الكفايات اللّغوية وتطوير المقرّر الدّراسيّ في المرحلة الثّانويّة بالمملكة العربية السّعوديّة
–في ضوء المقاربة* اللسانيّة التّطبيقيّة –

أد.مختار درقاوي جامعة حسيبة بن بوعلي – الشلف / الجزائر–

– الملخص:

يروم هذا البحث تقديمَ توصيفٍ لمقرّرات الكفاية اللغوية في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية، كما يسعى إلى بيان الطرائق المتبعة في الوضع والتحصيل والتدريب والاستخلاص، ومدى الاستجابة لمتطلبّات العصر الحالي والانفتاح على الحركية المستمرّة للتجديد في ميدان تطوّر المناهج التعليمية، ومدى السعي إلى الاستفادة من نتائج التخطيط اللساني المدرسي في مدرج تجديد المتون العلمية وتطويرها وظيفيا من حيث أسس الصناعة العلمية وعرْض الحمولة المعرفية ومنهجية التدريب، مما هو وثيق الصلة بثلاثة مجالات: تخطيط المتن Corpus، وتخطيط الوضع Statut، وتخطيط الاكتساب Acquisition.

وقد جرى الاعتماد على المنهج الوصفي في هذا العمل لكونه يمدّ الباحث بالأدوات الإجرائية التي من شأنها الكشف عن المنجز المعرفيّ و الحصيلة المنهجيّة؛ ولأنّه يُعين على دراسة المدوّنة اللسانية في إطارها الزمنيّ المحدد. وقد خلص البحث إلى جملة من النتائج، من أهمها أنّ التوسّل بمخرجات الدرس اللساني في بناء الكتب التعليمية لا مناص منه، وأنّ السياسات التعليمية الناجحة في الوطن العربي هي التي تسعى إلى الارتقاء بالذهن التربوي من طابعه الكلاسيكي إلى الطابع العلمي الحضاري، ولا يتحقّق هذا الرهان إلا بالعمل الجادّ وبتضافر الجهود على تطوير الوسائل التربوية، وتحسين الموارد البشرية وتنميتها وتحفيزها على الانتقال من استهلاك المعرفة إلى إنتاجها، وبالتالي نحقق الهدف المنشود ونساير التحولات التي تعرفها الأمم المتطوّرة.

كما أوصى البحثُ بضرورة الجمع بين المقاربة بالكفايات في المجال التربوي وبين المقاربة النصية في المجال اللساني من حيث تشكيل الوعي العلمي وتطوير الفعل المدرسي وترسيخ القيم الحضارية والمبادئ الإسلامية، وبذلك تنتظم الأمور وتنضبط.

– **كلمات مفتاحية:** الكفايات اللغوية – التخطيط المدرسي– التدريب – اللسانيات التطبيقية

Courses of "Language Competencies" In Secondary education in the Kingdom of Saudi Arabia - description and methods of improvement in light of the linguistic lesson

Abstract: This research seeks to provide a comprehensive description of the linguistic competencies courses in secondary education in the Kingdom of Saudi Arabia, and it also seeks to explain the application, achievement and extraction methods followed. It reveals the extent to which the curricula respond to the requirements of the current era and benefit from the innovation defined by the field of educational curriculum development. The work also seeks to benefit from the results of school linguistic planning in terms of the foundations of the scientific industry and the presentation of the knowledge load and training methodology, which is closely related to three areas: Corpus, And Status, and acquisition planning.

* مصطلح المقاربة يراد به طريقةٌ يتناولُ بها الباحث الموضوع على أساس نظريّ وتطبيقيّ، كما أنّها كيفية دراسة مشكل أو معالجة مفهوم أو بلوغ غاية، وترتبط المقاربة بنظرة الباحث أو الدّارس إلى العالم والحياة وتنبثق عنها استراتيجيات العمل. (ينظر: المعجم الموحد لمصطلحات الإشراف التربوي، ص8)

Key words: Language Competencies - School Planning - Applied Linguistics - Educational Training

- **مقدمة:**

تسعى الهيئات العلميّة الموزّعة على تراب الوطن العربي من جامعات ومجامع اللغة ومجالِسها ومكاتب البحث ومراكزه ومختبراته إلى معالجة التحدّيات الكبيرة التي تواجه اللّغة العربيّة، على صعيد تعريب المصطلح وتقييسه* Standardization Terminological وتوحيده وتفعيله، أو على صعيد تحقيق التّواصل السليم باللّسان العربيّ الفصيح بين أفراد المجتمعات العربية، أو على مستوى إصلاح المنظومات التعليمية ببناء المناهج وتصميم المقرّرات واتخاذ الإجراءات التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات التعليميّة وفق الشروط والأهداف التي تقتضيها السياسات التعليمية والطرائق البيداغوجية ومنظومة القيم الإسلامية والحضارية.

وقد أدرك القائمون على هذه الهيئات ألّا سبيل للنهوض بالتعليم في الوطن العربي والتّمكين للّغة العربية وتنميتها ونشرها وإشعاعها إلا بسياسةٍ واضحةٍ وبنظامٍ تعليميٍّ قويٍّ، وبتدبيرٍ متينٍ، وبتخطيطٍ لغويٍّ رصينٍ يستفيد ممّا تركه السلف وينفتح في الآن نفسه على مخرجات الدرس التربويّ والتعليميّ واللسانيّ الحديث والمعاصر، بما لا يتعارض مع ثوابت الأمّة وأصولها، وقد بذلت المملكة العربية السعودية في هذا الشأن جهودا عظيمة تستحقّ الإشادة والثناء.

إذ اتخذ رجالات الفكر فيها وأهل اللغة مِنَ البُعد البيني؛ أي بين القديم والحديث، وبين الحقول المعرفية المختلفة، وبين الأفراد أي العمل الجماعي منهجًا لحلّ أو التخفيف من إشكالاتِ: التداخلِ اللغوي، وتحقيقِ الكفاية اللغوية، وتعريبِ العلوم والمصطلحات، وتأليفِ المعجمات، وإصلاح المناهج التعليمية، وتجسير الفجوة بين العربية الفصيحة وفصيح العامية، وغير ذلك، والهدف هو تحقيق التنمية اللغوية على شاكلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

يستوقف الباحث اللساني من جملة القضايا المذكورة أعلاه مسألة الإصلاح التربوي؛ الذي له صورٌ كثيرةٌ ترتبط بأضلاع المثلث التعليميّ (المعلِّم، والمتعلِّم، والمادة التعليميّة)، ويشدّ الباحث في رحاب ذلك كلّه ما له صلة بالضلع**

---

* التقييس الاصطلاحي Terminological Standardization مصطلح أقره مكتب تنسيق التعريب بالرباط في معجمه الموحّد للمصطلحات اللسانية، يراد به في المعنى العام عملية توحيد المصطلحات المتداولة لدى مجموعة معيّنة من الأشخاص، عملية تقوم بمقتضاها هيئة رسمية بتفضيل مصطلح دون سواه، وذلك بعد دراسة الملفات الاصطلاحية التي تمّ (جرى) إعدادها بدقّة (مكتب تنسيق التعريب، 2002)

** رَفض بعض أهل اللغة الاستعمال لمعاملة الكلمة معاملة المذكّر، وهي مؤنثة في زعمهم، والصواب عندهم : بالضلع الأخيرة، ويُعدّ الاستعمال من الفصيح لوروده في الحديث الشريف، قال النبي صلى الله عليه وسلم: " إنّ المرأة خُلقت من ضلع أعوج، وإن أعوج ما في الضلع أعلاه، فإذا ذهبت تقيمه كسرته". (صحيح مسلم، ح: 1468).

الأخير؛ أي "الكتاب التعليميّ أو المدرسيّ" أو "المقرّرات التعليميّة"♦ التي عرفت تحوّلات جذرية وعميقة*** في طرق الوضع واستخلاص الكفايات وتقريرها، إذ لم تعد كما كانت عليه في التقليد العربيّ القديم –أقصد عقودًا بعينها من القرن الماضي– عبارةً عن عرضٍ منظّمٍ ومصفوفٍ للمعارف التي يُراد تدريسها ونَقْلٍ لها دون اكتراثٍ لأصل تحريك المتعلِّم واستنطاق ملكاته، وهو التصوّر الذي هيمن على التعليم النظاميّ لعقودٍ من الزمن من القرن العشرين. بل أضحت المقرّرات كما هو مستقرّ في الثقافة المعاصرة عملا تطبيقيًّا يغترف من المكتسبات اللسانية والتربوية والنفسية، ويخضع لمقاصد منهجية، ولرهانات الجودة ولمتطلّبات تحقيق الكفاية، وينهل من مخرجات النظريات البيداغوجية الحديثة، وتقاليد المجتمع وعاداته وأعرافه.

إنّ المقررات الناجحة هي التي تحرص على تفعيل نتائج التخطيط اللساني المدرسي في ميدان تحديد المتون العلمية وتطويرها وظيفيا من حيث أسس الصناعة العلمية وعرْض الحمولة المعرفية ومنهجية التدريب، مما هو وثيق الصلة بثلاثة مجالات: تخطيط المتن Corpus، وتخطيط الوضع Statut وتخطيط الاكتساب Acquisition. من هنا يكتسي البحث في هذا الموضوع أهمّيةً بالغةً، كون هذه المقرّرات (متون الكفايات) التي سعت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعوديّة إلى وضعها وتعميمها على تلاميذ المرحلة الثانوية؛ غدت تطرح في ضوء التحوّلات الحضارية التي نشهدها مدى الاستجابة لمتطلبّات العصر الحالي والانفتاح على الحركيّة المستمرّة للتجديد في ميدان تطوّر المناهج التعليمية، وفي مجالات العلوم الحديثة واقتصاد المعرفة وتكنولوجيا التعليم، وتفعيل النظريات التربوية واللسانية المعاصرة، ومدى السعي إلى الإفادة منها لتقويم النظام التربوي وتطويره والرفع من المردودية والقدرة على المنافسة، بما ينبئ عن وعيٍ حضاريٍّ عميقٍ وسلوكٍ رصينٍ.

♦ نوظّف المصطلحات الآتية: "الكتاب التعليميّ أو المدرسيّ" و "المقرّر التعليميّ" و"المتن التعليميّ" ونقصد بها معنى واحدا في هذا العمل البحثي؛ هي هذه الكتب المدرسية الموجّهة للمتعلّمين، ومسوّغ هذا التوظيف هو السياق المعجمي لا الاصطلاحي وكون كتب الكفايات اللغوية نفسها قد درجت على استعمال اللفظتين "الكتاب والمقرر" بذات المعنى (ينظر على سبيل التمثيل لا الحصر: المقرر 01 (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ) وينظر الدراسات السابقة المشار إليها في مقدمة البحث). وفي سياق البحث التربوي هناك من يفرّق بينهما فيطلق المقرّر على المحتوى الدراسي؛ ويراد به جملة من المعطيات والحقائق والمفاهيم التي تختارها لجنة الخبراء لكلّ حقلٍ معرفيٍّ، وتقوم بصياغتها وانتظامها في شكل خريطة بناء تعين المتعلّمين على تحقيق الاكتساب وتعزيزه، والمساعدة على تنمية الفرد. في حين يراد بالكتاب المدرسي العمل الإجرائي لمحتوى المقرر، وهو بهذا التصور دعامة أساسية للعمل التربوي ووثيقة إجرائية سهلة المنال تشتمل على مجموعة من المعلومات والخبرات والأنشطة التي تعين على تحقيق ما سُطّر من أهداف وفق مراحل زمنية محدّدة داخل مؤسسات تربوية جرى اعتمادها من قبل الوزارة الوصية . وعلى هذا فإن المنهاج التعليمي أعم لاشتماله على المقرّر والكتاب المدرسي معا ولعنايته بالمدخلات (ما يراد بناؤه) والمخرجات (ما حُقّق من مكتسبات).

*** من الانتقادات الموجّهة للمناهج التقليديّة التي عرفها القرن الماضي (المناهج المبنية على أساس المحتوى والمناهج المبنية على أساس الأهداف): 1– الاهتمام بالمادة وأنشطة الأستاذ دون التلميذ 2– التركيز على الوقائع والأحداث؛ أي ملء الدماغ دون صقله، وهذا منظور سلبي للتعليم 3– الفصل بين المواد، وهذا يؤدّي إلى ضعف انتقال أثر التعلّم ومن ثمة تركْ أهم عمليّة في التعليم وهي تركيب المعرفة للطالب. فتقدّم المعارف بوصفها حقائق قائمة بذاتها وظواهر منعزلة فيما بينها دون ربط ذلك كلّه بالبيئة الاجتماعية 4– الميل إلى التجريد واللفظية أي المبالغة في العناية بالنواحي النظرية والشكلية، الشيء الذي يؤدّي إلى العزوف عن النشاط الفعلي والتطبيقات العملية 5– الجمود أي إن المناهج التقليدية لا تعطي فرصة للتفاعل الحقيقي بين المعلّم والمتعلّم فهي تعتمد بالدرجة الأولى على الكتاب المدرسي القائم أساسا على تراكم المعلومات النظرية وتقديمها من قبل المعلّم بطريقة سلطوية لا تقبل الحوار ولا النقاش ولا تستثير قدرات المتعلّم. (المرُّوني، 2001)

في هذا المساق نختصر الإشكال الذي نحن بصدد بحثه في سؤالين: ما واقع المقرّرات السبعة للكفايات اللغوية المعتمدة في المرحلة الثانويّة بالمملكة العربيّة السعوديّة؟ وما السبل اللسانية لتحسينها وتطويرها؟ وقد اقتضت مجريات العمل المعرفي والمنهجي ضبط البحث كالآتي:

- مقدمة
1- توصيفٌ لمقررات الكفاية اللغوية في التعليم الثانوي وبيانٌ لطرائق الوضع والتحصيل والتدريب والاستخلاص
1-1- إطار البرنامج المشترك (المقرّر رقم 01 و02 و03 و04)
1-1-1- تصنيف مقاصد الكفايات
1-1-2- تطبيقات الكفايات
1-1-2-1- مرحلة التعريف بالتدريب وبمنهجيته
1-1-2-2- مرحلة تطبيق التدريب
1-1-2-3- مرحلة التقويم المستمرّ
1-1-3-2-1- التقويم التمهيدي.
1-1-3-2-2- التقويم التكويني.
1-1-3-2-3- التقويم الاختباري.
1-1-3-2-4- التقويم التتبعي.
1-1-3- مقدّمات مقرّرات البرنامج المشترك
1-2- إطار البرنامج التخصّصي
1-2-1- المقرّر رقم (05)
1-2-2- المقرّر رقم (06)
1-2-3- المقرّر رقم (07)
1-3-1- اقتراحات لسانية تطبيقية لإثراء مقرّر الدراسات اللغوية رقم (07)
1-3-2- في مبحث وظائف اللغة من موضوع "لغة الإنسان" أحد مباحث الوحدة الأولى "دراسات في اللغة الإنسانية" أقترح ذِكْرَ وظائف اللغة بأسمائها كما أقرّها الدرس اللساني الحديث.
1-3-3- في الموضوع الرابع من الوحدة الأولى الذي يعنى بالأصوات أقترح إضافة مبحث "موجّهات الدلالة الصوتية": وتشمل، حركة البناء، والحرف، والنبر، والتنغيم، والوقف، والمقطع.
1-3-4- في الموضوع الثاني الموسوم بـ"صرف العربية ونحوها" أحد موضوعات الوحدة الثانية "دراسات في اللغة العربية" وبالضبط في مبحث القيمة الدلالية للإعراب - أقترح إثراءَه بجملة من المعطيات (التخصيص، الاحتمال، القطع...) وببعض النصوص العربية.
1-3-5- في الموضوع الثالث عن المعاجم العربية من موضوعاتِ الوحدةِ الثانية "دراسات في اللغة العربية" أقترح أن تقدّم جملة من وسائل شرح المعنى التي اعتمدها أصحاب المعجمات.
1-3-6- في الموضوع الرابع عن العلاقة بين الألفاظ والمعاني من موضوعاتِ وحدةِ "دراسات في اللغة العربية" جرى الحديث عن العلاقات الدلالية من الترادف والمشترك والأضداد دون التعريج على ذكر أسباب وقوعها، أقترح استدراك هذا الأمر.

- خاتمة
- مصادر البحث ومراجعه

وعن المنهج المعتمد في هذا العمل، فهو المنهج الوصفي الذي يُجلّي حقيقة الظاهرة المعرفية في بيئتها الزمانية المحددة.

وتكمن أهمية البحث في:

- بيان أنّ التطوير المنهجي للمتون قائم على تطوير الملكات العامة وتحريكها وتنمية الذكاء وغرس روح الإبداع والتحليل والنقد في الطلبة، وكذا تثبيت المعارف.
- تأكيد أنّ الوعي المعرفي الحديث أنتج لنا حقولًا معرفية كثيرة "لسانية" و"تربوية" واجتماعية" و"نفسية" تكفّلت بمهام تقدير الحصيلة العلمية والمنهجيّة وتوليد طرائق في الاستخلاص، واختبار الكفايات، وغير ذلك. وفي هذا الحراك المعرفي دعوةٌ صريحةٌ إلى قياس مدى استفادة المنظومات التعليمية من هذه المكتسبات وتفعيلها.
- تقرير أنّ العمل البشري يعتريه النقص ويعتوره الضعف، وطولُ السنين والعمل البينيّ كفيلان بجبر الكسر وسدّ الثُّلْمة، وبالتالي تطوير المقرّرات التعليمية وتنمية القدرات البشريّة.
- تجلية التكامل المعرفي بين المقرّرات السبعة للكفايات، وإظهار حسن البيان والتبيين وجدّة التدريب وجدّيته.

أمّا عن الهدف الرئيس للبحث فهو المشاركة في تقديم جملة من المقترحات التي من شأنها أن تسهم في تحسين مقرّرات الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية بالمملكة من حيث الجانب النظري والجانب التطبيقي عن طريق استثمار جملة من مخرجات الدّرس اللسانيّ الحديث.

وتجدر الإشارة في هذا المقام إلى أنّ ثمة جملة من الدراسات التي سبقت هذا البحث وعُنيت بإماطة اللثام عن قضايا جوهرية تتصل بمتون "الكفايات اللغوية" المقرّرة على طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة، وإن كانت لها خصوصيتها من حيث توجيه النظر إلى زاوية بعينها؛ فإنّها تتقاطع مع هذا البحث من حيث إنّها تحمل على عاتقها مشغْل تطوير الكتاب المدرسيّ. ويختلف عنها هذا البحث من حيث استثمار الرّافد اللساني بمستوياته المختلفة ومجالاته المتنوعة، من "معجميةٍ" و"مصطلحيةٍ" و"دلاليةٍ" وغيرِها، نخصّ من هذه الدراسات الآتي:

- تقويم كتاب الكفايات اللغوية للصف الأوّل الثانوي في ضوء أهدافه، إعداد خالد سعيد عواجي، ماجستير 1434هـ-2013م، الجامعة الإسلامية.
- درجة توافر مهارات الكتابة الوظيفية في محتوى كتب الكفايات اللغوية للتعليم الثانوي "نظام المقررات" لمنى بنت عبد الله حمد الشريف، ماجستير محرم 1937هـ-2015.
- درجة توافر عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لمحمد شديد البشري 1438هـ -2016.
- "درجة تركيز نشاطات التعلم في مقرر الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية مقررات على المستويات المعرفية وأبعادها وفق تصنيف بلوم المطور، إعداد سعد بن عبدالعزيز بن مرضي الدوسري ؛ إشراف أحمد بن علي بن أحمد

الأخشمي، بحث مكمل لرسالة (الماجستير) – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية 1437هـ-2016م.

- بناء برنامج قائم على المدخل الكلي لتدريس مقرر الكفايات اللغوية وقياس فاعليته في تحسين الكفاءة اللغوية لدى طالبات المرحلة الثانوية، إعداد وفاء بنت محمد العشيوي؛ إشراف: فهد بن عيد الكريم البكر، رسالة (دكتوراه) – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1438 هـ- 2017 م.

- **تمهيد:**

تضطلع بصياغة الكتاب المدرسي The School Manual جهةٌ مختصةٌ أو فريقُ عملٍ معيّنٍ من الوزارة الوصيّة تتوفّر فيهم الشروط التي تؤهلهم لذلك؛ وعندهم من الخبرة في المجالين التربوي والتعليمي ما يسمح لهم بمباشرة تلك المهام السامية، يتوخّى هذا الفريق وفق خطواتٍ إجرائيةٍ مدروسةٍ مهمّةَ إعداد المقرّرات وضبط الخيارات التربوية والمعرفية بعناية شديدة وبدقّة متناهية، لتشمل تلك الخيارات المفردات والأنشطة والمضامين التي من شأنها أن تجعل التلاميذ يتفاعلون معها تفاعلا إيجابيا، فيكون من ثمار ذلك تغيّر سلوكهم نحو الأفضل في جميع مناحي الحياة، وبالتالي تحقيق ما سُطّر من أهداف، وإحداث التنمية في قطاع التربية والتعليم عموما فينعكس ذلك على الواقع المعيش.

وعلى هذا، فإنّ المتون التعليمية وبوصفها الوعاء الحامل للفكر والمصدر الرئيس الذي يستقي منه المتعلّم المعرفة، فهي تُلازمه في مساره الدراسي، وترسم في الآن نفسه للمدرِّس المسار الذي ينبغي أن يتّبعه ويقتفيه من حيث:

- طبيعة الحمولة المعرفية الموكل إليه أن يُعين المتعلّمين على اكتسابها بجرعات محدّدة، فيها مراعاة لسنّهم.
- منهجية التدريب المطالب باتّباعها، وتكليف المتعلّمين بالسير على خطاها وفق زمان متّفق عليه، ووفق معايير محدّدة.

ولا يفهم من هذا السياق أنّ المعلّم في العملية التعليمية التعلّمية مكبّل لا يمكنه اقتراح نصوص أو إسناد أنشطة أو اتخاذ تدابير يراها سبيلا معينا للرفع من كفاية المتعلِّمين وتحقيق تلك المقاصد المنهجية المستهدفة. بل إنّ المعلّم – كما يقرّ علم التدريس الحديث– مطالب بأن يجمع بين القيادة التي يفرضها التعليم والتوجيه الذي تقتضيه التربية. وهو مأذون له باستثمار الأنماط والإستراتيجيات الأكثر انسجاما مع عملية التعليم، والعمل على إنماء الدافعية للذين يعانون من صعوبات التعلّم، وتغيير الأساليب عند الشعور بعجز المكتسِب والمتدرِّب على التحصيل وممارسة التدريب، ومعالجة مختلف الوضعيات وتحقيق الاندماج، فعلى قدر جودة المتون ونباهة المعلّم ورصيده العلمي والمنهجي والأخلاقي يكون حِذق المتعلّم في الصناعة وحصول الملكة. ويجد المتدرّب في حقل التخطيط اللساني المدرسي المعاصر فيما هو وثيق الصلة ببناء المقررات التعليمية أنّ هناك عناية بثلاثة مجالات رئيسة: تخطيط المتن Corpus، وتخطيط الوضع Statut، وتخطيط الاكتساب Acquisition. ويشمل تخطيط المتن Corpus ثلاث عمليات أساسية: المعيرة Standardization وتطوير نظام الكتابة Graphization، والعصرنة Modernization. والمراد بالمعيرة Standardization تحديد نظام القواعد التي تمكّن من التمييز بين الاستعمال السليم للغة والاستعمال المجانب للصواب، ويمثّل نظام الكتابة Graphization السبيل المعتمد لكتابة اللغة موضوع التعلّم، في حين تقوم العصرنة Modernization على اتباع خطة محكمة لانتقاء مفردات

جديدة وإدماجها في المقررات، تفرضها التحوّلات والتفاعلات والاتصالات التي يعرفها النظام اللغوي مع مختلف الأنساق المتاحة (اللسانية، والثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية، وغيرها) في الفضاء المدرسي (ناجح، 2019). ويقصد بتخطيط الوضع Statut المعايير التي ينضبط لها اختيار تدريس لغة ما في مرحلة عمرية، إضافة إلى المعايير المعتمدة في إطار التكيّف مع التحوّلات. ويركّز تخطيط الاكتسابAcquisition على مستعملي اللغة من حيث اكتسابهم للقدرات التواصلية التي تتيح لهم الاندماج والانخراط في الوسط الاجتماعي (ناجح، 2019)، بتوصيف آخر يعنى تخطيط الاكتساب Acquisition بإعداد الخطط التي تهتم بتعليم اللغات وتعلّمها.

1- توصيفٌ لمقررات الكفاية اللغوية في التعليم الثانوي وبيانٌ لطرائق الوضع والتحصيل والتدريب والاستخلاص:

عند تصفّح "منهج الكفايات اللغوية" من مقرّرات التعليم الثانوي تبيّن أنّه قد صُمّم وفق إطارين:

1-1- **إطار البرنامج المشترك:** وهو عبارة عن سلسلة مؤلّفة من أربعة مقرّرات للغة العربية، يحمل كّل مقرّر منها رقما يختلف باختلاف المستوى (1 ثم 2 ثم 3 ثم 4)، ويربو كلّ مقرّر من المقرّرات الثلاثة الأولى عن مائتي صفحة، في حين يربو المقرّر الرابع عن مائة وسبعين صفحة، ويعدّ مظهرها و إخراجها جيّدين. ومن حيث الجوهر تجد عناية بثلاثة أمور:

1-1-1- تصنيف مقاصد الكفايات: يعني أنّ لكلّ كفاية مقصدا، وهناك خمس كفايات تقابلها خمسة مقاصد، على النحو الآتي: (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ)

الكفاية النحوية	⇄	المقصد منها ضبط المنتج اللغوي بتحقيق الاستقامة
الكفاية الإملائية	⇄	المقصد منها ضبط الرسم الكتابي
الكفاية القرائية	⇄	المقصد منها بناء مهارة التعلّم
كفاية الاتصال الكتابي	⇄	المقصد منها إنتاج اللغة كتابيا
كفاية التواصل الشفهي	⇄	المقصد منها الجمع بين الاستماع والتحدّث

1-1-2- تطبيقات الكفايات:

في تطبيقات الكفاية هناك ثلاث مراحل:

1-1-2-1- **مرحلة التعريف بالتدريب وبمنهجيته:** وفيها تفريق بين التعليم والتدريب، في التعليم يكتسب المتعلّم قدرا من المعارف والمعلومات، وفي التدريب يمتلك قدرا من المهارات والاتجاهات، كما أنّ مهام المعلِّم هي تنظيم عمليات التعلّم ومراقبته وممارسة التقويم، في حين يقوم المتعلّم بوظيفة التعلّم وتطبيق المهارات، ويكون التدريب على الكفاية في وحدة تدريبية خاصة (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ). وما يحسن ذكره في هذا الموطن هو تعريف المتعلّم بمنهجية التدريب التي تشمل سبعة أمور: التعريف بموضوع الوحدة، وبزمانها المتاح، وبمفرداتها، وأهدافها، وأساليب تقويمها، وما يحتاجه المتعلّم لإتقانها، والمراجع اللازمة للتعلّم (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ). وهذا

يتفق مع مفهوم المنهج في الثقافة الحديثة؛ فهو إجراء منظّم أو تهيئة للأمور أو إنّه خطوات إجرائية تضمن لمن يراعيها بدقّة الوصول إلى نتائج صحيحة، والارتقاء شيئا فشيئا إلى أسمى نقطة يستطيع بلوغها الإنسان الطموح مع ضعفه وقصر حياته (بلدي، 1959)، أو كما قال محمود شاكر –رحمه الله–: الأساس الذي لا يقوم المنهج إلّا عليه ينقسم قسمين: قسم في تناول المادة، وقسم في معالجة التطبيق، فشطر المادّة يتطلّب قبل كلّ شيء جمْعها من مظانّها على وجه الاستيعاب المتيسّر، ثمّ تصنيف هذا المجموع ثمّ تمحيص مفرداته تمحيصا دقيقا؛ أمّا شطر التطبيق فيقتضي إعادة تركيبها (شاكر، 1385هـ).

1-1-2-2- **مرحلة تطبيق التدريب**: بعد تعريف الطالب بالمقصود من مصطلح التدريب وبالمنهجية المتّبعة فإن تطبيق التدريب يكون باتّباع ثمانِ خطواتٍ عمليةٍ تجتمع فيها أضلاع المثلّث التعليميّ، الخطوة الأولى تحضير الطالب بنشاطات تمهيدية، وفي الخطوة الثانية اختبار قبليّ يقيس معرفة الطالب بموضوعات الوحدة، وفي الخطوة الثالثة عرض موضوعات الوحدة ونشاطات التعلّم، في حين تعنى الخطوة الرابعة باختبارات ذاتية تقيس تقدّم الطالب ودرجة إتقانه للأهداف المرسومة.

وفي الخطوة الخامسة دعمٌ معرفيٌّ بمواد تعليميّة تعين غير المتقنين على الفهم والتركيز، ثمّ تُتبع بخطوة سادسة تهتم بنشاطات الغلق والتلخيص عن طريق مراجعة جميع الجزئيات المعروضة في الوحدة، أمّا الخطوة السابعة فتعنى بالاختبار البعديّ؛ مما يسمح بقياس مدى تمكّن الطالب من العناصر الأساسية للوحدة، وفي الخطوة الأخيرة أي في نهاية الوحدة؛ فهناك تذكير بأهدافها وإرشادات تُقدّم لغير المتقنين (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ). وفي هذا السياق الإجرائي ينظر إلى الكفايات على أنّها إجابات عن وضعيات:

- **وضعية أوّلية**: تطرح مجموعة من الوضعيات الإشكالية للتلميذ أثناء بداية الدرس أو قبل الشروع فيه، إمّا في شكل مراجعة، وإمّا في شكل إثارة قدراته الذاتية والمهارية.
- **وضعية وسطية**: تقوم على التأكّد من قدرات التلميذ التعليمية والمفاهيمية والمهارية.
- **وضعية نهائية**: يواجهها المتعلّم في نهاية الدرس وفي نهاية الوحدة، وهي التي تجيب عن جملة من الأسئلة؛ منها: هل تحقّقت عنده الكفاية أم لا؟ وهل أصبح قادرا على مواجهة الصعوبات والوضعيات الإشكالية والمواقف الواقعية؟وهل تحقّق الهدف من التكوين والتعلّم الذاتي أم لا؟ (حمداوي، 2007)

1-1-2-1-3- **مرحلة التقويم المستمرّ**: أقرّ الدرس اللسانيّ أنّ التجديد في العملية التعليمية لا يكمن في التصريح بأنّ فكرة الكفايات في المدرسة يُؤطّرها النجاح في الاختبارات فقط، وإنّما في القبول بأن يكون للكفايات في كل منهاج يسعى إلى تطويرها أثرٌ في تدبير المادّة المعرفيّة والتدريب عليها، وفي امتلاك المهارات. وقد أدرك القائمون على إعداد المقرّرات هذه الحقيقة وبيّنوا أنّ "عيب الاختبارات أنّها تعطي حكما نهائيًّا بنجاح الطالب أو رسوبه، دون أن تتخذ أيّ إجراء يحول دون رسوب الطالب، أو يزيد من درجات نجاحه" (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ)، ولتلافي هذا الأمر عملوا على أن يكون التقويم مستمرّا، فتكون معرفة الطالب بدرجة تقدّمه على مراحل؛ مع إتاحة فرص كافية في وقت طويل مدروس لتحسين مستواه ورفع درجة إتقانه (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ). هذا من حيث الإجمال، أمّا من حيث التفصيل؛ فهناك أربعة أنواع من التقويم اشتملت عليها المتون التعليمية المقرّرة:

1-1-2-1-3- التقويم التمهيدي: يكون قبل تدريس الوحدة لاستكشاف الرصيد المعرفي القبلي لدى المتعلّم، وهو يعين على معرفة نقطة بداية التعلّم ومباشرة معالجة الأمور في منشئها.

1-1-2-2-3- التقويم التكويني: يحدث في ثنايا التحصيل العلمي من خلال النقاش الدائر بين المعلّم والمتعلّم، وهذا يتيح الفرصة للمعلّم لمعالجة نقاط الضعف من خلال توجيهات تربوية وتعليمية، ويتيح الفرصة للمتعلّم لاستدراك الأمور.

1-1-2-3-3- التقويم الاختباري: للوقوف على مدى بلوغ الأهداف المسطّرة للكفايات، ويُعين هذا النوع على رصْد مؤشّرات النجاح أو الفشل.

1-1-2-4-3- التقويم التتبعي: يأتي عقب التقويم الاختباري يروم "متابعة استمرار عوامل هذا النجاح في المنهج، ومدى تحسّنها أو ضعفها، ومدى استمرار عوامل الضعف وقوّتها أو ضعفها" (أحمد شوق، 1995).

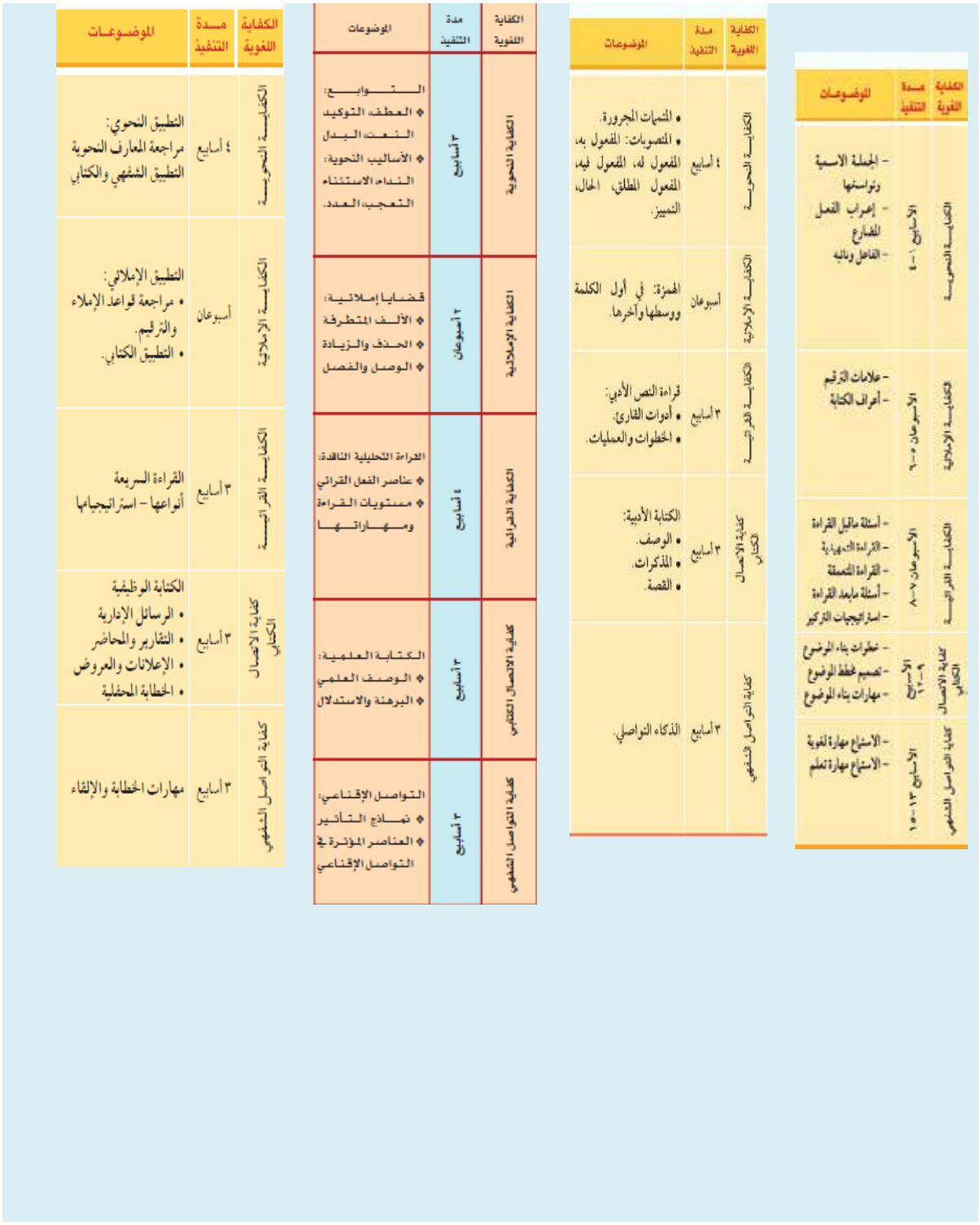
وتجدر الإشارة في هذا الموضع إلى أن التقويم أكثر شمولية من القياس، وإن كان يستعين بالاختبارات التي يعتمدها القياس، فهو يرتبط بالبيئة التعليمية ومختلف المؤسسات التربوية التي تعتبر المصدر الرئيس للتغيّرات في سلوك الطلاب، وينبني التقويم على نتائج ومؤشّرات مستمدّة من القياس حتى تكون القرارات أكثر صوابا، في حين يبحث القياس التربوي عموما في الخصائص الموجودة لدى الأفراد، مثل الذكاء والقدرات الفكرية والحركية المختلفة وغيرها (الدريج، 2004)، ويراقب القياس أثر البيئة في تنمية هذه الخصائص.

والجدول الآتي يبيّن أساليب التقويم وطريقته في المقرّرات: (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ)

	أساليب التقويم								
	المشاركة والتفاعل الصفّي	الواجبات والمهام المنزليّة	المشروعات	ملف الأعمال	الاختبارات		القصيرة	اختبار نهاية الوحدة	الحضور	المجموع
					اختبار 1		اختبار 2			
	10	10	10	05	10		10	40	05	100
طريقة التقويم	– يقوّم المعلّم أداء الطلّاب تقويما مستمرّا، وينهي تقويم أداء طلّابه في كلّ وحدة / كفاية قبل أن ينتقل إلى غيرها. – يمثّل هذا التوزيع تقويم الطلّاب في الوحدة الدراسيّة الواحدة / الكفاية في الكتاب، ويقسّم مجموع الدرجات المتحصّل عليه في جميع الوحدات في نهاية الفصل الدراسي على عدد وحدات الكتاب للحصول على الدرجة النهائية للطالب في الفصل الدراسي (100 = 5/500) – يكون الطالب ناجحا في المقرّر إذا كان مجموع درجاته (50 درجة) فأكثر. – تجري الاختبارات في الكفايتين النحوية والقرائية كتابيّا وشفاهيّا، والكفايتين الإملائية والاتصال الكتابي كتابيّا، وكفاية التواصل الشفهي شفهيّا.								

جدول توضيحي لتوزيع الدرجات وأساليب التقويم وطريقته في الإطارين المشترك والتخصّصي

المستوى الأوّل	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع



الكفاية اللغوية	مدة التنفيذ	الموضوعات
الكفاية النحوية	الأسابيع ١ – ٤	- الجملة الاسمية ونواسخها - إعراب الفعل المضارع - الفاعل ونائبه
الكفاية الإملائية	الأسبوعان ٥ – ٦	- علامات الترقيم - أعراف الكتابة
الكفاية القرائية	الأسبوعان ٧ – ٨	- أسئلة ماقبل القراءة - القراءة التمهيدية - القراءة المتعمقة - أسئلة مابعد القراءة - استراتيجيات التركيز
كفاية الاتصال الكتابي	الأسبوع ٩ – ١٢	- خطوات بناء الموضوع - تصميم خطة الموضوع - مهارات بناء الموضوع
كفاية التواصل الشفهي	الأسابيع ١٣ – ١٥	- الاستماع مهارة لغوية - الاستماع مهارة تعلم

الكفاية اللغوية	مدة التنفيذ	الموضوعات
الكفاية النحوية	٤ أسابيع	• المنصوبات: المفعول به، المفعول له، المفعول فيه، المفعول المطلق، الحال، التمييز. • المجرورات.
الكفاية الإملائية	أسبوعان	الهمزة: في أول الكلمة ووسطها وآخرها.
الكفاية القرائية	٣ أسابيع	قراءة النص الأدبي: • أدوات القارئ. • الخطوات والعمليات.
كفاية الاتصال الكتابي	٣ أسابيع	الكتابة الأدبية: • الوصف. • المذكرات. • القصة.
كفاية التواصل الشفهي	٣ أسابيع	الذكاء التواصلي.

الكفاية اللغوية	مدة التنفيذ	الموضوعات
الكفاية النحوية	٣ أسابيع	التوابع: ❖ العطف، التوكيد النعت، البدل ❖ الأساليب النحوية: النداء، الاستثناء التعجب، العدد.
الكفاية الإملائية	٢ أسبوعان	قضايا إملائية: ❖ الألف المتطرفة ❖ الحذف والزيادة ❖ الوصل والفصل
الكفاية القرائية	٤ أسابيع	القراءة التحليلية الناقدة: ❖ عناصر الفعل القرائي ❖ مستويات القراءة ومهاراتها
كفاية الاتصال الكتابي	٣ أسابيع	الكتابة العلمية: ❖ الوصف العلمي ❖ البرهنة والاستدلال
كفاية التواصل الشفهي	٣ أسابيع	التواصل الإقناعي: ❖ نماذج التأثير ❖ العناصر المؤثرة في التواصل الإقناعي

الكفاية اللغوية	مدة التنفيذ	الموضوعات
الكفاية النحوية	٤ أسابيع	التطبيق النحوي: مراجعة المعارف النحوية التطبيق الشفهي والكتابي
الكفاية الإملائية	أسبوعان	التطبيق الإملائي: • مراجعة قواعد الإملاء والترقيم. • التطبيق الكتابي.
الكفاية القرائية	٣ أسابيع	القراءة السريعة أنواعها – استراتيجياتها
كفاية الاتصال الكتابي	٣ أسابيع	الكتابة الوظيفية • الرسائل الإدارية • التقارير والمحاضر • الإعلانات والعروض • الخطابة المحفلية
كفاية التواصل الشفهي	٣ أسابيع	مهارات الخطابة والإلقاء

إطار البرنامج المشترك (نوع الكفاية / مدة التنفيذ/ الموضوعات)

1-1-3- مقدّمات مقرّرات البرنامج المشترك:

إنّ أدنى تأمّل في مقدّماتِ مقرّراتِ "البرنامجِ المشترك"يهدِّي إلى أنّ المؤلِّفين الذين أشرفوا على العمل قد حرصوا على توظيف رسالاتٍ تربويةٍ توجيهيةٍ وعباراتٍ تُولِّد الرّغبة لدى المتعلّمين وتُحَفِّزهم على التعلّم، من هذه العبارات:

1- تستقبلنا اللغةُ لحظةَ ولادتنا، وتغمرنا طيلة حياتنا (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ).

2- التعلّم عملٌ شاق وليس نزهةً، يجب أن تؤمن بهذه الحقيقة (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ).

3- تذكّر أنّك لا تتعلّم اللغة من أجل أن تؤدّي اختبارا في اللغة، أنت تتعلّم اللغة لتستخدمها (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ).

4- اعلم أنّك ستجلس في الكبر حيث جلست بك همّتك في الصّغر (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ).

5- نجاحك في اكتساب مهارات اللغة يعني نجاحك في الحياة (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ).

كما أنّ المقرّرات ضُمّنت توجيهات على شكل قواعد عامة وأصول منهجية مجملة، نختصر بعضها في الآتي:

- القواعد الخمس للتعلّم: الاهتمام- التكرار- الاستخدام – إضفاء الشخصية (التفكير والنقد) – استمرار التعلّم (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ).
- صفات الطالب الناجح: حافز النجاح- الانتباه- فهم الأفكار- التذكّر- العمل دون توتّر (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ).
- خطط التعلّم: طرح الأسئلة- الوصول إلى الاستنتاجات- إيجاد النظائر (الحالات المشابهة)- إيجاد الأفكار الرئيسة- تصنيف المعلومات (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ).
- الحلول المقترحة لمعالجة المشكلة اللغوية: التعلّم النافع – نشاط المتعلّم – الإتقان – ترك الجدل – التحليل – الحرص- (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ)وغير ذلك.

وما نستخلصه من هذه التفريعات التي لها صلة بمفهوم الكفاية: أنّ تقديم المقرّرات كلّها؛ أي ما دخل في إطار البرنامج المشترك أو في إطار البرنامج التخصّصي؛ قد قُدِّم بأسلوب جديد للدرس اللغوي، فيه خطوة إلى الأمام؛ عن طريق الانتقال من كفاية المعرفة إلى كفاية الأداء ومهاراته، فتجد أنّ هناك حرصا على ضبط الرصيد المعرفي والملفوظ اللغوي، وكذا ضبط الرسم الكتابي وبناء مهارات التعلّم، وبيان نُظُم الاتصال الكتابي والتواصل الشفهي من حيث الاستماع والكلام والكتابة، بالإضافة إلى التدريب الدائم والتقويم المستمرّ.

ومُسوّغ هذا الحكم هو محتويات الكتب المقرّرة التي تعدّ مؤشّرًا مهمًّا يستدلّ به اللسانيون والتربويون في الحكم على الكتب المنهجية، من حيث اشتمالُها على مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يُرجى تزويد الطالب بها (عبد الله طعيمة، 2000)، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يُراد غرسها فيهم وتنميتها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل في ضوء ما تقرّر وسُطّر من أهداف.

1-2- **إطار البرنامج التخصّصي**: وهو عبارة عن سلسلة مؤلّفة من ثلاثة مقررات تكميلية للبرنامج المشترك في اللغة العربية، موجّه لمسار العلوم الإنسانية بأقسامه الثلاثة (الدراسات الأدبية، والدراسات البلاغية والنقدية، والدراسات اللغوية)، يحمل كلّ مقرّر رقما بعينه (5 أو6 أو7). ويربو كلٌّ من المقرّر الخامس والسادس عن مائة وستين صفحة، في حين يربو المقرّر السابع عن مائة وعشرين صفحة، وعلى الطالب في هذا المسار دراسة مقرّرين من جملة المقررات الثلاثة، ويكون المقرّر الثالث اختياريا خاضعا لمشيئة الطالب ورغبته.

1-2-1- **المقرّر رقم (05)**: خاص بالدراسات الأدبية؛ وهو المقرّر الوحيد الذي يعنى بالأدب العربي في المرحلة الثانوية، ووجه التدبير فيه أنّه يجمع بين الخبرات المكتسبة والمعارف والأنشطة، ويسعى إلى إنماء ملكة التحليل والتفكير والبحث والنقد وإبداء الرأي، ومن أهدافه وخصائصه وموضوعاته الآتي: (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ)

1) يسعى إلى تعريف الطالب بجوانب مهمّة ومحطّات بارزة من تاريخ الأدب العربي من حيث الظروف المحيطة به وفنونه وموضوعاته وأعلامه وقضاياه.
2) يروم اكتشاف الخصائص الفنيّة المميّزة للأدب في كلّ عصر من عصوره التاريخية المتعاقبة.
3) يتوخّى قراءة النصوص الأدبيّة والاستمتاع بها وتذوّق جمالياتها والاستفادة من قيمها ومراميها.
4) يرغب في أن يحلّل المتعلّم النصوص الأدبية تحليلا يكشف مضامينها وأساليبها ولغتها وخيالها وعاطفتها.
5) يقصد المقرّر إلى التعريف بمصادر الأدب والاعتياد على البحث فيها.
6) يبغي تشكيل وعيٍ أدبيٍّ وتعزيز قيم الهويّة العربية والإسلامية والوطنيّة وترسيخها.
7) يحرص على ضبط المصطلحات؛ خاصة تلكم المصطلحات التي تحتمل دلالات مركزية وهامشية، من ذلك مثلا مصطلح "الجاهليّة" الذي حُمل عند بعضهم على عدم العلم، وهذا الإطلاق دون تقييد ليس بصحيح؛ لأنّ النماذج الذهبيّة في الأدب العربي من أشعار وخطب وقصص وأخبار وأسواق قد جاءتنا من هذه الحقبة التاريخيّة المهمة، فكيف تحمل عبارة الجاهلية على مطلق هذا المعنى؟!

وحُمل عند بعضهم على معاني الطيش وحدّة الطبع وعدم الحِلم، ولا يصحّ هذا الوصف أن يُطلق على العرب جميعا بعموم هذا اللفظ، وذلك أنّ النبيّ صلى الله عليه وسلّم قد بُعث ليتمّم مكارم الأخلاق، فقد كانت هناك الكثير من الأخلاق الفاضلة والصفات النبيلة التي كان يتّصف بها العربيّ في الجاهلية، وما وقع من أحداث لا يُعمّم.

وضبطُ المصطلح كما هو مثبت في المقرّر أن يُقال: "الجاهلية تسمية دينيّة لحقبة من الزمان سبقت بزوغ فجر الإسلام، ابتعدَ فيها الناس عن منهج الرسل والحنيفية السمحة، وتقرّبوا إلى الأصنام والأوثان وعبدوها، وظهرت فيها عن العرب خاصة بعض الجهالات؛ كالعصبيّة القبليّة وكثرة الحروب والثارات، ولا شكّ أنّ هذه التسمية لم تعرف إلا بعد بزوغ فجر الإسلام وشيوع نوره، وما أحدثه من تغيير في العرب" (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ).

وتجدر الإشارة إلى أنّ ضبط المصطلح يعدّ من اهتمامات أحدث أفرع اللسانيات التطبيقية وهو علم المصطلح Terminology الذي يتّجه إلى بناء الأسس العلمية لوضع المصطلح والآليات الكفيلة بتوحيده (فهمي حجازي، 1995)، ويعنى بوضع نظرية للاصطلاح ومنهجية لوضع المصطلح ورصد تطوره، كما يهتم بتصحيح المفاهيم وبتجميع المعلومات المرتبطة بالمصطلح، ويعمل على تقييسه عند الاقتضاء.

ويعنى أيضا بدراسة علمية لتسمية المفاهيم التي تنتمي إلى ميادين مختصة ووظيفية من النشاط البشري. ويستعين لتحقيق ذلك بجهاز مفاهيمي، كالتقييم الاصطلاحي Term rating ويراد به تقييم لغوي لمصطلح ما حسب سلّم محدّد من المعايير، منها جودة المصطلح ومدى ملاءمته للمفهوم، وقد يؤدّي هذا إلى تقييس المصطلح؛ ويراد بالتقييس الاصطلاحي Terminological Standardization في المعنى العام عملية توحيد المصطلحات المتداولة لدى مجموعة معيّنة من الأشخاص، عملية تقوم بمقتضاها هيئة رسمية بتفضيل مصطلح دون سواه، وذلك بعد دراسة الملفات الاصطلاحية التي أُعِدّت بدقّة (مكتب تنسيق التعريب، 2002).

8) من مقاصد مقرّر "الدراسات الأدبيّة" تربية الذوق الأدبي لدى طلبة الثانوية، فينمو بداخلهم ذلك الإحساس الجمالي المرتسم في مختلف الفنون الأدبية شعرا ونثرا، وإن كان هذا الذوق ينماز بأنّه فطريٌّ و"حاسة فنّية يُهتدى بها في تقويم العمل الأدبي" (عبد العليم، 1991) إلّا أنّه لا يمكن إقامة الدليل عليه. صحيح أنّ العمل الأدبي يَقُوم على خصائص جمالية درَج الاتفاق على عدد منها إلّا أنّ مسألة تعليل الذوق تبقى بعيدة عن هذا الاتفاق، فقد نقل السيوطي عن أبي حديد قوله: :اعلم أنّ معرفة الصحيح والأفصح والرشيق والأرشق من الكلام لا يُدرك إلا بالذوق، ولا يمكن إقامة الدليل عليه (...) ولكنّه يعرف بالذوق ولا يمكن تعليله" (السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، 1978).

ومثلما يكون العلم بالتعلّم والحلم بالتحلّم فإنّ الذوق يكون بالتذوّق من خلال الإمتاع والمؤانسة وليس الوعظ المباشر أو التعليم التقريري الجامد. وفي هذا الصدد تشير دراسة أجرتها منى بنت فهد النصر على طالبات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؛ ذكرت أنّ تعليم الشعر في هذه المرحلة بعينها يساعد في الإحساس بالسرور العميق ويوسّع آفاق الخيال والفكر بما فيه من عمق وتجارب ويأخذ بيد المتعلّمة لتذوّق الشعر وفهم لغته، ويولّد الخبرة المتكاملة ويغرس القيم الخلقية والاجتماعية ويسهم في تكوين شخصية المتعلّمة؛ إلّا أنّ مخرجات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بعد هذه السنوات "لم تحقّق أهم أهدافها المأمولة من تدريس الأدب؛ ولم تستطع رعاية هذا الجانب الذوقي للأدب في نفس الطالبة.

لأنّ الأستاذة في الجامعة تُفاجأ بأنّ الطالبة تصل إلى الجامعة، وفي نفْسها نفورٌ عميق من الأدب، وعزوفٌ عن درسه، والصدمة تزداد عنفا، والمفاجأة تعظُمُ حجمًا حين تجد هذا النفور وذاك العزوف أعلى درجة عند طالبات كلية الآداب؛ أي خريجات القسم الأدبي، مما يدلّ على وجود مشكلة –على نحو ما– إمّا في تدريس مادة (الأدب والنصوص) المقدَّمة في شكل أناشيد في المرحلة الابتدائية ونصوص في المرحلة المتوسّطة، و(أدب ونصوصه) في المرحلة الثانويّة –على نظام التعليم السابق– أو في إعداد المعلّمات للدروس، وطرائقهن في التعليم، أو في المناهج نفسها" (بنت فهد النصر، 2012). ونُضيف إلى ما استخلصته الأستاذة منى بنت فهد الآتي:

- هناك ظاهرة لا يُلتفت إليها كثيرا تدعى "وهم اللاكفاية The illusion of incompetence ويشير هذا المصطلح إلى الطلاب الذين يملكون قدرات فكرية عادية، لكنهم يستهينون بها ويقللون إلى حد كبير بكفاياتهم المدرسية. فالشعور بالكفاية هو في الواقع عنصر رئيس في العملية التحفيزية للتلاميذ ومبدأ مهم لنجاح التعلّم وتنمية الذوق، وتشير الدراسات في هذا الجانب إلى أنّ التلاميذ المتضررين من وهم اللاكفاية يشعرون بأن آباءهم وأمهاتهم ينظرون إليهم نظرة دونية باعتبار أنّ كفاياتهم ناقصة، مما يجلب لهم ضعفا في احترام الذات، ويقرّون بأنهم من حيث الجوهر أقلّ تحفيزا للمواد الدراسية، ويعتقدون أنّ مسألة فشلهم أو نجاحهم هي إلى حدّ كبير خارجة عن سيطرتهم وإرادتهم (غالون و تر: الحنصالي، يونيو 2012).

إنّ هؤلاء التلاميذ يجدون أنفسهم في وضعية متناقضة، فعلى ما يبدو يتوفرون على قدرات معرفية تسمح لهم بالتفوّق في المشوار المدرسي، لكن الصورة التي يرسمونها عن قدراتهم الشخصية تؤدّي إلى تثبيط عزيمتهم والتقليل من ملكة التذوّق والتعلّم، وبالتالي إعاقة نجاحهم الدراسي. الحال أنّ الصعوبة التي يواجهها هؤلاء التلاميذ هي صعوبة ذات طبيعة تحفيزية، لكن جذور وأسباب ظاهرة وهم اللاكفاية لا تزال غامضة (غالون و تر: الحنصالي، يونيو 2012)، ويبقى الرهان التربوي في خطوته الأولى يستوجب حملة توعية وتحفيز.

- ثمّ إنّ ما تضمّنته المقرّرات الجديدة من تطبيقات عملية على مستوى النصوص المختارة ستسهم دون أدنى شكّ في قطع شوط في ميدان تنمية الذوق وتوجيه المتعلّم، يُضاف إلى ذلك أن يكون معلّم اللغة قد أُكْسِب الملكة اللغويّة الأساسية التي سيُكلّف بإيصالها إلى تلاميذه، وأن يكون له تصوّر سليم للغة والأدب حتى يحكم تعليمهما، وله رصيد من الخبرات في مجالات علم النفس والاجتماع والتربية، و"أن يكون مطّلعا على أهمّ ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بالخصوص" (الحاج صالح، 1973).

9) المقرّر فيه وحدتان؛ الأولى في الأدب القديم: وتتضمّن ثلاثة موضوعات؛ الموضوع الأوّل الأدب في العصر الجاهلي؛ وفيه الحرص على خمسة أمور: مفهوم العصر الجاهلي، بيئة العرب في العصر الجاهلي، الشعر الجاهلي، نماذج من الشعر الجاهلي، النثر الجاهلي. والموضوع الثاني الأدب في صدر الإسلام وعصر بني أميّة؛ وفيه ستة أمور: أثر الإسلام في العرب، النثر في صدر الإسلام ونماذج منه، الشعر في صدر الإسلام ونماذج منه، الأدب في العصر الأموي (40–132هـ) الملامح العامة للعصر، الشعر في عصر بني أميّة، بيئات العصر الأموي.

والموضوع الثالث الأدب في العصر العباسي؛ وفيه ثلاثة أمور: متغيّرات العصر العباسي وأثرها في الأدب، نماذج من الشعر العباسي، ونماذج من نثره.

وفي الوحدة الثانية موضوعان؛ أحدهما عامّ والثاني خاصّ، أمّا العام فعن الأدب العربي الحديث؛ وقد سجّلنا سقوط كلمة الحديث من العنوان؛ لعلّ الأمر يستدرك، ويعنى بأربع نقاط: عوامل نهضة الأدب العربي الحديث، فنون الشعر العربي الحديث، واقع الشعر العربي الحديث من خلال مدارسه الأدبيّة وأبرز اتجاهاته، نبذة مختصرة عن فنون النثر العربي الحديث. والموضوع الثاني خاص بالأدب السعودي؛ وفيه أيضا أربع نقاط: مراحل الأدب السعودي، الشعر السعودي أغراضه وموضوعاته الحديثة، الاتجاهات الفنية في الشعر السعودي، النثر السعودي (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ).

1-2-2- **المقرّر رقم (06)**: موجّه لطلبة الدراسات البلاغية والنقدية، يحرِص على بيان أهمّية البلاغة والنقد وسَبْر نشأة كّل واحد منهما وتطوّره، كما يحرص على تنمية الذوق الفنّي من خلال الوقوف على بعض أسرار الإعجاز في القرآن الكريم، ومعرفة جملة من الأحاديث النبوية والآثار الأدبية النثرية والشعرية، وكلّ هذا يدفع بالمتعلّم إلى تنمية مهارات تحليل النصوص. ويُضاف في مجال النقد التعرّفُ على الأدوات النقدية في حقل الشعر وفي جنس أدبي بعينه؛ وهو القصّة (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ)، ومن ثمة تعلّم تحليل النصوص وفق هذه الأدوات. ويتكوّن المقرّر من وحدتين؛ الأولى في الدراسات البلاغية، اصطفى فيها القائمون على المقرّر مباحثَ بلاغية مهمّة، جمعوا فيها بين التنظير والتطبيق، يتعلّق الأمر بأربعة موضوعات؛ الأوّل له صلة بالبعد البيني من حيث ربط البلاغة بعلوم اللغة العربية وربطها بعلوم الشريعة، الثاني العناية بمبحث مهم من مباحث علم المعاني يتعلّق الأمر بـ"الخبر والإنشاء"، الثالث: الحرص على فصل المقال في مباحثَ من علم البيان من: التشبيه والاستعارة والكناية، الرابع في علم البديع يعرض للمحسّنات المعنوية واللفظيّة.

والوحدة الثانية في مجال الدراسات النقدية؛ وفيها ستة موضوعات، الأوّل: التعريف بالنقد الأدبي وبوظيفته والفرق بينه وبين البلاغة، الثاني:عن تاريخ النقد الأدبي في القديم وفي عهد الازدهار وفي العصر الحديث، الثالث: فيه نماذج من النقد التطبيقي للشعر (نصوص محلّلة وغير محللة تجمع بين القديم والحديث)، الخامس: فيه انتقال إلى نقد النثر القصصي، وفي الموضوع السادس: نماذج من النقد التطبيقي للقصة (محللة وغير محّللة). وتجدر الإشارة في هذا الموضع إلى أنّ هذه الوحدة مقتبسة مع بعض التصرّف من الجزء النقدي في كتاب البلاغة والنقد الموجّه لطلبة الصفّ الثالث الثانوي (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ). وإذا ما ربطنا هذا المقرّر بالدراسات اللسانية الحديثة فسنجد عناية بأربعة مناح: المنحى الدلالي، والمنحى التداولي، والمنحى الحجاجي، والمنحى اللساني النصّي.

1-2-3- **المقرّر رقم (07)**: فيه فتْح لمدارك الطلبة من خلال تقديم موضوعات لسانية في مجالات الصوت والصرف والنحو والمعجم والصّحة اللغوية، لم يسبق تناولها من قبل، ويُقدِّم أيضا خبرات تطبيقية عن مهارات اللغة والتنمية اللغوية؛ تتناسب مع مقتضيات المرحلة والفئة العمرية. ومن خصائص هذا المقرّر أنّه:

- يعنى بموضوعات عامة عن اللغة الإنسانية وبموضوعات خاصة عن اللغة العربية.
- يحرص على ضبط جملة من المصطلحات الأساسية في حقل الدراسات اللسانية، خاصة تلكم المصطلحات التي تقاربت معانيها وتغيّرت دلالاتها بمرور الزمن؛ مثل: اللغة، واللسان، واللهجة (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ).
- يسعى المقرّر إلى تعزيز المدارك بنصوص أصيلة تُجلّي دلالات الكثير من المعطيات المعرفية، وتختلف مصادر هذه النصوص باختلاف الأعلام والبيئات، ففي البيئة العربية هناك اعتماد على: ابن جنّي (ت392هـ)، وابن الحاجب (646هـ)، والإسنوي (772هـ)، وابن خلدون (ت1406هـ)، وغيرهم. وفي البيئة الغربية هناك: إدوارد سبير Edward Sapir ، وأنطوان مايه Antoine Meillet (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ).
- يبرز المقرّر بعض نقاط الاشتراك بين اللغات وبعض مناحي الاختلاف بينها في المستويات اللغوية، كالناحية الصوتية والصرفية، والنحوية، والمعجمية، والدلالية (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ).
- في تحليل ظواهر اللغة هناك ربط بين جملة من الحقول المعرفية، كالتحليل النفسي، والتحليل الاجتماعي، والتحليل اللغوي (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ)، وهي تحليلات تفتح أمام الطلبة آفاقا معرفية، وتزيد من وعيهم، وفي الآن نفسه تشعرهم بمدى أهمية ألا ينهلوا من معين معرفي واحد، بل عليهم أن ينفتحوا على علوم مختلفة لتقوية رصيدهم الفكري وتعزيز حصيلتهم.
- إنّ المقرّر يبْحَث جملة من الركائز الأساسية في باب المهارات اللغوية، كمهارة الاستماع، ومهارة الكلام، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ). ويُقدّمها في شكل تفريعات تُذْكي بشكل فعّال جذوة الملكات في نفوس الطلبة، وترسم لهم الخطوط العريضة لطريق النجاح.
- إنّه يُغطّي جملة من الوسائل التي تسهم في تنمية اللغة، كتضييق الدلالة، وتعميمها، والتداخل، والابتداع.
- يبْسُط المقرّرُ الحديثَ عن أصوات اللغة العربية بالتركيز على ستة أمور (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ)، التعريف والتقسيم، وكيفية الحدوث، وأعضاء النطق، ومخارج الأصوات الصامتة، وصفاتها (شدّةً ورخاوةً وتوسّطا، جهرا وهمسا، تفخيما وترقيقا)، والأصوات الصائتة.
- وشَمَلَ المقرّر أيضا دراسات عن اللغة العربية خصّت: أصلها وموطنها، وتاريخها، وأهميتها، وخصائصها، ومكانتها وفضلها، وأثرها في اللغات الأخرى، وفضل الإسلام عليها (فريق من المتخصصين السعوديين، 1440هـ). وهذه الأمور تعين على ترسيخ الهوّية وتمييزها عن غيرها. ثمّ أُرْدِفت هذه المباحث بحديث عن جوانب مهمّة في علم التصريف وعلم النحو وصلة ذلك بالدلالة. ثم تعريف بأشهر مذهبين نحويين؛ يتعلّق الأمر بالمذهب البصري وبالمذهب الكوفي. ثم هناك عناية بالمعاجم العربية وبالعلاقات الدلالية وبالصحة اللغوية.

1-3-1- اقتراحات لسانية تطبيقية لإثراء مقرّر الدراسات اللغوية رقم (07):

نقترح إثراء مقرّر الدراسات اللغوية على أساس أنّ عدد صفحاته لا تزيد عن أربع وعشرين ومائة صفحة بخلاف مقرر الدراسات الأدبية الذي يربو عن مائة وستين صفحة، ومقرّر الدراسات البلاغية والنقدية الذي عدد صفحاته مائة وتسعون صفحة. وأقترح أن يكون الإثراء كالآتي: **(يحقّ للقائمين التصرّف في الإطار المعرفي المقترح وفي الأمثلة بما يلبّي الحاجة ويسدّها. و بتضافر الجهود يتحقق التكامل)**

1-3-2- في مبحث وظائف اللغة من موضوع "لغة الإنسان" أحد مباحث الوحدة الأولى "دراسات في اللغة الإنسانية" أقترح ذِكْرَ وظائف اللغة بأسمائها كما أقرّها الدرس اللساني الحديث ثم تنزيل ما طُرح من إطار نظريّ وإسقاطه وفق اسم كلّ وظيفة، على النحو الآتي : (جمعة سيد، 1990)

1- **الوظيفة النفعية:** تسمح اللغة لمستخدميها منذ طفولتهم المبكرة أن يشبعوا حاجاتهم، وأن يعبروا عن رغباتهم.

2- **الوظيفة التنظيمية:** من خلال اللغة يستطيع الفرد أن يتحكّم في سلوك الآخرين لتنفيذ المطالب أو النهي، وكذا اللافتات التي نقرؤها، وما تحمله من توجيهات وإرشادات. وتُعرَف الوظيفة باسم "افعل كذا، ولا تفعل كذا".

3- **الوظيفة التفاعلية:** تُستخدم اللغة للتفاعل مع الآخرين في العالم الاجتماعي، باعتبار أن الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع العيش بمعزل عن غيره، فنستخدم اللغة في المناسبات، والاحترام، والتأدّب مع الآخرين...

4- **الوظيفة الشخصية** :من خلال اللغة يستطيع الفرد أن يعبّر عن رُؤَاه، ومشاعره واتجاهاته نحو موضوعات كثيرة، وبالتالي يثبت هوّيته وكيانه الشخصي، ويقدِّم أفكاره للآخرين.

5- **الوظيفة الاستكشافية:** وهي التي تسمّى الوظيفة "الاستفهامية" بمعنى أنه يسأل عن الجوانب التي لا يعرفها في البيئة المحيطة به حتى يستكمل النقص عن هذه البيئة.

6- **الوظيفة التخيّلية:** تتمثل فيما ينسجه من نصوص في قوالب لغوية، كما يستخدمها الإنسان للترويح، أو لشحذ الهمة والتغلب على صعوبة العمل، وإضفاء روح الجماعة، كما هي الحال في الأشعار والقصص والأمثال.

7- **الوظيفة الإخبارية (الإعلامية):** باللغة يستطيع الفرد أن ينقل معلومات جديدة ومتنوعة إلى أقرانه، بل ينقل المعلومات والخبرات إلى الأجيال المتعاقبة، وإلى أجزاء متفرقة من الكرة الأرضية، خصوصًا بعد الثورة التكنولوجية الهائلة. ويمكن أن تمتد هذه الوظيفة لتصبح وظيفة تأثيرية إقناعية؛ لحث الجمهور على الإقبال على سلعة معينة، أو العدول عن نمط سلوكي غير محبّب.

8- **الوظيفة الرمزية:** يرى بعضهم أن ألفاظ اللغة تمثل رموزًا تشير إلى الموجودات في العالم الخارجي, وبالتالي فإن اللغة تستخدم بوصفها وظيفة رمزية.

1-3-3- في الموضوع الرابع من الوحدة الأولى الذي يعنى بالأصوات أقترح إضافة مبحث "موجّهات الدلالة الصوتية": وتشمل، حركة البناء، والحرف، والنبر، والتنغيم، والوقف، والمقطع.

1- **حركة البناء**: تؤثّر حركة البناء تأثيرا كبيرا في الدلالة، ومثال ذلك: "الذِّل –بكسر الذال– في الدّابة ضد الصعوبة، والذُّل –بضم الذال– للإنسان وهو ضد العزّ، وكأنّهم اختاروا للفصل بينهما الضمة للإنسان والكسرة للدابة؛ لأنّ ما يلحق الإنسان أكبر قدرا مما يلحق الدّابة، واختاروا الضمة لقوّتها للإنسان والكسرة لضعفها للدابة" (ابن جني أ.، المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، 1994).ومنه أيضا قول العرب: "جُمَامُ المَكُّوك دقيقا، وجِمَامُ القدَحِ ماء؛ وذلك لأنّ الماءَ لا يصلح أن يعلوَ على رأس القدح كما يعلو الدقيق ونحوه على رأس المكّوك، فجعلوا الضمّة لقوّتها فيما يكثرُ حجمُه، والكسرة لضعفها فيما يقِلُّ بل يُعدم ارتفاعُه" (ابن جني أ.، المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، 1994).

2- **الحرف**: للحرف أثر في اختيار معنى الكلمة، فكلمة "تنضخ" كما فسّرها اللغويون القدماء تدلّ على فوران السائل بقوّة وعنف، في حين دلّت "تنضح" على تسرّب السائل في تؤدة وبطء. هذا المعنى اكتسبه اللفظ من اختلاف أحد أحرف اللفظ، فالسيلان الأوّل قويّ ناسبته الخاء الغليظة، والثاني ضعيف ناسبته الحاء الرقيقة (ابن جني أ.، د ت) ومثله أيضا "الخضم والقضم"، فالخضم لأكل الرطب، كالبطّيخ والقِثّاء، وما كان نحوهما من المأكول الرطب، والقضم للصلب اليابس، نحو قضمت الدابة شعيرها ونحو ذلك. والاختلاف الحاصل في الدلالة راجع إلى رخاوة الخاء، فهي صوت احتكاكي يتناسب مع الشيء الرطب الذي يسهل أكله. وراجع في اللفظ الثاني إلى صلابة القاف، وهي صوت انفجاري يتناسب مع أكل اليابس الذي يصعب قطعه، وفي هذا الشأن يقول ابن جنّي: " قضم في اليابس، وخضم في الرطب، ذلك لقوة القاف وضعف الخاء، فجعلوا الصوت الأقوى للفعل الأقوى، والصوت الأضعف للفعل الأضعف" (ابن جني أ.، د ت). ومن هنا نفهم سبب عدول الشاعر عن لفظ الخضم إلى القضم في قوله:

والموتُ خيرٌ من حياةٍ مرّةٍ تُقضَى لياليها كقضْم الجلمد

3- **المقطع**: يُعرّف بأنّه تأليف صوتي، تتكوّن منه كلمات اللغة، متفق مع إيقاع التنفّس الطبيعي، ومع نظام اللغة في صوغ مفرداتها. وأشكالُه خمسة:

1) المقطع القصير (ص ح): أن يبدأ بصامت واحد وأن يثنّى بحركة، مثل: كَتَبَ (ص ح+ ص ح +ص ح).
2) المقطع الطويل المفتوح: بإضافة حركة إلى المقطع القصير، مثل: كانا (ص ح ح + ص ح ح).
3) المقطع الطويل المقفل: بزيادة صامت إلى المقطع القصير، مثل: كَمْ (ص ح ص).

هذه المقاطع الثلاثة هي التي تتألّف منها كلمات العربية في الكلام المتصل في تسع وتسعين في المائة.

4) المقطع المديد المقفل بصامت: فكلمة "كانَ" في حال الوقف: كانْ (ص ح ح ص). يوصف بأنّه مديد، أو فوق الطويل.
5) المقطع المديد المقفل بصامتين: مثل كلمة "بدرٌ" في حال الوقف: بدرْ (ص ح ص ص).

وهناك مقطع سادس يأتي استثناء في الوقف فقط؛ يسمى الوقف المتمادي، كالوقف على يُشادّ– يُشادّدْ (ص ح ص ح ح ص ص) (المبرغ و تع: شاهين، 1985).

4- **النبر**: أن تُبرز بعض أجزاء سلسلة الأصوات على حساب الأجزاء الأخرى؛ أي أن تُنطَقَ بمزيد من القوّة. وهي على هذا أكثر إسماعا (وضوحا في السمع) من الأصوات الأخرى (مالمبرغ و تع: شاهين، 1985). وقد وضّح كانتينو Cantineau صور النبر المختلفة في تعريفه له حين قال: "يُعرّفون النّبر بأنّه الضغط على مقطع معيّن بزيادة العلو أو الموسيقى، أو التوتّر، أو المدّة، أو عددٍ من هذه العناصر معا، بالنسبة إلى عناصر المقاطع المجاورة ذاتها" (مالمبرغ و تع: شاهين، 1985).

ومن أمثلة النبر:

- نبر الكلمة ويعرف بنبر الصيغة، لتعلّق النبر بها، ففي الأبنية الآتية مثلا: "فاعل" و"مفعول" ومستفعل يقع النبر على المقطع الأول من بناء فاعل نحو: **قائم**، **صائم**، **بائع**. ويقع النبر في بناء مفعول على العين، مثل: موجوع، منصور، أما في بناء مستفعل فإن النبر يقع على التاء، مثل: مستخرج.
- نبر الجملة ويعرف أيضا بالنبر السياقي أو ارتكاز الجملة، وهو نوع من النبر يشارك بواسطة الأداء في إدراك دلالة الجملة. ومثاله الفرق بين الجملتين:
- هذا ما بعته. (الجملة منفية)
- هذا ما بعته. (الجملة مثبتة)

وقع النبر في الجملة الأولى على "ما" فأبرز دلالتها في التركيب بإفادة النفي، ووقع في الجملة الثانية على "بعته" فدلّ على أنّ "ما" اسم موصول بمعنى الذي؛ فتغيّرت دلالة الجملة إلى الإثبات بمعنى: هذا الذي بعته (عكاشة، 2011).

5- **التنغيم**: له صلة بالأداء، فهو ارتفاع الصوت وانخفاضه في أثناء الكلام، ويسمّى أيضا موسيقى الكلام (أنيس، 1975)، وله تأثير قويّ في توجيه المعنى، ومثاله" لفظ الاستفهام إذا ضامّه معنى التعجب استحال خبرا، وذلك قولك: مررت برجل أيّ رجل! فأنت الآن مخبر بتناهي الرجل في الفضل، ولست مستفهما، وكذلك مررت برجل أيّما رجل؛ لأنّ ما زائدة". (ابن جني أ.، الخصائص)

6- **الأغراض الدلالية للوقف**: الوقف قطع الصوت على الكلمة زمنا يتنفس فيه عادة بنية استئناف القراءة لا بنية الإعراض، وله جملة من الأغراض منها:

7- **أمن اللبس**: وهو ضربان: صوتي وتركيبي، من الصوتي سكتة حفص على النون في قوله تعالى: "وقيل مَنْ راقٍ" (سورة القيامة، الآية: 27) وعلى اللام في قوله تعالى: "بلْ رانَ على قلوبهم ما كانوا يَكْسِبُون" (سورة المطففين، الآية: 14)، قال ابن الجزري: "وفي (من راق) و (بل ران) قصد بيان اللفظ ليظهر أنّهما كلمتان، مع صحة الرواية في ذلك..." (ابن الجزري، د ت ط).

ومن التركيبي سكتة حفص على (عوجا) في قوله تعالى: "الحمْدُ لله الذي أنْزَل على عبْده الكتابَ ولم يجْعَل له عِوَجًا*قيّمًا" (سورة الكهف، الآية: 01و02) فصل بين عوجًا وقيّمًا بالسّكت، لدفع توهّم تبعية الأخرى للأولى بالنعت، إذ المعنى: أنزل على عبده الكتابا قيّما، ولم يجعل له عوجا (النيرباني، 2008).

8- **توجيه النظر**: كأن يوقف قبل الكلمة احتفاءً بها، إذ تُفْرَدُ اللفظة بالذكر للدلالة على ما لها من مزية في أداء المعنى، كقوله صلى الله عليه وسلّم: "ألا أنبئكم بأكبر الكبائر؟" قلنا: بلى يا رسول الله. قال: الإشراك بالله وعقوق الوالدين)، وكان متّكئا فجلس، فقال: ألا وقول الزور"، فما زال يكرّرها حتى قلنا: ليته سكت (رواه البخاري). فالوقوف دون المعطوف الثاني (ألا وقول الزور) يفرده بالذكر (النيرباني، 2008)، فيلقى من انصراف الذهن إليه مزيد نظر وتأمّل وعناية.

9- **التشويق**: إذا سمع المرء قوله تعالى: "غُلِبت الروم" تساءل: أين وقع هذا؟ فيأتيه الجواب: "في أدنى الأرض" وإذا سمع: "وهم من بعد غلبهم سيغلبون" تساءل: ومتى ذلك؟ فيأتيه الجواب: "في بضع سنين"، وإذا سمع: "ويومئذ يفرح المؤمنون" تساءل بم؟ فيأتيه الجواب: "بنصر الله"، فيزداد إقبال السامع على ما يسمع (النيرباني، 2008) ويبلغ به الشوق مبلغه.

10- **قلب المعنى**: وهو أن يُنشئ المتكلّم وقفا يجعل معنى الموقوف عليه من كلامه مخالفا لمعناه إذا وصل، فإذا أتمّه نسَخَ التامُ الناقصَ. وشرط هذا الوقف ألا يحبس المتكلّم عن سامعه ما يصحّح به المتقدّم من كلامه إلا بقدر ما يؤدّي الوقف فيه غايته، ويُؤْتى بالوقف لغرض الدعابة، أو التنبيه (النيرباني، 2008). فمن الأوّل أن يسأل الرجل صديقه أتساعدني؟ فيقول الصديق: لا أرغب إلا أن أفعل بالوقف على (لا أرغب)، يوهمه ألا رغبة له في ذلك، فإذا أتم كلامه (إلا في تلبية طلبك) أثلج هذا الكلامُ صدرَ الرجل بعد أن ضاق به قبل ذلك. ومن الثاني: "فويل للمصلين*الذين هم عن صلاتهم ساهون" بالوقف على (للمصلين) للتنبيه على أن تأخير الصلاة عن وقتها أمر جلل.

11- **التقسيم**: إذا طال الكلام ووقع موقع التفصيل تعيّن تقسيم أجزائه (النيرباني، 2008) تقسيما يعين المخاطَب على فهم المقصود وإدراك الفائدة، "إنّ المسلمين والمسلمات/ والمؤمنين والمؤمنات/ والقانتين والقانتات/...

1-3-4- أقترح في الموضوع الثاني الموسوم بـ"صرف العربية ونحوها" أحد موضوعات الوحدة الثانية "دراسات في اللغة العربية" وبالضبط في مبحث القيمة الدلالية للإعراب إثراءه بالمعطيات والنصوص الآتية:

- **العلامة الإعرابية**: هي أوفر الخصائص النحوية حظا من حيث اهتمام النحاة بها، "فالأسماء لما كانت تعتورها المعاني، فتكون فاعلة، ومفعولة، ومضافا إليها، ولم تكن في صورها وأبنيتها أدلة على هذه المعاني، بل كانت مشتركة، جُعلت حركات الإعراب فيها تنبئ عن هذه المعاني، فقالوا: ضرب زيد عمرا، فدلّوا برفع زيد على أن الفعل له، وبنصب عمر على أن الفعل وقع به...وكذلك سائر المعاني جعلوا الحركات دلائل عليها، ليتسعوا في كلامهم...وتكون الحركات دالة على المعاني" (الزجاجي و تح: المبارك، 2011)، ومن أمثلة أهمية الحركة الإعرابية في إدراك المعنى في القرآن الكريم: "إنّما يخشى اللهَ من عباده العلماءُ" (سورة فاطر، الآية: 28)، أي

إنّ العلماء يخشون الله، ولو لم تكن هناك حركة لتوهّم السّامع أو القارئ أنّ الله تعالى هو الفاعل؛ لتقدّمه، فيفسد على أثر ذلك المعنى.

- **التخصيص**: يكون بـ: التعدية (المفعول به)، والغائية (تشمل المفعول لأجله، والمضارع (بعد اللام، وكي، والفاء الخ)، والمعية (المفعول معه، والمضارع بعد الواو)، والظرفية (المفعول فيه)، والتحديد والتوكيد (المفعول المطلق)، والملابسة (الحال)، والتفسير (التمييز)، والإخراج (الاستثناء). وسمّيت بالتخصيص لملاحظة أنّ كلّ ما تفرّع عنها قيود على علاقة الإسناد؛ بمعنى أنّ هذه القيود المتفرّعة عن التخصيص يعبّر كل منها من جهة خاصة في فهم معنى الحدث الذي يشير إليه الفعل أو الصفة، فإذا قلنا: اشترى زيد سيارة، فإنّك خصّصت عموم اللفظ اشترى زيد بالتعدية أي بالمفعول به "سيارة" (تمام، 2001).
- **خاصية القطع والاحتمال** خاصية واضحة في طبيعة الجملة العربية، ومن أمثلتها قول بعضهم: اشتريت قدحَ ماءٍ بالإضافة، واشتريت قدحًا ماءً بالنصب، فالجملة الأولى تعبير احتمالي؛ لأنّها تحتمل أنّك اشتريت ماء مقدار قدحٍ، وتحتمل أنّك اشتريت القدح أي الإناء. أمّا الجملة الثانية فدلالتها قطعية؛ لأنها لا تحتمل إلا أنك اشتريت ماء مقدارَ قدح. أكّد الأشموني هذا المعنى بقوله: " النصب في نحو ذنوب ماءً..أولى من الجرّ؛ لأن النصب يدلّ على أن المتكلّم أراد أنّ عنده ما يملأ الوعاء المذكور من الجنس المذكور، وأمّا الجرّ فيحتمل أن يكون مراده ذلك وأن يكون مراده بيان أن عنده الوعاء الصالح لذلك (الأشموني، د ت ط). وتقول: لا رجلَ في الدار ولا رجلٌ في الدّار، فالأولى نصٌّ في نفي الجنس، أمّا الثانية فتحتمل نفي الجنس ونفي الوحدة أي لا رجل واحد (السامرائي، 2000).
- **المخالفة**: يقصد منها أنّ جزءا من أجزاء التركيب يخالف أحكام الإسناد الجاري، ويتّضح ذلك جليّا في باب الاختصاص، نحو: "نحنُ العربَ لا نقبل الضيم"، فالعرب هنا جزء يخالف مقتضى الإسناد الذي يتطلّب خبرا؛ ولذلك لا يمكن أن تُعْرَب كلمة العرب خبرا؛ لأنّ المراد معنى يخالف ما ذكر وهو أَخصّ وأَعني. بخلاف إذا قال المتكلّم: نحنُ العربُ لا نقبل الضيم، فهنا لا يعني شيئًا مما سبق من التخصيص، إنّما يريد مجرّد الإخبار، فيجري الإسناد مطلقا دون تقييد أو مخالفة (تمام، 2001).

1-3-5- في الموضوع الثالث عن المعاجم العربية من موضوعاتِ الوحدةِ الثانية "دراسات في اللغة العربية" أقترح أن تقدّم جملة من وسائل شرح المعنى التي اعتمدها أصحاب المعجمات، ومنها:

- **توظيف المرادف**: المقصود بالمرادف المكافئ، كأن يفسّر اليأس بالقنوط، والهمّ بالحزن (مجمع اللغة العربية بالقاهرة، د ت ط).
- **توظيف الاشتقاق**: بأن يعرّف اللفظ بأحد مشتقاته في شكل إحالة، مثاله: دبج معناه الدّيباج (الرازي، 1997) عرّف الفعل "دبج" بالمصدر "ديباج"، ومن المؤاخذات على هذا التعريف أنّه يفرض دائما على القارئ أو مستخدم المعجم أن يكون على دراية مسبقا بدلالة المشتق المحال عليه، وهذا

ما لا يمكن التسليم به دائما، كما أنّ هذا التعريف يعتمد على ما يسمّيه علماء المنطق بـ "الدّور" المطلوب تجنُّبه "إذ لا يجوز أن تدخل الكلمة ولا مشتقات منها في التعريف، إلّا إذا كان المدخل مركّبا" (حلام، 1999).

- **توظيف الضد:** وهو المخالف، مثاله: البِيضَان من الناس ضِدّ السُّودَان، والرِّفع ضد الوَضع، والحُرّة ضد الأمة (الرازي، 1997)، ولا نخلط بين الضد والتضاد، والنقيض، فالتضاد يطلق ويراد به اللفظ الواحد الدّال على معنيين متقابلين، كدلالة القرء على الطهر والحيض، أمّا التناقض فيراد به ما لا يجتمعان ولا يرتفعان في آن واحد، مثل كبير ولا كبير (حلام، 1999).
- **التعريف بالشبيه:** يعتمد هذا النوع على ذكر المماثل للكلمة من باب التقريب مثاله: هَمْجَة: وهي ذباب صغير كالبعوض يسقط على وجوه الغنم والحمير (الرازي، 1997)، ويُسمّي بعض أهل اللغة هذا التعريف بالتعريف الظاهري (أحمد مختار، 1998)، على أساس أنّه يفسّر اللفظة انطلاقا ممّا هو موجود في الواقع الخارجي؛ أي مما هو ظاهر في العيان.
- **التعريف بالترجمة:** إنّ طبيعة المعجمات الأحادية تستدعي لغة واحدة واصفة، ولكن ضرورات العصر ومستجداته العلمية نجم عنها هذا النوع من التعريفات، وهو نادر وقليل الاستعمال في التراث (حلام، 1999)، وبدأ يشغل حيّزا ومساحة في المعجمات المعاصرة، ومثاله في الوسيط: المجهر: الميكرسكوب (مجمع اللغة العربية بالقاهرة، د ت ط). وبالرغم من أنّ هذا التعريف قد غدا أداة يستعان بها فإنّه يبقى تعريفا مخالفا لمسعى المجامع اللغوية والمنظّمات العربية التي تهدف إلى طرح البديل العربي وتثبيته، ومن ثمّة اجتناب الرطانة اللغوية (حلام، 1999).
- **التعريف المنطقي:** ويسمّى أيضا التعريف الحقيقي، وهو تعريف يسعى إلى شرح معنى المدخل اللساني بذكر مكوّناته الدلالية عن طريق شروط مستمدة من المنطق الأرسطي، والمراد بالشروط الكلّيات الخمسة، وهي المعاني العامة التي تصدق على كثير من الأشياء، وتسمّى المحمولات والمعاني المجرّدة أيضا (حلام، 1999)، وتشمل: الجنس، والنوع، والفصل (كروس و تر: قنيني، 2014)، والخاصة، والعرض. وهدف هذا التعريف هو "معرفة ما الذي يجعل الشيء شيئا جوهريا؛ أي الوقوف على جنس الشيء وفصوله الذاتية" (حلام، 1999). مثاله في المعجم الوسيط تعريف لفظ "يربوع" بأنّه: "حيوان من (الثدييات) من فصيلة اليربوعية صغير على هيئة الجرذ الصغير له ذنب طويل، ينتهي بخصلة من الشعر، وهو قصير اليدين طويل الرجلين" (مجمع اللغة العربية بالقاهرة، د ت ط)، والملاحظ على هذا التعريف احتواؤه للكليات الخمس:

- ✓ الجنس: حيوان.
- ✓ النوع: من الثدييات.
- ✓ الفصل: من الفصيلة اليربوعية.

- ✓ الخاصة: له ذنب طويل.
- ✓ العرض العام: قصير اليدين.

- **التعريف التوزيعي**: في الاصطلاح اللساني يراد به "مجموع الأسيقة* التي يمكن لعنصر لغوي أن يستخدم فيها" (حلام، 1999)؛ فكلمة "أكل" مثلا تدلّ على تناول الشيء العضوي ،و"شرب" على السّائل، و"استنشق" على الغازي، ويمتنع التوزيع مع "أكل الماء وشرب اللحم"، وبناء على ذلك يتبيّن الآتي: أنّ التعريف التوزيعي متعلّق بالموقع الذي تحتله الكلمة من حيث تآلفها، أو تنافرها مع الأسيقة المقترحة لتظهر دلالتها الحقيقية أو المجازية ومجالات استعمالها (حلام، 1999).
- **التعريف الإجرائي**: يُراد به محصّلة الآثار العملية للشيء المعرّف؛ أي إنّه ينطلق أساسا من التجربة الحسّية ليكوّن مجموع الآثار. والوظائفُ الناتجة عن المعرّف هي التعريف المطلوب (حلام، 1999)، ومن الأمثلة الموضّحة لهذا النوع؛ كلمة: "كهرباء" في قول المختصّين: "إنّ التيار الكهربائي لا يعني موجة غير مرئية في مادة ما؛ وإنّما يعني مجموعة من الوقائع، مثل: إمكان شحن مولّد كهربائي، أو دق جرس، أو دوران آلة..." (حلام، 1999). ويتضح من هذا المثال أن التعريف الإجرائي يرى أنّ معنى الكلمة يكمن في مجموعة ما تفعله أو تخلّفه من آثار عمليّة.
- **التعريف بالمجاز**: الهدف منه بلاغي يقصد إلى إبراز الملمح الجمالي والفني للاستعمال، وكان الزمخشري رائد هذا النوع من التعريفات، بل إن معجمه هو المعجم الوحيد في التراث الذي عنى بهذا الجانب، مستشعرا قيمته في أساس البلاغة، مصرّحا به في مقدّمته، بقوله: "ومن خصائص هذا الكتاب تخيُّر ما وقع في عبارات المبدِعين، وانطوى تحت استعمالات المُفْلِقِين، أو ما جاز وقوعه فيها، وانطواؤه تحتها، من التراكيب التي تَمْلَح وتَحْسُن، ولا تَنْقَبض عنها الألسن؛ لجريها رَسْلات على الأَسَلات، ومرورها عذْبات على العَذَبَات. ومنها التوقيف على مناهج التركيب والتأليف، وتعريف مدارج الترتيب والترصيف" (الزمخشري، 2006).ومن أمثلة التعريف بالمجاز: "رغم: ألقاه في الرَّغام: في التراب، ومن المجاز ألصقه بالرَّغام إذا أذلّه وأهانه، ومنه رَغَمَ أنفُه ورَغِم، ولأنفه الرُّغْم والرَّغْم والمرْغَم" (الزمخشري، 2006).
- **التعريف بالشاهد**: اتبعت المعاجم العربية جميعها في التراث التقليدَ الذي أرسى أصوله الخليل والمتعلق بإيراد الشواهد الدالة على وجود اللفظ أو معنى من معانيه في لغة العرب. ولهذا الغرض انكبّ المعجميون الروّاد على جمع كثير من الشواهد من القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف وأشعار العرب، والأمثال والحكم وغيرها. وكانت تلك الشواهد تزيد المعنى المطلوب وضوحا (القاسمي، 2003). ومثال التعريف بالشاهد ما ذكره صاحب المصباح المنير في صحة إطلاق الثناء على الذّكر بخير أو شر، واستشهد بحديث "فأثنوا عليه شرّا"(

* أُلفت الانتباه إلى أنّ "فِعَال" تجمع على "أفْعِلة" : نظام أنظمة، قياس أقيسة، رواق أروقة، حصان أحصنة، بناء أبنية، غطاء أغطية، سوار أسورة، وعليه فإن سياق يجمع على أسيقة جمعا فصيحا. وأما جمع سياقات فهو لحن عند بعضهم وصحيح عند بعض آخر كون مجمع اللغة العربية بالقاهرة قد أقره. (الهلالي، 1984)

البخاري، رقم: 1301) وليس كما يزعم بعضهم أنّه مقصور على الخير قال: "قد نقل هذا العدل الضابط عن العدل الضابط عن العرب الفصحاء عن أفصح العرب، فكان أوثق من نقلِ أهلِ اللغة، فإنّهم يكتفون بالنقل عن واحد ولا يُعرف حاله" (الفيومي، د ت ط).

- **التعريف الصوتي**: وهو ضبط نطق المدخل كاملا، ولا يُكْتفى بحركة عين الفعل المضارع مثلا.
- **التعريف الصرفي**: يفيد في التمييز بين أشكال الصيغ وغاياتها الدلالية. كالتمييز بين "خشن" و"اخشوشن"، حين قالوا: "خشُن الشيء" إنّما قصدوا إلى مجرّد خشونته في أدنى مستويات دلالة الخشونة؛ أي: دون التماس لمبالغة في معناه، ولا تكثير لدلالته. فلمّا أرادوا إلى معنى فيه زيادة الدلالة على ما هو أكثر في الخشونة أضافوا إليه ما يدلّ على ذلك بمضاعفة حرف الشين، بذِكره مرتين اثنتين ليتلاءم مع تكثير معناه فيه" (مرتاض، 2012).

1-3-6- في الموضوع الرابع عن العلاقة بين الألفاظ والمعاني من موضوعاتِ وحدةِ "دراسات في اللغة العربية" جرى الحديث عن الترادف والمشترك والأضداد دون التعريج على ذكر أسباب وقوعها، أقترح استدراك هذا الأمر.

- **أسباب وقوع الترادف:**

- لاختلاف اللهجات الأثر الجليّ في نشوء المترادفات، وذلك بأن تضع قبيلة لمعنى ما لفظا يلائم بيئتها، وتضع قبيلة أخرى لذلك المعنى لفظا آخر. واختلاف الألفاظ بين القبائل قد يكون سببه اختلاف زاوية النظر، فالعصا مثلا تسمّى في اليمن "الصّمِيل"، وفي مصر "النبوت"؛ مقياس اليُبس والخشونة جعلا أهل اليمن يسمّونها بذلك الاسم، ومقياس أصل ما كانت عليه، هو الذي دفع أهل مصر إلى تسميتها بهذا الاسم؛ لأنّ النبوت هو الفرع النابت من الشجرة (العزاوي، 2011).
- من الأسباب أيضا تحوّل اللفظ من وضع الصّفة إلى الاسميّة، حيث يكون للشيء الواحد في أصل الوضع اسمٌ واحد وله أوصاف مختلفة، وبفعل التقادم تستعمل تلك الصفات استعمال الاسم، ويُنسى ما فيها من صفة، كما هي الحال مع أسماء السيف، إذ كانت في الأصل صفات له ثم تحوّلت إلى أسماء، مثل: الصقيل، المهند، الصارم، الباتر...
- ميْلُ العرب إلى الكنى سببٌ وجيهٌ في انتشار الترادف، فالشيء الواحد عندهم قد يناله كثيرٌ من الكنى يكثر إطلاقها عليه، ويشيع استعمالها فيه وتزاحم اسمه في الشهرة، حتى تصبح مرادفةً له، من ذلك كنى النمر، وهو أبو الأبرد، وأبو الأسود، وأبو جهل، وأبو خطاب، وأبو رقاش... (الجارم، 1943)
- لمسايرة الواقع ونقل الإنجازات الحضارية يلجأ اللغويون إلى توليد ألفاظ جديدة، ونظرا لكثرة اللغويين واختلاف مشاربهم وتنوع ثقافاتهم تجد اختلافا في تلك المباني مع اتفاق المعاني.

- التغيّر الصوتي، بالإبدال والقلب، فقولهم: جذب وجبذ*، ونأى وناء، ويئس وأيس، بتغيير في مواضع الأحرف، وقد أورد السيوطي في المزهر بعض العبارات التي فيها هذا النوع من القلب نحو: "لعمري" و"رعملي"، و"سحاب مكرهف"؛ وأصلها "سحاب مكفهر" ونجد أيضا "العصافير" تقلب عراصيف (السيوطي، المزهر في علوم اللغة، د ت). أي إن الكلمة ذات المعنى الواحد حين تروي لها المعاجم صورتين أو نطقين؛ ويكون الاختلاف بين الصورتين لا يجاوز حرفا من حروفها نستطيع أن نفسّرها على أنّ إحدى الصورتين هي الأصل والأخرى فرع لها أو تطوّر عنها.
- الاقتراض وهو أن تأخذ اللغة كلمات من لغات أخرى، لها في هذه اللغة نظائر في المعنى، مثل كلمة الإستبرق للحرير الثخين، والسندس للحرير الرقيق (العزاوي، 2011).
- للتحرّج من التلفّظ ببعض الألفاظ نتيجة عدم قبولها في المجتمع، يدفع إلى البحث عن ألفاظ جديدة مهذّبة ترفع الحرج وتؤدّي المعنى.
- المجازات المنسية قد تولد نوعا من الترادف في الكلمات، فقد تستعمل بعض الكلمات استعمالا مجازيا، يطول العهد عليه، فيصبح حقيقة، مثل كلمة الرحمة التي رادفت الرأفة (العزاوي، 2011).
- **أسباب نشوء المشترك**: ثمة أسباب أفضت إلى نشوء المشترك اللفظي، منها:
- الاستعمال المجازي: مثل لفظ "العين"، يدلّ في الأصل على عضو الإبصار في الإنسان والحيوان، وله في العربية معان إضافية كالإصابة بالعين والمال الحاضر والجاسوس.
- اللهجات: أدّى التنوّع اللهجيّ إلى ظهور المشترك اللفظي، فقد روى لنا أبو زيد مثلا أن قبيلة تميم كانت تطلق كلمة "الألفت" على الأعسر، وهو الذي يعمل بيده اليسرى، كأنّ فيه التفاتا من اليمنى إلى اليسرى، أمّا قبيلة قيس فكانت تطلق هذه الكلمة على الأحمق، ولعلها كانت تلحظ فيه التفاتا من الكَيْس إلى الحمق.
- اقتراض الألفاظ من اللغات المختلفة: مثل الحُبّ في العربية الفصحى بمعنى الوداد، وهو حُبّ الشيء، وفيها كذلك: الحُبّ: الجرّة التي يجعل فيها الماء، والمعنى الأوّل عربيّ أصيل، أمّا الثاني فهو فيها مستعار من الفارسية لكلمة مماثلة تماما للفظ العربي.
- التطوّر اللغوي: مثال ذلك الفَرْوَة: جلدة الرأس والغنى، وأصل الكلمة بالمعنى الثاني هو الثروة أبدلت الثاء فاء على طريقة العربية في مثل: جدث وجدف، وما أشبه ذلك (رمضان، 1999).

من **الأسباب التي أدّت إلى نشأة الأضداد** في اللغة الآتي:

- اتساع الدلالة: قال ابن الأنباري "إذا وقع الحرف على معنيين متضادّين، فالأصل لمعنى واحد، ثم تداخل الاثنان على جهة الاتّساع. فمن ذلك الصَّريم، يقال لليل صريم، وللنهار صريم؛ لأن الليل ينصرم من النهار،

* ننبه إلى أنّ سيبويه على لسان الخليل قال: "وأما جذبت وجبذت ونحوه فليس فيه قلب، وكل واحد منهما على حِدَتِه؛ لأنّ ذلك يطّرد فيهما في كل معنى، ويتصرّف الفعل فيه". (سيبويه، 1982)

والنهار ينصرم من الليل، فأصل المعنيين من باب واحد، وهو القطع. وكذلك الصارخ المغيث والصارخ المستغيث، سمّيا بذلك؛ لأنّ المغيث يصرخ بالإغاثة، والمستغيث يصرخ بالاسغاثة، فأصلهما من باب واحد" (الأنباري، 1987).

- تداخل اللغات والمجاز: روى ابن سيده عن أبي علي الفارسي أنّه قال: "أمّا اتفاق اللفظين واختلاف المعنيين فينبغي ألا يكون قصدا في الوضع ولا أصلا، ولكنّه من لغات تداخلت، أو تكون كلّ لفظة تستعمل بمعنى؛ ثمّ تستعار لشيء، فتكثر وتغلب فتصير بمنزلة الأصل" (ابن سيده، د ت). فمن تداخل اللغات استعمال لفظ "لمق" عند بني عقيل بمعنى كتب، وفي لغات سائر قيس بمعنى "محا"، ولفظ "السدفة" يستعمل عند بني تميم بمعنى الظلمة وعند قيس بمعنى الضوء (الضامن، 1990).
- الخوف من الحسد: كترك بعض القبائل وصْفَ ما حسُن وجمُل مخافة الحسد والسّحر والإصابة بالعين، ومن أمثلة ذلك: كلمة "شوهاء" يوصف بها الفرس القبيح والجميل، فيقال: مهرة شوهاء إذا كانت قبيحة، ومهرة شوهاء: إذا كانت جميلة. والإطلاق الثاني من باب درء العين (الضامن، 1990).
- الاحتمال في الصيغة الصرفيّة: نقلت لنا المعاجم والنصوص العربية أنّ ثمة أبنية تستعمل للفاعل أو المفعول، وهذا سبب من أسباب نشوء الأضداد. من ذلك صيغة "فَعول" تستعمل في العربية بمعنى: فاعل مثل: شكور وغفور وكفور، كما تستعمل أحيانا بمعنى مفعول مثل: رسول؛ بمعنى مرسل. وهناك صيغة "فعيل" تأتي بمعنى فاعل مثل: سميع وعليم وقدير، كما تأتي بمعنى مفعول مثل: دهين وكحيل؛ بمعنى مدهون ومكحول (الضامن، 1990).
- التطوّر الصوتي: يحدث في اللغة أن تجد للكلمة معنيين متضادين بسبب التطوّر الصوتي في أحد أصوات الكلمة المشابهة لها، أي إن هناك كلمتين، كلمة لم يطرأ عليها تغيير وأخرى طرأ عليها تغيير صوتي جعلها تشترك في الأصوات جميعها مع الكلمة الأولى، فيبدو الأمر أنّ هناك كلمة واحدة لها معنيان مختلفان، من ذلك قول بني عقيل: "لمقتُ الكتاب" أي: كتبته، وقول قبيلة قيس: "لمقتُ الكتاب" أي: محوته، ويتجلى التضاد في الفعل، مع أنّ "لمق" بمعنى كتب إنما هو في الأصل "نمق" بمعنى "كتب" فأبدلت النون لاما، والتبادل كثير بين النون واللام في العربية، وقد ذكروا أنّ أعرابيا قال عن كتاب: لمقته بعدما نمقته؛ أي: محوته بعدما سطرته (رمضان، 1999)، ومنه أيضا: السُدفة في لغة تميم تعني الظلمة، وفي لغة قيس تعني الضوء.

- **خاتمة:**

- يعدّ التدرّج الهرمي في اكتساب الكفايات فيما له صلة بالوحدات التدريبية مطلبا أساسيا ومقوّما من مقوّمات نجاح المنظومة التربوية والتعليميّة كونه يراعي عملية الانتقال السلس من الكفاية القاعدية إلى الكفاية المرحلية ثمّ الكفاية الختامية. وهذا مؤشر حقيقي من مؤشرات جودة المتون وقطعها أشواطا في بناء الرصيد العلمي والثقافي والمنهجي لأجل تحقيق التنمية المنشودة في جميع القطاعات.

- إنّ مراقبة الحصيلة المعرفية لدى المتعلّمين ومدى امتلاك المهارة والقدرة على تدبير الإكراهات ومعالجتها تعدّ مسطرة إجرائية مهمة في المتون المقرّرة. يظهر أثرها في أشكال التقويم: التمهيدي، والتكويني، والاختباري، والتتبعي.
- تحرص المقرّرات على ضبط الجهاز المفاهيمي، ببيان الحمولة الثقافية للمصطلحات وتجلية معناها الحقيقي وإظهار ما يكتنف دلالتها المركزية من ظلال هامشية وإيحاءات مجانبة للصواب، كما في لفظة "جاهلية" من ألفاظ المقرّر الخامس على ما بيّنا آنفا.
- توسّل القائمون على المقررات بمخرجات الدرس اللساني من حيث بناء المناهج وتقدير الحصيلة العلمية وتوليد طرائق في الاستخلاص. والنماذج التي تبرهن على ذلك كثيرة، أشرنا إلى جملة منها في معرض الحديث عن المقررات.
- ترسّخ في ضوء العلوم البينية مبدأ جعْل المتعلّم محورَ المنظومة التعليمية؛ وذلك عن طريق إمداده بالحمولة المعرفية اللازمة وبالرصيد المنهجي الكافي وبتطوير المهارات التي تعينه على مواجهة التحدّيات والصعاب وكذا تمكينه من التعامل بوعي مع مستجدات العصر ومخرجات الحداثة والسعي الحثيث إلى خدمة مجتمعه.
- إنّ السياسات التعليمية الناجحة في الوطن العربي هي التي تسعى إلى الارتقاء بالذهن التربوي من طابعه الكلاسيكي إلى الطابع العلمي الحضاري، ولا يتحقّق هذا الرهان إلا بالعمل الجادّ وبتضافر الجهود على تطوير الوسائل البيداغوجية، وتحسين الموارد البشرية وتنميتها وتحفيزها على الانتقال من استهلاك المعرفة إلى إنتاجها، وبالتالي نحقق الهدف المنشود ونساير التحولات التي تعرفها الأمم المتطوّرة.
- من مقتضيات الحكمة في التخطيط التربوي والتعليمي أن نستفيد من منجزات تراثنا العربي الذي عرف حركية مستمرة رائدة في إنتاج المعرفة وبناء الذات العربية انطلاقا من مقوّمات ومصادر الحضارة الإسلامية ذاتها، وفي الآن نفسه تفرض علينا الحكمة ذاتها الانفتاح على المنجز الحضاري الغربي الحديث والاستفادة من إبداعاته وعطائه العلمي واللساني فيما له صلة برفع المنظومة التعليمية والرقي بالمجتمع وتحقيق التنمية، مع تشذيب هذا العطاء مما يتعارض وثوابت الأمة ونصوصها الشرعية.
- أوصي بإثراء المقرّر السابع بمخرجات الدرس اللساني التطبيقي من حيث: تثبيت وظائف اللغة كما أقرها الدرس اللساني، وتوطين موجّهات الدلالة الصوتية، وإثراء مبحث القيمة الدلالية للإعراب، وتخصيص مساحة لوسائل شرح المعنى في المعجم، والتعريج على ذكر أسباب وقوع الترادف والمشترك والأضداد في اللغة العربية.
- أوصي بالجمع بين المقاربة بالكفايات في المجال التربوي وبين المقاربة النصية في المجال اللساني من حيث تشكيل الوعي العلمي وتطوير الفعل المدرسي وترسيخ القيم الحضارية والمبادئ الإسلامية وبذلك تنتظم الأمور وتنضبط إلى حد بعيد.
- أوصي بإنشاء قاعدة رقمية لاستقبال ما يلاقيه المعلّم والمتعلّم من صعوبات، مع مباشرة تعجيل الحلول العملية. كما أوصي بالحرص على متابعة مدى استثمار التقنيات الحديثة وتكنولوجيا التعليم في العملية التعليميّة التعلّميّة.

- **قائمة مصادر البحث ومراجعه:**

- القرآن الكريم.
1. ابن الأنباري، محمد بن القاسم، الأضداد، 1987، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت، المكتبة العصرية.
2. ابن جني، أبو الفتح عثمان، المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، 1994، تح: علي النجدي ناصف وعبد الفتاح إسماعيل شلبي، القاهرة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.
3. ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، د ت، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
4. ابن خلدون، عبد الرحمان، المقدمة، دط، بيروت، دار الكتب العلمية.
5. ابن عقيل، شرحه على الألفية، ط2009، تح:محمد محي الدين عبد الحميد، القاهرة، دار الطلائع.
6. أبو حيان، الأندلسي، تفسير البحر المحيط، د ت ط، دراسة وتحقيق وتعليق: عادل أحمد عبد الموجود وآخرون، بيروت، دار الكتب العلمية،.
7. أحمد شوق، محمود، أساسيات المنهج الدراسي ومهماته، 1995، دار عالم الكتب، الرياض، ط1.
8. أحمد مختار، عمر، صناعة المعاجم الحديثة، 1998، القاهرة، عالم الكتب ،ط1.
9. الإسنوي ، جمال الدين، نهاية السول في شرح منهاج الأصول، تح:شعبان محمد إسماعيل، 1999، بيروت، دار ابن حزم .
10. بلدي، نجيب، نوابغ الفكر الغربي: ديكارت، 1959، دار المعارف، القاهرة.
11. بلعيد، صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية، 2003، دار هومه، الجزائر.
12. بنت فهد النصر، منى، أهمية تربية الذوق الأدبي لدى طالبات التعليم العام، أعمال ملتقى اللغة العربية وآدابها في مقرّرات التعليم العام بين الواقع والمأمول، 25-2012/12/26، بحوث علمي محكّمة، نظّمته كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية- جامعة القصيم.
13. بودرع، عبد الرحمن، في لسانيات النص وتحليل الخطاب نحو قراءة لسانية في البناء النصي للقرآن الكريم، أعمال المؤتمر الدولي لتطوير الدراسات القرآنية، 2013/02/16، جامعة الملك سعود.
14. بيرنو، فيليب، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، تر: لحسن بوشكلاوي ومراجعة عبد الكريم غريب، 2004، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، ط1.
15. تشومسكي، نعوم، اللغة والمسؤولية، تر: حسام البهنساوي، 2005، مكتبة زهراء الشرق، ط2.
16. تمام، حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ط2001، الدار البيضاء، دار الثقافة.
17. التهانوي، محمد علي، كشاف اصطلاحات الفنون، 1996، تح: علي دحروج، لبنان، مكتبة لبنان، ط1.
18. الجارم، علي، الترادف، مجلة مجمع اللغة العربية الملكي، 1934، القاهرة، ط1.
19. الحاج صالح، عبد الرحمن، "الخطاب والتّخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية"، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، ط2012، وحدة الرغاية – الجزائر.
20. الحاج صالح، عبد الرحمن، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، 1973، العدد 04، جامعة الجزائر.
21. الحباشة، صابر، لسانيات الخطاب الأسلوبية والتلفظ والتداولية، 2010، دار الحوار، ط1. (في الكتاب مقال لجون لاينز مترجم بعنوان الصيغة والقوة اللاقولية).
22. حجازي، محمود فهمي، الاتجاهات الحديثة في صناعة المعجمات، نوفمبر، 1977، مجلة مجمع اللغة العربية الجزء الأربعون.
23. حجازي، محمود فهمي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، 1995، دار غريب للطباعة، مصر.
24. حساني، أحمد، مباحث في اللسانيات، ط1999، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، .
25. حلام، الجيلالي، تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة، 1999، طبعة اتحاد كتاب العرب، دمشق، ط1.
26. حلمي، خليل، مقدمة لدراسة التراث المعجمي العربي، 2003، دار المعرفة الجامعية .
27. حمداوي، جميل، التدريس، بالكفايات رهان على جودة التعليم، 2007، مجلة علوم التربية، ع9.
28. حمداوي، جميل، الصورة في الكتاب المدرسي المغربي، مجلة علوم التربية، المغرب، يناير 2014، العدد 58.
29. حمداوي، جميل، الكفايات والوضعيات في مجال التربية والتعليم، مجلة علوم التربية، 2007، دورية مغربية، ملف خاص عن الكفايات، العدد33.
30. الحمزاوي، رشاد، المعجم العربي في القرن العشرين: مصطلحاته ومناهجه في الجمع والوضع، فبراير 1984، مجلة مجمع اللغة العربية، الجزء الثالث والخمسون.

31. الحمزاوي، رشاد، المعجمية مقدّمة نظريّة ومطبّقة–مصطلحاتها ومفاهيمها، ط2004، مركز النشر الجامعي، ، تونس.
32. حيدر، ف فريد عوض، صول في علم الدلالة،2005، مكتبة الآداب، ط1، القاهرة.
33. درّاز، محمد عبد الله: النّبأ العظيم نظرات جديدة في القرآن، ط1985، دار الثقافة، الدوحة.
34. درقاوي، مختار، التصوّر الأصولي للمعنى مقاربة دلالية تداولية لآليات فقه الخطاب، 2017، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1.
35. درقاوي، مختار، مباحث في اللسانيات العربية، 2017، ألفا للوثائق، الجزائر، ط1..
36. الدريج، محمد، الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع، أكتوبر 2000، العدد 16، ، ص60.
37. الدريج، محمد، تحليل العملية التعليمية وتموين المدرسين أسس ونماذج وتقنيات، 2004، منشورات سلسلة المعرفة، ط2، المغرب.
38. دوجلاس، براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها ،تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، 1994، دار النهضة العربية، بيروت.
39. الرازي ، أبو بكر، مختار الصحاح ،1997، بيروت، دار الفكر العربي ،ط1.
40. الرماني، النكت في إعجاز القرآن، تح: محمد خلف الله ومحمد زغلول، 1968، دار المعارف، ط2، مصر.
41. رمضان، عبد التواب، فصول في فقه العربية، مكتبة الخانجي، 1999، القاهرة، ط6.
42. روبرت، دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، 1998، القاهرة، ط1.
43. الزجاجي، أبو القاسم، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن المبارك، 2011، دار النفائس، بيروت، ط7.
44. الزمخشري، جار الله، أساس البلاغة، 2006، دار الفكر، ط1، بيروت.
45. السامرائي، فاضل، معاني النحو، 2000، دار الفكر للطباعة، عمان، ط1.
46. السكاكي، أبو يعقوب: مفتاح العلوم، تح: عبد الحميد هنداوي، 2000، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1.
47. سيبويه، أبو بشر، الكتاب، مكتبة الخانجي، 1982، القاهرة، ط2.
48. سيد يوسف، جمعة، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، يناير 1990، سلسلة عالم المعرفة، عدد (145)،.
49. السيوطي، جلال الدين، المزهر في علوم اللغة، د ت، دار الفكر للطباعة.
50. شاكر، محمود، أباطيل وأسمار، 1385هـ، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1.
51. شرح رسالة الرماني في إعجاز القرآن، كشف عنه وعلّق عليه زكريا سعيد علي، 1997، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1.قال المعلّق: الشرح لعالم مجهول كأنّه عبد القاهر الجرجاني.
52. الصبان، حاشية الصبان على شرح الأشموني، د.ت، دار إحياء الكتب العربية .
53. صولة، عبد الله، في نظرية الحجاج دراسات وتطبيقات، 2011، مسكيلياني للنشر والتوزيع، تونس، ط1.
54. الضامن، حاتم، فقه اللغة، 1990، وزارة التعليم العالي، جامعة بغداد.
55. طعيمة، رشدي أحمد عبد الله، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، 2000، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2.
56. طه، عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، 1998، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء.
57. عبد العليم، إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللغة العربيّة، 1991، دار المعارف، القاهرة، ط14.
58. العزاوي، عقيد خالد، علم الدلالة دراسة وتطبيقات، ط2011، دار العصماء، دمشق.
59. عكاشة، محمود، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة، 2011، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط2.
60. علم الدلالة السلوكي ضمن كتابه علم الدلالة، تر: مجيد الماشطة، 1986، دائرة الشؤون الثقافية والنشر، بغداد.

فريق من المتخصصين السعوديين، مقرّر اللغة العربية (1) و(2) و(3) و(4) و(5) و(6) و(7)، الكفايات اللغوية، للتعليم الثانوي من البرنامج المشترك، ط1440هـ، وزارة التعليم العالي، الرياض. رابط مقررات التعليم العام في المملكة العربية السعودية:

https://ienbooks.t4edu.com/#/courses/5142

61. الفيومي، المصباح المنير، طبعة نوبليس، القاهرة، دت .
62. القاسمي، علي، المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، 2003، مكتبة لبنان ناشرون، ط1.
63. كروس، د.أ، علم الدلالة المعجمي، تر: عبد القادر قنيني، ط2014، إفريقيا الشرق، المغرب.
64. كيمبسون، راث، نظرية علم الدلالة (السيمانطيقا)، تر: عبد القادر قنيني، 1430هـ–2009م، منشورات الاختلاف والدار العربية للعلوم، ط1، الجزائر–لبنان.

65. لاينز، جون، الصيغة والقوّة اللاقولية، فصل من كتاب تلوين الخطاب فصول مختارة من اللسانيات والعلوم الدلالية والمعرفية والتداولية والحجاج، تر: صابر الحباشة، 2008، الدار المتوسطية للنشر، ط1، تونس.
66. الماشطة، مجيد، شظايا لسانية، ط2008، دار السياب للطباعة والنشر، سوريا.
67. مالمبرغ، برتيل، علم الأصوات، ط 1985، تع: عبد الصبور شاهين، القاهرة، مكتبة الشباب.
68. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، د ت، مطابع دار الدعوة، طبعة جديدة، القاهرة .
69. محمد، محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، 2004، دار الكتاب الجديد، ط1، لبنان.
70. محمد، محمد يونس علي، مقدمة في علمي الدلالة و التخاطب،2004، بيروت، دار الكتاب الجديد ،ط 1.
71. مرتاض، عبد الملك، في نظرية النقد، 2002، دار هومة، الجزائر، ص191.
72. مرتاض، عبد الملك، نظرية البلاغة، ط2010، دار القدس العربية، وهران–الجزائر.
73. مرتاض، عبد الملك، نظرية اللغة العربية تأسيسات جديدة لنظامها وأبنيتها، ط2012، دار البصائر، الجزائر.
74. المرُّوني، مكّي، البداغوجيّة المعاصرة وقضايا التعليم النظاميّ، 2001، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، ط2.
75. مسدي، عبد السلام، مباحث تأسيسية في اللسانيات، ط1997، مؤسسة عبد الكريم بن عبد الله، تونس.
76. مكتب تنسيق التعريب، المعجم الموحّد لمصطلحات الإشراف التربوي (إنجليزي – عربي – فرنسي)، رقم: 47، 2020، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط.
77. مكتب تنسيق التعريب، المعجم الموحّد لمصطلحات اللسانية إنجليزي–فرنسي– عربي سلسلة المعاجم الموحدة رقم:2002،01، طبعة النجاح الجديد، الدار البيضاء.
78. ميريو وبيرنو وهاملين وآخرون، قضايا البيداغوجيا الحديث ورهاناتها، تر: عز الدين الخطابي، 2003، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط1.
79. ميشال، زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، 1993، دار العلم للملايين، بيروت، ط1.
80. ميشيل، ماكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر: عبد الجواد توفيق محمود، ط2005، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.
81. ميناري، ألبيرطو، قراءة في المشروع التربوي لجان بياجيه، تر: محمد مريني، مجلة علوم التربية، يونيو 2012، الرباط، العدد 52،.
82. ناجح، عبد الرحيم، التخطيط اللغوي المدرسي –تدريس العلوم بين اللغات الأم واللغات الأجنبية، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، السنة الخامسة، العدد التاسع، محرم 1441هـ– سبتمبر 2019، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية.
83. النيرباني، عبد البديع، الوقف في العربية على ضوء اللسانيات، 2008، دار الغوثاني للدراسات القرآنية، دمشق، ط1.
84. الهلالي، تقي الدين، تقويم اللسانين، 1984، الرباط، مكتبة المعارف، ط2.
85. اليوبي، بلقاسم، تكنولوجيا الذاكرة وتعليم اللغة العربية وتعلّمها، سلسلة الندوات 14 "اللسانيات وتعلّم اللغة العربية وتعلّمها، عبد العزيز العماري، 2002، جامعة مولاي إسماعيل، مكناس، المغرب.

1. De Montmolin .M ,Analyse ergonomique des competences,paris ,1991.
2. J. Moeschler, Argumentation et conversation pour une analyse pragmatique du discours.
3. J.L.Austin ,Quand dire c est Faire , Tra par Gilles Lane.
4. John Lyons, Sémantique Linguistique, Traduit par Jacques Durand et Dominique Boulonnais.
5. Merieu ,Ph. L'envers du tableau, quelle pédagogie pour quelle école? Paris, 1993.
6. Perrennoud, Philippe: dix nouvelles compétences pour enseigner,ESF Éditeur, Paris, 1999.