

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

رَبِِّّي لِمَا أَنْزَلْتَ إِلَيَّ مِنْ خَيْرٍ فَقِيرٌ

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2

أبو القاسم سعد الله

قسم علوم اللسان

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

تعليم النحو بين البرامج الدراسية والمعجم المدرسي

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

تخصّص علوم اللغة

إشراف أ. د : عبد المجيد سالم

إعداد الطالبة: فريدة بلاهدة

السنة الجامعية

2017 - 2016

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2

أبو القاسم سعد الله

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم علوم اللسان

تعليم النحو بين البرامج الدراسية والمعجم المدرسي

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

تخصّص علوم اللغة

إشراف أ. د : عبد المجيد سالمى

إعداد الطالبة: فريدة بلاهدة

اللجنة العلمية

طاهر ميله رئيسا

عبد المجيد سالمى..... مشرفا ومقررا

عارف غريبي..... عضوا

حورية عبيب عضوا

صحرة دحمانعضوا

الطاهر لوصيفعضوا

السنة الجامعية

2016 - 2017

إهداء

أهدي ثمرة هذا الجهد إلى كل من يقاسمني بالمودّة دروب الحياة
وبالإخلاص الفرحة في النجاح وأخص بالإهداء والديّ الكريمين وزوجي

كلمة شكر

بعد شكر الله تعالى على توفيقه وتيسيره لإنجاز هذا العمل، أتوجه بالشكر
الجزيل للأستاذ المشرف عبد المجيد سالمى على رعايته لهذا العمل، كما
أشكر كل من ساعدني من قريب أو بعيد في تخطي صعوبات هذا البحث
وأخص بالذكر زوجي العربي وأعضاء فرقة المعجمية خاصة صونية
وكريمة.

مقدمة

تحتل اللغة مكانة مهمة في حياة الشعوب، فهي وسيلة للتفاهم والتعليم وهي وعاء الأفكار والثقافات، وهي التي سجلت عبر الزمن التراث العقلي للإنسانية وحفظته من الزوال ذخرا تتوارثه الأجيال جيلا بعد جيل، لذا صار ما يملكه الإنسان من مظاهر حضارية ومن علوم ومعارف حصيلة تمكنه اللغوي، من أجل ذلك كانت اللغة ولا تزال المرآة التي تعكس خصائص الأمة العقلية وتطورها الفكري، فالواجب إذاً أن نولي دراسة اللغة جلّ اهتمامنا وبالغ عنايتنا.

ويعتبر تعليم اللغة العربية من المواضيع الأساسية في الميدان التعليمي فقد شغلت العديد من المهتمين بهذا الميدان ومازالت تشغلهم، خاصة وأن المجتمع يشهد انفجارا معرفيا وتكنولوجيا كبيرا فرض على القائمين عليها مسايرة هذه المستجدات وعلى الخصوص مجال اللغة وطرق تدريسها؛ لذا تعتبر تعليمية اللغات من أهم القضايا التي تفرض نفسها في وقتنا الراهن نظرا لكونها تشكل مركز استقطاب الباحثين في الدرس اللساني، حيث إنهم ما فتئوا يبحثون عن أنجع السبل التي تحقق الغايات المنشودة في هذا المجال.

لذا أصبح للتدريس أصوله وطرائقه فلم يعد مجرد تلقين وإلقاء وإنما هو تواصل فكري يرمي إلى إدراك الغرض الذي يعمل من أجله.

أمّا تعليم قواعد اللغة العربية، فإنه من المفترض أن يلتزم طرقا تنتهج أفضل الأساليب نظرا للصعوبات الجمة التي يواجهها الطلاب والأساتذة على حدّ سواء في اكتساب هذه المادة من جهة، وأهميتها في حياتنا اليومية من جهة أخرى؛ إذ تعد قواعد اللغة العمود الفقري للغة العربية، فعملية التواصل تخضع لسلامة هذه القواعد؛ والخطأ في الإعراب يؤثر دون شك في نقل المعنى المقصود وبذلك لا يحصل المراد من إرسال الرسالة .

إلا أننا ملزمون في تعليم هذه القواعد بمراعاة إيصال القواعد الأساسية التي تخول للتلميذ تحسين لغة قراءته والكتابة والتعبير، أي توصيلها له بوصفها وسيلة لضبط اللغة وليس غاية في حدّ ذاتها. وفي المقابل يعد القاموس دستور اللغة وأداة أساسية في يد التلميذ يلجأ إليه

لمعرفة معاني الوحدات اللغوية أو لتحديد كيفية نطقها وكتابتها أو لتحديد صنفها النحوي أو أساليب استعمالها في مختلف السياقات، وهذا هو المعمول به في المعاجم الأجنبية.

والحديث عن المراتب النحوية والصرفية له منهجية ضمن إصلاح المنظومة التربوية التي تجلّت في اختيار آليات تربوية تمثلت في تيار بيداغوجي جديد هو المقاربة بالكفاءات إضافة إلى اعتماد مفهوم المقاربة النصية التي تهدف إلى اكتساب الكفاءات لا إلى تراكم المعارف، كما يوجه المتعلّم إلى الواقع اليومي للوعي بمعنى التعلّات والأنشطة التي تقدّم داخل القسم.

وبعد تحديد مراتب المتلقين من أهم السبل التي تساعد في تحقيق أهداف العملية التعليمية؛ فلو فرضنا أن موضوع المعارف التي يطلبها المتعلم هي اللغة فإننا نلاحظ أن مسلك كل نوع يكون تبعا لمطلبه فالترج في اكتساب اللغة يكون من اكتساب تعليمي بحث يرمي إلى استعمال اللغة في شتى الأغراض دون الغوص في أسرارها وعللها لمجرد القدرة على تحريك الآليات التعبيرية، إلى تعلم المتخصص في اللغة الذي يطلب ما يحتاج إليه في مادته من المعلومات الضرورية وهو اكتساب تعليمي أكثر منه اجتهدادي، إلى تفسير الأشياء وإثبات الحقائق للوصول إلى بناء منهاج جديد لمادة البحث على أساس القوانين العلمية النظرية وهذا هو أعلى مراتب الاجتهاد .

وبناء عليه يجدر بمعلم اللغة أن يراعي هذا الترتيب في تعليم المادة، فالقنة المستهدفة هي التي تحدد طرق التدريس ومادته.

والهدف من المرحلة المتوسطة إضافة إلى المرحلة الابتدائية هو ترسيخ ملكة اللغة العربية وآلياتها الأساسية، حيث تهدف إلى إكسابه آليات الفهم والاستيعاب وكذا اكتشاف السمات التركيبية التي ينبني عليها النص، وهذا إعدادا له لمرحلة الإنتاج والابتكار التي يحاول فيها محاكاة النماذج المثالية عبر إعادة تركيب النظم اللغوية.

وبما أن المشكل الرئيس الذي يعانيه كل من المعلم والمتعلم هو عملية تعليم القواعد النحوية والصرفية، ارتأينا فضلا عن الجهود المبذولة في طرق التدريس والمناهج الجديدة، وبعد

معاينة تدريس النحو ومعرفة واقع الإصلاح في المدرسة أن نقترح نموذجا معجميا يسمح باتساق القواعد النحوية والصرفية مع المعطيات المدرجة في مداخل المعجم، بمعنى أن تأخذ المعاجم المدرسية الحديثة بعين الاعتبار التصنيف النحوي والصرفي لمداخلها الفرعية؛ إضافة إلى تخصيص مداخل للمصطلحات النحوية مثلما هو معمول به في المعاجم الأجنبية؛ فمعلوم أن المعاجم تحرص على إعطاء بعض المعلومات النحوية والصرفية عن كلمات المداخل بالقدر الذي يحتاجه مستعمل اللغة، وهي معلومات ضرورية ذات طبيعة عملية حيث يساعد العلم بها على فهم المعنى، هذا فضلا عن وجود ما يسمى أصلا بالعلامات النحوية التي تدرج ضمن أصناف نحوية مغلقة، حيث تكون محدودة في أي لغة كالضمائر وحروف العطف وحروف الجر والأدوات....فإلى أي مدى يمكن جعل المعجم المدرسي وسيلة لتعلم النحو والصرف وتقنيتهما لتفادي الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ؟ وكيف يمكن اختزال القواعد النحوية والصرفية بحيث تحقق الغاية منها وهي إيصال القاعدة بطريقة عملية بسيطة وسهلة؟

أي كيف يمكن للمعجم المدرسي أن يخدم المنظومة التربوية ويجاريها في الإصلاحات التي قامت بها في المدرسة الجزائرية؟

ومن المعلوم أن المدرسة تعمل على تعليم النحو أي إكسابه للتلاميذ على اختلاف الطرق المتبعة في ذلك، ومعلوم أيضا أن المعجم أداة تعلم بالدرجة الأولى، وعليه فإننا سنبحث إمكانية جعل المعجم وسيلة تعليمية مساعدة لتعليم النحو؛ حيث يكون تعليم النحو في المدارس مستندا إلى تعلم التلميذ النحو من المعجم من أجل أن يكون تكامل بين التعليم المدرسي والتعلم المعجمي؛ حيث سنحاول إعطاء التلميذ القاعدة النحوية بطريقة تسهل عليه استيعابها دون الحاجة إلى معين. فما هي الأسس التي يمكن اعتمادها من أجل تحقيق هذه الغاية؟

هذه هي إشكالية هذا البحث أما عن أهم الأسباب التي دعتنا إلى اختيار هذا الموضوع فهو خلو المعاجم المدرسية من المعلومات النحوية والصرفية أو ندرتها رغم ما لها من

أهمية في تحسين أداء التلاميذ وإكسابهم من خلال المعجم تلك المعطيات بطريقة مختصرة ودقيقة.

لذلك جاء هذا البحث بغاية إيجاد طريقة تسمح بتقديم القواعد النحوية والصرفية المتناولة أصلا في القسم ضمن مداخل المعجم، بحيث يتم حصر كل المصطلحات النحوية وتعريفها بطريقة مبسطة تكون في متناول التلاميذ إضافة إلى ذكر الأصناف النحوية ضمن تعريفات المداخل الفرعية، فيكون المعجم المدرسي وسيلة لتمييز العناصر النحوية ورفع اللبس عنها إضافة إلى اختزال القواعد في شكل معطيات دقيقة تسمح للتلميذ بإدراك القاعدة مع المثال المدرج ضمن التعريف، فيكون داعما معرفيا للدروس التي يتلقاها في التعليم، ليحدث تكامل بين تعليم النحو والمعجم.

وتبعا لما سبق وبناء على الإشكالية السابق ذكرها ارتأينا أن تعرض مادة بحثنا وفق الخطة الآتية:

تم تقسيم هذا البحث إلى بابين كبيرين، يحتوي كل باب على ثلاثة فصول؛ ففي الباب الأول ركزنا على الشق التعليمي حيث ارتأينا أن نتناول في الجانب النظري تعليمية النحو ومحاولات تيسيره، فكان الفصل الأول بعنوان: تيسير النحو ضرورة تعليمية، أما الفصل الثاني فكان بعنوان: القواعد النحوية وأبعادها التعليمية، حاولنا فيه التركيز على واقع تدريس القواعد النحوية وأهم خصائص العملية التعليمية، بعدها انتقلنا للحديث عن التعبير الكتابي وطرق تدريسه والأهداف المتوخاة منه خاصة وأن الغاية من تعليم النحو هي التعبير السليم فالتعبير هو ثمرة الدرس اللغوي.

أما الفصل الثالث فخصصناه للعمل التطبيقي؛ إذ عمدنا فيه إلى وصف عينة البحث وهي عبارة عن تعابير مكتوبة لمجموعة من تلاميذ المتوسطات؛ حيث كانت العينة عبارة عن 1000 تعبير كتابي، 500 للسنة الثانية متوسط و500 للسنة الرابعة متوسط، وقد تم اختيار عينة دراستنا التطبيقية من هذين المستويين لمعرفة مدى التطور والتحسين الذي يسجل خلال سنوات الدراسة، وبعد القيام بوصف المدونة وتحليلها ومن ثم إجراء العمليات الإحصائية

لتحديد الأخطاء تم تصنيف هذه الأخطاء في جداول وفي الأخير تم التعليق عليها وتقديم الملاحظات المناسبة.

بالنسبة للباب الثاني فإنه يتعلق بالمعجم المدرسي والذي تم تقسيمه هو الآخر إلى ثلاثة فصول، عنوان الفصل الأول ب: بين النحو والمعجم المدرسي، تناولنا فيه القضايا التي تربط النحو بالمعجم خاصة ما يتعلق بالمصطلح النحوي وكيفية تحديده وتعريفه وخصائصه المميزة استنادا إلى الدراسات الحديثة والتراث على حد سواء.

توخينا في الفصل الثاني ذي الطابع التطبيقي والمعنون ب: المصطلحات النحوية في المعاجم المدرسية جرد جميع المصطلحات النحوية الواردة في معجم أكسفورد ومعجم روبير كوليج وهما يمثلان المدونة الشاهد، حيث اعتمدنا في تصنيف التعريفات الواردة في المعجمين على الأنواع التي حددتها جوزيت ري دويوف في تقسيمها لأنواع التعريف، بعدها قمنا بعملية جرد للكتب المدرسية المتعلقة بالمرحلة المتوسطة وهي كتب اللغة العربية للسنوات الأربع لهذه المرحلة لاستخراج كل المصطلحات النحوية الواردة فيها ومن ثم حاولنا استقصاء وجودها ضمن مداخل المعاجم المدرسية عينة الدراسة وهي: الوجيز والمنجد الوسيط ومجاني الطلاب للمقارنة فيما بينها.

ولكن ومن خلال عملية البحث ظهر لنا أن معجم المنجد الوسيط هو الوحيد الذي أورد مداخل للمصطلحات النحوية أما المعجمان الباقيان فقد كانت شبه منعدمة فيهما.

ولذلك غيرنا مسار دراستنا التطبيقية فارتأينا عقد مقارنة بين المنجد في اللغة العربية المعاصرة الذي هو في الأساس معجم عام والمنجد الوسيط الذي هو معجم مدرسي بحكم أن هذين المعجمين قد أوردا المصطلحات النحوية ضمن مداخلهما ولكن مع فروق بينهما والغاية هي الوقوف على أهم المصطلحات الواردة في كل معجم ومعرفة خصوصية المعجم المدرسي مع استنباط خصائص التعريف والمثال في كل منهما.

أما الفصل الثالث والأخير فقد خصصناه لعنصرين مهمين في تعليم النحو داخل المعجم وهما المثال والوسم وعنوانه ب: المثال والوسم النحويان، تناولنا في القسم الأول منه مفهوم

المثال النحوي وأهميته في تقديم النماذج الموضحة للقاعدة النحوية وركزنا على أهم وظيفة للمثال النحوي وهي الوظيفة التركيبية التي مهمتها توضيح مكانة المفردة داخل تركيب معين كاللزوم والتعدية بالنسبة للأفعال ليحسن مستخدم المعجم استعمالها في تراكيب صحيحة.

ومن ثم بينا كيف يمكن للمعجم بطريقة التعريف الذي يقدمه إضافة إلى الأمثلة أن يعطي للتلميذ الأداة الأساسية التي من خلالها يستطيع بناء لغته. بعدها ذيلنا هذا القسم النظري بدراسة تطبيقية ركزنا فيها على كيفية تناول كل من معجم أكسفورد وروبير كوليج والمنجد الوسيط للمثال النحوي بعدما قمنا بعملية إحصائية في كل منها عن مدى استعمال المثال النحوي مع المصطلحات النحوية وعن نوع المثال المستخدم في ذلك.

أما القسم الثاني من هذا الفصل فقد خصصناه للوسم النحوي، فتحدثنا عن أهميته وأنواعه وأهم التصنيفات النحوية المتداولة في المعاجم الأجنبية والعربية وذيلناه أيضا بدراسة تطبيقية ذات شقين، يتمثل الشق الأول في استبانة قمنا بها تحوي مجموعة من الصيغ الصرفية (ما يربو عن الخمسين صيغة) ، طلبنا من التلاميذ تحديد نوعها الصرفي (وقد اخترنا تلاميذ السنة الرابعة متوسط بحكم أنهم قد أخذوا كل الدروس المتعلقة بهذه الأصناف)؛ وذلك قصد معرفة حقيقة أن التلاميذ في حاجة إلى الوسم الصرفي في المعجم أم لا، أما الشق الثاني فيتمثل في دراسة تطبيقية شملت عينة محدودة تمثلت في القواميس المدرسية الآتية: الوجيز والمنجد الوسيط ومجاني الطلاب؛ حيث تم الاقتصار على ستة حروف في كل معجم هي الألف والباء والسين والشين والواو والياء، وذلك لتتبع عملية الوسم النحوي فيها ومعرفة مواطنها وهل هي مطردة في كل مداخل المعجم.

وختمنا البحث بعرض لأهم النتائج المتوصل إليها من خلال الدراستين النظرية والتطبيقية. وقد اقتضت طبيعة هذا البحث أن يكون المنهج الوصفي التحليلي هو السائد تخلله كل من المنهج المقارن والإحصائي عندما دعت الحاجة إلى ذلك.

وتجدر الإشارة إلى أننا قد اعتمدنا في هذا البحث على مجموعة من المصادر الأساسية وعلى رأسها كتاب (Etude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains) وكتاب (Métalangage) لصاحبتهما جوزيت ري دوبروف وكتاب

(Lexicography : An introduction) لهوارد جاكسون وكتاب (The relation of lexicon and grammar) لجليسون وكتاب (Grammaire et didactique des langues) لهنري باس وريمي بوركبي، إضافة إلى العديد من المقالات التي ساعدتني في التأسيس لهذا الموضوع الذي شحت الدراسات فيه باللغة العربية. كما تم الاعتماد على مصادر من التراث خاصة في القسم التعليمي وعلى رأسها كتاب المقدمة لابن خلدون. وفي الأخير أرجو أن تكون هذه الدراسة لبنة صغيرة في الدراسات اللغوية المعجمية يستفيد منها طلاب الجامعة وتتنير لهم بعض ما غمض عليهم، والله من وراء القصد.

الباب الأول

تعليم النحو

في الدرامج الد راسية

الفصل الأول من الباب الأول

تفسير النصوص

المبحث الأول: مفهوم النحو

نشأ النحو مرتبطاً باللغة ، فهو ذلك العلم الذي يقيد الكلام بمجموعة من الأحكام كي لا يحد به عن الصواب وكلاهما يعتمد على الآخر ، فليس ثمة لغة بلا نحو ، ويستحيل أن يقوم نحو بلا لغة.

والنحو في اللغة هو القصد والطريق، يقال : نحوت نحوك ، أي : قصدت قصدك . ونحوت الشيء، إذا أمتته¹، وفي القاموس المحيط: " النحو الطريق والجهة والقصد ومنه نحو العربية"² ، أما ابن فارس فيعرفه بقوله: هو "كلمة تدل على قصد ، ونحوت نحوه ومنه سمي نحو الكلام لأنه يقصد أصول الكلام فيتكلم على حسب ما كانت العرب تتكلم به"³.

وقد وردت كلمة نحو في النصوص التي تتحدث عن بدايات هذا العلم، ليس بمعناها الاصطلاحي وإنما بهذا المعنى اللغوي، ومن أمثلة هذه النصوص ما ذكره الزجاجي عن أبي الأسود (ت 69 هـ) من أنه " وضع كتاباً فيه جمل العربية، ثم قال لهم : انحوا هذا النحو. أي: اقصدوه، والنحو: القصد"⁴، وما أورده ابن النديم من أن أبا الأسود قال بعد أن ذكر أن علياً كرم الله وجهه ألقى إليه شيئاً في أصول النحو: " واستأذنته في أن أصنع (نحو) ما صنع"⁵ فكلمة نحو مستعملة هنا بمعنى المثل.

¹ ابن منظور: لسان العرب تح عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله هاشم محمد الشاذلي القاهرة
دت دار المعارف ج6 مادة نحاً.

² الفيروزآبادي: القاموس المحيط، دار الكتاب الحديث دار الكتب العلمية بيروت ط 1 2004 مادة نحو
ص1343.

³ ابن فارس 395هـ، مقاييس اللغة تح عبد السلام هارون ج4 1979 دار الفكر العربي مادة نحاً.

⁴ الزجاجي: الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، ط 4 دار النفائس بيروت 1982-1402
ص89.

⁵ ابن النديم أبو الفرج محمد بن إسحاق بن محمد الوراق : الفهرست تح إبراهيم رمضان ، دار المعرفة
بيروت - لبنان ط2 1417 هـ - 1997 م ص 59 . 60.

فالنحو إذاً هو تلك القواعد والأحكام التي استخلصت من كلام العرب في عهد الفصاحة أي قبل القرن الثالث للهجرة (توقف أخذ الشعر في القرن الثاني الهجري أما النثر فاستمر حتى القرن الرابع الهجري) للاحتكام إليها بعدما وقع اللحن في كلام من جاء بعد هذه الفترة.

أما النحو في اصطلاح النحاة فهو ذلك العلم الذي تعرف به الضوابط التي تحكم تركيب الكلام، ويترتب عليها صحته عن طريق سلامة الإعراب، يقول ابن جني: "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقيق والتكبير والإضافة والنسب والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها"¹. فبعد تفشي اللحن في كلام العرب كان لابد من علم يعتني بتقويم اللسان وحفظه من الزلل، لذلك ظهرت دراسات لغوية هدفها حفظ اللغة وتدوينها، والملاحظ في هذا التعريف أن النحو لا يقتصر على الإعراب الذي هو ضبط أواخر الكلمات بالشكل والحركة وإنما يزيد عليه ما يتصل ببنية الكلمة من تثنية وجمع وتحقير ونسبة... إضافة إلى التركيب الذي يعنى بعلاقة الكلمة مع غيرها من الكلمات في مدرج الكلام. ومن هنا يتضح لنا أن تعريف ابن جني للنحو قد شمل - فضلاً عن كونه أداءً لغوياً أساسه تمثل كلام العرب مجموعة من العناصر هي:

- الإعراب، وهو علم أواخر الكلم.
- الصرف، وهو علم بنية الكلمة وكيفية صياغتها.
- التركيب، وهو علم دراسة الجملة.

¹ أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص تح محمد علي النجار الهيئة المصرية للكتاب ط 3 مصر 1986 ج1 ص34.

كما يعرف السيوطي النحو بقوله: "هو صناعة علمية يعرف بها أحوال كلام العرب من جهة ما يصح ويفسد في التأليف ليعرف الصحيح من الفاسد"¹، وهو من خلال هذا التعريف يقر بأن النحو صناعة تقضي إلى معرفة الصحيح من كلام العرب، يقول ابن خلدون في هذا الصدد: "...فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطردة، شبه الكليات والقواعد، يقيسون عليها سائر أنواع الكلام ويلحقون الأشباه بالأشباه....فاصطلحوا على تسميته إعرابا....وجعلوها صناعة لهم مخصوصة، واصطلحوا على تسميتها بعلم النحو"².

ومن هنا تبين لعلماء اللغة أهمية النحو في الدراسات اللغوية، واعتبروه مقياسا لتحديد المعاني في مختلف التراكيب اللغوية، ذلك أن اختلاف الحركات الإعرابية في أواخر الكلمات يترتب عليه اختلاف في الدلالات، وإذا كان النحو هو العلم الذي يحدد العلاقات بين الكلمات في التراكيب اللغوية، ويبين وظائفها الدلالية، فإن الإعراب هو تلك الحركات التي تعدّ أعلاما لتبيان المعاني النحوية، ويذكر الزجاجي الفائدة من تعلّم النحو بقوله: "فإن قال قائل : فما الفائدة في تعلّم النحو، وأكثر الناس يتكلمون على سجيّتهم بغير إعراب، ولا معرفة منهم به، فيفهمون ويفهمون غيرهم مثل ذلك ؟ فالجواب في ذلك أن يقال له الفائدة فيه الوصول إلى التكلم بكلام العرب على الحقيقة صوابا غير مبدّل ولا مغيّرٍ وتقويم كتاب الله عزّ وجلّ الذي هو أصل الدين والدنيا والمعتمد ومعرفة أخبار النبي -صلى الله عليه وسلم- وإقامة معانيها على الحقيقة لأنه لا تفهم معانيها على صحة إلاّ بتوفيتها حقّها من الإعراب..."³.

¹ السيوطي: الاقتراح في علم أصول النحو تح أحمد محمد قاسم مطبعة السعادة ط 2 القاهرة 1976 ص31.

² عبد الرحمن محمد بن خلدون : المقدمة، اعتناء ودراسة أحمد الزعبي، دار الهدى الجزائر 2001 ص 625.

³ الإيضاح في علل النحو، مرجع سابق ص95.

ويقول أبو بكر محمد بن السراج النحوي: "النحو إنما أريد به أن ينحو المتكلم إذا تعلمه كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب، حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة"¹.

والمقصود من هذا الكلام أن وظيفة النّحو تتجاوز الصناعة اللفظية التي تتحدّد من خلالها الوظائف النّحوية للكلمات في التركيب، كمعرفة الفاعل والمفعول والمبتدأ والخبر إلى غير ذلك إلى التعمّق في فهم طبيعة الكلام العربي لاكتساب السليقة العربية عن طريق الممارسة ؛ وعليه يمكن اعتبار النّحو وسيلة للتدرب على طبيعة الكلام العربي للتحكم في صياغته اللفظية والدلالية على حد سواء.

فللتعمّق في فهم النّحو يؤدي بالضرورة إلى تجاوز البنية السطحية التركيبية إلى الدلالات ، يقول السكاكي : "اعلم أن علم النّحو هو أن تتحو معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقا بمقاييس مستنبطة من استقراء تلك الكيفية..."².

والمقصود هنا أن كيفية تركيب الكلام هي الأصل في سلامة المعنى وأي خروج عن مقاييس ترتيب عناصر الكلام سيؤدي بالضرورة إلى خلل في المعنى المستفاد، إلا أن يكون التركيب متضمنا تقدّما أو تأخيرا وجوبا أو جوازا ، فهذا يكون حسب ما تجري عليه سنن العرب في كلامها، كما يشير السكاكي إلى أن هذه المقاييس هي في الأصل مستنبطة من استقراء كيفية التركيب المأخوذ في الأساس من تمثّل كلام العرب.

وهاهو الشريف بن محمد الجرجاني يقدم في "التعريفات" حد النحو بقوله: "هو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما وقيل النحو علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال وقيل علم بأصول يعرف بها صحيح الكلام وفساده"³.

¹ أبو بكر محمد بن السراج: أصول في النحو تح عبد الحسين الفتلي مؤسسة الرسالة بيروت ج 1 ص 35.

² السكاكي: مفتاح العلوم، تحقيق نعيم زرزور، دار الكتاب العلمية، بيروت، 1987م ط2، ص 75.

³ محمد الشريف الجرجاني: كتاب التعريفات مكتبة لبنان بيروت 1985 ص 259.

وهو بهذا التعريف يجعل النحو عبارة عن قوانين تحكم التراكيب العربية أي هو عبارة عن قواعد يجدر بمتكلم اللغة معرفتها لأنها هي التي تضبط سلامة الكلام فغيابها يجعل هذا الكلام فاسداً غير خاضع لنظام يقوّمه، والملاحظ هنا أن الجرجاني استعمل عبارة التراكيب العربية ذلك أن إجادة التركيب تأتي بعد معرفة قوانين اللغة التي تحكمها.

ولقد كان عبد القاهر الجرجاني أكثر تعمقاً في فهم النحو، وربطه بالدلالة والبلاغة في نظرية النظم، حيث يقول: "فلست بواجد شيئاً يرجع صوابه إن كان صواباً، وخطأه إن كان خطأً إلى النظم، ويدخل تحت هذا الاسم إلا وهو معنى من معاني النحو، قد أصيب به موضعه ووضع في حقه وعومل بخلاف هذه المعاملة، فأزيل عن موضعه واستعمل في غير ما ينبغي له، فلا ترى كلاماً قد وصف بصحة نظم أو فساد، أو وصف بمزية وفضل فيه، إلا وأنت تجد مرجع تلك الصحة، وذلك الفساد، وتلك المزية وذلك الفضل إلى معاني النحو وأحكامه، ووجدته يدخل في أصل من أصوله ويتصل بباب من أبوابه"¹.

والمقصود من هذا الكلام أن النحو متضمن للإعراب والدلالة والبلاغة وهو المقياس الذي تعدد على أساسه صحة الكلام من خطئه ذلك أن النحو هو الذي يحدد العلاقات بين الكلمات في السياقات المختلفة، وهذا التحديد هو الذي يؤدي بالضرورة إلى المعاني والدلالات، ومن هنا يتبين لنا أن اللغة تقتضي بالضرورة قوانين تسيّرّها وتحفظ انتظامها، وهذا هو دور النحو.

وهاهو إبراهيم مصطفى من المحدثين في كتابه "إحياء النحو" يقدم تعريفاً قريباً من هذا للنحو فيقول: "هو قانون تأليف الكلام وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة والجملة مع الجمل، حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها وذلك أن لكل كلمة وهي منفردة معنى خاصاً تتكفل اللغة ببيانه وللكلمات مركبة معنى وهو صورة لما في أنفسنا، ولما

¹ عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز تح محمد رضوان الداية وفايز الداية، دار الفكر دمشق 2007 ص123.

نقصد أن نعبر عنه ونؤديه إلى الناس وتأليف الكلمات في كل لغة يجري على نظام خاص بها ولا تكون العبارات مفهومة ولا مصورة لما يراد حتى يجري عليه ولا تزيغ عنه¹، فهو من خلال هذا التعريف يجعل النحو قانونا للغة، حيث على أساسه يتم ترتيب الكلمات في الجمل والجمل في العبارات على أساس أن لكل كلمة معنى معجميا هو المعنى الأولي لها، غير أن هذه الكلمة قد تكتسب معاني إضافية سياقية بحكم مجاورتها لكلمات أخرى وهذه بالتحديد هي المعاني المتوخاة من التراكيب التي هي في الأساس خاضعة لقانون النحو وعليه تكون العلاقة بين النحو والدلالة علاقة استلزامية؛ فكلما حسن تطبيق القواعد النحوية في التراكيب اللغوية كلما تم التعبير عن المعاني بصورة أوضح. ويمكن التمثيل لذلك بالمخطط التالي:

معنى معجمي ← معنى تركيبى (سياقي) ← المعاني / الدلالات



خاضع للنحو

جاء في لارورس الصغير petit Larousse: "النحو هو مجموع القواعد الصوتية والصرفية والتركيبية، المكتوبة والشفهية للغة ما"² أما قاموس أكسفورد فقد عرفه كما يلي: "هو الطريقة التي توضع من خلالها الكلمات معا لتكوين جمل سليمة عندما تتكلم أو تكتب"³ فمن خلال هذين التعريفين نلمس ذلك التشابه في تحديد مفهوم النحو كونه يمثل مجموع القواعد التي تحدد الكلام السليم سواء كان منطوقا أو مكتوبا.

أما قاموس تعليمية اللغات فقد قدم مجموعة من التعريفات للنحو أهمها أنه: "وصف للنظام العام للغة الأم، أو هو وصف لصرف لغة طبيعية وتركيبها، هو أيضا نظام شكلي يبينه

¹ إبراهيم مصطفى، إحياء النحو ط 2 القاهرة 1992 دار الفكر العربي ص2.

² Petit Larousse , Librairie Larousse ,Paris

³ Oxford dictionary , University press 2012 ,p180.(Grammar is the way in which words are put together to form proper sentences when you speak or whrite).

اللساني من أجل إنشاء آلية قابلة لإنتاج مجموعة من الجمل الخاضعة للقواعد النحوية عند متكلمي اللغة، وفي الأخير هو نظام داخلي يحمله المتكلم /المستمع للغة والذي يسمح له بإنتاج الجمل التي تنتمي إلى هذه اللغة وفهمها¹.

وهي تعاريف يبدو أنها مستقاة من مفهوم الملكة أو الكفاءة الذي حدده تشومسكي بأنه تلك القدرة الفطرية التي تولد مع الشخص وتسمح له بإنتاج عدد لا متناه من الجمل وفهمها حتى وإن لم يسمعها من قبل. أما قاموس اللسانيات فيعرفه كما يلي: "يحمل مصطلح النحو عدة معان تبعاً للنظريات اللسانية التي تتناوله:

- 1 -فهو وصف كلي للغة بمعنى أنه يمثل قوانين تنظيم اللسان بما فيها مختلف الأقسام التي تتناوله بالدراسة كالفونولوجيا والتركيب والمعجم وعلم الدلالة.
- 2 -النحو هو وصف للمورفيمات (العناصر) النحوية والصرفية فقط، أي إنه يقتصر على دراسة شكل العناصر النحوية(الصرف) وتركيبها لتكوين جمل (التركيب).
- 3 -النحو هو وصف للعناصر النحوية فقط أي إنه يقتصر على وصف القواعد التي تحدد وظيفة الكلمات داخل الجملة.
- 4 -في اللسانيات التوليدية، النحو هو نموذج الكفاءة المثالية الذي يؤسس للعلاقة بين الصوت (التمثيل الصوتي) والمعنى (الترجمة إلى معان ودلالات)، فالنحو يولد مجموعة البنى التي تحوي كل منها بنية عميقة وأخرى سطحية حيث تمثل البنية السطحية التمثيل الصوتي بينما تمثل البنية العميقة الترجمة الدلالية²، وعليه فإن كتاب القواعد هو كتاب موجز يعالج ثوابت اللغة (المعنى الأول) من أجل اقتراح وصف منهجي (المعنى الثاني) بالتركيز على نظرية نحوية مؤكدة وبالأخص المصطلحات المختارة (المعنى الثالث)³.

¹ R. Galisson et D.Coste ,Dictionnaire de didactique des langues ,Hachette Paris 1986 p253.

² Jean Dubois et autres, Dictionnaire de linguistique, Larousse-Bordas /Her2001p226.

³ Henri Besse – Rémy Porquier: Grammaire et didactique des langues ; Hatier-credif Paris1984 p11.

والمقصود بثوابت اللغة مجموع العناصر التي تكوّن اللغة أما الوصف المنهجي فهو فن التحدث والكتابة الصحيحين أما النظرية النحوية فالمقصود أنها فرع من اللسانيات يتمثل في مجموع الأدلة المرتبطة فيما بينها بمجموعة من القواعد، وهي العناصر الثلاثة التي تضمنها تعريف تشومسكي للنحو، إذ يقول: "إننا عادة ما نستعمل كلمة نحو بطريقة غامضة من أجل تعيين النظام الداخلي لقواعد اللغة وفي الوقت نفسه للوصف الذي يقدمه اللساني عن هذه القواعد"¹.

المبحث الثاني: تيسير النحو

لا شك أن تعليم قواعد اللغة العربية مرهون بالتزام أفضل الأساليب وأيسر السبل لتلقيها للمتلقي، خاصة إذا نظرنا إلى الصعوبات الجمة التي يواجهها الطلاب والأساتذة على حدّ سواء في اكتساب هذه المادة وتدريسها من جهة، وأهميتها في حياتنا اليومية من جهة أخرى باعتبارها لغة التعامل والتواصل في الإدارة والإعلام والاقتصاد.... إلخ؛ إذ تعد قواعد النحو العمود الفقري للغة العربية؛ لأن عملية التواصل تخضع لسلامة هذه القواعد التي تضمن وصول الرسالة التبليغية.

إلا أننا ملزمون في تعليم هذه القواعد بمراعاة إيصال المبادئ الأساسية التي تخول للطلاب تحسين لغة القراءة والكتابة والتعبير لديه، أي توصيلها له بوصفها وسيلة لضبط اللغة وليس غاية في حدّ ذاتها.

وهذا هو الأساس في تعليم النحو؛ إذ أصبح من الضروري الآن أن تغير تلك النظرة القديمة للنحو وتصبح ذلك البحث الذي لا يقتصر على مجموعة القواعد فحسب، بل يتعدى إلى التراكيب وما يرتبط بها من خواص وما تؤدّيه من معان.

ومن هنا بدأت المحاولات لتيسير النحو وتقريبه للطلاب وهاهو الجاحظ منذ قرون مضت يطالب بالمطلب نفسه إذ نبّه في إحدى رسائله إلى ضرورة مراعاة عقل المتلقي ومستوى

¹ Chomsky Nouam: La linguistique cartésienne suivie de la nature formelle du langage, Parie ,Seuil 1969 p 126.

فهمه فيقول: " وأما النحو فلا تشغل بال الصبي به ، إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه أو شعر إن أنشدته، أو رسالة إن ألفها ¹ .

وقد خضعت قواعد اللغة للكثير من الدراسات والبحوث سواء كان ذلك في محتوى المادة أم طرائق تدريسها نظرا للعلاقة المباشرة الموجودة بين حب الطلبة لقواعد اللغة أو نفورهم منها، ونجاحهم أو فشلهم في اكتسابها وهذا معناه أن طرق التدريس ونوعيتها لها أثر كبير في تحسين مستوى الطلبة في مادة القواعد وهذا ما يؤكد ما سنبيسطه في المباحث اللاحقة من أن المقصود من التيسير إنما ينصب على الطرائق التعليمية والأهداف المسطرة من وراء الكم المعرفي المقرر، وبعبارة أخرى أن يكون على النحو التعليمي لا على النحو العلمي.

وقد عزا عدد من الدارسين الصعوبة في القواعد إلى طبيعة المادة نفسها ومنهم من أرجعها إلى الكتاب وفريق ثالث عزاها إلى مدرس المادة الذي عجز عن استثمارها استثمارا فعالا في إكساب المتعلم السلامة اللغوية وتلقائية التعبير ، في حين قال آخرون إن سبب الصعوبة يعود إلى الطرائق والأساليب المتبعة في تدريسها، والتي تتسم في غالب الأحيان بالجفاف.

وعليه، فإن تيسير هذه المادة على المتعلم والمعلم على حد سواء أضحى واجبا علميا، لكن عملية التيسير هذه يجب ألا تكون بطريقة عشوائية تعتمد البتر من دون تبرير أو توضيح، وإنما هي عملية خطيرة تستدعي جهدا كبيرا الغاية منها التسهيل على المتعلمين بطريقة علمية دقيقة حسب ما يقتضيه ميدان علم تدريس اللغات .

إن تعلم القواعد النحوية يسهل على المتكلم أداء اللغة ويقيه الوقوع في الأخطاء اللغوية، حيث يساعده في إدراك مواطن الأخطاء كي يتمكن من تجنبها، ذلك أن معرفة القواعد النحوية يسهم في آلية اختيار التراكيب المناسبة والصحيحة التي تؤدي المعنى وعليه فإن

¹ الجاحظ (أبو عثمان بن محبوب) البيان والتبيين ، حققه وشرحه : حسن السندوبي، ط 4، القاهرة: 1375 هـ - 1956 م، مطبعة الاستقامة ص186.

العلاقة بين معرفة القواعد النحوية وحسن اختيار العبارات المؤدية إلى معان سليمة هي علاقة استلزامية؛ فالبلاغة " تقابل النحو في أنها كيفية استعمال المتكلم للغةوهي بهذا امتداد للنحوفالذي يقصده المربي هو إكساب المتعلم القدرة على إجراء القواعد النحوية والبلاغية في واقع الخطاب" ¹ لأن الاختصار في تعليم اللغة على السلامة النحوية دون مراعاة عملية التبليغ وأداء المعنى هو قصور في العملية التعليمية وإنما تكون عملية التكامل بينهما أبلغ في تحقيق هذه الغاية ؛ ولذلك ينبغي عند إعداد المناهج الدراسية، مراعاة الملكة المزدوجة التي تعنى بالسلامة النحوية من جهة ، وبتوظيف معاني النحو في دورة الخطاب من جهة أخرى ؛ يقول عبد القاهر الجرجاني: "الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، والأغراض كامنة فيها حتى يكون هو المستخرج لها، وهو المعيار الذي لا يتبين نقصان كلام ورجحانه حتى يعرض عليه والمقياس الذي لا يعرف صحيح من سقيم حتى يرجع إليه"².

إن تيسير النحو كما سبق التنويه إليه، معناه تبسيط تعليمه والبحث في كيفية تقديمه بطريقة سهلة للمتعلمين، فهو محاولة تقريبه للناشئة ولغير المتخصصين، أو محاولة إعادة النظر في القواعد النحوية القديمة وطرحها بأسلوب علمي رصين في ضوء التراث، أو تقديم النحو مبرراً من العلل والتفريعات والتأويلات، سهل التناول قريب المأخذ لدى المتعلمين باستخدام مناهج وطرائق تربوية مختلفة.³

وقد يشمل التيسير طرائق التعليم وتبسيطها أو التدرج في تعليمه، وهو أمر يعد ضرورة حتمية في العملية التعليمية يقول ابن خلدون: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدرج شيئاً فشيئاً، وقليلًا قليلًا، يلقي عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن

¹ عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، بحوث ودراسات في علوم اللسان، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية الجزائر 2007 ج1 ص182.

² عبد القاهر الجرجاني دلائل الإعجاز مرجع سابق ص 83.

³ ينظر حسن منديل حسن العكيلي: الخلاف النحوي في ضوء محاولات التيسير الحديثة رسالة دكتوراه آداب المستنصرية 1996 جامعة بغداد ص87.

هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم، إلا أنها جزئية وضعيفة، وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله، ثم يرجع إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها ويستوفي الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته ثم يرجع به وقد شدا، فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا منغلقا إلا وضحه، وفتح مقفله، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته، وهذا وجه التعليم المفيد...¹

أما تجديد النحو فهو أمر لا مسوغ له لأنه يدعو إلى استبدال النحو القديم أو بتر عدد من أبوابه بدعوى كونها عديمة النفع ولا تعود على صاحبها بأي فائدة، فالمقترَب من العملية التعليمية يقف على قضية مهمة هي أن تيسير النحو وتقديمه سهلاً وواضحاً للطالب يكمن في إعادة صياغة بعض الأبحاث لا في حذفها، أو حذف أجزاء منها، ويكون في التوضيح والشرح ضمن قواعد محددة، لا في تخطئة بعض القواعد، يقول العقاد وهو يرد على دعاة التجديد: "من علامات الانحراف البعيدة عن الوجهة أن يحسب المجددون أنهم ينتهون يوماً إلى لغة خالية من القواعد والأصول، أو أن تفسر حملة التيسير هذه على أنها دعوة لانسلاخ اللغة من قواعدها؛ فالفرق واضح بين التيسير والتهديم الذي يدعو إليه من لا يرى في قواعد اللغة العربية ونحوها إلا عبئاً في سبيل الانطلاق الفكري والإبداع الأدبي"².

فهناك من يرى في هدم بعض أبواب النحو تجديداً إذ كثرت المحاولات التي قصد أصحابها التجديد إما بحذف عدد من الأبحاث أو الاستعاضة عن بعضها بأخرى، ومبررهم في ذلك أن معظم النحاة لا تسلم ألسنتهم من اللحن كما أن الطالب قد يتعلم النحو لسنوات عديدة غير أن إنتاجه الشفهي والكتابي على حد سواء لا يخلو من الأخطاء، "وهذا غير صحيح؛ لأن المراد من أننا نعلم الطالب النحو سنوات طويلة هو أننا نجعل الطالب يكتسب طوال

¹ ابن خلدون: المقدمة ص 610.

² ينظر: عباس محمود العقاد أشتات مجتمعات في اللغة والأدب، دار المعارف، ط 8، القاهرة 1970، ص 51.

سنواته التعليمية التعليمية المعارف النحوية، وهذه قضية لغوية صرفة، أما مرادنا من أن الطالب يلحن في حديثه بعد اكتسابه المعارف النحوية فهو عدم اكتسابه مهارة تطبيق هذه المعارف النحوية، وهذه قضية تعليمية صرفة تتعلق بالأساليب المتبعة في تدريب المتعلم على اكتساب المهارات اللغوية¹ وهذا الكلام قد صرح به أيضا ابن خلدون في مقدمته إذ يقول: "إن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة فهو علم بكيفية لا نفس كيفية فليست نفس الملكة وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما ولا يحكمها عملا.... وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل"² "فالملكة عنده هي الصفة الراسخة أو المهارة المكتسبة في استعمال اللغة.... وهي غير علم النحو"³، هذه المهارة التي تعني تلك القدرة التي يكتسبها الإنسان عن طريق الممارسة والتكرار تختلف عن علم النحو الذي هو "نتيجة لإعمال الفكر في بنية اللغة وأوضاعها"⁴. فالتلميذ عند تعلمه لقاعدة نحوية معينة لا يكفي أن يحفظها ويعيد تكرارها بطريقة آلية كي يحسن استعمالها، وإنما عليه أن يطبقها في أفعاله الكلامية بصورة طبيعية كي ترسخ في ذهنه وتصبح ملكة لديه، وهذا هو مفهوم المران الذي تحدث عنه ابن خلدون في مقدمته والذي يعتبر إجراء تعليميا القصد من ورائه تسهيل تحصيل الملكة لدى المتعلمين عن طريق اكتساب آليات اللغة بطريقة لاشعورية بالممارسة المنتظمة المطردة في البيئة المناسبة. فالمعرفة العملية للغة لا تنحصر في إحداث الكلام وإنما في القدرة على إدراكه مسموعا أو مكتوبا بطريقة لاشعورية عن

¹ سمر روجي الفيصل: المشكلة اللغوية العربية، لبنان ط 1، 1992، ص56.

² مقدمة ابن خلدون ص638-639.

³ عبد الرحمن الحاج صالح ، الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية، بحوث ودراسات في علوم اللسان منشورات المجمع الجزائري للغة العربية الجزائر 2007 ص166.

⁴ عبد الرحمن الحاج صالح ، الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية، بحوث ودراسات في علوم اللسان ص166.

طريق الممارسة المتكررة؛ لأن عملية اكتساب اللغة لا تكون إلا بالتمرس، فكلما زادت هذه العملية زاد النمو اللغوي وقويت الملكة¹.

يقول ابن خلدون: "وهذه الملكة إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية التي استتبطها أهل صناعة البيان فإن هذه القوانين إنما تفيد علما بذلك اللسان ولا تفيد حصول الملكة"².

وما ينبغي التنبيه إليه هو أن النحو جهاز متكامل، وأن أي حذف عشوائي لأي باب من أبوابه، أو جزء من أجزائه سيؤدي دون شك إلى إفساده وأن المشكلة لا تكمن في النحو ذاته من حيث هو علم، وإنما في تقديمه بطرق عقيمة وجافة دون مراعاة لحاجات المتعلمين لإكسابهم الملكة اللغوية.

فالتيسير هو تكييف النحو والصرف مع المعايير التي تفرضها العملية التعليمية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلمين وليس نفس ما وضعه الأقدمون من أصول وقواعد وبعبارة أخرى يمكن القول إن التيسير المراد هو البحث عن أسهل الطرق لتقديم القاعدة النحوية كي تترسخ في أذهان الناشئة، ويستطيعوا توظيفها في الواقع، بغية تحصيل ملكة اللغة التي يعد النحو أحد أهم عناصرها وعلى هذا الأساس ينحصر التبسيط في كيفية تعليم النحو، لا في النحو نفسه لأنه علم محض³.

¹ ينظر عبد الرحمن الحاج صالح ، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المرجع نفسه، ص186.

² مقدمة ابن خلدون ص641.

³ ينظر عبد الرحمن الحاج صالح ، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، مجلة اللسانيات، العدد الرابع ، الجزائر 1973 / 1974، ص 22- 23 أبحاث ودراسات في علوم اللسان منشورات المجمع الجزائري للغة العربية الجزائر 2007 ص178 الهامش.

1 - تيسير النحو بين التنظير والتطبيق:

من المعروف أن علم النحو هو ثمرة جهد علماء العربية، وهو أساس علومها، ولا يخفى على أحد أن الهدف الرئيس لهذا العلم هو صون اللسان العربي من الخطأ بعد أن شاع اللحن فيه، فكانت الظواهر النحوية ترصد من قبل العلماء وتخضع لملاحظاتهم من خلال استقراء كلام العرب الأوائل الذين حافظوا على سليقتهم، وعليه فإن مادة النحو الأولى هي كلام العرب الذي عكف علماء العربية الأوائل على دراسته واستنباط الضوابط والقواعد التي تحكمه، يقول الخليل بن أحمد الفراهيدي: "إن العرب نطقت على سجيته وطباعها، وعرفت مواقع كلامها وقام في عقولها علله، وإن لم ينقل ذلك عنها، واعتلت أنا بما عندي أنه علة لما علته منه، فإن أكن أصبت العلة فهو الذي التمسست.... وإن سنح لغيري علة لما علته من النحو هو أليق مما ذكرته بالمعلول فليأت بها"¹.

فالخليل في هذا القول يقرر أن كلام العرب هو المنطلق لتلك العلل التفسيرية التي تحتلها اللغة، والتي جاءت لغرض واحد هو وصف اللغة انطلاقاً من الملاحظة الدقيقة لاستعمال العرب للغتهم، غير أن هذا الوصف المعلن المنطلق من استقراء اللغة ليس قانوناً منزهاً وإنما المجال مفتوح لكل مجتهد يعتل بعلة تقبلها اللغة - كما قال الفراهيدي.

يقول إبراهيم مصطفى إن النحاة رأوا أن المتكلم يجري في كلامه على قواعد ونظم يصدر عنها ولا يتجاوز سننها وإن لم يفتن لها، فأخذوا يحاولون كشف هذه النظم وتدوينها وسموها علل النحو، ثم غلب الإيجاز فسميت نحواً².

وبعد كتاب سيبويه أول كتاب جامع لجوانب النحو، حيث قدم جميع المسائل النحوية بطريقة منظمة أغنت من جاء بعده عن سواه؛ فما كان من النحاة بعده إلا تفسيره أو شرحه أو اختصار بعض مسأله، حيث يمثل نحو الكتاب اللبنة الأولى في دراسة النحو باعتباره علماً

¹ أبو القاسم الزجاجي: الإيضاح في علل النحو ص 66.

² إبراهيم مصطفى: في أصول النحو، مجلة مجمع اللغة العربية 1955 ج 8 ص 141 نقلاً عن عوض أحمد القوزي، المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري عمادة شؤون المكتبات جامعة الرياض ط 1 1981 ص 25.

قائماً على أسس ومعايير محددة ليكون أول " كتاب تعليمي في قواعد العربية وأساليبها التعبيرية"¹.

أما قضية تيسير النحو فقد ولدت مع ميلاد النحو، ذلك أن النحو العربي ظهر لغاية تعليمية ارتبطت بالدرجة الأولى بالجانب الديني وهو الحفاظ على سلامة اللسان من اللحن في التعامل مع النص القرآني فمنذ ظهور كتاب سيبويه انكب العلماء على قراءته وشرحه وتوضيح ما غمض منه على العوام وقد شرح الكتاب في المشرق والمغرب عدة مرات تجاوزت الستين شرحاً ، والشروح في المبدأ أحد أهم سبل التيسير، لكن القدماء كانوا على وعي تام بالفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي، ذلك أنهم علموا أن هناك مستويين في التأليف حسب ما تقتضيه حاجة المتعلم؛ فالمستوى الأول يحوي كل مواضيع النحو بتفاصيلها وتفرعاتها وهو موجه لمن يريد التخصص في هذا الميدان وهذا هو النحو العلمي أما المستوى الثاني فيعتمد القواعد المبسطة والعبارات الوجيزة وهو موجه للناشئة والمتعلمين حيث يقتصر على ما يساعد المتعلمين في تحقيق الملكة اللغوية التي عمادها الأساس سلامة اللسان من اللحن وهذا هو النحو التعليمي الذي من المفترض أن يقدم للطلبة المتعلمين.

وفي هذا يقول الدكتور أحمد درويش: " يجب أن نفرق بين نحو ندرسه لكي نفسر به دقائق التراث، ونقرأه على ضوءه . وذلك ضروري جداً . ونحو نتعلمه لكي نعرف به كيف تقوم لغة المعرفة والثقافة الحية المعاصرة ، ولكي نفكر من خلال لغة صحيحة فنصل إلى أفكار صحيحة "² ، فمن أراد علم العربية في مجالات التعامل والتوظيف في الإدارة والسياسة والاقتصاد وغيرها، فليستغن عن تلك الجهود الإضافية التي قد لا يحتاج إلى بعضها، أما خاصة الناس وعلمائهم والمتخصصون ممن يتقصون أدنى التفاصيل فسيشكلون مراجع

¹ عوض أحمد القوزي ، المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري ص88.

² أحمد درويش، إنقاذ اللغة من أيدي النحاة، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط 1، دت ص 14، 15 .

راسخة لطبقة المستوى الأول، ولا ضير في أن تكون الفئة الثانية ذي أقل بكثير من الأولى¹.

فالنحو العلمي (Grammaire scientifique) : تمثله القوانين التي بني عليها اللسان العربي، إذ من غير الممكن نقض أصوله أو فروع أو مصطلحاته أو شواهد بداعي التيسير؛ مادام كل ذلك ملكاً لجميع المتخصصين، إذ يقوم على نظرية لغوية تنشد الدقة في الوصف والتفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج؛ فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقاً مجرداً، يدرس لذاته، وتلك طبيعته ..

أما النحو التربوي التعليمي (Grammaire pédagogique)، فيمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، الغاية منه تبليغ الناشئة قواعد النحو العربي؛ حتى تستقيم أسنتهم وكتاباتهم فهو يركز على ما يحتاجه المتعلم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي، مع تكييفها تكييفاً محكماً طبقاً لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية؛ فالنحو التعليمي يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية، وليس مجرد تلخيص للنحو العلمي وعلى هذا المستوى، ينبغي أن تنصب جهود التيسير والتبسيط على الموضوعات المختارة أو الكتب المؤلفة أو المناهج المعتمدة².

ومن هذا التقسيم يتبين لنا أن النحو العلمي مختلف عن النحو التعليمي الذي يعتمد طرائق تربوية مختارة على أسس ومعايير موضوعية تراعى فيها أهداف التعليم وحاجات المتعلمين، وظروف العملية التعليمية، فثمة علاقة بين التيسير وطرائق تدريس النحو؛ لأن هدفهما واحد هو تيسير الدرس النحوي للتلاميذ، لكن الأول يتناول المادة النحوية نفسها، ويتناول الثاني

¹ ينظر العربي قبال: أثر الاختلافات النحوية في الأحكام الفقهية رسالة ماجستير جامعة الجزائر 2008 ص 84

² ينظر : د/ محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي، مكتبة غريب، ص 142 / 145 وعبد العليم إبراهيم، النحو الوظيفي، ص: هـ، و، ز. وكذلك محمد حاج هني المعاجم المتخصصة ودورها في تيسير قواعد النحو العربي مجلة الأثر العدد 21 ديسمبر 2014.

طريقة تدريس هذه المادة، وأسلوب عرضها، لذلك اتخذها أصحاب التيسير وسيلة من وسائل التيسير النحوي¹، لذا يجب عرض المادة المدرّسة بأسلوب رصين واضح لا تعقيد فيه ولا التواء.

والإشكالية الأساسية تكمن في تحديد معايير انتقاء المادة النحوية الوظيفية، ثم اختيار الطريقة الناجعة لعرضها على المتعلمين، وترسيخها حتى تصير ملكة راسخة²؛ على أن تكون الغاية الأساسية هي تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ، بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة، ويجدر التنويه هنا إلى أن مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو يجب أن تساعد التلاميذ على ضبط الكلمات، وحسن تأليف الجمل ليسلم اللسان من الخطأ في النطق، ويسلم القلم من الخطأ في الكتابة³.

وعليه فقد "أخطأ كثير من المعلمين حين غالوا بالقواعد، واهتموا بجميع شواردها والإلمام بتفاصيلها، والإقبال بهذا كله على كاهل التلاميذ ظناً منهم أن في ذلك تمكيناً لهم من لغتهم، وإقداراً لهم على إجادة التعبير والبيان"⁴، لأن الواقع أثبت أن المعرفة النظرية للقواعد النحوية لا يمكن أن تكون كافية لحفظ اللسان من الوقوع في الخطأ وإنما المهم هو حسن تطبيقها في الممارسات اللغوية، فمن المتفق عليه أن السلامة اللغوية شرط أساس لكل ما هو منطوق أو مكتوب، فللمسألة هنا لا تعود إلى القاعدة النحوية من حيث الوظيفة بل إلى

¹ ينظر حسن منديل حسن العكيلي: الخلاف النحوي في ضوء محاولات التيسير الحديثة مرجع سابق ص77.

² ينظر عبد العليم إبراهيم: النحو الوظيفي دار المعارف، القاهرة، دار المعارف، ط 8، القاهرة 1996، المقدمة.

³ ينظر عبد العليم إبراهيم: النحو الوظيفي، ص5.

⁴ عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط 13، القاهرة، ص 203.

طريقة الاستعمال وما الذي قصده المرسل أو صاحب الخطاب، وهذا ما ينقص طريقتنا التعليمية العربية في تدريس قواعد اللسان العربي¹.

2 التيسير وأهم رواده

عرفت اللغة العربية استقرار الدرس النحوي بعدما وضع العلماء قواعد اللغة والنحو لأسباب كان من أهمها السبب الديني وهو الخوف من انتشار اللحن في قراءة القرآن الذي يقود بالضرورة إلى الخطأ في قراءة القرآن، إضافة إلى اتساع رقعة الدولة الإسلامية وكثرة الوافدين على العربية. ونظرا لصعوبة المادة النحوية على هؤلاء، ظهر من ينادي بتبسيط القواعد والتقليل من مظاهر التعليل والتأويل والتقدير، فأدى بهم ذلك إلى تأليف كم هائل من المتون التي تعنى بعلوم اللغة خاصة منها تلك المختصرات أو الشروح التي عادة ما تكون مبسطة ومختصرة تقتصر فقط على ما يحتاجه المتعلم معتمدة في ذلك على مبدأ اختيار الأليق والأففع، فكانت تلك المؤلفات خالية من التفاصيل والتعليلات الزائدة؛ لأن الغاية منها كانت تقريب النحو من المتعلمين. ومن الأمثلة على ذلك كتاب "الجمال" للزجاجي (ت 238 هـ)، و"الواضح" للزبيدي (ت 379 هـ)، و"اللمع" لابن جني (ت 392 هـ)، و"قطر الندى" لابن هشام الأنصاري (ت 761 هـ) وغيره من الكتب. وتجدر الإشارة هنا إلى أن أول محاولة تصنيف مؤلف لتيسير النحو تعود إلى خلف بن حيان الأحمر البصري (ت 180 هـ) الذي ألف رسالة عنوانها "مقدمة في النحو" يقول في مقدمته: "ولما رأيت النحويين وأصحاب العربية قد استعملوا التطويل وكثرة العلل وأغفلوا ما يحتاج إليه المتعلم والمتبلغ في النحو من المختصر والطرف العربية والمآخذ التي يخف على المبتدئ حفظه ويعمل في عقله

¹ ينظر عبد الجليل مرتاض: النحو العربي بين التيسير والتعسير (جامعة تلمسان) مجلة اللغة العربية العدد 23 ص 33.

ويحيط به فهمه فأمعنت النظر والفكر في كتاب أولفه وأجمع فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين ليستغني به المتعلم فعملت هذه الأوراق¹.

وهنا لا بد من معرفة المشكلات التي أدت إلى صعوبة النحو وظهور أصوات تنادي بتيسيره حيث تعتبر في مجملها مشكلات تتعلق بتأليفه وأسلوبه وجمع مادته ومحاولة معرفة تعليل بعض قواعده إلى درجة الغلو في القياس والتأويل. فجاءت كتب المختصرات. التي رافقت في ظهورها الكتب المطولة وكانت الغاية من ظهورها عدم الاعتماد على الكتب المطولة في تعليم الأجيال القواعد وعدم الإفراط في القياس والعلل والتأويل والتقليل من الحشو والتطويل في الكلام. والذي يبدو أن ظهور هذا النوع من المؤلفات جاء رد فعل إيجابي لتسهيل التعلم وتخليصه من اللبس وجعل القواعد العربية أقل صعوبة مما يسهل على المتعلمين أمر تعلمها. ومما عقد النحو شيئان:

- 1 - إدخال المنطق والفلسفة في قضايا النحو والتشدد في القياس.
- 2 - توقف السماع والاستشهاد عند منتصف القرن الثاني الهجري في مجال الشعر، وفي نهاية القرن الرابع في مجال النثر..... فلما توقف السماع صار اعتماد النحويين على القياس أما المسموعات فكانت محدودة بما كان لدى النحويين الأوائل فتنفخوا بتفريع القياس والتأويل². وعلى هذا الأساس صادف علماء اللغة ظواهر لغوية لم يتم سماعها من قبل ولم ترد في كلام العرب فما كان منهم إلا حمل هذه الظواهر على الأصول المسموعة من كلام العرب، ولكن اعتماد القياس أدى إلى نتيجتين:
- 1 وجود قياس واحد لا تؤيده النصوص المسموعة وفي هذه الحالة يذكره النحاة مستدلين بتلك النصوص.

¹ خلف الأحمر: مقدمة في النحو، تحقيق: عز الدين التتوخي وزارة الثقافة والإرشاد القومي دمشق ١٩٦١ م ص42، نقلا عن صادق فوزي دباس: جهود علماء العربية في تيسير النحو وتجديده مجلة القادسية في العلوم والآداب التربوية العددان 1 و2 المجلد 7 2008 ص87.

² ينظر زهير غازي زاهد: قضية تيسير النحو مجلة الذخائر العددان 17 و18 2004 بيروت لبنان ص 4 - 5.

2 تعارض الأقيسة، بأن يكون للأمر الواحد قياسان أو أكثر وتختلف نظرة النحاة لكل قياس منها، وكلها صحيح في نظرهم¹. وعلى الرغم من ذلك فإن هذه العملية قد وسعت حدود العربية بطواهرها المختلفة عن طريق قياسهم المجهول لديهم على ما هو مسموع ومعلوم من كلام العرب.

إن تصور القدماء للتيسير النحوي قائم على الانتقاء من جملة النحو العلمي، وتجنب الإطالة والتعمق في ذكر القواعد، والاستعانة على توضيح الموضوعات بالأمثلة والتقليل من الشواهد، والوقوف عند حدود العلة التعليمية، والتمييز بين المستويات التعليمية².

غير أن ما لاحظناه في محاولات التيسير التي اطلعنا عليها أن النظرة إلى النحو نظرة قاصرة؛ كونها لا تنظر إلى النحو على أنه أحد أنظمة اللغة بل تراه كل اللغة، ولذلك انصببت جهود هؤلاء في المطالبة بحذف بعض المسائل النحوية مثل التنازع والاشتغال والعامل وإما بنقل بعضها من باب إلى باب آخر من النحو في العملية التعليمية. وللتمثيل لهذه الجهود أخذنا نموذجاً من القدماء وآخر من المحدثين على سبيل الذكر لا الحصر هما ابن مضاء القرطبي وإبراهيم مصطفى.

2 1 ابن مضاء القرطبي (ت592هـ) وكتابه الرد على النحاة:

وهو كتاب أراد به صاحبه رد نحو المشرق، وخاصة أصول النحو، وهو في كل هذا متأثر بمذهب الظاهرية الذي حاول تطبيقه على النحو محاولاً هدم نظرية العامل التي هي أساس النحو العربي، مبرراً ذلك بما افتتح به فصله الأول من كتابه: "قصدي من هذا الكتاب أن أحذف من النحو ما يستغني النحوي عنه، وأنبه على ما أجمعوا على الخطأ فيه، فمن ذلك ادعائهم أن النصب والخفض والجزم لا يكون إلا بعامل لفظي، وأن الرفع منها يكون بعامل

¹ محمد عيد، أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث عالم الكتب القاهرة 1989 ص 74.

² ينظر محمد صاري، تيسير النحو ترف أم ضرورة؟ مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، المجلد الثالث، العدد الثاني، يوليو-سبتمبر 2001 ص 159.

معنوي... وذلك بين الفساد، وقد صرح بخلاف ذلك أبو الفتح بن جني وغيره. قال أبو الفتح في خصائصه بعد كلام في العوامل اللفظية والمعنوية: "وأما في الحقيقة ومحصول الحديث فالعمل من الرفع والنصب والجر والجزم إنما هو للمتكلم نفسه، لا لشيء غيره" ¹؛ ففكرة العامل . حسب ابن مضاء هي التي تجعل اللغويين يفكرون في محذوفات ومضمرات لم يقصد العرب إليها حين نطقوا بكلامهم .

إضافة إلى ذلك فإن ابن مضاء ذهب إلى إلغاء العلة، لكنه لم يرفض العلة جملة، بل اكتفى برفض العلة الثانوي والثالث فقال: "ومما يجب أن يسقط من النحو العلة الثانوي والثالث ولو أجبت السائل عن سؤاله بأن تقول له: للفرق بين الفاعل والمفعول، فلم يقنعه وقال: فلم لم تعكس القضية بنصب الفاعل ورفع المفعول؟ قلنا له: لأن الفاعل قليل، لأنه لا يكون للفعل إلا فاعل واحد، والمفعولات كثيرة، فأعطي الأثقل . الذي هو الرفع للفاعل، وأعطي الأخف . الذي هو النصب للمفعول ... ليقل في كلامهم ما يستثقلون، ويكثر في كلامهم ما يستخفون" ².

فابن مضاء هنا يقبل العلة الأولى، بأن الفاعل مرفوع لأنه واحد ويرد العلة الثانية والثالثة لا لشيء إلا لأنها غير وظيفية لمن يريد النطق السليم بالعربية، والحقيقة أن العلة على ثلاثة أضرب: تعليمية وقياسية ونظرية جدلية ³، فأما التعليمية فهي التي يتوصل بها إلى معرفة كلام العرب وهي علل ضرورية لضبطه، وقد استخرجت في الأصل من استقراء كلام العرب، أما القياسية فهي حمل حكم فرعي من اللغة لم يسمع من قبل على حكم أصلي منها مسموع من قبل، وهي ضرورية أيضا كونها تعمل على توسيع نطاق اللغة، أما الجدلية النظرية فلا طائل من ورائها لأنها تسعى إلى تعليل ما لا يرجى تعليله.

¹ ابن مضاء ، كتاب الرد على النحاة ، تح شوقي ضيف ، دار المعارف ، القاهرة ، ط 3 ، 1988 ص 24 .

² ابن مضاء ، كتاب الرد على النحاة ص 36 .

³ لمزيد من التفصيل ينظر الزجاجي: الإيضاح في علل النحو ص 64، 65.

وبالعودة إلى ابن مضاء فإنه رفض أيضاً وبطريقة غير مباشرة مفهوم القياس كونه لا جدوى منه، وقد أرجع ذلك إلى أمرين:

الأول: أن القياس ليس من اللغة الفصيحة التي يحتاجها الناس، فحاجة الناس إلى معرفة اللغة لا تقتقر لهذا الاضطراب والنزاع.

الثاني: أنه مظنون مستغنى عنه، والظن ليس نصاً من نصوص اللغة¹

ومجمل ما جاء به ابن مضاء من إنكاره للجهود التي قدمها من سبقوه يتمحور حول كون تلك الجهود العقلية بتفصيلاتها قد عقدت الدرس النحوي وجعلته مستغلقاً على طالبه، والحقيقة بالنظر إلى الواقع أن النحو لم يستغل على الناس بنظرية العامل وما تجره من كثرة التأويل والتقدير والحذف بما لا دليل عليه إلا النظر العقلي وإنما طرق تقديمه للمتعلمين هي التي كانت وراء الجفاف الذي أصاب هذه المادة.

2 2 إبراهيم مصطفى وكتابه إحياء النحو:

هذا كتاب هو ثمرة جهد سبع سنوات ظهرت الطبعة الأولى له سنة 1937، وقد قدم له الدكتور طه حسين بمقدمة أثنى فيها على الكتاب وصاحبه، ولم يغيب عنه أن الكتاب ما هو إلا ترديد لكلام السابقين، إذ يقول: "تقرأه فلا تجد أنك تنتزع من النحو القديم انتزاعاً وإنما تحس أنك تمعن فيه إمعاناً، وكأنك تقرأ كتب الأئمة المتقدمين من أعلام البصرة أو الكوفة أو بغداد"²..

تلتها مقدمة المؤلف التي عرض فيها لدوافع تأليف هذا الكتاب، ثم عمد إلى عرض ما توصل إليه في طيات كتابه، حيث يقول: "لقد أطلت تتبع الكلام أبحث عن معانٍ لهذه العلامات الإعرابية، ولقد هداني الله.... إلى شيء أراه قريباً وأبدر إليك الآن بتلخيصه: (1) إن الرفع علم الإسناد... (2) إن الجر علم الإضافة... (3) إن الفتحة ليست بعلم على

¹ ينظر محمد عيد، أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث ص78، 79.

² إبراهيم مصطفى، إحياء النحو المقدمة.

إعراب، ولكنها الحركة الخفيفة المستحبة التي يحبّ العرب أن يختموا بها كلماتهم... فهي بمنزلة السكون في لغتنا الدارجة (4) إن علامات الإعراب في الاسم لا تخرج عن هذا..¹ ولقد بنى المؤلف أفكاره على أساسين هما:

1 مطالبته أن يتسع الدرس النحوي ، فيشمل دراسة أحكام نظم الكلام وأسرار تأليف العبارة حيث يرى أن النحو قانون تأليف الكلام، ونوه بعمل أبي عبيدة في كتابه (مجاز القرآن)؛ وبعدد القاهر الجرجاني في كتابه (دلائل الإعجاز) .

2 مطالبته بإلغاء نظرية العامل واستئصال جذورها، وما تستلزم من تقديرات وتأويلات، يقول في هذا الصدد: "تخليص النحو من هذه النظرية هو عندي خير كثير وغاية تقصد...ورشاد يسير بالنحو في طريقه الصحيحة...."².

ولقد تعرضت هذه المحاولة إلى الكثير من النقد بسبب فساد الأصول التي انتهى إليها الباحث ، وعدم استقامة أحكامها، واطرادها على كلام العرب، كما ثبت أن الأفكار التي جاء بها إبراهيم مصطفى لم تكن جديدة وإنما سبقه إليها علماؤنا العرب أمثال المازني وابن جني والرضي الأستريادي فكثير من المسائل التي ذكرها أصلها للقدماء.³

2 3 المحاولات المجمعية:

من الجهود الجماعية التي بذلت لحل مسألة القواعد وتدريسها الإسهامات المجمعية؛ ففي أعمال مجمع اللغة العربية المصري إسهامات جادة لتيسير مادة النحو، إلا أنها لم تحظ بالنجاح على الرغم من اشتغالها على جملة من القرارات الصالحة للبحث والتمحيص. ويجد

¹ إبراهيم مصطفى، إحياء النحو المقدمة و، ز.

² إبراهيم مصطفى، إحياء النحو ص 195.

³ لمزيد من التفصيل يرجى العودة إلى محمد أحمد عرفة: النحو والنحاة بين الأزهر والجامعة حيث يعد هذا الكتاب من أهم الكتب التي ردت على إبراهيم مصطفى ردا علميا.

المتتبع لهذه الأعمال في الخمسين سنة الماضية¹ أنها زاخرة بالقرارات والتوصيات التي لم تتجاوز الطابع النظري، وهي في عمومها تتمحور حول تبسيط المادة النحوية عن طريق إعادة صيغتها أو تبويبها إضافة إلى إعطاء العناية لطرق التدريس وكيفية تلقين المادة، وبالرغم من ذلك تعرضت الكثير من هذه القرارات إلى التغيير والتبديل طورا والتهميش طورا آخر.

إن واقع تعليم النحو من حيث محتواه وطرائق تدريسه لا يخدم الغاية من تعليمه وتعلمه، أي أن يكون علما لتكوين الملكة اللغوية، بل على العكس هو مجرد تلقين للقواعد يأخذها التلميذ ولا يدري حتى كيف يوظفها، " وهذا يقتضي أن نعيد النظر في المبادئ العامة التي يقوم عليها تدريس مسائل اللغة العربية عامة، وتدريس النحو خاصة.

ولتصحيح هذا الوضع يجب أن توجه كل محاولة لتيسير النحو إلى التحديد الإجرائي لمفهوم التيسير بمعنى أن نبحث في الطرق المعتمدة في تعليم النحو ونحاول تقريب هذه المادة من المتعلمين عن طريق:

أولاً : انتقاء علمي للمادة النحوية، انطلاقاً من فهم صحيح لطبيعة هذه المادة المدرسة، وكذلك للغايات من تدريسها، ثم إعداد للفرضيات المناسبة انطلاقاً من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار في اللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع والبيداغوجيا³.

¹ للمزيد من المعلومات حول أعمال المجامع، ينظر: مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاماً، محمد شوقي أمين وإبراهيم الترزي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة 1984 .

² ينظر إبراهيم بن مراد: تدريس النحو بين تعليم الصناعة وتكوين الملكة ملاحظات في المبادئ العامة لتيسير تدريس النحو، مجلة اللغة العربية العدد الثامن ص 149.

³ ينظر من البيداغوجي إلى الديداكتيك، الدراسة والترجمة د/ رشيد بناني، الحوار الأكاديمي والجامعي، ط 1 الدار البيضاء ، 1991، ص 39 .

ثانياً: حسن اختيار طرق التدريس وتقديم المادة النحوية بأسلوب جذاب يسترعي انتباه المتعلمين، وترسيخ المعلومات عن طريق المرنان والممارسة المتكررة وليس عن طريق حفظ القواعد؛ وذلك بعرض المحتوى على المتعلم بطريقة متدرجة (ذكرها ابن خلدون) تناسب مستواه واحتياجاته العلمية .

لأنه في الأخير الغاية ليست تكوين علماء وإنما تعليم التلاميذ كيفية التواصل بطريقة سليمة يقول كريستوفر لينزليينجر: " إن الأمر في قاعة الدرس لا يتعلق بتكوين لسانين صغار، بل تعليم كل التلاميذ مهارات إجرائية تسمح لهم بالقدرة الحقيقية على التواصل"¹ .

ثالثاً : تذييل القواعد النحوية بمجموعة من التطبيقات التي تساعد المتعلم على اكتساب القاعدة وحسن تطبيقها؛ لأن السبيل إلى تحصيل النحو يجب أن يكون عن طريق تمرين التلاميذ على الكلام الصحيح وتدريبهم على الكتابة السليمة الخالية من الأخطاء حتى يألفوا سلامة العبارة.

رابعاً: الاعتماد على نصوص ذات طابع جمالي لتقديم الأمثلة، مع التركيز على تقديم القاعدة من دون الخوض في الجدل والتعمق في التفسير والشرح الذي من شأنه أن يضيع على المتعلم فرصة الاستيعاب الجيد لهذه القاعدة؛ لأن هذا الأمر هو اختصاص مستوى أعلى كما سبق وأن أسلفنا.

¹ Christopher Laenzlinger & Hugues Peters, LexiGrammaIRE - Lexique, Grammaire, Interprétation :Ressources linguistiques pour l'enseignement du français, Nouveaux cahiers de linguistique française 29 (2009), p44.

الفصل الثاني من الباب الأول القواعد النحوية وأبعادها النظامية

المبحث الأول : واقع تدريس القواعد النحوية¹

لقد خبر الباحثون والمتخصصون في المناهج التربوية ميدان التعليم بكل حيثياته، ؛ فشدهم على الصعيد الميداني ذلك الشرخ الرهيب الحاصل بين النظرية والتطبيق لدى تلاميذ المدرسة بكل مراحلها ومستوياتها، ليظهر ذلك جليا في مادة اللغة العربية وفي قواعدها على وجه الخصوص، والتي لاحظوا أنها تحضر إذا ما حضرت لدى التلاميذ في شكل قواعد وقوالب جافة لتعاد أمسية الامتحان على ورقة الإجابة كعرائس من الشمع خالية من روحها أي من الفهم، أما في المجال الوظيفي لهذه القواعد في تعابيرهم وجملهم فتغيب بشكل لافت ومحير.

فكان لزاما إخراج التلميذ من هذه الطريقة التي تجعله آليا ينحصر في بؤرة التلقي دون الفهم والتطبيق.

والملاحظ في مؤسساتنا التربوية أن العملية التعليمية تتخذ شكلا آلي جافا يعتمد على التلقين دون الاهتمام بالغرض المقصود منها، فالمعروف أن الاختصار على السلامة دون الرجوع إلى الوظيفة التبليغية يجعل من هذه القواعد مادة جوفاء يحفظ فيها التلاميذ القاعدة حفظا جيدا مع عجزهم عن تطبيقها سواء كتابة أم حديثا.

فواقع تعليم مادة اللغة العربية في وقتنا الراهن جعلها مثار خوف بعض الأساتذة وأغلبية التلاميذ؛ لكونهم يعجزون عن تطبيقها في ممارساتهم اليومية، فالأصل أن التلميذ بعد تحصيله لهذا الكم الهائل من القواعد يمكنه امتلاك زمام اللغة والسيطرة على تراكيبها سواء مشافهة أو كتابة وفق ما تقتضيه خصوصيتها، ولكن الحقيقة غير ذلك ، فالتلميذ للأسف الشديد لا يستطيع كتابة فقرة قصيرة أو حتى التعبير مشافهة من دون الوقوع في الخطأ.

¹ إن المقصود بالقواعد النحوية هنا هو كل ما يندرج ضمن تعليم النحو من إملاء ونحو وصرف وليس فقط تركيب الكلام سيرا على ما جاء في كتاب سيبويه الذي لم يقتصر في وصفه للنحو على علم الإعراب - أو علم التركيب - بل نظر في أصوات العربية وفي صرفها أيضا.

وقد تعود أسباب هذه الظاهرة إلى عوامل عديدة منها طبيعة مادة القواعد التي تتميز بالصعوبة والتعقيد وكثرة المسائل والتفريعات، إضافة إلى قصور الطرائق المتبعة في التدريس وضعف مستوى الأساتذة فضلا عن عجز الكتب المدرسية عن تلبية حاجات المتعلمين؛ فهذه كلها أمور أدت إلى هذا الوضع المتردي.

مع العلم أن الهدف من تعليم النحو هو تمكين الطلبة من القراءة والكتابة السليمين من الأخطاء، إضافة إلى تدريبهم على التمييز بين الخطأ والصواب انطلاقا من الشواهد والأمثلة التي من المفترض أن تنمي لديهم الذوق الأدبي وتمكنهم عن طريق التدريب المستمر من تحقيق أنماط أدبية مماثلة؛ يبقى تعليم النحو ودراسته وسيلة لتقويم اللسان وصحة الكلام وليس غاية في حد ذاته، فمشكلة تعليم النحو العربي هي مسألة تربوية تعليمية بحتة، بمعنى أنه لتجاوز هذا الإشكال ينبغي البدء بإيجاد مناهج تعليمية مناسبة تمكن المتعلم من استيعاب القواعد النحوية وتسهيل عليه فهمها، وتقتصر على ما يحتاجه؛ فليس كل ما في اللغة ضروريا للتلاميذ إذ « يقتصر المتعلم في تعبيره الشفوي والكتابي على بعض العناصر اللغوية دون غيرها، فلا يستعمل كل ما في اللغة مهما كانت درجة ثقافته وسعة ثروته اللغوية، وهذا القدر المشترك في الاستعمال بين الناس جميعا لتأدية الأغراض التبليغية الضرورية هو الذي يحتاجه المتعلم»¹، يقول الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح في هذا المقام: « لا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية مما تقتضيه الحياة العصرية، أما اللغة التقنية التي سيحتاج إليها بعد اختياره لمهنة معينة ثم الثروة اللغوية الواسعة، فهذا سيكون من مكتسباته الشخصية، يتحصل عليها على ممر الأيام في مسيرته الثقافية وفي تلقيه لشتى الدروس غير دروس اللغة»²، وكذلك هو الشأن في

¹ عبد المجيد سالمي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، معهد اللغة العربية وآدابها، عدد 5، 1995، ص 140.

² عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية بحوث ودراسات في علوم اللسان ص 203.

تعليم القواعد النحوية، فالأصل أن يتم انتقاء المادة التي تناسب مستوى التلاميذ والتي تكفل لهم حسن التعبير والأداء في مختلف السياقات والمقامات الممكنة، وعليه فليّن تعليم النحو هو قضية تعنى باختيار المادة الواجب تدريسها إضافة إلى كيفية تقديمها بطريقة علمية وبأسلوب واضح يفهمه المتعلم.

فللنحو في الواقع، "صناعة تعين على اكتساب الملكة في غياب البيئة اللغوية العفوية، ونجاحه في هذا الشأن أمر لا يختلف فيه من يطلبون له اليوم مزيداً من النجاح"¹.

وعليه فإن أول ما يتبادر إلى الذهن هنا سؤال جوهري هو ماذا ندرس ؟ أي ما هي طبيعة المادة المدرسة من حيث كمها وكيفها والأشكال اللغوية والمفاهيم التي تتماشى مع احتياجات المتعلمين، فالحديث عن مادة النحو العربي أو القواعد النحوية بشكل أدق هو حديث عن زخم كبير من الدروس المتشعبة والمتربطة في آن واحد، أما السؤال الثاني فهو كيف ندرس؟ ويتعلق بتحديد نوعية المتعلمين وحاجاتهم وميولهم ، ثم صياغة هذه الحاجات والميول في أنماط لغوية ومفاهيم ، ثم تكييفها بما يستجيب ل حاجات المتعلمين والأهداف والوسائل التعليمية المتوافرة.

إن عملية انتقاء المحتوى التدريسي على أهميتها، لا يمكنها لوحدها أن تضمن تعليماً جيداً للمادة المدرّسة؛ ذلك أن الاختيار العلمي عملية مهمة لا بد منها حيث إن انتقاء المادة العلمية يعد ضرورياً ، لأنه الخطوة الأولى للعملية التعليمية، ولكن الأهم من ذلك هو طريقة عرض تلك المادة على المتعلم وكيفية ترسيخها في ذهنه ، بعد توزيعه على المستويات المختلفة والدروس، وإعطائه صبغة التدرج المناسب الذي يتقدم المتعلم على أساسه في مسيرة التعلم².

¹ عباس محمود العقاد، أشتات مجتمعات في اللغة والأدب مرجع سابق ص 51.

² ينظر د/ عيسى الشريفوني ، اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القواعد لمتعلم لمي العربية من غير الناطقين بها، المجلد 18، العدد 2، 1998، ص 47.

المبحث الثاني: العملية التعليمية وتدريس النحو العربي

1 العملية التعليمية:

إن العملية التعليمية لأي علم كان تركز على مجموعة من العناصر الأساسية والضرورية لنجاحها؛ حيث تعد عملية التواصل التي تربط المعلم والمتعلم لب هذه العملية بفضل ما يقدمه المعلم من معلومات والتي تتمثل في مادة الدرس، والأسلوب الذي ينتهجه في تقديمها والذي يتمثل في طريقة التدريس.

وعليه يمكن حصر عناصر العملية التعليمية في :

1- المعلم: وهو الذي يمارس فعل التعليم، أي إنه مطالب بتقديم المادة العلمية

للتلاميذ بطريقة تسمح لهم باستيعابها وحسن تطبيقها، وعليه فإن العلم المنوط به هو علم نظري يسمح له بتصور صحيح للمادة التي يدرّسها، إضافة إلى القدرة على توصيلها للتلاميذ بطريقة مبسطة ومنهجية سليمة، فضلا عن جانبه الإنساني الذي ينعكس بالضرورة على العلاقة المتبادلة التي تربطه بالتلاميذ، يرى كارل روجي Carl Rogers أن المعلم يجب أن يكون ميسراً للتعلّم مجهزا بالخصائص الأساسية الآتية: القدرة على الفهم (التجاوب مع التلاميذ)، الإبداعية (القدرة على الإفهام) والشرعية (الصدق والانسجام مع التلاميذ)¹.

وعليه فإن المدرس يجب أن يمتلك بالدرجة الأولى الملكة اللغوية وإلا فإنه عاجز عن الفهم أو الإفهام لأن فاقده الشيء لا يعطيه، يقول ابن خلدون: " وعلى قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته"²، كما عليه أن يمتلك ملكة تعليم اللغة وهي تلك الشروط التي تتطلبها العملية التعليمية من رصيد علمي وطرائق التدريس وسلوك شخصي، ففي " ميدان تعليمية اللغات يجب امتلاك

¹ Voir : La didactique des langues en 4 mots clés communication, culture, méthodologie, évaluation, Ellipses p166.

² مقدمة ابن خلدون ص 436.

- تصور للمادة المدرسة وتصور لطريقة اكتسابها من أجل صياغة طريقة تدريسها " ¹.
- وبالنظر إلى ضرورة هذا المكون في العملية التعليمية فإنه يلزمه مجموعة من الكفاءات التي يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:
- أ - التمكن من اللغة بالدرجة الأولى ومن المادة المدرسة بالدرجة الثانية، ذلك أن التمكن من لغة التدريس هي الأصل في التعليم؛ لأنها الوسيلة لإيصال المعلومة مهما كانت المادة المدرّسة.
- ب - امتلاك تصور عن العملية التعليمية، أي أن يكون على اطلاع بما وصلت إليه الدراسات في هذا الميدان.
- ت - يجب أن يأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية بين التلاميذ داخل القسم.
- ث - يجب أن يقوم بعملية التقييم دون إصدار الأحكام على التلاميذ.
- ج - يجب أن يعمل باستمرار على تجديد معلوماته.
- لأن " الملكة غير الفهم والوعي ولهذا كان السند في التعليم في كل علم إلى مشاهير المعلمين فيها، معتبراً عند كل أهل أفق وجيل " ²؛ فالفهم والوعي مشترك بين جميع الناس أما الملكة فيختص بها "العالم أو الشادي في الفنون دون سواهما" ³.

1 2 المتعلم: وهو الطرف المستفيد من العملية التعليمية، كونه يستقبل المعلومة ويكون في حالة تفاعل مع الأستاذ (interaction)؛ حيث يشارك في هذه العملية بفضل طرحه للأسئلة وإجابته عنها، يقول ابن خلدون في هذا الصدد: " وأيسر طرق هذه الملكة قوة اللسان بالمحاور والمناظرة في المسائل العلمية ، فهو الذي يقرب شأنها، ويحصل مرامها. فتجد طالب العلم منهم، بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية، سكوتاً لا ينطقون ولا يفاوضون؛ وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة. فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم

¹ Voir COURTILLON, Janine, Elaborer un cours de FLE, Hachette livre 2003, Paris p 6.

² ابن خلدون: المقدمة ص 469.

³ ابن خلدون: المقدمة ص 469.

والتعليم"¹. وهذا معناه أن المتعلم مطالب بالتفاعل مع المعلم عن طريق المحاورة لترسيخ الملكة لديه وليس بالحفظ الذي يبقيه عاجزا عن التصرف فيما اكتسبه من علم. ولهذا المتعلم مجموعة من الخصائص يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار، فالتلاميذ يمثلون الفئة المستهدفة، وعليه يجب مراعاة قوة عقولهم واستعدادهم لقبول ما يدرس لهم من جهة ومكتسباتهم القبلية ومعارفهم السابقة من جهة أخرى، فضلا عن احتياجاتهم الحقيقية في العملية التعليمية؛ فقبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيا، ويكون المتعلم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة، إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمتثلة الحسية، ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلا بمخالطة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه والانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه حتى تتم الملكة في الاستعداد ثم في التحصيل، ويحيط هو بمسائل الفن"². وعليه ينبغي للمعلم أن يراعي طاقة التلاميذ وقدرتهم على التحصيل إضافة إلى الفروقات الفردية الموجودة بينهم كي يستطيع تحقيق الغاية من العملية التعليمية وهي صناعة الملكة.

1 3 المنهاج : Curriculum وهو العنصر الثالث في العملية التعليمية و يشمل كل

العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال مساره التعليمي³. وهذا معناه أن المنهاج لم يعد تلك المواد المقررة الموزعة على جدول زمني معين والمتضمنة في الكتب المدرسية الموجهة للتلاميذ، وإنما صارت حدوده بمفهومه الحديث أوسع؛ لأنه لم يعد يقتصر على تلك المقررات والمحتويات المقدمة للمتعلم في فترة تعليمية معينة، بل أصبح يضم كل ما له علاقة بالعملية التعليمية مثل الأهداف وطرائق التدريس وكيفية تفاعل التلاميذ

¹ ابن خلدون: المقدمة ص 470.

² ابن خلدون: المقدمة ، ص 610.

³ منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، أبريل 2003.

مع المحتوى وبيئة المدرسة التي يخضعون لهافهو عبارة عن " مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم يتضمن الأهداف، الأدوات، مقررات المواد وغايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم وكذلك الكيفية التي يتم بها تقويم التعليم والتعلم"¹، ومن خلال هذا التعريف نلاحظ أن المنهاج لا يصمم بطريقة عشوائية وإنما يخطط له من قبل متخصصين يأخذون بالحسبان مجموعة من الاعتبارات، وعلى هذا الأساس نلمس تلك العلاقة الوثيقة التي تربط المنهاج بالأهداف المسطرة حيث " يتبين لنا مدى العلاقة بين أهداف التربية والمنهاج الدراسية، والحقيقة أن أكبر موجه للمناهج وعملها هي الأهداف العامة للتربية "²، والمقصود بالأهداف هو تلك الغايات المتوخاة من عملية التعليم أي تلك "النتائج التعليمية الكبرى المخططة التي يسعى المجتمع والنظام التعليمي والمدرسة إلى مساعدة المتعلم على بلوغها بالقدر الذي تسمح به إمكانياته وقدراته"³. فمسؤولية المنهاج تتمحور حول تحديد الخطوط الكبرى المراد تحقيقها والتي تراعي بالدرجة الأولى مستوى التلاميذ.

من العناصر المهمة أيضا في المنهاج المحتوى الدراسي وهو مجموعة المعارف والخبرات والنشاطات التي تخضع للخلفيات الفكرية والقيمية للمجتمع، وهو مرتبط بالضرورة بالأهداف المسطرة، ولكن قيمة هذا المحتوى لا تتبلور في أهداف قابلة للتحقيق إلا إذا التزمت طرائق ناجعة في توصيله للتلاميذ " إذ يؤكد الخبراء في التعليمية أن الانتقاء الموضوعي والجيد لمحتوى التدريس ومضامينه ... لا يصنع بل لا يضمن تعليما جيدا لهذه المادة، فالانتقاء العلمي خطوة لا بد منها، ولكنها تبقى

¹ صالح بلعيد: في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، دار هومة، الجزائر 2005 ص13.

² صالح عبد العزيز: في طرق التدريس، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، مصر دت ج 2 ص 178.

³ إسحاق أحمد فرحان وأحمد بلقيس وتوفيق مرعي: المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة ، دار الفرقان للنشر والتوزيع الأردن ط2، 1999 ص 32.

بلا معنى إذا لم تدعم بالطريقة الناجعة"¹ وهذا القول يحيلنا على العنصر الجوهرى فى العملية التعليمية وهو الطرائق المنتهجة فى عملية التعليم التى سنتستفيض لاحقاً فى شرحها.

وببقى آخر عنصر وهو التقييم الذى يعنى بقياس أداء التلاميذ بالنظر إلى مردودهم الفعلى الذى عادة ما يخضع لمجموعة من الاختبارات التى يُحدد من خلالها مدى تحقق الأهداف التعليمية المنشودة.

2 تدريس النحو وطرائقه:

تكن أهمية النحو فى كونه يعمل على حفظ اللسان من الوقوع فى الخطأ، حيث يعين مستعمل اللغة على الأداء السليم لها مشافهة وكتابة، ويضبط كلامه من خلال إعطائه السنن السليمة والأسس الصحيحة التى عليها تقوم اللغة؛ " فمنزلة النحو من العلوم اللسانية منزلة الدستور من القوانين الحديثة.... ولن تجد علماً من تلك العلوم يستقل بنفسه عن النحو أو يستغنى عن معونته، أو يسترشد بغير نوره وهده"².

وعليه فإن المعرفة النحوية لها دور كبير فى تسهيل عملية التواصل بين الأفراد، لأنه عليها تقوم صحة المعنى الذى على أساسه تكون صحة الفهم، يقول على أحمد مدكور: " لا مرأ أن الغاية من تدريس النحو.... هى إقامة اللسان وتجنب اللحن فى الكلام.... والغرض منه هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة، لا حفظ القواعد المجردة"³، فالنحو وسيلة وليس غاية مرماء سلامة الاتصال اللغوى، غير أن تدريسه على أساس تعليم الملكة أو تعليم الصناعة هو الإشكال الذى يطرح بقوة فى عملية التعليم؛ وقد أثار ابن خلدون هذا الإشكال فى قوله: " وقد نجد بعض المهرة فى صناعة الإعراب بصيراً بحال هذه الملكة، وهو قليل واتفاقي، وأكثر ما يقع للمخالطين لكتاب سيبويه، فإنه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط،

¹ محمد صاري: التعليمية وأثرها فى تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها فى الجامعة، google.ae أبريل 2008 ص6.

² عباس حسن: اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف، القاهرة 1971 ط2 ص66.

³ على أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة 1991 ص321.

بل ملأ كتابه من أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعبارتهم، فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة¹، وعليه فإن تعليم الملكة حسب ابن خلدون يكون بالاعتماد على شواهد من كلام العرب تستعمل نماذج للاحتذاء بها؛ حيث إن الأصل في كتب تعليم النحو أن تحوي عبارات من كلام العرب وأشعارهم "فيسبق إلى المبتدئ كثير من الملكة أثناء التعليم فتتطبع النفس بها وتستعدّ إلى تحصيلها وقبولها"²، فهذا هو المقصود بتعليم الملكة وهو غير تعليم الصناعة الذي يعتبر علما نظريا لا يفيد في شيء غير الإحاطة النظرية بهذا العلم، أما من الناحية الوظيفية فهو لا يقيم اللسان ولا يعصم من الخطأ وعليه "لا تكمن أهمية تعليمية النحو في إكساب المتعلم ملكة مهمة أو قوية وإنما في كيفية توظيفه لهذه الملكة وتجسيدها في الكلام والجمال التي ينشئها"³، وهذه هي الغاية من النحو أما الصناعة وهي المعرفة النظرية للقواعد والقوانين دون شواهد فلا تفيد في تعلم الملكة، لأن المتعلم يحصل على العلم بصناعة العربية بعد أن يحفظ قواعدها وقوانينها، لكنه لا يحصل على ملكة استعمالها، وقد يحدث هذا حتى لمعلمي اللغة إذ قد لا تفيد إجادة الصناعة النحاة أنفسهم "وكذلك تجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين، إذ اسئل في كتابت سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلام أو قصد من قصوده أخطأ فيها الصواب وأكثر من اللحن ولم يجد تأليف الكلام لذلك والعبارة عن المقصود فيه على أساليب اللسان العربي"⁴. وهي نفسها الفكرة التي يطرحها كل من هنري بيس وريمي بوركيي Henri Besse – Rémy Porquier إذ يقولان: "إن المعلم عادة ما يقيم إنتاج التلاميذ باستعمال معرفته النظرية للغة وليس منطلقه في ذلك تطبيقه الفعلي لها"⁵. وقد كان لهذا بالغ الأثر في كلام المتدربين والمدرسين على حد سواء وقراءاتهم وكتاباتهم، ويعود جوهر المشكلة. كما

¹ مقدمة ابن خلدون ص 639.

² ابن خلدون: المقدمة ص 639.

³ Christian Nique, Grammaire générative : hypothèses et argumentations, Paris 1991, Hatier, Didier p153.

⁴ مقدمة ابن خلدون ص 639.

⁵ Henri Besse – Rémy Porquier , p79.

سبق وأن أسلفنا إلى كون تعليم العربية وقواعدها أصبح منحصرًا في إجراءات تلقينية والأحرى الانتقال بها إلى مفهوم تربية الملكة اللغوية.

إن الحفظ أو الاستظهار للقاعدة النحوية لا يكفي لتعلم اللغة وتوظيفها بل الممارسة والمران هما أساس حسن تطبيقها لأن " معرفة القاعدة النحوية لا تؤدي إلى حسن استخدام اللغة إلا إذا تم الانتقال من المعرفة إلى مرحلة المهارة، والمهارة لا يكتسبها الإنسان إلا بالممارسة والتكرار " ¹، يقول ابن خلدون: "والملكة صفة راسخة تحصل عن استعمال الفعل وتكرره مرة بعد أخرى حتى ترسخ صورته" ².

وعليه فإن اختيار المادة المدرسة يعتبر من أهم الأسس التي تخدم تدريسها، خاصة إذا كانت تستجيب لحاجاتهم وتطلعاتهم من جهة، وتوافق استعدادات الأستاذ وقدراته التعليمية من جهة أخرى؛ حيث إن " بعض المتعلمين يكونون أكثر اهتمامًا بالدروس النحوية لأنها تستجيب حقًا لحاجاتهم التعليمية " ³؛ ذلك أنها تكون ذات وظيفة تواصلية في حياتهم اليومية فيكون استعمال هذه القواعد في الحوارات اليومية هو المحفز لحسن تعلمها والوسيلة لذلك في آن واحد " إن اكتساب اللغة (النحو) يكون بقليل من التنظير أو الإرشاد وكثير من الممارسة والاستعمال " ⁴، وهذا التنظير لا يكون إلا بالعناية بالوسائل والأساليب التي تعين المدرس على تقديم درسه بطريقة سلسة وسهلة تراعى فيها خصائص التلاميذ وقدراتهم الاستيعابية، وهذا يحيلنا على موضوع مهم جدًا يتمثل في مراعاة مراتب المتلقين على النحو الذي يسمح للمعلم بتقديم المادة العلمية دون الإخلال بطبيعتها؛ فمسالك الناس في اكتساب المعارف تختلف باختلاف الغاية المبتغاة منه وهي مراتب ثلاث: سلوك المتعلم الذي يريد فقط الاقتصار على اكتساب مهارة في فن من الفنون وسلوك المتعلم الذي غايته التخصص

¹ إبراهيم عبد العليم، النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة 1969 ص "ي".

² مقدمة ابن خلدون ص 436.

³ Henri Besse – Rémy Porquier , p118

⁴ Henri Besse – Rémy Porquier ; p.118

في أحد هذه الفنون ثم سلوك العالم الذي يستهدف البحث في أسباب حدوثها والأسرار الكامنة وراءها.

والمغزى من هذا التقسيم هو معرفة مراتب المتلقين ليكون الدرس متوافقا ومتطلباتهم العلمية؛ فلو فرضنا أن موضوع المعارف التي يطلبها هؤلاء الناس هي اللغة فإننا نلاحظ أن مسلك كل نوع يكون تبعا لمطلبه ، فالترج في اكتساب اللغة يكون من اكتساب تعليمي بحت يرمي إلى استعمال اللغة في شتى الأغراض دون الغوص في أسرارها وعللها لمجرد القدرة على تحريك الآليات التعبيرية إلى تعلم المتخصص في اللغة الذي يطلب ما يحتاج إليه في مادته من المعلومات الضرورية وهو اكتساب تعليمي أكثر منه اجتهداني إلى تفسير الأشياء وإثبات الحقائق للوصول إلى بناء منهاج جديد لمادة البحث على أساس القوانين العلمية النظرية وهذا هو أعلى مراتب الاجتهاد .

وبناء على هذا التقسيم يجدر بمعلم اللغة أن يراعي مراتب المتلقين في تعليم المادة لأن الفئة المستهدفة هي التي تحدد طرق التدريس ومادته. فطريقة التعليم على أساس معرفة الاستعداد النفسي لدى المتلقي هي التي تسمح بحصول التعليم والوصول إلى غاياته المرجوة، يقول ابن خلدون : "فإن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجياً" ¹ ، وهي استعدادات قابلة للنمو، وهذا النمو هو الذي يحدد مرتبة التعليم.

كما أن الطرائق المنتهجة في تدريس النحو يجب أن تتسم بالحيوية والإبداع لأنها الوسيط العملي الذي يكفل تحقيق الغاية من العملية التعليمية؛ ف"الطريقة هي الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية لذلك، فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف والمرامي البيداغوجية لعملية التعلم لذا يجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة في ذاتها للتطور والارتقاء" ² ، وعليه فإن الطريقة هي تلك الآلية التي يستخدمها المدرس في تقديم النشاطات العلمية من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، فالمقصود بطريقة التدريس ذلك

¹ مقدمة ابن خلدون ص 610.

² أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 1996 ص 142.

الأسلوب الذي يستخدمه المدرس في معالجة الأنشطة التعليمية لتحقيق الغاية من التعليم وهي وصول المعارف إلى الطلاب بأيسر السبل، وتستطيع الطريقة الناجحة أن تسد بعض الثغرات التي يمكن أن تكون في المنهاج أو الكتاب أو الطالب.

لذا أصبح للتدريس أصوله وطرائقه فلم يعد مجرد تلقين وإلقاء وإنما هو تواصل فكري يرمي إلى إدراك الغرض الذي يعمل من أجله والغاية التي يريد أن يصل إليها.

ولا نغالي إذا قلنا إن نجاح العملية التعليمية مرتبط بالضرورة بنجاح الطريقة لأنها الجسر الذي يربط المعلم والمتعلم والأداة التي تقدم محتويات المنهاج والكتاب المدرسي، وقد عرف تدريس النحو منذ القديم مجموعة من الطرائق أهمها:

2 الطريقة القياسية:

تعتمد هذه الطريقة على البدء بعرض القاعدة وحفظها ثم إتباعها بمجموعة من الأمثلة والشواهد حيث إن "الأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة هو نظرية انتقال أثر التدريب"¹، ويكون الاعتماد فيها كلياً على المعلم عن طريق عملية الإلقاء أما المتعلم فيكون طرفاً سلبياً يتلقى المادة في قوالب جاهزة مطلوب منه حفظها فقط. وبالتالي ينسأها بمجرد خروجه من قاعة الامتحان، لأن كل معرفة لا يبذل المتعلم جهداً في اكتسابها تبقى معرضة للنسيان ذلك أنها لا تتفاعل مع العقل، هذا فضلاً عن تحولها إلى رموز محفوظة لا فائدة منها.

وبالرغم من سهولة هذه الطريقة خاصة إذا كان عدد المتعلمين كبيراً، إلا أنها تقتصر إلى منطق التدريس الذي من المفترض فيه التدرج في اكتساب المعارف وإعطاء القاعدة للتلاميذ قبل محاكاتهم للأمثلة يصعب عليهم فهمها، فيكون حفظهم لها عبارة عن ترديد لمجموعة من المعلومات دون القدرة على توظيفها، مما يجعل القواعد هنا غاية وليس وسيلة توظف في الاستعمال اللغوي، وبالتالي يصير الهدف من العملية التعليمية صعب التحقيق.

¹ علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية ص 337.

كما يعتبر الانتقال من الصعب إلى السهل من أهم مساوئ هذه الطريقة لأنها عادة ما تبدأ بحكم عام ثم تنتقل إلى الفروع وهذا ينعكس سلباً على درجة الاستيعاب عند التلاميذ، فيكون سبباً في نفورهم من المادة المدرسة.

2 2 الطريقة الاستقرائية أو الاستنباطية:

تقوم هذه الطريقة - على عكس الطريقة السابقة بالبداية بالأمثلة والشواهد ومناقشتها ثم استنباط القاعدة منها عن طريق إشراك المتعلم في العملية التعليمية، وقد نسبت هذه الطريقة إلى الفيلسوف الألماني يوحنا فردريك هربارت فسميت "طريقة هربارت" حيث تعتمد على خمس خطوات هي: المقدمة، العرض، الربط، استنباط القاعدة والتطبيق.

وتعد هذه الطريقة أكثر نجاعة من الطريقة الاستقرائية؛ لأنها تصل إلى الأحكام العامة بالتدرج عن طريق استخدام الأمثلة ومناقشتها ومن ثم استنباط القاعدة والتطبيق عليها.

لكن الذي يؤخذ على هذه الطريقة أنها تعتمد مجموعة من الأمثلة لا رابط بينها، حيث ينعدم فيها الانسجام وبالتالي لا تنمي لدى التلاميذ الحس الأدبي والبعد الجمالي للغة.

2 3 طريقة النصوص المعدلة: وهي طريقة تيسر على خطى الطريقة السابقة غير

أنها تبدأ بنص يدرس في جميع النشاطات، فيتم معالجته من جميع الجوانب اللغوية والفنية ثم تستخرج منه الأمثلة المناسبة للدرس وأخيراً يتم استنباط القاعدة بمساعدة المدرس ثم تختتم بمجموعة من التطبيقات التي ينجزها التلاميذ.

وقد أريد بهذا التعديل التخلص من فكرة الأمثلة المبتورة، وتقديم نص متكامل

يتضمن أساليب عربية ضمن تراكيب لغوية، يسهل من خلالها ترسيخ القواعد النحوية؛ حيث يتلقى التلاميذ القاعدة بعدما يألّفون استعمالها ضمن نصوص أدبية، فيكون الاستيعاب أحسن لأن ارتباط النص بالقاعدة النحوية واستنباطها منه عن طريق معرفة العلاقات بين وحداته والوقوف على ما يحمله من جوانب جمالية، يجعل من

القاعدة أهم أسباب هذه الجوانب؛ فالربط بين النص والقاعدة يقرب التلاميذ من اللغة و استعمالها الصحيح ويحسن رصيدهم في المفردات والتراكيب.

وقد أصبحت هذه الطريقة هي المتداولة في الجزائر منذ سنة 2003، حيث جاء في الوثيقة المرافقة للسنة الثانية من التعليم المتوسط ما يلي: "المقاربة النصية تعني اتخاذ النص محوراً تدور حوله جميع فروع اللغة العربية ؛ فهو المنطلق في تدريسها وهو الأساس في تحقيق الكفاءات : فهم المقروء والمسموع، التعبير الشفوي والكتابي، لأنّ النص هو البنية الكبرى التي تظهر فيها بوضوح كل المستويات اللغوية (صوتية، صرفية، نحوية، دلالية ، أسلوبية) كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية (المقامية، الثقافية، الاجتماعية). وبهذا يصبح النص بؤرة العملية التعليمية بكل أبعادها"¹.

ولا شك أن هذه الطريقة أجدى وأنفع إذا تم اختيار النصوص المناسبة التي تنمي أذواق التلاميذ، غير أن الواقع يكشف عن مشكل وقع فيه واضعو مناهج مادة القواعد وهو التكلف في صياغة النصوص، فحتى تتضمن النصوص ما يُحتاج إليه من شواهد يتم صياغة نصوص مصطنعة يتكلف أصحابها التمثيل الشامل للقاعدة على حساب المعنى ، مما يسيء إلى أذواق التلاميذ أكثر مما ينفعهم هذا من جهة، ومن جهة أخرى أثبت الواقع أن الكثير من الأساتذة لا يلجأون إلى تعديل النصوص كي تناسب دروس القواعد، وإنما يكتفون بتقديم مجموعة من الأمثلة لاستخراج القاعدة وبالتالي يعودون إلى الطريقة الاستنباطية لكونها أسهل في التطبيق.

والجدير بالذكر أن مناهج التدريس في الغرب قد باتت تعتمد كلياً على مفهوم تنمية الملكة عن طريق دراسة نصوص لغوية جميلة وهي الفكرة التي طالب بها ابن خلدون منذ قرون حيث يقول: "إن حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى

¹ الوثيقة المرافقة للسنة الثانية من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، أفريل

يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبيهم فينسج هو عليه.....حتى تحصل له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم¹.

وعليه فإن النصوص المختارة للتدريس والحفظ يجب أن تكون متضمنة لمسائل اللغة والنحو، بحيث يتعرف المتعلم على أهم قوانين اللغة من خلال تعاطيه معها. كما يجب أن يرتبط اختيار النصوص بتحصيل المتعلم لثروة لغوية واسعة تتمثل في تحصيله لمهارة " هي القدرة الكبيرة على التعبير الدقيق عن جميع الأغراض، وجميع ما تقتضيه الحياة العصرية وظروف التبليغ الكتابي والشفوي، ولهذا فالمتعلم يحتاج إلى مجموعة من الألفاظ والتراكيب الوظيفية.....التي تسد حاجياته التبليغية"² وتسائر العصر الحديث، لذا من الأفضل أن تكون النصوص المعتمدة لإكساب الملكة اللغوية خالية من المفردات الغريبة وغير المستعملة في وقتنا الراهن ؛ لأن حصول الملكة يكون بالدربة والمران على نصوص مفهومة لدى المتعلم مناسبة في أسلوبها وموضوعاتها لمستوى المتعلمين وقد سبق وذكرنا أهمية مراعاة الفئة المستهدفة في العملية التعليمية، كما أن " هدف تعليم اللغات وتعلمها ليس فقط عملية التواصل وإنما تعلم كيفية التواصل كما يفعل أصحاب اللغة³."

لذا يقرر بلياييف Belyayev أن تعلم اللغة هو تدريب يختلف عن تعلم أكثر الموضوعات المدرسية الأخرى، فهو ليس قضية اكتساب معلومات معينة، ولا مسألة استيعاب حقائق بعينها، ولا هو بناء معرفة في المواقف الأكاديمية أو العمليات الفكرية⁴ وإنما هو تعلم وسيلة التواصل الأساسية وعلى هذا الأساس ف إن معرفة

¹ مقدمة ابن خلدون ص 640.

² عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، مرجع سابق، ص 206.

³Henri Besse – Rémy Porquier , p72.

⁴ ينظر السيد محمود أحمد: في طرائق تدريس اللغة العربية ص 264 نقلا عن David H. Harding, The new pattern of language , Adenbra,1967 p53-65. أو طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية

الحديثة نادر مصاروة جامعة عدد 7 ص 308 نقلا عن Harris Encyclopedia of education recherc.

.Chester. W The Macmillan company N.Y 1960

القواعد ليست هي الأمر المهم، وإنما المهم هو مراعاة كيفية تطبيقها في الممارسات اليومية عن طريق تحصيل المتعلم للقدرة على تبليغ أغراضه بعبارات سليمة. ويرى المختصون في التعليمية أن منهج تدريس اللغة ينبغي أن يكون مبنياً على شكل وحدات تعليمية (unités didactiques) متكاملة يرتبط فيها النحو بالنصوص والقراءة، ومن خلالها يتم تعليم التعبيرين الشفوي والكتابي.

كما تميز التعليمية الحديثة بين نوعين من القواعد:

1 - النحو الصريح أو الواضح (grammaire explicite) : والذي يتمثل في ذلك العرض المباشر الذي يقوم به الأستاذ للقوانين التي تقوم عليها اللغة، متبوعاً بتطبيقات واعية من قبل التلاميذ من أجل استيعاب نظام اللغة.¹

2 - النحو الضمني (grammaire implicite) : والذي يهدف إلى تمكين التلاميذ من قواعد اللغة دون شرح أو وصف لهذه القواعد، حيث تخلو هذه الطريقة من العرض المباشر لأي قوانين وهدفها هو بناء قواعد باطنية أو مكيفة². ومنطلقها هو واقع أن الطفل يكتسب لغة المنشأ مع جهله التام بقواعدها، حيث يستطيع من خلال محاكاة البنى اللغوية التي يسمعها أن يكتسب نموذجاً أو نمطاً يستطيع من خلاله إنتاج عدد لا محدود من الجمل دون شعور منه حتى التي لم يسمعها من قبل، (مفهوم الإبداعية عند تشومسكي) (the creativity). أما وسائلها فهي التركيز على السمع والكلام عن طريق ما يسمى بالسمعي الشفوي أو السمعي البصري.

ومن أهم الوسائل البيداغوجية المعتمدة في تدريس النحو ما يسمى بالتمارين البنوية (les exercices structuraux) التي تنطلق من مفهوم الجملة النموذج (model sentence) أو the pattern، (ويسمى ابن خلدون المنوال)³ وهي المعنى البنوي أي "ذلك المعنى الناشئ

¹ R. Galisson et D.Coste , Dictionnaire de didactique des langues , p254.

² R. Galisson et D.Coste , Dictionnaire de didactique des langues p 254.

³ يطلق ابن خلدون مصطلح المنوال على مفهوم الجملة النموذج أو the pattern يقول: "حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه" المقدمة ص 640.

عن علاقات نحوية معينة داخل جملة" ¹ ؛ أي هي النموذج من الجمل أو المفردات التي تتعالق فيما بينها بكيفية معينة لتأدية معنى معين، بحيث إذا تم تغيير في أحد العناصر من تقديم أو تأخير أو حذف يتم تغيير المعنى المؤدى ولكن يتم المحافظة على النموذج نفسه. وعليه فإن قواعد لغة ما، هي عبارة عن مجموعة من الأنماط الخاصة بهذه اللغة، يقول فرايز Fries في كتابه " تعليم اللغة الإنجليزية وتعلمها لغير الناطقين بها" (Teaching and learning English as a foreign language) : " إن عملية التطبيق المستمر والمتواصل للأنماط نفسها مع تغيير المحتوى، هي التي سمحت بجعل هذه الأنماط فاعلة بطريقة آلية؛ فعند تحقيق هذا المستوى، يتمكن التلميذ بعدد محدود من الألفاظ ذات الفائدة المضمونة من تعلم اللغة" ² . وهي تقنية نشأت لمواجهة إفراط المعلمين في الشروح النحوية النظرية عند تعليمهم للغة.

"ولعل أحسن استثمار لمفهوم البنية في تعليمية اللغات يتمثل في هذه التمارين التي تعتمد على مفاهيم التقابل l'opposition، والتشابه l'analogie، والاختلاف le contraste في فهم اللغة وإدراك مدلولاتها" ³.

وهي تمارين من المفترض أن تأتي مباشرة بعد درس النحو، الغاية منها تدريب التلاميذ على المفاهيم الجديدة التي اكتسبوها خلال الحصة، وذلك باستعمال المكتسبات القبلية عن طريق مفهوم التقابل؛ حيث يتم استبدال عنصر بآخر عن طريق القياس والغاية منه هو اكتساب المثل والأنماط الإجرائية التي تخول للتلميذ استعمال اللغة حتى التي لم يسمعها من قبل. والغاية من هذا هو تسهيل اكتساب اللغة بالاعتماد على البنى التركيبية للغة المراد تعلمها؛ فالتطبيق الفوري بعد الدروس ضروري لترسيخ المعلومات في أذهان التلاميذ، ومن ثمّ يتمكنون من توظيف الظاهرة اللغوية في استعمالاتهم الشفوية والكتابية؛ ذلك أن " القواعد

¹ Politzer R.L , foreign language learning. A linguistic introduction , New Jersey, Prentice Hall Inc,1965, p 7.

² Fries,C.C, Teaching and learning English as a foreign language, Ann Arbor, University of Michigan press, 1945, pp 8-9.

³ ينظر بشير إبرير: التعليمية معرفة علمية خصبة، مجلة اللغة العربية العدد العاشر ص 296.

التربوية لكي تؤدي غايتها لابد من أن تميز بين تعليم مسائل اللغة وبين تعليم كيفية استعمال اللغة ولابد أن تهدف إلى تعليم كيفية استعمال اللغة.... من خلال الممارسة العملية¹.

بعد ذلك يمكن التركيز على الأخطاء المرتكبة من قبل المتعلمين، وعلى الشائع منها على وجه الخصوص لمحاولة تفاديها باستعمال طرائق محددة، وهي المنهجية التي تم اعتمادها في هذا البحث من أجل الوصول إلى حلول عن طريق مجموعة من الوسائل، سيأتي الحديث عنها في وقتها.

المبحث الثالث: تعليمية التعبير الكتابي

للغة العربية دور فعال في مجال التعليم، ولها بالغ الأثر في التحصيل الدراسي وتنمية الفكر لدى التلاميذ كونها العامل الأساس لتحقيق النمو الاجتماعي واكتساب الخبرات الثقافية.

ومن هذا المنطلق كان لزاما علينا أن نولي تعليم اللغة العربية أكبر قدر من العناية والاهتمام، خاصة في المراحل الأولى من التعليم، وأقصد المرحلتين الابتدائية والمتوسطة كونهما تمثلان حجر الزاوية في اكتساب الكثير من المهارات اللغوية؛ كما أن الهدف من التعليم في هاتين المرحلتين هو ترسيخ ملكة اللغة العربية وآلياتها الأساسية. وقد تم الاقتصار في هذه الدراسة على المرحلة المتوسطة كونها تمثل مرحلة وسطى تربط بين المستويين الابتدائي والثانوي، هذا فضلا عن كون النمو اللغوي للتلاميذ في هذه المرحلة قد بلغ درجة من النضج يمكن من خلالها للتلاميذ الاستقلال في استخدام القاموس اللغوي لديهم. والذي يكون قد اتسع بدرجة كبيرة نظرا للرصيد الذي اكتسبوه خلال مشوارهم الدراسي.

ولا يخفى علينا ما آل إليه تدريس اللغة العربية في وقتنا الراهن من ضعف في المستوى، أدى إلى تقهقر في الأداء وتفش للأخطاء على ألسنة الطلاب وفي كتاباتهم ما يستدعي الوقوف على خطورة الوضع عن طريق النظر في الأسباب الحقيقية لهذه الظاهرة التي تبدأ أساسا في المدرسة، وعليه فإن تغيير الوضع التعليمي عن طريق بنائه على أسس علمية

¹ ميشال زكرياء: الأسس التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت 1986 ط2 ص21.

انطلاقاً من المادة اللغوية التي تلقن للتلاميذ، وصولاً إلى الأساليب والطرائق المتبعة في التدريس هو ضرورة حتمية.

وقد سبق وتحدثنا عن أهمية النحو في اللغة وكيفية تدريسه للوصول إلى الغاية من ورائه وهي حسن استعمال اللغة مشافهة وكتابة؛ ف" النحو لا يملك الوسيلة إلى خلق الكاتب الجيد، كما أنه لا يخلق قواعد الكلام، ولكنه يكتشفها ويصوغها ويشرحها، ومن الأمور المتفق عليها أن السلامة اللغوية هي الصفة الضرورية الأولى لكل ما يكتب ¹. وقد تم الاقتصار في هذه الدراسة على الشق الكتابي؛ لأن التعبير الكتابي مرآة تعكس مستوى التلاميذ؛ حيث إن الهدف من العملية التعليمية هو إكساب المتعلم هذه المهارة التي تتجلى أهميتها في إبراز الجانب الإبداعي لدى التلاميذ سواء في كتابة رسائل أو مقالات أو مذكرات، ويتطلب الأمر معرفة كافية بقواعد الإملاء والنحو والصرف. ومنه يمكن القول إن التعبير هو ثمرة الدرس اللغوي؛ لأنه يمثل الحصيلة الختامية لتعليم اللغة. يقول ابن خلدون: " الكتابة تطلع على ما في الضمائر وتتأدى بها الأغراض ²."

وتلح المبادئ الحديثة في تعليم اللغات على ضرورة اكتساب مهارة الاستماع لأنها تؤثر لا محالة في عملية التواصل والفهم الجيد، فالسمع أبو الملكات اللسانية كما يقول ابن خلدون ³، لأنه يؤثر في المهارات الأخرى كالقراءة والكتابة، وعليه فإن مهارة الاستماع تساعد المتعلم على تحصيل الأفكار من جهة، وتزيد في الثروة اللغوية التي يستثمرها الفرد في التعبيرين الشفهي والكتابي من جهة أخرى.

فالملكة اللغوية الصحيحة أساسها هو السماع والمشافهة كما يقول ابن خلدون: " واللغات إنما هي ترجمان عما في الضمائر من تلك المعاني، يؤديها بعض إلى بعض بالمشافهة في

¹ محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، ص 41/42.

² مقدمة ابن خلدون ص 454.

³ مقدمة ابن خلدون ص 624.

المناظرة والتعليم، وممارسة البحث بالعلوم لتحصيل ملكتها بطول المران على ذلك"¹، فالسماع والتكرار يمكنان المتعلم من اكتساب الملكة، و" اللغة ملكة في اللسان كما أن الخط صناعة ملكتها في اليد.... فإذا كان صاحبها مقصرا في اللغة ودلالاتها اللفظية والخطية اعتاص عليه فهم المعاني منها"²، وعليه فإن الكتابة إذا لم تخضع لقوانين اللغة قصرت بالنتيجة في تأدية معناها.

فاللغة المكتوبة من أهم المهارات اللغوية التي على التلاميذ الحرص على إتقانها كونها تمثل الشق المرئي من اللغة عن طريق استعمال قواعد إملائية ونحوية محددة يقول ويدوسون widowson: "إنها استعمال للسند البصري للتعبير عن النظام الخطي والنحوي للغة"³.

وقد بات تعليم اللغة المكتوبة حاليا خاضعا للتوجهات الحديثة لتعليمية اللغات؛ حيث إن أهم ما جاءت به هو المبدأ الذي تبنته المنهجية التبليغية المعرفية، التي تهدف إلى إكساب المتعلم ملكة تبليغية تتعدى مجرد الملكة اللغوية، وتعتبر طبيعة الاكتساب اللغوي لا تنحصر في جملة المعارف النظرية، إنما هي في الحقيقة إظهار القدرة على توظيف هذه المعارف واستعمالها بالكيفية التي تتلاءم وأحوالا كلامية محددة، إذ لا تكفي الملكة اللغوية لحدوث التبليغ والتواصل بل يجب أن يضاف إليها الملكة التبليغية، وهذا يعني أن الإنسان يجب أن يعرف قواعد اللغة ويعرف معها أيضا قواعد استخدامها في المجتمع وفي التعبير عن الوظائف⁴.

وبالإضافة إلى الفرق بين المنطوق والمكتوب وأسبقية المشافهة على التحرير، فهناك اختلاف من حيث الكم والنوع بين العناصر اللغوية في الخطابات الشفوية والمكتوبة⁵.

¹ مقدمة ابن خلدون ص 622.

² مقدمة ابن خلدون ص 623.

³ Widowson ,HG une approche communicative de l'enseignement des langues Hatier Paris1981 P74.

⁴ ينظر نايف خزما وعلى حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ،سلسلة عالم المعرفة، مطابع

الرسالة، الكويت 1988 ص 187 .

⁵ عبد المجيد سامي المرجع السابق، ص 141.

ومن هذا المنطلق لم تعد اللغة المكتوبة مجرد وضع لجمل منعزلة، بقدر ما صارت استعمالاً لمجموعة من الآليات التي تخضع لأغراض تبليغية معينة في سياقات مختلفة، تسمح للتلميذ بالتعبير عن مختلف الوضعيات ضمن رسالة تبليغية محددة.

"فالأعمال الكتابية ذات طبيعة خلاقية، حيث تدفع إلى التفكير المتعمق وإعمال الذهن وتوجيهه نحو اكتشاف المعاني والأفكار والعلاقات..."¹.

ويعتبر التحكم في عملية إنشاء النصوص أو ما يسمى بالتعبير الكتابي خاضعاً لمجموعة من الشروط التي تعد أساسية في هذه العملية، وذلك بتوظيف الأدوات المناسبة ومعرفة المستويات المختلفة ويضاف إلى ذلك كله، مهارة أخرى أساسية، وهي المهارة اللسانية المتمثلة في تطبيق القواعد اللغوية والإملائية. فالذي يكتب عليه أن يتحكم في المستويات اللسانية اللازمة لإنتاج نص، لأن التعبير الكتابي نشاط مهم يتم فيه إدماج المعارف اللغوية المختلفة حيث يعد مؤشراً دالاً على قدرة المتعلم على تحويل هذه المعارف إلى كفاءات تطبيقية عن طريق توظيفها في وضعيات مختلفة، فالتعبير هو "عمل لغوي يتمثل في القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال"².

وهذا معناه أن للتعبير الكتابي أهمية بالغة في حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها باعتباره وسيلة لتنمية قدراته التعبيرية التواصلية حيث تنمو مهارة الكتابة وتظهر صورها في التنظيم والتصميم وعرض لمختلف العواطف والأحاسيس ووصف لما يحيط به في بيئته، لذلك يجب الربط دائماً بين ما يُطلب من التلميذ التعبير عنه وواقعه المعيش يقول جزافي روجرز Xavier Roegiers في هذا الصدد: "إنّ الوضعية الإدماجية يجب أن تبنى على مشكل له علاقة بالحياة اليومية للمتلم، يجمع فيها معارف ومهارات ومواقف اكتسبها من خلال الوحدة أو الوحدات التعليمية أو مجال أو عدة مجالات تطرق إليها في القسم ويشترط أن

¹ حمدان علي نصر، أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة، دراسة تجريبية، المجلة العربية للبحوث التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد 16، العدد 1، 1996، ص: 226.

² علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية ص 266.

يحدد فيها المعلم الهدف الإدماجي الذي هو أصل الكفاءة الختامية المستهدفة¹. وهو نفسه الكلام الذي يقوله روبرير بيصون Robert Besson: "وقد تم التركيز على النشاطات المفتوحة على عصرنا هذا، والتي تدعم التعبير الكتابي لدى التلاميذ عن طريق دوران اللغة داخل القسم حيث حاولنا ربط التعبير الكتابي بمراحل الاكتشاف وتحليل الواقع لذلك تم تسليط الضوء على مواضيع لها علاقة بالصحافة، الإشهار، الصورة والحقائق الاجتماعية والاقتصادية والإنسانية القريبة من واقع التلاميذ"².

حيث يستحسن أن يختار التلاميذ أنفسهم الموضوعات التي يودون التعبير عنها لترك مساحة من الحرية لديهم وتحفيزهم على معالجة المواضيع التي تشغل بالهم وتلبي حاجاتهم النفسية والاجتماعية؛ ما يؤدي إلى شعورهم بقيمة خياراتهم وأهمية ما يكتبون عنها، كونهم يعبرون عن أفكارهم الشخصية التي تتمحور عادة حول محيطهم وما يواجهونه من مشاكل اجتماعية واقتصادية .

إن عملية الكتابة تتيح للتلاميذ الفرصة للتعبير عن أفكارهم وأحاسيسهم، لذا ينبغي جعل حصة التعبير الكتابي متنفسا للتلاميذ تشعرهم بأهميتهم كأفراد في المجتمع وتعطيهم الفضاء الذي يخول لهم التعبير بكل حرية.

1 أهداف تعليم التعبير الكتابي:

يقول ابن خلدون: "والكتابة من بين الصنائع أكثر إفادة في زيادة العقل....وبيانه أن في الكتابة انتقالا من الحروف الخطية إلى الكلمات اللفظية في الخيال، ومن الكلمات اللفظية في الخيال إلى المعاني التي في النفس....فيحصل لها ملكة الانتقال من الأدلة إلى المدلولات"³؛ ومعنى هذا أن الكتابة هي السبيل إلى التعبير عما في النفس من معان عن طريق تركيب الألفاظ؛ حيث إن الهدف من عملية التعليم خاصة في المراحل الأولى

¹ Xavier Roegiers Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, Bruxelles, De Boeck, 2001 2^e édition p104.

² Robert Besson , Guide pratique de la communication écrite, Edition Casteilla Paris 1987 p2.

³ مقدمة ابن خلدون ص 467.(بتصرف)

(المرحلة المتوسطة إضافة إلى المرحلة الابتدائية) هو ترسيخ ملكة اللغة العربية ، حيث تهدف إلى إكساب التلاميذ آليات الفهم والاستيعاب وكذا اكتشاف السمات التركيبية التي يبنى عليها النص ، وهذا إعدادا له م لمرحلة الإنتاج والابتكار التي يحاولون فيها محاكاة النماذج المثالية ، عبر إعادة تركيب النظم اللغوية ، إذ يعتمد التعبير الكتابي باعتباره من أعلى أشكال التواصل على تطور القدرات والمهارات في جميع جوانب اللغة الأخرى بما في ذلك التكلم والقراءة واستخدام علامات الترقيم والاستخدام السليم للمفردات وإتقان القواعد، لذلك يواجه الطلبة صعوبة في التعبير الكتابي باعتباره وسيلة للتواصل؛ حيث يكون المتعلم ملزما بدمج معارفه القبلية في شكل نص أو فقرة، فما هي طريقة تدريس التعبير الكتابي ومهاراته الأساسية؟

إذا عدنا إلى تعليم التعبير الكتابي وتعلمه نجد أنفسنا أمام موضوع فتي، فبنظرة إلى المناهج التقليدية نجد أن التعبير الكتابي لم يحظ بالاهتمام مقارنة بالتعبير الشفهي الذي كان يعلم من خلال تلقين المتعلمين نصوصا جاهزة لكبار الأدباء، باعتبار أن لغتهم هي اللغة السليمة الصحيحة التي لا خطأ فيها؛ حيث إن تعليمية المكتوب لم تعرف تطورا إلا في السنوات الأخيرة، وخاصة مع بداية السبعينيات متأثرة بالتوجهات الحديثة لتعليمية اللغات التي ركزت اهتمامها على المتعلم عن طريق تحديد حاجاته اللغوية التي تعد نقطة الانطلاق لتحديد الغايات التعليمية، ومن ثم إكسابه استراتيجيات التعلم وعلى رأسها مهارة التعبير الكتابي.

فالأهم في تعليم التعبير الكتابي لا يكمن في تحقيق نظام اللغة وتطبيق قواعدها فحسب، بل في مهارة استعمال نظام اللغة من أجل تحقيق الغاية منه وهي عملية التبليغ.

وقد عرف المنهاج التعبير الكتابي بأنه نشاط تعليمي يمارس فيه التلميذ مجموعة من العمليات الذهنية وغير الذهنية كنسق متكامل يرتبط بمجال من مجالات الحياة اليومية، واعتبره محورا أساسيا تقوم حوله بقية الأنشطة التعليمية، حيث يمنح المتعلم فرصة التعامل

مع المشكل في وضعية دالة (الوضعية المشكلة)، بإدماج المكتسبات القبلية و المعارف التي اكتسبها من التعلّات المختلفة (بيداغوجي الإدماج)¹.

إذ يعتبر هذا النشاط من الأنشطة المركبة التي تحتاج إلى مكتسبات قبلية تتمثل في دراية بالألفاظ والتراكيب والنحو والصرف والإملاء، إضافة إلى تقنيات التعبير وحسن ترتيب الأفكار، فعند كتابة النص يجب مراعاة تنظيم المعلومات وصياغتها بطريقة تسمح للمتلقى بفهمها باعتبار أن عملية الإنتاج الكتابي تستوجب تجميع الأفكار أولاً من أجل اختيار نوع النص (وصفي سردي إخباري....) والغاية المبتغاة من ورائه، ومن ثم تتم عملية التعبير وهي عملية البحث عن الكلمات والعبارات المناسبة للمعاني المراد إيصالها وكي يكون التعبير رصينا يجب الالتزام بالقواعد النحوية والصرفية والإملائية كي يسهل على القارئ فهم النص.

فالنص المكتوب هو محاولة لوصف الجانب التواصل في الفرد وهو أكبر دليل على نشاطه الفكري ومن أهداف هذا النشاط :

- بعث آليات اللجوء إلى الكتابة بشكل تلقائي في وضعيات الحياة اليومية.
- الكتابة من أجل التواصل.
- تحرير الوثائق الإدارية.
- المحاولة الإبداعية (شعر، قصة، مسرح).

ويحظى نشاط التعبير الكتابي بأهمية قصوى نظراً لكون الكتابة تحتاج إلى الممارسة المستمرة والدربة الطويلة إضافة إلى معرفة تقنيات كل نمط من الكتابة. ومن هذا المنطلق يسعى المنهاج إلى إعطاء مختلف طرائق التحرير حسب النمط المدروس اعتماداً على المكتسبات السابقة من جهة، وتوسيعها وإضافة إليها من جهة أخرى

¹ منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، أفريل

وللتوضيح أكثر نقوم بإعطاء نموذج تطبيقي عن كيفية إعداد حصة التعبير الكتابي في القسم لمستوى السنة الثانية متوسط؛ حيث قمنا بزيارة ميدانية لمجموعة من الأقسام في مختلف الإكماليات، وقمنا باختيار موضوع "وصف وسط اجتماعي" في كل منها، وهو موضوع مدرج ضمن المقرر الدراسي للسنة الثانية متوسط، ثم قمنا بالمقارنة بين مختلف الأساتذة في كيفية تناول الموضوع.

تبدأ حصة التعبير الكتابي بتمهيد عن موضوع التعبير، وغالبا ما يكون سؤالاً تتم الإجابة عنه من قبل التلاميذ، وفي موضوع دراستنا كان السؤال الافتتاحي هو: أين يعيش الفرد وهل يمكنه البقاء منعزلاً عن الناس ؟

بعدها يتم اللجوء إلى الكتاب لتأمل النماذج المقترحة وتتم مساءلة التلاميذ وفق الخطة المعروضة في الكتاب وفي مثالنا لدينا:

1 - ربط الوسط بحدث معين.

2 تحديد المكان والزمان.

3 - وصف الجو العام.

4 ذكر النشاط بشكل عام.

5 وصف الضجيج (ليس كل الأقسام).

6 ربط هذه العناصر وتكوين فقرة.

ما تمت ملاحظته عند العودة إلى دليل الأستاذ هو ذكر توجيهات تدريس التعبير الكتابي التي من بينها تعريف التلميذ بالمبادئ التي تتحكم في إنجاز نمط معين وتدريبه على تقنيات الكتابة، ولكن في الواقع يكتفي أغلب الأساتذة بذكر العناصر الآتية الذكر دون الخوض في عناصر الوصف.

ويمكن تمييز ثلاثة أنماط من التعبير الكتابي في هذا المنهاج:

1 -التعبير الكتابي الذي يهدف إلى إنتاج نصوص وفق تعليمات محددة تتدرج

ضمن التدريب على أنواع النصوص وأنواع السندات التواصلية.

2 -التعبير الكتابي الذي يستهدف إدماج المكتسبات السابقة، فهو نشاط إدماج

يسمح للمتعلّم بمواجهة وضعيات تتيح له إدماج مكتسبات قبلية واستخدامها بشكل تلقائي من أجل إنتاج نصوص متنوعة وسندات .

3 إنجاز مشاريع كتابية، وتندرج هذه العملية ضمن النظرة البنائية إلى التعلم

والتي تنضوي على مفهوم أن المعارف لا تكسب وإنما تبنى ويسعى إنجاز

المشاريع إلى بناء معارف التلميذ ضمن العمل الجماعي داخل الأفواج

بالاعتماد على وضعيات حقيقية مشكلة لتعويد التلميذ على الربط بين الجانب

النظري والتطبيقي والعمل على اتباع الأسلوب العلمي في التفكير وحل

المشكلات التي تعترضه.

هذا فضلا عن التدريب على التخطيط والتنظيم والاعتماد على النفس في جمع المعلومات وتنظيمها.

ويعود سبب أخطاء التلاميذ في التعبير الكتابي إلى عدة أسباب نذكر منها ما يلي:

- عدم تكوين الأساتذة.

- جل المناهج التعليمية والوثائق المرافقة لها لم تقدم نموذجا من الدروس في النشاطات

المقررة ليستأنس بها الأساتذة في تحضير الدروس الأخرى؛ حيث يتعرف المدرس على

المراحل الواحدة بعد الأخرى؛ فكلنا يعلم أن طريقة شرح النص السردى أو الوصفى أو

الإخبارى أو الحجاجى تختلف من نمط إلى آخر. ولكن الأساتذة لم يعرفوا بالأدوات اللغوية

الخاصة بكل نمط.

ففي النص الوصفى مثلا يقدم بيصون مجموعة من المراحل الإجرائية التي تساعد التلميذ

على تحريره¹، وتتمثل فيما يلي:

1-المرحلة الأولى : ملاحظة المنظر ثم استخراج العناصر الغالبة عليه، وذلك عن

طريق الإجابة عن الأسئلة الموالية:

¹ Voir : Robert Besson , Guide pratique de la communication écrite, pp127-129.

- ما نوع المنظر؟ وهنا نحدد ما الذي سيتم وصفه: منظر طبيعي ، مكان عام، شيء معين.

- ما هي خصائصه الأساسية ؟

- ما الانطباع الذي يبعثه في نفس الرائي ؟

2 المرحلة الثانية: تحليل مفصل للمنظر، عن طريق تقسيم مجال الرؤية باستخدام

العناصر المساعدة على الوصف، وذلك باتباع الخطوات الآتية:

أ - تسمية الأشياء بدقة ووضوح.

ب - تحديد الصفات باستخدام الأفعال التي تساعد على الوصف مثل يظهر ،

يتجلى، يعلو، وأيضا الصفات المشبهة، مثل الشاهق، العالي، المزدهم،

الغاص، الكبير

ت - وأخيرا تحديد موقع العناصر الموصوفة بالنسبة إلى غيرها باستخدام ظروف

المكان وأدوات المقارنة.

3 المرحلة الثالثة : التحرير النهائي للوصف باستخدام العناصر التي تم تجميعها آنفا،

وذلك كما يلي:

أ - تحرير جملة أو اثنتين لتقديم وصف عام والانطباع الغالب على المنظر.

ب - تخصيص فقرة قصيرة لوصف كل عنصر على حدة.

ت - إنهاء النص بإعطاء الانطباع الخاص أو الإحساس الذي يبعثه المنظر

فيك.

فهذه طريقة عملية كان من الممكن تقديمها للأستاذ ضمن دليل الأستاذ ليستأنس

بها أثناء تقديمه لدرس التعبير الكتابي وكذلك الشأن بالنسبة لبقية الأغراض.

فالبرامج الجديدة التي عملت المنظومة التربوية على إنجازها قد اعتمدت في تعليم اللغة

العربية مفهوم (المقاربة النصية) الذي يقتضي " تناول النص اللغوي على أساس أنه كل و

أنه ذو بعدين أساسيين هما المعنى و المبنى فضلا عن أبعاد أخرى تتعلق بمؤلف النص و بنيته وهدفه و السياق الزمني الذي ظهر فيه ...¹

و بالتالي فالنص هو المصدر الأول الذي يعود إليه المعلم في تدريسه لباقي الأنشطة، باعتبار أن أنشطة اللغة هي كل متكامل لا تتجزأ ولا يمكن أن نفصل نشاطا عن نشاط آخر.

و نظرا لتنوع حاجات التلاميذ و تعدد اهتماماتهم و اتساع دائرة اتصالهم؛ فإن الأنشطة اللغوية في هذا المستوى، يجب أن تشبع هذه الحاجات و تسائر هذه الاهتمامات بتنمية القدرة على الاتصال، عن طريق اختيار مواضيع يتعلم التلميذ من خلالها حقائق علمية و مفاهيم حضارية وأخلاقية ومهارات تعبيرية، فيكتسب الكثير وتنمو بذلك مداركه وتتسع معارفه، ويصبح قادرا على فهم البيئة الاجتماعية و التكيف معها.

2 - مراحل اكتساب التعبير:

معلوم أن الغاية من تعليم اللغة هو إكساب المتعلم مهارة التصرف في البنى التركيبية "والتصرف هو العمل في ذوات الكلم والتراكيب، وعلى هذا فالمعرفة العملية للغة تنحصر في إحكام الانتقال من كلمة إلى أخرى ومن صيغة إلى أخرى ومن تركيب إلى آخر بتفريع هذا من ذاك على مثال سابق. ومجموع هذه المثل هي الأصول التي يقتنيها المتعلم بكيفية لا شعورية بممارسته المتكررة العملية للخطاب"². وهذا الكلام دعا إليه ابن خلدون منذ قرون مضت حيث يقول: "والملكات اللسانية كلها إنما تكتسب بالصناعة والارتياض....فاعلم أنها عبارة عن المنوال الذي تنسج فيه التراكيب أو القالب الذي يفرغ فيهوترجع إلى صورة ذهنية للتراكيب المنتظمة كلية باعتبار انطباقها على تركيب خاص وتلك الصورة ينتزعها

¹ - بدر الدين بن تريدي و رشيد آيت عبد السلام، دليل الأستاذ، دليل بيداغوجي خاص بكتاب التلميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، المراجعة اللغوية: ساعد العلوي، وزارة التربية الوطنية، 2004 م، ص 82.

² عبد الرحمن الحاج صالح: الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مرجع سابق ص 186.

الذهن من أعيان التراكيب ويصيرها في الخيال كالقالب أو المنوال" ¹ ، ولا يكون ذلك إلا بالحفظ من كلام اللغة المراد تعلمها، فالملكة اللغوية تتم على عدة مراحل عند ابن خلدون، تتمثل في الحفظ ثم التكرار والدرية والمران ثم النسج على المنوال ثم إجادة الملكة ، يقول ابن خلدون: " وعلى مقدار جودة المحفوظ أو المسموع، تكون جودة الاستعمال من بعده، ثم إجادة الملكة من بعدهما" ² وهي المراحل نفسها التي تدعو إليها طريقة "تكلم لتحسن الكتابة" (Talk for writing) لصاحبها باي كوربت Pie Corbett، الذي يقول: " لا نغالي إذا قلنا إن أحسن الذين يكتبون في أي قسم هم دائماً قراء؛ لأن القراءة تؤثر حتماً في الكتابة ، فالقراءة العميقة والواسعة والغنية تحدد الكاتب الذي يمكن أن نكون عليه" ³ وهي الفكرة نفسها التي أوردها لورن ستاركي Lauren Starkey في كتابه " كيف تكتب مقالات جيدة" (How to write great essays)، حيث يقول: " ما نقرأه يمكن أن يؤثر فيما تكتب، فعند قراءة نصوص تتميز بالرداءة لا يمكن أن تحسن مقالاتك، ولكن على العكس من ذلك إذا كثفت قراءة نصوص جيدة، فإنك حتماً ستستفيد منها في كتاباتك خاصة ما تعلق بالتركيب والبناء والأسلوب؛ لأن هذه العناصر يمكن أن تتحسن تحت تأثير كتاب رواد في صناعة الكتابة" ⁴. والكتابة كما يرى أليستير فاولر Alastair Fowler هي: " القدرة العملية التي حالما تتقنها تصبح متعة؛ فهي ليست معضلة ولا خطوة مستحيلة " ⁵ ، وإنما تحتاج فقط إلى سلوك الخطوات العملية التي تقودك إلى إتقانها وعلى رأسها تأتي القراءة لأن " الكتابة هي فرع عن القراءة " ⁶ كما تقول أنيتا بروكنر Anita Brookner ؛ فالقراءة والسماع هما وسيلتان أساسيتان لجمع أدوات الكتابة التي هي الأفكار والكلمات.

¹ مقدمة ابن خلدون ص 648.

² مقدمة ابن خلدون ص 656.

³ Pie Corbett, Talk for writing, www.Talk for writin.com.

⁴ Lauren Starkey, How to write great essays , Learning Expres, New York, 2004, p6.

⁵ Alastair Fowler, How to write, OXFORD, New York 2006 p preface 7.

⁶ Ibid p 17.

وهاهي طريقة (Talk for writing)¹ المعتمدة في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي حققت نجاحا كبيرا على مستوى المؤسسات التعليمية تقدم مجموعة من المراحل تقارب في شكلها ومضمونها ما دعا إليه ابن خلدون؛ فللوصول إلى تشكيل الجملة النموذج pattern التي تعد المنوال الذي تبنى عليه الإنتاجات الكتابية، يتم دائما الانطلاق من مرحلة التخزين storing والتي يسميها ابن خلدون الحفظ " وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول " ² ؛ حيث يتم من خلال هذه الطريقة الاعتماد على السماع والقراءة كمرحلة أولى، (مثلما دعا إلى ذلك ابن خلدون)، فينطلق المتعلمون من سماع مقاطع أدبية كالقصص القصيرة أو قراءتها، ومن ثم يتم تكرارها شفويا عن طريق الاستعانة بالصور لمساعدة المتعلمين على التذكر، وهذه هي مرحلة التقليد (Imitation)، والتي يسميها ابن خلدون الدربة والمران، يقول ابن خلدون: " والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال " ³ ، ويقول أيضا: " وممارسة البحث بالعلوم لتحصيل ملكتها بطول المران على ذلك " ⁴ .

بعد عملية التقليد تأتي عملية التجديد (Innovation) ، فعن طريق التكرار يتمكن هؤلاء المتعلمون من التفاعل مع النص، وعليه يتم تضمين الأنماط اللغوية في أذهانهم أو ما يسمى بالمثل، إضافة إلى اكتسابهم للخصائص المميزة للنصوص المدروسة؛ حيث يتعلمون كيفية إنشاء نصوص عن طريق ما تم تضمينه من أنماط بالاعتماد على البنى الأساسية لتلك النصوص كمرحلة تسبق المرحلة النهائية، وهذا ما ذكره ابن خلدون حيث يقول: " وتلك الصورة ينتزعها الذهن من أعيان التراكيب ويصيرها في الخيال كالقالب أو المنوال " ⁵ ، ويقول ويقول أيضا: " الحفظ من جنسهحتى تتشأ في النفس ملكة ينسج على منوالها " ⁶ ، وبعد هذه المرحلة تأتي المرحلة النهائية وهي مرحلة الإبداع (Invention)؛ فبعد مرور الوقت،

¹ Voir : Pie Corbett, Talk for writing, www.Talk for writing.com.

² مقدمة ابن خلدون ص 638

³ مقدمة ابن خلدون ص 632.

⁴ مقدمة ابن خلدون ص 622.

⁵ مقدمة ابن خلدون 648.

⁶ مقدمة ابن خلدون ص 651.

يتم الانتقال بطريقة متدرجة إلى إنتاج نصوص من إبداع المتعلمين الخاص، مستقلين بذلك عما تم أخذه في السابق، وهذا أيضا أشار إليه ابن خلدون في قوله: "وبعد الامتلاء من الحفظ وشحن القريحة للنسج على المنوال، يقبل على النظم"¹، ويرى أن من شروطه أن يتم نسيان ما تم حفظه كي لا يقع الشخص في السرقة الأدبية، يقول ابن خلدون: "ومن شرطه نسيان ذلك المحفوظ لتمحي رسومه الحرفية الظاهرة؛ إذ هي صادة عن استعمالها بعينها. فإذا نسيها وقد تكيفت النفس بها انتقش الأسلوب فيها كأنه منوال يأخذ بالنسج عليه بأمثالها من كلمات أخرى"²، وفيما يلي جدول يوضح مقارنة بين الطريقتين:

طريقة ابن خلدون	طريقة Talk for writing	
السماع (بحكم أن القراءة لم تكن متداولة مثلما هو الشأن في وقتنا الراهن)	الاعتماد على القراءة والسماع Talk and hearing	القاعدة الأساسية
مرحلة الحفظ	مرحلة التخزين storing	المرحلة الأولى
مرحلة التكرار والدرية والمران	مرحلة التقليد (Imitation)	المرحلة الثانية
مرحلة النسج على المنوال	مرحلة التجديد (Innovation)	المرحلة الثالثة
مرحلة النظم بفضل إجابة الملكة	مرحلة الإبداع (Invention)	المرحلة الرابعة

¹ مقدمة ابن خلدون ص 652.

² مقدمة ابن خلدون ص 652.

الفصل الثالث من الباب الأول

إجراءات الدراسة الميدانية

لقد أصبح الانطلاق من أخطاء المتعلمين مؤشرا مهما لفهم عملية اكتساب اللغة؛ ذلك أن تعليمية اللغات الحديثة صارت تعتمد على تحليل أخطاء هؤلاء لمعرفة مدى تطور نموهم اللغوي، وذلك عن طريق منهج تحليل الأخطاء الذي برز في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات، والذي ركز اهتمامه على الأخطاء التي تخرق قاعدة من قواعد اللغة في جانب من جوانبها فـ " الخطأ هو الخطوة الأساسية نحو العبارة السليمة" ¹، لذلك كان اتجاهنا نحو الميدان . وأخص في دراستي هذه مجموعة من الإكماليات، لملاحظة الممارسة الفعلية للغة عند التلاميذ، ثم التركيز على إنتاجهم الكتابي لمعرفة الصعوبات التي تواجههم على هذا الصعيد .

1 عينة الدراسة:

لقد تم اختيار عينة دراستنا التطبيقية من مستويين مختلفين:

أولا : تلاميذ السنة الثانية متوسط الذين يمثلون 500 تلميذ، والذين تتراوح أعمارهم بين 12 و13 سنة، وثانيا: تلاميذ السنة الرابعة متوسط ويمثلون أيضا 500 تلميذ، وتتراوح أعمارهم بين 14 و16 سنة. وقد تم اختيار هذه العينة بصفة عشوائية من مناطق مختلفة من الجزائر العاصمة حيث تم انتقاء تسع إكماليات، ثمان منها حكومية وواحدة ذات طابع خاص وهي: إكمالية بني مسوس الجديدة، إكمالية محمد بوضياف بسطاوالي، إكمالية مزرعة بن حدادي ببني مسوس، إكمالية أحمد بوزكاك (بوشاوي سابقا) ببوشاوي، إكمالية سيدي يوسف ببوزريعة، إكمالية عبد الرحمن الكواكبي ببئر مراد رايس، إكمالية عمر لاغا بهواء فرنسا، إكمالية معركة الجرف بشوفالي وإكمالية الأجيال الإعدادية بالعاشور (إكمالية ذات طابع خاص) وقد كان عدد التلاميذ مقسما على النحو الآتي:

¹ Lamy André La pédagogie de la faute Belc 1981 in Christine Tagliante , La classe de langue CLE Paris p 39.

عدد التلاميذ اسم الإكمالية	السنة الثانية	السنة الرابعة
إكمالية بني مسوس الجديدة	55	50
إكمالية مزرعة بن حدادي	115	120
إكمالية سيدي يوسف	70	65
إكمالية عبد الرحمن الكواكبي	25	30
إكمالية عمر لاغا	30	32
إكمالية معركة الجرف	30	37
أحمد بوزكاك	75	61
إكمالية محمد بوضياف	65	82
إكمالية الأجيال الإعدادية	35	23
المجموع	500	500

ملاحظة: لقد تم جمع هذه المدونة خلال ثلاث سنوات دراسية هي 2013/2012،

2014/2013، 2015/2014، ولكن تجدر الإشارة إلى أن عينة الدراسة للسنة الثانية ليست هي نفسها عينة الدراسة للسنة الرابعة، أي إنه لم يتم متابعة العينة خلال مشوارها الدراسي لصعوبة هذا الأمر، بسبب إعادة السنة لبعض التلاميذ وتغيير القسم للبعض الآخر، وإنما تم

الاكتفاء بأخذ عينة من السنة الثانية وأخرى من السنة الرابعة بحكم أن البرامج الدراسية هي نفسها لم تتغير .

وقد تم اعتماد إنشاءات التلاميذ التي تُطلب منهم ضمن المقرر الدراسي، حيث كانت الغاية متابعة مدى التحسن الذي يحرزه التلاميذ خلال مشوارهم الدراسي.

ومن خلال استخدام المناهج الإحصائية الحديثة وباعتماد هذه العينة العشوائية المكونة من 1000 تلميذ، تم المقارنة إحصائيا بين هذين المستويين لمعرفة مدى التطور والتحسين الذي سجله التلاميذ خلال سنوات الدراسة، إذ تم تصحيح التعابير الكتابية، ثم تحديد أنواع الأخطاء تبعا لنوعية الخطأ ، فإذا كان الخطأ في كيفية كتابة الكلمة اعتبرناه إملائيًا وإن كان الخطأ في تركيب الجملة اعتبرناه تركيبيا وإن كان الخطأ في كيفية تصريف الكلمة أو اشتقاقها اعتبرناه صرفيا أما إذا كان الخطأ في إحدى القواعد النحوية اعتبرناه نحويا ومن ثم تم تصنيفها ضمن أخطاء فرعية داخل كل نوع.

وقد تم اختيار السنة الثانية بدلا من الأولى متوسط لأن التلاميذ في السنة الأولى يكونون قد التحقوا لتوهم بالإكمالية، وبالتالي فهم حديثو عهد بها ولم يأخذوا على نظامها بعد. أما السنة الرابعة متوسط فقد تم اختيارها لأنها تمثل ثمرة جهد أربع سنوات من الدراسة أو بالأحرى تسع سنوات على اعتبار السنوات الخمس التي قضاها التلميذ في المدرسة الابتدائية، كما تتميز هذه السنة في أهدافها وخصائص متعلّمها بكونهم يمثلون حلقة الوصل بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية، وهي تتويج للتعليم المتوسط ومنها ينتقل المتعلم إلى التعليم الثانوي أو التكوين المهني، وهذا يعني تحديد حاجات المتعلم اللغوية و ضبطها.

وقد تم اعتماد المنهجين الوصفي والتحليلي باعتبارهما الأنسب لهذا النوع من البحوث انطلاقا من واقع التلاميذ، حيث تم القيام بوصف الظواهر اللغوية وذلك بحصر الأخطاء وتتبع مدى شيوعها في كتابات التلاميذ ومن ثم إجراء العمليات الإحصائية والجداول التكرارية لمعرفة النتائج بدقة أكبر، وبعدها تمت عملية المقارنة والتحليل للوصول في الأخير إلى تحديد الأسباب الكامنة وراء حدوثها ومن ثم اقتراح الحلول الممكنة.

حيث مرت عملية تحليل الأخطاء بمراحل ثلاث هي:

1 **مرحلة حصر الأخطاء:** وتم فيها تصحيح التعابير الكتابية و استخراج الأخطاء التي ارتكبها المتعلمون.

2 **مرحلة التصنيف:** أي فرز الأخطاء و تحديد نوعها، فبعد التعرف على الخطأ تم وصفه وتصنيفه في جداول حسب النوع أهو نحوي أم صرفي أم تركيبى أم إملائي. وبعد عملية التصنيف هذه، جاءت عملية أخرى وهي توصيف الأخطاء أي تحديد ماهيتها أهى استبدال أم حذف أم زيادة أم غيرها.

3 **مرحلة تحليل الأخطاء وتفسير أسبابها** أهى أسباب لغوية محضة ويتعلق الأمر خاصة بالتداخل بين لغة المنشأ . وفي حالتنا اللغة العامية أو الدارجة واللغة الهدف اللغة العربية الفصحى أم أسباب غير لغوية.

2 -تحليل إنشاءات التلاميذ

إن الكفاءة المستهدفة في مادة اللغة العربية هي كالتالي:

يكون المتعلم قادرا على الفهم والمناقشة والإنتاج لنصوص تنتمي إلى أنماط مختلفة مثل السرد والوصف والتذوق الأدبي، ولكن الطلبة الذين تعاملنا معهم خلال خرجاتنا الميدانية يعانون صعوبات في التعبير الكتابي؛ حيث يواجهون ضعفا في استخدام القواعد والمفردات وعدم إتقان أساسيات هذه العملية، كما يواجهون مشكلة في تنظيم أفكارهم أثناء الكتابة وذلك راجع لكون خبراتهم محدودة؛ فالتلميذ لا يمتلك المهارات الكافية التي تساعده في الكتابة .

- هناك فئة أخرى من التلاميذ لا يستطيعون التواصل باستخدام الكتابة، رغم امتلاكهم للأفكار الجيدة، لأنهم بحاجة إلى التدريب على خبرات إيجابية في الكتابة لذلك من المفيد لهؤلاء كثرة المطالعة للنصوص الأدبية الجيدة لمساعدتهم على حسن تنسيق أفكارهم وإكسابهم ألفاظا وعبارات جديدة .

-لاحظت من خلال تعابير التلاميذ أن البعض منهم لا يستطيعون تصنيف الأفكار وترتيبها ترتيباً منطقياً؛ ولذلك تتميز كتابة هؤلاء بعدم التنظيم والترتيب، وكثيراً ما نجد الفكرة الواحدة

موزعة في عدة جمل وفقرات، لذلك ينبغي تدريب هؤلاء التلاميذ على ربط الأفكار من خلال مفهومي الاتساق والانسجام حيث يتعلمون كيفية استخدام أدوات الربط .

كما يواجه الكثير من التلاميذ صعوبة في تطبيق قواعد اللغة، لذلك تكون كتاباتهم مشوبة بكثير من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية التي تشوه المعنى في كثير من الأحيان.

- الملاحظ أيضا أن كثيراً من التلاميذ لا يعرفون عددا كافيا من المفردات بسبب نقص قراءة الكتب والمطالعة، وفي كثير من التعابير لاحظت استعمالهم للمفردات التي أخذوها في نصوص القراءة، غير أنه استعمال مؤقت لهذه المفردات والدليل أنه عندما تم الاطلاع على أوراق الفروض والامتحانات وجدت إجابات عشوائية في شروح الألفاظ التي تم التطرق لها أثناء دراسة النصوص وفي بعض الأحيان يعجز التلاميذ حتى عن المحاولة وهذا ينم عن نقص التركيز ولامبالاة التلاميذ.

3 عرض النتائج وتفسيرها

إن عملية تحليل الأخطاء تعكس القدرات اللغوية للتلاميذ، كما أن التحليل والتعليل لهذه الأخطاء هو الذي يبين مسار التلميذ ويعكس بوضوح الأسباب الكامنة وراءها، ولذلك فدراسة هذه الأخطاء هدفه هو:

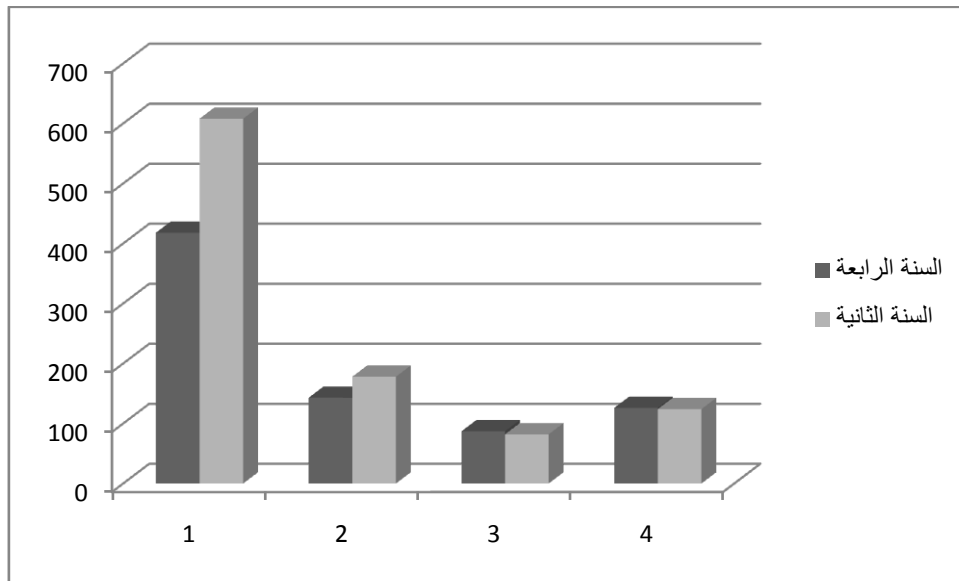
- معرفة مواطن الضعف لدى تلاميذ هذه المرحلة التعليمية.
 - معرفة مدى التطور الذي يسجله التلاميذ في أدائهم الكتابية .
 - معرفة ملامح اللغة المكتوبة لهذه المرحلة والاطلاع على نوعية الأخطاء التي تختفي بالتدريج والتي تنتقل مع التلميذ إلى مراحل مقبلة.
- وبعد عملية تصحيح الأوراق تم تصنيف الأخطاء في جداول¹، والجدول الآتي يبين النتائج الإجمالية والنهائية :

الأخطاء	السنة	السنة الثانية	السنة الرابعة
---------	-------	---------------	---------------

¹ تنتظر الملاحق (بما أن جداول الملاحق قد أخذت حيزا كبيرا فضل الأستاذ المشرف الاقتصار على قسم منها فقط).

420	608	1 الإملائية
141	180	2 النحوية
87	81	3 الصرفية
127	118	4 التركيبية
775	988	المجموع

حيث يمكن التمثيل لها كما يلي:



3-1 طريقة حساب النسب المئوية المتعلقة بالأخطاء:

لدينا المجموع العام للأخطاء هو: $\sum x_i = n$ خطأ منه n_1 عدد نوع من الأخطاء وبالتالي يتم حساب النسبة المئوية للأخطاء والتي يمثلها x كما يلي:

$$\begin{array}{ccc} \%100 & \longleftarrow & n \\ & & \longleftarrow \\ x & & n_1 \end{array}$$

$$x = \frac{n_1 * 100}{n}$$

وكانت النسب النهائية كما يلي:

الأخطاء	السنة	السنة الثانية	السنة الرابعة
1 الإملائية	%61.53	%54.19	
2 النحوية	%18.21	%18.19	
3 الصرفية	%8.19	%11.22	
4 التركيبية	%11.94	%16.38	
المجموع	%100	%100	

2-3 تفسير النتائج:

من خلال هذه النتائج نلاحظ أن النسبة الأكبر للأخطاء كانت تخص الأخطاء الإملائية في كلا المستويين بنسبة %61.53 للسنة الثانية ونسبة %54.19 للسنة الرابعة، بعدها مباشرة تأتي الأخطاء النحوية في كلا المستويين أيضا بنسبة %18.21 للسنة الثانية ونسبة %18.19 للسنة الرابعة، ثم الأخطاء التركيبية في كلا المستويين أيضا بنسبة %11.94 للسنة الثانية ونسبة %16.38 للسنة الرابعة، ومن ثم تأتي الأخطاء الصرفية في الأخير بنسبة %8.19 للسنة الثانية و%11.22 للسنة الرابعة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن كم الأخطاء النحوية قد تم جرده من كتابات التلاميذ التي لا تظهر الكثير بالمقارنة مع التعبير الشفهي الذي يعكس أكثر هذا النوع من الأخطاء، وإلا فإنه كان بالإمكان أن تكون نسبة الأخطاء النحوية أكبر من هذه النسب.

- أما بالنسبة لتطور نسبة الأخطاء عند المقارنة بين المستويين فنلاحظ ما يلي:
أ - تتناقص نسبة الأخطاء الإملائية من %61.53 لدى صفوف السنة الثانية إلى %54.19 في السنة الرابعة، وذلك راجع إلى حصول تطور في الجانب الإملائي،

نظرا لاحتكاك التلاميذ بالنصوص واطلاعهم على المزيد من الكلمات في قراءاتهم وكتاباتهم، مما أنعش الذاكرة البصرية لديهم، كما أن تكرار التعاطي مع الكلمات المكتوبة بطريقة صحيحة يحفز التلاميذ على الكتابة بطريقة سليمة.

ب - استقرار نسبة الأخطاء النحوية في كلا المستويين بين 18.21% للسنة الثانية و 18.19% للسنة الرابعة، وهذا ينم عن وجود ثغرة في طريقة تدريس هذه المادة؛ حيث إن الأخطاء نفسها تتكرر حتى مع الانتقال من سنة إلى أخرى. وهذا أكبر دليل على وجود هوة بين تدريس النحو وتطبيقه، ذلك أن التلاميذ لا يدركون أثر النحو في توضيح المعنى ولا يربطون بين سلامة ما يكتبون والمعاني التي يريدون إيصالها. وعكس الأخطاء الإملائية التي يعتمد التخلص منها أو الحد منها على الأقل أعمال الذاكرة البصرية حتى وإن غابت عنه القاعدة، فإن الأخطاء النحوية تعوز من يريد السلامة منها الإمام بالقاعدة إضافة إلى حسن توظيفها وهذا ما نفتقده لدى تلاميذ الأطوار محل البحث.

ت - ارتفاع نسبة الأخطاء التركيبية من 11.94% لدى صفوف السنة الثانية إلى 16.38% لدى صفوف السنة الرابعة؛ وهذا راجع إلى توسع دائرة المواضيع المقترحة على التلاميذ في السنة الرابعة من جهة، واختلاف الأنماط المتناولة من جهة أخرى؛ فالموضوعات السردية والوصفية والحجاجية تحتاج إلى توظيف أكبر للتركيب وتنوع في استعمالها، ما أدى إلى عجز التلاميذ عن تركيب كلام سليم؛ خاصة وأن المواضيع المقترحة على التلاميذ لا تخضع لاختياراتهم وبالتالي فهم في الحقيقة لا يعبرون عن أفكارهم بل هم مجبرون على التعبير عما يطلب منهم.

ث - ارتفاع نسبة الأخطاء الصرفية من 8.19% لدى صفوف السنة الثانية إلى 11.22% لدى صفوف السنة الرابعة؛ ويرجع ذلك أساسا إلى تأثير لغة المنشأ بكل تناقضاتها ومفرداتها الدخيلة؛ حيث ينطلق التلاميذ لإنشاء صيغهم ونظمها مع مثيلاتها من بنية عميقة مشوشة مشكلة من العامية التي هي في حد ذاتها مزيج

من العربية والفرنسية وغيرهما، والمثال على ذلك أخطاء المطابقة التي تظهر في
خط التلاميذ بين اللهجة العامية التي يفكرون بها والفصحى التي يعبرون بها.

1 الأخطاء الإملائية:

الإملاء فرع مهم من فروع اللغة، وهو من أساسيات التعبير الكتابي، " فهو يدرّب
التلميذ على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة وإلا تعذرت ترجمتها
إلى معانيها"¹، وعليه فإنه مطالب باستخدام مهارة السمع للتمييز بين الحروف
إضافة إلى "عدة عوامل لتعلم الكتابة السليمة أهمها تنمية الذاكرة البصرية، التكرار
والإملاء عن طريق التمارين الكتابية"²؛ ذلك أن الخطأ في الكتابة قد يكون سببا في
تحريف المعنى وعدم وضوح العبارة.

1 1 الصعوبات المتعلقة بقواعد الإملاء:

توجد الكثير من الصعوبات التي تواجه الذين يكتبون باللغة العربية، ويمكن
ذكر أهمها فيما يلي:

- أ - الفرق بين صوت الحرف ورسمه؛ فالكتابة العربية تتميز بحذف الألف اللينة رغم
النطق بها في بعض المواضع مثل أسماء الإشارة : هذا، هؤلاء، هذه ، هذان
وغيرها، كما يحدث العكس أيضا حيث يمكن أن تضاف حروف لا ينطق بها مثل
الألف الفارقة في الأفعال كقولنا جعلوا وعمدوا....
- ب - ارتباط قواعد الإملاء بالاشتقاق؛ فمعرفة كتابة الألف في بعض الأفعال يحتم
على التلميذ معرفة أصلها ففعل مثل رجا ودعا يكتبان بالألف الممدودة لكون الألف

¹ حسن شحاتة: تعليم الإملاء في الوطن العربي، أسسه وتقويمه وتطويره، الدار المصرية اللبنانية القاهرة ط2،
1992 ص12.

² Edmond Jung, Causes des fautes d'orthographe, Langue française. N°20, 1973.
L'orthographe p98.

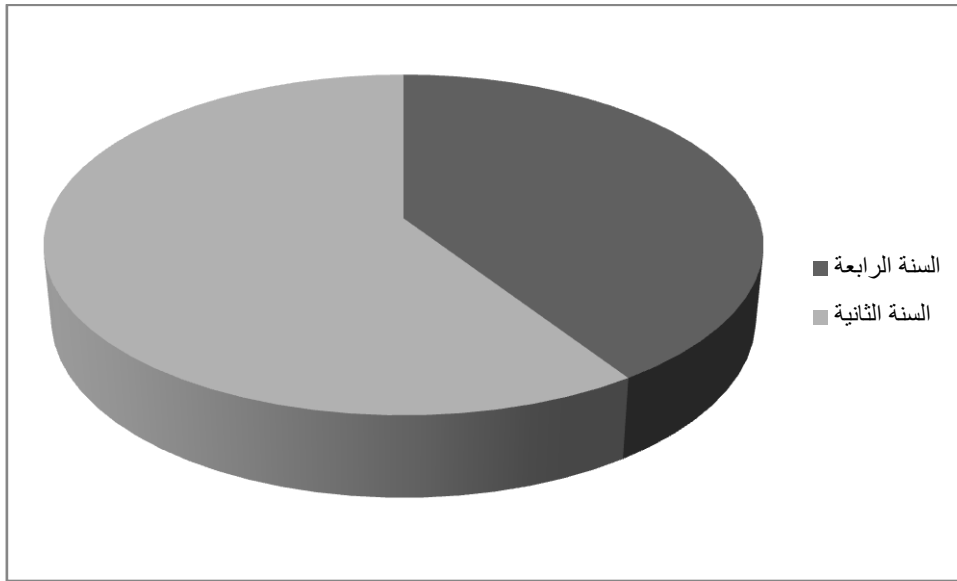
أصلها واو، أما فعل مثل سعى ورمى فيكتبان بالألف المقصورة لكون الألف هنا أصلها ياء.

ت - صعوبة كتابة الهمزة لكثرة الاحتمالات في كتابتها؛ فهي إما أن تكون متحركة أو ساكنة وإما أن يكون ما قبلها ساكن أو متحرك، والمتحرك يكون مضموما ومفتوحا ومكسورا ولكل حالة قاعدة، وفي بعض الأحيان نلاحظ وجود احتمالين للحالة الواحدة، هذا ما أدى إلى كثرة الأخطاء في كتابتها بسبب عدد الاحتمالات الذي يضع التلميذ في حيرة من أمره .

ث - ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف؛ فكتابة الحروف المعتلة وخاصة معتلة الآخر يخضع لمعرفة علامة الجزم فيها؛ فالفعل المضارع يسعى يجزم بحذف حرف العلة فيصير لم يسع، فيصبح حذف الحرف هو علامة الجزم، كما يمكن أن يكون ثبوت الحرف علامة للرفع ففي الأفعال الخمسة يكون الرفع بثبوت النون مثلا هم يدرسون وهما يدرسان.

ج وجود التنوين الذي يلفظ نونا ويكتب حركة مزدوجة.

ويمكن التمثيل للأخطاء الإملائية لكلا المستويين بالدائرة النسبية التالية:



الأخطاء الإملائية

أما فيما يخص أصناف الأخطاء الإملائية فيمكن حصرها فيما يلي:

2-1 أصناف الأخطاء الإملائية للسنتين الثانية والرابعة متوسط مرفوعة بنسبها:

صنف الخطأ	العدد س2	النسبة س2	العدد س4	النسبة س4	ملاحظات
الألف المقصورة عوض الممدودة	12	%1.97	21	%5	ارتفاع
الألف الممدودة عوض المقصورة	05	%0.82	00	00	انخفاض
التاء المربوطة عوض المفتوحة	64	%10.52	28	%6.66	انخفاض
التاء المفتوحة عوض المربوطة	58	%9.54	29	%6.90	انخفاض
حذف حرف المد	95	%15.62	66	%15.71	متقارب

حذف حرف	38	%6.25	33	%7.86	متقارب
زيادة حرف	21	%3.45	07	%1.66	انخفاض
زيادة حرف المد	108	%17.76	103	%24.52	ارتفاع
الخلط بين الأصوات	102	%16.77	70	%16.66	متقارب
كتابة الهمزة في بداية الكلمة	04	%0.66	01	%0.24	متقارب
همزة القطع عوض الوصل	44	%7.23	11	%2.62	انخفاض
همزة الوصل عوض القطع	05	%0.82	00	00	انخفاض
الهمزة المتطرفة	12	%1.97	16	%3.81	ارتفاع
الهمزة المتوسطة	36	%5.92	33	%7.86	ارتفاع
استبدال الألف المقصورة بالتاء	02	%0.33	00	00	انخفاض
كتابة التنوين نونا	02	%0.33	02	%0.48	متقارب
المجموع	608	%100	420	%100	

1 3 تحليل الأخطاء الإملائية: من خلال الجدول أعلاه نلاحظ تكرار أنواع

من الأخطاء وعلى رأسها نجد:

1 3-1 أخطاء حذف المد وزيادته: بنسبة 33.38% لدى تلاميذ السنة الثانية ومن بين

نماذج حذف المد نذكر:

الخطأ	الصواب
-------	--------

رأيت ضوءاً	ضوءاً
مملوء	مملوءاً
رئعة	رائعة
الغبات	الغابات
قعات	قاعات
هكذ	هكذا
مع	معا
فشتريت	فاشتريت
فستلقيت	فاستلقيت
ونتشر	وانتشر
طغوت	طاغوت
مغدرته	مغادرته

أما زيادة المد فكانت بنسبة أكبر قليلاً مقارنة بحذف المد ومن بين النماذج نذكر:

الخطأ	الصواب
لاكن	لكن
ذالك	ذلك
شئتي	شئت

لهذا	لهذا
لأريك	لأريكي
حيوانات	حيوانات
أماكن	أماكن
هذا	هاذا
لكن	لاكن
هذه	هاذه

ويرجع هذا النوع من الأخطاء أساساً إلى اضطراب التلميذ في إدراك المد القصير والمد الطويل، لأنه لا يميز بينهما، كما أن هناك سبباً آخر يتعلق بالفرق بين صوت الحرف ورسمه كالألف اللينة التي تلفظ ولا تكتب في أسماء الإشارة.

أما بالنسبة للسنة الرابعة فنلاحظ أن الأخطاء نفسها تتكرر بنسبة أكبر تقدر بـ 40.23% ومن أمثلة ذلك:

الصواب	الخطأ
والدي	والديا
هؤلاء	هاؤلاء
يا للعجب	ياللى العجب

من أجل	من أجلي وطني
أسرتي	أسراتي
أولئك	أولائك
ذلك	ذالك
الآخرين	الآخارين
هذان	هاذان
يا أبي	يأبي
لأبي	لي أبي
أزهار	أزهر

وهذا راجع إلى كون المشاكل التي يعانيتها التلاميذ في الكتابة لا تعالج في حصة تصحيح التعبير ولذلك تنتقل مع التلاميذ إلى المراحل المتقدمة من الدراسة.

1-3-2 الخط في كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة : فالنسبة بينهما بلغت

20.06% في صفوف السنة الثانية، ومن أمثلة ذلك:

الصواب	الخطأ
نزهة	نزهدت
الرحلة	الرحلت
بركة	بركت ماء
مغارات	مغارة

ذهبت	ذهبة
أحسست	أحساسة
القردة	القردت
فجأة	فجأت
ملقاة	ملقات
قلقة	قلقتا
تأثرت	تأثرة
وصلت	وصلة
ركضت	ركضة
وجدت	وجدة

ويعود السبب في اعتقادي إلى عدم تفريق التلاميذ بين التاء التي تمثل حرف بناء والتاء التي تمثل حرف معنى ، فالأمر يختلط على التلاميذ كثيرا؛ لأن هذا الحرف على خلاف الحروف الأخرى له وظائف لغوية، ففي الأفعال نجده يدل على التأنيث أو يكون في محل رفع فاعل في تاء المتكلم، أو يدل على المفرد المخاطب أو المفردة المخاطبة، أما في الأسماء فتكون التاء علامة للتأنيث، سواء في المفرد أو في جمع المؤنث السالم ، لهذا علينا التفريق بين النوعين، عند تلقين القاعدة للتلاميذ بحيث يتم ضبط المعالم بينهما وتحديد الاستثناءات، فتاء الفعل دائما مفتوحة وتاء الاسم أغلبها مربوطة وفي هذه الحالة يمكن أن تلفظ هاء عند الوقوف عليها، أما في جمع المؤنث السالم وفي أواخر الأسماء إذا كان قبلها واو أو ياء ساكنتان مثل بيوت ونعوت، أو في الأسماء الثلاثية الساكنة الوسط مثل زيت وبيت فتكتب مفتوحة. ولهذا فإن التلميذ إذا لم يدرك حدود هذه القواعد فإنه سيقع حتما في الخطأ.

ولكن نسبة هذا النوع من الأخطاء تناقصت إلى 13.56% عند صفوف السنة الرابعة وهذا راجع إلى استيعاب التلاميذ لهذه القواعد بالتدرج والاتصال المستمر مع هذا النوع من الكلمات.

3-3-1 أخطاء الخلط بين الأصوات : والتي تقدر نسبتها لدى تلاميذ السنة الثانية بـ 16.77% ونجد أن النسبة هي تقريبا نفسها لدى تلاميذ السنة الرابعة وتقدر بـ 16.66%؛ وهذا راجع إلى بقاء أسباب هذا النوع من الأخطاء؛ حيث يرجع عدم تفريق التلاميذ بين الأصوات إلى خلل في السمع؛ لأن الاستماع هو المهارة الأولى التي يتمرن عليها الإنسان منذ نعومة أظفاره؛ فنراه يكتسب الألفاظ من بيئته بالاعتماد على السماع، لذا إذا لوحظ أن طفلا ما لا يتقن تكرار الألفاظ في سن العامين ولا يحسن تكوين جمل في سن الثلاث سنوات، فإننا نرد ذلك بالضرورة إلى مشكل في السمع. وبالتالي فإن ما يكتسبه التلميذ محرفا منذ طفولته يتسبب في تكوين عادات لغوية خاطئة ناجمة عن مشكل في السمع أو عن تحريف البيئة التي نما فيها لبعض الأصوات؛ وهذا سبب آخر حيث نلاحظ أن التلميذ الذي اعتاد على النطق بحروف معينة ضمن بيئة لغوية محددة، يحتفظ بهذه الحروف كما تلقنها من لغته الأم ك الخلط بين الدال والتاء مثل: حدها/حتفها، الزغاريت/ الزغاريد، والخلط بين الضاد والدال والذال مثل: رباد/رياض، تضربت/ تدربت، إنقاض/ إنقاذ، الفرضية/ الفردية، الدراء/ الضراء وبين الدال والطاء مثل حذ/ حظ .

وتكون النتيجة أن تلازمه هذه العادات اللغوية المحرفة حتى بعد دخوله إلى المدرسة؛ حيث تستمر معه، وتتمظهر خاصة أثناء كتاباته. مع العلم أنه من المفترض أن تكون المدرسة هي البيئة السليمة التي يصح فيها ما اكتسبه من أخطاء.

- هناك سبب آخر قد يكون وراء هذا النوع من الأخطاء وهو طبيعة الحروف العربية التي قد يؤثر بعضها في بعض عند مجاورتها لحروف أخرى بسبب اشتراكها في المخرج أو في الصفة، مثل الخلط بين السين والصاد مثل:

الخطأ	الصواب
صاطعة	ساطعة
يصططيع	يستطيع
حصاصية	حساسية
يسرخ	يصرخ
لاسق	لاصق
السفات	الصفات

حيث إن هذين الحرفين يشتركان في المخرج ويتفقان في جميع الصفات ماعدا صفة الإطباق التي تتميز بها الصاد؛ ولذلك نجد التلميذ يخطئ في كتابتها؛ كونه يعتمد في الكتابة على كيفية نطقها فحسب ويهمل التذكر البصري الذي به يستطيع تمييز هذين الحرفين في مختلف الكلمات.

- تجدر الإشارة إلى أن النسبة الأكبر في هذا النوع من الأخطاء يعود إلى الخلط بين الضاد والطاء، وذلك راجع إلى كون التلميذ لا يميز بين الحرفين أصلا ويعتبرهما حرفا واحدا في النطق، لذلك نجده يتأرجح في كتابة الحرفين ويحتار لأنه لا يملك قاعدة ضابطة تعينه على التمييز بينهما، ومن أمثلة ذلك نذكر:

الخطأ	الصواب
لا تضالموا	لا تظالموا
عضام	عظام
تنتضرنا	تنتظرنا

ظننت	ضننت
ظلمات	ضلمات
الظلم	الضلم
أنظر	أنضر
حظي	حضي
الناظرين	الناضرين
مواعظ	مواعض
الضباب	الظباب
نظام	نضام
نحافظ	نحافض
الحضارة	الخطارة

1 3 4 أخطاء في كتابة الهمزة : وتقدر نسبتها مجتمعة عند تلاميذ السنة الثانية

- ب 16.6% وقد انخفضت إلى 14.53% مجتمعة لدى تلاميذ السنة الرابعة، بحكم الممارسة المستمرة للقراءة والكتابة اللذين يساعدان كثيرا في تفادي هذا النوع من الأخطاء، وقد تم تقسيم هذا الصنف من الأخطاء إلى خمسة أقسام:
- كتابة الهمزة في بداية الكلمة: وهذا النوع لا نجده يتواتر بكثرة حيث يقتصر على بعض الأفراد فقط مثل: ورضيهم/ أرضيهم، الأسلام/الإسلام، إليه/إليه.
- همزة القطع عوض الوصل: ونجدها تتواتر كثيرا لدى تلاميذ السنة الثانية حيث تقدر النسبة ب 7.23% ولكنها انخفضت بشكل ملحوظ لدى تلاميذ السنة الرابعة؛ حيث وصلت إلى 2.62%، ومن أمثلة ذلك :

الخطأ	الصواب
إين	ابن
إسمي	اسمي
إخترنا	اخترنا
إنسجام	انسجام

وهنا تجدر الإشارة إلى أن التلاميذ غير مستوعبين لقاعدة كتابة همزة الوصل لذلك يخطئون في كتابتها؛ فمعلوم أن هذه الهمزة تكون في بداية الكلمة لتقادي الابتداء بساكن وهي تنطق إذا وقعت في بداية الكلام وتختفي نطقا إذا وقعت في وسط الكلام ولها مواضع محددة هي: الأسماء التالية ومثناها: اسم، ابن، ابنة، اثنان، امرؤ، وامرأة، أما في الأفعال، فتكون في فعل الأمر من الفعل الثلاثي مثل: اكتب، اصنع والأفعال الماضية الخماسية والسداسية وأمرها ومصادرهما، مثل: اقترح، اقترح، اقترح واستحسن، استحسن، استحسن¹.

- همزة الوصل عوض القطع: هذا النوع من الأخطاء نادر لدى تلاميذ السنة الثانية ومنعدم لدى تلاميذ السنة الرابعة.
- الهمزة المتوسطة: وهي الهمزة التي تقع في وسط الكلمة، حيث تكتب حسب حركتها وحركة الحرف الذي يسبقها؛ فترسم تبعا للحركة الأقوى، وترتب الحركات حسب قوتها كما يلي:
 - الكسرة، وهي أقوى الحركات وتناسبها النبرة.
 - الضمة، وتناسبها الواو.

¹ لمزيد من التفصيل ينظر: أساسيات التحرير وفن الكتابة بالعربية لحسين المناصرة، عمر محمد الأمين ومسعد الشامان، مكتبة الرشد، الرياض، 2007، ط1 ص29.

- الفتحة ويناسبها الألف.

- السكون، وهو أضعف الحركات وتناسبها الهمزة المفردة على السطر.

ويعتبر هذا العامل من بين أهم الأسباب التي تقف وراء الخطأ في كتابة الهمزة المتوسطة حيث يستعصي على المتعلم إدراك كل الحالات¹ التي تكتب بها هذه الهمزة مع الاستثناءات التي تتخللها. ونلاحظ من خلال الجدول أن هذا النوع قد ارتفع من 5.92% لدى تلاميذ السنة الثانية إلى 7.86% لدى تلاميذ السنة الرابعة؛ وربما يرجع ذلك إلى بعد هذا المستوى عن آخر مرة أخذ فيها التلاميذ دروس كتابة الهمزة، وعليه فإنهم يمكن أن يكونوا قد نسوا تلك القواعد بحكم بعدهم عنها، ومن أمثلة تلك الأخطاء:

الخطأ	الصواب
أسألنا	أسألتنا
الطمئنيّة	الطمأنينة
الرّعاء	الرؤساء
مشيؤة الله	مشيئة الله

• الهمزة المتطرفة: وهي الهمزة التي تكتب في نهاية الكلمة، وترسم على عدة صور

تبعاً لحركة الحرف الذي يسبقها، ونجد أن تواتر هذا النوع أقل من الهمزة المتوسطة؛ حيث بلغت النسبة 1.97% لدى تلاميذ السنة الثانية و 3.81% لدى تلاميذ السنة الرابعة ومن أمثلتها نذكر:

الخطأ	الصواب
هدوؤ	هدوء

¹ لمزيد من التفصيل ينظر المرجع نفسه ص ص 39، 42.

المتألف	المتألف
كان مملوءاً	كان مملوؤ
هادئ	هادء

1-3-5 الألف اللينة : وهي حالتان، الألف المقصورة عوض الممدودة و الألف الممدودة عوض المقصورة ؛حيث كانت نسبة الحالة الأولى أكبر؛ فنجد التلاميذ يكتبون الألف المقصورة عوض الممدودة في أغلب الحالات ويرجع السبب في هذا النوع من الأخطاء إلى عدم إدراكهم لبعض القواعد التي تحكم كتابة الألف اللينة، كوجوب العودة إلى أصل الفعل الثلاثي؛ حيث تكتب الأفعال الثلاثية بالألف الممدودة إذا كانت الألف منقلبة عن واو مثل دعا ورجا، وتكتب بالألف المقصورة إذا كانت منقلبة عن ياء مثل بنى ورمى. أما الأفعال الرباعية والخماسية والسداسية فتكتب كلها بالألف المقصورة ماعدا بعض الاستثناءات القليلة مثل أحياء، وكذلك الشأن في الأسماء فخطأ أصلها خطوة وذرا أصلها ذروة ؛ ولذلك تكتب بالألف الممدودة أما القرى فأصلها قرية ولذلك تكتب بالألف المقصورة.

أما عن نماذج بعض الأخطاء فنذكر:

الخطأ	الصواب
بدى	بدا
أنسا	أنسى
انتهى	انتهى
عدنى	عدنا

كلتا	كلتي
لذا	لذي
ترى	ترا
إحدى	إحدا
اشترى	اشترا

ولتلافي هذا النوع من الأخطاء يمكننا مساعدة التلاميذ بمجموعة من الإجراءات التطبيقية مثل:

- التركيز على تصحيح الأخطاء المرتكبة في أوراق التلاميذ، عن طريق اختيار موضوع محدد يتم تناوله في حصة التصحيح ، كرسم الكلمات المهموزة أو المختومة بألف لينة، أو الكلمات التي تتضمن بعض الحروف القريبة من حروف أخرى، والتي لا يميز بينها غير التفخيم والترقيق ونحو ذلك، مثل: السين والصاد والضاد والطاء والذال والتاء.

- تدريب التلاميذ على دقة الملاحظة لتمكينهم من محاكاة ما يشاهدونه أثناء الكتابة، وكذلك حسن الاستماع، وجودة الإنصات لتمييز الأصوات المتقاربة عن طريق تكرار النطق بالكلمات التي تحتوي حروفا قد تتفق في المخارج أو الصفات.

- تعزيز التلاميذ على المطالعة المستمرة لكي يكون اتصالهم مباشرا ومستمرًا بالكلمات التي يجدون صعوبة في كتابتها، خاصة تلك التي لا تخضع لقاعدة محددة كالفرق بين الضاد والطاء، أما فيما يخص التاء المربوطة والتاء المفتوحة، فيجدر بالأستاذ ألا يكتفي بما يجده في كتاب القراءة من كلمات ، بل يحسن به أن يضيف كلمات من عنده، ويعرضها على السبورة لترسخ في أذهان التلاميذ.

- العمل على الربط بين القواعد الإملائية والقواعد النحوية، وذلك كمواضع الحذف والزيادة في الأفعال المعتلة المجزومة والأفعال الخمسة والأسماء الخمسة، وأصل الألف اللينة في الأفعال والأسماء لكتابتها مقصورة أو ممدودة، فالقواعد الإملائية في هذه الأبواب، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقواعد النحوية.

- مساعدة التلاميذ على استنباط القواعد الإملائية من أمثلة تقدم على السبورة؛ بحيث تشتمل هذه الأمثلة على كلمات توضح الصعوبة الإملائية المراد تذليلها، للوصول في الأخير إلى القاعدة التي تضبطها، على أن تكون في أسلوب سهل ومبسط.

2 4 الأخطاء النحوية:

يقول عبد القاهر الجرجاني: "إن النظم يكون في معاني الكلم دون ألفاظها، وأن نظمها هو توخي معاني النحو فيها"¹؛ ذلك أن الكلمة تحمل مجموعة من الدلالات فثمة الدلالة المعجمية، وهي أصل المادة اللغوية التي تتشكل في صيغ صرفية، فتأخذ مع كل وزن معنى إضافياً هو دلالة تلك الصيغة، بعدها تأتي القيمة النحوية التي تكتسبها الكلمة عندما توضع في العبارة أو في الجملة، وهنا يأتي دور مفهوم العلاقات التركيبية الذي عبر عنه الجرجاني بقوله: "اعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الموضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله وتعرف مناهجه التي نهجت فلا تزيع عنها وتحفظ الرسوم التي رسمت لك فلا تخل بشيء منها"².

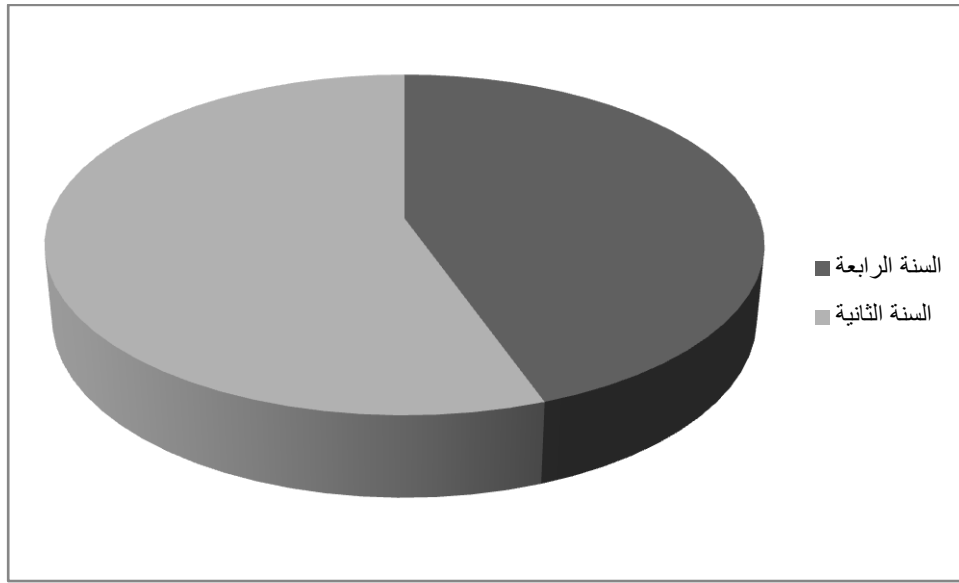
وإهمال قواعد النحو في الكتابة يؤدي بالضرورة إلى خلل في المعنى وغموض في الفهم.

لقد سبق الذكر أن طبيعة الخط العربي لا تدل حقيقة على مستوى التلاميذ في الجانب النحوي؛ لأن الأخطاء المسجلة تتعلق فقط بما هو ظاهر من علامات الإعراب، خاصة في التنثية

¹ عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز مرجع سابق ص 391.

² المرجع السابق ص 122، 123.

والجمع وحذف حرف العلة وغيرها، أما ما يستوجب حركات إعرابية مثل الضمة والكسرة والفتحة؛ فإنها لا تظهر في كتابات التلاميذ بل تظهر في كلامهم فقط. ولذلك فإن النتائج المسجلة في هذا النوع لا تعكس الواقع حقيقة، ولكنها تطلعننا على جانب من حقيقة الوضع. ويمكن التمثيل للأخطاء النحوية لكلا المستويين بالدائرة النسبية التالية:



أما فيما يخص أصناف الأخطاء النحوية فيمكن حصرها فيما يلي:

1-2 أصناف الأخطاء النحوية للسنتين الثانية والرابعة متوسط مرفوعة بنسبها:

صنف الخطأ	العدد س2	النسبة	العدد س4	النسبة	التعليق
الأسماء الخمسة	04	%2.22	07	%4.96	ارتفاع
الأفعال الخمسة	03	%1.66	07	%4.96	ارتفاع
جزم الفعل المضارع	02	%1.11	02	%1.42	استقرار

انخفاض	%4.25	06	%12.22	22	جزم المعتل المنقوص
انخفاض	00	00	%2.22	04	جزم الفعل الأجوف
انخفاض	%20.57	29	%32.22	58	المفعول به
استقرار	%0.71	01	%0.55	01	المفعول المطلق
استقرار	%20.57	29	%21.66	39	كان وأخواتها
ارتفاع	%4.25	06	%1.66	03	إن وأخواتها
ارتفاع	%3.55	05	%1.11	02	المبتدأ
ارتفاع	%3.55	05	%1.66	03	الخبر
ارتفاع	%8.51	12	%2.22	04	الصفة
ارتفاع	%4.96	07	%2.78	05	الفاعل
استقرار	%3.55	05	%3.33	06	الحال
استقرار	%2.84	04	%1.66	03	التمييز
انخفاض	%0.71	01	%2.22	04	الجار والمجرور
استقرار	%0.71	01	%1.11	02	العدد والمعدود
استقرار	%0.71	01	%1.66	03	ليس وأخواتها
ارتفاع	%7.09	10	%4.44	08	المضاف إليه

المعطوف	04	%2.22	01	%0.71	انخفاض
الممنوع من الصرف	00	00	02	%1.42	ارتفاع
المجموع	180	%100	141	%100	

2 2 تحليل الأخطاء النحوية:

1-2-2 بالنسبة للأفعال:

أ - الأفعال الخمسة : وهي كل فعل اتصلت به ألف الاثنين أو واو الجماعة أو ياء المخاطبة؛ حيث تكون علامة رفعها بثبوت النون أما النصب والجزم فيكون بحذفها، لكن الكثير من التلاميذ يخلطون بين علامة الرفع وعلامة النصب والجزم، مثل: ليأكلونه/ليأكلوه، لم يكونون/لم يكونوا، ليشربونه/ليشربوه، لتتجحين/لتتجحي. وقد كانت النسبة 1.66% لدى تلاميذ السنة الثانية، ولكنها ارتفعت إلى 4.96% لدى تلاميذ السنة الرابعة؛ وهذا راجع إلى مرور مدة منذ أخذهم لدرس الأفعال الخمسة، وبالتالي عدم قدرتهم على استحضار القواعد التي أخذوها في سنوات ماضية ، وهنا نود أن نلفت انتباه الأساتذة إلى وجوب م حاسبة التلاميذ على الأخطاء التي يرتكبونها في كل عمل كتابي، حتى التي لا توجد في مقرر السنة، بحكم كونهم أخذوها في سنوات ماضية، وجعل حصة التصحيح فضاء لمعالجة هذا النوع من الأخطاء بالتركيز على نوع محدد في كل حصة.

ب - جزم الأفعال المعتلة المنقوصة: وهي الأفعال التي يكون حرفها الأخير حرف علة؛ حيث تكون علامة جزمه حذف حرف العلة ، ولكن التلاميذ يخطئون في عدم حذف حرف العلة من المضارع المجزوم المعتل الآخر مثل: لم أرى/لم أر، لم يبق/لم يبق، لم أعطي/لم أعط. ويلحق بهذا النوع حذف حرف العلة الساكن من الفعل الصحيح الآخر المجزوم إذا التقى ساكنان مثل لم يستطيع/لم يستطع، لم

أعود/لم أعد، لم تخاف/لم تخف. وقد بلغت نسبة هذا النوع 12.22% لدى تلاميذ السنة الثانية، ولكنها انخفضت إلى 4.25% لدى تلاميذ السنة الرابعة وهذا راجع إلى تحسن مردود التلاميذ بسبب الاتصال المباشر بهذا النوع من الكلمات.

2-2-2 بالنسبة للأسماء:

أ - رفع المفعول : سواء كان مفعولا به أو مفعولا به ثانيا؛ حيث بلغت النسبة لدى تلاميذ السنة الثانية 32.22% وهي نسبة كبيرة مقارنة بمستوى التلاميذ ونوعية الخطأ، غير أنها انخفضت إلى 20.5% لدى تلاميذ السنة الرابعة ومن أمثلتها :
يتمنى لك مستقبل/ يتمنى لك مستقبلا، رأيت جبال/ رأيت جبالا ، قرأت خبر/ قرأت خبرا ، وجد المنزل محطم/ وجد المنزل محطما، سمعت أصوات/ سمعت أصواتا، يلبسون ثياب/ يلبسون ثيابا، جعلنا شعوب/ جعلنا شعوبا.

ب - إبقاء خبر كان وأخواتها مرفوعا أو نصب اسمها : وقد تواتر هذا النوع كثيرا؛ حيث بلغ 21.66% لدى تلاميذ السنة الثانية و 20.57% لدى تلاميذ السنة الرابعة وهما نسبتان متقاربتان وهذا دليل على بقاء الأخطاء نفسها عند التلاميذ، وقد يرجع ذلك إلى غياب تصحيح مدروس وحقيقي لأوراق التلاميذ. والجدير بالذكر هنا هو عدم انتباه التلاميذ إلى مكونات الجملة الاسمية وما يحدث أحيانا من تقديم وتأخير في عناصرها؛ حيث نلاحظ أن الخبر إذا كان شبه جملة متقدم أو كان اسم كان ضميرا مستترا فإن التلاميذ يخطئون في تحديد الاسم والخبر، وللتمثيل لذلك نذكر: كان الجو هناك جميل/ كان الجو هناك جميلا، كان متميز/ كان متميزا، نكون مفعوصون/ نكون مفعوصين، يكون جائع/ يكون جائعا، كن حر ومستقل/ كن حرا ومستقلا، كان المتفرجين/ كان المتفرجون.

والأجدر هنا أن يسبق المفهوم والوظيفة التبليغية الشكل الذي تظهر عليه عناصر الجملة، والشروط التي تصاحبها والمسائل التي تقبلها والتي لا تقبلها وغيرها من الأمور التي من المفترض أن تؤكد المفهوم، حتى إذا صادفت التلميذ بعض الاستثناءات التي تخرج عن القاعدة وما أكثرها في اللغة أدرك المقصود

ولم يته عن الرسالة التبليغية، وهي الغرض الأول والأخير من وضع علم النحو العربي بل كل علوم اللغة.

ت - نصب الفاعل : خاصة إذا جاء متأخرا، وهو قليل مقارنة ببقية الأخطاء ومن أمثلة ذلك: يسكن كثيرا من/ يسكن كثير من، فرآه شيخا/ فرآه شيخ، يبذله الوالدين/ يبذله الوالدان. وقد بلغت نسبة هذا النوع 2.78% لدى تلاميذ السنة الثانية و4.96% لدى تلاميذ السنة الرابعة.

ث - رفع اسم إن وأخواتها أو نصب خبرها: خاصة إذا جاء متأخرا، ومن أمثلة ذلك: أن هناك كسوف/ أن هناك كسوفاً، كأنه طبيعيا/ كأنه طبيعي، إن الجو حارا/ إن الجو حار، وقد بلغت نسبة هذا النوع 1.66% لدى تلاميذ السنة الثانية و4.25% لدى تلاميذ السنة الرابعة.

ج - الخلط في علامة الإعراب بين الياء والألف والواو في الأسماء الخمسة؛ وذلك راجع لكون إعراب هذه الأسماء يختلف عن بقية قواعد الإعراب المتعلقة بالمتنى والجمع؛ فهي ترفع بالواو وتنصب بالألف وتجر بالياء، ومن أمثلة ذلك: يسامح أخيه/ يسامح أخاه، مررت بالرجل ذو/ مررت بالرجل ذي، استدعاء أباك/ استدعاء أبيك، وقد بلغت نسبة هذا النوع 2.22% لدى تلاميذ السنة الثانية و4.96% لدى تلاميذ السنة الرابعة.

ح - نصب المضاف إليه: وقد بلغت نسبة هذا النوع 4.44% لدى تلاميذ السنة الثانية و7.09% لدى تلاميذ السنة الرابعة، ومن أمثلة ذلك: ذلك أول حفلا/ ذلك أول حفل، بتقديم خطابا/ بتقديم خطاب، لعب شيئا/ لعب شيء.

خ - عدم إتباع الصفة للموصوف: وقد بلغت نسبة هذا النوع 2.22% لدى تلاميذ السنة الثانية وارتفعت إلى 8.51% لدى تلاميذ السنة الرابعة، ومن الأمثلة نذكر:

نشر عددا كبير/ نشر عددا كبيرا، كتابا خاص/ كتابا خاصا، يا له من مكان رائع/ يا له من مكان رائع، ذات يوم صيفيا/ ذات يوم صيفي . وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم التركيز أثناء الكتابة؛ خاصة وأن التلاميذ الذين يكتبون يتلقون

الفصحى تعلموا وصناعة وليس سليقة، وعليه فإنهم لا ينتبهون إلى مثل هذه الأخطاء التي تبدو من بديهيات اللغة العربية.

أما بقية الأخطاء مثل جر التمييز أو رفع الحال فهي قليلة وقد اقتصرنا على بعض الأفراد فقط مثل: أكثر افتراس/ أكثر افتراسا، خرج غاضب/ خرج غاضبا.

إن المتتبع لهذه الأصناف من الأخطاء ليلاحظ أنها كلها تدخل ضمن المقررات التي أخذها التلاميذ ؛ ولكنها بقيت معارف نظرية لم تدخل حيز التطبيق، والدليل هو عدم قدرة التلاميذ على توظيفها في كتاباتهم؛ لذلك علينا دق ناقوس الخطر للخروج من هذه المشكلة بالرجوع إلى ممارسة اللغة وتوظيف أساليبها وتعليم قواعدها لا بالتلقين بل بالممارسة والمران والتكرار كي تصبح ملكة لدى المتلقين كما دعا لذلك ابن خلدون منذ قرون. وعليه يجب فتح المجال للتلاميذ كي يستعملوا اللغة العربية في ممارساتهم عن طريق إعطائهم المثل والأنماط الواجب التزامها والاقتراء بها، وذلك بالاتصال المباشر والمستمر بها عن طريق المطالعة المستمرة والموجهة.

3 الأخطاء الصرفية:

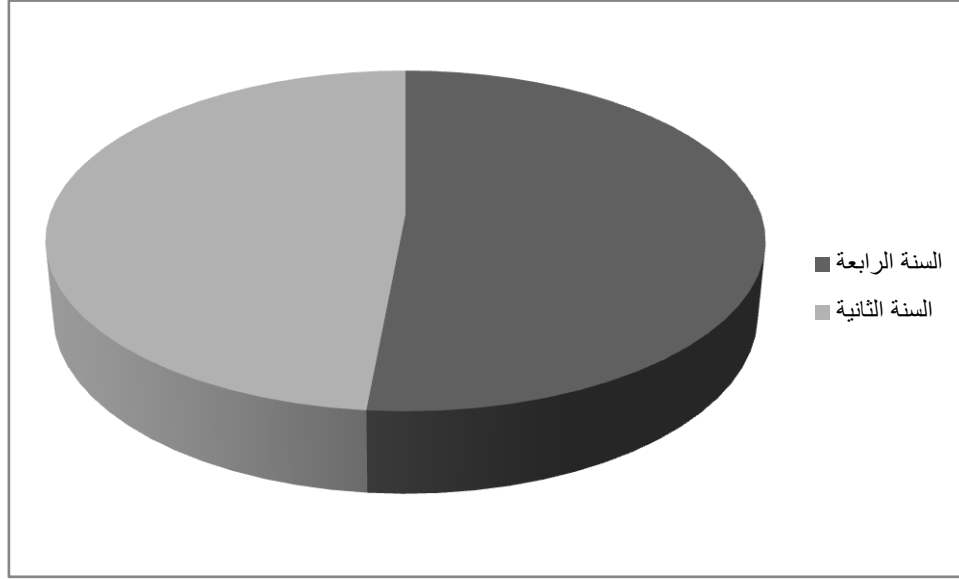
إن موضوع علم الصرف هو "المفردات العربية من حيث البحث عن كيفية صياغتها لإفادة المعاني، أو من حيث البحث عن أحوالها العارضة لها من صحة وإعلال ونحوهما"¹. فالصرف يتعلق بصيغ المفردات وكيفية اشتقاقها على أساس أن صيغ هذه المفردات تحمل معاني إضافية زيادة عن المعنى اللغوي للفظ، "ومتى درست علم الصرف أفدت عصمة تمنعك من الخطأ في الكلمات العربية، وتقيك من اللحن في ضبط صيغها وبمراعاة قواعد التصريف تخلص مفردات الكلام من مخالفة القياس التي تخل بالفصاحة وتبطل معها بلاغة المتكلمين"².

¹ محي الدين عبد الحميد، دروس التصريف، المكتبة العصرية، بيروت، 1995، ص5.

² المرجع نفسه ص6-7.

فمن المعروف أن اللغة العربية لها نظامها الخاص في بناء الكلمات، بحيث تتأثر دلالة المعنى بتغيير شكل بنائها فمع كل زيادة أو تغيير تكتسب الكلمة معاني جديدة.

ويمكن التمثيل للأخطاء الصرفية لكلا المستويين بالدائرة النسبية التالية:



أما فيما يخص أصناف الأخطاء الصرفية فيمكن حصرها فيما يلي:

3-1 أصناف الأخطاء الصرفية للسنتين الثانية والرابعة متوسط مرفوعة بنسبها:

نوع الخطأ	العدد س2	النسبة	العدد س4	النسبة	لملاحظة
الاشتقاق	13	16.05%	18	20.69%	ارتفاع
تصريف الفعل	15	52.18%	13	94.14%	انخفاض
صيغة الجمع	10	35.12%	12	79.13%	تقارب
صيغة المصدر	07	64.8%	04	59.4%	انخفاض

المطابقة	36	44%44.	40	45%98.	تقارب
المجموع	81	100%	87	100%	

2-3 تحليل الأخطاء الصرفية:

من خلال ملاحظة أنواع الأخطاء الصرفية الموجودة في الجدول نلاحظ ما يلي:

1 2 3 أخطاء المطابقة¹ (والمقصود به مطابقة العدد والجنس) وقد احتل هذا الصنف

المرتبة الأولى ضمن الأخطاء الصرفية في كلا المستويين، بـ 44.44 % لدى تلاميذ السنة الثانية و 45.98% لدى تلاميذ السنة الرابعة وهما نسبتان متقاربتان جدا وهذا دليل على عدم وجود تحسن لدى التلاميذ على هذا الصعيد، وذلك راجع إلى عدة أسباب أهمها:

- عدم تفريقهم بين المؤنث والمذكر (التطابق في الجنس) : وهو اضطراب لدى التلاميذ في تحديد جنس الكلمة، مثل:

الخطأ	الصواب
تلك المكان	ذلك المكان
في أحد العطلات	في إحدى العطلات
ذلك الموسيقى	تلك الموسيقى

¹ تم تناول هذا النوع من الأخطاء ضمن الأخطاء الصرفية وليس التركيبية؛ لأن تحديد أصناف الكلمات وتقسيماتها من تذكير وتأنيث وإفراد وتنثية وجمع يكون على مستوى المفردات فإن تم للتلميذ هذا المستوى من المعرفة فإن أخطاء التطابق يمكن تفاديها.

ما هي الدافع التي	ما هي الدوافع التي
ما هذا الدراما	ما هذه الدراما
البحرالإقبال عليها	الإقبال عليه
القاعة مملوء	القاعة مملوءة
الذي كانت	التي كانت وغيرها

وهذا راجع إلى تأثر التلاميذ بالمحيط اللغوي الذي يعيشون فيه؛ فاحتكاكهم الدائم بلغة المنشأ يجعلهم يفكرون بالعامية حتى أثناء التعبير بالعربية الفصحى، إضافة إلى عدم تركيزهم أثناء الكتابة وعليه تحصل قطيعة بين ما تمت كتابته وما تتم كتابته.

- عدم تفريقهم بين المفرد والجمع (التتابق في العدد)، وذلك يرجع إلى طبيعة بعض مفردات اللغة العربية التي تتخذ في شكلها صيغة المفرد وفي معناها قيمة الجمع مثل: الناس الذي/ الناس الذين، غير أننا نجد أن أغلب الأخطاء ناجمة عن عدم دراية التلاميذ بماهية الكلمات العددية أو إلى شرود أذهانهم أثناء الكتابة، ومن تلك الأمثلة نذكر: أحب العمال الذي، العازفون الذي، ، هذه المنظر، الأماكن الذي وغيرها؛ وهي راجعة أيضا إلى تأثير العامية في كتابات التلاميذ وقلة مطالعاتهم.

3 2 2 الخطأ في تصريف الأفعال : جاء هذا النوع من الأخطاء في المرتبة

الثانية بنسبة 18.52% لدى تلاميذ السنة الثانية وانخفضت إلى 14.94%

لدى تلاميذ السنة الرابعة ومن أمثلتها نذكر:

الخطأ	الصواب
-------	--------

ينجي	ينجو
كنت نتكلم	كنت أتكلم
يعيشون فيها البط	يعيش فيها البط
ألفت	لفت
الكثير من الناس يفضلن	الكثير من الناس يفضلون
أن يلحقوا رجال الإطفاء	أن يلحق رجال الإطفاء
أنت تعرفي	أنت تعرفين

وهي أخطاء ناجمة عن قلة ممارسة اللغة من جهة والتأثر بالعامية من جهة أخرى.

3 2 3 الخطأ في الاشتقاق : بلغت نسبة هذا النوع 16.05% لدى تلاميذ

السنة الثانية وارتفعت إلى 20.69% لدى تلاميذ السنة الرابعة ومن بينها

عدم معرفة اشتقاق اسم الفاعل مثل:

الخطأ	الصواب
بهيط	باهظ
شموخ	شامخ
صوت منزعج	مزعج
مستقنع	مقتنع
هواؤها منتعش	منعش

مجتمعون	مجمعون
---------	--------

الصفة المشبهة مثل:

الصواب	الخطأ
عريقة	مدينة عارقة
كنيب	كائب وحزين

صيغة المبالغة مثل:

الصواب	الخطأ
الخلاية	المناظر الخالية
جذاب	الغابة مكان جاذب

فهذه الأمثلة تبين أن هناك خللاً لدى التلاميذ الذين عجزوا عن صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي مثل شَمَخَ وبَهَظَ ناهيك عن الخماسي مثل اقتنع وانتعش، رغم أن دروس هذه القواعد كانت ضمن مقررات هذه السنوات وهذا يدل على قلة التركيز أثناء الكتابة ولا مبالاة التلاميذ بما يتم أخذه أثناء الدراسة لاستعماله في الممارسات الكتابية.

3 2 4 الخطأ في تحديد بعض الجموع : وبلغت نسبة هذا النوع من الأخطاء

12.35% لدى تلاميذ السنة الثانية و 13.79% لدى تلاميذ السنة الرابعة

ويعود السبب الرئيس لهذا النوع من الأخطاء إلى تأثر التلاميذ باللغة

العامية ومن أمثلة ذلك نذكر:

الخطأ	الصواب
الأسودة	الأسود
النمورة	النمور
الأبصر	الأبصار
أطباع	طباع
بقار	أبقار

3 2 5 الخطأ في تحديد مصادر بعض الأفعال : بلغت نسبة هذا النوع 8.64%

لدى تلاميذ السنة الثانية وانخفضت إلى 4.59% لدى تلاميذ السنة الرابعة ومن أمثلتها نذكر:

الخطأ	الصواب
تشغيل	إشعال
نسي	نسيان
صموت	صمت
اشتراء	شراء

وهي أخطاء تتم عن ضعف رصيد التلاميذ من المفردات الضرورية للكتابة، إضافة إلى جهلهم كيفية صياغة المصادر. ولكن الملاحظ أن هذا النوع من الأخطاء عرف تراجعاً في السنة الرابعة بحكم أن المصادر في اللغة العربية أغلبها سماعي، فكلما تقدم التلميذ في الدراسة كلما ترسخت هذه الصيغ في ذهنه.

4 - الأخطاء التركيبية:

إن البنية التركيبية للجملة هي مجموع الكلمات التي تتكون منها هذه الأخيرة وفق ترتيب معين يفضي إلى معنى دلالي، يقول ميشال زكرياء "إن المكون التركيبي يولد مجموعة غير متناهية من البنى التركيبية التي تحتوي على تمثيل دلالي يستمد من المكون الدلالي، وعلى تمثيل صوتي أو فونولوجي يستمد من المكون الفونولوجي، فيكون المكون التركيبي بمثابة جسر يربط بين المعنى والصوت"¹.

وعليه تتبين أهمية البنية التركيبية في كونها تركز على العلاقات الموجودة بين الكلمات للوصول إلى المعنى؛ "لأن الجمل فقط هي التي يمكن أن يكون لها معنى، ولما كان للكلمات معانٍ إشارية، فإنها تكتسبها إما من خلال كونها أجزاء من جمل وإما من خلال التعريفات الظاهرية"². وفي هذا الإطار تكمن أهمية ترتيب المفردات ضمن نظام خطي يكون الالتزام فيه بالعلائق التركيبية أهم عنصر للوصول إلى المعاني المبتغاة؛ لأن علم التراكيب "لا يهتم فقط بالوحدات النحوية، وإنما يهتم بمجموع العلاقات الممكنة بين الوحدات النحوية والمعجمية"³، وهاهو جورج موانان في "قاموس اللسانيات" يقدم تعريف دي سوسير للتركيب كما يلي: "التركيب عند دي سوسير هو الوصف أو التأليف لوحدين أو عدة وحدات متتابعة في السلسلة الكلامية"⁴؛ حيث يخضع هذا الجمع بين الوحدات لعدد من المعايير التي تختلف من لغة لأخرى، وذلك للوصول إلى المعنى المراد في تلك اللغة.

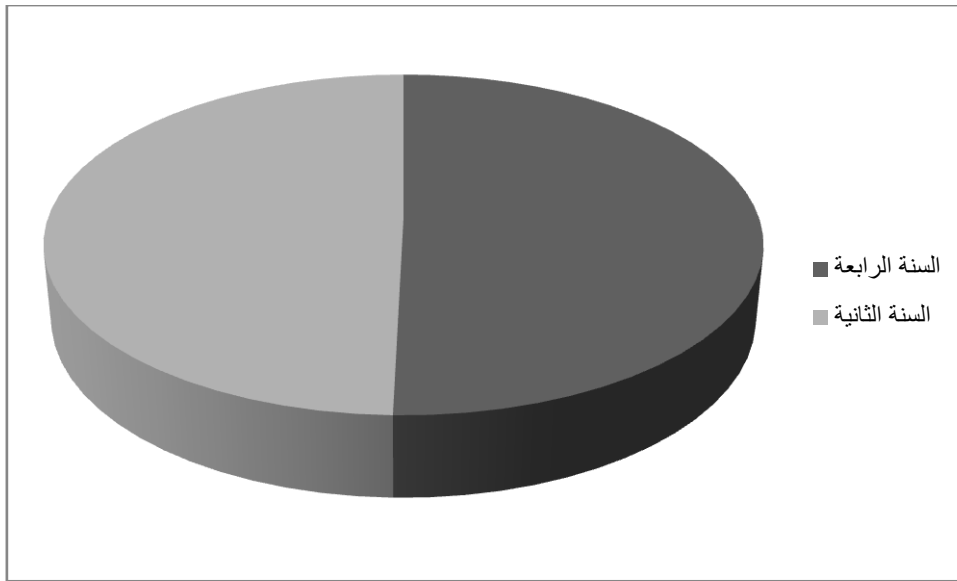
ويمكن التمثيل للأخطاء التركيبية لكلا المستويين بالدائرة النسبية التالية:

¹ ميشال زكرياء: الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، مرجع سابق ص 16-17.

² ف.ر. بالمر: علم الدلالة إطار جديد تر صبري إبراهيم السيد، دار المعرفة الجامعية، 1995 ص 158.

³ Denis François, cours de syntaxe fonctionnelle de linguistique générale et appliquée, Université Renné Descartes, Paris5, 1971-72, p3.

⁴ George Mounin, Dictionnaire de la linguistique 2ème édition, Paris, Quadriga, 1995, p319.



الأخطاء التركيبية

1-4 أصناف الأخطاء التركيبية للسنتين الثانية والرابعة متوسط مرفوعة بنسبها:

صنف الخطأ	العدد س2	النسبة	العدد س4	النسبة	التعليق
اختيار الألفاظ	47	39.83%	46	36.22%	انخفاض
التعريف والتذكير	25	21.18%	10	7.87%	انخفاض
حروف المعاني	42	35.59%	59	46.45%	ارتفاع
التكرار	02	1.69%	03	2.36%	ارتفاع
الربط	01	0.85%	03	2.36%	ارتفاع

التقديم والتأخير	01	%0.85	06	%4.72	ارتفاع
المجموع	118	%100	127	%100	

4 2 تحليل الأخطاء التركيبية:

4-2-1 اختيار الألفاظ: معلوم أن النظام اللغوي عند دي سوسير قائم على محورين: محور التركيب ومحور الاستبدال؛ فمحور التركيب هو الذي يعنى بالعلاقات القائمة بين الوحدات المتتابعة في مدرج الكلام، أما محور الاستبدال فيحدث على مستوى ذهن المتكلم أين ترتبط مجموعة من الكلمات التي تجمعها علاقة ما، ويستحضرها المتكلم في محور التركيب مع مراعاة العلاقات القائمة بينها، والملاحظ في هذا النوع من الأخطاء، التي بلغت نسبة 39.83% لدى تلاميذ السنة الثانية و 36.22% لدى تلاميذ السنة الرابعة، أن التلاميذ يجدون صعوبة في اختيار الكلمات المناسبة للمعنى المراد؛ وقد يرجع ذلك إلى ضعف رصيدهم اللغوي، ويكون هذا الضعف على مستوى محور الاستبدال؛ حيث يعجز التلميذ عن استحضر الكلمة التي تعبر عن الفكرة التي يريد إيصالها ومن أمثلة ذلك نذكر:

الخطأ	الصواب
الامتزاج مع الناس	الاختلاط مع الناس
فاض الصوص من بيضته	خرج من بيضته
كان التلاميذ قد التقى على فكرة	قد اتفقوا

أقل حافلة	استقل حافلة
فقت كل ما في وسعي	فبذلت كل ما في وسعي
مشرحة الصدر	منشحة

- كما نلاحظ أيضا أن التلاميذ متأثرون في تعابيرهم باللغة العامية، حيث يلجأون إلى عبارات من العامية للتعبير عن أفكارهم ومن أمثلة ذلك نذكر:

الخطأ	الصواب
أضواء مشعشة	مشعة
السخانة	الحرارة
تصورنا	التقطنا صورا
لا يستهلون أي شيء	لا يستحقون أي شيء
تقرصهم	تلسعهم
متشبهك برأيه	متشبهت برأيه
رمال حنيينة	رطبة
صغير العصافير	زقزقة العصافير
ولكن الحاجة التي أحتقرها	ولكن الشيء الذي أحتقره
أن تصدق إلى محتاجين	أن تتصدق على المحتاجين
يخص بها شيء	ينقصها
نعوم	نسيح

2 2 4 **حروف المعاني:** شكل هذا النوع من الأخطاء ثاني أكبر نسبة لدى تلاميذ السنة الثانية بـ 35.59% وأعلى نسبة لدى تلاميذ السنة الرابعة بـ 46.45% مع ملاحظة أن هذه النسبة قد ارتفعت من السنة الثانية إلى الرابعة بقيمة معتبرة؛ وهذا راجع إلى خلط التلاميذ بين معاني حروف الجر، مع العلم أن بعض الحروف قد تؤدي معاني حروف أخرى إلا أن السياق هو الذي يحدد هذه الحالات.

ومن بين الحروف التي وجدنا أن التلاميذ يخلطون فيما بينها نذكر:

- الخلط بين " على " و " عن " ، فمعلوم أن من بين معاني " على " الأساسية الاستعلاء: سواء كان ذاتيا أي على المجرور مثل قوله تعالى: " واستوت على الجودي " ¹ أو معنويا كما في قوله تعالى على لسان موسى: " ولهم عليّ ذنب " ² وهو غير معنى المجاوزة لحرف " عن " الذي يكون في مثل قولنا: مرت سنة عن موت فلان ، ويعود السبب في هذا الخلط بين الحرفين إلى تأثير التلاميذ باللغة العامية ومن أمثلة ذلك نذكر:

الصواب	الخطأ
يتكلم عن	يتكلم على
إعطاؤنا المعلومات عن	إعطاؤنا المعلومات على
تبحث عنه	تبحث عليه

¹ هود 44.

² الشعراء 14.

عن الخيمة	بعيدین علی الخيمة
يعتمد علی	يعتمد عن
القضية عن الحرب	القضية علی الحرب

- الخلط بين " في " و " علی " مثل: أُنْفِرْج في التلْفاز / أُنْفِرْج علی التلْفاز
- الخلط بين " إلى " و " علی " مثل: عمدت علی / عمدت إلى .
- الخلط بين " بـ " و " علی " الشعور علی الإِدْمان / الشعور بالإِدْمان .
- الخلط بين " إلى " و " في " مثل: فشرعنا إلى العمل / فشرعنا في العمل .
- الخلط بين " إلى " واللام مثل: أُنْمَني إلى كل الشباب / أُنْمَني لكل الشباب، إيجاد الحلول إلى مشاكلك / إيجاد الحلول لمشاكلك .

من بين المشاكل التي يعانيتها التلاميذ فيما يتعلق بحروف المعاني ، عدم تفريقهم بين ضرورة وضع الحرف من عدمه؛ حيث لاحظنا أن الكثير من التلاميذ يخلطون بين الفعل المتعدي والفعل اللازم الذي يتعدى بحرف الجر فأفعال مثل اقترح، نادى، احترف، اجتاز وطلب التي تتعدى بنفسها وتحتاج مفعولا به نجد التلاميذ يلجأون إلى حروف الجر لتعديتها وبالمقابل هناك أفعال لازمة تحتاج إلى حروف الجر لمساعدتها على التعدية ولكن التلاميذ يعتبرونها أفعالا متعدية، والأمثلة الآتية توضح ذلك:

- حذف حرف الجر، مثل:

الخطأ	الصواب
اتفق الآباء الذهاب إلى الغابة	اتفق الآباء علی الذهاب إلى الغابة
يؤنسني وحدتي	يؤنسني في وحدتي

- زيادة حرف الجر، مثل

الصواب	الخطأ
احترفت الفن	احترفت في الفن
نادى رجال الأمن	نادى إلى رجال الأمن
طلبت من عائلتي القيام	طلبت من عائلتي بقيام
قررت أسرتي القيام	قررت أسرتي بالقيام
فضلت الأسرة الذهاب	فضلت الأسرة إلى ذهاب
أسمع خرير الماء	أسمع إلى خرير الماء
معارض لفكرة الذهاب إلى	معارض لفكرة بالذهاب إلى
اقترحت على أفراد أسرتي الذهاب	اقترحت لأفراد أسرتي بذهاب إلى
الشاحنة تجتاز السيارات	الشاحنة تجتاز في السيارات

4 2 3 التعريف والتذكير: بلغت نسبة هذا النوع 21.18% لدى تلاميذ السنة

الثانية وانخفضت إلى 7.87% وهو انخفاض ملحوظ ، وهذا راجع إلى
توظيف أكبر للتراكيب وتنوع استعمالها من قبل التلاميذ، وعليه فإن الاحتكاك
المباشر والمستمر مع هذا النوع من الكلمات أدى إلى انخفاض نسبة وقوع
الخطأ فيها.ومن بين الأمثلة عن هذا النوع نذكر:

الصواب	الخطأ
ذات يوم	ذات اليوم
أنا ملك الغابة	أنا ملك غابة

في الصيف العام الماضي	في الصيف العام الماضي
بالذهاب للغابة	بذهاب للغابة
تستنشق الهواء الطلق	تستنشق هواء الطلق
تسمح لي بالتجول	تسمح لي بتجول
ميدان التأليف	الميدان التأليف
في العطلة الماضية	في عطلة الماضية
أحوال الطقس	الأحوال الطقس

حيث نلاحظ أن التلاميذ يخلطون بين مواقع التعريف والتذكير فيضعون "ال" التعريف أين يمكن الاستغناء عنها مثل في حالة الإضافة ، وبالمقابل يحذفونها أين تكون ذات دلالة أساسية وهي تعيين الكلمة أو تعريفها، وقد يعود السبب إلى تركيز التلاميذ على جانب السمع في كتاباتهم، فيقتصرون على ما يسمعون فقط مع العلم أن هناك حروفا في العربية لا ينطق بها إذا اقترنت بال التعريف وهي الحروف الشمسية، فكلمة مثل بالتجول كتبها التلميذ بتجول لأنه لم يسمع الألف واللام عند نطقها . وللتخلص من هذا النوع من الأخطاء:

- يجب أن يتم تحديد المفاهيم التي تتحكم في تركيب الكلام لدى التلاميذ، أي أن يتعلم التلميذ معنى أن تكون الكلمة معرفة بأن نوضح له أن "ال" التعريف هي نفسها في الدلالة عند إضافة الاسم إلى اسم آخر.
- تشجيع التلاميذ على المطالعة المستمرة لتعويدهم على التذكر البصري فيلتزمون أثناء الكتابة بما شاهدوه في قراءاتهم ولا يقتصرون فقط على ما يسمعون.
- تشجيع التلاميذ على ممارسة الكتابة عن طريق اقتراح مواضيع تكون من اختيارهم كي يكون تعبيرهم عن أشياء يرغبون حقا فيها.

هناك أنواع أخرى من الأخطاء في هذا القسم ولكن نسبها كانت ضئيلة مقارنة

بالأنواع التي تم شرحها وهي:

- التكرار: ويكون بإعادة الكلمة نفسها دون فائدة ترجى، وربما يعود السبب إلى عدم تركيز التلاميذ أثناء الكتابة ومن أمثلة ذلك نذكر: فقلت لها قائلة/ فقلت لها، التي عندنا لدينا/ التي عندنا.

- الربط: ويكون غالبا بزيادة حرف العطف، وذلك راجع إلى عدم إدراك الفائدة الدلالية لهذا النوع من الروابط، ومن أمثلة ذلك نذكر: في أحد أيام الصيف الحارة فخطرت لي فكرة/ في أحد أيام الصيف الحارة خطرت لي فكرة، وعند وصولي إلى البيت فنمت/ وعند وصولي إلى البيت نمت.

- التقديم والتأخير: معلوم أن عناصر الجملة العربية تخضع لنظام خاص في ترتيبها سواء كانت فعلية أو اسمية، وقد يحصل التقديم والتأخير فيها لأغراض بلاغية، ولكن ما سوى ذلك هو خروج عن هذا النظام، وتجدر الإشارة إلى أن هذا النوع من الأخطاء قد طغى حتى على وسائل الإعلام وعلى الترجمات من اللغات الأخرى، فنجد أن العبارات تبدأ دائما بشبه جملة أو اسم ثم يأتي الفعل متأخرا ومن أمثلة ذلك نذكر: بينما في البحر يوجد إلا السباحة/ بينما توجد السباحة في البحر، يجلب السواح كثيرة/ يجلب الكثير من السياح.

إن علم التراكيب يعنى بدراسة الجملة في تركيبها الإسنادي الذي يمثل نواة البنية التركيبية؛ ففي اللغة العربية يوجد تركيبان إسناديان هما الفعل والفاعل (الجملة الفعلية) والمبتدأ والخبر (الجملة الاسمية)؛ حيث تمثل هذه العناصر عمدة الجملة، أما باقي العناصر فيمثل الفضلة. وتتمثل أهمية علم التراكيب في دراسة العلاقة التي تربط الوحدات اللغوية في سلسلة الكلام، ولكن علم التراكيب لا يمكن أن يدرس بمعزل عن الدراسة الصرفية التي تعنى بمستوى المفردات ولا بالدراسة الصوتية التي تعنى بمستوى الأصوات ولا بالدراسة الدلالية التي تمثل التصورات والمعاني المبتغاة من وراء هذه التراكيب؛ يقول إيف كلارك Eve V.

Clark: "إن اكتساب التراكيب يسير بالتوازي مع اكتساب المفردات ولكن اكتساب التراكيب يتحقق باكتساب كيفية بنائها، فباكتشاف التوافق بين الكلمات وطريقة اتساقها يتعلم الأطفال التركيب فيما بينها"¹، فهذا الكلام معناه أن دراسة اللغة لا تكون بطريقة عشوائية يدرس كل قسم منها بمعزل عن الآخر، وإنما هي كل متكامل يمثل كل قسم جانبا مهما في دراستها، وكذلك هي عملية اكتسابها فإنها تكون باكتساب المفردات جنباً إلى جنب مع اكتساب القوانين التي تضبطها والبنى التي تنشئها .

خلاصة تحليل الأخطاء واقتراحات لبعض البدائل:

من خلال تحليل الأخطاء السابقة يظهر أن أسبابها متنوعة، ولكنها في أغلبها تصب في نقاط يمكن ذكرها مقرونة بعدد من الاقتراحات:

- قلة الممارسة الفعلية للغة، بحكم أن العربية الفصحى هي لغة التعليم فقط، أما خارج أسوار المدرسة فإن اللغة السائدة هي العامية أو غيرها (فرنسي، أمازيغية...) ؛ وقد نجم عن هذا الوضع عدة مشاكل لغوية تمظهرت في مجموعة الأخطاء التي ذكرناها سابقاً، حيث لاحظنا أن تأثر التلاميذ بالمحيط اللغوي الذي يعيشون فيه على ما فيه من بعض العادات اللغوية التي تتنافى وقواعد اللغة العربية، قد أدى إلى خروج التلاميذ عن المثل اللغوية للعربية الفصحى، وذلك كالكتابة الخاطئة لبعض الحروف والاستعمال الخاطئ للأدوات النحوية والعجز عن ربط العلاقات التركيبية السليمة إضافة إلى عدم القدرة على استخراج الصيغ الاشتقاقية إلى غير ذلك من الأخطاء، وعليه . والحال هذه يجب أن يتم اعتراض ما اكتسبه التلميذ قبل دخوله إلى المدرسة، بتقديم البدائل السليمة على ما في هذا من الصعوبة ، لذلك من المفترض أن يتم الأمر بطريقة متدرجة عن طريق وضع التلميذ في بيئة لغوية سليمة يدرّب فيها على استخدام البنى اللغوية والصيغ الإفرادية وفق حاجته اللغوية.

¹ Eve V. Clark, Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français, Langue française. N°118, 1998. pp. 58

- يكون تدريس اللغة للتلاميذ ناجحا إذا كان وفق مقاييس تُلتزم فيها مجموعة من الأساسيات في العملية التعليمية. ويكون ذلك بتكليف المتعلم مع النظم اللغوية المراد منه اكتسابها حيث يوضع في بيئة تسمح له بأخذ المعطيات اللغوية عن طريق حواسه بالدرجة الأولى والمقصود هنا السمع والتذكر البصري؛ فيكون سماعه للنصوص ثم قراءته لها أول خطوة لاكتسابه اللغة.

- إن الأساتذة بحكم ضيق الوقت من جهة، وطول البرنامج من جهة أخرى يهملون تصحيح الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ، ولا يحرصون على مناقشتها وتقويمها مما أدى بالتلاميذ إلى الوقوع في الأخطاء نفسها، وعليه ننصح الأساتذة بتخصيص حصة لتقويم هذا النوع من الأخطاء، تقول كريستين براون Kristine Brown وسوزان هود Susan Hood في كتابهما "أساسيات الكتابة، مهارات الكتابة وتدبير لطلاب الإنجليزية" (Writing Matters, writing skills and strategies for students of English) : "كتابات التلاميذ يجب أن تصحح بشكل أساسي، وهذا التصحيح يكون حول محاولة كتابية واحدة"¹ ، فهذه طريقة في التصحيح يمكن اعتمادها في مدارسنا، وذلك بالاقتران على محاولة كتابية واحدة ومعالجة الأخطاء التي وردت فيها وفي الحصة الموالية يتم اختيار محاولة كتابية أخرى تتضمن أصنافا أخرى من الأخطاء يتم معالجتها أيضا، وهكذا تكون حصة التصحيح فرصة لمعالجة الثغرات الموجودة عند التلاميذ.

- عند دراسة النصوص يفضل استخدام المعجم المدرسي للبحث عن الكلمات الصعبة ولهذا الأمر فائدتان : أولاها أن يتم التعرف على معنى الكلمة وهذه هي الغاية الأساسية من استعمال المعجم ، وثانيهما التحقق من كيفية كتابة الكلمة عن طريق القراءة ومنه تتم عملية التذكر البصري، ونتيجة لذلك ينقص عدد الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ.

¹ Kristine Brown and Susan Hood, Writing Matters, writing skills and strategies for students of English, Cambridge, New York, 1989, p3.

- تعويد التلاميذ على مطالعة نصوص لأدباء معروفين مثل الرافعي والمنفلوطي وجبران خليل جبران وغيرهم وحفظ مقاطع منها إن أمكن؛ لكي يجري على لسان التلميذ كيفية تسلسل التراكيب اللغوية؛ فيتعود عليها ومن ثم يمكنه تقليدها كمرحلة أولى في التعبير حتى يستطيع بفضل تكراره لهذه العملية أن يستقل بتعبيره الخاص على منوال ما كان يحفظه من تلك النصوص وهذه هي طريقة ابن خلدون في ترسيخ ملكة اللغة.

- عند عرض دروس القواعد يجب أن تكون الأمثلة مستقاة من نصوص أدبية يتم استخراجها تدريجياً عن طريق طرح أسئلة محددة على التلاميذ، ومن ثم يتم توجيه التلاميذ إلى الربط بين هذه الأمثلة ضمن قاعدة معينة، فيكون هو الذي قام باستنباط القاعدة من خلال اعتماده على مكتسباته القبلية .

- تذييل حصة القواعد بمجموعة من التمارين البنوية التي تعتمد على الاستبدال والقياس والتحويل لاكتساب آليات اللغة وذلك عن طريق تقديم مثال أو عدة أمثلة يبني على منوالها التلميذ مجموعة من البنى اللغوية، فتترسخ في ذهنه مجموع الأنماط التي تبنى عليها تلك الأمثلة، وعليه يتم اكتساب مهارة التصرف في هذه البنى، فرغم تغير المفردات إلا أن الأنماط اللغوية تبقى نفسها.

- إن عملية اكتساب اللغة هي عملية اكتساب لكيفية التصرف التلقائي والصحيح داخل منظومة هذه اللغة، وعملية الاكتساب هذه تخضع بالضرورة إلى طريقة التعليم المعتمدة في تلقينها، وعليه صار لزاماً علينا اعتماد الطرائق التي أثبتت نجاعتها في هذا الميدان والتي تعتمد بالدرجة الأولى على ممارسة اللغة مشافهة وكتابة؛ حيث تكون القواعد متضمنة في ما يأخذ التلميذ، فيتصرف بتلقائية أثناء الحديث والكتابة ومن ثم تأتي مرحلة التعليم؛ بحيث يُعرف التلميذ سبب الأوضاع النحوية وكيفية اشتقاق المفردات والطريقة التي تبنى بها داخل مدرج الكلام؛ لأن هذه القواعد ما وضعت إلا لتقييم الكلام عند من ضاعت منهم السليقة اللغوية والدليل على ذلك أن

الذين احتفظوا بسليقتهم من أصحاب البوادي لا يلحنون في اللغة حتى وإن كانوا يجهلون القواعد التي تحكمها.

- إن أساس العملية التعليمية هو المتعلم ؛ ولذلك حان الوقت لإعطائه القيمة التي يستحقها في هذه العملية؛ وذلك بالنظر إلى حاجاته واهتماماته، وصياغتها في شكل برامج تجعل منه مشاركا في العملية التعليمية بفضل تفاعله في القسم مع الأستاذ الذي يوجهه، ومع زملائه الذين يشاركونه في عملية التعلم. هذا من جهة ومن جهة أخرى يجدر بواضعي المناهج أن يراعوا رغبات التلاميذ الحالية في اختيار أنواع النصوص وأنواع المواضيع المقترحة للتعبير الكتابي؛ فإذا كان التلميذ يتعاطى مع نصوص تدخل ضمن دائرة اهتمامه؛ فإنه سيقراها بشغف ويستثمرها أكثر من تلك النصوص التي تبدو له جافة أو لا تلبي حاجاته النفسية والاجتماعية.

و نظرا لتنوع حاجات التلاميذ وتعدد اهتماماتهم و اتساع دائرة اتصالهم في وقتنا الراهن ؛ فإن الأنشطة اللغوية في هذا المستوى، يجب أن تسعى إلى إشباع هذه الحاجات و تساير هذه الاهتمامات بتنمية قدرة التلاميذ على التواصل، وذلك بتسخير البيئة الملائمة لهذا الغرض.

الباب الثاني

النحو في المعجم المدرسي

الفصل الأول من الباب الثاني

بين النحر والمعجم المدرسي

لقد تحدثنا في الباب السابق عن النحو وتعليميته، وليس المقصود به قواعد اللغة فحسب وإنما النحو بمفهومه العام، أي كل ما يتعلق بالمستويات اللغوية سواء الصوتية أو الصرفية أو التركيبية، ورأينا كيف تنعكس الثغرات الموجودة لدى التلاميذ في هذه المستويات على كتاباتهم لتظهر بشكل ينم عن نقص كبير في اكتساب هذه المادة .

وفي هذا الباب سنحاول أن نقدم أنموذجا معجميا يسمح باتساق القواعد النحوية والصرفية مع المعطيات المدرجة في مداخل المعجم، بمعنى أن تأخذ المعاجم المدرسية الحديثة بعين الاعتبار التصنيف النحوي والصرفي لمداخلها الفرعية؛ فمعلوم أن المعاجم تحرص على إعطاء بعض المعلومات النحوية والصرفية عن كلمات المداخل بالقدر الذي يحتاجه مستعمل اللغة، وهي معلومات ضرورية ذات طبيعة عملية حيث يساعد العلم بها على فهم المعنى، هذا إضافة إلى وجود ما يسمى أصلا بالعلامات النحوية التي تدرج ضمن أصناف نحوية مغلقة، حيث تكون محدودة في أي لغة كالضمائر وحروف العطف وحروف الجر والأدوات.... وغيرها ؛ وذلك عن طريق دراسة إمكانية جعل المعجم المدرسي أداة مساعدة في اكتساب النحو والصرف وتقنيتهما لتقادي الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ، إضافة إلى اختزال القواعد النحوية والصرفية حيث تحقق الغاية منها وهي إيصال القاعدة بطريقة عملية ومبسطة.

أي إيجاد طريقة عملية تسمح بتكامل القواعد النحوية والصرفية المقدمة أصلا في شكل دروس في القسم مع المعطيات المدرجة في مداخل المعجم؛ إذ يتم ذكر المراتب النحوية والصرفية ضمن تعريفات المداخل الفرعية، فيكون المعجم المدرسي وسيلة لتمييز العناصر النحوية ورفع اللبس عنها، إضافة إلى اختزال القواعد في شكل معطيات دقيقة تسمح للتلميذ بإدراك القاعدة مع المثال المدرج ضمن التعريف؛ فيكون داعما معرفيا للدروس الجافة التي يتلقاها في التعليم وبالتالي يحدث تكامل بين النحو والمعجم .

فمعلوم أن المعجم المدرسي أداة تعلّم بالدرجة الأولى؛ لأن التلميذ يستعمل المعجم بمفرده في غالب الأحيان خاصة في المرحلة المتوسطة التي تشكل عينة دراستنا، وعليه يمكن جعل هذا

المعجم عنصرا مساهما ومجاريا للمنظومة التربوية في الإصلاحات التي تقوم بها في المدرسة الجزائرية.

إن المعجم المدرسي - والمقصود به ذلك المعجم الموجه إلى مرحلة دراسية معينة - ليس كتاب قواعد، فما نتطلع إليه ليس جعله كتابا لتقديم القواعد الصوتية والصرفية والنحوية، وإنما نطمح فقط لأن يتضمن هذا الكتاب المعلومات الأساسية الآتية بطريقة منتظمة ومطردة :

طريقة نطق الكلمات، تحديد كيفية كتابة الكلمات، تحديد الفئات الصرفية للكلمات (وهذه النقاط سيتم شرحها في المبحث الثاني للفصل الثاني)، إضافة إلى :

- إدخال المصطلحات النحوية والصرفية في المعاجم المدرسية: وذلك بتقديم تعريفات وشرح مقتضبة لهذه المعاني الاصطلاحية، بحكم تعاطي التلاميذ المستمر مع هذا النوع من الكلمات؛ فتحت المداخل الرئيسة يضاف مدخل فرعي للمصطلح النحوي أو الصرفي إن وجد ككلمة فاعل وكلمة صفة وكلمة استثناء وغيرها، مع تقديم تعريفات مقتضبة لها تساعد التلميذ على تحديدها. وهنا نلفت الانتباه إلى أهمية المثال في مساعدة التلاميذ على إدراك هذه المفاهيم وتمييزها؛ لذلك يجدر إرفاق كل تعريف لهذه المصطلحات بمثال توضيحي يختصر على التلميذ العودة إلى كتب النحو وتصفحها، مع العلم أن أغلبية هؤلاء التلاميذ لا يملكون ذلك القدر البسيط من المعرفة النحوية التي تخول لهم البحث في هذا النوع من الكتب، وعليه يكون المعجم المدرسي أحسن وسيلة ترافق التلميذ في هذه المرحلة وتأخذ بيده عند مواجهته لأي إشكال نحوي.

- استخدام الأمثلة لتبيان عمل الأدوات النحوية أو حتى لتحديد الوظيفة النحوية للكلمات: كإعطاء أمثلة عن كيفية استخدام حروف الجر أو حروف العطف أو تقديم مثال عن الاستثناء أو الأفعال الناقصة أو الأسماء الخمسة وغيرها من الدروس التي يواجهها التلاميذ صعوبة في تطبيقها على الوجه اللائق. ويشترط في هذه الأمثلة أن

تكون قصيرة وسهلة على التلاميذ تقتصر على ما يجلب الفائدة للتلميذ حتى يمكنه الاستيعاب.

ولتعزيز الجانب النظري ارتأينا أن نطعمه بدراسة تطبيقية تتمثل في عملية جرد لكل المصطلحات النحوية والصرفية الموجودة في برامج التلاميذ للمرحلة المتوسطة أي كل المصطلحات التي تضمنتها كتب اللغة من السنة الأولى إلى السنة الرابعة متوسط إضافة إلى المصطلحات التي أخذها التلاميذ في مراحل سابقة ثم التحقق من وجودها ضمن المعاجم المدرسية وقد اخترنا كلا من الوجيز، المنجد الوسيط والمجاني عينة للدراسة. ومن ثم قمنا بمقابلة كل مصطلح . إن وجد في المعجم بالتعريف مع تحديد المثال وذلك قصد الاطلاع على كيفية معالجة هذا النوع من المصطلحات في المعاجم المدرسية.

- وفي المقابل أخذنا معجمين مدرسيين لتمثيل المدونة الشاهد وهما Le Robert و collège و Oxford for elementary and pre- intermediate learners of English؛ حيث قمنا أيضا بجرد كل المصطلحات النحوية الموجودة فيهما مع تحديد تعاريفها والأمثلة المرفقة بها.

المبحث الأول: قضايا النحو والمعجم المدرسي

"إن العمل المعجمي يستلزم معرفة كل شيء عن اللغة المعنوية والخصائص الملائمة لوحدها المعجمية والنظام العام للغة، كما يستلزم تكوين صورة واضحة عن مستعمل المعجم وهدفه وتفكيره"¹؛ ذلك أن المعجمي يعالج ظاهرة مفتوحة لا تستقر على حال ولا يمكن حصرها بأي حال من الأحوال؛ لأن اللغة الحية في تغير دائم، أما القواعد التي هي موضوع دراستنا فإنها محصورة ومحددة في أي لغة، لذا فإن عملية حصرها أيسر، وهذا هو نفسه رأي جوزيت ري

¹ أحمد مختار عمر: البحث اللغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير والتأثر، عالم الكتب ط 9 القاهرة 2010 ص161.

دوبوف (Josette Rey-Debove) التي تقول: "إن مستعملي أي لغة يتحكمون في نظامها التركيبي -قواعدها- وهذا معناه أن أي مستعمل للغة يعرف قواعدها وتراكيبها التي تكون عادة محدودة ومتحكما فيها، وعلى العكس من ذلك لا يمكن لأي مستعمل لأي لغة أن يتحكم في نظامها المعجمي أو أن يكون ملما بمعجم لغة معينة؛ لأن كل لغة تتكون من عدد لا حصر له من المفردات فمن وجهة نظر تعليمية اللغة نلاحظ أن معرفة القواعد أو المعارف النحوية يمكن اكتسابها باكرا ومرة واحدة؛ لأنها لا تتغير، أما المعارف المعجمية فلا يتوقف المستعمل عن إثراء رصيده منها طوال فترة حياته " ¹ وهي الفكرة نفسها التي تعبر عنها مادلين ماثيو Madleine Mathiot في قولها: " نحن نقترح استخدام خاصية الاستنفاد المحتمل (potentially exhaustive) باعتبارها مميذا للقواعد التي تعد مقابلا للمعجم؛ فالقواعد محدودة بينما المعجم لا يمكن حده " ² . ولكن الحديث عن القواعد النحوية والإلمام بها على تفاصيلها من مهام عالم اللغة، فما هو الحد الذي نقف عنده ضمن المعاجم المدرسية؟ وكيف تقدم هذه القواعد لكي تكون مادة في متناول الفئة المستهدفة وهم تلاميذ المرحلة المتوسطة؟

معلوم أنه يمكننا اللجوء إلى المعجم عندما تواجهنا لفظة صعبة وذلك لمعرفة مختلف السياقات التركيبية التي تتلاءم معها (مثلا أي فعل يلائم أي كلمة) وهذا الجانب التركيبي بحث، وكي يكون المعجم فعالا يجب أن تكون المعلومات المعطاة في خدمة المستعمل بمعنى أنها تساعد على التحكم أكثر في لغته؛ لأن المعجم أداة للتواصل من أجل الفهم والإفهام.

فمعرفة اللغة و الوقوف على دلالاتها لا يحصل إلا بمعرفة النحو (المقصود بالنحو هو كل ما يندرج ضمن تعليم النحو من إملاء ونحو وصرف وليس فقط تركيب الكلام، سيرا على ما جاء في كتاب سيبيويه الذي لم يقتصر في وصفه للنحو على علم الإعراب - أو علم التركيب

¹ Josette Rey Debove, Le domaine du dictionnaire, Revue Langage 5annee n 19 1970, pp3-4.

² Madleine Mathiot, the place of the dictionary in linguistic description problems and implications, language 43,1967, pp703-724.

- بل نظر في أصوات العربية وفي صرفها أيضا)، لما له من أهمية في تحديد المعنى؛ فعلم النحو أهم ركن في دراسة اللسان، هذا ما جعله يستعمل في صناعة المعاجم و تأليفها. "وفي ظل الزخم المصطلحي الكبير في معاجم اللغة يجدر الاهتمام بالنحو في ظل المناهج اللسانية الحديثة، واعتماد هذه المصطلحات في المداخل ضمن المعاجم المدرسية؛ لأنه لا يمكن الربط بين الكلمة ومعناها إلا إذا عرفنا مبناها الصرفي" ¹. تقول دوبوف: "إن أهم شيء في المعجم هو أن المستعمل يكون مسلحا عند مواجهة كلمات مجهولة أو جديدة، بمعنى أنه يستطيع التنبؤ بالمعنى من خلال الشكل فقط (الاشتقاق، البنية الصرفية)".²

إن المعجم المرتب ترتيبا ألفبائيا جذريا يسمح للتلميذ بالاطلاع على مختلف اشتقاقات الكلمة الواحدة حيث يمكنه صياغتها انطلاقا من جذر الكلمة إضافة إلى تعلمه الربط بين الجذر والوزن الصرفي والمعنى، فيميز بذلك بين اسم الفاعل واسم المفعول والمصدر وغيرها. ومع الاحتكاك المستمر بالمعجم يتمكن من تحديد التعريف وتقديم الشروح بنفسه انطلاقا من المعنى العام للجذر، يقول الخطيب أحمد شفيق: "والمعروف تربويا ونفسيا أن ملاحظة العلاقات بين أجزاء المادة المدروسة يسهل التعلم، وأنه عندما تتوافر الروابط بين الألفاظ فإن جزءا من التعلم قد تم فعلا...." ³.

هذا فضلا عن أن أوزان الأفعال في اللغة العربية تحمل معاني في ذاتها فصيغة فعل مثلا تدل على التكثير، وصيغة انفعل تدل على المطاوعة وصيغة فاعل تدل على المشاركة وصيغة استفعل تدل على الطلب، وصيغة أفعل تدل على التعدية وهكذا، فتعلم التلميذ لمعاني هذه الصيغ يختصر عليه نصف المسافة في إدراك المعنى، وهذا يحيلنا على مفهوم

¹ تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها عالم الكتب القاهرة ط3 1998 م ص327.

² Josette Rey Debove, Dictionnaire d'apprentissage : Que dire aux enfants? Lexiques coordonné par Amr Helmy Ibrahim avec la participation de Michèle Zalessky, Hachette, p21.

³ الخطيب أحمد شفيق من قضايا المعجمية العربية المعاصرة، مكتبة لبنان، دط لبنان 1986 ص 629.

التعريف الصرفي دلالي الذي يعنى بشرح الصيغ الصرفية ولا يقدم أي شرح للجذر . وهنا تكون معرفة دلالة الصيغة فضلا عن مضمون الجذر هي التي تحدد مفهوم الكلمة.

تقول دوبيوف: "يرتكز التعريف الصرفي دلالي على ماهية المحتوى بالاستناد على ماهية جزئية للشكل"¹ ، وعليه يمكن اعتماده في شرح مختلف الكلمات المشتقة التي تنتمي إلى اللغة، وذلك بالاقتران على تعريف الصيغة، ومن ثم الإحالة على الجذر اللغوي، ففي هذه العملية كثير من الاقتصاد في تعريف المداخل المعجمية، فمعرفة الجذر "لعب" مثلا تكفي لمعرفة لاعب لمن يعرف أن فاعل هي صيغة اسم الفاعل والتي تعني من يقوم بالفعل (وهي معلومة صرفية تعطى مرة واحدة وتستخدم كلما تكررت الصيغة) ، وتكفي لمعرفة لعب للدلالة على صيغة المبالغة فعول والتي تعني كثرة فعل الشيء وتكفي لمعرفة ملعب للدلالة على اسم المكان مَفْعَل وهو مكان فعل الشيء.

تقول دوبيوف: "التعريف الصرفي دلالي بسيط، اقتصادي ويضمن مساواة في معنى الشكل"² أي إن الشكل الواحد أو الصيغة الواحدة تقدم دلالة واحدة لا تتغير، ومن هنا يكون الاقتصاد خاصة في المعاجم المرتبة ترتيبا جذريا، وهو حال المعاجم العربية ، فيمكننا عندئذ تعريف الجذر، ومن ثم يتم اعتماد التعريف الصرفي دلالي لتعريف باقي المشتقات.

1 المصطلح النحوي والمعجم المدرسي:

قبل الحديث عن المصطلح النحوي يجدر بنا التعرّيج على مفهوم المعجم المدرسي، فما المقصود بالمعجم المدرسي؟

1 - **تعريف المعجم المدرسي:** المعجم هو مصنف أو مؤلف تعليمي (ouvrage didactique) يحتوي على مجموعة من الفقرات المستقلة والمستهلة بمدخل يتمثل

¹ Josette Rey-Debove, étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains, Mouton, the hague , Paris, 1971, p 219.

² Josette Rey-Debove, étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains, p 220.

في كلمة، على أن يكون ترتيبها ترتيباً ألفائياً حيث تكون القراءة في المعجم عن طريق التصفح والبحث¹.

فالمعجم المدرسي إذا عبارة عن مؤلف يجمع بين دفتيه ثروة لغوية تنقثل في مفردات مقرونة بشرحها وتفسير معانيها واشتقاقها وطريقة نطقها، وشواهد وأمثلة تبين مواضع استعمالها مرتبة ترتيباً ألفائياً، ويعتبر من أهم الوسائل المساعدة على تنمية رصيد التلميذ خاصة في هذه المرحلة التعليمية التي تتميز باعتماد التلميذ على نفسه؛ حيث يمكنه من خلال تصفح المعجم إثراء رصيده اللغوي وتنمية ثقافته اللغوية خاصة إذا تضمن المعجم أهم القواعد النحوية التي يتناولها التلميذ في المدرسة. حيث يفتح التلميذ في هذه المرحلة على عدة أنواع من النصوص من خلال مطالعته، فتصادفه كلمات جديدة يجد صعوبة في فهمها، وهنا يأتي دور المعجم الذي يقدم للتلميذ شرح الكلمة وتفسيرها وتحديد معانيها اللغوية المختلفة تبعاً للسياقات التي ترد فيها، كما يقدم معلومات عن كيفية نطقها واشتقاقها باستعمال أدوات مساعدة كالصور والأمثلة.

إذا فالمعجم المدرسي كما يرى كل من جون وكلود ديبيوا (Jean et Claude Dubois) هو "أداة لتسهيل التواصل اللساني وذلك بملء النفاث المعرفية عند القارئ"²؛ فهو رفيق للتلاميذ أثناء فترة تدرّسهم يتعرف التلميذ من خلاله على العديد من الظواهر اللغوية كالترادف والأضداد واشتقاق الكلمات.

لذا يرى عبد العزيز قريش أن المعجم يجب أن يتناول "مجموع الوحدات المتداولة فعلياً في الكتب المدرسية في كل مستوى معين، وضمن السياق التعليمي لهذه الكتب"³ وهو نفسه رأي عبد الإله الرفاعي إذ يقول: "يجب أن يستهدف المعجم المدرسي اللغة المتداولة فعلياً في

¹ Jean Duboi et autre, dictionnaire de linguistique, p46.

² Jean et Claude Dubois, Introduction à la lexicographie, Librairie Larousse, Paris, 1971, p07.

³ عبد العزيز قريش: القاموس اللغوي والمعجم المدرسي واللساني للمتعلم، الإشكالات الإبتيمية والتطبيقية الصحفية، شعبية مستقلة شاملة، 2006 . www.alsaheefa.net.

البرامج المدرسية المقررة حسب المستويات والمواد الدراسية وهي في أغلبها لغة محصورة في سياق التعلم تقتضي تنمية الكفاية اللسانية عند المتعلم¹.

وتكون النتيجة المتوخاة من استعمال المعجم أن يتم التقليل من الأخطاء المرتكبة في كتابات التلاميذ الذين يستخدمونه بصفة مستمرة، كما أن الاستعمال المتكرر للمعجم يكسب التلاميذ قدرة على استخدام كلمات جديدة وعبارات جميلة بفضل الشواهد والأمثلة المتضمنة فيه .

فالمعجم المدرسي وسيلة من الوسائل التعليمية التي تساعد التلميذ في عملية اكتساب اللغة وتعلمها، إضافة إلى دوره الفعال في إنجاح العملية التعليمية.

وتجدر الإشارة إلى أنه تم اعتماد المعجم المدرسي الموجه للمرحلة الإكمالية في دراستنا التطبيقية؛ نظرا لكون التلاميذ في هذه المرحلة قد كونوا رصيذا لغويا معتبرا فهم في هذه المرحلة يتعاملون مع نصوص أكبر تتميز بتنوعها بين العلمية والأدبية ؛ وعليه فإن حاجتهم إلى المعجم صارت أكبر .

لذلك يجب أن يطعم في هذه المرحلة بالذات بمصطلحات علمية في شتى المجالات والذي يعنيها في دراستنا هذه هو المصطلح النحوي.

تقول جوزيت ري دويوف : " لا يخلو بيت من معجم، ولكن كتب القواعد تكاد تكون منعومة فيه، وعليه يجب أن يكون بين أيدينا معلومات موجهة لبناء الملكة وليس لوصفها فحسب، أي أن نقوم بتوضيحها وتحسينها"²؛ وتمثل المعلومات النحوية والصرفية التي تقدم داخل المعجم تحديا حقيقيا في حقل المعجميات ، خاصة فيما يتعلق بالمعاجم العربية.

ولكن الحد الفاصل بين النحو والمعجم تابع لاعتبارات تطبيقية، يقول توجبي كنود Togeby Knud: "لا يوجد بين النحو والمعجم إلا فروق تطبيقية وليس ت نظرية....؛ ففي النحو يتم معالجة العناصر النحوية كالضمائر والأدوات ولكن يتم أيضا التركيز على الأسماء

¹ عبد الإله الرفاعي: (بعض الطرائق في تعليم المعجم والدلالة)،

الموقع: [http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp aid=163939](http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp%20aid=163939)

² Josette Rey Debove, Le domaine du dictionnaire, p7.

والأفعال، أما في المعجم فيتعلق الأمر بالأسماء والأفعال بالدرجة الأولى ولكن يتم التركيز أيضا على الحروف والضمائر¹، لذا يجب أن تؤخذ هذه الفروق في الحسبان عند معالجة الظواهر النحوية ضمن مداخل المعجم؛ على أن عملية الفصل هذه إنما تكون على مستوى التطبيق، ذلك أنهما متكاملان لتعلم أي لغة كانت؛ لأن النحو يقوم بتقسيم الكلام إلى أقسام محددة بينما يقوم المعجم بتوزيعها على المفردات المتضمنة داخله.

تقول دوبوف: "إن معجم اللغة هو كتاب نحو أيضا لما يتضمنه من معلومات نحوية عن المداخل سواء كانت مفردات لغة أو عناصر نحوية"²، فالمعجم في بنيته الصغرى يقدم مجموعة من المعلومات ومن بين هذه المعلومات التصنيف والوظيفة النحويان، تقول دوبوف: "إن البنية الكبرى (la nomenclature) تقوم بجرد كل أصناف الكلمات وليس فقط الأسماء، وعلى هذا الأساس يكون من الضروري الإعلام عن الوظيفة النحوية"³ ويكون ذلك ضمن البنية الصغرى للمعجم.

وعليه فإن مهمة المعجم هي وصف النظام اللغوي في جانبه الإفرادي، ولكن هذه المفردات لها تقسيمات صرفية، الغاية منها تحديد هويتها داخل نظام هذه اللغة؛ ولذلك كان لزاما على المعجمي أن يأخذ بعين الاعتبار هذا الجانب من اللغة.

¹ Togeby Knud : Structure immanente de la langue française =langue et langage, Paris, Larousse, 1965 p4 in Josette Rey Debove : Etude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains, Paris, Mouton, 1971, p13.

² Josette Rey Debove : Etude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains, p13.

³ Josette Rey Debove : Etude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains, p33.

1 2 مكانة المصطلح النحوي في المعجم المدرسي:

1-2-1 مفهوم المصطلح

لا تعد أي كلمة مصطلحاً إلا إذا اتفق أهل الاختصاص في علم معين عليها، ومن ثم لا يعد المصطلح مصطلحاً حتى يكتسي طابع التواطؤ والتواضع على دلالة معينة ضمن اختصاص معين. فالاصطلاح كما يعرفه الشريف الجرجاني هو: "عبارة عن اتفاق قوم على تسمية الشيء باسم ما ينقل عن موضعه الأول"¹، وهذا الكلام معناه أن للتعريف الاصطلاحي معنى لغوياً هو الأصل في الدلالة ومن ثم يتم إخراج اللفظ من معناه اللغوي لإكسابه المعنى الاصطلاحي لوجود مناسبة بينهما. وهاهو ابن جني عند حديثه في (باب القول على أصل اللغة ألهم هي أم اصطلاح) ، يستعمل هذا اللفظ بمعنى الاتفاق والتواضع إذ يقول: "أصل اللغة إنما هو تواضع واصطلاح، لا وحي وتوقيف"².

كما يعرفه الزبيدي بقوله "اتفاق طائفة مخصوصة على أمر مخصوص"³ فالمصطلح إذا هو "كلمة أو مجموعة من الكلمات المترابطة فيما بينها ضمن موضوع موحد"⁴، أو هو "وحدة معجمية يتم تحديدها ضمن نص في اختصاص معين"⁵، ويعرفه فلبر هالمت (Felber Helmut) بقوله: "هو كل رمز اتفاقي يمثل مفهوماً في مجال معين" وبذلك تحتاج المصطلحات إلى "تعريفات خاصة، من خلال تحليل المفاهيم وتحديد دلالاتها ثم التحقق من العلاقات بينها ليتم إلحاق كل منها بمفهوم معين يختلف عن

¹ محمد الشريف الجرجاني: كتاب التعريفات، ص 28.

² أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص. تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية، القاهرة، ج1، ص40.

³ الزبيدي، محمد مرتضى: تاج العروس في جواهر القاموس، وزارة الأنباء بالكويت، 1965، مادة (صلح).

⁴ OXFORD DICTINARY, p423.

⁵ R.Kocourek, rappelle les sept difinitions les plus courantes, Langue française de la technique et de la science, Paris, La documentation française 1982, p77.

غيره من المفاهيم حسب المجال المستعمل فيه....بعدها يتم انتقاء الكلمات المناسبة لتكوين المصطلح"¹.

أما علم المصطلح (Terminologie) أو (Terminology) وهو العلم الذي يعنى بقوائم المصطلحات في مجال معين فيعرفه م عجم (Oxford) بأنه "مجموع المصطلحات في موضوع ما أو في دراسة ما أو في مهنة ما"². وهو بهذا يختلف عن مفهوم المعجمية، و"تتشرك معالجة كل من علم المصطلح (Terminology) وعلم المعجم (Lexicology) في السمات النظرية نفسها من استرداد المفردات وتحليلها وبنائها، وخبزها للغات الحديثة. وتتطابق العلوم التطبيقية للمصطلحية (Terminography) وصناعة المعجم (Lexicography)، في توزيع المفردات بشكل مطبوع أو مجموعة حقائق (أو بيانات data) لغوية إلكترونية. وهكذا ينظم علم المصطلح وتطبيقاته صناعة المعجم.... وعليه فعلم المصطلح مزود باحتياجات حقول المواضيع، كتنظيم معارف تخصصية"³.

يقول أدريان هرمانس (Adrien Hermans) في حديثه عن الفرق بين المعجمية والمصطلحية: "يتمثل الفرق الجوهرى بين المعجمية والمصطلحية من وجهة نظر لسانية في نمط التحليل الدلالي الذي يطبقه هذان الاختصاصان على الكلمة أو على المصطلح؛ فالمعجمية تنطلق من الكلمة للوصول إلى المعنى وهذا يدخل ضمن الدلالة

¹ Helmut Felber : Terminology manuel p114.

² OXFORD DICTINARY , p423.

³ صافية زفندي: المناهج المصطلحية، مشكلاتها التطبيقية ونهج معالجتها، منشورات وزارة الثقافة. الهيئة العامة السورية للكتاب 2010، ص10.

اللفظية¹ (la sémasiologie)، أما المصطلحية فإنها تنطلق من المفهوم للبحث عن المصطلح الذي يناسبه وهذه مقارنة غير لفظية² onomasiologique³.
 فعلم المصطلح كما تحدده المنظمة العالمية للتقييس إيزو (ISO) في توصيتها (1087) هو " الدراسة العلمية للمفاهيم والمصطلحات المستعملة في اللغات الخاصة"⁴.
 وحديثنا عن المصطلح ضمن المعجم اللغوي وخاصة المعجم المدرسي لا يعني أننا نطالب برصد كل المصطلحات العلمية في كل المجالات وجعلها مداخل ضمن المعجم؛ وإنما المطلوب هو حصر تلك المصطلحات ذات الاستعمال الشائع وجعلها مداخل فرعية تحمل المعنى الاصطلاحي بعد إيراد المعنى اللغوي وإحاطتها بحقل المعرفي الذي ينتمي إليه المصطلح مع تحديد التعريف الاصطلاحي الذي يتناسب والغاية من المعجم المدرسي، والذي يعنينا في دراستنا هذه هو المصطلح النحوي.

¹ المقصود بها تلك الدلالة التي تقوم على الدراسة التي تنطلق من الدليل اللغوي (اللفظ) لتصل إلى تحديد المفهوم بحيث تدرس الوحدة المعجمية حسب سياقاتها التي تظهر فيها قبل أن تحال إلى حقل مفهومي معين، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (إنجليزي، فرنسي، عربي) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، الدار البيضاء، 2002، ط2 ص 134.

² وهي دراسة دلالية للمسميات انطلاقاً من المفهوم ثم البحث عن العلامات اللغوية التي تلائمها، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (إنجليزي، فرنسي، عربي)، ص 103.

³ Adrien Hermans, La définition des termes scientifiques, Meta Journal des traducteurs, vol 34 n3, 1989, p529. <http://id.erudit.org/iderudit/003064ar>.

⁴ Les langues spécialisées, Lerat, coll.Linguistique nouvelle, Paris p16.

نقلاً عن علم المصطلح لطلبة العلوم الصحية والطبية، شارك في إعداده أعضاء شبكة تعريب العلوم الصحية - المكتب الإقليمي لشرق المتوسط، ومعهد الدراسات المصطلحية - فاس - المملكة المغربية، 2005، ص 5.

1-2-2 خصائص المصطلح

يقول ألان ري (Alain Rey) " من الناحية النظرية، ينبغي أن يعبر التعريف المصطلحي عن السمات المميزة للمصطلح، كما ينبغي أن يعكس أيضا السمات الخاصة بالمفهوم أو التصور"¹، فما هي السمات المميزة للمصطلح؟ يقول أدريان هرمانس: " يجب أن يكون المصطلح أحادي الدلالة (Monosémique) ، متفقا عليه (univoque)، غير إيحائي (non connoté) ومعياريا (prescriptif)"²؛ فمجموع هذه الخصائص هي التي تحدد المصطلح العلمي.

أ - أحادي الدلالة (Monosémique) : والمقصود به أن المصطلح له معنى واحد، وهذه نظرة تقليدية لعلم المصطلح، حيث ترى أن المصطلح يتميز عن غيره من مفردات اللغة بكونه أحادي الدلالة، وهي فكرة المدرسة الألمانية . النمساوية بقيادة فوستر والتي تعتبر "الدلالة الأحادية خاصية أساسية في المصطلح، وبحكم هذا المبدأ رفضت ظاهرتي المشترك اللفظي والترادف"³، ولكن الدراسات المصطلحية الحديثة أولت أهمية أكبر للسياق الذي يكون فيه المصطلح ضمن نظام مفهومي محدد، يقول فلبر: " لا يتم تحديد المعنى المصطلحي إلا ضمن سياق يستعمل فيه هذا المصطلح، فالمفردة متعلقة لا محالة بالسياق"⁴ وفي هذا الإطار "لا يجوز أن نتحدث في مجال المعرفة العلمية عن مصطلحات معزولة أو عن مفاهيم معزولة، وإنما عن أنساق المصطلحات وأنساق المفاهيم"⁵. لذلك فإن "تحديد مجال الاستعمال في المعاجم اللغوية ضرورة منهجية ويمثل جزءا لا يتجزأ من التعريف، وخاصة من

¹ Alain Rey, La terminologie : noms et notions, Que sais- je ? Presses Universitaire de France .PUF, 2ème éd1992 p42.

² Adrien Hermans, La définition des termes scientifiques, p 529.

³ علم المصطلح لطلبة العلوم الصحية والطبية، ص 7.

⁴ Helmut Felber : Terminology manuel p168

⁵ علم المصطلح لطلبة العلوم الصحية والطبية، ص 27.

حيث ترتيب الدلالات وتقريب الفهم وتسهيل عملية الإدراك، ويتجلى ذلك في
المشتركات اللفظية¹.

فالمجال المفهومي هو السياق الذي يحدد معنى المصطلح وعليه فإن المصطلحات العلمية تتميز بتعدد معانيها تبعاً للمجال الذي يتم تناولها فيه. ذلك أنه يحصل أن يكون المصطلح الواحد في أكثر من اختصاص واحد، فيكتسي معناه تبعاً للعلم الذي ينتمي إليه، فالخبر في الاصطلاح النحوي يختلف عن الخبر في علم الحديث كما يختلف أيضاً عن الخبر في علم البلاغة وهو بدوره يختلف عن الخبر في علم الصحافة وهكذا. لأجل ذلك تكون التعريفات الاصطلاحية تابعة لنظام مفهومي ضمن منظومة محددة، وأي خروج عنها هو خروج عن مجال اختصاص معين. يقول فلبر: "تعريف المصطلح هو وصف لمفهوم انطلاقاً من مجموعة معلومة من معاني الكلمات، حيث يتم تحديد هذا المفهوم في علاقته مع غيره من المفاهيم ضمن مجال مفهومي محدد"². فالمجال الذي ينتمي إليه المصطلح هو الذي يحدد معناه وعليه فإن الكلمة يؤخذ معناها من سياقها الذي وردت فيه، ومعانيها تتعدد إذا تعددت سياقاتها سواء كانت هذه السياقات لغوية أو ثقافية اجتماعية.

ب **متفق عليه (univoque)**: سبق الحديث في تعريفنا للمصطلح عن أهمية الاتفاق والتواطؤ في وضع المصطلح وأن هذا العنصر جوهري في تحديده، أي إنه لا يمكن أن نطلق على كلمة لفظ مصطلح إلا إذا اتفق أهل الاختصاص في علم معين عليها، يقول أوتمان في هذا الإطار: "« تعريف

¹ الجيلالي حلام: المصطلح العلمي ومجالاته الاستعمالي في المعجم العربي المعاصر، مجلة اللسان العربي، الرباط، مكتب تنسيق التعريب، ع45، 1998، ص120 (النسخة الإلكترونية).

² Helmut Felber : Terminology manuel p160

الوحدة المصطلحية لا يمكن أن يكون إلا متواضعا عليه"¹، ويقول ألان ري: "يتكون كل مفهوم مصطلحي بطريقة اتفاقية وصريحة"².

ت غير إيحائي (non connoté): أي إن المصطلح لا يحمل دلالة ثانية زيادة على دلالاته الأولى وهي فكرة مكملة لمفهوم أحادية الدلالة.

ث معياري (prescriptif): أي أن يكون خاضعا لنظام محدد يتم التقييد له في إطار تحديد ما ينبغي أن يكون عليه استعماله ضمن حدود اللغة التي ينتمي إليها وضمن اختصاص معين؛ فالوظيفة المعيارية هي "إسناد دلالة خاصة إلى مصطلح عن طريق فرضها"³.

وهذا يحيلنا على مفهوم التعريف المعياري (Définition Prescriptive) الذي "يملي معنى الكلمة ويفرض استعمالها في اتجاه واحد"⁴. وعليه فإن الغاية من هذا النوع من التعريف هو فرض محتوى معين من أجل تحديد معنى أو مفهوم محدد، ومنه يكون هدفه في الأغلب هو التتميط، "ويستخدم عادة من قبل المتخصصين في خدمة مؤسسات توحيد المصطلحات العلمية مثل: (ISO, AFNOR, DIN... وهو نوعان قبلي (activité a priori) وبعدي (activité a posteriori)"⁵. والذي يعنينا في دراستنا هذه هو النوع الثاني؛ لأن الأصل فيه هو وجود اللفظ مسبقا، غير أن أهل الاختصاص يحملونه

¹ Gabriel Otman, Les représentations sémantiques en terminologie, éd. Masson, Paris, 1996. p. 17.

² Alain Rey, La terminologie : noms et notions, p42.

³ Carl G. Hempel, Éléments d'épistémologie, tra. Bertrand Saint-Sernin, (Armand Colin, Paris), p 134 .

⁴ Andre Clas, "Les problèmes de définition en lexicographie et en terminologie", Guide de recherche en lexicographie et terminologie, Agence de cooperation culturelle et technique, Paris, 1985, p78.

⁵ Selja Sepälä, "Composition et Formalisation Conceptuelles de la Définition Terminographique", Mémoire DEA en traitement informatique multilingue, direction: Bruno de Bessé, (Université de Genève, 2004), p73

معنى إضافيا ينتمي إلى نسق مفهومي معين وعليه يمكن القول إن الكثير من المصطلحات ينطلق فيها أصحابها من اللغة العادية، ومن ثم يتم تعديل دلالتها لتوافق المقصود الجديد، وهذا هو حال المصطلحات النحوية.

3-2-1-1 التعريف المصطلحي¹ : يقول سيبالا (Selja Sepälä): "في علم المصطلح يفترض فهم مفهوم معين انطلاقا من معرفة تعريفه؛ لأن هذا التعريف هو الذي يحد المفهوم بفضل وصف مختلف خصائصه المميزة وبفضل إنشاء تلك العلاقات بين مختلف العناصر المكونة للتعريف، فمن خلال ذلك فقط يتم تحديد مكانة المفهوم التي يشغلها ضمن مجال معرفي معين"²، وهي نفسها الفكرة التي يوضحها روبير فيزينا (Robert Vézina) في تحديده للتعريف المصطلحي إذ يقول: "يتعلق التعريف المصطلحي بوصف مفهوم محدد بمصطلح وتعيين مختلف الخصائص التي تربطه بغيره من المفاهيم داخل نظام مفهومي معين"³.
فمن خلال هذين التعريفين نلمس ذلك الاتفاق في كون التعريف المصطلحي ينطلق من المفهوم وليس من الوحدة المعجمية ومن ثم يتم تحديد مختلف العلاقات التي تربط هذا المفهوم بغيره من المفاهيم داخل شبكة من العلاقات التي يحدها مجال معين، يقول فيزينا:

¹ يستعمل الكثير من الباحثين مصطلحين متشابهين هما التعريف المصطلحي (Définition Terminologique) والتعريف الاصطلاحي (Terminographique) باعتبارهما مترادفين في مجال الدراسات المعجمية والمصطلحية غير أن الباحث برونو دو بيسي Bruno de Bessé قد قدم فروقا بينها على أن واقع الاستعمال قد أثبت أن الكثير يستعملونهما بالمعنى نفسه (لمزيد من التفصيل ينظر Bruno de Bessé, "La définition Terminologique", actes du colloque "La définition", centre d'études du lexique, université Paris-nord, 18 – 19 novembre 1988, (Librairie Larousse Paris, 1990)

² Selja Sepälä, "Composition et Formalisation Conceptuelles de la Définition Terminographique", p4.

³ Robert Vézina [et autres], La rédaction de définitions terminologiques, Version abrégée et adaptée par Jeans Bédard et Xavier Darras. (Office québécois de la langue française, Montréal, 2009), p6

يتم تطبيق التعريف المصطلحي دائما على مفهوم ضمن مجال معين¹ ، وهذا يشير إلى أن المصطلح لا ينتمي إلى نطاق اللغة العامة وإنما لديه مجال معرفي ينتمي إليه.

وقد سبق الحديث في مقطع لأدريان هرمانس عن أن علم المصطلح يتم الانطلاق فيه من المفهوم للبحث عن المصطلح الذي يناسبه؛ فانطلاقا من المفاهيم التي يتم الاتفاق عليها بين جماعة من المتخصصين يتم البحث عن المصطلحات المناسبة لها وذلك لمشابهة بين المعنى المصطلحي المراد الوصول إليه وبين المعنى اللغوي الذي هو الأصل في الدلالة. ومن هذا المنطلق يتضح أن المعنى المصطلحي هو مقابل للمعنى الطبيعي الذي يعنى بتعريف كلمات اللغة العامة يقول روبير مارتن (Robert Martin) : "فالتعريف الطبيعي يقابل تعريف المتصورات اللغوية أي الكلمات المعرفة بصفة تواضعية"²، غير أن " التعريف سواء كان في مؤلف مصطلحي أو معجمي يسمح بتوضيح وحدة أو مجموعة من الوحدات الدالة"³؛ أي إن الغاية من التعريف المصطلحي هو تقديم شرح للمفهوم المراد مع مراعاة شرط الوضوح ونوعية الفئة المستهدفة؛ فالتعريف الموجه لأصحاب الاختصاص يختلف عن التعريف الموجه إلى فئة تعليمية معينة.

فما الذي يتم تعريفه المفهوم أم المصطلح ؟

من خلال ما سبق ذكره يمكننا اعتبار التعريف المصطلحي يركز في تعريفه على المفهوم؛ لأنه الأصل في الدلالة، أما المصطلح فما هو إلا قالب يحويه فقط، تقول ماريا تريزا كابري (Maria Teresa Cabré) : " يمكننا تصور المفهوم مستقلا عن المجال أو المصطلح الذي يعينه"⁴، وهذا معناه أنه في التعريف المصطلحي لا يتم تعريف المصطلح وإنما المفهوم الذي

¹ Robert Vézina [et autres], La rédaction de définitions terminologiques, p6.

² Robert Martin, La définition naturelle, (actes du colloque La définition), centre d'études du lexique, université Paris-nord, 18 – 19 novembre 1988, (Librairie Larousse, Paris, 1990), p 86.

³ Robert Vézina, La rédaction de définitions terminologiques, p 05.

⁴ Maria Teresa Cabré, La terminologie : théorie, méthode et applications, Ottawa,

Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1998, p 72

يحيل عليه؛ ذلك أن هذا المفهوم يتغير تبعا للمجال الذي ينتمي إليه، وعليه فالإقتصار على تعريف المصطلح يحيلنا بالضرورة على الدلالة اللغوية فقط . وهذا هو رأي إبراهيم بن مراد، فحسب رأيه قد تكون الوحدات المعجمية أدلة ذات مداليل تحيل إلى مراجع من خارج اللغة، كما قد تكون مفاهيم، وبهذا يكون التعريف الأول لغويا ومجاله القاموس اللغوي العام والثاني تعريفا منطقيا ومجاله القاموس العلمي أو الفني المختص¹.

وقد حدد الباحثون في مجال المصطلحية ثلاثة عناصر لتكوين التعريف المصطلحي² هي:

1 المجال (Le domaine): وعادة ما يكون مستقلا عن التعريف، ويتمثل في فرع علمي متخصص أو قسم من المعرفة يتحدد من خلاله النظام المفهومي للمصطلح.

ذلك أن المصطلح لا يتحدد مفهومه إلا داخل هذا الحقل المفهومي الذي ينتمي إليه ، حيث تربطه مع باقي المصطلحات ومفاهيمها علاقات محددة. لذا فإن من أهم خصائص المصطلح انتظامه داخل نسق من المصطلحات المتعلاقة فيما بينها، وبالنتيجة لا يمكن الحديث عن مصطلح إلا في ارتباطه بمجال علمي أو معرفي معين.

وعلى هذا الأساس يكون تحديد المجال مساهما في وصف المفهوم وربما في تعريفه على الرغم من اعتبار تحديد المجال خارج نطاق التعريف، وعليه يمكن اعتبار التعريف المصطلحي عملية وصف للمفهوم في حدود مجال معين باعتباره ضروريا في عملية التعريف المصطلحي.

فإذا كان للمصطلح أكثر من مفهوم واحد في مجالات مختلفة كمثال الخبر الذي أوردناه سابقا؛ فإن الإشارة إلى المجال الذي ينتمي إليه هذا المصطلح هو الذي يخصصه ويحصره ضمن تعريف مصطلحي واحد خاضع لخصوصية المجال الذي ينتمي إليه.

¹ - إبراهيم بن مراد، «من إشكالات التعريف في القاموس الحديث: تعريف أسماء المواليد في القاموس اللغوي العام»، من المعجم إلى القاموس، ط1. تونس: 2010، دار الغرب الإسلامي، ص 160/159.

² Voir : Robert Vézina, La rédaction de définitions terminologiques, pp 8-9.

2 - **المعرّف الابتدائي** (Le définisseur initial) ويعبر به إما عن المحتوي (l'incluant) أو شبه المحتوي (faux incluant): ويمثل العنصر المعجمي أو مجموع العناصر المعجمية التي من المفترض أن يستهل بها التعريف والتي تمثل حجر الزاوية فيه، حيث يعمل في أغلب الأحيان على موضوعة المفهوم قيد التعريف في علاقته مع غيره من المفاهيم ضمن نظام مفهومي معين. وتظهر فعالية التعريف المصطلحي في حسن اختيار **المعرّف الابتدائي**، ويدخل تحت هذا العنصر صنفان هما: المحتوي (l'incluant) و شبه المحتوي (faux incluant).

أ - **المحتوي أو المحتوي الحقيقي**: يقول فيزيينا: "يمكن الحديث عن المحتوي عندما يسمح المعرف الابتدائي بإقامة علاقة أعم (علاقة احتواء) مع المفهوم المراد تحديده، بمعنى أن المحتوي يشكل مفهوما عاما أكثر شمولية من المفهوم المعرف الذي يكون بالضرورة أكثر دقة أو أكثر خصوصية"¹. تقول دوبوف: "إن علاقة الاحتواء هي التي تسمح بالإجابة في كل لغة عن السؤال ما هو س؟ وذلك ببناء إرداف (Périphrase) على المحتوي"². فعلاقة الاحتواء هذه تستوجب أن يكون المحتوي مشتملا على كل الخصائص التي يتميز بها المفهوم المراد تعريفه. وهنا يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من المحتوي: الجنس القريب (genre prochain) والجنس البعيد (genre éloigné) والجنس الأعلى (genre suprême)³.

ب - **شبه المحتوي**: ويمثل الصنف الثاني من أصناف المعرف الابتدائي، ويمثل "المعرف الابتدائي الذي لا يشكل مفهوما أعم من المفهوم المعرف"⁴

¹ Robert Vézina, La rédaction de définitions terminologiques, p9.

² - Josette Rey-Debove, « le domaine du dictionnaire », p 23.

³ Voir : Josette Rey-Debove, étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains, et Robert Vézina, La rédaction de définitions terminologiques.

⁴ Robert Vézina, La rédaction de définitions terminologiques ,p 39.

، حيث لا يتم بواسطته استحضار جنس المفاهيم التي ينتمي إليها المفهوم المعروف. وعليه فإن الاستعانة بشبه المحتوى يعتبر علامة على تعريف غير مناسب. ولكنه الأنسب لتعريف المصطلحات غير ذات جوهر، مثل الصفات (adjectives) والظروف (adverbs) وغيرها. ففي هذه الحالة يسمح شبه المحتوى برسم علاقة ذات طبيعة لسانية وهذا هو المطلوب في هذا النوع من المصطلحات. إن استعمال شبه المحتوى يكون مبررا عندما يتم تعريف مفهوم يكون جزءا من شيء، ففي هذه الحالة يتصدر شبه المحتوى تعريفا تقسيميا (définition partitive.) تكون العلاقة فيه (كل/جزء) مسهمة في إبراز تلك العلاقات بين المفاهيم التي تتكون من أكثر من جزء واحد والذي تطلق عليه دوبوف **التعريف التحليلي**، وللتوضيح أكثر نضرب المثال الآتي المأخوذ من المنجد الوسيط، ففي تعريف مصطلح (الجر) نلاحظ أنه ابتداءً بلفظة (نوع) حيث جاء التعريف كما يلي: هو نوع من الإعراب في الأسماء فهذه اللفظة (نوع) تعد شبه محتوى لعدم وجود علاقة الاحتواء بين جر ونوع.

3 الخصائص الجوهرية أو المميزة: (les Caractères) يقول سيبالا: "الخاصية المميزة أو السمة المميزة أو المعروف الخاص على اختلاف التسميات هو القسم المكون للمفهوم التعريفي الذي لا يحيل فقط على ميزة أو مظهر يتعلق بالمعنى أو بالمفهوم وإنما أيضا تمييز المفهوم المعروف وتقريبه من غيره من المفاهيم والمعاني" ¹. فالخصائص المميزة مهمتها تصنيف المفاهيم.

وهذا معناه أن عملية تشكيل المفهوم تتحدد عن طريق الإدراك المباشر للعناصر التي تميزه؛ فهذه العناصر الضرورية واللازمة لتحديد المفهوم هي التي يطلق عليها

¹ Selja Sepälä, "Composition et Formalisation Conceptuelles de la Définition Terminographique",

الخصائص الجوهرية أو المميزة ، وعلى هذا الأساس يمكن اعتبار كل ملح قابل للملاحظة أو التخيل خاصية مميزة لتحديد المفهوم.

وفي سياق تعريف المصطلحات النحوية يمكننا استخدام الخصائص المميزة تبعاً للوظائف التي تؤديها في اللغة. وهنا تجدر الإشارة إلى أن المقصود بالمصطلحات النحوية هو تلك المصطلحات التي تعبر عن مفاهيم اصطلاحية كالاستثناء والجر والعطف وغيرها وليس المقصود بها الكلمات النحوية المفرغة من المعاني كحروف الجر وأدوات النصب التي يقتصر محتواها الدلالي على وظيفتها فقط، والتي لا يناسبها هذا النوع من التعريف بل يناسبها التعريف الواسف للغة والذي سنتناوله لاحقاً إن شاء الله. تقول أليس ليهمان (Alise Lehmann) في هذا الصدد، " تتمتع الكلمات النحوية بتواتر مرتفع جداً ، ولكن محتواها الدلالي فقير نسبياً يكاد يختصر في الوظيفة وهذا هو السبب الذي يجعلها غير قادرة على أن تكون موضوعاً للتعريف الاحتوائي، وإنما تتعلق بإجراء تحليلي آخر هو التعريف الواسف للغة"¹، وهو نفسه رأي دوبيوف التي تقول: "الكلمات النحوية هي الكلمات ذات المحتوى الفقير والوظيفة المهمة والمعقدة"²، ولكنها في حديثها عن الكلمات الواسفة للغة والتي من ضمنها يمكن تصنيف المصطلحات النحوية، فإنها تعاملها معاملة المفردات الحاملة لمعنى فتعطي مثال (فعل) الذي يمثل المحتوي (l'incluant) لعدة كلمات في مقابل (ثدييات) التي تصنف مجموعة من الحيوانات. وعلى هذا الأساس فإن المدخل (فعل) يعرف باعتباره كلمة واصفة للغة ذات محتوى وباعتباره كلمة واصفة للغة على أساس كونه دليلاً لغوياً ؛ ففي الحالة الأولى يحيل التعريف على (س 1) باعتباره لفظة تحيل على معنى كأن نقول: الفعل (هو لفظ يدل على حالة أو حدث في الزمان الماضي أو الحاضر أو المستقبل)، أما الحالة الثانية فالفعل اسم مذكر يعامل كغيره من مفردات

¹ Lehmann Alise, Françoise Martin- Berthet, Introduction à la lexicologie, sémantique et morphologie, Armand Colin, 2003, 2ed, p23.

² Josette Rey-Debove, étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains, p69.

اللغة. وعلى العموم فإن الكلمة الواصفة للغة باعتبارها مدخلا ضمن معجم هي علامة علامات أو في علاقة مع مجموع علامات تنتمي إلى حقل سيمي " علامة لسانية" ، ولم تعد مهمة المعجم وصف اللغة، بل وصف مجموع المصطلحات المستعملة لوصف هذه اللغة¹.

1-2-4 شروط التعريف المصطلحي : حدد المصطلحيون المحدثون مجموعة من

الشروط للتعريف المصطلحي يمكن إجمالها فيما يلي:

أ - شرط الاختصار أو الإيجاز (Principe de concision) : وهو من أهم شروط

التعريف المصطلحي حيث يجب أن يتم استخدام الكلمات التي تخدم مصلحة

التعريف وتقادي أي حشو أو إطالة لا طائل منها ويطلق عليه سيبالا شرط

الاقتصاد إذ يقول: " المقصود بالإيجاز هو تخصيص المفردات المستخدمة في

التعريف، وذلك لتقادي تراكم الخصائص المميزة التي تعمل على تقليص حمولة

المحتوي العام ، فالمعرّف يجب أن يكون مرتبطا بالجنس القريب ذلك أن المحتوي

الأقرب هو الأكثر خصوصية"². فاستخدام الجنس القريب وحصر المفردات في

المجال المفهومي المخصص للمصطلح يساهم في عملية اختصار تحرير

التعريف؛ فمبدأ الاختصار يلزم محرر التعريف" بالاختصار على الخصائص

المميزة الضرورية ؛ لأن أي تراكم لهذه الخصائص قد يحول التعريف إلى توسيع

أو بسط موسوعي"³.

ب - شرط الوضوح (Principe de clarté) : وهو أن تكون المفردات المستخدمة

في التعريف خالية من أي غموض يقول فيزينا في هذا السياق: " يجب أن تكون

المفردات خالية من أي إبهام (non équivoques) من أجل تقادي التأويل أو

¹ Voir : Josette Rey-Debove, étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains, pp 282-283.

² Selja Sepälä, "Composition et Formalisation Conceptuelles de la Définition Terminographique", p88.

³ Robert Vézina, La rédaction de définitions terminologiques, p 12.

اللبس"¹. والمقصود باللبس هنا هو تحميل المصطلح أكثر من مفهوم واحد ،
وعليه فإن التعريف المصطلحي يجب أن يصاغ بلغة بسيطة ومباشرة يتم فيها
تفادي الالتواء في المعنى .

ت - شرط الدقة والتناسب أو المساواة بين المصطلح والمفهوم (Principe

d'explicitation et d'adéquation) : معلوم أنه من الوظائف الأساسية للتعريف

هو وصف المفاهيم وتحديدّها، ومن ثم تمييزها فيما بينها لإنشاء العلاقات داخل
النظام لمفهومي.

" والشروط الناتجة عن هذه الوظائف تقتضي أن يكون التعريف محددا بمجموعة

من الخصائص الأساسية التي تحدّ المفهوم، هذا من جهة، ومن جهة أخرى أن
يكون التعريف ملائما، أي إنه لا ينطبق إلا على المفهوم المعروف "². غير

أنه يبدو أن هذا الشرط صعب التحقيق على أرض الواقع؛ لأن الاستعمال أثبت
أنه من غير الممكن أن تكون مطابقة أو مساواة بين التعريف والمعرف، حيث لا
تكون هناك زيادة أو نقصان، لذلك يرى دو بيسي (Bruno de Bessé) " أن
التعريف المصطلحي شأنه شأن التعريف المعجمي لا يحتاج لأن يكون تاما، وإنما
يكفي أن يوافق حاجات الاستعمال الخاصة بالمنتج المصطلحي"³.

وفي هذا الإطار أرى أن رأي الأستاذ حميدي بن يوسف أقرب إلى الصواب حيث

يقول: "الموقف السليم يقتضي بأن يعمل المعرف المصطلحي على استقصاء
الخصائص المفهومية الضرورية للمفهوم المراد تعريفه ما أسعفته معرفته من أجل
تحقيق التقارب المفهومي بين المصطلح وتعريفه على الأقل ولكن إذا ارتبط

¹ Robert Vézina, La rédaction de définitions terminologiques, p 12.

² Robert Vézina, La rédaction de définitions terminologiques, p13

³ Bruno de Bessé, "La définition Terminologique", actes du colloque "La définition", centre d'études du lexique, université Paris-nord, 18 – 19 novembre 1988, Librairie Larousse Paris, 1990, p 258.

- التعريف المصطلحي بغرض يقتضي ذكر بعض الخصائص المفهومية دون غيرها، كالغرض التعليمي مثلا ، فإنه ينبغي إسقاط الالتزام الكلي بهذا الشرط"¹.
- ث - شرط قابلية الاستبدال (Principe de substitution) : وهو مبدأ ناشئ عن الشرط السابق الذي هو المساواة بين التعريف والمعرّف ، وهذا معناه أن " هذه المساواة بين المصطلح والتعريف تسمح بعملية التبادل النظري بينهمادون المساس بالمعنى أو تغييره ، فيكون تعويض المصطلح بالسياق الذي يعرفه غير محدث لانقطاع في التركيب"².
- وضمن هذا السياق يرى سيبالا أن " مبدأ قابلية الاستبدال يقتضي أن يبدأ التعريف بمحتو من الفئة النحوية نفسها للمعرّف "³؛ لأن التوافق في الفئة النحوية يسهم في عملية التكافؤ بين التعريف والمعرف.
- ج شرط الخلو من الإطناب أو الحشو (Principe de non-tautologie): وهذا معناه أن التعريف يجب أن يخلو من المفردات التي لا تضيف شيئا للمصطلح المعروف، يقول فيزينا: "يجب ألا يستهل التعريف المصطلحي بالمصطلح المعرّف ولا أن يحتوي التعريف على هذا المصطلح أو أحد مشتقاته"⁴ ، ذلك أن استعمال المصطلح نفسه أو أحد مشتقاته في التعريف لا يضيف شيئا إلى المعنى بل يمكن تصنيفه ضمن الحشو، وعلى الرغم من ذلك يجد المعجمي نفسه أحيانا مضطرا إلى هذا الاستعمال ولكنها حالات خاصة.
- ح شرط العموم والتجريد (Principe de généralisation et d'abstraction) : يهدف التعريف إلى وصف المفهوم في بعده التجريدي والكلي، دون الركون إلى

¹ حميدي بن يوسف ، التعريف في المعاجم اللسانية العربية الحديثة، دراسة وصفية تحليلية في ضوء المصطلحية الحديثة، أطروحة دكتوراه : 2012 ، جامعة الجزائر ، ص314.

² Robert Vézina, La rédaction de définitions terminologiques, p14

³ Selja Sepälä, "Composition et Formalisation Conceptuelles de la Définition Terminographique", p81

⁴ Robert Vézina, La rédaction de définitions terminologiques, p24

خصوصية الأشياء، وهذا معناه أن محرر التعريف المصطلحي يجب أن يفكر في تعريف المفهوم دون اللجوء إلى تمثيل المعنى بما يبدو مكررا أو مألوفا¹.
فالتعريف يجب أن يحتوي على الخصائص الأساسية فقط، أما غيرها من الخصائص الثانوية أو الموسوعية فتستبعد منه.
هذا فضلا عن كون محرر التعريف المصطلحي مطالبا باستبعاد أحكامه الذاتية والشخصية أثناء وضعه للتعريف، فالمطلوب منه المحافظة على حياده وموضوعيته.

خ شرط أن يكون التعريف مناسباً للفئة المستهدفة (Principe d'adaptation aux

groupes cibles) : وهذا شيء طبيعي، فالمفترض أن يراعي واضع التعريف خصوصية الفئة التي يوجه إليها هذا التعريف، حيث يناسب مستواهم واحتياجاتهم، فالتعريف الموجه لأصحاب الاختصاص يختلف عن التعريف الموجه لفئة معينة وغرضه تعليمي. وعليه فموافقة التعريف لغرض المعجم يعد عنصرا أساسيا، وعليه تختلف المعاجم باختلاف الفئة المستهدفة؛ ومن ثم يكون التأليف المعجمي الذي غايته إنشاء معجم مدرسي مراعي لمستوى التلاميذ؛ لأن غايته الأولى تعليمية بحتة ومنه يجب أن تتسم التعريفات بالوضوح والدقة كي لا يتيه التلميذ بين مختلف التعريفات، كما يجب أن تدعم بالأمثلة الموضحة والمستمدة من واقعه. يقول بو سفنسن (Bo Svensén): "ينبغي أن تراعي التعريفات الغرض من المعجم"². والملاحظ أن هذا العنصر قد تمت مراعاته في الكثير من المعاجم المؤلفة في السنوات الأخيرة، لذلك تم تصنيف المعاجم تبعا للفئة العمرية التي يوجه إليها، يقول هارتمان (Hartmann): "من بين أهم التطورات التي شهدتها صناعة المعاجم في السنوات الأخيرة تركيزها على

¹ Voir : Robert Vézina, La rédaction de définitions terminologiques, p15

² Bo Svensén, Practical Lexicography, Principle & methods of dictionary making, tr. John Sykes & Kerstin Schofield, (Oxford University Press, 1993), p 134.

مستعمل المعجم، حيث تم الأخذ بعين الاعتبار الهدف من استعمال المعجم الذي يتغير تبعا لمنظور مستعمله. وعلى المعجم أن يستجيب لهذه الأهداف¹.

د - **شرط التنبؤ (Principe de prévisibilité)**: إن شرط التنبؤ المطبق في التعريف المصطلحي يسمح بتوقع المكانة التي سيتخذها المفهوم أو يعكس المكانة التي يشغلها في نظام مفهومي²، فعند اختيار المحتوى وتحديد خصائصه المميزة يجب الأخذ بعين الاعتبار تلك الفروق الجوهرية بين مختلف المفاهيم التي تنتمي إلى حقل مفهومي واحد، وذلك لتوضيح الحدود الموجودة بين مختلف المفاهيم.

1-2-5 أنواع التعريف المصطلحي: يقول فيلبر: "المفهوم يجب أن يوصف إما بتعريف وإما بشرح، حيث إنه عند تعذر تقديم تعريف في بعض الحالات فإن شرحا يجب أن يعطى على الأقل"³، وقد حدد فيلبر نوعين من التعريفات تلائم التعريف المصطلحي هما التعريف الاحتوائي (Définition par intension) والذي تطلق عليه دوبوف (Définition par inclusion) والتعريف الإحالي أو الامتدادي (Définition par extension)⁴ والذي تطلق عليه دوبوف التعريف التحليلي.

ترى دوبوف أن "التعريف المعجمي هو تعريف تفسيري (explicative) حيث يطبق على مدلول موجود أصلا معنى كلمة من اللغة وليس مطلقا تعريفا بنائيا (Constructive)، أي إنه لا يعد لتخصيص معنى اتفاقي لكلمة ما عن طريق تسمية مفهوم تم إنشاؤه (التعريف الإجرائي للعلوم)⁵، فمن خلال هذا القول نلاحظ الفرق بين تعريفين المعجمي والمصطلحي؛

¹ R.R.K.Hartmann and Gregory James, Dictionary of lexicography, pub Taylor and Francis Routledge library, London, 2003, p introduction viii.

² Voir : Robert Vézina, La rédaction de définitions terminologiques, p16

³ Helmut Felber : Terminology manuel p160.

⁴ لمزيد من التفصيل ينظر Helmut Felber : Terminology manuel ص ص 160، 164.

⁵ Josette Rey-Debove, étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains,

p p180,181.

فالتعريف المعجمي ما وجد إلا لتحديد معاني الكلمات بالنظر إلى سياقاتها اللغوية، بينما التعريف المصطلحي فإنه يسعى إلى تحديد ماهية المفاهيم التي تم إنشاؤها وفقا لانتماؤها إلى مجالات معينة .

وعلى هذا الأساس يكون التعريف المصطلحي فرعاً عن التعريف المعجمي لذلك يُلجأ إلى بعض الأنواع التعريفية المعجمية في تحديده.

أ - **التعريف المصطلحي الاحتوائي** : يعرف فيزيينا مفهوم الاحتواء بقوله: " هو مجموع الخصائص المشكلة للمفهوم"¹، ويرى أن التعريف الأنسب في مجال المصطلحية هو التعريف الاحتوائي الذي " يتوقف على وضع مفهوم ضمن صنف من الأشياء، ثم تمييزه عن بقية المفاهيم المرتبطة به "². والملاحظ من خلال هذا التعريف أنه لا يختلف كثيراً عما ورد عند دوبوف في تعريفها لهذا النوع ضمن تحديدها لأقسام التعريف المتعلقة باللغة العامة حيث تقول: " إنه يتعلق بتحديد صنف عام ينتمي إليه(س) ، ومن ثم تخصيصه عن بقية العناصر الفرعية التي تنتمي إلى هذا الصنف"³.

وقد سبق الحديث عن مكونات التعريف الاحتوائي عند حديثنا عن عناصر تكوين التعريف المصطلحي، وبينا أن المعرف الابتدائي الذي هو المحتوي في هذا النوع من التعريف يشكل مفهوماً عاماً أكثر شمولية من المفهوم المعرف؛ لذلك فإن العلاقة التي تربطهما هي علاقة احتواء.

ب - **التعريف المصطلحي الإحالي (التحليلي عند دوبوف):** يعرف فيلبر التعريف الإحالي بقوله: " هو التعريف الذي يتعلق بتعداد كل الأنواع التي تنتمي إلى

¹ Robert Vézina, La rédaction de définitions terminologiques, p35

² Robert Vézina, La rédaction de définitions terminologiques, p8.

³ Josette Rey-Debove, étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains,

المستوى التجريدي نفسه، أو تعداد كل الأشياء الخاصة التي تنتمي إلى المفهوم المعرّف. فهو تعبير لساني امتدادي للعلاقة التي تربط المفاهيم والتي تمثل نتيجة ربط أو فصل أو إدماج.... ويمكن استعماله متمما للتعريف الاحتوائي¹. فمن خلال هذا التعريف نستخلص مجموعة من الخصائص التي تميز هذا النوع من التعاريف وهي:

- إن هذا التعريف قائم على حصر كل الأنواع التي ينتمي إليها المفهوم المعرف، وهذا معناه أن مجال استعمال هذا النوع من التعاريف يقتصر على المفاهيم التي يمكن حصرها أو حدها وإلا فلا يمكن أن تتم عملية الحصر هذه، فمثلا عند تعريف سفينة هواء (aircraft) نذكر كل الأشكال التي تنتمي إليها مثل الطائرة، المنطاد، الطائرة الشراعية.... ويتم ذلك عن طريق ثلاثة سبل:
- الربط: مثل قولنا برمائي هو بري ومائي في الآن نفسه.
- الفصل: الطفل هو ولد أو بنت.

- الإدماج: الماء هو حسيطة تركيب ذرتي هيدروجين وذرة أكسجين.
- يعد التعريف الإحالي أو التحليلي كما تسميه دوبروف متمما للتعريف الاحتوائي؛ لذلك نلاحظ أن الكثير من المعاجم المصطلحية تستخدم هذا النوع كمكمل للتعريف الاحتوائي، فأى نقص في التعريف الاحتوائي يستعمل التعريف الإحالي (التحليلي) ليغطيه.

المبحث الثاني: المصطلح النحوي

تتبلور أهمية المصطلح النحوي من أهمية النحو نفسه؛ لأن معرفة النحو مرهونة بمعرفة مصطلحاته، والمتأمل لهذه الصيغة يلاحظ أنها مكونة من كلمتين: مصطلح + نحوي، فالمصطلح يعني أن اللفظة تم الاتفاق عليها والنحوي معناه أن هذا الاتفاق قد تم بين جماعة

¹ Helmut Felber : Terminology manuel p163

النحاة. فيكون اللفظ حاملاً لخصائص المصطلح التي هي نفسها في جميع المصطلحات وقد تم تناولها بالتفصيل في العنصر السابق، ولكن خصوصيته تأتي من كونه يتناول المعاني بالنظر إلى ما تم الاتفاق عليه بين النحاة، يقول سعيد أبو العزم إبراهيم: "والاتفاق بين النحاة على استعمال ألفاظ فنية معينة في التعبير عن الأفكار والمعاني النحوية هو ما يعبر عنه بالمصطلح النحوي"¹، فالمصطلحات النحوية التي هي في الأصل ألفاظ لغوية ذات معان عامة هي عبارة عن مصطلحات واصفة للغة، لذلك فإن تعريفها عادة ما يكون خاضعاً لهذا الاعتبار، يقول جون بيير لودوك أدين (Jean Pierre Leduc Adine) إن "تحديد المصطلحات النحوية هو تحديد للمصطلح كما هو الشأن بالنسبة للمصطلح الرياضي أو الفيزيائي أو البيولوجي، أي أن يوصف من هذا المنظور رغم بعض الصفات التي تميزه عن غيره من المصطلحات وعلى رأسها كونه يعنى بوصف اللغة"²، وهذا معناه أن اللغة التي من شأنها أن تصف كل ما هو غير لساني لها القدرة على وصف المفاهيم اللسانية عن طريق تحديد المصطلحات النحوية أو ما يطلق عليه ألان ري Alain Rey "الاصطلاح الواصف" (métaterminologie)؛ لأنه في حقيقة الأمر وعند العودة إلى التعريفات المعتمدة في تحديد هذا النوع من المصطلحات فإننا نلاحظ أنها في أغلبها تعريفات واصفة للغة تبدأ عادة بـ "هي كلمة" أو "لفظ يستعمل في....." فالمصطلحات النحوية مرتبطة باللغة الواصفة حيث إنها متضمنة فيها"³.

كما أن المصطلح النحوي يحيل على مفاهيم لسانية لذلك فإن "تعريف المصطلح النحوي له قيمة تصنيفية، بمعنى أنه لتحديد هذا المصطلح يجب أن يوضع ضمن مجموعة من

¹ سعيد أبو العزم إبراهيم: المصطلحات النحوية نشأتها وتطورها بحث مقدم إلى كلية دار العلوم بالقاهرة لنيل درجة الماجستير 1977، ق المقدمة نقلاً عن عوض أحمد القوزي: المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، ط 1، 1981، ص ص 22، 23.

² Jean Pierre Leduc Adine, De la terminologie grammaticale : quelque problèmes théoriques et pratiques, Langue française n 47, 1980,p6.

³ Jean Pierre Leduc Adine, De la terminologie grammaticale p6.

المصطلحات التي يتفق معها في الخصائص المميزة¹، وهذا ما تم الحديث عنه سابقا وتم نعتة بالمجال المفهومي.

والفرق بين المصطلح النحوي والمفردة المعجمية هو أن المفردة تحيل على شيء خارجي بينما يحيل المصطلح النحوي على كلمة من اللغة، فإذا أخذنا مثلا لفظة ظرف التي نرزم لها ب (س) فإن هذه اللفظة تحيل على لفظة أخرى هي (س1): (فوق، تحت، صباح، مساء وغيرها) والتي تحيل بدورها على المعنى الذي تؤديه والذي نرزم له ب(س 2) حيث يمكن التمثيل لذلك بالمعادلة الآتية: س(س1 س2)).

وعليه فإن تعريف مفردة (ظرف) الذي هو " الاسم المنصوب الذي يدل على زمان الفعل أو مكانه"² ما هو إلا تحديد لوظيفته النحوية، وعليه فإن هذا المصطلح الواسف للغة ما هو إلا علامة علامات (un signe de signes) كما تقول دويوف³؛ ذلك أنه يحيل على دليل حيث يكون الدال والمدلول متغيرين متلازمين، فكلمة ظرف هي دليل لغوي يكون الدال فيه ثابتا، بينما يكون المدلول متعددا (فوق، تحت، صباح، مساء وغيرها).

والملاحظ في المعاجم العربية أنها تدرج كل الأدوات النحوية ضمن مداخلها، ولكنها تهمل المصطلح النحوي والذي هو موضوع بحثنا هذا. فمعلوم أن المفردات في اللغة مقسمة إلى ثلاثة أقسام هي:

- 1 المفردات العامة: وهي مجموع الكلمات التي تستعمل أثناء الكلام والتي تحيل في الأغلب على أشياء موجودة في الخارج مثل بيت، هواء، سماء، بارد وغيرها.
- 2 الكلمات الواسفة للغة: وهي مفردات مهمتها وصف اللغة، حيث تكون في الأغلب ذات دلالة لغوية عامة هي الأصل في وضعها، غير أنه تم اتفاق اللغويين على

¹ Jean Pierre Leduc Adine De la terminologie grammaticale p 8.

² أنطوان نعمه، عصام مدور وآخرون، المنجد الوسيط في العربية المعاصرة، ط 1. بيروت: 2003، دار المشرق.

³ Voir: Josette Rey-Debove, Le métalangage : Etude linguistique du discours sur le langage, Armand Colin , Paris 1997, p36.

مفاهيم معينة ضمن مجال مفهومي محدد، مثل خبر ومبتدأ وصفة واستثناء وظرف وغيرها.

3 الأدوات النحوية: وهي الكلمات الأكثر تواترا في الاستعمال مع محتواها الفقير، مثل

أسماء الإشارة وأدوات الربط والأسماء الموصولة وغيرها، وهذا الصنف هو الذي يعتمد في تعريفه على تحديد وظيفته؛ لأنه لا يحيل على أشياء خارجية؛ وذلك راجع إلى فقر محتواه. وهاهو الجليلي حلام يسجل عجزه عن تعريف "الألفاظ البنائية كالصفات المجردة والأجناس العليا كالأفعال، وحروف الربط والكلمات المجردة"¹؛ لأن الأصل في هذه الألفاظ هو الوظيفة التي تؤديها في اللغة وليس معناها.

وعليه فإن معجم أي لغة متضمن لهذه الأنواع الثلاثة، مع بعض التداخل فيما بينها، فالمصطلحات النحوية التي هي كلمات واصفة للغة هي في الأصل مفردات عامة؛ مفردة خبر مثلا لها معنى لغوي هو الشيء المعلن عنه، ولكنها في النحو تعني ذلك الجزء الذي يتم الفائدة مع مبتدأ، وكذلك الأمر مع مفردة ضمير التي تعني في اللغة باطن الإنسان وما يخفيه، أما عند النحاة فإنها ذلك الاسم الجامد المبني الذي يدل إما على متكلم كأنا أو مخاطب كأنت أو غائب كهو. تقول دويوف: "يتكون معجم أي لغة من معجم يتحدث عن العالم (معجم حياتي) (lexique mondain) والذي يمثل الثنائية لغة/شيء (Langage/Objet) بحكم أنه يحيل على شيء خارجي، ومعجم يتحدث عن اللغة والذي يمثل الثنائية معجم واصف/ لغة واصفة (Métalexique/ Métalanguage)، ومعجم حيادي يحتوي على كل الكلمات غير الجذرية ذات التواتر المرتفع والكلمات المعجمية والنحوية التي لها قابلية لأن تكون ضمن أي خطاب مهما كان نوعه"².

1 المصطلح النحوي والتعريف الواصف للغة (La Définition Métalinguistique)

¹ الجليلي حلام: تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1999 ص 137.

² Voir : Josette Rey-Debove, Le métalangage, p 27.

"يطلق مفهوم الوصف للغة على كل خطاب شفوي أو كتابي موضوعه اللغة في ذاتها"¹، وهذا معناه أن الدال والمدلول كليهما لغويان، وذلك مثل: أداة وفاعل وصفة وغيرها؛ فهذه المفردات تعنى بوصف اللغة في ذاتها وليس لها ما يربطها بالواقع، كما قد تكون مشتركات لفظية تعنى في أحد معانيها بوصف اللغة، فتكون عبارة عن مصطلحات مأخوذة من اللغة الطبيعية غير أنها تأخذ دلالات خاصة ضمن نظام مفهومي معين يكون في هذه الحالة وصفا للغة مثل إعراب واستثناء وغيرها، تقول دوبوف في موضع آخر: "الكلمة الواصفة للغة هي كلمة إما موجهة للحديث عن اللغة مثل (Adjectif) (صفة) أو مشترك لفظي (mot polysémique) في أحد معانيه يتحدث عن اللغة مثل (articuler) (يلفظ)"²، وهذا يدل على أن الكلمات الواصفة للغة لا تكون دائما مفرغة من المحتوى لذلك يمكن القول إن اللغة الواصفة قسمان :

أ - قسم مفرغ من المحتوى: ويتمثل في الكلمات الوظيفية مثل حروف الجر، وأدوات الاستفهام، وأدوات الشرط ويكون تركيبها لفظيا بحثا بغض النظر عن المفهوم، والتعريف المستخدم للدلالة عليها هو التعريف الوصف للغة، يقول روبير فيزيينا في تعريفه لهذا النوع من التعريفات إنه : "يتمحور حول الوصف اللساني للفظ أكثر من المفهوم نفسه"³، وإن كان لابد من الأخذ بعين الاعتبار الجانب المفهومي فإننا نقصر على المفهوم اللساني فقط، تقول دوبوف في هذا الصدد: "يعنى الخطاب الواصف للغة بوصف النظام اللغوي.... ويتم الحكم على الجمل الواصفة للغة لا من حيث تركيبها أو دلالتها اللغوية ولكن من حيث المفهوم اللساني الذي تؤديه"⁴.

حيث يتبين من خلال هذا الوصف أن التعريف الواصف للغة يتعلق باللفظ نفسه وليس ما يحيل عليه؛ لأنه عادة ما يكون في الوحدات النحوية والصرفية التي في الغالب لا تحيل

¹ Josette Rey-Debove, Le métalangage, p344.

² Josette Rey-Debove, Le métalangage, p30

³ Robert Vézina, La rédaction de définitions terminologiques, p 37

⁴ Josette Rey-Debove, Le métalangage , p3.

على أشياء في الواقع، فيتم تعريفها بالاستناد إلى وظيفتها كما يقول جون بروفوست Jean Pruvost في تحديده لهذا النوع من التعريف إنه: "تحديد الكلمة بالنظر إلى وظيفتها أكثر من معناها الذي يظهر أنه مستحيل التحقيق، ويتعلق الأمر بالأدوات النحوية"¹.

ففي هذه الحالة يظهر أن التعريف والمعرف كليهما لغويان، لذلك نجد هذا النوع في الغالب عندما يكون موضوع التعريف اللغة نفسها، "ويكون ذلك في تعريف بعض المصطلحات الخاصة ببعض الفئات النحوية"² التي يكون الأساس فيها هو الوظيفة التي تؤديها في اللغة وعليه يتم تعريفها تبعاً لهذا الاعتبار وليس عن طريق تحديد ماهيتها؛ لأن ذلك على الأغلب صعب التحقيق. يقول هوارد جاكسون (Howard Jackson): "أحد أنواع التعريف يتعلق بالوظيفة ويكون عادة في المصطلحات النحوية أو الأدوات النحوية حيث يتم تحديد وظيفة هذه العناصر مثل الضمائر وحروف العطف وحروف الجر وغيرها خاصة أنها ليس لديها مرجع خارج اللغة"³. ولكن هذا النوع من التعريف "يجب أن يخضع لمجموعة من القيود الشكلية حيث ينتج عنه قبول لدى المستعمل المتوسط الذي من المفترض أن يفهم حدود هذا التعريف"⁴. فعند غياب المحتوى يأتي دور اللغة الوصفة حيث يتم الانطلاق من الوظيفة لتحديد التعريف عكس التعريف بالمحتوى على اختلاف أنواعه الذي ينطلق من محتوى المفردات، "فالكلمات الوظيفية يكون تعريفها عن طريق تصنيفها واستخدامها طبقاً لقواعد اللغة"⁵.

¹ Jean Pruvost, Les dictionnaires français Outils d'une langue et d'une culture, Edition Ophrys, Paris 2006, p174.

² Marie-Françoise Mortureux, La lexicologie entre langue et discours, Armand Colin, Edition 2004, p 60.

³ Howard Jackson, Lexicography : An introduction, Pub Taylor and Francis Routledge library , London, 2003, p56

⁴ Uriel Weinreich et Josette Rey-Debove, La définition lexicographique dans la sémantique descriptive, , Langages, 5e année, n°19, 1970, pp73,74.

⁵ ينظر محمود فهمي حجازي، «اتجاهات معاصرة في صناعة المعجمات العامة»، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ع 98، ص 146.

ب - قسم متضمن للمحتوى : وهو تلك المشتركات اللفظية التي تحمل أكثر من معنى والتي يكون لها معنى لغوي أساسي هو الأصل في وضعها، ولكنها أخذت معاني إضافية تبعا للمجالات المفهومية التي تنتمي إليها وكذا السياقات التي ترد فيها ف"الاشتراك اللفظي يمكن أن يغير العلاقات بين الكلمات تبعا لسياقاتها"¹، وهذا هو شأن تلك المصطلحات النحوية التي تحمل دلالة لغوية فضلا عن المعاني التي تؤديها ضمن ما تم الاتفاق عليه بين النحاة . وهذه المصطلحات يكون التعامل في تعريفها شأن أي لفظة عامة ولا يتم الاقتصار على التعريف الوصف للغة فقط في تعريفها، وإنما يمكن اللجوء إلى أنواع أخرى من التعريف مثل التعريف التحليلي والتعريف العلائقي.

تقول دويوف: "المدخل النحوية توضع كلها على اعتبار أنها أسماء أشياء (أدلة لغوية) (signes nommants)، والمدخل الوصفة للغة توضع حصريا على اعتبار أنها أشياء مسماة (choses nommées) ؛ فدراسة خصائص الفعل (مبني للمعلوم/ للمجهول ، لازم /متعد) تُعنى بالشئ الذي يحيل عليه (فعل) وليس باللفظ (فعل)"² . ذلك أن " اللغة الوصفة تستخدم للدلالة على أسماء الأشياء بطريقة مباشرة أو صريحة حيث تقدم كلمات واصفة للغة على اعتبار أنه يستحيل وصفها للأشياء المسماة..... إذ إن أهم خاصية للتعريف الوصف للغة المتعلق بالدليل هو أنه يستحيل استبداله بالمعرف أثناء الكلام وعليه نلاحظ أن هذا النوع يمثل الصيغة العكسية للتعريف بالمحتوى"³.

من خلال هذين المقطعين يمكننا استخلاص بعض النقاط التي نجمها فيما يلي:

¹ Fernande Elisabeth Ruiz Quemoun : LA POLYSÉMIE DANS LA TERMINOLOGIE DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, Annales de Filología Francesa, n.º 18, 2010,p 440.

² Josette Rey Debove : Etude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains, p73

³ - Josette Rey-Debove, étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains, p 247.

- إن الأصل في الكلمات الواصفة للغة (المقصود بها العناصر النحوية والمصطلحات اللغوية) أنها أسماء أشياء أي أدلة لغوية، يستحيل وصفها للأشياء المسماة وعليه يتم استخدام التعريف الواصف للغة عند تحديدها.

- التعريف الواصف للغة هو تعريف قسيم أو مقابل للتعريف بالمحتوى.

- التعريف الواصف للغة هو تعريف يكون **المعرّف الابتدائي** فيه عبارة عن كلمات واصفة للغة مثل: يقال عن، يوضع لـ، يفيد في، يدل على أو اسم لـ، مرادف لـ، مختصر لـ.... وهو تعريف يستحيل استبداله دلاليا أثناء الكلام وإن كان ممكنا من الناحية التركيبية.

- الكلمات الواصفة للغة والمقصود بها المصطلحات النحوية تخرج عن قاعدة استحالة وصفها لشيء مسمى؛ لذلك رغم انتمائها لفئة الكلمات الواصفة للغة إلا أنها حصريا تحيل على أشياء خارجية؛ ففي تعريف فعل مجهول مثلا المعرف في المنجد الوسيط بـ: الذي حذف فاعله وجعل المفعول به نائبا عنه، لم يقتصر التعريف على اللفظ وإنما تعدى إلى ما يحيل عليه هذا اللفظ؛ وعليه فإنه لا يتم الاقتصار على التعريف الواصف للغة في تحديدها وإنما يتم اللجوء إلى أنواع أخرى أهمها التعريف الاحتوائي والتحليلي والعلائقي.

وهذا يحيلنا على نوع التعريف الذي يستخدم في هذا النوع من المفردات:

تقول دوبروف: " نسمي جوهريا (substantielles) كل تعريف يعبر عن المعرّف نفسه ونسمي علائقيا (relationnelles) كل تعريف يعبر عن علاقة المعرّف بغيره من الكلمات التي يصفها.... فكل تعريفات الأسماء والأفعال هي جوهريّة وكذلك هو شأن بعض تعريفات الصفات (adjectifs) والظروف (adverbes). لا يوجد تعريف فعل أو اسم علائقي، بينما أغلب تعريفات الصفات والظروف هي علائقية.....وقد أبعدنا تعاريف بقية أقسام الكلام.....والمقصود بها الوحدات النحوية ذات الفئات المغلقة وكذلك فعلنا مع الكلمات الواصفة

للغة....فهذان النوعان يدرسان سوية ضمن تعريف الدليل، ومع ذلك بعض الوحدات النحوية تعرّف باللغة الواصفة للمحتوى وكثير من الصفات والأسماء تعرّف باللغة الواصفة للدليل¹.

فمن خلال هذا الكلام يمكن الوصول إلى تقسيم للتعريف عند دوبروف يتمثل في قسمين رئيسيين:

أولاً : تعريف لمحتوى الدليل: والمتعلق بالأفعال والأسماء والصفات والظروف، ويكون هذا التعريف إما جوهرياً² ويخص الأفعال والأسماء وبعض الصفات والظروف وإما علائقياً ويختص بالصفات والظروف، حيث يُعتمد في تعريفها على العلاقة التي تربطها بغيرها من الأسماء وليس على مضمون محتواها، وعادة ما تستخدم الأسماء الموصولة: الذي، ما، لتعويض المحتوى لتعذر إعادته .

ثانياً: تعريف للدليل: وهو تعريف باللغة الواصفة، ويتعلق بالوحدات النحوية والمصطلحات أو الكلمات الواصفة للغة، ففي تعريف المصطلحات اللغوية تكون اللغة هي الموضوع والأداة في الآن نفسه، وعليه فإن أي وصف هو واصف للغة. وفي هذه الحالة يتم تعريف الدليل وليس المفهوم شأن بقية المصطلحات؛ لأن الأصل في تعريف المصطلحات هو اجتناب استخدام اللغة الواصفة ، يقول فيزيينا : " التعريفات الاصطلاحية يجب ألا تكون واصفة للغة ذلك أن الملفوظ التعريفي يجب أن يصف المفهوم وليس الدليل وعليه لا يبتدئ التعريف بصيغ مثل مصطلح يدل، اسم يطلق على، فعل يعني"³ ومع ذلك قد يكون اللجوء إلى هذا النوع من التعريف لا مفر منه وهذا هو شأن هذا النوع من المصطلحات (المصطلحات اللغوية) التي تشكل استثناء لهذه القاعدة .

¹ - Josette Rey-Debove, étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains, p 205.

² هذا القسم يحوي مجموعة من أقسام التعريف والتي تضم كلا من: التعريف بالمرادف، التعريف بالاحتواء، التعريف التحليلي والتعريف بالضد (لمزيد من التفصيل ينظر الجدول المتضمن لمجموع هذه الأقسام ضمن Josette Rey-Debove, étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains, p254)

³ Robert Vézina, La rédaction de définitions terminologiques, p25

وهاهي دويوف تستدرك في آخر كلامها فتدرف أن تعريف المداخل النحوية وإن كان يخضع في أغلبه إلى قسم التعريف الواصف للغة أي إنه يتم استخدام الألفاظ الواصفة التي تلي المدخل (اسم، فعل، وصف....) لتعريف الكلمة وليس محتواها أي لتعريف الدليل وليس ما يحيل عليه، إلا أننا قد نلجأ إلى غيره من أنواع التعاريف (التي تنتمي إلى قسم التعريف لمحتوى الدليل) متى استدعى الأمر ذلك، ومن أمثلته تعريف حرف الجر: الذي يكون الاسم بعده مجرورا، وتعريف المجرور: ما كانت فيه الحروف الأصلية وحدها من غير زيادة عليها، فالتعريف المعتمد هنا هو تعريف علائقي، وبالمقابل يمكن اللجوء إلى التعريف الواصف للغة في مفردات عامة مثل قولنا: الجود: اسم يطلق على من هو جواد، والمصفاة: اسم آلة لكل ما يصفى به الشراب والمؤدب: لقب لمن كان الخليفة يختاره لتربية أبنائه وغيرها¹.

2 -المصطلح النحوي في التراث العربي:

لقد سبق الحديث عن النحو باعتباره علما مستقلا واضح المعالم ومحدد الأطر في الباب السابق، وعرفنا كيف نشأ وتطور وأهم سبل تيسيره، إلا أن المعرفة الحقيقية للنحو لا تكون إلا بمعرفة مصطلحاته، هذه المصطلحات التي وصلت إلينا ناضجة واضحة رغم غياب مصدرها؛ لأنه كما هو معلوم فإن كتاب سيبويه هو أول كتاب نحوي وصل إلينا، وبالنظر إلى المادة النحوية التي يحتويها يتبين أنه سبق بدراسات تمثلها الطبقات النحوية الأولى، غير أنه لم يصل إلينا شيء مكتوب منها وتم الاقتصار على ما نقله الرواة عنهم فقط، وحتى الكتب التي ألفوها لم يبق منها غير عناوينها. وعلى هذا الأساس يلزم أن النحاة الأوائل قد وضعوا عددا من المصطلحات التي أسسوا عليها علمهم؛ لأن كتاب سيبويه يحوي عددا ضخما من المصطلحات النحوية، ولا يمكن بحال من الأحوال أن تكون كلها من وضعه ووضع أستاذه الخليل. فالأكيد أن مصطلحات الكتاب وإن كان بعضها من وضع مؤلفه إلا أن بعضها الآخر ما هو إلا نتاج عمل من سبقوه أمثال يونس ابن حبيب والأخفش الأكبر وأبي عمرو بن العلاء وابن أبي إسحاق الحضرمي وغيرهم، غير أنه لا يمكن الجزم بنسبة

¹ المنجد الوسيط.

أي مصطلح لأي نحوي كان، يقول حسن حمزة في هذا الصدد: "غياب المصادر يلزمه غياب التأريخ لظهور المصطلح.... فلا يُدرى متى وضع المصطلح ولا من وضعه ولا كيف تطور عبر العصور"¹، لذلك نرى أن عبد القادر المهيري يصل إلى نتيجة مفادها أن التأريخ لنشأة المصطلح النحوي صعب التحقيق نظرا لفقدان ما يمكن أن يكون قد أُلّف في النحو قبل كتاب سيبويه².

والذي يعيننا في دراستنا هذه ليس التأريخ للمصطلح النحوي بقدر ما يهمننا أن الواقع يثبت وجود كمّ هائل من المصطلحات النحوية، ولكنها مغيبة ضمن مداخل المعاجم اللغوية خاصة منها المدرسية إذا استثنينا المنجد³. فما الذي يجعل مؤلفي المعاجم والحال هذه يهملونها ضمن مداخلهم الفرعية؟ إذ معلوم أن هذه المصطلحات مشتقة من دلالات لغوية في الأصل، ثم اتخذت هذه المعاني الاصطلاحية بعد اعتمادها من قبل النحويين، حتى استقامت القواعد اللغوية واطردت فأصبح اللفظ الواحد أو الاثنان يدل على ما كان يعبر عنه بالجملة والجملتين، فالمتصفح لكتاب سيبويه يلاحظ أن عناوين الأبواب هي عبارة عن جمل تعبر عن تعريف للمصطلح أكثر من إطلاق تسمية عليه كتسمية نائب الفاعل بـ "المفعول الذي لم يتعد إليه فعل فاعل"⁴، وتسمية الأفعال المضارعة بـ "الأفعال المضارعة لأسماء

¹ حسن حمزة: من قضايا التأصيل في المعجم العربي التاريخي المختص: مصطلحات النحو العربي في مرحلة النشأة، مجلة المعجمية العدد 23، تونس، 2007، ص ص 59، 60.

² ينظر عبد القادر المهيري: إشكالية التأريخ لنشأة المصطلح النحوي، وقائع ندوة المعجم العربي التاريخي، مجلة المعجمية العدد 6، 5، 1989-1990 ص 484.

³ الملاحظ في التعامل مع المصطلحات النحوية أنها تفرد بمعاجم خاصة حيث ترتب هذه المصطلحات على حروف المعجم وتقدم المادة النحوية على شكل دروس مختصرة مثل معجم المصطلحات النحوية والصرفية لمحمد سمير اللبدي ومعجم النحو لعبد الغني الدقر ومعجم الخليل لجورج عبد المسيح وهاني تابري أو توضع لها كتب خاصة هي عبارة عن دروس في النحو يكون أساسها الدروس النحوية وليس المصطلحات التي تتضمنها، مثل ملخص قواعد اللغة العربية لفؤاد نعمة ونحو اللغة العربية لمحمد أسعد النادري ومعين الطلاب في القواعد والإعراب لمحمد علي عفش وغيرها من الكتب، ولكن الذي نصبو إليه وقد تفرد به قاموس المنجد هو جعل هذه المصطلحات ضمن مداخل المعجم.

⁴ سيبويه: الكتاب، تح عبد السلام هارون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1971، ج 1، ص 33.

الفاعلين التي في أوائلها الزوائد الأربع : الهمزة والتاء والياء والنون" ¹. يقول عوض أحمد القوزي: "ما نلاحظه عند سيبويه من طول عنوانات الأبواب فذلك يمثل مرحلة تطويرية غير ناضجة من حياة المصطلح يمتزج فيها مفهوم المصطلح للفكرة النحوية مع حدودها أو تعريفها" ² وقد تم تناول النحو في الكتاب عن طريق تحديد بنية الكلمات واشتقاقاتها ، ومن ثم وضعها في بنى تركيبية للتمثيل لها؛ فسيبويه في معالجته للقضايا النحوية اتخذ أسلوباً نظرياً غير أنه اعتمد في توضيحه للمسائل على التمثيل؛ مستنداً في ذلك إلى مفهومي الأصل والفرع.

وبالعودة إلى فكرة أن المعنى الاصطلاحي مشتق من المعنى اللغوي يقول الأمير مصطفى الشهابي "المصطلحات لا توضع ارتجالاً، ولا بد في كل مصطلح من وجود مناسبة أو مشاركة أو مشابهة كبيرة كانت أو صغيرة بين مدلوله اللغوي ومدلوله الاصطلاحي" ³، وهذا أدعى إلى سهولة تناوله ضمن المداخل المعجمية، فكل مصطلح نحوي دلالة لغوية وعليه يُفرد مدخل فرعي للمعنى الاصطلاحي ضمن المدخل اللغوي، وهكذا يتم الربط بين الدلالة اللغوية للمصطلح وبين معناه الاصطلاحي، فضمن مدخل (بدأ) مثلاً يتم إيراد مصطلح (مبتدأ) وشرحه بالنظر إلى مدلوله النحوي.

وقد وضع سيبويه مجموعة من المصطلحات بعد أن نقل قسماً منها عن الخليل وبعض أساتذته، وفيما يلي مجموعة من المصطلحات النحوية التي عقد السامرائي مقارنة بين المدرستين البصرية والكوفية في تحديدها:

المصطلحات البصرية	المصطلحات الكوفية
-------------------	-------------------

¹ سيبويه: الكتاب، ج 1، ص 13 .

² عوض أحمد القوزي: المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، ط 1، 1981، ص 24.

³ الأمير مصطفى الشهابي: المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث، ط 2 ، دمشق 1965، ص 6.

الصفة	النعته
الترجمة	البديل
الصفة أو المحل	الظرف
حروف الخفض	حروف الجر
الخفض	الجر
المجرى و غير المجرى	المصروف وغير المصروف
الواقع	المتعدي
واو الصرف	واو المعية
ضمير المجهول	ضمير الشأن
النسق	العطف
الكناية والمكنى	الضمير و المضمرة
الفعل الدائم	اسم الفاعل
ليس له اصطلاح إنما هو فعل عندهم ¹	اسم الفعل

¹ السامرائي، فاضل صالح: ابن جني النحوي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط 1، دت، ص

الفصل الثاني من الباب الثاني

المصطلحات النحوية في المعجم

أهمية النحو في المعجم:

إن تضمين المعجم بمعلومات نحوية ليس وليد عصرنا الحديث، وإنما هو دأب أصحاب المعاجم منذ كتاب العين، فهؤلاء المؤلفون لجأوا إلى النحو عند تفسيرهم لألفاظ اللغة، وذلك لعلمهم أن هذه الألفاظ تكتسي من الدلالات النحوية ما يحمله إيّاها التركيب اللغوي.

فما كان من رواد الصناعة المعجمية والحال هذه إضافة إلى الزخم الكبير من الدراسات النحوية والأدبية التي كانت موجودة في ذلك العصر، إلا أن استعانوا بهذا الرصيد النحوي على توضيح معاني الألفاظ داخل المعاجم على خلفية أن اللفظة قد تختلف دلالتها تبعاً لموقعها في الجملة؛ لأن النحو في حقيقته ما هو إلا مبيّن للوظائف الدلالية التي تؤديها هذه الألفاظ داخل التركيب اللغوي. يقول الأستاذ طاهر ميلة: "لقد تزامن ظهور المعاجم الأولى في التاريخ بالفعل ببداية تدوين اللغات، كما تزامن ظهورها أيضاً باستنباط نحو كثير من اللغات؛ حيث كان بعض اللغويين الأوائل معجميين ونحاة في آن واحد في مثل الحضارة العربية، ولذلك نجد بعض المعاجم المعيارية الأولى تضمنت القواعد والمفردات، مثل معجم الأكاديمية الفرنسية ومعجم (le bon usage) لجريفييس، إذ يمثل النحو النظام ويمثل المعجم عينات من استعمال هذا النظام، ولاسيما في مجال المفردات، وعليهما معا تركز اللغة وتعليمها"¹.

فالنحو يدرس خصائص التراكيب اللغوية ويبين أوجه الصواب فيها؛ لذا لا يمكن تصور كلام مفيد بدون نحو يضبطه. لذلك لجأ مؤلفو المعاجم إلى بيان إعراب الألفاظ التي هم بصدد شرحها من خلال الأمثلة والشواهد التي ترد فيها، وذلك لعلمهم أن الوظيفة النحوية للكلمة في سياق معين توضّح معناها، يقول محمد أحمد أبو الفرج: "وكثير من اللغويين يعتقدون صلة بين دراسات النحو وبين المعنى ويجعلون دراسة اللغة في النحو....ومما لا

¹ الطاهر ميلة: المعجمي أمام تنوع الاستعمال ومقتضيات المعيار، مقال مطبوع قيد النشر.

شك فيه أن المعجم لا يستغني عن النحو فهو يعرض الصيغ في صور نحوية¹ ، فالمادة اللغوية التي يقدمها المعجمي تكون في صور نحوية وصرفية، كأن تكون فعلا ماضيا أو مضارعا مسندا إلى ضمير فاعل، أو فعلا مضارعا مع أحرف المضارعة أو اسما مع أداة تعريف ، وبعبارة أخرى فإن المعجم يقدم المادة اللغوية في أشكال من التراكيب والأنساق النحوية.

وها هو دي سوسير De Saussure يؤكد على أهمية النحو في المعجم إذ يقول: "ليس من المنطقي أن نفصل المعجم عن النحو، فمن الوهلة الأولى يبدو أن الكلمات كما تدونها المعجمات ليست قابلة للدراسة النحوية التي نحصرها عادة في العلاقات القائمة بين الوحدات، غير أننا ندرك مباشرة أنه يمكن التعبير عن هذه العلاقات إما بكلمات وإما بواسطة النحو"².

وعلى هذا الأساس يكون المعجم الذي يتناول مفردات اللغة في ذاتها مكملًا للنحو الذي يدرسها في علاقاتها فيما بينها لذلك فإن العلاقة بين النحو والمعجم هي علاقة تكامل.

1 -المصطلحات النحوية في المعاجم الأجنبية:

جرت العادة على تضمين المصطلحات النحوية ضمن المداخل في المعاجم الأجنبية، حيث يتم شرحها وتقديم مثال موضح لها.

ولأخذ فكرة عن كيفية إدراج المداخل النحوية في المعاجم الأجنبية، ارتأينا أن نأخذ عينة شاهد منها واخترنا معجما مدرسيا باللغة الإنجليزية هو معجم أكسفورد، وآخر باللغة الفرنسية هو روبير كوليج، حيث تم جرد كل المصطلحات النحوية الواردة في هذين المعجمين ومن ثم تم تصنيف التعريفات تبعا للأنواع التي تم تناولها في

¹ محمد أحمد أبو الفرج: المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1966، ص13.

² فردينان دي سوسير : محاضرات في اللسانيات العامة، تر يوسف غازي ومجيد النصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1986، ص 164.

الفصل السابق، فقد تطرقنا إلى التقسيم الذي أوردته دويوف لأنواع التعاريف ورأينا أن المصطلحات النحوية التي هي في الأصل كلمات واصفة للغة حيث إن تعريفها يدخل ضمن تعريف الدليل قد تخضع لأنواع التعاريف المتعلقة بمحتوى الدليل والدراسة التطبيقية الآتية ستثبت وجهة النظر هذه .

فرغم أن دويوف لم تقدم تقسيماً لأنواع التعاريف التي يخضع لها تعريف الدليل كما فعلت مع تعريف محتوى الدليل، إلا أننا سنحاول من خلال هذه الدراسة التطبيقية أن نستخرج أهم الأنواع التي يخضع لها هذا الأخير¹.

1-1 المصطلحات النحوية الواردة في معجم أكسفورد

¹ تجدر الإشارة إلى أن الأستاذة صونية بكال قد أثارت هذا الإشكال ضمن أطروحة الدكتوراه الموسومة بـ " التعريف والمثال في المعجم المدرسي " إذ بناء على دراستها المبينة على تقسيم دويوف استنتجت أن التعريف باللغة الواصفة والذي هو تعريف الدليل المسمي، قد يأخذ أشكالاً عدة مثله مثل التعريفات في محتوى الدليل، غير أن هذا الافتراض المبني على العينة المدروسة والتي اقتصرت على ستة حروف من كل معجم دون تخصيص للكلمات الواصفة للغة لم تكن كافية للخروج بنتائج يمكن تعميمها، لذلك جاءت هذه الدراسة التطبيقية لتأكيد صحة هذه الفرضية ومن ثم تعميمها ذلك أنها اعتمدت على كل المصطلحات النحوية الواردة في معجم أكسفورد، روبرت كوليج والمنجد الوسيط.

المثال ¹	كيفية تعريفها	المصطلحات النحوية
The dog bit him The verbe is active عضه الكلب، الفعل عض مبني للمعلوم	لهذا اللفظ معنى لغوي أورده المعجم أولا وهو نشيط ومن ثم جاء بالمعنى الاصطلاحي الذي هو : عندما يكون الذي يقوم بالفعل هو الفاعل في الجملة وهو عكس المبني للمجهول (تعريف علائقي)	Active مبني للمعلوم
This soup is hot (hot) is an adjective هذه شوربة ساخنة	هي كلمة تستعمل مع اسم لتوضيحه (تعريف واصف للغة)	Adjective صفة
Please speak slowly Slowly is an adverb من فضلك تحدث ببطء Slowly (ببطء) هو ظرف	هو كلمة تخبرك كيف، متى، أو أين يحدث شيء ما (تعريف واصف للغة)	Adverbe ظرف
	الملاحظ في هذا المدخل أن لفظ article يحمل معاني لغوية أوردها	Article أداة تعريف

¹ تم إدراج الأمثلة الواردة في المعجم ضمن هذا الجدول على أن يتم التعليق عليها في الفصل الموالي وذلك اقتصادا للمكان؛ فعوض إعادة كتابة كل المصطلحات مقابل الأمثلة التي جاءت مرافقة لها في الفصل المخصص للمثال ارتأينا أن ندرجها ضمن الجدول نفسه المتعلق بالتعريفات ولكن الملاحظات ستكون طبعا ضمن الفصل المخصص للمثال وكذلك سنعمل مع معجم روبيير كوليج والمعجم الوسيط.

	المعجم قبل المعنى النحوي فهي تعني مقالا في جريدة أو مجلة كما تعني شيئا ما، أما في الاصطلاح النحوي فقد عرفها بالأصناف التي تنتمي إلى هذا النوع A and an or the called the definite article A و an أو the تسمى أدوات تعريف (تعريف تحليلي)	
(And), (or) and (but) are Conjunctions و، أو ولكن¹ هي حروف عطف	هو كلمة تربط كلمات أخرى أو تربط أقسام الجملة (تعريف واصف للغة)	Conjunction حرف عطف
I met him in town , the word him is direct object قابلته في المدينة فالضمير (him) الهاء هو مفعول به مباشر	هو الشخص أو الشيء الذي يتأثر بعمل الفعل (تعريف تحليلي)	Direct object مفعول به مباشر
/	هو الكلام الذي يقوله شخص ما بالضبط وهو عكس الخطاب غير	direct speech خطاب مباشر

¹ لكن في اللغة العربية ليست حرف عطف بل هي أداة نصب من أخوات إنّ تفيد الاستدراك.

	المباشر indirect speech (تعريف احتوائي)	
The german word for a flower is feminine الكلمة الألمانية للوردة هي مؤنثة	في بعض اللغات هي الانتماء إلى صنف معين من الأسماء والصفات والضمائر وهو عكس المذكر (تعريف تحليلي)	Feminine مؤنث
/	صيغة الفعل التي تبين ماذا سيحدث بعد الحاضر وهو زمن قسيم للماضي والحاضر (تعريف تحليلي)	Future مضارع/مستقبل
/	هي القواعد التي تبين لك كيف تضع الكلمات مع بعضها أثناء الحديث أو الكتابة (تعريف احتوائي)	Grammar نحو
Listen and go away are in the imperative اسمع وابتعد هي أفعال أمر	هي صيغة الفعل التي تستعمل لطلب فعل شيء من شخص ما (تعريف تحليلي)	Imperative أمر
I was having a bath, the verb is in the imperfect كنت آخذ حماما	هي صيغة الفعل التي تستعمل للحديث عن حدث في الماضي لم ينته بعد أو يدوم لفترة من الزمن (تعريف تحليلي)	Imperfect الماضي الناقص

I sent him a letter "him" is the indirect object بعثت له رسالة	هو الشخص أو الشيء الذي نقوم بالحدث لأجله (تعريف تحليلي)	Indirect object مفعول به غير مباشر (شبه جملة)
	Reported speech (تعريف بالمرادف)	Indirect speech خطاب غير مباشر
Eat ,go and play are all infinitives أكل، ذهب ولعب	هي الصيغة البسيطة للفعل (تعريف تحليلي)	Infinitive صيغة المصدر
/	هو الفعل الذي ليس له مفعول به، عكس الفعل المتعدي (تعريف واصف للغة)	Intransitive لازم
« catch » is an irregular verb	لهذا اللفظ عدة معان لغوية أوردها المعجم أولاً ومن ثم جاء بالمعنى الاصطلاحي الذي هو: الكلمة التي لا تحافظ على شكلها عند التصريف أو الجمع، وهو عكس منتظم (تعريف واصف للغة)	Irregular غير منتظم (لم توسم)

في اللغة الفرنسية شمس مذكر	في بعض اللغات هي الانتماء إلى صنف معين من الأسماء والصفات والضمائر وهو عكس المؤنث (تعريف تحليلي)	Masculine مذكر
Anne, London, cat and happiness are nouns آن، لندن، قط وسعادة كلها أسماء	هو كلمة تطلق على شخص أو مكان أو شيء أو فكرة (تعريف واصف للغة)	Noun اسم
Jane painted the door the door is the object طلت جين الباب	هو الشخص أو الشيء الذي يقع عليه الفعل (تعريف تحليلي)	Object مفعول به
The present participle of eat is eating and the past Participle is eaten آكل هو اسم فاعل ومأكل هو اسم مفعول	هو صيغة فعل (تعريف تحليلي)	Participle اسم فاعل/اسم مفعول
The car was stolen سُرقت السيارة	هو صيغة الفعل التي تبين أن شخصا أو شيئا ما قام بالفعل لشخص أو شيء	Passive مبني للمجهول

	وهو عكس المبني للمعلوم (تعريف تحليلي)	
the past tense of the verb « go » is went	هي صيغة الفعل التي نستعملها للحديث عن زمن ما قبل الحاضر (تعريف تحليلي)	The past tense الماضي
Gone is the past participle of go	هي صيغة الفعل التي تستعمل في الإنجليزية مع "have" (يملك) لتشكيل زمن فعل يسمى " the perfect tense" (تعريف تحليلي)	Past participle اسم المفعول
The film had already started كان الفيلم قد بدأ	هي صيغة الفعل التي تصف شيئاً انتهى قبل حدوث حدث آخر (تعريف تحليلي)	Past perfect
I've finished أنهيت	هي صيغة الفعل التي تكون باتحاد "has, have, had" مع اسم المفعول (تعريف تحليلي)	The perfect
Look after and take off are phrasal verbs يبحث وينزع	هو فعل باتحاده مع كلمة أو عدة كلمات يكون فعلاً بمعنى جديد (تعريف واصف للغة)	Phrasal verb فعل مركب
« First of all » and « a bar of chocolate » are phrases	مجموع كلمات تستعمل مجتمعة لتكون جزءاً من جملة (تعريف واصف للغة)	Phrase شبه جملة

The plural of child is children جمع طفل هو أطفال	هو شكل الكلمة الذي يبين أنها أكثر من واحد (تعريف تحليلي)	Plural جمع
He travelled from London to Munich "from" and "to" are prepositions سافر من لندن إلى ميونيخ من وإلى هما حرفا جر	هو كلمة تستعمل قبل اسم أو ضمير لتبين أين ، متى وكيف ...حدث الفعل(تعريف واصف للغة)	Preposition حرف جر
/	هو صيغة الفعل التي تبين أن الفعل يحصل في الوقت الحالي (تعريف تحليلي)	Present tense مضارع
/	هو صيغة الفعل التي تنتهي بـ(ing) (تعريف تحليلي)	Present participle اسم فاعل
They have finished is in the Present perfect	هو صيغة الفعل للأحداث التي تبدأ في الماضي وتستمر إلى الحاضر (تعريف تحليلي)	The Present perfect
« he », « it », « me » are pronouns	هو كلمة تستعمل لتعويض الاسم (تعريف واصف للغة)	Pronoun ضمير

هو، هو لغير العاقل، أنا كلها ضمائر		
/	لهذا اللفظ عدة معان لغوية أوردتها المعجم أولاً ومن ثم جاء بالمعنى الاصطلاحي الذي هو: الكلمة التي تحافظ على صيغتها عند التصريف أو الجمع، وهو عكس غير منتظم (تعريف واصف للغة)	Regular منتظم
The singular of « men » is man مفرد رجال هو رجل	هو صيغة الكلمة التي تبين أنها شيء واحد (تعريف تحليلي)	Singular مفرد
Sue ate the cake , Sue is the subject أكلت سيو الكعكة، فسيو هي الفاعل في الجملة	هو الكلمة التي تقوم بالفعل في الجملة (تعريف واصف للغة)	Subject فاعل
Jane opened the door, « opened” is a transitive verb فتحت جاين الباب	الفعل المتعدي هو الفعل الذي لديه مفعول به (تعريف واصف للغة)	Transitive متعدي
Go, sing, do are verbs ذهب، غنى ، صنع هي	هو كلمة تبين الحدث (تعريف واصف للغة)	verb

أفعال		
		39 مصطلحا نحويا

1-2 تحليل الجدول: من خلال الجدول أعلاه يمكننا تحديد الملاحظات الآتية:

- أورد معجم أكسفورد 39 مصطلحا نحويا (وهي تقريبا كل المصطلحات الموجودة في نحو اللغة الإنجليزية) إضافة إلى 44 قاعدة نحوية موزعة داخل المعجم على شكل ملاحظات في إطار أزرق لم يتم إدراجها لكونها خارج مجال دراستنا. وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على القيمة الكبيرة التي أولاهها صناع المعجم لهذا الجانب من اللغة .
- كل المصطلحات موسومة بلفظة (grammar) ماعدا كلمة واحدة هي (irregular) ، ومع ذلك فقد أشار في مدخل (regular) الموسوم بـ (grammar) إليه.
- بالنسبة لطبيعة المصطلحات النحوية الملاحظ أن أغلبها موضوع لغرض الاصطلاح النحوي ومع ذلك يوجد بعض المشتركات اللفظية التي تحمل فضلا عن المعنى الاصطلاحي معاني لغوية مثل (Active) و (article)، و (irregular) و (regular).
- بالنسبة للتعاريف الملاحظ أن الأنواع المعتمدة في هذا المعجم لتعريف هذا النوع من المصطلحات منحصرة في :

- التعريف التحليلي بنسبة 53.84 %
- التعريف الوصف للغة بنسبة 35.89 %
- التعريف الاحتوائي بنسبة 5.12 %
- التعريف بالمرادف بنسبة 2.56 %
- التعريف العلائقي بنسبة 2.56 %

وهذا يؤكد ما قلناه في الجانب النظري من أن التعامل مع هذه المصطلحات لا ينحصر في التعريف الواصف للغة؛ فرغم كون هذه المصطلحات واصفة للغة إلا أن التعاريف المعتمدة فيها هي نفسها التعاريف المعتمدة في تعريف محتوى الدليل.

3-1 المصطلحات النحوية الواردة في معجم روبير كوليغ

المثال	كيفية تعريفها	المصطلحات النحوية
/	لهذا اللفظ عدة معان لغوية أوردها المعجم أولاً ومن ثم جاء بالمعنى الاصطلاحي للفعل المبني للمعلوم والذي هو: الذي يكون فيه الفاعل هو الذي يقوم بالفعل وهو عكس المبني للمجهول (تعريف علائقي)	Actif مبني للمعلوم (م)
Adjectif démonstratif, indéfini, possessif, qualificatif	هو كلمة تتبع الاسم الذي يتطابق معها في العدد والجنس (تعريف واصف للغة)	Adjectif صفة (غ م)
Marcher lentement المشي ببطء Très agréable لطيف جداً	هو كلمة غير متصرفة تحدد الفعل أو الصفة أو الظرف أو الجملة كلها (تعريف واصف للغة)	Adverbe ظرف (غ م)

Trop rapidement بسرعة كبيرة Evidemment , il ne se presse pas بطبيعة الحال، هو لا يستعجل		
/	الذي لا يطابق القواعد النحوية(تعريف علائقي)	Agrammatical لا نحوي(غ م)
Vert olive أخضر زيتوني	هو عملية وضع كلمة بجوار الأخرى دون رابط (تعريف احتوائي)	Apposition تركيب اسمي(م)
Le , un, des, de, du	لهذا اللفظ عدة معان لغوية أوردها المعجم أولاً ومن ثم جاء بالمعنى الاصطلاحي الذي هو الكلمة التي تأتي قبل الاسم لتحده بدقة أكبر أو أقل إضافة إلى تحديد النوع والعدد(تعريف واصف للغة)	Article أداة تعريف(غ م)
Il est médecin هو طبيب Il semble intelligent	لهذا اللفظ عدة معان لغوية أوردها المعجم أولاً ومن ثم جاء بالمعنى الاصطلاحي الذي هو: كلمة مرتبطة بالفاعل أو بالمفعول بفعل الحالة	Attribut مسند(م)

يظهر أنه ذكي	(فعل الكينونة "être" أو غيره) (تعريف واصف للغة)	
/	لهذا اللفظ عدة معان لغوية أوردها المعجم أولاً ومن ثم جاء بالمعنى الاصطلاحي الذي هو: مفعول به ثان (تعريف واصف للغة)	Attribution (م)
Etre, avoir	لهذا اللفظ عدة معان لغوية أوردها المعجم أولاً ومن ثم جاء بالمعنى الاصطلاحي الذي هو: الفعل الذي يساعد في تكوين الأزمنة المركبة للأفعال (تعريف واصف للغة)	Auxiliaire فعل مساعد (غ م)
Complement du nom , du verbe	لهذا اللفظ عدة معان لغوية أوردها المعجم أولاً ومن ثم جاء بالمعنى الاصطلاحي الذي هو: كلمة مرتبطة بأخرى لتتم معناها أو تحدده (تعريف واصف للغة)	Complement متمم (م)
Bien que, après que, de telle sorte que مع أنه، بعد، وبالنهاية	لهذا اللفظ معنى لغوي أورده المعجم أولاً ومن ثم جاء بالمعنى الاصطلاحي الذي هو: العبارة الرابطة هي التي تربط (تعريف علائقي)	Conjonctif رابط/عبارة رابطة (م)
Et, mais, donc, enfin	لهذا اللفظ عدة معان لغوية أوردها	Conjonction

و، لكن، إذًا، أخيرا	المعجم أولا ومن ثم جاء بالمعنى الاصطلاحي الذي هو: كلمة غير متصرفة تعمل على الربط بين كلمتين أو مجموعة من الكلمات (تعريف واصف للغة)	عطف (م)
Puis, soudain, ici, en revanche ثم، فجأة، هنا، وبالمقابل	لهذا اللفظ معنى لغوي أورده المعجم أولا ومن ثم جاء بالمعنى الاصطلاحي الذي هو: كلمة رابطة تعمل على تنسيق النص (تعريف واصف للغة)	Connecteur رابط أو واصل (م)
Ce, celui, ceci, cela هذا، ذاك، ذلك	لهذا اللفظ معنى لغوي أورده المعجم أولا ومن ثم جاء بالمعنى الاصطلاحي الذي هو: الذي يُظهر أو يبين (تعريف علائقي)	Démonstratif إشاري (م)
Les articles et adjectifs possessifs sont des déterminants	لهذا اللفظ معنى لغوي أورده المعجم أولا ومن ثم جاء بالمعنى الاصطلاحي الذي هو: كلمة متصرفة تحدد غيرها (تعريف واصف للغة)	Déterminant محدد (م)
Il m'a dit : « j'étais là hier » قال لي: "كنت هنا البارحة"	لهذا اللفظ عدة معان لغوية أوردها المعجم أولا ومن ثم جاء بالمعنى الاصطلاحي الذي يتضمن معنيين:	Direct مباشر (م)

	المفعول به الذي لا يحتاج إلى حرف جر (تعريف علائقي) والخطاب المباشر الذي هو: الكلام في صيغته الأصلية بعد فعل قول (تعريف احتوائي)	
Une grande maison منزل كبير	هو وصف للصفة المشبهة المتصلة مباشرة بالاسم وهو عكس (attribut) (تعريف واصف للغة)	Épithète نعت (م)
Etre, sembler, rester, paraître كان، ظهر، بقي، ظهر	لهذا اللفظ عدة معان لغوية أوردها المعجم أولاً ومن ثم جاء بالمعنى الاصطلاحي: فعل الحالة هو الذي يعبر عن الحالة التي يكون عليها الفاعل وهو عكس فعل الحركة (تعريف علائقي)	Etat حالة (م)
Sentinelle est un nom féminin	هو الذي ينتمي إلى الجنس المقابل للمذكر (تعريف علائقي)	Féminin مؤنث (غ م)
Futur simple (je parlerai), antérieur (je serai parti quand vous arriverez) سأتكلم	مجموع الصيغ التي يأخذها الفعل ليبدل على أن حدثاً أو حالة ستكون في الزمن المقبل (تعريف تحليلي)	Futur المستقبل (غ م)

سأكون قد رحلت عندما تصلون		
En forgeant, on devient forgeron بممارسة الحدادة تصبح حدادا	في الفرنسية هو اسم الفاعل المسبوق عادة بـ (en)(تعريف واصف للغة)	Gérondif مصدر حالي (غ م)
Faute de grammaire خطأ نحوي	مجموع القواعد الواجب اتباعها من أجل تكلم لغة وكتابتها بطريقة صحيحة (تعريف واصف للغة)	Grammaire نحو (غ م)
Il riait quand je suis entré كان يضحك عندما دخلت	لهذا اللفظ معنى لغوي أورده المعجم أولا ومن ثم جاء بالمعنى الاصطلاحي الذي هو: زمن الفعل الذي يدل على أن حدثا تم إنجازه في الزمن الماضي ولكنه لم ينته بعد (تعريف واصف للغة)	Imparfait الماضي الناقص (غ م)
Il m'a dit qu'il accepterait أخبرني أنه سيقبل	لهذا اللفظ معنى لغوي أورده المعجم أولا ومن ثم جاء بالمعنى الاصطلاحي للخطاب غير المباشر وهو: الذي يتوقف على رواية كلام شخص ما (تعريف علائقي)	Indirect غير مباشر (غ م)

Peser est un verbe intransitif	الفعل اللازم هو الذي لا يقبل أي مفعول به (تعريف علائقي)	Intransitif لازم (غ م)
Le genre masculin الجنس المذكر	لهذا اللفظ معنى لغوي أورده المعجم أولا ومن ثم جاء بالمعنى الاصطلاحي الذي هو: شكل الأسماء والصفات المعاكس للمؤنث (تعريف بالضد)	Masculin مذكر (م)
Nom complement, nom attribut	كلمة تمثل أحد أقسام الكلام (تعريف واصف للغة)	Nom اسم (غ م)
Groupe nominal مركب اسمي	الذي له وظيفة الاسم (تعريف علائقي)	Nominal اسمي (م)
/	بوظيفة الاسم (تعريف ووصف للغة)	Nominalement (م)
Je prends un crayon (COD) أتناول قلمًا J'obéis à vos ordres (COI) أطيع أوامرك	لهذا اللفظ عدة معان لغوية أوردها المعجم أولا ومن ثم جاء بالمعنى الاصطلاحي لـ (Complément d'objet) المفعول وهو: المحدد للشيء أو الشخص أو الفكرة التي يأتي بها الفعل وهو ثلاثة أنواع مباشر (COD) وغير مباشر (COI)	Objet مفعول (م)

Il donne un cadeau à son frère(COS) أعطى أخاه هدية	وثان (COS) (تعريف تحليلي)	
Brillante de briller لامعة من لمع Pris de prendre مأخوذ من أخذ	صيغة مشتقة من الفعل حيث تأخذ من الصفة ومن الفعل في الآن نفسه وهو نوعان اسم فاعل واسم مفعول (تعريف واصف للغة)	Participe اسم الفاعل أو المفعول (غ م)
La chance aidant, nous y arriverons عندما يكون الحظ حليفك ستصل حتما	Proposition Participale هي جملة يكون فيها الفاعل وفعله بصيغة اسم الفاعل في الماضي (تعريف واصف للغة)	Participal (م)
Du pain خبز De la viande لحم	Article partitif الذي يحدد شيئا لا يمكن قياسه (تعريف علائقي)	Partitif (م)
Passé simple	هو الزمن الذي انقضى (تعريف تحليلي)	Passé ماض (م)
Le singulier et le pluriel	فئة نحوية تتعلق بالكلمات المتصرفة والتي تحدد عدة أشخاص أو أشياء أو	Pluriel

صيغة الجمع (غ م)	مفاهيم	المفرد والجمع
Possessif مِلْكِي (غ م)	الذي يَعيّن علاقة انتماء أو امتلاك أو تبعية (تعريف علائقي)	Mon, ton, son mien, tien, sien
Préposition حرف جر (غ م)	كلمة نحوية غير متصرفة عملها تقديم متمم (تعريف واصف للغة)	À, de, jusque, malgré إلى، من، رغم
Présent حاضر (م)	زمن الفعل الذي يعبر عن الوقت الذي نتحدث فيه (تعريف واصف للغة)	Il fait beau aujourd'hui الطقس جميل اليوم
Présentatif (غ م)	كلمة أو عبارة تسمح بتكوين جملة تامة دون فعل (تعريف واصف للغة)	C'est, il y a, voilà
Pronom ضمير (م)	كلمة لها وظائف الاسم ويمكن أن تعوضه (تعريف واصف للغة)	Je, tu....le mien, le tien...qui,que.....
Pronominal ضميري (غ م)	فعل ضميري مسبوق بضمير منفصل حيث يتصرف بالضرورة مع الفعل المساعد (كان) (تعريف واصف للغة)	Je me suis promené تنزهت
Racine	لهذا اللفظ عدة معان لغوية أوردها	Bataille et combat ont

la même racine grecques, latines	المعجم أولاً ومن ثم جاء بالمعنى الاصطلاحي: عنصر دال لا يمكن اختزاله في الكلمة نحصل عليه بحذف السوابق واللاحق (تعريف احتوائي)	أصل (غ م)
Capote – décapotable	شكل الكلمة يتحدد بإضافة سابقة أو لاحقة إلى الجذر (تعريف واصف للغة)	Radical جذر (غ م)
Pronoms relatifs (qui, que, dont....) Adjectifs relatifs (lequel, quel)	لهذا اللفظ عدة معان لغوية أوردها المعجم أولاً ومن ثم جاء بالمعنى الاصطلاحي: يقال عن الكلمة التي تربط بين اسم أو ضمير عائد وجملة موصولة (تعريف واصف للغة)	Relatif موصول (م)
Je veux que tu viennes أريد حقاً مجيئك	صيغة تستعمل عند التعبير عن الشك أو الريبة، الإرادة أو التعبير عن المشاعر (تحليلي)	Subjonctif (غ م)
/	علاقة تركيبية تربط جملة بأخرى عن طريق اسم موصول (تعريف احتوائي)	Subordination صلة (غ م)
Les pronoms relatifs	الذي يربط رباط الصلة بين جملتين (تعريف علائقي)	Subordonnant اسم موصول (م)

/	جملة تابعة تركيبيا لجملة أخرى يربطهما اسم موصول (تعريف واصف للغة)	Subordonné صلة الموصول (م)
/	وضع جملة في حالة صلة (تعريف واصف للغة)	Subordonner وَصَلَ (م)
/	اسمي (تعريف بالمرادف)	Substantif جوهري (م)
Sujet logique et sujet grammatical	لهذا اللفظ عدة معان لغوية أوردها المعجم أولاً ومن ثم جاء بالمعنى الاصطلاحي: يعتبر هذا المصطلح نقطة انطلاق للمفهوم الذي نعبر به عن شيء ما (تعريف واصف للغة)	Sujet فاعل (م)
Il manque un cours	الفعل المتعدي هو الذي يمكن أن يحتاج إلى مفعول (تعريف علائقي)	Transitif متعد (غ م)
Verbe transitif, Verbe intransitif فعل متعد، فعل لازم	كلمة متصرفة تعبر عن حدث أو حالة حيث تأخذ عدة أشكال وصيغ (تعريف واصف للغة)	Verbe فعل (غ م)
	54 مصطلحا	المجموع

1-4 تحليل الجدول: من خلال الجدول أعلاه يمكننا تحديد الملاحظات الآتية:

- أورد معجم روبير كوليج 54 مصطلحا نحويا (وهي تقريبا كل المصطلحات الموجودة في نحو اللغة الفرنسية) إضافة إلى 61 جدولا تصريفيا لأهم أشكال الأفعال الموجودة في اللغة الفرنسية وهذا ينم على أهمية هذا الجانب في الصناعة المعجمية.
- لم تكن كل المصطلحات النحوية موسومة بلفظة (gramm) فقد أحصينا 28 مصطلحا موسوما من بين 54 مصطلحا نحويا موجودا في المعجم، أما 26 الباقية فلم يتم وسمها رغم كونها واردة في المعجم وتتنتمي إلى المصطلحات النحوية مثل (Adjectif) ، (adverb)، (Verbe) لذلك تم وضع أمام كل مصطلح في الجدول إما رمز (م) للدلالة على كونه موسوما أو رمز (غ م) للدلالة على كونه غير موسوم.
- وتجدر الإشارة إلى أن هذا الأمر قد صعب علينا عملية البحث عن المصطلحات النحوية حيث اضطررنا إلى مراجعة كل المعجم للبحث عنها.
- بالنسبة لطبيعة المصطلحات النحوية الملاحظ أن أغلبها عبارة عن مشتركات لفظية تحمل فضلا عن المعنى الاصطلاحي معاني لغوية تم إدراجها قبل المعنى الاصطلاحي، وهذا لا ينفي وجود بعض المصطلحات الموضوعية أساسا للاصطلاح النحوي، مثل (Pronom) غير أن هذا النوع قليل جدا مقارنة بالمشاركات اللفظية.
- بالنسبة للتعاريف، الملاحظ أن الأنواع المعتمدة في هذا المعجم لتعريف هذا النوع من المصطلحات تعتمد بالدرجة الأولى على التعريف الواصف للغة مع الاستعانة ببقية الأنواع في بعض الحالات وكانت النسب كما يلي:
 - التعريف الواصف للغة بنسبة 52.72%.
 - التعريف العلائقي بنسبة 25.45%.

- التعريف التحليلي بنسبة 7.27%.
- التعريف الاحتوائي بنسبة 7.27%.
- التعريف بالمرادف بنسبة 1.81%.
- التعريف بالضد بنسبة 1.81%.

5-1-5 المصطلحات النحوية في المعجم العربي:

إن انطلاقنا في البحث عن المصطلحات النحوية ضمن المعاجم العربية لم يكن بالطريقة نفسها التي اعتمدناها في المدونة الشاهد (معجم أكسفورد ومعجم روبير كوليغ)؛ أي إننا لم ننطلق من المعاجم للبحث عن هذه المصطلحات، وإنما آثرنا الانطلاق من الكتب المدرسية المتعلقة بهذه المرحلة الدراسية وهي كتب اللغة العربية للسنوات الأربع للمرحلة المتوسطة، حيث قمنا بجرد كل الكتب المدرسية المتعلقة باللغة العربية لهذه المرحلة أي: كتاب السنة الأولى متوسط، كتاب السنة الثانية متوسط، كتاب السنة الثالثة متوسط وكتاب السنة الرابعة متوسط؛ حيث توصلنا في الأخير إلى إحصاء 233 مصطلحا وضعناها في جدول ومن ثم حاولنا استقصاء وجودها ضمن المعاجم المدرسية عينة الدراسة وهي: الوجيز والمنجد الوسيط والمجاني للمقارنة فيما بينها.

ولكن ومن خلال عملية البحث ظهر لدينا أن معجم المنجد الوسيط هو الوحيد الذي أورد مداخل للمصطلحات النحوية أما المعجمان الباقيان فقد كانت شبه معدومة فيهما. ولذلك غيرنا مسار دراستنا التطبيقية فارتأينا عقد مقارنة بين منجد اللغة العربية الذي هو في الأساس معجم عام والمنجد الوسيط الذي هو معجم مدرسي بحكم أن هذين المعجمين قد أوردا المصطلحات النحوية ضمن مداخلهما ولكن مع فروق بينهما والغاية هي الوقوف على أهم المصطلحات الواردة في كل معجم ومعرفة خصوصية المعجم المدرسي مع استنباط خصائص التعريف والمثال في كل منهما.

1-5-1 جدول المصطلحات النحوية المستخرجة من الكتب المدرسية للمرحلة المتوسطة

المصطلحات النحوية	المنجد في اللغة العربية المعاصرة	المنجد الوسيط في العربية المعاصرة	الملاحظات
التأخير	كلمة في مبادئ اللغة وضعها بعد أخرى (تعريف واصف للغة)	كلمة في مبادئ اللغة وضعها بعد أخرى	تعريف ناقص مع عدم وجود مثال هو حالة من التغيير تطرأ على أحد أجزاء الجملة فتضعه في موضع لم يكن له في الأصل كالمبتدأ المؤخر مثل: عندي كتاب، فكتاب مبتدأ مؤخر
الأداة	كلمة تستعمل للربط بين الكلام أو للدلالة على معنى في غيرها (تعريف واصف للغة)	/	مصطلح مهم عند التلاميذ ولكنه أهمل في المنجد الوسيط إضافة إلى إهمال المثال في المنجد
الأصل	أصل الكلمة جذرها ومصدرها (تعريف تحليلي)	أصل الكلمة جذرها ومصدرها	تعريف غامض لأن الجذر غير المصدر، كما أنه أهمل إيراد مثال للتوضيح. وكان الأولى أن يقول إن أصل الكلمة هو حالتها الأولى قبل أن يطرأ عليها التغيير كأن نقول إن أصل باع هو بيع والأصل في

المبتدأ أن يكون معرفة			
الأمر	صيغة يطلب بها من الفاعل المخاطب فعل شيء (تعريف تحليلي)	صيغة يطلب بها إنشاء فعل في المستقبل نحو اكتب	الملاحظ هنا أنه تم إضافة (في المستقبل) للتعريف الموجه للتلاميذ كما تم إضافة مثال توضيحي وهذه لفظة جيدة
التأنيث	/	/	التأنيث و المؤنث مصطلحان مهمان أهملتا تماما في كلا المعجمين رغم كونهما من المفاهيم الأساسية في أي لغة وهما عكس التذكير والمذكر
المؤنث	/	/	
الاستئناف	/	/	هو مفهوم أساسي ولكنه لم يرد في كلا المعجمين ويمكن تعريفه بأنه المواصلة بعد انقطاع الفكرة مثل قوله تعالى: "ولا يحزنك قولهم إن العزة لله جميعا" فجملة إن العزة لله جميعا استئنافية لأنها ليست تنتمي للجملة التي

تسبقها والتي تنتهي بكلمة "قولهم" فالملاحظ أن جملة "إن العزة لله جميعا" هي قول الله تعالى وليست قول الأشخاص المتحدث عنهم			
المؤول	/	/	مصطلح مهم لم يرد في كلا المعجمين وهو كل مصدر غير صريح فالمصدر المؤول هو عملية الجمع بين الحرف المصدري مثل أن و ما وكي والفعل كقولنا أريد أن أعتمد على نفسي فلأن أعتمد) يمكن تحويلها إلى مصدر هو الاعتماد
المبتدأ	اسم مرفوع مجرد من العوامل اللفظية للإسناد نحو الطقس جميل فالطقس مبتدأ وما أسند إليه متمما معناه فهو خبر له	اسم مرفوع مجرد من العوامل اللفظية للإسناد نحو الطقس جميل فالطقس مبتدأ وما أسند إليه متمما معناه فهو خبر له (تعريف واصف للغة)	تعريف شامل مع المثال وشرحه
البدل	/	كل تابع كان المتبوع عينه نحو جاء يوسف	كان الأولى أن يقدم تعريفا له قبل عرض أنواعه كأن يقول:

هو تابع يتبع ما قبله في الإعراب، ويسمى ما قبله المبدل منه. هو مفهوم أساسي ولكنه لم يرد في المعجم الوسيط رغم كونه ضمن الدروس المقررة في المرحلة المتوسطة		صديقك أو جزءا منه نحو طاب أخوك قلبه أو بعضا من مشتملاته نحو يعجبني رفيقك وداعته (تعريف تحليلي)	
لم يرد في المنجد الوسيط على أهميته كما أن التعريف ناقص فالإبدال هو وضع حرف مكان حرف كما أنه يجدر إعطاء مثال عن الشيء وليس مثالا للكلمة كقولنا الطاء في اصطبر أبدلت من التاء اصتبر	/	تغيير حروف صوتية أو صامتة في داخل كلمة بتقديمها أو تأخيرها "إبدال حرف صامت في كلمة" (تعريف احتوائي)	الإبدال
مصطلح مهم ولكنه أهمل في كلا المعجمين وهي أسماء تشتق من الأفعال للدلالة على معنى اسم الفاعل بقصد التكثير مثل جواد وصديق معطاء	/	/	المبالغة

البناء	لزوم آخر الكلمة حالة واحدة بخلاف الإعراب نحو أمس (تعريف احتوائي)	لزوم آخر الكلمة حالة واحدة بخلاف الإعراب نحو أمس (تعريف احتوائي)	تعريف ومثال كافيان
التابع	كلمة تتبع أخرى وتطابقها في الرفع والنصب والجر والتوابع أربعة النعت والبدل والعطف والتوكيد (تعريف واصف للغة)	كلمة تتبع أخرى وتطابقها في الرفع والنصب والجر والتوابع أربعة النعت والبدل والعطف والتوكيد	تعريف كاف
التام	فعل تام هو الذي لم يعد يعمل عمله مثل كان التي تصبح تامة إذا جعلت بمعنى حصل وحدث فتأخذ فاعلا وتكتفي به كن فيكون (تعريف علائقي)	فعل تام هو الذي لم يعد يعمل عمله	كان الأولى إيراد المثال وشرحه في المنجد الوسيط لأنه مدرسي وموجه لفئة عمرية صغيرة لأن المنطق يستدعي أن نستقيض في الشرح كلما كان المستوى أقل
الإثبات	/	/	مصطلح أساسي وهو قسيم النفي ولكنه لم يرد في كلا المعجمين
التقل	/	/	هو وصف للكلمة يستدعي

الاتجاه بها نحو التخفيف مثل تقدير الحركات على الواو والياء للتثقل؛ أي يمكنُ النطق بها ولكن بثقلٍ: حيث يمكنُ أن نقول: هو يمشي ويدعو			
مصطلح أساسي لم يذكر في كلا المعجمين وهو وصف للفعل الذي يتكون من ثلاثة حروف مثل كتب	/	/	الثلاثي
تعريف غامض وكان الأولى تعريفه بقولنا هو أسلوب لغوي يتضمن إخراج ما بعد أداة الاستثناء من حكم ما قبلها، مثل: حضر الطلابُ إلا عليا	أحال على شرطي في مدخل استثنائي وعرفه في شرطي بقوله هو الدال على السبب الذي يعترض القيام بعمل (تعريف واصف للغة)	أحال على شرطي في مدخل استثنائي وعرفه في شرطي بقوله هو الدال على السبب الذي يعترض القيام بعمل (تعريف واصف للغة)	الاستثناء
كان من الأفضل أن يكون المستثنى اسما معربا كي تظهر حركة النصب	اسم واقع بعد إلا أو إحدى أخواتها وخارج من حكم ما قبلها نحو جاء التلاميذ إلا أخاك	اسم واقع بعد إلا أو إحدى أخواتها وخارج من حكم ما قبلها نحو جاء التلاميذ إلا أخاك	المستثنى

	أخاك	(تعريف واصف للغة)	
التعريف والمثال مناسبان	ما دل على اثنين وحكمه أن يفتح آخر المفرد ويزاد عليه ألف ونون مكسورة في حالة الرفع نحو حضر الرجلان وياء ونون مكسورة في حالتها النصب والجر نحو اشتريت كتابين	ما دل على اثنين وحكمه أن يفتح آخر المفرد ويزاد عليه ألف ونون مكسورة في حالة الرفع نحو حضر الرجلان وياء ونون مكسورة في حالتها النصب والجر نحو اشتريت كتابين (تعريف علائقي)	الثنائي / المثنى
قسمة الأفراد والجمع	/	/	التثنية
مفهوم أساسي لم يذكر في المنجد الوسيط رغم كون التلاميذ أحوج إلى هذا المصطلح، أما التعريف والمثال في المنجد فمناسبان	/	هو ما كانت فيه الحروف الأصلية وحدها من غير زيادة عليها مثل نصر ودحرج (تعريف علائقي)	المجرد
كان الأولى ذكر أولى الحركات التي هي الكسرة ثم ينتقل إلى الحروف كما كان الأجدر أن يعكس	نوع من الإعراب في الأسماء يكون بالحروف مثل الياء في المثنى وجمع	نوع من الإعراب في الأسماء يكون بالحروف مثل الياء في المثنى وجمع المذكر السالم	الجر

والأسماء الخمسة وبالحركة وهي الكسرة نحو مررت بأخيك ذهبت إلى المدرسة (تعريف تحليلي)	المذكر السالم والأسماء الخمسة وبالحركة وهي الكسرة نحو مررت بأخيك	فيورد مثالين في المنجد الوسيط لأنه موجه للصغار كما كان من المفترض إن اقتصر على مثال واحد أن تكون الكلمة معربة كي تظهر عليها الحركة
حرف الجر	هو الذي يكون الاسم بعده مجرورا مثل الباء وفي (تعريف علائقي)	تعريف ومثال مناسبان
المجرور	الذي يكون في حالة جر بعد حرف جر أو بعد الإضافة " اسم مجرور " (تعريف علائقي)	في التعريف من الأفضل أن نقول هو الاسم الذي يكون في حالة الجر أما المثال فالأولى أن يكون عن الشيء لا عن الكلمة فنأتي باسم مجرور في كلتا الحالتين مررت بمكتبة وعمال المصنع مضربون
الجازم	ج جوازم ما يجزم به الفعل المضارع مثل لم ولا الناهية (تعريف علائقي)	تعريف ومثال مناسبان
الجزم	إسكان آخر الفعل	كان الأولى تقديم تعريف

للمضارع وهو حالة من حالات إعراب الفعل المضارع المسبوق بإحدى أدوات الجزم ، أما بالنسبة للمثال فكان التعامل في المنجد الوسيط سليماً حيث تم التفصيل بتقديم أمثلة عن حالات الجزم رغم عدم إيراد أمثلة في المنجد ولكن ينقص مثال عن الأفعال الخمسة لم يخرجوا	الفعل المضارع الصحيح أو حذف آخره المعتل أو حذف منه النون إذا كان من الأفعال الخمسة نحو لم يخرج لم يمض	المضارع إذا كان صحيحاً أو حذف آخره إذا كان حرف علة أو حذف النون منه إذا كان من الأفعال الخمسة ينقص الأمثلة (تعريف تحليلي)	
تعريف مناسب	الذي لحقته علامة الجزم فعل مضارع مجزوم	الذي لحقته علامة الجزم فعل مضارع مجزوم (تعريف علائقي)	المجزوم
ينقص مثال عن الاسم الجامد مثل ورقة وإصبع وقلم	اسم جامد غير مشتق فعل جامد الذي يبقى في حالة الماضي فلا يتصرف مثل ليس ونعم	اسم جامد: غير مشتق (تعريف بالضد) فعل جامد الذي يبقى في حالة الماضي فلا يتصرف مثل ليس ونعم (تعريف علائقي)	الجامد
مفهوم أساسي غير موجود في المنجد الوسيط وهو الاسم	/	اسم يدل على جملة أحاد مقصودة بحروف	الجمع

الدال على أكثر من اثنين		مفرده بتغيير ظاهر كرجال جمع رجل أو مقدر كفُلك جمع فُلك، وهو نوعان صحيح كالمحسنين والمحسنات ومكسّر كالبيوت والرياحين ويقال له جمع تكسير (تعريف واصف للغة)	
اسم جمع	ما يدل على جماعة ولا مفرد له من لفظه نحو شعب	ما يدل على جماعة ولا مفرد له من لفظه نحو شعب	تعريف جيد ومثال مناسب يمكن إضافة مثال إبل الذي مفرده إما ناقة وإما جمل
الجملة	كل كلام مركب مفيد مثل العلم كنز (تعريف تحليلي)	كل كلام مركب مفيد مثل العلم كنز (تعريف تحليلي)	تعريف ومثال مناسبان
الجنس	صفة خاصة بالأسماء وقسمتها إلى مذكر ومؤنث (تعريف واصف للغة)	صفة خاصة بالأسماء وقسمتها إلى مذكر ومؤنث (تعريف واصف للغة)	تعريف ومثال مناسبان
اسم الجنس الجمعي	/	/	ما تضمّن معنى الجمع دالاً على الجنس. وله مفرد مميّز

عنه بالتاء أو ياء النسبة : تفّاح، بطيخ ومفردتها تفاحة، بطيخة. ومثل عرب ، ترك ومفرده عربي وتركي.			
ما دلّ على الجنس صالحاً للقليل منه والكثير: ماء، لبن، عسل	/	/	اسم الجنس الإفرادي
التعريف مناسب أما بالنسبة للمثال فكان الأولى إيراد مثال عن الشيء وليس عن الكلمة كُتِبَ الدرسُ كُتِبَ فعل مبني للمجهول	إذا حذف فاعله وجعل المفعول به نائباً عنه "فعل مجهول"	إذا حذف فاعله وجعل المفعول به نائباً عنه "فعل مجهول"(تعريف علائقي)	المجهول
تعريف ومثال مناسبان	جواب الشرط الفعل الثاني الواقع بعد أدوات الشرط أو الجزم وهو يبنى عليه باعتبار كونه مسبباً عنه إن تكسل تخسر ففعل تخسر هو جواب الشرط	جواب الشرط الفعل الثاني الواقع بعد أدوات الشرط أو الجزم وهو يبنى عليه باعتبار كونه مسبباً عنه إن تكسل تخسر ففعل تخسر هو جواب الشرط(تعريف واصف للغة)	الجواب
وهو قسيم الوجوب والمنع	ما يطلق من حرية	ما يطلق من حرية	الجواز

	محدودة في تطبيق قواعد جواز صرفي أو نحوي	محدودة في تطبيق قواعد جواز صرفي أو نحوي(تعريف علائقي)	
الأجوف	/	في الصرف يقال لفعل عينه حرف علة ويكون واويا مثل جال ويائيا مثل عاش(تعريف واصف للغة)	أهمل ذكره في المنجد الوسيط على أهميته أما في المنجد فالتعريف والمثال مناسبان
التحذير	دعوة المخاطب إلى تجنب أمر مكروه مثل إياك والكذب ينصب المحذر منه بفعل محذوف على أنه مفعول به	دعوة المخاطب إلى تجنب أمر مكروه مثل إياك والكذب ينصب المحذر منه بفعل محذوف على أنه مفعول به(تعريف تحليلي)	التعريف مناسب أما بالنسبة للمثال فكان الأولى ذكر مثال كقولنا: الغيبة الغيبة
الحذف	إسقاط بعض أجزاء كلمة أو جملة لسبب ما مثل حذف نون المثنى عند إضافتها	إسقاط بعض أجزاء كلمة أو جملة لسبب ما مثل حذف نون المثنى عند إضافتها(تعريف احتوائي)	تعريف مناسب وكان يمكن شرح المثال كقولنا هذان أستاذًا الرياضيات
المحذوف	الذي حذف حرف منه مثل لم يبق	الذي حذف حرف منه مثل لم يبق حذف منه	تعريف ومثال مناسبان

	حذف منه حرف العلة لأنه في حالة الجزم	حرف العلة لأنه في حالة الجزم (تعريف علائقي)	
الحرف	ما ليس فعلا ولا اسما وهو يدل على معنى في غيره كدلالة الواو على العطف وفي على الجر	ما ليس فعلا ولا اسما وهو يدل على معنى في غيره كدلالة الواو على العطف وفي على الجر (تعريف علائقي)	
الحركة	/	كيفية عارضة للصوت تشمل حركات الكسر والضم والفتح ويقابلها السكون (تعريف تحليلي)	
التحضيض	/	أحرف التحضيض في قواعد اللغة هي ألا، أما، هلا، لولا، لوما إذا دخلت هذه الأحرف على المضارع أريد بها الطلب العنيف وإذا دخلت على الماضي أريد بها التوبيخ نحو هلا تستغفر الله وهلا نقضت الميثاق (تعريف	
تعريف ومثال مناسبان	ما ليس فعلا ولا اسما وهو يدل على معنى في غيره كدلالة الواو على العطف وفي على الجر	ما ليس فعلا ولا اسما وهو يدل على معنى في غيره كدلالة الواو على العطف وفي على الجر (تعريف علائقي)	
أهمل هذا المصطلح في المنجد الوسيط على أهميته للتلاميذ لأنه مفهوم أساسي	/	كيفية عارضة للصوت تشمل حركات الكسر والضم والفتح ويقابلها السكون (تعريف تحليلي)	
مفهوم مهم أهمل في المنجد الوسيط وكان الأولى في المنجد أن يبدأ بالتعريف الذي هو طلب فعل شيء أو تركه بشدة وقوة وإلحاح	/	أحرف التحضيض في قواعد اللغة هي ألا، أما، هلا، لولا، لوما إذا دخلت هذه الأحرف على المضارع أريد بها الطلب العنيف وإذا دخلت على الماضي أريد بها التوبيخ نحو هلا تستغفر الله وهلا نقضت الميثاق (تعريف	

		تحليلي)	
التحقير	/	/	هو غرض من أغراض التصغير
المحلّ	/	محل الإعراب في النحو ما يستحقه اللفظ الواقع فيه من الإعراب لو كان معرباً (تعريف علائقي)	أهمل في المنجد الوسيط على أهميته كما أن تعريفه في المنجد ناقص لأنه أغفل محل الجمل من الإعراب
الحال	/	وصف فكرة منصوبة مشتقة واقعة بعد تمام الكلام تبين هيئة صاحبها عند صدور الفعل نحو عاد من الحرب ظافراً (تعريف واصف للغة)	أهمل في المنجد الوسيط على أهميته والتعريف في المنجد غريب بعض الشيء فكان الأولى أن يقول اسم نكرة منصوب مشتق غالباً يدل على هيئة صاحبه حين وقوع الفعل وقد يكون جملة أو شبه جملة ثم يعطي المثال
التحويل	/	/	أفعال التحويل وهي الأفعال التي تعمل على تحويل المفعول الأول من حالة إلى حالة أخرى مثل جعل وصير واتخذ
الخبر	ما أسند إلى المبتدأ متمماً معناه، ويكون	ما أسند إلى المبتدأ متمماً معناه، ويكون	تعريف ومثال مناسبان

	إسناده إليه إما في الحال نحو العلم نافع أو في الأصل نحو كان الولد نائماً إن الله عادل (تعريف علائقي)	إسناده إليه إما في الحال نحو العلم نافع أو في الأصل نحو كان الولد نائماً إن الله عادل (تعريف علائقي)	
الخطاب	تاء الخطاب مثل التاء في أنت ضمير الخطاب مثل أنت وأنت	/	ضمير الخطاب هو قسيم المتكلم والغائب وهو مفهوم مهم أهمل في المنجد الوسيط
المخاطب	ضمير المخاطب أنت	ضمير المخاطب أنت	عدم وجود تعريف كقولنا هو الشخص المعني بالخطاب بواسطة الضمائر المنفصلة أنت أو المتصلة مثل الكاف في عملك
الخافض	/	/	العامل الذي يجلب الخفض وهو حرف الجر
الخفض	كسر اسم نحو جاء إلى البيت وكتاب الولد ومنه حرف الخفض أي حرف الجر (تعريف بالمترادف)	/	تعريف ومثال مناسبان

المخفوض	/	/	الاسم المجرور
الخماسي	فعل خماسي ذو خمسة أجزاء(تعريف علائقي)	فعل خماسي ذو خمسة أجزاء	فعل يتكون من خمسة أحرف مثل انطلق وتبعثر
الخمسة	الأسماء الخمسة خمسة أسماء هي أب أخ حم فم وذو وتنصب بالألف وتجر بالياء نحو هذا ذو أدب ورأيت ذا مال ومررت بذي فضل(تعريف تحليلي)	الأسماء الخمسة خمسة أسماء هي أب أخ حم فم وذو ترفع بالواو وتنصب بالألف وتجر بالياء نحو هذا ذو أدب ورأيت ذا مال ومررت بذي فضل	لم يورد تعريفا للأسماء الخمسة ولكن الأمثلة مناسبة ولكنه أهمل ذكر الأفعال الخمسة التي هي عبارة عن كل فعل مضارع متصل بواو الجماعة أو ألف الاثنين أو ياء المخاطبة مثل يفعلون تفعلين يفعلان
الاستدراك	/	/	معنى لكن التي هي من أخوات إن والاستدراك معناه تعقيب الكلام
الإدغام	إدخال حرف في حرف آخر من جنسه بشرط أن يكون أولهما ساكنا والثاني متحركا نحو مدّ أصله مدد ويسمى الأول مدغما والثاني مدغما فيه(تعريف تحليلي)	إدخال حرف في حرف آخر من جنسه بشرط أن يكون أولهما ساكنا والثاني متحركا نحو مدّ أصله مدد ويسمى الأول مدغما والثاني مدغما فيه	تعريف ومثال مناسبان

المذكر	اسم لا توجد فيه علامة تأنيث وهو خلاف مؤنث فيكون مذكرا حقيقيا أي له أنثى من جنسه كالرجل والجمل أو مذكرا غير حقيقي كالكتاب والباب (تعريف واصف للغة)	اسم لا توجد فيه علامة تأنيث وهو خلاف مؤنث فيكون مذكرا حقيقيا أي له أنثى من جنسه كالرجل والجمل أو مذكرا غير حقيقي كالكتاب والباب	تعريف ومثال مناسبان
التذكير	/	/	هو خلاف التأنيث ومعناه إفراغ الاسم من علامات التأنيث مثل تذكير مسلمة هو مسلم وتذكير خضراء هو أخضر
الذم	/	/	هو الغرض من الفعل الجامد بئس والذي يقابله المدح بالفعل الجامد نعم
الرباط	/	/	حرف أو ضمير يربط بين أمرين ويسمى أيضا بالعائد مثل دخل الولد بيتسم ففي الفعل بيتسم ضمير مستتر تقديره هو يعود على الولد
الربط	وصل بين كلمتين أو	/	تعريف مناسب

		جملتين برابط مثل حتى ، أو ، لكن (تعريف بالمترادف)	
الرباعي	فعل مركب من أربعة حروف مثل أكرم وخاصم (تعريف واصف للغة)	فعل مركب من أربعة حروف مثل أكرم وخاصم	تعريف ومثال مناسبان
الترتيب	/	/	هو من الأغراض التي تأتي بها فاء العطف وثم
الرجاء	/	/	أفعال الرجاء هي عسى وحرى واخلوق
الترخيم	حذف آخر المنادى جوازا للتخفيف نحو يا حار في ترخيم حارث ويا سعا في ترخيم سعاد (تعريف تحليلي)	/	حذف من المنجد الوسيط رغم أنه ضمن الدروس المقررة على تلاميذ المرحلة المتوسطة
التراخي	/	/	أحد الأغراض التي تأتي لها ثم فهي تفيد الترتيب والتراخي
الرفع	نوع من الإعراب علامته الضمة وما ينوب عنها (تعريف	نوع من الإعراب علامته الضمة وما ينوب عنها	ينقص ما ينوب عن الضمة الألف والواو

	تحليلي)		
المرفوع	الذي أعرب بالرفع نقول فاعل مرفوع مبتدأ مرفوع(تعريف علائقي)	الذي أعرب بالرفع نقول مبتدأ مرفوع	تعريف مناسب يمكن إيراد نوعي المثال هنا سواء عن الكلمة مثلاً فعل المنجد أو الشيء كأن نورد مثلاً نحويًا
التركيب	تركيب فعلي أو اسمي في عبارة في جملة(تعريف تحليلي)	/	مثال: تأبط شرا
المركب	اسم مركب يحيل على اسم(تعريف واصف للغة)	/	مركب إضافي عبد الله مزجي بعلبك عددي أحد عشر
اسم الزمان	/	/	هو أحد المشتقات وتدل على زمن حصول الفعل مثل مَشَرَق
ظرف زمان	اسم يدل على زمان نحو أزورك غدا(تعريف واصف للغة)	اسم يدل على زمان نحو أزورك غدا	تعريف ومثال مناسبان
المزيد	الذي أضيف إلى	/	تعريف مناسب ولكنه

أهمل في المنجد الوسيط ولم يذكر المثال في المنجد استخرج مزيد من خرج		حروفه الأصلية حرف أو أكثر (تعريف علائقي)	
تعريف ومثال مناسبان ولكنه أهمل في المنجد الوسيط	/	نعت دال على صفة من صفات متعلق منعوته نحو هذا ثوب ممزقة أطرافه فممزقة تدل على صفة في المنعوت وهو الأطراف (تعريف واصف للغة)	السببي
تعريف ومثال مناسبان	ضمير مستتر مقدر غير مذكور في الكلام نحو اكتب فالضمير المستتر هو أنت	ضمير مستتر مقدر غير مذكور في الكلام نحو اكتب فالضمير المستتر هو أنت (تعريف بالمراذف + بالضد)	المستتر
كل فعل أو اسم عدد حروفه ستة مثل استعمل واقشعّر	/	/	السداسي

السكون	علامة توضع فوق الحرف تفقده الحركة (تعريف احتوائي)	علامة توضع فوق الحرف تفقده الحركة	تعريف مناسب
السالم	جمع سالم هو الذي يصاغ من المفرد بإضافة لاحقة ويكون جمعا مذكرا سالما نحو غائبون وغائبين وجمعا مؤنثا سالما نحو مدرسات (تعريف علائقي)	جمع سالم هو الذي يصاغ من المفرد بإضافة لاحقة ويكون جمعا مذكرا سالما نحو غائبون وغائبين وجمعا مؤنثا سالما نحو مدرسات	هو الجمع الذي سلم مفرده من التغيير
السماعي	غير قياسي جموع سماعية وهي المتعلقة بالسمع من أهل اللسان العربي ومتوقفة عليه (تعريف بالضد)	غير قياسي جموع سماعية وهي المتعلقة بالسمع من أهل اللسان العربي ومتوقفة عليه	تعريف مناسب
الاسم	ما دل على معنى في نفسه غير	/	مفهوم مهم أهمل في المنجد الوسيط أما في

المنجد فالتعريف والمثال مناسبان		مقترن وضعاً بأحد الأزمنة الثلاثة نحو علم وكتاب وله صيغ عديدة (تعريف علائقي)	
مفهوم مهم أهمل في المنجد الوسيط أما في المنجد فالتعريف والمثال مناسبان	/	صيغة تدل على أداة عمل ويكون مشتقاً مثل مبرد ومبضع وغير مشتق مثل سكين وجرس (تعريف واصف للغة)	اسم آلة
تعريف ومثال مناسبان	جملة اسمية مصدرة باسم نحو الظلم مرتعه وخيم	جملة اسمية مصدرة باسم نحو الظلم مرتعه وخيم (تعريف تحليلي)	الاسمية
مفهوم مهم أهمل في المنجد الوسيط أما في المنجد فالتعريف والمثال مناسبان	/	إيقاع نسبة تامة بين كلمتين كنسبة الخبر إلى المبتدأ في نحو العلم مفيد والفعل إلى الفاعل في نحو نام الولد (تعريف تحليلي)	الإسناد

المسند	فعل أو اسم نسب إلى غيره نسبة تامة (تعريف واصف للغة)	/	هو اللفظ الذي لا يستغني عن المسند إليه ففي الجملة الفعلية هو الفعل وفي الجملة الاسمية هو الخبر
المسند إليه	فاعل نحو نبغ الدارس	/	هذا ليس تعريفا وإنما مثال بينما التعريف هو الجزء المحكوم عليه في الجملة كالفاعل في الجملة الفعلية والمبتدأ في الجملة الاسمية ملاحظة المسند والمسند إليه هما عماد الجملة حيث تُعرفُ الجملة عند النحويين بأنها ما تتركب من مسند ومسند إليه
التشبيه	دلالة على مشاركة أمر لآخر في معنى لا على وجه الاستعارة نحو رفيقي كالأسد فالكاف هنا للتشبيه	دلالة على مشاركة أمر لآخر في معنى لا على وجه الاستعارة نحو رفيقي كالأسد فالكاف هنا	تعريف ومثال مناسبان

	(تعريف تحليلي)	للتشبيه	
شبه الجملة	/	/	مفهوم مهم أهمل في المعجمين وسميت شبه جملة لأنها مركبة كالجمل، فهي تتألف من كلمتين إما جار ومجرور وإما ظرف ومضاف إليه
المشبهة	/	/	الصفة المشبهة أحد المشتقات وهي اسم يصاغ من الفعل اللازم للدلالة على معنى اسم الفاعل، فهي تشبه اسم الفاعل من حيث دلالتها على الفعل وَمَنْ فعلَ الفعلَ مثل كريم وحسن
التشديد	تكرار حروف صامتة(تعريف تحليلي)	تكرار حروف صامتة	ينقص مثال مثل مدّ
الشرط	ترتيب وقوع أمر على أمر آخر بواسطة أداة ملفوظة نحو إن صبرت ظفرت أو مقدرة	ترتيب وقوع أمر على أمر آخر بواسطة أداة ملفوظة نحو إن صبرت ظفرت	تعريف ومثال مناسبان

	نحو أدرس تحفظ وأدوات الشرط هي الألفاظ الدالة على هذا الترتيب مثل إن ومن مهما والجملة الشرطية مصدرة بأداة شرط (تعريف تحليلي)	أو مقدرة نحو أدرس تحفظ وأدوات الشرط هي الألفاظ الدالة على هذا الترتيب مثل إن ومن مهما	
الشروع	أفعال الشروع أفعال تدل على الشروع في الخبر مثل شرع وأخذ وابتدأ وهي من أفعال المقاربة (تعريف واصف للغة)	أفعال الشروع أفعال تدل على الشروع في الخبر مثل شرع وأخذ وابتدأ وهي من أفعال المقاربة	تعريف ومثال مناسبان
الاشتقاق	علم يبحث في توالد الكلمات صعوداً من وضعها الحاضر إلى أبعد وضع لها معروف والاشتقاق في العربية ثلاثة أنواع صغير وهو أن يكون بين المشتق والمشتق	علم يبحث في توالد الكلمات صعوداً من وضعها الحاضر إلى أبعد وضع لها معروف	تعريف مناسب وهنا أصاب المنجد عندما اقتصر على الأنواع في المنجد الموجه للكبار ولم يوردها في المنجد الوسيط لأنها أكبر من مستواهم وإنما كان يكفي إيراد النوع الأول من الاشتقاق الذي هو الاشتقاق الصغير

والذي تناوله التلاميذ بالدراسة		منه تناسب في المعنى وترتيب الحروف لا في الصيغة كالضرب وضرب وكبير وهو أن يكون بينهما تناسب في المعنى والحروف لا في الترتيب كجذب وجذب وأكبر وهو أن يكون بينهما تناسب في مخارج الحروف كنعق ونهب	
تعريف ومثال مناسبان	ما أخذ من أصل الفعل مثل ناظر ومحكم وسخي	ما أخذ من أصل الفعل مثل ناظر ومحكم وسخي (تعريف علائقي)	المشتق
لم يورد تعريفاً كأن يقول هي الأسماء المشتقة من غيرها وهي ثمانية أنواع ثم بعدها يذكر الأنواع	اسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة وأفعال التفضيل وأمثلة	اسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة وأفعال التفضيل وأمثلة	المشتقات

	المبالغة واسم المكان واسم الزمان واسم الآلة	المبالغة واسم المكان واسم الزمان واسم الآلة (تعريف تحليلي)	
الإشارة	اسم إشارة هو ما دل على معين بإشارة محسوسة إليه نحو هذا ذاك	اسم إشارة هو ما دل على معين بإشارة محسوسة إليه نحو هذا ذاك (تعريف علائقي)	تعريف ومثال مناسبان
الصحيح	فعل صحيح خال من حروف العلة نحو نظر وفرّ	فعل صحيح خال من حروف العلة نحو نظر وفرّ (تعريف واصف للغة)	تعريف ومثال مناسبان
الصدارة	/	اختصاص لفظ بوقوعه في أول الكلام كأسماء الاستفهام (تعريف واصف للغة)	تعريف ومثال مناسبان ولكنه أهمل في المنجد الوسيط
المصدر	ما يدل على حالة أو حدث	ما يدل على حالة أو حدث من غير	تعريف ومثال مناسبان

	من غير زمان نحو تفكير مصدر فكر وضرب مصدر ضرب	زمان نحو تفكير مصدر فكر وضرب مصدر ضرب (تعريف علائقي)	
المصدر الميمي مصدر مبدوء بميم زائدة غير ميم المفاعلة ليذل بهذه الصيغة على ما يدل عليه المصدر ويقصد بميم المفاعلة الميم التي يبدأ بها المصدر الرباعي مثل : مكافحة - معاملة وذلك مثل قولنا مركب ومسعى مصدران ميميّان من ركب وسعى	/	/	المصدر الميمي
وصف للمصدر العام ويقابل المصدر المؤول كقولنا لعبٌ مصدر لعب واستغفار مصدر استغفر وهو مفهوم مهم أهمل في المنجد الوسيط	/	خالص من التأويل بالفعل كالرجل (تعريف بالضد)	الصريح

الصرف	علم يبحث عن تحويل الكلمة إلى صور مختلفة بحسب المعنى المقصود	علم يبحث عن تحويل الكلمة إلى صور مختلفة بحسب المعنى المقصود	هو علم يبحث في اللفظ المفرد من حيث بناؤه ووزنه وضبط صيغته، ومعرفة أحواله وما يعتريه من تغييرات
الصرفي	/	/	الميزان الصرفي مقياس جاء به علماء الصرف لمعرفة أحوال أبنية الكلمة ومعرفة أصولها وما فيها من زيادة، مركب من ثلاثة حروف أصلية هي " ف ع ل " مفهوم أساسي أهمل في كلا المعجمين
التصريف	تصريف الأسماء نقلها من المفرد إلى المثنى والجمع وتصغيرها والنسبة إليها	تصريف الأسماء نقلها من المفرد إلى المثنى والجمع وتصغيرها والنسبة إليها	تعريف مناسب

	نقلها من الماضي إلى المضارع والأمر (تعريف تحليلي)	تصريف الأفعال نقلها من الماضي إلى المضارع والأمر	
التصغير	زيادة ياء ساكنة بعد ثاني الاسم المعرب للدلالة على التقليل أو التحقير أو التحبب نحو دريهم وشويعر وبني (تعريف واصف للغة)	/	تعريف ومثال مناسبان لكنه أهمل في المنجد الوسيط
الصناعي	/	/	المصدر الصناعي هو مصدر يصاغ بزيادة ياء مشددة وتاء مربوطة مثل إنسانية وطنية مفهوم مهم أهمل في كلا المعجمين
الصيغة	صورة الكلمة الحاصلة من ترتيب حروفها وحركاتها "صيغة فعل" (تعريف		تعريف ومثال مناسبان

	واصف للغة)		
صيغة المجهول	صورة للفعل يكون فيها الفاعل محذوفا والمفعول به نائبا عنه (تعريف واصف للغة)	صورة للفعل يكون فيها الفاعل محذوفا والمفعول به نائبا عنه	تعريف مناسب ولكن المثال غير موجود "كتب الدرس"
صيغة المعلوم	صورة للفعل يكون فيها الفاعل معروفا (تعريف واصف للغة)	صورة للفعل يكون فيها الفاعل معروفا	ينقص مثال كقولنا: دخل الأستاذ
التصيير	/	/	أفعال التصيير سميت بذلك لأنها تدل على تحويل الشيء من حال إلى حال أخرى مثل: جعل، ردّ، اتخذ، صير
المضارع	صيغة الفعل التي تدل على الحال أو الاستقبال ويزاد فيها على أول صيغة الماضي أحد حروف المضارعة وهي الهمزة والتاء	/	تعريف مناسب ولكنه أهمل في المنجد الوسيط على أهميته بالنسبة للتلاميذ

	والنون والياء (تعريف واصف للغة)		
التضعيف	زيادة حرف مجانس وإدغامه بالأصل، تشديد " تضعيف حروف صامتة (تعريف واصف للغة)	زيادة حرف مجانس وإدغامه بالأصل، تشديد " تضعيف حروف صامتة "	تعريف ومثال مناسبان
المضعف	صامتان متماثلان متتابعان ملفوظان " صامتان مضعفان " (تعريف واصف للغة)	/	ولكن المثال عن الشيء أي المثال النحوي أولى هنا شدّ مثلاً
الضمير	ما حل محل الاسم الظاهر نحو أنا هو " ضربه " (تعريف علائقي)	ما حل محل الاسم الظاهر نحو أنا هو " ضربه "	تعريف مناسب أما المثال فكان الأولى في المنجد الوسيط شرح المثال المتعلق بالضمير المتصل كأن نقول الهاء في ضربه ضمير متصل كما أنه أهمل الضمير المستتر كقولنا ضربَ فالفاعل ضمير مستتر

تقديره هو			
تعريف ومثال مناسبان	/	إغفال أو حذف كلمة أو عدة كلمات ضرورية مبدئياً لتركيب الجملة ولكنها غير ضرورية لفهمها مثل: "سفرا ميمونا" (تعريف واصف للغة)	الإضمار
هو الحركة التي تناسب الرفع، تعريف ومثال مناسبان	علامة الرفع نحو البيت	علامة الرفع نحو البيت (تعريف تحليلي)	الضم
الأولى أن يجعل مثالين للمنجد الوسيط لأنه في الأصل أن يزيد الشرح كلما كان المستوى أقل	ج ضمات علامة الرفع في المعرب والبناء على الضم في المبني نحو البيت	ج ضمات علامة الرفع في المعرب والبناء على الضم في المبني نحو البيت، حيث (تعريف تحليلي)	الضمة
تعريف مناسب ولكنه أهم في المنجد الوسيط على أهميته بالنسبة	/	نسبة اسم إلى آخر نحو "صاحب الدار" (تعريف	الإضافة

للتلاميذ		واصف للغة)	
تعريف ومثال مناسبان	اسم مجرور منسوب إلى آخر نحو باب البيت	اسم مجرور منسوب إلى آخر نحو باب البيت	المضاف إليه
تعريف ومثال مناسبان	عام لا شذوذ فيه " قاعدة مطردة "	عام لا شذوذ فيه " قاعدة مطردة" (تعريف بالمترادف + بالضد)	المطرّد
أحد المعاني التي يأتي لها فعل الأمر أو ما في معناه كالفعل المضارع المقترن بلام الأمر مثل اكتب، لينجز كل شخص عمله مفهوم مهم ولكنه أهمل في كلا المعجمين	/	/	الطلب
هذا ليس تعريفا وإنما هو ذكر لأنواع المفعول المطلق التعريف: هو مصدر مأخوذ من لفظ الفعل من أجل توكيد هذا الفعل أو	مؤكد الحدث أو مبين نوعه أو عدده "اسع للعلم سعيًا"، " اسع للعلم سعي العلماء "	مؤكد الحدث أو مبين نوعه أو عدده "اسع للعلم سعيًا" (تعريف تحليلي)	المطلق

بيان نوعه أو بيان عدده يمكن إضافة مثال عن بيان العدد دَارَ اللَّاعِبُ <u>دورتين</u> حَوْلَ الْمُلْعَبِ			
هو اسم يذكر لبيان زمن الفعل أو مكانه ويتضمن معنى الحرف " في " نلاحظ أن التعريف والمثال الواردين في المنجد أنسب للتلاميذ من التعريف والمثال الواردين في المنجد الوسيط	ظرف زمان أو مكان له معنى الظرف " كلمة ظرفية "	كلمة تتضمن معنى في من مكان ك "حيث، وهنا" أو زمان ك "متى وإذ" أو هو كل ما يستقر فيه غيره ك "اليوم، والحين وفوق وتحت" (تعريف واصف للغة)	الظرف
تعريف مناسب أهمل في المنجد الوسيط	/	هو الاسم الذي ليس بضمير	الظاهر
هو انفعال يحدث في النفس عند الشعور بأمر يجعل سببه ويكون بصيغتين ما أفعله وأفعل به، ما أكرمه وأكرم به	/	/	التعجب
هو الاسم المميز الذي يأتي بعد العدد ألف رجل	/	/	المعدود

أحد عشر كوكبا			
تعريف غامض والأولى: هو تجاوز الفعل فاعله إلى مفعول به يحتاج إليه كي يتم معناه	/	كونه متعديا أي يتجاوز حدوثه من الفاعل إلى المفعول (تعريف تحليلي)	التعدي
هي جعل الفعل اللازم متعديا وذلك مثل قولنا ذهبت به أي أذهبته	/	/	التعدية
أحال على فعل وعند العودة إلى فعل لم نجد هذا المدخل الفرعي أما في المنجد الوسيط فقد أهمل تماما	/	فعل متعد أحال على فعل	المتعدي
هو استحالة النطق بالحركة ويكون ذلك مع الألف في مثل قولنا يسعى و هدى	/	/	التعذر
تعريف ومثال مناسبان	تغيير يلحق آخر الأسماء والأفعال بسبب تغير العوامل نحو قدم الغائب وسلمت	تغيير يلحق آخر الأسماء والأفعال بسبب تغير العوامل نحو قدم الغائبُ وسلمت على	الإعراب

	على الغائب	الغائب وألقاب الحركات في الإعراب أربعة هي الرفع والنصب والخفض والجزم (تعريف تحليلي)	
تعريف مناسب	ج معربات هو الذي يعرب بالحركات أو بالحروف	ج معربات هو الذي يعرب بالحركات أو بالحروف (تعريف علائقي)	المعرب
طلب الشيء برفق ولين وهو أهد الأغراض التي تأتي لها ألا ولولا	/	/	العرض
تعريف ومثال مناسبان	الذي يدخل في أثناء الكلام للتعبير عن فكرة ثانوية أي يؤلف جزءا غير أساسي في الفكرة أو الجملة الأصلية " جملة	الذي يدخل في أثناء الكلام للتعبير عن فكرة ثانوية أي يؤلف جزءا غير أساسي في للفكرة أو الجملة الأصلية " جملة اعتراضية" (تعريف علائقي)	الاعتراضية

	اعتراضية		
المعرفة	ما وضع ليدل على شيء بعينه (تعريف علائقي)	/	مفهوم مهم أهمل في المنجد الوسيط وأقسام المعرفة سبعة الضمير، اسم العلم، اسم الإشارة، الاسم الموصول، المعرف بال، المعرف بالإضافة، المعرف بالنداء
المعرف	الذي دخلته ال التعريف وهو خلاف المنكر (تعريف علائقي)	الذي دخلته ال التعريف وهو خلاف المنكر	تعريف ناقص لأن المعرف هو خلاف النكرة أي هو الذي دخلته ال التعريف أو المضاف إلى اسم
أداة التعريف	ال التعريف	ال التعريف	
العطف	/	/	هو الوصل بين كلمتين أو جملتين عن طريق حروف العطف
حرف عطف	أداة تجمع بين المتعاطفين تحت حكم واحد (تعريف واصف للغة)	أداة تجمع بين المتعاطفين	المعطوفين لأن (المتعاطف هو الذي يظهر تبادلاً في الميول)

المعطوف	الذي يتبع ما قبله بالعطف نحو جاء القاضي ورجلٌ فالقاضي معطوف عليه والرجل معطوف (تعريف علائقي)	الذي يتبع ما قبله بالعطف نحو جاء القاضي ورجلٌ	شرح المثال أولى في المنجد الوسيط
المعطوف عليه	/	/	الاسم السابق لحرف العطف
الإعلال	تغيير حروف العلة بقلب أو تسكين أو حذف (تعريف واصف للغة)	تغيير حروف العلقة بقلب أو تسكين أو حذف	تعريف مناسب
العلقة	حروف العلة الألف والواو والياء (تعريف تحليلي)	حروف العلة الألف والواو الياء	تعريف مناسب
المعتل	الذي أحد أصوله حرف علة مثل وعد وقال (تعريف علائقي)	الذي أحد أصوله حرف علة مثل وعد وقال	تعريف ومثال مناسبان
العلم	اسم علم ما يختص بواحد دون غيره من	/	أحد المعارف السبعة كل

اسم يعين المسمى		بين أفراد الجنس أو هو ما علق من الأسماء على مسمى لا يتجاوزه إلى ما أشبهه نحو يوسف دمشق بيت لحم (تعريف علائقي)	
تعريف ومثال مناسبان	/	دلالة " الواو والنون علامة الرفع في الجمع المذكر السالم" (تعريف بالمترادف)	العلامة
الضمير الذي له مرجع سابق عليه	/	/	العائد
أسلوب مقابل للتحذير وهو تنبيه المخاطب إلى فعل شيء محمود مثل قولنا: الصدق الصدق	/	/	الإغراء
أحد أنواع الضمائر والغائب وصف لصاحبه نحو هو والهاء في علمته	/	الذي يتكلمون عنه نحو " ذهب" أي هو (تعريف علائقي)	الغائب

الفتح	/	/	الحركة التي تناسب النصب
الفتحة	/	إحدى الحركات الثلاث في العربية وهي الفتحة والضمة والكسرة مثالها الحركة الموجودة على أطراف الفعل كَتَبَ كما أنها العلامة الأصلية للنصب (تعريف تحليلي)	مفهوم مهم لم يرد في المنجد الوسيط بالنسبة للمنجد تعريف ومثال مناسبان
المفرد	/	/	هو ما دل على واحد وهو قسيم المثنى والجمع
المفروق	/	/	اللفيف المفروق هو الفعل الذي فاؤه ولامه حرفا علة مثل: وعى تم إيرادها في مدخل لفيف
المنفصل	/	/	ضمير منفصل
الفضلة	/	ما يمكن حذفه من	تعريف مناسب

		الجملة عكسه عمدة (تعريف علائقي)	
التفضيل	اسم تفضيل أفعل التفضيل نحو هذا أجمل من ذاك / أفعل التفضيل صيغة تدل على وصف شيء بزيادة على غيره نحو هذا أجمل من ذاك (تعريف واصف للغة)	اسم تفضيل أفعل التفضيل نحو هذا أجمل من ذاك / أفعل التفضيل صيغة تدل على وصف شيء بزيادة على غيره نحو هذا أجمل من ذاك (تعريف واصف للغة)	تعريف ومثال مناسبان
الفعل	لفظ يدل على حالة أو حدث في الزمان الماضي أو الحاضر أو المستقبل " صرّف فعلاً" (تعريف واصف للغة)	/	تعريف ومثال مناسبان
اسم الفعل	/	/	كلمة، تدل على ما يدل عليه الفعل، لكنها لا تقبل علاماته مثل هيهات وصه

الفاعل	اسم مرفوع قدم عليه فعل تام معلوم أو شبهه وأسند إليه نحو " نبغ الدارس" (تعريف واصف للغة)	اسم مرفوع قدم عليه فعل تام معلوم أو شبهه وأسند إليه نحو "نبغ الدارس"	تعريف ومثال مناسبان
اسم الفاعل	صيغة تدل على ما وقع منه الفعل أو قام به على معنى الحدوث نحو جالس وضارب (تعريف واصف للغة)	صيغة تدل على ما وقع منه الفعل أو قام به على معنى الحدوث نحو جالس وضارب	تعريف ومثال مناسبان ولكنه قدم المثال من نفس النوع فاعل منتقل
المفعول	اسم من المنصوبات يذكر بعد الفعل نحو أخذ الكتاب ، ضربه ضربا شديدا (تعريف واصف للغة)	/	مفهوم مهم ولكنه أهمل في المنجد الوسيط تعريف ومثال مناسبان في المنجد
المفعول به	هو ما وقع عليه الحدث " فتح الرجل الباب" (تعريف	هو ما وقع عليه الحدث " فتح الرجل الباب"	لم يبين المفعول به في المثال

		علائقي)	
المفعول المطلق	هو مؤكد الحدث أو مبين نوعه أو عدده "اسع للعلم سعيًا"، "اسع للعلم سعي العلماء"، "زار المدينة زيارتين" (تعريف تحليلي)	هو مؤكد الحدث أو مبين نوعه أو عدده "اسع للعلم سعيًا"، "اسع للعلم سعي العلماء"، "زار المدينة زيارتين" (تعريف تحليلي)	هو مؤكد الحدث أو مبين نوعه أو عدده "اسع للعلم سعيًا"، "اسع للعلم سعي العلماء"
المفعول لأجله	هو علة الحدث "وقف إجلالا للعلم" (تعريف تحليلي)	هو علة الحدث "وقف إجلالا للعلم" (تعريف تحليلي)	تعريف ناقص هو مصدر منصوب يبين سبب حدوث الفعل
المفعول معه	هو مصاحب الحدث "سار والنهر" (تعريف تحليلي)	هو مصاحب الحدث "سار والنهر" (تعريف تحليلي)	اسم يقع بعد واو بمعنى مع للدلالة على شيء حصل الفعل بمصاحبه
المفعول فيه	هو ظرف الحدث "سار ليلا" (تعريف واصف للغة)	هو ظرف الحدث "سار ليلا" (تعريف واصف للغة)	اسم يأتي لبيان زمان حدوث الفعل مثل اليوم، الليل أو مكانه مثل فوق، تحت ويكون متضمنا لمعنى (في)

اسم المفعول	صيغة تدل على ما وقع عليه الفعل نحو مكسور (تعريف واصف للغة)	صيغة تدل على ما وقع عليه الفعل نحو مكسور	ينقص مثال عن الفعل فوق الثلاثي مثل مُسْتَعْمَل
المفاعلة	/	/	صيغة تدل على المشاركة
الاستفعال	/	/	صيغة تدل على طلب الشيء
الفك	/	/	حلّ الإدغام في مثل مددت
الاستفهام	نوع من الطلب الإنشائي " ماذا تفعل؟" (تعريف تحليلي)	نوع من الطلب الإنشائي " ماذا تفعل؟"	طلب العلم بشيء أسلوب طلبي إنشائي
التقديري	/	/	الإعراب التقديري مقابل الإعراب بالحركات الظاهرة
المقدرة	/	/	وصف للحركات الثلاث عند وقوعها في الأسماء والأفعال المختومة بحرف علة

التقديم	/	/	مخالفة عناصر التركيب ترتيبها الأصلي في السياق ، فيتقدم ما الأصل فيه أن يتأخر وهو خلاف التأخير مثل تقديم المفعول به إذا كان ضميرا مثل: إياك نعبد
المقاربة	/	أفعال المقاربة هي كاد وأخواتها ترفع الاسم وتنصب الخبر (تعريف واصف للغة)	أفعال المقاربة تدل على قرب وقوع الخبر مثل كاد، أوشك وكرب، كان يجدر إيرادها في المنجد الوسيط
المقرون	/	/	اللفيف المقرون تم إيراده في مدخل لفيف
القسم	/	/	هو أسلوب من أساليب تثبيت الكلام وتوكيده باستعمال بعض الوسائط مثل بعض أحرف الجر الباء ، الواو، التاء
القلوب	/	أفعال القلوب هي أفعال الشك أو الرجحان أو اليقين	تعريف ومثال مناسبان ولكن كان يجدر إيرادها في المنجد الوسيط

		من أخوات ظن " حسبت قولك صادقا"(تعريف واصف للغة)	
القلب حرف إلى آخر مثل آمن ←آمن	/	/	القلب
تعريف ومثال مناسبان	جمع يدل على ما بين الثلاثة والعشرة مثل أبيات خلاف جمع الكثرة مثل بيوت	جمع يدل على ما بين الثلاثة والعشرة مثل أفئدة، أبيات فتية خلاف جمع الكثرة مثل بيوت(تعريف واصف للغة)	القلة
هو ما بعد القول وما اشتق منه	/	/	مقول القول
مثل أقوياء	جمع الكثرة هو جمع لما فوق العشرة وعكسه جمع القلة	جمع الكثرة هو جمع لما فوق العشرة وعكسه جمع القلة(تعريف ووصف للغة)	الكثرة
يمكن إضافة (يختص	حركة تجعل	حركة تجعل تحت	الكسر

الحرف وهذه علامتها (تعريف احتوائي)	تحت الحرف وهذه علامتها :	بالأسماء) كي يكون التعريف أشمل	
إحدى الحركات الثلاث في الكتابة العربية وعلامتها (تعريف تحليلي)	إحدى الحركات الثلاث في الكتابة العربية وعلامتها :	تعريف ومثال مناسبان	الكسرة
/	/	جمع التكسير هو ما دل على أكثر من اثنين مع تغيير صورة المفرد عند الجمع بزيادة حروف أو نقصانها أو هما معا أو بتغيير الحركات مثل غُرَف، حَجِيج	التكسير
الذي يوجه الكلام نحو أقول أي أنا (تعريف علائقي)	الذي يوجه الكلام نحو أقول أي أنا	تعريف ومثال مناسبان	المتكلم
/	/	الملحق بالمتنى كل من: اثنان، اثنتان ، كلا وكلتا المضافتان إلى الضمير، هذان، وهاتان ، اللذان، اللتان	الإلحاق

الملحق بجمع المذكر السالم مثل: أولو (بمعنى أصحاب)، عشرون إلى تسعين، بنون، أهلون، أرضون، سنون الملحق بجمع المؤنث السالم مثل: أولات، بنات، عَرَقات			
تعريف ومثال مناسبان	/	لفيف مقرون فعل معتل العين واللام نحو نوى ولفيف مفروق فعل معتل الفاء واللام نحو وقى (تعريف واصف للغة)	اللفيف
مناسب	حرف لين حرف علة هي ثلاثة حروف أ، و، ي	حرف لين حرف علة هي ثلاثة حروف أ، و، ي (تعريف بالمرادف +تحليلي)	اللين
المعروف أن المثال يطلق على الفعل فقط وليس	/	المعتل الفاء من الكلمات وعد ورد	المثال

على الاسم سمي الفعل معتل الفاء بالمثال لأنه يماثل الفعل الصحيح في عدم إعلال ماضيه فلا تقلب واوه أو ياؤه ألفا بخلاف الأجوف والناقص الذي تكون ألفهما منقلبة عن واو أو ياء			
أسلوب المدح هو أسلوب نستخدمه عند استحساننا لأمر يستحق الثناء باستخدام أفعال المدح نعم وحبذا وما جرى مجراها	/	أفعال المدح: نعم وحبذا وما جرى مجراها (تعريف تحليلي)	المدح
تعريف ومثال مناسبان	/	اسم معرب آخره همزة قبلها ألف زائدة صحراء (تعريف واصف للغة)	الممدود
تعريف ومثال مناسبان	/	اسم مرة مصدر يدل على وقوع الفعل مرة واحدة نحو	المرة

	ضربته ضربة (تعريف واصف للغة)		
المزج	مركب مزجي: ما تركب من كلمتين ليست الأولى مضافة إلى الثانية وتكون الكلمة الأولى مبنية على الفتح غالبا والثانية معربة ممنوعة من الصرف " بعلبك" (تعريف علائقي)	مركب مزجي: ما تركب من كلمتين ليست الأولى مضافة إلى الثانية وتكون الكلمة الأولى مبنية على الفتح غالبا والثانية معربة ممنوعة من الصرف " بعلبك"	تعريف ومثال مناسبان
الماضي	الفعل الذي يدل على حالة أو حدث في زمان قبل الذي أنت فيه نحو كرم وجاء (تعريف واصف للغة)	الفعل الذي يدل على حالة أو حدث في زمان قبل الذي أنت فيه نحو كرم وجاء	تعريف ومثال مناسبان
المعية	/	/	واو المعية واو تفيد المصاحبة ، والاسم بعدها يكون منصوبا دائما على

أنه مفعول معه			
اسم مشتق يدل على مكان وقوع الفعل مثل مجلس، مثوى	/	/	اسم المكان
تعريف مناسب	/	هو الاسم الذي سلم من شبه الحرف أي لم يكن مبنياً (تعريف واصف للغة)	المتمكن
نلاحظ أن المثال اقتصر على اسم علم مع أن الأسماء المتمكنة أوسع مثل رجل، جدار	/	الاسم المنصرف أي الذي تظهر في آخره جميع حركات الإعراب مع التنوين كسعد وسعيد (تعريف واصف للغة)	المتمكن الأمكن
تعريف ومثال مناسبان، كان يمكن الإحالة على الممنوع من الصرف	/	الاسم غير المنصرف أي الذي لا يلحقه الكسر ولا التنوين كإبراهيم ويوسف (تعريف واصف للغة)	المتمكن غير الأمكن
تعريف ومثال مناسبان	/	الاسم الذي أشبه	غير

المتمكن	الحرف فكان مثله مبنيا نحو كيف، أين (تعريف واصف للغة)		
الامتناع	/	/	أحد المعاني التي تأتي لها لو لولا ولوما
الممنوع	ممنوع من الصرف غير منصرف وهو الاسم الذي لا يلحق آخره تنوين أو كسرة	ممنوع من الصرف غير منصرف وهو الاسم الذي لا يلحق آخره تنوين أو كسرة (تعريف واصف للغة)	ينقص مثال: مررت بعمر
التمييز	/	نكرة جامدة تزيل إبهام ما قبلها وهي منصوبة دوما وتكون تمييز ذات أي مفسرة لمفرد باعتبار جنسه ويكون موزونا في الغالب عندي رطل عسلا أو معدودا جاءني عشرون رجلا وتكون أيضا	تعريف ومثال مناسبان غير أن هذا المفهوم على أهميته لم يرد في المنجد الوسيط

		تميز نسبة أي مفسرة لجملة منقولة في الغالب عن فاعل "طاب يوسف نفسا" أو عن مفعول "رفعت العالم قدرا" أو عن مبتدأ "هم أقوى الناس همما" (تعريف واصف للغة)	
تعريف ومثال مناسبان	طلب الإقبال من المخاطب بحرف من أحرف النداء لتنبيهه أو لأهداف أخرى "يا يوسف"	طلب الإقبال من المخاطب بحرف من أحرف النداء لتنبيهه أو لأهداف أخرى "يا يوسف"، "أيها الجنود" (تعريف احتوائي)	النداء
هو الاسم الذي يطلب المتكلم إقباله سواء كان حقيقيا مثل يا محمد أو مجازيا مثل يا جزائر	/	/	المنادى
هو حذف حرف الجر من	/	/	نزع الخافض

الاسم ويترتب عنه نصب الاسم الذي حذف منه حرف الجر مثل: دخلت البيت فاليبيت اسم منصوب على نزع الخافض والأصل دخلت إلى البيت			
النسبة	إلحاق ياء مشددة في آخر الاسم المراد النسبة إليه "عربي" (تعريف واصف للغة)	إلحاق ياء مشددة في آخر الاسم المراد النسبة إليه "عربي" (تعريف واصف للغة)	تعريف ومثال مناسبان
النصب	نصب الكلمة إعرابها بالفتحة أو ما ينوب عنها (تعريف ووصف للغة)	نصب الكلمة إعرابها بالفتحة أو ما ينوب عنها (تعريف ووصف للغة)	تعريف مناسب
المنصوب	ما دخله النصب من الكلم أو كلمة لفظت منصوبة أو ألحقت علامة النصب، قرأت الكتاب ، دقت	ما دخله النصب من الكلم أو كلمة لفظت منصوبة أو ألحقت علامة النصب، قرأت الكتاب ، دقت	تعريف ومثال مناسبان كان الأولى وضع مثالين في المنجد الوسيط

	الساعة دقتين (تعريف علائقي)	الكتاب	
النعته	تابع دال على صفة من صفات منعوتة (تعريف احتوائي)	/	كان يمكن الاكتفاء بالإحالة على صفة
النفي	يطلق على أحرف تدل على رفض أو إنكار نحو لا، ما، لم، ليس، غير (تعريف واصف للغة)	يطلق على أحرف تدل على رفض أو إنكار نحو لا، ما، لم، ليس، غير	كان الأولى تقديم تعريف كقولنا: هو أسلوب يراد به نقض فكرة وإنكارها، وهو ضد الإثبات، ومن ثم نذكر الأحرف التي تدل عليه
الناقص	الذي لا يكون له فاعل بل اسم وخبر "فعل ناقص" (تعريف علائقي)	الذي لا يكون له فاعل بل اسم وخبر "فعل ناقص"	يطلق وصف الفعل الناقص على صنفين: الفعل الذي لامه حرف علة مثل سعى ودنا وخشي وأيضا كان وأخواتها التي توصف بالأفعال الناقصة لأنها لا تكتفي بمرفوعها (الاسم)، بل تحتاج إلى المنصوب (الخبر) لإتمام المعنى

مثل: كان الجو غائماً			
تعريف ومثال مناسبان	الاسم الذي في آخره ياء قبلها كسرة القاضي	الاسم الذي في آخره ياء قبلها كسرة القاضي (تعريف واصف للغة)	المنقوص
تعريف مبهم للتلاميذ كان الأولى تعريفه كما يلي: اسم يدل على شيء غير معين، سواء أكان إنساناً، أو حيواناً، أو غيره	اسم لمسمى شائع في جنس موجود أو مقدر "شمس" "رجل"	اسم لمسمى شائع في جنس موجود أو مقدر "شمس" "رجل" (تعريف ووصف للغة)	النكرة
تعريف ومثال مناسبان	طلب ترك الفعل باستعمال لا الناهية والمضارع المجزوم لا تكتب	طلب ترك الفعل باستعمال لا الناهية والمضارع المجزوم لا تكتب (تعريف ووصف للغة)	النهى
نائب فاعل هو اسم مرفوع أو في محل رفع، يأتي بعد فعل تام متصرف مبني للمجهول فيسند إليه، ويحل محل الفاعل مثل	/	/	النائب

كتب الدرسُ فالدرس نائب فاعل			
تعريف ومثال مناسبان	نون ساكنة تتطق ولا تكتب ويعبر عنها بتكرار رسم الحركة في آخر الكلمة إناءً صغيراً (تعريف واصف للغة)	نون ساكنة تنطق ولا تكتب ويعبر عنها بتكرار رسم الحركة في آخر الكلمة إناءً صغيراً (تعريف واصف للغة)	التنوين
الفعل المهموز هو فعل أحد أحرفه الأصلية همزة مثل أخذ، سأل، ملأ	/	/	المهموز
اسم الهيئة مصدر يدل على هيئة الفعل حين وقوعه ويصاغ على وزن فِعلة مثل قَتلة، جِلسة	/	/	الهيئة
معنى لولا وهلا	/	/	التوبيخ
الميزان الصرفي هو ال قالب الذي توزن به الكلمة للتعرف على أحرفها الأصلية والزائدة	/	/	الميزان

الصفة	نعت واسم فاعل واسم المفعول والصفة المشبهة واسم التفضيل (تعريف تحليلي)	نعت واسم فاعل واسم المفعول والصفة المشبهة واسم التفضيل	لم يذكر التعريف بل اكتفى بذكر الأنواع أحد التوابع الخمسة التي تزيد متبوعها إيضاحاً
الوصل	عطف جملة على أخرى بالواو من دون سواها لدالاتها على مطلق العطف من دون إضافة معنى خاص " تسلق الجبل ومتع نظرك بالمشاهد الجميلة" - همزة الوصل وهي همزة لا تكتب مطلقاً ولا تنطق إلا في أول الكلام عكسها همزة القطع (تعريف واصف للغة)	همزة الوصل وهي همزة لا تكتب مطلقاً ولا تنطق إلا في أول الكلام عكسها همزة القطع	وهي همزة تنطق في ابتداء الكلام ولا تنطق عند وصله بما قبلها ، ولا يرسم عليها أو تحتها همزة وتكتب هكذا (ا) مثل انطلق واستقبل ينقص مثال
المتصل	ضمير متصل هو	ضمير متصل	

تعدد الأمثلة أولى في المعجم المدرسي	هو الذي يكون جزءا من الكلمة مثل الهاء في علمه	الذي يكون جزءا من الكلمة مثل الهاء في علمه والكاف في كتابك والتاء في رأيت	
تعريف ومثال مناسبان	الاسم الموصول هو الاسم الذي لا يتم معناه إلا بجملة أو شبه جملة تذكر بعده تسمى صلة مثل مَن	الاسم الموصول هو الاسم الذي لا يتم معناه إلا بجملة أو شبه جملة تذكر بعده تسمى صلة مثل الذي مَن (تعريف واصف للغة)	الموصول
مفهوم مهم أهمل في المنجد الوسيط أما في المنجد فالتعريف والمثال مناسبان	/	جملة خبرية أو شبهها متصلة باسم يسمى الموصول ولا يتم معناه إلا بهذه الجملة المشتملة على ضمير عائد عليه نحو "حضر الذي كان غائبا" و"قرأت ما في الكتاب"	الصلة

		(تعريف واصف للغة)	
نون الوقاية هي " النون " التي تلحق الكلمة المسندة إلى " ياء المتكلم " لتقيها من الكسر سواء كانت الكلمة فعلا أو حرفا أو اسم فعل	/	/	الوقاية
أهمل معنى إن وأن التي تفيد التوكيد	نون التوكيد نون تلحق بالفعل لإظهار عزم المتكلم على إتيانه بلا تردد " لأقتلنكم "	تابع مقرر لمتبوعه وهو نوعان لفظي ويكون بتكرار اللفظ الأول بعينه إذا دكت الأرض دكا دكا "ومعنوي ويكون بألفاظ مخصوصة وهي النفس والعين وكلا وكلتا وكل وجميع وعامة "فسجد الملائكة كلهم أجمعون" - نون التوكيد نون تلحق بالفعل لإظهار عزم	التوكيد

		المتكلم على إتيانه بلا تردد " لأقتلنكم" (تعريف احتوائي)	
اليقين	/	/	أفعال اليقين نوع من أنواع أفعال القلوب مثل وجد، درى
المجموع	233 مصطلحا		

1-5-2 تحليل الجدول: سبق وأرفقنا كل مصطلح بملاحظة مناسبة، وفيما يلي بعض

الملاحظات العامة:

- من خلال 233 مصطلحا أحصيناها من الكتب المدرسية المتعلقة بالمرحلة الإعدادية، أورد المنجد 164 مصطلحا منها واكتفى المنجد الوسيط بإيراد 106 فقط. والملاحظ هنا أن المنجد الوسيط قام بعملية بتر غير مدروسة للمصطلحات الموجودة في المنجد؛ لأنه من خلال معاينة تلك المصطلحات التي تم حذفها لاحظنا أنها ذات أهمية بالنسبة للتلاميذ في هذه المرحلة التعليمية مثل: أداة، بدل، جمع، أجوف، حركة، حال، محل، تحضيض وغيرها.
- هناك من المصطلحات النحوية ما تم إهماله حتى في المنجد في اللغة العربية المعاصرة على أهميتها مثل: استئناف، مؤنث، مؤول، ثقل، استدراك، تعذر، مبالغة، تصيير وغيرها.
- أغلب تعريفات المنجد مناسبة إلا أنه في بعض الأحيان لاحظنا نقصا في التعريف لذلك حاولنا تقديم تعريفات بديلة في خانة الملاحظات، ومن أمثلة ذلك نذكر تعريفه لمصطلح التأخير بقوله هو (كلمة في مبادئ اللغة وضعها بعد أخرى) فاقترحنا تعريفا

أدق وأشمل هو (حالة من التغيير تطرأ على أحد أجزاء الجملة فتضعه في موضع لم يكن له في الأصل كالمبتدأ المؤخر)، وفي أحيان أخرى لاحظنا أنه يكتفي بذكر الأنواع دون تقديم تعريف للمصطلح رغم إمكانية ذلك، وفي هذه الحالة حاولنا تقديم تعريف مناسب، مثل ما حصل في مصطلح (مدح) الذي عرفه بقوله (أفعال المدح: نعم وحبذا وما جرى مجراهما) ، فاقترحنا التعريف الآتي (أسلوب المدح هو أسلوب نستخدمه عند استحساننا لأمر يستحق الثناء باستخدام أفعال المدح نعم وحبذا وما جرى مجراهما).

- عند عقد مقارنة بين التعريفات الواردة في المنجد الذي هو معجم عام والمنجد الوسيط الذي هو معجم مدرسي لا نرى أي فرق بينها؛ حيث إن التعريفات لم يتم تعديلها لتناسب مستوى الفئة المستهدفة.
- بالنسبة لطبيعة المصطلحات النحوية الملاحظ أن أغلبها . إن لم نقل كلها عبارة عن مشتركات لفظية تحمل فضلاً عن المعنى الاصطلاحي معاني لغوية هي الأصل في وضعها، وقد تم إدراجها قبل المعنى الاصطلاحي.
- بالنسبة للتعاريف، الملاحظ أن الأنواع المعتمدة في هذين المعجمين لتعريف المصطلحات النحوية تعتمد بالدرجة الأولى على التعريف الواسف للغة مع الاستعانة ببقية الأنواع في بعض الحالات وكانت النسب كما يلي:

- التعريف الواسف للغة بنسبة 41.56%.
- التعريف التحليلي بنسبة 24.03%.
- التعريف العلائقي بنسبة 22.73%.
- التعريف الاحتوائي بنسبة 5.84%.
- التعريف بالمرادف بنسبة 3.90%.
- التعريف بالضد بنسبة 3.25%.

- إن أنواع التعريفات الأساسية للمصطلحات النحوية في القواميس العربية والغربية هي نفسها، مع تفاوت في نسبة الاستعمال .

الفصل الثالث من الباب الثاني

المثال والوسم النحويان

المبحث الأول: المصطلح النحوي والمثال

إن الحديث عن المثال ضمن تعريف المصطلحات النحوية هو أمر في غاية الأهمية؛ ذلك أن هذا النوع من المداخل لا يستغني عن المثال لكي يتضح معناه. ويعد هذا العنصر جوهريا وأساسيا في الصناعة المعجمية العربية، فسواء كان شاهدا أم مثالا فإن المعاجم العربية منذ ظهور كتاب العين لم تخل منه.

ولكن يجب هنا أن نلفت الانتباه إلى أن المعاجم العربية القديمة وحتى كتب النحو كانت تفرق بين هذين المفهومين؛ فالشاهد عادة ما يستعمل لإثبات قاعدة ويكون عادة من مصدرين موثوقين هما القرآن الكريم والعرب الموثوق بعربيتهم¹ ولا يشترط هذا الأمر في المثال.

حيث نلاحظ أن كتب النحو تزخر بالشواهد وعلى الأخص أشعار العرب، والذي يعنينا في دراستنا هذه ليس الشاهد، لأن الذي يهمنا في هذه الدراسة ليس إثبات وجود القاعدة في كلام العرب، وإنما إعطاء مثال عنها بلغة بسيطة يفهمها التلميذ، لذلك كان تركيزنا على المثال "l'exemple" وبالأخص المثال الموضوع أو المصنوع على اختلاف الترجمة

(exemple forgé)، وهو المثال الذي عادة ما يضعه المعجمي ليبين استعمال اللغة الفعلي. والواقع أن المثال الموضوع يكون في الأغلب بسيطا ولا يرقى إلى مستوى الشاهد "ولكن من وجهة نظر نظرية، ملكة المعجمي اللغوية تكفي"² لتخوله وضع أمثلة للغة التي يتكلمها.

1 تعريف المثال:

¹ ينظر التاهنوي محمد علي: موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح علي دحروج، ترجم النص الفارسي عبد الله الخالدي، ترجم النص الأجني جورج زيناتي، مراجعة رفيق العجم، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 1996، ج1، ص1002.

² Josette Rey Debove : Etude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains, p 271

المثال لغة : جاء في القاموس المحيط : " المِثْلُ الشبه وتمثل أنشد بيتا ثم آخر ثم آخر... وتمثل بالشيء ضربه مثلاً ، والمِثَالُ المقدار وصفة الشيء"¹ ، أما في لسان العرب فقد جاءت مادة (مثل) كما يلي: " « مثل كلمة تسوية يقال هذا مِثْلُه ومِثْلُه كما يقال شِبْهه وشَبْهُهُ والمِثْلُ والمِثْلُ: كالمِثْلُ ، والمِثْلُ: الشيء الذي يُضْرَبُ لشيء مثلاً فيجعل مِثْلُه.... ويقال: مِثْلُ زيد مِثْلُ فلان، إنما المِثْلُ مأخوذ من المِثَال والحَدْو... . وتمثَّلَ بالشيء ضربه مثلاً والمِثَالُ: المقدارُ وهو من الشَّبْه، والمِثْلُ: ما جُعِلَ مِثَالاً أي مقداراً لغيره يُحْدَى عليه، والجمع المِثْلُ والمِثَالُ: القَالِبُ الذي يَقْدَرُ على مِثْلِه... . ومِثْلُ له الشيء: صَوَّرَه حتى كأنه ينظر إليه... . ومِثْلْتُ له كذا تَمَثَّلْتُ إذا صَوَّرْتُ له مثاله بكتابة وغيرها... ومِثْلُ الشيء بالشيء: سَوَّاه وشَبَّهه به وجعله مِثْلَه وعلى مِثَالِه»².

من خلال التعريف اللغوي نلاحظ أن المثال يحمل معنى توصيف الشيء ومقارنته ومحاولة تصويره، وهذه هي غاية المثال بالمعنى الاصطلاحي؛ فالمثال يؤتى به عادة لتقريب المعنى وتوضيحه.

المثال اصطلاحاً: تعرّف دوبروف المثال بقولها: " هو عنصر ينتمي إلى البنية الصغرى، يتحدد معناه بخاصيتين اثنتين هما: الأولى أنه ملفوظ يتضمن الكلمة المدخل والثانية أنه يُعرض بطريقة تسمح لنا بتمييزه ضمن نص قيد الاستعمال"³ ، وهذا الكلام معناه أن المثال إما أنه يظهر الكلمة المدخل في سياق تركيب (signe nommant)، وإما أنه يحيل على الشيء الذي تعنيه دون الحاجة إلى ذكر المدخل (chose nommée)، ويحصل هذا غالباً في اللغة الواصفة التي عادة ما تخلو من معنى في ذاتها وإنما تُعرف بوظيفتها أو عناصرها المكونة. ففي مدخل مبتدأ في المنجد الوسيط نلاحظ أن المثال الذي أورده هو "الطقس جميل" ثم أعقبه بالشرح: فالطقس مبتدأ وما أسند إليه متمما

¹ الفيروزآبادي: القاموس المحيط، ص 951.

² ابن منظور، لسان العرب مادة (مثل).

³ - Josette Rey-Debove, étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains, p258.

معناه فهو خبر له، وهو مثال لا يحوي الكلمة المدخل وإنما قدم تركيباً إسنادياً وضح فيه القيمة الوظيفية للمبتدأ وهي لفظة تأتي في بداية الجملة علامتها الرفع.

ففي هذه الحالة لا تكون الكلمة المدخل اسماً لشيء في الاستعمال، وإنما هي عبارة عن علامة لعلامة؛ أي إن لفظة مبتدأ لا تحيل على شيء واحد بل على مجموعة من الألفاظ التي تتوافر فيها الخصائص التي تميزه وعليه يكون المعنى ممثلاً كما يلي:

س(س1)س(2)).

تقول دويوف: "المثال الواصف للغة . أين يكون المدخل مفتوحاً على عدة احتمالات، يقدم معلومة عن شيء ليس هو كلمة المدخل" ¹ ، وتقول أيضاً: "يستعمل المثال عن الكلمة الواصفة للغة لتحديد الشيء المسمى وليس لإظهار الكلمة المدخل" ² ، بمعنى أنه في هذه الحالة يتم التمثيل لمحتوى الدليل وليس للكلمة المدخل.

2 القراءة المزدوجة للمثال : سبق القول إن الخطاب الواصف للغة للدليل (س) لا يمكن قراءته إلا بتحديد (س 2) الذي يحيل عليه (س 1)، وعليه تكون القراءة الأولى هي س(س1) أين تكون الكلمة المدخل ضمن المثال والتي لا تقدم في هذه الحالة أية إضافة، بينما القراءة الثانية والتي هي س(س1)س(2) هي التي توضح المضمون الحقيقي للكلمة المدخل ولتوضيح الفكرة نقدم مثلاً من المنجد الوسيط، ففي مدخل بدل الذي يعرفه على أنه تابع قدم ثلاثة احتمالات باستخدام المثال:

- تابع للمتبوع عينه نحو جاء يوسف صديقك.
- تابع المتبوع جزء منه نحو طاب أخوك قلبه.
- تابع المتبوع بعض من مشتملاته نحو يعجبني رفيقك وداعته.

¹ - Josette Rey-Debove, étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains. p262

² Josette Rey-Debove, étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français Contemporains .p 283.

ففي هذه الحالة لو اقتصر المثال على ذكر لفظة (بدل) ضمن سياق تركيبها لما أضاف للقارئ أية معلومة، ولكنه بتفصيله لمختلف العناصر التي تحيل عليها كلمة بدل قدم أمثلة ثلاثة وضحت مختلف الاستعمالات الحقيقية لهذه الكلمة وهنا يكون (س2) هو المقصود من المثال وليس (س1).

3 بين الشاهد والمثال النحويين:

3-1 الشاهد "la citation" في اللغة : جاء في القاموس المحيط : "شهادة شهودا: حضره فهو شاهد، والشهادة خبر قاطع"¹، يقول إبراهيم بن مراد : "الاستشهاد في اللغة ضرب من الاحتجاج اللغوي، فإن اللغوي يأتي بالشاهد ليكون حجة إما على وجود ما يحتاج له في اللغة أو في الخطاب، سواء كان وحدة معجمية أو كان تركيباً نحوياً، وإما على صحة استعماله.... ويمكن تصنيف مصادره إلى صنفين: الأول المتكلمون الذين ينتجون اللغة ويستعملونها، والثاني النصوص المدونة التي وضعوها"²، ومنه جاء المعنى الاصطلاحي الذي يعني في الصناعة المعجمية "كل عبارة أو جملة أو خطاب مقتبس يؤتى به ضمن التعريف، لتأكيد استعمال لغوي معين أو توضيحه أو إتمام المعلومات المتصلة بالمدخل"³.

إذ معلوم أن المثال يختلف عن الشاهد في المصدر من جهة وفي الغرض من جهة أخرى؛ فالشاهد كما سبق الذكر مصدره معلوم وحجة في اللغة أما وظيفته الأساس فهي تأكيد وجود الكلمة ضمن كلام من يوثق في لغته بهدف إثبات القواعد النحوية، وهذه الغاية واحدة سواء في المعاجم العربية أو الغربية، يقول برنار كيمادا Bernard Quémada "الأمثلة التي تؤدي

¹ الفيروزآبادي: القاموس المحيط، ص264.

² - إبراهيم بن مراد: الشاهد والفصاحة في القاموس العربي، المثال والشاهد في كتب النحويين والمعجميين العرب، وقائع ندوة جامعة ليون 2، إخراج وتنسيق: حسن حمزة، بسام بركة. بيروت: 2010، دار ومكتبة الهلال، ص 49.

³ حلام الجيلالي: تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1999 ص205.

وظيفة الشاهد هي الأكثر تواترا في القواميس التي ظهرت قبل القرن التاسع عشر، حيث إن وظيفتها الأساسية هي تبرير المدخل¹

أما في اللغة العربية فإن الشاهد يقتصر فقط على آيات من القرآن الكريم أو كلام العرب حتى القرن الرابع الهجري، حيث نلاحظ أن كتب القدماء سواء المصنفات النحوية أو المعاجم اللغوية كانت تزخر بكم هائل من الشواهد المستنبطة من استقراء كلام العرب؛ حيث " اعتبروه القالب الذي يقدّر على مثله لكونه شبيها، فالقاعدة تعريف للمقولة والشاهد عنصر إيضاحي لها"². هذا بالنسبة للشاهد أما المثال فإنه في الأغلب من وضع المعجمي أو النحوي لتوضيح قاعدة والتمثيل لها، فيعكس بالضرورة واقع استعمال اللغة في زمن ذلك المؤلف، يقول هلال بن حسين في تعريفه للمثال: " هو القول الذي...صاغه القاموسي بلسانه حسب درجة علمه ومدى اتساع ثقافته نيابة عن الجماعة اللغوية وبالتزام القواعد التي تلتزم بها"³. غير أن التمييز بين الشاهد والمثال لم يخل من بعض الإشكالات ذلك أننا نجد في بعض الأحيان الشاهد بوظيفة المثال والعكس. وهاهو حسن حمزة يورد مواطن أين يتحول الشاهد إلى مثال وهو ما يسميه الشاهد المثال ومن بين هذه المواطن إيضاح القاعدة النحوية والتمثيل لها⁴، وهو باب يفتح المجال أمام استخدام الشاهد بدور المثال أي أن يكون الشاهد موضعا للقاعدة النحوية وشارحا لها وليس معلا لوجودها أو حجة لها. وهنا يمكننا استخدام الشاهد المثال لهذه الغاية التي سبق ذكرها إضافة إلى تعويد متصفح المعجم على نماذج أدبية راقية تنمي ذوقه، وهذه غاية ثانية، وعليه يتم تقادي تلك الأمثلة النحوية المتصنعة التي لا ترقى إلى مستوى الشاهد المثال، حيث ترى زكية السائح دحماني أن "المثال المصنوع في

¹ - Bernard Quémada, les dictionnaires du français moderne 1539 – 1863, étude sur leur histoire, leurs types, et leurs méthodes. Paris : Didier, 1967, p 555.

² عبد الغني أبو العزم : المدخل والتعريف والشاهد في المعجم، أي علاقة ؟ المثال والشاهد في كتب النحويين والمعجميين العرب، وقائع ندوة جامعة ليون 2 ، ص 129.

³ هلال بن حسين: الشاهد في النص المعجمي في القواميس العربية بين النقل والوضع، المثال والشاهد في كتب النحويين والمعجميين العرب، وقائع ندوة جامعة ليون 2، ص 147.

⁴ ينظر حسن حمزة: انقلاب الأدوار بين الشاهد والمثال في التراث النحوي واللغوي العربي، المثال والشاهد في كتب النحويين والمعجميين العرب، وقائع ندوة جامعة ليون 2، ص ص 28، 35.

المعجم يختلف عن المثال المصنوع في النحو فالأول موضوع باجتهاد وإبداع، يوافق كلام العرب ويراعي الاستعمال..... أما الثاني فنمطي يعدل حسب الظاهرة غرضه تركيبى تعييدي Normatif يكاد يكون ملفقا¹ ، تقول دبوبوف عن الأمثلة الموضوعية: "إن السياق المقامى للمثال يكون تقريبا ثابتا: فالمعجمى من وراء مكتبه يعمل على إنتاج رسائل واصفة للغة. وعليه فالسياق التداولي للمثال يكون محاكيا للواقع وليس حقيقيا وهذا لا يخفى على القارئ"².

ولحل هذا الإشكال من المستحسن أن يتم اعتماد الأمثلة الموضوعية على اعتبار أنها الأقرب إلى الفهم ولكن يتحرى فيها البساطة وسهولة التناول، مع الاستئناس بالشاهد المثال متى توافر.

4 أهمية المثال النحوي:

يقول هوارد جاكسون Howard Jackson " تعطي المعاجم أمثلة لتوضيح معاني المفردات وكذلك لتبيان وظيفة العناصر النحوية حيث تلعب هذه الأمثلة دورا مهما خاصة في المعاجم المدرسية"³، فالمثال على هذا الأساس له وظيفتان :

- إما أن يساعد على فهم الكلمة المدخل وذلك بوضعها في سياق تركيبى يسمح بتوضيح معناها.

- وإما أن يبين وظيفتها ويكون هذا الأمر عادة في الكلمات الواصفة للغة أو العناصر النحوية، وهنا لا يتم استخدام الكلمة المدخل في سياق وإنما يتم توضيح وظيفتها أو ما تحيل عليه، ذلك أن الكلمات الواصفة للغة لا تقوم بتصنيف أدلة لغوية وإنما مهمتها أنها

¹ زكية السائح دحماني، « الشاهد في المعاجم العربية القديمة من خلال " أساس البلاغة للزمخشري "، المثال والشاهد في كتب النحويين والمعجميين العرب، وقائع ندوة جامعة ليون 2، ص113.

² Josette Rey-Debove, étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains, p.270

³ Howard Jackson, Lexicography : An introduction, p128

تتحدث عن خصائص الدليل اللغوي مثل: فعل ، اسم، لازم، متعد.... وقد سبق توضيح هذه الفكرة.

فالمثال إذا متعدد الوظائف وبإمكانه تقديم معلومات مختلفة في الآن نفسه، إذ « يتيح لنا الولوج إلى معنى الكلمة، وإلى النحو، وإلى سيميائية مجتمع في فترة معينة »¹، يقول ألان راي Alain Rey: " يجد المعجمي نفسه مضطرا إلى وصف مفردات معزولة موزعة بترتيب اعتباطي، ولتفادي هذا العزل يجب عليه الانتقال من المفهوم المعجمي إلى المفهوم الخطابي وهذا لا يتحقق إلا بفضل الأمثلة التي هي عبارة عن تراكيب أو جمل أو ملفوظات مركبة تحوي اللفظة المعجمية المعزولة مسبقا"²، فالمثال إذا يعكس الاستعمال الحقيقي للغة، تقول دبوبوف: " تعتمد المعاجم اللغوية المثال من أجل الإعلام عن الشيء مع أن وظيفة المثال هي الكشف عن استعمال الكلمة المدخل أي عن وظيفتها "³ كما يستخدم في الكلمات الواصفة للغة وفيه نوعان:

أ - مثال للكلمة: قد يكون التمثيل للكلمة الواصفة كأن نقول في مدخل مجرور وظف التلميذ اسما مجرورا في جملته، وهو نوع أرى أنه غير مجد في هذا الصنف من المداخل وأقصد المصطلحات النحوية والصرفية، لأنه لا يوضح أو يضيف أية معلومة؛ لذا فإنه قليل الاستعمال في المعاجم وعليه يكون المثال عن الشيء أو عن محتوى الدليل أولى والأكثر استعمالا.

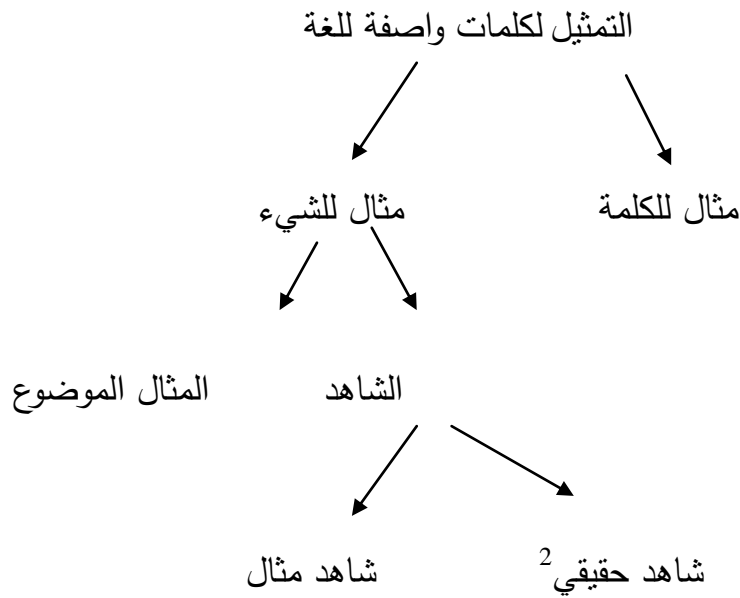
ب - مثال للشيء الذي تحيل عليه الكلمة: يكون المثال عن الشيء الذي تعنيه الكلمة كأن نقول في المدخل السابق وضعت الكتاب على الطاولة، فالطاولة اسم مجرور وهذا

¹ Josette Rey-Debove , « Typologie des dictionnaires généraux monolingues de la langue actuelle », Quaderni del CIRSIL – 4 (2005) – www.lingue.unibo.it/cirsil, p 6.

² Alain Rey, de l'artisanat du dictionnaire à une science de mot , Paris : 2008 , Armand Colin,p 34,35.

³ Josette Rey-Debove, étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains,

هو المثال النحوي الذي يفضل استخدامه في مداخل المصطلحات النحوية خاصة في المعاجم المدرسية الموجهة إلى تلاميذ في مرحلة سنية معينة؛ ذلك أن هذا النوع من الأمثلة يوضح وظيفة المصطلح وليس سياقه في جملة أو تركيب . يقول حسين نصار: "لا يمكن فهم كثير من أدوات العطف وغيرها بسهولة بالتفسير المجرد، وهي كثيرة الشبوع وذات معان متشابهة معقدة فلا بد من الشواهد لتوضيحها"¹. ويمكن أن نلخص للتمثيل لكلمات واصفة للغة بالشكل الآتي:



5 الوظيفة التركيبية للمثال النحوي:

سبق القول إن المثال النحوي هو في الأغلب من وضع المعجمي أو النحوي لتوضيح قاعدة والتمثيل لها، لذلك فإنه يكتسي أهمية خاصة بحكم أنه يبين التوظيف الحقيقي للقواعد ويسمح بإعطاء نماذج عنها لتسهيل استيعابها على الأفراد.

¹ حسين نصار : المعجم العربي نشأته وتطوره، مكتبة مصر 1968، ط2 ج2 ص774.

² المقصود بالشاهد الحقيقي هو الشاهد الذي وظيفته إثبات قاعدة وليس الشاهد الذي يؤتى به للاستئناس فقط.

وبحكم أننا نتعامل في هذه الدراسة مع المعاجم المدرسية، فإنه يحسن بنا أن نركز على أهم الوظائف المتوخاة من المثال ضمن هذا النوع من المعاجم وذلك لتطويعها ونمذجتها حسب ما تقتضيه متطلبات الفئة المستهدفة لهذه المعاجم.

ويرتكز الطرح المعاصر القائم على تصنيف المعطيات اللغوية ضمن المعاجم على مكونين أساسيين هما: الشرح المعجمي والوصف النحوي؛ حيث يقدم المعجم مجموع الوحدات اللغوية محددا سماتها الدلالية، في حين ترتكز وظيفة النحو على شقين أولهما صرفي يتم فيه تحديد الأصناف النحوية للمفردات وهذا ما يطلق عليه الوسم وسنتناوله في المبحث الموالي بإذن الله، والثاني تركيبى يتم فيه تحديد الأشكال التركيبية من خلال تحديد الوظائف النحوية للمفردات داخل التركيب وليس منعزلة، ويكون هذا عادة ضمن الأمثلة التي توضح ذلك. فيقوم المثال بتوضيح مكانة المفردة داخل تركيب معين كاللّوم والتعدية بالنسبة للأفعال ليحسن مستعمل المعجم استعمالها في تراكيب صحيحة، يقول روبير مارتان Robert Martin: "توضح الأمثلة في الأساس التراكيب العامة والمتلازمات الأكثر استعمالاً"¹، وعلى هذا الاعتبار يكون النحو بشقيه الصرفي والتركيبى مكملاً للشرح الدلالي داخل المعجم. يقول ألان ري: "الشكل والوظيفة متلازمان ولا يمكن بحال من الأحوال فصلهما، فمن الناحية اللسانية الصرف لا يمكن أن يستقل بوظيفة ذاتية لأنه لا يمكنه تحقيق وجوده بمعزل عن التركيب"²، وهو الكلام نفسه الذي أورده دي سوسير De Saussure في كتابه

(محاضرات في اللسانيات العامة)³.

¹ - Robert Martin, « l'exemple lexicographique dans le dictionnaire monolingue », Wörterbücher, Dictionnaires, Dictionnaires, Encyclopédie internationale de lexicographie. Berlin-New- York : 1989, de Gruyter, p 601.

² Alain Rey :La lexicologie Lectures, éd Klincksieck, Parie, 1970, p70.

³ لمزيد من التفصيل ينظر : فردينان دي سوسير : محاضرات في اللسانيات العامة، تر يوسف غازي ومجيد النصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1986، ص ص 163، 164.

وبما أن كثيرا من التلاميذ يجدون صعوبة في تركيب جمل سليمة خاصة في استعمال بعض الأدوات والحروف مثلما شاهدناه في الباب السابق نحو: أنادي لأبي، تصب مياهها إلى البحر، يعتمد عن أخيه، قررت عائلتي على الذهاب، يجدر بوضع المعجم أن يحرص على إعطاء مختلف السياقات التي ترد فيها هذه العناصر النحوية ليستطيع التلميذ بناء إنتاجه الكتابي على نحوها. يقول جاستون جروس وروبير فيف Gaston Gross

و Robert Vives: "إن المعالجة التركيبية للمواد اللغوية ليست متجانسة داخل المعاجم وهذا راجع لكون ورودها داخل جمل مرهونا بعناصر دلالية....ولحل هذا الإشكال نقترح أن تتم عملية الوصف عن طريق الاستعانة بتحديد الخصائص المميزة بطريقة منهجية وواضحة"¹، وذلك بتحديد مفاهيم أقسام الكلام وكيفية تركيبها داخل البنى التركيبية. وقد ظهر في السنوات الماضية مفهوم المعجم - النحو، " وهو وصف للخصائص التركيبية والتوزيعية لبعض العناصر الإفرادية مثل الأفعال والأسماء والصفات في الجمل البسيطة للغة، أي تلك التي تأخذ عادة شكل فعل + فاعل + مفعول به) sujet + verbe + compléments)، وهذا المصطلح (lexiques-grammaires) يحيلنا على أعمال مخبر Université Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique LADL (Paris-VII et C.N.R.S.) الذي كانت اللغة العربية من بين اللغات التي اعتمدها عينة في التطبيق. حيث تتم عملية الوصف عن طريق مصفوفة يمثل فيها المحور الأفقي المدخل المعجمي (فعل، اسم، صفة)، أما المحور العمودي فيمثل الجمل المحتملة، إذ تحدد المصفوفة مجموع الاحتمالات التي يمكن من خلالها أن تكون المفردة ضمن تركيب سليم وتسمح هذه الطريقة بإعطاء وصف عام عن توزيع المفردات داخل مجموع البنى الممكنة للغة المدروسة².

¹ M. Gaston Gross et M. Robert Vives, Les constructions nominales et l'élaboration d'un lexiquegrammaire, In: Langue française. N°69, 1986 p26.

² Voir : M. Robert Vives, Lexique-grammaire et didactique du français langue étrangère, Langue française. N°68, 1985. P49.

وهي طريقة جيدة لمعرفة التوزيع المختلف للمفردة أي ما هي الكلمات التي تظهر في السياق مقترنة بكلمات أخرى. وتسمح هذه التقنية بمعرفة الخصائص التركيبية لمفردات اللغة كأن تبين مثلا أن الصفة في اللغة العربية تتبع الموصوف دائما ولا تسبقه كما في بعض الحالات في الفرنسية والإنجليزية كما أن اسم إن مثلا لا يتقدم عليها وهكذا.

وتكمن أهمية المثال في المعجم المدرسي في إعطاء التلميذ الطريقة السليمة لتوظيف الكلمة في الخطاب توظيفا صحيحا وذلك عن طريق احترام الأوضاع السياقية للكلمة وفق الخصائص التركيبية وذلك لتفادي مختلف الأخطاء التركيبية التي سبق الحديث عنها في الباب السابق، خاصة فيما تعلق بالتعدي واللزوم بالنسبة للأفعال واستخدام حروف المعاني.

6 وظيفة المثال النحوي في القاموس المدرسي:

"قاموس اللغة هو المؤسسة الوحيدة التي غايتها وصف مجموع المفردات المنتمة إليها وكذلك هو شأن النحو" ¹، من هنا تبرز الوظيفة الأساسية للمثال النحوي داخل القاموس المدرسي، تقول إيف كلارك Eve V. Clark: "هناك روابط مشتركة بين المفردات والبنى التركيبية التي تتمظهر فيها، فالمفردات والبنى هما العنصران اللذان يشكلان التركيب، وعليه يجب أن يتم تعليمهما معا كي يتم للتلميذ تحصيل مهارة التركيب. فالعلاقة بين المفردة وغيرها من المفردات داخل التركيب تلعب دورا جوهريا في عملية اكتساب اللغة كما أن تعلم البنى مرتبط بشكل وثيق بتعلم المفردات في حد ذاتها" ²؛ فمعرفة الطبيعة النحوية للكلمة هي التي تحدد موقعها في الجملة؛ فالفاعل له موضع والمفعول له موضع والمبتدأ له موضع والخبر كذلك وهكذا. وعليه فإن المفردة تكتسب قيمتها ومعناها داخل مدرج الكلام الذي يخضع بدوره لقانون التركيب الذي نعبر عنه بالنحو. فتعليم البنى التركيبية يكون بالانطلاق

¹ Simone Delesalle et Marie-Noëlle Gary-Prieur, Le lexique, entre la lexicologie et l'hypothèse lexicaliste, Langue française. N°30, 1976. Lexique et grammaire p8.

² Eve V. Clark, Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français, In: Langue française. N°118, 1998. P49.

من معرفة معاني المفردات منعزلة ثم في علاقتها مع باقي الكلمات، وهنا يأتي دور المثال النحوي في المعجم الذي يقدم نماذج تطبيقية عن كيفية استعمال المفردة في مختلف السياقات وكذا تحديد مختلف الوظائف التي تؤديها المفردة ضمن هذه السياقات. وعلى هذا الأساس " يمكن اعتبار المعجمي هو ذلك الشخص الذي يلاحظ ويجمع ثم يعلم ملاحظاته..... وكذلك يتمثل النموذج البيداغوجي للمعجم في تلك الأداة المرجعية التي شأنها شأن تلك القواعد التي لا تُدرس بطريقة مباشرة وإنما تؤخذ عن طريق حسن الاستعمال"¹. فالمثال في المعجم المدرسي يمكن التلميذ من تمثيل مختلف الاستعمالات الصحيحة للمفردة، فيختصر الكثير من الدروس النحوية والشرح المملة عن طريق تحديد مختلف الأوضاع الصحيحة فيكون المعجم المدرسي بذلك قد قدم شرح الكلمات مقرونة بكيفية استخدامها.

إذ يمكن للمعجم بطريقة التعريف الذي يقدمه إضافة إلى الأمثلة أن يعطي للتلميذ الأداة الأساسية التي من خلالها يستطيع بناء لغته فعن طريق المفاهيم والأمثلة يتمكن هذا التلميذ من بناء نماذج مماثلة من مخيلته باستعمال المعطيات المقدمة في المعجم. يقول هوارد جاكسون " يجب أن يعنى المعجم بإعطاء معلومات كافية عن الجانب التركيبي للغة عن طريق الوسم والأمثلة ، وهنا يجدر التنويه إلى دور النحو في التمييز بين المعاني المختلفة للمفردات؛ لأن الغاية من تقديم هذا النوع من المعلومات هو المساعدة على شرح بنية اللغة نفسها، حيث لا يتم الاقتصار على إعطاء المعاني منعزلة وإنما يجب الانتباه إلى كيفية تركيبها داخل الجمل إذ يلزم أن يعطى التركيب حقه من الشرح داخل المعجم"²؛ إذ معلوم أنه "عندما تنتظم الأشكال اللغوية في بناء تركيبى فإن معانيها تتداخل بالضرورة"³ وكذلك كيفية ترتيب مجموع المفردات داخل تركيب معين له دور في تغيير المعنى؛ ففي

¹ M. Jean Dubois, Dictionnaire et discours didactique, p 44.

² Howard Jackson, Lexicography : An introduction, pp 69,70.

³ Uriel Weinreich et Josette Rey-Debove, La définition lexicographique dans la sémantique descriptive, Langages, 5e année, n°19, 1970. P 69.

اللغة العربية مثلاً استخدام حروف الجر مع مفردة واحدة يكسبها معاني مختلفة فدخل إلى مكان تختلف في الدلالة عن دخل في نزاع وأتى بالشيء (أحضره) تختلف عن أتى على الشيء (أتمه)، ورغب في الشيء عكس رغب عن الشيء.

المبحث الثاني: استعمال المثال في المعاجم المدرسية

سبق وأن استخرجنا المصطلحات النحوية من المعاجم المدرسية عينة الدراسة وهي معجم أكسفورد ومعجم روبير كوليج ومعجم المنجد الوسيط، حيث أرفقنا كل مصطلح بالتعريف الوارد في هذه المعاجم إضافة إلى الأمثلة المستعملة لتوضيحه. وفيما يلي تحليل لكيفية استعمال المثال في المعاجم الثلاثة:

- 1 - **المثال في معجم أكسفورد** : يمثل معجم أكسفورد للشيء لا للكلمة بمعنى أنه يستعمل أمثلة نحوية لتوضيح المصطلحات النحوية؛ فمن بين 39 مصطلحاً مثل لـ 31 مصطلحاً، أما البقية فإنه إما يكتفي بذكر الأنواع كما فعل مع أدوات التعريف التي اقتصر في تعريفها على ذكرها فقط وهي: A و an و the وذلك أغناه عن وضع مثال لها. وإما أنه لا يضع مثلاً لكون المصطلح بيّن لا يحتاج إلى توضيح مثل مصطلح Present participle (اسم فاعل) الذي عرفه بأنه (صيغة الفعل التي تنتهي بـ(ing)).
- الملاحظ على الأمثلة المستعملة لتوضيح المصطلحات النحوية أنها أمثلة موضوعة أي هي من صنع صاحب المعجم؛ حيث تتميز بالبساطة والاختصار وهذا هو المطلوب في المعاجم المدرسية.

- الملاحظ أيضاً أن الأمثلة يتم شرحها لتبيان العنصر المراد توضيحه ففي مثال: (This soup is hot) (هذه شوربة ساخنة) لمدخل (adjective) تم توضيح أين هي الصفة (hot) is an adjective)، وهنا تكمن الوظيفة التعليمية للمعجم المدرسي.

2 المثال في معجم روبير كوليج:

- يعتمد معجم روبير كوليج على المثال لتوضيح المصطلحات النحوية فمن بين 54 مصطلحاً قدم أمثلة 46 مرة، وهذا ينم عن أهمية المثال في تبين هذه المصطلحات .

- إن المثال في معجم كوليج لا يقتصر على التمثيل للشيء فقط؛ أي إنه لا يعتمد فقط على الأمثلة النحوية وإنما يمثل للكلمة المدخل في بعض الأحيان، كما أن المثال أحيانا لا يتعدى ذكر الأنواع التي تنتمي إلى صنف نحوي معين.

- بالنسبة للمثال النحوي، تم اعتماده 15 مرة، مثل مدخل (Attribut) الذي مثل له بمثالين (Il est médecin) (هو طبيب) و (Il semble intelligent) (يظهر أنه ذكي)، ومدخل (Épithète) الذي مثل له بـ (Une grande maison) (منزل كبير).
- بالنسبة لاعتماد الكلمة المدخل ضمن المثال، تم إحصاء 13 مثالا منها مدخل (Complement) (متمم) الذي قدم المثال عنه كما يلي: (Complement du nom , du verbe) (متمم اسم، متمم فعل) وكذلك في مدخل (Sujet) (فاعل) الذي مثل له بـ (Sujet logique et sujet grammatical) (فاعل حقيقي وفاعل نحوي).
- بالنسبة لذكر الأنواع التي تنتمي إلى الصنف النحوي فقد تم اعتمادها في بقية الأمثلة مثل مدخل (Auxiliaire) (فعل مساعد) الذي مثل له بـ (Etre, avoir) (فعل الكينونة وفعل الملكية)، ومدخل (Pronom) (ضمير) الذي مثل له بـ (Je, tu....le mien, le tien... (أنا، أنت.... لي لك...)).

- تم اعتماد المثال الموضوع في معجم روبير كوليج بالدرجة الأولى ولكن هذا لم يمنع من استعمال الشاهد عندما يكون مناسباً مثل (En forgeant, on devient forgeron) (بممارسة الحدادة تصبح حدادا) في مدخل (Gérondif) (المصدر الحالي).

- في العادة لا يتم شرح الأمثلة في هذا المعجم وهو أمر مقبول في بعض المداخل التي تبدو أمثلتها بسيطة للمستعمل، غير أنه يحدث أن يكون المثال محتاجاً إلى إيضاح خاصة للمستعمل الذي لا تعد الفرنسية لغته الأم مثل ما حدث في مدخل (Imparfait) الذي جاء مثاله كما يلي: (Il riait quand je suis entré) (كان يضحك عندما دخلت) فهذا المثال يحوي فعلين أولهما في (Imparfait) والثاني في (passé composé) فمن لا يعرف لواحق الزمنين لا يمكنه تمييز أيهما (l'imparfait) وأيهما (le passé composé).

3 المثال في المنجد الوسيط:

- أورد المنجد الوسيط 106 مصطلحات نحوية، أرفق المثال لـ 91 مصطلحا منها وهو عدد لا بأس به خاصة إذا علمنا أن الأمثلة كانت في أغلبها مناسبة لمستوى التلاميذ.
- اعتمد المنجد الوسيط على المثال في شرح المصطلحات النحوية ولم يقتصر على المثال النحوي فقط وإنما استعمل أيضا المثال عن الكلمة وكذا استعمل في بعض الحالات الأنواع التي تنتمي إلى صنف نحوي معين مثالا لها.
- بالنسبة للمثال النحوي فقد تم اعتماده بنسبة أكبر حيث بلغ عدد استعمالاته 68 مرة؛ لأنه الأنسب لهذا النوع من المصطلحات؛ كونه يقدم كيفية استعمال المفهوم المراد شرحه. وللتوضيح أكثر نذكر الأمثلة الآتية: ففي مدخل مبتدأ قدم مثال (الطقس جميل)، وفي مدخل مستثنى قدم مثال (جاء التلاميذ إلا أخاك) مع أنه كان من الأفضل أن يكون المستثنى اسما معربا كي تظهر حركة النصب للتلاميذ فيعلموا أن المستثنى يكون منصوبا فحركة الفتحة هي الأصل في النصب.
- بالنسبة لاستعمال الكلمة المدخل في مثال فقد تم استعماله في حالات قليلة يقدر عددها بـ تسع (9) مرات، مثل ما جاء في مدخل مجرور الذي مثل له بـ (اسم مجرور) ومدخل مجهول الذي مثل له بـ (فعل مجهول)، ومدخل مجزوم الذي مثل له بـ (فعل مضارع مجزوم).
- أما بقية الحالات فقد تم الاختصار على ذكر الأنواع مثل ما جاء في مدخل مشتقات الذي مثل له بـ (اسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة وأفعل التفضيل وأمثلة المبالغة واسم المكان واسم الزمان واسم الآلة)، ومدخل علة الذي مثل له بـ (حروف العلة الألف والواو والياء).
- تم اعتماد المثال الموضوع اعتمادا شبه كلي في المنجد الوسيط، حيث تكاد تكون الشواهد معدومة فيه.

- تم شرح الأمثلة كلما استدعى الأمر ذلك وذلك أدعى إلى إفهام التلاميذ؛ ففي مدخل مبتدأ جاء المثال مشروحا كما يلي: (الطقس جميل فالطقس مبتدأ وما أسند إليه متمما معناه فهو خبر له) .

المبحث الثالث: الوسم النحوي

تم تخصيص هذا المبحث للوسم لما له من أهمية في تخطي التلاميذ للمشاكل النحوية التي يعانونها خاصة منها ما تعلق بأقسام الكلام ونوع الفعل من حيث التعدي واللزوم وتحديد كون الكلمة مذكرا أو مؤنثا؛ لأن تحديد دلالة الكلمة مرتبط لا محالة بصنفها وانتماؤها لقسم من أقسام الكلام، كما أن هذا الانتماء هو الذي يحدد وظيفتها في التركيب الإسنادي، وعليه كان لزاما علينا . والحال ما تم وصفه في الباب السابق من أخطاء للتلاميذ في الصرف والتركيب والإملاء والنحو . أن نفرد لهذا العنصر الذي يمثل أحد مكونات البنية الصغرى هذا القسم من الدراسة.

1 تعريف الوسم لغة : جاء في القاموس المحيط : " الوَسْمُ أثر الكي والجمع وسوم،

وسمه يسمه وسما وسمّة فاتسم والوسام والسمّة ما وسم به الحيوان من ضروب الصور"¹، وهو تعريف يتقاطع مع تعريف ابن منظور في لسان العرب فـ"الموسوم ما وسم بسمّة يعرف بها إما كية وإما قطع في أذن أو قرمة تكون علامة له"².

فمن خلال هذين التعريفين نلاحظ أن الوسم في جانبه اللغوي هو وضع علامة على الحيوان لتمييزه بها، وهو المبدأ نفسه المعتمد في المعاجم حيث يعتبر الوسم تلك العلامة التي توضع أمام الكلمة لتعرف بها.

¹ الفيروزآبادي: القاموس المحيط، ص 1052.

² ابن منظور: لسان العرب ، مدخل (وسم).

- 2 **تعريف الوسم اصطلاحاً:** تقول سلام بزي حمزة: "الوسم في الاصطلاح هو العملية التي يقوم بها صاحب المعجم بوضع علامات يسم بها مداخله.... حيث تقدم هذه العلامات عدداً من المعلومات الواصفة وتنظم العلاقات داخل المادة المعجمية"¹.
- 3 **أشكال الوسم :** إن الذي يعنينا في هذه الدراسة هو التصنيف النحوي، أي الفئة النحوية التي ينتمي إليها المدخل من اسم وفعل، وحرف، واسم فاعل، واسم مفعول، وظرف، ومصدر وغيرها، إضافة إلى تقسيم الفعل إلى لازم ومتعد. فهذه الأصناف النحوية قد تكتب تامة كما يمكن الاكتفاء برموز فقط للإشارة إليها، حيث يتم الاستغناء عن الكلمة بحرف منها أو عدد من حروفها مثل ما نجده في بعض المعاجم كالإشارة للجمع بـ(ج) ولجمع الجمع بـ(جج) و لاسم الفاعل بـ(فا) ولاسم المفعول بـ(مفع). وتعد مرحلة التعليم المتوسط التي تلاميذها عينة دراستنا مرحلة التوسع في المعلومات النحوية؛ لذا فذكر الصنف النحوي يشكل تدريباً إضافياً يساعد التلميذ على اكتساب ملكة لغوية، لذا من الأنفع للتلاميذ عدم الاكتفاء بتقسيم الكلم إلى اسم وفعل وحرف بل تجدر الاستفادة من المصطلحات الأساسية للتصنيفات الصرفية مثل: اسم فاعل، واسم مفعول، اسم مكان، اسم زمان، صيغة المبالغة، الصفة المشبهة، هذا فضلاً عن تحديد العمل النحوي للفعل بتمييزه إما باللزم أو التعدي.

4 أنواع الوسم النحوي:

تقول دويوف: "كل الكتب التعليمية الموجهة إلى جمهور عريض تعالج في جانب منها ما هو معروف لدى الجميع انطلاقاً من البسيط وصولاً إلى المعقد، ومن المؤلف وصولاً إلى

¹ سلام بزي حمزة: الوسم في المعجم المدرسي، مجلة اللسانيات، العدد المزدوج 19 و 20، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، 2014.

الغريب، ومن التقليدي وصولاً إلى الحديث¹. وكذلك هو الشأن بالنسبة للمعجم المدرسي الذي يحمل بين دفتيه مجموع المفردات التي تنتمي إلى اللغة المدروسة وعلى الخصوص ما يحتاجه أصحاب الفئة المستهدفة من هذا المعجم. فتكون المداخل هي الموضوع، أما ما يأتي بعدها من شروح فهو المحمول على أن تكون المعلومات المدرجة بعد المداخل موضوعية ومدروسة، كما يجب أن تكون دقيقة وعملية ومطردة؛ فكل ما تتضمنه البنية الصغرى داخل المعجم يجب أن يوضع بعناية بحيث يستوفي ما يحتاجه مستعمل هذا المعجم، و" أول معلومة تقدم في المعجم ضمن البنية الصغرى هو التصنيف النحوي للمدخل"².

هذا التصنيف النحوي الذي عادة ما يدرج مباشرة بعد المدخل والذي يطلق عليه "الوسم النحوي"، يقوم في العادة بوصف المادة المعجمية، والمقصود هنا بالوسم النحوي هو كل ما يندرج ضمن تعليم النحو من إملاء ونحو وصرف وليس فقط تركيب الكلام؛ يقول هوارد جاكسون: " يجب أن يضع المعجمي في حساباته مجموعة من المعلومات الأساسية التي تكون عادة بعد المدخل مباشرة وهي: شكل الكلمة، بنيتها، معناها، فئتها النحوية، استعمالها وأصلها"³.

والمقصود بالشكل هنا هو الكتابة الصوتية (كيفية نطقها)، أما في اللغة العربية فيكفي تشكيلها بالحركات باستثناء الكلمات التي تحتوي على الألف اللينة والكلمات المهموزة؛ لأنها تشكل تحدياً حقيقياً للتلاميذ حيث يواجهون صعوبة في كيفية كتابتها (الإملاء).

"فيما يخص الوصف النحوي هناك جانبان يتم التركيز عليهما : الجانب الصرفي أو الاشتقاقي للكلمة والمقصود به مجموع التغيرات التي تطرأ على الجذر عند تصريفه مع

¹ Josette Rey Debove : Etude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains, p39

² Josette Rey Debove : Etude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains, p43

³ Howard Jackson, Lexicography : An introduction, p25.

مختلف الضمائر، والجانب التركيبي لها أي تحديد الفئة التي تنتمي إليها الكلمة، ومن ثم تحديد موضعها في البنية التركيبية¹ فالصفة مثلا تتبع الموصوف دائما في اللغة العربية ولا تأتي قبله أبدا. لذلك يمكن إدراج العناصر الآتية ضمن الوسم النحوي:

4 1 طريقة نطق الكلمات : أي تحديد كيفية نطق الكلمة ، والمقصود هنا ليس كل

كلمات اللغة لأنه معلوم أن اللغة العربية هي لغة صوتية بمعنى أنه يكفي وضع الحركات لتحديد كيفية النطق بالمفردات، وإنما المقصود هو تلك الكلمات التي تحوي حروفا زائدة لا تنطق مثل عمرو ومائة وأولو، أو تلك التي تنطق فيها حروف المد رغم عدم كتابتها كأسماء الإشارة مثل هذا وذلك وهؤلاء ولفظة رحمن وداود وسموات ؛ لأنه من خلال الدراسة التطبيقية التي أجريناها في الباب السابق لاحظنا أن التلاميذ يخطئون في كتابة هذا النوع من الكلمات.

4 2 تحديد كيفية كتابة الكلمات : خاصة تلك الكلمات التي تحوي الألف اللينة في

آخرها حيث لاحظنا أن الكثير من التلاميذ يخلطون بين الألف الممدودة والألف المقصورة أو تلك الكلمات التي تشتمل على الهمزات في مختلف أوضاعها، إضافة إلى بعض الحالات مثل حالة الأفعال الخماسية والسداسية إذا اتصلت بحرفي العطف الفاء والواو؛ ففي هذه الحالة يتم تجاهل الألف في النطق رغم وجودها كتابة فهذه بعض المشاكل التي تواجه التلاميذ في الكتابة، ودور المعجم هنا هو تحديد الكيفية التي تكتب بها هذه الكلمات مع إعطاء الفروق بينها، يقول تمام حسان "...مادام استخراج القاعدة من كتب قواعد الإملاء يتطلب قدرا معينا من المعرفة بقواعد اللغة لا تتوافر إلا لمن لا حاجة به إلى البحث عن طريقة هجاء الكلمات فإن التلميذ الذي لا رؤية له بقواعد اللغة يرجع في شأن الهجاء إلى المعجم"².

¹ Howard Jackson, Lexicography : An introduction, p25.

² تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها عالم الكتب القاهرة ط3 1998، ص ص 326، 327.

3 4 تحديد الفئات الصرفية للكلمات : خاصة تلك التي يجد التلميذ صعوبة في

التفريق بينها حيث تكون الصيغة الصرفية واحدة بينما المعنى المعجمي مختلفا

مثل:

- صيغة فاعل التي تدل على اسم الفاعل للفعل الثلاثي وصيغة الأمر للفعل الرباعي على وزن فاعل مثال: كاتب من كتب وجاهد فعل أمر من الفعل جاهد.
 - صيغة فَعْل التي تدل على الصفة المشبهة وعلى المصدر مثل عدل وسهل.
 - صيغة أفعَل التي تدل على الماضي من الفعل الرباعي أفعَل وأيضا على صيغة التفضيل أفعُل مثل: أكرم وهذا أكرم من.
 - الفرق بين اسم الفاعل واسم المفعول بالنسبة للأفعال ما فوق الثلاثي لا يكون إلا بحركة العين، فتكون بالكسرة في حالة اسم الفاعل وبالفَتْحة في حالة اسم المفعول مثل: مستَعِل / اسم الفاعل ومستَعَل / اسم المفعول.
 - في بعض الأحيان يكون اسم الفاعل هو نفسه اسم المفعول مثل : مختار، محتار، مجتاز.
- ففي هذه الحالات يجدر بوضع المعجم أن يقرن الشرح بالوسم الصرفي كي يكون هذا الشرح مفيدا.

- تحديد نوع الفعل من حيث التعدي واللزوم ؛ ذلك أن الكثير من التلاميذ يخلطون بين النوعين فيتعدى عندهم الفعل اللازم بينما يستعملون حروف الجر لتعدية الأفعال التي تتعدى بنفسها وقد تم توضيح هذه الأخطاء في الفصل التطبيقي من الباب الأول.

هذا فضلا عن التقسيمات الأساسية من فعل واسم وصفة وحرف وغيرها من التقسيمات التي تساعد التلميذ على التعرف على أقسام الكلام.

يقول جليسون Gleason : " يجب أن يقدم المعجم لكل مدخل جميع الخصائص النحوية التي تميزه ولا يتم الاختصار على اسمه بفعل أو اسم فقط، إذا كانت هناك معلومات فرعية ضمن هذه الأصناف"¹.

ف" قد يكون متفقاً عليه أن بعض الخصائص النحوية سواء على المستوى الإفرادي أو التركيبي يمكن أن تخضع لقواعد شمولية تغطي كل عناصر المجموعة (مثلما هو الشأن في الجموع النظامية للغة العربية، مثل جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم) ، ولكن على العكس من ذلك هناك عناصر نحوية لا يمكن أن تخضع لقاعدة عامة (مثل جمع التكسير في اللغة العربية) ، وهذا الصنف يجب أن يجد مكانه على شكل معلومات مباشرة تحت مدخل لغوي داخل المعجم"².

5 أهمية الوسم النحوي:

تري دوبروف أن المعجم هو مجموع الوحدات التي تخضع لقواعد النحو كما أنه . أي المعجم عبارة عن كتاب نحو، وذلك لما يتضمنه من معلومات نحوية معطاة عن المداخل سواء كانت وحدات معجمية أو نحوية ؛ فاقتران النحو بالمعجم على هذا الأساس شرط ضروري وكاف لإنتاج جمل اللغة وفهمها³ ، لذلك فعملية الوسم النحوي في العمل المعجمي ضرورية لتعليم مفردات اللغة وفي الآن نفسه تعليم نحوها وعليه " عند الحديث عن المفردات نحتاج إلى وسمها بالرموز المتعارف عليها ضمن أقسام الكلام"⁴.

¹ H. A. Gleason : The relation of lexicon and grammar , in problems in lexicography , F w Householder and S. Saporta , Bloomington, Indiana, 1962 p102.

² A.Vitek, Grammar and lexicon : the word class of adverbs in Russian lexicons, cahier de lexicologie ,Didier- Larousse, Parie, n 12 1968 p59.

³ Voir : Josette Rey Debove, étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains, introduction et Josette Rey-Debove Revue Langage éd CEPL Paris 1973.

⁴ Howard Jackson, Lexicography : An introduction, Pub Taylor and Francis Routledge library , London, 2003, p13.

ف" مهمة القواعد هي بناء كل ما هو نظامي في اللغة، والمعلومات النحوية وغير النحوية التي يمتلكها المتكلم عن لغته ضرورية لمعرفة هذه اللغة، لذا فإنه لمعرفة أي لغة، يجب أن نعرف قواعدها النحوية ولكننا لسنا بحاجة إلى معرفة أكثر من جزئية صغيرة من مفرداتها"¹.

تقول دوبوف: "يمكن تمييز اللغة عن طريق قواعدها وليس عن طريق معجمها"²، فالأصل في تعلم اللغة إذاً هو معرفة قواعدها، ومن ثم يأتي تعلم المفردات التي يفي جزء منها بغرض التواصل عكس النحو الذي لا يُجزأ؛ فالأصل أن يُؤخذ جملة لتعلم أي لغة كانت. كما يجب أن يقوم المعجم بمساعدة متفحصه على تحديد الفروق في الاستعمالات النحوية ف" إذا افترضنا أن هناك شكلين نحويين لا يتفقان في الخصائص كلها، ومع ذلك يصنفان في القسم نفسه أو فرع عنه مع التركيز على المشترك بينهما فقط، عندئذ يأتي دور المعجم الذي من المفترض أن يوضح الفروق بينهما ضمن تصنيف مثالي"³، وللتوضيح نضرب مثالا من اللغة العربية، ففي قسم الجمع مثلا لدينا الجموع النظامية المتعارف عليها وهي جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم اللذان لا خلاف فيهما، وهناك أيضا جمع التكسير الذي ينقسم بدوره إلى جمع قلة وجمع كثرة وصيغ منتهى الجموع، ففي المعجم عند تحديد الجمع بأنه جمع تكسير تجدر الإشارة إلى نوع الجمع مع التمثيل له لمساعدة التلميذ على اكتساب الكلمة مع صيغتها الصرفية، وعند الاستعمال يدرك التلميذ أن جمع القلة يستعمل فقط ما بين الثلاثة والعشرة، أما جمع الكثرة فيستعمل في ما فوق العشرة، وعليه يكون اختياره لصيغة الجمع تبعا للعدد الذي اختاره؛ فإذا أراد مثلا أن يجمع فتى وكان العدد الذي حدده ما بين الثلاثة والعشرة يستعمل صيغة فتيّة، أما إذا كان العدد يفوق العشرة فيستعمل صيغة فتيان.

¹ J.J.Katz and J.A.Fodor, The structure of a semantic theory, in the structure of language , Prentice Hall,1964,p495.

² Josette Rey Debove, Le domaine du dictionnaire, p12

³ H. A. Gleason : The relation of lexicon and grammar p95.

إن الملاحظ في المعاجم المدرسية هو ندرة المعلومات الصرفية والنحوية فيها، رغم كون النحو مهما في تعلم اللغة، كما سبق الذكر ولكننا نلاحظ قلة التصنيفات النحوية للمداخل المدرجة ضمن المعاجم العربية.

وبما أن الدراسات النحوية للغة العربية موجودة وبكثرة، فلم لا يتم استغلال جانب منها وإدخاله في المعجم المدرسي، بحيث يستغني التلميذ عن مراجعة كتب النحو " إن أغلبية متعلمي اللغة ينزعجون إذا ما اضطروا إلى قطع قراءتهم للرجوع إلى كتب النحو؛ لأن هذه العملية تستنزف وقتهم، إن أمنية القارئ هي أن يجد كلا من المعلومات الخاصة بالنحو والمتعلقة بالمفردات ملفوفة في رزمة واحدة"¹.

إذ معلوم أن معرفة التصنيفات النحوية لها دور في إدراك التراكيب السليمة كاللثوم والتعديّة بالنسبة للأفعال، يقول هيل أركيبالد (Hill Archibald) : " ينبغي أن يشار في المعجم إلى الأفعال اللازمة المحضة"²، ويقول هوارد جاكسون: " بالنسبة للأفعال يجب التمييز بين الفعل اللازم والفعل المتعدي "³.

فإذا علم التلميذ أن الفعل متعد فإنه سيستعمله بالضرورة مع مفعول به وبذلك يحسن مستعمل المعجم استخدام المفردات في تراكيب صحيحة تبعا لتصنيفها النحوي.

ف"الفئات النحوية تحدد الفوارق الشكلية التي يتم اعتمادها في التفريق بين ما هو صحيح التركيب وما سواه للحصول على مفهوم صالح للتواصل"⁴.

6 التصنيفات النحوية

¹ علي القاسمي: علم اللغة وصناعة المعجم ، مطابع جامعة الملك سعود 1991 ص74 نقلا عن

Malkiel Yakovm Lexicography, in the learning of language , by Carol Reed New York 1971 p271.

² Hill Archibald A : Laymen,lexicographers and Linguists, language 46,1970,p250

³ Howard Jackson, Lexicography : An introduction, p128

⁴ J.J.Katz et J.A.Fodor, structure d'une théorie sémantique Avec applications au français (fin), traduit par Delphine Perret , Cahiers de lexicologie, Didier- Larousse, Paris,1967,p65.

"إذا كان ينظر إلى النحو على أنه مجموع القواعد المنظمة التي تولّد جمل اللغة، فإن المعجم ما هو إلا مجموع المفردات التي تخضع لقواعد اشتقاقية تفرضها الفئات النحوية التي تنتمي إليها"¹.

وهذا معناه أن كل مفردات اللغة خاضعة بالضرورة إلى مجموعة من الصيغ الاشتقاقية، ففي اللغة العربية مثلاً اسم الفاعل له قاعدة لاشتقاقه من الثلاثي على وزن فاعل ومن غير الثلاثي بإبدال ياء مضارعه ميماً مضمومة مع كسر ما قبل آخره وكذلك هو الشأن بالنسبة لاسم المفعول وغيرهما.

وبما أن الصيغ الاشتقاقية في اللغة العربية محدودة وذات قواعد واضحة فإنه من اليسير تحديد هويتها ضمن مداخل المعجم أي أن ينسب كل لفظ إلى الصنف النحوي الذي ينتمي إليه كما هو معمول به في المعاجم الأجنبية.

ف"من المتعارف عليه في صناعة المعاجم تحديد الفئات النحوية أو أقسام الكلام للمداخل المعتمدة في المعاجم ، حيث يتم وسمها كما يلي: اسم (n) noun، فعل (v, vb) verb، صفة adjective (adj)، ظرف adverb (adv)، ضمير Pronoun (pron)، حرف جر (prep) Preposition، حرف عطف Conjunction (conj)، صيغة تعجب interjection (interj) التي استبدلت بمصطلح exclamation (exclam)²، فلم لا يتم تقليد المعاجم الأجنبية وحصر كل الأصناف النحوية، ومن ثم تقديم وسوم لها على غرار ما هو موجود في هذه المعاجم.

6-1 أهم الأصناف النحوية الموجودة في اللغة العربية : معلوم أن اللغة العربية

هي لغة اشتقاقية فالمشتقات فيها هي: اسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة وأفعال التفضيل و صيغ المبالغة واسم المكان واسم الزمان واسم الآلة إضافة إلى المصدر واسم المرة واسم الهيئة. ومن أجل التأكد من حقيقة استعمال المعاجم

¹ M. Jean Dubois, Dictionnaire et discours didactique, Langages, 5e année, n°19, 1970, pp 43,44.

² Howard Jackson, Lexicography : An introduction, p 67

المدرسية للوسم النحوي ومدى اطراده فيها، تم اختيار مجموعة من المعاجم هي:
الوجيز، المنجد الوسيط والمجاني عينة للدراسة حيث لاحظنا أنها استعملت بعضا
من المختصرات للمصطلحات النحوية ولكن بدرجات متفاوتة ومنها: اسم الفاعل /
فا ، اسم مفعول/ مفع ، مصدر/ مص أما بقية المصطلحات فلا يوجد وسم لها
وهاهي مجموع المختصرات في اللغة التي استعملها كل معجم ضمن عينة الدراسة:

1 التوجيز : : ج: الجمع

جج: جمع الجمع

كما استعمل أيضا بعض المصطلحات دون اختصار مثل (مؤنث) (الأخت مؤنث الأخ)،
(مذكر) (أولو مذكر أولات)، كما يعبر عن اسم المكان ب(مكان) (المسرب مكان السروب)،
وعدا عن ذلك فإن استعمال المختصرات اللغوية يكاد يكون معدوما.

2 المنجد الوسيط: ج: الجمع

جج: جمع الجمع

س ج : اسم الجمع

م: مؤنث

مث: مثنى

مص: مصدر

ولكننا من خلال دراستنا التطبيقية التي شملت ستة حروف هي الألف والباء والسين والشين
والواو والياء، لاحظنا استعمال رموز في المتن لم يتم تحديدها في المقدمة مثل (فا) لاسم
الفاعل و(مفع) لاسم المفعول، كما أنه يشير إلى اسم المرة بالعبارة كاملة مثل ما حصل في
المدخل الفرعي (أكلة) التي عرفها باسم المرة من أكل، ويشير إلى اسم التفضيل بأفعل
التفضيل مثل تعريفه لـ(أبسط) بكونه أفعل التفضيل. كما أنه يستعمل العبارة كاملة حتى في

العبارت التي وضع لها مختصرا في المقدمة مثل ما حصل في (أولو) التي عرفها باسم جمع واحده ذو، رغم تحديده للمختصر بـ(س ج) وكذلك فعل مع مختصر (م) للمؤنث فإنه استعمل في العديد من المرات اللفظة كاملة مثل آيسة مؤنث آيس وبتراء مؤنث أبتـر.

3 المجاني للطلاب : فا: اسم فاعل

مفع: اسم مفعول

ج: جمع

جج: جمع الجمع

مص: مصدر

م: مؤنث

مـث: مثنى

كما أنه يشير إلى بقية الأصناف بالعبرة كاملة كما هو الشأن بالنسبة لصيغة المبالغة ففي مدخل (سباح) أورد عبارة (مبالغة في السباح)، وفي مدخل (سجدة) أورد عبارة (اسم المرة من سجد)، وفي مدخل (أسخى) أورد عبارة (أفعل التفضيل)، كما أنه يعبر عن اسم المكان بـ(موضع) وعن اسم الزمان بـ(وقت) مثل: (المسقى: وقت السقي) و(المسد: موضع السد)، ولكن يحدث أن يستعمل العبارة كاملة حتى في الكلمات التي حدد لها مختصرات في المقدمة مثل (مؤنث) التي استعملها كاملة عدة مرات مثل: الساجدة مؤنث الساجد والساحرة مؤنث الساحر.

6-2 تحليل الاستبيان الموجه إلى تلاميذ السنة الرابعة متوسط:

بعد أن وصلنا إلى حقائق أن التلاميذ يعانون صعوبات في الإملاء والاشتقاق والتركيب والنحو، فكرنا في إجراء دراسة ميدانية لمعينة جانب من هذه المشاكل اللغوية، وسعينا في هذا العمل إلى تعزيز الجانب التطبيقي السابق بجانب تطبيقي آخر، ويتعلق باستبيان قمنا به يحوي مجموعة من الصيغ الصرفية (ما يربو عن الخمسين كلمة) ، طلبنا من التلاميذ تحديد نوعها الصرفي(وقد اخترنا تلاميذ السنة

الرابعة متوسط بحكم أنهم قد أخذوا كل الدروس المتعلقة بهذه الأقسام؛ وهذا قصد معرفة حقيقة كون التلاميذ في حاجة إلى الوسم الصرفي في المعجم أم لا .

6 2 1 عينة الدراسة : لقد تم الاختصار في هذه المرحلة على تلاميذ السنة الرابعة فقط، فتمثلت عينة الدراسة في مجموع التلاميذ المنتمين إلى عدد من الإكماليات وهي: إكمالية عبد الرحمن بوساعة ببئر مراد رايس، إكمالية الشيخ بوعمامة بالمرادية، إكمالية عنان السعيد بالينابيع، إكمالية عبد الرحمن الكواكبي ببئر مراد رايس، إكمالية شقيب أرسلان بالأبيار وإكمالية الأجيال الإعدادية بالعاشور (إكمالية ذات طابع خاص) حيث تتراوح أعمارهم بين 14 و 16 سنة ، وقد كان توزيع التلاميذ بالنسبة للإكماليات على النحو الآتي:

اسم الإكمالية	عدد التلاميذ
إكمالية عنان السعيد	25
إكمالية الشيخ بوعمامة	23
إكمالية عبد الرحمن بوساعة	29
إكمالية عبد الرحمن الكواكبي	25
إكمالية شقيب أرسلان	35
إكمالية الأجيال الإعدادية	21
المجموع	158

بعد عملية تصحيح الاستبيانات الموجهة إلى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تحصلنا على النتائج الآتية:

أقسام الكلمات		إجابة صحيحة	إجابة خاطئة	لا إجابة	المجموع
لاعب	اسم فاعل	126	22	10	158
مستعمل	اسم فاعل	58	70	30	158
الاستتجاد	مصدر	76	44	38	158
جاءَ	فعل معتل لازم	124	24	10	158
عاوَدَ	فعل معتل متعد	78	32	48	158
مطرقة	اسم آلة	144	5	9	158
حَسَنَ	صفة مشبهة	54	76	28	158
مَقُول	اسم مفعول	49	59	50	158
عنادل	جمع تكسير	98	15	45	158
مَفَاتِيح	جمع تكسير	104	42	12	158
ذُرًّا	جمع تكسير	39	79	40	158
جَمِيل	صفة مشبهة	109	29	20	158
جُنَح	جمع تكسير	58	58	42	158
فَطِن	صفة مشبهة صيغة مبالغة	67	45	46	158
مَسَاجِد	جمع تكسير	121	15	22	158

أَكْرَمُ	اسم تفضيل	93	45	20	158
وَرِثَ	فعل معتل متعد	113	29	16	158
كسالى	جمع تكسير	77	49	32	158
صِدِّيق	صيغة مبالغة	73	53	32	158
رَوْوَف	صيغة مبالغة	53	61	44	158
مُسْلَمُونَ	جمع مذكر سالم	141	4	13	158
سَارَ	فعل معتل لازم	103	35	20	
مِغْوَار	صيغة مبالغة	71	53	34	158
عوى	فعل معتل لازم	139	11	8	
وقف	فعل معتل لازم	119	27	12	158
منشار	اسم آلة	135	11	12	
كَيْدٌ	مصدر	81	35	42	
خزائن	جمع تكسير	112	25	21	158
متفق	اسم مفعول	43	45	70	158
مَكْتَب	اسم مكان	37	59	62	158
فتيات	جمع مؤنث سالم	144	10	4	158
رجال	جمع تكسير	134	18	6	158

158	6	60	92	جمع تكسير	مساكين
158	48	58	52	فعل صحيح لازم	اشتدَّ
158	6	26	126	جمع تكسير	أطفال
158	44	54	60	جمع تكسير	فَيْلَة
158	48	70	40	اسم مكان	مَشْرِق
158	40	36	82	مصدر	لَعِبَ
158	46	52	60	مصدر	إِلْمَام
158	40	62	56	اسم مفعول	مَسْمُوم
158	40	98	20	اسم مكان	مَوْقِد
158	12	10	136	جمع مذكر سالم	مُعَلِّمُونَ
158	62	60	36	صيغة مبالغة	مِعْطَاء
158	100	48	10	اسم فاعل	بَاقٍ
158	60	56	42	اسم مكان	مَصْنَع
158	72	52	34	جمع تكسير	جُمَل
158	76	20	62	اسم زمان	موسم
158	4	4	150	جمع مذكر سالم	مجتهدون
158	14	4	140	جمع مؤنث سالم	مسلمات

أزكى	اسم تفضيل	52	44	62	158
موقف	اسم مكان	48	40	70	158
مختار	اسم فاعل اسم مفعول	44	52	62	158
استعمل	فعل صحيح متعد	80	56	22	158
المجموع	53 مصطلحا				

ومن خلال هذه الدراسة الإحصائية نلاحظ ما يلي:

- لم يجد التلاميذ صعوبة في تحديد أنواع الجموع المنتظمة مثل جمع المذكر السالم و جمع المؤنث السالم وهذا دليل على أن التلاميذ يحسنون تحديد هذا النوع من الجموع، ولكن الإشكال المطروح هو كيفية إدراكهم له؛ فالملاحظ أن التلاميذ يركزون على نقطة واحدة هي اللاحقة التي تضاف إلى الاسم (ون، ين لجمع المذكر السالم و ات لجمع المؤنث السالم) من دون انتباه إلى حقيقة تسمية الجمع السالم، والدليل على ذلك هو اعتبار ستين (60) إجابة من بين 158 عن سؤال تحديد نوع جمع مفردة (مساكين) جمعا مذكرا سالما رغم أنها جمع تكسير. وهنا نلفت الانتباه إلى ضرورة تعريف التلاميذ بأصل التسميات المطلقة على هذا النوع من المصطلحات ، وهذا هو دور المعجم، لكي يستطيعوا تمييزها من خلال تعريفها ووظيفتها وليس من خلال شكلها فقط، فعند الحديث عن جمع المذكر السالم يجدر التنويه إلى مفهوم السلامة الذي يطلق على هذا النوع، وهو سلامة المفرد من التغيير فمجتهد بقيت محافظة على صيغة المفرد عند جمعها مجتهدون ومجتهدين، وكذلك هو الشأن في أغلب حالات جمع المؤنث السالم مع بعض الاستثناءات فمفردة مسلمة حافظت على شكلها في المفرد عند جمعها مسلمات، أما مفردة فتاة فنلاحظ تغييرا بسيطا يتمثل في تحول الألف إلى ياء عند جمعها ولكنها حالات استثنائية لهذا النوع.

- فيما يخص جموع التكسير هناك تفاوت في الإجابات، فعندما تكون المفردة مألوفة لدى التلاميذ، لا يجدون في الغالب صعوبة في تحديد نوعها مثل مفاتيح ورجال التي كانت أغلب إجابات التلاميذ صحيحة عنها، أما إذا كانت الكلمة غير مألوفة لديهم فنلاحظ أن التلاميذ يرتكبون أخطاء في تحديدها، ولضرب مثال عن ذلك اخترنا جمع (ذرا) الذي مفردة ذروة والذي أخذه التلاميذ ضمن مقرر السنة الثانية متوسط، فالملاحظ هنا أن الإجابات الصحيحة اقتصرت على 39 إجابة فقط، أما البقية فـ 40 منها لا إجابة و 79 إجابة خاطئة، من بينها تحديدها بأنها فعل معتل وهذا ينم عن شيء خطير هو عدم تفريق التلاميذ في هذه المرحلة بين الاسم والفعل. وهنا نلفت الانتباه مرة أخرى إلى ضرورة تعليم التلاميذ كيفية التعرف على أنواع الجموع من خلال إعطائهم القاعدة التي ينبني عليها كل نوع، فأيما جمع تختلف بنيته الصرفية عما هي عليه في الأفراد بالزيادة أو بالنقصان أو بتغير الضبط بالشكل فهو جمع مكسر أو تكسير ويحبذ ربط الظاهرة الصرفية بالاصطلاح الذي لم يطلقه اللغويون يوما اعتباطا؛ في حين سمي الآخر سالما في جمعي التذكير والتأنيث بناء على سلامة بنيته الصرفية من الزيادة أو النقصان أو تغير ضبطه بالشكل، فتبقى المفردة على حالها وتلحق بها العلامة الفرعية للرفع وهي الواو، والعلامة الفرعية للنصب والجر وهي الياء.

- فيما يخص اسم الفاعل واسم المفعول نلاحظ تفاوتاً في الإجابات تبعا للنوع؛ فالملاحظ أن التلاميذ لا يجدون صعوبة في تحديد اسم الفاعل المشتق من الفعل الثلاثي الذي يكون على وزن فاعل والذي أخذوه في المرحلة الابتدائية فكلمة (لاعب)، كانت أغلب الإجابات عنها صحيحة (126 إجابة صحيحة من بين 158 إجابة)، ولكن عندما تم اشتقاق اسم الفاعل من فعل ثلاثي معتل الآخر، حيث استدعى تحديده نكرة حذف حرف العلة (باق اسم فاعل على وزن فاعل من فعل بقي) وجدنا أن أغلب التلاميذ لم يستطيعوا تحديد الإجابة الصحيحة واقتصرت فقط على 10 إجابات. أما البقية فـ 100 منهم لم يقدموا أي إجابة و 48 أجابوا إجابات

خاطئة تراوحت بين اسم صحيح وفعل معتل. أما اسم المفعول المشتق من الفعل الثلاثي فكانت إجابات التلاميذ متفاوتة حيث أجاب 56 تلميذا فقط إجابة صحيحة عن تحديد اسم المفعول (مسموم)، رغم أنها على وزن مفعول ولا تحتاج إلى عميق فكر لتحديد نوعها، أما بقية الإجابات فانقسمت بين 40 لا إجابة و 62 إجابة خاطئة كانت في أغلبها اسم فاعل أو صفة مشبهة أو مصدرا. والحالة نفسها سادت عند اختيار فعل ثلاثي معتل فاسم المفعول (مقول المشتق من الفعل الثلاثي قال)، كانت أغلب الإجابات عنه خاطئة تمثلت في اسم فاعل، اسم تفضيل، مصدر، اسم آلة، صيغة مبالغة، أما الإجابات الصحيحة فاقترنت على 49 إجابة والبقية والمتمثلة في 50 تلميذا، فلم يقدموا أية إجابة. وعند الانتقال إلى الأفعال ما فوق الثلاثية والتي تخضع في اشتقاق اسم الفاعل واسم المفعول إلى قاعدة أخرى تتمثل في قلب ياء مضارع الفعل ميمًا مضمومة وكسر الحرف ما قبل الأخير بالنسبة لاسم الفاعل وفتحه بالنسبة لاسم المفعول، فنلاحظ أن إجابات التلاميذ فيها الكثير من الخط فكلمة (مستعمل المكسور ما قبل آخرها والتي تتمثل في اسم فاعل مشتق من الفعل السداسي استعمل) كانت الإجابات الصحيحة عنها 58 إجابة صحيحة أما الإجابات الخاطئة فتمثلت في 70 إجابة تمحورت حول اسم المفعول والمصدر، بينما اكتفى البقية وهم ثلاثون (30) تلميذا بعدم الإجابة.

أما اسم المفعول (متفق) المشتق من الفعل الخماسي اتفق فكانت الإجابات الصحيحة عنه مقتصرة على 43 إجابة في حين أخطأ 45 تلميذا في تحديد الإجابة الصحيحة، واكتفى السبعون (70) الباقون بعدم الإجابة. أما كلمة (مختار) التي هي في الآن نفسه اسم فاعل واسم مفعول، فنجد أن كل التلاميذ المستجوبين لم يقدموا الإجابة الكاملة وهي اسم فاعل واسم مفعول ولكننا اعتبرنا تحديد أحدهما إجابة صحيحة. وعلى الرغم من ذلك اقتصررت الإجابات الصحيحة على 44 إجابة بينما أخطأ 52 تلميذا في تحديدها وعزف التلاميذ الباقون وهم 62 تلميذا عن الإجابة.

- فيما يخص صيغ المبالغة والتي تأخذ عدة أوزان فنلاحظ أن هناك تفاوتاً في نوعية الإجابات على أن السمة الغالبة هي عدم إدراك التلاميذ أن صيغة المبالغة ما هي إلا تقديم صفة اسم الفاعل على وجه التكرير، وأن أوزانها محددة ومعلومة تكفي معرفتها لتحديد صيغة المبالغة. وعلى العموم فإن أغلبية الإجابات كانت خاطئة في تحديدها فكلمة (صديق) مثلاً كانت الإجابات الصحيحة في تحديدها 73 إجابة بينما كانت في (معطاء) 36 فقط، وهذا ينم عن عدم وعي لدى التلاميذ في إدراك هذه الصيغ والغاية منها، لذلك من الأفضل أن يقدم المعجم بديلاً لهؤلاء التلاميذ عن تلك الدروس التي يأخذونها في المدرسة ولا يتبقى منها شيء في الاستعمال؛ فيحدد أمام كل مفردة صنفها النحوي كي يتسنى للتلاميذ معرفتها من خلال الاطلاع على المعجم للبحث عن معناها.

- فيما يخص الصفة المشبهة لم يجد أغلب التلاميذ صعوبة في تحديدها خاصة تلك التي تعودوا عليها؛ فكلمة (جميل) مثلاً حددوها 109 تلميذ بطريقة صحيحة، ولكن لفظتي (فطن) و (حسن) تراوحت الإجابات الصحيحة عنها بين 67 و 54 إجابة صحيحة رغم أن صيغ الصفة المشبهة محددة ومعلومة في اللغة العربية.

- فيما يخص المصدر والذي يمثل معلومة بسيطة تفاوتت إجابات التلاميذ تبعاً للفعل الذي صيغ منه، فمعلوم أن مصادر الفعل الثلاثي في اللغة العربية تصاغ بطريقة سماعية لذلك نجد التلاميذ لا يجدون صعوبة في صياغة المصدر من الفعل الثلاثي ولكن إذا انتقلنا إلى الأفعال ما فوق الثلاثي فإنهم يتيهون في تحديد مصادرها؛ لذلك جاءت إجاباتهم متذبذبة.

- فيما يخص الأفعال نلاحظ أن أغلب التلاميذ يفرقون بين الفعل والاسم كما أنهم يميزون جيداً الفعل الصحيح عن الفعل المعتل، ولكنهم غير قادرين على تحديد هل هو لازم أم متعد، وهذا هو سبب عدم قدرتهم على توظيف الأفعال بطريقة سليمة ضمن تراكيب صالحة للتواصل. وهنا يأتي دور المعجم الذي من خلال وسمه للفعل بأنه لازم أو متعد يختصر على التلاميذ عناء البحث عن هذا النوع من المعلومات.

6 3 تحليل نتائج معاينة القواميس الثلاثة لمعرفة كيفية استخدام الوسوم

النحوية ومدى اطرافها:

ارتكزت هذه الدراسة التطبيقية على عينة محدودة تمثلت في القواميس المدرسية الآتية: الوجيز والمنجد الوسيط والمجاني حيث تم الاختصار على ستة حروف في كل معجم هي الألف والباء والسين والشين والواو والياء، وذلك لتتبع عملية الوسم النحوي فيها ومعرفة مواطنها وهل هي مطردة في كل مداخل المعجم.

6-3-1 عينة القواميس المدرسية:

أ - المعجم الوجيز:

أصدر مجمع القاهرة قاموساً مدرسياً هو "المعجم الوجيز" سنة 1994، وقد أقر إبراهيم مذكور في التصدير بكون هذا القاموس مدرسياً في قوله " أن الأوان لإخراج معجم مدرسي وجيز يكتب بروح العصر ولغته، ويتلاءم مع مراحل التعليم العام ¹، حيث احتوت المقدمة على طريقة استخدام المعجم من قبل المستعملين، ولم نجد أي معلومة نحوية فيما يخص الصيغ والاشتقاقات الموجودة في اللغة العربية ولا كيفية الحصول عليها؛ فضلاً عن غياب الوسوم النحوية في المتن خلت المقدمة من أي معلومة تساعد التلاميذ على كيفية اشتقاق بعض الأسماء مثل اسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة وغيرها.

ب - المنجد الوسيط في العربية المعاصرة:

صدر المنجد الوسيط في اللغة العربية المعاصرة في طبعته الأولى سنة 2003، عن دار المشرق اللبنانية، حرره: أنطوان نعمه، عصام مدور، لويس عجيل، متري شماس، وراجعته: مأمون الحموي، أنطوان غزال، ريمون حرفوش ورد في مقدمته «بعد أن أصدرت دار المشرق، في العام 2001، المنجد في اللغة العربية المعاصرة كان لا بدّ من إعادة إصداره في طبعة خاصة بالط لاب في مراحل التعليم ما دون الجامعي، وبالعنوان المنجد

¹ مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، مصر: 1994، التصدير.

الوسيط في العربية المعاصرة"¹. احتوت مقدمة هذا المعجم على مجموعة من التنبيهات في كيفية استخدام المعجم، تلتها بعض الأحكام التي تتعلق بقواعد الصرف والتي من شأنها مساعدة الطالب على معرفة بعض الأحكام القياسية في قواعد الصرف؛ حيث استهلها بمزيدات الأفعال مع أهم الأغراض المستفادة منها، ومن ثم انتقل إلى المشتقات وكيفية صياغتها ابتداء بالمصدر واسم المرة واسم الهيئة واسم الزمان واسم المكان واسم الآلة واسم الفاعل واسم المفعول وصولاً إلى الصفة المشبهة وأفعال التفضيل وصيغ المبالغة، بعدها انتقل للحديث عن علامات المذكر والمؤنث والمثنى والجمع ثم أوردتها بالقواعد المتعلقة بالنسبة والتصغير وختمها في الأخير ببعض التنبيهات عن كيفية كتابة الهمزة .

ت- مجاني الطلاب : وهو قاموس صادر عن دار المجاني وهنا نلفت الانتباه إلى أننا بدأنا الدراسة التطبيقية بالمجاني المصور لجوزيف الياس وهو معجم مدرسي صادر أيضاً عن دار المجاني إلا أننا وجدنا فقراً في كمية الرموز المستعملة للوسم؛ لذلك انتقلنا إلى مجاني الطلاب الذي وجدناه أغنى في هذا الصدد. وقد احتوت مقدمته على مجموعة من الفوائد اللغوية تتعلق بكيفية اشتقاق بعض الكلمات كاسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة وأفعال التفضيل وصيغ المبالغة واسم المكان واسم الزمان واسم الآلة والمصدر؛ حيث جاءت تلك المعلومات مقتضبة ومبسطة تلتها فوائد إملائية تمثلت في معلومات عن كيفية كتابة الهمزة والتاء المربوطة والتاء المفتوحة.

6-3-2 تحليل العينة:

- **الوجيز:** رأينا فيما سبق أن معجم الوجيز لم يعتمد على المختصرات النحوية إلا تخصيص الكلمة بالكيفية التي تجمع عليها والتي رمز لها بـ(ج) إضافة إلى جمع الجمع الذي هو فرع عن الجمع والذي رمز له بـ (جج)، حيث كان هذا الرمز مطرداً في عينة دراستنا، وفيما عدا ذلك لم يحتو المعجم الوجيز على أي وسم نحوي.

1- أنطوان نعمه، عصام مدور وآخرون، المنجد الوسيط في العربية المعاصرة، ط 1. بيروت: 2003، دار المشرق، المقدمة.

• **المنجد الوسيط:** اعتمد المنجد الوسيط على مجموعة من المختصرات اللغوية (ج)

للجمع، (جج) لجمع الجمع، (س ج) لاسم الجمع، (م) للمؤنث، (مث) للمثنى
و(مص) للمصدر كما استعمل في المتن كلا من (فا) لاسم الفاعل و(مفع) لاسم
المفعول رغم أنه لم يشر إليهما في المقدمة ومن خلال عملية متابعة عملية الوسم
النحوي في هذا المعجم أمكننا استخلاص الملاحظات الآتية:

- الوسم الوحيد الذي اتسم بالاطراد هو (ج) للجمع حيث لاحظنا أنه عندما يورد مفرد
الأسماء يتلوها مباشرة بالصيغة التي يجمع عليها مشيرا إلى ذلك بالوسم(ج) وهنا
نلفت الانتباه إلى أن هذا الوسم لا يختص بالمدخل أي إنه لا يسم الكلمة المدخل
بكونها جمعا وإنما يؤتى به لصوغ الجمع من المدخل المفرد أما إذا كانت الكلمة
المدخل في الأصل جمعا فإن المعجم يستخدم اللفظ (جمع) للدلالة على ذلك من
ذلك مدخل (نسوة ونساء ونسوان: جمع امرأة من غير لفظه).

- إن وسم المؤنث (م) لا يأتي لوسم الكلمة المدخل بأنها مؤنثة؛ لأنه عند إرادة ذلك
يستعمل المنجد الوسيط اللفظة كاملة (مؤنث) مثل ما جاء في (بدوية مؤنث بدوي)
و(آيسة مؤنث آيس) و(بيضاء مؤنث أبيض) و(سابقة مؤنث سابق)، أما رمز (م) فلم
يتم العثور عليه في مدونة دراستنا، غير أننا نرجح أنه إنما وضع للدلالة على كيفية
صياغة المؤنث من المدخل المذكر شأنه في ذلك شأن الرمز(ج) للجمع ولكن هذه
الحالة نادرة الحدوث كون المعجم يفرد للمؤنث مدخلا خاصا إذا كان يحمل دلالة
إضافية، وهنا نفتح قوسا لننوه إلى ضرورة وسم المداخل المؤنثة التي ليس لها مذكر
أو المذكرة التي لا مؤنث لها ؛ فمعلوم أن الكلمة المدخل تكون في الأصل مذكرة
وعليه لا يتم ذكر مؤنثها؛ لأنه فرع عنها، ولكن هناك بعض المداخل التي يعجز
التلميذ عن تحديد جنسها خاصة تلك التي لا مؤنث لها مثل سيخ وبطن ورأس أو
التي لا مذكر لها ككرش وضلع أو تلك التي تحتل الاثنين معا كطريق وسبيل، وهنا
يأتي دور المعجم الذي من المفترض أن يفرد هذا النوع من الكلمات بوسم يحدد
جنسها.

- إن استعمال وسم (مص) للمصدر لم يكن مطرداً في جميع المداخل التي تستوجب وجوده؛ حيث لاحظنا أن الكثير من المداخل لم يتم وسمها والسبب غير مفهوم؛ لأنه من المفترض أن تتم هذه العملية بطريقة مطردة وليس بطريقة انتقائية لا تخضع لعوامل علمية، فكيف نفسر وجود هذا الوسم في مصادر مثل (مؤاخذه، أخذ، تألف، إيلام، ألمنة، تأليه، انبجاس، تيرؤ، بزل، تسجيل، تسجل، انسحاب، تشحيم، تشديد، تشدد، تشذيب)، وعدم وجودها في مصادر مثل (مؤازرة، تأجيل، تأثر، تأسف، تأليب، تألق، تبجح، تبخر، ابتداء، تبديد، استبداد، بذخ، ابتذال، تبرج، إبراز، تبرعم، بسط، سبق، تستر، اشتباك، شجب، شجاعة، شح، شحن، تويخ، توثب، اتحاد، إichاء، تودد، وسم، وصف، مواصلة، تواطؤ، تيبس، يتم، استيقاظ).

مع التنويه إلى أن نسبة وضع الوسم أقل بكثير من نسبة عدم وضعه، حتى أننا لاحظنا انعدام وجود هذا الوسم في حرفي الواو والياء.

- إن وضع الوسم (مص) أمام المصدر يغني عن الشرح تماماً في هذا المعجم، بمعنى أن مستعمل المعجم يجب أن يرجع إلى الفعل الذي اشتق منه هذا المصدر لمعرفة معناه، ولا ندري على أي أساس يتم وضع الوسم والاستغناء عن الشرح في مصادر، خاصة وأنها وجدنا مصادر أخرى لا يتم وسمها ولكن يتم شرحها رغم أنها تابعة للفعل مثل (أجل: آخر، أرجأ. تأجيل: تأخير، إرجاء). فالمنجد الوسيط يعتمد إما الوسم وإما الشرح وهذا أمر غير منطقي فالأولى اعتمادهما معا خاصة في المعاجم المدرسية.

- تم اعتماد وسمي (فا) لاسم الفاعل و (مفع) لاسم المفعول رغم أنه لم يتم التنبيه إلى هذين الوسمين في المقدمة، ولكن هذا الاستعمال لم يكن بصفة مطردة وإنما اقتصر على بعض الحالات مثل (آت، مؤتلف، أمر، مبدل) بالنسبة لاسم الفاعل و (مأخوذ، مبتور) بالنسبة لاسم المفعول، وهنا نلفت الانتباه إلى أن وضع الوسم (فا) أو (مفع) يغني عن وضع الشرح مثلما هو الشأن بالنسبة لوسم (مص) المتعلق بالمصدر، وفي

أغلب الحالات يتم شرح هذين الصيغتين دون إشارة إلى صنفهما وللتوضيح نأخذ بعض الأمثلة:

فمدخل (متألق) الذي هو اسم فاعل مشتق من الفعل (تألق) الذي شرح به (لمع ، أضاء وتلألأ) تم شرحه به (لامع ومتلألأ)، ومدخل (تبخرت الذي شرحه ب : اختال ومشى مشية المعجب بنفسه) تم شرح اسم الفاعل المشتق منه كما يلي (متبخرت : شخص يمشي مشية المتكبر المعجب بنفسه) ومدخل (بدا : ظهر ، اسم الفاعل باد : ظاهر للعيان) ومدخل (أسرف : أنفق فوق الحد ، بذّر وبدد، اسم الفاعل مسرف : مبدّر مجاوز الحد في الإنفاق) ومدخل (سكت : صمت ، أمسك عن الكلام، اسم الفاعل ساكت : ممسك عن الكلام).

أما بالنسبة لاسم المفعول فمدخل (ألف : تعود واسم المفعول مألوف : ما ألفه الناس وتعودوا عليه) ومدخل (أمل : رجا شيئاً وتمناه واسم المفعول مأمول : الذي يأمله المرء ، المرجو) ومدخل (انبت : انتشر واسم الفاعل واسم المفعول منه منبت : منتشر)، ومدخل (برّد : وضع في براد للحفظ من التعفن واسم المفعول مبرّد : محفوظ في براد).

فهذه بعض النماذج التي تم فيها اعتماد الشرح فقط في صيغتي اسم الفاعل واسم المفعول دون وضع لوسمي (فا) و (مفع) ، مع أنه كان من الأحسن لو تم اعتماد كليهما أي أن يتم وسم الكلمة ومن ثم شرحها بما يتناسب وهذه الصيغ. - لاحظنا أن المنجد الوسيط يعتمد العبارة الكاملة في وسمه لاسم التفضيل واسم المرة؛ حيث يكتفي بذكر العبارة في الشرح مثل (أسرع : أفعال التفضيل) و (أكل : اسم المرة من أكل).

• مجاني الطلاب: يعتبر مجاني الطلاب أكثر المعاجم استعمالاً للمختصرات اللغوية

وهي : فا : اسم فاعل ، مفع : اسم مفعول ، ج : جمع ، جج : جمع الجمع ، مص : مصدر ، م : مؤنث ، مث : مثني ، ومن خلال عملية متابعة عملية الوسم النحوي في هذا المعجم أمكننا استخلاص الملاحظات الآتية:

- تم اعتماد وسم (ج) للجمع في جميع مداخل الأسماء، أي إن مجاني الطلاب قد استعمله بطريقة مطردة، ولكنه لا يأتي لوسم المدخل بأنه جمع وإنما لصياغة الجمع من المدخل المفرد، وهي نفسها طريقة كل من الوجيز والمنجد الوسيط.
- جاء وسم (م) ليبين كيفية صياغة المؤنث من المدخل المذكر مثل ما جاء في مدخل (سابع م سابعة) ومدخل (الأشرس م شرساء)، أما إذا كان المدخل مؤنثا فإن مجاني الطلاب يستعمل اللفظ كاملا (مؤنث) مثل ما جاء في (البرصاء مؤنث الأبرص، البتراء مؤنث الأبتير، البريئة مؤنث البريء، البراقة مؤنث البراق، الشاردة مؤنث الشارد)، وهذا هو الأكثر استعمالا.
- جاء استعمال وسم (مص) للمصدر، إذ يوضع مباشرة بعد المدخل للدلالة على كونه مصدرا مثل (الأين، البحث، التبزع، السباق، المسابقة، الإسعاف، السقوط، السكت، الشحن، الإشراق، الشطب، الإيجاب، الوجد، التوجيه، الوزن، المواصفة، الوصول) حيث يُكتفى بوضع الوسم عن تقديم أي شرح، ولمستعمل المعجم العودة إلى الفعل لمعرفة الدلالة. ولكن هذا الوسم لم يكن مطردا في كل المداخل التي تستوجب وجوده، فنجد مثلا كثيرا من المصادر غير الموسومة حيث يعوض الوسم بالشرح مثل (الإثم، الإذن، الأرق، الأسف، الإفك، الأكل، الائتلاف، الألم، البؤس، البث، البدء، البخل، البذاءة، البشاشة، البطش، التسرع، الإسفاف، السفه، الشرف، الشراء، الشظف، التواكل) . وعلى هذا الأساس نلاحظ أن مجاني الطلاب شأنه شأن المنجد الوسيط يعتمد إما الوسم وإما الشرح في تحديد المصدر.
- جاء استعمال وسم (فا) لاسم الفاعل حيث يوضع مباشرة بعد المدخل ويستغني المعجم به عن الشرح، أي إن المعجم بعد تقديمه تعريف اسم الفاعل في المقدمة بأنه ما دل على من قام بعمل الفعل، ومن ثم كيفية صياغته من الفعل الثلاثي ومن فوق الثلاثي، اقتصر في المتن على وضع الوسم فقط، وكان يمكن أن نسلم بأن هذه هي المنهجية التي اعتمدها المعجم لو كان هذا الأمر مطردا؛ ولكننا وجدنا بعض

المداخل المقتصرة على الوسم مثل (السائل السابح السافر الساعي، الساكن، الشاجي، المنتدق، الواجد، الوزن، الواشي، المولد، الواني، الياسر) وأخرى يتم شرحها من دون وسمها مثل (الآبق، الآثم، المستأجر، الآجن، المؤرخ، الآفل، الآهل، البات، المستبد، المبتدع، البار، الباسم، الساري، المشاغب، الشاق، الشاهد، الواله، الواهن، اليابس، اليانع)، فالمعجم على هذه الحال لم يستقر على منهجية واحدة.

- جاء استعمال وسم (مفع) لاسم المفعول، وقد تم استعماله بالمنهجية نفسها التي استعمل بها اسم المفعول، كما أنه لم يحظ بخاصية الاطراد شأنه في ذلك شأن (فا) لاسم الفاعل. ومن بين المداخل التي تم وسمها فقط دون شرحها نذكر (مسؤول، المشترك، المشجر، المشرد، الموجّه، الموسوم، الموصوف، المولد، الموكول)، أما المداخل التي اقتصر المعجم على شرحها دون وسمها فنذكر (المؤبد، المأجور، المؤخر، المأكول، المأهول، المبري، المباح، المبتدل، الموجود، المولود).
- تم اعتماد العبارة كاملة في بعض الأصناف النحوية مثل عبارة (اسم جمع في مدخل أولو)، وعبارة (اسم المرة في المداخل: البتة، السجدة، السقطة، السكتة، الشربة)، وعبارة أفعل التفضيل في المداخل (الأسخى، الأسبق، الأسعد)، وعبارة المكان لاسم المكان في المداخل (المسبك، المسلخ).

ومن خلال هذه الدراسة التطبيقية يمكننا استخلاص النتائج الآتية:

- إن المعاجم عينة دراستنا (الوجيز، المنجد الوسيط، مجاني الطلاب) قد استعملت الرموز والمختصرات بدرجات متفاوتة؛ ففي حين تكاد تنعدم في معجم الوجيز نجدها موجودة ولكن غير كافية في المنجد الوسيط، ولكننا نلمس استعمالاً أكثر للمختصرات والوسوم إضافة إلى محاولة تحقيق مبدأ الاطراد في معجم مجاني الطلاب.

- إن استعمال الوسم في معجم المنجد الوسيط لم يتسم بالشمولية والاطراد، بل على العكس نجد انعدام الوسم أكثر بكثير من وجوده، بينما لاحظنا شمولية أكثر في مجاني الطلاب؛ حيث كان وجود الوسم أكثر من عدمه.

- هناك بعض المداخل التي حبذنا لو أن المعاجم المدرسية خصتها بوسوم مثل
 الصفة المشبهة (الأثيم، الأرب، الأريض، الأصل، الأليم، البذخ)، اسم
 المكان (المأزق، المأمن، المأوى، المسقط، المسلخ)، صيغ المبالغة (الأفأك، الأكل،
 الأمار، البتار، البذال)، اسم الآلة (الساطور، المسعر)، اسم الزمان (المسقى)، لأننا لا
 حظنا من خلال الاستبيان الذي وجهناه للتلاميذ أنهم يجدون صعوبة في تمييز هذه
 الصيغ لذلك يكون من الأفضل لو وجدوا ضمن المعجم نوع الصيغ مع شروحاتها.

خاتمة

قادتنا إشكالية هذا البحث إلى دروب من التحري والاستقصاء؛ حيث وقفنا في محطات مختلفة استدعتها سيرورة البحث، فمن ميدان التعليمية انتقلنا إلى ميدان المعجمية ومن المناهج التعليمية إلى المعجم المدرسي حتى ظننا أننا استوفينا البحث حقه من التنقيب والدراسة والتمحيص، ووصلنا في الأخير إلى محطات النهائية حاملين في جعبتنا ما أدانا إليه هذا البحث المتشعب الذي استنفد الكثير من الجوانب التطبيقية التي ساعدتنا في الوصول إلى النتائج الآتية:

- مازال تعليم النحو يواجه تحديات ضخام بالنظر إلى مردود التلاميذ الكتابي ونوعية الأخطاء التي يقعون فيها؛ ففي حين ظننا أن الإشكال الذي يعانيه التلاميذ مقتصر على الإعراب كشفت الدراسة التطبيقية مع الزيارات الميدانية التي قمنا بها إلى الأقسام عن هوة كبيرة بين ما هو كائن وما المفترض أن يكون، خاصة إذا علمنا أن المشكل لا يقتصر على التلاميذ فقط، وإنما يتعدى إلى الأساتذة الذين ما زال بعضهم يخطئون أخطاء إملائية ناهيك عن الأخطاء النحوية. فالخلل ممتد عبر أجيال والمعالجة يجب أن تكون جذرية وعلى مراحل.
- إن المساعي الحديثة لتيسير النحو لم تؤت ثمارها، نظرا لكون السبل المنتهجة في ذلك غير ناجعة وحاد الوقت لإعادة النظر في كيفية تدريسه من جهة بالتفريق بين النحو العلمي الذي هو علم نظري والنحو التعليمي ذي الطابع التربوي الذي يكفي للوصول بالتلاميذ إلى الحد الأدنى من السلامة اللغوية، ومن جهة أخرى بمحاولة تقريبه للمتعلمين عن طريق الحرص على تضمينه في المعاجم المدرسية التي هي أداة تعلم بالدرجة الأولى.

- يعد ابن خلدون رائدا في ميدان التعليمية وتحتوي مقدمته على الكثير من الحلول للمشاكل التعليمية التي نواجهها حاليا، وقد لفتتني دعوته إلى التزام الصناعة والمران لتعلم الملكات اللسانية عن طريق النسج على المنوال الذي هو الصورة المثالية الواجب أن تحتذى، ولاحظت مدى التشابه الكبير بين المراحل التي دعا إليها ابن

خلدون لتعلم ملكة الكتابة وبين طريقة (Talk for writing) "تُكلم لتحسن الكتابة" لصاحبها باي كوربت Pie Corbett المعتمدة في الولايات المتحدة الأمريكية والتي حققت نجاحا باهرا هناك؛ فبعد عقد المقارنة بين مجموع المراحل المتبعة في هذه الطريقة وهي أربع (مرحلة التخزين storing ، مرحلة التقليد Imitation ، مرحلة التجديد Innovation ، مرحلة الإبداع Invention) إضافة إلى القاعدة الأساسية التي هي (الاعتماد على القراءة والسماع) (Talk and hearin) قمت بعملية استقصاء لكل أقوال ابن خلدون المتعلقة باكتساب ملكة الكتابة ووصلت في الأخير إلى المراحل نفسها والتي يعبر عنها ابن خلدون بـ(مرحلة الحفظ ، مرحلة التكرار والدربة والمران، مرحلة النسج على المنوال، مرحلة النظم بفضل إجادة الملكة) إضافة إلى القاعدة الأساسية والتي هي السماع بحكم أن القراءة لم تكن متداولة مثلما هو الشأن في وقتنا الراهن. وهذا ينم عن الحس التعليمي الذي يملكه ابن خلدون والذي أثبت نجاعته بعد قرون وفي لغة أخرى؛ لأن القواعد التي قدمها هي قواعد عامة تصلح لأي زمان وأي مكان وتتحقق مع أي لغة.

- لاحظنا من خلال جرد معجمين أجنيين هما أكسفورد وروبير كوليج أن المصطلحات النحوية لها مكانة مهمة ضمن المداخل ؛ حيث تقدم تعاريف لها مرفقة بمثال مشروح، بينما تكاد تخلو في المعاجم العربية إذا استثنينا المنجد في اللغة العربية المعاصرة والمنجد الوسيط، وذلك راجع إلى أن المصطلحات النحوية تفرد بمعاجم خاصة حيث ترتب هذه المصطلحات على حروف المعجم وتقدم المادة النحوية على شكل دروس مختصرة مثل معجم المصطلحات النحوية والصرفية لمحمد سمير اللبدي ومعجم النحو لعبد الغني الدقر ومعجم الخليل لجورج عبد المسيح ، ولكن الذي نصبو إليه هو جعل هذه المصطلحات ضمن مداخل المعجم، مثلما هو معمول به في المعاجم الأجنبية.

- انطلقت دبوبوف في تقسيمها للتعريف من تعريفات لمحتوى الدليل وتعريفات للدليل والمقصود به اللغة الواصفة، التي تعد المصطلحات النحوية من بين أهم أشكالها؛ إذ اكتفت بتفريع النوع الأول إلى فروع رئيسة بينما أغفلت تفريع القسم الثاني الذي يعنينا

في هذه الدراسة، فما كان منا إلا الانطلاق من الدراسة التطبيقية التي اعتمدت كل المصطلحات النحوية الموجودة في معجم أكسفورد ومعجم روبير كوليغ ومعجم المنجد الوسيط عينة للدراسة للوصول إلى نتيجة مفادها أن التعريف الواصف للغة أو تعريف الدليل يأخذ جميع الأشكال التي يأخذها تعريف محتوى الدليل.

- عند عقدنا مقارنة بين المنجد في اللغة العربية المعاصرة الذي هو في الأساس معجم عام والمنجد الوسيط الذي هو معجم مدرسي بحكم أن هذين المعجمين قد أوردتا المصطلحات النحوية ضمن مداخلهما اتضح لدينا أن:

- المصطلحات النحوية لم يتم انتقاؤها بطريقة منهجية ومدرسة، بحكم أننا ألفينا مصطلحات ضرورية للتلميذ غائبة في المنجد الوسيط مثل: أداة، بدل، جمع، أجوف، حركة، حال، محل، تحضيض وغيرها، مع أنها موجودة في المنجد، وهذا يدل على أن المنجد الوسيط ما هو إلا اختصار للمنجد في اللغة العربية المعاصرة؛ حيث قام صناع المعجمين بعملية بتر لبعض المداخل لتقليص عددها دون أخذ بعين الاعتبار مدى احتياج التلاميذ لها.
- التعريفات الواردة في المنجد والمنجد الوسيط هي نفسها ولا يوجد أي فرق بينها؛ فالتعريفات لم يتم تعديلها لتناسب مستوى الفئة المستهدفة.

- تكمن أهمية المثال ضمن المعجم المدرسي في إعطاء التلميذ الطريقة السليمة لتوظيف الكلمة في الخطاب توظيفا صحيحا ، وذلك عن طريق احترام الأوضاع السياقية للكلمة وفق الخصائص التركيبية لتقادي مختلف الأخطاء التركيبية، خاصة فيما يتعلق بالتعددية واللزوم بالنسبة للأفعال واستخدام حروف المعاني، كما يعد المثال النحوي من بين أهم عناصر شرح المصطلحات النحوية، ذلك أنه يتيح للتلميذ معرفة حقيقة استعمال المفاهيم النحوية؛ فمعرفة الطبيعة النحوية للكلمة هي التي تحدد موقعها في الجملة؛ فالفاعل له موضع والمفعول له موضع والمبتدأ له موضع والخبر كذلك وهكذا. وعليه فإن المفردة تكتسب قيمتها ومعناها داخل مدرج الكلام الذي يخضع بدوره لقانون التركيب الذي نعبر عنه بالنحو. وهذا هو دور المعجم الذي يقدم نماذج تطبيقية تتمثل في الأمثلة لنظام عام هو النحو.

- من خلال الدراسة التطبيقية للمثال ضمن عينة دراستنا اتضح لنا أن المعاجم الثلاثة قد اعتمدت المثال النحوي بنسبة معتبرة في شرحها للمصطلحات النحوية.
- من خلال الاستبانة التي قمنا بها والتي اقتصرنا على تلاميذ السنة الرابعة متوسط، لاحظنا أن هؤلاء التلاميذ غير قادرين على تمييز مختلف الصيغ الاشتقاقية؛ فأغلبهم يعجزون عن تحديدها أو يخطئون في ذلك، وهنا يأتي دور المعجم الذي عن طريق الوسم يستطيع تسهيل هذه المهمة عليهم.
- يشكل الوسم النحوي عنصرا جوهريا وقارا في البنية الصغرى للمعاجم الأجنبية، بينما نجده ينزع إلى الانتقائية وعدم الاطراد في المعاجم العربية، فمن بين المعاجم الثلاثة التي درسناها وجدنا أن مجاني الطلاب هو الأكثر اطرادا في وضع الوسوم النحوية ومع ذلك لم يتسم عمله بالشمولية.
- هذه أهم النتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذا العمل، وفي الأخير نرجو أن تكون الأعمال المعجمية القادمة خاصة ما تعلق بتأليف المعاجم المدرسية في مستوى التطلعات، بحيث تحقق أهم ما يحتاج إليه التلميذ في هذه المؤلفات وعلى رأسها الشمولية والاطراد في وضع وسوم التصنيفات النحوية إضافة إلى اعتماد المصطلحات النحوية ضمن المداخل وبالتالي يستغني التلميذ بالمعجم عن بقية الكتب النحوية وفي هذا اختصار للجهد والوقت .

قائمة المصادر والمراجع

أ - باللغة العربية

القرآن الكريم

- 1 إبراهيم بن مراد: تدريس النحو بين تعليم الصناعة وتكوين الملكة ملاحظات في المبادئ العامة لتيسير تدريس النحو، مجلة اللغة العربية العدد الثامن.
- 2 إبراهيم بن مراد: الشاهد والفصاحة في القاموس العربي، المثال والشاهد في كتب النحويين والمعجميين العرب، وقائع ندوة جامعة ليون 2، إخراج وتنسيق: حسن حمزة، بسام بركة. بيروت: 2010، دار ومكتبة الهلال.
- 3 إبراهيم بن مراد، «من إشكالات التعريف في القاموس الحديث: تعريف أسماء المواليد في القاموس اللغوي العام»، من المعجم إلى القاموس، ط1. تونس: 2010، دار الغرب الإسلامي.
- 4 إبراهيم عبد العليم، النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة 1969.
- 5 إبراهيم مصطفى: في أصول النحو، مجلة مجمع اللغة العربية 1955 ج8.
- 6 إبراهيم مصطفى، إحياء النحو ط 2 القاهرة 1992 دار الفكر العربي .
- 7 ابن السراج أبو بكر محمد: أصول في النحو تح عبد الحسين الفتلي مؤسسة الرسالة بيروت .
- 8 ابن النديم أبو الفرج محمد بن إسحاق بن محمد الوراق: الفهرست تح إبراهيم رمضان، دار المعرفة بيروت - لبنان ط 2 1417 هـ - 1997 م .
- 9 ابن جني أبو الفتح عثمان: الخصائص تح محمد علي النجار الهيئة المصرية للكتاب ط3 مصر 1986 .
- 10 - ابن خلدون عبد الرحمن محمد : المقدمة، اعتناء ودراسة أحمد الزعبي، دار الهدى الجزائر 2001 .

- 11 - ابن فارس 395هـ، مقاييس اللغة تح عبد السلام هارون ج 4 1979 دار الفكر العربي.
- 12 - ابن مضاء ، كتاب الرد على النحاة ، تح شوقي ضيف ، دار المعارف ، القاهرة، ط3، 1988.
- 13 - ابن منظور: لسان العرب تح عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله هاشم محمد الشاذلي القاهرة دت دار المعارف .
- 14 - أحمد حساني : دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 1996 .
- 15 - أحمد درويش، إنقاذ اللغة من أيدي النحاة، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط 1، دت.
- 16 - أحمد مختار عمر: البحث اللغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير والتأثر، عالم الكتب ط9 القاهرة 2010 .
- 17 - أساسيات التحرير وفن الكتابة بالعربية لحسين المناصرة، عمر محمد الأمين ومسعد الشامان، مكتبة الرشد، الرياض، 2007، ط1.
- 18 - إسحاق أحمد فرحان وأحمد بلقيس وتوفيق مرعي: المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، دار الفرقان للنشر والتوزيع الأردن ط2، 1999.
- 19 - أعضاء شبكة تعريب العلوم الصحية - المكتب الإقليمي لشرق المتوسط، ومعهد الدراسات المصطلحية: علم المصطلح لطلبة العلوم الصحية والطبية، فاس - المملكة المغربية، 2005.
- 20 - الأمير مصطفى الشهابي: المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث، ط2 ، دمشق 1965.

- 21 - أنطوان نعمه، عصام مدور وآخرون، المنجد الوسيط في العربية المعاصرة، ط1. بيروت: 2003، دار المشرق.
- 22 - بدر الدين بن تريدي و رشيد آيت عبد السلام، دليل الأستاذ، دليل بيداغوجي خاص بكتاب التلميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، المراجعة اللغوية: ساعد العلوي، وزارة التربية الوطنية، 2004 .
- 23 - بشير إبرير : التعليمية معرفة علمية خصبة، مجلة اللغة العربية العدد العاشر.
- 24 - التاهنوي محمد علي: موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح علي دحروج ، ترجم النص الفارسي عبد الله الخالدي، ترجم النص الأجنبي جورج زيناتي، مراجعة رفيق العجم ، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 1996، ج 1 .
- 25 - تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها عالم الكتب القاهرة ط3 1998.
- 26 - الجاحظ أبو عثمان بن محبوب: البيان والتبيين، حققه وشرحه : حسن السندوبي، ط4، القاهرة: 1375 هـ - 1956 م، مطبعة الاستقامة .
- 27 - الجيلالي حلام: المصطلح العلمي ومجاله الاستعمالي في المعجم العربي المعاصر، مجلة اللسان العربي، الرباط، مكتب تنسيق التعريب، ع45، 1998، ص120 (النسخة الإلكترونية).
- 28 - الجيلالي حلام: تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1999 .
- 29 - حسن حمزة: انقلاب الأدوار بين الشاهد والمثال في التراث النحوي واللغوي العربي، المثال والشاهد في كتب النحويين والمعجميين العرب، وقائع ندوة جامعة ليون 2.

- 30 - حسن حمزة: من قضايا التأصيل في المعجم العربي التاريخي المختص: مصطلحات النحو العربي في مرحلة النشأة، مجلة المعجمية العدد 23، تونس، 2007.
- 31 - حسن شحاتة: تعليم الإملاء في الوطن العربي، أسسه وتقويمه وتطويره، الدار المصرية اللبنانية القاهرة ط2، 1992.
- 32 - حسن منديل حسن العكلي: الخلاف النحوي في ضوء محاولات التيسير الحديثة رسالة دكتوراه آداب المستنصرية 1996 جامعة بغداد .
- 33 - حسين نصّار : المعجم العربي نشأته وتطوره، مكتبة مصر 1968، ط2 ج2.
- 34 - حمدان علي نصر، أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة، دراسة تجريبية، المجلة العربية للبحوث التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد 16، العدد 1، 1996.
- 35 - حميدي بن يوسف، التعريف في المعاجم اللسانية العربية الحديثة، دراسة وصفية تحليلية في ضوء المصطلحية الحديثة، أطروحة دكتوراه : 2012 ، جامعة الجزائر.
- 36 - الخطيب أحمد شفيق من قضايا المعجمية العربية المعاصرة، مكتبة لبنان، ط لبنان 1986.
- 37 - خلف الأحمر: مقدمة في النحو، تحقيق: عز الدين التتوخي وزارة الثقافة والإرشاد القومي دمشق 1961.
- 38 - رشيد بناني : من البيداغوجي إلى الديداكتيك، الحوار الأكاديمي والجامعي، ط1 الدار البيضاء، 1991
- 39 - الزبيدي، محمد مرتضى: تاج العروس في جواهر القاموس، وزارة الأنباء بالكويت، 1965.

- 40 - الزجاجي أبو القاسم : الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، ط 4
دار النفائس بيروت 1402-1982
- 41 - زكية السائح دحماني، « الشاهد في المعاجم العربية القديمة من خلال " أساس البلاغة للزمخشري "، المثال والشاهد في كتب النحويين والمعجميين العرب، وقائع ندوة جامعة ليون 2.
- 42 - زهير غازي زاهد: قضية تيسير النحو مجلة الذخائر العددان 17 و 18
2004 بيروت لبنان.
- 43 - السامرائي، فاضل صالح: ابن جني النحوي، دار إحياء التراث العربي،
بيروت، لبنان، ط1، دت.
- 44 - سعيد أبو العزم إبراهيم: المصطلحات النحوية نشأتها وتطورها بحث مقدم إلى
كلية دار العلوم بالقاهرة لنيل درجة الماجستير 1977.
- 45 - السكاكي: مفتاح العلوم، تحقيق نعيم زرزور، دار الكتاب العلمية، بيروت،
1987م ط2.
- 46 - سلام بزي حمزة: الوسم في المعجم المدرسي، مجلة اللسانيات، العدد المزدوج
19 و 20 ، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، 2014.
- 47 - سمر روجي الفيصل: المشكلة اللغوية العربية، لبنان ط1، 1992.
- 48 - سيبويه: الكتاب، تح عبد السلام هارون، الهيئة المصرية العامة للكتاب،
القاهرة، 1971، ج1.
- 49 - السيوطي: الاقتراح في علم أصول النحو تح أحمد محمد قاسم مطبعة
السعادة ط2 القاهرة 1976 .
- 50 - صادق فوزي دباس: جهود علماء العربية في تيسير النحو وتجديده مجلة
القادسية في العلوم والآداب التربوية العددان 1 و 2 المجلد 7، 2008.

- 51 - صافية زفندي: المناهج المصطلحية، مشكلاتها التطبيقية ونهج معالجتها، منشورات وزارة الثقافة . الهيئة العامة السورية للكتاب 2010.
- 52 - صالح بلعيد: في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، دار هومة، الجزائر 2005.
- 53 - صالح عبد العزيز: في طرق التدريس، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، مصر دت.
- 54 - الطاهر ميله: المعجمي أمام تنوع الاستعمال ومقتضيات المعيار، مقال مطبوع قيد النشر.
- 55 - عباس حسن: اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف، القاهرة 1971 ط2.
- 56 - عباس محمود العقاد أشأت مجتمعات في اللغة والأدب ، دار المعارف ، ط 8 ، القاهرة 1970.
- 57 - عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز تح محمد رضوان الداية وفايز الداية، دار الفكر دمشق 2007 .
- 58 - عبد الإله الرفاعي: (بعض الطرائق في تعليم المعجم والدلالة)، الموقع: <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=163939> .
- 59 - عبد الجليل مرتاض: النحو العربي بين التيسير والتعسير (جامعة تلمسان) مجلة اللغة العربية العدد 23.
- 60 - عبد الرحمن الحاج صالح ، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد الرابع ، الجزائر 1973 / 1974.

- 61 - عبد الرحمن الحاج صالح ، الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية،
بحوث ودراسات في علوم اللسان منشورات المجمع الجزائري للغة العربية الجزائر
2007.
- 62 - عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية
في التعليم ما قبل الجامعي، بحوث ودراسات في علوم اللسان ، منشورات المجمع
الجزائري للغة العربية الجزائر 2007 ج 1 .
- 63 - عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف ، ط
13 ، القاهرة.
- 64 - عبد العليم إبراهيم: النحو الوظيفي دار المعارف، القاهرة، دار المعارف ، ط
8 ، القاهرة 1996.
- 65 - عبد الغني أبو العزم : المدخل والتعريف والشاهد في المعجم، أي علاقة ؟
المثال والشاهد في كتب النحويين والمعجميين العرب، وقائع ندوة جامعة ليون 2.
- 66 - عبد القادر المهيري: إشكالية التأريخ لنشأة المصطلح النحوي، وقائع ندوة
المعجم العربي التاريخي، مجلة المعجمية العدد 5، 6 ، 1989-1990 .
- 67 - عبد المجيد سالمى، مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللغة والأدب، جامعة
الجزائر، معهد اللغة العربية وآدابها، عدد 5، 1995.
- 68 - عبدالعزيز قريش: القاموس اللغوي والمعجمان المدرسي واللساني
للمتعلم، الإشكالات الإبتيمية والتطبيقية الصحيفة، شعبية مستقلة شاملة 2006
www.alsaheefa.net.
- 69 - العربي قجال: أثر الاختلافات النحوية في الأحكام الفقهية رسالة ماجستير
جامعة الجزائر 2008.
- 70 - علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة 1991 .

- 71 - علي القاسمي : علم اللغة وصناعة المعجم ، مطابع جامعة الملك سعود 1991.
- 72 - عوض أحمد القوزي ، المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري عمادة شؤون المكتبات جامعة الرياض ط1 1981.
- 73 - عيسى الشريفوني ، اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القواعد لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها، المجلد 18، العدد2، 1998.
- 74 - ف.ر. بالمر: علم الدلالة إطار جديد تر صبري إبراهيم السيد، دار المعرفة الجامعية، 1995.
- 75 - فردينان دي سوسير : محاضرات في اللسانيات العامة، تر يوسف غازي ومجيد النصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1986.
- 76 - فردينان دي سوسير : محاضرات في اللسانيات العامة، تر يوسف غازي ومجيد النصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1986.
- 77 - الفيروزابادي: القاموس المحيط، دار الكتاب الحديث دار الكتب العلمية بيروت ط1 2004 .
- 78 - مجاني الطلاب، دار المجاني، بيروت، ط2، 2007.
- 79 - مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، مصر: 1994.
- 80 - محمد أحمد أبو الفرج: المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1966.
- 81 - محمد الشريف الجرجاني: كتاب التعريفات مكتبة لبنان بيروت 1985 .
- 82 - محمد حاج هني المعاجم المتخصصة ودورها في تيسير قواعد النحو العربي مجلة الأثر العدد 21 ديسمبر 2014.

- 83 - محمد شوقي أمين وإبراهيم التريزي مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة 1984 .
- 84 - محمد صاري: التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، google.ae، أبريل 2008.
- 85 - محمد صاري، تيسير النحو ترف أم ضرورة؟ مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، المجلد الثالث، العدد الثاني، يوليو - سبتمبر 2001.
- 86 - محمد عيد، أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث عالم الكتب القاهرة 1989.
- 87 - محمود فهمي حجازي البحث اللغوي، مكتبة غريب.
- 88 - محمود فهمي حجازي، «اتجاهات معاصرة في صناعة المعجمات العامة»، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ع 98، ص 146.
- 89 - محي الدين عبد الحميد، دروس التصريف، المكتبة العصرية، بيروت، 1995 .
- 90 - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب: المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (إنجليزي، فرنسي، عربي) ، الدار البيضاء، 2002، ط2.
- 91 - ميشال زكريا: الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت 1986 ط2.
- 92 - نادر مصاروة: طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة جامعة عدد 7.

93 - نايف خزما وعلى حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ،سلسلة عالم المعرفة،مطابع الرسالة،الكويت 1988 .

94 - هلال بن حسين: الشاهد في النص المعجمي في القواميس العربية بين النقل والوضع، المثال والشاهد في كتب النحويين والمعجميين العرب، وقائع ندوة جامعة ليون 2.

95 - وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة للسنة الثانية من التعليم المتوسط، أبريل 2003 .

96 - وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط أبريل 2003.

ب- باللغة الأجنبية

1. Besse Henri – Porquier Rémy: Grammaire et didactique des langues ; Hatier-credif Paris 1984 .
2. Besson Robert , Guide pratique de la communication écrite, Edition Casteilla Paris 1987 .
3. Brown Kristine and Hood Susan, Writing Matters, writing skills and strategies for students of English, Cambridge, New York, 1989.
4. Cabré Maria Teresa, La terminologie : théorie, méthode et applications, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1998.
5. Chomsky Nouam: La linguistique cartésienne suivie de la nature formelle du langage, Parie ,Seuil 1969 .

6. Christian Nique, Grammaire générative : hypothèses et argumentations, Paris 1991, Hatier, Didier p153.
7. Clark Eve V., Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français, In: Langue française. N°118, 1998.
8. Clas Andre, "Les problèmes de définition en lexicographie et en terminologie", Guide de recherche en lexicographie et terminologie, Agence de coopération culturelle et technique, Paris, 1985.
9. Corbett Pie, Talk for writing, www.Talkforwriting.com.
10. COURTILLON, Janine, Elaborer un cours de FLE, Hachette livre 2003, Paris.
11. de Bessé Bruno, "La définition Terminologique", actes du colloque "La définition", centre d'études du lexique, université Paris-nord, 18 – 19 novembre 1988, Librairie Larousse Paris, 1990.
12. Debove Rey Josette, étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains, Mouton, the hague, Paris, 1971
13. Debove Rey Josette, Le métalangage : Etude linguistique du discours sur le langage, Armand Colin, Paris 1997.
14. Debove Rey Josette, Typologie des dictionnaires généraux monolingues de la langue actuelle, Quaderni del CIRSIL – 4 (2005) – www.lingue.unibo.it/cirsil.
15. Debove Rey Josette, Dictionnaire d'apprentissage : Que dire aux enfants? Lexiques coordonné par Amr Helmy Ibrahim avec la participation de Michèle Zalesky, Hachette.

16. Debove Rey Josette, Le domaine du dictionnaire, Revue Langage
5annee n 19 1970.
17. Delesalle Simone et Marie-Noëlle Gary-Prieur, Le lexique, entre la
lexicologie et l'hypothèse lexicaliste , Langue française. N°30, 1976.
Lexique et grammaire.
18. Dubois Jean et autres, Dictionnaire de linguistique, Larousse-Bordas
/Her2001.
19. Dubois Jean et Claude, Introduction à la lexicographie, Librairie
Larousse, Paris, 1971.
20. Dubois M. Jean, Dictionnaire et discours didactique, Langages, 5e
année, n°19, 1970.
21. Eve V. Clark, Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français, Langue
française. N°118, 1998. pp. 58
22. Fernande Elisabeth Ruiz Quemoun : LA POLYSEMIE DANS LA
TERMINOLOGIE DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, Anales de
Filología Francesa, n.º 18, 2010.
23. Fowler Alastair, How to write, OXFORD, New York 2006 .
24. François Denis , cours de syntaxe fonctionnelle de linguistique générale
et appliquée, Université René Descartes, Paris5, 1971-72.
25. Fries, C.C, Teaching and learning English as a foreign language, Ann
Arbor, University of Michigan press, 1945.
26. Galisson. R et Coste. D , Dictionnaire de didactique des langues
, Hachette Paris 1986.

27. Gleason H. A. : The relation of lexicon and grammar , in problems in lexicography F w Householder and S. Saporta , Bloomington, Indiana, 1962 .
28. Gross M. Gaston et M. Robert Vives, Les constructions nominales et l'élaboration d'un lexiquegrammaire, In: Langue française. N°69, 1986 .
29. Hartmann R.R.K. and Gregory James , Dictionary of lexicography , pub Taylor and Francis Routledge library, London, 2003.
30. Helmut Felber : Terminology manuel, United Nations Educational scientific and cultural organization, Paris, 1984.
31. Hempel Carl G., Éléments d'épistémologie, tra. Bertrand Saint-Sernin, (Armand Colin, Paris).
32. Hermans Adrien, La définition des termes scientifiques , Meta Journal des traducteurs , vol 34 n3 , 1989. [http :id .erudit. org/ iderudit/003064ar](http://id.erudit.org/iderudit/003064ar).
33. Hill Archibald A : Laymen, lexicographers and Linguists, language 46, 1970, p250
34. Howard Jackson, Lexicography : An introduction, Pub Taylor and Francis Routledge library , London, 2003.
35. Howard Jackson, Lexicography : An introduction, Pub Taylor and Francis Routledge library , London, 2003.
36. Jung Edmond, Causes des fautes d'orthographe, Langue française. N°20, 1973. L'orthographe .

- 37.Katz J.J. and J.A.Fodor, The structure of a semantic theory, in the structure of language , Prentice Hall,1964.
- 38.Katz J.J. et J.A.Fodor, structure d'une théorie sémantique Avec applications au français (fin), traduit par Delphine Perret , Cahiers de lexicologie, Didier- Larousse, Paris,1967.
- 39.Knud Togeby, Structure immanente de la langue française =langue et langage, Paris, Larousse, 1965 .
- 40.Kocourek · R., rappelle les sept définitions les plus courantes ,Langue française de la technique et de la science,Paris ,La documentation française 1982.
- 41.Laenzlinger Christopher & Hugues Peters, LexiGrammaIRE - Lexique, Grammaire, Interprétation :Ressources linguistiques pour l'enseignement du français, Nouveaux cahiers de linguistique française 29 (2009).
- 42.Lamy André, La pédagogie de la faute Belc 1981 in Christine Tagliante , La classe de langue CLE Paris .
- 43.Leduc Adine Jean Pierre, De la terminologie grammaticale : quelque problèmes théoriques et pratiques, Langue française n 47, 1980.
- 44.Lehmann Alise, Françoise Martin- Berthet, Introduction à la lexicologie, sémantique et morphologie, Armand Colin, 2003, 2ed.
- 45.Martin Robert, l'exemple lexicographique dans le dictionnaire monolingue , Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires, Encyclopédie internationale de lexicographie. Berlin-New- York : 1989, de Gruyter.

46. Martin Robert, La définition naturelle, (actes du colloque La définition), centre d'études du lexique, université Paris-nord, 18 – 19 novembre 1988, (Librairie Larousse, Paris, 1990.
47. Mathiot Madleine, the place of the dictionary in linguistic description problems and implications, language 43, 1967.
48. Mortureux Marie-Françoise, La lexicologie entre langue et discours, Armand Colin, Edition 2004.
49. Mounin George, Dictionnaire de la linguistique 2ème édition ,Paris, Quadrige, 1995.
50. Otman Gabriel, Les représentations sémantiques en terminologie, éd. Masson, Paris, 1996.
51. Oxford dictionary , Essential Dictionary for elementary and pre-intermediate learners of English , Oxford University press .
52. Petit Larousse , Librairie Larousse ,Paris
53. Politzer R.L , foreign language learning. A linguistic introduction , New Jersey, Prentice Hall Inc, 1965.
54. Pruvost Jean, Les dictionnaires français Outils d'une langue et d'une culture, Edition Ophrys, Paris 2006.
55. Quémada Bernard, les dictionnaires du français moderne 1539 – 1863, étude sur leur histoire, leurs types, et leurs méthodes. Paris : Didier, 1967.
56. Rey Alain :La lexicologie Lectures, éd Klincksieck, Paris, 1970.

- 57.Rey Alain, de l'artisanat du dictionnaire à une science de mot , Paris : 2008 , Armand Colin.
58. Rey Alain, La terminologie : noms et notions, Que sais- je ? Presses Universitaire de France .PUF, 2ème éd1992 .
- 59.Roegiers Xavier , Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, Bruxelles, De Boeck, 2001 2^e édition .
60. Sepälä Selja, "Composition et Formalisation Conceptuelles de la Définition Terminographique", Mémoire DEA en traitement informatique multilingue, direction: Bruno de Bessé, (Université de Genève, 2004).
- 61.Starkey Lauren, How to write great essays , Learning Expres, New York, 2004.
- 62.Svensén Bo, Practical Lexicography, Principle & methods of dictionary making, tr. John Sykes & Kerstin Schofield, (Oxford University Press, 1993.
- 63.Vézina Robert [et autres], La rédaction de définitions terminologiques, Version abrégée et adaptée par Jeans Bédard et Xavier Darras. (Office québécois de la langue française, Montréal, 2009.
- 64.Vitek A., Grammar and lexicon : the word class of adverbs in Russian lexicons, cahier de lexicologie ,Didier- Larousse, Parie, n 12 1968 p59.
- 65.Vives M. Robert, Lexique-grammaire et didactique du français langue étrangère, Langue française. N°68, 1985.

66. Weinreich Uriel et Josette Rey-Debove, La définition lexicographique dans la sémantique descriptive, , Langages, 5e année, n°19, 1970.
67. Widowson .HG ,une approche communicative de l'enseignement des langues Hatier Paris1981.
68. Yakovm Malkiel, Lexicography in the learning of language , by Carol Reed New York 1971 .

مسرد لأهم المصطلحات الواردة في البحث:

المقابل الإنجليزي	المقابل الفرنسي	المصطلح العربي
Invention	Invention	إبداع/ نظم بفضل إجابة الملكة عند ابن خلدون
creativity	Créativité	إبداعية
contrast	contraste	اختلاف
	périphrase	إرداف
potentially exhaustive	Potentiellement exhaustif	استنفاد محتمل
Structural exercices	exercices structuraux	تمارين بنوية
	nomenclature	بنية كبرى
Innovation	Innovation	تجديد/ نسج على المنوال عند ابن خلدون
storing	stockage	تخزين/ حفظ عند ابن خلدون
analogy	analogie	تشابه
Interaction	Interaction	تفاعل
opposition	opposition	تقابل
Imitation	Imitation	تقليد/دربة ومران عند ابن خلدون
/model sentence pattern	Phrase modèle	جملة نموذج / منوال عند ابن خلدون
Explicit grammar	grammaire explicite	قواعد صريحة أو واضحة
Implicit grammar	grammaire implicite	قواعد ضمنية
Curriculum	Curriculum	منهاج
Educational grammar	Grammaire pédagogique	نحو تربوي تعليمي

Scientific grammar	Grammaire scientifique	نحو علمي
Didactic units	unités didactiques	وحدات تعليمية
Terminology	Terminologie	علم المصطلح
Lexicology	Lexicologie	علم المعجم / المعجمية / علم المفردات
Lexicography	Lexicographie	صناعة المعجم
Terminography	Terminographie	مصطلحية
onomasiology	onomasiologie	دلالة غير لفظية
sémasiology	sémasiologie	دلالة لفظية
Monosémic	Monosémique	أحادي الدلالة
uniquivocal	univoque	متفق عليه / اتفاقي
Non connote	non connoté	غير إيحائي
prescriptive	prescriptif	معياري
Prescriptive definition	Définition Prescriptive	تعريف معياري
Initial defining characters	Définisseur initial	معرف ابتدائي
	Caractères	الخصائص الجوهرية أو المميزة
Conciseness	Concision	إيجاز
Substitution	Substitution	استبدال
non-tautology	non-tautologie	خلو من الإطناب
metaterminology	métaterminologie	اصطلاح واصف
world lexikon	lexique mondain	معجم حياتي
metalexikon	Métalexique	معجم واصف
Metalanguage	Métalangage	لغة واصفة
Metalinguistic definition	Définition Métalinguistique	تعريف واصف للغة

مسرد لأهم المصطلحات الواردة في البحث:

المقابل الإنجليزي	المقابل الفرنسي	المصطلح العربي
Invention	Invention	إبداع/ نظم بفضل إجابة الملكة عند ابن خلدون
creativity	Créativité	إبداعية
contrast	contraste	اختلاف
	périphrase	إرداف
potentially exhaustive	Potentiellement exhaustif	استنفاد محتمل
Structural exercices	exercices structuraux	تمارين بنوية
	nomenclature	بنية كبرى
Innovation	Innovation	تجديد/ نسج على المنوال عند ابن خلدون
storing	stockage	تخزين/ حفظ عند ابن خلدون
analogy	analogie	تشابه
Interaction	Interaction	تفاعل
opposition	opposition	تقابل
Imitation	Imitation	تقليد/دربة ومران عند ابن خلدون
/model sentence pattern	Phrase modèle	جملة نموذج / منوال عند ابن خلدون
Explicit grammar	grammaire explicite	قواعد صريحة أو واضحة
Implicit grammar	grammaire implicite	قواعد ضمنية
Curriculum	Curriculum	منهاج
Educational grammar	Grammaire pédagogique	نحو تربوي تعليمي
Scientific grammar	Grammaire	نحو علمي

	scientifique	
Didactic units	unités didactiques	وحدات تعليمية
Terminology	Terminologie	علم المصطلح
Lexicology	Lexicologie	علم المعجم / المعجمية / علم المفردات
Lexicography	Lexicographie	صناعة المعجم
Terminography	Terminographie	مصطلحية
onomasiology	onomasiologie	دلالة غير لفظية
sémasiology	sémasiologie	دلالة لفظية
Monosémic	Monosémique	أحادي الدلالة
uniquivocal	univoque	متفق عليه / اتفاقي
Non connote	non connoté	غير إيحائي
prescriptive	prescriptif	معياري
Prescriptive definition	Définition Prescriptive	تعريف معياري
Initial defining	Définisseur initial	معرف ابتدائي
characters	Caractères	الخصائص الجوهرية أو المميزة
Conciseness	Concision	إيجاز
Substitution	Substitution	استبدال
non-tautology	non-tautologie	خلو من الإطناب
metaterminology	métaterminologie	اصطلاح واصف
world lexikon	lexique mondain	معجم حياتي
metalexikon	Métalexique	معجم واصف
Metalanguage	Métalangage	لغة واصفة
Metalinguistic definition	Définition Métalinguistique	تعريف واصف للغة

الملاحق

اسم الإكمالية وعنوانها:

العمر :

المستوى:

الرجاء تصنيف الكلمات التالية نحويا وصرفيا (اسم أو فعل "نوعه صحيح أو معتل " جمع تكسير، جمع مؤنث سالم، جمع مذكر سالم، مصدر، اسم تفضيل، اسم آلة، اسم زمان، اسم مكان، صفة مشبهة، صيغة مبالغة، اسم فاعل، اسم مفعول)

الكلمة	صنفها
لَاعِب	
مُسْتَعْمِل	
الاستِجَاد	
جَاءَ	
عَاوَدَ	
مَطْرَقَة	
حَسَنَ	
مَقُول	
عَنَادِل	
مَفَاتِيح	
ذُرًّا	

	جَمِيل
	جُبَح
	فَطِن
	مَسَاجِد
	أَكْرَمُ
	وَرِثَ
	كَسَالَى
	صِدِّيق
	رَوْوَف
	مُسْلِمُونَ
	سَارَ
	مِغْوَار
	عَوَى
	وَقَفَ
	مَنْشَار
	كَيِّدُ
	خَزَائِن

	مَتَقَّقْ
	مَكْتَبْ
	فَتَيَات
	رَجَال
	مَسَاكِين
	اَشْتَدَّ
	أَطْفَال
	فِيلَة
	مَشْرِقْ
	لَعِبْ
	الْإِمَام
	مَسْمُوم
	مَوْقِدْ
	مُعَلِّمُونَ
	مِعْطَاء
	بَاقٍ
	مَصْنَعْ

	جُمَل
	موسم
	مجتهدون
	مسلمات
	أَزْكَى
	موقف
	مختار
	استعمل

الخطأ	نوعه	الصواب
أخرا	الألف الممدودة عوض المقصورة	أخرى
قوة عيشهم	التاء المربوطة عوض المفتوحة	قوت
أرى أشياء	زيادة حرف المد	أرى أشياء
رأين	حذف المد بالألف	رأينا
موابيض	الخلط بين الأصوات	مواظ
فرض	الخلط بين الأصوات	فرد
إجلب	همزة القطع عوض الوصل	اجلب
شيأ	حذف المد بالألف	شيئا
وجدة	التاء المربوطة عوض المفتوحة	وجدت
ننتي	الهمزة المتوسطة	نأتي
لاكن	زيادة حرف المد	لكن
فاخطرت	زيادة حرف	فخطرت
مملوء	حذف المد بالألف	مملوءاً
فجأت	التاء المفتوحة عوض المربوطة	فجأة
صاطعة	الخلط بين الأصوات	ساطعة
ملقا	كتابة ألف المد عوض القصر	ملقى
ملقات	التاء المفتوحة عوض المربوطة	ملقاة
كانت قلقتا	التاء المفتوحة عوض المربوطة	كانت قلقة
ذلك	زيادة حرف المد	ذلك
مشيوة	الهمزة المتوسطة	مشيئة
إبنتي	همزة القطع عوض الوصل	ابنتي
مضلم	الخلط بين الأصوات	مظلم
شريط لاسق	الخلط بين الأصوات	شريط لاصق
خفة	التاء المربوطة عوض المفتوحة	خفت
إنتشر	همزة القطع عوض الوصل	انتشر

فشتريت	حذف حرف	فاشتريت
ما شنتي	زيادة حرف المد	ما شئت
تأثرة بصندوق خشبي	التاء المربوطة عوض المفتوحة+ الخلط بين الأصوات	تعثرت بصندوق
بلكاد	حذف حرف	بالكاد
فضطررنا	حذف حرف	فاضطررنا
قلقتا	التاء المفتوحة عوض المربوطة	قلقة
حيوانات	زيادة حرف المد	حيوانات
أحسسه	التاء المربوطة عوض المفتوحة	أحسست
أريكي	زيادة حرف المد	أريك
شيأ	الهمزة المتطرفة	شيئا
هاذه	زيادة حرف المد	هذه
أعطيتوا لها	زيادة حرف المد	أعطيت لها
رئسه	الهمزة المتوسطة	رأسه
بانفسي	زيادة حرف	بنفسي
حفظو	حذف حرف	حافظوا
هكذا	حذف حرف المد	هكذا
فاعينو	زيادة حرف+ حذف حرف	فاعينوا
من كلي نوع	زيادة حرف المد	من كل نوع
قعات	حذف حرف المد	قاعات
لأريكي	زيادة حرف المد	لأريك
العصافير	حذف حرف المد	العصافير
تملائها	زيادة حرف المد	تملأها
ضوءه	الهمزة المتوسطة	ضوءه
الدنية	زيادة حرف	الدنيا
إنطلاق	همزة القطع عوض الوصل	انطلاق
إرتداد	همزة القطع عوض الوصل	ارتداد
خاصتا	التاء المفتوحة عوض المربوطة	خاصة
صعدة	التاء المربوطة عوض المفتوحة	صعدت

اجتهد	الخلط بين الأصوات	اشتهد
كسول	زيادة حرف المد	كاسول
الصفات	الخلط بين الأصوات	السفات
الصفات	التاء المربوطة عوض المفتوحة	الصفة
بالحدائق	حذف حرف	بلحدائق
انتهى	حذف حرف المد	انته
عائلي	حذف حرف المد	عئلي

هائج	كتابة التنوين نونا	هائجن
بالقرب	حذف حرف	بلقرب
العطلة	زيادة حرف المد	في العطلي
عندك	زيادة حرف المد	عندكي
مباشرة	التاء المفتوحة عوض المربوطة	مباشرتا
حتقها	الخلط بين الأصوات	حدفها
حساسية	الخلط بين الأصوات	حصاصية
يستطيع	الخلط بين الأصوات	يسططيع
إنقاذ	الخلط بين الأصوات	إنقاض
متضرر	الخلط بين الأصوات	متظرة
ذلك	زيادة حرف المد	ذاك
اضطر	الخلط بين الأصوات	اظطرت
استقرار	همزة القطع عوض الوصل	إستقرار
حظ	الخلط بين الأصوات	حذ
انضباط	الخلط بين الأصوات	انظباط
كذلك	حذف حرف المد	كذاك
ذهبت	التاء المربوطة عوض المفتوحة	ذهبة
الآن	حذف حرف المد	الأن
انتهت	التاء المربوطة عوض المفتوحة	انتهه
ابن	همزة القطع عوض الوصل	إبن
تفتحت	التاء المربوطة عوض المفتوحة	تفتحه
رياض	الخلط بين الأصوات	رياد

جدول الأخطاء الإملائية للسنة الثانية متوسط

بتأكيد	حذف حرف	بالتأكيد
أفعة	استبدال الألف المقصورة بالتاء	أفعى
إسم	همزة القطع عوض الوصل	اسم
تسرخ	الخلط بين الأصوات	تصرخ

جدول الأخطاء الإملائية للسنة الرابعة متوسط

الخطأ	نوعه	الصواب
الآخارين	زيادة حرف المد	الآخرين
الدرء	الخلط بين الأصوات	الضراء
أظمن	الخلط بين الأصوات	أضمن
هاذا	زيادة حرف المد	هذا
الحفاض	الخلط بين الأصوات	للحفاظ
حقيقتنا	التاء المفتوحة عوض المربوطة	حقيقة
نستظيف	الخلط بين الأصوات	نستضيف
الطمائنية	زيادة حرف المد	الطمأنينة
حظرت	الخلط بين الأصوات	حضرت
وجوهيهم	زيادة حرف	وجوهم
سفق	الخلط بين الأصوات	صفق
أيتي	زيادة حرف المد	أية
مذا	حذف حرف المد	ماذا
فاقلت	زيادة حرف المد	فقلت
أفة	حذف حرف المد	آفة
لذى	الألف المقصورة عوض الممدودة	لذا
من أجلي وطني	زيادة حرف المد	أجل
لاكن	زيادة حرف المد	لكن
يرضا	الألف الممدودة عوض المقصورة	يرضى
اللاذي	زيادة حرف	الذي
حاضر	الخلط بين الأصوات	حاضر
أشياً	حذف حرف المد	أشياء
زغاريت	الخلط بين الأصوات	زغاريد
ذلك	زيادة حرف المد	ذلك
هاده	الهمزة المتطرفة	هادئاً
الرءساء	الهمزة المتوسطة	الرؤساء
تحدية	التاء المربوطة عوض المفتوحة	تحديث
انتها	الألف الممدودة عوض المقصورة	انتهى

خاصتنا	التاء المفتوحة عوض المربوطة	خاصة
بديّة	حذف حرف المد	بادية
معن	كتابة نون التنوين	معا
المهددة	الهمزة المتوسطة	المهدئة
وُرضيهم	كتابة الهمزة	أرضيهم
فلتقيت	حذف حرف	فالتقيت
يصبق	الخلط بين الأصوات	يسبق
استدافتي	الخلط بين الأصوات	استضافتي
الموتألق	زيادة حرف المد	المتألق
نشكركي	زيادة حرف المد	نشكرك
إبن	همزة القطع عوض الوصل	ابن
لكي	زيادة حرف المد	لك
إسمي	همزة القطع عوض الوصل	اسمي
لماذ	حذف حرف المد	لماذا
رياضة	الخلط بين الأصوات	رياضة
فتفقنا	حذف حرف	فاتفقنا
الاطمائنان	زيادة حرف المد	الاطمئنان
يلحقو	حذف حرف	يلحقوا
تكسوا	زيادة حرف المد	تكسو
تقصم	الخلط بين الأصوات	تقسم
أولئك	زيادة حرف المد	أولئك
مضرن	كتابة نون التنوين	مضر
زيادتا	التاء المفتوحة عوض المربوطة	زيادة
للتهلك	حذف حرف	للتهلكة
إخوانينا	زيادة حرف المد	إخواننا
رئفة	الهمزة المتوسطة	رأفة
الصراء	الخلط بين الأصوات	السراء
ذالك	زيادة حرف المد	ذلك
يضلّمه	الخلط بين الأصوات	يظلمه

جدول الأخطاء الإملائية للسنة الرابعة متوسط

تؤدي	الهمزة المتوسطة	تأدي
أعشاشا	حذف حرف المد	أعشاشْ
رأيت	التاء المربوطة عوض المفتوحة	رأية
بالوان	زيادة حرف المد	بالألوان
أعظم	الخلط بين الأصوات	أعضم
جاؤوا	الهمزة المتوسطة	جائوا
ندى	الألف الممدودة عوض المقصورة	ندا
يسطادون	الخلط بين الأصوات	يسطادون
يمكنك	زيادة حرف المد	يمكنكي
مأساة	التاء المفتوحة عوض المربوطة	مأسات
امتدت	همزة القطع عوض الوصل	إمتدت
ماذا	حذف حرف المد	مذا
أتمنى	الألف الممدودة عوض المقصورة	أتمنا
صيتها	الخلط بين الأصوات	صيظها
بآخر	زيادة حرف المد	بي آخر
داكن	حذف حرف المد + الخلط بين الأصوات	أحمر الذكن
أخضر	الخلط بين الأصوات	الأخظر
سرور	الخلط بين الأصوات	صرور
الغابة	التاء المفتوحة عوض المربوطة	الغابت
مملوءة	التاء المفتوحة عوض المربوطة	مملوأت
لكن	زيادة حرف المد	لاكن
أوافقك	حذف حرف المد	أوفقك الرأي
لقاء	زيادة حرف المد	لقاء

الخطأ	نوعه	الصواب
كان الجو هناك جميل	كان وأخواتها	كان الجو هناك جميلا
رأينا أسد	المفعول به	رأينا أسدا
يتمنى لك مستقبل زاهر	المفعول به	يتمنى لك مستقبلا زاهرا
ليأكلونه	الأفعال الخمسة	ليأكلوه
أن أسد	إن وأخواتها	أن أسدا
لا يستطيع	جزم المضارع	لا يستطيع
فكان يوم ممتعا	كان وأخواتها	فكان يوما ممتعا
لم يكونون	الأفعال الخمسة	لم يكونوا
لم أراها	جزم المعلن الناقص	لم أراها
قرأت خبر عاجل	المفعول به	قرأت خبرا عاجلا
كان رائع	كان وأخواتها	كان رائعا
اشتريت ألعاب	المفعول به	اشتريت ألعابا
كان كبير	كان وأخواتها	كان كبيرا
لم أبكي	جزم المعلن الناقص	لم أبك
هنالك اثنين من	المبتدأ	هنالك اثنان من
لم أرى	جزم المعلن الناقص	لم أر
وجدت في الأرض خاتم	المفعول به	وجدت في الأرض خاتما
خرج رجل قويا	الصفة	خرج رجل قوي
شاهدت كلب ضخما	المفعول به	شاهدت كلبا ضخما
طلبت منه لحم مفروم	المفعول به	طلبت منه لحما مفروما
حوالي ألفان	المضاف إليه	حوالي ألفين
ليشربونه	الأفعال الخمسة	ليشربوه
هنالك اثنين	المبتدأ المؤخر	هنالك اثنان
يثير الأذنان	المفعول به	يثير الأذنين

يملك رأس	المفعول به	يملك رأسا
يملك....وأذنان صغيرتان	المعطوف	وأذنين صغيرتين
أذنيه ضخمتين	الخبر	أذناه ضخمتان
حسبته أسد	المفعول به الثاني	حسبته أسدا
يسكن كثيرا من	الفاعل	يسكن كثير من
بالرجل....ذو	الأسماء الخمسة	بالرجل....ذي
تمتاز بالأعمدة وكثيرا	المعطوف	وكثير
استقبلنا استقبال	المفعول المطلق	استقبلنا استقبالا
تنزهنا قليل	الحال	تنزهنا قليلا
أكثر افتراس	التمييز	افتراسا
ليس خطير	ليس وأخواتها	خطيرا
رأيت قرد	المفعول به	رأيت قردا
تثير خوف	المفعول به	خوفا
فراه شيخا	الفاعل	شيخ
منذ شهرا	المضاف إليه	شهر
عشرة سنوات	العدد والمعدود	عشر
راه مكسور	المفعول به الثاني	مكسورا
لم يرى	جزم الفعل الناقص	لم ير
كان الناس متحابون	كان وأخواتها	متحابين
ذات صباحا	المضاف إليه	صباح
من عيناه	الجار والمجرور	عينيه
خرج متجه	الحال	متجها
حادث مرورا	المضاف إليه	مرور
كان حذاؤه ممزق	كان وأخواتها	ممزقا
يبدو نشيط	الحال	نشيطا

يرتدي معطف	المفعول به	معطفا
خرج غاضب	الحال	غاضبا
وجد المنزل محطم	المفعول به الثاني	محطما
يعاقب عقاب	المفعول المطلق	عقابا
أن هناك كسوف	أن وأخواتها	كسوفاً
يسامح أخيه	المفعول به الأسماء الخمسة	أخاه
كن حر ومستقل	كان وأخواتها	حراً ومستقلاً
مدة شهر وعشرون	المعطوف	عشرين
خمسة عشرة	العدد والمعدود	عشر
لم تخاف	جزم الفعل الأجوف	لم تخف
جاءت أفاعيا	الفاعل	أفاع
ليس خطر	ليس وأخواتها	خطراً
قلبه حارا	الخبر	حار
يعمل صياد	الحال	صيادا

جدول الأخطاء النحوية للسنة الرابعة

الخطأ	صنفه	الصواب
أعجبتني أنا وأبيك	الأسماء الخمسة	وأباك
أجريت حوار	المفعول به	حوارا
إن الكاتبون	إن وأخواتها	الكاتبين
أصبح اسمها راسخ	كان وأخواتها	راسخا
كانوا يقولوا	الأفعال الخمسة	يقولون
ستصبح فنان مشهور	كان وأخواتها	فنانا مشهورا
فيه قسمين	المبتدأ(مؤخر)	قسمان
كم جزء	التمييز	جزءا
في عمر مبكرا	الصفة	مبكر
كان كبير	رفع خبر كان	كبيرا
يكون معك لقاء آخر	كان وأخواتها	لقاء آخر
أصدر ديوانا ذو	الأسماء الخمسة	ديوانا ذا
صار بيننا حوارا مشوقا	كان وأخواتها	حوار مشرق
نشر عددا كبير	الصفة	عددا كبيرا
كم جزء	التمييز	جزءا
بجوارا	الاسم المجرور	بجوار
نجري حوار	المفعول به	حوارا
مع الشخصين اللذان	صفة	اللذين
هذا شيء إيجابيا	صفة	إيجابي
أعتبرهم أزهار	مفعول به ثان	أزهارا
يبيذه الوالدين	الفاعل	يبيذه الوالدان
أنا ذاهبا	الخبر	أنا ذاهب
بعد غدا	المضاف إليه	بعد غد
جميل ورائعا	الاسم المعطوف	جميل ورائع
جد رائعا	المضاف إليه	جد رائع
لم أرتاح	جزم المضارع	لم أرتح
تعطيني أقراص	المفعول به	تعطيني أقراصا
لنتجحين	الأفعال الخمسة	لنتجحي

بنات ذو طباع	الأسماء الخمسة	بنات ذوات طباع
أن تحمدين	الأفعال الخمسة	أن تحمدي
استدعاء أباك	الأسماء الخمسة	استدعاء أبيك
27 عام	التمييز	27 عاما
أربعة سنوات	العدد والمعدود	أربع سنوات
سلاسل	الممنوع من الصرف	سلاسل
لكي تستطيعون	الأفعال الخمسة	لكي تستطيعوا
قال لي صديقا	الفاعل	قال لي صديق
رأيته متحمس	الحال	رأيته متحمسا
ترى المنتزهون	المفعول به	ترى المنتزهين
ذات يوم صيفيا	الصفة	ذات يوم صيفي
إن الجو حرا	إن وأخواتها	إن الجو حار
أليس هذا رائع	ليس وأخواتها	أليس هذا رائعا
لم أرى	جزم الفعل الناقص	لم أر
يسد بها أفواه أطفال صغارا	الصفة	يسد بها أفواه أطفال صغار
باتباع يدين المايسترو	المضاف	باتباع يدي المايسترو
ذلك أول حفلا	المضاف إليه	ذلك أول حفل
لا تتسى	جزم المضارع الناقص	لا تتس
يوجد أشجارا	الفاعل	يوجد أشجار
نذهب إلى شاطئ البحر ذو الرمال	الأسماء الخمسة	نذهب إلى شاطئ البحر ذي الرمال
وقته قريبا	خبر	وقته قريب
أصبحت رجل	كان وأخواتها	أصبحت رجلا
عندي كثيرا ما أقوله	المبتدأ والخبر	عندي كثير لأقوله
كنت مخطئ	كان وأخواتها	كنت مخطئا
لا تكلفنا نقود كثيرة	المفعول به	لا تكلفنا نقودا كثيرة
لأن فيه ماء نقي	إن وأخواتها	لأن فيه ماء نقيا
فيها أشجارا وأنهارا	المبتدأ والخبر	فيها أشجار وأنهار

جدول الأخطاء النحوية للسنة الرابعة

يصبح لي أخ	كان وأخواتها	يصبح لي أخا
لم أستطع	جزم المضارع	لم أستطيع
كان حوارا مطولا	كان وأخواتها	كان حوار مطول
أن يكون الناس مجتهدين	كان وأخواتها	أن يكون الناس مجتهدون

جدول الأخطاء الصرفية للسنة الثانية

الخطأ	نوعه	الصواب
أكلني الكلاب	تصريف الفعل	أكلتني الكلاب
الخيم	صيغة الجمع	الخيام
تشعل النار	صيغة المصدر	إشعال النار
فجأة أرى	تصريف الفعل	فجأة رأيت
هما لونهما	المطابقة	لونهما
عينان زرقوتان	الاشتقاق	عينان زرقاوان
القرية المطل	المطابقة	المطلة
الصناعة اليدوي	المطابقة	اليدوية
الأسودة	صيغة الجمع	الأسود
تلك المكان	المطابقة	ذلك المكان
حيوانات مفترسات	المطابقة	حيوانات مفترسة
هي مجمد	المطابقة	هي مجمدة
كانت حفيف الأشجار	تصريف الفعل	كان حفيف الأشجار
كانت منتظم	المطابقة	كانت منتظمة
تلك المنظر	المطابقة	ذلك المنظر
الأبصر	صيغة الجمع	الأبصار
جوارب بني	المطابقة	بنية
اشتراء	صيغة المصدر	شراء

الخطأ	السبب	الصواب
الكثير من الناس يفضلن	تصريف الفعل	الكثير من الناس يفضلون
في أحد العطلات	المطابقة	في إحدى العطلات
قد دخلن القاعة بزغردتهن	صيغة الجمع	قد دخلن القاعة بزغاريدهن
ذلك الموسيقى	المطابقة	تلك الموسيقى
هذه فكرة جيد	المطابقة	هذه فكرة جيدة
كنت نتكلم	تصريف الفعل	كنت أتكلم
بعض هذه الشباب	المطابقة	بعض هؤلاء الشباب
الشمس المسطعة	الاشتقاق	الشمس الساطعة
الأشياء الذي	المطابقة	الأشياء التي
لكن البحر مكان....وكترة الإقبال عليها يدل على أنها	المطابقة	لكن البحر مكان....وكترة الإقبال عليه يدل على أنه
كلتا الأماكن	المطابقة	كل الأماكن
ما هذا الدراما	المطابقة	ما هذه الدراما
الأزهار العطرة ذو	المطابقة	الأزهار العطرة ذات
للتمتع بروعية	الاشتقاق	للتمتع بروعة
فأخذ أبي بكلامي ومستقنا به	الاشتقاق	فأخذ أبي بكلامي مقتنعا به
أن رثيتك قد تتفجران من شدة ملئها به	صيغة المصدر	أن رثيتك قد تتفجران من شدة امتلائهما به
أغرّ أمي	تصريف الفعل	أغرى أمي
في البحر نلعب ونسبح مستمتعا	المطابقة	في البحر نلعب ونسبح مستمتعين
أرماله	صيغة الجمع	رماله
هؤلاء الكسلاء	صيغة الجمع	هؤلاء الكسالى
أحب العمال الذي	الاشتقاق	أحب العمال الذين
أطباع	صيغة الجمع	طباع
القاعة مملوء	المطابقة	القاعة مملوءة
الذي كانت	المطابقة	التي كانت
العازفون الذي أعجبوني	المطابقة	العازفون الذين أعجبوني

تهاطل الأمطار	صيغة الجمع	تهاطل الأمطر
وجوه أصدقائي	صيغة الجمع	وجه أصدقائي
المناظر الخلابة	الاشتقاق	المناظر الخالبة
فأشفقت عليه	تصريف الفعل التأثر بالعامية	فشفت
من شدة الحزن والإشفاق	صيغة المصدر	من شدة الحزن والشفق
قوئته اليومي	المطابقة	قوئته اليومية
كئيب	الاشتقاق	كائب وحزين
كانت لي صديقة	المطابقة	كانت لي صديق
صديقة.....فعلموها	المطابقة	صديقة.....فعلموه
البنات اللواتي	المطابقة	البنات الذين
الناس الذين يعيشون	المطابقة	الناس الذي يعيشون
البنات اللواتي	المطابقة	البنات التي
إن هذا الذي تقولينه	المطابقة	إن هذا التي تقولينه
الحشيش الأخضر	المطابقة	الحشيش الخضراء
عريقة	الاشتقاق	مدينة عارقة
الأماكن التي	المطابقة	الأماكن الذي
أشجارها شامخة	الاشتقاق	أشجارها شموخ
لم أخيب	تصريف الفعل	لم أخوب

الخطأ	الصنف	الصواب
عندما تسلقنا....فأرأينا	الربط	عندما تسلقنا....رأينا
ذات اليوم	التعريف والتذكير	ذات يوم
كرأنا منزلا	اختيار الألفاظ	استأجرنا منزلا
رأيت حيوانات على كل نوع	حروف المعاني	رأيت حيوانات من كل نوع
أنا ملك غابة	التعريف والتذكير	أنا ملك الغابة
إحدى أماكن الجميلة	التعريف والتذكير	أحد الأماكن الجميلة
بعيدين على الخيمة	حروف المعاني	بعيدين عن الخيمة
أنادي لأبي	حروف المعاني	أنادي أبي
تصب مياهها إلى البحر	حروف المعاني	تصب مياهها في البحر
أنتفرج في التلفاز	حروف المعاني	أنتفرج على التلفاز
في غاية من الصعوبة	حروف المعاني	في غاية الصعوبة
يعتمد عن	حروف المعاني	يعتمد على
قفز لبئر	حروف المعاني	قفز إلى البئر
قررت عائلتي على الذهاب	حروف المعاني	قررت عائلتي الذهاب
يسمولهم	حروف المعاني	يسمونهم
رمال حنيئة	اختيار الألفاظ	رطبة
نحتت أطوارها في ذاكرتي	اختيار الألفاظ	نحتت أحداثها في ذاكرتي
الأحوال الطقس	التعريف والتذكير	أحوال الطقس
كان صوت الرياح منعشة	اختيار الألفاظ	كانت الرياح منعشة
مشرحة الصدر	اختيار الألفاظ	منشرة
القوائم	التعريف والتذكير	قوائمه
لدفاع عن نفسه	التعريف والتذكير	للدفاع
فلم أحد كان يستطيع	التقديم والتأخير	لم يستطع أحد
قررت في أخذنا	حروف المعاني	قررت أخذنا
في العطلة الصيف	التعريف والتذكير	عطلة
في أحد من الأيام	حروف المعاني	أحد الأيام

الحرارة	اختيار الألفاظ	سخانة
تزدحم	اختيار الألفاظ	تتطفئ الطرق
أعجبني	اختيار الألفاظ	عجبني
التقطنا صوراً	اختيار الألفاظ	تصورنا
مارسنا الرياضة	اختيار الألفاظ	قمنا بفعل الرياضة
نسبح	اختيار الألفاظ	نعوم
يحوطه	حروف المعاني	يحوط عليه
بمرور	حروف المعاني	تسمح مرور
بالقرب	حروف المعاني	في مقرب
وأزمنة	التعريف والتذكير	عصور والأزمنة
نسامح بعضنا	اختيار الألفاظ	نتسامح بعضنا البعض
عن	حروف المعاني	مثال في
خرج	اختيار الألفاظ	فاض الصوص من بيضته
على	حروف المعاني	جلست في الكرسي
قط	اختيار الألفاظ	لم أشاهد من عمري
بجسمها	حروف المعاني	تزحف في جسمها

الخطأ	السبب	الصواب
لا تكلفنا النقود كثيرا	التقديم والتأخير	لا تكلفنا نقودا كثيرة
وعند وصولي إلى البيت فنمت	الربط	وعند وصولي إلى البيت نمت
يجب أن نفعل شيئا لمحيطنا المدرسة	التعريف والتذكير	يجب أن نفعل شيئا لمحيط المدرسة
هذه المدرسة كبيرة ولكنها يخص بها شيء	حروف المعاني	هذه المدرسة كبيرة ينقصها شيء
لقد خطرت علينا فكرة	حروف المعاني	لقد خطرت لنا فكرة
تمنيت لو كان في وقت أطول	حروف المعاني	تمنيت لو كان الوقت أطول
أن تصدق إلى ناس وإلى محتاجين	حروف المعاني + اختيار الألفاظ التأثر بالعامية	أن تحسن أو تعطي للناس والمحتاجين
فقلت لها قائلة	التكرار	فقلت لها
إيجاد الحلول إلى مشاكلك	حروف المعاني	إيجاد الحلول لمشاكلك
نستمتع كثيرا من الغابة	حروف المعاني	نستمتع كثيرا في الغابة
اقترحت لأفراد أسرتي بذهاب إلى	حروف المعاني	اقترحت على أفراد أسرتي الذهاب إلى
تستنشق هواء الطلق	التعريف والتذكير	تستنشق الهواء الطلق
متشبكا برأيه	اختيار الألفاظ التأثر بالعامية	متشبثا برأيه
أنا أשמئز عليهم	حروف المعاني	أنا أشمئز منهم
من يكره العمل سوف يخمل ويتكسل	اختيار الألفاظ	من يكره العمل سوف يصاب بالخمول والكسل
فهو عنده الحق	اختيار الألفاظ التأثر بالعامية	لديه حق
لا يستهلون أي شيء	اختيار الألفاظ التأثر بالعامية	لا يستحقون أي شيء
يعيشون علة على المجتمع	اختيار الألفاظ	يعيشون عالة على المجتمع
يؤنسني وحدتي	حروف المعاني	يؤنسني في وحدتي
يتعب كل صباح الباكر	اختيار الألفاظ	يجد في الصباح الباكر
طلبت منه المساعدة	اختيار الألفاظ	عرضت عليه المساعدة
مسكين إنه يعمل من العيش	اختيار الألفاظ	مسكين إنه يعمل من أجل العيش
كنت توانسني	اختيار الألفاظ التأثر بالعامية	كنت تؤنسني

جدول الأخطاء التركيبية للسنة الرابعة

طاعن في السن	اختيار الألفاظ	بالغ في السن
تخلصت منها	حروف المعاني	تخلصت عنها
نادى رجال الأمن	اختيار الألفاظ	نادى إلى رجال الأمن
يجلب الكثير من السياح	التقديم والتأخير	يجلب السواح كثيرة
لإجراء مقابلة	التعريف والتتكير	للإجراء مقابلة
يفكر في	حروف المعاني	يفكر عن
معك حق يا صديقي	حروف المعاني	عليك حق يا صديقي
لقد فزنا عليكم	حروف المعاني	لقد فزنا بكم
هل لديك مشكل مع أحدهم	حروف المعاني	هل معك مشكل مع أحدهم
في العام الماضي	التعريف والتتكير	في عام الماضي