

تاريخ القبول: 2024/17/10

تاريخ الإرسال: 2023/06/21

تاريخ النشر: 2024/10/30

تجديد منهج تدريس النحو العربي

Renewing the curriculum for teaching Arabic
grammarسمية لغريب¹، محمد الزين جيلي²¹ جامعة عبد الرحمن ميرة - بجاية (الجزائر)، Soumia.leghrib@univ-bejaia.dz² جامعة عبد الرحمن ميرة - بجاية (الجزائر)، djilimohamed@yahoo.fr

الملخص:

يتناول هذا البحث قضية حساسة في التراث اللغوي العربي هي مسألة نقد المنهج النحوي العربي، وذلك من زاوية تعليمية هذه المادة المحورية التي لولاها لانتفت اللغة، ولانتفت بذلك كل المعرفة والثقافة والحمولة الحضارية التي هي منوطة بها. يتناول هذا البحث التحفظات المبكرة التي أبداهها العلماء قديما حول طبيعة العسر المستشعر دوما فيما يتعلق بتدريس هذه المادة؛ وخاصة ملاحظات ابن خلدون وابن مضاء القرطبي. ثم تتعرض الدراسة للمقترحات الحديثة الملموسة للعلماء والمختصين والمشتغلين في ميدان التعليمية والتربية عموما، مع عرض لأهم الأفكار التي أجاب بها المختصون على قلق العلماء قديما وحديثا من عسر هضم مادة النحو العربي؛ مع هاجس تأصيلي ما يحاول وضع اليد على وعي العلماء قديما بطبيعة المشاكل وطبيعة الحلول الممكنة لهذه المشاكل.

تنتهي الدراسة بعرض مختصر لأهم المقترحات التي أوردها علماء من آفاق مختلفة يجمعهم التأمل العلمي في سبل تيسير تعليم مادة النحو العربي، وذلك بناء على تطور النظريات العرفانية والتربوية وعلى مستجدات ميدان التعليمية

الكلمات المفتاحية: تجديد النحو - تعليمية - نظريات التلّعم - اللسانيات العربية - المنهج التعليمي.

Abstract:

This essay deals with an important issue in the arabic linguistic heritage, which is the criticism of the arabic grammatical approach.

This paper put lights on the early remarks expressed by old grammarians and linguists about the nature of the always-felt hardship felt when trying to teach of this material, especially the observations of Ibn Khaldun and Ibn Madaa Al-Qurtubi. Then the study exposes the concrete modern proposals of scientists, specialists and practitioners in the field of teaching and education in general, with a presentation of the most prominent ideas of the specialists dealing with these raised issues.

The study ends with a brief presentation of the most important proposals made by scientists from different perspectives united by scientific reflection in ways to facilitate the teaching of arabic grammar, based on the development of theories of neuroscience and pedagogy and different developments in the field of didactics.

Enter your abstract here (an abstract is a brief, comprehensive summary of the contents of the article). Enter your abstract here (an abstract is a brief, comprehensive summary of the contents of the article).

Keywords: simplification of grammar, didactics, theories of learning, arabic linguistics, educational methodology

المؤلف المرسل: سمية لغريب ، الإيميل: SOUIMIA.LEGHRIB@UNIV-BEJAIA.DZ

1. مقدمة:

لقد عرف دوسوسير اللغة بأنها " مجموعة من البصمات الموزعة في شكل نسخ متماثلة في أذهان الأشخاص في صلب الجماعة اللغوية على شكل معجم " وهو هنا يصر على الطابع الاجتماعي للغة؛ وهو ما يؤكد في مواضع مختلفة من كتابه " محاضرات في اللسانيات العامة بقوله: "اللغة نسق اجتماعي". هذا المعطى الذي لم يغفل عنه القدامى وهم يتناولون موضوع اللغة والنحو بشكل خاص. فقد أوضح الخليل في كثير من المواضع بأنه واع بأن ما يفعله هو تقصي عادات في الكلام علمها الناس ووعوا صحيحها من خطئها ولم يفعل إلا وضع علل لما رآه وقواعد لا اطراد لها، يقول هو نفسه بأنه على من رأى ضعفا في بعضها فليقومه بغيرها من العلل التي يراها فيكون مصيبا).¹

إن الموضوع الذي نتناوله هنا حول مشاكل النحو العربي يعود على نواة تشكل هذا العلم أصلا، إذ حدث تماهٍ كبير بين النزعة السماعية ثم الواصفة للعلم فالمستتبطة لقواعده، وبين النزعة العقلية الفلسفية التي لا مفر منها لتطوير صياغات هذا العلم الجديد الناشئ تبعا لتطور علم الكلام العربي، وقد زاد من حدة ما حدث على هامش تشكل هذه المعرفة الاختيار غير الموفق - كما سنبين لاحقا- لتطوير علم يختص بنحو اللغة، التي هي كائن حي نابض متغير، بعيدا عن الدائرة التداولية التي من شأنها استشعار هذه التغيرات ووضع اليد على مواقع الخلل النظري أو العسر التعليمي، أو جعلنا في موقع مقارنة بين إمكانييتين نظريتين للصياغة إحدهما تعوض الثانية، لا أن نرث العلم بما له وما عليه بشكل جبري يتحول مع مرور الوقت إلى عائق في وجه هذا العلم أصلا .

وفرضيتنا الأساسية هي أن علماء التراث قد تنبهوا إلى مكامن العسر المستشعر مبكرا في تعلم مادة النحو وتعليمها، وذلك من الساعة الأولى لميلاد هذا العلم، كمقاربة بيداغوجية هدفها تيسر تعلم لغة القرآن على المتعلمين الصغار وعلى أبناء الأمم الأخرى من غير العرب، ممن تعوزهم الملكة كي يتعلموا العربية بواسطة أقدم الطرق المعروفة إلى غاية ذلك الزمن: السماع (ما سيتطور في عصرنا تحت تسمية الحمام اللغوي). وتسير فرضيتنا في الاتجاه المزدوج الذي هو تبيان تنبه هؤلاء العلماء للخلل في تعليم النحو وفي الوعي به وطرح أسبابه، من جهة، وعرض الحلول الحديثة وحتى المعاصرة التي اقترحها المختصون؛ شرقا وغربا. غربا؛ من خلال تطوير مقاربات تعليمية متنوعة ومتشعبة بشكل لا يطيقه مقال كالذي نحن بصدده عدا في إطار العرض والاستعراض السريع. وشرقا؛ من خلال عرض المشاكل التي تم وضع اليد عليها طورا بعد طور من خلال أجيال من معلمي ومتعلمي النحو العربي، ومختلف الحيل والأفكار والعلاجية التي تصورها واقتروها.

بالعودة إلى الأصول، سنجد ابن خلدون في وصف نشأة العلم : " فلما جاء الإسلام، وفازقوا الحجاز لطلب الملك الذي كان في أيدي الأمم والدول، وخالطوا العجم، تغيرت تلك الملكة بما ألقى إليها السمع من المخالفات التي للمتعرِّبين من العجم، والسمع أبو الملكات اللسانية، ففسدت بما ألقى إليها مما يُغايِرها؛ لجنوحها إليه باعتياد السمع، وخشي أهل العلوم منهم أن تفسد تلك الملكة رأسا، ويطول العهد بها، فينغلق القرآن والحديث على المفهوم، فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مُطرَدة، شبه الكليات والقواعد، يقيسون عليها سائر أنواع الكلام، ويلحقون الأشياء بالأشباه؛ مثل: أن الفاعل مرفوع، والمفعول منصوب، والمبتدأ مرفوع، ثم رأوا تغير الدلالة بتغير حركات هذه الكلمات، فاصطلحوا على تسميته إعرابا، وتسمية الموجب لذلك التغير عاملاً، وأمثال ذلك، وصارت كلها اصطلاحات خاصة بهم،

فقيّدوها بالكتاب، وجعلوها صناعة لهم مخصوصة، واصطلحوا على تسميتها بعلم النحو " 2

إن هذا النص الشهير مثلاً يقدم صورة ناصعة غير واقعية تماماً لما حدث، إذ أن واقع نشأة النحو العربي قد سادها جو من الصراع المذهبي الذي كان ظاهره علمياً فيما باطنه مذهبي، بل إن كثيراً منه فقهي؛ فكثير من القضايا سيتم طرحه بعيداً عن هاجس التعليم والتعلم، والأخذ العلمي المتجرد للمادة العلمية.

على مستوى آخر، يمكننا أن نلاحظ أن الغالب هو أن النزعة السماعية قد سيطرت على مرحلة وضع قواعد النحو العربي؛ بل إننا نلاحظ أن القياس؛ وهو من الأدوات المنهجية المحسوبة عادة على الميدان العقلي، هو مقوم من أهم مقومات الاستدلال العقلي؛ فالقياس في الحقيقة ليس مبحثاً من المباحث العقلية المحضة؛ لأنه في حقيقته عملية استنباطية قوامها الاستقراء اللغوي، أي أن إحدى قائمته نقلية سماعية اتسعت لدى اللغويين باطراد سواء في ذلك البصريون والكوفيون.

وهناك أمر جدير بالتوقف لديه هو أمر اليسر الملاحظ على تعليم/تعلم الصرف في مقابل العسر الذي نحن بصددده فيما يتعلق بالنحو، ونغتنم الفرصة لطرح سؤال هام طرحه المهتمون أثناء الندوات التي حضرناها أو أشرفنا عليها في الميدان التربوي و خاصة في ميدان تكوين الأساتذة:

هل سبب هذا اليسر هو سلامة في المنهج؟

أم ترى هي طبيعة الصرف التي تنطوي على شيء من السلاسة وغياب المعاضلة والتداخل بين مستويات وجوانب الدرس بالمقارنة مع النحو؟

والغالب لدينا هو أن السبب هو طبيعة الدرس الصرفي الذي هو في جوهره قليل التعرج وقليل ترجمة الفكر وخاصة ثابت الظواهر وقليل التغير عبر الزمن؛ إذ أننا نكاد لا نحيد عما تعلمناه - وتعلمه غيرنا منذ قرون عدة - من المسائل المتعلقة

بالصحة والإعلال، والمباني والاشتقاقات وما إلى ذلك، كما يبحث في صيغ الكلمة وتحويلها إلى صور مختلفة بحسب المعنى المقصود، وقد قيل فيه "أما التصريف فإن من فاته علمه فاته المعظم؛ كأن نقول وجد، فهي مبهمة فإذا صرفت وأفصحت قلت: في المال وفي الضالة وجدانا وفي الغضب موجدة، وفي الحزن وجدا، ويقال: القاسط للجائر، والمقسط للعادل، تحول المعنى بالتصريف من الجور إلى العدل".³

2. إشكاليات منهج ام تراث غير ملائم للعصر؟

إن العسر المستشعر اليوم على مستوى المستعملين الذين لم يكتسبوا السليقة التعبيرية ولم يستوعبوا الأبعاد النحوية والصرفية في التعامل مع اللغة العربية الفصحى وممارستها بشكل ملموس إنما تعود - في رأي أغلبية المعلقين؛ بدءا بآبن مضاء القرطبي وانتهاء إلى مهدي المخزومي وإبراهيم مصطفى وشوقي ضيف - إلى طبيعة القواعد التي هي في الأصل قوانين وأحكام وأنساق معيارية - بالدرجة الأولى - تختزل البنية الداخلية للغة وتعيد صياغتها بشكل يحدث ان يستغل على المستعمل في بعض مراحل التعلم، وهي قواعد تستدعي فهم النظام اللغوي الصرفي والنحوي الدلالي والصوتي، و تستلزم كذلك الوعي العميق بالأرضيات الفلسفية التي بنيت عليها الأحكام والخلفيات وحتى الجهاز الاصطلاحي.

إن التعقيد الشديد للقضايا النحوية التي ورثناها عن الجود هو السبب الأساسي للعسر الغريب الذي يستشعره الجميع إزاء تعلم/تعليم/استعمال اللغة العربية؛ إذ أنه من الغريب جدا أن القواعد النحوية بعد سنوات طويلة من التعلم ومن استدعاء المدرسة ثم الجامعة ومختلف سياقات الاستعمال من مشافهة وكتابة لأجل التعلم والامتحان والنجاح والتدرج الذي غالبا ما يتم في ظروف جيدة، إلا أننا ننتهي إلى ملاحظة أن نتائج تعليمها متدنية⁴.. إنها حقا نتائج لا تعكس ما يبذل من جهد وما يقضى من زمن في تعليم هذه المواد طيلة سنوات ..إن الدراسات الميدانية على

مستوى وزارة التربية على الأقل، وكذلك على مستوى بعض أقسام علم الاجتماع التربوي تشير إلى شهادات المتعلمين التي تجمع -أو تكاد- على أن العسر الأكبر يأتي من المسائل النحوية والصرفية من مصطلحاتها وأحكامها وتفرعاتها، وحتى التناقض بين بعضها وبعض في بعض الأحيان؛ الشيء الذي يحدث بليلة معينة وتشويشا في ذهن المتعلم، ويمكننا إجمال هذه الآراء في نقاط تجمع شمل ما تفرق من التفاصيل التي لن نستطيع هذه الدراسة لملمة شمله وإن أرادت:

- كثرة ما في القواعد من مقولات هي قضايا وهمية لا تبلغ الجوهر اللغوي.
- خضوع هذا العلم للمباحث النظرية التي تهتم بالمفاهيم والحدود ومسببات الأوضاع الإعرابية، وكل ذلك على حساب البعد التداولي الذي من المفروض أن يكون المرجع المطلق في المسائل اللغوية.

- هنالك غياب شبه كلي لهرمية ضرورية في كل العلوم على مستوى الكتب الأساسية في هذا العلم. هرمية من شأنها استبعاد كتب لفائدة كتب أخرى.

1. لقد تعددت كتب المختصرات لحل هذه المشاكل؛ فقد ألف الكسائي مختصرا في النحو، وألف ابن خياط الموجز في النحو، وألف ابن النحاس النقا، ويوجد كذلك كتاب لابن جني هو اللمع، وكذا "تلقين المتعلم" لابن قتيبة، و"المبتدئ" لابن خالويه، و يذكر المختصون لابن درستويه الإرشاد في النحو، وللمفضل ابن سلمة المدخل إلى النحو، وللزيدي الواضح في النحو، وللمطرزي المصباح، وللشلوبين التوطئة ولأبي الفرج الصقلي مقدمة في النحو ... وغير ذلك كثير... ومن الجدير بالتوقف لديه أن علماء أو فلاسفة هامين ممن لا يفترض أن يكون النحو وتيسيره من أولوياتهم قد عكفوا على هذه المختصرات التداولية ذات المنفعة الأكيدة لجمهور المتعلمين الواسع؛ ويكفينا الاستقصاء ذكر ابن حزم وابن رشد من ضمن هذه الزمرة...⁵

3. في سبيل تيسير النحو:

لقد ذهب ابن مضاء القرطبي بعيدا في تحليل المشاكل المنهجية للنحو العربي؛ وهو في ذلك يميل إلى تأطير النقود المنتشرة في كتب القدماء من السابقين، إذ يبدو مشروعه كأنه خلاصة مركزة ومنهجية لتاريخ طويل من القضايا المطروحة، لذا سنكتفي بعرض خلاصة أفكاره.

2. يقول ابن مضاء شارحا فكرته الرئيسية: "وقصدي في هذا الكتاب أن أحذف من النحو ما يستغني النحوي عنه، وأنبّه على ما أجمعوا على الخطأ فيه، فمن ذلك ادعاؤهم أن النسب والخفض والجزم لا يكون إلا بعامل لفظي، وأن الرفع منها يكون بعامل لفظي ويعامل معنوي، وعبروا عن ذلك بعبارات توهم في قولنا (ضرب زيد عمرا) أن الرفع الذي في زيد والنصب الذي في عمرو إنما أحدثه (ضرب).. وهذا بين الفساد"⁶ لقد أخذت فكرة العامل حجما كبيرا في النظر النحوي، فلا يخلو منها كتاب ولا يتفق في أمرها اثنان، فإذا كانت نظرية العامل هي التي جرت النحاة إلى فرضيات وتصورات نظرية لتأويل ما يعترضهم من القضايا، فالقرطبي يرى أنه أحسن لنا وأجدر، وبلا ضرر علينا أن نتخلص منها، وأن نرفع عن النحو إكراهاتها التي تعطل أكثر مما تخدم.. وإن إلغاء هذه النظرية من شأنه أن يفيدنا في تنظيم أبواب النحو تنظيما جديدا. يقول شوقي ضيف في تقديم تحقيقه لكتاب ابن مضاء القرطبي : "أليست فكرة العامل تجعلنا نفكر في محذوفات ومضمرات لم يقصد إليها العرب حين نطقوا بكلامهم موجزا، ولو أنهم فكروا فيها لنطقوا بها، ولخرج كلامهم من باب الإيجاز إلى باب الإطناب، وانفكت عنه مسحة الاقتصاد البليغ في التعبير"⁷

ينتقل ابن مضاء إلى الداء الكبير الثاني الذي يرى أنه أفسد شأن النحو العربي؛ اقصد سلاسل العلل والمعلولات أو ما يسميه هو "بالعلل الثواني والثالث" الآتية من الفلسفة أو علم الكلام، والمتسربة إلى النحو من عند علماء الأصول؛ يقول: "ومما يجب أن يسقط من النحو العلل الثواني والثالث، وذلك مثل سؤال السائل عن (زيد) من قولنا (قام زيد) لم رُفع؟ فيقال لأنه فاعل، فيقول: ولم رفع الفاعل؟ فالصواب أن يقال: كذا نطقت به العرب ... ولو أجبت السائل بأن تقول له: للفرق بين الفاعل والمفعول، فلم يقتعه، وقال: فلم لم تعكس القضية بنصب الفاعل

ورفع المفعول؟ قلنا له: لأن الفاعل قليل، فلا يكون للفعل إلا فاعل واحد، والمفعولات كثيرة، فأعطي الأثقل الذي هو الرفع للفاعل، وأعطي الأخف الذي هو النصب للمفعول، ليقول في كلامهم ما يستقلون، ويكثر في كلامهم ما يستخفون، فلا يزيدنا ذلك علما بأن الفاعل مرفوع، ولو جهلنا ذلك لم يضرنا جهله، إذ صح عندنا رفع الفاعل الذي هو مطلوبنا باستقراء المتواتر الذي يوقع العلم"⁸

يمكننا أن نمضي قدما في تعداد هذه التفاصيل، ولكننا سنجد جل الملاحظات ترتبط بالمبدأ الذي أقره سوسير باكرا حول "ضرورة علمنة الدرس اللساني" بتغليب الجوانب الوصفية على الجوانب التأويلية، ويترك التراث الذي اجتهد ما استطاع من أجل تأويل الظواهر التي اعترضته معتمدا على المقاربة العلمية الملاحظة الواسفة بدقة .

ويمكننا إجمال مآخذ القدماء على القدماء - إن جاز لنا التعبير - في النقاط الهامة التالية:⁹

أ- اعتماد النحاة في وضعهم لعلم النحو على منطق العقل (المعيارية)، دون الاهتمام بمنطق اللغة وطبيعتها (الوصفية)، وقد برز ذلك في طريقة التناول والتعبير في كثير من كتب النحو والصرف والبلاغة، ويُستثنى منها كتب قلة ظهرت في أول عهد العرب بهذه الدراسات؛ حيث قامت على الوصف في كثير من أبوابها، ولم تقع في المعيارية إلا من قبيل التوسع في التعبير؛ أمثال: كتاب سيبويه "الكتاب"، وكتابي عبد القاهر الجرجاني "أسرار البلاغة" و"دلائل الإعجاز"، وبعد أن انتهى عصر الاستشهاد، استمر اللغويون في دراسة اللغة عن طريق ما وضعه السلف من قواعد اللغة، لا عن مادة اللغة، من هنا بدأ فرض القواعد على الأمثلة، وبدأ القول بالوجوب والإيجاز.

ب- تأثر واضعي علم النحو بعلماء الكلام في أن كل أثر لا بد له من مؤثر، والإمعان في ذلك انتهى إلى نظرية العامل، وإلى الحديث عن العِلل وعِلل العِلل (وهي من أهم ما وقف عنده ابن مضاء القرطبي).

ج- كثرة ما في القواعد من أقوال ومماحكات، واختلاف مسائلها، واعتمادها على التحليل المنطقي، الذي يستدعي حصر الفكر لاستنباط الأحكام العامة من أمثلة كثيرة متنوعة؛ مما دعا علماء التربية أن ينادوا بتأخير دراسة القواعد إلى سنّ المراهقة.

د- جفاف النحو وصعوبته، وتأكيد على مماحكات عقلية مجردة بعيدة عن واقع الحياة العملية التي يعيشها التلاميذ، وهمة التدقيق في الجمل والتركيب اللغوية؛ لمعرفة موقع الكلمة من الإعراب وضبط الحركات، وقد أشار إلى هذه الصعوبة أمين الخولي بقوله: إن هذه الفصحى لا يسهل ضبط قاعدتها، بل يسودها الاستثناء، فنتعدّد القواعد وتتضارب.

هـ- كثرة العوامل النحوية، وتشعب التفاصيل التي تتدرج تحت هذه القواعد، وتزاحمها بصورة لا تساعد على تثبيت المفاهيم في أذهان التلاميذ، بل إلى تشتيتها ونسيانها؛ وذلك لتجرّدها وبُعدها عن واقع الحياة التي يحياها التلاميذ. فإذا ما انتقلنا إلى الإضافات اللسانية إلى الدرس النحوي العربي في إطار مباحث تجديد النحو وتيسيره، سنجد نشأة مباحث كثيرة تتجه فيها اللسانيات التعليمية إلى التجميع المستتير والاستفادة من الخبرات والدراسات النظرية والميدانية الحديثة، لذا وجب أولاً تحديد المفهوم الإجرائي لمصطلح تيسير النحو، وقد حدّده العلماء كالاتي: "هو تكيف النحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلمين، فعلى هذا، ينحصر التيسير في كيفية تعليم النحو، لا في النحو ذاته"¹⁰

4. التجارب الحديثة لتيسير دراسة النحو العربي:

إن التراث النحوي عجز - رغم المحاولة - عن تجاوز التداخل المضمني وغير المدروسة حالته التعليمية جيداً للمستويات الدراسية في الدرس النحوي القديم .
فالنحو ضروري جداً في تعليم اللغة واكتساب السليقة، لكن لا كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب، مطردها وشاذها؛ وهذا ما غرقت فيه كتب المتقدمين ولم تتخلص منه، وهو الأمر الذي أدى إلى ردة الفعل العنيفة لدى القرطبي، وكان تركيزه

كله على أن يكون تعليم اللغة يتم كمادة وكأنماط علمية تكتسب بالتدريب والمران المستمرين، من المثير للانتباه أن نجد ابن خلدون يتنبه لهذا الجانب -وليس هو الوحيد الذي فعل- وها هو ذا يقول في هذا الصدد "وهذه الملكة ... إنما تحصل بممارسة كلام العرب، وتكرره على السمع، والنقطن لخواص تركيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العملية في ذلك التي استنبطها أصل صناعة البيان فإن هذه القوانين إنما تفيد علما بذلك اللسان، ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها" ¹¹

ومن أهم المحاولات للوقوف على العسر الذي نحن بصدده والمتعلق بتدريس مادة النحر العربي توجد محاولة إبراهيم مصطفى في محاولته المبكرة والمبتكرة "إحياء النحو" (1937)، وقد تنبه هذا اللغوي إلى مسائل هامة تقف عائقا في وجه تدريس هذه المادة، فكانت له بعض الملاحظات التي نورد أهم ما يتقاطع مع الأفكار التي نستعرضها هنا والتي هدفها التخلص من وجوه التعقيد والنقص في النظرية أو في التصور الأمثل لطرائق تجديد التأمل في هذه المادة بهدف تيسير تعلمها، فهو يرى مثلاً أن النحاة قد ضيقوا النحو وحصروه على الاهتمام بحركات وأوضاع أواخر الكلمات... إضافة إلى كونهم قد بالغوا في جعل دراسة العلم هي نوع من الاسترجاع المستمر لغذاء سابق دون التنبيه على الطابع الزمني للنظرية النحوية؛ مما يسمح بالمراجعة والتراجع والتعديل والتحوير والتحويل، فاللغويون القدامى كما يقول: "قد ألفوا فيه المسائل الطوال وأكثروا من الجدل والمناقشة في الفلسفة وتعليله، حتى تركوا نحو العربية" ¹²

ثم تميزت هذه المحاولة المبكرة لإبراهيم مصطفى بضبط للمسائل من حيث تاريخية التعامل التعليمي معها، أي ردود الفعل المشهورة إزاء هذه المسائل؛ وهو في عرفنا أهم ما في الكتاب: قواعد ومسائل لغوية يسهل استيعابها وتعلمها، وهي مسائل لا يكثر فيها جدل ولا أي خلاف... ثم نوع ثان يصعب على التلميذ التحكم فيه جيداً بسبب الغبش والتأويلي الذي يصيب ذهن المتعلم الذي يترك ما تعلمه من المعارف لفائدة السماع والنشاز والاطراد من عدمه، وفي كل ذلك انسحاب من سلاسة العلم لأجل الدخول في غلواء الجدل، وجبور الغلبة ونشوة الغرق التام في

التعليقات والخلافات والاستقطابات الفلسفية التي تحقق متعة عقلية كبيرة، ولكنها تبقى غير ذات صلة بالتعليم ولا المتعلم.¹³

وهذا هو الاتجاه الحديث الذي يدعو إليه المختصون في تعليمية اللغات بشكل عام، والذي يهدف إلى عرض القواعد النحوية على المتعلمين عرضاً وظيفياً من خلال تراكيب واضحة مؤطرة بقواعد مطردة وخالية من التناقض، بشكل يغلب عليه التدرج في الصعوبة وفي تعقيد الطرح، وهي طرائق لا تلغي بالضرورة الطرائق السابقة المعروفة في ميدان تدريس النحو؛ بل الهدف الأبعد هو امتصاص طاقاتها وتنقية مسائلها غير المجدية، وتصحيح تهافتها، وتطعيمها بجديد المعرفة ومحدث الخبرة في مختلف أقطار العالم.

يمكننا أن نجمل الطرائق الكلاسيكية المعروفة في الميدان التربوي باختصار في الطريقة القياسية؛ وهي الأقدم والأكثر منطقية من منطلق أن القياس عملية عقلية غريزية آلية يقوم بها العقل دون قصد أصلاً، وفحواها حفظ القواعد والاستكثار من الأمثلة والشواهد لأجل ضمان قياس الحالات النحوية الواردة على الحالات السائدة. ومشكلتها حسب المختصين معروفة، فهي غير واقعية، لأن الأمثلة لا تأتي من خبرة فردية بل هي مراكمة لمعارف صورية آتية من بطون الكتب.

أما الطريقة الثانية فهي الطريقة الاستنباطية (طريقة هربارت) : وهذه الطريقة عكس الأولى تماماً؛ إذ تنطلق من الأمثلة ثم تستنبط القاعدة، وهذه هي الطريقة الأكثر شيوعاً في البلاد العربية منذ نصف قرن تقريباً. تنسب هذه الطريقة إلى الفيلسوف الألماني "يوحنا فريديريك هربارت" وتعرف طريقته هذه باسم "طريقة هربارت" ذات المراحل الخمسة وهي: المقدمة، العرض، الربط، استنباط القاعدة والتطبيق. والملاحظ أن كثيراً من الدول العربية؛ ومنها الجزائر قد تراجعت عن تطبيق هذه الطريقة صوب طرق أخرى أكثر تماشياً مع المقاربة بالكفاءات وطريقة المقاربة الإدماجية؛ وهما الأكثر تأثيراً في السنوات العشرين الأخيرة أثناء تحضير سندات الدروس، وأثناء تكوين الأساتذة.

وجدير بالتنويه قرب هذه المقاربة من فكرة ابن خلدون التي تركز في تكوين الملكة اللسانية على دراسة النصوص الجميلة، دراسة تحليلية تقويمية تدوقية؛ وكبير الفائدة أن نذكر بقول ابن خلدون: "... لأن العلم بقوانين الإعراب إنما هو عليم يكفيه العمل وليس هو نفس العمل، وكذلك تجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذوي مودته، أخطأ فيها الصواب وأكثر من اللحن".¹⁴

إذا كان النحاة واللغويون القدامى - وجلهم معلمون للخلفاء والأمراء والنبلاء، أو مدرسون في مساجد وحلقات علمية هدفها الأول تعليمي، وجل كتبهم مؤلف على هامش مجالس وأمالٍ تتم عن خبرة تدريسية؛ وهي ملاحظة هامة جدا - ... إذا كانوا مربين ومعلمين فإن مؤلفاتهم (القدامى) لم تخل من المآخذ، وقد أجمل هذه الأخيرة الأستاذ محمد صاري في ما يلي:¹⁵

- الاهتمام بالنحو الانفرادي على حساب النحو التركيبي، إذ يبدو النحو فيها نحو مفردات متناثرة لا نحو تراكيب وجمل وأساليب.

- جفاف الأمثلة وانعدام واقعيتهما، وكونها بلا صلة مع عالم المتعلم ولا متطلبات عصره وبيئته.

- لم تكف ترمي إلى خلق المهارات الأساسية وتتميتها (كالتعبير الشفوي والكتابي) بل كانت تهدف إلى التحليل الإعرابي وتزود المتعلم بمعلومات نظرية عن اللغة تهم السلامة اللغوية ولا تفيد التبليغ.

- طريقة تدريس هذه المتون والمختصرات التي يقرؤها أو يملئها المعلمون والنحاة تعتمد على الحفظ والاستظهار وتهمل الممارسة والاستعمال، ومعلومات أن حفظ الأبواب النحوية لا يعني دائما فهمها، ولا يضمن القدرة على استعمالها استعمالا صحيحا في الكلام أو الكتابة.

- هذا النوع من التأليف (المختصرات) لم يكن منظما بشكل يصلح مباشرة للتدريس حيث لم يبرأ من آثار الطابع الفلسفي النظري لاسيما عند النحاة المتأخرين الذين وقع عندهم خلط بين العلم والتعليم وبين تعليم النحو، تعليم اللغة ولذا فإن

المادة التعليمية الموجودة في بعض المختصرات مفيدة جدا ولكنها تحتاج إلى تكيف وترتيب وفق ما تقتضيه التربية الحديثة.

- إنها مختصرات صغيرة الحجم، كثيفة من حيث المعلومات، فبعضها موجز مفرط في الإيجاز حتى كاد يعد من جملة الألغاز (كألفية ابن مالك مثلا).

والمأمل لفكرة تيسير تعليم النحو في إطار تيسير تدريس اللغات يجد أن هذا الأخير ضرورة ملحة لذلك ارتبط التيسير بالتعليمية التي تميز بين مستويين من النحو: النحو كعلم والنحو كمارسة؛ وهو ميدان دارت حوله أعمال اللسانيين المشتغلين على النظرية البنوية. هذه الأخيرة قدمت إضافات هامة للدرس اللغوي عموما وللدرس النحوي على وجه الخصوص، من خلال منحنا بعضا من أهم الوسائل البيداغوجية التي تقترحها التعليمية على المشتغلين بتدريس اللغة عامة والنحو خاصة:

- التمارين البنوية (les exercices structuraux)

- الشجرات (les arbres).

فقد شهدت الساحة التربوية نظريات تعلم كثيرة، وتأثرت طرق التدريس بهذه النظريات، في إطار محاولة الاستفادة منها في المجال التطبيقي، وأصبحت هذه النظريات تمثل أدوات مهمة يمكن أن تسهم في رفع مستوى عمليتي التعليم والتعلم وحل مشكلاتهما.

ومن هذه النظريات "النظرية البنائية" التي تتمتع بشعبية كبيرة لدى المنظرين التربويين باعتبارها نظرية ثورية في التربية، والنظرية البنائية (le constructivisme) تنسب إلى جان بياجى الألسني والتربوي وعالم النفس الفرنسي دائع الصيت... (Jean Piaget, 1972+ Jean Piaget, 1923)، تعتبر نظرية التعلم البنائية (أو التكوينية) من أهم النظريات التي أحدثت ثورة عميقة في الأدبيات التربوية الحديثة خصوصا مع جان بياجى، الذي حاول انطلاقا من دراساته المتميزة في علم النفس الطفل أن يمدنا بعدة مبادئ ومفاهيم معرفية علمية وحديثة طورت الممارسة التربوية. كما أنه طبق النتائج المعرفية لعلم النفس التطوري على مشروعه

الابستميا (الابستمولوجيا التكوينية)، ولمقاربة هذه النظرية البنائية في التعلم لابد أولا من التعرف على أهم المفاهيم المركزية المؤطرة لها، ثم أهم مبادئها، وبعد ذلك يمكن التعرف على الأبعاد التطبيقية لهذه النظرية في حقل التربية.

والفكرة المركزية التي تعيننا هنا في إطار دراستنا هي كون اكتساب المعلومات ثم هضمها واستحضارها وتمثلها هي عمليات تقوى وتيسر كلما كان المتعلم شريكا في عملية التعلم، وكلما كانت عملية التعلم تجربة شخصية بالنسبة إليه. ويصر هذا النموذج على أن يكون التعلم عملية حية وحيوية تتم في بيئة تفاعلية، تسمح للتلاميذ بتشكيل مفاهيم وأنماط من المعرفة متدرجة النمو تسمح بخدمة القدرة على التذكر والاستحضار والاسترجاع، وتنمية مختلف المهارات وتقوية الذكاء والقدرات العقلية.

وخلاصة القول أن النحو العربي القديم قدم لنا الكثير من الإسهامات العلمية حيث نجد لبعضها صدى في النظريات المعاصرة، وحديثا وجدت لدى العرب نظريات نحوية حديثة جديرة بالدرس والتأمل؛ ومنها "النظرية الخيلية الحديثة" للدكتور "عبد الرحمان الحاج صالح" حيث أصّل فيها لنحو بنيوي عربي استمد أصوله من منهج الخليل وتلميذه سيبويه، مع الحذر الشديد من مغبات الإسقاط الاعتبائي لعلم أمس على معارف اليوم أو العكس، هو الذي كان يرى انه " لا يفسر التراث إلا التراث، فكتاب "سيبويه" لا يفسره إلا كتاب "سيبويه". ومن الخطأ أن نُسقط على التراث مفاهيم وتصورات دخيلة تتجاهل خصوصياته النوعية.

إن التراث العربي في العلوم الإنسانية عامة واللغوية خاصة ليس طبقة واحدة من حيث الأصالة والإبداع، فهو - إن صح التعبير - شعوب وقبائل! ... "التراث الذي تعلق به النزعة الخيلية الحديثة هو التراث العلمي اللغوي الأصيل الذي تركه أولئك العلماء المبدعون الذين عاشوا في زمان الفصاحة اللغوية الأولى، وشافهوا فصحاء العرب، وقاموا بالتحريات الواسعة النطاق للحصول على أكبر مدونة لغوية شاهدها تاريخ العلوم اللسانية في العصور القديمة. وأما الذين جاؤوا من بعدهم فكانوا عالة عليهم، إذ ضيقوا حدود النحو الواسعة، واستبدلوا مفاهيم القدماء الإجرائية

النشطة بمفاهيم أخرى جامدة تأملية، مع بقاء نفس الألفاظ التي تدل عليها في الغالب.

لقد اعتمد العلماء العرب، ورأئدهم في ذلك الخليل، في تحليلهم للظاهرة اللغوية عددا من المفاهيم والمبادئ اللغوية التي سيكون لها دور عظيم في تفسير العلاقات المعقدة المجردة الكامنة وراء اللغة، ومن ثمة في تطوير معلوماتنا حول الظواهر اللغوية.¹⁶

لقد كان لإعادة النظر في علم النحو مذاهب عدة، وقد ترادفت المراجعات في ذلك تحت أسماء وألقاب مختلفة مثل: إصلاح النحو وإحيائه، أو تحت راية تهذيب النحو، وتيسيره، الهدف واحد: تقويم اللسان أو إصلاح المنطق - حسب المصطلح التراثي الرائج - ومدار الأمر كله الوقوف على الأخطاء الشائعة المقترفة من قبل المستعملين - وخاصة منهم الأصغر سنا، والجدد على اللغة من الواردين حديثا على اللسان العربي، أو الأصغر سنا من أبناء الجاليات المهاجرة مثلا، وأبناء الألسن الأخرى ممن جرهم ظرف ما إلى تبني العربية... وكانت النقطة المشتركة بين مختلف هذه المحاولات هي تحديد مكامن العجز في ماضي النحو العربي، مع محاولة تصور حلول واقعية وفعالة حسب ظرف الظاهر في المشكل، ... وفي هذا الإطار أيضا جاءت محاولة العالم الجليل الأستاذ حسان تمام من خلال كتابه "اللغة العربية معناها ومبناها" أساسا، ثم من خلال مجمل كتبه الهامة الأخرى.

لقد تعرض تمام حسان لنقد النحو العربي معتمدا في ذلك على ركائز من الفكر اللساني الحديث كذلك من خلال كتابه "اللغة بين المعيارية والوصفية" حيث عمد فيه إلى التمييز بين المنهجين المعياري والوصفي رغبة منه في معاودة النظر في تراث النحاة، وقد تجاوز بذلك جل محاولات التهذيب والتسيير السابقة له، وقد وقف مطولا لدى الفضل العلمي الكبير للعلماء الأوائل؛ وعلى رأسهم: سيبويه وعبد القاهر، وقد أطال في ذكرهما معترفا بفضلهما في الدراسات اللغوية في الثقافة العربية، وقد ذكر إضافات سيبويه في ميدان التحليل النحوي والتعليق الدقيق والفصل بين المتشابهات في مختلف القضايا التي تعرض لها. وذكر تمام حسان كذلك فضل

عبد القاهر الجرجاني في حقل التراكيب؛ والجرجاني بذلك يكون - حسب تمام حسان- أول من طعم المبحث اللغوي بالتوسع في الجوانب الدلالية وفي خصائص التراكيب (نظرية النظم) ومما ورد من آراء بشأن نقده للنحو قوله أن علم النحو قديما كان نحو تحليل لا نحو تركيب، حيث وقع اهتمام النحاة بمفردات النحو من خلال تقسيم الكلم وتبيين العلاقات الدالة على كل قسم منها والإعراب والبناء أي ما لا يتجاوز إطار الجملة النحوية، ويتضح لنا ذلك من خلال قوله: " والمعروف أن هذا الجانب التحليلي من دراسة النحو لا يمس معنى الجملة في عمومها، لا من الناحية الوظيفية العامة كالإثبات والنفي والشرط والتأكيد والاستفهام والتمني، ولا من الناحية الاجتماعية التي تتبني على اعتبار الجملة بروابط مبنوية ومعنوية ذكروها فرادى ولم يعنوا بجمعها في نظام كامل".¹⁷

يتبين من خلال قوله أنه يريد أن يكون التحليل طريقا للوصول إلى التركيب وذلك لأن التواصل لا يتحقق إلا من تركيب المادة اللغوية أي على هيئتها المركبة... وهي عودة واضحة إلى الأبعاد التداولية التي ذكرناها أعلاه، دراسة اللغة في حال اشتغالها وأثناء استعمالها لأنها لا تتجلى في وضع خيرا مما تتجلى وهي بصدد الاستعمال، المتعلم يحقق تواصلًا مع مادة درسه هو أفضل بكثير مما يحققه وهو يدرس على شكل أمثلة معزولة في جمل مقتطعة؛ كما هي حال الآيات التي غالبا ما تشكل السند المرجعي للقواعد اللغوية، أو على شكل أبيات شعرية - كما هي الحال في الأغلبية الفاحشة من الأمثلة المعتمد عليها في النحو العربي-.

إن صياغة تمام حسان للإشكالية غدت معروفة مستعادة في الوسط العلمي: "الانتقال بالنحو العربي من نحو المفردات إلى نحو التراكيب" ومن "نحو أجزاء الجملة" إلى "نحو الجملة"¹⁸

وقد أجمل فكرته من خلال توضيحات نخصرها فيما يلي:

في مجال نحو الجملة - من جهة أولى- نجده قد قام باستظهار الفرق بين الصيغة التراثية للنحو والصيغة المقترحة، واستظهر بذلك أربع صفات جعلها أهم ميزات القاعدة النحوية عند نحاة العرب وهي:

1) الاطراد: ومن ثم تكون القاعدة عندهم حكما على اللغة الفصيحة على الرغم من اعترافهم للحالات الشاذة بالفصاحة.

2) المعيارية: ومعناها أن القاعدة معيار للصحة والخطأ ... وقد جعلت النزعة المعيارية القاعدة راجحة على النص، فلا يرتضي النحو نصا إلا إذا وافق القواعد التي سبق استنباطها على مستوى الجمل أولا.

3) الإطلاق: بمعنى أن القاعدة النحوية صادقة على ما قيل من قبل وما سيقال من بعد فهي الحكم الذي يرد إليه الكلام مهما كان مقدار عروجه في ميادين الاستعمال وفي ساحات المستعملين.

4) الاقتصار: على بحث العلاقات في حدود الجمل الواحدة فلا يتخطى البحث إلا عند الإضراب أو الاستدراك ونحوهما ومن هنا صح لهذا النحو أن يسمى نحو الجملة".¹⁹

وتكمن براعة حسان تمام في انه حافظ على هذه المفاهيم نفسها ناقلا إياها إلى ميدان التطبيق على النص أو سلاسل الجمل لا على الجملة الواحدة كمفردة "منهجية" معزولة، فانقل بمفاهيم جاءت أول الأمر لدراسة الجمل البسيطة من بحث العلاقات داخل الجملة الواحدة إلى بحث الوحدات اللغوية الأكبر التي تعكس الفكر والتجربة الإنسانية.

5. نتائج وخلاصات:

إن الموقع الأكثر تأثيرا في تيسير النحو أو في استرجاع أفكار القدامى وإنزالها على أرض الواقع هو ميدان اللسانيات التطبيقية الذي أورثنا النحو الوظيفي، وسنكتفي هنا، لضيق المساحة المتاحة لنا حسب طبيعة الدراسة التي هي مسح أفقي للتجارب الحديثة في محاولة تجاوز المعضلات الفلسفية والمنهجية للنحو العربي، بذكر أهم الأفكار التي جاء بها هذا الاتجاه على شكل نقاط يمكن التوسع في البحث في أمرها في مواقع أخرى وفي مناسبات أخرى لا بد أنها آتية.

الواقع أن استفادة النحو العربي اليوم من جديد المقاربات المعالجة لإشكاليات التعلم أمر لا بد منه ولا مهرب منه، حتى إن كنا من المدافعين المتحمسين عن

النظرة التقليدية في التعليم التي تعطي أولوية كبيرة للمنظومة التقليدية في التعليم،
نصوصا وقضايا وطرائق في الأداء.

من جهة أخرى يطرح النقد الكلاسيكي للنحو العربي ولتقاليد الدراسة النحوية
والمقاربة التركيبية عموما للغة العربية مناسبة جيدة للتأمل في هذا الحرج القديم
المتجدد الذي ظهر منذ خلف الأحمر والعديد من العلماء في مختلف المراحل
التاريخية للغة العربية، لكي يأخذ شكله الأكثر اكتمالا مع ابن مضاء القرطبي - كما
أسلفنا - ... حرج بينا أنه مرتبط باختيار غير موفق للذهاب في اتجاه الغرق في
القضايا الحجاجية بدلا من المقاربات التداولية التي تهدف إلى التيسير على طالب
العلم أكثر من ولوعها بالتفرج على كبار المختصين وبعضهم يفهم البعض الآخر.

وإذا أردنا أن نجمع أهم ما وصلنا إليه في شكل نقاط، وهي طريقة مجدية
للملزمة شتات ما تفرق وسط دروب الدراسة فإننا سنجملها في النقاط التالية:

- تجنب الغرق في القضايا والأوجه الإعرابية المتشعبة، والتخلص من دراسة
الحالات الشاذة إلا في الإطار الإجباري الذي قد يعطل العملية التعليمية.
- تقديم الهدف التعليمي على باقي الأهداف، وربط اللغة بالاستعمال بدلا من
دراستها كمادة مقدسة ذات هالة كبيرة تمنع المتعلم من دخولها كمعرفة يؤخذ منها
ويترك، مع أخذ ضرورة الاهتمام بسرعة التعليم بعين الاعتبار.
- تجديد العينات النحوية حسب المنهج التربوي، وجديد ميدان التعليمية، والمباحث
العرفانية والدراسات المنوطة بعلم الأعصاب *cognitivism/neuroscience*؛
والتي تدرس طريقتنا في تمثيل المعرفة، ومع التركيز الهام جدا على الجوانب الميدانية
في التعليم.

- يجب الاهتمام بالدراسات التي تحدد الأخطاء الشائعة في الوسط التعليمي، فهي
المرآة التي ترى فيها البرامج نجاعتها من عدمها.

- ضرورة تيسير القاعدة النحوية بعيدا عن القضايا غير المجدية، والمباحث الآتية
من بطون الكتب بدلا من استقصاء حاجات التلاميذ التي قلما تكون دائرة حول

القوانين ذوات الطابع الفلسفي، والصياغات المنطقية، والأطر الوصفية التجريدية، والتفريعات التي لا تنتهي، بلا طائل وبلا نتيجة تربوية.

أما على مستوى المتعلمين والمبرمجين، والصياغات المباشرة للبرامج التعليمية، فإنه يمكننا التركيز على النقاط التي يدور حولها النحو الوظيفي، فهو "الموضوعات النحوية المستعملة في لغة التلاميذ تحدثًا وكتابةً، بحيث تُستخدم استخدامًا سليمًا في الإعراب والتركيب والربط؛ لِيبرز المعنى واضحًا ومفهومًا، وذلك من خلال:

- أن نَنطلق في تدريسنا من خبرة متَّصلة بغرضٍ من أغراض المتعلمين، أو لسدِّ حاجة لديهم.
- أن تكون الاستجابة المرادُ من التلاميذ القيامُ بها في أثناء الخبرة في نطاق استعداداتهم.
- التركيز على ممارسة السلوك المراد تعلُّمه من الطلاب.
- عرض مواقف لغوية لاستعمال القاعدة والتدريب عليها.
- تدريس النحو في ظلِّ الأساليب؛ أي: باختيار قطعة مشتملة على أمثلة القاعدة النحوية.
- علاج المشكلات إثر تشخيص جوانب الضَّعف.
- التخفيف من النحو غير الوظيفي؛ أي: النحو الذي لا يُستفاد منه إلا في حالات نادرة في ضبط الكلمات" ²⁰

6. قائمة المراجع:

- ¹ أبو القاسم الزجاجي، *الإيضاح في علل النحو*، لبنان: دار النفائس، 1996، ص 6.
- ² عبد الرحمن بن خلدون، *مقدمة ابن خلدون* (المجلد 2)، الجزائر: الدار التونسية للنشر والمؤسسة الوطنية للكتاب، 1984، ص 701.
- ³ جلال الدين السيوطي، *المزهر في علوم اللغة وأنواعها* (المجلد 1)، لبنان: منشورات المكتبة العصرية، 1986، ص 330.

⁴ صالح بلعيد، الصرف والنحو، دراسة وصفية تطبيقية، الجزائر: دار هومة، 1998، ص 89-99.

⁵ محمد شوقي أمين، صيغة الفصحى المخففة، مجلة مجمع اللغة العربية، 39، 1977، ص 61-62.

⁶ ابن مضاء القرطبي، و شوقي ضيف، الرد على النحاة، مصر: دار المعارف، 1986، ص 76.

⁷ ابن مضاء القرطبي، و شوقي ضيف، المرجع نفسه ص 26.

⁸ ابن مضاء القرطبي، و شوقي ضيف، المرجع نفسه ص 36.

⁹ ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، مصر: الدار المصرية اللبنانية، 2002، ص 36-37.

¹⁰ عبد الرحمن الحاج صالح أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات (4)، 1973-1974، ص 22-23.

¹¹ عبدالرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون (المجلد 2)، الجزائر: الدار التونسية للنشر والمؤسسة الوطنية للكتاب، 1984، ص 713.

¹² إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، مصر: دار الآفاق، 2003، ص 22.

¹³ ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، مصر: الدار المصرية اللبنانية، ص 44.

¹⁴ عبدالرحمن بن خلدون، ص 722.

¹⁵ محمد صاري، تيسير النحو: موضة أم ضرورة؟ ندوة تيسير النحو، الجزائر: المجلس الأعلى للغة العربية، 2001، ص 184.

¹⁶ محمد صاري، ص 9.

¹⁷ حسان تمام، اللغة العربية: معناها ومبناها، لبنان: عالم الكتب، 2006، ص 16.

¹⁸ سعد عبد العزيز مصلوح، في اللسانيات العربية المعاصرة: دراسات ومثاقفات، مصر: عالم الكتب، 2004، ص 208.

¹⁹ سعد عبد العزيز مصلوح، المرجع نفسه، ص 210.

²⁰ راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية، عمان: دار المسيرة، 2003، ص 107.