الفصل الثالث

المصطلح اللساني

أولاً: المصطلح اللساني عند الفاسي الفهري[1]

١- المصطلح: المنطلقات، والضوابط، والمنهجية

أ) المنطلقات

انطلق عبد القادر الفاسي الفهري في وضع مصطلحاته التي جاءت في كتبه[2] ومقالاته، وضمنها معجمه من النقاط الآتية:[3]

- أن واقع المصطلح العربي الحالي يتجه إلى خارج اللغة العربية، إلى الترجمة والتعريب أكثر مما يتجه إلى التوالد من الداخل. مع أن حقيقة نقل المصطلح اللساني إلى العربية تخالف هذا القول؛ لأن عدد المصطلحات المترجمة - بوضع مقابل عربي يتفق ونظامه الصرفيمي والصرفي- أضعاف عدد المصطلحات المعرّبة المتجه إلى خارج اللغة العربية على حد قوله.

---

(١) خالد بسندي، "المصطلح اللساني عند الفاسي الفهري"، *مجلة التواصل*، ع٢٥، (٢٠١٠م) الجزائر: جامعة باجي مختار، ص ص ٣٤ – ٦٤.

(٢) ينظر مسرد المصطلحات الذي أورده الفاسي في كتابه: *اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية*، ط٤، المغرب: دار توبقال، ٢٠٠٠م، ج٢، ص٢٤٩- ٢٦٩.

(٣) استخلصت هذه المنطلقات من مقدمة *المصطلح اللساني* ومن كتاب عبد القادر الفاسي الفهري، *اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية*، ج٢، ص٢٢١- ٢٤٠.

- أن حجم المعجم العربي الذي يحتوي هذه المصطلحات غير مرض مقارنة مع المعاجم الغربية بالرغم من اتجاهه إلى خارج اللغة إلى الترجمة والتعريب.
- أن المعجم العربي يفتقد كثيرًا من اصطلاحات المدارس اللسانية الحديثة العهد، أو بعض الفروع داخل المدرسة الواحدة، وغياب سمة التمثيلية. وهنا نلحظ أن ثمة معجماً قد لا ينطبق عليه ما قيل، بل إنه يعد أفضل من كثير من المعاجم اللسانية الغربية من ناحية عدد المصطلحات، ومجالاتها اللسانية المتنوعة بتنوع الدراسات، والنظريات، والفرضيات، والتفسير، والمدارس، والاتجاهات.(٤)
- أن وضع المصطلح يتسم بالطابع العفوي؛ إذ لا يقوم على مبادئ منهجية دقيقة، ولا يكترث بالأبعاد النظرية للمشكل المصطلحي؛ مما نتج عنه الاضطراب والفوضى في وضع المصطلح، وعدم تنسيق المقابلات المقترحة للمفردات الأجنبية. ويلحظ هنا أن وصف الفهري نقل المصطلح بالعفوي يحتاج إلى ضبط مفهوم (العفوية) من جهة، وإلى تعيين المدة الزمنية للمصطلح من جهة ثانية، وإلى تعيين المصادر المعجمية من جهة ثالثة. فثمة منهج محدد عند جل المعاجم اللسانية النظرية والتطبيقية، وهو منهج مستمد من كل الأطروحات النظرية حول كيفية سبك المصطلح العلمي. ولعل صفة (التشتت) أدلّ من العفوية؛ لأنه صفة (العفوية) توحي بشيء من الانطباعيّة غير المنهجة في التصدي للمقابلات العربية لأي مصطلح لساني أجنبي.(٥)

---

(٤) ينظر: رمزي منير بعلبكي، *معجم المصطلحات اللغوية*، إنكليزي- عربي مع ١٦ مسرداً عربياً، بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٠م.

(٥) ينظر ما ذكره الحمزاوي في كتابه: *المنهجية العامة في ترجمة المصطلحات وتوحيدها وتنميطها*، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٨٢م، ص٤٠؛ وينظر إلى "المبادئ الأساسيّة في اختيار المصطلحات العلميّة ووضعها"، رقم(١٦) من كتاب: *المنهجيّة العامّة لترجمة المصطلحات وتوحيدها وتنميطها*، ص ١٢٣.

- إن مسألة وضع المصطلح لا تخص كل مجال معرفي على حدة وكل عالم في مجاله أو تخصصه فحسب، بل هي موضوع علم المصطلح من حيث هو علم مشترك بين اللسانيين، والمنطق، وعلم الوجود، وعلم المعرفة، والتوثيق، وحقول التخصص العلمي.

والمتابع للمصطلحات التي أوردها الفهري يجد أنه تمثل هذه المنطلقات، وجعلها البداية لبناء المعجم اللساني الذي لم يكتمل حسب ما وعد في بداية وضعه. وسيتضح لنا بعض الملحوظات على هذه المنطلقات فيما سيأتي.

ب) الضوابط[٦]

تمثلت ضوابط وضع المصطلح عند الفهري في:

- وضع ضوابط للتوليد (neology).
- الأثالة (etymology).
- الترجمة (translation).
- المعجميات (lexicology) التي تضم جوانب دلالية (semantics) وجوانب صرفية(morphology).

ومن الضوابط التي اعتمد عليها الفهري عند وضعه معجمه المصطلحي ما يأتي:

- معيارية المصطلح.
- توحيده.
- الابتعاد عن العفوية في وضعه.
- إعادة هيكلة المصطلح اللساني وفق الحقول الدلالية للسانيات المصطلح الصوتي:

---

(٦) ينظر: الفهري، *كتاب اللسانيات واللغة العربية*، ج٢، ص٢٢٥.

التشكيل الصوتي والبنية الصوتية والوظيفة الصوتية، المصطلح الصرفي، المصطلح النحوي، المصطلح الدلالي، المصطلح المعجمي، مصطلحات نحو النص، ومصطلحات نحو الجملة، وعلم اللغة النصي، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وهكذا...

- ضبط وسائل التوليد في اللغة.
- ضبط وسائل الانتقال من لغة إلى لغة.
- مراعاة جانبي المبنى والمعنى في وضع المصطلح.
- مراعاة الأبعاد الثقافية في وضع المصطلح.
- ضبط الكلمة الاصطلاحية وفق وسائل التكوين اللغوي المعهودة، وهي:
  - الاشتقاق.
  - النحت.
  - التأليف.
  - الدلالة والمعنى.
- الانفتاح على العلوم الأخرى في تكوين المصطلح واستعارة بعض المصطلحات منها، كعلم الرياضيات والهندسة والتربية... نحو ما ظهر في مصطلحاته، قطر الدائرة، براميترات.
- استعارة بعض المصطلحات في المجالات الدلالية من حقول معرفية أخرى مختلفة.
- مراعاة مبدأ التكافؤ عند وضع المصطلح، كما في لفظ "عربون" في العربية يقابلها في الإنجليزية (deposit) ولكن لفظ (deposit) في الإنجليزية لا يعني أن الذي يضع

جزءاً من المال لشراء شيء معرض لأن يفقد ماله"[٧] ، بينما (arrha) في الفرنسية و"عربون" في العربية يعني أن الذي يضع جزءًا من المال إذا لم يكمل المال فإنه يفقده. ولفظ "عربون" في العربية يتسع لمجالات أخرى. وغالباً ما ترتبط معرفة المفاهيم بمعرفة الموضوعات والأشياء وخصائصها في الواقع العملي مما يتيح التكافؤات بين لغات متعددة، وكذلك وضع حدود لاستعمال الكلمات الجديدة في مجال معرفي مبين.

- مراعاة نظام اللغة العام، كما يظهر في الشكل التالي:

لأننا إذا خرجنا عن ضوابط اللغة العامة يقع التشكيك في سلامة العبارة، مع أن هناك مجالاً للتجوز والضرورة في وضع المصطلح، ويظهر ذلك من خلال توظيف وسائل اللغة: الاشتقاق والنحت والتأليف.

- مراعاة ثلاثة معاجم عند عمل المصطلح، هي:
  - معجم داخل في اللغة المصدر.
  - معجم متوفر في اللغة الهدف.
  - معجم ناشئ في اللغة الهدف كذلك.

---

(٧)عبد القادر الفاسي الفهري، *المقاربة والتخطيط في البحث اللساني العربي*، المغرب، الدار البيضاء، ١٩٩٨م، ص١٤٩.

ج) المنهجية

اعتمد الفهري في وضع المصطلح منهجية تبعد المصطلح القديم في مقابل المصطلح الداخل؛ بحجة أن "توظيف المصطلح القديم لنقل مفاهيم جديدة من شأنه أن يفسد علينا تمثل المفاهيم الواردة والمفاهيم المحلية على السواء، ولا يمكن إعادة تعريف المصطلح القديم وتخصيصه إذا كان موظفاً"[٨] فمثلاً مصطلح (مبتدأ) موظف في النحو بمدلول عاملي محدد، وهو مفهوم صوري ولا يمكن توظيفه لترجمة topic وهو مفهوم وظيفي. ويعد ذلك من المنزلقات التي يقع فيها المترجمون إذ يقابل بين المصطلح الوارد في التراث والمصطلح الغربي ويعتقد أنه يصدق عليه. ومن هذه المنزلقات أيضاً عقد المناسبات الزائفة بين syntax ونظم، و performative وإنشائي، وcomment وخبر، وcompetence وملكة.[٩] وذكر العجمي أن الفاسي الفهري "استعمل بعض المصطلحات المستنبطة من نظرية العامل، لكن دلالاتها مختلفة عن الدلالات القديمة؛ لأن المصطلح يُوظف في خدمة مفهوم النظرية اللسانية المطبقة دون أن تترجم مصطلحاتها إلى ما يوافقها في العربية، وذلك مثل ترجمة مصطلح subject الموجود في جميع النظريات المطبقة في اللغات الأوروبية، وهو مفهوم لا يمكن أن يتعدد في تلك اللغات لخلوها من الجملة الاسمية الخالصة؛ لذا يستعمل في مقابل ذلك مصطلح "الفاعل" بغير مفهومه القديم لدى النحويين العرب".[١٠]

---

(٨) عبد القادر الفاسي الفهري، "اللسانيات العربية نماذج للحصيلة ونماذج للآفاق"، منشور في كتاب: *تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، وقائع ندوة جهوية*، الرباط: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩١م، ص٣٦.

(٩) ينظر: الفهري، *كتاب اللسانيات واللغة العربية*، ج٢، ص٢٣٤.

(١٠) فالح شبيب العجمي، "تطوير مقررات اللغة العربية في التعليم العام: الرغبة في الإصلاح والعجز الدائم"، بحث منشور في كتاب: *مؤتمر علم اللغة الثاني*، اللغة العربية في التعليم العام، مصر: دار الهاني، ٢٠٠٤م، ص٥٩٥ – ٥٩٦.

٢- مصطلحات الفهري

كان الفهري يميل إلى التوسع في المصطلحات التي يستعملها مثلما كان يتوسع في تعريب المصطلحات التي يضعها. فوضع لمفهوم التعريب ضوابط، وذكر أن للمعرب معنى ضيقاً، في الوقت الذي وسع فيه مفهوم الترجمة ليشمل ترجمة المفردة والنص، وهو عنده تعريب وهو ما نلمحه تحت ما عنونه بـ"تعريب الدلالة".[١١] فألفاظه التي استعملها كانت عن الترجمة، يقول: "عملية الترجمة لها أبعاد دلالية أكثر مشكلية".[١٢] وذكر أحمد مختار عمر أن مما يلاحظ على مصطلحات الفهري "أنها تتسم بالابتكار والتوسع في التعريب وإدخال صيغ ومشتقات غير مألوفة في لغة الألسنية"[١٣] وهذه الأخيرة هي التي أشار إليها الفهري في تقديمه حيث وضع وسائل لضبط المنهجية وتوحيد المصطلح. واستعان في تحديد مصطلحاته بمجموعة من المدارس اللسانية لا بمدرسة واحدة وكذلك بمختلف الفروع والمكونات داخل المدرسة الواحدة إلا أن هذا الاعتماد على مقابل عربي واحد لمصطلحات قد تعددت دلالاتها في المدارس أمر لا يصلح في مثل هذه الحالات، كما أننا عندما ندقق في مصطلحاته نجد إغفالاً لبعض المصطلحات، من ذلك مصطلح pheme (باللغة الفرنسية) عند بورس ومصطلح acte phatique عند أوستين وربما يعود السبب إلى أن عمله المصطلحي كان فردياً – وهو ما انتقده في تقديمه من أن المصطلح اللساني يتسم بطابع العفوية والفردية – أو لأنه يميل إلى المدرسة التوليدية أكثر من غيرها، أو لأنه يؤمن بعدم أهمية مثل هذه المصطلحات في بعدها المراسي، وهو ما أشار إليه في قوله "وهنالك مصطلحات بالمقابل غير منتجة أو غير ممثلة وبالتالي لا ضرورة في أن يحتويها المعجم". وهنا نسأل علام اعتمد في

---

(١١)الفهري، *اللسانيات واللغة العربية*، ج٢، ص٢٣٠.

(١٢)الفهري، *اللسانيات واللغة العربية*، ج٢، ص٢٣٠.

(١٣)أحمد مختار عمر، "المصطلح الألسني العربي"، *مجلة عالم الفكر*، م٢٠، ع٣، ١٩٨٩م، ص٨.

عدّها غير منتجة؟ وما مدلول المصطلح المنتج عنده؟ وما مدى التمثيل عنده؟ ومتى يكون المصطلح ممثلاً؟ ثم إن معاجم المصطلحات يجب أن تكون شاملة لكل مصطلح يضم قطاعه حتى ولو لم تكن منتجة أو ممثلة كما يعتقد؛ لأننا أمام معالجة معجمية لا أمام حصر مفاهيم تخضع لمقياس تداولها أو إنتاجها وتمثيلها في اللسانيات.

كذلك نجد أن مدلول الكثير من مصطلحاته يحتاج منّا العودة إلى السياق، وهذا ما ذكره الفهري نفسه في سياق اختيار المفهوم، يقول إنّ "اختيار مفهوم ملائم من بين لائحة المفاهيم التي يعبر عنها اللفظ المشترك يتطلب مجهودًا معرفياً خاصاً، ويتسبب أحياناً في أخطاء. ويقع رفع الالتباس عن طريق السياق اللغوي المباشر أو السياق الخطابي، أو الوضع الذي يحدث فيه التواصل، أي كل مصادر المعلومات المتوفرة لرفع اللبس".(١٤)

ولذا نجد غياباً للمفهوم في مصطلحاته، فكان عمله منصباً على إيراد المقابل العربي للمصطلح الإنجليزي والفرنسي، دون تحديد للمفهوم الذي يتطلب جهدًا كبيرًا في العودة إلى معاجم أخرى ذات صفة تخصصية لمعرفة المفهوم أو العودة إلى كتبه أو إلى مراجعه التي اعتمدها للشأن نفسه، وهو ما كان وعد به في تقديمه لمعجمه. فالهدف الرئيس من المعجم -في اعتقادي وهو إيصال المفهوم لهذه المصطلحات- لم يتحقق بالصورة التي أرادها. وقد تفرد في بعض ألفاظه المصطلحية التي استعملها حتى بدت كأنها غامضة عند بعضهم، نحو: المركب الصفي والمركب الوصفي، ونحو ه "كاسعة" في الوقت الذي استعمل "لاحقة" وهما بمعنى واحد تقريباً، الأمر الذي يسبب إرباكاً لدى القارئ لأنه يظنهما متغايرتين في المعنى، ومثله مصطلح الصرف

(١٤)الفهري، *اللسانيات واللغة العربية*، ج٢، ص٢٠٢.

الاشتقاقي(derivational morphology) أو الصُّرفي (flexional)[١٥] وهما عنده بمعنى واحد، ونحو ه ألفاظ: (جذاذية، تمفصل، مُبَنْيَن...) مما يدفع القارئ للعودة إلى سياقها النصي لمعرفة مقصوده منها.

ونجد عنده كذلك تفاوتاً في إيراد المصطلح فقد راوح في تقديمه بين مصطلحات: علم اللسان واللسانيات واللسانية، وكذا نجد تعددًا في إطار التسمية، نحو: اللغة المختصة والمعجم المختص والمعجم الاصطلاحي والمعجم القطاعي وهي عنده بمدلول واحد، يقول: "إشكالية التقريب بين اللغة العامة المتداولة أو المعجم العام واللغة المختصة أو المعجم المختص أو الاصطلاحي أو القطاعي".[١٦]

٣- أبعاد عمل المصطلح عنده

انتظم عمل المصطلح اللساني عند الفهري أبعادًا ثلاثة، هي:

أ) البعد الصيغي

ذكر الفهري أن صرف العربية "صرف غير سَلسَلي (non – concatenative)، أي إنه لا يركب بين سلسلة لفظية وسلسلة أخرى بضمهما خطياً"[١٧]، وهذا ينطبق على الإنجليزية والفرنسية اللتين يتألف من ضم سابقة فيهما أو لاحقة إلى الجذر مفردة جديدة، دون تغيير يذكر في البنية الداخلية للجذر أو للصيغة أصل الاشتقاق، نحو: eat نشتق منها eater و eating و eatable وuneatable ... وهذا لا يكون في العربية لأن الاشتقاق في العربية داخلي في كثير من الأحيان، فنجد أن آلية وضع المفردة الاصطلاحية عند الترجمة من الإنجليزية أو الفرنسية ألاَّ تترجم السابقة بسابقة ولا

---

(١٥) الفهري، *اللسانيات واللغة العربية*، ج١، ص٩٣.

(١٦) الفهري، *المقاربة والتخطيط في البحث اللساني*، ص١٣٨ .

(١٧) ينظر: الفهري، *كتاب اللسانيات واللغة العربية*، ج٢، ص٢٢٩.

اللاحقة بلاحقة، وهذا ليس مطردًا ولا يعني أن جميع اللواصق الأجنبية لا يمكن أن تقابلها لواصق عربية، أو كلمات تؤدي معنى اللاصقة.

فتتم ترجمة صيغة بصيغة أخرى، كأن يناسب بين الصيغة الإنجليزية المختومة بـ:

- ing والمصدر بالعربية
- er باسم الفاعل
- ize التعدية بالتضعيف
- استعمل الفهري الكاسعة eme لتقابل في العربية الكلمات المختومة بياء وتاء، دلالة على الوحدة، نحو:[١٨]

صوتيّة	Phoneme
صرفيّة	Morpheme
معجميّة	Lexeme
سيمية	Sememe
إيمائية	Mimeme

نجد بالاستقراء أن نقل اللاحقة eme بياء وتاء ليس دقيقاً في سياق الدرس اللساني نفسه. وهذا يتضح من تحليل مصطلح morpheme – على سبيل المثال – الذي يشير إلى أصغر وحدة صرفيّة تدل على معنى في الكلمة مثل (أل) التعريف في الوحدة المعجميّة (العلوم).

---

(١٨) ينظر: الفهري، *كتاب اللسانيات واللغة العربية*، ج٢، ص٢٣٥.

Morphology	morpheme	morph	allomorph
دراسة بنية الكلمة، (المصريّون) على سبيل المثال	❖ (أل) التي تدل على التعريف ❖ (مصر) الجذر ❖ (ياء النسب) ❖ (ون) التي تدل على جمع المذكر السالم	الوحدة الصغرى الممثّلة للمورفيم: ❖(الألف) ❖ (اللام) وهما وحدتان صوتيّتان تمثّل صرفيماً واحداً هو (أل) التعريف	التغيرات الصوتيّة والصرفيمية المتمثّلة في المستويات اللغوية المتنوعة: (اَل... مصريّون) (اِل... مصريّون) (لْ.... مصريّون)

إن إعمال (الياء والتاء) في ترجمة اللاحقة eme يعتريه نوع من اللبس، ويبتعد عن حس التصدي للمفهوم الدقيق لمصطلح morpheme، فالقول بـ (الصرفيّة) يعود إما إلى قضية صرفية في ظواهر اللغة، أو قضية صرفية في علم الصرف نفسه. ومسائل تحليل كلمة (المصريّون) من ناحية الصرفيم (المورفيم)، والوحدة الصرفيميّة الصغرى (المورف)، والبديل الصرفيمي (الألومورف) تعد قضايا صرفيّة في علم الصرف morphology. وطرق نقل المصطلحات السابقة تتأتى عن طريقتين:

الأولى: إما بإضافة اللاحقة (يم) إلى اسم المجال بتعريبهما معاً (مورفيم)، أو بترجمة اسم المجال وتعريب اللاحقة (صرفيم) الذي يعرف بالترجمة الجزئية (التعريب الجزئي).

الثانية: كلمة (وحدة) للمصطلحات المنتهية بـ (eme)، و(بديل) للمبتدئة بـ (allo).

وإليك المقابلات العربية المتسقة بالطريقتين:

الطريقة الأولى: (التعريب: فونيم، مورفيم، لكسيم، سيميم، ميميم). (الترجمة الجزئية: صوتيم، صرفيم، معجميم (مستحدث منا)، معنيم، إيمائيم

(مستحدث منا).[١٩]

الطريقة الثانية: وحدة صوتيّة (وليست وحدة صوتيميّ)، ووحدة صرفيّة (وليست وحدة صرفيميّة)، ووحدة معجميّة، ووحدة دلاليّة، ووحدة إيمائية.

- استعمل الفهري السابقة (co) تقابل لفظ "شركة" ومشتقات من المادة نفسها، نحو:

ميدان شريك	Co- domain
شريك التداخل	Coreference
شِركة إحالية	Covariance

- راعى جانب المناسبة بين المعنى والصيغة، فاستعمل:

– فِعالة وفَعالة للدلالة على الصناعة أو فرع من فروعها، نحو:[٢٠]

صِواتة	phonology
صِرافة أو صرف	morphology
دِلالة	semantics

يلحظ أن إعمال هاتين الصيغتين غير دقيق في نظرية علم المصطلح القائمة على فهم تصوّر المصطلح بشكل دقيق؛ لأن ثمة فرقاً بين المجال النظري المتسم بالعلميّة والمجال التطبيقي المتسم بالصناعة. مثل: lexicology علم المعاجم، وlexicography صناعة المعجم. ولا يمكن بأي حال من الأحوال ترجمة اللواحق العلميّة (مثل: –logy و –ics) بالصيغة الاشتقاقية الدالة على الحرفة أو الصناعة. ومثله أيضاً – في مجال

---

(١٩) هذه مناقشات كانت تتم مع أحد طلاب الدراسات العليا –وهو الطالب سلطان المجيول– أثناء كتابته *رسالة الماجستير* بعنوان: "نقل مصطلحات اللسانيات الاجتماعية إلى العربية". وقد ناقش عام ٢٠٠٨م رسالته وطبعها وهي من إصدار مركز حمد الجاسر، السعودية، ٢٠٠٨م.

(٢٠) ينظر: الفهري، *كتاب اللسانيات واللغة العربية*، ج٢، ص٢٣٥.

الطب على سبيل المثال – cardiology الذي يترجم بـ (علم أمراض القلب)، وcardiography الذي يترجم بـ (خِطاطة القلب).

– فُعَاليَّة للدلالة على معوقات الملكة اللغوية:[٢١]

نُحائيّة	agrammatism
كُتابيَّة	agraphia
قُرائيّة	alexia

يلحظ أن الفاسي الفهري يضع مقابلات عربية لا تتوافق – فيما أظن– ومفهوم المصطلحات، فهل ثمة علاقة دلالية بين مفهوم الصيغة الاشتقاقيّة (فُعاليّة) ومفهوم المصطلحات؟! تدل البادئة (a) على مفهوم النقيض أو النفي، وتدفع هذه الدلالة إلى سلب المعرفة النحوية للمصطلح الأول، وصعوبة الكتابة للمصطلح الثاني، وبطلان المقدرة القرائية للمصطلح الثالث لأسباب فسيولوجيّة (وأعني: العمى)، على عكس مصطلح dyslexia الذي يدل على عدم القدرة على القراءة لأسباب بيولوجيّة حيويّة في الدماغ أو في اللسان.

حبسة نحوية	agrammatism
حبسة كتابيّة	agraphia
عمىً قرائي	alexia
حبسة قرائية	dyslexia

- جعل الفرع أصلاً للاشتقاق في بعض الصيغ، نحو: سَلْسَليّ نسبة إلى سَلْسَلة[٢٢] concatenative، مَوْضَعَة مصدر موضع يموضع topicalization، مَقْولة categorization.

---

(٢١) ينظر: الفهري، *كتاب اللسانيات واللغة العربية*، ج٢، ص٢٣٥.

(٢٢) ينظر: الفهري، *كتاب اللسانيات واللغة العربية*، ج٢، ص٢٣٦.

يلحظ أن الفاسي الفهري يُعمل صيغة (فَعْلَلَة) لإفادة صناعة معنى الفعل (يُفعلل)، وهذا شائع في الدرس اللساني على غرار نَكلزة anglification or anglicization، ورَومنة Romanisation، وفَرنسة francisation، ولَتينة latinisation. أما ترجمة المصطلح categorisation بـ (مقولة) فيحتاج إلى إعادة نظر لأجل إقصائه؛ لأن ثمة فرقاً بين مفهوم (مقولة) الذي يفيد إضفاء صفة القول على الشيء وإكسابه إياها، ومفهوم التصنيف المقرر في علم التصنيف taxonomy، فمصطلح categorization يدل على تصنيف التجارب الإنسانية والخبرات المتراكمة لها من الناحية الثقافية والحضارية من جهة، والتصنيف الخاص باللغويين مثل الدرس النحوي وتصنيفاته. وعلى ذلك، فإن المقابل (تبويب) أكثر دقة مثل (تعريب) arabization بصرف النظر عن صيغة (فعللة) التي تقابل الوحدات المعجميّة المستجدّة في النظام اللغوي.

ولعل هناك مَنْ يسأل، لمَ هذه الصيغة الاشتقاقية (فعللة) تنطبق على (لَتينة، ونكلزة...إلخ.) ولا تنطبق على (عَرْبنة)؟ ويظهر ذلك بإن كلمة (تعريب) مستقرة في النظام اللغوي العربي، ودالّة على مفهوم مصطلح arabization، وهذا الإعمال يتماشى ومبدأ استعمال الكلمة العربية القديمة التي تحمل المعنى نفسه للمصطلح اللساني الأجنبي.

- استعمل الفهري النحت قليلاً نحو: اختزاله كلمة بديلة إلى بَدْ (مختزل بديلة)[٢٣] مستخدماً السابقة allo

بَدْ صوتة Allophone (بديلة صوتية)

بَدْ صرفة allomorph (بديلة صرفية).

---

(٢٣) ينظر: الفهري، *كتاب اللسانيات واللغة العربية*، ج٢، ص٢٣٥.

أظن أن الفاسي الفهري نفسه قد قال إن إعمال التعريب الجزئي (الترجمة الجزئية) أسهل من إعمال النحت.[٢٤]

- خصص المصدر الصناعي جمعاً لفروع أخرى من الصناعة خاصة ما ختم بلاصقة emics للجمع، نحو: صرفيات morphemics، صوتيات phonemics ومعجميات lexicology.

هذان المقابلان ليسا دقيقيْن لمفهوم المصطلحين (انظر إلى معالجة نقل اللاحقة – eme)

صوتيّات phonetics فونيميّات phonemics أو صوتيميّات

صرفيّات morphology مورفيميّات morthemics أو صرفيميّات

- أجاز النسب إلى المثنى والجمع، نحو[٢٥]:

شفتانيّ bilabial

جانبانيّ bilateral

أضداديّ antonym

فضلاتيّة complementation[٢٦]

ب) البعد التركيبي

وضع الفهري مبادئ سار وفقها عند وضع المصطلح المركب؛ لأن اللغات تختلف في استعمال الوسائل التركيبية بهدف الاصطلاح.

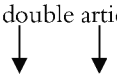
---

(٢٤)الفاسي الفهري، "المصطلح اللسانيمجلة اللسان"، ع٢٣، ١٩٨٣م، ص١٤٥.

(٢٥) ينظر: الفهري، *كتاب اللسانيات واللغة العربية*، ج٢، ص٢٣٦.

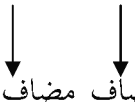
(٢٦) أجازه مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ينظر: أحمد مختار عمر، "المصطلح الألسني العربي وضبط المنهجية"، *مجلة عالم الفكر*، مج(٢٠)، ع(٣)، ١٩٨٩، ص ٨، ٩.

ففي الإنجليزية نجد أن double articulation (ازدواجية التمفصل)



مكونة من صفة وموصوف: موصوف صفة

بينما في العربية (ازدواجية التمفصل) مكونة من مضاف ومضاف إليه.



مضاف مضاف إليه

ولذا راعى البعد التركيبي عند وضع المقابل العربي، فنجد أن المقابل الحرفي في العربية لتركيب (successive cyclicity) هو السلكية المتتابعة إلا أنه قابلها بالتتابع السلكي.

كما اهتم الفهري في بنائه المصطلحي بالمتلازمات اللفظيةcollocations

إما بتكرار الأول، نحو:

ثابت فردي	individual constant
ثابت منطقي	logical constant
ثابت لغوي	linguistic constant
ثابت حملي	predicate constant

==========

نموذج توليدي	generative model
نموذج إنجازي	performance model
نموذج تحويلي	transformational model

أو بتكرار الثاني، نحو:

==========

لغة طبيعية	natural language
رتبة طبيعية	natural order

==========

إدخال معجمي lexical insertion

حشو معجمي lexical redundancy

ج) البعد الدلالي

لجأ الفهري عند وضع المصطلح إلى معاينة الحقول الدلالية في كل من اللغتين، وإقامة ما يمكن إقامته من مناسبات، وفرز ما ليس له مقابل في اللغة الهدف ويحتاج إلى الوضع والتوليد؛ لذا عمد إلى ربط الدال بالمدلول؛ ليتجنب فوضى الاصطلاح، وتعدد المقابلات العربية للمصطلح الواحد.

فعندما وجد في المعاجم اللسانية تعددًا للمقابلات العربية، نحو: (sing) ترجمت برمز أو علامة أو إشارة أو دليل.

خصص (sing) بدليل؛ ليناسب بينه وبين ما يقابل الدال (signifier) والمدلول(signified) والدلالة (signification) باستعمال المادة المعجمية ذاتها. وقابل (symbol) برمز و(mark) بعلامة و(demonstrative) بإشارة.

وعندما يجد خلطاً في الدال الاصطلاحي يلجأ إلى التغيير وفق ما يناسب الدلالة، فنجده يفضل ترجمة (phrase) بمركب؛ لأنه كما يذكر لفظ عربي أصيل يليق بالمعنى المقصود، أما مصطلح "تركيب" فقد يناسبه (compounding) وكذلك (syntax). وأما مصطلح "تركيبة" فتناسب المعنى، إلا أن النسبة إليها تؤدي إلى خلط بين ما هو(syntactic) وما يتعلق بالتركيبة. أما إذا كان المقابل هو "مركب"، قال في (phrase structure) بنية مركبية وهي تختلف عن (syntactic structure) بنية تركيبية وفي (marker phrase) مؤشر مركبي.

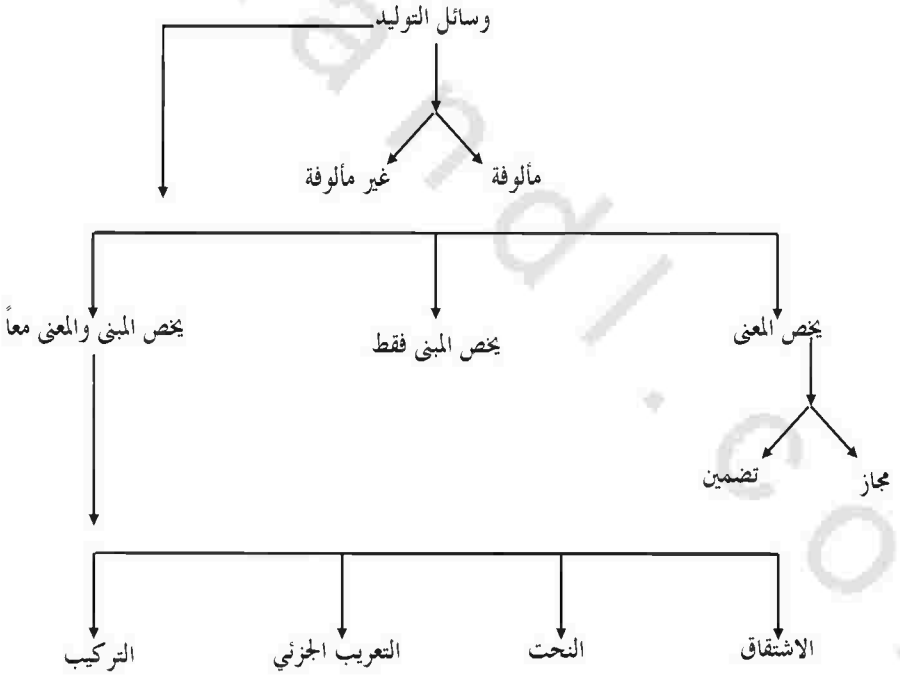
ولكنه بيّن أن مسألة الحقول الدلالية تتصل حسب رأيه بمسألة تداخل القطاعات المعرفية الذي يتسبب في مشكلين:

١- صعوبة تحديد حجم المصطلح اللساني: أين يبدأ وأين ينتهي وتبدأ معاجم أخرى

(تداخل ألفاظ الفيزياء أو الرياضيات أو الفلسفة أو علم النفس ...).

٢- اختلاط المفاهيم في أذهان بعض اللسانيين أنفسهم، نحو: (connotation) أو (denotation) ليس هو المدلول الفلسفي لهاتين اللفظتين فـ(connotation) في الفلسفة هو المفهوم وفي اللغة ظل المعنى أو المعنى المواكب و(denotation) في الفلسفة تعني ما يعنيه لفظ (extension) أي الماصدق[٢٧]، وفي اللغة هي الدلالة الأولى أو دلالة الوضع ؛ لذا نجد أن المصطلح اللساني عنده تداخل مع قطاعات معرفية، وحمل أبعادًا فلسفية ورياضية وفيزيائية ونفسية واجتماعية.

٣- تعدد الألفاظ للمفهوم الواحد أو مفاهيم مشابهة، (sound و phone وphonic وتتضح وسائل توليد المصطلح[٢٨] في الشكل التالي :



(٢٧) ينظر: الفهري، *كتاب اللسانيات واللغة العربية*، ج٢، ص٢٣٤.

(٢٨) ينظر: الفهري، *كتاب اللسانيات واللغة العربية*، ج٢، ص٢٣٤.

استعمل المجاز : نحو مصطلح الأفعال الجسور bridge verbs

باب الإفلات	escape hatch
الجزيرة الميمية	wh island
القاعدة الباترة	chopping rule

وهذا هو المجاز الآنيّ لا المجاز الذي انتقل إلى حقيقة.

الأساليب غير المألوفة: لجأ إلى المعرب عند عدم وجود مقابل عربيّ مناسب، نحو: أكوستيّات acoustics

التعريب الجزئي: بين أنه استعمله تحرياً للدقة، ولأنه أخف على اللسان من النحت والتركيب، نحو:

ميتالغة	metalanguage
ميتالغوي	metalinguistic
سوسيولسانيات	sociolinguistics
سيوكولسانيات	psycholinguistics
بيولسانيات	biolinguistics

وذكر أن بعض هذه المفردات تستعصي ترجمتها عن طريق التركيب؛ لأنها مصطلحات مبهمة إلى حدّ، والتركيب يوضحها.

٤- مرجعيته المصطلحية

توخى الفهري نسقية في جميع مستويات العمل الذي أنجزه في مجال بناء المصطلح اللساني، وتتضح ملامحها في أنه:

١- اعتمد في استخلاص المواد المعجمية على دراسات المتخصصين في ميدان

الأصواتيات والصواتة والدلالة والذريعيات واكتساب اللغة والمنطق اللساني واللسانيات التطبيقية واللسانيات التاريخية والمقارنة...

٢- اعتمد على المعاجم اللسانية الأحادية اللغة بالإنجليزية والفرنسية والألمانية .

٣- اعتنى بمجموعة من المدارس اللسانية لا بمدرسة واحدة كالبنيوية والسوسيرية ومدرسة براغ الوظيفية.

٤- اعتنى بمختلف الفروع والمكونات داخل المدرسة الواحدة، كالنحو التطبيقاني والنحو المعجمي الوظيفي والنحو التوليدي والنحو التحويلي والنحو العلاقي.

٥- اعتمد على أعمال عدد من اللغويين العرب المحدثين، أمثال: إبراهيم أنيس، ومحمود السعران، وعلي عبد الواحد وافي، وتمام حسان، وعبد الرحمن أيوب، وكمال بشر، وأحمد مختار عمر، وداود عبده، وغيرهم.

٦- اعتمد على مجموعة من الأعمال المعجمية البحثية نحو: *مجموعة المصطلحات العلمية والفنية* لمجمع اللغة العربية بالقاهرة، *والمصطلحات اللغوية الحديثة في اللغة العربية* للحمزاوي، ومعجم *المصطلحات العربية في اللغة والآداب* لمجدي وهبة وكامل المهندس، واستقرى مجموعة من المعاجم غير اللغوية في الفيزياء والرياضيات والإعلام. فنجد في مصطلحاته أنه استفاد ممن سبقه في الحقل، نحو copulative verb (فعل رابطي) تناوله الحمزاوي في كتبه.

٧- راعى في عمل المصطلح:

أ) الإنتاجية للمصطلح والتمثيلية، فهناك جملة من المصطلحات غير منتجة أو غير ممثلة؛ ولذلك لا ضرورة في أن يحتويها المعجم.

ب) النسقية في نقل الصيغ.

ج) اعتبار المعاني المختلفة للمصطلح الواحد داخل حقول مختلفة نحو:

abducation بمعنى الانبساط في حقل الأصوات أما في أصول النظرية فيدل على الاستدلال الاحتمالي.

د) البحث عن أصل المعنى أو ما يوجد بين الحقول المختلفة، نحو absorption في حقل الأصوات تدل على نوع من المماثلة، وهي في التركيب الامتصاص، نحو: الامتصاص الإعرابي absorption case ولذا اكتفى بمعنى الامتصاص ليعبر عما يحدث في الأصوات والتركيب.

وقد أرجع الفهري عدم رواج المصطلحات التي أقرتها المؤسسات العلمية في العالم العربي والمجامع إلى:

أ) غياب التمثيل النظري للقضية المصطلحية.

ب) عفوية المنهجيات المقترحة لضبط الاصطلاح. مع أنه وضع منهجية لضبط المصطلح ومثله ما فعله سمير استيتية في وضع هيكلية للمصطلح وكذلك المسدي.

٨- نجده خالف غيره في بعض المصطلحات نحو adequacy قابلها بمعنى كفاية، في حين استعمل competence بمعنى قدرة. في حين نجد باقر قد قابل competence بالقابلية.[٢٩]

٥- إشكالية المصطلح عنده

وضع الفهري مشكل المصطلح في بعدين: بعد نظري وآخر منهجي وإجرائي وهما ما تفرعا عن علم المصطلحات في الدرس اللساني الحديث ذلك "أن النظري يقوم

---

(٢٩) نعوم جومسكي، *جوانب من نظرية النحو*، ترجمة: مرتضى جواد باقر، البصرة: جامعة البصرة، ١٩٨٣م، ص٢٧.

على دراسة النسقية للمصطلحات أو الكلمات أو التراكيب الخاصة من حيث تسمية مجال الشيء أو المفهوم ويعرف هذا الفرع بالنظرية العامة لعلم المصطلح، أما الفرع أو البعد الثاني فهو مجموعة المصطلحات التي تمثل المفاهيم أو الأشياء الخاصة بميدان معين من المعارف أو النشاط الإنساني ويعرف هذا الفرع بالنظرية الخاصة ويتصل بالدراسات المعجمية على خلاف النظرية العامة التي تقترب من المفرداتية".[٣٠]

وذكر أن أي برنامج اصطلاحي يواجه إشكالين هما:

١- الحاجة إلى توفير عدد هائل من المصطلحات لمواكبة الحاجة الملحة إلى التعبير عن مفاهيم وتصورات جديدة بعبارات اصطلاحية.

٢- إشكالية التعريب والشفافية بين اللغة العامة واللغة المختصة أو المعجم القطاعي أو الاصطلاحي التي تحتاج إلى مقاربة لغوية طبيعية ومقاربة موسوعية تواضعية.

لكن نسأل:

- هل الوعي بالمشكلة يعني القدرة على حلها؟
- هل يعني إنتاج المصطلحات تداولها؟
- هل العبرة بمصطلحات تأخذ طابع العجمة والإبهام؟
- هل العبرة بالتفرد في تخير المقابل الاصطلاحي؟

٦- مقاربات مصطلحية

يعد الفهري رائدًا من رواد العمل المصطلحي قد أخضع مصطلحاته لمبادئ وقيود نظرية ومنهجية من شأنها أن تكون علماً مستقلاً هو المصطلحية إلا أن هذه

---

(٣٠) الفهري، *اللسانيات واللغة العربية*، ج٢، ص٢٢٦.

الأسس والأطر إنما يمكن النظر إليها بوصفها "جزءًا من الطريقة المثلى للغة البحث العلمي من حيث الاطراد والدقة والوضوح بدل أن تكون خاصة بصوغ المصطلح".[٣١] وهذه الإشارة هي الوحيدة التي نجدها عن دور المصطلحية في وضع المصطلحات. ومن هذه الأسس والأطر "أن المترجم غالباً ما يعتقد أن المقابل العربي الوارد في التراث يصدق على ما يصدق عليه المصطلح الغربي لأن قراءته للتراث غالباً ما تتكيف حسب الثقافة اللسانية السائدة، فتقوم بإسقاطات ظرفية وذاتية" لكنه ابتعد في عمله المصطلحي عن استعمال المصطلح المتوفر القديم في مقابل المصطلح الداخل "وإن اضطر إلى ذلك قدم مميزًا دلالياً للألفاظ التراثية التي اختارها وما تحمله من بعد لساني، حتى لا تختلط على القارئ، نحو: مصطلح الفعل والمفعول المطلق واللافت للنظر أن مصطلحاته في معجمه تحمل تعريباً دلالياً للغتين اثنتين وما تحملانه من أبعاد متخالفة أو متقاربة ومدارس واتجاهات، فظني يميل إلى اختلاف النسقية أو الدلالية في اصطلاحات هاتين اللغتين -بالرغم من أنهما من فصيلة لغوية واحدة- ولهذا فإن دمج هاتين اللغتين معاً وكأنهما توءمان ثم وضع توءم ثالث لهما في العربية وكأن هذه المصطلحات الثلاثة تحمل مدلولاً واحدًا لا نرى في ذلك حيادية، مع أنه أوضح في تقديمه إلى تحمله أبعاد كل لغة وإشكالية ذلك في النقل إلى لغة أخرى، فإن كان هذا التحمل قد حصل ووصل إلى مبتغاه هذا ما لا نستطيع الحكم عليه فإننا نقول إنه لم يوضح آلية هذا التحمل من جهة، كما أنه وقع في إشكالية الذاتية التي تفرض على هذه الأعمال الفردية بصورة خاصة، فذاتية المترجم تظهر لا محالة لأنها نابعة من تأويله وليست نابعة من تجربة عامة يشترك فيها عدة أشخاص؛ لذا حملت مصطلحاته بعدًا ذاتياً في حدود تأويله.

---

(٣١) حمزة المزيني، "التحيز اللغوي وقضايا أخرى"، *كتاب الرياض*، الرياض، ٢٠٠٤م، ص ٢٠٥.

فتقديم الفهري انصب على لغة المصدر والهدف فكانت معالجته أشمل وأدق من حيث معالجة المفاهيم والألفاظ، لا لغة الهدف فحسب كما يفعل بعض من يعالج مثل هذه القضايا فلغة المصدر "تعد نقطة الانطلاق للترجمة أو التوليد وهي المرجع الأخير في دراسة وقياس تلك المعربات أو المترجمات والحكم عليها"، وفكر الفهري كان موجهاً صوب العقل والمنطق والنظر إلى القضية من عدة زوايا نظراً لغزارة الفهري اللسانية، ومن هنا نجد أن الفهري قد قابل مصطلح ambiguous بـ"ملتبس" مع أن الأقرب إلى المصطلح هو متعدد الدلالات، يقول استيتية: "لست أدري ما الذي جعل اللغويين العرب عندما يترجمون هذه الكلمة يختارون "الغموض"، ويتركون "متعدد الدلالات أو المشتبه"، مع أن هذين الأخيرين أقرب إلى المصطلح الذي استعمله تشومسكي في نظريته".[٣٢]

وبمقاربة بعض مصطلحاته ظهر وجود بعض التباين في المقابلات العربية للمصطلح الواحد بين معجمه والمعاجم الأخرى، نحو:

Clause	جملة (قضية)	(الفهري)
	جملية	(الخولي)
	عبارة	(باكلا وآخرون)
clause minor	جملة صغرى	(المسدّي)
state(case) grammar	نحو الحالات	(الفهري)
	قواعد الحالات	(الخولي)
	قواعد الحالات	(بركة)
	النحو الإعرابي	(المسدّي)

(٣٢) سمير استيتية، *المشكلات اللغوية*، الأردن: جامعة اليرموك، ١٩٩٥م، ص٩٦.

وذكر هليل[٣٣] أن الفهري أحسن صنعاً حين ترجم المصطلح بـ(نحو الحالات) والمسدّي حين ترجمه بـ(النحو الإعرابي) فلسنا هنا بصدد قواعد ولكن بصدد مقاربة نحوية تؤكد العلاقات الدلالية في الجملة، وتعرف هذه العلاقات بالحالات.[٣٤]

ميتالغة	(الفهري)	metalanguage
لغة واصفة	(الخولي وبركة)	
ما وراء اللغة	(باكلا وآخرون)	
لغة تقعيدية	(المسدّي)	

وأشار هليل[٣٥] إلى أن (لغة واصفة) مقابل عام غير مقيد وعرضة لتفسيرات وتأويلات مختلفة قد يؤدي إلى اللبس. وكذلك (ما وراء اللغة) و(لغة تقعيدية)غير مفهومين، فلا نفهم ما الذي وراء اللغة ولا ما هو التقعيد. ولذلك قابلها الفهري بلفظها.

أظن أن المقابل (لغة واصفة) أفضل من المقابل (ميتالغة)، لاختصاص صيغته بالنظام اللغوي العربي المحض. والمقابل (لغة واصفة) دالةٌ بشكل مباشر على مفهوم مصطلح metalanguage

لغة موصوفة: اللغة المستعملة	⟶ ⟵	لغة واصفة: اللغة التي تصف اللغة المستعملة

(٣٣) محمد حلمي هليل، "دراسة تقويمية لحصيلة المصطلح اللساني في الوطن العربي"، بحث منشور في كتاب: *تقدم اللسانيات في الأقطار العربية*، وقائع ندوة جهوية، الرباط: دار الغرب الإسلامي، ١٩٨٧م، ص٣٠٧.

(٣٤) Richards et al 1985 نقلا عن محمد حلمي هليل، "دراسة تقويمية لحصيلة المصطلح اللساني في الوطن العربي"، ص٣٠٧

(٣٥)محمد حلمي هليل، "دراسة تقويمية لحصيلة المصطلح اللساني في الوطن العربي" ، ص٣٠٩.

بَدْ صوت (بديل صوتي)	(الفهري)	allophone
بديل صوتي أو لفظي	(بركة)	
ألوفون، متغير صوتي	(الخولي)	
ألوفون	(باكلا وآخرون)	
صوتم تعاملي	(المسدّي)	

وعند الفهري نفسه نجد أنه قابلها بـ(بَدْ صوتة) :[٣٦]

موضع (الحديث)	(الفهري)	topic
مبتدأ	(الخولي)	
موضوع(الكلام)، مبتدأ	(بركة)	
الموضوع / المسند إليه	(باكلا وآخرون)	
تعليق	(الفهري)	comment
تعليق، خبر	(الخولي)	
الخبر(في النحو)	(باكلا وآخرون)	

وهنا نجد أن بعضهم جمع بين المصطلح التراثي والمقابل الإنجليزي، فالمبتدأ والخبر والمسند إليه مصطلحات تراثية، أما الفهري فقد ابتعد عنها، وهو ما نبه إلى خطورته وعدّه من المنزلقات، يقول إن: "من منزلقات اعتماد الماصدق كذلك أن المترجم غالباً ما يعتقد أن المقابل العربي الوارد في التراث يصدق على ما يصدق عليه المصطلح الغربي، لأن قراءته للتراث النحوي واللغوي والبلاغي غالباً ما تتكيف حسب الثقافة اللسانية السائدة، فيقوم بإسقاطات ظرفية وذاتية، وينتهي إلى مناسبات

(٣٦)الفهري، *اللسانيات واللغة العربية*، ج٢، ص٢٣٥.

غير قائمة"[٣٧] ومن أسباب هذا التباين "اختلاف مصادر التكوين العلمي والمعرفي للسانيين العرب وتوزعهم بين ثقافة فرنسية وإنجليزية وألمانية وكالتفاوت النظري والمنهجي بين المستوى العلمي للسانيين العرب، وكسيادة النزعة الفردية التي تحول إلى نزعة قطرية في وضع المصطلح العربي المتخصص وعدم الاكتراث بالرأي الآخر، كما أن هذا التباين يتعدى هذين المستويين كوجود تراث اصطلاحي يلتبس الأمر على أصحابها".[٣٨]

ويمكن تصور بعض المصطلحات على مستوى الحقل الذي ينتمي إليه:

١- فالمسند والمسند إليه Subject – predicate: يستعملان في مجال اللسانيات على مستوى الخطاب.

٢- والمبتدأ والخبر topic – comment: يستعملان في مجال علم النظم syntax على مستوى الجملة.

٣- والموضوع والمحمول theme – rheme يستعملان في مجال النحو الوظيفي functional grammar لدى مدرسة براغ بالنظر إلى عنصري التركيب من الناحية الوظيفية.

٧- مصطلح "نحو" وتعدد المداخل

إن المتتبع للمعاجم والكتب اللسانية يقف على تعدد وتداخل لمصطلح "نحو"،

---

(٣٧)الفهري، *اللسانيات واللغة العربية*، ج٢، ص٢٣٤.

(٣٨) مصطفى غلفان، "المعجم الموحد للمصطلحات اللسانية، أي مصطلحات لأي لسانيات"، *مجلة اللسان العربي*، ع٤٦، ١٩٩٨، ص١٥٤، ١٥٥، ١٥٦.

على النحو الآتي كما ظهر في كتب الفاسي الفهري ومعجمه:[٣٩]

- نحو احتمال contingency grammar
- نحو الأقواس arc pair grammar
- نحو بِنْيَة مُرَكَّبيَّة phrase structure
- نحو تاريخي historical grammar
- نحو تحويلي transformational grammar
- نحو تحويلي من نمط المظاهر Aspects type transformational
- نحو تطبيقاني applicational grammar
- نحو تعليق (تبعية) depency grammar
- نحو تقابلي contrastive grammar
- نحو توليدي generative grammar وترجمه باقر[٤٠] بالقواعد التوليدية generative grammars
- نحو جملي محدود definite clause grammar
- نحو حالات متناهية finite state grammar
- نحو خِطابي discourse grammar
- نحو سياقي(تابع للسياق) context sensitive grammar
- نحو شبكة مراحل مزيد(مُنَمَّى) augmented transition net work grammar
- نحو علمي scientific grammar

---

(٣٩)عبد القادر الفاسي الفهري، *معجم المصطلحات اللسانية*، بمشاركة: نادية العمري، دار الكتاب الجديد المتحدة، د.ت، ص٦٠.

(٤٠) نعوم جومسكي، *جوانب من نظرية النحو*، ترجمة: مرتضى جواد باقر، البصرة: جامعة البصرة، ١٩٨٣م، ص٢٧.

- نحو عميق deep grammar أو deep structure حسب كريستال(٤١)
- نحو غير مقيد بالسياق context free grammar أو يقابله بـ" غير سياقي"
- نحو كلي Universal grammar
- نحو مثنوي binary grammar
- نحو مدرسي school grammar
- نحو مرجع Reference grammar
- نحو مُرَكبي مَزيد (مُنَمَّى) augmented phrase structure grammar
- نحو مُصاب attained grammar ويقابله أيضا بـ"تم بلوغه"
- نحو معجمي Lexical grammar
- نحو معجمي وظيفي Lexical functional grammar
- نحو معياري Prescriptive grammar
- نحو مقولي موحد Unification categorial grammar
- نحو مكوني Constituent grammar
- نحو مُلبس ambiguous grammar
- نحو مُلَتْنَن Latinate grammar
- نحو ناسب attributive grammar
- النحو الواقعي realistic grammar نحو التبعية.
- نحو وصفي descriptive grammar
- النحو الوظيفي المعجمي lexical functional grammar النحو المعجمي الوظيفي.

نجد أن مصطلح (grammar) جزء مشترك في هذه الأنحاء، فهل هو النحو الذي

---

(٤١) David Crystal, *ADictionary cf linguistics and phonetics* , p 94

نعرفه أو هو القواعد التي تحكم التركيب اللغوي كما يظهر في المدونات النحوية؟ وما تعريف كل نحو منها؟

إن لفظ grammar مثلاً كان يصدق عند التوزيعيين وبعض التوليديين على التركيب أساساً، وكان يقابل grammar لفظ semantics، وحين أصبح النحو يضم التركيب والدلالة، وكذلك المكونات الأخرى، صرفية وصوتية، ومعجمية، أصبح من غير الممكن أن يناسب لفظ "تركيب" هذا اللفظ، ومثله لفظ النحو عند العرب لذا ناسب بعضهم بينه وبين grammar ، وناسب بعضهم الآخر بينه وبين syntax .

فلنقف عند مفهوم الأنحاء الآتية:

- نحو جملي sentence grammar وهو الذي "يحدد نوع الصلة الضرورية بين الموضع/البؤرة وبين مركب اسمي يوجد داخل الإسقاط المؤاخي".[٤٢]
- نحو الحالات case grammar ويعرف أيضاً بـ"نحو الحالات المتناهية، وهو اسم نظرية حديثة في التحليل النحوي وضعها اللغوي الأمريكي شارلز فيلمو (Charles J. Fillmore).
- نحو خاص particular grammar وهو النحو الذي تتجسد فيه المعرفة اللغوية التي يمثلها نحو الحالة القارة، ويحصل هذا البناء في ظروف تجريبية معينة باعتماد مبادئ النحو الكلي.[٤٣]
- نحو خطابي discourse grammar[٤٤] وهو الذي يعتمد على قاعدة تأويلية، لا تحويلية.
- النحو العلاقي dependency grammar ويقابله بـ" نحو التبعية"[٤٥] وهو النحو الذي

---

(٤٢) الفهري، *اللسانيات واللغة العربية*، ج١، ص١٣٠.

(٤٣) الفهري، *اللسانيات واللغة العربية*، ج١، ص٤٣.

(٤٤) الفهري، *اللسانيات واللغة العربية*، ج١، ص١٣٠.

(٤٥) الفهري، *اللسانيات واللغة العربية*، ج٢، ص٢٣٧.

اقترحه بوسطل وبيرلمتر Perlmutter ويتعلق الأمر بعلاقات نحوية مثل فاعل ومفعول... ويجب أن تظهر هذه العلائق في صياغة عدد من القواعد أو المبادئ الكلية التي تحكم مسألة وجود القواعد ومسألة انتقائها، وتتعلق مسألة الوجود بمعرفة أنواع القواعد التي يمكن أن نجدها في اللغات الطبيعية. أما مسألة الانتقاء، فتتعلق بمعرفة الشروط التي يمكن ضمنها للغةٍ ذات خصائص معينة أن تتوفر على قاعدة معينة تنتمي إلى مجموعة قواعد ممكنة في لغة واحدة.(٤٦)

- نحو كلي universal grammar وهو "نسق كلي للتمثل الذهني للغة، وهدف النظرية اللسانية أن تكشف عن هذا النسق أو النحو الكلي universal grammar وتحدد مميزاته، وتحدد كذلك مضمون الأنحاء الخاصة particular grammars وطرق بنائها" وهذا هو مفهوم الملكة اللغوية، فالملكة عنده "ما هي إلا نسق كلي للتمثل الذهني للغة" وكأني به يزاوج بين مفهومي الملكة والنحو الكلي اللذين هما نسق تكشف عنهما النظرية اللسانية.
- نحو المكونات grammar constative وهو آليات التضام المتحكمة في العلاقات بين المكونات الموسعة والمخصصات الخاصة بالعلاقة بين المكونات النواة والمكونات الموسعة يمكن أن تربط بالمكونات الأولى أو الثانية ولكن نربطها طبعاً بالمكونات النواة نظرًا لأن عددها معدود عكس المكونات الموسعة.
- نحو نووي core grammar وهو الذي ينشأ بتثبيت البرامترات عن طريق التفاعل بين التجربة والبنية الفطرية باستعمال أمثلة أخرى، وهو "ما تنميه الملكة اللغوية كمكون للحالة القارة في ظروف تجريبية تبتعد عن ظروف الحياة العادية،

---

(٤٦) الفهري، *اللسانيات واللغة العربية*، ج١، ص٧٨.

وبالخصوص ظروف تجانس التجربة اللسانية".[٤٧]

والمتفحص لهذه المفاهيم يجد أننا أمام إشكالية مصطلحية حقيقية، إذ لا يوجد تعريف محدد لهذه الأنحاء يكون جامعاً مانعاً، يجمع أطراف المصطلح ويمنع من دخول غيره فيه. فهذه المصطلحات هكذا وجدت في كتب الغربيين وترجمت إلى العربية دون تحديد لماهيتها.[٤٨]

إن مصطلح "نحو" غدا مصطلحات يحار المتخصص، بله المتلقي غير المتخصص، في مدلولاتها؛ مما شعبه، وأربك مسائله، ودخل مرحلة جديدة، تفرعت فيها مداخله، وتنوعت اتجاهاته، وتشعبت أبوابه، وتعددت مصطلحاته، واتخذت هذه المصطلحات أبعاداً متنوعة:

- البعد التقابلي: في نحو عام ونحو خاص ونحو توليدي ونحو تحويلي.
- البعد التكاملي: من نحو جملي يضبط النص المكتوب إلى نحو يحكم الأعراف المنطوقة، كالنحو الخطابي؛ ومن نحو يضبط التركيب إلى نحو يحكم السياق، كالنحو السياقي.

وقد انطلق الفهري في وجوه تعدد مصطلح "نحو" من أن البنية المعرفية اللغوية عند الإنسان تمر بثلاث حالات:

١- الحالة الفطرية و(هي المرحلة الأولى للدماغ)، وتقتضي بناء نحو كليٍّ.
٢- حالة وسيطة (توجد عند الطفل مثلاً).
٣- الحالة القارّة نسبياً وتوجد عند الإنسان البالغ، وهذه الحالة تقتضي بناء نحو

---

(٤٧) الفهري، *اللسانيات واللغة العربية*، ج١، ص٤٤.

(٤٨) نطمح إلى وجود تعريف محدد في المعاجم اللسانية لهذه المصطلحات التي عرضت على عدد من الأساتذة في مؤتمر لساني فكان التنوع والتشتت والاضطراب في تحديد ماهيتها، ومن هنا كان هناك توجه لإنشاء جمعية المصطلحيين العرب.

خاص بلغة من اللغات.

أما النحو عنده فهو "عبارة عن نسق من الأوليات (primitives) والمسلمات (postulates) والمبادئ العامة (principles) وهو مُبَنْيَنٌ بشكل دقيق يعتمد قواعد استدلالية (rules of inference) تجعل منه بنية استنباطية (deductive structure) مقيدة"،(٤٩) وهذا التعريف كما يلحظ لا يختص بالنحو، بل يصدق على حدّ العلم.

وصف البحث العمل المصطلحي عند الفاسي الفهري من واقع كتبه ومقالاته ومعجمه، وخلص إلى أن الفهري:

١- قد أخضع مصطلحاته لمبادئ نظرية ممنهجة شأنها أن تكون علماً مستقلاً هو علم المعجمية أو علم المصطلحية.

٢- قد حدد في مقدمة معجمه المنطلقات التي وجَّهته في عمله المصطلحي.

٣- قد اعتمد منهجية في وضع المصطلح تبعد المصطلح القديم في مقابل المصطلح الداخل.

٤- قد توسع الفهري في المصطلحات التي استعملها مثلما توسع في تعريبها.

٥- قد انتظم أبعاداً صيغية وتركيبية ودلالية.

٦- قد تداخل المصطلح عنده وتعدد مما أدى إلى اضطرابٍ في مفهومه عند بعضهم.

وهنا نسجل للفهري جهده الكبير الذي دام سنوات عديدة في إنجاز مشروعه

---

(٤٩) الفهري، *اللسانيات واللغة العربية*، ج١، ص٤٣.

المعجمي الذي يعد هادياً للمشتغلين بالعمل المصطلحي في الوطن العربي وخارجه.

المصادر والمراجع

استيتية، سمير. *المشكلات اللغوية*. الأردن: جامعة اليرموك، ١٩٩٥م.

باكلا، محمد حسن؛ وآخرون. *معجم مصطلحات علم اللغة الحديث*. بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨٣م.

بركة، بسام. *معجم اللسانية*. طرابلس: جروس، ١٩٨٥م.

جومسكي، نعوم. *من نظرية النحو*. ترجمة: مرتضى جواد باقر. البصرة: جامعة البصرة، ١٩٨٣م.

الحمزاوي، محمد رشاد. "المصطلحات اللغوية الحديثة في اللغة العربية". *حوليات الجامعة التونسية*. ع١٤. تونس، ١٩٧٧م.

------- "مشاكل وضع المصطلحات اللغوية أو تقنيات الترجمة". *مجلة اللسان العربي*. م ١٨. الجزء الأول، ١٩٨٠م.

------- *المنهجية العامة في ترجمة المصطلحات وتوحيدها وتنميطها*. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٨٢م.

------- *من قضايا المعجم العربي قديما وحديثًا*. تونس: دار الغرب الإسلامي، ١٩٨٣م.

------- "ثلاثة معاجم للمصطلحات اللسانية باللغة العربية". *مجلة المجمعية*. ١٩٨٦م. ٢: ١٦٧-١٨٨.

------- "قاموس اللسانيات"، *مجلة المجمعية*، ١٩٨٧م، ٣: ١٩٩-٢٠٤.

العجمي، فالح شبيب. تطوير مقررات اللغة العربية في التعليم العام: الرغبة في

الإصلاح والعجز الدائم، بحث منشور في *كتاب مؤتمر علم اللغة الثاني: اللغة العربية في التعليم العام*، مصر: دار الهاني، ٢٠٠٤م.

غلفان، مصطفى. المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، *مجلة اللسان*.

المزيني، حمزة. "التحيز اللغوي وقضايا أخرى". *كتاب الرياض*، الرياض، ٢٠٠٤م.

المسدّي، عبد السلام. *قاموس اللسانيات*، تونس: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٤م؛ مع ثبت المصطلحات في كتاب *"التفكير اللساني في الحضارة العربية"* وكتاب *"الأسلوبية و الأسلوب"*.

مشروع معجم علم اللغة "اللسانيات". مكتب تنسيق التعريب. الرباط.

مصلوح، سعد. *دراسات نقدية في اللسانيات العربية المعاصرة*، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٩م.

الفهري، عبد القادر الفاسي. *اللسانيات واللغة العربية*. الرباط: دار توبقال، الكتاب الأول ١٩٨٢، والكتاب الثاني ط٤، ٢٠٠٠م.

----------، *المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي*، الدار البيضاء، ١٩٩٨م).

هليل، محمد حلمي. "دراسة تقويمية لحصيلة المصطلح اللساني في الوطن العربي". بحث في *كتاب "تقدم اللسانيات في الأقطار العربية" وقائع ندوة جهوية ١٩٨٧م*. الرباط: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩١م.

الوعر، مازن. *نحو نظرية لسانية عربية حديثة*. دمشق: دار طلاس، ١٩٨٧م.

David, Crystal. *ADictionary of linguistics and phonetics*. London: Andre deutsh,1980.

ثانياً: مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية[٥٠]

١- مفهوم الكفاية

أ) في المعاجم والكتب القديمة

يشير المعجم العربي[٥١] في رصده معاني (الكفاية)، إلى أنه يقال: كفى يكفي كِفاية إذا قام بالأمر، ويقال: استكفيته أمرًا فكفانيه، ويقال: كفاك هذا الأمرُ أي حَسْبك. ويقال: كفاه مؤونته كِفاية وكفاك الشيء: يكفيك واكتفيت به. ومن هنا نلمح أن هذه المعاني تنعقد حول مفهومين:

الأول: القيام بالأمر ولم تحدد المعاجم مستوى القيام به، إذا ما كانت مرتفعة أو منخفضة، ونسبة الارتفاع والانخفاض.

الثاني: الوصول إلى درجة من المبتغى سواء أكان المبتغى مادياً أم معنوياً. ثم أخذت المعاجم منحى آخر في تحديد معنى الكفاية عندما أشارت إلى أن الكفْوَ النظيرُ وهو لغة في الكفْء، ويجوز أن يريدوا به الكُفُؤ فَيُخَفِّفوا ثم يُسَكِّنوا.

وأشير هنا أيضاً إلى أن المعجم[٥٢] ذكر تحت مادة (غنى) أن الغِنَى بمعنى الاستغناء والكفاية، وبهذا يكون مصطلح الغِنَى مرادفاً للكفاية في الإطار المعجمي. ومن الإشارات الدالة -أيضاً- على أن المراد بالكفاية: الغِنَى، ما ورد في معنى

---

(٥٠) خالد بسندي، "مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية"، *المجلة الأردنية العالمية في اللغة العربية وآدابها*، م٥، ع١، (محرم ١٤٣٠هـ / كانون الثاني ٢٠٠٩م). "مجلة علمية عالمية محكمة تصدر عن جامعة مؤتة – الأردن.

(٥١) ابن منظور، *لسان العرب*، ط٣، بيروت: دار إحياء التراث، ١٩٩٩م، مادة (كفي)؛ الفيروز أبادي، *القاموس المحيط*، مادة (كفي).

(٥٢) ابن منظور، *لسان العرب*، مادة (غني).

الفعل(كفى) في الحديث: "من قرأ بالآيتين من آخر سورة البقرة في ليلته كفتاه"[٥٣] أي أغنتاه عن قيام الليل. وقيل إنهما أقل ما يُجْزئ من القراءة في قيام الليل. فـ(كفتاه) بمعنى أغنتاه وجُعِلتا له غِنَى، ويظهر في قوله "أقل ما يجزئ" مستوى من مستويات الكفاية بأنه "أقل ما يجزئ" مما يشير إلى أن هناك مستويات للكفاية بأنها تكون قليلة أو كثيرة أو أقل أو أكثر...وعليه فالكفاية لها مستويات متفاوتة وبنسب مختلفة من القلة إلى الكثرة ومن المقبول إلى الممتاز، فهناك من تكون كفاية قليلة وهناك من تكون كفايته كبيرة... وأشير هنا أيضاً إلى ورود لفظ الكفاية في كتب التراث في كلام أصحابها، فقد ورد في معرض تفسير قوله تعالى: ﴿ إِذْ تَقُولُ لِلْمُؤْمِنِينَ أَلَن يَكْفِيَكُمْ أَن يُمِدَّكُمْ رَبُّكُم بِثَلَٰثَةِ ءَالَٰفٍ مِّنَ ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ مُنزَلِينَ ﴾[٥٤] أن معنى الكفاية: سد الخلّة والقيام بالأمر.[٥٥] وورد كذلك عند ابن كثير في تفسير قوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِى نَزَّلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءًۢ بِقَدَرٍ ﴾[٥٦] يقول: "...أنه يرسله بحسب الحاجة كما يرسل المطر بقدر الكفاية"[٥٧] فالكفاية هنا تعني بقدر الحاجة وهو في مقابل قوله "بحسب الحاجة" أو تعني بقدر كافٍ، أو بقدر ما يكفيهم. ومثله ما جاء أيضاً في *صحيح مسلم* في قوله إن "النفقة مقدرة بالكفاية"[٥٨] أي مقدرة بالحاجة. أما الكفاية فيما ذكره البيهقي في قوله "... ولا

---

(٥٣) الإمام الحافظ محمد بن إسماعيل البخاري، *صحيح البخاري*، الرياض: بيت الأفكار الدولية، ١٩٩٨م، كتاب فضائل القرآن، باب: في كم يُقرأ القرآن، حديث رقم٥٠٥١ ص١٠٠٢.

(٥٤) سورة آل عمران: الآية ١٢٤.

(٥٥) الشوكاني، *فتح القدير*، ج١، ص٥٧٠.

(٥٦) سورة الزخرف، الآية١١.

(٥٧) ابن كثير، *تفسير القرآن العظيم*، ج٣، ص١٥٧.

(٥٨) مسلم بن الحجاج النيسابوري، *صحيح مسلم*، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت: دار إحياء التراث، ج٣، ص١٣٣٨.

يتوكل على الله إلا من عُرف بالولاية والخلاية والكفاية..."[٥٩] فتعني الغناء.

وكذلك ورد هذا اللفظ عند الجاحظ في تعليقه على قول علي بن أبي طالب كرم الله وجهه "قيمة كل إنسان ما يحسن" يقول: "فلو لم تقف من هذا الكتاب إلا على هذه الكلمة لوجدناها كافية شافية ومجزية مغنية بل لوجدناها فاضلة على الكفاية وغير مقصرة عن الغاية".[٦٠] وهذا يعني أن الكفاية ليست النهاية فهناك ما يفضلها، وهي مستوى من المستويات التي يُرجى تحقيقها للوصول إلى الغاية، وبهذا المفهوم تقريباً وردت عند ابن جني في قوله: "وأنا بإذن الله تعالى ومعونته وطوله ومشيئته أبلغ من ذلك فوق قدر **الكفاية**، وأحرز فيه بتوفيق الله قصب السبق إلى الغاية"[٦١]، فهو لا يقبل بالكفاية بل يطمح إلى مستوى أعلى للوصول إلى الغاية، وهذا يدل أيضاً على أن هناك قدراً فوق الكفاية يُطمح إلى تحقيقه لبلوغ الغاية. وجاء لفظ الكفاية عند الجرجاني في قوله: "... فلولا الإخلاد إلى الهوينا وترك النظر وغطاءٌ ألقي على عيون أقوام لكان ينبغي أن يكون في هذا وحدَه الكفاية وما فوق الكفاية"[٦٢] بمعنى درجة الاكتفاء والوصول إلى الحد أو فوق الحد، وبهذا دليل على مستويات الكفاية.

أما المقري فجمع الكفاية مع القدرة في قوله: "...أقام سبحانه الحجة وفرّق بين

---

(٥٩) أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي، *شعب الإيمان*، تحقيق: محمد بسيوني زغلول، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠ هـ، حديث رقم (١٢٩٥)، ج٢، ص١٠٤.

(٦٠) أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، *البيان والتبيين*، تحقيق: فوزي عطوي، بيروت: دار صعب، ١٩٦٧م، ج١، ص٥٩.

(٦١) ابن جني، *سر صناعة الإعراب*، تحقيق: حسن هنداوي، دمشق: دار القلم، ١٩٨٥م، ج١، ص٤.

(٦٢) عبد القاهر الجرجاني، *دلائل الإعجاز*، تحقيق: محمد التنجي، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٩٥م، ج١، ص٣٠٦.

الأمر والإرادة وأعطى الكفاية من القدرة"[٦٣] فالقدرة في هذا القول أعم من الكفاية، والكفاية جزء من القدرة، وهذا يخالف ما سيتضح فيما بعد، من حيث اشتراكهما في المفهوم، وترادفهما أحياناً، وكذلك من حيث إن القدرة جزء من الكفاية، والكفاية أعم من القدرة. ولذا يشرع هنا السؤال: كيف نُعَرِّفُ الكفايةَ بأنها قدرة مع أن الكفاية من القدرة؟

ويتضح لي من المفاهيم السابقة أن الكفاية هي القيام بأمر ما والوصول إلى درجة معينة من الإتقان، تتفاوت هذه الدرجة تبعاً للشخص الذي يقوم به، بحيث تصل هذه الكفاية أحياناً إلى مستوى التميز ضمن مستويات المقبولية.

ولذا تنوعت مفاهيمها تبعاً لتوجه صاحبها ومنطلقه، ودارت في مجملها حول مفاهيم مجاورة تقترب أو تبتعد عنها، مرتبطة بعلائق تربطها، لا تخرج عن المفاهيم التالية: الاستعداد، القدرة، المعرفة، الملكة، المهارة، وارتباطها بالأداء والإنجاز. وقبل البدء ببيان اقتراب هذه المفاهيم أو ابتعادها عن الكفاية أشرع بالحديث عن الكفاية في اللسانيات الحديثة.

ب) في اللسانيات الحديثة

يُسْتَعمَل مصطلح "الكفاية" مقابلاً للمصطلح الإنجليزي (Competence) الذي يشير إلى مفهومين: أولهما: القدرة: وهي التي تكمن عند الفرد وتمكنه من إنتاج عدد لا متناه من الجمل. وثانيهما: الملكة اللسانية.[٦٤] فقد ترجم الدويش كلمة

---

(٦٣) أحمد بن محمد المقري، *نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب*، تحقيق: إحسان عباس، بيروت: دار صادر، ١٩٦٨م، ج٦، ص٣١٠.

(٦٤) سيوضح ذلك عند الحديث عن التداخل بين المصطلحات، ص١٤. قابل الفهري مصطلح (faculty) بالملكة، ينظر: عبد القادر الفاسي الفهري، *اللسانيات واللغة العربية*، الرباط: دار توبقال، ١٩٨٢م، ج٢، ص٢٥٦.

(Competence) بـ (الكفاية) من أول كتاب(هكتر هامرلي) إلى نهايته، ولكنه يخلط – كما يذكر السبيعي[٦٥]– هذا المفهوم بمفهوم آخر[٦٦] وهو يترجم مفهوم (Proficiency) بكلمتي الكفاية اللغوية ويترجمه بمعنى الكفاية[٦٧] أيضاً، ويترجم الكلمة نفسها بمعنى الكفاءة.[٦٨] وفي الوقت نفسه يترجم مفهوم (linguistic Competence) بكلمتي الكفاية اللغوية.[٦٩] ويستعمل المترجم كلمة (كفء) كمقابل لكلمة[٧٠] (Competence). أما المؤلف[٧١] فيرى أن القدرة أو الكفاءة الثقافية (Cultural Competence) أهمّ من المعرفة الذهنية عندما يتعلق الأمر بالتدريس، فإن كان يقصد بالمعرفة الذهنية القدرة أو الكفاءة اللسانية (Linguistic Competence) وهو الأقرب فهذا يتناقض مع صميم نظريته. وحسب الرأي السائد في النظرية اللسانية الحديثة فإن القدرة أو الكفاءة اللسانية (Linguistic Competence) تعدّ تجسيداً أو تمثيلاً للملكة اللسانية (Language Faculty). ومن هنا نجد أن هكتر هامرلي قد استعمل (Linguistic Competence) بمعنى المعرفة الذهنية والكفاءة والكفاية والقدرة، وهذا أحدث إشكالية في ترجمة المصطلح ونقله إلى العربية، الأمر الذي أدّى إلى تداخل المفاهيم وتعددها. ومن جهة أخرى أجد أن

---

(٦٥) عرض الدكتور سعود بن حميد السبيعي لكتاب هكتر هامرلي (*النظرية التكاملية في تدريس اللغات*)، وراجع النص المترجم، ووصل إلى جملة ملحوظات عرضت من بينها ما يتعلق بالكفاية ينظر: هكتر هامرلي، *النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية*، ترجمة: راشد الدويش، مطبعة السفير، ١٤١٥هـ. عرض ومراجعة وتحليل، سعود بن حميد السبيعي، الملاحق(الملحق الأول و الثاني).

(٦٦) السابق (ص ٧٩، السطر٣، ٦).

(٦٧) السابق (ص ١٧٦ السطر ١٦).

(٦٨) السابق (ص١٧٨ السطر١١) .

(٦٩) السابق (ص٥٧ السطر ١٣) .

(٧٠) السابق (ص٩٦ السطر٧) .

(٧١) السابق (ص ٥٦ السطر ١٠، ١١ النص الإنجليزي).

باقر قابل مصطلح تشومسكي (adequacy) بالقابلية و(capacity) بالقدرة[٧٢] وترجم الفهري (Competence) بالقدرة و(capacity) بالكفاءة والقدرة. أما الكفاية فقابلها بـ(adequacy).[٧٣] وهذا التفاوت في مقابل المصطلح، ترتب عليه مشكل التداخل في المفهوم.

لذا نجد أن اللسانيين[٧٤] قد بحثوا في مفهوم الكفاية، فظهرت مجموعة من التوجهات النظرية والمنهجية التي توصلت إلى صياغة قوالب يمكن القول إنها استقرت اليوم في وضعها النظري النهائي أو تكاد. وقد تدرجت هذه المناهج من الوصف إلى التفسير، مما أدى إلى صقل الأدوات العلمية التي تلامس ظاهرة المعرفة اللغوية على الأقل في بعض من جوانبها المتعلقة ببعض أوجه الظاهرة اللسانية الإبداعية عامة. ولذا كان البحث في الآليات التي توظفها كفاية المتكلمين، لإنتاج العلامة في شكل أداء لغوي قادر على إنجاز عملية التواصل بين البشر، مع ممارسة الرقابة القاعدية عليها، أو ما يسمى المعرفة اللسانية. فوضعت الفرضيات العلمية حول مكون غير قابل للملاحظة وهو (الكفاية).[٧٥] وغدت هذه الكفاية في نظر اللسانيين[٧٦] مفهوماً داخلياً يحتاج إلى

---

(٧٢) ينظر: نعوم تشومسكي، *جوانب من نظرية النحو*، ترجمة: مرتضى جواد باقر، العراق: جامعة البصرة، ١٩٨٣م، ص٢٨، ص ٧٧.

(٧٣) ينظر: عبد القادر الفاسي الفهري، *اللسانيات واللغة العربية*، ج٢، ص٢٤٩- ٢٥١.

(٧٤) ينظر: نعوم تشومسكي، *جوانب من نظرية النحو*، ص٢٨؛ دوجلاس براون، *أسس تعلم اللغة وتعليمها*، ترجمة: عبده الراجحي وعلي شعبان، بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٩٤م، ص٢٤٤. عبد القادر الفاسي الفهري، *اللسانيات واللغة العربية*، ج١، ص٤٣. نهاد الموسى، *الأساليب في تعليم اللغة العربية*، عمان: دار الشروق، ٢٠٠٣م، ص١٢٣.

(٧٥) محمد الحناش، "الأساس المعرفي لمنظومة الإبداع(مقاربة لسانية- تداولية)"، *مجلة التواصل اللساني*، الإمارات العربية، المجلد العاشر، العددان ١-٢ (٢٠٠١)، ص ٧٣.

(٧٦) نعوم تشومسكي، *جوانب من نظرية النحو*، ص٢٨.

جملة من البراهين لتحديد ماهيته. فكانت ثنائية الكفاية والأداء، وهي من جملة الثنائيات المفهومية التي ارتبطت -كما يذكر محمد العبد-[٧٧] بنظريات الفكر اللغوي ومناهجه. فقد ميز دوسوسير بين ثنائية اللغة والكلام، فاللغة اجتماعية وليست عملاً للمتكلم بل إنتاج تمثله بطريقة مجهولة. أما الكلام فهو فردي، وهو الجانب الأدائي التنفيذي الذي ينتجه الفرد.[٧٨] وقد التقى تشومسكي في مفهومه (للكفاية) و(الأداء) مع دوسوسير في مفهومه (للغة) و(الكلام)، وبخاصة لدى التحول من المستوى الثابت في اللغة إلى المستوى المتحرك منها. فعرفت اللغة عنده بالكفاية (Competence) وهي معرفة المتكلم بلغته، والكلام بالأداء والإنجاز الكلامي (Performance) وهو ما ينتج عن هذه المعرفة من كلام متحقق في مواقف ملموسة.[٧٩] وفرّق تشومسكي بذلك بين الكفاية والأداء، وعدّ الفرق بينهما فرقاً أساسياً، فلا يعد الأداء عنده انعكاساً مباشراً للقابلية بل يعكسها تحت جملة من الشروط المثالية التي ترتبط بالمتكلم والسامع.[٨٠] فالكفاية عنده قدرة المتكلم -المستمع- المثالي على أن ينتج، انطلاقاً من قواعد ضمنية، عدداً غير متناهٍ من الجمل تقود عملية التكلم.[٨١] وهذه القواعد الضمنية "التي تتسم بالكفاءة adequacy الكاملة يجب أن تعطي كل جملة من المدى اللانهائي من الجمل وصفاً بنيوياً structural description يشير إلى كيفية فهمها من قبل المتكلم-السامع

---

(٧٧) محمد سليمان العبد، *النص والخطاب والاتصال*، القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، ٢٠٠٥م، ص١٥.

(٧٨) دوسوسير، *فصول في علم اللغة العام*، ترجمة: أحمد نعيم الكراعين، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٥م، ص٣٧.

(٧٩) العبد، *النص والخطاب والاتصال*، ص١٦.

(٨٠) نعوم تشومسكي، *جوانب من نظرية النحو*، ص٢٨.

(٨١) السابق، ص٢٨.

المثالي".[٨٢] وتكون هذه القواعد التوليدية "نظام قوانين يمكن أن يعاد استعمالها باستمرار للحصول على عدد غير محدود من البنى"[٨٣]، ونظام القوانين هذا يقسم "إلى المكونات الرئيسة الثلاث في القواعد التوليدية وهي- المكونات النحوية والفنولوجية والدلالية".[٨٤] أما الأداء الكلامي، فهو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين... فهو إذن انعكاس للكفاية اللغوية، وبه تنتقل من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل. ومن هنا نجد أن هذه الثنائية قد شغلت اللغويين منذ أن أدخلها تشومسكي إلى الآن[٨٥]، ولذا فإن ثمة فرقاً بين معارف المتكلم الذهنية، وهو ما يسميه تشومسكي بكفايته (His competence) وما ينجزه من أداء وكلام، وهو ما يسميه (His performance).[٨٦] فمفهوم الكفاية عند تشومسكي لا يحاذي محاذاة تامة مفهوم اللغة عند دوسوسير، ذلك أن اللغة عند دوسوسير ليست إلا مخزناً ونظاماً نحوياً يوجد بالقوة في كل عقل.[٨٧] غير أن الكفاية اللغوية التي نادى بها تشومسكي وأتباعه مقصورة كما ذكر بعضهم على الكفاية النحوية Grammatical Competence ؛ مما دفع هايمز وهاليدي[٨٨] إلى اقتراح ما أسمياه بالكفاية الاتصالية التي تشمل المعرفة بأصول الكلام وأساليبه، ومراعاة المخاطبين، مع القدرة على تنويع الكلام حسب مقتضى الحال، إضافة إلى المعرفة الواعية بقواعد اللغة ومفرداتها. ووفق هذا ركزت النظرية التوليدية التحويلية على

---

(٨٢) السابق، ص٢٨.

(٨٣) السابق، ص٣٩.

(٨٤) السابق، ص٣٩.

(٨٥) العبد، *النص والخطاب والاتصال*، ص١٦.

(٨٦) السابق، ص٢٣.

(٨٧) السابق، ص٢٧.

(٨٨)دوجلاس براون، *أسس تعلم اللغة وتعليمها*، ص٢٤٤.

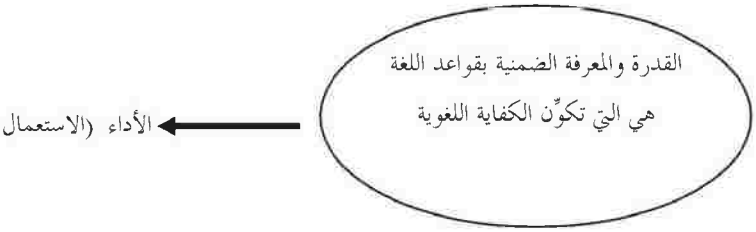
تحليل مقدرة متكلم اللغة على إنتاج جمل لم تسمع من قبل وفهمها، وميزت بين الكفاية اللغوية (الملكة اللسانية) والأداء، فالكفاية اللغوية تحدد بأنها المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي هي قائمة في ذهن متكلم اللغة، وهي حقيقة كامنة وراء الأداء الكلامي الذي ينحرف -في الواقع- بعض الشيء عنها، وهي التي توجهه في مختلف ظروف التكلم. في حين يعرف الأداء الكلامي باستعمال الفرد هذه المعرفة في عملية التكلم.(٨٩) فهو انعكاس -كما يذكر ميشال زكريا-(٩٠) للكفاية اللغوية، فيه بعض الانحرافات عن قوانين اللغة، وبإمكانه أن يكشفها في أدائه بناء على معرفته الضمنية بقواعد اللغة، أي بالعودة إلى كفايته اللغوية بالذات. ومن هنا وجدت البنية العميقة والبنية السطحية، وحجة تشومسكي في ذلك أنه من المستحيل الإتيان بقواعد تطابق أو تماثل كفاية المتحدث الأصلي للغة في علاقات المعنى بالنظر فقط إلى البنية السطحية للجمل، أي الترتيب الذي تظهر به الكلمات في الجملة.(٩١)

---

(٨٩) ميشال زكريا، "العقل واللغة في النظرية الألسنية التوليدية التحويلية"، *مجلة النفاقة النفسية*، م٣، ع٩، ١٩٩٢م، ص ١٥٧.

(٩٠) السابق، ص ١٥٧.

(٩١) وترى جودث جرين أن موقف تشومسكي كان يتذبذب بين تعريفين للكفاية، كان التعريف الأول أضعف وأكثر حيادًا من الثاني، حيث يقول إن النحو التحويلي يقدم أفضل تحليل للغة، وعلى الرغم من إمكانية اختبار هذا التعريف تجريبياً لمعرفة ما إذا كان يستطيع تفسير بيانات المتكلم اللغوية وحدسه إلا أنه معفىً أو محصّن من تقديم دليل أو إثبات عن الكيفية التي يعالج بها المتكلم اللغة، وكان التعريف الثاني أقوى من الأول، حيث يقول إن النحو التحويلي هو جزء من الأداة الذهنية الحقيقية الموجودة في ذهن الإنسان والتي يستعملها لإنتاج اللغة وفهمها. جودث جرين، *التفكير واللغة*، ترجمة: عبدالرحمن عبد العزيز العبدان، الرياض، دار عالم الكتب، ١٩٩٠م، ص ١٥٤- ١٤٦، ص ٢١٣.



أما ليفاندومسكي فقد طرح الكفاية على أنها "**نظام** من القواعد والمبادئ التي تمثل تمثيلاً عقلياً، والتي تمكن المتكلم من فهم جمل حية، وتمكن الجمل من التعبير عن أفكاره؛ إذ ترتبط الأصوات بالدلالات. وينتمي إلى كفاية المتكلم النحوية قدراته التركيبية والدلالية والفونولوجية، التي تقضي بتطابق التعبيرات مع ما تعبر عنه في لغته بعينها، كما تضم الأحكام عن حسن السبك الشكلي والدلالي، ومرجعية التعبيرات، والتماثل الدلالي، والتعدد الدلالي، ودرجة الانحراف"[٩٢]، مبيناً أن هذا النظام الذي يمثل الكفاية متمثّل في بنية العقل ويظهر بالإنجاز. وهذا يدعو إلى القول إن الكفاية معرفة ضمنية باللغة، والأداء استعمال اللغة في مواقف ملموسة. وكذلك الكفاية معرفة مكتسبة، والأداء فعل كلامي متحقق. وهذا يعني أيضاً أن الأداء هو طريق الوصول إلى الكفاية؛ فلا تدرك الكفاية إلا بأفعال الأداء اللغوي. ومن ثم عُدّت الكفاية بناء افتراضياً مثالياً، في الوقت الذي يكون فيه الأداء ناتجاً لغوياً واقعياً. وهذا التمييز أثار مشكلاً عويصاً بين علماء اللغة وعلماء علم اللغة النفسي، هو مشكل تحديد ماهية الوقائع التي ينبغي أن تؤخذ في الحسبان عند تحديد الكفاية والواقعات التي يجب استبعادها، من حيث إنها واقعات غير مناسبة.[٩٣] ولذا ارتبط مفهوم الكفاية

---

(٩٢) العبد، *النص والخطاب والاتصال*، ص٢٣.

(٩٣) السابق، ص٢٧.

بالقدرة قدرة المتكلم على إنتاج عدد غير متناه من الجمل، وارتبط بالمعرفة والقواعد الضمنية، وارتبط بالنظام الذي يمكن المتكلم من فهم جمل حية. إضافة إلى ارتباطات أخرى ستظهر لاحقاً. ونظر الموسى إلى الكفاية اللغوية من منطلقين: المنطلق الأول: أنها" تعني، من جهة، استدخال قواعد اللغة العربية، في نظامها الصوتي، وأنساقها الصرفية، وأنماط نَظْمها الجملي، وأنحاء أعاريبها، ودلالات ألفاظها ووجوه استعمالها، وأساليبها في البيان، وأحكام رَسْمها الكتابي، وهي تعني، من جهة أخرى، القدرة على تركيب عدد غير محدود من الجُمَل بالعربية وفقاً لتلك القواعد".[٩٤] والمنطلق الثاني: أنها "قدرة تواصلية تتجلى في وجوه الأداء الوظيفي للغة، وتتمظهر في القراءة بالعربية قراءة جهرية، جارية على وفق القواعد المتقدمة، شفافة عن مُتباينات المعاني، تَنْأى عن الرتابة، وتُتَبيّن في قراءة صامتة لّماحة، واستماع متيقظ، وتعبير شفوي رشيق طبيعيّ عفوي مُقنع، وتعبير كتابي مُوافق للمقام مستقيم على قواعد العربية جميعاً".[٩٥] إضافة إلى القدرة على استعمال المعجم بأنواعه لتحقيق الدلالات وضبط الأبنية، والتحقيق... وبهذا نجد الموسى قد أعطى الكفاية اللغوية بعدًا مراسياً وبعداً تمثلياً، يلتقيان في تحقيق الوظيفة الاتصالية للغة. ولم يكتف بذلك بل بين الدواعي والآليات الكفيلة لتحقيق أبعاد الكفاية المنشودة على المستوى الفردي ومستوى الجامعات، وعرض لشرح مفهومها وتطبيقاتها في اللسانيات التربوية، وآليات توظيفها، وذكر الموسى كذلك أن بنية المعيار تصدر في أبعاد خمسة[٩٦]، هي:

١- البعد الأول: الاستفادة من علم اللسان الحديث؛ وذلك بالنظر إلى اللغة من حيث هي نظام يأتلف من مستويات متكاملة مترابطة ترابطاً عضوياً.

---

(٩٤) نهاد الموسى، *الأساليب في تعليم اللغة العربية*، ص١٢٣.

(٩٥) السابق، ص١٢٤.

(٩٦) السابق، ص١٢٦- ١٢٧.

٢- البعد الثاني: الاستفادة من علم اللسان التربوي؛ وذلك بالنظر إلى اللغة من حيث هي أداة للتواصل.

٣- البعد الثالث: المطلب المنهجي الذي يقوم على حفز المتعلم على طلب المعرفة من مصادرها المختلفة.

٤- البعد الرابع: المطلب التطبيقي الذي يقوم على توظيف الحصيلة اللغوية في مسائل تقتضي فطانة عقلية خاصة.

٥- البعد الخامس: استثمار الإمكانات الكامنة لدى بعض الطلاب الذين يدخرون ملكات إبداعية "إنشائية". وبذلك تمكن الموسى بطريقة وظيفية أن يخرج الكفاية من إطارها الذهني إلى الواقع الأدائي.(٩٧) وبين وجوه تطبيقها في تعليم العربية.

ج) في الدراسات التربوية والنفسية

تعد الكفاية مفهوماً جديداً، سواء أكان ذلك في علم النفس أم في علم التربية، الأمر الذي جعل العلماء(٩٨) يتحدثون في تناولهم الكفاية عن الاستعدادات أو الإمكانات أو الميول أو سمات الشخصية كونها تمثل الخصائص النفسية التي تميز الأفراد. مع أن مفهوم الكفاية يتداخل مع اللسانيات نظرًا للحديث عن المعارف عند المتكلم، وتمكنه من إنتاج عدد لا نهائي من الجمل فضلاً على فهمها، ولذا أصبح مفهوم الكفاية أقرب إلى علم اللغة النفسي(٩٩). ومن هنا عُرِّفت الكفاية على أنها

---

(٩٧) وصف الموسى مكونات البنية الهيكلية لمعيار الكفاية اللغوية، ووضع معالم نموذج مقترح له في العربية، ثم أفرد فصلاً في تقويم الكفاية اللغوية في العربية "العلاج" مع التطبيق لـ"قراءة النص العربي" نهاد الموسى، *الأساليب في تعليم اللغة العربية*، ص١٢٩، ١٣٦، ١٦٣- ١٨١.

(٩٨) محمد الدريج، *التدريس الهادف*، العين- الإمارات: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٤م، ص٢٨٧.

(٩٩) ويشير الدريج إلى أنه أقرب لعلم النفس اللغوي، ينظر: الدريج، *التدريس الهادف*، ص٢٨٧.

استعداد لقوة القيام ببعض الأفعال، نحو: كفاية إدارة ما، والتي تمارس في حدود القانون، وهي معرفة حسن التصرف. فأقام غريب[١٠٠] تعريفه الكفاية على مفهوم الاستعداد، وهو مفهوم سيكولوجي، معطياً إياه بعد القوة، فهو استعداد لقوة القيام، لا استعداد فقط للقيام، وهنا إشارة إلى مستوى من مستويات الكفاية التي هي استعداد عنده، ولكن ما الاستعداد الذي يريد؟ هل هو الاستعداد الفطري؟ أو الاستعداد الجسمي أو عن أي نوع من الاستعداد يتحدث؟ فقد يوجد الاستعداد الذاتي للقيام بالعمل ولكن لا يستطيع القيام به فهل هذه كفاية؟ والمعروف أن الاستعداد هو قدرة في حالة كمون كما سيأتي.[١٠١] أما الدريج فيشير إلى أن الكفايات "قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة"[١٠٢] فهي عنده ليست قدرة بل قدرات، وليست قدرات فطرية بل مكتسبة متعلمة، يظهر أثرها بسلوك الفرد وقيامه بالعمل، وهنا ربط بشيء منجز دون إشارة منه لمدى السماح الذي تسمح به هذه القدرة للقيام بالعمل ونسبة ذلك، ثم بعدها نجده يداخل في محتوى الكفاية بين المفاهيم، فأصبحت الكفاية قدرة تحتوي معرفة ومهارة وقدرة واتجاهاً، أو قل تحتوي معارف ومهارات وقدرات واتجاهات، فما هي القدرة التي تحتوي قدرة؟ فربما كان المقصود بالقدرة درجة الاستطاعة التي يمتلكها الفرد لاستثمار جملة المعارف والمهارات والإمكانات لحل أمر ما. وتعريفه هذا ينسجم مع رؤية علم النفس اللغوي، الذي

---

(١٠٠) عبد الكريم غريب، *بيداغوجيا الكفايات*، ط٥، المغرب: منشورات عالم التربية، ٢٠٠٤م، ص٧٩.

(١٠١) رشيدالكنبور، *المقاربة بالكفايات*، مقال على الإنترنت، <http://marocsite.net/Loutati/666.html>

(١٠٢) الدريج، *التدريس الهادف*، ص ٢٨٣.

مجاله السلوك اللغوي، ومحوراه الأساسيان: الاكتساب والأداء اللغويان، وتجمعهما الأنظمة المعرفية عند الفرد.

كما عرِّفت الكفاية بأنها "إمكانية غير مرئية تتضمن عدداً من الإنجازات أو الأداءات".[١٠٣] وهذا يشير إلى عدم إمكانية قياسها إلا بالإنجاز أو الأداء، فالكفاية إمكانية داخلية غير مشاهدة، ولكن إنجازاتها هي المشاهدة؛ ولذا يظهر مدى ارتباط الكفاية بالأداء والإنجاز.

---

(١٠٣) السابق، ص٢٨٧.

وعرفت الكفاية بأنها "القواعد التي يمتلكها الشخص من لغته وهي إما قوالب وقدرات فطرية يولد الشخص مزوداً بها أو قواعد صوتية ونحوية اكتسبها باحتكاكه بأفراد مجتمع كلامي معين. و القدرة اللغوية في موقف معين بواسطة متكلم معين".(١٠٤)

فالكفاية هنا أخذت بعدين: بعد فطري يمتلكه متكلم اللغة، وبعد عملي مكتسب يمتلكه الفرد نتيجة التعلم والاحتكاك بغيره، ولهذا قرن هذه القواعد باللغة، فأخذت الكفاية بعدًا تواصلياً، يتحقق في المتكلم هذه القواعد في مواقف معينة.

أما جيلي فالكفاية عنده "نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية والمهارية العملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية تمكن في إطار فئة من الوضعيات من التعرف على المهمة -الإشكالية- وحلها بنشاط وفعالية".(١٠٥) وهنا جمع بين المستوى الذهني والمستوى المهاري اللذين ينتظمان ويتداخلان ليخرجا إجراءات عملية لحل المشكلة محددًا مستوى هذه الإجراءات بالنشاط الفاعلية، ومن جهة أخرى غدت الكفاية نظاماً، ويقصد منظومة من المعارف المتنوعة التي يمتلكها متكلم اللغة.

أما فليب بيرنو فقد أدخل في تعريفها عبارة الموارد المعرفية، يقول إن الكفاية هي: "القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد العرفية (معارف، قدرات، معلومات...) بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال".(١٠٦) وهنا نقف عند مصطلح القدرة الذي يعني الاستطاعة، استطاعة الفرد أن يستثمر موارده المعرفية المختلفة من

---

(١٠٤) السابق، ص٢٨٨.

(١٠٥) الدريج، *التدريس الهادف*، ص٢٩٥.

(١٠٦) فليب بيرنو، *الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة*، تعريب: محمد العمارتي والبشير اليعكوبي، الرباط: مطبعة أكدال، ٢٠٠٤م، ص٤١.

معارف ومقدرات ومعلومات لمواجهة ما يعترضه. وقريب منه تعريف حمداوي[١٠٧] الذي يبين فيه أن الكفاية مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف يتسلح بها التلميذ لمواجهة مجموعة من الوضعيات والعوائق والمشاكل التي تستوجب إيجاد الحلول الناجعة لها بشكل ملائم وفعال ويعرفها أيضاً بأنها "قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات"[١٠٨] فقد ربط الكفاية بالقدرة التي تعني أيضاً استطاعة الشخص الاستفادة من الموارد المعرفية المختلفة، لكنه هنا أبرز جانب التركيز لإنجاز نوع محدد من الوضعيات. إضافة إلى الجانب النفعي الذي يظهر في قوله "تفعيل الموارد"، ولكن ما زال السؤال يطرح نفسه ما هذه القدرة التي تمكن الفرد من تفعيل الموارد لإنجاز عمل ما؟ وما نسبتها؟ من أجل أن نصل إلى الحكم على الفرد بامتلاكه الكفاية.

وهناك تعريفات إجرائية تعليمية تنطلق من المنهج الذي يمثله صاحبه، فإذا كان تربوياً أدخل التلميذ في التعريف، بحيث تبين مدى استطاعة التلميذ الاستفادة من معارفه السابقة سواء أكانت ذهنية أو مكتسبة في مواجهة الوضعيات بغية حلها. ويبدو من هذا أن مفهوم الكفاية يتسم بالليونة مما يجعله يشمل المعارف والمهارات، ويُمَكِّن من التصرف أمام مجموعة من الوضعيات، وحل المشكلات والتكيف مع أية وضعية جديدة أو معقدة، لإنجاز مختلف المهمات. وهذا المفهوم لم يعد يقوم على تلقين المعارف وحصرها بالمعلم، بل أصبح يجعل المتعلم في قلب الاهتمام، ويمكنه من

---

(١٠٧) جميل حمداوي، *الكفايات والوضعيات في مجال التربية والتعليم*، محطة رأي وفكر وفلسفة، ٢٩/أغسطس/٢٠٠٦م) < http://marocsite.net/Loutati/451 >

(١٠٨) السابق، ص٥.

استثمار فاعليته في مختلف الوضعيات الملموسة.[١٠٩] ويتداخل هذا المفهوم مع ما نص عليه اللسانيون في بيانهم مصطلح الكفاية. فما هي إلا البطانة الداخلية للإنجاز ونموذج مستبطن ومكتسب وغير مرئي ولا يلاحظ إلا بإنجازات وسلوكات مؤشرة، أما الإنجاز فيعبر عن الكفاية في وضعية خاصة تنتمي إلى هذه الفئة، ويمكن استعمال مصطلح المهمة أو النتيجة للدلالة على الإنجاز والأداء، من ذلك أن التلميذ يقدر على تنفيذ صندوق أو مجسم ما من لوحات خشبية، فهذه كفايته، ويتم الإنجاز ببناء صندوق خشبي حسب مقاسات معينة، باستعمال أدوات يدوية مع توفر لوحات خشبية ملائمة.[١١٠] ولذا اتسع مفهوم الكفاية فارتبط بالاستعداد لقوة القيام، وارتبط بالقدرات المكتسبة -التي تسمح بالسلوك، وارتبط- بالإمكانية غير المرئية، وارتبط بالمعارف المفاهيمية، وارتبط بالبعد الفطري للقدرات والقواعد والبعد العملي. فما الرابط بين هذه المفاهيم التي هي في حقيقتها مؤشرات للمفهوم العام للكفاية؟ وهل هي على سبيل الترادف؟

٢- الكفاية والمفاهيم المجاورة

ارتبط مصطلح الكفاية بمفاهيم مجاورة، هي: الاستعداد، القدرة، الملكة، المهارة، الأداء والإنجاز الكلامي.

أ) الاستعداد

يرتبط مفهوم الاستعداد عادة بالقدرة ويرتبطان بالكفاية للقيام بفعل معين. لكن

---

(١٠٩) الكنبور، *المقاربة بالكفايات*، مقال على الإنترنت، <http://marocsite.net/Loutati/666.html>، ص٤.

(١١٠) الدريج، *التدريس الهادف*، ص٣١٨.

الاختلاف يكمن -كما يذكر الكنبور[١١١]- في كون القدرة مكتسبة من المحيط الخارجي ومرتبطة بإمكانية النجاح في عمل أو مهارة أي قابلة للملاحظة في السلوك، في الوقت الذي يكون فيه الاستعداد والكفاية داخلياً أي فطرياً، كما يكون مرتبطاً بالظروف التي يخضع لها الفرد. فالاستعداد هو قدرة في حالة كمون. وعند انتقال القدرة من حالة الكمون إلى حالة الظهور تسمى مهارة. فالمهارة قدرة إجرائية تبرهن على إتقان الفعل المعرفي.[١١٢]

ب) القدرة

ربط ابن منظور القُدْرَة بـ"القَدْر بتسكين الدال، يقول"والقدْرُ والقُدْرَةُ والمِقْدَار: القُوَّة... والاقتدار على الشيء"، "والقدرة مصدر قولك: قَدَرَ على الشيء قُدْرَة أي مَلَكَه فهو قادر وقدير..."[١١٣] وبما أن القدرة مصدر "قَدَرَ" فقد ورد في معنى "قَدَرَ" في حديث عثمان رضي الله عنه "إن الذّكاة في الحَلقِ واللَّبَّة لَمن قَدَرَ" أي لمن أمكنه الذبْح فيهما".[١١٤] فالقدرة في المعاجم اللغوية ترتبط دلالتها بالقوة، والاقتدار على الشيء، وبإمكانية فعل الشيء. ومن هنا نقول بأن القدرة الواردة في تعاريف الكفاية تحتمل هذه المعاني. وأرى إمكانية إضافة معنى آخر أورده الأخفش[١١٥] في توضيحه معنى (قدره) في قوله تعالى: ﴿عَلَى ٱلْمُوسِعِ قَدَرُهُۥ﴾ يقول: "أي طاقته". فقدرة الشخص في نظري هي طاقته. أما القدرة من المنظور التربوي فهي "تنمية نوع من السلوك وبلورة مواقف فكرية

---

(١١١) الكنبور، *المقاربة بالكفايات*، مقال على الإنترنت، <http://marocsite.net/Loutati/666.html>، ص٥.

(١١٢) السابق، ص٦.

(١١٣) ابن منظور، *لسان العرب*، ط٣، بيروت: دار إحياء التراث، بيروت، ١٩٩٩م، مادة (قدر).

(١١٤) مسلم بن الحجاج النيسابوري، *صحيح مسلم*، ج٢، ص٨٥٦.

(١١٥) ابن منظور، *لسان العرب*، ط٣، بيروت: دار إحياء التراث، ١٩٩٩م، مادة (قدر).

ووجدانية معينة وهي مفهوم افتراضي غير قابل للملاحظة يدل على تنظيم داخلي لدى الفرد (التلميذ) ينمو عبر عملية التكوين وبالتفاعل بين العمليات العقلية وأساليب السلوك، الذي تخلقه الأنشطة التكوينية، انطلاقاً من توظيف معارف ومضامين معينة"[١١٦] وهي بهذا المفهوم تقترب من الكفاية في عدم قابليتها للملاحظة، وقد ربطها الدريج[١١٧] على المستوى البيداغوجي بالمراقي الافتراضية التي تسهل وضع أنشطة منسجمة ومتوافقة، وتسمح بتحديد المحاور التي سيعمل المدرسون وفقاً على تدريس ممنهج. ومن ناحية إجرائية هي بمنزلة أهداف قريبة أو متوسطة المدى، تقترب في مستوى عموميتها من الأهداف في المجالات الثلاثة: المجال المعرفي، والمجال الحس حركي، والمجال الوجداني.[١١٨] أما الكفايات فهي أهداف بعيدة المدى لمخطط تعليمي أو تكويني، تنحل إلى قدرات، وهي أعم وأشمل، وتتضمن عددًا من القدرات التي تتألف داخلياً لتشكل وحدة غير مرئية تعمل داخل الإنسان وبإرادته وتمكنه من الإنجاز وحل إشكالات في وضعيات مختلفة.

ج) الملكة

ارتبطت الملكة بمعنى الصنع، فيقال: فلان حَسَن المَلَكَة إذا كان حسن الصنع، يُحْسن معاملة خدمه وحشمه.[١١٩] وهي "صفة راسخة في النفس أو استعداد عقليّ خاصّ لتناول أعمال معينة بحذق ومهارة، مثل الملكة العددية، والملكة اللغوية".[١٢٠]

---

(١١٦) *نشرة الاتصال الخاص بالبرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان*، خاص بمنهاج التربية على حقوق الإنسان، العدد(١ - ٢) مطابع ميثاق المغرب، مارس، يونيو ١٩٩٨م، ص١٠.

(١١٧) الدريج، *التدريس الهادف*، ص ٣١٤ -٣١٥.

(١١٨) الكنبور، *المقاربة بالكفايات*، مقال على الإنترنت، <http://marocsite.net/Loutati/666.html>.

(١١٩) إبراهيم مصطفى وآخرون، *المعجم الوسيط*، المكتبة الإسلامية، مادة (ملك).

(١٢٠) السابق، مادة (ملك).

وهي بهذا التعريف قد جمعت عددا من المفاهيم: (الملكة = الاستعداد = الكفاية = المعرفة) وهذه نفسها مقابلات للكفاية التي هي قدرة كما أن الملكة قدرة فطرية أو مكتسبة[١٢١] على أداء فعل ما، أو أعمال معينة بحذق ومهارة.[١٢٢] ويلتقي كذلك تعريف الكفاية بأنه قدرات شتى مع الملكة التي هي أيضاً "قدرات شتى"[١٢٣] فلا تكون ملكات إلا بقدر ما تستحوذ الاستطاعة الشخصية عليها وتقودها.[١٢٤] وتُعْرَف كذلك الكفاية بالأداء والإنجاز، وبهذا تلتقي مع الملكة التي هي "المبدأ القريب أو المباشر للعمليات الذهنية"[١٢٥] وهو مبدأ (الأنا) – كما يذكر المحاسنة[١٢٦] – الذي ينفذ العمليات، فكما أن المبدأ القريب الذي ينجز بوساطة العمليات الفسيولوجية هو العضو؛ فإن المبدأ القريب الذي ينجز بوساطته العلميات الذهنية هو الملكة.[١٢٧]

ومن هنا ربط محمد العبد[١٢٨] الملكة اللسانية[١٢٩] التي ذكرها ابن خلدون

---

(١٢١) عبده الحلو، *معجم المصطلحات الفلسفية*، بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٩٤م، ص٦٤.

(١٢٢) أحمد عبد الخالق، *معجم ألفاظ الشخصية*، الكويت: مجلس النشر الجامعي، جامعة الكويت، ٢٠٠٠م، ص٥٥٢.

(١٢٣) *مؤسسة لالاند الفلسفية*، ترجمة: خليل أحمد خليل، بيروت: منشورات عويدات، د.ت، ج١، ص٤٠٤.

(١٢٤) فايز المحاسنة، "الملكة اللغوية عند ابن خلدون"، *المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها*، م٣، ع٣، سنة ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م، ص ١٣٣.

(١٢٥)جي، ف، دونسيل، *علم النفس*، ترجمة: سعيد الحكيم، بغداد: دار الشؤون الثقافية، ١٩٨٦م، ص٧٤.

(١٢٦)فايز المحاسنة، *الملكة اللغوية عند ابن خلدون*، ص١٣٥.

(١٢٧) جي، ف، دونسيل، *علم النفس*، ص٧٤.

(١٢٨) العبد، *النص والخطاب والاتصال*، ص٣٨ – ٤٤.

(١٢٩) ينظر في مفهوم الملكة اللسانية عند ابن خلدون وربطها بالملكة اللغوية والمواضعة والصناعة والمعرفة اللغوية والمهارة والاكتساب: محمد عيد، *الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون*، القاهرة: عالم الكتب، =

بالكفاية عند تشومسكي، ورأى أنها صالحة لتكون المقابل العربي لهذا المفهوم. فما الملكة اللسانية عند ابن خلدون إلا المعرفة التي اكتسبها متكلم اللغة السليقي عن لغته كلاما وفهما؛ فالحروف والحركات والهيئات لم يتكلفها العرب؛ "إنما هي ملكة في ألسنتهم، يأخذها الآخر عن الأول"[١٣٠]، وظهر هذا بقول ابن خلدون: إن "المتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام آل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها، فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر، إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم".[١٣١]

وتكتسب اللغة عنده بالطرق التالية: أ) السمع: وهو أبو الملكات اللسانية.[١٣٢] ب) التعليم: ووجهه الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم، فينسج هو عليه، ويتنزل بذلك منزلة من نشأ منهم وخالط عباراتهم في كلامهم حتى حصلت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم.[١٣٣] ج) وكثرة الحفظ تزيد صاحب الحفظ رسوخا وقوة.[١٣٤] ولا تحصل

=القاهرة، ١٩٧٩م)؛ وميشال زكريا، *الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون*، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ١٩٨٦م؛ و فايز المحاسنة، "الملكة اللغوية عند ابن خلدون"، *المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها*، م٣، ع٣، سنة ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م، ص ١٣٣.

(١٣٠) ابن خلدون، *المقدمة*، مراجعة لجنة من العلماء، القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، ج١، ص٥٤٦.

(١٣١) السابق، ج١، ص٥٥٤- ٥٥٥.

(١٣٢) السابق، ج١، ص٥٤٦.

(١٣٣) السابق، ج١، ص٥٦١

(١٣٤) السابق، ج١، ص٥٥٩.

الملكة من حفظ كلام العرب إلا بعد فهمه.[١٣٥] د) الممارسة: فالملكة إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تركيبه.[١٣٦] ومن هنا نجد أن الملكة = القدرة = الكفاية. ويلتقي عندها مفهوم الملكة اللغوية مع مبدأين أساسيين، هما: مبدأ العلم أو المعرفة، ومبدأ القدرة أو الاستطاعة، وبينهما من التفاعل مثل ما بين الإدراك والتعبير. ولا غرو أن يكون الربط بين الكفاية والملكة، فالكفاية قدرة والملكة كذلك قدرة، ولا تقاسان إلا بالأداء والإنجاز، ولا تصلان إلى درجة الصفة الراسخة، الصفة الفطرية إلا بعد أن تستولي عليهما النفس وتستبد بهما. وبهذا يلتقي مفهوم الكفاية مع مفهوم الملكة، ويلتقيان مع مفهوم القدرة والاستطاعة وارتباطهما بالأداء والإنجاز.

د) المهارة

تعد المهارة هدفاً "من أهداف التعليم يشمل كفاءات المتعلمين وقدراتهم على أداء مهام معينة بكيفية دقيقة أو متناسقة أو ناجعة ... ويترجم هذا الأداء درجة التحكم في أهداف مهارية مثل مهارات القراءة ..."[١٣٧] والمهارة هي الأداء الذي يقوم به المتعلم، فهي قدرة إجرائية وهي مقيسة، تظهر في سلوك الفرد، نحو: مهارة القراءة أو الكتابة، الحساب...

وهذه المفاهيم تقاس بالنشاطات التي تعد مجموعة من الأداءات والإنجازات المركبة، ولذا هناك علائق دلالية بين الكفاية والمفاهيم المجاورة من جهة والأداء والإنجاز وهو الجانب المتحقق بالأنشطة من جهة أخرى.

---

(١٣٥) السابق، ج١، ص٥٥٣.

(١٣٦) السابق، ج١، ص٥٦٢.

(١٣٧)عبد الكريم غريب، "معجم علوم التربية"، *سلسلة علوم التربية*، العدد(٩ ـ ١٠)، ط٣، منشورات عالم التربية، ٢٠٠١م، ص١٦١.

٣- أنواع الكفايات

صنفت الكفايات وفق مناهج أصحابها، فكان هناك الكفايات الذاتية المرتبطة بتنمية الذات، بغية تنمية شخصية المتعلم، والكفايات الاجتماعية القابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي؛ لتلبية حاجات التنمية الاجتماعية للبلاد والكفايات الاقتصادية القابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية بشكل يسهم في اندماج المتعلم في القطاعات الإنتاجية خدمة للتنمية، ومما لا شك فيه أن هذه التصانيف قد فتحت المجال لعدد من التساؤلات حول كيفية تقويم كل صنف من هذه الأصناف التي يقترحونها على المدرّسين، وهل هناك منهجية محددة لتقويم مكتسبات التلاميذ والإقرار بأنها تنتمي لهذا الصنف أو ذاك؟

كما صنفت الكفايات حسب حاجة المتعلم إلى كفايات أساسية: وهي مجموعة من الأهداف الإجرائية المندمجة في وضعية تعليمية محددة، وهذه الأهداف ليست مجرد أهداف إجرائية بل هي عبارة عن أنشطة محددة بشكل كبير تقوم على مضامين دراسية، وتنجز بوساطة قدرة ذهنية أو حس حركية.

وهناك أنواع[١٣٨] أخرى من الكفايات التي هي انعكاس لقيم المجتمع وغاياته، ومنها الكفايات التواصلية والثقافية والإستراتيجية والتكنولوجية ...

أ) الكفايات التواصلية أو الاتصالية

إن أول من استعمل هذا المصطلح العالم اللساني الأمريكي "دل هايمز" عندما رأى أن فكرة تشومسكي عن القدرة محدودة غير شاملة[١٣٩]، فالكفاية التواصلية أو الاتصالية "هي مجموعة القدرات التي تمكن من اكتساب اللغة واستعمالها وتوظيفها

---

(١٣٨) الكنبور، *المقاربة بالكفايات*، مقال على الإنترنت، <http://marocsite.net/Loutati/666.html>، ص٥.

(١٣٩) دوجلاس براون، *أسس تعلم اللغة وتعليمها*، ص٢٤٤.

نطقاً وكتابة في مختلف مجالات التواصل"[١٤٠] التي تهتم بتنمية التواصل والتمكن من اللغات واستعمالها، وهي التوظيف السليم للغة في وضعيات تواصلية. فالتواصل يقتضي، داخل المؤسسة التعليمية، معرفة القواعد التركيبية والدلالية والتداولية والنحوية والصرفية والصوتية للغة المتخاطب بها. فالكفاية هي قدرة على الإنتاج، لكنها محكومة بالوضع الاجتماعي للمتكلم والمتلقي. وترى جودث جرين أن هذه القدرة على استعمال اللغة في الاتصال اللغوي هي جزء من المعرفة اللغوية للإنسان.[١٤١] وهي التي تحكم استعمالها حسب السياق الذي تجري فيه الظاهرة اللغوية. ويشمل تعريف الكفاية الاتصالية عند "مايكل كانال" و"ميريل سوين" أربع قدرات، هي:[١٤٢]

- القدرة النحوية وتشتمل على "المعرفة بالوحدات المعجمية وقواعد الصرف والتراكيب ودلالة الجملة والأصوات" أي أنها تعني السيطرة على الرمز اللغوي وهي تعادل القدرة اللغوية عند هايمز.
- قدرة الخطاب، أي القدرة على ربط الجمل لتكوين خطاب ولتشكيل تراكيب ذات معنى في سلسلة متتابعة.
- القدرة اللغوية الاجتماعية، وهي معرفة القواعد الاجتماعية والثقافية للغة وللخطاب، وتقتضي فهم السياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللغة.
- القدرة الإستراتيجية، وهي عصب فهم عملية التواصل، بل أصبحت مكوناً

---

(١٤٠) محمد رزقي، "منهاج اللغة العربية في التعليم الثانوي"، *مؤتمر علم اللغة الناني*، دار العلوم، ٢٠٠٤م، دار الهاني للطباعة، ص٨٢٣.

(١٤١) جرين، *التفكير واللغة*، ترجمة: عبد الرحمن عبد العزيز العبدان، الرياض: دار عالم الكتب، ١٩٩٠م، ص ٢٠٧.

(١٤٢) دوجلاس براون، *أسس تعلم اللغة وتعليمها*، ص٢٤٥- ٢٤٦ .

قائماً بذاته.

وهذه القدرات هي نفسها المكونات التي تشكل الكفاية التواصلية:[١٤٣]

- المكون اللغوي: معرفة القواعد التركيبية والدلالية والتداولية للغة.
- المكون الخطابي: وهو مدى معرفة وامتلاك مختلف أشكال الخطاب وتنظيمها وفق متطلبات الوضعية التواصلية التي تنتج فيها وتؤول.
- المكون المرجعي: معرفة ميادين التجربة ومواضيع العالم والعلاقات القائمة بينها.
- المكون السوسيوثقافي: معرفة وامتلاك القواعد الاجتماعية ومعايير التفاعل بين الأفراد والمؤسسات ومعرفة التاريخ الثقافي والحضاري والعلاقات بين المواضيع الاجتماعية.

ب) الكفايات الثقافية

وهي "حصيلة المعارف والمعلومات التي يكتسبها التلميذ خلال دراسته الثانوية، كما أنها مجموعة القيم والمبادئ والفلسفة التي تعبر عنها هذه المعارف، والتي يصل بها المتعلم إلى إدراك بعد ثقافته، وأصالتها، وعلاقتها بالثقافات الأخرى".[١٤٤] وتشمل هذه الكفايات الهوية الدينية والوطنية والإنسانية والتاريخية، والعمل على تطويرها بإدراك الدور الممكن في المجال الإبداعي والفني.

ج) الكفايات المنهجية

وهي الشاملة" للقدرات العقلية التي تساعد على الفهم، والتحليل، والتقويم: وذلك باستعمال مختلف التقنيات المنهجية كالتخطيط، والتنظيم، والتصنيف،

---

(١٤٣) العربي اسليماني، التواصل التربوي"الأستاذ والتلاميذ نموذجا"، مقال على الإنترنت، <http://www.fikrwanakd.aljabriabed.net/n62_03slimani.htm>، ص٣.

(١٤٤) محمد رزقي، *منهاج اللغة العربية في التعليم الثانوي*، ص٨٢٤.

والبحث، والاستقراء، والاستنباط"[١٤٥] ومنها أيضاً وجدت الكفايات الإستراتيجية التي تهتم بتنمية الذات، والمواقف الفردية، وتكوين الشخصية وتعديل منهجية العمل ونتائجه في التنمية. والكفايات التكنولوجية: لبيان دور العلم والتكنولوجيات في المجتمع، واكتساب مختلف المفاهيم والمهارات العلمية والتكنولوجية وتوظيفها.

أما الكفاية العامة في نظر التداوليين فتنقسم قسمين:[١٤٦] الكفاية اللغوية، بمعنى القوانين الصورية التي تنتظم بها اللغة الطبيعية في عقل البشر، وتهدف إلى التحكم بها في الاستعمال الصحيح لقواعدها.

والكفاية البلاغية التي تتضمن الآليات التي تتحكم في طريقة اشتغال الإبداعية اللغوية على مستوى الانزياح، وقد قسموا مجالات بحثهم إلى: تلفظ وحجاج وأفعال كلامية. وعلى الرغم من هذا الاستقلال النسبي الملاحظ على التداول، إلا أنه ما يزال ينظر إليه بوصفه فرعا من علم أشمل هو علم السيمياء، وهو الذي يهتم بالعلامات أياً كان نوعها، ومن ضمنها اللغة، والسبب هو أنها تبدأ وتنتهي بالمكون البلاغي الذي يعد جزءًا من المكون المعرفي لدى المتكلم.[١٤٧] ومن هنا نخلص إلى أن الكفايات أنواع عديدة، يحكمها وجهة نظر مَنْ يطلقها وخلفيته المعرفية، ومنطلقه الذهني، ووفق هذا اتخذ مصطلح الكفاية منحى آخر نظرًا للتطور العلمي والتقني، ذلكم هو المنحى التعليمي.

٤- التعليم على أساس الكفايات

استلزم التطور العلمي والتكنولوجي المعاصر منذ منتصف القرن

---

(١٤٥) السابق، ص٨٢٤.

(١٤٦) ينظر: الحناش، *الأساس المعرفي لمنظومة الإبداع*، ص ٧٦.

(١٤٧) ينظر: السابق، ص ٧٦.

العشرين، توفير أطر مدربة أحسن تدريب لتشغيل الآلة بكل أنماطها؛ مما دفع بالمجتمع الغربي -كما يذكر حمداوي[١٤٨]- أن يعيد النظر في المدرسة وطبيعتها ووظيفتها؛ وذلك بربطها بالواقع والحياة وسوق الشغل لمحاربة البطالة والفشل المدرسي واللامساواة الاجتماعية، وهذا يعني ربط المدرسة بالمقاولة والحياة المهنية، أي على المدرسة أن تنفتح على الواقع والمجتمع لتغييرهما وإمدادهما بالأطر المدربة والمؤهلة والمتميزة، فلا قيمة للمعارف والمحتويات الدراسية إذا لم تقرن بما هو وظيفي ومهني وتقني وحرفي، ونتيجة هذه العوامل ظهر ما يسمى بعقلنة المناهج التربوية وجعلها فاعلة ذات نتاج معرفي وإبداعي، وكان ذلك بطرح مفهوم الكفاية. فقد خضعت المناهج التعليمية للعديد من محاولات التجديد[١٤٩]، وكان من بين هذه المحاولات استحداث مناهج تعليمية تقوم على التدريس بالكفايات، واعتمادها مدخلاً لبناء المناهج الجديدة وصياغتها، انطلاقاً من مبدأ تحسين الجودة[١٥٠] في المنظومة التربوية، وتعميم التعليم والنجاح، وتقليل نسبة التكرار، واجتناب عيوب السلوكية التقليدية التي أدت في إطار التدريس بالأهداف إلى تجزئة المعرفة بشكل يسيء إلى وحدة المعارف والمهارات التي يكتسبها المتعلم، إضافة إلى الانتقال من المنظور

---

(١٤٨) جميل حمداوي، *الكفايات والوضعيات في مجال التربية والتعليم*، محطة رأي وفكر وفلسفة، ٢٩/أغسطس/٢٠٠٦م) <http://marocsite.net/Loutati/451>.

(١٤٩) مراد بن جمال الدين المغربي، *تقييم الكفايات وجودة التعليم*، في عرضه لكتاب محمد فاتحي في الكفايات، ١٣/١/١٤٢٧هـ منشور على الانترنت <www.medharweb.net>، ص١.

(١٥٠) نزح مصطلح الجودة من المجال الاقتصادي إلى المجال التربوي، ويقابل هذا المصطلح مصطلح الرداءة، والجودة اصطلاحاً تعني قدرة المدرسة على الاستجابة لحاجات الطالب (المتعلم). الكنبور، *المقاربة بالكفايات*.

النظري للمرغوب فيه إلى المنظور التطبيقي، وبهذا لم يعد التعليم مجرد تلقين معلومات، وشحن ذهن المتعلم بها، بل أصبح حلقات تدريب، وأصبح لزاماً على المؤسسة التعليمية أن تغير محتوياتها وبرامجها معتمدة المقاربة بالكفايات كونها مدخلاً أساسياً للتحديث البيداغوجي، والمراهنة على إعداد مواطنين قادرين على مسايرة تيار العولمة. ورافق هذا التطور ضرورة اعتماد التوازن بين مختلف أنواع المعارف (نظرية وتطبيقية وعملية)، وكذا مختلف المجالات (ذهنية ووجدانية وجسدية). وتؤكد كذلك ضرورة مواكبة التكوين الأساسي والتكوين المستمر لكافة أطر التربية والتكوين، ودعمه بمختلف الأشكال، لتساير هذه الأطر بخطى ثابتة مختلف التجديدات التي عرفتها المناهج. و"اعتماد التدريس بالكفايات يمر بتحويل الكفايات إلى مهارات وقدرات عليا، تترجم إلى أفعال قابلة للملاحظة والقياس، شريطة عدم الوقوع في البنية التجزيئية والمعقدة للأهداف الإجرائية المتبناة في بيداغوجيا الأهداف"[١٥١] ويلتقي هذا الحديث عن الكفايات في التدريس وتحويلها إلى مهارات وقدرات عليا مع الحديث عن الجودة ومقاييسها التي خرجت من المجال التقني والتكنولوجي، ومن التكوين المهني إلى الميدان التربوي بغية تحسين النتائج باستمرار، ويترتب على هذا كله تنافسية تلغي حدود البلدان بين المؤسسات التعليمية والجامعات ومؤسسات التكوين عموماً، وفي هذا الصدد يمكن الحديث عن تقويم المردودية، ووضع مؤشرات تساعد على اتخاذ القرار، من منطلق أن التعليم أصبح مقاولة، ولذا نجد هذه المدارس أو تلك المؤسسات تتنافس في التسابق

(١٥١) الكنبور، *المقاربة بالكفايات*، مقال على الإنترنت، <http://marocsite.net/Loutati/666.html>، ص٥.

للحصول على شهادة الجودة العالمية (آيزو ٩٠٠٠) ودرجاتها، وتتباهى أنها حصلت عليها، مع أن مخرجاتها التعليمية لم ترق إلى مستوى الطموح. ونتيجة لهذا دخلت بعض المصطلحات الجديدة في المنظومة التربوية، يفترض من المعلّم مراعاتها في تقويمه طلابه، ومنها:

المواصفة: وهي مجموعة من المهارات الضرورية للقيام بمهمة ما أو المؤهلة للانتقال من مستوى إلى آخر، والمقررات الدراسية زاخرة بهذا، فبعضها تحدد مواصفات للتلميذ في نهاية كل سنة دراسية. والمواصفات عموماً هي الغايات والمقاصد الكبرى للتربية، ترتبط بالحياة وأنشطتها أكثر من ارتباطها بالنظام التعليمي، وتصف نتائج مرغوبة في تربية التلاميذ عند الانتهاء من مرحلة تعليمية ما، وتتسم بالعمومية وصعوبة تحققها بسهولة، ومنها مثلاً: ترسيخ القيم الدينية والخلقية في نفوس الأفراد. وتبقى المواصفة تختلف عن الكفاية لكنها أقرب إليها في الجزء الظاهر الملموس وهو مقدار التحقق، فلكل كفاية مؤشرات، والكفاية أقل عمومية وأقل تجريدًا وأكثر ارتباطاً بالتعليم من المواصفة التي هي غايات كبرى.(١٥٢)

المؤشر: هو نتيجة لتحليل الكفاية أو مرحلة من مراحل اكتسابها، وهو "سلوك قابل للملاحظة يمكن من خلاله التعرف عليها، وبالتالي يسمح بتقويم مدى التقدم في اكتسابها إنه علامة محتملة لحصول التفاعل بين تنمية القدرات وبين المعارف وبذلك يشكل نقطة التقاطع بين القدرات والمضامين المعرفية".(١٥٣) وهذا يقابل الأداء وهو الاستعمال الآني للسلوك.

---

(١٥٢)محمد الدريج، *التدريس الهادف*، ص٣١٢.

(١٥٣) *نشرة الاتصال الخاص بالبرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان خاص بمنهاج التربية على حقوق الإنسان*، العدد (١- ٢) مطابع ميثاق المغرب، مارس، يونيو ١٩٩٨م، ص١١.

ومع هذا فهناك مَن يرفض استعمال مفهوم المؤشر في التعلم[١٥٤]، لأن الأهداف المرحلية والأهداف النهائية في نظرهم كافية لتوجيه عمل المدرّس والتلاميذ في إطار العملية التربوية ؛ وذلك لمراقبة السلوك النهائي وتقييمه. أما المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس العلمي، ويعتمد عليها في تقييم الكفايات، فهي :

١- السمات السيكولوجية الأحادية والمستقلة عن غيرها، وهي التي تخبرنا عن الحالة التي توجد عليها قدرات المتعلمين في مرحلة دراسية.

٢- المستويات أو الدرجات النهائية التي يوجد عليها الإتقان في كل من المجالات التي تناولتها عملية التدريس خلال العام الدراسي.

٣- البنيات المرحلية التي تمثل المحطات المتتالية لتصور المفاهيم والمصطلحات موضوع التدريس والتعلم في وحدة دراسية أو درس معين.

الوضعية : "هي مجموعة من الظروف التي يوجد فيها الفرد، وتفرض عليه إقامة علاقات محددة ومضبوطة، مجردة وملموسة مع الجماعة والبيئة التي يعيش فيها"[١٥٥] ومنها الوضعيات التعليمية : وهي كل "مشكلة تمثل تحدياً بالنسبة للمتعلم وتمكنه من الدخول في سيرورة تعليمية نشيطة وبناءة واستقبال معلومات وإيجاد قواعد للحل منتظمة ومعقولة تسمو بالمتعلم إلى مستوى معرفي أفضل".[١٥٦]

---

(١٥٤) أجرى الباحث استطلاعاً بتوزيع استبانة شملت عددًا من المدرسين والمشرفين التربويين في أربع مؤسسات تعليمية، وأظهر أن نسبة ٧٨٪ من الذين شملهم الاستطلاع رفض إدخال هذه الألفاظ (مؤشر، مواصفة، وضعية، عميل ، اعتماد، منتج....) في المنظومة التربوية ؛ لأنها نقلت التعليم من أهدافه السامية التي يسعى إلى تحقيقها إلى مجرد سلعة ومنتج.

(١٥٥) عبد الرحمن الدومي، *الكفايات "مقاربة نسقية"* ، ط٣، جدة: دار الهلال، ٢٠٠٤م، ص٥١.

(١٥٦) السابق، ص٥١.

السيرورة: وهي مختلف العلميات والوظائف التي يقوم بها المتعلم، لتفعيل مكتسباته وإمكاناته الشخصية وتصحيح تمثلاته، من أجل بناء معارف جديدة ودمجها في المعارف السابقة ومن ثم اتخاذ القرار وتحديد الإنجاز الملائم.(١٥٧) إضافة إلى هذه المصطلحات دخلت مصطلحات أخرى من مثل: التحسين، الاعتماد، العميل، المنتج، وكلها ارتبطت بالكفاية نتيجة انتقال مفهوم المصطلح من مجال إلى مجال آخر، ومن وضعية إلى أخرى، ولذا تداخلت المصطلحات وتقاربت المفاهيم ولم يعد التدريس بالأهداف فاعلاً في نظر أصحاب منهج الكفايات، بل رموه بالعقم والتخلف، وعدم مواكبة التطور العلمي، مع أن الكفايات في نهاية المطاف هي أهداف إلا أن الأهداف سلوكات قابلة للملاحظة والقياس، أما الكفايات فقد ارتبطت بالسلوكات والإنجاز التي تعطي مؤشرات تسمح بملاحظتها وتقويمها، ولتكوين الكفايات لا بد من تكوين مهارة من المهارات تقود إلى تكوين قدرة تؤدي بالتالي إلى كفاية.

مهارة ⟵ قدرة ⟵ كفاية

ومن هنا يتضح لنا أن الكفايات والقدرات مشتقة من غايات التربية (المواصفات) التي تقوم بدورها بتحديد الكفايات والقدرات وفق الطلب الاجتماعي والمهني، وهذا يعني أن المواصفات هي أهداف عليا مشتقة من قيم المجتمع وأخلاقياته، والكفايات والقدرات مستمدة منها.

---

(١٥٧) الكنبور، *المقاربة بالكفايات*، مقال على الإنترنت، <http://marocsite.net/Loutati/666.html>، ص٦.

أ) التجربة العربية في مجال الكفايات

حاولت بعض دول العالم الثالث أن تتمثل هذا النموذج التربوي القائم على الكفايات والوضعيات وتجسده في مناهجها، وهذه الدول هي: المملكة المغربية، وتونس، وسلطنة عمان، والمملكة العربية السعودية، إيماناً منها بحاجة المتعلم إلى مثل هذه الكفايات في سياق تطوير تعليم العربية بتشخيص واقع الحال والتقدم نحو المثال.

- **المملكة المغربية**: شرعت وزارة التربية الوطنية[١٥٨] في المملكة المغربية في اعتماد منهج التدريس بالكفايات، وتطبيقها على المؤسسات التعليمية منذ العام الدراسي ٢٠٠٢- ٢٠٠٣م بعد مراجعة شاملة لمناهجها التربوية وإعادة صياغة الأهداف بما يتناسب مع المنهج الجديد، وركز الميثاق الوطني على أهمية المراقبة المستمرة والامتحانات، وعلى ضرورة تطويرها للارتقاء بجودة التعليم على جميع المستويات الدراسية. لذا كان من اللازم اللجوء إلى خطة تقويمية مناسبة للمراقبة المستمرة، وأخرى للامتحانات الدورية الموحدة، ويمكن اعتماد المقاربة التي تتكون من المحاور التالية: بناء الإطار المرجعي للتقويم انطلاقاً من تحديد وظيفة التقييم، وتحليل المناهج الرسمية، وانتهاء بوضع جدول لتخصيص الكفايات المعنية بالتقييم.
- **تونس**: وكذلك فعلت تونس في مراجعة مناهجها التربوية، واعتماد برنامج التدريس بالكفايات، وبدأت بالكفايات من المرحلة الأولية في محاولة بناء

(١٥٨) *الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية وبرامج تكوين الأطر*، الرباط -المغرب العربي: وزارة التربية الوطنية، ٢٠٠١م، ص١٠.

متكامل. ويستند هذا النمط من التعلم إلى مفهومين أساسيين:[١٥٩]

الأول: الكفايات الأساسية: وهي مجموعة القدرات المندمجة المتعلقة بالمعارف والمهارات الذهنية والحركية الموظفة في وضعيات ذات دلالة. وهي الحد الأدنى المطلوب لمواصلة التعلم اللاحق واكتساب كفايات جديدة.

الثاني: الهدف الاندماجي النهائي: وهو كفايات مندمجة يستوجب تملّكها في نهاية السنة أو الدرجة لمواصلة التعلم اللاحق. وهذا الهدف يؤلّف بين الكفايات الأساسية ليكوّن كفاية كبرى تمارس في وضعيات ذات دلالة.

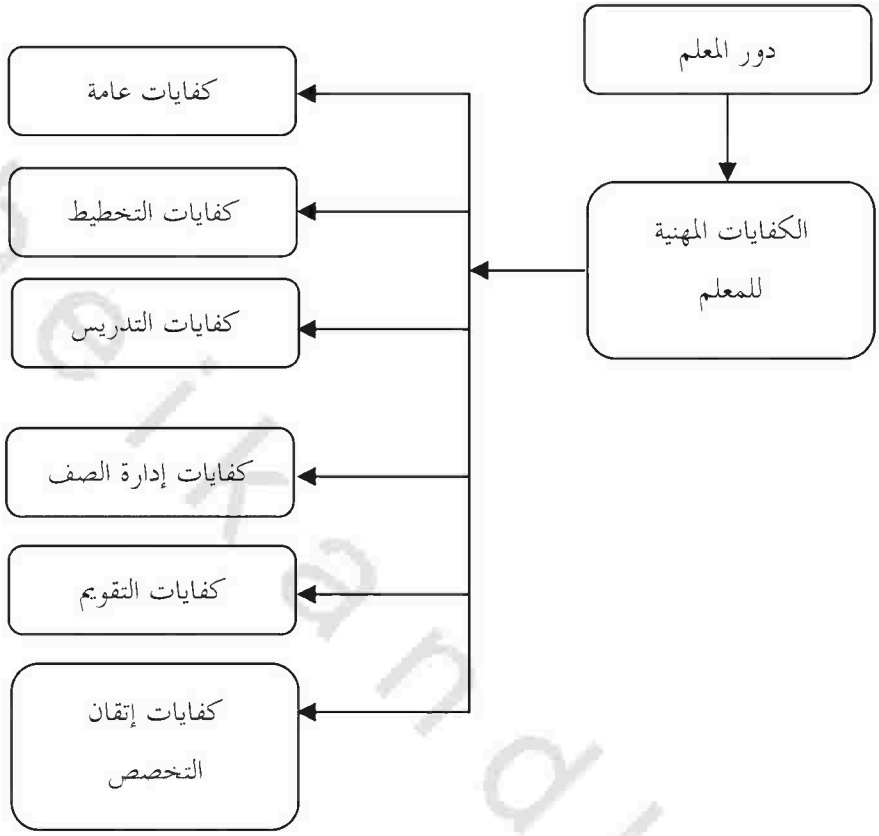
- **سلطنة عمان**: وكذلك قامت كليات التربية في سلطنة عمان بتوظيف مدخل الكفايات، في محاولة لإعداد الأطر العمانية من المعلمين والمعلمات، المؤهلين تأهيلاً عالياً، لسد احتياجات قطاع التعليم في مختلف مراحله وتخصصاته، مهتمة بنوعية الخريجين وكفاءتهم وقدراتهم على الأداء الجيد والتكيف ومواكبة التطورات. فوضعت المديرية العامة لكليات التربية بوزارة التعليم العلي خططا وآليات لتحديث برامج المعلمين لتواكب التطوير الذي تشهده العملية التعليمية في السلطنة، ولجعل هذه الكليات تواكب الاصطلاحات التي تشمل قطاع التعليم فيها.

وبين "الدليل التعريفي بالتعليم الأساسي لكليات التربية"[١٦٠] الأدوار الجديدة للمعلم وخاصة معلم التعليم الأساسي وكفاياته المهنية، على النحو التالي:

---

(١٥٩) *وضعيات التقييم في العربية*، تونس: وزارة التربية، ١٩٩٩م، ص٧.

(١٦٠) محمد الدريج، *التدريس الهادف*، ص٣١٦.



- **المملكة العربية السعودية**: صمم منهج الكفايات اللغوية أساساً لثانوية الفهد (المدرسة المخصصة لتجربة الثانوية المرنة)، وروعي فيه أن يكون صالحاً للتطبيق في القسم العلمي من الثانوية العامة. وكان في البداية تجربة لمدرسة بعينها، ثم دُرِس وعُمِّم على اثنتين وأربعين مدرسة على مستوى المملكة، منها ست مدارس في مدينة الرياض.

وتجربة الكفايات لم تشمل جميع المراحل بل اقتصرت على المرحلة الثانوية، وعلى مادة اللغة العربية فقط .وفيما يأتي عرض لهذا المنهج:

ب) منهج *الكفايات اللغوية*(١٦١)

يعد منهج "*الكفايات اللغوية*" للتعليم الثانوي تقنية جديدة في تدريس اللغة العربية في المملكة العربية السعودية، يجعل المتعلم محور العملية التعليمية، فيدربه مستثيرًا تفكيره، ومستثمرًا معارفه السابقة، ومقدماً إليه ما يحتاجه من الكفايات والمهارات اللغوية الأدائية، ومفترضاً بدايةً أنَّ الطالب مرَّ بمرحلتين دراسيتين درس فيهما معظم أبواب النحو، وجميع أبواب الإملاء، وقرأ عددًا من النصوص الأدبية نثراً وشعرًا، وحلل بعضها؛ لذا يحاول هذا المنهج أن يرتقي بمهارات المتعلم وتطويرها، فيعرض لأهم فنون التعبير الكتابي إضافة إلى زيادة قدرته على التعبير الشفوي في المواقف المختلفة التي قد تَعرض له بلغة عربية سليمة وأسلوب جيد. ويتجه المنهج إلى تعريف المتعلم بمفاهيم ضرورية ومهمة حول اللغة ووظائفها وأساليبها، وفنون الكتابة والتعبير، ونجد فيه أن الاهتمام يتجه فعلاً إلى التدريب على فنون جديدة؛ خاصة في مجال التواصل الشفهي والقراءة المركزة وطرق جمع المعلومات وتصنيفها والكتابة الوظيفية، وذلك وفق إستراتيجيات التعلم والتعليم. ومن هذا المنطلق صُمِّم المنهج بأسلوب جديد للدرس اللغوي؛ لتحقيق غاية مختلفة وهي اكتساب عادات ومهارات لغوية يستعملها المتعلم كل يوم، في كتاباته، وقراءاته،

---

(١٦١) اعتمد في عرض *الكفايات اللغوية* على وثيقة المنهج، من إعداد الأستاذ جمعان بن سعيد القحطاني، ١٤٢٣هـ، ومراجعة، د. صالح بن حمد السحيباني ، ومشاركة د. صالح بن عبد العزيز النصار، والأستاذ عبد الله الغنام، ومحمد علي القحطاني، ومحمد ناصر الخليف. إضافة إلى *سلسلة كتاب الطالب* (الكفايات اللغوية ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤) و*دليل المعلم* (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤) مع العلم أن منهج *الكفايات اللغوية* قد صمم أساساً لثانوية الفهد (المدرسة المخصصة لتجربة الثانوية المرنة)، وروعي فيه أن يكون صالحاً للتطبيق في القسم العلمي من الثانوية العامة. وطبع طبعة تجريبية في ١٤٢٥هـ/٢٠٠٥م، وطبعة أولى في ١٤٢٦/ ١٤٢٧هـ ، وطبعة ثانية في ١٤٢٧/ ١٤٢٨هـ. ويدرس الآن في اثنتين وأربعين مدرسة على مستوى المملكة، ست مدارس منها في مدينة الرياض.

وتعلمه، واتصاله بالآخرين؛ ولذلك اتخذ المنهج آلية مختلفة تـقوم على الأفكار والـمبادئ التالية:

أولا: مبدأ الكفايات اللغوية: للغة مكونان رئيسان: المكون المعرفي الذي يمثل مفاهيم وصف اللغة، وقواعد أنظمتها النحوية والصرفية والصوتية والدلالية والإملائية، ويسميه اللغويون المقدرة اللغوية. والمكون الأدائي الذي هو الإنتاج الفردي للغة كتابة أو كلاماً، ويسميه الجاحظ البيان، ويقابله الجانب الاستقبالي للغـــــة المتمثل في القراءة والاستماع، ويسميه الجاحظ التبيُّن. فالكفاية في عرف هذا المنهج تعني (المقدرة)، وتتكون المقدرة من معرفة نظرية (قاعدة معلومات)، ومهارة أدائية (سرعة وجودة في التطبيق). وليست المعرفة مقصودة لذاتها، ولا مجالاً للقياس والتقويم، وإنما هي وسيلة مساعدة وهدف مرحلي يهيئ المتعلم لأداء الـمهارة ويعينه على التمكن منها وإتقانها، فالمهارة هي الهدف، وهي مجال القياس، وبناء على درجة التمكن منها يُحكم بنجاح الطالب أو رسوبه. وإذا كانت الـمهارة الأدائية هي الهدف، فإن منهج الكفايات اللغوية يتقيد بانتقاء الجوانب المهارية من (الدرس اللغوي)، ويتجنب المعارف النظرية التي لا يتوقف عليها إتقان المهارة. ومن هذا المنطلق قسم المنهج *كفايات اللغة* إلى خمس كفايات أساسية، هي:

١- الكفاية النحوية (لضبط المُنتج اللغوي).
٢- الكفاية الإملائية (لضبط الرسم الكتابي).
٣- الكفاية القرائية (مهارة التعلم).
٤- كفاية الاتصال الكتابي (إنتاج اللغة كتابياً).
٥- كفاية التواصل الشفهي (استماعاً، وتحدثاً).

أو إلى ثلاثة عناصر -كما قسمها السحيباني-[١٦٢] تمثل الدرس اللغوي، وهي:

١- كفاية البيان (الأداء اللغوي): أي القدرة على إنتاج اللغة، محكومة بقواعد اللغة، وأعراف الجماعة اللغوية. وتتمثل في كفاية التواصل الشفهي (الكلام)، وكفاية الاتصال الكتابي(الكتابة).

٢- كفاية التبيُّن (استقبال اللغة): أي القدرة على فهم الرسالة اللغوية (مسموعة أو مقروءة) وتحليلها، ونقدها، والتفاعل معها، والانتفاع بها. وتتمثل في الكفاية القرائية والاستماع.

٣- المعرفة اللغوية: أي المعرفة (الواعية/الضمنية) بقواعد أنظمة اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والإملائية. وتتمثل في الكفاية النحوية والإملائية.

ثانيا: مبدأ التدريب بدلاً من التعلم: فقد قام المنهج بالتدريب على كل كفاية في وحدة تدريبية خاصة، وليس وحدة تعليمية؛ لأن في التدريب امتلاك قدر من المهارات والاتجاهات، في حين في التعلم اكتساب قدر من المعارف والمعلومات، فالتدريب يختلف عن التعليم في الأهداف والمحتوى.

ثالثاً: مبدأ التعلم من أجل التمكن: ولتحقيق هذه الغاية صممت الوحدات التدريبية وفق هذا المبدأ وخير ما يمثل هذا المبدأ من النماذج التعليمية المهتمة بالتمهير نموذج بلوم (التعلم الإتقاني) أو التعلم من أجل التمكُّن. ويتكون النموذج من الخطوات الآتية:

- تأكيد المعرفة القبلية.

---

(١٦٢) صالح السحيباني، "المنهج التواصلي وتعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية"، *مؤتمر علم اللغة الثاني*، ٢٠٠٤م، القاهرة: دار الهاني للطباعة والنشر، ٢٠٠٤م، ص٢٧٤- ٢٧٥.

- التقويم القبلي.
- التدريس والتقويم البنائي.
- التدريب المكثف.
- التقويم البعدي.
- البرنامج العلاجي.

ويمكن توضيح خطوات التعلم من أجل التمكن كما عرضها المنهج على النحو التالي:

١- تبدأ الوحدة بدليل: يعرِّف بموضوعها، والزمن المتاح لها، ومفرداتها، وأهدافها، وأساليب تقويمها وما يحتاج إليه المتعلم لإتقانها، والمراجع اللازمة للتعلم.

٢- تتكون الوحدة من:

- نشاطات تمهيدية، تهيئ الطالب لموضوعات الوحدة.
- اختبار قبلي، يقيس معرفة الطالب القبلية بموضوعات الوحدة.
- موضوعات الوحدة، وتتكون من عرض الموضوع، ونشاطات التعلم.
- اختبارات ذاتية، تقيس تقدُّم الطالب، ودرجة إتقانه للأهداف أولاً بأول.
- مواد تعليمية مبرمجة، تعين غير المتقنين على الفهم والتركيز.
- نشاطات الغلق والتلخيص، لمراجعة جميع الجزئيات المعروضة في الوحدة.
- الاختبار البعدي، يقيس تمكن الطالب من العناصر الأساسية للوحدة.
- نهاية الوحدة، تذكير بأهدافها، وإرشادات لغير المتقنين.

رابعا: مبدأ التقويم المستمر: يقوم المنهج على نظام التقويم المستمر الذي يعطي المتعلم درجة تقدمه أولاً بأول، ويتيح له فرصاً كافية في وقت طويل لتحسين مستواه،

ورفع درجة إتقانه، فله تأثير كبير في عملية التعلم والتعليم، حيث يسبق عملية التعلم ويتخللها ويعقبها، وتتحدد في ضوء نتائجه: إستراتيجيات التعليم، وأساليب التدريب، وبرامج العلاج الفردي. وهو في هذا المنهج على ثلاثة أنواع:

١- التقويم القبلي: يقيس المعلومات والمهارات القبلية اللازمة للتعلم الجديد ومعلومات الدرس الجديد ومهاراته.

٢- التقويم البنائي: يقيس مدى إتقان المتعلم لكل هدف من أهداف الدرس.

٣- التقويم البعدي: يقيس درجة إتقان الطلاب للمعلومات والمهارات موضوع الدرس.

خامساً: مبدأ نشاط المتعلم:[١٦٣] صمم هذا المنهج ليتعلم المتعلم بنفسه، ويؤدي

---

(١٦٣) ولذا وضع المنهج مجموعة من الإرشادات للمتعلم، هي على النحو التالي:

أ) أن تقتني المراجع المنصوح بها في كل وحدة تدريبية، أو تلك التي ينصحك بها المعلم أو من تثق بنصيحته، أو تلك التي تكتشف نفعها بنفسك.

ب) التعلم عمل شاق، وليس نزهة. يجب أن تؤمن بهذه الحقيقة، وتتصرف بناءً عليها، عليك أن تؤدي جميع النشاطات التدريبية (الصفية/ المنزلية) ، (الكتابية/الشفهية)، وجميع الاختبارات التي تحتويها الوحدة، أو يصنعها المعلم.

ج)اعتمد على نفسك في البحث، والتعلُّم، و أداء النشاطات. وليس معنى الاعتماد على نفسك ألا تستعين بأحد من زميل أو قريب، ولكن معناه أن تتأكد من الفهم والاستيعاب والقدرة على التطبيق. يمكنك أن تنجح نجاحاً مخادعاً، ولكن تذكر أنك حين تخادع لا تخدع إلا نفسك.

د) عندما يُشعرك المعلم بالدرجة التي حصلت عليها، فاعلم أن ذلك ليس نهاية المطاف؛ بإمكانك أن تعيد التعلم، وتحسِّن مستوى أدائك، وبالتالي ترفع مقدار درجتك. اطلب من المعلم أن يساعدك: يقدم لك أنشطة إضافية، أو يكلفك بعمل يساعدك على تحسين مستواك، ثم اطلب منه إعادة تقويمك.

هـ) تذكَّر أنك لا تتعلم اللغة من أجل أن تؤدي اختباراً في اللغة. أنت تتعلم اللغة لتستخدمها؛ طبِّق المهارات التي تكتسبها في كل ما تقرأ أو تكتب أو تتعلم.

النشاطات التدريبية، وجميع الاختبارات التي يحتويها ويتأكد باستمرار من مدى تحقق الفهم والاستيعاب والقدرة على التطبيق؛ ليتحسن مستواه الأدائي، ويبقى دور المعلم في عمليات التنظيم، ومراقبة التعليم وتقويمه. وهذا ينسجم مع نموذج التعلم الإتقاني الذي يسمح بتنوع واسع في طرق التدريس وأساليب التدريب وأنشطة التعلم القائمة على حيوية المتعلم وتفاعله مع الموقف التعليمي، مما يتيح للكتاب المدرسي ولمعلم اللغة العربية فرصة تنويع الطرق والأساليب والإجراءات بما يتفق والتفصيلات المختلفة للمتعلمين، وبذلك يراعي أنماط الذكاء، ويساعد على تنمية مهارات التفكير والتعلم الذاتي.

سادساً: مبدأ رعاية الفروق الفردية: يقصد بمصطلح (رعاية الفروق الفردية) هنا: تحييد دور الفروق الفردية، ومنعها من التحكُّم في درجة التحصيل والإتقان؛ وبذلك يتساوى معظم الطلاب في مستوى الأداء المطلوب. ولتحقيق هذه النتيجة يعتني الكتاب والمعلم بالحقائق الثلاث الآتية:

١- المعلومات القبلية: الفروق الفردية بين الطلاب هي فروق في درجة إتقان المعلومات القبلية، وعلى هذا يجب ألاَّ يتم الانتقال إلى تعلم جديد قبل التأكد من تساوي الطلاب في درجة إتقان معلوماته القبلية. فإذا تساووا فيها أصبح تساويهم في درجة إتقان التعلم الجديد ممكناً؛ ولهذا الغرض تبدأ كل وحدة تدريبية في الكتاب:

- بمجموعة من النشاطات التمهيدية، تركز على المعلومات القبلية وتستثيرها، وتساعد على إتقانها.
- اختبار قبلي يقيس مدى تمكن الطلاب من المعلومات والمهارات القبلية، ويعطي مؤشرًا عن معرفتهم بالموضوع الجديد. وبناء على نتائجه يقرر المعلم

السرعة الكافية للتعلم، وما إذا كان الطلاب بحاجة إلى تدريبات إضافية، أم أنهم مهيَّؤون للانتقال إلى الموضوع الجديد. وفي دليل المعلم إشارة إلى كيفية رسم خططه التدريبية في ضوء نتائج الاختبار القبلي والنشاطات التمهيدية.

٢- السرعة: الفروق الفردية بين الطلاب هي فروق في سرعة التعلم؛ فيجب أن يتساوى الوقت المتاح للتعلم والوقت المطلوب لتعلم كل فرد من الطلاب. أي يجب أن يُمنَحَ كلُّ طالب ما يكفيه من الوقت لإتقان التعلم؛ ولهذا فإن منهج الكفايات اللغوية:

- يخصص لكل كفاية وقتاً أطول بمقدار حصة أو حصتين من الوقت اللازم لتنفيذها؛ مراعاة للطلاب الأقل سرعة في التعلم، ويقدم في كتاب المعلم مجموعة من النشاطات والتدريبات الإضافية التي يمكن استخدامها للطلاب الأكثر سرعة، أو حين يتساوى الطلاب في الإتقان قبل انتهاء الوقت المخصص للكفاية.
- يتخلل كل وحدة تدريبية عدد من الاختبارات الذاتية، تكشف للطالب مدى تقدمه في إتقان المهارة، وتساعد المعلم على تحديد سرعات التعلم لدى طلابه، وما إذا كان بعضهم لا يزال بحاجة إلى إعادة التدريب.
- يقدِّم في كل كفاية مجموعة قليلة من النشاطات الأساسية (اللامَّة) التي يمكن للطالب الأقل سرعة أن يركز عليها ليتقن المهارة المستهدفة، ويجد المعلم في دليله بياناً بتلك النشاطات، وكيفية تفعيلها.
- يعتمد أسلوب التقويم المستمر. وفيه يكون الوقت المخصص للتقويم أطول من الوقت المخصص للتدريب. فالطالب الذي لم يتمكن من إتقان المهارة في وقتها يمكنه أن يستمر في تعلمها فردياً والتدرب عليها، حتى إذا أتقنها طلب

من المعلم إعادة تقويمه وتحسين درجته.

٣- التركيز والمثابرة: الفروق الفردية بين الطلاب هي فروق في مقدار الزمن الذي يقضيه الطالب في التركيز والمثابرة على التعلم. إن الطلاب المتميزين هم الذين يقضون فترات أطول من التركيز على التعلم، وبذلك يتحسَّن تعلمهم وأداؤهم. بينما تتقارب فترات الشرود والتشتت لدى الطلاب الضعاف؛ ومن ثَمَّ ينخفض مستوى تحصيلهم. وللتغلب على هذه المشكلة فإن منهج الكفايات اللغوية يقدم الحلول التالية:

- يستعمل الكتاب المدرسي في عرض المادة، وفي الأنشطة التدريبية أنواعاً مختلفة من التمثيلات تراعي أنماط الذكاء والتفصيلات المختلفة لدى الطلاب، بحيث يجد كل طالب التمثيل الذي يناسبه ويساعده على التركيز (تمثيلات لفظية، تمثيلات بصرية، تمثيلات حركية ....).
- ينتهي كل درس أو مجموعة دروس متجانسة بمادة تعليمية مركزة، قائمة على أسلوب (التعليم المبرمج)، يمكن للطالب الأقل مثابرة أن يعتمد عليها لفهم الموضوع.
- تنتهي كل وحدة تدريبية بعدد من نشاطات الغلق والتلخيص، وهي أنشطة (لامَّة) تركز على الجوانب الأساسية في المهارة، ويمكن للطالب الأقل قدرة على المثابرة أن يكثف تركيزه عليها ليتقن المهارة.
- يجد المعلم في دليله إرشادات تعينه على إثارة الدافعية للتعلم، وتساعده على حل مشكلات الشرود والتشتت.

سابعاً: مبدأ التدريب لتنمية التفكير: يركِّز الدرس اللغوي على عمليات تنمية مهارات التفكير بصورة مساوية لتركيزه على كفايات اللغة؛ انطلاقاً من

أن اللغة والتفكير وجهان لعملة واحدة. فقد صممت الوحدات التدريبية لتؤدي الغرضين معاً، بحيث يركز المحتوى على الكفايات اللغوية، وتركز النشاطات والأساليب التدريبية وتمثيلات العرض على مهارات التفكير وأنماط التعلم وأنواع الذكاء.

وتفصيل الأركان الأربعة السابقة على النحو التالي:

- المحتوى: يشمل المعلومات، والمفاهيم، والقواعد، والمهارات اللغوية التي تشكل كفايات اللغة.
- طريقة عرض المحتوى التي تسمح بتنوع يساير أنماط التفكير وأساليب التعلم لدى المتعلمين (المتعلم الاستقرائي، المتعلم الحدسي، المتعلم الحسي ....).
- أسئلة الدرس، ونشاطاته التدريبية والتقويمية التي صممت لتحقق ثلاث غايات:

١- إتقان المحتوى معرفة وأداء.

٢- تنمية مهارات التفكير العلمي والإبداعي والناقد.

٣- تنمية المهارات الدراسية والتعلم الذاتي.

- تمثيلات عرض الدرس ووسائله التعليمية التي يجب أن تراعي أنماط الذكاء المتعدد (اللفظي، البصري، الحركي، الإيقاعي، المنطقي، الاجتماعي، الذاتي ...).

ثامناً: مبدأ الوسائل التعليمية: وفر منهج الكفايات اللغوية عددًا من الوسائل والمواد التعليمية المساندة مع الكتاب المدرسي ودليل المعلم، لتحقيق الغاية المنشودة، مثل: (الوسائل السمعية والبصرية: أفلام، تسجيلات، أقراص ممغنطة، شفافيات، أوراق العمل، مراجع).

تاسعاً: يقوم المنهج على القواعد الخمس للـــتعلُّم، وهي:

١- الاهتمام: بمعنى أن يهتم المتعلم بقيمة المعرفة التي يتعلمها، وأوجه الانتفاع الحاصلة بها، فكلما زاد اهتمامه بالموضوع سَهُل عليه تذكر تفاصيله.

٢- التكرار: وذلك بمتابعة التعلم وترديده مراراً لحذقه.

٣- الاستخدام: وذلك بالتطبيق؛ لأنه هو الذي يرسخ القاعدة ويمكنها في الذهن.

٤- إضفاء شخصيتك: وذلك بالتدخل الإيجابي في التعلم، الوعي بمحتوى التعلم والتفكر فيه وتوجيه النقد والتعديل، وإصدار الأحكام...

٥- التعلم المستمر: وذلك بالمراجعة المستمرة والقراءة والمتابعة، فالمعرفة لا تتوقف، ولا يوجد أحد يحيط بالعلوم، أو بأحدها من جميع جوانبه.

عاشراً: يهدف المنهج بشكل عام إلى مساعدة الطالب ليتمكن من كفايات اللغة، ويتقنها معرفةً وأداءً. وهو هدف يشير إلى **ركنين** أساسيين من منظومة العملية التعليمية، هما: محتوى الدرس اللغوي، ونموذج التعليم وإجراءاته.

فأما المحتوى، فهو (الكفايات اللغوية). وهو محتوى جديد على مناهج تعليم اللغة العربية، لا بمعنى أنها تخلو منه، ولكن بمعنى أنها لم تُبْنَ على أساسه. وقد اقتضت جدة المنهج أن حدّدت بعض الإجراءات الأولية اللازمة، نحو:

١- تحليل اللغة إلى كفاياتها الأساسية، والكفاية إلى مهاراتها وعناصرها الجزئية.

٢- تحديد الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في القسم العلمي من المرحلة الثانوية. والأهداف التفصيلية للكفايات اللغوية.

٣- اختيار المحتوى (الكفايات اللغوية ومهاراتها الجزئية)، في ضوء المعايير الخمسة الآتية:

- الصدق : واقعي وأصيل وصحيح ويحقق الأهداف.
- الأهمية: ذو قيمة في حياة الطالب وأثر على تعلمه.
- الميول: يتفق مع ميول الطلاب واهتمامهم.
- القابلية للتعلم: متدرج ويراعي قدرات الطلاب والفروق الفردية.
- العالمية: يربط الطالب بالعالم المعاصر من حوله.

٤- تدريج المحتوى: بناء جدول المدى والتتابع للكفايات اللغوية خلال المستويات الأربعة المقررة للمرحلة الثانوية.(١٦٤)

وأما نموذج التعليم، فيشير الهدف إلى نموذج التعلم الإتقاني (التعلم من أجل التمكُّن)، وهو نموذج يفرض تصميم الدرس اللغوي بطريقة تعين الطالب على النجاح في مهمته، وتدفعه ليكون شريكاً حقيقياً في عملية التعلم، وتتيح له الفرصة الكافية للتعلم، والتدرب، والممارسة، وتقويم الذات، وقياس مقدار التقدم ودرجة الإتقان؛ ولذلك قام مؤلفو المنهج بتطوير إستراتيجية (تدريبية) تركِّز على المهارة في الأداء، في ضوء مبادئ (التعلم الإتقاني)، وجعلها إطارًا عامًا لمنهج الكفايات اللغوية، على أمل أن تقود المتعلم إلى إتقان كفايات اللغة، وتعينه على التمكُّن منها.

حادي عشر: الأهداف التفصيلية للكفايات اللغوية: وهي على النحو التالي:

١- الكفاية النحوية: يهدف التدريب على الكفاية النحوية إلى أن يصبح الطالب قادرًا على:

أ) تحديد الوظيفة النحوية والحالة الإعرابية والعلامة الإعرابية المناسبة للكلمات المعربة في النص.

---

(١٦٤) يتشكل من مجموع الدورات "الوحدات" في المستوى الواحد مقرر لغوي يغطي الكفايات اللغوية الأساسية جميعها. يتم تدريج مهارات الكفاية اللغوية الواحدة في أربعة مستويات، تمثل الفصول الدراسية الأربعة المقررة للقسم العلمي من المرحلة الثانوية.

ب) التمييز بين المفاهيم النحوية المتعلقة بالوظائف النحوية للكلمات المعربة.

ج) التأكد من الصحة النحوية للنصوص التي يكتبها أو يستعدّ لإلقائها.

د) التواصل الشفهي بلغة عربية سليمة خالية من الأخطاء النحوية.

٢- الكفاية الإملائية: يهدف التدريب على الكفاية الإملائية إلى أن يصبح الطالب قادرًا على:

أ) الكتابة الخالية من الأخطاء الإملائية.

ب) علامات الترقيم بكفاءة.

ج) اتِّباع الأعراف الكتابية التي تزيد الكتابة وضوحاً، وتنظيماً، وتيسر فهمها.

٣- الكفاية التواصلية: يهدف التدريب على الكفاية التواصلية إلى أن يصبح الطالب قادراً على

أ) إنتاج خطاب لغوي منظم وسليم ومؤثر.

ب) اللغة الفصحى للتعبير عن أفكاره وأغراضه في المواقف اللغوية المختلفة.

ج) اتباع إستراتيجيات لغوية وعقلية واتصالية للتأثير على الآخرين وإقناعهم.

د) احترام آداب الحوار والاستماع وآداب الاختلاف في الرأي.

هـ) مراعاة الأعراف الاجتماعية اللغوية، والظروف المحيطة بالخطاب؛ لإنتاج الخطاب أو فهمه.

و) التلخيص والاختزال وتدوين الملحوظات وتحديد الأفكار الرئيسة وتوجهات الخطاب المسموع، وأغراضه المعلنة والخفية.

٤- الكفاية الكتابية: يهدف التدريب على الكفاية الكتابية إلى أن يصبح الطالب قادراً على:

أ) اتباع الخطوات الأساسية للكتابة الجيدة.

ب) تطبيق المهارات الأساسية للتعبير الكتابي.

ج) أساليب مختلفة من التعبير بحسب الغرض من الكتابة: معرفية إقناعية وظيفية انفعالية.

د) توظيف أساليب بلاغية، وإستراتيجيات إقناعية، تجلو الفكرة، وتجعلها أكثر إشراقاً، وتأثيراً.

هـ) التأكد من خلو ما يكتبه من الأخطاء النحوية والإملائية.

و) علامات الترقيم ذات الأهمية في فهم دلالات النص في مواضعها المناسبة.

٥- الكفاية القرائية: يهدف التدريب على الكفاية القرائية إلى أن يصبح الطالب قادراً على:

أ) اختيار الإستراتيجية المناسبة للقراءة بحسب الهدف (القراءة السريعة، المركزَّة، التحليلية الناقدة)، وبحسب نوع النص (علمي، إبداعي شعري أو نثري، وظيفي).

ب) تحليل البنية المعرفية للنصوص العلمية، والبنية الأسلوبية الجمالية للنصوص الأدبية، وتقويمهما في ضوء معايير موضوعية.

ج) فهم عبارة النص المقروء ودلالاته الضمنية وما وراء سطوره.

د) اتباع أساليب داعمة للفهم القرائي، كالتخطيط وتلخيص الأفكار ورسم مخطط الموضوع والتعليق وإعادة إنتاج دلالة النص.

هـ) تحليل ألفاظ النص وأفكاره وحججه للوصول إلى أغراض من مثل: معرفة بيئة النص، زمنه، شخصية كاتبه، رؤيته، موقفه من الموضوع.

أ) اتباع إستراتيجية جيدة للدراسة والاستذكار والاستعداد للاختبارات المدرسية وأدائها.

٦- مهارات التـفكير: يتضمن الدرس اللغوي أنشطة وعمليات وأسئلة تساعد المتعلم على تحقيق الأهداف التالية:

أ) اتباع إستراتيجيات مناسبة لتعميق الفهم وتلخيص المعرفة: خرائط المفاهيم، جداول المواقع النحوية، التشجير...

ب) التمكن من مهارات التفكير العلمي وحل المشكلات: الملاحظة، التصنيف، التنظيم، التفسير، التنبؤ، فرض الفروض، اختبار الفروض، التعميم.

ج) التمكن من مهارات التفكير الناقد: التمييز بين الحقائق والادعاءات، التمييز بين المعلومات المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة به، تحديد مستوى دقة الرواية أو العبارة، تحديد مصداقية مصدر المعلومات، التعرف على الادعاءات والحجج أو المعطيات الغامضة، التعرف على الافتراضات غير المصرح بها، تحري التحيز، التعرف على المغالطات المنطقية، التعرف على عدم الاتساق في مسار التفكير أو الاستنتاج، تحديد قوة البرهان أو الادعاء، اتخاذ قرار بشأن الموضوع والتنبؤ بنتائج القرار أو الحل.

د) التمكن من مهارات التفكير الإبداعي: الخيال، الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفصيل.

ج) إيجابيات المنهج وسلبياته

إيجابياته:

١- وسّع مدارك المتعلم وثقافته وأحاله إلى عدد من المراجع في كل كفاية[١٦٥]، وهي مراجع متنوعة وفيها جدة تعليمية وبعضها مترجم، وبعضها من المقررات

---

(١٦٥) فأرجعه إلى الكتب التالية: *التطبيق النحوي*، *والنحو الواضح*، *والنحو المبرمج* في الكفاية النحوية؛ *والإملاء والترقيم*، *والتحرير العربي*، *والأساس في التحرير العربي* في الكفاية الإملائية والكتابية؛ *وفن الاتصال والمهارات الأساسية* في كفاية التواصل الشفهي.

الجامعية في محاولة منه لتجسير العملية التعليمية بين التعليم العام والتعليم الجامعي.

٢- استعمل الرسومات والصور الملونة التي عرضت بطريقة تشوق المتعلم وتجعله يقبل على متابعته.

٣- اعتنى بالطباعة الجيدة والتجليد الجميل ووضوح الخط.

٤- نوّع في درجات الكفايات المعروضة فشمل كفاية المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم كما شمل مواقف القبول والتقدير والاستقبال والمشاركة، وهذا في الحقيقة لا يختلف عما يشمله المجال المعرفي والمجال الانفعالي في تصنيف بلوم.

٥- وازن بين المستويات الأربعة فقد جاء كل مستوى من هذه المستويات بحدود مئة وتسعين صفحة، إضافة إلى التوازن بين الكفايات في كل مستوى.

٦- نوّع في النصوص المختارة للتطبيق، فشملت النثر وفنونه والشعر وفنونه في عصور مختلفة. فضلاً على الإحالة إلى قائل النص أو كاتبه.

٧- حرص على ذكر الأهداف التي يتوقع من المتعلم تحقيقها في نهاية كل وحدة.

٨- عوّد الطالب الاعتماد على الذات في تفعيل التعليم.

سلبياته:

١- **فيما يتعلق بتقديم الكفايات اللغوية:** قام المنهج بتقديم الكفايات على شكل مواد منفصلة بدأها بالكفاية النحوية فالإملائية فالقرائية... فإذا ما أخذ المتدرب وهو الطالب النحو في الأسابيع الأربعة الأولى لم يعد إليه إلا في المستوى الثاني، ومثله الإملاء... و"لعل هناك مَن يدافع عن هذا التصور من خلال التأكيد بأن التوجه منذ البداية كان لقياس الأداء، وأن الغاية النهائية التي يريد

أن يصل إليها هي تدريب الطالب على الحديث والكتابة باللغة العربية الفصحى، وليس قياس المعلومات النحوية"[١٦٦] وهذا في نظري ليس مقصوراً على هذا المنهج دون غيره بل يمكن أن يتحقق في ظل المنهج القديم إذا نودي بالتكاملية اللغوية، ومحاولة تحقيق التكامل بين فروع اللغة بمعنى ننمي في درس القراءة مهارة الاستماع والمحادثة والكتابة، وكذلك تدريس النحو بالطريقة الوظيفية وكذلك الإملاء...

٢- **محتوى الكفاية**: كان محتوى الكفاية النحوية والكفاية الإملائية مقارنة بالكفايات الأخرى دون المستوى حيث اقتصر المنهج في هاتين الكفايتين على مراجعة ما درسه الطالب في المرحلتين السابقتين، انطلاقاً من مبدأ ترسيخ المعرفة السابقة في التعلم الجديد، مع أن هذا المبدأ لم يظهر بالشكل المطلوب في الكفايات الأخرى، فلا نكاد نلمس أثره في النماذج التدريبية.

٣- **أسلوب عرض الكفايات**:

أ) كان العرض -باستثناء الكفاية النحوية والإملائية- أعلى من مستوى المتعلمين الذين لا يمتلكون المعارف والمهارات الكافية التي عرضها المنهج فضلاً على تطبيقها والتدرب عليها، وربما يعود ذلك إلى أن المتعلم عموماً تعود التلقين ولم يتعود مثل هذه الجدة في العرض. فيفترض أن يكون أسلوب عرض منهج الكفايات متناسباً مع مستوى المتعلم الفكري والمعرفي. وهذا لم يتحقق على الأقل عندما عرض الأدب عرضاً سريعاً وتوقع من الطالب بعد ثلاثة أسابيع أن يكتب دراسة تحليلية للنص الأدبي توضح بناه

---

(١٦٦) صالح السحيباني، *المنهج التواصلي وتعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية*، ص٢٨٧.

الفنية والمعنوية والثقافية والبلاغية، ويوازن بين النصوص.[١٦٧] وكيف يتأتى هذا للمتعلم خاوي الذهن الذي ليس عنده مخزون معرفي من هذا؟ فهو لم يدرس أصلاً علم المعاني ولا علم البديع ولا علم البيان، ولم يدرس خصوصية النص الأدبي وأدوات قارئه التي تشمل: المعرفة المعجمية والقدرة على استدعاء المعاني الإيحائية والظلال المرتبطة بالمفردة. والمعرفة النحوية. والمعرفة البلاغية من حيث نظم الجملة والموسيقا اللفظية والتصوير الفني. والثقافة التي تشمل ثقافة النص الأدبي وثقافة الأدب والأدبيات والإحاطات المرافقة للنص الأدبي. مع أن المنهج بيَّن كيفية تحليل النص الأدبي في المستوى الثالث[١٦٨]، وكان المفروض أن يكون في المستوى الثاني. وطرح موضوع القراءة التحليلية والتفسيرية في المستوى الثالث[١٦٩] والمفروض أن تؤجل إلى المستوى الرابع بعد أن يمتلك المتعلم أدوات التحليل والنقد وفق منهج التدريب، ولذا كانت خِطط المنهج نوعاً ما خيالية فهو يتوقع من الطالب في مدة ثلاثة الأسابيع[١٧٠] أن يكتب قصصاً فنية جيدة البناء، وأن يصف مشاهد وأحداثاً وشخصيات وصفاً دقيقاً، وأن يكتب مذكراته الشخصية، وجملة هذا لا أظنه يتحقق في هذه المدة[١٧١]، فالكتابة الإبداعية تحتاج تدريباً متصلاً لتحقيق هذه الغاية. فضلاً على أن المنهج قد اكتفى بعرض

---

(١٦٧) *الكفايات اللغوية* (٢) ص١١٠.

(١٦٨) *الكفايات اللغوية* (٣) ص٩٦.

(١٦٩) *الكفايات اللغوية* (٣) ص٩٨.

(١٧٠) *الكفايات اللغوية* (٢) ص ١٢٢.

(١٧١) وذلك بآراء القائمين على تنفيذ المنهج، وآراء المشرفين التربويين والمتعلمين (مدارس المملكة) و(مدارس منارات الرياض).

العموميات عندما ذكر طرق[١٧٢] ترتيب الوصف من العام إلى الخاص ومن الخاص إلى العام وحسب التسلسل المكاني، وهذه عموميات تحتاج إلى تعليم وتدريب، ولكن المنهج كتب عقدًا مع المعلّم منذ البداية بألاّ يشرح ويترك الطالب يلج في التدريب وحده مع بعض الإرشادات.

ب) اقتصر المنهج في عرض أنشطة كتابة القصة على تحديد عناصرها الفنية[١٧٣]، وإرشاد المتعلم إلى الاعتماد على مهاراته في الوصف.[١٧٤]

ج) اعتمد المنهج في عرضه كفاية التواصل الشفهي[١٧٥] على وحدة تدريبية واحدة، وكان المفروض أن تنمى هذه الكفاية في كل وحدة تدريبية. وكأن هذا التواصل مقصور على هذه الوحدة دون غيرها، وهذا ما أوقع فيه الفصل بين المواد، فهناك أسوار عالية بين كل كفاية.

٤- **لغة المنهج**: لغة عرض الكفايات عموماً موفقة إلى حد كبير وهي متسقة في المستويات الأربعة فلا تكاد تجد بوناً في مستواها، مما يبعث جو الدفء لدى المتعلم.

فقد كانت سهلة في الكفاية النحوية والإملائية، وصعبة نوعاً ما في كفاية التواصل الشفهي نتيجة كثرة المصطلحات الورادة فيها، نحو: الذكاء اللغوي والذكاء الذاتي والذكاء الانفعالي وتبرير السلوك والتعليقات الذكية والتعميم والنمط الإدراكي[١٧٦] فضلاً على المصطلحات اللسانية فيما يتعلق بالكفاية

---

(١٧٢) *الكفايات اللغوية* (٢) ص ١٣٢.

(١٧٣) *الكفايات اللغوية* (٢) ص ١٤٩.

(١٧٤) *الكفايات اللغوية* (٢) ص١٤٩.

(١٧٥) *الكفايات اللغوية* (٢) ص١٦٤

(١٧٦) *الكفايات اللغوية* (٤) ص١٢٨.

التواصلية، نحو التواصل، والإقناع، موقف الطرف المؤثر، والطرف المتلقي...

٥- **التدريس بالكفايات**: إن التدريس بالكفايات هو اختيار تربوي إستراتيجي يجعل المعلم فاعلاً نشطاً منفتحاً على شخصية المتعلم، يعمل على استثمار قدراته ومهاراته واتجاهاته لحدوث التعلم المنشود بأنجع الوسائل الممكنة، ومن هذا المنطلق نسأل: (١٧٧)

هل وضع مؤلفو المنهج معيارًا أو معايير يجب أن تتحقق في معلم الكفايات؟

هل المعلم الذي سيدير حلقات التدريب في هذا المنهج مؤهل لذلك؟

هل المشرف التربوي الذي سيتابع المعلم مؤهل لذلك؟

هل تحقق الهدف المنشود من تدريس الكفايات؟

هل تحسن مستوى المتعلمين بعد تدريبهم على هذه الكفايات؟

هل عقدت لهما دورات تدريبية في كيفية التعامل مع هذا المنهج وآلية تنفيذه؟

هل هناك متابعة مستمرة للتأكد من نجاعة التجربة؟

فمثل هذا المنهج يحتاج إلى متابعة مستمرة لتلبية حاجات المعلمين والمتعلمين والمشرفين وتذليل الصعوبات التي تعترضهم، والوقوف على ملحوظات الإدارة التي تصل من المعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي. وكذلك يحتاج المنهج إلى متابعة حاجات التطوير وتحليل أخطاء المتعلمين وأخطاء المعلمين ومعالجة المعطيات التعليمية.

٦- **تجربة الكفايات**: اقتصرت تجربة الكفايات في المملكة على مناهج اللغة العربية في تدريس الكفايات خلاف تجارب الدول الأخرى التي اتخذت الكفايات

---

(١٧٧) طرحت هذه الأسئلة على المنسقين الأكاديميين في بعض المدارس التي تطبق منهج الكفايات وكانت النتيجة سلبية، فلم تعقد دورات تدريبية للمعلمين، ولم تكن هناك متابعة من فريق التأليف للاطمئنان على سير العمل كما هو مخطط له...

أساساً لتدريس جميع المواد.

٧- **التوصيات**: ومن التوصيات التي تقدم في تدريس الكفايات أن:

أ) توجه الكفايات وفق النظرة التكاملية للغة ولا يفصل بينها.

ب) تعرض الكفايات مجتمعة في كل نص يعطى للمتعلم نثراً أو شعراً، ويعالج وفق المبادئ التي اتبعت في وثيقة المنهج.

ج) تعمم هذه الكفايات على بقية المواد.

د) تُفَعّل أنظمة التقويم بما يتناسب وهذه الكفايات.

هـ) نبتعد في التقويم عن الأسئلة التي تقيس جانب الحفظ، ونركز على الأسئلة التي تنمي التفكير وتعطي المتعلم مزيداً من الإبداع.

و) تخضع أسئلة التقويم لأسس القياس والتقويم التربويين.

الخاتمة

وقف البحث على:

- الكفاية في المعاجم العربية، وبين أنها تنعقد حول مفهومين، هما: القيام بالأمر والوصول إلى المبتغى، وورود الغناء والاستغناء بمعنى الكفاية.
- الكفاية في اللسانيات التوليدية التحويلية وأنها واحدة عند جميع الناس، فيتم الوصول إلى اللغة بالقدرات الكامنة عند الإنسان التي تظهر إلى السطح؛ لأن اللغة تتكون من قواعد محددة ولكنها قادرة على إنتاج عدد لا متناه من الجمل، ويظهر الجانب المتحقق من اللغة بالأداء.
- الكفاية في علم النفس اللغوي وأنها تكون بالاكتساب اللغوي.
- الكفاية في علم التربية وأنها تأخذ المنهج السلوكي الذي يركز على بداية التعلم من البيئة، والمنهج العقلي الذي يركز على الجانب الفطري في اللغة.

- الأداء الذي له جانبان: أداء إنتاجي حين ينتج الإنسان اللغة: الكلام والكتابة، وأداء استقبالي حين يستقبل الإنسان اللغة أو يقرؤها.
- إشكالية ترجمة مصطلح (Competence) وتعدد مفاهيمه.
- ثنائية الكفاية والأداء عند اللسانيين: فالكفاية عندهم تعني المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، والأداء هو استعمال اللغة في مواقف ملموسة، وهو طريق الوصول إلى الكفاية.
- الكفاية وعلاقتها بالمفاهيم المجاورة كونها مفهوماً نظرياً من فصيلة المفاهيم والمصطلحات التي تزخر بها المقاربة الذهنية.
- أنواع الكفايات وأنها صنفت وفق توجه أصحابها فكان منها الكفايات الأساسية والكفايات الدنيا والكفايات الاتصالية والكفايات الثقافية والكفايات الاجتماعية.
- المناهج التعليمية التي خضعت للعديد من محاولات التجديد، وكان من بين هذه المحاولات استحداث مناهج تعليمية تقوم على التدريس بالكفايات، فأصبحت الكفايات منهجاً للتعليم.
- التجارب العربية في مجال التدريس بالكفايات، فعرض منهج الكفايات اللغوية في التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية، وبين ضرورة الوقوف على نتائج هذه التجربة من المعلمين والمشرفين والطلاب وأولياء الأمور وكذلك المجتمع المحلي.

المصادر والمراجع

ابن جني. *سر صناعة الإعراب*. تحقيق: حسن هنداوي. دمشق: دار القلم، ١٩٨٥م.

ابن خلدون. *المقدمة*. مراجعة: لجنة من العلماء. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى.

ابن منظور. *لسان العرب*. ط٣. بيروت: دار إحياء التراث، ١٩٩٩م.

أبو خضر، سعيد. "في إشكالية تعريف مصطلح المعجميات". *المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها*. م٣. ع١. ذو الحجة ١٤٢٧هـ/ كانون الثاني ٢٠٠٧م

اسليماني، العربي. *التواصل التربوي "الأستاذ والتلاميذ نموذجا"*. مقال على الإنترنت. <www.fikrwanakd.aljabriabed.net/n62_03slimani.htm>

البخاري، الإمام الحافظ محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. الرياض: بيت الأفكار الدولية، ١٩٩٨م.

براون، دوجلاس. *أسس تعلم اللغة وتعليمها*. ترجمة: عبده الراجحي، وعلي شعبان. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٩٤م.

بيرنو، فليب. *الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة*. تعريب: محمد العمارتي، والبشير اليعكوبي. الرباط: مطبعة أكدال، ٢٠٠٤م.

البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين. *شعب الإيمان*. تحقيق: محمد بسيوني زغلول. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠ هـ.

تشومسكي، نعوم. *جوانب من نظرية النحو*. ترجمة: مرتضى جواد باقر. العراق: جامعة البصرة، ١٩٨٣م.

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. *البيان والتبيين*. تحقيق: فوزي عطوي. بيروت: دار صعب، ١٩٦٧م.

الجرجاني، عبد القاهر. *دلائل الإعجاز*. تحقيق: محمد التنجي. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٩٥م.

جرين، جودث. *التفكير واللغة*. ترجمة: عبد الرحمن عبد العزيز العبدان. الرياض: دار عالم الكتب، ١٩٩٠م.

حجازي، محمود فهمي. *الأسس اللغوية لعلم المصطلح*. مصر: دار

غريب، ١٩٩٣م.

الحلو، عبده. *معجم المصطلحات الفلسفية*. بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٩٤م.

حمداوي، جميل. *الكفايات والوضعيات في مجال التربية والتعليم*. محطة رأي وفكر وفلسفة، ٢٩/أغسطس/٢٠٠٦م). <http://marocsite.net/Loutati/45l>.

الحناش، محمد. "الأساس المعرفي لمنظومة الإبداع (مقاربة لسانية-تداولية)"، *مجلة التواصل اللساني*. الإمارات العربية، م١٠، ع١-٢، (٢٠٠١).

الدريج، محمد. *التدريس الهادف*. العين- الإمارات: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٤م.

دوسوسير. *فصول في علم اللغة العام*. ترجمة: أحمد نعيم الكراعين. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٥م.

الدومي، عبد الرحمن. *الكفايات "مقاربة نسقية*. ط٣. جدة: دار الهلال، ٢٠٠٤م.

دونسيل، جي، ف. *علم النفس*. ترجمة: سعيد الحكيم. بغداد: دار الشؤون الثقافية، ١٩٨٦م.

رزقي، محمد. "منهاج اللغة العربية في التعليم الثانوي". *مؤتمر علم اللغة الثاني*. دار العلوم، ٢٠٠٤م، دار الهاني للطباعة.

زكريا، ميشال. .العقل واللغة في النظرية الألسنية التوليدية التحويلية". *مجلة الثقافة النفسية*. م٣. ع٩. ١٩٩٢م.

زكريا، ميشال. *الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون*. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ١٩٨٦م.

السحيباني، صالح. "المنهج التواصلي وتعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية"، *مؤتمر علم اللغة الثاني*. ٢٠٠٤م. القاهرة: دار الهاني للطباعة والنشر، ٢٠٠٤م، ص٢٧٤-٢٧٥.

طالب، عثمان. "علم المصطلح بين المعجمية وعلم الدلالة: الإشكالات النظرية والمنهجية". بحث في كتاب: *تأسيس القضية الاصطلاحية*، لعبد السلام المسدي وآخرين. الجمهورية التونسية: المؤسسة الوطنية للترجمة والتحقيق والدراسات، بيت الحكمة، ١٩٨٩م، ص٨٤- ٨٥.

عبد الخالق، أحمد. *معجم ألفاظ الشخصية*. الكويت: مجلس النشر الجامعي، جامعة الكويت، ٢٠٠٠م.

العبد، محمد سليمان. *النص والخطاب والاتصال*. القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، ٢٠٠٥م.

عيد، محمد. *الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٩م.

غريب، عبد الكريم. "معجم علوم التربية". *سلسلة علوم التربية*. ع٩-١٠. ط٣. منشورات عالم التربية، ٢٠٠١م.

غريب، عبد الكريم. *بيداغوجيا الكفايات*. ط٥. المغرب: منشورات عالم التربية، ٢٠٠٤م.

الفهري، عبد القادر الفاسي، *اللسانيات واللغة العربية*

الكنبور. *المقاربة بالكفايات*. مقال على الإنترنت. <http://marocsite.net/Loutati/666.html>.

مؤسسة لالاند الفلسفية. ترجمة: خليل أحمد خليل. بيروت: منشورات عويدات، د.ت.

المحاسنة، فايز. "الملكة اللغوية عند ابن خلدون". *المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها*. م٣.ع٣. سنة ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م.

المغربي، مراد بن جمال الدين. *تقييم الكفايات وجودة التعليم*. في عرضه لكتاب محمد فاتحي في الكفايات، ١٤٢٧/١/١٣هـ منشور على الإنترنت

.<www.medharweb.net>

المقري، أحمد بن محمد. *نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب*. تحقيق: إحسان عباس. بيروت: دار صادر، ١٩٦٨م.

الموسى، نهاد. *الأساليب في تعليم اللغة العربية*. عمان: دار الشروق، ٢٠٠٣م.

النيسابوري، مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث.

هامرلي، هكتر. *النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية*. ترجمة: راشد الدويش. مطبعة السفير، ١٤١٥هـ، عرض ومراجعة وتحليل: سعود بن حميد السبيعي، الملاحق (الملحق الأول و الثاني).

وزارة التربية الوطنية. *الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية وبرامج تكوين الأطر*. الرباط- المغرب العربي، ٢٠٠١م.

وزارة التربية الوطنية. *نشرة الاتصال الخاص بالبرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان خاص بمنهاج التربية على حقوق الإنسان*. ع١- ٢. مطابع ميثاق المغرب، مارس، يونيو ١٩٩٨م.

وزارة التربية الوطنية. *وضعيات التقييم في العربية*. تونس، ١٩٩٩م.

الخاتمة

تناول الكتاب مصطلحي "**الصرف والتصريف في كتب اللغة قديمها وحديثها**"، وحاول بيان التداخل بينهما ومدلوليهما، وبيان أوجه الاتفاق والافتراق بينهما، وخلص إلى أن:

١- لفظة (التصريف) استعملت بدايةً عنوانًا لهذا العلم، وتفيد معنى التغيير والتحويل أكثر من إفادة مصطلح الصرف لهذا المعنى، وكذا يوحي معنى التصريف بالعمل والتدريب وكثرة التمارين. وهناك إشارات عند القدماء إلى التحويل في الصيغ الصرفية إلا أن الاهتمام بهذا المصطلح قد زاد في الدراسات الحديثة مع ظهور المنهج التحويلي عند تشومسكي.

٢- مصطلح الصرف ظهر على هذا العلم، ليشمل المسائل والقواعد التي وضعها العلماء، ولعلّ ظهوره يواكب استقلال هذا العلم عن النحو؛ ولهذا فإنّ بعضهم يَعُدّ التصريف هو المعنى العملي، والصرف هو المعنى العلمي؛ أي أن التصريف يرتبط بكثرة دوران الأبنية واشتقاقها والعمل فيها، والصرف يرتبط بالأصول الكلية التي ينبني عليها معرفة أحوال المفردات.

٣- مصطلح التصريف مرحلة أولى للاشتقاق فلا يتم الاشتقاق إلا بعد النظر في القاعدة التصريفية.

٤- هناك تداخلاً بين مصطلحي التصريف والاشتقاق، فقد اتفقا من جهة واختلفا من جهة أخرى، وتداخلا من جهة ثالثة واندمجا معاً من جهة رابعة، ولا غرو في ذلك فمنطلق دلاتهما واحد. ويكمن التداخل بين المصطلحين بإطلاق مصطلح التصريف على الاشتقاق، والاشتقاق على التصريف.

كما تناول الكتاب **المصطلح النحوي**، وناقش "المصطلح النحوي في كتاب *العين*" وأجاب عن جملة من التساؤلات التي تؤطر للمصطلح في كتاب *العين*: وخلص إلى أن صاحب العين له جهود واضحة في المصطلح النحوي وتأصيله، حتى استقر في كتب التراث النحوي على صورته التي ظهرت في المصنفات التالية.

وعالج الكتاب "مصطلح القرائن في التحليل اللغوي": وأصَّل للقرائنِ ومرادفاتِها في التراثِ اللغوي، وانطلق من جملة من المنطلقات التي وضعها حسان أساسًا لفكرة القرائن، وخلص إلى أن:

١- فكرة القرائن لها أبعادها المعرفية، أشار إليها النحويون بالتلميح تارة والتصريح أخرى، ولم تهمش عند تحليلهم النظام اللغوي.

٢- مصطلح القرائن مصطلح أصيل أورده ابن هشام صراحة عند حديثه عن التقديم والتأخير والحذف.

٣- الدراسات اللغوية العربية اتسمت بالاتجاه إلى المبنى كما قصدت إلى المعنى، واهتمت بالمعاني التركيبية.

٤- المعنى والدلالة والخطاب كان موضع عناية العلماء القدماء في تحليلهم اللغوي.

٥- العامل النحوي له دور في التحليل اللغوي، وكان موضع اهتمام العلماء.

كما عالج الكتاب "مصطلحي الحذف والاستتار بين التنظير والواقع الاستعمالي" وعالج مصطلحات: "الحذف والإضمار والاستتار" مبيناً معناها والعلاقة التي تربط

بينها، وأجاب عن جملة من التساؤلات التي طرحها في بداية البحث، ورصد عددًا من القواعد التالية التي أدت في معظمها إلى التعقيد في باب الفاعل: مثل قضية العامل وأثرها وما ترتب على القول بها من افتراض صور ليس لها نصيب من الواقع.

تناول الكتاب في **المصطلح اللساني** موضوعين، هما: "المصطلح اللساني عند الفاسي الفهري": تناول فيه المؤلف المصطلح اللساني عند عبد القادر الفاسي الفهري: المنطلقات، والضوابط، والمنهجية، والمرجعيات المصطلحية: مبيناً الأبعاد الصيغية والتركيبية والدلالية للمصطلح، مع إجراء مقاربة مصطلحية لبعض المصطلحات، كذلك سلّط الضوء على تعدد مداخل مصطلح "نحو" في كتب الفهري.

وخلص إلى أن الفهري:

١- قد أخضع مصطلحاته لمبادئ نظرية ممنهجة شأنها أن تكون علماً مستقلاً هو علم المعجمية أو علم المصطلحية.

٢- قد حدد في مقدمة معجمه المنطلقات التي وجَّهته في عمله المصطلحي.

٣- قد اعتمد منهجية في وضع المصطلح تبعد المصطلح القديم في مقابل المصطلح الداخل.

٤- قد توسع الفهري في المصطلحات التي استعملها مثلما توسع في تعريبها.

٥- قد انتظم أبعادًا صيغية وتركيبية ودلالية.

٦- قد تداخل المصطلح عنده وتعدد مما أدى إلى اضطراب في مفهومه عند بعضهم.

وناقش الكتاب "مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية": ورصد فيه لفظ المصطلح ومفهومه، وأبعاده الدلالية، وربطه بمرادفاته التي تداخلت معه، ووقف عند جوانب تطوره في الدراسات اللسانية، في محاولة لبيان أنواع الكفايات، ومدى فاعلية الكفايات اللغوية لتكون منهجاً للتعليم، متبعاً فيه المنهج

الوصفي باستقراء لفظ المصطلح في المعجم العربي، ومتابعة وروده في الكتب العربية ومجاله في الدراسات اللسانية الحديثة.

obeikandl.com

المراجع

ابن الأثير، ضياء الدين. *المثل السائر*. تحقيق: محيي الدين عبد الحميد. مصر: مطبعة مصطفى البابي الحلبي، ١٩٣٩م.

ابن الأنباري. *الإنصاف في مسائل الخلاف*. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد.

ابن الحاجب. *الشافية في علم التصريف*. تحقيق: حسن العثمان. السعودية: المكتبة المكية، ١٩٩٥ م.

ابن السراج، أبو بكر محمد بن سهل. *الأصول في النحو*. تحقيق: عبد الحسين الفتلي. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٥م.

----------، *الأصول في النحو*. تحقيق: عبد الحسين الفتلي. ط٣. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٨م.

ابن جني. *التصريف الملوكي*. تحقيق: البدراوي زهران. لبنان: مكتبة لبنان، ٢٠٠١م.

----------، *الخصائص*. تحقيق: محمد النجار. ط٤. بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، ١٩٩٠م.

----------، *الخصائص*. تحقيق: محمد علي النجار. بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.

----------، *الخصائص*. تحقيق: محمد علي النجار. ط٤. بغداد: دار الشؤون

الثقافية العامة، ١٩٩٠م.

----------، *اللمع في العربية*. تحقيق: حسين محمد شرف. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٩م.

----------، *المنصف لكتاب التصريف لأبي عثمان المازني*. تحقيق: إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين. مصر: وزارة المعارف العمومية، مطبعة البابي الحلبي، ١٩٥٤م.

----------، *سر صناعة الإعراب*. تحقيق: حسن هنداوي. دمشق: دار القلم، ١٩٨٥م.

----------، *سر صناعة الإعراب*. تحقيق: مصطفى السقا، وزميله. مصر: مطبعة البابي الحلبي، ١٩٥٤م.

ابن خلدون. *المقدمة*. مراجعة: لجنة من العلماء. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى.

ابن زنجلة. *حجة القراءات*. تحقيق: سعيد الأفغاني. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن عصفور. *المقرب*. تحقيق: أحمد عبد الستار الجواري، وعبدالله الجبوري. بغداد: مطبعة العاني، ١٩٧١م.

----------، *المقرب*. تحقيق: أحمد عبد الستار، وعبد الله الجبوري. بغداد: مطبعة العاني، ١٩٧٢م.

----------، *الممتع في التصريف*. تحقيق: فخر الدين قباوة. بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٩٦م.

----------، *شرح جمل الزجاجي*. تحقيق: علي محسن. دار إحياء الكتب العربية.

ابن عقيل. *شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك*. د.م، دار اللغات، د. ت.

ابن مالك. *تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد*. تحقيق: محمد كامل بركات. القاهرة: دار

الكتاب العربي، ١٩٦٧م.

----------، *شرح التسهيل*. تحقيق: عبد الرحمن السيد، ومحمد بدوي المختون. القاهرة: هجر للطباعة والنشر، د.ت.

----------، *شرح التسهيل*. تحقيق: عبد الرحمن السيد، ومحمد بدوي، القاهرة: دار هجر، ١٩٩٠م.

ابن مضاء. *الرد على النحاة*. تحقيق: شوقي ضيف. مصر: دار المعارف.

ابن منظور. *لسان العرب*. تحقيق: عامر أحمد وعبد المنعم خليل. بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٣م.

----------، *لسان العرب*. ط٣. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٩٩م.

ابن هشام. *أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك*. تحقيق: محمد محي الدين عبدالحميد. بيروت: المكتبة العصرية، ٢٠٠٣م.

----------، *أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك*. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، بيروت: دار الفكر.

----------، *أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك*. ط٥. بيروت: دار الجيل، ١٩٧٩م.

----------، *شرح شذور الذهب*. تحقيق: حنا الفاخوري. بيروت: دار الجيل، ١٩٨٨م.

----------، *شرح قطر الندى*. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. دار الفكر.

----------، *مغني اللبيب*. تحقيق: مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله. ط٦. بيروت: دار الفكر، ١٩٨٥م.

----------، *نزهة الطرف في علم الصرف*. تحقيق: أحمد هريدي. القاهرة:

مكتبة الزهراء، ١٩٩٠م.

ابن يعيش. *شرح المفصل*. بيروت: دار الكتب، د. ت.

----------، *شرح المفصل*. بيروت: عالم الكتب.

----------، *شرح الملوكي في التصريف*. تحقيق: فخر الدين قباوة. حلب: المكتبة العربية، ١٩٧٣م.

أبو المكارم، .علي. *الظواهر اللغوية والتركيبية*.

أبو حيان الأندلسي. *ارتشاف الضَرَب من لسان العرب*. تحقيق: مصطفى النماس. القاهرة: مطبعة النسر الذهبي، ١٩٨٤م.

----------، الرياض: مكتبة النصر.

----------، *المبدع في التصريف*. الكويت: مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، ١٩٨٢م.

أبو خضر، سعيد. "في إشكالية تعريف مصطلح المعجميات". *المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها*. م٣. ع١. ذو الحجة ١٤٢٧هـ/ كانون الثاني ٢٠٠٧م

أبو طالب، مكي. *مشكل إعراب القرآن الكريم*. تحقيق: حاتم الضامن، بيروت: مؤسسة الرسالة.

أبو موسى، محمد محمد. *خصائص التركيب*. ط٥. القاهرة: مكتبة وهبة، ١٤٢١هـ-٢٠٠٠م.

أحمد، عبد السميع محمد. *المعاجم العربية*. د.م: دار الفكر العربي، ١٩٧٩م.

الأزهري. *شرح التصريح على التوضيح*. تحقيق: صاحب أبو جناح. بغداد: الأوقاف العراقية.

----------، *شرح التصريح على التوضيح*. مصر: مطبعة البابي الحلبي، د.ت.

الاستراباذي، رضي الدين. *شرح شافية ابن الحاجب*. تحقيق: محمد نور الحسن، وآخرين. القاهرة: مطبعة السعادة، ١٣٥٨هـ.

استيتية، سمير. *المشكلات اللغوية*. الأردن: جامعة اليرموك، ١٩٩٥م.

اسليماني، العربي. *التواصل التربوي "الأستاذ والتلاميذ نموذجا"*. مقال على الإنترنت. <www.fikrwanakd.aljabriabed.net/n62_03slimani.htm>

الألوسي، شهاب الدين. *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٤م.

الأنباري، أبو البركات. *الوجيز في التصريف*. تحقيق: علي البواب. الرياض: مكتبة دار العلوم، ١٩٨٢م.

----------، *الإنصاف في مسائل الخلاف*. دار الفكر.

الأندلسي، أبو حيان. *ارتشاف الضَرَب من كلام العرب*. تحقيق: مصطفى النماس. القاهرة: مطبعة النسر الذهبي، ١٩٨٤م.

الأنصاري، ابن هشام. *أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك*. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. بيروت: المكتبة العصرية، ٢٠٠٣م.

----------، *مغني اللبيب عن كتب الأعاريب*. تحقيق: مازن المبارك. راجعه: سعيد الأفغاني. ط٥. بيروت: دار الفكر، ١٩٨٥م.

أنيس، إبراهيم. *من أسرار اللغة*. ط٤. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٢م.

الأهدل، عبد الرحمن محمد. *الإعراب عن فن الإعراب*. جدة: دار المطبوعات الحديثة، ١٩٨٠م.

باشا، ابن كمال (أحمد بن سليمان). *أسرار النحو*. تحقيق: أحمد حسن حامد. عمان: دار الفكر، د.ت.

باكلا، محمد حسن؛ وآخرون. *معجم مصطلحات علم اللغة الحديث*. بيروت: مكتبة

لبنان، ١٩٨٣م.

البخاري، الإمام الحافظ محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. الرياض: بيت الأفكار الدولية، ١٩٩٨م.

براجستراسر. *التطور النحوي*. تعليق: رمضان عبد التواب. القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٨٢م.

برامو، بوشعيب. "ظاهرة الحذف في النحو العربي: محاولة للفهم". *عالم الفكر*. ع (٣) م(٣٤) يناير- مارس ٢٠٠٦م.

براون، دوجلاس. *أسس تعلم اللغة وتعليمها*. ترجمة: عبده الراجحي، وعلي شعبان. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٩٤م.

بركة، بسام. *معجم اللسانية*. طرابلس: جروس، ١٩٨٥م.

بروكلمان، كارل. *تاريخ الأدب العربي*. نقله إلى العربية: عبد الحليم النجار. ط٣. مصر: دار المعارف، ١٩٧٤م.

----------، *فقه اللغات السامية*. ترجمة: رمضان عبد التواب. الرياض، ١٩٧٧.

بشر، كمال. *دراسات في علم اللغة*. مصر: دار المعارف، ١٩٧١م.

----------، *دراسات في علم اللغة*. دار المعارف: مصر ١٩٦٩م.

----------، *علم اللغة العام-الأصوات*. مصر: دار المعارف، ١٩٧٣م.

البغدادي، عبد القادر بن عمر. *خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب*. تحقيق: عبدالسلام محمد هارون. ط٢. القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٧٩م.

بكر، محمد صلاح الدين. "نظرة في قرينة الإعراب في الدراسات النحوية القديمة والحديثة". *حوليات كلية الآداب*. جامعة الكويت. الحولية الخامسة. الرسالة

العشرون. ١٩٨٤م.

بيرنو، فليب. *الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة*. تعريب: محمد العمارتي، والبشير اليعكوبي. الرباط: مطبعة أكدال، ٢٠٠٤م.

البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين. *شعب الإيمان*. تحقيق: محمد بسيوني زغلول. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠ هـ.

تشومسكي، نعوم. *جوانب من نظرية النحو*. ترجمة: مرتضى جواد باقر. العراق: جامعة البصرة، ١٩٨٣م.

التفتازاني. *شرح مختصر التصريف العزي في فن الصرف*. تحقيق: عبد العال سالم مكرم. الكويت: ذات السلاسل، ١٩٨٣م.

التهانوي. *كشاف اصطلاحات الفنون*. تصحيح: مولوى محمد وجيه، وآخرين. كلكتا، ١٨٦٢م.

الثمانيني، عمر بن ثابت. *شرح التصريف*. تحقيق: إبراهيم البعيمي. الرياض: مكتبة الرشد، ١٩٩٩م.

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. *البيان والتبيين*. تحقيق: فوزي عطوي. بيروت: دار صعب، ١٩٦٧م.

الجرجاني، عبد القاهر. *أسرار البلاغة*. تحقيق: محمد الاسكندراني، و د. م. مسعود. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٩٦م.

----------، *المفتاح في الصرف*. تحقيق: علي الحمد. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٧م.

----------، *المقتصد في شرح الإيضاح*. تحقيق: كاظم بحر المرجان. بغداد: وزارة الثقافة والإعلام، ١٩٨٢م.

----------، *دلائل الإعجاز*. تحقيق: محمد التنجي. بيروت: دار الكتاب

العربي، ١٩٩٥م.

----------، *دلائل الإعجاز*. تحقيق: محمد رشيد رضا. بيروت: دار المعرفة.

جرين، جودث. *التفكير واللغة*. ترجمة: عبد الرحمن عبد العزيز العبدان. الرياض: دار عالم الكتب، ١٩٩٠م.

الجندي، أحمد علم الدين. "علامات الإعراب بين النظر والتطبيق"، *مجلة معهد اللغة العربية*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ع٢، ١٩٨٤م.

----------، "من قضايا الفكر الأصولي وأثره في تيسير النحو العربي"، منشور في كتاب "*تمام حسان رائدًا لغويًا*". إعداد وإشراف: عبد الرحمن العارف.

جومسكي، نعوم. *من نظرية النحو*. ترجمة: مرتضى جواد باقر. البصرة: جامعة البصرة، ١٩٨٣م.

حاطوم، أحمد. *كتاب الإعراب: محاولة جديدة لاكتناه الظاهرة*. بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ١٩٩٢م.

حجازي، محمود فهمي. *الأسس اللغوية لعلم المصطلح*. مصر: دار غريب، ١٩٩٣م.

حجازي، محمود. *مدخل إلى علم اللغة*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٨م.

الحجيلان، خالد. *اتجاهات البحث في قضية الإعراب عند اللغويين العرب المحدثين*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤١٩هـ.

حداد، حنا. *معجم شواهد النحو الشعرية*. دار العلوم للطباعة والنشر، ١٩٨٤م.

الحديثي، خديجة. *أبنية الصرف في كتاب سيبويه*. بغداد: مكتبة النهضة، ١٩٦٥م.

حسان، تمام. *الأصول*. المغرب: دار الثقافة، ١٩٨١م.

حسان، تمام. *اللغة العربية معناها ومبناها*. ط٢. مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٩م.

حسان، تمام. *اللغة العربية معناها ومبناها*. ط٤. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٤م.

حسان، تمام. *اللغة بين المعيارية والوصفية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٥٨م.

حسان، تمام. *مناهج البحث في اللغة*. الدار البيضاء: دار الثقافة، ١٩٧٤م.

حسان، تمام. *مناهج البحث في اللغة*. القاهرة، ١٩٥٥م.

حسان، تمام. *اللغة العربية معناها ومبناها*. ط٢. مصر: الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٩م.

حسن، عباس. *النحو الوافي*. مصر: دار المعارف. د.ط، د.ت.

حسين، عبد القادر. *أثر النحاة في البحث البلاغي*. مصر: دار النهضة، ١٩٨٥م.

الحلو، عبده. *معجم المصطلحات الفلسفية*. بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٩٤م.

حمداوي، جميل. "منهج القرائن وأثره في التحصيل المدرسي". *المجلة التربوية*. الكويت: مجلس النشر العلمي، م١٠، ع٤٠، ١٩٩٦م.

حمداوي، جميل. *الكفايات والوضعيات في مجال التربية والتعليم*. محطة رأي وفكر وفلسفة، ٢٩/أغسطس/٢٠٠٦م). <http://marocsite.net/Loutati/45l>.

الحمزاوي، محمد رشاد. "المصطلحات اللغوية الحديثة في اللغة العربية". *حوليات الجامعة التونسية*. ع١٤. تونس، ١٩٧٧م.

------- "مشاكل وضع المصطلحات اللغوية أو تقنيات الترجمة". *مجلة اللسان العربي*. م ١٨. الجزء الأول، ١٩٨٠م.

------- *المنهجية العامة في ترجمة المصطلحات وتوحيدها وتنميطها*. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٨٢م.

------- *من قضايا المعجم العربي قديما وحديثًا*. تونس: دار الغرب الإسلامي، ١٩٨٣م.

------- "ثلاثة معاجم للمصطلحات اللسانية باللغة العربية". *مجلة المجمعية*. ١٩٨٦م. ٢: ١٦٧-١٨٨.

------- "قاموس اللسانيات"، *مجلة المجمعية*، ١٩٨٧م، ٣: ١٩٩-٢٠٤.

الحموز، عبد الفتاح. *التأويل النحوي في القرآن الكريم*. الرياض: مكتبة الرشد، ١٩٨٤م.

الحناش، محمد. "الأساس المعرفي لمنظومة الإبداع (مقاربة لسانية-تداولية)"، *مجلة التواصل اللساني*. الإمارات العربية، م١٠، ع١-٢، (٢٠٠١).

الخضري. *حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك*. د. م: د. ت.

خليل، حلمي. *العربية وعلم اللغة البنيوي: دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٨م.

الخوارزمي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن يوسف. *مفاتيح العلوم*. مصر: إدارة الطباعة المنيرية، ١٩٢٢م.

الخولي، محمد. *معجم علم اللغة النظري*. لبنان: مكتبة الحياة، ١٩٨٣م.

الدخيل، جواد. "صيغة التعجب (أفعل به)". *مجلة الدراسات اللغوية*. مركز الملك فيصل. م٥. ع٢، ١٤٢٤هـ.

الدريج، محمد. *التدريس الهادف*. العين- الإمارات: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٤م.

الدناع، محمد خليفة. *دور الصرف في منهجي النحو والمعجم*. منشورات جامعة قاريونس. ١٩٩١م.

دوسوسير. *فصول في علم اللغة العام*. ترجمة: أحمد نعيم الكراعين. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٥م.

الدومي، عبد الرحمن. *الكفايات "مقاربة نسقية*. ط٣. جدة: دار الهلال، ٢٠٠٤م.

دونسيل، جي، ف. *علم النفس*. ترجمة: سعيد الحكيم. بغداد: دار الشؤون الثقافية،

١٩٨٦م.

دي سوسير، فرديناند. *محاضرات في الألسنية العامة*. ترجمة: يوسف غازي. الجزائر: المؤسسة الجزائرية للطباعة، ١٩٨٦م.

ديوان الحطيئة. شرح: يوسف عيد. بيروت: دار الجيل، ١٩٩٢م.

ديوان امرئ القيس. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. ط٤. القاهرة: دار المعارف، د.ت.

ديوان عمر بن أبي ربيعة. تقديم: فايز محمد. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٩٢م.

ديوان لبيد بن أبي ربيعة. شرحه: فاروق الطباع. بيروت: دار الأرقم، ١٩٩٧م.

الراجحي، عبده. *النحو العربي والدرس الحديث*. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٧٩م.

رزقي، محمد. "منهاج اللغة العربية في التعليم الثانوي". *مؤتمر علم اللغة الثاني*. دار العلوم، ٢٠٠٤م، دار الهاني للطباعة.

الرُّعيني، أبو جعفر أحمد بن يوسف. *تحفة الأقران*. تحقيق: علي البواب. جدة: دار المنارة.

الزبيدي، عبد اللطيف الشرجي. *ائتلاف النصرة في اختلاف نحاة الكوفة والبصرة*. تحقيق: طارق الجنابي. بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٧م.

الزركشي. *البرهان في علوم القرآن*. قدم له وعلق عليه: مصطفى عبد القادر، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٨م.

زرمان، محمد. "مساهمة الخليل بن أحمد الفراهيدي في وضع المصطلح". *بحث منشور في كتاب "الخليل بن أحمد الفراهيدي"*. الأردن: منشورات جامعة آل البيت، ١٤٢٨هـ — ٢٠٠٧.

زكريا، ميشال. العقل واللغة في النظرية الألسنية التوليدية التحويلية". *مجلة الثقافة*

النفسية. م٣. ع٩. ١٩٩٢م.

----------، *الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون*. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ١٩٨٦م.

السامرائي، فاضل. *معاني النحو*. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. جامعة بغداد. بغداد: بيت الحكمة، ١٩٨٦م.

السحيباني، صالح. "المنهج التواصلي وتعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية"، *مؤتمر علم اللغة الثاني*. ٢٠٠٤م. القاهرة: دار الهاني للطباعة والنشر، ٢٠٠٤م، ص٢٧٤-٢٧٥.

السعران، محمود. *علم اللغة: مقدمة للقارئ العربي*. بيروت: دار النهضة العربية، د.ت.

سعيد، عبد الوارث مبروك. *في إصلاح النحو*. الكويت: دار القلم، ١٩٨٥م.

سيبويه. *الكتاب*. تحقيق: عبد السلام هارون. بيروت: دار الجيل، د.ت.

السيرافي النحوي. *شرح لكتاب سيبويه*. تحقيق: عبد المنعم فائز. دمشق: دار الفكر، ١٩٨٣م.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. *الأشباه والنظائر*. ط٣. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٩٦م.

----------، *المزهر في علوم اللغة وأنواعها*. تحقيق: محمد أحمد جاد المولى، وعلي البجاوي، ومحمد أبو الفضل. دار إحياء الكتب العربي، عيسى البابي الحلبي، د.ت.

----------، *تحفة الأديب في نحاة مغني اللبيب*. تحقيق: حسن الملخ، وسهى نعجة. ط١. الأردن: عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٥م.

----------، *همع الهوامع في شرح جمع الجوامع*. تحقيق: عبد العال سالم

مكرم. بيروت: دار البحوث العلمية، د.ت.

شاهين، عبد الصبور. *المنهج الصوتي للبنية العربية*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٠م.

الشايب، فوزي. "ضمائر الغيبة أصولها وتطورها". *حوليات كلية الآداب*. الكويت. الحولية الثامنة، ١٩٨٧م.

شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك. طهران، د.ت.

شرح ابن عقيل. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. القاهر: مطبعة السعادة.

شرح الأشموني على ألفية ابن مالك. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. ط٢. القاهرة: مطبعة البابي الحلبي، ١٩٣٩م.

الشريف، محمد صلاح الدين. "النظام اللغوي بين الشكل والمعنى من خلال كتاب تمام حسان (اللغة العربية معناها ومبناها)". *حوليات الجامعة التونسية*. ع١٧. تونس، ١٩٧٩م.

الشيخ ياسين. *حاشية الشيخ ياسين على شرح الفاكهي على قطر الندى*. د. م: د. ت.

صالح، محمد سالم. *أصول النظرية السياقية الحديثة عند علماء العربية ودور هذه النظرية في التوصل إلى المعنى*. جدة: كلية المعلمين، د.ت.

الصبان. *حاشية الصبان على شرح الأشموني، ومعه شرح الشواهد المعيني*. ط٢. القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي، ١٩٣٨.

الصيمري، أبو محمد عبد الله بن علي بن إسحاق. *التبصرة والتذكرة*. تحقيق: فتحي أحمد مصطفى عليّ الدين. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٢م.

طالب، عثمان. "علم المصطلح بين المعجمية وعلم الدلالة: الإشكالات النظرية والمنهجية". بحث في كتاب: *تأسيس القضية الاصطلاحية*، لعبد السلام المسدي وآخرين. الجمهورية التونسية: المؤسسة الوطنية للترجمة والتحقيق والدراسات،

بيت الحكمة، ١٩٨٩م، ص٨٤- ٨٥.

الطيب، محمد. *الجملة في كتاب سيبويه*. كلية الآداب. الدار البيضاء: ابن مسيك، ١٩٩٠م.

العارف، عبد الرحمن. *تمام حسان رائداً لغويًّا*، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٢م.

عاشور، المنصف. *دروس في أصول النظرية النحوية العربية من السمات إلى المقولات*. تونس: مركز النشر الجامعي، ٢٠٠٥م.

عبابنة، جعفر. *مكانة الخليل بن أحمد في النحو العربي*. عمان: دار الفكر، ١٩٨٤م.

عباس، محمد. *الأبعاد الجمالية في منهج عبد القاهر الجرجاني*. دمشق: دار الفكر، ١٩٩٩م.

عبد الحميد، عبدالحميد السيد. *تصريف الأفعال*. القاهرة: المكتبة الأزهرية للتراث، ١٩٨٩م.

عبد الخالق، أحمد. *معجم ألفاظ الشخصية*. الكويت: مجلس النشر الجامعي، جامعة الكويت، ٢٠٠٠م.

العبد، محمد سليمان. *النص والخطاب والاتصال*. القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، ٢٠٠٥م.

العجمي، فالح شبيب. تطوير مقررات اللغة العربية في التعليم العام: الرغبة في الإصلاح والعجز الدائم، *بحث منشور في كتاب مؤتمر علم اللغة الثاني: اللغة العربية في التعليم العام*، مصر: دار الهاني، ٢٠٠٤م.

عرب، سلوى محمد عمر. *وقفات في جزم المضارع في جواب الطلب وأثر المعنى على الحركة الإعرابية في الجواب*. جامعة الملك عبد العزيز، منشور على الإنترنت.

عفيفي، أحمد. *ظاهرة التخفيف في النحو العربي*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٦م.

العكبري، أبو البقاء. *التبيان في إعراب القرآن*. تحقيق: محمد علي البجاوي، مطبعة عيسى البابي الحلبي.

العلوي. *الطراز*. راجعه: محمد عبد السلام شاهين. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٥م.

عمايرة، خليل. *العامل النحوي بين مؤيديه ومعارضيه ودوره في التحليل النحوي*. الأردن، إربد: جامعة اليرموك.

عيد، محمد. *الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٩م.

الغامدي، محمد سعيد ربيع. "اللغة والفكر في التراث النحوي العربي"، *عالم الفكر*. م٣٤. ع٣. يناير، مارس ٢٠٠٦م.

غريب، عبد الكريم. "معجم علوم التربية". *سلسلة علوم التربية*. ع٩-١٠. ط٣. منشورات عالم التربية، ٢٠٠١م.

----------، *بيداغوجيا الكفايات*. ط٥. المغرب: منشورات عالم التربية، ٢٠٠٤م.

الغلاييني، مصطفى. *جامع الدروس العربية*. ط٨١. ١٩٥٩م.

غلفان، مصطفى. *اللسانيات العربية الحديثة*. المغرب، الدار البيضاء: منشورات كلية الآداب، ١٩٩٨م.

----------، مصطفى. المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، *مجلة اللسان*.

الفاخري، صالح سليم. *علم التصريف العربي*. مالطا: ELGA، ١٩٩٩م.

الفارسي، أبو علي. *الإيضاح*. تحقيق: حسن الشاذلي فرهود. ط٢. الرياض: دار العلوم، ١٩٨٨م.

الفارسي، أبو علي. *التكملة*. تحقيق: كاظم المرجان. الموصل: مديرية دار الكتاب، جامعة الموصل، ١٩٨١م.

الفارسي، أبو علي. *المسائل المشكلة المعروفة بالبغداديات*. تحقيق: صلاح السنكاوي. بغداد: مطبعة العاني، ١٩٨٣م.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد. *كتاب العين*. تحقيق: مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي. ط. د.م: دار ومكتبة الهلال، د.ت.

الفضلي، عبد الهادي. *دراسات في الإعراب*. جدة: دار تهامة، ١٩٨٤م.

فندريس. *اللغة*. ترجمة: الدواخلي، والقصاص.

الفهري، عبد القادر الفاسي. *اللسانيات واللغة العربية*. الرباط: دار توبقال، الكتاب الأول ١٩٨٢، والكتاب الثاني ط٤، ٢٠٠٠م.

----------، *المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي*، الدار البيضاء، ١٩٩٨م).

----------، "ملاحظات حول البحث في التركيب اللغوي". *منشور في كتاب "تقدم اللسانيات في الأقطار العربية" ـ وقائع ندوة جهوية بالرباط*، سنة ١٩٨٧م، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩١م.

----------، *المعجم العربي*. دار توبقال، ١٩٨٥م.

الفيروز أبادي. *القاموس المحيط*. بيروت: عالم الكتب، د.ت.

القرطبي. *الجامع لأحكام القرآن*. القاهرة: دار الكتب المصرية.

----------، *الجامع لأحكام القرآن*. بيروت: دار الشام، د.ت.

القرني، مهدي بن علي بن مهدي آل ملحان. "الترتيب الصرفي في المؤلفات النحوية والصرفية إلى أواخر القرن العاشر الهجري". *مجلة جامعة أم القرى*. ج١٣، ع٢١. ديسمبر٢٠٠٠م.

القوزي، عوض. "جهود الخليل في صناعة المصطلحات النحوية". *بحث منشور في*

كتاب "الخليل ابن أحمد الفراهيدي". الأردن: منشورات جامعة آل البيت، ١٤٢٨هـ – ٢٠٠٧م.

----------، *المصطلح النحوي*. الرياض: جامعة الرياض، ١٩٨١م.

الكفوي. *الكليات في الفروق اللغوية*. قابله: عدنان درويش، ومحمد المصري. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٩٢م.

الكنبور. *المقاربة بالكفايات*. مقال على الإنترنت. <http://marocsite.net/Loutati/666.html>.

المؤدب، القاسم بن محمد بن سعيد. *دقائق التصريف*. تحقيق: أحمد ناجي القيسي، وآخرين. العراق: المجمع العلمي العراقي، ١٩٨٧م.

مؤسسة لالاند الفلسفية. ترجمة: خليل أحمد خليل. بيروت: منشورات عويدات، د.ت.

ماريوباي. *أسس علم اللغة*. ترجمة: أحمد مختار عمر. طرابلس، ١٩٧٣م.

المبرد. *الكامل*. تحقيق: محمد أحمد الدالي. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٩٧م.

المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد. *المقتضب*. تحقيق: محمد عبد الخلق عضيمة. بيروت: عالم الكتب، د. ت.

المتقي، علاء. *كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال*، ترتيب: بيت الأفكار الدولية، د.ط، د.ت.

مجلة المجمع العلمي. دمشق. المجلد الثاني والثلاثون. الجزء الرابع.

المحاسنة، فايز. "الملكة اللغوية عند ابن خلدون". *المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها*. م٣.ع٣. سنة ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م.

محمد عبد الدايم. "نظرية الصرف العربي". *حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية*. الكويت "الحولية الحادية والعشرون" الرسالة (١٥٨)٢٠٠- ٢٠٠١م.

محمد، أحمد سعد. *الأصول البلاغية في كتاب سيبويه*. القاهرة: مكتبة الآداب، ١٩٩٩م.

المخزومي، مهدي. *في النحو العربي*. بيروت: المكتبة العصرية، د.ت.

المزيني، حمزة. "التحيز اللغوي وقضايا أخرى". *كتاب الرياض*، الرياض، ٢٠٠٤م.

----------، "مكانة اللغة العربية في الدراسات اللسانية المعاصرة". *مجلة مجمع اللغة العربية الأردني*. ع٥٣. (١٤١٧- ١٤١٨هـ).

المسدّي، عبد السلام. *قاموس اللسانيات*، تونس: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٤م؛ مع ثبت المصطلحات في كتاب *"التفكير اللساني في الحضارة العربية"* وكتاب *"الأسلوبية و الأسلوب"*.

مسلم. *صحيح مسلم*. الرياض: بيت الأفكار الدولية. د.ت.

مشروع معجم علم اللغة "اللسانيات". مكتب تنسيق التعريب. الرباط.

مصطفى، إبراهيم؛ وآخرون. *المعجم الوسيط*. القاهرة: مجمع اللغة العربية.

----------، *المعجم الوسيط*. تركيا: المكتبة الإسلامية.

مصلوح، سعد. *دراسات نقدية في اللسانيات العربية المعاصرة*، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٩م.

المغربي، مراد بن جمال الدين. *تقييم الكفايات وجودة التعليم*. في عرضه لكتاب محمد فاتحي في الكفايات، ١٤٢٧/١/١٣هـ منشور على الإنترنت <www.medharweb.net>.

المقري، أحمد بن محمد. *نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب*. تحقيق: إحسان عباس. بيروت: دار صادر، ١٩٦٨م.

الملخ، حسن. *نظرية التعليل في النحو العربي بين القدماء والمحدثين*. عمان: دار الشروق، ٢٠٠٠م.

المهيري، عبد القادر. *نظرات في التراث اللغوي العربي*. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٣م.

الموسى، نهاد. *الأساليب في تعليم اللغة العربية*. عمان: دار الشروق، ٢٠٠٣م.

----------، *نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث*. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٨٠م.

الموصلي، ابن جمعة. *شرح ألفية ابن معط*. تحقيق: علي الشوملي. الرياض: مكتبة الخانجي، ١٩٨٥م.

الميداني، أحمد. *نزهة الطرف في علم الصرف*. تحقيق: لجنة إحياء التراث. بيروت: دار الآفاق الجديدة، ١٩٨١.

النحاس. *إعراب القرآن*. تحقيق: زهير غازي زاهد. وزارة الأوقاف العراقية.

النحاس، مصطفى. "التعليق النحوي والفكر التوليدي التحويلي". (جامعة الكويت). بحث منشور في كتاب "*تمام حسان رائدًا لغويًا*". القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٢م.

نحلة، محمد أحمد. *مدخل إلى دراسة الجملة*. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨٨م.

نصار، حسين. *المعجم العربي: نشأته وتطوره*. القاهرة: دار مصر للطباعة، د.ت.

النيسابوري، مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث.

هامرلي، هكتر. *النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية*. ترجمة: راشد الدويش. مطبعة السفير، ١٤١٥هـ، عرض ومراجعة وتحليل: سعود بن حميد السبيعي، الملاحق (الملحق الأول و الثاني).

هليل، محمد حلمي. "دراسة تقويمية لحصيلة المصطلح اللساني في الوطن العربي". بحث في كتاب "*تقدم اللسانيات في الأقطار العربية*" *وقائع ندوة جهوية ١٩٨٧م*.

الرباط: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩١م.

هنداوي، حسن. *مناهج الصرفيين ومذاهبهم*. دمشق: دار القلم، ١٩٨٩م.

وزارة التربية الوطنية. *الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج التربوية وبرامج تكوين الأطر*. الرباط- المغرب العربي، ٢٠٠١م.

----------، *نشرة الاتصال الخاص بالبرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان خاص بمنهاج التربية على حقوق الإنسان*. ع١- ٢. مطابع ميثاق المغرب، مارس، يونيو ١٩٩٨م.

----------، *وضعيات التقييم في العربية*. تونس، ١٩٩٩م.

الوعر، مازن. *نحو نظرية لسانية عربية حديثة*. دمشق: دار طلاس، ١٩٨٧م.

ياقوت، محمود سليمان. *ظاهرة التحويل في الصيغ الصرفية*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٥م.

الينبعاوي، غنيم. *جهود ابن جني في الصرف وتقويمها في ضوء علم اللغة الحديث*. مكة المكرمة: المكتبة التجارية، ١٩٩٥م.

David, Crystal. *ADictionary of linguistics and phonetics*. London: Andre deutsh,1980.

Papers in Linguistics. London. J. R. Firth ، Oxford University PRESS ، Amen House ، First edition 1957 ، Reprinted 1958 ، 1961 and 1964.

السيرة الذاتية

المؤهلات العلمية، والتدرج الأكاديمي:

- سنة ٢٠٠١م: الدكتوراه في علوم اللغة (اللغة والنحو والبلاغة)، التقدير: (ممتاز) مع مرتبة الشرف الأولى- قسم الدراسات الأدبية واللغوية- معهد البحوث والدراسات العربية، التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم -جامعة الدول العربية- جمهورية مصر العربية.
- ١٤٢٣/٨/٨هـ أستاذ مساعد ـ قسم اللغة العربية ـ كلية الآداب ـ جامعة الملك سعود ـ الرياض.
- ١٤٢٧/٣/١٨هـ أستاذ مشارك ـ قسم اللغة العربية ـ كلية الآداب ـ جامعة الملك سعود ـ الرياض .
- ١٤٣١/٩/١٨هـ أستاذ – قسم اللغة العربية – كلية الآداب – جامعة الملك سعود- الرياض.

الخبرات العملية:

- عضو هيئة تدريس في قسم اللغة العربية ـ كلية الآداب ـ جامعة الملك سعود .
- عضو فريق وكالة الجامعة لتنظيم الفعاليات والندوات والمؤتمرات وورش العمل.
- عضو فريق الخطة الاستراتيجية في وكالة الجامعة للشؤون التعليمية والأكاديمية.
- رئيس وحدة الجودة والاعتماد الأكاديمي – كلية الآداب.
- رئيس وحدة الجودة والاعتماد الأكاديمي – قسم اللغة العربية.
- رئيس فريق الخطة الإستراتيجية لوكالة الجامعة للتطوير والجودة ١٤٣٢هـ.
- رئيس فريق مشروع تطبيق الآيزو ٩٠٠١ - ٢٠٠٠ / كلية الآداب ١٤٢٩هـ.
- رئيس فريق مشروع تطبيق الآيزو ٩٠٠١ - ٢٠٠٠ / وكالة الجامعة للشؤون التعليمية والأكاديمية ١٤٣٠هـ.
- مدير البرامج والتدريب ـ عمادة تطوير المهارات ـ جامعة الملك سعود.
- مستشار في وكالة الجامعة للشؤون التعليمية والأكاديمية.
- مستشار الجودة والاعتماد الأكاديمي في عدد من الكليات.
- مستشار في التخطيط الإستراتيجي لعدد من الجهات.
- عضو في العديد من اللجان وفرق العمل محليا وإقليميا وعالميا
- مدرب معتمد للعديد من البرامج في التفكير والجودة والتخطيط والتميز والإنتاجية والآيزو، وله عدد من الحقائب التدريبية.

الأبحاث والكتب المؤلفة:

أشرف وناقش عددا من الرسائل العلمية (الماجستير والدكتوراه)، وله العديد من الأبحاث العلمية، وعدد من المؤلفات منها:

- كتاب مهارات في اللغة والتفكير . صادر عن دار المسيرة ـــــ الأردن.
- كتاب الميسر في العروض والقوافي. صادر عن دار الورقات العلمية ـــــ الرياض.
- الزيادة ومعانيها في الأبنية الصرفية في ديوان الطفيل الغنوي مؤسسة حمد الجاسر – الرياض.
- ظاهرة الإقحام في التراكيب اللغوية.
- مصطلحا التصريف والاشتقاق بين التنظر والتطبيق.
- مصطلح الجودة وتداخل المفهوم.

الجوائز والميداليات والشهادات:

- حصل على جائزة معالي مدير الجامعة للتميز في التدريس على مستوى الجامعة عام ١٤٢٩هـ
- ميدالية جامعة الملك سعود الذهبية للتميز في التدريس على مستوى الجامعة عام ١٤٢٩هـ
- جائزة عميد كلية الآداب للتميز في التدريس عام ١٤٢٩ هـ
- جائزة رئيس قسم اللغة العربية للتميز في التدريس عام ١٤٢٩هـ

البريد الإلكتروني: basandy888@hotmail.com- Basandi@ksu.edu.sa