

استثمار نتائج النظرية اللسانية الخليلية في تعليمية النحو العربي
- نحو إعادة بناء المحتويات المعرفية في الطّور الأوّل من المرحلة المتوسطة -

Using the results of the Khalilist linguistic theory in teaching Arabic grammar -
-Towards a Remake of knowledge contents of the first year of middle school

يونس زواوي*
جامعة البليدة 02 (الجزائر)
iyadyacin@gmail.com

تاريخ القبول: 2023/02/18

تاريخ الاستلام: 2022/08/10

ملخص:

يروم هذا البحث الوصول إلى نتائج استثمار النظرية الخليلية في إعداد مقرّر دراسي متعلّق بالموارد المعرفية الخاصة بميدان فهم المكتوب (قواعد اللغة العربية) لمعلّمي الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم المتوسّط، باستخدام الوصف واعتماد التحليل آليّة لذلك، وقد تمّ التوصل آخر هذا البحث إلى مصفوفة محتويات معرفيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط بما يتلاءم مع التسلسل والتدرّج المنطقيّ الذي تبنى عليه محتويات المنهاج، وبما يضمن عدم انقطاع سيرورة الفهم وترباط التعلّيمات في ذهن المتعلّمين من غير إخلال بالعملية التعليمية-التعلّمية.

الكلمات المفتاحية: خليلية؛ تعليمية؛ نحو؛ طور متوسّط.

Abstract:

This research aims to invest the Khalilist theory in preparing a curriculum for the field of _Written text comprehension _ (Arabic grammar) for first-year learners of the middle school, using description through analysis, and this research has reached a set of knowledge contents for this grade that goes in line with the logical sequence on which the contents of the curriculum are built, and ensures that it will cause no interruption of understanding in the minds of the learners, without violating the teaching-learning process.

Keywords: Khalilia ; Didactic ; Syntax ; middle school.

1. مقدمة:

يشهد العالم حركة علمية متسارعة جدا فيما يتعلق باللسانيات التطبيقية وما يندرج ضمنها من تعليمية اللغات للناطقين بتلك اللغة أو الناطقين بغيرها، وليست العربية بمنأى عن كل هذه الحركة العلمية، ولا بلادنا الجزائر مستثناة من ذلك، فالمنظومة التربوية الجزائرية شهدت في سنواتها الأخيرة جملة من القرارات والإصلاحات تمثلت أساسا في المناهج المعاد كتابتها أو ما صار يعرف - بسلطة الواقع - بمناهج الجيل الثاني. والحق أن اللغة العربية تحظى بالمكانة العليا والاهتمام الكبير ضمن المنهاج الجزائري؛ باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية وأحد دعائم ومكونات الهوية الوطنية الجزائرية، وقد نصّ على ذلك واضعو المنهاج، فقد جاء في تقديم المادة في وثيقة منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط ما نصّه: «العربية هي لغة المدرسة الجزائرية، واللغة الوطنية الرسمية، وإحدى مركبات الهوية الوطنية الجزائرية، وأحد رموز السيادة الوطنية. لذا، فإنّ تعليمها وتعلّمها يكتسي أهمية بالغة¹

ولا يخفى على المشتغلين بمحقل التعليمية أنّ المرجعية اللسانية والخلفية العلمية النظرية لتعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية هي المدرسة اللسانية البنوية انطلاقا من كون المدرسة الجزائرية تعتمد على المقاربة بالكفاءات، وعلى هذا الأساس ينظر هذا البحث في الموارد المعرفية والمحتويات المقررة في مرحلة التعليم المتوسط في طوره الأول؛ ليحاول التأسيس للموارد التعليمية وتدرجها في هاته المرحلة في ميدان القواعد اللغوية (=تعليمية النحو العربي) انطلاقا من خلفية لسانية تراثية تتجسّد في النظرية الخليلية الحديثة - على مؤسسها اللساني الجزائري الحاج صالح رحمات الله- بهدف الوصول إلى تعليم قواعد اللغة العربية في هاته المرحلة التعليمية من منطلق تراثي ووفق تصوّر علماء اللغة العرب، والوصول بالمتعلّم إلى أقصى درجات التحكّم المعرفي بالمحتويات التعليمية الخاصة بميدان قواعد اللغة، معتمدين في هذا البحث الوصف والتحليل ومتجنبين تشعّب المصطلحات المندرجة ضمن هذا الحقل المعرفي؛ ليكون البحث مستهدفا كلا الطائفتين: الباحثين المتخصّصين والمدرّسين التربويين.

2. النظرية الخليلية ومبادئها المعرفية اللسانية:

النظرية الخليلية هي نظرية لسانية حديثة أسّسها العلامة عبد الرحمن الحاج صالح رحمه الله مع مجموعة من اللسانيين العرب، وهي نظرية تنبع من التراث العربي والفكر العربي اللغوي وتعيد قراءته من جديد، وهي بذلك نظرية لسانية تنبع من التراث لتصل إليه، يقول الحاج صالح عنها: «... ووُصفت بالحديثة؛ لأنّها تمثل اجتهادا علميا تقويميا صدر في زماننا أدّى إلى قراءة جديدة لما تركه الخليل بن أحمد الفراهيدي وتلميذه سيبويه خاصة وجميع من جاء بعدهما من النّحاة الذين اعتمدوا في بحوثهم على كتاب سيبويه إلى غاية القرن الرابع»²، وسنورد مبادئ النظرية الخليلية بإيجاز غير محلّ مركّزين على ما يخدم بحثنا، ثمّ نشفعها بما يمكن استثماره منها في تعليمية النحو العربي في الطّور الأول من مرحلة التعليم المتوسط:

1.2 . مبدأ الاستقامة:

المقصود بالاستقامة هو السّلامة اللغوية، واللغة ذات جانبين: لفظيٍّ ومعنويٍّ، وبالتالي فالاستقامة متعلّقة بالجانبين، يقول سيبويه: «هذا باب الاستقامة من الكلام والإحالة.

فمنه مستقيم حسنٌ، ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، وما هو محال كذب.

فأما المستقيم الحسن فقولك: أتيتك أمسٍ وسأتيك غدًا، وسأتيك أمس.

وأما المستقيم الكذب فقولك: حملتُ الجبل، وشربت ماء البحر " ونحوه.

وأما المستقيم القبيح فأن تضع اللفظ في غير موضعه، نحو قولك: قد زيداً رأيت، وكى زيداً يأتيتك، وأشبه هذا.

وأما المحال الكذب فأن تقول: سوف أشرب ماء البحر أمس³، ويتحدّث الحاج صالح محلّلاً ومفسّراً هذا

الكلام بأنّ سيبويه قد ميّز بين سلامةٍ راجعة للفظ وأخرى راجعة للمعنى، وبين سلامة راجعة للقياس وأخرى

راجعة للاستعمال، وعلى أساس اللفظ والمعنى نجد أنّه ما كان سليماً في بنائه اللفظي؛ فهو المستقيم، والعكس

القبيح (المستقيم/القبيح)، وما كان سليماً في بنائه المعنوي؛ فهو الحسن، والعكس المحال (الحسن/المحال). وعلى

أساس القياس والاستعمال نجد أنّه ما قبله القياس فهو المستقيم، وما وافق الاستعمال الفعلي للجماعة الناطقة فهو

الحسن، وما خرج عن الاستعمال ولم يكن سليماً فيه فهو القبيح. وبالتالي فيمكن أن تجد كلاماً في العربية مستقيم

اللفظ موافقاً للقياس وسليماً في الاستعمال الفعلي للفظ؛ غير أنّه غير منطقي في معناه، فيصير كلاماً مستقيماً؛

ولكنّه محال، "ومن ثمّ جاء التمييز المطلق بين اللفظ والمعنى، وأعني بذلك أنّ اللفظ إذا حُدّد أو فُسّر باللّجوء إلى

اعتبارات تخصّ المعنى؛ فالتحليل هو تحليل معنويّ (sémantique) لا غير، أمّا إذا حصل التحديد والتفسير

على اللفظ نفسه دون أيّ اعتبار للمعنى فهو تحليل لفظيّ نحويّ (sémiologico-grammatical)

والتخليط بين هذين الاعتبارين يعتبر خطأ وتقصيراً⁴. ويبيّن الحاج صالح انطلاقاً من هذا المبدأ أنّ النحاة العرب

في تحليلهم النحويّ قد ارتكزوا على التحليل اللفظيّ أولاً لأنّه المتبادر إلى الدّهن وهو الأسبق من المعنى، وعليه

يكون التحليل في تحديد أبسط أحوال اللفظ وهو "الانفراد"⁵.

وهذا المبدأ هو مبدأ رئيس في وضع الموارد التعليمية والمحتويات المعرفية المقررة لدى متعلمي الطور الأول من التعليم

المتوسّط؛ بل هو أهمّ عنصر يراعى في ترتيب ما هو مقرّر فيما يصطلح عليه التربويّون بالبرنامج الدّراسي، وسنأتي

على بيان ذلك في الجانب التّطبيقيّ العمليّ من هذا العمل.

2.2 مبدأ الانفراد وما يتعلّق به:

مبدأ الانفراد هو مبدأ ينطلق منه النحاة العرب في تحليل الظواهر اللغوية العربية، وهو الأصل الذي يخرج

منه الفرع، ويتعلّق الانفراد بالابتداء والانفصال، فإنّ كلّ ما يمكن الابتداء به من غير أن يسبقه عنصر لغويّ ما أو

الوقوف عنده من غير أن يلحقه عنصر؛ فهو بهذا اسم مفرد، ولذلك فالاسم المفرد عمدة التحليل وأصله، وهو

الذي ينفصل عمّا قبله من عناصر لغويّة، كما يمكن الابتداء به من غير اتّصال بعناصر لغويّة سابقة، يقول الحاج

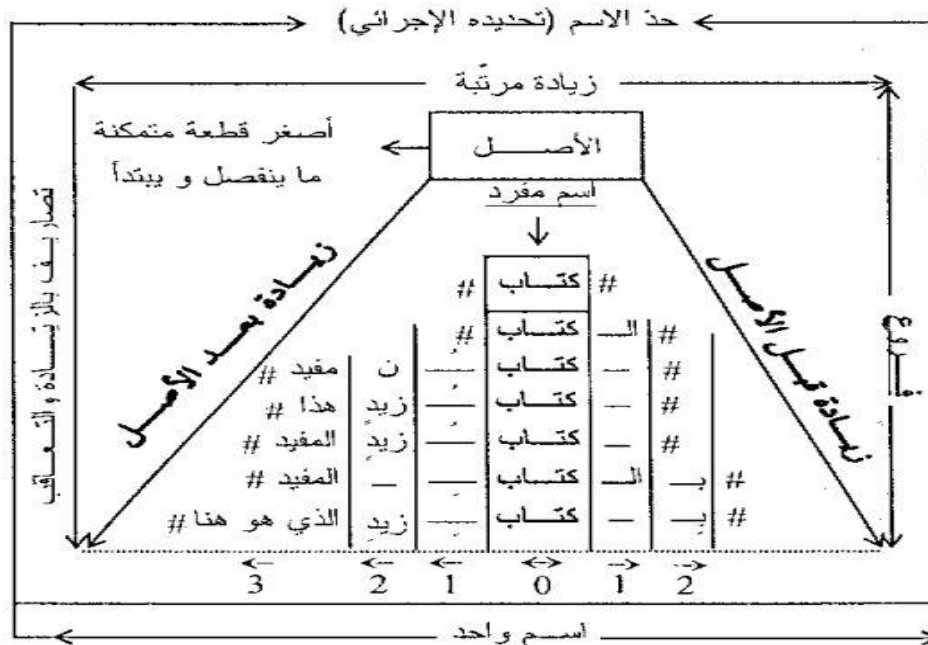
صالح عن هذا المبدأ: « فالانفصال والابتداء يمكن الباحث من استكشاف الحدود الحقيقية التي تحصل في الكلام، وبهذا ينطلق الباحث من اللفظ أولاً، ولا يحتاج إلى أن يفترض أي افتراض كما يفعله التوليديون وغيرهم عندما ينطلقون من الجملة قبل تحديدها»⁶؛ أي أنّ اللفظة بهذا هي أصغر وحدة لغوية في الكلام يمكن أن ينفصل عنها (=يُسكت عندها ولا يلحق بها شيء) أو يبتدأ بها (=لا يسبقها شيء)، واللفظة إذاً متعلّقة بالانفراد من حيث هو "عدم البناء مع شيء آخر أو عدم الوصل؛ مثل: الإضافة، ووصل أداة التعريف، أو التثنية، وغير ذلك"⁷، ومثال ذلك أيضاً لفظة "المنهاج" أو لفظة "التربوي" أو لفظة "لاكتشاف" في قولنا: في المنهاج التربوي طريق لاكتشاف الإنسان.

أمّا الكلمة فهي أدنى عنصر دالّ تتركّب منه اللفظة؛ بحيث يمكن حذفه دون إخلال أو إحداث ضرر في اللفظة، كما في "ال" التعريف في لفظة "المنهاج"، أو لام الجرّ في "لاكتشاف" فهو مستقلّ⁸، فإن أحدث ضرراً وذهب باللفظة فتلاشت وتغيّرت فهو ليس كلفاً بل هو "مورفيم"؛ ومثاله ياء النسبة في كلمة "التربوي"، أو حروف المضارعة، أو تاء الافتعال وغيرها.

3.2 . التفرع ومبدأ الأصل والفرع:

سبق هذا المبدأ حديثٌ عن مبدأ الانفراد، وقد تبين أنّ النحاة العرب يركزون في تحليلهم على اللفظة، وأنها — أي اللفظة — منبئية على الانفصال والابتداء، وبالتالي فإنّ اللفظة قائمة في النظام اللغويّ العربيّ على الزيادات يمينة ويسرة، وتصير اللفظة نواة التفرع، وعليه فالتفرع هو تفرّع النواة (=اللفظة) بدخول الزيادات عليها يمينا ويساراً، والنّواة أصل التحليل، وما عليها من زيادات فرعٌ عنها، يقول الحاج صالح: « فقد بني النحو العربيّ كلّهُ تقريباً على هذين المفهومين، كما تصوّروهما، فاللغة عندهم كلّها أصول وفروع، وتوزيع عناصر اللّغة إلى أصول وفروع هو بنيتها الأساسية إلى ما هو نواة وما هو متولّد عنها»⁹، ويقدم الحاج صالح نموذجاً عن النّواة وما يلحقها من زيادات يمينة ويسرة:

الشكل (1): حدّ الاسم الإجرائيّ وما يلحقه من زيادات



المصدر: الحاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة - مفاهيمها الأساسية-، الصفحة 33.

فالأصل هو الذي يبنى عليه غيره؛ كما أنّه الخالي من العلامات التي تميّزه لانتفاء الزيادة عنه، بخلاف الفرع الذي له علامة تميّزه وهو الذي يبنى على غيره، ويشرح ذلك الحاج صالح فيقول: « فالأصل عند العرب هو "ما يبنى عليه ولم يبن على غيره"، وهو أيضا ما يستقلّ بنفسه - أي يمكن أن يوجد في الكلام وحده - ولا يحتاج إلى علامة لتمييزه عن فروعه (فهو العلامة العدميّة **marque zéro** على حدّ تعبير اللسانيات الحديثة). والفرع هو الأصل مع زيادة؛ أي مع شيء من التحويل. وقد نقل السيوطي عن ابن جني قوله: « الفروع هي المحتاجة إلى العلامات، والأصول لا تحتاج إلى علامة»¹⁰، فلانتقال من الأصل إلى الفروع هو تحويل يخضع لنظام من القواعد»¹¹، وانطلاقا من هذا المبدأ اللساني الخليلي فالإفراد أصل والثنية والجمع فرعان منه، والتذكير أصل والتأنيث فرع منه، وكلّ نواة هي أصل وما يتفرّع منها بزيادة هي فرع، ويصير للتذكير أو الإفراد العلامة العدميّة (Ø) وللتأنيث علامة التاء مثلا، وللثنية الألف والنون أو الياء والنون (ان/ين) وللجمع الواو والنون أو الياء والنون (ون/ين)، والجدول أدناه يوضّح ذلك:

الجدول رقم 01: جدول يوضح الأصل وفرعه وعلامتهما

الأصل	علامته	الفرع	علامته
التذكير (متعلم)	Ø	التأنيث (متعلمة)	ة
الإفراد (متعلم)	Ø	التثنية (متعلمان/متعلمين)	ان / ين
		الجمع (متعلمون/متعلمين)	ون / ين

4.2 . الموضع والمثال:

إنَّ النَّوْءَ (=الاسم المفرد) باعتبارها أصل التفرع لا تخرج عن حدِّ اللفظة مهما كانت الزيادات التي تعقبها يمينا ويسارا سواء أكانت طويلة أم قصيرة؛ فهي رياضيا تعتبر متكافئة، وبهذه العمليات التحويلية يتحدّد كلّ عنصر داخل المثال من حيث كونُ المثال نموذجاً رياضياً تجريدياً¹²، ولنأخذ على هذا التمثّل التجريديّ للغة وفق منطقها الرياضي مثالا عملياً، وليكن على المسلك نفسه الذي سقناه من مثال سبق ذكره آنفاً بقولنا: في منهاجنا التربويّ طريقٌ لاكتشاف الإنسان. فالنَّوْءُ الاسميّة مثلاً "منهاجنا" لفظة قبلت التفرع يمينا بزيادة حرف الجرّ، وقبلت التفرع يسارا بعلامة الإعراب والإضافة (=المضاف إليه) والصفة، - لا ننس أنّه يُحتمل وجود أداة التعريف يمين اللفظة - كما هو موضّح في الجدول التالي:

الجدول رقم 02: جدول يوضح النواة الاسمية وتفرعها بالزيادة يمينا ويسارا

حرف الجرّ	النَّوْءُ الاسميّة	الحركة الإعرابيّة	المضاف إليه	الصفة
في	مناهج	ـ	نا	التربويّة

وكما النَّوْءُ الاسميّة فإنَّ النَّوْءَ الفعلية تقبل الزيادة والتفرع على اليمين بأداة النَّصب أو أداة الجزم، أو حروف "قد، والسين، وسوف"، ويمكن لها أن تقبل الزيادة على اليسار بعلامة الإعراب، أو الضمير المتصل، أو نون التوكيد، وغيرها، وعلى هذا فتلك الزيادات التي تتفرّع بها اللفظة هي عبارة عن زيادات شاغلة لموضع؛ وبالتالي فالموضع موقع تجريديّ رياضيّ تشغله زيادة تتمثّل في عناصر لغويّة محدّدة يفرضها القياس والاستعمال الذي يجعل من تلك الزيادات على اللفظة كلاماً مستقيماً أو قبيحاً، حسناً أو محالاً، "فالموضع على هذا الأساس شيء، ومحتواه أي ما يدخل فيه شيء آخر. ونستنتج من هذا أمراً مهماً جدّاً (قد فات الكثير من اللسانيّين الغربيّين وأتباعهم من العرب) وهو أنّ موقع الوحدة اللغويّة في مدرج الكلام غير موضعها"¹³، ذلك أنّ الموضع شيء وما يحتويه شيء آخر تماماً، فأنت تجد في العربيّة أنّ المواضع المتعلّقة بالنَّوْءِ الاسميّة ثابتة، فلا يقبل القانون اللغويّ العربيّ وجود موضع أداة التعريف يسار النَّوْءِ، كما لا يقبل القانون اللغويّ العربيّ وجود موضع الصّفة يمين النَّوْءِ، ولكنّ ثبات "الموضع" لا يلزم منه ثبات ما يشغله، وقد عرّف الحاج صالح الموضع بقوله: «هو موقع تقديريّ

واعتباري؛ أي مجرد، تقتضيه بنية الجملة في مستوى التراكيب، وقد يكون خاليا؛ فلا يظهر له أثر في اللفظ المسموع، فهو وضع معيّن يجب أن يكون عليه كلّ واحد من مكوّنات الجملة لفظاً أو تقديراً، فقد تخلو الجملة من بعض أجزائها إلا أنّ مواضعها متصوّرة مرسومة في مثال الجملة¹⁴، ولنطبق على ما سقناه من مثالنا السابق في جملة: في مناهجنا التربويّة طريقٌ إلى اكتشاف الإنسان. فالجملة الاسميّة هاته منبئية على موضع عامل المبتدأ وهو الابتداء (في أرجح أقوال النحاة)، وعلى موضع المبتدأ (طريق) وعلى موضع الخبر الذي يتعلّق به الجار والمجرور (في مناهجنا)، وعلى موضع المنعوت (التربويّة). فالمواضع في الجملة الاسميّة ثابتة لا تتغيّر كما مرّ معنا، وبالتالي يأتي عامل المبتدأ أولاً، ثمّ معموله وهو المبتدأ، ثمّ الخبر، ثمّ يليه النعت وهلمّ جرّاً؛ ولكن العناصر الشاغلة لهاته المواضع قد تتغيّر مواقعها مثلما هو الحال في المثال الذي بين أيدينا، فالعنصر اللغوي الذي يشغل موضع المبتدأ قد تأخّر عن الخبر، وما حدث للجملة إجمالاً هو تغيّر مواقع العناصر الشاغلة للمواضع لا تغيّر رتبة الموضع. ولنضرب مثلاً آخر في قولنا: وضع المنهاج الخبراء. فموضع الفعل باعتبارها عاملاً يأتي في الصدارة ثم يليه الموضع الثاني وهو الفاعل كونه المعمول الأوّل، ثمّ يليه الموضع الثالث وهو المفعول به كونه المعمول الثاني، فالموضع ثابت في صورة الجملة التجريدية إلا أنّ ما يشغلها من عناصر قد تتغيّر كما في هذا المثال؛ حيث تقدّم المفعول به وتأخّر الفاعل؛ لكنّ المواضع ثابتة، ولذا بقي المرفوع مرفوعاً والمنصوب منصوباً وإن تغيّرت مواقع العناصر اللغوية¹⁵.

إنّ الموضع إن خلا من أيّ عنصر يشغله سميّ بالعلامة العدميّة (Ø marque zéro) وعلى هذا فالأصل له العلامة العدميّة في مقابل الفرع الذي له العلامة اللغوية التي تشغل موضع الزيادة فيه.

انطلاقاً ممّا ذكرنا ندرك كلّ الإدراك أنّ مفهوم المثال هو مجموعة من المواضع الاعتباريّة المرتبة ترتيباً معيّناً قد تخلو من العناصر الأصليّة وقد تخلو من الزيادة¹⁶، وما مرّ معنا الآن هو لمفهوم المثال ومواضعه على مستوى التّركيب (=الجملة)، وأمّا المثال على مستوى الكلّم فهو الذي يصطلح عليه بالوزن¹⁷. فكلّمة "نهج" يقابل كلّ موضعٍ من حروفها عنصرٌ لغويّ يشغله؛ قد اصطلاح على الأوّل منه بالفاء، وعلى الثاني بالعين، وعلى الثالث باللام، وعليه فإنّ رتبة المواضع تبقى ثابتة في تغيّر الكلمة إلى "منهاج" مثلاً، فيصير مثالها "مفعال" من خلال ثبات الزوائد "الميم والألف" وتغيّر العناصر التي تشغل المواضع الثابتة كلّما غيّرناها كما في كلمة "مفتاح"، أو "منوال".

5.2 . مبدأ العامل:

مبدأ العامل هو المحور الذي يدور حوله النظام اللغويّ العربيّ، يقول محمود صاري: «يعدّ العامل أو العمل النحويّ الفكرة الجوهرية التي تتأسّس عليها نظرية النحاة العرب، ويعني القدماء بالعامل العنصر اللغويّ الذي يؤثّر لفظاً ومعنى على غيره؛ كجميع الأفعال العربيّة وما يقوم مقامها»¹⁸، وعليه ففي النظام النحويّ العربيّ نجد العامل وقد وليه المعمول، فعلى سبيل المثال نجد الفعل أو الناسخ أو الابتداء عاملاً، ونجد المبتدأ والخبر أو الفاعل معمولات، ويمكن إدراج ما ذكرناه في الجدول رقم (03):

الجدول رقم 03: جدول يوضّح موضع العامل والمعمول وما يشغلها

قائم	زيد	Ø
قائم	زيديا	إن
قائما	زيد	كان
قائما	زيديا	حسبت
قائما	زيديا	أعلمت عمرا
3	2	1

المصدر: الحاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة، 2007.

نجد أنّ النّحاة العرب قد أسّسوا في استكناه القواعد النّحوية المتحكّمة في النّظام اللغوي العربيّ لهذا المبدأ الرياضيّ في مستواه التركيبيّ، فموضع العامل لا يمكن أن يتقدّم عليه موضع معموله الأوّل أبداً، وفي المثال الأوّل نجد العامل لا يشغله أيّ عنصر لغويّ وهو ما اصطلح عليه بالعلامة العدميّة (Ø)، وهو الذي نجده في الابتداء باعتباره عاملاً للمبتدأ، أو في رفع المضارع من خلال خلّوه من النواصب والجوازم ومضارعه للاسم، فالعامل في كلّ منهما لا يشغله عنصر لغويّ، أمّا في المثال الثاني من المصفوفة فموضع العامل قد شغله العنصر اللّغويّ "إنّ" وقس على نظائره.

3 منهاج اللغة العربيّة للطور الأوّل من مرحلة التّعليم المتوسّط:

تقوم المنظومة التربوية الجزائريّة على ثلاث مراحل تعليميّة: مرحلة التعليم الابتدائيّ، ومرحلة التّعليم المتوسّط، ومرحلة التّعليم الثانوي. وما يهمّ بحثنا هو المرحلة المتوسّطة التي تبنى على أربع سنوات دراسيّة مقسّمة إلى ثلاثة أطوار:

الطور الأوّل: يشمل السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط.

الطور الثاني: يشمل السّنتين الثانية والثالثة من التّعليم المتوسّط.

الطور الثالث: يشمل السّنة الرابعة من التّعليم المتوسّط.

وسنورد في الجدول أدناه توزيع الموارد التعلّميّة النّحوية (=المقرّر) المتعلّقة بميدان قواعد اللّغة (= مادّة القواعد) للطور الأوّل من التّعليم المتوسّط عبر المقاطع التّعليميّة-التعلّميّة الثمانية الموزّعة من شهر أكتوبر إلى نهاية شهر ماي:

الجدول رقم 04: جدول يوضّح التدرّج السنوي لبناء الموارد المعرفية المتعلّقة بميدان قواعد اللّغة للطور الأوّل المتوسّط

المقطع	المحتوى المعرفي
الحياة العائليّة	الضمير و أنواعه
	الفعل ودلالته الزمنية

التّعت الحقيقيّ	
أسماء الإشارة	حبّ الوطن
الاسم الموصول	
الفاعل	
جمع المذكر والمؤنث السالمين	من عظماء الإنسانيّة
جمع التكسير	
همزة الوصل	
همزة القطع	
المبتدأ والخبر	الأخلاق والمجتمع
كان و أخواتها	
كان و أخواتها	
إن و أخواتها	
المفعول به	العلم والتقدّم التكنولوجي
المفعول المطلق	
المفعول لأجله	
التاء بنوعيتها	
المفعول معه	الأعياد
الحال	
اشتقاق اسم الفاعل والمفعول	
الألف اللينة في الأسماء	
الألف اللينة في الأفعال	الصّحّة والرياضة
علامات الاسم	

المصدر: المفتشيّة العامّة للتربية الوطنيّة، المخطّط السنويّ للتعلّيمات وآليات تنفيذه، 2021.

لابدّ لنا من ذكر الأهداف المرجوة من منهاج اللغة العربيّة في هذا الطّور؛ حيث إنّّه على ضوء الأهداف المسطّرة من أيّ منهاج يمكن وضع الموارد التعلّميّة وإقامة محتواها، فقد ورد في وثيقة المنهاج تحديد غايات تدريس

المادة بكونه يرمي "إلى دعم المكتسبات اللغوية للمتعلّمين وإثرائها، ... واعتمادها وسيلة للتواصل اليوميّ الشفويّ والكتابيّ، ... وتذوّق جماليّات آدابها وفنونها وأمجادها. ويمكن القول إنّ ما يسعى إليه المنهاج هو جعل اللّغة العربيّة لغة التّواصل والخروج بها إلى أفق أوسع"¹⁹، وقد أبرز المنهاج الغاية النهائية وهدف تعلّم القواعد بما نصّه: «ودور المدرسة في هذا السياق هو تصحيح "تمثّلات المتعلّمين"، ومنحهم حرّيّة التعبير عن مكنونات أفكارهم ووجدانهم، ومرافقتهم بيداغوجيا في مسار تحويل حفظ القواعد اللّغويّة والقوالب الجاهزة إلى أفق التّواصل الحرّ المبدع حتّى يكتسب جرأة الحديث الشّفويّ بلغة سليمة»²⁰، وتعرّز الوثيقة المرافقة هذه الرّؤية بما نصّه: «ولم يعد المطلوب من تعليم اللّغة العربيّة يقتصر على معرفة بعض التّماذج الأدبيّة وبلاغتها، ولا معرفة القواعد النّحويّة والصّرفيّة فحسب؛ بل جعل المتعلّم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمالها كلغة حيّة في جميع المجالات»²¹.

إنّ النّاظر بعين الإنصاف ليدرك أنّ المنهاج المتعلّق باللغة العربيّة في الطّور المتوسّط ينظر إلى أهداف تعليمية اللغة العربيّة نظرة علميّة دقيقة من حيث كونه يشير إلى الممارسة الفعلية للعربية والوصول إلى ذلك لا إلى الوصول لنفس المعرفة العلميّة النّظريّة وقواعد اللّغة المتحكّمة فيها، ولذلك خلا أيّ حديث في ملامح التخرّج من قدرة المتعلّم على فهم قواعد ونظام العربيّة النّظريّ؛ بل كان جلّ الحديث متمحورا حول مقدرة المتعلّم على "الممارسة" الفعلية للغة شفويّا وكتابيّا، وهذا الذي تدعو إليه النظرية الخليليّة وعليه أقام النّحاة العرب أسس مناهجهم اللّسانية، فقد مرّ أنّ الكلام - باعتباره منجزا لغويا واستعمالا فعليا - يُنظر إليه من جانب القياس والاستعمال (المستقيم والحسن ...) وبالتالي فاللغة "هي قبل كلّ شيء استعمال النّاطقين بها؛ أي إحداثهم لفظا معيّنا لتأدية معنى وغرض في حال الخطاب تقتضي هذا المعنى وهذا اللفظ، وليست فقط صوتا ولا نظاما من القواعد ولا معنى مجرّدا من اللفظ ولا أحوالا خطائيّة معزولة عن كلّ هذه الأشياء"²².

لقد أراد المنهاج ترجمة ما هو نُظّم تجريدية إلى عمليّة لغويّة فعلية منجزة، من خلال جعل ميدان القواعد اللغوية ميدانا رئيسا بعد القراءة وقبل الإنتاج الكتابيّ في تكامل وشموليّة ضمن نظام مقطعيّ، وهذا ما جاء به من إصلاح لما كان عليه من قبل من تقطيع للموارد وإقامة للحواجز والفواصل، وجعل تعلّم القواعد اللّغوية طريقا إلى اكتساب الملكة اللّغويّة، وهذا الذي تحدّث عنه ابن خلدون فقال: «إنّ صناعة العربيّة إنّما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصّة»²³، ويقول المسديّ عن السليقة: «هي نظام اللغة الكامل المكتسب عند أبناء اللّغة»²⁴، وهو عماد النّظرية التوليدية التحويلية في تأسيسها للكفاءة اللّغويّة والأداء الكلاميّ.

هذا وإنّ اكتساب الملكة اللغوية وعملية الإنجاز الفعليّ والاستعمال لا بدّ أن يمرّ على تعلّم قواعد اللّغة، من خلال وضع أسس علميّة صحيحة في تحديد طبيعة المحتويات المعرفيّة المقررة على متعلّم الطّور الأوّل المتوسّط، وضبط آليات توزيعها، وانطلاقا من كلّ ما سبق نتساءل سؤالا علميّا مفاده: ما الأسس التي بنى عليها واضع محتوى المنهاج دروس القواعد في هذا الطّور؟

وللوصول إلى جواب علميّ علينا أن نرجع إلى الخلفيّة اللّسانية التي بنيت عليها التعلّقات، فإنّ اللّسانيات البنيويّة جليّة الحضور - وإن لم يصرّح بهذا في وثيقة المنهاج - من خلال النّظرة التجزيئيّة على أساس الجنس والحركة

الإعرابيّة؛ وهو تصوّر المتأخّرين من النحاة كابن مالك، حيث نجد الاسم وأنواعه ثمّ المرفوعات (الفاعل والمبتدأ والخبر)، ثمّ المنصوبات، ولكن هذا التقسيم على هذا الأساس لا يسلم من تشويش معرفيّ في إدراج محتويات معرفيّة لم نصل بعد طول تأمل إلى علّة علميّة واضحة في إدراجها، ونبقى السّؤال مطروحاً: على أيّ أساس وُضع درس الضّمائر واسم الإشارة والاسم الموصول؟ وعلى أيّ أساس أُدرج درس الفعل وأزمته بين دروس الأسماء؟

إنّ النّظرة من زاوية الجنس والفصل تجعل هناك تناقضاً فيما يقتره المنهاج من أهداف وما يضمّه من محتوى، فالمتعلّم لا يمكنه إقامة ملكة ومُنجز كلاميّ في إطار تنافر للمواد المقرّرة، وكذا لا يمكنه تحمّل الكمّ الكبير من التعلّيمات، يقول الحاج صالح: «لا يمكن للمتعلّم أن يتجاوز أثناء دراسته للغة في مرحلة معيّنة حدّاً أقصى من المفردات والتراكيب»²⁵، فلا ننتظر من متعلّم أن ينظم جملاً "مستقيمة حسنة" بعد أن يدرس الضّمائر وأنواعها، ثمّ أزمّة الفعل، ثمّ النّعت الحقيقيّ، ثمّ الفاعل! فهذا التوزيع غير المنتظم يشوّش على المتعلم ويحدث فيه قطيعة ذهنية للمكلة اللغوية وبالتالي يعطينا صورة استعماليّة مشوّهة؛ وهو ما عناه الحاج صالح حين قال: «أن نجعل المتعلّم لا يحسّ بأية غربة عندما ينتقل من درس إلى آخر؛ بل أن يشعر بوجود تسلسل متماسك بين الدّروس المتتالية، ولا يتمّ ذلك إلّا إذا كان الدّرس الواحد يرتبط بما قبله؛ لما فيه من التّدعيم والتّثبيت للمكتسبات السّابقة، وبالذّي يليه؛ لما فيه من التّمهيد»²⁶، وهو ما يصطلح عليه دي فريند De vriendt بالترتيب اللولبي²⁷؛ وسنجد ما أخذ المقرّر من برنامج السنة الأولى المتوسّطة في العناصر التالية:

- غياب عنصر الانتقاء للمحتويات المعرفيّة.

- غياب التّقسيم المنهجي للموارد التعلّميّة، فتلقّي المتعلّم لدرس الضّمير وأنواعه يستوجب من المتعلّم الحديث عن الضّمير المستتر والفعل، وهو محتوى معرفيّ مستقلّ سيأتي تعلّمه فيما بعد، ولنا أن نقف مذهولين من جدوى إدراج درس "علامة الاسم" آخر السّنة بعد تلقّي المتعلّم كافّة المحتويات المتعلّقة بالاسم وأنواعه والفعل وأنواعه والمفعولات!

- عدم التّرتيب العلميّ للمحتويات كما رأينا من قبل، فلا يتقبّل ذهن المتعلّم تعلّم درس الفعل وأزمته وبعدها دروس النّعت واسم الإشارة والاسم الموصول ثمّ يعود إلى الفعل ليدرس الفاعل!

- حضور التفكيك بين أجزاء المقرّر النّحوي.

- إدراج دروس تفوق المستوى الذهنيّ لمتعلّم هذا الطّور على شاكلة النّعت السّببيّ ودروس الاشتقاق، ولا يخفى أنّ دروس الأسماء المشتقة يحتاج مقدرة ذهنيّة على فهم آليات البنى اللّغويّة في جانب رياضيّ أكثر وهو الذي يندرج ضمن مفهوم "المثال" في جانب الكلّم.

- خروج بعض المحتويات عن الحاجة التّفسية للمتعلّم، فدرس النّعت السّببيّ مثلاً وهو درس محذوف استثناء في تدرّج سنة 2021 بسبب الوضع الاستثنائيّ لجائحة كورونا؛ لكنّه ضمن مقرّر البرنامج الدّراسي، صعوبته لا

تتوافق مع الاستعداد النفسي والذهني لمتعلم مرّ على تعلّمه الأبجدية 5 سنوات دراسية فقط، ولذلك يحث الخبراء التربويون على مراعاة تداخل الجوانب المختلفة في سيرورة العملية التعليمية-التعلمية²⁸.

-الخلط بين ما يتعلّق بالمستويات اللسانية للغة وما يتعلّق بالمستوى الخطّي الإملائي؛ كدروس التّاء وأنواعها. ولذلك نرى - والله أعلم - أنّ النظرية اللسانية الخليلية كونها نظرية لسانية تراثية يمكنها أن تحقق أهداف المنهاج المرجوة منه؛ إذا ما روعيت وطُبقت بدقّة، ووفقاً لمبادئها اللسانية يمكن النّظر في المقرر انطلاقاً من مفهوم الموضوع والمثال خاصة.

4 ثمرة النظرية الخليلية في بناء جديد للمحتويات المعرفية لميدان قواعد اللغة:

تقرّ النظرية الخليلية جملة من المبادئ التي تمّ التفصيل فيها بادئ هذا البحث، ولأنّ التراث - كما تنصّ عليه النظرية الخليلية - لا يقرأه ولا يفهمه إلّا التراث فإنّنا نرى - والعلم لله - أنّ خير وسيلة للوصول إلى تمكّن المتعلّم من القواعد النظريّة العربية والوصول بها إلى الاستعمال السليم والأمثل؛ لا بدّ أن يكون منطلقاً من الأسس العلميّة المنهجية التي بنيت عليها العربية وفق منطقها الرياضي، ويمكننا استثمار مبدأ الانفراد عن طريق الانطلاق من النواة الاسميّة فيقرّر درس الاسم وصوره المختلفة (الضمير المنفصل والاسم الموصول واسم الإشارة المبتدأ والخبر) ثمّ يعقبه ما يعتري الاسم من الزيادة يمنة ويسرة فيأتي درس العوامل الدّاخلية على المبتدأ والخبر على التّرتيب؛ وههنا لا تقع القطيعة بين أجزاء المحتويات ولا يتشتّت ذهن المتعلّم ويتكوّن لديه بنية عميقة وتمثّل لمفهوم الموضوع، وبالتالي يتركّب في ذهنه مثل اللغة التركيبية لينشأ على منوالها. فيدرك المتعلّم مفهوم الاسم والجملة الاسميّة في أبسط صورها ثمّ يصبح قادراً على التّفريع اللّغوي بتغيير هذا التركيب الاسميّ عند دخول العناصر اللغوية التي تشغل موضع العامل وهي "إنّ" وأخواتها، و"كان" وأخواتها.

إنّ إدراك المتعلّم للتركيب الاسميّ يؤهّله للانتقال إلى النواة الفعلية عن طريق إدراج درس الفعل لا على أساس الفصل بالمعنى كما هو معمول به في درس "الفعل وأزمته"؛ بل ينبغي النّظر إليه انطلاقاً من التحليل اللفظي والمعنويّ معاً كما مرّ في مبدأ الاستقامة، فيدرج درس الفعل انطلاقاً من الزيادات التي تلحقه بمنّة (=قد، والسّين، وسوف) ويسرة (تاء التّأنيث، وتاء المتكلّم وسائر الضّمائر المتّصلة) وبهذا يفهم المتعلّم مفهوم الأفعال الخمسة وعلاقتها بحذف النّون أو ثبوتها فيما بعد، وبهذا أيضاً لا يحسّ المتعلّم بالانقطاع أو الفصل بين درس الضّمائر ودرس الاسم والفعل، كما ينطلق المتعلّم في الوقت نفسه إلى تحليل التّفريع على النواة الفعلية تحليلاً معنوياً بالإشارة إلى دلالة زمن الفعل الماضي المتعلّقة بزيادة العنصر اللّغويّ "قد" دون "سوف" يمينا، ودلالة زمن الفعل المضارع المتعلّقة بقبول التّفريع بـ"سوف" وبأدوات النّصب والجزم يمينا، ودلالة زمن فعل الأمر بطلب القيام بالفعل مع عدم قبول التّفريع بأيّ عنصر لغويّ. ثمّ ينتقل المتعلّم إلى درس الفاعل باعتباره تفرعاً على يسار النواة الفعلية ثمّ المفعولات، مع إسقاط ما يفوق الاستعداد الذهنيّ والعقليّ؛ مثل درس اسم الفاعل واسم المفعول والتّعت السببيّ وغيرها. ويمكن اقتراح توزيع جديد للتّعلّمات على ضوء ما سبق كما هو موضّح:

الجدول رقم 05: جدول يوضّح مقترحاً للتدرّج السنوي لبناء الموارد المعرفية المتعلّقة بميدان قواعد اللغة للطّور الأوّل المتوسّط

المحتوى المعرفي
الاسم وعلامته
الضمير المنفصل
الضمير المتصل
أسماء الإشارة
الاسم الموصول
النعت الحقيقي
المبتدأ والخبر
كان وأخواتها
كان وأخواتها
إنّ وأخواتها
الفعل وعلامته
الأفعال الخمسة
أزمنة الفعل
نواصب الفعل المضارع
جوازم الفعل المضارع
الفاعل
المفعول به
المفعول المطلق
المفعول لأجله
المفعول معه
الحال

يمكن انطلاقاً من هذا المنوال بناء تدريجات للطورين الموليين؛ إلا أنّ هذا كله لا يجعل المتعلّم متمكّناً من التفاعل اللغوي السليم ما لم يراع النصّ وخصائصه التعليمية المطلوبة، وكذا المساعي التعليمية المناسبة، وأن تتفاعل عناصر العملية التعليمية التعلّمية تفاعلاً يخدم المتعلّم للوصول إلى ما يصبو إليه المنهاج.

4. خاتمة:

يعدّ المستوى التركيبى للغة أحد الدعائم التي تبنى عليها الكفاءة اللغوية وتمكّن متعلّم اللغة العربية من الإنجاز الفعليّ في مختلف الوضعيّات، فالاستعمال اللّغوي مبني على المخزون اللّغوي المتمكّن في ذهن المتكلّم، وتعلّم هاته القواعد خاضع لمخرجات الدّرس اللّسانيّ النظريّ وتفاعله مع العلوم الإنسانية الأخرى؛ كعلم النفس وعلم الاجتماع وغيرهما، وإنّ أيّ اختلال منهجيّ في مقرّر القواعد موجب لتعثر المتعلّم في استعمال اللّغة، ولم تخل الموارد المعرفية المتعلقة بقواعد اللغة في برنامج الطّور الأوّل من التعليم المتوسّط من هاته الاختلالات، وقد حاولنا انطلاقاً من الدّرس اللّساني الحديث ذي البعد التّراثيّ المتمثّل أساساً في النّظرية اللّسانية الخليلية وضعّ محتويات معرفيّة لقواعد اللغة العربيّة للطّور الأوّل المتوسّط؛ للوصول الأمثل والأيسر إلى إمساك المتعلّمين بها، ومن ثمّ مقدرتهم على التّعبير بلغة سليمة نابعة من محيطهم التّفاعليّ وتحقيق ما يصبو إليه المنهاج في هذا الطّور أو في ملمح التخرّج النهائيّ. وجملة ما توصّلنا إليه من نتائج تمثّلت أساساً في الاضطراب الحاصل في التدرّج السنوي الحالي من عدّة جوانب منها ما تعلّق بغياب الانتقاء ومنها ما تمثّل في انعدام التّقسيم الممنهج للموارد التعلّميّة وعدم ملائمة بعضها لمستوى المتعلّمين .

هذا وقد اقترحنا الرّجوع إلى النّظرية الخليلية الحديثة والاستناد إليها في وضع محتوى دروس قواعد اللغة لكامل التّعليم الأساسيّ في مرحلتيه الابتدائيّة والمتوسّطة، وبناء على هذا اقترحنا مقرّراً دراسيّاً للسنة الأولى من التّعليم المتوسّط (=الطّور الأوّل) علّه يكون معينا للخبراء ومساهمة منّا في التّهوض بالمنظومة التّربوية الوطنيّة والرفع من جودتها.

5- الهوامش:

- ¹ اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التّعليم المتوسّط "منهاج اللغة العربيّة". الجزائر: وزارة التّربية الوطنيّة، 2016، ص 05.
- ² عبد الرّحمن الحاج صالح، النّظرية الخليلية الحديثة - مفاهيمها الأساسيّة-. الجزائر: مركز البحث العلمي والتّقنيّ لتطوير اللّغة العربيّة بالجزائر، 2007، ص 05.
- ³ سيويو، الكتاب، ط3، مصر: مكتبة الخانجي، 1988، 26/1.
- ⁴ عبد الرّحمن الحاج صالح، النّظرية الخليلية الحديثة - مفاهيمها الأساسيّة، ص 31.
- ⁵ عبد الرّحمن الحاج صالح، المدرسة الخليلية الحديثة والدّراسات اللّسانية الحالية في العالم العربي، ط1، مصر: دار الفكر الإسلاميّ، 1987، ص 379.

⁶ عبد الرّحمن الحاج صالح، المدرسة الخليلية الحديثة والدّراسات اللّسانية الحالية في العالم العربي، ص 380.

⁷ عبد الرّحمن الحاج صالح، النّظرية الخليلية الحديثة - مفاهيمها الأساسيّة-، ص 09.

- ⁸ ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة - مفاهيمها الأساسية-، ص34.
- ⁹ عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان. الجزائر: دار موفم للنشر، 2012، ص154.
- ¹⁰ جلال الدين السيوطي، الأشباه والنظائر، ط1، لبنان: دار الكتب العلميّة، 1990، 278/1.
- ¹¹ عبد الرحمن الحاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة - مفاهيمها الأساسية-، ص27.
- ¹² عبد الرحمن الحاج صالح، المدرسة الخليلية الحديثة والدراسات اللسانية الحالية في العالم العربي، ص381 وما بعدها.
- ¹³ عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة. الجزائر: دار موفم للنشر، 2012، ص11.
- ¹⁴ عبد الرحمن الحاج صالح، "أقائم أخواك" وطريقة تفسيره عند سيبويه والرّضيّ بالاعتماد على مفهومي الموضع والمثال. مجلّة مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة، المجلد 82، 1988، ص 221.
- ¹⁵ ينظر: يونس زواوي، "لا" النافية للجنس وتفسير أحكامها من خلال مفهومي الموضع والمثال. مجلّة اللغة العربيّة وآدابها، المجلد 07، عدد 02، 2019، ص 475.
- ¹⁶ ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، "أقائم أخواك" وطريقة تفسيره عند سيبويه والرّضيّ بالاعتماد على مفهومي الموضع والمثال، ص 224.
- ¹⁷ عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، 15/2 وما بعدها.
- ¹⁸ محمد صاري، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية. مجلّة اللسانيات، المجلد 10، عدد 10، 2005، ص 17.
- ¹⁹ اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسّط "منهاج اللغة العربيّة"، ص05.
- ²⁰ اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسّط "منهاج اللغة العربيّة"، ص05.
- ²¹ اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربيّة مرحلة التعليم المتوسّط. الجزائر: وزارة التربية الوطنيّة، 2016، ص03.
- ²² عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربيّة في التعليم ما قبل الجامعي، ندوة بناء المناهج التعليميّة، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، 1985، ص110.
- ²³ عبد الرحمن ابن خلدون، المقدّمة. لبنان: المكتبة العصريّة للطباعة، 2002، ص559.
- ²⁴ ينظر: عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، ط2، تونس: الدّار التونسيّة للنّشر، د ت، ص118.
- ²⁵ عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في التّهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربيّة. مجلّة اللسانيات، المجلد 04، عدد 01، 1973، ص45.
- ²⁶ عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في التّهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربيّة، ص36.
- ²⁷ De Vreindt, M.J. (1974). Pour une conception réaliste de la progression en didactique des langues. Études de Linguistique Appliquée, p39.
- ²⁸ ينظر: Richards, J.C. (2001). Curriculum Development in Language Teaching (1st ed). Cambridge University Press; p15.

6. قائمة المراجع:

جلال الدين السيوطي، الأشباه والنظائر، ط1، لبنان: دار الكتب العلميّة، 1990.

- سيبويه، الكتاب، ط3، مصر: مكتبة الخانجي، 1988.
- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة. لبنان: المكتبة العصرية للطباعة، 2002.
- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية. الجزائر: دار موفم للنشر، 2012.
- عبد الرحمن الحاج صالح، المدرسة الخليلية الحديثة والدراسات اللسانية الحالية في العالم العربي. (ط1). مصر: دار الفكر الإسلامي، 1987.
- عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان. الجزائر: دار موفم للنشر، 2012.
- عبد الرحمن الحاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة - مفاهيمها الأساسية-. الجزائر: مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر، 2007.
- عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، ط2، تونس: الدار التونسية للنشر، د.ت.
- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط. الجزائر: وزارة التربية الوطنية، 2016.
- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط. الجزائر: وزارة التربية الوطنية، 2016.
- المقالات:
- عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في التهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية. مجلة اللسانيات، المجلد 04، عدد 01، 1973، ص 17-80.
- عبد الرحمن الحاج صالح، "أقائم أخواك" وطريقة تفسيره عند سيبويه والرضي بالاعتماد على مفهومي الموضع والمثال. مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المجلد 82، 1988، ص 218-231.
- محمد صاري، المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية. مجلة اللسانيات، المجلد 10، عدد 10، 2005، ص 28-07.
- يونس زواوي، "لا" النافية للجنس وتفسير أحكامها من خلال مفهومي الموضع والمثال. مجلة اللغة العربية وآدابها، المجلد 07، عدد 02، 2019، ص 471-484.

● مراجع أجنبية:

De Vreindt, M.J. (1974). Pour une conception réaliste de la progression en didactique des langues. Études de Linguistique Appliquée, 16.

Richards, J.C. (2001). Curriculum Development in Language Teaching (1st ed). Cambridge University Press.