

التحويل التعليمي لقاعدة المبتدأ في كتاب "المشوق" للسنة الأولى من التعليم الثانوي

-دراسة تحليلية-

The Didactical Transposition of the Subject Rule in Al-Moshawiq: An Analytical Study of the First-Year Secondary School Textbook

بلال طالب¹، * عبد السلام قدادرة²¹المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار/ قسنطينة (الجزائر) taleb.bilal@ensc.dz

مخبر الدراسات التعليمية واللسانية والأدبية في الجزائر.

²المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار/ قسنطينة (الجزائر) kedadra.abdeslem@ensc.dz

مخبر الدراسات التعليمية واللسانية والأدبية في الجزائر.

تاريخ القبول: 2024 /10 /06

تاريخ الإرسال: 2024 /07 /15

الملخص:

الكلمات المفتاحية:

تهدف هذه الدراسة إلى فحص وتقييم التحويل التعليمي لقاعدة المبتدأ المقدمة في كتاب السنة الأولى ثانوي من خلال تتبع مفهوم المبتدأ وما يتعلق به، بغية الوصول إلى أهم التغيرات التي طرأت على هذه المعرفة أثناء نقلها، ومعرفة مواطن القوة والضعف فيها، وتقييم جودة المحتوى النحوي المقدم وتوافقه مع الاحتياجات اللغوية والتعليمية للمتمدرسين. في محاولة للإجابة على العديد من التساؤلات، وعلى رأسها: كيف تمت عملية التحويل التعليمي لقاعدة المبتدأ المدرجة في الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم الثانوي؟

التحويل التعليمي؛
قاعدة المبتدأ؛
الكتاب المدرسي؛
المعرفة العالمية؛
المعرفة المتعلمة؛

ABSTRACT:**Keywords:**

Didactical
transposition ,
Rule of the subject ,
Textbook ,
Scholarly
knowledge ,
Learned
knowledge ,

This study aims to examine and evaluate the didactical transposition of the subject rule as presented in the first-year secondary school textbook by tracing the concept of the subject and its related notions. The objective is to identify the main changes that occurred during its transposition and to pinpoint its strengths and weaknesses. Additionally, the study seeks to assess the quality and relevance of the grammatical content in the textbook, evaluating its alignment with the linguistic and educational needs of the students. This research addresses several questions, the most prominent being: How was the didactical transposition of the subject rule carried out in the first-year secondary school textbook?

* بلال طالب

مقدمة:

يشهد واقعنا المعاصر تسارعا رهيبا في تطور البحث العلمي بمختلف تخصصاته حيث يسعى كل تخصص للوصول إلى أفضل وأنجع النتائج النظرية والتطبيقية التي تساهم في تطويره وريادته. وإن دراسة التحويل التعليمي للمعارف اللغوية، وبالأخص النحوية منها في مختلف مراحل التعليم، لتعتبر من أهم الأبحاث الرائدة في مجال التعليمية؛ نظراً لأثرها الكبير في تطوير المناهج الدراسية والكتب المدرسية التي تعتبر الركيزة الأساسية في تعليم وتعلم اللغة العربية وتحسين مهارات المشاهدة والقراءة والكتابة لدى متعلمي كل مرحلة.

ويعد الكتاب المدرسي للغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي من أهم المصادر التي يستند إليها المعلمون والتلاميذ على حد سواء في تعليم وتعلم القواعد النحوية. ومع ذلك، قد يواجه كل منهما تحديات في التعامل مع مضمون هذا الكتاب خاصة من حيث المحتوى النحوي ومدى مواءمته لمستوى المتعلم وقدراته العقلية والمعرفية، ومناسبته لاحتياجاته النفسية.

إن نقل المعارف من فضائها العلمي المجرد والمعقد إلى فضاء الممارسة الصفية يتم عن طريق تحويلها وتكييفها لتصير قابلة للتداول وفق معايير وضوابط محددة تسمح بالمحافظة على محتوى المادة المنقولة وحمايتها من التعرض للتشويه أو التحريف. وقد اخترنا كمثال لهذه الدراسة قاعدة المبتدأ الذي يعد أحد أهم المفاهيم النحوية الأساسية في اللغة العربية، إذ إنه الركن الأساس لبناء الجملة الاسمية. حيث تهدف هذه الدراسة التحليلية إلى فحص وتقييم التحويل التعليمي لقاعدة المبتدأ المقدمة في كتاب السنة الأولى ثانوي، من خلال تتبع مفهوم المبتدأ وما يتعلق به، بغية الوصول إلى أهم التغيرات التي طرأت على هذه المعرفة أثناء نقلها، ومعرفة مواطن القوة والضعف فيها، وفعالية المعايير المتبعة في نقل هذه القاعدة النحوية الهامة، وتقييم جودة المحتوى النحوي المقدم وتوافقه مع الاحتياجات اللغوية والتعليمية للمتمدرسين.

وتحاول هذه الدراسة الإجابة على إشكالية رئيسية تتمثل في: كيف تمت عملية التحويل التعليمي لقاعدة المبتدأ المدرجة في الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم الثانوي؟ وما يتفرع عنها من تساؤلات نحو: ما مفهوم التحويل التعليمي؟ وماهي المعايير المتبعة في نقل المعرفة أثناء إجراء هذا التحويل؟ وكيف صاغ مؤلفو الكتاب المدرسي قاعدة المبتدأ؟ وهل وفقوا في نقل هذه القاعدة من مستواها العلمي إلى مستواها التعليمي مع المحافظة على خصائصها العلمية؟

ومن خلال ماسبق، تتبادر لأذهاننا مجموعة من الفرضيات سنسعى للتحقق منها في ثنايا هذه الدراسة وهي: إن ضعف التحصيل المعرفي والإشكالات والصعوبات التي يعاني منها المتعلمون في استيعاب المادة النحوية مرده إلى أن مؤلفي الكتاب المدرسي لهذه المرحلة لم يوفقوا بشكل كلي في اعتماد المعايير المناسبة في نقل المعرفة من مستواها العلمي إلى المستوى التعليمي مع المحافظة على خصائصها، بالإضافة إلى أن هذه المعرفة لم يجر تنسيقها بطريقة مضبوطة ملائمة لتسهيل الفهم وتحقيق الترابط والتكامل بين مختلف المفاهيم.

وقد استند هذا العمل إلى جملة من الدراسات السابقة ذات الصلة بهذا الموضوع، نذكر منها:

مقال بعنوان: "تعليمات اللغة والترجمة - بحث في المفاهيم والإجراءات-" للدكتور أحمد حساني، مقال بعنوان: "النظرية الخليلية الحديثة" للدكتور عبد الرحمان الحاج صالح. وستنظم دراستنا هذه في قسمين: جانب نظري نتطرق فيه إلى تطور مفهوم التحويل التعليمي ومراحله، وضوابط عملية التحويل، وجانب تطبيقي يتم فيه تحليل ونقد لقاعدة المبتدأ المبرمجة في كتاب اللغة العربية "المشوق" للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب.

أولاً: مفهوم التحويل التعليمي ومراحله: (La transposition didactique)

إذا ما أردنا تتبع مفهوم التحويل التعليمي كرونولوجيا، فيلزمنا الوقوف عند ثلاث محطات مهمة ساهمت في وضع حد لهذا المفهوم وبلورته. وكان ذلك كالتالي:

- لقد كان أول ظهور لمصطلح التحويل التعليمي على يد عالم الاجتماع الفرنسي Michel Verret سنة 1975م، حيث أكد أن " الإجراء التعليمي لموضوع معرفي معين يستلزم بالضرورة القيام بكل التعديلات الممكنة التي تقتضيها عملية الانتقال والتحويل لهذا الموضوع من بيئته المعرفية التي نشأ في رحابها وهو جنين إلى البيئة المستقبلية التي هي الحقل الخصب لاستنبات هذا الموضوع واستثماره إجرائيا في الوسط التعليمي الذي هو الهدف والمآل"¹.

موضحا من خلال ذلك بأن كل ممارسة تعليمية تتطلب تحويل موضوع معرفي معين إلى موضوع قابل للتدريس، عن طريق نقله من البيئة المعرفية التي نشأ فيها إلى بيئة تعليمية لها ضوابطها وخواصها. وبذلك فإن "موضوع المعرفة" يتم نقله إلى "الموضوع المعد للتدريس" والذي يتم نقله بدوره إلى "الموضوع المدرس". جاعلا بذلك مرحلتين فقط للتحويل. وفق المخطط التالي:

موضوع المعرفة ← الموضوع المعد للتدريس ← الموضوع المدرس

- لينتقل بعد ذلك مفهوم التحويل التعليمي إلى مجال الرياضيات سنة 1985م بواسطة العالم Yves Chevallard، الذي حاول استثماره لجسر الهوة التي تعترض سبيل تحويل المفاهيم الرياضية من مجالها التجريدي إلى المجال التعليمي.

يقول Chevallard: "إنّ كلّ معرفة علمية يقع عليها الانتقاء بهدف إدراجها ضمن المحتويات التعليمية من طرف واضعي البرامج التعليمية وفقا للحاجات التعليمية في مرحلة بعينها... ويخضع هذا المحتوى المعرفي الذي يتم انتقاؤه إلى جملة من التحويلات الساعية إلى تكييفه وجعله أكثر ملاءمة للسياق التعليمي. هذه العملية التي تصنع من المضامين المعرفية المنتقاة مواد تعليمية هي ما يعرف بالتحويل التعليمي"². ومعنى ذلك أن التحويل التعليمي هو جعل "المادة المعرفية التي عينت كمعرفة للتعليم تخضع إلى مجموعة من التغيرات التكوينية التي تجعلها جديرة بأخذ مكان بين أدوات التعليم"³.

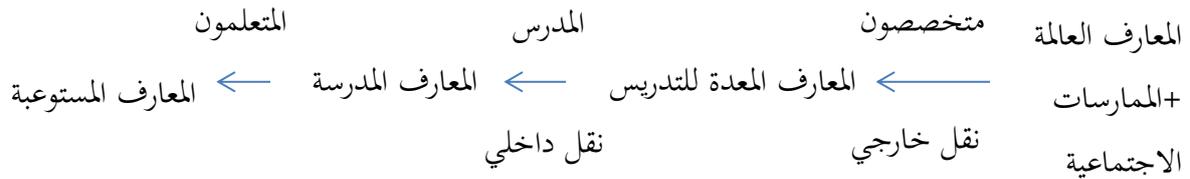
لقد بدأ شوفولار يقعد لمفهوم التحويل التعليمي، أين ميز بين عنصرين هامين فيه، ألا وهما: التحويل التعليمي الداخلي، والتحويل التعليمي الخارجي. فالمعارف العاملة يتم نقلها وتحويلها إلى معارف معدة للتدريس، وهذا التحويل أطلق عليه مصطلح التحويل الخارجي، أما تحويل المعارف المعدة للتدريس إلى المعارف المدرسة فقد أطلق عليه مصطلح التحويل الداخلي، ل يتم في الأخير تحويل المعارف المدرسة إلى "معارف مكتسبة"، مضيفاً بذلك مرحلة ثالثة لمراحل التحويل التعليمي. وذلك وفق المخطط التالي:



- وقد ذهب فيما بعد الباحث Michel Develay سنة 1992م إلى أن التحويل التعليمي "عادة ما يهتم بالانتقال من المعرفة العاملة إلى المعرفة المراد تدريسها دون اعتبار أن هذه الأخيرة يمكن أن ترتبط بعلاقات مع الممارسات الاجتماعية"⁴.

فهو بذلك يعد التحويل التعليمي عامل تنظيم وتقديم وتركيب لمعارف علمية جاهزة سلفاً من أجل جعلها قابلة للتدريس. وقد أدرج خلال بحثه مجموعة من العناصر أهمها "الممارسات الاجتماعية المرجعية". بالإضافة إلى تحديد الفاعلين الذين يقومون بعملية التحويل في كل مرحلة على النحو التالي⁵:

يقوم المتخصصون بانتقاء وتنظيم وهيكل المعرفة العاملة مضافة لها الممارسات الاجتماعية المرجعية، ونقلها نقلاً خارجياً إلى المعرفة المعدة للتدريس، والتي يتم تحويلها إلى المعرفة المدرسة وفق النقل الداخلي الذي يقوم به المدرس، ل يتم في الأخير نقل هذه المعرفة المدرسة إلى المعرفة المستوعبة بواسطة المتعلم.



فإدراك المتعلم للمعرفة التي استفاد منها خلال الوحدة التعليمية، وتوظيفه لمجموع التعلّمات اللغوية التي تلقاها، واستخدامها في إنتاجاته اللغوية من خلال ما يعترضه من مواقف تقويمية أو تواصلية⁶، أصبح يعد مستوى من مستويات التحويل التعليمي.

ولكي يتم تحويل أي معرفة من معرفة علمية إلى معرفة تعليمية بطريقة ناجحة وفعالة، لابد من الالتزام بضوابط سنختها فيما يلي:

ثانيا: ضوابط عملية التحويل التعليمي:

إن المعارف لا تنقل في شكلها الصرف، ولكن يتم تكيفها حسب المتعلمين ودرجة نموهم العقلي والمستوى المعرفي الذي بلغوه. ولهذا، يتم إخضاعها لعمليات الاختزال والتبسيط وإعادة الهيكلة والتنظيم؛ لتظهر في شكل مقاطع وفصول ومواضيع متسلسلة وفق ترتيب منطقي يراعى فيه كل ما سبق. وإن الدراسات في هذا المجال لتبحث في تحديد أهم الضوابط التي تمكن من نقل المعارف من مستواها العلمي إلى المستوى التعليمي، نقلا يجنبها التحريف أو التشويه. وفيما يلي أهم الضوابط والإجراءات المتبعة في عملية التحويل التعليمي⁷:

1- **العزل السياقي**: هو إخراج المحتوى المعرفي أو المفهوم المراد تعليمه من نطاقه المرجعي (النظري) أو سياقه الأصلي، والانتقال به إلى السياق التطبيقي التعليمي. وذلك من خلال فصل هذه المعرفة العاملة عن الظروف التي نشأت فيها والسياقات الخارجية التي ساهمت في تشكيلها.

2- **الإدماج السياقي**: إدخال المحتوى المعرفي أو سلسلة المفاهيم والتصورات الإدراكية في السياق الهدف "Contexte cible"، وهو السياق التعليمي.

3- **التجريد**: يقصد بالتجريد هنا هو أن المفهوم المقصود تعليمه، سواء أحافظ على حده الأصلي أم لم يحافظ، سوف لا يظل مرتبطا بمنتهجه أو ميدانه العلمي المحض. ويتم ذلك من خلال فصل المعرفة عن صاحبها بتجريدها من معتقداته وميولاته الذاتية ووجهات نظره الشخصية، وذلك بغية الحصول على معرفة صافية ذات مصداقية واستقلالية.

4- **البرمجة**: برمجة المعرفة وتنظيمها في وحدات تعليمية مرتبة ترتيبا تطوريا، يراعى فيه قدرات المتعلم وكفايته في اكتساب المعارف والمهارات.

5- **الإشهار والترويج**: تُعين المعارف التعليمية وتحدد بنص رسمي تشرف على نشره مؤسسة النظام التعليمي في الوسط التعليمي، وتسهر على إلزامية تطبيقه وتعقب مساره الإجرائي وضبط أهدافه وحصر معوقاته. أي إمكانية وصف وتوضيح وتدریس وتقوم المعارف الواجب تدريسها.

6- **المراقبة**: تتم مراقبة تحويل المعرفة باستخدام إجراءات تسمح بتركيب المعارف المكتسبة وتمنح شهادات بشأنها.

ثالثا: دراسة تحليلية لقاعدة المبتدأ المدرجة في كتاب اللغة العربية " المشوق " للسنة الأولى ثانوي جذع

مشارك آداب:

نتطرق في هذه الجزئية إلى كيفية انتقال مفهوم المبتدأ انطلاقا من بيئته العلمية في مرحلته الأولى من مراحل البحث النحوي، وصولا إلى بيئته التعليمية والمتمثلة في الكتاب المدرسي. وسنختار مثلا أو أكثر لكل مرحلة من مراحل الدراسة.

1- تعريف المبتدأ:

لقد مر مفهوم المبتدأ على العديد من المراحل بدء من ظهوره في كتب النحاة المتقدمين، التي تمثل مرحلتهم مرحلة المعرفة العالمية، والتي تميزت بكونها مبنية على مفاهيم مجردة وأسس فكرية تستمدّ منها عمقها المعرفي المتصل بالسياق الفكري والبيئة العلمية الراقية التي أنتجتها، ومن المصادر الرائدة التي أرست دعائم هذه المرحلة من مراحل الدراسات اللغوية والتي سنمثل لها في هذه الجزئية بكتاب (الكتاب) لسيبويه، الذي يمثل مرحلة النحو الأصيل. لنمر بعدها إلى مرحلة النحاة المتأخرين، والذين تميزت كتاباتهم بالتأثر بعلوم المنطق، وبالأخص المنطق الأرسطي، فقد أصبحت كتبهم تمثل المعرفة التعليمية المنطقية التي تتميز بقواعدها السهلة البسيطة مقارنة بقواعد سيبويه؛ لأنها جاءت في مرحلة احتيج فيها إلى تبسيط النحو لتسهيل تعليمه، ومثلنا لهذه المرحلة بـ (ابن السراج، ابن الحاجب، ابن عصفور)، ولنتنقل أخيراً إلى كتب النحويين العرب المحدثين والمعاصرين، ممن تأثروا بالعلوم الحديثة وعلى رأسها اللسانيات والتعليمية، وما كان لها من تأثير على نظرة هؤلاء لعلوم العربية بصفة عامة، ولعلم النحو بصفة خاصة، مما أفضى إلى ظهور ما يعرف بالاتجاه الوصفي في نحو العربية الحديث الذي استمدّ كفايته الوصفية من النموذج النحوي عند القدماء، وحاول استلهم بعض النماذج اللسانية الوصفية الحديثة، وتوظيف الإجراءات المعتمدة في إطار التوجه التعليمي الجديد، ومثلنا لهذه المرحلة بـ(علي أبو المكارم).

ونعتمد في هذه الدراسة على تتبع مفهوم المبتدأ في كل مرحلة من هذه المراحل حتى نصل إلى مفهومه في الكتاب المدرسي، لنميز أهم التحويلات التي طرأت عليه خلال هذا المسار.

1-1- عند النحاة القدماء: (سيبويه)

يعد المبتدأ الركن الأساس في الجملة الاسمية، فهو الذي يؤسس عليه كلام، وما بعده محمول عليه. وفي ذلك يقول سيبويه: " فالمبتدأ كل اسم ابتدئ ليُبني عليه كلاماً، فالمبتدأ والمبني عليه رفع، فالابتداء لا يكون إلا بمبني عليه، فالمبتدأ الأول، والمبني ما بعده عليه، فهو مسندٌ ومسندٌ إليه... وذلك قولك: عبد الله منطلق "8 . إنَّ المصطلحات النحوية الواردة في هذا التعريف (الابتداء، الكلام، البناء، الإسناد) بوصفها عناصر لخطاب واصف لنظام اللغة العربية هي مصطلحات تنتمي إلى مصاف الخطاب العلمي، الذي يوجّه إلى فئة العارفين بعلم العربية، وهو يصنّف في مستوى النحو العلمي، فهي مصطلحات تتخذ مفهومها في سياق المحيط العلمي والفكري الذي تتداول فيه، وتعبر عن مستوى راق من الخطاب العلمي.

ونجد أن ضبط سيبويه لمفهوم الابتداء يستند إلى مفهوم الإسناد باعتباره بناء تركيبياً لغوياً نووياً يتم فيه حمل أحد ركني الجملة على الآخر، ومع أنه لم يورد مصطلح الجملة - فهو غير وارد في كتابه كما يشير الباحثون - فإن اعتماده فكرة الجملة أو القول الأدنى الذي يبني عليه أي تركيب لغوي واضح في تعريفه، فهو منطلق الوصف والتعريف، والكل الذي تتجزأ منه الأجزاء وتتفرع عنه الفروع، بالإضافة إلى اعتماده قرينة الرتبة، وعطفه بالمثال التوضيحي، وهي مؤشرات لها من الأهمية البيانية والتوسل الإيضاحي ما يمكن استثماره من الناحية التعليمية.

1-2- عند النحاة المتأخرين: (ابن السراج، ابن الحاجب، ابن عصفور)

سنتطرق في هذه الجزئية إلى مفهوم المبتدأ عند النحاة المتأخرين الذين قاموا بعملية التحويل التعليمي الأول لمفهوم المبتدأ، متأثرين في ذلك بما ترسخ في أذهانهم من المنطق الأرسطي، محاولين بذلك وضع حد للمبتدأ بأسلوب سهل يميل إلى البساطة والوضوح.

فهذا ابن السراج يحاول تقديم تعريف للمبتدأ فيقول: "المبتدأ ما جردته من عوامل الأسماء ومن الأفعال والحروف، وكان القصد فيه أن يجعله أولاً لثان، مبتدأ به دون الفعل، يكون ثانيه خبره، ولا يستغني واحد منهما عن صاحبه، وهما مرفوعان أبداً... نحو قولك: الله ربنا، ومحمد نبينا"⁹

حيث تطرق في هذا التعريف إلى مسألة تجرد المبتدأ من العوامل اللفظية مطلقاً من أسماء أو أفعال أو حروف، وأن عامل الرفع فيه هو عامل معنوي وهو الابتداء، مع التمسك بأن المبتدأ هو ما يبتدأ به وذلك في قوله "أولاً لثان".

وقد سار على هذا النهج باقي النحاة في تعريف المبتدأ إلى أن وصل الأمر إلى ابن الحاجب، الذي حاول وضع تعريف شامل له ما كان منه اسماً جامداً أو وصفاً صريحاً. وفي ذلك يقول: "المبتدأ هو الاسم المجرد من العوامل اللفظية، مسندا إليه، أو الصفة الواقعة بعد حرف النفي وألف الاستفهام رافعة لظاهره، مثل: زيد قائم، وما قائم الزيدان، وأقائم أخوك"¹⁰. فهو بذلك يدخل المبتدأ بنوعيه: ما كان مسندا إليه، وما كان مسندا.

ومن أهم التعريفات التي جاءت بعد ذلك ما وضعه ابن عصفور حيث يقول: "فالاتداء: هو جعلك الاسم أو ما هو في تقديره أول الكلام لفظاً أو تقديراً، معرى من العوامل اللفظية غير الزائدة لتخبر عنه، و المبتدأ هو الاسم، أو ما هو في تقديره المفعول أول الكلام لفظاً أو نية على الوصف المتقدم... والمبتدأ لا يكون إلا معرفة ولا يكون نكرة إلا بشرط، وهي أن تكون موصوفة أو خلفاً من موصوف"¹¹. حيث تطرق إلى إضافات جديدة مهمة كان لها تأثير في تعريف المبتدأ على من جاء بعده، فقد نص على أن المبتدأ يمكن أن يكون مصدراً مؤولاً، وأن دخول العوامل اللفظية الزائدة لا يؤثر في بقاء كونه مبتدأ، وعلى ضرورة كونه معرفة.

لتستقر هذه العناصر في تعريف المبتدأ لدى من جاء بعده من النحاة، ونذكر مثلاً لذلك تعريف الأشموني في شرح الألفية: "المبتدأ هو الاسم العاري عن العوامل اللفظية غير الزائدة، مخبراً عنه، أو وصفاً رافعاً لمستغنى به، فالاسم يشمل الصريح والمؤول، نحو: {وأن تصوموا خير لكم}، وتسمع بالمعيدي خير من أن تراه، والعمارة من العوامل اللفظية وغير الزائدة لإدخال، نحو: "بحسبك درهم"، و {هَلْ مِنْ خَالِقٍ غَيْرُ اللَّهِ}"¹².

وهنا نجد أن تعريف المبتدأ يركز على مسألة العامل وتأثيرها عند النحاة المتأخرين، حيث يشار إليها في المقام الأول فيكون المبتدأ هو ما تجرد من العوامل الداخلة عليه، وتكون علّة ارتفاعه معنوية وهي الابتداء خلافاً لغيره من المقولات النحوية كالفاعل والمفعول التي تتحكم فيها العوامل اللفظية.

وهنا تتأكد مقولات بعض الدارسين لتطور الكفاية الوصفية لنحو اللغة العربية وعلى رأسهم عبد الرحمن الحاج صالح¹³ وهي أنّ النحو العربي في منطلقاته الأولى عند سيوييه ومن وليه قام على أسس أكثر تناسبا مع الحقائق

اللغوية ، وأقرب إلى الوصف الصحيح لما يبنى عليه نظامها ، بينما انسقت طروحات النحاة المتأخرين نحو أحكام نظرية مسبقه بنيت عليها القواعد والحدود والعلل، فالأحكام والحدود في النموذج الوصفي الأول تبع للغة خادمة لها، أما في نموذج النحاة المتأخرين فهي تتحكم في اللغة ونظامها وتجعلها رهن قواعدها. ولعل ذلك ما يجعل من قواعد النحو العربي في صورتها الأصيلة الأولى أقرب إلى الأفهام وأطوع للنقل إلى المجال التعليمي، ويجعل مهمة تكييفها كمادة تعليمية في متناول واضعي المقررات والكتب.

1-3- عند النحاة المحدثين: (علي أبو المكارم)

وأما بالعودة إلى تعريف المبتدأ من قبل النحويين المعاصرين، فنجد من أهم من تصدى لذلك الدكتور علي أبو المكارم في كتابه "الجملة الاسمية"، في محاولة منه للوصول إلى تعريف دقيق واصف للمبتدأ، مخرجا ما كان من غير حدوده، مقتصرًا على تحديد المبتدأ بوصفه مسندا إليه فحسب. وفي ذلك يقول: "وهكذا نرى أن المبتدأ - بهذا الاعتبار - اسم، معين الدلالة، مرفوع، مجرد عن العوامل اللفظية غير الزائدة ، وشبهها، وقع مسندا إليه، يكوّن مع خبره جملة"¹⁴. ويقصد ب (الاسم) ما كان منه صريحا و ما كان مؤولا، و(معين الدلالة) بأن يكون محدد المدلول معلوما فإما يكون معرفة، أو نكرة مخصوصة. ومخرجا المبتدأ الوصف باعتباره ضمن نوع مستقل من الجمل وهي الجملة الوصفية.

والملاحظ في هذا التعريف أنه حاول الجمع والتوفيق بين المؤشرات التي وظّفها النحاة القدماء والمتأخرون، وأضاف إليها اعتبارات جديدة رآها المحدثون أنسب لتقريب المعارف النحوية إلى طالبها . فأما ما وظفه النحاة الأوائل ومنهم سيبويه فهو مسألة الإسناد وبناء ركني الجملة أحدهما على الآخر، وقد تميّز في طرح أبي المكارم باستعماله صراحة لمصطلح الجملة.

وأما ما وظّفه النحاة المتأخرون ومنهم ابن الحاجب وابن عصفور فهو مسألة التعرّي من العوامل اللفظية. وأما ما استجدّ عند الدارسين المحدثين فهو ضرورة الاستعانة بالقرائن اللفظية¹⁵، باعتبارها مؤشرا شكليا يلحظه متعلّمو القواعد النحوية، يكون له من الدعم الحسّي والبصري ما يعينهم على استيعاب هذه القواعد وتذكّرها.

1-4- في كتاب المشوق:

وبالرجوع إلى كتاب المشوق للسنة الأولى من التعليم الثانوي، درس المبتدأ والخبر وأنواعهما. فقد جاء تعريف المبتدأ في فقرة "أبني أحكام القاعدة" كالتالي:¹⁶

أ- المبتدأ: اسم مرفوع يأتي في أول الجملة -غالبا- ويستند إليه الخبر، فتنشأ عنهما جملة اسمية تامة المعنى: لذة الحب عابرة وكآبته دائمة.

من خلال ما سبق، نلاحظ أن لجنة تأليف كتاب "المشوق" للسنة الأولى من التعليم الثانوي حاولت قدر الإمكان تيسير التحويل التعليمي لقاعد المبتدأ لتعلمي هذه المرحلة من خلال محاولة تطبيق ضوابط عملية النقل التي أشرنا إليها سابقا، للوصول بالمعرفة العاملة لهذه القاعدة إلى معرفة متعلمة في قالب سهل ومختزل، مرتبة، بعيدة

عن كل تعقيد ودون تشويش، مجردة من المنطلقات الذاتية والخلفيات الإيديولوجية، وجعلها في سياق تعليمي بحت، حيث تم توظيف المؤشرات الآتية:

- أ- القرينة اللفظية الدالة على الابتداء وهي الرفع. ورتبة المبتدأ في أول الكلام ويليه الخبر.
 - ب - الإشارة إلى مفهوم الجملة وتصنيفها إلى اسمية باعتبارها مفهوما كلياً تندرج ضمنه قاعدة الابتداء.
 - ج - دعم التعريف بالمثال التوضيحي الذي يمكن المتعلم من تمثيل القاعدة .
- إلا أن هذا لا يمنع المتفحص لهذه العملية من الوقوف على العديد من الملاحظات التي يجدر الإشارة والتنبيه لها، والتي سنسوقها فيما يلي:

- إن الناظر في تعريف المبتدأ الذي اختاره مؤلفو الكتاب ليلاحظ من الوهلة الأولى غياب شرط بالغ الأهمية في تعريف المبتدأ، ألا وهو وجوب أن يكون معلوما (معرفة)، والذي يعد مرتكزا يعتمد عليه التلاميذ في هذه المراحل لتحديد أهم ركن في الجملة الاسمية ضمن نص أو جملة.

وإن أهم شروط الجملة الاسمية أن يكون هذا المبتدأ معرفة، لأن المبتدأ مخبر عنه، و المخبر عنه لا بد أن يكون معلوما، و إلا كان الخبر بلا فائدة. ولذلك وجب أن يكون المبتدأ معرفة بوجه من الوجوه، ولا يجوز أن يأتي نكرة إلا إذا أفادت، وقد أكد على ذلك الكثير من النحاة. قال المبرد مؤكداً أولوية التعريف أو ما قاربه من النكرات: " فأما المبتدأ فلا يكون إلا معرفة، أو ما قارب المعرفة من النكرات"، ويقول ابن السراج: "حق المبتدأ أن يكون معرفة أو ما قارب المعرفة من النكرات الموصوفة خاصة" ويقول في موضع آخر: " فإذا اجتمع اسمان معرفةً ونكرة، فحق المعرفة أن تكون هي المبتدأ، وأن تكون النكرة الخبر". وذلك لأن إسناد الحكم إلى المبتدأ يقتضي أن يكون معلوما للمتكلم والمخاطب معا.

- ومن أهم الملاحظات إطلاق مصطلحي "المسند" و"المسند إليه" على ركني الجملة. وذلك في قولهم: (ويسند إليه الخبر). فبالإضافة إلى ما في هذين المصطلحين من خلاف-وهو الذي سنذكره لاحقاً- فإن في رأي الباحث أن اعتماد مثل هذين المصطلحين فيه شيء من الغموض والإبهام على تلاميذ هذه المرحلة، وذلك لقرب المصطلحين من ناحية التركيب اللفظي وتداخلها من ناحية العمل كما سنبين لاحقاً. و كان الأولى اختيار مصطلحي "المتحدث به" و"المتحدث عنه"، أو "المحكوم عليه" و"المحكوم به"، فأما المسند إليه فهو المحكوم عليه والمتحدث عنه، وأما المسند فهو المحكوم به أو المتحدث به.

- أما من حيث المثال المعطى، فكان الأولى أن يختار المبتدأ والخبر مفردين توضيحا وتيسيرا للمتعلم، وليستقر المثال في ذهنه. وذلك هو الملاحظ في الأمثلة التي اعتمدها معظم النحاة كسبويه، وغيره فمثلوا لذلك ب: زيد منطلق، الله ربنا...، ويا حبذا لو كانت هذه الأمثلة ضمن المقاربة النصية.

2- أنواع المبتدأ:

ويلى تعريف المبتدأ في فقرة "أبني أحكام القاعدة" من كتاب "المشوق" للسنة الأولى من التعليم الثانوي، ذكر لأنواع المبتدأ، حيث جاء فيها:¹⁷

ب- والمبتدأ نوعان:

- 1- مبتدأ له خبر ويرد اسما جامدا أو مصدرا مؤولا. مثل قوله تعالى: " ومن آياته أنك ترى الأرض خاشعة " (فصلت/39) .
- 2- مبتدأ يستغني عن الخبر ويأتي اسما مشتقا نكرة مسبوqa بنفي أو استفهام. مثل: ما مهمل الطالب واجباته. ومثل: أجتهد الطالب؟

لقد تعدد تقسيم الجملة الاسمية باعتبار تنوع عناصرها والعلاقات القائمة بينها. فإذا نظرنا إلى المبتدأ، فيمكن أن نقسمه بحسب نوعه إلى مبتدأ صريح ومبتدأ مؤول، وباعتبار علاقته بالخبر إلى مبتدأ له خبر، وآخر استغني بمرفوعه عن الخبر...

- وإن من أهم الملاحظات على هذه الجزئية أيضا أن تقسيم المبتدأ بهذه الطريقة التي اعتمدها مؤلفو الكتاب المدرسي فيه الكثير من الكلام. فقد اقتصر النحاة الأولون في بداية الأمر على اعتبار الجملة الاسمية المكونة من المبتدأ والخبر هي التي يكون فيها المبتدأ هو المسند إليه، وذلك حال كونه اسما صريحا أو مصدرا مؤولا، ولم يتم التطرق إلى الجملة التي تبدأ بالوصف - حيث يكون فيها المبتدأ مسندا - على أنها جملة اسمية إلا بعد أن أدخل ذلك ابن الحاجب في محاولة منه للوصول إلى تعريف جامع للمبتدأ، وقد حذا حذوه الكثير ممن جاء بعده. إلا أن هذا الذي ذهب إليه ابن الحاجب لم يوافق عليه في ذلك العديد من النحاة، وعلى رأسهم:

2-1- الرضي الاسترابادي

حيث يقول في شرحه لتعريف ابن الحاجب: " اعلم أن المبتدأ اسم مشترك بين ماهيتين، فلا يمكن جمعهما في حد لأن الحد مبين للماهية بجميع أجزائها، فإذا اختلف الشيطان في الماهية لم يجتمعا في حد"¹⁸. فقد جعل تعريف المبتدأ لابن الحاجب على قسمين: الأول أن المبتدأ (هو الاسم المجرد عن العوامل اللفظية مسندا إليه)، هذا هو النوع الأول. أما قوله -ابن الحاجب- (أو الصفة الواقعة بعد حرف النفي وألف الاستفهام رافعة لظاهر مثل زيد قائم وما قائم الزيدان وأقائم الزيدان) فقد اعتبره الرضي تعريفا لنوع آخر من المبتدأ، وأن " النحاة تكلفوا إدخال هذا أيضا في حد المبتدأ الأول فقالوا إن خبره محذوف لسد فاعله مسد الخبر وليس بشيء، بل لم يكن لهذا المبتدأ أصلا من خبر حتى يحذف ويسد غيره مسده، ولو تكلفت له تقدير خبر لم يتأت إذ هو في المعنى كالفعل، والفعل لا خبر له، فمن ثمة تم بفاعله كلاما من بين جميع اسم الفاعل والمفعول والصفة المشبهة، ولهذا أيضا لا يصغر ولا يوصف ولا يعرف ولا يثنى ولا يجمع إلا على لغة أكلوني البراغيث"¹⁹.

2-2- علي أبو المكارم

الذي ذهب إلى أن الجملة الاسمية نوع، وأن الجملة المكونة من مبتدأ ومرفوع يسد مسد الخبر في نطاق نوع مستقل من الجملة العربية، يمكن أن يصطلح عليه: " بالجملة الوصفية". على الرغم من أن كلا النوعين يستخدم فيها

مصطلح "المبتدأ" للدلالة على أحد ركني الإسناد، حيث أنه يستخدم في الجملة الاسمية للدلالة على "المسند إليه" أما في الجملة الوصفية فهو يدل على "المسند". وقد ذهب إلى أنه يمكن التمييز بين الاسمية والوصفية -اللتين وقع بينهما نوع من الخلط والاضطراب- باعتبار التطابق العددي بين المسند والمسند إليه. حيث أن النحاة قسموها باعتبار ذلك إلى ثلاثة أقسام:

أولاً: ما يدخل تحت مفهوم الجملة الاسمية المكونة من المبتدأ والخبر، وهي الجملة التي تتحقق فيها المطابقة العددية في غير حالة الإفراد، نحو: هل ناجحان الزميلان؟ فإنه يجب أن يُعرب الوصف في المثال خبراً مقدماً، والمرفوع بعده مبتدأ مؤخرًا، ولا يجوز أن يكون الوصف فيها مبتدأ والمرفوع فاعلاً سد مسد الخبر؛ لأن الوصف إذا رفع ظاهراً كان حكمه حكم الفعل في لزوم الإفراد على اللغة الفصحى.

ثانياً: ما يدخل تحت مفهوم الجملة الوصفية المكونة من المبتدأ ومرفوع يسد مسد الخبر، وهي التي تتسم بالمخالفة العددية، بأن يقع الوصف مفرداً، والمرفوع بعده غير مفرد، سواء كان مثنى نحو: هل حاضر الزميلان؟ أو مجموعاً نحو: هل مسافر الطالبات؟ فإن الوصف يجب أن يعرب في هذه الحالة مبتدأ، والمرفوع بعده فاعلاً - أو نائب فاعل - له. ولا يجوز أن تكون الجملة مكونة من مبتدأ وخبر لانعدام التطابق العددي بين ركني الإسناد فيها.

ثالثاً: ما يدخل ضمن كل منهما، وهو ما اتفق الوصف والمرفوع بعده في التطابق العددي إفراداً. إذ أجاز كثير من النحاة أن يعرب الوصف مبتدأ وما بعده مرفوع به، كما أجازوا أن يعرب خبراً مقدماً وما بعده مبتدأ مؤخرًا. وقد رجح أبو المكارم أن هذا النوع يمكن أن نقصره على الجملة الاسمية، فيصبح شرط الجملة الاسمية باعتبار التوافق العددي بين الوصف والمرفوع بعده.²⁰

3-2- عبد الرحمان حاج صالح

وقد ذهب الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح أيضاً إلى أنه لا يمكن اعتبار الوصف في الجملة المنفية أو الاستفهامية على أنه مبتدأ، فباعتبار مفهوم الموضع من خلال نظريته الخليلية، فإن الوصف جاء في موضع الفعل ولم يأت في موضع المبتدأ أصلاً. وفي ذلك يقول: " ففيما يخص (أقائم أخواك). قائم اسم فاعل يعمل عمل فعله. إذن يجب أن يكون في موضع الفعل، فهو ليس مبتدأ بمعنى الاسم الذي يحتاج إلى خبر... على أن (قائم) لا يحتاج إلى خبر؛ لأنه ليس مبتدأ بالمعنى المعروف، إنما هو اسم قام مقام فعل وجاء في موضعه، وأقطع دليل على أنه في موضع فعل أنه يحتاج إلى علامة تدل على أنه في موضع فعل وليس باسم مجرد، والدليل على ذلك وجوب زيادة إما النفي أو أداة استفهام. فلا يقال (قائم زيدان) فهذا لا يجوز في العربية، بل (أقائم زيدان)، أو (ما قائم زيدان). أما (قائم زيد) فهذا عربي ولكن بتقدير القلب التقديم والتأخير "²¹.

ومن خلال كل ما سبق، كان الأولى -حسب نظر الباحث - أن يكون التقسيم مقتصرًا على نوعي المبتدأ من حيث كونه اسماً صريحاً أو مصدرًا مؤولاً، خروجاً من هذا الخلاف الطويل، ومراعاة لمستوى المتعلم.

ومن الملاحظ أيضا عدم التطرق إلى وجوب خلو المبتدأ من العوامل اللفظية غير الزائدة، وقد كان بالإمكان الإشارة إلى أن المبتدأ الذي دخلت عليه العوامل اللفظية الزائدة كحروف الجر والاستفهام، فإنه يبقى محافظا على كونه مبتدأ وإن تغيرت علامته الإعرابية في الظاهر. وكان بالإمكان الإشارة إليه كنوع ثالث من أنواع المبتدأ ليرسخ هذا المفهوم في ذهن المتعلم.

بالإضافة إلى ملاحظة خلو القاعدة المعطاة من التمثيل للاسم الجامد وللمصدر المؤول لكل منهما على حدة، وهذا ما قد يحدث للمتعلم اضطرابا وغموضا لتمثل القاعدة. وعليه، فيحسن تقديم المثال لكل قسم منفردا على الآخر.

الخاتمة:

وفي الأخير، فقد خلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج المتمثلة في التالي:

◀ إن التحويل التعليمي للقواعد النحوية لا يمكن أن يتم دون إدخال تغييرات على المعارف العاملة، لبعد المسافة بينها وبين المعرفة المتعلمة في هذه المرحلة، مما يحتم على الناقلين الحرص على حماية هذه المعرفة من كل نقص أو تحريف أو تشويه قد يصيبها.

◀ رغم أن وصف سيبويه لمفهوم المبتدأ يصنف ضمن المعرفة العاملة إلا أنه كان أكثر تناسقا مع الواقع اللغوي، كما أنه تضمن في ثناياه نواة لمعارف تعليمية من خلال توظيفه لقرينة الرتبة، وربط مفهوم المبتدأ بالإسناد، وتوظيف الأمثلة التوضيحية.

◀ أثناء قيام النحاة المتأخرين بعملية التحويل التعليمي لقاعدة المبتدأ ووفق بعضهم في إضافة عناصر مفهومية أخرى كالتجرد من العوامل اللفظية غير الزائدة، واعتبار المصدر المؤول نوعا من أنواع المبتدأ، مما ساهمت في تحديد وبلورة هذه القاعدة. في حين لم تسلم إضافات بعضهم الآخر من العدول بالمعرفة المستهدفة عن سياقها المرجو، فقد أضاف البعض منهم عناصر أخرى أدت إلى التشويش على هذه المعرفة، ومن ذلك إدخال ابن الحاجب الوصف كنوع من أنواع المبتدأ وما ترتب عنه.

◀ لقد وفق مؤلفو الكتاب المدرسي إلى حد كبير في نقلهم لقاعدة المبتدأ، من خلال إفادتهم مما توصل إليه النحاة القدماء والمتأخرون واللسانيون، وذلك باعتبارهم الجملة مفهوما كليا يتوصل من خلاله إلى حد المبتدأ، وتوظيف القرائن اللفظية، والأمثلة التوضيحية. إلا أن هذا لا يمنع من الإشارة إلى بعض النقائص التي اعترت هذه القاعدة من ذلك: خلوها من أولوية أن يكون المبتدأ معلوما، واستعمالهم لبعض المصطلحات التي ترتقي إلى مجال المعرفة العاملة، بالإضافة إلى عدم التوفيق في اختيار التقسيم المناسب، وتوظيف الأمثلة بشكل عملي.

المصادر والمراجع:

باللغة العربية

- ابن الحاجب جمال الدين بن عثمان، 2010م، الكافية في علم النحو والشافية في علمي التصريف والخط، تحقيق صالح عبد العظيم الشاعر، مكتبة الأدب، القاهرة.

- ابن السراج أبو بكر محمد بن السري، 1999م، الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.
- ابن عصفور علي بن مؤمن، 1971م، المقرب، تحقيق: أحمد عبد الستار الجوارى، عبد الله الجبوري، مطبعة العاني-بغداد.
- أبو المكارم علي، 2007م، الجملة الاسمية، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع-القاهرة.
- أبو المكارم علي، المدخل إلى دراسة النحو العربي، المكتبة النحوية.
- الإسترابادي محمد بن الحسن، 1996م، شرح الرضي على الكافية، تح: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قان يونس بنغازي.
- الأشموني علي بن محمد بن عيسى، 1998م، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، دار الكتب العلمية بيروت- لبنان.
- بوكرة أغلال فاطمة الزهراء، 2006م، النقل الديدكتيكي لعلوم العلماء، مجلة العلوم الإنسانية، ع9، جامعة محمد خيضر، الجزائر.
- تمام حسان، 1994م، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، المغرب.
- الحاج صالح عبد الرحمن، 1974م، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع4، الجزائر.
- الحاج صالح عبد الرحمان، 1996م، النظرية الخليلية الحديثة، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد10، الجزائر.
- حساني أحمد، 2005م، تعليمات اللغة والترجمة، بحث في المفاهيم والإجراءات، مجلة الجمع الجزائري للغة العربية، العدد الأول، الجزائر.
- سبيوه عمرو بن عثمان بن قنبر، 2004م، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر.
- شلوف حسين، تليلاني أحسن، القروي محمد، 2011-2012م، المشوق في الأدب و النصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
- نباري التباري، 2016م، كفايات التأهيل المهني للمدرّس(ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق وفق منهاج التأهيل المهني بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، تقديم: عبد اللطيف الفاربي، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، المغرب.

باللغة الأجنبية

- Yves Chevallard, 1991 , La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné, France, La pensée sauvage éditions.
- Robert Gallisson/D.Coste, 1976 , Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette. -

الهوامش والإحالات:

- ¹ أحمد حساني، تعليميات اللغة والترجمة، بحث في المفاهيم والإجراءات، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد الأول، السنة الأولى، ماي 2005. ص 93
Terrisse André et Leziart. Y (1997) :L'émergence d'une notion: La transposition didactique. Entretiens avec Michel Verret, les sciences de l'éducation, n3/1997, 8
- ² - Yves Chevallard , La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné, France, La pensée sauvage éditions, 1991, p 39.
- ³ بوكرومة أغلال فاطمة الزهراء، النقل الديدانكتيكي لعلوم العلماء، مجلة العلوم الإنسانية، ع9، جامعة محمد خيضر، الجزائر، 2006م، دص. نقلا عن Chevallard.Y : (1985) La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, La pensée sauvage.
- ⁴ التباري نباري: كفايات التأهيل المهني للمدرّس(ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق وفق مناهج التأهيل المهني بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، تقديم : عبداللطيف الفاربي، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء المغرب، ط1، 2016م، ص91. نقلا عن Michel Develay 1987 A props de La transposition didactique P: 120. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/édition-électronique/aster> .-Date de visite 25-4-2016
- ⁵ ينظر : التباري نباري: كفايات التأهيل المهني للمدرّس(ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق وفق مناهج التأهيل المهني بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، ص92-94.
- ⁶ ينظر: Robert Gallisson/D.Coste , Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, 1976, p 572-573
- ⁷ ينظر أحمد حساني، تعليميات اللغة والترجمة، بحث في المفاهيم والإجراءات، ص 96، 98 .
- ⁸ سيويو عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب ، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط3، 2004، ج2، ص 126.
- ⁹ ابن السراج أبو بكر محمد بن السري، الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط4، 1999، ج1، ص 58.
- ¹⁰ ابن الحاجب جمال الدين بن عثمان، الكافية في علم النحو والشافية في علمي التصريف والخط، تحقيق صالح عبد العظيم الشاعر، مكتبة الآداب، القاهرة، 2010م، ص 15 .
- ¹¹ ابن عصفور علي بن مؤمن ، المقرب، تحقيق: أحمد عبد الستار الجوارى، عبد الله الجبوري، مطبعة العاني-بغداد، ط1، 1971م، ج1، ص 82.
- ¹² الأشموني علي بن محمد بن عيسى، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، دار الكتب العلمية بيروت- لبنان، ط1، 1998م، ج1، ص 177.
- ¹³ - ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع4، 1974م، ص11.
- ¹⁴ علي أبو المكارم، الجملة الاسمية ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع-القاهرة، ط1، 2007م، ص28.
- ¹⁵ - ينظر: تمام حسان اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة الدار البيضاء-المغرب، 1994م، ص ص 205، 231.
- ¹⁶ حسين شلوف، أحسن تليلائي، محمد القروي، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، وزارة التربية الوطنية، ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011-2012م، ص 42.
- ¹⁷ المرجع نفسه، ص 42 .
- ¹⁸ الإسترايادي محمد بن الحسن، شرح الرضي على الكافية، تح: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قان يونس بنغازي، ط2، 1996م، ج1، ص 223 .
- ¹⁹ المرجع نفسه، ص 225 .
- ²⁰ ينظر: علي أبو المكارم، المدخل إلى دراسة النحو العربي، المكتبة النحوية ، دط، ج2، ص 602، 603 .
- ²¹ عبد الرحمان الحاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد10، 1996م، ص 97 ، 98.