kitabiyat
İlahiyat Araştırmaları İnceleme-Eleştiri Dergisi

Yazar Bilgileri Author(s)

Yüksek Lisans Öğrencisi
Yamina ABDALİ

Karabük Üniversitesi
Temel İslam Bilimleri

yaminaabdali@gmail.com
ORCID: 0009-0002-0270-7774

Künye Bilgisi

Hânî İsmail Ramadan (ed.). *Me'âyîru Anâsiri'l-Lügati'l-Arabiyye li'n-Nâtikîne bi-Gayrihâ.*

İstanbul: Dâru Akdem, 2019.

338 sayfa.

ISBN: 4942385605978.

Anahtar Kelimeler / Keywords

Arapça / Arabic Language
Sesler / Voices
Standartlar / Criteria
Dilbilgisi / Grammar
Kelime Bilgisi / Vocabulary

Kitap İncelemesi / Book Review

Makale Tarihleri / History of Article

Geliş Tarihi /Received

20/05/2024

Kabul Tarihi /Accepted

18/06/2024

Atıf / Citation

Abdali, Yamina. "Hânî İsmail Ramadan (ed.). Me'âyîru Anâsiri'l-Lügati'l-Arabiyye li'n-Nâtikîne bi-Gayrihâ". *Kitabiyat İlahiyat Araştırmaları İnceleme-Eleştiri Dergisi* 2/1 (Haziran 2024), 92-123.

ثمّة إقبال على تعلم اللغة العربية من غير أبنائها حيث يزداد هذا الإقبال بشكل ملحوظ منذ مطلع القرن العشرين، وهذا الإقبال يتطلب من أبناء العربية اهتمامًا على قدر المساواة أو أكبر، وهو ما يستوجب من الباحثين والمختصين إفراد مساحة من بحوثهم ودراساتهم؛ لتقديم الحلول والمقترحات لتعزيز هذا الوضع، والإفادة منه في ترسيخ اللغة العربية وخدمة متعلميها.

فقد أفرز الإقبال على تعلم اللغة العربية في مستواها المعياري العديد من القضايا الشائكة، لم يتطرق إلى جلّها الدرس اللغوي التقليدي، إذ لم تكن مطروحة أو لم تمثل أولوية بحثية وقتئذ، أضف على ذلك أن البحث اللّساني الحديث في حقل اكتساب اللغات أفرز تساؤلات وإشكاليات منهجية لم تطرح من قبل.

فإن اكتساب اللغة من أبنائها يتمايز عن تعلّمها من غيرهم، وذلك "نابع من خصوصية المتعلمين واحتياجاتهم، فإن كانت احتياجات أبناء العربية هي ضبط العبارة وتقويم اللّسان، فإن احتياجات النّاطق بغير العربية هي اكتساب الملكة اللغوية وامتلاك ناصيتها"[1].

ولا شك أن البيئة تؤثّر في اكتساب اللغة فابن اللغة يكتسب لغة الأهل والمجتمع، في حين أن النّاطق بغيرها يسعى لتعلّم مهارات اللغة وثقافة المجتمع في آن من المجتمع ومن أوجه التمايز بين متعلمي العربية من الناطقين بغيرها وأبنائها بيئة الدّراسة، فإن ابن اللغة يكتسبها في مجتمعها وبيئتها، وهو ما ينعكس إيجابًا على اكتسابه.

تلك لمحة عن بعض مشكلات العربية لغة ثانية التي جاءت نتيجة تطور الدرس اللساني بعدما ظهرت الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية لا سيما بعد الحرب العالمية

---

[1] هاني رمضان، "قواعد العربية بين فلسفة اللغة ومعيارية النحو: مقاربة حداثية"، *دار الفنون إلهيات* 34/2 (يناير 2023)، 463.

الثانية، وإن كان الدرس اللساني حول اكتساب العربية بدأ متأخرًا نسبيًا بيد أنه يشهد حاليًا طفرةً محمودةً.

في هذا السّياق صدر عن دار أكدم إسطنبول كتاب "**معايير عناصر اللغة العربية للنّاطقين بغيرها: أبحاث محكمة**" تحرير د. هاني إسماعيل رمضان وتأليف نخبة من الباحثين في 338 صفحة من المقاس الكبير.

شُكِّلت على رأس هذه النخبة لجنة علمية من خمسة عشر أكاديميًا، وهو ما أضفى على الكتاب قيمة علميّة فقد تنوّعت جنسيات المشاركين من باحثين ومحكِّمين فضمت شريحة واسعة من البلدان العربية والإسلامية.

ويأتي كتاب "معايير عناصر اللغة العربية للناطقين بغيرها" استكمالًا لكتاب "معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها: أبحاث محكمة"[2] الذي صدر ضمن مبادرة استكتاب أطلقها المنتدى العربي للتبادل اللغوي استكتب فيها الباحثين المهتمّين بمجال تعليم العربية للناطقين بغيرها حول معايير مهارات اللغة العربية وعناصرها، وقد تقدَّم إلى الاستكتاب في نسخته الثّانية حول العناصر أكثر من أربعين باحثًا، قُبِل منهم بشكل مبدئيٍّ اثنان وعشرون بحثًا، وبعد التحكيم جاءت الموافقة على نشر اثني عشر بحثًا، هي التي بين دفتيّ الكتاب.

---

[2] هاني إسماعيل رمضان (تحرير)، *معايير مهارات اللغة العربية أبحاث محكمة* (عَمَّان: دار المبادرة، 2008).

معايير عناصر العربية: وصف وتحليل

تنوعت بحوث الكتاب بين البحوث النظريَّةٍ والتطبيقيَّةٍ، وذلك سعيًا في أن يكون الكتاب أكثر استيعابًا للقضايا المطروحة، ورغبةً في أن يكون مصدرًا أساسيًا في بابه، فجاء الكتاب يحمل خلاصة خبرة أكاديمية معرفية ترجمت في ثلاثة أبواب: الأصوات، والمفردات، والتراكيب.

الباب الأول: الأصوات

تناول الكتاب في بابه الأول "**الأصوات**" العربية، كون الأصوات هي العنصر الرَّئيس في أيِّ لغة، ولا يمكن أن نتصوَّر برنامجًا أو كتابًا لتعليم لغة ما، دون أن يكون للتَّدريب على الأصوات جانب كبير فيه، وعلى الرّغم من الأهميَّة التي تمثّلها الأصوات في تعليم اللغات، إلَّا أنَّ الأمر لا يحظى بالعناية الكافية على المستويين التَّخطيطيّ والتَّدريبيّ، فضُمِّنَ هذا الباب بأحدث البحوث والمفاهيم في هذا الجانب، كما حدِّدت فيه المصطلحات والتعريفات التي تبرز أهمية الصوت العربي وأولويته في العملية التعليميّة التعلميّة فجاءت البحوث تعالج معايير تعليم أصوات اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث طرح الباحث محمد سالم إشكالية الكشف عن تلك المعايير لنجاح عملية تعليم الأصوات العربية الأصوات التي هي من وجه نظره ذات علاقة بجانب المبنى اللغوي أولًا، وجانب المعاني والدلالات ثانيا، خاصة في الدلالات التي تصنعها الأصوات وتنغيمها، وأدائها. ليتمكن المتعلم من مهارة إتقان الأصوات وتتم عنده ملكة اللغة في هذا الجانب، إتقانًا قائمًا على التعرف النّظريِّ المنضبط علميًّا، والتدريب العقلي، والدرس التطبيقي عمليًّا.

ومن هنا تتَّضح مشكلة البحث في ضرورة الكشف عن تلك المعايير التي هي مفتاح لنجاح تعليم الأصوات، وأنه بحث موجه إلى المعلم، وإلى القائمين على بناء المنهج التعليميِّ؛ لبيان خصائص أصوات العربية، واستقاء خطة تربويّة من واقع هذه الخصائص، دون إفراط، أو تفريط في التوافر على خدمتها التّعليميّة القويمة، وبيان

خصائصها، فاستهلَّ الفصل الأول بطرح ثمانية معايير لتعليم الأصوات العربية المفردة:

المعيار الأول: تبدأ دراسة الأصوات المفردة بملاحظة عملية التصويت، وإدراك ما يتداخل فيها من آلات.

المعيار الثاني: مراعاة الترتيب الصوتي الذي انتهجه علماء العربية القدامى.

المعيار الثالث: البدء بالأصوات الصوامت (السواكن).

المعيار الرابع: بيان عمل (الحركات) في التصويت.

المعيار الخامس: مخارج الأصوات.

المعيار السادس: صفات الأصوات المفردة.

المعيار السابع: الأصوات الصحيحة.

المعيار الثامن :الأصوات الفرعية.

واكتفى الباحث بدراسة وتحليل المعايير الأربعة الأولى لأهميتها أولًا ولضيق المقام ثانيًا، على حد قوله.

وعرض في الفصل الثاني: المعايير الخاصة في تعليم الأصوات العربية المركَّبة حيث بدأ بإجمال معايير الصوت المركب من حرفين فصاعدًا سردًا ثم تطرق إليها تفصيلًا.

أما الفصل الثالث: فجعله في المعايير العامّة في تعليم الأصوات العربية الكبرى: ألفاظ الكلام، محدِّدًا لذلك ثلاثة معايير، هي: الأصوات العربية في الوصل والوقف، والتنغيم، والنبر.

فكانت خلاصة هذا البحث انفراد الأصوات العربية عن باقي اللغات الأخرى بعلاقتها بعلم التجويد فلا يمكن تعليمها بعيدًا عن منهج علماء التجويد حيث استدلَّ الباحث بقول الإمام شمس الدين الذَّهبيّ في خاتمة كتابه "طبقات القراء" قوله: "وأمثالهم من أصحاب الصائغ، وبدمشق جماعة من أئمة المقرئين من أصحاب

الكَفْرِي، وغيره. وبالأندلس طائفة من أئمة هذا الشأن ذوو عناية بالقراءات. وببلاد المغرب، والحرمين، والعراق. وفتريني عن ذكر بعض شباب القراء أمور"[3].

وفي البحث الثاني من هذا الباب تطرقت الباحثة فاطمة مختاري إلى "تعليم الأصوات العربية للناطقين بغيرها: الطرائق والمشكلات والمعايير: انطلقت الباحثة من إشكالية صعوبة نطق بعض الأصوات الخاصَّة باللغة العربيَّة؛ والتي لا يُحسن الطالب الأجنبي النُّطق بها وعلى أساسها حدَّدت أهمية تدريس النِّظام الصَّوتي في برامج تعليم العربيَّة للنَّاطقين بلغات أخرى ثم تطرَّقتْ إلى عناصر النِّظام الصَّوتي للغة العربيَّة واستعمالها، مثل نطق الأصوات والنَّبر والتَّنغيم ثم وقفتْ على بعض أهمِّ المعايير الواجب توفُّرها في مقرَّر تدريس الأصوات اللغويَّة، ومدى تحقيقه للأهداف المنشودة فجاءت خطة البحث على النحو التالي:

المبحث الأوَّل: عبارة عن مقدِّمةٍ وخلفيَّةٍ عن إشكاليَّة البحث، وأسئلته، وأهدافه، وأهميَّته، ومصطلحاته، وحدوده.

المبحث الثَّاني: علم الأصوات عند العرب.

حيث أشارت إلى ارتباط نشأة الدَّرس الصَّوتيّ بنشأة الدِّراسات اللغويَّة العربيَّة التي يؤرَّخ لبدئها بنزول القرآن الكريم وتدوينه ثمَّ تلاوته وتعليم قراءاته. وكانت بواكير الدَّرس الصَّوتيّ العربيّ ثم أشارت إلى نقطة مهمة تعكس اعتناء أهل اللغة باللسان العربي حيث لاحظ اللغويُّون العرب القدامى عددًا من وجوه الاختلاف بين أداء الأجنبي وأداء العربي للغة العربيَّة، ودوَّنوا جملةً من التَّحريفات النُّطقيَّة والتَّركيبيَّة عَزوها إلى تأثير اللغات الأصليَّة في النَّاطقين بها، ثم سردت بعض مشكلات دارسين اللغة الأجنبيَّة مُتبنيَّةً تحليل دعاة فكرة التَّقابل اللغويّ (أو التَّحليل التَّقابليّ) إلى:

---

[3] شمس الدين الذهبي، *معرفة القراء الكبار على الطبقات والأعصار*، تحقيق: طيار آلتي قولاج (إسطنبول: مركز البحوث الإسلامية، 1995)، 1514/3.

مواضع الاختلاف بين لغاتهم الأصليَّة واللغة التي يدرسونها، سواء في جانب العنصر الصَّوتيّ أو التَّراكيب والمفردات والفهم بين لغاتهم الأصليَّة واللغة التي يدرسونها، سواء من جانب العنصر الصَّوتي أو التَّركيب والمفردات والفهم الثَّقافيّ[4]

ثم تطرقت الباحثة إلى الصوامت والصوائت العربية وهو ما جاء في البحث السابق "المعايير الخاصة في تعليم الأصوات العربية المركبة" فنجد أن الباحثين استلهما هذه المعايير من خلال الدرس القرآنيّ ولا ضير في أن تلقى الدِّراسة الصَّوتيَّة عنايةً فائقةً من العلماء المسلمين لارتباطها بالكتاب المبين.

المبحث الثَّالث: تدريس أصوات العربيَّة للنَّاطقين بغيرها.

أشارت الباحثة في صدر هذا المبحث إلى أهمية تدريس الأصوات عبر أشرطة التسجيل الصَّوتيّ وما له من مزايا منها ما يساعد المدرِّس في تنويع الخبرات التَّعليميَّة للتَّلاميذ، بحيث يسير كلُّ تلميذ أو مجموعةٍ من التَّلاميذ في دراستهم حسب استعداداتهم وميولهم، كما تتيح للمدرِّس أيضًا فرص معالجة الفروق الفرديَّة بين تلاميذه[5].

ثم انتقلت الباحثة لأهمية تدريس علم الأصوات لغير الناطقين في ثمانية نقاط نذكر منها: المساعدة على النطق السَّليم باستعمال الوسائل التِّقنيَّة الحديثة كمختبرات الأصوات والتسجيلات، وأجهزة قياس الذَّبذبات الصَّوتيَّة وغير ذلك.

وفي ختام المبحث ميَّزت بين ثلاثة أنواع من التعليم التي يمكن أن يعتبر كل منها هدفا رئيسًا من أهداف تدريس الأصوات للناطقين بلغات أخرى وذكرت أبرز الطَّرائق انتشارًا في تعليم الأصوات بميزاتها وعيوبها كالطَّريقة التَّركيبيَّة أو الجزئيَّة، والطَّريقة التَّحليليَّة أو الكليَّة، والطريقة التَّوفيقيَّة ثم ذكرت الخطوات الإجرائيَّة لتدريس

---

[4] هاني إسماعيل رمضان (تحرير)، *معايير عناصر اللغة العربية للناطقين بغيرها أبحاث محكمة* (إسطنبول: دار أكدم، 2019)، 46-47.

[5] رمضان، *معايير عناصر اللغة العربية*، 49-50.

النِّظام الصَّوتي: منها تدريبات التَّعرُّف الصَّوتي، تدريبات التَّمييز الصَّوتي وغيرها وعادت إلى ذكر الصعوبات بالتفصيل وقدمت بعض الحلول والمقترحات.

وآخر نقطة في البحث تطرقت فيها إلى معايير الأصوات للناطقين بغيرها، منها: معيار الأهمية، معيار التدرج والقابلية للتعلم، معيار الشرح والتفسير، وإعطاء نماذج إيضاحيَّة، معيار التكرار وتقليد الأصوات، معيار الميول والاهتمامات، معيار الكفاءة وبعض المعايير الأخرى.

المبحث الرَّابع :نماذج تطبيقيَّة لتعليم الأصوات

قدمت الباحثة مجموعة من التدريبات من كتاب "العربية بين يديك" مثل: تدريب استمع وأعد للزوجين الصوتيين: الكاف والخاء، مصحوبا بكلمات متشابهة نحو كر وخر، وكبير وخبير.

وكذلك تدريب استمع وأعد لبعض من آيات القرآن الكريم التي بها صوت الخاء، مرفقة ذلك بالإجراءات المتبعة عند تطبيق التدريبات مستعينة بذلك بكتاب المعلم الخاص بالعربية بين يديك.

البحث الثالث: أثر الحركات القصيرة في تعليم اللغة العربية للباحث محمد رزق شعير

عالج الباحث أثر الحركات القصيرة وأثره في تعليم اللغة من ظواهر تغيُّر الضَّبط الحركيّ، تلك الظَّواهر التي قد تحدث أثرًا في تغير دلالة الكلمة، أو التي تثبت معها دلالة الكلمة مع اختلاف ضبط بعض حروفها[6] ؛ لذا ينبغي أنْ تُركِّز عليه الدِّراسات الحديثة في دراسة التَّغير الدّلالي الحاصل بسبب التَّنوع الصَّوتي للحركات

[6] علي بن حمزة الكسائي، *معاني القرآن*، تحقيق: عيسى شحاته عيسى (القاهرة: دار قباء، د.ت)، 29-30.

في بنية الكلمة سواء كان ذلك على مستوى الحروف الصَّامتة أو الصَّوائت (الحركات)[7]

فجاءت المباحث الثَّلاث على النَّحو التَّالي:

المبحث الأوَّل: ماهيَّة الحركات القصيرة في اللُّغة العربيَّة.

انطلق الباحث من مفهوم الحركة معرجًا على أقوال أهل الاختصاص إلى مفهومها في الاصطلاح "صوت خفي مقارن للحرف لا يبلغ به النَّاطق مدى الحرف الذي هو بعضه"[8] ثم أنواع الحركة ومفهوم الفتحة والضمة والكسرة بالتمثيل والتفصيل.

المبحث الثَّاني: التَّصنيف الصَّوتي للحركات القصيرة وأثرها في الدِّلالة.

تطرق الباحث لمفهوم الفونيم " الوحدة الصوتية" واختلاف الآراء حول مفهومه الدقيق غير أن ما عليه الإجماع أن الفونيمات تميّز كلّ كلمة من الأخرى، وبالتَّالي تفرق بين الكلمات من النَّاحية الصَّرفيَّة والنَّحويَّة والدِّلاليَّة فمثلاً "دَين "تختلف عن "دِين "في المعنى بفضل وجود فونيم حركة الفتحة في الكلمة الأولى وحركة الكسرة في الثَّانية، والفرق بين "مِنْ –"بكسر الميم– و"مَنْ –"بفتحها– فرق في النَّحو والصَّرف والمعنى جميعًا؛ فالأوَّلى حرف جرٍّ يفيد الابتداء، والأخرى تصحُّ أنْ تكون اسم استفهام أو اسم موصول، ويرجع هذا التَّفريق الواضح إلى وجود فونيم الكسرة في الكلمة الأوَّلى، وفونيم الفتحة في الكلمة الثَّانية [9] ، ثم يلخص وظيفة الفونيم في خمس نقاط: أداء الوظيفة الدلالية، ويعين على تعلم النطق واستخدام الأصوات الصحيحة، ويعين على فهم النحو والصرف وغيرهما، و على خلق أبجديات منظمة

---

[7] محمود محمود معراك القريشي، "أثر الإبدال الصوتي وتغير الضبط الحركي في تنوع المعنى: القراءات القرآنية مثالا"، *كلية التربية واسط* 11/1 (2012)، 63-64.

[8] أبو القاسم السهيلي، *نتائج الفكر في النحو*، تحقيق: محمد إبراهيم البنا (الرياض: دار الرياض، د.ت)، 84.

[9] كمال بشر، *علم اللغة العام* (القاهرة: دار المعارف، 1975)، 160.

للغات مختلفة ... وفي منظور الباحث فإنَّ الأساس الذي يقوم عليه تعريف الوحدة الصَّوتيَّة (الفونيم) هو وظيفتها.

المبحث الثَّالث: تطبيقات من القرآن الكريم.

ختم الباحث بمجموعة تطبيقات من القرآن الكريم حول كلمات بنفس الحروف بحركاتٍ متغيّرةٍ حيث يذكر مدلول الكلمة وجنسها والتصغير والجمع وما شابه، للتَّفريق بينها وبين الكلمة الأخرى المثال: الكلمتان: (أَذِنَ) و(أُذِنَ)، الكلمتان: ظَلّ (فعل ماض ناقص) – ظِلّ (اسم، بمعنى: الغداة)، الكلمات: (جَنَّة– جُنَّة– جِنَّة) وغيرها[10].

البحث الرابع: صعوبات الأصوات العربية للطلاب الأتراك: دراسة تقابلية للباحث هاني إسماعيل رمضان

وهي دراسة تطبيقية صمَّم فيها الباحث استبانةً للطُّلاب الأتراك مقتصرًا على طلاب الصُّفوف التَّحضيريَّة في كليَّة العلوم الإسلاميَّة بجامعة غيرسون للعام الدّراسيّ 2019/2018م. كما حصر البحث على دراسة الأصوات الصامتة والصائتة في اللغتين من حيث المخارج والصفات فقط.

وذلك ليقيس مدى صعوبة الأصوات الصامتة والصائتة مع الاستعانة بالتَّحليل التَّقابليّ، هادفًا تشخيص الصعوبات الصَّوتية التي تواجه الطلاب الأتراك أثناء تعلمهم اللغة العربية، ثم تصنيفها وفقًا لدرجة صعوبتها: سهلة، متوسطة، صعبة. ثم بطرح مجموعة من المقترحات والحلول التي تعالج هذه الصعوبات مستعينا بالمنهج الوصفي التحليلي حيث عرض الاستبانة ثم قام بتحليلها فكان من نتائج الدراسة أن صوت (ض) أصعب الأصوات من وجهة نظر الطلاب الأتراك وغالبا ما يستعيض الطلاب بالفونيم (z) عنه فينطقون كلمة ضابط (ژابط) بزاي مُفخَّمة،

[10] رمضان، *معايير عناصر اللغة العربية*، 94-95.

وفي الأصوات الباقية يستعيضون بفونيمات قريبة منها، فيستبدلون بفونيم (ص) فونيم (s) وبفونيم (ط) فونيم (t) وهكذا[11].

وختم الباحث بمجموع مقترحاتٍ انطلاقًا من قياس صعوبات الأصوات لغير الناطقين بالعربية: من بينها توظيف التَّدريبات الثنائيَّة، الإكثار من تدريبات المحاكاة، تحفيظ الطلاب آيات قرآنية تتضمن أصواتًا صعبة مثل سورة الضُّحى والفلق وغيرها.

فالباحث أفرد هذا البحث في نطاقٍ محدَّدٍ مما أفضى بنتائج محدَّدةٍ في ظاهرةٍ صوتيَّةٍ محدَّدةٍ فكان البحث معمَّقًا من هذا الجانب.

الباب الثاني: المفردات

أما الجزء الثاني من الكتاب فتضمن عنصر المفردات حيث تبرز أهمية تدريس المعجم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما أن الأطر المرجعيَّة العالميَّة لتعليم اللغات الأجنبية تؤكِّد على ضرورة تنمية المهارات اللغوية للمتعلمين من أجل بناء الكفاية التواصليَّة، وعملية بناء المتعلِّم للكفاية التَّواصليَّة قائمةٌ على الكفاية المعجميَّة، لذا خُصّص هذا الجزء بطرح نماذج ومعايير تصب في بناء الكفاءة المعجمية وتوظيف المفردة اللغوية وما يخدم تطوير تعليم اللغة العربية بما يتوافق ومتطلبات التّعلم، فتدرجت البحوث على النحو التالي:

البحث الأول: معايير بناء الكفاءة المعجمية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها للباحث عبد الإله لخزاز

يطرح الباحث إشكاليَّة القدرة في تحديد معايير لتدريس المعجم لمتعلِّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، تُمكِّنهم من بناء الكفاية المعجميَّة، بدلًا من إمدادهم بقائمة من

[11] رمضان، *معايير عناصر اللغة العربية*، 132-133.

المفردات، وتجدر الإشارة أن الكفاية تمثل الحد الأدنى للأداء بينما الكفاءة تمثل الحد الأقصى للأداء[12].

وقد قسّم الباحث عرضه إلى ثلاث فقراتٍ مخصِّصًا الفقرة الأولى لتحديد مفهوميَّة الكفاءة المعجميَّة وفقًا للإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (إ.م.أ.م.ل) حيث تشمل الكفاءة مجموعة من المعارف المعجميَّة (التعابير الثَّابتة والمفردات والكلمات النَّحويَّة)، والقدرات (قدرة التَّعرُّف على الوحدات المعجميَّة بشكل كتابيّ وشفوّيٍّ، والقدرة على استخدامها في السياق)، والمهارات (مهارة تفكيك الوحدات المعجميَّة وتركيبها، مهارة استخلاص معناها من السياق...). وهي المدخلات التي يبني بها المتعلِّم كفايته المعجميَّة، لكن معرفة المتعلِّم لهذه المدخلات لا يعني امتلاكه للكفاية المعجميَّة[13] وهي الاشكالية التي ناقشتها الفقرة الثانية.

طرح الباحث أهمية الكفاية المعجميَّة في امتلاك المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، القراءة، المحادثة، الكتابة) وتوصلَّ الباحث إلى أَنَّ العلاقة التي تجمع بين المفردات الشَّفويَّة (مفردات الاستماع ومفردات المحادثة) والمفردات الكتابيَّة (مفردات القراءة، ومفردات الكتابة) هي علاقة تفاعلية تُسهِمُ في عمليَّتي الفهم والإنتاج فمن مخرجات مفردات الاستماع القراءة اكتساب مهارتا الاستقبال أو الفهم، ومن مخرجات مفردات المحادثة والكتابة اكتساب مهارتا الإنتاج.

إلمام الباحث بركائز الموضوع وإدارته الجدِّيَّة للمعطيات أضفت في الأخير إلى قائمة بمعايير بناء الكفاءة المعجميَّة وهذا ما تناوله في الفقرة الثالثة.

---

[12] إبراهيم أحمد غنيم – الصافي يوسف شحاته الجهمي، *الكفاءات التدريسية في ضوء الموديولات التعليمية* (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2009)، 28.

[13] مجلس التعاون الأوروبي، *الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها*، مترجم: عبد الناصر عثمان صبير (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، 2016)، 124-125.

نلخص بإيجاز أهم المعايير التي طرحها الباحث لبناء الكفاءة المعجمية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين في النقاط التالية[14]:

معيار الرصيد المعجميّ الأساسيّ لبناء الكفاية المعجميَّة: من حيث وحداتٍ معجميَّة مفردة، وحدات معجميَّة مركبَّة، وحدات معجميَّة اصطلاحيَّة، كلمات أساسيَّة، وحدات معجميَّة ثانويَّة، وحدات معجميَّة مستبعدة عن مجال الدراسة.

معيار اختيار الرَّصيد المعجميّ: معيار الشيوع، معيار قابلية التدريس، معيار التشابه، معيار القابلية للورود، معيار الشمولية.

مبادئ بناء الكفاية المعجميَّة: مبدأ التصريح، مبدأ التدرُّج، مبدأ التَّكامل، مبدأ التنويع، شرح الوحدات المعجميَّة (الشرح بالسياق، الشرح بالمرادف، الشرح بالصور)

لتكون خلاصة البحث أن المعايير اللسانيَّة تهتم بتحديد الرصيد المعجمي الحيّ والأساسي للغة العربية، وترتيبه حسب المستويات المرجعية العامة، في حين تضطلع المعايير التربوية بتحديد كيفية تصريف هذا الرصيد المعجمي، وتقريب معناه للمتعلِّمين[15].

البحث الثاني: دور المعجم في تنمية الكفاءة المعجمية للناطقين بغير العربية للباحثة درقاوي كلتوم

طرحت الباحثة اشكالية استثمار المعجم في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، والآليات البيداغوجية لتعليم المعجم في مستويات تعليم اللغة لغير الناطقين بها، والسبيل لبناء مقاربة تعليميّة للمعجم العربي ترتكز على مقولات اللسانيات الحديثة، ولمعالجة هذا الموضوع قسَّمت الباحثة البحث إلى فقرات خصصت الفقرة الأولى لمداخل مفهومية (الرصيد المعجمي، مفهوم المفردات، الكفاءة المعجمية)

---

[14] رمضان، *معايير عناصر اللغة العربية*، 155-157.

[15] رمضان، *معايير عناصر اللغة العربية*، 159-164

أما في الفقرة الثانية طرحت الباحثة فكرة الانتقال من تعليميَّة المفردة إلى المقاربة المعجميَّة في تعليم اللغات مُنطلقة من أن المقاربة المعجميَّة تنظر لنظام اللغة على أنه "تراكيب معجمية وليس تراكيب نحوية فقط وأن حقيقة تعلم اللغة والتواصل بها لا تنبني أساسا على القواعد النَّحوية، بل على التَّراكيب المعجميَّة"[16]

أما الفقرة الثالثة لخَّصت فيها الباحثة ستة نقاط تبرز أهمية تدريس المعجم للمستويات المقدمة منها: اكتساب الكفايات التَّواصليَّة واللُّغويَّة والتَّداوليَّة، والقدرة على القراءة الواعية والناقدة، والتعرف على المعاني الصريحة والضمنية في الأقوال، واستثمار طاقات اللغة المختلفة، والتعرف على العمليات اللغوية للتوليد اللغة كالاشتقاق.

أما عن كيفية استثمار اللسانيات الحديثة في تدريس المعجم لجميع الأطوار التعليمية، فهذا الجانب يحتاج إلى بحث معمق يُعالج فيه مباحث اللسانيات عموما واللسانيات التداولية خصوصا وكيفية الاستفادة منها في تدريس المعجم وخاصة في إعادة النمذجة للتدريبات والتمارين وإيجاد حلول لما يعرض من صعوبات.

وقد اكتفت الباحثة في هذا الشأن بذكر ثلاث تدريبات مقترحة لتعليم المعجم اللغوي، أولا: تكليف التلاميذ باختيار العبارات الأكثر قوَّة للتعبير عن موقفٍ واحدٍ واستعمال متعدِّدٍ للمفردات المعجميَّة والتقليبات التركيبيَّة، ثانيا: توظيف الأفعال الكلامية المترادفة في سياقات متعدِّدة، ثالثا: التَّدريب على استعمال نفس المفردة المعجمية في صيغٍ مختلفة حتى يتعرَّف التلميذ على وجوه المعنى وتقليبات اللَّفظ الواحد[17].

البحث الثالث: توظيف الهندسة اللغوية في تطوير تعليم العربية للناطقين بغيرها: تقويم مهارة المفردات للباحث عمر مهديوي

---

[16] الحسن عبد النوري، "المقاربة المعجمية وتعليم اللغة"، *الإشعاع* 8/1 (2017)، 89.

[17] رمضان، *معايير عناصر اللغة العربية*، 179.

يروم هذا البحث التركيز على دور الهندسة اللغوية عامة، وعلى المعاجم الحاسوبيَّة والمحوسبة على وجه الخصوص في تطوير تعليم العربية للناطقين بغيرها من خلال تقويم مهارة المفردات، حيث ناقش الباحث هذا الطرح من خلال أربع جزئيات مهمة:

أولا مسألة اللغة والهندسة من منظور لغوِيٍّ عربيّ: وتناول فيه أيضا علم الهندسة اللغوية بمفهومها ومجالات تطبيقها مشيرًا إلى مجالات الاستفادة والإفادة فيما يخدم اللغة العربية سواء في المجال العلميّ أو مجال التعليم العلمي، ومجال التعليم الإلكترونيّ حيث عرض موجزًا لهذه التطبيقات الهندسية في اللغات الطبيعية عامة وفي اللغة مجال التعليم الإلكتروني وهي: الترجمة الآلية والترجمة بمساعدة الحاسوب، المدقق الإملائي والنحوي، التعرف الآلي على المنطوق، التوليف الصوتي، المعجم الإلكتروني (المحلل النَّحوي و المحلل الصَّرفي)، المصحِّح الآلي للأغلاط الإملائيَّة والنَّحويَّة.

ثانيا مسألة التَّعليم باستخدام الحاسوب :قسّم البرامج الحاسوبيَّة لتعليم اللّغات وتعلمها إلى قسمين: برامج تعليميَّة محليَّة إذ تقوم بدورٍ محدود بالنسبة للتَّعلم الذّاتي، وبرامج تفاعليَّة للتَّعليم عن بُعد والتي صُمِّمت أساسًا على الشبكة الأنترنيت، لخدمة فئة عريضة من المتعلمين إما بشكل متزامن أو غير متزامن وأضاف مُعلِّقًا أن معظم هذه المجالات لم تفد منها اللغة العربية إلى الآن الإفادة المرجوة؛ بسبب النقص الحاصل في الخبرة اللسانية الحاسوبية، وفي فهم الحاسوبي لمتطلبات اللغوي، وانعدام التعاون بينهما، ولعل آثار هذه الفجوة بدأت تنمحي خلال الأعوام الأخيرة.

وهكذا إن وضع أي برنامج تعليمي حاسوبي للغة العربية يقتضي بالضَّرورة أخذ، بعين الاعتبار، مكونات عملية التعلم (المعَلِّم- الدَّرْس- الُمتَعَلِّم)، بمعنى آخر يجب استحضار الجانب البيداغوجي والديداكتيكي للمواد التعليميَّة، والجانب اللساني الصُّوري، وأخيرًا الجانب الحاسوبي الذي يقوم بدور التنفيذ البرمجي للأوامر. وعليه،

إن البرامج التَّعليمية الحاسوبيَّة العربية المنشورة على الشبكة في مجالات مختلفة تكاد لا تستحضر البعد اللساني الخوارزمي، مما يجعلها بعيدة عن أهداف التَّعلم الذاتي أو التَّعلم عن بعد بأي شكل من الأشكال[18]

ثالثا: مسألة المعاجم الإلكترونية وتعليم العربية لغير الناطقين تناولها الباحث من حيث المفهوم والوظائف ثم عرج إلى التحليل المعجمي– التركيبي وبناء المعجم الإلكتروني للغة العربية ووضع المفردة في المعجم العربي الإلكتروني وختم بتقنية بناء المادة المعجمية في المعجم الإلكتروني العربي حيث قدم عرضا مفصلا دقيقا في المسألة.

رابعا: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تقويم مهارة المفردات أنموذجا

مشيرًا إلى أن أي عمل يندرج في إطار المعالجة الآلية للغات الطبيعية يتطلب مراعاة ثلاثة أمور أساس هي:

بناء قاعدة معطيات شاملة للمفردات العربية ببسيطها ومركبها (المسكوك والمتلازم)؛

ضرورة الاستناد إلى نظرية لسانية محدَّدة وواضحة وقادرة على توصيف الظواهر اللُّغويَّة.

الجمع بين الخبرة اللسانيَّة والخبرة الحاسوبيَّة في معالجة المعطيات والمعلومات[19]

وأسند بحثه بمجموعة تطبيقات تعليميَّة للمعجم الالكتروني مفتوح المصدر.

فمن جماليات هذا البحث الاختصاص وعمق الدِّراسة والتَّحليل كذا المنهجية التي أنتجت مخرجات لإشكاليات طرحت من قبل، وبناء على هذا نقف على النِّقاط التالية:

---

[18] رمضان، *معايير عناصر اللغة العربية*، 190-191.

[19] رمضان، *معايير عناصر اللغة العربية*، 208-209.

-إن اعتماد تكنولوجيا الحواسيب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يساعد على تقليص الفجوَّة التَّعليميَّة بين اللِّسان العربي واللِّسان الأجنبي.

- إن المقاربات التَّقليديَّة في تعليم اللغة العربية المعتمدة سلفًا، لم يعد لها محل من الإعراب أمام ما تتيحه نظريات التَّعلُّم الحديثة ونظريات التَّواصل والاتِّصال الجديدة. ولهذا تعتبر الهندسة اللغوية مجالًا معرفيًا رصينًا، له من المفاهيم الصوريَّة ما يسمح بتطوير عمليَّة التَّعلُّم اللغوي، ومن ثم تحقيق النَّجاعة والفعاليَّة.

- إن توظيف الهندسة اللغوية في تعليم العربية للناطقين بغيرها يشكل مدخلًا من مداخل التَّنمية اللغوية من جهة، وأرضية خصبَّة لتجاوز عقبات الحوار الثَّقافيّ واللُّغويّ بين العرب وغير العرب من جهة أخرى[20].

البحث الرابع: معايير ترجمة المفردات والتراكيب في اللغة العربية للباحث أنس محمد رضا القهوجي

جاء هذا البحث لمعالجة إشكالية التمييز بين التَّرجمة الحرفيَّة للمفردة (الكلمة) عبر المعاجم مع وجود مترادفات، وألفاظ مشتركة، وأضداد، ومجاز؛ وبين التَّرجمة الإجماليَّة للجمل (التراكيب) أو النص المراد فهمه في العمليَّة التعليميَّة، وكيفية اختيار المعنى المناسب للمفردة ضمن سياقها في التراكيب والجمل.

حيث قسَّم الباحث هذه الورقة إلى ثلاث مباحث:

استعرض الباحث في المبحث الأول: معنى البناء والتركيب وخصائصهما في اللغة العربية، مُنوِّهًا على أهمية السِّياق وأقسامه، فالمقصود بالسِّياق "الكلام المتتابع (بعضه إثر بعض) المقصود للمتكلم، والذي يلزم من فهمه فهم شيء آخر"[21] مبينا أثره ودلالته السياق في تراكيب اللغة.

---

[20] رمضان، *معايير عناصر اللغة العربية*، 217.

[21] رمضان، *معايير عناصر اللغة العربية*، 231.

وخصّص المبحث الثاني: للترجمة وعناصرها وهي عمليَّة تحويل الشيء المكتوب أو المنطوق إلى لغة أخرى، ثم ذكر أدواتها وأشكالها وأنواعها التي منها: المعاجم والقواميس الأحادية (ذات اللغة الواحدة) و معاجم وقواميس ثنائية (ذات اللغتين : لغة النَّص واللغة المترجم إليها) و معاجم فنون اللغة (معاجم المترادفات والأضداد، معاجم الأمثال، معاجم المصطلحات المتخصصة) ومعاجم العاميَّة، الموسوعات ودوائر المعارف، البرامج الإلكترونية على الشبكة العنكبوتية، ليصل الباحث بعد سردٍ وطرحٍ لخلاصة مهمة أن الترجمة على مستويين:

ترجمة ملتزمة: وهي التي تهتم بتحديد المعنى والدِّقة في إبرازه ما أمكن، وتلتزم بتحديد معنى واحدًا فقط للعبارة والترجمة، وترجمة غير ملتزمة: تعتمد على فهم المترجم لأسلوب الكاتب والنَّص وإعادة سبكه.[22]

ثم عرض واقع التَّرجمة وهو الأهم لأنه يلقي الضوء على دور التَّرجمة في عملية التَّعلُّم مركزًا على أخطاء التَّرجمة في البناء والتركيب كون التَّرجمة الحرفيَّة في مجال تعليم اللغة العربية مستحيلة. مما أبرز إشكالياتٍ على رأسها إشكالية التَّمييز بين المعنى الحقيقيّ والمجازيّ، والأخطاء الإملائية في بناء الكلمة (في رسم الهمزات، استبدال حرف بحرف، كتابة الأسماء؛ كالأشخاص أو المدن، التقديم والتأخير)

والأخطاء في قواعد النَّحو التي تؤدي إلى تغيّر المعنى منها: نصب الفاعل، نصب المبتدأ والخبر، صرف ما يمنع من الصرف والعكس، عدم التمييز بين المذكر والمؤنَّث، أخطاء في قواعد العدد والمعدود واستخدام الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة.

الأخطاء في قواعد الصَّرف منها: استخدام صيغٍ واشتقاقاتٍ في غير محلها، أخطاء في ضبط بنية الكلمة، استخدام جموع خاطئة في الأسماء والأفعال.

---

[22] عزالدين نجيب، *أسس الترجمة* (القاهرة: مكتب ابن سينا، 2005)، 17-20.

الأخطاء في التَّراكيب منها: عدم اختيار المرادف المناسب للكلمة، إضافة أكثر من مضاف إلى مضاف إليه واحد، ترجمة بعض الكلمات بكلمة واحدة مقابلة في التراكيب المختلفة.

وبناء على ما سبق فالتَّرجمة الحرفيَّة للنُّصوص العربية تخلق إشكالية كبيرة ولعلَّ جعل معايير محدَّدة لترجمة المفردات والتراكيب هو السبيل لتحقيق الأهداف المطلوبة من النصوص العربية المترجمة[23].

وعليه تناول الباحث في المبحث الأخير تلك المعايير المرجوة لرفع الإشكال الواقع حيث أكَّدَ على ضرورة أن تتكامل ثلاثة معايير مع بعضها؛ وهي[24]:

أولا: معايير طرق التَّرجمة للمفردات والتراكيب، منها: الدِّقة والتَّمييز بين الألفاظ عبر المعاجم بين المترادفات والألفاظ مشتركة والأضداد والحقيقة والمجاز، معرفة الأسماء المدمجة، معرفة الصِّفات الملازمة، وتطبيق عوامل التَّرجمة ودلالاتها، والعوامل اللُّغوية أو اللَّفظية، مضاهاة التَّراكيب في اللُّغتين وخصائص الصياغة فيهما، تطبيق مراحل القراءة السبع مع أهدافها في الترجمة....

ثانيا: معايير المتَرْجِم، ومنها: الكفاءة بأنواعها، الأمانة والالتزام (الصدق)، ممارسة ودربة مع الصبر.

ثالثا: معايير مصادر التَّرجمة، ومنها: اختيار المعاجم الصحيحة، البحث عن الكلمات المغلقة أو المبهمة من مصادرها الأصلية، ضبط المصطلحات والعبارات أو الألفاظ اللغوية وتوثيقها من مصادرها المعروفة، تحديد الأسلوب الذي كتب به النّص لتحديد المراجع والمصادر التي يعتمد عليها في الترجمة، (نص ديني، علمي، أدبي، لغته قديمة، لغته حديثة). وهذا إيجاز لما ورد من معايير ترجمة مفردات

---

[23] رمضان، *معايير عناصر اللغة العربية*، 239- 242.

[24] رمضان، *معايير عناصر اللغة العربية*، 244-247.

وتراكيب اللغة العربية. وهذا البحث خاتمة الجزء الثاني لكتاب معايير عناصر اللغة العربية.

الباب الثالث: التراكيب

إن التراكيب تنجرّ عنها مواضيع جدّ مهمة تلامس الواقع في نظرة عملية منها كيفية استيعاب ومراعاة التراكيب النحوية نمو الدارسين والفروق الفردية بينهم، وحاجاتهم وميولهم وتنوع الثقافات ما يُمكِّن الدارس من التعبير عن حاجاته في المواقف اللغوية في السياقات الثقافية ذاتها التي تُقال فيها في الثقافة العربية والإسلامية، وانطلاقا من دراسة خصائص الجملة نحو أفضل معيار كنموذج لتصميمها، وذكر خصائصها النّحوية وقواعدها وصعوبات تدريسها اندرجت ضمن هذا الجزء البحوث التالية:

البحث الأول: معايير مقترحة لتصميم وصيانة الأمثلة في تدريس النحو للناطقين بغير العربية للباحث مرتضى فرح علي وداعة

من حيث أن العديد من الأمثلة التي تحويها بعض كتب تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها فيما يختص بالنحو لا تتناسب معهم، ولا مع مستواهم ولا حاجاتهم، وميولهم، وبيئتهم ومن أجل هذا يُقدّم صاحب هذا البحث معايير يمكن الاعتماد عليها في تصميم تلك الأمثلة وتدريسها من خلال ثلاثة محاور:

المحور الأول: يتناول مفهوم الأمثلة، ومكوّناتها، وأنواعها.

حيث وضع الباحث مفهوما للأمثلة بأنها المقصودة بما يقال أو يكتب من نصوص أو عبارات تتضمن القاعدة بتمامها، ومن خلالها يتم استنباط هذه القاعدة، فقد تكون الأمثلة نصوصا أو تكون انشائية. ثم عرّف مكوناتها الخمس الأساسية، وهي: المكون التركيبي، والمعجمي، والبلاغي، وإعادة بناء النص، والإعلامية. فالمثال يندرج ضمن الدرس النحوي ومن المؤكّد أن تدريس النحو للناطقين بغير العربية يختلف عن تدريسه للناطقين بها؛ لذلك يمكن الإشارة إلى أبرز المعالم التي تميّز تدريس النحو

للناطقين بغير العربية عن تدريسه للناطقين بها، وهذا ما تناوله الباحث في المحور الثاني.

المحور الثاني: يتناول المؤشرات العامة لتدريس النحو للناطقين بغير العربية.

أشار الباحث إلى عشرة مؤشرات وهي: الغاية والهدف، التكامل والترابط، المناسبة لمستوى الطالب، تعدُّد الأمثلة وكفايتها، التدريبات، مراعاة الإفادة، مراعاة التدرج، الوضوح والسهولة، الشيوع والانتشار.

جعل الباحث هذه المحددات والمؤشرات مدخلا مناسبا للأسس والمعايير التي يجب اتباعها في صياغة الأمثلة عند تدريس النحو للناطقين بغيرها.

المحور الثالث: المعايير التي يعتمد عليها في تصميم الأمثلة، وهي: المعايير المعرفية، النفسية، التربوية، والثقافية.

رغم كون هذه المعايير متباينة غير أنه لا يمكن فصل الواحدة عن الأخرى، كونها متداخلة ومكملة لبعضها البعض، ويمكن أن نوجز ما تطرق إليه الباحث كالآتي:

المعايير المعرفية :يتمحور حول صياغة الأمثلة التي تزوّد الدارسين بكمٍّ معرفي يتناسب مع قدراتهم، وميولهم، وحاجاتهم، فهي إما أمثلة نصيّة أصيلة، مثل: القرآن الكريم، الحديث الشريف، كلام العرب شعرا ونثرا، أو أمثلة إنشائية مصنوعة بشرط الدقة والوضوح والتسلسل في مفهوم القاعدة النحوية.

ومراعاة المحتوى المعرفي للأمثلة، والتنظيم المعرفي، ومعايير الصياغة والتصميم.

المعايير النفسية: تتمحور حول طبيعة المتعلم وتجعله محور العملية التعليمة والتي لابد من مراعاة نمو المتعلم، مراعاة الفروق الفردية، السن، النوع، الخبرة السابقة، معرفة الدارس للغته الأم، والعوامل شخصية، المجتمع الذي نشأ فيه الدارس.

المعايير التربوية: نعني بها ما يتعلق بطرائق التدريس والوسائل والتقنيات التعليمية.

المعايير الثقافية: ما يشمل ثقافة اللغة العربية، والمجتمعات العربية التي أنتجتها مراعية الثقافة الأنثبرلوجية، والاجتماعية التي تشمل العادات، والاتجاهات، والتقاليد، وأيضا مراعاة تاريخ الحضارة، والذي يشمل: الفنون، والإنجازات العلمية، والعلوم الاجتماعية[25].

فهذه المعايير رغم أنها متداخلة ومتفرعة عن بعضها البعض إلا أنها تشكّل نظرية لتصميم الأمثلة في تدريس النحو العربي للناطقين بغير العربية.

البحث الثاني: خصائص الجانب التركيبي النحوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للباحث يوسف إسماعيلي

يطرح الباحث إشكاليات حول طبيعة السياق اللسانيّ التركيبيّ الذي يتلاءم وطبيعة المتعلم الناطق بلغات أخرى كي يصبح ممتلكًا لآليات وميكانيزمات قراءة النصوص اللغوية، واستعمالها داخل الفصل وخارجه استعمالًا وظيفيًّا يحترم مكوّنات الجانب التركيبي النحوي للغة العربية.

فهذا الطرح يستلزم دراسة الجانب التقعيدي في تدريس اللغة العربية بالدرجة الأولى، إضافة إلى الجانب التركيبي النحوي البنيوي بصفة عامة، وأثر ذلك على تدريس التركيب باللغة العربية للناطقين بغيرهم وهم محور الدراسة.

أولا: الجانب التقعيدي في تدريس اللغة العربية

يرى الباحث في إسقاط القواعد النحوية القديمة على تدريس اللغة العربية المعاصرة لم يعط نتائج حسنة ومقنعة، والدليل على ذلك المستوى المتردي لطلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ بل وحتى الناطقين بها على المستويين التركيبي النحوي، فالمشكل القائم حاليًا في اللسانيات التعليمية العربية هو وجود قواعد نحوية واحدة للغتين مختلفتين على المستويات الصرفية والنحوية والدّلالية، فعربية الآن ليست هي عربية

[25] رمضان، *معايير عناصر اللغة العربية*، 266-276.

سيبويه وأصحابه، وهذا ما طرحه أحمد المتوكل قائلا: "إذا ما تناولنا بالبحث اللغة الفصيحة المعاصرة (أي اللغة التي يتقاسمها أبناء العالم العربي المعاصرون التي تتجلَّى في كتاباتهم الأدبية والصحفية وغيرها) تجدنا أمام نسق لغوي يختلف اختلافًا ملحوظًا عن نسق اللغة العربية الفصحى، على جميع المستويات اللغويَّة (الصوتيَّة والصرفيَّة والنحويَّة والدلاليَّة،) فتطور اللغة الفصحى جعلها كسائر اللغات: تفقد ألفاظًا وأصواتًا وبنياتٍ كثيرة؛ كصيغة التعجب، وصيغة الندبة، وصيغة الاستغاثة إلى غير ذلك. وتكتسب بالاحتكاك الدائم والتفاعل المستمر مع اللغات الدارجة من جهة، ومع اللغات الأجنبية من جهة أخرى ألفاظًا وبنياتٍ جديدة"[26]

ولعل هذا الإشكال يدفع تدريجيا للاستفادة من مناهج اللسانيات وخاصة المنهج التقابليّ ذو الطبيعة التعليميّة، الذي يُتيح لمدرس اللغة إمكانيَّة تّعرُّف الفروق الصرفية والنحوية والمعجمية بين اللغتين[27]

الجانب التركيبي النحوي البنيوي:

تبنّى الباحث مبادئ المدرسة البنيوية فيما يتوافق مع دراسته في النقاط التالية: أن علم الصرف الذي يهتم بدراسة أبنية الكلم يُعدُّ أساسًا أوليًا من أسس اللسانيات التعليمية العربية وخاصة للناطقين بغيرها، مُضعِفا لحجة اللغويين وتبريراتهم بالبدء بتدريس مكوّن التركيب العربي للناطقين بلغات أخرى قبل الصرف لصعوبته، وقد يجوز ذلك للناطقين باللغة العربية. فآلية الصيغ الصرفية ذات الأرقام العددية، هي الأنسب لمناهج اللسانيات التعليمية في ممارسة مهمتها، لما توفره من خصائصٍ كفهم للغة، ونطق للأصوات بشكل صحيح، وامتلاك لمهارة القراءة، حيث يسبق الجانب الشفوي الجانب الكتابي.

---

[26] – أحمد المتوكل، "ملاحظات حول مشاكل تدريس قواعد اللغة"، *الرسالة التربوية* 3/1 (1976)، 67-70.

[27] إسماعيل أحمد عمايرة، *المستشرقون والمناهج اللغوية* (عَمَّان: دار وائل، 2002)، 41.

وتَعتبر اللسانيات السلوكية عملية اكتساب اللغة سلوكًا وعادةً كباقي العادات الطبيعية للإنسان، تُكتسب بالتقليد والعادات والتكرار تحت تأثير ثنائية المثير والاستجابة[28].

ثالثا: تدريس التركيب باللغة العربية للناطقين بغيرها

عرض الباحث طريقة التدريس التقليدية ومالها من ميزات وعيوب معروفة عند أهل الاختصاص، واستنبط منها التعقيد التركيبي وأثره في تعلم القراءة باللغة العربية وجعلها دراسة تطبيقية وهذا ما تناول في الجزئية الأخيرة.

رابعا: تجليات التعقيد التركيبي النحوي وأثره في تعلم القراءة باللغة العربية (دراسة تطبيقية)

ناقش الباحث في الجانب التطبيقي الجملة وأثرها في تعلم القراءة، من حيث فعليَّتها أو اسميَّتها وبساطتها وتعقيدها، وكذا عدد المفردات المكونة لكل جملة منطلقًا من المستوى المبتدئ، والمستوى المتوسط معتمدًا على كتابي 'كتابي في اللغة العربية' و'المفيد في اللغة العربية' "مرشدي في اللغة العربية" محل الدراسة.

وبعد التحليل ومناقشة النتائج توصل الباحث إلى النقاط التالية بإيجاز:

إن المتعلم المبتدئ يحتاج أكثر في كتابه التعليميّ إلى الجمل البسيطة والقصيرة أكثر منها المركبة المعقدة.

إنَّ غلبة الجمل المركبة على الجمل البسيطة ستكون عائقًا أمام المتعلم المبتدئ في المستوى الثاني، حيث إن التعقيد في الجمل من شأنه أن يعرقل الطلاقة القرائية وغموض المعنى.

هذه الكتب المدرسية لم تراعِ نوعية الجمل التي يمكنها أن تسهم في القراءة.

---

[28] *رمضان، معايير عناصر اللغة العربية*، 288-289.

العشوائية في وضع جمل النصوص القرائية في الكتب المدرسية، والتي من شأنها أن تعرقل مسيرة التعلم بصفة عامة، وتعلم مهارات القراءة بصفة خاصة[29].

فحقيقة هذا البحث يحتاج إلى ورقة علمية أخرى تبدأ من حيث انتهى الباحث تعالج صعوبات تترامى في طريق عملية التدريس غير الناطقين بالعربية: منها أثر التشكيل اللغوي، والألفاظ المشتركة، والجناسات اللفظية التي تشكل فعلا صعوبة للطالب الأجنبي وغيرها كثير.

البحث الثالث: صعوبات تدريس الجملة بين الدرس النحوي والبلاغي، للباحثين: مؤمن إبراهيم وجمال بلبكاي

تطرّق البحث في مجمله لفلسفة علاقة النحو بالعلوم الأخرى عبر دراسة نظرية لا علاقة لها بمجال الناطقين بلغات أخرى، وإنما تم تسليط الضوء فيها على العلاقة بين الدرس النحوي والدرس البلاغي فيما يتعلَّق بالجملة، والكشف عن جوانب اتفاقهما واختلافهما في بنائها، وفي إطار هذ البحث يمكن للمتخصصين في تدريس اللغة العربية الإفادة منه في تعليم متعلمي اللغة العربية سواء من أبنائها أو من الوافدين إليها.

حيث استشهد البحث بكلام العرب وفحول اللغة الأوائل في تبيان علاقة النحو والصرف والبلاغة وفن العروض وعلم القراءات والتجويد، ثم تناول البحث مصطلح "الجملة " بين النحويين والبلاغيين ليتطرق لعلاقة الدرس النحوي بعلم المعاني ويستخلص أن لا فرق بين الدرس النحوي ودرس علم المعاني كونهما يدرسان "الجملة" إلا أنه فرق بين مصطلحين بين الجملتين الصحيحة والفصيحة عمومٌ وخصوصٌ، فالجملة الفصيحة صحيحة بلا ريب، لأن الصحة شرط في الفصاحة،

[29] رمضان، *معايير عناصر اللغة العربية*، 292-298.

ولكن لا يُعكس، وقد تكون الجملة صحيحة ولكن تعوزها الفصاحة لعدم مطابقتها لمقتضى حال المخاطب، أو لخلل في نظم كلماتها طبقًا للمعنى المقصود[30]

أما في الجزء الأخير ركز بمناقشة مستفيضة لعلاقة الدلالة النحوية بعلم المعاني، والتي ولدت نتائجا منها:

أن الدرس النحوي في العصر الحديث تأثّر، بشكل واضح، باللسانيات الحديثة، التي منشؤها النحو الغربي اللاتيني، وهو نحو –في طبيعته– لا يفرّق بين القواعد النحوية المتمثلة في الألفاظ وكيفية ترتيبها عند تركيب الجمل، وبين النسق الفني لكلمات الجملة، ذلك النسق الذي يُوَلِّد ضربًا من الدلالات المختلفة. هذا التأثر الشديد جعل من النحاة القدامى غرضًا لنبال بعض المحدثين من علماء النحو العربي، وقد نالوا منهم، ورمَوْهم بالقصور في خدمة النحو العربي[31].

البحث الرابع: تحليل النصوص وأثره في اكتساب اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها: دراسة تداوليَّة لقواعد الاستعمال، للباحثة عائشة عبيزة

تحاول الباحثة تسليط الضوء على إحدى أهم الطرائق التعليميَّة التي تعتمد النصوص قراءةً وتحليلًا لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مُنطلِقةً بتحديد بمصطلح قواعد اللغة العربية التي "هي القواعد المستنبطة من الاستعمال في صورتها التكاملية، والتي تحدّد نظام اللغة واستعمالها بصورة تتوفر فيها سلامة بناء اللغة وبيان مقاصدها في الوقت نفسه، فتشمل بذلك كل ما يمكن أن يؤدي دورًا في تأليف الكلام بصورة تحقق الصحة من الجانب القواعديّ مع التَّعبير عن الحاجيات والأغراض المراد تبليغها في أوجز صورة دون الإخلال أو الإطالة، وبهذا يتجلى التَّحديد الدَّقيق

[30] رمضان، *معايير عناصر اللغة العربية*، 308-313.

[31] رمضان، *معايير عناصر اللغة العربية*، 314-321.

والوظيفة الحقيقيَّة المرجوَّة من قواعد اللغة العربية بكل مستوياتها، وهي في الوقت ذاته تحقق الكفاية التواصلية"[32]

أولا: اكتساب قواعد اللغة العربية وتحليل النص

حددت الباحثة العلاقة بين قواعد اللغة العربية وتحليل النص بعلاقة تبادليَّة، مشيرةً إلى مفهوم "تحليل النص" الذي يعني التعامل مع النص بتحليله وفهم محتوياته، ومن شأنه أن يحدِّد قدرة الفرد على الفحص المدَّقق لمادة علمية ما وتجزئتها إلى عناصرها، وتحديد ما بينها من علاقات ثم أوضحت في جزئية بعنوان "تحليل النصوص: المنطوق والمكتوب" أن تحليل النص يتعامل مباشرة مع النصوص بفهمها والاستفادة منها في العملية التعليميَّة، وذلك من خلال كل المهارات اللغوية بدايةً بالسماع والقراءة، ومن ثم باستعمال المكتسبات في الجانب الإنتاجي المرتبط باللغة المنطوقة (التحدث والاستماع) ثم تعرضت لغير الناطقين بغير العربية في جزئية:

تحليل النصوص وأثره في تحقيق الكفاية التواصلية لدى الناطقين بغير العربية:

حيث ركزت الباحثة واقتصرت على هدفين رئيسين، أولا: فهم النُّصوص والوقوف على أسرارها اللَّفظية والمعنويَّة، ثانيا: اكتساب مستوى لغوي وثروة لفظية، باعتباره هدفًا تعليميًا خاصًا.

ثم تناولت جزئية تحليل النَّص باعتباره عملًا إجرائيًا تداوليًا، والتعبير الشفهي (إنتاج المنطوق) باعتباره ممارسةً فعلية.

لتقف على عملية التقويم على مستوى تحصيل القواعد النحوية وتحقيق التواصل باعتبار أن قواعد النحو وسيلة للتعبير الصحيح والنُّطق السليم، وليس غاية في حد ذاتها، إنما تعتبر وسيلة لتحقيق اكتساب اللغة وفق أداءٍ سليمٍ يحقق قيد سلامة بناء

[32] رمضان، *معايير عناصر اللغة العربية*، 326.

اللغة، وهذا الأداء ليس معزولًا عن السياقات الاستعمالية والبلاغية له، وهو أمر لا يتأتّى إلا بربط الكلام بملابساته ومقاماته كما هو معروف[33]

لنتوصل إلى أهم جزئيَّة في البحث ألا وهي أسس ومعايير وضع النصوص وهي:

أولا: ما يتعلق بلغة النصوص وخصائصها (مراعاة قواعد اللغة بجانبيها المنطوق والمكتوب): مراعاة مستوى الطلاب، اختيار القواعد ذات الأهداف العمليَّة، النَّظرة التسلسليَّة التكامليَّة، مراعاة الثابت والمتغير في قواعد اللغة العربية.

ثانيا: ما يتعلق بالمحتوى المعرفيّ والثقافيّ للنصوص:

أن تكون الأفكار عامة، وأن تكون مجالاتها إنسانية، وتراعي خصوصية المتعلمين[34].

وبهذا يكون هذا البحث هو آخر حجر في بناء هذا الكتاب القيم الذي حاولنا فيه إعطاء أهم ما جاء فيه دون إطنابٍ ملل أو إيجازٍ مخل.

معايير عناصر العربية: مراجعة وتقييم

وفي العموم ما بين دفتي هذا الكتاب يعتبر إضافة علميَّة، انتهج فيه المؤلف منهجًا علميًا في تناول الموضوع وطرحه وترتيب مداخله من جهة، وكذا توسيع دائرة البحث من أكثر من منظور، وتشخيص المشاكل ووضع حلول لها زاد الكتاب قيمة وأهمية من جهة أخرى، ولا شك أن كلّ باحث غرف من مخزونه المعرفيّ وتجاربه العميقة والمبنية على أُسُسٍ مهنيَّةٍ ومنهجيَّةٍ علميَّةٍ.

فهذه البحوث أضافت للمجال البحثي بكورةً علميَّةً ينتفع بها ذوو الاختصاص، غير أنه لو تم التركيز على معيار واحد من معايير تدريس اللغة العربية للناطقين

---

[33] رمضان، *معايير عناصر اللغة العربية*، 327.

[34] رمضان، *معايير عناصر اللغة العربية*، 333-336.

لاصطفى زبدة الزبدة، ذلك أن التشخيص الدقيق أهم مراحل العلاج؛ لتوفر معياريّ الدقة والتحديد.

فمما يؤخذ على الكتاب عدم توحيد المصطلح، وتباينه من بحث إلى آخر، بل إن مصطلح المعيار لم يعرف بداية تعريفًا اصطلاحيًا بحيث تتسق معه بحوث الكتاب، ولعل السبب في ذلك هو أن الكتاب جاء نتاج استكتاب عام، انتخبت فيه أفضل البحوث المقدمة من مجموعة من الباحثين مختلفي المشارب والتوجهات.

فالموضوع لا يحتاج إلى استكتاب وفقط وإنما ورشات بحث معمَّقة، من أجل عصف الخبرات للخروج بنقاط موحدة لبناء معايير حقيقية تقيس هذه الوحدات وفقا لطبيعة اللغة العربية ومتعلميها من غير الناطقين بها.

فمن بين الملاحظات أن بعض البحوث تختلف من حيث العناوين الكبرى غير أن المضامين متكررة مما أثّر على خاصية التَّنوُّع والجودة، كما أن الاستفاضة في السَّرد بذكر أبعادٍ يمكن أن تطوى، يخلّ بين الهدف المنشود والنتائج المراد التوصل إليها.

كما أن بعض البحوث لا تقدم تقسيم واضح لمحاور الدراسة، مما قد يُلتبس في تداخل بعض المفاهيم ضمن عناوين أخرى. وهذا لا ينفي وجود بحوث بمنهجيَّة علميَّة دقيقة.

كما أنه لو أفردت الدّراسات لحل كل مشكلة على حدا، ودراسة كل ظاهرة منفردة لكانت هذه الدّراسات أكثر استيعابًا لباقي الظواهر الصَّوتية أو غيرها، مما يُسْهِم في رسم صورة متكاملة للصعوبات في اللغة العربية لدى الطلاب كنتائج أوليَّة، ويترتب على ذلك أيضا توظيف تلك النتائج في الحقل النَّظريّ والتَّطبيقيّ، سواء في قاعات الدرس أم أثناء إعداد المناهج التعليميَّة كنتيجة مستهدفة من تطبيق تلك المعايير التي من أجلها تقام هذه الاستكتابيات والدراسات وتبذل فيها هذه الجهود.

تناول البحث بالمراجعة والتقييم كتاب "معايير عناصر اللغة العربية للناطقين بغيرها: أبحاث محكمة" فعرض لأبوابه الثلاثة وما تضمنته من أبحاث، وانتهى البحث إلى

أهمية الكتاب وقيمته في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، إذ يمثل دراسة ضافية جمعت بين النَّظرية والتطبيق، كما جمعت جهد من باحثين ذوي خبرة، بالإضافة إلى هيئة التحكيم التي انتقت صفوة الأبحاث، وهو ما جعل الكتاب مصدرًا من المصادر الأساسية في حقل تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وبالرغم من أهمية الكتاب وما قدمه فإن موضوعاته تحتاج إلى مزيد من البحث والدراسات لذا فإن البحث يوصي بضرورة الاهتمام بالدراسات النَّوعية وعلى رأسها المعايير دراسة معمَّقة بحيث تلبي احتياجات المعلمين والمتعلمين والمهتمين بهذا المجال.

المصادر

بشر، كمال. *علم اللغة العام*. القاهرة: دار المعارف، الطبعة 4، 1975.

الذهبي، شمس الدين. *معرفة القراء الكبار على الطبقات والأعصار*. تحقيق: طيار آلتي قولاج. المجلد3. إسطنبول: مركز البحوث الإسلامية، 1995.

رمضان، هاني إسماعيل (تحرير). *معايير عناصر اللغة العربية للناطقين بغيرها أبحاث محكمة*. إسطنبول: دار أكدم، 2019.

رمضان، هاني إسماعيل (تحرير). *معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها أبحاث محكمة*. عمّان: دار المبادرة، 2019.

رمضان، هاني. "قواعد العربية بين فلسفة اللغة ومعيارية النحو: مقاربة حداثية". *دار الفنون إلهيات* 34/2 (يناير 2023)، 453-469.

السهيلي، أبو القاسم. *نتائج الفكر في النحو*. تحقيق: محمد إبراهيم البنا. الرياض: دار الرياض، الطبعة 2، د.ت.

العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. *المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية*. الرياض: مجمع الملك سليمان العالمي للغة العربية، 2023.

عمايرة، إسماعيل أحمد. *المستشرقون والمناهج اللغوية*. عَمَّان: دار وائل، الطبعة 3، 2002.

غنيم، إبراهيم أحمد. الجهمي، الصافي يوسف شحاته. *الكفاءات التدريسية في ضوء الموديولات التعليمية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2009.

القريشي، محمود محمود معراك. "أثر الإبدال الصوتي وتغير الضبط الحركي في تنوع المعنى: القراءات القرآنية مثالا". *كلية التربية، قسم علوم القرآن، واسط* 11/1 (2012)، 62-92.

الكسائي، علي بن حمزة. *معاني القرآن*. تحقيق: عيسى شحاته عيسى. القاهرة: دار قباء، د.ت.

المتوكل، أحمد. "ملاحظات حول مشاكل تدريس قواعد اللغة". *الرسالة التربوية* 3/1 (1976)، 67-70.

مجلس التعاون الأوروبي. *الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها*. مترجم: عبد الناصر عثمان صبير. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، 2016.

نجيب، عزالدين. *أسس الترجمة*. القاهرة: مكتب ابن سينا، الطبعة 5، 2005.

النوري، الحسن عبد. "المقاربة المعجمية وتعليم اللغة". *الإشعاع* 8/4 (2017)، 97-110.