

" الأمثلة النحوية: بين المعيارية والمنوال التواصلية "

د . كمال عصاب

جامعة عنابة

مقدمة:

تحتاج العملية التعليمية إلى النظر إلى المثلث الديداكتيكي وبالذات إلى أقطابه الثلاثة المتفاعلة فيما بينها: المعلم، والمتعلم، والمادة المدرسة، أما المعلم فمن واجبه أن يختار المادة المناسبة لاحتياجات المتعلمين ومستوياتهم، وينطبق هذا الاختيار على مادة القواعد التي تقف عائقا اليوم أمام كثير من المتعلمين، ويخضع هذا الاختيار لمؤشرين هاميين: مؤشر له علاقة بالمعيار النحوي ومدى صلته بالشاهد الذي يُفترض فيه الصدق في النقل والصحة في الرواية، ومؤشر تواصلية له علاقة بثقافة الفرد. فالمعلم يجد نفسه أمام كم هائل من المعارف الخاصة بالجمال الواحد، وعليه أن يختار منها ما يراه مناسباً لاحتياجات المتعلمين وفي سياقات مختلفة، فالمعارف نوعان: معارف علمية أكاديمية مهيأة للمختصين، ومعارف يجب تدريسها، وهي معارف ليست صماء وإنما يعطيها المعلم من معارفه البيداغوجية والتربوية حتى تصبح قابلة للتدريس مستعينا بالكتاب المدرسي والكفايات المتوفرة لدى المتعلمين والوسائل التوضيحية رغبة منه في تقريب الموضوع المدرس من المتعلم.

ومما لاشك فيه أن هذه الأمثلة المقترحة يجب أن تكون متوافقة مع الجانب القاعدي المعياري، ولكنها متناسبة مع عصرها وذوق أصحاب العصر، فلا مانع أن تكون ذات صلة بالعالم الافتراضي والوسائط الرقمية، ولا تكون متناقضة مع المكتسبات السابقة لكي لا تُنفر المتعلم.

فاللغة وسيلة تواصل بين البشر تستمد قيمتها وأهميتها مما تحققه من روابط بين مستعمليها لذا جعل لها ابن جني وظيفة تواصلية "أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" ⁽¹⁾ فاللغة ظاهرة إنسانية اجتماعية يختص بها المتكلم وفي الوقت نفسه لا ترتب هذه الأصوات جزافا وكيفما كان بل تخضع لقواعد واضحة لتفهم من المتلقي وتؤدي معاني محددة تبعا لترتيبها. وينطبق الأمر نفسه على الكلمة فهي ترتب ضمن مجموعة من الكلمات

لتخلق معنى واضحا لا خلل فيه، يقول سيبويه في باب الاستقامة: "هذا باب الاستقامة من

الكلام والإحالة؛ فمنه مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح وما هو محال كذب؛ فأما المستقيم الحسن فقولك أتيتك أمس وسأتيتك غدا، وأما المحال فأن تنقض أول كلامك بآخره فتقول: أتيتك غدا وسأتيتك أمس. وأما المستقيم الكذب فقولك حملت الجبل، وأما المستقيم القبيح فأن تضع اللفظ في غير موضعه نحو قولك: قد زيدا رأيت" ⁽²⁾. فالكلمات في نظمها وتركيبها تخضع لقوانين تحددها طبيعة تلك اللغة فيسير التركيب على منهج معين فلا تقبل العقلية المتلقية إلا ما تستنتج منه خطابا مفيدا غايته التعبير عن صور الفكر في جمل لاعيب فيها. ولكنها تخضع لأنساق ثقافية واجتماعية لا تحيد عنها مراعية في ذلك ظروف إنتاجها وتلقيها حتى لا تبدو غريبة. وقد حرص العرب كثيرا أثناء مرحلة نشأة النحو وجمع الشواهد على الإشارة إلى أصول شواهدهم بعبارة [وسمعا من نثق بعربيته] وهي جملة لها من المعاني والدلالات التواصلية التعليمية ما تنبه المعلم والمتعلم إلى ضرورة الاهتمام بالمادة المدرسة وظروف متعلميها وتكوين معلمها حتى لا تنخرم العملية التعليمية "فاختيار سيبويه [جاء عبد الله] في الاستدلال على تركيب الجملة الفعلية من (فعل وفاعل) اختيار مقصود لأن البدائل أمامه كثيرة جدا، لكن هناك خصوصية اجتماعية للفعل (جاء) والفاعل (عبد الله)... ثم يتطلب البحث بعد ذلك الفائدة التي يمكن توظيفها في الدرس الحديث للظاهرة النحوية عند إدخال المجتمع في كل أبعاده الثقافية والاقتصادية والاجتماعية في الدراسة النحوية" ⁽³⁾.

انطلاقا من هذا التصور نسأل عن كيفية اختيار هذه الشواهد والأمثلة وما الفرق بينهما،

وما هي الأسس العلمية والتربوية والتواصلية التي يعتمد عليها المعلم في انتقاء هذه المادة المساعدة على التعليم ؟

بين المثال والشاهد النحوي :

ميز علماء اللغة بين الشاهد النحوي والأمثلة النحوية ؛ فالشواهد نصوص تراثية اعتمد عليها في استنباط القواعد ، وهي محددة بفترة زمانية ورقعة مكانية رغبة في الدقة ، وقصرها اللغويون على القرآن وقراءاته والشعر والنصوص النثرية كالحطابة والأمثال والأقوال المأثورة " فالشاهد متبنى قواعد النحو ومستند براءة النحاة من اصطناع للأحكام غير الاتكاء على المسموع ... فكان من البدهي أن يكثر سيبويه في كتابه من الشواهد لأنه يقدم الصورة المتكاملة الأولى للنحو العربي"⁽⁴⁾. وهي نصوص لا يرقى إليها في كثير من الأحيان الشك. فقد تحرى اللغويون الدقة في تسجيلها وتواترها وعليها مدار قواعد اللغة العربية وبها تحصل ملكة اللسان " إن حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه " ⁽⁵⁾.

أما المثال فهو وسيلة تربوية تعليمية مساعدة تعمل على تقريب الفهم إلى المتلقي . وإنَّ العائد إلى القرآن الكريم يلاحظ تواتر مادة (مثل) في آيات قرآنية عديدة (قَالَ يَا وَيْلَتَا أَعْجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَذَا الْغُرَابِ) (المائدة : 31) . وجاء في كتاب التعريفات أن المثال " ما يذكر لإيضاح بتمام إشارتها "⁽⁶⁾.

أما ابن منظور فعرفه بقوله " مثل له الشيء صورة حتى كأنه يُنظر إليه ، وامثله هو تصوره ومثله له كذا تمثيلا إذا صورت له مثاله بكتابة وغيرها ... ومثّل الشيء بالشيء سوّاه وشبّهه وجعله مثله وعلى مثاله " ⁽⁷⁾ .

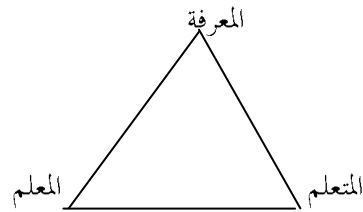
أما المثال من حيث النظرة التعليمية فهو " اللجوء إلى حدث خاص أو حالة خاصة أو واقعة تجريبية قصد توضيح وتفسير فكرة أو رأي أو مفهوم وتقريبه إلى الأذهان بتحويله من حالة مجردة إلى حالة محسوسة ، وقد يستعمل المثال في إطار الحاجة لتأكيد قضية أو أطروحة أو تنفيذها "⁽⁸⁾ . فالمثال جزء من العملية التعليمية ومن الوسائل المستخدمة تعين في تصميم التعلّمات بشرط وضوحها وموافقتها للغايات والنتائج المراد الوصول إليها " فتقدم المثال يساهم في تقوية الاعتقاد الراسخ بالقول المعبر عنه . وتوجد هذه الأمثلة في التجربة المعيشة وفي الثقافة وهو ما يعبر عنه بالخطاطة الآتية :

الفكرة ← تحليل الفكرة ← المثال ⁽⁹⁾



المثلث الديداكتيكي :

تخلصت المدرسة الحديثة من الاعتقاد السائد بأن المعلم هو مركز العملية التعليمية ، وهو صاحب المعرفة والحقيقة وهو الواقف فوق المنصة يقدم ويصحح المعلومة التي لاشك فيها بل انتقل الفكر التربوي إلى جعل المعلم عنصرا من مثلث تعليمي يضم المعلم والمتعلم والمادة المدرسة :



"ينظر المثلث الديداكتيكي إلى العلاقة بين هذه الأقطاب نظرة علم التربية الذي يريد أن يحيط بالظاهرة التعليمية من زواياها المختلفة "⁽¹⁰⁾، فالمعلم يتعامل مع مجموعة من الرؤى وعليه فهو مضطر إلى اختيار المادة المناسبة لاحتياجات المتعلمين ومستوياتهم ، كما أن للغايات دورا فعالا في هذه الاختيارات ، فالأمثلة ينتقها المعلم لتجد قبولاً لدى المتعلمين ، فلا أعتقد أن الوقت مناسب

لنأتي بأمثلة من نوع (قتل وضرب وجرح) بل عليه أن ينتقي أمثلة تتناسب مع الظروف، فنحن نسعى لبناء مواطن متضامن مع غيره مكمل له "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدرج شيئاً قليلاً قليلاً يُلقى عليه أولاً مسائل من كل باب هي أصول ذلك الباب ويُقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويُراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه" (11). وهو لا يقف عند هذا

الحد بل ينظر إلى البرامج وكيفية صياغتها ليحدد الخطوات التي يجب اتباعها والمادة المختارة لتدريسها وكيفية تقسيم المجهود على فترات لكي لا يحس المتعلم بالملل فيقبل على ما يقدم إليه.

إن المعرفة المختارة تدخل ضمن ما يعرف في العملية التعليمية بالنقل الديداكتيكي (*la transposition didactique*) وهي مجموعة التغيرات التي تلحق المعرفة حينما نريد تدريسها، ذلك أن محتوى المعرفة العلمية التي يتفاعل معها المتعلم في إطار الوضعية التعليمية — التعليمية تختلف عن محتوى المعرفة التي يتعاطاها العلماء المختصون" (12). فالمعلم يجد نفسه أمام كم هائل من المعارف الخاصة بالجال الواحد وعليه أن يختار منها ما يراه مناسباً لحاجات المتعلمين وفي سياقات مختلفة، فلا يقحم الأمور الخلافية التي لا تفيد شيئاً، فلو أنه كان يدرس موضوع المثنى ويعلم متعلميه القاعدة فإن تمثيله بهذه الآية (قَالُوا إِنَّ هَذَا لَسَاحِرٌ أَرْمٍ) (طه، 63) سيضعه أمام مجموعة من التساؤلات التي تبعده عن الغاية المرجوة والخطة التي يهدف إليها "فقد حذف ابن أحروم من النحو في مختصره أبواباً فرعية كثيرة واقتصر على أبوابه الأساسية التي تكفي الناشئة في تعرفهم على مقومات النطق السديد بالعربية" (13). فالأستاذ ملزم بالتمييز بين نوعين من المعارف: معارف علمية أكاديمية مهياة للمختصين ومعارف يجب تدريسها وهي معارف ليست صماء وإنما يعطيها المعلم من معارفه البيداغوجية والتربوية حتى تصبح قابلة للتدريس مستعينا بالكتاب المدرسي والكفايات المتوفرة لدى المتعلمين والوسائل التوضيحية رغبة منه في تقريب الموضوع المدرس من المتعلم، فلو افترضنا أنه يدرس الجملة الاسمية وأعطى

المثال الآتي (تأبط شراً شاعرٌ جاهلي) فإنه يدخل نفقا يصعب الخروج منه لأنه يضطر

إلى شرح أكثر من درس في درس واحد؛ بداية من توضيح المركب الإسنادي (تأبط شراً) وشرح العلامة الإعرابية وإقناع المتعلم بأن هذا الاسم مرفوع لأنه مبتدأ ولكن الحركة غير ظاهرة، وكل سؤال يثير سؤالاً آخر وكل إجابة تبعدها عن النقطة الجوهرية وهي تعليم التلميذ الجملة الاسمية. ولذا فإن الباحث شوفلر (*Chevallard*) حدد المراحل التي تمر بها المعرفة العلمية كالآتي:

"أ - مرحلة المعرفة العلمية.

ب - مرحلة المعرفة الواجب تدريسها.

ج - مرحلة المعرفة المتداولة في القسم.

د - مرحلة المعرفة التي يكتسبها المتعلم." (14)

فالعملية التعليمية تتطلب تكويناً علمياً ومنهجياً صارماً للمعلم رغبة في إكسابه الطرق العلمية الناجعة والفعالة في اختيار المادة والتدرج في تقديمها ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والخصائص الذاتية لهؤلاء المتعلمين لكي لانفهمهم "وتتم هذه العملية من جهة خصوصية المتعلم من الناحية العقلية والنفسية الاجتماعية، ومن جهة ثانية المعرفة التكوينية للفاعل التعليمي كطرف موكل له هذه العملية بناء على خصوصية جماعة الفعل والبيئة المحيطة بالمؤسسة المدرسية." (15) فلو أخذنا المثال الآتي في سياق الحديث عن

البذل "مررت بالرجل كل الرجل" (16) سيلاحظ المتعلم أننا أمام تصورين لهذا المثال؛

تصور مقبول من حيث الجانب المعياري النحوي القاعدي، فلا يرفض من حيث القاعدة، أما من حيث الجانب التواصلية فإن المتعلم يجد نفسه حائراً، فعبارة (كل الرجل) تفترض أننا أمام شيء قابل للتقسيم والأمر ليس كذلك فالرجل واحد لا يتجزأ وخاصة أنه استعمل صيغة الإفراد، ألم يجد المصنف غير هذا ليعبر به عن البذل. إن اختيار المثال النحوي يخضع لمؤشرين؛ مؤشر له علاقة بالمعيار النحوي ومدى صلته بالشاهد الذي يفترض فيه الصدق في النقل والصحة في الرواية، ومؤشر تواصلية تعليمي له

علاقة بثقافة الفرد " فاختيار المثال النحوي اختيار قصدي لأنه يحمل فكرة ومن هنا ينشأ ارتباط وثيق بين المثال النحوي ودلالته غير النحوية لأن دلالة المثال النحوي في كتاب سيبويه بنت عصرها اجتماعيا وسياسيا وثقافيا واقتصاديا " (17). فالمعلم لا يتعامل مع جمادات أو أدوات صماء بل مع أفراد يحملون ثقافة وعادات وخبرات وتمثلات يخرجونها عند الضرورة "فالتمثلات هي الكيفية التي يوظف بها الفرد بصفة شخصية معلوماته السابقة لمواجهة مشكل معين خلال وضعية معينة" (18) ، أو هي " جزء من المعلومة المبني والمخزن ، الموجود في ذاكرة فرد ما ، وتعد الإدراكات ودلالات الألفاظ والمصطلحات والمفاهيم والمعارف فئات للمعارف " (19). إن المتعلم لا يقابل المعلم وهو صفحة بيضاء بل يأتي مزودا بمعارف ، وعلى المعلم استغلال هذه المعارف وتنميتها وحسن توظيفها ، فهو يظهر هذه المعارف ويوظفها في مواقف متعددة وعلى المعلم أن يجعل التمثلات عنصرا ديداكتيكيا تعليميا من خلال دمج المتعلم في مواقف حوارية ومناقشات علمية تسمح بمعرفة صحة هذه المعارف " وهي معارف ترسخ للمتعلم في ذهنه بعد تنفيذ الدروس . وهذه المعارف تختلف بحسب قدرات المتعلم النفسية والعقلية والمعرفية " (20). فالمعلم مطالب بالتقليل من حدة الخوف لدى المتعلمين من خلال الاهتمام بتمثلات المتعلمين والتي ستساعده فيما بعد على اختيار المادة العلمية التي سيدرسها إياهم ، لأن التعليم لا يهدف إلى التنمية الذكائية أو الثقافية فحسب وإنما التكوين الجسماني والأخلاقي والإدماج الاجتماعي . فالمقاربات الجديدة ومنها المقاربة بالكفايات تهدف إلى تمكين الفرد من توظيف مجموعة مدمجة من الموارد بطريقة مستنبطة وذلك من أجل حل مجموعة من الوضعيات .

إن عدم الاهتمام بتمثلات المتعلم يخلق فجوة كبيرة بين معارف المتعلم والمعارف المستهدفة التي يرغب المعلم في إيصالها للمتعلم . وقد حملت كتب النحو العديد من الدروس النحوية مستعينة بأمثلة مساعدة وهي أمثلة لتساعد على ترسيخ المعارف لبعدها عن واقع المتعلم " فالتأمل في اللغة يقوده ذلك حتما إلى تأمل الثقافة لأن اللغة ذاتها منتوج ثقافي ، وكل عنصر ثقافي يحيل إلى مضامين ثقافية ... فاللغة ليست مجرد نقل للمعلومات والأخبار ولكنها أكثر من ذلك ذات حمولة ترمز إلى كل العلاقات الإنسانية ، يتجلى ذلك في تركيبها ومعجمها " (21). وقد عدت إلى كتاب (جامع الدروس العربية) للشيخ مصطفى الغاليني (22) واستخرجت منه مجموعة من الأمثلة المساعدة والتي تبدو بعيدة عن واقع الاستعمال اللغوي وعن تمثلات المتعلمين ومنها ما يأتي (جاء ربّ : تعرب رب بحركات مقدرة منع من ظهورها حركة البناء : 24/1) (23) إن هذا الشاهد يخلق اضطرابا في ذهن المتعلم وتناقضا بين تمثلاته والمعارف المقدمة لأن " المعرفة التي يتعامل معها المتعلم في إطار الوضعية التعليمية تختلف عن محتوى المعرفة التي يتعاطاها العلماء المختصون بحكم أن المعرفة تمر بعدة تحولات حتى تصبح معرفة صالحة للتعليم :

المعرفة العلمية	←	النقل الديداكتيكي	←	المعرفة الواجب تدريسها " (24)
-----------------	---	-------------------	---	-------------------------------

فنحن نعلمه أن الحرف لا معنى له ، وأن معناه في غيره وهو مختلف بحسب السياق الذي يرد فيه فكيف نعطيه وظيفة هي بعيدة عن خصائصه حتى وإن أُشرب معنى الاسم المبني ، وهناك سؤال آخر يثار وهو هل يعرف المتعلم شخصا بهذا الاسم ؟ إن محيى مثل هذه الأمثلة كشاهد لغوي ليس عذرا لاستعماله في تلقين المتعلمين المبنيات . وفي السياق ذاته يقول (جاء إنطلق : تسمي شخصا بهذه التسمية وتقطع همزته : 222/2) إن اختيار الأمثلة يخضع لعدة اعتبارات تراعي بالضرورة المتعلم والمادة المدرسة والغايات المرجوة وهذه تتطلب الوضوح والمنطقية والفكر السليم وإلا خرجت عن المنطق وعدها المتعلم ألعابا وتمارين ، ألم يتعلم أن الفعل يدل على حدث مقترن بزمان وأنه يحتاج إلى فاعل وإن لم يذكر الفاعل قدر في الكلام لأنه ركن من أركان الإسناد وعمدة في الجملة فكيف نجعله مسندا إليه " فإن سيبويه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط بل ملأ كتابه من أمثال العرب

وشواهد أشعارهم وعباراتهم ... وأما المخالطون لكتب التأخرين العارية من ذلك إلا من القوانين النحوية مجردة عن أشعار العرب وكلامهم فقل ما يشعرون لذلك بأمر هذه الملكة أو ينتبهون لشأها " (25) فاللغة قيم ووظائف ؛ إنما تحمل قيم الأمم وأخلاقها وتقاليدها وتاريخها وشخصيتها ، ووظائف لأنني أعلم اللغة وأعلمها لتوظف في سياقاتها المختلفة . فالمتعلم قبل أن يوظف هذه

الجملة يطرح أكثر من سؤال وأغلبها أسئلة لاتجد أجوبة وإن وجدت فهي غير مقنعة . ثم إن لهمزة القطع موضع يتعلمها المتعلم ولا أعتقد أنه يجد فيها لباسا كما أن الفاعل يكون اسما مبنيا أو معربا وقد يرد جملة ولكنه في كل الحالات يؤول باسم مفرد ولا يخالج المتعلم شك واحد أن الفاعل قد يرد فعلا وقد قاس المثلث على الفعل المضارع الذي تكون علامة رفعه الضمة وهمزته همزة قطع . وقال في موضع آخر للاستدلال على الحذف (عَوْقَبَ الكَسُولُ المَعْلَمُ : فيكون المعلم فاعلا لفعل محذوف تقديره عاقب :256/2) ، إن الحذف مسألة بلاغية أو كما يقول البلاغيون البحث عن معنى المعنى تدفع المتلقي إلى التفكير والتقدير للوصول إلى الغايات المرجوة من المتكلم مع مراعاة السياق الذي ترد فيه ، أما في هذا المثلث فإن فكرة البحث أبعد ما تكون عن الدهن ، فالمتلقي يفكر في المعنى المباشر وإن رأى هذا المعنى غير مقنع يبحث عن المعنى الخلفي الثاوي خلف الألفاظ ، أما في هذا فإن المعنى الأول والمباشر لا غبار عليه فما المانع أن يكون المعلم كسولا أو غير مكترث بعمله .

ويقول في موضع آخر (أَعَجَبْتَنِي عِلْمُكَ: فعلمك بدل من [التاء] التي هي ضمير الفاعل وهي بدل اشتمال :240/3) ، إن أبسط ما يأخذه المتعلم هو مسألة التطابق بين المبتدأ والخبر والصفة والموصوف وكل تابع ومتبوع وإن فقد ذلك فإن تساؤلات عدة تدور في ذهنه ، يقول تعالى (يَوْمَ تَرَوْنها تَذْهَلُ كُلُّ مُرْضِعَةٍ عَمَّا أَرْضَعَتْ) (الحج :02) فالمتعارف عليه أن الصفة إذا كانت خاصة بمؤنث فإنها لا تحتاج إلى علامة نحو (حائض وطالق) ولكن لما وقعت صفة الإرضاع مختومة بتاء لفتت الانتباه وتعددت تفاسيرها . إن وظيفة اللغة تواصلية وظيفية بالدرجة الأولى غايتها إيصال خطاب في أوضح صورة إلى المتلقي وخاصة عندما يكون هذا المتلقي جزءا من المثلث التعليمي (معلم ، متعلم ، مادة معرفية مدرسة) آخذة بعين الاعتبار تماثلته ومعارفه السابقة فلا تكون المعارف الجديدة متناقضة مع السابقة بل مكملة لها تسد النقص الحاصل فيها لأن التناقض سيدفع المتعلم إلى إعادة صياغة هذه التماثلات وتركيبها ونكون قد ضيعنا وقتنا ومجهودنا .

قائمة المراجع :

- 1 - ابن جني ، الخصائص ، تحقيق محمد علي النجار ، دار الكتاب العربي ، لبنان .
- 2 - حسن خميس المله ، مجلة عالم الفكر العدد 2/ المجلد 40 / أكتوبر - ديسمبر 2011 .
- 3 - حسن خميس المله ، رؤى لسانية في نظرية النحو العربي ، دار الشروق للنشر والتوزيع . ط1/2007 .
- 4 - ابن خلدون (عبد الرحمن) ، المقدمة ، دار الفكر ، بيروت ، ط6/2000 .
- 5 - ابن السراج (أبو بكر محمد بن سهل) ، الأصول في النحو ، تحقيق عبد الحسين الفتلي ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ط4/1999 .
- 6 - سعيد حليم ، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية ، دار افريقيا الشرق ، المغرب ، 2012 .
- 7 - سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان) ، الكتاب ، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ط3/1988 .
- 8 - الشريف الجرجاني ، كتاب التعريفات ، مكتبة لبنان ، 1985 .
- 9 - عبد السلام غشير ، الكفايات التواصلية : اللغة وتقنيات التعبير والتواصل ، منشورات Top édition ، المغرب ، ط1/2007 .
- 10 - عبد الكريم غريب ، المنهل التربوي ، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية ، منشورات عالم التربية ، ط1/2006 .
- 11 - عبد المالك عويش ، مجلة اللسان العربي عدد 67 ، جوان 2011 .
- 12 - علي آيت أوشان ، الأدب والتواصل ، بيداغوجيا التلقي والإنتاج . دار أبي رقرق للطباعة والنشر ، المغرب ، ط1/2009 .
- 13 - علي آيت أوشان ، اللسانيات والديداكتيك ، دار الثقافة ، المغرب ، ط1/2005 .

- 14 - فتحي فارس ومجيد الشاربي ، مدخل إلى تعليمية اللغة العربية ، دار محمد علي الحامي للنشر ، تونس ، ط1/2003 .
- 15 - محمد أولحاج ، ديداكتيك التعبير : تقنيات ومناهج. دار الثقافة ، ط1/2001 .
- 16 - ابن منظور ، لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، ط4/2005 .

- 1- ابن جني ، الخصائص ، ج1/ص 33 .
- 1- سيويه ، الكتاب ، ج1/ص 25، 26 .
- 2 - حسن حميس المله ، رؤى لسانية في نظرية النحو العربي ، ص 139 .
- 4- حسن حميس المله ، الحجاج في الدرس النحوي ، ص 130 —
- 2 - ابن خلدون ، مقدمة ابن خلدون ، ص 561
- 3- الشريف الجرجاني ، كتاب التعريفات ، ص 316 .
- 1- ابن منظور ، لسان العرب ، مادة (مثل) .
- 8 - عبد الكريم غريب ، المنهل التربوي ، ج 1/ص 417 .
- 9 - محمد أولحاج ، ديداكتيك التعبير : تقنيات ومناهج ، ص 134/135 .
- 10- فتحي فارس ومجيد الشاربي ، مدخل إلى تعليمية اللغة العربية ، ص 29 —
- 11 - ابن خلدون ، المقدمة ، ص 533 .
- 1- علي آيت أوشان ، الأدب والتواصل : بيداغوجيا التلقي والإنتاج ، ص 65/66 .
- 2 - عبد المالك عويش ، محاولات تيسير النحو بين القدماء والمحدثين ، ص 93 .
- 1- علي آيت أوشان ، الأدب والتواصل ، ص 65/66 .
- 2- سعيد حليم ، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية ، ص 149 .
- 16 - ابن السراج ، الأصول في النحو ، ج2/ص 22 .
- 1 - حسن حميس المله ، رؤى لسانية في نظرية النحو العربي ، ص 144 .
- 2- سعيد حليم ، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية ، ص 180 .
- 3 - عبد الكريم غريب ، المنهل التربوي ، ج1/ص 828 .
- 4 - سعيد حليم ، علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية ، ص 157 .
- 21 - عبد السلام غشير ، الكفايات التواصلية : اللغة وتقنيات التعبير والتواصل ، ص 36 .
- 2 - اعتمدت نسخة مطبعة المكتبة العصرية ، بيروت ، لبنان ، ط16/1983 .
- 23 - الرقم يشير إلى الجزء والصفحة في كتاب جامع الدروس العربية
- 1- علي آيت أوشان ، اللسانيات والديداكتيك ، ص 34/36 .
- 2 - ابن خلدون ، المقدمة ، ص 560/561 .