الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّعليـم العاليّ والبحث العلمـيّ
جامعـة عبد الحميـد بن باديس - مستغانم-

كليّة الأدب العربيّ والفنون
فرع: الدّراسـات اللّغويّـة

قسـم الأدب العربـيّ
تخصّص اللّسانيّات التّطبيقيّة

مذكّرة تخرّج أعدّت استكمالا لمتطلّبات نيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربيّ

تحت عنوان

مجالات اللّسانيّات التّطبيقيّة
تعليميّة اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها

إعداد الطّالبة
- مشهود خضرة

إشراف الأستاذ:
- حاج علي عبد القادر

أعضاء لجنة المناقشة

-.....رئيسا

- د. حاج علي عبد القادر.....مشرفا

-.....مناقشا

السّنة الجامعيّة:2017-2018

شكر

يقول الرّسول ـ صلّى الله عليه وسلّم ـ: (لا يشكر الله من لا يشكر النّاس)؛ من منطلق هذا الحديث الشّريف نتوجّه إلى الله ـ تبارك وتعالى ـ بالحمد والثّناء والشّكر كما يحبّه ويرضاه، على أن وفّقنا في إنجاز هذا العمل على ما فيه من ضعف البشر وقصر النّظر؛ فما كنّا فيه من صواب فهو من محض فضله ـ سبحانه وتعالى ـ ومنّه علينا، وله الحمد والشّكر. ونسأل الله العفو والمغفرة.

نتوجّه بجزيل الشّكر والامتنان إلى كلّ من ساعدنا من قريب أو من بعيد، عن قصد أو عن غير قصد، على إنجاز هذا العمل وفي تذليل ما واجهناه من صعوبات، ونخصّ بالذّكر الأستاذ المشرف: "حاج علي عبد القادر"، والأستاذ "مجاهد عبد القادر" والأستاذ "عزّالدّين عبد العزيز" الّذين لم يبخلوا علينا بتوجيهاتهم ونصائحهم القيّمة الّتي كانت عونا لنا في إتمام هذا البحث.

كما أشكر صديقتي "ليدريسي فاطمة الزّهراء" وزوجها "العماري محمّد" على مساندتي في إجراء هذا البحث.

ولا يفوتنا أن نشكر كلّ من أجرى معنا مقابلة أو ساعدنا على إجرائها.

الإهداء:

إلى من لا يمكن للكلمات أن توفي حقّهما،

إلى من لا يمكن للأرقام أن تحصي فضائلهما،

إلى من نزلت في حقّهما الآيتان الكريمتان في قوله تعالى،

إلى من ربّياني وأنارا دربي وأعاناني بالصّلوات والدّعوات،

إلى من عملا بكدّ في سبيلي وعلّماني معنى الكفاح وأوصلاني إلى ما أنا عليه،

إلى أغلى النّاس على قلبي، إلى "والديّ الحبيبين" أدامهما الله لي.

إلى أختي العزيزة حفيظة.

إلى إخوتي الأعزّاء.

إلى كلّ عائلتي.

إلى مشرفيّ الفاضلين: أحدهم القانونيّ "حاج علي عبد القادر" والآخران تطوّعيّان "مجاهد عبد القادر" و خالي "عزّالدّين عبد العزيز" أنار الله دربهم وسدّد خطاهم.

إلى أختي " ليدريسي فاطمة الزّهراء" وزوجها " العماري محمّد".

إلى أساتذتي وصديقاتي، إلى كلّ من يحبّه قلبي وسقط من قلمي سهوا؛

أهدي هذا العمل.

مقدّمة

أحمدك ربّي حمد الشّاكرين على نعمائك وأن جعلتنا مسلمين، وجعلت العربيّة لغة القرآن والدّين، وأسألك أن تصلّي وتسلّم على سيّد الأوّلين والآخرين، وعلى آله وصحابته والتّابعين، وعلى من سلك سبيلهم واهتدى بهداهم إلى يوم الدّين، أمّا بعد؛

من المعلوم أنّ الله ـ تعالى ـ قد أيّد الرّسل بالمعجزات لتكون من البراهين الدّالّة على صدقهم؛ والمعجزة الكبرى للرّسول ـصلّى الله عليه وسلّم- هي القرآن الكريم، والذّي أنزله الله ـ تعالى ـ بلغة العرب كما قال ـ جلّ ذكره ـ: (إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ) [يوسف:2].

ولمّا كانت اللّغة العربيّة بهذه المكانة وهي لغة واسعة ودقيقة، كانت الحاجة ملحّة إلى دراسة قواعدها وتعلّم أسسها. وممّا لا شكّ فيه أنّ اللّغة هي وعاء الفكر وحافظته؛ وبغيرها لا يمكن تشكيل الإنسان المفكّر المتفاعل مع غيره والقادر على استخدام التّعبير السّليم المفصح عن مشاعره وأفكاره وخبراته. بالإضافة إلى أنّ اللّغة العربيّة تحتلّ ـ حسب آخر الإحصائيّات ـ المركز الرّابع عالميّا كأكبر لغة من حيث عدد المتحدّثين بها، وتعدّ ثاني أكثر لغة انتشارا في العالم من حيث عدد الدّول التّي تتكلّمها والبالغ عددهم ستّين دولة؛ ربّما هذا ما جعل النّاطقين بغيرها يقبلون على تعلّمها. والّذين يقسّمهم كلّ من "فتحيّ عليّ يونس" و"محمّد عبد الرّؤوف الشّيخ" في كتابهما: "المرجع في تعليم اللّغة العربيّة للأجانب من النّظريّة إلى التّطبيق" إلى فئات والّتي تتمثّل في:

- المسلمين غير العرب الّذين يرغبون في دراسة الإسلام في مصادره الأصليّة، وفي قراءة القرآن الكريم.
- المبعوثين الّذين يرغبون في الدّراسة في المدارس العربيّة والمعاهد والجامعات بجامعة الأزهر.
- الأجانب الّذين يرغبون في الاتّصال بالعرب في الشّؤون الاقتصاديّة، السّياسيّة، الثّقافيّة والسّياحيّة وغيرها من المجالات.
- المستشرقين الّذين يودّون الاطّلاع على الثّقافة العربيّة وعلومها، وممّا لا شكّ فيه أنّه من الأفضل بالنّسبة لهؤلاء يتلقّنوا المعرفة العربيّة في لغتها الأصليّة.

ونظرا لكون تعليم اللّغة العربيّة للأجانب مجالا من مجالات اللّسانيّات التّطبيقيّة، ارتأينا أن يكون بحثنا موسوما ب: "مجالات اللّسانيّات التّطبيقيّة ـ تعليميّة اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها أنموذجا ـ".

وما دفع بنا إلى اختيار هذا الموضوع هو كونه مرتبطا بالتّخصّص الذّي أدرسه وذلك بهدف التّعمّق فيه وتوسيع معارفنا وإثراء البحوث في هذا المجال؛ بالإضافة إلى محاولة معرفة الواقع الّذي آلت إليه اللّغة العربيّة ومكانتها لدى الأجانب، وخاصّة بعد ملاحظة توافدهم بكثرة إلى البلدان العربيّة بما فيها الجزائر، بحيث نجد أنّ اللّغة العربيّة قد عانت تخلّفا في مجال تعليمها لهذه الفئة في هذه البلدان، وبغية معرفة كيف يتمّ تعليم اللّغة العربيّة للأجانب، وأهمّ الطّرق والوسائل المستخدمة في ذلك.

هذا ما جعلنا نطرح الإشكال التّالي:

ـ ماهي العوامل الّتي أفقدت اللّغة العربيّة مكانتها وعالميّتها، والّتي جعلتها متأخّرة وخاصّة من حيث تعليمها للأجانب؟

ـ ما هي الأسباب الّتي جعلت إقبال الأجانب على تعلّم اللّغة العربيّة قليلا؟

ـ وما الهدف من تعلّم وتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها؟ وهل هناك اهتمام بتعليم اللّغة العربيّة للأجانب؟

ـ ماهي الطّرائق والوسائل المستخدمة في تعليم اللّغة العربيّة للأجانب؟

إنّ الإجابة عن هذه الإشكاليّة تطلّبت منّا الخروج إلى الميدان بحيث واجهتنا صعوبات أهمّها:

ـ عدم وجود مراكز خاصّة بتعليم الأجانب اللّغة العربيّة؛ وبالتّالي غياب عيّنة البحث ممّا أوجب علينا تغيير الفصل التّطبيقيّ من تقديم استبانات إلى الأساتذة والطّلبة الأجانب حول هذا الموضوع إلى إجراء مقابلات حول سبب تخلّف اللّغة العربيّة في هذا المجال.

ـ عدم رغبة الأجانب في تعلّم اللّغة العربيّة الفصحى، إذ وجدنا استعدادا من قبل المعاهد والأساتذة لتعليم الأجانب، ولكنّ إقبال الأجانب لهذا الغرض لم يكن موجودا.

ـ تعلّم اللّغة العامّيّة من الشّارع بدلا من اللّغة العربيّة الفصحى.

وإجراء هذا البحث فرض علينا اتّباع الخطّة التّالية، بحيث تناولنا في طيّاته ـ بعد الشّكر والإهداء ـ مقدّمة تحدّثنا فيها عن اللّغة بصفة عامّة، وعن اللّغة العربيّة بصفة خاصّة: أهمّيّتها وتعليمها للأجانب. وقد تمّ تقسيم هذا البحث إلى فصول ثلاثة؛ الفصل الأوّل تمحور حول: اللّسانيّات التّطبيقيّة ومجالاتها، تطرّقنا فيه إلى مبحثين: أوّلهما كان عبارة عن مفاهيم عامّة في اللّسانيّات التّطبيقيّة، أمّا ثانيهما فقد كان حول مجالاتها. بينما تطرّقنا في الفصل الثّاني إلى الحديث عن تعليميّة اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، وقسّم هذا الأخير إلى ثلاثة

مباحث: الأوّل كان حول طرق تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، وأمّا الثّاني فكان عن مهارات اللّغة العربيّة وكيف يتمّ تعليمها للأجانب، والثّالث تحدّثنا فيه عن وسائل تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها.

والفصل الثّالث من هذا البحث كان تطبيقيّا، بحيث احتوى على مقابلات أجريناها مع عدّة جهات، من مدراء للمراكز والمعاهد الخاصّة بتعليم اللّغات، وأئمّة بالإضافة إلى أساتذة قد درّسوا اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها.

أمّا خاتمة البحث فقد أودعنا فيها أهمّ النّتائج المتوصّل إليها في هذا البحث بالإضافة إلى قائمة المصادر والمراجع والفهرس.

ولقد كان منهج البحث المتّبع هو المنهج الوصفيّ التّحليليّ. ومن أهمّ المصادر والمراجع الّتي اعتمدنا عليها:

ـ المرجع في تعليم اللّغة العربيّة للأجانب ل" فتحيّ عليّ يونس" و" محمّد عبد الرّؤوف الشّيخ".

ـ أسس تعلّم وتعليم اللّغة ل" دوجلاس براون"، ترجمة " عبده الرّاجحيّ".

وختاما نتمنّى أن يفيدكم هذا البحث، وأن يسهم في تسديد معارفكم؛ والله ـ تعالى ـ المستعان في ذلك.

مدخل
إلى
المفاهيم

حتّى يتواصل النّاس فيما بينهم، ويعبّروا عن أفكارهم ومشاعرهم واحتياجاتهم، توجّب عليهم استعمال وسيلة لتحقيق ذلك. وتتمثّل تلك الوسيلة في اللّغة؛ والتّي اختلفت تعريفاتها من عالم إلى آخر. ولنا فيما يلي بعض التّعريفات التّي وصفت بها اللّغة:

من حيث الجانب اللّغويّ:

يعرّفها الزّمخشريّ (ت538ه) في معجمه" أساس البلاغة" بأنّها: "من الجذر (ل غ و): لغا فلان يلغو، وتكلّم باللّغو واللّغا. ولغوت بكذا: لفظت به وتكلّمت. وإذا أردت أن تسمع من الأعراب فاستلغهم: فاستنطقهم. ومنه اللّغة؛ ونقول لغة العرب أفصح اللّغات، وبلاغتها أتمّ البلاغات"[1].

ووردت في" لسان العرب" بأنّها: "على وزن فعلة من الفعل لغوت أي تكلّمت، وأصل لغة: لغوة، فحذفت واوها وجمعت على لغات ولغون واللّغو: النّطق، يقال لغتهم التّي يلغون بها أي ينطقون، وثمّة من يرى أنّ لفظ لغة قد تكون مأخوذة من لغوص اليونانيّة(logos) ومعناها كلمة".[2]

من حيث الجانب الاصطلاحيّ:

يعرّفها "ابن جنّي" بقوله: "أمّا حدّها ـاللّغةـ فإنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"[3]، حيث يتبيّن من هذا التّعريف الوظيفة الأساسيّة للّغة، وهي التّواصل بين أفراد المجتمعات لتلبية احتياجاتهم.

وعرّفها "ابن خلدون" في مقدّمته فقال: "اعلم أنّ اللّغة في المتعارف عليها هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانيّ ناشئة عن القصد لإفادة الكلام، وهو في كلّ أمّة بحسب اصطلاحهم".[4] فاللّغة إذن تترجم ما في الذّهن من أفكار إلى كلام مفيد يفهمه أفراد المجتمع. وتحدّث "عبد القادر الجرجاني" عن اللّغة فقال: "قد فرغنا من الكلام على جنس المزيّة، وإنّها من حيّز المعاني دون الألفاظ، وإنّها ليست لك حيث تسمع بأذنك،

---

[1] ـ الزّمخشريّ: أساس البلاغة، تح: محمّد باسل عيون السّود، ط1، ت ط:1998، دار الكتب العلميّة، بيروت ـ لبنان، ص

[2] ـ راتب قاسم عاشور: فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النّظريّة والتّطبيق، ط1، ت ط:2009، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، ص11.

[3] ـ أبو الفتح عثمان ابن جنّي: الخصائص، تح: محمّد عليّ النّجّار، ط2، ج1، دار الهدى للطّباعة والنّشر، ص33.

[4] ـ عاطف فضل محمّد: مقدّمة في اللّسانيّات، ط1، ت ط: 1432ه/2011م، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، ص31.

وتستنجد في الجملة فهمك وبلغ القول في ذلك أقصاه وانتهى إلى مداه".[1] معنى هذا أنّ اللّغة تكتسب من المجتمع الذّي نعيش فيه بغية الاندماج مع أفراده، من خلال سماعها في أوساطه، واستعمالها بما يفي أغراضهم.

ويعرّف "دي سوسير" اللّغة بأنّها نظام أو نسق من العلامات المتمثّلة في اللّغات البحريّة واللّغات الحربيّة ولغة الصّمّ والبكم، وهو بهذا المفهوم حصرها في مجموع الرّموز المتّفق عليها بين مجموعة من المتكلّمين للتّعارف والتّعامل أو التّواصل مع بعضهم البعض. ونجده يفرّق بين اللّغة الملكة واللّغة المعينة بحيث يرى أنّ "اللّغة الملكة (langage) هي مقدرة فطريّة بطبيعتها، يزوّد بها كلّ مولود بشريّ، وهي من أهمّ السّمات الفطريّة التّي تميّز الإنسان عن الحيوان. أمّا اللّغة المعينة (langue): فهي نظام مكتسب متجانس كالعربيّة أو الانجليزيّة أو الصّينيّة".[2]

وقد تطرّق "تشومسكي" أيضا للّغة، فنجده يقول: "من الآن فصاعدا سأعدّ اللّغة مجموعة (متناهية أو غير متناهية) من الجمل، كلّ جملة محدودة الطّول ومتكوّنة من مجموعة محدودة من العناصر".[3] ومن خلال هذا المفهوم للّغة أشار إلى النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة، إذ تنشأ من جملة واحدة عدّة جمل أخرى ممّا يسهم في تكوين اللّغة.

ويعرّف "سابير" اللّغة بأنّها: "طريقة بشريّة وغير غريزيّة لنقل الأفكار والأحاسيس والرّغبات بواسطة رموز تنتج طوعا".[4] ولكنّ هذا التّعريف تعرّض للنّقد من طرف الأدباء والنّقّاد.

اختلفت الآراء حول تعريف اللّغة، ولكنّها تتّفق من حيث كونها وسيلة للتّواصل. وممّا لا شكّ فيه أنّ اللّغة هي وعاء الفكر وحافظته، وبدونها لا تصلح المجتمعات للانصهار فيها.

---

[1] ـ محمّد أسعد النّادريّ: فقه اللّغة(مناهله ومسائله)، د ط، ت ط: 2009م، شركة أبناء شريف الأنصارّي للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت ـ لبنان، ص10.

[2] ـ محمّد محمّد يونس عليّ: مدخل إلى اللّسانيّات، ط1، ت ط: 2004، دار الكتاب الجديد للنّشر والتوزيع، بيروت ـ لبنان، ص26.

[3] ـ أحمد مومن: اللّسانيّات(النّشأة والتّطوّر)، ط2، ت ط: 2005، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ص03.

[4] ـ شحدة فارع وآخرون: مقدّمة في اللّغويّات المعاصرة، ط1، ت ط: 2000م، دار وائل للطّباعة والنّشر، عمان.

اللّغة العربيّة:

للّغة العربيّة مكانة عظيمة، كونها لغة القرآن الكريم. إذ يقول الله ـ تعالى ـ في محكم تنزيله:{وَإِنَّهُ لَتَنزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ ۝ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ ۝ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ ۝ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ} [الشعراء: 192-195]. وقال ـ عزّ وجلّ ـ:{ كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ} [فصلت : 3]

والعربيّة "لها نمطها الفصيح، ولها لهجاتها المتنوّعة، وهذا النّمط لغة طبيعيّة كأيّة لغة طبيعيّة"[1]، وهذا يعني أنّ اللّغة العربيّة لغة كغيرها من لغات العالم، بيد أنّ هناك ما يميّزها عن باقي اللّغات. ومن بين الخصائص الّتي تتمتّع بها اللّغة العربيّة ما يلي:

- **الاشتقاق:** "وهو عمليّة نزع لفظ من آخر بشرط مناسبتهما معنى وتركيبا، وتغايرهما في الصّيغة".[2] وهو نوعان: اشتقاق أكبر واشتقاق أصغر.
- **التّرادف:** "المترادف هو ما اختلف لفظه واتّفق معناه أو هو إطلاق عدّة كلمات على مدلول واحد".[3] وهذا ما يجعل اللّغة العربيّة ثريّة من حيث عدد الألفاظ والمصطلحات.
- **المشترك اللّفظيّ:** "وهو اللّفظ الواحد الدّالّ على معنيين مختلفين فأكثر دلالة على السّواء عند أهل تلك اللّغة".[4] وقد ألّفت عدّة كتب ورسائل حول هذا الموضوع.
- **دقّة التّعبير:** فالألفاظ ـ كما يقول ـ "عبد القاهر الجرجانيّ" مطروحة في الطّريق، يعرفها العامّ والخاصّ، ولكن تأديتها لمعناها تختلف من حيث توظيفها في الكلام، وهذا يستلزم دقّة التّعبير في تراكيبها. ومن أمثلة دقّة التّعبير في العربيّة نجد أنّه "لكلّ ساعة من ساعات النّهار اسم خاصّ به، فالسّاعة الأولى: الدّرور، ثمّ البزوغ، ثمّ الضّحى ثمّ العزالة ثمّ الهاجرة ثمّ الزّوال ثمّ العصر ثمّ الأصل ثمّ الصّوب ثمّ الحدود ثمّ الغروب ويقلّ فيها السّكور فالشّروق فالإشراق، فالرّأد فالضّحى فالمتوع فالهاجرة، والأصل

---

[1] ـ عبده الرّاجحيّ: علم اللّغة الطّبيعيّ وتعليم العربيّة، د ط، ت ط: 1995، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة ـ مصر، ص85.

[2] ـ إيميل بديع يعقوب: فقه اللّغة العربيّة وخصائصها، ط1، ت ط:1982، دار العلم للملايين، بيروت ـ لبنان، ص 173.

[3] ـ المرجع نفسه: ص173.

[4] ـ فرحات عيّاش: الاشتقاق ودوره في نموّ اللّغة، د ط، ت ط: 1995م، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ص113.

فالجذور والغروب".[1] وأهمّ ميزة للّغة العربيّة هي كونها لغة الضّاد التّي تمثّل هوّيّتنا، وأنّها تحمل اسم لغة القرآن الكريم وهو ما يجعلها لغة خالدة. إذ يقول الله ـ تعالى ـ : { إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ} [الحجر: 9]

تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها:

التّعليم لغة: من "علّم له علامة، أي جعل له أمارة يعرفها، وفلانا الشّيء: جعله يتعلّمه. تعلّم الأمر أي عرفه وأتقنه. والمعلّم من يمارس إحدى المهن استقلالا، وكان هذا اللّقب أرفع الدّرجات في نظام الصّنّاع كالتّجّار والحرفيّين، ونقول بأنّه هو الذّي يتّخذ مهنة التّعليم".[2] والتّعليم مذكور في القرآن الكريم، حيث يقول الله ـ عزّ وجلّ ـ:{ وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاء كُلَّهَا} [البقرة : من الآية 31]

اصطلاحا: التّعليم هو عمليّة تتمثّل في نقل المعرفة من لدن المعلّم إلى المتعلّم. وهو "تعديل السّلوك من خلال الخبرة، وهو جوهر الوجود الإنسانيّ وأساس للتّربية" فالتّعليم أساسيّ لاكتساب المهارات المختلفة، ولتطوير العقل ومسايرة الحياة الاجتماعيّة. أمّا المتعلّم فهو ركن من أركان العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وهو الذّي يستقبل المعلومات من عند المعلّم، وذلك وفق شروط منها: السّنّ، الاستعداد البيولوجيّ والنّفسيّ بالإضافة إلى الفهم.

النّاطقون بغير العربيّة:

وهي الفئة التّي تمثّل اللّغة العربيّة بالنّسبة إليهم لغة ثانية أو لغة أجنبيّة، أي هي مجموعة الأشخاص الذّين يتكلّمون لغة غير العربيّة، كاللّغة الفرنسيّة أو الانجليزيّة...

التّعليميّة: لغة: جاء في لسان العرب أنّها: "من مادّة علّم، من صفات الله ـ عزّ وجلّ ـ: العليم. العالم والعلاّم، وعلّمت الشّيء أعلّمه علما: عرّفته ويقول علم وفقه: أي تعلّم وتفقّه... وعلم الأمر وتعلّمه: أتقنه".[3] ويطلق على التّعليميّة باللّغة الفرنسيّة مصطلح "ديداكتيك"didactique:

---

[1] ـ جرجي زيدان: تاريخ أدب اللّغة العربيّة، ج1، د ط ، ت ط: 1993، طبع المؤسّسة الوطنيّة للفنون المطبعيّة، وحدة الرّغاية، الجزائر، ص 77، 78.

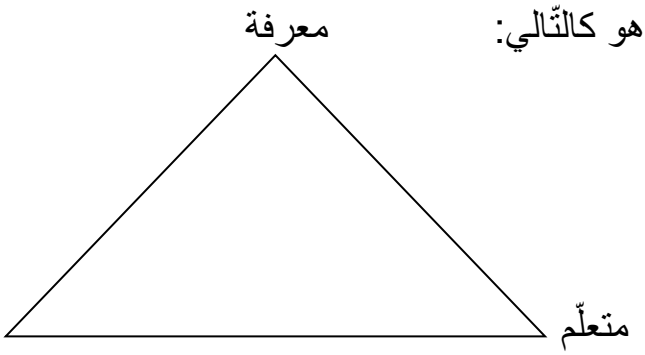
[2] ـ فرحات عيّاش: الاشتقاق ودوره في نموّ اللّغة، دط، ت ط:1995م، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ص113.

[3] ـ ابن منظور: لسان العرب،دار صادر, بيروت, لبنان, المجلّد 10، ص263.

وهو مشتقّ من الأصل اليونانيّdidactikos (ديداكتيكوس)، وتعني لنتعلّم أو ليعلّم بعضنا بعضا. ثمّ أصبحت فيما بعد تطلق على علم التّربية.

والتّعليميّة: "مصدر لكلمة تعليم، وهي مشتقّة من علّم أي وضع علامة أو سمة من السّمات للدّلالة على الشّيء دون إحضاره".[1]

اصطلاحا: تعرّف التّعليميّة بأنّها "مجموع الجهود والنّشاطات المنظّمة، والهادفة إلى مساعدة المتعلّم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمهارات والكفايات، وعلى استثمارها في تلبية الوضعيّات الحياتيّة المتنوّعة"[2]، فالتّعليميّة إذن هي ما يبذله المعلّم في إطار العمليّة التّعليميّة بهدف بلوغ المتعلّم لأرقى المستويات الفكريّة، بالإضافة إلى مواكبة التّطوّر الحاصل في المجتمعات، إذ نجدها تهتمّ من جهة بمحتوى التّدريس "من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها ومعرفة طبيعتها وعلاقة المتعلّمين بهذه المعارف" ومن جهة أخرى نجدها تهتمّ بطرائق التّدريس من حيث البحث في أنجع الطّرق والوسائل لتسهيل العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ويعرّفها بعض الدّارسين بأنّها الدّراسة العلميّة لطرائق التّدريس. وقد مثّلت العمليّة التّعليميّة بمثلّث أطلق عليه اسم المثلّث الدّيداكتيكيّ وهو كالتّالي:



يكتسب المتعلّم المعرفة من طرف المعلّم، فالعلاقة بين أقطاب المثلّث تكامليّة لا يمكن الفصل بينها. حيث يكون المعلّم وسيطا لنقل المعرفة إلى المتعلّم، ويتوجّب عليه أن يكون ملمّا بالجانب: العقليّ، النّفسيّ والاجتماعيّ للتّلميذ، والذّي بدوره يجب أن تتوفّر لديه الرّغبة في التّعلّم، وأن يبلغ مستواه من النّضج والفهم حتّى يسهل عليه التّعلّم. أمّا شرط المعرفة فيكمن في أن تتناسب ومستوى المتعلّم.

"وقد ميّز "فولكي" بين نوعين من التّعليميّة:

[1] ، كمال عبد الله، عبد الله قلّي: مدخل إلى علوم التّربية، د ط، د ت، ج1، الجزائر، ص27.

[2] ـ أنطوان صيّاح: تعليميّة اللّغة العربيّة ، ج2، ط1،ت ط:1429ه/2008م، دار النّهضة، بيروت، لبنان،ض18.

أ ـ التّعليميّة العامّة: ويقابلها التّربية العامّة التّي تهتمّ بمختلف أشكال التّدريس: محاضرات، دروس، أشغال تطبيقيّة.

ب ـ التّعليميّة الخاصّة: ويقابلها التّربية الخاصّة التّي تتعلّق بمختلف الموادّ مثل: القراءة، الكتابة، الحساب".[1] فهي إذن ترتبط بالتّربية سواء كانت عامّة أو خاصّة.

مفهوم اللّسانيّات:

لغة: "من لسن: اللّم والسّين والنّون: أصل صحيح والجمع ألسن... ويقال لسنته إذا أخذته بلسانك، واللّسن جودة اللّسان والفصاحة. واللّسن: اللّغة... قال الله ـ تعالى ـ {وَمَا أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلاَّ بِلِسَانِ قَوْمِهِ }[إبراهيم : 4]

اصطلاحا: ورد في معجم "المصطلحات اللّسانيّة" أنّ اللّسان "هو مفهوم مشترك تندرج تحته عدّة ألسنة (اللّسان الفرنسيّ، اللّسان الانجليزيّ...) وكثيرا ما يتلاقى هذا المصطلح مع مصطلحات أخرى من مثل (لهجة، دارجة، عامّيّة...) التّي يمكن اعتبارها هي الأخرى وسائل اتّصال. واللّغة هي موضوع علم اللّسان أو اللّسانيّات، وليس هناك تعريف دقيق وجامع للّسان، فلكلّ عالم تعريف خاصّ لهذا المصطلح".[2] فموضوع اللّسانيّات إذن هو اللّغة. إذ تعرّف على أنّها الدّراسة العلميّة للّغة في ذاتها ومن أجل ذاتها دراسة وصفيّة. واللّسانيّات هي "علم يمتلك كلّ الخصوصيّات المعرفيّة التّي تميّزه عمّا سواه من العلوم الإنسانيّة الأخرى من حيث الأسس الفلسفيّة والمنهج والمفاهيم والاصطلاحات".[3] يشير هذا المفهوم إلى أنّ اللّسانيّات هي علم قائم بحدّ ذاته له أسسه ومناهجه والمصطلحات الخاصّة به.

يقول "أحمد مدكور": "اللّسانيّات علم استقرائيّ موضوعيّ تجريبيّ ومنهجيّ، أي يقوم على الملاحظات والفرضيّات والتّجارب والمسلّمات، ويعنى بالحقائق اللّغويّة القابلة للاختيار وبالمبادئ الثّابتة ويقنّن نتائجه في صيغ مجرّدة أو رموز جبريّة رياضيّة".[4]

---

[1] ـ عبد الرّزاق هانداي: آثار الدّرس اللّسانيّ في تفعيل الدّرس اللّغويّ العربيّ: أطروحة دكتوراه، إشراف: د صالح بلعيد، جامعة الجزائر2، كلّيّة الآداب واللّغات، قسم اللّغة العربيّة وآدابها،2012ـ 2013م.

[2] ـ جورج مونان: معجم اللّسانيّات، تر: جمال الحضريّ، ط1، ت ط:1433ه/ 2012م، مجد المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت ـ لبنان، ص144.

[3] ـ أحمد حساني: مباحث في اللّسانيّات (مبحث صوتيّ، مبحث دلاليّ، مبحث تركيبيّ)، ديوان المطبوعات الجامعيّة، جامعة وهران، د ط، ت ط:1999م، ص10.

[4] ـ أحمد مومن: اللّسانيّات (النّشأة والتّطوّر)، ط5، د ت، ديوان المطبوعات الجامعيّة، ص06.

وهو بهذا المفهوم يبيّن معنى كون اللّسانيّات هي الدّراسة العلميّة للّغة، والهدف من وراء هذه الدّراسة يكمن في الوصول للقوانين العامّة التّي تجري عليها اللّغات. إنّ أوّل "استعمال لكلمة لسانيّات (linguistique) - حسب مونان - كان في سنة 1833م. أمّا كلمة لسانيّ (linguiste) فقد استعملها "رينوار"1816م في مؤلّفه "مختارات في أشعار الجوّالة".[1] ويعرّف "صالح بلعيد" علم اللّغة بقوله: "علم اللّغة العامّ هو ذلك العلم الذّي يدرس اللّغة على نحو علميّ، من حيث أصواتها وتركيبها ودلالتها، دون الاهتمام بالسّياقات الاجتماعيّة (contexte social) التّي تكتسب فيها اللّغة وتستخدم".[2] يشير هذا المفهوم إلى موضوعيّة اللّسانيّات في دراستها للّغة، وتكون هذه الدّراسة وفق مستويات هي: أوّلها المستوى الصّوتيّ ثمّ المستوى الصّرفيّ فالنّحويّ فالدّلاليّ.

اللّسانيّات التّطبيقيّة:

يبدو لنا من كلمة تطبيقيّ أنّ اللّسانيّات التّطبيقيّة هي تطبيق لما جاءت به اللّسانيّات العامّة من نظريّات وقوانين لحلّ المشكلات ذات الصّلة باللّغة. وفي هذا الصّدد يقول "حلمي خليل": "ومعنى هذا أنّنا أمام علم ليس له موضوع محدّد أو نظريّة محدّدة، وإنّما هو تطبيق لما توصّل إليه علم اللّغة النّظريّ أو اللّسانيّات النّظريّة من نتائج وأساليب في تحليل اللّغة ودراستها على ميدان غير لغويّ، وبهذا المعنى فاللّسانيّات التّطبيقيّة ما هي إلاّ وسيلة لغاية معينة أكثر منه غاية في ذاته".[3] فاللّسانيّات التّطبيقيّة ترتبط ارتباطا وثيقا باللّسانيّات العامّة، حيث نجدها انبثقت منها لتجرّب ما توصّلت إليه من نتائج. "واللّسانيّات التّطبيقيّة حقل من حقول اللّسانيّات، ظهر سنة 1946م، في الوقت الذّي ظهر فيه الاهتمام بمشاكل تعليم اللّغات الحيّة للأجانب، إلى جانب ازدهار الدّراسات التّطبيقيّة، أو نظريّة علميّة يتمّ تمثّلها عن طريق تطبيق ما هو في الإمكان."[4] ويراه الدّكتور "عبده الرّاجحيّ" "بأنّه علم وسيط يمثّل جسرا يربط العلوم الإنسانيّة".[5] ويركّز في تعريفه على أنّه "يكاد ينحصر في تعليم تعلّم اللّغة وتعليمها لأهلها ولغير النّاطقين بها".[6] فمجال تعلّم اللّغة وتعليمها إذن أساسيّ في اللّسانيّات التّطبيقيّة.

---

[1] - أحمد مومن: المرجع نفسه، ص03.

[2] - صالح بلعيد: دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة، ط4، ت ط:2009م، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، ص16.

[3] - حلمي خليل: دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، دط، ت ط: 2002م، دار المعرفة الجامعيّة، ص75.

[4] - المرجع السّابق: ص 11.

[5] - عبده الرّاجحيّ: علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة، دط، د ت، دار المعرفة الجامعيّة، ص12.

[6] - المرجع نفسه: ص12.

الـفـصل الأوّل

المبحث الأوّل: مفاهيم عامّة في اللّسانيّات التّطبيقيّة.

ـ خصائص اللّسانيّات التّطبيقيّة.

ـ مصادر اللّسانيّات التّطبيقيّة.

المبحث الثّاني: مجالات اللّسانيّات التّطبيقيّة.

ـ أمراض الكلام.

ـ الازدواجيّة اللّغويّة.

ـ التّخطيط اللّغويّ.

ـ التّواصل اللّغويّ وغير اللّغويّ.

ـ اللّسانيّات الحاسوبيّة.

ـ التّرجمة والتّرجمة الآليّة.

ـ المعجميّة وصناعة المعاجم.

ـ تعليم اللّغات وتعلّمها.

ـ المصطلحيّة وعلم المصطلح.

لكلّ العلوم تطبيقات معيّنة على صعيد الممارسة التّقنيّة، واللّسانيّات العامّة شأنها شأن العلوم الأخرى، قد وجدت تطبيقاتها في علم نشأ عنها عرف باللّسانيّات التّطبيقيّة؛ وهو علم وسيط يمثّل جسرا يربط بين مختلف العلوم ذات الصّلة بالمشكلات اللّغويّة. فماهي خصائص هذا العلم؟ وماهي مصادره ومجالاته؟ هذا ما سنجيب عنه من خلال هذا الفصل.

المبحث الأوّل: مفاهيم عامّة في اللّسانيّات التّطبيقيّة.

لكلّ علم من العلوم خصائص يمتاز بها، واللّسانيّات التّطبيقيّة كباقي العلوم لها مميّزاتها التّي تنفرد بها، ومن بين هذه الخصائص ما يلي:

البرجماتية: "لأنّها مرتبطة بحاجات المتعلّم، وكلّ ما يحرّك المنتج من معتقدات وظنون وأوهام لإنجاز الكلام".[1] إذ توظّف النّظريّات والقوانين المتوصّل إليها في أهمّ مبحث لها ألا وهو تعليم اللّغات، وهذا ما يجعلها تتّصف بالبرجماتيّة. وفي هذا الصّدد تقول الدّكتورة "سامية جبّاري" عن نفعيّة اللّسانيّات التّطبيقيّة بأنّها: "أوّلا ترتبط بالحاجة إلى تعليم اللّغات، وثانيا لأنّها لا تأخذ من الدّراسات النّظريّة إلاّ ما له علاقة بتدريس اللّغة وتوظيفها في الحياة العمليّة".[2]

الفعاليّة: بما أنّ اللّسانيّات التّطبيقيّة تهتمّ بتعليم اللّغات اهتماما كبيرا فإنّها حتما ستبحث عن الطّرق الفعّالة والوسائل النّاجعة لتسهيل تعليم اللّغة وتعلّمها سواء كانت اللّغة الأمّ أم لغة أجنبيّة. وتكمن الفعاليّة في تعلّم اللّغة واستعمالها استعمالا صحيحا ومفيدا بأسلوب متميّز يظهر مدى كفاءة المتكلّم أو مستعمل اللّغة على استيعاب قوانينها وفي كيفيّة توظيفه لها.

دراسة التّداخلات بين اللّغات الأمّ واللّغات الأجنبيّة: وذلك "بدراسة الاحتكاكات اللّغويّة التّي تحدث في محيط غير متجانس لغويّا، ودراسة ذلك في الجزر اللّغويّة أو في الحالات الخاصّة التّي يقع فيها التّعدّد اللّغويّ".[3] ويحدث ذلك بالبحث عن الفرق بين اللّغات المختلفة وخاصّة المتقاربة في النّطق والكتابة. وذلك عن طريق "دراسة نقاط التّشابه والاختلاف

[1] ـ صالح بلعيد: المرجع نفسه، ص12.
[2] ـ سامية جبّاري: اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليميّة اللّغات، جامعة الجزائر01، ص96.
[3] ـ المرجع السّابق: ص12.

بين اللّغات الأمّ واللّغات الأجنبيّة من أجل الوصول إلى طريقة فعّالة في التّدريس"[1]. وكثيرا ما يحدث التّداخل بين اللّغات عند متعلّمي اللّغة، إذ نجدهم يطبّقون قواعد لغتهم الأمّ على اللّغة المراد تعلّمها وهذا ما يعيق استيعاب تلك اللّغة. فما كان على اللّسانيّات التّطبيقيّة سوى رصد الفروقات بين هذه اللّغات وتقديمها لمتعلّمي اللّغة لتفادي التّداخل الحاصل لديهم بين اللّغات.

ويضيف "صالح بلعيد" عنصر "الانتقائيّة" فيقول: "يختار الباحث ما يراه ملائما للتّعليم والتّعلّم".[2] فينتقي بذلك محتوى المادّة التّعليميّة أو اللّغة المراد تدريسها بما يتوافق وأهداف التّدريس، ويراعي في ذلك ملاءمة المحتوى لمستوى وسنّ متعلّم اللّغة.

مصادر اللّسانيّات التّطبيقيّة:

للّسانيّات التّطبيقيّة ركائز يستند إليها، ويستقي منها معارفه ونظريّاته التّي يطبّقها في شتّى الميادين. وتكمن هذه الرّكائز في العلوم التّي استمدّ منها أصوله وهي: اللّسانيّات العامّة، علم اللّغة النّفسيّ، علم اللّغة الاجتماعيّ وعلم النّفس التّربويّ. فكيف إذن يتمّ التّبادل بين اللّسانيّات التّطبيقيّة ومصادرها؟

اللّسانيّات العامّة: كان من نتائج تلاقح اللّسانيّات العامّة مع العلوم اللّغويّة الأخرى، أن تفرّع عنها علم آخر يعرف باللّسانيّات التّطبيقيّة؛ والقاسم المشترك بين هاذين العلمين هو اللّغة. حيث تمدّ اللّسانيّات العامّة اللّسانيّات التّطبيقيّة "بنظريات لسانيّة لها صفة العموم إذ يمكن على أساسها دراسة جميع اللّغات الإنسانيّة ووصفها".[3] لتقوم هي الأخرى بوضع هذه النّظريّات محلّ التّجريب والاستعمال.

وفي هذا الصّدد يقول الدّكتور "أحمد حسانيّ": " يتبدّى الجانب التّطبيقيّ لعلم اللّسانيّات التّطبيقيّة في حالتين:

أ ـ وضع القوانين العلميّة موضع الاختبار والتّجريب.

[1] ـ المرجع السّابق، ص96.
[2] ـ صالح بلعيد: المرجع نفسه، ص12.
[3] ـ محمّد محمّد يونس عليّ: المرجع نفسه، ص38.

ب ـ استعمال تلك القوانين والنّظريّات في ميادين أخرى قصد الإفادة منها".[1]

وكأنّ اللّسانيّات التّطبيقيّة تحكم بدورها على مدى فعاليّة النّتائج المتوصّل إليها في اللّسانيّات العامّة، كما أنّها تلغي لهذه النّظريّات صفة العموم وذلك باستعمالها في مختلف المجالات محاولة بذلك تخصيصها على حسب الميدان الذّي وظّفت فيه.

إنّ اللّسانيات العامّة تدرس اللّغة وتصفها وفق مستويات في:

المستوى الصّوتيّ: وهو ما يمثّل علم الفونولوجيا والذّي يعنى بالأصوات اللّغويّة وإنتاجها في الجهاز النّطقيّ وخصائصها الفيزيائيّة. وينقسم هذا العلم إلى: علم الأصوات العامّ أو ما يعرف بالفونيتيكا، وعلم الأصوات الوظيفيّ أو ما يعرف بالفونولوجيا.

***علم الأصوات العامّ:** ويتركّز الاهتمام فيه على وصف "أصوات الكلام سواء كان هذا متعلّقا بالوحدات الصّوتيّة الصّغرى(السّواكن والحركات) أو الخصائص الصّوتيّة المرافقة لها كالتّنغيم والنّبر والإيقاع".[2]

***علم الأصوات الوظيفيّ:** ويهتمّ هذا العلم بتحديد الفروق الصّوتيّة الهامّة وما ينجم عن هذه الفروق من اختلافات في المعنى، ويشتمل أيضا على وصف لأنماط الأصوات التّي تحتويها المقاطع والكلمات "[3]. معنى هذا أنّ علم الأصوات العامّ يكتفي فقط بوصف الأصوات وخصائصها المميّزة لها دون التّطرّق إلى دور هذه الأصوات في أداء المعنى.

المستوى النّحويّ: ويمثّل هذا المستوى علم النّحو، وهو العلم الذّي "يدرس التّراكيب اللّغويّة أو الجمل والعبارات من حيث قوانين نظم الكلمات وأنواع الجمل، والعلاقات التّركيبيّة بين مكوّنات الجمل ووضع النّظريّات المختلفة حول ذلك".[4] فهذا العلم يدرس الكلمات والجمل من حيث تجاورها مع بعضها البعض ومن حيث العلاقات التّي تربط فيما

---

[1] ـ أحمد حسانيّ: مباحث في اللّسانيّات، ط2، ت ط :1433ه/2013م، منشورات كلّيّة الدّراسات الإسلاميّة والعربيّة، دبي، الإمارات العربيّة المتّحدة، ص100.

[2] ـ محمّد إسحاق العنّاتيّ: مدخل إلى الصّوتيّات، ط1، ت ط:2008م، دار وائل للنّشر، عمان، الأردن، ص18.

[3] ـ المرجع نفسه: ص18.

[4] ـ حلميّ خليل: المرجع نفسه، ص62.

بينها لأداء المعنى على أكمل وجه. فهذا "عبد القاهر الجرجانيّ" يقول عن النّظم أنّ الألفاظ مطروحة في الطّريق يعرفها العامّ والخاصّ، ولكنّ المعنى يكمن في كيفيّة توظيف الألفاظ

وتراصّها جنبا إلى جنب. "فموضوع النّحو يدور حول وصف أنماط الكلمات والعلاقات التّي تربط بينها ضمن حدود الجملة".[1]

المستوى الدّلاليّ: ويبحث هذا المستوى في دلالات الألفاظ والتّراكيب في القواميس وضمن السّياق الذّي أنتجت فيه. ويمثّل هذا المستوى ما يعرف بعلم المعاني وهو العلم الذّي يعنى "بدلالات الالفاظ ومعاني الكلمات، ولا يقتصر البحث في معاني الكلمات على معرفة ما تدلّ عليه الكلمات في القواميس، بل يتعدّى ذلك إلى معرفة نوع العلاقات التّي تربط بين الكلمات كعلاقات التّرادف والتّضادّ، والاستعمالات المجازيّة والمعنى المحكوم بالسّياق وما إلى ذلك".[2] هذا يعني أنّ الكلمة لا تكمن دلالتها في كونها مفردة فقط، ولكن تكمن في المعاني التّي يمكن أن تتّخذها ضمن السّياق اللّغويّ المستعملة فيه سواء كان استعمالها حقيقيّا أم مجازيّا.

المستوى الصّرفيّ: يشمل علم الصّرف؛ وهو العلم الذّي يبحث في بنية الكلمة ووزنها، فشكل الكلمة هو الذّي يحدّد نوعيّتها ومعناها.

إنّ علم الصّرف هو "المجال الذّي يتناول البنية القواعديّة للكلمات ونظم المصرّفات morphèmes لبناء الكلمات والقواعد التّي تحكم هذه المصرّفات".[3] ويبحث هذا العلم في القواعد التّي تحكم بنية الكلمة المفردة، ولا يبحث على مستوى بنية الجملة.

إنّ العلاقة بين هذه المستويات وبين اللّسانيّات التّطبيقيّة هي علاقة تكامليّة، لأنّه كما نعلم أنّ المبحث الأساسيّ في اللّسانيّات التّطبيقيّة هو تعليميّة اللّغات سواء للنّاطقين بها أم للنّاطقين بغيرها. وتعليم اللّغة يكون بتعليم مفرداتها، ولا يتمّ هذا إلاّ بالاستعانة بهذه المستويات: الصّوتيّ ثمّ الصّرفي، النّحويّ فالدّلاليّ.

2) علم اللّغة الاجتماعيّ:

[1] ـ المرجع السّابق: ص19.
[2] ـ المرجع السّابق، ص19.
[3] ـ محمّد محمّد يونس عليّ: المرجع نفسه، ص28.

لكلّ مجتمع لغته الخاصّة؛ والتّي بوساطتها يفهم أفراده بعضهم البعض، فكيف إذن يتمّ التّعامل بين أفراد المجتمعات المختلفة مع بعضهم البعض؟ وما هي علاقة اللّغة بالمجتمع؟

تكمن الإجابة عن السّؤالين ضمن اختصاص يعرف بعلم اللّغة الاجتماعيّ، وهو علم موضوعه "دراسة الواقع اللّغويّ في أشكاله المتنوّعة باعتبارها صادرة عن معان اجتماعيّة وثقافيّة، مألوفة أو غير مألوفة، وذلك من خلال النّهر المتدفّق للتّبادل الاجتماعيّ".[1] ويهتمّ هذا العلم "بالحديث الكلاميّ بين الأفراد داخل المجتمع... إذ لا يوجد مجتمع يتكلّم لغة واحدة أو لهجة واحدة. والإنسان لا يتحوّل من لهجة إلى أخرى أو من لغة إلى أخرى إلاّ لأسباب وعوامل اجتماعيّة".[2] فعلم اللّغة الاجتماعيّ إذن يدرس لغة الفرد في علاقته بالمجتمع، أي يدرس الوظيفة الاجتماعيّة للّغة.

"إنّ علم اللّغة الاجتماعيّ يعالج الواقع اللّغويّ للمجتمع، ووظيفته تكمن في البحث عن الكيفيّات التّي تتفاعل بها اللّغة مع المجتمع. إنّه ينظر في التغيّرات التّي تصيب بنية اللّغة استجابة لوظائفها الاجتماعيّة المختلفة مع بيان هذه الوظائف وتحديدها".[3] فالمجتمعات تتطوّر مع تطوّر الزّمن، واللّغة بدورها تتطوّر بتطوّر المجتمع، وهذا ما يثري البحوث في مجال علم اللّغة الاجتماعيّ ويزيد من أهمّيّة هذا العلم.

يبحث علم اللّغة الاجتماعيّ في مواضيع عدّة، نذكر من بينها: "تأثير التّركيب الاجتماعيّ للأسرة في اكتساب الأطفال للّغة، استعمال اللّغة لدى الأفراد وصلته بالمكانة أو المنزلة الاجتماعيّة، كما يبحث عن دور اللّغة في تعزيز هويّة الجماعة وفي التّواصل اللّغويّ بين الشّعوب أو الجماعات الّتي لها لغات مختلفة، وما يعتري هذا التّواصل من مشكلات،

[1] ـ عبده الرّاجحيّ: اللّغة وعلوم المجتمع، كلّيّة الآداب، جامعة الاسكندريّة، دط، ت ط: 1977م، ص10.

[2] ـ مها محمّد فوزيّ معاذ: الأنثروبولوجيا اللّغويّة، دار المعرفة الجامعيّة، دط، ت ط:2008م، ص123، 124.

[3] ـ كمال بشر: علم اللّغة الاجتماعيّ(مدخل)، د ط، د ت، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، ص47.

بالإضافة إلى أنّه يبحث في الغزو اللّغويّ الذّي يتمثّل في تبنّي أحد الشّعوب للغة ما وترك لغته الأمّ، وصلة ذلك بالظّروف الاجتماعيّة".[1]

إنّ ثراء مادّة بحث علم اللّغة الاجتماعيّ هو ما يعزّز العلاقة بينه وبين علم اللّسانيّات التّطبيقيّة، إذ يفيدها في مجالاتها المختلفة: كتعليم اللّغات، السّياسة اللغويّة، التّرجمة وفي المصطلحيّة، كما يفيدها في مجال الازدواجيّة اللغويّة.

3) علم اللّغة النّفسيّ:

من بين المصادر التّي قامت عليها اللّسانيّات التّطبيقيّة علم اللّغة النّفسيّ، إذ نجده يمدّها بنظريّات الاكتساب اللّغويّ، وهو ما تهتمّ به اللّسانيّات التّطبيقيّة.

إنّ علم اللّغة النّفسيّ هو" نتاج جهود علماء النّفس وعلماء اللّغة في محاولة الوصول إلى نظريّة علميّة حول اكتساب اللّغة والقدرة اللّغويّة عند الإنسان وخاصّة عند الأطفال... ولعلّ من أهمّ انجازات هذا العلم هو دراسة اكتساب الطّفل للّغة من حيث وجود ملكة فطريّة تساعد الطّفل على اكتساب اللّغة، وبذلك أطاحت هذه الملكة بفكرة التّقليد".[2] فهناك من يرى بأنّ اللّغة تكتسب عن طريق الحفظ، الممارسة والتّكرار "كابن خلدون"، وهناك من يرى بأنّها عبارة عن ملكة في الإنسان، يولد مزوّدا بها بالفطرة وتتعزّز بالأداء من خلال توليد عدد لا متناه من الجمل "كتشومسكي".

يهدف علم النّفس اللّغويّ إلى: "معرفة كيفيّة اكتساب الأطفال للأبنيّة اللّغويّة، وإلى كيفيّة استخدامها في عمليّات الكلام، الفهم والتّذكّر؛ كما أنّه يعكس لنا إنجازات الطّفل في حلّ شفرة الأبنيّة اللّغويّة وإنشائها. ويمكن القول إنّ الهدف الرّئيسيّ لهذا العلم هو استخدام التّجريب للكشف عن العمليّات العقليّة المتضمّنة في استخدام اللّغة".[3] وهذا ما جعله يكون مصدرا للّسانيّات التّطبيقيّة.

[1] ـ محمود سليمان ياقوت: منهج البحث اللّغويّ، دط، د ت، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة، مصر، ص162، 163.

[2] ـ حلميّ خليل: المرجع نفسه، ص77.

[3] ـ جلال شمس الدّين: علم اللّغة النّفسيّ (مناهجه ونظريّاته وقضاياه)، ج1، المناهج والنّظريّات، د ط، د ت، توزيع مؤسّسة الثّقافة الجامعيّة، الاسكندريّة، مصر، ص08، 09.

وتكمن العلاقة بين اللّسانيّات التّطبيقيّة وعلم اللّغة النّفسيّ في أنّ هذا الأخير "يبحث في ثلاثة مجالات هي:

- ✓ نشأة الكلام وترقيته.
- ✓ اللّغة من حيث كونها نظام كتابة وقراءة.
- ✓ عيوب الكلام وأمراضه".[1]

وهذه المجالات بدورها تكمن ضمن علم اللّسانيات التّطبيقيّة، ممّا يجعل العلاقة بينه وبين علم اللّغة النّفسيّ علاقة أخذ وعطاء متكاملين.

4) علم النّفس التّربويّ:

تعدّدت العلوم وتنوّعت خلال تطوّر الحياة في شتّى الميادين. ومن بين هذه العلوم نجد علم النّفس العامّ وهو العلم الذّي "يعنى بدراسة أنواع السّلوك الإنسانيّ في جميع مراحل حياة الإنسان المختلفة، ويهتمّ بمحاولة الكشف عن القوانين والمبادئ العامّة التّي تحكم هذا السّلوك وتواجهه، والعمل على تنسيق هذه القوانين والمبادئ والحقائق في نظام معرفيّ متكامل".[2] فهذا العلم إذن يبحث في نشاطات الإنسان الدّاخليّة أي النّشاطات التّي لا يمكن ملاحظتها؛ والخارجيّة التّي تظهر خلال الأعمال والتّصرّفات التّي يقوم بها الإنسان.

يتفرّع عن هذا العلم عدّة علوم أخرى؛ منها ما هو نظريّ ومنها ما هو تطبيقيّ. ومن بين الفروع التّطبيقيّة لهذا العلم نجد علم النّفس التّربويّ. وهو العلم الذّي "يهتمّ بدراسة السّلوك الإنسانيّ في المواقف التّربويّة، وخصوصا في المدرسة".[3] حيث يطبّق النّظريّات النّفسيّة في ميدان التّربية والتّعليم، كما يبحث في الطّرق المناسبة للتّعليم والتّعلّم.

مجالات علم النّفس التّربويّ:

---

[1] ـ حلميّ خليل: اللّغة والطّفل (دراسة في ضوء علم اللّغة النّفسيّ)، د ط، ت ط: 1407ه/ 1986م، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، ص19، 20.

[2] ـ محمود فتحيّ عكاشة: علم النّفس العامّ، د ط، ت ط: 2000م، مطبعة الجمهوريّة، الاسكندريّة، مصر، ص11.

[3] ـ محي الدّين توق وآخرون: أسس علم النّفس التّربويّ، ط2، ت ط: 1422ه/ 2002م، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الأردن، ص15.

إنّ من بين الموضوعات[1] التّي يهتمّ بها علم النّفس التّربويّ ما يلي:

1ـ معرفة خصائص نموّ الطّفل والإفادة منها في وضع البرامج والمناهج الملائمة له.

2ـ التّعرّف على دوافع سلوك الأطفال ووسائل تحسين إقبالهم على الدّروس بشوق ورغبة.

3ـ البحث في مشكلات التّلاميذ النّفسيّة التّي تتعلّق بالاضطرابات المزاجيّة أو الخلقيّة أو حالات التّأخّر الدّراسيّ.

4ـ تحليل الموادّ الدّراسيّة إلى جزئيّاتها لمعرفة القدرات العقليّة التّي يتطلّبها تدريس كلّ مادّة، ومستوى النّضج الجسميّ والعقليّ اللّازم لها.

5ـ تحديد الأسس التّي يقسّم عليها تلاميذ الفرقة الواحدة إلى مجموعات متجانسة، ويراعى في ذلك الفروق الفرديّة بين التّلاميذ والجوانب النّفسيّة والاجتماعيّة لهم.

6ـ كيفيّة انتقاء ضعاف العقول والأغبياء وإعطائهم ما يناسبهم من الخبرات.

7ـ دراسة سيكولوجيّة التّعلّم من حيث قوانينه وأنواعه ونظريّاته والعوامل التّي تساعد على سرعة التّعلّم".[2]

بالإضافة إلى أنّه يبحث في نظريّات التّعلّم والتّي تستهدف "الكشف عن كيفيّة حدوث التّعلّم وصوغ القوانين المهيمنة على عمليّة التّعلّم".[3] وهذا ما يحدّد العلاقة بين علم النّفس التّربويّ وبين اللّسانيّات التّطبيقيّة، إذ نجدها تستفيد من نظريّات التّعلّم في شتّى مجالاتها. وتقسّم هذه النّظريّات إلى صنفين رئيسيّين هما:

- "النّظريّات التّرابطيّة: ترى أنّ عمليّة التّعلّم تتلخّص في عقد أو تقوية الرّوابط بين المثيرات والاستجابات، ويندرج في هذا الصّنف نظريّة التّعلّم الشّرطيّ للعالم

[1] ـ سيّد خير اللّه: علم النّفس

[2] ـ المرجع السّابق، ص25.

[3] ـ مجديّ أحمد محمّد عبد الله: علم النّفس التّربويّ بين النّظريّة والتّطبيق، د ط، ت ط:2015م، المعرفة الجامعيّة، ص63.

الرّوسيّ "بافلوف" واتباعه، ونظريّة المحاولات والأخطاء للعالم الأمريكيّ "ثورنديك".

- نظريّة الجشطالت: ترى أنّ عمليّة التّعلّم عمليّة فهم واستبصار قبل كلّ شيء".[1]

ومن بين المجالات التّي يبحث فيها علم النّفس التّربويّ أيضا موضوع "قياس وتقويم عمليّة التّعلّم. والتّي تعدّ من اهمّ موضوعات علم النّفس التّربويّ لأنّه يتناول قياس مخرجات عمليّة التّعلّم وتقويم مدى نجاحها كما أنّه يضع الخطط الكفيلة بإصلاحها وتوجيهها نحو الأفضل

وتوفير التّغذية الرّاجعة للطّلبة وأولياء أمورهم حول سير عمليّة التعلّم".[2] حيث تعكس هذه العمليّة مدى نجاح عمليّة التّعليم والتّعلّم كما تضبطها.

أهداف علم النّفس التّربويّ:

كلّ علم من العلوم لا يؤسّس إلاّ لأهداف معيّنة يصبو إليها في آخر مطافه. فما هي إذن أهداف علم النّفس التّربويّ؟

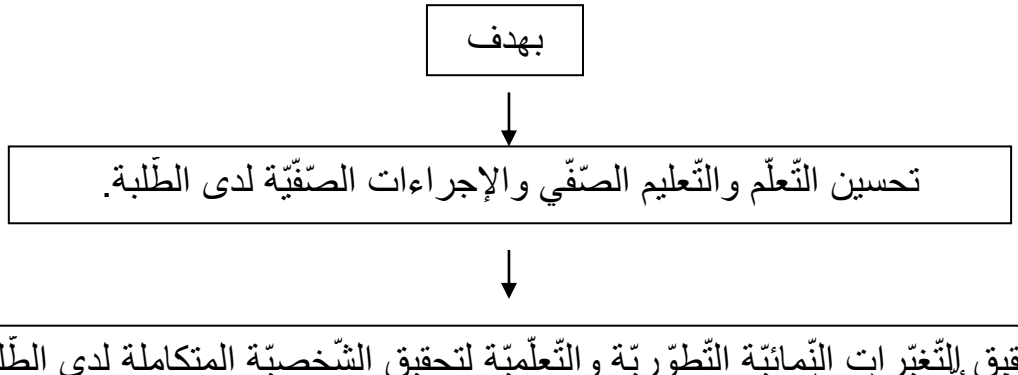
يسعى علم النّفس التّربويّ إلى "تحقيق فعاليّة العمليّة التّعليميّة، لذلك ينصبّ اهتمامه على عنصرين بشكل أساسيّ ممثّلان في المخطّط التّالي":[3]

المتعلّم	المعلّم
خصائصه الشّخصيّة، العوامل المؤثّرة في تطوّره، أسلوب تعلّمه، أسلوب تنظيمه للمعرفة، نظام تعزيزه، تفضيلاته المعرفيّة، أسلوب تعامله مع البدائل، أسلوب اختياراته، إبداعه	خصائصه الشّخصيّة الأكاديميّة، السّلوكيّة، أسلوب تعلّمه، أسلوب تعليمه، برامج تأهيله، ممارساته الصّفّيّة، قناعاته، معتقداته، فلسفة الضّبط، نماذجه، نظريّة التّعلّم والتّدريس التّي يتبنّاها

[1] ـ المرجع نفسه: ص63، 64.

[2] ـ عدنان يوسف العتّوم وآخرون: علم النّفس التّربويّ (النّظريّة والتّطبيق)، ط1، ت ط:1426ه/2005م، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، الأردن، ص25.

[3] ـ محي الدّين توق وآخرون: المرجع نفسه، ص30، 31.



بالإضافة إلى أنه يعمل على تحقيق:

- "الفهم: ويتمثّل في القدرة على فهم وتفسير العلاقات القائمة بين المتغيّرات والظّواهر التّربويّة بطريقة منطقيّة وعلميّة.

- التّنبّؤ: يتعلّق بقدرة المعلّم على الاستفادة من الفهم والتّفسيرات العلميّة في التّنبّؤ بشكل الظّواهر التربويّة في المستقبل من خلال طرح العديد من الأسئلة التّنبّؤيّة المستقبليّة؛ والتّي غالبا ما تبدأ بكلمة (ماذا) أو كلمة (متى).
- الضّبط والتّحكّم: ويتعلّق بمحاولة المعلّم التّحكّم في عامل أو ظاهرة ما لمعرفة أثرها على عامل أو ظاهرة أخرى".[1]

المبحث الثّاني: مجالات اللّسانيّات التّطبيقيّة.

بعد التطرّق إلى مصادر اللّسانيّات التّطبيقيّة يتبادر إلى أذهاننا تساؤل عن استغلال اللّسانيات التّطبيقيّة لعلاقتها بهذه المصادر في مختلف الميادين. فما هي المجالات التّي يشتغل عليها هذا العلم؟

لقد تنوّعت حقول اللّسانيّات التّطبيقيّة لتشمل ما يلي:

أمراض الكلام: وتتمثّل هذه الأمراض في صعوبة النّطق أو تعسّر إيصال الأفكار والتّعبير عنها للغير. حيث يعرف المرض الكلاميّ بأنّه " إخفاق في عمليّة الكلام لعجز المتكلّم عن إيصال الفكرة إلى السّامع بشكل سويّ".[2] وتظهر هذه الأمراض لدى الأطفال خلال نموّهم اللّغويّ وتختفي مع اكتمال النّموّ. ولكنّها قد لا تختفي مشكّلة بذلك مرضا يجب التّدخّل لعلاجه. إذ يتمثّل هذا المرض في كونه عبارة عن مجموعة من "العوائق

[1] ـ عدنان يوسف العتّوم وآخرون: المرجع نفسه، ص 26.

[2] ـ باسم مفضيّ المعايطة: عيوب النّطق وأمراض الكلام، ط1، ت ط:2011م، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ص39. ينظر(عبد القادر، صالح سليم: الدّلالة الصّوتيّة، 83.)

الّتي تعترض سبيل العمليّة التّلفّظيّة عند الطّفل في فترة معيّنة من عمره خلال اكتسابه للنّظام اللّسانيّ".[1]

وقد يكون متمثّلا في "صعوبة إصدار الأصوات اللاّزمة للكلام بالطّريقة الصّحيحة".[2] وتعود هذه الأمراض لأسباب وعوامل قد تكون عضويّة وقد تكون وظيفيّة؛ وذلك لكونها "أخطاء كلاميّة تنتج عن أخطاء في حركة الفكّ والشّفاه واللّسان أو عدم تسلسلها بشكل

مناسب"،[3] ومن هذه الأسباب ما هو خلقيّ كخلل في الجهاز النّطقيّ أو في الجهاز العصبيّ...الخ ومنها ما هو نفسيّ كالخوف، القلق، الخجل، التّعرّض للصّدمات...الخ، وما هو اجتماعيّ كالمشاكل الأسريّة وسوء الرّعاية الصّحّيّة والاجتماعيّة؛ بالإضافة إلى أنّه قد يكون المرض الكلاميّ وراثيّا. وتنقسم أمراض الكلام إلى:

*الحبسة: أو ما يعرف بالأفازيا "وهي كلمة يونانيّة الأصل تعني فقدان القدرة اللّغويّة أو الحبسة النّطقيّة".[4] ويعرّفها الدّكتور "صالح بلعيد" بأنّها "مجموعة من الاضطرابات المرضيّة الّتي تخلّ بالتّواصل اللّغويّ دون عجز عقليّ خطير، ويمكن أن تصيب مقدرتي التّعبير والاستقبال للأدلّة اللّغويّة المنطوقة أو المكتوبة معا. كما يمكن أن تصيب إحدى المقدرتين فقط. ويرجع سبب هذه الاضطرابات إلى إصابات موضعيّة في النّصف الأيسر من الدّماغ عند مستعملي اليد اليمنى وفي غالب الأحيان أيضا عند مستعملي اليد اليسرى مع تميّزهم ببعض الخصوصيّات".[5] حيث يجد المصاب بالأفازيا صعوبة في فهم ما يسمعه أو يقرؤه، كما يجد صعوبة في التّعبير أو إيجاد أسماء الأشياء.

إنّ للحبسة أنواعا منها: الحسّية، الحركيّة، اللّفظيّة، الاسميّ، الكلّيّة والحبسة النّسيانيّة. ولنا فيما يلي مخطّط يعرض أهمّ الأشكال المميّزة لكلام المصابين بالحبسة:

---

[1] ـ أحمد حسانيّ: دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، ط2، ت ط:2009م، ديوان المطبوعات الجامعيّة ، السّاحة المركزيّة، بن عكنون، الجزائر، ص122.

[2] ـ لطقيّ بوقربة: محاضرات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، جامعة بشّار، معهد الأدب العربيّ والعلوم الإنسانيّة، ص51.

[3] ـ نادر أحمد جرادات: الأصوات اللّغويّة عند ابن سينا (عيوب النّطق وعلاجه)، الأكاديميّون للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ص155.

[4] ـ المرجع السّابق: ص51.

[5] ـ صالح بلعيد: المرجع نفسه، ص177.

أشكال الحبسة:[1]

اضطرابات على مستوى التّقطيع الأوّل

1- الأنارثريا(حبسة التّعبير): تتجلّى في صعوبة القيام بالحركات المتزامنة الضّروريّة لإنجاز الفونيمات.

2- البارافازيا الفونيميّة: يكون فيها تشكيل الفونيمات سليما، ولكنّها تتعرّض للإبدال فيما بينها، ممّا يصعب إعادة تشكيل الدّالّ المحوّر.

اضطرابات على مستوى التّقطيع الثّاني

1- بارافازيا المونيمات إبدال مونيمات بأخرى من صنفها أو فصيلتها، ممّا يجعل الجمل النّاتجة صعبة الفهم.

2- اللّانحويّة: ظهور اختلالات على المستوى التّركيبيّ، ويصاحبها صعوبة التّصريف مع مختلف الأزمنة.

3- الصّيغ الجامدة: اختزال اللّغة إلى صيغ متكرّرة مجرّدة من المعلومات.

4- زلاّت اللّسان: إذ يتعثّر اللّسان بأن يسلك مسلكا مغايرا لما يسلكه في أحواله الطّبيعيّة ويحصل أثناءه: القلب، الإبدال، الخلط في الحروف أو الكلمات.

[1] - ينظر صالح بلعيد: المرجع نفسه، ص179.

* اللّجلجة: وتعرف بالرّتّة أو التّلعثم؛ وهو "اضطراب في الطّلاقة والإيقاع والسّرعة الكلاميّة؛ ويعود التّلعثم إلى وقفات إجباريّة أثناء الكلام"،[1] حيث يتمثل هذا الاضطراب في ثقل الكلام إذ يردّد المريض باللّجلجة الحرف الواحد عدّة مرّات دون أن يتجاوزه إلى الحرف الثّاني، ويكون هذا بشكل لا إرادي. إنّ اللّجلجة نوعان هما:

- "النّوع الذّي يكون مؤقّتا، ويظهر أثناء نموّ الطّفل وخاصّة في تكوين الجمل بين السّنة الثّانية والسّنة الثّالثة.

- اللّجلجة المستمرّة أو ما تسمّى بالمزمنة، وهذه تبدأ في بداية محاولة الأطفال للكلام".[2] وعادة ما يصحب التّلعثم تغيّرات في وجه المصاب به تدلّ تارة على الخجل وتارة على الجهد المبذول من طرفه.

*التّأتأة: وينظر إليها على أنّها "مشكلة تواصليّة متعدّدة الأبعاد ومعقّدة، فهي مشكلة يمكن ملاحظتها بسهولة وسماعها. كما أنّ الشّخص الذّي يعاني من التّأتأة يعاني من مشاعر القلق والخجل والارتباك وسوء التّكيّف النّفسيّ، وهناك أيضا مشاعر مرتبطة بالتّأتأة لدى من يسمعها سواء كانوا أفراد الأسرة أو الأشخاص المستمعين للشّخص المتأتئ".[3]

والتّأتأة هي ذلك النّوع من أمراض الكلام الذّي يحدث فيه "إبدال حرف بآخر، ففي الحالات البسيطة ينطق الطّفل الذّال بدلا من السّين، والواو أو الياء أو اللّام بدلا من الرّاء، ويكون ذلك نتيجة لتطبّع الطّفل بالوسط الذّي يعيش فيه، وقد ينشأ نتيجة تشوّهات في الفم أو الفكّ أو الأسنان تحول دون نطق الحروف على وجهها الصّحيح".[4] بالإضافة إلى كونها تتمثّل في تكرار المصاب بالتّأتأة لحرف التّاء بشكل كبير. ويطلق على مرض التّأتأة بالتّمتمة.

[1] إبراهيم عبد الله فرج: اضطرابات الكلام واللّغة (التّشخيص والعلاج)، ط1، ت ط:1426ه/ 2005م، دار الفكر ناشرون وموّزعون، عمان، الأردن، ص223.
[2] نادر أحمد جرادات: المرجع نفسه، ص157.
[3] المرجع السّابق، ص223.
[4] المرجع السّابق: ص166.

*العقلة: " ويقصد بها التواء اللّسان عند الكلام".[1] ممّا يوجد صعوبة في التّكلّم والنّطق بالعبارات والجمل، حيث "تنحبس الأداءات اللّغويّة في مخارجها، ويتعذّر على اللّسان نطقها، وهذا عائد لأسباب عضويّة أو وظيفيّة، فقد يكون الخلل العضويّ في أحد أعضاء الجهاز النّطقيّ سببا في حدوث العقلة. ويمكن إرجاع هذه الحالة المرضيّة إلى اضطراب في الجهاز العصبيّ المركزيّ نتيجة عوامل بيئيّة أو وراثيّة".[2]

*الخنخنة: وتعني "كلام الرّجل من أنفه، وقيل: أن لا يبيّن الرّجل كلامه فيخنخن في خياشيمه".[3] ويدرك هذا العيب بسهولة من قبل المستمعين على خلاف الأمراض الكلاميّة الأخرى، إذ يظهر جليّا خلال عمليّة الكلام.

*الحذف: هو "قطع في الكلام واختزال الكثير من المقاطع الصّوتيّة في الكلمات،حيث يختزل المصاب حرفا من حروف الكلمة، كما في قولهم: تاب بدلا من كتاب.

*اللّفف: وهو دمج الحروف دون إظهار مخرج الحرف بشكل كامل، فيكون النّطق متداخلا غير بائن.

*الحصر: ومعناه "العيّ في المنطق وأن يمتنع عن القراءة فلا يقدر عليه.

*اللّيغ: عدم الإبانة والإفصاح في الكلام، فلا يكون الكلام واضحا مفهوما فيبدو متداخلا وغير مفهوم".[4]

*الإضافة: وهي على عكس الحذف إذ "يضيف الفرد حرفا جديدا إلى الكلمة المنطوقة؛ وتعتبر هذه الظّاهرة أمرا طبيعيّا ومقبولا حتّى سنّ دخول المدرسة؛ ولكنّها لا تعتبر كذلك فيما بعد ذلك العمر".[5] ومن بين أمراض الكلام أيضا، نجد مرض السّرعة المفرطة في الكلام، وهو مرض يجمع بين إضافة الكلمات وحذفها، إذ نجده عبارة عن "سرعة

[1] باسم مفضي المعايطة: المرجع نفسه، ص52، ينظر(الثّعالبيّ: فقه اللّغة، ص 106.)
[2] المرجع نفسه: ص52.
[3] ـ المرجع نفسه: ص60، ينظر (الثّعالبيّ: فقه اللّغة، ص72).
[4] ـ المرجع نفسه: ص69،67،61.
[5] ـ سميحان الرّشيديّ: التّخاطب واضطرابات النّطق والكلام، نظام التّعليم المطوّر للانتساب، إعداد هتآن، جامعة الملك فيصل، محاضرة2، ص05.

في الكلام تؤدّي إلى عدم وضوحه؛ وتمتاز بإضافة وحذف الكلمات".[1] والسّرعة في الكلام أمر عاديّ؛ ولكن إذا زادت عن حدّها، أصبحت عيبا كلاميّا يجب التّدخّل لعلاجه.

قياس وتشخيص أمراض الكلام:

يقال أنّه لكلّ داء دواء، كما هو الحال بالنّسبة لأمراض الكلام؛ فإنه يتمّ علاج المصابين بها، وذلك وفق مستويات هي:

"1) الكشف المبدئيّ: ويكون في البيت من طرف أولياء الأمور عن طريق مقارنة أبنائهم مع أقرانهم من حيث التّطوّر اللّغويّ.

2) مستوى البحث الاجتماعي: ويتعلّق بكلّ الظّروف التّي مرّت على الطّفل من حيث الولادة والأمراض التّي تعرّض لها ومظاهر النّموّ المختلفة للطّفل.

3) الفحص الطّبّيّ: ويقوم به أطبّاء متخصّصون ومنهم: اختصاصيّ الأنف، الأذن والحنجرة، أخصّائيّ الأعصاب، الطبيب المختصّ بالصّدريّة بالإضافة إلى طبيب الأطفال.

4) التّقييم النّفسيّ والتّربويّ وتقييم الكلام لتحديد نوع الاضطراب ودرجته".[2] نلاحظ من خلال ما تمّ ذكره، أنّه لعلاج أمراض الكلام لا بدّ من مراعاة سلوك الطّفل اللّغويّ من حيث التّطوّر، حالة الطّفل النّفسيّة والتّربويّة؛ بالإضافة إلى التّنشئة الاجتماعيّة له، كما يتوجّب الفحص الطّبّيّ للطّفل من طرف عدّة اختصاصيّين.

2) التّخطيط اللّغويّ:

نظرا للدّور الذّي تلعبه اللّغة في التّواصل وفي تطوّر المجتمعات، ظهر الاهتمام بالتّخطيط اللّغويّ. فماذا نعني بالتّخطيط اللّغويّ؟ وما هي أهمّ أهدافه.

يعرف التّخطيط اللّغويّ بأنّه "تغيّر متعمّد في بنية اللّغة وأصواتها أو في وظائفها أو في وظائفها أو في كليهما، وذلك كما تقترح منظّمات تمّ إنشاؤها لهذا الغرض. وبالتّالي فالتّخطيط اللّغويّ يتمحور حول إيجاد حلول للمشكلات اللّغويّة، ويتّصف بصياغة وتقييم

[1] ـ إبراهيم عبد الله فرج: المرجع نفسه، ص223.

[2] ـ سعيد كمال عبد الحميد الغزاليّ: اضطرابات النّطق والكلام (التّشخيص والعلاج)، ط2، ت ط:1435ه/2014م، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، الأردن، ص201.

البدائل لحلّ مشكلات اللّغة وتوفير أفضل الخيارات المحتملة وأكثرها فعاليّة".[1] وهو من عمل المجامع اللّغويّة، كونه يتمثّل في "كافّة أنشطة اللّغة التّي تؤدّيها المجامع اللّغويّة واللّجان المختصّة بتطوير اللّغة، وهي كافّة أشكال الأنشطة التّي تعترف عموما بتنمية اللّغة، وكافّة المقترحات المتعلّقة بإصلاح اللّغة".[2] وأوّل من استعمل هذا المصطلح هو العالم "فنراخ Weinreich" "كعنوان لندوة عقدت في جامعة كولومبيا عام 1957م. والحقيقة أنّ أوّل من كتب بطريقة علميّة هي هذا العلم وألّف فيه هو العالم "هاوجن" في مقالته الموسومة "بتخطيط اللّغة المعياريّة في النّرويج الحديث".[3] إذ نجده يعرّفه بقوله "أفهم بكلمة التّخطيط النّشاط الذّي يقوم بتحضير إملاء وقواعد ومعاجم نموذجيّة لتوجيه

الكتّاب والمتكلّمين في مجتمع لغويّ غير متماسك. وفي هذا التّطبيق العمليّ للمعرفة الألسنيّة، يتعدّى عملنا إطار الألسنيّة الوصفيّة ليشمل مجالا يجب فيه ممارسة الأحكام في شكل اختيارات بين الأشكال اللّغويّة المتوافرة. فالتّخطيط يستتبع محاولة توجيه تطوّر اللّغة في الاتّجاه الذّي يرغب فيه المخطّطون. وهذا لا يعني التّكهّن بالمستقبل على ضوء أسس المعرفة المتوافرة بالنّسبة إلى الماضي، إنّما يعني المسعى الواعي للتّأثير عليه".[4] نخلص من هذا التّعريف إلى أنّ التّخطيط اللّغويّ هو تخطيط لمستقبل اللّغة وارتباطها بالمجتمع.

هادفا بذلك إلى تحقيق ما يلي:

- ✓ "التّنقية اللّغويّة (الدّاخليّة والخارجيّة).
- ✓ المحافظة على اللّغة وعدم اندثارها بالسّهر على انتشارها.

---

[1] ـ روبرت. ل. كوبر: التّخطيط اللّغويّ والتّغيّر الاجتماعيّ، تر: خليفة أبو بكر الأسود، د ط، ت ط: 2006م، مجلس الثّقافة العامّ، ص69، ينظر (Rubin and Jernurdd 1971 b: XVI)

[2] ـ المرجع نفسه، ص68. ينظر(.Haugen:1969:701)

[3] ـ معافي خيرة: اللّغة العربيّة وسؤال التّخطيط اللّغويّ في الجزائر: مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر، إشراف: لطرش عبد الله2015م/2016م، جامعة تلمسان، كلّيّة الآداب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربيّ، ص03.

[4] ـ ميشال زكريّا: قضايا ألسنيّة تطبيقيّة (دراسات لغويّة اجتماعيّة نفسيّة مع مقاربة تراثيّة)، ط1، ت ط: يناير1993م، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان،10م، ينظر E.Haugen: Language planing in Modern Norway, In J. A.Fichman, Redings in the sociology of) language).

- ✓ تحديث المعاجم وتوحيد المصطلحات.
- ✓ الإصلاح والصّيانة اللّغويّين.
- ✓ تعزيز الوظيفة الاتّصاليّة للّغة.
- ✓ تيسير اللّغة لبعض ذوي الاحتياجات الخاصّة".[1] فالتّخطيط اللّغويّ إذن مجال ضروريّ من مجالات اللّسانيّات التّطبيقيّة.

3) علم المصطلح:

تقدّمت الحضارات الإنسانيّة، وظهر مع تقدّمها تطوّر في المعارف البشريّة؛ إذ شملت مختلف الجوانب الاقتصاديّة والتّكنولوجيّة...الخ، ممّا استوجب تحديد مصطلحات خاصّة

بكلّ جانب من هذه الجوانب تعكس قوانينه ومفاهيمه. فماذا نعني بالمصطلح ؟ وكيف تتمّ صناعته؟

ورد مدلول المصطلح لغة بأنّه: "مصدر ميميّ للفعل اصطلح مبنيّ على وزن المضارع المجهول يصطلح بإبدال حرف المضارعة ميما مضمومة، ورد فعله الماضيّ اصطلح على صيغة الفعل المطاوع افتعل، بمعنى أنّ أصله هو اصتلح. ومعلوم أنّ العربيّة في حال وقوع تاء افتعل بعد صاد أو ضاد أو طاء، تجنح إلى قلب مثل تلك الحروف طاء".[2]

أمّا اصطلاحا، فقد تمّ تداوله على أساس أنّه: "اتّفاق طائفة مخصوصة على أمر مخصوص".[3] باعتباره "أداة البحث والتّفاهم بين العلماء، وذلك على أساس قاعدة أن ليس هناك علم بدون قوالب لفظيّة تؤدّيه. وحركة العلم تتطلّب توفير وانتقاء المصطلحات له".[4]

---

[1] ـ عبد الله البريديّ: التّخطيط اللّغويّ (تعريف نظريّ ونموذج تطبيقيّ)، ورقة بحثيّة ألقيت في الملتقى التّنسيقيّ للجامعات والمؤسّسات المعنيّة باللّغة العربيّة، الرّياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدّوليّ (خدمة اللّغة العربيّة)، 07 ـ 09 مايو2013م.

[2] ـ يوسف أوغليسيّ: إشكاليّة المصطلح في الخطاب النّقديّ العربيّ الجديد، الدّار العربيّة للعلوم، ناشرون ش م ل، منشورات الاختلاف، ط1، ت ط:1429ه/ 2008م، ص21.

[3] ـ لعبيدي بو عبد الله: مفاهيم أساسيّة في علم المصطلح، د ط، ت ط:2012م، مخبر الدّراسات اللّسانيّة النّظريّة والتّطبيقيّة والعامّة، البليدة، ص11.

[4] ـ سالم العيسى، التّرجمة في خدمة الثّقافة الجماهيريّة: تاريخها، تطوّرها، ص232.

نستنتج من هذا التّعريف أنّ المصطلح هو الذّي يسهّل عمليّتي الفهم والتّواصل بين مجموعة الأشخاص في مجال علميّ محدّد. وكلّما كان المصطلح دقيقا، كانت المفاهيم أوضح. وتحديد المصطلح يدرس ضمن علم يعرف بعلم المصطلحات؛ والذّي يعرف بأنّه "بحث علميّ وتقنيّ يهتمّ بدراسة المصطلحات العلميّة والتّقنيّة دراسة دقيقة وعميقة من جهة المفاهيم وتسميتها وتقييمها".[1] فعلم المصطلح إذن يوحّد المصطلحات لمختلف المفاهيم لتيسير تبادل المعلومات والمعارف.

صناعة المصطلح: "تضمّ صناعة المصطلح مختلف أعمال اكتساب المصطلحات وجمعها وتنظيمها. ويعكف علم المصطلح على المسائل الأساسيّة التّي تثيرها دراسة المصطلحات. ويقترح إطارا تصوّريّا لفهمها".[2] وتتمّ صناعة المصطلح وفق آليّات هي:

الاشتقاق: وهو صياغة لفظة من لفظة أخرى، شرط أن تتّفق معها في اللّفظ والمعنى. وهو نوعان:

أ- الاشتقاق الأصغر: وسمّاه "ابن جنّيّ" بالاشتقاق الصّغير بقوله: "الاشتقاق عندي على ضربين: كبير وصغير، فالصّغير ما في أيدي النّاس وكتبهم؛ كأن تأخذ أصلا من الأصول فتقرأه فتجمع بين معانيه وإن اختلفت صيغة ومبانيه. وذلك كترتيب (س ل م)؛ فإنّك تأخذ منه معنى السّلامة في تصرّفه نحو: سلم، يسلم، سالم، سلمان، السّلامة، والسّليم: اللّديغ أطلق عليه تفاؤلا بالسّلامة".[3] وفي هذا النّوع من الاشتقاق، تكون جميع المشتقّات متّفقة في ترتيب حروفها الأصليّة.

ب - الاشتقاق الأكبر: وعنه يقول "ابن جنّيّ": " أمّا الاشتقاق الأكبر فهو أن تأخذ أصلا من الأصول الثّلاثيّة فتعقد عليه وعلى تقاليبه السّتّة معنى واحدا؛ تجتمع التّراكيب السّتّة وما يتصرّف من كلّ واحد منها عليه. وإن تباعد شيء من ذلك عنه، ردّ بلطف الصّنعة

[1] - عمار ساسي: المصطلح في اللّسان العربيّ من آليّة الفهم إلى أداة الصّناعة، ط1، ت ط:2009م، دار جدار للكتاب العالميّ، عمان، الأردن، ص94.

[2] - ماري كلود لوم: علم المصطلح (مبادئ وتقنيّات)، تر: ريما بركة، ط1، ت ط: يونيو2012م، المنظّمة العربيّة للتّرجمة، بيروت، لبنان، ص33.

[3] - مصطفى طاهر الحيادرة: من قضايا المصطلح اللّغويّ العربيّ (نظرة في مشكلات تعريب المصطلح اللّغويّ المعاصر)، د ط، ت ط: 1424ه/2003م، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، الأردن، ص161،162. ينظر (المزهر، ج1، السّيوطيّ، ص346).

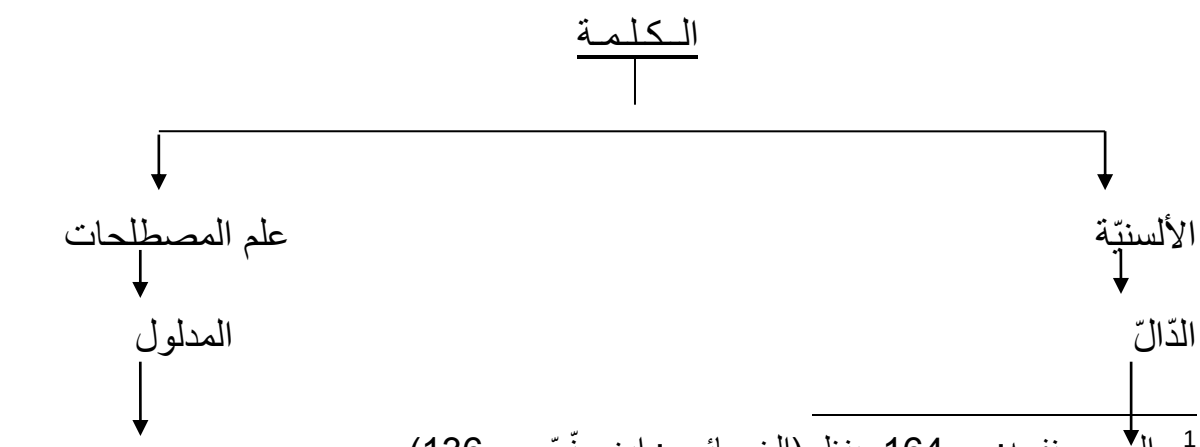
والتّأويل إليه. كما يفعل الاشتقاقيّون ذلك في التّركيب الواحد".[1] وفي هذا النّوع من الاشتقاق تتناسب المشتقّات لفظا ومعنى، بينما تختلف في ترتيب الحروف الأصليّة.

2) النّحت: "ويسمّيه النّحويّون بالاشتقاق الكبّار: وهو انتزاع كلمة من كلمتين أو أكثر على أن يكون ثمّة تناسب في اللّفظ والمعنى بين المنحوت والمنحوت منه".[2] ومن أمثلة النّحت قولنا: بسملة من بسم الله الرّحمن الرّحيم، وحوقلة من لا حول ولا قوّة إلاّ بالله العليّ العظيم...الخ.

3) التّعريب: ويتمثّل في عمليّة نقل الألفاظ كما هي من اللّغة الأجنبيّة إلى اللّغة العربيّة دون تغيير، كما هو الحال في كلمة: أوكسيجين، تلفون...الخ.

علاقة علم المصطلح باللّسانيّات:

يرتبط علم المصطلح باللّسانيّات من حيث كونه "فرع من فروع علم اللّسان؛ لكن نظريّته هي على عكس النّظريّة الألسنيّة. إذ أنّ هذه الأخيرة تهتمّ بدراسة الكلمة اللّغويّة ابتداء من الدّالّ نحو المدلول. أمّا علم المصطلحات فيهتمّ بدراسة مصطلح علميّ تقنيّ ما من المدلول إلى الدّالّ".[3] فعلم المصطلح إذن يعمل في عكس اتّجاه اللّسانيّات، إذ تجده ينطلق من المفهوم إلى المصطلح كونه يهدف إلى إيجاد تسمية للمفهوم. وهذا ما يوضّحه المخطّط التّالي:



[1] ـ المرجع نفسه: ص164. ينظر(الخصائص: ابن جنّيّ، ص136).
[2] ـ المرجع نفسه: ص166. ينظر (وجيه السّمّان: جوانب الدّقّة والغموض في المصطلح، ص83).
[3] ـ عمار ساسي: المرجع نفسه،، ص95.

مدلول الدّال

مخطّط يوضّح علاقة علم المصطلح باللّسانيّات[1]

وترتبط اللّسانيّات بعلم المصطلح أيضا من حيث كون "المصطلح اللّسانيّ يدور مع عجلة التّاريخ ولا يثبت على حال واحدة... فالبيئة والعوامل الاجتماعيّة تجعل اللّغة غير ثابتة بل متغيّرة حسب الزّمان والمكان، لهذا نرى المصطلح يتجدّد باستمرار".[2]

المعجميّة وصناعة المعاجم:

يعرف علم المعجم بأنّه العلم الذّي "يقوم بدراسة المفردات باعتبارها وحدات معجميّة لها كيانات معقّدة مجرّدة، لأنّه لكلّ من هذه الوحدات وجها دلاليّا يكوّنه تأليفه الصّوتيّ وبنيته

الصّرفيّة، ومكوّنا مدلوليّا تكوّنه دلالته المعجميّة أو المفهوميّة".[3] وهناك فرق بين علم المعجم والصّناعة المعجميّة، ويكمن هذا الفرق في كون "المصطلح الأوّل يشير إلى دراسة المفردات ومعانيها في لغة واحدة أو في عدد من اللّغات، ويهتمّ علم المعجم من حيث الأساس باشتقاق الألفاظ وأبنيتها ودلالاتها المعنويّة والإعرابيّة والتّعابير الاصطلاحيّة والمترادفات وتعدّد المعاني".[4] ويرتبط هذا العلم بعلم المصطلح، إذ نجد هذا الأخير ينتمي إلى علم المعجم.

أمّا الصّناعة المعجميّة "فتشمل على خطوات أساسيّة خمس هي: جمع المعلومات والحقائق، اختيار المداخل وترتيبها طبقا لنظام معيّن، كتابة الموادّ ثمّ نشر النّتاج النّهائيّ، وهذا النّتاج هو المعجم أو القاموس".[5]

---

[1] ـ المرجع السّابق: ص95.

[2] ـ عبد القادر حاج عليّ: المصطلحات الصّوتيّة في ضوء الدّرس الصّوتيّ الحديث (دراسة وصفيّة تحليليّة)، ط1، ت ط:2016م، منشورات مخبر الدّراسات اللّغويّة والأدبيّة في الجزائر، جامعة مستغانم، الجزائر، ص12.

[3] ـ سنانيّ سنانيّ: في المعجميّة والمصطلحيّة، ط1، ت ط: 2012م، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، الأردن، ص26.

[4] ـ عليّ القاسميّ: علم اللّغة وصناعة المعاجم، ط3، ت ط:1425ه/2004م، مكتبة لبنان، ناشرون، ص03.

[5] ـ المرجع نفسه، ص03.

التّرجمة والتّرجمة الآليّة:

Traduire la vie!
Dans quelle langue?
La vie, une traduction!
A partir de quel original?
Traduire, une forme de survie!
L'homme, animal doué de parole,
Un traducteur- né?

هذه التّوطئة تشير إلى أنّ التّرجمة حاضرة في كلّ الميادين الحياتيّة؛ ونحن نمارسها في كلّ تفاصيل واقعنا اليوميّ وبكلّ أنواعها... وهذا تبعا للمواقف التّي توجد فيها أو للشّروط التّي نعيشها، وهذ بكلّ بساطة لأنّ التّرجمة قريبة للفهم".[1]

تعرف التّرجمة بأنّها عمليّة نقل المفاهيم من اللّغة الأمّ إلى اللّغة الهدف، وتعني: "استبدال تمثيل نصّ مكافئ في لغة ثانية".[2] وتقتضي هذه العمليّة أن يكون المترجم ملمّا باللّغتين: الأصل والهدف. وهذا راجع إلى أنّ التّرجمة هي "التّعبير بشكل دقيق بوسائل لغة ما، عمّا هو معبّر عنه في لغة أخرى، تتطلّب الدّقّة المحافظة على وحدة الشّكل والمضمون".[3] ومعنى هذا أنّ "الفكرة لا تعود إلى المترجم بل إلى منشئ النّصّ، وبهذا يمكن القول بأنّ الكلام في التّرجمة يعود بنفس الوقت إلى المؤلّف وإلى المترجم في آن واحد".[4] وتمرّ التّرجمة بمراحل ثلاثة أوّلها الإدراك والذّي يكون إمّا بصريّا في حالة المترجم التّحريريّ أو سمعيّا في حالة المترجم الفوريّ، وثانيها التّفكيك بهدف الوصول إلى المرحلة الثّالثة

[1] ـ حسين خمريّ: جوهر التّرجمة، د ط، د ت، دار الغرب للنّشر والتّوزيع، وهران، ص37. ينظر ch. (Durieux: Apprendre à) traduire,p15.

[2] ـ روجرت. ت. بيل: التّرجمة وعمليّاتها (النّظريّة والتّطبيق)، تر: محي الدّين حميديّ، ط1، ت ط: 1422ه/2001م، مكتبة العبيكان، الرّياض، ص43. ينظر (Hartmann and stork, 1972, 713.)

[3] ـ أسعد مظفّر الدّين حكيم: علم التّرجمة النّظريّ، ط1، ت ط: 1979، دار طلاس للدّراسات والتّرجمة والنّشر، دمشق، ص45.

[4] ـ سالم العيسى: المرجع نفسه، ص07.

والتّي تتمثّل في الفهم الذّي يتطلّب تجميع عناصر النّصّ بعد تفكيكه وإعادة بنائه لفهم المضمون.

التّرجمة الآليّة: وهي التّرجمة التّي تتمّ بمساعدة الآلة أو الحاسب؛ ويعرّفها "صالح بلعيد" بأنّها "التّرجمة الحرفيّة تقريبا التّي تقوم بها الآلة بناء على الرّصيد المخزّن فيها من خصائص الصّرف وقواعد اللّغة".[1] وتبدأ هذه التّرجمة "باستقبال النّصّ ثمّ تحوّل ما يتمّ تسجيله آليّا إلى اللّغة الرّياضيّة المستعملة في المعادلات، وتناظر المعادلات الرّياضيّة النّاتجة في كلّ جانب من جوانب بنية اللّغة التّي تصاغ التّرجمة منها".[2]

اللّسانيّات الحاسوبيّة: وهي "نظام بينيّ، بين اللّسانيّات وعلم الحاسب المعنيّ بحوسبة الملكة اللّغويّة، وهي تنسب إلى علوم المعرفة، وقد أدّت علاقة اللّسانيّات بالحاسوب

إلى ظهور اللّسانيّات الحاسوبيّة. وغاية هذا الفرع أن يجعل الحاسوب يستقبل اللّغة وينتجها؛ وتنفيذ هذا العمل يحتاج إلى معرفة لسانيّة عميقة بالنّظم اللّغويّة"[3]. والغاية من حوسبة اللّغة

هي "تقديم توصيف شامل ودقيق للنّظام اللّغويّ للحاسوب، تمكّنه من مضاهاة الإنسان في كفايته وأدائه، فيصبح قادرا على تركيب اللّغة وتحليلها, ويمثّل الرّسم الكتابيّ بالإملاء الصّحيح، ويعرف قواعد النّظام الكتابيّ ما ظهر منها وما بطن، فيكشف الأخطاء الإملائيّة ويبني الصّيغ الصّرفيّة، ويعرّفها في سياق الكلام، وينشئ الجمل الصّحيحة ويعرف كما يعرف الإنسان".[4]

التّواصل اللّغويّ وغير اللّغويّ:

[1] ـ صالح بلعيد: المرجع نفسه، ص14.
[2] ـ ميلكا إيفيتش: اتّجاهات البحث اللّسانيّ، تر: سعد عبد العزيز، ط2، ت ط:2000م، المجلس الأعلى للثّقافة، ص440.
[3] ـ وليد العنّاتيّ: العربيّة في اللّسانيّات التّطبيقيّة، ط1، ت ط:1433ه/ 2013م، دار كنوز المعرفة العلميّة، الأردن، عمان، ص23.
[4] ـ وليد إبراهيم الحاج: اللّغة العربيّة ووسائل الاتّصال الحديثة، ط1، ت ط:1433ه/2012م، دار البداية، عمان، الأردن، ص35.

يعرف التّواصل بأنّه "العمليّة الّتي يتفاعل بمقتضاها متلقّي ومرسل الرّسالة في مضامين اجتماعيّة معنيّة وفي هذا التّفاعل يتمّ نقل الأفكار والمعلومات بين الأفراد في قضيّة معيّنة أو معنى مجرّد أو واقع معيّن، فالتّواصل يقوم على مشاركة المعلومات والآراء والصّور الذّهنيّة".[1] ويكون لغويّا وغير لغويّ.

يقصد بالتّواصل اللّغويّ عمليّة "نقل المعاني بين المرسل والمستقبل باستعمال اللّغة، فعندما يتّصل الإنسان بغيره تواصلا لغويّا بغية التّعبير عن الذّات ونقل المشاعر والأحاسيس إمّا أن يكون متحدّثا وإمّا أن يكون مستمعا وإمّا أن يكون كاتبا وإمّا أن يكون قارئا".[2] وتتمّ عمليّة التّواصل اللّغويّ من خلال "نطق المتكلّم بكلام يتّخذ الشّكل المناسب. وهذا الشّكل الصّوتيّ تلتقطه بدورها أعضاء المستمع السّمعيّة، فتتحوّل حينئذ أصوات الكلام الّتي تثير هذه الأعضاء إلى إشارة عصبيّة نحصل من خلالها على تمثيل صوتيّ يعادل التّمثيل الصّوتيّ الذّي أرسل المتكلّم مرسلته من خلاله يلتقط هذا التّمثيل بواسطة التّنظيم

المعادل للقواعد اللّغويّة والعائد إلى المستمع عبر تمثيل للمرسلة نفسها الّتي اختار المتكلّم أن يرسلها منذ البداية".[3]

ويقتضي التّواصل اللّغويّ وجود عناصر قد مثّلها "رومان جاكبسون" في المخطّط التّالي:

مرجع

مرسل - رسالة - - - - - - - - - - - - - - - - - - مرسل إليه

قناة

شفرة

[1] ـ ريم أحمد عبد العظيم: الحوار الإعلاميّ (برنامج تدريبيّ لتنمية مهاراته)، ط1، ت ط:1430ه/ 2010م، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، ص77.

[2] ـ المرجع نفسه: ص81.

[3] ـ عبد الجليل مرتاض: اللّغة والتّواصل (اقترابات لسانيّة للتّواصلين: الشّفهيّ والكتابيّ)، د ط، د ت، دار هومة، الجزائر، ص37.

ولكلّ عنصر من هذه العناصر وظيفة لغويّة، حيث تتمثّل وظيفة المرسل في الوظيفة الانفعاليّة والمرسل إليه في التّأثيريّة، وتتمثّل وظيفة الرّسالة في الوظيفة الشّعريّة، بينما وظيفة المرجع فهي مرجعيّة، وأمّا القناة فوظيفتها إقامة اتّصال، ووظيفة الشّفرة تتمثّل في ما وراء اللّغة.

يتمّ التّواصل اللّفظيّ عن طريق الكلام، سواء كان منطوقا أم مكتوبا، ولكنّ الكلام وحده قد لا يكفي لإيصال الرّسالة، بل قد نجده مدعّما ببعض الإشارات أو الرّموز المتمثّلة في التّواصل غير اللّغويّ. والذّي تجد من بين وسائله ما يلي:

"الإشارة ولغة الجسم: تتميّز كلّ لغة وكلّ ثقافة بلغة جسم خاصّة تستخدمها بطريقة مفهومة. وقد كتب "شكسبير" في "حكاية الشّتاء": (كان صمتهم ناطقا وكانت إشارتهم لغة). ولا نعرف ثقافة لا تستخدم لغة الجسم. وثمّة بحوث رصدت "لغة الجسم"، أي كيف ننقل المعاني حين نطوي أذرعنا أو حين نقف أو نمشي أو نحرّك أعيننا أو غيرها من الإشارات".[1]

ومن بين الوسائل التّي تساعد على حدوث التّواصل غير اللّفظيّ نجد أيضا:

- " اتّصال العيون: إذ له أبعاد مختلفة من الحركة تعبّر عن الاهتمام أو الملل أو التّعاطف أو العدوانيّة أو الانجذاب أو الفهم... بالإضافة إلى الأبعاد الحركيّة وأبعاد الشّمّ.
- المسافة: يعد البعد المكانيّ بين أطراف الخطاب نمطا مهمّا أيضا من أنماط الاتّصال.
- الوسائل الصّناعيّة: حيث تعدّ الملابس ووسائل الزّينة جانبا مهمّا من جوانب الاّتصال. فهي عادة تدلّ على نظرة المرء إلى نفسه، وعلى طبقته الاجتماعيّة وعلى شخصيّته بشكل عامّ"[2].

إنّ هذه الأنماط من التّواصل غير اللّغويّ تعزّز وتزيد من مدى فهم التّواصل اللّغويّ.

الازدواجيّة اللّغويّة:

[1] ـ دوجلاس براون: أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الرّاجحيّ، عليّ عليّ أحمد شعبان، د ط، ت ط:1994م، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، بيروت، ص257.

[2] ـ المرجع السّابق: ص260، بتصرّف.

من بين مجالات اللّسانيّات التّطبيقيّة أيضا، نجد مجال "الازدواجيّة اللّغويّة" والتّي عرّفها "فيرجيسون" بأنّها: "حالة لغويّة مستقرّة نسبيّا، تتمثّل في وجود لهجات محكيّة إلى جانب مستوى رفيع، ونمط نطقيّ عال تنحرف عنه بدرجات ومقادير... وعلى هذا فهي مقصورة على تعدّد المستويات اللّغويّة داخل إطار لغويّ واحد عندما يكون أحد هذه المستويات نمطا عاليا تتعلّمه فئات كثيرة في المجتمع، بينما تستعمل العامّة مستوى آخر غيره، ينحرف عن بعض الأصول الكلّيّة لهذا النّمط العالي".[1] نخلص من هذا التّعريف إلى أنّ الازدواجيّة اللّغويّة تعني أن يتحدّث المجتمع الواحد بلغتين بنفس الكفاية.

ويعرّف "ماكيه" الدّولة مزدوجة اللّسان بقوله: "لا تكون الدّولة مزدوجة اللّسان لأنّ مواطنيها هم كذلك، فهي مزدوجة اللّسان لأنّها كدولة تشتغل بأكثر من لسان وذلك بغية فسح المجال أمام مواطنيها ليصرفوا شؤونهم في لسان واحد".[2]

وتجدر الإشارة إلى أنّ هناك فرق بين الازدواجيّة والثّنائيّة اللّغويّة؛ "فالأولى تعني وجود نمطين من اللّغة يسيران جنبا إلى جنب في المجتمع المعيّن، ويتمثّل باللّغة النّموذجيّة

أو المشتركة أو الرّسميّة. أمّا الثّاني فيتمثّل باللّغة المحكيّة أو الدّارجة، وينعتها بعضهم باللّغة العامّة".[3]

تعليم اللّغات وتعلّمها:

ويطلق على هذا المجال اسم "اللّسانيّات التّعليميّة" والذّي بدوره يشمل على عدد كبير من التّخصّصات من بينها: "تعليم اللّغة والتّخطيط لها، طرائق تدريس اللّغة وتصميم البحوث فيها، اكتساب اللّغة وتعلّمها، إعداد موادّ تعليم اللّغة وتعلّمها والبحث في الوسائل المعينة على ذلك، الثّنائيّة اللّغويّة وآثارها النّفسيّة والاجتماعيّة والتّربويّة، إعداد وتصميم الاختبارات اللّغويّة بالإضافة إلى تحليل الأخطاء اللّغويّة ومحو الأمّيّة".[4] من خلال

[1] ـ سمير شريف استيتيّة: اللّسانيّات (المجال والوظيفة والمنهج)، ط1، ت ط:1425ه/2005م، عالم الكتب الحديث، الأردن،ص

[2] ـ شارل بوتون: المرجع نفسه، ص53.

[3] ـ هيام كريديّة: أضواء على الألسنيّة، ط1، ت ط:1429ه/2008م، الجامعة اللّبنانيّة، بيروت، لبنان، ص139،189، بتصرّف.

[4] ـ أحمد حسانيّ: دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، ص141.

هذا القول نلاحظ أنّ مباحث هذا المجال قد تعدّدت وتنوّعت، وحوله ظهرت بعض الاتّجاهات أهمّها:

"1- الاتّصال: وهو عمليّة تفاعل بين فرد وآخر، وبين مجموعة من الأفراد ومجموعة أخرى، وذلك بهدف المشاركة في خبرة عليها تعديل في سلوك الأفراد.

2- التّكامل: ويعني التّرابط بين فروع اللّغة وتعليمها، فليس هناك قواعد وحدها، ولا وحده ولا قراءة منفصلة، وإنّما تترابط هذه الفروع وتتكامل لتكوّن اللّغة، وتعلّم كوحدة حتّى تتّضح وظائفها اتّضاحا كاملا".[1] ويشير هذا الاتّجاه إلى دراسة اللّغة كوحدة مترابطة، دون الفصل بين قواعدها وأدبها.

والاتّجاه الثّالث هو "الممارسة أساس التّعليم اللّغويّ: يدخل التّعليم اللّغويّ ضمن الاستراتيجيّة الخاصّة بتعليم المهارات باعتبار اللّغة نفسها مهارة تضمّ مجموعة من المهارات الجزئيّة، واتقانها لا يتوقّف على حفظ القواعد اللّغويّة، ولكن المتعلّم يتقنها

بمحاكاة النّماذج اللّغويّة السّليمة التّي يتعرّض لها، وبالتّدريب والمران الموجّه على أسس التّعبير المختلفة مع الممارسة المثمرة لما تدرّب عليه من نماذج لغويّة".[2]

من خلال ما تمّ ذكره نجد أنّ هذه الاتّجاهات كلّها تصبّ جلّ اهتمامها على تعلّم اللّغة العربيّة، سواء كان ذلك عن طريق الاتّصال بين متعلّمي اللّغة العربيّة ومتكلّميها أو عن طريق الممارسة الفعليّة لها أو من خلال دراسة اللّغة العربيّة بمستوياتها ومهاراتها المختلفة كوحدة متجانسة. ولكن كيف يتمّ تعلّم واكتساب اللّغة العربيّة بمهاراتها؟ هذا ما سنجيب عنه في الفصل الموالي.

[1] ـ أحمد جمعة أحمد نايل: الضّعف في اللّغة (تشخيصه وعلاجه)، ط1، ت ط: م2006، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الاسكندريّة، مصر، ص124. ينظر (فتحيّ يونس وآخرون: تعليم اللّغة العربيّة ـ أسسه وإجراءاته ـ ص40).

[2] ـ المرجع نفسه: ص125. ينظر(أحمد عبده عوض، جمال مصطفى العيسويّ: تعليم اللّغة العربيّة بين الفروع والفنون، رؤية تنظيريّة وتطبيقيّة وتجديديّة، كلّيّة التّربية، جامعة طنطا،1994، ص25).

الـفـصل الـثّـانـي

المبحث الأوّل: **طرق تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها.**

- طريقة النّحو والتّرجمة.
- الطّريقة التواصليّة.

ـ الطّريقة المباشرة. ـ الطّريقة الاستنباطيّة.

ـ الطّريقة السّمعيّة الشّفويّة. ـ الطّريقة الصّامتة.

ـ طريقة القراءة. ـ الطّريقة الطّبيعيّة.

***المبحث الثّاني:* مهارات اللّغة العربيّة.**

ـ مهارة الاستماع. ـ مهارة التّحدّث.

ـ مهارة القراءة ـ مهارة الكتابة.

***المبحث الثّالث:* وسائل تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها.**

ـ الوسائل التّعليميّة لتدريس الاستماع.

ـ الوسائل التّعليميّة لتدريس الكلام.

ـ الوسائل التّعليميّة لتدريس القراءة.

تطرّقنا في الفصل الأوّل إلى [illegible] المختلفة لحقل اللّسانيّات التّطبيقيّة، والتّي من بينها مجال تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، فماهي الطّرق والوسائل المناسبة لتعليم مهارات اللّغة العربيّة للأجانب؟

طرق تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها:

قبل الحديث عن طرق تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، لابدّ أن نتحدّث عن مفهوم الطّريقة أوّلا.

إنّ الطّريقة تعني لغة: "المذهب والسّيرة والمسلك. وجمعها طرائق. وقد وردت (طرائق) في القرآن الكريم في قوله ـ تعالى ـ: {وَأَنَّا مِنَّا الصَّالِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَلِكَ كُنَّا طَرَائِقَ قِدَداً} [الجن : 11]، بمعنى فرق مختلفة".[1]

ويعرّفها المعجم الوسيط بأنّها: "الطّريق والسّير والمذهب، وفي تنزيل العزيز في قصّة فرعون: {وَيَذْهَبَا بِطَرِيقَتِكُمُ الْمُثْلَى} [طه : 63]، ج: طرائق. الطّرائق: الفرق المختلفة الأهواء".[2]

أمّا اصطلاحا فإنّها تعني: "الاجراءات التّي يتّبعها المعلّم لمساعدة طلاّبه على تحقيق الأهداف...وهي حلقة الوصل بين المتعلّم والمنهج، ويتوقّف على الطّريقة نجاح وإخراج المقرّر أو المنهج إلى حيّز التّنفيذ، كما تتضمّن الطّريقة كيفيّة إعداد المواقف التّعليميّة المناسبة وجعلها غنيّة بالمعلومات والمهارات والعادات والاتّجاهات والقيم المرغوب فيها".[3] وهي بذلك تتمثّل في الوسيلة التّي تساعد المعلّم في إنجاح العمليّة التّعليميّة، كونها تعني: "الكيفيّات التّي تحقّق التّأثير المطلوب في المتعلّم، بحيث تؤدّي إلى التّعلّم. أو أنّها الأداة أو الوسيلة أو الكيفيّة التّي يستخدمها المعلّم في توصيل محتوى المادّة للمتعلّم في أثناء قيامه بالعمليّة التّعليميّة بصور وأشكال مختلفة، فهي وسيلة لنقل المعلومات إلى المتعلّم وإرشاده إليها، والتّفاعل معه وتتكوّن من مجموعة أساليب يتّخذها المدرّس لتحقيق أهداف الدّرس،

وهي من مكوّنات استراتيجيّة التّدريس".[4] فالطّريقة إذن هي مجموع الإجراءات التّي يتّبعها المعلّم للوصول بتلاميذه إلى المبتغى. وما على المعلّم إلاّ أن يبدع في اختيار الطّريقة المناسبة. ومن بين الطّرق المستخدمة في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها نجد:

طريقة النّحو والتّرجمة:

"تهدف هذه الطّريقة إلى تمكين الدّارس الأجنبيّ من التّرجمة من اللّغة الأمّ إلى اللّغة الهدف، ويضاف إلى ذلك حفظ القواعد العربيّة واستظهار الأدب العربيّ وتذوّقه وفهمه".[1]

[1] ـ محسن عليّ عطيّة: الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ط1، ت ط:2006م، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ص56.

[2] ـ المعجم الوسيط: مجمّع اللّغة العربيّة، الإدارة العامّة للمعجميّات وإحياء التّراث، ط4، ت ط:1425ه/2004م، مكتبة الشّروق الدّوليّة، مصر، ص556.

[3] ـ خليل إبراهيم بشر وآخرون: أساسيّات التّدريس، ط1، ت ط:1435ه/2014م، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ص24-25، بتصرّف.

[4] ـ محسن عليّ عطيّة: المرجع نفسه، ص57.

تقوم هذه الطّريقة إذن على مبدأ التّرجمة، وقد كان يطلق عليها اسم الطّريقة الكلاسيكيّة، وأصبحت فيما بعد في "القرن التّاسع عشر تسمّى طريقة النّحو والتّرجمة".[2] وتركّز على القواعد النّحويّة، ويبدو هذا جليّا من خلال اسمها. كما تهدف إلى "تدريب الطّالب على استخراج المعنى من النّصوص الأجنبيّة وذلك عن طريق ترجمة هذه النّصوص إلى لغته القوميّة. وفي المراحل المتقدّمة من التّعليم يتدرّب الطّالب على تذوّق المعنى الأدبيّ والقيمة الفنّيّة لما يقرأ".[3] ومن أهمّ خصائص هذه الطّريقة أنّها:

- ✓ "تقدّم الدّروس باللّغة الأمّ مع استعمال قليل للّغة الهدف.
- ✓ ـ شروح مستفيضة لمشكلات النّحو المعقّدة.
- ✓ ـ قراءة نصوص كلاسيكيّة صعبة في مرحلة مبكّرة جدّا.
- ✓ لا يوجّه الاهتمام إلى محتوى النّصوص، وإنّما تعالج باعتبارها تدريبات على التّحليل النّحويّ".[4] فهذه الطّريقة إذن تعمل على تلقين القواعد النّحويّة عن طريق التّرجمة، ولا تعطي اهتماما للنّطق؛ بالإضافة إلى كونها "تهمل مهارات الاتّصال ولا شكّ أنّ هذه المهارات المتمثّلة في عمليّتي الاستماع والحديث تعتبر ذات أهمّيّة خاصّة في تعلّم أيّة لغة أجنبيّة. كما أنّها تبتعد عن الوظيفيّة في استخدام اللّغة... ونعني بالوظيفيّة في تعليم

- ✓ اللّغة ارتباط اللّغة بمواقف الحياة اليوميّة وبالأنماط والأنشطة الشّائعة في المجتمع الذّي يستخدم اللّغة".[5] كانت هذه من بين المآخذ التّي سجّلت على طريقة النّحو والتّرجمة، ممّا أدّى إلى ظهور الطّريقة المباشرة.

الطّريقة المباشرة:

جاءت هذه الطّريقة كردّ فعل على طريقة النّحو والتّرجمة، إذ أنّها رأت أنّ هذه الطّريقة تعتمد على القواعد النّحويّة فقط، بينما "يبدأ المقرّر في الطّريقة المباشرة بتعلّم التّراكيب

---

[1] ـ جميلة خليل أحمد حسين: تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها بين النّظريّة والتّطبيق، بحث قدّم في مؤتمر اللّغة العربيّ الدّوليّ الثّاني "اللّغة العربيّة في خطر"، 2012م/2013م، ص09.

[2] ـ دوجلاس براون: المرجع نفسه، ص102.

[3] ـ فتحيّ عليّ يونس، محمّد عبد الرّؤوف الشّيخ: المرجع في تعليم اللّغة العربيّة للأجانب (من النّظريّة إلى التّطبيق)، ط1، ت ط:1423ه/2003م، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر.

[4] ـ المرجع السّابق: ص102.

[5] ـ فتحيّ عليّ يونس، محمّد عبد الرّؤوف الشّيخ: المرجع نفسه، ص72.

الأجنبيّة المرتبطة بالأشياء والأحداث في الحياة العامّة وفي حجرة الدّراسة، وحينما تتمّ السّيطرة على هذه التّراكيب العامّة، وتستخدم استخداما صحيحا يتحرّك التّعلّم إلى مواقف أخرى وهكّذا".[1] ولا تعتمد هذه الطّريقة على مبدأ التّرجمة هذا ما جعلها تتّصف باسم المباشرة.

لقد ظهرت هذه الطّريقة "بظهور اللّسانيّات الوصفيّة، ورائدها "فرنسوا جوان"، هدفها الاعتماد على اللّغة الهدف في الطّريقة التّعليميّة، حيث اعتمدت على الطّريقة السّمعيّة الشّفهيّة في تدريس اللّغة الأجنبيّة".[2] فهذه الطّريقة إذن لا تستعمل اللّغة الأمّ للمتعلّم، بل تعتمد كلّيّا على اللّغة الهدف، مهتمّة من خلال ذلك على النّطق بخلاف طريقة النّحو والتّرجمة. "والدّعامة الأساسيّة في الطّريقة المباشرة هي أنّ تعلّم اللّغة الثّانية يجب أن يماثل تعلّم اللّغة الأولى، أي في كثير من التّفاعل البشريّ النّشط، والاستعمال التّلقائيّ للّغة، وعدم استخدام التّرجمة بين اللّغتين الأولى والثّانية، وعدم تحليل القواعد النّحويّة أو الإقلال منه".[3] وهي بذلك تهتمّ بمهارتي الاستماع والحديث. ومن بين سمات هذه الطّريقة أنّه "يبدأ التّعلّم فيها عن طريق الحوار الذّي يشتمل على مفردات وتراكيب يراد تعلّمها، وتتمّ الدّراسة في مواقف طبيعيّة يستمع فيها الدّارس إلى جمل كاملة لها معنى واضح، بالإضافة إلى أنّها تشرح المعاني بذكر المرادف أو المضادّ أو التّمثيل ثمّ ذكرها في سياق لغويّ، كما أنّها

تستخدم تدريبات لغويّة مختلفة".[4] وهذا ما يزيد من دافعيّة التّعلّم لدى المتعلّم، حيث نجدها طريقة تجديديّة، أي تتطلّب مواقف جديدة في كلّ مرّة كونها تتطلّب الحوار والممارسة الفعليّة للّغة في هذه المواقف.

كما لهذه الطّريقة إيجابيّات، فإنّ لها بعض السّلبيّات التّي سجّلت عليها، ومن بينها: "تسمح بحرّيّة الكلام ليعبّر الدّارس عن نفسه باللّغة الهدف في مواقف لم تعدّ بشكل جيّد، ممّا يجعل الدّارس يميل إلى طلاقته اللغويّة دون دقّة أو تحديد، كما أنّها لا تراعي الفروق

[1] ـ المرجع نفسه: ص73.

[2] ـ نايف خرماود، عليّ حجاجن: اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، سلسلة الكتب الثّقافيّة، شهريّة يصدرها المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والأدب، الكويت،1998م، ص35-36.

[3] ـ دوجلاس براون: المرجع نفسه، ص80.

[4] ـ جميلة خليل أحمد حسين: المرجع نفسه، ص15.

الفرديّة بين الطّلاّب، ولا تسمح بتكوين القدرة على الإلمام بثروة لفظيّة، إذا كان الموقف محدودا، إضافة إلى أنّها تتطلّب من المعلّم أن يكون طليق اللّسان ملمّا إلماما كاملا باللّغة حتّى يستطيع توضيح المعاني بوسائل مختلفة".[1] فهذه الطّريقة تعتمد اعتمادا كلّيّا على المدرّس وكفاياته. ثمّ "بدأت الطّريقة المباشرة تتوارى في أوروبّا والولايات المتّحدة الأمريكيّة، وعادت معظم المقرّرات اللّغويّة إلى طريقة النّحو والتّرجمة أو إلى طريقة القراءة التّي تؤكّد على مهارة القراءة في اللّغات الأجنبيّة. على أنّ الطّريقة المباشرة بعثت مرّة أخرى، وأعيدت صياغتها فيما يمكن أن يكون أهمّ ثورة في تعليم اللّغات في العصر الحديث. وهي الطّريقة السّمعيّة الشّفويّة".[2] فما هي أهمّ مبادئ هذه الطّريقة؟ وماهي خصائصها؟

الطّريقة السّمعيّة الشّفهيّة:

تركّز الطّريقة السّمعيّة الشّفهيّة على الاتّصال الشّفهيّ من خلال اهتمامها بفهم اللّغة والتّحدّث بها. وهي طريقة "مبنيّة على سلوك المثير والاستجابة والمحاكاة لاكتساب اللّغة، وترى أنّ الهدف الأسمى من العمليّة التّعليميّة هو الاتّصال الشّفهيّ".[3] وهي بذلك تهتمّ بمهارتي الاستماع والحديث قبل مهارتي القراءة والكتابة, ومن أهمّ مبادئ هذه الطّريقة "أنّ اللّغة حديث وليست كتابة، وهي عبارة عن مجموعة من العادات وتتمثّل فيما يقوله المتكلّمون بها، لا ما يفكّر فيه شخص ما أنّهم ـ أي المتكلّمون بهاـ ينبغي أن يقولوه،

كما أنّ هذه الطّريقة ترى بأنّ اللّغات مختلفة ومتباينة".[4] وما تجدر الإشارة إليه هنا هو أنّ هذه الطّريقة لم تهمل مهارتي القراءة والكتابة، وإنّما أعطت الأولويّة لمهارتي الاستماع والحديث، "ذلك أنّ المطلوب في مبدأ (اللّغة حديث وليست كتابة) هو أن يقدّم الشّكل الشّفويّ للّغة على الشّكل المكتوب".[5] ولهذه الطّريقة ما يميّزها عن الطّرق الأخرى. ويمكن أن نلخّص خصائص هذه الطّريقة فيما يلي:

[1] ـ المرجع نفسه: ص15.
[2] ـ دوجلاس براون: المرجع نفسه، ص81.
[3] ـ المرجع السّابق: ص12.
[4] ـ فتحيّ عليّ يونس، محمّد عبد الرّؤوف الشّيخ: المرجع نفسه، ص79، بتصرّف.
[5] ـ المرجع نفسه، ص79.

- ✓ " تقدّم المادّة الجديدة في شكل حوار.
- ✓ يكون الاعتماد الأكبر على المحاكاة، وتذكّر العبارات وزيادة التّعلّم.
- ✓ توجيه اهتمام كبير إلى النّطق واللّغة لا إلى المحتوى.
- ✓ التّأكيد على الإكثار من استعمال شرائط التّسجيل، ومعامل اللّغة، والمعينات البصريّة.
- ✓ لا يسمح للمدرّس أن يستعمل اللّغة الأمّ في الشّرح إلاّ عند الضّرورة القصوى.
- ✓ 6) تشجيع الطّلاّب على إنتاج لغة خالية من الأخطاء".[1]

لقد حظيت هذه الطّريقة باهتمام كبير، إذ اعتبرت من أنجع الطّرائق في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها. ولكنّنا نجد أنّه قد سجّلت عنها بعض المآخذ نذكر منها:

- ✓ " تخصيص فترة طويلة للاستماع يؤثّر سلبا على فهم الطّلاّب.
- ✓ اعتمدت على التّحليل التّقابليّ في إعداد البرامج واختيار المفردات قلّل من أهمّيّتها.
- ✓ تتطلّب معلّمين ذوي كفاءة عالية في اللّغة الهدف.
- ✓ لم تقدّم الثّقافة بصورة ملائمة ولائقة.
- ✓ نادت بها طرق عدّة ولكّنها لم تفلح في تحقيق الهدف".[2] ولكن بالرّغم من هذه العيوب، إلاّ أنّ الطّريقة السّمعيّة الشّفهيّة اتّسعت رقعة انتشارها لتعبر قارّات العالم.

طريقة القراءة:

تقوم هذه الطّريقة على مبدأ تدريس اللّغات إلى النّاطقين بغيرها، عن طريق القراءة. وقد كان "مفهوما لدى القائمين على هذه الطّريقة أنّ السّهولة في تعلّم القراءة يرتبط ارتباطا مطّردا بتدريب الطّلبة على النّطق الصّحيح، وعلى فهم لغة الحديث غير المعقّدة، واستخدام التّراكيب اللّغويّة البسيطة استخداما شفويّا... وعلى هذا كان من الضّروريّ جدّا للطّالب

[1] ـ دوجلاس براون: المرجع نفسه، ص126. ينظر(prator and celce_murcia1979).
[2] ـ جميلة أحمد خليل حسين: المرجع نفسه، ص13.

أن يقرأ جهرا قبل القراءة الصّامتة ليساعده ذلك على الفهم الجيّد للنّصّ في أثناء القراءة الصّامتة".[1] فهذه الطّريقة تجعل المتعلّم يكتسب مفردات جديدة ويضيفها بذلك إلى رصيده اللّغويّ، بالإضافة إلى معرفة كيفيّة كتابتها.

عندما استخدمت طريقة القراءة " كانت تبدأ بالجانب الشّفهيّ للّغة، ففي الأسابيع الأولى يسمع الطّالب كثيرا من العبارات البسيطة ويتحدّث بها، إذ أنّه كان مؤكّدا أنّ الصّورة الشّفهيّة أو السّمعيّة للّغة سوف تساعد الطّالب فيما بعد حين يتعلّم القراءة، هذا علاوة على أنّه في أثناء القراءة توجد كثير من الأنشطة الشّفهيّة التّي تتعلّق بالنّصّ المقروء ويبدو ذلك في القراءة الجهريّة وفي الأسئلة وفي الإجابات".[2]

ومن إيجابيّات ومزايا هذه الطّريقة نجد أنّه من خلالها "يمكن للطّالب أن يقرأ كثيرا في اللّغة الأجنبيّة ويتعرّف على مواطن الاتّفاق والاختلاف بين ثقافته وثقافة الآخرين الذّين يتعلّمون لغتهم. ولعلّ من أهمّ مزايا طريقة القراءة أنّها تزيد من قدرة الطّالب على القراءة باللّغة الأجنبيّة".[3] فهذه الطّريقة قد أهملت عنصر التّواصل في مبدأ تعليمها إذ ركّزت على اكتساب المهارات المتعلّقة بمهارة القراءة.

الطّريقة الاستنباطيّة:

قبل التّطرّق إلى مفهوم الطّريقة الاستنباطيّة والتّي يطلق عليها اسم الطّريقة الاستقرائيّة، لابدّ أن نعرف معنى الاستقراء أوّلا.

يعني الاستقراء "الحكم على كليّ لوجوده في أكثر جزئيّاته. وقيل هو تصفّح الجزئيّات لإثبات حكم كلّيّ لا يخلو من التّسامح".[4] فيكون بذلك الاستقراء: تتبّع ظاهرة ما بدقائقها للحكم عليها، وذلك بالانتقال عن طريق الاستنباط من الجزء إلى الكلّ ومن الخاصّ إلى العامّ. "فسير العقل الطّبيعيّ في فهم الشّيء أو للتّوصّل إلى الحقائق المجهولة والكشف

[1] ـ فتحيّ عليّ يونس، محمّد عبد الرّؤوف الشّيخ: المرجع نفسه، ص75.
[2] ـ المرجع نفسه: ص75.
[3] ـ المرجع نفسه: ص76.
[4] ـ حسن خميس الملخ: التّفكير العلميّ في النّحو العربيّ (الاستقراء، التّحليل، التّفسير)، ط1، ت ط:2002م، ص67. ينظر (رمزيّ منير بعلبكيّ: الوحدة الدّاخليّة في كتاب سبويه).

عن قناعها لتستبين، يعتمد أساسا على البحث الجزئيّ أوّلا وعلى تتبّع خصائص الأفراد ثمّ الوصول بعد ذلك إلى النّتيجة".[1] وهذا يعني أنّ هدف الاستقراء هو كشف الحقائق بالتّعميم عن طريق الاستنباط بتقصّي الجزئيّات.

أمّا الطّريقة الاستقرائيّة فتتمثّل في تلك الطّريقة التّي "تقوم على التّدرّج المنطقيّ في الوصول إلى نتيجة أو مجموعة نتائج عن طريق الملاحظة واكتشاف العلاقات المتشابهة والمختلفة بين أجزاء المادّة التّعليميّة من خلال الأمثلة المتعلّقة بالموضوع أو من خلال مشاهدة التّجارب العلميّة، ثمّ يتمّ استخلاص القانون أو التّعميم بلغة واضحة محدّدة".[2] ذلك أنّ عماد الطّريقة الاستقرائيّة وأساسها هو توظيف المنطق لإرساء النّظريّات والقواعد العامّة في الحياة عن طريق الملاحظة والتّجريب. وفي هذه الطّريقة يكون "موقف المتعلّم إيجابيّا، ويقتصر دور المدرّس فيها على التّوجيه والإرشاد. كما أنّها تشغل وقت المتعلّم طوال الدّرس؛ إذ يكون عليه اكتشاف القواعد بنفسه ممّا يجعله منشغل البال بها طوال الدّرس. وبالتّالي تكون المعلومات أكثر ثباتا بهذه الطّريقة في ذهن المتعلّم لأنّه توصّل إليها بنفسه".[3] نظرا لكونها طريقة سير العقل الطّبيعيّ في إدراك الحقائق والكلّيّات. كما أنّها طريقة "مثيرة ومشوّقة للمتعلّمين، فتتيح لهم الفرصة كي يفكّروا ويتوصّلوا إلى التّعميمات".[4] وبالتّالي "تجعل التّعلّم محبوبا إلى المتعلّمين".[5] لكن لهذه الطّريقة أيضا بعض الانتقادات التّي وجّهت إليها، من بينها:

"أنّها لا تصلح إلاّ في دروس كسب المعرفة، ويتعذّر تطبيقها في دروس كسب المهارة".[6] بالإضافة إلى أنّه "كثيرا ما يتشتّت الدّرس عندما لا يكون المدرّس عارفا بمادّته، وعندما لا يكون المتعلّمون قد استعدّوا للدّرس. كما لا يمكن ضمان الوصول إلى التّعميم من

[1] ـ حسن سليمان قورة: دراسات تحليليّة ومواقف تطبيقيّة في تعليم اللّغة العربيّة والدّين الإسلاميّ، ط5، ت ط: 2001م، مكتبة الأنجلد المصريّة، القاهرة، ص273.

[2] ـ محسن عليّ عطيّة: المرجع نفسه، ص119.

[3] ـ عمران جاسم الجبّوريّ، حمزة هاشم السّلطانيّ: المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، ط1، ت ط: 1434ه/2013م، دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع، مؤسّسة دار الصّادق الثّقافيّة، ص189.

[4] ـ سمير يونس صلاح، سعد محمّد الرّشيديّ: التّدريس العامّ وتدريس اللّغة العربيّة، ط2، ت ط: 2005م، مكتبة الفلاح، الكويت، ص64.

[5] ـ المرجع السّابق: ص189.

[6] ـ توفيق أحمد مرعيّ، محمّد محمود الحيلة: طرائق التّدريس العامّة، ط1، ت ط:2002م، دار المسيرة المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، ص64.

المتعلّمين جميعهم".[1] وهنا يجب على المعلّم معرفة الفروقات الفرديّة بين متعلّميه، ومراعاتها أثناء الدّرس، بتبسيط مفاهيمه أشدّ ما يمكن، ممّا يتيح للمتعلّمين استيعاب الدّرس.

الطّريقة التّواصليّة:

تهتمّ الطّريقة التّواصليّة بالمتعلّم باعتباره محور العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، حيث "تمثّل الأنشطة التّواصليّة المحور المركزيّ في هذه الطّريقة، والغاية النّهائيّة منها أن تجعل الطّالب عضوا في العمليّة التّواصليّة سواء أكان داخل قاعة الدّرس أم خارجها. وفيها ينال المتعلّم اهتماما كبيرا فهو لا يظلّ في دور التّلقين والإعادة مثلما كان في الطّرائق التّقليديّة؛ بل لا بدّ من استنهاض قدراته وطاقاته باعتباره عنصرا أساسيّا في عمليّة التّعليم والتّعلّم".[2] وهي بذلك تعزّز قدرات المتعلّم التّواصليّة واللّغويّة. وتعمل على بناء كفاياته.

ومن إيجابيّات هذه الطّريقة أنّها "لا تهتمّ بالطّلاقة اللّغويّة، كما أنّها تهتمّ بالمعنى من غير إغفال للشّكل اللّغويّ. بالإضافة إلى أنّها تدرّس اللّغة بأساليب حديثة في تقديم الدّروس وتصويب الأخطاء والتّغذية الرّاجعة والتّعزيز".[3] لكن هذه الطّريقة وكغيرها من الطّرق قد سجّلت عليها بعض السّلبيّات. كأن كانت "خليطا من عدّة طرائق كما يرى البعض ممّا قلّل من أهمّيّتها، وعدم الثّقة بها. ولكونها تقتصر على الجانب الاتّصاليّ الشّفويّ، ولا تهتمّ بالجوانب الأخرى، بالإضافة إلى أنّ دور المعلّم فيها سلبيّ ممّا جعلها لا تحقّق الأهداف المنشودة".[4]

ومن بين طرائق تعليم اللّغة العربيّة للأجانب أيضا نجد الطّريقة المعرفيّة.

فعلى ماذا تقوم هذه الطّريقة؟

الطّريقة المعرفيّة:

تعتمد هذه الطّريقة على مبدأ القياس في تعليمها العربيّة للأجانب، حيث "تحرص على تعريف الطّالب بالنّظام الصّوتيّ والنّحويّ والصّرفيّ والدّلالات العربيّة كلغة ثانية، وتشرح له القواعد بطريقة قياسيّة بحيث تقدّم له القاعدة النّحويّة بداية. ثمّ يضرب عليها الأمثلة

[1] ـ عمران جاسم الجبّوريّ، حمزة هاشم السّلطانيّ: المرجع نفسه، ص189.
[2] ـ نادية مصطفى العسّاف: طرائق تدريس منهاج تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها بين النّظريّة والتّطبيق، دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، المجلّد42، العدد01، 2015م، ص160.
[3] ـ جميلة خليل أحمد حسين: المرجع نفسه، ص16.
[4] ـ المرجع نفسه: ص17.

وتستخدم هذه الطّريقة اللّغة الوسيطة باعتبارها شيئا جديدا على الدّارسين".[1] وهي طريقة تقوم على مبدأ الانتقال من العامّ إلى الخاصّ. ومن إيجابيّات هذه الطّريقة أنّها سهلة العرض "حتّى أنّ بعض التّربويّين أطلق عليها طريقة ضرب زيد عمرا. فالأساس في هذه الطّريقة هو تحفيظ القاعدة واستظهارها باعتبارها غاية في حدّ ذاتها".[2] كما أنّها سريعة في الأداء، إذ يكون على المعلّم تقديم القاعدة فقط، ممّا يساعده على ربح الوقت. ولكن عيب على هذه الطّريقة أنّها "طريقة تلغي الحوار بتركيزها على القدرات الذّهنيّة للطّلاّب التّي تبدأ بالفهم الواعي وتنتهي بالممارسة، فيدرس التّراكيب مجرّدة ليراها بعد ذلك مستعملة في سياق".[3] كما أنّها تؤدّي إلى "عدم رسوخ القاعدة في الذّهن جيّدا".[4] وهذا نظرا لكون المتعلّم فيها وعاء تصبّ فيه المعارف والقواعد، دون أن يشارك في صياغتها، بحيث يكون سلبيّ الدّور في المساهمة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

الطّريقة الطّبيعيّة:

"تهدف هذه الطّريقة إلى الاهتمام بالنّواحي العلميّة الطّبيعيّة، وتأكيد الجوانب الإنسانيّة لمتعلّم اللّغة الثّانية بعيدا عن النّظريّات الفلسفيّة والمنطقيّة وتؤكّد على الجوانب الشّفهيّة في اللّغة. وتتدرّج في تقديم المهارات اللّغويّة".[5] فهذه الطّريقة إذن تهتمّ بالجانب التّواصليّ وبمهارتي الاستماع والمحادثة. وهذا لا يعني أنّها أهملت مهارتي القراءة والكتابة، وإنّما هي ترتّب المهارات ابتداء بالاستماع فالكلام ثمّ القراءة وبعدها الكتابة.

ومن عيوب الطّريقة الطّبيعيّة أنّها "لا تعلّم القواعد النّحويّة ممّا يمنع الطّلاّب من فهم القوالب النّحويّة التّي تنظّم بناء الجمل، وتحتاج إلى وقت طويل جدّا، بالإضافة إلى أنّها تقيم العبء الأكبر على المعلّم في التّعليم لعدم وجود كتب مدرسيّة، وموادّ لغويّة مقرّرة، فيصعب تقويم أداء الطّلاّب وضمان تقدّمهم في التّعلّم".[6] فهذه الطّريقة استعملت لتعليم

[1] ـ نادية مصطفى العسّاف: المرجع نفسه، ص160.
[2] ـ زكريّا إبراهيم: طرق تدريس اللّغة العربيّة، د ط، ت ط:2005م، دار المعرفة الجامعيّة، ص224.
[3] ـ المرجع السّابق: ص160.
[4] ـ يوسف هارون: طرائق التّعليم بين النّظريّة والتّطبيق والممارسة في ضوء الاتّجاهات التّربويّة الحديثة وتدريس اللّغة في التّعليم الأساسيّ، ط1، ت ط: 2011م، المؤسّسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ص302.
[5] ـ نادية مصطفى العسّاف: المرجع نفسه، ص160.
[6] ـ المرجع السّابق: ص160.

العربيّة للنّاطقين بغيرها؛ إلاّ أنّها ليست من أشهر الطّرق المستخدمة في هذا المجال.

الطّريقة الصّامتة:

سمّيت بالطّرقة الصّامتة لأنّها تعتمد على المبدأ القائل "بأنّه ينبغي لمعلّم اللّغة أن يكون صامتا معظم الوقت، وأن يشجّع الدّارسين على النّطق والكلام باللّغة الهدف قدر الإمكان مستعينا في ذلك بالوسائل المعينة من ألوان ورسوم وحركات...الخ. ممّا يتيح للدّارسين فرصا للتّفكير والاستكشاف والرّبط بدلا من التّلقين والتّرديد والحفظ".[1] فهذه الطّريقة إذن تعمل من خلال استخدام الوسائل التّعليميّة في تلقينها العربيّة للنّاطقين بغيرها. حيث نجدها تستعمل "في قاعة الدّرس عددا من أعواد الخيزران بألوان وأطوال مختلفة، وعددا من جداول الحائط الملوّنة، حيث تفيد الأعواد في تعليم المفردات عن الألوان والأعداد والصّفات وبعض قواعد النّحو كالجمع والتّفصيل ونظام الكلمات في الجملة وغير ذلك. وتفيد جداول الحائط الملوّنة في تقديم نماذج النّحو والتّصريف".[2] جاعلة بذلك المتعلّم مستكشفا لما يريد تعلّمه بنفسه دون الاعتماد على المعلّم، ومن المبادئ التّي تقوم عليها هذه الطّريقة أنّها: "تستند في إطارها النّظريّ على أسس معرفيّة وليس على أسس وجدانيّة... ويصف "ريتشاردز" و"روجرز" هذه النّظريّة بقولهما:

يكون التّعلّم أيسر حين يكتشف الدّارس ما يتعلّمه، وليس حين يكرّره أو يستظهره.

ويكون أيسر حين تصحبه وسائل مادّيّة معيّنة.

ويكون أيسر حين يحلّ الطّالب نفسه مشكلات المادّة التّي يتعلّمها".[3] وقد تعرّضت هذه الطّريقة للنّقد إذ أنّ "قسوتها وابتعاد المدرّس يؤدّيان إلى غياب الجوّ الاتّصاليّ في القاعة، ولا مراء في أنّ الدّارسين يحتاجون إلى شيء من التّوجيه والتّصحيح، وثمّة جوانب كثيرة

[1] ـ المرجع نفسه: ص161.
[2] ـ دوجلاس براون: المرجع نفسه، ص171.
[3] ـ المرجع السّابق: ص171، بتصرّف.

في اللّغة ينبغي أن يلقيها المدرّس على طلاّبه، وليس من الحكمة أن يقبعوا ساعات أو أيّاما من أجل فكرة ما يستطيع المدرّس أن يوضّحها بتوجيه يسير، كما أنّ الأعواد والجداول لا تظلّ نافعة طول الوقت".[1]

كانت إذن هذه أهمّ الطّرق المعتمدة في تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، والتّي ينبغي على المعلّم أن يحسن اختيارها، وأن ينوّع فيها على حسب ما يقتضيه كلّ درس.

المبحث الثّاني: المهارات اللّغويّة.

مفهوم المهارة: تعرف المهارة لغة بأنّها "الحذق، يقال مهر في العلم، أي كان حاذقا عالما به. ومهر في صناعته أتقنها معرفة".[2] أمّا اصطلاحا فهي "الأداء المتقن القائم على الفهم وعلى الاختصار في الوقت والجهد وفي عام 1974م، كتب أوّل بحث باللّغة العربيّة لتحديد المهارات اللّغويّة "لمحمّد صلاح الدّين عليّ مجاور".[3] وتتمثّل المهارة في القدرة على فعل الشّيء في أقلّ وقت ممكن.

أمّا المهارة اللّغويّة فتعرف بأنّها "أداء لغويّ صوتيّ يتميّز بالسّرعة والدّقّة والكفاءة والفهم ومراعاة القواعد اللّغويّة المنطوقة والمكتوبة".[4] وهي تنقسم إلى أربع مهارات أساسيّة هي: الاستماع، المحادثة، القراءة والكتابة.

مهارة الاستماع:

تعدّ هذه المهارة من أهمّ المهارات اللّغويّة، كونها تساعد على اكتساب اللّغة وتعلّمها منذ الطّفولة. وتجدر الإشارة إلى أنّ هناك فرقا بين الاستماع والسّماع والإنصات، فالسّماع

[1] ـ المرجع نفسه: ص171.

[2] ـ سعيد عيد الله لافي: التّكامل بين التّقنيّة واللّغة: ط1، ت ط: 1426ه/2006م، عالم الكتب، نشر توزيع طباعة، القاهرة، مصر، ص232. ينظر(أكرم البستانيّ وآخرون، 1992م، ص377).

[3] ـ محمّد فيّاض الخزاعلة وآخرون: الاستراتيجيّات التّربويّة ومهارات الاتّصال التّربويّ، ط1، ت ط:1432ه/2011م، دار صفاء للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ص90.

[4] ـ المرجع السّابق: ص232.

يتمثّل في استقبال الأذن للذّبذبات الصّوتيّة دون محاولة لفهمها. أمّا الاستماع فهو عمليّة استقبال الأذن للذّبذبات الصّوتيّة والانتباه لها مصحوبا بترجمتها في الذّهن لفهم معناها. أمّا الإنصات فهو يفوق السّمع والاستماع؛ يقول الله ـ تعالى ـ: {وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُواْ لَهُ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ} [الأعراف : 204]. ويتمّ تعليم هذه المهارة عبر ثلاث مراحل هي:

" 1) مرحلة ما قبل الاستماع: حيث يطلب من المتعلّم التّحضير للنّصّ قبل أن يبدأ في الاستماع إليه بغية تكوين إطار فكريّ عامّ للمتعلّم لما سيستقبله من النّصّ ويستمع إليه.

2) مرحلة الاستماع: خلالها يبدأ المتعلّم في معالجة النّصّ الملقى عليه، بهدف الحكم بدقّة على الموضوع الأساسيّ والمطلوب فهمه من الكلام.

3) مرحلة ما بعد الاستماع: وهي مرحلة تجميع للأفكار واستخلاص مفاهيم محدّدة وشاملة".[1] ويتمثّل دور هذه المهارة في كونها وسيلة للفهم. كما لها "دور بارز في نشر المعرفة والثّقافة خاصّة قبل ظهور الكتابة حيث كان الكلام والاستماع هما الوسيلتين الوحيدتين لنقل التّراث والتّعليم والتّعلّم، كما أنّه كان وسيلة اتّصال الإنسان بغيره فيما يخصّ شؤون الحياة وأغراضها أو فيما يخصّ الحياة الأدبيّة وكان حفّاظ القرآن يحفظونه عن طريق الاستماع لرسول الله ـ صلّى الله عليه وسلّم ـ ".[2] كما أنّها أساسيّة لاكتساب اللّغة وتعلّمها. فهذا "ابن خلدون" نجده يرى بأنّ الملكة اللّغويّة تكوّن عن طريق الاستماع، حيث يقول: "فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكة اللّغة العربيّة موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطباتهم، وكيفيّة تعبيرهم عن مقاصدهم فيلقّنها كذلك ثمّ لايزال سماعه لذلك يتجدّد في كلّ لحظة، ومن كلّ متكلّم واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة

وصفة راسخة، ويكون كأحدهم، وهكذا الألسن واللّغات من جيل إلى جيل".[3] وهذه المهارة بدورها لها مهارات تتفرّع عنها أهمّها:

[1] ـ محمّد فيّاض سلمان الخزاعلة وآخرون: المرجع نفسه، ص126.
[2] ـ سعيد عبد الله لافي: المرجع نفسه، ص240.
[3] ـ جميلة خليل أحمد حسين: المرجع نفسه، ص07-08.

- ✓ " النّقد وإبداء الرّاي فيما يتمّ الاستماع له.
- ✓ تحليل المادّة المسموعة.
- ✓ التقاط الأفكار من الأحاديث السّريعة.
- ✓ تصنيف الأفكار وتحديد مدى ترابطها.
- ✓ متابعة الحديث حتّى نهايته.
- ✓ تنمية التّخيّل والتّذوّق والتّمييز بين الأفكار.
- ✓ التّنبّؤ بما سيقال واستخلاص النّتائج".[1] وهذه المهارات نجدها ضروريّة لنجاح الحوار بين أطراف التّواصل.

مهارة التّحدّث:

يعرف التّحدّث بأنّه "فنّ نقل الاعتقادات والعواطف والاتّجاهات والأفكار والأحداث إلى الآخرين، فهو مزيج من العناصر الآتية: التّفكير، الكلمات والتّعبير الملحميّ".[2] فالتّحدّث إذن عبارة عن نقل الأفكار والمشاعر والأحاسيس للآخرين مشافهة ويتطلّب أن يكون المخاطَب مستمعا وليس قارئا. "ويميّز "ويدوسون" بين ثلاثة مصطلحات في مجال تعليم الكلام هي: الكلام (speaking)؛ ويقصد به القدرة على الاستخدام الصّحيح للّغة (usage)، بينما يقصد بالتّحدّث (talking)، القدرة على الاستعمال المناسب للّغة في سياقها. والتّحدّث بها بخلاف الكلام، يشمل اللّغة اللّفظيّة واللّغة المصاحبة، وعندما يؤدّي أحد الأطراف عمليّة الاتّصال دور المتكلّم، فإنّ الجانب الانتاجيّ في الموقف يطلق عليه "ويدوسون" لفظ القول(saying)".[3] فالقول إذن يتمثّل في الجانب المنطوق أي ما تمّ التّلفّظ

به، بينما التّحدّث فيشمل اللّغة المنطوقة وما يصاحبها من إشارات. أمّا الكلام فهو استعمال اللّغة استعمالا صائبا. "والتّحدّث كفن لغويّ يتضمّن أربعة عناصر هي:

[1] ـ سعيد عبد الله لافي: المرجع نفسه: ص241.
[2] ـ محمّد فيّاض سلمان الخزاعلة وآخرون: المرجع نفسه، ص146.
[3] ـ رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللّغويّة (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، ط1، ت ط: 1425ه/2004م، دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر، ص186.

أـ الصّوت: فلا يوجد كلام بدون صوت، وإلاّ تحوّلت عمليّة الاتّصال إلى إشارات وحركات للإفهام.

ب ـ اللّغة: فالصّوت يحمل حروفا وكلمات وجملا يتمّ النّطق بها وفهمها.

ج ـ التّفكير: لا معنى للكلام بلا تفكير يسبقه، ويكون أثناءه، وإلاّ كان الكلام أصواتا

لا مضمون لها ولا هدف.

د ـ الأداء: وهو الكيفيّة التّي يتمّ بها الكلام من تمثيل للمعنى"[1]. وبهذا يكون التّحدّث وسيلة للإفهام والتّفاهم بين أطراف التّواصل.

أهداف التّحدّث: يتمثّل الهدف من تعليم مهارة التّحدّث في:

- ✓ رفد الطّلبة بحصيلة لغويّة من المفردات والتّراكيب والتّعبيرات المختلفة التّي تساعدهم في التّعبير عمّا يجول في أذهانهم من المعاني والأفكار شفويّا.
- ✓ تهيئة الطّلبة للتّفكير المنطقيّ السّليم، الاهتداء إلى المعنى المناسب، صياغة الألفاظ، ترتيب الجمل على نحو يؤدّي إلى وضوح الأفكار.
- ✓ طلاقة اللّسان، التّدفّق في الحديث وحسن الأداء وإجادة النّطق.
- ✓ تخليص لغة الطّلبة من الأفكار والأخطاء اللّغويّة الشّائعة.
- ✓ استخدام الطّلبة لمحصولهم اللّغويّ في سياق تطبيقيّ لجميع فروع اللّغة العربيّة في إطار متكامل.

اكتساب اللّغة اكتسابا؛ لأنّ اللّغة تكتسب بالسّماع إلى الآخرين".[2] كثيرة هي أهداف تعليم مهارة التّحدّث، وهو ما جعلها مهارة أساسيّة من مهارات اللّغة العربيّة. ويتمّ تعليمها وفق الخطوات التّالية:

- ✓ " تحديد النّتاج من التّحدّث: بحيث يكون واضحا في ذهن المعلّم والمتعلّم.

[1] ـ سعيد عيد الله لافي: المرجع نفسه، ص236.

[2] ـ محمّد فيّاض سلمان الخزاعلة وآخرون: المرجع نفسه، ص160.

- ✓ اختيار موضوع التّحدّث: ويفضّل ارتباط المواضيع بميول الطّلبة، واهتماماتهم.
- ✓ تهيئة أذهان الطّلبة للتّحدّث: وذلك باستثارة معارفهم ومعلوماتهم وخبراتهم السّابقة المتعلّقة بموضوع التّحدّث.
- ✓ مناقشة التّلاميذ: وتكون المناقشة لعناصر الموضوع وجزئيّاته فاعلة وهادفة.
- ✓ نقد المتحدّث".[1] وبهذا تتعزّز مهارة التّحدّث لدى المتعلّمين.

مهارة القراءة:

القراءة هي فكّ لرموز اللّغة المكتوبة، وتعرف بأنّها " فنّ لغويّ يزوّد المتعلّم بالثّروة اللّغويّة من مفردات وتراكيب، وهي ترتبط بالجانب الشّفويّ للّغة من حيث كونها ذات علاقة بالعين واللّسان (القراءة الجهريّة)، وترتبط أيضا بالجانب الكتابيّ للّغة من حيث كونها ترجمة لرموز مكتوبة".[2] وهذه المهارة تعمل على تغذية الفكر.

للقراءة أنواع منها: الصّامتة والجهريّة ومنها السّريعة والبطيئة، ومنها القراءة الخاطفة. بالإضافة إلى القراءة الاستكشافيّة، التّفسيريّة والتّأويليّة، ولكنّها بالنّسبة للمتعلّم من فئة النّاطقين بغير العربيّة تنحصر في أربعة أنواع هي:

" 1) قراءة التّذوّق: تهدف إلى تنمية ذوق المتعلّم الفنّيّ ومهارات التّعبير الفنّيّ باللّغة العربيّة.

2) قراءة الاستعلام: تسعى إلى استخراج معلومات محدّدة من النّصّ، وغايتها تمييز الأفكار الكلّيّة من الفرعيّة، والتّفريق بين المعاني اللّغويّة والاصطلاحيّة داخل السّياق.

3) قراءة الإنجاز: وتتمثّل في التّطبيق الفعليّ الواقعيّ لما تعلّمه المتعلّم من النّصّ اللّغويّ كاتّباع ارشادات استعمال الأدوية وإعداد وجبة الطّعام مع تنمية قيمة العناية بالوقت.

[1] ـ المرجع نفسه: ص 180.

[2] ـ سعيد عبد الله لافي: المرجع نفسه، ص233.

4) قراءة التّلخيص وإعادة الصّياغة: وتهدف إلى تلخيص النّصّ تلخيصا غير مخلّ، وتقتضي الالتزام بالأفكار الأساسيّة...مع الحفاظ على لغة النّصّ الأصليّ".[1] وهذا ما يجعل النّاطق بغير العربيّة ملمّا بقواعدها وذلك من خلال أدائه وإتقانه لمهارة القراءة.

ولهذه المهارة أهمّيّة كبيرة كونها:

- ✓ "توضّح الدّور الهامّ لأنظمة اللّغة الثّلاثيّة: الصّوتيّة، النّحويّة والدّلاليّة في عمليّة الإدراك والفهم.
- ✓ كما أنّها تسهم في تنظيم الإدراك، حيث تقوم بتوضيح العوامل والعلاقات الهامّة

في اللّغة، وتظهر التّفاعل بينها. وهي بذلك تنظّم الإدراك.

- ✓ بالإضافة إلى أنّها تسهم وتساعد القارئ على التّفاعل بوعي مع المادّة المكتوبة".[2] فمهارة القراءة إذن تعمل على تكوين إنسان مثقّف وواع بالتّطوّرات الحاصلة في الحياة الاجتماعيّة.

مهارة الكتابة:

يقال أنّ الكتابة لليد لسان وللذّهن ترجمان، فهي إذن تترجم ما في الذّهن من أفكار. وتتمثّل في تلك "الرّموز المرسومة التّي تصوّر ألفاظا تدلّ على المعاني التّي تراد من النّصّ المكتوب".[3] وبالتّالي هي أداة لإيصال المعاني إلى المتلقّي، وتركّز هذه الأداة على "ثلاثة أنواع من القدرات: قدرة في الخطّ وقدرة في الهجاء وقدرة في التّعبير الكتابيّ الجيّد".[4] فالكتابة إذن مرآة عاكسة للمستوى اللّغويّ للمرسل من خلال تعبيره الكتابيّ، وهي نوعان: كتابة وظيفيّة وأخرى إبداعيّة.

تتفرّع عن مهارة الكتابة مهارات أخرى هي:

- ✓ " التّهجّي بطريقة سليمة و الدّقّة في رسم الحروف و الكلمات و الجمل وفق السّرعة المناسبة.

[1] ـ أحمد وليد العنّاتيّ: المرجع نفسه، ص181- 182-183، بتصرّف.
[2] ـ محمّد فيّاض الخزاعلة وآخرون: المرجع نفسه، ص212.
[3] ـ سعيد عبد الله لافي: المرجع نفسه، ص235.
[4] ـ محمّد فيّاض الخزاعلة وآخرون: المرجع نفسه، ص298.

✓ ضبط الكتابة بالشّكل ورسم الكلمات الّتي بها حذف أو إضافة رسما صحيحا.

✓ التّمييز بين الصّوائت الطّوال والصّوائت القصار.

✓ رسم الهمزة في مواضعها المختلفة رسما صحيحا.

✓ وضع علامات التّرقيم المناسبة في نهاية الجملة.

✓ رسم الكلمات الّتي بها تنوين رسما صحيحا".[1] ويتمّ تكوين المهارات المتفرّعة عن مهارة الكتابة وفق:

✓ "ترويض اليد على خطّ الحرف.

✓ خطّ الحروف المتشاكلة.

✓ تهجية القول المكتوب".[2] وتمرّ عمليّة الكتابة بمراحل هي:

- "التّخطيط: أي التّحضير الذّهنيّ حيث يطرح الكاتب على نفسه مجموعة من التّساؤلات منها: لمن سأكتب؟ ماذا سأكتب؟ لماذا سأكتب؟ وكيف سأكتب؟
- البناء: وتكون هذه المرحلة أثناء عمليّة الكتابة. وتتمّ بطريقة منظّمة. وتوصف بأنّها عمليّة إعادة بناء للمعلومات والمعاني والأفكار ومن خبراته المختلفة.
- المراجعة: ويقصد بها إعادة هيكلة وبناء وترميم وتطوير للمادّة الكتابيّة من حيث الشّكل، المضمون والأسلوب. وهي دراسة نقديّة للمحاولات الأولى الّتي يقوم بها الكاتب".[3] وتتبّع هذه المراحل يؤدّي إلى إنتاج نصّ راق لغويّا.

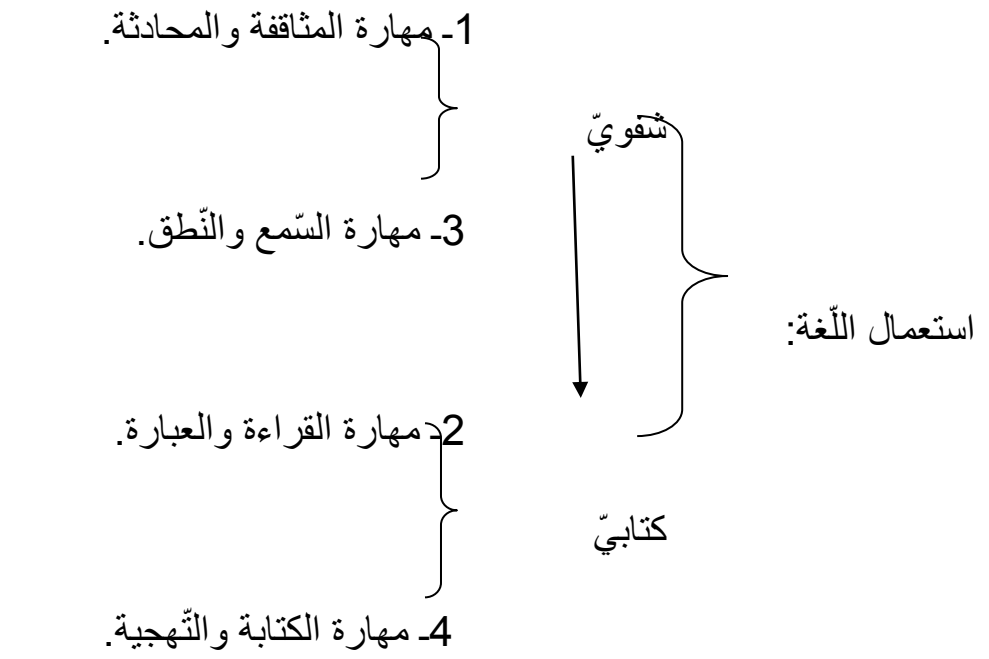
---

[1] ـ المرجع السّابق: ص236.

[2] ـ محمّد الأوراغي: اللّسانيآت النّسبيّة وتعليم اللّغة العربيّة، ط1، ت ط: 1431ه/2010م، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، دار الأمان، الرّباط، ص190-192-197، بتصرّف.

[3] ـ محمّد سلمان فيّاض الخزاعلة وآخرون: المرجع نفسه، ص311-312-315. بتصرّف.

ترتبط المهارات اللّغويّة مع بعضها البعض ارتباطا وثيقا. وتتمثّل بالمخطّط التّالي:



ولكنّ اكتساب هذه المهارات يتطلّب الاستعانة بالوسائل التّعليميّة المختلفة. فماهي هذه الوسائل؟ هذا ما سنجيب عنه في مبحثنا الموالي.

المبحث الثّالث: وسائل تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها.

تعرف الوسائل التّعليميّة بأنّها "مجموعة متكاملة من المواد والأدوات والأجهزة التّعليميّة التّي يستخدمها المعلّم أو المتعلّم لنقل محتوى معرفيّ أو الوصول إليه داخل الفصل الدّراسيّ أو خارجه بهدف تحسين عمليّة التّعلّم والتّعليم"[1]. فهي تسهّل التّعليم وتعمل على نجاح إيصال المعلومة للمتعلّم. ويقصد بها أيضا "أنّها عنصر من عناصر النّظام التّعليميّ الشّامل، يسعى إلى تحقيق أهداف تعليميّة محدّدة أو هي جميع الطّرق والأدوات والأجهزة والتّنظيمات المستخدمة في نظام تعليميّ بغرض تحقيق أهداف تعليميّة محدّدة".[2] واستعمال الوسائل التّعليميّة يتطلّب توفّر شروط حيث يتعيّن على المعلّم "الإجابة على الأسئلة التّالية:

- ماهي الوسيلة المناسبة للدّرس؟
- كيف أوفّر الوسيلة؟

[1] ـ صلاح الدّين عرفة محمود: تعليم وتعلّم مهارات التّدريس في عصر المعلومات، ط1، ت ط:1425ه/2005م، عالم الكتب، نشر، توزيع، طباعة، ص323.

[2] ـ ينظر، حمزة الجباليّ: الوسائل التّعليميّة، ط1، ت ط:2006م، دار أسامة للنّشر والتّوزيع ودار المشرق الثّقافيّ، الأردن، عمان، ص87.

- لمن...؟ (خصائص جمهور المستفيدين من الوسيلة)
- متى...؟ (استخدامها أثناء الدّرس)
- أين...؟ (مكان وضعها داخل الفصل)
- كم...؟ (من الوقت يستغرقه عرض الوسيلة)".[1] بمعنى أنّ استعمال الوسيلة يتطلّب الوقت والمكان المناسبين بالإضافة إلى مراعاة مستوى الفئة المتعلّمة. وتصنّف الوسائل التّعليميّة إلى:

الوسائل السّمعيّة: وتتمثّل في: "الوسائل التّي تنقل المعلومة عن طريق السّمع، وقديما وقبل شيوع مهارة الكتابة عند النّاس كان السّمع والحفظ هما المصدر الأوّل والأساسيّ لنقل المعارف... أمّا في الوقت الحاضر فمن أنواع الوسائل السّمعيّة: الإذاعة المسجّلة صوتيّا والأسطوانات وشرائط الكاسيت والرّاديو".[2] فهذه الوسائل تعتمد إذن على حاسّة السّمع فقط من خلال التقاط الأذن لذبذباتها الصّوتيّة وانتقالها إلى المخّ. ومن أمثلة هذه الوسائل ما يلي:

- ❖ الأقراص (الأسطوانات): وهي "المادّة التّي يتمّ بها تشغيل جهاز الفونوغراف ويسمّى أيضا الجراموفون أو البيك أب أو الحاكي. وتصنع عادة من البلاستيك الصّلب أو موادّ مشابهة".[3] وهي أنواع كونها "تختلف من حيث قطرها وسرعة دورانها وإبرة التّسجيل الخاصّة بها".[4] وهذه الوسيلة متوفّرة وسهلة الاستعمال. ولكنّه يعاب عليها أنّها "لا تصلح إلاّ للعرض الثّابت الجامد حيث لا تصلح إلاّ للموضوعات التّي تتطلّب طريقة شرح موحّدة ومعلومات لا تتغيّر، ونجد أنّها غير اقتصاديّة لأنّ ما يسجّل عليها لا يمكن مسحه... كما أنّها سهلة الكسر".[5]
- ❖ أجهزة التّسجيل: وتتميّز هذه الأجهزة "بإطلاقها حرّيّة المعلّم من القيود المحدّدة لاستخدام الإذاعة في التّدريس، إذ يستطيع وضع التّسجيل في الوضع المناسب في سياق النّشاط

[1] ـ المرجع السّابق: ص332.
[2] ـ أمل كرم خليفة: المرجع نفسه، ص17.
[3] ـ المرجع نفسه: ص34.
[4] ـ سعيد عبد الله لافي: المرجع نفسه: ص109-110.
[5] ـ المرجع السّابق: ص65.

❖ التّعلّميّ للاستفادة من الموضوعات المسجّلة على أحسن وجه. وقد تكون هذه التّسجيلات دروسا إذاعيّة انتقاها المعلّم لجودتها أو تسجيلات خاصّة من إعداد المعلّم أو المتعلّمين

أو تسجيلات أعدّ المعلّم مادّتها مستعينا بالخبراء والمتخصّصين في العمليّة التّعليميّة".[1] فالتّسجيلات الصّوتيّة إذن يمكن الاستماع لها أكثر من مرّة بإعادتها على حسب مقتضى الدّرس.

❖ المذياع أو الرّاديو التّعليميّ: وهو الّذي من خلاله يتمّ "بثّ الموضوعات والبرامج التّعليميّة للملايين من المتعلّمين بالمراحل التّعليميّة كما تمّت الإفادة منها في التّعليم اللاّنظاميّ، لا سيما في برامج محو الأمّيّة وتعليم الكبار".[2] وله خصائص يمتاز بها، وتتلخّص فيما يلي:

✓ " إذاعة البرامج التّعليميّة في وقتها والتّغلّب على البعد الزّمانيّ والمكانيّ.

✓ تخدم المناهج الدّراسيّة والمقرّرات المختلفة وتساعد على فهمها أكثر.

✓ تؤثّر البرامج التّعليميّة في التّلاميذ وتجعلهم يتفاعلون معها.

✓ الاتّصاف بالواقعيّة: حيث تستطيع البرامج الإذاعيّة أن تنقل لنا صورا حيّة من الواقع ذاته في المصنع والمعمل والمزرعة، في الشّارع والبيت...الخ.

✓ تهيئة الظّروف المؤثّرة: من خلال توفير أصحاب الأصوات المناسبة لكلّ الأدوار وبالاعتماد على مؤثّرات أصواتهم وأصوات المهرة أمثالهم.

✓ تمكّن من الدّقّة والمهارة وحسن الأداء".[3] وهذه الوسيلة متوفّرة في كلّ مكان، أي هي أكثر انتشارا بالإضافة إلى أنّها سهلة الاستعمال. "وتبثّ البرامج التّعليميّة من خلال المذياع في صور متعدّدة من أهمّها ما يلي:

---

[1] ـ المرجع السّابق: ص111.

[2] ـ المرجع نفسه: ص103، بتصرّف.

[3] ـ محمّد وطّاس: أهمّيّة الوسائل التّعليميّة عي عمليّة التّعلّم عامّة وفي تعليم العربيّة للأجانب خاصّة،

❖ الحديث المباشر: ويتمّ فيه مخاطبة المتعلّمين وكأنّ المعلّم يقف بينهم ومعه كلّ وسائل الإيضاح اللّازمة، مع مراعاة منحهم الوقت الكافي للحصول على استجاباتهم لتحقيق التّفاعل بينهم وبين ما يتعلّمونه.

❖ برامج المسابقات: وهي محبّبة لدى المتعلّمين، حيث تثير الرّغبة في التّفكير، وفي استيعاب المادّة التّعليميّة".[1] ومن الصّور التّي تكون عليها البرامج الإذاعيّة أيضا نجد:

❖ الحوار: "وهو الأداة الرّئيسيّة لتحقيق فعل التّنمية سواء للمهارات اللّغويّة أو حتّى باقي المهارات الأخرى".[2]

وقد بدأ "استخدام الرّاديو لإذاعة موادّ وبرامج تعليميّة بداية من عام 1925م، بافتتاح هيئة الإذاعة البريطانيّة محطّة الإرسال طويلة الموجة في "دافنتري"، وأطلق على إذاعة البرامج التّعليميّة من خلال الرّاديو أسماء عديدة منها: الإذاعات التّعليميّة، الرّاديو التّعليميّ، مدارس الهواء، المحطّات الإذاعيّة التّربويّة".[3] فالرّاديو التّعليميّ إذن وسيلة استعملت منذ القدم في التّعليم والتّعلّم.

❖ الأشرطة الصّوتيّة: "وتتوافر بأشكال ثلاثة هي:

أ- الشّريط المفتوح (البكرات).

ب - الكاسيت.

ج - الخرطوش".[4] ولهذه الوسيلة مزايا عديدة منها:

"سهولة صيانتها وحفظها وعدم التوائها أو خدشها وسهولة التّسجيل عليها؛ بالإضافة

د ط، ت ط: 1988م، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب3، شارع زيروت يوسف، الجزائر، ص132-133.
بتصرّف.

[1] - سعيد عبد الله لافي: المرجع نفسه، ص104.

[2] - خالد عبد الرّزّاق السّيّد: اللّغة بين النّظريّة والتّطبيق، د ط، ت ط:2003م، مركز الاسكندريّة للكتاب، ص203.

[3] - لطفي الخطيب: تكنولوجيا التّعليم والتّعلّم الذّاتيّ، ط1، ت ط:3003م، دار وائل للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ص108.

[4] - أمل كرم خليفة: المرجع نفسه، ص36.

إلى إمكانيّة محو المادّة المسجّلة عليها بخلاف الأسطوانات، وإمكانيّة إصلاح الشّريط وصغر حجمه. واستيعاب كمّ كبير من المعلومات مقارنة بالأسطوانات بالإضافة إلى رخص ثمن الأشرطة الصّوتيّة وتوافر أجهزة تشغيلها وبساطتها وتنوّعها وسهولة إصلاحها".[1] فهي إذن وسيلة متوفّرة وغير مكلّفة بالإضافة إلى أنّها سهلة الاستعمال.

الوسائل البصريّة:

سمّيت هذه الوسائل بالبصريّة نظرا لكونها مرتبطة بحاسّة البصر. ومن بين الوسائل البصريّة المستعملة في تعليم اللّغة العربيّة للأجانب ما يلي:

- ❖ السّبّورة: "إنّ أهمّ وسيلة متوفّرة لدى المعلّم والمتعلّم هي لوح الطّباشير حيث نجدها في كلّ فصل دراسيّ، إذ أنّها تساعد المتعلّم على التّطبيق على القواعد التّي فهمها واستنتجها من جمل مفيدة كتبت أمامه أو كتبها بنفسه على السّبّورة".[2] وحتّى يستعمل المعلّم السّبّورة استعمالا فعّالا، عليه أن يراعي ما يلي:

" أ- أن ينظر في مواجهة التّلاميذ، وألاّ ينظر إلى السّبّورة معطيا ظهره للمتعلّمين.

ب ـ لا يجب أن يركّز المعلّم على استخدام السّبّورة، ولكن يجب عليه أن يستخدم مزيدا من الوسائل التّعليميّة الأخرى.

ج ـ الكتابة بحروف كبيرة في السّبّورة.

د ـ استخدام الطّباشير الملوّن، ممّا يسهّل على المتعلّم عمليّة التّعلّم، حيث يستخدمه المعلّم في التّركيز على مفاتيح الموضوع".[3]

- ❖ السّبّورة الضّوئيّة أو جهاز عرض ما فوق الرّأس: "ويسمّى هذا الجهاز بالأوفرهيد وهو سهل الاستخدام؛ ويستعمل بطريقتين: أن يستعمل كالسّبّورة العاديّة، حيث يكتب المعلّم الأمثلة والقاعدة بقلم خاصّ على شريحة بلاستيكيّة معدّة على بكرة لتظهر الكتابة

[1] ـ المرجع نفسه: ص24.

[2] ـ ينظر: عبد الحافظ سلامة: الوسائل التّعليميّة والمنهج، ط1، ت ط: 1420ه/2000م، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمان، ص358.

[3] ـ زاهر أحمد: تكنولوجيا التّعليم (تصميم وإنتاج الوسائل التّعليميّة)، ج2، ط1، ت ط: 1997م، المكتبة الأكاديميّة، ص219-220.

❖ على الشّاشة".[1] كما يمكن للمتعلّم من خلال الطّريقة الثّانية استعمالها حيث: "يستخدم شرائح أعدّت مسبقا. ويكون ذلك بنسخ الأمثلة أو القاعدة على شرائح إمّا بجهاز تصوير الشّرائح أو بآلة التّصوير العاديّة".[2] ومن بين الوسائل البصريّة نجد أيضا:

❖ الصّورة الثّابتة: "ونعني بها التّمثيل الفوتوغرافيّ للنّاس والأماكن والأشياء. ومن فوائدها:

أ ـ ترجمة الخبرات والمعاني المجرّدة إلى أخرى أكثر حسّيّة وواقعيّة.

ب ـ أنّها متوفّرة في الكتب والمجلاّت والجرائد والكتلوجات والتّقاويم.

ج ـ رخيصة الثّمن.

د ـ يمكن استعمالها للتّعليم في مختلف المراحل الدّراسيّة وفي مختلف المواضيع".[3] فالصّورة الثّابتة نجد أنّها تعكس ما سيتمّ تعلّمه من خلال تجسيده؛ وهي أنواع:

" أ ـ الصّورة الشّمسيّة (الفوتوغرافيّة).

ب ـ الرّسم المنظور.

ج ـ الصّور المجسّمة.

د ـ الشّرائح أو الصّور الشّفّافة.

ه ـ الأفلام الثّابتة.

و ـ الشّرائح المجهريّة الموضوعة.

ز ـ المنشورات.

ح ـ الملصقات".[1] فالصّورة الثّابتة إذن تتّخذ أشكالا متنوّعة، وتفيد هذه الأشكال في السّير الحسن للدّرس.

---

[1] ـ ينظر، حمزة الجباليّ: المرجع نفسه، ص87.

[2] ـ ينظر: المرجع نفسه، ص96.

[3] ـ لطفي الخطيب: المرجع نفسه، ص35.

❖ المعارض: "وهي التّي تقوم على استخدام وعرض كلّ ما يمثّل الخبرة المبسّطة من عيّنات ونماذج وغيرها، كالصّور الثّابتة والرّسوم المختلفة واللّوحات الزّيتيّة وأشياء أخرى ـ في مكان يخصّص لهذا الغرض ـ وغير ذلك من الوسائل التّي لها صلة وارتباط بموضوع من المواضيع. أو العمل على ترتيب هذه العناصر ترتيبا على الصّورة التّي تساعد على الشّرح، وإفهام فكرة الموضوع من خلال هذه المعارض".[2] فالمعارض وسيلة تعليميّة تضمّ في حدّ ذاتها وسائل تعليميّة أخرى. وهي تساعد على شرح الفكرة أو المعلومة المراد إيصالها للمتعلّمين دون عناء أو تعب.

❖ الرّسوم التّعليميّة: تعتبر الرّسوم التّعليميّة من الوسائل المساعدة على الفهم والإفهام في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة. ولهذه الوسيلة أنواع هي:

" أ ـ العجالات (الكروكيّات): وهي عبارة عن رسوم توضّح الشّكل العامّ للشّيء المرسوم، لا تتطلّب مهارة في فنّ الرّسم. ويقصد بها إبراز المحتوى العامّ للفكرة في بساطة تامّة.

ب ـ الرّسم الهزليّ أو الكاريكاتير: يعبّر هذا الرّسم عن الفكرة العامّة في صورة هزليّة فكاهيّة. أو في صورة تعليق اجتماعيّ أو سياسيّ أو نقد أو سخريّة.

ج ـ الرّسوم المسلسلة: هي رسوم متتابعة ومتلاحقة شبيهة بالرّسوم الهزليّة، تعبّر عن قصّة أو عن فكرة حادثة من الحوادث بعدد من الرّسوم".[3] فالرّسوم التّعليميّة وسيلة متوفّرة وقت ما شاء المعلّم استعمالها استعملها بسهولة تامّة بحيث لا تتطلّب منه الجهد.

الوسائل السّمعيّة البصريّة:

وتتمثّل هذه الأخيرة في تلك الوسائل التّي تخاطب حواسّ المتعلّم المختلفة، وخاصّة حاسّتي السّمع والبصر؛ والتّي من بينها:

❖ التّلفزيون: يستخدم هذا الجهاز "كمصدر لزيادة فاعليّة العمليّة التّعليميّة، وفيه يقوم التّلفزيون بدور تراثيّ يدعّم العمليّة التّعليميّة للمتعلّمين ببعض المهارات الفكريّة واللّغويّة، حيث يزيد من الحصيلة اللّغويّة عند المتعلّمين وكذلك الحصيلة المهاريّة وذلك

[1] ـ محمّد وطّاس: المرجع نفسه، ص124.
[2] ـ المرجع السّابق: ص102.
[3] ـ المرجع نفسه: ص140، بتصرّف.

بفضل المصاحبة بين الصّوت والصّورة والحركة".[1] فالتّلفزيون وسيلة ترفيهيّة تثقيفيّة وتعليميّة في الوقت نفسه. ومن إيجابيّات هذه الوسيلة أنّها:

" أ ـ بساطة جهاز التّلفزيون الذّي أصبح مستعملا في كلّ المراحل التّعليميّة في سهولة نقله واستعمالها.

ب ـ تدريب المدرّسين على إنتاج البرامج التّلفزيونيّة المحلّيّة الخاصّة بالدّروس المعيّنة.

ج ـ يمكّن المدرّس من أن يقوّم نفسه عندما يرى سلوكه أثناء تقديمه للدّرس وتصرّفاته التّي يؤدّيها في مواقفه التّعليميّة".[2] فالتّلفزيون يعدّ وسيلة هامّة وفعّالة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وخاصّة في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها. وذلك "عند استعمال الصّورة المعبّرة والتّي تمكّن المتعلّم من أن يشاهدها ويتأمّلها، ويحاول فهم مدلولها كشيء حسّيّ ثمّ يتبع الصّوت هذه الصّورة ليدلّ بدوره على المعنى اللّفظيّ المنطوق فيقوم المتعلّم بعمليّة التّكرار مرّة بعد أخرى ومرحلة بعد مرحلة إلى أن يتكوّن لديه المفهوم اللّغويّ الصّحيح عن طريق السّمع. كما أنّه يدرك وحدات الدّرس ويشاهده وتتبّعه للحركات المختلفة التّي تجعل الإنسان يشعر بالجوّ الطّبيعيّ والقريب للواقع الخارجيّ".[3] وبهذا يجسّد التّلفزيون الواقع؛ كما ينمّي المهارات اللّغويّة ويساعد على اكتسابها.

- ❖ السّينما: "الفيلم السّينمائيّ عبارة عن شريط من السّيلولوز مكسوّ بطبقة لاتينيّة تحمل موادّ حسّاسة للضّوء مغطّاة بطبقة حافظة، وهو عبارة عن فيلم تصوير عاديّ، غير أنّ عرضه مختلف، ويصوّر بكاميرا خاصّة مزوّدة بمحرّك الفيلم أمام عدسة الكاميرا بسرعة تمكّنها من التقاط أربع وعشرين صورة في الثّانية".[4] وتلعب الأفلام السّينمائيّة دورا في عمليّة التّعليم كونها: "تنقل إلى المشاهد مظاهر الحياة كما هي، وتجعله يرى الأحداث وهي ماثلة أمامه بواقعها وبطبيعتها، بالإضافة إلى الحركة والصّوت وكلّ منها يمثّل عنصرا هامّا في عمليّة التّعلّم، وخاصّة الحركة التّي تضفي

[1] ـ ماهر إسماعيل يوسف: من الوسائل التّعليميّة إلى تكنولوجيا التّعليم، ط1، ت ط:1999م، مكتبة الشّقريّ للنّشر والتّوزيع، الرّياض، ص90.

[2] ـ محمّد وطّاس: المرجع نفسه، ص110.

[3] ـ محمّد وطّاس: المرجع نفسه، ص114.

[4] ـ محسن عليّ عطيّة: تكنولوجيا الاتّصال في التّعليم الفعّال، ط1، ت ط:2008م، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ص127.

على الموقف التّعليميّ نشاطا متزايدا وحيويّة تعمل أن يتفاعل الإنسان معها ويعيش جوّا دراسيّا تامّا بما توفّر لديه من أسباب التّعلّم القائم على المشاهدة والسّمع، وعلى الاستعداد والانتباه".[1] فهي إذن وسيلة تشدّ انتباه المتعلّمين وتجعلهم يركّزون على ما يعرض أمامهم في الشّاشة، وقد "ظهرت خلال عشرينيّات القرن العشرين مؤلّفات تصف استخدام الأفلام التّعليميّة في الفصول وإعداد قواعد وخطوات منظّمة لهذا الاستخدام، ولقد تبنّى "ويبر" خطوات الاستخدام التّي وضعها "هربارت" ووضع طريقة لاستخدام الأفلام في التّعليم، بحيث تستخدم الأفلام وفق الخطوات المرتّبة التّالية: الإعداد، العرض، المناقشة والواجبات، العروض المكمّلة، التّمثّل أو الاستيعاب، المراجعة".[2] من خلال ما تمّ ذكره، نجد أنّه حتّى الأفلام السّينمائيّة تلعب دورا في تعلّم اللّغات وتعليمها.

- ❖ الرّحلات التّعليميّة: تعدّ من أكثر الوسائل تشويقا وتأثيرا في نفوس المتعلّمين، إذ نجدها " تنقلهم من جوّ الأسلوب الرّمزيّ المجرّد إلى مشاهدة الحقائق على طبيعتها, فتقوّي فيهم عمليّة الإدراك، وتثبّت عناصرها فيهم بشكل يعجز عنه الكلام والشّرح، كما أنّ في الرّحلات تغييرا للجوّ المدرسيّ من حيث الانطلاق والمرح اللّذين يسيطران على جوّها، وممّا يصادفه المتعلّم من أمور جديدة في الرّحلة؛ كالاعتماد على النّفس ومساعدة غيره من الطّلاّب".[3] فالرّحلات التّعليميّة وسيلة ترفيهيّة تجعل المتعلّم يرى ويسمع ويكتشف بنفسه ما يريد تعلّمه.

ومن بين الوسائل التّعليميّة المساعدة على تعليم اللّغة العربيّة للأجانب أيضا نجد الأنترنيت، وهذه الوسيلة تقرّب المسافات بين المعلّم والمتعلّم، وتقتصر في الوقت والجهد، بالإضافة إلى أنّها تعين على التّعلّم الفرديّ.

---

[1] ـ المرجع السّابق: ص115.

[2] ـ لطفيّ الخطيب: المرجع نفسه، ص99.

[3] ـ حمزة الجباليّ: المرجع نفسه، ص45.

الـفـصل

الـتّـطـبـيـقـيّ

ـ مقابلة مع عضو في إدارة كلّيّة اللّغات الأجنبيّة.

ـ مقابلة مع مدير معهد بمستغانم.

ـ مقابلة مع مدير مركز "سيبويه" بوهران.

ـ مقابلة مع أستاذ اللّغة العربيّة "جابر عبد الوحيد".

ـ مقابلة مع الإمام "جابر مصطفى".

ـ تحليل المقابلات.

مقابلة مع عضو في إدارة كلّيّة اللّغات الأجنبيّة بجامعة ITA:

تمّت المقابلة يوم: 2018/03/20م. على السّاعة: 12:00. و ذلك بغية معرفة ما إن كانت هناك حصص لتدريس اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها, و كان الحوار كالتّالي:

معكم سيدّي, طالبة من كلّيّة الآداب و الفنون بجامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم - تخصّص اللّسانيّات التّطبيقيّة. وفي إطار إجراء دراسة حول: تعليميّة اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها. نرجو منكم التّعاون معنا, والمساعدة على إجرائها.

الطّالبة: هل تقيمون حصصا لتعليم اللّغة العربيّة للأجانب؟

الموظّف: حاليّا, لا ليست هناك حصص في هذا المجال.

الطّالبة: لماذا سيدّي لا تقدّمون هذه الحصص؟

الموظّف: لأنّه لم يأت إلينا أيّ طلب بخصوص هذا الغرض.

الطّالبة: وهل درّستم اللّغة العربيّة لفئة النّطقين بغيرها من قبل؟

الموظّف: نعم. لقد قمنا بفتح المجال أمام الأجانب قبل عامين و لكنّ إقبالهم كان قليل جدا. إذ سجلنا في العام الأوّل حضور طالبين فقط, وكان عدد المرّات في غيابهما أكثر منه في حضورهما. بينما في العام الثاني, سجّل حضور طالب واحد, ولكنّه للأسف لم يكمل تعلّمه.

الطّالبة: لنفرض أنّه جاءكم عدد من الأجانب الذّين يريدون تعلّم اللّغة العربيّة. هل ستعيدون فتح المجال من جديد أمامهم؟

الموظّف: أكيد هذا شرف لنا أن ننشر و نعلّم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها. و لكن شرط أن يكون عدد المتعلّمين كافيا.

الطّالبة: نشكركم جزيل الشّكر سيدّي على تعاونكم معنا.

مقابلة مع مدير معهد بمستغانم

تمّت المقابلة يوم:20 /2018/03م. على السّاعة: 13:00. معكم سيدّي طالبة من كلّيّة الآداب و الفنون بجامعة عبد الحميد بن باديس, تخصّص اللسّانيّات التّطبيقيّة. سنة ثانية ماستر, و بغية إجراء بحث علميّ حول. تعليميّة اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها. نرجو منكم المساهمة في إعداده.

الطّالبة: هل يتّم تقديم دروس حول اللّغة العربيّة للأجانب في هذا المعهد؟

مدير المعهد: لا ليست هناك حصص لتعليم الأجانب اللّغة العربيّة. ولكننا نقدّم حصصا لتعليم اللّغات للنّاطقين باللّغة العربيّة.

الطّالبة: و هل كانت هناك حصص لتعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها من قبل؟

المدير: لا لم تجر اية حصّة في هذا الصدد.

الطّالبة: لماذا سيّدي؟

المدير: نطرا لأنّه لم يأت و لا أجنبيّ لهذا الغرض.

الطّالبة: بالرّغم من تواجدهم بكثرة في المجتمع الجزائريّ, و خاصة في الآونة الاخيرة, في رأيكم سيّدي, ما هي الأسباب و العوامل التّي يرجع غليها عدم إقبال الأجانب على تعلّم اللّغة العربيّة؟

المدير: نجد أنّ الأسباب كثيرة:

أوّلا: إذا جاء أجنبيّ و أراد معلّم اللّغة العربيّة, فإنّنا سندرّسه اللّغة العربيّة الفصحى, التّي لا تستعمل حتى من طرف النّاطقين بها. فما بالك النّاطقون بغيرها.

ثانيا: هؤلاء الأجانب المتوافدون إلى الجزائر يتعلّمون الدّارجة أو اللّهجة الجزائريّة من خلال تعاملهم مع الشّعب الجزائريّ دون اللجّوء إلى مراكز تعليم اللّغة العربيّة الأجانب.

ثالثا: ربّما لأنّ مركزنا ليس مشهورا, بحكم أنّه قد تمّ إنشاؤه منذ عامين فقط.

الطّالبة: إذا جاءكم مجموعة من الأجانب بهدف تعلّم اللّغة العربيّة, فهل ستلبّون طلبهم؟

المدير: طبعا أكيد.

الطّالبة: لنفرض أنّه قد جاء أجنبيّ, و أراد تعلّم اللّغة العربيّة, فهل ستستند في تعليمك على السّبّورة فقط, ام ستستعمل وسائل أخرى؟

المدير: طبعا سأنوّع في الوسائل التّعليميّة, لتسهّل عليّ المهمةّ, و حتّى تزيد رغبة الطّالب في التّعلّم.

الطّالبة: هل لك أن تعلّمنا بأهم الوسائل التّي ستستعين بها؟

المدير: بالإضافة إلى السّبّورة سأستند إلى الشّاشة العاكسة, الأمثلة, الصور.....

الطّالبة: نشكر تعاونكم معنا سيّدي. جزاكم الله خيرا.

مقابلة مع مدير مركز: سبويه بوهران.

تمّت المقابلة يوم: الأربعاء2018/04/04م.

معكم سيّدي طالبة من كلّيّة الأدب و الفنون بجامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم - تخصّص اللّسانيّات التّطبيقيّة, و بهدف إجراء دراسة حول: تعليميّة اللّغة العربيّة للأجانب. نرجو منكم المساعدة على إجرائها.

الطّالبة: هل يهتم معهدكم بتعليم اللّغة العربيّة للأجانب؟

المديرّ: لا لأنّ تخصّص معهدنا هو تعليم اللغّة الأجنبيّة للنّاطقين بالعربيّة وليس العكس.

الطّالبة: لماذا اخترتم اسم سبويه لمعهدكم؟

المدير: نظرا لكون سبويه فارسيّ الأصل, إلاّ أنّه قد ألّف أهمّ مصدر في النّحو العربيّ وهو الكتاب.

الطّالبة: و لكن سيّدي, يبدو جليّا من خلال اسم معهدكم أنّه معهد خاص بتعليم اللّغة العربيّة للأجانب, و لكنّه عكس المتوقع. ما السّبب سيّدي في اختياركم تدريس اللّغات الأجنبيّة للنّاطقين بالعربيّة, و لم تختاروا تعليم العربيّة للأجانب؟

المدير: نظرا لأنّ الطّلبات في هذا المجال قليلة أو تكاد تكون منعدمة, بينما نجد إقبال الكثير من العرب لتعلّم اللّغات الأجنبيّة, بهدف السفر و الانتقال إلى البلدان النّاطقة بهدف اللّغات. بالإضافة إلى عدم وجود كتب خاصّة بتعليم اللّغة العربيّة للأجانب.

الطّالبة: في رأيك سيّدي, لماذا يقلّ الطّلب حول تعلّم اللّغة العربيّة من قبل الأجانب؟

المدير: لأن تعلم اللّغة العربيّة الفصحى لا يفيدهم في التّعامل مع المجتمع الجزائريّ, إذ تجدهم يتعلّمون اللّهجة من خلال تعايشهم مع الشّعب.

الطّالبة: ولكن ألم يتقدمّ لكم أيّ أجنبيّ لتعلّم اللّغة العربيّة, بحكم قدم معهدكم من حيث النشأة, بالإضافة إلى الخبرة الكبيرة التّي يتمتع بها؟

المدير: حاليّا, ومنذ شهر سبتمبر, لم يتقدمّ لنا أيّ أجنبيّ. و لكن في العام الماضي تقدّمت إلى معهدنا سيّدة ألمانية, بهدف تعلّم اللّهجة الوهرانيّة, بحكم أنّها متزّوجة في وهران وتعمل بها. كما أنّ هذه السّيدّة اشترطت علينا تدريسها اللّهجة الوهرانيّة و بالأحرف اللاّتينيّة.

مقابلة مع: السّيّد عبد الوحيد جابر. أستاذ التّعليم الثّانوي- مادّة اللّغة العربيّة متقاعد و يعمل بمعهد...

تمّت المقابلة يوم: الأربعاء 2018/03/20م.

معكم سيّدي طالبة من كليّة الأدب و الفنون بجامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم - تخصّص اللّسانيّات التّطبيقيّة, و بهدف إجراء دراسة حول: تعليميّة اللّغة العربيّة للأجانب. نرجو منكم المساعدة على إجرائها.

في البداية سيّدي, تحدّثنا مع السّيّد مدير المعهد, و هو الّذي أرشدنا إليكم. نحيطكم علما بأنّ تخصّص اللّسانيّات التّطبيقيّة تخصّص متعدّد المجالات, و يكاد ينحصر اهتمامه في تعلّم و تعليم اللّغات, وهو ما دفعنا إلى اختيار موضوع تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها أنموذجا فهل لكم أن تفيدون افس هذا الصّدد بحكم خبرتكم التّي دامت ثلاثين سنة في تعليم العربيّة؟

الأستاذ: أكيد, هذا شرف لي. أفهم من قولكم أنكم تبحثون عن تعليم اللّغة العربيّة للذّين لا يملكون أرضيّة لها وهم أجانب.

الطّالبة: نعم سيّدي. هذا هو المقصد من بحثنا.

الأستاذ: تجد الإشارة في البداية إلى أنّ هذه الفئة لا تقدر على التّواصل مع المجتمع العربيّ, لأنّهم يملكون أبجديات اللّغة و قواعدها إذ نجدهم لا يفرّقون بين الفاعل من المفعول, فكيف يمكنهم التّواصل مع النّطقين بالعربيّة, هذا ما يدفعهم إلى التّوجّه نحو تعلّم اللّغة العربيّة.

الطّالبة: في نظرك أستاذي الكريم, كيف يكون تعليم اللّغة العربيّة لهذه الفئة فعّالا؟

الأستاذ: من وجهة نظري أرى أنّه يجب أن يكون تكوينهم كتكوين النّاطقين باللّغة العربيّة, أي يكون بدءا بالمرحلة الابتدائية.

الطّالبة: وفيم تتمثّل هذه الفئة, أقصد أين نجدها؟

الأستاذ: من وجهة نطري, تتمثّل النّسبة الأكبر من هذه الفئة في الأجانب الذّين دخلوا الدّين الإسلاميّ, و واجهوا صعوبات , إذ تتمثّل أعظم صعوبة في التّواصل باللّغة وفهم القرآن

الكريم و تدّبر معاينة مع العلم أنّ هذه الصّعوبة لا تمثّل عائقا أكبر امام من له الإرادة في تعلّم اللّغة العربيّة, و هناك نموذج من صربيا يحفظ القرآن الكريم بأحكامه, وهو لا يعرف العربيّة بتاتا.

الطّالبة: هناك بعض الأجانب يقصدون مثل هذه المعاهد, و لكن بهدف تعلّم الدّارجة و ليس الفصحى. ما رأيك سيّدي في هذا الأمر؟

الأستاذ: أرى أنّه في كلتا اللّغتين سيبذل جهدا. لذا يجب عليه تعلّم الفصحى, فالأفضل له أن يبذل جهدا في الصّواب. بينما تعلّمه الدّارجة سيتمّ من خلال تواصله مع المجتمع العربيّ.

مقابلة مع إمام مسجد بوهران السّيّد جابر مصطفى.

وهو عضو في المجلس العلميّ لوهران و رئيس فرع مجلس الفتوى بها.

تمّت المقابلة يوم: 2018/04/04م على السّاعة 13:30.

معكم ـ سّيّدي - طالبة من كلّيّة الأدب و الفنون جامعة عبد الحميد بن باديس ـ مستغانم- سنة ثانية ماستر, تخصّص اللّسانيّات التّطبيقيّة وفي إطار إعداد بحث علميّ حول: تعليميّة اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها. وبعد إجراء عدّة مقابلات مع جهات مختلفة تمّ توجيهنا إليكم - سيّدي- بحكم أنّ معظم الأجانب الذّين يريدون تعلّم اللّغة العربيّة, هم الذّين دخلوا الإسلام, وذلك بغية قراءة القرآن و فهم معانيه, بالإضافة إلى أنّه قد أسلم العديد من الأجانب على يديك. فهل لك أن تفيدنا في هذا المجال؟

الإمام: بحكم أنّني عضو في المجلس العلميّ و رئيس فرع مجلس الفتوى لولاية وهران, يقصدنا الكثير من الأجانب من كلّ الجنسيّات للإسلام.

الطّالبة: هل توجّهون هذه الفئة إلى المراكز لتعلّم اللّغة العربيّة؟

الإمام: في المجلس الذيّ يعلن فيه الأجنبيّ الشّهادة الرغبّة لتعلّم اللّغة العربيّة, كونها لغة الدّين, وبها نفهم القرآن, وهي لغة النّبي- صلّى الله عليه وسلّم- التّي تتّسم بكونها لغة راقية و راسخة اختارها الله-تعالى- ولكنّ توجيههم للمدارس أو المساجد لتعلّم اللّغة العربيّة لا يكون, لأنّ معظمهم لا يسكنون هنا, بالإضافة إلى أنّ نسبة سبعين بالمئة أو ثمانين بالمئة من هذه الفئة سبب اعتناقها للإسلام هو الزّواج.

الطّالبة: ولكن سيّدي, ألم يقصدكم أيّ أجنبيّ ممّن اعتنقوا الإسلام بغية إرشاده إلى معاهد أو مراكز تعلّم اللّغة العربيّة؟

الإمام: لا لم يقصدنا ولا أجنبيّ بهدف تعلّم اللّغة إذ أنّ كلّ ما يهمّه هو نطق الشّهادة ودخول الإسلام فقط, حيث تشترط عليهم حفظ سورة الفاتحة, وسورة الإخلاص, من أجل الصّلاة. ونركزّ على سورة الإخلاص لتخليصهم من عقيدة التّثليث المسيحيّة.

الطّالبة: هل يعني عدم إقبال الأجانب على تعلّم اللّغة العربيّة أنّ اللّغة العربيّة فقدت مكانتها و عالميّتها؟

الإمام: نحن أهل العربيّة و لا نتكلّم بها, فما بالك الأجانب الذّين لا يملكون أبجديّاتها؟ والسّبب الرّئيسيّ في فشل اللّغة العربيّة هو نحن إذ لم ننصر اللّغة العربيّة ولم نرفع لوائها. بالإضافة إلى أنّه لا يوجد التّدعيم اللّائق لتعلّم وتعليم اللّغة العربيّة لأبنائها وحتّى لغير النّاطقين بها. مع العلم أنّ الدّولة الجزائريّة قد وضعت قانونا ينصّ على: تعريب الإدارة والواجهات و اللّافتات...الخ. ولكنّه للأسف بقي حبرا على ورق, ولم يطبق على أرض الواقع. ومن مظاهر فشل اللّغة العربيّة و عدم الاهتمام بها, نجد أنّه حتّى الإشهار يعرض بالدّارجة, يحتوي على كلمات فيها خلط بين اللّغة الفرنسيّة واللّغة العربيّة وحتّى بعض اللّغات الأخرى.

الطّالبة: في رأيك سيّدي, ما هي الحلول المقترحة للنّهوض باللّغة العربيّة من جديد, وتخليصها من الواقع الذّي هي فيه؟

الإمام: لا بدّ من وجود قوّة قانونيّة تفرض التّعامل باللّغة العربيّة وهذا لا يعني أنّنا لا نتعلّم اللّغات الأخرى, ولكنّه ليس على حساب لغتنا, كما أنّه ينبغي أن يكون معامل اللّغة العربيّة في المدارس كبيرا.

الطّالبة: نشكر تعاونكم معنا سيّدي جزاكم الله خيرا.

تحليل المقابلات:

إنّ الّذي ملأ اللّغات محاسنا جعل الجمال وسرّه في الضّاد.

بهذه الكلمات عبّر الشّاعر "أحمد شوقي" عن فخره بلغتنا العربيّة، في زمن كان للكلمة معنى وحلاوة وأثرا؛ أمّا اليوم فما عاد التّفاخر بها عادة بقدر ما أصبح فعلا نادرا يستحقّ الإشادة والإثناء.

يشير هذا القول إلى المكانة الّتي تحتلّها اللّغة العربيّة بين اللّغات، ومن بين المظاهر الّتي تدلّ على أهمّيّة اللّغة العربيّة نجد أنّه في الثّامن عشر ديسمبر من كلّ عام، يحتفل باليوم العالمي للّغة العربيّة، وهو اليوم الّذي أصدرت فيه الجمعيّة العامّة للأمم المتّحدة قرارا يقضي باعتماد اللّغة العربيّة كلغة عمل رسميّة في الأمم المتّحدة إلى جانب الإنجليزيّة والفرنسيّة والصّينيّة والرّوسيّة والاسبانيّة. بالإضافة إلى أنّه هناك جامعات عالميّة تتّخذ اليوم من اللّغة العربيّة أقساما وفصولا أساسيّة تخصّص لها قاعات درس وأساتذة متخصّصون وساعات عديدة في الأسبوع منها الفرنسيّة والأمريكيّة والألمانيّة والصّينيّة وحتّى الكوريّة (الجنوبيّة)، حيث تدرّس اللّغة العربيّة في ستّ جامعات. كما اختارت وزارة التّربيّة والتّعليم الكوريّة اللّغة العربيّة كمادّة رسميّة ضمن امتحان القبول في جامعة "هانكوك" بصفتها لغة أجنبيّة رسميّة ثانية بالبلاد.

أمّا فرنسا فمنذ 1977م فقد انطلقت في تدريس اللّغة العربيّة كمادّة اختياريّة. وفي أمريكا تمّ تعميم تدريس اللّغة العربيّة في المدارس والجامعات ومراكز اللّغات. كان هذا في الدّول الغربيّة، لكن هل تحظر اللّغة العربيّة بنفس هذا الإقبال الكبير على تعلّمها من قبل الأجانب في الجزائر؟

من خلال المقابلات الّتي تمّ إجراؤها، وجدنا أنّ تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في الجزائر ليس في المستوى الّذي يجب أن يكون فيه، بحيث وجدنا في المقابلة الأولى أنّه تمّ فتح المجال أمام الأجانب قبل عامين؛ ولكنّ إقبالهم كان قليلا جدّا، إذ سجّل في العام الأوّل حضور طالبين فقط؛ وكان عدد المرّات في غيابهما أكثر منه في حضورهما؛ بينما في العام الثّاني فقد سجّل حضور طالب واحد ولكنّه للأسف لم يكمل تعلّمه.

وفي باقي المقابلات وجدنا أنّه لم تجر أيّ حصص في هذا الصّدد، بحيث قالوا بأنّهم لا يدرّسون اللّغة العربيّة للأجانب نظرا لأنّه لا يوجد إقبال على تعلّمها؛ بحيث يفضّلون تعلّمها من الشّارع بدلا من المراكز، بحيث يتعلّمون لغة الحديث العامّة (السّوق، البيع والشّراء، استئجار شقّة، حجز فندق، إلقاء التّحيّة...) وذلك من أجل التّواصل في حياتهم اليوميّة بغية الاندماج في المجتمع الجزائريّ. وتنقسم فئة الأجانب الّذين يودّون تعلّم اللّغة العربيّة إلى:

فئة هدفها السّياحة، فئة هدفها التّجارة والاقتصاد، فئة هدفها السّياسة، فئة تتعلّم العربيّة من أجل العمل؛ بحيث وجدنا من خلال المقابلة رقم ثلاثة حالة تمثّلت في امرأة ألمانيّة تعيش في وهران كانت مجبرة على تعلّم اللّغة العربيّة حتّى تستطيع التّعامل مع موظّفيها بحكم أنّها تدير فندقا يملكه زوجها، ولكنّها تعلّمت اللّهجة الوهرانيّة وبأحرف لاتينيّة، أي تعلّمت لفظا معناه عربيّ بينما شكله فرنسيّ؛ بحيث لقّنها غيّاها معلّم اللّغة الفرنسيّة في الابتدائيّ. نفهم من خلال هذا أنّه هناك إرادة لتعلّم اللّغة العربيّة ولكن الدّارجة منها فقط، وذلك بغية الاندماج في المجتمع العربيّ؛ فمتى إذن تكون هناك إرادة من قبل الأجانب لتعلّم اللّغة العربيّة الفصحى؟

من خلال المقابلات وجدنا أنّه من بين عوامل تعلّم اللّغة العربيّة الفصحى من قبل الأجانب دخولهم للإسلام بهدف قراءة القرآن الكريم والسّنّة النّبويّة الشّريفة. وفي هذا الصّدد أجرينا مقابلة مع السّيّد الإمام "مصطفى جابر" بحيث وجدنا أنّ الهدف من دخول الأجانب للإسلام هو مصلحة الزّواج، إذ لا يتمّ توجيههم نحو تعلّم العربيّة الفصحى، بل يشترط عليهم فقط الفاتحة وسورة الإخلاص؛ بينما يعلّمهم ذويهم اللّغة العامّيّة. وقد أكّدت كلّ المقابلات على أنّ إقبال الأجانب نحو تعلّم اللّغة العربيّة الفصحى قليل وليس بالمستوى المأمول فيه. وهذا راجع في نظرهم إلى كون هذه الأخيرة مهملة من قبل متكلّميها، إذ نجدهم يتكلّمون لغة هجينة تمزج بين العربيّة والفرنسيّة، الانجليزيّة، الاسبانيّة...الخ. ويعود السّبب في ذلك إلى العائلة، وسائل الإعلام، المدرسة، تاريخ المجتمع، استخدام اللّغة العربيّة داخل المجال التّربويّ وعدم استخدامها في الشّارع والإعلام والمؤسّسات الرّسميّة.

ومن بين العوامل الّتي أدّت أيضا إلى قلّة إقبال الأجانب على تعلّم العربيّة هو تقاعس أهلها في هذا المجال، بحيث لم يعملوا على توفير كتب خاصّة بتعليم اللّغة العربيّة للأجانب، وعلى إيجاد طريقة فعّالة ومشوّقة لهذا الغرض.

نختم فصلنا بهذا القول:

قالوا: جاهل هو من لا يعرف لغة العباد؛ ولكنّنا نقول: جاهل هو من لا يعرف لغة ربّ العباد.

خـــاتـــمـــة

إنّ الهدف من إجراء كلّ بحث علميّ هو الوصول إلى نتائج هامّة حول موضوعه ومجاله. ومن بين النّتائج المتوصّل إليها في بحثنا هذا ما يلي:

ـ نشأ عن دراسة اللّغة دراسة علميّة علم يعرف باللّسانيّات العامّة، والّذي تفرّع عنه علم آخر يعرف باللّسانيّات التّطبيقيّة.

ـ علم اللّسانيّات التّطبيقيّة حقل شاسع من حقول اللّسانيّات العامّة، يهتمّ بمشاكل تعليم اللّغات الحيّة للأجانب.

ـ تتنوّع الطّرق في تعليم اللّغة العربيّة للأجانب.

ـ يتمّ تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها من خلال الاهتمام بتدريس مهاراتها الأربع وهي: الاستماع، التّحدّث، القراءة والكتابة.

ـ استعمال الوسائل التّعليميّة ضروريّ لتسهيل تعلّم وتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها.

ـ تعلّم الدّارجة يعتبر عائقا أمام تعليم اللّغة العربيّة الفصحى للأجانب.

ـ سبب قلّة المراكز الخاصّة بتعليم اللّغة العربيّة للأجانب هو عدم إقبال الأجانب على تعلّمها.

ـ اللّغة العربيّة مهملة حتّى من قبل النّاطقين بها.

ـ تتنوّع أهداف تعلّم اللّغة العربيّة من قبل النّاطقين بغيرها من مجال إلى آخر، سواء كان: سياسيّا، اقتصاديّا، بهدف السّياحة أو دينيّا...، بينما يتمثّل الهدف من تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في نشرها وتفنيد ادّعاء من يرون بأنّها لغة صعبة التّعلّم.

ـ يحتاج تعليم اللّغة العربيّة إلى عناية أكبر، وإلى جهد مستمرّ ونيّة صادقة وعزيمة لا تخور، وذلك بالعمل على تطوير طرق تعليم هذه اللّغة للأجانب، والاستفادة من العلوم المختلفة، ومن الاتّجاهات اللّغويّة الحديثة في تعليم اللّغات وتكنولوجيا التّعليم.

ـ يختلف تعليم اللّغة العربيّة لأبنائها عن تعليمها لغير النّاطقين بها، لذلك لا بدّ من إيجاد طريقة تأخذ بهذا الجانب، وتراعي فيه طبيعة اللّغة من حيث نظامها الصّوتيّ، الدّلاليّ، البنيويّ والتّركيبيّ.

ـ ليس هناك أفضل من الوسائل التّعليميّة الّتي تعين المتعلّم الأجنبيّ على تعلّم اللّغة الثّانية، وعلى اكتساب مهاراتها الأساسيّة.

ونتمنّى أخيرا أن تنشأ مراكز ثقافيّة في الوطن العربيّ وخارجه لتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها على غرار ما تقوم به الأمم الأخرى في سبيل نشر لغاتها، وأن تزوّد هذه المراكز بالوسائل التّعليميّة اللّازمة. لذا لا بدّ من ثورة في تعليم اللّغة العربيّة لأبنائها أوّلا ولغير النّاطقين بها ثانيا.

ونرجو أن نجد آذانا صاغية حتّى نخدم لغتنا وثقافتنا، ونحيي مجدنا ونبدأ مسيرتنا الحضاريّة والله المعين.

ونحن لا نرى بأنّنا استوفينا هذا الموضوع بقدر ما أنّنا فتحنا الباب على مصراعيه لتكفّل الباحثين بفروعه.

ونتمنّى أن نكون من المبادرين في مجالات هذا الموضوع الّذي يساهم في انفتاح الأمّة العربيّة على بقيّة الأمم.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر و المراجع:

قائمة المصادر:

القرآن الكريم برواية حفص.

1. ابن منظور: لسان العرب، دار صادر, بيروت, لبنان, مج:10.
2. أبو الفتح عثمان بن جنّيّ: الخصائص، تح: محمّد عليّ النّجّار،ج1، ط2، دار الهدى للطّباعة والنّشر.
3. أحمد بن فارس: مقاييس اللّغة، مج5، باب اللّام، د ط، ت ط:1399ه/1979م، دار الفكر.
4. الزّمخشريّ: أساس البلاغة، تح: محمّد باسل عيون السّود، ط1، ت ط:1998م، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان.
5. مجمّع اللّغة العربيّة، الإدارة العامّة للمعجميّات وإحياء التّراث: المعجم الوسيط، ط4، ت ط: 1425ه/2004م، مكتبة الشّروق الدّوليّة، مصر.

قائمة المراجع:

1. إبراهيم فرج عبد الله: اضطرابات الكلام واللّغة (التّشخيص والعلاج)، ط1، ت ط: 1426ه/2005م، دار الفكر ناشرون وموزّعون، عمان، الأردن.
2. أحمد جمعة أحمد نايل: الضّعف في اللّغة (تشخيصه وعلاجه)، ط1، ت ط:2006م، دار الوفاء الدّنيا للطّباعة والنّشر، الاسكندريّة، مصر.
3. أحمد حسانيّ: دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة (حقل تعليميّة اللّغات)، ط2، ت ط:2009م، ديوان المطبوعات الجامعيّة، السّاحة المركزيّة، بن عكنون، الجزائر.
   - مباحث في اللّسانيّات (مبحث صوتيّ، مبحث دلاليّ، مبحث تركيبيّ)، د ط، ت ط:1999م، ديوان المطبوعات الجامعيّة، جامعة وهران.
   - مباحث في اللّسانيّات، ط2، ت ط:1434ه/2013م، منشورات كلّيّة الدّراسات الإسلاميّة والعربيّة، دبي، الإمارات العربيّة المتّحدة.
4. أحمد مومن: اللّسانيّات (النّشأة والتّطوّر)، ط2، ت ط: 2005م، ديوان المطبوعات الجامعيّة.

5. أسعد مظفّر الدّين حكيم: علم التّرجمة النّظريّ، ط1، ت ط:1979م، دار طلاس للدّراسات والتّرجمة والنّشر، دمشق.
6. أنطوان صيّاح: تعليميّة اللّغة العربيّة، ج2، ط1، ت ط:1492ه/2008م، دار النّهضة، بيروت، لبنان.
7. إيميل بديع يعقوب: فقه اللّغة العربيّة وخصائصها، ط1، ت ط:1982م، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
8. باسم مفضيّ المعايطة: عيوب النّطق وأمراض الكلام، ط1، ت ط:2011م، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن.
9. توفيق أحمد مرعيّ، محمّد محمود الحيلة: طرائق التّدريس العامّة، ط1، ت ط:2002م، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان.
10. جرجيّ زيدان: تاريخ أدب اللّغة العربيّة، ج1، د ط، ت ط: 1993م، طبع المؤسّسة الوطنيّة للفنون المطبعيّة، وحدة الرّغاية، الجزائر.
11. جلال شمس الدّين: علم اللّغة النّفسيّ (مناهجه ونظريّاته وقضاياه)، ج1: المناهج والنّظريّات، د ط، د ت، توزيع مؤسّسة الثّقافة الجامعيّة، الاسكندريّة، مصر.
12. جورج مونان: معجم اللّسانيّات، تر: جمال الحضريّ، ط1، ت ط: 1433ه/2012م، مجد المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان.
13. حسن خميس الملخ: التّفكير العلميّ في النّحو العربيّ (الاستقراء، التّحليل والتّفسير)، ط1، ت ط:2002م.
14. حسين خمريّ: جوهر التّرجمة، د ط، د ت، دار الغرب للنّشر والتّوزيع وهران.
15. حسين سليمان قورة: دراسات تحليليّة ومواقف تطبيقيّة في تعليم اللّغة العربيّة والدّين الإسلاميّ، ط5، ت ط: 2001م، مكتبة الأنجلد المصريّة، القاهرة.
16. حلميّ خليل: اللّغة والطّفل (دراسة في ضوء علم اللّغة النّفسيّ، د ط، ت ط: 1407ه/1986م، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان.
ـ دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، د ط، ت ط:2002م، دار المعرفة الجامعيّة.
17. حمزة الجباليّ: الوسائل التّعليميّة، ط1، ت ط:2006م، دار أسامة للنّشر والتّوزيع ودار المشرق الثّقافيّ، الأردن، عمان.

18. خالد عبد الرّزّاق السّيّد: اللّغة بين النّظريّة والتّطبيق، د ط، ت ط: 2003م، مركز الاسكندريّة للكتاب.
19. خليل إبراهيم بشر وآخرون: أساسيّات التّدريس، ط1، ت ط:1435ه/ 2014م، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن.
20. دوجلاس براون: أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الرّاجحيّ، عليّ عليّ أحمد شعبان، د ط، ت ط:1994م، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، بيروت.
21. راتب قاسم عاشور: فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النّظريّة والتّطبيق، ط1، ت ط: 2009م، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع.
22. روبرت. ل. كوبر: التّخطيط اللّغويّ والتّغيّر الاجتماعيّ، تر: خليفة أبو بكر الأسود، د ط، ت ط:2006م، مجلس الثّقافة العامّ.
23. روجرت. ت. بيل: التّرجمة وعمليّاتها (النّظريّة والتّطبيق)، تر: محي الدّين حميديّ، ط1، ت ط:1422ه/2001م، مكتبة العبيكان، الرّياض.
24. ريم أحمد عبد العظيم: الحوار الإعلاميّ (برنامج تدريسيّ لتنمية مهاراته)، ط1، ت ط:1430ه/2010م، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان.
25. زاهر أحمد: تكنولوجيا التّعليم (تصميم وإنتاج الوسائل التّعليميّة)، ج2، ط1، ت ط:1997م، المكتبة الأكاديميّة.
26. زكريّا إبراهيم: طرائق تدريس اللّغة العربيّة، د ط، ت ط:2005م، دار المعرفة الجامعيّة.
27. سعيد كمال عبد الحميد الغزاليّ: اضطرابات النّطق والكلام (التّشخيص والعلاج)، ط2، ت ط:1435ه/2014م، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، الأردن.
28. سمير شريف إستيتيّة: اللّسانيّات (المجال والوظيفة والمنهج)، ط1،ت ط: 1425ه/2005م، عالم الكتب الحديث، الأردن.
29. سمير يونس صلاح، سعد محمّد الرّشيديّ: التّدريس العامّ وتدريس اللّغة العربيّة، ط2، ت ط:2005م، مكتبة الفلاح، الكويت.

30. سنانيّ سنانيّ: في المعجميّة والمصطلحيّة، ط1، ت ط:2012م، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، الأردن.
31. سيّد خير الله: علم النّفس التّربويّ (أسسه النّظريّة والتّجريبيّة)، د ط، د ت، دار النّهضة العربيّة للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان.
32. شحدة فارع وآخرون: مقدّمة في اللّغويّات المعاصرة، ط1، ت ط: 2000م، دار وائل للطّباعة والنّشر، عمان.
33. صالح بلعيد: دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة، ط4، ت ط:2009م، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع.
34. عاطف فضل محمّد: مقدّمة في اللّسانيّات، ط1، ت ط: 1432ه/2011م، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة.
35. عبد الجليل مرتاض: اللّغة والتّواصل (اقترابات لسانيّة للتّواصلين: الشّفهيّ والكتابيّ)، د ط، د ت، دار هومة، الجزائر.
36. عبد الحافظ سلامة: الوسائل التّعليميّة والمنهج، ط1، ت ط:1420ه/2000م، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمان.
37. عبد القادر حاج عليّ: المصطلحات الصّوتيّة في ضوء الدّرس الصّوتيّ الحديث (دراسة وصفيّة تحليليّة)، ط1، ت ط:2016م، منشورات مخبر الدّراسات اللّغويّة والأدبيّة في الجزائر، جامعة مستغانم، الجزائر.
38. عبده الرّاجحيّ: علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة، د ط، ت ط:1995م، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة، مصر.
39. عدنان يوسف العتّوم وآخرون: علم النّفس التّربويّ (النّظريّة والتّطبيق)، ط1، ت ط: 1426ه/2005م، دار المسيرة للنّسر والتّوزيع والطّباعة، عمان، الأردن.
40. عليّ القاسميّ: علم اللّغة وصناعة المعجم، ط3، ت ط:1425ه /2004م، مكتبة لبنان ناشرون.
41. عمار ساسيّ: المصطلح في اللّسان العربيّ من آليّة الفهم إلى أداة الصّناعة، ط1، ت ط:2009م، دار جدار للكتاب العالميّ، عمان، الأردن.

42. عمران جاسم الجبّوريّ، حمزة هاشم السّلطانيّ: المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، ط1، ت ط:1434ه/2013م، دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع، مؤسّسة الصّادق الثّقافيّة.

43. فتحيّ عليّ يونس محمّد عبد الرّؤوف الشّيخ: المرجع في تعليم اللّغة العربيّة للأجانب (من النّظريّة إلى التّطبيق)، ط1، ت ط:1423ه/2003م، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر.

44. فرحات عيّاش: الاشتقاق ودوره في نموّ اللّغة، د ط، ت ط:1995م، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر.

45. كمال بشر: علم اللّغة الاجتماعيّ (مدخل)، د ط، د ت، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر.

46. كمال عبد الله، عبد الله قليّ: مدخل إلى علوم التّربية،ج1، د ط، د ت، الجزائر.

47. لطفي الخطيب: تكنولوجيا التّعليم والتّعلّم الذّاتيّ، ط1، ت ط:2013م، دار وائل للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن.

48. لعبيديّ بو عبد الله: مفاهيم أساسيّة في علم المصطلح، د ط، ت ط:2012م، مخبر الدّراسات اللّسانيّة النّظريّة والتّطبيقيّة والعامّة، البليدة.

49. ماري كلود لوم: علم المصطلح (المبادئ والتّقنيّات)، تر: ريما بركة، ط1، ت ط: يوليو2012م، المنظّمة العربيّة للتّرجمة، بيروت، لبنان.

50. ماهر إسماعيل يوسف: من الوسائل التّعليميّة إلى تكنولوجيا التّعليم، ط1، ت ط: 1999م، مكتبة الشّقريّ للنّشر والتّوزيع، الرّياض.

51. مجديّ أحمد محمّد عبد الله: علم النّفس التّربويّ بين النّظريّة والتّطبيق، د ط، ت ط: 2015م، المعرفة الجامعيّة.

52. محسن عليّ عطيّة: تكنولوجيا الاتّصال في التّعليم الفعّال، ط1، ت ط: 2008م، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن.

- الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ط1، ت ط:2006م، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن.

53. محمّد إسحاق العنّاتيّ: مدخل إلى الصّوتيّات، ط1، ت ط:2008م، دار وائل للنّشر، عمان، الأردن.

54. محمّد أسعد النّادريّ: فقه اللّغة (مناهله ومسائله)، د ط، ت ط:2009م، شركة أبناء شريف الأنصاريّ للطّباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان.
55. محمّد الأوراغيّ: اللّسانيّات النّسبيّة وتعليم اللّغة العربيّة، ط1، ت ط: 1431ه/2010م، الدّار العربيّة للعلوم، ناشرون، منشورات الاختلاف، دار الأمان، الرّباط.
56. محمّد محمّد يونس عليّ: مدخل إلى اللّسانيّات، ط1، ت ط:2004م، دار الكتاب الجديد للنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان.
57. محمّد وطّاس: أهمّيّة الوسائل التّعليميّة في عمليّة التّعلّم عامّة وفي تعليم العربيّة للأجانب خاصّة، د ط، ت ط:1988م، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب3، شارع زيروت يوسف، الجزائر.
58. محمود سليمان ياقوت: منهج البحث اللّغويّ، د ط، د ت، دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة، مصر.
59. محمود فتحيّ عكاشة: علم النّفس العامّ، د ط، ت ط:2000م، مطبعة الجمهوريّة، الاسكندريّة، مصر.
60. محي الدّين توق وآخرون: أسس علم النّفس التّربويّ، ط2، ت ط:1422ه/2002م، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الأردن.
61. مصطفى طاهر الحيادرة: من قضايا المصطلح اللّغويّ العربيّ (نظرة في مشكلات تعريب المصطلح اللّغويّ المعاصر)، د ط، ت ط: 1424ه/2003م، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، الأردن.
62. مها محمّد فوزيّ معاذ: الأنثروبولوجيا اللّغويّة، د ط، ت ط:2008م، دار المعرفة الجامعيّة.
63. ميشال زكريّا: قضايا ألسنيّة تطبيقيّة (دراسات لغويّة، اجتماعيّة، نفسيّة مع مقاربة تراثيّة)، ط1، ت ط: يناير1993م، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
64. ميلكا إيفيتش: اتّجاهات البحث اللّسانيّ، تر: سعد عبد العزيز، ط2، ت ط:2000م، المجلس الأعلى للثّقافة.
65. نادر أحمد جرادات: الأصوات اللّغويّة عند ابن سينا (عيوب النّطق وعلاجه)،د ط، د ت، الأكاديميّون للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن.

66. هيام كريديّة: أضواء على الألسنيّة، ط1، ت ط:1429ه/2008م، الجامعة اللّبنانيّة، بيروت، لبنان.
67. وليد إبراهيم الحاج: اللّغة العربيّة ووسائل الاتّصال الحديثة، ط1، ت ط: 1433ه/2012م، دار البداية، عمان، الأردن.
68. وليد العنّاتيّ: العربيّة في اللّسانيّات التّطبيقيّة، ط1، ت ط:1433ه/2013م، دار كنوز للمعرفة العلميّة، الأردن، عمان.
69. يوسف أوغليسيّ: إشكاليّة المصطلح في الخطاب النّقديّ العربيّ الجديد، ط1، ت ط: 1429ه/2008م، الدّار العربيّة للعلوم، ناشرون ش م ل، منشورات الاختلاف.
70. يوسف هارون: طرائق التّعليم بين النّظريّة والتّطبيق والممارسة في ضوء الاتّجاهات التّربويّة الحديثة وتدريس اللّغة في التّعليم الأساسيّ، ط1، ت ط:2011م، المؤسّسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان.

الرّسائل والبحوث الجامعيّة:

1. جميلة خليل أحمد حسين: تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها بين النّظريّة والتّطبيق؛ بحث قدّم في مؤتمر اللّغة العربيّ الدّوليّ الثّاني "اللّغة العربيّة في خطر"، 2012م/2013م.
2. عبد الرّزّاق هانداي: آثار الدّرس اللّسانيّ في تفعيل الدّرس اللّغويّ العربيّ: أطروحة دكتوراه، إشراف: الدّكتور "صالح بلعيد"، جامعة الجزائر2، كلّيّة الآداب واللّغات، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، 2012م/2013م.
3. عبد الله البريديّ: التّخطيط اللّغويّ (تعريف نظريّ ونموذج تطبيقيّ)، ورقة بحثيّة ألقيت في الملتقى التّنسيقيّ للجامعات والمؤسّسات المعنيّة باللّغة العربيّة، الرّياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدّوليّ (خدمة اللّغة العربيّة)، 07 - 09 مايو 2013م.
4. معافي خيرة: اللّغة العربيّة وسؤال التّخطيط اللّغويّ في الجزائر: مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر، إشراف الدّكتور "لطرش عبد الله"، جامعة تلمسان، كلّيّة الآداب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربيّ، 2015م/2016م.

المحاضرات:

1. سامية جبّاري: اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليميّة اللّغات، جامعة الجزائر1.
2. سميحان الرّشيديّ: التّخاطب واضطرابات النّطق والكلام، نظام التّعليم المطوّر للانتساب، إعداد هتآن، جامعة الملك فيصل.
3. لطفيّ بوقربة: محاضرات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، جامعة بشّار، معهد الأدب العربيّ والعلوم الإنسانيّة.

المجلاّت والدّوريّات:

1. نادية محمّد العسّاف: طرائق تدريس منهاج تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها بين النّظريّة والتّطبيق، دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، مج:42، العدد:01، 2015م.
2. نايف خرماود، عليّ حجاجن: اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، سلسلة الكتب الثّقافيّة، شهريّة يصدرها المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والأدب، الكويت، 1998م.

فهرس
الموضوعات

فهرس الموضوعات:

الموضوع: **الصّفحة:**

مقدّمة..... أ - ج

مدخل..... 05 - 13

الفصل الأوّل: اللّسانيّات التّطبيقيّة ومجالاتها..... 15 - 42

المبحث الأوّل: مفاهيم عامّة في اللّسانيّات التّطبيقيّة..... 15 - 24

ـ خصائص اللّسانيّات التّطبيقيّة ..... 15 - 16

ـ مصادر اللّسانيّات التّطبيقيّة ..... 16 - 24

المبحث الثّاني: مجالات اللّسانيّات التّطبيقيّة..... 25 - 42

ـ أمراض الكلام..... 25

ـ التّخطيط اللّغويّ..... 30

ـ المصطلحيّة وعلم المصطلح..... 32

ـ المعجميّة وصناعة المعاجم 35

ـ التّرجمة والتّرجمة الآليّة 36

ـ اللّسانيّات الحاسوبيّة 37

ـ التّواصل اللّغويّ وغير اللّغويّ 38

ـ الازدواجيّة اللّغويّة 40

ـ تعليم اللّغات وتعلّمها 41

الفصل الثّاني: تعليميّة اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها ..... 44 - 71

المبحث الأوّل: طرق تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها ..... 44 - 55

ـ طريقة النّحو والتّرجمة 45

ـ الطّريقة المباشرة 46

ـ الطّريقة السّمعيّة الشّفهيّة 48

ـ طريقة القراءة 49
ـ الطّريقة الاستنباطيّة 50
ـ الطّريقة التّواصليّة 52
ـ الطّريقة المعرفيّة 53
ـ الطّريقة الطّبيعيّة 53
ـ الطّريقة الصّامتة 54
المبحث الثّاني: تعليم مهارات اللّغة العربيّة ..... 55 - 62
ـ مهارة الاستماع 56
ـ مهارة التّحدّث 57
ـ مهارة القراءة 59
ـ مهارة الكتابة 60
المبحث الثّالث: وسائل تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها ..... 62 - 71
ـ الوسائل السّمعيّة 63
ـ الوسائل البصريّة 66
ـ الوسائل السّمعيّة البصريّة 69
الفصل التّطبيقيّ: إجراء مقابلات ..... 73 - 84
ـ المقابلة الأولى 73
ـ المقابلة الثّانيّة 74
ـ المقابلة الثّالثة 76
ـ المقابلة الرّابعة 78
ـ المقابلة الخامسة 80

ـ تحليل المقابلات 82

الخاتمة 86

قائمة المصادر والمراجع 89

فهرس الموضوعات 99