مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب
Issn:2570 0058/E-issn:1969-2676
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/485

المجلد: 07 العدد: 02 جوان (2023) ص548-566

المصطلح اللغوي، دراسة تحليلية تطبيقية

Linguistic term An applied analytical study

د. محمد عمايرة *

جامعة زايد (الإمارات)

d.saadi@univ-soukahras.dz

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2020/11/12
تاريخ القبول:
2021/02/05

الكلمات المفتاحية:

- ✓ المصطلح،
- ✓ اللغوي، اللغة العربية،
- ✓ غير الناطقين بها.

الملخص:

باتت قضية المصطلح اللغوي من القضايا الهامة التي يجب أن نسلط الضوء عليها، ولا سيما في المجال التعليمي، فالمؤلفات عديدة في المصطلح اللغوي بشكل عام، وعلى الرغم من ذلك فإن الباحث في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يجد فوضى في قضية استخدام المصطلح اللغوي. فرصدت هذه الدراسة كل المصطلحات اللغوية الواردة في بعض كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المستخدمة في جامعاتنا ومعاهدنا العربية، والرصد يشمل ما ورد من المصطلحات اللغوية بكل أنواعها الصرفية والنحوية والإملائية، وكذلك كانت المتابعة للمصطلحات اللغوية حيثما وردت في صلب الدروس أو في التدريبات المرافقة للدروس. وتحاول الدراسة أن تجيب على سؤالين أساسين ضمن مجموعة أخرى من الأفكار، والسؤالان هما:ما المصطلحات اللغوية التي تقدم للطالب الأجنبي الذي يدرس العربية في بعض الجامعات العربية؟

ما المصطلحات المشتركة بين المناهج المدروسة؟

Article info

Received *12/11/2020*
Accepted *05/02/2021*

Abstract:

The issue of the linguistic term has become one of the important issues that we must shed light on, especially in the educational field, as there are many

*المؤلف المرسل

publications in the linguistic term in general, and despite this, the researcher in the field of teaching Arabic to non-native speakers finds chaos in the issue of using the linguistic term. This study monitored all the linguistic terms contained in some books of teaching Arabic to non-native speakers that are used in our universities and Arab institutes, and the monitoring includes what is mentioned of the linguistic terms in all their morphological, grammatical and spelling types, as well as the follow-up of linguistic terms wherever they are included in the core lessons or in the exercises accompanying the lessons . The study tries to answer two basic questions within another group of ideas, and the two questions are:

What linguistic terms are offered to the foreign student who studies Arabic in some Arab universities?

What are the common terms between the studied curricula?

Keywords:
- *term,*
- *linguistic,*
- *Arabic language,*
- *non-native speakers.*

. مقدمة:

لعلّ المقام يقتضي، قبل الشّروع في بسط مفاصل هذا البحث، وفي عرض الأسس والمنطلقات النّظريّة، والخلفيات الأبستمولوجية التي ينهض عليها؛ تحديد دلالات البياض المقصود في العنوان، وفي بيان ذلك، نقول إنّ مصطلح "البياض" المقصود هنا، من دون شكّ وثيق الصّلة بمصطلح العرق الأبيض، والرّجل الأبيض. وإذا كانت الإثنية في استخداماتها المعاصرة، تعني اشتراك فئة أو جماعة بشريّة في الأصل السلفي (النّسب)، والسّمات الثّقافية، وامتلاكها حسّاً بالاختلاف -بوصفها جماعة أو شعباً- عن مجتمع أكبر. (أشكروفت، دراسات ما بعد الكولونيالية، المفاهيم الرئيسية، 2010، صفحة 154)، فهي تتقاطع في بعض أوجهها كما دعائمها مع مفهوم "العرق"، وهذا ما يحيل على ظاهرة التمركز الإثني *ethnocentrisme*، والتي تعني التمركز حول الخصائص الثّقافيّة واللّغويّة، والرّوابط التّاريخيّة، والقيم المشتركة لجماعة بشرية ما؛ ولعلّ هذا ما يجعل التمركز الإثني ركيزةً من أهمّ ركائز أشكال أعمّ، وأكثر شموليّة من التمركز، مثل "المركزيّة الغربيّة"، ووجهاً من أجلى وجوهها.

يعد البحث الاصطلاحي من أحدث فروع علم اللغة التطبيقي، الذي تطور نتيجة التطور الكبير للعلوم التكنولوجية والمعرفة البشرية، مما ولد الحاجة المتزايدة للمصطلح والعناية به، لغرض التعبير عن المفاهيم الجديدة، لأنه يوجد المفهوم قبل أن يوضع المصطلح الذي يعبر عنه. وتناولت معظم الدراسات اللغوية الحديثة إشكالية المصطلح اللغوي بالدراسة والتحليل، لما يتضمن من أهمية في اللغة والمجتمع، ولهذا يشتغل المصطلح اللغوي قدرا كبيرا من اهتمام اللغويين والباحثين في الميادين المختلفة؛ لأنه ضرورة ملحة ولازمة للمنهج العلمي، إذ لا يستقيم ببنائه إلا على مصطلحات دقيقة.

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء واقع المصطلح اللغوي في عدد من كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المستعملة في عدد من الجامعات العربية، وبعض معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، واقتصرت الدراسة على المناهج

المؤلفة في البلاد العربية لسبب رئيسي هو أن هذه المناهج تشترك في قدر كبير من ظروف التشابه، فهي مقدمة لطالب أجنبي في مستوى الدراسة الجامعية وهناك سؤالان تسعى هذه الدراسة للإجابة عنهما:

ما المصطلحات اللغوية التي تقدم للطالب الأجنبي الذي يدرس العربية في بعض الجامعات العربية؟

ما المصطلحات المشتركة بين المناهج المدروسة؟

ورصدت هذه الدراسة كل المصطلحات اللغوية الواردة في الكتب المدروسة، والرصد يشمل ما ورد من المصطلحات اللغوية بكل أنواعها الصرفية والنحوية والإملائية، وكذلك كانت المتابعة للمصطلحات اللغوية حيثما وردت في صلب الدروس أو في التدريبات المرافقة للدروس. وقد سارت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، فقد تحدثت عن المصطلح اللغوي والتحديات التي تقف في تعليمه، وتعلمه، بعد ذلك دُرست المصطلحات اللغوية في مجموعة من كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

يشكل المصطلح بعدا جوهريا من أبعاد تراكم الخبرات البشرية، في شتى حقول المعرفة. وقد أدى الإحساس بأهمية المصطلح إلى نشوء علم المصطلح الذي يقوم على نظرية عامة تتداخل فيها " اللسانيات والمنطق وعلم الوجود ontology وعلم المعلومات information science وغيرها من الحقول الموضوعية[1].

واللغة التي تتكون من نظام متعدد الأنظمة، تحتوي على قدر غير قليل من المصطلحات التي تهدف إلى تحديد دلالة أجزاء تلك الأنظمة ووضعها. ويعني بتلك المصطلحات عالِم اللغة، وطالب اللغة كذلك. فقد يساهم عالِم اللغة بتطوير مصطلحات علم اللغة من خلال مساهمته في تطوير دلالة تلك المصطلحات أو بإضافته إلى مصطلحات اللغة وبعض المصطلحات الجديدة، محاولة منه في إضافة شيء إلى أبعاد النظرية التي يعالجها[2]. أما طالب اللغة فأمره يختلف إلى حد كبير عن عالِم اللغة، وهو مرتبط إلى حد كبير بأهدافه من تعلم اللغة والتعلم عن اللغة. وهو مرتبط إلى حد كبير كذلك باللغة المعنية بالأمر. أهي اللغة الأم أم الأجنبية؟

إن عالِم اللغة يسعى إلى تشكيل نظام، ولذلك فإن من أهدافه أن يحلل اللغة إلى وحدات، أما طالب اللغة فمن أهم أهدافه أن يبني مهارات وأن يصل بتلك المهارات إلى درجة الملكة التي تحصل بممارسة الكلام وتكرره على السمع والتفطن لخواص تركيبه. ولا تحصل بمعرفة القوانين العملية في ذلك تلك القوانين التي استنبطها أهل صناعة اللسان[3]. ومن المؤكد أن طالب العلم قد يسلك في مدارج العلماء، فيعرف شيئا عن النظام أو قد يعرف الكثير عن الأنظمة اللغوية، ولكن هذه المعرفة إنما تفيد علما بذلك اللسان ولا تفيد حصول الملكة بالفعل بمحلها[4].

الطريقة والقواعد والمصطلح:

ومع وجود هذا الوعي المبكر بالفرق بين تعلم اللغة والتعلم عن اللغة، إلا أن النحو وظلاله ومصطلحاته ظلت ذات حضور واضح ومميز في طرائق تدريس اللغات بعامة، وفي طرائق تعليم اللغة الأجنبية بخاصة[5]. ففي طرائق تعليم اللغة الأم، برزت أهمية تعلم القواعد اللغوية وحاول النحاة تدريج التآليف النحوية وفقا لأعمار الدارسين، فألف ابن هشام " قطر الندى وبل الصدى " للمبتدئ في النحو، وجاء " المغني وأوضح المسالك " على قمة نشاطه النحوي، موجها نحو المتخصصين.

وظن كثير من اللغويين أن تلخيص النحو في منظومات شعرية يسهّل إتقان اللغة وجاءت " ألفية ابن مالك" على رأس هذه المنظومات التي نالت من جهود اللغويين العرب اهتماما متميزاً. وشكلت كل الجهود النحوية التعليمية ما يسمى بالنحو التعليمي، وهذا يشمل المنظومات النحوية وتيسير النحو[6]. ونالت هذه المحاولات اهتماماً ملحوظاً في الدراسات الحديثة. ويبدو هذا جلياً في الاهتمام بتحقيق المخطوطات النحوية التعليمية وكذلك في الكتابات العديدة عن ظاهرة النحو التعليمي وتيسير النحو. بل كان من طرائف هذه المحاولات محاولة الإمام القشيري في تيسير النحو لمريديه، عندما حاول ربط الحالات الإعرابية

بشيء من ثقافة المريدين. ولما كان الإعراب بالحركات الثلاث الرفع والنصب والجر، كان مدار الإشارة برفع همّهم إلى الله تعالى، ونصب أبدانهم في طاعة الله تعالى وخفض نفوسهم تواضعا لله تعالى[7]. ومع كل هذه المحاولات في تيسير النحو وتوظيف قواعده، إلا أن الملاحظ هو أن تيار الململة والتمرد على القواعد وطرائق تدريسها قد استمر ومازالت أصواته تعلو هنا وهناك.

وجاءت بعض الململات من أسماء لا يخطر بالبال أن تكون قد وصلت إلى ذلك الحد من الخروج والتمرد، فهذا تمام حسان وهو عالِم من علماء العربية المحدثين، ومن المنظرين لها وممن كتب عن نظريته، وهذا التطبيق الجديد للنظرة الوصفية في هذا الكتاب يعتبر حتى مع التحلي بما ينبغي له من التواضع، أجرأ محاولة شاملة لإعادة ترتيب الأفكار اللغوية تجري بعد سيبويه وعبد القاهر الجرجاني... ولو أن جمهور الدارسين أعطى هذا الكتاب ما يسعى إليه من إثارة الاهتمام فإنه ينبغي لهذا الكتاب أن يبدأ عهداً جديداً في فهم العربية الفصحى مبناها ومعناها[8]. جاءت هذه النظرية في كتاب المؤلف الذي صدر 1973م وصدرت طبعة مغربية للكتاب نفسه دون أن تحمل تاريخا للطبع.

يكتب الكاتب نفسه في طبعة عام 1980 من كتاب " اللغة بين المعيارية والوصفية" التي صدرت عن الدار نفسها التي تعهدت بطبع معظم إنتاج ذلك الباحث اللغوي، عندما يعالج موضوع الخط العربي، وبعد أن يعرض للعقبات الموجودة، يقدم رأيه وأقتبسه بحرفه:

"غير أنني شخصيا أميل إلى الأخذ باشتقاق رموز عربية من الأبجديتين الإغريقية واللاتينية، تراعى فيها كل الاعتبارات المتقدمة، وسوف نجد فيها علاجا لكل ما أشرنا إليه من عيوب في كتابتنا الحاضرة، وليس اقتراحي هذا مطابقا لاقتراح عبد العزيز فهمي لأنه على ما أظن دعا إلى استخدام الرموز اللاتينية كما هي وأنا أدعو إلى الأخذ منها بحسب حاجة اللغة العربية ثم استكمال ما يبقى بعد ذلك من الرموز الإغريقية"[9].

ويدير الباحث حوارا مع نفسه وقراءاته ومحور ذلك الحوار هو السؤال التالي: وماذا عن الشعوب الإسلامية، غير العربية التي هجرت حروفها وتبنت الحرف العربي، كما هو واقع الناس في إيران وباكستان وغيرها؟

ويجيب تمام حسان عن ذلك: "وستحس الشعوب الإسلامية بخيبة أمل، وبشعور الخذلان ولكنها في النهاية بالخيار بين أن تبقى على الرموز التي أخذتها عنا في الكتابة أو أن تسلك نفس الطريق الذي سلكناه، وهل ينفعنا الآن أن تتمسك بالكوفية والعقال والعباءة في عالم السراويل القصيرة والرؤوس العارية، رجاء أن تظل الشعوب الإسلامية راضية عن العرب باعتبارهم رواد الثقافة الإسلامية[10].

ومن المؤكد أن هذه المواقف اللغوية وغيرها لم تأت من فراغ، بل جاءت ثمرة عوامل مختلفة في الاجتماع والاقتصاد والسياسة، وجاءت مؤشرات إلى مدى الاختراق الثقافي الذي تعانيه الأمة. والأمر الجديد في المرحلة الراهنة أن الاختراق الثقافي لم يعد رهين عوامل خارجية تجد صدى في نفس هذا الباحث أو ذاك، على مستوى فردي، بل وصل الأمر إلى رعاية هذا الاختراق الثقافي وتهيئة أفضل الظروف لضمان فعاليته عن طريق مؤسسات داخل الوطن العربي[11].

كانت محاولات التيسير والتسهيل واضحة في ميدان العربية لأبنائها، ولكن الذي تعرفه عن تعلم العربية لغير أبنائها ليس على درجة كبيرة من الدقة في العصور العربية الإسلامية السالفة، ومن السهل أن نعرف دقائق بعض الأحداث في التاريخ الإسلامي، وكيف ساهمت هذه الأحداث في المد الإسلامي وانتشار العربية في أرجاء المعمورة، أو ساهمت في إحداث خلخلة في المجتمع الإسلامي كثورة الزنوج أو القرامطة أو الحشاشين، بل قد تسعفنا كتب التاريخ بدقائق هذه الحركات ولكن الذي لا نعرف عنه كثيرا هو كيف تعلمت الشعوب السامية غير العربية مبادئ العربية، وكيف استطاعت تلك الشعوب أن تكون مراكز علمية أثرت العربية حتى في الدراسات اللغوية[12].

ومن المؤكد أن المسجد وما أسداه من دور في تعليم اللغة العربية للمسلمين كان اللبنة الأولى في نشر العربية، ولكن الذي لا شك فيه أن محاولات محلية في الأرض المفتوحة بتعليم العربية قد جرت، وسيبقى دور البحث في المخطوطات العربية قائما ليسد ثغرة في تاريخ انتشار العربية وطرق تعليمها.

أهمية البحث في انتشار العربية ودروب تعلّمها في العالم الإسلامي غير العربي:

أما في الجانب الغربي في حقل تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها فقد عاشت اللغات الأوروبية في ظلال اللغتين العريقتين: اليونانية واللاتينية نحوا وصرفا وطرق تدريس وانتشرت طريقة النحو والترجمة (Grammar Translation Method)ومن أهم خصائصها أنها تعنى بالنحو ومصطلحاته وبالتحليل اللغوي التقليدي مع اهتمام واضح بمهارتي القراءة والكتابة وإهمال للجانب الشفوي من اللغة. كانت هذه الطريقة تلجأ إلى حفظ قوائم المفردات الطويلة، دون استعمالاتها السياقية، وكانت طريقة تدريس النحو قياسية، تقدم فيها القواعد بشيء من التفضيل ويزود الطالب بقوائم طويلة للأفعال وتصاريفها وكانت مختارات القراءة قطعا أدبية صعبة يدرسها الطالب من خلال الترجمة وكان دور الطالب غالبا ما يأخذ دور التلقي والسلب[13].

آمن القائمون على هذه الطريقة بنظرية الملكات العقلية ونادوا بانقسام العقل إلى أقسام أو مناطق منها ما يختص بالذاكرة وحل المشكلات ...وكان تعلم اللغات والحفظ من الممارسات التي تقوي الملكات العقلية وتشحذها في نواحي التفكير المنطقي والذاكرة وحل المشكلات[14].

واجهت طريقة الترجمة هجمات عديدة، كانت مصادرها كثيرة ومتنوعة فالاهتمام بالمهارات الشفوية صار أمرا مهما، لأن الاتصال بين المجتمعات البشرية، والحاجة للتفاهم بين هذه المجتمعات صار مطلباً أساسياً ومعياراً من معايير تقويم برامج تعلم اللغات الأجنبية، ولم تعد اهتمامات دارسي اللغات الأجنبية محصورة في الاطلاع على نماذج الآداب الراقية المكتوبة، ولم تثبت القوائم الطويلة التي حفظها الطلبة، من خلال طريقة النحو، جدوى ملحوظة إتقان اللغات الأجنبية. والقدر الكبير من المعرفة بالنحو ومصطلحاته ودقائقه، هو ما يسعى المنهج القائم على النحو، نحو توصيله إلى الطالب، ولم ينجح كل هذا في إتقان الطالب لمهارات اللغة[15].

كانت ردود الفعل لطريقة النحو والترجمة متنوعة، وجاءت بمسميات مختلفة وكثيرة منها الطريقة الطبيعية، والنفسية والصوتية والجديدة والتجديدية والمباشرة والتحليلية والتكرارية وغير ذلك. والقدر المشترك بينهما هو أنها تعلم اللغة، معبّرة على المواقف الاتصالية Communication situation دون استعمال اللغة الأم. والطريقة الطبيعية Natural Situation تنظر إلى تعلم اللغة الثانية متأثرة بطرق تعلم اللغة الأم وترى أن خير طريقة للتعليم هي الانغماس immersion في بيئة تلك اللغة إن أمكن وإلا فيكون دور الوسائل التي تحقق أكبر قدر من الانغماس في تلك البيئة، وهنا يأتي دور المعلم الناطق باللغة المطلوبة وهو من أبنائها، وكذلك دور الوسائل المعنية في توفير مناخ بيئة اللغة الأم كمختبر اللغة، والأقلام الثقافية، والشرائح والأشرطة، وكذلك فإن الكتاب التعليمي قائم على مواقف اجتماعية اقتصادية، محورها اهتمامات الدارسين وهو كذلك مزود بالوسائل التعليمية الإيضاحية المرتبطة بتلك المواقف[16].

أما اللغة الأم التي كانت وسيلة الشرح في طريقة النحو والترجمة فإنها تختفي إلى حد كبير في الطرق الطبيعية، وكذلك اختفت ظاهرة الحفظ التي كانت من دعائم طريقة النحو والترجمة، وبدلا من تدريب الذاكرة من خلال الحفظ أصرت هذه الطريقة على تدريب الطالب على التعامل باللغة المطلوبة.

أما النحو الذي كان محوراً أساسياً من الرياضيات العقلية عن طريقة النحو والترجمة فتراجع إلى مواقع هامشية وبدلا من أن يحفظ الطالب النحو وأنظمة التصريف ومصطلحات النحو والصرف فإن الذي يحتاج إليه الطالب هو أن يقلد تراكيب اللغة الهدف، دون أن يلج باب التحليل اللغوي ومصطلحاته المختلفة.

وجاءت النظرية السلوكية بمراحلها المختلفة وأغنت التوجهات المضادة لطريقة النحو والترجمة، كان ذلك في البيئة الأمريكية. أما في أوروبا فكانت البنيوية ذات أثر بعيد في قلب ظهر المجنّ للنحو التقليدي، أهدافه ومناهجه النظرية والتعليمية، ورغم اختلاف مشارب المؤسسين للسلوكية الأمريكية والبنيوية الأوروبية، إلا أن عداء الطريقة التقليدية في دراسة اللغة من المناطق المشتركة بين المدرستين.

وأدى هذا الاشتراك إلى أن عدّ عدد من الباحثين المدرستين مدرسة واحدة ترد عند بعضهم باسم البنيوية[17]. من الأساسيات اللغوية عند السلوكية والبنيوية التي ساهمت في هز أركان طريقة النحو والترجمة ما يأتي:

1- اللغة هي المنطوقة لا المكتوبة.

2- اللغة مجموعة من العادات.

3- عندما تدرّس علم اللغة، ولا تعلم عن اللغة.

4- اللغة ما ينطقه أبناؤها وليس مستوى يسمى بالفصحى ويظن بعض الناس أنه ما يجب أن ينطق.

5- اللغات يختلف بعضها عن بعض ولكنها لا تتفاضل[18].

من الواضح أن كلا من هذه الأسس تساهم في تقويض مفاهيم طريقة النحو والترجمة. فالمحور هنا هو الملفوظ والذي ينطقه أبناء مجتمع ما، والهدف من تعليم اللغة هو تعليم عادات تلك المجموعات البشرية، وأي لغة في بنائها اللغوي ووظائفها تقف ندا للغات التي أحيطت بهالة كبيرة كاليونانية واللاتينية.

أما طريقة اكتساب اللغة أو اللغات فهي بعيدة عن العمليات الذهنية، إن اكتساب اللغة شبيه لاكتساب العادات الأخرى عن طريق المثير والاستجابة والتعزيز، ارتأى السلوكيون أن تلك الأطر أو الأنماط أو القوالب التي قسموا اللغة إليها، أجزاء من العادات أو السلوك اللغوي يكتسبها الطفل واحدة بعد الأخرى بالاستماع والمحاكاة والتعزيز والتكرار إلى أن يتقنها. المهم أن مكانة النحو التقليدي واجهت اضطهادا ملحوظا على يد معظم الباحثين السلوكيين والبنيويين، وليس غريبا أن تعاني مصطلحات النحو ما عاناه النحو نفسه من غياب عن المناهج التعليمية.

بقي النحو في زاوية الهجران في الكتب التعليمية السلوكية والبنيوية إلى أن جاءت المدرسة التوليدية التحويلية وأعادت للقاعدة اللغوية، مكانة مرموقة فاللغة ليست عادات فحسب، بل هي خاصية تميّز الإنسان عن غيره من الكائنات والقواعد اللغوية نظام يخضع لخطوات منظمة، فتمر الإجراءات التحويلية في أي نظام لغوي بعدد من العمليات منها الحذف والتعويض والتوسع والاختصار والزيادة وإعادة الترتيب. وكل عملية من هذه العمليات تخضع لنسق قاعدي يصحبه مجموعة من المصطلحات اللغوية المعبرة عن هذه القواعد[19].

كان لهذه المدرسة مساهمات عديدة في حقول علم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي ولعل أهم المساهمات التي قدمتها هذه المدرسة لتعلم اللغات هو أنها لفتت الأنظار بشكل قوي إلى مدى تعقيد اللغة من ناحية ومدى انتظامها من ناحية أخرى، بحيث يخضع كل ما فيها للقواعد دون استثناءات أو شواذ[20].

إن ارتباط هذه المدرسة بالقواعد وثيق وتستطيع أن ترى أن تنظيم قوانين استعمال اللغة له علاقة وثيقة بقوانين اللغة التي يعود إليها دور الإحاطة باللغة وتفسيرها. ويمكننا القول إن القواعد هي التي تربط بين المعاني الفكرية في ذهن الإنسان وبين الأصوات التي ينطق بها من خلال عملية التكلم، وهي بالتالي على الأرجح المرتكز أو المحور الأساسي للغة، بل هي جهاز اللغة الفعلي[21].

للقاعدة اللغوية والمصطلح اللغوي مكانة واضحة ومتميزة في الطريقة التقليدية وكذلك عند التوليدية، ولكن بين الطريقتين اختلافا واضحا، فالتحويليون يبحثون عن القوانين التي تنظم العلاقات اللغوية، فالقواعد عندهم هي الوصف

الكامل للقدرة الكلامية لمتكلم اللغة وهي بمثابة جهاز اللغة التي يتيح للإنسان تكلمها[22] وهم يعنون بالإطار النظري إلى حد بعيد. فالقواعد عندهم تجاوزت جداول التصريف والفئات النحوية المبنية على اليونانية واللاتينية وكذلك عنيت عندهم بالمنطوق وعلاقته بالمباني العميقة للغة. ولم تكن اليونانية واللاتينية هما حجر الأساس في بنائهم بل كانت فكرة عالمية الظاهرة اللغوية (universality) وتميز الإنسان نوعيا عن غيره من الكائنات، من أهم منطلقات هذه المدرسة، وبذلك تكون هذه المدرسة قد أعطت اللغة في نظامها المكتوب والمنطوق، وفي إطارها النظري والتطبيقي شيئا من الأهمية.

إن موضوع تعلم اللغة الثانية موضوع على درجة عالية من التعقيد، تجاوز كل نظريات التدريس لأن شبكة العلاقات فيه واسعة ومحيرة، فمتعلم اللغة الثانية ليس مجموعة من المواصفات التي يسهل ضبطها والحكم عليها، بل هو فرد كونته عوامل مختلفة عن غيره من الأفراد.

الطالب نفسه ما درجة إتقانه للغة الأم؟ وما الطريقة التي أتقن بها تلك اللغة؟ إن درجة إتقان الإنسان للغته الأم تؤثر إلى حد كبير في إتقانه للغة الثانية أو الأجنبية وهذا ما يشير إليه عدد من الباحثين، فالمتعلم البالغ يملك من الخبرات ما يمكنه من التجريد وتنظيم قواعد اللغة الجديدة، والمتعلم الصغير يملك قابليات قوية نحو إتقان النظام الصوتي للغة جديدة[23].

بالإضافة إلى التكوين اللغوي لمتعلم اللغة الثانية تقف الدوافع نحو تعلم اللغة الثانية في مكان أساسي من عملية إتقان اللغة الثانية، وكذلك للاتجاهات نحو اللغة الثانية وثقافتها دور أساسي في التعلم. والأمر الذي يقال عن الطالب ينطبق جزء كبير منه على المعلم: ما دوافع المعلم نحو مهنة التدريس؟ وما مدى إتقانه للغته الأم؟ وما مدى إتقانه للغة التي يدرسها إن كانت غير لغته الأم؟ فالعوامل التي تتحكم في عملية تعلم اللغة الأولى والثانية كثيرة ويصعب حصرها.

أما قواعد اللغة فيبدأ التعثر في التعامل معها بين محاولة التعرف على مفهوم القواعد. هل هي محصورة فيما أنتجته المدارس اللغوية من بحث ونقص كالذي جاءتنا به المدارس النحوية من بصرية وكوفية وغيرها. ماذا عن الطفل والأميّ هل يعرفان القواعد؟ واجه هذه القضية عدد غير قليل من الباحثين وكان منهم فالك جنسن Falk johnsonعندما ميز ثلاثة أنواع من النحو: النحو الحدسي intuitive والنحو التحليلي analytical والنحو التعليمي pedagogic .

والنحو الحدسي هو الذي يملكه الطفل قبل أن يلتحق بالمدرسة ومن خلاله يستطيع الطفل أن يتفاعل مع أقرانه، والنحو الحدسي يؤدي كل وظائفه دون وعي محدّد بمفاهيمه ومصطلحاته الفنيّة. في حين تكون من أهم وظائف النحو التحليلي، أما النحو التعليمي فهو الذي يسعى إلى استثمار التحليل اللغوي في عملية تعليم اللغة الأولى أو الثانية الأجنبية. وهكذا فإن قواعد اللغة التحليلية تهدف إلى الوصول إلى أدق نظام متكامل متجانس في وصف اللغة من خلال قوانين مجردة، وأما النحو التعليمي فيبحث عن أهم القواعد التي تساهم في تمكين متعلم اللغة من سلامة الأداء[24].

وكان للثقافة العربية تجربة طويلة وغنية في النحو التعليمي وتيسير النحو وقد تعددت المحاولات وتنوعت، فكان منها المنثور والمنظوم ومازال للنحو التعليمي مكان في إنتاج النحاة واللغويين العرب[25].

كما أشرت في البداية إلى أن هذه الدراسة تهدف إلى استقصاء واقع المصطلح اللغوي في عدد من كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المستعملة في عدد من الجامعات العربية، واقتصرت الدراسة على المناهج المؤلفة في البلاد العربية لسبب رئيسي هو أن هذه المناهج تشترك في قدر كبير من ظروف التشابه، فهي مقدمة لطالب أجنبي في مستوى الدراسة الجامعية[26].

وأهم سؤالين تسعى هذه الدراسة للإجابة عنهما:

ما المصطلحات اللغوية التي تقدم للطالب الأجنبي الذي يدرس العربية في بعض الجامعات العربية؟

ما المصطلحات المشتركة بين المناهج المدروسة؟

أما المناهج المدروسة فهي المناهج التالية:

- اللغة العربية لغير الناطقين بها وهو المنهج المقرر في الجامعة المستنصرية ببغداد، وألفته لجنة مؤلفة من: حميد خلف الهيتي، سلمان الواسطي، جاسم الحسون، رضا الكشو، راضية عبيد. أما عن القواعد وموقعها في الكتاب فيذكر المؤلفون أنهم عوّلوا إلى حد كبير على التدريبات اللغوية دون اللجوء إلى تفسير نظري لا يقدر عليه الطالب الأجنبي في المرحلة الأولى من تعلم اللغة العربية.

- العربية للحياة: منهج متكامل في تعليم العربية لغير الناطقين بها وهي سلسلة تتألف من ثلاث كتب لمحمود سعيد صيني وآخرون، مع أن مقدمة الكتاب الأول تشير إلى أربعة مرت السلسلة بعدد من مراحل الإعداد والتجريب وهي من المناهج التعليمية التي نالت حظا واضحا من الجهود العلمية الناضجة في المادة اللغوية والتدريبات والوسائل المساعدة.

وتستخدم السلسة التدريبات اللغوية لأغراض كثيرة منها تدريبات للفهم والاستيعاب وتدريبات للمفردات والنحو والصرف وتدريبات للحوار والمحادثة وتدريبات للتعبير الشفهي والتحريري، وهناك ملخص للتراكيب الأساسية والقواعد في نهاية كل وحدة، والوحدة تتألف من عدد من الدروس ويهدف الملخص إلى توفير مرجع قريب.

- العربية المعاصرة وهي سلسلة من أربعة كتب من النصوص التعليمية والوظيفية ومع أن هذه السلسة لا تحتوي على معلومات تعترف بها في الكتب التعليمية إلا أنها من أكثر المناهج التعليمية التزاما بالطريقة المباشرة في تعليم العربية لغير العرب.

- دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها: وهي سلسلة من أربعة كتب ألفها: ف. عبد الرحيم، وهي المستخدمة في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وتقدّم اللغة عن طريق مواقف طبيعية مع أنها تحتوي على قدر غير قليل من المعلومات اللغوية، وهي مقصورة على الطلبة المسلمين الذين يلتحقون بالجامعات الإسلامية.

- العربية لغير العرب: وهو الكتاب المستخدم في تعليم اللغة العربية لغير العرب في جامعة الفاتح في ليبيا وضعه أحمد سمير بيبرس وعبد الله سويد، وهو كتاب وظيفي في موضوعاته وتدريباته، ويستخدم الحوار والأنماط اللغوية في تدريب الطلبة على اللغة.

- الكتاب الأساسي، وهو الكتاب المستخدم في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية، ويتكون من أربعة أجزاء.

تشترك المناهج المدروسة في أنها موجهة في مستوى متجانس من الدراسين، وهم طلبة الجامعة أو من هم في مستواهم من الراغبين في تعلم اللغة العربية من غير العرب. وتشترك هذه الكتب كذلك في أنها لا تتبع طريقة النحو والترجمة في إعدادها، بل تتبع الطريقة الطبيعية وتأخذ لونا وظيفياً في إعدادها وهي للراشدين من متعلمي اللغة العربية، وبعض هذه الكتب مازال يدرس في بعض الجامعات ومراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في أنحاء الوطن العربي وتركيا.

كل هذا القدر المشترك، بين هذه المناهج المدرسية التعليمية، هل يقابله اشتراك في المصطلحات اللغوية بين المعلم والطالب في القواعد اللغوية وذلك لرجوع الطالب والمدرس إليها إذا لزم الأمر.

لتحقيق غرض هذه الدراسة، لجأ الباحث إلى رصد كل المصطلحات اللغوية الواردة في الكتب السابقة، والرصد يشمل ما ورد من المصطلحات اللغوية بكل أنواعها الصرفية والنحوية والإملائية، وكذلك كانت المتابعة للمصطلحات اللغوية حيثما وردت في صلب الدروس أو في التدريبات المرافقة للدروس. ومن المسائل المشتركة في معظم الكتب المدرسية، أنها تلجأ إلى تعليم الطالب عن طريق مطالبته بتقليد النمط الوارد في المثال، وبذلك تحققت هذه الكتب من سؤال الطالب عن إجراء التحويل،

عن طريقة مطالبته بإجراء دلالة مصطلح لغوي، فبدلا من سؤاله حوّل إلى المؤنث فإنك تعطيه مثالا وتطلب منه التحويل كما هو في المثال المعطى للطالب.

الدراسات السابقة:

شغل موضوع تعليم النحو وتعلمه بال التربويين العرب في القديم والحديث وكان لعدد منهم مواقف واضحة في التحذير من الإغراق في النحو ودروبه فهذا ابن حزم يقول: "أما التعمق في علم النحو ففضول لا منفعة بها، بل هي مشغلة عن الأوكد ومقطعة دون الأوجب والأهم" بل يذهب إلى استعمال لغة قاسية عندما يذكر "وإنما هي تكاذيب فما وجه الشغل بما هذه صفته"[27] ويقف ابن خلدون موقفا متندرا بالنحو والنحاة في أكثر من موقع في مقدمته[28].

لكن الذي يجب أن يبقى في الذاكرة أن علماء التراث الذين أبدوا شيئا من التبرم من النحو، هم من أركان الثقافة العربية والإسلامية والفرق بينهم وبين المحدثين كبير، خاصة أن عدداً من المحدثين كان يتذرع ببعض الإشكالات في اللغة أو الحرف العربي والازدواجية اللغوية ليتنفذوا منها لدعاوى مختلفة، من أهم محاورها الدعوة إلى التبعية، والانسلاخ عن الذات، ووصل الأمر كما يصفه على النجدي ناصف "بأعجب ما عجبنا له من شؤون العامية أنها استطاعت في وقت ما أن تقتحم مجمع اللغة العربية وتجد بين المجمعين من يحنو عليها ويدعو إلى اصطناعها في إنتاج لون من الأدب للشعب، لأنه يعيش بسبب اللغة الفصيحة واستئثار الخاصة بها في عزلة ووحشة في دنيا الأدب"[29].

حاول كثير من القدماء والمحدثين الوصول إلى نحو تعليمي وظيفي، ولعل في المسح الشامل الذي قدمه شوقي ضيف في كتابه " تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا"[30] وعبد الكريم خليفة في كتابه " تيسير العربية بين القديم والحديث" ما يعطي أمثلة على الشعور بالحاجة إلى تقريب النحو من المتعلم[31].

جاءت بعض خطوات المحدثين مستخدمة إلى حد كبير أنماط البحث الشائعة في العصر، فحاول محمد علي الخولي، في كتابه التراكيب الشائعة في اللغة العربية[32] رصد أشيع المباني النحوية والصرفية في العربية. وكانت دراسة محمود السيد أشمل من الدراسة السابقة في النماذج المحللة[33] وشبيهة بها في منهج التحليل، وكانت دراسة فتحي شعشع لعنوان " أسس اختيار موضوعات النحو للصف الأول الثانوي بالمعاهد الأزهرية[34]. حلل فيها الباحث نماذج من كتابات الطلبة واستشار عدداً من المختصين في مدى ملائمة تلك الأبواب الشائعة في كتاباتهم لتكون من ضمن مقرراتهم الدراسية، ثم قارن كل هذا بالكتاب المقرر لذلك الصف وفي إطار دراسة تراكيب لغة الطفل، قام محمد حميدان بدراسة حلل فيها التراكيب اللغوية الشائعة عند الطلبة الأردنيين عند التحاقهم بالمدرسة الابتدائية[35].

أما نهاد الموسى فقد قام بدراسة مختلفة في منهجها ولكنها ذات بعد تربوي تعليمي واضح، إذ درس باب الاستثناء في عدد من كتب الأصول ثم راقب القواعد التي تشيع في هذه الكتب وبين دورانها في نصوص من عصور الاحتجاج اللغوي، ثم قارن كل ذلك مع بعض كتب النحو التعليمي[36] وأنجز عودة أبو عودة مشروعا واسعا من خلال بحثه لنيل درجة الدكتوراه إذ قام ببحث تحليلي للحديث النبوي الشريف[37].

وعكف رشيد منصور على إنجاز دراسة عن التراكيب الشائعة في كتب اللغة العربية للناطقين بها. وعلى أهمية الدراسة فإن المصطلحات اللغوية ليست بعدا من أبعاد هذه الدراسة(38).

وقد أفادت هذه الدراسة من مجموعة قيمة من المصادر الحديثة سواء العربية أو الأجنبية، منها: علي النجدي ناصيف: من قضايا اللغة والنحو، ودراسة رشيد المنصور: التراكيب اللغوية الشائعة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ودراسة هـ. فيلبر النظرية العامة للمصطلحية ترجمة محمد حلمي هليل وسعد مصلوح، آملا أن أفيد من هذه الدراسات بسبب، وأن تختلف دراستي عنها بأسباب.

كما هو واضح من الدراسات السابقة، فإنها يمكن أن تخدم التربويين وغيرهم في مجال التراكيب اللغوية، وأما عن المصطلح اللغوي، فيتضاءل عدد الدراسات وتقف دراسة عبد العزيز بن يوسف " المصطلح اللغوي في التعليم الثانوي"[39] في طليعة الدراسات التي عالجت موضوع الكتب التعليمية، ومع طرافة الدراسة فإنها تعالج التوجهات المختلفة لدى مؤلفي عدد من المناهج التعليمية، بعضها تونسي التأليف وبعضها عربي من خارج تونس، وهي كتب تمثل الاتجاه التقليدي والاتجاه الانتقائي المعتدل والاتجاه التجديدي الجذري" وهي معنية بالمصطلح المقدّم للطالب العربي، وتهدف إلى بيان مدى تأثره بالمدارس اللغوية الحديثة وخاصة اللسانيات الحديثة، وأثر ذلك على الطالب. أردت أن أقدم مجرد وصف موضوعي لواقع لغوي معقد يعيشه أبناؤنا اليوم، وإذا كان التلميذ قديما يشكو من صعوبة القواعد الموروثة وتشعبها وجفافها فقد أصبح الآن يشكو من ازدحام المصطلحات بين قديمة وحديثة، فكيف يمكن أن يقبل على العربية ويحرص على إتقانها وقد أضفنا إلى عسره عسرا؟ بينما تقدّم إليه اللغات الأخرى في أسلوب سهل ميسور[40].

النتائج

1- أقسام الكلام

من التقسيمات الشائعة المألوفة للكلم العربي ذلك التقسيم الثلاثي: الاسم والفعل والحرف، وقد بلغ عدد المصطلحات ذات العلاقة بالاسم (42) مصطلحاً، ومصطلحات الأفعال(32) مصطلحاً أما مصطلحات الحروف فكانت (26) مصطلحاً.

ولكي يتضح التصور عن نصيب كل واحد من المناهج المدروسة من المصطلحات أرفق الجدول التالي:

جدول(1) أقسام الكلام في كل من الكتب المدروسة.

	اللغة العربية لغير الناطقين بها	دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها	العربية للحياة	العربية لغير العرب	الكتاب الأساسي	العربية المعاصرة
الأسماء	12	36	14	11	18	8
الأفعال	10	19	12	16	15	12
الحروف	9	18	7	12	7	5
المجموع	31	73	73	39	40	25

إن التفاوت واضح بين هذه المناهج في عدد المصطلحات المذكورة وحجم هذه الكتب لا علاقة له بذلك التفاوت، فالكم الذي يدرسه منهج الرياض لا يقل عن الكم الوارد في الجامعة الإسلامية، ولكن التفاوت في مدى التزام المنهج التقليدي القائم على احتواء قدر من المعلومات النحوية أو الصرفية، ولعل هذا الأمر يبدو جليا من خلال مراقبة منهج بورقيبه إذ جاء أقل المناهج التزاما بتقديم المصطلح اللغوي.

ويتبادر إلى الذهن سؤال أو استفسار عن القدر المشترك بين هذه المناهج من مصطلحات الأسماء والأفعال والحروف، ولعل الجدول التالي يقدم إجابة عن ذلك التساؤل.

المصطلح المشترك بين	الأسماء	الأفعال	الحروف
خمسة مناهج	مصطلح واحد	مصطلحان	لا شيء
أربعة مناهج	8	6	مصطلح واحد
ثلاثة مناهج	مصطلح واحد	3	4

منهجين	5	6	7
منهج واحد	17	15	14

لا يخفى على المراقب لتوزيع المصطلحات المشتركة أنها محدودة في ثلاثة مصطلحات ولا تشترك في مجال الحرف بأي مصطلح في حين نجد المصطلحات التي ينفرد بها كل منهج، أمر يسترعي الانتباه.

هناك دراسة أخرى تستحق أن يشار اليها وهي دراسة راجي رموني وارنست مكاريوس التي جاءت بعنوان: Word count of Elementary modern Arabic Literary Arabic Textbooks

وكانت إحصاء لمفردات أحد عشر كتابا تعليميا يزعم كل منها أنه يدرس أساسيات العربية، وعندما استقصى المؤلفان عدد المفردات المشتركة بين جميع المناهج المدرسية الأحد عشر كانت اثنتين وعشرين مفردة فقط، فكان من هذه المفردات المشتركة كلمة شرق، وواحد، ولم يكن من بين المفردات المشتركة: غرب، أو اثنين، هذا مع أن كل مؤلف ظن أنه قدم أهم المفردات في كتابه التعليمي[41].

واقع المصطلحات في الكتب التعليمية شبيه بواقع المفردات المشتركة في دراسة راموني ومكاريوس. وكل مؤلف (أو مجموعة من المؤلفين) يظن أنه يقدّم أهم مصطلحات العربية، ولكن القدر المشترك بين حدس هؤلاء جميعا لم يتجاوز ثلاثة مصطلحات في حقل أقسام الكلم. يعكس هذا الوضع كثيرا من الذاتية والانطباعية في اختيار المصطلح ولذا جاء هذا التفاوت بين هذه المناهج التعليمية التي تزعم أنها متقاربة في- طريقة التدريس والأهداف.

جدول رقم (2) واقع مصطلحات الأسماء والأفعال والحروف

الاسم		الفعل		الحرف	
المصطلح	عدد المناهج	المصطلح	عدد المناهج	المصطلح	عدد المناهج
اسم الفعل	1	الفعل الماضي	4	أدوات النصب	3
المصدر	2	الفعل المضارع	4	أدوات الجزم	2
الأسماء المعطوفة	1	الفعل الأمر	3	حروف المضارعة	2
اسم الاشارة	4	فعل مجزوم	1	أدوات النفي	3
اسم موصول	4	الفعل المبني للمجهول	4	لام التعليل	2
جمع المذكر السالم	4	الفعل المؤكد بالنون	1	فاء السببية	1
صيغة مبالغة	1			حروف العطف	3
جمع المؤنث السالم	5	أفعال المقاربة	2	أدوات استفهام	3
اسم التفضيل	3	أفعال الشروع	3		
اسم مذكر	4	فعل مجرد	2	حروف الجر	4
أسماء مؤنثة	2	الفعل المزيد	2	أدوات الشرط	1
التصغير	1	صيغة الفعل	4		
اسم ظاهر	4	الفعل الطلبي	1		
المثنى	4	الفعل المتعدي	4	همزة الوصل	1
جمع التكسير	4			لا الناهية	2
الجمع	4	الفعل المبني للمعلوم	2	لا النافية	1
الممنوع من الصرف	1	الأفعال الخمسة	2	كم الاستفهامية	1
		أفعال المدح والذم	1	الحروف الأصلية	1

		الفعل الصحيح	5	لام الابتداء	1
اسم معرف	1	الفعل المعتل		لا النافية للجنس	
اسم مبني	1	أفعال التعجب		الأحرف المشبهة بالفعل	
		كان وأخواتها		إذا الفجائية	
الاسماء الخمسة	1	الفعل اللازم		الحروف	
المفصول	1	فعل الشرط		حرف العلة	
المنقوص	1	جواب الشرط		أداة النداء	
اسم المكان	1	فعل ثلاثي		الكاف أداة تشبيه	
اسم الآلة	1				
الفكرة المقصودة	1				
اسم فاعل	2	فعل رباعي	1		
اسم مفعول	2	الجذر	1		
مصدر المرة	1				
مصدر الهيئة	1				
جمع قلة	1				
جمع كثرة	1				
ظرف المكان	3				
ظرف الزمان	3				
اسم الاستفهام	1				
أسماء خمسة	1				
الصفة المشبهة	2				
كلا، وكلتا، كل بعض، أي	1				

- ويوضح الجدول السابق مصطلحات الأسماء والأفعال والحروف في المناهج المدروسة، ويلحظ المراقب لهذا الجدول ظاهرة تطرد في أكثر من موضع، ومحورها العام اتساق الكتب في ذكر المصطلحات. ومن الأمثلة على ذلك أن تذكر خمسة مناهج مصطلح جمع المؤنث السالم في حين أن أربعة تذكر جمع المذكر السالم. أما الممنوع من الصرف فلا يرد في أكثر من منهج واحد، وكثيرة هي المصطلحات الأخرى التي جاءت محصورة في منهج واحد فقط.

وفي مجال الأفعال يرد ذكر الفعل الماضي والمضارع في أربعة مناهج ويرد الأمر في ثلاثة منها، فهل يعني هذا أن المتعلم يحتاج إلى مصطلح الماضي والمضارع أكثر من حاجته لمصطلح الأمر؟ وهل يحتاج الطالب الأجنبي إلى معرفة مصطلح الفعل المتعدي أكثر من حاجته إلى مصطلح اللازم فيبرر ورود مصطلح المتعدي في ثلاثة مناهج في حين يرد اللازم في منهجين فقط؟ وهل هناك ما يبرر ورود مصطلح الفعل المبني للمجهول في أربعة مناهج تعليمية، و (ورود) مصطلح المبني للمعلوم في اثنين فقط.

أما في مجال الحروف والأدوات، فتتبادر للذهن تساؤلات مثل التي وردت عن الأسماء والأفعال، وقد وردت أدوات النصب في ثلاثة مناهج، أما أدوات الجزم ففي منهجين فقط.

إن فرصة الدفاع عن وضع المصطلح في هذه المناهج المدروسة، تضعف إلى حد كبير. ولعل في وضوح الصورة، ما يؤكد حاجة ميدان تعليم اللغة العربية إلى التخطيط المنهجي، ليكون تجاوز الوضع الراهن في حركة التأليف أمراً ممكناً.

2- المرفوعات والمنصوبات والمجرورات

من التقسيمات الأساسية التي ترد في كتب النحو العربي، تقسيم الكلام وفقا للأواخر الإعرابية، وهو تقسيم يشمل عدداً كبيراً من أوضاع التراكيب النحوية العربية، ولذا فمن المؤكد أن هذا التقسيم يكشف الى حد كبير عن مدى وجود أو غياب المصطلحات النحوية في الكتب التعليمية المدروسة.

كان عدد المصطلحات المتعلقة بالمرفوعات (11) مصطلحاً و (18) مصطلحا للمنصوبات، أما المجرورات فلم تتجاوز (6) مصطلحات.

جدول رقم(3) نصيب كل واحد من المناهج المدروسة من هذه المصطلحات.

	اللغة العربية لغير الناطقين بها	دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها	العربية للحياة	العربية لغير العرب	الكتاب الأساسي	العربية المعاصرة
المرفوعات	6	11	6	5	7	4
المنصوبات	5	19	7	6	8	5
المجرورات	-	6	2	1	2	-
المجموع	11	36	15	12	17	9

يظهر الجدول السابق ملاحظات مشابهة لما أظهره الجدول المشابه المتعلق بأقسام الكلام، فالمناهج تتفاوت في احتوائها على المصطلحات المتعلقة بالمرفوعات والمنصوبات والمجرورات، فمنهج بورقيبة يتساوى مع منهج المستنصرية في المنصوبات ويشبهه في المجرورات ولا يختلفان كثيرا في المرفوعات، وهذا مؤشر واضح إلى تقارب بين المنهجين في اجتناب النص المباشر على المصطلحات اللغوية، وتعويض ذلك بالاتكاء إلى حد كبير على التدريبات النمطية pattern drills التي تقدم التدريب دون تحليل لغوي له وتتوقع من الطالب أن يقلده. ورغم عدم التطابق الكامل بين مناهج اللغة العربية لغير الناطقين بها والعربية المعاصرة والعربية للحياة والعربية لغير العرب والكتاب الأساسي، إلا أن الشبه كبير بينها ويقلل ذلك محاولة هذه المناهج تقديم اللغة بطريقة التدريبات النمطية والتخفيف إلى حد كبير من تقديم اللغة بطريقة نحوية تحليلية، أما منهج الجامعة الإسلامية (دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها) فلم يستطع الالتزام باتباع الطريقة المباشرة Direct Method ويقدم كثيرا من المعلومات اللغوية، ولذلك جاء كمّ المصطلحات الواردة فيه يزيد على ضعف المصطلحات الواردة في منهج الرياض وضعفي مصطلحات الفاتح وأكثر من ثلاثة أضعاف المستنصرية.

ولا شك أن هناك قدرا مشتركا من المصطلحات بين هذه المناهج في المرفوعات والمنصوبات والمجرورات ويوضح الجدول التالي توزيع هذه المصطلحات المشتركة بين المناهج المدروسة.

جدول رقم(4) توزيع المصطلحات المشتركة بين المناهج المدروسة.

المصطلح المشترك بين	المرفوعات	المنصوبات	المجرورات
1- خمسة مناهج	2	2	-
2- أربعة مناهج	4	1	-
3- ثلاثة مناهج	-	4	1
4- منهجين	1	3	1
5- منهج واحد	4	8	4

يعيد الجدول السابق، ملاحظات سابقة وردت عن القدر المشترك بين المناهج المدروسة في الأسماء والأفعال والحروف. فالمناهج ضعيفة الاشتراك في المصطلحات ذات العلاقة بالمرفوعات والمنصوبات والمجرورات.

ويشير الخولي في التراكيب الشائعة في اللغة العربية إلى (28) بابا من أبواب النحو العربي ترد في المنصوبات ولا تشترك المناهج المدروسة الخمسة في أكثر من اثنين منها.

ولمزيد من الإيضاح حول المشترك بين هذه المناهج وتقديم المصطلح المشترك نفسه بينها أقدّم الجدول التالي:

المرفوعات		المنصوبات		المجروروات	
المصطلح	عدد المناهج	المصطلح	عدد المناهج	المصطلح	عدد المناهج
الفاعل	5	الفعل المضارع المنصوب	5	المضاف إليه	3
نائب الفاعل	4	المفعول به	5	حرف الجر	2
مبتدأ	4	اسم ان	3	جار ومجرور	1
خبر	5	المفعول المطلق	3	النعت	1
خبر أن	4	الحال	4	التوكيد	1
اسم كان	2	التمييز	3	المعطوب	1
النعت المرفوع	1	خبر كان	2		
التوكيد المرفوع	1	المفعول فيه	1		
العطف المرفوع	1	المفعول لأجله	2		
البدل المرفوع	1	المفعول معه	1		
الفعل المضارع المرفوع	4	المنادى	3		
		النعت	1		
		التوكيد	1		
		العطف	1		
		البدل	1		
		المصدر النائب عن فعله	1		
		التحذير	1		
		المستثنى من المنصوب	2		

إن الجدول السابق يشير إلى عدد من الملاحظات منها أن المناهج جميعا تقدم مصطلح الفاعل والمبتدأ، ولكن المناهج لا تشترك في تقديم مصطلح الخبر. فكيف يمكن تبرير واقع المنهج الذي يقدم مصطلح المبتدأ دون تقديم مصطلح الخبر؟ لا أظن أن الحاجة واردة إلى تكرار ظاهرة الانطباعية في تقديم المعلومات ولعل هذا شبيه بورود كلمة شرقي في أحد المناهج التي درسها راجي رموني ومكاريوس دون ورود كلمة غربي.

ومن الأمور التي تسترعي الانتباه أن يقدم واحد من المناهج المدرسية (منهج الجامعة الإسلامية) مصطلح التحذير مع أنه لم يظهر في الاستعمال في دراسة الخولي التي حاولت دراسة الشائع من التراكيب اللغوية عند الكتاب العرب فهو مصطلح قليل الشيوع ولا يحتاجه العربي فما بالك بالأجنبي؟

ولا يظهر في دراسة " السيد" التي استقصت عدة نماذج كتابية من عصور مختلفة أي ذكر لذلك المصطلح، هذا مع أن عددا آخر من المصطلحات غاب عن الذكر ومن الأمور الملاحظة في الجدول السابق أن أربعة مناهج تشير إلى خبر إن في حين

تشير ثلاثة منها إلى اسم إن، وهذا يعني أن واحدا من المناهج المدروسة ذكر للطالب خبر إن وأغفل ذكر اسمها، ولا أظن أن هناك حكمة وراء ذكر خبر إن وتغييب اسمها.

ويشير الجدول نفسه إلى أن مصطلحات كان واسمها وخبرها، ترد في منهجين من المناهج المدروسة، في حين جاء خبر إن في أربعة واسم إن في ثلاثة ولا أظن أن هناك حكمة وراء ذلك، بل هي الانطباعية والذاتية ويستطيع أي مدقق في واقع المصطلح في الكتب المدروسة أن يعزز الإحساس بعشوائية ورود المصطلح.

بعد هذه الملاحظة يتبادر إلى الذهن سؤال أساسي هو: هل هناك مخرج من هذه الانطباعية الفردية؟

وحتى تتيسر الإجابة عن ذلك بشيء من الموضوعية يجب أن نعترف بأن المؤلف للكتاب المدرسي أو التعليمي في حقل العربية لأبنائها أو لغيرهم يعاني من غياب الدراسات العلمية التربوية في اللغة، والتي تأخذ منحى وظيفيا لتحقق ما ينادى به عدد كبير من اللغويين التربويين العرب. والمقصود بتوجيه تعليم اللغة وظيفيا Functionally: أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العلمية ممارسة صحيحة[42]، ولا يتحقق هذا إلا بالتمييز الجاد بين المنهج الوظيفي والمنهج الشكلي أو العلمي من أجل الاستقصاء العلمي فقط. والمؤسف أن النحو العربي في بداياته قد اتجه اتجاها غير وظيفي كان يحرص على رصد كل احتمالات اللقاء اللغوي، ولذا نجد كل هذا الكم المذهل من القواعد اللغوية، الذي دفع بعالم كابن خلدون إلى القول بأن الانشغال بالنحو فيه تضييع العمر، وشغل بما لا يعني وهذا كما فعل المتأخرون في صناعة المنطق وأهل الفقه؛ لأنهم أوسعوا دائرة الكلام فيها وأكثروا من التفاريع والاستدلالات بما أخرجها من كونها آلة وصيرها من المقاصد[43].

ويذهب ابن خلدون إلى موقف قد يبدو متطرفاً، ولكنه في الحقيقة خلاصة العمق في تحليل أسباب الضعف في القواعد اللغوية. إن غياب البعد الوظيفي قد يكون مضرا بالمتعلمين على الإطلاق لأن المتعلمين اهتمامهم بالعلوم المقصودة أكثر من اهتمامهم بوسائلها فإذا قطعوا العمر في تحصيل الوسائل فمتى يظفرون بالمقاصد"[44] ومما لا شك فيه أن هذه الفجوة بين معرفة المعلومات اللغوية وتوظيفها هي التي دفعت بابن خلدون إلى تلك اللغة التي تبدو قاسية عندما ذكر "ولذلك نجد كثيرا من جبابرة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذوي مودته أو شكوى ظلامه أو قصد من قصوره أخطأ فيها عن الصواب وأكثر اللحن"[45].

إن المنهج الوظيفي في التأليف والمنهج الوظيفي في التعليم والتعلم يحتاج إلى جهود كبيرة تخرجه مما سماه نهاد الموسى " بالاختلاط والتراكم العفوي في خطة تعليم اللغة العربية" فالمناهج في تعليم العربية بشكل عام ليس لها منطلقات متسقة منظمة، فهي مواد وملاحظات متراكمة لا ينتظمها نسق واضح منسجم أنها أشبه بخليط ائتلافي من مواد تاريخية وجغرافية واجتماعية وعلمية...يصح أن توصف بكل شيء إلا أن تكون مناهج اللغة العربية بالمعنى اللغوي الذي يتميز تميزه الخاص"[46] وعلى حدة لغة نهاد الموسى في كتابته، ولكنه ليس بعيدا عن الصواب عندما نتذكر الفكرة التي تسيطر على أذهان متعلمي اللغة من عرب والمتمثلة في أن العربية لغة صعبة ومعقدة.

الخلاصة:

خطا ميدان تعلم اللغة العربية للأجانب خطوات متعددة في سبيل خدمة الراغبين في تعلم هذه اللغة، وآن الأوان لوقفات متأنية من الكم الذي أفرزه الميدان من حيث طرائق التدريس والكتاب التعليمي وإعداد المعلمين وغير ذلك من مواطن اهتمام بالعربية ومتعلميها.

وكانت هذه الدراسة لفحص واقع المصطلح اللغوي في عدد من المناهج التعليمة التي تهدف إلى تعليم العربية للأجانب، وهي في معظمها تعمد إلى تقديم العربية عن طريق النحو، ويمكن بشكل عام أن تعد من المناهج التي تستخدم الطريقة المباشرة بوجه من وجوهها.

من الملاحظات التي اتضحت للباحث أن المناهج المدروسة لا تستخدم طريقة منظمة في تقديم المصطلح اللغوي بل تعاني من كثير من الارتجال وكان هذا واضحاً في قسم النتائج كأن يقدم منهج مصطلح المبتدأ ولا يقدم الخبر.

وكان القدر المشترك من المصطلحات اللغوية بين المناهج المدروسة، محدودا جدا يؤكد ظاهرة الارتجال والاعتماد على التحسس الذاتي في اختيار المصطلح.

الهوامش

[1]- هـ فيلبر H,felber النظرية العامة للمصطلحية ترجمة محمد حلمي هليل وسعد مصلوح، مجلة المعجمية، عدد 2 (1986) ص 126

[2]- إبرير بشير، مقال في علم المصطلح وأثره في بناء المعرفة وممارسة البحث في اللغة والآداب، مجلة التواصل، ع25 ، مارس، 2010.

[3]- ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، بيروت: مكتبة دار الهلال، 2006، ص348.

[4]- ابن خلدون، ص 348.

[5]- قنيبي، حامد صادق، مباحث في علم الدلالة والمصطلح، ط1، دار ابن الجوزي، الأردن، عمان، 2012

[6]- شوقي ضيف: تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا، القاهرة: دار المعارف، 1986م.

[7]- الإمام القشيري: نحو القلوب الصغير، تحقيق أحمد علم الدين طرابلس (ليبيا)، ص 128-129.

[8]- تمام حسان: اللغة العربية، معناها ومبناها، القاهرة : الهيئة المصرية العامة، 1973م وصدر الكتاب نفسه عن دار الثقافة بالدار البيضاء

[9]- تمام حسان: اللغة بين المعيارية والوصفية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية 1958، وصدر الكتاب نفسه عن دار الثقافة بالدار البيضاء في 1980م .

[10] - تمام حسان: اللغة بين المعيارية والوصفية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية 1958، وصدر الكتاب نفسه عن دار الثقافة بالدار البيضاء في 1980م .

[11]- تعددت وجوه الاختراق الثقافي في الوطن العربي، ففي التعليم أجبرت العربية على التراجع في التعليم الجامعي في الكليات العلمية، وفي الاقتصاد ورغم كل ما يقال عن النفط والجيوب التي ملأها، فإن البنوك الدولية تكاد تملك بعض الأنظمة العربية، وفي المجال السياسي، شواهد الاختراق عديدة، في السودان وفلسطين وفي التجزئة المهيمنة التي ولدت أجيالا اقليمية أكثر منها قومية أو اسلامية أو غربية أو شرقية.

[12]- ظهرت بعض الدراسات التي تكشف عن دور بعض المجتمعات الإسلامية غير العربية في إثراء الثقافة العربية، منها:

- شيخو أحمد غلادنت: حركة اللغة العربية وآدابها في نيجيريا، القاهرة: دار المعارف، 2005.

- زبيد أحمد: الآداب العربية في شبه القاهرة الهندية، بغداد وزارة الثقافة، 2011

- جميل أحمد: نظرة اجمالية في حركة التأليف في العربية في الهند، مجمع اللغة العربية، دمشق، عدد 50 (1975م) ص 358- 71

[13]- صلاح عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية، بيروت، مكتبة لبنان، 1981، ص 40.

[14]- نايف خرما، وعلي حجاج، اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، الكويت، عالم المعرفة، 1988م، ص 27.

[15]- Wilga Rivers, Teaching Foreign language Skills, Chicagos press, 1968p.18

[16]- Stephen Krashen, Terrell. The Natural Approach, Hay Ward;Alemany Press , 1984 pp.18- 22

[17] - نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، الكويت، عالم المعرفة، 1988م ص27.

[18] - Carl Diller, Teaching Language Controversy, Rowley; Newbury House,1978 p.10

[19] - أحمد سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي، الاسكندري: دار المعرفة الجامعية، 1989م، ص69.

[20] - نايف خرما وعلي حجاج، ص 39-40.

[21] - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألفية وتلعيم اللغات، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع 1984م صح 76

[22] - ميشال زكريا، ص 76.

[23] - Kenji Hakuta, Mirror of Languge, Newyork, Basic Book, 1986

[24] - Falk Johnson, Grammar; A Working Classification;Elementary English, 44: pp.349-52

[25] - علي أبو المكارم: النحو التعليمي حتى منتصف القرن التاسع الهجري، مجلة معهد اللغة العربية، العدد 2، 4، 1984م ، ص 245-272.

[26] - **المناهج المدروسة:**

- حميد خلف الهيتي وآخرون: اللغة العربية لغير الناطقين بها، بغداد : الجامعة المستنصرية، 1979م.

- محمود اسماعيل صيني وآخرون: العربية للحياة، الرياض: جامعة الملك سعود، 1981م.

- ف. عبد الرحيم: دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها، المدينة المنورة، الجامعة الاسلامية، 1480هـ

- أحمد سمير بيبرس، عبد الله سويد: العربية لغير العرب طرابلس (ليبيا)، الدرا العربية للكتاب 1981م.

-الجربوع، عبد الله وآخرون، الكتاب الأساسي، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج، 2008.

[27] - ابن حزم: رسائل ابن حزم، تحقيق احسان عباس، ج4 بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1983م ص65.

[28] - ابن خلدون، ص 349.

[29] - علي النجدي ناصيف: من قضايا اللغة والنحو، القاهرة: 1957، ص48-49

[30] - شوقي ضيف، تيسير النحو.

[31] - عبد الكريم خليفة: تيسير العربية بين القديم والحديث، عمان: الرياض : دار العلوم 1979م.

[32] - محمد علي الخولي: التراكيب الشائعة في اللغة العربية، الرياض : دار العلوم، 1979م.

[33] - محمود أحمد السيد: أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الاعدادية، كلية التربية، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس 1972 وقد نشر المؤلف الدراسة بعد اضافات جوهرية، بعنوان تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1983م.

[34] - فتحي شعشع: أسس اختيار موضوعات النحو للصف الأول الثانوي بالمعاهد الأزهرية، رسالة ماجستير جامعة الأزهر، 1981م.

[35] - محمد حميدان: التراكيب اللغوية الشائعة لدى الأطفال الأردنيين عند دخولهم المدارس الابتدائية، رسالة الماجستير، الجامعة الأردنية، 1983م.

[36] - نهاد الموسى: النحو العربي بين النظرية والاستعمال: مثال من باب الاستثناء، دراسات، المجلد 6، عدد 2، 1979، ص9-100.

[37] - عودة أبو عودة: بناء الجملة في الحدث النبوي الشريف في الصحيحين، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، 1988.

[38] - رشيد المنصور: التراكيب اللغوية الشائعة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، رسالة الماجستير، جامعة اليرموك، 1989م.

[39] - عبد العزيز بن يوسف: المصطلح اللغوي في التعليم الثانوي، دراسة في كتاب " دور التعريف في تطوير اللغة العربية" تونس: الدار التونسية للنشر 1984م ص 43-63.

[40]- عبد العزيز بن يوسف، ص39.

[41]- Raji Ramuni and E. McGarus, Word Count of Modern Arabic Textbooks, Ann Arabor, 1968.

[42]- داود عبد، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، الكويت مؤسسة دار العلوم، 1979م، ص9.

[43]- عبد العزيز بن يوسف، ص39.

[44]- ابن خلدون، ص 334.

[45]- ابن خلدون، ص348.

[46]- نهاد الموسى: مقدمة في تعليم اللغة العربية، المجلة العربية للدراسات اللغوية، السنة الأولى، العدد الأول، 1982، ص35.

المصادروالمراجع

1- إبرير بشير، مقال في علم المصطلح وأثره في بناء المعرفة وممارسة البحث في اللغة والآداب، مجلة التواصل، ع25 ، مارس، 2010.

2- أبو عودة، عودة: بناء الجملة في الحدث النبوي الشريف في الصحيحين، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، 1988.

3- أبو المكارم، علي: النحو التعليمي حتى منتصف القرن التاسع الهجري، مجلة معهد اللغة العربية، العدد 2، 4، 1984م .

4- أحمد، جميل: نظرة اجمالية في حركة التأليف في العربية في الهند، مجمع اللغة العربية، دمشق، عدد 50 (1975م)

5- أحمد، زبيد: الآداب العربية في شبه القاهرة الهندية، بغداد وزارة الثقافة، 2011.

6- بيبرس، أحمد سمير، عبد الله سويد: العربية لغير العرب طرابلس (ليبيا)، الدرا العربية للكتاب 1981م.

7- داود عبد، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، الكويت مؤسسة دار العلوم، 1979م.

8- الجربوع، عبد الله وآخرون، الكتاب الأساسي، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج، 2008.

9- حسان، تمام: اللغة العربية، معناها ومبناها، القاهرة : الهيئة المصرية العامة، 1973م وصدر الكتاب نفسه عن دار الثقافة بالدار البيضاء.

10- ابن حزم: رسائل ابن حزم، تحقيق احسان عباس، ج4 بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1983م.

11- حجازي، محمود فهمي، علم المصطلح، مجلة مجمع اللغة العربية، ح59 (1986م).

12- حسان، تمام: اللغة بين المعيارية والوصفية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية 1958.

13- حميدان، محمد: التراكيب اللغوية الشائعة لدى الأطفال الأردنيين عند دخولهم المدارس الابتدائية، رسالة الماجستير، الجامعة الأردنية، 1983م.

14- خرما ،نايف وعلي حجاج: اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، الكويت، عالم المعرفة، 1988م.

15- - خليفة، عبد الكريم: تيسير العربية بين القديم والحديث، عمان: الرياض : دار العلوم 1979م.

16- الخولي، محمد علي: التراكيب الشائعة في اللغة العربية، الرياض : دار العلوم، 1979م.

17- ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، بيروت: مكتبة دار الهلال، 2006.

18- زكريا، ميشال: مباحث في النظرية الألفية وتعليم اللغات، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع 1984م.

19- السيد، محمود أحمد: أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الاعدادية، كلية التربية، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس 1972 وقد نشر المؤلف الدراسة بعد اضافات جوهرية، بعنوان تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1983م.

20- شعشع ، فتحي: أسس اختيار موضوعات النحو للصف الأول الثانوي بالمعاهد الأزهرية، رسالة ماجستير جامعة الأزهر، 1981م.- صيني، محمود اسماعيل وآخرون: العربية للحياة، الرياض: جامعة الملك سعود، 1981م.

21- ضيف، شوقي: تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا، القاهرة: دار المعارف، 1986م.
22- العربي، صلاح عبد المجيد: تعلم اللغات الحية، بيروت، مكتبة لبنان، 1981.
23- عبد الرحيم .ف: دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها، المدينة المنورة، الجامعة الاسلامية، 1480هـ
24- عبد العزيز بن يوسف: المصطلح اللغوي في التعليم الثانوي، دراسة في كتاب " دور التعريف في تطوير اللغة العربية" تونس: الدار التونسية للنشر 1984م .
25- غلادنت، شيخو أحمد: حركة اللغة العربية وآدابها في نيجيريا، القاهرة: دار المعارف، 2005.
26- القشيري: نحو القلوب الصغير، تحقيق أحمد علم الدين طرابلس (ليبيا).
27- قنيبي، حامد صادق، مباحث في علم الدلالة والمصطلح، ط1، دار ابن الجوزي، الأردن، عمان، 2012.
28- المنصور، رشيد: التراكيب اللغوية الشائعة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، رسالة الماجستير، جامعة اليرموك، 1989م.
29- الموسى، نهاد: النحو العربي بين النظرية والاستعمال: مثال من باب الاستثناء، دراسات، المجلد 6، عدد 2، 1979.
30- الموسى، نهاد : مقدمة في تعليم اللغة العربية، المجلة العربية للدراسات اللغوية، السنة الأولى، العدد الأول، 1982.
31- ناصيف، علي النجدي: من قضايا اللغة والنحو، القاهرة: 1957.
32- هـ فيلبر H,felber النظرية العامة للمصطلحية ترجمة محمد حلمي هليل وسعد مصلوح، مجلة المعجمية، عدد 2 (1986).
33-
34- الهيتي، حميد خلف :وآخرون: اللغة العربية لغير الناطقين بها، بغداد : الجامعة المستنصرية، 1979م.
35- ياقوت، أحمد سليمان: في علم اللغة التقابلي، الاسكندري: دار المعرفة الجامعية، 1989م، ص69.

المراجع الأجنبية

36- Carl Diller, Teaching Language Controversy, Rowley; Newbury House,1978 .
37- Kenji Hakuta, Mirror of Languge, Newyork, Basic Book, 1986
38- Falk Johnson, Grammar; A Working Classification;Elementary English, 44: pp.349-52
39- Raji Ramuni and E. McGarus, Word Count of Modern Arabic Textbooks, Ann Arabor, 1968.
40- Wilga Rivers, Teaching Foreign language Skills, Chicagos press, 1968.
41- Stephen Krashen, Terrell. The Natural Approach, Hay Ward;Alemany Press , 1984 .