

تعليم اللغة العربية رأي في واقع الحال ورؤية في أفق الآمال

أ.د. نهاد الموسى -الأردن-

كأن خطة تعليم اللغة العربية في وضعها المدرسي الحاضر، ألا تكون هناك خطة، وذلك أن تعليم اللغة العربية، بمناهجه، وكتبه المقررة، وممارسات المعلمين في غرفة الصف، ما يزال متروكا لمسار التراكم العفوي.

فليس لمناهج اللغة العربية منطلقات متّسقة منظّمة، فهي مواد وملاحظات متراكمة لا ينتظمها نسق واضح منسجم، وهي لا تنكشف انكشافا ذاتيا يشفّ عن طبيعة متميزة خاصة، إنها أشبه شيء بخليط ائتلافيّ من موادّ تاريخية وجغرافية واجتماعية وعلمية.. الخ يصح أن توصف بكل شيء إلا أن تكون مناهج للغة العربية بالمعنى اللغوي الذي يتميز تميزه الخاص. حتى النحو الذي يوهم وضعه الخاص بالانضباط لا تستوي له في المناهج المدرسية ماهية منسجمة محدّدة. وهو - لدى الطلبة - أبواب في الفاعل والمفعول به والتمييز والحال... ركاما مختلطا تائها.

وليس لكتب اللغة العربية، التي توضع بطبيعة الحال في تلك المناهج، بنيان متسلسل محكم متكامل، ولعله قد وقر في نفوس معلمي العربية، على مدة بضعة العقود الماضية في جنوبي بلاد الشام، أن التلاميذ كانوا يبلغون مستوى معيناً محسوباً في معرفة القراءة والكتابة بعد الصف الأول الابتدائي مباشرة، ذلك أن بنية كتاب الصف الأول - بفضل ظاهرة الحصر المحكم المستوعب للصور التي تأتي عليها حروف الهجاء في تجربة خليل السكاكيني - كانت بنية ذات خطة متدرجة محسوبة متوافية بإحكام ولكن المعلمين والمؤلفين كانوا بحاجة إلى أن ينتظروا بعد الصف الأول سنتين أو أكثر ليتبينوا معالم مستوى عام مختلف، ذلك أن بنية الكتاب ومحتواها كان يعوم ويضيع. ويظل المعلم ينتظر تقدم الطالب في السن، وارتقاء مستواه بعوامل النمو الخارجية لتسعفه في تطوير مستواه اللغوي، ولم يكن المعلم ولا المؤلف يعرفان حداً ولو تقريبياً بين الصف الثاني والصف الثالث، أو بين الصف الثالث والصف الرابع، على مستوى البنية اللغوية لكتاب كل صف. ولو أن معلماً جعل كتاب الصف السادس في موضع كتاب الصف السادس في موضع كتاب الصف الخامس لما تأثر سير خطة التعليم بما يشعر أن قد عرض خلل أو اضطراب. بل ينتظر المعلمون وأولياء الأمور، في العادة، أن يمر الزمان إلى نهاية المرحلة الإعدادية ليتهيأ للطلاب، من خلال مواد ونصوص متنوعة قرأوها، ومسائل تدربوا على كتابتها، وقواعد متفرقة درسوها، وعوامل أخرى من التعرض للغة في الحياة العامة، معرفة ما باللغة العربية.

ذلك أن الطالب حين يبلغ هذه المرحلة يصبح، للنظرة العجلى السطحية، قادرا على أن يقرأ قراءة ما، وأن يكتب كتابة ما، وأن يفهم ما يسمع بالفصحى على نحو ما... الخ. ثم يمضي الأمر في المرحلة الثانوية على مثل هذا النحو لا يفترق عنه افتراقا كيفيا بينيا. وليس لممارسات المعلمين نهج علمي واضح منظم فالذين رسموا للمعلمين أساليب تعليم اللغة العربية (أو الطرق الخاصة في تدريسها على ما يختار بعض الناس أن يعبروا به). قد اعتمدوا في المقام الأول الغالب على ما أتيح لهم من معطيات مستفادة من أصول التربية وعلم النفس.

غير أن عنصرا رئيسيا من عناصر القول في هذه المسألة ظل غائبا، ولم يتوفر أحد فيمن أعرف، على البيان عنه والكشف عما يكون له من آثار في توجيه المؤلفين، مؤلفي الكتب المدرسية ومعلميها. والعنصر الذي أعنيه، هنا هو اللغة نفسها، بطبيعتها الخاصة، ونظامها الذاتي، وأشكال تحققها في مواقف الاستعمال، والمسلمات في طريقة اكتسابها، ونظريات درسها، ذلك أن النظر في طبيعة الموضوع لا يقل أهمية عن النظر في طبيعة المتعلم عند أية محاولة لتشكيل طريقة صالحة في تعليمه.

ولم يكن المعلم، وهو يعالج تعليم اللغة من خلال تلك المناهج والكتب القائمة على الاختلاط والتراكم، ليصدر، على مستوى الموضوع، صدورا لغويا منظما محسوبا، بل أصبحت صورة معلم اللغة العربية صورة معلم غير متخصص، ولعل كثيرا ممن ينتحلون مهنة التعليم لم يكونوا يجدون صعوبة ولا حرجا في أن يتولوا تدريس اللغة العربية، ذلك أن معلم اللغة العربية لا يتميز بأنه يتناول مادة منضبطة بأصول.

من منا - معلمي اللغة العربية - يذهب إلى صفه وهو يعرف على وجه التحديد - المطلق أو شبه المطلق - ما الذي يقصد أن يبينه في لغة التلاميذ؟

من منا - معلمي اللغة العربية - يعرف مثلا، على وجه التحديد شبه المطلق، كم كلمة جديدة يضيف كتاب الصف السادس الابتدائي إلى معجم الطالب؟

من منا يعرف مثلا، في أي صف وفي أي درس من دروس ذلك الصف سيدرب على ترتيب عناصر موضوع إنشائي معين ترتيبا متسلسلا منطقيا؟... الخ.

وكأن الذين عملوا في وضع مناهج اللغة العربية، وتأليف كتبها، ورسم طرق تدريسها، كانوا يصدرون عن تصورات وتآليف سبقتهم، ثم يأخذون ببعض المعطيات التربوية والنفسية ولكنهم يغفلون «بنية اللغة» فتضيع ملامحها، ولا تعود عناصرها متعينة معلومة تسير وفق خطة مقدرة محسوبة، ولا يجري تعليمها على أصل متسق.

ويتفاعل هذا الوضع القلق الانطباعي التراكمي ليفرز ظاهرة فاجعة:

أن الطالب العربي المتخرج في المدرسة بل المتخرج في الجامعة لا يقرأ كما ينبغي أن تقرأ، إنما يجمع بأصوات متعثرة تترجم صورة المكتوب، فلا هو يقرأ قراءة جهرية معبرة، ولا هو يسرع في القراءة الصامتة، ولا هو يحسن استخلاص معاني ما يقرأ، ولا هو يحسن التغلغل فيما وراء السطور، بل إنه، بصورة عامة، لا يحب القراءة.

والطالب العربي المتخرج في المدرسة بل المتخرج في الجامعة لا يكتب كما ينبغي أن يكتب؛ فهو كثير الخطأ في الإملاء، كثير الخطأ في النحو، لا يلاحظ علامات الترقيم، ولا تجري أفكاره على نحو متسلسل، ويستعمل الألفاظ استعمالاً قلقاً.

وهو كذلك لا يستمع كما ينبغي له أن يستمع؛ ذلك أنه لا يحسن الاستماع ابتداءً، فإذا أظهر الاستماع تبين أنه لا يحسن استخلاص مضمون ما يسمع، وقد يستمع إلى محاضرة فلا يتمكن من استصفاء الموضوع الذي تدور عليه في تلخيص آني بارع دال، أو تجده منكبا على نسخ ما يسمع فحسب!

أما هذه الرؤية فتمثل منهاج اللغة العربية، أولاً، على مستويات خمسة مؤلفة بانسجام:

* مستوى موضوعي لغوي خالص يبني في التلاميذ معرفة بالعربية في نظامها الصوتي والصرفي والمعجمي والنحوي والبياني والكتابي بناءً متدرجاً متنامياً متكاملاً، ويحتفي في هذا السياق بالخصائص التي تتميز بها العربية في أصواتها المغايرة لأصوات بعض اللغات الأخرى مما يقتضي عناية خاصة (كما في النطق بحروف الحلق عند الطالب غير العربي) كما يحتفي بالطبيعة الاشتقاقية للعربية على مستوى الصرف بخلاف ما يكون عليه بناء الكلمات باللواحق واللاحق في اللغات الأخرى كالانجليزية... إلى آخر ما تكون فيه المقارنة بين هذه المعطيات اللغوية الخالصة في العربية وما يناظرها في اللغات الأخرى سبيلاً إلى تفتح الطالب على وعي اللغة وما يدور في محيطه من التداول بلغات أخرى.

وعلى هذا المستوى اللغوي الخالص يكون مدار تعليم هذه العناصر على مفردات وعبارات وتراكيب وأمثلة ونصوص تربط اللغة بالحياة وتنطلق بالتلميذ من بيئته المحلية وخصوصيته الثقافية إلى فضاء البيئات الإنسانية المختلفة، فإذا اتخذنا حرف (الصاد) للتعلم حتى منذ البدء فستكون مواعيد صلاة الصبح وصلاة العصر وتحيات مثل صباح الخير حتى عبارة (نفد الرصيد من الجوال) مادة لتعليم هذا الصوت في سياق كلي يأتلف مما يعيشه التلميذ ويمارسه على نحو متوازن. وإذا كان الصوت الذي نعلمه هو صوت الضاد فإننا نتخذ له من مظاهر الحياة الطبيعية في البر والبحر كلمات كالضفدع والضبع، ومن الظواهر الطبيعية الأخرى كالضباب في لندن، والهضاب في الجزيرة العربية.

إنه حتى تعليم الحروف الهجائية بأصواتها في هذه المرحلة بهذا التوجه يحسن أن يعول على المشترك الإنساني الواقع في نطاق خبرات التلاميذ على اختلاف بيئاتهم... إنهم مثلاً يعرفون أسماء البلدان في العالم لذلك فإن اتخاذ أسماء البلدان وعواصمها يمكن أن يكون سبيلاً لتعليم الحروف مع ما ينطوي عليه من انفتاح رؤية المتعلم على العالم من حوله فهو يتعلم النون من (الباكستان) مثلاً و(أفغانستان) و(السودان) و(لندن) و(واشنطن) مثلاً، ويتعلم الميم من (مكة المكرمة) و(المدينة المنورة) و(المسجد الحرام) و(المسجد الأقصى) و(ماليزيا) و(المغرب) و(ملبورن) و(موسكو) و(دار السلام) إلى آخره.

* ومستوى وظيفي يبني في التلاميذ مهارات الاستماع والقراءة والمحادثة والتعبير الكتابي بناءً متدرجاً متنامياً متكاملًا (يتجاوز التلقي إلى المشاركة الفاعلة) فيمضي بالاستماع من أدب الاستماع وحسن الاستماع إلى فهم المسموع واستبطان مقاصد المتكلم والاستجابة المناسبة للمسموع، ويمضي بالقراءة من الأداء الصحيح المعبر إلى قراءة ما بين السطور وتمييز الحقائق عن الآراء فيما يقرأ واتخاذ موقف نقدي مستقل، ويمضي بالمحادثة من الأسئلة والإجابات المباشرة إلى استجلاء وجهات نظر الآخرين ورسم استراتيجية الإقناع بحسن الإبانة وسلامة الاستدلال، كما يحسن تنظيم مجالس الحوار وإدارتها بين المشاركين من بيئات مختلفة في موضوعات اجتماعية وثقافية شتى.

لكن هذا المستوى الوظيفي يسترفد إلى جانب هذه المهارات الأربع مهارة المشاهدة التي أصبحت ظاهرة يومية تتغلغل في عالم المتعلم، وتكون الصورة والحركة فيها مصاحبة للنص كما في الإعلان وفي التلفزة وفي الجرائد والمجلات والأفلام والملصقات وبرامج الحاسوب والأنترنت وأشرطة الفيديو. وقد أصبحت هذه الظاهرة تمثل واقعاً يتعين علينا معه أن ندرب المتعلم على تحليله وتفسيره ونقده، كأن يفسر اختيار الصورة عند الإعلان عن الرشاقة باختيار نموذج لفنان أو رياضي جماهيري، وفي اختيار طبيب بلباسه الأبيض عند الإعلان عن معجون للأسنان، أو بإظهار لهفة الأطفال وإقبالهم عند الإعلان عن نوع من الحلوى، مع التفطن إلى أبعاد التقاط الصور كملاحظة النظرات المتبادلة بين الشخص والحوركات التي تصدر عنهم ودلالة ملامح الوجوه على مواقفهم، وهكذا حتى نتجاوز التفسير إلى بناء وعي على مصداقية الصور، ونقد مظاهر العنف كما في كثير من الأفلام، وتشكيل وعي فارق بين الممكن والمتخيل الحقيقي والخيالي.

بل إنه حتى في المهارات الأربع التقليدية ينتقل التدريب على التواصل الشفوي مثلاً من آداب التواصل عندنا بالمبادرة بالسلام إلى طرق الاستفتاح ببدء الحوار كما في السؤال عن الطقس عند الإنكليز. كما أنه في حال التعبير الكتابي نراوح بين نماذج الكتابة الوظيفية المتعارفة في ملء

النماذج وتصميم بطاقات الدعوة وإعداد قوائم المشتريات، وتنظيم الوقت، وبرمجة النشاطات اليومية، وتشكيل المقالة، وممارسة الكتابة الإبداعية، إلى بناء رسائل البريد الإلكتروني، وإنشاء رسائل قصيرة بالهاتف الجوال، وتدوين الملاحظات، وتوجيه الأسئلة من خلال شبكة الأنترنت في سياق ندوة يتابعها على التلفزة...

— ومستوى ثقافي يتخذ لتعليم النظام اللغوي وتكوين المهارات اللغوية أمثلة ونصوصا تجسد قيما عربية إسلامية ذات أبعاد إنسانية تبدأ في نفسه (إن لبدنك عليك حقاً) و (العقل السليم في الجسم السليم)، ومع أخيه (أحب لأخيك ما تحب لنفسك) ومع والديه (وبالوالدين إحساناً) و (أنت ومالك لأبيك) و (الجنة تحت أقدام الأمهات)، وحسن الجوار والحفاظ على البيئة (إمالة الأذى عن الطريق) والاعتدال (وكلوا واشربوا ولا تسرفوا) وتقدير العمل (وقل اعملوا) وإتقان العمل (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه) والرحمة والرفق بالحيوان، وطلب العلم (وقل ربي زدني علماً) و (هل يستوفي الذين يعلمون والذين لا يعلمون) والانفتاح المعرفي (اطلبوا العلم ولو في الصين) وروح الإخاء (إنما المؤمنون إخوة) والنزعة الإنسانية (الناس سواسية كأسنان المشط) و (يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا) و (النساء شقائق الرجال) والحض على الوحدة (واعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرقوا) وأدب الدعوة (ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة) وأدب الخطاب (واخفض من صوتك) والتواضع (ولا تصعر خدك للناس) و (أقصد في مشيك) والتسامح (لا إكراه في الدين) و (لكم دينكم ولي ديني)، والإيثار...

ولو إني حببت الخلد فرداً لما أحببت في الخلد انفراداً

فلا نزلت علي ولا بأرضي سحائب ليس تنتظم البلاداً

والحرية (متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً)...

وإنما يراد بهذه الأمثلة أن تكون مادة للتعليم والتدريب في السياق المناسب كأن يكون التدريب على نصب اسم إن إذا جاء مؤخرًا في مثل (إن لبدنك عليك حقاً)، ويكون التدريب على لا النافية للجنس في مثل (لا إكراه في الدين)، ويكون التدريب على كتابة الألف الفارقة في مثل (وكلوا واشربوا ولا تسرفوا). وهذه أمثلة من جهة المواءمة بين المنطويات الثقافية والمعطيات اللغوية. لكن هذه النصوص بما تحمله من منطويات ثقافية بأبعادها التي تزواج بين الخصوصية الثقافية والامتداد الإنساني تمثل أفقاً يفتح به المتعلم من رؤاه الثقافية الخاصة على الآخرين في المشهد الكوني. إن مقالة عمر (متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً) تناظر ما ورد في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وأن قوله تعالى (يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا) تمثل نداء للتعايش بين الحضارات...

* ومستوى إبداعي يتناول الجانب الجمالي الخالد من التراث ومن عيون الشعر والنثر وفنون الأدب الحديث من الشعر والقصة والرواية والمسرحية والمقالة.. إلخ، ولكنه يتوخى أن تكون نصوص الشعر القديم خاصة قصيرة، غير مثقلة بالألفاظ الغريبة. كما يتوخى أن تكون النصوص المختارة مما يجعل فيه الجمالي والإنساني كما في (المصنفات) من الشعر الجاهلي ونزعة الحكمة والدعوة إلى السلم (كما في شعر زهير) والغزل العذري، وشعر الحكمة لدى المتنبي وأبي العلاء، وشعر الطبيعة والتفاؤل بالحياة كما في الشعر الأندلسي وشعر أبي القاسم الشابي، والقصص الرمزي (كما في كليله ودمنة)، وآداب الرحلات عند العرب ونماذج من أدب الرحلة عند الأمم الأخرى والرواية العربية الحديثة كما في روايات نجيب محفوظ، والأدب العالمي المترجم كما في أدب تشارلز ديكنز وشكسبير والسير الذاتية والغيرية العربية المترجمة لأعلام المبدعين الذين تميزوا بإنجازاتهم العلمية والثقافية والاقتصادية والتكنولوجية والأدبية أو تميزوا بتجاربيهم الإنسانية.

ويتوخى اختيار النماذج المثلى من التراث كما في وصية أبي بكر لجيوش المسلمين، وخطبة عمر عندما ولي الخلافة وموقف النبي (ص) عند فتح مكة، وتسامح صلاح الدين عند فتح القدس، وانتشار الإسلام على يد التجار في أرخبيل الميلاد وفي إفريقيا بالسلم والاختيار الحرّ والمعاملة الحسنة.

كما يتوخى الانفتاح على ضروب من الخطاب الإسلامي والإنساني من محمد إقبال، ومحاضير محمد، وطاغور، ومبادئ ديدرو وولسون.

إن موقف المتعلم هنا يتمثل في تذوق هذه الأعمال وتفسيرها كما يتمثل في قراءتها قراءة إضافية يصبح فيها متلقيًا منشئًا في آن معًا، وإذن يصبح المتعلم يمارس نشاطًا إبداعيًا يستثمر فيه ما استدخل من هذه النماذج فيضع بنفسه لنفسه مذكرات أو سيرة ذاتية أو يحاول شعرًا أو كتابة قصيرة أو مشهدًا تمثيليًا.

* ومستوى معرفي ينفث بالدارس على المشهد الكوني في بدائعه من المعارف والفنون والمخترعات والصناعات مما يأتيه بأخباره القنوات الفضائية والشبكة الدولية للمعلومات والصحافة اليومية والصحافة الثقافية والأقراص المدمجة مع اعتناء خاص بأن تكون النصوص التي تتناول هذا المستوى في تجلياته المختلفة مما يربط العربية لدى المتعلم بأسئلة الحاضر والمستقبل ويصل اللغة بالقضايا وموضوعات التعلم الأخرى مثل قضايا البيئة والعلوم والاجتماعيات لتحقيق مفهوم التعلم الشامل.

وهذه المستويات الثلاثة (الثقافية والإبداعية والمعرفية) تمثل مادة التعليم لتحقيق المعرفة اللغوية الخالصة والمهارات اللغوية الأساسية وربط تعليم اللغة بالحياة التي يعيشها التلميذ لتكون صورة تترجم عن مشاهد بيئته وفعاليتها ومظاهر الحياة الإنسانية وأحوالها من حوله ليتيقن من

جدوى اللغة العربية في حياته الإنسانية والمعاصرة في تكوين القدرات النقدية، وتنمية الذائقة الأدبية وإطلاق الطاقات الإبداعية لديه (كم في الكتابة الإبداعية) والمحاورات التي تنبئ عن اجتهاد في الرأي واتخاذ موقف فكري مستقل وخاصة في محاكمة ما تلقيه إلى المتعلم القنوات الفضائية والمشاهد الإعلانية في الانترنت بمرجع ثقافي يمكنه من الفرز وميز الغث والزبد من السمين والنافع.

* المصادر والمراجع :

- 1- اتجاهات مناهج اللغة العربية في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، قدّم إلى مؤتمر المنهج المنعقد بمسقط (تشرين الأول 1978) ونشر في جريدة عُمان، السبت 25 ذي القعدة 1398 هـ الموافق 28 أكتوبر (تشرين الأول) 1978، العدد 459.
- 2- تعليم اللغة العربية بطريقة الوحدة، معهد التربية (اليونسكو)، بيروت 1970.
- 3- تعليم اللغة العربية في ضوء طبيعة اللغة ونظريّتها، مجلّة أفكار (دائرة الثقافة والفنون)، عمّان، العدد الحادي والثلاثون، نيسان 1976.
- 4- حُلّم أم علم، جريدة الأخبار، عمّان، العدد 881، السنة الثالثة 5 ذي القعدة 1399 هـ— 26 أيلول 1979 م.
- 5- حوار في اللغة مع د. نهاد الموسى، أجراه عبد الله الشحّام، جريدة الرأي، عمان، الرأي الأدبي، الجمعة 10 / 12 / 1976.
- 6- خطوة حائرة بين العاميّة والفصحى، مجلّة أفكار (دائرة الثقافة والفنون)، عمّان، العدد الثالث والأربعون، كانون الثاني 1979.
- 7- رأي في رسم منهاج النحو، مجلّة التربية (قطر)، العدد الرابع عشر، صفر 1396 هـ— فبراير (شباط) 1976 م.
- 8- ظاهرة الإعراب في اللهجات العربية القديمة، مجلّة الأبحاث (الجامعة الأمريكية في بيروت) السنة 24، الأجزاء 1-4، كانون الأول 1971.
- 9- في التطوّر النحوي وموقف النحويين منه، مجلّة كلية الآداب (الجامعة الأردنية)، المجلّد الثالث، العدد الثاني، آب 1972.
- 10- فيها قولان أو أضواء على مسألة التعدّد في وجوه العربيّة، مجلّة أفكار (دائرة الثقافة والفنون)، العدد الثامن والعشرون، عمّان، تموز 1975.

- 11- لغة الطالب الجامعي، مشروع بحث قدّم إلى عمادة البحث العلمي والدراسات العليا (الجامعة الأردنية) 1972 / 1973 .
- 12- اللغة وعدم الانحياز، جريدة الأخبار (عمّان)، العدد 5، 988 ربيع الأول 1400 هـ-22 كانون الثاني 1980 .
- 13- لماذا؟ جريدة الرأي، عمّان، السبت 17 نيسان 1976 .
- 14- اللهجات العربية والوجوه الصّرفيّة، مجلّة اللّسان العربي، مكتب تنسيق التعريب (الرباط)، المجلّد الثاني، 1395 هـ-1975 م.
- نهاد الموسى وعلي أبو هلاله :
- 15- مذكرة في قواعد اللغة العربيّة، للصف الأوّل الثانوي، التربية والتعليم، عمّان، الطبعة التاسعة 1401 هـ-1981 م .
- 16- مذكرة في قواعد اللغة العربيّة، للصف الثاني الثانوي، وزارة التربية والتعليم، عمّان، الطبعة السابعة 1401 هـ-1981 م .
- 17- مذكرة في قواعد اللغة العربيّة، للصف الثالث الثانوي، وزارة التربية والتعليم، عمّان، الطبعة السادسة 1401 هـ-1981 م .
- * نهاد الموسى :
- 18- مسكن جديد لقلق قديم، جريدة الرأي (عمّان) 1976 .
- 19- مشروع شامل جذري لحل المشكلة اللغوية في العربيّة، ملحق جريدة الأخبار، عمّان، السبت 26 صفر 1398 - 4 شباط 1978، السنة الثانية، 32 .
- 20- معالم خطّة في تطوير تعليم اللغة العربيّة، مجلّة الفيصل (الرياض)، السنة الثالثة، العدد 29، 1 ذو القعدة 1399 هـ- أكتوبر 1979 م .
- * نهاد الموسى وآخرون :
- 21- منهاج اللغة العربية للمرحلتين: الابتدائيّة والإعداديّة، وزارة التربية والتعليم، (روي) 1978-1979 م .
- 22- النحو العربي بين النظرية والاستعمال، مجلّة دراسات العلوم الإنسانيّة، المجلّد السادس، العدد الثاني، الجامعة الأردنيّة، كانون الأوّل 1979 .
- 23- هوامش على كتابي «اقرأ» و«لغتي» للصف الأوّل الإعدادي، جريدة عمّان، الثلاثاء 21 ذي القعدة 1398 هـ- 24 أكتوبر (تشرين الأوّل) 1978 م، العدد 458 .
- 24- اللغة العربية في العصر الحديث: قيم الثبوت وقوى التحوّل، دار الشروق، عمّان 2007 .