

بنية المنهج في المستوى (B1-B2) للإطار المرجعي الأوروبي

المشترك

(البنية الداخلية للغة أساس التعليم والتعلم)

ملیكة النوي

لعناصر اللغوية: الأصوات-المفردات-التراكيب الصرفية والنحوية-الدلالة.

مقدمة:

تتغيا هذه المداخلة تجاوز وصف تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومحاولة توصيفها، وذلك من خلال استقراء معرّفي لمستويات اللغة.

إن متعلم أي لغة يمتلك طاقات لا متناهية تمكنه من إنتاج الجمل اللغوية وفهمها، إلا أن هذه الطاقات لا تبدو جلية واضحة دفعة واحدة، بل تحتاج إلى وقت. فقد أثبتت حضريات المعرفة الإنسانية أن كل لغة لها حجم من الخصوصية وحجم من الكونية، وهذه الورقة تسعى للبحث في الحمولة المعرفية الكونية الكامنة في اللغة العربية سعياً منا لتأصيل هذا النزوع المعرفي لتعليمها وتعلمها.

ترسيمات البدء:

قال صفي الدين الحلبي:

فتلك له عند الملمات أعوان

بقدر لغات المرء يكثر نفعه

فكل لسان في الحقيقة إنسان

فأقبل على درس اللغات وحفظها

أثبتت ثورة العقل الإنساني قدرة مخ الإنسان على الاستيعاب حتى في مراحل متأخرة من العمر، ما جعل التعلم لصيقاً بالإنسان منذ وجوده.

فالعودة إلى ترسيمات بدء المعرفة الإنسانية نجدها مرت بمراحل لا تكاد تكون متباينة أو مختلفة، فما من مجتمع إلا وكانت له بدايات التواصل فيما بينه بطرائق لم يحسم البحث الأنثروبولوجي أساساتها. فهل اللغة التي فجرت كل هذه الملتقيات والمؤتمرات كانت إلهاً أم تقليداً أم محاكاة أم تواضعا؟ ولكن المقام هنا ليس للبحث في وجود اللغة ولا في نظرياتها ولكن ما يعيننا هذا الكيان اللغوي الجاهز «اللغة العربية» كيف نجعلها لغة عالمية؟ وما المراحل التي نستثمرها؟ وهل لأعمار المتعلمين دور في تحديد منهجية معينة؟ أم أن المستوى الفكري هو المعني ببنية المنهاج؟ إن الإجابة على هذه التساؤلات تحتاج إلى ترسيمات البدء.

البرنامج والمنهاج:

كثيراً ما تتداخل دلالة مصطلحي «المنهاج» و«البرنامج» رغم وجود فرق جوهري بينهما.

فالبرنامج: يتشكل البرنامج من مجموع المواد والمواقف والموضوعات الثقافية واللغوية والعلمية المقررة في مستوى تعليمي معين. من هنا فإن هدف البرنامج هو الاهتمام بالتعلم الذهني.

المنهاج: يتجه الاهتمام في المنهاج إلى الطرائق والمضامين والوسائل والأساليب والأهداف، وهذه مجتمعة تسعى إلى تحقيق التوازن بين النمو الفكري والعقلي والنفسي والوجداني والسلوكي.

فالمناهج إذن مجموعة من العمليات الدراسية المخططة والمبنية على جملة من الأهداف تراعي المعلم، والمعرفة، والمتعلم، بذلك يشمل المناهج الجوانب التنظيمية والجوانب البيداغوجية، فهو أشمل وأعم من البرنامج، وهذه مجتمعة تسخر في خدمة المادة المعرفية التي لا تحقق أهدافها بمعزل عن المعلم والمتعلم. من هنا فإن بنية أي منهج تعتمد مجموعة من ترسيمات البدء ممثلة في أهداف المنهج.

الأهداف العامة للمناهج: مرتبطة بالسياسة التعليمية.

التعمق في فهم اللغة فهما وتوظيفها.	ربط المتعلم بتراث الأمة: فكريا- لغويا- أدبيا.	التفاعل مع المحيط: اجتماعيا- ثقافيا- سياسيا.	العمل على صقل المواهب: ذوقا وفضا وجمالا.	خلق توازن في شخصية المتعلم.	إكساب المتعلم منهجية تمكنه من البحث والمعرفة.
------------------------------------	---	--	--	-----------------------------	---

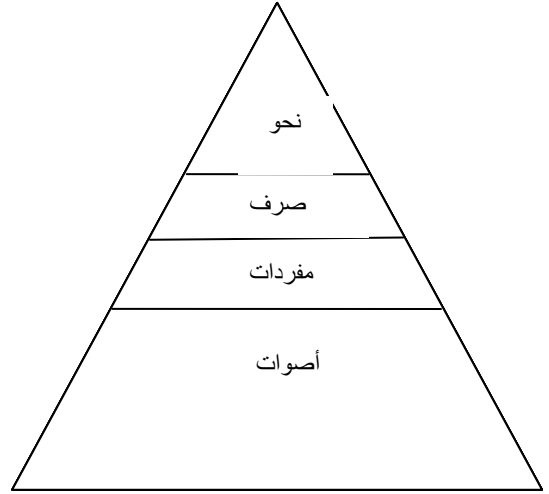
الأهداف الخاصة: مجالات التعليم.

المجال المعرفي ترجمه صانعة «بلوم» إذ حصر المجال المعرفي في: التذكر «المعرفة»- الفهم «الاستيعاب»- التطبيق- التحليل- التركيب- التقويم.	المجال العاطفي: صانعة «كرانهول» وبترجم المجال العاطفي: الاستقبال «التقبل»- الاستجابة- الحكم «التقويم»- التنظيم- تشكل الذات.	المجال الحسي والحركي: صانعة «دايف» وبترجم المجال المهاري والذي يتحقق ب: المحاكاة- المعالجة والمحاولة- الدقة في الإنجاز- تناسق المهارات- المرونة والتلقائية.
--	---	---

الأهداف الإجرائية:

يسعى واضعو الأهداف الصنافية إلى مساعدة كل من يشتغل في الحقل التربوي إما لوضع المنهج أو لتطبيقه. ولصياغة الأهداف الإجرائية نعتد هذا الجدول التوضيحي:

المعايير	الشروط	الإنجاز
أن لا يرتكب خطأ.	أن تتم العملية في ظرف ثلاث دقائق.	في نهاية كل درس يكون المتعلم قادرا على تكوين جملتين تحتويان على ثمانية أصوات حلقية.
كل فعل يساوي علامتين.	كتابيا في ظرف ست دقائق.	استخراج فعلين صحيحين وفعلين معتلين مع بيان نوع الصحيح والمعتل.
لكل وزن علامة واحدة.	كتابيا في ظرف عشر دقائق.	أن يكون المتعلم قادرا على تحديد الوزن الصري للأفعال التي استخرجها.
مراعاة فنيات التلخيص: الأفكار- منهجية التلخيص- اللغة والأسلوب.	يكلف بالتلخيص خارج القسم.	أن يعيد صياغة النص بأسلوبه الخاص «تلخيص».



وما يهمننا في هذه المداخلة تتبع العناصر التالية:

أساسات تعلم اللغة :

يوضح هذا الشكل أساسات تعلم أي لغة من اللغات، إذ تمثل الأصوات القاعدة الأساسية التي لا غنى عنها لتعلم أي لغة، مكونة مفردات، يعمل المعجم على تحديد جذرها ومعناها القاموسي، أما الصرف فمهمته تحديد صيغ الكلمات ليتعاقد مع النحو محققا السياج الواقعي لأي لغة من اللحن. في حين ترتبط دلالة الكلمات بالسياق الذي وردت فيه.

خصائص أصوات العربية :

- أصوات العربية تسعة وعشرون، مرتبة حسب مخارجها: ابتداء من أقصى الحلق وانتهاء بالشفيتين .
- كل صوت يعبر عن نفسه بنفسه دون الاستعانة بصوت آخر.
- نسبة الأصوات المنقوطة إلى غير المنقوطة متساوية: ب-ت-ث-ج-خ-ذ-ز-ش-ظ-ض-ف-ق-غ-ن-ي (١٥)/ا-ح-د-ر-س-ص-ط-ع-ل-م-ك-ه-و-ء (١٤).
- منها الصامت والصائت الصوامت كل الحروف الهجائية ماعدا حروف المد.
- الصوائت حروف المد (الغلة- واي) والحركات الثلاث /فتحة- ضمة- كسرة/.

- تتميز اللغة العربية بحرف الضاد، وإليه نسبت فقيل : لغة الضاد.

فإذا قارنا بين بعض الأصوات في العربية وفي الفرنسية وجدنا الآتي:

الخاء في العربية = KH في الفرنسية.

الغين في العربية = GH في الفرنسية.

الثاء في العربية = TH في الفرنسية.

إن الدراسة الصوتية لم تغب عن كتب العرب القدامى بل كان لهم السبق في ذلك، ففي معرض حديث «برجشتراسر» عن التطور النحوي للغة العربية أشار إلى اهتمام الخليل بن أحمد الفراهيدي بالأصوات حيث اعتبرها جزءاً من النحو وموضوعاً من موضوعاته .

إن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى (B1-B2) ينطبق عليه قول الدكتور عبد القاهر الفاسي الضهري بأن من أراد أن يبحث فليبدأ من نصف كأس مملوء، لا من نصف كأس فارغ، على أساس أن هؤلاء المتعلمين قد مروا بالمستوى (A1-A2).

ولا شك أن دراسة الأصوات شكلت عندهم مبحثاً من المباحث الهامة في تعلم اللغة العربية فهي الأساس والركيزة، ولما كان مستوى هؤلاء المتعلمين متوسطاً فإننا لا نبدأ من الصفر، بل ثمة خلفية معرفية يمكن اعتمادها، وهي التي تحدد ما نضيف وما نعدل، فما الإضافات التي نضيفها لهؤلاء عند تعليمهم أصوات اللغة العربية؟

فإذا كان المبتدئ في تعلم اللغة العربية يحتاج لمعرفة نطق الأصوات وكتابتها، فإننا في هذه المرحلة «المستوى المتوسط» نضيف للمتعلم بعض الأساسات في المستوى الصوتي التي لم يدرسها من قبل ممثلة في هذا الجدول

أصوات يتجنب العربي جمعها في كلمة واحدة	الأصوات المتقاربة في المخرج لا تجتمع في كلمة واحدة وإن اجتمعت تقدم الأقوى
الحاء والهاء. الزاي مع الطاء والسين والضاد والذال. الجيم مع القاف والطاء والظاء والغين والصاد. ويستقل العربي مجيء: الهاء قبل العين. الحاء قبل الهاء. النون قبل الراء. اللام قبل الشين.	الهمزة والهاء ← أهتف الهمزة والهاء ← أحمد الهمزة والحاء ← أخطأ العين والهاء ← عهد الصوت الأقوى الهمزة- العين

تشكل هذه الإضافات حدود التماس بين الأصوات والكلمات وتمكن المتعلم من تكوين كلمات لا تنافر بين أصواتها، ولا شك أن ذلك يساعده على تكوين الجمل وصولاً لكتابة فقرات أو نصوص، ومن الإضافات التي نعلمها المتعلمي العربية للناطقين بغيرها «المستوى المتوسط» المقاطع:

مقطع قصير	مقطع طويل	مقطع طويل	مقطع طويل	مقطع قصير	مقطع قصير	المقاطع
مفتوح	مغلق	مفتوح	مغلق	مفتوح	مغلق	المقطع: «وحدة» صوتية مركبة من بداية لها قوة إسماع، ونهاية تفصله عما بعده»
واو العطف	مأل- نور- نيل	مأ- لأ	لم- هل	واو العطف	مأل- نور- نيل	
فاء العطف	سكون الآخر	مأ- لأ	لم- هل	فاء العطف	سكون الآخر	
ف- ف- ف	بسكون الآخر	مأ- لأ	لم- هل	ف- ف- ف	بسكون الآخر	
ل- ل- ل...		مأ- لأ	لم- هل	ل- ل- ل...		

أهمية المقاطع في تحديد الدلالة :

لا شك أن معرفة المتعلم بالمقطع تقوده إلى تحديد القيمة الدلالية له. فمثلاً (تحديد دلالة التاء في: تكلمت- تكلمت- تكلمت- تكلمت، فالتاء في الفعل الأول تاء الفاعل المتكلم، والثاني للمخاطب الذكر، والثالث للدلالة على المخاطبة المؤنثة).

يتعرف المتعلم من خلال المقاطع الطويلة على دلالة المشتقات، فهناك فرق بين عالم- معلوم- عليم، فالصيغة

الأولى اسم فاعل، والثانية اسم مفعول والثالثة صفة مشبهة. إضافة إلى دلالة المشتقات يتعرف المتعلم على عملها فهي تعمل عمل الفعل ولكن اسم الفاعل يعمل عمل الفعل المبني للمعلوم فيحتاج فاعلا، وقد يتعدى إلى نصب المفعول إذا كان مشتقا من فعل متعد مثل الفعل عَلمَ - يعلم - عالم، فنقول: عَلمَ محمد الخيرَ - يعلمُ محمدُ الخبرَ - أعالمُ محمدُ الخيرَ؟
فعل ماضٍ + فاعل + مفعول به / فعل مضارع + فاعل + مفعول به / مبتدأ + فاعل سد مسد + مفعول به

الخبر لاسم الفاعل

أما اسم المفعول فيحتاج إلى نائب فاعل لأنه مشتق من فعل مبني للمجهول، في حين تحتاج الصفة المشبهة إلى فاعل.

كما يؤدي طول المقاطع إلى التأثير في السامع.

هذه بعض الإضافات التي أرى أن من الضروري أن نعلمها للناطقين بغير العربية عليها تسهم في تجديد ثقافتهم بهذه اللغة التي يلمسون في كل يوم أنها بحر لحي متلاطم من العلوم والمعارف وأن الإمساك بالجزء - الأصوات - مطية للوصول إلى الكل - النص - . إلا أن هذا لا يتحقق إلا عبر مراحل وهذا ما عبّر عنه ابن خلدون بقوله (اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا وقليلًا قليلًا، يُلقى إليه مسائل من كل باب من النص هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم، إلا أنها جزئية وضعيفة وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسأله... ثم يرجع له وقد شد فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا متعلقا إلا وضحه وفتح مقفله فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته هذا وجه التعليم المفيد).

يترجم هذا النص أهمية التخطيط لتلقين العلوم، فالتعليم الناجح هو الذي يكون مبنيا على استراتيجيات

تراعى فيها جملة من الأسس العملية منها:

- ١- مراعاة مستوى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها.
- ٢- مراعاة قدراتهم العقلية.
- ٣- توظيف العربية الفصيحة نطقا وكتابة.
- ٤- تكثيف التدريبات الكتابية لاكتساب اللغة.
- ٥- أن يكون تعليم العربية متواصلًا.
- ٦- الاستعانة بالتقانة لتسهيل تعليم اللغة العربية في فترة وجيزة.

إلا أن هذه الخطوات لا تؤتي أكلها إلا بشروط:

- ١- الرغبة الأكيدة من هؤلاء في تعلم اللغة العربية.
- ٢- المتابعة الحقيقية من القائمين والساهرين على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- ٣- وتوفير كل الظروف الملائمة /ماديا ومعنويا/.

التمثل المعجمي:

إن تمثل الموضوعات والذوات سر نجاح العملية التعليمية، فلا يمكن لنا كمعلمين أن نتصور الواقع المحيط بنا في

غياب تمثل ما يحويه هذا الواقع، وهذا التصور ضروري أكثر للناطقين بغير العربية فلا يكفي لهذا المتعلم أن يتعامل مع المجردات أو مع الافتراضات بل لابد أن يكون المحيط به: المعلم، العاملون في الإدارة، المسيرين للعملية التربوية، أن يكون هؤلاء ناطقين بالعربية ومنتقنين لها، فتشومسكي ربط وجود الملكة اللغوية بثنائية «الدماغ-الفكر» وهذا يعني وجود معرفة لا تتجلى إلا باللغة، فالناطقون بغير العربية كلما كان لهم تمثل أي تصور لما يدرسون كلما كان وصولهم إلى المبتغى أسهل وأيسر.

إن تمثل الكلمة داخل السياق يعين المتعلم على الإدراك وعلى الفهم وعلى الاستيعاب، إلا أن تمثل الكلمة كتابة قد يجعل هؤلاء الناطقين بغير العربية، وأحياناً الناطقين بها يستحضرون أصوات الكلمة لتعنيهم على العودة إلى المعجم وفك لغزها، فمعرفة الأصوات تعين المتعلم على معرفة جذر الكلمة، وهل كل حروفها أصلية أم أن ثمة حروفاً زائدة. فالكلمة (صيغة ذات وظيفة لغوية معينة في تركيب الجملة، تقوم بدور وحدة من وحدات المعجم، وتصلح لأن تقرأ أو تحذف أو تحشى، أو يغير موضعها، أو يستبدل بها غيرها في السياق، وترجع في مادتها غالباً إلى أصول ثلاثة وقد تلحق بها زوائد).

فالكلمة بنية صوتية لها دلالة، وتأخذ هذه الدلالة أبعاداً ثلاثة: المعنى المعجمي، والمعنى النحوي، والمعنى الدلالي والذي يتضح بالدليل من واقع اللغة، لأن السياق حاضن للفظة فهي لا توصف بالحسن أو القبح في ذاتها وإنما لصفات اكتسبتها من موقعها في الكلام، لذا صرف اللغويون العرب قديماً جهدهم للدفاع عن العلاقات النحوية. ولعل ما يهمننا في التمثيل المعجمي للناطقين بغير العربية أن معرفتهم لجذر الكلمة يقودهم غالباً إلى اكتشاف الخيط الذي يربط بقية الكلمات المشتقة من هذا الجذر، فمثلاً: اجتماع الجيم والنون يدل على الستر والخفاء. جن الليل. أظلم، جن فلان. ذهب عقله، الجن. كائن غير مرئي، الجنين. غير مرئي. وجاء في كتاب الخصائص لابن جني (نفت ونفخ ونفد ونفر ونفس ونفق ونفى، التي تحمل معنى الخروج). أما الكلمات ذات الأصوات الواحدة فإن الحكم فيها هو السياق فقولنا: العين تدل على: عين الماء، وعلى حاسة النظر، وعلى سيد القوم.

ولا نغادر المفردات دون الإشارة إلى أهمية معرفة الناطقين بغير العربية لأهم المفردات المتداولة في الحياة اليومية أي «المفردات الوظيفية» لأن بداية تعلم أي لغة يفرض معرفة أساسيات التواصل، التقاهم أي الجانب النفعي من اللغة، في حين أن الجوانب الفنية الجمالية تعد من الكماليات في المراحل الأولى، وما أحوج هؤلاء إلى تحقيق الحاجي والضروري فإذا تمكنت اللغة من أستاذهم وجدوا أنفسهم أمام دُرر اللغة العربية التي تبحث عن غواص محترف لاستخراج لآلئها (إن غنى اللغة لا يقاس بعدد ألفاظها التي في معجمها كيفما كانت، بل بمبلغ وفاء ألفاظها بأغراض الناطقين لها على اختلافها، علمية كانت أو أدبية أو اجتماعية، وهذا يقتضي وجود التوازن في الثروة اللغوية، لا أن تتراكم الألفاظ من جهة، وتقل أو تفقد من جهة أخرى)، وهذا ما لم يحدث في اللغة العربية، إذ اجتهد اللغويون العرب على جعل اللغة العربية معبرة عن اللسان العربي والدليل بحثهم في اللهجات العربية ومقاربتها بما جاء في القرآن الكريم، ناهيك عن البحث في اللغات التي كانت مسيطرة كلفة قريش وغيرها، ما جعل أطراف المعادلة متكافئة، وأحدث التوازن في اللسان العربي من المحيط إلى الخليج ليرفع شعار «لغة عربية واحدة وفصيحة».

المستوى الصرفي:

يعول اللغويون على الدرس الصرفي في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها باعتباره حلقة وسطى بين الصوت والنحو، ولتمكين الناطقين بغير العربية من هذا المستوى يشترط:
١- استيعاب القواعد الصرفية وفهمها.

- ٢- أن يمتلك المتعلم قدرة على تحويل الكلمة وتصريفها حسب الأوزان المطلوبة.
- ٣- أن يميز بين دلالة الكلمة عبر أوزان مختلفة، لأن اختلاف الوزن يؤدي إلى اختلاف الدلالة.
- ولما كان موضوع الصرف هو دراسة الكلمة استلزم ذلك الإحاطة بأصواتها وجذورها وتقلباتها وأوزانها، لتكون الأنماط الصرفية تحت مجهر الدراسة والاهتمام سواء لمتعلمي العربية من الناطقين بها أو بغيرها.
- فالبحث الصرفي إنما هو بحث في الأصوات وفي النحو ليكون (حلقة وسطى بين دراسة الأصوات التي تكوّن الصيغ الصرفية للكلمة، ودراسة التركيب التي تنظم فيها هذه الصيغ).
- والصيغ الصرفية في تقلباتها تخضع لضوابط وقواعد لا تخرج عن ضوابط اللغة العامة إلا أن دراسة المستوى الصرفي بمعزل عن المستويات الأخرى هدفه أمور منهجية تعليمية لا غير. وقد درس العرب القدامى النحو والصرف تحت مسمى «القواعد» والدليل أن الكلمة -والتي هي موضوع علم الصرف- تعد نواة الجملة العربية فتؤثر في الجملة كما تتأثر بها، ومعرفة المتعلم بالصيغ الصرفية يساعده على تكوين جمل جديدة (فلاستخدام اللغوي عند الفرد يتضمن التجديد الدائم، بتكوين جمل جديدة تتكون وفقا للقواعد الكامنة).
- إن تعليم الصرف للناطقين بغير العربية في المستوى (B1-B2) يتم بقدر محدود، مع التركيز على الجانب الوظيفي في بناء الوعي اللغوي السليم والتأكيد على «المفاهيم الماقبيلية» والتي اكتسبها المتعلم في الأدوار السابقة، ولتمكين الناطقين بغير العربية من ضوابط الصرف، لا بد من مراعاة:
- ١- تحقيق الجانب الوظيفي للصيغ المحددة مع بقية المستويات اللغوية.
 - ٢- التدرج في إعطاء الصيغ مع التركيز على الأكثر استعمالا.
 - ٣- ربط الصيغ الصرفية بالمادة النصية المكونة لمجموع الأنشطة اللغوية.
 - ٤- إقرار التعلم الذاتي لتأصيل الملكة اللغوية لدى المتعلم.
 - ٥- تغليب النزعة النوعية على حساب النزعة الكمية التي تميز معظم الكتب العربية للناطقين بغيرها.
 - ٦- إخراج المتعلم من دائرة التقليد «المحاكاة» إلى التجديد «الإبداع» بتمكينه من تكوين جمل يضمّنها صيغا صرفية متداولة في محيطه.
 - ٧- تعزيز الزمن البيداغوجي في كل المستويات اللغوية للناطقين بغير العربية لتمكينهم من هذه اللغة في وقت قياسي.
 - ٨- ويمكن أن نخلص إلى التأكيد على أهم الصيغ التي يحتاجها المتعلم في المستوى (B1-B2).
- تعريف المتعلم بالمصدر باعتباره أصلا للكلمة.
- تبويب هذا المصدر إلى السماعي والقياسي مع تحديد كيفية صياغته.
- تعريفه ببعض الصيغ المستعملة بكثرة: اسم الفاعل من الثلاثي، اسم المفعول من الثلاثي، اسم التفضيل، صيغ المبالغة، الصفة المشبهة.

المستوى النحوي:

- مستوى من المستويات الرئيسية، إذ يشكل النحو الحبل الصري الذي يمد اللغة بالحياة فهو لا يحقق الصحة التركيبية للجملة أو الكلام فقط، بل يحقق للكلام دلالة، وفتية وجمالية.
- فهل الناطقون بغير العربية في حاجة إلى أن يتعلموا النحو الذي وضع من أجل العرب، أم لهم نحو ثان يمكن أن نتحدث عنه، يقول فيشر: (لقد قام العرب بوضع نظام خاص بالقواعد بالنسبة للغتهم، وقد تمت صياغة لهذا النظام من أجل العرب الراغبين في تعليم العربية الفصيحة، ولكنه لا يناسب غير العرب).
- إن تدريس النحو للناطقين بغير العربية يقتضي مراعاة جملة من الشروط:

النوعية: ماذا نقدم للمتعلم في هذا المستوى B1-B2 ؟
إذا كان المتعلم قد مر بمرحلة أولية عرف من خلالها الأساسات الأولية من المستوى النحوي، فإن هذه المرحلة تتطلب نوعية مختلفة عما درسه المتعلم، ولكنها في الوقت نفسه تمثل امتدادا للمعرفة السابقة، إذ يتعرف المتعلم على: الحركات الفرعية- النواسخ الاسمية والفعلية- إعراب المثنى والجمع بنوعيه جمع المذكر السالم- إعراب الأفعال الخمسة- إعراب الأسماء الخمسة- المفعولات: المفعول به- المفعول لأجله- المفعول المطلق- المفعول فيه.
تشكل هذه الأبواب النحوية بالنسبة للمتعلم في المستوى «B1-B2» ضرورة وظيفية، لأنه مطالب في هذه المرحلة بتحرير مواضيع تعبيرية تستوقفه من خلالها سياقات التثنية أو الجمع أو توظيف الأسماء الخمسة: أو بعض المفعولات فلا بد من معرفة كيفية صياغتها وطبيعتها حركتها انطلاقا من موقعها الإعرابي.
الكمية: لا بد من مراعاة المهارات العضوية والعقلية والوجدانية، مع مراعاة التوقيت المخصص لتدريس النحو في هذا المستوى، وكذا الغائية من تدريسه، وعلى هذا الأساس يتم تحديد عدد الأبواب النحوية المقرر تدريسها.

طريقة العرض: تختلف طريقة العرض تبعا لطبيعة درس النحو فمثلا:

الحركات الفرعية: طرح أسئلة لإعادة تذكير المتعلمين بالحركات الأصلية.

ما المقصود بالحركات الفرعية؟ وهي التي تنوب عن الحركات الأصلية.

اعتماد جدول توضيحي لتعريف المتعلم بما ينوب عن الفتحة وعن الضمة وعن الكسرة وعن السكون.

إن تدريس هذا الموضوع يعين المعلم والمتعلم على اختزال الوقت في المواضيع المتبقية/إعراب المثنى/إعراب جمع المذكر والمؤنث. وعلى هذا فإن المعلم الذي كوّن فكرة عن تلاميذه في الموضوع السابق من حيث الاستعداد والقدرة والمهارة ستكون له قدرة على بناء استراتيجية محكمة في عرضه لبقية الموضوعات انطلاقا من الموقف التعليمي ممثلا في المتعلم والمجال المعرفي الحيوي الذي يتحرك فيه المتعلم لأن الاستعدادات والمهارات والقدرة تشكل عاملا رئيسا في عملية التدريس، لذا ينبغي على المعلم مراعاتها أثناء إعداد وتقديم وكذا تقويم الدروس . إضافة إلى هذه الشروط على المعلم أن يراعي تلك الفروق بين بعض المسائل النحوية في اللغة العربية وفي اللغات الأخرى ومنها (خلو الجملة العربية من الأفعال المساعدة أو أفعال الكينونة *verbe d'état* ، ففي العربية مثلا: محمد طالب، البيت كبير، السيارة مسرعة ... وهذه الظاهرة غريبة لدى كثير من متعلمي العربية، وبخاصة الناطقون منهم باللغات الهندية الأوروبية ... ولهذا يلاحظ لجوء المتعلمين إلى إدخال عناصر غريبة على الجملة العربية، تعويضا لهذه الرابطة مثل: محمد فيه ممتاز، أحمد هو فيه ممتاز) .

كيف ندرس النحو للناطقين بغير العربية؟ للمعلم كامل الحرية في اختيار ما يعينه على تقديم درس النحو تبعا لاحتياجات المتعلم، ويمكن اقتراح الآتي:

١- توظيف نصوص القراءة لتكون مطية لدرس النحو قصد أخطاء المتعلمين عند النطق ليبيّن عليها المعلم موضوع درسه.

٢- توظيف نشاط التعبير وتحديد الأخطاء الشائعة، وأثناء تصويبها يربط المعلم المتعلم بالقاعدة اللغوية.

٣- ربط درس النحو بالجانب الفني (التذوق اللغوي) ويتحقق ذلك من خلال تدريبات يكلف بها المتعلمون انطلاقا من الأخطاء المصححة في الحصة، وذلك بإنشاء جمل حول الدرس المقدم تراعى فيها الصحة النحوية والدلالية.

أمثلة النحو:

لنجاح عملية تدريس النحو لا بد من أمثلة سواء أكانت مستنبطة من النص وهذا هو الأفضل لأنها تعمل على ربط المتعلم بالنص أولا، واكتساب مفردات جديدة ثانيا، أو كانت من اقتراح المعلم، وأيّا كانت الطريقة فإنه يشترط الآتي:

١- كثرة المثلة لترسيخ المسألة النحوية في ذهن المتعلم، فمثال واحد أو مثالان أو حتى ثلاثة أمثلة قد لا تكون كافية لإقناع المتعلم

- وترسيخ المسألة في ذهنه.
- ٢- ربط هذه الأمثلة بمحيط المتعلم اجتماعيا، وعقديا وسياسيا.
 - ٣- البعد عن الأمثلة الشاذة والمعقدة واعتماد الأمثلة السهلة البسيطة والهادفة.
 - ٤- كتابة الشاهد النحوي بخط مميز.
 - ٥- تقديم أمثلة تتناسب مع الجوانب النفسية والعقلية والوجدانية للمتعلم.
 - ٦- أن تكون المرذات التي تضمنتها الأمثلة معروفة وشائعة.

نجاح تدريس النحو:

يشكل النحو -لناطقين بالعربية وبغيرها علامة استفهام بعدها علامة تعجب، ولعل السبب أن كثيرا من المتعلمين يجدون في قواعد النحو العربي مسائل تفرعية لا قبل لهم باستيعابها، ولكن في المقابل وسعت اللغة العربية بألفاظها أغراض المتعلمين، ولحل هذه الإشكالية لابد من مراعاة مجموعة من الضوابط التي تضمن نجاحا للعملية التعليمية النحوية.

- ١- عدم فصل النحو عن بقية أنشطة اللغة العربية (قراءة، تعبير، بلاغة، ...) ليكون الجزء في خدمة الكل.
- ٢- عدم إقحام المتعلم في خلاف المدارس النحوية، وعدم التعرض للمسائل التفرعية التي تشتت ذهن المتعلم كمسائل الشاذة مثلا.
- ٣- تكثيف التطبيقات والتدريبات داخل الفصل وفي المنزل.
- ٤- تنوع التدريبات حيث تكون في البداية جزئية تتناول المسألة النحوية التي درسها المتعلم لننتقل في تدريبات أخرى إلى مسائل نحوية درسها سابقا، مع تبيهاه إلى ما يجمع هذه المسائل كأن نقول له بأنها تندرج في باب المرفوعات أو المنصوبات أو في باب الأسماء أو الأفعال...
- ٥- تضمين التدريبات بعض الحكم والأمثال التي تخدمه في حياته اليومية، وكذا بعض الآيات القرآنية أو الأحاديث النبوية ذات الصلة بالموضوع المدروس، ونطالبه بتحديد الشاهد النحوي -بعد دراسته له- وتعمل على تشجيعه على حفظها لتتمكن منه ملكة النطق السليم، إضافة إلى استثمار رصيد الحفظ، وتوظيفه وقت الحاجة.
- ٦- في كل هذه العملية لابد من مراعاة مدى مناسبة التدريبات للمهارات العضوية والعقلية والوجدانية للمتعلم.
- ٧- نجاح تدريس النحو للناطقين بغير العربية يستلزم الانتقال من الدراسات الوصفية النظرية إلى الممارسة التطبيقية.

مراتب المعرفة النحوية :

١- النحو العلمي :

له منطلقاته الاستمولوجية ممثلة في تلك الأرضية التي له أهل الاختصاص للإحاطة بعلم اسمه علم النحو، ليكون النحو العلمي هو الصورة المثالية للقواعد، إذ تحافظ هذه الصورة على عذريتها كما رسمها لها ذوو الاختصاص، فالنحو العلمي يهتم بتعليل الأحكام وتفرير المسائل.

٢- المعرفة اللغوية المعدة للتعليم :

وهي تلك المعرفة (الواجب تعليمها) (la grammaire pédagogique) والمقصود بها المعرفة النحوية كما تتبناها مناهج التدريس في مقرراتها، وكما ترشد إليه الجهات الوصية، بناء على دراسات سابقة تراعي مستوى العينات المرادة

بالمادة اللغوية وتفاوت مستوياتها تحت الياقطة الشهيرة والعنوان الكبير) .

٣- النحو التعليمي للناطقين بغير العربية :

أطلق عليه عمر يوسف عكاشة «النحو الغائب» ويرى أن سؤال «الأخر» هو الذي استدعى هذا النحو الذي لا يخرج عن قواعد العربية، ولكن يقدم بطريقة ليست كذلك التي يقدم به للناطق بالعربية، فيقول (ومن هنا أدعو إلى ضرورة إقامة «نحوين» نحو خاص بكل طائفة من الطائفتين: إذ من الضروري أن يكون للطلاب الناطقين بغير العربية نحو خاص بهم، يختلف عن النحو الموجه للطلاب من الناطقين بها -على أن يخلو نحو العربية الموجه للناطقين بها من المسائل اللغوية المكتسبة- ويحتوي على ما لا تتيح اللهجات المحكية اكتسابه مثل علامات الإعراب بشكل خاص. ولكن نحو العربية المقدم للناطقين بغيرها سيكون داخلا فيه الإعراب وغيره، ... ومن هذا يتبين أن هناك نحوًا مشتركًا بين النحويين، يمكن أن نطلق عليه «النحو المشترك»، ولكن الاشتراك أو التقاطع القائم بين النحويين يعني الاشتراك في الموضوعات النحوية، دون الطرق اللسانية التي تعرض فيها الموضوعات) ، من هنا يمكن كسر العوائق التي تحول دون تحقيق أهداف النحو التعليمي للناطقين بغير العربية، إذا غيرنا الطرائق المعتمدة وهي في غالبيتها تلقينية بالدرجة الأولى، ونحاول إشراك المتعلم في تقديم الدرس بطريقة غير مباشرة عن طريق مجموعة من الأسئلة التي تثير قابليته للمشاركة الفاعلة، وتقودنا هذه العملية إلى إعطاء الأولوية للوظيفة التواصلية قبل النحوية (وإذا كان المرء يقدم فإن تعليم اللغة الأجنبية -كالعربية لغير الناطقين بها- ينبغي أن يعتمد على المقاربة التواصلية ومنهج الإغماس، والمقصود بالمقاربة التواصلية إيلاء الأسبقية أثناء تعلم اللغة الأجنبية للوظيفة التواصلية على القواعد النحوية، والمقصود بـ الإغماس وضع المتعلم في محيط لغوي تعليمي يماثل -قدر الإمكان- المحيط اللغوي الطبيعي للغة المتعلمة) .

إلا أن حديثنا عن الاهتمام بالوظيفة التواصلية المقصود به فئات من متعلمي العربية كالعاملين في الإدارات والبنوك والمطاعم والمطارات ... أي أولئك الذين يفرض عليهم الواقع استعمال اللغة للتواصل والتبليغ، لأن اللغة لها أبعاد أخرى كالبعد التأثيري والفني والجمالي.

واللافت أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها للمستوى المتوسط (B1-B2) لابد أن تراعى فيه تنمية المهارات الأربع: التحدث، الاستماع، القراءة، الكتابة، مع التركيز على معرفة المتعلم للضامات بنوعها المتصلة والمنفصلة وما يحيل إليه كل ضمير، إضافة إلى معرفته بظروف الزمان والمكان، وتصريف الأفعال، وأسماء الإشارة، وأسماء الموصول، والجموع بأنواعها: جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم، وجمع التكسير، مع التركيز على الفاعل، المفعول به كعناصر للجملة الفعلية، والمبتدأ والخبر كعناصر للجملة الاسمية. هذه مجرد اقتراحات أرى أنها تتناسب وحاجات المتعلمين في المستوى المتوسط لتعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وهي موضوعات أثبتت الدراسات حاجة المتعلم لها في عملية التواصل اليومية مع معلمه أو مع بقية المتعلمين وقد تتبنا ما كان في المستويات السابقة في مادة النحو وبناء على ذلك فقد تم الانتقال من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد (ما يعني ضرورة العناية أثناء النقل بطريقة العرض، والتركيز على المهم من المعرفة والوظيفي، على أن يكون ذلك داخل وضعيات، لأن النحو وسيلة لا غاية) ، ونستنتج مما سبق أن التعليمية أخذت بعين الاعتبار:

- ١- القطب النفسي: ممثلاً في المتعلم (تصوراته، قدراته).
- ٢- القطب المعرفي: ممثلاً في المعرفة التي يتلقاها المتعلم (خصائصها ودرجاتها).
- ٣- القطب البيداغوجي: ممثلاً في المعلم والوسائل (تكوينه، طرائق التدريس، وطبيعة الكتاب المدرسي).

المستوى الدلالي :

- يقتضي تعلم أي لغة من اللغات تحقيق الربط بين البنية والمعنى، والسبب أن التصور الدلالي محكوم بجملة من الضوابط:
- ١- أنه يسير في فلك اسمه السياق، أي أنه لا يسبح في فراغ.
 - ٢- يلعب النحو دوراً فاعلاً في تحديد دلالة الكلمات.
 - ٣- للكلمة دالتان: معجمية وسياقية.
 - ٤- ضرورة معرفة الشبكة النحوية التي تعد سياجاً للكلام، وفي الوقت نفسه تقتضي إلى تحقيق الدلالة.
 - ٥- ضرورة تعليم المتعلم الخصائص النحوية والدلالية لكل بنية، سواء أكانت كلمة أو جملة، وهنا يبرز دور المستوى الصري في تعضيد دلالة البنية.
 - ٦- الخطاب كمشاط لغوي لا يتحقق إلا بتعاقد النحو والبلاغة.
 - ٧- استثمار كل الفنيات التي تقود المعلم والمتعلم إلى تصور منهج مثالي في عملية التواصل ومن هذه الفنيات:
 - توظيف أدوات الربط لما لها من أهمية في بناء النص وتناسقه.
 - مراعاة علامات الوقف لأهميتها في تحديد الدلالة.
 - لفت انتباه المتعلم إلى بعض الظواهر الأسلوبية وإلى أهميتها في تحديد الدلالة ومن أمثلة ذلك: متى يصل ومتى يفصل؟ ومتى يحذف ومتى يذكر؟ ومتى يظهر ومتى يضم؟ متى يقدم ومتى يؤخر؟ متى يعرف ومتى ينكر؟
 - ٨- نجاح صياغة المادة اللغوية وفق هذه الضوابط يتحقق بالممارسة اليومية للغة داخل القسم وخارجه، مع التأكيد على دور التعبير الشفهي والكتابي.

علم النحو وعلم اللغة بناء ودلالة :

إذا كان الهدف من تعليم النحو هو معالجة اللحن للناطقين بالعربية وبغيرها، فإن الهدف من تعليم اللغة هو تصحيح المعاني الخاطئة التي توصف بها الألفاظ، وقد أدى هذا الجهل بمعاني الألفاظ إلى توظيف العامية، أو الألفاظ الأجنبية بدل الألفاظ الفصيحة، وهو إشكال مرتبط بعدم معرفة هؤلاء بمعاني ودلالات الكلمات، وهذا يقودنا إلى التأكيد على ضرورة تزويد المتعلمين لغير العربية بمعاجم تكون مبسطة تحوي أهم المفردات المتداولة في حياتهم اليومية. ولما كانت الكلمة هي مادة المعجم فإن الترابط دقيق بين الخصائص المعجمية والدلالية (والكلمة في أي لغة لها ثلاثة جوانب: الصيغة أو البنية، والمعنى أو الدلالة، والتوزيع. والكلمات العربية لا تخرج عن هذا القانون العام، بيد أنها تمتاز عن كثير من اللغات في كل جانب من هذه الجوانب الثلاثة. فمن حيث الصيغة تمتاز اللغة العربية بأنها لغة اشتقاقية، حيث تتغير الدلالة بتغير بنية الكلمة، مع بقاء حروفها الأصلية، حيث يشتق من الجذر الواحد كلمات كثيرة ذات معانٍ مختلفة... ومن حيث المعنى أو الدلالة يلاحظ أن اللغة العربية من أوسع اللغات في هذا الجانب بسبب كثرة كلماتها... بالإضافة إلى التوسع في الاستعمالات المجازية. أما من حيث التوزيع فإن معظم كلمات اللغة العربية ترد اسماً وفعلاً وصفة، مع التعديل في صيغها، وما ذلك إلا بسبب الاشتقاق الذي يندر وجوده بهذه الصفة في كثير من لغات العالم).

من دلالة الحرف إلى دلالة الجملة :

اللغة العربية لغة هذا الكتاب المقدس أسست إمبراطورية للتواصل عبر العصور -ولازالت- فكل مسلم غير عربي مطالب عند تأدية الصلاة أن يقرأ الفاتحة وغيرها من السور باللغة التي نزل بها القرآن، ما جعل اللغة العربية تحتل

- رتبة مشرفة ضمن اللغات العالمية، والسبب جملة من الخصائص تحويها هذه اللغة منها:
- ١- أنها لغة اشتقاقية لا إصاقية، فتقليبات الكلمة الواحدة تقودنا إلى دلالات مختلفة، إضافة إلى المشتقات الأخرى كاسم الفاعل واسم المفعول وصيغ المبالغة وغيرها مثل: كتب، كاتب، مكتوب، مكتب، مكتبة، كتاب ...
- ٢- العلاقة المتجذرة بين الفرع والأصل، فما يحدث في الكلمات من تقليبات واشتقاقات لا يقتلها من جذرها، بل يبقى على تلك الصلة الحميمة كصلة الأبناء بالأبوين، (فمن ذلك تقليب «ج ب ر» فهي -أين وقعت- للقوة والشدة منها «جبرت العظم، والفقير» إذا قويتهما وشدت منهما، والجَبْر: الملك لقوته وتقويته لغيره، ومنها «رجل مجرب» إذا جرسه الأمور ونجذته فقويت مُنْتَه واشتدت شكيمته، ومنه الجراب لأنه يحفظ ما فيه، وإذا حَفِظ الشيء وروعي اشدت وقوي، وإذا أغفل وأهمل تساقط ورذي) .
- ٣- شكلت الحروف في الدراسات اللغوية في العربية إحدى المباحث الهامة، فهي اللبنة الأولى في تكوين بنية الكلمة، وابن جني متميز في نظريته للحروف، إذ أسند للحرف مهمتين: وظيفية ودلالية، أما الوظيفية فهي أساس الكتابة والنطق، أما الدلالية (فقد لاحظ ابن جني أن ثمة علاقة بين طبيعة الصوت في الكلمة العربية ودلالاتها) ، ففي حديثه عن مقابلة الألفاظ بما يشاكل أصواتها من الأحداث قال عن هذا الباب (باب عظيم واسع، ونهج مثلب عند عارفه مأموم، وذلك أنهم كثيرا ما يجعلون أصوات الحروف على سمت الأحداث المعبر بها عنها، فيعدلونها بها ويحتذونها عليها، وذلك أكثر مما نقدره وأضعاف ما نستشعره. من ذلك قولهم: خضم، وقضم. فالخضم لأكل الرطب والبطيخ والقناء وما كان نحوهما من المأكول الرطب. والقضم للصلب اليابس، نحو قضمت الدابة شعيرها ونحو ذلك ... فاختاروا الخاء لرخاوته للرطب، والقاف لصلابتها لليابس، حذوا لمسموع الأصوات على محسوس الأحداث) .
- ٤- تتكون حروف العربية من حروف المباني، وحروف المعاني، أما حروف المباني فهي الأساس في تشكيل الكلام (الأصوات)، أما حروف المعاني فتذكر منها حروف الجر، العطف، النصب، الجزم، النفي، التعجب ... وما يستوقفنا هنا حروف الجر فالجر وظيفية، أما معنى الحرف فيرتبط بالسياق، إذ نجد لكل حرف من حروف الجر معنى أصليا، إضافة إلى معاني فرعية يحددها السياق.
- مثلا: من: حرف جر، معناها الأصلي: ابتداء الغاية الزمانية أو المكانية.
- ومن معانيها الفرعية أنها تكون: تبعية جزئية، للتقسيم، المقابلة، البدل.
- على: معناها الأصلي الاستعلاء حقيقة أو مجازا.
- ومن معانيها الفرعية، التعليل، المصاحبة، الاستدراك.
- والمقام هنا لا يسمح بتتبع حروف الجر ومعانيها، إلا أن اللافت إضافة إلى بقية الحروف باعتبارها روابط تحقق اتساق النص وتتاميه، إضافة إلى ما تحدثه من تغيير في دلالة الجملة كقولنا: دعت لك الأم، أي بالخير. دعت عليك الأم، أي بالشر.
- وحديثنا عن الدلالة حديث عن المعاجم التي على الرغم من تنوعها وتعددتها إلا أنها (بحاجة إلى مزيد من التنظيم والتطوير بحيث تساير الصناعة المعجمية الحديثة، التي لم تعد تقتصر على رصد الكلمات وبيان معانيها وسرد الأدلة على صحة ذلك، وإنما تتعدى ذلك إلى تقديم المادة اللغوية كاملة، من حيث طريقة النطق، والهجاء أو الكتابة، والمعلومات الصرفية والنحوية والثقافية اللازمة بالإضافة إلى الشرح وضرب الأمثلة التي توضح المعنى أو المعاني المتعددة) .
- إن الهدف من تنظيم المعاجم وإعادة تطويرها هو مساندة مستجدات العصر، وما عرفه الإنسان من ثورات لسانية وتكنولوجية ورقمية شاركت مجتمعة في تطوير مناهج التعليم وطرقته.

الخاتمة :

- بعد هذا الرحيل مع موضوع أسأل كثيرا من الحبر، وهو تعليم اللغة العربي للناطقين بغيرها خلصت المداخلة إلى مجموعة من النتائج تتخلت منها ما يأتي:
- وظيفة المهندس المعماري ومهندس اللغة العربية واحدة، إلا أن الأول يخطط لبناء حضارة المباني، في حين يخطط الثاني لبناء حضارة الأفكار والمعاني.
 - اللغة شبكة من العلاقات المترابطة المتكاملة، إذ لا يمكن فصل الدراسة الصوتية عن الصرفية عن النحوية عن الدلالية.
 - تقسيم الدراسة اللغوية إلى هذه المستويات هدفه تحقيق غايات منهجية تعليمية.
 - تمكين اللغة العربية من الناطقين بغيرها يتطلب الممارسة اليومية لها في كل مناحي الحياة.
 - ولتحقيق ذلك لا بد من التأكيد على المواد التي تنمي الثروة اللغوية.
 - محورية المتعلم سر نجاح العملية التعليمية.
 - توظيف الوسائل التكنولوجية وأحدث ما وصلت إليه التقانة تعد نقلة نوعية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
 - نجاح تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مرهون بعملية التدرج في تقديم المادة حسب حاجات المتعلمين عقليا ونفسيا.
 - ضرورة تنوع الطرائق بما يتناسب وطبيعة المتعلم والمادة المعرفية.
 - التقويم المستمر عالم مساعد على إنجاح العملية التعليمية.
 - تعزيز الزمن البيداغوجي للناطقين بغير العربية سعيا لاختصار الوقت أمامهم لتعلم اللغة العربية.

المراجع :

- مادي لحسن، الأهداف والتقويم في التربية، ط١، ١٩٩٥، الجزائر، ص.٤٩، ٤٧.
- حسن ظاظا، كلام العرب: من قضايا اللغة العربية، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٧٦، ص.٠٧. وأشار حسن ظاظا أن المبرد لم يعد بالهمزة، فجعل الحروف ثمانية وعشرين.
- برجشتراسر، التطور النحوي للغة العربية، تحقيق وتعليق، رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٨١، ص.١١.
- عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مطابع جامعة أم القرى، ط١، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠١، ص.١٨٨.
- محمد عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة، دار النشر للجامعات، مصر، ٢٠٠٥، ص.٤١.
- المرجع نفسه، ص.٤٢.
- ابن خلدون، المقدمة، ج١، دار العلم للجميع، بيروت، لبنان، د.ت، ص.٤٦٩.
- تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة، الدار البيضاء، ١٩٩٩، ص.٢٦٦.
- أساسيات تعليم اللغة العربية، ص.١٦٤.
- جورج الكفوري، اللغة العربي في ماضيها وحاضرها ومستقبلها، الكلية العلمانية الفرنسية، رابطة القدماء، بيروت، ١٩٤٨، ص.١١٣، ١١٢.
- عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص.٢١٦.
- التعريب، دورية متخصصة نصف سنوية تصدر عن المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف، دمشق، ١٩٩٢، ص.٦٣.
- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص.٢٤.
- أساسيات تعليم اللغة العربية، عبد العزيز بن ابراهيم، مرجع سابق، ص.٢٢٤.
- نوارى سعودي أبوزيد، الفروق الفردية، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص.١٠١.
- عمر يوسف عكاشة، النحو الغائب، دعوة إلى توصيف جديد لنحو اللغة العربية في مقتضى تعليمها لغير الناطقين بها، ط١،

- المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ٢٠٠٣، ص. ١٠٥.
- عز الدين البوشيخي، من مقالة بعنوان «تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور وظيفي»، موقع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم.
- نوارى سعودي أبوزيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ط١، بيت الحكمة، الجزائر، ٢٠١٢، ص. ١٠٢.
- عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص. ١٦٢، ١٦٣.
- ابن جني، الخصائص، تحقيق عبد الحكيم بن محمد، ج٢، المكتبة التوفيقية، ص. ٨٩.
- عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص. ١٦٥.
- ابن جني، الخصائص، ج٢، ص. ١٠٤.
- عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص. ١٦٨.