الاستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

أ. د. أحمد عفيفي

ملخص البحث

يتضمن هذا البحث مناقشة علمية كاشفة، وتحليلا هادفا لمناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحثا عن وضع استراتيجية لمنهج متكامل، يضم بين ثناياه إيجابيات المناهج التقليدية، معتمدا على توظيف معطيات العصر الحديث من اتجاهات لغوية جديدة، مراعيا الأسس الثقافية والنفسية والتربوية الملائمة التي يفرضها التحديث والتطوير.

وقد تضمن البحث تمهيدا وأربعة أجزاء و خاتمة:

تناول التمهيد طبيعة الموضوع وأسباب الاهتمام به، وجاءت بقية المباحث على الوجه التالي:

١- الأول: المنهج المعياري، كشف هذا المبحث عن مفهوم المعيارية وأهدافها، وطبيعة التطبيقات التي يشملها هذا المنهج، وتوقف أمام إمكانية أن يكون منهجا مناسبا لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أم لا؟.

٢- الثاني: المنهج التقابلي، تتضح فيه خصائصه، وطبيعته، ومدى ملاءمته لتدريس العربية للناطقين بغيرها من أبناء لغة واحدة، أو للطلاب من أبناء لغات مختلفة، كما يفصح المبحث عن سلبيات المنهج، وطبيعة الأخطاء الناتجة عن تطبيقه .

٣- الثالث: منهج تحليل الأخطاء، يتناول المبحث مظاهر التوافق و التعارض بين هذا المنهج والمنهجين السابقين، ومدى إيجابية استخدامه أو سلبياته.

٤- الرابع: يرسم هذا المبحث صورة لمواصفات المنهج المقترح المتكامل لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث يؤسس لمواصفات منهجية مبنية على توظيف ملامح الحداثة اللغوية والتعليمية والثقافية والنفسية.

وأخيرا تأتي الخاتمة محتوية على مجموعة من التوصيات والمقترحات

مقدمة

في عصرنا الراهن، أضحى اكتساب الإنسان للغة أجنبية أخرى، إضافة إلى لغته الأم، ضرورة من ضرورات الحياة، وكما أن الآخر (المقصود غير العربي هنا) يهتم اهتماما ملحوظا بتعليم لغته للناطقين بغيرها، سعيا للتعريف بثقافته، فإن علينا واجبا ينبغي أن نقوم به، وهو أن يشغل اهتمامنا بهذا الجانب حيزا كبيرا من حياتنا العلمية، وذلك لما له من أهمية كبرى في تأسيس وعي معرفي، ننطلق به إلى مستقبل تتفاعل فيه الحضارات، وتتمازج فيه الثقافات، ويكون بين الأنا والآخر علاقة إنسانية بها قدر كبير من الاحترام المتبادل، وذلك نظرا لتنوع العوامل المحفزة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أعترف أن هذا الأمر يحتاج إلى مزيد اهتمام المتخصصين و الدارسين، لما له من أثر إيجابي في تجسيد التفاعل الحضاري والثقافي بين الشعوب، كما يعد من مظاهر الرقي الحضاري، وكذلك من أهم عوامل التطور في علاقات البشر وتاريخهم الإنساني والاجتماعي، ونتائج هذا التعلم تظهر بشكل إيجابي في احترام ثقافة الشعوب، وهذا ما ميز الأمة الإسلامية في بداية تاريخها، حيث خطت تلك الخطوات التي أعلى التاريخ الإنساني من قيمتها بمدارج الحضارة في فترة عصور الترجمة الزاهية، تلك الخطوات التي أدت إلى هذا التواصل الإيجابي بين حضارة الأمة الإسلامية والحضارات الأخرى (الهندية والفارسية واليونانية....الخ) لتصنع انصهارا للعقل البشرى، من خلال المعارف المتنوعة التي أدت إليها حركة الترجمة في هذا الوقت المبكر من حياة المسلمين.

تتنوع جوانب هذه القضية المطروحة

تنوعا ملحوظا، ما بين بناء منهج تعليمي ملائم، ومعلم قادر، وطالب مستفيد، وطرق تدريس مناسبة، وأدوات أخرى مساعدة كثيرة لعملية تعليم العربية للناطقين بغيرها، وسوف يقتصر البحث على قضية واحدة من هذه القضايا الكثيرة، ألا وهى قضية المنهج التعليمي الفعال الملائم، حيث نسعى في هذا البحث إلى تحليل ونقد المناهج الموجودة في هذا المجال، لنضع في النهاية مواصفات لمنهج متكامل مؤسس على سمات حديثة ومعاصرة أملا في إيجاد منهج مفيد في هذه العملية التعليمية، ولهذا ضم البحث أربعة مباحث قبلها مقدمة وتتلوها خاتمة، والمباحث الأربعة هي: الأول المنهج المعياري، والثاني: المنهج التقابلي والثالث: منهج تحليل الأخطاء، والرابع: مواصفات عامة للمنهج المقترح.

لابد من الإشارة أولا إلى أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عملية مركبة وشائكة ومتداخلة إلى حد كبير، وهي من أشد العمليات التعليمية تداخلا لأسباب كثيرة منها:

١- أنها تتصل بعملية الاكتساب اللغوي وتجسيد المهارات المرتبطة بذلك، قراءة وكتابة وتحدثا، وتلك أمور شائكة في تعلم اللغة الأم، فما بالنا بتعلم لغة أجنبية؟

٢- تتصل – أو المفترض - ببناء منهج ثقافي لدى المتعلم ليصنع جسرا بين المعلم والمتعلم بهدف التواصل المعرفي الدائم لصنع تفاعل حضاري مطلوب في هذا العصر الحديث الذي طغت فيه العنصرية الحادة.

٣- مما يجعل هذه القضية شائكة أيضا، التداخل الملحوظ في طبيعة الطلاب المتعلمين للغة أخرى، هل لغة الطلاب واحدة، وتضمهم قاعة واحدة؟ هل هم أصحاب لغات مختلفة وتضمهم قاعة واحدة؟ هل المعلم على علم بلغة الطلاب الذين يعلمهم إذا ما توحدت لغتهم؟

٤- نضيف إلى ما مضى من ملامح شائكة: ما مدى مراعاة المناهج الدراسية لمستوى المتعلمين؟ هل يمكن أن تتعامل تلك المناهج مع كل المستويات الطلابية على وتيرة واحدة؟ وبالتالي، هل من الضروري تقسيم الطلاب إلى مستويات، وأن يوضع لكل مستوى منهج ملائم له؟

أهداف البحث

حدد البحث لنفسه أهدافا نذكر منها ما يلي:

١- تحليل المناهج العلمية المتبعة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

٢- تقديم رؤية معاصرة لقضية المنهج العلمي لتعليم العربية للناطقين بغيرها، قائمة على مراعاة روح العصر ومعطياته و حداثته.

٣- مراعاة هذه المنهجية لطرق وأساليب تدريس العربية للناطقين بغيرها، مع هذه الخطة التعليمية.

٤- تضمين المناهج الحديثة تلك المعالم المميزة لثقافة العرب وحضارتهم قديما وحديثا.... الخ

المبحث الأول: المنهج المعياري

يمثل المنهج المعياري نموذجا واضحا في الكتب التي ألفت بهدف تدريس اللغة العربية للناطقين بها، وفي بعضها الآخر بهدف تدريسها للناطقين بغيرها، تؤلَّف هذه الكتب وتقدَّم إلى المتعلم، وكأنه لاوجود لاختلاف بين هذين النوعين من المتعلمين، وفى بعض الأحيان يوجد قليل من الاختلاف في التصور، في محاولة متواضعة من بعض المؤلفين لوضع منهج مختلف وملائم، ولكن في النهاية لا نجد فيما خلافية حقيقية بين كل من الهدفين، لكن السؤال هنا ما المقصود تحديدا بالمنهج المعياري؟

المنهج المعياري هو ذلك المنهج التراثي المعروف الذي يعتمد على شرح القاعدة أولا، ثم التمثيل لها ببعض النماذج، ومن ثم استخدام القياس لإنتاج آلاف النماذج المشابهة، والمتفقة مع تلك النماذج الممثل بها اتفاقا تاما، والحكم على ما لا يتفق مع القاعدة بالشذوذ، والخروج عن تلك القاعدة المعيارية، ويمثل ذلك المنهج الكتب الدراسية المقررة في المدارس والجامعات لتعليم اللغة العربية لأبنائها، وهذه الكتب نفسها، أو ربما مع اختلافات يسيرة، توضع لتعليم العربية للطلاب غير الناطقين بها. وبصرف النظر عن عدم ملاءمة هذه الكتب للصغار أو الكبار في المدارس أو الجامعات، أو عدم ملاءمتها للطلاب غير الناطقين بها، فإن ملاحظات كثيرة ينبغي أن توضع أمامنا في مثل هذه المواقف، ومن تلك الملاحظات ما يلي:

١-تعتمد هذه الكتب على الشواهد والأمثلة غير الملائمة لروح العصر، وربما كانت شواهد أو أمثلة مصنوعة لا يستسيغها الطالب، ولا تركز على جوانب دلالية في التعلم، فلو كانت شواهد، فإن معظمها قديم يمثل مشكلة في الفهم،

فيضيع جزء من المجهود في شرح الألفاظ قبل التعلم الحقيقي للغة، ولو كانت أمثلة، فمعظمها مصنوع وسطحي وغير ملائم لروح العصر الذى يعيشه المتعلم، فيكون الحاجز كبيرا بين الأمثلة في لغتها ودلالتها وروح العصر.

٢-تعتمد هذه الكتب على فرضية أن المتعلم في كل مستوياته يعرف المصطلحات النحوية والصرفية، وهي كثيرة وتحتاج إلى من يشرحها، مثل فضلة، عمدة، عامل، معمول، تعليق، إلغاء... الخ، مما يحتاج إلى معجم لدراسة المصطلحات قبل الدرس اللغوي، وبالتالي يعد ذلك عبئا على الدارس، وخاصة في المستويات الأولى لأبناء اللغة، وبالتالي تكون هي الأصعب لغير الناطقين بالعربية، فيكون ذلك عائقا كبيرا أمام الجميع، ولا نستبعد أن يكون عائقا أمام المستويات المتقدمة أيضا، وربما نستثنى من ذلك الطالب المتخصص في الدراسات العليا، وهو ليس مقصودا هنا بأي حال من الأح وال.

٣- تفتقر معظم هذه الكتب التعليمية إلى تدريبات حقيقية مفيدة متعددة الأوجه شاملة لكل جزئيات المنهج، وبالتالي تكون هذه الكتب تأصيلية أكثر منها تعليمية للغة، فتبتعد كثيرا عن الهدف الذى خصصت من أجله.

٤-الإيغال في ذكر تفصيلات تبعد الدارس عن الهدف، مثل الكلام عن فلسفة اللغة أو البحث عن العلل، لماذا رفع المبتدأ والخبر؟ ولماذا نصبت المفاعيل؟ ولماذا جاء هذا؟ ولماذا أهمل ذاك؟ الخ، وذلك لا يهم المتعلم من أبناء اللغة أو من غير أبنائها، ربما كان ذلك مطلوبا في المستويات الأعلى لأبناء اللغة، وربما ليس ضروريا على الإطلاق.

٥-تمثل كثرة القواعد النحوية في المنهج المعياري عبئا على الدارس، فهي تقدَّم بشكل اعتباطي وغير منظم، ويتخللها كثير من الاحترازات والتقسيمات والتلميحات والإشارات، مما يجعل فهمها صعبا على المتعلم، وفى النهاية يجد المتعلم أن الحصيلة الناتجة عن فهمها لا تمثل قيمة كبيرة في تعلم ال لغة.

٦-تعظم المشكلة لو أن المعلم يعيش حالة من الازدواج اللغوي، فيستخدم اللهجة العامية للبلد الذى هو فيه، ثم يكثر الكلام عن فلسفة اللغة أو تأصيل القاعدة، فيكون ذلك عبئا على المتعلم، وإبعادا له عن الهدف، ويمكن أن تؤدي هذه الازدواجية إلى كثير من الأخطاء، بسبب المعاناة لا من غير الناطقين بالعربية فقط، بل من الناطقين بها أيضا، علاوة على التشتت الذى يحدث للمتعلم بسبب هذه الازدواجية.

وأشار بعض الباحثين إلى الخلاف القائم حول قابلية هذا الصنف من المناهج، لأن يكون مادة تعليمية ناجحة إذا اعتمدت لغير أبناء اللغة " فهناك من يرى أنها تصلح لذلك، إن هي خصصت لمرحلة متقدمة من دارسي العربية، أي بعد أن يكونوا قد أمضوا شوطا طويلا في تعليم العربية من خلال الكتب المخصصة لتعليمهم، وثمة فريق ثان يرى أن هذه الكتب ينبغي حصرها في الدارس العربي، لاتسامها بعدد من السمات التي تناسب ابن اللغة العربية دون غيره "(١) والرأي الراجح عندي أن هذا المنهج يجب أن وضعه تحت الملاحظة وعدم الاعتماد عليه كثيرا، سواء في تعليم العربية للناطقين بها، أو للناطقين بغيرها، ويمكن توظيف هذا المنهج في المحورين التاليين:

١- يمكن -في قليل من الأحيان - توظيف بعض جزئياته في تعليم اللغة العربية للناطقين بها، كما أنه – في حالة الحاجة إليه - يوظف القليل منه في تعليم العربية لغير الناطقين بها، ويكون ذلك في حدود ضيقة للغاية.

١- الاعتماد عليه للطالب المتخصص في الدراسات العليا، والذى قطع شوطا كبيرا في فهم اللغة وفلسفتها، ليكون قادرا على الاستيعاب الدقيق، وفهم الأمثلة المصنوعة أو الشاذة التي تثبت القاعدة، لأن هذا المنهج ثبت فشل الاعتماد عليه فقط في تعليم العربية لأبنائها، ومن هنا فالكل يضج بالشكوى من ضعف اللغة العربية على ألسنة أبنائها، حتى من المتخصصين فيها الدارسين لها.

المبحث الثاني: المنهج التقابلي

هو ذلك المنهج الذى يتناول بالتحليل والمناقشة - عند تعليم اللغة لغير الناطقين بها - القواسم المشتركة بين اللغة الأم للمتعلم واللغة العربية التي يريد تعلمها، وهذا المنهج يركز على مواطن التلاقي والتشابه، بل وربما يتناول في بعض الأحيان مواطن الاختلاف لتنبيه الطالب إلى طبيعة هذا الاختلاف بين اللغتين،

فالتحليل التقابلي يعتمد على إظهار بنية في مقابل بنية، لتحديد القواسم المشتركة بين اللغتين، بل وحتى غير المشتركة، والمعروف عند اللغويين أنه " ليس هناك لغتان ذواتا بنية متشابهة، فأبواب الصياغة في إحدى اللغتين ربما احتملت بعض التوازي من الناحية الجدولية (أي رأسيا) مع ما في اللغة الأخرى، ولكن التطبيق النحوي لهذه الأبواب في اللغتين سيختلف، وهكذا معه نظام التقابل مع كل لغة أخرى " (٢) وهنا نستطيع إدراك وجود أصوات في العربية ليست موجودة في لغات أخرى، كالإنجليزية مثلا، مثل أصوات الضاد والصاد والطاء والحاء والخاء والعين والغين والقاف، على حين نجد بعض الأصوات في لغات أخرى ليس له وجود متماثل تماما في العربية الإنجليزية في الصوتين v p

وهنا لا تدخل هذه الأصوات في باب التقابل، غير أنه لابد من الإشارة إليها عند وجود ما يقترب منها من حروف " إن التحليل التقابلي لم يعد مقصورا على النظم الصوتية، كما كان في بادئ الأمر، فلقد يجرى الآن مقابلة النظام المقطعي بالنظام المقطعي، ومقابلة النبر بالنبر، والتنغيم بالتنغيم، والبنية الصرفية بمثلها، والمعنى الوظيفي بالمعنى الوظيفي، والمعجمي بالمعجمي، والموقف الثقافي بالموقف الثقافي " (٣) والهدف من كل ذلك أن يقف المتعلم على عادة نطقية واستخدام لغوي آخر غير الذى تعلمه في لغته الأم التي اكتسب عاداتها منذ الولادة، ليكون أمام استعمال لغوى جديد وعادة نطقية جديدة في اللغة التي يتعلمها، وهي اللغة العربية في حالتنا هذه، ولعل هذا يكون متماثلا عندما يذهب الصغير إلى المدرسة أو إلى كتاب القرية، ليجد نفسه أمام عادة لغوية جديدة مخالفة لما درج عليه في استخدامه العامية مما تعلمه من الشارع أو البيت.

وقد بدأ ظهور هذا المنهج التقابلي في بداية النصف الأول من خمسينات القرن الماضي على يد تشارلز فريز وروبرت لادو من جامعة ميتشجان بالولايات المتحدة الأمريكية، وكان كتاب الدكتور لادو يعد أول عملية للتقابل اللغوين، فقد قدم لنا في كتابه (علم اللغة عبر الثقافات) كيفية المقارنة بين نظامين صوتيين وبين نظامين صرفيين ونظامين نحويين ونظامين دلاليين وثقافتين متميزتين (٤) وتطور أمر التقابل اللغوي في أوائل السبعينات على أنه ليس المنهج المثالي للبحث في أسباب الأخطاء، حيث لا يكتشف من خلاله إلا ٦٠ ٪ من الأخطاء على أعلى تقدير، ومن هنا بدأت تظهر عيوب استخدام المنهج التقابلي في وقت مبكر جدا، حيث أظهر التطبيق كثيرا من الصعوبات تتضح فيما يلي من تحليل.

يعتمد منهج التقابل اللغوي على أن المتعلم يدرك جيدا تلك العادات اللغوية النطقية في لغته الأصلية، وهنا يركز المعلم على تلك العناصر اللغوية التي يجيدها الطالب في لغته الأصلية، والتي تتشابه في نطقها مع العربية ليقرب المعلومة للمتعلم، وهنا لابد من إيضاح التشابه في نطق بعض الحروف أو الاختلاف، كما يحدث في نطق الحروف الحلقية (الحاء والهاء) (الحاء والخاء) بين العربية أو الإنجليزية مثلا، أو كيفية نطق التاء بين اللغتين أو السين والزاي، أو البدء بالصامت عند نطق الكلمات في الإنجليزية وعدم البدء به في العربية...الخ ويتسم المنهج التقابلي بمجموعة من السمات، وهي:

١- لابد من أن يكون المتعلمون في القاعة من جنسية واحدة، ويجيدون لغة واحدة، وهي اللغة الأم لهم، ففي كثير من الأحيان تختلف جنسياتهم، وبالتالي تختلف لغتهم الأم، بل في بعض الأحيان تتوحد الجنسية، ولكن تختلف اللغة، وذلك إذا كان المتعلم من تلك البلاد التي لا تتوحد فيها اللغة، مثل بلاد كثيرة في أفريقيا وغيرها، هذا التوحد في الجنسية واللغة من الضرورة، حتى تكون عاداتهم النطقية واحدة، فيسهل استخدام المنهج التقابلي ويستطيع المعلم القيام بدوره جيدا.

٢-ضرورة أن يكون المعلم على علم تام بأسرار اللغتين: العربية، ولغة المتعلم، وأن يكون مجيدا للخصائص النطقية للغة المتعلم، وكذلك على علم بالعادات والتقاليد النطقية لتلك اللغة، كذلك يكون على علم بما يوجد في هذا المجتمع من ثنائية لغوية أم لا؟ كل ذلك حتى يستطيع المعلم المقارنة الدقيقة من واقع فهمه للمشتركات النطقية ومظاهر الاختلاف، حتى يفي بالغرض المطلوب.

وأعتقد أن ما ورد في البندين السابقين غاية صعبة التحقيق إلى حد ما، فالطلاب لابد أن يكونوا من جنسية واحدة يتقنون لغة واحدة، يعرفون خصائص لغتهم جيدا، وأن يكون المعلم متقنا للغة الطلاب، وأن يكون على علم بعاداتهم النطقية وخصائصها، وكذلك أن يتقن لغته الأم التي يعلمها للطلاب، وأن يعرف أسرارها،

ليسهل استخدام المنهج التقابلي.

و في المقابل يمكن للمنهج التقابلي أن يحمل عدة مميزات، منها :

١- يوفر استخدام المنهج التقابلي الوقت والجهد للمتعلم عند المقارنة، حيث إنه لا يبذل مجهودا في تذكر المعلومات الخاصة بلغته الأم، ويقتصر مجهود المتعلم على المقارنة، ويقلل هذا من العبء الدراسي، ويمكن أن يساعد المعلم طلابه في شرح بعض النقاط والتركيز عليها من خلال الترجمة، حيث يختصر الوقت والجهد أيضا في عملية المقارنة بين اللغتين، وذلك حين يكون المعلم مؤهلا ومتقنا للغتين ومزودا بمعلومات عن اللغة الأم للمت علمين.

٢- يساعد المنهج التقابلي على سرعة التركيز من خلال تلك المقارنة، حيث إن المتعلم يدرك – أو المفروض – أسرار لغته جيدا، فإذا ما كانت المقارنة بين اللغتين في جزئية ما، فسرعة تذكر أبعاد لغته سيساعده على امتلاك المعلومة بسرعة وعمق.

٣- ينجح المنهج التقابلي في تثبيت المعلومات لدى المتعلمين، وإبراز الخصائص الخلافية بين اللغتين من خلال رصد السمات الخاصة بكل منهما، فتساعده المعرفة اللغوية بلغته الأم على سرعة الفهم والتذكر والتثبت من المعلومات.

ومن عيوب المنهج التقابلي ما يلي:

١-ما يمكن أن نجده في المعاجم التي تتبع هذا المنهج، والتي يغلب فيها وضع مقابل عربي واحد لكلمة من لغة أخرى، مع أنها قد تحتمل معاني أخرى، بحجة أن الغرض من وضع هذه المعاجم أن تفي بحاجة الدارس إلى اقتناص المعنى الدقيق المحدد الذى وردت به الوحدة المعجمية في النص، دون أن يتعداه إلى معان أخرى محتملة، يمكن أن تطلب من مظانها في المعاجم التقليدية (٥) ومن أمثلة ذلك الكلمة الاسمية (برق) وردت بمعنى (تلغراف) مع أنها تحمل كثيرا من المعاني المتحولة، منها الضوء اللامع يلمع في السماء إثر انفجار كهربائي في السحاب، وكذلك الفعل (حرر) بمعنى كتب وأنشأ وألف، وأهمل كثيرا من المعاني الأخرى، منها: أعتق وخلص من الاستعمار، وكذلك كلمة (سائل) جاءت بمعنى حالة معينة بين الصلابة والغازية، وترك كثيرا من المعاني المتحولة، منها المحتاج أو الفقير (٦) ومعنى ذلك أن المتعلم سيجد للكلمة الواحدة في كل وحدة معجمية معنى جديدا، مما يؤدى إلى التشتت والاضطر اب.

٢- ندرة وجود المقابل المباشر التام بين لغتين، في دقة الدلالة والقصد المباشر، ويعد ذلك من أشكال الصعوبات في التعامل مع هذا النوع من المعاجم ثنائية اللغة. (٧)

٣- يشير بعض الباحثين إلى أنه "من الضرورة بمكان أن يعتمد في تعليم اللغة العربية، ولا سيما في المراحل المبتدئة و المتقدمة على المعاجم ثنائية اللغة، حيث إنها تعرض إلى جانب المعنى النظم الصوتية والصرفية والنحوية للخطاب العربي، كما تعرف القارئ بالظواهر اللغوية من نحت وتعريب واشتقاق...، فهي تقوم مقام موسوعة لغوية مخصصة لدارس رصيده اللغوي متواضع جدا إذا ما قيس برصيد القارئ العربي " (٨) وفي رأيي، لا شك أن هذا الكلام يعرض المتعلم الأجنبي لكثير من المعلومات التي تفقده تركيزه، فعليه إذن أن يلم بكثير من النظم الصوتية والصرفية والنحوية للخطاب العربي، وأن يلم بالظواهر اللغوية من نحت وتعريب واشتقاق..." وهذا –وإن كان بعضه مطلوبا في حالة صاحب المستوى المتقدم – فليس مطلوبا أبدا بهذا الكم في حالة المبتدئ، ويمثل ذلك صعوبة حادة من صعوبات استخدام المعاجم ثنائية اللغة في المنهج التقابلي.

٤-بعض المعاجم تكون خماسية اللغة، كالمعجم المساعد (عربي – فرنسي – أسباني – ألماني – إنجليزي) إذا تخيلنا أن كل مفردة لغوية في لغة من هذه اللغات تحتاج إلى معلومات صوتية وصرفية نحوية واشتقاقية.....فلنا أن تخيل حجم الخلط والاضطراب من هذا الازدحام اللغوي في مكان واحد لطالب مبتدئ أو حتى متقدم.

٥-توصف الكتب التي تسير على هذا المنهج التقابلي بالمعاصرة والحداثة، وعلى الرغم من ذلك، فإنها لا تبتعد كثيرا في مناهج عرضها عن ظلال المنهج المعياري، " فعلى الرغم من أنها كتب تبدو معاصرة في لغتها وفي إدراجها الأمثلة من الجمل والأقوال العامة بدل الشواهد، إلا أنها تبدو نسخة معيارية في عرض القواعد النحوية والصرفية، دون التفات إلى

شيوع تلك القواعد واستعمالاتها، بل إن الدروس النحوية والصرفية رتبت كما هي معهودة في الأبواب النحوية في الكتب القديمة دون ترتيب مدروس لها حسب الشيوع، وحتى دون ترتيب لبنود القاعدة الواحدة حسب الأهم فالأقل أهمية انطلاقا من الاستعمال " (٩) وذلك يمثل صعوبة واضحة في هذا المنهج الذي لم يبحث عن طريقة جديدة في عرض المادة العلمية، علاوة على أن التقليدية تسيطر عليه، وتجعل الفروق بينه وبين المنهج المعياري قليلة، ويظل فضاء المنهج المعياري مسيطرا على هذا المنهج الذى ضم عيوب المنهج المعياري، والعيوب الخاصة به مما طرحناه سابقا، وبهذا يظل هذا المنهج بعيدا عن المثالية المطلوبة التي نتوخاها.

نستطيع إذن أن نؤكد أن هذا المنهج غير ملائم لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ملاءمة تامة، حيث تتركز فيه مجموعة من العيوب التي تجعله صعبا على المتعلمين إذا اعتمدوا عليه اعتمادا كليا، بعض العيوب موجودة داخله، وبعضها من التشابه بينه وبين المنهج المعياري، بل وبعض هذه العيوب تأتي من مشابهته لمنهج تحليل الأخطاء، مما سنتناوله في الجزء التالي من البحث.

المبحث الثالث: منهج تحليل الأخطاء

تحليل الأخطاء، هو المنهج الذي بني على فرضية عجز منهج التقابل اللغوي في القيام بوظيفته على أكمل وجه، وذلك منذ ظهوره في بداية الخمسينات من القرن الماضي وحتى بداية السبعينات، وهذا الاعتقاد كان سببا واضحا في ظهور منهج تحليل الأخطاء ، وإن كان الإعلان عن عجز المنهج التقابلي ليس صحيحا في مجمله، لأن الأخطاء التي يقع فيها الدارس ليس مردها فقط إلى التعامل مع فكرة التقابل اللغوي، ومحاولة السيطرة على نظامين لغويين، ووجود كثير المعلومات التي يضيع الطالب بين زحامها، بل تتنوع الأخطاء، فبعضها من جراء هذا المنهج وهما أو حقيقة، وبعضها من داخل اللغة نفسها، أو ربما من استخدام معايير أخرى، وربما من المعلم نفسه، حين لا تكون لديه الكفاءة التامة في توصيل المعلومات ببراعة، ومن تلك الأسباب الجهل بالقاعدة وحدودها وقيودها وعدم توظيف القياس فيها توظيفا صحيحا، مثلا في قاعدة جمع المذكر السالم، يقال تضاف واو ونون أو ياء ونون في الكلمة، كما في مهندس أو محمد، فيأتي المتعلم ليقول (كلبون أو كلبين) في كلب قياسا على قاعدة جمع المذكر السالم، دون الانتباه لوجود قيود وشروط لذلك، ويكون الجهل هنا بالقاعدة أو المبالغة في تعميم القاعدة سببا في وقوع المتعلم في الخطأ، ومن تلك الأسباب التي توقع المتعلم في الخطأ أيضا، التطبيق الخاطئ للقواعد في استعمال التراكيب، أو التطبيق الناقص للقواعد أو الافتراضات الخاطئة في القياس أو غير ذلك من الأسباب.

وقد أوضحت الدراسات اللغوية التطبيقية أن تحليل الأخطاء يمر بثلاث مراحل (١٠)

الأولى: تبيّن الخطأ والتعرف عليه، من خلال رصده ومراجعته والتعريف به وتحديده، ويمكن القول إن أساس معرفة الخطأ هو معرفة الاستعمال الصحيح، ولا يشترط معه معرفة ال قاعدة.

الثانية: وصف الخطأ، ومعرفة سماته، ويتطلب الوصف معرفة موطن الخطأ وحقيقته أولا، ثم معرفة الاستعمال الصحيح للغة فيما تم الوقوع فيه من خطأ، ويتطلب ذلك أحيانا معرفة القاعدة التي خالفها المتعلم، ويحمل الوصف تحليلا تقابليا، ولكن هذه المرة تقابل أو مقارنة الخطأ بالصو اب.

الثالثة: تفسير الخطأ، وهذه المرحلة تعد من أشد المراحل صعوبة، ولهذا تحتاج إلى كثير من التروي والتأني في التحليل والتفسير، حيث يمكن أن يختلف التفسير باختلاف توجه المعلم، هل يفسر من خلال منهج تقليدي (قاعدي)، أو من خلال منهج تقابلي مقارن، أو من خلال منهج وصفي بنيوي يعتمد على شكل بناء الكلمة أو الجملة كوجود (جدول)، ولهذا يمكن أن تتعدد التوجيهات تبعا لكيفية تفسير المعلم كما في فعل الأمر (استعن) من استعان، فيما لو قال المتعلم (استعين)

وقد ظهر اتجاهان في تحليل الخطأ (١١)

الأول: مبنى على افتراض من خلال ما يسمى بالتحليل التقابلي السابق، المتمثل في تحليل النظم الصوتية والصرفية والنحوية تحليلا دقيقا، لمعرفة التراكيب المتشابهة والمختلفة

بهدف التنبؤ بمعرفة نقاط الصعوبة التي يواجهها المتعلم، وبالتالي معرفة الأخطاء التي يقع فيها، من خلال الافتراض بأن نقاط الشبه لا تسبب مشكلات للمتعلم، وأنه يستطيع تجاوزها وعدم الوقوع في أخطاء، لأنه ينقل تراكيب لغته إلى تراكيب اللغة التي يتعلمها.

الثاني: من الاتجاهات في تحليل الخطأ، ما يسمى بالتحليل التقابلي اللاحق، ويطلق عليه أحيانا التحليل التوضيحي أو التعليلي، ويعتمد أصحاب هذا الرأي على أن أصحاب الاتجاه السابق لا يستطيعون التنبؤ بجميع المشكلات والصعوبات التي يقع فيها المتعلم في الصف، لوجود عوامل أخرى أو متغيرات حادثة، مثل أسلوب التدريس، أو تحديد الهدف، أو عملية التشويق أو عدم معرفة القاعدة... الخ، وبالتالي لا يستطيعون كشف كل الأخطاء الواردة عند المتعلم، ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه أن الطريقة السابقة تعتمد على كلام نظري، وأن من يقومون به من اللغويين والمتخصصين والأساتذة قد غالوا في فكرة التنبؤ، وبالتالي أصبح الأمر بعيدا عن الواقع، وأن ما يفعلونه إنما هو تضييع للوقت والجهد، ويؤكد أصحاب الاتجاه الثاني بأنه هو السبيل الوحيد المجدي في هذا المجال.

ويمكن من خلال التتبع والدراسة حصر طبيعة الأخطاء وأسبابها:

- فمرد ذلك يمكن أن يكون من خلال التداخل بين اللغتين: اللغة الأم للمتعلم، واللغة الجديدة التي يتعلمها، حيث لا يستطيع نطق بعض الأصوات، أو لا ينتبه إلى طبيعة الأصوات في اللغة الجديدة المختلفة عن لغته، فربما لا يوجد هذا الصوت في لغة المتعلم، كما في الضاد والصاد والحاء.... الخ، وهنا يمكن الإفادة من المنهج التقابلي في شرح تلك الطبيعة.
- ويمكن أن يكون مرد هذه الأخطاء إلى عدم التعرف على طبيعة البنية والتركيب، نظرا لعدم معرفة المتعلم بالقاعدة في اللغة الجديدة التي يتعلمها، وهنا لابد أن يتحصن بالمنهج المعياري في أضيق الحدود، ومن أقصر الطرق، دون تفصيلات تربك المتعلم.
- ويمكن أن يكون مرد ذلك إلى عدم القدرة على فهم النص أو الأمثلة الموجودة، ربما لبعد ثقافي أو حضاري، أو لغموض في الدلالة، وهنا لابد أن يتم منذ البداية اختيار نصوص تحمل القواسم الثقافية المشتركة والعادات والتقاليد، لتكون أقرب إلى طبيعة ثقافة المتعلم، و لابد أيضا أن يتدخل المعلم لشرح الفروق في الدلالة، ويعلمهم كيف يستخدمون المعجم.
- وهناك مجموعة من الأخطاء ترد إلى ما يسمى بالتطور اللغوي، وهو مسؤول عن وقوع الدارس في أخطاء شتى، سببها التعميم الخاطئ الذي يحصل مع تنامي لغته وتعرضه إلى المزيد من القواعد والأنظمة، ومن أمثلة هذا الأخطاء صياغة أسماء التفضيل: أحمر وأصفر وأخضر، دون الالتفات إلى أن لهذه الحالة قاعدة مختلفة، وكذلك قياس حروف الشرط الجازمة على غير الجازمة انطلاقا من كونهما يحملان معنى وظيفيا واحدا " (١٢) وقد أشار أحد الباحثين إلى دراسة قامت بها د جاكلين شاكتر من جامعة ميتشجان بأمريكا، حيث أشارت الدلائل إلى تأييد تحليل الأخطاء من خلال(الاتجاه التقابلي السابق) فقد أظهرت النتائج قلة وقوع المتعلم في الخطأ لو تشابهت التراكيب والأبنية بين اللغة المتعلمة، وخصائص اللغة الأم للمتعلم، كما أظهرت النتائج أن (التحليل التقابلي السابق) تنبأ بالمشكلات على المستويين (الفهم والأداء)، أو(الاستماع والكلام)، على حين أن (التحليل التقابلي اللاحق) يعتمد على الأداء فقط، وخرج الباحث بفائدة يقول فيها: (١٣) "إن أساليب تحليل الأخطاء قد برهنت على فائدتها وضرورتها، ولا نستطيع أن نتخلى عنها، ولكنها في حاجة إلى بحث وتدقيق وتمحيص..... ولكن ليس هناك مانع من الجمع بين الاتجاهات المختلفة لنخفف من عبء تعلم اللغة الثانية "

ويبدو هنا أن منهج تحليل الأخطاء منهج منقوص، بمعنى أنه لا يستطيع أن يمثل اتجاها عاما يعتمد عليه اعتمادا كليا في تعليم العربية لغير الناطقين بها، حيث إنه يعتمد على الذاتية في التعلم، فالأخطاء يمكن أن تتنوع وأن تتغاير أو تتماثل عند المتعلمين في فصل دراسي واحد، أو فصول متعددة، علاوة على أن تحليل الأخطاء يمكن أن يختلف من متعلم إلى آخر، فليس كل متعلم متخصصا في لغته الأم، فكثير من المتعلمين للغة الثانية غير متخصصين،

وبالتالي لا يستطيعون معرفة أسرار خصائص لغتهم معرفة دقيقة، فتصعب عليهم المقارنة، وتزيد نسبة الخطأ عندهم عنها عند الطالب المتخصص في دراسة لغته الأم الذى يستطيع لمح المشابهة بين لغته الأم واللغة الثانية التي يتعلمها، مما يقلل من نسبة الخطأ عنده.

وإذا وضعنا في الاعتبار تحمس البعض لمنهج تحليل الأخطاء على أنه الطريقة المثلى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، وكذلك تأملنا هذه النتيجة الأخيرة التي أشرنا إليها منذ قليل، وهي أن أساليب تحليل الأخطاء في حاجة إلى بحث وتدقيق وتمحيص، سنرى أنه لا يوجد منهج محدد يأخذنا إلى مرحلة المثالية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفى كل منهج نجد بعض الإيجابيات التي تشدنا إليه، كما نجد بعض السلبيات التي لابد من مراجعتها، ولكن المنطق والعقل يؤكدان ضرورة الأخذ بالإيجابيات من كل منهج، وضرورة جمعها في نسق واحد يمثل منهجا جديدا، يكون هو الأفضل في تعليم العربية لغة ثانية ليصبح هو المنهج التكاملي، سنحاول تحديد ملامحه في الجزء التالي من البحث. سواء في توظيفه عند تأليف كتاب جاد، أوفي منهج تعليمي شفوي يوظفه المعلم في قاعة الدرس.

المبحث الرابع
مواصفات المنهج الحديث لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

يجب التنويه منذ البداية، إلى ضرورة الاهتمام بمنظومة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كاملة، بحثا عن معلم متدرب قادر على تنفيذ المناهج المقترحة التي لابد من أن توظف ملامح الحداثة والمعاصرة، وأن يكون قادرا على تنويع وتفعيل طرق التدريس المعاصرة والمعتمدة على التكنولوجيا الحديثة، وألا يتوقف عند طريقة تدريس واحدة في التدريس، فيمكن الانتقال من الطرق التقليدية المباشرة إلى الطرق السيكلوجية أوالصوتية أوالطبيعية، ومن طريقة القراءة إلى الطريقة السمعية الشفوية، ومن ثم إلى الطريقة الإلقائية، باختصار يكون قادرا على تفعيل طرق التدريس المناسبة لهذا الغرض، كما أنه يكون قادرا على إجادة التعامل مع المنهج التكاملي المقترح والذى يؤسس على ملامح حداثية معاصرة، المعتمد على مواصفات متنوعة، منها:

١- ضرورة التنويع بين المناهج المختلفة عند تدريس العربية لغير الناطقين بها، بما يلائم الموضوع المطروح، وعدم الاكتفاء بمنهج واحد، لأنه لا يوجد منهج مكتمل يؤدى دوره ببراعة، ومن هنا يأتي دور مؤلفي الكتب وواضعي المناهج في رسم سياسة الكتاب بما يتلاءم مع المادة المطروحة وظروف المتعلمين، فعندما نكون أمام درس صوتي يحتاج الأمر فيه إلى المنهج التقابلي، فلابد من توظيف هذا المنهج، وخاصة إن وجدنا اختلافا شديدا أو تشابها شديدا بين نظام اللغتين (اللغة الأم واللغة التي يتعلمها الطالب)، وإن كان الأمر متعلقا ببنية لغوية أو طريقة بناء جملة، واحتاج الأمر إلى شرح قاعدة بطريقة سهلة، فلابد أن يتدخل المنهج المعياري، وينقد الموقف، لتوضيح الفكرة في تركيز شديد ودون استفاضة، وإن كان الأمر متصلا بتحديد خطأ ما وقع فيه معظم الطلاب، فلابد أن يستعين المعلم بمنهج تحليل الأخطاء ليتولى المهمة من خلال هذا المعلم الفاهم الواعي الذي لابد أن يكون لديه قدرة على تحليل الخطأ، ومعرف أسبابه حتى يتسنى له القدرة على المعالجة، وقد قدم الدكتور تمام حسان نموذجا ناجحا أوضح فيه المزج بين المنهج التقابلي، ومنهج تحليل الأخطاء، يقول د تمام حسان " (١٤) وربما تضافر النوعان من أنواع التحليل على علاج موقف بعينه، فإذا قرأ طالب أفريقي (سار) في مكان (صار) أمكن للمعلم الذي يعرف لغة الطالب أن يشير إلى خلو إحدى البنيتين من الصاد واستعمال الأخرى لها، وهذا من الاستعانة بالتقابل، ثم أمكنه بعد ذلك أن يشير إلى الفروق العضوية والسمعية بين نطق السين والصاد في اللغة العربية، وهذا من تحليل الأخطاء " ومن هنا يبدو أن الاكتفاء بمنهج واحد والاعتماد عليه غير كاف في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويبدو أننا بالفعل في حاجة إلى منهج جديد ملائم يضم مجموعة المناهج السابقة، وكذلك في حاجة إلى معلم متخصص في لغة ما متدرب يجيد اللغتين، وكذلك في حاجة إلى تنظيم مجموعة الطلاب لتجمعهم اللغة الأم وتوحدهم في قاعة درس واحدة، مع مدرس يعرف لغتهم، وهنا تكبر القيمة وتعلو درجة الإفادة في تعلم اللغة.

٢- أن يقوم على وضع هذا المنهج

مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجالاتهم، منهم لغويون على دراية كافية باللغة العربية، وباللغة الأم للمتعلم . ومنهم علماء نفس، وتربويون وعلماء متخصصون في حوار الحضارات... الخ، لكي يضعوا مجموعة من المناهج التعليمية تراعي العلاقة بين العربية ومجموعات اللغات الحية للمتعلمين، مثل العربية والإنجليزية، العربية والروسية، العربية والفرنسية.... الخ، ليكون لدينا مجموعة من الكتب المؤلفة يستفاد منها عند وجود متعلمين من بلد معين ولغتهم الأم واحدة، ويمكن وضع منهج خاص للمتعلمين الذين تتنوع لغاتهم في القاعة الواحدة، وتظل هذه المناهج تحت التطوير المستمر والتنمية الدائمة لتقديم الأحدث ولمراعاة التطورات العالمية في الثقافة والأدب واللغة وعلم النفس، إن هذا الأمر يحتاج إلى مركز كبير بدعم دولي وتخطيط جاد، إذا سلمت النوايا وجد العزم، وليكون لدى إدارة هذا المركز القدرة على الاستمرار بفاعلية كبيرة.

٣- ينبغي أن يوظف المنهج المقترح معطيات النظريات اللسانية الحديثة، مثل نظرية الحقول الدلالية، واللسانيات النفسية، واللسانيات الاجتماعية والحاسوبية، والمناهج الإحصائية.... الخ.

وفيما يلي نموذج لتوظيف بعض هذه المناهج، فلو أننا أردنا استغلال فكرة الحقول الدلالية في قاعة الدرس، فعلى المعلم أن يختار نصا فيه كلمة (حرب) كمثال، ويحاول، مع طلابه، توظيف عملية العصف الذهني لديهم بالسؤال التالي: ماهي المفردات الدالة على المعاني القريبة والمرتبطة بالحرب، والمناسبة للحقل الدلالي المميز في معنى هذه الكلمة، ثم يستمع المتعلم من الطلاب إلى ما يقترحونه من مفردات، يصوب إن كان الكلام خطأ، ويثني إن كان الكلام صوابا، بل ويشرح العلاقة بين المفردة التي اقترحها المتعلم ودلالة الحرب، وهنا نستطيع أن نجد كلمات دالة على الحرب، سواء في تاريخها القديم أو تاريخها الحديث، مثل: (قائد -ميدان – قتال – معركة – رمح - سيف استشهاد – دانة - مدفع – صاروخ – طائرة حربية – سفينة حربية.... الخ) ويمكن أن يرتبط بذلك الرتب العسكرية، مثل: جندي، رقيب، لواء، عميد - عقيد -رائد – ملازم... الخ.

ومثال آخر لو وضعنا كلمة (اللون) في جملة، وطلبنا من المتعلمين اقتراح مفردات تدخل ضمن نطاق هذا الحقل الدلالي، فسنجد مفردات مثل (أحمر أخضر أصفر أزرق بنفسجي وردي.... الخ) وهكذا يمكن أن تشيع كثير من المفردات من اقتراح كل متعلم للفظة أو اثنتين، ليضاف هذا الرصيد اللغوي للجميع.

وقد قام الدكتور رشدي طعيمة بتجربة رائدة، وإن كانت مختلفة نسبيا عما أقترحه هنا، حين قدم في كتابه: (الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) مجموعة من الأسس المهمة لجمع المفردات اللغوية، بناء على استبانات، حيث حصر المفردات التي يمكن أن يحتاجها المتعلم في الأسواق والسفر والعمل والمطاعم والسكن وعند المرض، وفى العلاقات العامة.... الخ، وهي مفيدة في مجملها، وهذه الفكرة وإن أصبحت الآن تقليدية إلا أنه يمكن تطويرها بمجموعة من المقترحات المقدمة في نظرية الحقول الدلالية للإفادة منها في هذا المجال (١٥)

وفيما يلي نموذج لمراعاة النظريات اللسانية الحديثة، مثل: علم اللغة النصي وما يتبعه من نظرية الإحالة، وكذلك نظرية المشيرات المقامية، وما ترتبط به من توظيف علم الخطاب والتداولية، ويمكن أن يدخل كل ذلك في دائرة واحدة لتوظيفها لصالح العملية التعليمية، فالمشيرات المقامية المتصلة بعلم الخطاب ونظرية الإحالة، نستطيع توظيفها ببراعة في مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والمشيرات المقامية هي " وحدات لغوية خطابية تعكس عند استعمالها الأحداث الخارجية (خارج النص أو المقام) وتستحضر جميع المقومات من طرفي الخطاب وزمانه ومكانه، وتكون اللغة هنا منعكسة على ذاتها، مما يفسر حاجة هذه الوحدات إلى الإجراء لاكتمال دلالتها وتحدد ما تحيل عليه، وهذا يبرز أهمية المقام التخاطبي في تحديد إحالتها " (١٦)

وتتضمن هذه الأشكال الإحالية المتصلة بعلم الخطاب والتداولية والمشيرات المقامية وظاهرة الإحالة كثيرا من الألفاظ، منها :

أ-الأشكال الضميرية، (أنا، أنت....الخ)

ب-أسماء الإشارة (هذا، هذه..... الخ)

ج- ظروف مكانية (هنا.، ثم... الخ)

وظروف زمانية (الآن، اليوم، البارحة، غدا.... الخ)

ولكي لا نغرق في تفصيلات تعريفية

وتوضيحية، سوف أعطى نموذجا قريبا من ذهن متعلم اللغة.

ولنقرأ الجمل الثلاثة التالية :

أ- أنا أحترم أساتذتي

ب- لابد أن تقولَ وأنت مقتنع بما تقوله: أنا أحترم أساتذتي

ج- قال محمد: أنا أحترم أساتذتي

المتأمل للضمير أنا – وهو يعد لفظا إحاليا- سيجد أنه يدل – من خلال المقام – يشير إلى شخص ما، ولكن اختلفت إحالته في كل جملة عن الثانية، ففي الأولى يدل على المتكلم الناطق للجملة، وهي إحالة خارج النص، فشخصية المتكلم خارج النص، وفى الجملة الثانية، دل على مخاطب الموجهة إليه الجملة، وهو أيضا خارج النص، فالضمائر الموجودة في المثال تحيل إلى شخص خارج النص، أما في الجملة الثالثة فالضمير دال على محمد ومساو له، ومحمد هنا داخل النص، فوجود لفظ واحد في جمل متتالية لا يعنى الاتفاق الدلالي، ولكن من خلال المقام والموقف اللغوي استطعنا تحديد المعنى، حيث إن هذه الوحدات الإحالية " تقع على أشخاص، غير أنها لا تحدد الشخص إلا من خلال وجوده اللغوي ودوره في حدث الإنشاء، فتدل على أنها تميز بين وجوده باعتباره ذاتا خارجية في الواقع، ووجوده باعتباره ذاتا لغوية لها دور لا يتحقق إلا داخل اللغة وباللغة، وهو ما يؤكد أن النظام اللغوي نظام يوازى الخارج دون أن يتقاطع معه " (١٧)

وهنا يمكن أن تكون الإشارة أو الإحالة: مطلقة عامة خارج النص، أو سياقية (نسبة إلى السياق اللغوي) أو إحالية مقامية (نسبة إلى مقام التلفظ) ولكل نوع من هذه الأنواع دلالة وهدف لن ندخل في تفصيلاتها، ولن يدخل المتعلم في ذلك، لأن هذه النظريات ستتحول إلى أسلوب عملي بسيط وسهل على المتعلم من خلال هؤلاء المؤلفين الذين سيكون لديهم وعي بتوظيف هذه النظريات الحديثة.

٤-مراعاة تحليل الخطاب (شكله ومضمونه وسياقه) عند تعليم مفردات اللغة، ولابد أن يكون لدينا رؤية لتحليل الخطاب من خلال شكل الخطاب وبنيته، ومضمون الخطاب ورسالته، وسياق الخطاب ومرجعيته ومقامه، وقد قوربت المفردات في إطار الخطاب مقاربات متعددة انتهت إلى بعض التقسيمات، منها (١٨):

- مراعاة الكلمات المؤطرة للخطاب، وهي المفردات التي تكون دليلا على بدء الخطاب أو انتهائه أو الانتقال من جزء إلى آخر، مثل: انتهينا أمس من.... واليوم سنبدأ ب.....، وهنا ننتقل إلى..... ثم نعود إلى..... الخ
- كلمات الربط أو مؤشرات الخطاب، وهي تعبيرات لغوية تربط بين جزأين من الخطاب، مثل: مهما، حيث، لكن، بينما،..... الخ، فهناك أدوات ربط كثيرة تدخل في هذا السياق.
- ألفاظ توحي بذاتية المؤلف ورأيه يقينا، مثل: أرى، أعتقد، دون شك، بالتأكيد، أو شكًا مثل، من الممكن، ربما، أظن، أفترض، أحاول، لست متيقنا... الخ
- مفردات تحليل الخطاب، وتوظف لترتيب بنية الخطاب من ناحية، وبنية المعلومات من ناحية أخرى، مثل الأعداد، أولا، أخيرا، ختاما، في النهاية، المقدمة، الخاتمة، الخلاصة.... الخ، وهنا ندرك أننا أمام مجموعة من المفردات تتنوع في الخطاب إلى كلمات المحتوى، وهي الكلمات التي لها دلالات مستقلة، وتشمل معظم النصوص، وكلمات مساعدة، وهى تلك الأنواع التي ذكرناها سابقا، حيث تؤدي دورا وظيفيا في النص، ومجموعة الكلمات المتخصصة، ويقصد بها المصطلحات العلمية التي تشيع في النص أحيانا.

٥-مراعاة نظريات الاتصال الحديثة، وتطوير المنهج بما يلائم تلك النظريات، وذلك لتفعيل القدرة التواصلية في مختلف المواقف والمقامات، وذلك بهدف تمكين المتعلم من إنتاج عبارات لغوية في مختلف المواقف والمقامات، وتحفيزهم على تفعيل الطاقات التالية:(١٩) فقد نقل عز الدين البوشيخي عن سيمون ديك، أن مستعملي اللغة الطبيعية يتوفرون على طاقات لغوية وطاقات غير لغوية، هي ما يشكل "قدرتهم التواصلية" التي تمكنهم من إنتاج العبارات اللغوية وفهمها في مختلف المقامات التواصلية، وهذه الطاقات هي:

أ ـ الطاقة النحوية التي تمكنهم من إنتاج العبارات اللغوية وتأويلها، إنتاجا وتأويلا سليمين نحويا.

ب ـ الطاقة المعرفية التي تمكنهم من بناء قاعدة منظمة من المعلومات تشكل مصدرهم الأساس في صياغة عباراتهم اللغوية وتحليلها.

ج ـ والطاقة المنطقية التي تمكنهم من استخلاص معلومات جديدة من

معلومات معطاة عن طريق إجراء قواعد استدلالية.

د ـ والطاقة الإدراكية التي تمكنهم من إدراك العالم الخارجي بواسطة وسائل الإدراك البشرية، واكتساب معارف يستعملونها في التواصل بينهم.

هـ ـ والطاقة الاجتماعية التي تمكنهم من معرفة الكيفية المناسبة لصياغة عباراتهم اللغوية طبقا لما يقتضيه وضع المخاطب الاجتماعي وزمان القول ومكانه.

وتبعا لذلك، قدم سيمون ديك (٢٠) طاقة أخرى، هي:

و- الطاقة السادسة، وهي: الطاقة التخيلية التي تمكن مستعملي اللغات الطبيعية من بناء صور افتراضية ووقائع متخيلة لتحقيق أهداف تواصلية محددة.

ز- الطاقة السابعة، وقد أضافها كل من هنخفلد ومكنزي، وهي تلك الطاقة القصدية، حيث تنعقد النية في التواصل، ويتحدد القصد التواصلي واستراتيجية بلوغه (٢١).

وقد اهتم بعض الباحثين اهتماما ملحوظا بعملية الاتصال اللغوي ومتطلباته ونتائجه وقدموا درسا تحليلا عميقا ودقيقا، ومن أهم البحوث التي تناولت هذا الموضوع ووصلت فيه إلى نتائج جديدة ومفيدة، هذا البحث الذي يحمل العنوان: تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد قام به الدكتور هداية هداية إبراهيم الشيخ على (٢٢) الذي أكد أن عملية تقدير وتحديد الحاجات اللغوية تعد أساسا فعالا لنجاح أو تطوير أي برنامج دراسي، حيث يشعر الدارسون بتلبية احتياجاتهم اللغوية، وعدم ابتعاد ما يدرسونه عما يحتاجون إليه، وبالتالي تتوفر لديهم فرص إيجابية للممارسة الفعالة لما تعلموه، كما أن عملية تحليل الحاجات تستخدم كأداة فحص للسياقات والمواقف التي يحتاج فيها المتعلم إلى استخدام اللغة، كما يجعل عملية التعلم إيجابية بالنسبة للدارسين، وأكد د هداية أهمية قول الدكتور السعيد بدوي بأن أي تخطيط لغوي تربوي يعتبر مضيعة للوقت إذا لم يكن حصيلة استقراء حاجات ورغبات المتعلمين (٢٣) وهذا الذي كان الدكتور السعيد بدوي يلح عليه إلحاحا شديدا، حين يشير في موضع آخر إلى ضرورة " تحديد المادة اللغوية للمتعلم الأجنبي على ضوء احتياجاته، وعلى ضوء طبيعة اللغة نفسها " ((٢٤)

كل هذا يؤكد ضرورة الحرص على توظيف النظريات التواصلية الحديثة، والعمل على حصر الحاجات الضرورية التي يحتاجها المتعلم والتي تعتبر الأساس الأول لبداية صحيحة في طريق تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وإذا ما حاولنا الإفادة من مثل هذه الدراسات المهمة، فلابد أن نبحث عما يفيدنا في وضع منهج ملائم للنحو أيضا، بحيث يكون معتمدا على أسس علمية لغوية موضوعية مفيدة، لنجد ما خطه الدكتور محمد صاري في بحث له يحمل هذا العنوان، فهو يمكن أن يمثل لبنة أساسية لوضع منهج النحو (٢٥) وهكذا نستطيع من خلال خبرات المتخصصين جمع هذه الدراسات وتحليلها والإفادة منها بما يتلاءم مع هذا المنهج الجديد، ومن الضروري هنا التأكيد على وضع استراتيجية مناسبة للإفادة من تلك الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، وهى تعد بالآلاف ما بين كتب وبحوث، وقد قام كل من الدكتور كامل الناقة والدكتور رشدي طعيمة (٢٦) بمحاولة جادة عام ١٩٨٣ م لجمع هذه الدراسات وتحليلها، ولكن ذلك كان منذ ما يزيد عن ثلاثين عاما مما يجعلنا أمام مسافة زمنية بعيدة، فقد تغيرت ملامح العالم، وزادت الدراسات الحديثة، ونمت وتطورت تطورا ملحوظا في هذا الجانب، ومن الضروري حصر هذه الدراسات وتجميعها للإفادة في وضع هذا المنهج المنشود.

٦-ضرورة تركيز المناهج على تلك المبادئ التي يجب أن تتوفر لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مثل: معرفة التكوين الصوتي والصرفي والنحوي والبلاغي لتلك اللغة الثانية، وكذلك معرفة جزء من التطور التاريخى لها، مما يشير إليه علم اللغة التطبيقى، وهو ذلك العلم المسؤول عن تعليم العربية للناطقين بغيرها.

٧-القدرة على وضع منهج قابل للتطبيق، مما تؤكد عليه علوم اللغة (الوصفى والمقارن والتاريخى) إضافة إلى التنبيه على المتعلم بالكثير من المبادئ التي يجب أن يأخذها في الاعتبار،مثل ضرورة التخلي عن كل عاداته اللغوية الخاصة(صوتا وصرفا ونحوا) للغته الأم، لصالح اللغة التي يتعلمها حتى لا تختلط الأمور في ذهنه، فذلك سوف يؤثر بالسلب على المتعلم عند المقارنة.

٨-يجب أن يراعى المنهج عند تدريس المفردات، ضرورة التفريق بين المعاجم الموضوعة للناطقين بالعربية

وللناطقين بغيرها، وهنا يجب الإشارة إلى ضرورة الاقتصار على المعاجم ثنائية اللغة، لكيلا تزدحم المعلومات في معجم واحد، فيكون ذلك عبئًا على المعلم و المتعلم معا..... الخ

٩- ضرورة إظهار دور اختيار النصوص الأدبية في دروس تعليم العربية للناطقين بغيرها، فيجب أن يكون هناك نصوص مختارة بعناية فائقة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

١٠- عند بناء منهج تطبيقي، يجب الابتعاد عن تقديم كل ما يذكى نار الصراع أو الصدام مع الآخر، والاهتمام بكل ما يدل على السماحة التي يوصف بها الإسلام، مع تقديم نصوص تدل على الأخلاق الحميدة وتدعو إلى الخير والمحبة والسلام، وهنا لابد أن نشير إلى ما ذهب إليه الدكتور السعيد بدوي من ضرورة الانتباه إلى أن "ما يريده الأجنبي وما نريد أن نقدمه له ينبغي أن يحدد أولا بالتعريف العلمي الكاشف " (٢٧)

١١-عند وضع منهج ملائم ينبغي مراعاة مجموعة من المبادئ والأسس المهمة لدى المتعلم، ومن أهمها: مراعاة الجوانب النفسية والتربوية والثقافية واللغوية المناسبة لهذا الغرض (٢٨)

فمن الجانب النفسي:

لابد أن تكون موضوعات المادة التعليمية، من حيث الشكل والمضمون والمبادئ متصلة بنظريات التعلم واتجاهاته الحديثة، وكذلك – وهو الأهم – مرتبطة بالميول والدافعية عند المتعلم، ومن هنا فمن المهم اختيار المادة التعليمية التي تحقق له إحساسا بالإشباع النفسي والمعرفي، وينتج عن ذلك إحساس الدارس بتحقيق التقدم في العملية التعليمية وإحراز جزء مهم من الهدف، مما يخلق لديه الإثارة والدافعية، و يحثه على الاستمرار في التعلم، ويمكن الاستعانة بمعلم لديه قدرة نفسية خاصة للتعامل مع هؤلاء المتعلمين من خلال دورات تدريبية فعالة تساعد المعلم على توظيف هذا المبدأ في التعامل مع المتعلم الأجنبي، وقد اهتم الباحثون حديثا باللسانيات النفسية اهتماما ملحوظا،" لأن إسهام اللسانيات النفسية في تعلم اللغة وتعليمها واكتسابها إسهام محوري، ذلك أنها تسعى إلى تلمس العوامل النفسية والعقلية المؤثرة في نجاح هذه العمليات أو إخفاقها، وإنما يكون ذلك بدراسة عدد من المتغيرات النفسية الفردية المتعالقة بمعالجة اللغة، ومن هذه المتغيرات: الذاكرة، والعمر والذكاء " (٢٩)

ومن الجانب الثقافي:

لابد أن نشير إلى أن الثقافة تعد جزءا أساسيا من تعلم اللغة الأجنبية، إن تعلم المهارات اللغوية للأجنبي غير كاف لصنع تواصل حقيقي، بل لابد من فهم حياة المتحدثين وعاداتهم وتقاليدهم وثقافتهم وتطلعاتهم، وذلك يؤدى إلى الإسراع في تجسيد ونمو المهارات اللغوية عند المتعلم، ومن هنا يجب أن يكون اختيار النصوص قائما على مراعاة ثقافة المتعلم واتجاهاته الفكرية القريبة من المعلم أيضا.

ويجب التركيز على أشياء كثيرة منها:

-تقديم الثقافة العربية بشكل ملائم، يشمل أصالة التراث وأشكال الحداثة، ويركز على ثقافة كل الدول العربية في تنوع مثير للشغف والمتابعة. فنركز في الكلام عن الأردن وفلسطين على القدس والمسجد الأقصى والبتراء وجرش وحطين وقلعة عجلون وسور عكا.... الخ، وفى مصر نركز على أهرامات الجيزة وأبو الهول وقلعة صلاح الدين وآثار الأقصر ومعبد الكرنك، وآثار أسوان والمساجد والمتاحف والسد العالى... الخ، وفى الإمارات نركز على مسجد الشيخ زايد و قلعة الحصن في أبو ظبى ومتحف قصر العين وآثار الهيلي وقلعة الجاهلى بالعين و برج خليفة فى دبى.... الخ، وفى السعودية نركز على مكة والمدينة وسماحة الإسلام.... الخ، وكذلك نتابع آثار التراث وملامح الحضارة في تونس والمغرب والجزائر وليبيا والسودان واليمن،وبقية دول الخليج العربي الكويت والبحرين...الخ. إن ذلك يظهر حضارة العرب ويشوق المتعلم إلى زيارة هذه الآثار أو حتى التعرف على معالمها.

- التركيز على المشترك الثقافي بين المعلم والمتعلم، وذلك سيؤدى إلى نتائج إيجابية فعالة - ارتباط المادة بخبرات الدارسين – مناسبة أعمار الدارسين – عدم التعصب -التنوع -الحداثة – الحياة العامة –المحتوى ملائم لتقديم صورة جيدة للعرب والمسلمين – التدرج من الحسي إلى المعنوى..... الخ

ومن الجانب التربوي:

من الجوانب المهمة في مراعاة المنهج، أنه لابد من تنظيم المادة العلمية تنظيما يؤكد التكامل والتطور، وأن يراعى

الضوابط التربوية التي يشير إليها أهل التخصص، وضوح المادة، ومناسبتها لثقافة المتعلم، وتجسيد مبادئ تتصل بالمحتوى، ومناسبة المادة، وإمكانية تدريسها، وإفادتها للمتعلم.

ومن الجانب اللغوي:

مراعاة الجوانب الصوتية للغة المتعلمة، وأشكال الكلمات، وأشكال الجمل، وبنائها، وترابطها، في مراعاة تامة للصحة والسلامة والدقة والتصور الواضح، وتقديم المعلومات المتصلة بالحقائق والمفاهيم العامة، لتكون أكثر إقناعا للمتعلم، والتركيز على لغة الحياة المألوفة، ويمثل كل ذلك مبادئ وأسسا للتعامل مع هذا الجانب المهم عند وضع المنهج.

الخاتمة

نستطيع القول: إن هذا الموضوع يحتاج إلى مزيد بحث واستقصاء بغية الوصول إلى الأفضل، وذلك من خلال مجهود جماعي منظم، يؤسس لهذا المنهج المتكامل، ولهذا فقد ارتأيت تقديم التوصيات التالية:

١- ضرورة إنشاء مركز عالمي لتعليم العربية للناطقين بغيرها، تشرف عليه جهة دولية عربية، ويتولى مسؤوليته متخصصون قادرون على التخطيط والتنفيذ، ويكون مدعوما دعما ماليا مناسبا، وتلك غاية عظمى، ويكون الهدف من إنشاء هذا المركز ما يلي:

أ- أن يضع المناهج الملائمة لكل فئة، ويتولى مسؤولية طباعة الكتب بشكل يليق بالنتائج المرجوة.

ب-أن يضع الاختبارات الموضوعية اللازمة لقياس الكفاية في اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها.

ج – أن يعمل على تطوير وسائل وطرق التدريس، بحيث تتسم بالحداثة ومناسبتها للمتعلمين.

د- أن يعمل المركز على إنشاء مجلة علمية متخصصة (سنوية أو نصف سنوية) تتولى مسؤولية متابعة أحدث الدراسات في هذا المجال من خلال استكتاب المتخصصين والإفادة من خبراتهم، بقصد تطوير المناهج بشكل دائم، ومتابعة أحدث الطرق العالمية الجديدة في تدريس اللغات الأخرى، للإفادة من ها.

ه – أن يحرص المركز على وضع استراتيجية مناسبة للإفادة من الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، وهى تعد بآلاف الدراسات ما بين كتب وبحوث.

٢-عند بناء مناهج لتعليم العربية للناطقين بغيرها، ينبغي ضرورة مراعاة تقديم الملامح الحضارية والأنماط الثقافية الشائعة في البلاد العربية والإسلامية، ففي كل بلد عربي يجب تناول حضارته وثقافته، وعاداته وتقاليده، مع ضرورة إظهار كل ما هو إيجابي في البيئة العربية.

٣-ضرورة تقديم ثقافتنا بما يليق بها وبتاريخها العريق.

٤-العمل على اختيار المواد التعليمية التي تدعو إلى حوار الثقافات، ونبذ الفرقة والتطرف والإرهاب.

الهوامش (و المصادر والمراجع)

(١) تدريس العربية للناطقين بغيرها بين مناهج ثلاثة: المعياري والتقابلي ومنهج تحليل الأخطاء، د حنان إسماعيل عمايرة، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كلية الآداب، الجامعة الأردنية، في الفترة من ٦- ٨ مايو ٢٠٠٥ ص ٢

(٢) جدوى استعمال التقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها، د تمام حسان، بحث منشور في كتاب:وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج ج ٢ ١٩٨٥ ص ٧٩، ٨٠

(٣) جدوى استعمال التقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها، د تمام حسان، مرجع سابق، ج ٢ ١٩٨٥ ص ٨٠)))

(٤) تحليل الأخطاء د حمدى قفيشة، بحث منشور في كتاب:وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج ج ٢ ١٩٨٥ ص ٩٧

(٥) المعجم المساعد لدارسي الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ٢٠٠٧، تقديم محمد الميلي، صفحة ٥

(٦) المعجم المساعد لدارسي الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تونس ٢٠٠٧ مقدمة:عبد اللطيف عبيد صفحتي ٩، ١٠

(٧) الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ٢٠٠٧ ص ١٠

(٨) تدريس العربية للناطقين بغيرها بين مناهج ثلاثة: المعياري والتقابلي ومنهج تحليل الأخطاء، مرجع سابق، ص ٦

(٩) تدريس العربية للناطقين بغيرها بين مناهج ثلاثة: المعياري والتقابلي ومنهج تحليل الأخطاء، مرجع سابق، ص ١٠

(١٠) جدوى استعمال التقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها، د تمام حسان، مرجع سابق ص ٨٨ ، و انظر: تدريس العربية للناطقين بغيرها بين مناهج ثلاثة: المعياري والتقابلي ومنهج تحليل الأخطاء، مرجع سابق، ص ١٠، ١١، حيث أشارت الباحثة إلى وجود مراحل ثلاثة، وإن كانت لم تذكر إلا مرحلتين فقط، في الفقرة أ والفقرة ب

(١١) تحليل الأخطاء د حمدى قفيشة، مرجع سابق، ص ١٠٦، ١٠٧

(١٢) تدريس العربية للناطقين بغيرها بين مناهج ثلاثة: المعياري والتقابلي ومنهج تحليل الأخطاء، مرجع سابق، ص١٢

(١٣) تحليل الأخطاء د حمدى قفيشة، مرجع سابق ص ١١١

(١٤) جدوى استعمال التقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها، مرجع سابق، ص ٩٠

(١٥) انظر الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها د رشدى طعيمة ، جامعة أم القرى يونية ١٩٨٢

(١٦) المشيرات المقامية في اللغة العربية، نرجس باديس، مركز النشر الجامعى، تونس ٢٠٠٩ ،صفحة ٨١

(١٧) المشيرات المقامية في اللغة العربية، مرجع سابق، صفحة ٤٣٩

(١٨) تحليل الخطاب و تعليم مفردات العربية لغير الناطقين بها وليد أحمد العناتي، مجلة البصائر – تصدر عن جامعة البتراء، المجلد ١٣ العدد ٢ ربيع الثاني ١٤٣١ هجرية – آذار ٢٠١٠ ميلادية ص ١٠٧)

(١٩) تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وسبل تطويره، عز الدين البوشيخي، بحث مقدم في مؤتمر: "اللغة العربية بين أمجاد الماضي وتحديات المستقبل" كلية الدراسات الإسلامية – مركز اللغات- الدوحة / دولة قطر ٢٨،٢٧ فبراير ٢٠١١، ، انظر البحث على الرابط التالي:
http://www.voiceofarabic.net/index.php?option=com___content&view=article&id=-٠٧-٢٠-١٣-٠٣-١٠٤٢:٢٠١٢-٠٥&Itemid=٣٩٩

(٢٠) Dik, S (١٩٩٧a): The Theory of Functional Grammar. Part ١: The structure of the Clause Second revised edition. Edited by Kees Hengeveld. Berlin: Mouton de Gruyter.

وانظر الرابط التالي:
http://www.voiceofarabic.net/index.php?option=com___content&view=article&id=-٢٠-١٣-٠٣-١٠٤٢:٢٠١٢

٠٥-٠٧&Itemid=٣٩٩

(٢١) هنخفلد ومكنزي ٢٠٠٨ ـ Hengeveld، Kees & J.

Lachlan Mackenzie (٢٠٠٨):Functional Discourse Grammar: A typologically-based theory of language structure. Oxford: Oxford

(٢٢) تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها للدكتور هداية إبراهيم الشيخ على، البحث منشور في سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهي أعمال المؤتمر المنعقد في جامعة الملك سعود في ٢- ٣- ١١- ٢٠٠٩ و المنشور في السعودية الرياض في العام نفسه ص ٥٤

(٢٣) أولويات البحث في ميدان تعليم العربية لغير العرب، د السعيد بدوي، بحث منشور في: السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها ج ٣ عمادة شؤون المكتبات – جامعة الرياض ١٩٨٠ ص ٣٠

(٢٤) أولويات البحث في ميدان تعليم العربية لغير العرب، السعيد بدوي ، مرجع سابق ص ٢٦

(٢٥) الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، د محمد صاري البحث منشور في سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهي أعمال المؤتمر المنعقد في جامعة الملك سعود في ٢- ٣- ١١- ٢٠٠٩ و المنشور في السعودية الرياض في العام نفسه، ص ٤٠

(٢٦) الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى – إعداده – تحليله - تقويمه- د محمود كامل الناقة د رشدي طعيمة، جامعة ام القرى رجب ١٤٠٣ هجرية، مايو ١٩٨٣ ميلادية، راجع مجموعة المبادئ والأسس صفحة ٦٧ وما بعدها

(٢٧)أولويات البحث في ميدان تعليم العربية لغير العرب، مرجع سابق، ص ٢٥

(٢٨) الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى – إعداده – تحليله -تقويمه- د محمود كامل الناقة د رشدي طعيمة، مرجع سابق، راجع مجموعة المبادئ والأسس صفحة ٢٩ وما بعدها .

(٢٩) مفردات العربية، دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها د وليد أحمد العناتي البحث منشور في سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهي أعمال المؤتمر المنعقد في جامعة الملك سعود في ٢- ٣- ١١- ٢٠٠٩ و المنشور في السعودية الرياض في العام نفسه، صفحة ٤٩٠