

شرح مفردات النصوص القرائية

-قراءة في كتب اللغة العربية للسنتين الثانية والثالثة من التعليم الابتدائي-

Explaining reading texts vocabulary

A study about Arabic language textbooks for second and third years of primary education

الجوهر مودر *

جامعة مولود معمري، تيزي وزو-الجزائر eldjouher.mouder@ummto.dz

تاريخ الإرسال:

2022-05-05

تاريخ القبول:

2022-05-23

تاريخ النشر:

2022-06-01

الملخص: تتوخى هذه الدراسة البحث في قضية شرح المفردات الصعبة في نصوص القراءة من خلال كتب اللغة العربية، وتشمل كتب الإصلاح وإصلاح الإصلاح للسنتين الثانية والثالثة من التعليم الابتدائي، والبحث في أسس انتقاء الكلمات الصعبة في النص، وأهم التقنيات المعتمدة في الشرح، وكذا الإشكالات التي يطرحها هذا النشاط التعليمي، ولعل الأهم من ذلك هو النظر في مدى تجاوز الكتب الجديدة الهفوات التي سجلت عن الكتب السابقة في قضية شرح المفردات الصعبة. وقد انتهت الدراسة إلى تسجيل جملة من اختلالات تتطلب إعادة النظر في أسس انتقاء المفردات الصعبة في النص القرائي، وكذا تقنيات شرحها.

الكلمات المفتاحية: شرح المفردات؛ كتاب مدرسي؛ نصوص القراءة؛ معجم مدرسي؛ التعريف.

Abstract: This study sheds light on the issue of explaining difficult vocabulary in reading texts in Arabic language textbooks for primary education second and third years, including textbooks of both reform and reform of reform, and researching the criteria for selecting the difficult words in the text, the most important techniques adopted in the explanation. As well as the problems posed by this educational activity. Perhaps, most importantly is considering the extent to which the new textbooks have overcome the lapses recorded about the previous textbooks in relation to the issue of explaining difficult vocabulary. The study led to the recording of a number of

deficiencies that require the reconsideration of the techniques of selecting difficult words in the textbooks and their explanation.

Keywords: Explanation of vocabulary, reading texts, school lexicon, definition.

1-مقدمة: يعاني تدريس اللغة العربية في جميع أطوار التعليم غياب معجم مدرسي خاص، يساير المتن التعليمي. هذا الفراغ يعدّ سبباً في الخط الذي يقع في شرح النص اللغوي، ذلك أنّ المعجم المدرسي هو «مجموع الوحدات المعجمية المتداولة فعلياً في الكتب المدرسية في كلّ مستوى معيّن وضمن السياق التعليمي لهذه الكتب»¹، فهو يختلف عن المعجم العام الذي قد يضم وحدات معجمية لا تدخل ضمن السياق التعليمي لا فعلياً ولا احتمالياً، وفي ظل غياب المعجم المدرسي المصاحب للمتن التعليمي، فإنّ تعويضه بالمعجم العام عند الحاجة إلى شرح المفردات الصعبة سيؤدّي إلى مقابلات ضمن سياقات لغوية غير مكافئة للسياقات التي جاءت عليها في المتن التعليمي. لذلك فإنّ مفهوم (المعجم المدرسي) لا وجود له سوى ضمن الكتاب المدرسي متمثلاً في نشاط (شرح المفردات). وإذا علمنا أنّ حضوره يقتصر على بعض النصوص القرائية فقط. أدركنا جدية الأزمة التي تعاني منها منظومتنا التعليمية، والتي ظلت تجهل أو تتجاهل أهمية المعجم المدرسي ووظيفته الأساسية التي ينبغي أن «ترتبط أشدّ الارتباط بالعملية التعليمية في شتى أوجهها، ومن مقاصدها الأساسية سدّ الثغرات التي توجد ما بين المعارف المراد تحصيلها وبين القارئ»² ويفترض فيها أن تُنقّي مادّتها «بشكل يناسب مستوى من مستويات التعليم يتدرّج فيها الطّفّل في حياته الدراسية، وبالتالي يكون لكلّ مرحلة معجم»³، وهذا معمول به في الدّول المتقدّمة التي أدركت منذ منتصف القرن الماضي أهمية المعجم في الحياة الدراسية والتعليمية، وقد دفع هذا الوعي وزارة التربية الوطنية الفرنسية إلى إصدار قرار وزاري في 7 ماي 1963م، تفرض فيه فرضاً أن يكون بين

أيدي الطلاب وخلال مرحلتهم الدراسية كتاب في نحو اللغة الفرنسية، ومعجم للغة الفرنسية. وقد أدى هذا القرار إلى مضاعفة الاهتمام بالتأليف المعجمي الخاضع للشروط البيداغوجية التي تمليها كلّ مرحلة دراسية من تدرّج واختيار المواد حسب البرامج التعليمية. أمّا بالنسبة للغة العربية فإنّ أغلب المعاجم التي تحمل صفة مدرسية لا تستند في أسس بنائها إلى الضوابط التي يجعل منها معاجم مدرسية*، ولعلّ ما يعمّق الأزمة أكثر هو ما أظهرته بعض الأبحاث حول تدريس اللغة العربية⁴ من أنّ دراسة مفردات المعجم لم تكن من اهتمامات أغلب الدّراسات التي انصبّت على درس القراءة.

وانطلاقاً ممّا سبق، تأتي هذه الدّراسة لتقف عند تعريف المفردات من خلال مدوّنة تتمثّل في كتب اللغة العربية للسنتين الثّانية والثالثة من التعليم الابتدائي، وهي أربعة كتب، كتابان مقرّران في الإصلاح الأوّل (من 2003 إلى 2016)، وكتابان مقرّران في إصلاح الإصلاح (من 2016 إلى يومنا هذا)°، ونحاول البحث من خلال هذه المدوّنة في أسس انتقاء المفردات الصّعبة، وتقنيات الشرح المعتمدة، وإلى أيّ مدى يحقق هذا النشاط فهم المتن التعليمي وفق سياقاتها وتنمية الرّصيد اللّغوي للمتعلم.

2- شرح مفردات نصوص الكتاب في مقابل تعريف المداخل في المعجم: أشرنا أعلاه إلى غياب المعجم المدرسي الذي يساير المتن التعليمي، والذي يمكن للمتعلم أن يعود إليه كلّما أشكل عليه فهم معنى المفردة، فالتعريف هو الهدف الأساس من كلّ معجم⁵، وفي غياب هذه الوسيلة البيداغوجية يأتي نشاط (شرح المفردات) في الكتاب المدرسي ليسدّ هذه الثّغرة لكن ليس ليقوم مقام المعجم المدرسي، فإن كان الكتاب والمعجم وسيلتين تعليميتين، تبقى كلّ وسيلة مستقلة عن الأخرى، ولعلّ هذا ما يفسّر استعمال الكتاب كلمة (شرح)، بينما قد تجمع مقدّمات المعاجم كلمة (تعريف) إلى جانب (شرح)،

و(تفسير) وغيرها من المصطلحات التي تشمل هذه المعاني. لكن، ماهي الحدود بين الشرح والتعريف؟

التعريف لغة يعني "تحديد الشيء بذكر خواصه المميزة، أما اصطلاحاً؛ فهو: كُلُّ كَلَامٍ يُكْتَبُ عَلَى يَسَارِ الْمَدْخَلِ فِي الْقَامُوسِ الْعَرَبِيِّ"⁶، وبذلك فالتعريف هو قسيم المدخل الذي يتشكل بهما النص الصغير في أي معجم. ومستخدم المعجم إما أن يسعى وراء ضبط مدلول كلمة معينة، أو يبحث فيه عن كيفية استعمال الكلمة استعمالاً صحيحاً لا يخرج عن أساليب مستعملي هذه اللغة، ومن ثم فإن أغلب المعاجم تحاول تلبية الهدفين معاً، وذلك بتقديم معلومات عن اللفظ باعتباره دالاً إضافة إلى مدلوله. أما الشرح فهو الكشف، يُقال: "شرح فلان أمره، أي أوضحه، وشرح مسألة مشكلة: بيّنها"⁷، وفي الاصطلاح التعليق على متن معين قصد التوضيح والتفصيل⁸.

وعلى هذا، فالشرح يعني (التوضيح) و(البيان). ويرتبط بشرح النصوص أو بشرح المفردات في علاقتها بالتصوص التي وردت فيها، أما التعريف فيعني بيان معنى الكلمة بذكر مكوناتها الدلالية، واشتقاقها واستعمالها، وهذا الفرق يفسر سبب استعمال مصطلح (التعريف) في المعجم لأنه يتعلّق بالكلمة كمدخل معجمي، واستعمال مصطلح (الشرح) بالنسبة للمفردات الصعبة التي ترد في نصوص، ويبقى شرحها متعلقاً بالسياق التي وردت فيه.

3- نشاط شرح المفردات في المدونة: نتتبع هذا النشاط من خلال المدونة التي حدّناها سلفاً، وللاختصار والتوضيح، فإننا عندما نتحدّث عن كتابي السنة الثانية، نستعمل: * عبارة "الكتاب الأول" ونرمز له ب: (ك2-1)، للإشارة إلى كتاب الإصلاح المعتمد من 2003 إلى 2016، (وهو ما يعرف لدى العامة الجيل الأول). *وعبارة "الكتاب الثاني" ونرمز له ب (ك2-2). حين نتحدّث عن كتاب إصلاح الإصلاح، المعتمد حالياً (ويعرف بالجيل الثاني).

-والأمر نفسه حين نتحدث عن كتب السنة الثالثة. فنستعمل:
* عبارة "الكتاب الأول" ونرمز له ب: (ك3-1)، للإشارة إلى كتاب الإصلاح المعتمد من 2003 إلى 2016، (وهو ما يعرف لدى العامة الجيل الأول).
* وعبارة "الكتاب الثاني"، ونرمز له ب (ك3-2). حين نتحدث عن كتاب إصلاح الإصلاح، المعتمد حالياً (ويعرف بالجيل الثاني).

إنّ البحث في كتابي السنة الثانية من التّعليم الابتدائي بنسختيه (الجيل الأول والجيل الثاني) يبيّن لنا اتّفاقهما من حيث تقنية تعيين الكلمات المخصصة بالشرح داخل النّص، فقد كتبت المفردات باللّون الأحمر تمييزاً عن غيرها من المفردات التي افترض المؤلفون أنّها سهلة، أو أنّها لا تشكّل عائقاً للمتعلم. ويختلف الكتابان في صياغة العنوان في الحيز المخصّص بالشرح، فجاء في الكتاب الأول (ك2-1) بعنوان (أشرح) وفي الكتاب الثاني (ك2-2) بعنوان (معاني المفردات)، وقد أشرنا في ما سبق إلى أنّ الشّرح مرتبط بتوضيح النّصوص، وبالمفردات في علاقتها بتلك النّصوص، وبالتالي فإنّ كلمة (أشرح) التي وظّفها الكتاب الأول (ك2-1) قصد من ورائها توضيح معنى المفردة وفقاً للسياق الذي وردت فيه. أمّا عبارة (معاني المفردات) فتوحي إلى نوع من الإحاطة والنّوسّع في كشف معاني المفردات، وليس حصرها في مضمون السياق الذي وردت فيه.

ولا شكّ أنّ انتقال الكتاب من عبارة (أشرح) التي وظّفت في كتاب الجيل الأول إلى عبارة (معاني المفردات) في كتاب الجيل الثاني ما يبرزه من النّاحية الديدانكتيكية، أمّا من النّاحية الإجرائية فإنّ الكتاب كثيراً ما يخرج معاني المفردات عن سياقها، فيكون الشّرح بعيداً عن السياق. فمثلاً، ورد في (ك2-2) نصّ بعنوان (أصدقاء الكتاب)، وجاء في إحدى فقراته:

"دخل سمير وياسمين المعرض رفقة أبيهما، وراحا يركضان في كلّ اتّجاه"⁹.

لُونت كلمة **يركضان** بالأحمر وُخْصِصَتْ بالشرح في معاني المفردات على النّحو:

يركض الحصان بسرعة.

فانتقال المفردة من سياق النّص (معرض الكتاب)، إلى سياق آخر مخالف تمامًا، قد يطرح إشكالًا معرفيًا لدى المتعلّم.

أما كتابا السّنة الثالثة، فاعتمد كتاب الجيل الأوّل (ك3-1) نظام الإحالة، أي إنّ المفردات المخصوصة بالشرح وردت مرفقة بأرقام مكتوبة باللّون الأحمر ومتسلسلة، وتمثّل إحالات مرفوقة بالمفردات المراد شرحها في حيّز الشّرح تحت عنوان (أُتعرّف على معاني المفردات). أما الكتاب الثّاني (ك3-2) فلا يحمل النّص أيّ مؤشّر يحدّد الكلمات المراد شرحها. أمّا النّشاط المخصوص بشرح المفردات، فيحمل عنوان: (كلماتي الجديدة)، ويندرج فيه عمودان:

أحدهما خاص بشرح الكلمات الصّعبة.

والثّاني مجموعة من مفردات يطلب من المتعلّم أن يبحث في النّص عن:

معنى الكلمة	ضد الكلمة	يختار المقابل الصّحيح
جَدِّ لِكُلِّ كَلِمَةٍ مَعْنَاهَا فِي النَّصِّ : لا يَسْمَعُ • أَسْرَعَتْ الْأَرْقَاءُ • أَرْكُضُ	جَدِّ لِكُلِّ كَلِمَةٍ ضِدُّهَا فِي النَّصِّ : تُعْجِبُ • الرُّدَى، تُتَعَلَّمُ • الْفَرْحُ	اخْتَرِ الصَّرَابَ مِمَّا بَيْنَ قُرْسَيْنِ : أُتَبَعِنِي (لُرَحِيتِي - حَقَالِبِي -) أَكُنْفِي (كُنْفٌ - قَنَعٌ) الْفَرْحُ (الطُّلُبُ - الْعَمَلُ - الْهَذَلُ)

ويلاحظ عن الكتاب أنّه سار على نمط واحد في شرح الكلمات، معتمدًا ذكر المرادف، ولم يأت بغيره سوى قليلًا. وقد يأتي المقابل خارج المعنى الذي أراده النّص، وهو أمر قد يبدو مفيدًا في توسيع المعجم الذّهني للمتعلّم، لكن ليس دائمًا، وبالأخصّ حين يكون الشّرح غير مناسب لمدارك المتعلّم وسنأتي إلى أمثلة في عنصر لاحق.

4- ما هي أسس اختيار المفردات الصعبة؟

قبل أن أتحدث عن الأسس أو المعايير المعتمدة في تحديد الكلمات الصعبة الواردة في النصوص، فقد عدت إلى المنهاج لمعرفة موقفه من المعجم، ذلك أن محتوى الكتاب ليس سوى تطبيق للمنهاج، فوجدت أن منهاج اللغة العربية للجيل الأول قد أشار إلى ما له علاقة بالمعجم في موضعين، الأول جاء بشكل ضمني في العنصر الخاص بالأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي، وهو أن يتمكن المتعلم من "إنتاج فقرات تشتمل على نحو ستة أسطر يستعمل فيها من الرصيد اللغوي الخاص بالسنة الثانية الابتدائية ما له صلة بالموضوع ويحترم فيها قواعد الإملاء وضبط الكلمات"¹⁰. وهذا يعني افتراض المنهاج تحكم المتعلم من تلك المفردات من حيث مبناها ومعناها، وحسن اختيار المفردة حسب السياق.

أما الموضع الثاني فقد أشار إلى المعجم بشكل صريح عند حديثه عن نشاط (يفهم ما يقرأ) والذي يستخدم فيه المتعلم "قارئ لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة"¹¹. وهو ما سيسير عليه الكتاب المدرسي، وهو الكتاب الوحيد الذي تشير مقدمته إلى معجم المتعلم "يحيي كل محور أيضاً على صفحة تجد فيها مجموعة من الكلمات المرتبطة بمعجمك في هذه السن مرفوقةً بصور تمثلها"¹². أما عن أسس اختيار المفردات الصعبة، فلا نجد إشارة إلى ذلك لا في المناهج ولا في مقدمات الكتب، وقد يبدو الأمر بديهياً بالنسبة لكتب المرحلة الأولى من التعليم كونها موجهة إلى فئة الصغار، لكن لا نجد تفسيراً لغيابها في كتب المراحل المتقدمة، وهذا يدل على أن اختيار الكلمات الصعبة في النصوص القرائية تتحكم فيه ذائقة المؤلفين، بسبب غياب الأبحاث الميدانية التي تحدّد قوائم المفردات التي تدرّس في كل مرحلة، وكذلك حصر المفردات الصعبة، ومن ثمّ وضع خطة للتأليف تجعل المفردات موجهة في بناء النصوص.

5-تقنيات شرح المفردات في الكتب المدرسية: لقد أشرنا في ما سبق إلى أنّ نشاط (شرح المفردات) في الكتاب المدرسي لا يقوم مقام المعجم المدرسي، إنّما هو حيز يربط النص بالمعجم ويجعل الوصيلتين تحقّقان نفس الوظيفة، وهي شرح المفردات الصّعبة وبيان طريقة توظيفها في مختلف السياقات، حتى يتبناها المتعلّم فينمي رصيده اللّغوي، وهذا ما جعل الكتاب يحاكي المعجم في طرق الشّرح معتمداً ما يراه مناسباً من التقنيات حسب مستوى المتعلّمين.

5-1-تقنيات شرح المفردات في كتابي السّنة الثانية: يعتمد الكتابان (أي كتاب الإصلاح (ك2-1)، وكتاب إصلاح الإصلاح (ك2-2)) القرائن السياقية في شرح المفردات، وذلك بإيراد الكلمة في سياق يحاكي سياق النص الذي وردت فيه، وهي مقارنة إن سلّمنا بأنّها تتسجم مع عبارة (معاني المفردات) في الكتاب الثّاني (ك2-2)، فهي ليست كذلك بالنسبة لعبارة (أشرح) في الكتاب الأوّل (ك2-1)، ذلك أنّ الشّرح يعتمد على وضع المفردة في تركيب بسيط، يحاكي معنى المفردة في النص، لكن قد يأتي المعنى في سياق الشّرح مختلفاً عن المعنى الذي تقيده المفردة في النص، ونمثّل لذلك بما يأتي:

الفعل (حمل): ورد في النص: «حملتني أمّي في بطنها» (ك2-1، ص22) وتمّ شرح كلمة (حمل) كما يأتي: «حملتني جدّتي على ظهرها وأنا صغير». (ك2-1، ص23). نجد أنّ الفعل (حمل) أفاد معنيين مختلفين، ففي السّياق الأوّل يفيد معنى (حبل)، ويفيد في السّياق الثّاني معنى (رفع).

ولم يكتف الكتاب بشرح المفردات باعتماد السّياق، فحين لا يتأكّد فهم معنى المفردة في التّركيب الجديد يعقبه إمّا:

-بالمِرادف: كما في الأمثلة:

*ليظلّ: ليظلّ وطمنا أَمنا، أيّ لِيَبْقَى أَمنا. (ك2-1. ص13).



*مَثْنَى مَثْنَى: اصْطَفَ التَّلَامِيذُ مَثْنَى مَثْنَى أَيَّ اثْنَيْنِ اثْنَيْنِ.

وشرعت: شرع الأطفال في العمل، أي بدأوا العمل. (ك2-1. ص15).

-أو بعبارة شارحة: مثل:

لا تثرثر: قال المعلم لتلميذه: لا تثرثر، أي لا تكثر الكلام. (ك2-1. ص25).

وقد يكون بالضد: مثل: تمهلي: قال الشرطي لأبي: تمهل، أي لا تسرع. (ك2-1. ص57).

أما في الكتاب الثاني (ك2-2)، فهو أكثر مراعاة للسياق، فقد وردت العبارات الشارحة مرتبطة بالسياق إلى حدّ تطابقها أحياناً مع النص، ممّا جعل الشرح مجرد تكرار، وليس شرحاً، ولهذا فقد تظلّ المفردة مبهمة، مثل: التَّسْوُس: اسودّت الأسنان من التَّسْوُس. (ك2-2: 128) فالسياق لا يحمل أيّ توضيح عن معنى التَّسْوُس، فبعض الملونات الغذائية قد تجعل الأسنان سوداء، فهل يعتبر ذلك تسوّساً؟

إنّ عدم كفاية السياق في شرح المفردة أمر لم يحله واضعو الكتاب، لذلك فقد يُسبق الشرح أحياناً بذكر المرادف، ثم يأتي بالسياق، مثل:

تَلَو: بعد. دخل التَّلَامِيذُ الواحد تلو الآخر. (ك2-2، ص32).

وهذا يوافق المنطق التعليمي "الذي يفيد بأنّ المتعلّم يتعرّف معنى الكلمة وشرحها ثم ينتقل إلى تركيبها بمعنى أن المتعلّم ينتقل من الشرح إلى التركيب لا العكس"¹³. وهذا بخلاف الكتاب الأول الذي يسير باتجاه عكسي.

ومن خلال تتبّعنا شرح المفردات في الكتابين، سجّلنا مجموعة من اختلافات

وردت في الكتاب الأوّل (ك1-2)، ولم يتجنّبها الكتاب الثاني (ك2-2)، من أهمّها:

-الانتقال من صيغة فعلية إلى أخرى ممّا يؤدي إلى اختلاف المعنى، مثل:

"تَصَالَحَ" و"صَالَحَتْ". (ك2-1. ص49). فالفعل الأوّل يفيد المشاركة، أي أنّ الفعل

حادث من الفاعل والمفعول معاً بينما الثاني يفيد الحدث من طرف واحد فقط.

-تغيير صيغة الفعل من المجهول إلى المعلوم: "أُنشِئَتْ" و"أُنشِئْتُ". (ك2-1: ص93).
-تغيير المفردة بالانتقال من مصدر إلى آخر لفعلين مختلفين، مثل: "المنافسة" و"التنافس" (ك2-2: 143).

-الانتقال من مصدر "نَسَجَ" إلى الفعل: "تَنَسَّجَ" (ك2-2: ص170).
-التصريف في المسند إليه، مثل: "اشتقنا" و"اشتاق". (ك2-2: ص11).
ويركضان: يركض (ك2-2: 86).

-الانتقال من صيغة الإفراد إلى الجمع، مثل: "طابعًا"، و"طابع". (ك2-2: 137).
وكما هو معلوم، فإن هذه التغيرات على مستوى شكل الكلمة يدخل ضمن سيروية بناء المفردة، والتي يتخذها المتعلم مفاتيح في استدعاء المفردة والمعلومات المتعلقة بها¹⁴، لكن الانتقال المفاجئ من صيغة إلى أخرى قد يؤدي إلى إرباك المتعلم، ولا يدعّم فهم المفردة، واستيعاب مختلف مبانيها ونحن مع متعلمي المرحلة الأولى من التعليم.

5-2-تقنيات الشرح في كتابي السنة الثالثة: انتقل الشرح في كتابي السنة الثالثة إلى الاكتفاء بإيراد المقابل المعنوي للكلمة، مع مراعاة المعنى السياقي للمفردة المشروحة، ويشكل الشرح بالمرادف ما يفوق 75% من مجمل التعريفات في الكتاب الأول (ك3-1)، ويتعدى 80% في الكتاب الثاني (ك3-2)، ومع أهمية ذكر المرادف في توضيح المعنى، فلا يخلو من إشكالات، ومن أهم ما وقفنا عليه:

➤ ورود معاني بعض المترادفات غير دقيقة، بل تدخل في ما أسماه اللغويون الترادف الموهوم، فقد تصلح في سياقات دون أخرى من أمثلتها:

- "متحضر: طيب". (ك3-1: ص105). الطيبة صفة تتعلق بحسن السلوك والأخلاق، فهو وصف معنوي، بينما التحضر يتعلق بالجوانب المادية. ونعتقد أنه لو قابل كلمة متحضر بمتمدّن لكان أصوب.



- و"يتراكض: يجري". (ك3-1. ص131). الكلمة المشروحة تفيد المشاركة، وكان الأصوب إضافة (مع) إلى الكلمة الشارحة.
- بعض المقابلات جاءت غير منسجمة مع المفردة المشروحة، كأن يقابل الاسم بفعل أو العكس مثل:
- "منزوية: تقف وحدها" (ك3-1. ص:11).
- و"تأمل: أنظر بدقة". (ك3-2. ص15).
- شرح كلمات بغير مكافئها: "مسخر: في خدمة". (ك3-2: ص49).
- ورود بعض المقابلات لا تقلّ غموضاً من المفردة المشروحة كما في:
- "متناسقة/ منسجمة". (ك3-2: ص100).
- "الفتك: الإبادة". (ك3-2: ص70).
- "أجوب: أجول". (ك3-2: ص49).
- ورود شروحات خاطئة؛ مثل:
- "الكمثرى: الإجاص". (ك3-2. ص89).
- "التهاب القصبات: ألم واحمرار في الحنجرة". (ك3-1. ص73). والتهاب القصبات هو داء يصيب الرئة وأما إحمرار الحنجرة فهو عرض من أعراضه .
- "الصقيع: البرد الشديد". (ك3-1. ص83). وجاء في الكتاب الثاني: "الصقيع: طبقة من الجليد". (ك3-2. ص104). والشرح الثاني أصوب.
- كثرة تكرار شرح المفردات ذاتها في الكتاب الأول: مثل: (ك3-1. ص11)، و(ك3-1. ص141) . و"تتألف، تتألف". (ك3-1. ص33)، (ك1. ص159). و"يرتدي وترتدي، سأرتدي" (ك3-1. ص29)، و(ك3-1. ص37)، و(ك3-1. ص149).
- شرح مفردات بسيطة في بعض النصوص ليست بمستوى صعوبة كلمات أخرى أغفلها الشرح؛ بل أهملت مفردات هي أهم أن تشرح وترسّخ في أذهان التلميذ لما تحمله

من مفاهيم علمية، أو أخلاقية، أو ثقافية أوحضارية، مثل: الفخر، التنازل، الإرادة، اليقظة، الثقة، الفداء. (ك3-2: ص48).

7- نتائج الدراسة: لقد أفضت هذه الدراسة إلى نتائج منها:

غياب التوازن بين النصوص في كمية الكلمات المشروحة، فبعض الصفحات غصت بالشروحات، وأخرى ليس كذلك.

إنّ تدخل السياق في تحديد معنى المفردة كثيرًا ما يؤدي إلى إحداث نوع من الارتباك والخلط في تمييز معاني الكلمات إذ جاءت في سياق آخر مخالف لسياق النص.

يلاحظ أن شرح المفردات لا يقدم أية معرفة عن سيرورة بناء الكلمة، سواء ما تعلّق بضبطها أو وزنها أو جمعها واشتقاقها. إضافة إلى عدم استغلال الكلمات المشروحة، إذ بقي ورودها ملتزمًا بالنص.

8- خاتمة: حاولت هذه الدراسة الوقوف عند جانب بالغ الأهمية في مجال تحصيل اللغة، ويتعلّق الأمر بمعجم الكتاب المدرسي متمثلاً في شرح المفردات الصعبة الواردة في النصوص القرائية في كتب اللغة العربية للسنتين الثانية والثالثة من التعليم الابتدائي بنسخته (كتب الإصلاح وإصلاح الإصحاح)، وكانت النتيجة أن هذا النشاط يتطلّب مزيداً من الاهتمام، إذ إنّ غياب خطّة في تحديد المفردات الصعبة مسبقاً، مع إهمال مفردات أخرى قد تكون أولى بالشرح وترسيخها في ذهن المتعلّم، كلّ هذا يبيّن مقدار نقص الفرص المتاحة لإثراء الرصيد اللغوي للمتعلّم، وفضلاً عن ذلك فإنّ طريقة معالجة المفردات لا تتوفّر على أي إستراتيجية تمكن المتعلّم الكشف عن معاني المفردات أو كيفية توظيفها في سياقات أخرى، فلا وجود لأيّة خطّة معيّنة في شرح المفردات، ولا أيّ شكل من أشكال التدرج، فكّل ذلك يتم عن طريق الحدس، ومع غياب معجم مدرسي خاص، يساير المتن التعليمي، سيجعل هذه الفجوة مستمرة، وعليه فإنّ

الضرورة تدعو إلى إعادة النظر في كيفية انتقاء المفردات، ووضع خطة تجعل هذا النشاط يقدم شيئا مما يتعلّق بالمعجم المدرسي من مسلمات نظرية وتطبيقية.

9-المراجع:

- حلام الجيلالي، تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق: 1999.
- سليمة بن مدور، المعجم المدرسي بين التأليف والاستعمال، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر: 2005-2006، قسم اللغة العربية وآدابها.
- سيدي محمد دباغ بوعيّاد، حفيظة تازروتي، لغتي الوظيفية، كتابي في اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الابتدائي. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: 2004-2005.
- شريفة غطاس، مفتاح بن عروس، الطاهر لوصيف، عائشة بوسلامة سباح، رياض النصوص كتابي في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: 2007/2008.
- الصوري عباس، في بيداغوجية اللغة العربية الرصيد المعجمي الحي، مطبعة النجاح الجديدة، ط1. الدار البيضاء: 2002.
- بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: 2017/2018.
- طيب نايت سليمان وآخرون، اللغة العربية-التربية الإسلامية-التربية المدنية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: 2017/2018.

- عبد العزيز قريش "الإشكالات في المعجم المدرسي"، ضمن: المعجم العربي العصري وإشكالاته، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب. الرباط، المغرب، 2007.

- عبد العلي الودغيري، قضايا المعجم العربي في كتابات ابن الطيب الشرقي، منشورات عكاظ، ط1، المغرب، 1989.

- عبد الغني أبو العزم، المعجم المدرسي أسسه ومناهجه، مؤسسة الغني للنشر، المغرب: 1996.

- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية ط4، القاهرة: 2004.

- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج اللغة العربية، مناهج السنة الثانية ابتدائي [هكذا]، الديوان الوطني المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012.

- ابن منظور محمد بن مكرم، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، د ط. القاهرة: دت.

- Josette Rey-Debove, Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains, Mouton De Gruyter, Paris: 1971.

الهوامش والإحالات:

¹ عبد العزيز قريش "الإشكالات في المعجم المدرسي"، ضمن: المعجم العربي العصري وإشكالاته، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط: 2007، ص 177.

² عبد الغني أبو العزم، المعجم المدرسي أسسه وتوجهاته، مؤسسة الغني للنشر، ط1. الرباط: 1997م، ص 237.

³ سليمة بن مدور، المعجم المدرسي بين التأليف والاستعمال، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر: 2005-2006، قسم اللغة العربية وآدابها، ص 52.

* انتهت دراسة أكاديمية تناولت العلاقة بين المعاجم المدرسية ومفردات الرصيد اللغوي في كتب السنوات الثلاث من التعليم الابتدائي، إلى أن المادة اللغوية لمجموعة من المعاجم المتداولة في السوق وتحمل صفة (معجم مدرسي) لا علاقة لها برصيد تلك الكتب التي كان يفترض أن تنطلق منه مدونة المعاجم. ينظر: الجوهري مودر، العلاقة بين المعاجم المدرسية والمفردات في كتب السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 2، الجزائر 2013.

⁴ ينظر: الصوري عباس، في بيداغوجية اللغة العربية الرصيد المعجمي الحي، مطبعة النجاح الجديدة، ط1. الدار البيضاء: 2002.

كتّابا الإصلاح الأول المعتمدان من 2003 إلى 2016 هما:

- كتاب اللغة العربية للسنة الثانية: سيدي محمد دباغ بوعيّاد، حفيظة تزروتي، لغتي الوظيفية، كتابي في اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية. الجزائر: 2004-2005.

- كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة: شريفة غطاس، مفتاح بن عروس، الطاهر لوصيف، عائشة بوسلامة سباح، رياض النصوص كتابي في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2005/2006.

أما الكتّابان الجديان المعتمدان منذ 2016 فهما:

- كتاب اللغة العربية للسنة الثانية: نسيم ورد تكال وآخرون، اللغة العربية- التربية الإسلامية- التربية المدنية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: 2017/2018.

- كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة: بن الصيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: 2017/2018.

⁵ Josette Rey-Debove, Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains, Paris: 1971, Mouton De Gruyter, p 191.

- ⁶ عبد العلي الودغيري، قضايا المعجم العربي في كتابات ابن الطيب الشرقي، منشورات عكاظ، ط1، المغرب، 1989، ص307.
- ⁷ ابن منظور محمد بن مكرم، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، د ط. القاهرة: دت، دار المعارف، مادة [ش ر ح].
- ⁸ حلام الحيلالي، تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق: 1999، ص 40.
- ⁹ طيب نايت سليمان وآخرون، اللغة العربية - التربية الإسلامية - التربية المدنية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: 2018/2017، ص 86.
- ¹⁰ مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج اللغة العربية، مناهج السّنة الثانية ابتدائي[هكذا]، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012، ص25.
- ¹¹ المرجع نفسه، ص26.
- ¹² سيدي محمد دباغ بوعيّاد، حفيظة تازروتي، لغتي الوظيفية، كتابي في اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الابتدائي. مقدمة.
- ¹³ لينظر: عبد العزيز قريش "الإشكالات في المعجم المدرسي".
- ¹⁴ المرجع نفسه، ص 189.