إيسيسكو
ICESCO

مجلة الأستاذية للغة العربية

دوريَّة علميَّة محكَّمة تُصدرها

مُنظَّمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة

المجلد الثالث - العدد الأول
محرم 1448 / يونيو 2026

منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة
(إيسيسكو)

شارع الجيش الملكي، حي الرياض، ص. ب. 2275 ، ر. ب. 10104، الرباط، المملكة المغربية

المجلد الثالث - العدد الأول
محـرم 1448 / يونيـو 2026

© إيسيسكو
جميع حقوق إعادة الإنتاج والترجمة والاقتباس محفوظة

الرقم الدولي الموحد للدوريات الورقية (ISSN): 3007-5726
الرقم الدولي الموحد للدوريات الإلكترونية (E-ISSN) : 3007-5734

التصميم والطباعة في الإيسيسكو

+212537566052 | www.icesco.org | contact@icesco.org

هيئة التحرير

المشرف العام

د. سالم بن محمد المالك

المدير العامُّ لمنظَّمة العالم الإسلاميِّ
للتَّربية والعلوم والثَّقافة (إيسيسكو)

رئيس التَّحرير

أ.د. مجدي حاج إبراهيم

مدير التَّحرير

أ.م.د. أدهم محمد علي حموية

المحرِّر اللغوي

د. مهند عمر رنــة

الهيئة الاستشارية

- **أ.د. أحمد المتوكل**
  المملكة المغربية
- **أ.د. رمزي البعلبكي**
  الجمهورية اللبنانية
- **أ.د. سعد مصلوح**
  جمهورية مصر العربية
- **أ.د. عبد السلام المسدي**
  الجمهورية التونسية
- **أ.د. عبد العزيز الحربي**
  المملكة العربية السعودية
- **أ.د. محمد حسين آل ياسين**
  جمهورية العراق
- **أ.د. محمد عدنان البخيت**
  المملكة الأردنية الهاشمية
- **أ.د. مسعود صحراوي**
  الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
- **أ.د. وليد القصاب**
  الجمهورية العربية السورية
- **أ.د. أون يون كيونغ (نبيلة)**
  جمهورية كوريا
- **أ.د. رحمة أحمد الحاج عثمان**
  ماليزيا
- **أ.د. محمد طالب الحوري**
  الولايات المتحدة الأمريكية
- **أ.د. نيكولاس روزر نبوت**
  مملكة إسبانيا

"مجلّة الإيسيسكو للُّغة العربيَّة" دوريَّةٌ علميَّةٌ محكَّمةٌ للبحوث في اللُّغة العربيَّة وآدابها وعلومها، تُصدرها منظمَّة العالم الإسلاميّ للتَّربية والعلوم والثَّقافة (إيسيسكو)، في شهري يونيو وديسمبر (حزيران وكانون الأوَّل) من كلِّ عامٍ، ويشتمل نطاقُها على محورين لبحوث اللُّغة العربيَّة وآدابها وعلومها:

- المحور النَّظري، ويضمُّ البحوث اللِّسانيَّة والأدبيَّة والنَّقديَّة.
- المحور التَّطبيقي، ويضمُّ البحوث التَّعليميَّة والتَّرجميَّة والحوسبيَّة.

لا تمثِّل آراء الكتَّاب بالضرورة توجُّهات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

مراسلة المجلة

مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها
منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة
(إيسيسكو)
شارع الجيش الملكي، حي الرياض، ص.ب. 2275، ر.ب. 10104
الرباط، المملكة المغربية

www.ijal.icesco.org || ijal@icesco.org

ضوابط النشر

- أن يتَّسم البحث بالجدَّة والموضوعيَّة والرَّصانة العلميَّة.
- ألَّا يكون البحث منشورًا أو مقدَّمًا للنشر في أيِّ وعاءٍ علميٍّ آخر.
- ألا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث 30٪ (مع استثناء المصادر والمراجع).
- أن يكون عدد كلمات البحث ما بين 5000-7000 كلمة؛ إضافة إلى ملخص للبحث كلمانُه ما بين 200-300 كلمة، وترجمته إلى الإنجليزية.
- أن يكون التوثيق بطريقة الحواشي في كل صفحة، وتُدرج أرقامها بعد علامات الترقيم في المتن، والترقيم جديد لكل صفحة.
- أن يكون التوثيق وفق نظام شيكاغو Chicago.
- أن تُضاف قائمة للمصادر والمراجع مكتوبة بالحروف اللاتينية.
- أن تُرسل البحوث من خلال إنشاء حساب في موقع المجلة (ijal.icesco.org).

إسهامُ المرأةِ في إثراءِ فنِّ الخطِّ والمصاحفِ: رَبْعَةٌ بخطِّ زينبَ بنتِ أحمدَ المقدسيَّةِ أنموذجًا
ريم عبد المنعم باظه 9

مكانةُ المخطوطاتِ في توثيقِ المعرفةِ العربيَّةِ الإسلاميَّةِ: قراءةٌ وصفيَّةٌ تاريخيَّةٌ
سعود الصعاق 47

الاقتراضُ اللُّغويُّ والتَّواصلُ الحضاريُّ: في ضوءِ مُعجَمِ الدَّوحةِ التَّاريخيِّ للُّغةِ العربيَّةِ
محمد العبيدي 81

ظاهرةُ التَّعدُّدِ الدِّلاليِّ عَبْرَ اللُّغاتِ: مقاربةٌ لسانيَّةٌ معرفيَّةٌ
يونس بومعزة 113

توظيفُ المصطلحِ التُّراثيِّ في ترجمةِ مصطلحاتِ التَّداوليَّةِ: قراءةٌ تطبيقيَّةٌ في ترجمةِ هشامِ الخليفةِ لمعجمِ أوكسفوردَ للتَّداوليَّةِ
الزبير الأنصاري 137

نَحْوَ نَقْدٍ كُموميٍّ؛ من التَّماثلِ إلى التَّعيُّنِ في تأويلِ النَّصِّ الأدبيِّ: مقاربةٌ معرفيَّةٌ تنظيريَّةٌ
سمر جورج الديوب 193

توظيفُ أسطورةِ سيزيفَ الإغريقيةِ بينَ القصصِ العربيِّ والأوزبكيِّ: قراءةٌ مقارنةٌ
ديلافروز موحدينوفا 227

العربيَّةُ لغةً للتَّدريسِ: مقاربةٌ تحليليَّةٌ في ضوءِ الدِّراساتِ العالميَّةِ
مايا الكاتب الشامي 247

استثمارُ الكلِّيَّاتِ اللِّسانيَّةِ في تيسيرِ تعليمِ العربيَّةِ لغةً أجنبيَّةً: مقاربةٌ لسانيَّةٌ تأصيليَّةٌ
محمد ناجي، أنس ملموس، عادل غرار، محمد لبداع 289

الذَّكاءُ الاصطناعيُّ التَّوليديُّ في تعلُّمِ اللُّغةِ العربيَّةِ وتعليمِها: الفُرَصُ والتَّحدِّياتُ والاعتباراتُ الأخلاقيَّةُ
جنيد قادر، منتصر الحمد 315

© إيسيسكو ICESCO 2026

2026 - (1)3
استُلم Received 2025-9-18
قُبل Accepted 2025-11-25

استثمارُ الكلِّيَّاتِ اللِّسانيَّةِ في تيسيرِ تعليمِ العربيَّةِ لغةً أجنبيَّةً
مقاربةٌ لسانيَّةٌ تأصيليَّةٌ

محمد ناجي*، أنس ملموس، عادل غرار***، محمد لبداع*****

مُستخلَص

يرصد هذا البحث الإمكانات التعليمية التي تضطلع بها الكليَّات اللسانية في تعليم العربية لغةً أجنبيةً بعامة، وفي تيسير تدريس مكوِّناتها بخاصة، ولا سيما ما يتصل بمستويات لسانية تحليلية بعينها، صرفية، أو تركيبية، أو معجمية، أو دلالية. ويقدم البحث أنموذجًا عمليًّا يبرهن نجاعة استثمار هذه الكليَّات في الارتقاء بتعليم العربية لغةً أجنبيةً، في سياق تنويع إستراتيجيات تعليمها وطرائقه وأساليبه وتحديثها. وينطلق البحث من فرضية مفادها أن العربية تشترك مع غيرها من اللغات الطبيعية في جملة من المبادئ اللسانية الكلية الحاصلة على مستوى نسقها اللساني الداخلي، وأن هذه المبادئ تمثِّل مدخلًا لبناء دعامات تعليمية قابلة للتطوير في مستويات لاحقة.

مفاتيح البحث: تعليم العربية، اللغة الأجنبية، اللسانيات، اللسانيات الكلية، التحديات التعليمية

* أستاذ التعليم العالي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة مولاي إسماعيل، المملكة المغربية، naji.casablanca@gmail.com.

** أستاذ التعليم العالي، المدرسة العليا للتربية والتكوين، جامعة شعيب الدكالي، المملكة المغربية، malmousanas@gmail.com.

*** دكتوراة في اللسانيات، جامعة مولاي إسماعيل، المملكة المغربية، adilghrar@gmail.com.

**** باحث في سلك الدكتوراة، جامعة السلطان مولاي سليمان، المملكة المغربية، mohamedlabdaa@gmail.com.

© إيسيسكو ICESCO 2026

ICESCO Journal of Arabic Language
ISSN: 3007-5726 | E-ISSN: 3007-5734
https://doi.org/10.70910/ijal3(1)9

The Mobilisation of Linguistic Universals in Facilitating the Teaching of Arabic as a Foreign Language: A Foundational Linguistic Approach

Mohamed Naji[*], Anas Malmous[**], Adil Ghrar[***], Mohamed Labdaa[****]

Abstract

This study examines the pedagogical potential that linguistic universals hold for the teaching of Arabic as a foreign language in general, and for facilitating the instruction of its constituent components in particular most notably those pertaining to specific analytical levels of linguistic description, whether morphological, syntactic, lexical, or semantic. The study presents a practical model demonstrating the efficacy of mobilising these universals in advancing the teaching of Arabic as a foreign language, within the broader context of diversifying and modernising its instructional strategies, methods, and approaches. The study proceeds from the hypothesis that Arabic shares with other natural languages a set of universal linguistic principles operative at the level of its internal linguistic system, and that these principles constitute an entry point for constructing pedagogical scaffolding amenable to further development at subsequent levels.

Keywords: *Arabic language teaching, foreign language, linguistics, linguistic universals, pedagogical challenges*

[*] Professor at the Faculty of Arts and Humanities, Moulay Ismail University, Morocco, naji.casablanca@gmail.com.
[**] Lecturer at the Higher School of Education and Training, Chouaib Doukkali University, Morocco, malmousanas@gmail.com.
[***] PhD in Linguistics, Moulay Ismail University, Morocco, adilghrar@gmail.com.
[****] Doctoral Candidate, Faculty of Arts and Humanities, Sultan Moulay Sulaiman University, Morocco, mohamedlabdaa@gmail.com.

© ICESCO 2026 إيسيسكو

مُقدِّمة

يمثِّل مجال تعليم العربية لغةً أجنبيةً فرعًا من فروع ميدان تعليم اللغات الأجنبية وتعلُّمها بعامة؛ إذ يتأسَّس عليه ويتطوَّر بتطوُّره، ويعدُّ ميدان تعليم اللغات وتعلُّمها مجالًا متشعبًا تتداخل فيه تخصصات فرعية عدة، من أبرزها اللسانيات، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلوم التربية.

ولا شكَّ في أن عملية تعليم اللغات بعامة، تتخللها جملة من التحديات التعليمية التي تُصنَّف ضمن ما يُعرف بالتحديات اللسانية، وهي تحديات ناجمة أساسًا عن الخصائص اللسانية الداخلية التي تطبع كلَّ نسق لغوي على حدة، غير أنه لا يمكن إنكار حضور مجموعة من الخصائص اللسانية المشتركة بين اللغات الطبيعية التي تدخل في صميم بنائها، صرفًا وتركيبًا، ودلالةً ومعجمًا... إلخ، ومن ثم كان استحضار هذه الكليات – عند تدريس مكوِّنات اللغة العربية – من شأنه أن يمثِّل منهجًا تعليميًّا مُجديًا، يرقى بالممارسة المهنية لمدرِّس اللغة العربية، ويدفع المتعلِّم نحو الإقبال على محتويات التعلُّم، انطلاقًا من تلك المشتركات اللسانية القائمة بين نسقِ لغته الأولى والعربية لغة مُتَعَلَّمَةً.

ويأتي هذا البحث من أجل الكشف عن إمكانات استثمار الكليات اللسانية المشتركة بين لغات المتعلمين الأولى والعربية لغةً أجنبيةً، قصدَ تذليل التحديات التعليمية اللسانية، بما يسهم في تيسير عمليتي تعليم العربية وتعلُّمها، عبر تقديم نماذج تطبيقية تُبرز بوضوح جدوى استثمار هذه الكليات في تدريس بعض مكوِّنات اللغة العربية.

ومن ثم يسعى البحث إلى الإجابة عن عدة تساؤلات متداخلة، من أبرزها ما يأتي:

- ما المقصود بالكليات اللسانية؟
- أين تتمظهر هذه الكليات في مستوى الأنساق اللغوية المختلفة؟
- كيف يمكن استثمار هذه الكليات في تدريس مكوِّنات اللغة العربية؟
- إلى أيِّ حدٍّ يسهم اعتماد هذه الكليات في الارتقاء بتعليم العربية لغةً أجنبيةً وتجويد تدريس مكوِّناتها؟

© إيسيسكو ICESCO 2026

وللإجابة عن هذه التساولات، ينتظم البحث في ثلاثة محاور رئيسة؛ يعنى أولها بتأطير مجال تعليم العربية لغةً أجنبيةً، مع إبراز مكانة الاستناد إلى الخلفية اللسانية في صلب العملية التعليمية التعلمية للغة العربية، عبر بيان العلاقة بين استثمار الكليات اللسانية وتعليم العربية لغةً أجنبيةً. ويُخصص المحور الثاني لعرض أوجه استثمار هذه الكليات في تدريس مكوّنات اللغة العربية، عبر تقديم بعض الأمثلة العملية، تشمل المستوى المعجمي (العلاقات الدلالية، الحقول الدلالية، المفردات اللغوية)، وكذا المستوى الصرفي التركيبي، عبر ظواهر من مثل الرتبة، والتطابق في الجنس والعدد والشخص، والزمن... إلخ، والمحور الثالث يسعى إلى الكشف عن جدوى استثمار الكليات اللسانية في تعليم العربية لغةً أجنبيةً.

الكليات اللسانية وتعليم العربية لغةً أجنبيةً

يمثِّل تعليم العربية لغةً أجنبيةً مجالًا معرفيًّا متداخلًا، تتقاطع فيه تخصصات عدة وفق وشائج متينة، نظرًا إلى كثرة الأطراف المؤثرة فيه من جهة، وتنوُّع سياقات التعليم والتعلُّم من جهة ثانية، ويُعدُّ البعد اللساني محورً رئيسًا في هذا المجال، لأنه يحفظ الخصائص اللسانية الداخلية للعربية بوصفها نسقًا لغويًّا متميِّزًا من غيره من اللغات الحية المتداولة.

ويهدف مجال تعليم العربية لغةً أجنبيةً إلى تنمية مهارات المتعلمين اللغوية، سواء المهارات الاستقبالية (الإدخالية)، وتمثِّلها مهارتا الاستماع والقراءة، أم المهارات الإنتاجية، وتمثِّلها مهارتا المحادثة والكتابة، فضلًا عن أن مجال تعليم اللغة العربية يتغيا الارتقاء بالكفاءة اللغوية لمتعلمي العربية عبر تحقُّق مجموعة من الكفايات الفرعية؛ التواصلية والثقافية والرقمية... إلخ، ويتحقَّق ذلك باعتماد إستراتيجيات وطرائق وأساليب تعليمية تتنوَّع تارة وفق المهارات اللغوية، وتارة أخرى وفق المكوّنات والعناصر اللغوية المُدرَّسة.

وفي هذا السياق يبرز استثمار الكليات اللسانية بوصفها مدخلًا يعتمد الجانب اللساني بعامة في تعليم اللغة العربية، إذ يُسعف استحضارُ الخلفية اللسانية في صلب الممارسة التعليمية معلمَ العربية في تيسير تدريسه مكوّنات اللغة وعناصرها.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وعن حاجة مجال تعليم العربية لغةً أجنبيةً إلى الخلفية العلمية اللسانية، يشير حسن مالك إلى أنَّ تعليم العربية للناطقين بها وبغيرها؛ يقدم إشكالات لغوية تتطلب مواكبة ميدانية مستمرة من اللسانيات العربية الحديثة، من أجل تقديم حلول علمية مناسبة لهذه الإشكالات، سواء تعلَّق الأمر بتقديم معطيات وتصوُّرات لسانية دقيقة عن حيثياتها المختلفة، أم بتحليلها واختبار إمكانات استثمار معطيات النظريات اللسانية في معالجتها.[1]

وفي السياق نفسه يؤكِّد محمد ناجي وأنس ملموس أن استثمار المعرفة اللسانية في تعليم العربية لغةً أجنبيةً يمثِّل عاملًا مساعدًا للمعلم في رصد التحديات اللسانية التي تعترض تعليم العربية والوعي بها، فضلًا عن أن المعرفة اللسانية آليةً بارزة لتقديم حلول وقائية وإجرائية مبنية على أسس علمية مضبوطة، ومن ثم ينبغي لمعلم العربية لغةً أجنبيةً الإلمام والتمكُّن من الأسس اللسانية والاطلاع الدائم على مستجداتها في مستويات الصرف والتركيب والدلالة والمعجم... إلخ، نظرًا إلى أنها طريقه نحو النجاح في مهمته التعليمية.[2]

وبناء على ما تقدَّم، يمكن القول إن المخرجات اللسانيات المتوصل إليها عبر مستويات التحليل اللساني؛ تكتسي مكانة بارزة تتضح عند استثمارها في ميدان تعليم اللغات الأجنبية وتعلُّمها، إذ تمثِّل مرجعًا دقيقًا يعيِّن المعلمين على تجاوز الصعوبات التعليمية ذات الطابع اللساني، وهو ما يؤكِّد قطعًا ضرورة الاستناد إلى البعد اللساني في سيرورة تعليم اللغات الأجنبية بعامة، واللغة العربية بخاصة.

ويؤكِّد محمد الغريسي أن اللسانيات يمكن أن تسهم في تنمية قدرات المتعلِّم اللغوية، بل قدرات المدرِّس أيضًا، إذ تُمكِّنه من معرفة مستويات هذه اللغة، فلا يمكن تدريب المتعلِّم على القراءة السليمة من دون الإلمام بمخارج الحروف وصفاتها، وهو ما يقتضي الإفادة مما

---

[1] انظر: حسن مالك، "المرجعيات اللسانية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، في: **تدريسية العربية للناطقين بغيرها لغةً ثانيةً في ضوء اللسانيات المعاصرة** (عمان: دار كنوز المعرفة، 2021)، ص78.

[2] انظر: محمد ناجي وأنس ملموس، "استثمار اللسانيات في تيسير تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية"، في: **دراسات في تعليمية العربية لغةً أجنبيةً للناطقين بغيرها: رؤى معاصرة وآفاق جديدة** (عمان: دار كنوز المعرفة، 2024)، ص137.

© إيسيسكو ICESCO 2026

تقدِّمه اللسانيات في الجانب الصوتي مثلًا، وكذا تنمية قدرة المتعلِّم على التواصل باللغة وتوظيفها في سياقات عدة؛ تستلزم الإفادة مما تقدِّمه اللسانيات في شقِّها التداولي أيضًا.[1]

وفي سياق النحو التوليدي برز مفهوم الكليات اللسانية التي تحكم العلاقات الكائنة بين الألسن الطبيعية على مستوى مستويات التحليل اللساني، صرفًا وصوتًا ودلالةً ومعجمًا وتركيبًا، في مقابل الوسائط (Parameters)، وهي تلك الفوارق أو الخصائص المميزة للغات، التي تنعكس على مستويات التحليل اللساني نفسها، وتترجم منطق اللغات في التعبير عن المعطيات المختلفة ووصف الأشياء والوقائع.

وانطلاقًا من ذلك، كان استثمار هذه الكليات في تعليم العربية لغةً أجنبيةً من شأنه أن يمثِّل حلًّا تعليميًّا كافيًا لتذليل تحديات تعليمية لغوية تنشأ في فصول تعليم اللغة العربية، إذ الانطلاق من الخصائص الكلية المشتركة على مستوى تدريس مكوِّنات اللغة العربية من أصوات ومفردات وتراكيب وتعبيرات؛ يُمكِّن المتعلِّم من الاستئناس بها، ومن ثم يدفعه نحو الإقبال على نسق التعلُّم والتقدُّم فيه، لعلمه أنَّ اللغة العربية تضمُّ في نسقها اللغوي ما يتشابه مع نسق لغته الأولى، مما ييسِّر تعليم العربية بالنسبة إلى معلمها، وتعلُّم العربية بالنسبة إلى متعلِّمها الأجنبي.

وفي سياق اكتساب اللغات ونظرية النحو الكلي، يذكر عبد الرحيم ناجح أنه أنيط بهذه النظرية توصيف الخصائص المشتركة بين اللغات الطبيعية جميعها، إذ تتوفر في اللغات الطبيعية مثلًا مركبات اسمية وفعلية وحرفية ووصفية، غير أن الفرق بينها في موقع الرأس، فإذا كان رأس المركب الحرفي – سواء في العربية أم الإنكليزية – يرد على اليمين، فإنه في اللغة اليابانية خلاف ذلك، وكذا اللغات جميعها تتوفر على بنية جملية تتضمن فعلًا وفاعلًا ومفعولًا، غير أن الفرق بينها يكمن في ترتيب هذه المكونات في الجملة، وهكذا.[2]

---

[1] انظر: محمد الغريسي، "اللسانيات وإسهامها في تعليم اللغة العربية وتجويد تدريسها"، في: **اللسانيات الحديثة وتعليم اللغة العربية: نحو آفاق ورهانات تطوير المناهج التربوية التعليمية** (الرباط: مؤسسة مقاربات، 2022)، ص11.

[2] انظر: عبد الرحيم ناجح، **تعليم نحو اللغة العربية لغة ثانية: مقاربات نظرية ومنهجية** (عمان: مركز الكتاب الأكاديمي، ط1، 2025)، ص20 وما بعدها.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وخلاصة القول أن استثمار اللسانيات بعامة، والكليات اللسانية بخاصة – في صلب العملية التعليمية للعربية لغةً أجنبيةً – من شأنه أن يمثِّل عاملًا تعليميًّا ميسِّرًا، يرقى بالفعل التعليمي بالنسبة إلى المعلم، ويمكن أن يسهِّل عملية تجاوب المتعلمين مع مضامين التعلُّم، والإقبال على أخرى، لأن هذه الكليات تركِّز على المشترك بين اللغات، والعربية – مثل سائر اللغات الأخرى – تشترك معها في خصائص، وتختلف معها في أخرى، وهذه المشتركات ينبغي البدء بها عند تدريس المفردات أو الأصوات أو التراكيب، مما يجوِّد الفعل التعليمي التعلُّمي للعربية بعامة، وهذا ما تؤكِّده المحاور اللاحقة التي تتضح فيها إمكانات الكليات اللسانية في تيسير تدريس مكوِّنات اللغة العربية، وذلك عبر مستويات لسانية بعينها.

استثمار الكليات اللسانية في تدريس مكوِّنات اللغة العربية

تحظى المفردات والصيغ بمكانة مركزية على مستوى المعجم، بوصفها اللبنات الأولى الرئيسة لبناء الجمل وصوغ الخطاب بعامة، وإدراك البنى الصرفية والنحوية وتركيبها في سيرورة التعليم والتعلُّم بخاصة، مما يُمكِّن المتعلِّم من امتلاك الكفاية اللغوية والصيغية، ويسهم في تحقيق الكفاية التواصلية، فمتعلِّم اللغة يستحضر منظومة من المبادئ الكلية التي تحكم إدراكه للعلاقات بين الكلمات، وصياغة البنى، واستعمالها في سياقات وظيفية وتواصلية، وفيما يأتي عرض لأبرز الجوانب المتعلقة بسياق تعلُّم المفردات والصيغ، عبر استثمار المبادئ الكلية في تدريس اللغات، وتوظيف المستوى المعجمي في ذلك، من أجل الوقوف على المبادئ الكلية التي تحكم صوغ المعنى، مع تقديم نماذج من اللغتين العربية والإنكليزية.

1. كليات الكفايتين اللغوية والصيغية:

قدَّمت سلسي مورسيا أنموذجًا يفسِّر سيرورة التمكُّن من الكفاية التواصلية في تعلُّم اللغات، إذ تنطلق من أبعاد ستة للكفاية التواصلية، هي الكفاية الخِطابية، والكفاية اللغوية، والكفاية الصيغية، والكفاية الاجتماعية الثقافية، والكفاية التفاعلية، والكفاية الإستراتيجية،[1] وتعدُّ

[1] See: Marianne Celce-Murcia, "Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching," In: Eva Alcón Soler & Maria Pilar Safont Jordà (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (Dordrecht: Springer Netherlands, 2008), p. 45.

© إيسيسكو ICESCO 2026

الكفايتان اللغوية والصيغية ركيزتين رئيستين لامتلاك الكفاية التواصلية في تعلُّم اللغة، إذ يندرج المعجم ضمن الكفاية اللغوية التي تشمل المستويات اللسانية، وهو المسؤول عن تعلُّم المفردات، منفردة أو في سياق تواصلي معين، وتقابلها الكفاية الصيغية التي تعنى بالتشكيل الصيغي للعبارات، وتدخل فيه المتلازمات، والأمثال.

وتشير الكفاية اللغوية (Linguistic Competence) إلى القدرة على التحكُّم في الموارد اللسانية للغة، بما يشمل المعجم، وهي الكفاية التي تعنى بالبنية الداخلية للغة وقواعدها النظامية، وتعدُّ الخلفية النظرية التي تُمكِّن المتعلِّم من إنتاج جمل صحيحة نحويًّا وصرفيًّا، وفهمها ضمن سياقها.[1]

ويمثِّل المعجم محورًا رئيسًا في الكفاية اللغوية، إذ يُمكِّن المتعلم من استدعاء المفردات وفهمها وتوظيفها، فلا يقتصر مثلًا تعلُّم كلمة (كتب) في العربية على معناها المعجمي، بل يمتد إلى وعي المتعلِّم بإمكانات الاشتقاق المرتبطة بها، من مثل (كاتب، مكتوب، كتابة)، وبناءً على ذلك تمثِّل الكفايةُ اللغوية الإطارَ المرجعي الذي يُمكِّن المتعلِّم من التعامل مع المفردات بوصفها وحدات قائمة بذاتها، والتدرُّج في إدماجها داخل تراكيب أكبر لتحقيق معنى متماسك، كما يرتبط تقييمها – في رأي العمري – بالجانبين الصرفي والتركيبي سواء بسواء.[2]

وتقدم سلسي مورسيا أيضًا مفهوم الكفاية الصيغية (Formulaic Competence) التي تعنى بالقدرة على استعمال وحدات لغوية جاهزة أو شبه جاهزة في مواقف تواصلية طبيعية، ويدخل ضمنها المتلازمات اللفظية، والمسكوكات، والأمثال، والتحيات، وصيغ الدعاء، والتعبيرات الرتيبة اليومية.[3]

أما المتلازمات اللفظية (Collocations) فهي تعبيرات تميل إلى أن تترافق في الكلام أو في الاستعمال العادي الطبيعي للغة، فتصبح مألوفة لدى المتحدث الأصلي للغة، ويعرِّفها

---

[1] انظر: المرجع السابق، ص47.

[2] انظر: عبد الحق العمري، **اللسانيات التربوية وإصلاح تعليم العربية** (الرياض: مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، ط1، 2025)، ص142.

[3] See: Celce-Murcia, Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching, p. 47.

© إيسيسكو ICESCO 2026

معجم كريستال بأنها "الاقتران المعتاد للوحدات المعجمية الفردية"،[1] من مثل: "يلقي خطابًا"، و"يتخذ قرارًا"، وهي وحدات لا يمكن ترجمتها حرفيًّا، بل تُستوعب بوصفها وحداتٍ متماسكةً.

وأما التعبيرات المسكوكة (Idioms) فهي المجازية التي لا تدلُّ على معنى حرفي لكلماتها منفردة، ويعرِّفها معجم كريستال بأنها "تسلسل من الكلمات يكون مقيدًا دلاليًّا وغالبًا تركيبيًّا، بحيث يعمل بوصفه وحدة واحدة"،[2] من مثل: "يد واحدة لا تصفق".

وأما التحيات والصيغ الرتيبة (Formulaic Expressions) فهي صيغ يتعلَّمها المتعلِّم بوصفها وحدات وظيفية تُستعمل في سياقات محددة، من دون الحاجة إلى تحليلها نحويًّا أو صرفيًّا، ويعرِّفها معجم كريستال بأنها "أي شكل ثابت من الكلمات يخدم غرضًا اجتماعيًّا معينًا"،[3] من مثل: "السلام عليكم"، و"صباح الخير".

وتتمثل مكانة الكفاية الصيغية في أنها تمثِّل البعد التداولي العملي للغة، إذ تتيح للمتعلمين الانخراط بسرعة في ممارسات تواصلية واقعية، وإن كان رصيدهم اللغوي لا يزال محدودًا، فهي توفِّر لهم "مدخلًا وظيفيًّا" لاستعمال اللغة في مواقف حياتية واقعية.[4]

1.1. العلاقات الدلالية بين المفردات والصيغ:

يحمل متعلِّم اللغة الثانية – منذ بداية سيرورة التعلُّم – مجموعة من المبادئ الكلية (Universals) التي توجِّه وعيَه اللغوي، وتؤطِّر استيعابه المفردات والصيغ في اللغة الهدف، فالمفردة ليست وحدة معجمية منعزلة فحسب،[5] بل تدخل في شبكة من العلاقات الدلالية والمعجمية التي تجعلها قابلة للتوظيف ضمن أنساق كبرى (جمل، خطابات)، وكذا الصيغ ليست تراكيب متجاورة فحسب، بل وحدات تداولية متكاملة تؤدي وظائف محدَّدة في سياقات اجتماعية وتواصلية.

---

[1] See: David Crystal, *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (Oxford: Blackwell, 2008), p. 86.

[2] انظر: المرجع السابق، ص236.

[3] انظر: المرجع السابق، ص196.

[4] انظر: العمري، **اللسانيات التربوية وإصلاح تعليم العربية**، ص58.

[5] انظر: عبد العالي الودغيري، **القاموسية العربية الحديثة: بين تنمية الفصحى وتحديث القاموس والتأريخ للمعجم** (الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2019).

© إيسيسكو ICESCO 2026

ومن ثم تتضح مكانة استثمار البعدين المعجمي والصيغي لتحقيق الكفايتين اللغوية والصيغية، بوصفهما مدخلًا رئيسًا لامتلاك الكفاية التواصلية.

ولا تقتصر الكفاية المعجمية على حفظ المفردات بوصفها علامات لفظية، بل تتجاوز ذلك إلى إدراك العلاقات الدلالية (الترادف، والتضاد، والاشتقاق، والحقول الدلالية... إلخ)، فالمتعلِّم حين يكتسب فعلًا من مثل (كتب) في العربية، أو (Write) في الإنكليزية، لا يتوقف عند المعنى المعجمي المباشر، بل يصوغ نسقًا اشتقاقيًّا ودلاليًّا يتسع ليشمل كلمات من مثل (كاتب، مكتوب، كتابة)، و(Writer, Written, Writing)، وهذا الإدراك للعلاقات الكلية هو ما يمكِّن المتعلِّم من توسيع رصيده المعجمي بطرق منظمة، فضلاً عن مواءمة المدخلات المعجمية مع حاجاته،[1] فيتحوَّل بذلك تعلُّم مفردة واحدة إلى مدخل لبناء شبكة كاملة من المفردات المترابطة.

وكذا يعدُّ استثمار الحقول الدلالية وسيلة تعليمية ناجعة،[2] إذ يقود تعلُّم مفردة منن مثل (بيت) في العربية أو (House) في الإنكليزية، إلى مفردات مرتبطة بها، من مثل (غرفة، ومطبخ، وباب)، و(Room, Kitchin, Door)، وهذا الربط يسهل للمتعلِّم تذكُّر المفردات، ويعزِّز قدرته على إدماجها في مواقف تواصلية واقعية.

أما على المستوى الصيغي فيدرك المتعلِّم أنَّ اللغة ليست تراكُم مفرداتٍ معزولة فحسب، بل تتجلَّى في صيغ جاهزة تؤدي وظائف تداولية، وهنا تبرز مكانة الكفاية الصيغية التي تقوم على حفظ الوحدات المركبة واستعمالها بوصفها وحدة واحدة من دون الحاجة إلى تحليل عناصرها الداخلية،[3] من مثل (صباح الخير)، أو (Good Morning)، فإنها تُتعلَّم وتُستعمل بوصفها وحدة تداولية ذات وظيفة اجتماعية محدَّدة، ولا تُفكَّك في أثناء الاستعمال.

---

[1] انظر: محمد الصبحي البعزاوي، "من آليات تجويد المعالجة المعجمية في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها"، **مجلة اللغويات التطبيقية**، جامعة محمد بن زايد ومؤسسة بريل، العدد (1)، 2024، ص222-253.

[2] انظر: رهام ماهر نجيب الصراف وعمرو محمد السيد حجاج، "تنمية الثروة اللغوية لدى الدارسين المبتدئين للغة العربية الناطقين بغيرها باستخدام موقع إلكتروني قائم على الحقول الدلالية المصورة في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات"، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، 86(2)، 2022، ص339-419.

[3] انظر: عباس محمد أحمد عبد الباقي وعادل صغيرون تيراب، "البعد التواصلي والاجتماعي للغة العربية: لغة الأمثال العربية نموذجًا"، **مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية**، جامعة قناة السويس، 7(50)، 2024، ص365-385.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وتبرز هنا المبادئ الكلية التي ينقلها المتعلِّم بين اللغتين، فالصيغ الترحيبية، والدعوات، والتهاني، والاعتذارات، كلها أنماط تواصلية كونية، يميزها اختلاف اللغة والنسق، ويجمعها الهدف التداولي المشترك، وحين يدرك المتعلِّم أنَّ (السلام عليكم) تقابلها في الإنكليزية (Peace be upon you)، أو أقرب منها وظيفيًّا (Hello / Hi)؛ يعي أنَّ الصيغ لا تُترجم دائمًا حرفيًّا، بل تُفهم في سياقها الذي تقال فيه.

1.2. التكامل بين البعدين اللغوي والصيغي في ضوء الكليات اللسانية:

تتمثل مكانة الجمع بين البعدين في أن الكفاية اللغوية تزوِّد المتعلِّم باللبنات الأولى (المفردات والاشتقاقات)، في حين تمنحه الكفاية الصيغية القدرة على توظيف هذه اللبنات في تراكيب وظيفية جاهزة ومُجدية، فالمتعلِّم الذي يعرف كلمة (سفر) أو (Travel) قد يظل عاجزًا عن التعبير في موقف واقعي إن لم يتعلَّم صيغًا من مثل: أريد أن أسافر إلى...)، أو (I would like to travel to…).

ومن ثم يظهر أنَّ استثمار الكليات اللغوية والصيغية يسهم في بناء مسار متكامل للتعلُّم؛ من المفردة بوصفها وحدة دلالية معجمية، إلى الصيغة بوصفها وحدة تداولية وظيفية، وصولًا إلى الخطاب بوصفه نسقًا تواصليًّا متكاملًا.

1.3. أمثلة تطبيقية من العربية والإنكليزية:

(أ) **المعجم**: يسهِّل إدراكُ البنية الاشتقاقية تنميةَ الرصيد المعجمي.

- العربية: قرأ، قارئ، مقروء، قراءة.
- الإنكليزية: Read, Reader, Readable, Reading.

(ب) **الصيغ**: تُستوعب الصيغة بوصفها وحدة جاهزة ذات وظيفة تداولية، لا تراكيب نحوية فحسب.

- العربية: كل عام وأنتم بخير (صيغة تهنئة).
- الإنكليزية: Happy New Year (صيغة تهنئة).

© إيسيسكو ICESCO 2026

1.4. البعد التعليمي وتطوير الكفاية التواصلية:

يتيح للمتعلم إدماجُ الكليات الدلالية في تعليم اللغات الأجنبية:

- تصميم أنشطة تقوم على المقارنة بين اللغات، من مثل استخراج الحقول الدلالية المشتركة بين العربية والإنكليزية.
- تدريب المتعلمين على التعرُّف على الأسر المعجمية، واستثمارها في توليد معانٍ جديدة.
- إدماج الأمثال والعبارات الجاهزة في ممارسات حوارية عملية، مما يعزّز الانغماس في اللغة.

ويتبيَّن بعامة أن الكفايتين اللغوية والصيغية تمثلان معًا مدخلًا رئيسًا لتطوير الكفاية التواصلية عند متعلِّم العربية لغةً أجنبيةً، فالكفاية اللغوية – بما تحمله من معجم وصرف ونحو وصوتيات – تتيح للمتعلِّم أدوات بناء الجمل الصحيحة وتوليد المعاني الجديدة، وفي المقابل تمنحه الكفاية الصيغية رصيدًا من الوحدات التداولية الجاهزة (تحيات، متلازمات، أمثال... إلخ) تجعله قادرًا على الانخراط في تواصل فوري مُجْدٍ.

واستثمار الكليات الدلالية من مثل الأسر الصرفية (كتب، كاتب، مكتوب)، أو الحقول الدلالية (ألوان، مشاعر)، إلى جانب الصيغ الجاهزة (صباح الخير) (Good Morning)، يسمح للمتعلمين ببناء جسور بين اللغة الهدف ولغتهم الأم، مما ييسِّر التذكُّر والاستعمال في السياقات الحياتية، فيغدو دور معلِّم العربية لغةً أجنبيةً هو التكامل بين البعدين، الذي يُحقِّق الانتقالَ من معرفة اللغة إلى استعمالها، عبر تحقيق الكفاية التواصلية، وهي الغاية المنشودة من تعليم العربية لغةً أجنبيةً.

2. الكليات الصرفية التركيبية:

بعد التطرُّق إلى ما يتصل بالمستوى المعجمي وعلاقته بتدريس مكوِّنات اللغة العربية، يُستهل الحديث عن استثمار الكليات اللسانية في تعليم العربية لغةً أجنبيةً، عبر علاقتها بالمستوى الصرفي التركيبي، وذلك بعرض مجموعة من القضايا اللسانية، من أبرزها الرتبة، والتطابق، والزمن، وما يدور في فلكها.

وقبل الخوض فيما يتصل بالمستوى الصرفي التركيبي، تجدر الإشارة إلى أن الانطلاق من معالجة البنى النحوية الكلية أو الخاصة قد أصبح منهجًا علميًّا لسانيًّا معاصرًا، وبخاصة في

© إيسيسكو ICESCO 2026

تعليم اللغات الطبيعية لغاتٍ ثانيةً، وذلك بهدف تلافي الإشكالات التي تقدمها بعض الأنحاء الخاصة بلغات طبيعية معينة، تتسم ببعض الوسائط التي لا تكون في لغات أخرى، كما هي الحال في اللغة الصينية مثلًا،[1] وقد أشار كلٌّ من أنس ملموس، ومحمد ناجي، وعادل غرار؛ إلى إمكانية استثمار هذه الكليات اللسانية في مجال تدريس البلاغة العربية من جهة الاستعارات التصورية، وبخاصة في ما يتصل بالجوانب الذهنية المعرفية،[2] غير أن الموضوع الذي يُركز عليه هذا المحور يتمثَّل في استثمار الكليات المرتبطة بالمستوى الصرفي التركيبي لتدريس مكوِّنات العربية للناطقين بغيرها.

أما الرتبة فقد عالجها اللسانيون في سياقات عدة، من بينها علاقتها بالإعراب والعلامات الإعرابية، إذ يميِّز الفاسي الفهري بين ثلاثة أنواع من العلامات الإعرابية في اللغة العربية؛ علامات التجرُّد، وعلامات الإعراب البنيوي، وعلامات الإعراب المحوري، مؤكِّدًا أنَّ الجر يدخل في الإعراب البنيوي، وأن الرفع قد يُسنده التطابق، مما قد ينتج عنه تنويع الرتبة.[3]

ويعدُّ هذا التفصيل للفاسي الفهري إحالة على أبرز الإستراتيجيات التي تعتمدها اللغة العربية على مستوى إسناد الإعراب، ومن بينها اللجوء إلى الرتبة في حال تعذُّر ظهور العلامات الإعرابية.

وقد أثار موضوع الرتبة في اللغة العربية عدة نقاشات، إذ افترض الفاسي الفهري أن الرتبة الأصلية في اللغة العربية من نمط [فا (مف1 مف 2)]،[4] وربط بينها وبين الأدوار الدلالية في المعجم العربي، عادًّا العلاقة بينهما مطَّردة، ومؤكِّدًا أنَّ الرتبة في النواة الوظيفة في

---

[1] See: Chenyang Gao et al., "Syntactic Processing of Mandarin Chinese as a Second Language Recruits a Crucial Frontoparietal Network," *Bilingualism: Language and Cognition 29*, pp. 755-772.

[2] انظر: محمد ناجي وأنس ملموس وعادل غرار، "آليات تدريس الاستعارة لمتعلمي العربية لغة ثانية: مقاربة لسانية معرفية"، **مجلة الإيسيسكو للغة العربية**، 2(1)، 2025.

[3] انظر: عبد القادر الفاسي الفهري، **البناء الموازي الموسع: نظرية توليدية جديدة** (عمان: دار كنوز المعرفة، ط1، 2018)، ص34.

[4] انظر: عبد القادر الفاسي الفهري، **اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية دلالية** (الدار البيضاء: دار توبقال، ط1، 1985)، ج1: ص105.

© إيسيسكو ICESCO 2026

اللغة العربية كما يأتي: (أرباض يمنى) (ف – فا – مف 1 – مف 2) ملحقات (أرباض يسرى)،[1] وتؤثّر هذه الخاصة في الرتبة في التحليل الإعرابي من وجهة نظرية الربط العاملي، ويبرز ذلك بوضوح عند بناء الأفعال المتعدية للمجهول التي تختلف عن مقابلاتها المبنية للمعلوم، إذ يُحذف الفاعل ويُرقَّى المفعول، وبعض اللغات – من مثل الفرنسية والإنكليزية – تعمل على تهميش الفاعل وترقية المفعول، وهو ما يدفع إلى التمييز بين لغات تُسقط الفاعل وأخرى لا تُسقطه، فنتحدث عن وسيط إسقاط الفاعل، سواء في البناء للمعلوم أم البناء للمجهول، فيكون البناء للمجهول في الإنكليزية مثلًا تحليليًّا، في حين يكون في العربية تأليفيًّا، أي إن فيه صرفة بتغيير صائتي في جذع الفعل مع إسقاط الفاعل، فهو يحدث على المستوى الصرفي التركيبي، ولكن اللغة العربية المعاصرة تقبل على مستوى المحادثة الشفوية البناء للمجهول بصيغته الغربية، بتهميش الفاعل وترقية المفعول، مثل ما هو منتشر في الإعلام اليوم:

- الباب أُغلق من طرف يوسف.
- La porte a été fermée par youssef.
- The door was closed by Youssef.

وتعرف العناصر المكوِّنة للجمل في العربية تغييرات في الرتبة، ففي الجملة الفعلية قد يحدث تغيير في الرتبة قبل الفعل، يمثّلها تحويل التبئير، أو بُعد الفعل، يتجلّى في صورة تغيُّر محلي في رتبِ الفضلات، كما هي الحال في (ضَرَبَ زَيْدًا مُحَمَّدٌ)، وهو تقديم في الرتبة، يختلف في خصائصه عن التبئير في جملة من الخصائص، إذ يندرج – في رأي الفاسي الفهري – ضمن قاعدة الخفق (Scrambling) التي ميدانها إسقاط واحد لا تخرج عنه، ولا تنطبق إلا على العجر الأخوات (Sister Notes)،[2] بخلاف التبئير الذي ليس له هذه الخصائص التركيبية، فليس محدودًا في إسقاط واحد، ولا يجمع بين عجرتين أختين، بل يجمع بين موقع خارجي وموقع داخلي، ويتضح ذلك في الجمل الآتية:

---

[1] انظر: عبد القادر الفاسي الفهري، **المعجم العربي: نماذج تحليلية جديدة** (الدار البيضاء: دار توبقال، ط2، 1999)، ص59.

[2] انظر: الفاسي الفهري، **اللسانيات واللغة العربية**، ج1: ص124.

© إيسيسكو ICESCO 2026

- جاءَ البارحةَ كثيرٌ مِنَ الرجالِ.
- جاءَ كثيرٌ البارحةَ مِنَ الرجالِ.
- كَمْ تظنُّ أنَّ زيدًا تزوَّجَ مِنَ النساءِ؟
- كَمْ تظنُّ مِنَ النساءِ أنَّ زيدًا تزوَّجَ؟

وتشير الأدبيات اللسانية التوليدية إلى اختلاف اللغات الطبيعية في رتبة مكوِّنات الجملة؛ إذ يرى غرينبرغ أن الرتبة الأصلية في الإنكليزية هي (svo) (فا ف مف)، وهو تصوُّر يتعمده تشومسكي أيضًا، مع اختلافهما في الرتبة الأصلية في العربية، إذ يعتقد غرينبرغ أنها من نمط (ف فا مف)،[1] وهو التصوُّر الذي انتهى إليه الفاسي الفهري في إطار التحليل التوليدي، ولكن الرتبة السالفة الذكر للعربية ليست محل اتفاق بين اللسانيين، إذ ينكر تشومسكي وجود لغات من نمط (ف فا مف)، ويرى مككولي أن الرتبة الأصلية للإنكليزية هي من نمط (ف فا مف)،[2] ومن ثم تظلُّ قضايا الرتبة الأصلية في اللغات ضمن الوسائط لا الكليات اللغوية.

وبعيدًا من الاختلافات السابقة، قد تبدأ البنيات السطحية للعربية بالمركبات الاسمية، وقد تبدأ بالمركبات الحرفية أو الفعلية، وهو ما يساعد في تدريس مكوِّنات اللغة العربية عبر مختلف المهارات (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) بما يتناسب مع الرتبة الأصلية لمتعلمي العربية الأجانب، إذ تسلك العربية إستراتيجيات عدة للتفريق بين المكوِّنات في الجمل على مستوى الإعراب؛ العلامات الإعرابية الظاهرة أو المقدرة، أو ما ينوب عنها من حروف، فضلًا عن المحلات واعتبارات الرتبة بوصفها آلية أخيرة، فهي تتفق مع اللغات التي تعتمد العلامات الإعرابية، وتتشارك مع اللغات التي تعتمد إعراب التجرُّد الذي لا تخلو منه لغة، وتتجلَّى المرونة في جمل من مثل:

- وضعَ زيدٌ الطعامَ على الطاولةِ.
- زيدٌ وضعَ الطعامَ على الطاولةِ.

[1] See: Joseph H. Greenberg, *Universales of Languages* (Massachusetts: The MIT Press Cambridge, 1963).

[2] انظر: الفاسي الفهري، **اللسانيات واللغة العربية**، ج1: ص105.

© إيسيسكو ICESCO 2026

- على الطاولةِ زيدٌ وضعَ الطعامَ.
- الطعامُ وضعَه زيدٌ على الطاولةِ.

ومن ثم تنبغي لنا الإفادة من هذه المرونة التي تعرفها العربية على مستوى الرتبة بما يتناسب مع متعلمي العربية الأجانب، من دون التوسُّع في الجانبين البلاغي والنحوي للتقديم والتأخير في المراحل الأولى.

وتُعدُّ قضايا التطابق من أبرز ما يثير التحديات أمام متعلمي العربية الأجانب، إذ يقصد اللسانيون التوليديون بالتطابق إلى ما يرتبط بسمات الشخص، والعدد، والجنس، فيُفصَّل في هذه السمات الثلاث على أساس أنَّ الشخص يرتبط بطبيعة الضمير (المتكلم، والغائب، والمخاطب)، في حين يكون الحديث في سمة العدد في اللغة العربية عن الإفراد والتثنية والجمع، لتختص سمة الجنس بالفصل بين التأنيث والتذكير، وما يرتبط بهما من صرفات، ويمكن القول بعامة إن عبارتين تكونان في حالة تطابق إذا كانت بعض سماتهما متضارعة بمقتضى تعالق معيَّن.[1]

وقد عولجت سمات التطابق في بداية النماذج التوليدية ضمن مفهوم التحويلات، التي اختلفت في درجات تعقيدها، حتى عُدَّتْ قاعدة التطابق بين الفاعل والفعل من أبسط الأمثلة في أدبيات النحو التوليدي؛[2] لنجد أنَّ أغلب الدراسات المتصلة بالتطابق، قد عملت على القضايا المرتبطة بالفعل والمشتقات، أي ما يعمل عمل الفعل.

وارتباطًا بمفهوم التطابق، لم يقف اشتغال اللسانيين التوليديين على هذا المفهوم عند حدود التمييز بين سمات الشخص والعدد والجنس، بل دُرِس في علاقته بالكليات اللغوية على غرار الإعراب، إذ يُصنَّف بوصفه محددًا رئيسًا للسمات الإعرابية التي تكون في عمومها واضحة في علاقة الفعل مع الفاعل، كما سبقت الإشارة، ومن ثم يُربَط بين التطابق والرتبة والإعراب، إذ يُحدِّد التطابق – بالضرورة عندهم – حالةَ الرفع في الفاعل،[3] غير أن الأمر يصبح أكثر تعقيدًا، إذا تعلَّق بالحالات المندرجة ضمن الملحقات بعامة.

---

[1] المرجع السابق، ج2: ص132.

[2] انظر: رشيدة كمال العلوي، **النحو التوليدي: قوالبه النظرية وأنساقه الفرعية** (عمان: دار كنوز المعرفة، ط1، 2019)، ص106.

[3] انظر: الفاسي الفهري، **المعجم العربي**، ص53.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وإذا كانت النماذج المقَدَّمة للنحو التوليدي قد حاولت تجاوز التعقيدات المرتبطة بالتحويلات والقيود المتصلة بها؛ فإنها ظلت تناقش ما يتصل بمفهوم التطابق بوصفه جزءًا رئيسًا من العمليات المرتبطة بالبرنامج الأدنوي، في ظل ما سُمِّيَ "النقل المتضمن" لكل من التطابق والضم، إذ يُعَدُّ التطابق في سمات الشخص، والعدد، والجنس – إلى جانب الإعراب – من بين الظواهر الأكثر تعقيدًا في اللغات البشرية، مما يجعلها عَصِيَّة على التمثيل، وهو ما نتج عنه اقتراح آليات متباينة لتمثيل كلٍّ من التطابق والإعراب، من مثل العمل والتطابق (مخصص – رأس)، غير أنَّ التوجُّه العام سعى إلى توحيد ذلك في إطار التشجيرات البنيوية التي تحكم التطابق والإعراب، فتُفسَّر الظواهر المتصلة بالتطابق بوصفها نتاجًا لانتقال الرؤوس المعجمية إلى رأس التطابق (تطفا وتطمف)، والانتقال الموازي لعبارة اسمية (م حد) إلى مخصص (تط)، ويساعد هذا في توحيد معالجة التطابق والإعراب داخل تشجير (رأس – مخصص)، إذ يسند فحص الرفع في مخصص (تطفا)، والنصب في مخصص (تطمف) إلى الترتيب.[1]

ومن المفيد – قبل الانتقال إلى الإفادة من مسألة التطابق في تدريس مكوِّنات اللغة العربية – الإشارة إلى أن التطابق ولواصقه في العربية ليست نمطًا واحدًا، إذ تتميز لواصق التطابق في العربية – في رأي الرحالي – بوجود أنموذجين مختلفين بالنظر إلى السمات المخصصة لهما؛ التطابق الغني في مقابل التطابق الفقير، إذ ينشأ الأنموذجان داخل السياقين التركيبيين في كل مما يأتي على التوالي:[2]

- ف + تط ع م حد ع.
- م حد ع ف + تط ع / ف + تط غني.

ويمكن الإفادة من هذا التصوُّر في معالجة قضايا التطابق في اللغات، وتوظيفه في تدريس مكوِّنات العربية، وبخاصة عبر التركيز على مظاهر الاشتراك، وتجنُّب مظاهر التباعد بين الأنساق اللغوية، إذ لا تتوفر بعض اللغات على ما يقابل التثنية في مفهوم العدد، ولكنها تتوفر على مظاهر للجمع والإفراد، لذا ينبغي لمدرس مكوِّنات اللغة العربية أن يشير

[1] انظر: محمد وحيدي، **نظرية النحو الكلي: نماذج تركيبية جديدة** (القاهرة: دار رؤية، ط1، 2023)، ص153.

[2] انظر: محمد الرحالي، **تركيب اللغة العربية: مقاربة نظرية جديدة** (الدار البيضاء: دار توبقال، ط1، 2003)، ص149.

© إيسيسكو ICESCO 2026

إلى وجود هذا الفارق والميزة، مع التركيز على مظاهر الاشتراك والاتفاق في مفهوم العدد علاقةً بالتطابق حال الجمع والإفراد، ويستحسن التركيز على الجموع السالمة، وتجنُّب التفصيل في جموع التكسير، أي التركيز على ما له علاقة بالصرف السلسلي من حيث الانسجام، لأن كثيرًا من متعلمي العربية الأجانب يستبطنون ضمنيًّا القواعد المتصلة بالصرف السلسلي، لا الصرف غير السلسلي الذي تنتمي إليه أغلب قضايا الاشتقاق والتوليد المتصلين بالنسق اللغوي العربي، واللغات السامية بعامة.

وتجدر الإشارة – فيما يتصل بالتطابق – إلى أنَّ اللغات الغنية صرفيًّا من حيث التطابق يمكنها اعتماد وسيط إسقاط الفاعل، كما سبقت الإشارة في قضية الرتبة، أما اللغات الفقيرة من حيث التطابق فيمتنع فيها وسيط إسقاط الفاعل والبناء للمجهول، وبالتركيز على العربية في هذا نجد أنها تسلك كليًّا مسلك لغات (Passiveshort)، أو ما يسمَّى "البناء للمجهول الصرفي التركيبي"، إذ يغيب الفاعل تركيبيًّا، وكذا يغيب الفعل المساعد (Auxiliary)، وهو ما ينعكس على البناء الصرفي الصوتي، ويتمظهر عبر بعض الصرفيات والصوتيات، ومع انتقال بعض المظاهر إلى اللغة العربية في القرن السابع عشر – كما سبقت الإشارة – بدأت العربية المعاصرة تسمح بوجود هذه التراكيب نتيجة الاحتكاك باللغات الأوروبية، بخلاف العربية التقليدية، ومن ثم أصبحت العربية المعاصرة تسمح بظهور (Long Passive)، وهو أمر يحيلنا على بعض الكليات المشتركة في اللغات، في مقابل الوسائط (Macro Parameter)، على غرار البناء للمجهول، وحذف الفاعل أو تهميشه.

ولكن الأهم في كلِّ ذلك هو ضرورة مراعاة مظاهر الاشتراك في مفهوم التطابق بالنسبة إلى متعلمي العربية لغةً أجنبيةً، بالتركيز على الجموع السالمة، وتجنُّب جموع التكسير والظواهر غير الشائعة في اللغات، فضلًا عن التركيز على المفرد والجمع، من دون الخوض في المثنى، والتأكيد على التنوُّع في الشخص بالنسبة إلى العربية، وإعطاء المقابلات المباشرة للضمائر الأكثر استعمالًا مع مراعاة الجنس، من دون التوسُّع إلى حدِّ التعقيد بإدراج المثنى والقضايا المرتبطة بالأسماء المبهمة، من مثل أسماء الإشارة والموصول، فيكتفي المدرس بالإشارة إلى ضمائر من مثل (أنا، أنت، هو، هي، نحن، أنتم)، في المراحل الأولى لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها.

© إيسيسكو ICESCO 2026

أما على مستوى الزمن، فالملاحظ – مع تداول النحاة ثلاثة أزمنة هي الماضي والمضارع والمستقبل – أنَّ الزمن النحوي الذي توافق عليه قطعًا هو الزمن الماضي، مع أنَّ هذا ليس محل اتفاق بين جميع النحاة، ومع ذلك يبقى المشترك في اللغات وجود الماضي والحاضر والمستقبل، أما المضارع والأمر – من منظور بعض الدارسين – فهما جهتان، لأنهما يُشتقان فعليًّا من الماضي، وبمعنى آخر، على المستوى المعجمي، وعلاقةً بالحقول المعجمية من منظور الكليات؛ المعجميات طبقات ودرجات خاضعة للسلَّمية، إذ المعجم – بوصفه وحدات – ينقسم إلى وحدات معجمية وأخرى وظيفية على غرار الزمن، غير أن تحقُّقات الزمن تختلف من لغة إلى أخرى، وهو ما دفع كثيرين إلى عدِّ العربية تمثِّل الجهة لا الزمن، من مثل كوهين، في حين أن لغات أخرى تتحقَّق فيها الصيغة الزمنية بمعزل عن الجهة، خلافًا للعربية، فقد فصَّل بعض الدارسين العرب في الفرق بين الجهة والزمن، من مثل تمام حسان.[1]

وقد صيغت قواعد التركيب والتحويلات في أعمال تشومسكي في العقد الثامن من القرن العشرين، وذلك على أساس وجود مبادئ لغوية كلية، إذ تفترض نظرية المبادئ والوسائط (1981) أن اختلاف اللغات اختلاف ظاهري، وأن بنيتها القاعدية العميقة واحدة، مع التباين في تثبيت قيم الوسائط،[2] وهو ما نحاول التركيز عليه فيما يتعلق بالزمن، أي تجاوز التنوُّع الذي تعرفه بعض اللغات والأنحاء الخاصة، من مثل الفرنسية والإنكليزية، إذ لا يعقل تقديم مقابلات تلك الأزمنة في اللغة العربية – إن وُجدت – للمتعلِّم الأجنبي، بل ينبغي لنا التركيز على المشترك المتداول في الخطابات اليومية بين مستعملي اللغات الطبيعية، من مثل الماضي البسيط، والحاضر، والأمر كذلك بوصفه صيغةً رئيسة يحتاجها المتكلم في كثير من المواقف، وصورةً من صور المستقبل، ويظهر في مواقف واقعية، من مثل اللافتات كالتشوير الطرقي (قِفْ)، وغيرها من مجالات الحياة اليومية.

[1] انظر: تمام حسان، **اللغة العربية معناها ومبناها** (الدار البيضاء: دار الثقافة، 1994)، ص240–260.

[2] انظر: العمري، **اللسانيات التربوية وإصلاح تعليم العربية**، ص181.

© إيسيسكو ICESCO 2026

خلاصة ونتائج

يأتي الحديث عن الكليات اللسانية في علاقتها بتعليم العربية لغةً أجنبيةً في سياق البحث عن طرائق مبتكرة ترتقي بتعليم اللغة العربية، وذلك ضمن السعي المتواصل إلى تطوير طرائق وأساليب تعليمية حديثة ومتنوعة، تُيسِّر تعليم العربية بالنسبة إلى المعلم، وتُسهِّل سيرورات فهمها واستيعابها لدى المتعلِّم.

ومما تجدر الإشارة إليه أنَّ فكرة الانطلاق من الخصائص المشتركة الحاصلة على مستوى الطبيعة اللسانية للغات – في عملية تعليم اللغات الأجنبية بمختلف أصنافها – تأتي أساسًا لتلافي الإشكالات التعليمية ذات الصبغة اللسانية، التي كثيرًا ما تُعسِّر عمليتي تعليم عناصر اللغة وتعلُّمها، من مفردات وأصوات وتراكيب وقواعد وتعبيرات، مما يؤثِّر تأثيرًا مباشرًا في نسق التعلُّمات لدى المتعلمين، ويحول دون تحقُّق كفاياتهم المختلفة، ولا سيما الكفايتين اللغوية والتواصلية، اللتين تعدَّان جوهر التعلُّم وأساسه.

وجدير بالذكر أن الاستناد إلى الكليات اللسانية في تدريس مكوِّنات اللغة العربية يروم إيصال فكرة رئيسة تتمثل في أن اللغة العربية – كسائر اللغات الأخرى – تقوم على خصائص ومقومات كلية مشتركة، ومن شأن هذا أن يزيح التصوُّر التقليدي الذي ينظر إلى العربية لغةً صعبةً من حيث التعلُّم والاكتساب، تبعًا لطبيعة مفرداتها وقواعدها وتراكيبها.

ويمكن القول بعامة إن اعتماد مدخل الكليات اللسانية في تدريس مكوِّنات العربية لغةً أجنبيةً؛ يمثِّل حلًّا تعليميًّا مناسبًا لعدة تحديات تعليمية ذات طابع لساني، فضلًا عن أن هذه الكليات تدفع معلم اللغة إلى العودة المستمرة إلى المرجعيات اللسانية، بما يسهم في تطوير أدائه المهني وتحسين ممارسته التعليمية.

ومن ثم سعى هذا البحث إلى الدمج بين المعرفة اللسانية التوليدية، عبر الكليات اللسانية، ومجال تعليم العربية لغةً أجنبيةً، وذلك من أجل البحث عن سُبُل تنزيل المخرجات اللسانية التوليدية في صُلْب تعليم اللغة العربية وتعلُّمها، بما يسهم في الارتقاء بهما وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

© إيسيسكو ICESCO 2026

وقد عني البحث بإبراز جدوى استثمار الكليات اللسانية في تعليم العربية لغةً أجنبيةً بعامة، وفي تدريس مكوِّناتها بخاصة، وبذلك يمكن تسجيل مجموعة من النتائج، من أبرزها:

1. أن الكليات اللسانية تبرز أوجه التشابه الحاصلة بين الأنساق اللغوية.

2. أن استثمار الكليات اللسانية في صُلْب العملية التعليمية التعلمية للعربية لغةً أجنبيةً يضطلع بأدوار تعليمية مهمة جدًّا.

3. أن دمج الكليات اللسانية في عملية تعليم اللغات الأجنبية، يُظهر مكانة النتائج اللسانية العامة في تجويد عملية تعليم تلك اللغات.

4. أنها دمج الكليات اللسانية من أبرز الآليات التعليمية التي ينبغي لمعلم اللغة أن يستحضرها، فبها يتطوَّر أداؤه التعليمي.

5. أن الاستعانة بالكليات اللسانية من شأنها أن تمكِّن من تيسير تدريس المكونات اللغوية، وفق منهج علمي وعملي دقيق ومضبوط.

© إيسيسكو ICESCO 2026

المصادر والمراجع

تمام حسان، **اللغة العربية معناها ومبناها** (الدار البيضاء: دار الثقافة، 1994).

حسن مالك، "المرجعيات اللسانية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، في: **تدريسية العربية للناطقين بغيرها لغةً ثانيةً في ضوء اللسانيات المعاصرة** (عمان: دار كنوز المعرفة، 2021).

رشيدة كمال العلوي، **النحو التوليدي: قوالبه النظرية وأنساقه الفرعية** (عمان: دار كنوز المعرفة، ط1، 2019).

رهام ماهر نجيب الصراف وعمرو محمد السيد حجاج، "تنمية الثروة اللغوية لدى الدارسين المبتدئين للغة العربية الناطقين بغيرها باستخدام موقع إلكتروني قائم على الحقول الدلالية المصورة في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات"، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، 86(2)، 2022.

عباس محمد أحمد عبد الباقي وعادل صغيرون تيراب، "البعد التواصلي والاجتماعي للغة العربية: لغة الأمثال العربية نموذجًا"، **مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية**، جامعة قناة السويس، 7(50)، 2024.

عبد الحق العمري، **اللسانيات التربوية وإصلاح تعليم العربية** (الرياض: مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، ط1، 2025).

عبد الرحيم ناجح، **تعليم نحو اللغة العربية لغة ثانية: مقاربات نظرية ومنهجية** (عمان: مركز الكتاب الأكاديمي، ط1، 2025).

عبد العالي الودغيري، **القاموسية العربية الحديثة: بين تنمية الفصحى وتحديث القاموس والتأريخ للمعجم** (الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2019).

عبد القادر الفاسي الفهري، **البناء الموازي الموسع: نظرية توليدية جديدة** (عمان: دار كنوز المعرفة، ط1، 2018).

عبد القادر الفاسي الفهري، **اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية دلالية** (الدار البيضاء: دار توبقال، ط1، 1985).

© إيسيسكو ICESCO 2026

عبد القادر الفاسي الفهري، **المعجم العربي: نماذج تحليلية جديدة** (الدار البيضاء: دار توبقال، ط2، 1999).

محمد الرحالي، **تركيب اللغة العربية: مقاربة نظرية جديدة** (الدار البيضاء: دار توبقال، ط1، 2003).

محمد الصبحي البعزاوي، "من آليات تجويد المعالجة المعجمية في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها"، **مجلة اللغويات التطبيقية**، جامعة محمد بن زايد ومؤسسة بريل، العدد (1)، 2024.

محمد الغريسي، "اللسانيات وإسهامها في تعليم اللغة العربية وتجويد تدريسها"، في: **اللسانيات الحديثة وتعليم اللغة العربية: نحو آفاق ورهانات تطوير المناهج التربوية التعليمية** (الرباط: مؤسسة مقاربات، 2022).

محمد ناجي وأنس ملموس وعادل غرار، "آليات تدريس الاستعارة لمتعلمي العربية لغة ثانية: مقاربة لسانية معرفية"، **مجلة الإيسيسكو للغة العربية**، 2(1)، 2025.

محمد ناجي وأنس ملموس، "استثمار اللسانيات في تيسير تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية"، في: **دراسات في تعليمية العربية لغةً أجنبيةً للناطقين بغيرها: رؤى معاصرة وآفاق جديدة** (عمان: دار كنوز المعرفة، 2024).

محمد وحيدي، **نظرية النحو الكلي: نماذج تركيبية جديدة** (القاهرة: دار رؤية، ط1، 2023).

Chenyang Gao, Jia Guo, Liaoyuan Zhang, Zimu Li, Luyao Chen & Liping Feng, "Syntactic Processing of Mandarin Chinese as a Second Language Recruits a Crucial Frontoparietal Network," *Bilingualism: Language and Cognition 29*.

David Crystal, *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (Oxford: Blackwell, 2008).

Joseph H. Greenberg, *Universales of Languages* (Massachusetts: The MIT Press Cambridge, 1963).

Marianne Celce-Murcia, "Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching," In: Eva Alcón Soler & Maria Pilar Safont Jordà (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (Dordrecht: Springer Netherlands, 2008).

© إيسيسكو ICESCO 2026

References

Chenyang Gao, Jia Guo, Liaoyuan Zhang, Zimu Li, Luyao Chen & Liping Feng, "Syntactic Processing of Mandarin Chinese as a Second Language Recruits a Crucial Frontoparietal Network," *Bilingualism: Language and Cognition 29*.

David Crystal, *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (Oxford: Blackwell, 2008).

Ḥasan Mālik, "al-Marjiʿiyyāt al-lisāniyyah fī taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā," In: *Tadrīsiyyah al-ʿArabiyyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā lughah thāniyah fī ḍawʾ al-lisāniyyāt al-muʿāṣirah* (Amman: Dār Kunūz al-Maʿrifah, 2021).

Joseph H. Greenberg, *Universales of Languages* (Massachusetts: The MIT Press Cambridge, 1963).

Marianne Celce-Murcia, "Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching," In: Eva Alcón Soler & Maria Pilar Safont Jordà (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (Dordrecht: Springer Netherlands, 2008).

Mohamed Naji & Anas Malmous, "Istithmār al-lisāniyyāt fī taysīr taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah bi-waṣfihā lughah ajnabiyyah," In: *Dirāsāt fī taʿlīmiyyat al-ʿArabiyyah lughah ajnabiyyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā: ruʾā muʿāṣirah wa-āfāq jadīdah* (Amman: Dār Kunūz al-Maʿrifah, 2024).

Mohamed Naji, Anas Malmous & Adil Ghrar, "Āliyyāt tadrīs al-istiʿārah li-mutaʿallimī al-ʿArabiyyah lughah thāniyah: muqārabah lisāniyyah maʿrifiyyah," *ICESCO Journal of Arabic Language*, 2(1), 2025.

Muḥammad al-Gharīsī, "al-Lisāniyyāt wa-ishamuhā fī taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah wa-tajwīd tadrīsihā," In: *al-Lisāniyyāt al-ḥadīthah wa-taʿlīm al-lughah al-ʿArabiyyah: naḥwa āfāq wa-rihānāt taṭwīr al-manāhij al-tarbawiyyah al-taʿlīmiyyah* (Rabat: Muʾassasah Muqārabāt, 2022).

Muḥammad al-Raḥālī, *Tarkīb al-lughah al-ʿArabiyyah: muqārabah naẓariyyah jadīdah* (Casablanca: Dār Tūbqāl, 1st ed., 2003).

Muḥammad al-Ṣubḥī al-Baʿzāwī, "Min āliyyāt tajwīd al-muʿālajah al-muʿjamiyyah fī manāhij taʿlīm al-ʿArabiyyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā," *Majallah al-Lughawiyyāt al-Taṭbīqiyyah*, Jāmiʿah Muḥammad bin Zāyid & Muʾassasah Brīl, No. (1), 2024.

© إيسيسكو ICESCO 2026

Muḥammad Waḥīdī, *Naẓariyyat al-naḥw al-kullī: namādhij tarkībiyyah jadīdah* (Cairo: Dār Ruʾyah, 1st ed., 2023).

Rashīdah Kamāl al-ʿAlawī, *al-Naḥw al-tawlīdī: qawālibuh al-naẓariyyah wa-ansāquh al-farʿiyyah* (Amman: Dār Kunūz al-Maʿrifah, 1st ed., 2019).

Rihām Māhir Najīb al-Ṣarrāf & ʿAmrū Muḥammad al-Sayyid Ḥajjāj, "Tanmiyyah al-tharwah al-lughawiyyah ladā al-dārisīn al-mubtadiʾīn lil-lughah al-ʿArabiyyah al-nāṭiqīn bi-ghayrihā bi-istikhdam mawqiʿ iliktrūnī qāʾim ʿalā al-ḥuqūl al-dalāliyyah al-muṣawwarah fī ḍawʾ al-iṭār al-marjiʿī al-Ūrūbbī al-mushtarak lil-lughāt", *Majallah Kulliyyah al-Tarbiyyah*, Jāmiʿah Ṭanṭā, 86(2), 2022.

Tammām Ḥassān, *al-Lughah al-ʿArabiyyah maʿnāhā wa-mabnāhā* (Casablanca: Dār al-Thaqāfah, 1994).

ʿAbbās Muḥammad Aḥmad ʿAbdulbāqī & ʿĀdil Ṣaghīrūn Tīrāb, "al-Buʿd al-tawāṣulī wal-ijtimāʿī lil-lughah al-ʿArabiyyah: lughah al-amthāl al-ʿArabiyyah namūdhajan," *Majallah Kulliyyah al-Ādāb wal-ʿUlūm al-Insāniyyah*, Jāmiʿah Qanāh al-Suways, 7(50), 2024.

ʿAbdulḥaqq al-ʿUmarī, *al-Lisāniyyāt al-tarbawiyyah wa-iṣlāḥ taʿlīm al-ʿArabiyyah* (Riyadh: Majmaʿ al-Malik Salmān al-ʿĀlamī lil-Lughah al-ʿArabiyyah, 1st ed., 2025).

ʿAbdulqādir al-Fāsī al-Fihrī, *al-Bināʾ al-muwāzī al-muwassaʿ: naẓariyyah tawlīdiyyah jadīdah* (Amman: Dār Kunūz al-Maʿrifah, 1st ed., 2018).

ʿAbdulqādir al-Fāsī al-Fihrī, *al-Lisāniyyāt wal-lughah al-ʿArabiyyah: namādhij tarkībiyyah dalāliyyah* (Casablanca: Dār Tūbqāl, 1st ed., 1985).

ʿAbdulqādir al-Fāsī al-Fihrī, *al-Muʿjam al-ʿArabī: namādhij taḥlīliyyah jadīdah* (Casablanca: Dār Tūbqāl, 2nd ed., 1999).

ʿAbdulʿālī al-Wadghīrī, *al-Qāmūsiyyah al-ʿArabiyyah al-ḥadīthah: byna tanmiyyah al-fuṣḥā wa-taḥdīth al-qāmūs wal-taʾrīkh lil-muʿjam* (Doha: al-Markaz al-ʿArabī lil-Abḥāth wa-Dirāsat al-Siyāsāt, 2019).

ʿAbdurraḥīm Nājiḥ, *Taʿlīm naḥw al-lughah al-ʿArabiyyah lughah thāniyah: muqārabāt naẓariyyah wa-manhajiyyah* (Amman: Markaz al-Kitāb al-Akādīmī, 1st ed., 2025).

© إيسيسكو ICESCO 2026