أن يكون لديهم تصوّر واضح عن الكلّ المتمثّل بالظاّهرة اللغويّة، وحتى بما ارتبط من قضايا ليست لسانية باللغة كعلم الاجتماع وعلم النفس وغيرهما "فمعلم اللغة أكثر من غيره بحاجة لمثل هذه المعرفة، بحيث تتكوّن لديه خلفية قوية من اللغة وطبيعتها. هل يستطيع معلمو اللغة الأجنبية تدريسها – على سبيل المثال– بطريقة فعالة، إذا لم يكونوا على دراية – ولو عامة– بشيء من العلاقة بين اللغة والمعرفة، وأنظمة الكتابة، والاتصال غير اللغوي، وعلم اللغة الاجتماعي، واكتساب اللغة الأولى؟"[1]

إن علاقة اللسانيات بتعليم اللغة يتمظهر خاصة حينما يتم تطبيق النظريات اللسانية والنتائج التي يُتوصّل إليها، في مجال تعليم اللغات الأجنبية خاصة، حيث يمكن إجمال أهمّ النتائج التي يقدمها اللسانيات للمجال التعليمي فيما يأتي:

1–يقدم لنا علم اللسانيات الوصف العلمي الدقيق للغة، لنتمكن من معرفة الأنظمة الصوتية والمورفولوجية والتركيبية والدلالية وغيرها وطريقة عمل هذه الأنظمة من أجل التوصل إلى " وضع نظريات ومناهج أكثر حداثة ودقّة وعلميّة، من أجل فهم الفاعلية اللغوية في الدماغ البشري صوتا وتركيبا ودلالة[2]

1– دوغلاس هـ. براون، مرجع سابق، ص: 15.

2– ينظر: مازن الواعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، مدخل، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، 1988م، ص: 16.

2- يستخدم فرع من فروع اللسانيات التطبيقية وهو اللسانيات التقابليّة في تعليم اللغات الأجنبيّة من حيث الحلول العملية التي يقدمها ضبطا ثم تجاوزا للعراقيل التي يمكن لمتعلم اللغة الأجنبيّة أن يصادفها في تعلّمه لها، على المستوى الصوتي والمعجمي والتركيبي وحتّى الثقافي، فالتحليل التّقابلي للغة متعلَّمة ما في علاقتها مع لغة أخرى ليس في الحقيقة إلاّ " المقارنة المنتظمة للقواعد وعناصر لغتين، بهدف وصف أوجه الشّبه، وأوجه الاختلاف بينهما في الشكل والتوزيع والوظيفة والمعنى. ويمكن للتحليل التقابلي، إلى جانب نظرية النقل، ومبدأ الاعتماد على المألوف، أن يرشدنا إلى الطريقة التي يمكن بها للغة الأم أن تسهّل أو تعوق مظاهر معيّنة في اللغة الثانيّة. كما يمكن للتحليل التقابلي أن يفسّر كثيرا من الأخطاء التي تحدث أثناء محاولة الطالب إجراء اتصال فوق مقدرته"[1]

3- اعتمادا على الحقائق العلمية الموضوعية التي طرحها اللسانيات الوصفية، يمكن إعداد مضامين تعليميّة مفيدة لمتعلمي اللغة، حيث تحدّد مميّزات اللغة التي يراد تعلّمها. علما أنه دون هذا الوصف يتعذّر هذا الإعداد وبالتالي تكون عملية وضع البرامج ارتجالية وتمنعنا من الإجابة على أهم سؤال في هذا الإطار وهو ماذا نعلّم، صوتا ومعجما وتركيبا ودلالة، حيث لذلك كله صلة مباشرة بالمضامين التعليمية المراد تعليمها للأجنبي وبحاجاته لذلك.

إن الجواب على هكذا سؤال سيكون سهلا بوجود الوصف العلمي المفصل للمظاهر اللغويّة التي تقدمها لنا اللسانيات. ويشير أغلب المشتغلين في مجال تعليمية اللغة العربيّة لغير الناطقين بها إلى أن المضامين البيداغوجية التي تم تحضيرها في هذا الإطار لم تتأسس على القواعد العلمية التي يطرحها علم اللسانيات، لأن أغلب الذين وضعوا هذه البرامج التعليمية لم يستغلوا النتائج التي توصل إليها علم اللسانيات في ميدان تعليمية اللغات.[2]

إنّ إغفال أهمية هذا الأمر في تعليم اللغات ما هو إلاّ هدر للجهود والزمن والمال دون فائدة، للمعلّم والمتعلّم ولمن أعدّ هذه البرامج. كضرورة معرفة طبيعة اللغة والفرق بين اللغة المنطوقة والمكتوبة، والتطوّر اللغوي، ووظائف اللغة وغير ذلك ممّا وصل إليه علم اللسانيات الحديث.

1-هكتر هامرلي، نقلا عن مختار الطاهر حسين، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المناهج الحديثة، مرجع سابق،، ص:51.

2- ينظر: محمود السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، دط، دت، ص: 16.

4- يمكن لمعلّم اللغة الأجنبية أن يصل إلى حل الإشكالات التي يتعرض لها متعلّموه والأدوات التي تساعدهم على تجاوزها، عندما يكون على دراية باللسانيات ومناهجها الحديثة. أمّا المعلّم البعيد عمّا ذكرنا، سيكون مقصرا في إيصال الرسالة كاملة لمتعلّميه، كليلا في تقديم ما يحتاجونه منه في تعليمهم اللغة لأنه فرط في معرفة" التطورات الحديثة التي طرأت على علم اللغة في القرن العشرين، لما لتلك التطورات من آثار هامة على بعض التغيّرات، الجذريّة في مناهج اللغات المختلفة، وطرق تدريسها"[1]

3-3-4-2 الآثار العمليّة للسانيات في ميدان تعليمية اللغات:

إذن استطاعت تعليمية اللغات أن تستثمر العديد من الحقائق العلمية التي توصل إليها علم اللسانيات في ميدان تعليم اللغات الأصلية والأجنبية على حدّ سواء، من خلال ما يأتي:

أ -**الكلام أهم عنصر في اللغة**[2]

توجهت الدراسات اللسانية الحديثة إلى البحث في اللغة المنطوقة، خلافا لما كانت علية الدراسات القديمة منها، التي كانت منصبة في أغلبها على اللغة المكتوبة مهملة في ذلك اللغة المتكلمة، بناء على النظرة المعيارية بأن الكلام هو مسخ للغة المكتوبة وتحريف لها عن أصلها الذي كانت عليه. إن اللغة هي الكلام وبناء عليه فالمظهر الصوتي الذي يتمظهر في الكلام المنطوق، والتمثل الأساس والأول للغة. وبهذا تكون اللغة عبارة عن عادات مكتسبة كأي مظهر سلوكي آخر، ويبنى على هذا التوجه مقتضاه وهو اعتبار لغة الاستعمال اليومي في التواصل بين الناس هي اللغة، لا اللغة التي يوصي بها بعض أهل الدراسات التركيبية باستخدامها على أساس أنها هي اللغة الأصلية.

وقد أسس اللّسانيون المحدثون آراءهم هذه على عدة معطيات لسانية منها:

-**المنطوق أسبق من المكتوب زمنيا**[3]: بيّنت الدراسات اللسانية أن اللغة المنطوقة أي الكلام مرتبطة بوجود الانسان، وبالطبيعة الأصلية للّغة، بخلاف اللغة المكتوبة التي يحدّد لها اللسانيون فترة أولى بداية ظهورها التي تعود تقريبا إلى القرن الرابع قبل الميلاد،

1- ينظر: محمود إسماعيل صالح، دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبيّة، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج2، مكتب التربيّة العربي لدول الخليج العربيّة، الرياض، 1985م، ص:127.

2- ينظر: مختار الطاهر حسين، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المناهج الحديثة، مرجع سابق، ص: 123.

3- ينظر: المرجع نفسه، ص: 124

– **انعدام النظام الكتابي لبعض اللغات الموجودة اليوم**[1]: يوجد من اللغات ما لا تمتلك نظاما كتابيا، فهي تنطق ولا تكتب حيث لا تزال اليوم في العالم لغات منطوقة لم تكتب مثل لغات بعض القبائل في افريقيا بل إن بعض اللغات ليس لها نظام كتابي.

– تكتسب اللغة نطقا أولا لدى الطفل[2]: أظهرت كل الدراسات اللسانية هذه الحقيقة وأن "الانسان الطبيعي غير المعاق يتعلّم اللغة عن طريق السماع والتلقين ويمرّ بمرحلة الكلام أو النطق أوّلا، قبل أن يتعرّف على نظامها المكتوب، الذي يأتي تباعا

– **المنطوق اليومي أكبر من المكتوب**[3]: إنّ عمليّة مقارنة بسيطة نستطيع أن ندرك من خلالها أنّ النّسبة الّتي ينتجها النّاس من اللّغة المنطوقة تتجاوز بكثير تلك التي يكتبونها، وعلية كان المذهب الذي يرى أنّ اللغة في أصلها هي ما نطق منها(العمل الصوتي)، وتمثيلها المادي يتجسد في المرسوم منها أي في الكتابة، فالمختص في اللسانيات قد اعتبر أن النظام الصوتي يأتي في الدرجة الأولى قبل النظام الكتابي، نظرا للوجود المتميّز للأنظمة الصوتية للغة، أي لغة، رغم أنّ المكتوب منها قد مثّل طرفا أساسا منها باعتباره تلك الإشارات التي تعطى في الكلام.

وهذا ما يفترض أن يراعى في تعلّيم اللغات الأجنبيّة، لتأثر هذا الميدان بالحراك اللساني، – كما أشرنا سابقا– أي على معلّمّي هذه اللغات أن يركّزوا على الجانب الكلامي من اللغة، ولا يبقوا أسيري النظرة القديمة التي تذهب في تعليم اللغات الأجنبية إلى التركيز على الكتابة ظنا منهم على أن اللغة هي المكتوب منها، مع تساهلهم في الجانب الكلامي منها، وهي الطريقة التي تمارس الآن مع أولادنا في مدارسنا، فيوجد منهم من يتعلم اللغة الأجنبية ويتحصل على علامات جيدة في الامتحانات الكتابية ولكنه يعجز عن تكوين جملة مفيدة، بله عن الطلاقة المسترسلة في الحديث باللغة الأجنبية؛ رغم أنّ التّوجه المعاصر في تعليم اللغات الأجنبية قد نحا منحا جديدا يتمثّل في الرؤية التي تعتبر اللغة أساسا هي الكلام، وبالتالي صار الاهتمام منصبا أكثر على تعليم الكلام مع عدم اهمال جانب الكتابة منها.

من هنا جاءت مقاربتنا لموضوع الكفاية التواصلية في تعليمية اللغات الأجنبية، في هذه الرسالة، تطبيقا للمفهوم اللغوي السّابق الذي يؤكد على ضرورة إيفاء جانب الكلام من اللغة حقه

1 – ينظر: مختار الطاهر حسين، مرجع سابق، ص: 124.

2 – المرجع نفسه، ص: 124.

3– المرجع نفسه، ص: 124.

كاملا مثله مثل الكتابة واعتباره الطريقة المثلى في تعليم اللغات الأجنبيّة، فالجانب المنطوق من اللغة يجب أن يتقدّم على المكتوب منها، وحتى الأوجه المكتوبة من اللغة يجب أن تقدّم مشافهة مقدّما.

والسبب الوجيه في –رأينا– أنّ الجانب المنطوق من اللغة يستخدم خاصيتي النبر والتنغيم، وهما من أهم العناصر التي لها الدور الأساس في تأديّة المعنى، وهذا العنصران منعدمان في اللغة المكتوبة.

ب– اختلاف اللغات[1]: تؤكد الدراسات اللّسانيّة البنيويّة الحديثة[2] أنْ ليس ثمة نظام عالمي موحّد تخضع له جميع اللّغات، بل إنّ لكل لغة نظامها الخاص الذي يحكمها، وبالتالي فكل لغة تُدرس على حدة من حيث الشرح والتحليل وما يميّزها من خصائص حسب الجماعة التي وجدت فيها؛ ولكن اللسانيات التحويلية، أخذت منحى آخر حيث تقول بوجود ما تسميه بالقواعد الكلية، تتقاسمها جيع اللغات دون استثناء، والذي يمكننا قوله هنا أن اللغة ظاهرة اجتماعية، بديل تباين قضية التذكير والتأنيث وقضية الجمع بين اللغات.

ونشير إلى هذ المبدأ لإمكانية استغلاله في مجال تعليمية اللغات الأجنبية من خلال الأصناف التقابلية بينها، لتحديد ميادين التوافق والتباين بين اللغة الأصل واللغة الغاية، وهذا الأمر ليس بدعا من الأمر، لأننا نجد من رواد اللسانيات التطبيقيّة الأوائل بجامعة متشيغن بالولايات الامريكية المتّحدة، منذ خمسينيات القرن الماضي، ك**تشارلز فريز وروبرت لادو**[*] لما كان اهتمامهم بتدريس اللغات الأجنبية وبالأخص اللغة الإنجليزية كلغة أجنبيّة، قد اعتمدوا المقاربة التقابلية في تدريسها مع اللغات الأصل للمتعلّمين ووصلوا بذلك إلى نتائج لابأس بها رغم محدوديتها ولكنهم استطاعوا أن يحلوا العديد من الصعوبات لدى هؤلاء المتعلمين الّذين لا يعرفون اللّغة الانجليزيّة[3].

لقد بيّنت تلك الأبحاث التقابلية في مجال تعليمية اللغات الأجنبية مدى تعدّد الإشكالات التي تعترض المتعلم، خاصة الأمور التي تختلف فيها اللغة الاجنبيّة المتعلّمة عن لغته الأصليّة، من هنا جاء توظيف اللسانيات التقابلية، من حيث تحضير المضامين التعليميّة ومن حيث طرق

1 – ينظر: مختار الطاهر حسين، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المناهج الحديثة، مرجع سابق، ص: 127.

2– ينظر: Ferdinand de Saussure, Cours de linguistique générale, édition critique,1997, p: 10

3– ينظر: مختار الطاهر حسين، المرجع نفسه، ص: 126

إيصال هذه المضامين للمتعلمين، الذين تتعدّد لغاتهم، بالتركيز على المسائل الخلافيّة بين اللّغتين، أما مسائل التوافق بينهما فلا تطرح إشكالا أصلا، وإنما تستغل كذلك لتثبيت المعلومة لدى المتعلّمين، ولذلك يحذر بعض الباحثين من التفريط في هذه المقاربة التقابليّة في تعليم اللغات الأجنبيّة حيث يقول:" ولسوف يحين وقت – فيما نرى– تعتبر فيه الكتب الدراسيّة، غير المعدّة على أساس من التحليل التقابلي متخلّفة من حيث مادّتها."[1] رغم أن صاحب هذا القول يشير إلى ضرورة الاهتمام بمسائل يراها مهمة كذلك في هذا المجال، فيعقّب قائلا:" وهناك بطبيعة الحال جوانب أخرى في طرائق عرض اللغة والثقافة لا ينبغي إهمالها"[2] ولكن مسألة توظيف الدراسات التقابليّة أكثر أهمية من كل ذلك، فيقول "إلا أنّ المقارنة اللّغويّة أمر أساسي ولا عدول عنه إذا كنا نصبوا إلى تحقيق نتائج إيجابيّة"[3]

ج – نمو اللّغات[4]:

لعلّ أهم خاصيّة ثابتة في اللغات هي النمو والتطوّر، وهذه السنّة في اللّغات مطّردة، إلى أن أصبحت من الأمور الثابتة في كل اللغات وفي جميع الازمان. ويتضمن هذا النمو كلّ ما يرتبط باللغة من حيث مستوياتها ونظامها، رغم بعض التفاوت في نسبها، ولكنه أكثر بروزا وتمثلا في الجانب الدلالي وأقلّ منه حدّة في الجانب الفونولوجي، أمّا الأكثر ثباتا وإن أصابه التطوّر فيكون قليلا فهو الجانب التركيبي، لعلاقته بالنظام الأساس للغة، وهذا إذا حدث فيه تغيّر ما، فإن ذلك يعني أنّ اللغة كلّها سوف يصيبها التغيير وعلامة على زوال تلك اللغة ونسخها، لارتباطه بالعمود الفقري للغة ذاتها، وبنيتها وطرق اشتغالها، وتعويضها بلغة أخرى، ذات نظام خاص بها.

ويمكن الاستفادة من هذه القضية في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، بضرورة التركيز في المناهج اللغوية المعدّة للمتعّلم الذي لا يعرف هذه اللغة على أساسيات نظامها اللغوي عبر كل المستويات صوتا، وصرفا، وتركيبا، ودلالة، ابتداء بالذي له علاقة مع لغته الأصلية حتى لا يتشتّت ذهنه وفيما بعد يمكن التطرق للقضايا الخلافية الأخرى.

1– محمود إسماعيل صيني واسحاق محمد الأمين، نقلا عن مختار الطاهر حسين، المرجع السابق ، ص: 126.

2– المرجع نفسه، ص: 126.

3– المرجع نفسه، ص: 126.

4 – ينظر: مختار الطاهر حسين، مرجع السابق، ص:127

د- انتظام اللغة[1]:

إنّ المتتبّع للغة ومظاهرها يصل إلى نتيجة مفادها أن لا وجود للغة تسير بطريقة غير خاضعة لضوابط محدّدة، تشتغل وفقها، هذه الضوابط هي التي تميّز لغة ما عن غيرها من اللغات، فجميع أهل لغة ما، خاضعون في تعاملهم بها فيما بينهم، لنظامها، ولولا هذه القواعد لوقعوا في حرج كبير بينهم أثناء عمليّة التواصل.

والمسألة التي تهمنا هنا هي مدى استفادة تعليمية اللغة الأجنبية من هذه القضية حال تعليم المتعلمين لها؟ وللجابة على السؤال يجب علينا أن نضع في الاعتبار مسألتين هامّتين يجب التمييز بينهما، وهما مدى معرفة المتعلّم لقواعد اللغة المتعلّمة، ومدى قدرته على استعماله لها؟

قد يكون المتعلّم للغة رصيد هام من الجانب المعرفي للغة ما، من حيث علمه بقواعدها الصرفية والنحوية وغيرها، ولكن ذلك لا يؤهله لأن الكفاية اللازمة من حيث توظيف تلك المعارف في وضعيات تواصلية يستخدم خلالها ما تعلمه من هذه اللغة أو تلك، وهذا ما امتازت به بعض الطرائق في تعليم اللغات الأجنبية، التي تركز في تعليمها للغة على الجانب التركيبي منها، بخلاف بعض الطرائق المعاصرة- ومنها الكفاية التواصلية التي تعالجها رسالتنا- التي تتبنى الأساليب التي تستعمل فيها المعارف من ناحية الاستعمال، فيتعرف المتعلمون على الجانب التركيبي لا بغرض معرفي بحت ولكن من أجل إمكانية توظيف ما تعلمه من اللغة، أي تعليمهم اللغة لا تعليمهم معارف عنها، بأن يجعل المعلم المتعلّم منشئا لوضعياته اللغوية التواصلية، حقيقيّة يعبّر فيها وبها، عمّا عاشه وتعامل به منها، وكأنه في حمام لغوي، يمارس فيه اللغة التي تعلمها عبر مستوياتها المختلفة، ولو لم يتقن القواعد التركيبيّة التي تعلّمها إتقانا تامّا، بلا بأس سيصحّح له معلمه فيما بعد. دفعا له لاستعمال اللغة عوض الإكثار من الشروح النحوية، التي قد لا تستعمل أبدا.

3-3-4-3 تعليمية اللغة المستعملة[2]:

يذهب أغلب دارسي اللغة إلى أن اللغة هي التي يتكلّمها أهلها، وهو ما يسميه البعض بالانغماس اللغوي[3]، وقد استغل هذا التوجّه في تعليمية اللغة الأجنبيّة لمن هم أجانب عنها، من خلال تحديد طبيعة اللغة التي يجب اعدادها في المضامين اللغوية المعدة للتعليم، وهي اللغة التي يتكلّمها

1 - ينظر: مختار الطاهر حسين، المرجع السابق، ص: 127.

2- يتظر: عبد الرحمان الحاج صالح، الاسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مقال غير منشور.

3 - المرجع نفسه.

أصحابها، بحيث سيتعامل بها المتعلّمون في تواصلهم معهم من هنا تأتي ضرورة احتواء المضامين اللغوية تعليم اللغة الأجنبيّة المستعملة في المجتمع الذي يتعلّم فيه، عوض أن يتعلّم اللغة الأكاديمية، والأدبية، موجودة في أمهات الكتب على رفوف المكتبات، التي –ربما– لا يتعلّمها حتّى أهلها!، إلاّ إذا كان هذا المتعلّم للغة الأجنبيّة من أهل التخصص العميق، فحينئذ يجب تعليمه اللغة التي تناسب المقام، لأنّنا كما نعرف، أن هذا الصنف من اللغة يستعمل في إطار محدود، إنه إطار بيئة معيّنة خاصة، كالجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى، ومراكز البحوث والدراسات، هدفها الأصلي ليس التواصل، خشية أن تتحوّل هذه اللغة إلى عائق عن التعلم، حين يدرك متعلّمو اللغة الأجنبيّة أنّ اللغة التي يتعلّمونها لا يستخدمونها في تواصلهم مع المجتمع، وبالتالي فهي كالعملة الفاقدة لصلاحيتها، العديمة النفع في الواقع.

ولكن هذه القضية قد تطرح إشكالا[1] كبيرا، بسبب خشية البعض أن هذا التوجّه هو دعوة لترك اللغة العربية الفصيحة وتعويضها باللغة العامية، باعتبارها هي اللغة المستعملة في المجتمع من طرف أهلها، وبالتالي يطرح سؤال كيف يمكننا تعليم لغة صحيحة لأناس ليسوا من أهل اللغة مع وجود واقع مناقض لهذه اللغة، تطغى فيه لغة متكلّمة، ليست فصيحة تماما، ولكنها واقع معيش يفرض نفسه على المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء، فهل يمكننا أمام هذا الواقع أن نتقبّل نسبة منه من حيث لغته التي يستخدماه، كحل عملي، لمتعلّم اللغة العربية الأجنبي، حتى لا يجد نفسه في واد من اللغة ليس هو الواد الذي يجب عليه قطعه، ويتحرك فيه أعلب المجتمع التي سوف يتواصل معه ولكن له لغته الخاصة ليس التي يتعلّمها في قاعات التعليم!

3-3-5-الدراسات اللسانيات التطبيقية في التراث العربي

لقد أُهمل علم اللغة التطبيقي في التراث العربي إهمالا شديدا من قبل الباحثين اللسانيين المعاصرين، ولم يتنبَّهوا إليه، كما لم يوفُّوه حقه من البحث والدراسة. على الرغم من أن هذا العلم ضارب الجذور عند العرب منذ أيام الخليل بن أحمد الفراهيدي، وسيبويه، والكسائي، والجاحظ الذي يعد رائد هذا الميدان، لا كما يُزعَم من أن هذا العلم أمريكي– أوروبي النشأة، ظهر في العصر الحديث.

1 – مختار الطاهر حسين، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المناهج الحديثة، مرجع سابق، ص: 128.

لم يكن هذا العلم وليد القرن العشرين –والذي يتناول قضايا لغوية عديدة منها: علم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة النفسي، وتعليم اللغات، وعلم اللغة التقابلي، وتحليل الأخطاء، والنحو التعليمي والمفردات الشائعة وغير ذلك من القضايا اللغوية – بل هناك مِن الدارسين مَن يرى أنَّ الجاحظ هو مؤسس هذا العلم بلا منازع، وأستاذه الأول في اللغة العربية. ولقد حذا علماء اللغة في أمريكا وأوروبا حذوه، واستناروا بآرائه، ومبادئه في دراسة هذه الموضوعات اللغوية التطبيقية، التي تناولها بشكل مفصل كتبه العلمية القيمة، كالبيان والتبين، والحيوان، والرسائل، التي دُرِست من قِبَلهم دراسة عميقة توصلوا من خلالها إلى معظم نتائجه التي أكدها في أبحاثه منذ أكثر من ألف ومئتي سنة تقريبا. وبناء على هذا فإن علم اللغة التطبيقي لم يكن جديدا في الدراسات اللغوية اوروبية، وإنه من نتاج حضارتهم، ولكنهم لم يصرحوا بأنه علم عربي أصيل[1]، كما يؤكد ذلك أبحاث الجاحظ خصوصا ودراساته في هذا الميدان.

وتبين للباحثين[2] أن دراسات العرب القدماء كانت هي الاساس لنشوء أحد فروع اللسانيات التطبيقية الا وهو اللسانيات التقابلية، فوجد في دراسات سيبويه والجاحظ والسيوطي وغيرهم تقدما كبيرا في أغلب فروع علم اللغة التطبيقي. وكان علاج الجاحظ لمشكلة اللثغة واللكنة يشرح أسس هذا العلم، مثل: توصيف المشكلة، وبيان الاسباب، وشرحها، وذكر طريقة العلاج المناسبة لها، وغيرها. كما قد اتضح للباحثين أيضا وجود دراسات عربية قديمة في مجال علم اللغة التقابلي، اهتمت بمشكلات تعلم الاصوات وتعليمها، وكانت تلك الدراسات هي النواة الأولى لنشأة هذا الفرع الجديد من فروع علم اللغة التطبيقي.

ولذلك، فهذا العلم لم يكن جديدا إلا باسمه، ولكنه موجود من حيث المبدأ والتأسيس منذ أيام الخليل بن أحمد الفراهيدي. وإن من أهم مباد ئ اللسانيات التقابلية، توقع الصعوبات والمشكلات التي تعترض متعلمي اللغة الاجانب. ولقد تنبه الجاحظ لهذه الظاهرة، إن اللغوين العرب القدامى، بحثوا موضوعات أخرى كعلم اللغة النفسي مثلا بشكل دقيق وأصيل. ومن هذه الموضوعات مثل: الفكر واللغة، واللغة توقيف أم اصطلاح، واكتساب اللغة، ولغة الحيوانات،

1- ينظر: Fromkin, V, A.1973. (ed), Speech Errors as Linguistic Evidence, The Hague: Mouton

2- ينظر: جاسم، جاسم علي، وجاسم زيدان علي، نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي، مجلة التراث العربية، دمشق، العددان 84/83، السنة الحادية والعشرون، سبتمبر، 2000م، ص: 242-251.

ولغة الإشارات والرموز، وأمراض الكلام، وأسبابها، وعلاجها. ولقد كانت آراء العلماء العرب مؤثرة جدا في آراء علماء اللغة المعاصرين، الذين تحدثوا عن هذا الموضوع المهم. ولقد أجرى الغربيون التجارب والبحوث؛ وأكدوا ما قاله العلماء العرب؛ من دون أن ينسبوا هذه المعلومات إليهم، أو أن يذكروا أعمالهم القيمة في هذا الجانب. فعلى سبيل المثال؛ نظريات اكتساب اللغة؛ ما هي إلا تكرار ما قاله علماء العربية القدامى، وإن هذا العلم لم يكن جديدا عليهم، أو أنه وليد القرن العشرين، كما يرى بعض العلماء العرب المعاصرين وغيرهم من الأجانب. وإن علماء اللغة الغربيين ساروا على منوال العرب في هذا الميدان؛ وإن لم يشيروا صراحة إلى تلك الجهود اللغوية العربية القديمة، وإلاّ كيف يمكن لنا أن نجيب على مدى التشابه في طرح الموضوعات في مجال اللسانيات التطبيقية الغربية وحتى طرح علاجاتها وتلك التي طرحها من قبل الفكر اللساني العربي وإن لو توسم بهذا المصطلح.

بل وحتى ظاهرة اكتساب اللغة الُام والاجنبية/أوالثانية، والنظريات التي تفسرها، وهي من الموضوعات المهمة جدا، التي اهتم بها علما للغة النفسي الحديث اهتماما بالغا، ليست حكرا على اللسانيين الغربيين، حيث أننا نجد مِن اللغوين العرب القدامى من تحدثوا عن مسألة اكتساب اللغة الُام والثانية، في موسوعاتهم العلمية القيمة، منذ الزمن الاول لإبداعات اللغويين العرب[1]

أخيرا نشير إلى أننا قد اعتمدنا –قصدا– تقديم هذا الطرح النظري الخاص بالتطور التاريخي المرتبط بالدراسات اللسانية ومدارسها المختلفة، حتى نتمكن من وضع القارئ الباحث أمام الصورة بلداخلها في كثير من الاحيان من أجل تمكينه – ولو بصورة مختصرة – من أن يفرق بين المفاهيم والتصورات والمقولات المحورية في بحثنا هذا داخل سياقاتها العلمية العامة، ونقصد بالتحديد سياقات الدراسات اللسانية المختلفة، في تصوراتها للغة ومناهج دراستها المرتبطة بالتوجهات والمنطلقات التاريخية والثقافية الفلسفية والاجتماعية، لقناعتنا بأن الاخذ التعليمي – المرتبط بتعليمية اللغة العربية– سيكون أكثر دقة وصحة وفائدة عندما يعيش الباحث ومعه الممارس من خلال واقعه التطبيقي، الدراية الكاملة في علاقة واضحة ومعرفة تامة بالأصول المعرفية لمنطلقاته الاجرائية،

1 - ينظر: جاسم جاسم علي، علم اللغة النفسي عند قدامى اللغوين العرب مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العامية، الخرطوم، السودان. العدد السابع، السنة السادسة، 2008م، ص: 85–28.

ووسائله المنهجية ابتداء، وعلى اقتناع تام بأنه مؤسس على مبررات علمية وبيداغوجية كافية تمكنه من اختيار هذا الرأي ابتداء أو غيره انتهاء في تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها.

الفصل الأول:

الكفاية التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

أ. المبحث الأول مقاربة مفهومية.

ب . المبحث الثاني مقاربة وظيفية.

المبحث الأول: مقاربة مفهومية

1- الكفاية التواصلية

1-1 أهميّة مقاربة الكفاية التّواصلية

يعتبر كثير من الدّارسين والباحثين[1] أن الكفاية التواصلية في مجال تعليم اللغات عموما واللغات الأجنبية خصوصا، من المقاربات الاستراتيجية النّوعية، ويرجعون هذه الميزة الخاصّة إلى معايير عدة أهمها المعيار المؤسساتي؛ كما يعدّون هذا الاعتبار ذا طبيعة داخلية مرتبطة بتعليمية اللغات ذاتها التي استطاعت إكساب المعارف ومنها البيداغوجية، فعاليّة ومصداقيّة أثبتهما الواقع التعليمي التي كانت قادرة على إبداع العديد من الأصناف التعليمية المناسبة لتعلّم اللغات الأجنبية؛ لارتباط هذا التوجّه بالنّاحيّة العلميّة لهذه المقاربة وهو توجّه استطاع أن يتجاوز الطرائق والمضامين البراغماتية(التداولية) للعمليّة التعليمية التعلّميّة.

أما السبب الثاني فذو خاصيّة مركبّة، ومن خلال هذا السّبب يتبيّن لنا غنى الكفاية التواصلية التي تبقى طرقها مستقلة في طبيعتها، حيث تساعدها هذه الطبيعة المستقلة في أنّها تفتح آفاقا عديدة في ميدان تعليم اللّغات الأجنبيّة وتعلّمها. ومن هذه الآفاق في هذا المجال أنها تسير في اتجاه غايته تحقيق الانسجام بين أصناف العملية التّعليميّة التّعلميّة، كما أنها تلبّي شروط الوضعيات البيداغوجيّة.

وما لاحظه هؤلاء الباحثون أنّ الكفاية التواصلية لم تجعل من نفسها في مجال تعليم اللّغات وتعلّمها، وفي مجال تعليميّة اللغات الأجنبيّة تحديدا، باعتبارها طريقة بيداغوجية، وإنما قدمت نفسها في هذا المجال على أنها مسألة مرتبطة بالتفكير على المستوى التّقنيّ والسياسيّ، قصدها الأساس ضبط الغايات وأنواع هذه الغايات التي تصبوا إليها العمليّة التعليميّة للغات الأجنبيّة.

يتأكد هذا الاتجاه من خلال العمل المؤسس لباحثي المجلس الاوروبيّ، في عملهم هذا وهم يحضرون للإطار المرجعي وربطه باعتماد مرجعية تبرز فيها محدودية الطابع المنهجي للمقترحات المقدمة. كما يضاف إلى ذلك، أن هذا المجلس الأوروبي ذاته قد أكّد على حاجته إلى توجيه التفكير المنهجي والاستراتيجيات المنهجية من خلال وثيقة نوعية تحتوي ممارسات بيداغوجية تواصلية؛ ورغم ذلك، فإن الكفاية التواصلية لم تُحدث قطيعة معرفية مع بعض الممارسات القديمة،

1- ينظر: ملحق الأعلام في المرجع الأوروبي الموحد للغات Cadre Européencommun De Référence Pour Les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECR),

فقد احتفظت هذه الوثيقة التعليمية الاستراتيجية في ثناياها ببعض تلك الممارسات من خلال دخولها حيز التطبيق عبر خطوات انتقالية.

كما لا يفوتنا أن نشير إلى أن التطبيق الحقيقيّ الأول للكفاية التواصلية في مجال تعليم اللغات الأجنبية للإطار الأوروبي للغات، قد ارتبط بمجال وضعيات مهارة الكتابة.

كما اقترن هذا التطبيق بتلك الحاجة الاجتماعية التي بدأت عملية نموها تتضاعف بشكل مطرد خاصة في القطاعات المهنية التي ازداد طلبها على تعليم اللغات وتعلمها للأجانب من غير أهل أي دولة في الاتحاد الأوروبي كالفرنسيين وغيرهم في بريطانيا والالمان وغيرهم في فرنسا والايطاليين وغيرهم في ألمانيا وهكذا.

وكل ذلك راجع إلى سياق العولمة الذي يبرر بشكل واضح هذه الضرورة، كما يفسر تلك الحاجة الماسة إلى الكفاية اللغوية التي تتطلّبها اختصاصات مهنية معينة عبر الشركات المتعدّدة الجنسيات لتسيير شؤونها الإدارية والمالية.

كان يطمح مستعملو اللغات الأجنبية المختلفة إلى أن يتمكنوا من التوفيق في تعلّم هذه اللغة أو تلك، من أجل تعلّم مهارات عملية مباشرة، تتعلّق بالشغل أو الوظيفة لتنفيذ ما تعلموه بسرعة في ميادين الرأسمال المختلفة التي يستحيل ولوجها دون التمكن من أهم أداة فيها وهي اتقان لغة من اللغات بحسب ما يتطلّبه سوق المهن أو الحِرف أو غير ذلك، بحسب ما تتطلبه الكفايات المهنية المطلوبة.

لقد اعتُبِرت هذه الطموحات أسبابا مشروعة من أجل ابتكار الطرائق الواقعية والعملية التي تختزل تلك المسافة التي يعانيها متعلمو اللغات الأجنبية بين الأساليب التعليمية الخاصة بالمدارس من جهة وبين أساليب الاكتساب الطبيعي للغات واستعماله من جهة أخرى.

ويمكن لنا من خلال قراءتنا للإطار الأوروبي للغات أن نشير الى تشكّل هذه الواقعية–العملية من خلال قضايا جدّ محدّدة ومضبوطة يقدّمها هذا الإطار لمعلمي مختلف اللغات الأجنبية ومنها اللغة العربية، حتّى يصل بالجميع معلّمين ومتعلّمين إلى مستوى إن لم يكن واحدا فمتقاربا بينهم.

إذن فأصحاب هذا التوجه ينفون أن يكون هدف تعلّم اللغة ومنها اللغة الاجنبية من أجل اللغة، ففي تصوّرهم أن الكفاية التواصلية في تعليم اللغات لها أهداف عديدة، أهداف تعاملية، وأهداف ذات طبيعة صورية وأهداف حضارية...، غايتها اللغة صحيح ولكن ليس لذاتها كما يذهب دي سوسير، بل لغاية تواصلية في خصوصيتها وفي أفقها الاستعمالي المتعدّد، وهذه الغاية تنطبق

على مختلف المستويات اللغوية المرتبطة باللغة كالتعبير الشفاهي، والتعبير الكتابي، وما يلزم هذه المستويات وغيرها من آليات على مستوى المنهج والتطبيق.

ولمّا كانت عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تمتاز بكونها شأن له غايات محدّدة ومضبوطة تبدأ منها باعتبارها هي الموجه لهذه العملية برمتها، وفي الآن نفسه ترمي إلى أن تحولها إلى واقع عملي، كان ينبغي على تلك الأهداف التعليمية الموضوعة سلفا والتي أنهي رسمها تحديدها في المنهاج، أن تتضمن في طياتها سلامة بنائها، وتعاضدا فيما بيْن عناصرها، بيّنة المراحل ورتبها، وممكنة التنفيذ حتى لا تبقى في كنف الاوراق التي دونت عليها.

وهذا ما دفعنا إلى طرح خيار الكفاية التواصلية كمقاربة لتعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها، –ربما–لاعتقادنا– وهذا ما سنحاول تبريره فيما نطرحه من أفكار–أنها أكثر فعالية في ميدان تعليمية اللغة وبالأخص في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وتشترك اللغة باعتبار جوهرها كونها تبادل رسائل متعددة من خلال آليات بنياتها المختلفة، الموظفة في الكلام المعتاد، مع نظرية التواصل باعتباره في جوهره في علاقة تماهي مع اللغة عبر تلك الاجراءات والوسائل لتفكيك مختلف الرسائل التي تتم باللغة التي تمده بوسائل مفيدة لحل اشكالات متعددة، حيث يكون التواصل الذي تتطلبه، بداهة، طبيعة اللغة من جهة، وأَشكال الاتصال من جهة أخرى، قنطرة، من خلالها يتم المرور من اللسانيات كنسق لساني محدد إلى التواصل الذي يمثل عمليا في النهاية الترجمة الحقيقية لمدلولات اللغة وحواملها.

أما إذا كنا أكثر تخصصا باعتبار اللسانيات التعليمية مجالا لبحثنا فإنه سيتبين لنا أنه من مقاصد الكفاية التواصلية تحقيق تغيير جذري في مقاربة الفعل الديداكتيكي، وذلك بأن تجعل الأهمية الاولى ليس لكفاية لغوية افتراضية فحسب، بل واقعية تعاملية عبر سياقات حقيقية، منمذجه عبر تدخلات شخصية من طرف المتعلم الناطق بغير العربية باعتبار أن التواصل اليوم أصبح عبارة عن تقنية إجرائية وأساسية في فهم التفاعلات البشرية وتفسير النصوص والخبرات الإعلامية وكل طرائق الإرسال والتبادل لذهاب كثير من الباحثين إلى أن الدوال تدل وتتواصل بطريقة مباشرة وغير مباشرة، ومنها: اللغة والعلامات والخطابات والأنساق والإنسان وسائر الكائنات الموجودة في الطبيعة.

هذا يعني أن كل شيء في عالمنا يحمل دلالة ووظيفة، وهذه الوظيفة قد تكون ذات مقصديه أو دون مقصديه، ذات ميزة فردية أو جماعية، طبيعتها مادية أو معنوية" وترجع أهمية الاتصال

إلى أن المقدرة على الاتصال والتفاعل مع الآخرين وتبادل الآراء والافكار والمعلومات تزيد من فرص الفرد في البقاء والنجاح والتحكم في الظروف المختلفة المحيطة به، في حين أن عدم القدرة على الاتصال مع الغير يعد نقصا اجتماعيا وسيكولوجيا خطيرا"[1].

ولكن من كل ما ذكر تبقى اللغة – نطقا أم كتابة أو غيرهما – أهم وسيلة للتواصل دون خلاف، تعبر بوعي أو بغير وعي عن الجبلة التي خلق الله عليها الإنسان بأنه كائن اجتماعي بطبعه، لا يمكنه العيش دون تواصل مع الآخر مهما كان، نقلا واستقبالا للرسائل المختلفة بينه وبين غيره، للتفاعل والتفاهم قضاء لحاجاته المتعددة، ولقد اعتُمِدت الغايات التواصلية في تعلّم اللغة وتعليمها منذ مئات السنين، ففي تراثنا اللغوي فقط ما يفوق الالف عام كان التعريف المشهور لابن جني للغة عندما ربط هدفها بكونه للتفاهم والتواصل قائلا: "فإنها أصواتٌ يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[2].

وبالتالي فالتواصلية في علاقتها باللغة ليست حديثة العهد، أما لدى الغربيين فقد اعتمدوا المدخل التواصلي في تعليم اللغات منذ القرن السابع عشر الميلادي، فقد ذهب جون لوك (JohnLock) إلى أن الغاية من تعلم الناس للغة هي تكوين العلاقات الاجتماعية والتعاملية من خلال التواصل في المجتمع.[3]

ولكن تبقى العقود الخمسة الأخيرة تقريبا أهم منعطف في نظرنا سلكته تعليمية اللغات الأجنبية أو اللغات الثانية كما يحلو للبعض تسميتها، وذلك عندما اعتمدت الكفاية التواصلية في هذا الحقل البيداغوجي، كمقاربة جديدة في المسار التاريخي لتعليمية اللغات المذكورة آنفا، وبالرغم من أن هذه المقاربة، قد عرفت تطورات خاصة على مستوى التطبيقي ابتداء من سبعينيات[4] القرن الماضي من حيث تبلورها، إلاّ أنها لم تشهد التطور ذاته على مستوى التصور والمبادئ، فقد بقي

1- ربحي مصطفى عليان ومحمد عبد الدبس، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط2، 2003، ص: 25.

2- أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، ج1، تح محمد علي النجار، ط 2، د ت، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت لبنان ص:33.

3- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2004م، ص: 166.

4- Fettah Bourouba, la compétence de communication analyses méthodologiques, thèse de doctorat, sous la direction de M. Pierre DUMONT, université Paul Valéry, Montpelier 3, 1991.p.121

التركيز على المتعلم، واستعمال المواد البيداغوجية من خلال الوثائق الحقيقية والتصورات التعريفية–الوظيفية، الجانب المعرفي، والتفاعلي إلخ.

وباعتبار أن هدف المقاربة التواصلية "تعلُّم التحدث" بلغة أجنبية تبقى هذه المقاربة اليوم، أكثر المقاربات توظيفا في تعليم اللغة –ومنها اللغة العربية–للمردود الطيب الذي حققته عبر مراكز ومعاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها سواء في الوطن العربي أو خارجه[1]. ومن أقوى الخطوط القوية لهذه المقاربة ما يتمظهر من خلال " التدريس المتمركز حول المتعلم"[2]. أي ذلك الذي يسمى تعليم/تعلم اللغة، حيث تعطى أولوية كبرى للحاجيات اللغوية للمتعلمين، أين يستعمل هؤلاء استراتيجيتهم الخاصة للتعلم، وفق امكانياتهم الخاصة من أجل بناء تعلّمهم. مع المقاربة التواصلية من المتعلم أن يحقق المهام وهذا ما سنحاول تناوله فيما يلي من خلال:

1–2– تعريف الكفاية التواصلية:

1–2–1– في المعجم:

مصطلح **التواصل** يغشاه شيء منعدم الوضوح لثرائه على المستوى المعجمي، بسبب تمدده عبر روابط عديدة من أليات اللغة كالترادف واختلاطه مع العديدون المصطلحات التي تقاسمه الدلالة إن من حيث الجذر اللغوي أو من حيث المجال الدلالي، ومن ذلك على سبيل المثال لا الحصر المفردات الآتية : التواصل، الاتصال الإيصال،، الوصل، والإبلاغ، الإخبار، التخاطب، التحاور إلخ[3] ورغم ما قيل في هذا الإطار يبقى الأهم هو الإشارة إلى ذلك الفرق الدقيق بين " التواصل" و" الاتصال"[**]حيث أن الاول يحدث مطلقا بين عنصري هذه العملية، بينما الثاني قد يحدث بواسطة أو دونها، باعتبار أن أغلب المراجع التي استعملت كلمة" اتصال" استخدمتها في إطار الوسائل البيداغوجية اثناء العملية الاتصالية، وهذا لوجود فئة مِن الدارسين مَن يحبذ في مجال الاتصال " استخدام مصطلح "التواصل" بدل الاتصال.

1– ينظر: عبد العزيز بن براهيم، العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية، مكة المكرمة، م ع س، ط 1، 1422هـ(2002م)، ص: 8.

2– ينظر: Fettah Bourouba المرجع نفسه ص: 121.

*– ينظر: تعريف الكفاية في الصفحات (145 وما بعدها).

4– ينظر: طه عبد الرحمان، التواصل والحجاج، سلسلة الدروس الافتتاحية (الدرس العاشر)، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، د ت، د ط، ص: 5.

والسبب في ذلك حسب رأينا طبعا راجع إلى كون مصطلح الاتصال مترجَما عن لغة أخرى هي الإنجليزية أو الفرنسية بحسب المترجِم إن كان متقنا لاحديهما أكثر من الأخرى، ممّا يدفعنا بالتالي إلى تقصي أصل نشأة هذا المصطلح واستعماله في السياق الذي يهمنا وهو السياق اللساني التداولي.

إن بؤرة التقاطع النابرة بين مختلف الاتجاهات والمعاهد سواء التي نحت منحى سوسيولوجيا أو منحى أنثروبولوجيا تجد أسسها وبداياتها الاولى في دراستها للسان البشري داخل مسارات الاستعمال اليومي، واعتبارها معطى سوسيوثقافيا، لهدف معرفة الروابط الموجودة بين المتغيرات المتعلقة باللغة، والثقافة والاجتماع. ولذلك من الصعب إقامة حدود فاصلة بينها في مقاربتها للغة حيث يصنف من خلالها كل تيار منعزل عن غيره بشكل تصبح تلك الحدود واضحة بين اشتغالاتها تلك؛ إذن الامر راجع إلى التجاور وصلة القربى التي تبلغ أحيانا إلى حد التداخل، ولو أنه لا يصل إلى درجة التماهي بالصورة التي ينتج عنها تطابق تام.

إن قصدنا من هذا الإشارة المتعلقة بالمدارس اللسانية التي ارتبطت مقولاتها بتعليمية اللغات، وبالكفايات التي ركزنا بحثنا حولها، هو أن نقوم بفرز تلك الخلفيات النظرية والمعرفية مما يلحقها من سهولة في التعامل معها بالخلط أحيانا وبالاجتزاء أحيانا أخرى أثناء الممارسة البيداغوجية، إلى درجة استعمالها في غير ما وضعت له أصالة وابتداء، وفي تناقض واضح لا يتناسق وحقيقتها، عندما أدركنا ذلك واقعيا خلال ممارستنا للعمل البيداغوجي–مدة نظنها كافية – للحكم على ما قدمه ويقدمه معلمون كثر أثناء تقديم دروسهم لمتعلميهم في ممارستهم للفعل التربوي داخل قاعة الدرس.

1-2-2- في الاصطلاح

إذا كان في بعض الاحيان يصعب ضبط فترة محددة ودقيقة لولادة تخصص أو نسق علمي ما، كالذي نحن بصدده، علما بأن مستويات هذا التبلور تمر بالعديد من المراحل عبر صورة عمليات كلها بحث وافتراضات حتى يمكن لها أن تتشكل في هيأه كاملة توحي بتمامها –في النهاية–في كذا تخصص أو غيره تمكنه من تمييزه عن باقي التخصصات في ميادين مختلفة.

لهذا نجد من الباحثين من ينسب البوادر الأولى لظهور هذا المصطلح إلى تلك المجهودات التي سبقت الابحاث النظرية حول الانظمة التواصلية من خلال دراسات إمكانية قياس الاحتمالية

التي بدأت منذ نهاية القرن التاسع عشر في الفيزياء وفي الرياضيات. وبعد المحاولات التمهيدية تمكنت نظرية التواصل من تحديد موضوعها وتأسيس منظوراتها الجديدة.[1]

وقد شكل التواصل اللساني فرعا من الفروع المدروسة، في نظرية التواصل. حيث تم تحديد موضوع نظرية التواصل باعتبارها بحثا تأمليا في " المميزات الخاصة في كل نظام من العلامات مستعمل بين كائنين (حَيَيْن أم تقنيين) يهدف إلى غايات تواصلية.

وهذا يعني أن هناك أطرافا معينة لها تأثير مباشر في كل سيرورة تواصلية، تبدأ من العقد(code) المتفق عليه بين المتخاطبين إلى قناة اتصال لإبلاغ الرسالة لعناصرها السياقية والدلالية، وأيضا محوري التواصل الأساسين: المرسل(émetteur) والمتلقي(récepteur)، علما أن كل عنصر من هذه العناصر يأخذ تعريفه انطلاقا من نمط التواصل، بمعنى من حقيقته وشكله اللغوي أو غير اللغوي.[2] فإذا كانت الاصوات والكلمات هي التي يعتمدها العقد اللغوي بين طرفي الاتصال، كونها قواعد مضبوطة محددة سلفا لنظام خاص بينهما، بخلاف نظام التواصل غير المرتبط باللغة فهو يمثل مختلف المصطلحات المحدَّدة التي تماثل العلامات الكهربائية والضوئية، حيث تختلف باختلاف طرق التداخل فيما بينها، وعددها والمستعملين الحقيقيين لذلك العقد أو غيره. وهذا ما سنطرحه بوجه أكثر تفصيلا لاحقا.

أما على المستوى اللساني فهناك من يذهب إلى أبعد من ذلك حيث يرجع الارهاصات الأولى لظهور هذا المصطلح في ارتباطه بتعليم اللغات، حينما دعا" أفريل هووات[*]"إلى تعليم اللغات من منظور اتصالي، في القرن السابع عشر حين كتب "جون لوك" عن تعلم اللغة قائلا: يتعلم الناس اللغة من أجل التعامل مع المجتمع، وتحقيق الاتصال، (وهنا ذكر جون لوك كلمة الاتصال نفسها) بين الافكار في الحياة العادية بدون تخطيط، أو تنظيم مقصود مسبق في استخدامهم للغة. ومن أجل هذا السبب فإن السلوب الحقيقي أو الأصلي (ويستخدم هنا كلمة أصلي original) لتعلم اللغة،

1- ينظر: Genevieve Cheveau، la linguistique" la théorie de la communication " نقلا عن عبد القادر الغزالي، اللسانيات ونظرية التواصل، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط1، 2003، سورية، اللاذقية، ص: 23.

2- رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص: 166ا

*- ينظر: ملحق الأعلام.

فإنما يتم بالمحادثة Conversation. وهذا وحده أدعى لتحقيق تعلم سريع معجل Expedite مناسب propre، وطبيعي Natural." [1]

فاستعمال مصطلح الاتصال ليس جديدا، بل منذ الوهلة التي تم إدراك أنّمن بين وظائف اللغة الأساس الاتصال، حيث جُعلت وسيلة تعامل بين الناس في المجتمع. إلى أن يأتي وسط القرن التاسع عشر تقريبا، فينتبه معلمو المهاجرين إلى أمريكا آنذاك، إلى طرق تعليم اللغات بأسلوب اتصالي فنجد مصطلحات كالطرق الطبيعية وطرق المحادثة والطريقة المباشرة، والمدخل الاتصالي، ورغم تعدد أسماء هذه الطرق واختلاف اساليبها بيداغوجيا، وكيفية أجرأتها، إلاّ أن خلفيتها النظرية تكاد تكون واحدة، وهي تعليم اللغة بشكل اتصالي.[2]

ولكن ما ينبغي ان نشير إليه هنا أنه بالرغم من ورود مصطلح الاتصال وما ارتبط معه من كلمات اخرى لها المفهوم ذاته، يبقى طرح هذا المصطلح واستعماله بطريقة علمية حين وروده من أهل الاختصاص، تميزه عن غيره وتعطيه ابعاده المنهجية عبر سياقاته التداولية التي يعرف بها، من خلال أخذنا في الاعتبار أزمان التواريخ التي ظهرت فيه البحوث والدراسات التي ارتبطت ثم كونت في الاخير المؤشرات الدالة على أنها ستمثل المصادر والمراجع المعتمدة للسانيات في علاقتها بالمقاربة التواصلية، أنه لم يظهر إلا مع مطلع ستينيات القرن الماضي أي القرن العشرين، لما شرع لدى البريطانيين في انتقاد طرق تعليم اللغات الأجنبية لديهم، وبالأخص لما صُوّب هذا النقد في أساسه إلى أسلوب تعليم اللغات في إطار الوضعيات التعليمية للغة situation d' acquisition de la langue، ثم إن هذا النقد قد تقاطع مع تلك العملية النقدية نفسها التي باشرها المهتمون بتعليم اللغة الانجليزية للناطقين بها والناطقين بغيرها، ولو أن هذا النقد قد اتسم بحالة خاصة من العملية التعليمية تمثلت في الطريقة السمعية الشفوية، فجاءت مسألة الإمكانات الوظيفية والاتصالية للغة(le potentiel fonctionnel et communicatif de la langue)، التي تم عرضها من طرف مختصي اللغة البريطانيين ومعلموها عندما أظهروا ضرورة اللجوء إلى القدرة التواصلية في علاقتها باللغات.

أما إذا تم الرجوع إلى أزمنة بدايات صدور المراجع والبحوث التي ارتبطت بهذا الحقل المعرفي، كدليل على بداية ظهور مصطلحه، فيمكن لنا أن نعتبر سنة 1964 تحديدا بروز ما اعتبر

1- رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص: 24. .

2- ينظر: المرجع نفسه، ص: 166.

فيما بعد من طرف الباحثين والدارسين من أهم الانتاجات العلمية لديل هايمز(Dell.Hymes)، الموسوم ب: اللغة في الثقافة والمجتمع (langage dans culture et société)، والذي ألقى من خلاله رأيه المتعلق بالعلاقة الموجودة بين الانثروبولوجيا واللسانيات وعلم الاجتماع اللغوي، كما تم الصدور وفي السنة ذاتها العدد الخاص من المجلة المسماة " الانثروبولوجي الامريكي" (l'anthropologiste américain) برعاية (ج. كمبرز G.Gumberz) و(ديل هايمز(D.Hymes، حيث تضمن العديد من النصوص والمواضيع الاصلية التي تناولت ما يربط الأنثروبولوجيا بالتواصل، علما أن أغلب هذه النصوص قد تم تناوله عبر دراسات قدمت في لقاءات نظمتها جمعية الانثروبولوجي الامريكي(L'association de l'anthropologiste américain)، واعتبر ذلك أول مرة يلتقي فيها معا – قامات علمية – ذوو اهتمامات مشتركة وإن نحا كل واحد فيما بعد نحوا خاصا به من أمثال لبوف (W.Labov) وجوفمان (Jofman) و برنشتاين (Bernstein) وطبعا ديل هايمز (D.Hymes)[1].

وبعد سنتين تقريبا، يصدر وليام برايت(William Bright)، كتابه الموسوم (sociolinguistiques اللسانيات الاجتماعية)، والذي اعتبر نتاج أعمال قدمت بجامعة كاليفورنيا في لوس أنجلس بالولايات الامريكية المتحدة سنة 1964، حيث طرحت فيه مصطلحات تتعلق بالتواصل في علاقته باللغة من خلال البحوث التي تم الاتفاق على الاقبال عليها مستقبلا كالهوية الاجتماعية للمشاركين بانخراطهم في السيرورة التواصلية، وضبط الفضاء الاجتماعي الذي تحدث خلاله الاحداث اللسانية، وما هي امكانيات اللسانيات الاجتماعية التي يمكن أن تفيد بها في الواقع العملي إلخ، وكل هذه المسائل كما يبدو من القضايا التي تهتم بها مصطلح (السوسيولسانية la sociolinguistique) ، والملاحظ أن هذه التواريخ المذكورة تتوافق كلها حول البوادر الاولى التي انطلقت فيها البحوث والدراسات التي ارتبطت بهذا الاختصاص.[2]

إن ما ذكرنا سابقا يُبيِّن أن اللغة حينما تُتناول من حيث البحث فيها عبر سياقاتها السوسيوثقافية، من خلال تعدد أمكنة النظر إليها داخل السوسيولساني ذاته يؤكد بأن اللغة كائن جدٌّ معقد، مما أدي في النهاية إلى ظهور مدارس عدّة، لكل منها مقاربتها الخاصة بها، تتقاطع في

1 – ينظر: الحسين زاهدي، التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء،2011 م، د ط، ص: 23.

2 – ينظر: المرجع نفسه، ص: 23. وهكتر هامرلي، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، تر: راشد عبد الرحمان الدويش، مرجع سابق، ص: 76.

مساحة الموضوع الواحد في عمومياته ولكنها تذهب مشارب عدّة حين ننظر إليها من زاوية الجزئيات المتعددة التي تتفرع تصوراتها إليها عند معالجة التفاصيل، رغم بقاء شعرة معاوية كما يقال بينها في النظرة المتكاملة منها كلها للمسائل المطروحة للدراسة والتحليل.

من هنا برزت اتجاهات سوسيولسانية كبيرة ومن أحد أهم مكوناتها ما يسمى بإتنوغرافيا(*) التواصل حيث سيكون الرحم الذي ستولد منه الكفاية التواصلية في مقاربة اللغة والحُجر الذي يترعرع فيه توجه هايمز(1) من منطلقه الانثروبولوجي السابق الذي عرف به أصلا عندما استعمله في منظوره للغة.

1-3- إثنوغرافيا التواصل:

إن توجه هايمز صوب هذا المنظور ليس طفرة في مساره اللساني بل نجد جذوره عندما دُعي كخبير في اللسانيات والانثربولوجيا(**)للمساهمة في دراسة وتطوير المشكلات المرتبطة بالتربية وقضية تساوي الحظوظ، في الحياة، للأطفال الذين يسمون " بغير المحظوظين في المجتمع'، وأثناء هذه المهمة التي اسندت له كان يجب عليه أن يفكر في جميع العناصر التي يمكن أن تأخذ في الاعتبار استعمال اللغة وتحليل مدى مساهمتها في الحياة اليومية للمواضيع المختلفة، هذا العمل التي ينغرس في الميدان التطبيقي، كان لا يتطلب العودة كثيرا إلى مجال المعارف النظرية، التي تمكن من معرفة وحل جميع خصائص هذا المشاكل.(2)،

لما طرحت مسألة اللغة في هذا الاتحاد والذي كان يسمى قبل بالسوق الاوروبية المشتركة حينها – بخلفيته الاقتصادية–، في كيفية التعامل مع مختلف لغات الامم المنضوية ضمن الاتحاد، فكان ذلك الاجتماع في بداية سبعينيات القرن الماضي، حضره جمع من خبراء مجال اللغات من أجل التحضير لبرامج لتعليم اللغات الاوروبية المختلفة للأوروبيين، مع مراعاة حاجات المتعلمين لها، ومما يلفت النظر في هذه البرامج المُعّدة، أنها بنيت على تعريف وظيفي واتصالي للغة:

" وهذا التعريف كان الاساس لإعداد المناهج الاتصالية لتعليم اللغات".(3)

**- ينظر: ملحق المصطلحات.

1 - ينظر: الحسين زاهدي، المرجع السابق، ص: 25.

**- ينظر: ملحق المصطلحات.

2 - ينظر: Fettah Bourouba، p: 15. مرجع سابق

3- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، مرجع سابق، ص: 167.

وما دمنا في إطار الكفاية التواصلية يورد الدكتور رشدي أحمد طعيمة مثالا أورده ولكنز wilkins، لهذه الكفاية باعتبارها البديل للأسلوب التقليدي من حيث المفردات أو النحو، آنذاك، حيث" قدم ولكنز wilkins تصورا جديدا لنمطين من المعاني:

الاول: ويسمى فئات الافكار catégories de notions (مثل الزمن، والتوالي séquence، والكمية quantité، والمكان localité، والتكرار fréquence).

والثاني: ويسمى فئات الوظائف الاتصالية fonctions communicatives (مثل الطلب demande، والانكار dénégation، وتقديم الاشياء présenter، والشكوى se plaindre)، ولتوضيح الفرق بين الفكرة العامة notion، وبين الوظائف اللغوية fonction، نقدم مثالا لموقف اتصالي يميز بين الأمرين، وهو زيارة مريض بإحدى المستشفيات. الفكرة العامة هنا هي " زيارة مريض" أما الوظائف فيمكن تحديديها فيما يلي:

1-التعبير عن التعجب والأسى لمرض هذا الصديق.

2-السؤال عن سبب المرض.

3-التعبير عن موطن الألم والشكوى.

4-تحديد الأوقات التي يحس بها بالألم.

5-السؤال عن المدة التي يستغرقها العلاج.

6-التعبير عن ضرورة مراجعة الطبيب.

7-الاستفسار عن الدواء المناسب.

8-التعبير عن تمنيات الشفاء."[1]

هذه الاجتهادات المنهجية التي خاضها ولكنز((Wilkins اعتبرت فيما بعد السبيل الذي مهد لمن جاء بعده في هذا المجال، لذلك يذهب كثير من الدارسين إلى ان أعمال ولكنز(Wilkins) هذه كانت الأساس الذي بنى عليه ديل هامز(D.Hymes) صياغته لمصطلحه الذي عرف به فيما بعد وهو الكفاية التواصلية(compétences communicatives)، في مقابل مصطلح الكفاية اللسانية(compétence linguistique) الذي صاغه تشومسكي، حيث يعني مصطلح الكفاية التواصلية لدى هايمز(Hymes) قدرة الشخص على نقل رسالة، بأن يوصل معنى محددا، وذلك بأن

1 – رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص: 167-168.

يجمع بكفاية بين القواعد اللغوية، والقيم والتقاليد الاجتماعية أثناء التواصل،[1]باعتباره اشتراك بين رؤى تعليمية بعيدة المدى تتقاطع وتصب كلها في غاية واحدة هي حمل المتعلم على الاستعمال التلقائي والمنتج للغة وليس فقط من أجل إتقان قواعده، بمعنى آخر إمكانية تملك الفرد الناطق باللغة، لتلك القوى اللغوية الكامنة فيه التي يتمكن من خلالها توظيف اللغة عند التحدث، بل وإعطائها الشروحات المناسبة لها أثناء عملية التواصل في وضعية اجتماعية معينة.

فعندما يتمكن الانسان من معرفة الوقت (quand?) الملائم الذي يتحدث فيه بشكل واضح بحيث لا ينتج من كلامه هذا وضعية ابهامية يوقع فيها المستمع، وعندما يعرف هذا الإنسانُ نفسُه الحال التي عليه أن يسكت فيها، وما المحل (où?)، وماذا يقول مراعاة لمن حوله وبأي أسلوب كانت طريقة الكلام، حينئذ فقط يمكن لنا الحكم على هذا الشخص بانه يملك الكفاية التواصلية بحسب منظور هايمز (Hymes).

ولكن هذا الاتجاه يدعونا قبل الخوض فيه معمقا إلى تحديد مفهوم الكفاية اللسانية (compétence linguistique) حتى نصل إلى بلورة شاملة وقطعية للكفاية التواصلية يزول معها أي التباس في هذا الإطار، فبالمقارنات تتضح الاشياء أكثر.

1-3-1- الكفاية اللسانية والكفاية التواصلية:

من هذا المنطلق وجب التفريق بين الكفايتين المرتبطتين هدفا في تعليم اللغات الأجنبية، حيث تُرابط كل منها في مواجهة الاخرى.

بعد تمييز دي سوسير بين اللغة والكلام، بكون " اللغة langage " ظاهرة اجتماعية تتحدد بكونها مجموعة القواعد والمعايير المستقرة بصورة تجريدية في الجماعة اللغوية نفسها، و" الكلام parole" بوصفه التحقيق الفعلي لهذه القواعد والمعايير بصورة مجسمة، والكلام على هذا سلوك فردي، واللغة قواعد هذا السلوك "[2]، أي أن الكلام حقيقة أو ظاهرة مادية محسوسة باعتبار أن المعلومات الملموسة في الكلام تصدر عن كل متكلم لوحده بكونه فرديا خاصا بالشخص، أما القدرة ويعني هنا النظام (le système)أي اللغة – عند دي سوسير–، التي لا تكتمل لدى أي شخص متكلم، وإنما تكون تامة وكاملة في إطار الجماعة بمعنى أنها نتاج اجتماعي عندما تم وضعها من طرف مجموعة لسانية معينة.

---

1 – ينظر: Fettah Bourouba، مرجع سابق.p: 15 .

2– سامي عياد حنا وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة، ط1، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت،1997، ص:78–79.

فاللغة نظام من العلامات المتواضع عليها اعتباطا، ويستخدمها الفرد للتعبير عن أغراضه، والتواصل مع الآخرين. أما الكلام فهو التحقق الفعلي لتلك العلامات عند عملية التخاطب. فاللغة إذن ظاهرة اجتماعية مشتركة بين أفراد المجتمع اللغوي، في حين أن الكلام نشاط فردي، وذلك في مثل تحرك الفرد في إطار اللغة قائلا" السلام عليكم " ولكن حينما يتحرك في إطار المنجز من الكلام فيقول" الثلام عليكم".

ولا شك أن لهذا التمييز بين اللغة والكلام أهمية كبيرة في الدراسات اللغوية؛ لأنه يعين على بناء تصوّر منهجي لحقيقتين مختلفتين تتعلقان باللغة.

وتبدو أهمية هذا التمييز –على سبيل المثال– في أن الإلمام به يُجنبنا الاعتقاد الزائف بوجود لغة أبلغ من أخرى؛ لأن المدرك لهذا الفرق يعلم أن البلاغة (ومثلها الفصاحة) مسألة فردية، تتعلق بالكلام، وليس باللغة، وهذا يعني أنه في كل مجتمع لغوي متكلمون بلغاء، وآخرون دون ذلك. وليس للغة صلة مباشرة بالبلاغة والفصاحة، بل هي مسألة كلامية.

ومثلما لا يمكن أن نحسب أخطاء العازفين على السمفونية – كما يذكر دي سوسير– فكذلك لا يمكن عزو تقصير أو إتقان المتكلمين على اللغة نفسها. ومن مزايا هذا التمييز أيضا أنه يمكّننا من التفريق بين معاني الجمل (التي تنتمي إلى اللغة)، ومعاني القولات (المنتمية إلى الكلام)؛ وذلك لأن ما تعنيه كلمات اللغة وجملها ليس بالضرورة مطابقا لمقاصد قولات المتكلمين.

ولعلّ ما يبدو لنا من فرق بين المعنى الأصلي والمعنى المقصود في التعبيرات المجازية ما يؤكد أهمية التفريق بين اللغة والكلام. وهكذا يتضح لنا أن الجمل والمعاني مرتبطان باللغة، والقولات(uttérances) والمرادات (أو المقاصد) متعلقان بالكلام.[1]

جاء بعد ذلك تشومسكي بالتمييز ذاته، لتأخذ ثنائية سوسير "لغة/كلام" منحى أكثر بلورة، ضمن ثنائية أخرى طرفها الأول الكفاية اللغوية (compétence linguistique) والطرف الآخر الأداء اللغوي .(performance linguistique)

إن "الكفاءة" اللغوية عند تشومسكي هي" قدرة كل متكلم – مستمع مثالي في عشيرة لغوية متجانسة على إنتاج وتحويل عدد لامتناه من الجمل الصحيحة. إن الكفاية اللغوية هي مجموع

[1] – ينظر: موضوع الكفاية اللغوية والكفاية التخاطبية في موقع http://takhatub.blogspot.com/ ل: محمد محمد يونس علي. بتاريخ: الاثنين 2009/07/08م.

القواعد الضمنية والمستدخلة لميكانيزمات إنتاج الألفاظ في لغة ما "[1]. إن تشومسكي" يعتبر الملكة اللغوية خاصية راسخة في الجنس الإنساني ومكونا من مكونات العقل الإنساني وخاصية تحول الخبرة إلى قواعد "، ومن هنا فإن" دراسة اللغة تساعد على دراسة قضايا الإدراك عند الإنسان"[2]

والفرق بين المصطلحين يبدو في أن الأول يطلق على القدرة الكامنة في ذهن متكلم اللغة على إنتاج عدد غير محدود من جمل اللغة، وفهمها، وهذا لا يتأتّى إلا إذا اشتمل الذهن على نظام من القواعد (تشمل القواعد الصوتية، والصرفية والمعجمية، ومسرد من المفردات اللغوية يسمى "المعجم").

ويمكن اختبار هذه الكفاية اللغوية بمدى قدرة المتكلم على اكتشاف الأخطاء على المستويات اللغوية المختلفة (الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية)؛ واكتشاف مواطن اللبس في الجمل اللغوية: فكلما زادت قدرته على اكتشاف الأخطاء، والتمييز بين المعاني المتعددة دلّ ذلك على تمكنه من اللغة. أما الأداء(الإنجاز) (Performance) فهو التحقق الفعلي للكفاية عند التخاطب باللغة.

وبناء على ذلك، فإن كل أداء يستلزم انتقالا من حيّز الوجود بالقوّة إلى حيّز الوجود بالفعل بحسب المصطلحات المنطقية، أي إخراج الكامن إلى الوجود الحسي الفعلي، وتحققه تحققا عمليا. وهذا مع إقرار تشومسكي بأن الطفل يولد مزودا بقدرات عقلية فطرية تأهله لاكتساب اللغة، ف " الكفاية معرفة – فعل– فطرية، إذ إن جميع الأفراد يمتلكون إمكانات (potentialités) تجعلهم قادرين على فهم اللغة وإنتاجها. وتتكون هذه الإمكانات من استعدادات وراثية عامة وقواعد فطرية مستدخلة."[3]

– فروق الكفاية والإنجاز عند اللسانيين (الجدول)

الكفاية اللسانية	الإنجاز اللساني
تحيل على الكلام	تحيل على اللسان
لها طابع فطري	يتم في وضعيات تواصلية

1– العربي اسليماني، الكفايات في التعليممن أجل مقاربة شمولية، ط1، الدار البيضاء, 2006، ص:17–18.
2– ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية النظرية الألسنية، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1982، ص:25.
3– العربي اسليماني، المرجع نفسه، ص:18.

ذات وجود افتراضي	ذو وجود فعلي
تنتمي للمجال الفردي	تنتمي للمجال الاجتماعي
طاقة فردية كامنة لم تنشط بعد	تحقيق للكفاية اللسانية في وضعية تواصل

إن هذه الكفاية التشومسكية كما يراها لغويون أخرون ما هي في الحقيقة إلا كفاية نحوية (compétence grammaticale)، لا تخرج عن معرفة القواعد النحوية، – كما سوف نتناوله في خضم هذا البحث –خارج عن مختلف مواقفها التواصلية.

أما الدكتور جاسم على جاسم فيعلق على ما أورده تشومسكي قائلا " إنَّ هناك خلطا لديه– يقصد تشومسكي– في التمييز بينهما وعدم التفرقة بينهما بشكل واضح. فنظرية تشومسكي التحويلية تركز على المقدرة اللغوية(compétence) لا على الأداء اللغوي(performance)، وبمعنى آخر أن القواعد التحويلية هي نظرية ذهنية تهتم بالحقيقة الذهنية الكامنة خلف الأداء اللغوي الفعلي"[1] أي أن ما تعنيه الكفاية اللغوية (compétence linguistique)، هو معرفة اللغة معرفة ذهنية، وبالتالي تصبح اللغة هنا بتمامها مخزنة في العقل دون أخطاء كقواعد اللغة ذاتها، وهذا يعني أنها صحيحة كلها.

وهذا ما يفيد مصطلح المقدرة أو النظام الكلي للغة أي اللغة ذاتها، مثل ما يفهم ذلك دي سوسير بالضبط. أما فيما يخص الانجاز (الأداء) اللغوي (la performance)، فالمراد منه الاستعمال اليومي للغة عبر سياقاته المختلفة كالحديث العام مع من لدينا معهم روابط مختلفة في العمل أو الحي أو غير ذلك، وهذا ما يقصد به " الكلام" عند دي سوسير. إن ما يصدر من المتكلم دون أن يكون موافقا للغة (النظام/ système) يعتبر من الكلام ذاته، كهفوات اللسان أو ما ارتبط بسياقات بيئية (الجغرافيا) أو اجتماعية أو ثقافية أو حتى طبقية، بخلاف (القدرة) اللغوية فهي سليمة من الزلل أو الخطأ أو غير ذلك من الاختلالات في الذهن.

أما ردشاردز –وهذا أيضا ما يراه روجرز –في نظرته للكفاية اللغوية فيقول" إن هايمز وهالداي وودصون وغيرهم توسعوا في الكفاية اللغوية– اي يقصد الكفاية التي نادى بها تشومسكي والتي اكتفت بمعرفة قواعد اللغة فهي كفاية نحوية فقط في نظرتهم– إلى الكفاية التواصلية، التي تعني

1– جاسم علي جاسم، مجلة دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الاردنية المجلد41 ، ملحق 2، 2014، ص:876.

المعرفة بأصول الكلام، ومراعاة طبيعة المخاطبين، مع القدرة على تنويع الكلام حسب مقتضى الحال، من طلب واعتذار وشكر ودعوة ونحو ذلك، إضافة إلى المعرفة غلى المعرفة بقواعد اللغة ومفرداتها. فهذه الكفاية إذن تعني المعرفة بقواعد اللغة وقوانينها الصرفية والنحوية، مع القدرة على استعمالها بطريقة صحيحة لغويا ومقبولة اجتماعيا"[1]

1-4- أنساق نشأة الكفاية التواصلية في تعليميّة اللغات

1-4-1- النسق البنيوي:

تشير دراسات عدّة إلى أنّ المناهج التعليميّة – ما قبل التواصلية عموما – قد ر كزت في مقاربتها لتعليم اللغات الأجنبية على تعليم القوالب اللغوية التي تعتمد الاشكال اللغويّة، مغفلة مضامين تلك القوالب أي معاني تلك الاشكال، التي لم تكن تلقى العناية الضرورية التي تتطلّبها تعليميّة هذه اللّغات الأجنبيّة، وهذا ما تجلى لدى التركبيين(النحاة) البنيويين، الذين اعتمدوا المنهج الوصفي في مقاربتهم لمسائل اللغة (مثلا: اللغة شكل عند سوسير)، مما أدى إلى وجود اعدادا كثيرة جدا من متعلمي اللغة عموما والأجنبية خاصة- الذين تعلموا اللغة بطرق تعليمية تركز على قواعد اللغة- ممن يتقنون المسائل النحوية جيدا غير أنهم لا يستطيعون استخدامها بشكل صحيح في عملياتهم التواصلية.

نتذكر جيدا البرامج اللغوية في مسار تعليمنا عبر المراحل المختلفة سواء في اللغة العربية أو اللغات الأجنبية (الفرنسية والانجليزية) كيف كانت تركز على عناوين من هذا النوع: الجملة الاسمية، الجملة الفعلية، الفعل، الفاعل، المفعول به، أدوات الجر، الظروف، أدوات الجزم والنصب مما هو محشو في مختلف الكتب التعليمية المختلفة.

ليجد المتعلمون لتلك المواد اللغوية أنفسهم غير قادرين على استعمال ما تعلموه في وضعيات تواصلية مختلفة كالتعبير عن قضايا بسيطة، مثل السؤال بلغة أجنبية درسها عن مسالة معيّنة عبر تسلسل لغوي مفيد أو إجابة أجنبي سأل عن مكان معين بالطريقة ذاتها،

ومرد هذا الخلل في تعليم اللغات في ذلك يعود- في نظرنا-إلى أن تلك الطرق التعليمية بميزاتها المختلفة منهجا وبرنامجا وكتبا وتكوينالمعلّميها لم تضع في حسبانها تعليم المتعلم استخدام اللغة عندما كانت تعلمه اللغة والأجنبية منها وحاجة هذا المتعلم في كلّ ذلك، فقد " أهملت المناهج البنائية فكرة حاجات

1- ريتشاردز وآخرون، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات وصف وتحليل، تر محمود اسماعيل صيني وآخرون، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، 1410هـ/1990م، د ط، ص: 137-138.

الدارسين إهمالا شديدا. فالمواد اللغوية **البنائية** لتعليم الإنجليزية لغة ثانية – على سبيل المثال – اتبعت تدرجا ثابتا في تقديم أزمنة الفعل، بغض النظر عما يحتاجه الدارس، أو يفهمه من اللغة الهدف. وعلى من أن الدارس قد يكون مقيما في بلد اللغة الهدف، فإنه قد ينتظر شهورا، حتى يتعلم كيف يعبر عن الزمن الماضي أو المستقبل، وهي أمور قد يحتاج إليها يوميا"[1]

وهذا يعني أنّ أغلب المتعلّمين يجدون صعوبات عدّة أثناء الممارسة للغة، عبر المواقف التواصلية العادية مع الآخرين، لما تعلّموه من معرفة تركيبية، تحصّلوا عليها في ثنايا الطريقة المذكورة السابقة، لأن هذه الطريقة تجبر متعلم اللغة الأجنبية مثلا، أن يتعلّم النظام التركيبي للغة التي هو بصدد تعلمها بطريقة يجب فيها إنهاء مضامين البرنامج عبر مسار منتظم، ممّا يدخل المتعلّم في حالة من العادة أي الروتين، وينزع منه تلك الدّافعية تجاه الكسب اللغوي الذي يريد تحقّقه لديه بسرعة وفعالية في تعامله مع الآخرين، باعتباره ثمرة الجهد الكبير الذي يبذله أثناء العمليّة التعلميّة للغة الأجنبية، ولذا يعسر على المتعلم المواصلة في هذا الطريق الذي قد لا يوجد له نتيجة.

كذلك فإن هذه الطريقة التعليمية تحتم على هذا المتعلم أن يتعلّم جميع المضامين التركيبية للبرنامج، وقد لا يحتاج بعضها، علما أن هناك أهدافا محدّدة يريد المتعلم الوصول إليها من تعلمه للغة الأجنبية ممّا يجعله مهدرا للجهد والوقت. والسبب يرجع إلى بِنية هذه الطريقة التركيبية نفسها التي لا تعطي أهميّة لتعليم مضامين المعاني الي تحتويها الأبنية التركيبية المتعلّمة وهذا يؤدي في كثير من الأحيان إلى غض الطرف عن تعليم المعاني التي تتضمنها تلك الأبنية.

علما أن أغلب الأمثلة المقدمة في هذه الطريقة هي متشابهة إن لم تكن متطابقة شكلا ولكنها تتباين في المعنى وهذا الاجراء يعاكس تماما الكفاية التواصلية أثناء التعامل حيث تتطلب الوضعية التواصلية تعدد التراكيب من ناحية الشكل ولكنها تتّحد في المعنى لتثبيته في ذهن المتعلم للغة الأجنبية وتفاديا لبعض الإشكالات التي قد تنتابه من جراء ذلك، حينما يريد استخدام تلك الأنماط التركيبة في عملية تواصلية أثناء سياق لغوي معيّن. من هنا نخلص إلى أن التركيز على الناحية التركيبية في تعليم اللغات الأجنبية، غير قادر على تحقيق اكتساب الكفاية التواصلية.

1– علي علي شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي تعريب وتحرير، جامعة الامام محمد بن سعود، الرياض، ط 1، 1995، ص: 84.

1-4-2 - النسق التحويلي:

وهذا الأمر ذاته تتهم به المقاربة التحويلية التوليدية - من طرف أنصار التواصلية هايمز وهاليدي وغيرهما- التي تبناها أنصارها والمتمثلة في مسألة الكفاية اللّغوية التي لا تضع اعتبارا كبيرا للمؤثرات الاجتماعية أثناء تعليم اللغة" فلدى تشومسكي كان الهدف من النظرية اللغوية، وصف القدرات المجردة للناطقين باللغة، التي تمكنهم من الإتيان بجمل صحيحة نحويا في اللغة. ويعتقد هايمز أن مثل هذه النظرية اللغوية عقيمة، وأن النظرية اللغوية، يجب أن ننظر إليها بوصفها جزءا من نظرية أعم تشمل الاتصال والثقافة، فكانت نظرية الكفاية الاتصالية لدى هايمز، تحديدا لما يحتاج المتحدث إلى معرفته، لتكون لديه القدرة على الاتصال والتواصل في مجتمع لغوي، فيرى هايمز أن الشخص الذي يكتسب الكفاية الاتصالية، يكتسب كلا من المعرفة والقدرة على استعمال اللغة"[1]

ففي مقاربة تشومسكي، هناك فصل بين اللغة باعتبارها واقعا اجتماعيا قائما، أي كما هي مستعملة في مختلف المجالات الحياتية، وبين اللغة باعتبارها قواعد ذهنية، منفصلة عن تأثير العناصر الاجتماعية وهذه مقاربة لا تختلف كثيرا عن مقاربة دي سوسير الذي فرق في تناوله للغة بين اللغة باعتبارها كلاما(parole) واللغة باعتبارها لغة(langage). رغم تباين تشومسكي عن سوسير عندما دعا إلى ضرورة حصر الدراسة اللغوية، في تلك القواعد الذهنية المجردة، دونما اعتبار للأثر الاجتماعي في خلق هذه القواعد وتطويرها[2]

إلاّ أن هذا الموقف السلبي من هذه المقاربة لا يمكنه أن يدفع بنا إلى ذلك الحيف الذي يجعلنا ننكر الدور الذي لعبته المقاربة التحويلية في الدّفع بقاطرة الاجتهاد في المسائل اللسانية التي عملت على تجاوز مقاربة البنيويين في نظرتهم للدراسات اللسانية في علاقتها بتعليم اللغة عموما والأجنبية منها خصوصا بفضل تلك الدراسات التقييمية التي قامت بها للنظرية البنيوية؛ أفضى في النهاية إلى وجود مقاربات أخرى تضع في أفقها محاولة الوصول إلى طرق مغايرة لما كان سائدا في تعليم اللغات. فخرجت من رحم هذه الاجتهادات مقاربة جديدة، تجعل من الكفاية التواصلية هدفها المنشود في تعليم اللغات.

1-جاك ريدشارز وثيودور روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، تر. محمود إسماعيل صالح وآخين، دار عالم الكتب، الرياض، ط 1، 1990، ص: 135.

2- مصطفى لطفي، اللغة العربية في إطارها الاجتماعي. دراسة في علم اللغة، معهد الانماء العربي، بيروت، ط 1، 1976م، ص: 45.

1-4-3-النسق التواصلي:

لقد قامت جراء ذلك عملية تقييمية شاملة تقريبا لنوعية المضامين التعليمية من طرف المعلمين وعلماء اللسانيات التطبيقية، مستندين في عملهم هذا على تلك الإشارات النقدية السابقة الذكر (المقاربة التي تركز على الكفاية النحوية فقط في تعليم اللغات)، حيث يمتلك المتعلم المهارة اللغوية دون أن يكون قادرا على تحويلها إلى كفاية تواصلية باستعمالها حال تعامله مع الغير، رغم كونها الهدف الرئيس من تعليم اللغة عموما واللغة الأجنبية خصوصا.

إنّ" الكفاية في اللغة الثانية، هي تلك المعرفة، التي تمكن المتحدث من فهم اللغة، واستخدامها بدقة وطلاقة، وبكيفية ملائمة لجميع الأغراض الاتصالية في الأوضاع الثقافية المناسبة"[1].

صحيح أنّ تمكّن متعلم اللغات من كفاية إنشاء تراكيب سليمة أمر مهمّ في تعلّمه وتحكمه في نظام تلك اللغة، إلاّ أنه لا يمكن إغفال ضرورة تحقيقه لكفاية استعمال هذه التراكيب في وضعيات تواصلية منسجمة، فالكفايتان متلازمان إذن، فما ينطبق على هضم المتعلّم للتراكيب اللغوية ينطبق كذلك على هضمه لمعرفة السياقات المختلفة التي تستعمل فيها هذه التراكيب، وما يؤكد هذا التوجه ما يقوله بعضهم: (وبالإضافة إلى اكتساب القواعد اللغوية، أو ما يعرف بالكفاية اللغوية (competence linguistique) يقوم الأطفال باكتساب القواعد، والضوابط الاجتماعية المناسبة في مجال الاستخدام اللغوي، أو ما يعرف بالكفاية التواصلية(competence communicative) ومن ذلك : قواعد تقديم الشكر والتحية، والتعبير عن الرفض، والكلمات المحظورة، وأساليب الخطاب)[2].

وبالتالي لا نستطيع -تعليميا- الحكم على متعلم اللغة بأنّه تعلّم فعلا اللغة - أيّا كانت هذه اللغة- إلاّ إذا تمكن من توظيف البنيّة النّحوية التي تعلّمها في حجرة التعليم في التواصل مع الناطقين باللغة في حجرة التعليم وخارجها، لأنّ كمال تعلم اللغة، لا يتمثل في إتقان أشكال اللغة، وإنما يتمثل في إتقان أشكالها واستعمالها في تحقيق الوظائف الاتصالية للغة. فإتقان المفردات والتراكيب لا يثمر أي شيء، إذا لم يستعمل المتعلم تلك الأشكال، لإرسال الأفكار والمشاعر واستقبالها بين المتحدث والسامع، أو الكاتب والقارئ، وبينما تعتبر الأشكال مظهر اللغة إلا أن الوظائف تمثل تحقيق هذه الأشكال، فالغرض العملي للغة استعمال الإشارات والرموز للاتصال – هو الهدف النهائي لمتعلم اللغة الثانية.

1- هكتر هامرلي، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، تر. راشد عبد الرحمان الدويش، مطبعة سفير، الرياض، ط 1، 1994م، ص: 75.

2- ينظر: حسن مصدق، النظرية النقدية التواصلية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2005م، ص: 127.

ولذلك نجد هايمز يؤكد على الطابع التواصلي للغة[1]، وأهميته بين مستعمليها، لأنه يقوم بتحقيق مختلف الغايات التي يريدونها. فقد أضاف هايمز بعدا جديدا لوصف اللغة حينما ينقد تشومسكي في مقاربته للغة قائلا " إن نظرية تشومسكي على توليد الجمل اللغوية المختلفة عن طريق مجموعة من القواعد الأساسية، وما يستتبع ذلك من قواعد تحويلية، نظرية صحيحة تماما، إذا كان المقصود منها وصف اللغة ككيان مستقل بذاته، بعيدا عن المواقف الاجتماعية والحياتية التي تستخدم اللغة فيها. ولكن اللغة لا قيمة لها ككيان مستقل، وهي أداتنا للتخاطب والتواصل والتعبير عن حاجات الأفراد والمجتمع، وهو ما يمكن أن نسميه الوظيفة اللغوية. فليست اللغة قوالب وصيغا وتراكيب مقصودة لذاتها، وإنما هي موجودة للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة، كالطلب والترجي والأمر والنهي والدعاء والوصف والتقرير وغير ذلك، من آلاف الوظائف اللغوية.[2]

ينسب هذا التوجّه الجديد في مقاربة مسائل تعليم اللغات إلى أصحاب النظريات اللسانية الاجتماعية (sociolinguistique) كما أشرنا إلى ذلك سابقا ليأتي لحاقا مساهمة علماء اللسانيات التّطبيقيّة (linguistique appliquée)، الذين أيّدوا من جانبهم الاتجاه الاتصالي لتعليم اللغة، وانتقلوا به من مرحلة التنظير إلى مرحلة التطبيق.

وقد أكد اللغويون التطبيقيون في بريطانيا، على بعد أساسي آخر للغة، لم يحظ بالمعالجة المناسبة في المذاهب السائدة في تعليم اللغة، في تلك الفترة –أي إمكانات الوظيفية الاتصالية – ورأوا ضرورة التركيز عند تعلم اللغة، على الكفاية الاتصالية، بدلا من مجرد إجادة الأمنية، وقد اعتمد العلماء الذين دعوا إلى هذه النظرة إلى اللغة من أمثال : كريستوفر كاندلين (Christopher Candlin)، هنري ودوسون (H.G Widdowson) على أعمال اللغويين الوظيفيين في بريطانيا: فيرث (John Rupert Firth) وهاليداي (Michael Halliday) الذي أغري بتقديم شرح وتفسير مفصلين لنظرية فيرث[3]، وأعمال (اللغويين

1– ينظر: عزالدين البوشيخي، التواصل اللغوي مقاربة لسانية وظيفية، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ط 1، 2012م، ص: 28.

2– ينظر: المرجع نفسه، ص:27 –28. بتصرف. وعبد الجليل مرتاض، مبادئ لغوية في ضوء الفكر اللساني الحديثن منشورات ثالة، الابيار، الجزائر، 2003من ص: 64.

3– محمد محمد يونس، المرجع الساق، ص: 81.

الامريكيين ديل هايمز (Dell Hymes)، وجون قمبرز (John Joseph Gumperz)، ووليام لابوف (William Labov).[1]

وبناء على أراء اللسانيين الاجتماعيين ترسخ في أذهان اللسانيين وغيرهم بأن اللغة أهم وسيلة اتصال في المجتمع[2] (le meilleur moyen de Communication dans la société.)حيث شاع مصطلح تدريس اللغة لأهداف تواصلية، وأصبح متداولا بين معلمي اللغة، وتوجه الابتعاد عن مجرد تعليم القواعد والأمثلة، والتعريفات، وغيرها من المعلومات حول اللغة إلى مستوى أعمق، يركز على تعليم المتعلّمين مهارة الاتصال اللغوي، توظيف هذا الاتصال، بطريقة فعالة وعفوية، وذات معنى في حياة المتعلم، إن اللغة بهذا المعنى تصبح نظاما " من العلاقات اللفظية المدركة بالإجماع العام كوسائل للتواصل بين كل الافراد الذين ينتمون إلى مجتمع واحد. إنها بهذا الفهم حقيقة اجتماعية (fait social) كما عرّفها دوركهايم في علم الاجتماع، إنها نظام روزي يخص مجتمعا ما، والذي على كل عضو في المجتمع أن يلجا إليه عندما يتحدث إلى الاخرين إذا أراد أن يفهم تماما. ولا يمكن أن يكون ثمّة تواصل لغويّ ما لم يلجأ الشخصان الدّاخلان في ((كلام)) إلى نظام العلامات نفسه" [3]

أي أن الكفاية التواصلية عند أصحاب هذا التوجه، هي عبارة عن قدرة المتعلم على توصيل المعنى، ضمن نسق اجتماعي معين، ونقل الرسائل اللغوية الملائمة في وسط اجتماعي. كما يتضمن هذا الرأي القدرة على استخدام استراتيجيات معينة، للتعويض عن حالات القصور في الاتصال، ولكن يجب الإشارة إلى عدم إفراغ هذه الكفاية التواصلية من الكفاية التركيبية، لأننا لا نستطيع أن نجزم بتملك متعلم اللغة الاجنبية للكفاية التواصلية، دون أن يكون في الوقت نفسه متحكما في النظام النحوي لهذه اللغة أو تلك.

فهناك إذن أمران يكوّنان هذه الكفاية التواصلية أحدهما قدرة المتعلم للغة الأجنبية على معرفته الضمنية لنظامها اللساني المتمثل في قواعده التركيبية، ومفرداته، وتفاصيها المكوّنة لهذه اللغة، ومعرفته لطرق نسج هذه المكوّنات التفصيلية، ثمّ قدرته على الإنجاز اللساني، من خلال عملية الإنتاج اللساني المتمثل في الاستماع والكلام والكتابة والقراءة للأحداث اللسانية.

1- ينظر: محمد فوزي محيي الدين وعبد العزيز علي الصالح تدريس اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها وتطبيقاتها، دار الثقافة للطباعة والنشر، الدوحة، ط 2، 2010م، ص: 102.

2- ينظر: عزالدين البوشيخي، المرجع السابق، ص:26. بتصرف

3 – توشيهيكو إيزوتيسو، الله والانسان في القرآن، علم دلالة الرؤية القرآنية للعالم، تر وتقديم هلال محمد الجهاد، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط 1، 2001م، ص: 289.

ممّا يدلّ أن على متعلم اللغة الأجنبية، التحكم في جانب النظام اللساني بمستوياته المختلفة: فونولوجيا وتركيبيا ومعجميا، وفي الآن نفسه متحكما في الجانب التواصلي أي توظيف المهارات التواصلية أثناء الوضعيات اللسانية الحياتية المختلفة

بعد ذلك نما مفهوم مصطلح الكفاية التواصلية، ليصبح أكثر نطاقا، فقد أضحى يتحدّد عبر أطر متعدّدة، متصلة ومتباينة في الوقت ذاته: الإطار اللساني، والإطار التداولي، والإطار الاجتماعي، مثلما نجده لدى العديد من أنصار الكفاية التواصلية ومنهم دوغلاس براون الذي أجمل جوانب هذه الكفاية في استطاعة متعلم اللغة الأجنبية، على استخدام نظام اللغة التي يتعلمها، وهذا يتضمن الكفاية التركيبة، والاحاطة بالمضامين المعجمية أي الدلالة الكلمات، والقواعد المورفولوجية، التي تتحكم في هذه الكلمات، والأسس المختلفة لمعاني الجملة، والقواعد الفونولوجية، هذا أولا.

وثانيا الكفاية الخطابية، ويقصد بها استطاعة المتعلم على إيصال التراكيب عبر سلسلة متتابعة من الجمل، لينشأ في النهاية حدث لساني له دلالة يضم كلمات التركيب والفقرات المنتجة لنص معيّن، ذي علائق لسانية مفهومية واضحة المعالم. يأتي بعد ذلك وجود كفاية استراتيجية لدى متعلم اللغة الأجنبية، عبر استعماله لبدائل معيّنة خوفا من حدوث خلل في التواصل لعوارض مختلفة كعدم تحكمه الجيّد في استعمال القواعد التركيبية، أو عدم التركيز أثناءه، والهروب من الكلام، وطول التفكير للشروع في حديث جديد، وحدوث اضطراب في أسلوب اللغة وغير ذلك.[1]

1-5- الخلفيات النظرية للمناهج التواصلية

عرضنا سابقا الانساق المختلفة لنشأة الكفاية التواصلية في تعليم اللغات التي انتهت بنشأة الاتجاه التواصلي، وقد أشرنا إلى أنّ التغيير الذي حدث هذه المرة، بظهور مقاربة الكفاية التواصلية، هو تغيير مهم للغاية، باعتبار أن هذا التغيير شمل الرؤية برمتها، ولم يكن باتجاه اللغة ذاتها فقط بل تعداها إلى الكيفية التي توصف بها اللغة، وفي كيفية تحديد طرق تعلمها وتعليمها، والقواعد التي تنظمها، وفي المضامين التعليمية للغة أيضا.

كما أنّ هذا التحول ما كان عشوائيا، وإنمّا حدث بسبب مختلف التغيرات التي حدثت في ميادين عدّة، منها: بروز الاتجاهات اللسانية المعاصرة، كالتوليدية التحويلية، ونظريات التعلم، وبالأخص النظريات المعرفية، وآثارها على تعلميّة اللغات الأجنبية، وكذلك نظريات اللسانيات الاجتماعية، التي أصبحت تركز

1- ينظر: بتصرف Jean-Claude Beacco, l'approche par competence dans l'ensegnement des langue, Enseigner a partir du Cadre européencommun de référence pour les langues, les Editions Didier,Paris,2007, p 96 113

على أسس وطرق استعمال اللغة في البيئة الاجتماعية للمتعلّم، وعلى المهام اللسانية التي يمكن ضمانها جراء ذلك[1]

ولكن ما يجب الإشارة إليه هو ظهور المنهج الوظيفي (الاستعمالي) بمختلف مدارسه قبل ذلك حيث كان سابقا في انتشاره عما نسميه اليوم بتدريس اللغة وفق الكفاية التواصلية، في بريطانيا أثناء السبعينيات من القرن الماضي، حيث بدأت هذه المقاربة بالأعمال التي أجراها المجلس الأوروبي(Conseil d'Europe) عندما كلّف الباحثان: فان أيك(Van EK)، وألكسندر (Alexander) سنة 1975 م، أتبعت بالتفسيرات والبيانات لهذه المقاربة التي كانت من طرف ويلكنز (Wilkins) وودسون(Widdowoson)، وسنكلر (Sinclair)، وكاندلن (Candlin)، وترمبل(Trimnle) وغيرهم سنة 1976م[2]

وإذا اعتبرنا أنّ مقاربة النسق النحوي في تعليم اللغات الأجنبية، أساسها مجموعة من المحتويات التركيبية المترابطة، فإن المقاربة الوظيفية في الأمر ذاته، تتأسس على سلسلة من الادوار الاجتماعية التي تحققها اللغة لمتعلميها. وما ينبغي الإشارة إليه في المقاربة الثانية أنّ اختيار القواعد التركيبية، يكون على أساس الأدوار الاجتماعية التي تؤديها اللغة.

ونقصد بهذا أن عملية ضبط الأدوار اللغوية هي التي تأتي في المقام الأول، وعلى خلفية ذلك يكون تحديد الأبنية التركيبية، التي يستعملها متعلم اللغة في التعبير بها عن تلك الأدوار" وأهم ما يميز المنهج الوظيفي المبني على الفكرة، هو اهتمامه بالوظائف اللغوية، لتنظيم مفردات منهج اللغة الأجنبية، واقتصار عنايته بالنحو على القدر الذي يستخدم فيه، لشح الأشكال والبنى، التي تستعمل لتحقيق وظائف معينة ومحدودة "[3]

1-5-1-الخلفيةاللسانية:

سنتحدث فيما يلي بإيجاز عن الأسس اللغوية فقط (هناك أسس نفسية واجتماعية وتداولية)، حيث كان لها دور أساس في نشأة مناهج الكفاية التواصلية.

لقد ركزت أغلب اتجاهات الدرس التركيبي، في تعليمها للغة على الجملة، باعتبارها الوحدة الأساس للتحليل اللغوي، إلى غاية نشأة مدرسة فيرث اللغوية، الذي جعل الخطاب المتصل أساس التحليل اللغوي، وليس الجمل المبتورة. فقد ربط فيرث الخطاب بالمحيط الاجتماعي الذي يؤثر فيه حيث وصف اللغة على

1- ينظر: دوجلاس. هـ. براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط 2، 1994، ص: 349

2- ينظر: دوغلاس براون، مبادئ تعليم وتعلم اللغة، مرجع سابق، ص: 362.

3- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مرجع سابق، ص: 196

أنها نشاط معنوي في سياق اجتماعي معين والتركيز على المكون الاجتماعي للغة بدل الجانب التجريدي الذهني(النحوي) حيث ينسب اللغويون التطبيقيون في بريطانيا، الفضل إلى فيرث في التأكيد على الكلام المتصل(Discours) بوصفه موضوعا، وسياقا للتحليل اللغوي. وقد أكد فيرث كذلك على ضرورة دراسة اللغة في الإطار الاجتماعي الثقافي الأشمل لاستعمالها. ويشمل ذلك المشاركين وسلوكهم ومعتقداتهم، وموضوعات المناقشة اللغوية، واختيار الألفاظ. ونجد أن ميشال هاليداي(Halliday)، وديل هايمز(Hymes)، وهما لغويان، كثيرا ما يستشهد بهما دعاة التعلم الاتصالي للغة، يعترفان بالنفع الأكبر لمالينوفسكي وفيرث. [1]

من هنا نرجع إلى تشومكي(Chomsky)الذي لا يمكن إغفال دوره اللساني الذي كان تمهيدا لتحول[2] الدرس اللغوي الحديث، ودفعت كثيرا من الباحثين المحدثين في الدرس اللساني إلى تحليل النص، متنقل ينفي ذلك من مستوى الجملة إلى مستوى الخطاب، حيث يُعتبَر فيرث(Firth) –حقا– رائد الرؤية اللسانية السياقية. وقد شكل هذا التوجه الجديد أساسا للمقاربة التواصلية عندما أصبح يُنظر " إلى المعنى على أنه وظيفة في سياق، وهو ما عُدّ تحولا في النظر إلى المعنى، بعد أن كان يوصف بأنّه علاقة بين اللفظ، وما يحيل عليه في الخارج، أو في الذهن من حقائق وأحداث"[3] أي أن المعنى أساسه التركيب(النحو).ومن منطلق نظرته هذه إلى اللغة؛ أي أنها وسيلة التواصل الاجتماعي واستحالة الاستغناء عنها في فهم المعاني المتعددة الناتجة عن المواقف الاجتماعية المتعددة، درس مكوناتها وفق مكونات اجتماعية بحتة، وذلك بتركيزه على مختلف العلاقات التي يمكن أن تربط اللغة بالمجتمع.

ولذلك هناك من يرى أن سرعة وكبر النقلة الايبستيمولوجية[4] التي عاشتها اللسانيات ما بين ستينيات وسبعينيات القرن الماضي، كانت بصمتها واضحة في تغيير النظرة إلى حقيقة اللغة. وأن من الأوائل الذي أسهموا في هذا التحوّل البارز نعوم تشومسكي، عندما أنشأ مدرسته اللسانية التوليدية التحويلية، وكان من فضائلها ظهور مقاربات تحليل الخطاب (Analyse du Discours) ولسانيات النص[5] (Linguistique du texte) حيث كان لهذه المقاربات الدور البارز في نشأة وتطوّر مقاربة الكفاية التواصلية

1– ينظر: محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط 1، 2004 ص: 78. بتصرف.

2 – المرجع نفسه، ص: 83.

3 – نايف خرما وعلي حجاج، المرجع السابق، ص: 78.

4 – ينظر: محمد محمد يونس علي، المرجع نفسه، ص: 79.

5 – ينظر: المرجع نفسه، ص: 78.

في تعليم اللغة عموما واللغات الأجنبية خصوصا، التي تركز في عملية تعليم المعنى اللغوي "على نحو يراعي الاستخدامات الفعلية للغة"[1]

1-5-2- من المعرفة إلى الكفاية

لقد تيقّن أغلب اللّسانيين أن المتعلّم، أثناء تعلّمه اللغة، لا يحتاج فقط إلى تعلّم تكوين تراكيب مشتّتة، وإنما يحتاج أيضا تعلّم كيفية بناء النظام[2] التركيبي لما يتعلمه من جمل، لينشئ من خلاله تراكيب خاصة به، لا يكون فيها مقلدا آليا للتراكيب التي تعلمها. إننا نريد من متعلم اللغة هنا أن يبدع من اللغة ونظامها اللغوي قوالب تركيبية جديدة لنتأكد فعلا أن هناك تحولا فعليا قد حدث في دور هذا المتعلم الأجنبي للغة، من كونه عبارة عن صندوق تصب فيه القوالب التركيبية، إلى مكتشف لأغوار هذه اللغة ونظام تركيبها المعقد.

لذا نجد ازدياد قناعات العاملين في مجال تعليمية اللغات الأجنبية، بأن عملية اكتساب أي لغة أخرى، يعتبر مجهودا إبداعيا، لتكوين نظام لغوي كلي، وأن هذا الجهد يتطلب أن يؤدي هؤلاء المتعلمون دورا متواصلا، وهم مدركون تماما بأنهم يتعلمون احتمالات مختلفة لطرق عمل اللغة المتعلّمة حيث تكون بداية هذه الاحتمالات من مختلف مكامن المعلومات المختلفة لدى متعلم اللغة الاجنبية، كالمعلومات البسيطة للغة الهدف، والمعلومات الخاصة باللغة الأصل، والمعلومات الخاصة بالوظائف التواصلية للغة، والمعلومات المتعلقة بمعيشة الإنسان.

وتأسيسا على ما سبق، يضع متعلمو اللغة الأجنبية وبناء على علاقتهم بالمحيط المعيش الذي يتحركون فيه، ما يعتبر في فهمهم نظاما تركيبيا للغة التي يتعلّمونها، يتجسد عبر مختلف أشكال طرق عمل هذه التراكيب اللغوية المنتظمة في صور متسقة يزول بها ما كان لديهم من بناء فوضوي لمختلف التراكيب اللغوية في مرحلة التعلم التي كانوا يعانون منها.

ولذلك نلاحظ أن الدراسات اللسانية المعاصرة، تنحو نحو المعالجة التحليلية للخطاب الملفوظ أو المكتوب، بناء على أنّ اللغة في حقيقتها، ما هي إلاّ سلسلة مترابطة من الحديث، يرجع أصلها إلى وضع أو سياق اجتماعي معيّن، لا إلى كم متراص من التراكيب اللغوية، حيث لا يرابطها أي موقف من مختلف هذه الوضعيات الاجتماعية.

---

1 - ينظر عبد الحليم إبراهيم، النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة، مصر، د ت، ط 9، ص: (هـ و) من المقدمة.

2 - ينظر المرجع نفسه، ص هـ و، من المقدمة.

لقد ركز كثير من الدارسين[1] في هذا المجال، على مناح متباينة، إلا أنهم مجمعون على كون الكلام المتصل(Discours) أكان مشافهة، أو نصا مكتوبا(Texte)هو الوحدة التي يجب تناولها بالبحث، حيث ركزت دراستهم على تحليل الكلام المتتابع، أو البحث في النص المكتوب؛ وليست الجملة هي الوحدة اللغوية، التي على البحث والدراسة أن يتمحورا حولها، مثلما اتسمت به الدراسات اللسانية قبل ذلك، بل اعتبر هؤلاء النص هو الوحدة التي تدّل فعلا على ما يجري حقيقة في وضعيات محدّدة[2] باعتبار أن أهم الخصائص اللسانية التي تمتاز بها مقاربة الكفاية التواصلية، أن التعلم التواصلي للغة، متنوع الثراء، فاللغة من هذه الوجهة نظام للكشف عن حقيقة المعنى وأنّ أول دور للغة، هو التعامل والتواصل. كما أن الاستخدامات الوظيفية والتواصلية للغة هي التي تترجم نظامها وكيفية استعمالاتها. وكما أنّ الميزات التركيبية لا تكمن في الوحدات الأساسية للغة أي المفردات والجمل، وإنمّا تكمن في أصناف المعاني الوظيفية والتواصلية التي يتميّز بها الحديث المسترسل أي الخطاب (Discours).

1-6- نسق المجلس الأوروبي للكفاية التواصلية:

رغم مساهمة الجهود السابق ذكرها من خلا ل اتجاهات رواد المدارس اللسانية المختلفة، في بلورة نظرة كلية حقيقية للكفاية التواصلية كمقاربة في تعليم اللغات عموما واللغات الأجنبية خصوصا، ولكن تبقى هذه الجهود والمحاولات – في نظرنا- عملا فرديا، لا يمكنه أن يحيط بجميع نواحي المسألة التعليمية للغات الأجنبية، نظرا لمختلف التعقيدات المرتبطة بها والمسائل الخفيّة التي لا يمكن للمجهود الفردي وإن تعدّد أن يسبر أغوارها.

1-6-1- تصور ومنهج الإطار الأوروبي الموحد المرجعي للغات

لذلك اتجهنا وجهة يبدو لنا من خلالها تحكما أفضل في هذه المسألة المرتبطة بأكثر القضايا تعقيدا لدى الانسان ألا وهي اللغة تعليما وتعلما.

إن هذه الوجهة تتمثل في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية، الذي نراه – كما يراه أهله- أهمّ مرجع للتخطيط اللغوي بشكل عام وتعلّم اللغات الأجنبية بشكل خاص وتعليمها، كما أنّه يضع بين يدي معلمّي اللغات الاجنبية تصورًا دقيقا وواضحا لتطوير خطط اللغة

1- ينظر: جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، د ط، د ت، 1998م، ص .67. و Harris ZelligS., Dubois-Charlier Françoise. Analyse du discours. In: Langages, 4e année, n°13, 1969. L'analyse du discours, sous la direction de Jean Dubois et Joseph Sumpf. pp. 8-45

2 - ينظر: فولفجان جهانيهمنهو وديتر فيهيفجر، مدخل إلى علم اللغة النصي ترجمة فالح بن شبيب العجمي، دار الفجر للنشر والتوزيع القاهرة، ط 1، 1998هـ، ص:21.

ووضع سلّمٍ للمستويات، فضلًا عن تقديمه رؤية عامة شاملة في إدارة البرامج التعليمية للغات الأجنبية، كما يوفر مبادئ توجيهية لوضع المناهج الدراسية، بتناوله لوسائل التقويم الحديثة المختلفة، ويتعرض لاستراتيجيات تعلّم اللغة وتعليمها الفعالّة، كما يناقش أهم النشاطات اللغوية والتدريبات الاتصالية التي تتحقق بها الكفاية اللغوية بأسرع الطرق، في أدنى زمن، وهو في الوقت ذاته مرجع لا داريي مدارس اللغات والأكاديميين والمعلّمين والمتعلّمين، ويصف الكفايات اللازمة للاتصال وأنواعها، ويوفر رؤية للمهارات والمعارف ذات العلاقة بعملية التعلّم والتعليم، ويساوي بين اللغات والثقافات، وهو مجال خصب للبحث والدراسة، ومرجع لتأهيل معلمي اللغة البارعين وتطوير مهاراتهم.

هذا ما يبرز من خلال تلك الجهود التي بذلها الاتحاد الأوروبي من خلال مجلسه، حينما عيّن مجموعة من باحثين وخبراء اللغات الأجنبية، وغيرها من الميادين المرتبطة بها، من أربعين دولة[1] لتحضير البرنامج الضرورية الخاصة. لقد كانت أولى المحاولات في هذا المجال من أجل وضع منهج ذي مضامين تعليمية تقف على " أحدث ما وصل إليه الامر بتلك العملية التي تدور رحاها بهمة منذ عام 1971م [السنة الأوروبية للّغا]) والتي يرجع الفضل فيها إلى التعاون الحثيث لعديد من خبراء تدريس اللغات في أوروبا بأكملها وما يتجاوزها"[2]، والسبب – في رأينا– يعود إلى العولمة التي فرضت نفسها على أوروبا كما فعلت في سائر دول العالم حيث أضحت اللغة الوسيلة الفعالة للترابط الاجتماعي والاندماج الثقافي.

قسم الإطار المرجعي الأوربي ناطق اللغة أيًّا كان إلى ستة مستويات، ينتمي كل مستويين منها إلى مستوى رئيسي، هي المستوى المبتدئ: الأول والثاني، والمستوى المتوسط: الثالث والرابع، والمستوى المتقدم: الخامس والسادس. ومما تمتاز به هذه المستويات التوصيفات الدقيقة التي وضعت قبالة كل مستوى من المستويات المختلفة، وهي على النحو التالي: إيجازًا ثم تفصيلًا:

أ/1 A1 :المستوى التمهيدي أو الكفاءة التمهيدية.

أ/2 A2 : المستوى المتوسط أو مستوى البقاء.

ب1/ B1 : مستوى العتبة.

---

1 – ينظر: مجلس أوروبا، مجلس التعاون الثقافي، الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات: دراسة. تدريس. تقييم، تر. علا عادل عبد الجواد وآخرون، مر: علا عادل عبد الجواد، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، القاهرة، ط 1، 2008م، ص: (أ) من المقدمة.

2 – المرجع نفسه، ص: 7.

ب2/ B2 :المستوى المتقدم أو العملي.

ج1/ C1 :المستوى المستقل أو مستوى الكفاءة العملية.

ج2/ C2 : مستوى الإتقان أو التمكن.

وهذه هي التوصيفات التي وضعها واضعو الإطار المرجعي الأوربي المشترك للمهارات المشتركة[1]

أ1/A1	–يستطيع فهم التعابير الشائعة المألوفة الدارجة الاستخدام في الحياة اليومية وكذلك التراكيب البسيطة جدًّا واستخدامها، بهدف تحقيق الحاجات الضرورية للمتعلّم. –يمكنه تقديم نفسه، أو التعريف بآخرين، وأن يطرح على غيره تتعلق بأمور يحتاجها، على سبيل المثال: حول مكان إقامتهم، وعلاقاتهم، وحول معارفهم الشخصية، وممتلكاتهم. ويستطيع الاجابة عن الأسئلة ذاتها. – ويمكنه التواصل بحوار بسيط إذا كان المخاطب يتكلم ببطء وبوضوح ويعاونه المحاور أثناء هذا التواصل
أ2 A2	– يمكنه فهم جمل، وتعابير شائعة الاستخدام حول مجالات ذات معان مباشرة وأولوية للمتعلّم، مثل: المعلومات عن الشخص أو العائلة، عن التسوّق، عن العمل أو عن البيئة القريبة منه. – بإمكانه الحديث أثناء القيام بأعمال بسيطة، وعادية تحتاج تبادلًا بسيطًا ومباشرًا للمعلومات حول موضوعات مألوفة وعادية، كنسبه وتعليمه ووصف محيطه المباشر، وعن معلومات تتعلق بحاجياته تعلقا مباشرا باستخدام أساليب سهلة وبسيطة.
ب1 B1	بمقدوره أن يفهم الأمور الأساسية إذا استخدمت لغة واضحة، ومتصلة بموضوعات اعتيادية في العمل والمدرسة وفي التسلية إلخ. –بإمكانه التعامل بنجاح في أغلب الظروف التي تواجهه في السفر إلى البلدان التي تستخدم فيها اللغة المستهدفة. – يمكنه تقديم وجهة نظره بفكرة بسيطة مترابطة متماسكة حول مجالات تحظى باهتمامه. – يمكنهالتحدث عن حدث أو تجربة أو حلم وأن يصف أمنية أو هدفًا أو أن يتحدث باختصار عن أسباب أو شرح مشروع أو فكرة.
ب2	– يمكنه فهم المحتوى الأساس للنصوص المعقدة تناقش موضوعات واقعية ونظرية، وبوسعه أيضا فهم الأحاديث والمناقشات المتخصصة التي تدور في مجال تخصصه. – يستطيع التحدث عن موضوعات متعددة بكل وضوح وتفصيل، وأن يشرح موقفه من

1 – ينظر: النسخة الفرنسية من الإطار المرجعي CECRL، مرجع سابق، ص: 25. بتصرف.

B_2	إحدى القضايا المعاصرة، وأن يذكر مزايا وعيوب الامكانيات المختلفة.
ج1 C_1	– بإمكانه أن يفهم عددًا متنوعًا من النصوص الطويلة والمتنوعة والمعقدة وفهم معانيها الضمنية. – يمكنه التعبير بطلاقة وعفوية بدون إظهار الحاجة للبحث عن الألفاظ المناسبة. – ويمكنه استخدام اللغة بطريقة ناجحة ومرنة في حياته الاجتماعية والمهنية والأكاديمية. – ويستطيع التعبير عن الموضوعات المعقدة بوضوح وبطريقة سلسة كما يمكنه إبراز سيطرته على أدوات تنظيم الخطاب وتسلسله وتناغمه.
ج2 C_2	– بإمكانه فهم بدون جهد يذكر تقريبًا كل ما يقرأه أو يسمعه. – يمكنه إعادة ذكر الأحداث والحجج والبراهين والأدلة من مختلف المصادر المكتوبة والشفوية مع تلخيصها بطريقة منطقية، ضمن سياقها. – يمكنه التحدث بطلاقة وعفوية تامتين وبدقة لغوية ذات درجة عالية، لتوضيح المعنى الدقيق القضية المتحدث عنها ولو كانت معقدة.

الجدول يوضح المستويات المرجعية العامّة: المقياس المتدرج العام

إذن يعدّ الإطار المرجعيّ الأوروبيّ المشترك للّغات (C E C R L)، معيارا عامّا لتطوير مناهج تدريس اللّغات الأجنبيّة في أوروبا بأكملها، وله تأثير كبير على تعليم اللّغات الأجنبيّة وتعلّمها، منذ نشره في عام 2001م، حيث استخدمته عدّة مؤسّسات تربويّة في أوروبا لتدريس اللّغات الأوروبيّة، إلاّ أنّ استخدامه يهدف إلى وضع مناهج تدريس اللغة العربيّة كلغة أجنبيّة، جرى في نطاق ضيّق.

ولكننا اقصرنا بحثنا في هذه الرسالة على المستوى الأول: **متحدث أساسي:** أ/(A) بقسميه أ1 وأ2 – (A_1-A_2) [1]

		أ/1 A1: اختراق مبتدئ	**أ/2 A2: مستوى التقدم ابتدائي**
الفهم	السمع	يمكنه فهم الكلمات الدارجة والجمل البسيطة التي	يستطيع فهم الجمل

1 – ينظر: النسخة الفرنسية من الإطار المرجعي CECRL، مرجع سابق، ص:26/25. بتصرف.

		تتعلّق به شخصيا أو بأسرته أو بالأشياء الملموسة حوله، شرط أن يكون الكلام بطيئا وواضحا.	المفردة وكذلك الكلمات الدارجة الأكثر استخداما إذا ما تناولت الأشياء الهّامة بالنسبة له، (كالمعلومات البسيطة للغاية عن الشخص نفسه أو عن أسرته، أو معلومات عن التّسوّق أو الدراسة أو البيئة القريبة منه)، كم أنّه يفهم المضمون الأساس للأخبار القصيرة البسيطة والواضحة.
	القراءة	يستطيع فهم الأسماء الشّائعة والكلمات المفردة وكذلك الجمل البسيطة مثل: الموجودة على اللاّفتات وفي القوائم والاعلانات.	يستطيع قراءة النصوص السهلة القصيرة والعثور على المعلومات التي يريدها في نصوص في الحياة اليوميّة (كالإعلانات والمنشورات وقوائم الطعام وجداول مواعيد السفر).
الكلام	المشاركة في الحديث	يمكنه التفاهم بأسلوب مبسط عندما يكون الطّرف الآخر في الحوار على استعداد لتكرار ما قاله بصورة أبطأ بعض الشيء أو أن يقول العبارة بشكل مختلف، وكذلك لأن يساعده في صياغة ما يحاول قوله كما يمكنه طرح بعض الأسئلة البسيطة والاجابة على مثلها طالما كانت تتعلّق ببعض الأمور الضرورية أو بموضوعات معروفة	يمكنه التفاهم في المواقف البسيطة والمتكرّرة التي تدور حول تبادل مباشر ومبسط للمعلومات وكذلك الموضوعات والأنشطة المعروفة

		تعلّقا مباشرا	لديه، ويمكنه القيام بحوار قصير للغاية، إلاّ أنه عادة لا يفهم ما يكفي ليتمكن من متابعة الحوار بنفسه
	الحديث المترابط	بمقدوره استخدام بعض الجمل والتعابير كي يصف الأشخاص الذين يعرفهم أو ليصف مكان إقامته.	يستطيع باستخدام بعض الجمل والأساليب البسيطة أن يصف اسرته أو أناس آخرين أو مكان إقامته أو يتحدث عن تعليمه أو عن أنشطته الوظيفية السابقة أو الحالية.
الكتابة	الكتابة	يمكنه كتابة بعض الجمل البسيطة القصيرة على البطاقات البريدية، كبطاقات التهنئة، بمناسبة العطلة، كما يمكنه أيضا ملأ البيانات في استمارات الفنادق مثلا، ككتابة الاسم والعنوان والجنسية وغير ذلك.	بإمكانه تدوين الملاحظات البسيطة وكتابة بعض الاخبار القصيرة، يستطيع كذلك كتابة الخطابات الشخصية البسيطة كخطابات الشكر.

في مستوى أ1 يحدد الباحث المستويات المرجعية العامة التي لا بد أن تتوفر في متعلّم الأجنبي للغة العربية في المستوى أ/A بصنفيه أ1 الذي سمّاه الباحث اختراق مبتدئ، حيث يمكنه فهم واستخدام التعبيرات اليومية المألوفة والعبارات الأساسية جداً التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات المعينة. ويمكن أن يعرّف عن نفسه وعن الآخرين، ويمكن أن يسأل ويجيب عن الأسئلة حول التفاصيل الشخصية، مثل أين يعيش الناس والناس الذين يعرفهم والأشياء التي يملكها. كما يمكنه أن يتفاعل بطريقة بسيطة في المحادثة مع شخص آخر ببطء وبشكل واضح وعلى استعداد للمساعدة.

أمّا في الصنف الثاني وهو أ2/A2: مستوى التقدم ابتدائي، فيمكنه فهم الجمل والعبارات المستخدمة بشكل متكرر والمتعلقة بالمجالات ذات الصّلة الأكثر استخداماً (مثل المعلومات الأساسية الشخصية والعائلية والتسوق والجغرافيا المحلية والتوظيف). ويمكن التواصل في المواضيع الروتينية البسيطة والتي تتطلب تفاهما بسيطا ومباشرا للمعلومات بشأن المسائل المألوفة والروتينية. ويمكن أن يصف بعبارات بسيطة شخصيته والبيئة المحيطة ومسائل في مجالات الحاجة الفورية.

لقد وصلت تلك اللجان إلى صياغة منهج وظيفي لمتعلمين متنوّعين، كانت محتوياته التعليمية عبارة عن قائمة تتضمن المفاهيم (معرفة نظرية للقواعد نحوا وصرفا ومعجما) والوظائف اللغوية، إلى جانب الجمل اللغوية التي تهدف إلى إنجازها. ومنها على سبيل المثال لا الحصر معرفة: الزمان والمكان تحديد الأشياء وتصنيفها والتردد إلى غير ذلك؛ أما فيما يخص الوظائف اللغوية: وصف الأشياء، تقديم معلومات معينة، قبول شيء معيّن، الرفض، الاصرار، النفي، تقديم النفس، وإبداء الرأي، كل ذلك أرفقته اللجان بمختلف التراكيب النحوية، التي تصاغ من خلالها أيّ من تلك الوظائف.

وبذلك استطاع هذا الإطار المرجعي الأوروبي أن يوفّر تصورًا شاملا لتطوير تعليم العربية للناطقين بغيرها وخصوصًا في المجالات التالية[1]:

- تحديد المستويات اللغوية.
- تطوير مبادئ تعليم اللغة وتعلمها.
- توظيف الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في وضع الأهداف اللغوية العامة والخاصة.
- توظيف الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في وضع المناهج والخطط الدراسية.
- توظيف الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في الفصول الدراسية: التعليم والتخطيط للدروس.
- توظيف الإطار المرجعي الأوروبي المشترك في وضع الاختبارات والتقييم.
- الإطار المرجعي الأوروبي المشترك وتطوير المعلمين وتنميتهم مهنيا.

استطاع إذن مخطّطو هذا التصوّر أن يطوروا نظاما من الأقسام والوظائف، يناسب الحاجات التواصلية للمتعلمين الذين يتعلمون اللغات الأوروبية المختلفة في محيطها الأصلي، جاءوا باعتبارهم رجال أعمال، أو طلبة، أو مهاجرين أو عمالا أو غير ذلك، وهم من بيئات لغوية أخرى.

1- http://learning.aljazeera.net/blogs/pages/ تاريخ الإضافة :22 /6/ 2015، د. خالد أبو عمشة، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك.

وضع هذا التصوّر منهجا مبنيا على أساس واضح يتضمن المفاهيم التي يمكن لمتعلمي اللغات أن يعبّروا عنها باللغة الأجنبية، ومن ثمّ صنفت الحاجات اللسانية لهؤلاء المتعلمين، أخذا في الاعتبار أولا الوضعيات التي يستعملون فيها اللغة وثانيا المفاهيم التي يريد كلّ صنف من هؤلاء المتعلمين، التعبير عنها باللغة الأجنبية، مراعاة لتلك الوضعيات.

إنّ هذه الحاجات اللسانية هي التي كانت الخلفية المعتمدة في تحديد العناصر التركيبية والدلالية في مقاربة الكفاية التواصلية، الوظيفية، ولأن هذه الحاجات اللسانية، مختلفة بين مجموعة لغوية وأخرى لاختلاف أغراض تعلّم اللغة الأجنبية، كانت تلك الحاجات منها ما هو عام يشترك فيه كل المتعلمين، ومنها ما كان خاصا، لكا فئة منهم. إنّ هذا التصور لهذه المقاربة يختلف تماما عمّا لوكان هناك منهاج محدّدا مسبقا يجب على المتعلمين للغة الأجنبية انهاؤه وإيصاله لهم دون علم مسبق وأكيد بأن هؤلاء المتعلمين قد تمكن حقيقة من كفاية استخدام هذا المحتوى الكبير ممّا تعلّمه من مسائل لسانية عبر مستوياتها المختلفة فونولوجيا ومورفولوجيا وتركيبيا ودلاليا وغير ذلك. فالمنهج الوظيفي يروم ضبط أسلوب تصميم المناهج ولا يهمه طريقة تعليم اللغات، لأن قصده تنظيم المضامين اللسانية، مراعاة لتناسبها والوظائف اللغوية التواصلية[1] المختلفة لمتعلم اللغة الأجنبية، " ويتطلّب تكون الانحاء الوظيفية مزودة بجهاز من المفاهيم يستطيع رصد الخصائص التداولية للظواهر اللغوية؛ ...انسجاما مع الافتراض الأساس القاضي باعتبار بنيات اللغات الطبيعية تتحدّد بمختلف الأهداف التواصلية التي تستعمل من أجلها"[2] أي تحديد المجال التداولي الذي سوف يستعمل فيه ما تعلّمه من هذه اللغة أو تلك، كوضعية التعبير عن الرأي، أو الطلب، أمرا وتركا، إلى غير ذلك، فقد تختلف هذه الوظائف وبالتالي يختلف ترتيب طريقة عرضها على المتعلم للغة بين مضمون لساني وآخر، لارتباط ذلك كله بإدراك مصمم المناهج، لكل هذه الاحتياجات اللسانية للمتعلّم، وللكيفية التي سوف يستخدمها لإعلانه عنها، وما هي أولى حاجاته في ذلك.

1-7- انتشار المناهج التواصلية في تعليم اللغات الأجنبية

انتشر في السنوات الأخيرة الاهتمام بالمقاربة التواصلية في تعليم اللغات الأجنبية، ولا زال هذا النشاط مستمرا إلى الوقت الراهن. حيث أصبحت هذه المقاربة تدرس في مختلف الجامعات

1 – ينظر: عز الدين البوشيخي، التواصل اللغوي مقاربة لسانية وظيفية، مرجع سابق، ص: 42.

2 – المرجع نفسه، ص:42.

والمعاهد، كما أن كثيرا من الكتب والمواد التعليمية التي ظهرت في الفترة الأخيرة، تأثرت إلى حد كبير بالأفكار التواصلية. وأخذت الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية تبتعد عما يسمى بالمقاربات النحوية: (Approche Grammaticale)، يبدو من خلال إلقاء نظرة لما يصدر من دراسات وبحوث لسانية عديدة، التي ظهرت مؤخرا في مختلف أنحاء العالم، أن التدريب التواصلي، الذي يركز على استخدام اللغة للتعبير الشفوي والكتابي أصبح له من المكانة الهامة في تعلم اللغة الأجنبية في القرن الواحد والعشرين. فلقد أشارت نتائج الدراسات التي قام بها بعض الباحثين حول تدريس اللغة الفرنسية والألمانية والإسبانية والبرتغالية إلى المكاسب اللغوية والعملية التي يجنيها الدارسون عن طريق التركيز على التدريب الشفوي والكتابي أو ما يسميه علماء اللغة المعاصرون بالتدريب التواصلي.

إذا اعتبرنا أن ضبط الحاجيات التواصلية لمتعلمي اللغات الأجنبية، التي سوف يمارسونها في تعاملاتهم المختلفة مع المتحدثين الأصليين للغة، هو الاصل الذي سوف يبنى عليه إعداد المضامين اللسانية التواصلية، فإنّ هذه المسألة تعترضها العديد من الإشكالات.

أولاها عندما تسلم هذه المهمة إلى المعلّم الذي لم يخضع لأي تأهيل في هذا المجال، وهذا ما يحدث غالبا، وتجربتنا في ميدان التعليم لقرابة ثلاثة عقود دليل على ذلك. وثانيا يتعذر على الكتاب المدرسي أو غيره، وحده، أن يقدم حلولا لحاجات المتعلّمين المختلفة. وبالتالي يتعذّر على المعلّم وحده، تحديد حاجات المتعلّمين التواصلية، فهذا الإجراء جد مكلف للمعلّم، وبالأخص إذا ما كان المتعلمون أطفالا يتعلمون لغة أجنبية، لمجرد أن تعلمها مطلوب. فقد يكون بمستطاع المعلم استشراف الحاجات اللسانية لمتعلمي اللغة الأجنبية من اللغة عندما سيحدثون أهل اللغة الاصليين بها، ما يمكنه أن يضيفه لهذه الاستشرافات ما يعتقده لازما من الوظائف تواصلية مختلفة في الحين أثناء العملية التعليمية التعلمية، لكي يقوم بإنجاز المضامين التعليمية في ظل هذا التصوّر.[1]

قد يصعب على الباحث المختص وهو يتجول بحثا عن كتب في هذا المجال أن يتحصّل على ما يريد من كتب ومراجع تلبي جميع حاجات المتعلم الاتصالية بالطريقة العلمية الحقيقية. ولذلك لا مناص من الاستعانة بالمعلّم لسدّ هذا النقص، مع تحضيره لمضامين لسانية تواصلية، تناسب الحاجات التواصلية لمتعلّمين، ويوازي ذلك كله بعملية تقويمية مستمرة رصدا وتحليلا، لإعادة تشكيل مضامين تعليمية ملائمة، كما بجب على المعلمين أن يعوا هذه المسألة وعيا تاما،

1 – علي علي شعبان، المرجع السابق، ص: 90.

باعتبارها التعويض الوحيد للنقص الذي أشرنا إليه، وأن عليهم أن يعدوا البرامج والمقررات لمضامين بيداغوجية واضعين في اعتبارهم موضع الجدّ الحاجات التواصلية للمتعلمين، والامر يتعقد أكثر حينما يدرك المعلم أنّ لكل متعلّم حاجاته التواصليّة الخاصة.

1-7-1- معايير إعداد المضامين التعليمية في المناهج التواصلية

إذا كان متعلمو اللغات الأجنبية يحتاجون لمسألتين، هما: معرفة الخصائص اللسانية لمختلف التراكيب، ومعرفة استعمالات هذه التراكيب حسب السياقات المختلفة، لتحقيق الكفاية التواصلية فمن الضروري إذن على واضعي المضامين التعليمية أن يأخذوا هذين الجانبين في الاعتبار عند اعداد المضامين التعليمية الخاصة بهؤلاء المتعلّمين، وإذا كنا قد عالجنا سابقا معيار معرفة الخصائص اللسانية لمختلف التراكيب الواجب أن يعرفها متعلّمو اللغة العربية من غير العرب، فإننا سنتناول بالبحث المعيار الثاني وهو الذي لا يقل أهمية عن المعيار الأول وهو معرفة توظيف هده التراكيب اللسانية في الوضعيات التواصلية المختلفة، التي يعيشها فعلا هؤلاء المتعلمون.

يتضح لنا من خلال بحثنا في هذا الموضوع أنّ من بين أهم الابعاد التي ركز عليها أنصار هذه المقاربة، مسألة الوظائف التواصلية من خلال وصفها وتحايلها، وعلة هذا الامر أنهم يعتبرون هذه الوظائف الأصل الذي بنيت عليه مضامينهم التعليمية، فهي المنطلق الأول الذي يؤسسون عليه عملهم؛ لأن واقع الحال يثبت أن هذا التوجّه الجديد في الدراسات، قد كان له أثر كبير في وقوع تغير حقيقي في ميدان تعليم اللغات الاجنبية، كما تحولت وجهة الدارسين ومراكز البحوث إلى الوظائف التواصلية للغة، التي أصبحت تعتبر من صميم تعليم وتعلّم اللغة والتي من أهم هذه الدراسات ما قام به عالم اللغة البريطاني هالداي [1].

وتظهر ملامح هذا العمل حينما حاول دعاة هذا المذهب تصنيف الوظائف إلى مجموعات متشابهة. وقد هيئ لهم أن يجمعوا آلاف الوظائف. وهذا يعني أنه من الصعب حصر جميع الوظائف التي تستخدم فيها اللغة. ومن أكثر الذين جمعوا قدرا كبيرا من تلك الوظائف هاليدي (فقد اهتم البعض بدراسة وتصنيف الأغراض اللغة، أو الوظائف التي تستخدم اللغة من أجلها في رزم متشابهة، نظرا إلى الأعداد الكبيرة جدا من الأغراض، التي تستخدم اللغة للوفاء بها. وربما كان أفضل محاولات التصنيف هذه، ما قام به عالم اللغة البريطاني هاليداي، الذي جمع كافة الأغراض، أو الوظائف التي تفي اللغة بها تحت سبعة أصناف[2] .

1- ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، سلسلة عالم المعرفة، العدد 26، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988م، ص: 42.

2- ينظر: ف. دوغلاس براون، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، مرجع سابق، ص:42.

المبحث الثاني: مقاربة وظيفية

إن ما يحتاجه المتعلم في اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية لا من حيث جوهرها وإنما من حيث المحتوى المنتقى للتعليم، قد أصبح معلوما لدى المتخصصين في اللسانيات التطبيقية بأنه مغاير كل المغايرة مقارنة مع ابن اللغة الأصلي، نظرا لاختلاف الخصائص اللسانية الصوتية منها والمعجمية والتركيبية والدلالية والاملائية للغة، التي قد لا يكون للمتعلم الاجنبي سابق علم بها، لذا يجب على المشتغلين في هذا الحقل تحديد المضامين اللغوية على المستويات الاربعة السابقة بدقة، مع اعطاء كل الاعتبارات النفسية ولاجتماعية اللسانية والاجتماعية الثقافية التي يمتاز بها المتعلم هنا" وقد أثبت بحث ميداني أجريناه على ألف طالب من خمسين جامعة ومؤسسة تعليمية من الدول العربية والاجنبية أن المقبلين على تعلم اللغة العربية تختلف اهتماماتهم وتطلعاتهم باختلاف مستوياتهم العمرية والثقافية والاجتماعية"[1]

1-الكفايات التواصلية المرتبطة باللغة تعليميا

إن الجهود المتعلقة بنمذجة الكفاية التواصلية عديدة، فمنذ السبعينيات كان الانكباب حول الكفاية التواصلية كما تحدث في قاعة الدرس. فقد حددت المقاربة التواصلية وقدمت وصفا دقيقا وأصيلا لوضعيات التعلم قدر الامكان لتنتهي في الاخير إلى الطريقة السمعية البصرية.

وبعد ذلك أي في الثمانينيات كان الإلحاح على أن الكفاية التواصلية هي كفاية ديناميكية، أنها نسبية وعرضة للتغيير، وأنها في النهاية مرتبطة أيما ارتباط بظروف التعبير والعرض والبيان وبالتعاون الذي يقام بين الشركاء في التبادل أي أن تكون كفءً في لغة أجنبية، هذا معناه أن تعرف استخدام فهرست المعارف والقواعد في وضعية معينة بشكل ملائم.

هذا الانقلاب للمقاربة يؤدي إلى تعريف للكفاية التواصلية لأغراض تعلمية، بحث يتوفر التفريق بين أربعة مكونات: نحوي (يشمل المعجم، الفونولوجيا والسيمنطيقا)، سوسيولغوي(يحيل إلى قواعد الاستعمال وإلى الخصائص السياقية من ضمنها المشاركين، هدف التفاعل، مواضعات التفاعل)، منطقي (يحيل إلى قوانين الخطاب)، استراتيجي (يخص كل ما هو ضروري أثناء تفاعل ما، من ضمنها التصويبات ومراجعة التركيبات المساعدة على ترميم بعض الثغرات).

1- رضا سويسي، التكوين التربوي لأساتذة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قضايا وتجارب، وثائق وبحوث اجتماع مديري المعاهد العربية المتخصصة في إعداد معلمي اللغة العربية وتدريسها لغير الناطقين بها (تونس23-25 صفر 1412هـ/2-4 سبتمبر/أيلول 1991م)، تونس 1992م، ص:8

هكذا يلقي المكون الاستراتيجي الضوء على خصوصيات التواصل خارج اللغة. فالمتحدث غير الطبيعي يجب أن يمتلك أدوات واستراتيجيات تسمحان له بتدبير اللاتماثلية التواصلية باللغة الاجنبية، فنمذجة الكفاية التواصلية إذن تشمل المكون النحوي والمكون السوسيولغوي والمكون المنطقي والمكون الاستراتيجي.

لهذا يلاحَظ أن الكفاية التواصلية معقدة ومتعددة الابعاد. فهناك تركيز على إبراز بشكل خاص المكون التداولي.

ولهذا سأحاول في هذا البحث الاستفادة من الدراسات التي يقترحها الإطار الأوروبي المشترك للمجلس الأوروبي كصورة موجزة للتيار التواصلي، كونه عملا مؤسساتيا تشارك فيه كل دول الاتحاد حيث يتوخى من النمذجة التي يقترحها أن تكون معقولة وليس فقط وصفية. النموذج هو من نوع عملي / إنجازي متمركز حول العلاقة، من جهة، بين استراتيجيات الفاعل ومن جهة اخرى، المهمة او المهام المراد تحقيقها في ظل مناخ وشروط معطاة.

نلاحظ إذن وجود ثلاثة مكونات: سوسيوثقافية، لغوية وبراغماتية. فلأن التواصل يتموضع بكل وضوح داخل نظرة عملية، فإن الطابع السيوسيوثقافي يشكل أهمية كبيرة لان المكوَّن السوسيوثقافي يؤثر بقوة في كل تواصل لغوي بين نماذج الثقافات المختلفة. أمّا المكون اللغوي فيتصل بالمعارف وبالدرايات المتعلقة بالمعجم، بعلم الأصوات، بالدلالة وبأبعاد اخرى للنظام اللغوي، منظورا إليه كما هو. اما الاهتمام الآخر فهو التنظيم المعرفي الذي يباشر معالجة اللغات. ثم يأتي المكون البراغماتي ليهتم بالتفعيل الوظيفي للأدوات اللغوية وغيرها، كاللجوء إلى السيناريوهات أو الكتابات المابين التفاعلية، التحكم في أشكال التساوق والانسجام للخطاب، التحديد للأنواع والانماط النصية.يبدو بشكل غريب أن المخطط يرسم تبعية وخضوع البراغماتي لما هو لغوي.

فأهمية الأنشطة اللغوية أساسية، وعليه فالوضعيات الحوارية / التداولية تم الاعتراف بها أخير كوضعيات أساسية ومهمة. كل فئة من الفئات فصلت إلى مهام لغوية خاصة، على سبيل المثال بالنسبة للتفاعل نجد التداول اليومي، المقابلة، بالنسبة للإنتاج القيام بعرض أو كتابة رسالة، بالنسبة للتلقي الإنصات إلى إعلان عمومي او القراءة من اجل الارشاد، فيما يرجع للوسيط الترجمة الادبية او التأويل غير النظامي.

فقد حددت الكفاية التواصلية كمهارة، تأكيدا أن الديداكتيكي / اللغوي هو تكوين المتعلمين القادرين على استعمال اللغة بصورة إجرائية.

إن هذا الموقف يتعارض إذا مع موقف تشومسكي في النطاق؛ حيث يفترض أن القاموس المعرفي للمتعلم هو دائما في حالة تطور. نجد هنا فكرة الديناميكية التي تتعارض مع فكرة الكفاية التواصلية الثابتة، الموضوعة قبلا.

فالكفاية التواصلية في اللغة الأجنبية هي أساسا كفاية غير مستقرة، متغيرة، قابلة للتراجع والتقهقر؛ تؤدي هذه الاشكالية الديداكتيكية إلى نوعين من الاهتمامات: تحديد درجات الكفايات والتفكير حول الاستراتيجيات المعرفية الضرورية لنمو الكفاية. منها تكوين المتعلمين للغة ثانية والاعداد المنهجي؛ لأن المراد هو وصف ما يمكن أن يفعله متحدثو اللغة الثانية باللغة وجودة أعمالهم اللغوية. والوصف التخطيطي للكفاية التواصلية، كما يتجلى من خلال هذه المستويات، يوفق بين المهام اللغوية للحياة الاعتيادية ومستوى تداخلية اللغة.

يجب أن ندرك جيدا أنه يوجد خلط بين استراتيجيات التعلم واستراتيجيات التواصل، الشيء نفسه ينطبق فيما يختص بالتصريحي والإجرائي. ما يتصل بالإجرائي فإنه بعيد بأن يكون مستوضحا في الديداكتيك. إننا نربط المهارة بالإجرائي، استراتيجيات التواصل، بالشكل الذي تنفذ في وضعية تواصلية، تنهض على الاجرائي.

من اجل تحقيق الأغراض التواصلية أثناء الفعل اللغوي، يسخِّرُ المتعلمون المستعملون للغة الاجنبية إمكانياتهم العامة –التي سنحددها لاحقا–ويمزجونها بكفاية تواصلية ذات نمط لساني خاص. وبهذا المعنى تحديدا قد تتضمن الكفاية التواصلية المكونات الآتية:

- الكفايات اللسانية
- الكفايات السوسيولسانية
- الكفايات التداولية

ولكن سنركز في رسالتنا هذه على الكفاية اللغويّة أولا لارتباطها أكثر بتعليم اللغة وأيضا لأنها وسيلة تعليم اللغة أي نُعلم اللغة باللغة.

1-1 – أقسام الكفايات اللسانية:

لقد رشح أن لا إجماع – على مذهب علماء أصول الفقه – وذلك بناء على أغلب الدراسات[1] في هذا الحقل على وجود – إلى حد الساعة– نظرية لسانية عامة من شأنها أن تكون أمرا محل قبول عام.

إن النظام اللغوي معقد إلى درجة كبيرة، و–في حالة مجتمع ممتد ومتعدد كالمجتمع العربي– غير متحكم فيه تماما من طرف أيٍّ من مستعمليه، ولا يمكن تحقق ذلك فعليا، باعتبار ذلك التطور المستمر للغة من أجل تلبيتها متطلبات مختلف استخداماتها أثناء عملية التواصل.

وهذا ما يتبين من خلال المعالجات اللسانية لهذه المسألة التي ابتدأها نمذوج الطرح الوصفي اللساني الذي استعمل في تدريس المدونات التي حنّطت تلك النصوص الادبية التي اعتمدت كدعامة في دراسة اللغات خاصة القديمة منها؛ غير أنَّ هذا النمذوج التقليدي قد تم رفضه منذ بدايات القرن الماضي من طرف اللسانيين الاكثر احترافية[*]، الذين ذهبوا إلى أن اللغات يجب أن تُدرَس وصفا مثلما هي عليه في الاستعمال، على اعتبار أنَّ "موضوع علم اللغة الوحيد والصحيح هو اللغة معتبرة في ذاتها ومن أجل ذاتها" [2]عوض أن تقدم مثلما يريد البعض جعلها ذلك النمذوج التقليدي، المصمَّم من أجل صنف معين من اللغات، الذي لا يتناسب مع وصف اللغات المؤسسة على نظام من الترتيب المختلف تماما. ولكن مما يجدر الاشارة إليه أن أيّا من هذه النمذوجات المطروحة كبدائل لم يحرز ذلك الاجماع المأمول.

وبدل ذلك هناك من رفض إمكانية وجود نمذوج لـ "كيانات خطابية"[3]، وحيد لوصف اللغات؛ رغم ظهور بعض الاعمال حول نمذوجات كلية إلا أنه لم يعط تلك النتائج التي يمكن استعمالها مباشرة من أجل تسهيل عملية تعلم، وتعليم اللغات، وغيرها من المسائل المتعلقة بهما كالتقويم مثلا. لقد اكتفى أغلب اللسانيين الوصفيين بتشفير التطبيق والممارسة، مقدمين تلك العلاقة

1– ينظر: - Cadre Europeen Commun De Reference Pour Les Langues: Apprendre Conseil De ، Strasbourg، Division Des Politiques Linguistiques، Evaluer،Enseigner L'europe, 2000,P86.

*– ما ذهب إليه البنيويون اللسانيون بقيادة فرديناند دي سوسيير في دراستهم للغة.

Ferdinand de Saussure, Cours De Linguistique General, Quatriem edition, Payot, 2 Paris, 1949, p: 317.

3– جوست زفارت، البنيات التركيبية والبنيات الدلالية (علاقة الشكل بالمعنى)، تر. عبد الواحد خيري، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط1، سوريا، اللاذقية، 2008، ص:7.

بين الشكل والمعنى ومستعملين مصطلحية غير بعيدة عن التطبيقات القديمة إلاّ إذا كان من الضروري معالجة الظواهر الخارجية عن سلسلة أو سلم النمذوجات الوصفية التقليدية[1]

هذه المقاربة البديلة التي تحاول تحديد وترتيب المكونات الأساسية للكفاية اللسانية من حيث التعليمية، التي تعرف بأنها الدراية بالعناصر الواضحة التي يمكن من خلالها تبلور وتحويل رسائل صحيحة ودالة والقدرة على استخدامها، بمعنى ضرورة معرفة جميع الامور المتعلقة ببنية اللغة ومعرفة القواعد التي تتحكم في استعمالها[2].

فالموضوع لم يعد فقط التحكم في شفرة معينة مكونة من مجموعة عمليات متسلسلة مع احترام التوافقات المعجمية والتركيبية المرتبطة بقيم مضمرة، ولكن الاستعمال الذي نستخدمه لأغراض تواصلية، ولا يمكن أن يعني ذلك إلا المهارات اللسانية وتمكن المتعلم للغة العربية من غير أبنائها منها، أي توفر كسب مهاري لساني في واقعه التعاملي، إذن فمسألة التعلم هي عملية المزج بين المعارف اللسانية والمعارف الإجرائية المتعلقة بالكيفية التي تستخدم بها هذه المعارف المهارية؛ هذا الوضع يحتم علينا ضرورة التمييز بين الكفايات الآتية:

- الكفاية المعجمية.
- الكفاية التركيبية.
- الكفاية الدلالية.
- الكفاية الصوتية.
- الكفاية الإملائية.

إن نمو قدرة اكساب اللغة الثانية لدى المتعلم غير الاصلي من أجل استعمال الموارد اللسانية يمكن أن تُقدّر(تقاس) وتعرض عبر خمسة مستويات على الصورة التي يعرضها الجدول الذي اعتبرته – حسب رأيي – محققا ومبلورا بشكل علمي وعملي في آن، الكفايات المذكورة أعلاه

1 – ينظر: المرجع السابق: .Cadre Europeen Commun De Reference Pour Les Langues - p:87.

2 – ينظر: بدر بن الراضي آخرون، اللغة والتواصل التربوي والثقافي مقاربات نفسية وتربوية، منشورات مجلة علوم التربية الدار البيضاء، 2008، ص: 13–14.

وأقصد هنا الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات(*)الذي نحوت على منواله في هذا الأمر عبر مستوى الأول والثاني(أ1-أ2)،(A1-A2) كالآتي: (أنظرالجدول)

أ1/ A1	-لديه النطاق الأساس من التعبيرات البسيطة فيما يتعلق بالأشياء الشخصية والاحتياجات المادية.
أ2/ A2	-لديه رصيد من الأساليب اللغوية الأساسية التي تمكنه من التغلب على المواقف الحياتية اليومية ذات المضمون المعروف له من قبل، غير أنه يكون عليه في المعتاد أن يلجأ إلى الحلول الوسط، ويبحث عن الكلمات البديلة وذلك فيما يتعلق بتحقيق الهدف من الكلام.
	-يستخدم التعبيرات القصيرة المستعملة لتحقيق احتياجات بسيطة ومحدّدة، وعلى سبيل المثال للتعبير على المعلومات الخاصة بشخص ما أو بالمواقف الروتينية في الحياة اليومية والرغبات والاحتياجات وللاستفسار عن شيء ما. يستطيع استخدام نماذج بسيطة من الجمل والتعبير بواسطة الجمل التي يحفظها والمركبات من الكلمات والصيغ اللغوية عن نفسه وعن الأشخاص الآخرين وما يفعلونه ويمتلكونه وكذلك عن الأماكن...إلخ. لديه رصيد محدود من التعبيرات القصيرة التي يحفظها والتي تكفي لأبسط المواقف الأساسية، وفيما يتعلّق بالمواقف غير الروتينية فإنّه غالبا ما يحدث توقف في الحديث وسوء فهم.

*- اختياري لذلك- (بكونها مرجعية) - يعمد إلى أن هناك عاملين بُنيا على بعضهما وأنتجا في النهاية أن يكون الاطار الاوروربي الموحد مرجعا لي في بحثي هذا، العمل الاول هوالإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات نفسه، والثاني: ما يسمى ب (ALTE:Association des centres d'évaluation en langues en Europe) جمعية المراكز للتقييم اللغوي في وروبا. و(ALTE) هي: جمعية، أسست في 1990م، وهي التي تضع الامتحانات والفحوص اللغوية الاوروبية وتضمن نشرها وتوزيعها. في 2003م نالت جمعية(ALTE) صفة المنظمة الدولية غير الحكومية (OING)، التي لديها قانونية المشاركة في المجلس الاوروبي، وفي 2006م أصبحت (ALTE) جمعية غير حكومية (ONG)، لها صبغة قانونية استشارية خاصة لدى المجلس الاقتصادي والاجتماعي للامم المتحدة. (ينظر: Cadre Europeen Commun De Reference Pour Les Langues: Strasbourg. ، Division Des Politiques Linguistiques، Evaluer، Enseigner،Apprendre Conseil De L'europe, 2000,P:173.

1-1-1- الكفاية المعجمية (المفرداتية):

هي المعرفة والقدرة على استعمال مجموع مفردات لغة ما، المتكونة من عناصر معجمية وعناصر نحوية والقدرة على استعمالها[1].

1-1-1-2- العناصر المعجمية:

أما العناصر المعجمية فنقصد بها:

أ-**العبارات الجاهزة، ومجمل المقولات المقولبة التي لا تتغير**، والمتكونة من عدّة كلمات، محفوظة ومستعملة كمجموعات؛ أماالعبارات الجاهزة فهي التي قد تمثل لشخص أجنبي عن لغة ما ابهاما غير مفهوم إلا بعد استنجاده بمعجم؛ وأما العبارات المقولبة فهي العبارة الي تحوي معنى عاما والذي لا يمكن شرحه من خلال تجزئة العبارة إلى مفرداتها كل على حدة.

- تحتوي العبارات الجاهزة في أغلب الأحيان، على مؤشرات مختلف الوظائف اللغوية الآتية[2]مثل:

- عبارات التحية ك " السلام عليكم"، "صباح الخير، كيف الحال؟"

- الأمثال كـ" طير في اليد خير من عشرة فوق الشجرة"

- المقولات العتيقة ك " اللي قاريه الذيب حافظو السلوقي"

أما المقولات المقولبة فتحتوي:

- المجازات التي لا تتغير، المغلقة دلاليا مثل: " إذا حضر الماء بطل التيمم" أو " لا يفتى ومالك في المدينة".

-أساليب التوكيد للفت الانتباه مثل "أبيض كالثلج". ويأتي السياق والوضعية لإدارة وتسيير الاستعمال في أغلب الأحيان.

- البِنى الثابتة المحفوظة والمستعملة كمجموعات، والتي يعطى لها معنى بإضافة مفردات أو عبارات، مثل: " أيمكنك تسليمي كذا.....؟"

- العبارات الفعلية الثابتة مثل " تأقلم مع " " أخذ على عاتقه "

- عبارات أخرى ثابتة مثل " رويدا "

- التضام أو الارتصاف المعجمي (collocations)[3] مثل " إلقاء خُطبة" إلخ.

1- ينظر: CECRL المرجع السابق، ص: 87.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص: 87-88.

3- عبد القادر الفاسي الفهري، معجم المصطلحات اللسانية (انجليزي- فرنسي - عربي)، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، بيروت، لبنان، 2009، ص:46.

ب- الكلمات المنعزلة (المفردة): يمكن أن تنطبق على الكلمة المنعزلة عدّة معان(المشترك المعنوي أي متعدد الدلالة/polysémique)[1]، مثل كلمة " عَيْنٌ " فقد تطلق على حاسة النظر، وعلى منبع الماء، وعلى الحسد، وعلى الجاسوس[2]، إلخ.

ويمكن أن ينتمي اللّكسيم(-) أي الكلمات المنعزلة لأقسام الكلام المفتوحة، فتكون اسما أو فعلا أو صفة أو ضرفا، وهذه الأقسام -من جانبها- يمكن أن تكون مجموعات دلالية مغلقة(كأيّام الأسبوع، شهور السنة، المكاييل والأوزان، إلخ.)[3]

- كما تستطيع أن تُكَوِّن مجموعات معجمية أخرى ضمن غاية نحوية أو دلالية معينة، من مثل: الضمائر، أسماء الإشارة، إلخ.

1-1-1-3- العناصر النحوية:

تنتمي العناصر النحوية إلى مستويات مغلقة من الألفاظ. مثل:

-الأدوات (التعريف، الأعداد، أدوات الكم: بعض، كل، جميع، كثير. إلخ [4]).

-أسماء الاستفهام والأسماء الموصولة.

- أسماء الإشارة

- الضمائر الشخصية

- ضمائر الملكية مثل: لي، لك، له، لهم، إلخ.[5]

- حروف الربط: الجر، العطف، إلخ.

- الأفعال المساعدة/ أفعال الإحالة.

- الروابط.

- المتمّمات

1- عبد القادر الفاسي الفهري، المرجع السابق، ص:254.

2- ينظر: الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، ج 3، ع ي ن، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1979، ص:359.

3- عبد القادر الفاسي الفهري، المرجع نفسه، ص:171.

4- ينظر: أحمد العائد وآخرون، المجيب معجم فرنسي- عربي (عام، لغوي، وظيفي)، دار اليمامة للنشر والتوزيع، ص:1136.

5- عبد القادر الفاسي الفهري، المرجع نفسه، ص:256.

أ- نطاق الحصيلة اللغوية Etendue du vocabulaire

وفيما يلي المقاييس المتدرجة الخاصة بالحصيلة اللغوية التي يعرفها المتعلم ومدى تمكنه منها دائما في المستوى أ1 وأ2 (A1-A2)، حسب الاطار المرجعي الأوروبي الموحد للغات؛ أنظر الجدولين[1]:

أ1	لديه مخزون أساس من فرادى الكلمات والتعبيرات التي تنسحب على المواقف المادية المحدّدة.
أ2	لديه ما يكفي من الحصيلة اللغوية للقيام بالمهام الروتينية للحياة اليومية وذلك في المواقف المعتادة له وفيما يتعلق بالموضوعات المعروفة له.
	لديه القدر الكافي من الحصيلة اللغوية الذي يمكّنه من تحقيق احتياجاته الاتصالية الأساسية. لديه القدر الكافي من الحصيلة اللغوية الذي يسمح له بالقيام بمتطلباته الأساسية البسيطة.

ب -إتقان استخدام الحصيلة اللغويّة Maitrise du vocabulaire

أ1	لا يوجد مصنّفات
أ2	يتقن حصيلة لغويّة محدودة، فيما يتعلّق بمواقف الحياة اليوميّة الماديّة

1-1-2-4- أسس اختيار المفردات (المعجم) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

تعتبر المفردات من أهم العناصر المكونة للغة، ومن أولى القضايا الأساسية التي أخذت من عناء المشتغلين في مجال اللسانيات التطبيقية. محاولين تناول الاجابة عن أهم سؤال في هذا الحقل ألا وهو ماهي المفردات الواجب أن تدرّس لمتعلم لغة أخرى باعتبارها لغة ثانية؟

إن هذا الشأن يرتبط مباشرة بالأهداف التي تحددها الحصة التعليمية وأيضا بالزمن المخصص لهذه الحصة أثناء التدريس، وذلك باعتبار أن ليس جميع المفردات التي هي في متناول الناطق الأصلي للغة تكون بالضرورة ذات فائدة لمتعلمي اللغة الثانية لكونهم لا يمتلكون الوقت الكثير للتعلم مقارنة بغيره-(صاحب اللغة الأصلي)- لتعلم لغة ثانية. فهل ينبغي أن يشرعوا في تعلم عدد كبير من المفردات وما تحديد هذا العدد منها؟ ثم أيضا على افتراض هذا الأمر فما هي هذه الكلمات؟

1 - ينظر: CECRL، المرجع السابق، ص: 88.

إن هذه المسألة هي ما يعرف باختيار المفردات في تدريس اللغة سواء الأولى أو غيرها، ثم هل هذه الغربلة للكلمات هو شيء يجب تكليفه بصورة تامة لاختيار مؤلفي المراجع البيداغوجية ومنظمي الايام التدريبية كدورات محددة لتعلم اللغة الثانية؟ أم أنه توجد أساسيات ومرتكزات مضبوطة من الممكن استعمالها لإحداث اتجاه أكثر براغماتية وعقلانية؟ إن جعل الثقة كاملة في مؤلفي الكتب الدراسية والاعتماد عليهم في قضية اختيار الكلمات من شأنه أن يوصل إلى نهاية ليست ذات جدوى بيداغوجية.

وفي هذا السياق يمكننا إلقاء نظرة على الكتب المؤلفة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بها – بله عن كتب اللغة العربية للناطقين بغيرها– وأقصد هنا المؤلفات المشابهة للكتب الرسمية (les livres parascolaires) –على سبيل المثال لا الحصر– يتبين لنا – كأولياء لمتعلمين متمدرسين–، مدى ذلك الاتفاق بين أولئك الذين ألفوا هذه الكتب على المفردات الأساسية التي تتكون منها مختلف النصوص بوصفها متضمنة لتلك الكلمات رغم أن هذه الكتب مصمماً لنوعيات متشابهة من المتعلمين، بل يمكن ملاحظة أن نسبة كبيرة من الكلمات نفسها – إن لم تكن كلها – قد وردت في أغلب الكتب كما أن هذه الكتب في أغلبها لا تتطلب معلومات سابقة عن لغة هذه النصوص لكون هؤلاء التلاميذ ذوو مسار دراسي سابق وليسوا أجانب عن هذه اللغة التي يدرسونها، زيادة على تفاوت منهجية طرح المادة التعليمية من كتاب لآخر، رغم كونها جميعا تسعى إلى تدريس المهارات الاتصالية الأساسية عبر اللغة.

وهذا الموضوع يحتاج –حسب رأيي– إلى دراسة ميدانية لنؤكد علميا هذا الامر ولعل ذلك يكون عبر دراسة ميدانية مستقبلا إن شاء الله تعالى.

وبناء على ذلك فقد لا تعد أغلب هذه الكلمات من المفردات الأساسية لتعلم اللغة العربية بوصفها لغة أولى فما بالنا بكونها لغة ثانية لانعدام مَن يضع اعتبارا لذلك – حسب علمي– كي نكون موضوعيين، وبالتالي فهي لا تستحق أن تكون مادة لغوية لأن يتعلمها المتعلمون.

زيادة على أن العديد من هذه المفردات قد تكون من المفردات الخاصة التي لها علاقة بموضوع حواري ما أو موقف مستخدم في استعمال قاعدة نحوية معينة أو تركيب محدد لا يمكن تعميمها على الحالات كلها.

وبالتالي يمكن استنتاج نتيجة هامة مما سبق ذكره وهو أن المتعلم الذي يستعمل أحد هذه "الكتب" عليه أن يصرف وقتاً طويلا من أجل استيعاب ثم استعمال مفردات غير ذات أهمية لمتعلم

اللغة العربية كلغة أجنبية، " لعدم توافقها والسياق التواصلي الذي يتحرك فيه هذا الاخير، واختلاف ملكة الاستيعاب المغايرة تماما لحاجات المتعلم من أبناء اللغة، ولأن طبيعة اللغة الأم أو اللغة الأصل تختلف كلية عن اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية لا من حيث جوهرها بل وإنما من حيث المحتوى المتخير للتدريس"[1].

ولتجنب هذا النوع من المشكلات فيما يتعلق بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها قام علماء اللغة التطبيقيين في السنوات الاخيرة القريبة بإعطاء اهتمام كبير لقضية اختيار المفردات[2]." فقد روعي في اختيار الكلمات في هذه المرحلة أن تكون شائعة في الاستعمال اليومي، أو أن تكون ضرورية للدارس، أو أن تكون وظيفية، وأن تعرض في شكل حوارات ثم في شكل نصوص قرائية ملتزمين التدرج في العرض كما وكيفا مقدرين طاقة استيعاب الدارس اليومية" [3]

وذلك بسبب أن اللغة ذاتها جد معقدًة مما يجعل عملية الاختيار منها دائما ما تكون من أكبر المشكلات الاولى والتي يواجهها أي شخص ممارس لعملية التدريس ويرغب في تعليمها بشكل منتظم. وبصورة عامة –كما اسلفنا ذكره – هناك وعي متنام من طرف المختصين العاملين في هذا الميدان ينم عن إدراك عميق لهذا المشكل يبيِّن أن الاختيار غير المدروس وغير المؤسس على دراسات عميقة وموضوعية ضرب عشوائي واتجاه نحو حائط مسدود بله عن كونه مضياعا للوقت والجهد والمال، وإساءة من قبل ومن بعد للغة الوحي ووعائه، خاصة وأنه أصبح معلوماً بأن بناء نظام متكامل قادر على التوسع المستمر يمكن فقط أن يبلور غاية مرضية للبدايات الأولى في أية تجربة حتى يمكن الإلمام بأكبر قدر ممكن من اللغة كلها، ولا يمكن أن يكون إلا ضرورياً في نهاية المطاف.

إن النظر إلى نظام اللغة يجب ألاّ يكون بصورة تجزيئية وتقريبية على أنه يتكون من مجرد مفردات منتثرة وقد تساهم في أبنية تركيبية فقط بل من الضروري اعتبارها وحدات مروية ولكنها مرتبطة مع نبر وتنغيم خاصين مرتبطين بسياقات عرفية واجتماعية وبيئية وجغرافية.

1– رضا سويسي، المرجع السابق، ص:7

2– ينظر: عون الشريف قاسم، جهود وتجربة معهد الخرطوم الدولي للغة العربية في إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها وإسهامه في نشر العربية داخل وخارج الوطن العربي، المرجع نفسه، ص: 98.

3– حمد بن ناصر الدخيل، تجربة معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المرجع السابق، ص:76

من هنا كان من اللزوم الواضح ان يوفر أهل ميدان تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها الحد الأدنى من الكلمات التي بإمكانها أن تشتغل سوياً في بِنى لسانية باستطاعتها الولوج في تركيبة متعددة ومختلفة من الوضعيات السياقية التواصلية واعتبار ذلك العمل الغاية الاساس لأولئك الذين يحاولون تبسيط اللغة العربية للمتعلم غير الأصلي.

ولا يمكن لذلك كله أن يتحقق ويؤتي ثماره اليانعة إلا باستعمال معايير محددة ولا حرج أن تكون مختلفة في آن لاختيار المفردات اللازمة، وأن يكون هذا الاعداد للكلمات نشاطا مستمرا ومهيمنا طوال مراحل العمل بين جميع أولئك الذين يشتغلون في إطار التعليم المنتظم للغة العربية الخاص بالمتعلمين الاجانب باعتبار أن السياقات التي قد تستعمل فيها كلمات معينة لا تصلح لكمات أخرى وأن أن كلمات بدورها لا يمكن أن تحقق الغرض التواصلي منها إلا بموافقتها لسياقات محددة.

من هنا أيضا كان اختيار الكلمات عبر آلية بيداغوجية بسيطة ولكنها براغماتية (عملية) جدا حيث يتم تهيئة عدد كبير من النصوص من أجل ضبط معرفة المفردات الاكثر شيوعا وورودا، لأنه من المنطقي بيداغوجيا الواضح أن الكلمات التي لها شيوع وانتشار أكبر هي التي ينبغي تعليمها، رغم الاشكال الذي قد نجد أنفسنا مضطرين لحله والمتمثل في نوعية النصوص اللغوية التي ينبغي تحليلها لأنه من الواضح جدا أن إعداد قوائم يبدو من خلالها انتشار المفردات ليس بالأمر البسيط فإما أن تكون مستنبطة من كتب معينة والتي قد تستخلص منها مجموعة من الكلمات بحيث قد تختلف عن تحليل المفردات المجالات السياقية التي تخدمه في عملياته التواصلية التي يمكن من خلالها أن يزيل العديد من العوائق في تعامله اللغوي مع غيره، أو إعداد نصوص خاصة جديدة ذات مضامين مفرداتية معينة.

وهذا يحتاج إلى جهد أكبر يتطلب اختيارها وضعا خاصا يتمثل في ضرورة التنسيق مع هذا المتعلم الاجنبي للغة العربية وذلك بتحديد هذه السياقات التي يتحرك فيها كثيرا هذا المتعلم ولذلك قلنا بضرورة أن يكون اختيار المفردات عملا متواصلا نظرا لتواصل وفود من يريد تعلم اللغة العربية من غير العرب بكل خصائصه المختلفة عن غيره. من هنا نجد الدكتور وليد أحمد العناتي(*)وهو أحد الرواد في اختصاص اختيار المفردات– لمتعلمي اللغة العربية من غير أهلها يفسر طريقة هذا الاختيار قائلا:" وأهم ملامح هذه الطريقة هي تقديم المفردات في قوائم ثنائية

*– ينظر: ملحق الأعلام.

اللغة؛ اللغة الأم واللغة الهدف. وقد شجعت هذه الآلية على الاستفادة من المعاجم الثنائية بوصفها الاستراتيجية الرئيسية لتعلم الكلمات الجديدة."[1]

ولذلك لو أننا قمنا بإلقاء نظرة على القوائم التي كانت قد أعدت سابقا عبر مختلف الكتب المؤلفة في هذا المجال لادركنا أن أغلب هذا العمل والجهد كان ارتجاليا دون أن يخضع لضوابط منهجية مرتبطة بواقع الاجنبي المتعلم للغة العربية؛ ولعرفنا أيضا أن هذه القوائم الشائعة والتي أعدت لتدريس اللغة كانت تعتمد على تحليل مواد القراءة المشهورة ونتج عنها قوائم شيوع الكلمات إما عبر ما أخذ فيما بعد شكل القواميس العامة على غرار ما قام به مثلا الدكتور احمد ابن شنب أثناء الاحتلال الفرنسي، في مؤلفه الموسوم الكلمات التركية المستعملة في اللهجة الجزائري(mots turks et persans conservés dans le parler algérien)، بغض النظر على أن هذه الكلمات مستخدمة في الحياة اليومية لغير العربي أم غير ذلك.

إن النص لا يتوقف فهمه على نسبة المفردات المألوفة فقط، ولكنه يعتمد على عدد من العناصر الأخرى أيضاً مثل موضوع النص، والطريقة التي استخدمها المؤلف في علاج الموضوع، ومدى تفاعل القارئ مع ذلك للموضوع صحيح أن انتشار وشيوع المفردات ذو أهمية بمكان في تحضير وبرمجة قوائم الكلمات لتعليم اللغة العربية لغير العربي، ولكن هذا الذيوع لا يدل ضرورة على أن الفائدة المخطط لها قد تحققت ؛ وذلك أن انتشار المفردات في أساسه يتوقف على صنف الامثلة اللغوية التي تم تحليلها، لأن أغلب المفردات انتشاراً في شرائح من الكتابة الشعرية مثلا ستكون مغايرة عن تلك الكلمات الأكثر شيوعاً في القصص مثلا.

من أجل ذلك وتأكدا من أن شيوع ورود الكلمات في نص ما عليه أن يتوافق مع قيمتها بالنسبة لمتعلمي اللغة العربية المحَدَّدين هنا، وأن تكون المتون أو الامثلة اللغوية التي تم اختيارها باعتبارها مادة أساسية للنص لها صلة مباشرة بما يحتاجه المتعلمون المستهدفون، وأن تكون ايضا المفردات الشائعة على مساحة واسعة من العينات اللغوية المختلفة، أو تتفرق العينة في المتن. فالمفردات الاوسع شيوعا وانتشارا تعتبر من أكثر الالفاظ نجاعة في أهداف تدريس اللغة العربية هنا، مع الاخذ في الاعتبار ما أشرنا إليه سابقا من أن الشيوع والانتشار عنصر غير كاف في هذا

1- وليد أحمد العناتي، مفردات العربية دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها 14- 1430/11/15هـ./ 2-2009/11/3م. جامعة الملك سعود، الرياض، م.ع.س،2009، ص:486.

الوضع ليعتبر قاعدة نؤسس وفقها جداول وقوائم الألفاظ، باعتبار المفردات الاكثر شيوعا وذات سعة في الانتشار في النصوص المكتوبة لا تعد ضرورة هي المفردات التي يمكن ان تكون قابلية للتعليم أكثر في حصص لغوية تمهيدية. فكلمات مثل كتاب وقلم ومكتب ومعجم – على سبيل المثال لا الحصر– ليست بذلك الشيوع الذي يمكن أن نتصوره – للأسف– إلا أنه يمكن أن تظهر لنا ولمتعلمي اللغة العربية الاجانب حاجة لها عند الانطلاق في مرحلة تكوينية لغوية. لأن الغاية ليست معرفة مفردات منفردة هكذا وانتهى الامر بل" كذلك حال مفردات اللغة الثانية، فإنها تكتسب بالتعرض التواصلي للغة الثانية"[1]

إذن هناك معايير أخرى تستعمل لضبط قوائم المفردات، والتي تتضمن:

– الاهلية والاستعداد للتعليم[2]:

حيث يتم العمل على تثبيت الالفاظ المعتبرة في بداية كل دورة تكوينية، من خلال تتبع الطريقة المباشرة أو طريقة الاستجابة الجسمية الكاملة نظرا لسهولة إظهار وتبيين مدلولاتها عبر الاشكال والتصاوير أو غير ذلك.

– المماثلة[3]:

إذا كانت هناك مفردات تماثل أخرى في اللغة الاصلية فيمكن حينئذ اختيارها، فهناك – على سبيل المثال– العديد من المفردات تتشابه في النطق لاحتمال وجود أصل مشترك بينهما تم التخلي عنه بسبب التطور اللغوي بين اللغة العربية والعديد من اللغات الاخرى" عبر عملية انتقال السمات اللغوية من لغة إلى أخرى"[4]، بل لقد وجد حتى من ألَّف في هذا المجال، ما قد يعتبر مبررا تضمين هذه الكلمات في قائمة كلمات أخرى لمتعلمين ناطقين بالفرنسية لقوة الاحتكاك بينها وبين اللغة العربية مثلا.

1– وليد أحمد العناتي، المرجع السابق، ص: 490.

2– ينظر: جاك ريدشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، تر. ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ، مطابع جامعة الملك سعود، م ع س، د ط، 1428هـ/2007م، ص: 30.

3– المرجع نفسه، ص:30.

4– ميشال ماكرثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر. عبد الجواد توفيق محمود، المجلس الاعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2005، ص:114.

- **امكانية الايحاء[1]:**

فهناك من المفردات غير الشائعة، إلا انها في متناول المتعلم كونها تتبادر وتتاح للذهن بشكل آلي وبسرعة عند الحديث في موضوعات معينة، حيث تستدعي كلمات أخرى قريبة منها عبر عملية الايحاء كما يذهب إليه دي سوسير من خلال محوري التركيب والاستبدال عبر عملية الايحاء[2]. فكلمة السوق مثلا تثير في الذهن كلمات تتعلق بأنواع الخضر والفواكه والاسعار والبيع والشراء وغيرها ومن ثمّ فإن هذه المفردات قد يطلب من المعلم بأن يعلمها في بدايات الحصص التعليمية ربحا للوقت والجهد.

-الاحتواء[3]:

وهناك من المفردات الكلمات التي تتضمن دلالات كلمات أخرى عساها تكون ذات فائدة أيضاً. فكلمة كرسي مثلا قد تعلم على أنها تشمل أيضا ما تعنيه الكلمات الآتية: مقعد، أريكة وغيرها.

-العلاقة التعريفية[4]:

نظرا لكون بعض المفردات قد تكون لها فائدة في التعريف بكلمات أخرى، مما يمكّن من اختيارها ولو أنها ليست من بين المفردات الشائعة في اللغة المقصودة. فكلمة علبة مثلا يمكن لها أن تكون ذات فائدة باعتبارها تقدم مساعدة في تعريف الكلمات الآتية: حاوية، صندوق وغير ذلك.

إن عمليات اختيار الكلمات ينتج في النهاية مسألة مهمة قد توصل إلى ضم العديد من المفردات المهمة مما يدرس ويعرف اليوم بالحقل الدلالي (le champ lexical) للوصول في كل مفردة إلى أوسع عدد ممكن له علاقة بها، ومما يساعد في كل هذا سهولة القيام بعمليات شيوع المفردات وانتشارها في علاقتها مع أنماط توزيع الكلمة خاصة مع وجود جهاز الاعلام الآلي.

---

1 – ينظر: دي سوسير، محاضرات في اللسانيات العامة، تر يوئيل يوسف عزيز، مر مالك يوسف المطلبي، دار آفاق عربية للصحافة والنشر، العراق، بغداد، د ط، 1985 م، ص: 144.

2 – ينظر: المرجع نفسه، ص: 144.

3 – المرجع نفسه، ص:30.

4 – المرجع نفسه، ص:30.

1-1-2- الكفاية التركيبة(النحوية):

نقصد بها: "معرفة الأساليب النحويّة للغة ما، والقدرة على استعمالها". [1] أي يمكن اعتبار النحو الخاص بلغة ما مجموعة من المبادئ التي تحكم تركيب الجمل من بعض العناصر؛ والكفاية النحويّة إذن هي القدرة على إنتاج والتعرّف على التعبيرات والجمل المتّسقة شكليا وفقا لهذه المبادئ. (وهو الأمر الذي يختلف عن مجرد حفظ الصيغ الثابتة).

وبهذا المنظور، يصبح النحو الخاص بلغة ما، معقّد لدرجة كبيرة ولا يقبل وصفا نهائيا شاملا. ولذلك نجد تعدّدا هائلا من النمذوجات المتنافسة فيما يتعلق بتركيب الجمل من الكلمات ويهمنا هنا نمذوجات الجمل في اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولكن منظّرو الإطار المرجعي الأوروبي للغات يؤكّدون على أنّه ليس من مهام هذا الإطار أن يقيّم هذه النمذوجات، أو أن يتبنى إحداها دون الأخرى، بل يطمح أكثر من ذلك بأن يشجّع مستعملي هذا الإطار المرجعي على أن يحدّدوا ويعلنوا عن النظرية التركيبيّة ونمذوجاتها، التي اختاروها بأنفسهم، وما هي النتائج المنتظرة من هذا الاختيار، فيما يتعلق بممارسة عملهم. [2]

وكأمثلة على ذلك يقدم الإطار المرجعي بعض المعايير والتصنيفات التي تستعمل عموما في وصف القواعد التركيبيّة. فعند وصف التنظيم التركيبي يجب أن نعرّف الآتي[3]:

- العناصر(les éléments)، مثل:

- المورفيم.
- الجذور والزوائد.
- الكلمات.

- التصنيفات (les catégories)، مثل:

- العدد، الحالة الإعرابية، الجنس.
- مادي/ معنوي، معدود/ غير معدود.
- الزمن.

---

1 - CECRL، المرجع السابق، ص:89.

2 - المرجع نفسه، ص:89.

3 - ينظر: المرجع نفسه، ص:89. بتصرف.

- كيفية الحدث (حالة الحدث من حيث بدؤه أو استمراره أو انقطاعه أو غير ذلك).
- **الأقسام (les classes)، على سبيل المثال:**
- تصريف الأفعال.
- تصريف الأسماء.
- أقسام الكلام المفتوحة: الأسماء، الأفعال، الصفات، الظروف.
- أقسام الكلام المغلقة: (العناصر النحويّة أعلاه).
- **التراكيب (les structures)، على سبيل المثال:**
- الكلمات المركبة والتعبيرات المعقّدة.
- شبه الجملة: شبه الجملة الفعلية، شبه الجملة الاسميّة.
- الجمل: الجملة البسيطة: عطف الجمل، الجملة المركبة من جملة رئيسة وفرعية.
- **العمليّات النحوية (les processus): (من المنظور الوصفي)، على سبيل المثال:**
- بناء الأسماء.
- إضافة البوادئ أو اللّواحق.
- (التعويض) ضمّ بعض الكلمات ذات الجذور المختلفة إلى مجموعات بناء على الشكل أو المضمون.
- تغيّر الحرف المتحرك في المقطع الأساسي من الجمل.
- تحويل الكلمة إلى قسم آخر من أقسام الكلام.
- _ تحويل الجمل إلى جمل أخرى لها المضمون نفسه لكن في قالب لغويّ آخر.
- **العلاقات (les relations)، على سبيل المثال:**
- قوّة الفعل أو الصّفة أو الحرف في التحكّم في الحالة الإعرابية للاسم الذي يليه.
- التّطابق.
- التّكافؤ.

أ- الاستخدام النّحوي الصّحيح (correction grammaticale): لكي تتحقق الكفاية التركيبية لدى متعلم اللغة العربية من غير أهلها في المستوى أ1/أ2(A1/A2)، عليه أن:

أ1	يتقن رصيدا من التّراكيب النّحويّة الأقلّ تعقيدا ونماذج الجمل التي يحفظها إتقانا محدودا
أ2	يستطيع استخدام بعض التراكيب البسيطة استخداما سليما، غير أنّه يقوم ببعض الأخطاء الأساسية التي تخضع لنظام معين على سبيل المثال: يميل إلى الخلط بين الأزمنة أو ينسى ان يكون الفعل والفاعل متطابقين، وبالرّغم من ذلك يبقى المقصود من الكلام واضحا في

	العادة.

يشير الإطار الأوروبي[1] إلى أنّ البحث اللّساني التقليدي يفرّق بين الصرف والتركيب، حيث يتناول الصرف البنية الداخلية للكلمات. كما يمكن تقسيم الكلمات إلى مورفيمات والتي تنقسم بدورها إلى الأقسام الآتية:

- الجذور.
- الزوائد (البوادئ، اللواحق، الدواخل) بما في ذلك:
- مقاطع خاصة ببناء الكلمة. هذا البناء الذي يمكن تقسيمه إلى:
- كلمات بسيطة (تتكوّن من جذر واحد فقط مثل: غُصْنٌ)
- كلمات مشتقّة (تتكوّن من جذر ومقطع زائد مثل: غُصْنُه).
- كلمات مركّبة (تتكوّن من أكثر من جذر مثل طابع بريدي/ عرض حال)

كما يتناول علم الصرف بعض أنواع بعض أنواع التغييرات التي تطرأ على أشكال الكلمة، على سبيل المثال:

- تغير الحرف المتحرك في وسط الكلمة
- تغيّر الحرف الساكن
- القوالب الشاذة مثل المرأة/ النساء.

كما تعالج المورفوفونولوجيا (الفونولوجيا الصرفية) التغيّرات الصوتيّة في الكلمات، (مثل تحول تغيّر صوت ن في الادغام بغنّة والادغام بغير عنة)، وكذلك التّغيّرات الصوتيّة التي يحكمها علم الصّرف (مثل: نادى النّادي).

امّا علم التركيب " فيتناول تنظيم الكلمات إلى جمل وفقا للتّصنيفات والعناصر والأقسام والتّراكيب والعمليّات والعلاقات الموجودة والتي عادة ما تصوّر على أنها مجموعة من القواعد. إنّ تركيب اللغة الامّ لدى الكبار معقّد للغاية ولا يكوم المتحدّث على وعي به إلى حدّ كبير. وتشكّل القدرة على بناء الجمل لتوصيل معنى محدّد جانبا رئيسا من جوانب الكفاية التواصلية"[2]

1-1-2-1- أسس اختيار القواعد النحويّة وتدريجها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

نظرا لضخامة عدد التراكيب النحوية في اللغة العربية وهذا ما لا يمكن نفيه من أي دارس أو باحث

1 - CECRL، المرجع السابق، ص:89.

2 - المرجع نفسه، ص:91.

في مجال اللغة العربية، وكما يظهر من مضامين أي مؤَلَف في هذا التخصص، كانت الضرورة دافعة نحو وضع منهج متكامل يتم من خلاله اختيار القواعد التركيبية الخاصة باللغة العربية لأهداف بيداغوجية خاصة، تعنى بتعليمها للناطقين بغيرها، اعتبرت أيضا من الاولويات الكبرى بالنسبة للمشتغلين في هذا الحقل منذ البدايات الأولى لهذا التخصص، حيث يرجع السبب الاساس في كل ذلك إلى اختلاف عملية تعليم القواعد النحوية للمتعلمين الاصليين حيث ينتمون لقافة واحدة ولهم سابق معرفة باللغة العربية وقواعد نحوها، والتي درسوها خلال مسارهم الدراسي نموا وتطورا، بخلاف المتعلمين لقواعد نحو اللغة العربية، الذين ينتمون لثقافات متعددة ولا علم لهم بهذه القواعد أصلا وهنا يطرح إشكال المنهجية الخاصة بهم أثناء تعلمهم لها، مما تستدعيه الحاجة المتمثلة في وجوب توفر ذلك الوضوح في اختيار القواعد التركيبية المناسبة (selection grammaticale) لصعوبة إعداد مواد اللغة العربية لغير الناطقين بها, لكونه يحتاج إلى عملية تضبط من خلالها كل شيء، ومنها ضبط التراكيب النحوية مما يجعل من الاعتماد على النصوص الأصلية أمراً صعباً، بل قد يجد المعلّم نفسه مضطر إلى التدخل وصياغة الموضوع أو جزء منه بنفسه.

علما أنه ليس باستطاعة أي أحد إعداد موادّ بهذه الصفة، بل لا يتدخل في هذا الميدان إلا من تخصص في علم اللغة التطبيقي وتمرّس في هذا الميدان. ولنأخذ الامثلة الآتية لتوضيح هذا الإشكال أكثر، وهي عبارة عن بعض التراكيب التي يمكن استخدامها في الحدث الكلامي عبر وضعيات تواصلية معينة:

حدث كلامي يتضمن: "طلب الإذن".

- هل أستطيع استخدام قلمك؟
- من فضلك دعني أستخدم قلمك
- هل تسمح لي باستخدام قلمك؟
- هل بإمكاني استعمال قلمك؟
- هل يمكن لي استخدام قلمك؟
- هل يسمح لي أن أستعمل قلمك؟
- هل يزعجك استعمالي لقلمك؟
- إذا ما استعملت قلمك هل يزعجك ذلك؟
- أتساءل هل من مانع لديك إذا ما استعملت قلمك؟

– سيكون لطف منك إن سمحت لي استعمال قلمك.

من خلال ما سبق من أمثلة، فهل بإمكان أي شخص تحديد أي من هذه التراكيب هو الاكثر نجاعة وفائدة في تعليم المتعلم الأجنبي للغة العربية، إنه لمن المتعارف عليه أن يكون تحديد أو اختيار العناصر المفاهيمية التي تتضمنها الحصص التعليمية على أساس الطريقة التعليمية التي تستخدم وبالتالي نعرف مسبقا نتائج ذلك الاختلاف البيّن فيما يتم تعليمه وما زمن تعليمه؛ فالملاحظ عموما أن معظم الحصص التعليمية قد تبدأ بالجمل الفعلية أو الاسمية المحدودتين وكذا عبارات التعيين من مثل (هذا كتاب، هذا كراس إلخ).

أما الحصص التي تعطي أهمية أولى لعملية القراءة فتبدأ بتقديم ازمنة الأفعال السهلة بسبب أساسيتها في الحكاية عند البدايات الاولى للحصص التعليمية ولكن يبدو أن هذه الحصص التعليمية الي تعلن استخدامها للطريقة الشفهية المباشرة تقوم بعملية تقديم الزمن المتواصل للأفعال عن ازمنة الفعل البسيطة؛ وكمثال على ذلك نورد ما يقوله الدكتور محمد حمدان الرقب، ففي الكتاب الذي ألفه ويقدم فيه عملية نقدية عبر دراسة قام بها لثلاثة من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حيث يستهل عمله الناقد قائلا:" تقصد هذه الورقة في آلية إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإخراجها، على اعتبار أنهما أي (إعداد المناهج وإخراجهما) يخضعان لمعايير وأسس محددة قامت عليها الدراسات والابحاث والمؤتمرات. ومن المؤسف أن كثيرا من هذه المؤلفات لا يخضع لهذه المعايير؛ ما دعت الحاجة إلى تسليط الضوء على أظهر هذه المعايير"[1]، فقد قام بتحليل التراكيب القواعدية التي تحتويها الكتب الثلاثة، فتبين له أن هذه المؤلفات الثلاثة تقدم ما مجموعه عددا كبيرا من العناصر التركيبية ولكنها مختلفة عن بعضها، على الرغم من أنها لا تختلف بشكل كبير في عدد العناصر النحوية التي تعرضها، مما قد يؤدي إلى خلل في الفهم – دون شك –لدى هؤلاء المتعلمين لعدم التنظيم في ترتيب عرض القواعد؛ وعدد العناصر القواعدية المختلفة في كل كتاب، ثم يقول" حينما يتطرق إلى كل قاعدة من هذه القواعد (التي ذكرها أعلاه) فإنه يعنونها بالقاعدة النحوية مع أن من بين هذه القواعد ما هي صرفية

1 – محمد حمدان الرقب، إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإخراجها، شبكة الالوكة نت، ص: 01، www.alalouka.net.

كالصحيح والمعتل والمبني والمعرب من الأفعال. كما يقدم القواعد النحوية والصرفية بذكر المصطلح أولا، ثم يشرحها كما لو كان الطالب الدارس عربيا، إلخ" [1]

أما في نقده للكتاب الثاني فقد قال: " قدمت التدريبات النحوية والصرفية كما تقدم للطالب الناطق بالعربية؛ فهو يبتدئ بذكر المصطلح، ثم القاعدة، ثم الشرح القليل، ثم تدريب واحد فقط. ودون تدريب على النمطية. وهذا يدل على قلة الاهتمام بالنحو وطريقة عرضه. كما أنه يُدرج بعض القضايا الصرفية تحت عنوان (ملاحظة نحوية)، وهذا مرده إلى قلة الاهتمام بالصرف أيضا."[2]؛ زيادة على كل هذا لم ترد جميع العناصر القواعدية في الكتب الثلاثة كلها. ولذلك كان هناك من المختصين في مجال اللسانيات التطبيقية من يقترح فيما يتعلق بتدريس اللغات الاجنبية ومنها اللغة العربية "تطبيق مبادئ الاختيار على تصميم المقررات القواعدية".

ولكن الاختيار في حالة القواعد مرتبط بقضية التدريج. ويعني التدريج وضع عناصر التدريس في مجموعات وجعلها متتابعة في المقرر [أنظر: كتاب تطوير مناهج تعليم اللغة]، باعتبار أن المضامين التركيبية تحدد كًلا من مجموعة التراكيب القواعدية التي سوف تدرس للمتعلم وكذلك الترتيب الواجب أن تعلّم فيه. ويفسر الدكتور وليد أحمدا لعناتي[*] وهو أحد الرواد في اختيار المفردات والقواعد مبدأ التدريج على النحو التالي: " فمثلما يكتسب ابن اللغة مفرداتها في سياقات مختلفة وبتدرج طبيعي كذلك حال مفردات اللغة الثانية إذن على المختصين بوضع المادة النحوية لغير الناطقين باللغة العربية أن يراعوا سنة التدرج في منهجهم، بوضعهم في الاعتبار من الصيغ والأزمنة ما يعتبر ذا فائدة أكثر من البعض الآخر، مما يستدعي منهم في هذا المضمار أن يولوا أهمية كبرى للمفيد منها من غيره.

ففي مثل لغة كاللغة العربية أين لديها عدد كثير من الاوضاع، لن يتم تعلم مجموعة حروف الجر مثلا أو الصلة جميعها ومختلف استعمالاتها ومتطلباتها، إلاّ أنه من الممكن لدينا أن نقوم بعملية مهمة وضرورية في آن تتمثل في اختياران المضامين التركيبية ما يناسب درجة أهميتها؛ أما بخصوص تعلم القضايا النحوية الخاصة والتي لا يمكن التصرف معها إلا بتعلمها ضرورة دون خيار كبير ولا مناورة بيداغوجية ذات سعة فإننا سوف نعلمها بترتيب صارم بناء على الضرورة

1 – المرجع السابق، ص:17.

2– المرجع نفسه، ص:17.

*– ينظر: ملحق الأعلام.

فقط. وهذا ليس خاصا باللغة العربية فقط بل قد يوجد في معظم اللغات التي تمتاز بخصائص تركيبية وقوانين أساسية معينة سواء في النحو أو الصرف وغيرها والتي تعتبر أساس بناء اللغة جميعها، وبالتالي فإذا احتوت حصصنا التعليمية واشتملت على الدراسة الواعية لطرق عمل لغة معينة ومنها العربية، وبناء على خطط علمية مدروسة، يمكن حينئذ وبمراعاة لمبدأ التدرج والأولوية؛ لذلك علينا أن ندرك وبعمق بداية هذه الأصول وندع باقي الجزئيات إلى مراحل آتية.

وعليه، يبنى على ما ذكر مقتضاه بأنه كلما استطاع المشتغلون في إطار اختيار المفردات عبر قوائم فإنه يكون عبر مناهج تطبيقية، يكون في أولها بقوائم انتشار المفردات وشيوعها، نظرا للتطورات التي عرفتها مقررات المسائل النحوية عموما عبر مبادئ معينة سمتها الأساس التعدّد دون ارتباطها مباشرة بشيوع مجال العناصر النحوية في نصوص معينة بل تعتمد في أساسها على معايير النباهة لدى المعلمين والمعرفة المباشرة والسريعة منهم فيعرفون ماذا يصلع هنا ولا يصلح بإدراك حدسي من السهولة وإمكانية التعلم.

إن الغاية كانت دوما الوصول إلى إبداع قوائم بالتراكيب النحوية تراعى قدرات المتعلم للغة العربية من غير أهلها عبر مسار متدرج متصاعد مبني على منطق يسمح فعلا بتحقيق بداية متدرجة كلها سهولة تجاه البِنى التركيبية لقواعد اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وهكذا يكون هذا الجهد المبذول في هذا العمل مبنيا على مدخل يستخدم فيه الرؤية التحليلية ما من شانه أن يشكل اقتراحا لمبادئ تضفي في نهايتها إلى أسس وقواعد يرتكز عليها كل مجهود لتطوير المضامين التركيبة المقدمة لأصناف خاصة من المتعلمين للغة العربية؛ إنها السهولة والمحورية حيث يدعو هذا المبدأ إلى اختيار التراكيب اليسيرة والمركزية نسبة إلى البناء الأساس للغة العربية عوض التراكيب النحوية المعقدة وغير الاساسية.

إننا حين نقدم وبتطبيق هذا المعيار يكون من الممكن حينئذ أن نقدم بعض هذه العناصر عبر الامثلة الآتية في حصص للمستوى التمهيدي في اللغة العربية: وصل القطار(فعل+ فاعل)، هذا صحافي(مبتدأ +خبر) بكل بساطة عبر كفاية تواصلية واضحة وهادفة جدا.

1-1-3-الكفاية الدّلاليّة

وتشمل قدرة المتعلّم على أن يكون مدركا لتركيب المعنى والتّحكم فيه حيث يعالج علم الدّلالة المعجميّ القضايا الخاصّة بمعنى الكلمة، فعلى سبيل المثال:

- العلاقة بين الكلمات والسّياق العامّ:

- المرجعية.
- التداعيات.
- عرض المفاهيم المتخصصة العامة.
- **العلاقات بين المفردات، مثل:**
- التّرادف/ التّضاد
- الأسماء الجزئية.
- المتلازمات اللّفظيّة.
- علاقة الجزء بالكلّ.
- تحليل المكونات.
- التكافؤ في الترجمة.

كما يعالج علم الدلالة النحويّ معنى العناصر النحوية والتصنيفات والتراكيب والعمليات (أنظر الكفاية النحوية أعلاه)[1]، أما علم الدلالة التداولي فيعالج العلاقات المنطقية مثل: الاستدلال والفرضية الأولية والتضمين...إلخ.[2]

1-1-3-1- الكفاية الدلالية والتواصل:

تعتبر القضايا المرتبطة بالمعنى محورية بالنسبة للتواصل، حيث تشكل اللغة منظومة من الرموز المعقدة إلى حدّ بعيد، وعندنا نريد عرض المكونات الكثيرة للكفاية التواصلية منفصلة عن بعضها البعض فإنه من المشروعية أن نعتبر المعرفة بالتراكيب الشكلية، (التي غالبا ما تكون دون وعي) وكذلك القدرة على التعامل مع هذه التراكيب واحدة من تلك المكونات[3].

تقوم اللغات على تركيب الشكل وتركيب المعنى، وترتبط فئات كل من هذه الأشكال بالآخر بعلاقة تحكمها غالبا الصدفة (الاعتباطية)، والوصف اللغوي القائم على تركيب القوالب التعبيرية يفتت المعنى، والعكس أيضا صحيح، فالوصف اللغوي القائم على المعنى يفتت القالب الشكلي، ويلاحظ كثير من الممارسين لتعليم اللغات الأجنبية[4] أن اتخاذ الطريق من المعنى إلى الشكل أكثر نفعا

1- CECRL، المرجع السابق، ص:91.

2- المرجع نفسه، ص:91.

3- ينظر: مجلس أوروبا، مجلس التعاون الثقافي، الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات دراسة تدريس تقييم، تر: علا عادل عبد الجواد وآخرون، دار ألياس العصرية للطباعة والنشر، القاهرة، ج م ع، د ط، 2008م، ص:130.

4 - CECRL، المرجع نفسه، ص:91.

من الممارسة التقليدية القائمة على تنظيم أوجه التقدم الذي يحرزه المتعلم من خلال التصنيفات الشكلية فقط. ومن ناحية أخرى فقد يفضل البعض " نحوا اتصاليا" كما هو الحال في –un niveau seuil[1] ولكنه من المؤكد أن متعلمي اللغة عليهم أن يعرفوا كُلا من الشكل والمعنى.

1-1-4-الكفاية الفونولوجيّة:

وتتضمن المعارف والمهارات الخاصة بالإدراك والإنتاج فيما يخص:

- الوحدات الصوتية[2] (الفونيمات) للغة وتحقيقها في سياقات محدّدة (الألوفونات[*]).
- الخصائص الصوتية الي تفرق بين الفونيمات (الخصائص التمييزية، مثل الصوت المجهور، الصوت الناتج من تدوير الشفتين، الصوت الانفي، الصوت الانفجاري).
- صوتيات الجملة:
- النبر وايقاع الجملة.
- التنغيم (توالي درجات صوتية مختلفة أثناء النطق)
- الاختزال الصوتي:
- تخفيف الحرف المتحرك.
- القوالب القوية والضعيفة
- تماثل الحرف الساكن بالآخر.
- حذف الحركة.
- إتقان النطق والتنغيم: لكي تتحقق الكفاية الفونولوجية لدى متعلمي اللغة العربية من غير أهلها في المستوى أ1/أ2(A1/A2)، لا بدّ أن يتوفّر فيهم ما يلي:

أ1	يستطيع متحدّثو اللغة الأم المعتادون على التعامل مع متحدّثين ينتمون لمجموعة لغويّة أجنبيّة أن يفهموا ببعض المشقّة نطق المتحدث لرصيد محدود للغاية من الكلمات والتعبيرات الثابتة التي يحفظها.
أ2	يعدّ النطق عموما واضحا بالشكل الذي يكفي ليكون مفهوما بالرغم من وجود لكنة واضحة، أحيانا يضطر طرف الحديث إلى طلب إعادة الكلام حتّى يمكنه الفهم.

1 – ينظر: المرجع السابق، ص: 130.

2 – ينظر: المرجع نفسه، ص: 130.

1-1-5- الكفاية الإملائية:

وتتضمن معرفة الرموز[1] التي تتكون منها النصوص المكتوبة وكذلك مهارة إدراك هذه الرموز وانتاجها. وفيما يتعلق بالنظام الكتابي للغة العربية للناطقين بغيرها، فإنّه يتحتم على المتعلمين لها أن يتمكنوا من معرفة والتعرّف على وإنتاج ما يلي:

- الحروف المطبوعة والمكتوبة بخط اليد، صغيرة وكبيرة.
- الطريقة الصحيحة لكتابة الكلمات، بما في ذلك الاختصارات.
- علامات الجملة(الترقيم) وقواعد استخدام العلامات.
- الاصطلاحات الخاصة بالطباعة وغيرها من أنواع الكتابة المختلفة.
- الرموز الشكلية المعتاد استخدامها. (على سبيل المثال: @،&).

الكفاية الخاصة بالنطق الصحيح للكلمات[2]

عندما يجب على مستخدمي اللغة أن يقرأوا نصا قد أعدّوه قبل ذلك قراءة بصون عال أو أن يستخدما كلمات قابلتهم في أول الأمر مكتوبة، فإنّه يتعيّن عليهم أن يتمكّنوا من نطق هذا القالب المكتوب نطقا صحيحا. وهذا يتضمّن:

-معرفة قواعد الاملاء.

- القدرة على استخدام القاموس ومعرفة الاصطلاحات المستخدمة فيه لتوضيح النطق الصحيح.
- معرفة معنى الأشكال المكتوبة، وخاصة معنى علامات الجملة، الخاصة بتقسيمك الجملة والتنغيم.
- القدرة على تحديد معنى الكلمات التي تحمل أكثر من معنى (المتجانس اللفظي، تعدّديّة المعنى...). وذلك من خلال السياق.

التمكن من القواعد الإملائيّة: لكي تتحقق الكفاية النطقيّة الصّحيحة لدى متعلم اللغة العربية من غير أهلها في المستوى أ1/أ2(A1/A2)، عليه أن:

أ1	يستطيع أن ينقل الكلمات المعروفة له والتعبيرات القصيرة، على سبيل المثال اللوحات الارشادية البسيطة أو العلامات أو أسماء الأشياء الخاصة بالحياة اليومية، وأسماء المحلات أو التعبيرات التي تستخدم بشكل دوري.

1- ينظر: مجلس أوروبا، مجلس التعاون الثقافي، مرجع سابق، ص: 131.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص: 132.

أ2	سي يستطيع أن ينقل جملا قصيرة حول موضوعات الحياة اليوميّة، مثل وصف الطّريق. يستطيع أن يكتب كلمات قصيرة من مخزونه اللفظي الشفهي كتابة سليمة بعض الشيء "من الناحية الصوتيّة" (غير أنه لا يستخدم في ذلك بالضرورة قواعد الاملاء المعتادة).

1-2- بين مفهومية المضامين وتطوير المناهج

إن التوضيح الذي أشرنا إليه سابقا حول الضرورات اللازمة في كيفية وضع المضامين التعليمية، قد يعتبره بعض المشتغلين ذا فائدة كافية من أجل تعليم منهجي للغة العربية لغير الناطقين بها ولكن آخرون منهم من يرى أن ذلك ربما يبدو نفعه في بدايات هذا الحقل من التعليم للغة العربية، أي عندما كان الشروع في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في بداياته الأولى، عندما ارتبط هذا التعليم مركزا على تعليمية اللغة العربية العامة من خلال استعمال مضامين بيداغوجية بصورة متدرجة بناء على مستوى المفردات والصعوبة اللغوية.

علما أن هناك من يبدي ملاحظاته على تأثير المواد التعليمية المنتجة من تدريس اللغة العربية عبر أبنيتها ومفرداتها أغلب الاحيان في مقابل وجود النزر القليل من المضامين التعليمية التي يراعى فيها الظروف السياقية، فاختيار الجمل يتم توظيفها في النشاطات التطبيقية معظمها عبارة عن تمرينات عادية عامة ومنفرطة، دون ان تكون بينها علاقات فيما بينها إلا قليلا " فلا غرابة أن تبدو الطريقة الحوارية المعتمدة على توخي الاستعمال والممارسة وكأنها نشاز"[1]، مما يجعل الاجابات عنها ذات طابع نمطي واحد أيضا، حيث يظهر أن معظم هذه الإجابات متحكم فيها بصورة غير مبسطة، ويحدّ في النهاية من الفرص الممنوحة للمتعلمين بإبداع نمذوجات تعبيرية تخالف التنميط السابق للأجوبة، التي أعدت مسبقا من طرف المعلم، بل من طرف ذات الاسئلة نفسها التي لا تدع مجالا لأي إجابة أخرى غير التي أرادها المشكل بصورة معينة ينتفي معها الاجتهاد في الاجوبة بسبب تكرار ممارستها من قبل.

كما أنه توجد طريقة أخرى تعلم بها اللغة العربية لغير الناطقين بها كالمؤلفات التي تستعمل كدليل خلال الاسفار في البلاد العربية المختلفة، سواء بالنسبة للسياح أو لأغراض أخرى، حيث

1- عباس الصوري، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- الأداة والثقافة-، مجلة التدريس، كليةعلوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، العدد 14، 1989م، ص: 14.

كانت يتبع فيها منهج يركز على موضوعات ووضعيات ومقولات مختارة، زيادة على أنواع من أمثالها التي كانت تضع نصب عينيها تقديم اللغة العربية التي يحتاجها البعض في التخصصات علمية أو اعمال حرة، أو حرف خاصة، بالرغم من أن هذا التأليف الأخير لم يكن أكثر انتشارا لو قمنا بمقارنته بما كان سائدا الذي كان يقصد إلى تعليم اللغة العربية عبر قضاياها العامة أو مثلما كان يسمى في بعض الاحيان بتعليم اللغة العربية لأهداف غير مميزة.

لقد تزايد نشاط تعليم اللغة العربية باعتبارها لغة أجنبية أو كلغة ثانية حيث صار ذا أهمية كبرى خاصة بعد الحركة الاستقلالية التي عاشتها معظم الدول العربية، نظرا للإقبال الكبير على هذا النوع من التعليم، لما لوحظ من إقدام كبير على الدورات التعليمية للغة العربية وبالأخص في المشرق العربي وشيئا نزيرا في المغرب العربي نظرا للخصوصيات الثقافية، من قبل أصناف معينة من الأجانب. كما أن دور اللغة العربية بوصفها إحدى لغات الامم المتحدة من ضمن لغات عالمية أخرى صارت لغة اتصال عالمية جعلها محل إقبال كبير ابتداء من سبعينيات القرن الماضي، حيث أصبح كثير من الناس يسافرون بصورة كبيرة بسبب تطور وسائل النقل الجوي والسياحة إلى العالم العربي.

أما على المستوى التجاري فقد ازدادت أهمية اللغة العربية عالميا بعد الطفرة البترولية وما زال الوضع إلى اليوم، زد إلى ذلك التطور الكبير الذي حصل في مجال الاتصال من الإذاعة والتلفاز ثم مؤخرا من خلال أدوات التواصل الاجتماعي مما ساعد كثيرا في انتشار اللغة العربية. كل هذا بعدما كانت اللغة العربية لغة بدو وأمة مستعمرة لا تستعملها إلا في أطر ضيقة محدودة، فصارت اللغة العربية حاليا من لغات العالم، والفضل في ذلك كله يعود إلى عدة عوامل منها ما يهمنا هنا تلك الخصائص اللسانية التراث اللغوي العربي التي جعلت من اللغة العربية تفرض نفسها من حيث أصلها كونها إحدى اللغات السامية" [1]

وبكونها لغة متصرفة أو تحليلية مثل ما هو موجود في كثير من اللغات العالمية[2]، أما جغرافيا فتعد اللغة العربية لغة أفرو – آسيوية موزعة بين قارتي آسيا وإفريقيا بما يسمى اليوم الشرق الاوسط وشمال افريقيا، بوصفها لغة دول ذات نسمة لا بأس بها ناطقة بالعربية، أما اقتصاديا

1- ينظر: إميل بديع يعقوب، فقه اللغة العربية وخصائصها، بيروت، لبنان، دار العلم للملايين، ط1، 1982، ص: 109/108.

2- ينظر: عبد الواحد وافي، علم اللغة، شركة نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة مصر ط9، 2004م، ص: 115.

فهناك ارتباط ملحوظ للغة العربية بالتطورات الصناعية والتكنولوجية في هذا القرن، وقد أدت كل هذه الامور إلى حاجة كثير من الناس في مناطق كثيرة من العالم إلى التمكن العملي والتواصلي من اللغة العربية، دون أن نغفل جانبا آخر مهما وهو البعد الاكاديمي لتعلم اللغة العربية من غير العرب وإن كان من اهتمام طبقة النخبة من تلك الامم، ولكن بقصد الإجادة والإتقان للغة العربية، وهذا يتطلب طول مماسة ومران.

كل ذلك أنتج انتكاسة خطيرة تجاه اللغة العربية في ميدان تعليمها لغير العرب حيث ظهرت أبعاد جديدة في طرق أو منهجية تعليمها، فأصبح من البديهيات اللجوء إلى مناهج تعليمية معاصرة تبرز الجديد فيما انتهى الوصول إليه من حيث الفقه العميق لحقيقة طبيعة اللغة العربية وتعلمها بغرض الوصول إلى تلبية الاغراض المختلفة والمتبدلة للمقبلين على تعلم اللغة العربية من غير العرب.

ومثلما كان في العلوم التطبيقية الاخرى كان ميدان تعليمية اللغة العربية وبالأخص لغير الناطقين بها على صلة كبيرة بعلم اللغة كونه مرجعا أساسا للنظريات المختلفة حول كيفية بنيتها ونظام هيكلها حيث تم استغلال هذه النظريات حديثا وبإقبال كبير في هذا الحقل التعليمي، أدى إلى بروز سبل جديدة مؤسسة على رؤى علمية.

ومن هنا يمكننا اعتبار العقود الاربعة الاخيرة تقريبا هي المجال الزمني الذي انفجرت فيه مناهج تعليم اللغة ومنها بالخصوص تعليمية اللغة العربية للأجانب من غير العرب، ودفع بعلماء اللغة التطبيقيين في مختلف البلدان العربية بالاشتغال في مجال تطوير منهجية تعليمية عمادها "المدخل الشفهي، والذي شرع في تطويره منذ وسط القرن الماضي تقريبا[1]من خلال ارتباطه بالمضامين التركيبية والدلالية المدخلة في الحصص التعليمية بتركيز متقن، حيث امتازت هذه المنهجية التعليمية بالميزات الآتية:

– مضمون بنائي مع مراحل متدرجة من المفردات.

– الطرح الهادف للقواعد التركيبية عبر وضعيات باستغلال الحالات المختلفة لدمج عناصر التعليم الجديدة في سياقاتها التواصلية.

1– ينظر: BULLETIN CILA, centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel, suisse, Neuchatel,2000,p:6.

– القيام بسلسلة من النشاطات الصفية والتي تبدأ بالتقديم أو العرض، ثم التطبيق المحكم عبر وضعيات المشافهة في سياقات مشابهة للواقع الحقيقي (السوق/ الشارع/ العمل إلخ).

وقد عرف هذا المدخل بمنهج تدريس اللغة الموقفي(Approche Situationnelle[1]) وعلى أساس هذا المدخل الموقفي فإن اللغة تعلّم عن طريق تدريب الدارسين على استيعاب قواعد اللغة خلال أنشطة معينة. ورغم ذلك، لم يخل هذا المدخل من انتقادات طرحها علماء اللغة التطبيقيون. وأكّد هؤلاء على الأوجه الوظيفية والاتصالية من اللغة، وعند أرآئهم أن تعليم اللغة ينبغي أن يؤكّد على المهارات الاتصالية بأكثر تأكيدا من مجرد السيطرة على القواعد اللغوية. رغم أن الموقف التعليمي موقف بالغ التعقيد، نتيجةً لتعدد المدخلات، ولكثرة الأبعاد المرتبط بعضها ببعض، ولاختلاف العوامل المؤثرة والمتأثرة في سياق عمليات التعليم والتعلم.

ومما قالاه أيضًا أنه بالرغم من كل ما صُنِّف في طرائق التدريس، وبالرغم مما يدعيه بعض المعلمين عن طرائق يتبعونها داخل قاعات التدريس، فإن هناك تشابهات أو أوجه اتفاق عديدة بين الطرائق التي كان يظن أنها مختلفة تمام الاختلاف بعضها عن بعض. وتتجلى هذه التشابهات في عمليات انتقاء المحتوى التعليمي وفي تنظيمه ضمن عناصر المنهج.[2] حيث كان في البدايات الأولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ينتهج السبيل الذي يتبع الاعراف البدائية في هذا التعليم التي تعلم اللغة العربية في مختلف المعاهد والمدارس من خلال عملية يتم فيها تدريس اللغة مع الأدب في آن عبر وضعية مدمجة مسايرة لتوجيهات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

ولكن " نتيجة للاختيار العروبي الذي تبناه، فقد تحتم عليه أن يبحث عن القواسم المشتركة بين الدول العربية البارزة التي لا تثير حساسية اقليمية يمكنها أن تعصف بالمشروع، لذلك سقط البرنامج في النزعة التراثية والمرجعية التاريخية والتركيز على الأدب ...

ذلك أن التواصل الحق في النصوص التراثية إنما سيكون مع الأقدمين من خلال آثارهم المكتوبة، وسنجد أنفسنا إذن ما زلنا في نفس السكة التي اختطها المستشرقون القدماء أو من جرى

1– ينظر: موسى اللوزي، التطوير التنظيمي أساسيات ومفاهيم حديثة، دار وائل للنشر، الاردن، عمان، ط 1، 1998 م، ص: 40.

2– ينظر: ريتشادز ورودجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ترجمة محمود صيني وعبد الرحمن العبدان وعمر الصديق، الرياض 1989م، عالم الكتب الرياض م.ع.س،1992، ص:133.

مجراهم من دارسي اللغة الشرقية الميتة"[1] وهذا ينم على انعدام تلك العملية الممنهجة الضامنة لتوفير ولتهيئة المناهج اللغوية المصممة مسبقا حيث تعنى بتقديم كل العون للمتعلم غير الناطق الأصلي آخذة بيده في لجي هذا البحر، وهكذا يتم تعليم اللغة العربية في إطار منفصل تماما عن واقعه المرتبط أصلا بهذا المتعلم الاجنبي لهذه اللغة فتكون المادة التركيبية (النحوية) المقدمة لكذا صنف من المتعلمين في هذا الإطار مادة لا يجمع بين مفاصلها أي رابط، رغم أن الغاية المعلنة من كل ذلك زيادة امكانية المتعلمين على القراءة بالعربية من خلال تعلم القواعد النحوية العربية عبر هذه النصوص التي تم اختيارها لكي تؤدي المهام البيداغوجية المنوطة بها.

ولكن للأسف، رغم توفر النزر اليسير من كل ذلك عبر استعمال بعض اسس التراكيب النحوية أو أية مفردات ضرورية لفهم هذه النصوص بالرجوع إلى استعمال المعجم كوسيط بين اللغتين الاصل والهدف حتى لا تعدم الفائدة ولو قليلة فمالا يدرك كله لا يترك بعضه على المذهب القائل " تعتبر المقاربة المعجمية في تعليم اللغة أن اللّبنات الأساسية لتعلم اللغات والتواصل ليست قواعد اللغة ووظائفها والمفاهيم المرتبطة بها، أو بعض الوحدات التدريسية الأخرى، وإنما المعجم، أي بمعنى الكلمات وتراكيب الكلمات"[2]

وهناك اليوم من المحاولات ما تروم تعويض ذلك بالاعتماد على مضامين المنهج البنائي[*]، الذي" جاء كرد فعل على المناهج اللغوية وبخاصة طريقة تعليم النحو والترجمة التي كان همها مقارنة اللغات الهندية باللغات الاوروبية، ثم بين اللغات على اختلاف أنواعها، ودراسة تاريخ هذه اللغات "في تعليم اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية أو بوصفها لغة أجنبية فهي طريقة تعليمية أساسها التمرينات الموقفية التي تتمحور الدروس فيها حول موضوع أو فكرة تكون القواعد فيها مخفية متضمنة في وضعيات تواصلية من أمثلة الكلام عن حوار ذي سياق يبدي طلب وظيفة معينة باستعمال فعل معين ذي زمن محدد، باعتبار ذلك يوفر حظوظا اكبر لتحقق كفاية التواصل على نحو أقرب إلى الصحة، أو بإبداع مواقف وحوارات عملية وحقيقية مأخوذة من الواقع المعيش كاستفسار عن قضية من القضايا أو توجيه لشخص يبحث عن عنوان معين أو ردّ على سؤال

1- عباس الصوري، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- الاداة والثقافة-، مجلة التدريس، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، العدد 14، 1989م، ص: 14.

2 -(. Richards, J. C. & Rodgers, T. S., approaches and methods in language teaching, Cambridge, Cambridge University Press, 2nd edition, 2001, p132

يختص بالوقت إلخ، مما يضع المتعلم في سياقات لغوية فعلية عوض إعادة إنتاج لجمل أم أمثلة نحوية مكررة، لا تفي بالغرض البيداغوجي التواصلي عبر الموقف المفيد للمتعلم.

لأن الهدف التعليمي هنا هو التركيز على جعل عملية النطق سليمة قدر الامكان يتحقق بها التواصل الفعلي في الحدث الكلامي بإيصال المعنى المراد دون مراعاة حدوث الاخطاء اللغوية المختلفة صوتا وتركيبا ومعجما ودلالة لأن الاولوية هنا هي أن يفهم المتعلم الفعل التواصلي عبر الموقف، ليترك تصحيح النحو وغيره لاحقا.

فالأولى أن يكون التركيز على عدة نشاطات لغوية في وقت واحد منها الاستماع والقراءة لنصوص حقيقية ضمن عمل تشاركي عبر مجموعات تحفيزا للتفاعل بين المتعلمين بتوجيه مختلف الاستفسارات وتبادل الافكار والمعلومات ثم الكتابة من خلال تسجيل هذه المعلومات ثم استرجاعها توظيفا للمهارات لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات المختلفة ثم طرحها للنقاش.

بعد ذلك كله تأتي عملية تصحيح الاخطاء التركيبية السابقة توجيها للمتعلم تفاديا لألا يتسبب المعلم في بتر عملية تدافع الافكار لدى المتعلم أثناء حديثه قطعا لسيرورته ومنعا في النهاية لعملية التعلم برمتها هدما للفعل البيداغوجي المراد تحقيقه.

لقد كان الاهتمام المتواصل– في الجغرافيا العربية – بأساليب التعليم للوصول إلى أمثل منهجية يمثل بؤرة البحوث والدراسات في ميدان البيداغوجيا من أجل تعليم اللغة وخاصة إذا كانت هذه اللغة أجنبية على المتعلم ولكن للأسف كان أغلب تلك الطرق حتى الحديثة منها غير مبني على بحوث ودراسات معمقة أو إدراك بالرغم أن هناك من الإمكانيات ما يمكن من الوصول إلى طرق أسهل عن طريق مشورة أهل الخبرة الذين لهم باع كبير في ميدان تعليمية اللغات للأجانب، باعتبار أنهم بدأوا العمل في هذا الحقل البيداغوجي قبلنا بوقت لا بأس به وليست قضية جديدة بالنسبة لهم " فالانجذاب الحالي نحو "الطريقة" نتج منذ نهاية خمسينات القرن العشرين الميلادي"[1]

ولكن وجود هذه المعايير يتطلب أن تخضع هذه الاهداف لمواصفات وقوانين وتقنيات عملية تُمَكِّن لها التحقق، وذلك ما نودّ تحديده من خلال توضيح الرّسم المفهومي أو النظري للهدف التعليمي وللأنواع المتعددة له حيث تشمل الأهداف العامة، والأهداف الخاصّة أو المهارية، والأهداف اللغوية، والأهداف الثقافية، وبالأخص الأهداف الاتصالية، وحتى نبقى في صميم عنوان هذه المذكرة محاولين الرّبط بين كل هذه الأهداف كي لا نخرج عن الإطار الآخر المتعلق بتعليمية

1- Richards, J. C. & Rodgers, T. S.، المرجع السابق، ص:51

اللغة العربية للناطقين بها وذلك بالرجوع إلى النظريات التعليمية الضابطة لمفهوم الأهداف، والمنابع التي أخذت منها، ومجالاتها، فإننا نتناول أهم كفاية طرحت ولا زالت تطرح العديد من إشكالات التعليمية ألا وهي المقاربة بالكفايات باعتبارها المقاربة التي اتخذت وسيلة تطبيقية في تعليم اللغات وغيرها من المواد التعليمية الأخرى.

1-3- مقاربة بيداغوجيا الكفايات

1-3-1- التدريس باعتماد الكفايات بالجزائر

ليس من نافلة القول التأكيد على أن حركية المجتمع ومرونته في تفاعله الوجودي محليا وعالميا، تلزمه موقعة ذاته بين أحد خيارين: يوجد أو لا يوجد، وبالتالي تلزمه ان يعيد النظر والالتفات إلى المؤسسات التي وضعها لتأمين هذه الكينونة ومراجعة الأدوار الموكولة إليها.

والمدرسة تقع في قلب هذه المؤسسات، وفعل التدريس أحد تجليات هذه الأدوار، والتغيرات التي يشهدها المجتمع الجزائري، والرهانات التي رسمها تلزمه وضع مقاربات جديدة لفعل التدريس تتجاوز ما كان معمولا به من قبل، والذي لم يعد مسايرا للطموحات والاكراهات(contraintes).

فالتنافسية وتأهيل العنصر البشري تلزم مجتمعنا التخلي مبدئيا عن التنميط والترويض الذي تدافع عنه المدرسة السلوكية ببيداغوجيا لأنساق المغلقة حيث تحدّد النتائج سلفا ويقاد المتعلم إلى تحقيقها وفق أنظمة المثير/ الاستجابة في حركية آلية لا يعد فيها المتعلّم إلا منفعلا وليس فاعلا، كما أن التنافسية- أيضا- وتأهيل العنصر البشري، تلزم هذا المجتمع تبني استراتيجيات شعارها التنمية المستدامة وحركية السوق وتدبير الموارد والجودة، وتصحيح المقاربات البيداغوجية السائدة بمقاربات تدافع عن الابتكار والإبداع والعمل الأصيل، وذلك بجعل المتعلم في قلب العملية التعلمية التعليمية، ولم يكن هذا إلا بتبني المقاربة "بالكفاءات" في المناهج التعليمية.

لقد عرفت المقاربة بالكفايات، كمدخل للمناهج والبرامج، تطورا من حيث المفهوم أو من حيث أجرأته عبر الممارسات التربوية المختلفة. وخلال كل مرحلة من مراحل هذا التطور، تم تدقيق مفهوم الكفاية بهدف صياغتها صياغة وظيفية تساعد على بناء أسس نظرية لهذه المقاربة من جهة، ومن جهة أخرى تجاوز النماذج البيداغوجية التي برزت حدودها.

لذلك وفي هذا الإطار حاولت جعل الاهتمام بتدقيق جانب خاص بالكفايات؛ معرفي لعله يدعم الفاعلين التربويين-الأساتذة -في تنمية كفاياتهم المعرفية لتوظيفها في مقاربتهم المهنية الأساسية.

1-3-2-مفهوم المقاربة بالكفاءات [المصطلح ومفاهيمه]

1-3-2-1- تعريف المقاربة بالكفاءاتَ:

سأتناول المقاربة بالكفاءات من حيث التحديد العلمي لهذا المصطلح وأعني التعريف عند علماء اللسان العربي والأعجمي ثمّ في الاصطلاح وأقصد علماء النفس التربوي.

أ) المقاربة:

لغة: من قَرُبَ قُرْبا وقُربانا وقِربانا: دنا، فهو قريب[1].

اصطلاحا:

"الانطلاق في مشروع ما، أو حل مشكلة **أو** بلوغ غاية معينة، وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم "[2].

– **الكفاءة:** هناك تداخل في الاستعمال للمصطلح بين الكفاءة والكفاية ولإزالة اللبس نعرض دلالة كل مصطلح لغة ثم اصطلاحا، كي نصل إلى الفروق الدقيقة بين مصطلح وآخر كما يلي:

تعريف الكفاية

– **الكفاية أو" الكفاءة":** هناك تداخل في الاستعمال للمصطلح بين الكفاءة والكفاية ولإزالة اللبس أعرض دلالة كل مصطلح لغة ثم اصطلاحا، كي نصل إلى الفروق الدقيقة بين مصطلح وآخر كما يلي:

1-الكفاءة:

– **لغة:** كافأه على الشيء مكافأة، وكفاءة: جازاه، والكفيء: النظير، وكذلك الكفء والكفؤ على وزن فُعل وفعول. والمصدر: الكفاءة بالفتح والمد: وتقول: لا كِفاءة له بالكسر: وهو في الأصل مصدر للفعل كفأ، أي: لا نظير له، ويقال: كافأه يكافئه مكافئه: أي مساوية[3]

– فالكفاءة: مصدر للفعل كفأ: جازى.

---

1 – الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1979، ج 3، ص 579.

2 – عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع , 2003، ص 147.

3 – ابن منظور، لسان العرب، المجلد5، مادة[كفأ]، دط، دار الجيل، بيروت، د ت، صفحة: 269.

– وفي المعجم الوسيط، (الكفء): المماثل، والقوي القادر على تصريف العمل. جمع أكْفاء وكِفاء ... (الكفاءة): المماثلة في القوة والشرف... والكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن تصريفه.(الكُفُؤُ): الكفء, (الكفئ): الكُفُؤُ. [1]

2– الكفاية:

– **لغة:** كفي: كفى يكفي كفاية، إذا قام بالأمر، يقال كفاك هذا الأمر أي حسبك وكفاك هذا الشيء، ويقال استكفيته أمرا فكفانيه[2].

– فالكفاية: مصدر للفعل كفي، قام بالأمر، وقدر عليه. وفي ضوء الأصل اللغوي: لكل من كفاءة و كفاية نجد: أنهما مختلفان في الجذر فالأولى جذرها اللغوي: كفأ والثانية جذرها اللغوي: كفي، ويتبع اختلاف الجذر اختلاف الدلالة، فدلالة الأولى: [المكافأة والمناظرة] ودلالة الثانية: القيام بالأمر والقدرة عليه وبإعادتنا تركيب اللفظ للازمته (المقاربة بالكفايات) نستطيع القول بأن هذه الملازمة تعني بصورة إيحائيةّ الدنو من القيام بالأمر والقدرة عليه.

–أمّا في المعجم اللاتيني ثم الفرنسي:Compétence :nF (latin compétencia, Just rapport) أي العلاقة الصحيحة.

[3]dict./ franc. : Aptitude d'une personne à décider.

–اصطلاحا:

– **في حقل التعليمية:** يبدو أن مفهوم الكفاية مفهوم جديد على اللغة العلمية، سواء في علم النفس أوفي مجال التشغيل والتسيير وتدبير المقاولات والموارد البشرية أو علوم التربية.

ففي هذا المجال الأخير يلاحظ أن المعطيات اللسانية والسيكولوجية والاقتصادية حاضرة بشكل أو بآخر في كل مقاربة بيداغوجية للكفاية لأن التعليم أصبح مسالة سياسية نتيجة تزايد أعداد العاطلين عن العمل الشيء الذي جعل الاهتمام ينصب على المعرفة والتكوينات التي من شأنها أن تؤهل للشغل. ومنذ ذلك الحين تحول التعليم من المعارف والتخصصات إلى الكفايات القابلة

1 – إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ج2، مرجع سابق، ص:791.

2 – ابن منظور، لسان العرب، مجلد5، مرجع سابق، ص: 278.

3 – Petit Larousse illustré. Librairie Larousse canada 1982p226

للتحويل والتطبيق والمراقبة في وضعيات ومهام مختلفة [1] وبالتالي فهناك تعريفات عدة متعلقة بمفهوم الكفاية.

فالكفاية إذن:

"حسب القاموس التربوي لفولكي1971 (p.foulquié) فإن: كلمة compétence مشتقة من اللاتينيةcompétens ومن الفعل compéter بمعنى الذهاب (aller) petèr ومع (avec cum) بمعنى الملائمة والمرافقة " إن الكفاية هي القدرة capacité، سواء القانونية أو المهنية المكتسبة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال"[2].

إن الكفاية في التعريف التشومسكي:

" تحدّد بأنها المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، التي هي قائمة في ذهن كل من يتكلم اللغة"[3] والمعرفة الضمنية أي الفطرية innée التي يمتلكها جميع الأفراد عن لغتهم، إن النظام المستبطن (المتمثل) للقواعد المتحكمة في هذه اللغة يجعل الفرد قادرا على فهمها و"على إنتاج عدد لا نهائي من الجمل، لم يسبق له أن سمعها من قبل وتفهّمها"[4] وهذا المعنى قد سبق تحليله.

أمّا فليب بيرنو(F.Perrenoud): فيقترح التخلص من دلالة المفهوم اللساني للكفاية من أجل إعادة بنائه في التربية فيقول: " الكفاية هي القدرة على التصرف بفاعلية في نمط معين من الوضعيات"[5]، فهي عنده قدرة تستند إلى المعارف، لكنها لا تختزل فيها، أي لمواجهة وضعية ما يجب استخدام موارد معرفية متكاملة ومتعددة، ومنها المعارف.

وعند كزافي روجيرس (Xavier Rojers) "الكفاية هي إمكانية الفرد وقدرته على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد (معارف ومهارات ومواقف) بكيفية مستبطنة، بهدف حل عشيرة من الوضعيات

1- ينظر: الحسن اللحية، نهاية المدرسة، دط، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2005، ص: 122.

2- العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ط 1، الدار البيضاء، 2006، ص: 27.

3- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، القاهرة، ط:1992 ص:61

4- المرجع نفسه، ص:59.

5- فليب برنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، تر: لحسن بوتكلاري، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004، ط1، ص:12.

– المسائل"[1]. ومن كل هذه التعريفات جدير بالذكر إذن القول بأن مفهوم الكفاية لا يأخذ مفهوما واحدا بل إنه وكما وصفه لبوترف(Leboterf) مفهوم حربائي[2]مما يدل على تنوع وتعدد دلالاته.

1-3-2-2 اختلاف مفهوم " الكفاءة " عن مفهوم الكفاية:

وفي ضوء التعريفات السابقة للكفاءة والكفاية، نرى أن الكفاية ابلغ وأوسع واشمل وأوضح من الكفاءة في مجال العملية التعليمية والبيداغوجي، حيث أن الكفاية تعني القدرة[*] على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف من جهد ووقت ومال حيث تقيس الجانب الكمي والكيفي معا في مجال التعليم (هناك وسط يطبق فيه التكوين).في حين تعني الكفاءة الجانب الكمي فقط (التكوين) باعتبارها الحصول على اكبر قدر ممكن من العائد بأقل كلفة وجهد ممكنين.

لذلك تبنى الباحثون التربويون مفهوم الكفاية حتى أصبحت تعبيرا خاصا ومصطلحا تربويا متخصصا[3]. إن البلدان العربية التي وظفت هذه المقاربة الجديدة، ومنها المغرب وتونس والأردن ولبنان وحتى البحرين: يستعملون الدلالة الثانية (كفاية)– قام بالأمر وقدر عليه – في مجال المقاربة التربوية. أمّا في الجزائر فإنّ هناك سوء اختيار للمصطلح، فعند الترجمة يقع إشكال معرفي كبير، تقول الدكتورة رجاء وحيد دويدري: "والمفهوم أحد الرموز الأساسية في اللغة، يمثل ظاهرة معينة (رمزها) أو شيئا معينا أو إحدى خصائص هذا الشيء وليس له معنى إلا بقدر ما يشير إلى الظاهرة التي يمثلها ولكل موضوع علمي مفاهيمه المميزة"[4].

فلكل مصطلح دلالة ومعنى خاص الذي لا يمكن بأي حال جره إلى غيرها " ليس هناك ما هو أصعب من قضية تحديد المفاهيم لغويا وتصوريا، سواء أكانت علمية أو أدبية أو فلسفية أو تربوية. ذلك أن هذه المفاهيم كثيرا ما تتحكم فيها وتطغى عليها تصورات ومنطلقات تجعلها في غالب الأحيان ذات طابع إيديولوجي يزيد من حصرها وتحديدها داخل بوتقة مفهوماتية ذاتية مما يجعلها تنفصل عن أصلها الطبيعي الذي انبثقت منه "[5].

1– العربي اسليماني، المرجع السابق، ص:28.

2 – Guy Le Boterf L'ingenierie Des Competences ,P: 34.

3 – كفايات التدريس، سهيلة الفتلاوي، ط 1، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2003، ص: 26–27.

4 – رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية، دارالفكر، بيروت، لبنان، ط 1، 2000، ص: 102.

5 – عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، 2003، ص: 72.

فلم تكن الكفاءة في المنطلق تعني (القدرة على الأداء الصحيح لعمل ما)، وإنما كانت تعني (الصفات) أو (المؤهلات) التي يشترط في الفرد أن يكتسبها لكي يؤدي عملا معينا, بحيث لا يكون في مقدور أي شخص كان القيام بهذا العمل.

فالتكوين والتعليم هما العنصران المكونان للكفاءة، وهذه الصفات أو المؤهلات تنتمي حسب هذه النظرة الخاصة بالكفاءة إلى مجال المعارف savoirs والمهارات العملية les savoir – faire التي يتعين اكتسابها خلال مراحل التكوين.

وتكون هذه الصفات وكذا أشكال التكوين التي تكتسب عبرها، بعيدة أحيانا عن الواقع الحقيقي للشغل. كما تكون المهمة المطلوب إنجازها غائبة، في آخر المطاف، عن سيرورة التأهيل la qualification.

1-3-3- الخلفية النظرية للمقاربة بالكفايات:

إن التصور البيداغوجي للكفاية جاء بعد مقاربات كثيرة في مجالات وتخصصات معرفية غير التربية والتعليم والتكوين؛ وذلك ما جعل تصورات تربوية كثيرة تتأثر بمفاهيم وتصورات تنتمي لتلك التخصصات.

ففليب جونير مثلا يرى[1] أن تصورات علوم التربية للكفاية تتوزع إلى مدرستين نظريتين إحداهما أنجلوساكسونية والآخرى فرانكفونية تمثلان المرجعية العامة للمقاربة بالكفايات رغم كل التفريعات في التعاريف العديدة لهذه المقاربة.

1-3-3-1- المدرسة الأنجلوسكسونية:

يعود إدخال مفهوم الكفاية في البرامج الدراسية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى سنوات الستينيات من القرن العشرين. بحيث انحصر مفهوم الكفاية في التصور السلوكي: في السلوكات les comportements، السلوكات القابلة للملاحظة. ويتحدد الإنجاز ب:

- إظهار الفرد للسلوكات المنتظرة من تحكمه في هذه الكفاية أو تلك الموصوفة في البرنامج الدراسي.
- الخلط بين الهدف والكفاية.
- تضخم الأهداف–الكفايات التي بلغت في بعض الأحيان إلى ألف كفاية

1 – فيليب جونير، الكفايات والسوسيو بنائية إطار نظري، تر: الحسين سحبان، ط1، الدار البيضاء، 2005، ص:34-37.

– إمكانية المقارنة بين التصور التايلوري للشغل والمنظور الأمريكي للكفاية في البرامج الدراسية: لوائح الكفايات، التجزيئ، وفي مرحلة لاحقة تم استدماج تصورات جديدة وأسس معرفية مثل علم النفس المعرفي ولم تعد الكفاية سلوكية محضة. فقد أخذت مفاهيم الاتجاه الذهنيle cognitivisme (مهارات، معارف، قدرات....) تحل تدريجيا محل العادات السلوكية، كما أخذت هذه المقاربة " الذهنية " تتحدد شيئا فشيئا في سياق الوضعيات[1] وتشمل هذه المدرسة أسماء كثيرة منهم: هاملتون (1973)، هيلبر (1982)"سلوكية"، أندرسون (1986)، "ذهنية" فلدمان (1978)" سياق الوضعيات"

1-3-3-2- المدرسة الفرنكوفونية:

يشمل هذا التيار أسماء كثيرة مثل دهين وتومي ريو وجيلي وجونير ولورارس(1991) وبلتي ورينال(1990) وريونيي وبيرنو(1997) وبولاسيو وبوسمان وروجرس(2000) إلخ... (سويسرا، بلجيكا، كندا). وما يجمع بين هؤلاء الباحثين، في نظر فليب جونير، ما يلي:

– نقد المقاربات السابقة مثل المقاربة اللسانية والسيكولوجية ومقاربة علوم الشغل.

– محاولة الابتعاد عن التصور السلوكي الصرف السائد في الولايات المتحدة الأمريكية.

– محاولة اقتراح مقاربة تنتمي للعلوم التربية.

– تطور مقارباتهم في منآي عن التصور الأمريكي–الأنجلوسكسونية.

– الدخول الفعلي لمصطلح الوضعيات"situations" وهو الهرم الثاني للكفايات.

ويلاحظ في آراء رواد هذه المدرسة في مجال المقاربة بالكفايات أنهم طبعوها بصبغة ديداكتيكية حقيقية، أي أنهم أعطوا الكفايات ميزة تعليمية وابتعدوا بها عن مسار اللسانيات والشغل والسيكولوجيا [الإنجاز]، التي امتازت بها المدرسة السابقة، فقد يسيء مدرس بارع في التنشيط، استخدام وضعية تعليمية / تعلمية، رغم وضوح الكفاية على مستوى الذهن، أي جلاء الفكرة المراد توصيلها إلى المتعلمين.[2]

إن هذا الفصل بين الكفاية والإنجاز يخلص مفهوم الكفاية من المنظور الأدائي " la Perspective Instrumentaliste" الذي كان يرى في الإنجاز تلك الصفات أو الخصائص القابلة للملاحظة من الكفاية. وهذا التباعد مهم لأنه يتجنب من البداية كل مشابهة اختزالية مفرطة بين

1– ينظر: فيليب جونير، الكفايات والسوسيوبنائية إطار نظري، المرجع السابق، ص: 40

2– المرجع نفسه، ص: 36

الكفايات والأهداف البيداغوجية (لأن هناك خلطا شائعا يجعل الكفايات هي الأهداف ولكن بصورة أخرى " الجيل الثاني من الأهداف").

إن هذا المنحى يبرز الفرق بين المعارف المنطلقة من منظور بيهافيوري (النزعة السلوكية) والتي تقدم جوابا غير كاف على الأسئلة المتعلقة بنمو المعارف وبنائها.

فهناك مقاربة إبستيمولوجية جديدة مغايرة للسلوكية يمكن لها –حسب أصحاب هذا التيار–يمكن لها أن تؤسس لمعارف جديدة، إنها السوسيوبنائية؛ هذا "البراديغم" (**)(النمذوج) الإيبيستيمولوجي (المعرفي) الجديد الذي يبنى عليه أهل الكفايات الجديدة معارفهم في ميدان التربية[1].

1-3-3-3- المقاربة السوسيوبنائية للكفاية

ولكنّ المدرستين تعودان إلى إطار نظري واحد إنه السوسيوبنائية. ليست السوسيوبنائية منهجا ولا اتجاها بيداغوجيا بل هي نمذوج (براديغم) إبستمولجي للمعرفة، وهو إطار مرجعي عام، يقيم تمفصلا بين المفاهيم والمقولات الموجهة والقائدة للفكر والعمل بالنسبة لأولئك الذين يهتمون بالمسائل المتعلقة ببناء المعارف واكتسابها وتغييرها ووصفها أو تنميتها." فالبنائية تعطي الأسبقية المطلقة للذات العارفة في بناء المعارف، كما ان المعرفة تبنى ولا تعطى جاهزة من العالم الخارجي، أو هي مجرد نسخة عنه، بخلاف الفرضية الأونطولوجية: المعرفة هي معرفة للواقع، مع المصادرة على ان هذا الواقع مستقل عن (الذات العارفة) والملاحظين الذين يصفونه.

إنه واقع أو أنطولوجي؛ وفي هذا الإطار تندرج النزعة الوضعية، التي ترى بان المعارف هي موضوعية ومستقلة عن الذات العارفة، وبان القوانين والمفاهيم العلمية لها وجود قائم بذاته، خارج عن الذات، ومن ثمّ لا يمكن للذات أن تبنيه لأنه يوجد[موجود] قبلها. أقصى ما في وسعها أن تفعله حياله هو أن تتلقاه. فالمعارف العلمية تنقل، والمعارف المتلقاة (أو المستوعبة) وفقا لهذا المنظور، هي نسخ مطابقة للواقع. ولا يبقى لنا إذن سوى أن نراكم هذه المعارف[2].

إنّ فليب جونير يتساءل كيف يمكن تناول مفهوم الكفاية من منظور سوسيوبنائي؟ فيجيب قائلا بأن المقاربة بالكفايات يمكن لها أن تبقى متماسكة إذا أدرجت في إطار البراديغم السوسيوبنائي. ويضيف إن المعارف تبنى من قبل من يتعلمها، ثم يحتفظ بها طالما أنها قابلة

**- ينظر: ملحق المصطلحات.

1 - ينظر: فيليب جونير المرجع السابق، ص:40.

2- المرجع نفسه، ص:90.

للاستبقاء بالنسبة إليه. وإذا ما تم ربط هذه المعارف المستبقاة بموارد أخرى فإنها تتيح لمنتجها أن يظهر كفاية معينة في سلسلة من الوضعيات.

وهذه الوضعيات لا ينبغي أن تكون، حينئذ، ذات دلالة بالنسبة للتلميذ وحسب، بل يجب أن تكون، كذلك، مناسبة وملائمة للممارسات الاجتماعية القائمة؛ ذلك لأن هذه الأخيرة هي التي تضع، فعلا، معارف المتعلم موضع تساؤل.

وبعبارة أخرى فإن المضمون الدراسي لم يعد هو الحاسم في التعلمات، بل الوضعيات التي يستطيع التلميذ أن يستعمل فيها هذه المعارف "المستبقاة" بوصفها موردا من بين موارد أخرى من أجل إظهار كفاية معينة في وضعية من الوضعيات. يتوجب إذن على المعلم معرفة سلوك تلاميذه وكيف يتعلمون وماذايتعلمون وكيف يوظفون ويحولون مكتسباتهم.

وللحصول على هذا النوع من المعرفة عليه أن يدرس عمليات النمو المعرفي، التي تمثل نقطة التقاء بين علم النفس النمو وعلم النفس التربوي. حيث تقوم نظرية "بياجي" بشرح عملية الاكتساب وفقا للنمو العقلي .

وباختصار لقد صارت مهمة المدرس في هذا المنظور معقدة تتجلى في خلق وضعيات لتمكين التلميذ من بناء تعلّماته وتنمية كفاياته، ولذلك نستطيع القول بأن الكفاية، تبنى، تحدد داخل وضعية، انعكاسية، صالحة للاستبقاء مؤقتا.

إنها تتصف بمميزات أربع هي:

- تعبئة الموارد أو استنفارها.
- التنسيق بين سلسلة من الموارد الذهنية، الوجدانية، الاجتماعية، السياقية إلخ ...
- المعالجة الناجحة لمختلف المهام التي تتطلبها وضعية معطاة.
- التحقق من الملاءمة الاجتماعية لنتائج المعالجات التي تمت في هذه الوضعية.

ويشترط لتحقق المقاربة السوسيوبنائية ما يلي:

أولا: يجب ألاّ يكف المتعلم عن الاشتغال، انطلاقا من معارفه الخاصة، يلائمها ويغيرها ويعيد بناءها ويدحضها تبعا لخصائص الوضعيات.

ثانيا: تستدعي الوضعيات المقترحة على التلاميذ، ضمن منظور تكاملية المواد، الدراسية المختلفة.

ثالثا: التحرر من الانغلاق داخل حدود المدرسة.

رابعا: اعتبار بناء المعارف تبعا للسياق والوضعيات.

فالسوسيوبنائية إذن فرضية إبستيمولوجية يعمل الفرد من خلالها على بناء معارفه في بداية ما يقوم به.

وتقوم البنائية على مناقضة النقل والشحن المعرفي. فالمعارف تبنى من قبل المتعلم مما يجعله كافيا في وضعيات مختلفة. وهذا ما سأتناوله لاحقا في دور الوضعيات في التعليم أي السياق التطبيقي للكفايات.

1-3-4- تقييم (نقد) المقاربة بالكفايات:

وما ينبغي الإشارة إليه هو أن المقاربة التواصلية المبنية على الكفايات قد وضعت منظورات مفتوحة منذ خروج هذه المقاربة إلى حيز الوجود، لكن هذه المنظورات لم تتأسس على أرضية النظرية (الكلية)، ورغم حماية نفسها من الوقوع في مخاطر هذه الكلية، فإنها لم تسلم من المسالك المتشعبة لمفهوم الوحدة البيداغوجية، الأمر الذي سيفضي إلى هشاشة هندسة هذه الوحدات في الكتب المدرسية التي استعارت هذا التصور دون أي حسم علمي ومنهجي في العديد من القضايا والمشكلات الخاصة باللغة العربية ومكونها الثقافي في حقل التربية والتعليم.

لم يبتعد التعلم في المغرب منذ الاستقلال إلى الآن عن هيمنة الطريقة الواحدة في تعليم اللغة-الثقافة وتعلمها ولهذا بقيت تعليمية المواد عموما، تعليمية اللغة العربية خاصة، سواء لأهلها عاجزا عن تجاوز ضيق وتحجر وعقم الطريقة الواحدة .وإذا كانت الكتب المدرسية قد كرست جمود البحث والتفكير في مسألة الطرائق فإن تكسير هذا التحجر يمكن أن يجد مخرجا له في مفهوم المقاربات المتعددة غير أن هذا المخرج يحتاج إلى تكوين علمي غير مرتجل تكوين يبتعد عن سياق الاستعجال وخطاباته ذات الطبيعة الفلكية وهذا ما نبيّنه بطرح بعض الإشكالات التي طرحها نظام التعليم بالكفايات.

1-3-4-1- بعض الإشكالات التي تطرحها بيداغوجيا الكفايات:

رغم الإيجابيات التي يسوّق لها أنصار المقاربة بالكفايات إلا أن هناك العديد من الإشكالات التي يجب على أنصار المقاربة الجديدة الإجابة عنها ومن أهمّها:

- التعليم ليس لاكتساب مهارات[1] فقط:

مسألة التعليم والتعلّم بصورة عامة أشمل من أن نختزلها في مجرد تعليم كفايات، فطبيعة المشاريع التعليمية التي كرست منذ 1962 أغفلت اعتبارا مهما وهو تنمية المجتمع والإنسان وتبنت

1 - ينظر: فليب جونير، المرجع السابق، ص:58.

مفهوما للتعليم لا يخرج عن كونه وسيلة لتطويع المتعلمين ومزيد ترسيخ تبعية مجتمعنا على كل الأصعدة.

إن تعليم الكفايات الذي بدأ العمل به منذ 2004/2003 م في الجزائر ويدّعي واضعوه أنه جاء لإصلاح الأنظمة السابقة ولتجاوزها ما هو في الحقيقة إلا مواصلة في النهج نفسه، لأن تعليم الكفايات القائم على مقولة "معارف أقل ومهارات أكثر" هو تجسيم ملموس لعولمة التعليم لتحقيق الهيمنة على حاضر ومستقبل مجتمعنا وبلادنا.

إن الغاية من تعليم الكفايات والتي تفصل المعرفة عن العمل والتفكير عن التطبيق والذات عن المجتمع والتي تهدف في الأخير إلى خلق إنسان "سلعة" مستجيب متقبل مستلب مستهلك هي غاية في تناقض حاد مع الغايات التي يطمح إليها شعبنا ويتطلبها حاضرنا ومستقبلنا.

- اعتبار المهارات أرقى من المعرفة[1]:

إن المعرفة أداة سلطة وسلاح للتحكم في الحاضر والمستقبل لذلك تتمّ محاولة انتزاع هذا السلاح وتعويضه بسلاح لا يفيد حتى لمواجهة اللحظة أي إزاحة تملك المعارف لصالح تملك المهارات المتوسطة والضعيفة، إنها عملية تدمير مبرمجة لقدراتنا على التحكّم في مصيرنا.

ولقد نجحت محاولة تمريرها عبر نظام تعليم الكفايات والذي هو النظام الأمثل لتحقيق هذا النوع من التعليم، وفي بلاد مثل بلادنا يجب أن يتجه إلى بناء الشخصية وتحقيق الذات بكل أبعادها وإلى تكوين إنسان قادر على التحكم في صنع مصيره، لذلك لابد للتعليم أن يقوم على اكتساب المعارف والعلوم والمهارات معا وعلى الديمقراطية وتكافؤ الفرص. هذه المبادئ العامة ينسفها نظام تعليم الكفايات باختزاله لهدف التعليم في مجرد الحصول على مهارات[2].

إن متعلمينا سواء اليوم أثناء تعلمهم أو غدا بعد تخرجهم يمكن أن يتقنوا وبشكل متوسط إجراء عمليات حسابية أو القيام بتجارب في المخبر أو قراءة خريطة أو تفكيك جدول إحصائي أو التواصل بلغة أخرى غير العربية أو استعمال الحاسوب ولكنهم سيظلون عاجزين عن التجريد وعاجزين عن البحث والاكتشاف في الفيزياء والكيمياء والإعلامية ولا قدرة فعلية لهم على المقارنة والاستدلال والاستنتاج وعلى فهم الإشكاليات وحل التناقضات والنقد وبناء المواقف والتفكير في المستقبل تجاه

1 – أنظر: المرجع السابق، ص: 58–59.

2 – أنظر: مؤشرات كفايات المدرس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة، للدكتور حمد الله اجبارة ط:1، مطبعة الأصالة الجديدة، الدار البيضاء،2009، ص:20.

قضايا أكثر تعقيدا وعمقا. إن تعليم الكفايات جعل وسيجعل منهم مجرد أدوات تنفيذ وليس ذوات فاعلة مكتشفة ومخترعة وباحثة ومطورة وناقدة ومبتكرة وعالمة.

- ضبط الكفايات:

إن مسألة من يضبط الكفاية (الكفايات) موضوع يطرح في الجوهر مشكلة المحتويات والغايات (محتويات برامج التعليم وغاياته) وهي مسألة تثير بشدّة الأسئلة التالية: هل يحق لطرف واحد أن يحدّد ماذا نتعلم؟ ولماذا نتعلم؟ وبالتالي صياغة فكر وشخصية المتعلمين[1]

- مقاييس تحديد الكفايات:

هل مرجعيتنا في ذلك مجتمعنا وإنسان مجتمعنا أم مجتمعات أخرى وإنسان آخر غير إنسان مجتمعنا؟ ارتباطا بواقع مجتمعنا هل نحن بالفعل في حاجة إلى تعلم مهارات أكثر ومعارف أقل أم أن الأمر لا يعدو أن يكون مجرد نقل لمشاريع وقع إملاؤها؟ هل بالفعل أصبح مجتمعنا اليوم مجتمع معرفة حتى يكون تعليمنا من أجل مهارات أكثر ومعارف أقل؟

إن الإجابة على هذه الأسئلة لا شك ستجعلنا أكثر قناعة بضرورة مراجعة هذا النظام من التعليم لأنه في تعارض مع ما تطمح إليه الأغلبية في ميدان التربية لا بل موجه تحديدا ضدّ كل رهاناتها على التحكم بمصيرها [2].

- مشكلة الوسائل:

مشكلة الوسائل في مدارسنا مشكلة مزمنة وقد أثرت سلبا على عملية التعلّم في كل الفترات السابقة وقد ازداد تأثيرها هذا في السنوات الأخيرة باقتصار الدولة وفي نطاق تنفيذ تعليم الكفايات على الجانب البيداغوجي وإهمال ما يتطلبه المشروع من تمويل.

لقد انجرّ عن ذلك أن ظهر نوعان من المدارس: مدارس-مؤسسات تربوية-يسمونها "أنموذجية" وهي مدارس للمتفوقين جدّا تتوفر فيها الوسائل ويقدّم فيها تعليم معمق ومدارس فقيرة مكتظة لا يتوفر فيها حتى الحد الأدنى من الوسائل وهي التي يؤمّها الغالبية العظمى من المتعلمين من أبناء الطبقات والفئات الشعبية الفقيرة. إن مثل هذا التوجه دفع وسيدفع أكثر في المستقبل الأسرَ إلى البحث عن تعليم "أجود" ولن يكون أمامهم إلاّ مدارس القطاع الخاص.

---

1 - ينظر: محمد زياد حمدان، قياس كفاية التدريس طرقه ووسائله الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984، الدار السعودية للنشر والتوزيع، ص: 162.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص: 162.

-مشكلة الفوارق[1] داخل الفصل الواحد:

تعتبر مشكلة الفوارق بين التلاميذ داخل الفصل الواحد أحد أهم الإشكاليات التي طرحها نظام تعليم الكفايات وأظهرت إلى أي مدى هو عميق التناقض بين الشعارات حول نجاح منظومة تعليم الكفايات وحقيقة الأوضاع في مدارسنا.

من المعلوم أنه ولتطبيق تعليم الكفايات في فصل مكوّن من مجموعة من التلاميذ متفاوتي القدرات والذكاء والاستعدادات والميولات والدافعية ومنحدرين من أوساط اجتماعية مختلفة لابد من أن يراعى في تعليمهم مجمل هذه الفروقات وعليه فعملية التعليم لابد أن تتوجه في نفس الوقت إلى هذا الكمّ المختلف من القدرات مع مراعاة حاجيات كل متعلّم أو مجموعة متعلّمين وذلك من حيث الوضعيات المقترحة للتعلم ومن حيث الزمن المخصص لها ومن حيث التقويم والتدريب والدعم.

إن هذا النوع من التعلم القائم على تعلّمات فردية أو على تعلّمات داخل مجموعات والذي يتطلبه تعليم الكفايات ومبدأ تكافؤ الفرص ودمقرطة التعليم يفترض توفير الوسائل التعليمية الضرورية والتمويل اللازم والفضاءات المناسبة، إضافة إلى مرونة البرامج والزمن المدرسي مع حرية كاملة للمعلّم في أخذ القرار المناسب بوصفه المسؤول الأول بيداغوجيا على هذا النوع من التعليم[2].

لن نبالغ إن قلنا إن مدرستنا تفتقر إلى كل هذه الشروط وبالتالي لا مجال للقول أن نظام تعليم الكفايات المطبق في مدارسنا اليوم وبغياب شرط مراعاة الفوارق بين المتعلّمين هو نظام حقّق تكافؤ الفرص أو سوّى في الحظوظ بين المتعلمين.

لقد عُوّض التّعليم الفارقي بشعار تلفيقي هو بيداغوجيا النجاح بحيث أصبح المتعلم ينتقل آليا-كان هذا في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي ووجدناه أيضا للأسف في مرحلة التعليم الجامعي- من درجة إلى أخرى ليس على قاعدة تحقيق تعلّمات تمكّنه من الارتقاء بل على قاعدة إزاحة إلى الأعلى دون الاهتمام عموما بالمستوى لأنه أصبح ينظر إلى المتعلّم لا على اعتبار مستواه وتملّكاته بل على اعتبار أنه كلفة مادية مرهقة وبالتالي أصبح النجاح أي الارتقاء الآلي أحد الشروط الضامنة لتجنب كلفة أكبر.

---

1 - ينظر: العربي اسليماني، الكفايات في التعليم، مرجع سابق، ص: 84.

2 - André Laffont cite par Guy Morel/Daniel Tual-l' oiseau dans petit vocabulaire de la -déroute scolaire، Edition Ramsay,2000p 22. بتصرف.

– مدى تحقيق التدريس بالكفايات للغايات التي حدّدها:

بعد استكمال تنفيذ خطة إرساء نظام تعليم الكفايات التي وضعت منذ سنة 2003م، وبعد مرحلة من التطبيق عمرها اليوم أكثر من عقد من الزمن يمكن الإشارة إلى بعض مؤشرات عدم تحقق أهداف هذه المقاربة:

–لا توجد إلى غاية كتابتي لهذه المذكرة –حسب علمي–مرجعية تشريعية رسمية تحدد الإطار القانوني العام لهذه المقاربة الجديدة.

– تعليم الكفايات أرسى منظومة تقييم تلفيقية تقوم على مقولة "النجاح قاعدة والرسوب استثناء" وهو شعار تُرجم في الواقع إلى ما يسمّى بالارتقاء الآلي الذي تسبب في تراجع الدافعية لدى المتعلمين للتعلّم والاجتهاد للنجاح وأدّى إلى تدني المستوى.

– تعليم الكفايات ضرب مجانية التعليم فالأسرة أصبحت تتكبد نفقات كبيرة لتعليم أبنائها في العشر سنوات الأخيرة، وهو عبء ظل يكبر ويتضخم من سنة إلى أخرى.

– تعليم الكفايات عمق من واقع عدم التساوي في الحظوظ بين أبناء الفقراء وأبناء الأسر الميسورة ويمكن التدليل على ذلك بأن النسبة الغالبة من الذين لا يتمكنون من إنهاء تعليمهم الإعدادي أو الثانوي أو الجامعي أو من الذين لا يتمكنون من الالتحاق بالتعليم الذي يرغبون فيه بحكم مقاييس التوجيه الجامعي أو من الذين يعززون صفوف العاطلين من أصحاب الشهادات هم من أبناء الأسر الفقيرة.

– تعليم الكفايات أدى إلى إغراق المعلم في إلزامات شكلية ضاعفت من وقتهما المخصص للتعليم تحضيرا وإنجازا دون أن ينعكس ذلك على أجرة كل منهما والتي تدهورت بنسبة كبيرة.

– تعتبر وضعيات الإدماج الميكانيزم النهائي الواجب على المعلم أن يتحكم في تركيباته وسير عمله كونها الصبغة النهائية التي تبيّن لنا التحقيق المبدئي للمقاربة بالكفايات، إلا أننا نلاحظ – أسفا – عدم مطالبة التلاميذ بها في أسئلة البكالوريا منذ 2008وهي أول دورة لامتحان البكالوريا– وإلى غاية آخر بكالوريا–وفق هذه المقاربة الجديدة.

واخر ما اختم به ما يلي: كلمة رئيس الجمهورية الفرنسية تعليقا على تَسَلُّمِه التقرير النهائي حول مشروع الإصلاح التربوي (بعد العمل بالكفايات) المقدم من طرف وزير التربية الفرنسي بتاريخ: الجمعة[*] 15 فيفري 2008[(1)]:

---

*– **النص الأصلي باللغة الفرنسية:**

– **ترجمة النص إلى اللغة العربية:**" من الضروري إذن التنبيه إلى خطران تساهم المعرفة في إسقاط المعالم القديمة لوجود سلطة اليوم التي هي في قفص الاتهام. ابتداء من السنة القادمة فإن المدرسة الإبتدائية التي نود بناءها معا تختص وتهتم من جديد بسلطة المعرفة، إنطلاقا من سلطة معرفة المعلم نفسه.

إن سلطة المعلم والتي هو مصدرها؛ للأسف، فإن التلميذ لا يمكن أن يكون مساويا للمعلم حتى ولو سمحت له قدراته العلمية بالتفوق عليه. أنصتُّ لنقاشات قوية أين كان يطلب من تلميذة في الصّفّ الثالث الابتدائي ماذا تريد أن نعلمها، لا، هذا ليس تصوري للتعليم، آسف، أنا أرى أنه يجب أن يكون على هذا المنوال: هناك مرحلة للتعلّم، أن يتفوق أولادنا على معلّميهم، فهذا جيد، ولكن ما داموا تلاميذ، فعلى التلميذ أن يحترم سلطة معلّمه.

وبما أن سلطة المعلم، أصبحت محل تساؤل، فإنه من المستحيل إخفاء هذا التساؤل والبحث عن سلطة المعلم داخل المدرسة. فالذي يجب أن يكون في مركز القسم ومحوره ليس التلميذ الذي يجب أن يتعلم ويعرف كل شيء، فلا يمكن له إذا أن يكون مصدر المعرفة التي يجب أن يتحصل عليها. إذا ليس التلميذ من يمارس سلطة المعرفة.

"IL convient cependant de prévenir un danger: celui que le savoir lui-même soit entraîné dans la chute des anciennes figures de l'autorité aujourd'hui si justement discréditées. L'école primaire que nous allons, dès l'année prochaine, construire ensemble, consacre à nouveau l'autorité du savoir -- en partant de celle du maître --, l'autorité du maître qui est le dépositaire du savoir. Je suis désolé, l'élève n'est pas l'égal du maître même s'il a vocation à le dépasser. J'ai vu des débats : on demandait à une jeune fille qui était en troisième ce qu'elle voulait qu'on lui enseigne ! Non, ce n'est pas ma conception de l'enseignement, je suis désolé. Je ne pense pas que cela se fasse comme cela. Il y entraîné dans la chute des anciennes figures de l'autorité aujourd'hui si justement discréditées. L'école primaire que nous allons, dès l'année prochaine, construire ensemble, consacre à nouveau l'autorité du savoir -- en partant de celle du maître --, l'autorité du maître qui est le dépositaire du savoir. Je suis désolé, l'élève n'est pas l'égal du maître même s'il a vocation à le dépasser. J'ai vu des débats : on demandait à une jeune fille qui était en troisième ce qu'elle voulait qu'on lui enseigne ! Non, ce n'est pas ma conception de l'enseignement, je suis désolé. Je ne pense pas que cela se fasse comme cela. Il y a un temps d'apprentissage. Que nos enfants dépassent leur maître, tant mieux, mais tant qu'ils sont élèves, l'élève respecte l'autorité du maître.

Et puisqu'il est question d'autorité, il n'est plus possible d'escamoter la question de l'autorité au sein de l'école. Ce qui doit être au centre de la classe, ce n'est pas l'élève qui a tout à apprendre et ne peut pas être le producteur des connaissances qu'il doit acquérir. Ce n'est donc pas lui, l'élève, qui peut faire autorité. Il faut remettre les choses à l'endroit : c'est le savoir qui doit être au centre de la classe, donc le professeur, qui en est le dépositaire et le transmetteur, qui doit faire autorité. Je pense que même pour nos enfants, il faut mettre un cadre, eux-mêmes se sentiront protégés de comprendre. Ce n'est pas à eux de porter sur leurs épaules la question de leur éducation. Ce n'est pas possible. "

1– -http://www.lire-ecrire.org/ ; dossiers L'école et la réforme de l'enseignement primaire discours de m. le président de la république française.Périgueux (Dordogne) -- Vendredi 15 février 2008.

يجب إعادة الأمور إلى نصابها على المنوال التالي: إن المعرفة هي التي يجب أن تكون في مركز القسم، وإذا، المعلم الذي يمتلكها، وينقلها، والذي يجب أن يفرض سلطة المعرفة، أتصور أنه حتى بالنسبة إلى أبنائنا يجب أن نضع إطارا يشعرون هم أنفسهم أنهم محميين من أجل الفهم. ليس من الواجب عليهم حمل عبئ مسألة تعلمهم وترسيخه هذا مستحيل."[1]

1-4- تقييم الكفاية التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

إلا أن أهم مأخذ وجه لهذا التغيير الكلي الذي سمي بثورة آنذاك انها لم تراع كثيرا مدى دور المتعلم وموقفه في خضم هذه العملية، بسبب التركيز على الطريقة التي يتعلم بها المتعلمون للغة ومضامينها التي تتكون منها؛ مقابل تلك اللامبالاة سواء بقصد أو دونه في الرؤية تجاه علة تعلم اللغة الثانية أو إظهار العيوب والمحاسن للنتائج التعليمية فقد افتقد إلى درجة بعيدة تأخر بسببها الوصول إلى بدائل بيداغوجية أكثر نجاعة.

مما أدى بعد ذلك في أن يكون هذا الوضع سببا في العديد من المراجعات والدافع الحقيقي لإعادة تقييم مهمة للسياسة التعليمية في العديد من دول أوروبا الغربية ثم أتبعتها بعض الدول العربية كالسودان والاسلامية كماليزيا مثلان بهدف ضبط العديد من القضايا المرتبطة بالنجاعة منها تحديد نوع اللغة الاجنبية التي يتحتم على العاملين في حقل تعليمية اللغات الأجنبية تعليمها ضمن الفعل البيداغوجي داخل المدرسة، وما المستوى الذي يجب فيه تقديم هذه اللغة المختارة في البرنامج وضمن أي وحدات تكيف معها ذلك، وما النسبة من الحصص أسبوعيا التي يجب تقديمها أثناء العملية التعليمية التعلمية، من مثل ما قد تصل نسبة استخدام اللغة العربية في الحصة الواحدة إلى 80-90% من زمن الحصة[2] وهذاما يظهر في مذهب القرارات والتوصيات التي حددها المجلس الأوروبي منذ بدايات السبعينيات من القرن الماضي – دفعا للمواطنين الاوروبيين لتعلم اللغات الأجنبية في الوسط الاجتماعي بصورة أكثر فاعلية، ولهذا المجلس الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات الذي يتضمن مستويات معينة باللغة العربية؛ آخذا على عاتقه تطوير منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

---

1 – المرجع السابق /http://www.lire-ecrire.org

2- ينظر: ريم ويس الشيشكلي، العربية في متناول اليد-منهاج تعليم العربية لغير الناطقين بها في المستوى الجامعي في امريكا، كتاب المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية 6-2015/05/10، دبي، الامارات، المجلس الدولي للغة العربية، ط1، 2015، ص:37.

ولقد أخذ هذا المجلس على عاتقه تنظيم إدارة مسألة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في دوله من خلال دفعه إلى أن يصنع لنفسه سبيلا يندمج به في الأنظمة التربوية لدول الاتحاد الاوروبي، وتنطبق عليه – باعتباره تعليما للغة حية – كل ما ينطبق على اللغات الحية الأخرى، بتحكيم تلك المعايير التي تم الاتفاق عليها من حيث العلمية والأكاديمية، مسايرة للإطار المرجعي.

ويخضع هذا العمل– كأي لغة حية– للتحكيم انطلاقا من المعايير الأكاديمية و العلمية المتعارف عليها وفق الاطار المرجعي الاوربي المشترك للغات والذي يعد معيارا دوليا يمكّن من تقدير الامكانيات والكفايات اللسانية من خلال تقديم فرصة حقيقية للمتعلمين بالاهتمام على كفاياتهم اللغوية واستعمالاتها عوض الاهتمام على تحقيق نقاط معينة في الامتحانات المتعارف عليها في الوسط التعليمي علما أن هذا الاطار لا ينتمي إلى أي برنامج بيداغوجي لأي دولة من دول الاتحاد الاوروبي مما يمنح له كامل الحرية في المناورة التعليمية إذا اقتضت الضرورة ذلك مما يحقق الاستمرارية في العمل مما يجعل منه عملا مؤسسيا ليس مرتبطا لا بالأشخاص ولا بالدول، بغرض الوصول إلى ذلك الاستقرار حتى ولو دعا الظرف إلى إدخال التعديل أو التغيير التي تتطلّبها المناهج التعليمية؛ ولذلك نجد مما رسمه الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات كسياسة لغوية تحقيقا عمليا لأهداف وغايات فلسفة السياسة اللغوية للمجلس الاوروبي والتي تعتبر أنه[1]:

– من الضروري نسخُ (محوُ) كل العراقيل اللغوية بين بلدان الاتحاد للوصول إلى إحدى الغايات الكبرى المتمثلة في إيجاد ذلك التفاهم التام الشامل لجميع دول هذا الاتحاد.

– أن اختلاف اللسان في هذا الاتحاد يجب أن يعتبر مصدرا للثراء الثقافي بين شعوبه لا أن يتحول إلى سد منيع للوحدة الثقافية في إطار هذا التنوع، باعتباره تمثيلا حقيقيا وواقعيا لذلك التراث الحضاري الأوروبي الغائر في أعماق التاريخ، من خلال ما تعلن عنه دراسة اللغات الاوروبية الحديثة.

– لا يمكن بأي حال من الاحوال أن يتكرس ذلك التفاهم الفعلي، والشراكة الحقيقية ضمن هذا الاتحاد إلاّ إذا تحول تعلم اللغات من الاولويات الثقافية والحضارية لهذا الاتحاد

1– ينظر: conseil de l'Europe, un cadre européencommun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer. Division des politiqueslinguistiques, Strasbourg.2000. P:10.

– أن تعي القيادات الثقافية والسياسية المسؤولة عن إدارة الشأن الثقافي وبالأخص في مجال اللغات أن السياسة هنا (السياسة اللغوية) لن تؤتي ثمارها ما لم تؤسس على علم واضح وتام بما تحتاجه المجتمعات الاوروبية المختلفة لكي تتفاعل مع هذه السياسة.

– ان يتجاوز هذا العملُ اللغاتِ الاوروبيةَ الاصلية ليشمل أيضا لغات الجاليات الكبيرة في أوروبا ومنها الجالية العربية، انطلاقا من سياسة دمج وتنمية تعلم اللغة العربية في مختلف المنظومات التعليمية الاوروبية، تماشيا مع القرارات المبرمة ضمن هذا الاتحاد[1]،المتضمنة إقرار منهاج أي برنامج للغة العربية وثقافتها، كحق أساس للأبناء الاوروبيين ذوي الاصول العربية أو كونهم أولاد لعمال مهاجرين.

علما أن هناك اتفاقيات ثقافية مبرمة بين أغلب الدول العربية والعديد من دول الاتحاد الاوروبي، المتضمنة دعم تعلم اللغة العربية وثقافات هذه الدول الاصلية(ELCO)، تجاه المهاجرين وابنائهم.[2]

– يجب وضع اعتبار لتزايد رغبة الجالية العربية المقيمة في بلدان الاتحاد الاوروبي وخاصة أبناؤها، لتعلم اللغة العربية هناك حتى يمكنهم ذلك من فهم صحيح لدينهم، وإبقاء حبل علاقتهم بثقافتهم الاصلية قائما.

استمد منظرو المدرسة العربية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هذا الاتجاه ومنهجه من التوجه الأنجلوساكسوني بقيادة الولايات الامريكية المتحدة التي كانت ولا تزال المهيمن على التوجهات اللسانية التي تمتد من بريطانيا وما كان من بلدان مستعمراتها سواء السابقة أو التي لا يزال كذلك " وقد كانت تلك طريقة التدريس السائدة في دوائر تدريس اللغة في بريطانيا منذ خمسينيات القرن العشرين الميلادي"[3] إلى استراليا حيث " أن المذهب الموقفي استخدم في أستراليا في برامج تدريس الإنجليزية للمهاجرين منذ خمسينات القرن العشرين الميلادي"[4] وكذلك الوضع

1– ينظر: القرار رقم 486/77/ CEE للجنة الأوربية بتاريخ (25نونبر 1977) [مؤتمر تطوير منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات للمستوى الثالث والرابع B2 –B1 مدينة ليل الفرنسية يومي9 – 10 شعبان 1435 هـ الموافق 7 – 8 يونيو (حزيران) 2014 م.

2– ينظر: ما أبرم من اتفاقيات مع الدول المضيفة (بلجيكا 1983– فرنسا 1983 – هولندا 1983– ألمانيا 1987– إسبانيا 1980 إيطاليا 2005 وغيرها، مؤتمر تطوير منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات للمستوى الثالث والرابع B2 –B1 مدينة ليل الفرنسية يومي 9 – 10 شعبان 1435 هـ الموافق 7 – 8 يونيو (حزيران) 2014 م).

3– ريدشاردز، تطوير مناهج تعليم اللغة، المرجع السابق، ص:49.

4– المرجع نفسه، ص: 50

في الولايات المتحدة فقد كان " تدريس اللغة الانجليزية بوصفها لغة ثانية أو بوصفها لغة أجنبية بالاعتماد على مقرر البنائي ومنهجية تدريس قوامها تدريبات موقفيه"[1].

ولكن وجود هذه المعايير يتطلب أن تخضع هذه الاهداف لمواصفات وقوانين وتقنيات عملية تُمَكِّن لها التحقق، وذلك ما نودّ تحديده من خلال توضيح الرّسم المفهومي أو النظري للهدف التعليمي وللأنواع المتعددة له حيث تشمل الأهداف العامة، والأهداف الخاصّة أو المهارية، والأهداف اللغوية، والأهداف الثقافية، وبالأخص الأهداف الاتصالية، وحتى نبقى في صميم عنوان هذه المذكرة محاولين الرّبط بين كل هذه الأهداف كي لا نخرج عن الإطار الآخر المتعلق بتعليمية اللغة العربية للناطقين بها، وذلك بالرجوع إلى النظريات التعليمية الضابطة لمفهوم الأهداف، والمنابع التي أخذت منها، ومجالاتها، فإننا نتناول أهم كفاية طرحت ولا زالت تطرح العديد من إشكالات التعليمية ألا وهي المقاربة بالكفايات باعتبارها المقاربة التي اتخذت وسيلة تطبيقية في تعليم اللغات وغيرها من المواد التعليمية الأخرى.

وختاما، أرى أنه يجب صياغة مشروع تعليمي بديل يخطط له بصورة بيداغوجية في نطاق حوار وطني، حقيقي وفعال، تشارك فيه جميع الأطراف المعنية بالعملية التربوية.

هذه بعض الإشكاليات المتعلقة بطبيعة هذا المقاربة البيداغوجية وبأهدافها وغاياتها وبعض مؤشرات فشلها أيضا، مما يبرز وصول هذا النظام إلى حدود منطقه، وهذا في تعليم اللغة العربية للناطقين بها فما بالنا في تعليمها لغير الناطقين بها.

هذه الكفايات التي تتمثل عمليا عبر مهارات محددة نتناولها فيما يلي من خلال الفصل الثاني الآتي:

1- المرجع السابق، ص:50.

الفصل الثانـي:

المـهارات التواصليـة

أ. مـهارات التواصل الشفاهي

ب . مـهارات التواصل الكتابـي

لا شكّ أنّ الوظيفة الأساس للغة التواصل، التي يتم خلالها توظيف الآليات المعرفية إبداء وجهات النظر بين أفراد المجتمع اللساني، فردا وجماعة، لكي يتحقق التفاهم. من هنا عرفت المهام التواصلية الأساس الأربعة للغة، حيث تجمل الاغراض التي يراد تحقيقها عند تعلم الفرد اللغة، أي أليات التخاطب، وفهم ما يصل سمعه صوتا أو بصره قراءة، ثم التعبير كلاما مشافهة، أو تحريرا كتابة؛ كل ذلك يتم من خلال حسن توظيف مهارات الممارسة اللغويّة.

ومن هنا عدّ البعد المهاري من أهم الابعاد في العملية التعليمية التعلّمية، ويقصد به البعد النفسي الحركي، خاصة في مجال تعلّم اللغات وتعلمها[1]، حيث يزداد هذا الاتجاه بروزا في تعليم وتعلّم اللّغات، أي من خلال المهارات، منبثقا من تحديد وظيفة اللغة بالنسبة للإنسان باعتباره كائنا اجتماعيا، وذلك باتفاق أغلب المشتغلين في حقل اللسانيات التطبيقية حاضرا، على أنّ الوظيفة الأساس للغة هي التواصل[2].

إنّ اعتماد مقاربة الكفاية التواصلية، بالنسبة للطريقة والمتعلم في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، جدّ ضروري، باعتبار أنّ اللغة –من منظور هذه المقاربة– مجموعة من المهارات التي تكوّن في مجملها الكفاية اللسانيّة، وإنّ إتقانها لا يتحقق إلاّ بتعلمها، بناء لهذه الكفاية اللسانيّة بناء صحيحا.

إنّ هذه المهارات غير منفصلة عن بعضها، باعتبار تداخل علاقاتها، عبر كلّ متكامل[3]، فمهارة الاستماع والكلام تنضويان في الصوت، بينما يجمع التشكّل الكتابي بين مهارتي القراءة والكتابة، وفي الآن ذاته تصنف مهارتا الاستماع والقراءة ضمن مهارة فهم اللغة أي استقبالها، أمّا مهارتا الكلام والكتابة فتصنف ضمن مهارة إنتاج اللغة[4]، أي إرسالها.

إن هذا التداخل والتكامل بين هذه المهارات اللغوية، أثناء استخدام اللغة، يفرض عمليا وجود في كل مهمة لغوية أثناء الحدث اللغوي داخل حجرة الدرس، أكثر من مهارة لغوية واحدة. [5].

1– رشدي طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، ط1، 2004م، ص: 5–6.

2–عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دراسات وتطبيقات، الدار العالمية للنشر والتوزيع، د ط، 2010م، ص: 135.

3– ينظر: المرجع نفسه، ص: 127.

4– ينظر: المرجع نفسه، ص: 163.

5 – ينظر المرجع نفسه، ص: 167.

1- تعريف المهارة:

أ- في المعجم العربي:

تشترك العديد من الشروح اللغوية لمصطلح المهارة ولذلك اخترنا ما جاء في لسان العرب في مادة (مهر)" والمهارة: الحذق في الشيء. والماهر: الحاذق بكلّ عمل، وأكثر ما يوصف به السّابح المُجيدُ، والجمع مهرَة" [1]

وما أخترنا أيضا، ما يذهب إليه محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، صاحب تاج العروس من جواهر القاموس حين يقول:" الماهر: الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يوصف به السابح المُجيد، وجمعه مهرة، وقد مهر الشيء وفيه، وبه، مهرا ومهورا، ومهارة، أي صار حاذقا."[2]

أمّا من معاني المهارة في المعاجم الحديثة فمنها ما ورد في المعجم الوسيط مادة (مهر)" ... و- الشّيءَ: وفيه، وبه- مَهارةً أحكمه وصار به حاذقا. فهو ماهرٌ." [3]

ب- في الاصطلاح:

هناك العديد من التعريفات الاصطلاحية[4] للمهارة ولكنّنا نختار ما ذهب إليه فتحي على يونس، ومحمد عبد الرؤوف الشيخ إلى أنّ المهارة اللغوية" هي أبسط وحدات النشاط اللغوي الذي يؤدى أداء صحيحا وجيّدا في أقل زمن ممكن، ويتصل بأي من مجالات الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. وهي متكاملة ومتداخلة في استخدام اللغة استخداما طبيعيا." [5]

---

1 - ابن منظور، المرجع السابق، ص: 4286.

2 - السيد محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، مادة: (مهر) تح عبد العليم الضاوي، سلسلة التراث العربي، وزارة الإعلام، الكويت، 1974م، ص: 497. ينظر كذلك: الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، مادة (مهر)ج 2، دار المعرفة، بيروت، لبنان، د ط، 1979، ص: 291. وأحمد العايد وآخرون، المجيب، معجم فرنسي -عربي(Habileté)، دار اليمامة للنشر والتوزيع، تونس، ط 1، 2007، ص: 655.

3 - إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مادة (مهر)، ج 2، دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان، ط 2، ص: 889.

4 - ينظر: محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، العين، الاما رات العربية المتحدة، 2003م، ط1، ص:326. ومحمد رضوان الداية وآخرون، اللغة العربية ومهاراتها في المستوى الجامعي لغير المتخصصين، كار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتّحدة، ط1، 2004م، ص: 15.

5 - فتحي على يونس، ومحمد عبد الرؤوف الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة، القاهرة، ط1، 2003م، ص: 55.

2- أنواع مهارات التواصل:

- تصنف المهارات التواصلية كما يأتي:

- مهارات التواصل الشفهي وتشمل مهارة الاستماع ومهارة الكلام.

- مهارات التواصل الكتابي وتشمل مهارة القراءة والكتابة.

وذلك ما سوف نعالجه في المبحثين الآتيين:

المبحث الأول: مهارات التواصل الشفاهي

إن تناولنا للمهارات التواصلية الشفهية يدفعنا إلى البحث في خاصيتين أساسيتين، هما: الاستماع والحديث؛ وسبب ذلك أن امتلاك القدرة على تحدث اللغة الاجنبية، من غير فهم كلام أهلها، أمر فيه خلل، بالمقابل فإن فهم كلام أهل اللغة من غير تحدثها، قضية مربكة أثناء عملية التواصل، رغم نفعها في ميدان سماع وسائل الاعلام المختلفة.

لقد عاش العديد منّا وضعيات تواصلية مختلفة، حيث يجد الفرد المتعلّم نفسه فاهما للحديث بسهولة ولكنه يواجه عقبات كأداء عند محاولته التواصل أو الحديث بتلك اللغة؛ ومقابل ذلك يوجد من يحسن الكلام ولكنه يجد صعوبة في فهم الحديث، ولقد وجدنا في كثير من المرات طلبتنا وهم من أهل اللغة الأصليين– بله عن غيرهم – يردّدون:

– ماذا قلت؟

– أعد من فضلك.

– لم أسمع جيدا.

– لا تسرع/ ببطء من فضلك.

إن طلبتنا، يستطيعون تمييز النظام الصوتي للمادة اللغوية المسموعة وخصائصها، عن غيره، إلاّ أنّهم يجدون إشكالا في فهم مضمون هذا النظام.

لكل هذه الحالات وغيرها، كانت مهارتا الاستماع والكلام مرتبطتين دوما في تعليمهما، أولا لأهميّتهما التي أشرنا لهما أدناه، بكونهما يمثلان علاج هذا العيب أثناء التواصل.

1- مهارة الاستماع

الاستماع(*) من أقوى المهارات عند الفرد، وبالرجوع إلى القرآن الكريم نجده يضع هذه المهارة في بداية الآيات التي تتناول المهارات الأخرى، وعلى سبيل المثال لا الحصر، قوله تعالى:

–﴿إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾[36 الإسراء]

–﴿قُلْ مَنْ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أَمَّنْ يَمْلِكُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ﴾[31يونس]– ﴿مَا كَانُوا يَسْتَطِيعُونَ السَّمْعَ وَمَا كَانُوا يُبْصِرُونَ﴾ [20 هود]

*– علينا أن نميّز بين أمرين قد يبدوان شيئا واحدا ولكنهما مختلفان، وهما: السماع، (entendre) بالفرنسية، والاستماع، (écouter) بالفرنسية، فالأول نشاط مهاري سلبي، أمّا الثاني فنشاط مهاري ايجابي، حيث يتوفر لدى المتعلم القصد في تقبل الشفرة(code) أي (اللغة المسموعة)، والجهد لفك الشفرة وإدراك رموزها.

- ﴿إِلَّا مَنِ اسْتَرَقَ السَّمْعَ فَأَتْبَعَهُ شِهَابٌ مُبِينٌ﴾[18الحجر]
- ﴿وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾[78النحل]
- ﴿وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ﴾[78المؤمنون]
- ﴿إِنَّهُمْ عَنِ السَّمْعِ لَمَعْزُولُونَ﴾[212الشعراء]
- ﴿يُلْقُونَ السَّمْعَ وَأَكْثَرُهُمْ كَاذِبُونَ﴾[223الشعراء]
- ﴿ثُمَّ سَوَّاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِنْ رُوحِهِ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَا تَشْكُرُونَ﴾[9السجدة]
- ﴿إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَذِكْرَىٰ لِمَنْ كَانَ لَهُ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ﴾)[ق 37]

1-1- تعريف الاستماع:

في المعجم:

جاء في لسان العرب لابن منظور" السَّمْعُ: حِسُّ الأُذن. وفي التنزيل: أَوْ أَلقى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ؛ وقال ثعلب: معناه خَلا له فلم يشتغل بغيره؛ وقد سَمِعَه سَمْعاً وسِمْعاً وسَماعاً وسَماعةً وسَماعِيةً. قال اللحياني: وقال بعضهم السَّمْعُ المصدر، والسِّمع: الاسم. والسَّمْعُ أَيضاً: الأُذن، والجمع أَسْماعٌ. ابن السكيت: السَّمْعُ سَمْعُ الإِنسان وغيره، يكون واحداً وجمعاً"[1]

أمّا في المعاجم الحديثة فمنها ما ورد في المعجم الوسيط: " (سَمِعَ) لفلان، أو إليه، أو إلى حديثه سَمْعاً، وسَماعاً: أصغى وأنْصَتَ. و-له: أطاعه. و-اللهُ لِمَنْ حَمِدَهُ: أجابَ حَمْدَه وتقبَّله. و- الصَّوْت، وبه: أَحَسَّتْهُ أُذُنُهُ"[2]

في الاصطلاح:

نظرا لاقتراب مفاهيم تعريفات الاستماع المتعددة فإننا نقصر بحثنا على أحدها، وهو ما يذهب إليه الطراونة عن مورلي بأنّ الاستماع هو " عملية عقلية، لغوية، نشيطة إيجابية، يقوم بها الفرد متجاوزا مرحلة فهم الرسالة الصوتية ومضمونها، للوصول إلى مستوى التفاعل مع النص المسموع، بما يحتويه من معلومات وافكار لتقويمه وإبداء الرأي فيه."[3] يتضمن التعريف مكونات الاستماع الأساسية وهي: العملية العقلية واللغوية والنشاط الإيجابي، التي تفتح للمتعلم الطريق أمام

1- ابن منظور، مادة (سمع)، مج: 3، مرجع سابق، ص: 2095.

2- إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مادة (مهر)، ج 1، المرجع السابق، ص: 449. وينظر كذلك: الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المرجع السابق، ص: 613.

3 - كامل الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013م، ص:35.

التواصل باللغة الجديدة أثناء الحدث اللغوي في وضعيات مختلفة مع الناس في الحياة العامة، لتبادل الأفكار والآراء والمشاعر بينهم، من خلال نظام مشترك ومتعارف عليه من العادات والتقاليد والرموز اللغوية، ضمن علاقات اجتماعية بين الأفراد حيث تستخدم اللغة في إطار من المعايير والقواعد.

وعلى الرغم من تفرع هذه المهارة إلى مهارات فرعية في المستوى المعرفي (cognitif) لدى علم النفس اللغوي لتشكل تّدرّجا لاستيعاب المسموع تيسيرا لها، لذلك تشتمل عملية الاستماع" أولا على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي، ثانيا: فهم مدلول هذه الرموز، ثالثا: إدراك الوظيفة الاتّصالية أو الرسالة المتضمنة في الرموز، أو الكلام المنطوق، رابعا: تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره، خامسا: نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعة المناسبة لذلك"[1]

1-1-1- أهمية الاستماع:

السمع من الحواس المهمة لدى الإنسان، باعتباره الحاسة الطبيعية لمعرفة الاصوات وفهمها، لذا وردت مادة " سمع" في مشتقات متنوعة عبر مائة وخمس وثمانين موضعا (185) في القرآن الكريم، ومنه الأمثلة السابقة، مقدما إياها على حاسة البصر عند ايرادهما معا، ربما لأنه أعمّ نفعا للإنسان من النظر والشم[2]، وهذا ما يعضده إجماع الباحثين تقريبا على أنّ مهارة الاستماع من حيث أهميتها للإنسان تعتبر الأولى من بين مهارات اللغة الأخرى، وتأتي الأولى في مقدمة الحواس الأخرى المساعدة على التعلم[3]، باعتبار أن الاستماع كما يرى عمر الصديق عبد الله هو المهارة الموصلة إلى إتقان المهارات الأخرى، وكلما أُحسن التدريب على هذه المهارة استطاع المتعلم تحقيق نتائج لا باس بها عند تعلمه للغة المستهدفة في وقت قصير[4].

علما أن العديد من التجارب قد أثبتت أن كثيرا من الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون من أهل اللغة الأصليين أم من الأجنبين عنها، إنما تأتي غالبا من عدم التدريب على السماع، أو في

1 – على أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 2006م، ص: 84.

2 – ينظر: زين كامل الحويسكي، المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، د ط، 2014م، ص: 27.

3 – ينظر: سعيد عبد الله لافي، تنمية مهارات اللغة العربية، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2012، ص: 139.

4 – ينظر: عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسات وتطبيقات، الدار العالمية، الخرطوم، 2010م د ط، ص:141.

القصور الذي يترتب عليه فقدان القدرة على الاستماع الجيّد، أو عدم الاهتمام به. أما التدريب الجيّد على الاستماع فإنّه يمكّن المتعلم من التخلص من نثير من الأخطاء: أخطاء النطق، والقراءة، والكتابة[1].

وهذا ما جعل علماء اللسانيات حين يعرّفون اللغة يقولون إنها انطباع سمعي يحدث أثره في الانسان. كما يؤكد الدارسون على أن هناك توافقا كبيرا بين اكتساب اللغة الأولى والثانية من حيث كون الاستماع الوسيلة الاولى التي يتصل الانسان من خلالها في حياته الاولى بالآخرين، وبواسطته كذلك يكتسب غيره من المهارات اللغوية الأخرى، الكلام والقراءة والكتابة[2].

وممّا يدلّل على توقف المهارات اللغوية الاخرى على مهارة الاستماع، ما يذهب إليه علي أحمد مدكور حين قال بأن الاستماع" لا غنى عنه لظهور الكلام والقراءة والكتابة، فالطفل الذي يولد أصمَّ أو يفقد القدرة على الاستماع في سن مبكرة، يفقد بالتالي القدرة على الكلام اللغوي المنظم، فالقدرة على الكلام تتوقف على القدرة على الاستماع مع الفهم، وكذلك الامر في القدرة على القراءة والكتابة"[3]

ولذلك من القصور البيداغوجي في تعليم اللغة العربية سواء لأبنائها أو لغير أبنائها إهمال الاستماع، مهما كانت الذرائع[4]، نظرا لدرجة تأثيره الكبرى على المهارات الأخرى، ودوره اللغوي في تحليل هذه المهارة أثناء النشاط التعليمي للأفراد.

1 – ينظر: ناصف مصطفى ومصطفى أحمد، تدريبات فهم المسموع، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط1، 1988م، ص: 4–5.

2 – ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعلم العربية للناطقين بلغات أخرى، مطابع جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، ص: 416.

3 – علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، 2010م، ص: 27.

4 – ينظر: رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص: 419.

1-1-2- أهداف تعليم مهارة الاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيرها.

حدّد الباحثون[1] – كلٌّ بحسب نظرته – في هذا المجال أغراضا عديدة للاستماع، وبحسب الأهداف التي وضعها لهذه المهارة، ولذلك سوف نركز على الأغراض ذات العلاقة بالعملية **التعليمية** للاستماع[2] كما يأتي:

1-1-2-1- الاستماع كدربة مباشرة:

يطرح مضمون لغوي جديد على المتعلم، من أجل تكراره، ولم يسبق له سماعه من قبل، سواءً أكانت أنماط هذه المادة اللغوية أصواتا أو كلمات، أو جمل، أو نصوص مختلفة (سرد، حوار، وصف إلخ)، بغرض تدريب المتعلم على عناصر اللغة وأمن الخطأ عند النطق بها؛ فإذا استطاع هذا الأخير ترديد ما سمعه دون زلل، دلّ ذلك على تحقق هذه الغاية وهي قدرة المتعلم على تكرار ما سمع بصورة مقبولة نوعا ما تشابه النمذوج الذي سمعه من المعلم أو من آلة معينة في حجرة الدراسة.

ولكن مما يجب التنويه به تعليميا، أنّه إذا تم تحديد هذه المضامين اللغوية، على المعلم أن يأخذ في الاعتبار ما يأتي:

– تكرار المضامين اللغوية على سمع المتعلمين، إذا اقتضت الوضعية التعلمية ذلك.

– أن يكون معنى المضمون اللغوي مما يقدر المتعلم على فهمه من الوهلة الأولى.

– ألا يكون مضمون التركيب اللغوي أكثر من ثماني مفردات، مما يسهل على المتعلم إدراكها عند سماعها.

1-1-2-2- الاستماع للتخزين(الحفظ):

على المعلم ان يختار التراكيب المناسبة للحفظ، في تعليم اللغة العربية للأجانب، خاصة تلك التي تتردد كثيرا في وضعيات تواصلية يعيشها المتعلم فعلا مع أصحاب اللغة الأصليين دون أن

---

1 – ينظر: عمر الصديق عبد الله مرجع سابق، ص: 138. ويوسف الخليفة أبوبكر الخليفة، منهج تعلم اللغة العربية للتعليم الأساسي في دول الساحل الافريقي، منشورات المنظمة الاسلامية للتربية والثقافة والعلوم، (الإيسيسكو/ ISESCO)، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2002م، ص: 22. وعبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقها في علوم اللغة إكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011م، ص:109.

2 – ينظر: عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الطرق الأساليب، الوسائل)، الخرطوم، الدار العالمية للنشر والتوزيع، د ط، 2008م، صك 70.بتصرف.

يطرأ عليها أي تبديل منهم أو منه، كالعبارات التي تستعمل في التحية أو الفراق، التعريف بالشخص، الشكر، الاستفسار عن الاحوال المختلفة كالصحة والعائلة والعمل. والسبب في ذلك أن هذا الصنف من التراكيب اللغوية أو العبارات، تعتبر بعضا من الكفاية اللغوية لمستعمل اللغة من حيث الكلام، دون أن يطرأ عليها تبدل كبير بين مستعمليها، وبالتالي فهي تساعد المتعلم في عملية التواصل مع أبناء اللغة، بل يمكن لحاسة سمعه أن تألف أصواتا معينة عبر تراكيبها العادية البسيطة من أول حصة تعلمية له من المحتوى اللغوي المحدّد.

فإذا حفظ المتعلم من غير أهل اللغة تلك العبارات، ورأى المعلم تحقق كفايته في ذلك، يمكنه أن يقدم له مادة لغوية بأشكال أخرى أكثر تقدما، كحفظ بعض النصوص الأدبية المختلفة، الملائمة له، شعرا ونثرا بأنماطها المتعددة.

1-1-2-3- الاستماع للفهم:

نقصد بالفهم قدرة المتعلم على استعاب الفكرة العامة، وإدراكها، حين سماعه للمضمون اللغوي المتعَلَّم، من خلال إحاطته بجميع الجزئيات الواردة في النص، علما أنه يجب أن تؤدى المادة اللغوية المختارة بالسرعة العادية للكلام، رغم إمكانية تغيرها مراعاة للموقف التعليمي، وأن تكون المضامين اللغوية طبيعية عبر وضعيات تعلمية حقيقية لغرض التعليم حتى يتحقق الهدف المحدّد له في زمن الحصة الدراسية.[1]

1-1-2-4- الاستماع لاستخراج الافكار الرئيسة:

وهو مرحلة أخرى يشتغل فيها المتعلم بعد أن يكون قد امتلك كفاية لا بأس بها للغة الهدف، من خلال فترة زمنية تفوق السنتين، والشأن في ذلك ان يكون المتعلم قد استمع إلى مضامين لغوية طويلة ومتسلسلة، محاولا استخراج أهم الافكار الرئيسة منها، عبر تفاصيل كثيرة معظمها متعلقة بتنمية مهارة الاستماع التي لها علاقة بالأفكار الرئيسة وتمييزا لها عن غير الرئيسة[2]

ورغم كل هذه الجهود والمحاذير التي يراعيها كل من معلم ومتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلاّ أنّه يبقى العديد من المشكلات التي تعترض عملية الاستماع، وتكون مانعا من تحقيق الكفاية

1 – ينظر: عمر عبد الله صديق، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسات وتطبيقات، مرجع سابق، ص: 138.

2 – ينظر: عبد الرحمان بن ابراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض، 2011م، ص: 180-181.

اللغوية التي وضعت لأجلها، منها التي يمكن تجاوزها، ولكن الأكثر ضررا صنفه بعض الباحثين[1] في خانة ما لا يمكن التغلب عليه، ويمكن الرجوع إليه في مضانه[2] للإفادة وللتفصيل أكثر.

1-1-2-5-اهداف مهارة الاستماع حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات

ولكنّنا- بعد كلّ هذا- قد لا نغالي إذا اعتمدنا ما تبنّاه في تحديد **الأهداف التعليمية الاستماع** في منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها على المستوى أ1 وأ2(A1)/(A2)، كما يأتي مبيّنا في الجدول أدناه: **في المستوى الأول: أ1(A1)، أنظر الجدول**[3]

الأهداف	توضيحات (عند الضرورة)
1- يميّز اللغة العربية عن اللغات الأجنبية التي يستمع إليها.	الهدف هو أن يحصل الطالب على فكرة عامّة وسطحية عن اللغة العربية.
2- يميّز أصوات اللغة العربية عن بعضها.	يتم التركيز على الأصوات المشابهة نطقا وخاصة مجموعات الأصوات التالية: / ث س ص/، /ح خ ه/، /د ض ط/، / ذ ز ظ/، / ع أ/، /ق ك/.
3- يفهم العبارات الأساسية المتعلقة بتبادل التّحيّة.	السلام عليكم/ وعليكم السلام، مرحبا/ أهلا وسهلا، صباح الخير/ صباح النور، مساء الخير/ مساء النور، إلى اللّقاء/ مع السلامة/ في أمان الله...
4- يفهم عبارات اللباقة الأساسية.	مِن فضلكَ/ مِن فضلكِ، شكرا، عفوا، آسف/آسفة...
5- يميّز بين العبارات الأساسيّة التي تدلّ على الزّمن.	أمس، اليوم، الآن، غدا، صباحا، ظهرا، مساء، ليلا، نهارا...
6- يميّز أدوات الاستفهام عن غيرها.	يجري التركيز أيضا على النّبر والتّنغيم عند

1 - ينظر: أحمد إبراهيم صومان، أساليب تديس اللغة العربية، دار الزهران للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2012، ص: 154-155.

2 - ينظر: أحمد مختار عمر، الدراسات الصوتية وتعليم اللغة العربية للأجانب، ندوة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المدينة المنورة 1-7 جمادى الاولى 1401هـ، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ص: 83.

3 - محمد حقي صوتشين، منهج اللغة العربية حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات- منهج " ليل" (Lille) " نموذجا- أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- الرؤى والتجارب- إسطنبول:25-04/26/ 2015م، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط 1، 2015م/ 1436هـ، ص: 272- 274.

	توجيه السؤال.
7-يميّز الكلمات والأسماء والأماكن الدّوليّة التي ترد في حديث بطيء السرعة.	يُتوقّع من دارس اللغة العربية في هذا المستوى أن يعرف أسماء الدّول والأشخاص المشهورين والجنسيات وغيرها من المعلومات التّي تعدّ بمثابة الدّولية، على سبيل المثال أنا من فرنسا، هلغا من برلين، محمد من تونس، جورج من نيويورك، إيزابيلا من إيطاليا...
8- يميّز بين الكلمات المفتاحة الخاصة بنصوص الاستماع.	
9- يفهم بعض الكلمات أو مجموعات الكلمات التي يسمعها في الراديو أو التلفزيون.	عبارات يومية تواصلية تتضمن إضافات إسمية(إسم+حرف) وإضافات نعتية(إسم+صفة)
10- يفهم بعض الكلمات أو مجموعات الكلمات أو التراكيب الإضافية التي يسمعها من أشخاص يتحدّثون فيما بينهم بالعربية الفصحى.	
11- ينطق الكلمات والعبارات والجمل التي يسمعها مع مراعاة النّبر والتّنغيم.	مع استخدام الإيماءات وحركات الجسم.
12- يستنبط معان تواصلية من النّبر والتّنغيم.	مثلا استخدام " صباح الخير" بنغمة مستويّة وصاعدة وهابطة، للإشارة إلى تغيير المعني.
13- يفهم الأعداد.	استخدام الأعداد من 1 إلى 30 في سياقات تتعلّق بالعمر والمقدار وأرقام الهاتف وغيرها من السياقات المناسبة. العقود (10، 20، 30...90)

14- يفهم العبارات الخاصة بالوقت.	الساعات التامة (الساعة الواحدة، الساعة الثانية...)، "والنصف"، "والربع"، "والثلث"، "إلاّ الربع، إلاّ الثلث." الأعداد الترتيبية من 1إلى 12.
15- يفهم العبارات الخاصّة بأيّام الأسبوع والأشهر.	أيّام الأسبوع: الأحد، الاثنين، الثلاثاء، الأربعاء، الخميس، الجمعة، السبت. الأشهر الميلادية: يناير، فبراير، مارس، إبريل، مايو، يونيو، يوليو، أغسطس، سبتمبر، أكتوبر، نوفمبر، ديسمبر.
16- يفهم الأشكال والتصنيفات البسيطة.	مثلّث، مربّع، مستطيل، دائرة، مجموعة من ال(...)
17- يفهم التعليمات البسيطة التي يسمعها أو يشاهدها.	اجلس/ اجلسي، قم/قمي، تعالى/تعالي، اقرأ/إقرائي، ادخل/ادخلي، اخرج/اخرجي، اكتب/اكتبي، أغلق الباب/أغلقي الباب، أنت من فضلك/أنتِ من فضلِكِ؛ بالإضافة إلى تعليمات خاصة بطريقة استخدام أدوات أو أجهزة على أن تكون بسيطة وقصيرة ومدعومة بالرسوم والصّور.
18- يفهم التعليمات القصيرة المدعومة بالبصريات.	تعليمات بسيطة يومية مثل: ممنوع التدخين، ممنوع الوقوف، انتبه، قف؛ بالإضافة إلى تعليمات تتضمن ظروف مكان، مثل: يمين، يسار، أمام خلف...

19- يفهم بعضا من كلمات الأغاني بالعربية الفصحى.	
20- يميّز عبارات السبب والنتيجة في نصوص الاستماع .	من الممكن التركيز على: لذلك، لأنّ.
21- يرتّب البصريات الخاصة بالاستماع حسب وقوع الأحداث.	من الممكن استخدام قصة بسيطة ذات كلمات وعبارات معروفة.
22- يخمّن فحوى نص الاستماع انطلاقا من عنوان النصّ والبصريات الصاحبة.	
23- يفهم الحديث البسيط أو الأمثلة البسيطة التي يوجّهها له الآخرون عن نفسه أو أسرته.	ما اسمُكَ؟ /ما اسمكِ؟، كم عمركَ؟ /كم عمركِ؟، أين تسكن؟ أين تسكنين؟، ما اسم والدكَ؟ /ما اسم والدتكَ؟ ...
24- يحدّد الموضوعات البسيطة الواضحة التي ترد في نصّ الاستماع.	
25- يحدّد المكان والزمن والأشخاص والموضوع الذي يرد فيه نصّ الاستماع.	
26- يفهم مكالمات هاتفية بسيطة.	رسائل قصيرة على المجيب الآلي، والسؤال الشخص الذي على الخط، والتعريف بالنفس، وعبارات اللياقة في أثناء المكالمة الهاتفية...
27- يفهم أدوات الربط الواردة في نصّ الاستماع	و، ف، ثمّ، أو، أم، أيضا.

يتبيّن لنا من الجدول توجّه الباحث إلى أنّ تعلم اللغة بشكل أساس يبدأ معتمدا على مهارة الاستماع، لذلك نجد في المقدمة لابن خلدون أن السّمع هو "أبو الملكات اللسانية" لأن هذه المهارة تحقّق مدخلات لغوية تستعمل كأصل في اكتساب اللغة، تجعل من المتعلمين قادرين على التعامل

مع الجماعة اللغوية أثناء الوضعيات التواصلية المنطوقة. فمعلمو اللغة الماهرون بمقدورهم تعليم المتعلّمين طرق التحكم في سلوكهم الاستماعي وتنميته للتفاعل مع السياقات التواصلية المختلفة.

في المستوى الثاني: أ2(2A)، أنظر الجدول[1]

الأهداف	توضيحات (عند الضرورة)
1- ينتبه إلى النّطق والّنبر والتنغيم وخاصّة في العبارات الخاصّة بالحياة اليوميّة.	
2- يحدّد الهوايات ممّا يسمعه.	يجب أن تكون الهوايات ملائمة لاهتمامات الطّلاب ولنموهم البدني والنفسي.
3- يفهم النقاط الرئيسية في رسائل قصيرة أو إعلانات.	
4- يفهم تعليمات بسيطة عن كيفية الذّهاب من مكان إلى آخر.	استخدام مفردات تتعلّق بمثل هذه التّعليمات، مثل: شرق، غرب، شمال، جنوب، يمين، يسار، أمام خلف، بجانب...
5- يفهم تعليمات بسيطة عن طريق استخدام أدوات وأجهزة.	
6- يفهم أعمالا سيقوم بها في حال توضيحها بصورة تطبيقية.	
7- يفهم أخبارا أو أحداثا بسيطة وقصيرة.	وصف إخباري لحادثة أذيعت في إذاعة أوتلفزيون.

1- محمد حقي صوتشين، المرجع السابق، ص: 284- 287.

8- يفهم المحادثات التي تخص بماضي الأشخاص، وحاضرهم ومستقبلهم مع الحاجة أحيانا إلى إعادتها.	
9- يفهم كافة التعليمات التي يوجّه إليه صاحب العمل أو المدير المسؤول أو المدرّس.	
10- يفهم القواعد الأساسية الخاصة بعمله.	
11- يفهم ما يتعلّق بأنشطة ثقافية.	
12- يفهم جزءً كبيرا من قصّة قصيرة بسيطة.	يجب اختيار قصص ذات سرد بسيط.
13- يفهم المعلومات والأسئلة عن احتياجاته الشخصية.	مثل: التّسوّق، وتناول الطعام خارج البيت، وزيارة الطبيب...
14- يفهم ما يحدث في العالم بمساعدة الأدوات البصرية عبر التلفزيون أو الأنترنت.	
15- يميّز العبارات الوظيفية التي تختصّ بالحياة اليوميّة.	عبارات الموافقة، وطلب المعذرة، والرفض، والاقتراح، والدّعوة والتّعريف بنفسه، أو بشخص، والوداع...
16- يرتّب المواد البصريّة والجمل الخاصة بنص الاستماع، حسب وقوعها.	جذب انتباه الدّارسين إلى عبارات تدلّ على الترتيب مثل: أولّا، وثانيا، وأخيرا، ف، قبل ذلك، بعد ذلك...
17- يميّز العبارات الخاصة بالتّمكن من العبارات الأخرى.	يستطيع/ لا يستطيع+ مصدر.
18- يميّز العبارات اليوميّة عن نفسه وأسرته وبيئته وحياته اليومية.	
19- يفهم المحادثات اليوميّة البسيطة التي يسمعها.	محادثات يوميّة بسيطة تتضمّن تبادل التّحيّة، والوداع، والتّعارف، والتعبير عن الشّكر والتّهنئة، والاستئذان، واستخدام وسائل النقل العامّة، والتّسوّق، وحياة الطّالب الدّراسيّة، والمكان الذي يعيش فيه، وغيرها من المواضيع اليوميّة.
20- يفهم الأعداد التّي يسمعها.	يقترح تقسيم الأعداد إلى مجموعات، وتوزيعها توزيعا معقولا إلى الوحدات وليست محاولة تدريسها في مرّة واحدة. من الممكن متابعة التالي في تدريس الأعداد:

	الأعداد من 30 إلى 40. الأعداد من 40 إلى 50. الأعداد من 50 إلى 60. الأعداد من 60 إلى 70. الأعداد من 70 إلى 80. الأعداد من 80 إلى 90. الأعداد من 90 إلى 100. مئة، مئتان، ثلاث مئة...تسع مئة. ألف، ألفان، ثلاثة آلاف... تسعة وتسعون ألفا، مليون، مليار.
21- يفهم العبارات الدّالة على الوقت(السّاعة).	
22- يفهم العبارات الدّالة على الزّمن.	صباحا، مساء، ظهرا، ليلا، صباح الغدّ، الشهر القادم، السبت الماضي، الشّتاء القادم، في السّاعة السّابعة صباحا.
23- يميّز العبارات التي تدلّ على المقارنة فيما يسمعه.	المقارنة بين شخصين أو شيئين أو مكانين في سياقات أو أزمنة مختلفة.
24- ينتبه إلى الانتقال من موضوع إلى موضوع آخر في أثناء الاستماع أو المشاهدة.	
25- يحدّد المكان والزمن والأشخاص والموضوع والسّبب والنتيجة في قصّة بسيطة يستمع إليها.	من المتوقّع أن يحدّد الدّارسون الإجابة عن الأسئلة الستّة: ماذا؟، من؟، متى؟، كيف؟، لماذا؟
26- يحدّد الفكرة الرئيسيّة في نصّ أو حوار بسيط.	
27- يستنبط أفكارا ممّا يسمعه.	على سبيل المثال: يستنبط الدارس من الجملة: زرت باريس السنة الماضية المعنى التّالي: كنت في باريس قبل سنة.
28- يحدّد عنوانا مناسبا للموضوع الذي استمع إليه.	
29- يعثر على معاني المفردات التي لا يعرفها فيما سمعه.	تدريب الدّارس على استخدام قواميس أبجديّة مناسبة لمستواهم، ولا يُتوقَّعُ في هذه المرحلة

	استخدام قواميس معتمِدة على جذور المفردات، ويتعيّن تدريب الطلاب على تخمين معنى المفردات من السّياق.
30- يحدّد العبارات الدّالة على الشّعور فيما يسمعه.	أشعر بـ (البرد، الجوع، العطش، الخوف...)
31- يخمّن موضوعَ شعر بسيط، مقروء بوضوح وببطء.	شعر بسيط ملائم لمستوى الدّارس، لا يتضمّن محسنات لفظية وبلاغية.
32- يخمّن مواصلة أو نتيجة حدث يستمع إليه.	
33- يميّز المعلومات الخاصّة بثقافة اللغة الهدف.	الملابس، المأكولات والمشروبات، وتقاليد اجتماعية.
34- يحدّد خططا للمستقبل.	س، سوف.
35- يميّز بين أدوار اجتماعيّة مختلفة.	استخدام أنواع نداء وخطاب رسمي أو غير رسميّ، مثل: السيّد، السيّدة، الآنسة، الأستاذ الدّكتور.
36- يطلب إعادة أو شرح ما لم يفهمه في أثناء الاستماع.	نعم؟ ماذا؟ مرّة ثانية من فضلك!...
37- يميّز العبارات التي تعبّر عن رأي الأشخاص.	في رأيي...، أعتقد أنّ...
38- ينقل الأحداث التي يستمع إليها بعباراته الخاصّة.	من الممكن استعانته بالدّراما والصّور والايماءات وحركات الجسم وغيرها من المعينات.
39- يحدّد علاقات السّبب والنتيجة فيما يستمع إليه.	لذلك، ف، لأنّ...
40- يفهم أدوات الرّبط الأساسيّة التي ترد في أثناء الاستماع.	و، ف، ثمّ، أيضا، لكن، لأنّ، لذلك، مع ذلك، وهكذا، بعد ذلك.

في هذا المستوى يشير الباحث في الجدول إلى أنّ مهارة الاستماع فيها تطور أكثر للنشاطات والوسائل أو التقنيات، حيث يتوسع دور مهارة الاستماع في إدراك المدخلات اللغوية واسترجاعها، وأبرز هذا التطوّر هو الانتقال من العام إلى الخاص أو من الخاص إلى العام.

فالانتقال من العام إلى الخاص كالاستماع إلى الفكرة الرئيسة والتنبؤ وتوظيف السياق للفهم

وهذه المعرفة الخلفية تنشط مجموعة من التوقعات التي تساعد المستمع على تفسير ما يسمع وتوقع ما سوف يحدث لاحقا. أما الانتقال من الخاص إلى العام كالحصول على تفاصيل/ معلومات محددة، وإدراك كلمات ذات معانٍ خاصة أو مشتركة، بالتعرّف إلى أنماط الكلمات.

1-1-2-6- طرق تعليم مهارة الاستماع

نظرا لتتعدّد طرق تعليم المضمون السمعي للغة العربية، ونقصد هنا النَّص المستَمَع، على المعلم أن يختار ما نعالج في ظله هذ التعلّم ونقصد الكفاية التواصلية، باعتبارها – فيما نراه–أكثر فعالية لتحقيق قدرة التواصل لدى متعلم اللغة العربية من غير أهلها، حيث يكون قادرا على فهم اللغة العربية الفصيحة المسموعة، باختلاف نمذوجاتها، حوارا وفي وسائل الاعلام المسموعة والمرئية ومحاضرات وأفلام وتحقيقات وغيرها.

من هنا كان ضروريا تركيز كل الجهود التي تبذل في هذا الإطار في سبيل تحقيق هذه الغاية، للوصول بهذا المتعلم إلى فهم المعلومات التي تصله استماعا، تجنبا لما يلاحظ من عدم أخذ هذه القضية بالجدّية اللازمة كما يؤكد الدكتور محمود كامل الناقة حينما يقول" ومع الاعتراف بأهميّة الاستماع كمهارة لتعلم اللغة، إلاّ أنها لم تأخذ الاهتمام الكافي في حجرات الدراسة. فهي عادة ما تُعَالَج بشكل عابر من خلال تعلم الحديث"[1]

لذلك سنحاول عرض أهم الاساليب الشائعة في تمرّن المتعلم على ما يسمع، منها ما يتعلق بأسلوب اختيار المادة المسموعة ومنها ما يتعلق بتقنيات تقديم هذه المادة.

أ- المادة المسموعة

على المعلم ألاَّ يصطنع طريقة غير حقيقة في تقديمه للغة، بأن يلجأ إلى طريقة بطيئة في الأداء بمحاولته إعانة المتعلم على تمييز الخصائص الصوتية، بأن يقدّمها بصورة كليّة، وعزل المفردات عن بعضها. لأن المعلم هنا يسيء – وهو يحسب أنه يحسن صنعا- علم بذلك أم لم يعلم، لأنه ببساطة لا يُحَضِّر متعلميه لمواجهة لغة التواصل الحقيقية التي توجد خارج حجرة التعليم، وبالتالي فإنَّ ما يُقدِّم لهم من مادة صوتية، عبارة عن نمذوجات غير دقيقة عند محاكاتها من طرفهم، وهذا ما يشير إليه الدكتور عمود كامل الناقة قائلا" ويلجأ بعض المدرسين إلى شيء من المبالغة والبطء، في نطق العبارات المطلوب الاستماع إليها وترديدها، وعذرهم في ذلك أنّ

1 – عمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. أسسه، مداخله، طرق تدريسه، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، ط1، 985م، ص: 123.

المتعلم يحتاج، في المراحل الأولى، أن يتبيّن الأصوات بوضوح، حتى يميّز بينها، ويتمكن من ترديدها.

وقد أجمعت خبرات الثّقات في تدريس اللغات الحية، أنّ النطق المصطنع المبالغ فيه، لا يساعد الطالب على التعلّم، لأنه يختلف اختلافا بيّنا عن الطّريقة الطبيعيّة في الأداء، وأنّ أثره محدود في انتقال التعلّم، إلى المواقف الحقيقيّة. وينبغي على المعلّم أن يعرض المادة اللغوية بطريقة طبيعية..." [1]

إن الطريقة المذكورة ستكون عائقا أمام المتعلم لإنتاج أصوات لغوية حقيقية إذا كانت الغاية تعويد المتعلم على التواصل عبر وضعيات طبيعية، وبالتالي على المعلم أن يعمل على يصل بمتعلّمه إلى كسب لغويّ مشابه بل مطابق، للغة نفسها التي يريد المتعلم أن يستعملها لاحقا، ولا يتحقق ذلك إلا بأن يُقدَّم للمتعلّم نمذوجات للمادة الصوتية التي سيستخدمها واقعيا، في المدرسة أو خارجها كالبريد والادارة والنقل والمشفى وغير ذلك.

ب- التقنيات العملية

- الاستماع إلى المادة الصوتية (نمط النص)، بغرض تكوين فكرة عامة عن محتواها، بواسطة صوت المعلم أو بواسطة أخرى يختارها لهم.
- استماع المتعلمين للمادة الصوتية مجزأة يتبعها أسئلة من صنف الاستيعاب، لترسيخ فهم لدى المتعلم ممّا يستمع له.
- استماع المتعلّمين للمادة الصوتية مرّة أخرى، لأداء التمرينات الصوتية المرتبطة بالنص، لفهم النص المسموع، ليتحقق المعلم من استعاب المتعلمين للمادة اللغوية المسموعة.
- طلب المعلم من المتعلمين الاستعداد لإعطاء الفكرة المستوعبة من أحدهم دون تعيين، حثا لهم على بذل جهد أكبر في التركيز والانتباه.
- طلب المعلم من أحد المتعلمين تلخيص الفكرة.
- إعادة متعلم أخر للفكرة ولكن بأسلوبه.
- المقارنة بين الفكرتين من طرف طالب ثالث وتوضيح الاختلاف بينهما إن وجد.

1- عبد المجيد العربي، تعلّم اللغات الحيّة بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1981م، ص:70.

- التمرينات[1]على فهم المسموع وهو ما سنبحثه لاحقا في الفصل التطبيقي إن شاء الله تعالى،

– اختبار فهم المسموع كتقويم لقابلية المتعلم للاستيعاب الشفهي لأصوات اللغة الاجنبية التي يتعلمها، عبر مستوياتها المختلفة، لأن فهم المادة المسموعة في اللغة الاجنبية يتطلب أيضا ضرورة معرفة المتعلم مفردات اللغة وقواعدها التي بها يتمكن – فيما بعد – من القراءة التي تعتمد كثيرا على التمييز بين الاصوات[2].

1-1-2-7- تقويم فهم المسموع.

تعتبر الكلمات المسموعة في لغة من اللغات أحد مكوناتها الواضحة، وأحد الموضوعات الاساسية التي وجه علماء اللسانيات التطبيقية عناءهم نحوها، باعتبارها أهمّ قضايا إعداد المواد التعليمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها[3].

ولذلك كان لمعرفة المتعلّم الكلمات المسموعة دور كبير في فهم اللغة الاجنبية، باعتبار أنّ تقويم فهم الكلمات لدى المتعلّم حال الاستماع إليها، من أهم القضايا التي يتأسس عليها تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتأكّد المعلّم من تحقّق كفاية المتعلّم في هذا المستوى من تعلّمه اللغة العربية؛ وحتى يتمكن المعلّم من تقويم فهم المفردات التي يستمع إليها المتعلم الأجنبي، عليه أن يطرح محادثة حقيقية طبيعية غير مصطنعة. ويمكن للمعلم أن يقوّم فهم المسموع من الكلمات بالمسالك الآتية:

– تقويم حركات الجسم وإشاراته: بالتزامن مع إصدار الصوت، بغرض أن دفع المتعلم إلى القيام بأمر معيّن، فإذا أدى المتعلم ما طلب منه تحقّق المعلّم من تقويمه، وأنّ المتعلم قد فهم.

– تقويم الأشكال: أن يطلب المعلّم من المتعلّم القيام برسومات معيّنة، لها علاقة بالحروف التي يتكوّن منها اسمه.

– تقويم الصورة: بأن يقدم المعلم صورة معيّنة مقرونة بسماع كلمة أو تركيب معيّن، والمتعلم بعد ذلك من يوجد العلاقة بينهما، أيجابا أو سلبا. وقد يعدّد المعلم الصور مقرونة بجملة

1- ينظر: بالتفصيل فتحي على يونس ومحمد عبد الرؤوف، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص:158

2- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص: 481

3- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص: 8. بتصرف

واحدة، أو بأن تستعمل صورة واحدة مع سماع عدّة مفردات أو تراكيب عديدة، ويطلب من المتعلم إيجاد العلاقة بينها كذلك. [1]

2- مهارة الكلام.

2-1- التعريف:

. في المعجم:

ورد في لسان العرب في مادة (كلم)" ... ابن سيده: الكلام القول، معروف، وقيل: الكلام ما كان مكتفيا بنفسه وهو الجملة، والقول ما لم يكن مكتفيا بنفسه، وهو الجزء من الجملة؛ قال سيبويه: اعلم أن " قلت" إنما وقعت في الكلام على أن يحكى بها ما كان كلاما لا قولا، ومن أدل الدليل على الفرق بين الكلام والقول إجماع الناس على أن يقولوا القرآن كلام الله ولا يقولوا القرآن قول الله."[2]

ويذهب الطاهر أحمد الزاوي صاحب ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة إلى أنّ " ك ل م: (الكلام)القول، أو ما كان مكتفيا بنفسه... والكلمة: اللفظة... وتكلّم تكلُّما: تَحَدَّثَ... والكلمة الباقية: كلمةُ التوحيد."[3]

أما في المعجم الوسيط فجاء" (تَكَلَّمَ): نطق بكلام. ويقال: تكلَّم كلاماً حسناً، وبكلام حسن. (التِّكْلام، والتِّكْلامَة): الجيد الكلام الكثيره. (الكَلام) في أصل اللُّغة: الأصوات المفيدة."[4]

-في الاصطلاح :

تعتبر هذه المهارة من أساسيات النشاط التواصلي بين مستعملي اللغة، وهي الطرف الثاني من عملية التواصل الشفهي، كما قلنا سابقا أعلاه، ونقصد به الحديث، باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، فإذا اعتبرنا أن مهارة الاستماع طريقا للوصول إلى الفهم فإنّ مهارة الكلام طريقا للإفهام[5]، من هنا كان التركيز عليها في جميع مراحل برنامج تعليم اللغة، ولأنها أحد المعايير التي يعرف المعلم من

1- ينظر: فتحي على يونس ومحمد عبد الرؤوف، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص:158

2- ابن منظور، لسان العرب، مج 5، مادة (كلم)، مرجع سابق، ص: 3922.

3- ترتيب القاموس، المرجع السابق، ص: 77. وينظر: إبراهيم أنيس وآخرون، المرجع السابق، ص: 449.

4- مرجع نفسه، مادة (ك ل م)، ج 2، ص: 796.

5- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. دار الفكر العربي، لبنان، ط1، 2000م، ص: 185.

خلالها مدى كفاية متعلم اللغة الاجنبية، في تمكنه من التكلم بها بكل صحة وطلاقة، كونها " من المهارات الخلاقة، لأن المتحدث يختار من العبارات والمفردات والتراكيب اللغوية ما يناسب الافكار التي يريد التعبير عنها، والموقف الذي يتم فيه الاتصال"[1]

فالكلام إذن مهارة انتاجية، تستدعي من المتعلم القدرة على توظيف أصوات اللغة الاجنبية التي تعلمها في مرحلة السماع، بطريقة صحيحة، لأن الكلام عملية إدراكية تستبطن الحاجة للتحدث، ومحتوى للكلام، ثم نظاما لغويا به يُترجَم الدافع والمحتوى في صورة حديث، علما أنّ كلّ هذه العمليات غير قابلة للملاحظة، كونها مكانيزمات تتم داخل الذهن، عدا الرسالة الشفوية المتكلمة.

كما يعتبر الكلام أيضا عملية انفعالية مرتبطة بالمجتمع، أي يصاغ في إطاره الاجتماعي، فإذا كان الغرض من الكلام هو نقل المعنى لتحقيق التواصل، فلن يتم ذلك إلاّ من خلال الاتجاه الذي تسلكه الافكار، والسياق الذي تقال فيه، والانسان الذي يخاطب بها، فالكلام وإن كان يبدأ صوتا فإنه ينتهي بإكمال التواصل مع طرف آخر من أبناء اللغة المتعلّمة، في وضعية اجتماعية. إنّ هدف الكلام هو نقل المعنى – كما قلنا– لتتم عملية التواصل، ولا تواصل فعلي دون معنى ولامعنى حقيقي دون توافر الرسالة على ناحية عقلية وإطار اجتماعي تتم فيه. [2]

من هنا تتضح لنا أهمية الكلام في تعلم اللغات سواء لأهلها أو لغيرهم، وإذا ما لم تمنح العناية اللازمة لها خاصة من حيث توقيتها، كان تعلم اللغة أكثر تعقيدا على المتعلم، باعتباره لما يقبل على تعلم اللغة يهدف بالأخص إلى استعمالها مشافهة، ولكن إذا لم يتمكن من ذلك مدّة طويلة، أحاط به الاحباط وانتابه الشعور بأن التحدث بهذه اللغة قضية مستبعدة التحقق، لذلك يعتبر الشعور بالثقة في النفس[3] عنصرا فعالاً في تعلم اللغة الاجنبية ليس فقط في مهارة الكلام بل في كل المهارات، إلاّ أن الكلام يعتبر الانجاز الفعلي الأول للغة المتعلّمة من خلال استعمالها. وبالتالي فعملية التحدث ليست حركة بسيطة تحدث طفرة، وإنما هي مسألة معقدة جدّا.

1– صلاح عبد المجيد العربي، المرجع السابق، ص: 138.وينظر أيضا: علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، الأردن، ط2، 2010م، ص: 151.

2– ينظر: محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية أسسه، مداخله، طرق تدريسه، مرجع سابق، ص: 153. ونظر أيضا: محمد رضوان الدّاية وآخرون، مرجع سابق، ص: 49.

3– ينظر: رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه، أساليبه، الرباط، ط1، 1989م، ص: 60.

2-2- أهمية مهارة الكلام

ممّا سبق ذكره تتبلور لنا أهميّة الكلام وضرورة تعلمه حيث يمكن حصرها فيما يأتي[1]:

أ- توقع العائلة من ابنها الذي تعلم لغة أجنبية أن يتحدث بها.

ب- أن المتعلم الكبير وهو مقبل على تعلم لغة أجنبية يكون من أهم أهدافه التحدث باللغة التي يتعلمها.

ت- أن المتعلم إذا نجح في الكلام باللغة الاجنبية، دفعه ذلك إلى إتقانها أكثر.

ث- تعلّق مهارا تي القراءة والكتابة باللغة الاجنبية بمهارة الكلام غالبا.

ج- لما يقرأ ويكتب متعلّم اللغة فهو يفكر بواسطة ما تعلمه شفويا استماعا وتكلما.

ح- اعتماد عملية تعلم اللغة والافادة من المعلم على الكلام، لاستعماله الحديث أثناء التعليم والمناقشة الشفهية وتقويم الاخطاء.

إن المتعلم للغة الأجنبية وهو يجيب عن أسئلة المعلم شفاهة، أو يسأل أو يساهم برأيه في مناقشة أو حديث، أو غير ذلك، إنمّا هو يمارس مهارة الكلام، وحينئذ يمكن اعتبار المحاكاة والترديد والتكرار أدنى مستويات ممارسة هذه المهارة أمّا التعبير المبدع فهو أعلى المستويات، وأصعبها، ومقياس الكفاية الكلامية لدى المتعلم أن يصبح متعلم اللغة الاجنبية قادرا على التعبير عن أفكاره بلغة يمكن أبناء اللغة فهمها، صوتا ومعجما وتركيبا ودلالة، لذلك يكاد يجمع أهل البيداغوجيا أن مهارة الكلام تعتبر الشكل الرئيس للتواصل اللغوي بين بني البشر، وبالتالي يمكن اعتبار الكلام أهم جزء في الاستعمال اللغوي، وممارسته في التواصل الانساني بعد الاستماع[2]

2-3- أهداف مهارة الكلام

تختلف أهداف تعليم مهارة الكلام باختلاف مستويات المتعلمين، وإن كانت هناك أهداف عامة يرام تحقيقها لدى متعلمي اللغة الثانية، ولكننا سنركز على أهداف مهارة الكلام في المستوى الأول والثاني طبقا للتوجه الذي أخذت بحثي إليه في المقدمة.

1 - ينظر: محمود كامل الناقة، المرجع السابق، ص: 151.

2- ينظر: علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 152

أ. غايات المستوى الاول [1]:

تعوّد المتعلم على نطق الاصوات العربية نطقا صحيحا.

1- تمكن المتعلم من الكلام مع محيطه بشكل مقبول في إطار ما تعلمه من مفردات وتراكيب في هذا المستوى.

2- نطق المتعلم للأصوات العربية التي لا توجد في لغته الأصلية.

3- إتقانه للصوائت(الحركات) قصيرة كانت أم طويلة والتفريق بينهما.

4- استعماله النظام النغمي في الاستفهام والنداء والأمر.

5- نطقه للأصوات المشدّدة.

أ- غايات المستوى الثاني [2]:

1- تمييز متعلم اللغة العربية الاجنبي في نطقه بين الاصوات المتقابلة (الملامح التّمييزيّة بين الأصوات) والمتشابهة (المتجاورة عموما) في اللغة التي يتعلمها.

2- قدرته على التواصل مع محيطه والحديث معهم في إطار ما تعلّم.

3- استعماله النظام النّغمي لجملة الدعاء والنهي.

4- تعوّده على ظاهرة التضعيف والإشباع والإدغام والتّشديد وبالضمّ والفتح والكسر والتنوين.

5- توظيفه معنى الكلمات التي تعلّمها في حديث متصل عبر سياقات مختلفة.

6- استعماله التذكير والتأنيث استعمالا صحيحا في حديثه.

7- استخدامه أدوات الربط والشرط.

2-3-1- أهداف مهارة الكلام حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات

ولكنّنا- بعد كلّ هذا- نميل أيضا إلى اعتماد ما تبنّاه الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات في تحديد الأهداف التعليميّة لمهارة الكلام في منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها على المستوى أ1 وأ2(A1)/(A2)[*]، كما يأتي مبيّنا في الجدول:

في المستوى الأول: أ1(A1)، أنظر الجدول[3]

1- ينظر: يوسف الخليفة أبو بكر، منهج تعليم اللغة العربية للتعليم الأساسي في دول الساحل الإفريقي، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، (إيسسكو/ Issisco)، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2002م، ص: 25.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص: 26.

3 - محمد حقي صوتشين، المرجع السابق، ص: 278-279.

الأهداف	توضيحات (عند الضرورة)
1- يعرّف عن نفسه بجمل بسيطة.	اسمي زينب، أنا مغربية، أنا من الرّباط، أنا طالبة في الجامعة.
2- يوجّه أسئلة بالنّبر والتّنغيم في الحديث اليومي	نجلس؟ (بمعنى: هل نجلس؟)، كتابك؟ (بمعنى: هل هذا كتابك؟)، هذا؟ (بمعنى: هل تقصد هذا؟...)
3- يستخدم الأعداد في أثناء المحادثة.	الأعداد من 0 إلى 30 في سياقات تتعلّق بالعمر والمقدار وأرقام الهاتف وغيرها من السّياقات المناسبة.
4- يستخدم العبارات الّتي تدلّ على الوقت.	الساعات التّامة (السّاعة الواحدة، السّاعة الثانية...)، "والنّصف"، "والرّبع"، "والثّلث"، "إلاّ الرُّبع"، "إلاّ الثّلث"؛ الأعداد الترتيبيّة من 1 إلى 12.
5- يستخدم عبارات خاصة بأيام الأسبوع والأشهر.	أيام الأسبوع: الأحد، الاثنين، الثلاثاء، الأربعاء، الخميس، الجمعة السبت. الأشهر الميلادية: يناير، فبراير، مارس، إبريل، مايو، يونيو، يوليو، أغسطس، سبتمبر، أكتوبر، نوفمبر، ديسمبر.
6- يطلب ما يريده أو ما يحتاج إليه ويفهم ما يطلب منه.	أريد/ لا أريد (أنا، أنتَ، أنتِ، هو، هي، نحن)
7- يتسوّق مدعوما[مدعّما] كلامه بالإيماءات وحركات الجسم.	يتم تشجيع الطلاّب على استخدام الايماءات وحركات الجسم في سياقات اتصالية.
8-يسأل أسئلة بسيطة فيما يتعلّق بمواضيع معروفة.	الاستفسار عن ثمن الشيء وعن الوقت والمسافة من نقطة معيّنة إلى نقطة أخرى.
9- يجيب عن أسئلة بسيطة موجّهة إليه.	أسئلة عن نفسه واسرته والبيئة المحيطة به.
10- يسأل أسئلة بسيطة للحصول على معلومات عن أشخاص أخرى[آخرين].	أين تسكن؟ مع من تسكن؟ ماذا تملك، هل لك سيارة؟...
11- يتحدث بشكل يتناسب مع الأوضاع التي تتطلّبها العلاقات اليومية.	تبادل التّحيات، الخطاب، الرّجاء، تقديم الشّكر، قبول المعذرة، السؤال والحال والصّحة...

12- يستخدم عبارات اللّباقة في أثناء التواصل.	طلب المعذرة، قبول طلب المعذرة، اقتراح أمر ما بلباقة، رفض طلب بلباقة.
13- يستخدم عبارات تدلّ على الزّمن في أثناء التواصل.	صباحا، ظهرا، مساء، ليلا، بعد الظهر...
14- يستفسر عمّا يريد معرفته.	مثل: كيف أذهب إلى مكتب البريد؟ كرِّر/ كرِّري من فضلكَ/ فضلكِ، ما معنى هذه الكلمة؟
15- يتبادل معلومات في موضوع معيّن.	على سبيل المثال لا الحصر: أعمال يومية، أشياء يريد شراءها، أماكن يريد زيارتها...
16- يتحدّث عن الأشخاص والزّمن والمكان أثناء التواصل.	من المتوقّع أن يحكي الدّارس قصّة من حياته اليوميّة تتضمّن الأشخاص والزّمن والمكان (من؟ متى؟ أين؟)
17- يستخدم عبارات عاطفيّة ملائمة لأوضاع الحياة اليوميّة.	آه، آسف، يا سلام! حقّا؟
18- يعرّف الأشخاص على بعضهم.	هذه خديجة، هي طالبة، هي من المغرب، وهذا جاك هو طالب أيضا. هو من فرنسا.
19- يعبّر عمّا يحبّ وما لا يحبّ.	أحبّ/ لا أحبّ (أنا، أنتَ، أنتِ، هو، هي، نحن)
20- يعطي تعليمات بسيطة.	اجلس/ اجلسي، قم/ قومي، تعال/ تعالي، اقرأ/ اقرئي، أغلق الباب/ أغلقي الباب، أنتَ من فضلك/أنتِ من فضلك...
21- يستخدم أدوات الرّبط اللاّزمة في أثناء التواصل.	و، ف، ثمّ، أو، أم، أيضا.

يمثّل ما ذهب إليه الباحث في الجدول الحد الأدنى المطلوب من المتعلم الأجنبي للغة العربية لإنشاء عملية تواصلية، عبر حديث يظهر فيه توظيف عبارات قصيرة نوعا ما، تبرز فيها بعض الوظائف: كالتعداد واستحضار بعض المواد اللسانية، واستظهار بعض من العبارات المحفوظة، ترديد قليل من قوائم الكلمات ضمن بعض الميادين ذات دلالات معيّنة، في شكل عملية تواصلية بسيطة، عبر وضعيات لسانية مألوفة من البيئة اللغوية التي يتحرك فيها المتعلم كمختلف ظروف الحياة اليومية المألوفة لديه ولديهم، كالتعبير عن الشكر والثناء، والرفض والقبول، والطّلب،

والاعتذار، والتعارف وتقديم النفس والآخرين، والتعبير عمّا يحب وما لا يحب، وما يستطيع وما لا يستطيع، والوصف غالبا بالجملة الاسمية العربية البسيطة، والتعبير نادرا عن الحاجات بالجملة الفعلية في حدودها الدّنيا.

في المستوى الثاني: أمّا فيما يخص الأهداف التعليميّة لمهارة المحادثة في المستوى الثاني(أ A2/2)، هذه المهارة فانظر إلى **الجدول**[1]

الأهداف	توضيحات (عند الضرورة)
1-يعبّر عن احتياجاته الشخصيّة بعبارات بسيطة.	أنا بحاجة إلى، أريد، لا أريد...
2-يفهم ما يُقال له من توجيهات من خلال خريطة أو خطّة.	
3-يستخدم عبارات تدّل على الزّمن في أثناء المحادثة.	صباحا، مساء، ظهرا، ليلا، صباح الغدّ، الشهر القادم، السبت الماضي، الشّتاء القادم، في الساعة السابعة صباحا...
4- يستخدم العبارات الأساسية في أثناء التواصل.	محادثات يوميّة بسيطة تتضمّن تبادل التّحيّة، الوداع، التّعارف، التعبير عن الشّكر، التهنئة، الاستئذان، طلب الاذن، استخدام وسائل النقل العامّة، التّسوّق، حياة الطّالب الدّراسيّة، المكان الذي يعيش فيه، وأسرته وغيرها من المواضيع اليوميّة.
5- يستخدم النّبر والتّنغيم بما يتناسب مع السّياق في أثناء التواصل.	التعبير عن مشاعر مختلفة مثل: الاستغراب والخوف والفرح والحزن وغيرها من المشاعر.
6- يستخدم عبارات ثقافيّة خاصة بالحياة اليوميّة في أثناء التواصل.	مثل: سلامتك، كل عام وأنتم بخير، آه، آسف، /آسفة، يا سلام!، حقّا.
7- يعطي تعليمات بسيطة للإدلاء على الأماكن والاتّجاهات.	تستخدم المفردات الخاصة بالجهات الأساسيّة والجهات الفرعيّة.
8- يتبادل الحديث في حياته وتجاربه في الماضي.	

1- محمد حقي صوتشين، المرجع السابق، ص: 291- 293.

9- يتبادل معلومات عن أوضاع تتضمّن الكميّة(الأرقام والأعداد).	تبادل المعلومات عن الأسعار أثناء التّسوق، طلب معلومات حول مقدار شيء ما وغيرها من السّياقات الخاصّة بالأرقام والأعداد. يُقترح تقسيم الأعداد إلى مجموعات وتوزيعها توزيعا معقولا إلى الوحدات وليست محاولة تدريسها في مرّة واحدة. من الممكن متابعة التقسيم التّالي في تدريس الأعداد: الأعداد من 30 إلى 40. الأعداد من 40 إلى 50. الأعداد من 50 إلى 60. الأعداد من 60 إلى 70. الأعداد من 70 إلى 80. الأعداد من 80 إلى 90. الأعداد من 90 إلى 100. مئة، مئتان، ثلاث مئة...تسع مئة. ألف، ألفان، ثلاثة آلاف... تسعة وتسعون ألفا، مليون، مليار.
10- يعبّر عمّا يفضّله وما لا يفضّله.	أفضل كذا على كذا.
11- يعبّر عمّا يستطيع أن يفعله وعمّا لا يستطيع أن يفعله وهو من حوله.	أستطيع/ لا أستطيع أن.
12- يوجّه أسئلة للحصول على معلومات.	أين مكتب البريد، متى تسافر؟ اين تسكن؟
13- يُجري اتّصالا هاتفيا على مستوى بسيط.	طلب الشّخص الذي يريده للمكالمة الهاتفية. طلب العفو عند الاتصال الخطأ وغيرها من المواقف الخاصّة بالمكالمات الهاتفيّة.
14- يقوم بدور فعّال في بدء حوار ومواصلته وإنهائه.	تكون الحوارات عن الحياة اليوميّة وعلى ومستوى بسيط.
15- يأخذ دورا بسيطا في دراما أو في حوار بسيط.	يستخدم عبارات مناسبة للدّور الذي يمثّله.
16- ينظم/ ينسّق موعدا أو مقابلة.	أخذ موعد أو إعطاؤه عبر الهاتف أو وجها لوجه، تحديد التّاريخ والوقت لإجراء مقابلة،

	الحجز للسّياحة والسّفر وغيرها.
17- يوجّه أسئلة للحصول على معلومات.	الاستفسار - مثلا- عن الأسعار في أثناء التّسوّق، السؤال عن أنشطة الأشخاص في أوقات فراغهم، أسئلة متعلّقة بحاجات الطّلاب داخل المدرسة/ الجامعة، وأسئلة عن وسائل النّقل العامّة ورحلات مخطّطة.
18- يوجّه دعوة لأصدقائه ويردّ على مثل هذه الدّعوات بالتّلبيّة أو الاعتذار عن تلبيّتها.	دعوة بمناسبة الاحتفال بعيد الميلاد أو التعارف أو أيّ مناسبة أخرى.
19- يطلب التّوضيح من مخاطبه في أثناء التّواصل.	نعم؟، ماذا؟، مرّة ثانيّة من فضلك!...
20- يستخدم الألفاظ اليوميّة للّباقة والنّداء في أثناء التّواصل.	عبارات اللّباقة والاحترام على مستوى بسيط بسبب درجة الرّسميّة بين الأفراد.
21- يعبّر عن أفكاره وعواطفه حول الموضوع الذي يتواصل حوله.	أعتقد أنَّ/ لا أعتقد/ أشعر ب.
22- يتبادل المعلومات عن خططه ومشاريعه المستقبليّة.	على سبيل المثال: الحصول على معلومات حول رحلة يخطّط القيام بها.
23- يتبادل الرّأي حول مقترحات.	تبادل الرّأي فيما يتعلّق باجتماع يخطّط لعقده، ومكان الاجتماع ووقته وبرنامجه إلخ...
24- يقوم بمعاملات بسيطة، رسميّة أو غير رسميّة.	معاملات بسيطة في البنوك أو في مكتب البريد والمحلاّت التّجاريّة وغيرها.
25- يستخدم أدوات الرّبط الأساسيّة عند ربط الكلمات ومجموعات الكلمات والعبارات والجمل.	و، ف، ثُمّ، أو، أم، أيضا، لكن، لأنّ، لذلك، مع ذلك، وهكذا، بعد ذلك.

يوضح الباحث من الجدول في هذا المستوى توظيف أكثر للتراكيب النحوية وتوزيعها على المستويات اللغوية، يظهر فيه بدقة، وإلى حد كبير ارتباط التراكيب النحوية بالوظيفة والمستوى، إبرازا للكفاية الشفوية التي تظهر أكثر في مهارة التعبير الشفوي الذي يبيّنه الجدول أدناه.

2-3-2- اهداف مهارة التعبير الشفوي حسب الاطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات

في المستوى الأول:

أمّا فيما يخصّ التعبير الشفوي، باعتباره الجانب التطبيقي الفعلي لمهارة الكلام داخل حجرة التعليم، فقد حدّد الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات الأهداف التعليمية الآتية في المستوى المذكور نفسه، (**A1/1أ**) كما يوضّحها **الجدول**[1] الآتي:

الأهداف	**توضيحات (عند الضرورة)**
1- يصف الأوصاف الملموسة للأشياء بكلمات وعبارات بسيطة.	استخدام الصفات الشّائعة بالإضافة إلى الألوان الأساسية مع الصيغة المؤنثة لها.
2- يستخدم تراكيب إضافية بسيطة في أثناء الحديث المترابط (التعبير الشفوي).	تراكيب إضافية مثل: كتاب الطّلب، باب الصّف، نافذة البيت.
3- يستفيد من البصريات في أثناء التّعبير الشّفوي.	وذلك لدعم التعبير والحصيلة اللغوية التي يحظى بها الدّارس.
4- يستخدم عبارات اللباقة خلال فترات مختلفة من اليوم.	صباح الخير/صباح النور، مساء الخير/ مساء النور، ليلة سعيدة، مع السلامة، إلى اللّقاء، في أمان الله، شكرا، عفوا...
5- يستطيع ذكر اسمه حرفا حرفا، ورقم هاتفه رقما رقما.	مثلا: رانيا: راء، نون، ياء، ألف؛ كما ينطلق ذلك على رقم الهاتف، فيقول: رقم هاتفي واحد، أربعة خمسة، صفر، صفر، ثمانية، ستّة... وكذلك تواريخ الميلاد من الممكن أن يذكره رقما رقما في هذا المستوى.
6- يعرّف عن نفسه وأسرته وأصدقائه/ زملائه.	معلومات عن نفسه وأسرته مثل: العنوان البريدي، رقم الهاتف، الجنسية، المهنة، تاريخ الميلاد...
7- يصف بيته والبيئة المحيطة به.	يُتوقّع في مثل هذا الوصف استخدام كلمات شائعة تدلّ على اللّون وغيرها من الصّفات.
8- يقدّم معلومات عن حياته اليوميّة.	أستيقظ صباحا و...
9- يصف الأماكن والأشياء التي تتعلّق بحياته اليوميّة.	وصف البيت الذي يعيش فيه وأجزاء البيت وغرفته والأشياء الموجودة في الغرفة وغيرها من

1 - محمد حقي صوتشين، المرجع السابق، ص: 280-281.

	الأماكن والأشياء.
10- يستخدم عبارات تدلّ على الزّمن في حياته.	الأعداد من 0 إلى 30 في سياقات تتعلّق بالعمر والمقدار وأرقام الهاتف وغيرها من السياقات المناسبة. العقود (10، 20، 30، ...90)
11- يستخدم العبارات التي تدلّ على الزمن في حديثه.	أيّام الأسبوع: الأحد، الاثنين، الثلاثاء، الأربعاء، الخميس، الجمعة، السبت. الأشهر الميلادية: يناير، فبراير، مارس، إبريل، مايو، يونيو، يوليو، أغسطس، سبتمبر، أكتوبر، نوفمبر، ديسمبر.
12- يقول عن ظهر قلب بعض الأشعار والأغاني التي يحبّها.	يجب أن تكون الأشعار والأغاني بسيطة وملائمة لهاذا المستوى.
13- يقص الأحداث حسب ترتيب وقوعها في حياته.	يتعيّن استخدام عبارات تدلّ على التّسلسل والتّرتيب مثل: أوّلا، ثانيا، بعد ذلك، ثمّ، وأخيرا...
14- يقدّم عرضا تقديميّا مركّبا أمام زملائه.	يجب تدريب الدّارس مسبقا على العرض التّقديميّ الذي يتضمن موضوعا تواصليّا مثل: كلمة شكر، كلمة توديع، تقديم ضيف للمشاهدين...
15-يستخدم لغة الجسد في أثناء حديثه.	
16-يستخدم أدوات الرّبط في أثناء التواصل.	و، ف، ثمّ، أو، أم، أيضا.

في هذا الجدول يحدّد الباحث مدى استعمال السياق ولو بشكل مقيد، أي للظروف التي تتم فيها العملية التواصلية، وارتباطها بالمجالات الدّلالية للكلمات مفككة ومرتبطة. كما يمكنه أن يستخدم كلمة من مخزونه اللغوي تكون غير مناسبة بالضبط ثمّ يقوم بتوضيح ما يقصده بتعبيرات الوجه مثلا، أو شارحا ما يريده بالإشارة إليه.

في المستوى الثاني(A2/2أ)، أما الأهداف التعليميّة للتعبير الشّفوي في هذا المستوى فهي الواردة في **الجدول**[1] أدناه بحسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.

الأهداف	**توضيحات (عند الضرورة)**

1- محمد حقي صوتشين، المرجع السابق، ص: 294- 295.

1-يقوم بإعلان بسيط لتقديم معلومات.	
2-يعرّف بنفسه وأسرته.	
3-يتحدّث عن خطّته حول حياته مستقبلا.	التّعبير عن خططه المستقبليّة سواء أكانت قريبة أم بعيدة.
4- يقدّم عرضا تقديميّا قصيرا عن موضوع بسيط مع الاستعداد مسبقا.	من المستهدف أن يقدم الدّارس العرض التقديمي أمام زملائه، شريطة الاستعداد لهاذا العرض مسبقا وأن يكون المحتوى يتضمّن نقل المعلومات وأن يكون من المواضيع التي تجذب اهتمام الدّارس. ومن الطبيعي أن يردّد الدّارس في أثناء العرض ويستأنف حديثه من جديد. وهنا يأتي دور الأستاذ ومساعدته قبل العرض وخلاله. ويجب دعم العرض ببصريات وخلق جوّ ملائم لتشجيع الطّلاب على القاء عرضهم.
5- يصف الأشخاص والأشياء بعبارات بسيطة.	استخدام عبارات وصفية بسيطة عن بيوت وأماكن وأشياء وأحداث وأعمال روتينيّة...
6- يقوم بالمقارنة في حديثه.	المقارنة بين شخصين أو شيئين أو مكانيين في سياقات أو أزمنة مختلفة.
7- يتحدث عن مؤهلاته العلمية وعن مهنته.	
8- يتحدث عمّا يعجبه وما لا يعجبه.	
9- يتحدث عن هواياته واهتماماته.	استخدام مفردات مثل: دائما، أحيانا، غالبا، أبدا، كلّ يوم، كلّ اسبوع، كلّ عام...
10- يعرّف بأصدقائه وزملائه بصورة بسيطة.	هو نحيف وهي نحيفة، شعرها طويل، صديقتي جميلة...
11- يستخدم العبارات الدّالة على الزمن في حديثه.	صباحا، مساء، ظهرا، ليلا، صباح الغدّ، الشهر القادم، السبت الماضي، الشّتاء القادم. في السّاعة السّابعة صباحا.
12- يستخدم العبارات التي تدلّ على العدد في حديثه.	يُقترح تقسيم الأعداد إلى مجموعات وتوزيعها توزيعا معقولا إلى الوحدات وليست محاولة تدريسها في مرّة واحدة. من الممكن متابعة التقسيم التّالي في تدريس الأعداد:

	الأعداد من 30 إلى 40. الأعداد من 40 إلى 50. الأعداد من 50 إلى 60. الأعداد من 60 إلى 70. الأعداد من 70 إلى 80. الأعداد من 80 إلى 90. الأعداد من 90 إلى 100. مئة، مئتان، ثلاث مئة...تسع مئة. ألف، ألفان، ثلاثة آلاف... تسعة وتسعون ألفا، مليون، مليار.
13- يتحدّث عن حدث أو أحداث ماضية.	يتحدّث عمّا فعله أمس أو الأسبوع الماضي أو أثناء الإجازة الماضية أو الأعياد الماضية...
14- يتحدّث عن حدث أو عن تجاربه بشكل موجز مع الاستعداد قبل العرض.	استخدام عبارات تدّل على الترتيب مثل: أوّلا، ثانيا، وأخيرا، ف، قبل ذلك، بعد ذلك...
15- يربط بين علاقات السّبب والنتيجة في حديثه.	كتبت واجبي، لذلك أنا سعيد.
16- يروي/ينقل قصة بسيطة قرأها أو استمع	
17- يستخدم العناصر الأساسيّة عند حكاية أحداث.	العناصر التّي تجيب عن الأسئلة الستّة وهي: ماذا؟، من؟، متى؟، أين؟، كيف؟، لماذا؟، مع استخراج الكلمات المفاتيح.
18- يتحدّث عن أحداث يوميّة بسيطة بشكل عام.	من المتوقّع أن يستخدم عبارات مثل: أحيانا، غالبا، تارة، كلّ يوم، كلّ عام، أبد، صباحا، ظهرا، مساء، فضلا عن الأوقات والسّاعات.
19- يتحدّث دون الخروج عن موضوع الحديث.	يراعي توفير الوحدة المنطقية للحديث.
20- يقدّم الأجزاء المهمّة لنصّ بسيط بشكل موجز.	
21- يصف طريقة تشغيل أداة أو جهاز أو طريقة انجاز شيء ما، مع الاستعداد لهذا الوصف مسبقا.	
22- يراعي النطق والنّبر والتّنغيم في حديثه.	يجري التركيز على التّغيير الذي يؤدي إليه كل

	من النّبر والتّنغيم في المعنى من خلال عبارات وجمل بسيطة.
23- يؤدي أغاني بسيطة.	مقاطع من أغان باللغة العربية الفصحى تتّسم بكلمات بسيطة، ويمكن العمل على إبداع أغان من قبل الدّارسين من خلال أنشطة الدّراما الإبداعيّة.
24- ينشد قصيدة بسيطة أمام المشاهدين.	قصائد بسيطة ملائمة لمستوى الدّارس من ناحية الفحوى واللغة، ومن الممكن العمل على ايداع قصائد من خلال أنشطة الدّراما الإبداعيّة.
25- يستخدم أدوات الرّبط الأساسيّة في الرّبط بين أفكاره.	و، ف، ثمّ، أو، أم، أيضا، لكن، لأنّ، لذلك، مع ذلك، وهكذا، بعد ذلك.

يخلص الباحث إلى أنَّ ممارسة المتعلم لّلغة العربيّة وهو من غير أبنائها، من خلال التّعبير الشّفهي هي تدريبه على استخدام اللّغة استخداما جيّدا ممّا يهذّب كلامه ويرفع مستوى حديثه، وبالتالي يستطيع أن يستدعي من مخزونه اللغوي سلسلة من التعبيرات المناسبة وأن يجربها.

2-4- مهارة الكلام بين التوظيف والاستعمال

في مجال تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها، يمكننا بل من الضروري أن نفرق بين أمرين مهمين رغم ارتباطها في نهاية الامر، استعمال اللغة وتوظيفها، إن الاستعمال يُرجِع إلى ذكر المفردات والجمل التي تظهر نظام اللغة.

أما توظيف اللغة فيرجع إلى الطريقة التي يُحيَّن بها هذا النظام، لأهداف عادية في التواصل. إن معرفة لغة ما يُؤوَّل دوما على أنه معرفة استعمالها بطريق صحيح، ولكن هذه المعرفة ذات نفع قليل إذا لم تستتبع بالتوظيف المناسب لها. هذه المعرفة الاخيرة لا تعني بالضرورة العكس أي معرفة الاستعمال، لأنه قد يوجد شخص قد حفظ عددا لا بأس به من البِنى اللغوية، وعددا أكبر من الكلمات المتوافقة مع هذه البِنى، ورغم ذلك لا يعرف كيف يوظفها في وضعيات تواصلية.

عندما يتم إظهار نظام اللغة في الاستعمال وأثناء تحققه العملي، تبرز خاصية هذا النظام في المعنى، ولكن طبيعة هذا المعنى قد تكون مختلفة في كلتا الحالتين، ولأن الألفاظ والتراكيب ينتميان لنظام اللغة وبالتالي لهما معنى، وأيضا لأن هذا المعنى نفسه متضمن داخل التراكيب النحوية والمعاجم.

إن مصطلح المعنى قد أُعطي لكذا نمط من الدلالة، أي للجمل والتراكيب التي لها معنى خارج السياق اللساني أو لوضعية مخصوصة أنتج أثناءها هذا التركيب، وبالتالي يتحتم علينا عندما نكون بصدد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن ننتبه إلى ذلك لأن الوضعيات التواصلية هي المحدد الاساس في اختيار التراكيب والالفاظ المناسبة لهذا التعليم.

إن المتعلم هنا شخص خاص، ولسنا بصدد تهيئته ليكون خبيرا في اللغة العربية وأساليبها، عبر مساره التعليمي المتواصل والذي قد يمتد إلى مراحل التعليم العليا فيكون هو نفسه معلما للغة العربية نفسها، إن الوضع يختلف مع المتعلم غير العربي، وذلك لأنه يحتاج اللغة للاستعمال عبر وضعيات تواصلية مختلفة كما سنراه لاحقا.

ولنضرب أمثلة توضح ما نقول، عندما نفحص جملة باللغة العربية صحيحة كقولنا:

– أفسد الصقيع المحاصيل.

فنحن أمام جملة صحيحة باللغة العربية، بل نستطيع الحكم على كل شخص أنتج مثل هذه الجملة نطقا أو كتابة، بأنه يظهر معرفة جيدة باللغة. وبالمقابل أنَّ كلَّ شخص أنتج مثل الجمل الآتية يمتلك معرفة ناقصة وغير ملائمة:

فسدَ الصقيعُ المحاصيلَ.

كان فسد الصقيعُ المحاصيلَ.

ولكن ماذا نستطيع أن نقول لو أنَّ شخصا أنتج جملتنا الصّحيحة في السّياق الآتي:

2-5- نسق مهارة الكلام[1].

تتشابك أمور عدّة – قد لا يعطى لها الاعتناء اللازم- في نسج مهارة الكلام وتتعاضد كي تصل بمتعلمها إلى الكفاية التي يصبح بها قادرا على استعمال هذه المهارة في عمليات التواصل مع أبناء اللغة عبر وضعيات حقيقية، وهذه الامور هي:

- النطق[2]: ويعتبر من أساسيات المستوى الصوتي لدى الانسان، حيث يجب التركيز على تعليم النطق للشخص منذ البداية تعليما سليما، لأنه من أصعب الأمور ترقيعا إذا ما تعلمه صاحبه تعلما لا يوافق أصوات اللغة الطبيعية، باعتبار أنّ النطق الصحيح للغة من أساسيات نظامها الصوتي،

1- ينظر: محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 159. بتصرف

2 - ينظر: رحاب يس قرشي محمد، منهج مقترح لتعليم مهارتي الاستماع والكلام لحفظة كتاب الله الناطقين بغر العربية (في ضوء مفردات وتراكيب القرآن الكريم والثقافة الاسلامية)، رسالة دكتوراه، إشراف: أ. د. يوسف الخليفة أبو بكر، معهد اللغة العربية، جامعة أفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان، د ت، ص: 74. بتصرف.

وبالتالي فالتحكم فيه يعني كفاية المتعلم على إخراج الأصوات بالصورة التي تجعل متعلم اللغة الاجنبية يتكلم مع أهل تلك اللغة، رغم ما يبدو من خلل لدى أبناء اللغة أنفسهم في عدم اتقانهم لأصوات لغتهم ذاتها، مخرجا ونبرا وتنغيما.

- الكلمات[1]:

يعدّ بناء القاموس الذاتي لمتعلم اللغة الاجنبية من خلال كسب الثروة المفرداتية لديه من أهم الغايات التي يروم تحقيقها برنامج تعليم اللغة الأجنبية، باعتبار أن الكلمات وسائل للتفكير، ومن خلالها يمكن للمتعلم اللغة الاجنبية ترجمة أفكاره إلى مفردات ذات حمولة مختلفة مثلما يريد صاحبها، الذي اكتسبها بواسطة مهارات الاستقبال: الاستماع والقراءة؛ لتتلوهما مهارتا الكلام والكتابة تنمية لهما وتمرينا على استخدامهما، ومن ذلك نفهم أن الكلام لا يُتعلَّم إلاّ في علاقته بالسياق أي بمختلف الوضعيات التواصلية التي يعيشها متعلم اللغة الاجنبية حقيقة، وبالتالي يستحسن أن تتم عملية تعليم المفردات للأجانب في إطار مواقف يمارسون فيه الكلام، بواسطة الأمثلة والاجوبة وعرض وضعيات حوارية أو قصصية ومناقشات عامة حول تجارب اجتماعية في الوسط التعليمي، واستقبال الاقارب، أو استخدام المفردات الأكثر انتشارا.

وهنا يأتي دور المعلم في توجيه المتعلم للغة الاجنبية ومساعدته في كيفية استخدام هذه الكلمات في سياقات متعدّدة، وتذليل المفردات الصعبة التي يجد المتعلم صعوبة في استخدامها من خلال السياق، مستعينا بتمثيل المعنى أو بالحركة والاشارة للتعبير عنه.

- التراكيب[2]:

يهمل الكثير ممن يشتغلون في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الإشارة إلى القواعد إلى درجة الانكار لضرورة تعليمها، ولكن لا يمكننا الهروب إلى الامام من هذا الوضع، باعتبار أن اللغة بل أيّة لغة تخضع لقواعد محدّدة، بحيث يتحتم على المتعلم معرفتها، لأنها أمر أساس في العملية التعليمية للغة، وبالتالي لا يمكن القفز فوق المشكلة بذريعة صعوبة تعليمها على أكمل وجه، لأنها متشعبة ومتعدّدة ومبنية على أسس منطقية وفلسفية. لذلك فإن القواعد النحوية التي تقدم في برامج تعليم اللغة العربية للأجانب يجب أن تكون مغايرة عمّا تقدم للناطقين الأصليين بها، سواء

1 – ينظر: رحاب يس قرشي محمد، المرجع السابق، ص: 74. بتصرف

2 – ينظر: المرجع نفسه، ص: 75. بتصرف.

من جهة المحتوى، كمّيته، تنظيمه، أو من جهة عرضه، لاختلاف طبيعة الصنفين المتعلمين في كثير من الجوانب، خبرة، وقدرة، وبيئة، وأهدافا وسلوكا ودوافع واحتياجات واستعدادات.

علما أن القواعد في تعليم اللغة الأجنبية تقدم غالبا عبر أحد المسلكين:

1- تقديم القاعدة الجديدة من خلال حوار أو موقف قصصي، وبعد ذلك، تستخرج ثم تستعمل في وضعيات حوارية جديدة.

2- طرح القاعدة عبر نمذوجات من الأمثلة في تراكيب في بداية الحصة التعلمّية، بعدها تستنبط القاعدة منها، حيث تُتعلّم تباعا. يعقبها بالتمرينات الضرورية بحسب ما يراه المعلم مناسبا لمختلف الوضعيات التّعلُميّة.

-تعليم الحديث[1]:

المحادثة حوار أو نقاش عفوي حرّ، بين طرفين حول موضوع معيّن. أمّا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تأخذ المحاثة طابعا بيداغوجيا من خلال مستويات ثلاث من بحسب تفاوت المستويات اللغوية لمتعلّمكما يأتي:

- **المستوى الأول:** ويعني المتعلمين الجدد لمواد اللغة العربية، بحيث تقتصر المحادثة هنا على تحفيظهم نمذوجات من محادثات عربية فصيحة صحيحة، من حيث لغتها، طريقتها ونغمتها. أما موضوعاتها فتكون مركّزة حول وضعيات معينة لا يشعر فيها المتعلم بأي بتشويش أو ارتباك، ممّا يجعله مشتت الذهن، كتعدد الآراء، والتعابير بطريقة غير منتظمة، ويكون للمعلم الدور الاساس في إدارة المحادثة حتى لا يذهب بها بعيدا، فهو الذي يقرأ الحوار ويتبع طريقة التكرار المختلفة، مراعيا مستويات المتعلمين، بتقديمه البدائل الضرورية المتعدّدة للوضعيات اللغوية في إطار استيعاب الحصة التعلميّة؛ وألا ينتقل إلى بديل لغوي آخر إلاّ بعدما يكون المتعلمون قد استوعبوا تماما الوضعية المعالّجة، وقاموا بممارستها أمامه في الحصة، كي يستطيع مطالبتهم بعد ذلك، تطبيقها خارج حجرة الدراسة كتدريب ذاتي، مراعيا في كل ذلك عدم حرق المراحل والتدرج بالمتعلمين في مواضيع المحادثة.

إنّ المعلِّم هنا يعي ضرورة التتابع والتروي في تنمية هذه المهارة، من خلال تنظيم العمل على التغلب على الصعوبات التي يجدها المتعلم هنا، في أنشطته الشفاهية، تمكينا للمتعلّم نفيسا من تجاوزها، حتى لا يعيش حالة من الإحباط واليأس في العمليّة التعلميّة، وبالتالي أنّ المعلم هو من

1 - ينظر: المرجع السابق، ص: 78. بتصرف.

يضبط الوضعيات التي تتم فيها مواقف المحادثة، من خلال اختياره الاسئلة التي يراها مناسبة، فيوجهها إلى المتعلمين كي يحاولوا الاجابة عنها، فيتعلمون من خلال ذلك طريقة اختيار المفردات وتكوين تراكيبهم التي يطرحون بها أفكارهم، يستعمل المعلّم أثناء ذلك السبورة لترتيب أسئلته على المتعلمين وأجوبتهم عليها، ليولد في الأخير موضوع متكامل من بناء أجوبة المتعلمين أنفسهم، يمكنهم فيما بعد حفظ بعض هذه الحوارات والمحادثات المسجلة على السبورة، واستعمالها نمذوجات يجاب بها على مواقف أخرى جديدة وهكذا تباعا.

– **المستوى الثاني:** تتحرك المحادثة هنا في إطار أكثر سعة من حيث الموضوع التي قد تتناول مسائل أكثر تعقيدا، ووضعيات أكثر تجريدا، بحيث تتمحور المحادثة، حول موضوعات ومضامين تعلمها المتعلمون قبلُ بر أنماط نصية مختلفة، فيستخرجون منها أفكارا ومسائل يمكنهم طرحها للنقاش والحوار بينهم، حيث يتم تبادل الآراء حولها، ومستنبطين منها من الكلمات العدد الاقصى الذي يمكن استعماله في مواقف اتصالية.

علما أن المعلم هنا دوما يلعب دور الحكم من حيث ضبطه لموقف المحادثة، حتى لا يأخذ الاستطراد المخل الموقف المحادثي إلى جزئيات لا يحتاجها متعلم اللغة الغربية الأجنبي في هذا المستوى.

أما علاقة المحادثة بالنصوص التي يختارها المعلم ليتواصل من خلالها المتعلمون أثناء الحصة التعليمية، فتتحدّد عبر نوعين منها:

أ– النص المقروء: التي تم أتصال وتعامل المتعلم بها سابقا، وبالتالي يفترض هضمه واستيعابه لها، يبقى فقط أن يتخرج منها المسائل التي ذكرناها سابقا.

ب– النص المسموع: أما هنا فهي تلقى عليهم مباشرة من معلمهم أو بواسطة معين آلي، يطرح المعلم عليهم بعد السماع، أسئلة معيّنة يستعمل المتعلمون مادتها اللغوية في إثراء المحادثة والنقاش، كما يمكن للمعلم استحسانا تسجيل ما يراه معينا للمتعلم على السبورة من كلمات وتراكيب يمكن استعمالها فيما بعد من وضعيات تواصلية أخرى.

إنّ مستوى المواقف هنا أكبر نوعا ما من المستوى السابق، حيث يمثل المتعلم دورا حقيقيا في المحادثة أو يدير اجتماعا ما أو يصف حادثة وقعت فعلا للمتعلم، أو رواية خبر معيّن سمعه، عبر وسائل الاعلام المختلفة وغير ذلك.

– **المستوى الثالث:** ويعتبر أقصى مستويات المحادثة، باعتبار أن متعلم اللغة العربية من أبناء غير اللغة العربية، هنا، يكون من المفترض، قد اكتسب خبرة لا بأس بها من المضامين اللغوية وكفاية واسعة على فهم واستعمال قواعد النحو، وبالتالي يمكنه توظيفها توظيفا صحيحا، عبر صيغ متنوعة للحديث الواحد. والغاية هنا هي أن ينمي المتعلم كفايته على مواصلة التعبير دون انقطاع مخل، سواء على مستوى تسلسل الأفكار أو التعابير الخاصة بها، بكل طلاقة عبر استعمال البدائل اللغوية الضرورية، وتحديد مواضعها السليمة أثناء الكلام.

ويمكن للمعلم هنا أن يترك مجالا أوسع للاختلاف والاستطراد في المحادثة، بأن يكون هناك وجهات رأي متعدّدة يدافع كل متعلم عن رأيه أثناءها، يبقى دور المعلم هنا توجيه الحوار خدمة للكفاية المراد تحقيقها من المحادثة. إنّ المتعلم هنا قد يروي شيئا أعجب به، أو يصف جانبا ممّا أعجبه من البيئة المحيطة به، من الطبيعة أو غيرها، أو يلقي خُطبة، أو يدير حوارا حول موضوع معيّن[1] غير ذلك.

-التمرينات النطقية[2]: وهي أنواع كما يأتي:

-تمرينات الثنائيات الصغرى[3](exercices des paires minimales):

عندما يتحدث المشتغلون[4] في مجال تعليم اللغة العربية لغير العرب، عن الثنائيات الصغرى يكون قصدهم مجموعة من الكلمات التي تتفق في كافة حروفها باستثناء حرف واحد يترتب على تغييره تغيير معنى الكلمة، مثل: عمل– أمل، قلب– كلب، طين– تين، نال– سال، طاس– فاس، شريعة –سريعة، سار–صار. حيث يوجد اختلاف حرف واحد فقط، في المفردتين، أما الحرفان الآخران فلا تغيير فيهما. هذا الحرف المختلف بين الكلمتين، يطلق عليه اسم الوحدة الصوتية أو الفونيم(phonème) لدى علماء اللسانيات الوظيفية، أو بحسب التقطيع المزدوج الثاني (deuxième articulation) عند مارتيني(Martinet).

كما يمكن أن يكون هذا الاختلاف ليس على مستوى الحرف أي الوحدة الصوتية، ولكن على مستوى أحد ملامحها كالنبر والتنغيم، الذي عادة لا يتغير معه معنى الكلمة، ولكن يمكن من

---

1 – ينظر: فتحي على يونس ومحمد عبد الرؤوف الشيخ، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب، من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة، القاهرة، ط1، 2003م، ص: 59–60.

2 – ينظر: رحاب يس قرشي محمد، المرجع السابق، ص: 78. بتصرف.

3 – ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق، ص: 469.

4 – ينظر: نفسه، ص: 469.

خلاله لمتعلم العربية من غير أبنائها أن يكون وعيه أكبر بالنظام الصوتي الخاص بهذه اللغة الأجنبية التي هو بصدد تعلّمها، المختلف عن النظام الصوتي للغته الأصلية.

علما أنه بإمكان المعلم، بهذه الثنائيات، أيضا، معالجة بعض أصناف التداخل اللغوي الذي قد يوجد بين أصوات اللغة العربية وأصوات لغة المتعلِّم الأصلية.

-أصول اختيار الثنائيات الصغرى:

أولا: التمييز بين صوتين: يجب أن تتوفر الامور الآتية:

– كون الاختلاف بين المفردتين اختلافا في الوحدة الصوتية أي التي يتغير بتغيرها المعنى، عند النطق، وهو الفونيم، أما إن كان الفرق (نقصد هنا الخطأ الذي يمكن لمتعلم اللغة العربية الاجنبي أن يرتكبه)، في ملامح الوحدة الصوتية (ملامح الفونيم)، فهنا لا يتغير المعني في أغلب الاحيان، لأن الخطأ الذي قد يرتكبه المتعلم من غير أهل اللغة، هو خطأ فونيتيكي، مثلما في التفخيم والترقيق.

– مجيء كلمات في كلام المتعلم، تتفرق فيها الوحدة الصوتية في أماكن متعدّدة من المفردة في أمّلها ووسطها وفي نهايتها، مثل الصوتين: س– ز. كما يبيّنه الجدول الآتي كمثال[1] على التمرين.

في بداية الكلمة	في وسطها	في آخرها
سفر/ زفر	نسل/ نزل	فأس/ فاز
سل/ زل	أسر/ أزر	دروس/ دروز

– قد تتمايز المفردتان في طريقة نطق الحرف فيهما، من حيث صورة نطلق صوته في المفردة التي تدل على معان متعدّدة، لتأثير ذلك على دلالة الكلمة، مثل كلمة: كفّ. تطق فعلا على الامتناع وتطلق اسما على اليد. فيمكن استخدامها في التمرينات على الثنائيات الصغرى.

– ضرورة اشتراك المفردتين جميع الحروف عدا حرف واحد، في هذه الثنائيات، في تبيين الاختلاف بين الحروف، مع التوافق في الحركات الاعرابية.

1 – رحاب يس قرشي محمد، منهج مقترح لتعليم مهارتي الاستماع والكلام لحفظة كتاب الله الناطقين بغر العربية، المرجع السابق، ص: 76.

ثانيا- التمييز بين ملامح الصوتين[1](النبر والتنغيم):

التدريب هنا يتعلق باختلاف طريقة نطق الصوت الواحد دون أن يختلف معنى الكلمة بالضرورة، سواء كان ملمح الصوت في الكلمة أو التركيب، نبرا وتنغيما، مثل طريقة صوت: لا، فقد تكون للنفي وقد تكون للإستفهام، بحسب طريقة النطق.

2-6- تقويم مهارة الكلام.

نعني بتقويم المهارة الكلامية معرفة المعلّم مدى الصعوبات التي يجدها للحكم على تحقق هذه المهارة لدى المتعلّم، نظرا لأن هذه المهارة من التعقيد والتشابك بحيث تجعل المتعلّم غير قادر على إتقانها، أي قدرته على النطق السليم للأصوات اللغوية وبعد ذلك استعمال هذه الكفاية التي تتكوّن في أن واحد من قواعد نحوية وصرفية ومعجمية، يأتي بعدها تلك الانسيابية في اختيار الجمل والتعبير التي تتوافق والوضعيات التواصلية، زيادة على الكفاية المتكلم على الاستماع وفهم ما سمع أثناء الموقف اللغوي، لكي يستطيع بعد ذلك إجابة الطرف الآخر الذي يتحدث معه. [2] ويرجع ذلك لعدم المعرفة المسبقة بما يريد المتعلّم أن يتحدث به، من طرف المعلّم، فإن هذا الاخير يجد إشكالا كبيرا في تحضير عملية تصحيح المنطوق.

من هنا يدع المشتغلون[3] في تعليم اللغات الأجنبية أنه من الأفضل أن يكون التقويم مشافهة، إلى جانب الكتابة، لأن من غايات التقويم قياس قدرة النطق لدى المتكلّم، ورغم المستويات التي تنتظم فيها هذه القدرة، يبقى أدناها الواجب تحقّقه لدى المتعلّم، " هو نطق نص فهم المسموع أو نطق فهم المقروء، وفي هذه الحالة لا ينتج الطالب من عنده إنما ينطق فقط ما هو مكتوب أو مسموع. والمستوى الأعلى من ذلك هو القدرة على تكوين جملة منطوقة." [4]

1 - ينظر: رحاب يس قرشي محمد، مرجع السابق، ص: 76.

2 - ينظر: عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها(الطرق-الاساليب-الوسائل)، مرجع سابق، ص: 93.

3 - ينظر: فتحي علي يوسف ومحمد عبد الرؤوف، المرجع السابق، ص: 156

4 - رحاب يس قرشي محمد، المرجع نفسه، ص: 88.

المبحث الثاني: مهارات التواصل الكتابي

وتشمل مهارة القراءة والكتابة

1- مهارة القراءة.

تعد القراءة مهارة أساسية من مهارات تعليم أية لغة أجنبية، فعلى الرغم من أهميّة كل من الاستماع والكلام في تعلّم اللغة واستخدامها إلاّ أنّه كثيرا ما يتعذر على المتعلّم استعمال هاتين المهارتين، ليس بسبب ضعفهما لديه، وإنمّا بسبب قلة الفرص المتاحة له كي ينجز ما تعلّمه من اللغة عبر ممارسة شفويّة، أو أن يشعر أنّ حاجته لممارسة اللغة ممارسة شفويّة قليلة وغير متوقّعة، وحينئذ تصبح القراءة مهارة بديلة في التواصل باللغة عن المهارات الشّفويّة، وبالتالي يصبح تعليمها وتعلّمها أمرا ضروريا ومفيدا، وتتحوّل مهارة القراءة لتصبح هدفا رئيسا من أهداف تعليم اللغة الاجنبية. [1]

1-1- تعريف القراءة:

نظرا لكثرة التعريفات لكلمة قراءة سواء في المعجم أو في الاصطلاح فإننا سنكتفي بما نراه أكثر شمولا لها، إن في المعنى المعجمي او في الاصطلاح.

- في المعجم:

جاء في ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة:"* ق ر أ: القرآن التنزيل. قَرَأَهُ، وبه-كنصَرَهُ، ومنعَه-قَرْءا، وقِراءةً، وقرآنا، فهو قارئٌ من قَرَأةٍ وقُرَّاء، وقارئينَ: تلاهُ. كاقْتَرَأَهُ." [2] فهي إذن مصدر من الفعل " قرأ " أي: تلا، بمعنى: إتّبعَ[*]، من الإتّباع. وهذا المعنى سنجده أيضا في التعريف الاصطلاحي لكلمة قراءة.

أمّا معنى قَرَأَ في المعجم الوسيط فهو قريب ممّا ذكر في ترتيب القاموس أعلاه، حيث ورد "الكتابَ قِرَاءة، وقُرْآناً: تتبّع كلماته نظراً ونطقا بها. و-تتبّع كلماته ولم ينطق بها؛ وسمِّيَت (حديثاً)

1- ينظر محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها(9)، معهد تعليم اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة،1985م، ص: 85.

2- الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، المرجع السابق، ص: 578. وينظر: كذلك: لسان العرب، مرجع سابق، مج 5، مادة (قرأ) ص: 3563.

*- يستشف من التعريف اللغوي للقرآن الكريم، أنه يتضمن الغاية التي أنزل من أجلها وهي التطبيق والامتثال، وبالتالي يكون القارئ للقرآن، هو المطبّق والمتّبع الفعليّ لما ورد فيه من تعاليم وأحكام وليس فقط من يردّده في أوقات خاصة.

بالقراءة الصامتة. و–الآيةَ من القرآن: نطق بألفاظها عن نظر أو عن حفظ. فهو قارئ. (ج) قُرَّاء. و–عليه السلامَ قراءة: أبلغه إياه. و–الشيءَ قَرْءاً، وقُرْآناً: جمعه وضمّ بعضه إلى بعض... و– النجومُ: دنت من الطّلوع أو الغروب. و–الرّياحُ: هبّت لأوانها. و–فلاناً: جعله يَقْرَأ. فهو مُقْرِئ. ويقال: أقرأه القرآن. و– السلامَ: أبلغه إيّاه.(قَارَأه) مُقارأة، وقِرَاء: شاركه القراءة.(قَرَّأ) المرأةَ: حبسها للاستبراء لتنقضي عِدَّتها. فهي مُقَرَّأة.(اقْتَرَأَ) القرآنَ والكتاب: قرأه.(تَقَرَّأ): تنسّك. و– تفقّه.(اسْتَقْرَأه): طلب إليه أن يقرأ.(الاسْتِقْراء): – (في المنطق): تتبع الجزئيات للوصول إلى نتيجة كليّة.(أَقْرَأ): اسم تفضيل من قَرَأ: أي أجود قراءة.(القَارِئ): المتنسّك.(القُرْآن): كلام الله المنزل على رسوله محمد صلى الله عليه وسلم، المكتوب في المصاحف. و–القراءة. ومنه في التنزيل العزيز: {فإذا قرأناه فاتّبع قرآنه}: قراءته"[1]

– في الاصطلاح:

يعرّف رشدي أحمد طعيمة القراءة:" بأنها عملية ذهنية تأمليّة تتكوّن من عمليات عقلية عليا، وهي تركيز الانتباه على الحروف المطبوعة والتحكّم في حركة العينين من خلال السطور، والتعرّف على الأصوات المرتبطة بتلك الأحرف، وفهم معاني الكلمات، وبناء أفكار جديدة من الأفكار التي يعرفها." [2]

ثم يورد رشدي أحمد طعيمة نفسُه، في مؤَلف آخر، له، عن الرابطة القومية لدراسة التربية في أمريكا(NSSE)، تعليقا عن تعريفه السابق للقراءة قائلا: " إنّ القراءة ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضعيفة... إنها أساسا عملية ذهنية تأملية، وينبغي أن تبنى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليّات عقلية عليا. إنّها نشاط ينبغي أن يحتويَ على كل أنماط التفكير والحكم والتعليل وحلّ المشكلات." [3]

فهي إذن نشاط تعليمي يرتبط أصلا بحاسة النظر التي تتصل مباشرة بالمكتوب، تعرفا على الرّموز، لذلك يتدخل ذهن المتعلّم بتفكيك هذه الرّموز، لفهم المقروء، استعدادا لإنشاء الرّدّ.

وبالتالي فهي أيضا عملية معقدة، ولكنها أساسية في العملية التّعليمية عامة، وفي تعليم الاجانب من غير العرب، أخصّ. إذ القراءة تجذب إليها السمع والبصر والفؤاد والعقل إدراكا، وتذكّرا، يعيد

1– إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مادة (قرأ)، ج 2، مرجع سابق، ص: 722.

2– رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص: 518.

3– رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، مرجع سابق، ص: 26.

القارئ بواسطتها بناء معنى عبّر عنه المكتوب، في شكل رموز مكتوبة، هي المفردات، لكي يستخلص المعنى منها فيهمه، ويحللّه، ويفسّره، ويعمل به مستفيدا منه لحل مشكلات حياته المختلفة. من هنا نجد عبد الحميد عيساني، وهو يحلل دلالات القراءة، يذكر المستويات المختلفة لمهارة القراءة بأنها تمر عبر المراحل الآتية[1]:

1- عملية آلية ميكانيكية غرضها الربط بين الحرف ونطقه، بإيجاد العلاقة بين لغة الكلام والرموز الخطيّة، وإن كانت تخص المتعلمين المبتدئين من غير أهل اللغة.

2- تطلبت الضرورة،- بعد ذلك- ايجاد عنصر الفهم لوصل الرمز بمعناه(فهم ما يُقرأ).

3- تطوّر عملية القراءة لتصبح عملا ذهنيا بحتا، لتعلق ذلك بعملية نفسية انفعالية، بين القارئ والمقروء، تقبلا واعجابا أو رفضا وسخطا، وهذه العملية أولى مراحل نقد المقروء.

- ترتقي القراءة لتتحول إلى وسيلة لإيجاد حل لمشكل ما، باعتبارها ممارسة للتعايش مع مواقف يعيشها القارئ في المجتمع.

5- تتحول أخيرا إلى أداة ترف ومتعة، برجوع العديد من الأشخاص إلى القراءة تحقيقا للمتعة. رغم أن هوايت(White)، يؤكد على أن القراءة لا تخلو من هدف ولو كانت للمتعة، لتعلقها بالرغبة، وهي من ابرز الدوافع السلوكية للقراءة. [2]

1-2- مستويات الفهم القرائي:

من هنا يمكننا إجمال عملية القراءة في مستويين أساسين، أولهما هو إيجاد الصلة بين الأشكال المرسومة (الحروف)، وما يقابلها من رموز خطيّة[3] متتالية من الوحدات الصرفية والتراكيب، وتمثيل المعنى استعانة بعلامات الترقيم، وثانيهما هو أكثر تعقيدا، يتمثل في حل شفرات هذه الوحدات الصرفية والتركيبية وإدراك دلالاتها، لأنها تُكَوِّن محمولات دلالية، باستخراج معانيها،

1- ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقها في علوم اللغة إكتساب المهارات اللغوية الأساسية، مرجع سابق، ص: 121-122. بتصرف.

2- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، مرجع سابق، ص: 65.

3- ينظر: محمد اسماعيلي علوي، تقنيات إبداعيةفي تدريس المهارات اللغوية والرفع من الكفاءة التواصلية لطلاب العربية، أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - الرؤى والتجارب-، 2015م، إسطنبول، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط 1، 2015م/ 1436هـ، ص: 718.

من المقروء، داخليا أو خارجيا، بضبط المعنى العام والمعاني الجزئية، السطحي منه والعميق، وتحديد موقف القارئ(نقده) من المضمون. [1]

يترتب مما ذكرنا أنّ هناك – في الحقيقة–فهمان للمقروء، " أحدهما أفقيّ، والآخر عموديّ، فالتصنيف الأفقي ينظر إلى عمليّة الفهم القرائي من خلال مكوّنات المقروء من حيث كونه فهما سطحيا أو استنتاجيا أو ناقدا أو تذوّقيا أو إبداعيّا."[2]

وبناء على ذلك كانت هناك إشارات متعدّدة وأراء مختلفة للمختصين والباحثين في مجال تعليم اللغة العربية في هذين التصنيفين وفقا لرؤية كل منهم واهتماماته وبحوثه، ومن ثمّ فإنّه على الرغم من الاتّفاق على هذين التصنيفين للفهم القرائي، إلاّ أنه اختلف في تفاصيل كل تصنيف، رغم أن هناك من لا يضع هذا التصنيف في الاعتبار وينظر نظرة عامة إلى الفهم القرائي بأنه يتمثل في:

- إعطاء الرمز معناه.
- فهم الوحدات الأكبر من مجرد الرمز مثل العبارة والجملة والفقرة القطعة كلّها.
- القراءة في وحدات فكرية.
- فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى المناسب.
- فهم المعاني المناسبة للكلمة.
- القدرة على اختيار الافكار الرئيسة وفهمها.
- القدرة على إدراك التنظيم الذي اتّبعه الكاتب.
- القدرة على الاستنتاج.
- القدرة على فهم اتجاه الكاتب.
- القدرة على الاحتفاظ بالأفكار.
- القدرة على تقويم المقروء ومعرفة الأساليب الأدبية وغض الكاتب والحالة المزاجية له.
- القدرة على تطبيق الافكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة"[3].

---

1 – ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة، مرجع سابق، ص: 116. بتصرف. وعبد الرحمان بن ابراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص: 194–195. بتصرف.

2 – علي عبد المحسن عبد التواب الحديبي، تأثير استراتيجية " أتقن" في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان، العدد: الثالث عشر، يناير 2012م، السنة التاسعة، ص: 208–209.

3 – المرجع نفسه، ص: 209.

1-3- أهمية مهارة القراءة

تعتبر مهارة القراءة إحدى المهارات الأساسية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، اعتبارها إحدى الغايات التي يصبو إليها معلّمو العربية للأجانب، بدليل أنّ معظم الدّراسات قد أثبتت أنّ هؤلاء المتعلمين إنما دافعهم الأكبر هو إتقان هذه المهارة بغرض الاطلاع على التراث العربي الكبير خاصة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف[1]

علاوة على ذلك يبيّن الباحثون التربويون[2] أنّ للقراءة أهميّات عديدة تؤكّد قيمتها بين المهارات اللغوية الأخرى، وأنّها لا تزال الطريقة الأولى في تنقل المعارف، أثناء التواصل الإنساني، تنمية للتراكم المعرفي بينهم وإزالة للجهل بكثير من الامور، وأن العلماء والباحثين الذين نبغوا في تخصصاتهم كانوا يقرؤون. وأن البشرية ما كانت لتصل إلى ما هي عليه اليوم من اكتشافات ونمو وازدهار في المجال المعرفي العام والدقيق، دون قراءة.

أما على المستوى الفردي فهي" مهارة تكسب صاحبها قوّة تزيد من سلطته المعنوية، وتعزّز قدراته على التواصل من خلال النقاش وتبادل الأفكار، وعدم ترك فرصة للآخر للتزييف أو المراوغة"[3] ، وعموما فإنّ الانسان يقرأ – في أغلب الحالات– للحصول على المعلومات، التي يحتاجها في العديد من القضايا التي تهمّه. وهذا يدل على أن مضمون المادة القرائية هو أهم جوانب القراءة.

وبالتالي يصبح الهدف عند تعليم هذه المهارة لمتعلّمي اللغة العربية من الأجانب، وحتّى من أهلها، تدريبهم على فهم واستنباط المعارف التي يحتويها المقروء، لعلّ ذلك يفيده في حياته مباشرة أو غير مباشرة. ممّا يدلّ على أن القارئ حينما يقرأ فإنما ليستفيد ممّا يقرأ، وهذا يدعو إلى ضرورة الاهتمام بمسألة القراءة، ومضمونها أكثر من شكلها، تحقيقا للتعريف اللغوي للقراءة من أنها التطبيق والإتباع.

---

1 – ينظر: محمد يس الألفي، عناصر الرداءة المعوّقة عن قراءة خطوط دارسي العربية من غير أهلها، نتائج تحليل 1143 عيبا خطيّا، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان، العدد: الثاني، يناير، 2005م، ص: 2002.

2 – ينظر: محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط 2، 2004م، ص: 61. ومحسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج لنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2007م، ص: 89-90.

3-محمد اسماعيلي علوي، التواصل الإنساني، دراسة لسانية، دار كنوز المعرفة، ط1، عمان، الأردن، 2013م، ص: 51.

1-4- أهداف مهارة القراءة

هي عديدة ولكننا نميل إلى اعتماد ما تبنّاه الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات في تحديد **الأهداف التعليميّة للقراءة،** في منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها على المستوى أ1(A1) وأ2(A2)، كما يأتي:

1-4-1-الأهداف التعليمية لمهارة القراءة حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات في المستوى الأول: أ1(A1)، أنظر الجدول[1]

الأهداف	توضيحات (عند الضرورة)
1- يميّز أصوات اللغة العربية كتابةً.	وخاصة الأصوات التالية: /ث س ص/، / ح خ ه/، د ض ط/، / ذ ز ظ/، ع أ/ /، ق ك/.
2- يميّز علامات الترقيم الأساسية الواردة في النص	نقطة(.)، فاصلة(،)، علامة الاستفهام(؟)، علامة التعجب(!)...
3- يعرف نظام التّشكيل في اللغة العربية	يتم تشكيل الكلمات في البداية بنسبة معقولة، لكن مع تعوّد الدّارس على الكلمات تُنزَع الحركات تدريجيا. ويقتصر نظام التشكيل بالفتحة والكسرة والضمة والشدّة. ولا داعي لوضع الحركات قبل الصوائت الطويلة، (الألف والواو والياء) وقبل التاء المربوطة، فعلى سبيل المثال يُكتب " طالِب" وليس" طَالبٌ". ولا يتم وضع الحركات في هذا المستوى على أواخر الكلمات إلاّ عند الضرورة في التراكيب الإضافية لتسهيل القراءة مثل: " كِتابُ الطّالِب".
4- يقرأ بمساعدة التشكيل.	القراءة في هذا المستوى قراءة بطيئة بمساعدة الحركات لكن مع اكتساب الكلمات تُترك الحركات تدريجيا.
5- يقرأ دون الحاجة إلى تشكيل كلمات وعبارات معروفة.	تستخدم نصوص من الإعلانات والبطاقات البريدية والرسائل الالكترونية والرسائل القصيرة وخطابات الدّعوة بمناسبة خاصة وغيرها.

1- محمد حقي صوتشين، مرجع سابق، ص: 275- 277.

6- يحدّد عبارات بسيطة لتبادل تحية	تبادل التّحية في الحياة اليوميّة، السؤال عن الحال والصحة والتوديع، طلب المعذرة، قبول المعذرة، وغيرها من العبارات المألوفة.
7- يفهم تعليمات كتابية بسيطة.	تعليمات تستخدم داخل الصف وخارجه.
8- يفهم معلومات عن عمر الأشخاص ومحلّ إقامتهم.	جُمل منتقاة من الجرائد والمجلات وغيرها.
9- يقرأ للحصول على المعلومات.	معلومات عن حالة الطقس، كتيّبات تعريفية بمدن أو أماكن تاريخية معروفة في العالم وفي الوطن العربي.
10- يحدّد المعلومات المهمّة فيما يقرأ.	اختيار الطعام من قائمة الأطعمة، اختيار فندق من دليل الفنادق، اختيار أفلام ومقاعد في السينما عبر الانترنت، فضلا عن فهم المعلومات البسيطة الواردة في نموذج تسجيل لفنادق وغيرها.
11- يفهم فحوى الجداول والبرامج.	جداول الأسعار، قوائم أطعمة، جداول وسائل النقل الجماعية، كتيّبات وغيرها...
12- يحدّد الكلمات ومجموعات الكلمات، البسيطة المستخدمة في الحياة اليومية بصورة متكرّرة.	السلام عليكم/ وعليكم السلام، مرحبا/ أهلا وسهلا، صباح الخير/ صباح النور، مساء الخير/ مساء النور، إلى اللّقاء/ مع السلامة/ في أمان الله...
13- يخمّن فحوى النّص الّذي سيقرأه انطلاقا من العنوان والصورة المصاحبة.	أنشطة ومهام ما قبل القراءة.
14- يحدّد المكان والزمن والأشخاص والموضوع الذي يرد في نص القراءة المدعوم بأدوات بصرية مصاحبة.	تُستخدم حوارات وقصصا، وغيرها من النصوص البسيطة والقصيرة مدعومة بعناصر بصرية.
15- يحدّد عناصر القصة التي قرأها.	العناصر العامة لقصة بسيطة مع تحديد الأشخاص والمكان والزمن.
16- يحدّد ترتيب وقوع الحدث فيما يقرأه.	
17- يميّز بين العبارات التي تدلّ على فترات مختلفة من الزمن في النصوص المكتوبة.	تستخدم كتالوجات وملصقات مصوّرة ترد فيها عبارات مثل: صباحا، مساء، في الليل، في

	منتصف الليل...
18- يربط ما قرأه مع حياته اليومية.	
19- يفهم الأسئلة التي تتعلّق بنصوص قصيرة وبسيطة قرأها.	
20- يفهم المعلومات المطلوبة في نماذج مراجعة أو نماذج تسجيل.	
21- يفهم التعليمات الأساسية لبرنامج من برامج معالجة الكلمات.	تعليمات أساسيّة حاسوبيّة مثل: ملف، نسخ، قص، لصق، طباعة، حفظ، إدراج...
22- يفهم نصوصا إرشادية تبيّن كيفية الذهاب من مكان إلى مكان آخر.	
23- يفهم رسائل قصيرة في بريد إلكتروني أو بطاقة بريدية.	
24- يفهم رسالة شخصيّة مكتوبة على أن تكون بسيطة وقصيرة.	
25- يخمّن المعلومات المحجوبة في نص يقرأه مستعينا بعناصر مفتاحية مقدَّمة.	من الممكن أن تكون هذه المفاتيح بصريّة أو تحريريّة.
26- يراعي النّبر والتّنغيم عند القراءة الجهريّة.	
27- يفهم العبارات الخاصة بالأعداد فيما يقرأه	استخدام الأعداد من 0 إلى 30 في سياقات تتعلّق بالعمر والمقدار وأرقام الهاتف وغيرها من السياقات المناسبة. العقود(10،20، 30، ...90)
28- يفهم العبارات التي تدلّ على الزّمن الواردة في نصّ أو حوارات يقرأها.	يجب التركيز على أيّام الأسبوع والأشهر الميلادية
29- يحدّد علاقات السبب والنتيجة في نصوص أو حوارات يقرأها.	التركيز على: لأنّ، لذلك...
30- يفهم وظائف أدوات الربط الواردة في نصّ القراءة.	و، ف، ثمّ، أو، أم، أيضا.

يبيّن الباحث أنّ الأهداف التعليمية من مهارة القراءة في هذا المستوي المحدد في الجدول، هي عبارة عن تلقي نشاط تعليمي بصري، يستقبل ويتناول مستعملو اللغة في هذا المستوى أنشطة

قرائية بغرض التوجّه العام، وللحصول على المعلومات، واتباع التعليمات والارشادات، بغرض الفهم الشامل(العام) للنصوص القصيرة والسهلة التي يقرأها، جملة فجملة، وينتقي الأسماء والكلمات المعروفة(تناولها في مهارة الاستماع)، وأسهل التعبيرات وأن يقرأ النصّ عدّة مرات إذا لزم الأمر.

- **المستوى الثاني: أ2(2A)، أنظر الجدول[1]:**

الأهداف	**توضيحات (عند الضرورة)**
1- يفهم العبارات التي تدلّ على الزمن فيما يقرأه	صباحا، مساء، ظهرا، ليلا، صباح الغد، الشهر القادم، السبت الماضي، الشتاء القادم، في الساعة السابعة صباحا.
2- يفهم رسائل بسيطة تلقّاها من أصدقائه	
3- يخمّن موضوع نصّ أو حوار قصير وبسيط	من الممكن استخدام نصوص أو حوارات مناسبة لمستوى الدارس عن الأسرة والمدرسة/ الجامعة والبيئة التي يعيش فيها وغيرها.
4- يميّز الهوايات في النّصوص التي يقرأها.	
5- يتابع نصّا مقروءا جهرا.	يُقرأ النّص بوضوح وبشكل بطيء وطبيعي.
6- يفهم العبارات التي تدلّ على العدد فيما يقرأه.	يقترح تقسيم العداد الى مجموعات وتوزيعها توزيعا معقولا الى وحدات وليست محاولة تدريسها في مرّة واحدة. من الممكن متابعة التقسيم التالي في تدريس الاعداد:
	الأعداد من 30 الى 40 الأعداد من 40 الى 50 الأعداد من 50 الى 60 الأعداد من 60 الى 70 الأعداد من 70 الى 80 الأعداد من 80 الى 90 الأعداد من 90 الى 100 مئة، مئتان، ثلاث مئة ... تسع مئة. الف، الفان، ثلاثة آلاف ... تسعة وتسعون الفا.

1- محمد حقي صوتشين، المرجع السابق، ص: 288- 290.

	مليون، مليار.
7 – يجد المعلومات الملموسة في نصوص يومية بسيطة.	على سبيل المثال : معلومات عن عنوان منتج في كتيّب، طعام معيّن في قائمة الأطعمة، مقدار الدّهن في مكونات غذائية، معلومات عن شخص في دليل الهاتف، معلومات عن أوقات مغادرة طائرة ووصولها أو قطار أو حافلة، فضلا عن تحديد معلومات عن ثقافة اللّغة الهدف.
8 – يرتب الأحداث الواردة في النّص الذي يقرأه.	مع الانتباه إلى عبارات تدل على الترتيب مثل: أولا، ثانيا، وأخيرا ف، قبل ذلك، بعد ذلك...
9– يحدّد العناصر الأساسية لقصص قصيرة ونصوص سردية	الإجابة عن الأسئلة الستّة وهي: ماذا؟ مَن؟ متى؟ أين؟ كيف؟ لماذا؟ مع استخراج الكلمات المفاتيح.
10– يربط بين علاقة السّبب والنتيجة فيما يقرأه.	لذلك، ف، لأنَّ.
11– يحدّد العبارات التي تدل على التفضيل.	استخدام أُفضِّل يفضّل... في سياق التّسوق أو اختيار طعام في المطعم أو اختيار فيلم في السينما...
12– يستنبط معلومات مهمّة من وسائل الاعلام.	أسماء، أرقام، صور في نصوص مقتبسة من مجلات وجرائد وكتلوغات وإعلانات...
13– يميز العبارات التي تفيد التمكّن.	يستطيع/ لا يستطيع.
14– يحدّد العبارات التي تدلّ على المقارنة.	المقارنة بين شخصين أو شيئين أو مكانين في سياقات أو أزمنة مختلفة.
15– يحدّد المكان والزمن والأشخاص والموضوع والسّبب والنّتيجة في قصة بسيطة يقرأها.	
16– يستنبط أفكارا ممّا قرأه	على سبيل المثال يستنبط الدارس من الجملة: زرت برج إيفل السّنة الماضية المعنى التالي: "كنت في باريس قبل سنة".
17– يفهم نصوصا قصيرة وبسيطة مدعومة بالرّسوم والصّور والجداول.	لوحات تتضمن تعليمات ومعلومات بسيطة، جداول ورسوم تتضمن نسبا وأرقاما بسيطة...
18– يفهم تعليمات البسيطة عن كيفية الذهاب	يمكن استخدام لوحات ومخططات لمحلات

من مكان إلى آخر.	تجارية ومكاتب بريد ومستشفيات تبيّن فيها الأقسام والأجنحة، بالإضافة من الممكن العمل مع إشارات المرور (مثل: قف!انتبه! انعطف يمينا، ممنوع الوقوف، وغيرها من التعليمات).
19- يحدّد عنوانا مناسبا لما قرأه.	
20- يعثر على معاني المفردات التي لا يعرفها فيما يقرأه.	تدريب الدارس على استخدام قواميس أبجدية مناسبة لمستواهم، ولا يُتوقّع في هذه المرحلة استخدام قواميس معتمدة على جذور المفردات، ويتعيّن تدريب الطلاب على تخمين معنى المفردات من السياق.
21- يحدّد الفكرة الرئيسية لنص أو حوار بسيط قرأه.	
22- يقرأ بسلاسة.	المتوقع هنا قراءة الدارس نصّا في موضوع معروف قراءة سلسة.
23- يخمن مواصلة أو نتيجة حدث يقرأه.	
24- يخمن موضوع شعر قصير وبسيط.	يجب اختيار قصائد لا تتضمن محسنات بديعية وبلاغية صعبة[مجازية] ولا تلك التي تحتوي على مفردات غريبة.
25- يفهم أخبارا قصيرة بسيطة نشرت في إحدى الصحف.	المتوقع هو أن يفهم بعض الأخبار المنشورة في صحف أو مجلات منطلقا من الصّور المصاحبة على أن يكون الموضوع شائقا[مشوّقا].
26- يميّز بين عبارات اللباقة فيما يقرأه.	أنماط الخطابات الرسمية أو غير الرسمية في بيئات اجتماعية مختلفة.
27- يميّز بين أدوار اجتماعية مختلفة.	
28- يميّز بين خطط من المتوقع أن تتحقّق مستقبلا.	س، سوف.
29- ينتبه إلى النّبر والتّنغيم في القراءة الجهرية.	
30- يفهم رسائل شخصية وملاحظات بسيطة.	
31- يحدّد الكلمات المفاتيح في النّص المقروء.	

32- يميّز بين أنواع مختلفة من النّصوص.	يجب اختيار نصوص ملائمة للمستوى.
33- يأخذ ملاحظات عند القراءة.	
34- يتابع التّرجمة الكتابيّة لِلَقْطة من فيلم تتناسب مع مستواه.	من المفروض أن تنساب هذه الترجمات الجارية باللغة الهدف بشكل بطيء.
35- ينقل الأحداث ممّا قرأه وذلك بعباراته وجمله الخاصة.	من الممكن الاستعانة بالدراما والصور والايماءات وحركات الجسم وغيرها من المعينات.
36- يربط بين علاقات السّبب والنّتيجة فيما يقرأه	لذلك، ف، لأن.
37- يفهم وظائف ادوات الربط الواردة في نص القراءة .	و، ف، ثم، أو، أم، أيضا، لكن، لأن، لذلك، مع ذلك، وهكذا، بعد ذلك.

يوضح الباحث في الجدول أهدافا أخرى للقراءة، هي الوصول بالمتعلّم الأجنبي للغة العربية إلى فهم نصوص قصيرة وسهلة، عن موضوعات مألوفة، ومحدّدة، تستخدم فيها اللغة اليومية، السائرة، التي تتعلّق بالحياة اليومية، مع أمكانية استخلاص بعض النتائج البسيطة من بعض المكاتبات والمراسلات. كما يستطيع أن يقرأ النصوص القصيرة السهلة التي تتضمن الحصيلة اللغوية المتكرّرة، وعددا لا بأس به من الكلمات المعروفة. كما يستطيع أن يتعرف على الأسماء والكلمات والتعبيرات الأساسية المألوفة، والموجودة في مختلف المعلومات المتعلقة بمواقف الحياة اليومية.

1-5- اقسام القراءة:

1-5-1- القراءة الصامتة[1].

أ-تعريفها:

هي القراءة التي تعتمد على الادراك البصري الذي يترجم الى وعي ذهني مباشرة دون نطق[2].

ب - مزاياها :

- اقتصادية فعامل السّرعة وتوفير الوقت اساسي فيها.

1- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشوّاف، القاهرة، د ط، 1991م، ص: 43.

2 - ابراهيم عبد المجيد، ابراهيم عبد المجيد، اللغة العربية وأصول تدريسها لدورات المعلّمين التّدريبيّة، مطبعة وزارة التّربيّة، بغداد، العراق، 1977، ص: 14.

– تمنح القارئ احساسا بالحرية.

– تساعد على تربية الذهن والتأمل والتركيز والتوفر على التحليل والتقويم وتعين على الفهم.

– تستر عيوب النطق لدى القارئ الذي يعاني من مشكلات خلقية في اللسان وتعفيه من عناء الحرج امام الأخرين.

– قراءة وظيفية يعتمد عليها الانسان في تحصيل المعرفة.

– تساعد في زيادة الثّروة اللغوية والفكرية للقارئ إذ أنَّه فيها لا ينشغل فيها بالنطق بل ينصرف الى التحصيل بكليته.

ج– عيوب القراءة الصامتة:

– تساعد في شرود الذّهن وعدم التركيز والانصراف الى التفكير في امور بعيدة عن موضوع القراءة.

– لا تساعد على اكتشاف عيوب النطق.

– ذات آثار نفسية واجتماعية مهمه إذا لم تضبط ممارسته بشكل طبيعي.

– تؤدي في بعض الأحيان الى توارث الأخطاء اللغوية.

– تحرم القارئ من متعة الايقاع ولذة الالقاء.

1–5–2–القراءة الجهرية[1].

أ– تعريفها:

هي تحويل الرّموز الكتابيّة الى رموز صوتيّة عن طريق النّطق مع حسن الأداء والفهم[2].

ب– مزاياها:

– تدريب المتعلّم على اخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة والنّطق نطقا سليما.

– ضبط الحركات في أواخر الكلمات.

– الوقف في المواطن المناسبة باعتدال.

– تمثيل المعاني من خلال تغيير الصّوت.

– تكشف القراءة الجهريّة عن عيوب القارئ في نطق الألفاظ والتّراكيب وفهم الأفكار.

– تُعين القراءة الجهريّة على التذوّق المدّخر فيها.

---

1 – المرجع السابق، ص: 14.

2– ينظر: نايف سليمان وآخرون، تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار صفاء، عمّان، ط1، 2001م، ص: 22.

– القراءة الجهريّة لها جوانب إيجابية من النّاحيّة النّفسيّة والاجتماعيّة.

ج– عيوب القراءة الجهريّة:

من خلال خبرتنا في ميدان التّعليم لاحظنا:

– اذا لم تضبط القراءة الجهريّة ضبطا صحيحا أيّ في مواطنها الملائمة فإنها تؤدّي إلى التّشويش على الاخرين.

–تحدّ من حريّة القارئ فهو لا يستطيع ممارستها إلاّ في أوقات محدّدة وأماكن معّينة.

– تستغرق وقتا أطول وبالتّالي فإنّها ليست اقتصاديّة وتحتاج إلى جهد في الاعداد والأداء.

– يرى بعض خبراء التّربية وعلم النّفس خلافا لآخرين أنّ القراءة الجهريّة فيها تشتيت للجهد بين الأداء والفهم.

2– مهارة الكتابة.

رغم الاختراعات العديدة والمهمّة التي تنسب للإنسان، تبقى الكتابة من وجهة نظرنا من أهم الإنجازات التي وفق إليها الانسان على وجه الأرض قاطبة، كونها الوسيلة التي تم من خلالها حفظ التراث الإنساني السابق[1] من الاندثار؛ كما هي اليوم أداة الاطلاع على كل ما ينشر في مختلف المطبوعات، كتبا، بحوث علمية وأكاديمية، مجلات، جرائد، من طرف عدد كبير من البشر في العالم، من أجل إيصال الأفكار والمعلومات والمشاعر إلى من يقرأ ما يكتب، وبالتالي فلا بد أن تتضمن كل مقاربة بيداغوجية تعتمد الكفاية التواصلية في تعليم اللغات الأجنبية، مهارة الكتابة.

2–1– مفهوم الكتابة:

–في المعجم العربي:

جاء في لسان العرب:" الكِتابُ: معروف، والجمع كُتُبٌ وكُتْبٌ. كَتَبَ الشّيءَ يَكْتُبه كَتْباً وكِتاباً وكِتابةً، وكَتَّبه: خَطَّه"[2]

ويقول القلقشندي[*]في كتابه صبح الأعشى في صناعة الإنشا: " الكتابة في اللغة مصدر كتب يقال كتب يكتُب كَتْبا كتابًا وكتابةً ومكتبة وكتبة، فهو كاتب، ومعناها الجمع؛ يقال: تكَتَّبت القومُ إذا

1– ينظر: محمود عباس حمودة، دراسات في علم الكتابة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2001، ص:7.

2– ابن منظور، لسان العرب، مادة (كتب)، مج: 5، مرجع سابق، ص: 3816. وينظر أيضا: الطاهر أحمد الزاوي، مرجع سابق، ج: 1، ص: 774.

اجتمعوا، ومنه قيل لجماعة الخيل: كَتِيبة، وكَتَبَتْ البغلةُ إذا جَمعتَ بين شُفْرَيها بحَلْقة أو سيْر ونحوه، ومن ثَمَّ سُمِّي الخطُّ كتابة لجمع الحروف بعضها إلى بعض كما سمي خَرْز القربة كتابةً لضم بعض الخُرَز إلى بعض. قال ابن الأعرابيّ: وقد تطلق الكتابة على العلم، ومنه قوله تعالى: ﴿ أَمْ عِنْدَهُمُ الْغَيْبُ فَهُمْ يَكْتُبُونَ ﴾ [الطور: 41]؛ أي يعلمون" [1]

-اصطلاحا:

الكتابة باختصار" تحويل الأفكار الذّهنيّة إلى رموز مكتوبة".[2] وممّا يدنو من هذا التعريف مختصرا أيضا، ما ورد بأن الكتابة عمليّة تحويل الرموز من خطاب شفويّ إلى نصّ مطبوع.[3] ولكن بخلاف هذا الاقتضاب في التعريفين الأخيرين يأتي التعريف الآتي الذي يوضّح تفاصيل مهارة القراءة حينما يقول:" الكتابة عملية معقدة، في ذاتها كفاءة أو قدرة على تصور الأفكار، وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحوًا، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق الطّلاقة، مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابع وتتدفّق، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب الّتي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير." [4]

نلاحظ على التعريف الأخير أنّه قد تضمن أساسيات العمليّة الكتابيّة بكلّ تفاصيلها كما يبيّنها ابراهيم الفوزان، حيث تمرّ -بحسبه- هذه العمليّة عبر مستويات ثلاث:

- المستوى الأول للكتابة عبر التمرّن على رسم الحروف، الذي تضمّن المهارات الحركيّة التي تختصّ بالنواحي الشّكلية الثابتة في لغة الكتابة، عن طريق رسم الحروف العربيّة، بتوظيف علامات الترقيم العربيّة.

- المستوى الثاني هو التّعبير المحدود، هذا المستوى حالة وسط، أي انتقاليّة، حيث توصل بين عمليّة تشكيل الحرف ورسمه، ومستوى حريّة المتعلّم في التّعبير المطلق كتابة، أي هو مستوى يتدخّل المعلّم توجيها، كما في التعبير الكتابي في وصف مشهد من المشاهد عبر صورة معيّنة.

---

1 - أحمد القلقشندي أبو العباس، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، ج1، دار الكتب المصرية، القاهرة، د ط، 1922م، ص: 51.

2 - عبد الرحمان بن ابراهيم الفوزان، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوبتها، مرجع سابق، ص:205.

3 - ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، مرجع سابق، ص: 189.

4 - ينظر: محمد محمود موسى، الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، دار ابن الجوزي، القاهرة، ط1، 2002م، ص: 347.

– المستوى الثالث هو التعبير الكتابي المطلق، حيث يترجم المتعلّم بكل حريّة ما يجول في ذهنه من أفكار، إلى حروف مكتوبة، تعبيرا منه عمّا يريد الافصاح عنه، وهذا المستوى مرحلة عقليّة بحتة، وهذا يسمّى التّعبير الكتابيّ المتطوّر، ومنه الكتابة في المجال الفنيّ. [1]

ورغم القيمة التعليمية لهذا النوع من الكتابة ألاّ أننا نجد من الباحثين في هذا المجال من يؤكد على أن مهارة الكتابة يمكن تصنيفها إلى صنفين فقط هما: القراءة الآليّة والعقليّة، ويقصد بالجانب الآلي إتقان المتعلم للإملاء، أمّا الصنف الثاني فهو معرفة المتعلّم بالقواعد التركيبيّة والمورفولوجيّة للغة المُتعَلَّمة، ثم كفايته على صياغة آرائه صياغة صحيحة [2].

2-2-الأهميّة التعليميّة لمهارة الكتابة:

إذا كانت المهارات الثلاثة السابقة التجسيد الشفاهي للغة عموما، فإن مهارة الكتابة هي التجسيد المادّي للّغة عبر الرموز المختلفة التي تتشكل من خلالها اللغة على المستوى المادي، وهي الغالية القصوى التي ترجى من العملية التعليميّة للّغات، بسبب ميزتها التواصلية التي لا تتعوض بين الكاتب ومن يكتب إليهم، حيث تعدّ أرقى الطرق النّي توصل إليها الانسان ليجعلها مكان تخزينه مختلف التجارب والخبرات والابداعات ليتشارك بها مع الآخر القريب منه أو البعيد.

ولكن ما يهمنا هنا هو البعد التعليمي لهذه المهارة، وبالأخص في تعليم اللغات الأجنبية، باعتبار أن الوصول بمتعلم اللغة الأجنبية إلى تحقيق هذه الكفاية هو غاية ما تصبو إليه العملية التعليمية، بجعل هذا المتعلّم متقنا لها بالدرجة نفسها في مهارتي الحديث أو القراءة؛ فإذا اعتبرنا الكلام وسيلة أساسيّة في التواصل بين المتعلم والآخر، المختلف عنه لسانا، لإيصال أفكاره ووجدانياته تحقيقا لأغراضه المتعدّدة، واعتبرنا أيضا مهارة القراءة عملية عكسية للكلام بكونها وسيلة يسافر بها صاحبها ليصل إلينا رغم بعد المسافة والزمن[3] وتباين الثقافات، فإن مهارة الكتابة

---

1 – عبد الرحمان بن ابراهيم الفوزان، إضاءات لمعلّمي اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 1432هـ/ 2011م، ص: 180-181.

2 – عبد الله عبد القادر، محمد، الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة في تعليم وتعلّم العربيّة لدى حفظة القران الكريم الناطقين بغيرها شمال شرق كينيا نموذجا، رسالة دكتوراه، في علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، اشراف: حسن عثمان عبد الرحيم، جامعة افريقيا العالميّة، معهد اللغة العربيّة، الخرطوم، السودان، 1436هـ/2015م، ص: 94.

3 – ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004 ص:189.

تعتبر أسمى ما توصل إليه تفكير الانسان[1]، حيث انتقل بها من اللاتاريخي إلى التاريخ، فبداية التاريخ الحقيقي للإنسان كان مع ابداعه لهذه الوسيلة. وإذا كان لّلغة في حياة الإنسان وظيفتان أساسيتان هما الاتصال وتسهيل عملية التفكير، فإن تعليمية الكتابة يجب أن تؤدي هاتين الوظيفتين، أيبأن يكون التعبير الكتابي وسيلة من وسائل الاتصال، وهو دور وظيفي في الكتابة، كما أنه ترجمة للفكر وتعبير عن النفس في الوقت ذاته، وهذا اتجاه أدبي وإبداعي في الكتابة[2]

إن بقاء تراث هذا الانسان تعلّما وتعليما، مرهون بهذه العملية وانعدامها زوال لإفادته من هذا التراث، ولا وسيلة فعالة لذلك إلاّ الكتابة صيانة ونقلا وتطويرا لتراث لما اخترعه وتعّلمه الانسان، ومن أهم ذلك التراث كله اللغة.

من هنا تبرز القيمة التعليمية لمهارة الكتابة، إنها أداة وغاية في الوقت نفسه، ففي قاعات التعليم يتطلع المتعلم الأجنبي للغة العربية إلى تمكنه من هذه الكفاية، بأن يصبح يكتب هذه اللغة كما يتحدّثها ويقرأها، وهذا الهدف يتحقق أيضا باللغة كتابة فهو يتعلم اللغة بكتابتها، بأن يلتقط الكلمات ومعرفة التراكيب ثم استعمالها "والكتابة وإن كانت مهمة كوسيلة من الوسائل الاتصال والتعبير عن النفس والفكر، فإنها مهمة أيضاً في حجرة الدراسة حيث يتطلع الدراس للغة العربيّة إلى القدرة على أن يكتب بها كما يتحدث ويقرأ. إن الكتابة أيضاً وسيلة من وسائل تعليم اللغة.

فهي تساعد الدراس على التقاط المفردات وتعرف التراكيب واستخدامها، كما أنها تسهم كثيراً في تعميق وتجويد مهارات اللغة الأخرى كالحديث والقراءة والاستماع أيضاً باعتبار كتابة الإملاء نوعا من أنواع التدرب على الاستماع... ولقد ذكر كثير من علماء تدريس اللغات أن الطلاب الذين يقضون وقتاً كافياً في تعليم القراءة والكتابة باللغة الأجنبية تكون لديهم معلومات وافية عن اللغة ويتمكنون من توظيف هذه المعلومات مما يسهل عليهم استخداماً صحيحاً. كما أن خبراء القراءة ينظرون إلى الكتابة كنشاط مرغوب فيه من وجهة نظرهم. فبتركيز الانتباه على شكل الكلمات والعبارات تساعد الكتابة الدراس على التمييز، وبناء القدرة على تذكر الأشكال الكتابية وعلاقاتها مما يسهل عملية القراءة."[3]

---

1 – ينظر: محمود الكامل الناقه، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه – مداخله– طرق تدريسه، مرجع سابق، ص: 233.

2 – ينظر: المرجع نفسه، ص: 234.

3 – المرجع نفسه، ص: 230.

وقد تزداد أهمية الكتابة في المستويات المتقدمة من تعليم اللغة حيث يحتاجها المتعلّم ليعبر بها عن مستواه في دراسة اللغة، وقد يحتاجها ليسجل بها معلوماته عن اللغة، كما قد يحتاجها للتعبير عن نفسه كتابة فيما يتصل دراسة اللغة وثقافاتها وآدابها، ومع أهمية الكتابة كمهارة لغوية وكوسيلة من وسائل التعلم وأداة من أدوات الإنسان في الاتصال والتعبير عن النفس وحفظ التراث إلا أنها لا تلقى في تعليم اللغات الاجنبية الاهتمام المناسب خاصة مع ظهور الاتجاهات الحديثة في تعليم هذه اللغات والتي تركز على الجانب الشفوي منها أكثر من الجوانب الأخرى مثل المدخل السمعي الشفوي[1].

كما أن الشكوى عادة ما ترتفع من الضعف في كتابة اللغة الأجنبية وتقدم الدارسين البطيء فيها،" ولعل هذا الضعف لا يرجع إلى صعوبة الكتابة باللغة الأجنبية بقدر ما يرجع إلى قصور في طرق التدريس وفي البرامج المعدة لتعليم الكتابة وعدم الإعداد الكافي لتعليم الكتابة، وقلة المساعدات المقدمة للدارسين التي توجههم نحو كيفية تطوير كتابتهم، والنقص في التدريب المنظم في المراحل الأولى من دراسة اللغة وانخراط الدارسين في الكتابة دون غرض أو هدف أو دوافع، وتقديم موضوعات غير مناسبة للكتابة، أو إجبار الدارسين على الكتابة الحرة قبل أن يصلوا إلى درجة كافية من السيطرة على اللغة. لكل هذا وجب الالتفات إلى الكتابة مفهوما وهدفا وطريقة."[2]

فالكتابة إذن بهذا المعنى إحدى المهارات الأساس بالنسبة لمتعلمي اللغة العربية من غير أهلها، وبالتالي فمن الضروري الاهتمام بها وتنميتها لديهم، لأنها تمكنهم من إمكانية يصال ما يجيش في أذهانهم وخواطرهم إلى الآخر، بكل دقّة وتركيز لاحتوائها على قدر كبير من التروي لإدراك المتعلّم للغة العربيّة بوجود من سيقرأ له، وبالتالي سيبذل قصارى جهده لإيصال كل ذلك بطريقة مثلى.

من هنا كانت الكتابة وسيلة بيداغوجية مهمّة إلى جانب الوسائل الأخرى، بالنسبة لهذا المتعلم، لأنه يخزن بها ما يتعلّمه أوّلا، وطريق يكشف عن قدرات المتعلمين المعرفية، وخاصة الإبداعية منها كالمجالات الأدبية، وثالثا هي وسيلة تقييميّة من خلال الامتحانات الكتابية، وهنا تتطلب مهارة الكتابة قدرا كبيرا من العمليات المتداخلة والمعقدة في آن، كالتفكير والانسجام

1 – ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربيّة بلغات أخرى، سلسلة بحوث اللغة العربية وآدابها، معهد البحوث العلميّة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، م ع س، ط 1، 1422(2001م)، ص: 262.

2– المرجع نفسه، ص: 231.

الحركي، لا تقل أهميّة عمّا تتطلّبه المهارات الأخرى كمهارة الكلام مثلا، عندما يقوم متعلم اللغة من غير العرب بعملية ترجمة مختلف الأفكار إلى رموز شفاهية، أثناء الكلام، لمّا يبذل هذا المتحدث أو في حالة كاتب كلّ ما بوسعه حتى يكون في وصع يسمح للآخر المستمع أو القارئ إمكانية الفهم لما يريده ان يوصله إليه من قصد.

وفي ذلك كله من المجهود العظيم الذي يبذله متعلم اللغة العربية من غير أهلها وهم منغمس في اللغة الذي لا يمكن الاستهانة به، أو التقليل من قيمته، لتشابك التفكير الذهني والعناء الجسمي الذي يلائم بين القدرة على رسم الرموز، وعلامات الترقيم في الكلمة الواحدة ثم في الكلمات المتعدة وأخيرا في التعبير المتسلسل المنسجم ليكون في الأخير نصا مفهوما للقارئ وبالأخص إذا كان هذا المتعلم للغة العربية في المستوى الأول الذي ذكرناه سابقا.

وبالرغم من هذه الأهمية لمهارة الكتابة، وحاجة المتعلمين من غير العرب للغة العربية لها، إلاّ أنّ الاعتناء بها في المضامين البيداغوجية لتعليم اللغة العربية – في نظرنا– لم يعط لها الأهميّة الضروريّة،بسبب انصراف أغلب المشتغلين في هذا الميدان إلى التركيز على الجانب الشفوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها واهمال مهارة الكتابةنظرا لتعقيدها وصعوبتها[1]

هذا ما دفعنا إلى أن نتناول مهارة الكتابة بالدرجة نفسها التي تناولنا بها المهارات الأخرى، وذلك بالبحث في الأهداف التعليمية لمهارة الكتابة كما يأتي في العنصر الموالي.

2–3– الأهداف التعليميّة لتعليم مهارة الكتابة:

من خلال تجربتنا في ميدان التعليم وبالأخص تعليم اللغة العربية، وبحثنا في رسالتنا هذه، أدركنا أنّ الغاية الكبرى في تعليم مهارة الكتابة، التي يصبوا إليها دعاة المقاربة التواصلية في تعليم اللغات هي أن يصل المتعلم للغة واللغة الأجنبية خاصة، إلى درجة يكون فيها قادرا على أن يتحدّث عما يفكر فيه وما يشعر به تجاه مختلف القضايا، باستعمال الرموز المكتوبة، وإذا لم يصل المتعلّم إلى أن يترجم أفكاره ومشاعره وايصالها لمن يتعامل معه، عبر مادة لغويّة مكتوبة، صحيحة، فإن هذه الكفاية تبقى غير محققة لديه.

يعتبر نقل الأفكار والمشاعر إلى رموز مكتوبة بلغة تخالف اللغة الأصلية للمتعلّم من أصعب المهارات اثناء العمليّة التّعليمية لاشتمالها على باقي المهارات اللغويّة " إنّ الحديث عن

1– ينظر: المرجع السابق، ص:212.

مهارة الكتابة وإتقانها هو حديث عن اللغة برمّتها"[1]، لذا على المعلّم أن يبذل مزيدا من الجهد ويعطي كل الفترة الزمنيّة الضرورية التي تحتاجها هذه العمليّة، من أجل الوصول بالمتعلّم إلى مرتبة يشعر فيها أنه فعلا متملّك لناصية الكتابة.

ونظرا لتشابك هذه المسائل كلها، على معلّم اللغة الأجنبية أن يكون له من الخبرة للوصول بالمتعلم بالتدريج إلى التّمكن من هذه المهارة من خلال:

-أن يطلب من المعلّم بألاّ يشغّل المتعلمَ في حصّة التعبير الكتابي، بمضامين لغويّة جديدة، خشية أن تستغل حصّة التعبير الكتابي في شرح الكلمات الجديدة والتّمرّن على أبنيتها النّحوية، وبالتالي تنحرف الحصة التعلّميّة عن غرضها الأساس ألا وهو التّعبير الكتابي.

- أن يطلب من المتعلم استخدام المادة اللغويّة نفسها التي تناولها في المهارات السابقة (الاستماع، والكلام، والقراءة)، في التعبير كتابيا عن أفكاره ومشاعره.

- التركيز على أن يلمّ المتعلّم بعلامات الترقيم باعتبارها من أهم العلامات في كتابة الأجزاء الاملائية والخطية كونها إشارات توضع بين أجزاء الكلام المكتوب، لأنها جزء أساس من نظام الكتابة العربية[2].

أمّا محمود كامل الناقة[*] فيحصر أهداف تعليم مهارة الكتابة في شيء واحد رئيس هو تحكّم المتعلّم لمهارة الكتابة في كيفية عمل نظام[3] بناء الجملة العربية أثناء الكتابة، بحيث يستطيع القارئ العربيّ فهمَه. رغم أنّه يؤكد في الوقت ذاته على أنّ هذا الهدف الرئيس لا يمكن الوصول إليه إلاّ بضرورة المرور على أهداف مرحلية، يتحتّم على معلّم هذه المهارة تعليمها لمتعلّم الكتابة المرور بها حتّى إتقانها، منها ما يرتبط بشكل الكتابة كآليّة الكتابة، من حروف وأشكالها، والخط وسلامته، القواعد الاملائيّة والاحاطة بأساسياتها، ومنها ما يعود إلى مضمون الكتابة أي الأفكار المتضمنة فيها، وقدرة الكاتب على ترجمتها إلى لغة واضحة ومناسبة للموضوع.

ولكننا نعتبر أن هذه التوضيحات – رغم أهميتها– تبقى نظريّة لا يبين طريق تعلّم الكتابة بها جيّدا، لمتعلم اللغة العربية من غير أهلها، ولذلك –بعد كلّ هذا–نميل أيضا إلى اعتماد ما تبنّاه

1– رائد عبد الرحيم، امتحان الكفاءة العالمي للغة العربية للناطقين بغيرها مهارة الكتابة انموذجا، أعمال المؤتمر الدّولي الأول، إسطنبول، 2015، المرجع سابق، ص: 26.

2– سليم سلامة الروسان، قواعد الكتابة والترقيم والخط، دار جهينة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2006، ص: 27.

3– ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، المرجع السابق، ص: 169.

الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات في تحديد **الأهداف التعليمية للكتابة** في منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها على المستوى أ1 وأ2(A1)/(A2)[*]، حيث يقدم لنا الطريقة العمليّة لتمكين متعلّم اللغة العربية منها فعليّا، كما يأتي مبيّنا في الجدول:

2-3-1- الأهداف التعليميّة لمهارة الكتابة حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات . في المستوى الأول: أ1(A1)، من مهارة الكتابة، أنظر الجدول[1]

الأهداف	توضيحات (عند الضرورة)
1-ينسخ أصوات اللغة العربيّة كتابة.	يكون التركيز على الأشكال التي تتّخذها حروف اللغة العربية في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها. وكذلك الحروف المشابهة كتابة وهي: / ب ت ث/، / ج ح خ/، / د ذ/، / ر ز/، / س ش/، /ص ض/، / ط ظ/، / ع غ/، / ف ق/.
2- يستخدم علامات الترقيم الأساسية	نقطة(.)، فاصلة(،)، علامة الاستفهام(؟)، علامة التعجب(!).
3- يكتب أصواتالعربية التي سمعها.	أنشطة إملائية بقراءة بطيئة ومكرّرة.
4- ينسخ نصوصا قصيرة تتعلق بالحياة اليوميّة.	يكتب نصوصا أو حوارات تتكوّن من عبارات وجمل.
5- يملأ نماذج شخصيّة.	نماذج تطلب فيها معلومات شخصيّة مثل: الإسم واللقب، اسم الوالد اسم الوالدة، محل الميلاد، العمر، المهنة، البلد، العنوان البريدي، البريد الالكتروني، الموقع على الشّبكة...
6- يكتب رسائل قصيرة.	رسائل الكترونية أو بطاقات بريديّة أو رسائل نصيّة قصيرة عبر الهاتف بمناسبات مختلفة مثل: عيد الميلاد، عيد الأم، الأعياد الدينية، أو الوطنيّة، ذكرى الاحتفال بالزواج وغيرها من المناسبات، وكذلك توجيه دعوة للمشاركة

1- ينظر: محمد حقي صوتشين، المرجع السابق، ص: 282-283. محمود كامل الناقة، أساسيات تعليم اللغة العربية لغير العرب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد الخرطوم الدّولي للغة العربيّة، الخرطوم، السودان، 1978م، ص:152.

	بالاحتفال بمناسبات أو حفلات خاصّة. فضلا عن كتابة رسائل شخصية تقليدية.
7 –يكتب رسائل أو ملاحظات تواصليّة بسيطة عن حاجات أو أوضاع يوميّة.	قائمة التّسوّق، رسالة شكر، رسالة الاعتذار، أو ملاحظات قصيرة مثل: (كتابة معلومات عن موعد لقاء ومكانه مع شخص ما).
8 –يكتب حوارات ونصوصا بسيطة وقصيرة.	
9- يكتب إجابات عن حوارات أو نصوص بسيطة وقصيرة.	
10- يعرّف بنفسه كتابة.	جمل بسيطة عن البيت والدراسة والعمل والإقامة...
11- يعبّر عن أوضاع الحياة اليوميّة كتابة.	أوضاع مختلفة عن نفسه وأصدقاءه وأسرته وأقاربه...
12- يصف المكان الذي يعيش فيه وبيئته بعبارات بسيطة كتابة.	من المتوقّع استخدام صفات مثل: قريب من، بعيد من، جميل، حار، بارد، إلخ، بالإضافة إلى الألوان الأساسية، وظروف المكان مثل: تحت، فوق، أمام، خلف...
13- يكتب معلومات شخصية للآخرين.	ملء نماذج تعريفية عن الآخرين تتضمن اسم الشخص ولقبه ودراسته وعدد الإخوة والأخوات والهوايات والمكان الذي يعيش فيه وغيرها من المعلومات. ومن الممكن أن تتضمن النماذج عددا من الأسئلة يطرحها الدارس على زميله/ زميلته للحصول على معلومات عنه/ عنها.
14- يعد جداول ورسوما ببيانات بسيطة.	تحويل نصوص بسطة إلى جداول أو رسوم بينية.
15- يستخدم عبارات تدلّ على الزّمن في التعبير التحريري.	يركّز على أيام الأسبوع والأشهر الميلادية.
16- يعبّر عن معلومات تتضمن الأعداد والأرقام في لإنشائه.	اعداد من 0 إلى 30 في سياقات تتعلّق بالعمر والمقدار وأرقام الهاتف، وغيرها من السياقات المناسبة. العقود (10، 20، 30...)
17- يضع المعلومات المهمة الواردة فيما قرأها	

أو سمعها في قوائم.	
18- يكمل المعلومات المحجوبة مستعينا بمفاتيح بصرية أو تحريرية.	أنشطة مثل: حل الكلمات المتقاطعة، تكوين قوائم أو جداول مستعينا بصور أو مفاتيح تحريرية.
19- يكتب حسب وقوع الأحداث وتسلسلها.	ترتيب جمل مستقلة لقصة بسيطة وقصيرة مستعينا بالبصريات، ومستخدما عبارات تدلّ على التسلسل والترتيب مثل: أولا، ثانيا، بعد ذلك، وأخيرا...
20- يكتب جمل بسيطة انطلاقا من مواد بصرية.	أنشطة إنشائية حرّة لحدّ ما.
21- يستخدم أدوات الربط عند ربط الكلمات ومجموعات الكلمات والعبارات والجمل.	و، ف، ثمّ، أو، أم، أيضا.

في هذا المستوى من تعليم أهداف مهارة الكتابة، يوضح الباحث أن المتعلم يكون قادرا على أن يكتب جملا وتعبيرات بسيطة منفصلة، عن نفسه وعن شخصية أخرى، وعن سكناهم وعملهم بتعبيرات وجمل بسيطة كذلك.

- في المستوى الثاني: أ2(2A)، من مهارة الكتابة، أنظر الجدول[1]

الأهداف	**توضيحات (عند الضرورة)**
1- يملأ نماذج شخصية بشكل مناسب.	الاسم واللقب، الجنسية، تاريخ الميلاد، محل الميلاد، اسم الوالد، اسم الوالدة، المستوى التعليمي، المهنة، الاهتمامات الشخصية...
2- يكتب نصوصا قصيرة عن نفسه وهواياته وعمله وحياته الدراسية.	
3- يكتب ملاحظات قصيرة اعتيادية أو طارئة.	موعد اللقاء مع شخص، وقت اللقاء، الذهاب من مكان إلى مكان آخر، ملاحظات شخصية، تقديم طلبات.
4- يعبر عمّا يعجبه وما لا يعجبه.	ما يعجبه وما لا يعجبه من الحيوانات والفواكه والخضروات وغيرها.
5- يكتب عمّا يفضله وعمّا يريده.	أفضّل، أحبّ، / لا أحبّ، أريد/ لا أريد.

1- محمد حقي صوتشين، المرجع السابق، ص: 297- 299.

6- يكتب نصوصا قصيرة عن أسرته.	أفراد الأسرة وأعمالهم ومهنهم وهواياتهم...
7 – يكتب عن خططه ومشاريعه المستقبلية.	
8 – يستخدم عبارات تدل على الزمن في انشائه.	صباحا، مساء، ليلا، ظهرا، صباح الغد، الشهر القادم، السبت الماضي، الشتاء القادم، في الساعة السابعة صباحا...
9- يصف الناس والاشياء والأماكن في إنشائه.	
10- يكتب معلومات تتضمن الاعداد والارقام.	تبادل المعلومات عن الأسعار أثناء التسوّق، طلب معلومات حول مقدار شيء ما وغيرها من السياقات الخاصة بالأرقام والأعداد. يقترح تقسيم الاعداد إلى مجموعات وتوزيعها توزيعا معقولا إلى الوحدات وليست تدريسها مرّة واحدة. من الممكن متابعة التقسيم التالي في تدريس الأعداد: . الأعداد من 30إلى 40. . الأعداد من 40إلى 50. . الأعداد من 50إلى 60. . الأعداد من 60إلى 70. . الأعداد من 70إلى 80. . الأعداد من 90إلى 100. . مائة، ماءتان، ثلاث مائة، ...تسع مائة. . ألف، ألفان، ثلاثة آلاف،..تسعة وتسعون ألفا. . مليون، مليار.
11- يكتب رسائل قصيرة وبطاقات بريدية.	
12- يكتب شعرا على مستوى بسيط.	ليس من الضروري مراعاة الوزن أو القافية. ومن أفضل طرق ابداع القصائد استخدام أساليب الدراما الإبداعية في التكوين.
13- يملي ما يستمع إليه أو يقرأه إملاء صحيحا.	
14- يراعي قواعد الاملاء في إنشائه.	والاملاء هنا يشمل طريقة كاتبة الحروف العربية متصلة بعضها ببعض، أو منفصلة عنها في

	بعض الحروف واستخدام علامات الترقيم، والاملاء الاستثنائي لبعض الكلمات والعبارات مثل: الله، هذا، هذه، ذلك، أنا، على، عليّ، فضلا عن عدد من الحالات في كتابة الهمزة...
15- يؤلِف نصوصا قصيرة عن حياته وتجاربه في الماضي.	مثلا نصوصا عمّا فعله أمس أو الأسبوع الماضي أو في أثناء الإجازة الماضية أو الأعياد الماضية...
16- يربط بين علامات السبب والنتيجة في إنشائه.	لذلك، ف، لأنّ...
17- يعبّر عمّا يستطيع أن يفعله وعمّا لا يستطيع أن يفعله.	يستطيع/ لا يستطيع.
18- يقوم بالمقارنة في انشائه.	المقارنة بين شيئين أو شخصين أو مكانين في سياقات أو أزمنة مختلفة...
19- يدوّن يوميات بجمل بسيطة.	أنشطة خارج الصف.
20- ينقل معلومات بسيطة سواء أكانت تحريرية أم سمعية إلى جداول ورسوم بيانية.	تكوين قائمة أطعمة وأسعارها، جداول مغادرة ووصول وسائل النقل العمومية...
21- يكتب عن حياته اليومية واهتماماته وهواياته وعاداته.	من الممكن استخدام عبارات مثل: صباحا، مساء، ظهرا ليلا، صباح الغدّ، في الساعة السابعة صباحا، أحيانا، غالبا، تارة، كل يوم، أبدا...
22- يكتب إعلانات وبطاقات دعوة وملصقات وشعارات على مستوى بسيط..	
23- يقوم بمراجعة إنشائه من حيث الدّقة في التعبير.	تستخدم مقاييس الروبرك(rubriques) ليقوم الدارس بالتقويم الذاتي مستخدما المعايير التي يستخدمها الروبرك.
24- يكتب عن حدث أو نشاط بشكل بسيط.	حفلة، اجتماع...
25- يكتب في سلسلة منطقية.	استخدام عبارات تدل على التسلسل مثل: أولا، ثانيا، وأخيرا، ف، قبل ذلك، بعد ذلك.
26- يلخص نصّا بسيطا بعباراته وجمله.	
27- يكوّن نصا جديدا من خلال كلمات مفاتيح	

ومفاهيم منتقاة من نص بسيط.	
28- يكتب عن خططه ومشاريعه المستقبلية.	س، سوف.
29- يجد عنوانا مناسبا لنص أنشأه.	
30- يكتب سيرته الذاتية.	
31- يكتب سِيَرَ حياة قصيرة وبسيطة.	
32- يكتب وجهات نظره وأفكاره عن موضوع ما.	في رأيي...، أعتقد أنّ...
33- يكتب نصوصا قصيرة لها مقدمة وهيكل وخاتمة.	
34- يكتب قصصا قصيرة مستعينا بالرسوم أو الصّور.	قصص قصيرة تتضمن الإجابة عن الأسئلة الستة أو معظمها وهي: ماذا؟، من؟، متى؟، أين؟، كيف؟، لماذا؟، مع استخراج الكلمات المفاتيح.
35- يستخدم عبارات وظيفية للربط بين الكلمات والعبارات والجمل.	و، ف، ثُمّ، أو، أم، أيضا، لكن، لأنّ، لذلك، مع ذلك، وهكذا، بعد ذلك.

أما في هذا المستوى من تعليم أهداف مهارة الكتابة، فيوضح الباحث أن المتعلّم يستطيع كتابة مجموعة من التعبيرات والجمل البسيطة، وأن يربطها بأدوات الربط، وأن يكتب عن العائلة أو ظروف الحياة والخلفية التعليمة والحالية أو السّابقة كما يكتب قليلا عن أوجه الحياة اليوميّة في محيطه الخاص، في شكل جمل مترابطة كالأشخاص أو الأماكن او تجارب الدراسة، وأن يكتب شرحا قصيرا جدّا وجوهريا لأحداث وأفعال سابقة وتجارب شخصية.

1-3- علاقة المهارات ببعضها:

إذا كانت الكتابة وسيلة من وسائل دراسة اللغة وترقية المهارات اللغوية الأخرى، فإنها – في ذات الوقت – تعتمد على هذه المهارات ويستفيد منها، فعن طريق الاستماع والقراءة يكتسب الدارس قدرة على الاستخدام المناسب للغة وتراكيبها، هذه القدرة التي لا غنى عنها للكتابة الصحيحة المفهومة، فالشيء الذي لا يستطيع الفرد أن يقوله لنفسه، لا يستطيع أن يكتبه بسهولة ووضوح، ومن هنا نستطيع القول بأن ممارسة الكتابة بشكل فعال والاستفادة منها كمهارة لغوية أمر مرهون بممارسة المهارات الأخرى والسيطرة عليها؛ فإتقان مهارة الكتابة لدى متعلم اللغة العربية من

غير أهلها " يعززه أمران: 1- كفاية لغويّة عربية تشمل على أصوات العربية، ومفرداتها، وتراكيبها الجاهزة،...2- ثقافة عربية تشتمل على ألوان ثقافية متعدّدة...".[1]

والحقيقة أن المهارات التواصلية الأربعة يتداخل بعضها مع الآخر[2]، فلا يوجد حدّ فاصل واقعي بينها أثناء تعليمها، فمن غير الواقعي إذا تطرق المعلّم إلى مهارة الاستماع مثلا أو إلى غيرها، ألا يتطرّق لمهارة أخرى فهذا شبه مستحيل تعليميا، لان في واقع الأمر ان التقسيم المعروف للمهارات ما هو إلاّ وسيلة بيداغوجية، غرضها تيسير العمليّة التعليميّة للغات، كالتركيز على إحدى المهارات في ظرف معيّن لأغراض تعليمية بحتة، بل هناك من يرى أنه من اللازم أن تتكامل تدريبات الاستماع مع بقيّة أوجه النشاط اللغوي في الفصل، فلا ينطق المتعلّم إلاّ ما استمع إليه ولا يقرأ إلاّ ما نطق، ولا يكتب إلاّ ما قرأه.

ولذلك فقد تتضمن هذه العملية التعليميّة أثناء الحصة الواحدة أكثر من مهارة واحدة،[3]زيادة على أن الأصل في هذه المهارات أنها تعود إلى مهارتين أساسيتين، كما أشرنا إليه سابقا.

والأصل في هذا التداخل والتكامل بين المهارات التواصليّة، يرجع إلى النظرية التواصلية نفسها، التي تذهب إلى أن الوظيفة الأساس للّغة هي التواصل، وإلى عناصرها الأربع: المُرسل والمستقبِل، والرسالة، والشفرة (اللغة)، باعتبار أن التواصل لا يكون إلاّ بهذه العناصر، وأنّ عنصر المرسِل لا يكون إلاّ متكلما أو كاتبا، وأن عنصر المستقبِل لا يكون إلاّ مستمعا أو قارئا، وبالتالي فإنّ اللغة تتكوّن من مهارات أربع هي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.[4]

1- رائد عبد الرحيم، مرجع سابق، ص: 26.

2- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، مرجع سابق، ص: 182.

3- علي علي أحمد شعبان، قراءات في علم اللغة التطبيقي، الإدارة العامّة للثّقافة والنشر، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلاميّة، الرياض، 1995م، ص: 96.

4- ينظر: عمر الصدّيق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مرجع سابق، ص: 137.

الفصل الثالث: المشروع التطبيقي

أ. الحروف العربية وأصواتها.

ب . وضعيات النصوص التواصلية

المبحث الأول: الحروف العربية وأصواتها

إن هذا الفصل التطبيقي التعليمي لا يعد من الأعمال المألوفة العادية بل هو في حقيقة أمره طريقة تربوية تعليمية من طرائق التدريس التي استلهمت واستنبطت من أحدث المقاربات التعليمية، هي المقاربة التواصلية إذ أنها تشتمل على أهداف تربوية معينة تتميز بالدقة والوضوح في شكل هرم من القاعدة إلى القمة.

كما أنها تعطي للمتعلم نظرة شاملة عن الموضوع من خلال الشرح وتقديم المعلومات الدقيقة المنتظمة في خطوات متصاعدة شيئا فشيئا إلى أن تمكنه من التوغل في المساحة المقرر الوصول إليها والسيطرة على المعلومات المحصل عليها وبلوغ المستوى المحدد والمرغوب فيه وذلك بواسطة جمع وتنسيق وربط المعلومات التي درسها وألف طريقتها وتعود على أسلوبها من فك وتركيب وتحويل للرموز المكتوبة والمسموعة والتي تصل به إلى معلومات جديدة في كل مرة مع التدرج من القراءة التهجئية إلى الصحيحة فالمسترسلة واكتساب الثروة اللغوية تدريجيا، كما أنها تنمي كفاية المتعلم عن طريقة المقارنة والاستنباط، تعزز لديه قدرة الابتكار في التواصل، ميسرة له الذهاب إلى أبعد من المعلومات التي تعطى له، وكأنه في وضع تواصلي حقيقي، من خلال المقارنة المنطقية من تطابق وتشابه بين المعلومات التي تعطى له والمعلومات التي يبتكرها ويصل إليها بنفسه اثناء التحاور.

إذ يتوصل إلى نتائج جد حسنة الشيء الذي يشجعه ويدفعه إلى الأمام مرتقيا من المرحلة الأولى إلى المرحلة الموالية لها حيث تشتمل على مراجعة الأصوات والتراكيب التي سبقت دراستها في الجزء الأول من مشروع الكتاب، لتثبيتها وترسيخها وجعلها القاعدة الصلبة التي ينطلق منها المتعلم إلى القراءة الصحيحة والنطق السليم من خلال النصوص السهلة، البسيطة الاستيعاب والفهم مزينة بالصور المعبرة عن الفكرة، متبوعة بالتمارين التطبيقية.

وهذه المقاربة تحقق الأهداف أكثر من أي مدخل أو طريقة أخرى إذ أنها تتكيف مع جميع أو معظم طرائق التدريس الأخرى تقريبا بناء على النشاط الذي يسودها وانعدام الملل فيها، لتأسسها على التواصل الحقيقي، ولما تتوفر عليه من ضمان الاستيعاب السريع وسهولة النطق السليم واكتساب المعلومات والمفاهيم بشكل جيد ومشوق. يحاول هذا الفصل ان يأخذ بيد المتعلم المبتدئ للغة العربية وهو من غير الناطقين بها ، من خلال أعمال معينة تجعل في مقدوره القيام بالوظائف اللغوية المرتبطة بهذا المستوى في أدنى مراحل العملية التواصلية من خلال وضعيات عادية يعيشها هذا المتعلم في حياته اليومية التي اعتاد عليها كالتعبير عن الذات وتقديم النفس للتعارف وغيره والشكر والقبول

والرفض والطلب والسؤال بالاستعمال جمل عربية بسيطة ولكنها سليمة من حيث التركيب والمعنى، سواء أكانت جملا اسمية أو فعلية.

تتكوّن حروف اللغة العربية من ثمانية وعشرين (28) حرفاً، وكل واحد من الحروف في حال تركيبه في الكلمة إمّا أن يكون ساكناً أو تعتريه إحدى الحركات القصيرة: الكسرة، أو الضمة، أو الفتحة. وإذا قمنا بعملية خلط وتركيب لهذه الأوضاع نتج عندنا أكثر من مليوني صورة تركيبية، ويضم المعجم العربي نحو ثمانين ألف (80) جذر لغوي، وهي بهذا الكم الهائل تمثل خمسة أضعاف ما يضم معجم اللغة الإنجليزية تقريباً[1].

كما " تعتري الحرف في اللغة العربية الحركات الثلاث أو يخلو منها فكأنه أربعة أصوات، وإذا كان(فَ، فُ، فِ، فْ) عند العربي حرفاً واحداً تغيرت حركته، فإن من لا يعرف العربية يسمع أربعة أصوات، وليس صوتاً واحداً، ولو أضفنا حروف المدّ؛ لأنها من جنس الحركة فستتضاعف هذه الحروف، ولعل في هذا الاختصار المتضمن التفريع يكمن وجه من وجوه إعجاز هذه اللغة العبقرية"[2]، الذي ينبغي على معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يراعي كل ذلك أثناء تعليمه اللغة لغير العربي

ومعنى ذلك أن الحرف العربي يتحكم فيه نوعان من الحركات: قصيرة، هي: الحركات الثلاث، وطويلة، هي: حروف المد، وهي من جنس الحركة، والفارق بينهما فارق زمني عند النطق، فالحركة تستغرق نصف الحرف، كما أن الحرف يستغرق ضعف الحركة أو أكثر، فاللغة العربية تفرِّق زمنياً وكتابياً بين حرف الذال في (ذَهب)، وحرف الذال في (ذاهب)، وبين حرف الفاء في (فُل)، وحرف الفاء في(فُول)، وبين حرف العين في (سعِدَ) وحرف العين في (سعِيد)، ولكل واحد منهما أثره في الدلالة وتنميط اللغة. ، والحاء، والطاء[*]، ولعل هذه القوة في الحروف تعود إلى أن اللغة العربية تستعمل كامل جهاز

كما أن في اللغة العربية حروف لا توجد في غيرها من اللغات كالضاد (وبها تسمى أحياناً)، والظاء، والعين، والقاف النطق في الإنسان من أقصى الحلق إلى الشفتين وأرنبة الأنف[3] كما لا

---

1 – ينظر: محمود اسماعيل عمار، دليل ثقافة اللغة العربية للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، م ع س، ط 1، 1436هـ/ 2015م، ص: 29.

2 – المرجع نفسه، ص:30

*– اقترح ميخائيل نعيمة أن تسمي العربية «لغة الحاء» مقال طريف ذكره العقاد في كتابه (أشتات مجتمعات)

3 – محمود اسماعيل عمار، المرجع السابق، ص: 31.

تستعمله لغة أخرى، في الوقت الذي تركز فيه بعض اللغات على مقدم الفم، أو أحد جانبيه، أو يتكرر فيها الحرف مع باللغة (p–b) و (f–v) و (j–g) الاختلاف في التخفيف والتثقيل كما في الإنجليزية، وهذه الخاصة حفَّزت العقاد على أن يقول عن العربية "هي لغة إنسانية ناطقة، يُستخدم فيها جهاز النطق الحي أحسن استخدام، يهدي إليه الافتنان في الإيقاع الموسيقي، وليس هناك أداة صوتية ناقصة تحس بها الأبجدية العربية.[1]

لذلك جاء هذا الفصل مقسما إلى مبحثين حيث تناول الأول منهما الحروف العربية وأصواتها وفق مقاربة تواصلية مساعدة للمتعلم على تعلمها في أدنى جهد منه، وذلك بتوظيفها في مفردات بمختلف والأشكال التي يأتي عليها الحرف في بداية الكلمة ووسطها وآخرها مع مراعات إمكانية تغير رسم الحرف في كل ذلك، وجاءت هذه الحروف على هيئة مكتوبة ومقروءة حاولنا فيها تنويع المفردات الواردة فيها تسهيلا على المتعلم للغة العربية وهو من بيئة لغوية أخرى

كما حاولنا تقديم الحروف العربية جميعها مع مختلف الحركات حيث ربطنا كل حرف منها بصوته الخاص في علاقته الحركة المناسبة.

كما تناولنا جميع الحروف العربية مع الحركات الطويلة، لأننا نعتبر أن المتعلم بعد مروره بها جميعها قد يتوصل من إلى تمكنه من كفاية مواقع الحروف العربية واختلاف رسمها في الكلمة بدأ ووسطا ونهاية كل ذلك عبر محادثة تشمل الوظائف اللغوية اليومية هدفها انشاء وبوضعيات تواصلية في صورتها الأدنى باستثمار مهارات الاستماع والمحادثة ثم القراءة والكتابة وقد لا تكون هذه المهارات بهذا الشكل من الترتيب بحسب متطلبه الوضعية اللغوية التي وّضّف فيها الحرف والكلمة كل ذلك في تقديرنا قد جاء في وضعيات لغوية تواصلية استثمار للمهارات المذكورة دون أن نغفل التمارين اللغوية المختلفة استنادا إلى التكرار والمران ترسيخا لهذه الحروف وحركاتها وبأشكالها المختلفة في ذهن المتعلم للغة العربية وهو من غير الناطقين بها .

أما في المبحث الثاني فقد حاولنا تقديم بعض النصوص التواصلية عبر وضعيات مختلفة، نعتقد أنها سهلة، لبساطة أحداثها، اعتمادا على السرد المباشر، مع سهولة لغتها واقترابها من الحياة العملية التي قد عاشها المتعلم أو قد يعرفها لارتباطها بالبيئة اللغوية التي يتعلم فيها، كما ركزنا على قصر هذه النصوص لتكثيف النشاطات اللغوية حولها بالحوار تارة وبالمفردات تارة أخرى،

1– عباس محمود العقاد، اللغة الشاعرة، دار نهضة، مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ج م ع، د ط، 1995م، ص:10.

دفعا للمتعلم إلى الانغماس في النشاط اللغوي مشافهة، تحقيقا للكفايات التواصلية المستهدفة، التي نصّ عليها الاطار المرجعي الاوروبي الموحد للغات، خاصة وأن منها ما قد جرب في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مع ترجمتها إلى اللغة الفرنسية لتسهيل الفهم والاستيعاب، مزينة بصور معبرة عن الفكرة مشتملة على نبذة تاريخية جدّ قصيرة ونظرة سريعة ليتعرف من خلالها المتعلِّم على الحضارة والثقافة العربية الإسلامية من ثقافة، وعادات وتقاليد، تتميز بمراجعة الحروف الهجائية مع جميع الحركات والأصوات متبوعة بتمارين تطبيقية للوصول بهذا المتعلم إلى القراءة الصحيحة المسترسلة، محاولين الارتقاء به إلى مستوى أعلى. وأنهيناه بنمذوج وحدة، قدّمناها كمثال على ما سبق طرحه حيث عنونتها بنمذوج المدرسة أين دمجنا فيها كل المهارات التواصلية مع بعض القواعد في إطار وحدة عضوية واحدة.

كما أننا نعتذر عن كل خطء قد صدر منّا سهوا، معرفيا أو مطبعيا، لأن الخطأ من سمة العاملين المجتهدين، فسبحان الذي﴿ **لاَ تَأْخُذُهُ سِنَةٌ وَلاَ نَوْمٌ** ﴾**[البقرة 255]** إذ قلّما ينجو مؤلف من الهفوات.

كما ننتظر من الملاحظات البناءة ما يعين على التصحيح والتنقيح للوصول إلى المطلوب والمرغوب من هذا العمل، في صورة أجمل وعلى وجه أكمل إن شاء الله تعالى.

RESUME:

Comme dans toutes les langues du monde, dans l'alphabet arabe, il y a des lettres labiales, dentales, palatales et gutturales.

Les tableaux de l'alphabet arabe ci après accompagnés de la transcription et de l'alphabet français, latin et les signes de l'alphabet international faciliteront la prononciation des sons arabes sans pour cela avoir insisté sur la phonétique internationale, étant donné que nous avons été habitués à une autre transcription entre l'arabe et le français et ce depuis le début du 20éme siècle.

Les lettres de l'alphabet arabe changent d'écriture selon leurs positions dans les mots: initiales, médiales et finales, liées ou isolées.

Le **Alif** ا qu'on trouve à la fin du pluriel des verbes dans l'accompli (imparfait) ne se prononce pas - le **Ya** ى sans points se transforme en ALIF appelé **« ALIF EL MAQÇOURA»** - Il sert à prolonger le son de la FETHA.

- Les voyelles courtes : brèves, sont représentées par
- Les signes suivants :

Trait horizontal de couleur rouge au-dessus de la lettre appelé la **FETHA**, c'est l'équivalent de la voyelle **« a »** dans la langue française.

Le trait oblique en dessous de la lettre] [appelé **El KASRATOU** c'est l'équivalent de la voyelle i ou y (couleur verte).

Genre du neuf 9 incliné ou accent aigu ◌ُ au-dessus de la lettre couleur bleue, c'est l'équivalent des deux (02) voyelles françaises O + **U = OU** appelée EDHAMMATOU.

Enfin le **SOUKOUNE**◌ْ, petit cercle au-dessus de la lettre, c'est l'équivalent du E ou Œ en français le **SOUKOUNE** ne peut être lu tout seul, plutôt associé à une autre voyelle et forme une syllabe (couleur marron).

Ces trois voyelles courtes◌َ–◌ُ–◌ِ, s'accordent avec trois voyelles longues ou phonétiques qui sont les suivantes: **Le ALIF**أ = ى entraîne obligatoirement la **FETHA** et sert à prolonger le son, à porter la HAMZA et à s'accorder avec les noms, les verbes et les articles irréguliers.

Le WAWو entraîne la **DHAMMA**, sert à prolonger le son, à porter la HAMZA et à s'accorder avec les noms, les verbes et les articles irréguliers couleur bleue.

Le **YA** ي de couleur verte, joue le même rôle que le **ALIF** et le **WAW;** il entraîne obligatoirement La **KASRA**, prolonge le son et s'accorde avec les noms, les verbes et les articles irréguliers.

Les sons de certaines lettres de l'alphabet arabe sont connus dans d'autres langues comme le خ dans la langue espagnole, allemande et Russe. Il sort du palais de la bouche.

J'ai situé l'alphabet arabe plusieurs fois dans deux catégories:

a- Celles qui se prononcent comme en français (15) et celles qui n'ont pas leurs équivalents phonétiques dans la langue française (12).

b- (Genre d'apostrophe) que j'ai appelé lettres locomotives vu que la locomotive tire les WAGONS mais elle n'est pas tirée par les **WAGONS:** celles qui se lient au précédentes, mais pas aux suivantes, en aucun cas.

c- Les lettres lunaires et les lettres solaires.

d- Lettres avec points, lettres sans points.

Les ensembles de lettres semblables, qui s'écrivent de la même façon avec une légère différence de points, au-dessus ou en dessous. De temps en temps, nous ouvrons une parenthèse pour donner une petite règle d'orthographe ou de grammaire; saisissant l'occasion pour donner un petit aperçu sur ces deux matières très importantes dans toutes les langues.

Les premières leçons d'approche, sont expliquées en français, permettant à ceux qui maîtrisent la langue française d'assimiler très facilement et de pénétrer rapidement dans la langue arabe, en suivant une cadence ou rythme de progression facilitant la montée ascendante du simple au complexe.

Cette première partie du manuel est suivie par une deuxième passant des lettres et des mots courts et simples aux petits textes traduits en français, (dans un style aussi court que simple, avec dialogues, vocabulaire et exercices). Que j'ai rédigés moi-même sans faire recours à d'autres Auteurs.

Dans chaque texte, nous avons l'occasion de revoir une des lettres de l'alphabet avec les voyelles courtes, les voyelles longues, les voyelles doublées, ainsi que leurs graphies selon leurs positions dans les mots : initiales, médiales, finales, attachées ou isolées. Ce qui permettra à l'étudiant de cette langue de bien assimiler et de mieux retenir tout en espérant qu'il va arriver à la lecture courante , à écrire correctement avec un peu d'effort de sa part évidemment.

Chaque centre d'intérêt contient une ou plusieurs leçons tirées de la vie quotidienne regroupées parfois dans un seul texte de lecture suivi d'exercices.

Le vocabulaire acquis permettra à l'apprennent de s'exprimer, de converser, de comprendre et de répondre facilement avec une bonne prononciation et un bon accent.

1- حروف اللغة العربية ورمزها الدّولي

الجدول:[1] **Tableau des lettres de l'alphabet arabe accompagne de la transcription française**

تسميتها EPELLATION			كتابتها TRANSCRIPTION		
الرمز الدولي SIGNES INTERNATIONAL			العربية ARABE		رتيب ORDRE
?	alif	A	ألف	أ	1
B	bà	B	باء	ب	2
t	tà	T	تاء	ت	3
θ	tà	T	ثاء	ث	4
zD	jim	J	جيم	ج	5
h^+	hà	h	حاء	ح	6
x	hà	h•	خاء	خ	7
d	Dàl	D	دال	د	8
ð	Dàl	D	ذال	ذ	9
r	Rà	R	راء	ر	10
z	Zày	Z	زاي	ز	11
s	sin	s	سين	س	12
د	sin	è	شين	ش	13
s.	sàd	s•	صاد	ص	14
d.	Dàd	d	ضاد	ض	15
t.	tà	t•	طاء	ط	16

1 – ممدوح عبد الرحمان، القيمة الوظيفية للصوائت دراسة لغوية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، ج م ع، صك 10-11.

ðˑ	*zà*	*Z*	ظاء	ظ	17
ʕ	*cyn*	*C*	عين	ع	18
ɣ	*gayn*	*G*	غين	غ	19
f	*fà*	*F*	فاء	ف	20
q	*qàf*	*Q*	قاف	ق	21
k	*kàf*	*K*	كاف	ك	22
l	*Làm*	*L*	لام	ل	23
m	*mimùn*	*M*	ميم	م	24
n	*nùn*	*N*	نون	ن	25
h	*hà*	*H*	هاء	هـ	26
u	*Wàw*	*W*	واو	و	27
i	*yà*	*Y*	ياء	ي	28

Si je ne vais pas insister sur l'emploi de la phonétique (Latine ou internationale) c'est parce que nous avons été habitués à une autre transcription entre l'arabe et le français et ce depuis le début du 20 éme siècle

1-1- أصوات حروف اللغة العربية

نوع الصوت[1]	إسم الصوت	الرمز العربي	الرمز الدولي
	الهمزة	ء	ʔ
	الباء	ب	b
	التاء	ت	t
	الثاء	ث	θ

1 – ينظر: أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط، 1418هـ/ 1997م، ص: 314.

	الجيم	ج	dz̲
	الحاء	ح	**h**
	الخاء	خ	x
	الدال	د	d
	الذال	ذ	ɪ̈
السواكن	الراء	ر	r
	الزاى	ز	z
	السين	س	s
	الشين	ش	*f*
	الصاد	ص	S
	الضاد	ض	d
	الطاء	ط	t
	الظاء	ظ	ɪ̈
	العين	ع	ʔ̲
	الغين	غ	ɣ
	الفاء	ف	f
	القاف	ق	q
	الكاف	ك	k
السواكن	اللام المرققة	ل	l
	اللام المفخمة		l
	الميم	م	m
	النون	ن	n
	الهاء	هـ	h

1-2- تسمية حروف اللغة العربية ونطقها

Tableau des lettres de l'alphabet arabe accompagne de la transcription française[1].

نطقها PRONONCIATION		تسميتها EPELLATION		كتابتها TRANSCRIPTION		
PRONONCIATIONETT RANSCRIPTION FRANCAISE		اللاتينية LATINE		العربية ARABE		ترتيب ORDRE
A	*A*	ALIFOUN	A	ألف	أ	1
B	*Bé*	BAOUN	B	باء	ب	2
C	*Cé*	TAOUN	T	تاء	ت	3
D	*Dé*	THAOUN	TH	ثاء	ث	4
E	*E*	DJIMOUN	DJ	جيم	ج	5
F	*Ef*	HAOUN	H	حاء	ح	6
G	*Gé*	KHAOUN	KH	خاء	خ	7
H	*Ach*	DELOUN	D	دال	د	8
I	*I*	DHELOUN	DH	ذال	ذ	9
J	*Ji*	ERAOUN	ER	راء	ر	10
K	*Ka*	ZAYOUN	Z	زاي	ز	11
L	*El*	SINOUN	S	سين	س	12
M	*Eme*	CHINOUN	CH	شين	ش	13
N	*Ene*	ÇADOUN	ç	صاد	ص	14
O	*O*	EDHADOUN	DH	ضاد	ض	15
P	*Pé*	ETTAOUN	ETT	طاء	ط	16

1- Ph Marçais et M. S Hamrouni: Textes d'Arabe Maghrébin Ed.1977 Parisp: 169.

Q	*Ku*	EDHAOUN	EDH	ظاء	ظ	17
R	*Ere*	AÏNOUN	AA	عين	ع	18
S	*Ese*	GHAÏNOUN	GH	غين	غ	19
T	*Té*	FAOUN	F	فاء	ف	20
U	*U*	QKAFOUN	QK	قاف	ق	21
V	*Vé*	KAFOUN	K	كاف	ك	22
W	*Double vé*	LAMOUN	L	لام	ل	23
X	*Iks*	MIMOUN	M	ميم	م	24
Y	*Igréc*	NOUNOUN	N	نون	ن	25
Z	*Zéde*	EHAOUN	EH	هاء	هـ	26
		OIOUNE	OIONE	واو	و	27
		YAOUN	YA	ياء	ي	28

Ces lettres ou consonnes arabes séparés sans voyelles se prononcent ainsi

Djimoun ج	Thaoun ث	Taoun ت	Baoun ب	Alifoun ا
Raoun ر	Dhaloun ذ	Daloun د	Khaoun خ	Haoun ح
Dhadoun ض	çadoun ص	Chinoun ش	Sinoun س	Zayoun ز
Faoun ف	Ghainoun غ	Ainoun ع	Dhaoun ظ	Etaoun ط
Nounoun ن	Mimoun م	Lamoun ل	Kafoun ك	Qafoun ق
		Yaoun ي	Oiwoun و	Haoun هـ

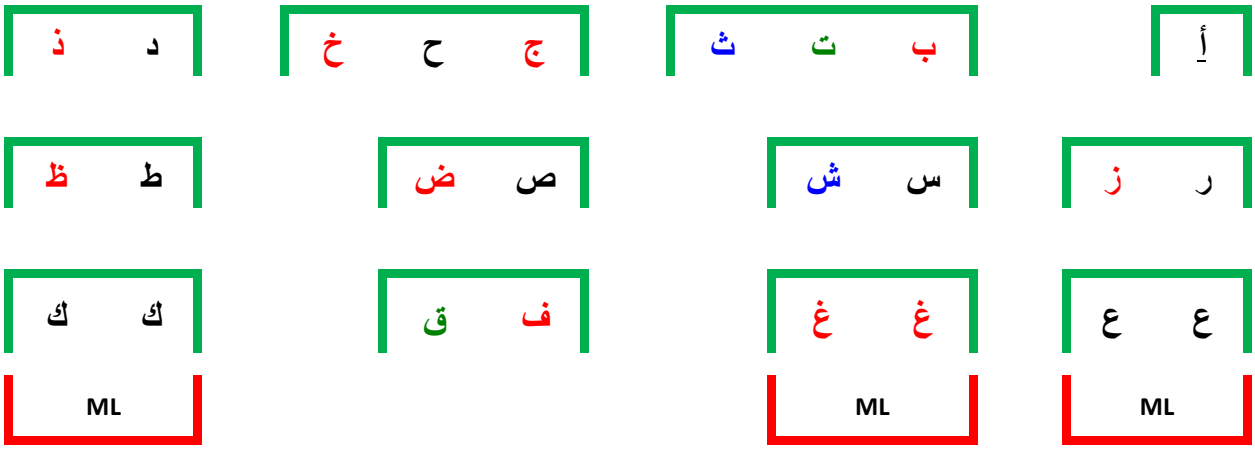
CES LETTRES OU CONSONNES SANS VOYELLES SE PRONONCENT AINSI.

1-3- نطق الحروف المكتوبة

PRONONCIATION ECRITE SUR MANUEL

15	**D**HADOUN	ضاد	ض	d.	1	ALIFOUN	ألف	أ	
16	**T**TAOUN	طاء	ط	t.	2	BAOUN	باء	ب	B
17	**A**DHAOUN	ظاء	ظ	z	3	TAOUN	تاء	ت	T
18	**A**INOUN	عين	ع		4	THAOUN	ثاء	ث	t
19	**GH**AINOUN	غين	غ	g.	5	DJIMOUN	جيم	ج	J
20	**F**AOUN	فاء	ف	f	6	HAOUN	حاء	ح	H
21	**Q**KAFOUN	قاف	ق	q	7	KHAOUN	خاء	خ	h
22	**K**AFOUN	كاف	ك	K	8	DELOUN	دال	د	D
23	**L**AMOUN	لام	ل	L	9	DHELOUN	ذال	ذ	d
24	**M**IMOUN	ميم	م	M	10	ERAOUN	راء	ر	R
25	**N**OUNOUN	نون	ن	N	11	ZAYOUN	زاي	ز	Z
26	**E**HAOUN	هاء	ه	h	12	SINOUN	سينون	س	S
27	**O**IOUN	واو	و	w	13	CHINOUN	شينون	ش	S v
28	**Y**AOUN	ياء	ي	y	14	ÇADOUN	صاد	ص	S.

Ensemble de Lettres



Ce signe désigne : = ensemble de lettres

Celui ci désigne : = Mêmes lettres.

Dans la langue Arabe il y a vingt huit (28) lettres, dont trois (03) phonétiques représentées par les couleurs suivantes: rouge, bleue, verte.

ز	ر	ذ	د	خ	ح	ج	ث	ت	ا
ق	ف	غ	ع	ظ	ط	ض	ص	ش	س
			ي	و	هـ	ن	م	ل	ك

PRONONCIATION:

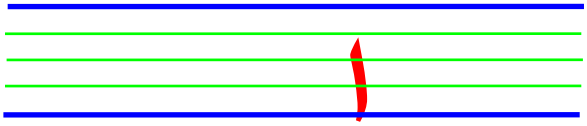
1- En épelant les lettres lentement et à maintes reprises,

2- et en les commentant lettre par lettre.

Exemple:

ALIFOUN: ا

Ce trait vertical de 03 interlignes au- dessus de la grosse ligne .



C'est une phonétique qui sert à prolonger le son, à porter la HAMZA et à s'accorder avec les noms, les verbes et les articles irréguliers.

(HAMZA = ء)

1-4- الفونيمات التركيبية [1]

أولا: فونيمات اللغة العربية الفصحى:

تحتوي اللغة العربية الفصحى على خمسة وثلاثين فونيما تركيبيا، موزعة على النحو التالي:

1- ثلاثة فونيمات للعلل القصيرة :

2- ثلاثة فونيمات للعلل الطويلة

3- فونيمات لأنصاف العلل

4- سبعة وعشرون فونيما للسواكن/ أو الاصح أن نقول الصوامت

وهذه الفونيمات مع رموزها هي :

نوع الصوت	إسم الصوت	الرمز العربي	الرمز الدولي
العلل القصيرة	الكسرة القصيرة	ـِ	i
	الضمة القصيرة	ـُ	u
	الفتحة القصيرة	ـَ	a
العلل الطويلة	الكسرة الطويلة (ياء المد)	**ي**	Ii أو I أو i :
	الضمة الطويلة (واو المد)	**و**	uu أو u أو u :
	الفتحة الطويلة (الألف)	ا	a a أو a أو a :
أنصاف العلل	الواو	**و**	W
	الياء	**ي**	j

1-ينظر: فخري خليل النجار وشهلان محمد العبدالله، اللغة العربية لغير الناطقين بها محادثة وكتابة، مرجع سابق، ص: 16. بتصرف.

1-5- الحروف الصوتية (حروف المدّ) : و ا/ ي

في اللغة العربية ثمانية وعشرون [28] حرفا.

من بينها ثلاثة [03] أحرف مشار إليها على التوالي

باللون الأحمر الأزرق الأخضر: تقوم بثلاث وظائف

لها ثلاثة أسماء: 1 حروف المد، 2 حاملات الهمزة، 3 حروف العلة.

1 تمدد الأصوات، وتسمى حروف: **المَدّ**

2 تكتب عليها الهمزة وتسمى: حاملات **الهمزة**

3 تدخل على الأفعال والأسماء والحروف وتسمى: **حروف العلة**

- الألف الممدودة والمقصورة: ا = ى
- الواو: و
- الياء: ي

ا = ى	ب	ت	ث	ج	ح	خ
د	ذ	ر	ز	س	ش	ص
ض	ط	ظ	ع	غ	ف	ق
ك	ل	م	ن	ه	و	ي

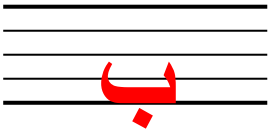
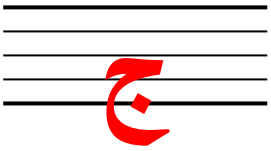
يقوم موسى بكتابة أسئلة الامتحان على السبورة قبل أن يدخل رئيس الدائرة الذي يشرف على الامتحان مع مسؤول المقاطعة ثم يبادر بالتحقيق في الأوراق الرسمية للمترشحين لاجتناب التزوير.

1-6- صور الحروف الألفبائية في اللغة العربية

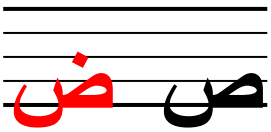
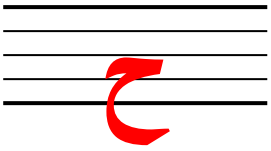
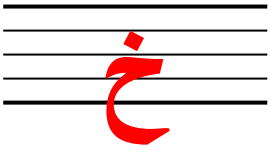
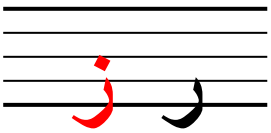
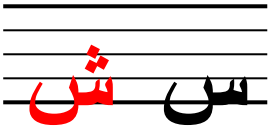
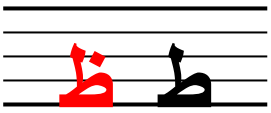
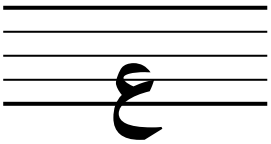
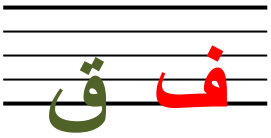
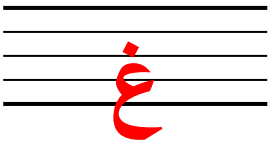
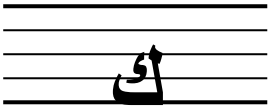
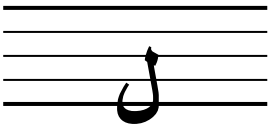
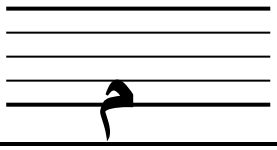
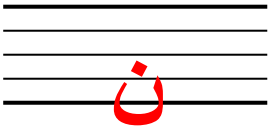
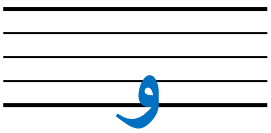
يوجد في حروف اللغة العربية الألفبائية[1] مثلما في كل اللغات، الحروف الشّفاهية والمطبقة واللّثوية والحروف الحلقية... إلخ، مع أمثلة منها في إحدى اللغات الأجنبية (الفرنسية مثلا)، كما في الجدول[2] الذي يبيّن كيفية كتابة ونطق الحروف الهجائية العربية ومقابلها من الحروف الهجائية الفرنسية كمثال.

Comme dans toutes les langues du monde, dans l'alphabet Arabe, il y a des lettres labiales, dentales palatales et gutturales.

Tableau de l'écriture et la prononciation des lettres de l'Alphabet Arabe et leurs équivalents de l'alphabet Français

أ = **ALIFOUN**	**A**	Un trait vertical de 3 interlignes au-dessus de la ligne en gras. C'est une phonétique. Elle prolonge le son vers l'horizontal (→), supporte la hamza (ء) et s'accorde avec les noms, les verbes et les articles irréguliers.	
ب = **BAOUN**	**B**	Un trait courbé, haut d'un interligne et long d'un carreau avec un point en dessous. Lettre labiale.	
ت = **TAOUN**	**T**	Elle s'écrit comme ب avec deux points au-dessus. Lettre dentale.	
ث = **THAOUN** Pr. et écriture de **TH** dans le nom arabe *Thoum* (= ail) ou le **TH** anglais comme dans *Think* (=penser)	**TH**	Elle s'écrit aussi comme ب avec trois points au-dessus. Lettre dentale.	
ج = **DJIMOUN**	**DJ**	Comme le ح français ~~ou~~ tête d'oiseau avec une boucle en dessous et vers la droite. **Palatale** ج : un point dedans	

1-ينظر: علي عمران، اللغة العربية لغير الناطقين بها، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 1437-2016هـ، ص: 25. و

2-ينظر: المرجع نفسه، ص: 25 وما بعدها. بتصرف.

ح = **HAOUN**	**H**	**Gutturale**ح: pas de point	
خ=**KHAOUN** Pr. et écriture **KH** dans le nom arabe *Khaled* ou le **CH** allemand dans *Zurich* (=nom d'une ville suisse)	**KH**	**Palatale**خ : un point au-dessus	
د= **DALOUN**	**D**	Comme un arc de cercle ou un C français à l'envers. د: pas de point	
ذ = **THELOUN** Pr. et écriture de **DH** dans le nom arabe *Dhib* (=loup) ou le **TH** anglais dans *Wether* (=temps)	**DH**	ذ: un point au-dessus Lettres dentales	
ر= **RAOUN**	R	Comme une grande virgule ر de deux interlignes en dessous ; ز comme un grand point virgule.	
ز = **ZAOUN**	Z		
س = **SINOUN**	**S**	Un chiffre 3 couché sur le dos avec un demi cercle en bas à sa gauche : س : pas de point. Même écriture avec 3 points : ش : au-dessus.	
ش = **CHINOUN**	**CH**		
ص = **ÇADOUN** le **c** français comme dans *leçon*	**ç**	une poire couchee avec un demi cercle en bas a sa gauche. ص: pas de point ض: un point au-dessus Lettre dentale.	
ض =DHADOUN Pr. et écriture de	**DH**		

DH dans le nom arabe Ramadhane.			
ط = **TAOUN** le **T** français comme dans *table*	T	Une poire couchée avec un trait vertical haut de deux interlignes. ط: pas de point ظ: un point au-dessus Lettre dentale.	
ظ = **THAOUN** Pr. et écriture de **TH** dans le nom arabe *Thall* (=Ombre) ou le **TH** anglais comme dans *this*	**TH**		
ع =**AINOUN** Pr. et écriture de **AA** dans le prénom arabe *Chaabane*.	**AA**	Presque le chiffre 3 tourné vers la droite : Gutturale ع، ع : pas de point Palatale غ، غ : un point au-dessus	
غ = GHAINOUN Pr. et écriture de GH dans le prénom arabe Ghania ou le R parisien.	GH		
ف = FAOUN	F	Lettre labiale. Ressemble au e français à l'envers Labiýale ف: un point au-dessus Palatale ق: deux points au-dessus	
ق = qafoune Pr. et écriture de q dans le prénom arabe Abdelkader.	q		
ك = KAFOUN	K	1 ك : Trait oblique suivi d'une ligne courbe 2 ك : C'est un genre d'angle droit avec la Hamza ء (ﺋ) dedans.	

ل = LAMOUN	L	Le L français à l'envers.	
م = MIMOUN	M	Un petit O avec un trait à sa gauche : م: un trait vers le bas	
ن = NOUNOUN	N	Un demi cercle de deux interlignes en dessous avec un point au-dessus.	
ه = HAOUN Pr. et écriture de H dans le prénom arabe Hani.	H	Un O coupé en deux ه : d'un interligne en bas et en haut . Ou deux cercles superposés. Lettre gutturale.	
و = OUAOUN Le OUA comme dans Tatouages ou le W comme dans le prénom arabe Walid.	OI	Un genre de 6 inversé et retourné vers le bas. Sa tête au-dessus de la grosse ligne.	
ي= YAOUN En anglais Yes (Oui)	Y	ي Elle s'écrit comme ت avec les deux points en dessous et non au-dessus. Elle ressemble au بتث mais avec deux points en bas, genre d'un dos de canard en finale. ي	

NOTE: L'abréviation **Pr.** désigne **Prononciation**. (إشارةإلى النطق)

نلاحظ أن حروف الهجاء العربية تنتظم عبر مجموعات ثلاثية أو ثنائية بحسب شكلها القريب أو المتقارب.

Nous venons de voir donc que les lettres de l'alphabet Arabe sont groupées en ensembles de trois trois et de deux deux, selon leurs formes.

1-6-1- تصنيف مجموعة الحروف العربية ألفبائيا كتابة ولونا، من حيث نقاطها

- عشرة (10) حروف ملونة باللون الأحمر التي لها نقطة واحدة.
- ثلاثة (03) حروف ملوّنة باللون الأخضر التي لها نقطتان.
- حرفان (02) ملونان باللون الأزرق ذو النقاط الثلاث.
- ثلاثة عشر(13) حرفا باللون الأسود لا نقاط لها.

Ensemble de lettres par ordre alphabétique par graphie et par couleur.

J'ai donné la couleur rouge aux lettres comportant un seul point. (10)
La couleur verte aux lettres ayant deux points. (03)
La couleur bleue aux lettres surmontées de 3 points. (02)
Et la couleur noire (ou ordinaire) aux lettres dépourvues de points. (13)

	ب	ب	ب				أ	ا	ا
ث	ث	ث	ث	ة	ة	ت	ت	ت	ت
ح	ح	ح	ح			ج	ج	ج	ج
ذ	ذ	د	د			خ	خ	خ	خ
س	س	س	س			ز	ز	ر	ر
ص	ص	ص	ص			ش	ش	ش	ش
ط	ط	ط	ط			ض	ض	ض	ض
ع	ع	ع	ع			ظ	ظ	ظ	ظ
ف	ف	ف	ف			غ	غ	غ	غ
ك	ك	ك	ك			ق	ق	ق	ق
م	م	م	م			ل	ل	ل	ل
ه	ه	ه	ه			ن	ن	ن	ن
ي	ي	ي	ي					و	و

1-6-1- 1- تصنيف الحروف من حيث عدد المنقوط منها أعلى وأسفل الحرف

1-point en haut =08	ن	ف	غ	ظ	ض	ز	ذ	خ
	8	7	6	5	4	3	2	1
1- point en bas =02				ج	ب			
				2	1			

2-- point en haut =02		ق				ة	ة	ت
2-- point en bas =01					ب			
					1			
2-- point en haut =02					ش 2	ث 1		

من خلال الجدول أعلاه نقدم–كاستنتاج– باقي الحروف التي لا نقاط لها وهي: ثلاثة عشر حرفا (13).

و – هـ – م – ل– ك – ع – ط – ص – س – ر–د – ح – ا.

1–7– الحروف مع الحركات

Les voyelles courtes sont représentées par les Signes suivants:	**رموز الحركات القصيرة[1] في اللغة العربية (الصوائت)**
La fatha trait horiontal «ـَ» au - dessus de la lettre couleur rouge «بَ»	
La kasra trait oblique «ـِ» en dessous de la lettre couleur verte «بِ»	
La dhama accent aigu ou neuf incliné «ـُ» de la droite vers la gauche couleur bleue «بُ».	

1–7–1– الحروف المشتركة أو المتقاربة صوتا مع احدى اللغات الأجنبية (الفرنسية مثلا) مع حركة الفتحة[2]

Lettres aux sons apparemment identiques dans les deux langues (l'Arabes et le français) avec la fatha.

1–ينظر: علي عمران، مرجع سابق، ص: 28.

2–ينظر: المرجع نفسه، ص: 66. بتصرف.

1-7-2- الحروف المنعزلة أو المنفردة (مع حركة الفتحة)

Lettres isolées ou indépendantes avec la fatha.

جَ dja	ةَ Ta	تَ ta	بَ ba	أَ A
صَ ça	شَ cha	سَ sa	زَ za	دَ Da
لَ la	كَ Ka	ك ka	فَ fa	غَ Gha
	يَ Ya	وَ wa	نَ na	مَ Ma

1-7-3- أشكال (رسم) حروف اللغة العربية حسب موقعها في الكلمة، ومقابلها الصوتي في احدى اللغات الأجنبية (الفرنسية مثلا)

GRAPHIE: Les lettres de l'alphabet arabe selon leurs positions dans les mots et leurs équivalents phonétiques dans la langue française.

بدأنا بالأصوات المتشابهة أو المتقاربة في اللغتين، وكيفية رسمها في الكلمة، تسهيلا للفهم، ودفعا لأي مانع قد يحبط المتعلم من متعة التعلّم.

On a commencé par les sons apparemment identiques dans les deux langues (Arabe et Français) afin de faciliter l'assimilation, de ne pas aboutir à un blocage et d'éviter tout handicap à l'étudiant qui ôtent à l'étudiant le goût d'apprendre.

A	A	A			أَ	أَ
Ba	ba	BA		بَ	بَ	بَ
Ta	ta	TA	ةَ	ةَ	تَ	تَ
Da	da	DA		دَ	دَ	دَ
Za	za	ZA			زَ	زَ
Sa	sa	SA			سَ	سَ
Cha	cha	CHA			شَ	شَ
Ça	ça	CA			صَ	صَ
Ra	ra	RA	غَ	غَ	غَ	غَ

فَ	فَ	PHA	pha	*Pha*
كَ	كَ	KA	ka	*Ka*
لَ	لَ	LA	la	*La*
مَ	مَ	MA	ma	*Ma*
نَ	نَ	NA	na	*na*
وَ	وَ	OI	ooi	*oi*
يَ	يَ	YA	ya	*ya*

– الحروف المتطابقة صوتا في اللغتين (العربية والفرنسية مثلا)

Lettres aux sons identiques dans les deux langues L'Arabe et le Français.
Prononciation des lettres de l'alphabet Arabe ayant leurs équivalents phonétiques dans la langue Française. Ainsi que leurs graphies selon leurs différentes positions dans les mots.

الحروف المجردة (1) **Lettres isolées ou finales non attachées:**

أ	ب	ت	د	ز	س	ش	ص	غ	ف	ك	ل	م	ن	و	ي
A	Ba	Ta	da	Za	sa	cha	ça	ra	Fa	ka	la	ma	na	oi	Ya

انشاء لكلمات قصيرة وبسيطة [2] **Formation de mots courts et simples**

س + أ + ل = سأل ك + ت + ب = كتب أ + ك + ل = أكل

Questioner Ecrire Manger

Lettres initiales:

أ	ب	ت	د	ز	س	ش	ص	غ	ف	ك	ل	م	ن	و	ي
a	Ba	Ta	Da	Za	Sa	Cha	ça	Ra	Fa	Ka	La	Ma	Na	Oi	Ya

1–ينظر: علي عمران، المرجع السابق ص: 25. بتصرف.
2–ينظر: معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، وحدة البحوث والمناهج، تعليم العربية للناطقين بغيرها، الكتاب الأساسي، مطابع جامعة أم القرى، م ع س، ط 3، 1429هـ/ 2008م، ص"12–13.بتصرف.

SA	KA	BA	=	Verse	=	سكب			ça	MA	DA	=	Resister	=	صمد					
1	2	3				3	2	1	1	2	3					3	2	1		
KA	TA	BA	=	Ecrire	=	كتب			Gha	SSA	LA	=	Laver	=	غسل					
1	2	3				3	2	1	1	2	3					3	2	1		

رسم الحروف في وسط الكلمة (1) **Lettres mediates**

أ ب ت ز د س ش ص غ ف ك ل

م ن و ي

رسم الحروف متصلة في نهاية الكلمة (أحرف اليسار) [2]

Lettres Finales attachées (liées):

أ ب ت د ز س ش ص غ

ف ك ل م ن و ي

On a commencé par les sons apparemment identiques dans les deux langues (Arabe et Français) afin de faciliter l'assimilation, de ne pas aboutir à un blocage et d'éviter tout handicap à l'étudiant qui lui ôtent le goût de l'étude.

1-ينظر: علي عمران، المرجع السابق، ص: 64. بتصرف.

2-ينظر: المرجع نفسه، ص: 61. بتصرف.

1-7-4- كتابة الحروف [المتطابقة صوتا مع الفرنسية مثلا] مجردة(منفردة) بالرسم الملون في مختلف مواضعها: بداية، وسطا ونهاية

Ecriture ou Graphie:

Lettres isolées = indépendantes:	**الحروف المجردة[1]**

أ	ب	ت	ج	د	ز	س	ش	ص	ف	ك	ل	م	ن	و	ي
a	ba	Ta	dja	da	Za	sa	cha	ça	fa	ka	la	ma	na	oi	Ya

Lettres initiales = au début:	**أحرف البدء (اليمين)[2]**

أ	ب	ت	ج	د	ز	س	ش	ص	ف	ك	ل	م	ن	و	ي
a	Ba	ta	Dja	Da	za	sa	cha	ça	fa	ka	la	ma	na	oi	Ya

Lettres médiales = au milieu: **أحرف الوسط[3]**

أ	ب	ت	ج	د	ز	س	ش	ص	ف	ك	ل
a	Ba	Ta	Dja	da	za	sa	cha	ça	fa	ka	La
م	ن	و	ي								
ma	na	Oi	Ya								

Lettres finales attachées = à la fin attachées: **أحرف الأخير(أحرف اليسار)[4]**

أ	ب	ت	ج	د	ز	س	ش	ص	ف	ك
a	Ba	Ta	Dja	da	za	sa	cha	ça	fa	Ka
ل	م	ن	و	ي						
la	Ma	Na	Oi	ya						

1- ينظر: علي عمران، المرجع السابق، ص:57. بتصرف.
2- ينظر: المرجع نفسه، ص: 59. بتصرف.
3- ينظر: المرجع نفسه، ص: 59. بتصرف.
4- ينظر: المرجع نفسه، ص:61. بتصرف.

Exercice De Lecture: Je commence à lire. **تمارين قرائية: أبدأ القراءة**

DA	A	BA	=	PERSEVERER	=	دأب	MA	LA	KA	=	S'APPROPRIER	=	ملك
1	2	3				3 2 1	1	2	3				3 2 1
MA	LA	A	=	REMPLIR	=	ملأ	SA	KA	NA	=	HABITER	=	سكن
1	2	3				3 2 1	1	2	3				3 2 1
MA	SSA	DA	=	MASSER	=	مسد	ÇA	MA	DA	=	RESISTER	=	صمد
1	2	3				3 2 1	1	2	3				3 2 1
ÇA	DA	MA	=	HEURTER	=	صدم	ÇA	DA	FA	=	RENCONTRER	=	صدف
1	2	3				3 2 1	1	2	3				3 2 1
KA	SSA	BA	=	POSSEDER	=	كسب	SA	KA	BA	=	VERSER	=	سكب
1	2	3				3 2 1	1	2	3				3 2 1
A	MA	DA	=	SECOURIR	=	أمدّ	A	KA	LA	=	MANGER	=	أكل
1	2	3				3 2 1	1	2	3				3 2 1
LA	MA	SSA	=	TOUCHER	=	لمس	MA	SSA	KA	=	TENIR	=	مسك
1	2	3				3 2 1	1	2	3				3 2 1
KA	CHA	FA	=	DEVOILER	=	كشف	LA	KA	MA	=	BOXER	=	لكم
1	2	3				3 2 1	1	2	3				3 2 1
FA	TA	LA	=	TRESSER	=	فتل	FA	TA	CHA	=	INSPECTER	=	فتش
1	2	3				3 2 1	1	2	3				3 2 1
KA	DA	SSA	=	ENTASSER	=	كدّس	KA	TA	BA	=	ECRIRE	=	كتب
1	2	3				3 2 1	1	2	3				3 2 1

1-7-5- حروف اللغة العربية المشتركة أو المتقاربة صوتا مع إحدى اللغات الأجنبية (الفرنسية مثلا) مع مختلف الحركات

- مع الكسرة [1]، بمختلف حالاتها

Lettres aux sons apparemment identiques dans les deux langues (Arabes et français) avec la kasra

Lettres isolées ou indépendantes avec la kasra **الاحرف المنفردة مع الكسرة**

Dji	جِ	ti	ةِ	Ti	تِ	Bi	بِ	I	أِ
Çi	صِ	chi	شِ	Si	سِ	Zi	زِ	di	دِ
Li	لِ	ki	كِ	Ki	ك	Fi	فِ	ghi	غِ
		yi	يِ	wi	وِ	Ni	نِ	mi	مِ

أحرف الوسط مع الكسرة

Lettres médiales liées ou au milieu du mot attachées avec la kasra

di	دِ	dji	جِ	ti	تِ	Bi	بِ	I	ئِ
ghi	غِ	çi	صِ	chi	شِ	Si	سِ	zi	زِ
ni	نِ	mi	مِ	li	لِ	Ki	كِ	fi	فِ
						Yi	يِ	wi	وِ

Lettres de l'alphabet Arabe ayant le même son en français avec la voyelle i = la Kasra. **C**e petit trait Oblique qu'on trouve en dessous de la lettre: c'est l'équivalent de la voyelle i ou y

الحروف منفردة أو غير المرتبطة مع حركة الكسرة

<u>Lettres indépendantes ou non attachées:</u> Lettres isolées

غِ	صِ	شِ	سِ	زِ	دِ	ةِ	تِ	بِ	إِ
ghi	çi	chi	si	zi	di	Ti *Même-Lettre*		bi	I
		يِ	وِ	نِ	مِ	لِ	كِ	ك	فِ
		yai	oui	ni	mi	Li	Ki *Même-Lettre*		fi

1 - ينظر: خالد حسين أبو عمشة، تواصل، مرجع سابق، ص: 34. بتصرف.

Au début du mot : Lettres initiales الحروف في بداية الكلمة مع حركة الكسر

فِ	غِ	ص	شِ	س	زِ	دِ	تِ	بِ	إِ
fi	ghi	Çi	chi	Si	Zi	Di	Ti	Bi	i
				يِ	وِ	نِ	مِ	لِ	كِ
				Yai	oui	Ni	Mi	Li	ki

Au milieu du mot : Lettres médiales مع حركة الحروف في وسط الكلمة

فِ	غِ	صِ	شِ	سِ	زِ	دِ	تِ	بِ	ئِ
fi	ghi	çi	Chi	si	zi	Di	Ti	Bi	i
				يِ	وِ	نِ	مِ	لِ	كِ
				Yai	oui	Ni	Mi	Li	ki

Lettres finales : A la fin du mot liées الحروف في آخر الكلمة مع الكسرة

غِ	صِ	شِ	سِ	زِ	دِ	ةِ	تِ	بِ	ئِ
ghi	Çi	chi	si	zi	di	ti *Même-Lettre*		bi	I
		يِ	وِ	نِ	م	لِ	كِ	كِ	فِ
		Yai	oui	ni	mi	li	Ki *Même-Lettre*		Fi

– الحروف المشتركة أو المتقاربة صوتا في اللغتين (العربية والفرنسية) مع الضمّة [1]

lettres aux sons apparemment identiques dans les deux langues (arabe et français) avec la dhama

djou جُ	Tou ةُ	tou تُ	bou بُ	Ou أُ
çou صُ	Chou شُ	sou سُ	zou زُ	Dou دُ
lou لُ	Kou كُ	kou ك	fou فُ	Ghou غُ
	You يُ	wou وُ	nou نُ	Mou مُ

الضمة مع الحروف في نهاية الكلمة

Lettres finales liées ou à la fin du mot attachées avec la DHAMM

dou دُ	Djou جُ	tou تُ	bou بُ	Ou أُ
ghou غُ	Çou صُ	chou شُ	sou سُ	Zou زُ
mou مُ	Lou لُ	kou كُ	kou ك	Fou فُ
		you يُ	wou وُ	Nou نُ

Ces mêmes lettres avec la DHAMA ـُ cet accent *Aigu* en français représente les deux voyelles : O + U et se prononce ou.

1 – ينظر: خالد حسين أبو عمشة، مرجع سابق، ص: 37. بتصرف.

الحروف غير المتصلة مع الضمة[1] Lettres indépendantes ou non-attachées: Lettres isolées

غُ	صُ	شُ	سُ	زُ	دُ	ةُ	تُ	بُ	أُ
ghou	çou	chou	sou	zou	dou	Tou *Même-Lettre*		bou	Ou
		يُ	وُ	نُ	مُ	لُ	كُ	ك	فُ
		you	oiou	nou	mou	lou	Kou *Mêmer-Lette*		Fou

مع الحروف في البدء **Au début du mot : Lettres initiales**

فُ	غُ	صُ	شُ	سُ	زُ	دُ	تُ	بُ	أُ
fou	ghou	çou	chou	sou	zou	dou	tou	bou	Ou
				يُ	وُ	نُ	مُ	لُ	كُ
				you	oiou	nou	mou	Lou	Kou

مع الحروف في الوسط **Au milieu du mot: Lettres médiales**

فُ	غُ	صُ	شُ	سُ	زُ	دُ	تُ	بُ	وُ
fou	ghou	çou	chou	sou	zou	dou	Tou	Bou	Ou
				يُ	وُ	نُ	مُ	لُ	كُ
				you	oiou	nou	Mou	Lou	kou

مع الحروف المتصلة في النهاية **Lettres finales liées : A la fin du mot attachées**

غُ	صُ	شُ	سُ	زُ	دُ	ةُ	تُ	بُ	ءُ
rou	çou	chou	sou	zou	dou	Tou *Même-Lettre*		Bou	Ou
		يُ	وُ	نُ	مُ	لُ	كُ	ك	فُ
		you	oiou	nou	mou	Lou	Kou *Même-Lettre*		Fou

1- ينظر: خالد حسين أبو عمشة، المرجع السابق، ص: 39. بتصرف.

الحروف نفسها مع السكون [1]

Ces mêmes lettres avec le *Soukoune*(ْ) ce petit cercle de couleur marron qui ne peut être lu qu'avec une autre voyelle.
La KASRA + Le *SOUKOUNE*.
Le soukoune appelé semi voyelle, forme une syllabe avec la voyelle qui le précédente.

مثال[2] **Example:**:

إِ أْ	بِبْ	تِتْ	دِدْ	زِزْ	سِسْ	شِشْ	صِصْ	غِغْ	فِفْ
Ie	Bib	tit	did	ziz	sis	chich	çice	Rir	Fif
كِكْ	لِلْ	مِمْ	نِنْ	وِوْ	يِيْ				
Kik	Lil	mime	nine	ouie	yie				

تمرين: أحاول القراءة **J'essaie de lire:**

إِسْأَلْ أَكْمِلْ إِبدَأْ مَتِنْ دَرِسْ دَمِسْ بَدِلْ أَمْسِكْ
كَلِفْ وَدِدْ يَلْمَسْ يَكْتُبْ يَغْسِلْ يَأْكُلْ

تمرين: أكتب معادل هذه الحروف باللغة الفرنسية **Exercice**::

J'écris l'équivalent en lettres françaises.

أ ب ت ج د ز س ش ص ف

ك ل م ن و ي

أ أ بب تت جج دد زز سس شش صص ففف

كك لل مم نن وو يي

1- ينظر: خالد حسين أبو عمشة، مرجع سابق، ص: 34.
2- ينظر: المرجع نفسه، ص: 39. بتصرف.

أقرأ لأتدرب[1]

يكتب	YAKTOUBOU	يصمد	YASMOUDOU
يفتن	YAFTINOU	يكشف	YAKCHIFOU
يسأل	YASALOU	يدرس	YADROUSSOU
يلجأ	YALDJAOU	يجلس	YADJLISSOU
يفتت	YOUFATITOU	يفتل	YAFTILOU
يمتص	YAMTAçO	صفوة	CAFOITOUN
يفتش	YOUFATICHOU	سبورة	SABORATOU
فتن	FOUTINA	يكتسب	YAKTASSIBOU
يستسلم	YASTASLIMOU	يملأ	YAMLAOU
يسجل	YOUSSADJILOU	يسلم	YOUSSALIMOU
يتململ	YATAMALMALOU	فلفل	FOULFOLOU
يدمدم	YOUDAMDIMOU	يستكشف	YASTAKCHIFOU
يستكمل	YASTAKMILOU	يستمسك	YASTAMSIKOU
يتسلسل	YATASSALSALOU	يسدد	YOUSSADIDOU
يشمر	YOUCHAMIROU	يدفدف	YOUDAFDIFOU
يسلسل	YOUSSALSILOU	يدلس	YOUDALISSOU
يصمصم	YOUSSASSIMOU	يتمتم	YOUTAMTIMO

1- ينظر: فخري خليل النجار وشهلان محمد العبد الله، اللغة العربية لغير الناطقين بها محادثة وكتابة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1429هـ-2008م، ص: 28. بتصرف.

2- تصنيف حروف اللغة العربية حسب المخارج

الحروف الأسنانية: بعد استيعاب المتعلم الأجنبي للأصوات المتشابهة في اللغتين الأصل والهدف، مثلا اللغة العربية والفرنسية، نضيف الحروف اللثوية

Après avoir assimilé les sons apparemment identiques dans les deux langues l'Arabe et le Français, ajoutant ces quelques lettres dentales, qui se prononcent en mettant le bout de la langue entre les incisives tout en haussant le ton de chacune de ces lettres :

ث Th ذ Dh ض Dh ظ Dh

تمرين1:

أ	ب	ت	ث	ج	د	ذ	ر	ز	س	ش	ص	ض
ط	ظ	غ	ف	ك	ل	م	ن	و	ي			
A	Ba	ta	tha	ja	Da	dha	ra	za	Sa	cha	ça	Dha
etta	dha	ra	fa	ka	Qua	ca	la	ma	Na	Oi	ya	

Essayons de lire toute ces lettres avec la fet-ha = a,
Équivalent de la voyelle A en Français.

أكتب بالحروف العربية ما يعادل لما يلي: [1]

J'écris l'équivalent en lettres arabes

la	ka	fa	ça	cha	sa	za	Da	dja	ta	ba	A
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
								ya	oi	na	Ma
								...	...	...	...

تمرين 2: أرتب

Exercice 2 : Je mets en ordre

ل	س	د	ب	ص	ي	ك	ت	ش	ز	ف	ن	أ	م	ج
ل	...	...	...	د	ز	س	...	...	...	...	...	ن	و	ي
...	Ba	Ta	...	...	...	cha	ça	fa	ha	Ma	...	...	...	

1-ينظر: حسين أبو عمشة، المرجع السابق، ص:31. بتصرف.

أردّد[1]: Je lis:

DJAMALA	جمل	DJALASSA	جلس	KATABA	كتب
AKALA	أكل	CAMADA	صمد	LADJAA	لجأ
FATANA	فتن	LADJAMA	لجم	KACHAFA	كشف

أضع الحرف الذي ينقص Je mets la lettre qui manque :

DJAMALA	جم.....	DJALASSA	.....لس	KATABA	ك....ب
KACHAFA	ك.....ف	CHAKALA	ش.....ل	AKALA	أك....ل
LADJAA	جأ.....	LADJAMA	ل....م	FACHALA	ف....ل

قراءة (أردّد) **Lecture :**

أكل	لجأ	جلس	جمل	كتب	شكل	فسد
كشف	لجم	فتن	صدم	صمد	فَشِل	

نبدأ قراءة كلمات قصيرة وبسيطة مكونة من حروف سبق تعلّمها، ومتشابهة صوتا بين اللغتين المذكورتين سابقا

Je commence à lire des mots courts et simples formés par les lettres déjà étudiées, aux sons identiques dans les deux langues: (l'Arabe et le Français).

تمرين للقراءة والترديد:[2] **Exercice de lecture**

أكل، أسف، أفل	LA LETTRE	A	=	أ
بدأ، بسل، بزغ	LA LETTRE	BA	=	ب
تنبأ، تفنن، تبوأ	LA LETTRE	TA	=	ت
أ ب، دبك، دبغ	LA LETTRE	DA	=	د
زبد، زفر، زكم	LA LETTRE	ZA	=	ز
سأل، سكب، سكت	LA LETTRE	SA	=	س
شمل، شبك، شتم	LA LETTRE	CHA	=	ش

1 – ينظر: تواصل، خالد حسين أبو عمشة، المرجع السابق، ص:36–37. بتصرف.

2 – ينظر: المرجع نفسه، ص:51. بتصرف.

صمد، صدم، صبغ	ص	=	ÇA	LA LETTRE
غسل، غمس، غفل	غ	=	GHA	LA LETTRE
فتل، فسد، فتك	ف	=	PHA FA	LA LETTRE
كتب، كسب، كسد	ك	=	KA	LA LETTRE
لمس، لدغ، لكم	ل	=	LA	LA LETTRE
ملك، مسك، مسد	م	=	MA	LA LETTRE
نسب، نصب، نشب	ن	=	NA	LA LETTRE
وزن، وصل، وفد	و	=	OI	LA LETTRE

نمر إلى باقي الحروف : أسنانية، حنكية، وحلقية، التي ليس لها مقابل صوتي في اللغة الفرنسية مثلا وغيرها من اللغات اللاتينية.

ث	ح	خ	ذ	ر	ض	ط	ظ	ع	ق	ه	و

N.B : Passons au reste de l'alphabet : les lettres dentales, Palatales et gutturales qui n'ont pas d'équivalents phonétiques dans la langue française et dans d'autres langues.

Lettre Dentale	**Z**	**EDHA**	**ظ**	Se prononce comme le son That anglais. Le bout de la langue entre les incisives (son grave), s'écrit comme ETTA **ط**: une poire couchée avec une barre verticale et un point au-dessus
Lettre Dentale	**t**	**ETTA**	**ط**	Dépourvu de point s'écrit comme **ظ** une poire couchée avec barre verticale se lit le bout de la langue derrière les incisives supérieures
Lettre Dentale	**d**	**DHA**	**ض**	Comme une poire couchée point au dessus se prononce comme That anglais. le bout de la langue entre les incisives.
Lettre Dentale	**d**	**THE**	**ذ**	Se prononce comme The anglais, le bout de la langue entre les incisives, et s'écrit comme le C Français à l'envers ou en arc de cercle avec un point au-dessus
Lettre Dentale	**t**	**THA**	**ث**	Se prononce comme Think anglais moins grave le bout de la langue entre les incisives, et s'écrit comme **ب** et **ت** avec trois 03 points en haut.
Lettre Gutturale	**h**	**HA**	**ح**	C'est une forte expiration de la gorge consécutive suite à une douleur et s'écrit comme le **ح**Français majuscule et de la même façon que ج et خ

Lettre Gutturale	**hà**	**EHA**	**ھ**	Comme lorsqu'on expire de l'air, bouche et gorge ouvertes après un essoufflement -, et s'écrit comme deux (02) petits cercles superposés
Lettre Gutturale	**E**	**EAÂ**	**ع**	C'est une contraction du pharynx- qui subirait un étranglement, et s'écrit comme un 3 à l'envers, liée en final **ع** s'écrit comme un triangle suivi d'une boucle en bas de ligne.
Lettre Palatale	**R**	**ERA**	**ر**	c'est le R, français roulé (son grave) la pointe de la langue sur le palais supérieur, et s'écrit comme une grande virgule
	W	**OI**	**و**	Se prononce comme le w anglais dans will, s'écrit comme 9 tête au-dessus de la ligne boucle en bas c'est une phonétique
Lettre Palatale	**h**	**KHA**	**خ**	S'écrit comme le Français majuscule avec un point au-dessus son (ch allemand ou j espagnol) sort du palais de la bouche (comme **ج** et **ح**)
Lettre Palatale	**q**	**Qqa**	**ق**	Se prononce comme un KA sorti de l'arrière bouche, et s'écrit comme e Français à l'envers surmonté de deux (02) points.

2-1- أصوات حروف اللغة العربية غير الموجودة في غيرها(مثل أصوات اللغة الفرنسية وغيرها):

يعين هذا الجدول المتعلمين الذين يجدون صعوبة في نطق الأصوات أو الألحان التي لا يجدونها في لغاتهم الأم.

Ce Tableau pourra aider ceux qui ont des difficultés à prononcer les sons ou les mélodies qu'ils ne retrouvent pas dans leurs langues maternelles (Français et autres).

تفصيل الجدول:

حرف الثاء[1] **ث** tth : 4eme de l'alphabet, lettre dentale (Son Anglais Think) .

S'écrit comme: بُ et تِ se prononce en mettant le bout de la langue entre les incisives.

ث ث ث ث ث ث ث ث ث ث ث ث

THOU **THI** **THA**

1-ينظر: خالد حسين أبو عمشة، المرجع السابق، ص: 58. بتصرف.

Thou	ma	ثم		Mou	tha	la	Tou	مثلث				Tha	ba	Ta	ثبت		
1	2	2	1	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	3	2	1
Puis après				**Triangle**								**Persévérer**					

Laei	thou	ليث			Thaw	boun	ثوب			Tha	la	tha	To u	ثلاثة			
1	2	3	2	1	1	2	2		1	1	2	3	4	4	3	2	1
Lion					**Vêtement**					**Trois**							

ح h HA: 6ème de l'alphabet , lettre gutturale.(1) **حرف الحاء** S'écrit comme le ح Français majuscule, ressemble au ج et خ mais dépourvue de point.Se prononce, comme une forte expiration de la gorge suite à une douleur.

ح ح ح ح ح ح ح ح ح ح ح ح

HOU **HI** **HA**

Fa	ta	ha	فتح			Yam	ta	hi	nou	يمتحن				ha	La	Ba	حلب		
1	2	3	3	2	1	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	3	2	1
Ouvrir						**Tester**								**Traire**					
Çaf	Ha	tou	صفحة			Mis	ba:	hou		مصباح				Fa	la:	hou	فلاح		
1	2	3	3	2	1	1	2	3		3	2	1		1	2	3	3	2	1
Page						**Lampe**								**Fermier**					

حرف الخاء(1) خ Kha : 7eme de l'alphabet lettre palatale , S'écrit comme : ح.

Français majuscule, ressemble au ج et ح mais avec un point au -dessus. Se prononce comme le son allemand, Russe, ou le G Espagnol, sort du palais de la bouche. (Cri de chat en colère).

1- ينظر: خالد حسين أبو عمشة، المرجع السابق، ص: 78. بتصرف.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص: 83. بتصرف.

خ خ خ خ خ خ خ خ خ خ خ خ

KHOU KHI KHA

Khaw	khou	خوخ		Yakh	bi	zou	يخبز			Kha	ta	ma	ختم		
1	2	2	1	1	2	3	3	2	1	1	2	3	3	2	1
Pêches				**Pétrir**						**Achever**					

حرف الذال[1] ذd the : 9eme de l'alphabet , lettre dentale .

S'écrit comme le C Français à l'envers ou fer à cheval. Se prononce en mettant le bout de la langue entre les incisives.

ذ ذ ذ ذ ذ ذ ذ ذ ذ ذ ذ ذ

THOU DOU **THI DI** **THA DA**

Ta	la	da	da	تلذ ذ				Yad	bou	lou	يذ بل			da	Bo u	la	ذ بل		
1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	3	2	1	1	2	3	3	2	1
Se rejouir								**Se faner**						**être fané**					
Da	na	bou		ذنب				Dou	ba:	bou	ذ با ب			Die	bou		ذئب		
1	2	3		3	2	1		1	2	3	3	2	1	1	2		2	1	
Une queue								**Mouches**						**Loup**					

حرف الرّاء[1] ر Era R: 10eme de l'alphabet ,lettre Palatale.

s'écrit comme une grande virgule .Se prononce en mettant la pointe de la langue derrière les incisives supérieures. (Comme coassement de grenouilles) ou, en roulant le R Français Son grave (répétitif).

ر ر ر ر ر ر ر ر ر ر ر ر

EROU **ERI** **ERA**

1- ينظر: خالد حسين أبو عمشة، المرجع السابق، ص: 82. بتصرف.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص: 111. بتصرف.

Cha	ka	ra	شكر	Mou	ra	ba	ou	مربع	Ra	Ki	ba	ركب
1	2	3	3 2 1	1	2	3	4	4 3 2 1	1	2	3	3 2 1
Remerçier				Un carré					Monter			

حرف الضّاد[1] **ض** d Dha: 15eme de l'alphabet , lettre dentale .

S'écrit comme une poire couchée avec un point au-dessus.

Se prononce en plaçant le bout de la langue entre les incisives. (Comme le son Anglais That)

ض ض ض ض ض ض ض ض ض ض ض ض

DOU DHOU **DI DHI** **DA DHA**

Ma	ri	da	مر ض	Midh	ra	bou	مضر ب	Dha	Ra	ba	ضرب
1	2	3	3 2 1	1	2	3	3 2 1	1	2	3	3 2 1
être malade				Raquette				Frapper			

حرف الطّاء[2] **ط** t Etta, 16eme de l'alphabet , lettre dentale S'écrit .

comme une poire couchée avec une barre verticale.

Se prononce en plaçant le bout de la langue derrière les incisives supérieures.

ط ط ط ط ط ط ط ط ط ط ط ط

TOU ETTOU **TI ETTI** **TA ETTA**

Ha	ta	حط	Mat	La	bou	مطلب	Ta	La	ba	طلب
1	2	2 1	1	2	3	3 2 1	1	2	3	3 2 1
Poser			Une demande				Demander			

1- ينظر: خالد حسين أبو عمشة، المرجع السابق، ص: 175. بتصرف.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص: 187. بتصرف.

حرف الظاء[1].

ظ Z dha , 17eme de l'alphabet , lettre dentale

S'écrit comme une poire couchée avec une barre verticale et un point au-dessus ressemble

Au ط.

Se prononce en mettant le bout de la langue entre les incisives (un son grave). (Comme le son Anglais That).

ظ ظ ظ ظ ظ ظ ظ ظ ظ ظ ظ ظ

ZOU DHOU ZI DHI ZA DHA

Ha	fa	za	حفظ			Mou	za	fa	rou	مظفر				Zouf	rou	ظفر	
1	2	3	3	2	1	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	2	1
Conserver						Victorieux								Ongle			

حرف العين[2]

ع Eaa , 18eme de l'alphabet , lettre gutturale .

S'écrit comme le chiffre 3 retourné vers la droite ; en finale s'écrit comme un triangle suivi d'une boucle en bas à droite.

Se prononce en contractant le pharynx (bêler de moutons). Blatérer : se dit du bélier et du chameau qui crient.

ع ع ع ع ع ع ع ع ع ع ع ع

Yal	sa	ou	يلسع			Maa	ri	fa	tou	معرفة				A	Za	ma	عزم		
1	2	3	3	2	1	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	3	2	1
Piquer						Le savoir								Décider					
Mid	fa	ou	مد فع			Naa	na:	→	ou	نعناع				Ba:	→	a	باع		
1	2	3	3	2	1	1	2		3	3	2		1	1	2	3	3	2	1
Canon						Menthe								Vendre					

1 - ينظر: خالد حسين أبو عمشة، المرجع السابق، ص: 194. بتصرف.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص: 195. بتصرف.

حرف القاف[1]

ق q qka , 21eme de l'alphabet , lettre palatale (genre de clapotage) .

Sort du palais de la bouche genre de claquement du bec de cigogne ou cri de poule. S'écrit comme le e Français retourné vers la droite avec 2 points au-dessus.

ق ق ق ق ق ق ق ق ق ق ق ق

QOU QKOU **QI QKI** **QA QKA**

A	La	qa	علق		You	qa	li	mou	يقلم		qa	Fa	Za	قفز	
1	2	3	3	2	1	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	3	2	1
Accrocher						tailler								Sauter					
Ha	la: →	qou	حلاق		Si	ba:→	qou		سباق		Im	la: →	qou	عملاق	
1	2	3	3	2	1	1	2	3	3	2	1	1	2	3	3	2	1
Coiffeur						Course								Géant					

حرف الهاء[2]

ھ ha Eha, 26eme de l'alphabet , lettre gutturale .

ý S'écrit comme deux (02) petits cercles superposés ou un cercle traversé au milieu .
Se prononce comme un rire continu, ou bien en expirant de l'air bouche et gorge ouvertes.

ھ ھ ھ ھ ھ ھ ھ ھ ھ ھ ھ ھ

HOU EHOU **HI EHI** **HA EHA**

ki	Ta	bou	hou	كتا به		Mo	han	di	çou	مهند س		ha	Ra	ba	ر ب	
1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	4	4	3	2	1	1	2	3	3	2	1
son livre						Ingénieur						Fuir									

1 - ينظر: خالد حسين أبو عمشة، المرجع السابق، ص: 175. بتصرف.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص: 127. بتصرف.

2-2- مراجعة:

الصوامت الاسنانية، والحلقية مع الصوائت(الحركات) القصيرة في الاستعمالات المختلفة ابتداء، وسطا، نهاية، متصلة ومعزولة.

Révision de ces consonnes dentales, palatales et gutturales, avec les quatre (4) voyelles courtes (ـَ ـِ ـُ ـٗ) Dans leurs différentes positions dans les mots.

مع الفتحة : **Avec la FATHA:** ـَ

ث	ث	ث	ث	ح	ح	ح	ح	خ	خ	خ	خ
ذ	ذ	ذ	ذ	ر	ر	ر	ر	ض	ض	ض	ض
ط	ط	ط	ط	ظ	ظ	ظ	ظ	ع	ع	ع	ع
ق	ق	ق	ق	ه	ه	ه	ه				

مع الكسرة **Avec la KASRA :** ـِ

ث	ث	ث	ث	ح	ح	ح	ح	خ	خ	خ	خ
ذ	ذ	ذ	ذ	ر	ر	ر	ر	ض	ض	ض	ض
ط	ط	ط	ط	ظ	ظ	ظ	ظ	ع	ع	ع	ع
ق	ق	ق	ق	ه	ه	ه	ه				

مع الضّمة **Avec la DHAMA :** ـُ

ث	ث	ث	ث	ح	ح	ح	ح	خ	خ	خ	خ
ذ	ذ	ذ	ذ	ر	ر	ر	ر	ض	ض	ض	ض
ط	ط	ط	ط	ظ	ظ	ظ	ظ	ع	ع	ع	ع
ق	ق	ق	ق	ه	ه	ه	ه				

مع جميع الحركات القصيرة **Avec les quatre voyelles courtes:** ـَ ـِ ـُ ـٗ

ث	ث	ث	ث	ح	ح	ح	ح	خ	خ	خ	خ
ذ	ذ	ذ	ذ	ر	ر	ر	ر	ض	ض	ض	ض
ط	ط	ط	ط	ظ	ظ	ظ	ظ	ع	ع	ع	ع
ق	ق	ق	ق	ه	ه	ه	ه				

2-3- مراجعة الحروف مع مختلف الحركات والحالات

- جميع الحروف الهجائية[1] العربية.

Révision, de toutes les lettres de l'alphabet.
Les lettres labiales, dentales, palatales et gutturales:
Celles qui se prononcent comme en Français et celles qui n'ont pas leurs équivalens dans la langue française.

Avec les 4 quatre voyelles brèves.
La FATHA ـَ , LA KASRA ـِ , LA DHAMAـُ et LE SOUKOUNE ـْ

أ إ أ أ	ء ء ء ء	ببب	تتتت
د د د د	ز ز ز ز	سسسس	ششش
صصصص	غغغغ	ففف	ككك
للل	ممم	ننن	و و و و
يييي	**Lettres qui se prononcent comme en Français**		

ثثثث	ححح	خخخخ	ذ ذ ذ ذ
ر ر ر ر	ضضضض	ططط	ظظظظ
عع	قققق	هه ه	
Lettres qui n'ont pas leurs équivalents dans la langue Française .			

أ إ أ أ	ء ء ء ء	ببب	تتتت	ثثثث
جججج	ححح	خخخخ	د د د د	ذ ذ ذ ذ
ر ر ر ر	ز ز زز	سسس	ششش	صصصص
ضضضض	ططط	ظظظظ	عع	غغغغ
ففف	قققق	ككك	للل	ممم
ننن	**هه ه**	**و و و و**	**يييي**	

1- ينظر: فخري خليل النجار وشهلان محمد العبدالله، اللغة العربية لغير الناطقين بها محادثة وكتابة، مرجع سابق، ص: 123. بتصرف.

الفتحة:

La FETHA ce petit trait horizontal (ـَ) placé au-dessus de la lettre, est l'équivalent de la voyelle A dans la langue française.

الحروف المنفصلة أو المنعزلة[1] **Lettres séparées : ou isolées**

TA	ةَ	TA	ةَ	TA	تَ	BA	بَ	A	أَ
DA	دَ	KHA	خَ	HA	حَ	DJA	جَ	THA	ثَ
CHA	شَ	SA	سَ	ZA	زَ	RA	رَ	DHA	ذَ
AA	عَ	DHA	ظَ	ETA	طَ	DHA	ضَ	çA	صَ
LA	لَ	KA	كَ	QA	قَ	FA	فَ	GHA	غَ
YA	يَ	OI	وَ	EHA	هَ	NA	نَ	MA	مَ

La FETHA ce petit trait horizontal (ـَ) placé au-dessus de la lettre, est l'équivalent de la voyelle A dans la langue française.

الحروف في البداية[2] **Lettres initiales : ou au début du mot**

				TA	تَ	BA	بَ	A	أَ
DA	د	KHA	خ	HA	ح	DJA	ج	THA	ثَ
CHA	ش	SA	س	ZA	ز	RA	ر	DHA	ذ
AA	ع	DHA	ظ	ETA	ط	DA	ض	çA	ص
LA	ل	KA	ك	QA	ق	FA	ف	GHA	غ
YA	ي	OI	و	EHA	ه	NA	ن	MA	م

1- ينظر: فخري خليل النجار وشهلان محمد العبدالله ،اللغة العربية لغير الناطقين بها محادثة وكتابة، مرجع سابق، ص: 124. بتصرف.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص: 124. بتصرف.

Faisons la Connaissance de la FETHA **لنتعرف على الفتحة**

Définition :

La FETHA ce petit trait horizontal (ـَـ) placé au-dessus de la lettre, est l'équivalent de la voyelle**A**.

Au début du mot = Lettres initiales : **في أول الكلمة[1]**

أَ	بَ	تَ	ثَ	جَ	حَ	خَ	دَ	ذَ	رَ	زَ	سَ	شَ	صَ	ضَ
A	ba	ta	tha	dja	ha	kha	da	dha	rra	za	sa	cha	ça	Dha

طَ	ظَ	عَ	غَ	فَ	قَ	كَ	لَ	مَ	نَ	هَ	وَ	يَ
Tta	dha	aa	gha	fa	gqa	ka	la	ma	na	ha	oua	yea

Au milieu du mot = Lettres médiales: **في وسط الكلمة[2]**

ئَ	بَ	تَ	ثَ	جَ	حَ	خَ	دَ	ذَ	رَ	زَ	سَ	شَ	صَ	ضَ
A	ba	Ta	tha	dja	ha	kha	da	dha	rra	za	sa	cha	ça	dha

طَ	ظَ	عَ	غَ	فَ	قَ	كَ	لَ	مَ	نَ	هَ	وَ	يَ
Tta	dha	eaaa	ra	fa	qua	ka	la	ma	na	ha	oua	yea

A la fin du mot = Lettres finales liées

ءَ	بَ	تَ	ثَ	جَ	حَ	خَ	دَ	ذَ	رَ	زَ	سَ	شَ	صَ	ضَ
A	ba	Ta	tha	dja	ha	kha	da	Dha	rra	za	sa	cha	Ça	dha

طَ	ظَ	عَ	غَ	فَ	قَ	كَ	لَ	مَ	نَ	هَ	وَ	يَ
Tta	dha	Aa	ra	fa	qua	ka	la	Ma	na	ha	oua	yea

1 – ينظر: فخري خليل النجار وشهلان محمد العبد الله المرجع السابق، ص: 124. بتصرف.

2 – ينظر: المرجع نفسه، ص: 124. بتصرف.

4-2 - تدريبات على الحروف بمختلف حالاتها مع الحركات(الصوامت) القصيرة

– أتدرّب على القراءة: كلمات قصيرة وبسيطة مع الفتحة [1]

Je M'exerce en lecture:

Mots courts et simples avec la Fatha ـَ verbes à l'accompli.

Tha	Qa	Ba	ثقب	Ta	Ra	Ka	ترك	Ba	Ra	Ka	برك	A	Ka	La	أكل
1	2	3	3 2 1	1	2	3	3 2 1	1	2	3	3 2 1	1	2	3	3 2 1
Percer				Laisser				Bénir				Manger			
Da	Ra	SSa	درس	Kha	Ta	Ma	ختم	Ha	Ra	Tha	حرث	Dja	La	SSa	جلس
1	2	3	3 2 1	1	2	3	3 2 1	1	2	3	3 2 1	1	2	3	3 2 1
Etudier				Achever				Labourer				S'asseoir			
Sa	Ka	Ba	سكب	Za	A	Ma	زعم	Ra	SSa	Ma	رسم	Dha	Ha	ba	ذهب
1	2	3	3 2 1	1	2	3	3 2 1	1	2	3	3 2 1	1	2	3	3 2 1
Verser				Prétendre				Dessiner				Aller			
Ta	La	A	طلع	Dha	Ra	Ba	ضرب	Ça	Da	Ma	صدم	Cha	Ka	Ra	شكر
1	2	3	3 2 1	1	2	3	3 2 1	1	2	3	3 2 1	1	2	3	3 2 1
Monter				Frapper				Heurter				Remercier			
Fa	Ta	Ha	فتح	Gha	SSa	La	غسل	A	Za	Ma	عزم	Dha	Ha	Ra	ظهر
1	2	3	3 2 1	1	2	3	3 2 1	1	2	3	3 2 1	1	2	3	3 2 1
Ouvrir				Laver				Décider				Paraître			
Ma	SSa	Ka	مسك	La	Ma	SSa	لمس	Ka	Ta	Ba	كتب	Qa	Fa	Za	قفز
1	2	3	3 2 1	1	2	3	3 2 1	1	2	3	3 2 1	1	2	3	3 2 1
Attraper				Toucher				Ecrire				Sauter			

1– ينظر: علي عثمان، اللغة العربية لغير الناطقين بها، المرجع السابق، ص: 28. بتصرف.

Oi Qa Fa	وقف	H Ra Ba	هرب	Na Za La	نزل
1 2 3	3 2 1	1 2 3	3 2 1	1 2 3	3 2 1
S’arrêter		Fuir		Descendre	

قراءة كلمات قصيرة وبسيطة مع حركة الفتحة: مثل الفعل الماضي[1]

Lecture de mots courts et simples avec la Fatha :ـَـ

Verbes à l’accompli, conjugués à la 3éme Personne du singulier (Verbes Trifoliés).

ختم	جلس	ثقب	ترك	برك	أكل
طلع	ضرب	صدم	سكب	زعم	رسم
مسك	لمس	كتب	قفز	فتح	غسل
هرب	عزم	ذهب	نزل	ظهر	د ر س

L’accompli, exprimé tous les temps du passé. Peut être traduit par n’importe lequel des temps suivants : l’imparfait, le passé simple et le passé composé exemple : (Il était, Il fut, Il a été, Il avait, Il avait été).

Sauter	قفز	Verser	سكب	Laisser	ترك
Ecrire	كتب	Remercier	شكر	Percer	ثقب
Toucher	لمس	Heurter	صدم	S’asseoir	جلس
Attraper	مسك	Frapper	ضرب	Labourer	حرث
Descendre	نزل	Monter	طلع	Achever	ختم
Fuir	هرب	Paraître	ظهر	Etudier	د ر س
S’arrêter	وقف	Décider	عزم	Aller	ذهب

1- ينظر: حسين أبو عمشة، مرجع سابق، ص: 131. بتصرف.

أتدرّب على القراءة: تكوين كلمات قصيرة وبسيطة(الفعل الثلاثي في الزمن الماضي) [1]

JE M'EXERCE EN LECTURE

Formation de mots courts et simples : Avec la FATHA ـَ

Verbes à l'Accompli conjugués à la 3ème personne du singulier à la racine de trois (03) em lettres.

أَكلَ	برَكَ	ترَكَ	ثَبرَ	جَلسَ	حَكمَ	خَتَمَ	دَرَسَ
دَأَبَ	ذَهَبَ	رَسمَ	زَرَعَ	زَأَرَ	زَعمَ	سَكَبَ	شكَرَ
صَدَقَ	صَدَفَ	ضَرَبَ	طَلَعَ	ظَهَرَ	عَزَمَ	عزَفَ	غَسلَ
غفَرَ	فتَحَ	فرَغَ	قرَعَ	قَفزَ	كَتَبَ	كَسَبَ	لَمَسَ
مَسَكَ	مَلأَ	نزَعَ	نزَلَ	هَدَفَ	هَرَبَ	وَجَدَ	وَقَفَ

L'accompli, exprime tous les temps du passé, peut être traduit par n'importe lequel des temps suivants: l'imparfait, le passé simple et le passé composé exemple: (il était, il fut, il a été, il avait été).

Vocabulaire:

Sauter	قفز	Remercier	شَكَرَ	Manger	أَكلَ
Ecrire	كَتبَ	Dire la vérité	صَدَقَ	Laisser	تَرَكَ
Toucher	لَمَسَ	Frapper	ضَرَبَ	S'asseoir	جَلَسَ
Attraper	مَسكَ	Monter	طَلَعَ	Achever	خَتَمَ
Descendre	نَزَلَ	Paraître	ظَهَرَ	Etudier	دَرَسَ
Téléphoner	هَاتفَ	Décider	عَزَمَ	Partir	ذَهَبَ
Trouver	وَجَدَ	Laver	غَسَلَ	Dessiner	رَسَمَ
Se mettre debout S'arrêter- Stopper	وَقَفَ	Ouvrir	فَتَحَ	Semer	زَرَعَ
				Verser	سَكَبَ

1- ينظر: حسين أبو عمشة، مرجع سابق، ص: 131. بتصرف.

أتدرّب على القراءة: كلمات قصيرة وبسيطة مع مع الكسرة [1]

Faisons la Connaissance de la KASRA

Définition :

Ce petit trait oblique ـِ de couleur verte placé en dessous de la lettre est l'équivalent de la voyelle *i* ou *y* dans la langue française.

Au début du mot = Lettres initiales **في البداية**

إِ	بِ	تِ	ثِ	جِ	حِ	خِ	دِ	ذِ	رِ	سِ	شِ	صِ	ضِ
I	bi	ti	thi	Dji	Ehi	khi	di	dhi	erri	Si	chi	dhi	çi

طِ	ظِ	عِ	غِ	فِ	قِ	كِ	لِ	مِ	نِ	هِ	وِ	يِ
Etti	edhi	eaai	ri	Fi	egqui	ki	li	Mi	ni	ehi	oui	yei

Au milieu du mot = Lettres médiales **في وسط الكلمة**

ئِ	بِ	تِ	ثِ	جِ	جِ	خِ	دِ	ذِ	رِ	زِ	سِ	شِ	صِ	ضِ
I	bi	ti	thi	dji	Ehi	khi	di	Dhi	erri	zi	Si	chi	dhi	Çi

طِ	ظِ	عِ	غِ	فِ	قِ	كِ	لِ	مِ	نِ	هِ	وِ	يِ
etti	edhi	eaai	ri	fi	egqui	ki	li	Mi	ni	ehi	oui	yei

A la fin du mot = Lettres finales liées **الحروف المتصلة في نهاية الكلمة**

ءِ	بِ	تِ	ثِ	جِ	حِ	خِ	دِ	ذِ	رِ	سِ	شِ	صِ	ضِ
I	bi	ti	thi	dji	ehi	khi	di	dhi	erri	Si	chi	dhi	Çi
طِ	ظِ	عِ	غِ	فِ	قِ	كِ	لِ	مِ	نِ	هِ	وِ	يِ	
Etti	edhi	eaai	ri	Fi	egqui	ki	li	Mi	ni	ehi	oui	yei	

1- ينظر: علي عثمان، اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص: 28. بتصرف.

الكسرة[1]:

La kasra: ce petit traitoblique de couleur verte placé en -dessous de la lettre est l'équivalent de la voyelle i ou y dans la langue française.

ti	ةِ	ti	ةِ	Ti	تِ	bi	بِ	i	إِ
di	دِ	khi	خِ	Hi	حِ	dji	جِ	thi	ثِ
chi	شِ	si	سِ	Zi	زِ	ri	رِ	dhi	ذِ
ai	عِ	dhi	ظِ	Eti	طِ	dhi	ضِ	çi	صِ
li	لِ	ki	كِ	Qi	قِ	fi	فِ	ghi	غِ
yi	يِ	oui	وِ	Ehi	هِ	ni	نِ	mi	مِ

الحروف في وسط الكلمة مع الكسرة

Lettres médiales: ou au milieu du mot avec la kasra

				Ti	تِ	bi	بِ	i	ئِ
di	دِ	khi	خِ	Hi	حِ	dji	جِ	thi	ثِ
chi	شِ	si	سِ	Zi	زِ	ri	رِ	dhi	ذِ
ai	عِ	dhi	ظِ	Eti	طِ	dhi	ضِ	çi	صِ
li	لِ	ki	كِ	Qi	قِ	fi	فِ	ghi	غِ
yi	يِ	oui	وِ	Ehi	هِ	ni	نِ	mi	مِ

1- ينظر: حسين أبو عمشة، مرجع سابق، ص: 131. بتصرف.

كيفية[1] تعليم الأصوات من خلال هذه الجداول:

– تقدم أصوات هذه الحروف هذه الحروف من خلال الكلمات المذكورة التي ورت فيها، **مقرونة بصور دالة عليها**، بقراءة نمذوجية من المعلّم ويردد بعده المتعلمون حتى مرحلة الاتقان الفردي للنطق.

– يعاد مطق الصوت مع الحركات القصيرة والطويلة مجردا(لوحدها).

– أثناء تزويد المتعلمين للصّوت يتضح للمعلّم وجود أصوات معيّنة يواجه المتعلمون صعوبة في نطقها، وعندئذ يركز المعلم على تدريب المتعلمين على نطق هذه الأصوات بالقدر الذي يمكّن المتعلّم من اتقانها خلال تدريبات الثنائيات الصغرى كما ذكرنا في جزء النظري من هذه الرسالة، والأصوات المتوقّع أن يجد فيها صعوبة هي[2]:

1– الأصوات الحلقية: ء/ ح/ غ/ خ/ غ.

2– أصوات الاطباق: ب/ ص/ ض/ ط/ ظ.

3– أصوات المد: أ/ و /ي.

مما دعانا ألاّ نرى مانعا في استخدام التقابل بين اللغة العربية والفرنسية كمثال لتبسيط عملية التعلّم.

تدريبات مع الضمّة [3]

La Dhamma ـُـ :

Genre de neuf incliné ou accent aigu en français qu'on rencontre au-dessus des consonnes Arabes, c'est l'équivalent des deux voyelles Françaises le o+u = ou.

Lettres avec la dhamma ـُـ mais en finale liées : ou à la fin attachées

tou	ةُ	tou	ةُ		تُ		بُ		أُ		
	Même-Lettre			Tou		bou		ou			
dou	دُ	khou	خُ	Hou	حُ	djou	جُ	thou	ثُ		
chou	شُ	sou	سُ	Zou	زُ	rou	ر	Dhou	ذُ		
aou	عُ	dhou	ظُ	Etou	طُ	dhou	ضُ	çou	صُ		

1– ينظر: سلسلة جامعة افريقيا العالمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مرجع سابق، ص: ح– ط(مقدمة الكتاب).

2– المرجع نفسه، ص: ح– ط (مقدمة الكتاب).

3– ينظر: فخري خليل النجار وشهلان محمد العبدالله، اللغة العربية لغير الناطقين بها محادثة وكتابة، مرجع سابق، ص: 124. بتصرف.

lou	لُ	kou	كُ	Qou	قُ	fou	فُ	ghou	غُ
you	يُ	wou	وُ	Ehou	هـ	nou	نُ	Mou	مُ

حروف مع الضمة[1] في آخر الكلمة

Lettres avec la dhamma ~~mais~~ en finales liées : ou à la fin attachées

tou	ـةُ	tou	ةُ	Tou	تُ	bou	بُ	ou	أُ
	Même-Lettre								
dou	دُ	khou	خُ	Hou	حُ	djou	جُ	thou	ثُ
chou	شُ	sou	سُ	Zou	زُ	rou	رُ	dhou	ذُ
aou	عُ	dhou	ظُ	Etou	طُ	dhou	ضُ	çou	صُ
lou	لُ	kou	كُ	Qou	قُ	fou	فُ	ghou	غُ
you	يُ	wou	وُ	Ehou	هُ	nou	نُ	Mou	مُ

قراءة جميع الحروف مع الضمة[2]

Lecture de toutes les lettres avec la DHAMA ـُـ

تعريف الضمّة

Définition:

La DAHMA : Un neuf incliné, ou accent aigu ـُـ qu'on trouve au-dessus des consonnes arabes c'est l'équivalent des deux voyelles françaises le O + U = OU.

الحروف في بداية الكلمة

Lettres initiales : ou au début du mot

1- ينظر: فخري خليل النجار وشهلان محمد العبدالله، المرجع السابق، ص: 124. بتصرف.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص: 124. بتصرف.

أُ بُ تُ ثُ جُ حُ خُ دُ ذُ رُ زُ سُ شُ صُ ضُ

Ou bou tou thou djou ehou khou dou dhou errou zou sou chou çou dhou

ط ظ ع غ ف ق كٌ لٌ مُ نُ هُ و ي

ettou edhou oue ghou fou egqou kou lou mou nou ehou wou You

الحروف في وسط الكلمة **Lettres médiales : ou au milieu du mot**

أُ بُ تُ ثُ جُ حُ خُ دُ ذُ رُ زُ سُ شُ صُ ضُ

Ou Bou tou thou djou ehou khou dou dhou errou zou sou chou çou Dhou

ط ظ ع غ ف ق كُ لُ مُ نُ هُ و ي

ettou edhou oue ghou fou egqou kou lou mou nou ehou wou You

الحروف المتصلة في نهاية الكلمة **Lettres finales liées : ou à la fin du mot attachées**

أُ بُ تُ ثُ جُ حُ خُ دُ ذُ رُ زُ سُ شُ صُ ضُ

Ou Bou tou thou djou ehou khou dou dhou errou zou sou chou çou Dhou

ط ظ عُ غُ فُ قُ كُ لُ مُ نُ هُ وُ يُ

ettou Edhou oue ghou fou egqou kou lou mou nou ehou wou You

دراسة الضمة

ETUDE DE LA DHAMAـُ Cet accent aigu ou neuf incliné de la droite vers la gauche qui représente les deux voyelles françaises le **O + U = OU** qu'on trouve à la fin des noms, et des verbes conjugues à l'inaccompli, (au présent de l'indicatif et au futur simple)

Avec les pronoms personnels suivants :

JE أنا TU أنت IL هو ELLE هي NOUS نحن

Voyons Le Soukoune ـْ **تدريبات مع السكون**

Définition :

- Ce petit cercle ـْ qu'on trouve au-dessus de la lettre représente le E et le æ dans la langue Française. Il ne peut être lu tout seul mais associé à une autre voyelle précédente formant une syllabe.

أمثلة

أخت	عم	جد	أخ	أم	أب
OUKHT	AMME	DJAD	AKH	OUM	AB
Soeur	Oncle Pa	G-Père	Frère	Mère	Père

3- إشارات تركيبية

Aperçus Grammaticaux

Grammaire : Les Prépositions

3-1-حُرُوفُ الجَر

Les prépositions qui entraînent la **KASRA** et la **DOUBLE KASRA** sont les suivantes :

مِنْ	إِلَى	عَنْ	عَلَى	فِي	رُبَّ	الكَافُ	اللاَّمُ	البَاءُ	الوَاوُ [1]
Mine	Ila	Aane	Alla	Fi	Rouba	El Kafou	El Lamou	El Baou	El wiou

Si un nom est précédé par l'une de ces prépositions il doit se terminer par une KASRA ـِ

lorsqu'il est défini par le **ال** exp : كتَبَ بِالقَلَمِ

et par la double **KASRA** s'il est indéfini exemple : كتَبَ بِقَلَمٍ

خَرَجَ مِنَ البَيْتِ خَرَجَ مِن بَيْتٍ

وَصَلَ إِلَى المَدْرَسَةِ وَصَلَ إِلى مَدْرَسَةٍ

1- كمال أبو مصلح، الكامل في النحو والصرف، المكتبة الحديثة للطباعة والنشر، بيروت، د ط، 1978، ص: 170.

اِبْتَعَدَ عَنِ السِيَّارَةِ	اِبْتعدَ عنْ سِيَّارَةٍ
رَكِبَ عَلَى الدَّرَاجَةِ	رَكِبَ عَلى دَّرَاجَةٍ
تَجَوَّلَ فِي الغَابَةِ	تَجوَّلَ فِي غابةٍ

3-2- الفعل الماضي والمضارع مع ضمير المذكر المفرد

بعض الأمثلة مع الفعل الماضي[1] والمضارع[2] مع ضمير المذكر المفرد

Verbes à l'accompli et à l'inaccompli conjugués à la 3éme personne du masculin singulier:

Yab	A	Thou	**يبعث**			Ba	a	Tha	**بعث**			Yea	Kou	Lou	**يأكل**			A	Ka	La	**أكل**		
1	**2**	**3**	**3**	**2**	**1**	**1**	**2**	**3**	**3**	**2**	**1**	**1**	**2**	**3**	**3**	**2**	**1**	**1**	**2**	**3**	**3**	**2**	**1**
Il va envoyé						Il avait envoyé						Il Mange						Il Avait Mangé					

Yath Qou Bou **يثقب**	Tha Qa Ba **ثقب**	Yat Rou Kou **يترك**	Ta Ra Ka **ترك**
1 2 3 3 2 1	**1 2 3 3 2 1**	**1 2 3 3 2 1**	**1 2 3 3 2 1**
Il va percer	Il Avait Percé	Il va abandonner	Il Avait Laissé

Yah Rou Thou **يحرث**	Ha Ra Tha **حرث**	YaDj Li SSou **يجلس**	Dja La SSa **جلس**
1 2 3 3 2 1	**1 2 3 3 2 1**	**1 2 3 3 2 1**	**1 2 3 3 2 1**
Il va labourer	Il Avait Labouré	Il S'assoira	Il s'est Assis

Yad Rou SSou **يدرس**	Da Ra SSa **درس**	YaKh Bi Zou **يخبز**	Kha Ba Za **خبز**
1 2 3 3 2 1	**1 2 3 3 2 1**	**1 2 3 3 2 1**	**1 2 3 3 2 1**
Il Va Etudier	Il Avait Etudié	Il Va pétrir	Il Avait Pétri

Yar Sou Mou **يرسم**	Ra SSa Ma **رسم**	Yadh ha Bou **يذهب**	Dha ha Ba **ذهب**
1 2 3 3 2 1	**1 2 3 3 2 1**	**1 2 3 3 2 1**	**1 2 3 3 2 1**
Il Dessinera	Il Avait Dessiné	Il Va partir	Il Est Parti

Yas Ba Hou **يسبح**	Sa Ba Ha **سبح**	Yaz A Rou **يزأر**	Za A Ra **زأر**
1 2 3 3 2 1	**1 2 3 3 2 1**	**1 2 3 3 2 1**	**1 2 3 3 2 1**
Il Va Nager	Il Avait Nagé	Il Va Rugir	Il Avait Rugi

1- فخري خليل النجار وشهلان محمد العبد الله، اللغة العربية لغير الناطقين بها محادثة وكتابة، مرجع سابق، ص: 66. بتصرف.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص: 73. بتصرف.

Yas A Dou يصعد	Ça A Da صعد	Yach ha Bou يشبع	Cha Bi A شبع
1 2 3 3 2 1	1 2 3 3 2 1	1 2 3 3 2 1	1 2 3 3 2 1
Il Montera	Il Etait Monté	Il Sera Rassasié	Il Etait Rassasié

YaT Ba ou يطبع	Ta Ba A طبع	YaDh Ri Bou يضرب	Dha Ra Ba ضرب
1 2 3 3 2 1	1 2 3 3 2 1	1 2 3 3 2 1	1 2 3 3 2 1
Il Imprimera	Il Avait Imprimé	Il Va Frapper	Il Avait Frappé

a- L'accompli exprime tous les temps du passé et peut être traduit par n'importe lequel des temps suivants:l'imparfait, passé simple et passé composé ex: (Il était, il a été, il fut, il avait, il avait été).**(1)**

b - L'Inaccompli, exprime les temps suivants:(Présent de l'indicatif et le futur simple).**(2)**

Ya Ri Fou يعرف	A Ra FA عرف	Yadh Ha Rou يظهر	Dha Ha Ra ظهر
1 2 3 3 2 1	1 2 3 3 2 1	1 2 3 3 2 1	1 2 3 3 2 1
Il Saura	Il Avait Su	Il Va Paraître	Il Avait Paru

Yaf Ta Hou يفتح	Fa Ta Ha فتح	Yagh Fi Rou يغفر	Gha Fa Ra غفر
1 2 3 3 2 1	1 2 3 3 2 1	1 2 3 3 2 1	1 2 3 3 2 1
Il Ouvrira	Il Avait ouvert	Il Pardonnera	Il Avait Pardonné

Yak Tou Bou يكتب	Ka Ta Ba كتب	Yaq Fi Zou يقفز	Qa Fa Za قفز
1 2 3 3 2 1	1 2 3 3 2 1	1 2 3 3 2 1	1 2 3 3 2 1
Il Ecrira	Il Avait Ecrit	Il Sautera	Il Avait Sauté

Yam La Ou يملأ	Ma La A ملأ	Yal Ma Ssou يلمس	La Ma SSa لمس
1 2 3 3 2 1	1 2 3 3 2 1	1 2 3 3 2 1	1 2 3 3 2 1
Il Remplira	Il Avait Rempli	Il Touchera	Il Avait Touché

Yah Ti Fou يهتف	Ha Ta Fa هتف	Yan Dja Hou ينجح	Na Dja Ha نجح
1 2 3 3 2 1	1 2 3 3 2 1	1 2 3 3 2 1	1 2 3 3 2 1
Il Téléphonera	Il Avait Téléphone	Il réussira	Il Avait Réussi

1- ينظر: Les Guide, le Robert et Nathan, cojugaison, edif, 2000, P :23

2- ينظر :المرجع نفسه، ص: 27.

Yai A SSou **ييأس**	Ya I SSa **يئس**	Ya Qi Fou **يقف**	Oi Qa Fa **وقف**
1 2 3 3 2 1	1 2 3 3 2 1	1 2 3 3 2 1	1 2 3 3 2 1
Il désespérera	Il Etait Désespéré	Il S'arrêtera	Il S'était arrêté

3-3- أداة التعريف: ال

مع النّكرة/غير المعرّف[1]:

On rencontre la Dhama doublée à la fin des noms indéfinis.

بطة INDEFNI BATTATOUNE البطة DEFNI EL BATTATOU

بنت INDEFINI BINTOUNE البنت DEFINI EL BINTOU

Verbes conjugués au présent et au futur simple

أنا أكتب - J'écris 1ere pers du Mas et féminin

هو يكتب - Il écrit 3 ème pers du Masculin

أنت تكتب •Tu écris 2 ème pers du Masculin

هي تكتب •Elle écrit 3ème pers du féminin

نحن نكتب Nous écrivons 1er pers du Masculin et féminin pluriel

الحروف في بداية الكلمة **LETTERES INTIALES « AU DEBUT »**

ض	صُ	ش	س	ز	رُ	ذُ	دُ	خ	ح	ج	ثُ	ت	ب	أُ
Edhou	çou	Chou	Sou	Zou	Erou	Thou	Dou	Khou	Hou	Djou	Thou	Tou	Bou	Ou
		ي	وُ	هـ	ن	م	ل	ك	ق	ف	غ	ع	ظ	ط
		You	Oiou	Ehou	Nou	Mou	Lou	Kou	Ekou	Fou	Ghou	Eao	Edhou	Ettou

ملاحظة على أداة التعريف (ال)[2]

1 – ينظر: حسين أبو عمشة، مرجع سابق، ص: 135. بتصرف.

2 – ينظر: المرجع نفسه، ص: 140. بتصرف.

Lorsque leالs'accorde avec un nom pour le déterminer il chasse automatiquement la deuxième voyelle (ال= est **l'équivalent** de l'article le ou la dans la langue Française).

- المقطع الأول من الفعل الامر

Premières syllabes au début des verbes conjugués à l'Impératif

ha	أح	jda	أج	htuo	أث	tuo	أت	bi	إب
zi	إز	ruo	أر	hdi	إذ	duo	أد	hkuo	أخ
uott	أط	ahd	أض	iss	إص	ihc	إش	Iss	إس
qi	إق	fi	إف	hga	أغ	eaâ	أع	hduo	أظ
hi	إه	nuo	أن	mi	إم	li	إل	kuo	أك
						ai	أي	uoea	أو

3-4- مراجعة الحروف الهجائية مع الحركات الثلاث باعتماد الالوان

revisoin de l'alphabet avec les trois voyelles ـُ ـِ ـَ

Le **A** Le **I** et Le **OU** . Colorées par ordre de points.

1 - Lettres avec 1 seul point en **ROUGE** .
2 - Celles avec deux points en **VERT** .
3 - Lettres avec trois points en **BLEU** .
4 - Lettres dépourvues de points en **NOIR** .

ة	ة	ة	ت	ت	ت	ب	ب	ب	ء	ء	ء	أ	إ	أ
ح	ح	ح	ج	ج	ج	ث	ث	ث	ة	ة	ة	خ	خ	خ
ر	ر	ر	ذ	ذ	ذ	د	د	د	خ	خ	خ	ز	ز	ز
ص	ص	ص	ش	ش	ش	س	س	س	ز	ز	ز	ض	ض	ض
ع	ع	ع	ظ	ظ	ظ	ط	ط	ط	ض	ض	ض	غ	غ	غ
ك	ك	ك	ق	ق	ق	ف	ف	ف	غ	غ	غ	ل	ل	ل
ه	ه	ه	ن	ن	ن	م	م	م	ل	ل	ل	و	و	و
						ي	ي	ي	و	و	و			

تدريبات: إنشاء كلمات قصيرة وبسيطة حسب التسلسل الهجائي للحروف مع جميع الصوامت

- Construction de mots courts et simples selon l'ordre Alphabétique avec toutes les voyelles courtes.

VERBES A L'IMPÉRATIF[1]

3-5- أفعال في صيغة الأمر

أرقص	إذهب	أدرس	أخرج	أحسب	أجلس	أثبت	أترك	إبحث
OURQCOUS	IDHAAB	OUDROUS	Oukhroudj	AHSSIB	ADJLIS	Authbout	OUTROUK	IBHATH
Danse	Vas-y	Etudie	Sors	Compte	Assis	Tiens bon	Laisse	Cherche
أغسل	أعزم	أظفر	أطرق	أضرب	إصعد	إشرب	إسمع	إزرع
AGHSSIL	AAZIME	OUTHFOUR	Outroug	ADHRIB	ISAAD	ICHRRAB	ISMAA	IZRAA
Lave	Décide	Obtiens	Frappe	Bats	Monte	Bois	Ecoute	Sème
أيقظ	أوجد	إهرب	أنظر	إمسح	إلعب	أكتب	إقرأ	إفتح
AIQITH	AODJID	IHRAB	ONDHOUR	IMSAH	ILAAB	OUKTOUB	IQRAA	IFTAH
Réveille	Trouve	Fuis Sauve toi	Regarde	Essuye	Joue	Ecris	Lis	Ouvre

- بعض الأمثلة مع الفعل الماضي والمضارع مع ضمير الغائب المذكر

أكل	يأكل	بعث	يبعث	ترك	يترك	ثبت	يثبت	
جلس	يجلس	حرث	يحرث	خبز	يخبز	درس	يدرس	
ذهب	يذهب	رسم	يرسم	زأر	يزأر	سبح	يسبح	
شبع	يشبع	صعد	يصعد	ضرب	يضرب	طرب	يطرب	
ظهر	يظهر	عثر	يعثر	غفر	يغفر	فتح	يفتح	

1- ينظر: فخري خليل النجار وشهلان محمد العبد الله،، مرجع سابق، ص: 101. بتصرف.

4- التنوين بمختلف الحركات

regle d'orthographe: tanwine en ane

وهو الحركتان[1] التلتان تنطق الذي ينطق سكونا

- La double **FETHA** ـً Entraîne obligatoirement le ALIF ا sauf avec le **T** fermé ة
Attaché ou non-attaché qu'on rencontre à la fin des noms du féminin singulier.

أً	بًا	تاً	ةً	ةً	ثا	جا	حا	خًا
دًا	ذًا	رًا			زًا	سًا	شًا	صًا
ضًا	طا	ظا			عا	غا	فا	قا
كا	لاً	مًا			نا	ها	وًا	يا

إنشاء كلمات نكرة مع تنوين[2] الفتحة:

construction de mots : (noms indefinis)

أرنبًا	بطةً	كرةً	بنتًا	ليثا	عينا
شيخًا	ملحًا	تاجًا	وردًا	منفذًا	جوًّا
زهرًا	خبزًا	شمسًا	حشيشًا	قفصا	شهريًا
معرضًا	قطًا	حافضًا	شعاعًا	مبلغًا	فيلاً
ملفًا	برقًا	سمكًا	ليلاً	معلمًا	

1- ينظر: حسين أبو عمشة، مرجع سابق، ص: 91. بتصرف.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص: 270. بتصرف.

التنوين بحركة الفتحة[1] — **TANWINE en ANE**: ou la Fatha double ـً

Ces noms indéfinis qui se terminent par la FETHA ـً doublée, ne peuvent être que complément d'objet direct dans les phrases nominales ou verbales.

Thal Djane **ثلجا** 1 2 2 1 La Neige	Bin Tane **بنتا** 1 2 2 1 Une Fille	Mak Ta Bane **مكتبا** 1 2 3 3 2 1 Un Bureau	Chai Ane **شيئا** 1 2 2 1 Une chose
Mane Fa Thane **منفذا** 1 2 3 3 2 1 Une Issue	Oir Dane **وردا** 1 2 2 1 Des Roses	Chei Khane **شيخا** 1 2 2 1 Un veillard	Mil Hane **ملحا** 1 2 2 1 Sel
Qa Fa Çane **قفصا** 1 2 3 3 2 1 Une Cage	Chame Sane **شمسا** 1 2 2 1 Soleil	Khoub Zane **خبزا** 1 2 2 1 Du Pain	Tam Rane **تمرا** 1 2 2 1 Des Dattes
Mane Ba ane **منبعا** 1 2 3 3 2 1 Une Source	Ghaï Dhane **غيظا** 1 2 2 1 Colère	Khaï Tane **خيطا** 1 2 2 1 Un Fil	Ma Ra Dhane **مرضا** 1 2 3 3 2 1 Maladie
Mil Kane **ملكا** 1 2 2 1 Propriéte	Bar Qane **برقا** 1 2 2 1 Eclair	Maou Qi Fane **موقفا** 1 2 3 3 2 1 Stationnement	Mab La Ghane **مبلغا** 1 2 3 3 2 1 Une Somme
Oidj Hane **وجها** 1 2 2 1 Une Figure	Ib Nane **إبنا** 1 2 2 1 Un Fils	Yao Mane **يوما** 1 2 2 1 Une journée	luoB uoB enaL **بلبلا** 1 2 3 3 2 1 Rossignol

1 – ينظر: حسين أبو عمشة، المرجع السابق، ص: 91. بتصرف.

قراءة الحروف مع التنوين بالضمّة[1]

LECTURE DE L' 'ALPHABET AVEC LA DOUBLE DHAMMA
(TANWINE en OUNE)

مع الحروف المنفصلة في نهاية الكلمة: **Lettres finales non attachées ou isolées**

أُ بٌ ةٌ ةٌ ثٌ جٌ حٌ خٌ دٌ ذٌ رٌ زٌ سٌ شٌ صٌ ضٌ

طٌ ظٌ عٌ غٌ فٌ قٌ كٌ لٌ مٌ نٌ هٌ هٌ وٌ يٌ

مع الحروف المتصلة في نهاية الكلمة **Lettres finales liées :**

أُ بٌ ةٌ تٌ ثٌ جٌ حٌ خٌ دٌ ذٌ رٌ زٌ سٌ شٌ صٌ ضٌ

طٌ ظٌ عٌ غٌ فٌ قٌ كٌ لٌ مٌ نٌ هٌ وٌ يٌ

تكوين أسماء نكرة بالتنوين مع الضمّة CONSTRUCTION DE NOMS INDEFINIS:

نظرة تركيبية **Un aperçu grammatical :**

Ces noms indéfinis qui portent deux Dhamma, ne peuvent être que sujets, attributs ou adjectifs, dans les phrases nominales ou verbales.

أَرْنبٌ بَطةٌ بِنْتٌ مَدْرَسَةٌ كُرَةٌ لَيْثٌ

فَرَحٌ رِبْحٌ شَيْخٌ وَرْدٌ ذِئْبٌ زَهْرَةٌ

خُبْزٌ عُرْسٌ مِرَشٌ قَفَصٌ مَرَضٌ قِطَطٌ

التنوين بالضمتين[2] **LE TANWINE : Ou la voyelle Doublée**

Définition :

En Français on double la consonne entre deux voyelles; en Arabe on double la voyelle s'il s'agit d'un nom indéfini. (Comme sujet, complément d'objet direct, indirect, ou complément déterminatif).

LE TANWINE en OUNE : ou la double DHAMA

1- ينظر: حسين أبو عمشة، مرجع سابق، ص: 91. بتصرف.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص: 91. بتصرف.

laTh enuoDj ثلجٌ 1 2 2 1 La Neige	Bine Toune بنتٌ 1 2 2 1 Une Fille	Mak Ta Boune مكتبٌ 1 2 3 3 2 1 Un Bureau	Chai Oune شيءٌ 1 2 2 1 Une chose
Mane Fa Thoune منفذٌ 1 2 3 3 2 1 Une Issue	Oir Doune وردٌ 1 2 2 1 Des Roses	Chei Khoune شيخٌ 1 2 2 1 Un veillard	Mil Houne ملحٌ 1 2 2 1 Sel
Qa Fa Çoune قفصٌ 1 2 3 3 2 1 Une Cage	Chame Soune شمسٌ 1 2 2 1 Soleil	Khoub Zoune خبزٌ 1 2 2 1 Du Pain	Tam Roune تمرٌ 1 2 2 1 Des Dattes
Mane Ba oune منبعٌ 1 2 3 3 2 1 Une Source	Ghaï Dhoune غيظٌ 1 2 2 1 Colère	Khaï Toune خيطٌ 1 2 2 1 Un Fil	Ma Ra Dhoune مرضٌ 1 2 3 3 2 1 Maladie
Mil Koune ملكٌ 1 2 2 1 Propriéte	raB Qoune برقٌ 1 2 2 1 Eclair	Maou Qi Foune موقفٌ 1 2 3 3 2 1 Stationnement	Mab La Ghoune مبلغٌ 1 2 3 3 2 1 Une Somme
Oidj Houne وجهٌ 1 2 2 1 Une Figure	Ib Noune إبنٌ 1 2 2 1 Un Fils	Yao Moune يومٌ 1 2 2 1 Une journée	luoB uoB Loune بلبلٌ 1 2 3 3 2 1 Rossignol

التنوين بالكسرة[1] ALLONS A LA DOUBLE KASRA (TANWINE en INE)

DEFINITION :

Toutes les lettres qui se terminent avec la *KASRA* doublée se trouvent à la fin des mots: (attachées ou indépendantes) = Liées ou Isolées.

1- ينظر: حسين أبو عمشة، المرجع السابق، ص: 91. بتصرف.

Lettres isolées ou finales non liées : **مع الحروف المتصلة في نهاية الكلمة**

ذِ	دِ	خِ	حِ	جِ	ثِ	ةِ	تِ	بِ	إِ
Dhine	Dine	Khine	Hine	Djine	Thine	Tine	Tine	Bine	Ine
غِ	عِ	ظِ	طِ	ضِ	صِ	شِ	سِ	زِ	رِ
Ghine	Aine	Edhine	Ettine	Edhine	çine	Chine	Sine	Zine	Erine
	يِ	وِ	هِ	نِ	مِ	لِ	كِ	قِ	فِ
	Yine	Ouine	Ehine	Nine	Mine	Line	Fine	Qkine	Kine

Aperçu Grammatical : **نظرة تركيبية**

On rencontre la ***KASRA*** doublée à la fin des noms indéfinis dépourvus du ال

complément d'objet indirect ou complément des premiers noms pour les déterminer. Lorsque deux noms se suivent, le deuxième se termine par une *Kasra* s'il est déterminé et par la double *Kasra* s'il n'est pas déterminé.

أَرْنبٍ	بَطةٍ	بِنْتٍ	مَدْرَسَةٍ	كُرَةٍ	لَيْثٍ
فَرَحٍ	رِبْحٍ	شَيْخٍ	وَرْدٍ	ذِئْبٍ	زَهْرَةٍ
خُبْزٍ	عُرْسٍ	مِرَشٍ	قَفَصٍ	مَرَضٍ	قِطَطٍ

Lettres finales liées: **مع الحروف المتصلة في نهاية الكلمة**

ذِ	دِ	خِ	حِ	جِ	ثِ	ةِ	تِ	بِ	ءِ
Dhine	Dine	Khine	Hine	Djine	Thine	Tine	Tine	Bine	Ine
غِ	عِ	ظِ	طِ	ضِ	صِ	شِ	سِ	زِ	رِ
Ghine	Aine	Edhine	Ettine	Edhine	çine	Chine	Sine	Zine	Erine
	يِ	وِ	هِ	نِ	مِ	لِ	كِ	قِ	فِ
	Yine	Ouine	Ehine	Nine	Mine	Line	Fine	Qkine	Kine

التنوين بالكسرة[1]: **TANWINE en INE : ou la Kasra doublée.**

Ces noms indéfinis qui se terminent par la Kasra doublée, ne peuvent être que complément d'objet indirect, s'ils sont précèdes par les prépositions suivantes: Appelées **حروف الجر**

من _ إلى _ عن _ على _ في _ رب _ الكاف _ اللام _ الباء

lahT jDien **ثلجٍ** **1 2 2 1** La Neige	iBne Tien **بنتٍ** **1 2 2 1** Une Fille	Mak Ta Bine **مكتبٍ** **1 2 3 3 2 1** Un Bureau	Chai ine **شيئٍ** **1 2 2 1** Une chose
Mane Fa Thine **منفذٍ** **1 2 3 3 2 1** Une Issue	Oir Dine **و ر دٍ** **1 2 2 1** Des Roses	Chei Khine **شيخٍ** **1 2 2 1** Un veillard	Mil Hine **ملحٍ** **1 2 2 1** Sel

Qa Fa Çine **قفصٍ** **1 2 3 3 2 1** Une Cage	Chame Sine **شمسٍ** **1 2 2 1** Soleil	Khoub Zine **خبزٍ** **1 2 2 1** Du Pain	Tam Rine **تمرٍ** **1 2 2 1** Des Dattes

Mane Ba ine **منبعٍ** **1 2 3 3 2 1** Une Source	Ghaï Dhine **غيظٍ** **1 2 2 1** Colère	Khaï Tine **خيطٍ** **1 2 2 1** Un Fil	Ma Ra Dhine **مرضٍ** **1 2 3 3 2 1** Maladie

Mil Kine **ملكٍ** **1 2 2 1** Propriéte	Bar Qine **برقٍ** **1 2 2 1** Eclair	Maou Qi Fine **موقفٍ** **1 2 3 3 2 1** Stationnement	Mab La Ghine **مبلغٍ** **1 2 3 3 2 1** Une Somme

REGLE D'ORTHOGRAPHE: **5- قواعد إملائية**

(Ecriture de la lettre ة T Fermé)

- Tous les noms du féminin singulier qui se terminent par la lettre ة Fermé S'ecrivent avec le T Fermé

1- ينظر: حسين أبو عمشة، المرجع السابق، ص: 91. بتصرف.

مثال: Exemple

بطة	تفاحة	ثمرة	جلسة	حليمة	حبيبة
خبزة	دليلة	ذبابة	رمانة	زهرة	سمكة
شمعة	صفارة	ضبية	طائرة	طاقة	ظلمة

تكوين أسماء مؤنثة في المفرد منتهية بتاء مربوطة متصلة ومنفصلة مثل: ة

بطة	تفاحة	ثمرة	جميلة	حليمة	حبيبة
خديجة	دليلة	ذبابة	رمانة	زهرة	سمكة
شمعة	صفارة	ضبية	طائرة	طاقة	ظلمة
عدالة	غفلة	غبطة	غنية	قدرة	فضيلة
كاملة	لندة	منيرة	نحلة	هجرة	وردة

6- الحروف القاطرة:

هذه الحروف الستّة (6) التي يلتصق بها حروف قبلها ولا تلتصق بها حروف بعدها

GENRE D' 'APOSTROPHE DANS LA LANGUE FRANCAISE

6 = LETTRES LOCOMOTIVES

و	ز	ر	ذ	د	أ
6	5	4	3	2	1

Je les ai appelées ainsi, vu que la locomotive tire les wagons mais elle n'est pas tirée par les wagons, étant donné que ces consonnes permettent aux lettres qui les précèdent de s'attacher mais ne permettent pas aux lettres qui suivent de s'y attacher en aucun cas.

مثال **Exemple**

أ	د	ذ	ر	ز	و
1	2	3	4	5	6

أكل	سأل	بدأ
Manger	Questionner	Commencer
درس	صدم	أسدٌ
Etudier	Heurter	Lion
ذبُل	تذكر	هذا
Fané	Se rappeler	Celui la
رسم	مرنٌ	أمر
Dessiner	Flexible	Ordonner
زُبدةٌ	مزرعةٌ	وزٌ
Beurre	Ferme	Oies
وجد	عاون	جوٌ

وحتى يكون الاسم معرفا لا بد أن تدخل علية الأداة: اَل

- Pour qu'un nom soit défini, il lui faut le اَل

بَطّةً	ال	البَطّةَ
نكرة		معرفة

7- الحروف القمرية والحروف الشمسية

أقسام الحروف العربية: هي قسمان الحروف القمرية والحروف الشمسية:

7-1-الحروف القمرية

- التعريف بأل القمرية [1]**:**

1- ينظر: حسين أبو عمشة، المرجع السابق، ص: 271. بتصرف

هي أربعة عشر حرفا كما يلي

Ceci nous amène à nous initier en Grammaire.
Dans l'alphabet Arabe, il y a deux sortes de lettres: Les lettres ***LUNAIRES*** et les lettres *SOLAIRES*.

Les lettres *LUNAIRES* sont celles avec lesquelles on peut prononcer l'article (أل/ EL) l'équivalent de le ou la dans la langue française, elles sont les suivantes au nombre de 14:

مثال

أ	ب	ج	ح	خ	ع	غ	ف	ق	ك	م	هـ	و	ي
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

اَلأَبُ اَلبَطّةُ اَلجَملُ اَلحبلُ اَلخُبزُ اَلعينُ

اَلْغلاَمُ اَلفيلُ اَلقمرُ اَلْجَملُ اَلْمُعلِمُ اَلهِلاَلُ

7-2- الحروف الشمسية

التعريف بأل الشّمسيّة [1]:

وهي أيضا أربعة عشر حرفا كما يلي:

Elles sont les suivantes et au nombre de 14 également:

مثال: **Exemple**

ت	ث	د	ذ	ر	ز	س	ش	ص	ض	ط	ظ	ل	ن
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

ملاحظة: الحروف الشمسية نضع فوقها علامة تسمى **الشّدة**[2] وهي: ـّـ حتّى لا نكرر كتابة الحرف نفسه مثل:

Ces lettres solaires comportent ce signe la ـّـ **CHEDA** qui sert à insister sur la lettre sur laquelle elle se trouve pour ne pas doubler la consonne.

التَّمْرُ الثَّعْلَبُ الدِّيكُ الذَّهَبُ الرَّجُلُ الزَّهْرُ

1- ينظر: حسين أبو عمشة، المرجع السابق، ص: 273. بتصرف

2- ينظر: مرجع نفسه، ص: 165. بتصرف

السَّمَكُ الشَّجَرُ الصَّيْفُ الضَّيْفُ الطَّبْلُ الظَّهْرُ

On saute de la lettre A à la lettre comportant la **cheda** ّ tout en appuyant sur cette dernière

- إشارات معجمية:

شرح بعض المفردات: (1)

VOCABULAIRE

ا لأب	Le père	التمر	Les dates
البطة	Le canard	الثعلب	Le renard
الجمل	Le chameau	الديك	Le coq
الحبل	La corde	الذهب	L’or
الخبز	Le pain	الرجل	L’homme
العين	L’oeil	الزهر	Les fleurs
الغلام	Le garçon	السمك	Les poisons
الفيل	L’éléphant	الشجر	Les arbres
القمر	La lune	الصيف	L’été
الكتاب	Le livre	الضيف	L’invité
المعلم	L’enseignant	الطبل	Le tambour
الهلال	Le croissant	الظّل	L’ombre
الولد	L’enfant	الليل	La nuit
اليد	La main	النهر	La rivière

8- قاعدة تركيبية

- تكتب التاء الفعل مفتوحة إذا كانت ساكنة أو ما قبلها ساكن.

- On écrit la lettre **T**ت ouverte si elle comporte le soukoune ou si la lettre qui la précède comporte un soukoune.

1- ينظر: فخري خليل النجار وشهلان محمد العبد الله، مرجع سابق، ص: 28. بتصرف.

مثال[1]: جلست جلست :Exemple

تمرين[2] **Exercice**

- لعب..... بالكر..... في ساح.....المدرس.....

- جلست البنت على أريكة وأخذت تراجع درسها

-لماذا كتبت التاء مفتوحة ؟

تكتب التاء..... ouverte On écrit la lettre **T** ت

- **مراجعة الصوائت القصيرة والطويلة:**

الفتحة: **Definition**

La FATHA- ـَ Ce petit trait horizontal de couleur rouge au -dessus de la lettre, c'est l'équivalent de la voyelle A en français.

Elle ne s'accorde qu'avec la phonétique ا ALIFOUN si elle est double ـًـ ou si elle demande une prolongation.

مثال: **Exemple:**

Fille = بنتا **Bintane** **Bane** → **Ba:** بَابا = **Porte**

الكسرة:

La **KASRA** ce petit trait oblique ـِ de couleur verte qu'on trouve en dessous de la lettre représente la voyelle I ou Y dans la langue française.

La **KASRA** ne s'accorde qu'avec la phonétique, **YA**ي

YA:ي أبي أمي

1- ينظر: فخري خليل النجار وشهلان محمد العبد الله، المرجع السابق، ص: 63. بتصرف.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص: 60. بتصرف.

La DHAMA: Cet accent AIGU en français ـُ couleur bleue, c'est l'équivalent de la voyelle :

OU = O + U. Qui ne s'accorde qu'avec le Oi OU و Lorsque la lettre est prolongée.

Exemple:

Abou : **Ka** **أبوك** **السكون:**

Le SOUKOUNE: ce petit cercle ـْ couleur marron qu'on place au-dessus de la lettre c'est l'équivalent de la voyelle : E ou œ , il ne peut être lu tout seul , plutôt avec une voyelle précédente pour former une syllabe.

كَمْ	لَمْ	قُمْ
Combien	Ne pas	Lève Toi
Kame	Leme	Gkoume

Observons les voyelles courtes et longues (phonétiques).

Voyelles courtes :

LA *FETHA* :	***A***	ـَ
LA *KASRA* :	***I***	ـِ
LA *DHAMA* :	***OU***	ـُ
Le *Soukoune*:	***E OU Œ***	ـْ

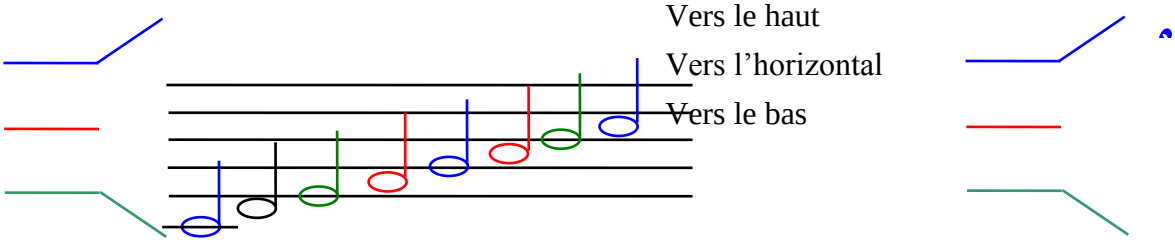
Les voyelles longues ou phonétiques :

LE ALIF	ا	***NE S'ACCORDE QU'AVEC LA FETHA.***	ـَ
LE YA	ي	***NE S'ACCORDE QU'AVEC LA KASRA.***	ـِ
OUAW LE OIWOU	و	***NE S'ACCORDE QU'AVEC LA DHAMA.***	ـُ

SOL : Vers le haut

LA : Vers l'horizontal

SI : Vers le bas



Do Re Mi Fa SolLaSiDo

Ces trois phonétiques exercent trois fonctions :
1 - Elles servent à prolonger le son

2 - A supporter la *Hamza* ء (porte *Hamza* ء).

3 - A s'accorder avec les noms, les verbes et les articles irréguliers.

مثال:

عِيسَى مُوسَى عَلِيٌّ دَنَا يَدْنُو فِي إِلَى

هَذِهِ أُسْرَتِي هَؤُلَاءِ أَفْرَادُ أُسْرَتِي

أَبِي أُمِّي أَخِي أُخْتِي أَنَا

ABI: OUMI : AKHI : OKHTI : ANA :

Mon Père Ma Mère Mon Frère Ma Soeur Je Mo

أبوك Ka Abou :

- حروف المدّ أو الحروف الصوتية

و ي ا = ى

تمدد الأصوات وتسمى حروف المد[1].

ALIFOUN: phonétique qui sert à prolonger le son. **الألف** ا = ى

Définition : Il y a deux sortes d'ALIFOUN ayant le même rôle, mais de graphie différente :

Le ALIF vertical « ا » appelé EL ALIFOU El mamdoudatou et le ALIF contracté«ى»

(Ya sans points) appelé EL ALIFOU El maqçouratou. Cette voyelle allongée ou contractée

ى = اprolonge la consonne avec le son de la FATHA, même si cette dernière n'est pas mise sur la lettre, et dont on peut s'en passer d'écriré; puisque le ALIF ne s'accordequ'avec la FATHA et l'entraîne automatiquement .
Lecture des lettres de l'Alphabet isolées et liées avec le ALIF vertical et contracté.

1- ينظر: فخري خليل النجار وشهلان محمد العبد الله، مرجع سابق، ص: 158-159.

با بـا بـى بى ba ⟶	تا تـا تـى تى ta ⟶	ثا ثـا ثـى ثى tha ⟶
جا جـا جـى جى dja ⟶	حا حـا حـى حى ha ⟶	خا خـا خـى خى Kha ⟶
دا دا دى دى da ⟶	ذا ذا ذى ذى dha ⟶	را را رى رى rea ⟶
زا زا زى زى aZ ⟶	سا سا سى سى aS ⟶	شا شا شى شى ⟶
صا صا صى صى aç ⟶	ضا ضا ضى ضى :ahD ⟶	طا طا طى طى attE ⟶
ظا ظا ظى ظى ahdE ⟶	عا عا عى عى aaE ⟶	غا غا غى غى ahG ⟶

فا فا فى فى aF ⟶	قا قا قى قى aQ ⟶	كا كا كى كى aK ⟶
لا لا لى لى aL ⟶	ما ما مى مى aM ⟶	نا نا نى نى aN ⟶
ها ها هى هى EaH ⟶	وا وا وى وى aOW ⟶	يا يا يى يى aY ⟶

التعريف

DEFINITION:

Définition de la phonétique **ALIFOUN** qui sert à prolonger le son, à porter la Hamza, entraîne automatiquement la **FETHA** à laquelle j'ai donnée la couleur rouge, ainsi qu'auxlettres comportant un seul point. DO RE MI **FA**:→ **A** ا

أمثلة مع حروف البداية

Lettres initiales

خَا ahK: →	حَا aH: →	جَا ajD: →	ثَا aHT: →	تَا aT: →	بَا aB: →	آ A: →
صَا aç: →	شَا ahC: →	سَا aS: →	زَا aZ: →	رَا Era: →	ذَا ahD: →	دَا aD: →
قَا aQ: →	فَا aF: →	غَا ahG: →	عَا aaE: →	ظَا ahdE: →	طَا attE: →	ضَا ahD: →
يَا aY: →	وَا iO: →	هَا aHE: →	نَا aN: →	مَا aM: →	لَا aL: →	كَا aK: →

أمثلة: مع كلمات بسيطة وقصيرة:اسم فاعل

participe actif mots simples et courts

دَائِمٌ Permanent	خَادِمٌ Serviteur	حَائِرٌ Inquiet	جَائِعٌ Affamer	ثَائِرٌ Révolté	تَاجٌ Couronne	بَابٌ Porte
ضَارِبٌ Frappeur	صَادِقٌ Sincère	شَاكِرٌ Reconnaisseur	سَالِمٌ Sain	زَائِرٌ Visiteur	رَاجِعٌ Revenant	ذَاهِبٌ Partant
كَاتِبٌ Ecrivain	قَادِمٌ Arrivant	فَاتِحٌ Conquérant	غَائِبٌ Absent	عَادِلٌ Justicier	ظَالِمٌ Injuste	طَائِعٌ Obéissant
	يَابِسٌ Sec	وَاسِعٌ Large	هَاتِفٌ Téléphone	نَافِعٌ Bénéfique	مَالِحٌ Saler	لَامِعٌ Luisant

الحرف الصائت[1] "ا" في وسط أو في آخر الكلمة:

Lettres médiales ou finales

خَا ahK: →	حَا aH: →	جَا ajD: →	ثَا aHT: →	تَا aT: →	بَا aB: →	آ A: →
صَا	شَا	سَا	زَا	رَا	ذَا	دَا

1- ينظر: فخري خليل النجار وشهلان محمد العبد الله، مرجع سابق، ص: 158-159.

aç: →	ahC: →	aS: →	aZ: →	Era: →	ahD: →	aD: →
قَا aQ: →	فَا aF: →	غَا ahG: →	عَا aaE: →	ظَا ahdE: →	طَا attE: →	ضَا ahD: →
يَا aY: →	وَا iO: →	هَا aHE: →	نَا aN: →	مَا aM: →	لَا aL: →	كَا aK: →

– الفونيم الصائت: ي

في مختلف مواقعه[1]

الفونيم: الصائت"ي" يطول به الصوامت مع الكسرة ولو كانت حركة الكسرة غير ظاهرة لأن الفونيم "ي" لا يرتبط إلاّ مع الكسرة.

LA PHONETIQUE YAOUNEي

Définition:

La voyelle longue YA ي,sert à prolonger les consonnes avec le son يde la KASRA,ي, même si cette dernière n'est pas mise sous la lettre étant donné que la phonétique Ya ne s'accorde qu'avec la KASRA et l'entraîne d'un manière automatique.

Lecture des lettres de l'alphabet liées et isolées avec la voyelle longue: **YAOUNE.**

ثي ثي ثي ثي Thi: ↘	تي تي تي تي Ti: ↘	بي بي بي بي Bi: ↘
خي خي خي خي Khi: ↘	حي حي حي حي Hi: ↘	جي جي جي جي Dji: ↘
ري ري ري ري ERi: ↘	ذي ذي ذي ذي Dhi: ↘	دي دي دي دي Di: ↘
شي شي شي شي Chi: ↘	سي سي سي سي Si: ↘	زي زي زي زي Zi: ↘
طي طي طي طي Etti: ↘	ضي ضي ضي ضي Dhi: ↘	صي صي صي صي çi: ↘

1 – ينظر: فخري خليل النجار وشهلان محمد العبدالله، المرجع السابق، ص: 158–159.

ظي ظي ظي ظي Edhi:	عي عي عي عي EAi:	غي غي غي غي Ghi:
في في في في Fi: phi:	قي قي قي قي qi:	كي كي كي كي Ki: qui:
لي لي لي لي Li:	مي مي مي مي Mi:	ني ني ني ني Ni:
هي هي هي هي Ehi:	وي وي وي وي Oui:	يي يي يي يي Yi:

ملاحظة: الفونيم ي لا يرتبط إلاّ مع الكسرة ويطول بها الصوت نحو الأسفل واعطي له اللون الأخضر.

N.B: La phonétique YA ي ne s'accorde qu'avec la **KASRA** elle sert à prolonger le son vers le bas à laquelle j'ai donné la couleur verte.

Souvent comme pronom affixe de la 1ère personne du masculin et féminin, distingue la 2ème personne du féminin Singulier. DO - RE - MI :

تلعبين ي

في بداية الكلمة **Lettres initiales** = Au début du mot

إي Yi:	بي Bi:	تي Ti:	ثي Thi:	جي Dji:	حي Hi :	خي Khi:
دي Di:	ذي Dhi:	ري Erri:	زي Zi:	سي Si:	شي Chi:	صي Ci:
ضي Edhi:	طي Etti:	ظي Edhi:	عي Eyi:	غي Ghi:	في Fi:	قي Qi:
كي Ki:	لي Li:	مي Mi:	ني Ni:	هي Ehi:	وي Oui:	يي Eyi

الفونيم ياعتباره حرفا في آخر الكلمة

La phonétique يcomme lettre finale

خي Khi:	حي Hi :	جي Dji:	ثي Thi:	تي Ti:	بي Bi:	إي Yi:
صي Ci:	شي Chi:	سي Si:	زي Zi:	ري Erri:	ذي Dhi:	دي Di:
قي Qi:	في Fi:	غي Ghi:	عي Eyi:	ظي Edhi:	طي Etti:	ضي Edhi:
يي Eyi	وي Oui:	هي Ehi:	ني Ni:	مي Mi:	لي Li:	كي Ki:

أمثلة أخرى

Lecture de certains noms (irréguliers) avec la phonétique YA ي comme lettre finale:

كافي	قاسي	ماضي	قاضي	راعي	عاصي
Suffisant	Dur	Imparfait	Juge	Berger	Rebelle
أمي	أبي	باقي	غالي	عالي	ساقي
Ma mere	Mon père	Eternel	Cher	Haut	Arrosoir
خالي	عمي	جدتي	جدي	أختي	أخي
Mon onclematernel	Mon oncle paternel	Ma grand mère	Mon grand père	Ma sœur	Mon frère

– **الفونيم:** "و"

يمدّد[1] الصوت إلى الأعلى ويرتبط مع الأفعال والاسماء والحروف وينتج عنه حركة الضمة وجوبا الملونة بالأزرق

DEFINITION :

Egalement la phonétique WAW OIOUN وsert à prolonger le son vers le haut à porter la *HAMZA* ء ,à s'accorder avec les noms, les verbes et les articles irréguliers, elle entraîne obligatoirement la *DHAMA* à laquelle j'ai donné la couleur BLEUE.

1– ينظر: فخري خليل النجار وشهلان محمد العبد الله، مرجع سابق، ص: 159.

Lettres Initiales: في بداية الكلمة

: Ou ↗ **U=** وُ

خُو Khou: ↗	حُو Hou: ↗	جُو Djou: ↗	ثُو Thou: ↗	تُو Tou: ↗	بُو Bou: ↗	أُو Ou: ↗
صُو Çou: ↗	شُو Chou: ↗	سُو Sou: ↗	زُو Zou: ↗	رُو Errou: ↗	ذُو Dhou: ↗	دُو Dou: ↗
قُو Egkou: ↗	فُو Fou: ↗	غُو غُو Ghou: ↗	عُو عُو Eou: ↗	ظُو Edhou: ↗	طُو Ettou: ↗	ضُو Dhou: ↗
يُو You: ↗	وُو Oiou: ↗	هُو Ehou: ↗	نُو Nou: ↗	مُو Mou: ↗	لُو Lou: ↗	كُو Kou: ↗

أمثلة

بومٌ ثُوتٌ ثُومٌ جُوعٌ حُوت دُود

ذُو رُوح زُوم سُوقٌ شُورى صُوفٌ

- مراجعة الفونيمين: ي/و

الأسود النمور التماسيح الجائعة

سو مو ماسي جا

SOU: ↗ MOU: ↗ SI: ↘ MA: → DJA: →

حديقة الحياة الملاهي إلى

دي يا لا هي لى

DI: ↘ YA: → HI: ↘ LA: → LA: →

لتتغذى الطليقة الغابات تعود

ذى لي غا با عو

THA: → LI: ↘ BA: → GHA: → EOU: ↘

أمثلة:

با	بى	بي	بي	بو
جا	جى	جي	جي	جو
زا	زى	زي	زي	زو
شا	شى	شي	شي	شو
غا	غى	غي	غي	غو
فا	فى	في	في	فو
لا	لى	لي	لي	لو
نا	نى	ني	ني	نو
يا	يى	يي	يي	يو

تا	تى	تي	تي	تو
دا	دى	دي	دي	دو
سا	سى	سي	سي	سو
صا	صى	صي	صي	صو
غا	غى	غي	غي	غو
كا	كى	كي	كي	كو
ما	مى	مي	مي	مو
وا	وى	وي	وي	وو

الشكل الاولي:

Forme initiale: Petit angle droit de 90° ب trait vertical haut d'un interligne suivi d'un autre horizontal long d'un carreau.

Forme Initiale :	ي	ن	ث	ت	ب
Formemédiale:	ي	ن	ث	ت	ب
Forme finale attachée :	ي	ن	ث	ت	ب
Forme finale isolée ou non liée:	ي	ن	ث	ت	ب

ن cercle Demi Sous cette forme ي

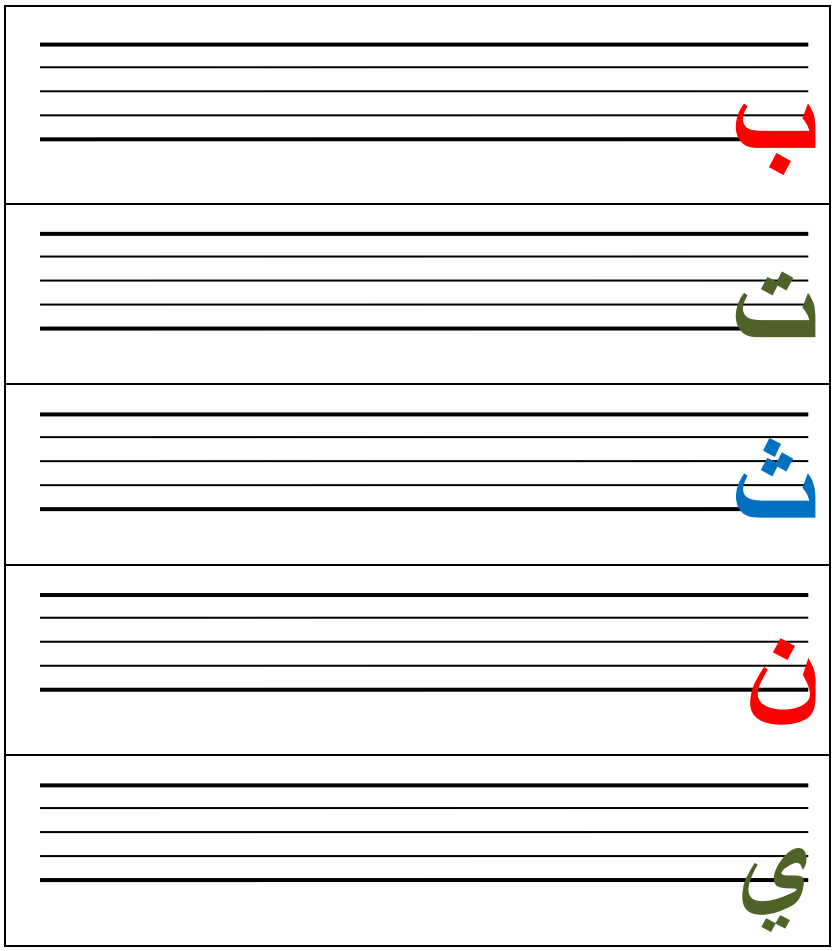
La lettre ن et la lettre ي enchangentpasdeformefinale

8-1- تمارين كتابية على مختلف حروف اللغة العربية:

أكتب سطرا من كل حرف ممّا يأتي:

Exercices d'écriture

J'écris une ligne de chaque lettre.



هذه الحروف الثلاثة تكتب بالطريقة نفسها مع اختلاف بسيط هو وجود النقطة بحسب موقع الحرف، في بداية الكلمة ووسطها وفي آخرها منفردا.

Ces trois lettres s'écrivent de la même façon avec une légère différence de points: ج ح خ

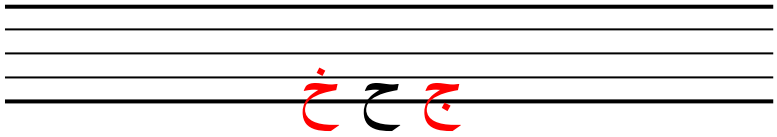
Ressemblent au ح français majuscule.

Forme initiale, comme si l'on dessine une tête d'oiseau ج

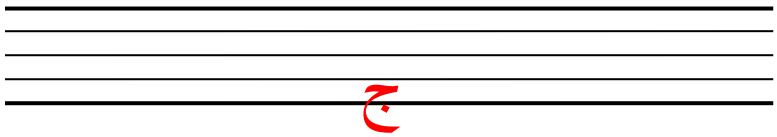
Une ligne courbée suivie d'une autre horizontale جـحـخ haut d'un interligne.

Forme médiale ج ح خ الأمثلة

Forme finale liée : tête haute d'un interligne, boucle en bas de ligne 2 à 3 interlignes .



Forme finale isolée



Exercices d'écriture

J'écris une ligne de chaque lettre.

ج----------

ح----------

خ----------

وكذلك الأمر نفسه في الحرفين: د– ذ متصلين أو منفصلين

Cet ensemble: la lettre**D**ـDEL et la lettreذـThels'écrivent de la même manière; elles ressemblent toutes les deux à un fer à cheval,
ou C français à l'envers ou encore à un ARC de cercle haut d'un interligne .
Le DEL sans le point, le Thel avec un point.

Forme Initiale et isolée: د ذ

Forme médiale, et finale liée : د ذ
attachée :

والحرفان ر– ز متصلين ومنفصلين

La lettre , Era ر etز ZA : Comme une grande virgule et point virgule avec 2 interlignes en bas de la grosse ligne .

Forme Initiale ou finale isolée: ر ز

Forme médiale, ou finale liée: د ز

تمارين كتابية **Exercices d'écriture**

أكتب سطرا من كل حرف J'écris une ligne de chaque lettre.

د

ذ

ر

ز

والأمر ذاته بالنسبة للحرفين: س – ش

La lettre S س sans le point et la lettreCH ش avec 3 points s'écrit de la même façon à part la différence de points.

Forme Initiale :	ش	س
Forme médiale :	ش	س
Forme finale liée:	ش	س
Forme finale isolée ou non liée:	ش	س

تمارين كتابية **Exercises d'écriture**

أكتب سطرا من كل حرف J'écris une ligne de chaque lettre.

س

ش

8-2- توضيحات:

هذه المجموعة من الحروف تكتب بالطريقة نفسها عبر ثنائيات كما يلي:

Cet ensemble de lettres s'écrivent de la même façon deux à deux.
Comme une poire couchée avec ou sans point .

Forme Initiale :	ص	ض
Forme médiale :	ص	ض
Forme finale liée :	ص	ض
Forme finale non liée ou indépendante:	ص	ض

Comme une poire couchée, mais avec une barre verticale avec ou sans point.

Forme finale, non attachée ou isolée:	ط	ظ
Forme Initiale :	ط	ظ
Forme médiale :	ط	ظ
Forme finale liée :	ط	ظ

Exercices d'écriture **تمارين كتابية**

J'écris une ligne de chaque lettre. أكتب سطرا من كل حرف

وهذه المجموعة من الحروف تكتب أيضا بالطريقة نفسها مع أو دون نقاط، ويتغير شكلها حسب موقعها في الكلمة.

Cet ensemble de lettres s'écrivent également de la même manière avec ou sans point.
Elles changent de forme à chacune de ses positions dans le mot.

Forme Initiale : Fer à cheval ou C français	ع	غ

غ	ع	**: Forme médiale**Triangle isocèle
غ	ع	**Forme finale liée**: Triangle suivi d'une boucle vers la droite
غ	ع	Forme finale isolée ou indépendante:

Comme deux (02) arcs de cercle vers la droite superposés le 1er moins fourni que le 2ème.

Exercices d'écriture تمارين كتابية

J'écris une ligne de chaque lettre. أكتب سطرا من كل حرف

ع

غ

هذه الحروف الثلاثة تكتب بالطريقة نفسها تقريبا بنقاطها أو دونها

Ces trois lettres s'écrivent presque de la même façon avec ou sans point **ف ق و**

Comme le e français à l'envers avec un seul point. ف ف ف ف

Comme le e français à l'envers mais avec deux points. ق ق ق ق

Comme le chiffre 6 renversé sans le point. و و و و

Forme Initiale : و ق ف

Forme médiale : و ق ف

Forme finale liée : و ق ف

Forme finale non liée ou indépendante: و ق ف

Exercices d'écriture **تمارين كتابية**

J'écris une ligne de chaque letter أكتب سطرا كاملا من هذه الحروف.

ف

ق

و

المبحث الثاني

وضعيات النصوص التواصلية

مراجعة حرف الهمزة « ء »

أسرتي

ها هي أسرتي، وهؤلاءِ أفرادُ أسرتي التي تتألّفُ من: أبي، أمي، أخَوَيَّ، أختي وأنا. نحنُ ستةُ (06) أفرادٍ.

(1)

Voici ma famille, et voilà les membres qui la composent mon père, ma mère, mes deux frères, ma sœur et moi. Nous sommes six (06) membres

الحوار **Dialogue**

منْ هذهِ؟	هذه أسرتي
ومن هؤلاءِ؟	هؤلاء أفرادُ أسرتي
مِمَّنْ تتألّف أسرتُكَ؟	تتألف أسرتي من أبي وأمي وأخويّ وأختي وأنا.
كم فرداً أنتم؟	نحن ستة (06) أفرادٍ.

مفردات **Vocabulaire**

أنا	Moi, je
نحن	Nous
أنتم	Vous
أعدد من واحدٍ (01) إلى خمسة (05)	Je compte de 1 à cinq
1 واحدٌ	Oihidoune
2 اثنان	Ithnani
3 ثلاثةٌ	Thalathatoune
4 أربعةٌ	Arbaâtoune
5 خمسةٌ	Khamsatoune
6 ستة	Sittatoune

هذا	Celui-là
هذه	Celle-là
هؤلاء	Ceux-là
ها هو	Voici
ها هي	Voilà

Pronoms personnels — Pronoms démonstratifs

1 – ينظر: عوني الفاعوري وإيناس أبو عوض، أثر استخدام الصورة في تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية، مقال، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 39، العدد 2، 2012م.

مراجعة حرف الميم « م »:

اِسمي موسى

اسمي موسى، ولقبي أمير، عمُري ثمانية (08) أعوام، أسكن مدينة سطيف.

Je m'appelle Moussa, mon nom de famille est Amir, âgé de 08 ans, j'habite la ville de Sétif.

الحوار **Dialogue**

ما اسمُك؟	اسمي موسى
ما لقبك؟	لقبي أمير
كم عمرك؟	عمري ثمانية (08) أعوام
أين تسكنُ؟	أسكنُ مدينةَ سطيف.

Sétif : ville située en Algérie

المفردات: **Vocabulaire**

اسمي	mon prénom
لقبي	mon nom
ثمانية	huit
عمري	mon âge
أعوام	ans, années
أسكنُ	j'habite
مدينة	Ville
سطيف	Sétif

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
و احد	اثنان	ثلاثة	أربعة	خمسة	ستة	سبعة	ثمانية	تسعة	عشرة

مراجعة حرف الضـاد « ض »

المرض:

فضيل مريض؛ أصابه زكام حاد. مددته الممرضة على طاولة الفحص ، ليفحصه الطبيب في مواضع المرض ويصف له الدواء

Fodhil est malade, il est atteint d'une grippe carabinée. L'infirmière l'a allongé sur la table afin qu'il soit examiné par le médecin qui va lui prescrire les médicaments

الحـوار : Dialogue

بمـاذا مرض فضيل ؟	بزكام حاد.
مـاذا فعلت له الممرضة ؟	مددته على طاولة الفحص.
لمـاذا مددته الممرضـة ؟	ليفحصه الطبيب.
ومـاذا يصف له الطبيب؟	يصـف لـه الـدواء.

مـفردات: **Vocabulaire**:

ولـد	Garçon	مـدّد	Allonger
مريض	Malade	الممرضـة	L'infirmière
تـحرق	Inflammation	طـاولة	Table
الـجسم	Le corps	الفحـص	L'examen

مراجعة حرف اللام « ل »

اللّقاء

كيفَ حالُكَ؟ كيف تجدُكَ ؟	أحس بألم في جسمي.
هلْ ذهبت إلى الطبيبِ ؟	نعم، ذهبتُ إلى الطبيب.
ماذا فعلَ لك؟	كتبَ لِي الدواء بعدما فحَصني.

Comment vas-tu? Comment te sens-tu?	Je ressens des inflammations dans ma poitrine et des courbatures un peu partout dans mon corps
Est-ce que tu as été chez le médecin?	Oui, j'y suis allé
Qu'est ce qu'il t'a fait?	Il m'a prescrit des médicaments après m'avoir examiné

الحوار **Dialogue:**

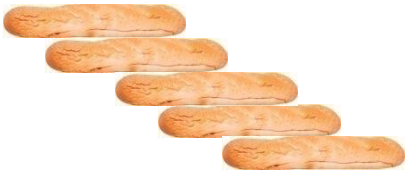
كيف حالُك؟	أحس بألم في جسمي
هلْ ذهبتَ إلى الطبيبِ؟	نعمْ، ذهبتُ إلى الطبيبِ
ماذا فعلَ لك؟	كتبَ لي الدواء بعدما فحصني

مفرداتٌ **Vocabulaire:**

جسمي	Mon corps	كتبَ	écrire	ذهب	aller
الدواء	Les médicaments	الطبيب	Le médecin	فحص	examiner
نعَمْ	oui	بعد	après	كيف	comment
هل	est-ce que	ماذا	qu'est-ce que		

مراجعة حرف الخاء « خ »

عند الخباز



يومَ الخميسِ ذهبتُ مع خالي إلى الخبازِ على الساعةِ الخامسةِ بعدَ الظهرِ فاشتريتُ خمسَ خبزاتٍ وفطيرةً محشُوَّةً بالخوخِ.

Jeudi, je suis allé avec mon oncle (maternel) chez le boulanger, à cinq heures de l'après-midi. J'ai acheté cinq pains et une tarte fourrée de pêche

الحوار:

أين ذهبت يومَ الخميس؟ يومَ الخميسِ، ذهبت إلى الخبازِ

مع من ذهبت؟ ذهبت مع خالي

ماذا اشتريت؟ اشتريت خمسَ خبزاتٍ

وماذا كذلك؟ وفطيرةً محشوةَ بالخوخِ

Dialogue :

المفردات:

الخميس	Jeudi	اشتريت	j'ai acheté	الخباز	Le boulanger
فطيرة	Tarte	خبزات	Pains	محشوة	fourrée
خمس	Cinq	الخوخ	Pêche	خالي	oncle maternel

Vocabulaire :

مراجعة حرف الطاء « ط »

الطائرة

أُنظرْ، الطيارةُ تحلّقُ علَى اِرتفاعٍ منخفضٍ لقدْ جثمتْ على أرضِ المطارِ.

فُتِحَ البابُ ونصِّبَ السلّمُ. فالمسافرون يسارعون إلى النزولِ. أينَ أبي؟ هوَ يتكلَّمُ مع شرطةِ الحدودِ.

Regarde, l'avion plane à basse altitude, il vient d'atterrir sur l'aérodrome. La porte s'ouvre, la passerelle est placée, les voyageurs se pressent de descendre. Où est mon père? Il parle avec la police des frontières.

الحوار **Dialogue**

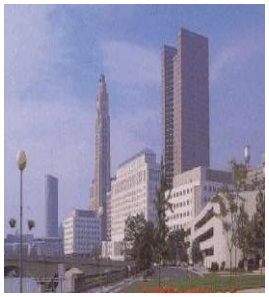
ماذا فعلتِ الطيارةُ؟	لقد جثمت على أرضِ المطارِ
ماذا يفعلُ أبي؟	هو يتكلمُ مع شرطةِ الحدودِ
ماذا يفعل المسافرون؟	هم يسارعون في النزولِ

المفردات: **Vocabulaire**

الطائرة	l'avion	منخفض	basse	المسافرون	les voyageurs
أُنظرْ	regarde	جثمت	atterrir	النزول	la descente
تحَلِّقُ	planer	المطار	l'aérodrom	يتكلمُ	il parle
اِرتفاع	altitude	السلّم	escaliers	شرطة الحدود	Pol . frontières

مراجعة حرف الفاء « ف »

في الفندق



سيدي، سيدي، من فضلك..!

في خدمتك سيدي. . هل يوجد فندق في هذه النواحي ؟ نعم خلف هذه العمارة .

كيف هو ؟ مصنف بثلاثة (03) أنجم. يحتوي على غرف فردية وأخرى زوجية.

هل هو مجهز ؟ .نعم : مجهز بمكاتب وأرائك ومبردات وأجهزة تلفاز وهواتف.

. شكرا سيدي إلى اللقاء.

Monsieur, Monsieur s'il vous plaît ...!

A votre service monsieur !
Est ce qu'il y a un hôtel dans les environs ?
Oui derrière ce bâtiment, il y en a un, classé 3 étoiles.
Il y a des chambres pour une personne et d'autres pour couples.
Equipées de bureaux de fauteuils, de frigos, de télévisions et de Téléphones.
Merci monsieur, au revoir

الحوار **Dialogue** :

هل يوجد فندق ؟	نعم، خلف هذه العمارة
كيف هو ؟	ذو شهرة بثلاثة 03 أنجم
على ماذا يحتوي؟	يحتوي على غرف فردية وأخرى زوجية
بماذا هو مجهز؟	مجهز بمكاتب وأرائك ومبردات وأجهزة تلفاز وهواتف

المفردات : **Vocabulaire**

خلف	Hôtel	آرائك	Fauteuils	مكاتب	Bureaux		
فندق	Derrière	النواحي	Environs	مبردات	Frigos		
فردية	Individuel	العمارة	Le bâtiment	هاتف	Téléphone		
مجهزة	Equipés	زوجية	Couples	نجوم	Etoiles		

مراجعة حرف النون « ن »

انتهى شهر شعبان

انتهى شهر شعبان، و أقبل شهر رمضان الذي يمتنع فيه المسلمون عن الأكل و الشرب و التدخين وغير ذلك من الفجر إلى المغرب.

Le mois de Chaâbane vient de s'achever et le mois du Ramadan commence. Durant ce dernier, les Musulmans s'abstiennent de manger, de boire et de fumer, de l'aube jusqu'au crépuscule.

الحوار :

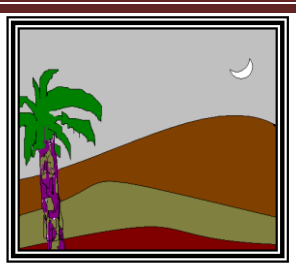
Le dialogue :

متى يأتي رمضان؟	يأتي رمضان بعد شعبان.
ماذا يفعل المسلمون فيه؟	يمتنع المسلمون عن الأكل و الشرب و التدخين من الفجر إلى المغرب.

المفردات:

Le vocabulaire:

انتهى	Se terminer	الأكل	Le manger
الشرب	La boisson	رمضان	Ramadan
يمتنع	Se refuser	المغرب	Le crépuscule
شهر	Mois	الفجر	L'aube



مراجعة حرف الراء « ر » أقبل شهر رمضان

انتهى شهر شعبان وأقبل شهر رمضان.

رمضان: شهر مبارك كريم يتراحم فيه النّاس، فهو حمية؛ بل شفاء من أمراض كثيرة.

Chaâbane touche à sa fin, le Ramadan arrive.

Le ramadan est le mois dans lequel les gens deviennent plus bons, plus généreux, plus cléments que d'habitude. Aussi c'est une période de régime et de prévention, plutôt guérison de plusieurs maladies.

الحوار:

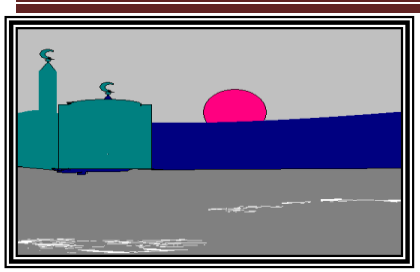
هل تحب رمضان؟	نعم أحب رمضان.
لماذا تحب رمضان؟	لأنه شهر كريم مبارك.
هل هو حمية؟	نعم هو حمية ؛ بل شفاء من أمراض.
ماذا يفعل فيه الناس؟	يتراحم فيه النا

Dialogue:

المفردات

رمضان	mois du carême	شفاء	Guérison
مبارك	Béni	أمراض	Maladies
كريم	Généreux	كثيرة	Beaucoup
حمية	Régime	رحمة	Les Clémence
وجاء	Prévention	الناس	

Vocabulaire :



مراجعة حرف الذال « ذ »

الغروب

تميل الشّمس إلى الغروب شيئا فشيئا، تاركة المكان لظلمة الليل، عندها يؤذن المؤذن لصلاة المغرب والإفطار.

كم هي كبيرة فرحة الصائم بصيامه وبمائدة الإفطار.

Peu à peu, le soleil se penche vers le couchant, cédant la place à l'obscurité de la nuit.
Lorsque le Mouadhine (Muezzin) (L'imam) appelle à la prière du crépuscule et à la rupture du jeûne.
Combien la joie du fidèle est si grande d'avoir accompli son carême et d'aller prendre son repas du soir.

Dialogue:

الحوار:

متى يؤذن المؤذن ؟	يؤذن لصلاة الغرب والإفطار
متى يؤذن الإمام؟	يؤذن الإمام عند المغرب
لمن تترك الشمس المكان؟	تترك الشمس المكان لظلمة الليل
بماذا يفرح الصائم ؟	يفرح الصائم بصيامه وإفطاره

Vocabulaire :

المفردات

Le soleil	الشمس	La joie	الفرحة	Déjeuner	الفطور		
Le crépuscule	المغرب	S'incliner	تميل	Grande	كبيرة		
La place	المكان	Peu	شيئا	La nuit	الليل		

مراجعة حرف الشين « *ش* »

مائدة الإفطار

يبدأ الصائم بالشربة اللذيذة ليفتح بها الشهية ثم إلى أكلة أخرى ألذ وأشهى ثم الفاكهة وبعد ذلك يرتشف فنجانا من القهوة ثم يخرج من البيت إلى المسجد لصلاة العشاء والتراويح.

Lors du repas du soir, on commence par une soupe appétissante puis un autre plat plus appétissant encore, ensuite c'est le dessert, puis après c'est la tasse de café avant de se diriger vers la mosquée pour la prière.

Dialogue:

الحوار:

بماذا يبدأ الصائم ؟	يبدأ الصائم بالشربة اللذيذة
لماذا ؟	ليفتح بها الشهية
وماذا بعد الشربة ؟	ثم إلى أكلة أخرى ألذ وأشهى
وماذا بعد ذلك ؟	يرتشف فنجانا من القهوة
ثم إلى أين يخرج ؟	ثم يخرج إلى المسجد للصلاة

Vocabulaire:

المفردات:

الشربة	La soupe	Les fruits	الفاكهة
لذيذة	Appétissante	Une tasse	فنجا
الشهية	L'appétit	Le café	القهوة
أكلة	Un plat	La mosquée	المسجد

مراجعة حرف الظاء « ظ »

التنظيم:

محفوظ شخص منظم يحب النظام والتنظيم، فهو يلاحظ كل شيء خارج عن النظام.

فيظهره للمستمع أو المشاهد بكل دقة وسرعة. فهو يحافظ على النظام في الأكل والشرب والنوم واللباس والعمل: إنّه منهجي. وهذه من صفات المسلم

Mahfoudh est une personne très ordonnée. Il remarque tout désordre, le déniche en vitesse et d'une manière précise le décrit à celui qui écoute, ou qui observe. Il respecte l'ordre dans sa façon de boire, de manger, de s'habiller, dans son travail. Il est très méthodique.

الحوار: **Dialogue:**

ماذا يحب محفوظ ؟	محفوظ يحب النظام والتنظيم
ماذا يلاحظ ؟	يلاحظ كل شيء خارج عن النظام
كيف يظهره للناظر أو السامع؟	يظهره بكل دقة وسرعة
في ماذا يحافظ على النظام ؟	يحافظ على النظام في الأكل والشرب واللباس والعمل

المفردات: **Vocabulaire:**

منظم	Ordonné	السامع	l'auditeur	سرعة	Vitesse		
النظام	L'ordre	الناظر	Spectateur	النوم	Sommeil		
يحب	Aimer	دقة	Exactitude	منهجي	Méthodique		
يظهره	Le montrer						

مراجعة حرف السين: «س»

الساعة:

الساعة آلة تحسب سير الزمن (الوقت). اختراع عربي في عهد هارون الرشيد الخليفة العباسي ببغداد ما بين 766 ← 809 م إذ بعث بساعة هدية لنظيره شارلمان ملك فرنسا الذي كانت تربطه به علاقاتٌ متميزة.

الحوار: **Dialogue**:

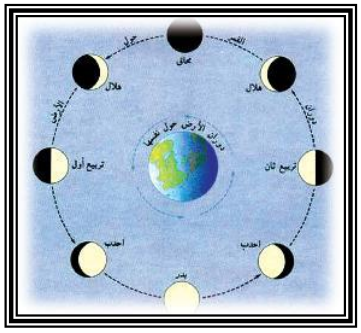
هل عندك ساعة ؟	نعم عندي ساعة
هل ساعة يد أم ساعة جيب	إنها ساعة يد
كم الساعة الآن ؟	الساعة الآن السابعة 7 صباحا
على أية ساعة خرجت من البيت ؟	خرجت من البيت في الساعة السادسة 6 بالضبط
وفي أية ساعة تخرج من العمل ؟	أخرج على الساعة الخامسة مساء

المفردات : **Vocabulaire** :

الساعة	La montre	عهد	Epoque	اختراع	Invention
نظير	Homologue	آلة	Instrument	علاقات	Relations
ملك	Roi			هدية	Cadeau
				خليفة	Calife

مراجعة حرف العين « ع »

اليوم والليلـة



في اليومِ والليلةِ أربع وعشرونَ (24) ساعةً.

في الساعةِ ستون (60)دقيقةً، في الدقيقةِ ستون (60) ثانيةً.

في الأسبوعِ سبعة (07) أيامٍ وهي:

السبت الأحد الاثنين الثلاثاء الأربعاء الخميس و الجمعة.

Samedi Dimanche lundi mardi mercredi jeudi vendredi

Dans un jour et une nuit il y a vingt quatre (24) heures,

dans une heure il y a soixante (60) minutes, dans une minute il y a soixante (60) secondes.

Dans une semaine il y a sept (07) jours qui sont les suivants :

الحوار

كم ساعة في اليومِ والليلةِ؟ في اليومِ والليلةِ 24 ساعةً

كم دقيقة في الساعة؟ في الساعةِ ستون (60) دقيقةً

كم ثانيةٍ في الدقيقةِ؟ في الدقيقةِ ستون (60) ثانيةً

كم الساعةُ الآنَ؟ الساعةُ الآنَ الـ03. (الثالثةُ) بعدَ الظهرِ

كم يوما في الأسبوعِ؟ في الأسبوعِ سبعة (07) أيامٍ

dialogue

مفردات :

اليوم والنهار	Le jour	السبت	Samedi
الليلة	La nuit	الأحد	Dimanche
الساعة	L’heure	الإثنين	Lundi
الدقيقة	La minute	الثلاثاء	Mardi
الثانية	La seconde	الأربعاء	Mercredi
الأسبوع	La semaine	الخميس	Jeudi
		الجمعة	Vendredi

Vocabulaire

Dix	10	عشرة	
Vingt	20	عشرون	
Trente	30	ثلاثون	
Quarante	40	أربعون	
Cinquante	50	خمسون	
Soixante	60	ستون	

مراجعة حرف الياء « ي »

الأسبوع

في الأسبوعِ سبعةُ (07) أيامٍ، في الشهرِ أربعةُ (04) أسابيعَ أو ثلاثونَ (30) يوماً، في الفصلِ ثلاثة (03) أشهرٍ أو تسعونَ (90) يوماً. في السنةِ أربعةُ (04) فصولٍ وهي: الصيف، الخريف، الشتاء والربيع. في السنة أربعةُ (04) فصولٍ أو اثنا عشرَ (12) شهراً تسمى: الأشهر الشمسية أو الأشهر القمرية.

Dans une semaine il y a sept (07) jours. Dans un mois il y a 04 semaines ou 30 jours Dans une saison il y a 03 mois ou quatre vingt dix (90) jours Dans une année il y a quatre saisons : L'été, l'automne, le printemps, l'hiver. Dans l'année il y a quatre (04) saisons ou douze (12) mois. Les mois solaires ou les mois lunaires.

Dialogue :

الحوار:

كم يوما في الأسبوعِ؟	في الأسبوعِ سبعة (07) أيامٍ
سمِّ أيامَ الأسبوعِ.	
السبت الأحد الاثنين الثلاثاء الأربعاء الخميس الجمعة	
كم من أسبوعٍ في الشهرِ؟	في الشهرِ أربعة (04) أسابيعَ
كم شهرا في السنةِ؟	في السنةِ اثنا عشرَ (12) شهرًا
ما فصولُ السنةِ؟	فصولُ السنةِ هي: الصيف، الخريف، الشتاء، الربيع

المفردات

Vocabulaire

الصيف	L'été	الخريف	L'automne	الشتاء L'hiver
الربيع	Le printemps	الشهر	Le mois	الفصل La saison
السنة	L'année	القمرية	Lunaire	الشمسية Solaire

العشرات:

70 سبعون	80 ثمانون	90 تسعون	100 مائة
Sebouna	Thamanouna	Tisouna	Miatoune

مراجعة : حرف الجيم « ج »

التاريخُ الميلاديُّ

ابتدأَ التاريخُ الميلاديُّ بميلادِ سيّدِنا عيسى عليه السلامُ في بيتَ لحمٍ بفلسطينَ. أشهُرُ السنةِ الميلاديَّةِ أو الشمسيةِ هي: جانفي، فيفري، مارس، أفريل، ماي، جوان، جويلية، أوت، سبتمبر، أكتوبر، نوفمبر، ديسمبر.

L'ère chrétienne a débuté avec la naissance du prophète Jésus-Christ (que la paix soit sur lui) à Bethléem en Palestine. Les mois solaires sont les suivants : Janvier, février, mars, avril, mai, juin, juillet, août, septembre, octobre, novembre, décembre.

الحوار: **Dialogue**

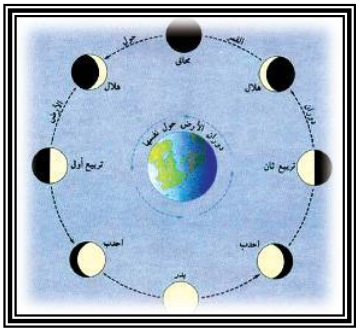
متى ابتدأ التاريخُ الميلاديُّ؟	اِبتدأَ التاريخُ الميلادي بميلادِ سيدِنا عيسى عليه السلامُ
أين وُلِدَ سيدُنا عيسى؟	ولد في بيتَ لحمٍ بفلسطينَ
كيف تُسمَّى الأشهرُ الميلاديةُ؟	تسمى أشهرُ السنةِ الشمسيةِ أو الميلادية.
بأيِّ شهرٍ تبتدِئُ السنةُ الميلاديةُ؟	تبتدئُ السنةُ الميلاديةُ بشهرِ جانفي.

المفردات: **vocabulaire**

ابتدأَ	commencer	عيسى	Le Messie,Jésus-Christ	التاريخ	date
أشهر	mois	الميلادي	Ere chrétienne	الشمسية	solaire

مراجعة حرف التاء « ت ـة ة»

التاريخُ الهجريُّ



أما التاريخُ الهجريُّ، فبدأَ بهجرةِ سيّدِنا محمَّدٍ صلَّى اللّهُ عليهِ وسلّمَ منْ مكّةَ المكرّمةِ إلَى المدينةِ المنوّرةِ سنةَ 622 م... تبدأ السنةُ الهجريّةُ أوِ القمريّةُ بشهرِ محرَّمٍ وعددُها اثنا عشرَ شهرًا وَ هيَ:

محرم . صفر . ربيع الأول . ربيع الثاني . جمادى الأولى . جمادى الثانية . رجب . شعبان . رمضان . شوال . ذو القعدة . ذو الحِجَّة.

Quant à l'ère musulmane, elle a commencé à partir de l'Hégire du Prophète Mohammed (que la Paix soit sur lui) de La Mècque à Médine en 622 après J. C.

Les mois de l'hégire ou lunaires sont les suivants :

Moharrem, Safar, Rabie El-Aouel, Rabie Ethani, Djoumada El-Oula, Djoumada Ethania, Radjab, Chaâbane, Ramadane, Chaoual, Dhoul-Qui'da, Dhoul-Hijja.

Dialogue

الحوار:

متى ابتدأَ التاريخ الهجري؟	ابتدأ التاريخُ الهجريُّ بهجرة سيدنا محمد(ص).
من أين وإلى أين هاجر سيدنا محمد؟	من مكة المكرمة إلى المدينة المنورة.
في أي سنة هاجر سيدنا محمد؟	سنة 622 م.
بأي شهر تبتدأ السنة الهجرية؟	تبتدأ السنة الهجرية بشهر محرم.
سمِّ الأشهر القمرية	محرم، صفر، ربيع الأول، ربيع الثاني، جمادى الأولى، جمادى الثانية، رجب، شعبان، رمضان، شوال، ذو القعدة، ذو الحجة.

vocabulaire

المفردات:

التاريخ	La date	المدينة	Médine	بدأ	Commencer		
قمرية	Lunaire	الهجرة	L'Hégire	مكة المكرمة	La Mècque	L'Honorée	
عددٌ	Nombre	اثنا عشر	Douze				

مراجعة حرف الهاء « هـ »

عيد الأضحى

عيد الأضحى سنة أبي الأنبياء سيدِنا إبراهيم الخليل عليه السلامِ الذي امتحن الله إيمانه إذْ أمره في منامه بذبح ابنه الوحيد إسماعيل على جبل عرفة قرب مكة المكرمة.

وعندما أوشك سيدُنا إبراهيمُ على تنفيذِ الأمرِ الإلهي؛ أنزل له الله من السماء كبشا فداءً لسيدِنا إسماعيلَ عليه السلام.

ومنذ تلك الحادثة صار المسلمون يضحون بالأضاحي في اليوم الـ10. (العاشر) من شهر ذي الحجة في كل عام.

La fête du sacrifice est une tradition prophétique de notre père et père des prophètes Ibrahim El Khalil (Abraham d'Hébron) dont la foi a été mise à l'épreuve par Dieu en lui ordonnant de sacrifier son unique fils Ismaël sur le Mont Arafat près de La Mecque.

Lorsque Abraham était sur le point d'exécuter l'ordre divin, Dieu lui a fait descendre du ciel un bélier qui sacrifia à la place d'Ismaël.

Et pour commémorer cet évènement, les Musulmans sacrifient des bélier le 10ème (dixième) jour du mois Dhul hija de chaque année.

الحوار :

من سيدنا إبراهيم؟	سيدنا إبراهيم هو أبونا وأب الأنبياء
متى يذبح المسلمون الكباش؟	في اليوم الـ10. من شهر ذي الحجة
ما عيد الأضحى؟	عيد الأضحى هو سنة سيدنا إبرهيم.
أين أراد أن يذبح ابنه؟	على جبل عرفة قرب مكةَ المكرمةِ
بماذا فداه الله؟	فداه الله بكبش.

Dialogue :

المفردات :

عيد	Fête	امتحن	tester
أب	Père	أوشك	faillir
أنبياء	Les Prophètes	إبراهيم	Abraham
تنفيذ	Exécution	الخليل	Hébron

Vocabulaire :

Bélier	كبش	tester	امتحن
Mont, Montagne	جبل	faillir	أوشك
L'unique	الوحيد	Abraham	إبراهيم
		Hébron	الخليل

مراجعة حرف الباء « ب »

المطر

الشتاءُ تكثرُ فيهِ الغيومُ والسحبُ والرياحُ والبرقُ والرعدُ والأمطارُ والثلوجُ. فتنزلُ درجاتُ الحرارةِ ثم يشتدُّ البردُ ويطول الليلُ ويقصرُ النهارُ.

En hiver, la brume, les nuages, le vent, l'éclair, le tonnerre, les pluies et les neiges sont fréquents. La température baisse, le froid s'intensifie. Les nuits s'allongent et les journées rétrécissent.

الحوار

Dialogue

ماذا يكثرُ في الشتاءِ؟	في الشتاءِ تكثر الأمطارُ، الثلوجُ، البرقُ، الرعدُ و السحبُ
ماذا يشتدُّ؟	يشتد البردُ وتنزِلُ درجاتُ الحرارةِ
ماذا يحدثُ للّيلِ والنهارِ؟	يطول الليلُ ويقصُرُ النهارُ

المفردات

vocabulaire

يقصر	Se rétrécir	السحب	Les nuages	الرياح	le vent		
البرق	L'éclair	الرعد	Le tonnerre	البرد	Le froid		
الأمطار	Pluies	الثلوج	Neige la	يتمدد	S'allonger		

مراجعة حرف الكاف « ك ، كـ »

محفوظة الشتاء

قال شاعر:

حلَّ الشتاءُ فسادَ الصمتُ والكدرُ الريحُ تعصفُ والأمطارُ تنحدرُ
والرعدُ يقصفُ في عنفٍ وفي غضبٍ هزَّ القلوبَ فعمَّ الخوفُ والخطرُ
والجوُّ مكتئبُ الأرجاءِ في حلكٍ لا شمسٌ مشرقةُ لا نجمٌ ولا قمرُ
تلكَ الشوارعُ في الأوحال غارقةٌ خلتْ منَ الناسِ لا أنسٌ ولا بشرُ
وعدْ إلى البيتِ حيثُ الشملُ مجتمعٌ يحلُو الحديثُ ويحلو الدفءُ والسمرُ
ما أطيبَ العيشِ والكانونُ مشتعلٌ فلتعصفْ الريحُ بيتي سقفُهُ حجرُ

الحوار **dialogue**

ماذا سادَ في الشتاءِ؟ سادَ الصمتُ والكدرُ
ماذا يفعلُ الرعدُ؟ الرعدُ يقصفُ في عنفٍ وفي غضبٍ
كيف هو الجوُّ؟ الجوُّ مكتئبُ الأرجاءِ في حلكٍ
كيف هي الشوارعُ؟ الشوارعُ في الأوحالِ غارقةٌ خلتْ من الناسِ لا أنسٌ ولا بشرُ

المفردات: vocabulaire

الشتاء	L’hiver	الصمت	Le silence	الريح	Le vent		
الرعد	Le tonnerre	فَعمَّ	généraliser	الدفء	La chaleur		
الخوف	La peur	مكتئب	triste	الشمس	Le soleil		
النجم	L’étoile	القمر	La lune	السقف	Le toit		

مراجعة حرف الدال « د »

الغلام والثعبان

في يوم من أيام الشتاء البارد، مر غلام فوجد في طريقه ثعبانا في حالة سبات، أراد أن يفعل به خيرا، فأخذه إلى الدار ووضعه قرب المدفأة. رآه أبوه ، ولم يقل له شيئا ، غير انه راح يراقب الموقف. فلما أحس الوحش بالدفء حوله ساحت سموم الموت في الجسم كله ففتح عينه وحرك رأسه على الولد المسكين يبغي لقتله. فجاء أبوه عاجلا قطع رأس الثعبان وداس عليه غاضبا بنعاله قائلا لابنه: (لا تصنع المعروف في غير أهله.)

Un jour d'hiver, par un froid glacial, en rentrant chez lui un garçon a aperçu un serpent en état de l'hétargie . En voulant faire du bien, il le porta à la maison , et le posa près du pôle, une fois réchauffé, le reptile se réveilla , ouvrit les yeux, visa le garçon. Alors le père du garçon intervint, trancha la tête du serpent, l'écrasa et dit : (ne jamais rendre service aux ingrats et à ceux qui ne le méritent pas.)

Dialogue

الحوار :

متى رقد الثعبان؟	رقد الثعبان يوما من الشتاء.
ماذا فعل الغلام ؟	فأدفأه الغلام.
ماذا فعل الوحش لما أحس بالدفء؟	فتح عينيه وحرك رأسه.
لماذا فتح عينيه وحرك رأسه؟	يريد قتل الولد المسكين.
ماذا قال الأب؟	فلا تصنع المعروف في غير أهله.

مراجعة حرف الثاء « ث »

الثلج

اشتد البرد منذ ثلاثة (03) أيام، ابتداء من يوم الثلاثاء الماضي، فنزلت درجة الحرارة تحت الصفر (0°).
وبات الثلج يتساقط طول الليل، بدون انقطاع.
فتثيره الرياح هنا وهناك. وفي الصباح، سمعنا أن سمكه وصل إلى ثلاثين سنتيمترا (30 سم).

Le froid ne faisait que s'intensifier, depuis trois (03) jours.
La température a baissé en-dessous de zéro (0°). Pêle-mêle le vent emportait les flocons de neige qui n'a pas cessé de tomber toute la nuit .Au matin, on a entendu dire que son épaisseur a atteint trente centimètres (30 cm)

الحوار : **Dialogue :**

ماذا فعل البرد ؟	اشتد البرد
منذ متى ؟	منذ ثلاثة أيام
ابتداء من ؟	ابتداء من يوم الثلاثاء الماضي
ماذا فعل الثلج ؟	بات الثلج يسقط طول الليل بدون انقطاع
ماذا بلغ سمكه	بلغ سمكه ثلاثين سنتيمترا (30 سم)

المفردات: **Vocabulaire :**

منذ	Depuis	درجة	Degré	يسقط	Tomber
ابتداء	A Partir	تحت	En-dessous	انقطاع	Rupture
الثلاثاء	Mardi	الصفر	Le zéro	الصباح	Le matin
الماضي	Le passé	الثلج	La neige	سمكه	Son épaisseur

مراجعة حرف الزاي « ز »

في المزرعة

عزم عبد العزيز على زيارة عمه في المزرعة، ليصطاد الزرازير بين الأشجار الزيتون، وليأكل ويشرب من جبن وحليب الماعز .

Abdelaziz a décidé de rendre visite à son oncle paternel à la ferme où il va chasser les étourneaux entre les oliviers, manger du formage et boire du lait de chèvres.

الحوار :

Dialogue

على ماذا عزم عبد العزيز؟	عزم عبد العزيز على زيارة عمه.
أين زار عبد العزيز عمه؟	زار عبد العزيز عمه في المزرعة.
لماذا ذهب عبد العزيز إلى عمه؟	ليصطاد الزرازير ويأكل جبن الماعز.

مفردات

Vocabulaire

عزم	Décider	الزيتون	Les olives
يزور	Visiter	يأكل	Manger
المزرعة	La ferme	يشرب	Boire
يصطاد	Chasser	جبن	Fromage

مراجعة حرف الصاد « ص »

الصيف

الصيفُ فصلٌ من فصولِ السنةِ يأتي بعدَ الربيعِ وقبلَ الخريفِ. تشتدُّ فيه الحرارةُ فيتمددُ النهارُ ويتقلصُ الليلُ فيحلُّ موسمُ الحصادِ وتنضجُ فيهِ معظمُ الفواكهِ والخضرِ.

L'été est une des saisons de l'année, il précède l'automne et arrive à la fin du printemps. Les journées sont longues, les nuits deviennent courtes (rétrécissent) la chaleur s'intensifie. C'est le temps des moissons, où mûrissent la plupart des fruits et légumes.

الحوار : **Dialogue :**

ما هو الصيف؟	الصيف فصل من فصول السنة
متى يأتي؟	يأتي بعد الربيع وقبل الخريف
ماذا يشتد فيه؟	تشتد فيه الحرارة
ماذا يحل فيه؟	يحل فيه موسمُ الحصادِ
ماذا ينضج فيه؟	تنضج فيه معظمُ الفواكهِ والخضرِ

المفردات : **Vocabulaire**

الحرارة	La chaleur	قبل	avan	الحصاد	Les moissons
الصيف	L'été	فصول	saisons	السنة	L'année
الربيع	Le printemps	يتقلص	rétrécir	الخضر	légumes Les
الفواكه	Les fruits	الليل	la nuit	معظم	La plupart

مراجعة حرف الواو « و »

الخريف

الخريف فصل من فصول السنة يأتي بعد الصيف وقبل الشتاء. تَفتح فيه المدارس أبوابها ويبدأ موسم الحرث والبذر فتتلبد السماء بالغيوم وينزل المطر من حين إلى حين فتصفر أوراق الأشجار وتذبل ثم تسقط على الأرض فتَعْبَثُ بها الرياح في الشوارع والطرقات.

L'automne est une des saisons de l'année qui suit l'été et précède l'hiver. Pendant cette saison les écoles ouvrent leurs portes aux élèves. Commencent les labours et les semences, le ciel se couvre de nuages, il pleut de temps en temps, les feuilles d'arbres jaunissent, se fanent, puis tombent à terre, se font traîner par le vent dans les routes et les boulevards.

الحوار: **Dialogue**

ما هو الخريف؟	الخريف فصل من فصول السنة
متى يأتي الخريف؟	يأتي الخريف بعد الصيف وقبل الشتاء
ماذا يبدأ فيه؟	يبدأ فيه موسم الحرث والبذر
ماذا يحدث لأوراق الأشجار؟	تصفر وتذبل ثم تتساقط على الأرض

المفردات **Vocabulaire**

الخريف	L'automne	المطر	La pluit	الطرقات	Les ruelles
الشوارع	Les boulevards	الأشجار	Les arbres	السماء	Le ciel
أوراق	Feuilles	المدارس	Les écoles	السنة	L'année
تصفر	Elles jaunissent				

مراجعة حرف الغين « غ ، ـغ »

نـزهـة في الـغـابة

رجعَ الغلامُ فرحاً منَ الغابةِ عندَ غروبِ الشّمسِ بعدما شاهدَ أباهُ والصيادينَ وهمْ يصطادونَ الغزلانَ والغرانيقَ بالفخاخِ وبنادقَ منوّمةٍ.

Le garçon est revenu de la forêt vers le coucher du soleil après avoir assisté à la chasse aux gazelles et aux grues, menée par son père et d'autres chasseurs qui ont employé les pièges et les fusils d'anesthésiants.

الحوار **Dialogue**

كيف رجع الغلام؟	رجع الغلام فرحا من الغابة
متى رجع من الغابة؟	عند غروب الشمس
ماذا شاهد؟	شاهد الصيادين يصطادون الغزلان والغرانيق
بماذا يصطادون؟	يصطادون بالفخاخ وبنادق منومة.

المفردات **Vocabulaire**

رجع	Revenir	الصيادين	Les chasseurs
الغلام	le garçon	يصطادون	ils chassent
فرحا	Heureux	الغزلان	Les gazelles
الغابة	La forêt	الغرانيق	Les grues
شاهد	assister	الفخاخ	Les pièges
البنادق	Les fusils	المنومات	L'anesthésiant

مـراجـعة حـرف الحـاء « ح »

مـحـفوظة اليمامةُ والصيادُ:

يمامةٌ كانتْ بأعلى الشجرَة آمنةً في عشها مستترَة
فأقبلَ الصيادُ ذاتَ يومٍ وحامَ حولَ الروْض أيَّ حومٍ
فلمْ يجدْ للطيرِ فيه ظـلاًّ وهمَّ بالرحيلِ حينَ مـلاَّ
فبرزتْ من عشها الحمقاءُ والحمقُ داءٌ ما لـهُ دواءُ
تقولُ جهلاً بالذي سيحدثُ يا أيها الإنسانُ عمَّا تبحثُ؟
فالتفتَ الصيادُ صوبَ الصوتِ ونحوَهُ سدّدَ سهمَ المـوتِ
فسقطتْ من عرشِها المكينِ ووقعت في قبضةِ السكينِ
تقولُ قولَ عارفٍ محقِّقٍ ملكتُ نفسي لو ملكتُ منطقي

للشاعر: أحمد شوقي

مـفردات

يمامة	Tourterelle	الروض	Le verger	الصياد	Le chasseur		
العش	Le nid	داء	Maladie	دواء	Remède		
الشجرة	L’arbre	الإنسان	L’humain				

Vocabulaire

نمذوج وحدة:

وكمثال على ما سبق نأخذ هذه الوحدة التي عنونتها بنمذوج المدرسة حيث تدمج فيها كل المهارات التواصلية مع القواعد باعتبار الجميع وحدة عضوية.

الاهداف:

- التعرف على أسماء أكثر الألعاب الرياضية ممارسة
- تعلم المفردات والتراكيب الجديدة المتعلقة بهذه الرياضات
- وصف مبسط لمباراة كرة قدم
- التدرب على قراءة وفهم حوارات قصيرة متعلقة بهذا المعنى
- مراجعة وتدرُّب على بعض الأعداد الترتيبية سواء باستخدام الزمن مثل: أستيقظُ الساعةَ السادسةَ، أذهب إلى المدرسة الساعةَ السابعةَ، أشاهد التلفاز الساعة الرابعة.
- أو استخدام الترتيب مثل: من الاول في الصف؟ كريم هو الاول- من الاولى؟ شارلوت هي الاولى من الثاني؟ من الثانية ....
- أو في سباق السيارات مثل: ما لون السيارة الأولى، ما لون السيارة الثانية، الثالثة ...
- أو في سباق بين المتعلمين، أو سباق الخيول مثل: ما اسم الأول؟ من هو الفائز الثالث؟ ما لون الحصان الثاني؟
- تعلم مفردات وتراكيب تحدّد عمل يحدث بين زمنين:

مثل: متى تبدأ المباراة..... اللعبة.... السباق...؟ أين يبدأ؟ ..... أين ينتهي؟ ..... ؟ متى ينتهي الدرس؟.....

- التدريب على تصريف الفعل في الحاضر والمستقبل وتمييز شكله في الماضي.

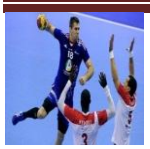
التدرب على تكوين تعابير بسيطة: غرفة نوم – كرة قدم – مدينة الألعاب...

- عودة إلى الصفات المؤنثة للألوان والتذكير بها.

كل هذه التعلّمات نتناولها من خلال النص الآتي وما يليه من أسئلة:

- اليوم الرياضي

كان يومُ الثلاثاء يومَ الرياضة في المدرسة الخاصة. حيث يشترك كثير من التلاميذ في المباريات. كتب معلم الرياضة البرنامج وعلقه في الإطار الزجاجي الخاص بالإعلانات: يبدا اليومُ الرياضي الساعة التاسعة صباحا وينتهي الساعة السادسة مساء.

مباريات كرة القدم وكرة السلة وكرة اليد 

- أما مساء:

السباحة وشد الحبل وسباق الجري

كرة القدم هي اللعبة المفضلة عند كثير من التلاميذ. كانت المباراة النهائية بين تلاميذ الصف الرابع وتلاميذ الصف الخامس.

بدأت المباراة الساعة التاسعة مع صارة الحكم. يجري التلاميذ خلف الكرة. تذهب الكرة هنا وهناك. هذا لاعب سريع يأخذ الكرة ويجري بسرعة. يقذف الكرة داخل المرمى.... هدف .... هدف.... برافو.... أحسنت يا سمير ... أحسنت. صفق تلاميذ الصف الخامس ... انتهت المباراة الساعة العاشرة، وفاز تلاميذ الصف الخامس وأخذوا الكاس.

- أقرأ النص ثم أجب عن الاسئلة الآتية

1 - متى كان اليوم الرياضي؟ ـــ

2- ما هو برنامج المساء للمباريات؟

3- ما هي الرياضة المفضلة عند اكثر المتعلمين؟ ـ

4- ما هو برنامج الصباح الرياضيّ؟ ـ

5- اي صفّ فاز بالمباراة النهائيّة ؟ ـ

6- ما اسم التلميذ الذي سجّل الهدف؟ ـ

7- متى بدأت المباراة ؟ ـــ

8- من اخذ الكاس ؟ ـــ

9- في اي ساعة انتهت المباراة ؟ ـ

10- ما هي رياضتك المفضلة ؟ ـ

المفردات	Vocabulaire
رياضة	Sport
اشترك – يشترك / شارك – يشارك	Participer
مباراة (ج. مباريات)	Match (s)
بدأ – يبدأ	Commencer
انتهَى – يَنْتهِي	Finir- se terminer
صفّق – يصفّق	Applaudir
السّباحة	La natation
شدّ الحبل	Tirer à la corde
سباق الجري	La course à pieds
لعبة	Un jeu
مفضل / مفضلة	Préféré (é)
بعد الظهر	Après midi
المباراة النهائية	Le match final
صافرة	Sifflet
الحكم	L’arbitre
لاعب (ج. لاعبون)	Joueur (s)
سريع	Rapide
داخل	À l’intérieur
المرمى– الهدف	Le but
الكاس	La coupe
بطولة	Championnat

تمرين

اِملأ كل فرا غ بواحدة من هذه الكلمات:

مباراة – الكأس – وسط – الرياضي – السيارات – الحبل – بسرعة – الأولى.

1- هل ستشترك في ..... كرة القدم؟

2- نعم سأشترك وسيأخذ فريقي ..... .

3- متى مباراة شد ..... .

4- تبدأ المباراة ان، الكرة في ..... الملعب .

5- سنشاهد ثلاث مباريات في اليوم ..... .

6- يبدأ سباق ..... الساع ة الرابعة.

7- السيارة الحمراء هي .... ،السيارات تجري ...

- أرتب الكلمات َفي ُجمل صحيحة :

- الاولاد – كرة القدم – يلعب.....
- سامي – وكريم – كرة اليد – يلعب .....
- المسبح – الأولاد – يسبح – في .....
- المعلّم – الكأس– يعطي – للأولاد .....

الزمن الحاضر(المضارع) **le temps présent**

اِشْتَرَكَ – يَشْتَرِكُ

- أنا أشتركُ في مباراة كرة القدم
- أنت تشترك في سباق المائة (100) متر
- أنت تشتركين في مباراة كرة اليد
- هو يشتركُ في سباق السيّارات
- هي تشتركُ في لعبة شد الحبل
- نحنُ نشتركُ في بطولة الجودو
- أنتم تشتركون في مباراة السّباحة
- هم يشتركون في سباق الدّراجات

– اكتب جملا مماثلة لفعل: ذهب– يذهب. مثال: أنا أذهبُ إلى ملعب كرة القدم

- أنت ـــ
- أنتِ ـــ
- هو ـــ
- هي ـــ
- نحن ـــ
- أنتم ـــ
- هم ـــ

الزمن المستقبل le Futur

اشارك – يشارك

- أنا سأشارك غدا في مباراة كرة القدم
- أنت ستشارك بعد يومين في مباراة كرة السلة
- أنت ستشاركين الأسبوع القادم في مباراة كرة اليد
- هو سيشارك هذا المساء في سباق السيارات
- هي ستشارك في لعبة شد الحبل
- نحن سنشارك في بطولة الجودو
- انتم ستشاركون في مباراة السباحة
- هم سيشاركون في سباق الدراجات

– اكتب جملا مماثلة لفعل: شاهد – يشاهد مثال: أنا سأشاهد مباراة كرة القدم

- أنت ـــ
- أنتِ ـــ
- هو ـــ
- هي ـــ
- أنتم ـــ
- نحن ـــ
- هم ـــ

- تراكيب جديدة

- اتبع المثال: - هل ستشترك في مباراة السباحة؟

- نعم سأشترك، وسأخذ الكأس

- ـــ

- ـــ

- ـــ

- ـــ

- ـــ

- ـــ

- ـــ

- ـــ

- ـــ

- ـــ

- الحوار: يدور حوار بين ثلاثة من المتعلمين في شكل تواصلي حقيقي مثلا بالمحتوى الآتي

1- غدا اليوم الرياضي

2 - هذا برنامج الحفل

3- ما برنامج الصباح؟

4- مباريات في كرة السلة وكرة القدم والسباق

5 - السباحة والسباق في المساء

6- أنا سأشترك في مباراة السباحة

7- هل ستشترك في سباق 1000 متر؟

8 - نعم سأشترك وسنربح الكأس

- Les adjectifs numéraux ordinaux **الأعداد الترتيبية**

اقرأ التمرين التالي:

- متى يستيقظ الولد؟ – يستيقظ الولد من النوم الساعة السادِسة.

- متى تذهب التلميذة إلى المدرسة؟ – تذهب الساعة السابعة

- متى يعود سالم من المدرسة؟ – يعود الساعة الثانية
- متى تشرب العائلة الشاي؟ – يشربون الشاي الساعة الخامسة
- متى ينام كريم؟ – ينام الساعة العاشرة

نص: سباق السيارات

منير تلميذ يهوى الرياضة. هو يحب سباق السيارات، وهذه الجمعة يوجد سباق للسيارات. وسيشترك في هذا السباق فريد بطل الراليات المعروف في الجزائر، مع كثير من السيارات. ذهب منير مع والده الى خارج المدينة ليشاهد السباق. السيارات جميلة وجديدة.. هذه سيارة حمراء وتلك سيارة صفراء واخرى خضراء... تستعد السيارات الآن للسّباق. بدأ السّباق السّاعة الرّابعة وانطلقت السيارات.... تجري السّيارات بسرعة وكلّ واحد يريد أن يفوز.... هذا البطل فريد أمام الجميع في سيارته السوداء، هذه الثانية، هي السيارة الخضراء، وهذه الثالثة، هي السيارة الحمراء. فاز فريد كعادته بالسّباق، وأخذ كاس البطولة .

اقرأ النص ثمّ أجب عن الأسئلة الآتية:

1- ماذا يُحب منير؟ .
2- في أي يوم كان السباق؟
3- أين ذهب منير ليشاهد السباق؟
4- مع من ذهب؟
5- ما ألوان السيارات التي اشتركت في السباق؟

6- من فاز بالسباق؟ ـــــ

7- أي سيارة كانت الثانية؟ ـــــ

8- ما لون سيارة الفائز بالسباق؟ ـــــ

9- في أي ساعة بدأ السباق؟ ـــــ

10- ما لون السيارة الثالثة؟ ـــــ

11- ما لون السيارة الاولى؟ ـــــ

12- ما لون السيارة الثانية؟ ـــــ

13- ما لون السيارة الثالثة؟ ـــــ

14- من هو الأول في صفك؟ ـــــ

15- من هي الأولى في صفك؟ ـــــ

16- من هو الثاني؟ ـــــ

من هو الثالث؟ ـــــ

تمارين

- اكتب كُلاًّ من الأفعال التي تحتها خط في العمود المناسب :

الماضي Passé الحاضر Présent المستقبل Futur

يقرأ جدي الجريدة

سيذهب التلاميذ في رحلة

التلاميذ يحبون المدرسة

كتبت البنت درسها

هل ستسبحين في البحر؟

لماذا غسلتَ السيارة؟

متى شربت العصير؟

هل يشرح المعلم الدرس؟

سنذهب إلى حديقة الحيوان.

أحمد كتب درسه

نامت سميرة في سرير ليلى

هل راجعتَ دروسك؟

كم الساعة؟ / في أي ساعة؟ **Quelle heure est-il**

- أجب عن الأسئلة مستخدما الزمن كما في المثال

1- متى تستيقظ؟ أستيقظ الساعة السادسة.

2- متى تذهب إلى المدرسة؟ أذهب.....

3- متى ترجعين إلى البيت؟ أرجع.....

4- متى تشاهد التلفاز؟ أشاهد.....

5 - متى تكتبين الواجب؟ أكتب.....

6- متى تلعب كرة القدم؟ ألعب.....

7- متى تتناول العشاء؟ أتناول.....

8- متى تنام (تذهب للفراش)؟ أنام.....

9- متى نزور المتحف؟ أزور.....

تأنيث الصفات الألوان **le féminin des adjectifs de couleurs**

- أكمل الجمل كما في المثال1

1 - هذا عشب اخضر وهذه شجرة خضراء

2 - هذا ضوء احمر. وهذه اشارة .....

3- اشترى اخي قلما ازرق وهذه مقلمة .....

4- يلبس احمد قميصا ابيض وتلبس اخته تنورة.....

5- عند المعلم قلم اصفر ومبراة .....

6- يوجد في الصف لوْحٌ أسود وحقيبة .....

7- اختي عندها ثوب بنفسجي وتنورة .....

8- عند جدتي كلب بني وقطة .....

9- عندي قطار ذهبي وسيارة.....

– أكتب جملة مناسبة تحت كل صورة				
– أكتب الكلمات التالية تحت الصورة المناسبة المرسومة أعلاه:				
– كرة اليد	– شد الحبل	– كرة القدم	– كرة السلة	– السباق

الخاتمة

لا شك أن الاهتمام بتعليم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أصبح يحظى بالاهتمام من قبل الدارسين في مجال التعليميات المعاصرة وذلك بالنظر إلى علاقتها بتعليم اللغة الذي فرضته التغيرات العالمية وعلاقة الامم والشعوب فيما بينها لأغراض عديدة.

ولقد بذلنا جهدا في تقديم قراءة نظرية وتطبيقية لمواد تعليمية مختلفة، علنا نقدم للمتعلم غير العربي معارف ومفاهيم جديدة لما تزخر به اللغة العربية من كنوز في شتى المجالات. من خلال مقاربة تواصلية مبسطة ومحددة تساعد المتعلم الأجنبي على اكتساب وتعلم اللغة العربية، وهو المراد والهدف من الفصل التطبيقي ككل.

واعتمادا على ما وصلنا إليه عبر هذه البحث، وصلنا إلى مواطن الخلل المتمثلة في المقاربة والمناهج مما يتطلب التصحيح الفوري استجابة لمتطلبات وحاجيات المتعلمين الناطقين بغير اللغة العربية، لإيجاد طريقة تمكنهم من الاستيعاب، والفهم السليم والصحيح. وسنعرض بإيجاز أهم النتائج التي توصّل إليها البحث وهي كالآتي:

1- العمل على صيانة الهدف الذي يصبو إليه المتعلم الأجنبي في المستوى الأول بصنفيه أ وب متخذين مقاربة الاطار المرجعي الاوروبي الموحد لتعليم اللغات كمرجعية في تعليم اللغات الأجنبية ومنها تعليم اللغة العربية لغة أجنبية أو ثانية لغير الناطقين بها، الذي يتخذ تحقق الكفاية اللغوية لدى المتعلم، هدفا اساسا في تعليم اللغة الاجنبية عبر كفاية التواصل أثناء وضعيات لغوية حقيقية.

2- حاولنا أن نستخلص مجمل الأهداف النابعة من المهارات وجعلناها منهجا اتصاليا وظيفيا نستطيع أن ندرجه فيما يلي:

ا- كفاية الاستماع: وتتعلق بالسماع، وهي أولى المهارات التواصلية، لأن تجاهل عمق الإنصات، يترتب عنه تأخر كفاية التواصل العميق والدقيق وبالتالي يتعذر معه الفهم. لأن غايته تثبيت المفردات والجمل التي سبق أن مرّ بها المتعلمون في سياقات تواصلية مسموعة أو بعد تعرضهم لها في سياقات مقروءة عبر النصوص التواصلية المختلفة.

ب- كفاية الكلام والمحادثة: وهي وسيلة لتنمية مخزون المتعلم المفرداتي، بواسطة مهارة التكلم، مع توسيع مجال الموضوعات التي تسهل له التعبير ونمكنه من كفايته، انطلاقا من المفردة بلوغا إلى الجملة، ثم الفقرة، ثم النص المرتبط بقدرة الربط والتفكيك.

ولهذا يتعين على المعلمين للغة العربية للناطقين بغيرها التركيز على المحادثة في كل وحدة تعلمية من باب الوحدة العضوية بين المهارات، بغية الوصول إلى مناقشة المواضيع المتصلة

بمحور النص التواصلي المتعلَّم، باعتباره أهم معبر لإبراز ما تعلمه المتعلمون من مفردات وتراكيب، تنمية لقاموسهم اللغوي الذاتي.

ج- كفاية القراءة: وهي أيضا من أهم الوسائل في لتثبيت اللغة العربية للأجانب، لارتباطها بثنائية المعلم والمتعلم. لأنها بمثابة الأساس الذي يقوم عليه محور المحادثة، والذي ينتج عنه تحقق إمكانيات توسيع القاموس اللغوي الذاتي، للمتعلم، فهما وإفهاما.

د- كفاية الكتابة: إن هدفها الانتقال بالمتعلمين من مستوى الجملة البسيطة إلى الجملة المركبة، بحثهم على استعمال أدوات الربط لدورها الهام في تكثيف مركبات النص، تحسيسا للمتعلمين بدور بعض الخصائص الأسلوبية في تنمية مهارة الكتابة لديهم.

هـ- كفاية القواعد: رغم كونها لا تعتبر من المهارات التواصلية التي أشرنا إليها في البحث، لأنها غير ذات أولوية في الكفاية التواصلية، ولكننا تناولناها من باب تدعيم المهارات، وجعلها موظفة في خدمتها، وحتى تبقى تابعة للمادة لا محددة لها، في إطار وحدة عضوية متكاملة.

3- مما دعانا إلى التركيز على تنويع النّصوص التي تجعل متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها لا يشعر بالملل وأنّ النّصوص نفسها تعد كل مرّة، وبالتالي الوصول إلى أهداف ثقافية زاخرة. وفي هذا الإطار، توصلنا إلى نوعية النص التعليمي الذي به ومن خلاله يستطيع المتعلم الأجنبي للغة العربية قطع مسافة كبيرة في عملية الاستيعاب، سيما وأنها كانت نصوصا ذات طبيعة مكثفة ونقصد بنوعية النّص: النّصوص الحوارية التي يستطيع المتعلمون استرجاعها بواسطة المحادثة المتكررة، والمفروضة عبر الوضعيات التواصلية المختلفة التي عاشها أو يمكن أن يعيشها كل واحد منهم.

4- العمل على تبسيط المفردة لجعلها مألوفة ومتداولة لدى جميع المتعلمين، باعتبار أن الغاية من تعلم اللغة العربية، التواصل مع الناس. وهذا ما حاولنا فعله في الجزء التطبيقي من هذه الرسالة، وبالتالي على الباحث العربي المختص في المجال التعليمي، أن يكون على دراية تامة بأن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يختلف تماما عن تعليمها للناطقين بها. وفي هذا الإطار، يجب الابتعاد ما أمكن عن المجازات والألفاظ القابلة للتأويل التي لا يدركها إلا الذين لديهم ممارسة طويلة في ميدان اللغة.

5- ولقد قصدنا أثناء اعدادنا لهذا البحث في جزئه التطبيقي التركز على تجنب الوقوع في نص يزخر بالضمائر الغيبية، وكثرة الجمل المعتمدة والمبنية على الصفات وغيرها، التي تجعل المتعلم الاجنبي للغة العربية يقع في ابهام كبير لارتباط ذلك بخلفيات سياقية لا يعرفها المتعلم.

5- كما ركزنا أيضا أثناء هذا البحث في جزئه التطبيقي عبر وضعيات النصوص التواصلية، على انشاء الجمل والتراكيب القصيرة والسهلة التي تخول لمتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة المبتدئ منهم، التأقلم مع هذه العربية وبشغف استكشافي كبير.

6- جاء تكرارنا الكثير للأمثلة في الحروف العربية وأصواتها معتمدين تلوينها، كعملية دربة ومران على القراءة، من خلال قراءة أنواع مختلفة من الحروف والمفردات حسب شكلها وطبيعتها ، لتكون من العمليات الضرورية لترسيخها لذى المتعلم للغة العربية، سواء من المعلم والمتعلم، على اعتبار أننا أمام متعلمين للغة تختلف عن اللغة الأم؛ واهتمامهم ينصب أساسا على محاكاة المعلم، وكيفية النطق بالحروف والأصوات نطقا سليما. وهكذا نجد أنفسنا، أمام مسؤولية تتعلق بالمهارات القرائية التي يجب أن تنقل إلى المتعلم غير العربي وبشكل سليم وصحيح، تنمية لهذه المهارة، وأيضا لمهارة اعتبرناها أساس تعلم كل مهارات اللغة العربية الصحيحة وهي مهارة الاستماع.

كما حاولنا في الفصل التطبيقي ترتيب الدروس وطرق تناولها حسب ما يلي:

1- الحروف العربية وأصواتها وتناولنا مختلف الصور التي ترد بها حروف اللغة العربية ابتداء ووسطا وفي نهاية الحرف مع مختلف الحركات القصيرة والطويلة، مع الإشارة إلى ما يماثلها في إحدى اللغات الأجنبية وهي الفرنسية مراعاة للواقع اللغوي الذي تعيشه بلادنا من خلال مجيئها في:

2- المفردات: وقسمناها إلى قسمين:

معجم المفردات: ويضم المفردات التي يجب تفعيلها والعمل على تعزيزها. وعلى المتعلمين دراستها ومناقشتها فيما بينهم انطلاقا من المحادثة، وكذا مع المعلم إن دعت الضرورة لذلك تمرنا عليها. وفي هذا الإطار، على معلم اللغة العربية تخصيص بعضا من الوقت لمناقشة المفردات قبل الشروع في النّص، وهي تجربة توصلنا إليها انطلاقا من الاطلاع على بعض التجارب العملية في الدول التي وفقنا إلى زيارتها كالمغرب والسودان وتركيا.

3- العبارات: اختيار بعض العبارات التي تعتبر بمثابة مفاتيح هامة ومن الضروري تدريب الطلاب عليها، باعتبارها المنفذ الوحيد إلى النّص.

4- النص: وضع أسئلة حول النص بعد قراءته عدة مرات من طرف المتعلمين أنفسهم، ومحاولة تفكيكه إلى فقرات ولا حرج من تدخل المعلم أحيانا مساعدة لهم. وفي حالة ما إذا كان مسجلا، يجب إعادة صياغته من قبل الطلبة انطلاقا من التفاسير، والشروحات التي سبق أن نوقشت في القسم. ومحاولة إعادة قراءة النص عدة مرات. وكما يجب إعطاء أسئلة حول النص، تتناول جل الجوانب السالفة الذكر، واعطاء فرصة للمتعلمين لا عادة قراءة النص قراءة تفكيكية.

والحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله الطيبين وصحابته المنتجبين.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم (رواية حفص)

المصادر والمراجع:

أ- الكتب باللغة العربية

1- **أحمد إبراهيم صومان**، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الزهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012.

2- **أحمد بن أبي جمعة المغراوي**: ذخائر المغرب العربي، جامع جوامع الاختصار والتبيان، الشركة الوطنية للطبع والنشر، الجزائر.

3- **أحمد حساني**، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994م.

4- **أحمد العايد وآخرون**، المجيب، معجم فرنسي –عربي(Habileté)، دار اليمامة للنشر والتوزيع، تونس، ط 1، 2007.

5- **أحمد القلقشندي أبو العباس**، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، ج1، دار الكتب المصرية، القاهرة، د ط، 1922م.

6- **أحمد مختار عمر**، البحث اللغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير والتأثر، عالم الكتب، ط7، مصر، 2016م.

7- – **أحمد مختار عمر**، دراسة الصوت اللغوي القاهرة، مصر، ط، 1977م.

8- **أحمد مختار عمر**، الدراسات الصوتية وتعليم اللغة العربية للأجانب، ندوة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المدينة المنورة 1-7 جمادى الاولى 1401هـ، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

9- **أحمد مختار عمر**، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1998م.

10- **أنور الجندي**، الفصحى لغة القرآن، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1982م.

11- **إبراهيم أنيس وآخرون**، المعجم الوسيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان، ط 2.

12- **إبراهيم أنيس**، من أسرار اللغة، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة، ط6، 1978 م.

13- **إبراهيم حمروش** التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية الجزائر، وزارة التربية الوطنية، العدد 2، 1995 م.

14- **إبراهيم عبد المجيد**، اللغة العربية وأصول تدريسها لدورات المعلّمين التّدريبيّة، مطبعة وزارة التّربيّة، بغداد، العراق، 1977م.

15- **إدوار سعيد**، الاستشراق، مؤسسة الألحان العربية، بيروت، ط7، 2005م.

16- **إميل بديع يعقوب**، فقه اللغة العربية وخصائصها، بيروت، لبنان، دار العلم للملايين، ط1982،1.

17- **بشير إبرير**، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 1ط،1427هـ، 2007م.

18- **البخاري (أبو عبد الله محمد بن إسماعيل)**، صحيح البخاري، كتاب أحاديث الأنبياء رقم (3461) دار ابن كثير للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط 1، 1432هـ/2002م.

19- **بدر بن الراضي آخرون**، اللغة والتواصل التربوي والثقافي مقاربات نفسية وتربوية، منشورات مجلة علوم التربية الدار البيضاء، 2008م.

20- **تمام حسان**، جدوى استعمال التقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج2، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1985م.

21- **التهانوي محمد بن علي**، كشاف اصطلاحات الفنون، تح: لطفي عبد البديع، ج 1، الهيئة العامة للكتاب، ج م ع، 1972م.

22- **توفيق محمد شاهين**، علم اللغة العام، مكتبة وهبة للطباعة والنشر، القاهرة، ط 1، 1980 م.

23- **جميل عبد المجيد**، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، د ط، د ت، 1998م.

24- **ابن جني (أبو الفتح عثمان)**، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت لبنان، ط 2، د ت.

25- **جودت أحمد سعادة**، صياغة الأهداف التعليمية والتربوية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2001 م.

26- **حافظ إسماعيل علوي ووليد أحمد العناتي**، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، لبنان، 2009م.

27- **حسن شحاتة**، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط3، 1996م.

28- **الحسن اللحية**، نهاية المدرسة، ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب د ط، 2005م.

29- **حسن مصدق**، النظرية النقدية التواصلية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2005م،.

30- **الحسين زاهدي**، التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، د ط،2011 م.

31- **حسين أبو عمشة**، تواصل، سلسلة في تعليم العربية للناطقين بغيرها- الحروف العربية وأصواتها-، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، الأردن عمان، ط1، 1436هـ- 2016م.

32- **حلمي خليل**، مقدمة لدراسة علم اللغة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط 1، 2000م.

33- **حمد الله اجبارة**، مؤشرات كفايات المدرس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة، ط:1، مطبعة الأصالة الجديدة، الدار البيضاء،2009م.

34- **حمدي قفيشة**، تحليل الأخطاء، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ج 2، الرياض، 1985م.

35- **حنفي بن عيسى**، محاضرات في علم النفس اللغوي، ط2، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر, 1986.

36- **خالد لبصيص**، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف.

37- **خولة طالب الإبراهيمي**، مبادئ في اللسانيات ط1, دار القصبة للنشر, الجزائر،2002م.

38- **رجاء محمود أبو علام**، التعلم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004م.

39- **ربحي مصطفى عليان ومحمد عبد الدبس**، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2003م.

40- **رجاء وحيد دويدري**، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 2000م.

41- **رشدي أحمد طعيمة**، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه، أساليبه، الرباط، ط1، 1989م.

42- **رشدي أحمد طعيمة**، المرجع في تعلم العربية للناطقين بلغات أخرى، مطابع جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية.

43- **رشدي أحمد طعيمة**، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 2004م.

44- **رضا سويسي**، التكوين التربوي لأساتذة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قضايا وتجارب، وثائق وبحوث اجتماع مديري المعاهد

العربية المتخصصة في إعداد معلمي اللغة العربية وتدريسها لغير الناطقين بها(تونس23-25 صفر 1412هـ/2-4 سبتمبر/أيلول 1991م)، تونس 1992م.

45- **رمزية غريب**، التعلم، ط:5، مكتبة الأنجلوسكسونية،1975م، في عبد الرحيم آيت دوصر وعبد الكريم غريب، درسنا اليوم.

46- **ريم ويس الشيشكلي**، العربية في متناول اليد- منهاج تعليم العربية لغير الناطقين بها في المستوى الجامعي في أمريكا، كتاب المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية 6-2015/05/10، دبي، الإمارات، المجلس الدولي للغة العربية، ط1، 2015م.

47- **الزبيدي**، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: عبد العليم الضاوي، سلسلة التراث العربي، وزارة الإعلام، الكويت، 1974م.

48- **الزمخشري (أبو القاسم محمود بن عمر بن محمد بن عمر)**، المفصل في النحو، مكتبة المصطفى.

49- **الزواوي بغورة**، الفلسفة واللغة نقد (المنعطف اللغوي) في الفلسفة المعاصرة، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 2005م.

50- **زين كامل الحويسكي**، المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د ط، 2014م.

51- **سامي عياد حنا وآخرون**، معجم اللسانيات الحديثة، ط1، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت،1997.

52- **سعيد عبد الله لافي**، تنمية مهارات اللغة العربية، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2012م.

53- **سليم سلامة الروسان**، قواعد الكتابة والترقيم والخط، دار جهينة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2006م.

54- **سهيلة الفتلاوي، كفايات التدريس**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2003،1م.

55- **السيد أحمد خليل** "المدخل إلى دراسة البلاغة العربية "، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت لبنان،1968م.

56- **شوقي ضيف** المدارس النحوية، دار المعارف، مصر، ط7.

57- **صبحي الصالح**، علوم الحديث ومصطلحه، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، د ط، 2009م.

58- **الطاهر أحمد الزاوي**، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، دار المعرفة، بيروت، لبنان,1979م.

59- **طه عبد الرحمان**، التواصل والحجاج، سلسلة الدروس الافتتاحية (الدرس العاشر)، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، د ت، د ط.

60- **طه عبد الرحمان**، تجديد المنهج في تقويم التراث المركز الثقافي العربي، الرباط، المغرب.

61- **طه عبد الرحمان**، الحق في الاختلاف الفلسفي، المركز الثقافي العربي، ط2، الرباط، المغرب،2006م.

62- **طه عبد الرحمان**، سؤال الأخلاق: مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2000م.

63- **عباس الصوري**، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- الأداة والثقافة-، مجلة التدريس، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، العدد 14، 1989م.

64- **عباس محمود العقاد**، اللغة الشاعرة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ج م ع، د ط، 1995م.

65- **عبد الجليل الكور**، ملحمة انتقاض اللسان العربي(لسان العرب القلق)،عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط 1، 2013م.

66- عبد الجليل مرتاض، مبادئ لغوية في ضوء الفكر اللساني الحديث منشورات ثالة، الأبيار، الجزائر، 2003م.

67- **عبد الحليم إبراهيم**، النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة، ج م ع، د ت، ط 9، (هو) من المقدمة.

68- **عبد الرحمان بن إبراهيم الفوزان**، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض، 2011م.

69- **عبد الرحمان الحاج صالح**، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2007م.

70- **عبد الرحمان حاج صالح**، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج1، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر، د ط، 2007م

71- **عبد الرحمن الحاج صالح**، علم التدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي، مقال غير منشور

72- **عبد السلام المسدي**، التفكير اللساني في الحضارة العربية، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط3، بيروت، لبنان، 2009م.

73- **عبد العزيز بن براهيم**، العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية، مكة المكرمة، م ع س، ط 1، 1422هـ(2002م).

74- **عبد القادر الغزالي**، اللسانيات ونظرية التواصل، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، اللاذقية، ط1، 2003.

75- **عبد القادر الفاسي الفهري**، اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال للنشر، ط1، الدار البيضاء،1985م.

76- **عبد القادر الفاسي الفهري**، معجم المصطلحات اللسانية(انجليزي– فرنسي – عربي)، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، بيروت، لبنان، 2009م.

77- **عبد القادر المهيري**، نظرات في التراث اللغوي العربي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1993م.

78- **عبد الله إبراهيم**، المركزية الغربية، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1997م.

79- **عبد المجيد العربي**، تعلّم اللغات الحيّة بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1981م.

80- **عبد المجيد عيساني**، نظريات التعلم وتطبيقها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011م.

81- **عبد الملك بن محمد بن إسماعيل الثعالبي**، فقه اللغة وأسرار العربية، مطبعة الآباء اليسوعيين، بيروت، لبنان، د ط، 1885م.

82- **عبد الواحد وافي**، علم اللغة، شركة نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة مصر ط9، 2004م.

83- **عبده الراجحي**، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، 2004م.

84- **عبده الراجحي**، فقه اللغة في كتب العربية، الناشر: دار النهضة العربية، بيروت 1972/1392.

85- **العربي اسليماني**، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ط1، الدار البيضاء، 2006م.

86- **عز الدين البوشيخي**، التواصل اللغوي مقاربة لسانية وظيفية، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ط 1، 2012م.

87- **عزيزي عبد السلام**، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع, 2003م.

88- **عصام نور الدين**، علم الأصوات اللغوية–الفونتيكا، المقدمة، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1992م.

89- **علي آيت أوشان**، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي الأسس المعرفية والديداكتيكية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2006م.

90- **علي أحمد شعبان**، قراءات في علم اللغة التطبيقي، الإدارة العامّة للثّقافة والنشر، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلاميّة، الرياض، 1995م.

91- **علي أحمد شعبان**، قراءات في علم اللغة التطبيقي تعريب وتحرير، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، ط 1، 1995م.

92- **على أحمد مدكور**، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 2006م.

93- **علي أحمد مدكور**، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، 2010م.

94- **علي عمران**، اللغة العربية لغير الناطقين بها، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 1437-2016هـ.

95- **عمر الصديق عبد الله**، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسات وتطبيقات، الدار العالمية، الخرطوم، د ط،2010م

96- **عمود كامل الناقة**، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. أسسه، مداخله، طرق تدريسه، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، ط1، 985م.

97- **عوض حمد القوزي**، المصطلح النحوي نشأته ونطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، الرياض، م ع س، ط 1، 1981م.

98- **عون الشريف قاسم**، جهود وتجربة معهد الخرطوم الدولي للغة العربية في إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها وإسهامه في نشر العربية داخل وخارج الوطن العربي،

99- **عيسى بودة**، دليل المدرس الهادف، دار تلانتقيث للنشر والتوزيع، دط، بجاية, 1997م.

100- **فاطمة زايدي**، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات-الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا.

101- **فتحي على يونس ومحمد عبد الرؤوف الشيخ**، المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب، من النظرية إلى التطبيق، مكتبة وهبة، القاهرة، ط1، 2003م.

102- **فخري خليل النجار وشهلان محمد العبد الله**، اللغة العربية لغير الناطقين بها محادثة وكتابة، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان، ط1، 1429هـ-2008م.

103- **الفيروز آبادي**، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، دار المعرفة، بيروت، لبنان، د ط، 1979م.

104- **كامل الطراونة**، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013م.

105- **كمال بشر**، التفكير اللغوي بين القديم والحديث، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د ط، 2005م.

106- **كمال أبو مصلح**، الكامل في النحو والصرف، المكتبة الحديثة للطباعة والنشر، بيروت، د ط، 1978.

107- **اللجنة الأوربية 77/ CEE 486/ القرار رقم** بتاريخ (25نوفنبر 1977) مؤتمر تطوير منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات للمستوى الثالث والرابع B1- B2 مدينة ليل الفرنسية يومي9 - 10 شعبان 1435 هـ الموافق 7 - 8 يونيو (حزيران) 2014 م.

108- **مازن الواعر**، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، مدخل، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ط1، 1988م.

109- **محسن علي عطية**، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج لنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2007م.

110- **محمد إسماعيلي علوي**، تقنيات إبداعية في تدريس المهارات اللغوية والرفع من الكفاءة التواصلية لطلاب العربية، أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - الرؤى والتجارب-، 2015م، إسطنبول، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط 1، 2015م/ 1436هـ.

111- **محمد اسماعيلي علوي**، التواصل الإنساني، دراسة لسانية، دار كنوز المعرفة، ط1، عمان، الأردن، 2013م.

112- **محمد حسين آل ياسين**، الدراسات اللغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ط1، 1980م.

113- **محمد حقي صوتشين**، منهج اللغة العربية حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات- منهج " ليل" (Lille) " نموذجا- أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- الرؤى

والتجارب- إسطنبول:25-04/26/ 2015م، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط 1، 2015م/ 1436هـ،.

114- **محمد الدريج**، التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، ط2، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر،2000م.

115- **محمد الدريج**، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، 2003م، ط1.

116- **محمد رجب فضل الله**، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط 2، 2004م.

117- **محمد زياد حمدان**، قياس كفاية التدريس طرقه ووسائله الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984م، الدار السعودية للنشر والتوزيع.

118- **محمد رضوان الداية وآخرون**، اللغة العربية ومهاراتها في المستوى الجامعي لغير المتخصصين، كار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتّحدة، ط1، 2004م.

119- **محمد سبيلا وعبد السلام بن عبد العالي**، سلسلة دفاتر فلسفية نصوص مختارة: اللغة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط:4، 2005م.

120- **محمد فتيح**، في علم اللغة التطبيقي، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1979م.

121- **محمد محمد داود**، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط،2001م.

122- **محمد محمد يونس علي**، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط 1، 2004.

123- **محمد فوزي محيي الدين وعبد العزيز علي الصالح** تدريس اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها وتطبيقاتها، دار الثقافة للطباعة والنشر، الدوحة، ط 2، 2010م.

124- **محمد محمود موسى**، الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، دار ابن الجوزي، القاهرة، ط1، 2002م.

125- **محمود اسماعيل عمار**، دليل ثقافة اللغة العربية للناطقين بغيرها، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، م ع س، ط 1، 1436هـ/ 2015م

126- **محمود إسماعيل صالح**، دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبيّة، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج2، مكتب التربيّة العربي لدول الخليج العربيّة، الرياض، 1985م.

127- **محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين**، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ط 1، 1982م.

128- **محمود إسماعيل صيني**، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، مقال منشور في كتاب تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، دار الغرب الإسلامي، الرباط،1987 م.

129- **محمود السعران**، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار الفكر العربي، ط 2، القاهرة، 1997م.

130- **محمود سليمان ياقوت**، منهج البحث اللغوي، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، ط1، 2000م.

131- **محمود السيّد**، سلامة اللغة العربية في تطوّرها: في قضايا اللغة التربويّة، وكالة المطبوعات، ط1، الكويت 1965.

132- **محمود عباس حمودة**، دراسات في علم الكتابة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2001م.

133- **محمود كامل الناقة**، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها(9)، معهد تعليم اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة، 1985م.

134- **مصطفى لطفي**، اللغة العربية في إطارها الاجتماعي. دراسة في علم اللغة، معهد الإنماء العربي، بيروت، ط 1، 1976م.

135- **معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها**، وحدة البحوث والمناهج، تعليم العربية للناطقين بغيرها، الكتاب الأساسي، مطابع جامعة أم القرى، م ع س، ط 3، 1429هـ/ 2008م.

136- **أبو منصور محمد بن أحمد الهرويّ الأزهريّ**، تهذيب اللغة، ج 5، تح: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط 1، 2001م.

137- **ابن منظور**، لسان العرب، تح: عبد الله الكبير وآخرون مج: 6، مادة: مهر، دار المعارف، القاهرة، ج م ع، د ط، د ت.

138- **موسى اللوزي**، التطوير التنظيمي أساسيات ومفاهيم حديثة، دار وائل للنشر، الأردن، عمان، ط1998م.

139- **ميشال زكريا**، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، القاهرة، ط:1992م.

140- **ميشال زكريا**، بحوث ألسنية عربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، د ط، 1992م.

141- **ميشال زكريا** الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية النظرية الألسنية، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1982م.

142- **ميشال زكريا**، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ط2، بيروت، 1985 م.

143- **ناصف مصطفى ومصطفى أحمد**، تدريبات فهم المسموع، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط1، 1988م.

144- **نايف خرما**، أضواء على الدّراسات اللغوية، عالة المعرفة، الكويت، ط1، 1987م.

145- **نايف خرما وعلي حجاج**، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، سلسلة عالم المعرفة، العدد 26، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988م.

146- **نايف سليمان وآخرون**، تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار صفاء، عمّان، ط1، 2001م.

147- **النيسابوري (أبو عبد الله الحاكم)**، المستدرك على الصحيحين، تح: مركز البحوث وتقنية المعلومات، دار الأصيل، ط 1، القاهرة، جمع، 1435هـ-2014م.

148- **وليد أحمد العناتي**، مفردات العربية دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها 14-1430/11/15هـ./ 2-2009/11/3م. جامعة الملك سعود، الرياض، م.ع. س،2009م.

149- **يوسف الخليفة أبو بكر**، منهج تعليم اللغة العربية للتعليم الأساسي في دول الساحل الإفريقي، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، (إيسسكو/ Issisco)، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2002م.

ب- الكتب المترجمة:

150- **بول بارجيه**، كتاب الموتى للمصريين القدماء، تر: زكية طبوزادة، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2004م.

151- **توشيهيكو إيزوتيسو**، الله والإنسان في القرآن، علم دلالة الرؤية القرآنية للعالم، ترجمة وتقديم هلال محمد الجهاد، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط 1، 2001م.

152- **جاك ريدشاردز**، تطوير مناهج تعليم اللغة، تر: ناصر بن عبد الله بن غالي وصالح بن ناصر الشويرخ، مطابع جامعة الملك سعود، م ع س، د ط، 1428ه/2007م.

153- **جاك ريتشاردز وثيودور بروجرز**، مذاهب طرائق في تعليم اللغات، تر: محمود إسماعيل صالح وآخرين، دار عالم الكتب، ط1، الرياض، 1990م.

154- **جورج مونان**، تاريخ علم اللغة منذ نشأته إلى القرن العشرين، تر: بدر الدين القاسم، مطبعة جامعة دمشق، د ط، 1972م.

155- **جوستز فارت**، البنيات التركيبية والبنيات الدلالية (علاقة الشكل بالمعنى)، تر: عبد الواحد خيري، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط1، اللاذقية، سوريا، 2008م.

156- **دوغلاس. هـ. براون**، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط 2، 1994.

157- **دوغلاس هـ. براون**، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، تر: إبراهيم أحمد القعيد وعبد الله الشّمري، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط2، الرياض، 1994 م.

158- **روبرت ديبو غراند – ولفغانغ دريسلر**، مدخل إلى علم اللغة النصي تر: فالح بن شبيب العجمي، دار الفجر للنشر والتوزيع القاهرة، ط 1، 1998هـ،.

159- ر.**هـ. روبنز**، موجز تاريخ علم اللغة في الغرب، تر: أحمد عوض، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، نوفمبر1997م.

160- **ريتشادز ورودجر**ز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، تر: محمود صيني وعبد الرحمن العبدان وعمر الصديق، الرياض 1989م، عالم الكتب الرياض م.ع.س.1992م.

161- **ريتشاردز وآخرون**، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات وصف وتحليل، تر: محمود اسماعيل صيني وآخرون، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، 1410هـ/1990م، د ط.

162- **فرديناند دي سوسير**، محاضرات في اللسانيات العامة، تر: يوئيل يوسف عزيز مراجعة: مالك يوسف المطلبي، دار آفاق عربية للصحافة والنشر، العراق، بغداد، د ط، 1985 م.

163- **فرديناند دي سوسير**، محاضرات في الألسنية العامة، تر: يوسف غازي ومجيد النصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة.

164- **فيليب برنو**، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، تر: لحسن بوتكلاري، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء ط1، 2004 م.

165- **فيليب جونير**، الكفايات والسوسيو بنائية إطار نظري، تر: الحسين سحبان، ط1، الدار البيضاء، 2005م.

166- **كارل بروكلمان**، فقه اللغات السامية، تر: رمضان عبد التواب، جامعة الرياض، المملكة العربية السعودية، 1977م.

167- **لويس جان كالفي**، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، 2008م.

168- **مجلس أوروبا**، مجلس التعاون الثقافي، الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات: دراسة. تدريس. تقييم، تر: علا عادل عبد الجواد وآخرون، مر: علا عادل عبد الجواد، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، القاهرة، ط 1، 2008م.

169- **ميشال ماكرثي**، قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر: عبد الجواد توفيق محمود، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2005م.

170- **ميلكا إيفتش**، إتجاهات البحث اللساني، تر: سعد عبد العزيز مصلوح ووفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة –المشروع القومي للترجمة، ط2، 2000م.

171- **هكتر هامرلي**، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، تر. راشد عبد الرحمان الدويش، مطبعة السفير، الرياض، ط 1، 1994م.

جـ- الأطروحات الجامعية:

172- رحاب يس قرشي محمد، منهج مقترح لتعليم مهارتي الاستماع والكلام لحفظة كتاب الله الناطقين بغر العربية (في ضوء مفردات وتراكيب القرآن الكريم والثقافة الاسلامية)، رسالة دكتوراه، إشراف: أ.د. يوسف الخليفة أبو بكر، معهد اللغة العربية، جامعة أفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان.

173- عبد الله عبد القادر محمد، الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة في تعليم وتعلّم العربيّة لدى حفظة القران الكريم الناطقين بغيرها شمال شرق كينيا نموذجا، رسالة دكتوراه، في علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إشراف: حسن عثمان عبد الرحيم، جامعة إفريقيا العالميّة، معهد اللغة العربيّة، الخرطوم، السودان، 1436هـ/2015م

174- فرحات عياش، مخطوط محاضرة لطلبة الماجستير تخصص لسانيات تطبيقية، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات جامعة الحاج لخضر، باتنة السنة الجامعية 2009/2008م.

175- محمد بن محمد بن عبد الرزاق المرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، ج 35، مادة سننن، تح: مصطفى حجازي، مر: أحمد مختار عمر وآخرون، مجلة التراث العربي، المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون، الكويت، ط 1، 2001م.

176- محمد عرفان فير محمد، بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه في علم اللغة التطبيقي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، اشراف مختار الطاهر حسين، عمادة الدراسات العليا، معهد اللغة العربية، برنامج علم اللغة التطبيقي، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، 1014م/1435هـ

177- مختار الطاهر حسين، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المناهج الحديثة، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المناهج الحديثة، بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه في مناهج وطرق التدريس، إشرافلامحمد بيلو أحمد وأحمد عمر عبيد، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة افريقيا العالمية، الخرطوم، 1423هـ/2003م.

د- المجلات والدوريات:

1- مجلة التدريس، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، العدد 14، 1989م.

2- مجلة التراث العربية، دمشق، العددان 84/83، السنة الحادية والعشرون، سبتمبر، 2000م.

3- مجلة التراث العربي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، عام، 2002م.

4- مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، المجلد41، ملحق 2، 2014م.

5- مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العامية، الخرطوم، السودان. العدد السابع، السنة السادسة، 2008م.

6- مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان، العدد: الثاني، يناير، 2005م.

7- مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان، العدد: الثالث عشر، يناير 2012م، السنة التاسعة.

8- مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، العدد 4، 1974/73م.

9- مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، 1953.

هـ- المراجع بالغة الأجنبية

1- Bulletin cila, centre de linguistique appliquee de l'universite de neuchatel, suisse, neuchatel,2000.

2- - Cadre europeen commun de reference pour les langues : apprendre, enseigner, evaluer, division des politiques linguistiques, strasbourg, conseil de l'europe, 2000.

3- - Conseil de l'europe, un cadre europeen commun de reference pour les langues: apprendre, enseigner, evaluer. division des politiques linguistiques, strasbourg.2000..

4- -Ferdinand de saussure cours de linguistique général quatrième Edition Payot paris 1949.

5- -Fettah Bourouba, la competence de communication analyses methodologiques, these de doctorat, sous la direction de m. pierre dumont, universite paul valery, montpelier 3, 1991.

6- -Guy le boterf l'ingenierie des competences,

7- - louis kukenheim, contributions à l'histoire de la grammaire grecque, latine et hébraïque à l'époque de la renaissance,lidan 1951.

8- - Maurice leroy, les grands courants de la linguistique moderne, universite libre de bruxelles travaux de la faculte de philosophies et lettres, tome 24, bruxelles1970.

9- -Petit larousse illustre. librairie larousse canada1982

10-- R.Galisson et d.coste, dictionnaire de didactique des langues, paris:1976, hachette.

11-- Richards, j. c. & Rodgers, t. s., approaches and methods in language teaching, Cambridge, Cambridge University press, 2nd edition, 2001.

12-- Robins, la petite histoire de la linguistique longuemans,vol1, london 1967.

13- - S.P.Corder, la linguistique appliquee interpretation et pratique divers, bulletin cila,organe de la commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquee, centre de linguistique appliquee de l'universite de neuchatel, suisse, 1972.

14-Andre d'alverny dans son livre cours de langue arabe 5eme ed 1982.

15--Andre laffont cite par guy morel/daniel tual-l' oiseau dans petit vocabulaire de la deroute scolaire، edition ramsay,2000.

16--Bîrzéa cesar (roumanie), president du comite de l'education du conseil de l'europe.

17- -Cadre uropeen commun de reference pour les langues : apprendre, enseigner, evaluer, division des politiques linguistiques, strasbourg, conseil de l'europe, 2000.

18--Ferdinand de saussure, cours de linguistique generale, edition critique,1997,

19-Fromkin, v, a.1973. (ed), speech errors as linguistic evidence, the hague, mouton

20--Genevieve cheveau، " la théorie de la communication" la linguistique

21--Harris zelligs., dubois-charlier françoise. analyse du discours. in: langages, 4e annee, n°13, 1969. l'analyse du discours, sous la direction de jean dubois et joseph sumpf.

22-Histoire épistemologie langageannee 2011 volume 33numero 1/ l'europe[

23--Jean-claude beacco, l'approche par competence dans l'ensegnement des langue, enseigner a partir du cadre europeencommun de reference pour les langues, les editions didier,paris,2007,

24--Le Robert et nathanles guide, cojugaison, edif, 2000,

25-Longman robins, r,h, 1990,a short history of linguistics, london

26--Martin stegu, la linguistique appliquee: discipline ou groupement de disciplines independanteshttp://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2011_num_33_1_3211

27--Paul Fouliquie, dictionnaire de la langue pedagogique, puf, paris ,1991 .

28-Phmarçais et m. s Hamrouni : textes d'arabe maghrebin ed. paris 1977.

و- مواقع الشابكة :

http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/paradigme
-http://takhatub.ahlamontada.com/t8359-topic#ixzz4EUur1bVq

– إيرينا بوكوفا: رسالة المديرة العامة لليونسكو، بمناسبة اليوم العالمي للغة العربية 18 ديسمبر 2014http://www.unic-eg.org/ar/par/13940#.(م، مركز الأمم المتحدة للإعلام، القاهرة،
)http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/paradigme-.
تاريخ الإضافة :22 http://learning.aljazeera.net/blogs/pages/f45d4d4c-4920-40ca-a791-
/6/ 2015، د. خالد أبو عمشة، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك.
http://takhatub.blogspot.com/ ل: محمد محمد يونس علي. بتاريخ: الاثنين 2009/07/08م
–منتديات تخاطب، موضوع: عالم الصرف والنحو، تاريخ الإضافة: الجمعة 22 فبراير 2013 –
22:16ولمعرفة المزيد–https://fr.wikipedia.org/wiki/Conseil_de-
www.alalouka.net– محمد حمدان الرقب إعداد مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
وإخراجها شبكة الألوكة نت،

ملحق الأعلام[1]

1 – أغلب تراجم الأعلام مأخوذة من موقع "ويكيبيديا".[https://ar.wikipedia.org/wiki/]

– **يوربيديس:** روائي مسرحي يوناني ولد في سالاميس سنة 480 ق.م وتوفي في مقدونيا سنة 406 ق.م.

– **هنرى وداوسون** Widdowson HG Widdowson وأحيانا هنربج. (ولدفى 28 مايو 1935) هو سلطة عليا في مجال اللغويات التطبيقية، وتدريس اللغات، ولاسيما تعليم اللغة الإنكليزية للأجانب وغير ذلك من المواضيع الأخرى ذات الصلة مثل تحليل الخطاب تحليل الخطاب النقدى والاسلوبية. ذو مهارات عالية في التربية في جامعة لندن، كان أستاذا للغويات التطبيقية بجامعة اسيكس أستاذ علم اللغة الإنجليزية في جامعة فيينا (Vienne). وهو عضو مجلس مستشارى اللغويات ومطبعة جامعة أكسفورد لتقديم المشورة. وهو محرر وناشر سلسلة أكسفورد مقدمات لدراسة اللسانيات. اخر كتاب له ذريعة النص اوالسياق. تحليل المسائل الحاسمة في الخطاب

حصل على العديد من الشهادات العلمية الأكاديمية وتدرج في كثير من المناصب في اتجاهات مختلفة ولكن معظمها يتعلق بالتربية وطرق التدريس.

– **بيرزيا سيزار:** من رومانيا ,(Roumanie) BîrzéaCésar**)رئيس المجلس التربوي للاتحاد الأوروبي** (Président Du Comité De L'éducation Du Conseil De L'europe.)

– **روبرت لادو(Robert Lado)**ولد في 31 ماي 1915م بفلوريدا بالولايات الامريكية المتحدة، وتوفي في 11ديسمبر1995م، ماريلند، لساني أمريكي، متخصص في التحليل التقابلي للغات المعاصرة، اشتهر باقتراح اعتماد المقاربة التقابلية في تعليم اللغات الأجنبية.

– **شارل فريز كاربنتر:** (Charles Carpenter Fries) ولد في 1887/11/29م وتوفي في 1967/12/8م، لساني أمريكي، تخصص في البداية في اللغة الإنجليزية، ثم توجه رويدا رويدا إل تعليمية اللغات عامة ثم تخصص في تعليمية اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية

– **محمود كامل حسن الناقة:** من مواليد 1 أغسطس 1939م بقريه ابياء الحمراء مركز الدلنجات محافظه البحيرة وهو عالم مصري في مجال التربية والتعليم وطرق التدريس والمناهج.حصل على العديد من الشهادات العلمية الأكاديمية وتدرج في كثير من المناصب في اتجاهات مختلفة ولكن معظمها يتعلق بالتربية وطرق التدريس.

– **هووات أبريل** Howatt حاضر في اللغويات التطبيقية في جامعة ادنبره، وبعد أن ترك الجامعة، ودرس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في قرطاجنة، إسبانيا، وفي كولونيا، ألمانيا، وفي السويد وكانت العودة الى ادنبره في 1960تقاعد في وقت مبكر لدراسة الدبلوم في اللغويات

التطبيقية لتوليقسم اللغويات التطبيقية فيها حيث كان رئيس قسم 1990–1993.تشمل مؤلفاته تاريخ من تدريس اللغة الإنجليزية، التي نشرتها مطبعة جامعة أكسفورد.

– **جون لوك** (29 أغسطس 1632 – 28 أكتوبر 1704) (بالإنجليزية: John Locke) هو فيلسوف تجريبي ومفكر سياسي إنجليزي. ولد في عام 1632 في رنجتونWringiton في إقليم سومرست وتعلم في مدرسة وستمنستر، ثم في كلية كنيسة المسيح في جامعة أوكسفورد، حيث انتخب طالباً مدى الحياة، لكن هذا اللقب سحب منه في عام 1684 بأمر من الملك. وبسبب كراهيته لعدم التسامح البيورتياني عند اللاهوتيين في هذه الكلية، لم ينخرط في سلك رجال الدين. وبدلاً من ذلك اخذ في دراسة الطب ومارس التجريب العلمي، حتى عرف باسم دكتور لوك

– **أبو علي الفارسي** (288–377هـ/900–987م) الحسن بن أحمد بن عبد الغفار الفارسي الأصل، نحويُ وعالم بالعربية، أحد الأئمة في علم العربية. ولد في فسا (من أعمال فارس) ودخل بغداد سنة 307 هـ، وتجول في كثير من البلدان. وقدم حلب سنة 341 هـ، فأقام مدة عند سيف الدولة. وعاد إلى فارس، فصحب عضد الدولة ابن بويه، وتقدم عنده، فعلمه النحو، وصنف له كتاب (الإيضاح) في قواعد العربية. ثم رحل إلى بغداد فأقام إلى أن توفي بها. من كتبه (التذكرة) في علوم العربية، عشرون مجلداً، و(تعاليق سيبويه) جزآن، و(الشعر) جزء منه، و(الحجة) الأول منه، في علل القرآت، و(جواهر النحو) و(الإغفال فيما أغفله الزجاج من المعاني) في دار الكتب و(المقصور والممدود) و(العوامل) في النحو. وسئل في حلب وشيراز وبغداد والبصرة أسئلة كثيرة فصنف في أسئلة كل بلد كتاباً، منها (المسائل الشيرازية).

– **نهاد الموسى:** الكاتب الدكتور نهاد الموسى، نحوي، ولساني، وتربوي، وإداري، وأكاديمي، ارتبطت سيرته العلمية بالجامعة الأردنية طوال خمسة وأربعين عاماً، شغل في أثنائها رتبة الأستاذية منذ عام 1980. عمل في هذه الأثناء رئيساً لقسم الدراسات العليا للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ورئيساً لقسم اللغة العربية وآدابها، وعميداً لكلية الآداب. نشر دراساته المبكرة في النحو العربي، في الدوريات الجامعية الأكاديمية، وكان من مؤلفاته في هذا الشأن، كتابه: (في تاريخ العربية: أبحاث في الصورة التاريخية للنحو العربي)، وكتابه: (الصورة والصيرورة: بصائر في أحوال الظاهرة النحوية ونظرية النحو العربي). وقد رَفَد دراساته بمنظور لساني حديث، فوضع كتابه: نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث (1980)، وكشف فيه عن وجوه الشبه بين أنظار النحاة العرب وأنظار علماء اللسان المحدثين. كما استضاء الدكتور نهاد الموسى باللسانيات التطبيقية والتخطيط اللغوي، فَرَسم مشروعاً لحلّ مشكلة الازدواجية في العربية، بكتابه: قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث (1987).

وعمل خبيراً للغة العربية، لدى مؤسسة التطبيقات التكنولوجية في واشنطن في برنامج الترجمة الآلية، ووضع في هذا الشأن، كتابه: العربية نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية (2000). شُغل بقضايا اللغة العربية في العصر الحديث، فأنشأ في ذلك، كتابه: الثنائيات في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة (2003)، وكتابه: اللغة العربية وأبناؤها: أبحاث في قضية الخطأ وضعف الطلبة في اللغة العربية (1985). وحين شاعت مقولة موت اللغات، أنشأ كتابه: اللغة العربية في العصر الحديث: قيم الثبوت وقوى التحوّل (2007). أسهم الدكتور نهاد الموسى في تطوير مناهج اللغة العربية وتأليف كتبها، في: الأردن وعُمان واليمن. وكان رئيساً للجنة خبراء اللغة العربية في مؤتمر التطوير التربوي في الأردن (1987)، ومستشاراً لفرق تأليف كتب اللغة العربية نحو الاقتصاد المعرفي (2004/ 2005) في الأردن. كما عمل مستشاراً لليونسكو لتعليم العربية في الصين (1983)، وأنشأ في هذا الحقل، كتابه: الأساليب؛ مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية. كان الموسى عضواً في هيئات التحرير لعدد من الدوريات الأكاديمية، وعضواً في لجنة تحكيم جائزة الملك فيصل. وهو عضو في مجلس أمناء جامعة إربد الأهلية. تتلمذ عليه في هذه السيرة الممتدة، خلق كثير في الفضاءين التعليمي والجامعي، وأشرف على زهاء سبعين رسالة جامعية لدرجتي الماجستير والدكتوراه في اللغة العربية وظواهرها وقضاياها. أفرد الدكتور وليد العناتي لجهوده في تعليم العربية كتاباً مستقلاً، عنوانه: نهاد الموسى وتعليم اللغة العربية: رؤى منهجية، وهو الذي أصدرت طبعته الأولى وزارة الثقافة في الأردن (2005). كما أعدّ بعض تلاميذه ونخبة من زملائه، كتاباً تكريمياً له، أصدره مركز دراسات الوحدة العربية (2011)، عنوانه: آفاق اللسانيات (دراسات، مراجعات، شهادات). وأعدت باحثة في جامعة الخليل بفلسطين رسالتها للماجستير عن جهوده اللغوية(2011). عن موقع (/د–نهاد–الموسىhttp://www.ektab.com/)

– **وليد أحمد العناتي:** دكتوروأستاذ اللسانيات التطبيقية في قسم اللغة العربية جامعة البترا، عمان الاردن وهو أحد الرواد في اختصاص اختيار المفردات– لمتعلمي اللغة العربية من غير أهلها.

– **محمد بن العربي بن محمد أبي شنب:** وُلد محمد بن العربي بن محمد أبي شنب يوم الثلاثاء 20 رجب 1286هـ، الموافق 26 أكتوبر 1869م، بمنطقة (عين الذهب) التي تبعد بحوالي ثلاث كيلومترات عن وسط المدية

ونشأ محمد في حجر والديه اللذان اعتنيا به، وحفظ القرآن عن شيخه (أحمد بارماق)، ثم توجه إلى تعلّم الفرنسية بالمكتب الابتدائي، أين تحصل على شهادة مكنته من الالتحاق بالمدرسة الثانوية. توجه ابن أبي شنب إلى الجزائر العاصمة سنة 1886م، والتحق بمدرسة المعلمين (ecole normale ببوزريعة، وتخرج منها بعد سنتين وعمره يبلغ 19 سنة فقط. وبعد ذلك، تم

تعيينه معلما بالمكتب الرسمي في قرية (سيدي علي تامجارت) وامري حاليا [المدية] فمكث فيه أربع سنوات، ثم انتقل إلى مكتب الشيخ إبراهيم فاتح الرسمي بالجزائر العاصمة، ومنها إلى الجامعة الجزائرية، أين تقدم للامتحان وأحرز شهادة اللغة العربية، كما درس على الشيخ عبد الحليم بن سماية علوم البلاغة والمنطق والتوحيد، وناب عن الشيخ أبي القاسم ابن سديرة في دروسه العربية بالجامعة لمدة سنة كاملة. وفي سنة 1896م حصل على شهادة البكالوريا، ولكنه تخلّف عن الامتحان النهائي بسبب إصابته بالجدري. وفي عام 1898م عينته الأكاديمية أستاذا بالمدرسة الكتانية في قسنطينة خلفا للشيخ العلاّمة عبد القادر المجاوي (1848م 1914م) عندما انتقل هذا الأخير إلى المدرسة الثعالبية بالجزائر العاصمة، فأقرأ بها الشيخ ابن أبي شنب علوم النحو والصرف والفقه والأدب، ثم عين مدرسا بالمدرسة الثعالبية كذلك خلفا للشيخ عبد الرزاق الأشرف (1871م 1924م). وفي 15 نوفمبر 1903، تزوج الشيخ بابنة الشيخ قدور بن محمود بن مصطفى، الإمام الثاني بالجامع الكبير، فرزق منها بخمسة ذكور وأربع إناث. وفي حوالي 1904م، أسند إليه دراسة صحيح البخاري رواية بجامع سفير بالعاصمة، وارتقى في عام 1908م إلى رتبة محاضر بالجامعة. وفي سنة 1920م انتخبه المجمع العلمي العربي بدمشق عضوا به، وفي نفس السنة تقدم لنيل شهادة الدكتوراه من جامعة الجزائر فأحرزها بدرجة (ممتاز)، حيث ألف كتابين أحدهما يدور على أبي دلامة شاعر العباسيين، والثاني بحث ذكر فيه الألفاظ التركية والفارسية المستعملة في لغة أهالي الجزائر. وفي سنة 1924م، عُيّن الشيخ ابن أبي شنب أستاذا رسميا بكلية الآداب الكبرى في العاصمة، كما انتخبه المجمع العلمي الاستعماري بباريس عضوا عاملا به، كما انتخبته هيأة إدارة مجلس الجمعية التاريخية الفرنسية كاتبا عاما بها. وكان محمد رحمه الله يتقن إلى جانب العربية اللغة الفرنسية والإنجليزية والإيطالية والأسبانية والألمانية والفارسية، وشيئا من اللاتينية والتركية، وهذاإضافة إلى مكانته العلمية ودقة تحقيقاته وهو ما جعل كثيرا من العلماء والمستشرقين يراسلونه ويكاتبونه، ومنهم على سبيل الذكر العلاّمة أحمد تيمور باشا، ورئيس مجمع اللغة العربية بدمشق محمد كرد علي، وعلامة تونس حسن حسني عبد الوهاب، والمستشرقون أمثال (كوديرا) و(بلاثيوس) و(كراتشوفسكي). كما انتُدب لتمثيل الجزائر في المؤتمرات الدولية الخاصة بالتراث العربي والإسلامي، وكان آخر ما حضره المؤتمر السابع عشر للمستشرقين بأوكسفورد، أين قدّم بحثا عن الشاعر ابن خاتمة الأندلسي. ومرض الشيخ ابن أبي شنب مرضا أعيا الأطباء شفاؤه، فدخل مستشفى مصطفى باشا وتوفي شهرا بعد ذلك، في يوم الثلاثاء 26 شعبان 1347هـ الموافق 05 فبراير 1929م ودُفن يوما بعد ذلك في مقبرة سيدي عبد الرحمن الثعالبي بالجزائر العاصمة. وترك الشيخ آثارا كثيرة ما بين تحقيق وتأليف، ومنها على سبيل المثال: مقدمة ابن الأبّار بالاشتراك مع المستشرق بيل، ثم نشر تكملته، كما حقق الرحلة الورثيلانية والدراية بعلماء بجاية، وصنّف في تاريخ الرجال الذين

رووا صحيح البخاري وأوصلوه إلى الجزائر واختلاف طرق الرواية في ذلك، وحقق مجموعا يحتوي على طبقات علماء إفريقية وطبقات علماء تونس. وصنف تحفة الأدب في ميزان أشعار العرب وشرح مثلث قطرب، وغيرها كثير من المؤلفات والتحقيقات والترجمات.

– **ريتشاردز جاك**(jack.c. richards) ولد الدكتور ريتشاردزجاك في نيوزيلندا، تحصل على شهادة الدكتوراه في اللغويات التطبيقية من جامعة لافال (أ الجامعة الفرنسية واللغة) في مدينة كيبيك، كندا في عام 1972. عمل في أجزاء كثيرة من العالم، عمل استاذا في إندونيسيا وعين بعد ذلك متخصص في علم اللغة التطبيقي، حيث كان رئيسا لقسم اللغة الإنجليزية وكذلك أستاذ كرسي. متخصص مشهور عالميا في تدريس اللغة الثانية والأجنبية، لغوي التطبيقية ومرب، ومؤلف العديد من الكتب المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية، والمدرسية المستخدمة على نطاق واسع لطلاب اللغة الإنجليزية. وهو أيضا من هواة جمع الفن نشط والراعي لأنشطة عديدة في الموسيقى والفنون. . في عام 1999 تقاعد الدكتور ريتشاردز وما زال متحدثا دائما في المؤتمرات وورش العمل لمعلمياللغة عن موقع الاستاذ: [/http://www.professorjackrichards.com]

– **جورج بوستنر**(georges posener) (ولد يوم 12 سبتمبر1906م في باريس، توفي يوم 05 ماي 1906م)فرنسي مختص في الدراسات المصرية القديمة. حائز على الشهادة العلمية من طرف المدرسة التطبيقية للدراسات العليا، الدفعة الخامسة، في 1933م. رئيس المعهد الفرنسي للآثار بالقاهرة، من 1931 إلى 1935م، ثم مكلف بمهام تجاه هذا المعهد إلى غاية الحرب العالمية الثانية، بعد نهايتها سمي مديرا للدراسات بالمدرسة التطبيقية للدراسات العليا إلى غاية 1978م، مع كونه في آن أستاذا بمعهد فرنسا(college de france) من 1961إلى 1978م في قسم الفيلولوجيا والآثار المصرية.

– **سرج سونرون**(serge sauneron) (ولد في 1927 وتوفي في جوان 1976م) فرنسي مختص في الدراسات المصرية القديمة، سمي مدير المعهد الفرنسي للآثار الشرقية من 1969 إلى 1976م. كان مختصا في اللغة والنحو المصريين.

– **جون يويوت** (jean yoyotte) فرنسي مختص في الدراسات المصرية القديمة، متحصل على الكرسي العلمي للدراسات المصرية القديمة بمعهد فرنسا (college de france) من 1992 إلى 2000م، مدير الدراسات بالمدرسة التطبيقية للدراسات العليا.

–**عبد السلام بن عبد السلام المسدي** عالم لغوي تونسي سفير لدى العديد من الدول العربية ووزير التعليم العالي والبحث العلمي سابقا اسم الشهرة: عبد السلام المسدي المولود بصفاقس (تونس) 1945/1/26 عضو اتحاد الكتاب التونسيين. من أهم مؤلفات المنشورة: – الأسلوبية والأسلوب التفكير اللساني في الحضارة العربية. وغيرها.

– **وليام دوايت ويتني**(william dwight whitney)مولود بنورثامبتون، مساشوست في 09 فيفري 1827م، بدأ بعد توجهه في 1850 إلى ألمانيا بدراسة السنسكريتية التي دامت ثلاث سنوات، في 1854م أصبح أستاذ السنسكريتية بيال (yale)، مضيفا الفيلولوجيا المقارنة في 1869م. درّس اللغات المعاصرة بالمدرسة العلمية لشيفيلد (sheffield)، توفي يوم 07 جوان 1894م بمحل إقامته.

– **بول بارجيه**(paul bargue) ولد في 1915 وتوفي في 01 فيفري2012م بسان بول لي داكس(saint-paul-les-dax)، دكتور في الآداب، مكلف بمهمة بالمركز الوطني للأبحاث العلمية cnrs بفرنسا، كان المدير العلمي بالمركز الفرسي المصري لدراسة توابيت الكرنك، شغل منصب محافظ بقسم الكتابات الحجرية المصرية، بمدرسة اللّوفر(l'école du louvre)، ثم مدير معهد دراسة الآثار المصرية القديمة بجامعة ليون 2(lyon ii) أوصى بجميع مذكراته لجان كلود غويون(jean-claudegoyon) عبر تنفيذ وصيتة القانونية له في 1993م.

– **زكيه يوسف مدحت طبوزادة،** تاريخ الميلاد11 أكتوبر 1941 – الجيزة، الوظيفة الحالية أستاذ مساعد متفرغ والمشرف على قسم الآثار من 1999 – 2001، دكتوراه في الآثار والتاريخ القديم – دكتوراه في الآداب (التاريخ المصري القديم) جامعة المنيا – مصر سبتمبر 1983

– **دنيس** (denys)**:** ولد في الإسكندرية بمصر كان أحد اركان وأشراف مدينة تراقيا، اشتغل معلما للآداب الجميلة في روما. يعترف له بكونه صاحب القواعد النحوية الكلاسيكية لفترة طويلة والتي نشرتها فابريشيوس في المجلد السابع بمكتبتة اليونانية، ومن طرف بيكر، المجلد 2، برلين، 1816م. هناك ترجمة لها باللغة الأرمنية، منشورة من طرف شهان دي سيربيالد " chahan de cirbied".

– **لويس لوبوشيه، المسمى بجورج مونان** louis le boucher, dit georges mounin)، لساني فرنسي، ولد في 1993م أستاذ في اللسانيات والسيمياء بجامعة إيكس أونبروفانس(aix-en-provence) يعلن أنه من أتباع عالم اللسانيات الفرنسي أندريه مارتنيي(andre martinet) تعالج مؤلفاته مجموعة كبيرة من المواضيع متأرجحة بين تاريخ اللسانيات إلى تعريفها وفروعها ومسائلها التقليدية(السيمياء، الدلالة، الترجمة...)

– **الإسكندر الثالث المقدوني،** المعروف بأسماء عديدة أخرى أبرزها: الإسكندر الأكبر، والإسكندر الكبير، والإسكندر المقدوني، والإسكندر ذو القرنين (ألكساندر وسأوميگاس)، هو أحد ملوك مقدونيا الإغريق، ومن أشهر القادة العسكريين والفاتحين عبر التاريخ. وُلد الإسكندر في مدينة پيلا قرابة سنة 356 ق.م، وتتلمذ على يد الفيلسوف والعالم الشهير أرسطو حتى بلغ ربيعه

السادس عشر. وبحلول عامه الثلاثين، كان قد أسس إحدى أكبر وأعظم الإمبراطوريات التي عرفها العالم القديم، والتي امتدت من سواحل البحر الأيوني غربًا وصولاً إلى سلسلة جبال الهيمالايا شرقًا. يُعد أحد أنجح القادة العسكريين في مسيرتهم، إذ لم يحصل أن هُزم في أي معركة خاضها على الإطلاق. خلف الإسكندر والده، فيليب الثاني المقدوني «الأعور»، على عرش البلاد سنة 336 ق.م، بعد أن اغتيل الأخير. ورث الإسكندر عن أبيه مملكة متينة الأساس وجيشًا قويًا ذا جنود مخضرمة. وقد مُنح حق قيادة جيوش بلاد اليونان كلها، فاستغل ذلك ليُحقق أهداف أبيه التوسعيّة، وانطلق في عام 334 ق.م في حملة على بلاد فارس، فتمكن من دحر الفرس وطردهم خارج آسيا الصغرى، ثم شرع في انتزاع ممتلكاتهم الواحدة تلو الأخرى في سلسلة من الحملات العسكرية دامت عشر سنوات. تمكن الإسكندر من كسر الجيش الفارسي وتحطيم القوة العسكرية للإمبراطورية الفارسية الأخمينية في عدّة وقعات حاسمة، أبرزها معركتيّ إسوسوگو گميلا. تمكن الإسكندر في نهاية المطاف من الإطاحة بالشاه الفارسي داريوش الثالث، وفتح كامل أراضي إمبراطوريته، وعند هذه النقطة، كانت الأراضي الخاضعة له قد امتدت من البحر الأدرياتيكي غربًا إلى نهر السند شرقًا.

– **ماركوس ڤارو:** هو ماركوس ترنتيوس ڤارو (27–116) marcus terentius varro ق.م) أكبر عالم موسوعي روماني، ومن أغزر كتاب اللغة اللاتينية إنتاجاً في شتى مجالات المعرفة المتاحة في زمنه. عاش في عصر التحولات الكبرى؛ السياسية والاجتماعية والفكرية، التي طالت المجتمع الروماني في القرن الأول قبل الميلاد، وشهد انهيار النظام الجمهوري وقيام النظام الامبراطوري، وكان له تأثير علمي وثقافي كبير في معاصريه والأجيال اللاحقة. ولد ڤارو في بلدة رياتِه Reate السابينية قرب روما لأسرة ثرية. تتلمذ على الفقيه والعالم اللغوي الرواقي إيليوس ستيلو l.Aelius stilo، الذي وجهه نحو الدراسات الأدبية والتراثية القديمة. ذهب إلى أثينا لمتابعة تحصيله العلمي؛ فدرس الفلسفة على يد أنطيو خيوس العسقلاني antiochus of askalon، أوكل إليه يوليوس قيصر إنشاء المكتبة العامة في روما والإشراف عليها وبعد انتهاء الحرب الأهلية انصرف إلى الكتابة والبحث والتأليف فعدت مؤلفاته التي بلغت 74 عنواناً، صدرت فيما يزيد على 600 كتاب، ولكن لم يتبقَ من هذا الكم الهائل سوى كتاب واحد كامل عن الزراعة وأجزاء من مؤلفه عن اللغة اللاتينية. وشملت أعماله أبحاثاً مختلفة في البلاغة وتاريخ الأدب والفلسفة وغيرها.

- **عبد الكريم جرمانوس** (1301 –1399 هـ / 1884 –1979 م) هو مستشرق مجري. أخذ عن فامبيري وجولد تسيهر. تعلّم جرمانوس من اللّغات: اليونانيّة، واللاتينيّة، والإنكليزيّة، والفرنسيّة، والإيطاليّة، والمجريّة، والفارسيّة والأورديّة، والعربيّة والتركيّة.

- **إيرينا بوكوفا:** إيرينا جورجيفا بوكوفا (بالبلغارية: ирина георгиева бокова) وبالإنكليزية irina bokova (مواليد 12 يوليو، 1952) هي سياسية بلغارية، عضو برلمان لفترتين، وزيرة الشؤون الخارجية، والسفيرة الحالية لجمهورية بلغاريا لدى فرنسا والمغرب. انتخبت إيرينا بوكوفا لمنصب الأمين العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة. هي أ ول امرأة تشغل منصب رئيس منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونيسكو)، وأول شخص من المنظومة الاشتراكية السابقة.

- **شوقي ضيف:** أحمد شوقي عبد السلام ضيف الشهير بشوقي ضيف أديب وعالم لغوي مصري والرئيس السابق لمجمع اللغة العربية المصري (13 يناير 1910 – 13 مارس 2005).ولد شوقي ضيف في يوم 13 يناير 1910 في قرية اولاد حمام في محافظة دمياط شماليّ مصر. يعد علامة من علامات الثقافة العربية. ألف عددا من الكتب في مجالات الأدب العربي، وناقش قضاياها بشكل موضوعي.

- **يوهان فك:** هو فيلهلم اللعنة ولد في 8 يوليو 1894 في فرانكفورت، توفي 24 نوفمبر 1974 في هالي، مستشرق الألماني. ابتداء من عام 1913، درس اللعنة الكلاسيكية وسامية فقه اللغة في جامعة مارتن لوثر هاله–فيتنبرغ وجامعة غوته في فرانكفورت. من 1919–1921 استغرق تعزيز مكانه في عام 1921 كجزء من ندوة الاستشراق في جامعة غوته في فرانكفورت، حيث كان محاضرا في اللغة العبرية 1921–1930 وباللغة العربية فقه اللغة و الدراسات الإسلامية من 1935 1938 . وكان أستاذا في جامعة دكا، بنغلاديش. في عام 1938 ذهب اللعنة إلى مارتن لوثر جامعة هالي فيتنبرغ، حيث بقي حتى تقاعده في عام 1962. في هالي.

-**عبد الملك بن محمد بن إسماعيل الثعالبي:** (350 هـ –429 هـ / 961 1038م) الذي يُعرف بأبي منصور الثعالبي النيسابوري، أديب عربي فصيح عاش في نيسابور وضلع في النحو فقه اللغة والأدب أمتاز في حصره وتبيانه لمعاني الكلمات والمصطلحات. (من ويكيبيديا، الموسوعة الحرة).

-**إبن جني:** أبو الفتح عثمان بن جني المشهور بابن جني عالم نحوي كبير، ولد بالموصل عام 322 هـ، ونشأ وتعلم النحو فيها على يد أحمد بن محمد الموصلي الأخفش ويذكر ابن خلكان أن ابن جني قرأ الأدب في صباه على يد أبي علي الفارسي حيث توثقت الصلات بينهما، حتى نبغ ابن جني بسبب صحبته، حتى أن أستاذه أبا علي، كان يسأله في بعض المسائل، ويرجع إلى رأيه فيها. على الرغم أن ابن جني كان يتبع المذهب البصري في اللغة إلا أنه كان كثير النقل عن أناس ليسوا بصريين في النحو واللغة وقد يرى في النحو ما هو بغدادي أو كوفي، فيثبته. (من ويكيبيديا، الموسوعة الحرة)

- **الزمخشري:** أبو القاسم محمود بن عمر بن محمد بن عمر الخوارزمي الزمخشري. ولد في زَمَخْشَر يوم الأربعاء السابع والعشرين من شهر رجب سنة 467 هـ / 1074 م، وتوفي ليلة عرفة سنة 538 هـ / 1143 م في جرجانية خوارزم، بعد رجوعه من مكة. يقول السمعاني في ترجمته: "برع في الآداب، وصنف التصانيف، وَرَدَ العراق وخراسان، ما دخل بلدا إلا واجتمعوا عليه، وتتلمذوا له، وكان علامة نسابة".

- **كارل بروكلمان:** ولد في 17 سبتمبر 1868 في مدينة روستوك، و كان مستشرق ألماني. بدأ دراسة اللغة العربية وهو في المرحلة الثانوية، كانت أشد أمانيه العيش فيما وراء البحار، وذلك بسبب انحدار حياة الأعمال في روستوك، وتطلع العديد من التجار إلى العمل فيما وراء البحار. وهو لا يزال في الثانوي، بدأ يدرس السريانية، والآرامية الكتابية، وأتقن العبرية. درس في الجامعة بالإضافة إلى اللغات الشرقية اللغات الكلاسيكية (اليونانية واللاتينية) ودرس على يدي المستشرق ثيودور نولدكه(من ويكيبيديا، الموسوعة الحرة)

- **ابن فارس:** وهو أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي ت395 هـ/1004 م) لُغَوِيّ أي إمام لغة وأدب من قزوين وهو الذي عليه أكثر العلماء، وأقام مدة في همذان، ثم انتقل إلى الري فتوفي فيها وإليها نسبته.

- **نعوم تشومسكي:** أفرام نعوم تشومسكي (avram noam chomsky) (مولود في 7 ديسمبر 1928 فيلادلفيا، بنسلفانيا) هو أستاذ لسانيات وفيلسوف أمريكي إضافة إلى أنه عالم إدراكي وعالم بالمنطق ومؤرخ وناقد وناشط سياسي. إضافة إلى عمله في مجال اللسانيات فقد كتب تشومسكي عن الحروب والسياسة ووسائل الإعلام وصُنف بالمرتبة الثامنة لأكثر المراجع

التي يتم الاستشهاد بها وقد وُصف تشومسكي بالشخصية الثقافية البارزة، حيث صُوت له ك "أبرز مثقفي العالم" في استطلاع للرأي عام 2005م.

– **جيري فُودور**: آلان جيري فودور (ولد في 1935)، فيلسوف وعالم أمريكي، اختص بالمعرفية. وهو حاصل على موقف الدولة من ولاية نيو جيرسي أستاذ الفلسفة في جامعة روتجرز، ومؤلف العديد من الأعمال في مجالات فلسفة العقل وفلسفة اللغة، والعلم المعرفي، والذي أرسى الأساس لنمطية العقل ولغة الفكر الفرضية، وهو معروف لأسلوبه الاستفزازي والجدلية.

– **الجبائي:** محمد بن عبد الوهاب بن سلام الجبائي، المعروف بأبي علي الجبائي. شيخ المعتزلة ورئيس علماء الكلام في عصره، مؤسس فرقة الجبائية. ولد سنة 235 هـ\849م في مدينة جُبّى في خوزستان، وتوفي في البصرة سنة 303 هـ\916م.

– **عبد السلام المسدي**: عبد السلام بن عبد السلام المسدي ولد بصفاقس (تونس) 1945/1/26. ألف في اللسانيات والاسلوبية والنقد والمصطلح شغل مناصب أكاديمية وسياسية ودبلوماسية تحصل على العديد من الجوائز تقديرا له.

– **الخَلِيل بن أحمد**: (100 هـ170 هـ – 718م 786م)، الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي الأزدي اليحمدي، أبو عبد الرحمن: من أئمة اللغة والأدب، وواضع علم العروض، أخذه من الموسيقى وكان عارفا بها. ودرس لدى عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي وهو أيضا أستاذ سيبويه النحويّ. ولد ومات في البصرة، وعاش فقيرا صابرا. كان شعث الرأس، شاحب اللون، قشف الهيئة، متمزق الثياب، متقطع القدمين، مغمورا في الناس لا يعرف.

تلقى العلم على يديه العديد من العلماء الذين أصبح لهم شأن عظيم في اللغة منهم سيبويه، والليث بن المظفر الكناني، والأصمعي، والكسائي، والنضر بن شميل، وهارون بن موسى النحوي، ووهب بن جرير، وعلي بن نصر الجهضمي. وحدث عن أيوب السختياني، وعاصم الأحول، والعوام بن حوشب، وغالب القطان، وعبد الله بن أبي إسحاق.

– **سيبويه** (148 هـ – 180 هـ / 765 – 796م) عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء، يُكنى أبو بشر، الملقب سيبويه: إمام النحاة، وأول من بسّط علم النحو. أخذ النحو والأدب عن الخليل بن أحمد ويونس بن حبيب وأبي الخطاب الأخفش وعيسى بن عمر، وورد بغداد، وناظر بها الكسائي، وتعصبوا عليه، وجعلوا للعرب جعلا حتى وافقوه على خلافه. من آثاره: كتاب سيبويه في النحو.

– **الكسائي:** أبو الحسن علي بن حمزة بن عبد الله بن بهمن بن فيروز الكسائي (119 هـ/737 م– 189 هـ/805 م) مولى بني أسد من أصول فارسية. كان إمام الكوفيين في اللغة والنحو، وسابع القراء السبعة. ويعد المؤسس الحقيقي للمدرسة الكوفية في النحو.

– **الجاحظ:** الكناني هو أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب بن فزارة الليثي الكناني البصري (159 هـ–255 هـ) أديب عربي كان من كبار أئمة الأدب في العصر العباسي، ولد في البصرة وتوفي فيها. مختلف في أصله فمنهم من قال بأنه عربي من قبيلة كنانة ومنهم من قال بأن أصله يعود للزنج وأن جده كان مولى لرجل من بني كنانة وكان ذلك بسبب بشرته السمراء.

– **رالف جورج تايلر** كان (1902–1994)مربيا الأمريكيين الذين عملوا في مجال التقييم والتقييم .خدم في أو نصح عدد من الهيئات التي تضع مبادئ توجيهية لإنفاق الاتحادية الأموال وأثرت على السياسة الأساسية للقانون التعليم الابتدائي والثانوي لعام 1965 .تايلر ترأس اللجنة التي وضعت في نهاية المطاف التقييم الوطني للتقدم التعليمي .(NAEP) وقد دعا البعض بأنه" *والد التقييم التعليمي والتقييم*"

– **بنجامين(بنيامين) بلوم** (21 فبراير 1913–13 سبتمبر 1999) عالم نفس تربوي أمريكي، قام بوضع تصنيف للأهداف التربوية ولنظرية إتقان التعلم وغيرهما، الذين اعتمدوا على المبدأ التجريبي الخاضع للاختبار الواضح الذي نشأت في اطاره النظرية السلوكية التي معظم مؤسسيها من أمريكا.

– **إدوارد لي ثورندايك**(31 أغسطس 1874 – 9 أغسطس 1949) (بالإنجليزية: Edward lee thorndike) هو عالم نفس أمريكي من مواليد ويليمزبرج بولاية ماساشوستس، الولايات المتحدة، والدته ربة منزل ووالده كان وزيرا، بعد انهاء ثورندايك لدراسته الثانوية في عام 1891، التحق بجامعة ويسليان وتخرج منها عام 1895. ثم واصل تعليمه في جامعة هارفارد، وفي عام 1897 ترك هارفارد وبدأ العمل في جامعة كولومبيا، حصل على درجة الدكتوراه في علم النفس عام 1898 صرف تقريبا كامل حياته المهنية في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا، [1] وقد بدأ تأثير أبحاثه على موضوع التعلم والتعليم بالظهور منذ مطلع القرن العشرين.

– **كلارك ليونارد هل** (بالإنجليزية: clark leonard hull) (في الفترة من 1884 إلى 1952) هو عالم نفسي أمريكي واسع التأثير سعى لشرح التعلم والدوافع من خلال قوانين السلوك العلمية.

ويعرف هل بمناظراته مع إدوارد سي تولمان (edward c. Tolman). ويعرف أيضًا بعمله في نظرية الدافع.

– **بورهوس فريدريك سكينر** (burrhusfrederic "b. F." skinner) (وُلِد في يوم 20 من مارس 1904م – وتُوفِيَ في يوم 18 من أغسطس عام 1990م) هو أخصائي علم النفس وسلوكي ومؤلف ومخترع وفيلسوف اجتماعي أمريكي. وهو أستاذ فلسفة إدجر بيرس (edgar pierce) في جامعة هارفارد من عام 1958م حتى تقاعده في عام 1974م.

ابتكر سكينر غرفة الإشْراطٌ الاسْتِثَابِيّ، وابتكر فلسفته الخاصة في العلم التي تُسمَى السلوك المتطرف، وأسس مدرسته في البحث التجريبي في علم النفس؛ وهي التحليل التجريبي للسلوك. تُوِّج تحليل سكينر لسلوك الإنسان بعمله في السلوك اللفظي الذي شهد حديثًا تطورًا هائلا في المجال التجريبي والإعدادات التطبيقية. اكتشف سكينر معدل الاستجابة وقدمه كمتغير مستقل يعتمد على البحث النفسي. واخترع أيضًا المسجل التصاعدي لقياس معدل الاستجابة ليكون جزءًا من عمله المؤثر بشكل كبير في جداول التعزيز. في دراسة أجريت في يونيو عام 2002، صُنِف سكينر بصفته الأخصائي الأكثر تأثيرًا في علم النفس في القرن العشرين. وكان سكينر مؤلفًا كثير التأليف حيث نشر 21 كتابًا و180 مقالة.

– **وليد أحمد العناتي:** أستاذ اللسانيات التطبيقية بالجامعة الأردنية)

– **أحمد بن فارس** وهو أبو الحسين بن زكريا القزويني الرازي ت395 هـ/1004 م) لُغَوِيّ أي إمام لغة وأدب والحقيقة لم تعين كتب الترجمة تأريخاً لولادة أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا بن حبيب االرازي إلا ما كان من تاريخ الوفاة فإنه أصح من تاريخ الوفاة بلا ريب وقد اختلف في وطنه ونسبه أيضاً وأما موطنه فندع القفطي يقول فيه :(واختلفوا في وطنه فقيل : كان من قزوين ولا يصح ذلك وإنما قالوه لأنه كان يتكلن بكلام القزاونه، وقيل : كان من رستاق الزهراء من القرية المدعوة(كرسف جياناباذ) والذي عليه أكثر العماء ان أصله من قزوين، وأقام مدة في همذان، ثم انتقل إلى الري فتوفي فيها وإليها نسبته.

– **پاوْل كرَاوْس** (1904 – 1944 م) هو مستعرب يهودي.درس اللغات الشرقية بجامعتي براك وبرلين. له رسالة في تاريخ الأفكار العلمية في الإسلام، ثلاثة أجزاء، ورسالة في فهرست كتب محمد بن زكريا الرازي لأبي الريحان البيروني. مات منتحراً.

– **عبد القادر المهيري:** باحث لساني تونسيو مترجم، كون مدرسة لغوية لها خصائصها تميزت بها المدرسة اللغوية التونسية كموقف وسط بين التراث والمعاصر.

– الإطار الأوروبي الموحد للغات: المرجع

Conseil de l'Europe, Education et langues, [Politiques linguistiques]
في: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE1_FR.asp#Top Of Page]

Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR), résultat de deux décennies de recherches, est comme son nom l'indique clairement, un cadre de référence. Il a été conçu dans l'objectif de fournir une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères. Il est utilisé en Europe mais aussi en d'autres continents et est disponible en 40 langues.

Six niveaux de compétences en langues étrangères

Le CECR décrit les compétences en langues étrangères à six niveaux : A1 et A2, B1 et B2, C1 et C2. Il définit également trois niveaux intermédiaires (A2+, B1+, B2+). Basé sur une recherche empirique et une large consultation, cette échelle permet de comparer des tests et des examens en différentes langues (voir la section Le CECR et les examens de langues : une série d'outils). Il fournit aussi une base pour la reconnaissance mutuelle de certifications en langues, favorisant ainsi la mobilité éducative et professionnelle.

Les descripteurs contenus dans le CECR et d'autres descripteurs élaborés par la suite sont disponibles dans une Banque de descripteurs.

La richesse du CECR ne se réduit pas à ses échelles de niveaux de compétences

Les échelles de compétences en langue étrangères du CECR sont complétées par une analyse détaillée des contextes communicatifs, thèmes, tâches et objectifs, ainsi que par des descriptions étalonnées de compétences nécessaires à la communication. Ceci explique en partie pourquoi le CECR est de plus en plus utilisé pour la formation des enseignants, la révision des curriculums de langues étrangères et l'élaboration de matériel pédagogique (concernant ces utilisations du CECR, voir laSynthèse des résultats d'une enquête menée en 2006 au sein des états membres du Conseil de l'Europe).

Le CECR dans des contextes spécifiques

Le CECR ne propose pas des solutions toutes prêtes, il doit toujours être adapté aux besoins de contextes spécifiques comme cela a été fait, par exemple, pour l'enseignement et l'apprentissage du romani et pour la langue des signes française. Il est particulièrement nécessaire d'interpréter et d'adapter soigneusement son système descriptif et ses niveaux de compétences quand il s'agit d'analyser les besoins de communication des migrants adultes et pour orienter l'évaluation de leurs compétences dans la langue du pays d'accueil (voir les études relatives à ce sujet).

ملحق المصطلحات

– **الأبستمولوجيا:** نظرية المعرفة (بالفرنسية: Epistemologie) وهي مؤلفة من جمع كلمتين يونانيتين : logos بمعنى دراسة وépistème بمعنى : معرفة، فهي إذن عند الغرب دراسة نقدية للمعرفة وفرع من فروع الفلسفة تهتم بطبيعة ومجال المعرفة. كما تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية: ما هي المعرفة؟ كيف يمكن امتلاك المعرفة؟ وما هو مدى المعرفة بموضوع ما؟ يركز البحث والنقاش في هذا المجال على تحليل طبيعة المعرفة ومدى ارتباطها بمفاهيم الحقيقة والإيمان والتبرير.

– **النرجسية:** تعني حب النفس، وهو اضطراب في الشخصية حيث تتميز بالغرور، والتعالي، والشعور بالأهمية ومحاولة الكسب ولو على حساب الآخرين. وهذه الكلمة نسبة إلى أسطورة يونانية، ورد فيها أن نركسوس كان آية في الجمال وقد عشق نفسه حتى الموت عندما رأى وجهه في الماء.

– **معجم الحضارة المصرية القديمة،** جورج بوزنر وسيرج وآخرون، ترجمة سلامة أمين. الهيئة المصرية العامة للكتاب , 1992م. وهو معجم لشرح المفرادت والاسماء المتداولة في الحضارة المصرية القديمة، يعتمد علي الشرح البسيط لكل ما يتعلق بجميع نواحي الحياة اليومية للمصريين القدماء كالعادات الغذائية والرحلات الترفيهة حتي النكات الشائعة يعتبر مرجعا هاما لكل من يريد التعرف علي الحياة في مصر القديمة.

–**الفلولوجيا:** ترجمة للمصطلح الأجنبي philologie بمعنى : (philologie(latin philologia, du grec

Consulter aussi dans le dictionnaire : philologie

Établissement ou étude critique de textes, par la comparaison systématique des manuscrits ou des éditions, par l'histoire. Encyclopédie Larousse en.

(http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/philologie/79148ligne)

وهذا ما يقابل في أغلب الدراسات اللغوية العربية: علم التحقيق. أمّا: فقه اللغة في السياق التداولي العربي فهو: لغة: فهم اللغة والعلم بها. إصطلاحا: العلم الّذي يهتمّ بفهم اللغة ودراستها .أي العلم الّذي يعنى بدراسة قضايا اللّغة من حيث نشأتها وخصائصها الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والدّلاليّة والمعجمية وغيرها. وعرف هذا المصطلح عند العرب، أول ما عرف، عندما ألف الحسين أحمد بن فارس(385هـ) كتابه الذي سماه الصاحبي في فقة اللغة وسنن العرب في كلامها]. ثم استخدمه أبو منصور الثعالبي(429هـ)، وكان معاصرا لابن فارس، في عنوان كتابه [فقه اللغة وسر العربية]. ويميل بعض الباحثين المعاصرين إلى اعتبار ابن فارس أول من أطلق مصطلح ((فقه اللغة)) وأنَّ أغلب الظن أنَّ عنوان كتابه مأخوذ من لفظة ((الفقه)) بمعناها الاصطلاحي وبمعناها اللغوي.

– **السنسكريتية:** هي لغة قديمة في الهند وهي لغة طقوسية للهندوسية، والبوذية، والجانية. لها موقع في الهند وجنوب شرق آسيا مشابه للغة اللاتينية واليونانية في أوروبا في القرون الوسطى، وقد لاحظ هذا الشبه العالم اللغوي ويليام جونز حيث كان يعمل قاضياً هناك، ولهذه اللغة جزء مركزي في التقليد الهندوسي. السنسكريتية

هي إحدى الاثنتين وعشرين لغة رسمية للهند. تدرس في الهند كلغة ثانية. كما ان بعض البراهمنيين – وهم الوعاظ من الطبقة العالية– يعتبرونها لغتهم الأم. لقد كانت اللغة السنسكريتية وما زالت في الهند في المعابد فيسمح فقط لكهنة البراهما بقراءة النصوص السنسكريتية، اما في الماضي فتواجدت في الادب الهندي: أدب لغتي البالي والبراكريت، الأدب الدرافيدي الباكر، الأدب البنغالي. وغيره من الاداب والشعر الذي استوحى من الشعر الإسلامي الذي كتب باللغة السنسكريتية

– **الهيلينية:** لفظة مستمدة من كلمة هلين وهي الاسم العرقي الذي يطلقه اليونانيون على أنفسهم، وارتباطهم بجدهم الأسطوري هيلين Hellen وببلادهم التي عرفت باسم بلاد هيلاس Hellas أو الهيلاد Hellad، إضافة إلى تسمية حضارة دولة المدينة(City-State Polis) لارتباط هذه الحضارة سياسياً وحضارياً بعدد من المدن التي كانت كل واحدة منها مع ريفها تعدّ دولة بكل معاني الكلمة، وكذلك حضارة العصر الكلاسيكي Classical (وتعني أصوليّاً أو قديما) وهي تسمية أطلقها المؤرخون الأوربيون والغربيون عموماً على هذه الحضارة؛ إذ عدّوا أنفسهم ورثة هذه الحضارة التي تميزت بإنجازاتها التاريخية الرائعة.

– **إتيمولوجيا:** تعني كلمة حقيقة الكلمة أو أصلها، إذ تتكون من مقطعين يونانيين الأول Etymos وتعني الحقيقة، والمقطع الثاني logos اللفظ المشترك المستخدم هنا بمعنى الكلمة، وهو فرع من فروع اللسانيات يدرس أصل الكلمات، ونهج تطورها، ومقارنة المتشابه منها في لغات تنتمي لعائلة لغوية واحدة. وهو(الاشتقاق) في السياق التداولي العربي.

– **الكاريزما:** وصف يطلق على الجاذبية الكبيرة والحضور الطاغي الذي يتمتع به بعض الأشخاص بالإضافة إلى القدرة على التأثير على الآخرين إيجابيا بالارتباط بهم جسديا وعاطفيا وثقافيا، سلطة فوق العادة، سحر شخصي شخصية تثير الولاء والحماس. الكلمة تأتي من كلمة (بالإنجليزية: Charisma) والتي ترجع لأصل يوناني وتعني الهدية أو التفضيل الإلهي. وعلى الرغم من صعوبة إيجاد تعريف دقيق لهذه الكلمة إلا انه يمكن ربطها بشخصية معينة والقول إن الشخصية الكاريزمية هي التي لها قدرات غير طبيعية في القيادة والإقناع واسر الآخرين، كما أنها تمتاز بالقدرة على الهام الآخرين عند الاتصال بهم، وجذب انتباههم بشكل أكثر من المعتاد.

– **الألوفون:** التحقق النطقي للفونيم بسبب اختلاف السياق

–**التواتر:** لغة: التتابع. اصطلاحا: رواية الجمع الغفير عن مثله للخبر بحيث تحيل العادة تواطأهم على الكذب حتى يصل الخبر منتهاه. (صبحي الصالح، علوم الحديث ومصطلحه، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، د ط، 2009م، ص: 146.)

– **اللّكسيم:** الوحدة المفتاحية التي تشكل قوائمها مداخل المعجم، ولأن مفهوم الكلمة غامض وغير شامل فضّل اللغويون مصطلح " الوحدة المعجمية" الذي يغطي:

–الكلمات المفردة والمركبة.

–الكلمات الملصقة (آفروآسيوي)

–التعبيرات السياقية (شعرة معاوية، بقرة بني إسرائيل)

بالإضافة إلى أن مصطلح "الكلمة" قد يسبب إشكالا للمعجمي حين يتحد الشكل اللفظي ويختلف المعنى، حيث ستُوضع كلمة " الخال " بمعنييها في مدخل واحد، مع أنهما وحدتان مستقلتان ولكن على اتخاذ الوحدة لمعجمية أساسا ستوضع كلمتا "الخال" في مدخلين مستقلين. [http://www.alfaseeh.com/vb/showthread.php?t=72545]تاريخ الإضافة: 21–09–2012 في 10:04 PM

– **الهدف:** الهدف لغة: فهو القصد والغرض. (أنظر: إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ط2، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان،ج2، ص:977). وهو: مادة هدف، والأهداف الدُّنو منك والاستقبال لك والانتصاب. يقال: أَهْدفَ لي الشيءُ، فهو مُهْدِفٌ، وأَهدَفَ لك السحابُ والشيء إذا انتصب.(أنظر: ابن منظور، لسان العرب، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، ص: 37. وأنظر:(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، سلسلة المعاجم الموحدة رقم 37، المعجم الموحد لمصطلحات التواصل اللغوي(انجليزي– فرنسي– عربي)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1. 2011، ص: 144.

– – **الإتنوغرافيا: أو علم الإنسان التطبيقي** (Anthropologie Appliquée) هو ذلك الحقل المنهجي الذي يسعى إلى استثمار ما توصل إليه علماء الاناسة (الأنثروبولوجيا) والباحثون في هذا الفضاء العلمي عبر التاريخ من أجل تحليل وتفسير مختلف الظواهر الإنسانية أو التنبؤ بما سوف تؤول إليه المجتمعات البشرية، وفي تاريخ علم الإنسان، كان بعض الذين أسسوا لهذا العلم قد اختاروا الرجوع إلى مذكرات المستكشفين الجغرافيين من أجل تمحيصها والبحث من خلالها على المميزات والخصائص التي تتسم بها الشعوب التي تم وصفها، الشيء الذي أدى إلى ظهور علم الإثنولوجيا، كما قام علماء آخرون بالانتقال إلى عين المكان لإجراء أبحاثهم حول الثقافات والشعوب، فيما عرف بعد ذلك بالإثنوغرافيا. [ويكيبيديا، الموسوعة الحرة]

– **المنهج البنائي:** نسبة إلى البنائية وهي نظرية توضح كيفية بناء المعلومات في الكائن البشري عندما تأتي إليه المعلومات بمعرفة قائمة طورها بالخبرة والتجارب. وجذور هذا المصطلح مشتقة من علم النفس الإدراكي والأحياء وهو منهج يستخدم في التعليم ويركز على طرق خلق المعرفة من أجل التكيف مع العالم. والتراكيب هي أنواع مختلفة من المرشحات التي نختار تطبيقها على واقعنا من أجل تغيير واقعنا من الفوضى

إلى النظام. يصف فون جلاسرسفلد (Von Glasersfeld) البنائية بأنها "نظرية المعرفة بجذورها في الفلسفة وعلم النفس والسيبرنيات (علم التحكم والتواصل في الآلات والحيوانات). وللبنائية آثار على نظرية التوجيه. والتعلم بالاكتشاف والتعلم الذاتي والتجريبي والإسهام والتعلم الذي يعتمد على المشروع والذي يعتمد على المهمة جميعها يعتبر عددًا من التطبيقات التي تدعم التعليم والتعلم

- **معجم الحضارة المصرية القديمة، جورج بوزنر وسيرج وآخرون،** ترجمة سلامة أمين. الهيئة المصرية العامة للكتاب , 1992م. وهو معجم لشرح المفرادت والاسماء المتداولة في الحضارة المصرية القديمة، يعتمد على الشرح البسيط لكل ما يتعلق بجميع نواحي الحياة اليومية للمصريين القدماء كالعادات الغذائية والرحلات الترفيهة حتى النكات الشائعة يعتبر مرجعا هاما لكل من يريد التعرف على الحياة في مصر القديمة.

((الفقه)) بمعناها الاصطلاحي وبمعناها اللغوي.

- **التّدرج:** Graduation، عمليّة ترتيب محتويات التّعليم درجة درجة بعد تحديد المعطيات المراد تدريسها ...تسعى عمليّة التّدرج إلى حلّ مشكلتين رئيسيتين: ماهي عناصر المحتوى التي يمكن تجميعها؟ ماهي العناصر التي تسبق أو تتلو غيرها؟ والتدرج نوعان: 1 تّدرج طولي، ويعتمد أساسا على تناول ومعالجة الموضوع المقرر تدريسه دفعة واحدة بكل تفاصيله، ثمّ يتمّ الانتقال إلى موضوع آخر.2 تّدرج دوري: ويستند إلى النّظريّة البنويّة التي تنظر إلى اللّغة على أساس أنها نظام من العلاقات لا يمكن فهم عنصر لغوي إلا من خلال مجموع العلاقات التي تربطه بالعناصر الأخرى داخل النظام، واستنادا إلى هذا المفهوم، فالموضوع المقرر لا يعالج دفعة واحدة، وإنما يوزع على وحدات المقرر، كلّ وحدة تتناول منه جانبا واحدا فقط.

فهرس المحتويات

المحتويات

مقدمة..... أ

مدخل..... – 10 –

نظرة كرونولوجية..... – 10 –

1– الدراسات اللغوية القديمة:..... – 13 –

1–1– عند قدماء المصريين:..... – 16 –

1–2– عند الهنود:..... – 17 –

1– 2– 1– مجالات الاهتمام اللساني عند الهنود: ..... – 18 –

1–2–2– الخلفية النظرية للدراسات اللغوية الهندية:..... – 21 –

1–3 – عند اليونانيين:..... – 22 –

1–3–1–الخلفية النظرية للدراسات اللغوية عند اليونانيين: ..... – 26 –

1–4 عند الرومان:..... – 27 –

2– الدراسات اللغوية في العصور الوسطى:..... – 28 –

2–1– عند العرب: ..... – 28 –

2–1–1– دوافع الدراسات اللغوية عند العرب..... – 32 –

2–2– مجالات الاهتمام اللغوي عند العرب..... – 37 –

2–2–1–المجال الصوتي:..... – 37 –

2–2–2–المجال النحوي:..... – 38 –

2–2–3– مجال فقه اللغة:..... – 40 –

3– عند المحدثين..... – 47 –

3-1- النظريات البنيوية..... - 48 -

3-2- النظرية التوليدية – التحويلية ..... - 49 -

3-3- الدراسات اللسانيات التطبيقية..... - 49 -

3-3-1-المرجعية المعرفية والمنهجية للسانيات التطبيقية..... - 49 -

3-3-2-مجالات الدراسات اللسانيات التطبيقية..... - 52 -

3-3-3-تعليمية اللغات:..... - 59 -

3-3-4- علاقة اللسانيات بتعليم اللغات: ..... - 66 -

3-3-5-الدراسات اللسانيات التطبيقية في التراث العربي ..... - 78 -

الفصل الأول:..... - 82 -

الكفاية التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها..... - 82 -

المبحث الأول: مقاربة مفهومية ..... - 83 -

1- الكفاية التواصلية..... - 84 -

1-1 أهميّة مقاربة الكفاية التّواصلية ..... - 84 -

1-2- تعريف الكفاية التواصلية: ..... - 88 -

1-2-1- في المعجم: ..... - 88 -

1-3- إثنوغرافيا التواصل: ..... - 93 -

1-3-1- الكفاية اللسانية والكفاية التواصلية: ..... - 95 -

1-4- أنساق نشأة الكفاية التواصلية في تعليميّة اللغات ..... - 99 -

1-4-1- النسق البنيوي: ..... - 99 -

1-4-2 - النسق التحويلي:..... - 101 -

1-4-3-النسق التواصلي:..... - 102 -

1-5- الخلفيات النظرية للمناهج التواصلية..... - 105 -

1-5-1-الخلفيةاللسانية:..... - 106 -

1-5-2- من المعرفة إلى الكفاية ..... - 108 -

1-6- نسق المجلس الأوروبي للكفاية التواصلية: ..... - 109 -

1-6-1- تصور ومنهج الإطار الأوروبي الموحد المرجعي للغات ... - 109 -

1-7- انتشار المناهج التواصلية في تعليم اللغات الأجنبية ..... - 116 -

1-7-1- معايير إعداد المضامين التعليمية في المناهج التواصلية .. - 118 -

المبحث الثاني: مقاربة وظيفية ..... - 119 -

1-الكفايات التواصلية المرتبطة باللغة تعليميا ..... - 120 -

1-1 – أقسام الكفايات اللسانية:..... - 123 -

1-1-1- الكفاية المعجمية (المفرداتية):..... - 126 -

1-1-2- الكفاية التركيبة(النحوية):..... - 135 -

1-1-3-الكفاية الدّلاليّة..... - 141 -

1-1-4-الكفاية الفونولوجيّة:..... - 143 -

1-1-5- الكفاية الإملائية: ..... - 144 -

1-2- بين مفهومية المضامين وتطوير المناهج..... - 145 -

1-3- مقاربة بيداغوجيا الكفايات..... - 151 -

1-3-1- التدريس باعتماد الكفايات بالجزائر..... - 151 -

1-3-2-مفهوم المقاربة بالكفاءات [المصطلح ومفاهيمه] ..... - 152 -

1-3-3- الخلفية النظرية للمقاربة بالكفايات:..... - 156 -

1-3-4- تقييم (نقد) المقاربة بالكفايات:..... - 160 -

1-4- تقييم الكفاية التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.... - 166 -

الفصل الثاني:..... - 170 -

المهارات التواصلية ..... - 170 -

1- تعريف المهارة:..... - 172 -

2- أنواع مهارات التواصل:..... - 173 -

المبحث الأول: مهارات التواصل الشفاهي ..... - 174 -

1- مهارة الاستماع..... - 175 -

1-1- تعريف الاستماع:..... - 176 -

1-1-1- أهمية الاستماع:..... - 177 -

1-1-2- أهداف تعليم مهارة الاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيرها. .... - 179 -

2- مهارة الكلام..... - 192 -

2-1- التعريف: ..... - 192 -

2-2- أهمية مهارة الكلام ..... - 194 -

2-3- أهداف مهارة الكلام ..... - 194 -

2-3-1- أهداف مهارة الكلام حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات ..... - 195 -

2-3-2- اهداف مهارة التعبير الشفوي حسب الاطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات ..... - 201 -

2-4- مهارة الكلام بين التوظيف والاستعمال ..... - 205 -

2-5- نسق مهارة الكلام ..... - 206 -

2-6- تقويم مهارة الكلام ..... - 212 -

المبحث الثاني: مهارات التواصل الكتابي ..... - 213 -

1- مهارة القراءة. ..... - 214 -

1-1- تعريف القراءة: ..... - 214 -

1-2- مستويات الفهم القرائي: ..... - 216 -

1-3- أهمية مهارة القراءة ..... - 218 -

1-4- أهداف مهارة القراءة ..... - 219 -

1-4-1-الأهداف التعليمية لمهارة القراءة حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات ..... - 219 -

1-5- اقسام القراءة: ..... - 225 -

1-5-1- القراءة الصامتة ..... - 225 -

1-5-2-القراءة الجهرية ..... - 226 -

2- مهارة الكتابة. ..... - 227 -

2-1- مفهوم الكتابة: ..... - 227 -

2-2-الأهميّة التعليميّة لمهارة الكتابة: ..... - 229 -

2-3- الأهداف التعليميّة لتعليم مهارة الكتابة: ..... - 232 -

2-3-1- الأهداف التعليميّة لمهارة الكتابة حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات ..... - 234 -

1-3- علاقة المهارات ببعضها:..... - 239 -

الفصل الثالث: المشروع التطبيقي..... - 241 -

المبحث الأول: الحروف العربية وأصواتها..... - 242 -

1- حروف اللغة العربية ورمزها الدّولي ..... - 249 -

1-1- أصوات حروف اللغة العربية ..... - 250 -

1-2- تسمية حروف اللغة العربية ونطقها ..... - 252 -

1-3- نطق الحروف المكتوبة..... - 254 -

1-4- الفونيمات التركيبية..... - 256 -

1-5- الحروف الصوتية (حروف المدّ)..... - 257 -

1-6- صور الحروف الألفبائية في اللغة العربية..... - 258 -

1-6-1- تصنيف مجموعة الحروف العربية ألفبائيا كتابة ولونا، من حيث نقاطها..... - 262 -

1-6-1- 1- تصنيف الحروف من حيث عدد المنقوط منها أعلى وأسفل الحرف..... - 262 -

1-7- الحروف مع الحركات..... - 263 -

1-7-1- الحروف المشتركة أو المتقاربة صوتا مع احدى اللغات الأجنبية (الفرنسية مثلا) مع حركة الفتحة ..... - 263 -

1-7-2- الحروف المنعزلة أو المنفردة (مع حركة الفتحة) ..... - 264 -

1-7-3- أشكال (رسم) حروف اللغة العربية حسب موقعها في الكلمة، ومقابلها الصوتي في احدى اللغات الأجنبية (الفرنسية مثلا) ..... - 264 -

1-7-4- كتابة الحروف [المتطابقة صوتا مع الفرنسية مثلا] مجردة(منفردة) بالرسم الملون في مختلف مواضعها: بداية، وسطا ونهاية ..... - 267 -

1-7-5- حروف اللغة العربية المشتركة أو المتقاربة صوتا مع إحدى اللغات الأجنبية..... - 269 -

(الفرنسية مثلا) مع مختلف الحركات ..... - 269 -

2- تصنيف حروف اللغة العربية حسب المخارج..... - 275 -

2-1- أصوات حروف اللغة العربية غير الموجودة في غيرها(مثل أصوات اللغة الفرنسية وغيرها):..... - 278 -

2-2- مراجعة:..... - 284 -

2-3- مراجعة الحروف مع مختلف الحركات والحالات..... - 285 -

2-4 - تدريبات على الحروف بمختلف حالاتها مع الحركات(الصوامت) القصيرة - 288 -

3- إشارات تركيبية..... - 297 -

3-1-حُرُوفُ الجَر..... - 297 -

3-2- الفعل الماضي والمضارع مع ضمير المذكر المفرد..... - 298 -

3-3- أداة التعريف: ال..... - 300 -

3-4- مراجعة الحروف الهجائية مع الحركات الثلاث باعتماد الالوان... - 301 -

3-5- أفعال في صيغة الأمر ..... - 302 -

4- التنوين بمختلف الحركات..... - 303 -

5- قواعد إملائية ..... - 308 -

6- الحروف القاطرة:..... - 309 -

7- الحروف القمرية والحروف الشمسية..... - 310 -

7-1-الحروف القمرية..... - 310 -

7-2- الحروف الشمسية..... - 311 -

8- قاعدة تركيبية ..... - 312 -

8-1- تمارين كتابية على مختلف حروف اللغة العربية..... - 323 -

8-2- توضيحات..... - 326 -

المبحث الثاني..... - 329 -

وضعيات النصوص التواصلية..... - 329 -

الخاتمة..... - 367 -

قائمة المصادر والمراجع..... - 372 -

ملحق الأعلام()..... - 389 -

ملحق المصطلحات..... - 403 -

فهرس المحتويات..... - 408 -