

المنهج التقابلي في تعليم العربية للناطقين بغيرها عند المستشرقين: نماذج نظرية وتطبيقية

**المدرس الدكتور
عبد الحسن عباس حسن
جامعة جابر بن حيان الطبية**



المنهج التقابلي في تعليم العربية للناطقين بغيرها عند المستشرقين: نماذج نظرية وتطبيقية

The Contrastive Method in Teaching Arabic

at the Contemporary Orientalists: Selected Models

المدرس الدكتور

عبد الحسن عباس حسن

جامعة جابر بن حيان الطبية

Dr. Abdulhasan Abbas Hasan/ Linguistics

Jabir ibn Hayyan Medical University

ahasana77@gmail.com

الملخص العربي:

لم يكن عرض اللغة العربية وتعليمها من لدن المستشرقين المعاصرين ليمتنع عن التطور والتحديث؛ ذلك أن غايات المتعلم الغربي للعربية قد اختلفت من جيل إلى آخر، فقد مضى ذلك الزمن الذي تُدرس فيه هذه اللغة لتكون أداة تفسيرية للكتاب المقدس وشرحه، وبياناً لغموض بعض مفرداته بالغوص التاريخاني والحفر الفيلولوجي؛ لكون العربية أقرب الساميات إلى لغة الكتاب المقدس: الآرامية.

إن الاهتمام باللغة العربية تقدّم خطوات كبيرة، ولا سيما مع بروز الحاجة إلى مترجمين للعمل بالسلك الدبلوماسي في الشرق الأوسط، وتنامي التيار البراغماتي في تعليم اللغات وتعلّمها.

ولقد نقد المستشرقون المعاصرون مناهج تعليم اللغة العربية التي ألفها أقرانهم السابقون؛ لأنها ركّزت على الجانب النظري المتمثل بتعليم العربية لغةً مكتوبةً، ونمت أيضاً الحاجة لتعلّمها لغةً منطوقةً فصيحة كانت أم عامية. إن وضع العربية على طاولة منهج التقابل اللغوي وموازنته مع الإنجليزية على سبيل المثال أسفر عن الكثير من النتائج، والتجديد في طرائق تعليمها عند الغربيين.

الكلمات المفتاحية: التقابلي، تعليم، المستشرق، المعاصرين، منهج، لغة.

وقد جاء تعلّم العربية في ضوء هذا المنهج استجابةً لتطور خصائص الاستشراق المعاصر،

المنهج التقابلي في تعليم العربية للناطقين بغيرها

وتحديثاً لأدواته البحثية وأساليبه المنهجية، وخروجاً من نمط إجادة العربية المكتوبة الكلاسيكية إلى تعلّم العربية لغة منطوقة، وإسهاماً منهم في الاستجابة لمتطلبات سوق العمل المتنامي والمتطوّر.

مقدمة:

يروم المنهج التقابلي - منبثقا من اللسانيات التطبيقية - في دراساته إلى استجلاء الوصف اللساني بين لغتين لا تنتميان إلى أرومة واحدة؛ لغايات منها^(١) :

- توظيف وجوه الاختلاف والتشابه بين اللغتين، لغة المتعلم الأم (المصدر=Source) واللغة الأجنبية الثانية (الهدف=Target) في مواقف تعليمية، بل أن الأهمية الحقيقية للتحليل التقابلي تكمن في توظيفها في تعليم اللغة الأجنبية الثانية.

- صياغة مناهج تعليم اللغة الثانية وتطويرها بالاعتماد على مفاهيم اللسانيات التطبيقية.

- وضع الحلول للمشكلات التي يواجهها متعلم اللغة الثانية، ولا سيما في استصحابه عاداته اللغوية من بنى لغته الأم، فضلا عن تيسير المشكلات العملية التي تنشأ من تعلم هذه اللغات.

إن نتائج البحوث ذات المنهج التقابلي يستثمرها المتخصصون بمناهج تعليم اللغات، لصنع مناهج ثلائم حاجة المتعلم، وتواكب التطور في

تدريس اللغة المستهدفة بالتعليم، " وفيما يتصل بالمقررات التعليمية التي لا يمكن أن توضع إلا بناءً على دراسات علمية "^(٢) تركز لنتائج بحوث اللسانيات التطبيقية؛ لأن تعلم اللغات الأجنبية هو التطبيق العملي لها. وفي ضوء تلك النتائج تُخطّط اللسانيات التطبيقية وتتخذ القرارات التي تهتم بوصف اللغة وتقديمها للمتعلم، وتنظيم تعلمها، ولا يقتصر تعليم اللغة في ضوء هذا الفرع من اللسانيات على قاعة الدرس، بل يمتد ليشمل بيئة التعلم الكبيرة.

إن الظهور الأول لمصطلح "اللسانيات التطبيقية" في معهد تعليم اللغة الإنجليزية بجامعة مشيغان سنة ١٩٤٦^(٣) . وليس غريبا أن تنشأ اللسانيات التطبيقية وما انبثق عنها من منهج تقابلي في الولايات المتحدة؛ لما عُرف عن الفكر الأمريكي تميّزه بالفلسفة البراغماتية، وشيوعه آنذاك.

أغراض دراسة العربية وتطوّرها عند المستشرقين^(٤)

لا بد أن نوضّح أن مناهج تعليم اللغة العربية مصمّمة للمتعلّمين الكبار من غير الناطقين بها، وقد تطوّرت عند أجيال المستشرقين ولم تعد مقتصرة على الأهداف الأولى. إن أغراض تعلّمها في بدايات الاستشراق الكلاسيكي خدمت الأيديولوجيا والاستعمار، ولكنها بظهور الاستشراق المعاصر أصبحت ذات مقاصد معرفية ونفعية (Pragmatism)؛ نتيجة لمتطلبات سوق العمل؛ لأنها اللغة الرسمية

المنهج التقابلي في تعليم العربية للناطقين بغيرها

لإتقانها، ولكن هذا الاهتمام المتزايد بتعلمها بنزعة براغماتية ركّز - على وفق ما أفرزته منجزات اللسانيات التطبيقية (Applied Linguistics) والنزعة التقابلية (Contrastive) - على إجادة المعاصرة منها، أي: إتقان اللغة العربية المعاصرة المستعملة في الإذاعة والصحف والأدب الحديث.

فإذا حدّد المنهج الوصفي مستويات هذه العربية المعاصرة: الصوتية والصرفية والنحوية، فقد وظّف المنهج التقابلي دراسات جادة في تحليل هذه المعرفة والتحديد؛ لتعيين صعوبات تعلمها، بأدق الوسائل العلمية المتاحة^(١٠). ومن أبرز نتائج تنامي النزعة البراغماتية في تعلم العربية المعاصرة، وجدائنا المستشرق المعاصر يكتب للقارئ الغربي، ولكنه يوضحها ويعرض قواعدها لغاية تعليمية وفي إطار المنهج التقابلي، فيسقط مفاهيم اللغات الغربية عليها. ومن أهم هذه الدراسات التقابلية الكتاب الضخم (دلالة الشكل في العربية في ضوء اللغات الأوروبية المعاصرة) للمستشرق الإنجليزي المعاصر ديفيد جستس، الذي سنعرض لبعض ما ورد فيه من آراء في تعليم العربية.

ويتتبّع الباحث لمناهج المستشرقين المعاصرين في عرض النحو العربي في دراساتهم وبحوثهم، وجد أن المنهج التقابلي في عرض العربية للناطقين بغيرها، أصبح مرغوبا به لأسباب كثيرة. فالمتعلم الغربي حين يدرس العربية إنما

لمنطقة اقتصادية وسياسية مهمة، وإتقانها يُزيد فرص العمل؛ مما جعل تعلّمها يقتصر على (اللغة العربية المعاصرة) المستعملة في الغالب. لقد ذكرت المستشرقة الرومانية المعاصرة ناديا أنغلسكو^(٥) دوافع تعلّم العربية، نحو الحصول على عمل في السلك الدبلوماسي، أو الحاجة لمتترجمين عنها، أو الاهتمام بها لغة وثقافة. وخلاصة التجديد في دوافع تعلّمها العربية توضّحه المستشرقة الرومانية نفسها بقولها: "وفي تدريسنا للغة العربية ننطلق من مبدأ ضرورة معرفة الأصدقاء وليس من ضرورة معرفة العدو"^(٦). وهنا تحوّل إتقانها من وسيلة للسيطرة إلى أداة تواصل حضاري.

وقد عزّز ظهور اللسانيات التطبيقية والمنهج التقابلي النزعة نحو إتقان (العربية المعاصرة) في الغالب، فقد غيّرا كثيرا من مفاهيم تعلم اللغة الثانية^(٧) ومنها تعلّمها لغة ثانية؛ لذلك نجد بعض الجامعات الغربية^(٨)؛ نتيجة لهذا التوجه، قطعت الصلة تقريبا مع دراسة التراث العربي القديم، وتعويضه بحاضر اللغة العربية وآدابها ومستقبله. وقد تأكدت الأهمية الاقتصادية لتعلمها في سوق الوظائف الأمريكية^(٩). ولا ننسى للمصالح السياسية والمكانة الاستراتيجية للبلدان العربية أثرها في التوجه نحو تعلمها. لقد ضاعفت أحداث (الحادي عشر من سبتمبر) الإقبال على تعلّم العربية في الولايات المتحدة، ودفع أكثر من عشرين ألف طالب مبالغ طائلة

المنهج التقابلي في تعليم العربية للناطقين بغيرها

يدرسها مستثمرا النظرية اللسانية الغربية، ومستعملا مفاهيمها في العرض والاهتمام، وكما قلنا سابقا عن أهمية التحليل التقابلي وتوظيفه في تعليم اللغة الثانية. وما التركيز على المنهج التقابلي إلا لكون تعلم العربية أصبح وسيلة في سوق العمل لإيجاد فرصة توظيف مناسبة، وليس غاية معرفية محضة.

استثمار اللسانيات التطبيقية والمنهج التقابلي

من لدن المستشرقين

هل تدريس العربية للناطقين بغيرها في الأكاديميات الغربية يُعدّ نشاطا استشرافيا؟
الجواب: نعم؛ لأسباب كثيرة، منها:

١. إن العربية من أكثر اللغات ارتباطا بسياقها الثقافي - ومراعاة السياق في تعلم اللغة من أحدث نظريات تعلم اللغة الثانية^(١١) - فتعلمها يعني التواصل الثقافي مع الناطقين بها؛ ذلك أن اللغة هي المعبر الأهم عن ثقافة المجتمع، فقد ترتب على ذلك أن تعليم اللغة "لغير أهلها لا بد أن ينقل المتعلم الأجنبي إلى أن يفهم ثقافة هذا المجتمع"^(١٢). وقد صارت برامج تعليم اللغة الثانية تُعيد النظر كثيرا في طبيعة المادة المقدّمة للطلاب من وجهة نظر ثقافية.

٢. إن أكثر الذين يدرّسون اللغة العربية في الغرب هم مستشرقون، فهم أساتذتها والمتخصصون بها في جامعات الغرب ومعاهد الاستشراق.

٣. إن المستشرقين والقائمين على تدريس العربية بدأوا باستثمار أدوات اللسانيات التطبيقية ونتائج المنهج التقابلي في صياغة مناهج جديدة لتعليم العربية لغة ثانية تواكب أحدث ما توصلت إليه تعليمية اللغات أو ما يُصطلح عليه: اللسانيات التعليمية.

نقد المستشرقين لمناهج تعليم العربية في الغرب

ليست العربية بدعا من اللغات الأجنبية المراد تعلّمها في الغرب، فقد طرأ على مناهجها تغييرات تبعا لتطور مناهج تعليم اللغة الثانية لغير الناطقين بها. فقد عُدلت أهداف تعليم العربية، وأصبح تنمية المهارات الشفهية والقدرة على الكلام هدفا أساسيا؛ من غير ترك إجادتها كتابة وقراءة؛ وذلك لعدم كفاية المدخل الواحد في تعليم اللغة. بل أُدخل مراعاة الجانب الاجتماعي والثقافي من ضمن أهداف تعليمها. إن إعادة "تصميم منهج اللغة العربية بأكمله ليكون ملائما مع الواقع الاجتماعي - اللغوي، تتضمن إتاحة الفرصة للطلاب كي يُنمّوا قدرات اتصالية وظيفية حقيقية في الفصحى المعاصرة والعامة"^(١٣).

لم يقتصر استثمار المستشرقين لمفاهيم اللسانيات التطبيقية والمنهج التقابلي وتطبيقها في تعليم العربية، بل امتدّ إلى نقد المناهج المؤلفة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ومما رصده

المنهج التقابلي في تعليم العربية للناطقين بغيرها

نصوصها التعليمية والقواعد النحوية التي عرضتها، والأبعاد التعليمية والتربوية والثقافية والحضارية.

٢. الباحث في جامعة أوهايو مهدي علوش في بحثه (اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية)^(١٧)، الذي يتعرّض فيه لموضوع تعليم اللغة العربية لغةً أجنبية في الولايات المتحدة من جانب نظري وآخر تطبيقي.

وركزت بعض أبحاث المستشرقين المعاصرين مثل: الرومانية ناديا أنغلسكو في بحثها (واقع اللغة والثقافة العربية)^(١٨) على تحليل غايات تعلم العربية، وأسباب التي تدفع لإتقانها، وقد مرّ بنا ذكرها.

إسهامات المستشرقين البحثية في تطوير تعليم العربية

الذي يقرأ هذه الدراسات، التي جمعها الباحث، يلمس حاجة ملحة دعت المتخصصين بتعلم العربية من الغربيين لمراجعة مناهج تعليمها، وفقاً لحاجات المتعلمين الناطقين بغيرها، وأهداف دراستهم لها. وتتمثل هذه الإسهامات في اتجاهات منها^(١٩) :

أولاً: طرائق تدريس العربية

١. تطوير متكامل إلكتروني لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها للمستشرق البلجيكي د.مارك مول.

٢. نموذجان لتعليم مسائل الصوت والكتابة باللغة العربية للمستشرق الهولندي وليم ستوتزر

الباحث من أشكال هذا النقد وتمظهراته عند المستشرقين^(٢٠) :

١. نقد اختيار النصوص والأشعار التي تتضمنها كتب تعليمها؛ كونها مبهمة، ولا تقدّم محتوى متوازناً عن العالم العربي وأدبه وثقافته.

٢. نقد النصوص المنتقاة من أجناس أدبية مختلفة، ولو كانت من جنس واحد، لسهل على المتعلم أن يفهم ما يقرأه ويتمثله.

٣. الدعوة إلى تأخير دراسة المتعلم موضوعات نحوية مثل: الممنوع من الصرف وغيره، في المراحل الأولى من التعلم.

٤. الدعوة إلى تأخير الاطلاع على الأدب الجاهلي والرمزي والمكثف بمجازاته، مثل شعر أبي تمام، وانتقاء أمثلة من (ألف ليلة وليلة) للمتعلمين.

٥. استبدال (العربية المكتوبة) بـ(العربية المستعملة اليومية)، وتحفيز تعلم الطلاب ببعض الأخطاء النحوية، وهذا استثمار لهذه الأخطاء في مواقف تعليمية، وهو مبدأ تعليمي حديث أكدته الدراسات التقابلية^(٢١).

وسبق المستشرقين بعضُ المحدثين العرب في نقد المناهج الغربية المؤلفة في تعليم العربية في الغرب، ومنهم:

١. د. إسماعيل أحمد عمايرة في بحثه (الفصحى في الدرس اللغوي وكتب تعليم العربية عند المستشرقين الألمان)^(٢٢)، إذ درس فيه كتب تعليم العربية، واتجاهات تأليفها، محلاً

المنهج التقابلي في تعليم العربية للناطقين بغيرها

٣. تجربتي في تعلّم اللغة العربية في الصين، للمستعربة الصينية شيوي لي ساي (ثريا).

٤. عوامل وعناصر تيسير وتعسير تعليم اللغة العربية للناطقين بالإسبانية، للمستعرب الإسباني نيقولاس روزير نبوت.

٥. تجربة تعليم اللغة العربية في المكسيك: عرض وتقويم، للمستعرب المكسيكي كاردونيو كارسيا (موسى).

٦. تجربة تعليم اللغة العربية في ألمانيا: عرض وتقويم، للمستشرق الأمريكي سيبستيان مايزل.

رابعا: تحديد مستوى العربية الواجب دراسته
١. أي نوع من العربية ؟ للمستشرق الأمريكي والاس أيروين.

٢. الأفعال الشائعة في العربية المعاصرة، للمستشرق الألماني هارتموت بوتيسين.

خامسا: صنع قواميس ثنائية معاصرة أو قوائم للكلمات الشائعة

١. معجم اللغة العربية المستعملة في القرن العشرين، للمستشرق الفرنسي ليفي بروفنسال.

٢. قاموس عربي-انجليزي، د. أ. كامرون.

٣. قاموس العربية المكتوبة الحديثة للمستشرق الألماني هانز فير.

كتاب (دلالة الشكل في العربية في ضوء اللغات الأوروبية المعاصرة) أنموذجا

هذا الكتاب (دلالة الشكل) للمستشرق ديفيد جستس نموذج من التأليفات المستندة للمنهج

٣. نحو أسلوب جديد في تعليم اللغة العربية للمستشرق ألن كلارك

٤. بحث في طرائق وأساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: تجارب التعلّم والتعليم، للمستعرب لي تشوان يتان

٥. أفضل منهج لتعليم اللغة العربية من وجهات نظر علم اللغة الاجتماعي، للمستعربة يون أون كيونغ.

٦. دراسة في تعليم اللغة العربية بالألعاب تركيزًا على المرحلة الابتدائية، للمستعربة يون أون كيونغ.

٧. تعليم اللغة العربية باستخدام النصوص الإعلانية: تركيزًا على ظاهرة الازدواجية، للمستعربة يون أون كيونغ.

ثانيًا: دراسة موضوعات محددة دراسة تقابلية

١. الزمن والجهة في اللغة العربية واللغة الإنجليزية للمستشرق البريطاني بروس أنغام.

٢. التعريف والتكثير في اللغتين العربية والصينية: دراسة تقابلية، للمستعرب التايواني د. تشي تشي هوانج.

ثالثًا: استعراض دراسة العربية في بلد معين

١. تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة في الصين: الواقع والمستقبل ، للمستعربة يه ليانغ ينغ.

٢. اللغة العربية في الصين ومدارسها وحركة تعليمها، للمستعرب الصيني تشانغ جيامين.

المنهج التقابلي في تعليم العربية للناطقين بغيرها

٤. اكتتاز الكتاب بالتنوع الثقافي والمرجعيات الفكرية المتعددة، وقد اعترف المؤلف أن كتابه ليس سهلاً حتى على الثقافة الغربية، ويلاحظ قارئ الكتاب استشادات المؤلف الغزيرة والعميقة من اللسانيات والأدب بداهة وكذلك الانثروبولوجيا والفلسفة والاجتماع والنفس والتاريخ والجغرافية والموسيقى وغيرها.

يتكأ هذا الكتاب على أمثلة نثرية وشعرية حديثة لتعليم العربية للناطقين بغيرها، ومقابلتها مع اللغات الأوروبية. من أمثلة النصوص التي يفضلها المستشرق ديفيد جستس: كلمات أغاني فيروز وشعر نزار قباني ونشرات الأخبار والاعتماد على لغة المؤلفين العرب المحدثين كالاستشهاد بلغة طه حسين في (الأيام)، وسواه^(٢٠). إن اختلاف حاجات متعلم أي لغة، من حاجة نظرية محضة إلى حاجة عملية، أفضت إلى تغيير شكل المقرر الدراسي الذي يحتاجه وينفعه. وقد أكدت نظريات علم النفس التربوي اختلاف تعلم اللغة من موقف لآخر؛ تبعاً لعوامل كثيرة، منها أهداف "المقرر" و "خصائص" المتعلمين، وهو ما يُعرف بالمدخل الإجرائي^(٢١). فليس كل النحو بصالِح لأن يدرسه المتعلم غير الناطق بالعربية، فالمعول في تعلم اللغة الثانية ليس الصلاحية اللغوية بل نفعها العملي^(٢٢).

إن ممّا نقده المستشرقون المعاصرون المحتوى التعليمي الذي يقدم العربية لغة ثانية. وقد أثبتت

التقابلي في عرض العربية، وهو كتاب ضخم الحجم فريد في معالجته للقضايا التي تناولها بمنهج تقابلي، عرض كثيراً من المقولات التي تتمط العربية لغة صعبة غامضة، ثم ردّها بموضوعية. ورأى جستس أن ما يقوم به ليس دفاعاً عن العربية؛ لأن الذي ردّه من ظواهر قد تضمنته اللغات الأخرى، أي: أن كثيراً ممّا يُعاب عليها من ظواهر لغوية موجود بغيرها. وفي عجالة، إن ممّا يُعدّ سمة بارزة ونادرة بهذا الكتاب:

١. تشرب المؤلف (ديفيد جستس) بالروح العربية، الأمر الذي دعاه إلى اقتراح (محاسن العربية في المرأة الغربية) عنواناً للترجمة العربية، تماثلاً مع عناوين الكتب العربية القديمة.

٢. الخلفية المعجمية للمؤلف من خلال عمله في مؤسسة وبستر التي تنشر قاموس Webster للغة الإنجليزية، فقد أثر كثيراً على أسلوبه في الكتابة، وتلعبه باللغة واستعماله للكلمات المهجورة والغامضة كما يقول مترجم كتابه، وبان في أسلوبه.

٣. إن المؤلف متمكن من عدة لغات أوروبية، ممّا جعله يقابل العربية في ضوء عدة لغات أوروبية، منها الفرنسية والألمانية والإسبانية، فصارت العربية تُقابل وتدرّس على موائد لغوية عديدة، ممّا أثرى البحث التقابلي بهذا الكتاب أيما إثراء.

المنهج التقابلي في تعليم العربية للناطقين بغيرها

إطار المنهج التقابلي، وهو منهج نادت اللسانيات التطبيقية بإتباعه في إطار تعليم اللغة الثانية لغير الناطقين بها.

إن اهتمام الكتابة الاستشراقية المعاصرة بالدلالة، منبثق من الانشغال بأهميتها في التحليل اللغوي وعلى كل مستوياته، فضلا عن أثرها في طرائق التواصل وتعليم اللغة وطرائق اكتسابها وبقيّة منازع الاهتمام التي توليها اللسانيات التطبيقية .

نماذج نظرية

من تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء

المنهج التقابلي

أولاً: الخط والكتابة

- الحركات القصار: وجودها وحذفها

كان تحريك الحروف العربية أو ما يُصطلح عليه بالشكّل من المسائل التي شغلت المستشرقين. فقد وجدوا صعوبة في قراءة النصوص العربية غير المحرّكة، فكانوا يودّون رؤيتها مزوّدة بكل ما من شأنه تسهيل قراءتها واستيعابها، مثل: علامات الوقف، كما هي النصوص الأوروبية^(٢٨). وكانت الحاجة لتحريك النصوص العربية وإدخال علامات الوقف لها في^(٢٩) : ١. كتب تعليم العربية.

٢. نصوص التراث التي حققها المستشرقون

الدراسات المتخصصة^(٣٠) بمناهج تعليم اللغة ترى الكتابة صنو القراءة؛ ولأن متعلم العربية ههنا غير عربي، والعربية ليست لغته الأم، فاحتيج لتحريك الكلمات، هذا هو المستوى الأول

الدراسات^(٣١) أن أهم عنصر في تعليم اللغة اختيار محتوى المقرر الدراسي المناسب من حيث : الأهداف والمستوى والوقت.

وكثيرا ما يصرّح المستشرق ديفيد جستس أن استعماله للمنهج التقابلي هو لبيان خصائص العربية اختلاف أو اتفاقا مع الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات^(٣٢). وهذا المتوسط الأوروبي يعني المعايير التي وضعها خبراء تعليم اللغات، وتكشف عن مستوى المتعلم ومهاراته في اللغة المستهدفة وإجادته لها.

ومن التغييرات التي حدثت في دراسة العربية عند الاستشراق المعاصر تحوّل الاهتمام إلى (العربية المعاصرة)، وهنا ارتبط تعلّم العربية بحاجة سوق العمل ومتطلبات المتعلم، وانزوى أحيانا تعلّم العربية بوصفها وعاء ثقافيا.

إن المستشرقين بهذا صنيعهم لم يعتقدوا بقيود الشاهد الزمنية إنما وسّعوا من مصادره، ولا سيما الشواهد النثرية؛ لثرائها بتراكيب يعدّونها مهمة ، ولإعطائها صورة صحيحة عن طبيعة اللغة المستعملة بعيدا عن اللغة الفنية^(٣٣). إن استقراءهم لنصوص جديدة من خارج عصر الاستشهاد يدل على اعتمادهم الاستعمال اللغوي الواقعي والحي والمعاصر^(٣٤).

ونجد أيضًا في كتاب (دلالة الشكل) " الاهتمام الموحد لفصول الكتاب اهتمام دلالي في المقام الأول..."^(٣٥). وفي الكتاب مباحث دلالية يوظفها مؤلفه ديفيد جستس توظيفًا تعليميًا في

المنهج التقابلي في تعليم العربية للناطقين بغيرها

- إن العربية لغة اشتقاقية، يقوم نظامها الصرفي - وهو المعني بتشكيل الكلمة - على أوزان محدّدة، ومتعلم العربية يكفيه في أكثر الأحيان أن يرى شكل الكلمة ليعرف وزنها، فيقرأها مشكّلة ببسر، فمثلا كلمة (محمود) و(محمد) و(حامد) لا يُخطئ القارئ في لفظها محرّكة بصورة صحيحة؛ لأنه يستصحب ما تعلّمه من أوزانها التي درسها في موضوع اسم الفاعل واسم المفعول وإن لم تمرّ عليه الأمثلة السابقة. إن أهمية اشتقاقية العربية في تعلّمها من لدن الناطقين بغيرها ممّا أدركه المستشرقون، يقول ديفيد جستس: "ويسهل التعامل مع العربية من حيث الصرف والتركيب على المهتم بالقياس أكثر من سهولتها على المهتم بالشذوذ بقدر يفوق الإنجليزية واللغات الغربية"^(٣٤).

- إن سياق أي جملة يكشف عن بنية الكلمة ونوعها وتشكيلها، فمثلا صيغتا (فاعل) و(فاعِل) لا يحتاج للتمييز بينهما سوى الالتفات لمعنى الجملة.

- إن سماع كثير من الكلمات وشيوعها ممّا يُستغنى معه عن تشكيلها بالحركات، فلا أحد يلحن في نطق كلمة (عَظِيم) فيقول: (عَظِيم).

- إن ترك الكلمة بلا تشكيل في أكثر المواطن هو اقتصاد في الجهد، وإيجاز ذكي تتسم فيه اللغات: المكتوبة والمنطوقة^(٣٥).

من تعليم العربية. أما المستوى الثاني، فيتضمن حذف الحركات، وهو ما سيأتينا.

يقول ديفيد جستس: " فلا ينشأ عن حذف الحركات القصيرة وحده في الكتابة مشكلة كبيرة بعد أن يجيد المتعلّم العربية، بل إن هذا الحذف اقتصاديٌ بشكل يدعو للإعجاب، إذا ما أخذنا بنية اللغة العربية في الحسبان. فليس هناك إلا ثلاث حركات للاختيار من بينها، ولا يوجد إلا عدد قليل من الكلمات التي لا يُميّز بينها إلا حركة قصيرة، مقارنة بالفرنسية أو الإنجليزية التي يوجد فيها كلمات كثيرة لا يُميّز بينها إلا حركات قصيرة"^(٣٦).

يخصّص نظام الكتابة العربية للصوت الواحد رمزا واحدا، يقول د. تمام حسان: " الأبجدية العربية ربما كانت من أوفى النظم الكتابية في العالم بالغرض الذي وُضعت له، وذلك بأنها تضع لكل حرف من حروفها رمزا كتابيا، وهو أمر لا يستطيع كثير من لغات العالم أن يفاخر به"^(٣٧)، ولكنه نظام تغيب فيه رموز الصوائت القصيرة عن التمثّل أصواتا في الكتابة، وهذا الغياب لا يقتصر على العربية بل يعمّ أنظمة الكتابة في اللغات السامية^(٣٨)، التي تركّز على حمل الصوامت للمعنى الأساس.

والسؤال هو كيف يُعد غياب رموز الصوائت القصيرة مزية للعربية، مع ما لها من أهمية في تخصيص معنى الكلمة وتغييره؟ والجواب:

ثانياً: الصرف العربي

١. الجمع

نصّ بعض المستشرقين المعاصرين ^(٣٦) على عدّ جمع التكسير من صعوبات تعلّم العربية لغة ثانية، لأنه جمعٌ مشتقٌّ عبر عمليات التحوّل الداخلي المتعددة (الاشتقاق)، وبأوزان مختلفة، وبعده احتمالات، تحكمها صيغة المفرد نوعاً ما ، وليس إلصاقياً مهذباً (well – profiled)، مثل جمعيّ السالم بنوعيه، الذي يشبه جمع الأسماء في الإنجليزية عبر إلصاق (s) إلى الاسم الذي يُراد جمعه.

وقد رسخ في بنية العقل الاستشراقي عدّ جمع التكسير مشكلة في النظام البنيوي للعربية ، فصار موضوعاً للكتابة والتحليل اللسانيين ، فصرنا نجد عنوانات مثل : (مشكلة جمع التكسير في العربية مع مقارنة سامية):

The "broken" Plural Problem in Arabic and Comparative Semitic, Robert R. Ratcliffe.

وقد ردّ الباحث في بحث له منشور بعنوان (صعوبات تعلّم العربية عند المستشرقين المعاصرين جمع التكسير أنموذجاً) ^(٣٧) دعوى صعوبة (جمع التكسير) عند المستشرقين المعاصرين، مبيناً أن سببها أسلوب عرضه وطرائق تدريسه. وقد ردّ أركان هذه الدعوى مستعينا بانسجام هذا الجمع مع النظام اللغوي للعربية بالانتظام الصوتي لجموع التكسير،

وبامتياز اللغات السامية الجنوبية عموماً بجموع شبيهة بجمع التكسير في العربية، فضلاً عن أن جمع التكسير يتّسق مع الطبيعة الاشتقاقية للعربية، أكثر من جمع السلامة الإلصاقية. وخلص الباحث في أن طرائق عرض جمع التكسير في العربية والنظر إليه كمقولة معجمية، أسباب أدّت لشيوع صعوبات تعلّمه عند غير الناطق بغير العربية. وقد بيّن البحث أن وجود جمع اشتقائي وآخر إلصاقية في العربية زاد من إمكانيات التنوع في التعبير عن المعنى الواحد.

٢. التثنية

أما عن المثني، فقد نظر المستشرقون له بوجهة نظر تقابلية، فأروه عيباً يحول دون تعلّم العربية لغة ثانية.

إنّ مقولة المثني لا تُعدّ عيباً ؛ ذلك أنها تقع في نظام لغوي ثلاثي التعبير عن العدد، اعترفت به الساميات جميعاً، وانمازت به العربية، وزادت عليها وطوّرتها وجعلتها متّسقة ومُطرّدة مع الاسم والضمير والفعل. إن الحكم عليه بكونه زائداً في ضوء المتوسط اللغوي الأوروبي كما يرى ديفيد جستس ^(٣٨) ، هو مغالطة وإسقاط في المنهج، فضلاً عن أن التعبير بالمثني دقة عددية ترتضيها الحضارة، وتركه واللجوء لقائمة من بدائل معجمية من الكلمات، هو تفريط بمقولة متّسقة ومنضبطة ومنظمة. فضلاً عن أن اللسانيات التطبيقية ومنهجها التقابلي يركزان على الاختلاف والتشابه بين اللغتين لتوظيفها في

المنهج التقابلي في تعليم العربية للناطقين بغيرها

الزمن في العربية كان وما يزال تحدده صيغة الفعل، ماعدا بعض القرائن التي لم تُدرس وتُجمع إلا عند المحدثين. فمثلا:

- صيغة (فَعَلَ) تفيد بوقوع الحدث في الزمن الماضي

- صيغة (يَفْعَلُ) تفيد بوقوع الحدث في الزمن الحاضر أو المستقبل

وإذا كان مجال النظر لزمن الفعل عند القدماء صرفيا فإن المحدثين ومنهم المستشرقين حاولوا أن يحددوا للزمن النحوي، الذي يخلقه التركيب والسياق. أمّا لِمَ عالجنا وتناولنا خلق الزمن تحت عنوان التركيب ؛ فلأن المستشرقين عموما نظروا لزمن الفعل العربي متأثرين بمفاهيم النظرية اللسانية الغربية. وللتوضيح أكثر نقول:

سوابق الفعل بالإنجليزية مثل: (will) و (shall) تخصّصه للمستقبل، أمّا لواحقه مثل: (ed) فتخصّصه للماضي. وقد انتبه المستشرقون^(٤٤)

لهذا التقارب، إذ اللاحقتان تاء الفاعل (لعب+ت) وتاء التأنيث (لعب+تْ) تُخلصان الفعل للماضي وسابقة المضارعة (ت+لعب) تحدّده للحاضر والمستقبل، فنظر المستشرقون لزمن الفعل العربي على ضوء اللواصق^(٤٥). يقول ديفيد جستس: "إن ما يدلّ على الماضي يأتي بعد الفعل، ويأتي ما يدلّ على المستقبل قبله"^(٤٦). وعلى الرغم من التشابه الظاهري بين هاتين المقاربتين، ولكنّ بينهما فرق، يتمثّل "في أن الصيغة الزمنية في العربية ترتبط ارتباطا عامّا

بمواقف تعليمية كما مرّ بنا ببداية البحث، لا محو الاختلاف وتجاوزه، فتركّ المثنى ملمحا تمييزيا لا يستقيم ومبادئ هذه اللسانيات ومنهجها. إن المثنى في العربية مقولة مكتملة (مطرده) ومهذبة (موحدة النهاية)، وتعبّر عن الإعراب والإيجاز والإيقاع، وهي ليست مقولة طارئة على النظام اللغوي للعربية بل متغلغلة فيه، بل من أجلى مظاهرها^(٣٩).

٣. الأوزان النادرة

مال المستشرقون إلى تشذيب الصرف العربي للدارس الغربي من أوزان الأفعال النادرة أو غير المستعملة، استنادا إلى:

- المقارنة السامية ؛ لأن هذه الأوزان ممّا طوّرتة العربية وانمازت به من أوزان فعلية^(٤٠).
- مدونات حديثة بأكثر الأفعال شيوعا في العربية المعاصرة، فاستثنيت أوزان مثل (افْعَوْعَلْ)، و(افْعَالْ)، و(افْعَوَلْ)^(٤١).

وأسقط كثير من المستشرقين هذه الأوزان لقلّة استعمالها في كلام المعاصرين، وإن ذكروا هذه الأوزان^(٤٢) ؛ فلأنهما من بنى الفعل في العربية الكلاسيكية وليست المعاصرة. وهذا استثمار للاتجاه الوظيفي والبراغماتي في تدريس اللغة الثانية. وقد أكّدت كثير من الدراسات النقابلية^(٤٣) أهمية أن يكون اختيار الكلمات والأبنية الصرفية وفقا لقوائم الشيوع المعدة مسبقا.

ثالثا: من قضايا التركيب والأسلوب

اشتقاق الأزمنة باللواصق

المنهج التقابلي في تعليم العربية للناطقين بغيرها

على العربية أو الساميات عموماً ؛ لعدم التطابق في المنظومتين: المصطلحية والمفاهيمية.

التمييز بديلاً لترجمة for أو as for as

يرى ديفيد جستس^(٥٣) أن اللغات الأوروبية ومنها الإنجليزية تكاد تخلو من تراكيب التمييز؛ لسببين، أولهما: أن هذه اللغات "لا تكاد تستعمل التركيب المنصوب للتمييز مطلقاً"^(٥٤)، وثانيهما، إذ "تصعب ترجمة هذه الأنماط إلى اللغات الأوروبية والاحتفاظ في الوقت نفسه بتركيب يشبه تركيب التمييز"^(٥٥)، مما دعا إلى طرحه؛ لأنه من التراكيب غير المعهودة في المتوسط اللغوي النموذجي الأوروبي.

يرى ديفيد جستس^(٥٦) أن (for) في الإنجليزية مع المقادير مما يمكن ترجمته للتمييز في العربية. إذ "تستخدم الإنجليزية أحياناً بعض التعابير التي تقرب من تعبير (قس حلاً)، و(حاتم جوداً)، لكن هذه التعابير تُصحب بأداة التنكير:

an Einstein for/in brilliance

هو إنشتاين من حيث الذكاء..."^(٥٧) والتي يمكن ترجمتها: هو إنشتاين ذكاءً. والمثال الآخر الذي يُورده ديفيد جستس هو "طاب الورد لوناً"^(٥٨) ويحاول ترجمته إلى الإنجليزية باستعمال (as for as) أي: من حيث:

The rose is lovely, as for as its color is concerned

بالزمن من خلال وسائل لغوية وغير لغوية ... أما الصيغة في الإنكليزية فتربط ارتباطاً وثيقاً بالزمن"^(٥٩).

إن صنيع المستشرقين منطلق من عرض النحو العربي في ضوء مفاهيم النظرية اللسانية الغربية^(٤٨)، ويُعدّ توظيفاً للمنهج التقابلي بين مفاهيم النحويين: العربي والإنجليزي، وهذا بحدّ ذاته هدف تعليمي يُفضي إلى تعلّم أفضل للغة العربية ونظريتها^(٤٩). إن تعلّم الغربي للغة العربية لغیر الناطقين بها في الأكاديميات الغربية لوحظ عليه أنه يكون "بنفس المناهج التي تُدرّس بها اللغات الأجنبية الأخرى، وباستعمال المصطلحات النحوية المتداولة في تعليم اللغات"^(٥٠). إن هذا التوجّه في دراسة العربية يمكن تسميته بالإسقاط في تعلم اللغة، وهو توجّه في تعلم اللغة الثانية يستند إلى مفاهيم المنهج التقابلي، الذي تطور بفعل تقدّم اللسانيات التطبيقية وغاياتها التعليمية.

وقد تأثّر بعض المحدثين العرب^(٥١) بمفهوم الفعل الماضي في الإنجليزية، وصار يُعرّف الفعل الماضي العربي عندهم بلاحقته لا بصيغته. وهذه المقاربة إن نفعت لغايات تعليم العربية لغة ثانية ولغير الناطقين بها، فإنها لا تستقيم والنظام البنيوي للعربية؛ لمفارقة كبرى أشار لها أكثر من مستشرق ولساني غربي^(٥٢) تتمثل في إسقاط مفاهيم النظرية اللغوية الغربية

المنهج التقابلي في تعليم العربية للناطقين بغيرها

الورد طيّب، من حيث اللون»^(٥٩) .

وهنا صار بإمكان المترجمين الاستعاضة عن ترجمة التعبير (as for as) بأسلوب التمييز. إن اللجوء للتمييز معادلا في الترجمة ومقابلة في الترجمة لبعض التراكيب الإنجليزية إنما هو استحضار لروح العربية وطواعيتها في التعبير عن الأفكار بدقة وإيجاز، فضلا عن تفعيل خياراتها التعبيرية المستمدة من خصائصها الإعرابية ويختزل تحولا في بناها العميقة. فضلا عن تعويد متعلم العربية لغة ثانية على خصائص الأسلوب العربية وتنويعاته. ولا يفوتنا أن أسلوبية تركيب التمييز أكثر وقعا وبلاغة في النفس من تركيب يشبهه لكنه يخلو منه، فذكر الشيء مبهما ثم الإتيان به مفسرا أكثر تأثيرا. ومن المألوف في الأنحاء الوصفية أنه بعد استكمال وصف الظواهر الأساسية في لغة ما، يتناول الوصف بعض التراكيب الهامشية فيها كأنه بحث مستقل ثانوي، وذلك مثل وصف تراكيب نحو: الحال والتمييز وبقية أنواع المفاعيل.

رابعاً: وسائل تعليم العربية

– الجداول

إن الغاية التعليمية دفعت واضعي مناهج تعليم اللغة العربية من المستشرقين إلى الاهتمام بصنع جداول تعليمية لتصريف الأفعال بمختلف صوره وحالاته، فهناك جداول للفعل مع لواحق العدد والجنس والجهة^(٦٠) . وقد أشار

المتخصصون^(٦١) إلى أهمية الأشكال التوضيحية المُعينة على تصوّر العلاقات بين الأحكام. ولقد ظهر اتجاه في تعليم النحو العربي ينحو لرسم الأحكام النحوية على شكل خرائط ذهنية^(٦٢) .

إن صنع جداول تعليمية تقليد متوارث من المستشرقين الكلاسيكيين الأوائل^(٦٣) ، وقد تأثر به بعض المحدثين العرب^(٦٤) ممن درسوا في الغرب مثل د. رمزي منير بعلبكي ود. خالد إسماعيل علي ، ولكن كانوا يقارنون بين الفعل أو سواء وحالاته داخل منظومة اللغات السامية، فقد كانت الغاية تنتهج منهجا مقارنا ينتمي للسانيات النظرية، أما صنيع المستشرقين المعاصرين في توظيف الجداول في تعليم العربية لغة ثانية فهذا ينتمي للسانيات التطبيقية، بالمنهج التقابلي حصرا.

– الشيوخ المعجمي والقواعدي

من أساليب المنهج التقابلي قياس شيوخ الكلمات وتواترها؛ لرصد أكثرها نفعا لمتعلم اللغة الثانية. وقد عكف المتخصصون باللغات الحية والمهتمون بنشرها عالميا إلى استثمار الإحصاء الرياضي اختصارا لجهد المتعلمين، بعد إعادة ترتيب كلمات أي لغة وفقا لشيوخها وتواترها في نصوص حديثة مستعملة؛ لتجنّب الألفاظ ذات الوجود المعجمي حصرا. فمذ ستينيات القرن العشرين إلى تسعينياته ازدهرت دراسات تستثمر الإحصاء الكمي لدراسة معدل تردّد الكلمة، حين

المنهج التقابلي في تعليم العربية للناطقين بغيرها

المعاصرة، هانز فير صدر عام (١٩٥٢) بنسخته الألمانية، ثم توالى ترجماته للإنجليزية على يد ج. ملتون كوان وكانت أولها في عام (١٩٦١).

٤. من ألف قواعد نحوية وفقا للأساليب الأدبية الشائعة والمعاصرة مثل:

Modern Literary Arabic: A

Reference Grammar, Ron Buckley

خامسا: من قضايا التقابل الدلالي

الإتباع Reduplication أنموذجا

الإتباع مصطلح بياني يرد في العربية معنى " أن تُتبعَ الكلمةُ الكلمةَ على وزنِها أو رويها إشباعًا وتأكيذاً... وذلك قولهم: ساغب لاغب، و... خراب يباب" (٦٦). ومن التعريف نعرف أن الإتباع يحقق أمرين، أولهما انسجاما صوتيا وثانيهما تأكيدا في المعنى. وعن الإتباع أسلوبا عربيا ومقابلته في الإنجليزية يقول المستشرق ديفيد جستس: " أن تُعزَّزَ الكلمتان المستقلتان إحداهما الأخرى... من ذلك (رقيق دقيق) "، وقد يأتي "في الإنجليزية دائما للتأكيد كما في (high and mighty) (عالٍ وقوي) و (brave and bold) (شجاع وجريء)" (٦٧)، ويقول أيضا: " تُضم بعض الكلمات الإنجليزية عن طريق الإضافة البيانية إلى بعض الكلمات... وقد صار بعضها قوليبا، كما في (lord and master) السيد" (٦٨). إن ما يُظهرُ اختلافا بين

توجهت طرائق التدريس بمساعدة الحاسوب لدراسة مجموعة نصوص كبيرة (متون)، وكان لهذه البيانات والطرائق تأثير كبير على تصميم المعاجم للكلمات الأكثر شيوعا، وقواعد النحو الأكثر استعمالا^(٦٥)، مما انبثق عنه هذا الاتجاه البحثي ما يُسمى (لسانيات المدونات)، وهي أكثر أقسام اللسانيات حداثة. ويتم هذا الرصد باستعمال الإحصاء لمدونات بعينها، تُختار بعناية، تمثل اللغة المستعملة المراد تعلمها تمثيلا حقيقيا وواقعيا، كأن تكون لغة الصحافة أو لغة الروايات العربية الحديثة، وغيرها من مدونات لغوية محددة بحدود واضحة. ومما توفره لنا المدونات اللغوية:

- أكثر الكلمات شيوعا بأقل جهد وأسرع وقت
- توفير المفردات والعبارات اللغوية بسياقات واستعمالات واقعية وليست مفترضة.

وقد وجدنا المستشرقين في تحديد الشيع المعجمي ينقسمون على ثلاث فرق بحثية:

١. من ألف قوائم بالكلمات الشائعة مرتبة ألفبائيا، منها: قائمة موشي بريل بالكلمات الأساسية للصحافة العربية اليومية (١٩٤٠)
٢. من ألف بحوثا للكلمات الشائعة متخصصة استنادا للغة مدونة بعينها، مثل الأفعال الشائعة في العربية المعاصرة، هارتموت بوبتسين (١٩٨٣).
٣. من ألف قواميس كبيرة لكل العربية الحديثة أو المعاصرة، مثل قاموس العربية المكتوبة

المنهج التقابلي في تعليم العربية للناطقين بغيرها

العربية والإنجليزية في هذه الخبيصة، هو لجوء الإنجليزية للعطف باستعمال أداة العطف (and) على الأقل في الأمثلة التي ذكرها ديفيد جستس. وما ذكره ديفيد جستس هو الإتياع ناقص غير تام، وفي الإنجليزية إتياع تام، وأشهر أمثلته: (fifty fifty).

وقد استوعبت دراسة حديثة^(٦٩) عرض الإتياع بين اللغتين، وخلصت إلى فروق في التعريف والغاية والأنواع، وتشابه في وجوه أخرى.

وليس في تعليم العربية الناطقين بغيرها من خلال أسلوب الإتياع إلا محاولة لتعويدهم على أساليب العربية في التعبير وخصائص تراكيبها. وليس من شك أن تأخير الاطلاع على سمات العربية التراثية أولى من تقديمها. فضلا عن أن الإتياع نمط كلامي يميل لاستعماله الناطق باللغة لما فيه من موسيقى في اللفظ، وما فيه من تأكيد للمعنى، وهذا شأن الناطقين المستوعبين لعادات المجتمع وأنماطه الكلامية وسلوكياته اللغوية، فمن يستعمل هذا النمط كمن يستحضر البيئة والثقافة العربية، وهو مستوى متقدم لمتعلم العربية لغة ثانية.

الخاتمة:

خلاصة ونتائج

رام البحث استقصاء أغراض المنهج التقابلي، ومستعرضا بداية ظهوره، موضحا دوافع دراسة العربية وتطورها عند المستشرقين، واختلاف هذه الدوافع بين أجيالهم، خلوصا إلى استثمارهم

اللسانيات التطبيقية ومنها المنهج التقابلي في دراسة العربية، ونقد مناهج تعليمها لغير الناطقين بها، سواء التي ألفها العرب أو المستشرقين. وقسم الباحث إسهاماتهم في تطوير تعليم العربية لغة ثانية في الدرس الأكاديمي الغربي إلى إسهامات نظرية، تناولت طرائق عرضها ومناهج تدريسها، وتطبيقية شملت الكتب المؤلفة في تعليمها لغير الناطقين بها، وضرب أمثلة لكل قسم.

أما القضايا التي تناولها الباحث في ضوء المنهج التقابلي في دراسات مختارة لهم، قُسمت إلى:

١. الخط والكتابة (الحركات القصار)
٢. الصرف العربي (الجمع التثنية والأوزان النادرة)
٣. التركيب والأسلوب (اشتقاق الأزمنة بالواصق والتمييز بديلا لترجمة for أو as for as)
٤. وسائل تعليم العربية (الجدول والشيوع المعجمي)
٥. من قضايا التقابل الدلالي (الإتياع) أنموذجا ومن نتائج هذا البحث:
١. عرض الباحث لملمح عام، تمثل في استثمار المستشرقين المنهج التقابلي ومفاهيمه ومنجزات اللسانيات التطبيقية في تعليم العربية لغة ثانية.

المنهج التقابلي في تعليم العربية للناطقين بغيرها

٢. ردّ الباحث الإسقاطات غير المقبولة من لدن المستشرقين في معالجة قضايا العربية وتحليلها تقابلياً.
٣. ادّعى بعض المستشرقين صعوبات تعلم العربية لغة ثانية، وبرهن الباحث على خلاف ذلك من خلال معطيات اللسانيات التطبيقية والمنهج التقابلي.
٤. اتفق الباحث مع صنيع بعض المستشرقين في تحية القواعد والأوزان النادرة تسهيلاً في تعلم العربية ولعدم ابتلاء الأسلوب العربي المعاصر بكثرة مجيئها.
٥. أشار الباحث وتنبّه إلى اختلاف زاوية النظر بين المستشرق متعلماً للعربية لغة ثانية، والباحث بعدّ العربية لغته الأم.

المنهج التقابلي في تعليم العربية للناطقين بغيرها

الهوامش:

البروفيسور خليل سمعان : ٢٩٠ ، ٢٩٤ ، وآفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر ، د. محمود أحمد نحلة : ٣١٤ - ٣١٥ ، واللغة العربية في العصر الحديث : ١٧٢ .

(١٠) ظ : اللغة العربية في العصر الحديث: ١٧٣ .

(١١) للمزيد ظ: موسوعة روتيلدج في تعليم وتعلم

اللغات: ٣٢٤-٣٣١.

(١٢) علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية : ٢٤.

(١٣) اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية، مهدي علوش، ترجمة د. أحمد مصطفى أبو الخير، ود. أحمد فريد عبد الشافي، ضمن كتاب: علم اللغة التطبيقي: ١٩٥.

(١٤) ظ: ديفيد جستس، دلالة الشكل في العربية: ٣٩-٤٣.

(١٥) للمزيد ظ: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تعريب وتحرير د. محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين: ١٧٢، وموسوعة روتيلدج في تعليم وتعلم اللغات، ٢١٨-٢٢٠.

(١٦) نشره ضمن كتابه (بحوث في الاستشراق واللغة) ص: ٣١٩-٣٩٦.

(١٧) اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية، مهدي علوش، ترجمة د. أحمد مصطفى أبو الخير، ود. أحمد فريد عبد الشافي، ضمن كتاب: علم اللغة التطبيقي ص : ١٨٠ - ٢٥٠.

(١٨) منشور ضمن كتاب (اللغة العربية وثقافتها خارج الوطن العربي).

(١٩) هذا المسرد لدراسات المستشرقين مأخوذ من كتاب مخطوط لكاتب هذا البحث.

(٢٠) على سبيل المثال لا الحصر ، ظ : دلالة الشكل : ٦٥ ، ٦٨ ، ٨٨ ، ١٢٥ ، ١٢٧ ، ٢٩٢ ، ٢٩٣ ،

(١) ظ: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي، ص ٤٥-٤٨، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ١٩٩٥، واتجاهات معاصرة في علم اللغة التقابلي، د. أحمد مصطفى أبو الخير: ٢٩-٣٠، ١٤٢٣هـ ٢٠٠٢م، شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، ترجمة قاسم المقداد، ومحمد رياض، ص ٧.د.ط، د.ت.

(٢) علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص ١٤.

(٣) ظ: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص ٨،

وللمزيد عن ظهور اللسانيات التقابلية Applied

Linguistics وتطوراتها ظ: موسوعة روتيلدج في تعليم وتعلم اللغات، تحرير Michael Byram: ٣٤-٣٨، ٤٠٩-٤١٤.

(٤) للمزيد ظ: العربية في اللسانيات الاستشراقية

المعاصرة، عبد الحسن عباس حسن، أطروحة دكتوراه: ٢٧-٢٩.

(٥) ظ : ناديا إنغليسكو، واقع اللغة والثقافة العربية وآفاقه المستقبلية في رومانيا: ٢٣٢ - ٢٣٣ ، ضمن كتاب (اللغة العربية وثقافتها خارج الوطن العربي).

(٦) واقع اللغة والثقافة العربية وآفاقه المستقبلية في رومانيا: ٢٣٣

(٧) ظ : اللغة العربية في العصر الحديث : ١٦٩-١٧٠.

(٨) ظ: الدراسات العربية بجامعة بوردو: وجهة نظر عربي يدرس في الغرب، المحاضر البروفيسور سماعة خوري : ٣٠٢ - ٣٠٣، ضمن كتاب (اللغة العربية وثقافتها خارج الوطن العربي)، واللغة العربية تاريخها ومستوياتها وتأثيرها: ١٨ .

(٩) للمزيد ظ: العربية في اللسانيات الاستشراقية المعاصرة: ٢٨. الاستشراق : ٤٤٥ - ٤٤٦ ، واللغة العربية وثقافتها في الولايات المتحدة الأمريكية المحاضر

- ، وظ: ١٧٢، ضمن كتاب دراسات في العربية،
لمجموعة من المستشرقين الألمان المعاصرين، تحرير:
المستشرق الألماني فولفديترش فيشر. وللمزيد ظ:
دراسات في فقه اللغة العربية (رأي المستشرق الألماني
بارت Barth)، د. السيد يعقوب بكر: ٣٠، والعربية
الفصحى، هنري فليش: ٦٦.
(٣٧) مجلة آداب الكوفة ٢٠١٧، العدد ٣٣ الجزء ١،
ص: ٢٤٣-٢٦٤.
(٣٨) ظ: دلالة الشكل في العربية: ١٥٥ .
(٣٩) للمزيد من الحجاج في الدفاع عن مقولة المثني،
ظ: اللغة العربية في اللسانيات الاستشراقية المعاصرة:
٧٦-٩٠.
(٤٠) ظ: فقه اللغات السامية: ١٠٩-١١٢، ١٢٣-
١٣٣، والتطور النحوي: ٩٢.
(٤١) ظ: الأفعال الشائعة في العربية المعاصرة،
هارتموت بوبنسين (مقدمة المترجم): ٩، اللغة العربية
الفصحى المعاصرة: ١٤٢، ١٤٠، ٢٩٩.
(٤٢) ظ: بنية العربية الكلاسيكية (الفصحى): ١٧٦-
١٧٧.
(٤٣) ظ: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية: ١٢٢،
(٤٤) ظ: فقه اللغات السامية: ١٠٣، ١١٣، والعربية في
إطار اللغات السامية، ضمن كتاب دراسات في العربية:
٣٧، والمجمل في العربية النظامية: ٩٩، ١١٠ -
١١١.
(٤٥) للمزيد ظ: فقه اللغات السامية: ١١٣، والعربية
الفصحى: ١٣٨، واللغة: ١٣٧، ومن أسرار اللغة
: ١٦٩، ومدخل إلى نحو اللغات السامية المقارن:
٢٢٣-٢٢٧، وفقه العربية المقارن: ٥١، ١٤٩،
وبنية العربية الكلاسيكية: ١٧٧-١٧٩.
(٤٦) دلالة الشكل في العربية: ٢٢٣.
(٤٧) الزمن والحدث في العربية والإنكليزية: ٢٦٣ .
- ٣٥٤، ٣٥٥، ٣٥٦، ٤٦٧، ٥٣٠، ٥٩٢، ٦٠٣،
٦٠٦ .
(٢١) ظ: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية: ٢٧-٢٩.
(٢٢) ظ: م. ن: ٣١.
(٢٣) ظ: م. ن: ٦١-٦٤.
(٢٤) ظ: دلالة الشكل في العربية: ٤٠٣. الإطار
المرجعي الأوروبي المشترك للغات: هو إطار يهدف
لتنظيم تعلم اللغات الأوروبية وتدرسيها بتحديد المعدل
الكلي لاستعمال اللغة، مع معرفة المهارات الضرورية
لإتقانها، وتحسين التواصل بين ممارسيها بما يتضمنه
من مستويات متعددة، وتحتية مميزات كل لغة مما لا
يتفق مع المشترك اللغوي. (ظ: موسوعة روتليدج في
تعليم وتعلم اللغات: ١٣٣-١٣٤).
(٢٥) ظ: البحث اللغوي في دراسات المستشرقين
الألمان: ٧٦.
(٢٦) ظ: اللغة العربية في اللسانيات الاستشراقية
المعاصرة: ٢١٩-٢٢٠.
(٢٧) دلالة الشكل: ١٤.
(٢٨) ظ: الاستشراق الفرنسي في المغرب و المشرق
من خلال المجلة الآسيوية (١٨٢٢-١٨٧٢) د. محمد
العربي معريش: ٢٧٦، ٢٩٨.
(٢٩) ظ: م. ن: ٢٧٦، ٢٩٢ - ٢٩٣ .
(٣٠) ظ: تدريس اللغة العربية، محمد صلاح مجاور،
الكويت، دار القلم: ٥٨٨.
(٣١) دلالة الشكل في العربية: ٣٠.
(٣٢) مناهج البحث في اللغة ص: ١٥.
(٣٣) ظ: الكتابة العربية السامية، د. رمزي منير
بعلبكي: ١٨٨.
(٣٤) دلالة الشكل في العربية: ٣٨.
(٣٥) ظ: نظام الكتابة في ضوء علم اللغة الحديث،
حسين يوسف لافي قزق: ٥٢.
(٣٦) ظ: دلالة الشكل في العربية: ٢٨، وظ: ١٣٢-
١٣٣، ٢٢٨، بنية العربية الكلاسيكية (الفصحى): ١٧٤

المنهج التقابلي في تعليم العربية للناطقين بغيرها

- (٤٨) ظ : النحاة العرب القدامى وعلم اللغة الحديث : ٦٣ ، دورية الاستشراق ع (٤)، ١٩٩٠ م .
- (٤٩) ظ : الدراسات الغربية حول تاريخ النحو العربي : ٢٠٣ .
- (٥٠) خواطر هيكلية : ٢٥٩ ، وللمزيد ظ : ٢٦٠ - ٢٦١ .
- (٥١) مثل د. مصطفى النحاس في كتابه : دراسات في الأدوات النحوية ، ود. عصام نور الدين في كتابه : الفعل والزمن ، نقلا عن : دلالة الزمن في العربية : ٦٢ .
- (٥٢) ظ : اللغة، فندريس : ١٣٧ ، والعربية الفصحى هنري فليش : ١٣٧ - ١٣٨ .
- (٥٣) ظ: دلالة الشكل في العربية: ٤٦٢، ٤٦٧ .
- (٥٤) م. ن : ٤٦٢ .
- (٥٥) م. ن : ٤٨٠ .
- (٥٦) ظ: م. ن : ٥٠٣ ، ٥٠٥ .
- (٥٧) م. ن : ٥٥٥ - ٥٥٦ .
- (٥٨) م. ن : ٤٦٠ .
- (٥٩) م. ن : ٥٠٤ .
- (٦٠) ظ: المجمل في العربية النظامية: ١٠٢-١٠٦ ، ١٠٨ ، ١١٠ ، التوليد المعجمي: ١٠٧-١١٠ ، ١١٣ - ١١٥ .
- (٦١) ظ: الخلاصة النحوية، د. تمام حسان: ٩ ، ط ١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م، القاهرة، عالم الكتب .
- (٦٢) ظ: م. ن، ومعجم قواعد اللغة العربية في جداول ولوحات، أنطوان الدحداح، مكتبة لبنان، بيروت ط ٤ / ١٩٨٩ .
- (٦٣) ظ: فقه اللغات السامية: ٨٥ ، ٨٧ ، ١٢٣-١٤٣ ، ١٤٧-١٤٨ ، ومدخل إلى نحو اللغات السامية المقارن: ١٧٢-١٧٣ ، ١٧٦ ، ١٧٩-١٨٢ ، ١٨٧-١٨٨ ، ١٩٠ - ١٩٢ ، ١٩٥-١٩٦ ، ١٩٩-٢٠٠ .
- (٦٤) ظ : فقه العربية المقارن: ٢٣٢ - ٢٣٤ ، وفقه لغات العاربة المقارن: ١١٢ ، ١٣٤-١٤٥ .
- (٦٥) ظ: موسوعة روتيلدج في تعليم وتعلم اللغات: ٦٨٦ .
- (٦٦) الصاحبى في فقه اللغة: ٢٦٣ .
- (٦٧) دلالة الشكل في العربية: ١٦٩ ، وظ: ١٧١ - ١٧٢ .
- (٦٨) م. ن : ٢٩٥ - ٢٩٦ .
- (٦٩) ظ: الإبتاع في اللغتين العربية والإنكليزية: دراسة مقارنة، د. هيام فهمي إبراهيم، ود. صباح صليبي، مجلة مداد الآداب، ع ١٠، ص: ١٨٥-٢٤٠ .

مصادر البحث ومراجعته:

١. الإبتاع في اللغتين العربية والإنكليزية: دراسة مقارنة، د. هيام فهمي إبراهيم، ود. صباح صليبي، مجلة مداد الآداب، ع ١٠ .
٢. اتجاهات معاصرة في علم اللغة التقابلي، د. أحمد مصطفى أبو الخير، ١٤٢٣ هـ ٢٠٠٢ م.
٣. الاستشراق : المفاهيم الغربية للشرق ، إدورد سعيد ، ترجمة د. محمد عناني ، رؤية للنشر والتوزيع ، القاهرة ط ١ / ٢٠٠٦ .
٤. الاستشراق الفرنسي في المغرب و المشرق من خلال المجلة الآسيوية (١٨٢٢-١٨٧٢) د. محمد العربي معريش، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط ١ / ٢٠٠٩ .
٥. آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، د. محمود أحمد نحلة ، مكتبة الآداب ، القاهرة ، ط ١ / ١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٥ م .
٦. الأفعال الشائعة في العربية المعاصرة، د. هارتموت بوبتسين، ترجمة د. إسماعيل أحمد عمايرة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض ١٩٨٥ .

المنهج التقابلي في تعليم العربية للناطقين بغيرها

٧. البحث اللغوي في دراسات المستشرقين الألمان ، عبد الحسن عباس حسن ، رسالة ماجستير في كلية الآداب جامعة الكوفة ١٤٣١ هـ / ٢٠١٠ م .
٨. بحوث في الاستشراق واللغة ، د.إسماعيل أحمد عمارة ، عمان ١/١٧٤١٧هـ-١٩٩٦م.
٩. تدريس اللغة العربية، محمد صلاح مجاور، الكويت، دار القلم، ١٩٨٨.
١٠. التطور النحوي للغة العربية، برجستراسر، إخراج وتصحيح: د. رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٤/١٤٢٣هـ-٢٠٠٣م.
١١. التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، تعريب وتحرير د. محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، جامعة الملك سعود، الرياض، ط١/ ١٤٠٢-١٩٨٢م.
١٢. التوليد المعجمي في اللغة العربية ، أندري رومان ، ترجمة محمد أمطوش ، عالم الكتب الحديث، إريد - الأردن ٢٠١٢ م .
١٣. الخلاصة النحوية، د. تمام حسان، ط١ ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م، القاهرة، عالم الكتب.
١٤. خواطر هيكلية في كتاب سيبويه و(كتب) من جاء بعده من النحاة ، هانيس غروتسفلد ، تعريب عبد الجبار بن غريبة ، حوليات الجامعة التونسية ، ع (١٨) ١٩٨٠ .
١٥. الدراسات الغربية حول تاريخ النحو العربي ، كيس فرشتيخ ، ترجمة بوشعيب برامو ، مجلة ثقافات ، كلية الآداب في جامعة البحرين ، ع (١٥ - ١٦) ، ٢٠٠٥ .
١٦. دراسات في العربية، لمجموعة من المستشرقين الألمان المعاصرين، تحرير: المستشرق الألماني فولفديترش فيشر، ترجمة: د.سعيد حسن بحيري، القاهرة، مكتبة كلية الآداب، ط١/١٤٢٦هـ-٢٠٠٥م.
١٧. دراسات في فقه اللغة العربية ، د. السيد يعقوب بكر ، بيروت ١٩٦٩ م .
١٨. دلالة الزمن في العربية : دراسة النسق الزمني للأفعال ، عبد المجيد جحفة ، دار توبقال للنشر ، المغرب ط ١ / ٢٠٠٦ .
١٩. دلالة الشكل في اللغة العربية في ضوء اللغات الأوروبية ، ديفيد جستس ، ترجمة الدكتور حمزة بن قبلان المزني ، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية ، ط ١ / ١٤٢٥ هـ (٢٠٠٥ م) .
٢٠. الزمن والحدث في العربية والانكليزية د. يوثيل يوسف عزيز، مجلة آداب المستنصرية العدد الثامن ١٩٨٤.
٢١. الصاحبى في فقه اللغة، أحمد بن فارس (٣٩٥هـ)، تح: السيد أحمد صقر، مكة المكرمة، مكتبة الفيصلية.
٢٢. صعوبات تعلم العربية عند المستشرقين المعاصرين جمع التفسير أنموذجا، م.م. عبد الحسن عباس حسن، مجلة آداب الكوفة، العدد ٣٣ الجزء ١، ٢٠١٧.
٢٣. العربية الفصحى، هنري فليش، تعريب د. عبد الصبور شاهين، بيروت، المطبعة الكاثوليكية، ط١/١٩٦٦م.
٢٤. العربية في اللسانيات الاستشراقية المعاصرة، عبد الحسن عباس حسن، أطروحة دكتوراه، قسم اللغة العربية، بكلية الآداب جامعة الكوفة ٢٠١٧.
٢٥. علم اللغة التطبيقي : بحوث ودراسات ، د. أحمد مصطفى أبو الخير ، دار الأصدقاء بالمنصورة ، ١٤٢٧ هـ - ٢٠٠٦ .
٢٦. علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ١٩٩٥.
٢٧. فقه العربية المقارن، د. رمزي منير بعلبكي، بيروت، دار العلم للملايين، ط١/١٩٩٩م.

المنهج التقابلي في تعليم العربية للناطقين بغيرها

- د. مهدي المخزومي وآخر، بيروت، ط ٢/١٤١٤هـ - ١٩٩٣م.
٣٩. معجم قواعد اللغة العربية في جداول ولوحات، أنطوان الدحاح، مكتبة لبنان، بيروت ط ٤ / ١٩٨٩.
٤٠. من أسرار اللغة، د. إبراهيم أنيس، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية، ط ٣/١٩٦٦.
٤١. مناهج البحث في اللغة، د. تمام حسان، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٠.
٤٢. موسوعة روتيلدج في تعليم وتعلم اللغات، تحرير Michael Byram، ترجمة د. عبد العزيز بن إبراهيم بن يوسف فقيه، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض، ١٤٣٩هـ - ٢٠١٨م.
٤٣. النحاة العرب القدامى وعلم اللغة الحديث ، ولفكانغ روشيل ، دورية الاستشراق ، ع(٤) ، بغداد ١٩٩٠.
٤٤. نظام الكتابة في ضوء علم اللغة الحديث، حسين يوسف لافي قزق، أطروحة دكتوراه، قسم اللغة العربية، بكلية الآداب جامعة اليرموك، ١٤٢٧ هـ - ٢٠٠٦.

٢٨. فقه اللغات السامية، كارل بروكلمان، ترجمة: د. رمضان عبد التواب، مطبوعات جامعة الرياض، ١٣٩٧هـ-١٩٧٧.
٢٩. فقه لغات العاربة المقارن، د. خالد إسماعيل علي، إريد، ١٤٢١هـ-٢٠٠٠م.
٣٠. الكتابة العربية السامية : دراسات في تاريخ الكتابة وأصولها عند الساميين ، د. رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨١.
٣١. اللسانيات التطبيقية، شارل بوتون، ترجمة قاسم المقداد، ومحمد رياض، د. ط، د.ت.
٣٢. اللغة العربية الفصحى المعاصرة، د. ألفرد بيستون، ترجمة وتعليق د. محمد جواد النوري، دار الجندي، القدس، ط ١/ ٢٠١٧.
٣٣. اللغة العربية تاريخها ومستوياتها وتأثيرها ، كيس فرستينغ ، ترجمة محمد الشرقاوي ، الشروع القومي للترجمة ، ط ١ / ٢٠٠٣.
٣٤. اللغة العربية في العصر الحديث: قيم الثبات وقوى التحول، د. نهاد الموسى، دار الشروق، عمان، ط ١/ ٢٠١٩.
٣٥. اللغة العربية وثقافتها خارج الوطن العربي ، عبد الروؤف فضل الله وآخرون ، أعمال المؤتمر العالمي التاسع للمجمع الثقافي العربي ، (٢٥ - ٢٦ أيلول / سبتمبر ٢٠٠٣ م) ، ٢٠٠٥.
٣٦. اللغة، ج. فندريس، ترجمة: عبد الحميد الدواخلي وآخر، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، مطبعة لجنة البيان العربي، ١٩٥٠م .
٣٧. المجمل في العربية النظامية ، أندره رومان ، ترجمة وتقديم حسن حمزة ، المركز القومي للترجمة ، القاهرة ط ١ / ٢٠٠٧ م .
٣٨. مدخل إلى دراسة نحو اللغات السامية المقارن، سباتينو موسكاتي وآخرين، ترجمة:

Summary

Teaching the Arabic language among contemporary orientalists has been characterized by development and modernization. Whereas, the goals of the Western learner for the Arabic language differed from one generation to the other, and the time in which the Arabic language is taught has changed as a tool for interpretation and explanation of the Bible, because of the closeness of Arabic to the Aramaic language.

The interest in the Arabic language progress great strides, especially with the emergence of the need for translators to work in the diplomatic corps in the Middle East, and the increase in the pragmatic trend in teaching languages .

Contemporary orientalists have criticized the Arabic language teaching curricula that their former peers wrote. Because it focused on the theoretical side, which is learning Arabic as a written language, the need for learning Arabic as a spoken language increased. The study of the Arabic language using the contrast-to-English curriculum, for example, has shown many new results in the methods of teaching Arabic to Westerners.

Learning Arabic in the light of the Contrastive Method was a response to the development of contemporary Orientalism in its characteristics, an update of its research tools and methodological approaches, a departure from the pattern of mastering classical written Arabic to learning Arabic in a spoken language, and a contribution from contemporary orientalists in responding to the requirements of the growing and evolving labor market

Key words: Contrastive, teaching, Orientalist, Contemporaries, Method, language.