# النحو العربي في الكتاب المدرسي المغربي

## إشكالات تدريس الجملة الفعلية

## The Arabic grammar in the Moroccan texbook
## Problems of teaching the sentence in Arabic

**Mustapha Dellal المصطفى دلال**

**جامعة السلطان مولاي اسليمان، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بني ملال– المغرب**

**mustapha.dellal79@hotmail.fr**

**تاريخ الاستلام:2023/03/12 تاريخ القبول: 2023/03/29تاريخ النشر: 2023/12/31**

**الملخص:**

ينبثق موضوع المداخلة عن الإشكال الذي تطرحه طريقة تناول المقررات الدراسية المغربية لدرس النحو، وأخص بالذكر تدريس الجملة الفعلية وعناصرها، بحيث سأبين الظروف العامة التي انتقل فيها النحو العربي من التأليف إلى التدريس، و من ثمة الكشف عن الواقع الذي تعيشه الكتب المدرسية المغربية على مستوى تقديم المعرفة النحوية للمتعلمين، مع الوقوف عند الخلفيات العلمية التي ينبغي لها أن تؤطر عملية التدريس النحوي، ومن ذلك الخلفية اللسانية والخلفية البيداغوجية وأوجه التعالق بينهما، كما سأركز على التطبيقات التي تطرح إشكالات ديداكتيكية وتركيبية ودلالية في تدريس الجملة الفعلية، لأقترح في ذلك تبني النموذج المتعلق بنظرية الأدوار الدلالية والإعرابية– و كما عرفتها النماذج التوليدية بغية تجاوز الإشكالات التدريسية، لأخلص في الأخير إلى خاتمة أضمنها الخلاصات المتوصل إليها على أنها من الحلول المقترحة لتجويد تدريس النحو عامة و تدريس الجملة الفعلية خاصة.

– **الكلمات المفاتيح:** الجملة الفعلية – التفسير النحوي –النقل الديداكتيكي –الدور الإعرابي – الدور الدلالي.

**the abstract** :

In this article I ,wil discus some of the problems and difficulties in teaching the sentence in the Moroccan texbook. First, I will talk about the context of Arabic grammar transition from composition and blogging to teaching.Them I will spot some of the flaws in the Moroccan texbook at the level of didactic transmission, exhibiting linguistic and pedagogical backgrounds that have to govern downloading grammar from ancient books into the texbook in general, and the Moroccan in particular . Moreover, I will give some particular examples of the sentence teaching problems, suggesting some linguistic solutions to overcome such obstacles.

**The key words :**

-The Arabic sentence - Grammatical interpretation- Didactic transmission- The semantic role -The parsing role.

## 1.مقدمة:

يطرح تدريس نحو العربية عديد الإشكالات و والكثير من القضايا، فالتفسير النحوي للشواهد اللغوية يتسم بنوع من الاختلال حين ينقل إلى الكتب المدرسية، وأقصد في هذا المقام الكتاب المدرسي المغربي، وإن كنت أومن أن النحو العربي نحو واحد مهما اختلفت مدارسه ، والاختلاف يكمن في طرق تصريف وتدريسه من قطر إلى قطر، إذ إن العديد من الاصطلاحات النحوية، والتعريفات اللغوية في الكتب المدرسية لاتعكس الوظيفة

الدلالية والإعرابية لمقابلاتها ، الأمر الذي يخلق تشويشا في أذهان المتعلمين، فتضيع الأهداف المرسومة للدرس، من هنا آثرت أن أتناول في هذا المقال بعض القضايا التركيبية ذات المنحى الإشكالي الخاص بتدريس مكونات الجملة الفعلية وأحكامها ( الفاعل – نائب الفعل المفعول به – التعدية واللزوم) وذلك في الشق المتعلق بالتواصل الديداكتيكي، بحيث سأركز في هذه الدراسة على نماذج تطبيقية كما وردت في كتب النحاة وفي الكتب المدرسية المغربية للغة العربية مستفيدا من بعض المبادئ الأساسية التي قام عليها النحو التوليدي من قبيل علاقات والاستلزام المحوري الدلالي في تكاملها مع المقولات المعجمية والمقولات النحوية ، ونظرية الأدوار الدلالية .

إن هذه المبادئ – وإن كانت تتسم بنوع من التقليدية، ولا أقول التجاوز إيمانا مني بمبدأ التكامل النظري– إلا أنها ستقدم تفسيرات تركيبة ودلالية قد تساعد على فك الكثير من الإشكالات المرتبطة بتعليمية اللغة العربية.

**المشكلة**: الاضطراب الحاصل بين الشواهد اللغوية الذائعة وبين تفسيراتها النحوية وآثار ذلك على جودة تدريسيتها حينما نقلت إلى الكتاب المدرسي المغربي.

**الأهداف** :

- رصد مكامن الاختلال في التفسير النحوي والدلالي للجملة الفعلية ولعناصرها.
- الكشف عن الصعوبات التدريسية المتعلقة بالتفسير النحوي للجملة الفعلية .
- تقديم مداخل ديداكتيكية ولسانية لتدريس الجملة الفعلية.

**النتائج المتوقعة:**

- صعوبات تدريس التراكيب النحوية ترتبط باختلال الكتب المدرسية على مستوى النقل الديداكتيكي
- الصعوبات ترتبط بالتمثل الخاطئ عند المتعلمين في كون القاعدة توجه الاستعمال، وكأن الوصف النحوي سابق عن اللغة.
- تمتين العلاقة في تدريسية النحو بين المكون التركيبي والمكون الدلالي أمر ضروري لتجاوز الإشكالات .

## 2. –نحو العربية من التأليف إلى التدريس

تباينت المذاهب والآراء حول نشأة النحو العربي وإن كانت تلتقي في أن العامل لنشأة هذا العلم هو السعي إلى عصمة الألسن من اللحن حين بدأ يتسرب لكلام الناطقين بالعربية، لهذا لن نركز في هذا الجانب على التفاصيل الدقيقة بعوامل هذه النشأة مادام الهدف واضحا. فمع توالي عمليات التأليف في فن النحو أخد هذا العلم ينأى شيئا فشيئا عن المنهج التأليفي إلى المنهج التعليمي، بغية إعانة من ليس لهم باع في اللغة العربية على تعلم فنون القول الموصلة إلى فهم المعاني، خاصة ما ارتبط منها بالقرآن الكريم من جهة، والمؤدية إلى الترقي في المراتب الاجتماعية من جهة أخرى، ولذلك "حول الموالي النحو العربي من منهج علمي إلى منهج تعليمي، وشتان بين المنهجين، وبالسعي إلى تحقيق الغاية التعليمية وجدنا المؤرخين من النحاة يكتبون المختصرات منذ عهد الكسائي لا ليؤدبوا بها أبناء الخلفاء وأبناء أعيان الدولة فقط، ولكن ليجعلوا تعليم اللغة في متناول من شاء من المولدين"( **تمام حسان 1981 ص 28)**

ومن هنا تحول النحو تدريجيا إلى أداة تعليم، فانتشرت المختصرات والمطويات في شرح القواعد ليتم الانتقال بهذا العلم من التقعيد إلى تدريس التقعيد، ونعتقد في هذا المقام أن الأمر كله يرد إلى ارتباط العربية بالقرآن، وارتباط القرآن بالعربية، إذ تأسست قناعات من قبيل أن الإقبال على كتاب الله لا يتأتى إلا بإحكام زمام العربية، ومن هنا تحول النهج في النحو من منهج تأليفي استنباطي للقواعد من المتون اللغوية بمختلف أنواعها إلى منهج تعليمي، واختلفت الطرائق التعليمية من نحو منثور بشرح تفصيلي مبني على إيراد الأمثلة والشواهد، إلى نحو منظوم تيسيرا لحفظ القواعد، منها من كان موفقا، ومنها من أقحم النحو في نفق ضيق مغرقا إياه في الاستثناءات والشواذ، وهذا ما ذهب إليه ابن خلدون في معرض حديثه عن التطورات التي طرأت على هذه الصناعة يقول: "ثم طال الكلام في هذه الصناعة وحدث الخلاف بين أهلها...وتباينت الطرق في التعليم وكثر الخلاف في إعراب كثير من آي القرآن باختلافهم في تلك القواعد وطال ذلك على المتعلمين،وجاء المتأخرون بمذهبهم في الاختصار فاختصروا كثيرا من ذلك الطول مع استيعابهم لجميع ما نقل". ( **ابن خلدون 1988 ص755**).

فبالرغم من أن هذا النص ينتمي إلى القرن الثامن الهجري فإنه يرصد الكثير من الإشكالات التي عانى منها تدريس قواعد اللغوية العربية في تلك الحقب، وتكاد تكون هي نفسها التي يعاني منها درس اللغة العربية في الوقت الراهن، ويتضح ذلك من خلال عديد الملفوظات الموظفة، فطول الكلام في هذه الصناعة يدل على الإطناب الذي تسلل إلى التفسير النحوي بسبب الخلاف والرد على الاختلافات، والاختلاف سيفرض لاشك صناعة الأمثلة لتبرير القاعدة، ولتسويغ المذهب اللغوي المنتمَى إليه والمدافَع عنه، فلا شك – والحال هذه– أن البعد الإيديولوجي سيكون حاضرا، وقد نوقش هذا الأمر كثيرا خاصة في الذي يتعلق بأثر اختلاف المذاهب الكلامية في تأويل معاني القرآن بناء على الأحكام النحوية والتأويلات البلاغية.

### 3- واقع النحو التعليمي في الكتب المدرسية المغربية المعاصرة:

يطرح تدريس قواعد اللغة العربية تساؤلات عديدة بالنظر إلى النتائج المحصلة في هذا الشأن من قبل المتعلمين، فالملاحظ من خلال المعاينة والممارسة أن المتعلمين – ومهما سعى المدرس جاهدا لترسيخ القواعد في أذهانهم ليستحضروها في إنتاجاتهم اللغوية– يبقى تواصلهم بالعربية موسوما بالكثير من الاختلال، سواء تعلق الأمر بالتواصل الكتابي أو الشفوي، والسبب في ذلك بنيوي مركب تتداخله عوامل عديدة، منها ما يرتبط بالمدرس نفسه حين لا يهتم بالحاجات البيداغوجية لمتعلميه، ولا يواكب المستجدات الديداكتيكية والمعرفية في الميدان، ومنها ما يرتبط بمضامين الكتب ومحتواها وبالطرق الديداكتيكية التي ماتزال تعاني من نقص على مستوى الجودة البيداغوجية.

ومادام الموضوع الذي نحن بصدد مقاربته له علاقة مباشرة بالشواهد اللغوية باعتبارها اللبنات الأساس التي يقوم عليها درس النحو في الكتب المدرسية، وعلى أساس أن الكتاب المدرسي يضطلع بأدوار كثيرة بحيث يرسم للمدرس هندسة ديداكتيكة تجنبه الارتجال ويوحد المضامين، فإنني سأقوم في البداية برصد بعض مكامن الخلل في بعض الكتب المدرسية على المستوى الديداكتيكي في درس العربية، من دون الحياد عن اللبنات المشكلة للجملة في العربية، وإن كنت سأقف مع الكتاب المدرسي المغربي فإنني أومن بمذهب أحمد شوقي إذ يقول:

ويجمعنا إذا اختلفت بـــــلادٌ بيانٌ غير مختلف ونـــطقُ
نصحتُ ونحن مختلـــفون داراً ولكن كلنا في الهم شـرقُ (عبد المقصود هيكل 1994،ص281)

وحيث إن المربين أجمعوا على أهمية النقل الديداكتيكي ودوره في تنزيل المعرفة من فضائها العلمي المثال إلى فضاء الممارسة التعليمية ، لتناسب حاجات المتعلمين النفسية وتستجيب لاختلافاتهم ، عن طريق تكييفها وفق الوضعيات التعليمية المناسبة، فإننا نطرح الأسئلة الآتية: هل مؤلفو الكتب المدرسية يراعون حقا هذا الأمر في أثناء تنزيل مكون الدرس اللغوي من معرفته النحوية العالمة إلى الكتب المدرسية؟ هل هم واعون حقا بالطرق العلمية لتصريف هذه المعارف النحوية ديداكتيكيا؟ هل مؤلف الكتاب على وعي تام بالخلفيات المذهبية والعقائدية التي وجهت الكثير من التبريرات النحوية التي غدت من المسلمات اللغوية؟

نقدم مثالا هنا لتعريف المصدر في كتاب "المختار في اللغة العربية"، وهو كتاب مدرسي: "المصدر اسم يدل على الحدث مجردا عن الزمان وهو أصل جميع المشتقات"(**عثماني الميلودي2007، ص 12**)، فما فائدة معلومة: "وهو أصل جميع المشتقات بالنسبة للمتعلم"، ويأتي الدرس الثاني مباشرة ليخبره الكتاب أن "اسم الفاعل يصاغ من الفعل الثلاثي على وزن فاعل ومن غير الثلاثي على وزن المضارع بإبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وكسر ما قبل آخره"، ( **عثماني الميلودي 2007، ص 21**) ، فما أصل المشتقات إذن؟ هل المصدر أم الفعل؟ وكيف سيميز المتعلم في هذه المرحلة بين الصياغة والاشتقاق؟ ألا يمكن الاستفادة من الأبحاث اللسانية التي ذهبت إلى أن المشتقات تعود كلها إلى الجذور لا إلى صيغ بعينها؟ هل المدرسة العربية والمغربية خاصة تتوفر حقا على كتب خاصة بالنحو المدرسي؟ نحن لا نتحدث عن الكتب المطروحة في الأسواق التي اختار لها أصحابُها عناوينَ براقةً، تلك التي اعتمد أصحابها على عرض مادة نحوية بطريقة

تقريرية جاهزة، من مثيل النماذج الإعرابية الجاهزة، والنماذج التصريفية للأفعال في الأزمنة الصرفية الثلاثة مع مختلف الضمائر، أو قواعد مسرودة لا حياة فيها ولا رواء، إن الذي نقصده هو الكتاب المدرسي المبني على خلفيات لسانية وبيداغوجية واعية تمتح من النظريات العلمية، وتميز بين التعلم اللغوي والاكتساب اللغوي، كتب مدرسية لا ينظر مؤلفوها إلى البيداغوجيات الحديثة على أنها ترف فكري، أو من باب التبخيس والإهمال، بل من باب أنها تراكمات لتجارب إنسانية علمية تتسم بنوع من التكامل الإجرائي.

أرى أن الكتب المدرسية لم ترق بعد في الشق المتعلق بالدرس اللغوي إلى أن تكون كتبا مدرسية بالمفهوم البيداغوجي، إذ تعاني من ضعف بين على مستوى النقول الديداكتيكية، وأسوق هاهنا مثالا لدرس "البناء والإعراب"في كتاب "الرائد في اللغة العربية" حين تم الجمع فيه على مستوى الشواهد المقدمة بين البناء اللازم والبناء العارض، والحق أن المتعلم يكفيه في هذه المرحلة أن يتشرب المفهوم النحوي للبناء، ويتعرف طبقات المبنيات الستة بناءً لازمًا وكفى، أما وأن يؤتى بحالات البناء العارض كلها فهذا غير مطلوب، فكيف يعقل أن يؤسس المدرس مع المتعلم في هذه المرحلة للبناء "بأنه لزوم آخر الاسم حركة واحدة رغم اختلاف الموقع الإعرابي(**رحال بغور 2004 ص 70**) بالاعتماد على الشواهد الآتية:

**أ _ "يا بلادُ ما ألطف هواءك"**

**ب _ "يا عمرُ حافظ على تراث بلدك"**

**ج_ "لا مدينةَ أجملُ من مدينتي"( رحال بغور 2004 ص 70)**

وذلك من أجل الاستدلال على أن المنادى النكرة المقصودة، والعلم المفرد، واسم لا النافية للجنس،هي أسماء مبنية، وهذه الحالات أصلا تنتمي إلى دروس متشعبة لا يمكن المرور عليها دونما تفصيل؛ وهي درس المنادى أو النداء ودرس لا النافية للجنس، الشيء الذي سيجعل المعرفة النحوية هاهنا تقدم مشوبة بالعيب والنقص، حين لم تتناول كل الأسماء التي تبنى بناء عارضا وهي: قبل وبعد غير المضافتين والأعداد المركبة المبنية على فتح الجزأين، وكان الأولى أن يتم الابتعاد عن هذا الإغراق ويتم الاكتفاء بطبقات الأسماء المبنية بناء لازما وهي:

_ الضمائر.

_ أسماء الإشارة مالم تثن.

_ أسماء الاستفهام.

_ الأسماء الموصولة ما لم تثن.

_ أسماء الشرط.

– أسماء الأفعال.

وقد جاءت هذه الأسماء المبنية إلى جانب حالات البناء العارض وكأنها تنتمي إلى طبقة واحدة في أثناء إيراد الخلاصات والاستنتاجات التركيبية، جاء في الكتاب المدرسي:"جل أسماء العربية معربة إلا الضمائر وأسماء الإشارة والاستفهام والأسماء الموصولة وأسماء الشرط وأسماء الأفعال والأعداد المركبة (باستثناء اثني عشر واثنتي عشرة) والمنادى

المفرد والعلم والنكرة المقصودة واسم لا النافية للجنس (إذا لم يكن مضافا ولا شبيها بالمضاف) فهي أسماء مبنية"( **رحال بغور 2004 ص 81**).

ولست أدري أي زمان يسع المدرس من أجل إرساء هذه التفاصيل في ذهن المتعلم؟ خاصة وأن الدرس اللغوي في هذه المرحلة يجب أن يبنى مع المتعلمين خطوة بخطوة احتراما لقواعد التواصل الديداكتيكي الذي يرفض في أساسه تقديم المعارف الجاهزة، إذ الأصل في القواعد البيداغوجية أن تستنبط من الأمثلة والشواهد المنتقاة بعناية.

## 4– الخلفيات النظرية في تدريس الجملة الفعلية:

### 4–1– الخلفية اللسانية :

الجملة الفعلية في اللغة العربية يمكن أن تقارب من خلال اتجاهات لسانية عديدة، ومادام حقل البيداغوجيا حقلا منفتحا متجددا فإنه لاشك يستفيد من الحقول المعرفية جميعها، فعلى سبيل التمثيل نذكر أن الاتجاه الوظيفي يقارب الجملة الفعلية من وجهة إسناد "الوظائف التركيبية ثم الوظائف التداولية داخل الحمل إلى موضوعات البنية الحملية التي تحمل على مستوى البنية نفسها وظائف دلالية.( **المتوكل أحمد، 1985، ص 70، 71**)

ويشير أحمد قدور في معرض إسقاطه للمبادئ التركيبية للنحو التوليدي على نسق العربية، إلى أن "الذي ينشئ جملة عربية (من اليمين إلى اليسار) يبدأ باختيار كلمة يبني عليها كلامه، ويتبع ذلك اختيار لما يجب وضعه بعد الكلمة الأولى وهكذا، إن وجود أي عنصر مرتهن بوجود العناصر السابقة عليه، مع إيلاء أهمية بالغة للكلمة الأولى المختارة من جدول الكلمات"( **قدور أحمد، 2008،ص 316**).

فعلى سبيل التمثيل فإن المتكلم العربي عندما يختار وحدة معجمية؛ "فعلا" مبنيا للمجهول من قبيل:"أُكِلَ" فهو يلتزم ضمنيا باختيار وحدة معجمية تسايق البناء الصرفي للفعل الذي لايمنح الوظيفة المحورية أو الدلالية لما عد نائب فاعل له؛ كتلك التي يمنحها الفعل "أَكَلَ" المبني للمعلوم والأمثلة في ذلك شائعة مطردة.

وكذلك من الخلفيات اللسانية التي تسمح بمقاربة الجملة الفعلية في العربية ما عده الفاسي الفهري هدفا للنظرية اللسانية من حيث إنها "تبحث في مجموعة المبادئ التي تقيد الرتب داخل اللغات، لأن كفايتها ليست مرهونة بتخصيص ووصف ما يلاحظ من الظواهر الرتبية". ( **الفهري عبد القادر، 1985، ص 103**)، وفي هذا السياق نجد الفهري يناقش الكثير من القضايا المتعلقة بالرتبة في اللغة العربية مقدما روائز تركيبية ودلالية لتفسير النماذج والشواهد المشتغل عليها.

### 4-2-الخلفية البيداغـوجية:

إذا اعتبرنا البيداغوجيا منهجية فاعلة في نقل المعارف والخبرات لجماعة المتعلمين، فإن البيداغوجيا لايجب أن يُنظَر إليها من باب الترف الفكري بل إنها من صميم التواصل في بعده الفني المقصدي.

فعلى سبيل المثال هناك من يتبنى موقفا من البيداغوجيات الحديثة بحجة أنه لا يمكن تطبيقها في المدارس العربية لاختلاف البيئات التعليمية، فالبيداغوجية الفارقية؛ المقاربة التربوية التي تكون فيها الأنشطة التعليمية وإيقاعاتها مبنية على أساس الفروق والاختلافات القائمة بين المتعلمين في الوضعيات الصفية، وقد تكون هذه الفروق معرفية أو وجدانية أو

سوسيوثقافية، وبذلك فهي بيداغوجيا تشكل إطارا تربويا مرنا وقابلا للتغيير بحسب خصوصيات المتعلمين ومواصفاتهم، وعلى أساس مستويات التفريق البيداغوجي فإن المدرس مدعو لتنويع المحتويات والطرائق والوسائل، حتى يكيف عملية التعلم مع حاجات المتعلمين وبحسب فروقهم الفردية،وذلك بالتفريق في المحتويات المعرفية من خلال تنويع محتويات التعلم داخل الصف الواحد لتكييفها مع القدرة الاستيعابية للمتعلمين وإيقاعهم التعلمي، ومن أجل اكتساب الكفايات الأساس، فمثلا إذا لاحظ المدرس أن نصا قرائيا من نصوص المقرر يتسم بنوع من الصعوبة، يمكن أن يستثمره في الدرس فقط بالنسبة للمتفوقين، بينما ينتقي نصا قرائيا أكثر بساطة بالنسبة للمتعلمين المتعثرين، كما يجد المدرس نفسه مضطرا للتفريق في أدوات ووسائل التعلم فهي تكتسي أهمية خاصة في العملية التعليمية التعلمية، لما لها من دور فعال في تقريب المعاني من أذهان المتعلمين، و مساعدتهم على التمثل والاستيعاب، وإضفاء طابع التشويق على التعلم، والمدرس بحسب البيداغوجيا الفارقية، مطالب بتنويع الوسائل التعليمية لتنسجم مع الأنماط المختلفة للتعلم، لأن المتعلمين لا يستوعبون الدروس بالكيفية نفسها؛ فهناك من يستوعب الدرس عن طريق الوسائل اللفظية كالشروح النظرية المعتمدة على الخطاب اللفظي، ومنهم من يتعلم عن طريق الإدراك البصرية (كالرسوم التوضيحية والرسوم البيانية والخرائط والخطاطات)، ومع ذلك فإن الكثير من الفاعلين التربويين يستندون إلى الإكراهات التي تعاني منها المدرسة العربية للقول إن هذه البيداغوجيا لا تصلح لبيئتنا التعليمية.

وفي هذا السياق فقد أجمع المربون أن تأسيس الفارقية يعود للمربي الفرنسي لويس لوكران (*Lewis Loughran* 1973) ، وإن كانت حجة الرافضين لمثل هذه

البيداغوجيات أنها نبتت في بيئة لا علاقة لها بالمدرسة العربية، فها هو عبد الرحمان السعدي في معرض تفسيره للقرآن الكريم إذ يقول وقبل "لويس لوكران" بما يربو على ستين سنة: "إن تذكير الناس بما هو أقرب إلى عقولهم وأنسب لأحوالهم وأدخل إلى مداركهم وأنفع لهم من غيره أولى من التذكير بطرق أخرى، ولو كانت حقا لكن الحق يتفاوت، والمذكر أو المعلم إذا سلك هذا الطريق واجتهد في إيصال العلم والخير إلى الناس بالوسائل التي يفهمونها ولا ينفرون منها أو تكون أقرب لإقامة الحجة عليهم نفع وانتفع"( **السعدي عبد الرحمان، 1412هـ، ج8، ص338**)

ولو تأملنا هذا الكلام لوجدنا فيها إشارات دقيقة لأساليب بيداغوجية تنص على ضرورة الاهتمام بالفوارق الفردية الحاصلة بين المتعلمين، فالسعدي هاهنا يقر بتعدد الطرائق البيداغوجية، ومع هذا التعدد لابد من اختيار المناسب لفئة من المتعلمين تجنبا للنفور والتنفير، وفي ذلك إيمان بالفوارق الفردية بين الناس عامة وبين التلاميذ خاصة، وأنه لابد من البحث عما يتميز به طالب دون سواه أملا في إيجاد الحلول المناسبة حتى يكون التعليم هادفا.

وعن الإيمان بهذه الاختلافات تفتقت ذهنية الباحثين العرب، فجاء كلامهم ينم عن فهمهم لحاجات المتعلمين، وما يناسب قدراتهم وعقولهم، منذ القرون الهجرية الأولى، وفي هذا يقول الخطيب البغدادي في كتابه الموسوم بالجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع:"على المعلم أن يدرك الفروق بين الطلاب ويعمل على تلافيها أو التقليل من تأثيرها بأن يكون بمنزلة الطباخ الحاذق الذي يعمل لكل قوم ما يشتهون من الطعام وكذلك ينبغي للعالم أن يحدث كل قوم بما تحتمله قلوبهم وعقولهم من العلم"( **الخطيب البغدادي،**

**1989، ج2،ص 1)**، فالخطيب البغدادي هاهنا يبصم على قدر رفيع من الفهم البيداغوجي حين يقرن التعلم بالذوق، مما يجعلنا نستلهم من كلامه بيداغوجيا جديدة يمكن وسمها ببيداغوجيا الذوق والانفعال.

وأحسب أن بين "لويس لوكران" مؤسس البيداغوجية الفارقية والخطيب البغدادي مسافة زمنية تصل إلى أكثر من تسعة قرون، لا نقول ذلك من باب عقدة السبق، ولكن من منظور أن التجارب الإنسانية يجب أن ينظر إليها من باب التكامل والتراكم لا من باب الإقصاء المتعمد.

### 3–4 من ملامح التعالق بين اللسانيات والبيداغوجيا:

إن انفتاح البيداغوجيا على اللسانيات بمختلف مدارسها وفروعها لمن شأنه أن يسدي نفعا جليلا لتدريس نحو اللغة العربية عامة، والجملة الفعلية، فاللسانيات في الفرع المتعلق بالصواتة مثلا تقدم الكثير من الاختيارات العلمية لضبط آليات النقل الديداكتيكي، فعلى سبيل التمثيل فإن المدرس في مرحلة ضبط كلمات نص لغوي ما بالحركات الصرفية والإعرابية يجد إشكالا ديداكتيكيا في إقناع المتعلمين بأن الحروف الموطئة لحروف المد لا توضع لها الحركات، فمهما سعى جاهدا لاختيار الأمثلة التعزيزية والنماذج التطبيقية فإن طائفة من المتعلمين تظل تضع الحركات على هذه الحروف، والأمر في ظني يعود إلى ما ترسب في أذهان المتعلمين من أن هذا الضبط هو ضبط ميكانيكي صِرف، ولا يأخذ بالقوانين الصوتية التي تسهم في تأليف الكلمات، لكن مع انفتاح المناهج الدراسية على الدرس الصوتي انتقل إلى المناهج التعليمية في السنوات القليلة الماضية ما بات يعرف في

المدرسة المغربية بالقراءة المقطعية، هذه القراءة التي لاقت تفاعلا كبيرا مع المتعلمين، وخصوصا على مستوى المستويات الأولى من التعليم الابتدائي، إذ يؤكد المهتمون بالشأن التعليمي الأهمية التي اضطلعت بها هذه المنجهية في إكساب المتعلمين حس التفاعل مع الصوت اللغوي.

وعلى العموم فالقراءة المقطعية تروم تمكين المتعلمين من التفاعل مع الصوت اللغوي عن طريق رصد المقاطع وتمييزها والتلاعب بها، وتحديد الكلمات التي تمتلك قافية مماثلة، وإعادة إنتاجها، وتعرف الوحدات الصوتية المكونة للكلمة وعزلها، مما أدى إلى تشكل وعي صوتي لدى المتعلمين بأن حروف المد هي في الحقيقة أصوات تحرك بها الحروف التي تقع قبلها وإلى ذلك يشير عبد القادر عبد الجليل في تفسيره لظاهرة الإعلال تفسيرا صوتيا "إن الواو والياء صائتان طويلان يحرك بهما الصوت الواقع قبلهما، فكما يحرك الحرف بالصوائت القصيرة، كذلك يحرك بالصوائت الطويلة، ولعل هذا الخطأ متأتٍ من رسم صور الحروف والحركات، ومن فعل كينونة الكتابة العربية، إذ لا توجد من الأساس حركة على الحرف الواقع قبل الصوائت الطويلة لأنه لايحق لتلك الحروف أنتحرك بثلاث حركات متوالية مرة واحدة، الحركة القصيرة والحركة الطويلة المزدوِجة.( **عبد القادر عبد الجليل، 1998، ص 417**)

إن درسي الإعلال والإبدال من الدروس التي وردت في الكتب المدرسية على أساس أنها دروس صرفية بامتياز تتعلق بالرسم أو بالحرف، ويتضح ذلك جليا من خلال التعريفات المقدمة:

– الاعلال:"هو وضع حرف علة مكان حرف علة آخر أو حذفه أو تسكينه"( **عثماني الميلود 2007، ص53**).

– الإبدال: "الإبدال هو جعل حرف صحيح مكان حرف صحيح أو حرف صحيح مكان حرف علة"."( **عثماني الميلود 2007،ص 60**)

وقد حذفت هذه الدروس تحت طائلة شكوى المدرسين من أنها تفوق القدرة الاستيعابية للمتعلمين، وأحسب أن الإشكال قائم في أن هذا الدرس بقي حبيس الدرس الصرفي، ولم ينفتح في طرق تدريسه وتلقيه على الدرس الصوتي، وقد تبين في ما بعد وبإجماع المدرسين أن حذف هذين الدرسين هو حذف لحلقتين من سلسلة الدروس اللغوية في السلك الإعدادي مما أثر سلبا على العديد من المقاطع اللغوية من مثيل درس النسبة ودرس أسماء الزمان والمكان، تلك التي لها علاقة وطيدة بدرسي الإعلال والإبدال.

## 5– إشكالات تدريسية للجملة الفعلية:

### 5–1 تطبيقات إشكالية:

يطرح تدريس الجملة الفعلية إشكالات عدة بسبب عدم التوافق بين الوصف النحوي والشواهد اللغوية الممثلة لهذا الوصف، مما يضع الكثير من القواعد النحوية على المستوى المدرسي محط نقد ومساءلة، وحيث إن الجملة الفعلية في العربية غالبا ما تتكون من فعل وفاعل ومفعول به، فإن التعريفات المتعلقة بهذه المداخل المعجمية كما وردت في الكتب المدرسية تخلق الكثير من التشويش على مستوى بناء التعلمات، الأمر الذي يضيع ذاك الانسياب الديداكتيكي في بعده النفعي.

ومن مظاهر تلك الاختلالات نورد ما تعلق بالفاعل والمفعول به، يعرف الفاعل في الكتاب المدرسي بأنه "اسم مرفوع تقدمه فعل مبني للمعلوم ودل على من فعل الفعل ( **البدوي عمر 2008، ص49**).

فبعد استخلاص المدرس لهذا التعريف باعتماد شواهد لغوية كاشفة، يفترض إجراء تقويم مرحلي يطلب فيه من المتعلم إنشاء جمل لفواعل بناء على التعريف المقدم له، ومادام الفاعل في هذا السياق غير مرتبط باللزوم والتعدية فإن المتعلم ينتج تراكيب من قبيل:

1- انفتَحَ البابُ.

2- فتح الأبُ البابَ.

وعند تشريح هذه الأمثلة تحت ضوء التعريف المقدم للفاعل يتبين أن الجملة (1) تخلق عديد الإشكالات، فهل فعلها فعل متعد بحجة أن الباب وقع عليه فعل الفتح؟ هل فعلها لازم بحجة أنه لم ينصب مفعولا به؟ هل هو مبني للمجهول بحجة أن من وقع عليه الفعل جاء مرفوعا، والذي قام بفعل الفتح غير معلوم ؟ أليست جملة "انفتح الباب" تناظر إلى حد بعيد جملة "فُتِحَ البابُ" هل "انفتح" فعل يطلب فاعلا أم مفعولا به؟ وبخلاف الفاعل في الجملة (2) الذي لايخلق أي إشكال عند المتعلمين بحيث إن الفاعل فيه يوافق التعريف الذي رسم للفاعل في القاعدة المستخلصة أعلاه، لكن الفاعل في النموذج (1) يبقى عصيا على أن يحتويه التعريف السابق، وهذا الإشكال يبدأ مع الفعل "انفتح" المزيد بالهمزة والنون ذي الخاصية التركيبية والدلالية المختلفة عن الفعل "فَتَحَ".

والإشكال نفسه الذي يخلقه الفاعل في مثل هذه السياقات يخلقه المفعول به أيضا، وذلك حين يعرف بأنه "اسم منصوب وقع عليه فعل الفاعل"( **البدوي عمر 2008، ص49**)، ونبين ذلك من خلال النماذج الآتية:

3- جَمَعَ الأعرابيُ الإبلَ.

4- اجْتَمَعَت الإبلُ.

5- تَصَافَحَ الرجُلانِ.

إن الجملة (3) تمتلك قوة تمثيلية كاملة للوصف المرتبط بالمفعول به، فعلى "الإبل" وقع فعل الجمع، لكن الإشكال قائم في الجملتين (4) و(5) فالفاعل في: "اجتمعت الإبلُ" لا يمثل تلك القيمة الدلالية التي منحت له، فهو دلاليا يعد مفعولا به من غير نصب، والفاعل في جملة "تصافح الرجلان" هو فاعل متضمن لمفعول به، هذا التضمين تعكسه بنية صرفية تتمثل في المثنى، وبنية دلالية تتمثل في ما يسميه النحاة بالمشاركة التي تفسر حروف الزيادة دلاليا، وهذه المشاركة تختزن فاعلا ومفعولا به، أو على الأصح فالحدث التبادلي في "تصافح" هو الذي فرض استضمار الفاعل والمفعول به صرفيا في "الرجلان"، ورائز هذا التفسير هو أن جملة: "تصافح الرجل" تعد جملة ناقصة، وينتفي النقص فيها إما عن طريق التعدية بالواسطة:

6-تَصَافَحَ الرجلُ مَعَ أخِيهِ.

أو عن طريق تثنية الفاعل كما في النموذج (5) أو عن طريق جمعه كما في (7):

7- تَصَافَحَ الرِّجَالُ.

أو عن طريق تأويله كما في جملة:"تصافحت القبيلة"، والتأويل تصافح أهل القبيلة.

وبالرغم من أن علماء الصرف قاربوا حروف الزيادة صرفيا ودلاليا، إلا أن هذه المقاربة انتقلت إلى النحو المدرسي بطريقة تقريرية آلية لا تمثل جميع الأمثلة المطردة في اللغة، ثم إن تعريف الفاعل والمفعول به بتلكم الطريقة يضع مسألة اللزوم والتعدية في موقع مساءلة ومراجعة.

ومن الأمثلة التي اعتمد عليها في الكتاب المدرسي للتفريق بين اللازم والمتعدي نورد ما يأتي:

8- يَتِمُّ خِلَالَهَا لقاءٌ.

9- تَعْرِضُ المجموعةُ أعْمالَهَا.

وقد صُحِبت هذه الأمثلة بتوجيه من المفروض أن يكون ديداكتيكيا، ومنطوقه هو: "لاحظ الجملتين ستكتشف أن الفعل في الجملة الأولى لم ينصب مفعولا به، واقتصر على رفع الفاعل (لقاءٌ) بينما نصبه في الثانية وهو(أعمالَها). **(رحال بغور، 2004، ص 70)**

فكيف تقنع المتعلم في المثال (8) بأن الفعل " تَمَّ" فعل لازم بحجة أنه لم ينصب مفعولا به، وإنما اكتفى برفع الفاعل، أليس "اللقاءُ" مفعولا به بالمعنى الذي عرف به؟ أليس الفعل "تم" من الأفعال التي يمكن تصنيفها ضمن الأفعال المبنية للمجهول أصلا ؟ وبالآتي فهو لا يحتاج فاعلا وإنما يحتاج نائب فاعل.

ويأتي الاستنتاج المتعلق بتعريف اللازم والمتعدي مشوبا بالنقص كما جاء في كتاب الرائد:

"ينقسم الفعل إلى قسمين:

لازم: وهو الذي لا ينصب مفعولا به بل يكتفي برفع الفاعل.

متعد: وهو الذي ينصب مفعولا به إضافة إلى رفع الفاعل."( **رحال بغور،2004،ص 70**)

إن هذا الاستنتاج لم يعتمد فيه على الفنية في الإخراج، والسياق سياق تواصل لغوي فني بيداغوجي، فتعريف اللزوم تعريفا نحويا إعرابيا من غير ربطه بالدلالة يجعل القواعد متحجرة غير مستساغة من قبل المتعلمين، وتعريف الفعل المتعدي يتضمن ملفوظا نحويا سيخلق تشويشا (لدى المتعلم) وهو"إضافة" والإضافة معطى تركيبي أفرد له باب ضمن أبواب النحو، مما يلبس على المتعلم الفهم اللغوي لظاهرة التعدية، وكأن المفعول به هنا يأتي مضافا إلى الفاعل، وخاصة وأننا نجد في باب إعمال المصدر أنه من الحالات التي يأتي عليها المصدر العامل "يضاف إلى فاعله ويأتي المفعول بعده منصوبا"(**عثماني الميلود،2007، ص 14**)، كما هو الأمر في جملة "مُسَاعَدَةُ الغَنِيِّ المحْتَاجَ فَضِيلَةٌ" بحيث أضيف المصدر"مساعدة" إلى فاعله وجاء المفعول به "المحتاج" بعده منصوبا، وهذا من شأنه أن يلبس على المتعلمين إدراكهم للتعدية واللزوم، وهي أصلا من القضايا النحوية المختلف فيها نظرا لعدم نسقية الشواهد الدالة عليها.

ومن هنا فلابد من العمل على تنزيل الاستنتاجات اللغوية والتعريفات النحوية في الكتب المدرسية تنزيلا وظيفيا يتماهى مع الاصطلاحات التي بوبت بها القضايا النحوية، وأن يعمل المدرس على إعادة إخراج مالم يتناسب من شواهد وخلاصات إخراجا ديداكتيكيا يراعي الأهداف المرسومة للدرس من جهة، ويراعي من جهة أخرى الفوارق الفردية للمتعلمين الذين لا يمتلكون الوثيرة نفسها لمسايرة إيقاعات التعلم.

## 2-5-الجملة الفعلية وعلاقات الاستلزام المحوري:

في خضم الإشكالات التدريسية، التي تطرحها الجملة الفعلية في هذا السياق، وفي مقام انفتاح البيداغوجيا على اللسانيات نقترح هذا المدخل التركيبي الدلالي لتنزيل الجملة الفعلية تنزيلا ديداكتيكيا، وسنراعي في ذلك القدرات الاستعابية للمتعلمين عن طريق تمثيلات تقوم على جمل فعلية بسيطة دونما الإغراق في الاصطلاحات اللسانية المجردة ذات الطابع الصوري.

يجب أن يتشكل وعي لدى المتعلمين بأن المعجم يمثل أساسا تمتلكه كل لغة لتكوين السلاسل الصوتية وتشكيلها (كلمات، جمل، مركبات) والتي تستخدم لإيصال المعنى والمعلومات، ويتكون المعجم من الأسماء والأفعال والحروف والصفات، وتؤدي كل مقولة معجمية إلى بناء ما يعرف بالمركبات (المركبات الفعلية، المركبات الاسمية، المركبات الحرفية، ويتم تعيين المركبات (فعلية – اسمية) باعتبار الطابع المقولي الذي تحمله المقولة النواة أو الرأس، وما يهم البحث من المعجم هو تلك المقولات الرئيسة. إن هذه المقولات تحمل عددا من المعلومات ذات أهمية قصوى في البناء التركيبي الدلالي الذي يتعلق بالمقولات اللغوية لأنها تحدد علاقات استلزامية منها علاقة الاستلزام المحوري.

تقوم هذه العلاقات أساسا بين مقولة رأس المركب وبين الوحدات اللغوية التي تسايقها في التركيب، وتمثل العلاقات المحورية بصفة عامة العلاقات الدلالية التي تربط مقولة معينة (اسم، فعل، حرف، صفة) بالمركبات التي تشرف عليها، إن المقولات النواة(الرؤوس) تفرغ حمولتها الدلالية أي المحورية وتسندها بمقتضى علاقات الاستلزام المحوري للوحدات التي تسايقها في التركيب، ومعلوم أن القيم الدلالية هي قيم لصيقة بالمقولة النواة في المعجم. "

فالمقولة الفعلية مثلا "قَطَعَ" نعلم أنها تقتضي دلاليا قاطعا ومقطوعا يشكلان معا منفذا وضحية، والمقولة الفعلية "سقط" نعلم أنها تقتضي دلاليا موضوعا واحدا يمثل محور السقوط، فهي تمثل معطيات أولية غير مبرهن عليها، وسنوضح هذه العلائق في الأمثلة الآتية.

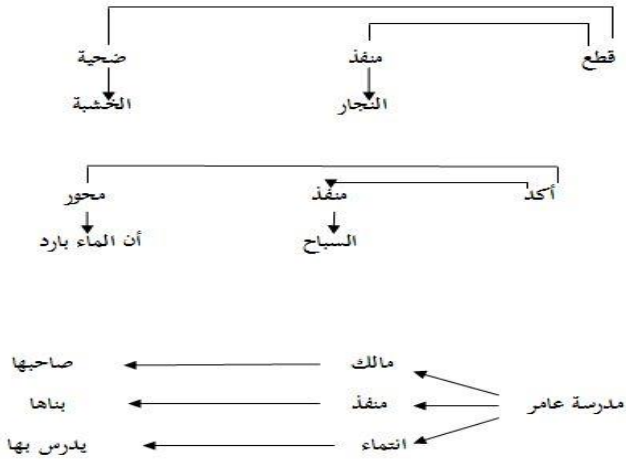
10- قَطَعَ النجارُ الخشبةَ.

11 _ أكد السباحُ أن الماءَ باردٌ.

12 _ مَدْرَسَةُ عامر.

إن الرأس في الجملة (**10**) يفرغ حمولته الدلالية في "النجار" ليصبح منفذا، ويفرغ كذلك حمولته الدلالية في "الخشبة" لتصبح ضحية، وكذلك الأمر بالنسبة لمقولة "أكد" التي أفرغت حمولتها الدلالية في السباح "منفذ" وفي "أن الماء بارد" ليصبح محور التأكيد، وفي الجملة (11) نجد أن "مدرسة" باعتبارها رأس المركب الاسمي قد أفرغت حمولتها الدلالية، وذلك بحسب السياق الدلالي الذي تقع فيه العبارة، فقد يكون "عامر" منفذا إن كان هو

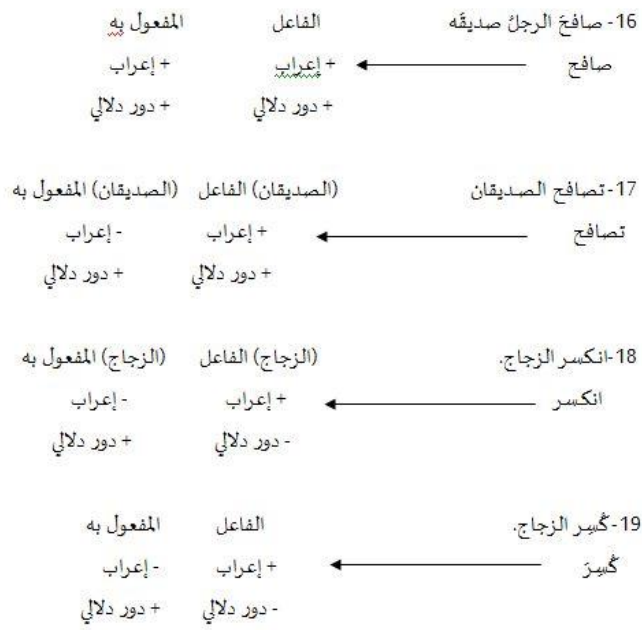
من قام ببنائها، وقد يكون مالكا لها إن كان قد اشتراها وقد يكون محورا إن كان يدرس بها، وتمثل الخطاطة الآتية لعلاقات الاستلزام المحوري:




وتعرف هذه العمليات عند التوليديين بعمليات الوسم المحوري، فكل مقولة نواة تسم محوريا الوحدات التي تسايقها في التركيب انطلاقا من المعجم الذي يعتبر أساس التوليف والتشكيل.

تحت ضوء علاقات الاستلزام المحوري سنسعى لتمثيل البنيات اللغوية التي تأتي فيها مقولة الفعل رأس المركب؛ أي حينما تشغل موقع الرؤوس لنقف على الإمكانات التفسيرية التي تمنحها بناها التركيبية، ولأجل ذلك لا نشجع على الفصل بين الإعراب النحوي والدلالة النحوية، فكما أن الفعل التام يتضمن زمانا وحدثا، فإنه يتضمن كذلك دورا إعرابيا ودورا دلاليا، والأفعال في ذلك أقسام مخصوصة، منها ما يفرغ الأدوار الإعرابية في المقولات التي تلازمها في التركيب، وكذلك الأدوار الدلالية على أساس أن هذا المستوى" مستوى لتمثيل الوظائف الدلالية (كوظيفة المنفذ ووظيفة المتقبل ووظيفة المستفيد، ومستوى

لتمثيل الوظائف التركيبية ( كوظيفتي الفاعل والمفعول)" الفاسي الفهري، 1999،ص50) ، ومن هنا نفسر هذه العلائق من خلال هذه الجمل تفسيرا تخطيطيا:




فالملاحظ من خلال هذه التمثيلات أن الفعل المتضمن لنوع خاص من السمات المرتبطة به معجميا (الإعراب و الدلالة)، يقوم بإفراغها في الوحدات التي انتقاها، وقد يكون هذا الإفراغ إما إفراغا تاما كما هو الأمر في المثال (14و16)، أو انتقائيا كما في الأمثلة (17-15-13- 18 -19)، وأحسب أن هذا ما يقصده الفاسي الفهري بقوله : إن المفردات تفرز خصائص واطرادات فرعية أو تامة تمكن من وضعها في طبقات عامة أو فرعية

لها خصائص يمكن استخلاصها من مبادئ عامة تضبط الملكة اللسانية للإنسان"(**الفاسي الفهري.1999، ص6**)

وعن هذا التباين في الأدوار الدلالية والأدوار الإعرابية، يتضح أن الفعل الذي لا ينصب مفعوله الموجود دلاليا لا يمنح الدور الدلالي للفاعل طبعا.

ونجد في التراث النحوي العربي بعضا من ملامح الإشكال الذي يخلقه هذا النمط من الأفعال على مستوى الأدوار الدلالية والإعرابية، إلا أنها لم تعرف طريقا إلى الكتب المدرسية، يقول عباس حسن: "تحرك الشجر"، كلمة: "الشجر" تعرب فاعلا نحويًا، لكن هذا الإعراب لا يوافق المعنى اللغوي الواقعي لكلمة: "فاعل"، وهو: "من أوجد الفعل حقيقة، وباشر بنفسه إبرازه في الوجود"؛ لأن الشجر لم يفعل شيئًا؛ إذ لا دخل له في إيجاد هذا التحرك، ولا في خلقه، وجعله حقيقة واقعة بعد أن لم تكن، فليس للشجر عمل إيجابي – مطلقا– في إحداث التحرك، وكل علاقته به أنه استجاب له، وتفاعل معه؛ فقامت الحركة به؛ وخالطته، ولابسته، من غير أن يكون له اختيار أو دخل في إيجادها، كما سبق، فأين الفاعل الحقيقي الذي أوجد التحرك من العدم، وكان السبب الحقيقي في إبرازه للوجود؟ ليس في الجملة ما يدل عليه، أو على شيء ينوب عنه، فإذا قلنا: حرك الهواء الشجر–تغير الأمر؛ فظهر الفاعل الحقيقي المنشئ للتحرك، وبان الموجد له، الذي أوقع أثره على المفعول به.(**عباس حسن،النحو الوافي ج2، ص64**)

**خاتمة**

نأتي في خاتمة هذا المقال لنؤكد أن وعي المتعلمين بالاختلاف القائم بين المقولات النحوية أو الوظيفية والمقولات المعجمية المعروفة لهو من بين السبل المثلى لزحزحة الكثير مما اعتبر في النحو المدرسي من المسلمات في النحو العربي، وذاك ما أدى إلى تحجر الكثير من التفسيرات النحوية في الكتب المدرسية، إذ إن لكل مقولة معجمية عدد من المقولات النحوية التي تسايقها في التركيب أو في البناء الجملي، مثل الزمن بالنسبة للفعل، والحد بالنسبة للاسم، والفضاء بالنسبة للحرف والدرجة بالنسبة للصفة، بالإضافة إلى مقولات أخرى من قبيل: العدد والجنس والتطابق والنفي والاستفهام والتبئير، وعلى العموم فإنه لابد من أن يطلع المتعلمون على المقاييس المميزة للمقولات المعجمية عن المقولات النحوية تلك التي نوضحها من خلال ما يأتي:

–إن المقولات المعجمية مقولات غير نهائية لا متناهية إذ إنه لا يمكن إحصاء عدد الأسماء أو الأفعال أو الصفات الموجودة في المعجم، أما المقولات الوظيفية والنحوية فهي محدودة العدد في جميع اللغات ومعروفة (التعدية، اللزوم، الاستفهام، النفي، النهي...).

– إن المقولات المعجمية لها مرجع وإحالة في العالم الخارجي، فالمكتب مثلا له دال ودليل ومدلول،وهو مقولة معجمية، بخلاف المقولات الوظيفية فقد يكون لها دال ودليل، ولكن لا إحالة لها، بل لها تصور في الذات المتكلمة، فلا مرجع لها في الواقع الخارجي فمعناها يكتسب مما بعدها.

-إن المقولات المعجمية يكمن أن ترد منفصلة عن بعضها البعض وتؤدي معناه مستقلة، بعكس المقولات النحوية، فوظيفتها لن تظهر منفصلة، وإنما تظهر دائما متضمنة في المقولة المعجمية.

وأحسب أن وعي المتعلمين بالتمايز الحاصل بين المقولات المعجمية والمقولات النحوية لهو أحد المداخل المشروعة والكفيلة باقتحام الشواهد اللغوية ومنحها التفسيرات النحوية المقبولة والمعقولة. وهذا من شأنه أن يمنح الوصف النحوي حدا من المنطقية التركيبية والدلالية على مستوى التدريس والتعليم.

## لائحة المصادر والمراجع:

1. ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر: ابن خلدون عبد الرحمان، (1988) الطبعة الثالثة، تحقيق خليل شحادة دار الفكر، بيروت .
2. الأصول؛ دراسات إبستيمولوجية لأصول الفكر اللغوي عند العرب: تمام حسان، (1981)، الطبعة الأولى _ منشورات دار الثقافة .
3. النحو الوافي، حسن عباس: ( سنة النشر غير موجودة) منشورات دار المعارف، الطبعة الخامسة عشرة.
4. الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع: الخطيب البغدادي( 1989) تحقيق د: محمود الطحان – مكتبة المعارف.
5. تيسير الكريم الرحمان في تفسير كلام المنان المجموعة الكاملة السعدي: عبد الرحمان (1412) منشورات عنيزة مركز صالح بن صالح الثقافي الطبعة الثانية.

6. علم الصوت الصرفي سلسلة الدراسات اللغوية: عبد القادر عبد الجليل،(1998) مشورات أزمنة.
7. المعجم العربي، نماذج تحليلية جديدة: الفاسي الفهري عبد القادر، (1999)، منشورات دار توبقال، الطبعة الثانية.
8. اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية: الفاسي الفهري عبد القادر(1985) ، منشورات دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى.
9. مبادئ اللسانيات: قدور أحمد محمد (2008)، منشورات دار الفكر، الطبعة الثالثة.
10. الوظائف التداولية في اللغة:المتوكل أحمد،( 1985)، منشورات الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، الطبعة الأولى .

11. الرائد في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي: رحال بغور (2004)، وزارة التربية الوطنية المغربية، دار النشر المغربية، الدار البيضاء.
12. في رحاب اللغة العربية، للسنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي: عبد الغاني عارف (2008)، وزارة التربية الوطنية المغربية، منشورات الدار العالمية للكتاب طبعة 2008.
13. المختار في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي: عثماني الميلود(2007)، وزارة التربية الوطنية المغربية، المغرب منشورات مكتبة المدارس.