

تعليم العربية بين القواعد النظرية وقوانين الكفاية اللغوية

أولاً-المقدمة:

يحكم كل لغة نظام نحوي بموجبه تأتلف المفردات، وتكوّن معنى ما يعكس الفكرة التي في الذهن، ولما كانت اللغة العربية شأنها شأن اللغات الإنسانية كان لها نظامها النحوي الخاص بها. ولا يخفى على الباحث أن الاهتمام بهذه اللغة أخذ ينمو ويتطور، منذ أن نزل القرآن الكريم، وبدأ النظر في تفهّم معانيه وقراءته. وحين انتشر اللحن وكثر الراغبون في تعلّم العربية شرع اللغويون في مسيرة الدرس النحوي في القرن الأول الهجري، ثم بدأ نفر منهم بالاحتجاج والتعديد في القرن الثاني، مستفيدين من جهود سابقين، فحدّدوا مفهوم اللغة العربية الصحيحة الصالحة لبناء عملهم، منطلقين من معايير تتعلق بالمكان، والقبائل التي يؤخذ عنها، والزمان الذي لم تفسد لغة أبنائه. ويبدو أن عمل النحاة في استخلاص القواعد النحوية مرّ بمراحل عديدة، فبعدما بيّنوا معايير الاحتجاج راحوا ينظرون في شواهد العربية، متنقلين في مواطن العرب الصالحة للدرس، يتأملون ويتدارسون طبيعة العناصر التركيبية، بقياس بعض الشواهد على بعض، حتى يستخلصوا مظاهر الاختلاف والاتفاق بين عناصر النظام التركيبي المتنوّعة، وخصوصيّة كل منها، ولما تمكّنوا من ذلك شرعوا في تجريد مقولاتهم النظرية بمصطلحات معيّنة، كانت في بداياتها قلقة، ثم استقرّت مع تطوّر الدرس. وقد كانت تلك المقولات النظرية

محمود حسن الجاسم

وعلى ذلك فمعظم اللهجات العربيّة هي تجليات لاستعمال اللغة الفصحى استعمالاً ينحرف قليلاً أو كثيراً عن الصورة المثلى لتلك اللغة، بحسب طبيعة اللهجة والمتكلم وثقافته العربيّة. ويبدو للمتأمل أن الفروقات بين كلٍّ من قوانين النظام التركيبيّ في اللغة الفصحى وتجلياتها الاستعماليّة في معظم اللهجات العربيّة الشائعة في العمق العربيّ ليست بالفروقات الكبيرة. يظهر ذلك جلياً لمن يتأمل في بناء الجمل والتراكيب، من حيث الرتبة، والإسناد، والتلازم، والمطابقة، واستعمال الأدوات، والمعاني الأسلوبية المقصودة من التراكيب، ودلالة المواقع التركيبية على الأبواب النحويّة ومعانيها، كالفاعليّة والمفعوليّة والحاليّة وغيرها.

وهذا يعني أن المتكلم عندما يكتسب لهجته في مراحل العمر المبكرة تتكوّن لديه جملة كبيرة من القوانين الناظمة للفصحى، مثلما تتكوّن لديه جملة من القوانين اللغويّة الخاصّة بلهجته، لذلك فهو يدرك الكثير من المعاني النحويّة بحدسه اللغويّ، من دون أن تكون لديه القدرة على الإشارة إليها بالمصطلحات النحويّة المجرّدة في الكتب التعليميّة. وإذا كان ثمة مظاهر خلاقيّة لا تُنكر، فإن ذلك لا يلغي القوانين الكثيرة المشتركة المتطابقة بين كلٍّ من اللهجات العربيّة عموماً من جهة والفصحى من جهة أخرى، ولا يُغيّب عن بالنا أن التقارب بين الاستعمال اللهجيّ والصورة المثلى للفصحى يزداد تناغماً، كلما ارتقى العربيّ بثقافته العربيّة، فثمة قواعد ناظمة كامنة في ذهنه، تتطوّر كثيراً بتطوّر ثقافته العربيّة، وتتطوّر معها حدسه اللغويّ.

بمصطلحاتها وحدودها وصفاً للنظام النحوي الخاص بالعربية الفصحى.

ولم يكن تجريد القواعد سهلاً أمام النحاة، فقد واجهوا شواهد مختلفة، منها الشائع الكثير في المستويات الأسلوبية المتنوّعة، ومنها ما كان دونه، مثل بعض الشواهد القليلة أو النادرة التي لم تبلغ درجة الشيع والاطراد، أو الأساليب الخاصة بالشعر، أو بالقراءات القرآنية، أو ببعض اللهجات، وقد تباينت مواقف النحاة من تلك التي لم تبلغ درجة الاطراد، واختلفت مناهجهم في أمر التعيد لها.

ومن ثمّ تنوّعت القواعد من حيث الإجماع والخلاف، فإذا كانت الظواهر النحوية الشائعة المطردة استخلصت لها قواعد مجمع عليها، فإن تلك التي لم تبلغ درجة الشيع والاطراد لم تحظ بالإجماع في مسألة التعيد. ولذلك صار عندنا قواعد مجمع عليها قوية، كما نلمس في قواعد النحو الوظيفي، وأخرى مختلف فيها أقل من سابقتها ومختلف في أمرها، وهو ما نواجهه في كتب النحو المتخصصة المتعمقة.

وإذا ما تأملنا في ابن العربية المعاصر الذي يعيش في العمق العربي نلاحظ أنه يفهم الكلام العربي المبسط أو على الأقل يفهم جل ما يقال، مثل نشرات الأخبار ولغة الصحف وهلم جرا، وإن لم تكن لديه ثقافة نحوية بالمفهوم التدريسي التعليمي، وهذا يعنى أن نظامه النحوي الذي يتحكم بلهجته هو ذاته الذي يتحكم باللغة الفصحى مع بعض الترخص.

العربي والكفاية اللغوية والحدس في النظرية التوليدية التحويلية.

1- القاعدة النحوية:

آ- المفهوم:

حين تغدو الكلمة مصطلحاً علمياً تصبح لها دلالة معينة، وهذه الدلالة يكون أساسها المعنى المعجمي غالباً، لذلك لا بدّ من الوقوف عنده قبل مناقشة المصطلح الذي ينبني عليه البحث.

يقال: قعد الرجل يقعد قعوداً إذا جلس، فهو قاعد وهي قاعدة. ولأن القعود يعطي معنى الثبات وعدم التنقل قيل لمن لا يغزو: قاعد عن الغزو، وللمرأة المسنة أو للتي تقعد عن زوجها أو عن الولد ونحوه: قاعد، والجمع قواعد. ويُظنّ أنه من معنى الثبات قيل لما يثبت عليه البناء: قواعد. فقواعد البيت أساسه، وقواعد البناء أساطينه التي تعمده⁽¹⁾

ويبدو أنّ المعنى الاصطلاحي أخذ من معنى الثبات وقوام الشيء أو أساسه، فالقاعدة بالمعنى الاصطلاحي العام القضية الكلية التي تنطبق على جميع جزئياتها، مثل: كلّ أذن ولود وكلّ صموخ بيوض⁽²⁾. وبهذا تكون مقولة ثابتة تنطبق على جميع أفراد الجنس أو أجزائه التي تتناولها.

وقد شاع ورود اللفظ بهذا المفهوم في ميادين فكرية عدّة، كعلوم القرآن والتفسير⁽³⁾ والعقيدة⁽⁴⁾ وغيرها⁽⁵⁾. أما في سياق النحو فالمفردة غير معروفة بهذا

وإذا كان الأمر على ما ذكرنا فمن الطبيعيّ أن يحدث تناغم، بين معلومة القواعد النحوية النظرية وبين ما هو مختزن من قواعد كامنة في الكفاية اللغوية لدى المتعلم. وبناء على ذلك يهدف البحث إلى تعليم العربية بتضافر القواعد النحوية النظرية وقوانين الكفاية اللغوية في ذهن المتعلم، ليجيب عن أسئلة افتراضها، كان من أهمها: كيف نستطيع أن نوظف قواعد الكفاية اللغوية في تلمس مقصود القواعد النحوية النظرية مع مصطلحاتها، وانعكاسها الحيّ في الشاهد المدرّس؟ وكيف نتمكّن عبر ذلك من أن نسهل استيعاب تلك القواعد، لتتطور في تعليم اللغة وتعلمها بصورة أفضل؟

وسنعرض في البداية لأبر المفاهيم النظرية، فتتطرق إلى مفهوم القواعد النحوية في الفكر النحوي وطبيعة تلك القواعد، كذلك نقف عند المفاهيم النظرية النازمة للنظرية التوليدية التحويلية مركزين فيها على الكفاية اللغوية ومسألة الحدس لدى ابن اللغة، وسنكتفي بما قدّمه تشومسكي عن مسألة الكفاية اللغوية والحدس من دون التعمق والدخول في التفاصيل والخلافات التي أضافها تلامذته فيما بعد.

وبعد استجلاء المفاهيم النظرية نتقل إلى عرض تطبيقي لكيفية تعليم العناصر النحوية في الفصحى بين الصورة النظرية للقواعد النحوية وقوانين الكفاية اللغوية والحدس اللغوي لدى المتعلم.

ثانياً- المفاهيم النظرية:

يقتضي العمل أن نعرض لكلّ من القاعدة في النحو

أو المتحدّث عنه في الجملة الاسمية، ويكون مرفوعاً، ويأتي معرفة في الأصل، ويتقدّم على الخبر وجوباً في مواضع، وقد يجزّ بحرف الجرّ الزائد الباء أو «من»، ونحوها. فهذه جملة من المقولات التي تشكّل مصطلح «المبتدأ».

ب- القاعدة وشواهد اللغة الفصحى:

استخلص النحاة معظم القواعد أو الأحكام التي تضبط النظام التركيبي من الظواهر المطرّدة في شواهد اللغة الفصحى المحتج بها، كأن يقولوا: يُبنى الفعل الماضي على الضّم إذا اتّصلت به واو الجماعة، ويُبنى الفعل المضارع على السكون إذا اتّصلت به نون النسوة، ويُبنى على الفتح إذا اتّصلت به نون التوكيد، أو يقولوا مثلاً: الأصل الإظهار وعدم الحذف، والاسم المبنّي هو الذي لا يتأثر بدخول العوامل عليه، فيبقى ملازماً لعلامة واحدة، والضمير لا يعود على غير الأقرب إلّا بدليل،... إلخ. فالقاعدة وفقاً لما سبق هي الضابط أو القانون الذي يكون الاطراد أساسه⁽⁷⁾.

ولكن النحاة وسّعوا الدلالة فأرادوا بها أحياناً ظواهر غير مطرّدة، وذلك حين جعل بعضهم من تلك الظواهر قانوناً أو معياراً صالحاً للقياس عليه، كأن يُقال في باب الأداة «في»: إنها تأتي للظرفية والمصاحبة والتعليل والاستعلاء وكذا وكذا، ثم يضاف: وأجاز بعضهم أن تأتي زائدة من غير تعويض⁽⁸⁾، فيجعل من هذا الرأي قاعدة يقاس عليها مع ندرة الشاهد.

أو يقال: إن «إن» المخففة تهمل حين تدخل على

المفهوم الاصطلاحي عند النحاة الأوائل، وحين تتبعنا المؤلفات لم نجد استخداماً لها حتى القرن الثالث، وكأنّ المقولات النظرية لأحكام النظام التركيبي التي في أذهانهم لم تنضج بعد، كي يُعبّر عنها بمصطلح معيّن.

ومع تطوّر الدرس وتجريد الضوابط لنظام اللغة التركيبي أصبحت الكلمة تشيع عند النحاة الذين جاؤوا بعد ذلك، وعلى الرّغم من أننا لم نعثر على تعريف اصطلاحى لها فالمستخلص أنها تأتي بمعان قريبة أو مشابهة للمفهوم السالف، ولعلّها تسرّبت بدلالاتها الاصطلاحية من الميادين العلمية الأخرى المتعلقة بالفقه والعقيدة، نظراً لتداخل العلوم في الحضارة العربية الإسلاميّة، إذ يقصد بها في السياق النحوي القوانين الثابتة أو الأحكام الكلية والجزئية التي يتمثّل بها النظام التركيبي لشواهد اللغة وتكون معياراً يقاس عليه الكلام⁽⁶⁾. ومن ثم فالقواعد النحوية بمعناها الواسع جملة من المقولات النظرية التي تمثّل الثوابت في نظام اللغة التركيبي، وتعدّ قانوناً أو معياراً ينبغي القياس عليه وتوليد الكلام في ضوئه، ويمكن متعلّم اللّغة من غايته. وقد استخلصت تلك الأحكام المتنوّعة بالمدارسة والتأمل في شواهد اللغة، بقياس بعضها على بعض، والنظر في معانيها التركيبية وتنوّع استعمالها، لتكون وصفاً دقيقاً لنظام العربية الفصحى التركيبي بمستوياته كافة، وقد كان للنحاة ذلك، فشكّلوا بمجموعها هيكلًا نظرياً ضابطاً للنظام التركيبي. ففي قولنا: «المبتدأ» نلفظ مصطلحاً معيّنًا كان قد جرّد، وتشكّله مجموعة من المقولات النظرية الثابتة، مثل: هو الاسم المسند إليه

الفعل، وعندئذٍ يليها الماضي الناسخ أو المضارع الناسخ باطراد فيقاس عليها، وفي بعض الشواهد دخلت على الماضي غير الناسخ، فجعل منه الأخفش (ت210هـ) قاعدة يقيس عليها⁽⁹⁾.

ومن هنا نراهم يقولون مثلاً رداً على مثل تلك المذاهب الفرعية المختلف فيها: ومذهب جماعتي غير هذا⁽¹⁰⁾، وهذا لا يجوز عند البصريين⁽¹¹⁾، وبعضهم ينكر ذلك⁽¹²⁾، وسيبويه (ت180هـ) لا يرى ذلك⁽¹³⁾.

والضرب الأول ميدانه كتب التعليم، أما الضرب الثاني فميدانه كتب الجدل النحوي والتحليل النحوي العميق الذي يأخذ مظهر التجاذب والحجاج، مثل كتاب «الإنصاف في مسائل الخلاف» لابن الأنباري (ت577هـ)، وفي كتب التفسير ذات الطابع اللغوي مثل «الكشاف» للزمخشري (ت538هـ) و«مفاتيح الغيب» للفيخر الرازي (ت616هـ) و«البحر المحيط» لأبي حيان النحوي (ت742هـ)⁽¹⁶⁾.

وهذا الضرب من الضوابط المختلف فيها كثيراً منه لم يؤخذ من المطرد لخلافات منهجية بين النحاة كما نعلم، ولا يدخل ضمن منظومة القواعد الخاصة بالنحو الوظيفي، وإنما يندرج ضمن الدراسات التخصصية المتعمقة.

ج- طبيعة القواعد في النظام التركيبي:

إذا نظرنا إلى القواعد النحوية بحسب علاقتها بالنظام التركيبي للغة تبين أنها يمكن تقسيمها قسمين: الأول يندرج تحت أبواب النحو، مثل تلك التي تنصوي تحت باب المبتدأ أو الخبر أو الفعل أو الفاعل أو الحال أو التمييز إلخ. ويكون بعضه قوياً يصلح للقياس عليه وتوليد الكلام في ضوئه وبعضه الآخر ضعيفاً أو مختلفاً فيه أو ميدانه لا يصلح إلا للشعر، وهو لا يندرج ضمن القواعد الأساسية في النحو التعليمي، كما ذكرنا منذ قليل⁽¹⁴⁾.

د- القواعد التي يستهدفها البحث:

يهتمنا في هذا السياق الضرب الأول الذي نحتاج إليه في كتب التعليم، ونقصد بذلك قواعد الأبواب ونكتفي بأبرزها، أي: بمجموعة القواعد المتفق عليها الشائعة، التي تمثل النحو الوظيفي؛ لأن هذه القواعد التي تمثل النحو الوظيفي تصف الأساسي والشائع في العربية الفصحى، وهذا الذي تصفه ينعكس معظمه في اللهجات العربية الشائعة في العمق العربي، يتجلى بكل مظاهر النظام التركيبي، مثل قضايا الرتبة والمطابقة في الجنس والعدد والتعيين، ودلالة الروابط (الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة و«ال» التعريف)،

أما القسم الآخر من القواعد فلا يتعلق بباب معيّن، وإنما هو مجموعة من القواعد العامة التي تستدعيها الأحكام النحوية، حين إطلاقها على عناصر النظام

من المفردات والقواعد أن ينتج جملاً غير محدودة، وأن ينتج جملاً متجددة لم يسمعها من قبل، وأن يفهم ما ينتجه الآخرون من أبناء لغته، على حين أن أكثر الحيوانات ذكاءً لا يستطيع ذلك مهما تدرّب⁽¹⁷⁾.

وازداد تشومسكي تمسكاً بهذه الفكرة بسبب ما رآه في عملية اكتساب اللغة عند الطفل، فقد لاحظ (لحظ) أن الطفل يبدأ في سن مبكرة جداً في إنتاج الجمل، وما إن يصل إلى سن السابعة مثلاً حتى يقدر على التعبير عما في نفسه، بعدد كبير من الجمل التي لم يكن قد سمعها من قبل، وربما كان قادراً على إدراك الجمل السليمة، وغير السليمة. وبهذا استنتج أن الطفل لا يمكنه أن يكتسب اللغة بالعادة والتكرار كما ذهب السلوكيون، لأن ما يجعله يكتسب اللغة هي ميزات ذهنية يمتلكها بالفطرة.

وتعمل هذه الميزات الفطرية من خلال تفاعلها مع المادة اللغوية التي يعايشها الطفل، فيتمكّن عندئذ من امتلاك اللغة. ولا شك أن هذه الميزات هي من خصائص العقل الإنساني، وأنها تخضع لعملية نضج متدرّج⁽¹⁸⁾.

ثمّ قاده ذلك إلى ملاحظة ما يجمع بين اللغات الإنسانية، فرأى أن السمة الإبداعية التي يمتلكها الطفل بالفطرة قائمة على عدد من الكليات اللغوية، وتعتبر هذه الأخيرة (وهي) مجموعة من المبادئ المنظمة والقوانين والضوابط المشتركة بين اللغات، وتقوم عليها كل لغة إنسانية، فهي الصورة المعبرة عن جوهر اللغة البشرية التي تحتوي على المبادئ الدائمة الثابتة القائمة ضمن

ودلالة الأدوات وطرق (طرائق) استعمالها، واستعمال الأفعال وتصريفها، وإن كان يشكو على الصعيد الصرفي من تباين مع ما في الفصحى.

وعلى ذلك فالقواعد النظرية التي نرومها هي قواعد النحوي الوظيفي، التي يعكسها النظام النحوي للهجات العربية مثلما يعكسها النظام النحوي في أصل تلك اللهجات، أي: في الفصحى، ومن ثم فهي تصف ما هو مخزن في الكفاية اللغوية لدى أبنائنا الذين يستعملون اللهجات العربية في العمق العربي، وهو ما يسمح لنا بالاستعانة بكفائتهم اللغوية وبتحديدهم اللغوي في مسألة التعليم، وذلك بهدف استيعاب تلك القواعد النحوية بمنظوماتها النظرية ومصطلحاتها.

2- الكفاية اللغوية والحدس:

يحسن بنا في هذا البحث أن نقف عند المفاهيم الأساسية للنظرية التوليدية التحويلية، لأن هذين المفهومين يرتبطان بجملة المفاهيم التي تشكل الخطوط الأساسية لتلك النظرية، وسنقتصر على عرض ما انتهى إليه تشومسكي باختصار، لأن التوسع والتطورات التي جاءت على يد تلامذته لا تخدم البحث.

آ- الفرضية الإبداعية والكليات اللغوية:

انطلق تشومسكي في بناء نظريته من فرضيات عدة، منها الفرضية الإبداعية، إذ استنتج أن اللغة هي الميزة الحقيقية التي تفرّق بين الإنسان والحيوان، من خلال السمة الأساسية التي تتميز بها، وهي الإبداعية، وذلك عندما لاحظ (لحظ) أن الإنسان يستطيع بعدد محدود

العقل الإنساني التي لا تتغير بتنوع الجنس البشري، ولا شك أنها تقوى بالتدريج، وأن المتكلم يأخذ منها ما يتصل بلغته من قوالب وقواعد وعلاقات تتشابه فيها، لتحدد الشكل الذي تتخذه قواعد لغته، وأن التمو الداخلي الذي ينظم القواعد الكلية يأخذ بالتطور كلما ازداد اكتساب الفرد للغته⁽¹⁹⁾.

ب- الكفاية اللغوية والأداء الكلامي:

ثم برز في ذهن تشومسكي فرضية أخرى تتمثل في مصطلحين، هما الكفاية اللغوية، والأداء الكلامي. والمقصود بالكفاية اللغوية المعرفة الضمنية لقواعد اللغة المكتسبة التي يمتلكها كل من يتكلم ويستمع إلى لغته، وتتميز بأنها ذات طابع لاشعوري، لأن من يمتلك لغة ما لا يمتلك معرفة واعية ومباشرة للقواعد التي تخضع لها عملية التكلم. ويظهر وعي المتحدث بوجود مقدرته اللغوية عندما يتساءل إذا كانت جملة ما نحوية أو غير نحوية، كما في رفض العربي لجملة: ارتحت أقوالك، وكذا حاله عندما يسمع جملة من أجنبي فيها كسر نحوي من نوع ما، إذ إن وعيه اللاشعوري للغته يجعل حدسه يرفض هذه الجملة، فالكفاية اللغوية -إذًا- هي امتلاك الآلية اللغوية الكامنة في الذهن التي تمكن الفرد من إنتاج جملة، ومن الحكم على ما يسمع، والتي تعد الصورة المثالية للغة المكتسبة.

أما الأداء الكلامي فهو الاستعمال الآني للكفاية اللغوية في عملية التكلم، أو الانعكاس المباشر لها، لكنه لا يخلو عادة من بعض الانحراف لأسباب عائدة

إلى ظروف التكلم، وذلك لأن الأداء الكلامي يشتمل على عدد من المظاهر الخاصة التي لا ترتبط بالتنظيم اللغوي، والتي تعزى إلى عوامل معقدة خارجة عن إطار اللغة، كالتعب، والانفعال، والانتباه وغير ذلك. وبإمكان المتكلم أن يتلمس الانحراف عن الكفاية اللغوية الذي ينجم في أثناء الأداء الكلامي انطلاقاً من المعرفة الضمنية للقواعد، أي: بعودته إلى مقدرته اللغوية، فالأداء الكلامي هو الوجه المنطوق للكفاية اللغوية الذي لا يطابقها بشكل تام، لأسباب سياقية، أو ذهنية، أو نفسية، أو غير ذلك⁽²⁰⁾.

ج- حدس ابن اللغة يقود إلى معرفة القواعد

الصحيحة في الكفاية اللغوية:

ورأى تشومسكي أن الباحث اللغوي لا يمكنه أن يصل إلى الصورة الصحيحة للنظام اللغوي إذا اعتمد المدونة كما فعل السلوكيون، لأنها ليست الصورة المثلى لنظام اللغة، ولا إذا اعتمد الأداء الكلامي، لأنه قد ينحرف أحياناً عن تمثيل الصورة المثالية الصحيحة. ولا ترقى نظريته إلى الصّدق إلا إذا استنبطت القوانين اللغوية الكامنة في ذهن المتكلم المستمع أي: الكامنة في كفايته اللغوية.

بيد أن تساؤلاً يفرض نفسه ههنا، وهو كيف يستطيع الباحث أن يصل إلى هذه الصورة المثالية التي لا تتجلى بشكل صادق في الأداء الكلامي؟ فالكلام -كما رأينا- ممثل غير دقيق للنظام اللغوي، لأن الناس يتكلمون عادة بطريقة نحوية غير سليمة، وقد يتركون جملاً لم

المتكلم لتكون قادرة على أن تحدد بدقة صحّة الجملة الأولى، وعدم صحة الجملتين الثانية والثالثة⁽²²⁾، أي: ألا تكون قادرة إلا على توليد الجمل الصحيحة نحوياً فقط والتي يمكن أن تستخدم في اللغة، كما في توليد الجملة الأولى عند المتكلم العربي والحكم بصحتها وتمييزها من الجملتين الثانية والثالثة.

ويدافع التوليديون بأن هذا لا يعني أن القواعد المستنبطة التي ستحكم على النتاج اللغوي بالصحة أو عدمها تتسم بالمعيارية كما ذهب التجريبيون، ولكن هذه سمة أساسية لا بدّ من وجودها في وصف أي نظام، وذلك لتتاح التفرقة بين ما ينتمي إلى هذا النظام، وما لا ينتمي إليه⁽²³⁾.

د- البنية العميقة والبنية السطحية:

وأكد تشومسكي أنه على القواعد النحوية التي يقتضيها منهجه أن تحدّد طبيعة الفكرة التجريدية للعبارة، أو العنصر الفكري الأولي لها، وتفسّر الخيط الرّابط بين الأصوات اللغوية المنطوقة، والأفكار التي كانت وراءها، أي: أن تفسّر عملية إنتاج الجملة، وكيفية تطورها من فكرة مجردة إلى عبارة منطوقة ذات معنى⁽²⁴⁾. فلا بدّ للنحو أن يتمتّع بالطاقة التفسيرية لكلّ عبارة⁽²⁵⁾، ومن ثمّ تبين له أنّ العبارة اللغوية ذات بنيتين عميقة وسطحية⁽²⁶⁾.

ويقصد تشومسكي بالبنية العميقة الأساس البنائي الذهني المجرّد الذي يحدّد المحتوى المعنوي للجملة، وهو في ذهن المتكلم المستمع حين تُرسل الجملة أو تُستقبل. أمّا المقصود بالبنية السطحية

تنته، وقد تتدخل عوامل أخرى في عملية الأداء. إذاً كيف يبعد اللغوي العوامل التي لا تمتّ إلى هذا النظام بصلة؟ ثم كيف يستخلص قوانين الوضع المثالي للغة الغائبة عنه، وليس أمامه سوى الأداء الكلامي؟ يجب تشومسكي أنّ الباحث يجب أن يعتمد في دراسته الشخص المستمع المتكلم السوي التابع لبيئة لغوية معيّنة، والمدرك للغة جيّداً، ثم يستنبط الباحث قوانينه اللغوية من خلال اعتماده على الحدس، أي حدس متكلم اللغة الأصلي⁽²¹⁾.

فالغاية التي يسعى تشومسكي إلى اكتشافها إنّما هي النظام اللغوي الكامن في الكفاية اللغوية من خلال مراقبة المتكلم المستمع الأصلي، والاعتماد على الحدس في استنباط الحقائق. ولما رأى تشومسكي أنّ اللغة تتألف من عدد محدود من القواعد والمفردات، والأصوات، وتولّد عدداً غير محدود من الجمل أكد أنّه يتعيّن على القواعد المستخلصة أن تكون قادرة على وصف الجانب النحوي الخلاق وصفاً بنيوياً واضحاً وجلياً لا يدع مجالاً للحدس والظنّ، أي أن تكون قادرة على توليد كلّ الجمل الصحيحة نحوياً التي من الممكن أن تُمارس في اللغة، وأن تقدّم القوانين التي تنبأ بصحة الجملة وعدم صحتها، ولكي يتضح المراد إليك مثلاً جملة «لم يدرس الطالب». لا يمكن أن تكون هذه الجملة واحدة من هاتين الجملتين: «يدرس لم الطالب»، و«لم الطالب يدرس». وعلى قواعد النحو المبنية أن تستبطن كفاية المتكلم المستمع المثالي للوصول إلى منظومة القواعد النحوية الصحيحة حتى تصفها وصفاً مبنياً على حدس

لتشومسكي نقد مسوِّغ، وربما كان (نقد تشومسكي لكذا نقد مسوِّغ) وربما كان (كان) غير ذلك، ولا شك أن المعاني المتعددة التي تحملها البنية السطحية للجملة تبين أن لها بني عميقة مختلفة، ويجب على النحو أن يفسر هذا النمط من الجمل⁽³⁰⁾.

من جهة أخرى رأى تشومسكي أنه قد تشترك جملتان في بنية نحوية واحدة من حيث المستوى السطحي، ولكنهما متغايرتان جداً من حيث العلاقات النحوية في البنية العميقة، كما في قولنا: دُفِعَ المالُ من زيدٍ، وسُرِقَ المالُ من زيدٍ⁽³¹⁾. «إذ تشكّل كل جملة من هاتين الجملتين تتابعاً ل: فعل مبني للمجهول - نائب فاعل - حرف جر - اسم مجرور. وعلى الرغم من هذا الاشتراك السطحي فإن هاتين الجملتين متغايرتان جداً من الوجهة النحوية. ففي الجملة الأولى يؤدي (زيد) وظيفته فاعلاً لفعل (دفع)... إذ تعني الجملة: دفع زيد المال. أما في الجملة الثانية فإن (زيداً) يؤدي وظيفته مفعولاً به لفعل (سرق)، إذ تعني الجملة: سرق أحدهم زيدا ماله»⁽³²⁾.

كما (و) رأى أنه قد تأتي جمل عدة ذات بنى سطحية متنوعة، وتعود في بنيتها العميقة إلى أصل مشترك، كأن تقول: زيدٌ عريض الجبين، جبين زيدٍ عريض، زيدٌ جبينه عريض. فهذه الجمل ذات البنى السطحية المختلفة إنما تجمعها أصول مشتركة في البنية العميقة⁽³³⁾. ورأى تشومسكي أن النحو الذي قدّمه قادر على تفسير هذا التباين بخلاف المدارس اللسانية السابقة التي تعجز عن ذلك⁽³⁴⁾.

فهو الصورة الظاهرة التي تتمثل بها الجملة. ويعتمد تشومسكي لتوضيح ما يريد المثل المعروف في قواعد (بور رويال PORT ROYAL) وهو: خلق الله الذي لا يرى العالم المرئي. فهذه الجملة ذات البنية السطحية الواضحة إنما تعود في رأي تشومسكي إلى معان ذهنية مجردة يمكن تمثيلها بثلاث جمل نواة: (1) الله لا يرى (2) الله خلق العالم (3) العالم مرئي. وهذه المتبنيات المجردة حوّلت إلى البنية السطحية على شكل الجملة السالفة الذكر، وذلك بإجراء عمليات تحويلية معينة⁽²⁷⁾.

ثم رأى تشومسكي أن التفسير الدلالي للجملة إنما تحدده بنيتها العميقة، ولكنه أكد التمييز بين البنية العميقة والتفسير الدلالي للجملة، فرأى أن البنية العميقة ذات أصل نحوي، ويشتق منها التفسير الدلالي عن طريق مجموعة من القواعد الخاصة بالتركيب الدلالي، وعندئذ تجري على البنية العميقة تحويلات معينة، وبعد هذه المرحلة التي يقع على عاتقها التفسير الدلالي مع بعض التحويلات للبنية العميقة تأتي البنية السطحية التي تظهر بها الجملة⁽²⁸⁾، والتي تشارك أحياناً في التفسير الدلالي⁽²⁹⁾.

وقد لاحظ (لاحظ) تشومسكي من خلال هذه الفرضية أن هناك أنواعاً من الجمل الملبسة بسبب الغموض في بنيتها التركيبية، كأن تقول: نقد تشومسكي نقد مسوِّغ. فهذه الجملة ذات بنية سطحية واحدة بسيطة، وتحتمل بنى عميقة مختلفة، وربما كان المراد: نقد أحدهم

هـ بين البعد الدلالي والبعد النحوي في أصل

الجملة:

وأمام إصرار تشومسكي على أن أصل البنية العميقة إنما هو نحوي محض وقف فريق من أصحاب الاتجاه نفسه ليثبتوا خلاف ذلك، أطلق عليهم علماء الدلالة التوليديون، فقد رأى هؤلاء أن أصل البنية العميقة دلالي، وأتوا بحجج تبين أن العلاقات الدلالية تؤثر في بنية الجملة، ومن ثم فإن البنى النحوية في أية لغة خاضعة لاعتبارات دلالية أو ذات سمات دلالية، ومن الأجدى أن يقدم نظام القواعد على أنه يولد الجملة من عناصر دلالية، وليست نحوية⁽³⁵⁾، فإن «التركيب العميق للجملة هو الصورة الدلالية لها التي تتحوّل إلى البنية السطحية»⁽³⁶⁾. على أن هؤلاء تراجعوا عما افترضوه، لصعوبة تطبيقه، ولما قدّمه تشومسكي وتابعوه من حجج تدحض البدء ببنية دلالية للجملة⁽³⁷⁾.

وعندما تبين لتشومسكي أن العبارة قد تكون ذات بنية سطحية واحدة، وذات بنى عميقة مختلفة، أو ذات بنى سطحية مختلفة لبنية عميقة واحدة تعين عليه أن يقدم قواعد تصف العلاقة بين البنية العميقة والبنية السطحية، فكان أن وضع القواعد التحويلية، وهذه الأخيرة برهن صاحب النظرية أنها قادرة على وصف التغيرات العميق للبنية السطحية الواحدة، وعلى وصف التماثل العميق للبنى السطحية المختلفة⁽³⁸⁾، فإن «إحدى وظائفها الأساسية تحويل البنية العميقة المجردة الافتراضية التي تحتوي على معنى الجملة الأساسي إلى البنية السطحية الملموسة التي تجسد بناء الجملة وصيغتها النهائية»⁽³⁹⁾،

وهي في أثناء ذلك قد تحذف بعض العناصر التي في البنية العميقة، أو تنقلها من موقع (موقع) إلى آخر، أو تستبدل ببعض العناصر عناصر أخرى، أو تضيف عناصر جديدة، أو غير ذلك مما يناسب اللغة المدروسة⁽⁴⁰⁾.

ولابد من الإشارة إلى أن القواعد التحويلية تنقسم إلى (على) قسمين، الأول قواعد تحويلية إجبارية، وهي التي لا يمكن توليد الجملة من دونها، كما في إدخال عنصر النفي في حال اشتقاق جملة منفية من جملة مثبتة في العربية مثلاً، أو إدخال العنصر (Do) في الإنكليزية إلى الجمل المنفية والاستفهامية، والقسم الثاني قواعد تحويلية اختيارية⁽⁴¹⁾، كما في حال تحويل الجملة المبنية للمعلوم إلى أخرى مبنية للمجهول، أو التحويلات العامة التي تقوم بتوليد الجمل المركبة من جملتين أو أكثر بطرائق العطف والاندماج في الإنكليزية مثلاً⁽⁴²⁾.

وقد خضعت نظرية تشومسكي لتعديلات متعددة⁽⁴³⁾ سببها الضعف في تفسير الجانب الدلالي، وانتهى بفضل زملائه إلى أن ربط التفسير الدلالي بالبنية العميقة والسطحية⁽⁴⁴⁾.

تلك هي الأفكار الأساسية للنظرية التوليدية التحويلية التي قدمها تشومسكي، ولكن كيف يوظف مفهوم الحدس والكفاية اللغوية في فهم مقصود القواعد النحوية في الدرس النحوي العربي؟

ثالثاً- الجانب التطبيقي:

يظهر الاعتماد على الحدس ملمحاً مشتركاً بين

وتوخته لدى متكلم مستمع مثالي. ومهما يكن من أمر فقد أسهم الحدس في عملية التقعيد عند الاثنتين. وبعد هذا العرض لمفهوم القواعد النحوية ومفهوم الكفاية اللغوية والحدس في النظرية التوليدية التحويلية نتساءل كيف نعتمد على الكفاية اللغوية وحدس العربي اليوم في تعليمه قواعد النحو؟

سلمنا فيما سبق أنّ اللهجات العربية انعكاس في نظامها النحوي للغة العربية الفصحى بصورة لا تبتعد كثيراً عن الأصل، والأمثلة أكثر من أن تحصى، فلو تأملنا في الرتبة لوجدنا أنّ اللهجات تستعمل قوانين الرتبة نفسها وإن كان الاستعمال بمساحة أقل مما هو في الفصحى، وكذا في المطابقة بين مكونات النظام التركيبي، أي: المطابقة في الجنس والعدد والتعيين، ماعدا العلامة الإعرابية التي ترخصت بها اللهجات، وكذا في قضايا التوارد من تلازم وتضام، فلا يمكن أن يستعمل عربيّ تركيباً مكوناً من اسم موصول من دون صلة أو حرف جر من دون اسم مجرور أو فعل من دون فاعل، أو أداة نداء من دون منادى، أو غير ذلك من قضايا تتعلق بالتوارد، اللهم إلا إذا نوى الإضمار. ولا يختلف الأمر في مجمل القضايا التركيبية الأخرى، مثل العلاقة بين الركنين الإسناديين المسند والمسند إليه، ومعاني الأبواب النحوية المقيدة والمخصصة للإسناد كالمفعولية والحالية والظرفية والعلية ونحوها، والأمر نفسه في استعمال الأدوات النحوية والأساليب ودلالاتها. فالعربي يستعملها بصورة مطابقة في الغالب لما في الفصحى.

النظريتين، إذ استعان النحاة العرب كثيراً بالحدس في بناء القواعد، فأنت تطالع عبارات في القواعد التي تقدّر محذوفاً مثل: وذا تمثيل، أو وإنما جئت به لأمثل لك، أو وهذا لا يظهر في كلامهم. وبعضهم لا يقول هذا، وهذا قليل في كلامهم وذا لم يتكلم به⁽⁴⁵⁾. وكلها عبارات تؤكّد أنّ المحذوف المفترض يجب إضماره، لأنّ حدس العربي يرفضه. أمّا إذا كان المقدّر يحتمل الظهور فإنهم يجيزون إظهاره، يقولون مثلاً: والمبتدأ يأتي متقدماً على الخبر ويجوز أن يُحذف إذا دل عليه دليل... وهكذا.

وليس من المبالغة أن يقال: إنّ كلمتي (وجوباً) و(جوازاً) في بناء القواعد مبنيّتان على مراعاة الحدس لدى ابن اللغة العربيّة. فكلمة «وجوباً» تعني أن حدس العربي يوجب كذا ولا يقبل غيره، و«جوازاً» تعني أن حدس العربي يستعمل كذا ويجيز صورة استعمالية أخرى هي كذا. ومرّبنا أنّ الحدس كان الأداة الوحيدة في نظر تشومسكي التي تمكّن الباحث من معرفة قواعد اللغة السليمة التي تكمن في الكفاية اللغوية.

ويبدو أنّ كلتا النظريتين اعتمدتا الحدس، ولكنهما اختلفتا في كيفية الاعتماد عليه، فالأولى راعته في بناء القاعدة المستخلصة من كلام العرب المسموع مشافهة والمنقول، وذلك بقياس بعضه على بعض وتجريد الثوابت الصحيحة بهيكل نظري. على حين اتّخذته الثانية أداة للكشف عن القواعد السليمة الكامنة في الكفاية اللغوية وراء الكلام الذي قد ينحرف عنها،

1- الاعتماد على صحة الاستقامة النحوية:

يتم الاعتماد على صحة الاستقامة النحوية في الكفاية اللغوية لدى المتعلم، وذلك عبر وسائل مختلفة، من أهمها الاستبدال الافتراضي للعبارة التي تعكس فكرة القاعدة النحوية، (مقصود القاعدة) والخيار بين أكثر من عبارة، تكون واحدة منها صحيحة تعكس فكرة القاعدة النحوية، وتكوين عبارات وغيرها من طرائق تستعين بفكرة الاستقامة النحوية.

ونكتفي بمثال واحد معتمدين فيه على صحة الاستقامة النحوية، لنصل إلى استيعاب الكلام النظري في القواعد، وهو معرفة خصائص الاسم من بقية أقسام الكلم:
أقسام الكلم، ونكتفي بالاسم نظراً لضيق المجال:
لوصول إلى القواعد النازمة لخصائص الاسم واستيعابها نقوم بالآتي:

1- الخطوة الأولى: ضرب أمثلة من واقع الحياة على أن تكون في ذهني منظومة قواعد الاسم واستشارة الطالب لتصديق ما أقول: وذلك حتى يبدأ بالمشاركة عن طريق الاستعمال اللغوي الذي في كفايته اللغوية وحدسه، لأجعله (لجعله) يشارك بحدسه وكفايته اللغوية من البداية من دون أن يشعر.

أختار عباراتي المقصودة التي توضح خصائص الاسم من دون التصريح بأي فكرة نظرية من قواعد الاسم، وأسأل الطالب: ألا نقول في العربية العبارات التالية؟ أسأله بعد كل عبارة:

- الطالب مجتهد. - انتبه يا عليّ - مررت بالرجل - جاء طالبٌ. - جاء الطالبُ.

وهذا يعني أنّ العربي يستعمل النظام النحوي للعربية الفصحى بترخص يسير، ويعني أيضاً أنه يستوعب المعاني التي يستعملها في حديثه ويوظفها بحسب ما يريد شأنه شأن المتعلم، وإن لم يتعلم المصطلح ودلالته. ولا ينفي ذلك أنه لا يفقه أسرار التركيب العربي بكل خفائيه وأنه ليس في تشكيله اللغوي كل الأنماط التركيبية وطاقاتها، وإنما يعرف ويستعمل الكثير، ولعل هذا الكثير يشكل مجمل النظام النحوي الذي يجسده النحو الوظيفي.

ونحن نهدف في هذا العمل أن نوظف ما هو في ذهن العربي من قضايا نحوية مفهومة مستعملة في ذهنه ويدركها بحدسه، نهدف لأن نوظفها في تلمس مقصود القواعد النحوية النظرية التي ندرسه إياها لتعليم العربية.

علينا أن نركز على (في) تلك الجوانب النحوية في لهجة المتعلم، وهي ما يشكل معظم قواعد النحو الوظيفي، نعرضها على المتعلم ونحث الحدس اللغوي لديه وكفايته اللغوية لاستيعاب مقصود القواعد النحوية النظرية مع مصطلحاتها، عن طريق جملة من الأساليب التعليمية التي تركز على (في) الكفاية اللغوية والحدس وصولاً إلى استيعاب المقصود.

ويبدو أنّ ذلك يتحقق عبر مسارين: المسار الأول يكمن في الاعتماد على صحة الاستقامة النحوية للعبارة لدى المتعلم، والمسار الثاني يكمن في تحديد المعنى النحوي لدى المتعلم أيضاً، وذلك بالاعتماد على حدسه وكفايته اللغوية عن طريق الحوار والتفاعل التعليمي.

هل نقبل عبارة مثل: يشربُ/ يشرب، يشرباً... إلى...
لا كلمة «طالب» قبلت التنوين فهي اسم، إذاً
الاسم يقبل التنوين خلافاً لغيره.

5- نقول: يصل الطالب إلى البيت/ وصل الطالب إلى
البيت/ هل نقبل عبارة مثل: الوصل الطالب إلى
البيت. يصل الطالب إلى البيت؟ أو يصل الطالب
الإلى البيت.... كلمة «الطالب» اسم قبلت لام
التعريف (ال)، إذاً الاسم يقبل دخول لام التعريف
خلافاً لغيره.

نعود إلى قرائن الاسم ونلاحظ أنه يقبل -1 أن يكون
موضوعاً للحديث، و2- أن ينادى و3- أن يدخل عليه
حرف الجر و4- أن يجز، وأن ينون و5- أن تدخل عليه
«ال» التعريف.

❖ فكرة أخرى متصلة بالسابقة:

نقول: مررت بالطالب ونقول: مررت بذاك الفتى.
«الطالب -ذاك» اسمان لقبولهما دخول حرف الجر الباء.
هل نقبل عبارة مثل: مررت بذاك الفتى؟ قبل الحرف
الجر فهو اسم، ولكنه لم يقبل الكسرة علامة الجر! إذاً
ليس كل اسم يقبل الجر، فقد يكون مبنياً

نقول: تعال يا خالد، تعال يا فاطمة، تعال يا هذا
هل نقبل عبارة مثل: تعال يا الخالد، تعال يا الفاطمة.
تعال يا هذا؟ لا إذاً ليس كل اسم يقبل «ال التعريف».
نقول: يا طالبُ يا رجل يا رجلاً.. «طالب-رجل-
رجالاً» من الأسماء لقبولها النداء

2- الخطوة الثانية تقديم عبارات لا يمكن أن ينطق
بها العربي ولا الطالب موازية لعبارات صحيحة مع
التساؤل بمشاركة الطلبة، لتوضيح خصائص الاسم
خطوة خطوة، فأقول له مثلاً:

1- نقول: الطالب مجتهد / خالد مجتهد/ الطالبة
مجتهدة

هل نقبل عبارة مثل: شربت مجتهد على مجتهد؟
لا إذاً في الصورة الأولى «الطالب-خالد-
الطالبة» هذه الكلمات كانت موضوعاً للحديث،
موضوعاً نتحدث عنه، نخبر عنه، نتكلم حوله،
نسند إليه أخباراً... خلافاً لغيره. وهي أسماء، وعلى
ذلك الاسم يكون موضوعاً للحديث، نحكى عنه،
نخبر عنه نوصل معلومة عنه. (يسند إليه خبر....
حديث.... معلومة)، يقبل أن نحكم عليه.

2- نقول: انتبه يا علي / انتبه يا طالب. انتبه يا عائشة.
هل نقبل عبارة مثل: انتبه يا يشرب انتبه يا إلى؟ لا إذاً
«علي -طالب -عائشة» كلمات قبلت النداء وهي
أسماء، وعلى ذلك الاسم ينادى خلافاً لغيره.

3- نقول مررت بالرجل / جلست على الرصيف/
المال لخالد

هل نقبل عبارة مثل: مررت بيشرب / مررت بعلي؟
لا إذاً «الرجل-الرصيف-خالد» كلمات قبلت
حرف الجر، فالاسم يقبل دخول حرف الجر خلافاً
لغيره.

4- نقول: جاء طالبٌ/ مررت بطالبٍ/ شاهدت طالباً

هل نقبل عبارة مثل: «يا غير رجل؟ يا كم رجل» مع أن هذه أسماء؟ لا إذاً ليس كل اسم ينادى -نقول: جاء الطالب قبل أسبوع/ جاء الطالب من قبل أسبوع. «قبل» اسم لقبولها دخول حرف الجر. هل نقبل جاء الطالب قبلاً/ قبل / قبل من أسبوع؟ لا إذاً ليس كل اسم يقبل التنوين. نستخلص أن الاسم هو ما قبل علامة أو أكثر من علامات الاسم.

3- الخطوة الثالثة قبول العبارة المناسبة من بين أكثر من خيار: (حدد العبارة التي تقبلها في استعمالك من دون تفكير) الاعتماد على الحدس لا أقول له حدد العبارة الصحيحة حتى لا يفكر بل يقبل بحدسه العبارة الصحيحة بناء على كفايته اللغوية:

خياران:

أ- مررت بقارئ يقرأ كتاباً ب- مررت بقارئ يقرأ كتاباً ما دخل عليه حرف الجر وقبلناه هو اسم.

ثلاثة خيارات:

أ- ابتعدت عن الباطل هو الأفضل ب- ابتعادك عن الباطل هو الأفضل ج- تبتعد عن الباطل هو الأفضل. «ابتعادك» هو اسم والدليل أنه قبل أن يكون موضوعاً للحديث.

4- الخطوة الرابعة التدريب وله وجوه على (في) ضوء الكفاية اللغوية والحدس:

(اختر- استخرج--صح وخطأ....) كيف؟

اختر:

اختر الكلمة المناسبة واملأ الفراغ في الجمل الآتية:
ضع الكلمة المناسبة وفقاً لما يتبادر إلى ذهنك من دون تفكير زائد:

(اجتهد، يجتهد، اطلب/ طلب/ طالب/ يطلب/ إلى، في، ساق، يسوق، السوق، سار، سير، يسير، سيارة).

يا..... ذهب... إلى.... ب... ..

قبل النداء وقبل أن يكون موضوعاً للحديث وقبل دخول حرف الجر عليه إذاً هذه أسماء

استخرج

استخرج الأسماء مما يلي: (بالحوار مع الطلبة والتساؤل على (في) ضوء الكفاية اللغوية، أركز في الحوار على قانون الكفاية اللغوية والحدس عن طريق الاستبدال الافتراضي):

- لكل شيء إذا ما تم نقصان فلا يُغَرَّ بطيب العيش إنسان

- ذهب خالد إلى الجامعة، ولم ينظر في الساعة، وصل إلى الجامعة، وأسرع مهراً ولاً باتجاه القاعة، ثم دق الباب... توجه المعلم إليه وخاطبه بسرعة: اخرج....!

- أتساءل عن قبول كل كلمة لعلامات الاسم علامة واحدة أو أكثر، إذ كان فيها واحدة أو أكثر فهي اسم وإلا فلا.

أزيد الجرعة قليلاً: استخرج الاسم مع التعليل بالحوار مع الطلبة على (في) ضوء الكفاية والحدس:

وقواعده، بعبارات وأساليب لا تختلف عن واقع الحياة، معتمدين على الحدس والكفاية اللغوية لديه، ليستوعب المنظومة النظرية التي تجسدها قواعد الباب مع مصطلحاتها.

ونكتفي بمثال واحد، وهو معرفة معنى باب الحال والقواعد الناظمة له:

باب الحال:

نركز في الحوار على أسئلة موجهة إلى الطالب تتضمن طلب الإجابة عن المعنى النحوي للحال بعبارات بسيطة ثم بعبارات أقوى قليلاً في ضوء الكفاية اللغوية والحدس، ويكون ذلك عبر طرائق عديدة، لعل من أهمها:

1) تحديد معنى الحالية في جملة بسيطة، عبر السؤال في ضوء الكفاية اللغوية: نسأله عن معنى الحالية، فإذا كان في العبارة فسوف يجيب الطالب وإذا لم يكن فسوف يسكت، مثال:

أ- شرب الطفل الحليب مسرعاً.

س- كيف كانت هيئة (هياة) (حال) الطفل لحظة شرب الحليب؟.....

س- كيف كانت حال الحليب لحظة الشرب؟.....

ب- شرب الطفل الحليب ساخنًا.

س- كيف كانت حال الحليب لحظة الشرب؟.....

فرشت فوق ثراك الطاهر الهدبا فيا دمشق لماذا
نبدأ العتبا

حبييتي أنت فاستلقي كأغنية على ذراعي ولا
تستوضحي السببا

-الصح والخطأ: بالحوار مع التعليل على (في) ضوء الكفاية اللغوية والحدس:

ضع علامة R أمام العبارة الصحيحة وعلامة Q أمام العبارة الخاطئة.

- كلمة «تتهاون» في «لا تتهاون في طلب العلم» اسم () لماذا؟

- كلمة «من» في «ما خاب من استشار» اسم () لماذا؟

وهكذا...

إذا أستعين بالقوانين اللغوية الكامنة في عقل الطالب وبحدسه اللغوي، عن طريق التساؤل، وأنا أقوم بطرق تعليمية متنوعة، بعبارات مبسطة يفهمها الطالب وخيارات يسيرة. وبالتدرج وبحشد التدريبات والأمثلة أصل إلى ما أريد، وهو أن يكون الطالب قد فهم القاعدة بصورتها النظرية ومصطلحاتها.

2- الاعتماد على المعنى النحوي مع الاستقامة

النحوية:

نعتمد على المعنى النحوي في الكفاية اللغوية لدى المتعلم مع الاستقامة النحوية، وذلك عبر وسائل مختلفة، من أهمها السؤال عن المعنى النحوي المقصود

- ج - كيف كانت هيئة (هيئة) (حال) الطفل لحظة شرب الحليب؟.....
- ج س: هل هيئة (هيئة) الطالب دائماً كذلك؟
- ج س: لماذا؟
- ج س: ما نوع القراءة؟
- ج ب- قرأ الطالب الدرس قراءة سريعة.
- ج س: كيف كانت هيئة (هيئة) الطالب لحظة القراءة؟
- ج س: لماذا؟
- ج- قرأ الطالب المبتسم الدرس.
- ج س: كيف كانت هيئة (هيئة) الطالب لحظة القراءة؟
- ج س: هل كان لحظة القراءة مبتسماً أم ليس الأمر واضحاً؟
- ج س: الدليل؟
- ج د- قرأ الطالب المبتسم قراءة سريعة.
- ج س: ما نوع القراءة؟
- ج س: كيف كانت هيئة (هيئة) الطالب لحظة القراءة؟
- ج س: هل هيئة (هيئة) الطالب دائماً كذلك؟
- ج س: لماذا؟
- ج التدریب الثاني: يكون باختيار الجملة التي تتضمن حالياً، مع التعلیل والحوار على (في) ضوء الكفاية اللغوية، مثال:
- ج آ- أقبل الرجل متفائلاً ب- أقبل الرجل المتفائل
- ج - كيف كانت هيئة (هيئة) (حال) الطالب لحظة شرب الحليب؟.....
- ج 2) تحديد معنى الحالية من بين المنصوبات عبر جملة من الأسئلة في ضوء الكفاية اللغوية:
- ج مثال: يقرأ الطالبُ الدرسَ ماشياً أمامَ والدهِ صباحاً رغبةً في الحفظِ قراءةً سريعةً.
- ج 1- ماذا يفعل الطالب ماذا يمارس؟
- ج 2- ماذا يقرأ ما الشيء الذي تقع عليه قراءة الطالب؟
- ج 3- أين يقرأ الدرس؟
- ج 4- كيف كانت هيئة الطالب لحظة القراءة؟
- ج 5- ما نوع قراءة الطالب للدرس؟
- ج - تعليق حول كيفية تحديد الحال بالحوار مع الطلبة....
- ج 3) توضيح الفرق بين الحال وغيرها من المنصوبات، ويكون ذلك بعبارات (بعبارات) متنوعة حولها أسئلة عن عناصر نحوية من مخصصات الإسناد تحتوي العبارات على بعضها وتفتقر إلى بعضها الآخر، ويكون الحوار على (في) ضوء الكفاية اللغوية والحدس لدى المتعلم:
- ج التدریب الأول: يكون بعرض عبارات بسيطة متنوعة، يتلوها سؤال عن أبرز المعاني النحوية التي من ضمنها معنى الحالية، مثال:
- ج آ- قرأ الطالب الدرسَ مبتسماً.
- ج س: ماذا قرأ الطالب؟
- ج س: كيف كانت هيئة (هيئة) الطالب لحظة القراءة؟

(1)

أ-قرأ الطالب الدرس ماشياً ب-قرأ الطالب الدرس وأبوه يُصغي إليه ج-قرأ الطالب الدرس يُحدِّثُ زميلَه.
د-قرأ الطالبُ الدرسَ في لباسه الجديد.

س: كيف كانت هيئة (هيئة) الطالب لحظة القراءة:

- أ- ب-
ج- د-

إذا الحال يأتي مفرداً وجملة وشبه جملة

(2)

أ-قرأ الطالبُ الدرسَ سهلاً ب-قرأ الطالبُ الدرسَ وهو مشروح ج-قرأ الطالب الدرس قد شرحه المعلم.
د-قرأ الطالب الدرس بصورته المبسطة (المبسّطة).

س-كيف كانت هيئة (هيئة) الدرس لحظة القراءة؟

- أ- ب-
ج- د-

إذا الحال يأتي مفرداً وجملة وشبه جملة.

6)التدريبات: نلجأ إلى صور مختلفة من التدريبات، بمشاركة الطالب على (في) ضوء كفايته اللغوية، من ذلك: حدّد، صحح وخطأ، اختر، استخراج، كوّن، حوّل.

1- حدّد الإجابة الصحيحة من بين الخيارات، فيما يأتي:

- جاء الطالبُ راکضاً جاء الطالب راکضُ جاء الطالب راکضٍ

ج..... لماذا؟

س: أيّ الجملتين نختار؟ ج

س: لماذا؟ ج

أ- شرب الطفل الحليب ساخناً شربَ الكبار ب- شرب الطفل الحليب الساخن شربَ الكبار

س: أيّ الجملتين نختار؟ ج

س: لماذا؟ ج

التدريب الثالث: نطلب من المتعلّم أن يستخرج الحال، مع التعليل على (في) ضوء الكفاية اللغوية، ونأتي بأمثلة موظفة مدروسة، نبدأ بها بسيطة ثم تتصاعد في تكوينها نحو الأصعب، مثال:
أ- يقرأ الطالب الدرس مشروحاً.
ب- ركض الطالب صباحاً متفائلاً ركض العدائين.

4) تحديد صاحب الحال: نطلب من الطالب في البداية أن يحدد الحال ثم نسأله بعد ذلك عن صاحبها، ويكون الحوار على (في) ضوء الكفاية اللغوية والحدس:

- جاء الرجلُ من السوقِ إلى أهله راکضاً

س: أين الحال؟ صاحب الحال؟ لماذا؟

- قابل المديرُ العمّالَ غاضبين

س: أين الحال؟ صاحب الحال؟ لماذا؟

- وصلت فاطمة إلى البيت نظيفاً

س: أين الحال؟ صاحب الحال؟ لماذا؟

5) صور الحال: نركز فيها على صورة الحال في العربية، ونوصل الفكرة إلى ذهن المتعلم عبر الأسئلة على (في) ضوء الكفاية اللغوية والحدس:

– قابلتُ الصديقَ المرَحَّ مقابلةً سريعةً

– حضر المعلمون النشيطون

إذاً نتساءل ونطلب من المتعلم، ونستعين بحدسه اللغوي وكفايته اللغوية، نتدرج في عرض القواعد الخاصة بالمعنى النحوي، بعبارات مبسطة يفهمها الطالب ويشارك في تحليلها على (في) ضوء كفايته اللغوية وحدسه، وبحشد التدريبات والأمثلة بعيداً عن التركيز على (في) العلامة الإعرابية والمصطلح والكلام النظري يتحقق الهدف، فيكون الطالب قد فهم أن الحال هي اسم نكرة منصوب، يأتي لبيِّن هيئة (هيئة) صاحبه وقت حدوث الفعل (الحدث)، وأن الأصل فيها أن تكون اسماً مفرداً، وقد تأتي جملة أو شبه جملة.

وهكذا نكون قد أوصلنا إلى الطالب منظومة القواعد النظرية الخاصة ببحث الحال في كتب النحو الوظيفي من دون الدوران في الكلام النظري والمصطلح النحوي. ولا بد من الإشارة إلى أن ذلك لا يتم بالصورة المفيدة إلا باستكمال مقومات العملية التعليمية التي تنعكس في الآتي:

أولاً – ضبط القاعة وإدارة الصف بصورة تعليمية جيدة: ويتجلى بجملة من النقاط، وهي:

– الاستفتاح الناجح وشد انتباه الطلبة – احترام الذات في السلوك والمنظر والتعامل مع الطلبة – التحدث باللغة الفصحى السلسة الميسرة – التحضير الجيد – توظيف الظروف المحيطة – الاستعداد النفسي عند المعلم – وضع خطة صفية تتعلق بسير المحاضرة

2 – ضع علامة R أمام العبارة الصحيحة وعلامة Q

أمام العبارة الخاطئة

في عبارة «شاهدت الطالبَ الغاضبَ» عندنا حال

منصوبة ()

3 – اختر الحال وضعها في الفراغ المناسب في الآتي:

(ملء فراغ – إعادة تكوين)

المبتسم – الجادين – جادين – حديثاً مهمماً – مبتسماً

شاهدت المعلم يحدث الطلبة في الصف

شاهدت المعلم يحدث الطلبة.....

4 – اقرأ الجمل الآتية وحدد الحال فيها: (استخرج)

قابل الطلبة المعلم الجادَّ مقابلةً طويلةً، وكان

المعلم مركزاً في حوارهِ معهم، ولما انتهى شكره الطلبة

مسرورين وبادلهم التحية مبتهجاً.

ج.....

5 – ضع الأسماء التالية (الآتية) في جمل، لتكون

أحوالاً منصوبة:

(ضاحكاً، غاضباً، نظيفاً، مضاءً)

1 –

2 –

3 –

4 –

6 – اجعل بعض الأسماء أحوالاً في الجمل الآتية

(غير فيها):

– أحترم الطالب المهذب في حديثه.

- قبل البدء بها -إشراك الطلبة في الدرس -تشجيع الطلبة -مراعاة الفروق بين الطلبة -خلق روح المنافسة بين الطلبة -المتابعة المسؤولة
- ثانياً- الطريقة الصحيحة في تدريس القواعد النحوية: ويتجلى (وتتجلى) بالآتي:
- إزالة الرهبة من النحو وتوضيح أهميته -تحديد المادة النحوية التي سادرسها -التدرج المدروس والحرص على استيعاب ما سبق -التجزئة في عرض القواعد المتعلقة بالباب الواحد -تبسيط الكلام النظري بطريقة ذات بعد واقعي استعماله -التركيز على (في) المعنى النحوي -حشد الأمثلة الكثيرة في التدريب والتطبيق -التركيز الدائم على (في) الكفاية اللغوية عن طريق الاستبدال اللغوي الافتراضي والأسئلة الذكية -تكليف الطلبة بوظائف تطبيقية -انتقاء المادة اللغوية المناسبة -الجرعة المعرفية المناسبة من القواعد النحوية وفقاً لقانون التحدي -استيعاب القواعد تبعاً بعد اختبارات تُقسّم بحسب الأبواب -التركيز على (في) علاج المشكلات النحوية التي تواجه الطلبة تبعاً -اللجوء إلى الطريقة العرضية في التعليم بدلاً من الطريقة المباشرة -التركيز في الاختبارات على مدى تحقق الأهداف المحددة⁽⁴⁶⁾.
- تبين لنا مما سبق أنّ القواعد النحوية النظرية من الممكن أن تدلّل عن طريق الاعتماد على ما هو كامن في أذهان أبناء البيئة اللغوية، وذلك عن طريق الاستقامة النحوية والمعاني النحوية في المقام الأول.
- هوامش**
1. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين: لسان العرب (ق ع د).
 2. الجرجاني، علي بن محمد: التعريفات، ص 219، ومجموعة، مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط (ق ع د) الصّماخ: الثّقْب الذي في الأذن المفضي إلى الدماغ، وقيل: الأذن نفسها أو الهامة، انظر: لسان العرب: (ص م خ).
 3. انظر مثلاً: الباقلاني، أبو بكر محمد: علوم القرآن، ص 216، 300، والثعالبي، عبد الرحمن بن محمد: تفسير الثعالبي 1/58، 115، 2/149، 4/323.
 4. انظر مثلاً: الشهرستاني، محمد بن عبد الكريم: الملل والنحل 1/13، 45، 2/8، والآمدي، علي بن أبي علي: غاية المرام في علم الكلام، ص 27، 38، 68، 69، 159، 179، 224، 233، 246.
 5. انظر مثلاً: السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن: تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي: 1/120، 218، 310.
 6. انظر مثلاً: ابن جنّي، أبو الفتح عثمان: سرّ صناعة الإعراب 2/654، والعكبري، أبو البقاء: اللباب في علل البناء والإعراب 2/360، وابن هشام الأنصاري، جمال الدين: شرح شذور الذهب، ص 33، 261، 421، والسيوطي، جلال الدين: الإتقان في علوم القرآن 2/281، 284، 285، 287، 288، 289، 291، 299، 316، 319،

15. ذكر الباحث تمام حسان قواعد التوجيه، وقسمها تقسيمات مختلفة، انظر: الأصول، ص 220-239، ولكن يبدو أن النظر إليها بحسب علاقتها بأسس التحليل النحوي يكون أكثر دقة من الناحية المنهجية، لأن هذه القواعد مستمدة جميعاً من عناصر تلك الأسس، وهي: قضايا السماع والأصل وآراء النحاة والمعنى والقياس.
16. للتوسع في ذلك ينظر: الجاسم، محمود حسن: القاعدة النحوية تحليل ونقد: دار الفكر، دمشق سوريا ط 1، 2007م، الفصل الأول كاملاً.
17. عمايرة، خليل: النظرية التوليدية التحويلية وأصولها في النحو العربي ص 36-37، وزكريا، ميشال: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية ص 31، وللمزيد: ليونز، جون: نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة حلمي خليل ص 181، وإيلوار رونالد: مدخل إلى اللسانيات ص 138، والراجحي، عبده: النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج ص 114.
18. النظرية التوليدية التحويلية وأصولها في النحو العربي ص 36-37.
19. الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية ص 47-57، وزكريا، ميشال: قضايا ألسنية تطبيقية ص 68-70، والنظرية التوليدية التحويلية وأصولها في النحو العربي ص 36-37، ومدخل إلى اللسانيات ص 141.
7. وقد ذكر الباحث تمام حسان أن القاعدة تؤخذ من الظواهر المطردة، انظر: اللغة بين المعيارية والوصفية، ص 162، وإلى ذلك ذهب الباحث محمد حماسة عبد اللطيف، حين جعل الاطراد هو أساس القاعدة، انظر: لغة الشعر، ص 58.
8. مغني اللبيب، ص 323-325.
9. المصدر نفسه، ص 37.
10. البحر المحيط 1/395.
11. المصدر نفسه 1/291.
12. المصدر نفسه 1/127.
13. المصدر نفسه 1/182.
14. للتوسع في ذلك ينظر: الجاسم محمود حسن: القاعدة النحوية تحليل ونقد، الفصل الأول من المؤلف

20. الألسنيّة التّوليدية والتّحويلية وقواعد اللّغة العربيّة ص 31، وقضايا ألسنيّة تطبيقية ص 61-63، وعمّار، سام: نحو رؤية جديدة لتدريس النّحو العربي على المستوى الجامعي في ضوء النظريّات الحديثة في اللّغة وعلم النفس، ندوة النّحو والصّرف ص 185، 187-188، والنّظرية التّوليدية التّحويلية وأصولها في النّحو العربي ص 37-38، وغازي، يوسف: مدخل إلى الألسنيّة ص 233، ومدخل إلى اللّسانيّات ص 138، وجرين، جودث: علم اللّغة النفسي (نظرية تشومسكي) ترجمة وتعليق مصطفى التّوني ص 122-121، 133 و ص 27 الحاشية (1)، ونظرية تشومسكي اللّغويّة ص 181، ويوسف، جمعة سيّد: سيكولوجيّة اللّغة والمرض العقلي ص 51-47.
21. الألسنيّة التّوليدية والتّحويلية وقواعد اللّغة العربيّة ص 102، 92، و باقر، مرتضى جواد: مفهوم البنية العميقة بين جومسكي والدّرس النّحوي العربي، مجلة اللسان العربي ع (34) ص 7-9، وعلم اللّغة النفسي ص 39، 47-48، والنّظرية التّوليدية التّحويلية وأصولها في النّحو العربي ص 39، وعبد اللطيف، محمد حماسة: من الأنماط التّحويلية في النّحو العربي ص 14-15، ومدخل إلى اللّسانيّات ص 140، ونحو رؤية جديدة لتدريس النّحو العربي على المستوى الجامعي في ضوء النظريّات الحديثة في اللّغة وعلم النفس ص 185.
22. مفهوم البنية العميقة بين جومسكي والدرس النحوي العربي ص 8-7، 30، ومن الأنماط التحويلية في النحو العربي ص 17-16، ونظرية تشومسكي اللغوية ص 90-84، وعلم اللغة النفسي ص 41-39، وتشومسكي والثورة اللغوية ص 127.
23. مفهوم البنية العميقة بين جومسكي والدرس النحوي العربي ص 8-7، ونظرية تشومسكي اللغوية ص 79-78.
24. من الأنماط التّحويلية في النّحو العربي ص 17.
25. حسان، تمام: اللّغة العربيّة والحداثة مجلة فصول مج (4) ع (3) ص 134.
26. فهم بعض الباحثين الكفاية اللّغوية بمعنى البنية العميقة والأداء الكلامي بمعنى البنية السطحيّة من ذلك ما ذهب إليه عبده الرّاجحي، انظر: الراجحي، عبده: النّحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج ص 115، وقد تبّه على هذا الأمر مرتضى جواد باقر، انظر: مفهوم البنية العميقة بين جومسكي والدّرس النحوي العربي ص 27-26، ولعل السبب في هذا الفهم راجع إلى أن البنية السطحيّة تتمثّل في الأداء الكلامي وأنّ البنية العميقة تكمن في الكفاية اللّغويّة.
27. مفهوم البنية العميقة بين جومسكي والدرس النّحوي العربي ص 15-13، ونظرية تشومسكي اللّغويّة ص 183-182.
28. مفهوم البنية العميقة بين جومسكي والدرس

36. نظرية تشومسكي اللغوية ص 183.
37. مفهوم البنية العميقة بين جومسكي والدرس النحوي العربي ص 14-13، ونظرية تشومسكي اللغوية ص 187-185.
38. تشومسكي والثورة اللغوية ص 131-130.
39. من الأنماط التحويلية في النحو العربي ص 13.
40. من الأنماط التحويلية في النحو العربي ص 13، والألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية ص 16-14، وتشومسكي والثورة اللغوية ص 131، والتقدير وظاهر اللفظ ص 7.
41. تعطي التحويلات الاختيارية طاقات أسلوبية متميزة للمتكلم، وهي التي تجعله يتميز من سواه. انظر: نظرية تشومسكي اللغوية من تعليق المترجم ص 35-32 في الحاشية، وقادت هذه الفرضية إلى مقارنات بين تشومسكي وعبد القاهر الجرجاني. انظر: عبد المطلب، محمد: النحو بين عبد القاهر وتشومسكي، مجلة فصول مج (5) ع (1) ص 25-36، ومفهوم البنية العميقة بين جومسكي والدرس النحوي العربي ص 32-27.
42. علم اللغة النفسي ص 61-60، ونظرية تشومسكي اللغوية ص 155-152، وقواعد تحويلية توليدية للغة العربية ص 40-39.
43. لبيان التطور الذي تدرج في ذهن تشومسكي انظر: علم اللغة النفسي ص 115-49، ونظرية تشومسكي اللغوية ص 205-103، والوعر، مازن: نحو نظرية
- النحوي العربي ص 14، وسيرل، جون: تشومسكي والثورة اللغوية، مجلة الفكر العربي ع (9-8) ص 141-140، والفهري عبد القادر القاسي: اللسانيات واللغة العربية ص 70.
29. الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية ص 164-163، 72، والنظرية التوليدية التحويلية وأصولها في النحو العربي ص 39-38، وعلم اللغة في القرن العشرين ص 203، وعلم اللغة النفسي ص 113-112، 79-78، والخولي، محمد علي: قواعد تحويلية توليدية للغة العربية ص 22.
30. تشومسكي والثورة اللغوية ص 126، ونظرية النحو العربي ص 82-81، وللمزيد انظر: مفهوم البنية العميقة بين جومسكي والدرس النحوي العربي ص 11، والتقدير وظاهر اللفظ ص 7، واللغة العربية والحدائث 135-134.
31. تشومسكي والثورة اللغوية ص 126.
32. تشومسكي والثورة اللغوية ص 126.
33. تشومسكي والثورة اللغوية ص 131-130، وللمزيد انظر: مفهوم البنية العميقة بين جومسكي والدرس النحوي العربي ص 31.
34. تشومسكي والثورة اللغوية ص 130، 126.
35. مفهوم البنية العميقة بين جومسكي والدرس النحوي العربي ص 14-13، ونظرية تشومسكي اللغوية ص 183-182، وتشومسكي والثورة اللغوية ص 135-134.

جودت: طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، سوريا ط2، 1406 هـ. والسامرائي، نبيهة صالح، وجواد، انتصار كاظم: أساسيات طرق تدريس اللغة العربية واتجاهاتها الحديثة، دار الأخوة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2004م، وظافر، محمد، والحمادي، يوسف: التدريس في اللغة العربية، الرياض، دار المريخ للنشر، 1404 هـ- 1984م، والفقهي، إبراهيم: الطريق إلى النجاح، النور للإنتاج الإعلامي والتوزيع، ط1، 1429 هـ- 2008م، ومجاور، محمد صلاح الدين: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية - أسسه وتطبيقاته، دار القلم، الكويت، ط4، 1403 هـ، ومجاور، محمد صلاح الدين: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1418 هـ، والموسى، نهاد: الأساليب - مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2003م، والهاشمي، عابد توفيق: الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط5، 1417 هـ.

لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية ص 87-49، والوعر، مازن: دراسات لسانية تطبيقية ص 48-44، واللسانيات واللغة العربية ص 97-41، والألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية ص 23-9، وتشومسكي والثورة اللغوية ص 142-124.

44. مفهوم البنية العميقة بين جومسكي والدرس النحوي العربي ص 15-14، واللسانيات واللغة العربية ص 71-69.

45. انظر مثلاً: سيبويه: كتاب سيبويه 2/348، 1/83.

46. اعتمدنا في هذه الأفكار على المؤلفات التالية: إبراهيم، عبد العليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط13، 1984م، وجابر، وليد: أساليب تدريس اللغة العربية واتجاهاتها الحديثة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط3، 1991م، وخاطر، محمود رشدي، وزملاؤه: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ط4، 1989م، والدليمي، طه علي حسين، والدليمي، كامل محمود نجم: أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2004م، والدليمي، طه علي حسين، والوائلي، سعاد عبد الكريم: اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2005م، والركابي،