تيسير تدريس النحو العربي بين الأخطاء المنهجية في دراسته وغياب الإستراتيجيات في تدريسه.

Facilitation Teaching Arabic grammar between methodological errors in its study and the absence of strategies in its teaching.

د.عمر بوقمرة

جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف قسم اللغة العربية كلية الآداب والفنون

Dr.bouguemra@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2018/03/10	تاريخ القبول: 2018/06/24	تاريخ النشر: 2018/11/17

ملخص البحث

إن أهم ما يواجه تعليم اللغة العربية كلغة ثانية في العصر الحديث، هو صعوبة تعلم قواعد النحو، بسبب ضعف المقررات، وبِلَى الإستراتيجيات. وهذا البحث يجتهد في الكشف عن سبل اكتساب اللغة العربية كلغة ثانية بالنسبة للناطقين بغيرها، جادّا في الإجابة عن الأسئلة التالية:

– هل مناهج ومقررات النحو العربي تتناسب وقدرات المتعلمين غير العرب؟ وهل نالت حظها من العناية والتيسير؟ وهل كان توظيف الإستراتيجيات البالية سببا في ضعف المناهج وعسرها؟ أم إن الأمرين قد اجتمعا معا؟ وما الحلول المقترحة على المستويين المنهجي والإستراتيجي؟

تلك طائفة من الأسئلة سأحرص على الإجابة عنها مستعينا بالمنهج الوصفي التحليلي تارة، وتارة أخرى بالمنهج النقدي؛ لمناسبتهما لطبيعة البحث.

الكلمات المفتاحية: النحو، اكتساب للغة، التيسير، التعليم، الناطقون بغير العربية، الانغماس اللغوي، إستراتيجية الصف المقلوب، الإستراتيجية الحجاجية، إستراتيجية التغذية الراجعة.

Abstract:

The most difficulty facing the teaching Arabic as a second language in modern times is learning grammar, resulting from weak programs and ancient strategies. This research aims to explore the ways to acquire Arabic as a second language for non - Arabic speakers, Hoping to answer the following questions:

- Are Arab grammar programs suitable to the abilities of non-Arab learners?

-Have they taken their share of care and facilitation?
Was the use of old strategies a reason for the weakness of the programs and their difficulty? Or did the two come together? What solutions are proposed at the methodological and strategic levels?
This is some questions that Iam going to answer using the analytical descriptive approach at times, and sometimes the critical method, for their Appropriate to the subject of the research.

Keywords: Grammar, , Facilitation, teaching, Language acquisition, non - Arabic speakers, Linguistic immersion, Flipped classroom Strategy,Argumentative Strategy, Feedback Strategy.

مقدمة:

مازال الاهتمام بتعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها يتزايد يوما بعد يوم، تتجاذبه دوافع كثيرة؛ منها الدينية، والحضارية، والسياسية، والاقتصادية، وحتى الاستعمارية؛ هذا من جهة، ومن جهة أخرى يسعى علماء البيداغوجيا العرب المحدثون إلى وضع وتقديم أفضل البرامج وأنجع المناهج بقصد نشر لغتهم والتعريف بها، وتلك غاية يكدح لها كل مجتمع يحترم لغته؛ فالناس أعداء لما جهلوا؛ فرب رجل دفعه الجهل بالعربية إلى كراهية أهلها وعداوتهم، ورب رجل عرف العربية وتذوق بلاغتها وجمالها وتفتق جِرمه بها؛ فاكتشف منابع الخير فيها؛ فأحبها وأحب أهلها؛ وصار من جندها.

ولقد أغراني موضوع هذا البحث لما كابدته ولا زلت أكابده معلما اللغةَ العربيةِ لأبنائها – المفترضين– في الجامعة الجزائرية بضع سنين، ومتعلما للغتين الإنجليزية والفرنسية في المدارس النظامية والمعاهد التكثيفية، وفي كلا الحالين – معلما للعربية ومتعلما لغيرها من اللغات– أجد صعوبة فيما أُعلِّم وأتعلم، ولئن كان مبررا استساغة الصعوبات في اللغة الهدف لأي متعلم فإن ذلك في اللغة الأم صعب الاستساغة؛ ولذلك قلتُ أبناء العربية المفترضين؛ لأنني أعتقد أننا كنا ولازلنا نتعلم العربية ونعلمها لأبنائنا كما نعلمها تماما لغير الناطقين بها دون أن نشعر بذلك؛ ومن هنا جاز لنا القول: إن ما يواجهه متعلم العربية الأجنبي هو ما يواجهه العربي عينه وزيادة، وكان ينبغي على الباحثين العرب المحدثين تذليل هذا الصعوبات وإزاحتها عن طريق العربي وغير العربي

خدمة للعربية وكتابها الكريم، وجمعا لكلمة المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها، بعد أن جمعتهم ملة الإسلام ناهيك عن المنافع الاقتصادية والثقافية والاجتماعية التي تجنى تبعا لذلك الهدف الأسمى.

وقد تمكن المسلمون الأولون الذين لم تكن العربية لسانا لهم أن يتعلموها، وأن يبدعوا فيها إنشاء وتأصيلا، وكانوا بذلك شركاء في بناء الحضارة العربية الإسلامية شراكة تمنع المزايدات القومية والعرقية المقيتة مع حفاظهم على لغاتهم الأصلية، وشروعهم في ترجمة العلوم المختلفة إلى اللغة العربية ففاقوا بذلك العرب، بل وترجموا من العربية إلى تلك اللغات فكانوا خير دعاة لها ولكتابها العظيم.

وفي العصر الحديث أقبل المسلمون من غير العرب على تعلم اللغة العربية وتعليمها لأبنائهم في المدارس والجامعات الحكومية وغير الحكومية؛ تجذبهم إليها دوافع مختلفة منها الديني والاقتصادي والاجتماعي؛ فانتشرت فيها المدارس والمعاهد التي تقدم موادها باللغة العربية الخالصة، كما هو الحال في ماليزيا والهند وتركيا وغيرها من البلاد الإسلامية غير العربية، وليس معنى هذا أن العرب لم يبذلوا جهودهم في تعليم لغتهم ونشرها في غير مواطنها الأصلية كما فعل أسلافهم قديما، بل لا يكاد يخلو بلد عربي من معاهدَ ومدارسَ خاصة وعامة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وعلى الرغم من هذا كله فإن النتائج المسجلة غير مرضية ولا مقنعة ما يتطلب مزيدا من العناية والاهتمام.

أولا–1 مراحل اكتساب اللغة العربية وأثرها في بناء مناهج النحو:

يرى تمام حسان أن اللغة – أي لغة– تكتسب عبر ثلاث مراحل وهي:

أولا–1–أ مرحلة التعرف:"وهو إدراك العناصر اللغوية والتفريق بينها، وربط كل عنصر بوظيفة خاصة تبدو واضحة عند إنشاء التقابل بينها وبين وظائف العناصر الأخرى".[1] وتشمل هذه المرحلة المستويين الصوتي والصرفي للغة، فهي دراسة للعناصر الجزئية التي تتركب منها الكلمة بالنسبة للمستوى الصوتي وهي الأصوات (الحروف قديما بالنسبة للمستوى الصرفي)، ودراسة العناصر الجزئية التي يتألف منها الكلام المركب المفيد وهي الكلمات المفردة.

وتتم عملية التعرف – وهي عملية عقلية- في المستوى الأول بالارتكاز على علمين من علوم الصوتيات هما: علم الفونانيك، وعلم الفنولوجيا؛ فبالأول يتعرف الطالب على الأصوات العربية ونطقها الصحيح من حيث كونها أحداثا منطوقة بالفعل لها تأثير سمعي معين، بغض النظر عن معاني هذه الأصوات؛ وبه نستطيع أن نفرق بين الحروف من حيث المخارج والصفات؛ وبالتالي نقف على وظائف الأصوات من حيث إخضاع المادة الصوتية للتقعيد والتقنين، وهنا يصير لهذه الأصوات وظيفة دلالية في الكلمات ومن ثم التفريق بين معانيها في الكلمات المختلفة عند مقابلتها، كالفرق بين رام، وتام، وصام، وهام، وقام، ولام من وغيرها.[2] وتتم عملية التعرف في المستوى الثاني الصرفي بعلم الصرف، وعلمي المعاجم المفردات.

أولا-1- ب مرحلة الاستعاب: وهي مرحلة تتخطى العناصر الجزئية؛ الصوت والكلمة ووظائفهما إلى فهم أنماط الجمل والتفريق بينها، "ومعنى ذلك أن الطالب إذا استطاع إدراك العناصر الصوتية والصرفية، وإدراك الوظائف النحوية التي تؤديها هذه العناصر، وعرف أنماط الجمل والفرق بين نمط منها ونمط، وأحاط بمعاني المفردات في كل نمط فقد استوعب النص الذي أمامه".[3]

وهذه المرحلة هي مرحلة بداية الفهم؛ أي فهم المعاني المركبة، وهي ثمرة المرحلة السابقة، أي مرحلة المعاني الجزئية التي تتخذها مرحلة الاستيعاب سِخريًّا للفهم والدلالة، فكلمة "بيت " حين نسمعها لا نفهم منها أكثر من أنها اسم لشيء معين. أما حصول الفائدة كحصول أمر في هذا الشيء أو عدم حصوله، أو طلب دخول البيت أو الخروج منه، فلا يفهم من الكلمة المفردة وحدها؛ لأن معناها جزئي، ولكن الأمر يختلف مع قولنا: "البيت واسع"، فالسامع يحصل على معنى مفيد يحسن السكوت عليه والاكتفاء به؛ بسبب تعدد الكلمات وما يستلزم ذلك من تعدد المعاني الجزئية وتماسكها المفضي إلى معنى مركب الذي هو مطية اللغة في أداء وظيفتها التواصلية التبليغية.

وهذه حقيقة لغوية مستقرة في كل اللغات البشرية، فليست اللغة قائمة من المفردات بل هي نظام تتركب وفقه هذه المفردات لتحصل الفائدة، ولذلك يخطئ متعلم اللغة – أي لغة- حينما يعمد إلى حفظ الكلمات ودلالتها ظنا منه أن ذلك كافيا، وهو في الحقيقة لم يحز إلا على المادة الخام التي تمكنه من ممارسة هذا النظام إن هو تمكن منه، حاله كحال من يسعى لبناء قصر

جميل وقد جمع له ما يكفي من الإسمنت والحديد والحجارة متغافلا عن خطة البناء ونظامه، وقد أكد عبد القاهر الجرجاني هذه الحقيقة فقال: "الألفاظ المفردة التي هي أوضاع اللغة لم توضع لتعرف معانيها في أنفسها، ولكن لأن يضم بعضها إلى بعض؛ فيعرف فيما بينها فوائد".[4] أي لم توضع لتعرف بها معانيها الجزئية، ولكن لتركب وتنظم وتؤلف فتحصل الفائدة من التركيب (المعاني المركبة) وهو ما أسماه تمام حسان بالاستيعاب.

أولا–1–ج مرحلة الاستمتاع: وهي المرحلة الثالثة والأخيرة، وهي قمة ونتيجة المرحلتين السالفتين، ويغلب عليها الطابع الذاتي، ولكنها لا تستغني عن الروافد الثقافية والعاطفية للجماعة اللغوية الناطقة، وبعبارة أدقّ يصير متعلم العربية غير العربي قادرا على التذوق تماما مثل العربي الأصيل، وهي وضعية اندماجية لا يمكن تحصيلها من خلال الدرس فقط بل تقتضي معايشة لغوية حقيقية للجماعة اللغوية صاحبة اللغة الهدف.[5]

ويقصد بمصطلح المعايشة اللغوية الانغماس اللغوي، وهو على حد تعبير عبد الرحمن الحاج صالح إستراتيجية تعليمية فعّالة يُستعان بها في تعلم لغة ثانية بغية خلق ملكة لغوية وتطويرها؛ "لأن الملكة اللغوية لا تنمو ولا تتطور إلى في بيئتها الطبيعية، وهي البيئة التي لا يسمع فيها صوت أو لغو إلا بتلك اللغة التي يراد اكتسابها. أما خارج هذا الجو الذي يسمع فيه غير هذه اللغة فصعب جدا أن تتطور فيه، فمن أراد أن يتعلم لغة من اللغات فلابد أن يعيشها وأن يعيشها هي وحدها لمدة معينة، فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها، وأن ينغمس في بحر أصواتها لمدة كافية لتظهر فيه هذه الملكة".[6] بل هو السبيل الوحيد –في نظر الحاج صالح– في تعليمية اللغات كما يفعل بالطلبة الأجانب في الجامعات الغربية في عامهم الأول، أو قل التحضيري إذ يمنعون من استعمال غير اللغة الهدف التي بها سيتلقون معارفهم في السنوات القابلة.[7]

و لذلك حرص العرب قديما وهم في زمن الفصاحة على إرسال واسترضاع أبنائهم في البوادي قناعة منهم بنقاء ذلك الفضاء لغة وهواء، فانعكس ذلك على ألسنتهم فصاحة وعلى أبدانهم صحة، وقد أرسل نبينا – صلى الله عليه وسلم– إلى بادية بني سعد بن بكر كما ورد في السير.[8]

إن من أهم فوائد الإنغماس اللغوي تذليل الكثير من الصعوابت التي تواجه متعلم العربية كلغة ثانية سواء في مرحلة التعرف أو الاستيعاب أو الاستمتاع، فمثلا كثيرا من الأصوات العربية عسيرة النطق والصيغ والتراكيب ثقيلة الفهم يمكن أن يوكل أمرها للانغماس دون أن يُصدَّع بها رأس الطالب الذي قد يفشل في فهمها وتمثلها فينعكس ذلك سلبا على روحه التعليمية فينتكس.

ثانيا–2 عيوب منهجية في دراسة النحو العربي لابد من الاعتراف بها:

النحو بقواعده هو العمود الفقري وحجر الزاوية في أي عملية تعليمية ويجب على طالب اللغة الأم أو الهدف أن ينال نصيبا منه قل أو كثر؛ وعليه يتوقف الاستخدام السليم للغة. إن الاستخدام السيء للغة يجعل حججنا مهلهلة وتفكيرنا مضللا، كما يترك انطباعا سيئا أمام الآخرين عنك، بل إنهم يتهمونك بالغباء.[9] والنحو العربي في نظر تمام حسان قد نال حظه من التعقيد وقد أجمله في ثلاث ملاحظات وهي:

ثانيا–2– أ الإيغال في التجريد: وذلك أن النحاة العرب وجدوا استعمال اللغة يتباعد في كثير من الأحيان عن الاطِّراد، وأن من المستعمل ما هو شاذ أو قليل أو نادر أو لغة قوم بعينهم دون سواهم، وهذا الاستعمال غير المطرِّد لا يخرج عن دائرة الفصاحة؛ حتى قالوا: "الشذوذ لا ينافي الفصاحة"، ومعلوم أن النحاة حرصوا على قواعد عامة ومثالية يطرّد فيها الاستعمال في كل أحواله، وهذه نظرة مثالية متعالية؛ إذ لو كان الأمر كذلك لصارت قواعد اللغة من الإيجار والإطلاق بحال تشبه الألعاب الرياضية، أو قوانين السير في الطرقات، ولكن اللغة تختلف عن ذلك تماما.

وقد اضطرهم هذا الوضع إلى التجريد العقلي والإيغال فيه؛ فجردوا من المستعمل هيكلا بنيويا عقليا معياريا، يهيمن على المستعمل تحليلا وتفسيرا بعد أن اشتق منه؛ فظهر ما يعرف بـ"أصل الوضع" و"أصل القاعدة" في أذهان النحاة، ولم يجر بهما استعمال قط، بيد أن أصل الوضع قد يستصحب في الاستعمال وقد يعدل عنه إلى فرع له؛ وحينئذ يحتاج هذا الفرع إلى تعليل وتأويل للرد إلى الأصل، فمثلا "ضرب" تبقى حروفها على حالها في جميع تقليبات الكلمة وتصاريفها فلا إشكال حينئذ، ولكن كلمة "قال" مثلا تنحرف عن أصل وضعها فتحتاج إلى تأويل لردها إلى أصلها، وقد جرى على النحو التالي:

– قال أصلها قَوَلَ.

– تحركت الواو وانفتح ما قبلها فقلبت ألفا.

والملحوظ أن العبارة الأولى مثلت التأويل أي ما يعود بالكلمة إلى أصلها. أما العبارة الثانية فقد مثلت التعليل لهذا الخروج عن الأصل؛ وبهما يعرف الطالب الأصل والعدول ومسوِّغه.

أما الرد إلى أصل الجملة فقد ارتكز على الرد إلى الجملة تامة الأركان مثالية التكوين، ولكن مثالية التكوين قد لا تكون مثالية الاستعمال، فلا يقبل في الاستعمال مثلا جملة "إذا انشقت السماء انشقت".[10] أما أصل القاعدة فهو تلك القاعدة الشاملة التي تستغرق كل الحالات كاسمية الفاعل والمبتدأ، ورفع الفاعل والمبتدأ، وتقدم المبتدأ وتأخر الفاعل، ولكن هذه القواعد الأصلية هي عرضة للاستثناء وعندئذ تتولد القواعد الفرعية. [11]

ثانيا–2– ب الطابع التلفيقي: إذا كانت عبارة التلفيق توحي بالغش والتزوير فإنه لا يقصد شيئا من ذلك، وإنما يعني أنهم جمعوا أشياء كان ينبغي أن تفرق في البحث والدراسة، والحكم، وقد جرى هذا التلفيق على محورين هما: محور المكان ومحور الزمان.[12] فأما من حيث المكان فقد خصوا قبائل بعينها لإيغالها في البداوة، وتجافيها عن العجم، قال الفارابي:"والذين عنهم نقلت اللغة العربية، وبهم اقتدي، وعنهم أخذ اللسان العربي من بين قبائل العرب هم: قيس، وتميم، وأسد ...ثم هذيل، وبعض كنانة، وبعض الطائيين، ولم يؤخذ عن غيرهم من سائر قبائلهم".[13]

أما من حيث الزمان فقد ارتضوا الاحتجاج بكلام عرب الجاهلية وفصحاء الإسلام حتى منتصف القرن الثاني سواء أكانوا حضرا أم بدوا، ثم تجاوزوا بالبدو إلى القرن الرابع للهجرة[14]، وفي الحالين معا جمعوا بين ما كان ينبغي أن يفرق لا أن يلفق، فلا ريب أن القبائل العربية التي ضبطت بها الحدود المكانية للفصاحة كانت متباينة اللهجات على المستويات الصوتية، والصرفية، (الإفرادية)، والتركيبية، في أحايين كثيرة، في حين أن صنيع العرب كان يوحي بأنها لهجة واحدة ولغة واحدة، وكذلك الحال مع الحدود الزمانية للفصاحة التي تجمع شعر امرئ القيس وشعر إبراهيم بن هرمة[15] في سلة بحث واحدة؛ وكان من نتائج هذا الخلط على المستويين الزماني والمكاني للفصاحة في الدراسة أن ظهرت مصطلحات من قبيل: لغة قوم، ذلك لغة، ونادر،

وقليل، وشاذ؛ لتتداخل مباحث فقه اللغة مع النحو أيضا كرواية اللغات المسموعة في المفردة الواحدة، وما استتبع ذلك من كثرة وجوه الإعراب للشاهد الواحد.[16]

ثانيا–2–ج البدء من المنطلق إلى المقيد: ويقصد به تمام الانطلاق من الأصول المجردة التي أوغلوا في تجريدها كما ذكرنا سابقا، ثم جعلوها حَكَما على المستعمل فهما وتأويلا؛ ونتيجة ذلك تحكيم القواعد في كلام الفصحاء ذوي السليقة، أو لنقل بعبارة أدق وأوجز إنهم اتخذوا المنهج المعياري مطية، أي البدء من المعيار المطلق إلى المقيد وهو المستعمل، وحكموا بذلك بجمود اللغة وعدم تطورها رافضين ما جاء بعد تلك الأزمنة والقبائل بحجة عدم نقائه وفصاحته ولوطابق القاعدة.[17]

ثالثا–3– سعي المحدثين لتيسير النحو:

إن ما ذكره تمام حسان من العيوب أمر واقع لا يدفعه دافع؛ ولذلك قامت محاولات لتيسر وإصلاح النحو العربي منذ القديم، فشرعوا منذ زمن مبكر بوضع المتون والمختصرات على الكتاب لسيبويه وما تلاه من المطولات، وكانت أجرأ محاولة لإصلاح النحو لقاضي قضاة الأندلس ابن مضاء القرطبي (ت592هـ)،[18] الذي دعا إلى إلغاء نظرية العامل، والعلل الثواني والثوالث، والقياس والتمارين غير العملية[19]، وقد استوحى ابن مضاء هذه النظرة من مذهبه الظاهري الذي يتمسك بحرفية النص دونما حاجة إلى تأويل، وهو يقصد من وراء ذلك تيسير النحو وحذف ما ليس منه في نظره. يقول في مقدمة كتابه: "قصدي في هذا الكتاب أن أحذف من النحو ما يستغني النحوي عنه، وأنبه على ما أجمعوا على الخطأ فيه".[20]

وفي العصر الحديث خاصة بعد أن اتصل الباحثون العرب بمناهج البحث الغربية ألفَوهم ينتقدون نحوهم القديم أو التقليدي، وأنه يوناني الأصل آرسطي المنبع، من مثالبه الاهتمام بمعرفة العلة، بخلاف النحو الوصفي الذي يجتهد في تقرير الحقائق اللغوية كما هي حسب نتائج الملاحظة، وأنه لم يميز بين اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة، على حين أن لكل منهما نظاما يختلف عن الآخر، وأنه خلط بين مستويات التحليل خلطا كبيرا؛ ما أدى إلى ظهور تناقضات في كثير من الأحكام؛ أقول بعد أن اطلع الباحثون العرب على المنهج الوصفي والانتقادات التي وجهها الوصفيون للنحو التقليدي الأوروبي تعالت صيحات الدعوة إلى تيسير النحو العربي.[21] وجعله

مناسبا لمتعلم العربية؛ وكانت أبرز المحاولات العملية هي محاولة إبراهيم مصطفى، وشوقي ضيف، وغيرهما، وقد كان لمجمع اللغة العربية بالقاهرة أثر بارز في تثمين اجتهادات شوقي ضيف، ونشرها على نطاق واسع في العالم العربي وغيره.

رابعا–4– النحو الميسر أساس بناء المقرّرات لتعليم العربية لناطقين بغيرها:

إن السؤال الذي ينبغي أن يطرح وأن يجاب عنه هو: ما النحو الذي نحتاج إليه اليوم في تعليم العربية للناطقين بغيرها؟ والجواب: هو النحو الميسر الذي من صفاته:

– بساطة القاعدة وخلوها من الزوائد والشوائب التي قد تضر بعملية التعليم.

–إقصاء الخلافات الفلسفية والآراء الجدلية والعلل الوهمية، ويكفي أن تكون العلة الأساس: "هكذا نطقت العرب".

– قواعد نحوية وظيفية خالية من القواعد الطفيلية التي قد يفني الطالب عمره دون أن يستعمل تلك القاعدة في موقف ما، وعلى العموم فقد بينت العيوب سابقة الذكر ما ينبغي أن يعد في أساسيات تعليم اللغة العربية، وما لا ينبغي أن يعد منها، ولا أن يدرج في مناهجها وموادها؛ فيكون عبئا ثقيلا على المتعلم بل ومنفرا له عنها. إن اللغة – أي– لغة ليست مجموعة من الأصوات، ولا مجموعة من الكلمات، ولا مجموعة من القواعد، تحفظ فحسب، بل هي فوق ذلك نظام وتداول في السياقات الاجتماعية المختلفة.

أعتقد أن المرحلة التالية لمرحلة تيسير النحو وتخليصه من أوهام النحاة وأراءهم المذهبية والفلسفية – وهو أمر يتعلق بالمادة — هي مرحلة تدريس هذه المادة الميسرة وهي من الأهمية بمكان، فليست الغاية هي "تلقين القواعد المجردة وتحفيظها للطلاب، وهي الطريقة التي اصطلح عليها التربويون بطريقة القواعد والترجمة".[22] وهي في الغالب تؤدي إلى نفور الطلاب بل وكراهيتهم لمادة النحو؛ وهذه النتيجة ليست مقتصرة على متعلمي النحو غير العرب بل وحتى أبناء العرب ينفرون منها؛ لأنهم يجدون أنفسهم في الصف مكرهين على حشو أذهانهم بقواعد كثيرة دونما قدرة على توظيفها واستعمالها، وربما حتى الامتحانات التقييمية تكون أسئلة مباشرة حول تلك القواعد حفظا وإعرابا؛ فيرد الطالب سلعة الأستاذ وينال الدرجات العاليات، ولكن في الاستعمال والتوظيف هيهات هيهات.

خامسا–5– الانغماس اللغوي النحوي الطريقة المثلى لتدريس النحو للناطقين بغير العربية:

إن الطريقة المثلى لتعليم اللغة عموما والنحو خصوصا في نظر التربويين، هي إلقاء المتعلم في بحر الاستعمال؛ "بحيث يسمع الكلمات في بيئاتها السياقية منطوقة، ويراها مكتوبة، فيوحي السياق بمعناها؛ لأن السياق بما يحيط من قرائن مقامية حالية، ومقاليه لفظية، وما يربطه من علاقات نحوية، يعد قرينة كبرى في الدلالة على المعاني".[23] وهذا ما يعرف بالانغماس اللغوي، أو الحمام الغوي، أو المعايشة اللغوية التي عرفناها آنفا، ولكن السؤال الذي يفرض نفسه في هذا المقام هو: هل هناك بيئة لغوية صالحة للانغماس في العالم العربي يمكن أن يلجأ إليها طالب العربية لينغمس فيها متى أتيحت له فرصة السفر إلى هناك؟ الجواب لا يحتاج إلى كثير مناقشة ومماطلة وهو بالسلب، ولكن ألا يمكن أن نصطنع انغماسا جزئيا في الصف سواء في مدارسنا في العالم العربي أو في غير العالم العربي؟ والجواب نعم، ونقصد به أن عملية التدريس في الصف تتم باللغة الهدف وحدها دون استعمال اللغة الأم في الشرح والتفسير، وفي حالة عدم قدرة الطالب على الاستيعاب نستعين ببعض التقنيات المساعدة مثل الرسوم والدراما وغيرها.[24] ولا يلجأ إلى اللغة الأم كما يفعل كثير من المعلمين، بل ويمنع المتعلمون داخل الصف من استعمال أي لغة أخرى غير اللغة الهدف، كما يشترط في هذا الانغماس أن يكون حواريا مقلوبا ومغذى فما المقصود بهذه الشروط الإستراتيجية؟

خامسا–5–أ إسترتيجية الانغماس الحجاجي: هناك مصطلحات كثيرة ترادف الحجاج[25] في المعنى أو تقاربه، ولكنني آثرته لأنه مثقل بروح الاعتزاز بالنفس وحرية إبداء الرأي ونقد الآخر، فهو إستراتيجية تداولية تواصلية ناجحة في تعليم اللغة، كونها لا تنظر إلى وظيفة اللغة على أنها وصف العالم ونقل الأخبار فقط، بل هي أيضا لإنجاز أفعال ما؛ كالتسمية، والوصية، والاعتذار، والإقناع، والإفهام[26]، وهذا أمر محفز للمتعلم؛ لأن اللغة لم تعد عنده مجرد مفردات أو حتى تراكيب، بل صارت وسيلة تواصل يحقق بها أغراضه في سياقات مختلفة، وهذا الذي يلتقي تماما مع مفهوم اللغة عند ابن جني بأنها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"،

وهنا يتحول الحجاج إلى نشاط لساني مركز باللغة الهدف بغرض اكتساب الكفاية التواصلية فيها، ويمكن أن نجمل محاسن هذه الفعالية فيما يلي:

– هجر الأسلوب التقليدي في التعليم؛ والذي تكون العلاقة فيه بين المعلم والمتعلم علاقة عمودية تسلطية، يكون فيها المعلم آمرا ناهيا ملقنا، والمتعلم متلقيا حافظا لا يجرؤ ربما حتى على السؤال عند عدم الفهم. وقد اصطلح على هذا الأسلوب بطريقة "القواعد والترجمة "، وهدفها دفع الطالب إلى حفظ قواعد اللغة الهدف واستظهارها عن طريق الترجمة باللغة الأم، وهي تهمل مهارة الكلام التي هي أساس تعلم اللغة، كما أن كثرة الترجمة باللغة الأم يقلل من فرص تعلم الطلاب للغة الهدف، وقد ثبت فشلها بما لايدع مجالا للشك.[27]

– تفعيل دور الطلاب داخل الصف؛ ولا يتم ذلك إلا ببناء الثقة لديهم ومنحهم مزيدا من الحرية، وأمارتها أن يتحاور الطالب مع زملائه ومع أستاذه بطريقة أفقية لا استعلاء فيها ولا تسلط، ويتحول دور المعلم إلى مرشد وموجه، ولنقل بعبارة صريحة يجب منح الطالب حرية التعبير لدرجة أن يتحول المعلم إلى طالب متفوق في الصف لا يبخل عنهم بالنصح والإرشاد، مع الاحترام التام والمتبادل، وإنزال كل ذي منزلة منزلته.

– إسترتيجية الحجاج تثير شوق الطلاب إلى المادة وتحفزهم على المطالعة وتحضير الدروس أكثر، بل وحفظ العبارات والقواعد بنصوصها وشواهدها، ومحاولة تمثلها في الصف إثباتا للذات وتحسينا للمهارات، من غير خجل من الأصدقاء، أو خوف من المعلم وعتابه، الذي قد يصل إلى الضرب، فكم من كلمة طيبة من معلم كانت سبب نجاح الطالب، وكم من كلمة خبيثة كانت سببا للتسرب والفشل، وما أجمل أن يتحول المعلم إلى صديق لطلابه يبارك المصيب ويصوب المخطئ برفق ولين في حوار هادئ ورصين. إنها إستراتيجية تضامنية تقوي العلائق بين الطلاب والمعلمين، وتطرد شبح الخوف من الصف وحينها تبدأ المحاولة ويصحح الخطأ.

– إستراتيجية الحجاج تغرس في الطلاب التفكير الناقد لا المقلد، وحينها سوف نلاحظ أن الطالب في تحسن مستمر استيعابا وأداء؛ لأنه يمارس النقد على ذاته وعلى زملائه؛ ما ينعكس على تحصيله إيجابا في كل المهارات التي يبتغيها قراءة وكتابة وتحدثا واستماعا، وهو في ذلك كله يطور معجمه الذهني ويثريه بمفردات جديدة، بل ويتعلم قواعد وتراكيب جديدة، واستعمالات جديدة في مواقف لم يعهدها من قبل.

بقي أن تشير في الأخير إلى أن إستراتيجية الإنغماس اللغوي لا تتناسب مع المبتدئين، وإنما يمكن اللجوء إليها في المستويات المتوسطة فما فوقها، وكلما تقدم الطالب في التحصيل اللغوي كان الحجاج أجدى وأنفع له، وربما يمكن أن نستثمر المراحل الأولى في تقديم مبادئ نظرية للطالب عن أساسيات هذه الإستراتيجية حتى إذا اشتد عوده شرع في الممارسة دونما حاجة إلى مقدمة نظرية.

خامسا–5– ب إستراتيجية الانغماس في الصف المقلوب: ولها مصطلحات أخرى منها؛ التعليم المقلوب، التعلم المرتد، التعليم العكسي، الفصل الخلفي، وهو أحد نماذج التعليم المدمج، ويقصد بكلمة المدمج دمج التعليم الإلكتروني مع التعليم الصفي التقليدي في إطار واحد، ولا شك أن مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها في حاجة ماسة لمثل هذه الإستراتيجيات؛ التي تجمع بين خبرة المعلم وما تقدمه التقانة من إمكانات وخيارات يوظفها كل إنسان في تخصصه. فما الصف المقلوب؟

يرى "سينثيا بريم" بأنه يعني: "ما يتم عمله في البيت ضمن التعليم التقليدي يتم خلال الحصة الصفية، وأن ما يتم عمله خلال الحصة الصفية في التعليم التقليدي يتم عمله في البيت، فيكون تعرض الطالب للمادة الدراسية خارج الحصة سواء من خلال فيديو تعليمي يقوم المعلم بتسجيله لشرح درس معين، أو قراءات تتعلق بموضوع الدرس".[28]

فإستراتيجية الصف المقلوب تقوم على توظيف المعلم للتقنيات الحديثة لتطوير طرق التدريس والتواصل مع الطلاب، عبر الخيارات التي تتيحها التقانة كأن يسجل المعلم الدرس ويوزعه على الطلاب؛ فيستمعون إليه في بيوتهم أو أي فضاء آخر يرونه، وعندما يجتمعون في الصف يطبقون ما تعلموه من التسجيل عمليا داخل الصف، ويستثمر المعلم وقت المحاضرة في الإرشاد والتوجيه وردم الفجوات، وتصحيح الهنات، بدل إنفاقه في الإملاء دون وعي وفهم، وهنا نلاحظ أن الصف والبيت قد تبادلا الأدوار والوظائف.[29] ومن فوائد التعليم المقلوب:

– إتاحة الفرصة للطلبة لاكتساب معارف ومهارات قبل الدخول إلى الصف؛ وذلك بالاطلاع على المحاضرة، ومعرفة عنوان الدرس، من خلال قراءة كتاب مدرسي، وعرض مقطع فيديو، وتسجيل صوتي رقمي للمحاضرة.

– زيادة نسبة مشاركة الطلبة في المواد من خلال القلب، والممارسة لتمارين التعلم النشط الذي يوضح التطبيقات.

– زيادة التفاعل بين المعلمين والمتعلمين عن طريق التفاعل الحجاجي الذي رأيناه سابقا أثناء تأديتهم للأنشطة الصفية.

– تتيح هذه الإستراتيجية للطالب فرصة الاستعانة بالأبوين والأصدقاء في فهم المحاضرة، ناهيك عن اطلاعه على موضوع المحاضرة في الكتب والشابكة وغيرها من الوسائط، حتى إذا جاء إلى الصف وكأنه يتهيأ لإلقاء بحث قد ألمَّ بجميع جوانبه، وهذا الاكتساب القبلي خارج الفصل يتيح الفرصة للمعلم لتعميق البحث والارتقاء به إلى التفكير العالي.[30] وفي ذلك استغلال أمثل للوقت وللتقنية خاصة في زمن صار فيه الطالب لا ينفك ولو لزمن يسير عن هاتفه أو حاسوبه، فبدل أن نطلب من طلبتنا إغلاق هواتفهم وإنهاكهم في الإملاء والكتابة لنشغلْهم بها في عملية تعليمية تشاركية تحاورية نافعة، وقد أُجريت دراسة عام 2014م حول شبكة التعلم المقلوب أشارت نتائجها إلى أن ثمانية وسبعين(78%) في المائة من المعلمين قالوا أنهم يدرسون التعلم المقلوب، وتسعين في المائة (90%) منهم الذين جربوا هذا الصنف يوصون به.[31] وتبقى أهم معضلة تواجه تطبيق هذه الإستراتيجية هي عدم توفر الأجهزة والبرمجيات اللازمة لإعداد الدروس، يضاف إلى ذلك عدم تمكن كثير من المعلمين من ناصية التكنولوجيا خاصة في عالمنا العربي.

خامسا–5 – ج إسترتيجية التغذية الراجعة: ظهرت هذه الإستراتيجية في النصف الثاني من القرن العشرين وقد لقيت اهتماما وحفاوة زائدين من التربويين والنفسانيين وغيرهما، وهي شكل من أشكال الدعم الفوري الآني للتصحيح والتوجيه، فعندما ترسل رسالة ما إلى متلق ما فإنك تتلقى منه استجابة ما، قد تكون صوتية أو إشارية؛ تهديك إلى نوع الأثر الذي خلفته هذه الرسالة؛ وعلى ضوئها يدرك المتعلم ما ينبغي أن يزيد منه وما ينبغي أن يحجم عنه، وما ينبغي أن يعدِّل فيه، وهكذا. ولعل من أهم وظائف التغذية الراجعة مايلي:

– الإخبار: إعلام المتعلم بنتائج استجابته من حيث الصحة والخطأ؛ فيصحح خطأه ويستدركه.

– التعزيز: إخبار المتعلم بنتائج استجابته الصحيحة؛ فتتعزز ثقته بنفسه ويواصل الاجتهاد.

– الدافع: إعلام المتعلم بنتائج استجابته الصحيحة يدفعه إلى المواصلة والمثابرة.

– التقييم: إعلام المتعلم بنتائج استجابته فيقيم سلوكه وأداءه.[32]

إن إستراتيجية التغذية الراجعة إذا حلّلناها انطلاقا من دورة التخاطب هي في الحقيقة رد فعل من المستقبل على الرسالة، وفي مثل هذه الوضعية يتحول المستقبل إلى مرسل ولا يكتفي بالتلقي السلبي؛ وهي بذلك تفتح تواتر دورات التخاطب وتواليها، وأهم ما في ذلك هو تبادل الأدوار بين المتعلم والمعلم، المعلم مرشد وموجه ومقيِّم، والتلميذ سائل ومجيب وربما معترض في أدب، وهذا الفعل اللساني الحجاجي الفوري يساعد المعلم على تقييم أثر رسائله في تلاميذه من خلال ردود أفعالهم واستجاباتهم؛ ما يمكنه من استدراك سوء الفهم أو سوء تطبيق المهارة؛ ليعيد الكرة مرة أخرى؛ فلا يبقي لاستجاباتهم الخاطئة أثرا، وهذا هو التفاعل الإيجابي والمثمر بين المعلم وتلاميذه.

لقد أثبتت الدراسات المعاصرة نجاعة هذه الإستراتيجية إن هي طبقت بوعي تام، وقُدِّمت سالمة من العيوب، وإن من أهم الأخطاء إطلاق الأحكام على الأشخاص لا على الاعمال من قبل المعلم، فلا ينبغي أن نسمع عبارات مثل: "أنت مخطئ" و "أنت ضعيف"، ولا أريد أن أسمع تلك العبارات القبيحة التي كان يطلقها المعلمون قديما على بعض التلاميذ، التي قد تصل في قبحها إلى درجة الفحش والمجون، وإنما ينبغي أن يوجه الكلام دائما إلى الممارسة وبلطف زائد حتى لا يشعر الطالب بأي حرج أو خجل، مثل "لو قلت هكذا لكان أحسن"، "وأفضل من هذا كذا كذا"، و"في المرة القادمة حاول أن تتخلص من كذا وكذا".

وإذا كان لابد من تقديم تغذية راجعة سلبية فمن المفيد أن تشير في البداية إلى شيء إيجابي ثم تبلغ الرسالة السلبية ثم تردفها برسالة إيجابية أخرى؛ وحتما سوف يدرك المتلقي الرسالة السلبية ويجتهد في التفاعل معها إيجابا وإصلاحا وتطويرا.[33]

فمن خلال هذه الإستراتيجيات تظهر لنا العلاقات التي يجب أن تحكم أية عملية تعليمية ناجحة تسعى دوما إلى ربط المعلم والمتعلم ومادة التعليم بالمستجدات الديداكتيكية العالمية، وهو تفاعل يترجم ثلاث علاقات تحيل كل واحدة منها على وضعية ديداكتيكية:

– علاقة المدرس والمتعلم (العقد الديداكتيكي).

- علاقة المتعلم والمعرفة (المشتملات).
- علاقة المدرس والمعرفة والنقل الديداكتيكي.[34]

وبجهد فكري بسيط يمكن ربط العلاقة الأولى بإستراتيجية الانغماس الحجاجي الحواري الهادئ، وتلك علاقة ضرورية بين المعلم والمتعلم لربط جسور المودة المعرفية ورفع درجة الاستيعاب المعرفي، وربط العلاقة الثانية بإستراتيجية الصف المقلوب إذ يتمكن من خلالها المتعلم من إقامة علاقة رحبة مع المعرفة تتجاوز الحدود الضيقة لحجرة الدرس، وربط العلاقة الثالثة بإستراتيجية التغذية الراجعة؛ لأن العلاقة الرحبة بين المتعلم والمعرفة تفترض من المعلم أن يقيم علاقة أرحب منها حتى يتمكن من إدارة إستراتيجية الانغماس اللغوي باقتدار.

خاتمة:

– اللغة نظام وليست مجموعة من الأصوات، أو قائمة من المفردات، وإنه لمن السذاجة بمكان أن يتصور أن تكون الألسن عبارة عن قائمة من الكلمات، أو الإنتاجات الصوتية، التي تمكن صاحبها من تعلم لسان ثان، بل هي فوق ذلك استعمال في مقامات اجتماعية وسياقية مختلفة.

– يجب الاعتراف بأن النحو العربي قد تلبس به من المنطق والفلسفة والجدل؛ ماجعله موغلا في التجريد العقلي الذي جعل قواعد النحو طبقات بعضها تحت بعض(أصل – فروع)، كما أن المنهج التلفيقي الذي خلط في الدراسة بين لغات قبائل مختلة وفي فترات زمنية متباعدة؛ ضخَّم قواعد النحو، وضاعف من معاناة متعلميه العرب وغير العرب؛ وتتأكد المعاناة إذا علمنا أنه مفتاح تعلم اللغة العربية.

– إن النحو الذي يحتاجه متعلم العربية اليوم هو النحو الميسر، الذي يقتصر على المباحث والقواعد الأساسية، معروضة في أبسط صورة، وأكثرها اختصارا، خالية من العلل والخلافات الفلسفية الجدلية، التي لا نفع فيها. ولكن ما يلاحظ أن كثيرا من المقررات والمناهج لازالت لا تفرق بين ما يقدَّم للطالب العربي وغير العربي، وبين مستوى وآخر؛ وذلك راجع في

تقديرنا إلى عدم الاطلاع والانتفاع بالنظريات اللسانية التطبيقية، وإهمال التقانة والإستراتيجيات الحديثة في التعليم عند أكثر المعلمين، ويكفي شاهدا على ذلك غلبة طريقة القواعد والترجمة على بقية الطرائق الجديدة.

– هناك إستراتيجيات كثيرة للتدريس مازالت الدراسات الحديثة تسفر عنها يوما بعد يوم، يمكن الانتفاع بها وتوظيفها في تعليم العربية ونحوها الناطقين بغيرها؛ ومنها ماأسميته بـ "إستراتيجية الانغماس اللغوي الحجاجي في صف مقلوب ومُغَدىً"، وهو في حقيقة الأمر مجموعة من الإستراتيجيات المتعاضدة تحت إستراتيجية الانغماس اللغوي، التي أثبتت الدراسة نجاعتها وفاعليتها في هذا المجال، لكن يجب أخذ الحيطة في تنفيذها وتطبيقها التطبيق الجيد والصحيح. وقد تأملتها فألفيتها تجمع على حرية التعبير باللغة الهدف، خارج وداخل الصف، مطيتها الحوار الهادف الهادئ، وشعارها التغذية الراجعة في رفق ولين، أفلا يكون ذلك مدعاة لحب المعلم والمادة، وبناء جسور الثقة بين المتعلم ونفسه أولا، وبين المعلم ومعلمه ثانيا، وبينه وبين زملائه ثالثا؛ وليس بعد ذلك إلا التفاعل الإيجابي المثمر لاكتساب لغة جديدة.

الهوامش:

[1] تمام حسان: التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية، السعودية، 1984م، ص7.

[2] ينظر: كمال بشر: علم الأصوات، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، دت، ص66-67.

[3] عباس حسن: النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة، والحياة اللغوية المتجددة، دار المعارف، القاهرة، ط3، دت، ج1، ص14.

[4] عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز في علم المعاني، تصحيح: محمد عبده، و محمد، محمود التركزي الشنقيطي، تعليق: رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط1، 1994م، ص415-416.

[5] ينظر : تمام حسان: التمهيد في اكتساب اللغة العربية، ص8.

[6] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات، موفم للنشر، الجزائر، د-ط، 2007م، ج1، ص193.

[7] المرجع نفسه: ج1، ص183.

[8]ينظر: إبراهيم العلي: صحيح السيرة النبوية، تقديم، عمر سليمان الأشقر ومراجعة: همام سعيد، دار النفائس للنشر والتوزيع، الأردن، ط1

[9]ينظر: بيل هاندلي: تعلم لغة جيدة بسرعة وسهولة، ترجمة: فايقة جرجس حنا، مراجعة: سارة عادل، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، ط1، 2017، ص132.

[10]يقولون "إذا" إن جاء بعدها اسم أو ضمير كان بالإجماع فاعلا لفعل محذوف يفسره الفعل المذكور بعده، كقول أبي فراس الحمداني:

إذا الليلُ أضواني بسطتُ يدَ الهوَى وأذللتُ دمعا منْ خلائقهِ الكبْرُ. فالتقدير: إذا أضواني الليل أضواني، فصار الليل فاعل للفعل المحذوف حسب تقدير النحاة. ينظر: عبد الغني يوسف عبد الغني: مفاتيح الإعراب، مكتبة جزيرة الورد، القاهرة، ط1، 2012م، ص22.

[11]ينظر: تمام حسان: التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص9-10.

[1212]في سعيد الأفغاني: أصول النحو، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، 1994م، ص21.

[13]المرجع نفسه، ص21.

[14]ينظر: المرجع نفسه، ص19-20.

[15]إبراهيم بن هرمة (70-150هـ)آخر من احتج بشعره على أساس حدود الفصاحة الزمانية التي ذكرناها. ينظر: سعيد الأفغاني: أصول النحو، ص19-20.

[16]ينظر: تمام حسان: التمهيد في اكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص13- 14.

[17]ينظر: المرجع نفسه، ص15-16.

[18]ينظر: شوقي ضيف: تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع نهج جديد، دار المعارف، القاهرة، ط2، دت، ص18.

[19] ينظر: ابن مضاء القرطبي: كتاب الرد على النحاة، تحقيق:شوقي ضيف، دار المعارف القاهرة، ط2، 1982م، ص24-43.

[20]المرجع نفسه، ص24.

[21]ينظر: إبراهيم السامرائي: النحو العربي في مواجهة العصر، دار الجيل، بيروت، ط1، 1995م، ص23-25.

[22] ا إبراهيم علي يونس: لكفاية اللغوية والتعليم العربي في نيجيريا، مشكلات وحلول، شبكة الألوكة (www.alukha. Net)

[23]التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها: تمام حسان، ص90.

[24]ينظر: آمن مناع يحي بن يحي: الانغماس اللغوي وأثره في تعليمية اللغات (دراسة لسانية)، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، 2016م، العدد1، المجلد9 ، ص1057.

[25] مثل : الجدل والحوار والمناظرة، والنقاش.

[26] ينظر: عمر بوقمرة: الأفق الحجاجي في نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2017م، ص150.

[27] ينظر: نادية مصطفى العساف: طرائق تدريس منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها بين النتظرية والتطبيق، مجلة دراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجامعة الأردنية، 2015م، العدد1، المجلد42، ص159.

[28] أثر آية خليل إبراهيم قشطة: توظيف إستراتيجية التعلم المنعكس في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي بمبحث العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 2016م، ص17.

[29] ينظر: علي عبد الواحد: إستراتيجية الصف المعكوس (المقلوب) في تعليم العربية لغير الناطقين بها. الرابط: www. photoobuket.com/p500

[30] ينظر: عباس سبتي: التعليم المقلوب: أين ومتى يطبق؟. www.alukha.Net

[31] ينظر: المرجع نفسه.

[32] ينظر: أهمية التغذية الراجعة في العملية التعليمية التعلمية: الرابط: http//www .alukha net

[33] ينظر: التغذية الراجحة الناجحة ، كيف تصوغ رسالتك وتنقلها: سلون آر فايتزل: ترجمة: مركز ابن عماد للترجمة، دمشق، العبيكان، ط1، 2009م، ص13-14.

[34] ينظر: شريف بن دحان: الدرس النحوي في الجزائر في ق12هـ-18م- مناهجه وطرق تدريسه، رسالة دكتوراه في العلوم، جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله، كلية اللغة العربية وآدابه واللغات الشرقية، قسم اللغة العربية وآدابها، (مخطوط)، 2015م/2016م،ص100.