Journal of Translation & Multilingualism
مجلة الترجمة وتعدد اللغات
ISSN: p-3006-1709 – e-3006-1717
Vol. 03, Issue: 02. July-December 2025 Published on: 22-12-2025

تعلّم العربية للناطقين بغيرها: الصعوبات اللغوية وسبل التجاوز

Teaching Arabic to Non-Native Speakers: Linguistic Difficulties and Strategies for Overcoming Them

Moulay Larbi Billouch
Accredited Lecturer
IERA, Mohammed V University,
Rabat, Morocco
l.billouch@um5s.net.ma
https://orcid.org/0009-0001-0037-1819

Abstract

This paper examines the linguistic difficulties encountered by beginner learners of Arabic as a second language, focusing on challenges arising from structural, lexical, morphological, and phonological differences between Arabic and the learners' first languages. These difficulties often appear in word order (verb–subject–object), the sequence of adjective and noun, and the use and placement of adverbial expressions. Drawing on findings from comparative linguistic studies, the paper suggests that such insights be applied to the design of Arabic language lessons for non-native speakers. Lessons should follow a pedagogical sequence appropriate to learners' cognitive abilities and proficiency levels, contributing to the development of a coherent, goal-oriented curriculum. The study also emphasizes the relevance of cognitive linguistics—particularly theories of the mental lexicon—in structuring lexical instruction. Incorporating these approaches can enhance learners' communicative competence and promote more efficient and meaningful acquisition of Arabic as a second language.

Keywords: Arabic language teaching, second language, learning difficulties, language structure, vocabulary acquisition.

ملخص:

تتناول هذه الورقة بعض الصعوبات اللغوية التي يواجهها متعلم اللغة العربية في المستوى المبتدئ، والتي تنشأ، أساسا، من الفروق التركيبية والمعجمية والصرفية والصوتية بين اللغة العربية ولغة المتعلم الأولى. وتتمثل هذه الصعوبات، في جانب منها، في ترتيب عناصر الجملة العربية (الفعل، الفاعل، المفعول به)، وترتيب الصفة والموصوف، واستعمال الظروف وموقعتها داخل الجملة العربية. وتسعى الدراسة إلى بيان سبل تجاوز هذه الصعوبات من خلال توظيف نتائج الدراسات اللسانية المقارنة، التي قارنت بين البنى العربية ونظيراتها في اللغات الطبيعية الأخرى، واستثمارها في بناء دروس اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق تسلسل تعليمي يراعي مستوى المتعلم وقدراته المعرفية. كما تبرز أهمية الإفادة من نتائج اللسانيات المعرفية، خصوصا ما يتصل بالمعجم الذهني وآليات اشتغاله، في وضع الدروس المعجمية واختيار المفردات المناسبة لكل مرحلة من مراحل التعلم، بما يسهم في تطوير الكفاية التواصلية للمتعلم وتحقيق تعلم لغوي أكثر نجاعة وفعالية.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية– اللغة الثانية– صعوبات التعلم– تركيب اللغة– اكتساب المفردات.

Journal of Translation & Multilingualism
مجلة الترجمة وتعدد اللغات
ISSN: p-3006-1709 – e-3006-1717
Vol. 03, Issue: 02. July-December 2025 Published on: 22-12-2025

مقدمة

تعترض متعلم اللغة الثانية مجموعة من الصعوبات أثناء عملية التعلم، ترتبط فيما ترتبط بطبيعة اللغة المتعلمة في علاقتها بلغته الأولى، وذلك من حيث خصائصها التركيبية والمعجمية والصرفية والصوتية، كما ترتبط بمدى دراية المعلم بخصائص اللغة المتعلمة، ومدى اطلاعه على لغة المتعلم الأولى، وترتبط بهاتين النقطتين مسألة لا تخلو أهمية منهما، بل تشكل أساس الدرس اللغوي وهي مضامين هذا الدرس، ومدى مسايرتها لمستوى المتعلم المعرفي، وكذا انتظاراته من هذا الدرس.

الورقة منظمة على الشكل التالي: نتطرق، في الفقرة الأولى، لدور اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية، وما قدمته بعض الدراسات، المندرجة في إطار نظرية التحليل التقابلي، من ملاحظات عن مدى تأثير اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية، ونعرض، في الفقرة الثانية، للإشكالات التركيبية التي قد يواجهها متعلم اللغة العربية، وسنبين أن الاختلافات التركيبية بين اللغة العربية واللغات الرومانية والجرمانية لا تشكل عائقا تعليميا أمام المتعلم الناطق بغير العربية، إذا تم استثمار نتائج البحث اللساني المقارن، لتحديد نقاط التشابه بين اللغة العربية واللغة الأولى للمتعلم، وتوظيفها عند وضع الدروس الموجهة للمتعلمين في المستويات الأولى، وسنمثل لذلك بطبيعة الصفات وتوزيعها في العربية، وكذا نمطية الظروف وطبقاتها مقارنة بمثيلاتها في اللغات الأخرى. ونخصص الفقرة الثالثة للحديث عن الإشكالات المعجمية التي تواجه متعلم اللغة العربية بالنظر إلى طبيعة وخصائص المفردات العربية، وكيفية ضبطها وتخزينها، باعتماد ما توصلت إليه اللسانيات المعرفية بخصوص المعجم الذهني، وكيفية انتظام المفردات لدى المتكلم ثنائي اللغة.

1. اللغة الأولى واللغة الثانية ونظريات التعلم

لم يكن مجال تعليم اللغة وتعلمها، إلى حدود النصف الثاني من القرن الماضي، مؤطرا بنظرية لتعلم اللغة الثانية قائمة بحد ذاتها، وإنما تأرجحت الدراسات التي اهتمت بتعليم اللغة خلال هذه الفترة، بين اعتماد التصور السلوكي كما هو محدد في إطار علم النفس، وبين الارتكاز على التصور البنيوي في إطار علم اللغة. فكان ينظر إلى تعلم اللغة، سواء كانت لغة أولى أو ثانية، باعتباره شكلا من أشكال تكوين العادة. وبناء على ذلك، ركزت أبحاث تعلم اللغة الثانية

Journal of Translation & Multilingualism
مجلة الترجمة وتعدد اللغات
ISSN: p-3006-1709 – e-3006-1717
Vol. 03, Issue: 02. July-December 2025 Published on: 22-12-2025

على تحديد مصادر صعوبة تكوين العادة لدى متعلم اللغة الثانية؛ حيث حددت مفهوم "الصعوبة" بالنظر إلى درجة نجاح أو فشل المتعلم في إنتاج عبارات اللغة الثانية شبيهة بلغته الأم. وقد اصطلح على هذه النظرية بمصطلح "فرضية التحليل المقارن" (Comparative Analysis Hypothesis).

تعد هذه النظرية من أبرز النظريات في مجال اكتساب اللغة الثانية، إذ تهتم بدراسة أوجه التشابه والاختلاف بين لغة المتعلم الأم (معرفة المتعلم السابقة) واللغة المستهدفة (معرفته الجديدة)، بهدف التنبؤ بصعوبات التعلم وشرحها خلال عملية اكتساب اللغة. وقد شكلت هذه النظرية إطارا علميا اعتمده المختصون والمهتمون بتعليم اللغة الثانية وإعداد المواد التعليمية لتسهيل تعلمها.[1]

وتستند نظرية التحليل المقارن إلى عدد من الافتراضات الرئيسة، تناولتها عدد من الأبحاث بالدرس والتحليل، ويمكن إجمالها كالآتي:

- إن الصعوبات الرئيسة التي تواجه متعلم اللغة الثانية ترجع، أساسا، إلى تداخل اللغة الثانية مع لغته الأم.
- إن إجراء مقارنة بين اللغة الثانية واللغة الأولى يمكن من التنبؤ بهذه الصعوبات.
- إن اختيار مواد التعليم من خلال تقليل تأثير التداخل من شأنه التغلب على هذه الصعوبات.

وقد توزعت الدراسات التي اشتغلت على تعلم اللغات الثانية بين مؤيد لافتراضات التحليل المقارن ومنتقد لها ، فلادو Lado(1957) حاول إثبات صحة هذه الافتراضات بناء على ما قدمه Haugen (1953) و Weinreich الذين اهتما بتأثير الاتصال الوثيق بين اللغات في حالات ثنائية اللغة، و توصلا إلى أن العديد من التشوهات اللغوية التي ينتجها ثنائيو اللغة تتوافق مع الاختلافات التي يمكن وصفها في اللغة ".[2]

وقد بينت عدد من نظريات التحليل المقارن، (Fries,1945) و(Lado,1957) أن صعوبة تعلم اللغة الثانية يعود

[1]Maosheng Hung, The Role of the Strong Version of the Contrastive Analysis Hypothesis in Foreign Language Acquisition of Pronunciation, International Journal of Business and Social Science Vol. 11 . No. 11 .November 2020, 18

[2] Robert Lado, Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers (Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957), 1.

Journal of Translation & Multilingualism
مجلة الترجمة وتعدد اللغات
ISSN: p-3006-1709 – e-3006-1717
Vol. 03, Issue: 02. July-December 2025 Published on: 22-12-2025

بالأساس إلى تأثير اللغة الأم ، حيث يتوقع المتعلم ، في وضعية تعلم اللغة الهدف، إيجاد بنيات وقواعد مشابهة للغته الأم، سواء على مستوى الإنتاج أو الاستقبال أوكليهما معا، بمعنى أن المتعلم عندما يكون بصدد تعلم اللغة الثانية ينقل عادات لغته الأم، ويقحمها في عملية تعلم اللغة الثانية، وتكون هذه العادات المنقولة مصدر يسر أو عسر العملية التعلمية،[3] فإذا كان اكتسابه للغته الأولى يتم بطريقة ضمنية دون الحاجة إلى قواعد، فإن تعلمه للغة ثانية بواسطة قواعد يكون ملزما باتباعها، والنسج على منوالها يجعل تعلمه لهذه اللغة أمرا صعبا.

من جهته، تحدث هاريس Harris (1954) عن مفهوم نقل القواعد، حيث ناقش مشكلة الاختلاف بين اللغات وإمكانية قياس هذا الاختلاف. واقترح أن تستخدم طرق تحديد الفروقات بين اللغات في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية. مؤكدا على أن دراسة الفروقات بين اللغة المستهدفة واللغة الأم قد تكون كافية لتحقيق اكتساب اللغة، مع ترك الخصائص المتطابقة بين اللغتين لتنتقل تلقائيًا دون تعليم مباشر.[4]

ويمكن اعتبار هذه النظرية ذات أهمية خاصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ تمكّن المعلمين من التنبؤ بالأخطاء المحتملة وتصميم أنشطة تعليمية تعالج الفروق البنيوية والمعجمية والصرفية والصوتية بين العربية ولغة المتعلم، كما يمكنها أن تسهم في إعداد مواد تعليمية تراعي هذه الفروق، وتسهّل اكتساب اللغة بشكل أكثر فعالية، مما يعزز الكفاية التواصلية للمتعلمين ويقلل من الإحباط الناتج عن صعوبات التعلم.

وقد ميزت هذه الدراسات بين نوعين من نقل العادات الأصلية إلى اللغة الهدف هما: النقل الإيجابي والنقل السلبي. حيث يشير النقل الإيجابي إلى سهولة نقل عادات اللغة أثناء تعلم اللغة الهدف، وهو ما أشار إليه دولاي وآخرون Dulay et al (1982) بقوله "... الاستخدام التلقائي لهيكل اللغة الأولى في أداء اللغة الثانية عندما تكون الهياكل في كلتا اللغتين متطابقة، مما يؤدي إلى نطق صحيح ".[5]

[3] Maosheng Hung, The Role of the Strong Version of the Contrastive Analysis Hypothesis in Foreign Language Acquisition of Pronunciation, International Journal of Business and Social Science Vol. 11 • No. 11 • November 2020, 18

[4] Amjed Al-Rickaby, The Survival of Contrastive Analysis Hypothesis: A Look Under the Hood, Theory and Practice in Language Studies, Vol. 13, No. 1, pp. 1-7, January 2023, 2

[5] Heidi Dulay, Marina Burt, and Stephen Krashen, Language Two (New York: Oxford University Press, 1982).,97.

Journal of Translation & Multilingualism
مجلة الترجمة وتعدد اللغات
ISSN: p-3006-1709 – e-3006-1717
Vol. 03, Issue: 02. July-December 2025 Published on: 22-12-2025

بينما يشير النقل السلبي إلى التداخل الذي تسببه اللغة الأم أثناء تعلم اللغة الثانية/الهدف، حيث تفترض نظرية التحليل المقارن ، حسب دولاي (1982) Dulay، أنه عندما تختلف هياكل اللغة الأولى عن هياكل اللغة الثانية، تنتج أخطاء تعكس هيكل اللغة الأولى، وتنسب هذه الأخطاء إلى تأثير عادات اللغة الأولى على إنتاج اللغة الثانية."[6]. ولعل ما يلاحظ هو أن التحليل المقارن يستعمل كلمتي ''اختلافات'' و''صعوبات'' بشكل مترادف، بحيث كلما زادت الاختلافات بين اللغة الأولى واللغة الثانية، زادت الصعوبات التي من المحتمل أن يواجهها المتعلمون، مما يؤدي إلى أخطاء في النطق. ومن السمات الأخرى لهذه الفرضية أن لغة المتعلم الأولى تعتبر السبب الوحيد للأخطاء التي يمكن أن يرتكبها أثناء عملية التعلم.

وفي مقابل هذا التصور، نجد كراشن (Krashen,1982) يشير إلى أن تعلم لغة ثانية لا يختلف جذريا عن تعلم اللغة الأولى، بحيث يمكن استثمار تقنيات تعلم اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية، على اعتبار أن الإنسان يكون مزودا بجهاز الاكتساب اللغوي (Language Acquisition Device) ، الذي يمكن توظيفه في تعلم اللغة الهدف، باستغلال التشابه في التعلم بين اللغة الأولى واللغة الثانية، ولو في غياب شروط وظروف اللغة الأولى البيئية والمعرفية.[7] فهذا الجهاز مبني على استعدادات ومؤهلات المتعلم الفطرية الكلية، أو ما يسميه التوليديون بالنحو الكلي الذي يسمح ببناء نظام قواعد اللغة الخاصة، من خلال تضييق الإمكانات التي تتيحها اللغة، وجعل المتعلم يتبث وسائطها.

إن ما يمكن استنتاجه مما تقدم، هو أن الصعوبات التي قد تعترض متعلم اللغة الثانية والتي أثارتها هذه الدراسات تهم بالأساس طبيعة اللغة الهدف، وما تتميز به من خصائص تركيبية ومعجمية وصرفية صواتية، تختلف من خلالها عن بنيات لغته الأولى التركيبية، وما تتميز به من انتقاءات مقولية، وترتيب لكلماتها داخل الجمل، فهذه الاختلافات البنيوية تشكل المصدر الأول لصعوبة عملية تعلم اللغة (Lado,1964)،[8] بالمقابل ،كلما كانت اللغة الهدف قريبة من لغة المتعلم الأولى، كلما تيسرت عملية تعلم اللغة ، وكلما تباينت بنيات اللغة الأولى عن بنيات اللغة الهدف ازدادت

[6] المرجع نفسه
[7] Stephen D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Oxford: Pergamon, 1982), 28.
[8] Robert Lado, Language Teaching: A Scientific Approach (New York: McGraw-Hill, 1964), 21.

Journal of Translation & Multilingualism
مجلة الترجمة وتعدد اللغات
ISSN: p-3006-1709 – e-3006-1717
Vol. 03, Issue: 02. July-December 2025 Published on: 22-12-2025

صعوبة التعلم. فمثلا يمكن لمتعلم، تكون لغته الأولى هي الفرنسية، أن يتعلم بيسر وسهولة اللغة الإيطالية أو الإسبانية، باعتبارهما من اللغات الرومانية، حيث تشترك هذه اللغات في مجموعة من الخصائص، بينما قد يجد المتعلم الإنجليزي صعوبة في تعلم الفرنسية أو الإسبانية، على اعتبار أن لغته الأولى الإنجليزية تنتمي إلى نمط اللغات الجرمانية، وتختلف من حيث بنياتها عن نمط اللغات الرومانية، بينما تتشابه مع اللغة الألمانية، مما يجعل تعلمه لهذه الأخيرة أسهل من تعلم الفرنسية أو الإيطالية.

ولتجاوز الصعوبات التي قد تعترض المتعلم أثناء تعلم اللغة الثانية، تقترح الأبحاث المندرجة في إطار نظرية التحليل المقارن، أن يكون المعلم ملما بخصائص اللغة الهدف، وما تتميز به مقارنة بلغة المتعلم الأولى،[9] وذلك باستثمار ما تقدمه الدراسات اللسانية المقارنة من نتائج علمية في وصف اللغة الثانية، من حيث تراكيبها، وسلوك ظواهرها ، وما تفرزه من خصائص ومميزات تماثل خصائص اللغات الأخرى، أو تختلف فيها معها، والاستفادة من أوجه التشابه والاختلاف بينها في إعداد الدروس، ووضع التمارين، مما سيسهل العملية التعليمية التعلمية، شريطة أن يراعى في وضع الدروس مبدأ التدرج في توصيل المعلومة والانتقاء والاختيار الدقيق للمعطيات والجمل، وفق ما يقتضيه مستوى المتعلم من كفايات ومهارات مضمونا وأداء.

من هذا المنظور، وتبعا لما قد تتضمنه الدروس الأولى لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من موضوعات تخص مجالات تعليمية ترتبط، فيما ترتبط، بتعريف المتعلم بنفسه ووصف ما يحيط به من أشياء، والتواصل بجمل بسيطة، نقدم، في الفقرة الموالية، بعض الصعوبات التي قد يواجهها هذا المتعلم غير الناطق بالعربية، وكيفية تجاوزها بالاستناد إلى نتائج الدرس اللساني العربي المقارن، وخاصة ما يتعلق ببعض الظواهر اللغوية التي يحتاجها المتعلم المبتدئ، ومنها مسألة الرتبة في اللغة العربية، على اعتبار أنها أول ملاحظة قد تثير انتباهه، لنبين ما تمتاز به من مرونة وتنوع مقارنة مع اللغات الأخرى، لننتقل بعد ذلك للحديث عن تركيب الصفات في العربية مقارنة مع بعض اللغات الرومانية والجرمانية، نظرا

[9] Robert Lado, Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers (Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957), 3.

Journal of Translation & Multilingualism
مجلة الترجمة وتعدد اللغات
ISSN: p-3006-1709 – e-3006-1717
Vol. 03, Issue: 02. July-December 2025 Published on: 22-12-2025

لحاجة هذا المتعلم لمعرفة كيفية توظيفها في اللغة المتعلمة، وسنعرض، بعد ذلك، لبعض خصائص الظروف وتوزيعها في الجمل العربية. وذلك بهدف إبراز ما تقدمه هذه الدراسات من تحليل ووصف دقيق للمعطيات اللغوية، يمكن استثماره في بناء الدرس اللغوي الموجه للمتعلمين الناطقين بغير العربية، كما أنه من شأن إلمام الأستاذ بخصائص الظواهر اللغوية وكيفية تفاعلها، في إطار مقارن، أن يسهل العملية التعليمية التعلمية.

2.تعلم اللغة العربية والإشكالات التركيبية

يبدأ متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها، في المستويات الأولى، بتعلم وصف الأشياء المحيطة به والتعبير عنها، والتواصل مع الآخر وفق مواقف معينة، حيث يكون مطالبا بفهم الجمل البسيطة، وبنائها، والتعرف على بعض خصائص اللغة من رتبة المكونات داخل الجملة، وبعض الظواهر اللغوية من صفات وظروف ونفي، وغيرها، وكذا مفردات اللغة ومعانيها، وهذه العملية قد تتخللها بعض اضطرابات لدى المتعلم، مما قد يحدث له بعض التعثر، وذلك بالنظر إلى اختلاف بنيات الظواهر اللغوية العربية عن مثيلاتها في اللغات الطبيعية الأخرى. ويشمل هذا الاختلاف الجوانب التركيبية والمعجمية والصرفية الصواتية، فبخصوص الجانب التركيبي نجده يتمثل أساسا في رتبة المكونات داخل الجملة في اللغة العربية، التي تختلف عن رتبتها في اللغات الأخرى، فبالمقارنة بين العربية واللغات مثل الفرنسية أو الإنجليزية، نلاحظ أن الرتبة في اللغة العربية هي ف.فا.مف، مقابل رتبة فا.ف.مف في اللغات الأخرى، فهذا الاختلاف في رتبة مكونات الجملة بين اللغة الهدف واللغة الأولى، يمكن تجاوزه باعتماد ما تبديه اللغة العربية من تنوع ومرونة في ترتيب المكونات داخل جملها، واستغلال ذلك في تعليمها للناطقين بغيرها.

1.2 تنوع الرتبة في اللغة العربية

يعد ترتيب الكلمات داخل الجمل العربية من أبرز الجوانب اللغوية التي تسترعي انتباه المتعلم الناطق بغير العربية منذ المراحل الأولى لتعلمه. ويشمل هذا الاختلاف الترتيبي كلا من الجمل الاسمية والجمل الفعلية، على اعتبار أن عملية تأليف الوحدات اللغوية لبناء الجمل تخضع لنظام نحوي يضبط ترتيب العناصر المكونة لها، ويختلف هذا النظام من لغة

Journal of Translation & Multilingualism
مجلة الترجمة وتعدد اللغات
ISSN: p-3006-1709 – e-3006-1717
Vol. 03, Issue: 02. July-December 2025 Published on: 22-12-2025

إلى أخرى، بل قد يتنوع داخل اللغة الواحدة نفسها. ولا يعد هذا التغير في الرتبة أمرا اعتباطيا، بل يخضع لقيود نحوية ودلالية تحدد مواقع المكونات داخل البنية الجملية.

وعندما يشرع المتعلم الناطق بغير العربية في تعلم هذه اللغة، واكتساب مهارات التعبير الشفهي، فإنه غالباً ما يولد الجمل وفق النمط التركيبي السائد في لغته الأم. ولأن معظم هذه اللغات تنتمي إلى الفئة ذات رتبة فاعل–فعل–مفعول(SVO) ، فإن المتعلم يميل إلى إنتاج تراكيب مماثلة، حيث يقدم الفاعل على الفعل. وبناء على ذلك، قد يُعبر عن حدث «رجوع علي» كما في المثال (1أ) بدلاً من (1ب)، انسجاماً مع الرتبة السائدة في لغته الأولى، كما يظهر في الإنجليزية والفرنسية في (1ج) و(1د) على التوالي:

1) أ- علي رجع

ب- رجع علي

ج- Ali returned

د - Ali est revenu

يتضح، من خلال هذه الأمثلة، أن المتعلم الناطق بغير العربية ينقل البنية التركيبية للغته الأم عند بناء الجمل بالعربية، مما يجعله يقدم الفاعل على الفعل على نحو لا يتوافق مع النظام الأصلي للجملة العربية. وقد ينبهه المعلم إلى أن هذا النمط التركيبي غير عربي، في حين أن اللغة العربية لغة تتميز بتنوع في الرتبة، يسمح بمرونة تركيبية لا تتوفر في كثير من اللغات الأخرى. فإلى جانب الترتيب الأصلي فعل–فاعل–مفعول(VSO) ، تجيز العربية أيضا الترتيب فاعل–فعل–مفعول (SVO)، بل وأحياناً مفعول–فعل–فاعل(OVS) ، كما يتبين من الأمثلة التالية:

2) أ- التقى خالدٌ زيداً

ب- خالدٌ التقى زيداً

ج- زيداً التقى خالدٌ

Journal of Translation & Multilingualism
مجلة الترجمة وتعدد اللغات
ISSN: p-3006-1709 – e-3006-1717
Vol. 03, Issue: 02. July-December 2025 Published on: 22-12-2025

يتضح إذن أن اختلاف الرتبة بين العربية ولغات المتعلمين يشكل أحد مظاهر الصعوبة التركيبية في تعلم العربية لغة ثانية، وهو ما يمكن تجاوزه من خلال استحضار هذا البعد المقارن في تصميم الدروس التعليمية، وشرح الدرس اللغوي بشكل متدرج، وذلك بتقديم جمل من رتبة فا.ف.مف قبل الجمل من رتبة ف. فا .مف، ثم باقي الرتب الممكنة في اللغة العربية، علما أن هذه الرتب تكون لأغراض دلالية معينة، يمكن تمكين المتعلم منها في المراحل التعليمية المتقدمة، تحسينا لقدراته الإنجازية، وهوما سيساعده في اكتساب النظام التركيبي العربي، وتجنب النقل الحرفي من لغته الأم.

وبموازاة مع ذلك، تشير بعض الدراسات التي اهتمت باكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية إلى أن ما يتعلمه الطفل وما ينتجه في البداية هو الأسماء قبل إنتاج الأفعال،[10] وذلك نظرا لسهولة التعبير بها عن الأشياء والذوات، وعدم حملها لمفاهيم الزمن والوجه والجهة، التي يحتاج ضبط استعمالها التمييز بين دلالاتها الزمنية المختلفة، البسيطة والمركبة، مما يجعل توظيفها في الجمل أكثر صعوبة من توظيف الأسماء.

ولعل هذا ما يمكن ملاحظته أيضا بالنسبة لما تضمنته كتب النحاة القدامى، باعتبارها كتبا تعليمية للغة العربية للناطقين بغيرها، وتقويمية لأهلها، إذ أن معظمها يقدم تعريف الاسم عن الفعل، والجملة الاسمية عن الجملة الفعلية، فابن هشام، مثلا، في كتابه "شرح شذور الذهب" يبدأ بأقسام الكلمة (الاسم، الفعل، ثم الحرف)، فيحدد خصائص الاسم وعلاماته، لينتقل بعد ذلك إلى الفعل، فيبين أنواعه وعلاماته، ثم يعرف الحرف بالنظر إلى خصائص كل من الاسم والفعل، وذلك قبل الخوض في المسائل الأكثر تعقيدا.[11]

وبالعودة إلى توصيفات الإطار المرجعي الأوربي لتعليم اللغات الثانية، نجدها توصي بتقديم تعليم بناء الجمل الاسمية البسيطة التامة قبل الفعلية، وذلك حتى يتمكن المتعلم من التعبير ووصف ما يحيط به من الأشياء، أو الاستفهام عنها، بيسر وسهولة، مع الحرص على مراعاة التدرج، وانتقاء المعطيات والمفردات.

[10] Dedre Gentner, "Why Nouns Are Learned Before Verbs: Linguistic Relativity versus Natural Partitioning," in Language Development, Volume 2: Language, Thought, and Culture, ed. S. A. Kuczaj II (Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1982), 305–307.

[11] جمال الدين ابن هشام، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد (صيدا–بيروت: المكتبة العصرية، بدون تاريخ)، 14–15.

Journal of Translation & Multilingualism
مجلة الترجمة وتعدد اللغات
ISSN: p-3006-1709 – e-3006-1717
Vol. 03, Issue: 02. July-December 2025 Published on: 22-12-2025

انطلاقًا من الملاحظات السابقة، يمكن القول إنّ ما ينبغي التركيز عليه في المراحل الأولى من تعليم العربية للناطقين بغيرها هو تقديم الجمل البسيطة، ولا سيما الجمل الاسمية والوصفية. ويعود ذلك إلى أن الجمل الفعلية في العربية تتضمن بالضرورة عنصر الزمن، وهو عنصر يرتبط بعوامل لغوية وسياقية أخرى تختلف من لغة إلى أخرى، الأمر الذي يجعل اكتسابه في المراحل الأولى من التعلم أكثر تعقيدًا. فعلى سبيل المثال، تُعبِر اللغة الإنجليزية عن الزمن المستقبل من خلال الفعل المساعد "will "، بينما تعبر الفرنسية عن المعنى نفسه بواسطة لاحقة صرفية تضاف إلى آخر الفعل، كما في " .voyagerai" أما اللغة العربية فتعتمد على أدوات دالة على الاستقبال مثل "س" و"سوف". وتؤدي هذه الاختلافات في طرق التعبير عن الزمن إلى ارتباك المتعلم الناطق بغير العربية وصعوبة تمييزه بين الدلالات الزمنية المختلفة، مما قد ينعكس سلبا على قدرته على تكوين الجمل الفعلية الصحيحة.

بناء على ذلك، يستحسن ألا تقدم الجمل الفعلية في المراحل الأولى من التعلم قبل أن يكتسب المتعلم ما يكفي من الوعي بالنظام الزمني في العربية، أو على الأقل أن تقدم له جمل فعلية بسيطة خالية من التعقيد الزمني أو التركيبي.

سنعرض، في الفقرة الموالية، صعوبة أخرى يواجهها المتعلم الناطق بغير العربية، وتتعلق بقدرته على الوصف والتعبير عما يحيط به في مواقف التواصل اليومي، وتتجلى أساسا في استخدام الصفات والظروف وتحديد مواقعها في الجملة العربية، وهو جانب آخر لا يقل أهمية في بناء الكفاءة التواصلية باللغة العربية.

2.2 الصفات والظروف في العربية

إلى جانب ما تقدم، يحتاج متعلم اللغة العربية، بوصفها لغة ثانية، إلى وصف ما يثير انتباهه، وما يحيط به من أشياء، وهو ما يجعل في حاجة إلى توظيف الصفات باعتبارها نعوت للذوات (الأسماء)، وكذا للظروف بوصفها نعوت للأحداث (الأفعال)، إلا أن هذا المتعلم قد تعترضه صعوبات في التعبير عن ما يخالج ذهنه، وذلك بالنظر إلى كيفية توظيف الصفات والظروف في اللغة العربية من حيث الموقعة ومن حيث الدلالة، فهذا الإشكال يمكن تجاوزه إذا علمنا أن الصفات والظروف في العربية تسلك سلوكا شبيها بسلوك مثيلاتها في اللغات الطبيعية الأخرى، وذلك من حيث موقعتها وتوزيعها داخل الجملة.

Journal of Translation & Multilingualism
مجلة الترجمة وتعدد اللغات
ISSN: p-3006-1709 – e-3006-1717
Vol. 03, Issue: 02. July-December 2025 Published on: 22-12-2025

1.2.2 بنية الجملة الوصفية بين العربية ولغة المتعلم الأولى

نعرض، في هذه الفقرة، بعض أوجه التشابه بين الصفات في اللغة العربية واللغات الرومانية والجرمانية، على اعتبار أن المتعلم يحتاج أن يتعلم كيف يمكنه وصف الأشياء المحيطة به، والتعبير عما يخالج فكره، وهو ما يجعل درس تركيب الصفات في الجملة وكذا الظروف الزمنية من قبيل "أمس"، "كل يوم" وغيرها، من الدروس اللغوية الأولى التي ينبغي أن يتلقاها المتعلم.

إذا نظرنا إلى الصفة في اللغة العربية نلاحظ أنها غالبا ما تأتي بعد الاسم، وقد ترد قبله في سياقات أخرى، وفي كلتا الحالتين ترتبط الصفات بالأسماء الموصوفة ارتباطا وثيقا فلا يفصل بينهما فاصل، حيث تتوزع الصفات بالنظر إلى الأسماء، في جل اللغات الطبيعية، توزيعين أساسيين ونمثل لهما بالشكل التالي:

(3)أ) س – ص (الصفة تتبع الموصوف)

ب) ص – س (الصفة تسبق الموصوف)

وتستعمل اللغات هذين الترتيبين بشكل متفاوت، وقد نجدهما داخل اللغة الواحدة، مع وجود رتبة أساسية طاغية، نظرا لكثرة استعمالها، أو بسبب كونها أقل تقييدا من الناحية النحوية أو الدلالية،[12] فمثلا يستعمل المتكلم العربي، الرتبة (3أ)، أكثر من الرتبة (3ب)، حيث تأتي الصفة، بعد الاسم الموصوف. وقد بين الفاسي الفهري(1997) أن رتبة الصفات في (3أ) ليست أصلية، بل سطحية، وأن الرتبة الأصلية في اللغة العربية، هي (3ب)، أي ص – س،[13] وهو ما تبينه الأمثلة في (4) مقارنة مع اللغات الفرنسية والإنجليزية.

4. أ- صغير البنية

ب- Petite taille

ج- Small size

[12] نادية عمري، "ترتيب الصفات في العربية"، أبحاث لسانية، المجلد 9، العدد 2 (2004): 12.

[13] Abdelkader Fassi Fehri, “Arabic Antisymmetrical Adjectives and Possessive Structure,” Linguistic Research 2, no. 2 (1997): (Rabat: Institute for the Study and Research on Arabization Publications), 22.

Journal of Translation & Multilingualism
مجلة الترجمة وتعدد اللغات
ISSN: p-3006-1709 – e-3006-1717
Vol. 03, Issue: 02. July-December 2025 Published on: 22-12-2025

فبالنظر إلى هذه الجمل يتبين أن البنى الوصفية في اللغة العربية تماثل تلك الموجودة في اللغات مثل الفرنسية والإنجليزية، حيث تقع الصفة قبل الموصوف، وهي رتبة قد لا تشكل عائقا للمتعلم المبتدئ في ضبط بنى الوصفية وإنتاجها. وذلك قبل تعريضه للرتبة الأكثر استعمالا الممثل لها في (3أ).

إلى جانب هذه المعطيات هناك بنى أخرى تشترك فيها العربية مع الفرنسية دون الإنجليزية، كما يتبين من الأمثلة في (5أ) و(5ب) مقارنة مع (5ج):

5) أ- السيارة الحمراء

ب- La voiture rouge

ج- The red car

فهذه المعطيات تبين أن ترتيب الصفات بالنسبة للاسم في اللغة العربية يشبه ترتيب مثيلاتها في الفرنسية، بينما تختلف عن تلك الموجودة في الإنجليزية. ومع ذلك نجد في اللغة العربية ما يقابل ترتيب الصفات في الإنجليزية، أي ص-س، كما يتبين من الأمثلة في (6).

6) أ- أحمر اللون

Red color

ب- جميل المنظر

Nice view

إلى جانب أوجه التشابه والاختلاف السابقة، يواجه المتعلّم الناطق بغير العربية اختلافا بنيويا آخر يتعلق بالجملة الوصفية في العربية مقارنة بنظيرتها في لغته الأم. فالجملة الوصفية في معظم اللغات الرومانية والجرمانية – مثل الإنجليزية والفرنسية – تتكون من ثلاثة عناصر أساسية: الاسم، يليه فعل مساعد (أو رابط)، ثم الصفة. أما في اللغة العربية، فلا نجد هذا الفعل المساعد ظاهرا في البنية الجملية، كما توضحه الأمثلة التالية:

7) أ John is sick

Journal of Translation & Multilingualism
مجلة الترجمة وتعدد اللغات
ISSN: p-3006-1709 – e-3006-1717
Vol. 03, Issue: 02. July-December 2025 Published on: 22-12-2025

ب) Jean est malade

ج) جون مريض

فبالمقارنة بين هذه الأمثلة، نلاحظ أنّ الفعل المساعد الإنجليزي to be والفرنسي être يتوسطان الاسم والصفة في (7أ) و(7ب)، بينما يغيب أي فعل رابط في الجملة العربية في (7ج). ويُعد هذا الغياب أحد مظاهر الصعوبة التي قد تربك المتعلم الناطق بغير العربية عند محاولته فهم البنية الوصفية في العربية، إذ يتساءل عن سبب غياب الفعل الذي يربط بين الاسم والصفة كما هو الحال في لغته الأولى.

وبالعودة إلى الدراسات اللسانية المقارنة، نجد أنها تقدم تفسيرا واضحا لهذا السلوك التركيبي في اللغة العربية، بما يسهم في تيسير اكتساب المتعلم لمثل هذه البنى. إذ تعمل هذه الدراسات على كشف البنية العميقة للجملة وإبراز العلاقات الرابطة التي لا تظهر في البنية السطحية، مما يساعد المتعلم على إدراك وجود رابط مقدر يفهم ضمنيًّا في البنية العميقة، فيتكون لديه وعي تركيبي أعمق يمكنه من فهم النظام النحوي للجملة العربية بدقة أكبر.

وعليه، فإن الجملة "جون هو مريض" تشكل البنية العميقة للجملة (7ج) "جون مريض". بحيث تحذف الرابطة "هو" أو " يكون" في البنية السطحية للجملة عند التعبير عن الحاضر، بينما تظهر بوضوح عند التعبير عنها في الزمن الماضي، كما في المثال التالي:

(8) كان جون مريضًا

يتبيّن إذن أنّ الجملة الوصفية في العربية تتميز بحذف الرابطة في زمن الحاضر، وتظهرها في الزمن الماضي، بخلاف اللغات التي تُصرح بالفعل المساعد في جميع الأزمنة. ومن ثم، ينبغي الأخذ بعين الاعتبار هذا الجانب عند تقديم درس الصفات وبنائها لمتعلمي العربية في إطاره المقارن، كي يدرك المتعلم أن غياب الفعل المساعد في الجملة الاسمية العربية ليس نقصا تركيبيا، بل خاصية نحوية مميزة للنظام التركيبي العربي مقارنة مع اللغات الرومانية والجرمانية.

2.2.2 إشكالية توظيف الظروف وموقعها في الجملة العربية

من بين الإشكالات اللغوية الأخرى التي يواجهها متعلّم العربية الناطق بغيرها، إشكال توظيف الظروف وموقعتها داخل

Journal of Translation & Multilingualism
مجلة الترجمة وتعدد اللغات
ISSN: p-3006-1709 – e-3006-1717
Vol. 03, Issue: 02. July-December 2025 Published on: 22-12-2025

الجملة. فالمتعلم غالبا ما ينتج جملا تتضمن ظروفا يضعها في الموضع نفسه الذي اعتاده في لغته الأم، دون أن يراعي الخصائص التركيبية التي تميز اللغة العربية. فعندما يرغب في التعبير عن حدث أو واقعة، وتحديد وقوعها داخل حيز الزمني أو بكيفية معينى باستخدام الظروف، فإنه غالبا ما يولد الجملة وفق النمط التركيبي للغته الأولى. ومن ثم، عند تكوين جمل من قبيل (9أ) و(9ب) بالعربية، فقد يولد تراكيب مثل (9ج) التي تظهر أثر النقل اللغوي بوضوح:

(9 أ) - John répondit intelligemment à leurs questions

ب)- John cleverly answered their questions

ج) -أجاب بذكاءٍ جون عن أسئلتهم

فالملاحظ من خلال المثال (9ج) أنّ المتعلم وضع الظرف (بذكاء) في موضع يشبه مع الترتيب الإنجليزي أو الفرنسي، بتقديمه على الفاعل، في حين أن البنية العربية تميل إلى ترتيب مغاير يراعي نظام الجملة الفعلية من حيث موقعة الظرف بالنظر إلى الفعل والفاعل والمفعول.

ولتجاوز مثل هذه الإشكالات التركيبية والدلالية، تكشف الدراسات اللسانية المقارنة التي تناولت بنية الظروف في اللغة العربية، مقارنة بمثيلاتها في اللغات الرومانية والجرمانية، عن أوجه التشابه والاختلاف بين العربية وهذه اللغات، سواء من حيث السلوك التركيبي للظروف، أو من حيث المواقع التي يمكن أن تحتلها داخل الجملة، وهو ما يمكن استثماره في وضع الدرس اللغوي الموجه للناطقين بغير العربية.

وبالعودة إلى هذه الدراسات، نجدها قد بينت ما تتميز به الظروف في اللغة العربية من خصائص تركيبية ومقولية، إذ لا تشكل فئة مقولية موحدة ذات خصائص صرفية ونحوية ثابتة. وإنما ترد في أشكال مقولية مختلفة، إما في صورة مركبات حرفية (مثل: في الصباح، بسرعة)، أو مركبات اسمية (مثل: يوم الجمعة، ذلك اليوم)، أو مركبات وصفية (مثل: بذكاء، بعناية). كما تختلف الظروف في العربية من حيث توزيعها ومنقوليتها داخل البنية الجملية، وتبقى الخاصية الأساسية التي تشترك فيها عموما هي إمكان وقوعها في نهاية الجملة، وهو ما يجعلها تشبه في سلوكها هذا سلوك نظيراتها في اللغات الرومانية والجرمانية، كما يتبين من الأمثلة في (10) و(11) على التوالي.

Journal of Translation & Multilingualism
مجلة الترجمة وتعدد اللغات
ISSN: p-3006-1709 – e-3006-1717
Vol. 03, Issue: 02. July-December 2025 Published on: 22-12-2025

10) أ) أعرف جيدا الجواب

ب) Je connais bien la réponse

11) أ) John has answered their questions cleverly

ب) أجاب جون عن أسئلتهم بذكاء

إن ما يتبين، من خلال هذه الجمل، هو أن الظرف "جيدا" يسلك سلوك مقابله في الفرنسية « bien»، وذلك بالوقوع بعد الفعل، والشيء نفسه يمكن ملاحظته بالنسبة للظرف "بذكاء" مقارنة بسلوك مقابله في الإنجليزية « cleverly»، ونجد هذا التشابه كذلك بالنسبة للظروف الزمنية كما يتبين من الأمثلة (12):

12) أ- قابلت خالدا أمس

ب- J'ai rencontré Khalid hier

ج- I met Khalid yesterday

فهذه المعطيات وغيرها، يمكن استغلالها في تعليم الناطق بغير العربية في المراحل الأولى من التعلم لانتاج جمل متضمنة للظروف، وخاصة الزمنية منها، وظروف الكيف، حتى يستطيع التعبير عن أفكاره ويتواصل مع الآخر بسهولة.

3. إشكال اكتساب المفردات العربية

تعترض متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها، في جانب آخر من مساره التعليمي ، صعوبة اكتساب المفردات المعجمية، التي يحتاجها للتعبير بها عما يحيط به وما يخالج ذهنه، فاذا كان باستطاعة المتعلم التعبير بدون نحو عن القليل، فإنه لا يستطيع التعبير عن شيء بدون مفردات ، كما يحتاج إلى تطوير مهارة توظيف هذه المفردات بكيفية ناجعة، وهو ما يجعله مطالبا بالإحاطة بعدد مهم من المعلومات عنها، وعن خصائصها الصوتية والصرفية والتركيبية والبلاغية، وهذه العملية تضعه أمام تحدي ضبط وتخزين كل هذه المعلومات، فالمفردات وإن كانت لا تختلف عن مقابلاتها في اللغات الطبيعية الأخرى من حيث المعنى، فإنها تختلف بالنظر إلى تكوينها الصرفي والصوتي، وتحتد هذه الصعوبة بالنسبة للغة العربية، باعتبارها لغة صيغ وجذور، حيث تخضع مفرداتها إلى الاشتقاق وفق صيغ تختلف باختلاف معانيها،

Journal of Translation & Multilingualism
مجلة الترجمة وتعدد اللغات
ISSN: p-3006-1709 – e-3006-1717
Vol. 03, Issue: 02. July-December 2025 Published on: 22-12-2025

خلافا للغات الرومانية والجرمانية التي تعتبر إلصاقية في أغلب الأحيان، فعلى سبيل المثال إذا نظرنا إلى الجمع في العربية نجده اشتقاقيا فمثلا "دار" تجمع على "دور" أو "ديار"، أما في الفرنسية أو الإنجليزية فهو إلصاقي حيث تتم إضافة لاصقة إلى الجذع المفرد للحصول على الجمع، وهو ما يجعل المتعلم الناطق بغير العربية يجد صعوبة في ضبط هذه المفردات والتعرف عليها بنفس السرعة واليسر التي يتعرف بها على مفردات لغته الأولى أو لغة قريبة من لغته ، وذلك باستعمال حدسه اللغوي الذي يمكنه من معرفة ما ينتمي إلى هذه اللغة وما لا ينتمي.

ويرتبط بهذا الإشكال، أيضا، إشكال عدد المفردات التي ينبغي تمكين المتعلم منها لتوظيفها عند استعمال اللغة الثانية، وفي هذا الصدد، حاولت عدد من الدراسات تحديد عدد هذه الكلمات انطلاقا مما يخزنه ويستعمله المتكلم اللغة الأصلي من مفردات، فقد افترض (Aitchison,1987) أن عدد الكلمات التي يعرفها هذا المتكلم البالغ المثقف يصل إلى 150000 كلمة، يستعمل منها أكثر من 90 %، بالمقابل، ذهب (Eckerson, and Seashore) إلى أن معجم الأنجليزية يضم حوالي 450000 دخلة، في حين حصرها (Diller, 1978) في أقل من 250000 كلمة.[14] وفي جميع الحالات، فإن معرفة متعلم اللغة الثانية لا يمكن أن يصل إلى هذا الكم من الكلمات التي يخزنها المتكلم الأصلي للغة، لأنه مهما يبلغ المتعلم من مهارة وكفاءة في تعلم اللغة الثانية، فإن معرفته بمفرداتها يبقى جزئيا، ولا يمكن مقارنة قدرته المعجمية ومعرفته بمفردات اللغة الثانية بقدرة متكلمها الأصلي، ومعرفته بخصائصها، لأن تعلمها تم في ظروف مخالفة لتعلم واكتساب المتكلم الأصلي، الذي اكتسبها من وسطه الأسري والمجتمعي.

ولإتقان مفردات اللغة وتوظيفها بسلاسة وفعالية، وتحقيق فهم كاف للنصوص المقروءة، تشير بعض الدراسات شميث Schmitt (2008) وكارسيا García (2024) إلى ضرورة معرفة حوالي 8000 إلى 9000 عائلة كلمات (أي ما يعادل تغطية 95% إلى 99% من المفردات، أو معدل كلمة غير معروفة واحدة لكل خمسين كلمة)، وعلى 5000 إلى 7000 عائلة كلمات من أجل المشاركة الفعّالة في التواصل شفويا، دون إغفال عنصر الاختلاف والتنوع بين الأفراد.[15]

[14] Jean Aitchison, Words in the Mind (London: Basil Blackwell, 1987), 6–7.
[15] María Luisa Aguilar García, Vocabulary acquisition in the language classroom: what it is, how it works, which strategies and approaches are suitable for Latin instruction, The Journal of Classics Teaching (2024), 25, 116–122. 116.

Journal of Translation & Multilingualism
مجلة الترجمة وتعدد اللغات
ISSN: p-3006-1709 – e-3006-1717
Vol. 03, Issue: 02. July-December 2025 Published on: 22-12-2025

ولتخزين وضبط المفردات التي يتعرض لها المتعلم، أشارت عدد من الدراسات الإحصائية إلى ضرورة تكرارها، وتوظيفها في تراكيب بشكل يجعل معانيها واضحة ومفهومة، وقد تضاربت الدراسات بخصوص عدد الكلمات التي ينبغي تحصيلها خلال كل مستوى تعليمي، فافترض بعضها أن عدد الكلمات التي ينبغي على المتعلم معرفتها وضبطها في مستوى المبتدئ يكون حوالي 1000 كلمة، و2000 كلمة بالنسبة للمستوى المتوسط الأول،[16] في حين اعتبرت أبحاث أخرى (Stæhr 2008) أن معرفة 2000 كلمة الأكثر استعمالا في اللغة الإنجليزية، باعتبارها لغة ثانية، تشكل عتبة ينبغي للمتعلم تجاوزها للانتقال إلى درجة متوسط في اختبارات اللغة التي يتعلمها، ويمكنه بالتالي استعمالها بشكل سلس.

إن اكتساب الكلمات يعني دمجها في المعجم الذهني للمتعلم، وهو مجال مجرد وضمني وأساسي للغة، يمكن تعريفه بالتمثيل الذهني. ومع ذلك، لتقييم أو تحديد معرفة المتعلم بمفردات اللغة الثانية، يحدد الباحثون في مجال اكتساب اللغة مرحلتين رئيسيتين تتعلقان بالمهارات التي ينبغي أن يتقنها المتعلم. ويمكن تقسيمها إلى: معرفة المتعلم الاستقبالية، وتتمثل في قدرته على فهم الكلمات التي يتلقاها ويستقبلها (أي الكلمات التي يقرأها أو يسمعها)، ومعرفته الإنتاجية، أي قدرته على إنتاج الكلمات في اللغة الثانية من خلال الكتابة أو التحدث. وتعد المعرفة الاستقبالية للكلمات أولية، تصريحية، واعية، سلبية أو صريحة؛ بينما المعرفة الإنتاجية تكون إجرائية، غير واعية، نشطة وضمنية. فالأولى تمنح القدرة على فهم أو ترجمة اللغة الثانية بشكل غير مباشر (offline)، بينما الثانية تشير إلى القدرة التوظيفية المباشرة (online) للكلمات في اللغة الثانية بطلاقة وفعالية أثناء التواصل.[17]

وتقتضي هذه المهارات قدرة المتعلم على تمييز أصوات اللغة الثانية، وكذا مقاطعها لمعرفة حدود الكلمة، كما تتطلب منه كذلك تشفير معناها وربطه بالتصور والمفهوم الذي تحيل عليه، إلى جانب تشفير الكلمات، وتمييز حروفها الأصلية

[16] James Milton, The Development of Vocabulary Breadth across the CEFR Levels: A Common Basis for the Elaboration of Language Syllabuses, Curriculum Guidelines, Examinations, and Textbooks across Europe (Swansea, UK: Swansea University, 2010), 213.
[17] María Luisa Aguilar García, Vocabulary acquisition in the language classroom: what it is, how it works, which strategies and approaches are suitable for Latin instruction, The Journal of Classics Teaching (2024), 25, 116–122. 117

Journal of Translation & Multilingualism
مجلة الترجمة وتعدد اللغات
ISSN: p-3006-1709 – e-3006-1717
Vol. 03, Issue: 02. July-December 2025 Published on: 22-12-2025

عن المزيدة، كما تقتضي، في الوقت ذاته، الربط بين المقروء والمكتوب، وما يدل عليه في العالم الخارجي، فهذه الصعوبات يمكن تجاوزها باعتماد ما قدمته اللسانيات المعرفية بخصوص المعجم الذهني باعتباره التمثيل الذهني المخزن لمعارفنا عن الكلمات في لغة معينة، وبالنظر إلى كونه يربط بين نوعين مختلفين من المعرفة: أشكال الكلمات (الصوتيات والتهجئة) والمعرفة المحتويات المعجمية (المعاني والأشكال النحوية المختلفة للكلمات). كما يمكن الاستفادة مما قدمته هذه الدراسات المعرفية من ملاحظات وأفكار تساعد في تمكين متعلم اللغة الثانية من طرق تخزين واستعمال مفردات اللغة الثانية، باعتماد تصورات مفردات لغته الأولى، وكذا بالنظر إلى طريقة انتظام الكلمات في الذهن في شكل عجر مترابطة، تتحدد المسافة بينها بالنظر إلى علاقاتها المقولية والوظيفية، كما تتوقف درجة الوصول إليها على نمطيتها ووتيرة توظيفها في الجمل، فكلما تكرر استعمال الكلمات كلما تم استحضارها بسرعة.[18] وانطلاقا من هذا المنظور، يمكن تلقين المفردات لمتعلم اللغة العربية الناطق بغيرها حسب المجالات المعرفية التي يتعرض لها، من خلال وضع قوائم موضوعية لها، واستغلال تصوراتها في لغته الأولى، واختيار النصوص البسيطة عند وضع الدرس، وتضمينه كلمات منتقاة بعناية ضمن المجال الذي يتمحور حوله، أو المواقف المراد تدريسها، ومن الأفضل اختيار الكلمات المجردة من الزوائد والسليمة من حيث التكوين الصرفي، وذلك بتفادي، مثلا، إدراج الكلمات المزيدة، أو اختيار جمع التكسير عوضا عن الجمع السالم، على الأقل بالنسبة للمستويات الأولى من التعليم، وتقديم هذه المفردات في معزل عن السياق تارة، وفي سياقاتها المكنة حسب حقلها الدلالي تارة أخرى، لتمكين المتعلم من التعرف على معانيها المختلفة، وتدريبه على استعمالها في جمل مختلفة باختلاف معانيها تسهيلا لضبطها وتخزينها.

[18] A. Jarovinskij, “The Structure of the Mental Lexicon in Hungarian-Russian Bilingual Children,” Acta Linguistica Hungarica 44, no. 1/2 (1997): 204, 203–223, published by Akadémiai Kiadó.

Journal of Translation & Multilingualism
مجلة الترجمة وتعدد اللغات
ISSN: p-3006-1709 – e-3006-1717
Vol. 03, Issue: 02. July-December 2025 Published on: 22-12-2025

خاتمة

حاولنا، في هذه الورقة، رصد بعض الصعوبات اللغوية التي قد تعترض متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها، فبينا أن هذه الصعوبات المرتبطة بطبيعة اللغة العربية، بوصفها لغة ثانية مقارنة باللغة الأولى للمتعلم، يمكن تجاوزها باعتماد ما توصلت إليه الدراسات اللسانية المقارنة من نتائج، وكذا باستثمار أوجه التشابه التركيبي بين العربية واللغات الرومانية والجرمانية في وضع الدروس بالنسبة للمستويات الأولى، تسهيلا لعملية التعلم، كما تطرقنا لإشكال اكتساب مفردات اللغة العربية بوصفها لغة الثانية، وقدمنا، بناء على توصلت إليه الدراسات اللسانية المعرفية، كيفية تخزينها وضبطها لتوظيفها بشكل أفضل.

References: (Arabic)

1. Ibn Hishām, Jamāl al-Dīn. Sharḥ Shudhūr al-dhahab fī maʿrifat kalām al-ʿArab. Taḥqīq Muḥammad Muḥyī al-Dīn ʿAbd al-Ḥamīd. Bayrūt: al-Maktaba al-ʿAṣriyya, bidūn tārīkh.
2. al-Fāsī al-Fihrī, ʿAbd al-Qādir. al-Muqārana wa-l-takhṭīṭ fī al-baḥth al-lisānī al-ʿArabī. al-Dār al-Bayḍāʾ: Dār Tūbqāl, 1998.
3. ———. “Iktisāb al-lugha al-ʿArabiyya wa-l-taʿallum al-lughawī al-mutaʿaddid.” Abḥāth Lisāniyya 4, no. 1–2 (1999): 1–40. al-Ribāṭ: Manshūrāt Maʿhad al-Dirāsāt wa-l-Abḥāth li-l-Taʿrīb, Jāmiʿat Muḥammad al-Khāmis.
4. ʿUmrī, Nādiya. “Tartīb al-ṣifāt fī al-ʿArabiyya.” Abḥāth Lisāniyya 9, no. 2 (2004): 9–80. al-Ribāṭ: Manshūrāt Maʿhad al-Dirāsāt wa-l-Abḥāth li-l-Taʿrīb, Jāmiʿat Muḥammad al-Khāmis.

Foreign Reference:

5. Aguilar García, María Luisa. “Vocabulary Acquisition in the Language Classroom: What It Is, How It Works, Which Strategies and Approaches Are Suitable for Latin Instruction.” *The Journal of Classics Teaching* 25 (2024): 116–122.
6. Al-Rickaby, Amjed. “The Survival of Contrastive Analysis Hypothesis: A Look Under the Hood.” *Theory and Practice in Language Studies* 13, no. 1 (January 2023): 1–7.
7. Aitchison, Jean. *Words in the Mind.* London: Basil Blackwell, 1987.
8. Dulay, Heidi, Marina Burt, and Stephen D. Krashen. *Language Two.* New York: Oxford University Press, 1982.
9. Fassi Fehri, Abdelkader. “Arabic Antisymmetrical Adjectives and Possessive Structure.” *Linguistic Research* 2, no. 2 (1997). Rabat: Institute for the Study and Research on Arabization Publications.

10. Fries, Charles C. *Teaching and Learning English as a Foreign Language.* Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.
11. Gentner, Dedre. "Why Nouns Are Learned Before Verbs: Linguistic Relativity versus Natural Partitioning." In *Language Development, Volume 2: Language, Thought and Culture*, edited by S. Kuczaj II, 301–334. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1982.
12. Hung, Maosheng. "The Role of the Strong Version of the Contrastive Analysis Hypothesis in Foreign Language Acquisition of Pronunciation." *International Journal of Business and Social Science* 11, no. 11 (November 2020).
13. Jarovinskij, A. "The Structure of the Mental Lexicon in Hungarian-Russian Bilingual Children." *Acta Linguistica Hungarica* 44, no. 1–2 (1997): 203–223. Budapest: Akadémiai Kiadó.
14. Krashen, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon, 1982.
15. Lado, Robert. *Language Teaching: A Scientific Approach.* New York: McGraw-Hill, 1964.
16. Lado, Robert. *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers.* Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.
17. Milton, James. "The Development of Vocabulary Breadth across the CEFR Levels: A Common Basis for the Elaboration of Language Syllabuses, Curriculum Guidelines, Examinations, and Textbooks across Europe." Swansea University, UK, 2010.