

Volume 22, No. 1  June Issue 2025

JOURNAL OF

Islam in Asia

A Refereed International Biannual Arabic – English Journal

INTERNATIONAL ISLAMIC UNIVERSITY MALAYSIA

إِنَّمَا
يُنشأ
الله
من
عبادته
العلماء



JOURNAL OF *Islam in Asia*

Volume 22, No. 1, June Issue 2025

ISSN: 1823-0970 E-ISSN: 2289-8077

Journal of Islam in Asia

EDITOR-in-CHIEF

Abdul Salam @ Zulkifli bin Muhamad
Shukri

EDITOR

Noor Azlan bin Mohd Noor

ASSOCIATE EDITOR

Homam Altabaa

COPY EDITOR

Nur Mashitah Wahidah binti Anuar

EDITORIAL COMMITTEE

LOCAL MEMBERS

Abdel Aziz Berghout (IIUM)
Muhammed Mumtaz Ali (IIUM)
Nadzrah Ahmad (IIUM)
Rahmah Bt. A. H. Osman (IIUM)
Saidatolakma Mohd Yunus (IIUM)
Thameem Ushama (IIUM)

INTERNATIONAL MEMBERS

Abdullah Khalil Al-Juburi (UAE)
Abu Bakr Rafique (Bangladesh)
Anis Ahmad (Pakistan)
Muhammad Al-Zuhayli (UAE)

Articles submitted for publication in the *Journal of Islam in Asia* are subject to a process of peer review, in accordance with standard academic practice.

© 2025 by *International Islamic University Malaysia*

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, translated, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without prior written permission of the publisher.



E-ISSN: 2289-8077

إشكالات في تعليم النحو العربي للناطقين بلغات أخرى

Issues in Teaching Arabic Syntax to Non-Native Speakers

Beberapa Permasalahan dalam Pengajaran Nahu Arab bagi Penutur Bahasa Lain

د. عرفان عبد الدايم محمد أحمد عبد الله*، د. وان رسلي بن وان أحمد**، د. أدهم محمد علي
حموية***

ملخص

لم يخل عصر من العصور اللغوية من شكوى تنم من النحو العربي، وإن تتحد الشكوى من حيث هي شكوى، تفرق في مضمونها؛ فمن شاكٍ من محتوى النحو العربي نفسه، ومن شاكٍ من صنعة النحو العربي ورتابته وتكلفه، ومن شاكٍ من طرائق تدريس النحو العربي... إلخ، وذلك يدعونا إلى عرض تلك المشكلات وتحليلها ودراستها، وقد جمعها الباحث في الترتيب والتصنيف والعرض، منبهاً إلى ثلاث ضرورات جاءت مبنوثة في ثنايا البحث؛ الأولى: ضرورة البعد عن التكلف والصنعة

* Erfan Abdeldaim Mohamed Ahmed Abdalla, International Islamic University Malaysia (IIUM).

E-mail: drerfan_abdeldaym@iium.edu.my, drerfan_abdeldaym@yahoo.com

** Wan Rusli Bin Wan Ahmad, International Islamic University Malaysia (IIUM).
Corresponding author's e-mail: wanrusli@iium.edu.my

*** Adham Muhammad Ali Hamawiya, Islamic World Educational, Scientific and Cultural Organization Islamic World Educational, Scientific and Cultural Organization. E-mail: adham.hamawiya@icesco.org

©International Islamic University Malaysia (IIUM)

Article received: March 2025

Article accepted: May 2025

Publication date: June 2025

Journal of Islam in Asia
June Issue, Vol. 22, No. 1, 2025
E-ISSN: 2289-8077

DOI: <https://doi.org/10.31436/jia.v22i1.1279>

النحوية، والثانية: ضرورة ملاءمة الشواهد والنماذج النحوية لمستوى الدارس، والثالثة: ضرورة عرض المادة النحوية عرضاً يَحْفَقُ وظيفيَّة التَّراكيب النَّحويَّة وتداوليَّتها. واتخذ الباحثُ من المنهج النَّقدي منهجاً لهذه الدراسة؛ والذي وقف به على بعض إشكالات النحو العربي، ولم يكن المنهج الوصفي - وهو المنهج الأنسب في دراسة المسألة اللغوية - بمنأى عن هذا البحث. وقد خلص البحث إلى إمكانية توظيف الخلاف النحوي ليكون أداةً من أدوات تيسير النَّحو العربي، ويوصي الباحث بضرورة إعمال القواعد النحوية في بناء الملكة اللغوية للمتعلم؛ ليكون النحو العربية أداة لغوية فاعلة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

الكلمات الدالة: تعليم النحو، النَّاطِقِين بُلُغَات أُخْرَى، الصنعة النحوية، الملكة اللغوية.

Abstract

Throughout every linguistic era, there have been recurring complaints about Arabic grammar. While these complaints share the commonality of being critical, their focus varies. Some critiques target the inherent structure of Arabic grammar, while others address its perceived rigidity, complexity, and artificiality. Additionally, some individuals express dissatisfaction with the methods used to teach Arabic grammar. These challenges concerns necessitate a thorough examination and analysis. The researcher has systematically categorized these issues, highlighting three main points of focus: first, the need to avoid unnecessary complexity and artificiality in grammatical structures; second, the importance of aligning grammatical examples and models with the learner's proficiency level; and third, the necessity of presenting grammatical material in a way that reflects the functional and contextual use of grammar. The study adopts a critical approach to identify and analyze challenges within Arabic grammar, while also incorporating a descriptive methodology, which is often considered the most suitable for linguistic inquiries. The research concludes that grammatical variations can be effectively utilized as tools to simplify the learning of Arabic grammar. The researcher recommends the practical application of grammatical rules to enhance learners'

linguistic competence, making Arabic grammar a more effective tool in teaching the language to non-native speakers.

Keywords: Teaching Grammar, Speakers of Other Languages, Grammatical Craftsmanship, Linguistic Competence.

Abstrak

Setiap zaman pengajian bahasa tidak akan lekang daripada keluhan mengenai tatabahasa Arab, meskipun keluhan itu semua sama dari segi keluhan itu sendiri, namun ia berbeza dari segi dari segi kandungannya; ada yang mengeluh tentang kandungan tatabahasa Arab itu sendiri, ada yang mengeluh tentang cara disusun tatabahasa Arab, kekakuan dan kesukarannya, dan ada yang mengeluh tentang kaedah pengajaran tatabahasa Arab dan sebagainya. Oleh itu perkara ini mendorong kita untuk membentangkan masalah-masalah tersebut, menganalisis dan mengkajinya. Penyelidik telah mengumpulkannya dalam bentuk tersusun, mengkategorikan, dan membentangkannya, dengan memberi perhatian kepada tiga keperluan yang dibangkitkan dalam kajian ini. Yang pertama: keperluan untuk mengelak daripada berpayahan dan contoh dibuat-buat dalam tatabahasa, kedua: keperluan untuk menyelaraskan dalil dan contoh tatabahasa sesuai dengan tahap pelajar, dan ketiga: keperluan untuk menyampaikan tatabahasa dengan cara yang memenuhi fungsi dan penggunaannya dalam konteks. Penyelidik telah memilih pendekatan kritis untuk kajian ini yang membantunya mengenalpasti beberapa masalah dalam tatabahasa Arab, namun pendekatan deskriptif – yang paling sesuai dalam kajian masalah bahasa – tidak dapat dipisahkan dari kajian ini. Kajian ini menyimpulkan bahawa perbezaan pendapat dalam tatabahasa boleh dijadikan alat untuk mempermudah tatabahasa Arab, dan penyelidik mencadangkan perlunya penerapan peraturan tatabahasa dalam membina kecekapan bahasa pelajar, agar tatabahasa Arab dapat menjadi alat bahasa yang berkesan dalam pengajaran bahasa Arab kepada penutur bahasa lain.

Kata Kunci: Pengajaran Tatabahasa, Penutur Bahasa Lain, Pembuatan Tatabahasa, Kecekapan Bahasa.

مقدمة

النحو قانون اللغة الذي يحكم نظامها العام، وحاجة متعلم اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى إلى النحو حاجة الإنسان إلى الماء والهواء، ولن يبيني المتعلم ملكته اللغوية بناء سليماً يخلو مما يشينه من الخطأ إلا بإقامة القاعدة النحوية؛ إذ النحو كما يقول علماءنا: "سلطان اللغة". وهو رياضة عقلية لما فيه من مسائل التمرين والتدريب؛ ولذا فدراسته تزيد من عقل المتعلم وترتقي بفكره؛ لما فيه من تنمية ملكة الاستقراء والاستنباط. وينبغي أن نوظف تدريس التراكيب النحوية هذا التوظيف لكي نَمَحُو من عقل المتعلم اليوم فكرة جمود النحو العربي؛ والتي جاءت نتيجة لمقولة ذاعت تقول: لقد نضج النحو حتى احترق. بل يمكننا القول بأن النحو اليوم يَنْبَعِجُ عن فكر عقليٍّ مَنْطِقِيٍّ يمكن أن يكون مَدَادًا لحضارة إسلامية واعدة على غرار تلك الحضارة التي فرطنا فيها لزمن بعيد.

وعلم النحو يستمد أهميته من أهمية اللغة العربية نفسها، واللغة العربية تستمد قوتها من قوة القرآن والشريعة في نفس كل مسلم ومسلمة؛ ولذلك يقول ابن تيمية: "معلومٌ أنّ تعلمَ العربية وتعليمَ العربية فرضٌ على الكفاية، وكان السلف يؤدّبون أولادهم على اللحن، فنحن مأمورون أمرٍ إيجابٍ أو أمرٍ استحبابٍ أن نحفظ القانون العربيّ، ونُصلِح الألسن المائلة عنه، فيحفظ لنا طريقة فهم الكتاب والسنة، والاقتداء بالعرب في

خطابها، فلو ترك الناس على لحنهم كان نقصاً وعيياً¹. هذا من وجهة نظر شرعية، ومن وجهة نظر اجتماعية تواصلية فقد نبّه الشاعرُ إسحاق بن خلف² إلى أهمية علم النحو فقال:

والمرءُ تُعْظِمْهُ إِذَا لَمْ يَلْحَنْ	النحو ييسطُ من لسان الأَلْكَنِ
فأجلُّها منها مقيمُ الأَلْسُنِ	فإذا طلبت من العلوم أجلها
وَتَرَاهُ يَسْقُطُ مِنْ لِحَاظِ الأَعْيُنِ	لَحْنُ الشَّرِيفِ يُزِيلُهُ عَنْ قَدْرِهِ
نَالَ المَهَابَةَ بِاللِّسَانِ الأَلْسَنِ	وَتَرَى الوَضِيعَ إِذَا تَكَلَّمَ مُعْرَبًا
لِيَبِيهِمْ مِثْلَ العُلُومِ فَاتَّقِنِ	مَا وَرَثَ الآبَاءُ عِنْدَ وَفَاتِهِمْ
فَالنَّحْوُ زَيْنُ العَالِمِ المُتَقِنِ	فَاطْلُبْ هُدَيْتَ وَلَا تَكُنْ مُتَأَيَّبًا
فِي كُلِّ صِنْفٍ مِنْ طَعَامٍ يَحْسُنِ	وَالنَّحْوُ مِثْلُ المِلْحِ إِنْ أَلْفَيْتَهُ

فانظر إلى الشاعر وهو يُعلي قدر المتكلم الذي لا يَلْحَن، وكيف يوصي الشاعر بتعلم النحو؛ حتى لا يُزَالَ الشريفة عن موضعه الذي ينبغي له بين أقرانه وأبناء بيئته.

¹ أحمد ابن تيمية **مجموع الفتاوى**، جمع وترتيب: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، ومحمد عبد الرحمن بن محمد بن قاسم.

(المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، 2004)، ٣٢/٢٥٢.

² محمد بن إبراهيم بن يحيى بن علي الوطواط، **غرر الخصائص الواضحة**، وعرر النقائص الفاضحة، تحقيق: إبراهيم

شمس، (بيروت: دار الكتب العلمية، 2008)، ص ٢٢١.

مشكلة التصنيف

إن نرد تقديم النحو العربي الآن للمتعلمين الناطقين بلغات أخرى يجب أن نُتَقِيَهُ من "الأعشاب المُضِرَّة"، والمقصود بالأعشاب المُضِرَّة التَّخْرِيجَات والتَّأْوِيلَات وقضايا التمرين التي جاءت لمجرد الصَّنعة النَّحْوِيَّة؛ ولو تأملناها لوجدناها تخلو عن الفائدة في ميزان الكلام العربيّ الفصيح؛ ومن ثمَّ فلا حاجة لطالب العربية اليوم - لاسيَّما من الناطقين بلغات أخرى - إليها. وقد ذكَّر بعضُ النُّحاة بعضَ الأسباب التي جعلت من النَّحو العربيّ علمًا صعبًا، وهي في مجملها أسباب خارجة عن النحو نفسه، ومن تلك الأسباب، بل من أعجبها ما ذكره أبو الحسن الأَخْفَش في أسباب سلوكه الطريق الوَعِرَةَ في التَّأليف النَّحْوِيّ، وقد نقلَ عنه الجاحظ أنَّ رجلاً سأله قائلاً: يا أبا الحسن! أنتَ أعلمُ النَّاسَ بالنَّحو؛ فَلِمَ لا تجعلُ كتبك مفهومةً كلَّها؟ وما بألنا نفهَمُ بعضها ولا نفهَمُ أكثرها؟ وما بألك تقدِّم بعضَ العويصِ وتؤخِّر بعضَ المفهوم؟ قال الأَخْفَش: أنا رجلٌ لم أضعُ كُتُبِي هذه لله، وليست هي من كتبِ الدِّين، ولو وضعْتُها هذا الوضعَ الَّذي تدعوني إليه قلَّت حاجتُهُم - أي طلاب العلم - إليَّ فيها، وإمَّا كانت غايتي المَنَالَة - أي طلب المال - فأنا أضعُ بعضها هذا الوضعَ المفهوم؛ لتدعوهم حلاوةً ما فهموا إلى التماس فهم ما لم يفهموا، وإمَّا قد كسبتُ في هذا التَّدبير - أي الرزق وتكاليف المعيشة - إذ كنتُ إلى

التكسُّبُ ذَهَبْتُ³ وهذا سببٌ عجيبٌ من أسباب صعوبة بعض الكتب النحوية أو جُلِّها.

ويعلِّق ابن خلدون على مثل هذا المسلك، أعني مسلك تعقيد العلوم وتَصْعِيبِها بقوله: "وهذا كما فعل المتأخرون في صناعة النَّحو، وصناعة المنطق، وأصول الفقه؛ لأنهم أوسعوا دائرة الكلام فيها وأكثروا من التَّفاريع والاستدلالات بما أخرجها عن كونها آلة وصيرها من المقاصد. وربما يقع فيها لذلك أنظار ومسائل لا حاجة بها في العلوم المقصودة، فهي من نوع اللغو وهي أيضا مضرّة بالمتعلِّمين على الإطلاق؛ لأنَّ المتعلِّمين اهتمامهم بالعلوم المقصودة أكثر من اهتمامهم بوسائلها فإذا قطعوا العمر في تحصيل الوسائل فمتى يظفرون بالمقاصد؟ فهذا يجب على المعلِّمين لهذه العلوم الآليّة أن لا يستبحروا في شأنها ولا يستكثروا من مسائلها وينبّهوا المتعلِّم على الغرض منها ويقفوا به عنده"⁴.

ومثال الأعشاب المضرّة التي أشرنا إليها قبلُ ما ذكره ابنُ هشام في باب أحكام نائب الفاعل، إذ يقول: "وَأَنَّ عامِلهما - أي العامل في الفاعل ونائب الفاعل - قد يُحذف لقرينة، وأن حذفه على قسمين، جائز وواجب. فالجائز كقولك: "زيد" جواباً لمن قال لك: من قام؟ أو من شَرِب؟ فزيد جواب الأوّل فاعل فعل محذوف، وفي جواب

³ عمرو بن بحر بن محبوب الجاحظ، رسائل الجاحظ، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، (القاهرة: مكتبة الخانجي، 1964)، 63/1.

⁴ عبد الرحمن بن خلدون، العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، تحقيق: خليل شحادة، مراجعة: د. سهيل زكار. (بيروت: دار الفكر، 1981)، ص ٧٣٩

الثاني نائب فاعل فعل محذوف، وإن شئت صرحت بالفعالين، فقلت: "قام زيد" وشُربَ عمرو".⁵

والسؤال هنا: ما معنى شُربَ عمرو؟ ألم يجد ابنُ هشام رحمه الله مثالا أليق بالفعل "شُرب" من الاسم "عمرو"؟ وهل عمرو يُشرب؟ ونجد واحدا كابن العريف يصوغ جملةً يمكن أن تُعرب على 27268 وجهًا، فلا بدَّ أن نحكم على عمله بالخروج عن اللُّغة المُتعارف عليها، وعن السليقة العربيَّة الصافية النَّقيَّة إلى مجال الإلغاز الَّذي لا محل له في الدروس التعليميَّة.⁶

وإن تعجب فعجب أن ترى عَلمًا من علماء النحو العربي - والأدب كذلك - كالمبرد يناقش مثل هذا الباب نقاشًا طويلًا في كتابه: "المقتضب"، وقد أراد بكتاب "المقتضب" أن يقدم للمتعلم تلخيصًا لكتاب سيبويه؛ تيسيرًا وتذليلًا، وهذا يعني أن يكون الكتاب في مستوى فهم المتعلمين؛ ولذا كان يُنتظر منه البحث عن التمارين والأمثلة والشواهد من القرآن والحديث والشعر والنثر العربي التي من شأنها أن تبني الملكة اللغوية لدى قارئ الكتاب أو دارسه، وهو ما نجده في كتابه "الكامل في اللغة والأدب"؛ بيد أننا وجدنا في "المقتضب": "الضارب الشاتم المكرم المعطيه درهمًا القائم في داره أخوك سوطًا

⁵ عبد الله بن يوسف بن هشام، شذور الذهب، تحقيق: محمد أبو الفضل عاشور، (بيروت: دار التراث، 2001)، ص 92.

⁶ محمد المختار ولدبَّاه، تاريخ النحو العربي في المشرق والمغرب، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1429هـ) ص 26.

أكرم الأكل طعامه غلامه زيد عمرًا خالد بكرًا عبد الله أخوك". ولعمري؛ إن القارئ ليجد من نفسه جهدًا مجرد قراءة هذا المثال، فكيف بمن سوّلت له نفسه القيام بإعرابه؟! ثم أخذ المبرّد عدة صفحات من كتابه لشرح هذا المثال. ولتوضيح هذا المثال ضرب أمثلةً أخرى هي أكثر تعقيدًا منه، مثل: "كأنّك قلت: أكرم الأكل طعامه غلامه الرجل الندي ضرب سوطًا رجلاً شتم رجلاً أكرم رجلاً أعطاه درهمًا رجلًا قام في داره أخوك".⁷ أهذا كلام تقوله العرب، أو يليق بلغة القرآن الكريم؟!

وقد جعل المبرّد رحمه الله عنوان الباب: "وتقول في مسائل طوال يمتحن بها المتعلمون". فمن هؤلاء المتعلمون؟ ما الهدف من هذا الامتحان؟ أهو امتحان الرياضة العقلية؟ أم امتحان قوّة التحمل؟ ولا يجوز أن نفترض أنه امتحان لغوي؛ إذ إن مثل هذا الامتحان بعيد كلّ البعد عن اللغة العربية الجميلة التي تبحث عن الإيجاز والاختصار والوضوح والجمال. وقد سخر بعض الشعراء من النحاة، فقال:

ولست بنحويّ يلك لسانه * ولكن سيلقيّ أقول فأعربُ

"وما تراه في كتب الأدب والتراجم من ضيق بعض الشعراء بالنحو والنحاة، وقولهم في ذلك الشعر الساخر المستهزئ فهو عندي من باب المعابثة والاستطالة بالذكاء،

⁷ محمد بن يزيد بن عبد الأكبر المبرّد، المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عزيمة، (بيروت: عالم الكتب، د.ت)،

وكأنهم يريدون أن يقولوا: إن نحوكم أيها النحاة صنعة، ونحونا فِطْرَةٌ".⁸ والدليل على ذلك التزام الشعراء بقواعد النحو النقية التزامًا كاملاً.

وقد أشار الجاحظ رحمه الله إلى ما ينبغي للمتعلم أخذه من النَّحو العربي؛ إذ يقول: "لا يَجِبُ أن ينشغل قلبُ الصبيِّ إلا بمقدارٍ ما يُؤدِّي إلى السَّلامَةِ مِنْ فاحِشِ اللَّحْنِ، ومن مقدارٍ جهلِ العوامِ في كتابٍ إن كتبه، وشعرٍ إن أنشده، وشيءٍ إن وصفه، وما زاد على ذلك، فهو مَشغلةٌ عمَّا هو أوَّلَى به من رواية المثل والشَّاهد والخبر الصَّادق والتَّعبير البارِع، وعويص النَّحو لا يُجدي في المعاملات ولا يُضطر إليه في شيء".⁹ وهذه إشارة من الجاحظ إلى أدوات بناء الملكة اللُّغوية، وهي الرِّواية عن العرب، وحفظ أقوالهم شعراً ونثراً.

وكان ابن مضاء أيضاً أكثر وضوحاً في وصف حالة النحاة من الجاحظ؛ إذ يقول: "إني رأيتُ النَّحويين رحمهم الله قد وضعوا صناعة النَّحو لحفظ كلام العرب من اللَّحْن وصيانته من التَّغيير، فبلغوا من ذلك إلى التي أمَّوا، وانتهوا إلى المطلوب الذي ابتغوا،

⁸ محمود محمد مقالات الطناحي: صفحات في التراث والتراجم واللغة والأدب، جمع ورتيب: محمد محمود محمد الطناحي، ومحمد ناصر العجمي (1422هـ)، ٢١٨/١.

⁹ عمرو بن بحر بن محبوب الجاحظ، رسائل الجاحظ، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، (القاهرة: مكتبة الخانجي، 1964)، ٣٨/٣.

إلَّا أَنَّهُم التزموا ما لا يَلْزَمُهُمْ، وَتَجَاوَزُوا فِيهَا الْقَدْرَ الْكَافِيَ فِيمَا أَرَادُوهُ مِنْهَا، فَتَوَعَّرَتْ مَسَالِكُهَا، وَوَهَنْتْ مَبَانِيهَا، وَانْحَطَّتْ عَنْ رُتْبَةِ الْإِقْنَاعِ حَجْجُهَا".¹⁰

والغريب أن بعض البلدان الإسلامية - العربية وغير العربية - تتخذ من من كتب النحاة ومتونهم النحوية أنموذجًا لتعليم طلابها حتى اليوم، فالمتعلمون يحفظون المتون حِفْظَ الْقُرْآنِ، ثم يرتلون ما تَرْتَلُهُمُ الْقُرْآنَ، وإن يحاول المرءُ يتكلم مع أحد طلابهم فلن تظفر بجملة واحدة صحيحة! مما يدلنا على أنَّ ثمة مشكلةً حقيقيةً تبحث لنفسها عن حلِّ. هذه بعض النماذج من كثرة كاثرة في النحو العربي تدل على استغراق الصناعة النحوية لجهود النَّحْوِيِّينَ، فكان هُمُّهُمْ هو شرح القاعدة، وشرح تصوراتهم العقلية لما آلت إليه الصيغة اللغوية، ولم يكن من هِيَّهِمْ تقديم نماذج تبني الملكة اللغوية من خلال شرح القاعدة. وهذا مبتغى - أي النحو الذي يبني الملكة اللغوية - يحتاج إلى جهود متضافرة، تبحث التراكيب النحوية الشائعة وغير الشائعة، والمفردات الشائعة وغير الشائعة، بل والقضايا الشائعة وغير الشائعة لتكون وجبة لغوية تعبر عن جمال اللغة العربية وتليق بمتعلميها، وتبني لغتهم.

¹⁰ أحمد بن عبد الرحمن بن محمد بن مضاء، الرد على النحاة، تحقيق: محمد إبراهيم البناء، (دار الاعتصام،

اللغة تواصل

التواصل اللغوي نوعان، وهما: ¹¹

- التواصل اللفظي (الشفوي) ويمثل جانب اللغة المنطوق واستعمالها في مختلف مستويات التخاطب اليومي التلقائي بلا صنعة ولا تكلف، وهو الأساس الأوّل في عملية التواصل؛ إذ اللغة المنطوقة أصل، ولغة التحرير فرع عنها، من أجل ذلك كان السماع مصدر الاستشهاد الذي أخذت منه مقاييس اللغة. ¹²

- التواصل الكتابي وهو المهارة الرابعة من المهارات اللغوية، وهو المهارة الإنتاجية الثانية، بعد الكلام، وتعرّف الكتابة بأنّها "ترجمة الأصوات إلى رموز خطية على الورق؛ من خلال أشكال مترابطة، وفق نظام معروف، اصطلح عليه أهل اللغة؛ فيكون كل رمز من هذه الرموز مقابلاً لصوت لغوي يدلّ عليه؛ وذلك بغرض نقل الأفكار، والآراء، والمشاعر، من الكاتب إلى القارئ". ¹³

¹¹ عرفان عبد الدايم عبد الله، اللغة الثانية: مدخل تطبيقي في التعليم والتعلم، كوالالمبور: مطابع الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا (ط1)، 2024، ص 161.

¹² عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية. اللسانيات، مجلة في علم اللسان البشري، معهد العلوم اللسانية والصوتية، (الجزائر. م4، العدد 1، ص17، 1973)، ص 29، وبشير إبرير تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، (الأردن: عالم الكتب الحديث، 2007)، ص 122

(¹³) محمود كامل الناقه، وحيد السيد حافظ، تعليم اللغة في التعليم العام: مداخله وفتياته، كلية التربية عين

وكلا التواصلين يحتاج إلى كفاية نحوية تُقَوِّم لسانَ المتكلم، وترشد قلمَ الكاتب، ولا يتمكن المتعلم من الكفاية التواصلية إلا بإتقان المهارات النحوية؛ لأنها عنصر أساس من عناصر اللغة.

وظيفة النحو العربي

عرّف علماءنا النَحْوَ بأنه: "انتحاء سَمَتِ كلامِ العرب في تصرُّفه من إعرابٍ وغيره؛ كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك؛ ليَلْحَقَ مَنْ ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة؛ فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شَدَّ بعضهم عنها زُدَّ به إليها".¹⁴ وهذا يقتضي أن يكون إكساب المتعلم التراكيب النحويّة مَصْحُوبًا بما يوضِّح معانيها من الوسائل البصريّة؛ كالصُّور والرُّسومات التي تُساعد على إدراك دلالتها اللُّغويّة؛ إذ إنّ ترسيخ الملكة اللُّغويّة متوقفٌ على مواءمة ما تسمعه الأذن وما تُبصره العينُ من الأحوال التي تتعلّق بالخطاب؛ ومن ثمَّ يُدرك العقلُ العلاقة بين اللَّفْظ والمعنى: مادةً وصورةً؛¹⁵ إذ القوّة التّصوريّة في عقل الإنسان أوسع من القوّة اللَّفْظيّة.

¹⁴ عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ت)، ٣٥/١.

¹⁵ عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص ٢٩، وبشير إبرير تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، (الأردن: عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٧)، ص ٥٧.

و"الكفاية اللغوية هي المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي تتيح للإنسان إنتاج الجمل وتفهمها في لغته؛ وهي بمثابة ملكة لاشعورية تجسّد العملية الآلية التي يؤديها متكلم اللغة بهدف صياغة جملة، وذلك طبقاً لتنظيم القواعد الضمنية الذي يقرن بين المعاني وبين الأصوات"؛¹⁶ ومن ثم، ينبغي أن يكون تعليم القواعد النحوية في بيئة شبه طبيعية ترمي إلى اكتساب القواعد النحوية اكتساباً غير شعوري، في بيئة تتوافر فيها كل المبررات والمسموعات ومختلف المحسوسات الأخرى للمادة النحوية التي يتخذها المتكلم موضوعاً لدراسته.¹⁷

وتذكر دراسات الذاكرة البشرية أن اكتساب اللغة يعتمد على نوعين من الذاكرة طويلة المدى: الإجرائية والتقريرية. فالذاكرة الإجرائية تعرض ما يكتسبه المتعلم تلقائياً من التكرار والممارسة الحقيقية للغة، وهذا يظهر جلياً في اكتساب الطفل لغته الأم. أما الذاكرة التقريرية فهي تُشير إلى تذكّر المعلومات التي تعلّمها الطالب، وحزّنت تخزيناً مباشراً لتكون أكثر فاعلية، ويجب استخدام كلا الذاكرتين في اكتساب اللغة وتعلّمها، فالقواعد التي ينبه إليها المنهج، ويوضحها المعلم توضيحاً مباشراً يجب أن تكتسب ضمناً في سياقات وظيفية ذات معنى، كما يجب أن يوظفها المتعلمون في سياقات وظيفية أيضاً ذات

¹⁶ ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، (بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،

١٩٨٥، ص ٣٤.

¹⁷ عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص ٢٩، بشير إبرير،

تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، (الأردن: عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٧)، ص ٦٣.

معنى¹⁸، ولا ينبغي أن تكون مجرد أمثلةٍ ونماذجٍ مصنوعةٍ خاليةٍ عن المعاني والأفكار بحجة أننا ندرّس القاعدة النحوية. يجب أن نحفظ أوقات المتعلمين بتسخير كلِّ صغيرة وكبيرة في توجيه المنهج والعملية التعليمية.

مشكلة التمثيل والتعليل

ليست مشكلة التمثيل والتعليل بأقل من مشكلة التصنيف، بل قد تزيد عنها من الناحية الأكاديمية، إذ إنها تمثل التمثيل والاستشهاد وما يلحقهما من تزويلات وتعديلات، والفرق بين التمثيل والاستشهاد أن التمثيل يكون بذكر المثال من عند الشارح أو الكاتب، أما الشاهد فهو الاستشهاد بآية قرآنية أو بيت من مליح الشعر وفصيحه، أو بحديث من أحاديث النبي الشريفة، أو بقول من أقوال العرب، وقد حبس جل النحاة أنفسهم وحبسوننا معهم في أمثلة مصطنعة، لم تخرج عن عمرو وزيد وأخيها أيهما، مع تغيير الفعل أو صياغة التركيب حسب الباب، وإن استشهدوا فأكثر استشهادهم تأتي لذكر الشاذ والنادر؛ ولو أن النحاة رحمهم الله استعملوا مفردات في أمثلتهم أكثر نفعاً للملكة اللغوية، وأمثلة تفاعلية تثير التفكير وتعمل العقول، ولو أنهم أكثروا من الاستشهاد بالفصح الشائع لحققوا أهدافا لغوية وتربوية وثقافية قيمة.

والقياسات والتعليقات والتأويلات عند النحاة مشهورة، وهي في أغلبها لا تنفع المتعلمين، اللهم إلا المتخصصين في العلم، وربما يكون هذا هو المقصود من عبارة ابن خلدون "وربما يقع فيها لذلك أنظار ومسائل لا حاجة بها في العلوم المقصودة بالذات".¹⁹ ويقول أيضاً عن طلاب علم النحو: "فمن نزعت به همته بعد ذلك إلى شيء من التوغل ورأى من نفسه قياماً بذلك وكفاية به فليرق له ما شاء من المراقي صعباً أو سهلاً وكلّ ميسر لما خلق له"²⁰؛ إذ تعين القياسات والتعليقات المتخصصة في بناء تصور كلي عن العلم، إلا أن النحاة أوغلوا في هذا الباب إيغالاً كبيراً، وصارت الكتب النحوية - حتى الكتب التعليمية منها - يصح أن يقال فيها كتب في العلل النحوية، ولم يسلم من هذا أحد من النحاة حتى أولئك الذين كتبوا في النحو التعليمي كالزجاجي، فإنه - وإن لم يسلك هذا المسلك بعامية - ذكر بعض التعليقات والقياسات، ووقع فيما وقع فيه عامة النحاة، ولجأ إلى بعض القياسات الفاسدة - وإن كانت قليلة؛ إذ جعل المقيس مقيساً عليه، والمقيس عليه مقيساً في بعض المسائل، ومن هذا: قوله في باب الأفعال عن الفعل المضارع: وهو مرفوع دائماً، لمضارعه لاسم الفاعل، ووقوعه موقعه سواء، حتى يدخل

¹⁹ عبد الرحمن بن خلدون، العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن

الأكبر، تحقيق: خليل شحادة، مراجعة: د. سهيل زكار. (بيروت: دار الفكر، 1981)، ص ٧٣٩.

²⁰ المرجع السابق نفسه.

عليه ناصب أو جازم".²¹ فهو هنا يجعل اسم الفاعل مقيسا عليه والفعل المضارع مقيس في مسألة إعراب الفعل المضارع. ثم راح يجعل الفعل المضارع مقيسا عليه واسم الفاعل مقيسا في باب اسم الفاعل، يقول الزجاجي: "ولو قلت: "هذا ضاربٌ زيدا أمسٍ" لم يجز عند أحد من البصريين والكوفيين إلا الكسائي، فإنه كان يجيزه، وإنما لم يجز ذلك لأن اسم الفاعل إنما يعمل عمل الفعل الذي ضارعه، وهو المستقبل، كما أن المستقبل أعرب لمضارعه اسم الفاعل، وكل واحد منهما محمول على صاحبه، وليس بين اسم الفاعل والفعل الماضي مضارعة، فلذلك لم يعرب الماضي، ولا عمل اسم الفاعل عمله".²² والقياس بهذه الطريقة فيه فساد، والبحث لا ينكر جواز كون المقيس في مسألة مقيسا عليه في مسألة أخرى، ولكن أن تكون المسألتان مسألة واحدة، والمقيس في موضع يكون مقيسا في موضوع آخر فهذا لا يصح.

ومن هذه التعليلات والقياسات أيضا ما ساقه الزجاجي تعليلا لنصب الاسم ورفع الخبر في باب "إن وأخواتها" فقد قاسها على الفعل، وجعلها محمولة عليه، يقول: "إنما نصب الاسم ورفعت الخبر لمضارعتها الفعل؛ وذلك أنها تطلب اسمين كما يطلبهما الفعل المتعدي، ويتصل بها المضمرة المنصوب كما يتصل بالفعل، المتعدي، في قولك: إنه

²¹ أبو عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي، الجمل للزجاجي، تحقيق: ابن أبي شنب. الجزائر: مطبعة جول كربونل،

١٩٢٦، ص ٧.

²² الزجاجي، الجمل للزجاجي، ص ٨٤.

وإنك وإنني، كما تقول: ضربك وضربه وضربني، وأخرها مفتوحة كأواخر الفعل الماضي، ومعنيها معاني الأفعال من: التوكيد والتشبيه والترجي والتوقع والتمني والاستدراك. فلما ضارعت الأفعال هذه المضارعة عملت عملها، فنصبت ورفعت، فشبهت من الأفعال بما قدم مفعوله على فاعله، إلا أنها غير متصرفة، ولا يجوز تقديم أخبارها على أسمائها ولا عليها".²³

والمعلوم في القياس أن المقيس يأخذ حكم المقيس عليه، فلم لم تأخذ هذه الحروف حكم الفعل في رفع الفاعل ونصب المفعول، فيكون اسمها مرفوعا، وخبرها منصوبا؟ بل أعطوها حكم الفعل الذي قدم مفعوله على فاعله، وهذا فيه شيء من الفساد؛ إذ المفعول فضلة، والفضة وإن قدمت لفظا فترتبها التأخير، والعلامة ترفع اللبس، أما اسم إن فهو عمدة، والأصل في العمدة الرفع، ومن ثم لا يستقيم لهم هذا القياس.

قد يُردُّ على هذا بالقول: لما كانت كان وأخواتها ترفع الاسم وتنصب الخبر وجبت المخالفة في باب "إن وأخواتها". لكن هذا الجواب لا يصح ولا يقوم سنداً من وجهين:

— الوجه الأول: أنه أَبْطَلَ طريقةَ القياس التي ارتضاها علماء الفن والفنون الأخرى؛ إذ اتفقوا على أن المقيس يأخذ حكم المقيس عليه.

²³ الزجاجي، الجمل للزجاجي، ص ٥١-٥٢.

– الوجه الثاني: أن "إن وأخواتها" حروف، و"كان أخواتها" أفعال ناقصة، فلا حاجة إذًا للبحث عن فرق آخر بين البابين.

توظيف الخلاف النحوي

الذي بدا للباحث من كتاب شرح ابن عقيل – وغيره من الكتب التي عالجت مسائل الخلاف النحوي تطبيقياً – هو أنه من الممكن أن نفيد من اختلاف النحاة وآرائهم في تسهيل المسائل النحويّة في دروس العربية للناطقين بلغات أخرى، فقد يكون المشهور المعمول به في المسألة النحوية أمر يَشُقُّ على المتعلم فهمه – لاسيما المبتدئ – ثم نجد في تفرّعات النحويين وآرائهم واختلافاتهم ما يُزيل المشقّة ويرفع الحرج، وأمثلة هنا ببعض الأمثلة منها: مسألة بناء الفعل المضارع إذا دخلت عليه نون التوكيد أو نون النسوة المباشرة، والتفريق بين النون المباشرة وغير المباشرة يحتاج إلى عُلُوِّ كَعْبٍ في اللُغَةِ. فالطَّالِب بعد أن عرف أن الفعل الماضي والأمر مبنيان – على المشهور – والمضارع معرب أبداً، يعود به المنهج النحويّ إلى نقطة أُخْرَى وهي بناء الفعل المضارع مع نوني النِّسوة والتَّوكيد، وليس البناء معهما مطلقاً – على المشهور من مذاهب النحاة – بل مشروط بمباشرة النون للفعل، والمباشرة تحتاج إلى تفصيل آخر في باب من أبواب الصرف، ولا شكَّ أنَّ الطَّالِب يجد في هذا صعوبة ومشقّة. فإذا رُحِّنا نُفْتِش في اختلاف النحاة وجدنا أنَّ الأَخْفَش يرى أنَّ المضارع مبني أبداً متى اتَّصلت به نون التَّوكيد – باشرته أم لم تباشره – ولا شكَّ أن هذا المذهب أخفُّ من سابقه؛ إذ لا يشترط شرطاً، والشرط فيه تعقيد إذ يرتبط بالمسائل

الصَّرْفِيَّة، بل إننا نجد أن بعض النحويين قد ذهب إلى ما هو أكثر من هذا، فجعل المضارع معرباً أبداً حتَّى لو اتَّصلت به نون النسوة أو نون التوكيد -باشرته أم لم تباشره - وهذا المذهب أكثر سهولة وتناولا ومنطقية من سابقه، وهو أجدر بالاتباع والأخذ منهما؛ لما فيه من طرد باب المضارع على وتيرة واحدة، وطرد الباب على وتيرة واحدة مسلك من مسالك النحويين لاسيما الأصوليون منهم، وأن يكون للباب الواحد حالة إعرابية واحدة أسهل من أن تنشعب مسائله، وتكثر تفرعاته، وهو مع ذلك لا يتنافى مع روح الدراسة اللغوية؛ لأن تغير أواخر الكلمات أمر مطرد في اللغات - وليس في اللغة العربية فحسب - تطلبه الطبيعة الصوتية نتيجة إسناد اللواحق للكلمات.

وقد أجمع النحويون على بناء الفعل الماضي، لكنهم اختلفوا في علامات بنائه؛ فالمشهور أن يُبنى على الفتح والضم والسكون، والصحيح أنه مبني على الفتح أبداً، يقول سيبويه: "والفتح في الأفعال التي لم تَجْرِ مجرى المضارعة قولهم: ضرب، وكذلك كلُّ بناء من الفعل كان معناه فعل".²⁴ ويقول ابن جني: والمبني على صَرْفِيَّةٍ ثم ذكر الأول: مَبْنِيٌّ عَلَى الْفَتْحِ وَهُوَ جَمِيعُ أَمْثَلَةِ الْمَاضِي²⁵ ويقدر الفتح مع واو الجماعة ونون النسوة

²⁴ عمرو بن عثمان بن قنبر المعروف بـ "سيبويه"، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون. القاهرة: مكتبة

الخانجي، ١٩٨٨، ١/١٦.

²⁵ عثمان ابن جني، اللمع في العربية، تحقيق، فائز فارس، (الكويت: دار الكتب الثقافية، ١٩٩٠)، ص ١٢٣

وتاء الفاعل²⁶ وهذا أيسر مذهبا وأقوى حجة؛ فأما من ناحية اليسر فإن معرفة وجه واحد للمسألة أيسر من معرفة وجوه كثيرة، وليس من العسير على الطالب أن يفهم معنى "مبني على الفتح المقدر عند إسناده إلى تاء الفاعل وواو الجماعة ونون النسوة" ومعنى مقدر أنه موجود في العقل، لا يمكن أن يظهر للعيان. وأما من ناحية قوة الحجة فإن معنى البناء الثبات وعدم التغير؛ فإذا قلنا بالبناء على الفتح تارة، وعلى الضم تارة أخرى، وعلى السكون تارة ثالثة فلن يتحقق معنى البناء. والحق أن تغير الحركات على آخر الفعل الماضي ليس إلا قضية صوتية جاءت لتتواءم مع الضمائر المُسند إليها هو.²⁷ وإن قلنا ببناء الفعل الماضي على السكون أو الضم لعارض التركيب لزمنا القول ببناء الفعل على الكسر أيضا من قولنا: لم يدخل الطلاب الفصل. لعارض التقاء الساكنين، ويجوز لنا أن نحتج بهذا في مسألة بناء الفعل المضارع عند اتصاله بنون النسوة ونون التوكيد، فإنَّ تغير الحركة هناك مطلب صوتي أيضًا.

مشكلة عرض القواعد التحويلية

قلنا شيئا عن التصنيف في علم النحو، وإذا نظرنا إلى طريقة تقديم التركيب النحوية للطلاب الناطقين بغير العربية لاحظنا أنها تحتاج إلى جهد كبير: تطويرا وتيسيرا،

²⁶ علي بن محمد بن عيسى الأشموني، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٨،

ط ١/٤٥.

²⁷ عرفان عبد الدايم عبد الله، النحو الوظيفي، (القاهرة: دار النابعة، ٢٠١٤)، ص ٦.

ويرى كل معلم للغة العربية كم يشكو الطلاب من درس القواعد، ومن طريقة عرضه، والأمثلة التي تقدم - وهي في معظمها لا تأتي على نسق واحد، فيجد الطالب نفسه أمام قاعدة تتكون من مجموعة من القواعد التي لم يدرسها الطالب بعد، وللتدليل على الكلام أسوق مثالا لهذا، في إحدى السلاسل التعليمية²⁸ يقدم الكتاب الفعل المضارع مع جميع الضمائر في الوحدة الثانية، ثم يقدم الفعل الأمر أيضا مع جميع الضمائر في الوحدة الثالثة، ثم يأتي الفعل الماضي مع جميع الضمائر في الوحدة السادسة، والمنهج العقلي يقتضي تقديم ضمائر المفرد مع الماضي ثم المضارع ثم الأمر، ثم ينتقل إلى ضمائر المثني والجمع مع الماضي ثم مع المضارع ثم مع الأمر، ثم يجمع كل هذه الضمائر في وحدة واحدة لتكون خريطة ذهنية للطالب.

وعندما قدمت تلك السلسلة درس الفاعل والمفعول جمعتهما في درس واحد، وهذا الجمع بين درسين فيه صعوبة على طالب يدرس في المستوى الأساس، ثم إن المؤلفين ذكروا أمثلة فيها تشعب وتفرع على أبواب أخرى لم يدرسها الطالب في مباحث الإعراب، فعند شرح القاعدة والتدريب عليها أتى بالفاعل المرفوع بالضمّة والمفعول المنصوب بالفتحة، ثم جاء بأمثلة نصب فيها المفعول بالكسرة.²⁹ وفي درس الصفة والموصوف كان

²⁸ صابر المشرفي، وآخرون، سلسلة التكلم، المستوى الأساسي، (القاهرة: مكتبة البروج، ٢٠١٧).

²⁹ المرجع السابق، المستوى الأساسي - كتاب التدريبات ص ١١٠.

أول مثال من أمثلة الشرح هو: لماذا ترتدي الملابس الثقيلة.³⁰ هذا هو أول مثال، وفيه قاعدتان فيهما شبه تعارض أو تضاد يشوش فهم الطالب، القاعدة الأولى هي النَّعْت؛ والنعت يطابق المنعوت في أربعة أشياء: العدد، الإعراب، النوع، التعريف والتنكير. والقاعدة الثانية هي أن صفة جمع غير العقلاء تكون على مثال المفرد المؤنث. وهنا النعت لا يطابق المنعوت في النوع، وهو خلاف القاعدة الأولى، وكان الأصوب إفراد هذه القاعدة بتدريب مستقل.

من ناحية أخرى - من منظور التطبيق - فإن هذه القواعد بهذا العرض لا تبني للدارسين الناطقين بغير العربية لغة، ولا تقوم لهم لسانا، وهي "تبدو وكأنها تركز على تجنب الأخطاء المحتملة، بدلا من اهتمامها بالأسس العامة للبنية السليمة".³¹ والطلاب يستظهرون هذه القواعد، ويحصلون على تقديرات ممتازة، فإذا طلبت من أحدهم أن يكتب جملة تتكون من أربع أو خمس كلمات وجدته عاجزا، وما ينتج إلا شيئا من اللغة ممسوخا مشوها؛ مما يلفت انتباه المراقب؛ فيسأل نفسه أسئلة قد تكون محيرة أحيانا، ومن أكثر الأسئلة إلحاحا على معلِّمي العربية للناطقين بلغات أخرى: كيف يستفيد الطالب

³⁰ المرجع السابق، المستوى الأساسي، ص ١٧٤.

³¹ نايف خرما، وعلي حجاج اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، (عالم المعرفة، العدد 126، 1988)، ص ١٢٦ - مجموعة خبراء المجلس الأوروبي، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها **CEFR**، ترجمة: د. عبد الناصر عثمان صبير، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، 2016)، ص ١٧٣.

من القواعد التي تقدم له في إنتاج اللغة؟ نريد أن نصل بالقاعدة إلى أن تكون طريقاً لبناء لغة الطالب، لا قوالب تحفظ ولا يقاس عليها. "والقدرة على ترتيب الجمل لتوصيل المعنى هي القضية الأساسية في الكفاءة التواصلية".³²

واللغة كل لا يتجزأ، فعلى معدي البرامج أو القائمين على تدريسها أن يلتفتوا إلى أهم عنصرين من عناصر تعليم اللغة، وهما الجانب اللغوي، والجانب التركيبي. والفرق بينهما واضح، فكثير من الطلاب يمتلكون مفردات لغوية كثيرة، ولكنهم لا يستطيعون توظيفها، وكذلك عند تقديم التراكيب النحوية يجب أن نعلم الطالب كيف يستفيد منها في بناء جملة تامة أو نصٍ هادف، وهذا يتطلب بناء منهج قائم على النصوص اللغوية، التي تقدم القاعدة في ثنايا النص من دون أن يشعر الطالب بها أو يملؤها؛ فتمكن القاعدة النحوية من عقل الطالب، فيستعملها استعمالاً وظيفياً كما تلقاها من شعور أيضاً. وابن خلدون يرى أن السبيل إلى تعلم اللغة هو تحليل التراكيب اللغوية وفهمها، بحيث لا يتوقف الأمر عند الحفظ والتزديد فحسب، وهذا الذي تفوق به علماء الأندلس - كما أشار ابن خلدون - على غيرهم، فكانت لهم المدرسة اللغوية النحوية المشهورة، يقول ابن خلدون: "وأهل صناعة العربية بالأندلس - يقصد النحاة - ومعلموها أقرب إلى تحصيل

³² السابق نفسه.

هذه الملكة وتعليمها ممن سواهم³³ ثم يُفَصِّلُ في ذِكْرِ السببِ، فيقول: "القيامهم فيها على شواهد العرب وأمثالهم، والتفقه في الكثير من التراكيب في مجالس تعليمهم، فيسبق إلى المبتدئ كثير من الملكة في أثناء التعليم - وهذا السلوك يجمع بين مرحلتي المحاكاة والملاحظة عند الطفل - فتنتبغ النفس بها - أي باللغة - وتستعد إلى تحصيلها وقبولها، وأما مَنْ سواهم مِنْ أهل المغرب وإفريقيّة وغيرهم، فأَجْرُوا صناعة العربية مجرى العلوم بحثًا، وقطعوا النظر عن التّفقه في تراكيب كلام العرب، إلا إنْ أعربوا شاهدًا أو رجحوا مذهبًا، من جهة الاقتضاء الذهني، لا من جهة محامل اللسان وتراكيبه؛ فأصبحت صناعة العربية كأنها من جملة قوانين المنطق العقلية أو الجدل، وبعدت عن مناحي اللسان وملكته".³⁴ ونحن نحزن عندما نقرّر بأن واقع تعليم العربية في كثير من البلدان الآن هو ما كان عليه واقعه في إفريقية زمن ابن خلدون.

وابن خلدون في الفقرة السابقة يقدم لنا أنموذجا نجح في تعليم النحو للناطقين بغير العربية، وهو الأنموذج الأندلسي، وهذا الأنموذج القُدُّ يحتاج إلى وُقْفَة متأبّية أمام تجربته في حل مشكلات تدريس اللغة العربية بعامة، والنحو العربي بخاصة، حتى أسّس - على حدّ تعبير ابن خلدون - مدرسة لُغويّة. بيد أن الكاتب لا يرى أن سبب تفوق

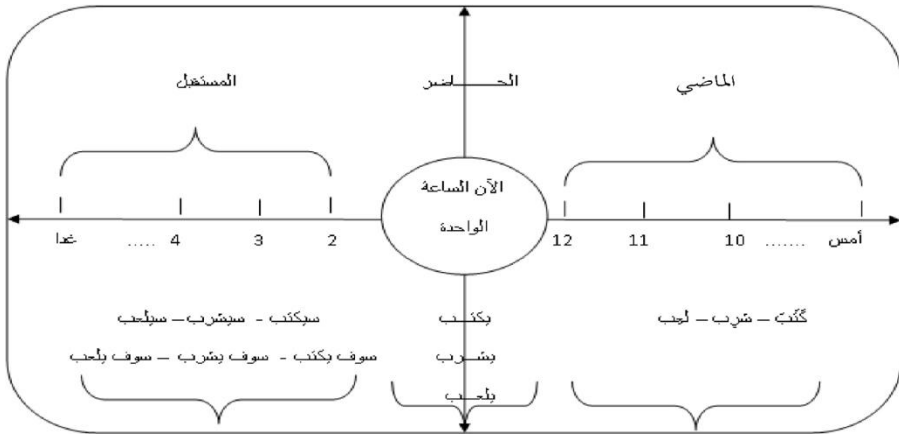
³³ عبد الرحمن بن خلدون، العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن

الأكبر، تحقيق: خليل شحادة، مراجعة: د. سهيل زكار. (بيروت: دار الفكر، 1981)، ص ٧٧٤.

³⁴ السابق نفسه.

المدرسة الأندلسية هو تحليل الشواهد والتفقه فيها، كما يقرر ابن خلدون، وإن كان هذا جملة الأسباب، ولكن السبب العامل الأهم في نجاح النموذج الأندلسي هو توجُّه الدولة، وطريقة سياستها، ذلكم السبب الأكبر، والعامل الأهم في إتقان أهل الأندلس - مسلميها وغير مسلميها - اللغة العربية؛ إذ إن اللغة العربية هي لغة الدولة، فَفَرَضَ الواقع على المجتمع التفقه في العربية. وهذا ما نراه اليوم في واقع اللغة الإنجليزية؛ إذ انتشرت انتشارا كبيرا حول العالم، حتى انتشرت في تلك الدول التي لا تتكلم اللغة الإنجليزية؛ بسبب سيادة المتحدثين بها... وهذا لا يعني أن طريقة المدرسة الأندلسية لم تساعد في إتقان اللغة، إن الطريقة جزء من العملية التعليمية، وهي سبب من أسباب النجاح، ولا ينبغي أن نجعلها كل أسباب النجاح.

وأما عن طريقة تقديم القاعدة فإننا نفتقد التمثيل الحسي للقاعدة النحوية، وهو الذي يرسم معاني القاعدة النحوية في عقل الطالب، وهناك عدد كبير من القواعد النحوية يمكن التمثيل الحسي لها عن طريق الرسم مثلا، فكان من الممكن أن تصاحب أمثلة الصفة والموصوف التي مثلنا لها قبل قليل مجموعة من الصور تزيد من ترسيخ الفكرة في عقل الطالب. ويمثل البحث لهذا التمثيل الحسي بدرس من الدروس النحوية والصرفية في آن معًا، هو درس الزمن؛ إذ لو راح المعلم يشرح للطلاب الناطقين بغير العربية - بله الناطقين بها - درس الزمن في الأفعال، على طريقة النحو العربي: أن الفعل الماضي هو ما دل على مضي، والمضارع ما دل على حال أو استقبال - لن يفهم الطلاب منه شيئًا، ولكن رسم مخطط زمني يمثل الأزمنة الثلاثة: الماضي والحاضر والمستقبل، ثم يشرح المعلم عليه الدلالة الزمنية في الأفعال وطريقة استخدامها في التعبير والكلام، يوفر جهدا كبيرا



على المعلم، ويختصر الطريق إلى ذهن الطالب دون مشقة أو عناء، ويتبين ذلك في الشكل الآتي:

وتطبيق هذه الطريقة مع الطلاب الناطقين بغير العربية حُلَّت مشكلة الأزمنة في اللغة العربية. ويمكن استخدام هذا المخطط في شرح درس المصدر؛ إذ لو كان الفعل حدث والزمن جزء منه فالمصدر حدث بلا زمن. والمدرس يستطيع أن يكتب على السبورة مجموعة من المصادر، مثل: كتابة، شرب، ذهاب، لعب... ثم يطلب إلى الطلاب - على سبيل الاختبار - أن يكتبوها على المخطط السابق، بالطبع كثير من الطلاب سيكتبونها في أي مكان على المخطط، ولن تأتي إجابتهم واحدة، لأنها كلها تحميين عار عن اليقين، ثم يروح المدرس يُخبر الطلاب بأن هذه المصادر لا زمن فيها، فكيف يكتبونها على المخطط... وبهذا لا يمكن أن ينسى هؤلاء الطلاب هذه القاعدة.

ما يحتاج المتعلم إليه من النحو العربي

ذكر ابن حزم الظاهري رحمه الله في رسالته "مراتب العلوم" كلامًا بديعًا يرسم فيه خطةً عامةً لما يحتاجه متعلم العربية من علم النحو، فيقول: "ومعنى النحو تنقل هجاء اللفظ وتنقل حركاته الذي يدل على كل ذلك على اختلاف المعاني؛ كرفع الفاعل ونصب المفعول، وخفض المضاف، وجزم الأمر والنهي، وكالياء في التثنية والجمع - في النصب وخفضهما، وكالألف في رفع التثنية، والواو في رفع الجمع وما أشبه ذلك. فإن جهل هذا

العلم عسر عليه علم ما يقرأ من العلوم".³⁵ وبدأ ابن حزم يرشد الطلاب إلى ما يكفيهم من علم النحو؛ فقال: "وأقل ما يجزئ من النحو" كتاب الواضح للزبيدي، أو ما نحا نحوّه "كالموجز" لابن السراج، وما أشبه هذه الأوضاع الحقيقية، وأما التعمُّق في علم النحو ففضول ولا مَنفَعَة بها، بل هي مشغلة عن الأوكد، ومقطعة دون الأوجب والأهم، وإنما هي تكاذيب، فما وجه الشغل بما هذه صفتها، وأما الغرض من هذا العلم فهي المخاطبة، وما بالمرء حاجة إليه في قراءة الكتب المجموعة في العلوم فقط، فمن يزيد في هذا العلم إلى إحكام كتاب سيبويه الذي ذكرنا فحسن إلا أن الاشتغال بغير هذا أولى وأفضل؛ لأنه لا منفعة للتزُّيد على المقدار الذي ذكرنا إلا لمن أراد أن يجعله معاشاً، فهذا وجه فاضل؛ لأنَّه باب من العلم على كل حال".³⁶

ثم يتحدث عن اللغة، فيقول: "واللغة هي ألفاظ يعبر بها عن المعاني فيقتضي من اللغة المستعمل الكثير التصرف... والذي يجزئ من علم اللغة كتابان: أحدهما الغريب المصنف لأبي عبيده، والثاني مختصر العين للزبيدي؛ ليقف على المستعمل بهما، ويكون ما عدا المستعمل منهما عدة لحاجة إن عنت يوماً ما في لفظ مستغلق فيما يقرأ من الكتب".³⁷ ولا شك أن ابن حزم رحمه الله يتحدث هنا عن طالب العلم، وأما أهل

³⁵ علي بن أحمد بن سعيد بن حزم، رسائل ابن حزم الأندلسي، تحقيق: إحسان عباس. (بيروت: المؤسسة العربية

للدراستات والنشر، ١٩٨٧)، ٤/٦٦.

³⁶ المرجع السابق، ٤/٦٦ - ٦٧.

³⁷ السابق نفسه.

التخصص فلهم شأن آخر، وهو يتحدث كذلك عن طالب ذلك العصر الذي كان يعيش فيه، وطالب عصرنا نحن يحتاج دراسات لغوية تربوية تحدد الناد والشائع، وما من شأنه أن يؤثر في لغة المتعلم، كدرس الفاعل والمفعول، وما لا حاجة للمتعلم إليه، كدرس الممنوع من الصرف.

وعلم النحو فيه تفريع وتفصيل يتأبى على الطالب غير العربي - بل ربما على العربي أيضا - ولذلك يجب علينا تمهيد النحو وتذليله وتيسيره للطالب بتوظيف إستراتيجيات ووسائل مختلفة، مع الإكثار من التدريبات حتى ترسخ القاعدة في ذهن المتعلم، وهذه فرصة أيضا لبناء الملكة اللغوية للمتعلم من خلال فهم القاعدة النحوية وكثرة التمرس عليها. وهذا ما نفتقده في كتب النحاة، ولو نظرنا في كتاب الجمل للزجاجي - وهو كتاب تعليمي للمبتدئين - لوجدنا تفرعات لغوية وتصنع نحوي، مثل: "باب من مسائل ما لم يسم فاعله".³⁸ ومن الأمثلة على هذا الباب: "أعطي بالمعطي دينارين ثلاثون دينارا". و"أعطي المعطي به ديناران ثلاثين دينارا". أعطي بالمعطي به ديناران ثلاثون دينارا". "أعطي المعطي دينارين ثلاثين دينارا". وهذه مسائل مشكلة حتى على المتخصصين في علم النحو، فضلا عن إشكالاتها على المتعلمين للنحو العربي من العرب أو من غيرهم.

³⁸ الزجاجي، الجمل للزجاجي، ص ٨٠.

وإن ننظر أيضا إلى أي باب من أبواب كتاب شرح ابن عقيل، وهو كتاب تعليمي، بل هو أشهر كتب النحو العربي التعليمي، في البلاد العربية وغير العربية، نجده يعرض للقاعدة، ثم يشرح تفريعاتها، ثم يمثل عليها، ولعل ما يثير العجب من فعل ابن عقيل أن معظم شواهد خارجه عن القاعدة، فهو يشرح القاعدة، ثم يأتي بالشواهد الشاذة عنها، وكل ما يخالف رأي البصريين عنده تقريبا من قبيل الشاذ، وإن أورد لها شواهد من الكلام العربي الفصيح،³⁹ وتلك الشواهد إنما وصفت بالشذوذ لقلتها؛ ولذا فهي لا تبني للدارسين الناطقين لغة غير اللغة العربية ملكة، ولا تقوم لهم لسانا، وهي "تبدو وكأنها تركز على تجنب الأخطاء المحتملة، بدلا من اهتمامها بالأسس العامة للبنية السليمة".⁴⁰ التي تبني لغة الدارسين وفق القاعدة المشروحة.

القواعد النحوية والصرفية في نظامها المتشعب وضعت من أجل العرب الراغبين في تعلم العربية الفصيحة قبل أكثر من عشرة قرون من الزمان، وهي مع ذلك لم ترتب الترتيب المرجو، وتتمثل صعوبتها في الترتيب والتبويب، وصعوبة الصياغة اللغوية للقاعدة، وتشعب القاعدة وكثرة الاستثناءات فيها، والتمثيل لها، وطريقة العرض، وتوج ذلك كله عدم وجود دراسات علمية تحدد لنا القواعد الأساسية التي ينبغي تقديمها في كل مستوى

³⁹ عبد الله بن عبد الرحمن بن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محيي الدين عبد

الحميد، (مصر: دار التراث، ١٤٠٠)، ١٠١/٣ - ٤٠٢٤

⁴⁰ نايف خرما، وعلي حجاج، اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، (عالم المعرفة، العدد 126، 1988)،

من المستويات التعليمية رغم "أن أهم عنصر ينهض عليه تعليم اللغة، ويؤثر في كل العناصر اللاحقة، ويشكل الثمرة النهائية هو اختيار محتوى المقرر الدراسي". (الراجحي، ١٩٩٥، ص ٦١) ناهيك عن بعض الخلل الذي وقع فيه النحاة عند جمع المادة اللغوية والتفصيل لها؛ مما اضطرهم إلى التأويل في مواطن كثيرة، أو إلى الحكم بالشذوذ على بعض النصوص العربية، أو وصفها بالندرة، وجعلها من باب السماع الذي يُحفظ ولا يقاس عليه، ولو صدقوا لجعلوا كل هذا من القاعدة النحوية؛ إذ إن كل هذا من كلام العرب، الذي جاء على مستوى خاص؛ ولا تلائم مستوى الطالب العربي في ذلك العصر - إلا أن تقدم له ضمن عمل لغوي متكامل، من أدب، ولغة، وتفسير، وفقه... - أما طالب هذا العصر عربياً كان أو غير عربي، فلا يستوعبها إلا إذا قدمت له في ثوب عصري، وبطريقة تلائم قدراته اللغوية. (فيشر، ١٩٨٠، ص ٢)

وقد كان أكثر تركيز اللغويين عند توصيفهم اللغة منصباً على الصرف والنحو، وكان للصرف النصيب الأكبر من مجموعة القواعد التي كان اللغويون يضعونها للغة. فكانوا يفردون الصفحات الطوال لتعريف الأسماء في الحالات الإعرابية المختلفة، حتى لو لم تكن هناك إشارات ظاهرة: صوتية أو كتابية تدل على تلك الحالات، ويفرطون في تصريف الأفعال المختلفة في أشكالها المختلفة، وفي الاهتمام بالتذكير والتأنيث، والإفراد والجمع،

وأفعال التفضيل وما شابه ذلك من الأمور الصرفية،⁴¹ ولهذا كانت قواعد اللغة العربية من أكثر المجالات غموضاً وصعوبة في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بها أو للناطقين بغيرها.

ومع هذا الاهتمام الكبير بالقواعد النحوية فإنهم لا يعيرون كبير اهتمام لما تدل عليه تلك التراكيب المختلفة من "وظائف ومعان" التي هي الأساس في الاستخدام اللغوي بأكمله، ولا يلفتون نظر إلى أهمية تلك التراكيب التي يمكن أن تساعد الدارس على تركيب الجمل تركيباً سليماً من ناحية، والتعبير عن المعاني التي ترمي إليها بأشكال لغوية مختلفة من ناحية أخرى، ولذلك كانت عناية دارس تلك القواعد استظهار التعريفات وشروط القواعد النحوية، حتى أصبح ذلك هو الغاية القصوى، وكأن هذه العملية هي التي تساعد على الفهم والتعبير اللغوي.⁴² ورحم الله ابن خلدون حين أشار إلى أن كثيراً من علماء النحو أنفسهم بل ربما جلهم، لا يستطيعون التعبير اللغوي السليم، رغم معرفتهم التامة بقواعد اللغة.⁴³

⁴¹ نايف خرما، وعلي حجاج اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها، (عالم المعرفة، العدد 126، 1988)،

ص ٢٣.

⁴² السابق نفسه

⁴³ عبد الرحمن بن خلدون، العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن

الأكبر، تحقيق: خليل شحادة، مراجعة: د. سهيل زكار. (بيروت: دار الفكر، 1981)، ص ٤٧٣.

وقد قام الباحث بدراسة إحصائية في بحث سابق، درس فيه التراكيب النحوية من حيث الندرة والشيوع، ويرى الباحث أن كل ما يحتاجه متعلم اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى هو لازم ما نتج عن تلك الدراسة ونورده هنا مُختَصراً على النحو الآتي: 44

<p>ستوى الأول أ: مبتدأ مفرد + خبر مفرد - التحية والسلام: صباح الخير - السلام عليكم - ضمير + (علم اسمي/ أنا من/ أنا + جنسية/ أنا أعمل/ أنا + مهنة - توطئة لدرس المذكور والمؤنث في الأسماء أين أنت؟ ما جنسيتك؟ ماذا تعمل؟ أين تعمل؟ كم عمرك؟ ضمير + جنسية: أنت أسباني؟ أساسيات أو/ أو/ ثم. أسماء الإشارة للمفرد. الظروف المشهورة.</p>
<p>ستوى الأول ب: السؤال عن الاسم/ البلد/ الجنسية/ العمل.. أساسيات الصفة والموصوف/ السؤال بالناس. ما هذا؟ ما هذه؟ - أفعل: أكتب/ افتح/ ادخل/ خذ- مبتدأ مفرد + خبر مفرد - فعل فاء الاستفهام: سؤال وجواب: هل، أين، ما، ماذا، كيف. كم الاستفهامية. التمييز المنصوب بكم. الواو بد التي تساعد في الوصف: قواعد العدد من 1- 100، مضارع، مبتدأ وخبر: مفرد + جملة فعلية، عن، على. الظروف: فوق، تحت، على، أعلى، أسفل، عن يمين، عن يسار، بجانب، صباحاً، مساءً، ظ</p>
<p>ستوى الثاني أ: بناء جملي متكامل: فعل + فاعل + فضلة (مفعول به، حال، مفعول فيه) مبتدأ خبر مفرد (شديد). الإحالة في: الضمائر، الأسماء الموصولة، أسماء الإشارة. تطبيقات المفرد وجمع التكسير. أدوات الاستفهام والمستقبل (س/ سوف). السؤال عن الأسعار. آل الشمسية والقمرية. تمكين ظرفي الزمان والمكان "حي"، أشعر بـ + مصدر صريح. الفعل "كان"، أريد أن أكون + خبر كان منصوب. صيغة الماضي للأسماء الخمسة إن وأخواتها. بقية أدوات الاستفهام الأساسية: ماذا، لماذا، كيف، أين، أي، هل....</p>
<p>ستوى الثاني ب: الماضي والمضارع: في الإثبات والنفي، والأمر، ولا الناهية: فَعَلْ، يَفْعَلْ، أَفْعَلْ، لا فَعَال: صحيحة ومعتلة. والعطف. السبب والنتيجة. أداة نفي.. لكن/ بل. تطبيقات "الثنى" جمع المذكر ووات الربط (ممارسة). الإحالة. الواو، ثم، لكن، في حين، بينما، لأن، لام التعليل. الصفة والموصوف. رفا الزمان والمكان: قبل + مدة زمنية، بعد + مدة زمنية.. قبل + أن+ مضارع، بعد أن + مضارع</p>

44 عرفان عبد الدايم عبد الله، نَحْوٌ نَحْوِ عَرَبِيٍّ وَظِيفِي لِلنَّاطِقِينَ بِلُغَاتٍ أُخْرَى فِي ضَوْءِ الْإِطَارِ الْمَرْجِعِيِّ الْأُورُوبِيِّ

المشترك لتعليم اللغات، الرباط: مجلة الإيسيسكو للغة العربية، العدد ١، (٢٠٢٤)، ص ٢٤٧ - ٢٥٥

د. عرفان عبد الدايم محمد أحمد عبد الله ، د. وان رسلي بن وان أحمد، د. أدهم محمد علي حموية

بافئة (أساسيات)، السؤال عن الزمن. النداء (أساسيات). اسم التفضيل "أفعل + من ... بعض أوا / لكي. بينما + جملة + جملة + في حين + جملة.

ستوى الثالث أ: المفعول المطلق- قواعد العدد: مراجعة من 1-100 ودراسة من 100/100 أنواع (ع)، الأزمنة بالتفصيل، النعت بالجمل، الحال، أغراض التقديم والتأخير في النحو، معاني أدوات الربط، الوب الخبري والإنشائي، كان وأخواتها "ليس، أصبح، لا يزال، مادام". بينما + جملة + جملة. في حين بيرة التردد في الأخبار، مثل: أكد... أن/ وفي السياق نفسه صرح... بأن/ "أما... ف...".، اسما الفاعل بصفات الأساليب العربية: التعليل، الاستثناء، التعجب، التقليل، التكرير، التهويل، التعظيم، التوكيد اللفظي + أم العاطفة - الجملة الحالية. إجمال بعد التفصيل، البديل ماعدا بدل الغلط - أنواع الفعل: معتل وص إضافة، المصادر بأنواعها، أساليب التشكيك، التأييد، المبالغ، التبر...، أنواع المفعول: ظاهر ومضمرة، العدد من 1000 فما فوق. الأزمنة البسيطة والمركبة، تطبيقات الحصر والقصر والتضمين. أنواع اللفظية: موصوف مفرد + نعت مفرد. مصادر الفعل الحماسي والسداسي، اسما الفاعل والمفعول من غير قيد + فعل/ ها. أنواع الحال، التمييز، المقاميل الخمسة. ضمائر الرفع، ضمائر النصب، أنواع كم. الخ س. صيغ المبالغة وعملها. نصب المضارع، الفعل المعتل، جزم المضارع، تطبيقات تمكن الأسلوب الخبري ب - الوقف والوصل (مختصر). علامات الترتيب. تطبيقات نحوية عن التشبيه. أسلوب الشرط.

ستوى الثالث ب: تطبيقات الفعل المعتل الآخر، إسناد الفعل الناقص إلى ضمائر الرفع المتصلة، أنواع التطبيقات تمكن التضمين. مقامات الخطاب، تقنيات كتابة الخطابات والرسائل والتقارير. مراجعة ، علامات الإعراب في الأسماء، الميزان الصرفي، الأفعال التي تنصب مفعولين أو ثلاثة. معاني المصادر اقتزان جواب الشرط بالفاء. الفعل اللازم والمتعدي، معاني الزيادة في الأفعال. باب الحكاية أسلوبيا، تنقصر، نبذة عن الوصل والقطع، الاسم المنقوص والمقصور، تطبيقات نحوية عن التلميح، مواطن التلميحات نحوية عن درس الاستعارة، معاني التراكيب النحوية: كنانة الفاعل، تقديم الخبر وتأخير معاني حروف الجر... بعض الأمثال العربية.

الخاتمة

ينبغي أن نفرق بين دراسة القواعد النحوية دراسة أكاديمية، يحتاج إليها المتخصصون، فهم بحاجة إلى دراسة اختلافات النحاة لتكوين الملكات الفكرية والمنطقية، وتكوين تصور شامل عن اللغة، وبين دراسة القواعد النحوية دراسة تعليمية، يحتاج إليها

المتعلم من أجل الارتقاء بمهارات الفهم والاستيعاب والاستقراء والتحليل والتفكير والاستنباط بعد الارتقاء بالمهارات اللغوية الأربع، وقد خلص البحث إلى ضرورة ملائمة المادة النحوية تصنيفًا وترتيبًا وعرضًا لمستوى متعلمي اللغة العربيّة من الناطقين بلغات أخرى، بمختلف مستوياتهم. ويمكن الإفادة من اختلافات النحاة في تيسير النحو العربي للناطقين بلغات أخرى وتذليل عقباته. القواعد النحوية تفتقد إلى دراسات إحصائية؛ تحدد الشائع كثير الاستعمال؛ إذ تلك القواعد هي التي يحتاج إليها المتعلم لكي يتقن اللغة العربية.

ACKNOWLEDGMENT:

I sincerely thank the Kulliyyah of Education for their generous financial support and dedication to research in Arabic as a second language. This project, titled 'A Model for Teaching Arabic Grammar in Light of the Common European Framework,' was made possible by the KOED Hassan Langgulung Grant (HRG23-007-0007). I also appreciate the guidance of the deans and faculty.

المصادر والمراجع

Abdalla, Erfan Abdeldaim, "Nahw Nahw 'Arabi Wazifi li al-Natikīn bil-Lughāt Ukhrā fi Dhaw' al-'Itār al-Marja'i al-Urūbī al-Mushtarak li-Ta'lim al-Lughāt," Al-ISESCO Journal of Arabic Language, issue 1, 2024, pp. 224-264.

Abdalla, Erfan Abdeldaim, Al-Lughah al-Thaniya: Mafdhah Tatbiqi fi al-Ta'lim wa al-Ta'allum, Kuala Lumpur: Islamic University Malaysia Press, 2024.

Abdalla, Erfan Abdeldaim, Al-Nahw al-Wazifi, Cairo: Dar al-Nabighah, 2014.

ACTFL. Grammar Concept in Context.
<https://www.actfl.org/resources/guiding-principles-language-learning/grammar-concept-in-context>.

Al-Ashmuni, Ali bin Muhammad bin Isa, Sharh al-Ashmuni 'ala Alfiyyat Ibn Malik, 1st edition, Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, 1998.

Al-Jahiz, Amr bin Bahr bin Mahbub, Al-Hayawan, Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, n.d.

Al-Jahiz, Amr bin Bahr bin Mahbub, Rasā'il al-Jahiz, edited by: Abdul Salam Muhammad Harun, Cairo: Maktabat al-Khanji, 1964.

Al-Lughat al-Ajnihiyyah: Ta'limuha wa Ta'allumuha, Nayef Khurma wa Ali Hajjaj, Alam al-Ma'arifah, issue 126, 1988.

Al-Mubarrad, Muhammad bin Yazid bin Abdul Akbar, Al-Muqtab, edited by: Muhammad Abdul Khaleq 'Azimah, Beirut: Alam al-Kutub, n.d.

Al-Musharifi, Saber, et al., Silsilat al-Takallum, al-Mustawa al-Asasi, Maktabat al-Buruj, 2017.

Al-Nāqah, Mahmoud Kamil, and Hafiz, Haid Sayid, Ta'lim al-Lughah fi al-Ta'lim al-'Aam: Madākhaliḥ wa Faniyatih, Cairo: Faculty of Education, Ain Shams University, 2002.

Al-Rajhi, Abduh, 'Ilm al-Lughah al-Tatbiqi wa Ta'lim al-'Arabiyyah, Alexandria: Dar al-Ma'rifah al-Jami'iyah, 1995.

Al-Saban, Abu al-'Irfan Muhammad bin Ali, Hashiyat al-Saban 'ala Sharh al-Ashmuni li-Alfiyyat Ibn Malik, Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, 1417H.

Al-Tanahi, Mahmoud Muhammad, Maqalat al-Tanahi: Safahat fi al-Turāth wa al-Tarājim wa al-Lughah wa al-Adab, collected and arranged by: Muhammad Mahmoud Muhammad al-Tanahi, and Muhammad Nasser al-Ajami, 1422H.

Al-Wattawat, Muhammad bin Ibrahim bin Yahya bin 'Ali, Ghurar al-Khasā'is al-Wadihah, wa 'Urrar al-Naqā'id al-Fādihah, edited by: Ibrahim Shams, Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, 2008.

Al-Zajjaji, Abu Abdul Rahman bin Ishaq, Al-Jumal lil-Zajjaji, edited by: Ibn Abi Shanab, Algeria: Matba'at Joul Karbounel, 1926.

Fischer, Vold, "Mu'ājalat al-Qawā'id fi Kutub Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah," Nadwah Ta'leef Kutub Ta'limiyyah lil-Lughah al-'Arabiyyah li al-Nātikīn bil-Lughāt al-'Ukhra, Rabat, 4-7 March 1980.

Ibn Aqil, Abdullah bin Abdul Rahman al-Aqeeli, Sharh Ibn Aqil 'ala Alfiyyat Ibn Malik, edited by: Muhammad Muhyi al-Din Abdul Hamid, Egypt: Dar al-Turath, 1400H.

Ibn Hazm, Ali bin Ahmad bin Said, Risail Ibn Hazm al-Andalusi, edited by: Ihsan Abbas, Beirut: Arab Foundation for Studies and Publishing, 1987.

Ibn Hisham, Abdullah bin Yusuf, Shudhūr al-Dhahab, edited by: Muhammad Abu al-Fadl Ashour, Beirut: Dar al-Turath, 2001.

Ibn Jinni, Abu al-Fath Uthman, Al-Luma' fi al-'Arabiyyah, edited by: Fayez Fares, Kuwait: Dar al-Kutub al-Thaqafiyyah, 1990.

Ibn Jinni, Uthman, Al-Khasais, edited by: Muhammad Ali al-Najjar, Cairo: Egyptian General Book Organization, n.d.

Ibn Khaldun, Abdul Rahman, Al-Ibar wa Diwan al-Mubtada' wa al-Khabar fi Tarikh al-Arab wa al-Barbar wa man 'Asarahum min Dhawi al-Shan al-Akbar, edited by: Khalil Shahada, reviewed by: Dr. Suhail Zakir, Beirut: Dar al-Fikr, 1981.

Ibn Madaa, Ahmad bin Abdul Rahman bin Muhammad, Al-Radd 'ala al-Nuhah, edited by: Muhammad Ibrahim al-Banna, Dar al-I'tisam, 1979.

Ibn Taymiyyah, Ahmad, Majmu' al-Fatawa, collected and arranged by: Abdul Rahman bin Muhammad bin Qasim, and Muhammad Abdul Rahman bin Muhammad bin Qasim, Madinah: King Fahd Complex for Printing the Noble Quran, 2004.

Ibrir, Bashir, Ta'limiyat al-Nusous Bayn al-Nadhariyyah wa al-Tatbiq, Jordan: Alam al-Kutub al-Hadith, 2007.

Khurma, Nayef, and Hajjaj, Ali, Al-Lughat al-Ajnihiyyah: Ta'limuha wa Ta'allumuha, Alam al-Ma'arifah, issue 126, 1988.

Majmu'at Khubara' al-Majlis al-Urubī, Al-Itār al-Marja'i al-Urūbī al-Mushtarak li Ta'allum al-Lughāt wa Ta'limuha wa Taqyīmuha (CEFR), translated by: Abdul Nasir Othman Sabir, Mecca: Umm al-Qura University, 2016.

Salih, Abdul Rahman al-Hajj, Athar al-Lisanayat fi al-Nuhudh bi-Mustawa Madrasiyyat al-Lughah al-'Arabiyyah, Al-Lisanayat, Majallah fi 'Ilm al-Lisan al-Bashariyy, Ma'had al-'Ulum al-Lisaniyyah wa al-Sawti, Algeria, vol. 4, issue 1, 1973, pp. 17-80.

Sibawayh, Amr bin Uthman bin Qanbar, Al-Kitab, edited by: Abdul Salam Muhammad Harun, Cairo: Maktabat al-Khanji, 1988.

Wladubah, Muhammad al-Mukhtar, Tarikh al-Nahw al-'Arabi fi al-Mashriq wa al-Maghrib, Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, 1429H.

Zakariya, Michel, Mabahith fi al-Nazariyyah al-Alsiniyyah wa Ta'lim al-Lughah, Beirut: al-Mu'assasah al-Jami'iyyah lil-Dirasat wa al-Nashr wa al-Tawzi', 1985.