

مجلة العلوم العربية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الأربعون

رجب ١٤٣٧هـ



لسانيات المتون وتطبيقاتها في تعليم اللغة الثانية

د . صالح بن فهد العصيمي
معهد تعليم اللغة العربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

لسانيات المتون وتطبيقاتها في تعليم اللغة الثانية

د. صالح بن فهد العصيمي

معهد تعليم اللغة العربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

يتحدث هذا البحث عن استخدام المتون (المدونات) اللغوية (language corpora) في تعليم اللغة الثانية، ويناقش الميزات الخاصة بذلك في قاعة الدرس، ثم يعرض بعض الأمثلة التوضيحية حول كيفية استخدام المتون اللغوية في تعلم وتعليم العناصر والمهارات اللغوية. ويعطي إرشادات تطبيقية يفيد منها متعلم اللغة ومعلمها في الفصل الدراسي وخارجه. ويخلص من ذلك كله إلى أن تدريس اللغة الثانية (في هذه الحالة العربية) عند الاستعانة بالمتون اللغوية سيؤدي فوائدها كثيرة -لغوية وتربوية- سواء لمعلم اللغة أو لمتعلمها أو للباحث فيها، ولذلك فالبحث يوصي بالإفادة من تطبيقات هذا العلم الثرية في مجال تعليم اللغة العربية سواء لأهلها أو بوصفها لغة ثانية. خصوصاً مع تقدم وسائل الاتصال والعلاقة الوثيقة بين اللغة والتقنية في العصر الحاضر.

الكلمات المفتاحية:

لسانيات المتون (المدونات)، تعليم اللغة الثانية، متون (مدونات) المتعلمين، تدريس المهارات اللغوية،

تدريس المفردات، تدريس الصرف، تدريس النحو.

مقدمة، ومشكلة الدراسة:

إن الدارس لتاريخ لسانيات المتون بحقوله وفروعه المتعددة يجد أن ظهوره في تلك الحقول والفروع يختلف في النشأة والظهور (لمناقشة مستفيضة حول نشأة لسانيات المتون راجع العصيمي ٢٠١٣). ففي الوقت الذي يعود فيه الاهتمام بلسانيات المتون بوجه عام في الدراسات اللغوية واللسانيات إلى ما قبل خمسينات القرن الميلادي الماضي (القرن العشرين) (ماكزويوآخرون ٢٠٠٦:٣، McEnery et al.) نجد أن الاهتمام بدراسة متن المتعلم والبحث فيه (وهو أحد فروع لسانيات المتون التي بدأت تزدهر بشكل كبير) قد تأخر إلى نهايات ثمانينات القرن الميلادي الماضي (قرانقر ٢٠١٢:٧ Granger). ويعود سبب الاهتمام بمتن المتعلم في الاكتساب اللغوي إلى أن اللغوي عادة هو مدرس لغة في نفس الوقت (قرانقر ٢٠١٢:٧ Granger). ويأتي متأخراً عن ذلك كله ما نحن بصدده الحديث عنه وهو ما يتعلق بتطبيق نتائج الدراسات المعتمدة على المتون في تدريس اللغة؛ إذ لم يبدأ الاهتمام به إلا في بداية التسعينات الميلادية من القرن العشرين (ماكزويوآخرون ٢٠٠٦:٩٧، McEnery et al.). ويعود سبب تأخر تطبيقات لسانيات المتون في الفصل الدراسي خاصة وفي حقل تدريس اللغة عامة عن بداية لسانيات المتون وعدم تزامنها معاً إلى طبيعة العلوم حين ولادتها ثم تفرعها، وكذلك يعود إلى أمور سنذكرها فيما بعد تتعلق بطبيعة تطبيق المتون في الفصل المدرسي وما يحيط به من تخوف المعلم ومن حاجته إلى مهارات تقنية، على كلٍ فعلى الرغم من تأخر الاهتمام باستخدام المتون اللغوية في تعليم اللغة إلا أن هناك اهتماماً متزايداً في السنوات الأخيرة بلسانيات المتون متزامناً مع استخدامها في التدريس (ريبن Reppen ٢٠١٠:١).

ويتمثل الاهتمام المتزايد بلسانيات المتون في صدور المجلات العلمية المختصة والبحوث والكتب المخصصة والفصول من كتب اللسانيات (ماكزريوآخرون ٢٠٠٦:٩٧، McEnryet al.)، إذ أخذت فروعها تتشكل بوصفها علوماً مستقلة لها باحثوها والمهتمون بها.

وقد أثرت لسانيات المتون في تدريس اللغة الثانية تأثيراً مهماً كما يذكر الباحثون؛ إذ نقلت كونراد (١٩٩٩ Conrad) عن كثير من الباحثين (منهم مثلاً جونز ١٩٩٤ Johns، وأستون ١٩٩٥ Aston) تأكيدهم على فائدة المفهرس (أو الكشاف السياقي كما يسميه بعض الباحثين. انظر مثلاً محمود إسماعيل صالح، ٢٠١٢) (Concordancer) للمفردات والقواعد؛ وذلك لعرضه استخدام اللغة الطبيعي، ولجعله الطلاب نشطين ومحللين مستقلين للغة، ولإعطائه دليلاً تجريبياً (أو شاهداً كما يسمى في تراثنا العربي) حول استخدام اللغة؛ بل يرى ماكزريوآخرون (٢٠٠٦:١٠١ McEnryet al.) أن المتون اللغوية لن يقتصر تأثيرها على كونها ثورة في المواد التعليمية كالقواعد كما هي الحال في القرن الواحد والعشرين فحسب (انظر أيضاً كونراد ٢٠٠٠ Conrad في ماكزريوآخرون، McEnryet al.)؛ بل ستغير طرق التدريس بما في ذلك ماذا ندرس وكيف ندرسه.

ويستطرد أوكيفيوآخرون (٢٠٠٧:٢١ O'Keeffe, et all.) في بيان الكيفية التي أثرت فيها المتون في تدريس اللغة وهي أن المتون زودتنا بدليل مادي إضافة إلى الحدس الذي لدينا حول اللغة، وفي الوقت نفسه نبهتنا إلى أن هذا الحدس قد يكون خاطئاً كما في الدلالة [والمعجم] والقواعد في بعض الأحيان؛ ولذلك قد يكون للمتون تأثير على دور المدرس وعلى التربية بشكل عام. كما ترى هنستون (٢٠٠٢:٢١٣ Hunston) أن المتون اللغوية أسهمت في اللغويات التطبيقية من ثلاثة طرق:

١- أتاحت فرصا بحثية لم تكن متاحة من قبل مثل الشيوخ الحقيقيين القائمة على الإحصاء، وإمكانية المقارنة بين متن وآخر ومتحدث وآخر اعتمادا على أدلة فعلية وشواهد حقيقية وليست مصنوعة.

٢- غيرت نظرتنا إلى اللغة؛ كالنظرة إلى الكلمة على أنها الوحدة المعجمية الصغرى إلى اعتماد السياق الحقيقي والتصاحب الفعلي للمفردات عوامل مهمة في تحديد المعنى المعجمي للمفردات.

٣- غيرت نظرة المدرس إلى دوره من مخمّن للفروق بين المفردات إلى موجّه ومحلّل للمتن ولافِتٍ نظر المتعلمين إلى الاستخدام الفعلي.

إذن فانتمثال المتون اللغوية إلى الفصل الدراسي ليس من قبيل الترف الأكاديمي بقدر ما يعبر عن حاجة عملية ودور مهم تقوم به لسانيات المتون والمتون اللغوية؛ فما ذكره الباحثون أعلاه تسنده الدراسات الميدانية التي أشارت إلى حاجة ملحّة تسدّها المتون اللغوية، ونشير هنا إلى مثالين يعبّران عن تلك الحاجة. المثال الأول ما وجدته مينت (Mindt ١٩٩٦:٢٣٢) مقتبس منماكنري وآخرون (٢٠٠٦:٩٨، McEnery, et al.) من أن بنية قواعد الإنجليزية التي تُدرس في الكتب المدرسية تختلف عن البنى نفسها في استخدام المتحدثين بالإنجليزية؛ لأن هذه الكتب المدرسية تُدرّس نوعا من الإنجليزية المدرسية التي لا وجود لها إلا داخل الصف الدراسي، ولذلك يجد المتعلمون صعوبة في التواصل الناجح خارج قاعة الدرس. ولهذا فقد برز سؤال حول مدى فائدة كتب التعيد التي تعتمد على حدس النحوي وسليقته وحدها، وظهر اتجاه يقدّم كتب القواعد مبنية على متون اللغة، ولعل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من اللغات ومتعلميها يجدون هذا الأمر في اللغة العربية واضحا بشكل كبير وذلك لوجود فجوة بين ما يتعلمونه أو يعلمونه في الفصل وبين ما يحتاجه المتعلم خارج أسوار المنشأة أو المعهد أو المركز.

بالإضافة إلى شدة ارتباط مناهج تعليم اللغة العربية بالتراث المبني على أساس تحليل اللغة ووصفها وتلقيها وليس على أساس تعليم اللغة لغة ثانية معتمداً على أساس تربوية ونفسية ومدارس لغوية حديثة.

المثال الثاني هو الدراسة التي قام بها رومر (Romer ٢٠٠٩) حيث وزع استبانة على مدرسي الإنجليزية الألمان لمعرفة حاجاتهم في التدريس، وظهر أن أهم المحاور التي تدور عليها حاجاتهم:

الحاجة إلى مواد تدريسية أفضل، وإلى دعم في تصميم المواد، وإلى مشورة المتحدث الأصلي أو المخبر اللغوي وابن اللغة، وإلى مصادر مرجعية موثوقة (Romer ٢٠٠٩:٨٩). وهذه الأمور الأربعة يمكن أن يليها المتن اللغوي؛ بل إنه يقوم بدور المخبر اللغوي باقتدار، ويعد مرجعاً موثقاً في اللغة الهدف خاصة حين يقوم بتدريسها من هم ليسوا من أبناء اللغة كما هي الحال مثلاً في البلاد الإسلامية التي يدرّس العربية فيها من ليسوا من أبناء العربية الناطقين بها، فالحاجة هنا إلى متن لغوي لاستشارته والرجوع إليه أمسّ وأكثر. ولهذا يذهب رومر (Romer ٢٠٠٩:٩٥) في دراسته إلى أبعد من ذلك؛ إذ يرى أن كثيراً من المشاكل والصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة يمكن حلها أو حل جزء كبير منها في حالة تلقي هؤلاء المدرسين تدريباً ودعمًا من لسانيتي المتون.

وعلى الرغم مما يمكن للسانيات المتون والمتون اللغوية أن تقدمه لتعليم اللغة الثانية واكتسابها من إمكانات فلا تزال غير واسعة الانتشار في اكتساب اللغة الثانية (كونراد وليفيل ٢٠١٠:٥٤٥). وهذا ما يتعلق باللغة الإنجليزية التي هي لغة العلم، فما لنا باللغة العربية! ولهذا يحاول هذا البحث أن يطلع القارئ العربي على ما يمكن للمتون اللغوية أن تسهم به في قاعة تدريس اللغة العربية لغة ثانية. إذ لا يوجد على حد علم الباحث من كتب فيها بالعربية، فغالب المنشور باللغة الإنجليزية

وإن كانت التطبيقات التي يشير إليها الباحثون تصلح لأي لغة (كونراد وليفيل Conrad and Levelle ٢٠١٠:٥٢٩). فتتبع مشكلة البحث إذن من أنه لا يوجد من كتب فيها بالعربية أو ذكر تطبيقات على اللغة العربية على حد علم الباحث. فكثير ممن التقاهم الباحث في الميدان ليس لهم معرفة بإمكانات لسانيات المتون في التدريس فضلا عن معرفة المدرسين لتطبيقاتها في فصولهم؛ لهذا سننتقل في الفقرة التالية لذكر بعض ميزات استخدام المتون في الفصل الدراسي لتعليم اللغة لعلها تكشف للقارئ مدى الفائدة المرجوة منها وتقنعه بأن هذا الميدان خصب إذا تم استغلاله بالشكل المطلوب.

ميزات المتون اللغوية:

هناك عدد من الميزات التي ذكر الباحثون أن لسانيات المتون تتمتع بها إذا ما استُخدمت في تعليم اللغة الثانية. ويمكن أن نقسم الميزات قسمين: ميزات لغوية، وأخرى تربوية. (قد يلاحظ القارئ بعض التداخل في بعض الميزات وذلك لمحاولة الإحاطة والتفصيل فيما طبيعته التداخل والتكامل):

أما الميزات اللغوية **فأولها** أن المتون اللغوية تمثل اللغة الطبيعية (هنستون ٢٠٠٢:١٠٦ Hunston) والأصلية التي صدرت من أهل اللغة، وليست مصنوعة أو صادرة عن تكلف (ريبن ٢٠١٠:٤ Reppen).

وقد ذكر ريتشاردز (Richards) في مقدمته لكتاب ريبن (Reppen ٢٠١٠:ix) أنه قد يكون من أكبر التحديات التي تواجه المدرس ومصمم المواد التعليمية في إعدادهما للمواد التعليمية تزويد الدارسين بدخل لغوي يعكس وبدقة الاستخدام اللغوي الطبيعي الفعلي. في الماضي كانت الفطرة اللغوية والتأمل مصدرين مهمين في ذلك مع أنهما قد يكونا مضللين وغير دقيقين. وقد ذكرت تسوي (Tsuï ٢٠٠٤:٤٠) أن المتعلمين في بعض السياقات قد لا يكون لديهم فرصة التعرض الطبيعي للغة، ولا شك أنه في حال تعلم

العربية في غير بلدانها فإن عدم التعرض الطبيعي للغة سيشكل همماً أكبر. ومن هنا جاءت لسانيات المتون لحل هذه الإشكالات؛ لما تتمتع به من كونها مادة أصلية وطبيعية من إنتاج أهل اللغة المكتوب والمنطوق.

إن مسألة استخدام مواد أصلية نوقشت كثيراً في مجال تعليم اللغة (انظر مثلاً بورنز وباربرا ٢٠٠٢: Burns and Barbara)، وهي بوجه عام أفضل من المادة المصنوعة المتكلفة، مع أن الطبيعية لا تقتضي بشكل آلي أنها جيدة أو تناسب المتعلم وحاجاته وأهدافه. وقد ذكر أوكيفيو آخرون (٢٠٠٧:٢٦، O'Keeffe et al.) أن الجدل حول تأسيس منهج اللغة على لغة أصلية يعود إلى السنوات الثلاثين الماضية، وقد عاد الجدل مرة أخرى حين بدأ استخدام المتون، فلكي يتواصل المتعلم بشكل فعال لا بد من الاعتماد على اللغة الطبيعية لا المصنوعة لأغراض تدريسية. وقد ذكر الكثير من الباحثين (مثلاً ريتشاردز ٢٠٠١:٢١٤ Richards، وكارتر ٢٠٠١ Carter، ومكارثي ٢٠٠١ McCarthy، وفريمان ٢٠٠١ Larsen-Freeman كلهم في ريتشاردز ٢٠٠١:٢١٥ Richards) أن من مبادئ تعليم اللغة الثانية: أن التعلم سيُهيأ عن طريق التعرض للغة الطبيعية ومن خلال استخدام اللغة لأغراض تواصل حقيقية؛ إذ إن استخدام المتون للغة الطبيعية أساساً لفهم الاستخدام المعجمي والقواعدي وكذلك دور متون اللغة الطبيعية مهمان في فهم كيف تستخدم اللغة في سياقات طبيعية، ومثل هذه المتون يمكن استخدامها مصادر للتدريس وكذلك في إعداد المواد التعليمية.

ولهذا فقد استُخدمت المتون فعلاً لإنتاج مواد أصلية (بارلو ١٩٩٦:٣٠ Barlow). كما ذكر توملينسون (٢٠٠١:٦٩ Tomlinson) أن هناك تزايداً للكتب التي تفيد من استخدام بيانات المتون لتعكس الاستخدام الفعلي للغة أكثر من التي تعكس الدخل الأيديولوجي أو المعياري الذي يريده النحوي وربما لا يعكس الواقع الفعلي.

الميزة الثانية أن المتون غنية، فهي تزود الدارس بمادة ثرية تفوق ما يحتاجه في اللغة؛ مما يقوي معرفته السابقة باللغة ويضيف إلى وعيه اللغوي ويحسن من مهاراته اللغوية (جونز ١٩٩١ا Johns مقتبس من أستون ٢٠٠١:٧ Aston). وهي في غناها تقوم بدور مزدوج: ففي الوقت الذي تعد فيه المتون مصدرا ثريا للتنوع اللغوي من لغة أكاديمية إلى سياسية إلى دينية إلى إعلامية إلى منطوقة إلخ (هنستون ٢٠٠٢:١٠٢ Hunston) فهي في الوقت نفسه تحل إشكالا كبيرا لدى المدرسين، أي أن تنوع اللغة وعدم القدرة أحيانا على إعطاء النصح للمتعلمين حول اللغة الأكاديمية أو السياسية دون متن موجود، لكن مع المتن يمكن التفريق بين التنوعات اللغوية بسهولة مما يجنب المدرس حرج الإجابة التي ربما لا يمتلكها (للمناقشة مشابهة انظر كونراد ٢٠٠٤ Conrad). بمعنى أنها غنية وفي الوقت نفسه تميز بين المستويات اللغوية وتفرق بينها وهو الأمر الذي قد لا يمتلكه معلم اللغة.

وكما ذكرت سيدلهوفر (٢٠٠١:٦٤ Seidlhofer) أن التطور في تقنية المعلومات يتيح فرصا مهمة مع المتون المنطوقة المتزايدة في الحجم وفي العدد لبنى اللغة مما يمكن الباحثين من تصميم وصف دقيق للاستخدام اللغوي. وأكدت هنستون (Hunston ٢٠٠٢:١٢٣) أن من تطبيقات المتون في اللغويات التطبيقية معرفة المعلومات الثقافية للمثال وغيرها من المعاني الكامنة خلف العبارات، فاللغوي عليه أن ينظر إلى المعاني خلف العبارات ويفسر ويلاحظ ذلك كله، وهذا كله إغناء للغة وتحليلها جاءت به المتون اللغوية.

الميزة الثالثة المحافظة على خصائص أهل اللغة. حيث يشمل المتن اللغة الصادرة على طبيعتها من أهل اللغة دون تعديل أو تغيير خاصة اللغة المنطوقة. ولوقورنت منطوقة ابن اللغة بمنطوقة المتعلم أو الأجنبي لظهرت فروق بينهما، إذ أشار بحث

برودرومو (Prodromou ٢٠٠٥) مقتبس من أوكيفيو وآخرون (O'Keeffe et al., ٢٠٠٧:٧٦) أنه يمكن التفريق بين الإنجليزي ابن اللغة والمتعلم المتقدم من غير أبنائها باستخدام الكتل أو العبارات (chunk) مثل (أنت تعرف you know). (نوع من sort of) وغيرها من المتصاحبات التي يستخدمها ابن اللغة كثيرا بينما قد لا نجد لها أثرا لدى المتعلم، خاصة المتعلم الذي درس بالطريقة التقليدية التي لا تستخدم المتن اللغوي، لأن هذه الخصائص اللغوية لابن اللغة لا تشير إليها كتب تعليم اللغة ولا كتب القواعد في أغلب الأحيان. ففي اللغة العربية مثلا يستخدم المتكلم صيغة (أنت معي؟) أو عبارة (يعني) أو (طبعا) ولا نجد لها أثرا في كتب التعليم، بخلاف ما لو وجد متن منطوق للعربية. وبسبب غياب هذه الظواهر عن تعليم اللغة نجد أن حديث الأجنبي يكون واضحا فيه التصنع وعدم الطبيعية وأنه لمتكلم غير ناطق باللغة أو أن حديثه يشبه قطعة نثرية مكتوبة وليس حديثا مرتجلا متدفقا بشكل شفهي وعفوي.

الميزة الرابعة أن المتن يحافظ على سياق الكلمة التي وردت فيه من خلال المفهرسات (concordancers)؛ إذ تعرض المفهرسات المفردة ومحيطها اللغوي الذي وردت فيه. ويرى سينكلير (Sinclair ١٩٩١) مقتبس من بينت (Bennett ٢٠١٠:٢) أن الكلمة مستقلة بنفسها لا تحمل معنى؛ لكن هذا المعنى يظهر غالبا من خلال مجموعة متواليات من الكلمات (سياق الكلمة). أي أن سياق الكلمة هو الذي يكشف معناها الحقيقي وظلال المعنى فيها. ولذلك فحين تحافظ المتون على سياق المفردات فيها يكون ذلك ميزة لها. وقد أكد سينكلير (Sinclair ١٩٩٦:٧٦-٧٧) على أهمية السياق وإسهامه في معنى المفردة وفي أنماطها النحوية؛ فالمتون أكبر أدوات الإسهام في هذه الميادين.

الميزة الخامسة أن الأنشطة التدريسية المعتمدة على المتن تسهم في تطور كفاية المتعلم وتزيد من معرفته باللغة الهدف وثقافة اللغة الهدف وأهلها (أستون ٢٠٠١:٥). فالمتعلم يتصل اتصالا مباشرا بإنتاج أهل اللغة دون غربلة واضعي المناهج أو المدرسين مما يولد لديه حسا لغويا طبيعيا وينمي ذائقته اللغوية، واللغة بطبيعتها تنقل الثقافة فيكون المتن مصدرا مهما للخصائص الثقافية للهدف. مثلا في العربية انتشار كلمات (إن شاء الله، بإذن الله، بحول الله) التي تعتبر خاصة عربية إسلامية لا نجد لها مثيلا في اللغات الأخرى ونجد من الصعوبة وضع مقابل لها عند الترجمة، ووجود مثل هذه التعبيرات لدى متعلم العربية لغة ثانية قد يجعلنا نصف كفايته أعلى ممن لا يستخدمها أو لا يعرف استخداماتها والسياقات التي ترد فيها.

الميزة السادسة أنها تنمي لدى المتعلم من غير الناطقين باللغة الحس والذوق الفعلي للغة المستعملة لدى أهل اللغة وأبنائها الناطقين بها (بينت ٢٠١٠:٩٢ Bennett)؛ بل يرى بينت أن الذوق ينمو لدى المتعلم ليقارب ذوق ابن اللغة بشكل معقول (بينت ٢٠١٠:١١٥ Bennett). فاحتكاك المتعلم بلغة طبيعية يجعله يتعود على أساليبها واستخداماتها كما هي عند أهلها، ويلغي قضية الوساطة بين اللغة والمتعلم في الفصل الدراسي ومقرراته، وهذا كله ينمي لديه الحس اللغوي السليم والذائقة الطبيعية للغة.

الميزة السابعة أن المتون موثوقة أكثر من حدس المعلم (أستون ٢٠٠١:٤١ Aston) خصوصا المعلم الذي ليس من أبناء اللغة الهدف. فكون المتن هو الصادر من ابن اللغة في مواقف طبيعية يعطيه موثوقية ومصداقية أكثر مما يعطي المعلم الأجنبي عن اللغة أو الذي يحاول اصطناع مثال أو شاهد على قضية لغوية. هذه الميزة سيكون لها انعكاس على المتعلم ولغته.

الميزة الثامنة أن أنشطة الصف الدراسي المعتمدة على المتون والمستخدمة لها تساعد المتعلمين في تطوير قدرتهم في استخدام اللغة تواصليا من ناحية الاستيعاب والإنتاج (أستون ٢٠٠١:٥ Aston)، إذ سيحاول المتعلمون محاكاة اللغة الموجودة في المتن مما يساهم في ارتفاع كفايتهم التواصلية.

الميزة التاسعة أن أنشطة المتون تساعد على الدقة والطلاقة (برنارديني ٢٠٠١:٢٤٣ Bernardini) وتفيد في الدقة من خلال الوقت الكافي المتاح للمتعلم ليستكشف البنى النحوية في أمثلة المفهرس فيكتسب الدقة في رحلته الاستكشافية، والطلاقة من خلال نقاش المتعلم مع أقرانه سواء خلال تأدية التدريب أو بعده.

إن ميزات المتون ليست مقتصرة على التميز اللغوي للمتن أو على الرقي بالجانب اللغوي لدى المتعلم؛ بل تتعداها إلى جوانب نفسية وجدانية تربوية قد تساهم في زيادة الاكتساب اللغوي لدى المتعلمين؛ بل إن لساني المتون أكدوا على توافر أنشطة المتون مع كثير من المبادئ التربوية (كونراد ٢٠١٠:٥٤٨ Conrad). من هذه المبادئ:

الأولى: زيادة الاستقلالية لدى المتعلم؛ إذ يمكن – إذا تم تدريبه على استخدام المتون وأنشطته – أن تزيد الاستقلالية لديه ويتزود بأداة تعلم يمكن له أن يستثمرها مستقلا عن المدرس (أستون ٢٠٠١:٥٧ Aston؛ برنارديني ٢٠٠١:٢٢٣ Bernardini)؛ بل يمكنه أن يستخدم ذلك داخل الفصل وخارجه دون التحكم المباشر من المدرس (أستون ٢٠٠١:٤١ Aston). ويرى بينت (Bennett ٢٠١٠:١١٥) أن تدريب المتعلم على الاختيارات والاحتمالات في الاستخدام الفعلي والذي يوجد في المتون اللغوية ينمي لديه الاستقلالية. وترى كونراد (٢٠١٠:٥٤٨ Conrad) أن الاستقلالية تزيد باستخلاص المتعلم

القاعدة بنفسه دون الاعتماد على المعلم ليمليها عليه. والاستقلالية صفة لها دور كبير في تعلم اللغة (إليس ٢٠٠٨ Ellis).

ويعد استخدام المفهرسات ممكناً للدارسين أنفسهم ليقوموا باكتشافات مباشرة حول اللغة (جونز ١٩٩١; تريبل وجونز ١٩٩٠ Tribble & Jones مقتبس من ماكزيو وآخرون ٢٠٠٦:١٩٨) باستقلالية تامة.

الثانية: زيادة الدافعية لدى المتعلمين (برنارديني ٢٠٠١:٢٢٣ Bernardini) الناتجة عن الإضافة التي تمنحها المتون للمتعلم مما يقوي معرفته السابقة باللغة ويضيف إلى وعيه اللغوي، ويحسن من مهاراته اللغوية (جونز ١٩٩١a Johns مقتبس من أستون Aston ٢٠٠١:٧). وهذا كله يعطي المتعلم إحساساً بالإنجاز يرفع من دافعيته. والدافعية من العوامل التي تؤدي دوراً إيجابياً في تعلم اللغة (راجع مثلاً إليس ٢٠٠٨ Ellis).

الثالثة: ما ذكره ريتشاردز (Richards) في مقدمته لكتاب ريبن (Reppen ٢٠١٠:xi) من أن لسانيات المتون تمنح كلاً من المدرس والمتعلم ثقة في أن اللغة الموجودة في المتون هي التي سيصادفها المتعلم خارج قاعة الفصل الدراسي. فلو وُجد المتعلم مثلاً في بيئة غير اللغة الهدف فسواجه مشكلات كثيرة حين احتكاكه بأهل اللغة الهدف لأن لغته ستكون لغة مدرسية أو كما يسميها ريبن (Reppen) شبيهة الكتاب (booklike) (Reppen ٢٠١٠:xi). ففي حال كان مستحيلاً إيجاد بيئة توفر للمتعلم اكتساب اللغة اكتساباً طبيعياً عن طريق الانغماس والغمر اللغويين فالمتون تلعب دوراً مهماً في توفير بعض الفرص لذلك الجوفي مناخ الفصل الدراسي والبيئة المدرسية.

الرابعة: أن المتون تساعد على زيادة الثقة بالنفس (برنارديني ٢٠٠١:٢٢٣ Bernardini) من خلال استقلال المتعلم بنفسه وممارسته التحليل اللغوي مباشرة دون وسيط.

الخامسة: أن استخدام المتعلم للمتون يساعد على رفع قدرته على التخمين وعلى صقل المهارات الإدراكية الأخرى من المفهرس وأمثله (برنارديني ٢٠٠١:٤١). وكذلك يربي لدى المتعلم استخدام كلمات الاحتمال وعدم القطع في الكلام العلمي، وهو أسلوب علمي جيد (بينت ٢٠١٠:١١٥). وكذلك يساعد على توليد الفرضيات واختبارها وتعميمها، وعلى تشجيع الملاحظة وزيادة الوعي عن طريق لفت الانتباه إلى بنية معينة، كما أن التعلم الاستنتاجي (inductive) وهو مقابل الطريقة الموجودة في كتب القواعد (الاستنباطية deductive) قد يلبي بعض أساليب المتعلمين والفروق الفردية بينهم (Conrad ٢٠١٠:٥٤٨).

إن عرضنا لهذه الميزات بشقيها اللغوي والتربوي لا يعني بأي حال أن المتون واستخدامها في الفصل الدراسي لا يوجد فيها معوقات أو أنها خالية من العيوب أو أنها تعطي فرصة حاملة للتعلم؛ بل فيها بعض الصعوبات والمعوقات؛ لكن يستحسن النظر إلى هذه المعوقات على أنها تحديات تعطي المتعلم والمعلم فرصة لابتكار الحلول والتغلب عليها، وهو موضوع الفقرات التالية.

إمكانات المتون وحدودها:

إن استخدام المتون سواء في التحليل والتوصيف اللغوي أو في قاعة الدرس محدود بما تستطيع المتون أن تقدمه في هذين المجالين (التحليل وقاعة الدرس). وتعد طريقة جمعها وتصنيفها العامل الحاسم فيما تستطيع المتون أن تقدمه للمستخدم، ففي حين يستطيع متن ما أن يزودنا بإجابات عن تساؤلات معينة، لا يمكن لمتن آخر أن يمدنا بإجابة مشابهة، أي أن المتون تتفاوت في قدرتها على تلبية الحاجات معتمدة في ذلك على الهدف الذي صُممت من أجله، ولكن بوجه عام فهناك أسئلة يمكن للمتون بتنوعاتها أن تمدنا بإجاباتها بكل اقتدار، مثلا:

١- ما الكلمات أو العبارات الأكثر شيوعاً في العربية في ضوء المتن الذي بين أيدينا؟ هذا السؤال يمكن لمتن شامل أن يجيب عنه بطريقة علمية (إحصائية) موثوقة.

٢- ما الفرق بين اللغة المنطوقة والمكتوبة في العربية؟ يمكن لمتن جمع بين المنطوق والمكتوب أن يعطينا إجابة عنه من خلال الأمثلة التي يعرضها لنا.

٣- ما أكثر الأزمنة استخداماً بين أهل اللغة؟ يستطيع متن حُشيّ (annotated) ووسم (tagged) بتحليل حول الأزمنة أن يمدنا بالإجابة عن هذا السؤال.

٤- ما حروف الجر الخاصة بأفعال لازمة معينة؟ فيإمكان متن يشتمل على وصف للفعل اللازم ووصف لحروف الجر أن يجيب عنهذا السؤال.

٥- أي الكلمات تستخدم في مواقف رسمية فصحي وأياها يستخدم في مواقف أقل رسمية وأقل فصاحة؟ فيستطيع المحلل أن ينظر في متن صُنّف في تصميمه وفُرقّ فيه بين الفصح وغيره أن يعطينا إجابة عن هذا السؤال.

٦- ما التعبيرات المسكوكة؟ وما المتصاحبات في اللغة العربية؟ فالمتن الذي استُخدم فيه برنامج يميز المتصاحبات والمسكوكات عن المفردات يمكن له أن يزودنا بإجابات عن هذه الأسئلة.

٧- كم من الكلمات يجب أن يتعلمها الدارس ليتمكن من القيام بمحادثة يومية؟ وكم من الكلمات عموماً يستخدمها ابن اللغة في المحادثة؟ (مكارثي ٢٠٠٤: ١-٢). فمتن قد صُمّم لمتحدث ما أو لمحادثات يومية لمتحدثين باللغة العربية يمكنه أن يعطينا الإجابة عن هذا السؤال.

إذن فقد تجيب المتون عن أسئلة معينة، وقد يجيب بعضها عن أنواع أخرى من الأسئلة بناء على طريقة التصنيف والجمع والبرمجة. وفي مقابل ذلك فإن هناك أسئلة لا

يمكن لأي متن مهما كان هدفه وطريقة تصنيفه أن يمدنا بإجابة لها، هذه الأسئلة كما ذكرها بعض الباحثين:

١- المتون غير قادرة على إعطاء دليل بالعدم (أي الدليل السلبي)، بل يقتصر دورها على إخبارنا عن كون الشيء موجوداً أو غير موجود في المتن الذي بين أيدينا، فقد تكون الظاهرة غير موجودة في المتن لأنها غير شائعة في الأسلوب الممثل له في المتن الذي بين أيدينا بينما هي موجودة في الاستخدام (بينت ٢٠١٠:٢-٣ Bennett). فإذا لم نجد شاهداً على قضية ما فليس المعنى انعدامها. فلا يمتد الاستشهاد بالمتون إلى ما وراءها، أي إلى اللغة كاملة.

٢- المتن لا يستطيع إخبارنا بالصحة أو الإمكانية أو المقبولية، فالمتن ليس معيارياً بطبيعته، ولا ينتظر منه أن يصدر الأحكام الخاصة باللغة، المتن يعرض ما هو موجود فيه فقط.

٣- المتن غير قادر على تحليل الظاهرة اللغوية أو الإجابة عن سؤال (لماذا)، فهو يجب عن سؤال (ماذا) فحسب (بينت ٢٠١٠:٣ Bennett)؛ أما التعليل فوظيفة اللغوي أو المدرس أو أهل اللغة مستخدمين في ذلك الفطرة أو السليقة أو التخمين أو المعرفة اللغوية لديهم. ويرى بينت (٢٠١٠:٨ Bennett) أنه على رغم أن التخمين والسليقة لا تكون موثوقة دائماً حول استخدام اللغة فهي مفيدة في الإجابة عن لماذا. فيمكن لنا القول إن اجتماع المتون مع السليقة (ماذا ولماذا) على صيغة تكاملية هو الوضع النموذجي للتحليل اللغوي.

٤- المتن غير قادر على إعطاء جميع الأمثلة والإمكانات (بينت ٢٠١٠:٢ Bennett).
٣. فقد تكون هناك أمثلة غير موجودة في المتن الذي بين أيدينا. أي أن المتن مهما كان لا يمكن له أن يحيط بجميع اللغة، ولذلك من الخطأ تصور أنه يمكن أن نصف متناً شاملاً

اللغة العربية بتوعاتها وأساليبها. كما أن من الخطأ أن نظن أن وجود متن كبير للغة العربية يعيننا عن أن نصف متونا أخرى؛ فالإنتاج اللغوي متجدد بتجدد الحياة، ومن الخطأ تصور الإحاطة للغة في أي جهد بشري.

إذن فالمتون مهما كانت قد لا تملك الإجابة عن أسئلة معينة، وقد يجيب بعضها عن أنواع معينة من الأسئلة في الوقت الذي لا يجيب بعضها الآخر عن الأسئلة نفسها. ولذلك لا بد من تصنيف متون متنوعة لتجيب عن أسئلة مختلفة، ومن الخطأ تصور أنه يمكن أن يُصنف متن محيط بالعربية ويكتفى به لإجراء البحوث المختلفة الأهداف عليه. وامتدادا لحديثنا هنا سنتعرض في الفقرة التالية لأنواع المتون ونتحدث عن الأنواع التي يمكن أن تُستثمر في الفصل الدراسي.

أنواع المتون:

للمتون أنواع متعددة تعكس أهدافها وطريقة تصنيفها. منها ما يصلح توظيفه في فصل تعليم اللغة مباشرة، ومنها ما لا يصلح لذلك؛ بل يقتصر دوره على البحث والتحليل اللغوي. وأنواع المتون الرئيسية ثمانية، منها أربعة تصلح للتوظيف مباشرة في فصل تعليم اللغة، وأربعة أخرى لا تصلح لذلك (بينت ٢٠١٠:١٣ Bennett) إلا بعد تكييفها للمهمة التعليمية المقصودة. وستُسرّد أولاً الأنواع التي يصلح توظيفها في الفصل الدراسي:

١- **المتن العام (Generalized Corpus)**؛ وغالبا يكون ضخما من ملايين الكلمات

فأكثر مثل بي إن سي: المتن الوطني البريطاني (BNC: The British National Corpus) وإيه إن سي: المتن الوطني الأمريكي (ANC: The American National Corpus). وعادة يشمل المنطوق والمكتوب، فالمكتوب من الصحف والمجلات ومقالاتها والأدب والكتابة العلمية والمجلات العلمية الأكاديمية، والمنطوق من

المحادثات اليومية ومقابلات العمل والتعاملات الشفهية في الإدارات الحكومية والمواقع العامة. فإذا كان هدف المدرس هو البحث في اللغة بكاملها وبتنوعاتها فهذا النوع هو المناسب له، مع التأكيد على أن أي متن على الإطلاق مهما كان حجمه لا يمكن أن يضم اللغة بأكملها (بينت ٢٠١٠:١٣ Bennett).

وفيما يخص اللغة العربية هناك متون (مدونات) عديدة لكن الذي يستخدمه الباحث كثيرا (لتوفره على شبكة الإنترنت، ومجانيته) المتن العربي (Arabic corpus) الذي صنفه ديلورث باركنسون (Dilworth Parkinson) ويحتوي على أكثر من مئة وثلاث وعشرين مليون كلمة (١٢٣٠٠٠٠٠٠) موزعة على الصحف والأدب والقرآن الكريم واللهجة المصرية. فهو إذن يشمل اللغة المنطوقة والمكتوبة، وموقع المتن على الشبكة: (<http://arabiccorpus.byu.edu/>).

٢- **المتن المختص (Specialized Corpus):** وهو الذي يخدم نوعا محددا من لغة ما. مثل لغة الطفل أو اللغة الأكاديمية أو لغة التمرير أو اللغة المنطوقة أو اللغة المكتوبة ... ومن أمثله متن متشقان للإنجليزية الأكاديمية المنطوقة (The Michigan Corpus of Academic Spoken English: MICASE). ولا حدود لحجمه، فقد يكون كبيرا، وقد يكون صغيرا يعبر عن هدف معين ومحدود (بينت ٢٠١٠:١٣ Bennett).

وفي اللغة العربية هناك المدونة العربية أو المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، وهي إحدى المشاريع الإستراتيجية لمبادرة الملك عبدالله للمحتوى العربي. ويهدف مشروع المدونة هذا في مرحلته الأولى إلى جمع سبعمئة مليون كلمة (٧٠٠٠٠٠٠٠٠) بدءا بالعصر الجاهلي وحتى العصر الحديث ومن مختلف مناطق وبلدان العالم العربي. أما المرحلة التالية فهدفه الوصول إلى بليون كلمة (١٠٠٠٠٠٠٠٠٠). ويشمل المخطوطات، والصحف، والكتب، والمجلات، والدوريات علمية.

والأدب، ولازال تحت التطوير والاختبار. ومما يجب التنبيه له أنها تشتمل على المكتوب فقط دون المنطوق، ولهذا وضعت هنا ولم توضع في القسم السابق. وموقع المدونة على الشبكة: (<http://www.kacstac.org.sa/Pages/Default.aspx>).

وقد ذكر أستون أنه من وجهة نظر تعليمية فالمتن المتخصص صغير الحجم له ميزة تفوق المتن العام كبير الحجم (أستون ١٩٩٧ Aston مقتبس من Aston ٢٠٠١:٣٧) وذلك لسهولة جمعه وتصنيفه، وسهولة تحليله واستكشاف مفهرسه، بالإضافة إلى وضوح هدفه.

٢- **متن المتعلم (Learner Corpus):** وهو نوع من أنواع المتون المختصة (أي النوع السابق) يضم إما مكتوبا أو منطوقا (أو كليهما) للغة المتعلم للغة ما (أي إنتاجه اللغوي في اللغة الهدف التي يتعلمها). وقد أفرد هنا بقسم خاص لأن هذا النوع من المتون بدأ يزدهر ويؤسس نفسه على فلسفة مختلفة وأهداف مختلفة؛ إذ الهدف منه دراسة أخطاء دارسي لغة ما، وتحليل اللغة المرحلية (intralanguage). ومن أمثله المتن الدولي لمتعلمي الإنجليزية (The International Corpus of Learner English: ICLE) الذي يضم كتابات لدارسي الإنجليزية من ١٤ لغة مختلفة، وكذلك المتن المعياري لاختبار الكلام (The Standard Speaking Test Corpus: SST) لمقابلات امتحان متعلمين يابانيين. ويكون هذا المتن مأخوذا من المتعلمين أنفسهم. ولهذا فهو كثير الأخطاء. وفي العربية هناك عدة مدونات منها مدونة عبدالله الفيقي وإريك أتويل (المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية - Arabic Learner Corpus) على الرابط: (<http://arabiclearnercorpus.com>) (Alfaifi, et al, ٢٠١٤).

٤- **متن تدريسي (Pedagogic Corpus):** وهو المتن الذي يشمل اللغة المستخدمة في الفصل الدراسي. وقد تكون مادته كتابية أكاديمية أو تفاعلا شفويا بين

أطراف الفصل الدراسي، فهذه اللغة هي التي يصادفها المتعلم في الغالب ويفيد منها في تعلمه. ولا يوجد في العربية متن من هذا النوع على حد علم الباحث (انظر: O'Keeffe, et al, ٢٠٠٧).

أما ما يصلح للتوظيف مباشرة في قاعة الدرس فهي الأنواع التالية: المتن التاريخي (Historical Corpus)، وهو الخاص بفترة تاريخية معينة، وقد لا يكون مفيدا لمتعلم اللغة الثانية لاقتصراره على فترة معينة ربما لا تفيده في تعلمه إذا كان هدفه التواصل. وكذلك المتن المتعدد أو الموازي (Parallel Corpus)، وقد يكون للغتين أو أكثر، وربما لا يصلح إلا لطلاب الترجمة أو دارسي التحليل التقابلي. وكذلك المتن المقارن (Comparable Corpus)، وهو الذي يقارن متنا بآخر، وقد يكون للغتين أو أكثر. والمتن المراقب (أو المعيار أو المتابع أو الراصد) (Monitor Corpus)، وهو الذي يكون معيارا لمتون أخرى.

فإن أراد المدرس استخدام متن في تدريسه فأول سؤال يجب طرحه: هل يوجد متن متوفر يناسب هدفي وغرضي من استخدامه؟ في اللغة العربية قد يكيف المدرسُمتنا موجودا ويطوعه لأهدافه ولا يكون قادرا على الإفادة من جميع المجالات التي يمكن الإفادة منها في التدريس؛ وذلك لندرة المتون عموما فضلا عن المتون التي تناسب أهدافا معينة. وهذا مما يدفعنا إلى حث المختصين بالعربية إلى العمل في هذا الميدان البكر والحيوي.

وفي حالات أخرى قد يكون هناك ضرورة للمدرس أن يصنّف متنا خاصا به في حال امتلك المهارات اللازمة وكانت اللغة نفسها مخدومة كالإنجليزية مثلا. ففي حال لم يكن هناك متن متوفر يناسب أغراض المدرس فالمدرس مضطر لتصنيف متن خاص

يلبي أهدافه، وعليه في هذه الحالة طرح السؤال التالي: ما الذي أريده من متني الذي سأجمعه؟ وكيف يمكن أن أصممه لخدمة أهدافي وأغراضي؟

بعد هذه اللمحة السريعة لأنواع المتون سنعرض في الفقرات التالية المجالات والعناصر والمظاهر اللغوية التي يمكن للمتون أن تؤديه وتفيد فيه، وسأعرض لبعض الأمثلة التوضيحية إن كان هذا متاحا بالعربية.

مظاهر (عناصر) لغوية تفيد من المتون:

قد يطرح القارئ أو المدرس سؤالاً مشروعاً: إذا كانت هذه ميزات المتون وإسهاماتها في الفصل الدراسي فكيف أفيد منها تطبيقياً؟ أي ما المظاهر التي يمكنني أن أفيد منها في تدريسي؟ وهذه الفقرات مخصصة للإجابة عن هذا السؤال وما يتفرع عنه، فستحدث عن المظاهر والعناصر والمهارات اللغوية التي يمكن أن يكون للمتون دور فيها مع بعض الإجراءات العملية في هذا الصدد. ونؤكد على أن الغرض ليس الإحاطة بقدر ما هو إلقاء الضوء على ما يمكن أن يطور فيه المدرس ويبدع ويطور حسب قدرته والإمكانات المتاحة.

تدريس الحروف:

في مرحلة تدريس الحروف العربية قد يحتاج المدرس إلى توضيح الحروف أو التمثيل لها في مفردات أو تراكيب لغوية، وهذه المفردات أو التراكيب التي يستخدمها المدرس قد يرى أن تكون من الكلمات الأكثر شيوعاً كي يفيد منها المتعلم، أو قد يرى ضرب أمثلة على جمل بسيطة طبيعية صادرة من أهل اللغة ومستخدمها، والشكل التالي من المدونة العربية للكلمات العشر الأولى الأكثر شيوعاً في تلك المدونة:

(Relative Frequency) النسبة النسبية	(Frequency) التكرار	(Word) الكلمة
3.5134E-02	1887187	في
2.0579E-02	1528333	من
1.1133E-02	822833	أما
7.8714E-03	525913	أن
6.6839E-03	462500	عن
4.9378E-03	364625	له
4.7912E-03	354188	من
4.7806E-03	353829	أين
4.5336E-03	332797	الذي
4.4326E-03	328791	لا

شكل (١) الكلمات العشر الأولى الأكثر شيوعاً في المدونة العربية

فقد يرى المدرس أن إطلاع المتعلم المبتدئ على كلمات شائعة يهيئه لمرحلة تعلم المفردات التالية للمرحلة التي هو فيها. طبعاً هذا لا يقتصر على الكلمات الأكثر شيوعاً في متن عام؛ بل يمكن الاستفادة منه في هذا المجال مع وجود متن جيد يزودنا بالكلمات الأكثر شيوعاً في الميدان الأكاديمي لمتعلم اللغة الأكاديمية مثلاً أو الميدان الطبي للطبيب، أي متعلم اللغة لأغراض خاصة.

تدريس المفردات:

يتصل بالموضوع السابق موضوع المفردات التي تُقدّم للمتعلم، فواضع المنهج التعليمي يواجهه الإشكال الدائم المتمثل في: ما المفردات التي ينبغي أن أقدمها للمتعلم في المنهج؟ وتقدّم المتون مادة غنية للمفردات الشائعة سواء المفردات العامة أو المفردات المتخصصة، ودائماً ما يعتمد معدو البرامج للغة الإنجليزية على المتون في اختيار المفردات الشائعة سواء للغة العامة أو للأغراض المتخصصة (ليونز ٢٠٠١ Lyons).

وايفانزا ٢٠٠١ Evans). ففي شكل ١ السابق لا يمكن لبرنامج لغة عربية أن يتجاهل الكلمات الواردة فيه لأن المتعلم سيقابلها في مراحل تعلمه المختلفة أو على الأقل يغلب أن يواجهها في مراحل التعلم الأولى. وقد ذكر كارتر (٢٠٠١:٤٣ Carter) أن هناك صلة وثيقة قديمة بين معجمية تدريس اللغة الإنجليزية والمتون (المنطوقة والمكتوبة) خصوصا ما يتعلق بقوائم المفردات. كما أن استخدام المتون يتيح لنا التأكيد على الشيعوع ومدى شيعوع الكلمة وفي أي نوع تشيعع وكذلك أي معاني الكلمة أكثر شيعوعا (هنستون ٢٠٠٢:٩٥ Hunston)؛ فقد يكون لها معانٍ متعددة ولا يمكن معرفة الأشيعع إلا بالمتن مثل: غني عن القول مقارنة بغني مرادفة ثري. فتنص المعاجم العربية في أول شرح لكلمة غني على أنها ثري، وكذلك العكس؛ ولهذا قد يخلط المتعلم بين استخدام غني وثري إذا قال له المعجم إنهما مترادفان أو إذا شرح معنى أحدهما بالآخر. فقد ورد في المعجم العربي الأساسي: في معنى ثريّ الغنيّ. وفي غنيّ رقم ١ ثريّ ثم ورد بعد المعاني المفردة: "غنيّ الحرب: حديث النعمة، من استغل وقت الحرب للثراء غنيّ عن البيان أو القول: واضح ليس بحاجة إلى توضيح". ولو قمنا بخطوات البحث في كلمتي غنيّ وثريّ (قد قام الباحث بذلك فعلا في المتن العربي ولكن من الصعب عرض الأشكال لحاجتها إلى حيز كبير) لوجدنا شيعوع (غني عن البيان، وغني عن القول) وأنه لا يمكن استخدام (ثري عن القول، وثري عن البيان)، وكذلك نجد اختلاف الكلمات المصاحبة لكل منهما واختلاف الكلمات المحيطة بكل منهما قبل وبعد. ولهذا ينبه المتعلمون إلى أنهما يتشابهان في المعنى وليس في الاستخدام؛ فعلى رغم التشابه في المعنى فالاستخدام في كلٍ منهما يختلف عن الآخر. وقد ذكرت كونراد (Conrad ٢٠١٠:٥٤٨،٥٤٩) أنه على رغم ثراء تدريس المفردات باستخدام المتون فالميدان بحاجة إلى معرفة تأثير أنشطة المتون على التعلم مثل اكتساب المفردات وغيرها.

تدريس الصرف:

هناك مجال واسع لتدريس الصرف باستخدام المتون اللغوية، سواء عن طريق الأمثلة أو عن طريق الصيغ الشائعة للكلمة. فلو بحثنا مثلا في المتن العربي (Arabic Corpus) في بعض تصريفات كلمة قال (قال، يقول، مقال، قائل) لوجدنا شيوع كلمة قال ٥٠١٢٨ (أكثر من نصف مليون مرة) انظر الشكل رقم ٢ أدناه. ويستغرق البحث في كلمة قال وقتا أطول من التصريفات الأخرى بسبب شيوعها.



شكل (٢) خلاصة البحث عن كلمة قال في المتن العربي (Arabic Corpus)

أما كلمة يقول فقد وردت أقل بكثير من التصريف الماضي، إذ بلغت ١٤٢٥٨٩ مرة في المتن السابق (نظرا للحيز الذي يأخذه إظهار الشكل فسأقتصر على إيراد المعلومات والإحصائيات، ويمكن مراسلة الباحث فيما يخص الأشكال). وبلغت كلمة مقال أقل بكثير: ٤٧٣٧١ مرة، وأقل من الجميع كلمة قائل: ١٨٥٥٥. فهذه المعلومات مفيدة

للمدرس ولواضع المنهج لكي يهتم بتصريفات الكلمة حسب شيوعها إن كان الشيوخ معيارا ليهما يستخدمانه في التدريس أو في التأليف.

ولو انتقلنا مثلا إلى شيوع كلمة يقول بين أصناف المتون المتعددة لوجدنا المعلومات التالية: وردت كلمة يقول في جميع الأصناف الموجودة في المتن ١٤٢٥٨٩ مرة، ووردت في الصحف ٥٤٥١٥، وفي الأدب الحديث ٩٦٦ مرة، وفي القصص ٤٨٠ مرة، وفي ما قبل العصر الحديث ٣٨٩٠ مرة، وفي اللهجة المصرية ١٧٢ مرة، وعند النحويين ١٣٥٠ مرة (ربما يعكس هذا كثرة الشروح لديهم وضرب الأمثلة)، وفي علوم القرون الوسطى ١٢٩، وفي القرآن الكريم ٧٨ مرة، وفي ألف ليلة وليلة ٤٨١ مرة. فهناك اختلاف وتنوع في شيوع التصريف الواحد للكلمة ما بين صنف من أصناف المتن إلى آخر قد يحتاجها المعلم أو المتعلم أو واضع المنهج أو الباحث اللغوي.

كما أن البحث في المتن يعطي ثراء من ناحية شيوع مفردات معينة مع بعض تصريفات الكلمة. مثل مفردات عينة تأتي مع قال أو أخرى مختلفة مع يقول. فيحتاج المعلم إلى أن يلفت نظر الدارس إلى اختلاف شيوع تصريفات الكلمات وكذلك اختلاف ما يصاحب التصريفات، بالإضافة إلى توفر مادة طبيعية لهذه التصريفات بدل خلق أمثلة مصنوعة في التدريس (للمزيد انظر أوكيفي ٢٠٠٧ O'keeffe). ومثل قال وتصريفاتها درس، يدرس، دارس، مدرس، مدرّس، مدرسة، فيمكن أن ننظر في مختلف أنواع المتن مثلا في الخيال والأدب وفي الصحف، أو في أكثر المعاني شيوعا ما بين التصريفات المختلفة، أو في ما يصاحب كل تصريف من مفردات أو اتجاهات (سيأتي شرح ذلك تاليا).

تدريس العبارات (المتواليات أو المتصاحبات):

تسهم المتون بشكل كبير جدا في ما يسمى فريزيولوجي (Phraseology) (هنستون ٢٠٠٢:١٠١ Hunston) أي دراسة العبارات، (وقد ترجم بعلبكي ١٩٩٠ هذه الكلمة

إلى أسلوب). فدراسة العبارات (Phraseology) تشمل المتصاحبات (Collocations) وتفضيلات التوالي بين المفردات في اللغة. فبعض المفردات تشيع معها مفردات وتصاحبها بشكل كبير. والمتصاحبات تعني أنه حين ترد أو تستخدم كلمة فهناك إمكانية عالية (إحصائيا) أن كلمة أو كلمات أخرى سترد معها (Bennett 2010: 8) مثل مفردة صفقة، فقد يكثر مصاحبة كلمات معها مثل الكلمات الخاصة بالمبالغ وكلمات أخرى مثل: قيمة / رابحة / خاسرة / كبيرة / عظيمة... وفيما يلي الشكل ٣ يوضح ذلك.

collocation	occurrences	collocation	occurrences	collocation	occurrences
في	1904	ينزل	10	مخرب	5
من	1659	انتشار	10	أر	5
على	1518	وعطه	10	2007	5
مع	1144	الكفر	10	وصحبا	5
هد	760	الإسرائيلية	10	منفذا	5
ان	705	الطبيسي	10	لانها	5
في	699	وسائل	10	لاند	5
ان	695	زفارة	10	الصور	5
عن	694	بقره	10	الحارب	5
لتي	627	مدان	10	مزمن	5
نن	559	كثرت	10	نواب	5
الى	480	عراق	10	الرائد	5
فيها	428	6	10	وشاقت	5
مليون	418	35	10	السليبي	5
إلى	380	مخبرات	10	مكثرت	5
فئة	365	وعلميا	10	انتقرا	5
نولار	314	كثت	10	تجاد	5
صفقة	307	الانتقالات	10	الإجابية	5
ما	306	مدافع	10	منشورة	5
مفاد	295	الكتاب	10	انتطاع	5
تبع	280	مؤاد	10	فاد	5
مفاد	276	39	10	مرفقه	5
موزعة	264	الصوران	10	نظ	5
بد	256	لندة	10	كثن	5
أر	241	العمدة	10	نيد	5

شكل (٣) مصاحبات كلمة صفقة في المتن العربي (Arabic Corpus)

وقد وضّحت هُنستون (Hunston 2002: 137) أن المفردات في التركيبات تخضع للقواعد النحوية فحسب؛ بل تخضع أيضا لمتواليّة مفضلة كالمصاحبات وظهور بعض الأفعال مبنية للمجهول فقط والتعدي بحروف معينة... مما يجعل المفردات تتركب بشكل غير عشوائي.

ويدخل في ذلك ما يمكن تسميته بالحزم المعجمية (Lexical Bundles) (Bennett ٢٠١٠:٩) وهي توالٍ دائم لثلاث كلمات أو أكثر (انظر بايبر وآخرون Biber et al., ١٩٩٩). فقد يشيع في المحادثة ورود المفردات (هل تريد أن... ولا أعرف ما...), ففي المحادثات المصرية وردت المصاحبات لكلمة تريد كما في الشكل ٤.

arabiCorpus
arabic corpus search tool

search results for **تريد** (Arabic) in Egyptian Colloquial

summary citations subsections word forms words before/after collocations download citations

words before and after

lists of before and after words occurring at least twice
click on the word for citations including that word before or after

word before	occurrences	word after	occurrences
منا	3	أن	4
ما	2	ان	4
لا	2	يا	2
البراق	2	ت	2
		من	2
		رجل	2

شكل (٤) مصاحبات كلمة تريد في المحادثات المصرية

في المتن العربي (Arabic Corpus)

ومثل: من المحتمل أن، من المتوقع أن، من الممكن أن، من الأفضل أن، من الجائز أن، من المفترض أن... (وكذلك في العربية استخدام المصدر المؤول أو الأداة المصدرية والفعل). والشكل رقم ٥ يوضح بعض المصاحبات لكلمة المحتمل:

The screenshot shows the arabicCorpus search tool interface. The search term is 'الحزن' (Al-Huzn). The results are displayed in a table with three columns, each showing a collocate and its frequency. The top results are:

collocate	occurrences	collocate	occurrences	collocate	occurrences
من	1484	الضمان	5	الضمان	5
ان	962	عقوبات	5	الارسط	5
ان	678	لتحيز	5	والضمان	5
في	597	باحت	5	محم	5
ومن	495	القائمة	5	ان	5
على	280	ببما	5	تزامه	5
عبر	222	حي	5	بكال	5
بكون	171	الحذ	5	شري	5
في	151	نسل	5	عزنا	5
تكون	140	بب	5	المكم	5
ها	139	القائمة	5	الزي	5
عن	134	الغري	5	لظفر	5
حد	103	الفك	5	الارودي	5
انه	100	ببم	5	الاط	5
الى	96	التكرية	5	الضمان	5
في	93	الاقامة	5	الفر	5
انه	92	بب	5	الجزل	5
التي	92	الحذ	5	بسرعة	5
كان	90	وبه	5	الضمان	5
الذي	87	نزل	5	الانقلاب	5
نظن	87	وان	5	مطلة	5
		بب	5	م	5

شكل (5) مصاحبات كلمة المحتمل في المتن العربي (Arabic Corpus)

والحزم المعجمية تختلف عن المسكوكات (idioms) في أن المسكوكات لا يمكن اشتقاق معناها من أجزائها المكونة لها بخلاف الحزم. كما أن الحزم غير مكتملة المعنى أحيانا؛ أما المسكوكات فكاملة (Bennett 2010:9). وقد ذكر مخرجي (Mukherjee 2009:212) أن الطريقة الواضحة لرفع كفاية المتعلم في المتصاحبات هي دمج المتصاحبات عالية التصاحب والشبوع في المواد التعليمية لتصبح جزءا من المقرر. كما اقترح أيضا (مخرجي 2009:214) أن المتعلمين قد يفيدون من أنشطة المتون في المتصاحبات وفي تعليم اللغة المنطوقة وقواعدها. وهي متجاهلة في فصول تدريس اللغة الإنجليزية – وهي العربية أشد تجاهلا –.

إذن فالمتون تعد مادة غنية في بيان العبارات والمتواليات والمصاحبات وكذلك في ترتيب هل هي بعد أم قبل. هذه المجالات التي ذُكرت (الحروف والصرف والمفردات والعبارات) مما يسهل إلى حد ما التمثيل له بالعربية لعدم حاجته إلى متن محشئ

وموسوم بالخصائص اللغوية، سننتقل فيما يلي إلى ما ذكرته المراجع مما هو موجود في الإنجليزية لكن يصعب وجوده في العربية دون التحشية والوسم الجيدين من المظاهر والعناصر اللغوية. ولهذا لن يتمكن الباحث من وضع أمثلة تطبيقية عليها أو أشكال توضيحية.

تدريس النحو والنحو المعجمي:

للمتون اللغوية تطبيقات مهمة لفهم القواعد وتدريبها (ماكنريويلسون; McEnery and Wilson ١٩٩٦ وباير وآخرون (Biber et al. ١٩٩٨). فالمفهرسات تبحث في قواعد بيانات هائلة سواء للمنطوق أو المكتوب لتحديد أنماط وتراكيب نحوية معينة (سينكلير ١٩٩٠ Sinclair). وقد نمثل على استخدام أصر+على+كذا، أو أصر+على+أن+يفعل، أو أصر+على+المصدر. سيكون البحث بناء على الصيغة وليس على المادة، أي سيدخل المستعلم الباحث الكلمات التالية: فعل ماضي+حرف جر+مصدر. وهكذا. فلو أراد المدرس مثلاً لفت نظر الطلاب إلى تركيب أن المصدرية والفعل وحرف الجر والمجيء بأمثلة حية لسهل عليه في حال وجود متن لغوي معرب بشكل جيد في العربية.

وفي اللغة الإنجليزية يُتوقع للبحث المؤسس على المتون أن يقود تطورات في مجال القواعد بسبب إتاحة بيانات أكبر منطوقة أو مكتوبة لبناء النظريات (فريمان ٢٠٠١:٤٠ Diane Larsen-Freeman). كما أن المتون قد تحمل إجابات لا يملكها المدرسون لأنها قد تجيب عن أسئلة المتعلمين غير الموجودة في كتب القواعد (إيجمير Aijmer ٢٠٠٩:٤). ويرى إيجمير (Aijmer ٢٠٠٩:٤) أن المتون والبحوث المؤسسة على المتون قد تؤثر على تصميم المقررات والكتب المدرسية والمعاجم وكتب القواعد؛ بل بدأت في التأثير فعلاً في تصميم مقررات تعليم اللغة الإنجليزية.

كما أن هناك محورا نحويا آخر وهو ما يسمى النحو المعجمي (Lexicogrammar) بمعنى وجود مفردات تأتي أكثر بصيغ معينة كالماضي أو الأمر أو المضارع، أو أن هناك قوالب وصيغا معينة تختص بمفردات معينة دون غيرها. ولو كان في العربية متن موسوم ومحشى بالمعلومات النحوية والصرفية لسهل ذلك. ففي اللغة الإنجليزية مثلا هناك أفعال معينة يكثر ورودها بأزمنة معينة (Bennett ٢٠١٠:١٠). وقد يكون مثال قال يقول السابق مثلا مبسطا على ذلك؛ لكن المتن الجيد في مثالنا هذا يعطي الفروق بخاصية بحث واحدة وخيارات متعددة. وقد أكد كارتر (Carter ٢٠٠١:٤٧) أن هناك تزايدا في المتون المنطوقة للإنجليزية مما يتيح الفرصة لمقارنة المنطوقة بالمكتوبة مما يفيد المتعلم في اكتسابه النحوي المعجمي. وقد ذكرت هنستون (Hunston ٢٠٠٢:١٠٤) أن من ميزات المتون اللغوية التأكيد على الجمع والتفاعل بين المعلومات النحوية والمعجمية مثل شيوع بعض الأفعال بصيغ الماضي أو بعضها بالمضارع وكذلك اختصاص بعض الأفعال المتعدية بحروف جر معينة.

تدريس الأسلوب:

الأسلوب أو الاستخدام اللغوي (السجل-Register) معناه وجود أسلوب معين في التواصل في كل سياق بحسبه. فلنا أسلوب مع والدينا. ولنا أسلوب آخر مختلف إلى حدٍ ما مع زملائنا، ولنا أسلوب مختلف مع طلابنا، فنستخدم لغة مختلفة مع المخاطب المختلف وفي أوقات مختلفة ولأسباب مختلفة (Bennett ٢٠١٠:١١). أو كما يقال لكل مقام مقال. ففي المتون التي توسم وتحشى بمختلف السمات والخصائص اللازمة للتفريق بين الأنواع المختلفة والمتعددة للأساليب يكون هناك فرصة للبحث فيها بناء على كلمات استعلام محددة.

ففي الإنجليزية مثلا تُستخدم الضمائر أكثر من الأسماء في اللغة المنطوقة؛ بينما تُستخدم الأسماء أكثر بكثير من الضمائر في الأدب (خيال)، والأخبار، والكتابة الأكاديمية (باير وآخرون ٢٣٥:١٩٩٩، Biber et al.)، وكذلك صيغة الماضي تُستخدم أكثر في الكتابة؛ بينما الحاضر يُستخدم أكثر في المنطوق أو المحادثة (باير وآخرون ٤٥٦:١٩٩٩، Biber et al.)؛ بل إن هناك من يرى (ريبين ٢٠١٠ Reppen) وجود فروق بين شيوع الأسماء والأفعال في الأكاديمية المنطوقة أو المكتوبة. فقد يقوم المدرس باستعراض الكلمات الأكثر شيوعا في الصحف للطلاب الذين يريدون كتابة مقالة صحفية، وقد يستعرض معهم ما يشيع أكاديميا لمن سيواصل دراسته الأكاديمية، وقد يستعرض ما يشيع في حقل الدعوة مثلا لمن يريد أن يصبح داعية وهكذا. وقد ذكر إيفانز (٢٠٠١:١٣٤،١٣٥ Tony Dudley-Evans) أن البحوث التي تستخدم المتون والمفهرسات مفيدة في تحليل الأسلوب ودراسات الفريزولوجي عن طريق فحص المتصاحبات للمظاهر النحوية عالية التصاحب، وأنها تستخدم للبحث في الفريزولوجي الخاص بأساليب معينة في مهن وميادين متخصصة.

بعد هذا الاستعراض السريع للعناصر والمظاهر اللغوية التي يمكن الإفادة من المتون فيها سننتقل في الفقرات القادمة لتوضيح كيف يمكن للمهارات اللغوية الأربع أن تفيد من المتون في التدريس.

تدريس الاستماع:

يمكن أيضا تدريس مهارة الاستماع باستخدام المتون اللغوية. فقد تحوي المتون المنطوق مسجلا تسجيلا صوتيا بالإضافة إلى التفريغ اليدوي (باير وزملاؤه Biber et al. ١٩٩٩؛ ١٩٩٨، ودويلي ٢٠١٢ Doyle)، وقد يكون مفرغا تفريغا (منسوخا) كتابيا كما هي الحال في أغلب المتون الموجودة. وقد ذكر موخرجي (٢٠٠٩:٢٢٥ Mukherjee) أن المواد

التعليمية ستفيد من التوصيفات القائمة على المتون للغة المنطوقة كالتكرار والتوقفات المملوءة (filled pauses)، فهذه الظواهر لن تكون موجودة في اللغة المكتوبة. وبما أن المدرس يشكل المعيار والمصدر الوحيد للمتعلم في قاعة الدرس للمنطوقة فمن الضرورة بمكان أن يتم تدريب المتعلمين في دوراتهم ودراساتهم على الإفادة من المتون المنطوقة بشكل أكبر.

وفي حال التفرغ اليدوي فلا بد أن يكون التفرغ دقيقاً وممثلاً للمنطوق بشكل كبير، فتكتب الترددات وحتى الضحك والسعال في بعض المتون. وتتوقف الدقة في تفرغ السمات المنطوقة على الغرض من تصنيف المتن، فمثلاً قد يدرس شخص نبر الكلام وتنغيمه، وفي هذه الحالة لا بد من تقييد هذه السمات، وقد يريد شخص ما دراسة مدد التوقف في الكلام، وفي هذه الحالة لا بد من تسجيل ذلك. وحين تكون المتون المنطوقة مفرغة وشاملة كلمات مثل (إم، أه، يعني، أقصد...) فهي فرصة للمتعلم أن يطلع على منطوق أبناء اللغة دون أن يمر هذا المنطوق بمرحلة فلترة وترشيح وتعديل وتعيير. وبهذا يكون المتعلم ملماً بالاستخدام اللغوي وكيف ينتجه في مرحلة لاحقة هي مرحلة الكلام التي سنناقشها في الفقرة القادمة.

تدريس الكلام:

الكلام هو الإنتاج المعتمد على مرحلة الاستماع السابقة، فالمتون المنطوقة سواء مفرغة أو مسجلة صوتياً تساعد في تدريسها للمتعلمين في كيفية استخدام كلمات قد يغفلها الفصل الدراسي والمعاجم والكتب المقررة مثل الكلمات (إم، أه، آها، يعني، أقصد...) (انظر زورزي ٢٠٠١ Zorzi).

وقد ذكر ليتش وآخرون (Leech et al., ١٩٩٥) وسيدلهوفر (Seidlhofer ٢٠٠١: ٦١) أن هناك بحثاً متقدماً ومهماً وحيوياً وهو التعاون بين التقنية الحاسوبية وصوتيات تدريس

التهجئة بمساعدة الحاسب وتصنيف المتون المنطوقة وتحليلها؛ لأنه يمكن حينئذ إعطاء توصيف تدريسي مبني على توصيف لغوي أفضل. وبهذا يستطيع المتعلم محاكاة ما هو موجود في المتون. فالإفادة من التقنية في مجال المتون تعد من أوسع المجالات التي تنموفي الوقت الراهن.

وقد أظهرت دراسة مخرجي (Mukherjee ٢٠٠٩) المقتبسة من إيجمير (Aijmer ٢٠٠٩:٨) أن المتعلمين أكثر تقييدا وأقل طلاقة في إنتاجهم المنطوق من المكتوب في بعض المظاهر اللغوية. كما ظهر أن تقنيات التكرار والتوقف لدى الناطق الأصلي تعينه على التفكير بخلاف المتعلم الذي لا يمارس هذه التقنيات لعدم اطلاعه على متن منطوق فيكون أقل طلاقة وتلقائية؛ ولذلك فتقنيات الإنتاج ضرورية. فتدريس اللغة حاليا يقوم على الدقة في اللغة المكتوبة وعدم مراعاة هذه الدقة حين تدريس المنطوقة؛ ولهذا نجد أن المتعلم الذي درس بهذه الطريقة قد يكون أفضل من الناحية الكتابية منه في نواحي الكلام. أو قد يكون إنتاجه المنطوق أقرب منه إلى المكتوب (وهذا ما يواجهه الباحث بوصفه مدرسا للغة العربية لغة ثانية). ووجدت كونراد (Conrad ٢٠٠٤:٥٤٥) أن محاضرة من كتاب تدريب في كتب مدرسية ضللت بعض الاستخدامات اللغوية حتى بدت المحاضرة كأنها قطعة نثرية أكثر من كونها كلامية؛ ولهذا فقد بدأت الدراسات تستدرک هذه الأمور وتعطيها اهتماما كبيرا. وقد أكد مخرجي (Mukherjee ٢٠٠٩:٢٠٣) أن المنطوقة تختلف عن المكتوبة بشكل كبير في المفردات والقواعد، وليس مردّد ذلك إلى العيوب في المنطوقة بقدر ما هو اتباع نظام معين وخاص بكل من النظامين. كما أثبتت الدراسة التي قام بها (Mukherjee ٢٠٠٩:٢١٦،٢١٨) أن استخدام (تعرف you know) في المنطوقة لأبناء اللغة شائع؛ بينما يندر استخدامها لدى المتعلمين. كما أظهرت الدراسة أن بعض المتعلمين أقل طبيعية وطلاقة من بعض

وذلك لعدم محاكاتها للغة المنطوقة وخطابها؛ ولهذا فمن وجهة نظر تدريسية من الضروري رفع وعي المتعلم بالاستخدام الطبيعي لبعض مظاهر خطاب المنطوق في الحديث التلقائي وكذلك جعل هذه المظاهر آلية. مثال ذلك كلمتا (طبعاً) و (يعني) اللتان تردان كثيراً جداً في الكلام المنطوق لأهل العربية.

تدريس القراءة:

ذكر أستون (Aston ٢٠٠١:٢٨) أن المتون اللغوية مصدر مفيد في القراءة وفي تطوير المهارات القرائية لدى المتعلمين، كما ذكر أن الأدبيات حول دور المتون في تطوير مهارات القراءة تعاني في الوقت نفسه من ندرتها. فالمتون مادة من المكتوب كبيرة الحجم يستطيع الدارس أن يستخدمها ويتفاعل معها. وقد ذكر بروداين (Brodine ٢٠٠١:١٣٩) أن نظرية القراءة وتطبيقها في السنوات الأخيرة نُظر إليها على أنها تفاعلية بين الكاتب والقارئ عبر النص (الذي هو المتن). فالمتعلم يستكشف بنفسه، ويقوم بإستراتيجيات القراءة إما بنفسه أو بمساعدة المدرس مستخدماً في ذلك المفهرس ومستكشفاً المصاحبات والمفردات التابعة أو اللاحقة مما يثري مخزونه اللغوي. ولو وجدت متون لغوية عربية محشاة وموسومة لأمكن تطبيق المدرس على أي ظاهرة لغوية يريد لفت نظر الدارس إليها عبر اختيار أنسب نص من بين النصوص الموجودة في المتون. كما أن المتون اللغوية تعد مادة أساسية لاستخراج نصوص القراءة سواء يستخرجها المدرس أو واضع المنهج التعليمي أو الممتحن.

تدريس الكتابة:

بما أن أغلب المتون مكتوبة فهي مصدر غني لتدريس الكتابة، فيمكن أن تدرس عن طريقها علامات الترقيم وقواعد الكتابة وغيرها مما يدرس في الكتابة، كما يمكن أن تدرس أساليب التعبير عن مفردة من المفردات أو قضية من القضايا، فالكتابة هي

الوجه الإنتاجي للقراءة، ويطلع المتعلم عن طريقها على كيفية استخدام الكثير من المفردات والمتصاحبات لكي يقلدها في إنتاجه الكتابي والإنشائي. فمثلا حين يستكشف المتن ويرى أن (يدعو) تنصب المفعول في مثل يدعو الله وفي مثل يدعو إلى وليمة وقد تأتي مع حرف جر ك يدعو له أو يدعو عليه... هذه التراكيب كلها ستكون حاضرة لديه حين الكتابة إن كان قد سبق له أن رآها في متن ما خصوصا المتن الذي يراعي المتصاحبات والتراكيب. كما يمكن عن طريق المتن أن يعرف المتعلم معاني أكثر مما يمكنه من استخدامها والتنويع فيها مع مراعاة السياق حين الكتابة (أستون Aston ٢٠٠١:٣٥،٣٦).

إذن، يتبين بعد هذه الإطلالة أنه يمكن الإفادة من المتون في المهارات الأربع كلها؛ إذ المتون اللغوية مفيدة في التدريس لكل من المدرس والمتعلم في التحليل اللغوي مما يقوي معرفة المتعلم السابقة (النظرية) باللغة، ويضيف إلى وعيه اللغوية، ويحسن من مهاراته اللغوية (جونز ١٩٩١a Johns مقتبس من أستون ٢٠٠١:٧ Aston، وبينت ٢٠١٠:٩٣ Bennett) ولا يقتصر استخدام المتن على الباحث اللغوي ولا على المعلم أو المتعلم (بينت ٢٠١٠:٩٤ Bennett)؛ بل يتعداهم إلى مجموعة من المستخدمين الذين هم مدار الحديث في الفقرة التالية.

من يستخدم المتن في تدريس اللغة وكيفية ذلك:

تذكر المصادر أن استخدام المتون اللغوية في تدريس اللغة لا يقتصر على الدارس؛ إنما يتعداه إلى غيره ممن له علاقة بتدريس اللغة. وفي هذه الفقرة سنناقش من يمكنه أن يستخدم المتون وكيفية استخدامه لها.

المستخدم الأول معلم اللغة. فقد ذكرت الكثير من المراجع العلمية (انظر مثلا

أستون ٢٠٠١:٧،١٦ Aston، والمراجع التي سترد في هذه الفقرة) أنه مفيد للمدرس في

التحليل اللغوي، كما أن المتون تفيد المدرس في تدريسه لأنها تمدّه ببيانات وأمثلة، وتفسر له بعض الظواهر وتصفها، وتمنحه فرصة التحقق منها (جونسون ٢٠٠٩: ٣٦، ٣٧). كما أن المتون مادة ثرية لتزويد المدرس بأمثلة واقعية (ماكنريو ويلسون ١٩٩٦: ١٢٠؛ McEnery & Wilson)، بل ذهب جافيولي وأستون وكذلك بارتنجتون (٦٢-٤٦؛ Partington ٢٠٠١؛ Gavioli and Aston ٢٠٠١؛ ٢٠٠٦: ١٩٥) إلى أن المتن مصدر مهم للمدرس ليقرر بناء عليه ماذا يدرّس، فيُنظر إليه على أنه ضروري لاختيار المدرس لمادته التعليمية. وذكرت كونراد وكيمبرلي (Conrad and Kimberly ٢٠١٠: ٥٤٧) أن المعلم قد يفيد من لسانيات المتون عن طريق الكتب المدرسية المؤسسة على المتون وكذلك عن طريق استخدام البحث المؤسس على المتون لتقرير محتوى البرنامج وكذلك بوصفها علماً لغوياً (أي لسانيات) لتكون أدوات مساندة في التطبيقات المختلفة. فالمتون ولسانيات من الأركان الرئيسة للمعلم إذا أُريد للعملية التعليمية أن تكون محاكية للغة الواقعية التي تُستعمل خارج الصف الدراسي.

هذا الاستخدام للمتون ولسانياتها والإفادة منها يتطلب تغييراً في مفهوم دور المعلم؛ إذ لن يكون هو الوحيد الذي يضرب الأمثلة للدارسين ويزودهم بها أو يحكم بصحتها ووجودها في اللغة من عدمه؛ بل سيعتمد في ذلك على المتن اللغوي. ويرى أستون (٢٠٠١: ٤١) أنه يمكن للمتون إزاحة سلطة المدرس بصفته متحكماً لغوياً. وذكر جونز (Johns ١٩٩١a) أن المدرس سيكون مهيناً وميسيراً فقط. ومعلوم أن مدرس اللغة التقليدي أو الحالي لا يحسن التعامل مع المتن ولا أساليب الإفادة منه، ولذلك لا بد من تقديم المتون وتدريبها في برامج إعداد المعلمين، وهذا مدار الحديث في الفقرة التالية حول المستخدم الثاني للمتون.

المستخدم الثاني من يقوم بتدريب المعلمين (ماكنري وآخرون McEnergy, et al., ٢٠٠٦:١٠٠). ويرى إيجمير (Aizmer ٢٠٠٩:٩) وكذلك كونراد (Conrad ١٩٩٩) أنه يجب أن يكون لاستخدام المتون وكيفية الإفادة منها دور مهم في تدريب المعلمين. كما ذكر جراناذ (Granath ٢٠٠٩) أنه لو كان المتن مشمولاً في مواد أخرى كالسينتاكس (التركيب – syntax) أي بناء الجملة والترجمة لأصبح من الطبيعي البحث في المتن كما يبحث المتعلم في كتاب قواعد أو في قاموس، أي أنه يجب أن يُدرّس المتن كما تدرس مواد اللغويات الأخرى. كما اقترح أيضاً (Granath ٢٠٠٩:٤٧، ٦٤) تدريس المتن في السنة الأولى لطلاب الجامعة في برنامج الإنجليزية لغة أجنبية؛ بل بالغ في ذلك وذكر أن المتن قد يكون أفضل أداة يمكن أن نزود بها معلمي اللغة المستقبلين، وهذا يعود إلى دوره المهم كما يراه جراناذ وغيره من المختصين (انظر مثلاً جونسون ٢٠٠٩:٣٩، ٤٠؛ Johansson) في تعليم اللغة. ولذلك لا بد للقائمين على برامج تدريب معلمي اللغة وتأهيلهم أن يضيفوا مادة لسانيات المتون وتطبيقاتها في برامجهم لكي لا يحس المعلم بصعوبة وجفوة في تطبيقاتها وفي الإفادة منها. ويرى جراناذ (Granath ٢٠٠٩:٤٧) أنه على الرغم من فائدة المتون في تحسين وصف اللغة إلا أن استخدامها في فصول تعليم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية لا يزال نادراً، ولعل ذلك يرجع إلى أن كيفية استخدام المتون ليست في الغالب ضمن برامج تدريب المعلمين. ولا حاجة للقول إنها في برامج تدريب معلمي العربية أندر. ويقترح رومر (Romer ٢٠٠٩:٩٥) أن يكون هناك يوم تدريبي مفتوح لهؤلاء المدرسين يتم فيه إعطاؤهم المهارات اللازمة لاستخدام المتون اللغوية في فصول التعليم.

المستخدم الثالث مصممو المناهج والمقررات والمواد التعليمية (ريبن Reppen

٢٠١٠:١٤). فقد ذكر الباحثون (انظر مثلاً بارلو Barlow ١٩٩٦:٣٠، وبارتنجتون Partington

٦٢-٤٦:٢٠٠١) أنه حري بمن يعمل في إعداد المناهج وتصميم المواد التعليمية (أستون ٢٠٠١:١٦ Aston) وكذلك من يعمل في إعداد الكتب الدراسية والقواعد وإعداد أنشطة الفصل الدراسي (جونسون ٢٠٠٩:٣٩،٤٠ Johnsonsson) وكذلك من يعمل في تطوير وتنقيح وإعداد المواد التعليمية وكتب القواعد والمهمات والأنشطة الصفية (تشنج ٢٠٠٩:١٧٤ Cheng، وهنستون ٢٠٠٢:٩٥ Hunston) ومن يصمم برنامجاً لغوياً أو دورة لغوية (فلوردو ١٩٩٣ Flowerdew). حري بهم أن يفيدوا من المادة الثرية التي تقدمها لهم المتون اللغوية للقيام بمهامهم على وجه يقرب من الاستخدام اللغوي الطبيعي للغة وكذلك على وجه يسهل لهم عملية التأليف والتطوير والتنقيح. فكل هذه الفرق العاملة في التأليف وعمليات إخراج المنهج والمقرر والأنشطة تواجه صعوبات كثيرة حين قيامها بمهامها، ولو اعتمدت استخدام المتون اللغوية لربما جعل ذلك بعض مهامها أسهل؛ لأن المتون تجعل المادة اللغوية في متناول اليد وتختصر كثيراً من الجهد والوقت في البحث عن النصوص اللغوية المناسبة، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة ميونيرو وجوفيرنيور (٢٠٠٩:١٩٧ Meunier and Gouverneur) من أن الأمثلة الطبيعية وكيفية تحشية المتون قد تساعد مصممي المواد التعليمية في التغلب على التحديات التربوية الجديدة في التأليف والتصميم. بالإضافة إلى أنه قد انتشرت الكتب التي تشرح القواعد الإنجليزية بناء على متون لغوية وقد وجدت فروقاً بينها وبين الكتب التقليدية التي لا تعتمد في تأليفها على المتون اللغوية (بينت ٢٠١٠:١٢ Bennett). وقد ذكرت برين (Breen ٢٠٠١:١٥٦) أن المقررات المعجمية (lexical syllabus) حُفِزَتْ بقضية أن تعلم اللغة يمكن أن يُبنى حول مفردات لها صلة وعلاقة بالمتعلم (انظر أيضاً Carter and ١٩٩٠ D. Willis، ١٩٨٨ McCarthy). واقترح هذا النوع من المقررات فعلاً من إتاحة المتون المعجمية الضخمة في قواعد البيانات. ومن المتوقع أن تكون المتون المبنية على

الحاسوب والتي تعتمد اللغة الطبيعية عاملاً حاسماً في تنظيم محتوى المقررات في المستقبل.

المستخدم الرابع مصممو الاختبارات اللغوية (ماكنزي وآخرون McEnergy, et

al., ٢٠٠٦:١٠٠، وربين ٢٠١٠:١٤ Reppen). فقد ذكر جونسون (٢٠٠٩:٣٩،٤٠ Johnsonsson) أن المتون اللغوية تعد مصدراً مهماً في تصميم الاختبارات اللغوية. كما نقلت كونراد (١٩٩٩ Conrad) أن كثيراً من المقالات أشارت إلى فائدة استخدام المتن للاختبارات اللغوية. كما يمكن أن تكون المتون أيضاً معياراً يقاس به أداء متعلمي اللغة في اختباراتهم وتقارن إجاباتهم بما هو موجود في متن ابن اللغة، وهذه منطقة ثرية للبحث واكتشاف خصائص أداء المتعلم بابت اللغة. كما ذكر جاميسون (٢٠٠٥ Jamieson) أن التطورات الحديثة في الاختبارات المبنية على الحاسوب تشمل إسهام لسانيات المتون في التزويد باختبارات أقرب إلى الطبيعية، وتصميم مهمات أكثر تعقيداً في الاختبارات المؤداة بالحاسوب، والتزويد ببرامج للمنطوق والمكتوب لتصحيح الإنتاج الشفهي والكتابي (في الاختبار ووضع الدرجات). كما أثرت في طرح أسئلة مثل: هل تؤثر الأداة الاختبارية المبنية على الحاسوب في طبيعة وبناء ما يقاس؟ وكيف يتم ذلك؟ (دوجلاس وهيجيلهمير ٢٠٠٨:١١٦ Douglas & Hegelheimer). كما وضحت هنستون (Hunston ٢٠٠٢:٢٠٥) أنه يمكن معرفة مدى كون استخدام ما شائعاً أم لا وكذلك التصحيح بمقارنة متن مثل مدى شيوع أو ندرة المصاحبات في نص (لمتعلم مثلاً) مقارنة بوجودها بمتن موجود. وقد ذكر ماكنزي وآخرون (٢٠٠٦:١٠٠ McEnergy, et al.) أن ألدريسون (١٩٩٦ Alderson) وضّح جوانب للإفادة من المتون في الاختبارات، منها بناء الاختبار وتصنيفه واختياره... وقد استخدم في الإنجليزية، كما استخدم أيضاً بمساعدة برامج تعين على ميكنة الامتحان اعتماداً على المتن. وقد صمم كازوبوكيوو جونسوكا

(Kaszubski and Wojnowska ٢٠٠٣) برنامجاً لبناء تدريبات لتدريس اللغة الإنجليزية (باني الاختبار TestBuilder).

المستخدم الخامس العاملون في معاجم اللغة (هنستون ٢٠٠٢:٩٥ Hunston).
فيمكن للمعجمي أن يفيد من المتون اللغوية (جونسون ٢٠٠٩:٣٩,٤٠ Johnson) في عدة مظاهر منها: المفردات التي يوردها في المعجم بناء على قوائم الشيوع في المتون. وكذلك الإفادة من نتائج دراسات الباحثين في المتون اللغوية (تشنج ٢٠٠٩:١٧٤ Cheng). وفي ذكر الأمثلة الطبيعية لأهل اللغة، وفي سياق اللغة لأغراض خاصة كالأكاديمية في الأنماط المعجمية للمفردات في حقل معين ومدى شيوعها وسياقاتها ومصاحباتها (بروداين ٢٠٠١:١٧١ Brodine). كما أن الاعتماد على متن معين يحل بعض الإشكالات حول تصريفات الكلمة الواحدة، مثلًا جذر (ق ول) تورد الكلمة التي يشيع ورودها في المتن وهي مثلًا الماضي - كما رأينا سابقاً - في الترتيب الأبجائي ثم يشار إلى ارتباطها بكلمتي يقول ومقال دون شرح معانيهما؛ بل توردان في مكانهما في الترتيب الأبجائي.

المستخدم السادس الناشر. ففي اللغة الإنجليزية يتزايد اهتمام كبار الناشرين في مجال تعليم اللغة الإنجليزية وينمو استخدامهم للمتون اللغوية سواء تلك التي لأبناء اللغة أو التي للمتعلمين، وتعد مصدر دخل لموادهم التي ينتجونها؛ إذ ينون عليها سلاسل مواد مرجعية وتدرسية كالمعاجم وكتب القواعد وكتب المفردات (ميونيرو وجوفيرنيور ٢٠٠٩:١٩٧ Meunier and Gouverneur). وعلى الرغم من تقدم الإنجليزية في هذا الميدان مقارنة باللغات الأخرى فيرى ميونيرو وجوفيرنيور (Meunier and Gouverneur ٢٠٠٩: ١٩٧) أنه من المستغرب أن الإنجليزية للأغراض العامة لا تزال بعيدة عن الإفادة من هذه المصادر إفادة تليق بما يمكن أن تقدمه المتون اللغوية

ولسانيات المتون للناشرين والمنتجين. كما ذكرت كونراد (٢٠١٠:٥٤٥ Conrad) أن عدداً كبيراً من الدراسات في لسانيات المتون الإنجليزية قارنت اللغة المستخدمة في المتون باللغة المدرّسة للمتعلم في الكتب المدرسية وأشارت إلى أنه يمكن للناشرين العمل بشكل أفضل حين يراعون نتائج المتن بشكل أفضل حين إنتاجهم للكتب المدرسية.

المستخدم السابع المتعلم. ومتعلم اللغة هو المستفيد النهائي من المتون اللغوية

ودراساتها، ويكون مستخدماً بوسيط (أي بطريق غير مباشر) عن طريق المستخدمين السابقين الذين يفيدون من المتون في الفصل الدراسي وينقلونها له، أو قد يفيد المتعلم من المتون اللغوية بشكل مباشر حين يبحث فيها بنفسه مباشرة دون وسيط. فالمتون اللغوية تساعد المتعلم على مهام لغوية تعينه في تعلمه، على سبيل المثال ذكر أستون (Aston ٢٠١٠:٧،١٦) أن المتون مفيدة للمتعلم في التحليل والتوصيف اللغوي؛ بل ذهب جوهانسون (Johansson ٢٠٠٩:٣٧) إلى أن أنشطة المتون تمكّن المتعلم من أن يبني فرضية لغوية ما عن طريق الاستنتاج، وأن يختبرها بالطريقة العكسية (الاستقراء) في المتن. وبطريقة أكثر تفصيلاً فقد ذكر إيبيلينق (Ebeling ٢٠٠٩:٧٧) أن المتون تمنح المتعلم فرصة ليصير مكتشفاً للغة بنفسه، وأنه من وجهة نظر تربوية فإدراج المتن في تعلم وتعليم اللغة مفيد للطلاب؛ إذ تعريض الطالب للغة طبيعية أصلية من سطور المفهرس ومن تدريبات معتمدة على المتن تسمح بمنهج يركز على الطالب وتعطي الطالب فرصة لتقييم البيانات وعمل خلاصاته واستنتاجاته الخاصة (إيبيلينق Ebeling ٢٠٠٩:٨١). فالمتون اللغوية إن استُخدمت في التدريس فهي مادة ثرية لتزويد المتعلم بأمثلة واقعية فعلية (ماكزري وولسون ١٩٩٦:١٢٠ McEnery & Wilson). وقد أظهرت نتائج دراسة ميونيرو وجوفيرنيور (Meunier and Gouverneur ٢٠٠٩: ١٩٧) أن الأمثلة الطبيعية وكيفية تحشية المتون قد تساعد المتعلم في التغلب على التحديات التربوية

الجديدة في تعلمه اللغة. ويرى جافيولي وأستون (Gavioli and Aston ٢٠٠١) أنه ينبغي تقديم المتون للمتعلم ليتعلم منها مباشرة بنفسه؛ بل اقترح جونز (Johns ١٩٩١) أنه يجب مواجهة المتعلم مباشرة بقدر المستطاع بالمتون.

ومن فكرة جونز هذه التي يرى وجوب تقديم المتن ومواجهة المتعلم به خرج مصطلح (الطالب الباحث: The learner as researcher) وهي فكرة من أكثر الأفكار أهمية في استخدام المتن في تدريس اللغة طورها جونز (Johns ١٩٩١) في مصادر متعددة من إنتاجه وبحوثه، وتبعه في ذلك آخرون (نولز، ١٩٩٠، Knowles ١٩٩٠، وبارلو ١٩٩٦، Barlow). ومنها خرجت فكرة التعلم الموجه بالشواهد (data-driven learning:DDL) وهو ما سنفرد له الحديث في الفترة التالية لأهميته لدى الباحثين.

التعلم الموجه بالشواهد (Data-Driven Learning:DDL):

يعد جونز في كتاباته المتعددة (١٩٩٧، ١٩٩٤، Johns ١٩٩١) مخترع مصطلح التعلم الموجه بالشواهد. ويقصد به استخدام المفهرسات لتحليل اللغة إما عن طريق الاستنباط (وذلك باستخراج الفرضية والتعميمات والحقائق اللغوية من البيانات والشواهد الموجودة في المتن)، أو عن طريق الاختبار (باختبار الفرضية والتعميمات والحقائق المعروفة مسبقاً على المعلومات والشواهد) (أستون ٢٠٠١:١٩) أي الطريق العكسي للطريقة السابقة. وبهذا النوع من التعلم يصير "متعلم اللغة باحثاً" (the learner as researcher)؛ لأنه يتعامل مع المتن على أساس أنه باحث لغوي (جونز ١٩٩١) وليس مجرد متعلم متلقٍ. كأن يستكشف مثلاً الفرق بين وصفي جميل ووسيم، أو طويل ومرفع. وأطلق برنارديني (Bernardini ٢٠٠١:٢٢) على المتعلم مسافراً أو متجولاً (The learner as traveler). وسمى هذا النوع من التعلم (التعلم الاستكشافي: Discovery Learning:DL) (انظر أيضاً ماكنزي وآخرون McEnery, et

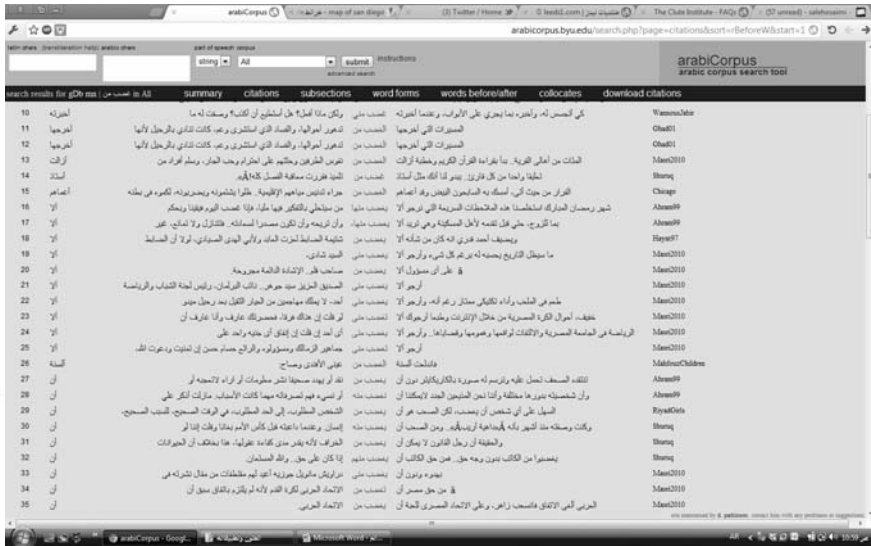
٢٠٠٦:٩٩ (al.,) ويرى أن التعلم يتحول إلى رحلة (برنارديني ٢٠٠١:٢٢٣ Bernardini) يبحر المتعلم من خلالها إلى اللغة والثقافة. وسُمي استكشافياً لأن هذا النوع من التعلم يشجع المتعلم - خصوصاً المتقدم - على استكشاف السلوك اللغوي للغة الهدف، أو اختبار قواعد الاستخدام، أو حتى تعريفات المعاجم للمفردات (هنستون Hunston ٢٠٠٢:١٧٢). فاستخدام المتون مع المتعلمين ليس الهدف منه ترفاً متمثلاً في إدخال تقنية جديدة لهم؛ بل الهدف منه إكسابهم منهجاً تحليلياً (جافيولي ٢٠٠١:١٢٩ Gavioli). ويتطلب ذلك مهمات خاصة (برنارديني ٢٠٠١:٢٢٣ Bernardini) من المتعلم ومهارات جديدة وأدواراً جديدة؛ بل لا نبعد إذا قلنا طريقة منهجية للتفكير جديدة. وطريقة التعلم الموجه بالشواهد هي الطريقة الثانية من طرق استخدام المتن في التدريس وفي قاعة الدرس، إذ هناك من استخدم المتون في التدريس وتصميم المواد والمفردات، وفي هذه الحالة فالمدرس أو اللغوي (جميع المستخدمين الستة في الفقرة السابقة) يكون غربالاً أو وسيطاً بين المتون والمتعلم. الطريقة الأخرى ترى أنه لا ضرورة لهذا التوسط؛ إذ يرى جونز (١٩٩٤، ١٩٩١ Johns) أن المتعلم يمكنه التفاعل مباشرة مع المتن دون وسيط عن طريق التعلم الموجه بالشواهد، وبهذا يكون قد نقل منهجية المتن من المختبر اللغوي إلى الفصل الدراسي (جافيولي ٢٠٠١:١٠٨ Gavioli) مباشرة دون وسيط، وبهذا ينتقل التعلم من إدارة المدرس كما هي في الحالة الأولى إلى أن يكون بقيادة المتعلم وهو ما يرى ماكنري وآخرون (٢٠٠٦:٩٩ McEnery, et al.) فيه أنه يساعد على الاستقلالية وعلى أن يكون المتعلم باحثاً (ليتش ١٩٩٧:١٠ Leech). ويرى جونز (١٩٩١ Johns) أن التعلم الموجه بالشواهد مفيد وذو تأثير إيجابي على الطلاب والمدرسين حول العالم. فالمدرس يتحول إلى مهيبٍ بينما المتعلم يتعلم عن طريق الملاحظة وتفسير أنماط الاستخدام.

وقد ذكر عدد من الباحثين بعض الأمثلة على تطبيقات التعلم الموجه بالشواهد، منها ما ذكره نيسلهوف (Nesselhauf ٢٠٠٤:١٤٠) وهو أن يوجّه المتعلم إلى ما يخطئ فيه ليراه في المتن بالطريقة الصحيحة ليكتشف ما يخطئ فيه بنفسه فيدرسه تطبيقياً بدل أن يقال له هذا خطأ. كما ذكر أيضاً (Nesselhauf ٢٠٠٤:١٤٠) أنه يمكن استخدام أنشطة التعلم الموجه بالشواهد دليلاً على العدم مثل ما هو دليل على الوجود، أي يكون المتن دليلاً سلبياً مثله مثل الدليل الإيجابي، بالإضافة إلى أنه يمكن أن تستخدم تلك الأنشطة على مرحلتين: توعية المتعلم عن طريق مناقشة الدليل العدمي والدليل والوجودي، ثم التأسيس للاستخدام الصحيح (Nesselhauf ٢٠٠٤:١٤٠). ولا شك أن هذه الأنشطة وتجوّل المتعلم بينها تزوده بقدر كبير من الملاحظات والاكتشافات (Nesselhauf ٢٠٠٤:١٤٠) التي سيصادفها في رحلته. كما ذكر جونز (Johns ١٩٩١) ثلاث مراحل لطريقة التعلم الموجه بالشواهد: **المرحلة الأولى**: الملاحظة (الدليل المفهرس أو الكشاف السياقي).

ثم الثانية: التصنيف (للخصائص المميزة).

ثم الثالثة الأخيرة: التعميم (أو القاعدة).

ويمكن لنا للتوضيح أن نضرب لذلك بمثال من اللغة العربية بأن يُعطى المتعلمون كلمة (غضب) مع مفهرسها الذي يسرد الكلمة، ثم يُسألون ما الكلمات التي عن يسارها؟ وما الكلمات التي عن يمينها؟ هذه كلها تشجع على الملاحظة والاستكشاف في الدروس التي يأخذونها والمفردات التي يدرسونها مثلاً متواليّة: غضب من كما في الشكل التالي رقم (٦)



شكل (٦) متوالية (غضب من) في المتن العربي

كما يلاحظ مثلاً وجود تركيب أن المصدرية+الفعل مثبتاً أو منفياً بلا+من أو على. فيمكن أن يكون الدارسون قد درسوا هذه الأشياء سابقاً أو يكون المتن معروضاً لهم ليستخلصوا منه القاعدة (وهنا يمارسون عمليتي التعلم العكسيتين: الاستنتاج والاستقراء). إذن فالتعلم الموجه بالشواهد قد تُعلِّم اللغة ابتداءً، وقد يجلب المعلم أدلة للمتعلمين ويسألهم ويطلب منهم بناء فرضيات والخروج بخلاصات واستنتاجات خاصة (انظر لنقاش مشابه هنستون ٢٠٠٢:١٨٤ Hunston). كما تساعدنا المتون في ملاحظة الشيوخ. وملاحظة انتظام شيء شائع. وملاحظة انتظام استخدام ما (هنستون ٢٠٠٢:١٣٦ Hunston). ويمكن توجيه المتعلم ليستكشف المتن بطريقة استكشافية (برنارديني ٢٠٠٤:٢٢ Bernardini) أي دون فرض أي إطار له للتعلم أو أي قاعدة مسبقة. ولا شك أن المتعلم المتفاعل بهذه الطريقة سيتغير دوره من وعاء

متلقٍ إلى متفاعل في العملية التعليمية، وسيحتاج إلى مهارات خاصة وتدريب على الاستخدام والتحليل.

وقد ذكر (برنارديني ٢٠٠٤:٢٣ Bernardini) أن الطريقة قد تصدم الدارسين في البداية لكنها مفيدة خصوصاً للمستويات العليا. وهذا يأخذنا للحديث عن المستويات التي يمكن أن تفيد من المتون اللغوية في تعلم اللغة، وهو مدار الحديث في الفقرة التالية.

متى يمكن للمتعلم الاستفادة من المتون اللغوية:

نظراً لكون المتون اللغوية تحتاج إلى مهارات معينة لاستخدامها وكذلك تحتاج إلى أجهزة حواسيب فقد يتساءل المرء: هل تختص الاستفادة من المتون اللغوية بمرحلة معينة؟ كالمستويات المتقدمة مثلاً؟

الإجابة عن هذا السؤال لدى المتحمسين لاستخدام المتون اللغوية في التدريس قد تبدو مفاجئة لدى الذين لم يطلعوا على كيفية استخدام المتون في التدريس أو هم حديثو عهد بذلك؛ فيرى بينت (٢٠١٠:٩٤ Bennett) أنه يمكن استخدام المتن اللغوي لجميع المستويات من المبتدئ إلى المتقدم؛ لكنه يرى في الوقت نفسه أنه يستهلك وقتاً وجهداً في البداية ثم يصبح مع التعود سهلاً وسريعاً. كما يشير كارتر (٢٠٠١ Carter) إلى أن تعلم المفردات عن طريق المتون متاح للمستويات المبتدئة والمتقدمة. ولا بد من الإشارة إلى أن جميع المهارات والعناصر والمظاهر اللغوية يمكن أن تدرس لجميع المستويات مع مراعاة مستوى الصعوبة والمهارات المطلوبة في كل مستوى على حدة. ويرى إيجمير (٢٠٠٩:٤ Aijmer) أن المتون قد لا تناسب جميع المتعلمين وذلك للحاجة إلى التدريب والمهارة.

ولا بد من التنبيه على أن التعليم بالمتن لا يستغني عن الكتاب المقرر؛ بل هو رديف وموازٍ له (بينت ٢٠١٠:٩٤ Bennett)، وقد يكون عاملاً مساعداً للمقرر ووسيلة تعليمية

مساندة. كما يمكن أن يُستخدم في الفصل الدراسي وضمن الجدول الدراسي، أو أن يستخدمه المتعلم في المكتبة وخارج الوقت الرسمي للتعلم. ويمكن لنا أن نذكر مراحل تطبيقية لاستخدام المتون في أي نشاط لغوي. وتكون كالتالي (قرانقر Granger ٢٠١٢):

- اختيار ظاهرة أو مفردة موضوعاً للدرس.
- تحديد متن لاستخدامه وإجراء التطبيق عليه.
- البحث عن الظاهرة أو الكلمة في المفهرس.
- تحليلها سطحياً ومبدئياً.
- تفسير التحليل لبناء فرضية ومحاولة تعميمها.
- اختبار الفرضية على كمية أكبر من المعلومات بالاعتماد على سطور المفهرس (المكشاف).
- تكليف المتعلم بأن يقوم بمهمة مشابهة مستقلاً بنفسه أو بمساعدة المدرس. ويمكن استخدام المتون في التدريس بدءاً من مساعدة المدرس في محتوى البرنامج، مروراً بترتيب عرض المعلومات، وانتهاءً بترك المتعلم يتفاعل بنفسه مع المتن (ريبن ٢٠١٠:١٧؛ Reppen). ويرى بينت (٢٠١٠ Bennett) أن من المهم اقتصار الطلاب على النظر مبدئياً للأسطر الأولى حتى لا يضيعوا بين أسطر شواهد المفهرس التي قد تصل إلى الآلاف ثم يحبطوا ويتوقفوا عن الإفادة من المتون. وقد ذكرت كونراد (Conrad ٢٠١٠:٥٤٢) أن غالب أنشطة التدريس وتطبيقاته اليوم وغالب ما يستخدمه المدرسون هو البرنامج الأكثر استخداماً وشيوعاً المفهرس أو المكشاف السياقي (الكونكوردينس concordance). وكذلك تقوم على قوائم الشيوع.

* * *

خاتمة وتوصيات:

وهنا نختم هذا البحث التي استعرضنا فيها استخدام المتون اللغوية في فصول تعليم اللغة الثانية من جوانب متعددة ذكرنا فيها الفوائد التي يمكن أن تجنيها العملية التعليمية من إدخال المتون في قاعة الدرس. بعد ذلك تعرفنا على حدود إمكانيات المتون اللغوية وعلى بعض التساؤلات التي لا تستطيع المتون اللغوية أن تجيب عنها. ثم تحدثنا عن أنواع المتون التي يمكن أن يفيد منها الفصل الدراسي لتعليم اللغة ورأينا أن هناك متوناً لا تفيد بشكل مباشر دون إدخال بعض التعديلات عليها. تلا ذلك حديث عن العناصر اللغوية والمهارات اللغوية الأربع التي قد تستخدم المتون للإفادة منها ورأينا كيف أن المتون -مع بعض التعديلات البسيطة على المتون الموجودة أو مع تصنيف متن خاص للغرض المراد- قد تكون رافداً مهماً للعناصر والمهارات اللغوية وفي جميع المستويات اللغوية سواء المبتدئ منها أو المتقدم. بل ذكر دانيلسون (Danielsson 2004: 226) أن ازدياد عدد اللغويين والمدرسين الذين يدخلون مجال المتون يخلق فرصاً جديدة للعمل التي يمكن أن يقوم بها المتن.

وبناء على هذا الحديث فإن البحث يوصي بإقرار تدريس مادة لسانيات المتون في المراحل الجامعية خاصة ما يتعلق بالتخصصات اللغوية حتى يفيد منها اللغوي في البلاد العربية في مستقبله المهني باحثاً أو مدرساً. كما يوصي بتدريس المتون اللغوية مادةً من مواد برامج تدريب معلمي اللغة العربية لغة ثانية حتى يتعرف المدرس على ما يمكن أن تقدمه له المتون اللغوية في مهنته ولطلابه. وحتى يزول حاجز الرهبة الذي ربما يكون لديه من جراء نقص المهارة التقنية أو من عدم وجود مراجع عربية متوفرة تفيد في ذلك. كما يرى البحث إدخال المتون اللغوية إما بشكل مباشر في قاعة الدرس ليستخدمها المتعلم بنفسه أو بشكل غير مباشر عن طريق المستخدمين الذين أشار إليهم البحث.

وحتى نواكب التطور التقني في اللغات الحية بما يتناسب مع مكانة اللغة العربية بين اللغات فلا بد من تضافر الجهود ما بين التقنيين واللغويين لتأسيس شراكة منتجة لصالح تطوير برامج حاسوبية تخدم اللغة العربية وتجعل التعامل معها متاحاً للعاملين في المجال اللغوي دارسين ومدرسين وباحثين.

* * *

المراجع (العربية فالإنجليزية):

- **بعلبكي، رمزي منير.** ١٩٩٠. معجم المصطلحات اللغوية. دار العلم للملايين: بيروت-لبنان. الطبعة الأولى.
- **صالح، محمود إسماعيل.** ٢٠١٢. الحاسوب والبحث اللغوي (المدونات اللغوية نموذجاً). كرسي بحث صحيفة الجزيرة للدراسات اللغوية الحديثة. الرياض: جامعة الأمثلة نورة بنت عبدالرحمن.
- **العصيمي، صالح.** ٢٠١٣. لسانيات المتون وعلوم اللغة. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المزار-فاس: جامعة سيدي محمد بن عبد الله، العدد ١٩- السنة الخامسة والثلاثون: ٣٧-٦٧.
- **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.** ١٩٨٩. المعجم العربي الأساسي. طبعة لاروس.
- Aijmer, Karin (ed). ٢٠٠٩. Corpora and Language Teaching. John Benjamins Publishing Company.
- Alderson, C. ١٩٩٦. Do corpora have a role in language assessment?. In J. Thomas and M. Short (eds). Using Corpora for Language Research, ٢٤٨-٢٥٩. London: Longman.
- Alfaiifi, Abdullah, Atwell, Eric, and Hedaya, Ibraheem. ٢٠١٤. Arabic Learner Corpus (ALC) v٢: A New Written and Spoken Corpus of Arabic Learners. In the proceedings of the Learner Corpus Studies in Asia and the World (LCSAW ٢٠١٤). ٣١ May - ٠١ June ٢٠١٤, Kobe, Japan.
- Aston, G. ١٩٩٥. Corpora in language pedagogy: matching theory and practice. In G. Cook and B. Seidlhofer (eds). Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson, ٢٥٧-٢٧٠. Oxford: Oxford University Press.

- Aston, G. ١٩٩٧b. Small and large corpora in language learning. In Lewandowska-Tomaszczyk and Melia (eds). *PALC' ٩٧: Practical applications in language corpora*. ٥١-٦٢.
- Aston, G. (ed). ٢٠٠١. *Learning with Corpora*. Italy, Bologna: CLUEB.
- Barlow, M. ١٩٩٦. Corpora for theory and practice. *International Journal of Corpus Linguistics* ١(١):١-٣٧.
- Bennett, Gena R. ٢٠١٠. *Using Corpora in the Language Learning Classroom: Corpus Linguistics for Teachers*. The University of Michigan.
- Bernardini, Silvia. ٢٠٠١. Spoilt for Choice: A Learner Explores General Language Corpora. In Aston, Guy (ed). *Learning with Corpora*. Italy, Bologna: CLUEB. ٢٢٠-٢٤٩.
- Bernardini, Silvia. ٢٠٠٤. Corpora in the classroom: An overview and some reflections on future developments. In John McH. Sinclair (ed). *How to Use Corpora in Language Teaching*. ١٥-٣٦.
- Biber, D., S. Conrad and R. Reppen. ١٩٩٨. *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge: Cambridge University press.
- Biber, D., Johnson, S., Leech, G., Conrad, S., and Finegan, E. ١٩٩٩. *Longman grammar of spoken and written English*. New York: Longman.



- Breen, Michael P. ٢٠٠١. Syllabus design. In Carter, Ronald and David Nunan (eds). The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge University Press. ١٥١-١٥٩
- Brodine, Ruey. ٢٠٠١. Integrating Corpus Work Into An Academic Reading Course. In Aston, Guy (ed). Learning with Corpora. Italy, Bologna: CLUEB. ١٣٨-١٧٦.
- Brown, H. Douglas. and Abeywickrama, Priyanvada. ٢٠١٠. Language Assessment: Principles and Classroom Practices. Pearson Longman. Second edition.
- Burns, Anne. And Barbara Seidlhofer. ٢٠٠٢. Speaking and Pronunciation. In Norpelt Schmitt (ed). An Introduction to Applied Linguistics. (٢١١-٢٣٢). Hodder Arnold.
- Carter, Ronald. ٢٠٠١. Vocabulary. In Ronald Carter and David Nunan (eds). The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge University Press. ٤٢-٤٧.
- Carter, Ronald and David Nunan (eds). ٢٠٠١. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge University Press.
- Carter, R. A. and M. J. McCarthy. ١٩٨٨. Vocabulary and Language Teaching. London: Longman.




- Cheng, Winnie. ٢٠٠٩. Income/interest/net: Using internal criteria to determine the aboutness of a text. In Karin Aijmer (ed). Corpora and Language Teaching. John Benjamins Publishing Company. ١٥٧-١٧٧.
- Conrad, S. ١٩٩٩. The importance of corpus-based research for language teachers. System ٢٧: ١-١٨.
- Conrad, S. ٢٠٠٠. Will corpus linguistics revolutionize grammar teaching in the ٢١st century?. TESOL Quarterly ٣٤: ٥٤٨-٥٦٠.
- Conrad, Susan. ٢٠٠٤. Corpus linguistics, language variation, and language teaching. In Sinclair, John McH (ed). How to Use Corpora in Language Teaching. (١٧-٨٥). John Benjamins Publishing Company.
- Conrad, Susan. And Kimberly R. Levelle. ٢٠١٠. Corpus Linguistics and Second Language Instruction. In Spolsky, Bernard and Francis M. Hult (eds). The Handbook of Educational Linguistics. Wiley-Blackwell. ٥٢٩-٥٥٦.
- Cook, G. ١٩٩٨. The uses of reality: a reply to Ronald Carter. ELTJ ٥٢: ٥٧-٦٤.
- Danielsson, Pernilla. ٢٠٠٤. Simple Perl programming for corpus work. In Sinclair, John McH (ed). How to Use Corpora in Language Teaching. (٢٢٥-٢٤٦). John Benjamins Publishing Company.
- Douglas, D. & Hegelheimer, V. ٢٠٠٨. Assessing language using computer technology. Annual Review of Applied Linguistics ٢٧, ١١٥-١٣٢.



- Doyle, Paul. ٢٠١٢. Visualizing a Corpus of Spoken Classroom Discourse. In the proceedings of The First Asia Pacific Corpus Linguistics Conference. Auckland. New Zealand.
- Ebeling, Signe. Oksefjell. ٢٠٠٩. Oslo Interactive English: Corpus-driven exercises on the Web. In Karin Aijmer (ed). Corpora and Language Teaching. John Benjamins Publishing Company. ٦٧-٨٢.
- Ellis, Rod. ٢٠٠٨. The Study of Second Language Acquisition. Oxford University Press. Second edition.
- Evans, Tony Dudley-. ٢٠٠١. English for specific purposes. In Carter, Ronald and David Nunan (eds). The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge University Press ١٣١-١٣٦.
- Flowerdew, J. ١٩٩٣. Concordancing as a tool in course design. System ٢١/٣: ٢٣١-٢٤٣.
- Freeman, Diane Larsen-. ٢٠٠٠. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press.
- Freeman, Diane Larsen-. ٢٠٠١. Grammar. In Ronald Carter and David Nunan (eds). The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. (٣٤-٤١). Cambridge University Press.
- Gavioli, Laura. ٢٠٠١. The Learner as Researcher: Introducing Corpus Concordancing in The Classroom. In Aston, Guy (ed). Learning with Corpora. Italy, Bologna: CLUEB. ١٠٨-١٣٧.



- 
- Gavioli, L. and Aston, G. ٢٠٠١. Enriching reality: language corpora in language pedagogy. *ELT Journal* ٥٥/٣: ٢٣٨-٢٤٦.
 - Goethals, M. ٢٠٠٣. EET: the European English Teaching vocabulary-list. In B. Lewandowska-Tomaszczyk (ed). *Practical Applications in Language and Computers*. ٤١٧-٤٢٧. Frankfurt: Peter Lang.
 - Granath, Solveig. ٢٠٠٩. Who benefits from learning how to use corpora?. In Karin Aijmer (ed). *Corpora and Language Teaching*. John Benjamins Publishing Company. ٤٧-٦٧.
 - Granger, Sylviane. ٢٠١٢. How to Use Foreign and Second Language Learner Corpora. In Mackey, Alison., and Susan M. Gass (eds). *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. (٧-٢٩). Wiley-Blackwell.
 - Hunston, Susan. ٢٠٠٢. *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge University Press.
 - Jamieson, J. ٢٠٠٥. Trends in computer-based second language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, ٢٥, ٢٢٨-٢٤٢.
 - Johansson, Stig. ٢٠٠٩. Some thoughts on corpora and second-language acquisition. In Karin Aijmer (ed). *Corpora and Language Teaching*. John Benjamins Publishing Company. ٣٣-٤٤



- Johns, T. ١٩٩١. Should you be persuaded: two examples of data-driven learning. In Johns T and P. King (eds). Classroom concordancing. ELR journal, ٤.(١-١٦). University of Birmingham.
- Johns, T. ١٩٩٤. From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In Odlin, T. (ed). Perspectives on pedagogical grammar. Cambridge: Cambridge University Press. ٢٩٣-٣١٣.
- Johns, T. ١٩٩٧. Contexts: the background, development and trialling of a concordance-based CALL program. In Wichmann, A., S. Fligelstone, T. McEnery and G. Knowles (eds). Teaching and language corpora. London: Longman. ١٠٠-١١٥.
- Kaszubski, P. and Wojnowska, A. ٢٠٠٢. Corpus-informed exercises for learners of English: the TestBuilder program. In E. Oleksy and B. Lewandowska-Tomaszczyk (eds) Research and Scholarship in Integration Processes: Poland – USA – EU. ٣٣٧-٣٥٤.
- Kennedy, G. ١٩٩٨. An Introduction to Corpus Linguistics. London: Longman.
- Knowles, G. ١٩٩٠. The use of spoken and written corpora in the teaching of language and linguistics. Literacy and Linguistic Computing ٥(٣): ٧٧-٩٠.
- Leech, G. ١٩٩٧. Teaching and language corpora: a convergence. In Wichmann, S. Fligelstone, A. McEnery and G. Knowlea (eds). Teaching and Language Corpora. London: Longman. ١-٢٣.



- Leech, G. G. Myers and J. Thomas (eds). ١٩٩٥. Spoken English on Computer. London: Longman.
- Lyons, Liz Hamp-. ٢٠٠١. English for academic purposes. In Carter, Ronald and David Nunan (eds). The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge University Press. ١٢٦-١٣٠.
- Mackey, Alison., and Susan M. Gass (eds). ٢٠١٢. Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide. Wiley-Blackwell.
- McCarthy, Michael. ٢٠٠١. Discourse. In Ronald Carter and David Nunan (eds). The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. (٤٨-٥٥). Cambridge University Press.
- McCarthy, M. ٢٠٠٤. Touchstone: From corpus to course book. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McEnery, Tony., Richard Xiao and Yukio Tono. ٢٠٠٦. Corpus-Based Language Studies: an advance resource book. Routledge Applied Linguistics.
- McEnery, T. and A. Wilson. ١٩٩٦. Corpus Linguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- McEnery, Tony & Andrew Wilson. ٢٠٠٥. Corpus Linguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press. ٢nd edition.
- Meunier, F. ٢٠٠٢. The pedagogical value of native and learner corpora in EFL grammar teaching. In S. Granger, J. Hung and S. Petch-Tyson (eds). Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching. Philadelphia: John Benjamins. ١١٩-١٤٢.
- Meunier, Fanny. and Celine, Gouverneur. ٢٠٠٩. New types of corpora for new educational challenges: Collecting, annotating and exploiting a corpus

- of textbook material. In Karin Aijmer (ed). *Corpora and Language Teaching*. John Benjamins Publishing Company. ١٧٩-٢٠١
- Mindt, D. ١٩٩٦. English corpus linguistics and the foreign language teaching syllabus. In J. Thomas and M. Short (eds). *Using corpora for language research*. London: Longman. ٢٣٢-٢٤٧
 - Mukherjee, Joybrato. ٢٠٠٩. Who benefits from learning how to use corpora?. In Karin Aijmer (ed). *Corpora and Language Teaching*. John Benjamins Publishing Company. ٢٠٢-٢٣١.
 - Nesselhauf, Nadja. ٢٠٠٤. Learner corpora and their potential for language teaching. In Sinclair, John McH (ed). *How to Use Corpora in Language Teaching*. John Benjamins Publishing Company. ١٢٦-١٥٢.
 - O'Keeffe, Anne., Michael McCarthy and Ronald Carter. ٢٠٠٧. *From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching*. Cambridge University Press.
 - Partington, Alan. ٢٠٠١. *Corpora and Their Uses in Language Research*. In Aston, Guy (ed). *Learning with Corpora*. Italy, Bologna: CLUEB. ٤٦-٦٢.
 - Prodromou, L. ٢٠٠٥. You see, it's sort of tricky for the L٢-user: The puzzle of idiomaticity in English as a lingua franca. Unpublished PhD dissertation, University of Nottingham, UK.
 - Reppen. Randi., ٢٠١٠. *Using Corpora in The Language Classroom*. Cambridge University Press.
 - Richards, Jack C. ٢٠٠١. Postscript: The ideology of TESOL. In Carter, Ronald and David Nunan (eds). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press. ٢١٣-٢١٧.
 - Richards, Jack, and Theodore S. Rogers. ٢٠٠١. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. Second edition.

- Romer, Ute., ٢٠٠٩. Corpus research and practice: What help do teachers need what can we offer?. In Karin Aijmer (ed). Corpora and Language Teaching. John Benjamins Publishing Company. ٨٣-٩٨.
- Seidlhofer, Barbara. ٢٠٠١. Pronunciation. In Carter, Ronald and David Nunan (eds). The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge University Press. ٥٦-٦٥.
- Sinclair. J. (ed). ١٩٩٠. Collins COBUILD English Grammar. London: Collins.
- Sinclair, J. ١٩٩١. Corpus, concordance, collocation. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sinclair, John (ed). ٢٠٠٤. How to Use Corpora in Language Teaching. John Benjamins Publishing Company.
- Sinclair, J. ١٩٩٦. Units of Meaning. Textus ٩, ٧٥-١٠٦.
- Tomlinson, Brian. ٢٠٠١. Materials development. In Carter, Ronald and David Nunan (eds). The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge University Press. ٦٦-٧١.
- Tribble, C. and Jones, G. ١٩٩٠. Concordances in the Classroom: A Resource Book for Teachers. London: Longman.
- Tsui, Amy B M. ٢٠٠٤. What teachers have always wanted to know - and how corpora can help. In Sinclair, John McH (ed). How to Use Corpora in Language Teaching. John Benjamins Publishing Company. ٤٠-٦١.
- Widdowson, H. ١٩٩٠. Aspects of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. ٢٠٠٠. On the limitations of linguistics applied. Applied Linguistics ٢١/١:٣-٢٥.

- Willis, D. ١٩٩٠. The Lexical Syllabus: A New Approach to Language Teaching. London: HarperCollins.
- Zorzi, Daniela. ٢٠٠١. The Pedagogic Use of Spoken Corpora: Learning Discourse Markers in Italian. In Aston, Guy (ed). Learning with Corpora. Italy, Bologna: CLUEB. ٨٥-١٠٧.
- مواقع المتون والمدونات المذكورة في البحث على الشبكة (العربية فالإنجليزية):
المدونة العربية أو المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية:
<http://www.kacstac.org.sa/Pages/Default.aspx>
- مدونة المتن العربي (Arabic corpus). <http://arabiccorpus.byu.edu/>.
- <http://arabiclearnercorpus.com>
- ANC: The American National Corpus.
<http://www.americannationalcorpus.org/>
- Arabic corpus: <http://arabiccorpus.byu.edu/>
- BNC: The British National Corpus. <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>
- ICLE: The International Corpus of Learner English. <http://www.uclouvain.be/en-cecl-icle.html>
- MICASE: The Michigan Corpus of Academic Spoken English.
<http://micase.elicorpora.info/>
- SST: The Standard Speaking Test Corpus

* * *

List of References:

- Al-Osaimi, S. (2013). Lisaaniyyaat al- muton wa al-lughah. *Journal of College of Literature and Humanities, 19, 37-67.*
- Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization. (1989). *Al-Mu`jam al-arabi al-asaasi (Laroos ed.).*
- Ba`labki, R. (1990). *Mu`jam al-muSTalaHaat al-lughawiyah.* Beirut: Daar Al-Ilm li Al-Malaayeen.
- SaaliH, M. (2012). *Al-Haasob wa al-baHth al-lughawi (Corpora Linguistics as a model).* Riyadh: Princess Nourah bint Abdulrahman University.

* * *



Corpus Linguistics and its Applications in Second Language Teaching

Dr. Saalih Ibn Fahad Al-OSaimi

Arabic Language Teaching Institute

Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

This study investigates the use of language corpora in second language teaching. It discusses the advantages of applying language corpora in the classroom and presents some illustrative examples of their use in learning and teaching language skills. It also provides practical guidance for both language learners and teachers inside and outside the classroom. The study concludes that teaching a second language (Arabic) using language corpora has many linguistic and educational benefits for language learners, teachers and researchers. Accordingly, the study recommends the use of language corpora in Arabic language teaching to native speakers and non-Arabic speakers in the classroom, particularly with the progress of communication and the strong relationship between language and technology in the current era.

Key words: Corpus linguistics, second language teaching, learners' corpora, teaching language skills, teaching vocabulary, teaching morphology, teaching grammar.