النظرية الخليلية الحديثة وسبل ترقية تعليم اللغة العربية فيما قبل الجامعة

أ.د الشريف بوشحدان
قسم اللغة العربية و آدابها
جامعة باجي مختار- عنابة

Résumé

Dans cette étude nous traitons la théorie Neo-Khalilienne qui peut aider à la promotion de la langue arabe dans les cycles pré-universitaires et favoriser son usage pour qu'elle soit une langue de communication concrète. Cette théorie a le mérite d'avoir clarifié de nombreux concepts scientifiques que les anciens savants arabe ont crées et qui ont été reconduits par la linguistique contemporaine.

Enfin, nous proposons des solutions efficaces pour régler les problèmes de l'enseignement de l'arabe et les difficultés de sa diffusion.

ملخص

نتناول في هذه الدراسة ما يمكن أن تسهم به النظرية الخليلية الحديثة في ترقية تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم ما قبل الجامعة قصد تيسير استعمالها وتوسيع مساحة انتشارها وجعلها لغة التواصل الفعلي.

إن فضل هذه النظرية كبير في توضيح الكثير من المفاهيم العلمية التي أبدعها علماء العرب القدامى لا تقلّ أهميّة عمّا أثبتته اللّسانيات الحديثة، وفي تقديم التحليلات اللّغوية التي تنطلق من واقع اللّفظ وواقع الخطاب، وفي اقتراح أنجع الحلول لتدريس اللغة العربية ونشرها وجعلها اللغة المستعملة بالفعل.

سنتطرق للسبل التي توفرها النظرية الخليلية الحديثة من خلال ما تضمّنته من حقائق وقوانين وما انبنى عليها من دراسات.

مقدمة:

لاشكّ أن تقويم المناهج والبرامج التعليمية وتطوير البحث فيها إجراء ضروري يعود بالنفع العميم لكلّ نظام تربوي يعمل على التطوير والتحسين وفق معايير موضوعية. لذلك كان من الفائدة بمكان أن تخضع المناهج الدّراسيّة باستمرار للمتابعة والمراجعة والتقويم والتعديل من أجل ترقيتها وجعلها أداة فاعلة في التكوين والتأهيل الاجتماعي.

إن أكبر مشكلة تواجه المناهج التعليمية عامة هو تزايد المعارف وتراكمها. فكان لابدّ من إيجاد الأساليب المناسبة لمعالجة محتوى المناهج ومراجعتها وربطها بالتطوّرات التي تمسّ المجالات المعرفيّة والمهنيّة المختلفة. ومعنى ذلك أن أيّة تقنيّة أو إجراء تعليميّ قد لا يكون ذا فائدة إذا لم توجّه العناية أيضا للمادة العلمية واللغوية وإكساب قدرة على التفكير والإبداع والممارسة. فمن دون معارف منظمة لا يتمكّن الفرد من اكتساب القدرات والمهارات.

لا ينفصل مجال تعليم اللغات في الجزائر ومنه تعليم اللغة العربيّة بظروفه وبمشكلاته عن ميدان التعليم العام والجامعي. فبرغم الجهود التي تبذل من أجل تطوير "تعليم اللغة العربية لأبنائها بإصلاح المناهج وتعديل البرامج

وتغيير محتوى الكتب والدّروس، وبرغم ما عقد من ندوات علمية وما أقيم من دورات تكوينيّة للمعلّمين والمشرفين التربويين فإنّ الواقع يثبت أن النتائج هزيلة والمشاكل اللغوية متفاقمة. وقد يعزى ذلك إلى أسباب عديدة أهمّها:

1. عجز المناهج الدّراسية الحالية عن تحقيق ما وضع من أهداف كانت نتيجته اتّساع الفارق بين الأهداف المعلنة والأهداف المحققة.

2. عدم ربط المنهاج المدرسي بالواقع، فلا يعالج المشكلات الحقيقية، ولا يستجيب للحاجات الراهنة، ولا يلتفت إلى جهود العلماء ولا إلى ما توصّلت إليه دراساتهم اللسانية التربوية من نتائج تستحق العناية والتطبيق.

3. تقيّد واضعي برامج اللغة العربية في الوطن العربي ومنها الجزائر بطريقة نحاة العرب المتأخرين –لا الأوائل الذين عاشوا في القرون الأربعة للهجرة –في تحليل اللغة. وكانت نتيجته ابتعاد الدّراسة النحوية عن المنهج القويم للعلماء القدامى في دراسة العناصر المشكّلة لبنية اللغة العربية وتراكيبها.

ونسعى في هذا السياق إلى لفت انتباه القائمين على وضع مناهج اللغة العربية وبرامج تعلّمها إلى أهمية ما تركه نحاة العرب الأوائل في دراسة اللغة، وعدم الانسياق التام وراء النظريات وتحليلات الغربيين لأن معظم ما جاءوا به مستنبط من لغاتهم الغربية.

وبهذا الصدد تتنزل النظرية الخليلية الحديثة لصاحبها الدكتور "**عبد الرحمن الحاج صالح**"[1] الذي استطاع أن يكشف عن القيمة العلميّة لأعمال اللغويين والنحاة العرب القدامى وشرع يستثمر أوصافهم وتحليلاتهم في ميادين تطبيقية مختلفة مثل تعليم اللغة العربية وتعلّمها، والعلاج الآلي للنصوص والترجمة الآلية وأمراض الكلام.

وقبل الخوض في الموضوع، يجدر بنا إعطاء تعريف موجز **بالنظرية الخليلية الحديثة**، إنها نظرية لسانية عربية ظهرت خلال الربع الأخير من القرن العشرين. و الخليلية هي رمز للتراث العربي الأصيل الذي يجسّده اللغوي العربي الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175هـ) و من سلك نهجه من العلماء الأفذاذ أمثال سيبويه (ت180هـ)

والأخفش الأوسط (ت211هـ) أبو علي الفارسي (ت377هـ) و ابن جنّي (ت 392هـ) و عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ) و غيرهم.

وقد أبدع الخليل بن أحمد في الميادين اللغوية المختلفة، و هي علم الأصوات، و صناعة المعاجم، وعلم النحو.

وهو الذي أبدع علم العروض، و اختصّ بتحليله للمفاهيم الرياضية، و عُرف عنه قدرته الفائقة على الوصف الدقيق للظواهر اللغوية و تعليلها بكيفية علمية مقنعة.

تأسست النظرية بعد التأكّد من قيمة ما أبدعه علماء العرب القدامى و بعد أن أصبحت مناهجهم أداة لفهم الكثير من القضايا اللغوية التي ما تزال عند الكثير من الباحثين غامضة مستغلقة[2].

يسعى أتباع هذه النظرية إلى الإسهام الجاد في إعادة قراءة التراث العربي الأصيل و مواصلة العمل من حيث توقف أسلافنا من دون التقيّد بالتقليد الأعمى لكلّ ما هو تراثي لتطوير مناهج اللغة العربي و لإيجاد أدوات أكثر نجوعا في التحليل اللساني و المعالجة الآلية[3].

إن أصحاب هذا الاتجاه غير مقتنعين أيضا بما جاء به البنويون الوصفيون الغربيون من مفاهيم لأنّها لا تنطبق في الغالب على اللغة العربية. فمعظم ما جاء به مستنبط من تأملهم للغاتهم الأوروبية. و ما دامت العربية

مختلفة عن تلك اللغات وجب أن تطبق عليها مناهج تنطلق من واقع اللغة العربية لا تلغي خصائصها، و لكن تستفيد مما هو مشترك بين جميع اللغات باعتبار اللغة ظاهرة إنسانية.

ولم يتوقف أتباع هذه النظرية عند حدود التحليل اللساني للغة العربية، بل تعدّاه إلى استثمار المفاهيم المكتشفة في تطوير البحث في تعليم اللغة العربية و تعلّمها مستعينين بأهم ما توصّل إليه الباحثون في علوم التربية والتدريس.

ونقتصر في هذا البحث على ما يمكن أن تسهم به النظرية الخليلية الحديثة في مجال ترقية تعليم اللغة العربية في مرحلة ما قبل الجامعة، وهذا في إطار هدف أشمل هو الوصول إلى تيسير استعمالها وتوسيع مساحة انتشارها وجعلها اللغة المستعملة بالفعل.

إن فضل هذه النظرية كبير في تقديم التحليلات اللغوية التي تنطلق من واقع اللفظ وواقع الخطاب، وفي اقتراح أنجع الحلول لتدريس اللّغة العربيّة على أسس علمية. وسنتطرق للسبل التي توفرها هذه النظرية من خلال ما تضمّنته من حقائق وقوانين وما انبنى عليها من دراسات وفق ما يلي:

أولا – نقد الواقع اللغوي والوضع الرّاهن لتعليم اللغة العربيّة:

لن يكتب النجاح لأيّ تعليم لا ينطلق من الواقع ولا يقدّر الوضع الراهن بخصوصياته ومشاكله. ويزداد هذا الأمر أهميّة في مجال تعليم اللّغات وتعلّمها. وبحسب النظرية الخليلية الحديثة فإن البحث عن حلول لمشكلات تدريس العربوتعلّمها في مختلف مراحل التعليم من الابتدائي إلى الجامعي يستدعي الانطلاق من الواقع اللغوي ونقده لمعرفة الوضع الرّاهن لتعليمها. ولطالما دعا أصحابها إلى تغيير الوضع التعليمي بشكل جذريّ، وذلك بانتهاج الأسلوب العلميّ في البحث عن الأسباب وجمع الحقائق الميدانيّة وتحليلها وإيجاد الحلول المناسبة بكلّ موضوعيّة. وبحسب هذه النظرية فإنّ أهمّ المشكلات التي واجهت تعليم العربيّة وتواجهها اليوم هي:

أ– **وجود مستوى واحد من التعبير لكلّ الفئات** مهما تعدّدت المقامات، ذلك أن أسلوب التعبير الذي يعلّم للأطفال في المدارس لا يخرج عمّا يطلق عليه التعبير الترتيلي أو الإجلالي، وهو واحد من مستويي التعبير الموجودين في كل اللغات[4]؛ أمّا الأوّل فهو مستوى الاسترسال وعفوية التعبير، ويحصل هذا في مواضع الأنس والاسترخاء. وهي مواضع لا يستخدم فيها الناطق بالعربية إلاّ العامية. ولا يعتنى بهذا المستوى في تعليم العربية بمدارسنا رغم أهميّته التواصلية في المجتمع.

أمّا الثاني فهو مستوى التعبير الترتيلي الذي يستعمل في حالات خاصة ومناسبات معيّنة، فحرمة المقام تقتضي من المتكلّم العناية الشديدة بما يتلفّظ به من كلمات وما يصوغه من عبارات، وهو المستوى الذي تغيب فيه عن المتكلّم عفوية التحدّث والاسترسال فيه، وهي حال يطلق عليه انقباض المتكلّم[5]. فهذا المستوى هو الذي يسود بمفرده مدارسنا. وعليه فإن سيادة أحادية التعبير في مراحل التعليم ما قبل الجامعي هي سبب كاف في ركون الفصحى إلى زاوية الأدب والكتابة وابتعادها عن " الميادين النابضة بالحياة ألا وهي التخاطب اليومي"[6]. وإنّ انحصارها عن التخاطب اليومي، ميدان الاستعمال الواسع للغة، هو الذي أدّى إلى إحلال العاميات مكان الفصحى الخفيفة التي لم يعد لها إلاّ مجال ضيّق لا يتجاوز بعض المناسبات وما توفّره بعض الخطب والمحاضرات والندوات والنشرات الإخبارية من فرص الاستعمال"[7]، وكانت نتيجة هذا الانحصار أن تعطّلت

الطاقات التعبيرية للعربية، فلم تعد الأداة الفاعلة في التعبير عن الكثير من المفاهيم الحديثة وحاجات التواصل اليومي فتحوّلت إلى لغة على العموم مهمّشة بعد إحلال اللغات الأجنبيّة والعاميات محلّها.

وبالنظر إلى الدور الفعّال الذي تلعبه العاميات العربية في التواصل اليومي[8] فقد بدا في النظرية الخليلية الحديثة ضرورة مراعاة هذا الدور عند وضع البرامج وصياغة الأهداف التعليمية والتركيز على العلاقة بين العاميات والفصحى؛ إذ على واضعي البرامج أن لا ينظروا إلى العاميات نظرة سلبية[9] فيعاملوها معاملة عدائية، ويحاربوها بالإقصاء والمنع لكي يحتفظوا بما هو إيجابي فيها، وهي تلك المفردات والتراكيب والصيغ والدلالات ذات الاستعمال المشترك مع الفصحى، وأن يطّلعوا إلى ما تحدثه العاميات من تراكيب خاطئة على ألسنة التلاميذ في كتاباتهم، وما تشكّله من صعوبات في التعبير بالفصحى فيضعوا خطة تعالج هذه المشكلة معالجة احتواء. وهنا ينبغي أن يستعين واضعو المناهج بآراء علماء اللسان الذين برهنوا على أن الكثير من الألفاظ والأساليب المستعملة في التخاطب اليومي عربيّة فصيحة في الأصل.

ب- غزارة في المادة الإفرادية مقابل خصاصة في مدلولاتها؛ فقد أفضت المعاينة الميدانية والمشاهدة الموضوعية للممارسات التعليمية التعلّمية التي أنجزت في إطار النظرية الخليلية الحديثة ومنها الدراسات المنجزة في إطار الرصيد اللغوي الوظيفي إلى أن المادة اللغوية المقدّمة للطفل لا تستجيب لحاجاته التبليغية خصوصا إذا تعلّق الأمر بالتعبير عن الكثير من المفاهيم المستخدمة كأسماء الملابس وأجزائها والمرافق وغيرها[10]. فقد تبيّن أن ما كان يقدّم للنّاشئة يتّصف بسلبيتين هما: غزارة في المادة الإفرادية من جهة، وخصاصة في مدلولاتها من جهة ثانية، مع أن الكثير من تلك المدلولات غريب على الطفل، ويعرض في تراكيب توصف هي أيضا بالغرابة، يعبّر د. عبد الرحمن الحاج صالح عن هذه الحقيقة بقوله: "إنّ اطّلاعنا على الحصيلة من المفردات التي تقدّم للطفل في المدارس الابتدائية أظهر لنا –معشر اللسانيين في المغرب العربي– عيوبا ونقائص في هذه الحصيلة لا يكاد يتصوّرها المربيّ، فمن حيث الكم تقدّم للطفل غالبا كميّة كبيرة جدا من العناصر اللغوية التي لا يتمكّن بحال من الأحوال أن يأتي عليها جميعا. ولذلك تصيبه ما نسمّيه بالتخمة اللغوية، وقد يكون ذلك سببا في توقّف آليات الاستيعاب الذهني الامتثالي، وهذا ما نلاحظه في تنوّع المفردات[11] في النص الواحد مع وجود صعوبات أخرى تخصّ غرابة التركيب...."[12] .

إن الحاصل أيضا من معادلة الغزارة والخصاصة أن الكثير من التلاميذ في المدارس والثانويات وحتى الجامعات، قد أصيبوا بما يسمى بمرض اللفظية **verbalisme** حيث تجدهم على العموم " يردّدون ألفاظا يجهلون معانيها أو لا يعرفونها بمدلولاتها المحدّدة بدقة"[13]. وقد يجدون لذة في استعمالها، فإذا ما سألتهم عن معانيها كانت إجاباتهم مضطربة يسودها التعميم اللفظي المبني على حصيلة لغوية جوفاء.

لذلك فعلى المهتمين بشؤون المعجمية العربية والباحثين في اللسانيات التطبيقية العمل باستمرار على انتقاء الألفاظ المسايرة للتّطور الاجتماعي والاقتصادي للأفراد والمجتمعات، وإيجاد أفضل السبل لتنظيمها وعرضها على المتعلّمين لتكون لهم معينا على الفهم والتواصل العلمي.

ج- عدم الإحاطة بكيفيات تأدية اللغة العربيّة: قد يكون المتعلّم عارفا بالقواعد النحوية وله دراية واسعة بالألفاظ غير أنّه لا يستطيع أن يحوّل ذلك إلى أقوال تتّسم بالعفوية في التعبير وخفة على السامع مع الحفاظ على قيمتها الدلالية. والحقيقة أن إكساب اللغة العربية في مدارسنا لا يتعدّى هذا النوع من التلقين الذي يقتضي التركيز على

المعارف النظرية والسلامة اللغوية مع جمال التعبير. ويرى أتباع النظرية الخليلية الحديثة أن الاقتصار على تحقيق هذه العناصر يخلّ بحقيقة الاستعمال الفعلي للغة العربية بكلّ ما يتطلّبه التعبير العفوي من خفة واقتصاد في الجهد والوقت[14]. وعليه فإنّ تغيير الوضع التعليمي متوقف على تغيير النظرة إلى طبيعة اللغة العربية ذاتها، ومن ثمّ إلى وظيفتها في التواصل باختلاف أغراض المتكلّمين وتنوّع أساليبهم في التعبير عنها. والمعلّمون بالدرجة الأولى هم المعنيون بتغيير النظرة إلى اللغة ومن ثمّ إلى الوضع التعليميّ. ويكون ذلك بالعودة إلى مفهوم التخاطب اليومي وتصحيح نظرتهم إلى اللغة في ضوء حقيقته حيث تتصف اللغة بالخفة والاقتصاد الواسع في التعبير. ذلك أن تدريسهم للعربية في غياب هذه الحقيقة يجعلهم يحكمون على الكثير من المفردات والتراكيب الفصيحة التي يختلس فيها الإعراب والحركات غير الموقوف عليها واختزال الحروف بفعل المشاكلة والتقريب بالخطأ لأنها غير موجودة في العاميات. فالمقولة السائدة بأن العربية لا تبدأ بساكن ولا تقف على متحرّك لا نجد لها تطبيقا في تعليمنا للعربيّة. يقول د/عبد الرحمن الحاج صالح: "وتجاهل الناس هذا المستوى المستخف من التعبير العفوي، لشدّة غيرتهم على الصحة اللغوية حتى أدّاهم ذلك إلى اللحن، وذلك مثل الوقف(...) فإنّ الطفل العربي لا يعرف أنّ النطق بالحركة والتنوين في الكلمة المسكوت عنها هو شيء غريب في العربيّة، وذلك لأن الوقف هو من قبيل المشافهة، وهو حذف للإعراب والتنوين، فكأنه مسّ بالعربية التي تتمايز بالإعراب والتنوين[15]. فلا ينبغي للمعلّمين الانصراف عن التأديات المختلفة المبتذلة بحجة وجودها في اللهجات. وقد بيّن د.عبد الرحمن الحاج صالح أن الكثير من تلك التأديات قد ثبت استعمالها في كلام العرب القدامى. ومع ذلك فالمعلمون –على العموم– يجهلون قواعد الخفّة في الكلام، ولا يعرفون أنّ الأداء القرآني في ذاته قائم على الخفة، يقول:"وقد يلحن المعلّم عندما يبتعد عن اللغة المنطوقة وذلك بإظهار الإعراب والوقف. وقد يجهل المعلّم تماما قواعد تخفيف الهمزة ، وقواعد الإدغام، واختلاس الحركات، وهو شيء لا يعرفه الآن إلاّ القرّاء والعلماء المتخصّصون مع الأسف"[16]. وعليه فإن مسألة تجاوز التعقيد والتخفيف من الجهد العضلي بحسب النظرية الخليلية الحديثة يقتضي إعادة النظر في المادة اللغوية التي تلقن في المدارس للأطفال، وأن تدرج مادة الأداء العربي ومنه القرآني في مناهج إعداد المعلّمين وفي إعداد أساتذة اللغة العربية بمعاهد تكوين المذيعين[17].

ثانيا – تركيز البحث في كيفيات اكتساب اللغة العربية وإكسابها:

يعدّ البحث في اكتساب اللغة وإكسابها من صميم التعليمية. وبالنظر إلى تعدّد مجالات البحث في تعليم اللغة وتعلّمها، فقد جمعتها النظرية الخليلية الحديثة في ثلاثة ميادين أساسية هي[18]:

الميدان الأول: ويبحث في كيفية اكتساب لغة المنشأ عند الطفل أو اللغة الثانية عند الراشد.

الميدان الثاني: ويبحث في آفات التعبير وهي تلك التي تعيق الطفل أو المتعلّم عن التعبير أو عن فهم ما يتلقاه من خطابات.

الميدان الثالث: تقويميّ يتمّ فيه معاينة المقرّرات الدّراسية المختلفة، وممارسات المعلّمين، وكيفية إكسابهم للغة.

والواضح أن هذه الميادين يكمّل بعضها بعضا لأن البحث فيها جميعا يلتقي عند مصبّ واحد هو الاستعمال الفعلي للغة العربية الفصحى. وهي تلك التي تتّصف بالخفّة والاقتصاد كما كانت أيام الفصاحة العربية، وتؤدي ما يلبي حاجات التخاطب اليومي والتواصل العلمي. ومن هنا اعتبر الاستعمال الفعلي للغة العربية في النظرية الخليلية الحديثة الخيط الممتد بين ميادين البحث اللساني الجامع لعناصره المختلفة. لذلك فإن البحث الموضوعي

الشامل يقتضي عدم الفصل بين تلك الميادين، يقول د. عبد الرحمن الحاج صالح:"ولهذا فإن النظر في تطوير تدريس هذه اللغة لا ينفصل عن النظر في مشكلات تطوير اللغة العربية عامة، ثمّ هذا أيضا لا ينفصل عن النظر في كيفية استعمال الناس للعربيّة في الجامعة والحياة ومدى مشاركة العاميات واللغات الأجنبيّة إيّاها في مختلف المستويات والبيئات[19] .

والفائدة مما تقدّم أن الغاية من البحث في اكتساب اللغة وإكسابها هو الوصول إلى أفضل السبل لإكساب ملكة لغوية تواصلية لدى متعلّمي العربية. ولن يتحقّق ذلك بحسب النظرية الخليلية الحديثة إلاّ بإصلاح تدريس العربية بجميع مراحل التعليم العام وحتى الجامعي.

ثالثا – إصلاح تدريس العربية قوامه إصلاح الملكة اللغوية وتنميتها: ويمر عبر ما يلي:

أ– من التركيز على المادة اللغوية إلى التركيز على المتعلّم؛ يرى أصحاب هذه النظرية أن أيّ إصلاح في تعليم اللغة العربية لن يحقّق الأهداف المرجوة إلاّ بإحداث تغيير في التعليم ذاته. ويتمثّل هذا التغيير في الانتقال من التركيز على المادة إلى التركيز على المتعلّم بالتأكيد على قدرات الاستيعاب والممارسة، أي العمل على إصلاح الملكة اللغوية وتنميتها لدى التلاميذ مهما اختلفت إمكاناتهم اللغوية وتعددت حاجاتهم وتنوّعت ميولهم واتجاهاتهم. ويتم ذلك باعتماد مرحلتين لتعليم العربية:

أما **المرحلة الأولى** فيركّز فيها على إكساب الملكة الأساسية، وهي القدرة على التعبير السّليم والتصرف العفوي في بنى اللغة. ويتطلب ذلك وضع تدرّج منطقيّ لاكتساب التراكيب والبنى الأساسيّة للعربيّة، والانتقال من الأصول إلى الفروع[20]. وفي المقابل يحرص على تجنّب كلّ أنواع التعبير الفني الذي يستخدم المحسِّنات البيانية والبديع.

أما **المرحلة الثانية** فتخصّص لإكساب المهارة على التعبير الفعّال بعد أن يكون المتعلّم قد اكتسب البنى الأساسية إفرادا وتركيبا[21] حتى لا يشقّ عليه في هذه المرحلة توظيفها بما تقتضيه قوانين الاستعمال. ولا يفيد المتعلّم في هذه المرحلة الاكتفاء بتلقين قواعد السلامة اللغوية ومعرفة قواعد البلاغة العربيّة لذاتها، بل أن توجّه العناية القصوى إلى الاستعمال، يقول د/ عبد الرحمن الحاج صالح:"وعلى هذا فالاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية (...) ينبغي أن يكون المقياس الأول والأساسي في بناء كلّ منهج تعليميّ، وأسرار هذا الاستعمال ينبغي أن يلمّ بها اللغوي"[22].

وإذا كانت الملكة لا تنمى إلاّ بالرياضة والممارسة المتواصلة التي يخضع لها المتعلّم ويحكم بها على مدى اكتسابه للغة، فلن يكتب النجاح لأيّ تعليم خطّط له بمعزل عن حاجاته التواصلية. وهذا مبدأ جوهري لا يمكن القفز عليه في النظرية الخليلية الحديثة التي تدعو إلى أن "تبنى المناهج برمتها على هذا المبدأ"[23]. وهذا يتطلّب تنشيط البحث في مجال الحاجات اللغوية " Besoins langagiers" لدى الناشئة على الخصوص بالنظر في "كتابات الأطفال العفوية وتسجيل كلامهم العفوي وخطاباتهم في المدرسة وفي البيت وفي الملاعب وغيرها، وفي جميع الأحوال الخطابية والعادية والطبيعية"[24].

ويعدّ التقويم ركنا أساسيا في العملية التعليمية، هدفه الأسمى تحسين تأدية التلاميذ للغة تأدية تجمع بين صحة الاستعمال وسلامة المبنى. غير أن كثرة الأخطاء المرتكبة لدى التلاميذ يستدعي إعادة النظر في طريقة التقويم التقليدية، ويتطلّب ذلك وضع بيداغوجية تنطلق من فكرة مفادها أن الأخطاء ظاهرة طبيعيّة لا عيب يعاقب عليه التلميذ، وتكون أداة لربط التقويم بعملية التعلّم، فلا يكون التقويم في واد والتعليم في واد غيره. ولإنجاح

هذه العملية ينصح خاصة بالاعتناء بكلّ أشكال التقويم، وعدم الاقتصار على الاختبارات التحصيلية التي ارتبطت بالامتحانات الفصلية التي تحدّد بموجبها نسبة النجاح والرسوب.

ب-التمييز بين نوعين من النحو ونوعين من البلاغة؛ إنّ تبني الاستعمال من حيث هو مبدأ أساسي في تعليم اللغة العربية يقتضي من المعلّمين والقائمين على وضع البرامج والمقرّرات الدّراسية لتعليم العربية التمييز بين النحو العلميّ والنحو التعليميّ، وبين البلاغة من حيث هي نظرية والبلاغة من حيث هي تأدية. كما يقتضي الاستعمال منهم بالمقابل عدم الفصل بين تعليم النحو وتعليم البلاغة؛ فلا تدرّس البلاغة بمعزل عن النحو وأبوابه لأنها بكلّ بساطة امتداد للنحو، وبها يتجسّد الاستعمال، فتتّضح المقاصد وتبلّغ الأغراض.

فالتمييز بين المعرفة النظرية للغة وبين تطبيقاتها في الممارسة الكلاميّة شيء أساسيّ ينبغي لكلّ معلم أن يكون على وعي تام به، وهذا ما وضّحه د. عبد الرحمن الحاج صالح عندما يرى أن النحو من حيث هو " هيكل للغة – وهو بذلك صورتها وبنيتها- شيء والنظرية البنوية للعربيّة التي هي علم النحو شيء آخر. وكذلك هو الأمر بالنسبة للبلاغة، فهي تقابل النحو في أنّها كيفية استعمال المتكلّم للغة والنحو فيما هو مخيّر لتأدية غرض معيّن، فهي بهذا امتداد للنحو، ولها مثله قواعد وسنن معروفة. فالبلاغة بهذا المعنى شيء والنظرية التحليلية لكيفية تخيّر المتكلّمين للألفاظ لغاية التأثير شيء آخر[25].

إن اعتماد مبدأ التمييز بين المعارف النظرية والممارسات التطبيقية من جهة، ثم عدم الفصل بين تعليم النحو وتعليم البلاغة من جهة أخرى من شأنه فتح المجال واسعا للممارسة وللتحكّم في تعليم اللغة وللتحوّل من التركيز على العناصر اللغوية إلى التركيز على الوظائف. ومثل هذا التوجّه يتطلّب أن ننطلق في تعليمها من تصنيف واقعي للنصوص والخطابات أساسه التمييز بين الخطاب اليوميّ والخطاب الأدبيّ والخطاب العلميّ.

ج-عدم الاقتصار على النصوص الأدبية في تعليم التعبير وأساليبه: فاستنادا إلى مبدأ الاستعمال ذاته، فإنّه يرجى أن توجّه اهتمامات المربين إلى العناية بالاستعمال بدل التركيز على النصوص الأدبيّة لأنها لا تمثّل إلاّ جانب التعبير الفنيّ، وأن يعتني الباحثون في مجال تعليمية اللغة العربية بانتقاء الأساليب العربية الفصيحة التي تتصف بالخفة وثبت استعمالها عند العرب الفصحاء. فقد أورد علماء العرب القدامى الكثير من العبارات المخفّفة التي يدرجونها ضمن ما يسمّى بسعة الكلام والاختصار. من ذلك أن سيبويه قد جمع في كتابه "الآلاف من التراكيب التي سمعها أو سمع مثلها من الكلام المنطوق، وهي تمثّل اللغة الحيّة اليومية (...) ويدلّ ذلك على حيوية العربية لا كلغة أدب وشعر، بل وكذلك كلغة يتخاطب بها أصحابها في حياتهم اليوميّة"[26].

رابعا-اعتماد منهجية لتحليل اللغة العربية تقوم على ضرورة التمييز بين ما يعود إلى اللفظ وما يعود إلى استعماله: ومن جانب آخر فإنّ المنطلق الأساسي في تدريس العربية ووضع البرامج والطرائق المناسبة يكمن في ضرورة التمييز بين ما يعود إلى اللفظ من صيغة ومدلول **(القدرة على التعبير السليم)** وبين ما يعود إلى تأدية اللفظ ومدلوله في واقع الاستعمال **(القدرة على تبليغ الأغراض)**. وهو منطلق يميّز أيضا بين تحليلين للغة؛ تحليل يتناول الجانب اللفظي المتعلّق بالوضع، وتحليل يتناول ما يعود إلى الخطاب بكلّ ما يحمله من دلالات الاستعمال. وهذا مبدأ منهجيّ أساسيّ في النظرية الخليلية الحديثة[27]. وقد استندت النظرية الخليلية الحديثة إلى هذا المبدأ وأكّدت على امتناع اللجوء إلى أحدهما لتفسير ظواهر الآخر. وقد وضّح د. عبد الرحمن الحاج صالح الفرق بين هذين المستويين بقوله:"إن اللفظ إذا حدّد أو فسّر باللجوء إلى اعتبارات تخصّ المعنى، فالتحليل معنويّ

لا غير. أما إذا حصل التحديد والتفسير على اللفظ نفسه دون أي اعتبار للمعنى فهو تحليل نحويّ دليليّ (**sémiologico-grammmticale**) [28]، والتخليط بين هذين الاعتبارين (...) يعتبر خطأ وتقصيرا"[29].

وإذا كان تعلّم اللغة يستدعي من التلاميذ ممارستها بالتمرّن على إعادة استعمال الصيغ والبنى اللغوية، فإنّ ذلك لا يستبعد المعرفة النظرية لأنها تتماشى مع النمو الفكري للتلاميذ، إذ كلّما انتقلوا من سنة إلى سنة، ومن مرحلة إلى أخرى أصبحوا أقدر على تلقي النحو النّظريّ. ويقتضي هذا الأمر– طبعا– اعتماد تخطيط يوفّق فيه بين حصة المعرفة النظرية وحصص العمليات الاكتسابيّة بحسب المستويات والمراحل الدّراسية.

وفي إطار الفصل بين تحليلين للغة **(ما يعود إلى اللفظ وما يعود إلى الخطاب)**، وإذا تعلّق الأمر بالجانب اللفظي منها فإنّ تطبيقه في الميدان التربوي وخصوصا في تدريس موضوعات النحو وقواعده يفرض علينا ما يلي:

1–**إعادة النظر في الموضوعات النحوية (المنتقاة حسب النظرة التصنيفية الإفرادية)** الموروثة عن علماء النحو المتأخرين، وهذا يتطلّب أن تنتقي المادة النحوية وتخطط عناصرها وفق تصنيف تدرّس بمقتضاه الوحدات اللغوية باعتبارها أجزاء التركيب لا عناصر منعزلة عنه، ويُرتكز إلى نظرة بنوية ليست العلامة الإعرابية فيه إلاّ دليلا نحويا، ولا تعتمد أساسا لتصنيف موضوعات النحو. وبفضل هذا التصنيف يمكن الجمع بين موضوعات كانت ولازالت تقدّم منفصلة في مناهجنا المدرسيّة وإلحاق عدد منها بموضوعات أخرى.

إنّ الدعوة إلى إعادة النظر في طريقة انتقاء المادة النحوية وفق النظرة التصنيفية الإفرادية ليس الغرض منها حذف أبواب من النحو العربي، بل أن يعاد صياغتها وتصنيفها وترتيبها وفق نظرة تركيبية تنطلق من البنية الجامعة[30] التي لا يمثّل فيها العنصر النحوي المدروس إلاّ أحد أجزائها، وليس الإعراب **(أو العلامة الإعرابية)** هو المعيار الذي تُختار وفقه الموضوعات النحوية؛ فالفاعل مثلا الذي هو المعمول الأول للفعل لا يكون بالضرورة علما لأن محتواه متعدّد، فقد يكون كذلك ضميرا منفصلا أو متّصلا أو مستترا، ويكون مفردا أو عنصرا مركبا **(الجملة)**. وهو لذلك عنصر مجرّد يتجسّد في أشكال مختلفة من الأسماء والتراكيب، تحتلّ موضعا أومواضع معيّنة؛ فعندما ندرّس موضوع الفاعل مثلا فإنّنا نعرّف التلميذ بأنواع متعدّدة من الأسماء والتراكيب التي تقع موقع الفاعل باعتباره معمولا أوّل وعنصرا إجباريا للفعل. نقيض ذلك إذا كان الموضوع المقدّم درسا في أسماء الإشارة مثلا –كما هو سائد في دروس القواعد النحوية بمناهجنا الدراسية– فمعناه أن انتقاءه لم يتمّ وفق نظرة بنوية بل إفرادية؛ فاسم الإشارة في ذاته ليس عنصرا تركيبيا، ولا يصلح أن يكون أصلا تفرّع عليه البنى ويلحق بعضها ببعض.

وعليه ينبغي أن يكون التركيب هو المنطلق في التحليل النحوي لأنه قوام الكلام المفيد[31] . واعتمادا على هذا المبدأ المستوحى من النظرية الخليلية الحديثة يتسنى لنا إيجاد البديل للموضوعات النحوية المنتقاة حسب النظرة التصنيفية الإفرادية السائدة في تدريس قواعد النحو بمراحل التعليم العام، وتجديد محتويات التدريبات وطرق التقويم، ويعطى المتعلّمون فرصا واسعة للتعبير عن الأغراض والمقاصد المتنوّعة بلغة تتوفّر فيها شروط السلامة والإفادة.

2– الانطلاق من البنى الأصلية إلى فروعها مبدأ أساس في تدريج موضوعات النحو، وهذا من أهم مبادئ النظرية الخليلية الحديثة. واعتماده يستوجب أن ترتّب الأبواب النحوية انطلاقا من البنى الأصلية لأنها أساس ما

يتفرّع عنها من التراكيب التي يمكن أن نبني على منوالها ما لا يحصى من الجمل. وبهذا الإجراء لن ينفصل التخطيط للمادة النحوية عن طبيعة المادة المنتقاة. وحتى يكون الترتيب متماسكا ينبغي أن تعالج معا الموضوعات التي تندرج في بنية مشتركة كأن نجمع –مثلا– بين الفاعل والمفعول به. ولدواع لسانية تربوية لا يمكن أن نفصل عنها التراكيب التي يبنى فيها الفعل للمفعول؛ فنائب الفاعل كالفاعل عنصر أساس مبنيّ عليه الفعل. وفائدته أن يعرض بإجراء تقابل بين فئتين من التراكيب، إحداهما يكون الفعل فيها مبنيا للفاعل، والثانية يكون فيها الفعل مبنيّا لما لم يسمّ فاعله. وبهذا نتيح الفرصة للتلميذ بأن يتعلّم عن طريق المقارنة فيدرك الفروق، ومن ثمّ يمكنه أن يجريها في حديثه بكيفية سليمة. ومن جهة أخرى يستطيع بالمقارنة أن يراجع دروسا سبق أن عرضت عليه من قبل، فيزيده تثبيتا وترسيخا.

وفي ضوء هذا المنهج نقترح أن يتألّف برنامج القواعد النحوية في كلّ سنة دراسية من وحدات؛ تضمّ كلّ وحدة مجموعة من الدروس يجمعها محور عام مشترك. ينطلق فيه من بنية تركيبية تتحقّق في أقل الكلام ممّا يدل على معنى يحسن السكوت عليه. تتصف هذه البنية بأنّها بسيطة، خبرية، مثبتة، والفعل فيها مبني للمفعول[32]. تخضع هذه البنية للتحويل بالزيادة عليها فيتولّد عدد من البنى التركيبية الفرعية التي تتميّز عن أصلها بزوائد على اليمين تتحكّم في العناصر الأساسية في التركيب وتؤثّر في أواخر كلمه، وأخرى على اليسار هي عناصر مخصّصة تربطها ببقية التركيب علاقة وصل[33]، لا يحدث خروجها أيّ تأثير في البنية الأساسية.

وهكذا نتحصّل على صنفين من الدروس؛ الصنف الأول ويشمل العناصر الأصلية في بنية الجملة العربية، ويشمل الثاني العناصر غير الأصلية **(المخصّصات)**. وعلى هذا الأساس يمكن للتربويين و واضعي مناهج اللغة العربية إيجاد خطة لتوزيع الدروس النحوية وترتيبها بما يلائم المستويات الدراسية، وبما يتماشى مع دروس البلاغة والتعبير وفنيات الكتابة الأدبية والعلمية.

خاتمة:

وختاما نقول إن النظرية الخليلية الحديثة لصاحبها الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح قد تضمّنت منهجا ثبت أنه أكثر صلاحية للدراسة العلمية للغة العربية مقارنة بالمناهج الغربية التي حاول الكثير من الباحثين العرب تطبيقها حرفيا دون اعتبار لخصوصياتها الصوتية والصرفية والتركيبية. فتلك المناهج تصلح أكثر لتحليل اللغات الأوربية، ولم توضع خصّيصا لدراسة غيرها من اللغات.

وبفضل البحوث التطبيقية التي أنجزها بعض الباحثين أتباع النظرية الخليلية الحديثة[34] تمّ اقتراح تصوّرات لتعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها من اللغات انتقاء وترتيبا وعرضا وترسيخا في ضوء المبادئ التربوية الحديثة. والهدف العام لا يخرج عن معرفة دقيقة باللغة العربية وتحكّم في استعمالها.

والذي نرجوه أن تعتمد أسس النظرية الخليلية الحديثة لوضع برامج تعليم العربية في جميع مراحل التعليم ما قبل الجامعي، على أن يتمّ تكوين مختصّين ومكوّنين في تعليم العربيّة في ضوء تلك الأسس.

الهوامش

1- ولد عبد الرحمان الحاج صالح بمدينة وهران سنه 1927م، و درس في القاهرة و بوردو و باريس. تحصّل على دكتوراه الدولة في اللسانيات من جامعة السوربون. عمل أستاذا بجامعة الرباط بالمملكة المغربية من سنة 1961 إلى 1962م. و عيّن مديرا لمعهد العلوم اللسانية الصوتية التابع لجامعة الجزائر الذي أنشئ في نهاية الستينات من القرن الماضي، تمّ مديرا لمركز البحوث العلمية لترقية اللغة العربية الذي تمّ إنشاؤه سنة 1991. عيّنه بعد ذلك رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة رئيسا للمجمع الجزائري للغة العربية سنة 2000م. و هو مدير مؤسس لمجلتين علميتين ذات سمعة عالمية هما : **مجلة اللسانيات** التي ظهر أول عدد لها في النصف الأول من سنة 1971. و مجلة المجمع الجزائري للغة العربية التي صدر أول عدد لها في ماي 2005.

وقد شغل د. عبد الرحمان الحاج صالح إضافة إلى مهامه السابقة عضوا في المجامع اللغوية الآتية : دمشق وعمّان والقاهرة. ويشغل حاليا مديرا عاما للهيئة العليا للذخيرة العربية. هدفه إنجاز بنك آلي للغة العربية يخدم كل العلوم والفنون. ينطلق من التراث اللغوي العربي الأصيل، و يواكب العصر بكلّ تطوراته. و هو مشروع حضاري عربي كبير عمل الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح على تجسيده منذ سنوات، فبدأ بالتعريف به من خلال عقد العديد من الملتقيات و الأيام الدراسية بالجامعات الجزائرية في الداخل.

أما في الخارج، فمن خلال تقديم الكثير من المحاضرات في البلدان العربية الموضّحة لأهمية المشروع و الداعية للإسهام فيه. وسيصبح بعد تجسيده مرجعا علميا و تقنيا و ثقافيا و مصدرا لشتىّ الدراسات اللغوية و الاجتماعية و التاريخية والعلمية. لمزيد من التفصيل عن المشروع انظر : "مشروع الذخيرة اللغوية العربية و أبعادها العلمية و التطبيقية" للدكتور عبد الرحمان الحاج صالح. مقال منشور في كتابه : "بحوث و دراسات في اللسانيات العربية" الجزء 1، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية – الجزائر 2007، ص395، و ما بعدها.

2- د. عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية و الصوتية، العدد4، الجزائر، 1974، ص 27.

3- د. عبد الرحمان الحاج صالح، تكنولوجيا اللغة و التراث اللغوي العربي الأصيل، منشور في كتابه : بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، الجزء (1)، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، 2007، ص 281 .

4- انظر: د. عبد الرحمن الحاج صالح، اللغة العربية بين المشافهة والتحرير، بحث منشور في المرجع السابق، ص 70.

5 – نفسه، ص 70.

6- انظر: د. عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية، ص 161، من كتابه المذكور سابقا: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزء1.

7 – انظر: د. عبد الرحمن الحاج صالح، اللغة العربية بين المشافهة والتحرير، من المرجع المذكور سابقا، ص 74، 75.

8- تتميّز العاميات باعتبارها لغة التخاطب اليومي بعفوية واسترسال في التعبير واقتصاد في الجهد العضلي و الذاكري وبالتالي الأكثر استعمالا في التواصل اليومي، لمزيد من التفصيل، انظر المرجع السابق، ص 68.

9- يعبّر د. عبد الرحمن الحاج صالح عن النظرة السلبية للخطأ بقوله:"يريد المعلّم قبل كلّ شيء أن يصحّح، بالإضافة إلى الأخطاء الحقيقية، ما يعتقد هو وغيره منذ مئات السنين أنّه خطأ لأنه موجود في العامية، فصار شيئا فشيئا مقتنعا بأن كلّ ما هو مستعمل في العامية فهو خطأ في العربية الفصحى حتى ليحكم على الكثير من المفردات والتراكيب الفصيحة أنّها عامية محضة" انظر: اللغة العربية بين المشافهة والتحرير، المرجع السابق، ص 75.

10- انظر: د.عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 4، الجزائر، 73، 74، ص 46.

11- هذا التنوّع لا يخرج في الواقع عن الترادف الذي يزيد في ضخامة المادة اللغوية وهي " كثرة الألفاظ الدّالة على نفس المسمّى في الكتاب الواحد، والغريب الذي لا يعرفه حتى المعلّم نفسه"، انظر: د.عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المرجع نفسه، ص 180.

12- أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، ص 46.

13- د. أحمد معتوق، ظاهرة اللفظية، أسبابها، نتائجها، وسائل علاجها، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الخامس، الرياض، 1993، ص 504.

14- انظر: اللغة العربية بين المشافهة والتحرير، مرجع مذكور سابقا، ص 68.

15- نفسه، ص 75.

16- علم تدريس اللغات والبحث العلميّ في منهجية الدرس اللغوي، بحث منشور في كتابه: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزء1، مصدر سابق.

17- انظر: د.عبد الرحمن الحاج صالح، تأثير الإعلام المسموع في اللغة وكيفية استثماره لصالح العربية، المصدر المذكور سابقا، الجزء الثاني، ص 106.

18- انظر: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، مذكور سابقا، ص 53.

19- الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية، مرجع مذكور سابقا، ص 159.

20- انظر: د.عبد الرحمن الحاج صالح، مستقبل البحوث العلمية في اللغة العربية، وضرورة استثمار التراث الخليلي، الجزء الثاني، مرجع مذكور سابقا، ص 54.

21- انظر: اثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، مذكور سابقا، ص 65.

22- الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مذكور سابقا، ص 176.

23- نفسه، ص 188.

24- نفسه، ص 185.

25- نفسه، ص 182.

26- د. عبد الرحمن الحاج صالح، اللغة العربية بين المشافهة والتحرير، مذكور سابقا، ص 80.

27- انظر: د. عبد الرحمن الحاج صالح، دور النظرية الخليلية الحديثة في النهوض بالبحوث الحاسوبية الخاصة باللغة العربية، بحث منشور في كتابه المذكور سابقا، الجزء الثاني، ص 84.

28- التحديد على المعنى كأنّ تعرّف الفعل بأنّه ما دلّ على حدث وزمان. وأمّا التحديد على اللفظ فيتمّ بما يدخل على الفعل من زوائد كقد والسين وما يتصل به من ضمائر، انظر: د. عبد الرحمن الحاج صالح، المدرسة الخليلية الحديثة والدراسات اللسانية الحالية في الوطن العربي، من كتابه: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزء الأول، ص 218.

29- نفسه، ص 218، 219.

30- يعبّر عن البنية الجامعة بالصيغة الخليلية:

بناء وصل

$$[(ع \quad م1) \pm م2] \pm خ$$

فهي تجع بين العناصر الأصلية (العامل والمعمول الأول والمعمول الثاني) من جهة، وبينها وبين العناصر المخصصة أوالمتمّمة كالمفاعيل (عدا المفعول به) والحال وغيرها من جهة أخرى. وبفضل هذه الصيغة يمكننا أيضا وصف البنى المتفرّعة عن كلّ بنية أصلية .

لمزيد من التفصيل، انظر: د. عبد الرحمن الحاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة والدراسات اللسانية الحالية في الوطن العربي، مذكور سابقا، ص224 وما بعدها.

31- وهذا الذي كان متّبعا عند العلماء العرب القدامى، إذ لا يحلّل العنصر النحوي عندهم إلاّ باعتباره جزءا من التركيب الذي يقوم عليه الكلام المفيد، من ذلك قول سيبويه: " لأنّ الفعل لا بدّ له من اسم يبنى عليه وإلاّ لم يكن كلاما"، الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، بإثبات صفحات طبعة بولاق، عالم الكتب، ط3، 1983، الجزء 1، ص 2.

32- انظر: د. مازن الوعر، النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التحويلية والتوليدية ومحاولة سبرها وتطبيقها على النحو العربي، مجلة اللسانيات، العدد6، ص 35.

33- الوصل يقابل البناء، ويطلق على العلاقة التي تربط بين العناصر الزوائد وبين كلمة أو نواة تركيبية. فالوصل الذي يحدث داخل اللفظة (وهي الاسم المفرد وما بمنزلته من الكلام المفيد) يطلق على العلاقة التي تربط الكلمة بالزوائد التي تدخل عليها يمينا أو شمالا. وأما الوصل الذي يحدث على مستوى التركيب فيطلق على العلاقة التي تجمع بين الزوائد والنواة التركيبية دون أيّ تأثير.

34- أنجز في السنوات الأخيرة وفي بعض الجامعات الجزائرية عدد من البحوث الجامعية (ماجستير ودكتوراه) قام أصحابها بتطبيق أسس النظرية الخليلية الحديثة في نقد المقرّرات الدّراسية وبرامج تعليم العربية في مختلف مراحل التدريس العام. وقد توصّل معظمهم إلى نتائج جديرة بأن يعتنى بها.