المنهج التكاملي في تعليم العربية
عند النحويين المتقدمين

أ. تركي بن سهو بن نزال العتيبي

الحمدُ للهِ ربِّ العالمين والصلاةُ والسَّلامُ على خيرِ المرسلينَ، أمَّا بعدُ:

فقد حظيتِ اللغةُ العربيَّةُ بعنايةِ العلماءِ الأوائل منذُ القرن الأوَّل الهجريِّ، ولما وُجدَ النحوُ كان هناك هدفٌ واضحٌ في ذهن الواضعين الأوائل للحاجة التي أملَت عليهم هذه القواعد فجاءت ملبيِّةً لتلك الحاجات مؤدِّيةً المراد منها أفضل أداءٍ، وكانوا يعيدون النَّظر ويكرِّرونَ المعاودةَ حسبَ ما يجدُّ لهم من حاجاتٍ تفرضُها طبيعةُ تعليم هذه اللغة.

ومع عنايتهم المبكرة بتعليم العربية وجمع مادّتها، وتأصيل قواعدها، وتأليف الكتب المختصرة والمطوَّلة منها، إلا أنَّه كانت تتردَّدُ شكوى من صعوبة التعليم بين حينٍ وآخر، ولم تكن هذه الشَّكوى جديدةٌ، فقد أشار الجاحظُ إلى صعوبةٍ في بعض كتب الأخفش نحويِّ البصرة بعد سيبويه فسأله فقال: «وقلتُ لأبي الحسن الأخفش: أنت أعلمُ النَّاس بالنحو فلم لا تجعلُ كتبَك مفهومةً كلَّها، وما بالُنا نفهمُ بعضها ولا نفهمُ أكثرها، وما بالُك تقدِّمُ بعضَ العويص وتؤخِّر بعض المفهوم؟! قال: أنا رجلٌ لم أضع كتبي هذه لله، وليست هي من كتب الدِّين...» وحسبُك أن تعلم أنَّ الأخفش الأوسط توفي سنة ٢١٥هـ وأنَّ الجاحظ توفي سنة ٢٥٥هـ، فهذه دلالةٌ أنَّ الشكوى مبكرةٌ، ودلالةٌ أخرى أنَّ الصعوبة قد تكونُ مفتعلةً، وثالثةُ الأثافي أنَّ الصعوبة قد تكون في كتب النحو نفسها.

فهل يا ترى وقفَ الأوائل عند مجرد الشَّكوى؟

من طالعَ التراث النحويَّ والصرفيَّ واللغويَّ رأى أنَّهم تصرَّفوا في أنواعٍ مختلفةٍ من التصنيف، ووصل إلى درجاتٍ من الجودة والكمال في المشرق والمغرب والأندلس وجميع البلدان الإسلامية، وكان هذا التراث مرجعًا لا يكذبُ أهله لمن أراد الاستنارة.

والشكوى من صعوبة النحو أيضًا قديمةٌ، والاعتراض على بعض مسائله كالاعتراض على نوعٍ من العلل الثواني قديمٌ أيضًا. فهذا ابنُ مضاءٍ القرطبيُّ المتوفى سنة (٥٩٢هـ) – من قضاة الأندلس أو قاضي الجماعة كما يقولون – اعترض العلل الثواني والثوالث والعامل النحوي، وغيره أيضًا من المتقدِّمين، وليست بتلك الكثرة المتضجِّرة من صعوبة النحو، أو عسره، وإنَّما هي أصواتٌ تظهرُ بين حينٍ وآخر.

ولكن شكا كثيرٌ من المعاصرين، وهم رجعُ صدى لما يلمسونه من الطلاب أو من المتصدِّرين للتعليم في أيِّ مراحله، وأشار عددٌ غير قليلٍ منهم إلى أنَّ دعوتهم إلى التيسير مبنيةٌ على دعوة ابن مضاء، وهم ينسبون إليه أنّه يرفض العلل والعوامل، وينطلقون منه إلى الاحتجاج على النَّحو كلِّه قواعده وعلله، شواهده وأقيسته والخلاف فيه.

وأقول: إنَّه لم يرفض العلل كلَّها، وإنَّما قسَّمها ثلاثة أنواعٍ، قَبِل الأوَّل، وقسَّم العلل الثواني ثلاثة أقسامٍ أيضًا؛ الأول ذكر أنه مقطوعٌ به، وهذا يعني منه اعتداده به، وتوقَّف في الثاني واعترض الثالث.

ما ذكره ابن مضاء لم يكن مسلَّمًا عند عددٍ من النحويين ولذا توالت ردودُهم عليه ابتداءً من معاصره ابن خروفٍ الذي صنَّف كتابًا سمَّاه: (تنزيهُ أئمة النحو عمَّا نُسب إليهم من الخطأ والسهو).

في العصر الحاضر لاقت الدَّعوى إلى تيسير تعليم العربيَّة عنايةً كبيرةً، ومنذ مدَّةٍ طويلةٍ والبحوثُ تقدَّم والندواتُ تعقد، وكلُّ ندوةٍ تنادي بالتيسير – وأُلّفت كتبٌ على منهج التيسير أو تيسير دراسة النحو العربيِّ، وكلُّها تتناولُ المشكلة من جوانب متعدّدةٍ، هي الكتاب والمدرِّسُ والطالبُ، وقد تُغفلُ أحيانًا جانبَ المدرِّس والطالب، ولكنها بالتالي تركِّز على الكتابِ دون غيره، وكأنَّه العقبةُ الكأداءُ الوحيدة، وربَّما عرضت بعض الدراسات للمنهج والطريقة، وعلى أيِّ حالٍ فما أشبه الليلة بالبارحة.

كثرت الشَّكوى من صعوبة تعليم العربية، وأشارت الدراسات إلى أسباب المشكلة، وربَّما أنَّ هناك مواضع متعدِّدة يمكن أن تكون مكانًا لخللٍ في التعليم ترتَّب عليه

ضعفُ نتاجه.

ويبدو أنَّ الأمر ليس متعلِّقًا بوجهةٍ واحدةٍ، يمكنُ حصرُها وإيجاد حلّ ناجعٍ لها، بل هو متعلقٌ بمجموعة أمورٍ؛ منها الكتاب ومنها المدرس ومنها طريقة التعليم، بل تكاد تكون الأمور الثَّلاثة من وجهة نظري الخاصَّة هي التي سبَّبت هذا التدنيّ الملحوظ.

الكتاب وفيه مشكلاتٌ إلا أنَّها ليست عسيرة الحلّ ولا مستحيلته، والمدرس وهو مكمن الداء وسببُ البلاء تكوينًا وعطاء محتاجٌ إلى نظرٍ وأيِّ نظرٍ، والطريقة وهي منهج لابدَّ من إعادة النظر فيه، وإذا أُعيد النظرُ فيه فسوف يترتَّب على هذه الإعادة إصلاح الجانبين الآخرين الكتاب والمدرِّس، وهو موضوع هذه الورقة التي أقدِّمها للبحث والمناقشة.

عرض التربويُّون بعض جوانب صعوبة تعليم اللغة العربية، وطرحوا حلولاً مختلفة، وذكر بعض دارسي التربية وطرق التدريس طرقًا كثيرة للتعليم بصفةٍ عامَّة وتعليم اللغة على وجه الخصوص، ومن هذه الطرق المنهج التكامليُّ، وأنَّه قد يُسهم في حلِّ مشكلة تعليم العربية في جميع المراحل، ودارت حوله دراساتٌ جادَّة، ما لبثت أن تناولته عدد من الرسائل في مرحلتي الماجستير والدكتوراه، في عددٍ من االبلدان العربية.

ومن هنا وبالنظر في سيرة النحويِّين الأولين تجد أنَّهم في عملهم التعليميِّ رسمُوا معالم منهجٍ متكامل واضحٍ في تعليمهم النحو والصرف واللغة، وأخصُّ منهم من تصدَّى للإقراء وعُرِفَ به؛ ولأنَّ المشكلة واحدة فلابدَّ أن تكون أساساتُ الحلّ متقاربة، وإن اختلفت في بعض مناحيها؛ لأن التكامل الذي يلحظه من قرأ سيرة الأولين ممن تصدّى لتعليم العربية يختلف في صوره عن التكامل الذي عرض له التربويُّون المعاصرون؛ لأنَّهم ينطلقون من وحدة الوحدة الدراسيِّة، والنحويون بعملهم يجعلون ما يسميه التربويون الوحدة مختلفًا متنوعًا، وهو ما سوف أعرض له في هذا البحث.

المبحث الأول: مواضع الصعوبة

المطلوب من متعلم اللغة العربية أن يُجيد الحديث بها والكتابة، وأن تكون خلفيته

في تقويم ما يتصدى له جيدة تستند إلى تصور واضح في القبول والرفض، ويكون ذلك التصور مبنيًّا على قواعد صحيحة موافقة لكلام العرب الأوائل من خلال المنقول عنهم سماعًا، وما دوَّنته كتب التراث من شعر أو نثر، وفهم ما يعرضون له من ذلك التراث فهمًا صحيحًا لا لبس فيه، ولا خلل.

ولهذا تنوعت علوم العربية من نحو وصرف ولغة وعلوم بيان ولسن وفصاحة، وكان لكل واحد منها هدف يُتوخى من أجله، ولكن الغاية القصوى واحدة، ولا ينبغي أن تتعدد هذه الغاية، ولو تعددت لاختلفت الأنواع واختلفت باختلافها الأهداف المرجوة منها، وربما قاد هذا إلى الانفصال الذي عانى منه متعلمو العربية، ولم يستطيعوا رأب صدعه حتى الآن.

إن تحديد كل مشكلة وتصورها جزءٌ مهمٌّ من علاجها، وممن عرض لهذه المشكلة ابن خلدون ففرَّق بين الصنعة والملكة، وتفريقه له وجهٌ، وأختلف معه في النتيجة التي توصَّل هو إليها.

ابن خلدون يقول: «الفصل الحادي والأربعون: في أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم.

والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصَّة. فهو علمٌ بكيفية لا نفسُ كيفيةٍ، فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علمًا ولا يحكمها عملاً»[1]، ثم ضرب مثالين بمن يعرف صنعة الخياطة بصرًا لا عملاً، وكذلك النجارة، ثم قال: «وهو لو طُولب بهذا العمل أو شيءٍ منه لم يُحكمه، وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة بنفسها، فإن العلم بقوانين الإعراب إنما علمٌ بكيفية العمل، ولذلك تجد كثيرًا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علمًا بتلك القوانين إذا سُئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلامة أو قصد من قصوده أخطأ فيها عن الصواب وأكثر من اللحن، ولم يُجِدْ

(١) مقدمة ابن خلدون (٥٦٠)، ط. السابعة.

تأليف الكلام لذلك، والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي»[1].

ثم يذكر ابن خلدون صنفًا مغايرًا للسابقين؛ لأنهم يتقنون العربية تحدثًا ولا يعرفون النحو وقوانين العربية فيقول: «وكذا نجد كثيرًا ممن يُحسن هذه الملكة، ويُجيد الفنَّين من المنظوم والمنثور، وهو لا يُحسن إعراب الفاعل من المفعول، ولا المفعول من المجرور، ولا شيئًا من قوانين صناعة العربية، فمن هذا تعلم أنَّ تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وأنها مستغنيةٌ عنها بالجملة»[2].

وبعد ذلك أشار إلى الذين يتقنون القواعد والفصاحة فقال: «وقد نجد بعض المهرة في صناعة الإعراب بصيرًا بحال هذه الملكة، وهو قليلٌ واتفاقيٌّ»[3].

من هنا أبدأ مخالفتي لابن خلدون في طرحه لقضيتين رئيسيتين:

أولاهما: رأيه بأن الذين يحسنون قواعد النحو ويتمكنون من سلامة اللغة أن هذا الصنف قليلٌ واتفاقيٌّ.

الثاني: تقييده علة السلامة بأنها: «أكثر ما يقع – يعني الصنف السابق – للمخالطين لكتاب سيبويه، فإنه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط، بل ملأ كتابه من أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراتهم، فكان فيه جزءٌ صالحٌ من تعليم هذه الملكة، فتجد العاكف عليه والمحصِّل له قد حصل على حظٍّ من كلام العرب، واندرج في محفوظه في أماكنه ومفاصل حاجاته، وتنبَّه به لشأن الملكة، فاستوفى تعليمها»[4].

ابن خلدون – رحمه الله تعالى – أشار إلى الظاهرة التي يعاني منها متعلمو العربية في عصره، وهي هي في العصر الحاضر، مما يعني أنها مشكلة قديمة، وليست وليدة التعليم المعاصر، ومن ثمَّ يجب أن يكون حلُّها مبنيًّا على أساس من تعليم العربية عند المتقدِّمين

---

(١) مقدمة ابن خلدون ، (٥٦٠).

(٢) المصدر السابق ٥٦٠- ٥٦١.

(٣) المصدر السابق (٥٦٠- ٥٦١).

(٤) المصدر السابق (٥٦٠- ٥٦١).

اللذين ضربوا بسهمٍ وافر في تقعيد هذا العلم، وكان لهم الحظُّ الأوفى من التقدُّم والريادة.

ومع هذا فإن الإشكال يتلخص في الآتي:

أولاً: يوجد في العصر الحاضر تعليم للنحو وللتصريف وللغة ولعلوم الأدب وفنونه، وهو مستمرٌّ، ولكنَّ الثمرة المرجوة منه أقل مما يجب أن تكون عليه.

ثانيًا: أن التعليم أخذ صفة نظامية تخصصيَّة دقيقة، وهو ما أصبح يُعرف بالتعليم عن طريق المقررات الدراسية، والتي تأخذ صفة استقلالية لكل مقرَّر دراسيٍّ.

ثالثًا: أن هذه العلوم بُنيت على أساس التدرُّج في تكوين التصور الكلي لهذا العلم أو ذاك، كما يقول التربويون، وفي غياب من التصورات الكلية لمعلمي هذه التخصصات.

رابعًا: أن هناك خللاً شكا منه المتعلمون في الصعوبة، وشكا منه المتلقون في ضعف خريجي كليات اللغة العربية، وضعف الأداء في مختلف مناحي اللغة العربية؛ تعليمًا ونطقًا وكتابة، ودرسًا وتدريسًا.

فهل المشكلة تكمن في مقررات النحو؟ هذا ما رآه بعض المحدثين وبنوه على آراء بعض المتقدمين كابن مضاء القرطبي، فسارعوا إلى المطالبة بتيسير النحو العربي، وجعلوا الهمَّ الأكبر القواعد، وحمَّلوها وزر كلَّ عجزٍ.

طالبوا بحذف واختصار وتنويع طرائق عرض وخلط للعلوم، واتهام لكل من خالفم بالتعقيد والتعنت، وهلمَّ جرا، وليت الأمر وقف هنا، بل تعدَّاه إلى استكتاب الرسائل العلمية في موضوعات يرونها عصرية تلبِّي حاجة مرئية، فدرسوا لغة الشارع والكتاب والصحف، وشرَّقوا وغرَّبوا، وبعدوا عن المشكلة حينًا وقربوا منها أحيانًا أخرى.

نقدوا مناهج التعليم، والمقررات الدراسية، ودخل آخرون في التأليف مع ضعف البضاعة، وقلة الخبرة وعدم الإحاطة في كليات العلوم التي يتصدون للتأليف فيها.

ما سبب ذلك؟ وما العلة التي سبَّبت هذا الداء؟ ولِمَ لم يكن هناك تصورٌ لهذه المشكلة؟ وأين يمكن أن يكون الحلُّ؟

إن المشكلة التي أوردها ابن خلدون تتلخص في قواعد يُطلب منها إقامة لسان

وحُسن منطق، فيقولون: إن المتخرج في أقسام اللغة العربية لا يحُسن حديثًا، ولا يعرف كتابة ورسمًا إملائيًا، اللحن شعاره، والوهم قرينه، والضعف في تكوينه سمته.

أقول متسائلاً: هل غاب هذا عن قدامى النحويين؟

لو كان الأمر كذلك لما أُلِّفت كتب النحو، وهي لم تؤلَّف عبثًا، هذا أمر، وأمر آخر، لو كان الهدف واحدًا فقط، لكفى بعض هذه المصنفات، لكن الهدف يختلف باختلاف المتلقين، ومن هنا أيضًا تعددت المصنفات واختلفت أنواعها.

ولهذا أحببت أن أتتبع طريقة النحويين على وجه الخصوص في تعليم العربية؛ لأن اللغة واحدةٌ وقواعدها هي هي، والمعلمون للعربية يبذلون، والمعلمون المعاصرون يحاولون ويحرصون.

ولكن: لماذا أدرك المتقدِّمون شيئًا كثيرًا مما يرومونه، وقلَّ ناتج المعاصرين؟

أهذا من نقص قدرة المتأخرين أم من عجزٍ وقصور في علمهم؟ لا أظن هذا ولا ذاك، ولكن ربما في استجلاء كيف صنع الأوائل في تعليمهم العربية.

المبحث الثاني: المنهج التكاملي

هناك العديد من محاولات المختصين في التربية والتعليم لطرح طرق ووسائل لتعليم اللغة العربية لأبنائها، استشعارًا منهم لأهمية هذا الموضوع وإدراكًا لصعوبة المشكلة، ومن الطرق التي تحدَّثوا عنها وتناولتها رسائل علمية في مرحلتي الماجستير والدكتوراه ما يسمى بالمنهج التكاملي، ووصفوا هذا المنهج كما بدت لهم معالمه، ولهم فضل السبق في التسمية وللنحويين فضل السبق في ميدان التعليم، ولكلٍّ فضل، والله لا يضيع أجر من أحسن عملاً.

جاء وصف التكامل عند بعض التربويين ما نصه: «يُقصد بالتكامل في كثير من الأحيان ترابط المعلومات وتماسكها وجمع المادة وعلاج ظاهرة التفتيت والتجزيء[1]، التي

(١) كذا، ولعل المراد: التجزئة.

اعترتها في ظل مناهج المادة الدراسية وتطبيقاتها التقليدية»[1].

وعند آخرين أن المنهج المتكامل: «هو شكلٌ من أشكال تطوير منهج المواد الدراسية المنفصلة، وهو من نوع الإدماج مع الاختلاف في شدة الترابط، فإذا كان الإدماج تذوب فيه كافة الحواجز بين المواد، فإن التكامل يُبقي على بعض الملامح المميِّزة لكل مجال من المجالات المعرفية، ولكن يُوظف كلٌّ منها في معالجة موضوعٍ ما، بغض النظر عن انتماء هذا القدر أو ذاك من المعرفة إلى مجال أو آخر»[2].

ثم قُدمت رسائل حول هذا الموضوع قربًا وبعدًا إلا أن أصحابها حاولوا جادين في نقل هذا الموضوع إلى حّيز التطبيق من ضمن هذه الرسائل رسائل قُدمت في الجامعات المصرية والسعودية والكويتية، وهي جهود مشكورة مهما كان الأمر، فلكل مجتهد نصيب، ولخَّص أحد أصحاب هذه الرسائل ما ظهر له من مجموع تعريفات أخرى أوردها، فقال عن هذا المنهج: «ففي الوقت الذي يُعترف فيه بالمواد الدراسية التي يستخدمها فإنه يتجاهل الحدود الفاصلة بين أجزائها، وهذا من شأنه أن يعين على بناء وحدات دراسية تقوم على التكامل، ومن مجموع التعريفات السابقة يمكن ملاحظة ما يلي:

١- في التكامل تزول الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة وترتبط الموضوعات التي تنتمي لفروع مختلفة لتشكل نسجًا موحدًا ومتكاملاً.

٢- يستلزم التكامل ارتباط محتوى المنهج للفروع المختلفة بمحور معَّين كأن يكون نصًا أدبيًا تدور حوله فروع اللغة المختلفة، أو قضية محورية...

٣- أن التكامل لا يعني طمس التخصصات العلمية والفروع المعرفية ودمج المعارف في مجالات عريضة؛ إذ من شأن اتجاه كهذا الاتجاه أن يؤدي إلى تسطيح المعرفة»[3].

---

(١) المناهج المعاصرة ١٨٤.

(٢) معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ٢٤٤.

(٣) برنامج مقترح باستخدام الأسلوب التكاملي في منهج اللغة العربية ١٩ (ر.هـ).

يرتكز المنهج التكاملي في التعليم عند التربويين على الوحدة الدراسية، ويتخذون منها منطلقًا في تعليم عدة علوم، فيأخذون أي نص، ويطبِّقون عليه الدرس النحوي والتصريفي والإملائي والبلاغي والنقدي والأدبي، وهكذا باقي علوم العربية، ويؤكدون أنهم يحرصون على شخصية العلوم دون الذوبان، فالدراسة تدور «حول محورٍ أساسيٍّ، وقد يكون هذا المحور مادة أو موضوعًا أو مشكلة أو مشروعًا يقترحه التلاميذ أو نشاطًا يمارسونه داخل المدرسة، وتقوم الدراسات من مختلف المواد الدراسية حول هذا المحور دون التزام – إذا لزم الأمر – بالحواجز الفاصلة بينها أو بتسلسلها المنطقي أو طابعها التخصصي فبكلِّ ذلك تقترب المدرسة من تحقيق وحدة المادة ووحدة المعرفة، فالمحور هنا عامل تجميعٍ وتوحيدٍ ترتبط به الأفكار وتدور في فلكه ولا تفلت من إطاره»[1].

فالتكامل عند التربويين يرتكز أصلاً على الوحدة الدراسية، وقد تكون نصًا من النصوص ينطلقون منه في تعليم عدة علوم من علوم العربية، وعلى هذا المنوال سارت الدراسات الجامعية التربوية، وحاولوا اقتراح برامجَ تخدم هذه الفكرة وسعَوا إلى تطبيقها ودراسة العينات وأثر هذا التطبيق عليهم.

وبلا أدنى شكٍّ أن تجريب أي وسيلة جديدة يحقق طموحات مقترحيه، ولهذا من وجهة نظري أن النتائج التي توصلوا إليها ليس بالضرورة أن تكون صدى لنجاح التجربة وإخفاق غيرها بقدر ما هو صدى لأنموذج جديد.

المبحث الثالث: (المتقدِّمون وتعليم العربية)

كان تعلُّم العربية في عهدها الأول معتمدًا على التلقي والتلقين، ولم يكن هناك معلمون، وإنما كانت البيئة العربية الفصيحة هي المعلم الأول والأخير.

وبعد شيوع اللحن وتباعد المدن والقرى وكثرة الأرياف والمحتاجين إلى تعلُّم هذه اللغة بدأت الحاجة الملحة إلى تقنين العربية كما هو معروف في نشأة النحو العربي، ولن أطيل في هذا، ولكن التعريج على منهج الأوائل وهم الأقرب إلى اللغة وجودتها وحرصهم

---

(١) المناهج المعاصرة ١٨٥.

على التفنن في تلقينها وإتقانها يجعل الإنسان يراجع الماضي بعقلية الحاضر ويتلمَّس من خلاله مناراتٍ تضيء هذا الطريق أو ذاك.

فكيف علَّم الأوائل من النحويين العربية لمن أرادها؟ وهل كان التعليم مقصورًا على فئة دون فئة؟ وهل كان التعليم على مستوى واحد؟

هذه الأسئلة وغيرها كثير كلما ارتفعت الأصوات بالشكوى، وأعدت النظر في سير أولئك الأفذاذ.

سوف أستعرض عددًا من متقدِّمي النحويين – رحمهم الله تعالى – الذين لهم باعٌ مشهودةٌ في تعليم العربية في وقتها الأول والمبكر، وعلى هذا السنن سار كثير من النحويين المتقدمين الذين عنوا بالتعليم.

من هؤلاء ابتداء:

عبد الله بن أبي إسحاق زيد الحضرمي (المتوفى سنة ١٢٧هـ(: تصدَّى لتعليم النحو والعربية والقرآن، وهو أحد الأئمة في االقراءات والعربية وهو الذي مدَّ القياس وشرح العلل، وهو صاحب زيد الذي كان ومازال في أمثلة النحويين: ضرب عبد الله زيدًا في قصة ذكرها ابن سلاَّم الجمحي – رحمه الله تعالى –، وهو الذي كان يتتبع الشعراء بالنقد والتقويم، وقصته مع الفرزدق مشهورة معروفة.

من الملحوظ في ترجمته أنَّه علَّم القرآن، والعربية ويعنون به النحو، واللغة، فقد جمع طريقتين الأولى لها علاقة بتنمية الملكة اللسانية، وهو تعليم القرآن، والثانية: تتعلق بالمعرفة النحوية ولها جانبان نظريٌّ وتطبيقيٌّ.

وأبو عمرو بن العلاء:

زَبَّان بن العلاء بن عمار بن العريان التميمي المازني البصري، واختُلف في اسمه، وكان يُهاب، فلا يُسأل عن اسمه، كما نقل عن المبرد، كان أعلم الناس بالعربية والقرآن

وأيام العرب والشعر[1]، وكان – رحمه الله تعالى — أحد القراء السبعة الذين أُخذت قراءتهم بالتواتر عن رسول الله ﷺ، كان ممن علَّم العربية والقرآن.

ويونس بن حبيب البصري:

أبو عبد الرحمن يونس بن حبيب البصري – رحمه الله تعالى، ممن أخذ عنه كثير من البصريين وبعض الكوفيين النحو واللغة، له مصنفات منها: كتاب معاني القرآن الكبير، وكتاب معاني القرآن الصغير، وكتاب اللغات وكتاب النوادر، وكتاب الأمثال، علم النحو واللغة والقرآن وله فيه كتابان كبير وصغير، له عناية بتعليم العربية وأخذ الناس عنه النحو واللغة والغريب.

الأخفش:

أبو الحسن سعيد بن مسعدة البلخي المجاشعي المتوفى سنة ٢١٥هـ، ممن تصدى لتعليم العربية في البصرة وفي بغداد، وله مناظرات مشهورة ومجالس مشهودة، تناقلتها كتب الأمالي والمجالس، وله مصنفات كثيرة منها: معاني القرآن، والمقاييس في النحو، والمسائل الكبير والمسائل الصغير، والأوسط في النحو، وكتاب العروض والقوافي ومعاني الشعر والتصريف والأصوات وشرح أبيات المعاياة، والبسيط في النحو، أعرب القرآن في بغداد بعد أن وفد إليها، وكتابه مطبوع.

والرؤاسي:

أبو جعفر محمد بن الحسن بن أبي سارة الكوفيُّ النيلي، زاهد حجة ثقة، له كتاب الفيصل في النحو، وكتاب التصغير، والجمع والإفراد، ومعاني القرآن، والوقف والابتداء الصغير والكبير، والنوادر توفي أيام الرشيد، قال المؤرخون: «كل ما في كتاب سيبويه قال الكوفي فإنما عنى به أبا جعفر الرؤاسي» قاله القفطي[2].

---

(١) معجم الأدباء (٣ /١٣١٦- ١٣٢١).

(٢) انظر: إنباه الرواة (٤/١٠٠- ١٠١). وانظر: أبو جعفر الرؤاسي نحويٌّ من الكوفة: عبد الله الجبوري.

والكسائي:

عليُّ بن حمزة بن عبد الله الأسديُّ ولاء، الكوفي، شيخ الكوفيين، له: كتاب معاني القرآن، وكتاب مختصر في النحو، وكتاب القراءات، وكتاب النوادر الكبير، وكتاب الأوسط، وكتاب النوادر الصغير، وكتاب المصادر وكتاب الحروف وغيرها.

شُهر الكسائي بتعليم النحو، وإملاء إعراب القرآن من حفظه[1] .

والفراء:

أبو زكريا يحيى بن زياد الفراء الديلمي المتوفى سنة ٢٠٧هـ، ألَّف كتاب الحدود بأمر المأمون، وله كتاب مشكل اللغة الكبير وكتاب المشكل الصغير، قال السمري راوي كتاب معاني القرآن له – رحمهما الله تعالى – : «هذا كتابٌ فيه معاني القرآن، أملاه علينا أبو زكريا يحيى بن زياد الفرَّاء – يرحمه الله – عن حفظه من غير نسخة، في مجالسه أوَّل النهار من أيَّام الثلاثاوات والجمع في شهر رمضان، وما بعده من سنة اثنتين، وفي شهور سنة ثلاث وشهور من سنة أربع ومئتين»[2].

والمبرد:

أبو العباس محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الثمالي المتوفى سنة ٢٨٥هـ، له مصنفات كثيرة منها: المقتضب، والكامل والفاضل واحتجاج القراءة والاختيار، وإعراب القرآن ويسمى الرسالة الكاملة في إعراب القرآن، وله: الخط، والحروف، والهجاء، وغيرها.

هؤلاء بعض النحويين الذين تصدروا لتعليم الناس النحو واللغة والقرآن والغريب والأدب والرسم والإملاء والكتابة والخط، وبالنظر في تراجمهم تلحظ تكاملاً في تعليمهم أعطى صورة واضحة لمراحل تعليم العربية، ويلحظ من اطلع على سيرهم الآتي:

الأول: إنهم يدركون الحاجة والغرض الذي من أجله يضعون المصنفات، وقد راعوا ذلك فيها فتجد الكتاب البسيط أي المطول والكتاب المختصر، ويؤكد أنهم يدركون

---

(١) الوافي بالوفيات (٢١/ ٧٢).

(٢) تصدير محققي معاني القرآن للفراء (١/ ١٤).

أغراضهم قول الأحمر: «لما رأيت النحويين وأصحاب العربية أجمعين قد استعملوا التطويل وكثرة العلل وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلّم المتبلِّغ في النحو من المختصر والطرق العربية، والمآخذ الذي يخفُّ على المبتدئ حفظه، ويعمل في عقله، ويحيط به فهمه، فأمعنت النظر والفكر في كتاب أؤلفه وأجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين ليستغني به المتعلم عن التطويل، ولم أدع فيها أصلاً ولا أداة ولا حجة ولا دلالة إلا أمليتها فيها، فمن قرأها وحفظها وناظر عليها علم أصول النحو كلِّه، مما يصلح لسانه في كتاب يكتبه أو شعرٍ ينشده أو خطبة أو رسالة إن ألَّفها»[1].

إذن الأحمر هنا يدرك الغايات المطلوبة من تعلم العربية وتعليمها، ويعلم أن هناك حدًّا لابدَّ من إدراكه لتعلم النحو وإصلاح اللسان، وسلامة الكتابة، ثم إنَّ هذا مؤشرٌ مبكر لوجود كتب موسوعية؛ لأن الأحمر توفي سنة (١٨٠هـ)، ويؤكد كذلك وجود حاجةٍ ملحةٍ، ومعرفةٍ بالهدف المراد إدراكه من المتعلمين، أو الطلاب المشتغلين في علوم العربية المتخصصين فيها.

الثاني: أن هذه المصنفات مثلت القواعد المقررة في صورتها المعروفة المدونة، ومثلت صورةً أخرى عرضت هذه المصنفات القواعد من خلال تطبيقها على أشرف نصٍّ وأعلاه وهو القرآن الكريم، ثم إن الحاجة أملت عليهم النحو النظري والنحو التطبيقي، وتمثل النحو التطبيقي في أمرين:

أولهما: إعراب القرآن وبيان معانيه.

وثانيهما: إعراب الشعر والأدب وبعض الأخبار التي يروونها.

أما الأول وهو إعراب القرآن فقد تزامن التصنيف فيه مع التصنيف النحوي، وظهرت بوادره في منتصف القرن الثاني الهجري، فلا تكاد ترى نحوًّيا متقدِّمًا ألَّف في النحو ولم يؤلِّف في إعراب القرآن ومعانيه، بل خطّئ القراء في القرن الثاني الهجري ولحنوا، مما يعدّ تقويمًا وتصويبًا مبكِّرًا و معيارًا للصحة مبكِّرًا، قال رفيدة في (دلالة هذه النماذج):

---

(١) المقدمة (٣٣- ٣٤).

«وإذا كانت الحاجة هي التي دفعت إلى إيجاد كتبٍ متخصِّصةٍ في دراسة الأسلوب القرآني بأسلوب النحاة والأدباء، فإنها كانت فرصة لهم أن يفرِّغوا ما عندهم لهذه الدراسة: احتجاجًا وتوجيهًا للقراءات وبيانًا للغريب وتفسيرًا للمعاني وإعرابًا للمشكل وتأصيلاً لقواعد النحو على هدى التعبير القرآني، وقد يغلب فرعٌ من هذه الفروع... وكان الإقبال على هذا النوع من الدراسة المتخصِّصة شديدًا؛ لأنها كانت تعبيرًا عن حاجة عامَّة... فعندما جعل الفراء يملي كتابه (المعاني) أقبل العلماء والمتأدبون عليه إقبالاً شديدًا حتى قال أبو بريدة: فأردنا أن نَعُد الناس الذين اجتمعوا لإملاء المعاني فلم نضبط عددهم»[1].

بل إن من النحويين المتقدمين من ألَّف في إعراب القرآن كتابين؛ صغير وكبير، وكما مرَّ في التعريف في الفراء الذي أملى إعراب القرآن في كتابه المعروف باسم معاني القرآن، بل حصر د. إبراهيم عبد الله رفيدة في رسالته الدكتوراه اثنين وعشرين نحويًا ألَّفوا في إعراب القرآن، وبعضهم له كتابان، وبعضهم له ثلاثة كتب، كما أثبت أربعة وثلاثين نحويًا ألفوا في معاني القرآن، وما يُقال في إعراب القرآن يُقال في معانيه[2].

وهذا يدل على أمور من أهمها أنه ربما أن المصنف بدأ بالإعراب ثم بدا له بعد أن يمد فيه ويتوسع، أو أنه أملى الصغير ابتداء، ثم لما رأى الحاجة تزداد، وأن مستوى الناس قد تقدَّم أملى الكبير، ولهذا شواهد كثيرة.

الثالث: أن هذه المصنفات كان الهدف منها التعليم للصغار والكبار، وشعور الأستاذ بالأستاذية والأمر والتنبيه واضح في بعضها، ومن ذلك ما يردده المبرد – رحمه الله تعالى – في كتابيه المقتضب والكامل، قال شيخي محمد بن عبد الخالق عضيمة – رحمه الله تعالى – : «أكثر المبرد في كتابيه: المقتضب والكامل من تكرير لفظتين هما: (فاعلم) و(يا فتى) فيقول في المقتضب جـ١ ص٢٢: فقلت: هذا أقومُ فاعلم، وهذا تقوم فاعلم، ورأيت تقومَ فاعلم... وقال في المقتضب جـ٣ ص ١٦٤: فيجوز أن تقول: لقيته كفَّةً كفَّةً

---

(١) النحو وكتب التفسير (١/١٤٢-١٤٣).

(٢) انظر: النحو وكتب التفسير(١/ ١١٢- ١٤٠).

يا فتى، وكذلك هو جاري بيت بيتَ يا فتى»[1]، وليس المبرِّد بدعًا في هذا، فكثير من النحويين تجدهم يخاطبون في كتبهم الطلاب، وكأنهم يخاطبونهم في مجالسهم.

الرابع: أن هناك فرقًا بين تنمية الملكة اللسانية وبناء الفكر النحوي، فحفظ القرآن الكريم ورواية الأشعار والأخبار مما يُربي الملكة اللسانية ولا ريب، وكتب القواعد وإعراب القرآن وإعراب كتب الأدب تُربي خلفية علمية تستند إلى قواعد وأصول.

الخامس: أن الأوائل راعوا التدرج في التعليم، فألَّفوا المختصرات والمطولات، والكتب المتخصصة في بعض الأمور التي يرون أهمية تخصيصها بالتأليف، فترى مؤلفات في موضوعات خاصة: كالهمز، والحروف، والحدود والعوامل، والتصريف والتصغير، وأبواب مختلفة من أبواب التصريف كالجمع والممدود والوقف، والخط والهجاء.

السادس: عناية علماء العربية منذ القرن الثاني برواية العلم بالسند المتصل، وأعني هنا كتب النحو والصرف والأدب واللغة، كعنايتهم بها في العلوم الشرعية، ولا أدل على هذا من كتب الشيوخ والأثبات والبرامج.

السابع: أن النحوي الذي يتصدَّى لتعليم العربية ويشتهر به، تجده من خلال ما ذكرت كتب التراجم يتصدى لتعليم أي متن من متون النحو، وربما يشرحه، فجاءت كتب الشروح، ثم يفرد بعد ذلك ما يعرض لإعرابه من قرآن أو شعر، فيشرحه ويبيِّن عويصه ويقوم بإعرابه، وهذا جانبٌ نحويٌّ آخر، لم يخل منه عصر من العصور.

الثامن: التكامل المعرفي اللغوي في أجمل صوره مع التنوع في الوسائل والطرق ووضوح الهدف الذي يسعى إليه المعلمون من النحويين.

بعد هذا العرض، ما المنهج التكاملي الذي سار عليه هؤلاء النحويون؟

أبرز سمات هذا المنهج:

التكامل – عند المتقدمين – يكمن في أنه أخذ زوايا المثلث: الهدف فهو يتغير

---

(١) مقدمة تحقيق المقتضب (١/١٠٧) .

بتغير المتلقي، والكتاب ويتنوع الكتاب تبعًا لهذا الهدف، والتطبيق مراعيًا الأمرين السابقين آخذًا بهما، فترى العملية التعليمية نفسها تتغير بحسب الطلاب الذين جاؤوا يبتغون تعلم اللغة، فالتكامل جاء أشمل من أن يكون وحدة تدور حولها موضوعات، بل إن هذا الجانب لم يمثِّل عند المتقدمين إلا نوعًا واحدًا من أنواع العملية التكاملية عندهم، فعرْضُ القواعد النحوية في صورٍ متعددة وتطبيقها متمشيًا معها في صور متعدِّدة، كلها تساير هدف المرحلة، والتكامل هنا بين القرآن والنحو والإعراب والأدب، وكلها أدت إلى قوة في السليقة، وقوة في العلم والمعرفة.

ولكن أشير إلى مسألتين:

الأولى: تنمية المهارة اللغوية والملكة اللسانية، فبقوتها يقوى الطالب على التعلم.

الثانية: التدرج في النمو المعرفي النحوي حسب الحاجة التي تدعو إليه.

هنا أمران أقدم بهما لهذا الموضوع:

الأول: المشكلة تتلخص في أن تعليم النحو والصرف واللغة بهذه الصورة التي هي عليها الآن لا يؤتي الثمرة المطلوبة منه، من إتقان الحديث باللغة.

الثاني: أعود مذكِّرًا إلى ما كنت قدَّمته آنفًا من رأي ابن خلدون من أن النحويين الذين يحسنون اللغة في حديثهم إنما كان بسبب أخذهم النحو من كتاب سيبويه، والعلَّةُ عنده أن كتاب سيبويه فيه من كلام العرب وأمثالها ما يُربي هذه الملكة.

أختلف مع ابن خلدون في العلة التي رأى أنها السبب وراء فصاحة من كان فصيحًا من اللغويين، وعندي أن السبب الذي رقَّى مستوى هؤلاء علمًا بالعربية وتطبيقًا لها هو الأسلوب التكاملي الذي نهجه الأسلاف في التعليم، فعلَّموا النحو بقواعده التقريرية البحتة المجردة التي تعتمد الشاهد والمثال، وطبقوا هذه القواعد في إعراب القرآن، وقوَّموا الألسنة برواية الأشعار وتصحيح الرواية والحرص على سلامتها وإعراب أشعار الجاهليين وبيان الغامض بالحجة والدليل، فألَّفوا منهجًا كاملاً في التعليم.

وأبرز سمات المنهج المتكامل عند المتقدمين على النحو الآتي:

– الحفاظ على ما يسميه المعاصرون وحدة المقرر الدراسي مهما كان الأمر.

– التدرج في التعليم من خلال جانبين متوازيين النظري والتطبيقي.

– الحرص على أن يكون المعلمون ممن يؤهلون للتعليم، ففاقد الشيء لا يعطيه.

– رعاية القراءة وحسن الأداء لما يترتب عليه من صحة الفهم، ثم سلامة الاستيعاب.

أبرز أهداف المنهج التكاملي:

يمكن أن تتلخص أهداف هذا المنهج في أمور يسيرة وقليلة لكنها بالغة الأهمية، وهي على النحو الآتي:

الأول: المواءمة بين القاعدة والتطبيق بصورتين مختلفتين.

الثاني: رعاية الدارس بتكرار التعليم، وسهولة الإدراك عندما يكون التكوين متدرِّجًا.

الثالث: تدريب العقل على الاستحضار عند التطبيق، وصحته في الذهن، وترويض العقل باستحضار الملكة دائمًا.

أهم سمات المنهج التكاملي:

المنهج التكاملي هو منهج مختلف عن منهج المقررات، وإن كان يلتقي معها في نوع الدرس إلا أنه يختلف في الأهداف، ومن ثمَّ تختلف مادته تبعًا لمسايرة الأهداف المتوخاة منه، وأهم سماته في نظري:

الأول: عنايته بالكليات النحوية في تأسيس الدارس، ومثاله كتب المختصرات النحوية، وما مقدمة خلف الأحمر وجمل الزجاجي وإيضاح الفارسي ولمع ابن جني إلا أمثلةٌ صريحة لهذا النهج.

الثاني: الترقي في التكوين بعد مرحلة التأسيس العلمي، وكتب النحو المطولة وكتب الحدود والحروف والعوامل تعطيك الجانب الآخر.

الثالث: العناية بتطبيق القواعد ويؤيد هذا كتب الإعراب وكتب الأمالي.

الرابع: مراجعة القواعد والتأكد من صحتها في الذهن واستحضارها عند النطق، وذلك بالرواية وتوجيه القصائد، وتوجيه النقد لما يروى، بل نقد حتى القراء.

الخامس: العناية بالتفريع المبني على صحة التصور، وهذا منهج الكتب النحوية التي عرضت لأبواب النحو حسب تصوُّر مؤلفيها لتسلسل القضايا عندهم.

وسائل تحقيقه:

ليس الهدف من عرض أي منهج طرح رؤية لم يعرفها الناس، بل ربما أن الناس عرفوها وطبقوها دون حاجة ملحَّة إلى تشخيصها، لكونها دخلت ضمن المعرفة العامة، ليس هذا تقليلاً من طرح الزملاء التربويين، ولا غضًا من شأن الأسلاف العلماء المتقدمين.

وعرض الوسائل الممكنة لمواجهة الصعوبة والعسر في تعلم العربية ربما أنه يُسهم في طرح رؤى حول الإسهام في معالجتها:

أولى هذه الوسائل:

العناية والاهتمام بتعليم القراءة والكتابة عناية مبنية على أصول علمية عربية نحوية وصرفية، فالرسم والخط من اهتمام النحويين من القدم، بل إنهم كتبوا في كتب النحو أبوابًا في الرسم والكتابة.

فمن كبرى المشكلات أن هناك ضعفًا شديدًا في القراءة، ويترتب عليه الضعف في الكتابة، ويترتب عليهما سوء الفهم وعسر التعلم، فمن لم يقرأ قراءةً صحيحةً فكيف يُرتجى منه أن يتعلم نحوًا وصرفًا وروايةً وأدبًا.

ولا بدَّ أن يكون المعلمون في المراحل الأولى من التعليم من المختصين في اللغة العربية دون غيرها، ولا يجوز التساهل فيها فتربية الجيل أمانة، وليس محاباة تمُنح لأي شخصٍ مهما كان.

الوسيلة الثانية:

العناية بتعليم القرآن الكريم في مراحل مبكرة تعليمًا صحيحًا معربًا مجوَّدًا، فهو فاتحة كلِّ خير، وبه كان الأوائل يبدؤون في التربية والتعليم، ومنه المدخرات الأولى

لمكتنزات الملكة اللسانية والتصويب الأولي لنقد النصوص الأخرى.

الوسيلة الثالثة:

الاهتمام بالإملاء والخط وتصويبهما في وقت مبكر، وذلك من خلال بناء الصورة الذهنية للكلمات، وبعد هذا بيان الأسس التي قام عليها البناء، وهو يعتمد على الأساس الأول أعني تعلم القراءة.

فمن لم يقرأ قراءة صحيحة لن يفهم فهمًا صحيحًا، ومن ثمَّ لن يستوعب المراد من النص الذي يقرؤه، فالقراءة الأساس الأول، ثم الفهم والاستيعاب.

الوسيلة الرابعة:

مراعاة التجزئة لمفردات التخصص، ثم التدرج في التعليم، فكلُّ مرحلة لها خصائصها التعليمية، وكلُّ سنةٍ دراسيةٍ لها مقدارٌ معينٌ من هذه المفردات، فلابد من تجزئة العلم في المرحلة الواحدة، ثم التدرُّج في المرحلة التالية بناء وتطبيقًا.

وقبل أن أختم هذا الموضوع فمسؤولية التعليم من خلال منهج متكامل تقع على واضعي المنهج ومنفذيه على حدٍّ سواء، فقد تكون الأبواب النحوية في فصل أو في مستوى، والقراءة والنصوص والتطبيقات مغايرة لهذه الأبواب، فينبغي على واضعي المنهج مراعاة التكامل عند وضع المناهج، وعلى المدرِّسين إحسان التطبيقات، لا أن يخرج الأستاذ عن الهدف المحدَّد له، فإذا كانت المرفوعات في مقرر النحو في فصل، فالأجدر أن يكون مدرس القراءة مركِّزًا في كل تطبيقات القراءة على هذه المرفوعات، حتى يقدمها إلى الطلاب بصورة أخرى فثبتت القاعدة ويحُسن الطالب استدعاءها وتذكرها وتطبيقها، وكذلك مدرس النصوص لا يغفل جانبين: الدراسة النحوية المصاحبة والدراسة البلاغية والنقدية.

الخاتمة

ذكر بعض التربويين المعاصرين مقترحاته للتطوير، ومما ذكره الآتي:

أن المعرفة ليست غاية في حدِّ ذاتِها، كما أنَّ المتعلِّم ليس كائنًا سلبيًّا ننقل إليه ما

نراه مناسبًا من أمور متفاوتةٍ من المعارف، ومن ثمَّ فإننا في حاجةٍ إلى نظريةٍ تربويةٍ خاصَّةٍ بنا تضع في اعتبارها مجتمعنا بفلسفته وثقافته وآماله في التقدُّم.

وأن تلك النظرية إطارٌ فكريٌّ، يصل من خلاله الخبراء إلى نظريةٍ ونموذجٍ للمنهج.

وأن المناهج المتطورة تجعل المعلم محورًا، وغايتها الأساسية، ومن ثمَّ يظل أي محتوى دراسيٍّ قليل القيمة إذا لم يتم تناوله وتنظيمه في خبرات تعليمية غنية ومؤثرة، وأشار إلى مقترحات أخرى، هي ذات أهمية[1].

والذي أؤكِّده من خلال النظر والمراجعة أنه لابدَّ من عرض النحو على وجه الخصوص بصورٍ وأشكالٍ متعدِّدة، وبخاصة أن الوسائل المعاصرة أكثر، ووسائل إيصال المعلومات من خلالها أقوى من السابق، ولكن كون الطالب ملزمًا بدراسة محدَّدة بزمن فلابد من مراعاة عرض المادة العلمية عليه مرات متعدِّدة متدرِّجة بأشكال مختلفة، بين النظرية والتطبيق، مع الحفاظ على الشخصية الاستقلالية للمقررات الدراسية، وعدم الخلط بينها، لما يؤديه من اضطراب وبلبلة.

وكما أن العملية التربوية في تعليم اللغة العربية ينبغي أن تتعاضد في علومها، فيجب أن يقوم المعلمون بأدائها على وجه صحيح، فاختيار المعلم في المراحل الدراسية الأولى التي هي أساس التعليم مهمة وضرورية، ولا يجوز إتاحتها لكلِّ من لم يجد عملاً.

وأن التكامل لن يكون في جانبٍ نظريٍّ بعيدٍ عن جوانبه التطبيقية؛ لأن اللغة تطبيق، وليست قاعدةً مقرَّرة فقط، ومن هنا فإن الإعراب والقراءة المعربة مع بيان علِّة الإعراب في القراءة والنصوص مما يعطي القواعد مجالاً رحبًا لاستيعابها.

والله الموفق والمعين، والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

مراجع البحث

(١) المناهج بين النظرية والتطبيق (٣٨٦-٣٨٩).

- برنامج مقترح باستخدام الأسلوب التكاملي في منهج اللغة العربية وأثره في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط؛ رسالة دكتوراه، ١٤٢٢-١٤٢٣هـ، للطالب فهد الدخيل، قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- معاني القرآن للفراء، تحقيق: محمد النجار، وزميليه، الطبعة الأولى، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٢م.
- معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس: للدكتور أحمد حسين اللقاني والدكتور علي أحمد الجمل، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة، ١٤١٩هـ.
- المقتضب: للمبرد، تحقيق د. محمد عبد الخالق عضيمة، مطابع الأهرام التجارية، القاهرة ١٣٩٩هـ.
- مقدمة ابن خلدون: الطبعة التاسعة، دار القلم، بيروت، ١٤٠٩هـ.
- المناهج بين النظرية والتطبيق: للدكتور أحمد حسين اللقاني؛ الطبعة الثانية؛ عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٢م.
- المناهج المعاصرة: للدكتور الدمرداش عبد المجيد سرحان، الطبعة الخامسة، مكتبة الفلاح، الكويت ١٤٠٥هـ.
- النحو وكتب التفسير: للدكتور إبراهيم عبد الله رفيدة، الطبعة الأولى، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، ليبيا، ١٩٨٢م.
- الوافي بالوفيات: لخليل بن أيبك الصفدي، عدد من المحققين، الطبعة الأولى، دار صادر، بيروت ١٤٠٢هـ.