# إشكالية تدريس النّحو في المنظومة التّربوية
# –التّعليم الثّانوي أنموذجا–

**أ.شيباني محمد**

**جامعة سيدي بلعباس**

**الملخص:**

يواجه الواقع التّعليمي الذي نحياه صعوبات جمة في تدريس أنشطة اللّغة العربية،ولعل أبرزها إثارة مسألة القواعد النّحوية وكيفية تدريسها إذ تباينت الآراء حول ما يجب أن يكون عليه النّحو في مضمونه ومحتواه وكذا السّبل الكفيلة بتلقينه للمتعلّم في الطّور الثّانوي وفق ما تتطلبه العملية التّعليمية التّعلمية.

ومن هنا حاولنا تسليط الضوء على تداعيات هذه الظاهرة وعللها التي تتعدد وتتشابك ،فمنها ما يتصل بالأستاذ باعتباره أكثر العناصر أهمية في الوسط التّربوي وما يتبع ذلك من طرائق تقديم هذه المادة والوسائل التي يستخدمها،ومنها ما يتعلق بالمحتوى النّحوي المقدم للمتعلم ،ومنها ما يرتبط أشدّ الارتباط بالمناهج التي أعدّت من طرف أهل الاختصاص.

**Summary** :

What is noticeable that many difficulties and hardships are presented while teaching the arabic language.

The most important one is teaching grammatical rules,since opinions and point of views vary a lot on how grammar should be in its content as well as methods that are possible to teach it in secondary schools .

Starting from this idea ,we attempt to focus on this phenomenon and its more complicated causes.

some of these concern the teacher as he is the most effective factor in the educational field.

then the methods used in teaching this discipline,in addition to the quality of data given to the learner.

Also some causes generate from the official syllabus itself which is already prepared by qualified specialists in the fieled who are supposed to prepare it according to some criteria and to achieve successful results.

**المقال:**

يعد النّحو من الأنشطة اللغوية التي عرفت عناية واسعة منذ القدم ، و لا ينكر ثمرته إلا جاهل أو حاقد على اللّسان العربي ، لذلك اهتم العرب به و بخاصة عند اختلاطهم بالأعجام إذ أدركوا أن صيانة اللغة العربية

و رعايتها يقتضي صيانة قواعدها ، و أنّ الحفاظ عليها حفاظ على القرآن من التحريف الذي ظل ديدن ممن نفثوا سمومهم في الدّين الإسلامي.

و لقد توارثت الأجيال هذه القواعد حتى أدرجت في المنظومة التّربوية و أصبحت تدرس في جميع الأطوار التعليمية (ابتدائي –متوسط–ثانوي) باعتبارها مادة جوهرية لا يستغنى عنها ، و أنّ تعليمها للناشئة من شأنه أن يحقق الكثير من الغايات المنشودة .

من هنا بذل أهل الاختصاص جهودا مضنية ، فوضعت النّظريات ، و تباينت الآراء ، و تعالت الأصوات حول ما يجب أن يكون عليه النحو في محتواه و طريقة تلقيه ، غير أنّ النّتائج المحصلة في تدريس هذه المادة ، و نفور المتعلم منها ، إضافة إلى موقف المعلم إزاءها ، كل ذلك طرح إشكالية و شكل هاجسا عند المختص و غير المختص ، و يوما بعد يوم ازدادت حدة هذه الإشكالية حتى عجلت بخلق أزمة في المجال التربوي .

هذا ما جعلنا نسير في الموضوع لنميط اللّثام عن الأسباب و العوامل التي ساهمت و بنسب متفاوتة في خلق الأزمة . و نظرا لتشعب الموضوع ارتأينا أن نركز على المرحلة الثانوية لمعرفة مدى تحقق الأهداف المرجوة في تدريس القواعد اللغوية .

و بناء على هذا ، سنحاول تناول الموضوع من خلال تحليل العناصر الأساسية الآتية:

- طبيعة المادة و مستوى المتعلم
- طريقة التّدريس
- الوسائل التّعليمية
- المناهج و البرامج

**1– طبيعة المادة و مستوى المتعلم :**

من الحقائق التي ينبغي الإشارة إليها و نحن بصدد الحديث عن تعليم اللّغة العربية ، أنّ قواعدها النّحوية تتسم بالدّقة و الصّعوبة لأنّها قائمة أساسا على نوع من التّجريد ، لذا غدا هذا النشاط –قواعد اللغة – من الأنشطة التي لا تبعث على الارتياح عند المعلم و المتعلم على حد سواء .

و إذا كانت المادة بهذه الصعوبة فينبغي مراعاة مستوى المتعلم الفكري و النّفسي ، و المقصود اختيار المحتوى النحوي الذي يقدم للمتعلم مع ضرورة وجود درجة عالية من التّوافق و الانسجام بين هذا المحتوى و بين سن المتعلم و مرحلته التّعليمية . و يجدر بنا ههنا أن نطرح السؤال : ماذا نعلم ؟ و هل النّحو كله صالح للتّدريس ؟

يجيب عبده الراجحي عن هذا الانشغال قائلا : "يظن بعض الناس أنّ النّحو كله يجب أن يعلم ، و هذا غير صحيح ، إذ لابد من الاختيار وفق معايير موضوعية إذ ليس كل البنى النّحوية متساوية من حيث الشيوع ،

و لا من حيث التّوزيع ، و لا من حيث التّعلم و التّعليم . هناك بنى بسيطة ، و أخرى مركبة ، و هناك بنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللّغوي ، و أخرى هامشية ، و لا يتم الاختيار إلا بعد دراسات إحصائية كتلك التي رأيناها في الكلمات ، يبدأ بعدها وضع قوائم للبنى النّحوية الأساسية (listes basic structure) تكون مصدرا لاختيار المحتوى النحوي في المقرر التعليمي"[1] ، فمن الضروري إذن التّقطن لحاجات المتعلم المناسبة لطاقته التّحصيلية و ألا نرهقه من أمره عسرا ، كما أن التّفريط أي التّقليل في الجرعة قد يفوت عليه فرصة فهم

و استيعاب الكثير من الأمور .

فقواعد اللغة ليست هدفا لذاته ، و لكنها وسيلة تخدم التعبير بشقيه الشّفهي و الكتابي ، و هذا ما يركز عليه في جميع المراحل التّعليمية و بخاصة في التّعليم الثّانوي ، من هنا يجدر تدريس قواعد النحو و الصرف بـ "القدر الذي يعين على تحقيق هذا الغرض ، و هذا يعني النّظر إلى هذا النّشاط من منظور عملي تماشيا مع مبادئ المقاربة بالكفاءات "[2]. لأن جل المتعلمين يقومون بحفظ القواعد النحوية و الصرفية غير أنهم لا يطبقونها تطبيقا ملائما في وضعيات متنوعة .

إنّ حضور الأسلوب العملي الإجرائي يعد ضروريا في تدريس مادة النحو ، إذ "أن أفضل أشكال تعليمها هي التي تتعدى حدود استيعاب المعلومات أو تحديدها أو حفظها ، إلى تنمية القدرة على تطبيقها و ممارستها في المنطوق و المكتوب "[3]

و من هذا المنظور ، لا يمكن إرجاع فشل تعليم النّحو لطبيعة المادة فحسب بل من الإنصاف أن لا ننسى تلك العوامل التي تخص المتعلم كوجود الاستعداد و القابلية للتعلم ، و هذا ما تؤيده الدراسات التي أجريت ، كما أن الواقع التّعليمي أكبر دليل على ذلك .

**2–طريقة التدريس :**

شهدت المنظومة التّعليمية الجزائرية إصلاحات متتالية ، كلها تصب في مسار واحد و هو تحقيق الأفضل و تحسين نوعية التّعلم ، و كانت طريقة التّدريس بالكفاءات آخر هذه الإصلاحات إذ تجاوز التّعليم الطّريقة القديمة (طريقة التدريس بالمضامين) و فسح المجال للمتعلم ليكتشف أحكام الدرس و يبني تلك الأحكام في كل خلاصة ، و كل ذلك منوط بكفاءة المعلم و خبرته و تكوينه .

و إذا ما تحدثنا عن تدريس اللّغة العربية و بخاصة مادة النحو و واقع تأدية الأستاذ لها لألفينا بونا شاسعا و فرقا عميقا بين الأهداف السلوكية المنشودة و المتمثلة في خدمة التعبير بشقيه الشّفهي و الكتابي ، و بين الطريقة التي يتبناها الأستاذ في التّدريس ، إنها طريقة لم تستطع الإفلات من قيود التقليد و تكاد تكون واحدة في جميع الأقطار العربية .

فبالرغم من التّباين الشّديد في الطّرائق التّعليمية المعتمدة في الوطن العربي لتعليم النّحو إلا أننا نجد تشابها كبيرا بين الأساتذة عند التّطبيق الفعلي للمناهج و المقررات ، فطريقتهم لا تخرج عن إطار النّمطية التي يعتمد فيها على العرض المباشر للموضوعات النّحوية دون ترك المجال للتلميذ . [4]

إنّ إلزام الأستاذ في تدريسه بطريقة معينة لأي نشاط من نشاطات مادة اللغة العربية هو ما "لا يتفق و المقاربة بالكفاءات التي من مبادئها الدعوة إلى أن يكيف الأستاذ درسه ليوافق ظروف الموقف التّعليمي الذي يواجهه بما فيه من عوامل و مؤثرات ، و لذلك فليس هناك طريقة معينة يمكن أن يتبعها المدرس في كل نشاط بل و في كل درس" [5]

و سعيا إلى تنشيط دروس قواعد النحو و الصرف ينبغي التركيز على المتعلم باعتباره مسهما فعالا في عملية التعلم ، و يقتضي ذلك الأخذ بيد المتعلم و دفعه إلى بناء معارفه بنفسه عن طريق البحث و الاكتشاف و المقارنة للوصول إلى الحقائق[6].و التّخلص من عناء الحفظ و مشقة استهلاك المعلومات .

فمن خلال سعي بعض الأساتذة في التّعليم الثّانوي لتيسير قواعد النّحو و تقريبها إلى الأذهان بلغة سهلة واضحة ، يكثر بعضهم من الشّروح و التّفاصيل التي لا تسمن و لا تغني من جوع ، و من الإضافات

و الشكليات التي لا يجني منها المتعلم إلا التّعب و النّفور [7] ، و من ثم فقد "أخطأ كثير من المتعلمين حين غالوا بالقواعد ، و اهتموا بجميع شواردها و الإلمام بتفاصيلها ، و الاثقال بهذا كله على كاهل التلميذ ظنا منهم أن في ذلك تمكينا لهم من لغتهم ، و إقدارا لهم على إجادة التّعبير و البيان" [8] ، و كأن عقل المتعلم مستودع فارغ لابد أن يملأ بتراكمات معرفية ، ثم يطالب بعد ذلك بالحفظ و الاستظهار ، فكيف نسعى لإصلاح الظل مع أن العود أعوج ؟

يرى بلومفيلد (Blomfield) أنّ الطّرائق التّعليمية الشّديدة التّباين في شكلها النظري تكاد تكون واحدة من الناحية الإجرائية أي عند التطبيق الفعلي لها داخل القسم [9]، و المقصود بذلك أنه من المفروض أن تتعدد الطرائق التّعليمية لموضوع واحد فيكون لكل مدرس طريقة و منهجية يتميز بها عن الآخر غير أن الواقع يثبت عكس ذلك ، فلو تتبعنا مسار الدروس لألفينا تشابها كبيرا بين المدرسين في تناول الموضوع الواحد ، و من الطرائق الشائعة لديهم تناول دروس القواعد بالانطلاق من الأمثلة فالتدرج بالمناقشة ، ثم بناء أحكام و القاعدة ، و أخيرا التّدريب و هو ما يعرف حديثا باسم إحكام موارد المتعلم و ضبطها .

إنّ المقاربة النّصية تقتضي الانطلاق من النص الأدبي أو التواصلي لتستخرج منه الأمثلة غير أنها أحيانا لا تفي بالغرض ، و هو ما يجعل المدرس يحتار في أمره : هل يؤخذ بتلك الأمثلة ؟ أم يعززها بأخرى لكي تلم بكل أحكام القاعدة ، و مثال ذلك موضوع (جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين) المدرج للسنة الأولى علوم و تكنولوجيا الذي استمد شاهده من النّص التّواصلي و هو كالآتي ( و لم تكن النساء ينحن على قتيل الحرب لأنّ قتله مجد و شرف) ، و المفارقة ههنا أن الشاهد تضمن (لم) و هي أداة جزم تجزم فعلا واحدا و هو ما لا يتناسب مع الموضوع المتناول . [10]

و لا يمكننا إغفال عامل الوقت ، فهو الآخر يتدخل في طبيعة المحتوى النّحوي الواجب تقديمه كما

و كيفا ، فالوقت المخصص للموضوع المذكور آنفا (جزم الفعل المضارع...) لا يكفي للإلمام بكل جوانب الموضوع إذ خصص له ساعة واحدة ، و هو ما يحتم على المدرس تحاشي بعض التّفاصيل و ربما إضافة الوقت حتى يتسنى الفهم و الإستيعاب "إنّ الحجم الساعي و الظرف الزمني المخصص لمادة النحو يجب أن يكون متسعا بما فيه الكفاية لإدراك و تطبيق المعلومات الواجب استيعابها ، فمهارات التحليل و الإعراب مثلا هي مهارات عقلية مجردة و القدر اليسير من التدريب عليها لا يساعد على اكتسابها و التمكن منها تمكنا يكفل للتلميذ توظيفها في مختلف أوجه الاستعمال بما تتطلبه الحياة اليومية في شتى صورها "[11]

و مما لا شك فيه أن مرحلة المران المنظم ( الجانب العملي الإجرائي ) تعد أهم خطوة في تنفيذ الدّرس، إنّه نشاط تربوي لا يمكن الاستغناء عنه في أي طريقة تعليمية مهما كانت منطلقاتها و اختياراتها اللسانية

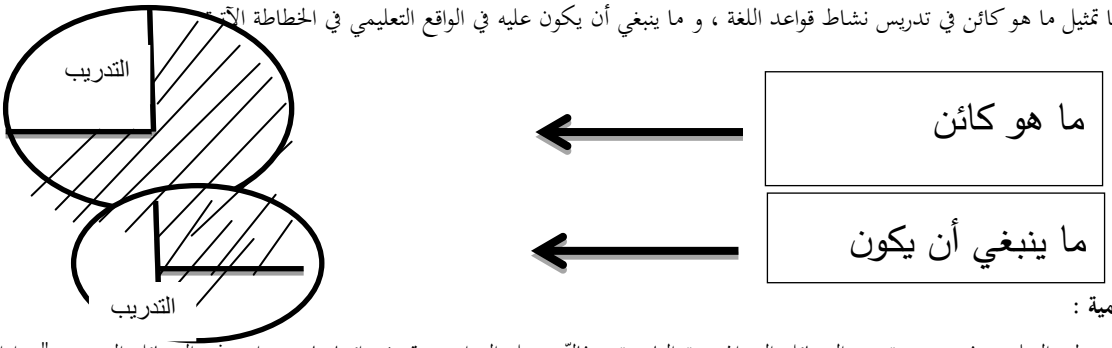
و المنهجية ، إذ لا يمكن تصور تعليم اللغة و اكتسابها بدون هذه المرحلة الترسيخية المنظمة ، و هذا ما يؤكده علم النّفس الحديث [12] ، و من ثم فلابد من الاعتناء بهذه المرحلة أيما عناية خاصة عند تقديم نشاط قواعد اللغة ، فالدرس الناجح هو الذي يكلل بتطبيقات شفهية و كتابية تأخذ القسط الأوفر من الدرس .

إلا أنّه لابد من الإقرار بأن عامل الوقت يؤثر على هذه المرحلة المهمة ، فبعض المدرسين يكتفون ببناء أحكام القاعدة ، و آخرون يكلفون تلامذتهم بإنجاز بعض التمارين خارج القسم ، و القليل منهم من يوقف في منهجية الترسيخ "المنظم المستمر الذي يجعل المتعلم يدرك بنفسه هيئات التراكيب ، و ما يحتويه الكلام من المباني و المعاني بدون وساطة التّعريفات المجردة "[13]

إنّ الجهل بالتّطبيق أو التّقصير فيه من شأنه أن يؤثر سلبا على العملية التّعليمية التّعلّمية ، و قد أشار العلامة ابن خلدون إلى الآثار المترتبة على التهاون بهذا الجانب حين قارن بين تعليم كل من المشارقة و المغاربة

و الأندلسيين فقال :"...و أما من سواهم من أهل المغرب و إفريقية و غيرهم ، فأجروا صناعة العربية مجرى العلوم بحثا ، و قطعوا النّظر عن التّفقه في تراكيب كلام العرب ، إلا إن أعربوا شاهدا أو رجحوا (معنى) من جهة الاقتضاء الذهني لا من جهة محامل اللسان و تركيبه ، فأصبحت صناعة العربية (عندهم) كأنها من جملة قوانين المنطق العقلية و الجدل ، و بعدت عن مناحي اللساني و ملكته ...و ما ذلك إلا لعدولهم عن البحث في شواهد اللسان و تراكيبه ، و تمييز أساليبه ، و غفلتهم عن المران في ذلك للمتعلم ، فهو أحسن ما تفيده ملكة اللسان"[14] .

و يمكننا تمثيل ما هو كائن في تدريس نشاط قواعد اللغة ، و ما ينبغي أن يكون عليه في الواقع التعليمي في الخطاطة الآتية :




**3-الوسائل التّعليمية :**

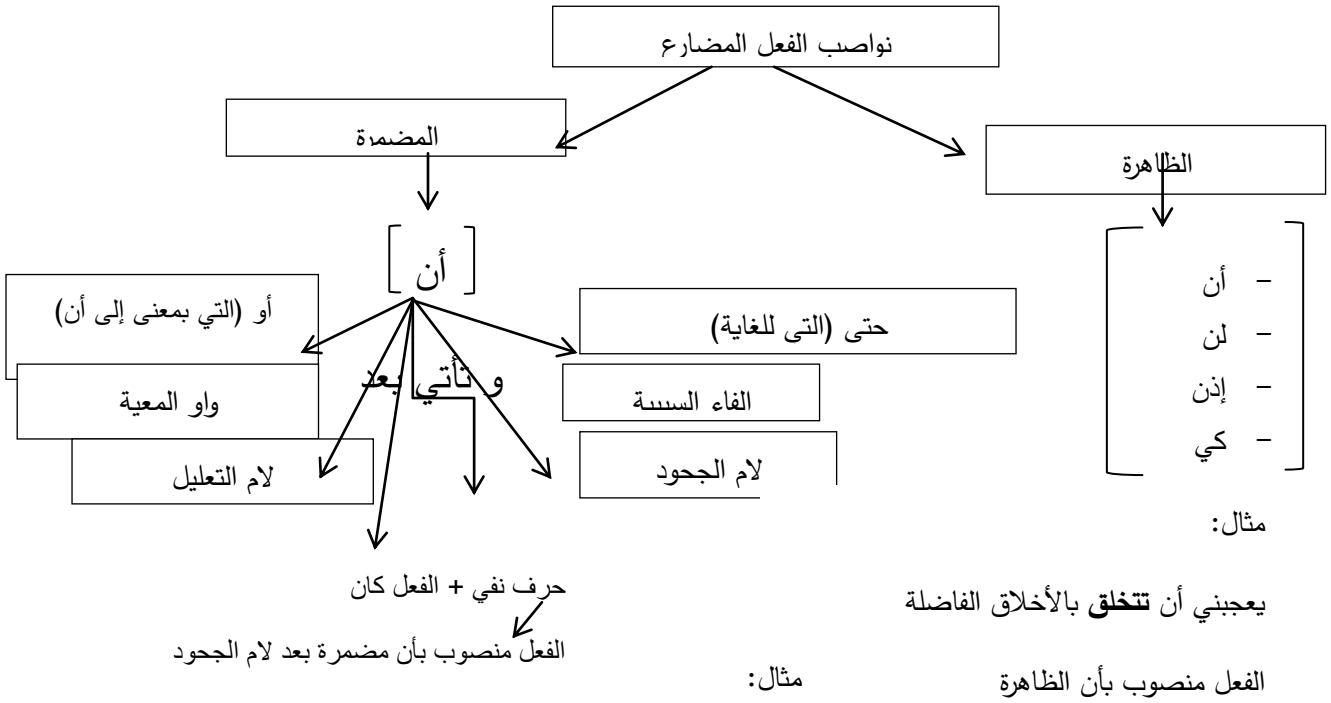
يقتضي منطق التعليم توفير مجموعة من الوسائل البيداغوجية الناجعة ، فالتّحصيل الدراسي يقترن دائما باستخدام هذه الوسائل التي تعد "جزاءا من المناهج الدراسية فهي كما تؤكد البحوث و التجارب وسائط تربوية وأدوات توضيحية مفيدة جدا، وبخاصة إذا أحسن المربون اختياراتها و توظيفها"[15]، لقد تم التأكيد على أن الكتاب المدرسي من الوسائل التربوية التي لها فاعليتها في أي عملية تعلمية ، لذا يتعين حسن استثمارها بالنظر إلى طبيعة المرحلة و الأهداف المنشودة ، و توخي الحذر في إعدادها إعدادا يتلائم و متطلبات العصر وحاجات المتعلم وميوله و رغباته .

ومن الحقائق التي ينبغي الإشارة إليها و نحن بصدد الحديث عن منزلة الكتاب المدرسي الموجه للمتعلمين في الطّور الثّانوي أن دروس النحو لم تعرف تجديدا منذ عقود ، فالدّرس النّحوي المقتبس من الكتاب المقرر في الثمانينات لا يختلف في شكله اختلافا جوهريا عن الدرس الوارد في المقرر الحديث ، إذ لم يستطع هذا الكتاب أن يفلت من قيود التقليد ، بل إننا نلمس أيضا و بوضوح فقرا كبيرا في الرسوم و الجداول و الصور و الألوان و عليه يمكننا أن نقول حينئذ : " لا يستطيع باحث موضوعي أن يجد تقاربا بين مستوى الكثير من كتب تعليم اللغة العربية ، و مستوى كتب تعليم اللغة الفرنسية أو الألمانية أو الإسبانية على سبيل المثال سواء من حيث المواقف التي تدور حولها الدروس أم من حيث نوع المادة المقدمة ، أم طريقة عرض هذه المادة ، أم حتى على شكل الكتاب و إخراجه". [16]

سئل أحد المدرسين عن الفرق بين الكتاب الجيّد و الكتاب الردئ من حيث الإخراج فصرّح قائلا : الفرق بينهما كالفرق بين الشّريط الملون و غير الملون . [17] ، و لعل أحسن كتاب في قواعد اللغة العربية –كما يقول ريمون طحان – "هو ذلك الذي يصف أكبر عدد من الظواهر اللغوية بشكل مقتضب و بعدد صغير من النّواميس"[18] و يعني ذلك أن الطريقة التّربوية المثلى لتحصيل النحو ، و تفادي التعقيد و الاسهاب ، هي التي تقدم معلوماته و قوانينه مبسطة و هي مهمة ملقاة على عاتق اللساني و فعالية عمله الذي ينتقل فيه من المجردات إلى المحسوسات .

لقد أثبتت بعض التحريات و الدّراسات الميدانية التي قام بها بعض الباحثين أن الوسائل التقليدية في تدريس مادة النّحو لم تفتقد سطوتها ، فلا يزال بعض المدرسين يكتفون بالسّبورة و الكتاب المدرسي في حين نجد أنّ الدول المتقدمة قد قطعت شأوا كبيرا في تدريس النّحو باستعمال التقنيات الحديثة كشاشات العرض ، و صور الفيديو . [19]

و في حالة الاكتفاء بالسبورة يستحسن عندئذ تقديم دروس النّحو أو الصرف في شكل مخططات أو جداول أو رسوم بيانية ، فمثلا نقترح لتناول درس (نواصب الفعل المضارع) المخطط الآتي :




**4– المناهج و البرامج :**

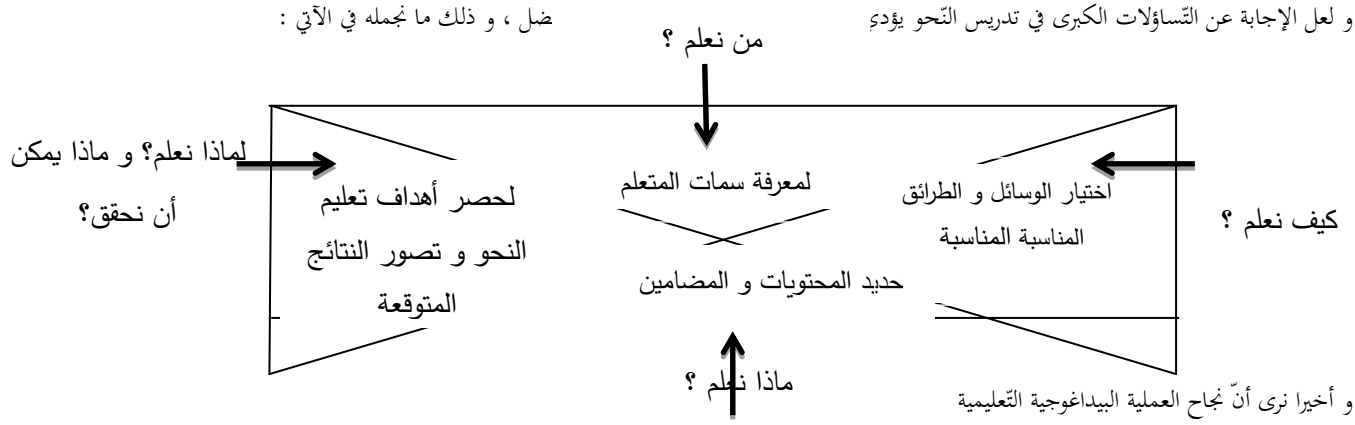
تؤكد النّظريات التّربوية الحديثة أن اللغة نشاط إنساني اجتماعي من شأنه أن يحقق الترابط بين الأجيال ، و التفاهم بين الأفراد ، من هذا المنظور وجب أن يكون تعليم اللغة موافقا لأهميتها في حياة المتعلم ، و ذلك ما يولد شعورا فيه بأنه يدرس و يتعلم أمورا هو بحاجة ماسة إليها ، فـ "الاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية هو الذي ينبغي أن يكون المقياس الأول و الأساس في بناء كل منهج تعليمي و أسرار هذا الاستعمال ينبغي أن يلم بها المربي كما يلهم بها اللغوي" .[20]

لذلك كان من الأولى اختيار المادة النّحوية التي تستجيب لحاجات المتعلم أي تحديد الأبواب النحوية التي كتب لها الدوران في الانتشار الواسع و الاستعمال المطرد ، إنّنا "نعتقد أن القواعد التي ينبغي أن تدرج في المناهج في حاجة ماسة إلى أن يعاد فيها النظر في ضوء ما أثبته علماؤنا الأولون و ما تتطلبه العلوم اللسانية الحديثة في أرقى صورها"[21]

و مما نأسف له حقا هو المبالغة و الإسراف في التّركيز على الجانب الإعرابي ، و هو أكبر خطأ يرتكبه الباحث ،"إنّ منظومتنا التربوية علمتنا كيف نحلل الجملة و لم تعلمنا كيف نستعملها ، و أعني علمتنا كيف نعرب إن و إذا الشرطيتين و لم تعلمنا في أي مقام نستعمل إن و في أي مقام نستعمل إذا"[22]. فقواعد اللغة ليست غاية في حد ذاتها و إنما هي وسيلة تتلخص وظيفتها في ثلاث قدرات : القدرة اللسانية ، القدرة التواصلية ، و القدرة التعبيرية .

إنّ أهم ما نستخلصه من خلال تناولنا للموضوع بتشعباته و كثرة الآراء فيه أن عوامل كثيرة كانت وراء فشل الهدف التّعليمي التّربوي في تدريس مادة قواعد اللغة منها : نقص كفاءة المتعلم و ضعف الطريقة و عدم نجاعتها و إهمال الجانب العملي إضافة إلى القصور الواضح في بناء المناهج و تخطيطها .

و لعل الإجابة عن التّساؤلات الكبرى في تدريس النّحو يؤدي ضل ، و ذلك ما نجمله في الآتي :




و أخيرا نرى أنّ نجاح العملية البيداغوجية التّعليمية

- تكوين المدرسين و إعدادهم إعدادا سويا
- الاستفادة من تجارب و خبرات علماء اللغة
- التّخطيط العملي و المنهجي المحكم ، و التّطلع إلى المناهج الحديثة
- الاهتمام بالوسائل و التّقنيات الحديثة.

**الهوامش**

1- علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، عبده الراجحي ، دار المعرفة الجامعية ، 2000 م ، ص71.

* طريقة التدريس بالكفاءات هي طريقة جديدة في المنظومة التربوية ترتكز على تحديد جملة من الكفاءات الأساسية في كل مرحلة دراسية .

[2]- مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، مارس 2005 ، ص 26.

[3]- واقع تدريس القواعد النحوية في مراحل التعليم العام (دراسة تقويمية )، د.محمّد صاري ، مجلة اللغة العربية ، العدد السادس عشر ، خريف 2006 ، ص 256.

[4]- ينظر : تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية و أساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ، تونس ، 1987م ، ص 114-115.

[5]- مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ص 19.

[6]- ينظر : المناهج و الوثائق المرافقة ، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ، مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد ، مارس 2006 ، ص11.

[7]- ينظر :claude germain /hubert séguir ; le point sur le grammaire , CLE interndtional , paris , 1998 , page 166

8- الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، عبد الحليم إبراهيم ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر ، ط3 ، سنة 1966 ، ص 203.

[9]- ينظر : H-Besse / R- Galisso ; polémique en didoctique , CLE international , paris , p 114.

[10]- ينظر الكتاب المدرسي (المشوق في الأدب و المطالعة و الموجهة) ، السنة الأولى من التعليم الثانوي ، جذع مشترك علوم و تكنولوجيا ، إشراف : حسين شلوف ، 2013-2014 ، ص 43-44.

11- الانتحاء الوظيفي و أثره في فقه أسرار النحو و تحصيله ، أ. حمراني عبد القادر ، مجلة القلم ، العدد 31 ، جوان 2014 ، جامعة وهران ، ص 6.

[12] – ينظر : H.Bess / R porquier ; grammaire et didactique des langues , LAL , Hatier , dédier , 1991 , p123.

[13]- أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، د. الحاج صالح ، مجلة اللسانيات ، العدد 4 ، الجزائر ، 1973م-1974م ، ص 67-68.

[14]- المقدمة ، ابن خلدون ،ج2 ، الدار التونسية للنشر ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، 1984 م ، ص 730.

[15] –أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة ، د.عبد الفتاح البجة ، دار الفكر ، عمان ، 2000م ، ص 594.

[16] – دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية ، د. رشيدي أحمد طعيمة ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، 1985م ، ص 186.

[17]- ينظر الهامش في مقال : واقع تدريس القواعد النحوية في مراحل التعليم العام ، مجلة اللغة العربية ، العدد السادس عشر ، ص 263.

[18]- الألسنة العربية ، ريمون طحان ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، لبنان ، ط2 ، 1981 ، ص 139.

[19]- ينظر : Marie christiane Fougerouse ,l'enseignement de la grammaire en classe de français langue, ELA ,didier ,Ne122 , paris , p174.

[20] – الأسس العلمية و اللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي ، عبد الرحمن الحاج صالح ، مجلة اللغة العربية ، المجلس الأعلى للغة العربية ، العدد الثالث ، الجزائر ، 2000م ، ص 111.

[21] – المرجع السابق ، ص 120.

[22] – اللسان العربي و قضايا العصر ، عمار ساسي ، دار المعارف للإنتاج و التوزيع ، بوفاريك ، الجزائر ، 2001 م ، ص 87.