

توظيف مفهوم الإسناد في تعليم اللغة العربية للطلبة الناطقين بغيرها لطلبة المستوى المتوسط

رانية أبو خلف^(١)

د. فاطمة محمد أمين العمري^(٢)

ملخص

يهدف هذا البحث إلى الوقوف على مفهوم الإسناد في بناء الجملتين الاسمية والفعلية، وحصر أنماطهما في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها للمستوى المتوسط، وإظهار الكيفية التي قُدمت من خلالها أنماط الجملة بتحليل عينة دراسية للمناهج تقوم على تحليل النصوص، وتصنيف الجمل فيها؛ وعلى الرغم من اختلاف النسب وتفاوتها في عدد الجمل إلا أنها تتشابه في الأنماط الموظفة في نصوصها، وقد اعتمدت هذه المناهج توجيه النصوص من مبدأ وظيفي يلبي حاجة الطالب، ويرفع مستوى الرصيد اللغوي لديه. ومن خلال هذه الدراسة وتحليلها للنصوص وجدنا أن هذه المناهج يجب أن تعطي مبدأ الوظيفية مزيداً من الأولوية والمدارسة في محتواها ونصوصها وعدم التعرض إلى تكثيفها وكأنها توجه إلى ابن العربية، وقد أظهرت النتائج أن هذه الكتب عرضت لنمطي الجملة العربية بشقيها الاسمي والفعلية من خلال النصوص، وقد وقفت في هذا الجانب حيث كان عرضاً متتامياً مع إعطاء الجملة الفعلية الأولوية في التقديم والتكثيف والتركيز على

(١) الجامعة الأردنية.

(٢) الجامعة الأردنية.

عرض أنماطها المتراوحة بين البسيط والمركب، غير أن بعضها أخفق في تكثيف المادة النحوية واعتماد النصوص الأصلية التي لم تلتفت إلى هذه الفئة ولا إلى المستوى الذي تقدم له هذه النصوص. وفي ضوء النتائج أوصت هذه الدراسة بضرورة اهتمام هذه المناهج بمحتواها ومراعاة مبدأ الوظيفية مع التدرج والتسلسل والتنظيم والبعد عن العشوائية في المادة النحوية، وأن يتناسب المحتوى مع مستوى الطالب وهدفه وحاجته لدراسة اللغة الهدف، وانتخاب المعلمين المختصين لتدريس هذه الفئة من الطلاب.

الكلمات المفتاحية: الإسناد، الجملة، تعليم، العربية، الناطقون بغيرها.

Abstract

The aim of this study is to understand the concept of attribution in the construction of both noun and verb phrases, identifying their patterns in the intermediate level of teaching Arabic for non speakers curriculums, demonstrating the manner these patterns have been presented in, through analyzing samples and scripts of the materials related, categorizing its phrases. Despite the variety of the phrases categories and numbers, they are similar in patterns.

These materials based on presenting texts in a functional perspective, which meets the student's requirements uttering his language capacity and knowledge. The researcher concluded that, these materials should focus on the functional use of the text and the studying of the context, avoiding complexity as if targeting native speakers.

Though some researches shows positive results regarding the ability of these materials in demonstrating Arabic sentence patterns, giving the verb phrase the priority in the text, yet some of it has failed in improving and enriching grammatical materials and in considering original Arabic texts which not targeting this class of students and level of study.

This study strongly recommends the necessity of considering functional principles, sequence, gradation and organizing. Avoiding syntax randomization, also creating harmony between the context and the student's level, needs and his goal of studying the target language, in addition selecting qualified instructors specialized in this level of students.

key words: Attribution, sentence, teaching, non- native speakers

يبدو توظيف مفهوم الإسناد في تعليم الجمل أمراً ممكناً بالنظر إلى أنّ هذا التقديم يتسق مع وظيفية المحتوى ووظيفية التقديم التي توجه من خلال النصوص. والطريقة الأنسب لهذا التوظيف تكون من خلال تعريض الطالب بأنماط الجمل البسيطة والمركبة التي تحمل بين طياتها ضمناً مفهوم هذه العلاقة.

لقد بات معلوماً أنّ الشكوى من النحو متشعبة؛ ولها جوانب مختلفة منها ما يتعلق بالمادة النحوية ومنها ما يتعلق بالمنهج وما فيه من موضوعات غير وظيفية، ومنها الشكوى من طرق تدريس النحو، ومنها الاضطراب في تقديم المباحث النحوية في المنهج، وعدم مراعاة حاجات الدارسين من الناطقين بها وبغيرها.

هذا فضلاً عن قصور - عند بعضهم - في فهم النحو نفسه ونأيهم عن نظام تأليف الجمل، وحصره في الإعراب فقط. وقد تحدّث القدماء في ذلك وأسهبوا، ولعلّ الكثيرين من قدماء ومحدثين اشتركوا في الشكوى من صعوبة النحو واستغلاقه - أحياناً - على الدارسين بسبب فروعه، وتشعباته، وكثرة التخاريج والعلل.

وتأتي أهمية الدراسة من أهمية فكرة الإسناد ودورها في توضيح بناء الجُمْلَتَيْن: الاسمية والفعلية في اللغة العربية، ذلك أن بناء الجُمْلَة وإنتاجها على النحو الصحيح يعدّ من أهم الصعوبات والمشكلات التي تواجه دارسي العربية من الناطقين بغيرها - كما تواجه الطلبة العرب - ذلك أنّ الجملة الاسمية لها قوانينها الخاصّة، كما للجملة الفعلية قوانينها الخاصّة أيضاً وهذه القوانين التي يعتورها التغيير في نظام الجملة العربية الحرّ قد تكون شائكةً وعصيةً على الفهم عند بعض الطلبة.

المبحث الأول: الجُمْلَة

لقد تعددت تعريفات الجُمْلَة واقتُرنت بمفهوم الكلام؛ إذ قرنهما بعض العلماء معاً فجُعلا شيئاً واحداً، ولم يُفصّل بينهما، ويدلُّ على ذلك قول ابن جني^(١): "الكلام هو الجمل المستقلة بأنفسها الغانية عن غيرها". فنظرته للجُمْلَة كانت من مبدأ استقلالها بنفسها وعدم احتياجها لغيرها لتمام معناها؛ فهذا هو التركيب التام وذلك لاستيفاء الجُمْلَة معناها التام فهما متلازمان شرط حصول الفائدة.

وقد عدّ بعض العلماء الكلام مستقلاً عن الجُمْلَة مفصلاً عنها. فكلٌّ منهما له معنى خاص ودلالة مستقلة. وبما أن اللغة "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"^(٢) فهي كلام والكلام عنصره المفردة، والمفردة هي الكلمة التي تحمل في طياتها اللفظ والمعنى، وهي تتضافر مع غيرها من الكلمات لتشكّل الجُمْلَة التي يمكن السكوت عندها لحصول الفائدة وتمام المعنى المراد. وقد رُبِطت الجملة بالنص -فيما بعد- فصار النص^(٣) "وحدة بنيوية من وحدات الخطاب باعتبارها مجموعة جُمْل". فيُعَدُّ النص -من خلال وحداته البنائية- جُملاً شرط أن تكون هذه الجُمْل تامة المعنى متسقة مع الموقع المناسب لها أو ضمن الترتيب المخصص لها في النص كي تسهم في بناء النصّ ونمائه.

والباحث المستقصي لمعنى الجُمْلَة في كتب النحاة يجد أن دراستهم انصبت من حيث ارتباطها بالمفرد والعناصر التي تخدمه، أكثر من التركيب، إلى أن جاء ابن هشام فأحسّ بتلك الهُوّة، وحاول تدارك من سبقه من النحاة، فعقد باباً للجُمْلَة في مصنّفاته ملماً فيه بكل ما يتعلق بالجملة العربية وتقسيماتها. أما من سبق من

(١) أبو الفتح عثمان بن جني، (ت ٣٩٢هـ)، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، المكتبة العلمية، بيروت، ١٩٩٩، ج ١، ص ١٩.

(٢) السابق، نفسه، ص ٣٣.

(٣) أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، ٢٠٠١م، ص ٨١.

النحاة فقد كان الحديث عندهم حول الكلام بنوعيه المفيد وغير المفيد. وقد أفرد سيبويه باباً مستقلاً أسماه باب المسند والمسند إليه، وفيه يقول^(١): "وهما ما لا يغني واحد منهما عن الآخر ولا يجد المتكلم منه بدءاً، وسيبويه في هذا وإن ولم يتطرق للجُملة باسمها الصريح، إلا أنه تحدث عنها بوضوح تام؛ وبين أن العربية تقوم على جملتين أساسيتين تترابط عناصر كل منهما بالأخرى بحكم علاقة الإسناد (المسند والمسند إليه) فإسناد كلمة إلى أخرى عنده يعني الكلام، والغاية منه الإفادة.

وإذا بحثنا في مفهوم الجُملة من حيث المصطلح نجد أن الحديث فيها قد كثر، وأن تعريفاتها قد تعددت وتتنوعت حتى ضاعت الحدود فيها بين الجُملة والكلام، وممن استبدل مصطلح الكلام بمصطلح الجملة ابن يعيش^(٢) في شرح المفصل وبهذا يكون قد اتفق مع ابن جني في النظرة الكلية للجُملة وارتباطها بالكلام الذي يشكل الوحدة البنيوية للغة.

غير أن المحدثين ابتعدوا قليلاً عن قرن مصطلح الكلام بالجُملة، فعرفها المنصف عاشور بقوله^(٣): "مجموعة مكونات مباشرة تتعقد حسب سمات تركيبية متماثلة متكاملة محكمة تقع في صورة متواليات من الوحدات البنيوية والعلاقات النحوية".

وبهذا القول تكون الجُملة قد أخذت منحى آخر في حدها تبعاً للسّمات التي تحملها وخصائص تركيبها والعناصر التي تحكم سياقها شريطة أن يكون المبنى النّحوي والمعنى الدلالي على وفاق كي تعد جُملة. وهو ما ذهب إليه عباس

(١) سيبويه، أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر، (ت ١٨٠هـ)، الكتاب، تحقيق عبدالسلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٨٨م، ج ١، ص ٢٣.

(٢) ينظر: ابن يعيش، موفق الدين أبو البقاء يعيش، علي بن يعيش، (ت ٦٤٣هـ)، شرح المفصل، تحقيق إميل بديع يعقوب، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠١م، ج ١، ص ٧٠.

(٣) المنصف عاشور، بنية الجملة العربية بين التحليل والنظرية، منشورات كلية الآداب بمنوبة، تونس، ١٩٩١م، ص ١٣.

حسن^(١) حيث كانت نظرتة من حيث اتساقها مع العلاقات السياقية في تراكيبيها إلا أنه زاد على ذلك الفائدة المستقلة وتمام المعنى.

ولما كان للعربية نظامها الخاص الذي يحكم تضام العناصر اللغوية معاً لتشكل التراكيب والمكونات، ولما كانت الإفادة حاصلة من جراء ترابط المفردات وفق قوانين ثابتة تتشكل تلقائياً من اتصال المفردات اتصالاً وثيقاً يقبله العقل فالجُملة "كالعقد الذي يجمع بين حباته سلك وثيق ولا بد أن يبقى ذلك السلك متصلاً"^(٢). وهذا ما يسمى برابطة الإسناد في الجُملة فهو الوحدة العميقة التي تعمل على ترابط الجملة وتماسك أجزائها .

المطلب الأول: أقسام الجملة

بقيام هيكل الجُملة وعدّها جزءاً لتصنيف النصوص وهيئة مفيدة لاعتبار الكلام، كان لا بد من تحديد أقسامها. وبهذا قامت شروحات وتصنيفات عدة، تناولت هذه الأنواع. لكنها تركزت حول منظومة الإسناد شريطة أن تستوفي معناها سواء احتاجت للقيود في تركيبها أم اكتفت واغتنت بنفسها عن لوازمها وتأتي هيئة الجملة الأولى، وبتعبير أدق النمط الأول للجملة على النحو الذي اتفق عليه علماء النحو في حدودهم، وإن كان هذا الحد لم يذكر تحت مصنف النوع، فسيبويه^(٣)، والزمخشري^(٤)، عبّر عنه ضمن قانون الإسناد وصدارة الاسم للجملة أو الفعل وسار

(١) عباس حسن، النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغوية المتجددة، دار المعارف للنشر، مصر، ١٩٦٩م، ج ١، ص ١٥.

(٢) مصطفى حميدة، نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، الشركة المصرية العالمية للنشر، لبنان، ١٩٩٧م، ص ١٣١.

(٣) ينظر: سيبويه، الكتاب، ص ٢٣.

(٤) ينظر: الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر، (ت ٥٣٨هـ)، المفصل في علم اللغة العربية، دار الجيل، بيروت، ص ٦.

على نهجهم من سار، إلى أن جاء ابن هشام^(١)، فدرس الجملة من رؤية مختلفة ومنظور آخر تعدى الدراسات والشروحات السابقة فقَدَّ أصولها واستدرك القطع الذي حدث في تلك الشروحات وغاب مفهومه عنَّ سبقه وسار على نهجه السيوطي^(٢)، في تقسيم الجملة والنمط الأولي لهذا التقسيم يتمركز على عنصر إسنادي واحد في نواته، فهي بسيطة التركيب يبدأ ركنها الأول عند المسند إليه وينتهي عند المسند في الاسمىة ويبدأ عند المسند وينتهي عند المسند إليه في الفعلية، فهو تركيب يجمع بين كلمتين، فلا قصرها أفقدها قيد الإسناد، ولا طولها أضاف إليها هذه الخاصية. ويرى الراجحي أن الجملة "نوعان لا ثالث لهما، جملة اسمية وجملة فعلية"^(٣)، وبهذا يكون قد استثنى الجمل الظرفية والشرطية، وبتقسيمه هذا يكون قد عارض ابن هشام في نظريته لتقسيم الجملة، ولربما مردُّ رأيه مبني على نظريته للمسانيد التي مهما اختلف موقعها في الجملة ومهما اختلفت الهيئة التركيبية لها في الجملة، لا ينتج عنها سوى جملة اسمية أو جملة فعلية لا غير.

أما نحن فنميل في تقسيم الجمل إلى ما ذهب إليه ابن هشام "فالاسمية: التي صدرها اسم، والفعلية: التي صدرها فعل، والظرفية: المصدرة بظرف أو مجرور"^(٤)، وأضاف إليها صاحب المفصل "الشرطية"^(٥).

وسبب ميلنا هذا لأننا نرى أن الجمل الظرفية المصدرة بالظروف، أو المصدرة بالجار والمجرور تأخذ حكم المسند في الحيز الذي تحتله في الجملة

(١) ينظر: ابن هشام الأنصاري، جمال الدين بن عبدالله، (ت ٧٦١هـ)، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق بركات يوسف هبود، دار الأرقم للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٩٩م، ج ١، ص ١٣.

(٢) ينظر: جلال الدين السيوطي، (ت ٩١١هـ)، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق عبدالسلام هارون، وعبدالعال سالم مكرم، دار البحوث العلمية للنشر، الكويت، ج ١، ص ٣٧.

(٣) عبده الراجحي، التطبيق النحوي، دار المعرفة الجامعية، بيروت، ٢٠٠٠م، ص ٨٣.

(٤) ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ج ٢، ص ٦، ٧.

(٥) ابن يعيش، شرح المفصل، ج ١، ص ٢٢٩.

وكذلك الجُملة الشرطية، التي تضم بين شطريها تركيبين إسناديين يجمعهما أداة الشرط فكيف يمكن لهذا الازدواج الذي يحمل فعل شرط إسنادي وجواب شرط إسنادي أن لا يعتبر جملة، فلا يمكن إهمال عناصر الإسناد مهما كان مسمى جُمَلته وهذا ما رآه علي أبو المكارم^(١) حين وجد أن اقتصار البعض على اعتبار الجُمَل: جُملة فعلية وجُملة اسمية تقسيم غير صحيح في حال أردت حصر أنماط الجُمَل لكن في حال نظرت إلى شيوع الجُمَل من حيث التركيب، فإنه يصح تقسيمها إلى اسمية وفعلية وكل هذه التقسيمات تندرج تحت باب الجُمَل الخبرية التي تعتمد على التصديق والتكذيب.

فالجُمَل بجميع مستوياتها، بسيطة ومركبة ما يربط بين تراكيبها علاقة ذهنية، هي الإسناد فـ"الكبرى والصغرى"^(٢)، إما اسمية الصدر فعلية العُزْز أو فعلية الصدر اسمية العُزْز، وتصنف الكبرى من حيث التركيب جُملة ذات تركيب حملي واحد وجُملة ذات وجهين حمليين، فإن أخذت مظهر الازدواج والامتداد فالعلاقات البنائية في تركيبها تستند على إسنادين، وكل تركيب لا يؤثر ولا يتأثر بالآخر فهو تركيب متصل ومنفصل بالوقت ذاته، ولا بد من وجود رابط بينهما كالحروف أو الضمائر، أو الأدوات، أو المتعلقات بشبه الجملة.

والصغرى البسيطة حُكِم على تركيب مسنديها حكم التجاور بالروابط الداخلة عليهما، فالعمدة فيها يجاور مرفوعاً وهذا المرفوع يجاوره فروع ترتبط فيه رباطاً معنوياً أو لفظياً، وقد يزدوج هذا الرابط فيجمع بين اللفظي والمعنوي، فيكون أحدهما سبباً محدثاً للآخر أو محققاً له، أو غير محقق فالأصل في تركيب الجمل وتصنيفها هو إسنادية التركيب التي تعطي مع المعنى تركيباً تاماً.

(١) ينظر: علي أبو المكارم، التراكيب الإسنادية الجمل: الظرفية، الوصفية، الشرطية، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٧م، ص ٩.

(٢) ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ج ٥، ص ٢٩.

ومن حيث المعنى يكون تصنيف الجُمْل في قسمين: الجُمْل الخبرية، والجُمْل الإنشائية، والخبرية اتكأت على احتمالية التصديق والتكذيب؛ كونها تتركز على الخبر وذلك حسب حالة المتلقي من جراء تأثير الخبر عليه، وهنا يكمن سر استخدام أسلوب التوكيد في الجُمْل.

المطلب الثاني: الجُمْل الإنشائية

وتقسم الجُمْل الإنشائية إلى: "إنشاء طلبي، وإنشاء غير طلبي"^(١)، فالإنشاء الطلبي ينتظر تحقق حدوث مطلوب وقت عدم تحقق هذا الطلب أي وقت طلبه، والقصد فيها التحقق والثبوت لكن لا علاقة لها بالتصديق والتكذيب؛ لأنها تركز على العامل النفسي في حالة توجيه الأمر على نفسية المتلقي، وكيفية تنفيذه لهذا الأمر، وغير الطلبي فلا انتظار لحدوث مطلوب فيه وإنما تدخل الجملة في باب المعاني النحوية.

ويتضح لنا أن مدلول الجُمْل الخبرية الاسمية والفعلية من جهة، والجُمْل الإنشائية من جهة أخرى يندرج تحت دواعي الاستعمال ونسبة المصادقية التامة في الجُمْل لتصنيف أقسامها، فالجُمْل تشترك في مدلول الإنشاء والإخبار والاختلاف فيها يحده مصادقية الخبر في الخبرية وتحقيق الطلب في الإنشائية وموقع المسانيد في البسيطة وغير الإنشائية التي لا تحقق للطلب فيها وإنما تحمل معاني كالدعاء والتعجب... وغيره من تلك الأساليب.

لكن في الإنشائية غير الطلبية من حيث تركيبها ونمطيتها فإن "معاني الجمل والعبارات تظهر وتحدد بأدائها أداء موسيقياً أو تنغيمياً معيناً"^(٢)، فنجد أننا

(١) عبدالسلام هارون، الأساليب الإنشائية في النحو العربي، مكتبة الخانجي المصرية، القاهرة، ١٩٩٧م، ص ١٣.

(٢) محي الدين الألواني، وقائع ندوات اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج للنشر، ١٩٨٥م، ص ٥٨.

نعقد علاقة بين النبر والتنغيم والنحو في تعليمها لغير الناطقين بالعربية، فهما صنوان لعملية واحدة فلا نبر يتحقق في المقاطع بدون تنغيمها وهذا ما يتطلبه السياق والمعنى المراد من الجملة تحقيقه فلكل "كلمة جرس"^(١) موسيقي يجعلنا نلفظها بشكلٍ نبري وتنغيمي لتبرز الوظيفة الدلالية للجملة عند الضغط على المقطع المراد إبرازه للسامع ليستدل على المعنى وهذا ما دعمه رشدي طعيمة في قوله: "إن نغمة إلقاء الجملة عامل رئيسي في تحديد المقصود منها، استقهاماً، أو تمنياً، أو تعجباً"^(٢).

فالعربية حالها حال اللغات الأخرى في تركيبها الصرفي تعتمد النبر والتنغيم؛ إذ المستوى النحوي لا ينفصل عن المستوى الصرفي، وتعليم الطالب للنطق السليم في نبر الصوت وتلويحه يؤدي إلى فهمه هذا النمط من التراكيب. الجمل التي يحتاجها غير الناطق بالعربية تبعاً للمستوى:

وبما أن الدراسة تركز في هذا البحث على المستوى المتوسط كان من الأولى الاعتماد على الجمل التي تتناسب مع هذا المستوى، ففي هذا المستوى يكون الطالب قد وصل إلى مستوى يمكنه من تخطي العناصر الجزئية ووظائفها إلى فهم أنماط الجمل والتفريق بين كل نمط، فالطالب يكون قد وصل إلى الحد الذي يمكنه من فهم ما يرى وما يسمع من هذه اللغة واستيعابها، وبما أن العملية التدريسية يجب أن لا "تتوقف عند حدود الجملة الواحدة أو عند حدود الشكل الظاهري للجملة في تعاملنا مع اللغة"^(٣)، فالتفاوت في عرض مستويات من الجمل

(١) تمام حسان، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٤م، ص ٩٦.

(٢) رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة، ٢٠٠٤م، ص ٢٢٨.

(٣) نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة للنشر، الكويت، ١٩٨٨م، ص ١٠٣.

على الطالب يزيد من قابليته لفهمها واستيعابها وإدراكها ومحاولة التعرف عليها والتفريق بين أنماطها؛ لأن "الدارس في هذا المستوى يخطو خطوة نحو أمر مهم في اللغة وهو ما تعلمه عن اللغة بعد أن قضى وقته في المستوى الابتدائي في تعلمها"^(١)، ففي هذه المرحلة يدرس اللغة على أسس ويجب أن تقدم له التراكيب الصحيحة حتى يتمكن من "توجيه اللغة وظيفياً"^(٢)، في المواقف التي يحتاج إلى استخدامها فيها فهو يأخذ منها ما هو ضروري للحد الذي يحتاجه ويرفع سقف الكلمات والجمل لديه للتعبير عن نفسه وأفكاره وتعلم العربية في مبادئ تعلمها كتعلم أية لغة أخرى يمر بسلسلة من المراحل "الابتدائي، المتوسط، المتقدم"^(٣)، فكل مستوى يدعم المستوى السابق ويأخذ الطالب فيه ما يلزمه لتنامي الرصيد اللغوي لديه فلا "يجوز أن نتوسع في عملية تدريس القواعد بشكل مقصود ومحدود في المستويات الابتدائية وينبغي التركيز على بناء علاقات قوية مبنية على العادة بين عناصر ضرورية في مجموعة من أنماط الجمل الأساسية"^(٤) ففي المستوى المبتدئ تقدّم الجملة له بدون تفصيل وإنما يكون التركيز منصّباً على تمييز الطالب لها ولشكلها ومسامها وعلى العلاقات البسيطة التي تربط هذه الجمل في تراكيبها وعند تمكنه من هذه اللغة يصبح إدراكه أعمق وأوسع فبعد أن يكون قد حصل على القاعدة استنباطاً واستنتاجاً يصبح من الممكن بعد ذلك أن تصرّح بها، شرط عدم

(١) رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، مكة المكرمة، ١٩٨٢م، ص ٨.

(٢) داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، دار الكرمل للنشر، عمان، الطبعة الثانية، ١٩٩٠م، ص ٩.

(٣) رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، ١٩٨٢م، ص ٣٥.

(٤) محمود كامل الناقة، "تدريس القواعد في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، المجلة العربية للدراسات اللغوية، المجلد الثالث، العدد الثاني، ١٩٨٥م، ص ١٥.

الخوض في التفصيلات والشروحات العقيمة التي تعقد اللغة ونحوها. وبما أن الجملة هي وحدة النص وأساس التركيب في اللغة فمن المنطق أن تُعنى فيها كتب الناطقين بغير العربية وفي كيفية تقديمها وعدم تغليب نمط على آخر فلا "نستطيع أن نقول إن الجُمْل الاسمية أفضل من الفعلية أو الخبرية أفضل من الإنشائية"^(١).

على الرغم من أن الطالب لديه تصور مسبق عن الجملة الاسمية في ذهنه لأن لغته الأم تحتوي هذا النمط، والفعلية والإنشائية حديثة العهد لديه، إلا أنها كلها تنضوي تحت مفهوم الجُمْل في كل اللغات وبالعربية على وجه الخصوص، فلا شك في أنه بحاجة لها جمعياً غير أن التدرج مطلوب في عرض هذه النماذج من الجُمْل فهذه النماذج يجب أن تعرض بطريقه وظيفية لا بطريقة قوالب نحوية جامدة جافة، وإن كان للطالب عهد سابق بالجملة الاسمية غير أنه من المحال أن تتشابه نظام تركيب الجملة الاسمية في لغته وفي اللغة الهدف المراد تعلمها فحقيقة أن نظام اختلاف تراكيب الجُمْل بين لغة وأخرى أمر بدهي، حتى الجُمْل الخاصة باللغة الواحدة نجد اختلافاً نسبياً في تراكيبها. وبما أن المستوى المتوسط "يستهدف توسيع نطاق الثروة اللغوية عند الطالب"^(٢)، فإن التركيز على هذا المستوى أمر في بالغ الأهمية فهو بمثابة مرحلة انطلاق وجسر عبور نحو الضفة الأخرى للمستوى الذي يليه، فقد أصبح أكثر تخصصاً ونظرته أكثر دقة، ومعرفته أشمل وأعم بأنظمة هذه اللغة والمادة النحوية التي تعرض على طلبتنا في هذا المستوى. ذكرنا في هذا المقام ما يخص هذه الدراسة على وجه التحديد لا على وجه الحصر "المبتدأ والخبر، الفعل اللازم والمتعدي، أنواع الخبر، إنّ وأخواتها، المعلوم والمجهول، كان

(١) ناصر عبدالله الغالي، عبد الحميد عبدالله، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الغالي للطباعة والنشر، الرياض، ١٩٩١م، ص ٩١.

(٢) رشدي أحمد طعيمه، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة، ٢٠٠٤م، ص ٣١.

وأخواتها، المفاعيل الخمسة، النكرة والمعرفة، والإضافة^(١)، غير أن هناك أبواباً لكنها لم تذكر في هذا الموضع كما أسلفنا.

أما "حالات تقديم الخبر ورتبة المبتدأ ورتبة الخبر، وأفعال المقاربة والشروع والرجاء، وجزم المضارع في أسلوب الطلب، والاسم الموصول، والأفعال التي تنصب مفعولين وثلاثة مفاعيل، والمدح والذم... إلخ"^(٢)، فهي من الأبواب المنتخبة للمستوى المتقدم.

ونخلص إلى القول هنا إن جميع تراكيب الجُملة وأنماطها يحتاجها الطالب ولا يجوز الاختصار على نمط على حساب نمط آخر فهذا أمر يعاب على اللغة وأهلها، فأنماط الجُملة محدودة لكن جُمَلها ليست محدودة، فحاجة الطالب هنا في معرفة الخصوص والعموم من هذه اللغة أمر مُلحٌ في الأهمية لأن ركوز هذه الأنماط لديه يُسهّل عليه تعلّم هذه اللغة، الأمر الذي يُنهي عند الطالب مفهوم ازدواجية اللغة فقد "يتعلم الطالب عدداً كبيراً من الأنماط اللغوية ولكنه لا يعرف كيف يستخدمها استخداماً مناسباً"^(٣)، وهنا تتجلى أهمية الوظيفية في التعليم والوظيفية في استخدام هذه الأنماط حياتياً فطريقة تلقيه لهذه الأنماط مسؤولية تقع على عاتق المعلم الذي يقدم المادة النحوية بالطريقة المناسبة فالتوازن في عرض المادة النحوية والتدرج في عرضها وطريقة تقديمها وانتخاب المواد التي يحتاجها الطالب مطلبٌ مهم في تعليم العربية لغير أبنائها.

(١) رشدي طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها صعوباتها، ص ١٠١

(٢) السابق نفسه، ص ١٠٩، ١١٠، ١١١.

(٣) نايف خرما، وعلي الحجاج، اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة للنشر والتوزيع، الكويت، ١٩٨٨م، ص ٢٠٤.

المطلب الثاني: الإسناد

لم تحمل قضية الإسناد بوصفها علاقة تقوم على الدمج والتفاعل بين عناصر التركيب اللغوي التي نستشعرها من خلال تتابع الكلمات في تركيب الجمل أية إشكالية في هذا المفهوم، غير أنها لم تتل حيزاً من الذكر أو المداولة لتبيان مفهوم هذه العلاقة، واقتضى تقديمها من خلال النصوص التي تقوم على ترابط الجمل بأنماطها المختلفة في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، بوصفها علاقة تربط بين هذه الجمل والتراكيب، ولا يتم التصريح فيها، وتوالي الكلمات ضمن نسق قلبي وانتظامها في تراكيب جمالية لبناء النصوص واعتبارها وحدة كلامية متكاملة العناصر ومتحدة في المعنى والدلالة.

فكان لزاماً أن تتحى هذه القضية منحى جديراً بالتأمل في إطار عرض بنية التراكيب اللغوية التي تحمل المسمى العام للنصوص، فالجمل العربية لا تحتاج إلى ما يفسر هذا الترابط بين جملها خاصة إذا خلت تلك النصوص من أدوات الربط التي تعبر عنها اللغات الأخرى بمصطلح الأفعال المساعدة، وهذه مسؤولية الإسناد الذي يقوم على تصميم البنية الهيكلية الداخلية للجُملة العربية وترابطها، والطالب الأجنبي يصل لمفهوم هذه العلاقة بعد أن يتقدم في مستواه ويتعرض لجميع مستويات الجملة العربية وأنماطها التي تقدّم من خلال هذا التنوع النمطي في نظام تركيب اللغة التي تقوم على نماء تراكيبها وانتظامها في سياقات لغوية تفصح عنها رابطة ذهنية؛ إذ "العلاقة النحوية بين كلمة وأخرى تتوقف على موقع الكلمة في الجملة"^(١)، ذلك أنّ عملية ترتيب العناصر في الجملة تحكم مسماها الدلالي والحكم الإعرابي الذي ستأخذ والإسناد أحد عناصر مكونات الجمل، ففي عملية الإسناد نطلب شيئاً لتحقيق شيء "والمسند ما حكمت به على شيء والمسند إليه ما حكمت

(١) أنيس فريحة، نظريات في اللغة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ص ٢٨.

به عليه لشيء" ^(١)، فكل من المسند والمسند إليه يستندان على بعضهما وأحدهما يعطي حكمه للآخر ويتشارك معه فيه لتمام المعنى، وهذا تماماً ما نص عليه الجرجاني في قوله: "نسبة أحد الجزأين إلى الآخر" ^(٢)، ولم يخرج أحد عن هذه الدائرة في تعريف الإسناد الذي يشكل رابطة معنوية في الجملة العربية لتألف التراكيب مع بعضها.

المبحث الثاني: إمكانية توظيف الإسناد في تعليم الجمل للناطقين بغيرها في المستوى المتوسط:

الإسناد سمة من سمات تركيب اللغات كافة وهذه حقيقة تكاد تكون جلية. والإسناد يُقَدِّم مدلول الجملة، ويربط بين أركانها أو بين مفردتين لإقامة الجملة، فالنمط الجملي هو صفوة البناء اللغوي وخليته الأساسية في بناء اللغة وهذا البناء يخضع "لقوانين تحكم ترتيب تلك الكلمات وعلاقتها ببعضها البعض" ^(٣)، فالكلام الإنساني المنطوق والمكتوب تتحكم به قوانين التركيب هو الذي يجعل العقل البشري يميز بين تلك الأنماط الجمالية والوظيفية النحوية التي تؤديها من خلال بروز دلالاتها في المعنى داخل السياق؛ "لأن البنية الداخلية للكلمة تؤثر على علاقاتها مع الكلمات الأخرى" ^(٤)، فهذه العلاقة هي التي تبرز رتبة المسانيد في جملتها فالبنية الفعلية تنتج عن كون المكون الذي "يتصدرها فعل تام أو ناقص" ^(٥)، فهي صيغة

(١) الشيخ مصطفى الغلايني، جامع الدروس العربية، تحقيق عبدالمنعم خفاجه، منشورات المكتبة، العصرية، لبنان، ١٩٩٣م، ج ١، ص ١٣.

(٢) علي بن محمد، الشريف الجرجاني، (ت ٨١٦هـ)، كتاب التعريفات، الناشر الهيئة العامة لمكتبة الإسكندرية، لبنان، ١٩٨٥م، ص ٣٣.

(٣) نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة للنشر والتوزيع، الكويت، ١٩٧٨م، ص ٢٠٩.

(٤) السابق، ص ٢٢٣.

(٥) خليل أحمد عميرة، في نحو اللغة وتراكيبها، عالم المعرفة للنشر والتوزيع، السعودية، ١٩٨٤م، ص ٨٠.

تحمل صبغة الفعل التواصلية للإنسان بارتباطه بالآزمنة الثلاثة لتحقيق فعلاً كلامياً لهدف معين أما البنية الإخبارية المحكومة بمخبر به ومخبر عنه فتنتج كون المكون في "صدرها اسم صريح أو مؤول"^(١)، وانسجام هذه العناصر وترابطها في سياق التركيب يحتم عليها تلقائياً وجود "قرينة معنوية"^(٢)، بين هذه التراكيب فالضوابط التي تحكم الإسناد في الجملتين الاسمية والفعلية تتشابه إلى حدٍّ ما من حيث الأفراد والتنشئة والتذكير والتأنيث والتنوع في شكل المسند إليه لا يؤثر على المسند فعلاقتها أكثر من علاقة تضام وتجاور فهي علاقة لصيقة خفية مهما حاولت أن تفككها وجدت نفسك تحاول جمعها من جديد إما بتقدير المحذوف أو بتقدير (كائن أو موجود)، لإيضاح المبهم وإزالة اللبس والغموض.

فالعملية الإسنادية في الجمل البسيطة مقتصرة على ترتيب المسانيد، غير أن مسانيد الجملة الفعلية غالباً ما تكون نمطية بمعزل عن الزمن وحالات التقديم والتأخير فيها، لكن هذا الترتيب غير ثابت فقد يتواجد في وحدات كلامية وقد ينعدم ليتعدى إلى تراكيب أخرى و"التركيب الإسنادي هو الذي يكون عنصراً أو أكثر من عناصره الأساسية"^(٣)، وهذا هو الإسناد المركب الذي لا ينفصل عن مفهوم بنية الجملة، وبهذا يخلص كلامنا إلى أن الجملة والإسناد مركب متحد لا انفصال بين أجزائه فإمكانية توظيف مفهوم الإسناد في تعليم الجمل يكاد لا ينفصل عن المفهوم الحدي لتعريف الجمل فهما رفيقان لعملية واحدة وهي تركيب الجمل وبنائها وبما أن النحاة قسّموا موضوعات النحو وأبوابه في ضوء مفهوم الإسناد فلا مجال للفصل

(١) خليل أحمد عميرة، في نحو اللغة وتراكيبها، عالم المعرفة للنشر والتوزيع، السعودية، ١٩٨٤م، ص ٨٠.

(٢) تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ١٩٩٤م، ص ١٩٢، ١٩٣.

(٣) راجع أبو معزة، الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية في النحو العربي، ٢٠٠٨، دار مؤسسة رسلان للطباعة والنشر، سوريا، ص ١١٩.

بينهما غير أن استخدام مصطلح الإسناد غير مدرج في الكتب التعليمية للناطقين بها أو للناطقين بغيرها لكنه لم يغيب عن الجمل تركيباً وبناء فهو أساس العلاقة بين المركبات وهذه العلاقة يجب أن يدركها الناطق بغير العربية تماماً كرسوخ مفهوم احتياج اللغة الإنجليزية "فعل الكينونة"^(١)، في ذهنه لربط عناصر الجُملة والعلاقات التي تربطها بعضها ببعض "ليست الكلمات وحدها هي التي تؤثر في تفكيرنا بل يؤثر تركيب الجملة"^(٢)، وبما أن تركيب الجُملة يحدده الإسناد فلا سبيل إلا لترسيخ مفهومه في أذهان متلقي هذه اللغة.

الجملة الاسمية:

منظومة هذه الجملة الأساسية تقوم على المسند إليه والمسند، فهما ميسم هذه الجملة، فالمسند إليه بمثابة مغناطيس هذه الجملة الذي يجذب خلفه أو أمامه بقية العناصر فيسند الحدث إلى مسنده في البناء ومن هنا يأتي ارتكاز جملة عليه "فللاسم أهمية كبيرة في عملية الإسناد مقارنة بالأفعال والحروف"^(٣) وأهميته هذه تتبع من كونه العنصر الذي يوزع على بقية العناصر مهامها في الجملة.

وقد نال هذا البناء مجاًلاً واسعاً من الدراسات والشروح، لما يعترض بنيته من تقديم وتأخير وهذا بدوره له تأويل، لكن هذا النمط الجملي في إسناده يخلو من الزمن فإن "الجملة الاسمية إسناداً لا على معنى الزمن فهي نسبة الخبر إلى المبتدأ"^(٤)، فهي معزولة عن الزمن في تركيبها وإسنادها، فأصل العلاقة بين أركانها

(١) علي الحديدي، مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٩م، ص ٦١.

(٢) دوغلاس بروان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٩٤م، ص ١٦٦.

(٣) علي أحمد مذكور، إيمان أحمد هريدي، تعليم العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي للنشر، مصر، ٢٠٠٦م، ص ٢٣.

(٤) تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة للنشر، المغرب، ١٩٩٤م، ص ١٣٠.

أن تنسب ركناً إلى الآخر فيكسبه الحركة ويلزمه الموقع، ولم يخرج أحد عن هذا الحد في تعريف هذا النمط الجملي، وقد عدّها الجميع "التي تبدأ باسم أو ضمير"^(١)، فصدارتها للاسم ما يحدد مسماها فهو السبيل إلى تمايزها عن نظيرتها الفعلية وكذلك خلوها من معنى الزمن وإسنادها قائم على علاقة معنوية تربط بين ملازميها.

والمسند تقع عليه مسؤولية تمام بناء هذا التركيب فوقوع الأمر عليه استجابةً لمطلب العملية الإسنادية ككل وعدا هذان العنصران في الجملة اعتبره النحاة متمماً للجملة أو عنصراً قوياً مؤثراً ورابطاً لسياقها، وهذا ما قصده تمام حسان في قوله: "من الأدوات ما يدخل على الجملة فيكون مسلطاً على علاقة الإسناد بين طرفيها"^(٢) وهذا التسلط هو الذي يمنح هذه الجملة بقعة من الضوء ويجعلها تحمل معنى للزمن في تركيبها الذي تقتقر إليه فتنتقل من الثبات والخلو إلى التغير والإشباع بتلك الأدوات التي تأخذ من الجملة وتعطيها.

العامل في الإسناد الاسمي:

أولاً:

معلوم أن الجملة الاسمية تمتاز بالثبوت داخل تركيبها، فهي في تركيبها البسيط نمطية ولا تحمل طور التجدد، والتنقل إلا إذا حركنا عناصرها. وقد احتاجت هذه الجملة أن تكسر هذا الجمود وتخرج منه بدخول "الأفعال الناسخة، فهذه النواسخ في دلالتها على الزمن تشبه الأفعال المساعدة في اللغة الإنجليزية"^(٣) إذ تتسلط على المعنى وتغير البنية وتحتل موقعاً في الجملة وتسقط حركتها الإعرابية

(١) خليل العميرة، المسافة بين التنظير النحوي والتطبيق اللغوي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٤م، ص ١٠٩.

(٢) تمام حسان، الخلاصة النحوية، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٠م، ص ٧٠.

(٣) تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص ١٩٣.

على الأسانيد مثل: "كان وأخواتها"^(١)، وهذا الفعل الرابط يعطي الجُملة مساحة ويغير مسماها ويُحدث تغييراً في العملية الإسنادية داخل الجُملة.

ثانياً:

"كاد وأخواتها أفعال ناسخة ووظيفتها ليست الإسناد"^(٢) والمعنى الوظيفي الذي تضيفه على الجُملة هو التغير والتجدد في المعنى غير أن خبر هذه الأفعال بجميع مسمياتها من أفعال المقاربة، إلى الشروع أو الرجاء يجب أن يكون خبرها جُملة فعلية وبهذا تختلف عن كان وأخواتها.

ثالثاً:

وهذا النوع من العوامل يدخل على التركيب الاسمي ويجري تغييراً كاملاً عليها فتكون في بناء وتصبح في بناء آخر، وتحتاج مسندين من العماد ليصيرا من الفضلات الضرورية لتمام معناها وتسمى أفعال القلوب، وسميت بذلك لأنها "إدراك بالحس الباطن"^(٣) لمعرفة معانيها المتعددة من الرجحان إلى اليقين والترجيح، وهذا اليقين يكون بالعقل والقلب وإذا حذفت من الجُملة هي وفاعلها عاد التركيب الأساسي للجُملة إلى طبيعته وقد اعتبرها سيبويه^(٤) من الأفعال التي تستعمل وتلغى، أما عن تأثيرها في الإسناد فيقوم على شاكلتين، تغير بشكل مباشر وغير مباشر، والتغير المباشر يكمن في تحويل الجُملة تلقائياً من الاسمية إلى الفعلية وغير المباشر يكون مرتكزاً على بناء الجُملة الأصلي الذي كانت عليه، ودارت

(١) ابن هشام الأنصاري، (ت ٧٦١هـ—)، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تحقيق عبدالمعني الدقر، الشركة المتحدة للنشر والتوزيع، سوريا، ١٩٨٤م، ص ٢٣٩.

(٢) محمد إبراهيم عبادة، الجُملة العربية دراسة لغوية نحوية، منشأة المعارف للنشر والتوزيع، القاهرة، ص ٧٧.

(٣) مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج ١، ص ٣٦.

(٤) الكتاب، الجزء الأول، ص ١١٨.

نقاشات شتى حول هذه الأفعال وإعمالها وإسقاطه وممن ذكر ذلك سيبويه^(١) والسيوطي^(٢)، حيث اعتبروا أن هذه الأفعال إن كانت في معناها الظاهر عكس المعنى الحقيقي لها فإنها تتعدى إلى مفعول به واحد فقط.

الإسناد الاسمي والنواسخ:

تغير النواسخ الحركة الإعرابية للجملة الاسمية وهذا ما جعلها شبيهة بالأفعال؛ فالتغير الذي تحدثه تغير دلالي عائد إلى معنى الناسخ "فمعنى إنَّ وأنَّ حَقَّقَتْ، ومعنى كأنَّ شبهت، ومعنى لكنَّ استدركت، ومعنى لعلَّ ترجيت، ومعنى ليت تمنيت"^(٣) والوظيفة العاملة لهذه الأدوات تكمن في تغير حكم المسند إليه والمسند في الجملة.

المبحث الثالث: أسس إعداد المناهج لتعليم العربية للناطقين بغيرها

تباينت المناهج في محتوياتها التي أُعدَّت لتعليم العربية للناطقين بغيرها، وربما يكون هذا التباين في "تحديد الأساسيات النحوية اللازمة لمتعلم العربية يقوم إلى الآن على تصور تقريبي يختلف إلى حد كبير من شخص إلى آخر"^(٤) فكل مؤلف يقدم مادته حسب تصوره ومن منظوره الشخصي وتبعاً لتجاربه الشخصية متناسياً بذلك أهمية التبسيط، والترتيب، والغاية، والحاجة، والرغبة، والأسس المنهجية لإعداد تلك المناهج.

(١) الكتاب، الجزء الأول، ص ١١٨ وما بعدها.

(٢) ينظر: جلال الدين السيوطي، (ت ٩١١هـ-)، الأشباه والنظائر في النحو، دار الكتب العلمية للنشر، لبنان، ١٩٧٩م، ج ٢، ص ٨١، ص ٨٢.

(٣) أبو البركات عبدالرحمن بن سعيد الأنباري، (ت ٥٧٧هـ-)، أسرار العربية، تحقيق محمد بهجت البيطار، مطبوعات المجمع العلمي العربي، دمشق، ١٩٧٠م، ص ١٤٨.

(٤) علي فودة نيل، أساسيات النحو العربي لغير الناطقين بالعربية، مجلة كلية الآداب، المجلد الخامس، جامعة الرياض، ١٩٧٧م، ١٩٧٨م، ص ١٦٢.

أما القضية الجدلية في هذا الحقل التي طُرحت ولا تزال تطرح في تعليم العربية للناطقين بغيرها فهي المادة النحوية وماذا يدرس منها؟ وكيف؟ ولا سبيل إلى جوابٍ شافٍ، فالعربية لغة لا تستطيع أخذ جزء منها وترك الآخر لأنك ستشوبه بعيب لا يمكن تداركه أو التغافل عنه ومن القضايا التي لا مجال للنقاش فيها هي البعد عن التفصيلات والتعليقات والشروحات التي خاض بها النحويون واستغلق النحو بسببها "فبالنسبة للقواعد فينبغي جمع عناصرها طبقاً لصفاتها الوظيفية وليس تبعاً لنوعها"^(١) فانتخاب الأبواب النحوية المناسبة للطالب حسب مستواه وحسب الحاجة التي دعت له لدراسة هذه اللغة ليس بالأمر الصعب باتساقٍ مع طريقة وظيفية لعرض تلك القواعد "إن الغاية من تدريس النحو إرساء النظام اللغوي في الذهن وإقامة اللسان وتجنب اللحن"^(٢) فالعربية تركيب ونظام كأى لغة أخرى بصرف النظر عن الاختلافات، فليس من المنطق أن تتشابه أنظمة بناء لغات العالم لكن تميز النظام اللغوي في بناء اللغة هو الأساس فكل مفردة تشغل حيزاً ومعنى خاصاً في لغتها، ومن الصعب أن تشغله نفسه في لغة أخرى، فلا المعنى يتطابق، ولا الموقع، ولا الحكم الإعرابي، وهذا ما يوقع متعلم العربية بالخلط بين لغته الأم واللغة التي يدرسها وقد تنبه إلى ذلك منذ القدم ابن خلدون في مقدمته فقال: "إن الملكة إذا سبقتها ملكة أخرى في المحل فلا تحصل إلا ناقصة مخدوشة"^(٣) فالأنماط اللغوية تتداخل؛ لأن هذا الطالب لم يتوصل إلى الكفاية الاتصالية لفهم هذه اللغة واستعمالها وظيفياً في مجالات الحياة التي يحتاجها "استعمال المتعلم اللغة التي

(١) حمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الأخرى الحية لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة، ١٩٨٧م، ص ١٥.

(٢) علي أحمد مذكور، إيمان أحمد هريدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٦م، ص ١٨.

(٣) عبدالرحمن بن محمد بن خلدون، (ت ٨٠٨هـ)، مقدمة ابن خلدون، تحقيق أحمد الزعبي، دار المعرفة الجامعية للنشر، بيروت، ٢٠٠١م، ص ٦٤٢.

يدرسها استعمالاً حراً في ظروف حقيقية^(١) فالاتصال الوظيفي الذي يحتاجه الطالب يقوده إلى الحد الذي يُمكنه من استخدام هذه اللغة في سياقاتها الصحيحة من جزاء استخدامه للرصيد اللغوي الذي اكتسبه تلقائياً من الاحتكاك والتواصل مع اللغة وأهل اللغة في المواقف الحياتية الطبيعية، وهذا المقصود باستعمالها استعمالاً حراً شرط أن يكون هذا الاستعمال مقبولاً على المستوى الدلالي والنحوي بحيث يكون الشكل والمعنى متحداً بمعنى "معرفة ترتيب عناصر الجملة بالنسبة لبعضها البعض"^(٢) فجملة "الولد عض الكلب"^(٣) مقبولة من حيث الحكم النحوي وترتيب العناصر لكن على مستوى المعنى والدلالة، فهي مرفوضة قطعاً لأنه من المحال أن يكون الولد قد قام بفعل العض، وجملة "هذا الأعزب متزوج"^(٤) إذا قيسست على المعيار النحوي فهي صحيحة، وإذا قيسست على المستوى الدلالي فهي غير مقبولة.

وبما أن عملية تعلم اللغة الثانية "عملية مركبة تتضمن عدداً لا حد له من المتغيرات"^(٥) فيجب أن تكون العملية التعليمية كاملة متكاملة من حيث أسس إعداد المناهج، وانتخاب الطريقة المثلى في عرض المادة النحوية، مع معرفة مسبقة بأسباب ودوافع تعلم هذه اللغة وما يتبعه من اختيار المنهج المناسب لكل طالب ومستواه ودفاعيته من جزاء تعلم هذه اللغة، فهي التي تحدد المنهج المقترح لسير هذه العملية التعليمية، وضمان تحقيق الحد الأعلى للطالب ليتمكن من الاتصال

(١) محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية، بحث في إشكاليات المنهج، الخدمات العامة للنشر، تونس، ١٩٩٨م، ص ٣٩.

(٢) سوزان جاس، لاري سلينكر، تعلم اللغة الثانية، ترجمة محمد الشرقاوي، المجلس الأعلى للثقافة والنشر، الكويت، ٢٠٠٣م، ص ١٢.

(٣) السابق، ص ١٦.

(٤) السابق، ص ١٥.

(٥) دوغلاس بروان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٩٤م، ص ١٩.

والتواصل مع هذه اللغة وأهلها مع مراعاة ضرورة من هم أهل لهذه العملية، حيث إن "تمكين المعلمين من السيطرة على كثير من المسائل والمشكلات المتعلقة بتعليم اللغة العربية"^(١).

فإعداد المعلم الكفء من أهم أسس تعليم هذه اللغة حتى يتحقق النتائج المأمول عند كل من الطالب والمعلم؛ فالطالب حين يقوم على تدريسه أستاذ متخصص يقدّم له المعلومات الصحيحة التي تشبع فضوله وتساؤلاته حول هذه اللغة يمنح الطالب شيئاً من الثقة والعزم على المتابعة، الأمر الذي يحقق تقدماً أسرع في العملية التعليمية، وبما أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "مستمد من أساسيات تعليم اللغات الأجنبية وطرائق تدريسها"^(٢). فإنّ اختيار الطريقة المثلى في التدريس أمر بالغ الأهمية، (ولكل طريقة نظريتها وأهدافها ووظائفها ومحاسنها وعيوبها)، واختيار الطريقة المناسبة مسؤولية تقع على عاتق المعلم الذي ينبغي عليه اختيار الطريقة الوظيفية التي تؤمّن طالبه وتكسبه الكفاية اللغوية كجسر عبور لفهم هذه اللغة وإنتاجها ضمن سياقاتها التي يحتاجها حتى ناطق هذه اللغة من أبنائها لديه مشكلة في بنيته اللغوية، حيث إن جوهر هذه المشكلة الأساسية "الفهم الناقص للغة العربية ذلك الفهم الذي انعكس على أساليب تدريسها"^(٣) فضعف ابن اللغة وقصوره عن فهم لغته ليس مسؤوليته وحده فهي مسؤولية المناهج والطريقة العقيمة التي تلقى فيها هذه اللغة من جراء الشروحات والمفاضلات،

(١) فتحي علي يونس، محمد سعيد يونس، دليل المعلم للكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير

الناطقين بها، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٣م، ص ٤.

(٢) عبدالعزيز إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض، ٢٠٠٢م، ص ٩.

(٣) عبدالعزيز إبراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، الرياض، ١٩٩٠م، ص ١٨٣.

وترجيح رأي، والرد على آخر، فضلاً عن الإكساد الذهني الذي يقع فيه الطالب نتيجة تعدّد القضايا النحوية في الدرس الواحد مما أوقع الطالب في شبكة النفور والبعد عن لغته سواء للدراسة أو لغة للتواصل وهذا ما خلق (عربية الشارع) أو العامية في مجتمعنا العربي.

أما هذه الدراسة فمعنيّة على وجه الخصوص بالمادة النحوية المقدمة في المناهج حيث إنّه ينبغي علينا مراعاة أن لا "نصدمه في أول الطريق بالحديث عن قواعد النحو أو تقديم اصطلاحاته مما يصرفه عن اللغة وتعلمها"^(١).

وهذا ما يجب مراعاته عند إعداد المناهج، فحسن اختيار المنهج وعناصره أمر في بالغ الأهمية فيجب مراعاة "الأسس الثقافية والاجتماعية، والأسس السيكولوجية، والأسس اللغوية والتربوية"^(٢) للطالب مع مراعاة مستويات اللغة وأنظمتها مثل "النظام الصوتي، النظام التركيبي، النظام المعجمي"^(٣) وتعليم المهارات مع مراعاة الأهداف في تعليم كل مهارة واستخدام الوسائل المعينة في العملية التعليمية يجب أن يكون ضمن مخطط آلية إعداد المناهج مع مراعاة "نوع المدخل، نوع الطريقة، نوع التدريبات، كيفية إعداد الدروس وتقديمها"^(٤) ولا نغفل "الإجراءات والتقويم"^(٥).

(١) رشدي طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية

للتربية والعلوم والثقافة، إيسسكو، ١٩٨٩م، ص ٧٦ .

(٢) ناصر عبدالله الغالي وعبد الحميد عبدالله، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، ص ١٩-٣٥.

(٣) فتحي علي يونس ومحمد سعيد يونس، دليل المعلم للكتاب الأساسي في تعليم العربية لغير الناطقين بها، ص ٢١.

(٤) السابق، ص ٢١.

(٥) السابق، ص ٣٤، ٣٥.

فإذا ما اكتملت هذه العناصر في عملية إعداد المناهج وأخذت بعين الاعتبار، فإن العملية التعليمية ستسير في نطاق الخط المستقيم الذي رسم لها لكن هناك أمر محتوم يجب مراعاته، ولا سيما عند اختيار آلية المناهج ومحتواها فالمناهج التي تُدرس للناطق بالعربية الذي عاش في أحضان هذه اللغة وألف سماعها اكتسب معظم أنظمتها بالفطرة تختلف عن تلك التي تعدّ للناطق بغيرها فالمناهج التي تصمم من أجله تلقائياً ستختلف، في الكم والنوع "فالكتب التي تعد للعرب يجب ألا تدرس لغيرهم"^(١).

وهذه وجهة نظرٍ سليمة لكل من تعامل مع طلاب ناطقين بغير العربية، كذلك الحرص في البعد عن العشوائية والإرهاصات في تقديم النصوص والمعاني، مع مراعاة انتقاء مادة لهذا الطالب تساعد على اكتساب اللغة مع الحد الأدنى من الأخطاء التي يسهل تداركها، والتي تكون متوقعة مسبقاً بحسب الخبرة والتجربة.

ومن هنا جاء اختيار هذه الدراسة تطبيقاً على المستوى المتوسط بعينه بمعزلٍ عن المستويين الأول والمتقدم، فنقول في رأينا: إنّ الطالب في مستواه الأول لا فرق بينه وبين ابن اللغة في عملية التدرج في عرض تركيب بنية هذه اللغة في نمطها العادي المؤلف الذي يُعد كمدخل أساسي للتعمق أكثر في تفصيلات بناء الجمل، مع اختلاف العمر والبيئة التي عاش كل منهما فيها، أما المستوى المتوسط الذي تسعى هذه الدراسة لملامسة واقعها وتقديم أنموذج مقترح لطلبتها فقواعده "تكون أكثر عمقاً والمصطلحات النحوية أكثر وروداً، والتطبيقات أكثر اتساعاً وخصائص اللغة أكثر ظهوراً"^(٢) فهي بمثابة مرحلة انطلاق نحو تعلّم العربية

(١) ناصر عبدالله الغالي وعبد الحميد عبدالله، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، ص ١٠١.

(٢) رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية، لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ٨.

بأنظمتها وتراكيبها وخصائصها فهذه المرحلة تُعد بمثابة "خطوة نحو عبور المسافة بين مواد تعليمية أكسبته المهارات الأساسية في تعلم اللغة إلى مواد تعليمية أخرى تكسبه مهارات أكثر تعقيداً، وتوظيف ما يتعلمه في مواقف أكثر وأغزر مفردات وأعمق فكرياً"^(١) وهذا بالضبط ما نعمل على إيضاحه وتبينه.

وفي المبحث التالي سنحلل بعضاً من مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها للمستوى المتوسط ونتتبع كيفية تقديم مفهوم الإسناد وتوظيفه فيها وهو الذي لا ينفصل عن مفهوم تركيب الجمل الاسمية والفعلية في العربية.

تحليل مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها (المستوى المتوسط)

اعتمدت الدراسة خمسة كتب، وقد اخترنا من كل كتاب خمس وحدات دراسية لتكون عينة للدراسة، واستهدف التحليل النصوص اللغوية دون التدريبات، وسُلِّطَ الضوء في التحليل على توظيف مفهوم الإسناد في تقديم أنماط وتراكيب الجمل الاسمية والفعلية.

الكتاب الأول: العربية للناطقين بغيرها (الجامعة الأردنية)

يستهدف هذا الكتاب المستوى المتوسط ضمن سلسلة تعليمية في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية. ويتكوّن من خمسة عشر درساً، قامت دروسه على تقديم أفكار ومفردات، وبوابات حوارية يستثمرها الطالب في تطوير مهاراته اللغوية مع ما يتناسب ومستواه، أما تدريبات الكتاب فقد ركزت على إعادة ترتيب الجمل الأمر الذي يوصل الطالب مباشرة إلى فهم الجمل وتميز أنماطها وتراكيبها، وقد اختار البحث (خمس نصوص) بناءً على أنماط الجمل وتنوع تراكيب الجملة الواحدة وقد بلغ عدد الجمل الإجمالي في عينة الدراسة

(١) رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية، لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص ٧، ٨.

لهذا الكتاب (٢٨٧ جملة) تراوحت بين النمطين الاسمي والفعل، والدروس التي مثّلت عينة البحث والتحليل هي: العودة إلى الصف، الرياضة، تاج محل رمز الحب، أم كلثوم سيدة الغناء العربي، مسابقات ملكات جمال العالم.

وقد جاءت منها ٨٢ جملة اسمية أي ما نسبته ٢٨,٥٧١%، و ٢٠٥ جملة فعلية أي ما نسبته ٧١,٤٢٨%.

الكتاب الثاني: العربية للناطقين بغيرها (الجامعة الأردنية)

يستهدف هذا الكتاب المستوى المتوسط ضمن سلسلة تعليمية في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية. ويقوم على ثلاث عشرة وحدة دراسية بحيث يلبي حاجة الطلبة في إكسابهم مهارات اللغة الأربعة، ورفع أداء الطالب اللغوي، وقد تم التركيز فيه على المادة النحوية من خلال التدريبات النحوية القائمة على تركيب الجمل، وقد اختار البحث (خمس نصوص) بوصفها عينة للتحليل، بناءً على تعدد الأنماط والتركيب الجملي، وقد بلغ عدد الجمل في عينة الدراسة لهذا الكتاب (٣٦٢ جملة). والدروس التي مثّلت عينة البحث والتحليل هي: تقاليد الزواج في المجتمع العربي، التعليم في الأردن، حكاية ألف ليلة وليلة، البطالة، سوق عمان المالي.

وقد جاءت منها ٦٤ جملة اسمية أي ما نسبته ١٧,٦٧٩%، و ٢٩٨ جملة فعلية أي ما نسبته ٨٢,٣٢٠%.

الكتاب الثالث: أهلاً وسهلاً (جامعة ولاية أواهيو)

يستهدف هذا الكتاب المستوى المتوسط ضمن سلسلة تعليمية في جامعة ولاية أواهيو كولومبس في أمريكا. ويقوم على خمس وحدات دراسية كل وحدة تقوم على عدة نصوص، وقد اختار البحث نصاً من كل وحدة أي (خمس نصوص)

كعينة للدراسة والتحليل. وقد بنى المؤلف نصوصه على مبادئ وظيفية، حيث ركّز على المعنى أكثر من الشكل اللغوي، وقد اختار اللغة المستخدمة من قبل المثقفين ولغة الصحافة، وفي كل وحدة دراسية وجهت النصوص وأهدافها بشكل وظيفي بحيث ترتبط مع الهدف الأساسي الذي أعد من أجله الكتاب، وهو مساعدة الطالب لاكتساب القدرة على الأداء اللغوي بمهاراته الأربعة دون تكلف، وقد تم التنوع في اختيار النصوص الحوارية، والرسالة، والنصوص السردية، والقصص لتمكن من حصر أكبر عدد ممكن من أنماط الجمل وتراكيبها، وقد بلغ عدد الجمل في عينة الدراسة لهذا الكتاب (٣٧٦ جملة). والدروس التي مثّلت عينة البحث والتحليل هي: رسالة من عدنان إلى صديقه بشار، مع الناس، غادة تزور ملهى ليلياً، مع أم وليد، رحلة ابن جبير. وجاءت منها ١١٨ جملة اسمية أي ما نسبته ٣١,٥٢%. و ٢٤٩ جملة فعلية أي ما نسبته ٦٧,٨٤٧%.

الكتاب الرابع : كتاب الأساس في تعليم العربية للناطقين بغيرها

يوجه هذا الكتاب لطلبة المستوى المتوسط ويُعد هذا الكتاب الجزء الثالث من سلسلته.

يتألف الكتاب من ثلاثة وعشرين درساً ركزت على أكثر المجالات في العالم العربي كالثقافة العربية، وعادات المجتمع العربي وتقاليده، أما التدريبات فكانت كثيرة متنوعة الهدف منها زيادة الثروة اللغوية للدارس، وقد اختار البحث (خمسة دروس) كعينة للدراسة والتحليل والنصوص المختارة متتابعة والسبب في هذا أنّ المؤلف ركزت في الوحدات الأولى على الدروس الحوارية، وخصصت دروس لتعريف الدارس باللغة العربية والصعوبات التي تواجهه؛ لذلك عمدنا إلى اختيار هذه النصوص كي نتمكن من حصر أكبر عدد ممكن من أنماط الجمل المستخدمة في مثل هذه الدروس، وكان عدد جمل عينة الدراسة في النصوص المختارة (٢٤٧

جملة). والدروس التي مثّلت عينة البحث والتحليل هي: في مركز اللغات، اللغة العربية، كيف أتعلم العربية بسرعة؟ الصعوبات التي تواجه الدارس الأجنبي، العالم العربي الموقع.

وقد جاءت منها ١٣١ جملة اسمية أي ما نسبته ٤٧,٨١٠%. و١٤٣ جملة فعلية أي ما نسبته ٥٢,١٨٩%.

الكتاب الخامس: العربية الوظيفية (جامعة آل البيت)

يستهدف هذا الكتاب المستوى المتوسط ضمن سلسلة تعليمية لجامعة آل البيت لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد قام على إحدى وعشرين وحدة دراسية ضمن نصوص تحمل لغتها معنى قريباً من اللغة الطبيعية التي تدرّس لابن العربية، وقد تنوّعت النّصوص بين القصة، والسرد، والحوار، والرسالة، بطريقة وظيفية تتسق من وجهة نظر المؤلفين مع حاجات الطالب لاستعمال اللغة مع أن النصوص كانت أصلية ولم تصمم لهذا الطالب، وقد وجهت التدريبات من خلال النصوص لخدمة المادة النحوية ليتعلمها الطالب بطريقة وظيفية وقد تم اختيار (خمسة نصوص) بناءً على المادة النحوية في التدريبات لنتمكن من حصر أنماط الجمل وتراكيبها في هذه الدروس، وكان عدد جمل عينة الدراسة المختارة (٤٩٠ جملة). والدروس التي مثّلت عينة البحث والتحليل هي: جحا مع تاجر القماش وجحا وبائع الفول، الصدفة العجيبة، رسالة إلى ولدي، الحاج الصغير، أدب الأطفال.

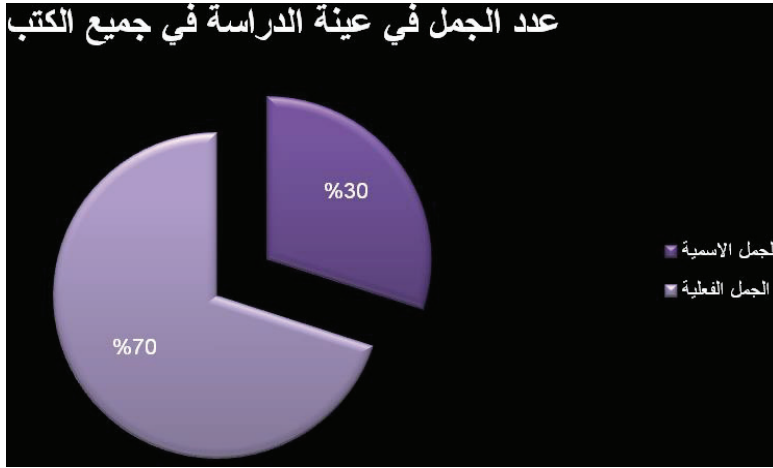
وقد جاءت منها ١٣٩ جملة اسمية أي ما نسبته ٢٨,٣٦٧%. و٣٥١ جملة فعلية أي ما نسبته ٧١,٦٣٢%.

وبهذا يكون عدد الجمل الكلي في نصوص عينة الدراسة في جميع الكتب ١٧٨٠ جملة.

جاءت الاسمية منها ٥٣٤ جملة بنسبة ٣٠%.

وجاءت الفعلية منها ١٢٤٦ جملة بنسبة ٧٠%.

ويمكن توضيح ذلك بالرّسم الآتي:



أما ما يتعلّق بصور المبتدأ والخبر في جمل عينة الدراسة فجاءت النتائج على النحو الآتي:

جاء المبتدأ اسماً مفرداً، واسماً ناسخاً مفرداً، في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب ٢٢١ مرة بنسبة ٤١,٣٩%.

جاء المبتدأ مصدرأ مؤولاً في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب ٣ مرات بنسبة ٠,٥٦%.

جاء المبتدأ ضميراً بجميع أشكاله متصلاً، ومنفصلاً، ومستترأ، ١١٧ مرة بنسبة ٣٣,١٥%.

جاء المبتدأ اسم إشارة في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب ٤٨ مرة بنسبة ٨,٩٩%.

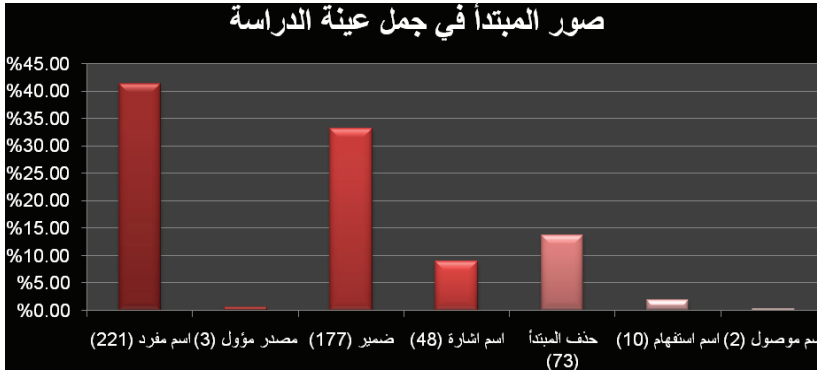
حذف المبتدأ من جمل عينة الدراسة في جميع الكتب ٧٣ مرة بنسبة ١٣,٦٧%.

جاء المبتدأ اسم استفهام في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب ١٠ مرات بنسبة ١,٨٧%.

جاء المبتدأ اسماً موصولاً في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب مرتين بنسبة ٠,٣٧%.

ولو قمنا بجمع الأرقام نجدها تتساوى مع عدد الجمل الاسمية في عينة الدراسة ٥٣٤ جملة أي ٥٣٤ مبتدأ.

ويوضح الرّسم الآتي صور المبتدأ بالرسم البياني.



ورد الخبر اسماً مفرداً، وخبراً لناسخ مفرد، في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب ١٩٤ مرة بنسبة ٣٦,٤٠%.

ورد الخبر شبه جملة جار ومجرور، وشبه جملة ظرفية، في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب ١٢٠ مرة بنسبة ٢٢,٥١%.

ورد الخبر جملة فعلية، وجملة خبرية للأفعال الناسخة، وجملة خبرية للحروف الناسخة، في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب ١٦٥ مرة بنسبة ٣٠,٩٦%.

ورد الخبر جملة اسمية في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب ٢٣ مرة بنسبة ٤,٣٢%.

حُذف الخبر في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب ١٥ مرة بنسبة ٢,٨١%.

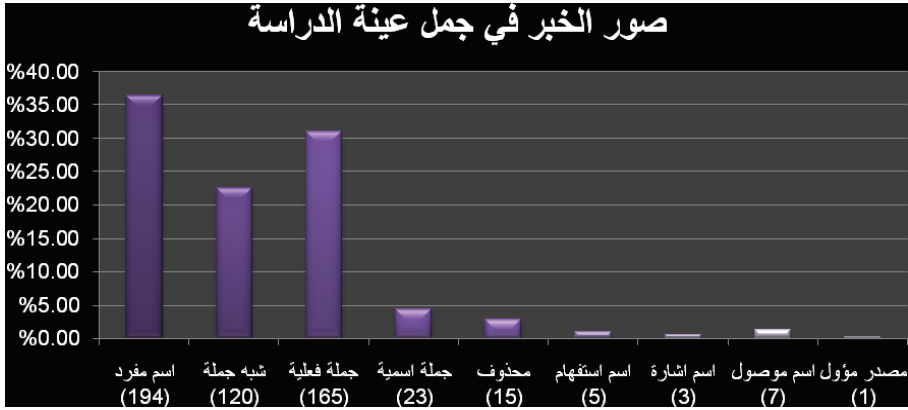
ورد الخبر اسم استفهام في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب ٥ مرات بنسبة ٠,٩٤%.

ورد الخبر اسم إشارة في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب ٣ مرات بنسبة ٠,٥٦%.

ورد الخبر اسماً موصولاً في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب ٧ مرات بنسبة ١,٣١%.

ورد الخبر مصدراً مؤولاً في جمل عينة الدراسة مرتين في جميع الكتب بنسبة ٠,٣٧%.

ولو قمنا بجمع الأرقام نجدها تتساوى مع عدد الجمل الاسمية في عينة الدراسة ٥٣٤ جملة أي ٥٣٤ خبر ويوضح الرسم البياني الآتي صور الخبر.



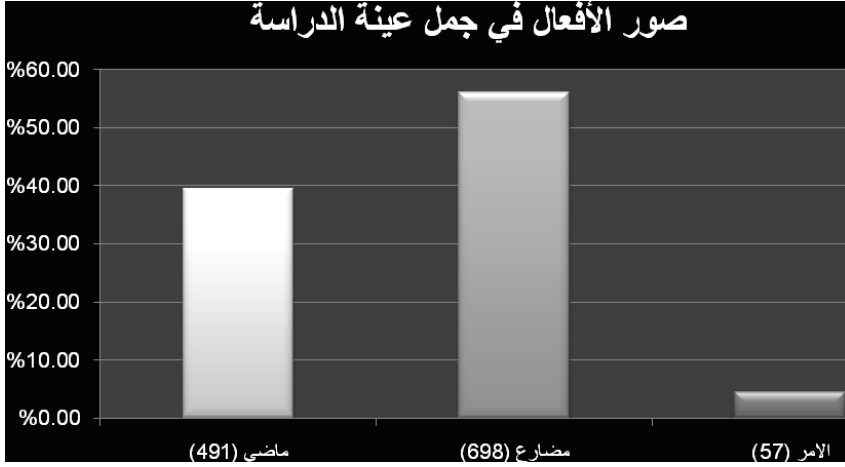
وفي عينة الدراسة للجملة الفعلية في جميع الكتب جاءت النتائج بالنسبة
لزمان الأفعال والازم والتعدي على النحو الآتي:

ورد الفعل الماضي في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب ٤٩١ فعلاً بنسبة
٣٩,٤١%.

ورد الفعل المضارع في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب ٦٩٨ فعلاً
بنسبة ٥٦,٠٢%.

ورد فعل الأمر في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب ٥٧ فعلاً بنسبة
٤,٥٧% .

ويوضح الشكل (٩) ص ٦٨ بالرسم البياني نسبة ورود الأفعال في جمل عينة الدراسة من حيث الزمن .



أما من حيث اللزوم والتعدي فوردت الأفعال كالآتي:

ورد الفعل الماضي اللازم في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب ١٨٦ فعلاً بنسبة ١٤,٩٣%.

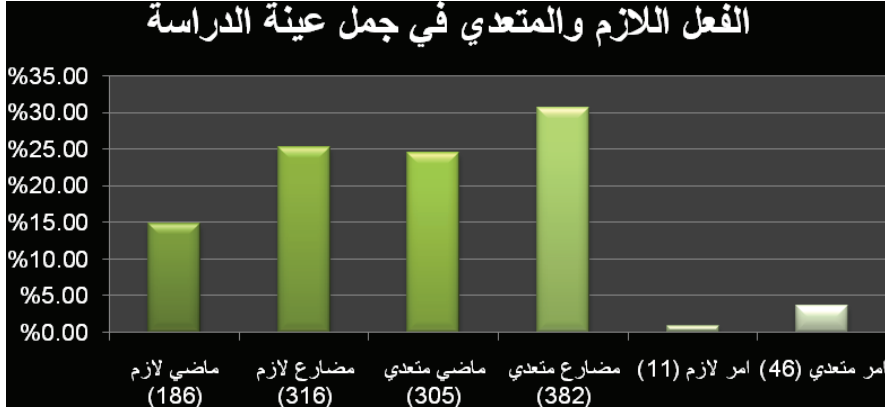
ورد الفعل المضارع اللازم في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب ٣١٦ فعلاً بنسبة ٢٥,٣٦%.

ورد فعل الأمر اللازم في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب ١١ فعلاً بنسبة ٠,٨٨%.

ورد الفعل الماضي المتعدي في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب ٣٠٥ فعلاً بنسبة ٢٤,٤٨%.

ورد الفعل المضارع المتعدي في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب ٣٨٢ فعلاً بنسبة ٣٠,٦٦%.

ورد فعل الأمر المتعدي في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب ٤٦ فعلاً
بنسبة ٣,٦٩%.



ولو قمنا بجمع الأرقام نجد أنها تتساوى مع عدد الجمل الفعلية في عينة الدراسة ١٢٤٦ جملة ويوضح الشكل (١٠) ص ٦٩ بالرسم البياني صور الأفعال من حيث الزمن واللزوم والتعدي في جمل عينة الدراسة.

أما بالنسبة لصور الفاعل فوردت كالاتي :

ورد الفاعل اسماً ظاهراً في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب ٢٨٥ مرة
بنسبة ٢٣,٧١%.

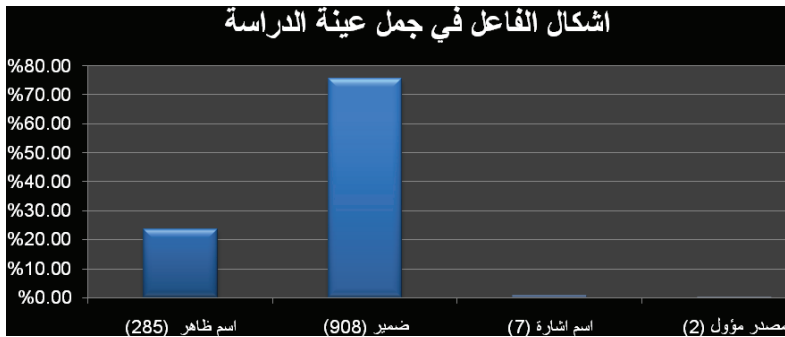
ورد الفاعل ضميراً بجميع أشكاله في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب
٩٠٨ مرة بنسبة ٧٥,٥٤%.

ورد الفاعل اسم إشارة في جمل عينة الدراسة في جمل عينة الدراسة في
جميع الكتب ٧ مرات بنسبة ٠,٥٨%.

ورد الفاعل مصدراً مؤولاً في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب مرتين بنسبة ١٧,٠٠%.

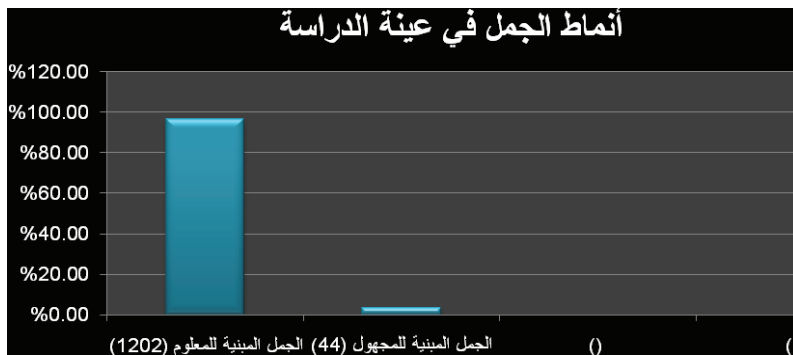
ويوضح الشكل (١١) ص ٧٠ بالرسم البياني صور الفاعل في جمل عينة الدراسة.

أما نمط الجمل من حيث المعلوم والمجهول فكانت كالآتي:



جاءت الجمل الفعلية في جميع الكتب المبنية للمجهول في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب ٤٤ جملة بنسبة ٣,٥٣%.

وجاءت الجمل المبنية للمعلوم في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب ١٢٠٢ جملة بنسبة ٩٦,٤٧% ويوضح الشكل الآتي بالرسم البياني هذين النمطين من الجمل.

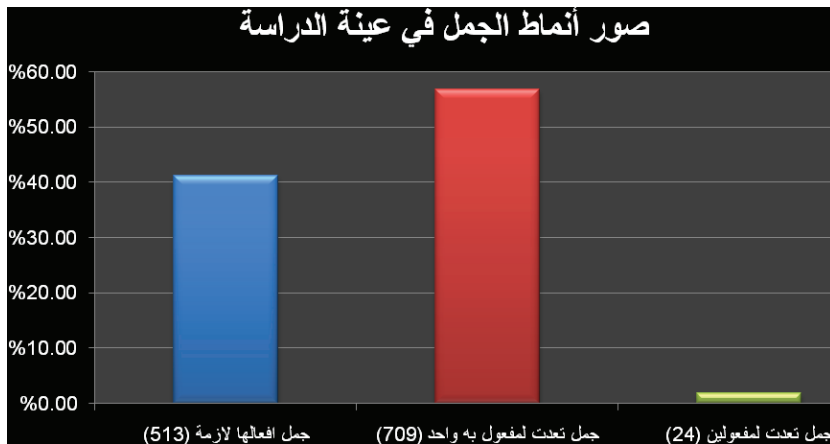


أما عدد الجمل من حيث اللزوم والتعدي فكانت النتائج كالآتي:

وفي عينة الدراسة للجمل الفعلية في جميع الكتب جاءت النتائج بالنسبة لعدد الجمل التي تعدت إلى مفعولين في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب ٢٤ جملة بنسبة ١,٩٣٠%.

وفي عينة الدراسة للجمل الفعلية في جميع الكتب جاءت النتائج بالنسبة لعدد الجمل التي تعدت إلى مفعول به واحد في جمل عينة الدراسة في جميع الكتب ٧٠٩ جملة بنسبة ٥٦,٩٠%.

وفي عينة الدراسة للجمل الفعلية في جميع الكتب جاءت النتائج بالنسبة لعدد الجمل ذات الفعل اللازم في جميع الكتب كانت ٥١٣ جملة بنسبة ٤١,١٧% ويوضح الشكل الآتي الرسم البياني صور الجمل وأنماطها في عينة الدراسة في جميع الكتب.



نتائج التحليل لمناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها:

عند عقد المقارنة بين الكتب تبين أن جامعة آل البيت في كتابها العربية الوظيفية قد قدمت أكبر عدد من الجمل للتركيب الاسمية والفعلية، لكنها تتقدم على جميع المناهج في تقديم نمط الجملة الفعلية، ويعود سبب ذلك إلى أن نصوص الكتاب أصيلة مكثفة غير أنها عميقة من حيث المعنى والتركيب ولا تلبي احتياج الطالب الأجنبي، وربما تتناسب هذه النصوص للطلبة ذوي المستويات العليا والذين يريدون التخصص لدراسة هذه اللغة وليس لهدف أو غاية مؤقتة.

جاء كتاب (أهلاً وسهلاً) بالمرتبة الثانية من حيث عدد الجمل على الرغم من أن نصوصه تميل إلى النصوص المترجمة من الإنجليزية إلى العربية، وربما يكون سبب ذلك طبيعة الدارسين لهذا الكتاب فضلاً عن البيئة التي يدرّس فيها.

يأتي الكتاب الرابع (العربية للناطقين بغيرها) للجامعة الأردنية بالمرتبة الثالثة من حيث احتواء تراكيبه في عينة الدراسة على عدد أنماط الجمل الفعلية والاسمية، أما نصوصه فقد كانت سهلة بسيطة على الرغم من أن نصوص الكتاب أصيلة وغير مصنوعة، إلا أنها وجهت إلى الطلبة بشكل وظيفي تناسب مستوى الطالب واحتياجاته مع بساطة المعاني والمفردات، يليه الكتاب الثالث للجامعة الأردنية من حيث عدد الجمل، أما كتاب الأساس فقد كان آخر الكتب في التصنيف من حيث عدد الجمل في عينة الدراسة على الرغم من أن نصوصه تحمل صبغة النصوص المترجمة إلى العربية، حيث إن العربية المستخدمة في الكتاب غير سليمة أو غير صحيحة في بعض الأحيان مثل: وأنت لماذا تدرسين العربية؟ فعدم وجود الفاصلة والتركيب الخاطئ ووجود الضمير أنت لا داعي له أو أن مكانه في الاستخدام كان خاطئاً.

الدروس الحوارية التي اتبعتها معظم الكتب أسهل على الطالب في توظيف أنماط الجمل الاسمية والفعلية.

وظفت هذه الكتب ما يخدم الإسناد بطريقة مقصودة أو غير مقصودة من خلال كثرة وجود المصدر المؤول، والسبب في هذا أن العربية أخضعت الأداة (أن) للظهور في صدر الإسناد التام حيث إن المسند فيه يدل على حدث متحقق مع اشتراط أن يبدأ الإسناد بالمسند إليه.

كثرة استخدام التعليل (لكي، لأنني)، وهذا الأمر يدفع متعلم هذه اللغة إلى أن يفكر ذهنياً، ويستنتج السبب والتعليل في الجملة لأن الاسم الموصول في الإنجليزية يعني في العربية الذي من أجله فهو تلقائياً حين يرى ما يحمل معنى التعليل يفهم نمط الجملة ومعناها.

كثرة استخدام الجار والمجرور في العملية الإسنادية في الجمل الفعلية لتوظيف الزمان والمكان، وكثرة ورود الفاعل على هيئة ضمير مستتر، والتنوع في صور المبتدأ وصور الخبر، وتقديم الخبر على المبتدأ بصوره المختلفة خاصة شبه الجملة، وتنوع الأفعال بين الماضي والمضارع وندرة الأمر، وندرة الأفعال المتعدية لمفعولين، وندرة استخدام الفعل المبني للمجهول. وكثرة الفعل المتعدي في الجمل الفعلية.

خاتمة

تناولت هذه الدراسة قضية الإسناد في الجملة العربية: دراسة تحليلية تطبيقية لمناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (المستوى المتوسط) وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج تتمثل في:

- الإطار التعريفي لمفهوم هيكل الجملة تعدد عند القدماء والمحدثين، لكنه لم ينفصل عن مفهوم الإسناد.
- الرابط بين الجمل وعناصر تراكيبها هو علاقة ذهنية لا يصرح بها وتفهم ضمناً من خلال السياق اللغوي تسمى بالعلاقة الإسنادية.
- يحتاج الطالب غير الناطق بالعربية لأن يتعرض لجميع أنماط الجملة العربية فلا أفضلية لنمط على آخر لكن يجب مراعاة التدرج في العرض.
- الجملة البسيطة في تركيبها أسهل على الطالب من الجمل المركبة.
- المناهج التعليمية متباينة في محتواها والسبب في ذلك أنها تؤلف -غالباً- من منظور فردي وليس حسب حاجة الطالب.
- الدروس الحوارية تسهل وتثبت نمط الجمل العربية عند الطالب.
- الحاجة إلى مراعاة الأسس اللازمة عند تأليف مناهج العربية للناطقين بغيرها.
- تأليف المناهج يجب أن تؤخذ برؤية جديدة ومنظور مختلف فالاهتمام بالأنشطة والألعاب اللغوية وقيام الدروس على شكل مسرحيات وعروض وألعاب للتدريبات النحوية والصرفية مع الاهتمام بمهارة القراءة والكتابة يساعد الطالب كثيراً في تعلم أنماط الجمل.
- عدد الجمل الفعلية في عينة الدراسة كان وروده وتقديمه من خلال النصوص أكثر من الجملة الاسمية.

■ الكتب التي وردت في عينة الدراسة بحاجة أن يعاد النظر فيها من حيث الجوانب الآتية:

- توزيع المادة النحوية فيها فقد كان في بعض الكتب العرض غير منطقي للمادة النحوية فعرض أكثر من قضية نحوية في الدرس الواحد يشتت ذهن الطالب.

- لم تراعى هذه الكتب الفروق الفردية بين الطلبة فقد جاءت كلها بمستوى الطالب المتقن للغة.

■ انفراد كتاب العربية الوظيفية سلسلة آل البيت في عرض نصوص مكثفة تقدم للأجنبي بنفس المستوى الذي تقدم فيه لابن العربية وهذا أمر يعاب على المنهج.

وفي ضوء هذه النتائج توصي الباحثان بما يلي:

■ الكتب بحاجة أن تراعى مبدأ الوظيفية التي توجه النصوص لاختيار وانتخاب المادة النحوية.

■ يجب انتخاب المعلمين المتخصصين في عرض القضايا النحوية لهذه الفئة من الطلبة.

■ تناسب المحتوى مع حاجة الطالب ومستواه مطلب في غاية الأهمية.

■ يجب الابتعاد عن عرض الجمل ذات التركيب المزدوج المعقد فطول الجمل في بعض الكتب يوقع الطالب في دائرة التششت الذهني وعدم التركيز على المعنى وعدم المقدرة على تحديد النمط الذي تنتمي إليه الجمل.

المصادر والمراجع

- أبو البركات عبدالرحمن بن سعيد الأنباري، (ت ٥٧٧هـ)، أسرار العربية، تحقيق محمد بهجت البيطار، مطبوعات المجمع العلمي العربي، دمشق، ١٩٧٠م.
- ابن هشام الأنصاري، (ت ٧٦١هـ)، شرح شنور الذهب في معرفة كلام العرب، تحقيق عبدالمنفي الدقر، الشركة المتحدة للنشر والتوزيع، سوريا، ١٩٨٤م.
- ابن هشام الأنصاري، جمال الدين بن عبدالله، (ت ٧٦١هـ)، مغني اللبيب عن كتب الأعراب، تحقيق بركات يوسف هبود، دار الأرقم للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٩٩م.
- ابن يعيش، موفق الدين أبو البقاء يعيش، علي بن يعيش، (ت ٦٤٣هـ)، شرح المفصل، تحقيق إميل بديع يعقوب، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠١م.
- أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه، (ت ١٨٠هـ)، الكتاب، تحقيق عبدالسلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٨٨م.
- أبو الفتح عثمان بن جني، (ت ٣٩٢هـ)، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، المكتبة العلمية، بيروت، ١٩٩٩م.
- أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، ٢٠٠١م.
- أنيس فريحة، نظريات في اللغة، دار الكتاب اللبناني، بيروت.
- تمام حسان، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٤م.

- تمام حسان، **الخلاصة النحوية**، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٠م.
- تمام حسان، **اللغة العربية معناها ومبناها**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ١٩٩٤م.
- جلال الدين السيوطي، (ت ٩١١هـ—)، **الأشباه والنظائر في النحو**، دار الكتب العلمية للنشر، لبنان، ١٩٧٩م.
- جلال الدين السيوطي، (ت ٩١١هـ—)، **همع الهوامع في شرح جمع الجوامع**، تحقيق عبدالسلام هارون، وعبدالعال سالم مكرم، دار البحوث العلمية للنشر، الكويت.
- حمادة إبراهيم، **الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الأخرى الحية لغير الناطقين بها**، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة، ١٩٨٧م.
- خليل أحمد العميرة، **المسافة بين التنظير النحوي والتطبيق اللغوي**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٤م.
- خليل أحمد عميرة، **في نحو اللغة وتراكيبها**، عالم المعرفة للنشر والتوزيع، السعودية، ١٩٨٤م.
- داود عبده، **نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً**، دار الكرمل للنشر، عمان، الطبعة الثانية، ١٩٩٠م.
- دوغلاس بروان، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، ترجمة عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٩٤م.
- رابح أبو معزة، **الجملة والوحدة الإسنادية الوظيفية في النحو العربي**، دار مؤسسة رسلان للطباعة والنشر، سوريا، ٢٠٠٨م.

- رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، ١٩٨٢م.
- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة، ٢٠٠٤م.
- رشدي طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسسكو، ١٩٨٩م.
- الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر، (ت٥٣٨هـ-)، المفصل في علم اللغة العربية، دار الجيل، بيروت، ١٩٨٠م.
- سوزان جاس، لاري سلينكر، تعلم اللغة الثانية، ترجمة محمد الشرقاوي، المجلس الأعلى للثقافة والنشر، الكويت، ٢٠٠٣م.
- عباس حسن، النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغوية المتجددة، دار المعارف للنشر، مصر، ج ١، ١٩٦٩م.
- عبدالرحمن بن محمد بن خلدون، (ت٨٠٨هـ-)، مقدمة ابن خلدون، تحقيق أحمد الزعبي، دار المعرفة الجامعية للنشر، بيروت، ٢٠٠١م.
- عبدالسلام هارون، الأساليب الإنشائية في النحو العربي، مكتبة الخانجي المصرية، القاهرة، ١٩٩٧م.
- عبدالعزيز إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الرياض، ٢٠٠٢م.
- عبدالعزيز إبراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، الرياض، ١٩٩٠م.

- عبده الراجحي، **التطبيق النحوي**، دار المعرفة الجامعية، بيروت، ٢٠٠٠م.
- علي أبو المكارم، **التركييب الإسنادية الجمل: الظرفية، الوصفية، الشرطية**، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٧م.
- علي أحمد مذكور، إيمان أحمد هريدي، **تعليم العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق**، دار الفكر العربي للنشر، مصر، ٢٠٠٦م.
- علي الحديدي، **مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب**، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٩م.
- علي بن محمد، الشريف الجرجاني، (ت ٨١٦هـ)، **كتاب التعريفات**، الناشر الهيئة العامة لمكتبة الإسكندرية، لبنان، ١٩٨٥م.
- علي فودة نيل، **أساسيات النحو العربي لغير الناطقين بالعربية**، مجلة كلية الآداب، المجلد الخامس، جامعة الرياض، ١٩٧٧م، ١٩٧٨م.
- فتحي علي يونس، محمد سعيد يونس، **دليل المعلم للكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٣م.
- محمد إبراهيم عبادة، **الجملة العربية دراسة لغوية نحوية**، منشأة المعارف للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٨٤م.
- محمد صالح بن عمر، **كيف نعلم العربية لغة حية**، بحث في إشكاليات المنهج، الخدمات العامة للنشر، تونس، ١٩٩٨م.
- محمود كامل الناقة، **تدريس القواعد في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، المجلة العربية للدراسات اللغوية، المجلد الثالث، العدد الثاني، ١٩٨٥م.

- محي الدين الألوائي، وقائع ندوات اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج للنشر، ١٩٨٥م.
- مصطفى حميدة، نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، الشركة المصرية العالمية للنشر، لبنان، ١٩٩٧م.
- الشيخ مصطفى الغلايني، جامع الدروس العربية، تحقيق عبدالمنعم خفاجه، منشورات المكتبة، العصرية، لبنان، ١٩٩٣م.
- المنصف عاشور، بنية الجملة العربية بين التحليل والنظرية، منشورات كلية الآداب بمنوبة، تونس، ١٩٩١م.
- ناصر عبدالله الغالي، عبدالحميد عبدالله، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، دار الغالي للطباعة والنشر، الرياض، ١٩٩١م.
- نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة للنشر والتوزيع، الكويت، ١٩٧٨م.
- نايف خرما، وعلي الحجاج، اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة للنشر والتوزيع، الكويت، ١٩٨٨م.

Almasader & Almaraje

- Abu albarakat abd alrahman bin saeed alanbari, (577h), asrar alarabia, tahqeeq mohammad bhjat albeetar, matboat almajma alelmi alarabi, demashq,1970.
- Ibn hisham alansari,(761h), sharh shouthur althahab fi marefat kalam alarab, tahqeeq abd algani addeger, ashareka almutaheda llnasher wa atawzeea, suria, 1984.
- Ibn hisham alansari,(761h),mugni al-labeeb an kutub alaareeb, tahqeeq barakat yousf hanood, dar alarqam lltebaa wa annasher, bairout, 1999.
- Ibn yaesh mouafq addeen abu albaqa, (643h), sharh almufassal, tahqeeq ameel badeea, manshurat mohammad ali baidun, dar alkotob alelmeia, bairut, 2001.
- Abu bisher omar bin othman sebaoh,(180h), alketab, tahqeeq abd assalam harun,maktabat al khanji, 1988.
- Abu alfath othman bin jenni,(392h), alkhasais, tahqeeq mohammad ali annajjar, almaktaba alelmeia, bairut,1999.
- Ahmad almutawakel, qadaya alluga alarabia fi allesanyat aleathafia, dar alaman llnasher wa attawzeea, alrebat, 2001.
- Anees friaha, nathareat fi alluga, dar alketab allubnani, bairut.
- Tmam hassan, atamheed fi iktesab alluga alarabia ligaer annateqeen bha, jameat um alqura, makkah almukarama, 1984.
- Tmam hassan, alkulasa annahuea, alam alkutub llnasher wa attauzeea, alqahera, 2000.
- Tmam hassan, alluga alarabia lanaha wa mabnaha, dar athaqafa llnasher wa attawzeea, addar albaida, 1994.
- Jalal addeen asueoti,(911h), al ashbah waannazaer fi alnhu, dar alkutub alelmeia llnasher, lubnan, 1979.
- Jalal Addeen Asueoti,(911h), Hama Alhwamea fi Sharh Jama al-Jwamea, tahqeeq abd assalam harun& abd alal salem, Dar al- buhuth

alelmia llnasher, Kuwait.

- Hamada Ibrahim, al -Itejahat al-Muasera fi Tadrees Alluga al- Arabia & al-lugat al-Haia Lgeir Annateqeen bha, Dar al-Fkr al-Arabi, qahera, 1987.
- Khalel Amaera, al-Masafa baen al-Tantheer al-Nahui& al-Tadbeeq al-Lugawi, Dar wael, Amman, 2004.
- Khalel Amaera,Fi Nhw Alluga & Trakebuha,Alam Almarefa , saudia, 1984.
- Daoud Abdu, Nhwa Talem Alluga Alarabia Wazefian, Dar Alkarmel.Amman, 1990.
- Douglas Brown, Uss Talum Alluga & Talemuha, Trjamat Abdu Alrajehi&Ali Shaban, Dar Annhda Alarabia, Beruit, 1994.
- Rabeh Abu Meza, Aljumla & Alwehda Alisnadia Alwazefia Fi Anhw Alarabi, Dar Reslan,Syria, 2008.
- Rushdi Tuaema, Alusus Almujamya &Athagafia Li Taleem Alluga Alarabia Lgair Annateqeen Biha, Makah Almukarama, Jameat Um Alqura, 1982.
- Rushdi Tuaema, Almaharat Allugawia Mustawayatuha, Tadresuha, soubatuha, Dar Alfkr Alarabi, Qairo,2004.
- Rushdi Tuaema,Taleem Alarabia Lgair Annateqeen BihaMnahijuhu &Asalibuhu, ASSCO,1989.
- Azzamakhshari, Almufassal Fi Elm Alluga Alarabia, Dar Aljeel, Beruit,1980.
- Suzan Jas,TalumAlluga Athania, Tarjamat Muhammad Asharqawi,Almajli Alala Llthaqafa & Annashr, Kuwait, 2003.
- Abass Hassan, Annahw Alwafi ma Rabtihi bAlasaleeb Arrafea & Alhyat Allugauia Almutajadede, Dar Almaref, Eygept,1969.
- Ibn Khaldoun, Almuqadema, Tahqeeq Ahmad Azoubi, Dar Almarefa, Beruit,2001.

- Abd Assalam Haroun, Alasaleeb Alinshaeh Fi Annhw Alarabi, Mktbat Alkhanji, Qairo,1997.
- Adb Alaziz Alusaili, Traik Tdrees Alluga Alarabia Llnatigeen Blugat Ukhra, Riyad,2002.
- Adb Alaziz Alusaili, Annadariyat Allugawia & Annafsia & Taleem Aluga Alarabia, Riyad,1990.
- Abdo Arrajihi, Attabeeq Annahwi, Dar Almarefa, Beruit, 2000.
- Ali Abu Almakarem,Attrakeeb Alisnadia Iljuma Atharfia, Alwasfia, Ashartia, Muassasat Almukhtar, Qairo, 2007.
- Ali Mdkour, Taleem Alarabia Lgair Annatqeen Bha, Dar Alfikr Alarabi, Qairo, 2006
- Ali Alhadidi. Mushkilat Taleem Alluga Alarabia Lgair Alarab, Dar Alkitab Alarabi, Qairo,1969
- Ashareef Aljurjani, Kitab Atarefat, Alhaia Alamma Lmktabat Aliskandaria,1985.
- Ali Fouda Neel, Asasiat Annhu Alarabi Lgair Annatigeen Blarabia, Majallat Kuliat Aladab,Mujalad5, Jameat Riyad, 1977-1978.
- Fathi Younis, Daleel Almuallem Llkita Alasasi fi Taleem Alluga Alarabia Lgair Annatigeen bha, ASSCO, Tunis, 1983.
- Mohammad Obada, Aljumla Alarabia Dirasa Lugauia Nahwia, Dar Almaarif, Qairo,1984.
- Mohammad Saleh, Kaif Nualem Alarabia Luga Haia, Tunis, 1998.
- Mahmoud Annaqa, Tadrees Alqawaed fi Bramig Taleem Alluga Alarabia Llnatigeen Bgaireha,Almajalla Alarabia Lddirasat Allugawia, Mujallad3, Adad2,1985.
- Muhi Adeen Alalwai, Wagaie Nadwat Alluga Alarabia Lgair Annatigeen bha, Mktab Attarbia AlarabiLdwal Alkhaleej, 1985.
- Mustafa Hamed, Nizam Alirtibat & Arrabt fi Trkeeb Aljumla Alarabia, Asharika Almisria Alalamia Llnasher, Lebanon, 1997.

- Ashaikh Mustafa Algalaeni, Jamea Addurous Alarabia, Tahqeq Abd Almunem Khafaja, Maktaba Asria, Beirut, 1993.
- Almunsif Ashour, Buniat Aljumla Alarabia Bain Attahleel & Annatharia, Tunis, 1991.
- Naser Abdullah & Abdulhamid Abdullah, Usus Idad Alkutub Atalemia Lgair Annatigeen Blarabia, Dar Algali, Riyadh, 1991.
- Naief Khurma, Adwa Ala Addirasat Allugawia Almuasera, Alam Almarefa, Alkwait, 1978.
- Naief Khurma & Ali Hjj, Allugat Alajnabia Taleemuha & Talumuha, Alam Almarefa, Alkwait, 1988.

