الكفاءة المعجمية
للناطقين بغير العربية

تحرير: د. هاني إسماعيل رمضان

الكفاءة المعجمية
للناطقين بغير العربية

تحرير

د. هاني إسماعيل رمضان

تأليف

د. هاني إسماعيل رمضان — د. أنس ملموس

د. امحمد اللحياني — د. يوسف إسماعيلي

د. ماهر رمضان صالح — د. السيد محمد سالم

د. عمر مهدوي — د. عزالدين غازي

بثينة الحسن بِلْكَ

Eser adı
Ana Dili Arapça Olmayan İçin
Sözcüksel Yeterlilik

Hazırlayan
Çeşitli araştırmacılar

Editör
Doç. Dr. Hany Ismail Ramadan

1. Baskı
Temmuz 2023

ISBN: 9786050626278

عنوان الكتاب
الكفاءة المعجمية
للناطقين بغير العربية

تأليف
مجموعة من الباحثين

تحرير
د. هاني إسماعيل رمضان

الطبعة الأولى
يوليو ٢٠٢٣

ردمك: ٩٧٨٦٠٥٠٦٢٦٢٧٨

جميع الحقوق محفوظة
Tüm hakları saklıdır

المنتدى العربي التركي
للتبادل اللغوي

الهيئة العلمية

أ. د. جاســـم علي جاســـم	السعودية
أ. د. رضـــا كامـــل الموســـوي	العراق
أ. د. شاكر عبد العظيم قناوي	مصر
أ. د. عبد القـــادر عيســـاوي	الجزائر
أ. د. يعقـــوب جيـــولك	تركيا
أ. د. م. عبد الناصر عثمان صبير	السعودية
أ. د. م. مريم بيد الله الحجازي	ليبيا
أ. د. م. هاني إسماعيل رمضان	تركيا
د. أسمـــاء زحـــاف	الجزائر
د. أماني أحمد منديل	أمريكا
د. خنســاء الجاجـــي	باكستان
د. علي محمـــد قمـــر	تشاد
د. مصطفى شعبـــان	الصين

الأبحاث المنشورة تعبر عن آراء أصحابها
ما ورد من أخطاء لغوية وإملائية مسئولية الباحث
جاء ترتيب الأبحاث وفقا لاعتبارات فنية

بسم الله الرحمن الرحيم

المحتويات

مقدمة ٧

الكفاءة المعجمية
للناطقين بغير العربية: القياس والتقييم
د. هاني إسماعيل رمضان ١١

استراتيجيات تدريس
الكفاءة المعجمية للناطقين بغير اللغة العربية
د. أنس ملموس ٤٣

المعجم الذهني واستراتيجيات تنميته
لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها
د. يوسف إسماعيلي - د. احمد اللحياني ٦٣

الكفاية المعجمية للناطقين بغير العربية
المصطلح - المعايير - نموذج تطبيقي مقترح
د. ماهر رمضان صالح - د. السيد محمد سالم ٨١

المعجم والعلوم المعرفية
دراسة في معجم «الغني الزَّاهر» لأبي العزم
أ. د. عمر مهديوي - د. عز الدين غازي ١٠٥

السياقان اللغوي والمقامي ودورهما في تعزيز الكفاءة المعجمية
لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها
بثينة الحسن بِلْكَ ١٢٥

الكفاءة المعجمية
للناطقين بغير العربية

مُقَدِّمَة

يقوم اكتساب اللغة على مجموعة من المقومات الأساسية التي تسهم في امتلاك ناصية اللغة، ومن أهم هذه المقومات المفردات التي تعد الركيزة الأولى التي تتضافر مع المقومات الأخرى لإنتاج اللغة الهدف، تنعكس عليها سمات اللغة وعناصر، فهي المعبر عن الخصائص الصوتية، والحامل للقوانين الصرفية، والمكون للبنية التركيبية، فضلا عن أنها العمود الفقري للمعجم.

وهذا التمثيل يقودنا إلى الكفاءة المعجمية للناطقين بغير العربية وأهميتها، فإن مفهوم الكفاءة المعجمية لا يتوقف على اكتساب المتعلم الحصيلة المفرداتية فحسب، بل يتضمن قدرته على توظيفها توظيفا صحيحا، مما يمنحها المعنى داخل النسق العام للغة بالشكل الذي يضمن التعبير عن مبتغى المتكلم ومراده من وراء اختيارها دون غيرها، وهو ما ينعكس إيجابا على تنمية المهارات اللغوية بصفة خاصة واكتساب اللغة بصفة عامة.

ولأهمية الكفاءة المعجمية في اكتساب اللغة الأولى والثانية حظيت الكفاءة المعجمية بالعديد من الدراسات النظرية والأبحاث التطبيقية في اللغات الأجنبية على خلاف اللغة العربية التي ما زالت في حاجة ماسة إلى ذلك لا سيما في مجال العربية للناطقين بغيرها الذي يشهد إقبالا غير مشهود من قبل مما يستوجب من المختصين شد المئزر لسد ثغراته، ومن تلكم الثغرات تأتي الكفاءة المعجمية.

ومن هنا يأتي هذا الكتاب نتيجة تساؤلات ملحة تتعلق بالكفاءة المعجمية وتنتظر من يجيب عنها، وإن كان هذا الكتاب لا يدعي أنه سيقدم إجابة عن جميعها فإنه يؤمن بأن يقدم إجابات لجملة منها، فقد تضمن الكتاب ستة أبحاث اصطفاها من مجموع ما ينيف عن عشرين بحث مقترح بعد تحكيمها تحكيما علميا، وقد اصطبغت بالتنوع والشمول نتيجة لتعدد الجنسيات واختلاف المشاركين، فضمت الأبحاث جنسيات من تركيا، وماليزيا، ومصر، والمغرب، تباينت درجاتهم العلمية من أستاذ دكتور، إلى باحث دكتوراه، مرورًا بأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، وهو ما أضفى تواصل الخبرات وتناقلها بين الباحثين، وقد جاءت الأبحاث على النحو التالي:

البحث الأول: الكفاءة المعجمية للناطقين بغير العربية: القياس والتقييم: للباحث هاني إسماعيل رمضان، قدم فيه طرحا لإعداد اختبار قياسي للكفاءة المعجمية وتقييمها، معرجا على تعريف الكفاءة المعجمية وتحديد مفهومها، ومبررات قياسها وتقييمها، متناولا الإشكاليات والتحديات التي قد تمثل عقبة أمام ذلك، وذلك وفقا للمحددات التربوية والأسس العلمية.

البحث الثاني: استراتيجيات تدريس الكفاءة المعجمية للناطقين بغير اللغة العربية: للباحث أنس ملموس، ركز فيه على تدريس الكفاءة المعجمية لمتعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى، وأهم الشروط الضابطة والمقيدة لعملية تدريس المفردات التي تندرج ضمنها، وأهم الاستراتيجيات التعليمية التي ترقى بعملية تدريس الكفاءة المعجمية، علاوة على تقديم بعض الوسائط الرقمية التي يمكن تسخيرها لتيسير عملية تدريس الكفاءة المعجمية للمتعلمين الناطقين بغير اللغة العربية.

البحث الثالث: المعجم الذهني واستراتيجيات تنميته لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها: للباحثين يوسف إسماعيلي، وامحمد اللحياني، تناول البحث أحد المفاهيم المرتبطة بمسارات التعلم اللصيقة بالدماغ البشري، وهو مفهوم «المعجم الذهني» وذلك في إطار التعدد اللغوي، كما تناول – أيضا – ثلاث استراتيجيات: استعمال القاموس، والاستناد إلى السياق، والاعتماد على

المورفولوجيا، وذلك بغرض تنمية المعجم لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها.

البحث الرابع: الكفاية المعجمية للناطقين بغير العربية، المصطلح – المعايير – نموذج تطبيقي مقترح: للباحثين السيد محمد سالم، وماهر بن رمضان بن صالح، ويتطرق البحث إلى مفهوم المعايير المعجمية ودلالته في التراث العلمي، مبينًا مقصود الكفاية، وأنواعها ومعاييرها، مع تقديم نموذج تطبيقي لمعجم وترشيحه ليكون قبلة لرفع مستوى الكفاية المعجمية.

البحث الخامس: المعجم والعلوم المعرفية دراسة في معجم «الغني الزَّاهر» لأبي العزم: للباحثين عمر مهديوي وعز الدين غازي، انطلق البحث من دراسة العلاقة القائمة أو الممكن قيامها بين المعجم والعلوم المعرفية من خلال التركيز على التَّجربة المعجمية لأبي العزم ممثَّلةً في معجمه الغني الزاهر.

البحث السادس: السياقان اللغوي والمقامي ودورهما في تعزيز الكفاءة المعجمية لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها: للباحثة بثينة بِلْكَ استعرضت فيه علاقة السياق بتعليم اللغة وتعلمها، وطرائق تضمين السياقين اللغوي والمقامي في عملية تعليمية اللغة، وكيفية الإفادة من السياق بشقيه المقالي والمقامي في تنميةً للكفاءة المعجمية لدى المتعلم الناطق بغير العربية.

وإذ يقدم المنتدى العربي التركي هذا الكتاب إلى القارئ فإنه يؤكد أن الموضوع مازال غضًّا طريا، يروم جهود الباحثين للغوص في ثناياه، والعمل على تناول جزئياته وكلياته، بيد أن ما لا يدرك كله لا يترك جله، فإن المنتدى يقدم هذا السفر لعله يكون لبنة في صرح شامخ تشيده الدراسات الجادة والرصينة التي يأمل المنتدى أن يضرب فيها بسهم.

والجدير بالذكر أن هذه الكتاب يأتي نتيجة استكتاب طرحه المنتدى العربي التركي في إطار إسهام المنتدى في سد ثغرة الأبحاث المتخصصة في العربية للناطقين بغيرها، فقد أخذ المنتدى على عاتقة قضايا العربية للناطقين بغيرها والعمل على معالجة إشكاليتها منذ تأسيسه في ٢٠١٧ فعقد مؤتمر العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل في أربع دورات متتالية، وانتخب الأبحاث

القيمة وأصدرها في أربع مجلدات، وأصدر جملة من الكتب بعد استكتاب نخبة من الباحثين منها على سبيل المثال: كتاب معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكتاب معايير عناصر اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وإن المنتدى العربي التركي في الختام ليتوجه بالشكر العميق لكل من أسهم في إنجاز هذا الكتاب وإخراجه على هذا النحو، ويخص بالشكر لجنة التحكيم التي تجشمت الاطلاع على الأبحاث واصطفت أجودها، وإن هذه الأبحاث لتشهد بصمة توجيهاتهم وملاحظاتهم، والشكر الموفر للسادة الباحثين الذين توجت أبحاثهم فصول هذا الكتاب، وكذلك الشكر موصول للباحثين الذين تقدموا للمشاركة وتعذر نشر أبحاثهم، داعيا الله تعالى أن يتقبل هذا العمل بقبول حسن، وأن يكون خالصا لوجه الكريم، إنه ولي ذلك والقادر عليه.

المحرر

د. هاني إسماعيل رمضان

الأستاذ المشارك بقسم اللغة العربية والبلاغة
كلية العلوم الإسلامية بجامعة جيرسون- تركيا
الخميس ١١ ذي الحجة ١٤٤٤ هـ - ٢٩ يونيه ٢٠٢٣م
hany22@gmail.com

الكفاءة المعجمية للناطقين بغير العربية
القياس والتقييم

د. هاني إسماعيل رمضان[1]

(١) أستاذ اللغة العربية المشارك في كلية العلوم الإسلامية بجامعة جيرسون - تركيا

ملخص تروم الدراسة مناقشة الكفاءة المعجمية وجدوى قياسها وتقييمها لما لها من أهمية في حقل اكتساب اللغة وتعليمها، ولاتصالها الوثيق بالمهارات اللغوية، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى العلاقة الطردية بين زيادة حصيلة المفردات وبين القدرة على امتلاك مهارات اللغة وأدائها بإتقان، ومع غياب الدراسات المعمقة حول قياس الكفاءة المعجمية وتقييمها تسعى الدراسة إلى تقديم طرحا يكون بمثابة إطار مرجعي لإعداد اختبار قياسي للكفاءة المعجمية وتقييمها، محاولة الإجابة عن جملة من التساؤلات، من أهمها: تعريف الكفاءة المعجمية وتحديد مفهومها، ومبررات قياسها وتقييمها، فضلا عن الإشكاليات والتحديات التي قد تمثل عقبة أمام ذلك، مع التعريج إلى الأدوات والإجراءات المناسبة للقيام بالقياس والتقويم وفقا للمحددات التربوية والأسس العلمية، مرتكزة في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي وأدبيات اللسانيات التطبيقية.

مفاتيح البحث: اللغة العربية للناطقين بغيرها – الكفاءة المعجمية – القياس والتقييم – المفردات

مقدمة

تمثل الكفاءة المعجمية محورا أساسيا في عملية اكتساب اللغة الثانية، فهي اللبنة الأولى التي تسهم في امتلاك ناصية اللغة والتحكم في بنيتها وتراكيبها، فالمتعلم الذي يمتلك حصيلة لغوية ثرية يستطيع أن يستوعب معاني الجمل ودلالات العبارات في سياقاتها اللغوية المتعددة، وهو ما يؤهله لفهم الخطابات اللغوية الشفهية والمكتوبة وإنتاجها على حد سواء، فكلما زادت الحصيلة اللغوية لدى المتعلم تطورت قدراته الاستقبالية والإنتاجية، مما ينعكس مباشرة في المهارات اللغوية الأربعة: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة، ويتضح أثرها أكثر في الكفاءة التواصلية، حيث «يرتبط حجم المفردات ارتباطا وثيقا بمهارات التواصل بجانب فهم النص المنطوق والمكتوب، وقد درس ستير Stear العلاقة بين مدى زيادة حصيلة المفردات ونتائج اختبار الاستماع والقراءة وكتابة الأبحاث فوجد المفردات ترتبط بنتيجة أقسام الاختبار الثلاثة جميعا، وإن كانت أكثر اتصالا

بقسم القراءة»[١]، وهو ما يتلاقى مع ما أشارت إليه دراسة روبرت سيشور Robert H. Seashore من قبل «بأهمية المفردات في تعلم مهارات اللغة»[٢] فإن التجارب بينت أن حجم المفردات هو المؤشر الوحيد – على الأرجح – الذي يتنبأ بمدى تحقيق التقدم في المهارات اللغوية، «وأن عدد المفردات التي يعرفها المتعلم يعد مؤشرا قويا على إجادته اللغوية بشكل عام»[٣].

أهمية الدراسة

من هذا الارتباط الوثيق بين المفردات واكتساب اللغة تنبع أهمية الدراسة الحالية، فإن قياس حجم المفردات لدى المتعلمين يمثل حاجة ملحة في حقل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لما يترتب عليه من نتائج – إيجابا أو سلبا – في محاور العملية التعليمية، فلا يخلو محور من التأثر به، فالمتعلم والمعلم يسعى كل منهما لقياس الكفاءة المعجمية وتقييم تحصيلها كي يكون على دراية بمدى التقدم الذي يُحرَز نحو الأهداف التعليمية المخطط لها سلفا أو المستوى المرغوب الوصول إليه[٤]، بينما واضع المناهج التعليمية يحرص على أن يعد المواد التعليمية وفقا لمصفوفة تقديرية لعدد المفردات في كل مستوى على حدة، وعلى المنحى التراكمي في آن.

إشكالية الدراسة

إن تحقيق القياس الدقيق والتقييم القويم للكفاءة المعجمية يتطلب وجود أدوات مبنية على أسس علمية، والقيام بإجراءات وفقا لمعايير محددة، يمكن من خلالها القياس والتقييم والحصول على نتائج دقيقة تحقق الأهداف المرجوة، وتتسم بالصدق والثبات.

---

(1) Doczi, B. Kormos, J. Longitudinal Developments in Vacabulary Knowledge and Lexical Organization, p156.

(2) Robert H. Seashore: The Importance of Vocabulary in Learning Language Skills: Elementary English, March 1948, Vol. 25, No. 3, pp 137–152.

(3) Doczi, B. Kormos, J. Lonitudinal Developments in Vacabulary Knowledge and Lexical Organization, p156.

(4) Look: Masrai, Ahmed and Milton, James: How Many Words Do You Need to Speak Arabic? An Arabic Vocabulary Size Test, The Language Learning Journal, 47(5), 1.

وإن غياب هذه الأدوات والإجراءات يؤدي حتما إلى التأثير السلبي في تعليم العربية وتعلمها للناطقين بغيرها، وفي محاولة لمعالجة هذه الإشكالية تأتي هذه الدراسة لتطرح عدة تساؤلات، من أبرزها:

- ما جدوى قياس الكفاءة المعجمية وتقييمها؟
- ما إشكاليات قياس الكفاءة المعجمية وتقييمها؟
- ما معايير قياس الكفاءة المعجمية وتقييمها؟
- ما أنواع قياس الكفاءة المعجمية وتقييمها؟
- كيف يمكن قياس الكفاءة المعجمية وتقييمها في المستويات اللغوية؟

أهداف الدراسة

تكاد الإجابة عن هذه التساؤلات تعد الهدف الرئيس لهذه الدراسة التي تروم أن تقدم طرحا يكون بمثابة إطار مرجعي لإعداد اختبار قياسي للكفاءة المعجمية، لا سيما أن المكتبة العربية تكاد تخلو من دراسات معمقة حول ذلك، طامحة في أن يتلوها دراسة تطبيقية أخرى تقدم اختبارًا قياسيا للكفاءة المعجمية للناطقين بغير العربية.

منهج الدراسة

تتكئ الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال التوصيف النظري للكفاءة المعجمية وأهمية قياسها، وتقييمها، وما يكتنف ذلك من مشكلات، وتحديات، ثم من خلال التصنيف التجريبي لمتطلبات إعداد الاختبار القياسي للكفاءة المعجمية، وما يقترن به من معايير وضوابط.

مصطلحات الدراسة

يجدر أولا تحديد بعض المصطلحات المتعلقة بالقياس والتقييم كي يتسنى توحيد المفاهيم وتتحد الرؤية، وخاصة أن الحقل التربوي تتفاوت فيه تعريف المصطلحات تفاوتًا بيِّنا، كما يعج بالفروق الدقيقة بين مصطلح وآخر، فضلا عن أن المصطلحات المرتبطة بموضوع الدراسة تتشعب وتتداخل، حيث توجد

مصطلحات متقاربة، وعادة ما يخلط غير المختصين بينها، إما لتباين التعاريف وإما بسبب الاستخدام اللغوي دون الاصطلاحي، ومن أهم هذه المصطلحات التي تتقاطع مع الدراسة: الاختبار، القياس، التقييم، التقويم.

الاختبار (Test): يعرفه معجم المصطلحات التربوية والنفسية بأنها «موقف عملي تطبيقي يوضع فيه التلاميذ للكشف عن المعارف والمعلومات والمفاهيم والأفكار، والأداءات السلوكية التي اكتسبوها خلال تعلمهم لموضوع من الموضوعات، أو مهارة من المهارات في مدة زمنية معينة»[١]، ويتماهى هذا التعريف مع تعريف معجم لونجمان لتدريس اللغة واللسانيات التطبيقية إذ يعرفه بأنه «أي إجراء يقيس القدرة أو المعرفة أو الأداء»[٢]. ومن الملاحظ أن هذين التعريفين شاملان ينطبقان على أي مقرر دراسي، أو أي مهارة لغوية كانت أو غير ذلك، وفي محاولة للتخصيص والتنصيص على المهارات اللغوية نستعين بتعريف طعيمة حيث عرف الاختبار اللغوي «بأنه مجموعة من الأسئلة التي يطلبُ من الدّارسين أن يستجيبوا لها بهدف قياس مستواهم في مهارة لغويّة معيّنة، وبيان مدى تقدّمهم فيها ومقارنتهم بزملائهم»[٣]. وثمة تعريف مقارب لهذا التعريف ذكره أسامة زكي السيد علي في كتابه «الاختبارات اللغوية» حيث عرف الاختبار بأنه «مجموعة من الأسئلة التحريرية أو الشفوية التي يُطلب من الطالب الإجابة عنها في وقت معين، بهدف قياس مدى تمكنه من الكفايات اللغوية بدرجات كمية أو كيفية»[٤].

التعريف الإجرائي: مجموعة من الأسئلة التي تقيس قدرة المتعلم في الكفاءة المعجمية كما وكيفا.

---

(١) حسن شحاتة، وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣، ص٢٤٢.

(2) Richards, Jack C., and Richard W. Schmidt. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Routledge, 2013.

(٣) رشدي أحمد طعيمة: تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، الرباط: منشورات الإسلامية للعلوم والتربية والثقافة، ١٩٨٩، ص٢٤٧.

(٤) أسامة زكي السيد علي: الاختبارات اللغوية مقاربة منهجية تطبيقية، الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، ٢٠١٦، ص٢٤.

القياس (Measurement): يشير مفهوم القياس عامة إلى تمثيل الظاهرة بصورة كمية، وتكاد تجمع التعاريف على «أنه تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميًّا وفق إطار معين من المقاييس المدرجة»[١] وغالبا ما يكون ذلك التقدير الكمي بمعطيات رقمية، وفي هذا الإطار يدور مفهوم القياس في المجال التربوي والنفسي، حيث عُرِّف بأنه «تعيين فئة من الأرقام أو الرموز تناظر خصائص أو سمات الأفراد طبقا لقواعد محددة تحديدا جيدا»[٢]، ولا يختلف مفهوم القياس في التعليم عن تلك التعاريف، حيث يُعرَّف بأنه «الدرجة الرقمية التي حصل عليها الطالب في ورقة الإجابة»[٣] أو «بأنه القيمة الرقمية (الكمية) التي يحصل عليها المتعلم في امتحان (اختبار) ما»[٤].

وبناء على تعريف القياس ينبغي الإشارة إلى أنه يرتبط ارتباطا شرطيا بالاختبار فلا يمكن إجراء قياس دون إجراء اختبار، هذا من جانب، ومن جانب آخر فإن القياس يقتصر على تمثيل القيمة الرقمية دون تضمين أحكام، حيث ينتهي دوره عند تحديد القيمة الرقمية (درجة المتعلم) دون الحكم عليها وتقييمها سلبا أو إيجابا.

التعريف الإجرائي: درجة المتعلم الكمية (الرقمية) في اختبار الكفاءة المعجمية.

التقييم (Assessment): يُعد مصطلح التقييم من أكثر المصطلحات التباسا فعادة ما تخلط الأدبيات التربوية بينه وبين مصطلح التقويم، ويأتي هذا الخلط لسببين: أولهما تداخله مع مصطلحي القياس من ناحية ومع مصطلح

(١) حسن شحاتة، وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣، ص٢٤.

(٢) صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠، ص١٥.

(٣) أسامة زكي السيد علي: الاختبارات اللغوية مقاربة منهجية تطبيقية، الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، ٢٠١٦، ص٢٢.

(٤) حسن شحاتة، وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣، ص٢٤٢.

التقويم Evaluation، وثانيهما للتقارب الدلالي بين الجذرين اللغويين (ق ي م) و (ق و م) في اللغة العربية، مع التأكيد على أن هذا الخلط غير قاصر على اللغة العربية فحسب، ففي الإنجليزية – على سبيل المثال – وبالرغم من الأبحاث العديدة حول مصطلحات القياس والتقييم وما يرتبط بهما مثل الاختبار والتقويم؛ فإنه ما زال يعاني المعلمون والطلاب والعديد من الباحثين من القدرة على التمييز بينها[١].

والتقييم اصطلاحا ما هو إلا صورة من صور القياس، إذ يُعرّف بأنه «الدرجة الكيفية (اللفظية) التي حصل عليها الطالب في الاختبار مثل درجة جيد جدا، أو جيد، أو ضعيف، أو متعثر، ودرجة التقييم هذه تساوي درجة القياس الرقمية»[٢]، فالفارق بين التقييم والقياس هو الفارق بين القيمة الكمية والقيمة الكيفية، ويرجع السبب في التفريق بينهما إلى اختلاف أدوات القياس، حيث يعتمد بعضها على القياس الكمي، مثل درجات الاختبار التحصيلية، ويعتمد بعضها الآخر على التقديرات الكيفية والأحكام الوصفية والمقابلة الشخصية، وتقديرات المعلمين للطلاب[٣]، وبالتالي فإن التقييم هو تقدير لفظي مبني على قياس كيفي.

وهذا الفارق الدقيق دفع بعض الباحثين إلى اعتماد مصطلح التقييم دون التقويم مرادفا للمصطلح الأجنبي Assessment وذلك استنادًا إلى المعنى المعجمي للجذر (ق ي م) الذي يشير إلى تقدير القيمة حيث ورد في المعجم الوسيط «قيَّمَ الشيء تقْييمًا: قَدّر قيمَتَهُ»[٤] بينما الجذر (ق و م) يشير إلى التعديل وإصلاح العوج، فقد ورد – أيضا – في المعجم الوسيط «قوَّمَتِ المعوجّ: عدَّله وأزال عِوَجه»[٥]، وللأمانة العلمية فإن التقويم في إحدى دلالاته اللغوية يفيد التقدير

(1) Adom, D., Mensah, J. A., & Dake, D. A. (2020). Test, Measurement, and Evaluation: Understanding and Use of the Concepts in Education. International Journal of Evaluation and Research in Education, 9(1), 109.

(٢) أسامة زكي السيد علي: الاختبارات اللغوية مقاربة منهجية تطبيقية، الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، ٢٠١٦، ص٢٢.

(٣)انظر: صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠، ص٣٢.

(٤) مجمع اللغة العربية بالقاهرة: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط٤، ٢٠٠٤، ص ٧٦٨

(٥) المرجع نفسه، ص٧٦٨

أيضا، فقد ورد في المعاجم ما يدل على ذلك صراحة، فذكر في لسان العرب «قَوَّم السِّلْعة واسْتَقامها: قَدَّرها»، وصرح بأن «القيمة: ثمن الشيء بالتَّقْوِيم» وعليه ساق الحديث الشريف دليلا فقال: «في الحديث: قالوا يا رسول الله لو قوَّمْتَ لنا، فقال: الله هو المُقَوِّم، أي لو سَعَّرْت لنا، وهو من قيمة الشيء، أي حَدَّدْت لن قيمتها»[١]

وإن كان التقويم يحتمل المعنين – التقدير والتعديل – فإن تخصيص أحدهما للمعنى الاصطلاحي لا ضير فيه، ولا مشاحة في الاصطلاح، وفي تقديري أنه أفضل من استخدام التقييم والتقويم بمعنى اصطلاحي واحد على أنهما مترادفين، فالتمييز بينهما يزيل اللبس بين المفاهيم ويحرر المصطلحات.

التعريف الإجرائي: درجة المتعلم الكيفية (اللفظية) في اختبار الكفاءة المعجمية.

التقويم (Evaluation): يبدو تعريف التقويم أيسر بعد تعريف التقييم، والتفريق بينهما، فالفيصل بينهما هو في اتخاذ القرار وإصدار الأحكام سواء بالتحسين أو التطوير، فالمقصود بالتقويم بصفة عامة «يعني الحكم على شيء أو على برنامج من حيث تحقيق أهدافه وجودته أو سوء مستواه ونواحي القوة والضعف وطرق علاجها»[٢]، وهو بذلك يمثل الغاية الأسمى من عملية التقويم الشاملة التي تهدف إلى تحليل البيانات وتفسيرها واتخاذ الإجراءات المناسبة لإنجاز الأهداف المرسومة سلفا والمرجو الوصول إليها.

وفي الحقل التربوي يعرف بالتقويم «مجموعة الإجراءات التي تهدف تحديد مدى تقدم تعلم التلاميذ، ومدى تحقق مستوى الجودة في أدائهم وفق معايير محددة سلفا»[٣] بحيث يمكن تحديد مستواهم من خلال تحليل وتفسير البيانات التي في ضوئها يُتخذ الإجراء المناسب لتحسين مستواهم أو رفعه.

---

(١) ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، د. ت، ١٢/ ٥٠٠.

(٢) زياد بركات: القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، جامعة القدس المفتوحة، ٢٠١٨، ص١١.

(٣) مجدي عزيز إبراهيم: معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٩، ص٤٥٨.

ويعرف التقويم في اللسانيات التعليمية بأنه إصدار حكم باجتياز الطلاب الحاصلين على الدرجة المطلوبة لترفيعهم للمستوى اللغوي الأعلى، وبقاء الطلاب الحاصلين على درجة أدنى في مستواهم اللغوي بوصفهم طلابا متعثرين لعدم تمكنهم من الكفاءات اللغوية التي تعلموها في برنامجهم اللغوي[١].

التعريف الإجرائي: مجموعة الإجراءات التي تحدد مدى تقدم المتعلم في الكفاءة المعجمية لاتخاذ القرارات المناسبة.

الدراسات السابقة

بالرغم من تلك الأهمية البالغة لقياس المفردات وتقييمها عبر المستويات فإن الأبحاث التطبيقية والدراسات النظرية في اللسانيات التطبيقية تكاد تنحصر في الكفاءة اللغوية دون الكفاءة المعجمية، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى ما لقيه تعليم المفردات وتعلمها من إهمال بين مقارنة بتعليم القواعد وتعلمه[٢]، وإن كانت في الآونة الأخيرة أفردت العديد من الدراسات مساحة معتبرة للمفردات، وأولتها المزيد من الاهتمام[٣].

وعند الاطلاع على المكتبة العربية في حقل تعليم العربية للناطقين بغيرها فإنّ ثمة كتابا صادرا عن مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية (٢٠١٦) بعنوان: «القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها» وهو عبارة عن محصلة أحد محاور مؤتمر معهد ابن سينا العاشر، وضم بين دفتيه خمسة أبحاث لمجموعة من الباحثين، ثلاثة منها تناولت قياس الكفاءة اللغوية واختباراتها وأدواتها:

- اختبار الكفاءة اللغوية لدى متعلم العربية الناطق بغيرها، د. عبد الحق العُمَري

---

(١) أسامة زكي السيد علي: الاختبارات اللغوية مقاربة منهجية تطبيقية، الرياض: مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، ٢٠١٦، ص٢٢.

(2) Richards, J. C. (1976). The Role of Vocabulary Teaching. TESOL Quarterly, 10 (1), 77.

(3) Richard, Jack C and Renandya, Willy A. 2002. Methodology in Language Teaching. England: Cambridge Univerity Press, 255.

- أدوات تقويم الكفاءة اللغوية لدى الناطقين بغير اللغة العربية: إشكالات وبدائل عملية، د. فاطمة حسيني
- اختبارات الكفاءة اللغوية للغة العربية للناطقين بغيرها بين الواقع والمأمول، د. أيمن حامد أحمد موسى

مع الإقرار بقيمة الكتاب وجدوى أبحاثه وجودتها؛ بيد أنه لم يتطرق للكفاءة المعجمية قياسا وتقييما، واقتصر على الكفاءة اللغوية، والمتأمل في المكتبة العربية في مجال العربية للناطقين بغيرها يجد ندرة شديدة في الكتابات حول الكفاءة المعجمية بصفة عامة وقياسها وتقييمها بصفة خاصة، وأهم دراسة تناولت المفردات وقياسها كانت باللغة الإنجليزية للباحثين Masrai and Mil-ton (٢٠١٧) وهي بعنوان «كم كلمة تحتاج للتحدُّث بالعربية: اختبار حجم المفردات العربية»[١] وقد انصبت الدراسة على قياس حجم المفردات لعينة من أبناء اللغة العربية في المدارس والجامعات السعودية، وتوصلت أن خمس وعشرين ألف كلمة هي عدد المفردات المطلوب للدراسة في المرحلة الجامعية باللغة العربية، ومع أهمية الدراسة وجدواها بيد أنها طُبقت على المتحدثين بالعربية من وارثيها، ونظرا لطبيعة الدراسة وأهدافها فإنها لم تعر الانتباه للمستويات اللغوية وفروقاتها للمتعلمين من الناطقين بغير العربية.

وثمة دراسات أخرى تناولت الكفاءة المعجمية وأهميتها في اكتساب اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتتقاطع مع الدراسة الحالية في جانب من جوانبها، ومع الإقرار بالإفادة منها فإن الدراسة الحالية تتميز بأنّ اهتمامها انصب على الكفاءة المعجمية قياسا وتقييما، وهو ما خلت منه تلك الدراسات، ومن هذه الدراسات التي ينبغي الإشارة إليها دراسة «الحسين عبدي» (٢٠٢٠) «حجم المفردات ودوره في تعليم اللغة العربية لغة ثانية»[٢]

(1) Masrai, A., & Milton, J. (2017). How Many Words Do You Need to Speak Arabic? An Arabic Vocabulary Size Test. The Language Learning Journal, 47(5),1-18.

(٢) الحسين عبدي: حجم المفردات ودوره في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، مجلة التواصل اللساني، مج٢١، ع١,٢، ص ٢٣٧ – ٢٥٦.

الكفاءة المعجمية: المفهوم والمحددات

تتباين ترجمات مصطلح Competence بين مصطلحي الكفاية والكفاءة، وبالعودة إلى المعاجم العربية يتضح أن الكفاية مشتقة من «كَفَى يَكْفي كفايةً إذا قام بالأمر»[١] بينما الكفاءة مشتقة من كفأ «والكُفْءُ: النظير والمساوِي، ومنه الكَفَاءةُ في النِّكاح، وهو أن يكون الزوج مُساوِيًا للمرأة في حَسَبِها ودِينِها ونَسَبِها وبَيْتِها وغير ذلك، وتَكافَأَ الشَّيْئانِ: تَماثَلا وَكافَأَه مُكافَأَةً وكِفَاءً: ماثَلَه ومن كلامهم: الحمدُ للّه كِفاء الواجب أَي قَدْرَ ما يكون مُكافِئًا له والاسم: الكَفاءة والكَفَاءُ»[٢] والمقصود من الكفاءة المماثلة كما جاء في المعجم الوسيط «الكَفاءَةُ: المماثَلَةُ في القوة والشرف (...) والكَفاءَةُ للعمل: القدرةُ عليه وحسنُ تصريفه»[٣].

وبالمقارنة بين دلالة كل من الكفاية والكفاءة يتضح أن «الكفاية تمثل الحد الأدنى للأداء، أما الكفاءة فتمثل الحد الأقصى للأداء»[٤] فالكفاءة وفقا للمعاجم العربية يتطلب حدها المثلية والنظير، على خلاف الكفاية التي يتطلب حدها مجرد القيام بالأمر فحسب دون تحديد لمستوى القيام أكان عاليا أم منخفضا.

وذلك التمايز يتلاقى مع التعريف الاصطلاحي للكفاية بأنها «القدرة على تحقيق نشاطات قابلة للملاحظة»[٥]، وعلى جانب آخر يتسق – أيضا – مع التعريف الاصطلاحي للكفاءة المعجمية كما عرفها الإطار الأوربي للغات بأنها «المعرفة بمفردات اللغة والقدرة على استخدامها بعناصر لفظية وعناصر نحوية»[٦].

و اتساقا مع غاية الدراسة وأهدافها في القياس والتقييم التي تهدف ضمنيا

---

(١) ابن منظور: لسان العرب، مادة (ك ف ي)، دار صادر، بيروت، د. ت، ١٥/٢٢٥.
(٢) ابن منظور: لسان العرب، مادة (ك ف أ)، دار صادر، بيروت، د. ت، ١/١٣٩.
(٣) مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط٤، ٢٠٠٤، ص٧٩٢.
(٤) إبراهيم أحمد غنيم: الصافي يوسف شحاته الجهمي، الكفاءات التدريسية في ضوء الموديلات التعليمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٨، ص ٩.
(٥) مزياني الوناس، بين الكفاءة والكفاية في المؤسسات التربوية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع ٤، يناير ٢٠١١، ٦٤.
(6) Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment, 110.

إلى المقارنة بالنظير والمثل من خلال قياس حجم مفردات المتعلم للعربية من الناطقين بغيرها مع حجم المفردات لابن اللغة وتقييم مدى معرفته وإلمامه بها، فإن الدراسة ستعتمد مصطلح الكفاءة دون الكفاية.

ويستدعي التعريف الإشارة إلى الفارق بين الكفاءة المعجمية Lexcail Competence والمفردات Vocabulary إذ ثمة تداخل بينهما مما يؤدي إلى الالتباس فيُظن أنهما مترادفان، مع أن العلاقة بينهما هي علاقة الجزء بالكل، فالمفردات تشير إلى «مجمل الكلمات التي تؤلف اللغة باعتبارها أصغر وحدة مستقلة ذات معنى»[١]، بينما الكفاءة المعجمية تشير إلى القدرة على توظيف هذه الحصيلة المفرداتية، واستعمالها في السياقات اللغوية المناسبة.

وقد تطرقت الدراسات اللسانية الحديثة إلى المفردات من حيث الحجم Vocabulary size والعمق Depth of vocabulary knowledge باعتبارهما بعدي الكفاءة المعجمية «إذ يمثل الأول عدد المفردات التي اكتسبها المتعلم أو ينبغي أن يكتسبها، بينما يحيل الثاني على مدى معرفته بتلك المفردات»[٢]، وللجمع بين البعدين قد قدمت شاربل Chapelle مكونات ثلاث يمثل كل مكون منها ضلعا من أضلع الكفاءة المعجمية، أولها: سياق توظيف المفردات، ثانيها: المعرفة بالمفردات والخصائص المرتبطة بها، وثالثها: استراتيجيات استخدام المفردات الما وراء معرفية[٣].

وعند مراجعة الإطار الأوربي للغات تبدو هذه الفروق بارزة، فقد سرد الإطار جملة من المحددات التي تصف مكونات الكفاءة المعجمية، فشملت محددات ثلاثة: التعبيرات الثابتة، والكلمات المفردة، والعناصر النحوية[٤].

والتعبيرات الثابتة يندرج تحتها مجموعة من الصور فهي تتكون من عدد

---

(١) حسن شحاته، وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣م، ص٢٨٧.

(٢) الحسين عبدي: حجم المفردات ودوره في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، ص٢٣٩.

(3) Chapelle, Carol A. (1994) Are C-tests valid measures for L2 vocabulary research? Second Language Research, Vol. 10, No. 2, 164.

(4) Look: Common European Framework: 110-111.

من المفردات وتستخدم بكاملها وتشمل التعابير التالية:

- الصيغ الجملية، مثل التحايا، صباح الخير، والأمثال الشعبية.
- العبارات الاصطلاحية، وعادة ما تكون في قالب إبهام دلالي مثل: «إنها رمية بعيدة» والمقصود منها عدم التوفيق والنجاح في أداء المهمة، والعبارات الاصطلاحية تتقاطع في العربية مع الكنايات نحو قولنا: احمّر وجهه للدلالة على الخجل، أو آخر العنقود للدلالة على المولود الأخير.
- محددات المعنى التي يكون استخدامها مقيدًا بالسياق والأسلوب، ويمكن التمثيل لها في اللغة العربية بالفعل ضرب، فهو يدل على تقديم المثل في قولنا: ضرب مثلا، بينما يدل على المزج والخلط في قولنا ضرب البيض بالدقيق.
- القوالب الثابتة التي تعلم بوصفها كُلِّيات لم يتم تحليلها، وتدرج فيها الكلمات أو العبارات لتشكّل جملا مفيدة، مثل: فضلا هل يُمكن أن.
- شبه الجملة، مثل حروف الجر المركبة مع الظروف نحو: من قبل، من تحت/فوق
- المتلازمات اللفظية التي تتكون من كلمات تستخدم معا بشكل راتب، مثل: يلقي حديثا، يرتكب خطأً.

أما أشكال الكلمة المفردة فهي تشمل أقسام الكلمة المتعارف عليها من فعل واسم وحرف والصفة والظرف، وكذلك التعدد الدلالي للمفردة الواحدة كالمشترك اللفظي مثلا نحو كلمة عين التي تعني الباصرة، والبئر، والجاسوس.

وتشمل العناصر النحوية الكلمات المغلقة ويمكن التمثيل لها في اللغة العربية بالمبهمات، مثل: الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وكذلك بحروف المعاني، مثل: حروف العطف، وحروف الجر، وأسماء الظروف، وحروف الاستثناء، وأدوات الشرط.

وبالتالي يمكن القول بأن الكفاءة المعجمية لم تقتصر على رصد المفردات

والوحدات المعجمية في المعجم الذهني لدى المتعلم فحسب، بل أضحت إطارًا شاملا يندرج تحته رصد المفردات والتعرف على توظيفها في السياقات اللغوية، وما يتعلق بها من خصائص صوتية وصرفية وتركيبية وتداولية، وبذلك لا تنفك عن الكفاءة التواصلية حيث باتت مكونا رئيسا من مكوناتها، وتجاوزت التصنيف الإحصائي إلى التوصيف الإجرائي مما أهلها لأن تكون محط أنظار الدراسات اللسانية في الآونة الأخيرة، وبناء على ذلك يمكن تعريفها على النحو التالي: **قدرة المتعلم على توظيف حصيلة المفردات التي يمتلكها في السياقات اللغوية المناسبة.**

والتعريف – كما يُلاحظ – يتقاطع مع تعريف الإطار الأوربي بيد أنه يتفرد عنه في بعض القيود، فقد فُضِّل استخدام قيد «حصيلة المفردات التي يمتكلها» المتعلم عن «مفردات اللغة» لأن كلمة مفردات اللغة توحي باستيعاب جميع مفرداتها، وهو أمر متعذر حتى على متحدثي أبناء اللغة أنفسهم، كما رجح التعريف قيد «السياقات اللغوية» عوضا عن «عناصر لفظية وعناصر نحوية» لأن السياق اللغوي مصطلح معبر بدقة عن توظيف المفردات في اللغة توظيفا دلاليا، فضلا عن أنه مصطلح مستقر في الدراسات اللسانية، ويقصد به «حصيلة استعمال الكلمات داخل نظام الجملة»[١] وهو بذلك يشمل كل العلاقات التي تتخذها الكلمة داخل الجملة[٢]، وأضيف له قيد «المناسبة» مراعاة لتداولية اللغة، فقد يوظف المتعلم المفردة في السياق اللغوي توظيفا صحيحا غير أنها قد تكون خاطئة تداوليا.

قياس الكفاءة المعجمية وتقييمها: الجدوى والمبررات

تؤدي الكفاءة المعجمية دورا جد مهم في تشكيل المعجم الذهني للمتعلم، وتتماهى معه ولا تنفك عنه، فإن كانت الكفاءة المعجمية تسعى إلى المعرفة بالمفردات والقدرة على توظيفها في السياقات اللغوية، فإن المعجم الذهني «هو مظهر من المظاهر الكمية المحددة للمخزون اللغوي باعتباره مداخل معجمية

(١) أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ٢٠٠٨، ص٢٥٥.
(٢) محمود فهمي حجازي: مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، القاهرة، ١٩٩٧، ص١٥٩.

يجب أن يتمثلها مستعمل اللغة في ذهنه»[١] كي يتمكن من إنجاز الفعل اللغوي استقبالا وإنتاجا، كما إن المعجم الذهني يرتبط نموه واتساعه بالحصيلة المفرداتية، ينمو ويتطور بها ومعها، ويتكيف مع المدخلات الجديدة وما تضيفه من معان ودلالات، ويتجاوز بذلك النمو مشكلة الاضمحلال والضمور الناتجة عن غياب المفردات نادرة الاستعمال، وهو ما ينعكس إيجابا على اكتساب المتعلم للغة واستيعاب مستويات الخطاب، «فكلما زادت حصيلة الفرد اللغوية تطورت قدرته على استكناه معاني ومدلولات الألفاظ والتراكيب والصيغ اللغوية المكتوبة وإدراك مفاهيمها من خلال سياقاتها المتنوعة»[٢].

وينبغي التأكيد أن الحصيلة المفرداتية للكفاءة المعجمية لا تقتصر على المفردات النشطة التي يستخدمها المتعلم فحسب، بل تشمل تلك المفردات الخاملة التي لا يستخدمها في حواراته أو كتاباته لكنه يفهمها حينما يتلقاها سماعا أو كتابة[٣]، بالإضافة إلى المفردات المتوقعة التي يمكن أن يخمنها المتعلم بسبب معارفه السابقة، سواء المعارف المقترنة بطبيعة اللغة وقواعدها: صوتية وصرفية وتركيبية أو المعارف الضمنية الناتج عن الخلفية الثقافية واللغوية للمتعلم، مثل الاقتراض اللغوي، أو المعرفة التاريخية والدينية مثل أسماء الأنبياء والغزوات.

ويعد حجم المفردات ونوعيتها عاملا مفصليا في اكتساب اللغة، فلا يمكن اكتساب أي لغة دون اكتساب مفرداتها وتحقيق الكفاءة المعجمية فيها، وإن كان قد شاع في بعض الدراسات الحديثة لا سيما المدرسة البنيوية بأن «آلاف الكلمات المفردة لا تمكن صاحبها من استعمال اللغة إذ لم يتعلم قواعد هذه اللغة، فإن «هناك حقيقة أخرى لا تقل صدقا عن هذه، وهي أن استيعاب نظام القواعد لأي

(١) مصطفى بوعناتي: المعجم الذهني في اللسانيات المعرفية: مكوناته وأبعاد انتظامه ومسارات النفاذ إليه، مجلة أبحاث معرفية، ع١، ٢٠١٢، ص١٣.

(٢) أحمد محمد المعتوق: الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها، الكويت: عالم المعرفة، ١٩٩٦، ص٥٠.

(٣) انظر: عبد الإله لخزار: معايير بناء الكفاية المعجمية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ضمن «معايير عناصر اللغة العربية للناطقين بغيرها» تحرير هاني إسماعيل رمضان، إسطنبول: دار أكدم، ٢٠١٩، ص١٧٠.

لغة لا يمكن دون معونة المفردات أن ييسر لصاحبه استعمال اللغة»[١].

وهو ما أكده ولكنز Wilkins من قبل حينما رفض أن يقبل القول بأن المفردات أقل أهمية من القواعد في التواصل والتعبير عن حاجاته الاجتماعية، ذاكرًا أنه في الحقيقة يمكن إيصال المحدود جدا دون القواعد، بينما لا يمكن إيصال أي شيء دون المفردات[٢]

فالمفردات تقترن باكتساب المهارات اللغوية اقترانا مباشرا، فهي اللبنة الأولى لبناء الكفاية التواصلية، فالمتعلم لن يكون قادرًا عن تنمية المدخلات (القراءة والاستماع) ولا المخرجات (الكتابة والمحادثة) دون الإلمام بقدر كاف من المفردات التي تمكنه من فهم الخطاب الشفوي والتحريري وإنتاجهما، ويفتقد فرص تعلم اللغة، فضلا عن أنه يصاب بالإحباط وتثبط عزيمته عندما لا يتمكن من استخدام اللغة في سياقات مختلفة، أو عندما لا يتمكن من القراءة ومشاهدة التلفاز أو السماع للراديو[٣]، فإن حجم المفردات هو البعد الأساسي في الكفاءة المعجمية، والمتعلم الذي يمتلك مفرداتٍ غنية يتمتع بكفاءة أفضل ممن يملك قدرًا محدودًا من المفردات، وإن كانا على قدم المساوة فيما دون ذلك، لأن المفردات هي العنصر المهم في تعلم اللغة الثانية وتحقيق الكفاءة اللغوية فيها[٤].

وقد اهتمت بعض الدراسات بحجم المفردات اللازمة لفهم النصوص، وأجريت العديد من الدراسات حولها لاسيما في اللغة الإنجليزية، منها على سبيل المثال دراسات Paul Nation بول نيشن[٥] الذي ذكر أنه ينبغي أن تكون حصيلة المفردات لدى المتعلم (٥٠٠٠) خمسة آلاف كلمة حتى يتمكن من فهم النص

(١) تمام حسان، قائمة مكة للمفردات الشائعة، جامعة أم القرى، ١٩٨٤، ص ١٢.

(2) Wilkins, D. A. (1972). Linguistics in Language Teaching. Cambridge: MFT Press, 111.

(3) Richard, Jack C and Renandya, Willy A. 2002. Methodology in Language Teaching. England: Cambridge Univerity Press, 255.

(4) Meara, Paul (1996). The Dimensions of Lexical Competence. In G. Brown, K. Malmkjaer & J. Williams (Eds.), Performance and Competence in Second Language Acquisition (pp. 35-53). Cambridge: Cambridge University Press, 37.

(5) Nation, Paul (2000) Learning Vocabulary in Another Language, Cambridag University Press, 265.

المقروء دون أن تمثل عائقا أمامه، كما أشار إلى أن (٢٠٠٠) ألفي كلمة قد تكفي لقراءة الروايات والقصص بيد أنها لن تكون كافية للقراءة التخصصية، ومن ثم فإن المتعلم يحتاج إلى اكتساب المفردات المتعلقة بتخصصه حتى يلبي استخدام اللغة أهدافه من تعلمها.

وقد أكدت دراسات أخرى[١] اتفقت مع ما ذكره نيشن وأفادت بأن طلاب مستوى العتبة ينبغي أن يكتسبوا الألفي كلمة الأكثر شيوعا كافية كي لا يواجهوا صعوبات في الاستماع والمحادثة، وذلك لأن أبناء اللغة غالبا ما يستخدمونها في محادثاتهم اليومية، وأن هذا العدد من المفردات كاف لفهم تسعة أعشار النصوص في الإنجليزية، وأن طلاب التخصص يحتاج إلى (١٠٠٠) ألف كلمة إضافية، فقد أجريت دراسة على اللغة الإنجليزية بينت أن أبناءها يستخدمون ما بين ٣ آلاف إلى ١٠ آلاف كلمة فقط في تواصلهم اليومي[٢] مع أن عدد المفردات التي يمتلكونها في حدود ٢٠ ألف كلمة[٣]

ومن الواضح التأكيد على ضرورة كون هذه المفردات الشائعة ذات التردد العالي، فهي من المتوقع أن يتعرض لها المتعلم كثيرا، لا سيما أن أبناء اللغة يضربون صفحا عن جل المفردات قليلة التداول والاستعمال، وما ينطبق على الإنجليزية بهذا الخصوص ينطبق على اللغة العربية، فقد أكد سرميني[٤] أن الألف كلمة الأكثر شيوعا في التراث الديني تمثل من حيث التكرار والثقل والانتشار وكثرة الاستخدام ٧٠٪ من حجم مدونة لغوية تضم ستين مليون كلمة أي أن نسبتها تعادل واحد إلى ستة آلاف ١ / ٦٠٠٠، هذا مع الوضع في الاعتبار أن معجم اللغة العربية أغنى من الإنجليزية فإن كان ابن اللغة في الإنجليزية يمتلك حوالي ٢٠ ألف مفردة (عائلة الكلمة) فإن ابن اللغة في العربية يمتلك ٢٥ ألف عائلة كلمة

(1) Kurniawan, Iwan (2016) English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris, 9 (1), 2016, P91.
(2) Teng, F. (2014). Assessing the Depth and Breadth of Vocabulary Knowledge with Listening Comprehension. PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand, 48, P33.
(3) Kurniawan, I. (2016). Measuring EFL Students Vocabulary Size: Why and How. English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris, 9(1), 96.
(٤) محمد أنس سرميني: معجم المفردات العربية الشائعة، إسطنبول: دار إيثار، ٢٠٢١، ص٧.

وفقا لدراسة مسرعي و ميلتون[١].

وعلى هذا فإنه من الأهمية بمكان أن يُتخذ من قياس حجم المفردات معيارا لتقييم مستواهم في اكتساب اللغة، ومدى تقدمهم فيها، سواء أكان ذلك على مستوى القاعات الدراسية من خلال التقييم التربوي، أم من خلال أبحاث اكتساب اللغة في اللسانيات التطبيقية[٢]، ولا يقتصر قياس حجم المفردات على تقييم ما حصله المتعلم فحسب، بل قد يهدف إلى توظيف اختبارات القياس في تعزيز عملية تعلم اللغة نفسها، فالعلاقة بين عمليتي تعلم اللغات والقياس والتقييم علاقة تكامل، فهما مرتبطان لا ينفكان عن بعضهما[٣].

قياس الكفاءة المعجمية وتقييمها: الإشكاليات والتحديات

يواجه قياس الكفاءة المعجمية ثمة إشكاليات تنبثق من إشكالية مفهوم الكفاءة وحدودها، إذ يشير في معناه العام إلى القدرة على امتلاك ناصية اللغة، وفي معناه الخاص إلى حصيلة المفردات، ويتفاوت بينهما توصيف حصيلة المفردات، وخروجا من هذه الدائرة نتخذ من التعريف المقرر سلفا مرجعية للانطلاق منها في استنباط المعايير التي يجدر وضعها في الاعتبار عند قياس الكفاءة المعجمية وتقييمها.

ينص التعريف على أن الكفاءة المعجمية هي **قدرة المتعلم على توظيف حصيلة المفردات التي يمتلكها في السياقات اللغوية المناسبة**. وهو بذلك يشمل معيارين رئيسين، أولهما: قياس حصيلة مفردات المتعلم وتقييمها، وثانيها: قياس توظيف هذه الحصيلة وتقييمها في السياق اللغوي.

وهنا تُطرح جملة من التساؤلات، نحو: ما نوع حصيلة المفردات المرجو قياسها وتقييمها؟ وما حجمها؟ وكيف يمكن قياسها؟ وما حصيلة المفردات

(1) Masrai, A., & Milton, J. (2017). How Many Words Do You Need to Speak Arabic? An Arabic Vocabulary Size Test. The Language Learning Journal, 47 (5), 1.

(2) Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and Exploring The Behaviour of Two New Versions of The Vocabulary Levels Test. Language testing, 18(1), 55.

(٣) انظر: محمد عبد الخالق محمد: اختبارات اللغة، جامعة الملك سعود، ط٢، ١٩٩٦، ص ٣١.

حجما ونوعا المناسبة لكل مستوى لغوي على حدة؟ هذا بالنسبة للمعيار الأول، أما المعيار الثاني فتتبادر هذه التساؤلات، كيف يمكن قياس توظيف الحصيلة في السياق اللغوي؟ وما أنماط السياقات اللغوية التي تتناسب مع تصنيف مستويات اللغات وفقا للأطر والمعايير الدولية لتصنيف المستويات اللغوية؟

والإجابة عن هذه التساؤلات يتطلب تفكيكها؛ ليسهل التعامل معها وتجاوز الإشكاليات التي تطرحها، مع النظر إليها في الوقت ذاته نظرة كلية تجمعها تحت المقصد الأول، وذلك وفق مرجعيات معيارية متنوعة يستنبط منها مجموعة من المعايير الضابطة تحكم عملية القياس والتقييم وتضمن عدم خروجها عن السياق.

من أولى تلك المرجعيات المعيارية التي يُطمئن للاتكاء عليها في ذلك الإطار الأوربي المرجعي للغات CEFR حيث يمكن الاستعانة به في تحديد المستويات اللغوية وتصنيف الكفاءة المعجمية بما يتوافق معها[١].

ج٢	للمتعلم تمكن جيد من ذخيرة مفرداتية واسعة جدًا، تشمل التعابير الاصطلاحية والعامية؛ يُظهر وعيًا بالمستويات الضمنية للمعاني.
ج١	للمتعلم تمكن جيد من ذخيرة مفرداتية واسعة؛ تتيح له تجاوز الثغرات، وذلك من خلال الالتفات حول المعنى بسرعة، ونادرًا ما يبحث عن التعابير، أو يلجأ إلى استراتيجيات التجنب، وله تمكن جيد كذلك [من] التعابير الاصطلاحية والعامية.
ب٢	للمتعلم حصيلة جيدة من المفردات للقضايا المتعلقة بمجاله، ومعظم الموضوعات العامة، ويستطيع أن يغير الصيغ ليتجنب التكرار الدائم، ولكن الثغرات في حصيلة المفردات تسبب له التردد، والدوران حول المعنى.

(١) انظر: مجموعة من الخبراء، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، ترجمة عبد الناصر عثمان صبير، ص١٦٨.

ب١	له حصيلة مفردات كافية ليُعبِّر عن نفسه في معظم الموضوعات المتعلقة بحياته اليومية، مثل الأسرة، والهوايات والرغبات، والعمل، والسفر، والأحداث الجارية، ولكن بشيء من الالتفاف حول المعنى.
أ٢	لديه حصيلة كافية من المفردات للقيام بالأعمال الراتبة، والمعاملات اليومية التي تتضمن المواقف والموضوعات المألوفة.
أ١	لديه مفردات كافية للتعبير عن الاحتياجات التواصلية الأساسية، ولديه مفردات كافية كذلك للتعامل مع احتياجات الحياة اليسيرة.
	له ذخيرة مفردات أساسية من الكلمات المنعزلة، والعبارات المرتبطة بمواقف محسوسة محددة

بهذا يمكن تجاوز إشكالية أنماط السياقات اللغوية التي تتناسب مع تصنيف مستويات اللغات وفقا للأطر والمعايير الدولية لتصنيف المستويات اللغوية، وكذلك يُعد الإطار الأوربي مرجعية معيارية موثوق بها للإجابة عن نوعية حصيلة المفردات، فقد سرد الإطار محددات ثلاثة للكفاءة المعجمية: التعبيرات الثابتة، والكلمات المفردة، والعناصر النحوية، يمثل المحددان الأول الثاني الحصيلة اللغوية، بينما يمثل المحدد الثالث جزئيا السياق اللغوي، وعليه يمكن القول بأن حصيلة المفردات هي الكلمات المفردة والتعبيرات الثابتة وما يندرج تحتهما مع استثناء المفردات المستبعدة، «وهي عند اللغويين أسماء الأعلام، والأرقام، والحروف، والأدوات النحوية واللغوية»[١]، أو ما يمكن أن يطلق عليها الكلمات الوظيفية، «وهي كلمات اكتسبت دلالة جديدة بعيدة عن الدلالة اللغوية لألفاظها، وتشمل حروف الهجاء وجميع حروف الجر وأدوات الاستفهام، والأسماء الموصولة، وأسماء الإشارة، وأدوات الشرط، والظروف، وأسماء الأفعال،

(١) محمد أنس سرميني: معجم المفردات العربية الشائعة، إسطنبول: دار إيثار، ٢٠٢١، ص١٢.

كما اشتملت على بعض الأفعال الجامدة، مثل: عسى»[١].

وقد تواجه الباحث إشكالية أخرى تتعلق بطريقة احتساب المفردات، فما هي حدود الكلمة؟ وكيف يمكن توصيفها وتصنيفها؟ فهل كلمات مثل: درس، يدرس، دراسة، دارس، مدرس، مدرسة، مدارس تُحسب مفردات مستقلة؟ أو تحسب جميعها على أنها مفردة واحدة؟ وإن اتباع إحدى المنهجيتين يؤدي إلى نتائج مختلفة، فقد أشارت دراسات إلى أن حجم المفردات التي يمتلكها ابن اللغة الإنجليزية تتراوح ما بين ١٥٥ – ٢٠٠ ألف كلمة، بينما أشارت دراسات أخرى إلى ١٤-١٦ ألف كلمة، والسبب في ذلك يرجع إلى توصيف الكلمة وطريقة تصنيفها، فضلا عن المنهج المتبع في العدِّ، وقد احتاج حل هذه الإشكالية في اللغة الإنجليزية إلى العديد من الدراسات التي استغرقت قرنًا من الزمن [٢]، وتكاد تنحصر نتائج هذه الدراسات الإنجليزية في ثلاثة خيارات يمكن اعتمادها للعد[٣]:

الأول: اتخاذ شكل الكلمة Base وحدة للعد، مثلا: درس، يدرس، دارس، مدرس، مدرسة، دراسة تُعدّ كل كلمة منهم مفردة مستقلة بذاتها.

الثاني: اتخاذ الجذر (عائلة الكلمة) Word Family وحدة للعد، مثلا: درس، يدرس، دارس، مدرس، مدرسة، دراسة، تُعدّ كل الكلمات مفردة واحدة.

الثالث: اتخاذ الوحدة المعجمية (المدخل) Lemma وحدة للعد، مثلا، مدرس، مدرسان، مدرسون، مدرسات تُعدّ مفردة واحدة، بينما درس، يدرس، دراسة، تُعد مفردة أخرى.

ثمة شبه إجماع من الباحثين على أن الخيار الأول لا يملك قابلية للتطبيق من الناحية اللغوية والنفسية، فالكلمات الأربع التالية، استَمَعَ، يستمع، اسْتَمِعْ، استماعًا، لا تخزن في المعجم الذهني بوصفها وحدات مستقلة، وجهد تعلمها وحفظها في الذاكرة الطويلة لا يوازي جهد تعلم وحفظ أربع كلمات مختلفة المبنى والمعنى.

---

(١) أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٨، ص١٣.

(2) Masrai, A., & Milton, J. (2017). How Many Words Do You Need to Speak Arabic? 47 (5): 2.

(3) Look: Dóczi, B., & Kormos, J. (2015). Longitudinal developments in vocabulary knowledge and lexical organization. Oxford University Press.

وذلك ما أدى إلى استقرار الدراسات على ترجيح أحد الخيارين: الثاني أو الثالث، ولكل من الخيارين مبررات تدعو إلى استخدامه، فترجيح خيار الجذر في العد استند إلى أن المتعلم يستطيع أن يستنبط معنى المفردات ذات الجذر الواحد بسهولة، وفي مستويات متقدمة يستطيع أن يشتق من الجذر مفردات جديدة، بيد أن من رجح خيار المدخل اعترض على ذلك بأن مشتقات الجذر تحمل دلالات مختلفة غالبا ما يقوم المتعلم بتخزينها بوصفها وحدات معجمية مستقلة في معجمه الذهني، مثل، كتاب، مكتب على سبيل المثال.

ومع أن اللغة العربية تختلف عن اللغة الإنجليزية إذ تنتمي كل منهما إلى أسرة لغوية مختلفة، غير أنه يمكن الاسترشاد بما توصلت إليه البحوث والدراسات في الإنجليزية، وقد يبدو أن خيار الجذر (عائلة الكلمة) أقرب إلى اللغة العربية، فمن خصائص العربية أنها لغة اشتقاقية، تتألف مفرداتها – في الغالب الأعم – من جذر ثلاثي تشتق منه مجموعة من الكلمات وفق قواعد منضبطة، مشتركة في الدلالة، حيث «إن معرفة بعض كلمات من المجموعة أو الأسرة الواحدة تمكن المتعلم من معرفة سائر أفرادها معرفة إجمالية؛ لما بينها من حروف مشتركة، ولا شك أن هذا يحفظ الوقت ويوفر الجهد، فالروابط الاشتقاقية نوع من التصنيف للمعاني في كلياتها وعموميتها؛ تعلم المنطق، وتربط أسماء الأشياء المرتبطة في أصلها وطبيعتها برباط واحد»[١]

وكذلك توظيف الوحدة المعجمية (المدخل) Lemma يبدو مناسبا أيضا للغة العربية، وأقرب للتطبيق، فالمعاجم العربية بُنيت على الجذر، وأدرجت تحت كل جذر مداخل مستقلة (وحدات معجمية) يمكن أن يُعد كل مدخل مفردة مستقلة بما يتعلق به من ألفاظ، نحو مدخل الفعل (فَعَل، يفعل، افعل، فعلا) يُعد مفردة مستقلة، بينما زيادته نحو (أفعل، فَعَّل، فاعل، تفاعل) تُعدّ مفردات مستقلة، وما ينطبق على الفعل ينطبق على الاسم، فالاسم في حالة الإفراد والتثنية والجمع يُعد مفردة مستقلة.

(١) عبد العزيز إبراهيم العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، ١٤٢٢هـ، ص١٦٤.

وفي دراسة ميلتون والمسرعي عن حجم مفردات اللغة العربية للمتعلمين في المرحلة الجامعية رجحت خيار الوحدة المعجمية (المدخل) Lemma في عملية العد للمفردات، وتتضمن – وفقا لهما – الكلمة الرئيسية وتصريفاتها الشائعة، مع إقرارهما بأن خيار عائلة الكلمة يبدو أفضل للغة العربية بيد أن غياب ضوابط بناء عائلة الكلمة في اللغة العربية يمثل تحديا في اعتماده[1].

ولا يعد تحديد الخيار المناسب لتحديد المفردة آخر الإشكاليات التي تقف عائقا أمام قياس الكفاءة المعجمية وتقييمها، فإن غياب المعاجم وقوائم الشيوع المبنية على حسب شيوع المفردات وتوزيعها على حسب المستويات اللغوية يمثل تحديًا حقيقيًّا، فإن بناء أدوات القياس من اختبارات وغيرها ينبغي أن يقوم على مدونات لغوية مناسبة، تراعي مستوى المتعلمين والمفردات التي يتعرضون لها كي تأتي النتائج صادقة ومعبرة.

وإن كانت هناك ثمة محاولات لبعض قوائم الشيوع في اللغة العربية فإنها على مازالت قاصرة على المزاوجة بينها وبين المستويات اللغوية، وهو ما يتطلب بناء معاجم معاصرة تُراعي الأطر الدولية في تقسيم المستويات اللغوية، فتسم كل مفردة وفقا للمستوى المناسب لها، وإلى أن تتوفر هذه المعاجم يمكن الاستعانة بقوائم الشيوع المتوفرة للمستوى المبتدئ A1-A2 ، وأن يعتمد على خبرة المتخصصين والمعلمين في اختيار المفردات المناسبة للمستويات الأخرى.

وتجدر الإشارة إلى أهمية السياق في تجاوز إشكالية التعدد الدلالي للكلمة، فإن السياق هو المحدد الرئيس للدلالة المقصودة من المفردة، وهو الضامن الأساسي لإزالة الالتباس أو التوهم الذي قد ينتج عن تبادر المعنى المعجمي الأول ا إلى الذهن، دون المعنى التركيبي المستوحى من السياق، «فالمعنى المعجمي للمفردة هو معنى عام لا يضفي تحديدا دقيقا على الحقل الدلالي لها، ما لم يقترن بتركيب يخصص هذا المعنى العام وفقا لمقتضيات السياق والحال والمقام، حيث يقوم السياق بدور رئيس في إقصاء المعاني المتوهمة من المفردة التي قد تؤدي إلى

(1) Masrai, A., & Milton, J. (2017). How Many Words Do You Need to Speak Arabic? 47 (5), 3.

لبس لدى المتعلم»[١] نتيجة المشترك اللفظي، أو الأضداد، أو الحمولة الثقافية، أو الخلفية الاجتماعية للمفردات، حيث يفترض من المتعلم أن لديه القدرة على استنباط المعنى مستعينا بالقرائن اللفظية والحالية، «والمتعلم الذي لا يستطيع استخلاص المعنى من السياق يواجه مشكلات كبيرة تتعلق بإعاقة عملية الفهم والإنتاج»[٢] والعكس صحيح.

قياس الكفاءة المعجمية وتقييمها: الأدوات والإجراءات

شهد القياس والتقييم في الآونة الأخيرة طفرة كبيرة في مجال تعليم اللغات، فأُعدت فيه دراسات علمية ومصنفات مستقلة، وأضحى في العديد من المؤسسات مقررًا دراسيا يدرّسه معلمو اللغات، لما له من تأثير مباشر في السياق التعليمي، لا سيما بعد التطور التكنولوجي وتوظيف مخرجاته في العملية التعليمية، فضلا عن المستحدثات التي طرأت على المؤسسات التعليمية بسبب جائحة كورونا وما تبعها من اعتماد التعليم عن بعد والتعلم الذاتي في المؤسسات التعليمية الرسمية وغير الرسمية.

وقد باتت وسائل القياس والتقييم التقليدية غير ملبية لاحتياجات الواقع التعليمي ومتطلباته، فقد فرضت الحاجة منطلقات جديدة، وأسس مغايرة، كما أن وتيرة البحوث التجريبية المتسارعة، ومسار الدراسات الأكاديمية المتطورة قدمت مفاهيم حديثة، وأدوات دقيقة في القياس والتقييم، تتضح جليا في تنوعها الكمي، وتميزها الكيفي، فضلا عن تخصصها النوعي، فلم يُعد الاقتصار على القياس والتقييم مبنيا على الاختبارات بتنوعاتها فحسب، بل أُدرجت أدوات أخرى، نحو: مؤشرات الأداء، وقوائم المراجعة، والمقابلات الشخصية، وبطاقات الملاحظة، وملف الإنجاز.

ومن المؤكد أن اختيار أداة القياس، ونوعية التقييم يتوقف على عملية التقويم في مجملها ابتداء بالدور أو الأدوار المنوطة به، وانتهاء بالأهداف المرجوة

(١) هاني إسماعيل رمضان: المعجم السياقي للألفاظ العربية في اللغة التركية دراسة في صناعة المعجم، أبحاث مؤتمر العربية للناطقين بغيرها الحاضر والمستقبل الثالث، المنتدى العربي التركي، ٢٠٢١، ص٢١٨.
(٢) عبد الإله لخزاز: معايير بناء الكفاية المعجمية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ضمن معايير عناصر اللغة العربية للناطقين بغيرها، تحرير هاني إسماعيل رمضان، أكدم، إسطنبول ٢٠١٩، ص ١٦٠.

منه، مرورا بإجراءات الإعداد وأساليب التنفيذ، وهو ما ينطبق على عملية تقويم الكفاءة المعجمية، فقد طرحت مكسين جيلوي Maxine Gillway عن أفضل السبل لتقييم المفردات وأجابت قائلةً: «إن الجواب المختصر لهذا السؤال هو بحسب الهدف الذي تمت عملية التقييم من أجله، كما يرتبط الأمر بوجه المعلومات الألفاظية التي يراد تقييمها»[١].

في عملية التقويم – بصفة عامة – يمكن الإفادة من التقويم البنائي التشخيصي Formative Evaluation وكذلك التقـويم الختامي التجمعي Summative Evatluation فالأول يهدف إلى تشخيص مواطن القوة والضعف في أداء المتعلمين، وتحديد الصعوبات التي تواجههم، وعلاجها من خلال تحسين مواطن الضعف وتنمية مواطن القوة، بالإفادة القصوى من قدراتهم وإمكاناتهم، بينما يأتي الآخر – التقويم الختامي – تاليا للأول، ويهدف إلى الكشف عن مدى تحقق الأهداف، وتحديد المستوى التحصيلي للمتعلمين بغرض اتخاذ القرار المناسب[٢]، سواء على مستوى البرامج التعليمية أو على مستوى المؤسسات، ويعد الأنسب في قياس الكفاءة اللغوية أو اختبارات التصنيف، أما التقويم البنائي التشخيصي فهو يمثل وسيلة ناجعة للتحسين المستمر، والارتقاء بمستوى الكفاءة، والتعرف على الصعوبات التي تواجه المتعلم في اكتساب المفردات وتوظيفها مما يساعد في اختيار الاستراتيجيات المناسبة لتجاوز تلك الصعوبات، فضلا عن تنمية الاستراتيجيات التي أسهمت في تيسر التحصيل والتوظيف من ناحية أخرى، والتقويم الختامي التجمعي .

ولعل ذلك يؤكد أهمية تحديد الأهداف تحديدا واضحا، فإن ذلك يضمن اختيار الأدوات المناسبة وإعدادها إعدادًا منضبطًا، كما يسهل الإجراءات المتبعة في التنفيذ، بما ينعكس إيجابيا على صدق النتائج وثباتها، وبما أن الكفاءة المعجمية – كما عرفناها سلفا – هي **قدرة المتعلم على توظيف حصيلة المفردات التي يمتلكها في السياقات اللغوية المناسبة**، فإنه يمكن أن نصيغ أهداف القياس

(١) أساسيات التقييم في التعليم اللغوي: ترجمة خالد بن عبد العزيز الدامغ، جامعة الملك سعود، ١٤٢٩، ص١٧٣.

(٢) صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠، ص ٣٩.

والتقييم في هدفين رئيسين: أولا: قياس حصيلة المفردات، ثانيا: قياس توظيف الحصيلة في السياقات اللغوية المناسبة.

وفي ضوء هذين الهدفين يمكن اعتماد اختبار المفردات Vocabulary Test أداةً للقياس والتقييم، إذ تفي بالغرض المرسوم، ويمكن تطويعها وفقًا لمعطيات الهدفين، حيث يُبنى الاختبار لقياس كل من حجم المفردات مدى معرفة المتعلم بها، وذلك عن طريق قياس قدرته على توظيفها في سياقات لغوية، تتنوع في الشكل والمضمون، وتتدرج من السهل إلى الأصعب، «فكلما كان مستوى الدارسين مبتدئا، زاد التركيز على المفردات التي ترتبط باللغة المنطوقة، وكلما كان المستوى متقدما، ازداد التركيز على المفردات التي تتعلق باللغة المكتوبة كالألفاظ الموجودة في الصحف والمجلات والدوريات والكتب المتخصصة»[١].

هذا من جانب ومن جانب آخر فإن مصادر اختبار الكفاءة المعجمية يفضَّل أن تكون من قوائم الشيوع إن كان الغرض من الاختبار تحديد مستوى المتعلمين وتصنيفهم، مع مراعاة توصيفات أحد الأطر والمعايير الدولية، كالإطار الأوربي مثلا، وإذا كانت بغرض قياس الكفاءة أو الكفاية فإنه يلزم أن تكون مادة الاختبار أكثر شمولية وتستقى من كل اللغة؛ وليس من قوائم الشيوع فحسب، أو من مقرر دراسي معين؛ فإن نتيجة الاختبار غالبا ما تكون العامل المرجح في اتخاذ القرارات المهمة التي ستؤثر في حياة المتقدم للاختبار، وفي حالة إن كان الغرض من الاختبار هو التشخيص لمعرفة مدى تقدم المتعلم، أو إن كان اختبار تحصيلي لاجتياز مستوى لغوي أو إنهاء برنامج دراسي؛ فإن مصادر الاختبار ينبغي أن تكون من المقرر الدراسي الذي درسه المتعلمون[٢].

وفي جميع الأحوال ينبغي أن تراعى الأسس العلمية المتعارف عليها في بناء الاختبار، من شروط أولية وشروط تجريبية، نحو: الموضوعية والشمولية، والتقنين، والصدق والثبات، والمعايير[٣] وذلك لضمان حيادية الاختبار وجودته،

(١) محمد عبد الخالق محمد: اختبارات اللغة، جامعة الملك سعود، ط٢، ١٩٩٦، ص٩٠.
(٢) أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، ص١٧٣.
(٣) انظر: صلاح أحمد مراد، وأمين علي سليمان: الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها، دار الكتاب الحديث، ٢٠٠٥، ص ٢٤٧ – ٣٨٠.

وفي حالة إجراء الاختبار إلكترونيا ينبغي أيضا توفير المواصفات العلمية والفنية مما يضمن السلاسة والسلامة، ولعل في ورقة قادمة تفرد مواصفات الاختبار بدراسة مفصلة، وتتطرق لمتطلبات إعداده من ضوابط ومعايير قبل الاختبار وأثنائه وبعده، وتعرِّج – أيضا – إلى الاختبار المحوسب وكيفية تصميمه والإفادة منه بعدما باتت التكنولوجيا جزءًا لا يتجزأ في تعليم اللغة.

الخاتمة: النتائج والتوصيات

إن الكفاءة المعجمية أضحت أيقونة مهمة في عملية اكتساب اللغات، إذ تعد بمثابة حجز الزاوية مقارنة بمكونات اللغة، فقد اتفقت الدراسة مع عدد من الأبحاث التي أشارت إلى أهمية الكفاءة المعجمية في اكتساب اللغة، ويتضح ذلك من خلال تماهي مهارات اللغوية وعناصرها في بوتقتها فقد انتهت الدراسة إلى تعريف الكفاءة المعجمية بأنها قدرة المتعلم على توظيف حصيلة المفردات التي يمتلكها في السياقات اللغوية المناسبة، متجاوزةً بذلك المفهوم الضيق للكفاءة المعجمية الذي يحصرها في رصد المفردات والوحدات المعجمية إلى مفهوم أرحب وأوسع يتضمن المفردات وتوظيفها توظيفا يتماشى مع السياقات اللغوية التي يقتضيها الحال، مراعيا القرائن اللفظية وغير اللفظية.

وقد حرصت الدراسة على وضع معايير لقياس الكفاءة المعجمية وتقييمها يعبر عن المفهوم الذي استقرت عليه الدراسة لمصطلح الكفاءة المعجمية، يقيس كل من حجم المفردات وتوظيفها في آن، فرجحت الدراسة خيار (عائلة الكلمة) معيارًا للعد، أكدت أن السياق يأتي معيارًا ثانيا بحيث يضمن تجاوز إشكالية التعدد الدلالي للمفردة، وما قد يكتنفها من لبس أو غموض، وهو ما رجح اتخاذ اختبار المفردات Vocaburaly Test أداة للقياس والتقييم، حيث يفي بالغرض، ويلبي المتطلبات والأهداف المنشودة، وباتخاذ الإطار الأوربي المرجعي للغات معيارا مرجعيا لتصنيف المستويات اللغوية.

وفي مصادر الاختبار انتهت الدراسة إلى ضرورة أن تكون أكثر شمولية، ومستقاة من اللغة في مجملها عندما يكون الهدف من الاختبار قياس الكفاءة أو الكفاية للمتعلم بصفة عامة، وأن ترتكز على قوائم الشيوع عندما ينحصر الهدف

في قياس مستوى المتعلم وتصنيفهم، بينما المقرر الدراسي يعد المصدر المناسب عندما يكون الغرض من الاختبار التحصيل أو التشخيص، وبذلك تكون الدراسة قد أجابت عن جل الإشكاليات التي قد تعيق إجراء قياس الكفاءة المعجمية وتقييمها في اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وأشارت الدراسة إلى إشكاليات أخرى نحو غياب معاجم متخصصة للناطقين بغير العربية مبنية وفقا لشيوع المفردات وتصنيفها بناء على المستوى اللغوي، لذلك فإن الدراسة توصي بأهمية إعداد هذه المعاجم أو القوائم لما يترتب عليها من أهمية في إجراء العديد من الدراسات والأبحاث المتعلقة بالكفاءة المعجمية على وجه التحديد، واكتساب اللغة العربية بصفة عامة، فإن المكتبة العربية تفتقر إلى هذه القوائم فضلا عن تصنيفها وفقا للمستويات اللغوية بما يتناسب مع الأطر والمعايير الدولية للغات، ويمكن الإفادة التطور التقني في إعداد معاجم إلكترونية، لا سيما بعد استحواذها على اهتمام متعلمي العربية، وتفضيلها على المعاجم الورقية، رغم أنه لا يتوفر حتى الآن معاجم إلكترونية موجهة للناطقين بغير العربية حسب المراحل التعليمية، أو العمرية لهم[1].

ومما توصي به الدراسة ويتسق مع أهدافها ونتائجها، ويمثل ـ أيضا ـ حلقة تواصل معها؛ إعداد اختبار مفردات وفقا للأسس التربوية والمعايير العلمية لبناء الاختبارات يكون بمثابة مرجعا لقياس الكفاءة المعجمية وتقييمها، مع توفير تطبيقه ورقيا ورقميا، بعد ما باتت التكنولوجيا جزءا أصيلا في عملية تعليم اللغة وتعلمها بمختلف مستوياتها وفي جميع مراحلها.

وأخير وليس آخرًا فإن إجراء الدراسات المعمقة عن الكفاءة المعجمية أضحى حاجة ملحة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، وثغرة ينبغي سدها بتوجيه الباحثين نحوها، وما هذه الدراسة إلا لبنة في ذلك الصرح.

---

(١) ربيع محمد محمد حفني، وبلحرب فاطمة الزهراء: استثمار المعاجم الإلكترونية في تعليم العربية عن بعد، المؤتمر الدولي الأول تعليم اللغات الأجنبية خلال الجوائح الأبحاث العلمية المحكمة، ١٩-٢٠ يونيه ٢٠٢١، المجلد ٢، كلية الآداب بجامعة بارتن، إسطنبول، ص٢١٧

المصادر والمراجع

أولا: المصادر والمراجع العربية

- إبراهيم أحمد غنيم: الصافي يوسف شحاته الجهمي، الكفاءات التدريسية في ضوء الموديلات التعليمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٨.
- ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، د. ت.
- أحمد محمد المعتوق: الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، ١٩٩٦.
- أحمد محمد قدور: مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ٢٠٠٨.
- أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٨.
- أسامة زكي السيد علي: الاختبارات اللغوية مقاربة منهجية تطبيقية، مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، الرياض، ٢٠١٦.
- تمام حسان: قائمة مكة للمفردات الشائعة، جامعة أم القرى، ١٩٨٤.
- حسن شحاتة، وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣.
- الحسين عبدي: حجم المفردات ودوره في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، مجلة التواصل اللساني، مج٢١، ع١,٢، ٢٣٧ – ٢٥٦.
- دوايت الواید وآخرون: أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، ترجمة خالد بن عبد العزيز الدامغ، جامعة الملك سعود، ١٤٢٩.
- ربيع محمد محمد حفني، وبلحرب فاطمة الزهراء: استثمار المعاجم الإلكترونية في تعليم العربية عن بعد، المؤتمر الدولي الأول تعليم اللغات الأجنبية خلال الجوائح الأبحاث العلمية المحكمة، ١٩-٢٠ يونيه ٢٠٢١، المجلد ٢، كلية الآداب بجامعة بارتن، إسطنبول، ١٩٩ – ٢١٨.
- رشدي أحمد طعيمة: تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، منشورات الإسلامية للعلوم والتربية والثقافة، الرباط، ١٩٨٩.
- زياد بركات: القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، جامعة القدس المفتوحة، ٢٠١٨.

- صلاح أحمد مراد، وأمين علي سليمان: الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية حطوات إعدادها وخصائصها، دار الكتاب الحديث، ٢٠٠٥، ٢٤٧ – ٣٨٠.
- صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠.
- عبد الإله لخزاز: معايير بناء الكفاية المعجمية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ضمن معايير عناصر اللغة العربية للناطقين بغيرها، تحرير هاني إسماعيل رمضان، أكدم، إسطنبول ٢٠١٩.
- عبد العزيز إبراهيم العصيلي: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، ١٤٢٢هـ.
- مجدي عزيز إبراهيم: معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٩.
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط٤، ٢٠٠٤.
- مجموعة من الخبراء: الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، ترجمة عبد الناصر عثمان صبير، جامعة أم القرى، ١٤٣٧هـ.
- محمد أنس سرميني: معجم المفردات العربية الشائعة، دار إيثار، إسطنبول، ٢٠٢١.
- محمد عبد الخالق محمد: اختبارات اللغة، جامعة الملك سعود، ط٢، ١٩٩٦.
- محمود فهمي حجازي: مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، القاهرة، ١٩٩٧.
- مزياني الوناس: بين الكفاءة والكفاية في المؤسسات التربوية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع ٤، يناير ٢٠١١، ٦٤ - ٧١
- مصطفى بوعناتي: المعجم الذهني في اللسانيات المعرفية: مكوناته وأبعاد انتظامه ومسارات النفاذ إليه، مجلة أبحاث معرفية، ع١، ٢٠١٢، ١١ – ٣٦.
- هاني إسماعيل رمضان: المعجم السياقي للألفاظ العربية في اللغة التركية دراسة في صناعة المعجم، أبحاث مؤتمر العربية للناطقين بغيرها الحاضر والمستقبل الثالث، المنتدى العربي التركي، ٢٠٢١.

ثانيا: المصادر والمراجع الأجنبية

- Adom, D., Mensah, J. A., & Dake, D. A. (2020). Test, Measurement, and Evaluation: Understanding and Use of the Concepts in Education. International Journal of Evaluation and Research in Education, 9(1) 109-119.
- Chapelle, Carol A. (1994) Are C-tests valid measures for L2 vocabulary research? Second Language Research, Vol. 10, No. 2, 157-187
- Dóczi, B., & Kormos, J. (2015). Longitudinal developments in vocabulary knowledge and lexical organization. Oxford University Press.
- Kurniawan, I. (2016). Measuring EFL Students Vocabulary Size: Why and How. English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris, 9(1),89-102.
- Language Policy Unit, (2001) Common European Framework Of Reference For Languages: Learnıng, Teachıng, Assessment, Cambridge University Press.
- Masrai, Ahmed and Milton, James: How many words do you need to speak Arabic? An Arabic vocabulary size test, The Language Learning Journal, 47(5).
- Meara, Paul (1996). The Dimensions of Lexical Competence. In G. Brown, K. Malmkjaer & J. Williams (Eds.), Performance and Competence in Second Language Acquisition (pp. 35-53). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, Paul (2000) Learning Vocabulary in Another Language, Cambridag University.
- Richard, Jack C and Renandya, Willy A. 2002. Methodology in Language Teaching. England: Cambridge Univerity Press.
- Richards, Jack C., and Richard W. Schmidt. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Routledge, 2013.
- Richards, J. C. (1976). The Role of Vocabulary Teaching. TESOL Quarterly, 10 (1), 77–89
- Robert H. Seashore: The Importance of Vocabulary in Learning Language Skills: Elementary English, March 1948, Vol. 25, No. 3, 137-152.
- Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and Exploring The Behaviour of Two New Versions of The Vocabulary Levels Test. Language testing, 18(1), 55-88.

- Teng, F. (2014). Assessing the Depth and Breadth of Vocabulary Knowledge with Listening Comprehension. PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand, 48, 29–56.
- Wilkins, D. A. (1972). Linguistics in Language Teaching. Cambridge: MFT Press.

استراتيجيات تدريس الكفاءة المعجمية للناطقين بغير اللغة العربية

د. أنس ملموس[1]

(١) جامعة مولاي إسماعيل بمكناس، المملكة المغربية

الملخص: تنشغل هذه الورقة بقضية أساسية من قضايا تعليم اللغة العربية المتعددة، ألا وهي قضية تدريس الكفاءة المعجمية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى غيرها، بالإضافة إلى أنها تسعى إلى تحديد مفهومها وإبراز أهميتها، زيادة إلى تقديم أهم الشروط الضابطة والمقيدة لعملية تدريس المفردات التي تندرج ضمنها لمتعلمي اللغة العربية. بالإضافة إلى هذا فإن هذه الورقة تحاول تقديم أهم الاستراتيجيات التعليمية التي ترقى بعملية تدريس الكفاءة المعجمية، علاوة على أنها تهدف إلى تقديم بعض الوسائط الرقمية التي يمكن استثمارها لخدمة الأهداف التعليمية للغة العربية وذلك عبر تسخيرها لتيسير عملية تدريس الكفاءة المعجمية للمتعلمين الناطقين بغير اللغة العربية. عطفا على ما تقدم، فإن هذه الورقة تنطلق من جملة من التساؤلات الأساسية من أبرزها:

- ما الأهمية التي تضطلع بها الكفاءة المعجمية في عملية تعلم اللغة العربية من طرف المتعلمين الناطقين بغيرها؟
- وما الشروط الضابطة لعملية تدريس الكفاءة المعجمية للمتعلمين الناطقين بغير اللغة العربية؟
- وما أبرز الاستراتيجيات اللغوية وغير اللغوية التي يمكن تبنيها في عملية تدريس الكفاءة المعجمية ؟

الكلمات المفاتيح: اللغة العربية – تعليم – اللغة العربية للناطقين بغيرها استراتيجيات التدريس – تدريس الكفاءة المعجمية – المعجم والمفردات.

تقديم

يعتبر المعجم عنصرا ومكونا أساسيا ورئيسيا في كل اللغات بما فيها اللغة العربية، إذ يتشكل في جوهره من العديد من المفردات والكلمات المعبرة والدالة، التي تضطلع بدور هام في عملية إغناء وإثراء رصيد المتعلم اللغوي الذي يرقى بالمتعلم نحو تطوير مهاراته اللغوية من استماع وتحدث وقراءة وكتابة، بالشكل الذي يتيح له تحقيق كفاءته اللغوية.

وتتمثل أهمية الكفاءة المعجمية في كونها تعين المتعلم على اكتساب معجم ذهني خاص به يمكنه من القراءة وفهم النصوص المختلفة وذلك في نطاق مهارة

القراءة، كما تمكن المتعلم في إطار مهارة المحادثة من ولوج وضعيات تواصلية مختلفة يعبر فيها بما يتوفر عليه من معجم غني بالمفردات الدالة المختلفة، والشيء نفسه على مستوى مهارة الكتابة إذ يتيح له إمكانية إنتاج وكتابة نصوص مختلفة ومتباينة من حيث الموضوع بكل سهولة ويسر، والأمر نفسه على مستوى مهارة الاستماع إذ يخول له إدراك وفهم المسموعات من نصوص وأناشيد...، وإعادة التصرف فيها إما كتابيا أو شفويا.

وتتصل عملية إشباع وتحقق الكفاءة المعجمية بشكل أساسي بطبيعة الاستراتيجيات المعتمدة في تدريسها والتي تمكن المتعلم لاحقا من النجاح في توظيفه لكل ما اكتسبه واستثماره في تواصله وتعلماته.

وفي ضوء ما سبق، فإن هذه الورقة تنشغل بقضية أساسية من قضايا تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها المتعددة والمختلفة، ألا وهي قضية تدريس الكفاءة المعجمية.

وعليه فإن هذه الورقة تنطلق من مجموعة من الأسئلة المترابطة نذكر من أهمها ما يلي:

- ما الأهمية التي تضطلع بها الكفاءة المعجمية في عملية تعلم اللغة العربية من طرف المتعلمين الناطقين بغيرها؟
- ما الشروط الضابطة لعملية تدريس الكفاءة المعجمية للمتعلمين الناطقين بغير اللغة العربية؟
- وما أبرز الاستراتيجيات اللغوية وغير اللغوية التي يمكن تبنيها في عملية تدريس الكفاءة المعجمية ؟
- وما أهم الآليات والوسائط الرقمية الممكن اعتمادها في عملية تدريس الكفاءة المعجمية للناطقين بغير العربية؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات، سنشرع في خطوة أولى في العمل على تقديم تعريف مناسب للكفاءة المعجمية مبرزين في ذلك الأهمية التي تكتسبها في تزويد المتعلمين بذخيرة مفرداتية معبرة تؤهلهم للتعبير عن مختلف المواضيع، وسنقوم

بعد ذلك بتعداد وتبيان أهم وأبرز الشروط المقيدة لعملية تدريس الكفاءة المعجمية وذلك سعيا إلى تحققها تحققا تاما لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى غيرها.

وفي خطوة ثانية سنعمل على تقديم مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية التي تهم تدريس الكفاءة المعجمية بشكل ناجع وفعال مميزين فيها بين الاستراتيجيات التعليمية ذات الطابع اللساني واستراتيجيات أخرى غير لسانية تقوم على توظيف وتسخير الوسائل التعليمية البديلة...، وفي خطوة ثالثة وأخيرة، سنقوم بتقديم مجموعة من الوسائط الرقمية التي يمكن استثمارها في عملية تدريس الكفاءة المعجمية داخل فصول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

١. الكفاءة المعجمية

من الأكيد أن مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أصبح يعرف ازدهارا وتطورا وذلك بالنظر إلى تعدد وتباين حاجات ودوافع متعلمي العربية الأجانب من تعلمهم لها، فضلا عن المكانة الاعتبارية التي تحظى بها اللغة العربية على الصعيد العالمي والتي جعلت منها لغة عالمية مطلوبة من حيث التعلم والاكتساب.

وارتباطا بما سبق، فإن عملية تعليم اللغة العربية للمتعلمين الناطقين بلغات أخرى غيرها تتم عبر مجموعة متنوعة من الطرائق والأساليب التعليمية التي تراعي من جهة حاجات وأغراض المتعلمين، كما تروم من جهة أخرى ترقية وتطوير مهارات المتعلمين اللغوية سواء أتعلق الأمر بالمهارات الاستقبالية أم الانتاجية، علاوة على أنها تنشد كذلك إلى تزويد هؤلاء المتعلمين بالكفايات الأساسية التي تؤهلهم نحو توظيف واستعمال اللغة بكفاءة عالية في مواقف ووضعيات تعليمية وتواصلية مختلفة ومتنوعة.

وعطفا على ما سبق، فإن الكفاءة أو القدرة المعجمية (Lexical Competence)تعتبر واحدة من أبرز الكفايات التي يسعى مجال تعليم اللغة العربية أن يكسبها ويطورها لدى المتعلمين الأجانب، وذلك بالنظر إلى الأهمية

الكبرى التي تضطلع بها في عملية تعليم وتعلم اللغة العربية بشكل عام، إذ من خلالها يشكل ويبني المتعلم شبكة واسعة من المفردات التي تؤهله فيما بعد لاختيار الأنسب منها بحسب الموقف أو الوضعية التواصلية التي يكون فاعلا فيها، فضلا عن كونها تمثل أداة ووسيلة ملائمة لحفظ وممارسة اللغة.

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن الكفاءة المعجمية تعتبر جزءا لا يتجزأ من الكفاءة اللغوية بصفة عامة، ذلك أننا نجد أن هذه الأخيرة تنطوي على مجموعة من الكفايات الفرعية أو التحتية من قبيل؛ الكفاءة النحوية / التركيبية، الكفاءة الصوتية، الكفاءة المعجمية...، ويؤدي تحقق كل هذه الكفايات إلى ارتقاء المتعلم على صعيد سلم مستويات الكفاءة اللغوية؛ بمعنى أنه ينتقل من مستوى إلى آخر بطريقة سلسة، فضلا عن محاكاته للمتكلم الأصلي باللغة، أي أن المتعلم الأجنبي للغة العربية يصبح قادرا على التواصل مع المتكلمين الأصلين والانخراط معهم في مواقف تواصلية مما يسمح له بتوظيف واستعمال اللغة الحية بكفاءة عالية بدون صعوبات أو إكراهات.

وبخصوص ترابط العلاقة بين الكفاءة المعجمية وباقي الكفايات اللغوية الأخرى، يصرح كل من Castells & Gallen (٢٠١٦) على أن المتحدث الكفء يستخدم المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والذريعية الخاصة بلغته بشكل مرض أو مقنع في الفهم والإنتاج. وتشكل المفردات العامل الموحد بين هذه المستويات والتي تتمثل في جميع المستويات اللغوية.[١]

وجدير بالذكر أن الكفاءة المعجمية تتعدى عملية حفظ وتخزين المعطيات اللغوية التي تتمثل أساسا في المفردات إلى حسن توظيفها واستعمالها استعمالا جيدا ومناسبا، فضلا عن النجاح في الانخراط في الوضعيات التواصلية والتفاعل فيها بشكل جيد وذلك بالاعتماد على هذه المفردات. كما يؤدي تحقق الكفاءة المعجمية بشكل أساس إلى نماء عملية أو مهارة فرعية تتصل بها ألا وهي مهارة حسن انتقاء المفردات المعبرة وهي مهارة تفوق الاختيار من الناحيتي الوظيفية والتعبيرية.

(1) S. T. Castells & E. B. Gallen: Collocations and other lexical combinations in Spanish, London, Routledge, 2016, p271.

وهذا ما يوافق طرح كلثوم درقاوي (٢٠١٩) إذ تصرح على أن الكفاية المعجمية لا تتوقف على اكتساب المتعلم الحصيلة اللغوية فقط بل قدرته على توظيف هذه المفردات بشكل سليم مما يمنحها معنى داخل النسق العام للغة بالشكل الذي يضمن تعبيرها على ما يريد المتكلم وما يقصده من وراء اختيارها دون غيرها.[١]

ويتأسس تحقق الكفاءة المعجمية لدى المتعلمين بقدر ما راكموه وخزنوه من مفردات وكلمات معبرة، الشيء الذي يسمح لهم باستدعائها وقتما دعت الضرورة ذلك وتوظيفها توظيفا سليما ومناسبا بحسب السياق والوضع التواصلي.

ويؤكد صالح نصيرات (٢٠٠٦) على أن الذخيرة اللغوية لدى المتعلم تعد ضرورة لا بد منها، فالمتعلم الذي يتمكن من عدد كافٍ من المفردات يستطيع أن يتقدم في تعلمه للغة بطريقة أسرع من غيره، ولا يكفي للمتعلم أن يحفظ كميات كبيرة من الكلمات للقدرة على التعبير، بل لا بد من أن تستخدم تلك المفردات في سياقات مختلفة تمكن المتعلم من التمييز بين المعاني المختلفة للكلمة منعزلة وفي سياق.[٢]

أما أحمد محمد المعتوق (١٩٩٦) فيصرح بأن ثراء الحصيلة اللغوية وتنوع مستوياتها لدى الفرد يجعله أكثر فهما لما يُنطق أو يُكتب، فهو عندما يلتقطها أو يتلقن اللغة وتراكيبها ويدرك مدلولات هذه المفردات والتراكيب يسهل عليه فهم واستيعاب معاني الجمل والعبارات التي تصاغ بها أو منها، كما يدرك ويحفظ من خلال سياق هذه الجمل والعبارات معاني كثير من المفردات والتراكيب الجديدة التي تتضمنها، وفي ذلك ما يساعد بدوره على مد حصيلته بالمزيد من المفردات والتراكيب.[٣]

---

(١) كلثوم درقاوي: «دور المعجم في تنمية الكفاية المعجمية للناطقين بغير العربية»، مقال منشور ضمن كتاب: معايير عناصر اللغة العربية للناطقين بغيرها، تحرير د. هاني إسماعيل رمضان، Akdem Publishing ، ٢٠١٩. ص.١٧١.

(٢) صالح نصيرات: طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦. ص١٨٧.

(٣) أحمد محمد المعتوق: الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، الكويت، عالم المعرفة، ١٩٩٦. ص٥١.

بالإضافة إلى هذا، فإن تحقق الكفاءة المعجمية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها يرقى بهم نحو تسريع وتيرة تعلمهم للغة العربية، فضلا عن إكسابهم مهارة التوليد اللغوي؛ بمعنى أن تحقق الكفاءة المعجمية لديهم يمكنهم من إنتاج مفردات جديدة بناء على ما يتوفرون عليه في معجمهم الذهني، وكذا إنتاج جمل وتراكيب لغوية جديدة وذلك عبر التوليف بين المفردات.

ويصرح مصطفى عقلي (٢٠٢١) من جهته على أن المعجم لم يعد يُنظر إليه في إطار الدراسات اللسانية الحديثة، باعتباره قائمة من المفردات المخزنة في ذهن الإنسان، بل أصبح يُنظر إليه باعتباره قدرة معجمية لا تؤهل مستعمل اللغة لتخزين الوحدات المعجمية التي يحتك بها في بيئته اللغوية واستعمالها فقط، بل تؤهله لإنتاج مفردات لم يسبق له أن سمعها أو صادفها من قبل، وهذا يعني أن هذه القدرة عبارة عن مخزن وفي الآن ذاته آلة إنتاج.[١]

يركز هذا التحديد على الطابع الإبداعي والتوليدي الذي تلعبه الكفاءة المعجمية لدى المتعلمين، ذلك أنها تجعل منهم مؤهلين وقادرين على إنتاج وتوليد مفردات جديدة بناء على ما يتوفرون عليه في معجمهم الذهني، وعليه، يمكن تصور الكفاءة المعجمية كآلة لغوية توليدية لها دخل (Input) يتمثل في المفردات المخزنة، وخرج (Output) تعكسه المفردات والجمل الجديدة المولدة.

ومعلوم أن المعاجم اللغوية تضطلع بدور مهم في عملية تعليم اللغات بصفة عامة، بما فيها اللغة العربية، ذلك أنها تلعب دورا هاما في تعزيز الكفاءة المعجمية وتطويرها لدى المتعلمين، فهي -أي المعاجم- تشكل مصدرا وموردا للمفردات يمكن للمتعلمين الرجوع إليها وقتما دعت الحاجة لذلك، نظرا لكونها تساعدهم في عملية حفظ وتثبيت المفردات وتصنيفها زيادة إلى التعرف على تقاطعاتها وعلاقاتها سواء اللفظية أو المعنوية.

ويحدد خالد أبو عمشة (٢٠١٨) مميزات توظيف المعاجم في تعلم اللغة

(١) مصطفى عقلي:»التنظير اللساني الوظيفي وآليات تنمية القدرة المعجمية لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها»، مقال منشور ضمن كتاب: تدريسية العربية للناطقين بغيرها لغة ثانية في ضوء اللسانيات المعاصرة، الأردن، دار كنوز المعرفة، ٢٠٢١. ص١٤٤.

العربية وتعليمها لغة ثانية أو أجنبية فيما يلي:[1]

- تساعد في تطوير الكفاءة بشكل عام.
- تعزز اكتساب المهارات الاستقبالية لمتعلمي العربية.
- تقرب دارسي العربية من غير الناطقين بها من نطق الكلمات كما ينطقها العرب.
- تنمي الثقة عند الدارس في استعمال العربية والبحث عن معاني ما يجهل من كلماتها.
- تنمي الذخيرة اللغوية لدى المتعلمين من خلال الشروح والتعليقات والتقاء ما يظنه المتعلم مفيدا.
- مصدرا رائعا لإغناء قاموس المتعلم من مترادفات وأضداد.
- موردا عذبا لمعرفة متصاحبات أو متلازمات الكلمة الجديدة أو حرف الجر المصاحب للكلمة.
- يدعم عملية التعلم الذاتي عبر استخدام المعجم بنفسه.
- يعمل على رفع مستوى المعارف عموما بما تحمله الكلمات من معلومات.
- يساعد على التفريق بين المعاني سواء استخدم القواميس أحادية اللغة أو ثنائية اللغة.
- يساعد في امتلاك مهارة التهجي والإملاء.

عموما، يمكن القول إن الكفاءة المعجمية تلعب دورا هاما في ارتقاء متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى غيرها على مستوى تطور تعلمهم، فضلا عن كونها تشكل آلية ناجعة تسعفهم في النجاح في التواصل والتفاعل مع الآخرين في مواقف تواصلية مختلفة ومتباينة من حيث المواضيع، ذلك أن الكفاءة المعجمية ترقى بالمتعلمين نحو مراكمة شبكة ومخزون هائل من المفردات المتنوعة والمختلفة

(١) خالد أبو عمشة: المغني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دار أصوات للدراسات والنشر، ٢٠١٨. ص١١١-١١٢.

من حيث نوعيتها ومجالاتها التي تصفها وتدفع بهم نحو إعادة إنتاجها كتابيا أو شفويا وذلك عبر توليفها في عبارات وجمل مقبولة ومعبرة، علاوة على أنها تسرع من وتيرة تعلمهم للغة العربية.

٢. ضوابط تدريس الكفاءة المعجمية

جدير بالذكر أن المفردات تشكل أساس وجوهر الكفاءة المعجمية، ذلك أن هذه الأخيرة تشكل وسيلة لا غاية تتحقق بموجبها غايات ومرامٍ عديدة من أبرزها تسريع وتيرة اكتساب وتعلم اللغة، فضلا عن تحقيق الفهم وإنجاح عملية الانخراط في الوضعيات التواصلية والتفاعل فيها.

وارتباطا بما سبق، ووعيا بأهمية الكفاءة المعجمية بشكل عام، والمفردات بشكل خاص في عملية تعلم اللغات الأجنبية، بما فيها اللغة العربية، فإن عملية تدريس الكفاءة المعجمية للمتعلمين الناطقين بلغات أخرى غير العربية تستدعي توافر العديد من الشروط الضابطة لعملية تدريس المفردات التي تعد أساس الكفاءة المعجمية، وذلك عبر مراعاة طبيعة ونوعية المفردات المراد تدريسها وتلقينها لهذه الفئة من متعلمي العربية، ولعل من أبرز هذه الشروط والضوابط نذكر:

- أن ترتبط المفردات بمحتويات ومضامين التعلم المبرمجة.
- أن تراعي التدرج النمائي للمتعلمين.
- أن تتناسب مع مستوى المتعلمين.
- أن تكون مستعملة لا مهملة.
- أن تكون مستنبطة من اللغة الحية الشائعة والمتداولة.
- أن تكون فصيحة لا عامية.
- ألا يتم تقديم مترادفات الكلمة الواحدة في بعض المستويات (المبتدئ نموذجا).
- أن تتصف بالسهولة والانسيابية عند النطق بها.

عموما، يمكن القول إن المفردات تكتسي أهمية بالغة في عمليتي تعليم وتعلم

اللغة العربية ذلك أنها تشكل عنصرا مواتيا يدفع بمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو الارتقاء بمستوى تعلمهم لها، فضلا عن كونها تشكل مدخلا نحو تنمية مهاراتهم اللغوية وذلك بالنظر إلى ما تضطلع به من دور في تطويرها بحكم أنها تتصل بها اتصالا وثيقا.

ولا شك أن عملية إنجاح تدريس الكفاءة المعجمية تقتضي توافر مجموعة من الشروط التي توجهها وتحكمها، وذلك من أجل بلوغ الأهداف التعليمية وتحقيقها إلى أبعد الحدود، وكذا مساعدة المتعلمين على تجميع المفردات وتخزينها في معجمهم الذهني بالشكل الذي يمكنهم من استدعائها وتوظيفها توظيفا مناسبا في حواراتهم أو كتاباتهم.

٣. استراتيجيات تدريس الكفاءة المعجمية

تعرف الكفاءة المعجمية غنى وتعددا على مستوى استراتيجيات وطرائق تدريسها، وذلك بالنظر إلى الدور الهام والحاسم الذي تلعبه المفردات المشكلة لها في عملية تعلم اللغات بصفة عام، واللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة، ذلك أن المفردات تشكل أساس وجوهر اللغة، فضلا عن كونها تمثل محركا للمهارات اللغوية ومدخلا نحو ترقيتها وتنميتها.

وتجدر الإشارة إلى أن المفردات تضطلع بدور هام متعدد الجوانب في عملية تعلم اللغة، ذلك أنها تشكل سبيلا مناسبا يساعد المتعلمين على تمييز وإدراك النصوص المسموعة والوعي بمعناها وتقطيعها إلى عبارات ثم إلى جمل فكلمات، كما ترقى بالمتعلمين نحو التعبير عن مواضيع مختلفة من حيث سياقاتها ومواقفها والتفاعل الإيجابي فيها، فضلا عن كونها تؤهل المتعلمين نحو تشكيل فهمهم القرائي وتحقيق طلاقتهم اللغوية في قراءة النصوص والإعلانات...، علاوة على إعادة استثمارها في إعداد المهام والأنشطة التعليمية بشكل كتابي.

وعلى هذا الأساس، يمكننا أن نقسم استراتيجيات تدريس الكفاءة المعجمية إلى استراتيجيتين أساسيتين يمكن تمثيلهما فيما يلي:

- استراتيجيات لسانية.

- استراتيجيات غير لسانية.

تقوم الاستراتيجيات اللسانية على أسس لسانية تتخذ إما طابعا صرفيا أو دلاليا أو معجميا أو تركيبيا...، وهذه الاستراتيجيات تكون من صلب اللغة المدَرَّسة، فضلا عن كونها تبرهن عن فاعلية المستويات اللسانية النظرية في إنجاح عملية تعليم اللغات وتيسيرها.

في حين تتمثل الاستراتيجيات غير اللسانية في توظيف مختلف الوسائل التعليمية المساعدة كالتشخيص واعتماد الصور والمقاطع الصوتية...

أ. الاستراتيجيات اللسانية

بداية وقبل كل شيء، يمكن القول إن الاستراتيجيات اللسانية تعكس عن حق الإسهام الهام الذي تؤديه اللسانيات العامة والنظرية في تجويد عملية تعليم وتعلم اللغات، ذلك أنها تمد مجال تعليم وتعلم اللغات وتزوده بالعديد من الآليات العلمية الدقيقة والمضبوطة التي تهدف إلى تيسير عملية تعليم هذه اللغات بدون إشكالات أو معيقات.

وتعتبر هذه الاستراتيجيات في حقيقة الأمر نتاجا للتطور الحاصل على مستوى الأبحاث اللسانية النظرية على مستويات الصرف أو الدلالة أو المعجم أو التركيب...، كما أنها تمثل سبيلا مناسبا لاستثمار النتائج اللسانية وتطبيقها على صعيد مجال تعليم وتعلم اللغات بالشكل الذي يؤدي إلى تجاوز وتلافي المشكلات اللسانية التي ويمكن أن تعترض معلم ومتعلم اللغة على سواء، وتعيق من السير العادي لعمليتي تعليم وتعلم اللغة.

وفي هذا السياق يصرح حسن مالك (٢٠٢١) على أن تعليم اللغة العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها بما يطرحه من مشكلات لغوية يتطلب مواكبة ميدانية مستمرة من اللسانيات العربية الحديثة من أجل تقديم حلول علمية مناسبة لهذه المشكلات سواء تعلق الأمر بتقديم معطيات وتصورات لسانية دقيقة حول حيثياتها المختلفة أم بتحليلها واختبار إمكانات استثمار معطيات

النظريات اللسانية في معالجتها.[١]

يؤكد التصور المقدم أعلاه على وجوب مواكبة لسانية مستمرة للفعل التعليمي للغة العربية، على اعتباره أنها تشكل حلا مناسبا لتطوير مجال تعليم اللغة العربية وتقديم حلول عملية للمشكلات اللسانية التي تطفو على سطحه، ولعل الاستراتيجيات التعليمية اللسانية خير دليل ذلك، نظرا لكونها تعزز من حضور البعد اللساني في عملية تعليم اللغة العربية.

وتتعدد خلفيات هذه الاستراتيجيات التعليمية بحسب التعدد الحاصل على صعيد مستويات التحليل اللساني، إذ يمكن استثمار نتائجها في إنجاح عملية تدريس الكفاءة المعجمية بشكل دقيق ومضبوط. وعلى هذا الأساس، سنقدم أسفله مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية المستقاة من مستويي الصرف والدلالة والتي من شأنها أن تسعف معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في عملية تدريسه للمفردات اللغوية، كما أنها تجعل من المتعلم قادرا على استيعابها وتخزينها بشكل منظم ودقيق.

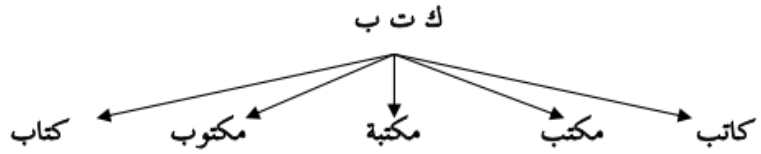
المستوى الصرفي

يعرف النظام اللساني للغة العربية على مستوى صرفها خاصية تتفرد بها اللغة العربية وتميزها عن باقي اللغات الغربية، وتتمثل هذه الخاصية اللسانية في الاشتقاق(Derivation) ، وبناء على هذه الخاصية اللسانية الفريدة فإن المفردات العربية تعرف تطورا وتوسعا مستمرين ودائمين، وذلك بالنظر للدور الهام الذي تضطلع به هذه الخاصية اللسانية الصرفية التي تتميز بها اللغة العربية عن لغات للمتعلمين الأولى والتي تتصف في مجملها بكونها لغات ذات طابع إلصاقي غير اشتقاقي.

وبناء على هذا فإن الاشتقاق يمكن استثماره في عملية تدريس المفردات

(١) حسن مالك: «المرجعيات اللسانية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها»، مقال منشور ضمن كتاب: تدريسية العربية للناطقين بغيرها لغة ثانية في ضوء اللسانيات المعاصرة، الأردن، دار كنوز المعرفة،٢٠٢١. ص٧٨.

العربية، نظرا لكونه يتأسس على البدء من جذر بسيط لتكوين وإنتاج كلمات عديدة تتفق من حيث المعنى وتختلف من حيث الصيغة أو البنية، ومن أمثلة ذلك نذكر:



يعرض النموذج المقدم أعلاه، طريقة اشتغال الاشتقاق في عملية توليد وإنتاج مفردات جديدة ومترابطة، وهو آلية مهمة من شأنها أن ترتقي بعملية تدريس المفردات وتجعلها عملية سهلة ويسيرة سواء بالنسبة لمعلم اللغة العربية أو بالنسبة لمتعلمها، إذ يمكن تقديم مثال معين والنسج على منواله لإنتاج كلمات جديدة ترتبط بجذور مختلفة، وتتمثل أهمية الطريقة الاشتقاقية في تدريس المفردات في كونها تقدم المفردات في بعدها العلائقي بمعنى أنها تقدم المفردة الواحدة مع عدد من المفردات الأخرى التي تتشابه من ناحية الحروف الأصول المكونة لها.

المستوى المعجمي

يهتم المستوى المعجمي برصد الكيفيات التي تنتج بواسطتها المفردات والكشف عن العلاقات التي تكونها المفردات فيما بينها.

ويصرح محمد جواد النوري (٢٠١٨) على أن المستوى المعجمي يتناول دراسة الصيغة؛ أي الكلمة، من حيث شكلها ودلالتها، وتطورها التاريخي. ويتم، في هذا المستوى، الوقوف على المعاني الأساسية للكلمات، واستعمالاتها المختلفة في السياقات المختلفة، وقد يتجاوز ذلك إلى بحث ما قد يكون لها من معان مجازية ناتجة عن عن تطور دلالتها، ورصد مراحلها.[١]

(١) محمد جواد النوري: من المصادر العربية في النحو والصرف والأصوات العروض، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، ٢٠١٨. ص٢٥.

وارتباطا بما سبق، فإن العلاقات المعجمية (Lexical Relations) التي تنشئها المفردات على مستوى المعجم هي علاقات منطقية وتخضع لسلمية وتسلسل، وتشكل هذه العلاقات المعجمية سبيلا تعليميا ناجعا يمكن تسخيره في عملية تعليم المفردات، وذلك عبر رصد طبيعة ونوعية هذه العلاقات، وتندرج هذه العلاقات ضمن ما يعرف بالكليات اللغوية، بمعنى أن كل اللغات تشترك فيها، وهذا ما سيسهل عملية تعليم المفردات العربية للناطقين بغيرها.

ولعل أبرز العلاقات التي تتأسس بين المفردات في اللغة العربية ما يلي:

- علاقة الترادف: كتب = دوَّن.
- علاقة التضاد: الحياة # الموت.
- علاقة جزء / كل: مقود / سيارة.
- علاقة كل / جزء: دولة / مدينة.
- علاقة التضمن: الفعل صعد، يتضمن أفعالا أخرى فرعية تندرج ضمنه مثل: تسلق، ارتقى...

عموما، يمكن القول إن استثمار العلاقات المعجمية في عملية تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها من شأنه أن يسهم في عملية تعليم وتعلم اللغة العربية بشكل عام، نظرا لكونها تقدم المفردات وفق إطار علمي مضبوطة، الشيء الذي يسهل عملية حفظها وتخزينها بالنسبة للمتعلم وكذا عملية استدعائها عند الحاجة.

المستوى الدلالي

يتمثل إسهام المستوى الدلالي في عملية تدريس الكفاءة المعجمية بشكل عام، والمفردات العربية بشكل خاص، من خلال ما يعرف بالحقول الدلالية، التي تتأسس على الجمع بين عدة مفردات يؤطرها معنى واحد وعام؛ كحقل الطقس، أو السفر والترحال، أو التعارف، أو الطعام...

ويذهب محمود جلال الدين سليمان (٢٠٢٢) إلى اعتبار الحقل الدلالي مجموعة من المفردات التي ترتبط دلالاتها، وتوضع عادة تحت لفظ عام يجمعها،

أو هي مجموعة من المفردات المتقاربة في معانيها، يجمعها صنف عام مشترك.[١]

وتتمثل أهمية هذه الحقول الدلالية (Semantic field) في عملية تدريس المفردات من خلال أنها تساعد المتعلم على تفييء المفردات وتصنيفها بناء على معناها العام، فضلا عن كونها تيسر عملية تخزين المفردات وتسريع عملية استدعائها عند التعبير عن موضوع محدد، علاوة على أنها تمكن المتعلم من تحقيقه وعيه اللغوي بهذه المفردات بناء على المعنى العام الذي يجمعها ويؤلف بينها.

وفي الأخير يمكن القول إن الاستراتيجيات التعليمية ذات الطابع اللساني تتنوع خلفياتها وأسسها بناء على التنوع الحاصل على مستويات التحليل اللساني، هذه الأخير يمكن استثمارها لخدمة الأهداف التعليمية العامة للغة العربية، كما أن توظيفها واستحضارها في صلب العملية التعليمية للغة العربية من شأنه أن يؤدي إلى الارتقاء بتعلمات المتعلمين وتجويد أداء معلم اللغة العربية نفسه.

ب. الاستراتيجيات غير اللسانية

ترتبط الاستراتيجيات غير اللسانية بمختلف الوسائل والمعينات التعليمية التي يمكن اعتمادها في سيرورة تدريس الكفاءة اللغوية، وتلعب هذه الاستراتيجيات دورا هاما في تيسير عملية تقديم المفردات العربية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بحيث تمكنهم من سهولة تمثلها واستيعابها وإدراكها بالشكل الذي يسهل عليهم عملية تخزينها وحفظها واستدعائها فيما بعد. ولعل من أبرز هذه الاستراتيجيات نذكر:

- تقديم الصور الشارحة والمعبرة.
- القيام بتمثيل وتشخيص المفردات خصوصا تلك التي نجدها ترتبط بأفعال معينة (كالمشي / الكتابة / الأكل...).
- استثمار الأناشيد والأغاني.

(١) محمد جواد النوري: من المصادر العربية في النحو والصرف والأصوات العروض، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، ٢٠١٨. ص٢٥.

- توظيف الألعاب اللغوية في عملية تدريس المفردات.
- الإشارة للأشياء الموجودة.

عموما، يمكن القول إن الاستراتيجيات التعليمية المذكورة سواء أتعلق الأمر بالاستراتيجيات اللسانية أم بالاستراتيجيات غير اللسانية تهدف إلى تيسير عملية تعليم وتعلم المفردات العربية سواء بالنسبة لمعلم العربية أو لمتعلمها. ذلك أنها تروم بشكل عام مساعدة معلم اللغة العربية في تقديم المفردات وتعليمها وفق طرق متنوعة ومختلفة لا تؤدي إلى تسلل الملل ولا تجعل عملية تعليم اللغة العربية عملية روتينية بل متجددة وحيوية، كما أنها ترقى بمتعلم اللغة العربية نحو تثبيت وتخزين المفردات بالشكل الذي يتيح له استدعاءها بشكل سريع وقتما دعت الحاجة لذلك، بالإضافة إلى أنها تساعده في حفظ المفردات بشكل منظم ومنسجم.

٤. تدريس الكفاءة المعجمية رقميا

لقد شهد ميدان تعليم وتعلم اللغات الأجنبية بما فيها اللغة العربية طفرة نوعية في الآونة الأخيرة وذلك بسبب التوجه نحو اعتماد التطبيقيات الرقمية في العملية التعليمية التعلمية لهذه اللغات، ويشكل استثمار وتسخير التطبيقات التعليمية الرقمية مظهرا يعكس تطور وغنى الأساليب والطرائق التعليمية، فضلا عن كونه تجعل من العملية التعليمية للغات مواكبة ومسايرة للتطورات الحاصلة على مستوى الواقع الرقمي الجديد مما يؤدي بدون شك إلى تطوير أداء المعلم والمتعلم على حد سواء.

ويصرح أنس ملموس (٢٠٢٢) في هذا الصدد بأن التطور الحاصل على مستوى الواقع التكنولوجي قد شكل فرصة ملائمة ومناسبة لاختبار مدى جدوى وفاعلية إشراك ودمج التكنولوجيا الحديثة في مجال تعليم اللغات بشكل عام، وتعليم اللغة العربية بشكل خاص، من أجل تمكين عملية تعليم اللغة العربية من الانفتاح على التكنولوجيا الحديثة وذلك عبر التوجه نحو استثمار ما تتيحه التكنولوجيا من وسائط وتطبيقات وبرامج ومنصات تعليمية رقمية وإقحامها

في العملية التعليمية بالشكل الذي يضمن تحقيق الغايات والتطلعات التعليمية المسطرة والمنشودة.[١]

وأما بخصوص تدريس الكفاءة المعجمية بالاعتماد على بعض التطبيقات التعليمية الرقمية فإنها تعد إمكانية متاحة إذ من شأنها أن تسهم بشكل إيجابي في جعل عملية تدريس المفردات العربية للناطقين بغيرها تتم بشكل يمتاز بالحداثة والاختلاف، كما أن استثمار التطبيقات في هذا الباب من شأنه أن يسهم في مساعدة المتعلمين على تعلم المفردات بشكل مستمر ومتسلسل سواء داخل الفصل أو خارجه وبشكل مسل وممتع. ولعل من أبرز التطبيقات التعليمية الرقمية التي يمكن توظيفها في عملية تدريس الكفاءة المعجمية للناطقين بغيرها نذكر:

- تطبيق Padlet.
- تطبيق Quizlet.
- تطبيق Quizziz.

إن التطبيقات التعليمية الرقمية المذكورة أعلاه تعتبر غيضا من فيض من التطبيقات الرقمية ذات الطابع التعليمي التي يمكن اعتمادها لإنجاح عملية تعليم اللغات الأجنبية بكل عناصرها ومكوناتها، فضلا عن كونها تعكس عن حق التطور الحاصل على مستوى التكنولوجيا التعليمية التي يمكن اعتمادها قصد تيسير عملية تعليم اللغات وتجويدها.

والتطبيقات المذكورة من شأنها أن تُمَكِّن متعلم اللغة العربية الأجانب من التعرف على المفردات العربية وتعلمهم بكيفية يسيرة، ذلك أنها تنمي الحس التنافسي، فضلا عن كونها ترقى بهم نحو مراكمة العديد من المفردات بشكل منظم ومنسجم.

عموما، فإن عملية تدريس الكفاءة المعجمية رقميا تعتبر مظهرا يدل على

(١) أنس ملموس: تعليم اللغة العربية بمساعدة التكنولوجيا، مجلة البيان العربي، العدد الرابع، مجمع اللغة العربية الأردني، ٢٠٢٢، ص٨١و٨٢.

تنوع وغنى الأساليب التعليمية التي يمكن الاعتماد عليها داخل فصول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والتي من شأنها أن تشكل مصدرا وآلية فعالة تؤدي إلى تعزيز وتنميه كفاءتهم اللغوية بشكل عام.

خلاصة

تضطلع الكفاءة المعجمية بدور مهم وإيجابي في عملية تعلم اللغات بشكل عام، نظرا لكونها تعد سبيل المتعلم نحو معرفة وتخزين المفردات وإعادة إنتاجها وتوظيفها، فضلا عن كونها تشكل مقياسا يعكس مدى تحقق كفاءته اللغوية وارتقائه في درجات ومراحل مستويات تعلم اللغات المختلفة.

وتعتبر عملية تدريس الكفاءة المعجمية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها عملية أساسية وجوهرية يقوم عليها تحصيل المتعلم الأجنبي للغة العربية، إذ تمكنه من الارتقاء في سلم مستويات الكفاءة اللغوية بشكل سلس ويسير، كما تجدر الإشارة إلى أن عملية تدريس الكفاءة المعجمية تتم عبر مجموعة من الشروط الضابطة التي تأخذ بعين الاعتبار جوانب شتى تتصل بطبيعة ونوعية المفردات وكذا عددها... وذلك من أجل إنجاح وتجويد عملية تدريسها لمتعلمي اللغة العربية الأجانب.

بالإضافة إلى هذا نجد أن عملية تدريس الكفاءة المعجمية تتم عبر مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية المساعدة التي تتخذ أنماطا متعددة؛ يتداخل فيها ما هو لساني نابع من الخصائص اللسانية التي تحكم اللغة المدَرَّسة، وما هو غير لساني يتأسس على توظيف العديد من الوسائل التعليمية البديلة التي تيسر الفعل التعليمي للمفردات.

النتائج

انصب بحثنا هذا على تقديم أبرز الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن اعتمادها في عملية تدريس الكفاءة المعجمية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ونجمل أبرز النتائج المتوصل إليها فيما يلي:

- أن الكفاءة المعجمية تشكل جزء ا لا يتجزأ من الكفاءة اللغوية

بشكل عام.

- ترتبط الكفاءة المعجمية بالمهارات اللغوية الأربع سواء أتعلق الأمر بالمهارتين الاستقباليتين أم بالإنتاجيتين.
- أن الكفاءة المعجمية تضطلع بدور هام في تنمية وتطوير المهارتين الإنتاجيتين؛ المحادثة والكتابة.
- تتم عملية تدريس الكفاءة المعجمية عبر مجموعة من الشروط التي ترتبط بطبيعة المفردات المدرسة.
- أن استراتيجيات تدريس الكفاءة المعجمية تعرف غنى وتنوعا.

التوصيات

- الحرص على الاهتمام بالكفاءة المعجمية نظرا لكونها تشكل مدخلا نحو تنمية وتطوير المهارات اللغوية لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها.
- ضرورة تشجيع الأبحاث الرامية إلى تطوير عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة عامة.

المراجع

- أحمد محمد المعتوق: الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، الكويت، عالم المعرفة، ١٩٩٦.
- أنس ملموس: تعليم اللغة العربية بمساعدة التكنولوجيا، مجلة البيان العربي، العدد الرابع، مجمع اللغة العربية الأردني،.2022
- حسن مالك: «المرجعيات اللسانية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها»، مقال منشور ضمن كتاب: تدريسية العربية للناطقين بغيرها لغة ثانية في ضوء اللسانيات المعاصرة، الأردن، دار كنوز المعرفة،2021.
- خالد أبو عمشة: المغني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، عمان، الأردن، دار أصوات للدراسات والنشر، ٢٠١٨.
- صالح نصيرات: طرق تدريس العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦.
- كلثوم درقاوي: «دور المعجم في تنمية الكفاية المعجمية للناطقين بغير العربية»، مقال منشور ضمن كتاب: معايير عناصر اللغة العربية للناطقين بغيرها، تحرير د. هاني إسماعيل رمضان، Akdem Publishing ، ٢٠١٩.
- مصطفى عقلي: «التنظير اللساني الوظيفي وآليات تنمية القدرة المعجمية لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها» مقال منشور ضمن كتاب: تدريسية العربية للناطقين بغيرها لغة ثانية في ضوء اللسانيات المعاصرة، الأردن، دار كنوز المعرفة،.2021
- محمد جواد النوري: من المصادر العربية في النحو والصرف والأصوات العروض، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، .٢٠١٨
- محمود جلال الدين سليمان: تعليم المفردات في ضوء نظرية الحقول الدلالية، الجيزة، مصر، وكالة الصحافة العربية، ٢٠٢٢.
- S. T. Castells & E. B. Gallen: Collocations and other lexical combinations in Spanish, London, Routledge, 2016

المعجم الذهني واستراتيجيات تنميته لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها

د. امحمد اللحياني[1]

د. يوسف إسماعيلي[2]

(١) مستشار في التوجيه التربوي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال خنيفرة، دكتور في علوم اللغة والمعرفية والديداكتيك، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس- المغرب.

(٢) خبير في مركز الإيسيسكو للغة العربية للناطقين بغيرها، منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (ICESCO)

ملخص البحث: يتخذ هذا البحث، الذي يتعلق بتعلم العربية باعتبارها لغة ثانية، من اللسانيات المعرفية مرجعا نظريا له، والتي تستند على البحث في مسارات التعلم ذات الصلة بالدماغ البشري، ولعل أهم المفاهيم المرتبط بهذه العلاقة مفهوم «المعجم الذهني»، وهو المفهوم الذي ناقشنا في إطاره التعدد اللغوي، أي هل الأمر يتعلق بمعجم واحد أو معجمين عند متعلمي اللغة الثانية، كما تحدثنا أيضا عن ثلاث استراتيجيات تسهم في تنميته لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها (استعمال القاموس، الاستناد إلى السياق، والاعتماد على المورفولوجيا). وقد خلصنا إلى نتائج أهمها ضرورة عدم الخلط بين اللغات أثناء التدريس لأن من شأن ذلك أن يؤخر استقلالية معجم اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية، إضافة إلى ضرورة إعطاء الأهمية للدرس المروفولوجي (الصرافي) خلال التعلم لأنه يقوي من الاستراتيجية المورفولوجية التي تنمي المعجم بشكل أسرع كما تعطي للمتعلم استقلالية تقوم على حشد المعلومات المعجمية وأليلتها بسرعة ودقة قصد التعرف على الكلمات خلال القراءة أو الاستماع، أو إنتاجها خلال المحادثة أو الكتابة، بل إنها تسهم أيضا في تطوير استراتيجية استعمال القاموس.

الكلمات المفاتيح:
اللسانيات المعرفية، المعجم الذهني، اللغة العربية، التعلم، الاستراتيجية.

مقدمة:

يحيل المعجم الذهني على المعرفة اللسانية للمتعلم، وهو يرتبط باللسانيات المعرفية ارتباطا وثيقا، وهو يعتبر إطارا معرفيا لتناول إشكالات كثيرة، تتعلق أولاها بتحديد برامترات (أو معايير) اللغة المدرَّسة التي ينتظم وفقها هذا المعجم، وترتبط ثانيتها بتحديد علاقته بالتعدد اللغوي وكيفية اشتغاله لدى ثنائي اللغة أو متعددها، بينما تتعلق ثالثة هذه الإشكالات بالاستراتيجيات الكفيلة بتطويره لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها.

لذلك سنسعى من خلال هذا البحث؛ بعد الحديث عن المنظور اللساني المعرفي للتعلم وتحديد مفهوم المعجم الذهني وكيفية انتظام المدخل المعجمي فيه، إلى تناول ثلاث استراتيجيات يمكن اعتمادها في تنمية المعجم لدى دارس العربية الناطق بغيرها، مبرزين في كل ذلك أهميتها وجوانب القصور فيها.

١. اللسانيات المعرفية والتعلم:

١,١. المنظور المعرفي للتعلم:

جعلت اللسانيات المعرفية من أهم أولوياتها الاهتمام بالمسارات الداخلية/ الذهنية لتعلم أو اكتساب اللغة/اللغات، فالمتعلم من منظورها ليس سلبيا، بل هو فاعل في تعلمه. وتتجلى هذه الفاعلية من خلال تنشيطه للمسارات المعرفية المركبة التي يقوم بها الدماغ -باعتباره «العلبة السوداء» التي تجري فيها مختلف العمليات «فالمتعلم بالنسبة للمعرفيين هو نظام نشيط لمعالجة المعلومات، وهو أشبه في ذلك بالحاسوب: يستقبل المعلومات التي يلتقطها من العالم الخارجي، يتعرف عليها، ويخزنها في الذاكرة، ثم يسترجعها من ذاكرته عند الحاجة لفهم البيئة أو حل المشكلات»[١]. لذلك فالدماغ يلعب دورا هاما لدى المعرفيين لما يقوم به من أدوار خلال التعلم.

٢,١. الدماغ والتعلم:

يقوم التعلم في اللسانيات المعرفية كما سبق الذكر على معرفة ما يجري في العلبة السوداء التي هي الدماغ، لأنه «إذا كانت السلوكية تعتبر أن التعلم هو الذي يغير السلوك، فإن المعرفية قد ربطت التعلم بمعالجة المعلومات في الذهن وتخزينها في الذاكرة»[٢]. وهي معالجة لا يمكن تفسيرها إلا بالاعتماد على ما تتوصل إليه البحوث في مختلف العلوم الأخرى من قبيل: علم الأعصاب، البيولوجيا، علم التشريح والدماغ، الإعلاميات، اللسانيات...، فكل هذه العلوم تشكل وحدة في تفسير مسارات التعلم في الدماغ، هذا الأخير الذي لا يبقى أبدا على حال واحدة، بل ينمو ويتطور في كل لحظة بسرعة لم نكن نتصورها من قبل أيا كان عمر الإنسان، فالدماغ يملك قدرة رائعة على تغيير نفسه، وذلك بالتفاعل مع محيطه وبيئته[٣].

---

(1) Basque, Josianne ; Rochaleau, Johanne ; Winer, Laura. Une approche pédagogique pour l'école informatisée. Canada Québec, EICEM, Centre de recherche LICEF, Montréal :Télé-université.1998. P :6.

(٢) إسماعيل، علوي. العلوم العصبية والتربية: أية علاقة. مجلة علوم التربية، العدد ٦٤. المملكة المغربية: يناير ٢٠١٦. ص: ٧.

(٣) آن، دوبواز: خفايا الدماغ. ترجمة: دهيبي، زينة، المجلة العربية، مكتبة الملك فهد. ط١، (٢٠١٥). ص: ٧.

وهكذا لا يصبح التعلم منفعلا بما يوفره الدماغ، بل يصبح الدماغ أيضا منفعلا ومتأثرا بعمليات التعلم، فيدخلان في علاقة تأثير وتأثر مستدامة بوساطة معالجة المعلومات:

الشكل رقم(١): تفاعل الدماغ والتعلم.

إن الحديث عن الدماغ ومسارات اشتغاله خلال تعلم اللغة لا يمكن أن يتم إلا في إطار ما يسمى بالمعجم الذهني، باعتباره المفهوم الأكثر تداولا في الحقل اللساني المعرفي والأكثر انشغالا بقضايا اللغة في مستوياتها المختلفة: الصوتية والصرفية والمعجمية والدلالية والتركيبية.

٢. مفهوم المعجم الذهني وعلاقته بالمدخل المعجمي:

١,٢. مفهوم المعجم الذهني:

يحيل مفهوم «المعجم الذهني»[١] في اللسانيات المعرفية على جزء من المعرفة اللسانية أو على كل المعرفة اللسانية[٢]. ومن المفاهيم الأخرى التي تطلق عليه نجد «المعجم الداخلي»، أو «المعجم الذاتي»[٣]. ويعرف بكونه «مجموع الوحدات التي تشكل إما لغة مجتمع ما، أو لغة نشاط إنساني ما، أو لغة متكلم ما»[٤]. إنه

(١) ومن المفاهيم التي تتداخل مع مفهوم المعجم نجد مفهوم القاموس vocabulaire، والفرق بينهما أن «المعجم خاص باللغة (اللسان)، أما القاموس فهو خاص بالخطاب، (Marquer. ٢٠٠٥ .P. ١٣ : ١٣).

(٢) مصطفى. بوعناني. الإنجاز اللغوي العربي: بين نسقية التنوع الصوتي وأجرأة الانتظام المعرفي. في مصطفى بوعناني؛ بنعيسى زغبوش (محررون)، اللغة والمعرفة بعض مظاهر التفاعل المعرفي بين اللسانيات وعلم النفس. (٢١ - ٤٢). إربد: منشورات مختبر العلوم المعرفية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية-فاس. ط١. ٢٠١٥. ص: ٢٢.

(3) Marquer, Pierre. « L'organisation de lexique mental » des contraires aux expression idiomatiques. Paris : L'Harmattan. 2005. P : 5.

https://books.google.co.ma/books/about/L_organisation_du_lexique_mental.html?id=bP-GcRTU-EYC&redir_esc=y

(4) Dubois, J ; Giacomo,Mathé ; Marcellesi, Christiane ; Marcellesi, Jean-Baptiste ; Mevel, Jean-Pierre.1981.Dictionnaire linguistique. Paris : Larousse. 1981. P :297.

«بنية معقدة تنتظم فيها الكلمات بالنظر إلى طبيعتها الفونولوجية أو التركيبية أو الدلالية، إضافة إلى مظاهر أخرى غير لسانية»[١].

لذا يمكننا أن نتصور المعجم الذهني، باعتباره:

- مخزنا لمعارفنا حول الكلمات.
- على شكل قاموس.
- يتكون من لائحة من «المداخل المعجمية».
- جزءا من الذاكرة بعيدة المدى، حيث تتقاطع مختلف أصناف المعلومات: الدلالية، والفونولوجية والإملائية[٢].

ويتميز المعجم الذهني عن المعجم -على عكس تعريف ديبوا السابق-بكونه فرديا لأنه عبارة عن «مجموعة من الكلمات ذات العلاقة فيما بينها والمعروفة من طرف متكلم واحد. ومعجم لغة ما هو مجموعة من الكلمات ذات العلاقة في تلك اللغة»[٣]. وهذا الطابع الفردي يجعل الكلمات التي يمتلكها الشخص عبارة عن «تمثلات تقابل الوحدات الدالة في لغته، وكأن الأمر يتعلق بقاموس أو لائحة منظمة من المداخل المعجمية، حيث تحتوي كل وحدة على مجموعة من المعلومات الضرورية لفهم الوحدات الدالة واستعمالها في سياقات محددة»[٤].

٢,٢. علاقة المعجم الذهني بالمدخل المعجمي:

يتم تمثيل الوحدة المعجمية في الذهن تحت شكل «مدخلٍ معجمي» هو

---

(1) Mirelis, Monica Tamarez-Martel. Exploring the Adaptive structure of the mental lexicon. PhD, Edimburg : University of Edimbug. 2004. P: 1.
https://pdfs.semanticscholar.org/73e0/849b95810f186e697c48a28c6aa1918155e9.pdf?_ga=2.222931997.744051606.1575844935-543843784.1575844935

(٢) نعيسى، زغبوش. اللغة العربية والنفاذ إلى المعجم الذهني: تأثير التكرار والإشعال وبنية الكلمات. في مصطفى بوعناني؛ بنعيسى زغبوش؛ إسماعيل علوي (محررون)، المعجم الذهني واللغة العربية. فاس: منشورات مختبر العلوم المعرفية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز. ٢٠١٥.

(3) Mirelis, Monica Tamarez-Martel. Exploring the Adaptive structure of the mental lexicon. P :2

(٤) إسماعيل، علوي. نشاط المعجم الذهني بين المعالجة الآلية والمعالجة الواعية للجملة عند الطفل. في مصطفى بوعناني؛ بنعيسى زغبوش؛ إسماعيل علوي (محررون)، المعجم الذهني واللغة العربية. فاس: منشورات مختبر العلوم المعرفية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز. ط١. ٢٠١٥. ص: ٩٥.

أشبه بمدخل القاموس، وهذا يعني أن الكلمة ليست سوى «سلسلة من العناصر المرتبطة بعلاقات متينة ومتتابعة تخلق وحدة قابلة للتلفظ [أو الكتابة] تتجسد في مدخل معجمي من بين المداخل المعجمية المتوفرة في القاموس الداخلي للفرد»[١].

وتحتوي هذه المداخل مجموعة معلوماتٍ مخزنة في الذهن في شبكة واسعة متعددة الأبعاد يمكننا النفاذ إليها بطرق مختلفة، من خلال المكنزمات التي تعمل على إدارة هذا المخزون. فالمداخل المعجمية مترابطة فيما بينها، يستدعي بعضها البعض عن طريق روابط، والتعبير عن هذه الروابط يكون عن طريق الربط السلوكي. فمثلا عندما نسمع كلمة «أبيض» فنحن نربطها بكلمة «أسود»، وهذا سلوك ينبئ عما يجري في معجمنا الذهني.

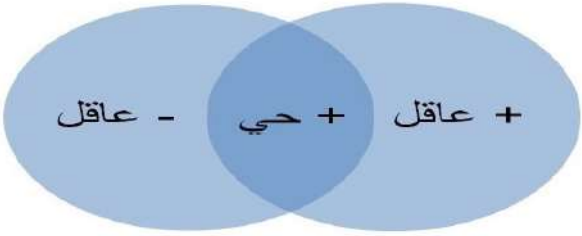
ورغم تعقد الشبكة المعجمية فإنها تتوفر، مع ذلك، على بنية مترابطة بفضل هذه الروابط بين المداخل المعجمية التي تقوم على أساس اقتسام المعلومات المشتركة بين مدخلين أو أكثر. بمعنى أن سمة/ أو ملمحا مشتركا بين مدخلين يمكن أن يولد ربطا بينهما، وهذه السمة قد تكون فونولوجية أو خطية، أو دلالية، ومن أمثلة الربط الدلالي كلمة «إنسان» وكلمة «حيوان»، حيث من سمات الأولى [+حي، + عاقل] ومن سمات الثانية [+حي، - عاقل]، حيث تصبح السمة [+حي] هي المشتركة بين الكلمتين. (ينظر الشكل رقم ٢).

وعموما فإنه كلما اشترك مدخلان في سمات مشتركة كثيرة كلما كانت العلاقة بينهما قوية، وهذه السمات المشتركة يمكن أن تولد روابط وحيدة الاتجاه أو متبادلة الاتجاه، قوية أو ضعيفة[٢]. والشكل التالي مثال للربط بين المدخلين المعجميين لكلمتي «إنسان» و«حيوان»، حيث السمة المشتركة هي [+حي].

---

(١)بنعيسى زغبوش. المعجم الذهني: الأسس النظرية والإجراءات المنهجية والمتغيرات التجريبية. في مصطفى بوعناني؛ بنعيسى زغبوش (محررون)، اللغة والمعرفية بعض مظاهر التفاعل المعرفي بين اللسانيات وعلم النفس. إربد: عالم الكتب الحديث. ط١. ٢٠١٥. ص: ١٠٨.

(2) Boulton, Alex. L'acquisition du lexique en langue étrangère. UPLEGESS, 26, 77-87. HAL Id: hal-00114355. 1998. P :6.



الشكل رقم (٢)
ترابط المدخلين المعجميين لكل من كلمة «إنسان» و«حيوان»

٣.المعجم الذهني والتعدد اللغوي:

١,٣. التعدد اللغوي: معجم واحد أم أكثر:

يطرح التعدد اللغوي لدى المتعلم إشكالا مفاده: هل المتعلم ثنائي اللغة يمتلك معجما واحدا أم يمتلك معجمين؟ وإذا كان يمتلك معجمين، فما طبيعة الاختلاف بينهما؟

أكد برادايز Paradis (٢٠٠٤) أن الدماغ البشري يمتلك كل ما ينبغي لفهم ملفوظ ما وإنتاجه في لغة ثانية، كما أكد فرانسيسشني Franceschini وآخرون (٢٠٠٣) عدم وجود فرق جلي من حيث الحجم بين دماغ أحادي اللغة ودماغ ثنائي اللغة، لأن الأنشطة الدماغية تكون تلقائية في كلتا الوضعيتين[١]، ومن هنا نتساءل عن ما يحدث عند متعلم اللغة الثانية الذي يضطر إلى استعمال معجم ثان؟ وكيف يتم تدبير معجمَي اللغتين وما الصعوبات التي تعترض ذلك؟

لا يمتلك الباحثون نفس التصور حول طريقة انبناء المعجم الذهني واشتغاله في اللغة الثانية، حيث لازال النقاش يتمحور حول فرضيتين أساسيتين: الأولى تحمل عدة مسميات من بينها التخزين المشترك (entreposage partagé)، والتي تؤكد على وحدة نفس النظام المعجمي الموسع الذي يشمل نفس عناصر اللغتين، حيث ليس هناك إلا نظام دلالي واحد، لكن كل كلمة تصنف حسب اللغة

(1) Allard, Doris. Connaissances lexicales et en morphologie dérivationnelle chez des apprenants adultes avancés en Français langue seconde. Mémoire présenté comme exigence de la maitrise en linguistique, Montréal : Université du Québec. 2008. P :24.

التي تنتمي إليها. أما الرأي الآخر والمسمى «النظام الثنائي» Dual system لصاحبه سميث (Smith,١٩٩١)، فيفترض وجود تمثلات منعزلة للكلمات وتحققها على الصعيد المعجمي، لكن هذه الكلمات تشترك في نفس التمثلات على المستوى الدلالي.[١] لذلك سنسعى إلى إبراز هذه الفرضية الثانية نظرا لما قدمته من حجج قادرة على تفسير الأخطاء التي يرتكبها ثنائي اللغة خلال القيام ببعض المهام في لغته الثانية.

٢,٣. المعجم الذهني ثنائي اللغة وفرضية وجود معجمين:

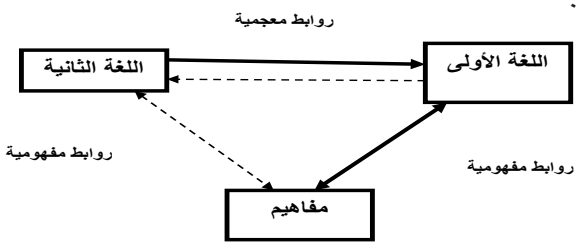
تستند فرضية وجود معجمين إلى ما جاء به علم الأعصاب، حين تمت ملاحظة بعض ثنائيي اللغة المصابين بالحبسة aphasie خلال عملية استرجاع اللغة الأولى والثانية. حيث لوحظ لدى بعض الأفراد المصابين فقدان لغة واحدة، في حين تبقى اللغة الأخرى سليمة. كما أن نفس المصاب يمكن أن تلحقه أنواع مختلفة من الحبسة في إحدى اللغتين، إضافة إلى أن نمط الاسترجاع يمكن أن يختلف في اللغة الأولى عن اللغة الثانية. فكل هذه الملاحظات، حسب سميث Chapnik-Smith (١٩٩٧)، تؤكد أن اللغتين يمكنهما أن تشتغلا في استقلال عن بعضهما البعض، وأن هذا الاستقلال يكون على المستوى المعجمي[٢].

أما على مستوى الربط بين المعجمين، فقد قدمت نماذج الوساطة المفهومية عدة فرضيات، تقترح كون الروابط بين المفردات المعجمية للغة الأولى والثانية تتم على مستوى التمثلات المفهومية. وتختلف هذه النماذج عن بعضها في تعريف الروابط الموجودة بين المعجمين، وبين معجم اللغة الثانية ونظام المفاهيم. فقد اقترحKroll et Stewart (١٩٩١) و Kroll et Tokowicz (٢٠٠١) مبدأ عدم التناسق «Principe d'asymétrie» في الروابط بين المفردات المعجمية للغة الأولى واللغة الثانية ونظام المفاهيم. ففي نموذجهم السلمي (الشكل: ٣)، تكون كلمات

(1) Allard, Doris. Connaissances lexicales et en morphologie dérivationnelle chez des apprenants adultes avancés en Français langue seconde. P :24-25.

(2) Allard, Doris. Connaissances lexicales et en morphologie dérivationnelle chez des apprenants adultes avancés en Français langue seconde. P :26.

اللغة الأولى واللغة الثانية مرتبطة بروابط معجمية ومفهومية[١]. لكن الروابط المعجمية من اللغة الثانية في اتجاه اللغة الأولى تكون أقوى من نظيرتها من اللغة الأولى في اتجاه اللغة الثانية. إضافة إلى أن الروابط المفهومية في اللغة الأولى تكون أكثر متانة وصلابة.[٢]:



الشكل رقم (٣)

نموذج Kroll و Stewart (الخطاطة المعدلة في Kroll et Stewart (١٩٩٤) و Kroll et Tokowicz (٢٠٠١) (نقلا عن: Allard,Doris.٢٠٠٨.P:٢٧)

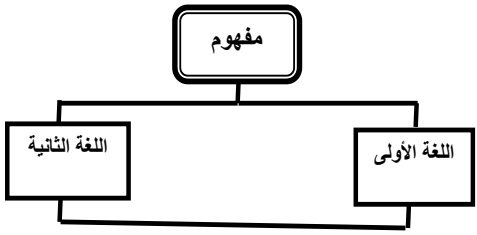
يعطينا هذا الشكل نظرة جيدة عن المتعلمين المبتدئين في تعلم لغة ما، لأنه يفسر عدم قدرتهم على ترجمة المفاهيم بشكل مباشر في كلمات اللغة الثانية، لذلك فهم يلجؤون إلى وساطة اللغة الأولى مما يؤدي في كثير من الأحوال إلى التداخل اللغوي، لكن مع مرور الوقت تنمو قدرة الوساطة المفهومية مع نمو اللغة الثانية لتصبح المعلومة المفهومية في اللغة الأولى هي نفسها في اللغة الثانية.

أما فرضيات برادايز Paradis (٢٠٠٤) فتفسر لنا بشكل جيد الأخطاء التي يرتكبها ثنائيو اللغة إضافة إلى الصعوبات التي يواجهونها. حيث يقترح هذا الباحث فرضية الأنظمة اللسانية الفرعية «sous-systemes linguistique » لدى ثنائيي اللغة كما يقترح تصورا للمعجم الذهني ذي ثلاث وحدات للتخزين: المفاهيم، التمثلات الدلالية للغة الأولى، التمثلات الدلالية للغة الثانية، والتي ترتبط بالوحدة المفهومية كما هو في الشكل أدناه[٣]:

(١) من بين هذه المقترحات أعمال: Potter et al.,١٩٨٤ ;Kroll et Curley, ١٩٨٨ ;Kroll et Stewart, ١٩٩٤ ;De Groot, ١٩٩٣ ;Kroll et Tockowicz, ٢٠٠١ ، ينظر: المرجع السابق.

(2) Ibid. P :24

(3) Ibid. P :28.



الشكل رقم (٤)
نموذج برادايز Paradis. (خطاطة معدلة لنموذج Paradis (٢٠٠٤).

يظهر أن تصور بارادايز (Paradis) أكثر شمولا وأحسن وصفا لما يجري عند المتعلمين المتقدمين في تعلم اللغة الثانية. فهو يمتاز بإقحامه لعوامل مهمة في المدخل المعجمي (من قبيل: تردد الكلمة، حداثة الكلمة)، إضافة إلى درجة القرابة بين اللغة الأولى واللغة الثانية، فكل ذلك يمكن أن يفسر صعوبات تعلم اللغة الثانية والأخطاء التي ترتكب فيها.

٤. المعجم الذهني واستراتيجيات تنميته:

تتعدد استراتيجيات تنمية المعجم لدى متعلم اللغة العربية بالنظر إلى الروابط الممكنة بين المفردات، لكن سنقتصر على أكثرها استعمالا من لدن المتعلمين وهي: استعمال القاموس، والاعتماد على السياق، والارتكازُ على المورفولوجيا.

١,٤. استعمال القاموس:

غالبا ما يعود المتعلم إلى القاموس خلال تعلم المهارات اللغوية، خاصة الإدراكية منها (الاستماع والقراءة) لمعرفة معنى كلمة ما، لكن هذه الطريقة قد تكون مرهِقة ومكلفة لسببين على الأقل:

- النص المسموع أو المقروء الذي يكون بين يدي المتعلم قد يتكون من كلمات عديدة لا يعرفها. ونتيجة لذلك فالرجوع المتكرر إلى القاموس قد يكون مربكا ومتعبا لفهم ما يقرأه.
- عدم فهم المتعلمين؛ في أغلب الأحيان؛ لتعريفات المناجد والقواميس، إضافة إلى عدم قدرتهم على استعمال المعلومات المستقاة منه بطريقة مناسبة.

ولئن كان هذان السببان متعلقين بمعظم اللغات فإن أسبابا أخرى تنضاف في اللغة العربية لتزيد من صعوبة هذه الاستراتيجية ولعل أهمها في نظرنا ثلاثة وردت لدى الحسين نصار[١]:

- صعوبة إيجاد الكلمة في القاموس: لأن إيجادها يتطلب معرفة بمورفولوجيا الكلمة العربية، حيث ينبغي للمتعلم أن يميز بين الحروف الأصلية والزائدة حتى يتمكن من إيجاد المدخل المعجمي الصحيح في القاموس، بعد ذلك يتطلب منه الأمر، في حالة كون الكلمة المبحوث عنها مزيدة، قراءة مطولة لكل الكلمات الموجودة في هذا المدخل، حيث يمكنه أن ينتشل الكلمة الهدف إن وجدت، لأن الكثير من المعاجم لا تهتم بإيراد معاني كل الكلمات المشتقة.
- اضطراب المعاجم في البناء والمادة: يشمل اضطرابُ البناء ترتيبَ الفصول والأبواب والمواد، أما الاضطراب داخل المواد فيشمل المعاني، ويؤدي هذا الاضطراب إلى كلفة معرفية كبيرة، يقول نصار: «وإذا كانت المعاجم قد اضطربت في أبوابها وفصولها وموادها، فإن اضطرابها في داخل المواد أشد وأعظم، فلا رعاية لأي شيء، ...، فعلى الباحث أن يقرأها كلها مهما طالت حتى يستطيع أن يشعر بالاطمئنان إلى معرفة جميع معاني اللفظ الذي يبحث عليه»[٢].
- صعوبة فهم الشروح: كثيرا ما تكون شروح بعض الكلمات في القواميس غير مفهومة، بل قد تكون أغمض من الكلمة التي يراد شرحها، ويتمثل هذا الغموض في التفسير بلفظ مجهول أو أقل دورانا من اللفظ المفسَّر، وفي التفسير بالمرادف عوض الشرح، وفي عدم التفسير البتة اتكالا على الشهرة أو الاكتفاء بأنه معروف،

(١) الحسين نصار: المعجم العربي، نشأته وتطوره. القاهرة: دار مصر للطباعة. ط٤. ١٩٨٨. ص: ٦٠٩-٦١٠. ويمكن الرجوع لهذا المرجع للاطلاع على جوانب قصور كثيرة في المعاجم العربية.
(٢) الحسين نصار: المعجم العربي، نشأته وتطوره، ص: ٦٠٩-٦١٠.

والتفسير بألفاظ غير مشروحة في مواضعها أو غير موجودة[١].

تطرح هذه الاختلالات تحديات أمام مدرس اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، ولأجل تجاوزها نقترح ما يلي:

- تخصيص بعض الحصص لتدريب المتعلمين على استعمال المناجد والقواميس، خاصة في المستويات المتوسطة والمتقدمة، بل ومحاولة الربط بين المعاني المختلفة للجذر الواحد، وإرجاع مختلف المعاني إلى أصلها أو أصولها، لأن من شأن ذلك أن ينمي الوعي بالعلاقات المنطقية للمعاني المختلفة، ولعل معجم «مقاييس اللغة» لابن فارس يمكن أن يكون خير معين في هذا الباب[٢].
- ربط البحث في المناجد والقواميس بالمكونات الأخرى، خاصة الدرس الصرفي وما يحويه من تمارين تتعلق بمعرفة الجذور والاشتقاق والتصريف، وهي تمارين لا يخلو كل درس من وجود تمارين متعلقة بها[٣]، لذلك ينبغي قبل مطالبة الطلاب بالبحث عن كلمة ما في القاموس أن يقوموا بتجريدها من حروف الزيادة واستخلاص جذرها.

٢,٤. الاستعانة بالسياق:

يلعب السياق دورًا مهمًا في تعليم اللغة العربية وتعلمها خاصة للناطقين بغيرها، لذا ينبغي للمدرس أن يحدث سياقات تسهل عملية التعلم، ولعل درس المفردات يمكن أن يكون مجالا خصباً لإيجاد هذه السياقات، وذلك عن طريق:

استعمال دعامات تعليمية مساعدة: من قبيل: فيديوهات، خرائط، صور...، حيث تسهم هذه الدعامات في إيجاد سياقات تاريخية أو راهنة توظف

(١) نفسه: ص: ٦٠٩-٦١٠.

(٢) رد المعاني المختلفة إلى معناها النووي منهج اتبعناه خلال تدريسنا في برنامج اللغة العربية ودراسات شمال إفريقيا بجامعة الأخوين ولقي استحسانا كبيرا من طرف المتعلمين في الصف المتقدم.

(٣) عناوين هذه الدروس مستقاة من المرجع الآتي: كرستن بروستاد، ومحمود البطل، وعباس التونسي. الكتاب في تعلم العربية، الجزء الثاني، جورج تاون: جامعة جورج تاون. ط٣. ٢٠١٣.

فيها مفردات الدرس، فمثلا لأجل تفعيل مفردات الدرس الثامن المعنون بـ «أعياد واحتفالات» من كتاب «الكتاب في تعلم العربية» يمكن البحث عن فيديو على النت حول الأعياد في المغرب أو في بلدان أخرى، حيث يقوم المتعلم بالوصف والتعليق والتحليل...، كما يمكن مثلا استعمال بعض الخرائط التي تبرز مسار بعض الرحلات التاريخية في تفعيل مفردات الدرس السابع الموسوم بـ «رحلات وأسفار».

المعاينة: يمكن أن تتحول أغلب المفردات المتعلقة بالدرس من مفاهيم موجودة في الأذهان إلى أشياء ملموسة لها وجود في الأعيان، مما يقوي احتمال تخزينها واسترجاعها عند الحاجة لدى المتعلم، ومن أمثلة ذلك القيام بزيارة لمطعم الجامعة أو أحد الشقق في الجامعة لتفعيل الدرس الأول «سكن واستقرار» أو زيارة السوق لتفعيل مفردات الدرس الثالث «من البيت إلى السوق».

هذا على مستوى المفردات، أما على صعيد مهارة القراءة أو الاستماع، فيمكن للسياق المقالي أن يلعب دورا مهما في التعرف على الكلمات، رغم أن بعض الدراسات أثبتت له أوجه قصور كثيرة ولعل أبرزها ما يلي:

- السياق لا يقدم دائما، وبشكل كاف، مؤشراتٍ لتحديد معنى كلمة غير مألوفة أو قليلة الاستعمال.

- فهم الكلمات من خلال السياق يتطلب حذقا وذكاء، مما يجعل الاستراتيجية مرتبطة بالمتعلمين المتميزين[1].

- هناك عوامل أخرى تتدخل في التعرف على الكلمات، خاصة ما يتعلق بالسياق الافتراضي الذي يقوم على تمييز الشكل المعجمي الخاص بالكلمة عن باقي الأشكال المعجمية المعروفة من طرف الفرد، وتمييزها بالخصوص عن تلك التي تقترب منها بشكل كبير على المستوى الإملائي، فمثلا لمعرفة كلمة «جِدّ»، ينبغي تمييزها عن «جَدّ» و «جُد» التي لا تختلف عنها إلا في الحركات، وتمييزها

(1) Colé, Pascal. Le vocabulaire et son enseignement. Le développement du vocabulaire à l'école primaire : les apports de la dimension morphologique de la langue. ministère de l'éducation national jeunesse associative, Eduscole. 2011.
http://imagesetlangages.fr/PE2/docs_application/Developpementvoc_ecprimaire.pdf

أيضا عن كلمات مثل: شَدّ، خَدّ، سَدّ ... والتي لا تختلف عنها إلا في حرف واحد.[١]

٣,٤. الارتكاز على المورفولوجيا:

تقوم هذه الاستراتيجية على التحليل الواعي للعناصر المورفولوجية المكونة للكلمة، وتتميز بكونها أقل كلفة زمنية مقارنة مثلا باستعمال القاموس، وأقل عرضة للفشل مقارنة باستعمال السياق.

وعلى الرغم من تعدد البرامترات التي تنتظم وفقها الكلمات في الذهن (فونولوجية، تركيبية، دلالية، إملائية، مورفولوجية...)، فإن الارتكاز على المورفولوجيا يبقى عنصرا هاما لما يمكن أن يقوم به من تنمية للمعجم الذهني، «لأن الارتكاز على المورفولوجيا يقود إلى انفتاح مفهوم المعجم ليس فقط على الكلمات المعروفة والمختبرة، بل ينفتح أيضا على الكلمات المحتملة التي تشكل جزءا من لغتنا بواسطة وجود المبادئ المورفولوجية نفسها. فحتى إذا لم نكن قد صادفنا –في يوم ما- كلمة ما فإننا نستطيع التعرف عليها وفهمها، ذلك أن المعجم لا يتألف فقط من مجموعة منتهية من الكلمات ولكنه «منفتح» و«منتج» بالأساس»[٢].

ويعتبر درس المفردات المكان الخصب لتعليم الطلاب هذه الاستراتيجية، حيث يمكن للمتعلمين، انطلاقا من مثال جماعي ينجز خلال الدرس، أن يقوم المتعلمون بتوليد كلمات كثيرة استنادا إلى المفردات الواردة في الدرس اعتمادا على الأوزان التي درسوها، فمثلا يمكن خلال الدرس الثاني «عرب في أمريكا» أن ينجَز مثالٌ جماعي انطلاقا من الفعل «هاجر»، حيث يحدد الجذر وباقي الكلمات الممكنة الاشتقاق: (هجر، هاجر، هجرة، مهاجر، مَهجَر...). ثم بعد ذلك يطلب من الطلاب أن يقوموا بنفس العملية لباقي الكلمات الأخرى (شغل، ملك، علم، ولد، ....).

أما خلال مهارة القراءة فهذه الاستراتيجية تمكن المتعلمين، مع مرور الوقت، من التعرف على الكلمات الجديدة التي يصادفونها بناء على التأمل في

(١) مصطفى بوعناني. الصواتة المعرفية والمسارات الذهنية للإنجاز اللغوي. إربد: عالم الكتب الحديث. ط١. ٢٠١٣.ص: ٧٤-٧٧.

(٢) مصطفى بوعناني. الصواتة المعرفية والمسارات الذهنية للإنجاز اللغوي. ص:٦٧.

بنيتها استنادا إلى الجذور والأوزان، بل وتوليد وإنتاج كلمات جديدة خلال مهارتي المحادثة والكتابة.

لكن، حتى يكون لهذه الاستراتيجية وقع إيجابي على تعلم العربية، ينبغي:

- أن يأخذ المدرس بعين الاعتبار المستوى الدراسي للمتعلمين،
- توجيه الاهتمام للكلمات الأكثر استعمالا وتداولا.
- الاهتمام بالجذور الأكثر إنتاجية.

خلاصة:

العربية لغة ثانية أو ثالثة أو ربما أكثر من ذلك لدى معظم دارسي العربية الناطقين بغيرها، لذلك لا ينبغي الانزعاج خلال عملية التدريس من التداخل الكبير الذي قد يحصل لدى المتعلم بين لغته/لغاته من جهة واللغة العربية من جهة أخرى، لكن من المهم خلال عملية التدريس ألا يتم الخلط بين هذه اللغات كما يفعل البعض مثلا عندما يدرسون العربية بالإنجليزية، لأن من شأن ذلك أن يؤخر من استقلال معجم كل لغة لدى المتعلم.

لاشك أن لمختلف الاستراتيجيات المذكورة أهمية في تنمية المعجم لدى المتعلم، وإنْ تفاوتت في درجة أهميتها، حيث يبقى للمورفولوجيا الدور الهام في هذه التنمية لأنها تعطي للمتعلم استقلالية في وقت وجيز، استقلالية تقوم على حشد المعلومات المعجمية وأليلتها بسرعة ودقة قصد التعرف على الكلمات خلال القراءة أو الاستماع، أو إنتاجها خلال المحادثة أو الكتابة، بل إنها تسهم أيضا في تطوير استراتيجية استعمال القاموس، لأن وعي المتعلم بالمورفيمات المكونة للكلمة يسهل عليه البحث عنها في القاموس، لكن الاعتماد عليها لوحدها يبقى ضربا من المحال، مما يجعل دمج مختلف الاستراتيجيات شيئا ضروريا بالنظر إلى الفروق الفردية بين المتعلمين.

أما استراتيجية الاعتماد على السياق، فإن البحث عن سياقات معينة لتفعيل مفردات درس ما يمكنها أن تسهم بشكل كبير في تنمية المعجم لدى المتعلم خاصة عندما تكون هذه السياقات قريبة من اهتمام الطلاب وتخصصهم، إضافة إلى

ذلك فإن ما توفره بعض البرامج التعليمية من سياقات تعليمية أخرى: النوادي، الخرجات، الرحلات، الغذاء الجماعي، زيارة العائلة، التعلم عن طريق التجربة...، يمكن أن يلعب دورا مهما في تنمية المعجم لدى متعلم العربية الناطقين بغيرها.

المصادر والمراجع

- ابن فارس، زكريا بن أحمد. (د. ت). مقاييس اللغة. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. دار الفكر. دت.
- إسماعيل علوي. العلوم العصبية والتربية: أية علاقة. مجلة علوم التربية. ٦٤. المملكة المغربية، يناير ٢٠١٦.
- إسماعيل علوي. نشاط المعجم الذهني بين المعالجة الآلية والمعالجة الواعية للجملة عند الطفل. في مصطفى بوعناني؛ بنعيسى زغبوش؛ إسماعيل علوي (محررون)، المعجم الذهني واللغة العربية. فاس: منشورات مختبر العلوم المعرفية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز. ط١. ٢٠١٥.
- آن دوبواز. خفايا الدماغ. ط١، (ترجمة: دهيبي، زينة). الرياض: المجلة العربية، مكتبة الملك فهد الوطنية. ٢٠١٠.
- بنعيسى زغبوش. اللغة العربية والنفاذ إلى المعجم الذهني: تأثير التكرار والإشعال وبنية الكلمات. في مصطفى بوعناني؛ بنعيسى زغبوش؛ إسماعيل علوي (محررون)، المعجم الذهني واللغة العربية. فاس: منشورات مختبر العلوم المعرفية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز. ٢٠١٥.
- بنعيسى زغبوش. المعجم الذهني: الأسس النظرية والإجراءات المنهجية والمتغيرات التجريبية. في مصطفى بوعناني؛ بنعيسى زغبوش (محررون)، اللغة والمعرفية بعض مظاهر التفاعل المعرفي بين اللسانيات وعلم النفس. إربد: عالم الكتب الحديث. ط١. ٢٠١٥.
- الحسين نصار. المعجم العربي، نشأته وتطوره. القاهرة: دار مصر للطباعة. ط٤. ١٩٨٨.
- كرستن بروستاد، ومحمود البطل، وعباس التونسي. الكتاب في تعلم العربية، الجزء الثاني، . جورج تاون: جامعة جورج تاون. ط٣. ٢٠١٣.
- مصطفى بوعناني. الإنجاز اللغوي العربي: بين نسقية التنوع الصوتي وأجرأة الانتظام المعرفي. في مصطفى بوعناني؛ بنعيسى زغبوش (محررون)، اللغة والمعرفية بعض مظاهر التفاعل المعرفي بين اللسانيات وعلم النفس، (٢١ - ٤٢). إربد: منشورات مختبر العلوم المعرفية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية. ط١. ٢٠١٥.
- مصطفى بوعناني. الصواتة المعرفية والمسارات الذهنية للإنجاز اللغوي. إربد: عالم الكتب الحديث. ط١. ٢٠١٣.

- Allard, Doris. Connaissances lexicales et en morphologie dérivationnelle chez des apprenants adultes avancés en Français langue seconde. Mémoire présenté comme exigence de la maitrise en linguistique, Montréal : Université du Québec. 2008.
- Basque, Josianne ; Rochaleau, Johanne ; Winer, Laura. (1998). Une approche pédagogique pour l'école informatisée. EICEM, Centre de recherche LICEF, Montréal :Télé– université.
- Boulton, Alex. L'acquisition du lexique en langue étrangère. UPLEGESS, 26, 77–87. HAL Id: hal–00114355. 1998.
- Colé, Pascal. Le vocabulaire et son enseignement. Le développement du vocabulaire à l'école primaire : les apports de la dimension morphologique de la langue. ministère de l'éducation national jeunesse associative, Eduscole. 2011.
- Dubois, J ; Giacomo,Mathé ; Marcellesi, Christiane ; Marcellesi, Jean–Baptiste ; Mevel, Jean–Pierre.1981.Dictionnaire linguistique. Paris : Larousse. 1981.
- http://imagesetlangages.fr/PE2/docs_application/Developpementvoc_ecprimaire.pdf
- https://pdfs.semanticscholar.org/73e0/849b95810f–186e697c48a28c6aa191815 5e9.pdf?_ga=2.222931997.744051606.1575844935–543843784.1575844935
- Marquer, Pierre. (2005). « l'organisation de lexique mental » des contraires aux expression idiomatiques. Paris : L'Harmattan. https://books.google.co.ma/books/about/L_organisation_du_lexique_mental.html?id=bP–GcRTU–EYC&redir_esc=y
- Mirelis, Monica Tamarez–Martel. Exploring the Adaptive structure of the mental lexicon. PhD, Edimburg : University of Edimbug. 2004.

الكفاية المعجمية للناطقين بغير العربية
المصطلح - المعايير - نموذج تطبيقي مقترح

أ. د. ماهر رمضان صالح[1]

أ. م. د. السيد محمد سالم[2]

(١) كلية العلوم الإسلامية للوافدين – جامعة الأزهر الشريف - مصر

(٢) كلية اللغات - جامعة المدينة العالمية - ماليزيا

ملخص البحث: تعد الكفاية المعجمية المحور الأساس في كل محاور الكفايات اللغوية في ميدان الدراسات اللغوية الحديثة على تعدد أشكالها واختلاف صورها، من كفاية ثقافية أو اتصالية أو لغوية..، ويتأطر مصطلح الكفاية المعجمية في أنه رصيد لغوي متوفر، ومخزون معجمي متوافر في ذهن المتعلم، تمكنه من فهم المسموع، وتعينه على إدارك اللغة الهدف، وسهولة التعامل بها وتيسيرها؛ حيث إنها ماثلة في ذهن المتعلم على شكل تراكيب لغوية راسخة، وقوالب لفظية ثابتة؛ تتسم بالنظام لا العشوائية، وبالدقة لا السطحية. وبهذا الوضع وعلى هذا الحال تهدف الكفاية المعجمية إلى تهيئة الدراس للقدرة على التواصل بشكل كامل وصحيح باللغة الثانية دون الحاجة إلى تصحيح أو تعديل.. وتكمن إشكالية هذا البحث في قصور مفهوم المعايير المعجمية عن دلالته الحقيقية في التراث العلمي، مع عدم وضوح معايير الكفاية المعجمية بشكل علمي؛ وعليه يهدف البحث إلى بيان مقصود الكفاية، وأنواعها ومعاييرها، مع تقديم نموذج لمعجم مناسب وترشيحه ليكون قبلة للدارسين لكفايته ووفائه بتحقيق القدر الكافي لرفع مستوى الكفاية المعجمية. وسيستعين في تجلية ذلك بالمنهج الوصفي التحليلي. وعليه جاء البحث في ثلاثة مباحث، وخاتمة مشفوعة بمصادر البحث ومراجعه.

الكلمات المفتاحية: معجم- كفايات – معايير – تعليم

مفهوم المعجم وعلاقته بمعايير كفايات التعلم والتعليم

(١) كفايات تعلم العربية وتعليمها للناطقين بغيرها:

الكفاية اللغوية: يقصد بها حسب دراسة معاصرة جيدة: ويحدد بعض الباحثين المعاصرين ما يعرف في الدراسات اللغوية الحديثة بأنواع (كفايات تعلم اللغة الثانية) باثنتي عشرة كفاية، فيقول:

«١- الكفاية الثقافية: لما كانت كل لغة مرآة ثقافة الناطقين بها، كان من غير الممكن فهمها فهما صحيحا، بمعزل عن فهم المكونات الثقافية لأبنائها وهذا يعني أن الإلمام بقواعد اللغة نحوا وصرفا ليس وحده كافيا، ما لم يقف المتعلم على الأصول الثقافية والحضارية للمجتمع الذي تنتمي إليه تلك اللغة.

٢- كفاية الاختيار: وهي قدرة تمكن الفرد من أن يختار من الأشياء أقربها، ومن المعاني أثقبها، ومن الألفاظ أنسبها. وهي ملكة مكتسبة، قائمة على استعداد فطري، تنظمها الخبرة ويرقى بها النظر وقد أدرك العرب من قبل أهمية هذه الكفاية، حتى قال الجاحظ (ت:٢٥٥هـ) مقولته الشهيرة: دل على عاقل اختياره».

٣- كفاية المبادرة: المبادرة إحدى المهارات الاتصالية التي يستطيع دارس اللغة الثانية بها أن: يبادئ في الاتصال، وأن يبني تصورات خاصة تجعله أكثر من كونه متلقيا، وأن يحاكم المشكلات محاكمة عقلية، وأن يتساءل دائما عن كل ما لا يستطيع أن يفسره أو يفهمه.

٤- كفاية التنامي: أي أنه يكون قد وصل إلى الكيفية التي يتبعها في إنتاج تراكيب جديدة في لغته، لم يكن قد سمعها من قبل. وهذا هو الإبداع في استعمال اللغة.

٥- كفاية الاحتواء: الاحتواء قدرة ذهنية، يتمكن المتعلم بواسطتها من ضبط العناصر الجزئية للظاهرة، ضبطا سليما.

٦- كفاية الإنتاج: هذه الكفاية من أهم ما يملكه الفرد من قدرات لغوية. وهي تتضمن كفايتين: التوليد والتحويل. عندما يكون المتعلم قادرا على أن يولد عددا غير محدود من الجمل، مما له صورة واحدة محددة، وعندما يكون قادرا على أن يجري عمليات التحويل في اللغة الثانية كما يجريها أهلها، يكون قد تعلم تلك اللغة تعلما صحيحا. وليس الأمر مقصورا على جانب الصحة، فإنه يتضمن ـ إلى جانب ذلك ـ قدرة لغوية إنتاجية، تجعل المتعلم ناطقا بتلك اللغة، وإن لم يكن من أهلها أي وإن لم تكن اللغة الثانية لغته الأم.

٧- الكفاية النسقية: يفترض في من يتعلم لغة أن يكون قادرا على تنسيق أفكاره وترتيبها عند ممارسة الحديث بتلك اللغة. والتنسيق يعني القدرة على تنظيم الأفكار، بحيث يكون ورودها على صورة مخصوصة، تجعل كل جملة من جمل الخطاب لبنة متماسكة مع سائر الجمل، ومتسقة معها في أداء ما يريد

المتكلم أن يوصله إلى المخاطب.

٨- كفاية الوصل والفصل: ليس الوصل والفصل أداء فقط، ولكنه بالإضافة إلى ذلك كفاية. بوجودها يكون الإنسان قادرا على أن يصل بعض كلامه ببعض، وأن يفصل بعضه عن بعض.

٩- كفاية الاتصال: لما كان الاتصال من أهم أهداف اللغة، كان امتلاك هذه الكفاية أساسا في تحديد درجة الإتقان التي يمتلكها المتعلم. وهذا يعني أن امتلاك الكفاية أصل، وأن درجة تحققها تختلف من شخص إلى آخر، بل من موقف إلى آخر أحيانا، بالنسبة للشخص نفسه. والأشخاص إنما يختلفون في هذا لاختلافهم في القدرة على الحديث بجرأة، دون تردد. ذلك أنك تجد بعض المتعلمين يترددون في مخاطبة الجمهور، وتجد بعضهم يتكلمون بثقة تامة، دون شيء من الوجل والتردد.

١٠- كفاية التفاعل: لهذه الكفاية عدة أوجه، منها أن يكون قادرا على أن يتفاعل مع المخاطبين. ومن وجوه التفاعل أن يكون المرء قادرا على أن يتفاعل مع اللغة التي يتكلمها.

١١- الكفاية البنائية: ليست اللغة كلمات تحفظ، ولكنها فوق ذلك قدرة على البناء، بناء الجملة الصحيحة بمقتضى تصور أبنائها الناطقين بها؛ ذلك التصور الذي تعّبر عنه قواعد بناء الجملة في اللغة وليست الكفاية البنائية محصورة ببناء الجملة؛ فإقامة العلاقة بين الجمل لا تقل أهمية عن إقامة العلاقات بين الكلمات في الجملة الواحدة. وإلا أصبح الكلام بجملته غير مفيد وإن كان مفيدا على مستوى الجملة الواحدة. والذين يدرسون الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون، مطالبون بأن يبحثوا عن وجود هذه الكفاية، لا أن يكتفوا بالبحث عن خطأ في النطق، وآخر في الصرف، وثالث في النحو.

١٢- كفاية الإنجاز: أهم سمة لهذه الكفاية أنها تدفع صاحبها إلى إنجاز الرسالة اللغوية على نحو مرض لما يقتنع به، ولما يقتنع به الذين يخاطبهم ولولا هذه الكفاية ما أتم أحد منا رسالة، ولا أنجز عملا، ولا وصل إلى غاية. وتوشك أن

تكون هذه الكفاية مسيطرة على ذهن من يريد أن يوصل الرسالة اللغوية، من أول لحظة يبث فيها رسالته إلى آخر لحظة. وعلى ذلك من السهل أن نقول: إن المدى الزمني لهذه الكفاية، هو الزمن الذي تبث فيه الرسالة. والذين لا يمتلكون هذه الكفاية يظهرون في إحدى صورتين أولاهما أن المتكلم يؤدي الرسالة مبتسرة ضعيفة ناقصة، يتلعثم في أدائها؛ لا يعرف كيف يوصل أفكاره، ولا من أين يبدأ، ولا إلى أين ينتهي. ويظهر كثيرا في أداء اللغة الثانية على ألسنة من لا يمتلكون هذه الكفاية. وقد يدفع ذلك الكثيرين منهم إلى الإحجام عن الكلام في اللغة الثانية. وثانيتهما أن المتكلم يبدأ بأول جملة، ثم ينساق إلى الحديث المستفيض الذي يتداعى فيه الكلام، من غير أن ينتهي المتكلم إلى نتيجة؛ لأن كفاية الإنجاز عنده ليست ذات إنجاز»[1].

الكفاية المعجمية:

يقصد بها إتقان مكونات توظيف المفردات المعجمية حسب الأغراض الكلامية في مقامها، وإعداد المفردة المناسبة في مادتها، وصياغتها، ونسقها، وموقعها الإعرابي، مع ضمانات الدقة بحيث أن اصطفاءها يكون قاعدة متبعة بمقاييس البيان الصحيح الجميل، وتطويع المفردة المتفردة وحسن صناعتها بتفعيل طاقات الحقيقة والمجاز، وإيثارها على أخواتها المترادفات من اشتقاقية الأصل، وعددية الاسم، ونوعية الفعل، وموقعية الرتبة، بحسن نسجها في سبيكة محكمة.

الكفاية التعلمية: يقصد بها نجاح المتعلم في ممارسة التدريب الكلامي بذاتية الاجراءات الفردية الصادقة في إنشاء الحدث الكلامي البديع.

الكفاية التعليمية: يقصد بها إمداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بحاجته الميدانية، وهي خطة منهجية معدة ومجربة في بيان المعايير المنهجية لتوظيف المعجم العربي في تعليم المفردات اللغوية، وحسن بنائها في أحسن صيغة وأجمل صبغة ليفيد المتعلم في جانبي اللغة إنشاء وتلقيا، وفهما وإفهاما.

(١) سمير شريف استيتية: اكتساب اللغة الثانية، الكفايات والمشكلات، مجلة (جذور)، عدد ١٨، ص١٥٣.

(٢) مفهوم مستويات تعليم العربية:

لقد اقتضى مفهوم كلمة (المعجم) بيان أنه ذلك الكتاب الذي يمثل المصدر الموثوق به في الأخذ عنه معاني المفردات العربية وتراكيبها النسقية حسب المقام الذي يقتضي إعدادها من حيث الصياغة اللغوية الدقيقة، لأن المفردات إنما هي بنت السياق، والسياق إنما هو ابن المقام.

فإن من مقاييس إجادة العربية أن يكون متقنها قادرا على ملكة صناعة المفردة العربية، بأن تكون هذه الصناعة مهارة تنتج بسرعة قياسية المفردة الأنسب التي تسعفه والتي لا تخفق في مراعاة المقاييس المعتبرة، وهذا -وحده- علم له ميزانه، (علم صناعة المفردة العربية)، وذلك في أعلى مستويات اللغة نثرا وشعرا، بحيث يمضي المتعلم هذه الصناعة وفق أسس ومعايير واضحة متفق عليها لدى أبناء العربية حال الإنشاء اللغوي، ومن ثم تقوم محاكمة هذه الصناعة ونقدها لأنها تمثل الدرجة الأولى في مستويات تعلم وتعليم العربية، وبناء على هذا فإن البحث يعتبر هذه الدرجة هي الأليق أن تعتبر هي المستوى الأول في العربية؛ لأنه مستوى كيفي لا كمي، أي أنه الجهد الأول ويمكن تسميته بمستوى (المفردات)، وهو الذي به يتحدد انطلاق المتعلم إلى الجهد الثاني، أو المستوى الثاني وهو مستوى (المفرد المركب)، ويشمل: (التركيب الإضافي)، وينضوي تحته أيضا: (التركيب المزجي)، وهذا المستوى الثاني مكمل لسابقه لأن (المركب الإضافي)، وكذا (المركب المزجي) يعامل معاملة المفردات، خاصة أن المضاف نفسه هو المعول عليه في الموقع الإعرابي في المعاني النحوية. ثم يأتي المستوى الثالث: (تركيب الجملة الصغرى)، ويليه المستوى الرابع: (تركيب الجملة الكبرى)، ثم المستوى الخامس: (بناء الفقرة) لأنها تمثل وحدة معنوية جزئية، ترتبط مع أخواتها ارتباط الأجزاء بالكل الذي هو معنى عام مستقل تام، والفقرة إنما هي جمل ذات بناء فني محكم، ثم المستوى السادس: (بيان الفكرة) التي هي معنى تام يمثل مقاما وموقفا لغويا من المواقف الاجتماعية المرتبطة فيما بينها ارتباطا معنويا مصغرا، وهي من عدة فقرات، متلاحم الكيان تام الفائدة الجزئية، ثم المستوى السابع: (بناء القصة الصغرى) مكونة من أفكار متناسقة عضويا، مرتبطة فيما بينها

من أفكار منسقة الصنع، ثم المستوى الثامن: (بناء القصة الكبرى) ذات المعاني الجزئية المتحدة، ثم المستوى التاسع: (بناء القصص) يحكمها سياق واسع دقيق البناء، وهو بمثابة السورة القرآنية، ثم المستوى العاشر: (الكتاب الكبير المؤلف من أغراض، متعددة المواقف، مختلفة السياقات، يجمعها مقام أكبر، ذات هدف عام، يمثله كتاب من فصول، وبحث من مباحث، وقضايا في ظاهرة عامة، كبحث علمي كبير، وكتاب في باب من أبواب العلم.

فالمتعلم يتدرج على هذه المستويات لتستوي لديه القدرة والاستطاعة على أن يكون عربي اللسان، وهو في كل هذه المستويات مضطر إلى (صناعة المفردات)، ويبدو أن البحث يلزمه بيان دلالة (المعجم)، وعلاقة (المفردات) به.

(٣) مفهوم المعجم وعلاقته بمعايير كفايات التعلم والتعليم:

يعرف المعيار بأنه الميزان المعادل الذي يقاس به الشيء، فقال صاحب لسان العرب في بيان مفهوم المعايير: «والمِعْيار مِنَ الْمَكَايِيلِ: مَا عُيِّر. قَالَ اللَّيْثُ: العِيَار مَا عايَرْت بِهِ الْمَكَايِيلَ، فالعِيَار صَحِيحٌ تامٌّ وافٍ، تَقُولُ: عايَرْت بِهِ أَي سَوَّيْتُه، وَهُوَ العِيَار والمِعْيار»[1]. ومن ثم فالمعايير المعجمية هي تلك الأسس التي بها يوزن نجاح المعجم التعليمي، وفيما يلي توضيحها في الاصطلاح.

ولقد رأى البحث ضرورة النظر في تعيين المعايير المعجمية بناء على دراسة واقعية لدلالة كلمة (المعجم) من خلال بيان علماء اللغة والتفسير لها، وقد اعتنى البحث بهذه الدراسة على أساس الكشف عن أصالة علماء العربية في إدراكهم هذه المعايير التي لا تقتصر على أن يكون المعجم مجرد كتاب يذكر الكلمة ومعناها اللغوي مبتوتا من اللغة الاجتماعية، بل كان المعجم العربي القديم منذ نشأته الأولى قائما بمعايير أوسع وأشمل وأدق؛ لأنه معين على إعداد استعمال المفردة العربية وتوظيفها، وملاحظة التصاريف والطواعية الإعرابية تبعا للموقع الإعرابي، وفيما يلي جمع لما تيسر للبحث الوقوف عليه بغية الاستدلال على بيان المعايير المعجمية التعليمية وأصالتها في تراث العربية، ومن هذه النصوص التراثية التي يمكن أن

(١) ابن منظور، لسان العرب، ج٤، ص٦٢٣.

تستنبط منها هذه الحقيقة ما يلي:

١- يقول ابن منظور: «وأَعْجَمْت الْكِتَابَ: خلافُ قَوْلِكَ أَعْرَبْتُه؛ قَالَ رُؤْبَةُ: الشِّعرُ صَعْبٌ وطَويلٌ سُلَّمُهْ، ... إِذَا ارْتَقَى فِيهِ الَّذِي لَا يَعْلَمُهْ، زَلَّتْ بِهِ إِلَى الحَضِيضِ قَدَمُهْ، ... والشِّعْرُ لَا يَسْطِيعُه مَنْ يَظْلِمُهْ، يُرِيدُ أَنْ يُعْرِبَه فَيُعجِمُهْ. مَعْنَاهُ يُرِيدُ أَن يُبيِّنَه فَيَجْعَلُه مُشْكِلًا لَا بَيانَ لَهُ، وَقِيلَ: يأْتي بِهِ أَعْجَمِيّا أَي يَلْحَنُ فِيهِ»[(١)]. فيلمح البحث في هذا النص سبقا علميا يبين أن دلالة (المعجم) و(الإعجام) إنما هي نقيض (الإعراب)، وهذا مأخوذ من كلام ابن منظور حيث قال: (يُرِيدُ أَنْ يُعْرِبَه فَيُعجِمُهْ)، أي أن الإعراب إذا كان بيانا، فإن (الإعجام) هو جعل الكلام (مشكلا)، أي ينقصه بيان، ومن اللافت للنظر أيضا أن ابن منظور يعتبر (الإعجام) لحنا، ومعلوم أن اللحن يدل في استعماله على الخطأ، على ما ورد في الحديث عند الحاكم: «حَدَّثَنَا أَبُو عَلِيٍّ الْحُسَيْنُ بْنُ عَلِيٍّ الْحَافِظُ، أَنْبَأَ مُحَمَّدُ بْنُ الْحَسَنِ الْعَسْقَلَانِيُّ، ثنا أَبُو عُمَيْرٍ عِيسَى بْنُ مُحَمَّدٍ، ثنا ضَمْرَةُ، عَنْ سَعْدِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ سَعْدٍ، عَنْ أَبِيهِ، عَنْ أَبِي الدَّرْدَاءِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، قَالَ: سَمِعَ النَّبِيُّ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- رَجُلًا قَرَأَ فَلَحَنَ فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ-: (أَرْشِدُوا أَخَاكُمْ) صَحِيحُ الْإِسْنَادِ وَلَمْ يُخَرِّجَاهُ»(٢)، ومن ثم فقد أردف ابن منظور تقريرا قال فيه: «وكلُّ مَنْ لَمْ يُفْصح بِشَيْءٍ فَقَدْ أَعْجَمه. واسْتَعْجم عَلَيْهِ الكلامُ: اسْتَبْهَم. والأَعْجَمُ: الأَخْرَسُ»(٣).، وقال: «وبابٌ مُعْجَم أَي مُقْفَل»(٤).

٢- قال الراغب: «العُجْمَةُ: خلافُ الإبانة، والإِعْجَامُ: الإبهام، ... والعَجَمُ: خلاف العَرَب، والعَجَمِيُّ منسوبٌ إليهم، والأَعْجَمُ: من في لسانه عُجْمَة، عربيّا كان، أو غير عربيّ»(٥). فمن الجلي أن (الإعجام) نقيض (الإعراب)، وصار مفهومه

(١) المصدر السابق، ج١٢، ص٣٨٨.
(٢) الحاكم النيسابوري، أبو عبد الله محمد بن عبد الله، المستدرك على الصحيحين - مع تضمينات: الذهبي في التلخيص والميزان والعراقي في أماليه والمناوي في فيض القدير وغيرهم، دراسة وتحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١١هـ/ ١٩٩٠م)، ج٢، ص٤٧٧، رقم (٣٦٤٣).
(٣) المصدر السابق، ج١٢، ص٣٨٩.
(٤) المصدر السابق، ج١٢، ص٣٩١.
(٥) الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد (ت:٥٠٢هـ)، المفردات في غريب القرآن، تحقيق: صفوان عدنان الداودي، دمشق: دار القلم، الدار الشامية، ط١، (١٤١٢هـ)، ص٥٤٩.

(الإبهام) الذي ضده (الإبانة).

٣- ثم يتوسع السمين الحلبي في المعايير العامة قائلا: «الأعجم: من في لسانه عجمة عربيًا كان أو أعجميًا»[١]، ثم قال: «والعجم: الجيل المعروف مقابل العرب من أي جنسٍ كان، وغلب في العرف على أبناء فارس. والعجماء: البهيمة لأنها لا تبين عن نفسها»[٢].

٤- ويشير الزبيدي إلى معيار النطق والهجاء، فيقول: «العُجْمَةُ، بالضَّمِّ: الحُبْسَةُ فِي اللِّسانِ»[٣].

أبو السعود: «والأَعْجَمِيُّ يُقالُ لِكَلامٍ لا يُفْهَمُ ولِلْمُتَكَلِّمِ بِهِ»[٤].

٥- ويؤكد ابن عاشور هذا المفهوم الشامل للمعايير المعجمية التي تسع كل مستويات المفردة العربية حال الإفراد، وحال التركيب بكل صوره، فيقول: «فالأَعْجَم: الَّذِي لا يُفْصِحُ بِاللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ»[٥]، فجمع العربية كلها.

٦- ويقرب القاسمي مفهوم العجمة أكثر فيقول: «قالَ الشِّهابُ: والأَعْجَمِي أَصْلُه (أَعْجَمُ)، ومَعْناهُ مَن لا يُفْهَم كَلامُهُ لِلْكُنَةٍ، أَوْ لِغَرابَةِ لُغَتِهِ، ... وأما العجمي فالمنسوب إلى العجم. وهم من عدا العرب وقد يخص بأهل فارس ولغتهم العجمية أيضا»[٦]، وهذا يفصح عن أن معايير العجمة، أو بالأحرى (معايير المعجم) تدل على لزوم الصواب في كل مستويات المعنى المعني الذي بات واضحا أنه المعنى

(١) أبو العباس، شهاب الدين، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم المعروف بالسمين الحلبي (ت:٧٥٦هـ)، عمدة الحفاظ في تفسير أشرف الألفاظ، تحقيق: محمد باسل عيون السود، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٧هـ/١٩٩٦م)، ج٣،ص٣٣.

(٢) المصدر السابق، ج٣، ص٣٤.

(٣) محمّد مرتضى الحسيني الزَّبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: جماعة من المختصين، (الكويت: وزارة الإرشاد والأنباء في الكويت - المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بدولة الكويت، د.ط، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م)، ج٣٣، ص٦٧.

(٤) أبو السعود العمادي محمد بن محمد بن مصطفى (ت:٩٨٢هـ)، إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ط، د.ت)، ج١، ص٢١١.

(٥) محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (ت:١٣٩٣هـ) التحرير والتنوير «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد»، (تونس: الدار التونسية للنشر، د.ط، ١٩٨٤هـ)، ج٢٤، ص٣١٤.

(٦) محمد جمال الدين بن محمد سعيد بن قاسم الحلاق القاسمي (ت:١٣٣٢هـ)، محاسن التأويل، تحقيق: محمد باسل عيون السود، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٨هـ)، ج٨، ص٣٤٤.

الذي يصنع من روافد علوم اللغة معا وهي نطق الأصوات، ورسمها، وصرفها، ونحوها، وبلاغتها.

٧- ويعزز القرطبي مفهوم العجمة على أنه يدور في أنه (لا يبين)، فيقول: «وَالْعَجَمِيُّ الَّذِي لَيْسَ مِنَ الْعَرَبِ كَانَ فَصِيحًا أَوْ غَيْرَ فَصِيحٍ، وَالْأَعْجَمِيُّ الَّذِي لَا يُفْصِحُ كَانَ مِنَ الْعَرَبِ أَوْ مِنَ الْعَجَمِ، فَالْأَعْجَمُ ضِدُّ الْفَصِيحِ وَهُوَ الَّذِي لَا يُبِينُ كَلَامَهُ»[١].

٨- وبنحوه قال السمرقندي: «ورجل أعجمي إذا كان لا يفصح، وإن كان من العرب»[٢].

٩- وبنحوه قد صرح ابن عطية فقال: «الأَعْجَمون جمعُ أَعْجَم وهو الذي لا يُفْصِح، وإن كان عربيَّ النسبِ يقال له أعجم، وكذلك يقال للحيوانات والجمادات»[٣].

١٠- وكذا السمين الحلبي قائلا: «والأعجميُّ: مَنْ لم يتكلَّمْ بالعربية، ....، ومنه قيل للبهيمة» عَجْماءُ «من حيث إنها لا تُبِيْنُ»[٤].

١١- وقال الزمخشري: «الأعجم: الذي لا يُفْصِحُ، وفي لسانِه عُجْمَة أو استعجام. والأعجمي مثلُه، إلاَّ أنَّ فيه لزيادة ياء النسبة زيادة تأكيد. وقرأ الحسن: الأعجميين. ولما كان من يتكلم بلسان غير لسانهم لا يفقهون كلامه، قالوا له: أعجم وأعجمي، شبهوه بمن لا يفصح ولا يبين، وقالوا لكل ذي صوت من البهائم

---

(١) محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي أبو عبد الله (ت:٦٧١هـ)، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، (القاهرة: دار الكتب المصرية، ط٢، ١٣٨٤هـ/ ١٩٦٤م)، ج١٥، ص٣٦٨.

(٢) جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي (ت:٥٩٧هـ)، زاد المسير في علم التفسير، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، (بيروت: دار الكتاب العربي، ط١، ١٤٢٢هـ)، ج٣، ص٣٤٨.

(٣) عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام بن عطية الأندلسي المحاربي أبو محمد (ت:٥٤٢هـ)، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٢٢هـ)، ج٤، ص٢٤٣.

(٤) شهاب الدين، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم المعروف بالسمين الحلبي أبو العباس (المتوفى: ٧٥٦هـ)، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تحقيق: الدكتور أحمد محمد الخراط، (دمشق: دار القلم، د.ط، د.ت)، ج٧، ص٢٨٧-٢٨٨.

والطيور وغيرها: أعجم»[١].

١٢- ويبين رشيد رضا خطورة العجمة، فيقول: «وَالْأَعْجَمِيُّ كَالْأَعْجَمِ مَنْ فِي لِسَانِهِ لَكْنَةٌ وَفَهَاهَةٌ، سَوَاءٌ كَانَ عَرَبِيًّا أَوْ عَجَمِيًّا، وَضِدُّهُ الْفَصِيحُ الْجَيِّدُ النُّطْقِ»[٢]. ثم ينتفض للتخلص من كل مظاهر العجمة في تعلم العربية فيقرر بقوة: «ومما يدخل في بحث اتباعه صلوات الله وسلامه عليه تعلم لغته التي هي لغة الكتاب الإلهي الذي أوحاه الله تعالى إليه، وأمر جميع من اتبعه ودان بدينه أن يتعبده به، وأن يتلوه في الصلاة وغير الصلاة مع التدبر والتأمل في معانيه، وذلك يتوقف على إتقان لغته وهي العربية، فالمسلمون يبلغون الدعوة لكل قوم بلغتهم، حتى إذا ما هدى الله من شاء منهم، ودخل في الإسلام علموه أحكامه ولغته، وكذلك كان يفعل الخلفاء الفاتحون في خير القرون وما بعدها، إلى أن تغلبت الأعاجم على العرب، وسلبوهم الملك فوقفت الدعوة إلى الإسلام، وضعف العلم بالعربية». «فعلى كل مسلم أن يتعلم من لسان العرب ما بلغه جهده ...، ويأتي البيت وما أمر بإتيانه ويتوجه لما وجه له، ويكون تبعا فيما افترض عليه وندب إليه لا متبوعا. قال الشافعي رحمه الله: وإنما بدأت بما وصفت من أن القرآن نزل بلسان العرب دون غيرهم; لأنه لا يعلم من إيضاح جمل علم الكتاب أحد جهل سعة لسان العرب وكثرة وجوهه، وجماع معانيه وتفرقها. ومن علمها انتفت عنه الشبه التي دخلت على من جهل لسانها، فكان تنبيه العامة على أن القرآن نزل بلسان العرب خاصة نصيحة للمسلمين، والنصيحة لهم فرض لا ينبغي تركه، أو إدراك نافلة خير لا يدعها إلا من سفه نفسه، وترك موضع حظه، فكان يجمع مع النصيحة لهم قياما بإيضاح حق، وكان القيام بالحق ونصيحة المسلمين طاعة لله، وطاعة الله جامعة للخير»[٣].

فمن الملاحظ -إذن- أن علماء العربية يقصدون بقوة أن يكون (المعجم)

(١) محمود بن عمرو بن أحمد الزمخشري جار الله، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، (بيروت: دار الكتاب العربي، ط٣، ١٤٠٧هـ)، ج٣، ص٣٣٦.
(٢) محمد رشيد بن علي رضا (ت:١٣٥٤هـ)، تفسير القرآن الحكيم (تفسير المنار)، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ط، ١٩٩٠م)، ج٩، ص٢٨٩.
(٣) المصدر السابق، ج٩، ص٢٦٥-٢٦٦.

نقيض (المعرب) أي الإعراب عن المعنى النحوي الأكبر، ومن ثم كانوا موفقين لما جعلوا المفردات المبنية التي لم تظهر فيها علامة الإعراب، حتى صار المعنى النحوي غائبا مستترا، ومن ثم كان في هذه المفردات بقية من عجمة لأنها تحتاج في بيانها الإعرابي إلى تقدير، ومنعوا عنها اسم الإعراب، وعبروا عنها بأنها مبنية، أي كأنها شكل لمبنى يحتاج بيان معناه!.

المبحث الثاني: المعايير المعجمية لتعليم العربية للناطقين بغيرها

ولما كان للمعجم موقعة الأكبر في تعليم اللغة بما أنه يمثل اللبنات التي منه تبنى- فقد وجب العكوف عليه لأنه المعين الثري الذي يعد المفردات كقوالب متقنة حسن صوغها، وتمت صناعتها حسب تصريفها وتقاليبها وأقسامها الاسمية والفعلية التي تراعي صبغ المفردة بصبغات علوم العربية من حيث هي مادة لغوية ذات جذر أصيل، ثم صناعة أبنيتها واشتقاقاتها التصريفية، ثم نظم هذه المفردات حسب معاني النحو تبعا لمقتضى المقام، وتحري وجه الصواب في علوم البيان والمعاني والبديع والبلاغة عامة، وهذه هي المعايير التي تصطبغ بها المفردة العربية.

ولعل الإمام علي بن يحيى العلوي قد أحسن بسبقه في بيان هذه المعايير في كتابه (الطراز) ؛ إذ يقول في معرض الحديث عن العلوم اللازمة لإتقان البيان العربي: «ما يكون مفتقرا إليها ولا يمكن الوصول إليه إلا بها وبإحرازها وهى آلة فيه. وذلك أنواع ثلاثة: النوع الأول معرفة اللغة: مما تداولته الألسنة وكثر استعماله وصار مألوفا. لأن موضوعه هو البلاغة والفصاحة وهما من عوارض الألفاظ والمعاني. فمن لم يعرف شيئا من اللغة لا يمكنه أن يخوض في عارض من عوارضها فيحصل له من الألفاظ المفردة معرفة معانيها الموضوعة لها، ويعرف نسبة الكلم المفردة إلى معانيها ومسمياتها ففيه غرض عظيم يحصل عليه وجملتها أربعة، أولها: المترادفة. ونعنى به الألفاظ المختلفة الصيغ المتواردة على معنى واحد، وهذا نحو الخمر، والمدام، والعقار، ونحو الليث، والأسد، وثانيها: المتباينة. ونريد بها الألفاظ المختلفة على المعاني المختلفة. وهذا نحو الإنسان، والفرس، والأسد، وثالثها: المتواطئة. وهى الألفاظ المطلقة على معان متغايرة

يجمعها أمر معنوي تكون مشتركة فيه. وهذا نحو قولنا رجل، فإنه يطلق على زيد، وعمرو، وبكر، بجامع الرجولية والإنسانية وهكذا قولنا فرس، وحيوان، ورابعها: المشتركة. وهى الألفاظ المتفقة الدالّة على معان مختلفة غير متفقة في أمر معنوي. وهذا نحو قولنا: عين، فإنها تطلق على العين الباصرة، وعين الشمس، وعين الركبة، وعين الميزان فهذه المعاني كلها مختلفة في أنفسها ولا تتفق إلّا في مجرّد اللفظ لا غير»[1].

ثم يقول: «النوع الثاني علم العربية: وهو من جملة موضوعات هذا العلم العظيمة التي لا سبيل إليه إلا بإحرازها، وهو منه بمنزلة أبى جاد للخط العربي. وبه يحصل قوام أمره وإحكام أصوله. نعم ليس مختصا بهذا العلم وحده، بل ينبغي معرفته لكلّ من ينطق باللسان العربي فإنه لا غنى له عن معرفته، ليأمن من زلل اللحن وسقطه، ويستفيد بمعرفته الاطّلاع على المعاني المفيدة والجمل المركبة من الفاعل مع فعله، والمبتدأ مع خبره إلى غير ذلك من أفانين الكلام وأنواعه. وكل ذلك لا يحصل إلا بالوقوف على حقائق الإعراب ولوازمه. فلهذا لم يكن بدّ من تحصيلها وإتقانها»[2].

ثم يقول: «النوع الثالث علم التصريف: فإنه علم جليل القدر غزير الفوائد. وهو يختص بتصحيح أبنية الألفاظ المفردة ومعرفة صحيحها ومعتلّها وزائدها وأصيلها ومبدلها من أصيلها إلى غير ذلك من أنواع التصريف على قوانين جارية على أقيسة كلام العرب وأساليبها. ومن لم يحرزه فإنه لا يأمن الوقوع في محذور الكلام ومكروهه، فإنه لا فرق في اللحن بين تغيير الكلمة عن إعرابها الجاري لها، وبين تغيير بناء الكلمة وتصريفها على خلاف ما يقتضيه قياسها. فلا فرق في ألسنة النحاة بين من خالف في تغيير الإعراب في نصب الفاعل ورفع المفعول وبين من ترك الواو والياء من غير إعلال مع وجود سبب الإعلال فيهما، ومن أخلّ به وقع في مكروه التصريف، كما أن كل من أخلّ بإتقان الإعراب وقع في معرّة اللحن

(١) يحيى بن حمزة بن علي بن إبراهيم، الحسيني العلويّ الطالبي الملقب بالمؤيد باللَّه (ت:٧٤٥هـ)، الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، بيروت: المكتبة العصرية، ط١، ١٤٢٣هـ، ج١، ص١٦- ١٧.
(٢) المصدر السابق، ج١، ص١٧.

ومكروهه»[1].

ثم يختم كلامه بهذا التقرير: «فالزّلل في الجهل باللغة مؤدّ إلى تحريف الألفاظ، وفساد معانيها، والزّلل في الإعراب يؤذن بفساد المعاني والتباسها. وفساد التصريف يبطل قوالب الألفاظ وجريها على مجاريها القياسية. ويدلّ على مصداق ما قلنا من أن اللحن يبطل المعاني ويفسدها ما في الحكاية عن أمير المؤمنين كرم الله وجهه، لمّا قال له أبو الأسود ما قال، مما يشعر باللحن وفساد اللغة. فأمره بأن يصنع نحوا، وأمره بتقرير قواعده وبيان أصوله التي يرجع إليها. وإذا كان زوال الإعراب يبطل المعاني مع كونه عارضا من عوارض الألفاظ، فتغيّر الأوضاع اللغوية والمجاري التصريفيّة، يكون أدخل في التغيير لا محالة لأن هذا تغيّر في ذوات الألفاظ، وذاك تغيّر في عوارضها من أنواع الإعراب»[2].

فمعايير المعنى المعجمي لدى علماء العربية -إذن- كثيرة لا تقتصر على تعريف المفردة بكلمة مرادفة لها، إنما تتعدد، ويمكن أن تتلخص هذه المعايير المعجمية التعليمية في كل ما يلي:

أولا: معيار أصل المادة اللغوية التي يرد إليها المفردة، وذلك ببحث المفردة في أصولها الجذرية، وذلك بتبويب المعجم حسب منهجية علمية مؤداها في النهاية استيعاب المفردات، وبيان حكمها من حيث التجريد والزيادة في المبنى، مع معالجة ما يطرأ عليها حال بنائها من إعلال أو إبدال.

ثانيا: المعيار الصرفي، وذلك ببيان مبناها ومعناها التصريفي.

ثالثا: المعيار النحوي، وذلك ببيان المعاني النحوية، وطرق تأليفها، وما يطرأ عليها من عوارض.

رابعا: المعيار البلاغي، من حيث التأنق في كونها بمعنى حقيقي أو محازي، وعلاقها وموقعها البياني في جملتها، وبديع لفظها وجرسها..

(١) المصدر السابق، ج١، ص١٨.
(٢) المصدر السابق، ج١، ص١٩.

نخامسا: المعيار النسقي في التعبير، وفي سبكها السياقي، سواء كانت في قالب نثري أو شعري..

والخلاصة في بيان هذه المعايير المقررة في تعلم وتعليم المفردات ربما لا تتوفر في معجم واحد، ومن ثم يجب استكمال ما لم يتوفر فيه بتعلمها من كتب علوم العربية التي تحقق هذه الأهداف، لأن غاية هذا البحث إنما التمكين من إيجاد المعايير سواء كانت مجموعة في كتاب واحد أو عدة كتب.

ويترتب على هذا أن مفهوم (المعجم) إنما يشمل قواعد الصياغة اللغوية والاشتقاق والتصريف والنحو والبلاغة وقوانين التعبير البياني في أحسن صورة.

وهذه النتيجة التي اهتدى إليها البحث بتضافر كلمة علماء العربية القدامى من أن (المعجم) يشمل إعراب المفردات في كل مستوياتها العشرة التي سبق بيانها، وبيان هذا أن العجمة لحن يشمل الخطأ في علم:

١- الاشتقاق وجذور المادة الأصلية، ٢- وعلم الصرف،

٣- وعلم النحو، ٤- وعلم البيان،

٥- وعلم المعاني، ٦- وعلم البديع،

٧- وعلم إنشاء المفردة في تركيب، ٨- وعلم إنشاء المفردة في جملة،

٩- وعلم إنشاء المفردة في أسلوب، ١٠- وعلم فقرة،

١١- وعلم السياق، ١٢- وعلم مقام الكتاب العام.

نعم فالعجمة تضرب بنصيب في كل مستوى، وعلى القائمين على تعليم المفردات العربية الوعي التام بهذه الحقيقة، هربا من العجمة، ورغبة في الإعراب عن المعنى المراد.

ويمكن للبحث أن يقف عند ما قاله الدكتور: تمام حسان، بغرض أنه يؤكد على مفهوم المعجم الذي لا يقتصر على بيان معنى المفردة بكلمة مرادفة لها، فيقول: «فالكلمة العربية في تعريفها صيغة ذات وظيفة لغوية معينة في تركيب الجملة، تقوم بدور وحدة من وحدات المعجم، وتصلح لأن تفرد، أو تحذف، أو

تحشى، أو يغير موضعها، أو يستبدل بها غيرها، وفي السياق، وترجع في مادتها غالبًا إلى أصول ثلاثة، وقد تلحق بها زوائد»[١].

ثم يقول: «(ما المعجم؟)»[٢]، فيجيب عنه قائلا: «بعد أن شرحنا الكلمة وعرفناها، ووصفنا كيف يكشف عن حدودها في السياق، يلزمنا بعد ذلك أن نقرر ماهية المنهج الذي يتخذها مادة له، ويدور حولها شرحًا، وتحليلا تاريخيًا، بطريقة تختلف عن طريقتي النحو والصرف. والواقع أن الدراسات اللغوية، كلها تركز اهتمامها على المعنى، ويأخذ المعنى في الأصوات صورة القيم الخلافية بين الصوت والصوت، وفي التشكيل صورة هذه القيم بين الحرف والحرف، وبين المقطع والمقطع، وبين النبر والنبر، وبين النغمة والنغمة، وإما في الصرف، فيبدو في صورتها بين الصيغة والصيغة، وفي النحو بين الباب والباب أما في المعجم، فالأمر مختلف؛ لأن المعنى المعجمي قلما يتم بيانه على نمط سلبي، وإنما يشرح دائمًا بطريقة إيجابية»[٣].

ثم يوضح معايير المعجم التعليمي فيقول: «فنحن نتوقع أن نتعلم من المعجم أمورًا خاصة بالكلمة المرادة، ويمكن تلخيص هذه الأمور فيما يأتي.

١- الهجاء: كلنا يعلم أن أبجديات اللغات المختلفة، قد وضعت لتعطي صورا بصرية للكلمات، تقوم مقام الصورة السمعية، عند تعذر الإسماع، ونحن نعلم كذلك أن التهجي، في كثير من الحالات، لا يراعي تمثيل أصوات الكلمة، ولا وحداتها الصوتية التي نسميها الحروف؛ ولذلك نجد المعجم مكانا طبيعيا للنظر في هجاء الكلمة، لنرى ما إذا كانت همزتها مفردة، أو على أحد حروف اللين الثلاثة، ولنرى ما إذا كانت الألف محذوفة، كما في (الرحمن)، (والله)، وما إذا كان اسم الألف اللينة في آخر الكلمة واوا، أو ياء، وهلم جرا.

٢- النطق: أما نطق الكلمات، فيجب أن يدون بالكتاب الأصوات، التي تستخدم رمزًا معينا لكل صوت، ...

(١) تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، د.ط، د.ت)، ص٢٣٢.
(٢) المصدر نفسه.
(٣) المصدر السابق، ٢٣٢-٢٣٣.

٣- التحديد الجراماطيقي: سيقول لك المعجم بعد ذكر الكلمة ما إذا كانت هذه الكلمة اسما، أو فعلا أو غير ذلك، فإذا كانت الكلمة محايدا صرفيا -كما ذكرنا حين الكلام عن التوزيع الصرفي- فعلى واضع القاموس، أن يخالف بين مداخلها المختلفة، فيخصص -مثلا- لكلمة (قاتل) باعتبارها فعل أمر، مدخلا خاصا غير مدخلها باعتبارها اسم فاعل، ولقد جرت عادة المعاجم العربية على أن تخصص مدخلا لكل مادة، لا لكل صيغة، ولعل ذلك هو الذي جعل عدد الكلمات في المعجم العربي أقل منها في المعاجم الأجنبية، التي تعالج كل صيغة، بمدخل خاص بها، والمعروف أن المادة أعم من الصيغة، وأنها قد تحتوي على عدد كبير من الصيغ.

٤- الشرح: ويشتمل ذلك على أمرين:

الأشكال المختلفة للكلمة ب- تقسيم المادة بحسب تعدد المداخل الفرعية فيها، والاستشهاد على كل مدخل، مع الإتيان بتحديد صرفي لكل قسم فرعي»(١).

المبحث الثالث: (صناعة المفردات حسب مواضع السياق):

وقد ابتغى البحث في هذا المبحث أن يقدم مثلا تطبيقيا لمراعاة (صناعة المفردات)، فاختار مثلا لمفردتين مترادفتين لكل منهما سياق خاص لا سبيل إلى العدول عنها، وهما (إِنَّا رَادُّوهُ)، و(فَرَجَعنَـٰكَ)، ولعل بدراسة كل واحدة وتحليل سياقها الذي وردت فيه يمكن الكشف عن مراعاة تلك المعايير المعجمية عند صناعة مفردة متولدة من سياقها لدى المتعلمين فيما بعد:

المفردة الأولى:

يقول الله - تعالى - : ﴿وَأَوْحَيْنَا إِلَىٰ أُمِّ مُوسَىٰ أَنْ أَرْضِعِيهِ فَإِذَا خِفْتِ عَلَيْهِ فَأَلْقِيهِ فِي الْيَمِّ وَلَا تَخَافِي وَلَا تَحْزَنِي إِنَّا رَادُّوهُ إِلَيْكِ وَجَاعِلُوهُ مِنَ الْمُرْسَلِينَ﴾ [القصص: ٧]

فقد وعدها الله وعدا مفاده عدة بشائر يقتضيها السياق، ثم أبقى هذه

(١) المصدر السابق، ص٢٣٥-٢٣٦.

الروح التي تسري في السياق للسامعين الذين يتلقون هذا المشهد، ولم ينس أن يقفله بقفل محكم فقال: ﴿فَرَدَدنَـٰهُ إِلَىٰٓ أُمِّهِ كَى تَقَرَّ عَينُهَا وَلَا تَحزَنَ وَلِتَعلَمَ أَنَّ وَعدَ ٱللَّهِ حَقّ وَلَـٰكِنَّ أَكثَرَهُم لَا يَعلَمُونَ﴾ [القصص:١٣].

والسؤال هنا هو لماذا آثر البيان القرآني هذه المفردة القرآنية التي هي من مادة (ردد)، وجاء بها اسم فاعل، وركبه مضافا إلى المفعول معمول اسم الفاعل، وجاء به في مساق المتكلم، وأبرزه في صيغة الجمع، وصدره بالتوكيد الخفيف (إنْ) متصلا به ضمير (نا) لجمع المتكلم، معه الحرف (إلى) لا (لَ)، وكل هذا محفوف ببشارة أن يجعله من المرسلين، ولم يكتف بأن يقول (رسولا)، ولا أن يقول (نبيا)، يتوجه إلى المتلقي ببيان الوفاء بالوعد، والتصريح بأمه، وذكر تعليلات مستقبلية متنامية بين (كي)، و(لِ) وهما للتعليل، وأحدث التفاتة طريفة بمساق ضمير الغياب في (أكثرهم) دون الخطاب إقبالا على المتلقي لئلا يكون ممن يعاب من هؤلاء الغائبين الذين لا يعلمون صدق الله في وعد مستقبل يخصهم.

فتضافر هذه المعايير التي شملت جذر المفردة، وتشقيق اسم فاعل، وسبكه خبر إنْ، وقيمة الإضافة إلى مفعوله، وتعليق حرف الجر (إلى)، وكونه في سياق المتكلم المتوجه بالخطاب إلى أم موسى في هذه الحال، وإيثار اسم الأمومة، وكون أمه راضية باختيار الله لوليدها لينجيه من عدو الأطفال المواليد حذرا منهم مستقبلا، كل هذا هو الذي صنع هذه المفردة. وسيكون للبحث وقفة بين المفردتين بعد تقديم معطيات السياق عن المفردة الأخرى.

المفردة الثانية:

يقول الله – تعالى – : ﴿إِذْ تَمْشِي أُخْتُكَ فَتَقُولُ هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَىٰ مَن يَكْفُلُهُ فَرَجَعْنَاكَ إِلَىٰ أُمِّكَ كَيْ تَقَرَّ عَيْنُهَا وَلَا تَحْزَنَ وَقَتَلْتَ نَفْسًا فَنَجَّيْنَاكَ مِنَ الْغَمِّ وَفَتَنَّاكَ فُتُونًا فَلَبِثْتَ سِنِينَ فِي أَهْلِ مَدْيَنَ ثُمَّ جِئْتَ عَلَىٰ قَدَرٍ يَا مُوسَىٰ﴾ [طه ٤٠-٤٢].

فآثر (فَرَجَعنَـٰكَ)، بمساق المتكلم الجمع، خطابا لموسى لا أمه، وإيثار مادة لغوية هي (رجع)، وصناعة فعل ماض، متعديا بالمباشرة، وبهذا يتساوى أصل التعدي بين المفردتين، وضمير الجمع، والمتكلم، والخطاب..، لكن لماذا عدل البيان

القرآني هنا عن (ردد) إلى (رجع)، أو لماذا لا يتناوبان، أو لماذا لا يكون أحدهما في الموضعين.

وفي مثل هذه الدراسة الفروقية فإن الحس البياني يستبعد أن يكون المرادف لإحداهما قراءة قرآنية أخرى لأختها، لأن لكل مفردة في مادتها اللغوية، وجذرها المعجمي وجهة منفردة عن أختها، لأن كل واحدة تنقل دلالة معجمية يقتضيها السياق. والآن يمكن القول بأن المفردتين متساويتان في استقلال كل واحدة بسياقها، وأنه لا مطمع في أن ينوب عنها أختها. أما عن اصطباغ المفردتين بضمير الجمع فإن السبب -في رأي البحث- إنما يكمن في الاحتفاظ بقدر ونصيب من امتحان المخاطب في الموضعين بأن المتكلم الله الواحد، وإن جاء في صورة الجمع، كما أن إيثار التوكيد الخفيف في موضع القصص مع أم موسى دون التوكيد الثقيل، إنما سببه إضافة قدر جديد لتغذية هذا الامتحان في أن المتكلم يعطي وعدا بنون خفيفة امتحانًا لصدق المخاطب ليبقي له حظه من اليقين الغيبي ليمدح هو دون الذين لا يعلمون، فضلا عن الذين لا يوقنون.

ويبقى السؤال عن سر إيثار (الرد) في موضعه، و(الرجع) في موضعه، وهذا ما يمكن الكشف عنه بتفعيل طاقات السياق، لإبراز الفرق اللغوي بين المفردتين المترادفتين. بأن السياق مع أم موسى يقتضي سرعة الإيفاء بالوعد، وهذا سبيله (الرد) السريع الذي لم يطل معه البقاء بعيدا عن أم موسى، ربما لم يعد ذات اليوم الذي ألقي فيه في اليم، والتقطه آل فرعون، وكان ما كان في قصر فرعون وامرأت فرعون، وأخت موسى التي بصرت به عن جنب، وقال ما قالت لهم متخفية كاتمة عنهم شأن أخيها، وكان ما كان مع المراضع، فرده الله إلى أمه في اليوم نفسه، مراعاة لفؤاد أم موسى الذي تجلت معه رحمة الرحمن التي ربطت على قلبها، بل وطمأنتها، وبشرتها بأحسن ما ترجوه أم لوليدها مستقبلا، لما تريده هذه الأم في الرغبة من النجاة من فرعون، والعزة لأمتها، فرضيت أن يكون وليدها في يد الله يصنعه لنفسه ليجدد لعباده نصرا يخلصهم من أئمة الفساد في الأرض.

فالسياق لا يحتمل التعبير بمادة (الرجع) لأن (الرجع) يقتضي الوصول إلى

الطرف الآخر والمكث، والبقاء والتراخي بعد إنجاز المبتغى، فلم يصلح مع سياق أم موسى إلا (الرد)، بل وقد احتفظ بتكرار (الرد) عند الوفاء به في حديثه للمتلقي في قوله (فرددناه إلى أمه) لأن السياق يريد أن يبشر المتلقي بمثل ما بشر به أم موسى، بل إن هذا هو السبب الأصل في الحديث عن نبأ موسى وفرعون في جميع القرآن.

أما في الحديث مع موسى بعد أن لبث في قصر فرعون من عمره سنين، والسياق يقتضي طمأنة موسى أن الله معه، فأخذ يعدد له من المنح مع كل شدة ما يكون به على يقين، فعدل عن ذكر (الرد) لأنه لا حاجة إليه، ففؤاد المخاطب هنا مختلف عن فؤاد المخاطب هنالك، فالرجوع يدل على أن موسى قضى عهد رضاعه مع أمه مدة طويلة لم يخرج منها إلا بعد تمامها، وأنها حين خرج منها بعد رضاعه فإنها قد اطمأنت واستقرت أن موسى في مهمة أمة بني إسرائيل، فرضيت بخروجه بعد الرضاعة لأن الله مكن له في القصر، وصار في مأمن من كل ما تخشاه عليه مستقبلا، فقد أخذ حظه من حضانة أمه سرا، وفرعون ينفق لها على رضاعه، فكان الخطاب مع موسى مجملا لا مفصلا لجزئيات ماض قد انقضى اجله، ولم يعد حاجة منه إلا إلى ذكرى معية الله الشاملة لموسى منذ ولادته، وحسن تدبيره وإتقان صنعته التي اصطنع بها موسى لنفسه عندما قال الله له:

﴿قَالَ قَدْ أُوتِيتَ سُؤْلَكَ يَا مُوسَىٰ﴾ [طه:٣٦]، وقد كان موسى سأل ربه فقال: ﴿ٱذْهَبْ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَىٰ قَالَ رَبِّ ٱشْرَحْ لِى صَدْرِى وَيَسِّرْ لِى أَمْرِى وَٱحْلُلْ عُقْدَةً مِّن لِّسَانِى يَفْقَهُواْ قَوْلِى وَٱجْعَل لِّى وَزِيراً مِّنْ أَهْلِى هَـٰرُونَ أَخِى ٱشْدُدْ بِهِ أَزْرِى وَأَشْرِكْهُ فِىْ أَمْرِى كَىْ نُسَبِّحَكَ كَثِيراً وَنَذْكُرَكَ كَثِيرًا إِنَّكَ كُنتَ بِنَا بَصِيراً﴾ [طه:٢٤-٣٥].

فقد بشر الله موسى أن آتاه سؤله بلا شك، فطمأنه بالفعل الماضي، وقد رأى الله ان يذكره بنعمته عليه حشدا لهذه المنن، واستجماعا لهمة موسى وإعداده لما هو أصعب مستقبلا بعد، بأن يذهب إلى فرعون، وهو المبتغى العام، والأمر المرتقب، فعدد الله له المنن وذكره بالمنة الأولى تعريقًا لأصالة الإعداد سابقا، وتدريبا على اليقين بمعية الله. وفي هذا السياق لا حاجة لذكر (الرد) لأنه نعمة

خاصة بحال أمه، إنما في المقام المختص ببيان أن الله يريد تذكرة موسى بأن الله قد أراد أن يكون موسى في بيت فرعون تحديا له، وأن يلقي عليه محبة تهزم مراد فرعون فيربي موسى ويسمنه ليدمر ملك فرعون نفسه، ولقد استوجب الأمر أن يكون (الرجع) أكبر منة من (الرد) لأن الرجع فيه تحدّ أشد ومكر أمتن بفرعون.

ولو قال الله في مقام أم موسى بكلمة (الرجع) لكان أشق عليها، ومن ثم تتضح في هذه الدراسة قاعدة فروقية بين هاتين المفردتين، كما تتبدى عادة من عوائد البيان القرآني أن خطاب الله لأم موسى مختص بالحديث عن (الرد)، أما خطاب الله لموسى مختص بكلمة (الرجع).

ولقد كان هدف هذه الدراسة هو إعلام المتعلم والمعلم المعايير التي تكتنف صناعة المفردة المناسبة، وقد ظهر نجاح البيان القرآني في صناعة المفردة على كل المستويات والأصعدة المعيارية نجاحا تاما، تآزرت فيه المعايير المعجمية الشاملة. وفي الواقع لولا أن البحث لا يتسع لمزيد من الأمثلة لصناعة المفرد وتوليدها تبعا لسياقها- لأكثر من هذه الدراسات التحليلية الدقيقة.

لمحة في معجم (لسان العرب):

هذه دراسة موجزة لمصطلح لغوي من خلال (لسان العرب) الذي يرشحه البحث ليكون أوفى معجم جدير بتعلم الناطقين بغير اللغة العربية منه، لجدارته في الاستيعاب وتوفية المعنى اللغوي والإحاطة به معناه الحقيقي ومعناه المجازي:

استيفاء المعنى اللغوي لمصطلح (التعليق):

حقيقة لم أجد أوفى بهذا الغرض من معجم (لسان العرب) الذي جمع واستقصى، وأحسن في بيان المعنى اللغوي، وقد فاق كل هذه الكتب جميعا كما وكيفا، مستدلا على ورود المعاني بما يقررها من لغة القرآن، والحديث وكلام العرب شعرا ونثرا، ومما قال ابن منظور:

«عَلِقَ بالشيءِ عَلَقا وعَلِقَهُ: نَشِب فِيهِ ... وعَلِقَ الشيءَ عَلَقا وعَلِقَ بِهِ عَلاقَةً وعُلوقا: لَزِمَهُ... وَفِي الْحَدِيثِ: فَعَلِقتْ مِنْهُ كلَّ معْلق أَي أَحبها وشُغِفَ بِهَا. يُقَالُ:

عَلِقَ بِقَلْبِهِ عَلاقَةً، بِالْفَتْحِ. وكلُّ شيءٍ وَقَعَ مَوْقِعه فَقَدْ عَلِقَ مَعَالِقَه، والعَلاقة: الْهَوَى والحُبُّ اللَّازِمُ لِلْقَلْبِ. وَقَدْ عَلِقَها، بِالْكَسْرِ، عَلَقا وعَلاقةً وعَلِقَ بِهَا عُلوقا وتَعَلَّقها وتَعَلَّقَ بِهَا وعُلِّقَها وعلِّق بِهَا تَعْلِيقا: أَحبها، وَهُوَ مُعَلَّقُ الْقَلْبِ بِهَا... وعَلَّقَ الشيءَ بِالشَّيْءِ وَمِنْهُ وَعَلَيْهِ تَعْليقا: ناطَهُ. والعِلاقةُ: مَا عَلَّقْتَه بِهِ. وتَعَلَّقَ الشيءَ: عَلَقَهُ مِنْ نَفْسِهِ ... وَفِي الْحَدِيثِ: مَنْ تَعَلَّق شَيْئًا وُكِلَ إِليه، أَي مَنْ عَلَّقَ عَلَى نَفْسِهِ شَيْئًا مِنَ التَّعَاوِيذِ والتَّمائم وأَشباهها مُعْتَقِدًا أَنها تَجْلُب إِليه نَفْعًا أَو تَدْفَعُ عَنْهُ ضُرًّا ....، لعَلائِقُ: الْمُهُور، الْوَاحِدَةُ عَلاقَةٌ، قَالَ وكلُّ مَا يُتَبَلَّغُ بِهِ مِنَ الْعَيْشِ فَهُوَ عُلْقةٌ...[1] وَفِي الْحَدِيثِ: أَرواح الشُّهَدَاءِ فِي حَوَاصِلِ طَيْرٍ خُضْرٍ تَعْلُقُ مِنْ ثِمَارِ الْجَنَّةِ؛ قَالَ الأَصمعي: تَعْلُق أَي تَناوَل بأَفواهها،... قَالَ الأَصمعي: العَلَق اسْمٌ جَامِعٌ لِجَمِيعِ آلاتِ الاسْتِقاء بِالْبَكَرَةِ، ... والْمُعَلَّقة مِنَ النِّسَاءِ: الَّتِي فُقِد زَوجُها، قَالَ تَعَالَى: فَتَذَرُوها كَالْمُعَلَّقَةِ ... والعَلاقة: بِالْفَتْحِ: عَلاقة الْخُصُومَةِ. وعَلِقَ بِهِ عَلَقا: خَاصَمَهُ. يُقَالُ: لِفُلَانٍ فِي أَرض بَنِي فُلَانٍ عَلاقة أَي خُصُومَة. وَرَجُلٌ مِعلاقٌ وَذُو مِعْلاق: خَصِيمٌ شَدِيدُ الْخُصُومَةِ يتعلَّق بِالْحُجَجِ ويستَدْركها؛ وَلِهَذَا قِيلَ فِي الْخَصِيمِ الجَدِل: لَا يُرْسِلُ الساقَ إِلا مُمْسِكا ساقَا أَي لَا يَدَع حُجة إِلا وَقَدْ أَعَدّ أُخرى يتعلَّق بِهَا. والمِعْلاق: اللِّسَانُ الْبَلِيغُ... والعَلَقُ: الدَّمُ، مَا كَانَ وَقِيلَ: هُوَ الدَّمُ الْجَامِدُ الْغَلِيظُ، وَقِيلَ: الْجَامِدُ قَبْلَ أَن يَيْبَسَ، وَقِيلَ: هُوَ مَا اشْتَدَّتْ حُمْرَتُهُ، وَالْقِطْعَةُ مِنْهُ عَلَقة... والعَلَقَةُ: دُودَةٌ فِي الْمَاءِ تمصُّ الدَّمَ، وَالْجَمْعُ عَلَق. والإِعْلاقُ: إِرسال العَلَق عَلَى الْمَوْضِعِ لِيَمُصَّ الدَّمَ... وَفِي حَدِيثِ عَامِرٍ: خيرُ الدواءِ العَلَقُ وَالْحِجَامَةُ... والعَلوقُ: الَّتِي لَا تُحِبُّ زَوْجَهَا، وَمِنَ النُّوقِ الَّتِي لَا تأْلف الْفَحْلَ ... . والعِلْق، بِالْكَسْرِ: النَّفِيسُ مِنْ كُلِّ شيءٍ...[2] أَيَّ عَلاقتنا ثُمَّ أَقحم الْبَاءَ، والعَلاقة: التَّبَاعُدُ ... والعُلْقة: نَبَاتٌ لَا يَلْبَثُ. والعُلْقةُ: شَجَر يَبْقَى فِي الشِّتَاءِ تَتَبَلَّغُ بِهِ الإِبل حَتَّى تُدْرك الرَّبِيعَ ... والعَلَقُ: مَا تَتَبَلَّغُ بِهِ الْمَاشِيَةُ مِنَ الشَّجَرِ، وَكَذَلِكَ العُلْقةُ، بِالضَّمِّ... وعَلِقَ فلانٌ يَفْعَلُ كَذَا، ظَلَّ، كَقَوْلِكَ طَفِقَ يفعل كذا... وَفِي حَدِيثِ حَلِيمَةَ: رَكِبْتُ أَتانا لِي فَخَرَجْتُ أَمام الرَّكْبِ حَتَّى مَا يَعْلَقُ بِهَا أَحد مِنْهُمْ، أَي مَا يَتَّصِلُ بِهَا وَيَلْحَقُهَا. وَفِي حَدِيثِ ابْنِ مَسْعُودٍ: إِنَّ امرَا

(١) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري، لسان العرب، (بيروت: دار صادر، ط١، د. ت)، ج١٠، ص٢٦١-٢٦٢.

(٢) المصدر السابق، ج١٠، ص٢٦٦-٢٦٨.

بِمَكَّةَ كَانَ يُسَلِّمُ تَسْلِيمَتَيْنِ فَقَالَ: أَنَّى عَلِقَها فإن رَسُولَ اللَّهِ، صَلَّى عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، كَانَ يَفْعَلُهَا؟ أي مِنْ أَين تعلَّمها وَمِمَّنْ أَخذها؟ وَفِي حَدِيثِ المِقْدام: أَن النَّبِيَّ، ﷺ، قَالَ: إِن الرَّجُلَ مِنْ أَهل الْكِتَابِ يَتَزَوَّجُ المرأَة وَمَا يَعْلَقُ على يديها الخير وَمَا يَرْغَبُ وَاحِدٌ عَنْ صَاحِبِهِ حَتَّى يَمُوتَا هَرَما؛ ... وعَلِقَت المرأَة أَي حَبِلَتْ... والعُلَّيْقُ، مِثَالُ القُبَّيْط: نَبْتٌ يَتَعَلَّقُ بِالشَّجَرِ»[1].

فهذه أهم المعاني التي ذكرها ابن منظور قد ميزت بخط من تحتها، ومن ينظر فيها – على تعددها وكثرتها – يمكنه أن يلحظ القدر الذي يجمعها في الترادف والتقارب، إلا أنه قد لوحظ أن من بينها معاني حقيقية، كمعنى اللزوم، وأخرى مجازية كالمعنى الذي ذكره من أن (العَلائِقُ: المهور)، أي أنها الشيء الذي يوصل الزوجين بعلاقة الزوجية. ومن المعاني العجيبة التي تسترعي الانتباه أن تكون (العَلوقُ: الَّتِي لَا تُحِبُّ زَوْجَهَا)، وأن تكون (العَلاقة: التَّبَاعُد)؛ وكأن هذا المعنى من الأضداد، إذ كيف تكون العلاقة لزوما واتصالا ورباط صحبة بين الزوجين، ثم تكون تباعدا ونفورا؟!.

خاتمة: نتائج وتوصيات:

إن النتيجة الكبرى التي توصل إليها البحث هي أن هذا السفر الذي ينشد تحديد معجم عربي يفي بالمعايير المعجمية التعلمية والتعليمية، والبحث يؤمن يقينا هذا لا يتوفر إلا في مثل (لسان العرب)؛ لأنه عالج صناعة المفردات العربية في المستويات العشرة بطريقة تطبيقية مرورا بالجذر والاشتقاق، والصياغة الصرفية، والمعاني النحوية، والدلالات البلاغية، والأصول التعبيرية، من خلال نصوص عربية نثرية وشعرية، ويمكن جبر الجانب النظري بكتب اللغة؛ لأن كل كتاب في علوم اللغة يعالج جزءا من العجمة اللغوية الشاملة، ومن ثم يوصي بالنظر في هذ الاعتبار، كما يوصي بالصبر عليه، بخطة منظمة.

(١) المصدر السابق، ج١٠، ص٢٦٩-٢٧٠.

المصادر والمراجع

- الآلوسي، محمود أبو الفضل. (د.ت). روح المعاني. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- ابن عادل، عمر بن علي. (١٤١٩هـ/١٩٩٨م) اللباب في علوم الكتاب. (ط١). الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض. (تحقيق). بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن عاشور. (١٤٠٤ه/١٩٨٤م). التحرير والتنوير. (د.ط). (تونس: الدار التونسية.
- ابن عطية، عبد الحق بن غالب. (١٤٢٢هـ). المحرر الوجيز. (ط١). عبد السلام عبد الشافي محمد. (تحقيق). بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (١٤٢٠هـ/١٩٩٩م). تفسير القرآن العظيم. (ط٢). سامي بن محمد سلامة. (تحقيق). القاهرة: دار طيبة للنشر والتوزيع.
- ابن منظور، محمد بن مكرم. (د.ت). لسان العرب. (ط١). بيروت: دار صادر.
- البقاعي، إبراهيم بن عمر بن حسن الرباط بن علي بن أبي بكر. (١٤٠٤ه/١٩٨٤م). نظم الدرر في تناسب الآيات والسور. القاهرة: دار الكتاب الإسلامي.
- الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد. (١٤١٢هـ). المفردات في غريب القرآن. (ط١).صفوان عدنان الداودي. (تحقيق). دمشق: دار القلم، الدار الشامية.
- الزمخشري. (١٤٠٧هـ). الكشاف. (ط٣).بيروت: دار الكتاب العربي.
- السمين الحلبي، أحمد بن يوسف. (١٤١٧هـ/١٩٩٦م). عمدة الحفاظ. (ط١). محمد باسل عيون السود. (تحقيق). بيروت: دار الكتب العلمية.
- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد. (١٣٨٤هـ/١٩٦٤م). الجامع لأحكام القرآن. (ط٢). أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش (تحقيق). القاهرة: دار الكتب المصرية.
- محمد حسن جبل. (٢٠١٠م). المعجم. (ط١). القاهرة: مكتبة الآداب.
- محمد رشيد رضا. (٩٩٠م). تفسير القرآن الحكيم. (د.ط). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- محمّد مرتضى الحسيني الزَّبيدي..(١٤٢٢هـ/٢٠٠١م). تاج العروس. (د.ط). جماعة من المختصين. (تحقيق). الكويت: وزارة الإرشاد والأنباء - المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- يحيى بن حمزة بن علي. (١٤٢٣هـ). الطراز. (ط١). بيروت: المكتبة العصرية.

المعجم والعلوم المعرفية
دراسة في معجم «الغني الزَّاهر» لأبي العزم

أ.د.عمر مهديوي[1]

د.عزالدين غازي[2]

(١) جامعة مولاي إسماعيل، مكناس
(٢) جامعة القاضي عياض، مراكش

ملخص الدراسة: تهدف هذه الورقة إلى دراسة العلاقة القائمة أو الممكن قيامها بين المعجم (Lexicon) والعلوم المعرفية (cognitive sciences)من خلال التركيز على التَّجربة المعجمية لأبي العزم ممثَّلةً في معجم « الغني الزاهر»؛ وهي تنطلق أساسا من مقاربة نظرية ومنهجية مفادها أن الصّناعة المعجمية (Lexicography) ما هي إلا نموذج لساني تطبيقي، يرتكز على المعارف المعجمية للمفردات واللُّغة الواصفة الّتي توظِّف في تعريف مداخل المعجم، وهو ما يشكِّل المحور الرَّئيس للتَّعريف المعجميّ بالمعنى العام أي تقنيات بناء النَّص المعجميّ، ومن هذا المنطلق، فإنَّ هذه المقاربة، تستمدُّ جذورها المنهجية والفكرية من النَّظرية المعرفية للُّغة، الَّتي تتوخَّى إيجاد نموذجٍ لتحليل وتوصيف الوقائع اللُّغوية عامَّة، والوقائع المعجمية خاصَّة. وبعبارة أخرى، إنَّها مقاربةٌ تسعى إلى ضبط التَّعريف المعجميّ في ضوء الدَّلالة المعرفية (Cognitive Semantic)، مما يعني أنَّ المداخل المعجمية (Lexical entries) ما هي إلاَّ بنيات معرفية(cognitive structures) أو تمثُّلات دلالية(Semantic representations) بالكاد، الشيء الذي يفسّر أنَّ التّرابط المنهجي الوثيق والواجب إقامته بين المعجم والعلوم المعرفية باعتبارها منهجًا حديثًا في العلوم الإنسانية يظلُّ أمرًا مسلّمًا به للغاية.

الكلمات المفاتيح: المعجم – العلوم المعرفية- أبو العزم- معجم «الغني الزّاهر».

المعجم والعلوم المعرفية: أيُّ تقاطعات مشتركة بينهما؟

إذا كان الهدف الرئيس من اللّسانيات هو دراسة الظواهر اللغوية في مجملها، باعتبارها نشاطًا إنسانيًا عامًّا، فإنَّ العلوم المعرفية أعادت تنظيم هذا المجال من جديد، بما فيه اللسانيات ذاتها، وذلك بالتَّفاعل والانفتاح على تخصُّصات معرفية أخرى من قبيل علم النَّفس والذَّكاء الاصطناعي والمنطق والرياضيات والمعلوميات وغيرها، وهذا إنْ دلَّ شيءٍ، فإنَّما يدلُّ على أنَّ الإعلان عن تمثيل المعارف وتحويلها إلى حسابٍ و فهم سيرورات التَّرميز والتّأويل والصَّورنة والإدراك والتَّعلّم وغيرها ما هي إلاَّ عمليات تندرج في صميم انشغالات المعرفية واهتمامات علم النّفس المعرفي واللّسانيات المعرفية. ومن هنا يأتي تعقُّد حقل الدّرس اللّساني وتعدّد اتجاهاته وتخصّصاته الهادفة إلى شرح وتفسير النِّظام اللُّغوي تفسيرًا واقعيًّا

وعلميًا، ومن ثمَّ الكشف عن السَّيرورة المعرفية للُّغة الطَّبيعية ولوقائع اللِّسان البشري[١].

وبما أنَّ العلوم المعرفية، بجميع مشاربها، تهدف إلى معالجة السَّيل/الطُّوفان المعلوماتي المتدفِّق إلى داخل الجهاز المعرفيّ للإنسان رمزياً(أي كعملية حسابية لا غير)، فإنَّ التَّساؤل المشروع يبقى واردًا حول ما إذا كانت هذه الآلة الّتي تشتغل على هذه الرموز قادرة على استخلاص المعارف؟

لقد أدَّى هذا الأسلوب الحسابي القائم على التَّمثيل الرَّمزي إلى المقارنات، مجهزًا بقوالب تحويل تدفُّق المعلومات إلى رموز وقوالب قابلة للمعالجة من جهة، وللاستجابة/المساءلة الفورية من جهة أخرى. فالتَّفكير الإنساني يشتغل على الرُّموز، ومعالجتها معلوماتيًا؛ ولذلك كان من الممكن تسنين المعلومات بشكلٍ قَضَوي، بمعنى آخر، تَطوير لغاتٍ تعمل وفق المنطق القَضويّ، ووفق المعالجة الرَّمزية التي يقوم بها الدِّماغ البشري. ومن هنا انطلقت النَّظريات الحاسوبية أو قل بالأحرى علوم الحاسوب من فرضيةٍ أساس قوامها أن نظام اشتغال الحاسوب يُشبه ويُحاكي نظام اشتغال الدِّماغ البشري[٢].

هذا ومن الملفت للنَّظر أن تعود النَّمذجات الحاسوبية إلى عقلانية لسانيةٍ متأصِّلة في الفلسفة الدِّيكارتية ومبادئ تشومسكي، خاصة مبدأ الكليات اللغوية ثم عقلانية الفلسفة الوضعية مع فدجنشتاين الذي يعتبر اللُّغة مجرَّد خاصِّيات «علمية» أو أنها «أشكال الحياة[٣].

ولا غرابة-هنا- أن يكون لمفاهيم الفلسفة العقلانية الوقْعَ الكبير والأثر البالغَ الأهمِّية الَّذي سيدفع باللِّسانيين وفلاسفة اللغة معاً إلى اختزال العمليات اللُّغوية في أشكال من العمليات الذهنية، وهذا الاختزال لا يعني تمثيل «اللُّغة

(١) من بين الاتجاهات والمقاربات اللسانية نذكر على سبيل الذكر لا الحصر : البنيوية والتوزيعية والتوليدية التحويلية والوظيفية الفرنسية والهولندية والنحو التأليفي (أو نظرية النحو- المعجمي)، وبعض المقاربات والتخصصات نذكر اللسانيات الصورية والاجتماعية والنفسية والتداولية واللسانيات الآلية وهندسة اللسانيات والبيولسانيات...وغيرها.

(٢) مهديوي عمر، الهندسة اللغوية وتطبيقاتها في اللغة العربية، نور نشر، ٢٠١٨، ص.١٨.

(3) G.Vignaux P. 264-265.

الذهنية» المستقلَّة عن اللُّغة الطَّبيعية كما يقول فودورFodor ، لأنَّ هذه «اللَّغة الذِّهنية» أشمل وأعمُّ من اللِّغة البشرية الَّتي نتواصل ونحيا بها؛ إنَّها عبارة عن كلّيةٍ تُجَمع السّيرورات الدّماغية والذّهنية عند الإنسان، ومن ثم فإنَّ نَحْوَ لغةٍ مَا هُوَ إلاَّ ميزة خاصَّة بها، وليس خاصِّية دماغية مشتركة بين البشر(بياتلي Piatelli: ١٩٧٩)[١].

من هنا أصبحت العقلانية اللِّسانية، تتصوَّر النَّشاط/السُّلوك اللّغوي باعتباره نتيجة عمليات حسابية صورية، تختزل اللّغة الإنسانية و كلُّ أشكال التَّواصل الإنساني، الَّذي لا يمكن اعتبار عقلنته بمثابة حجّة على وجود جوهر النَّشاط اللِّساني، بل أن الطَّبيعية التجريبية للِّغة، كما أسلفنا الذكر، من ملاحظة الظواهر اللغوية وبروز قواعد وبنيات لسانية جديدة، كطبيعة تداولية، توضُّح تعدُّد النَّماذج وأنواعها وتفاعلاتها مع الواقع اللِّساني الَّذي لا يمكن اختزاله إلى حساب فقط[٢].

ومن الأكيد أن يكون للّغة الطّبيعية فطرية مردُّها إلى الكلِّيات، لكن المشكل الأساس هو كيف يكون حجم هذه النَّواة الفطرية رغم اعتقاد الفطرية المعمَّمة(innéisme généralisé) بأنَّ هذه النَّواة هي ذات حجمٍ كبيرٍ[٣]. والثَّابت أنَّ هذا الاعتقاد، في نظرنا، يبقى دون سند علمي ما دامت التَّجريبية اللِّسانية تبحث عن كشف تلك الثوابت عبر- لسانية (translinguistique) المتقاطعة مع تعدُّد اللُّغات الطبيعية. وهذه الثَّوابت الواقعية المبنية على التَّجربة هي الَّتي تضعنا على طريق الكونيات المعرفية (universaux cognitifs)[٤]. ولهذه الكونيات المشتركة بين جميع اللغات الطبيعية والثَّقافات وكلُّ الأوضاع تفسيرٌ يُلخصُّه لوني Leny في ثلاث أفكار هي[٥]:

١- توجد في جميع اللغات بِنياتٌ حَمليةٌ، وهذه مسألةٌ مركزيةٌ؛ إذ لابدَّ

(1) ibid.
(2) G.Vignaux P. 264-265.
(3) Leny. F, Sciences cognitives et compréhension du langage, P.U.F.1989.p.173.
(4) Ibid.
(5) Ibid. .p .174.

من ثنائية لسانية في علاقة تأثُّر يكتمل بها البناء والمعنى، وهذه الثنائية تقتضي تركيباً حمليًا وتأثيراً عاملياً في جميع البنيات اللسانية؛

٢- توجد ضمن قواعد معرفة المتكلِّم المنتج للخطاب اللِّساني بنية قواعد نحوية وصرفية وصوتية ودلالية؛ إذ لا يعقل أن ينتج المتحدِّث خطابًا لسانيًا ذا معنى بدون أن تكون له معرفةٌ مسبقةٌ بتلك القواعد؛

٣- ولكلِّ إنسانٍ كفاءةٌ لغويةٌ وقدرةٌ على التعلِّم تؤهِّلانه للإدراك والتَّخزين والإنتاج.

واعتمادًا على القانون الكونيّ المعرفيّ واللِّسانيّ، ولأجل تقييس السَّيرورة اللُّغوية الإنسانية، فقد تمَّ التَّفكير في صياغة أنظمة آلية لمعالجة اللغات الطبيعية[١] بهدف إقامة الحوار بين الإنسان والآلة باستخدام التقنيات الرقمية الحديثة[٢] وفي مقدمتها تقانات الذكاء الاصطناعي[٣].

وإذا كانت الأبحاث اللّسانية حاولت تحديد السّمات التَّتابعية والاحتمالية للّغة البشرية، ثمَّ فهم العمليات النَّفسية لنشاط الفهم عند الإنسان وبناء التّحليل الدَّلالي للّغة، وذلك بالبحث عن حلولٍ عمليةٍ لحالات الالتباس المتعدِّدة من غير الاعتماد على المستوى التركيبي وحده، فإنَّ بعدها المرتقب هو بناء جهازٍ آلـــيٍّ يستطيع معالجة المعارف اللّغوية المدخلة إليه من خلال إعطاء أجوبة مبنية على المعايير التَّركيبية السَّطحية، ومعجم الكلمات المفاتيح (على الأقل في المراحل الأولى للأبحاث العلمية).

وبهذا تمَّت بلورة تمثُّل المعلومات الضَّرورية لحلِّ هذه الالتباسات بواسطة الحاسوب من خلال التركيز على ما يلي:

- التَّحليل الدَّلالي للجملة، والانتقال إلى التمثُّل المعجمي للبنية

(١) مهديوي وآخرون، المعالجة الآلية للغات الطبيعية: اللغة العربية نموذجا، ألفادوك، الجزائر،٢٠٢١.
(٢) مهديوي عمر، الحوار بين الإنسان والآلة باستخدام تقانات الذكاء الاصطناعي، ضمن كتاب التواصل في زمن التباعد: استراتيجياته وتحدياته في التعليم والحياة الاجتماعية، منشورات أوكسجين، تحرير حسن بدوح،٢٠٢١. ص ٦٦.
(٣) المرجع نفسه.

السَّطحية، ومنه إلى التمثُّل الدَّلالي للبنية العميقة؛

- ربط الاتصال بين قاعدة المعطيات وإجراءات أو برامج البحث ومعالجة المعطيات المخزَّنة في الذَّاكرة.

وإذا أردنا وصف كيفية الانتقال من الشَّكل المعجميّ للبنية السَّطحية إلى التمثُّل الدلالي العميق، يجب الاعتماد على إحدى الطريقتين: طريقة تحليل الأسماء أو طريقة تحليل الأفعال[1]، وتُحدَّد العلاقة المطلوبة من خلال ربط الوسم الفعّلي للشَّيء المتحدَّث عنه بالشَّكل المفهوميّ المخزَّن في الذَّاكرة.

بينما تقوم عملية استحضار معلومات الوحدة المعجمية وبناؤها على أساس جزء من الرِّسالة ما قبل - كلامية كما يذهب إلى ذلك **وليام لوفلت**، بمعنى آخر، أن جهاز التَّحليل والفهم في الكلام هو الذي يستحضر المعجم، وأنَّ بناءه وتوليده على أساس الوقائع والاستعمالات اللغوية يتِمَّان بالسُّرعة الفائقة، ولا أدلَّ على ذلك سرعة استذكار الأعداد الطبيعية. وفي حال تعذُّر الأمر في حالة الفراغ المعجمي الطارئ، فإن المتكلِّم يلجأ إلى تذُّكر الأعداد القريبة من العدد المنسي. ولعلَّ الشَّيءَ نفسه يحصل مع المفردات ودلالتها ومواقعها الزمكانية. إذ يعود هذا إلى توظيف المكوِّن الحوسبي الطَّبيعي القويّ في إنتاج الكلمات المحفوظة في الذَّاكرة بشكل فوري مثل التَّعبيرات المتلازمة نحو:(زَادَ الطِّينُ بَلَّةً)، الَّتي تتقاطع مع عنصري الزَّمن والمكان والفضاءات الَّتي تكون متحكمة فيها أو التي تحكَّمت في إنتاجها تاريخيًا. من هذه الزاوية فإنَّ الشَّكل والمعنى يدخلان في تمثيل المكوِّن المعجمي وخاصة المكوِّنات الصَّرفية والصَّوتية والدَّلالية - المنطقية.

وعلى الرَّغم من أنَّ الوحدات المعجمية اللَّمِّية تسبق الأشكال الصَّرفية والصَّوتية، فإنَّ صانع القول هو واقع فاعل القول المكاني والزماني، وهما المحدِّدان الرَّئيسَان للوحدات المعجمية، ذلك أنَّ الحدث هو المحدِّد للوظيفة المعجمية، وهو الَّذي يشير معرفيًا إلى فكِّ الشَّفرة اللُّغوية بواسطة الاهتداء المعجمي الذي يتجلى بدوره في اختيار المفردات وفق نسقٍ طبيعيٍّ سريعٍ ومنطقيٍّ؛ ويقوم الدِّماغ، إثر

(١) في إطار الفهم الآلي للغات، طوَّر كلٌّ من (Quillian) و(Schank) طريقتين لتحليل الأسماء والأفعال.

ذلك، بالمعالجة المتوازية ، التي تكوِّن جهاز المعالجة اللغوية الَّذي بدوره يحتوي على أربعة مكونات رئيسة هي: المتصوّر والمعبّر والمقطع ونظام فعل الكلام أو المحلّل، وهي الَّتي تقود هذه المبادئ-التي لا يتَّسع المقام لشرحها بدقة متناهية - إلى إنتاج لوغونات نسبة إلى نظرية اللُّوغونات (logogen Theory) باعتبارها «نظرية عامة في الاهتداء المعجمي في إنتاج الكلام، وفي تحليله، تبلورت في أعمال مورطون(Morton) من خلال العناية بالتعرف على الكلم ، جزءًا من تحليل الكلام، ثم توسَّعت في أبحاث عديدة أخرى لتشمل الإنتاج»[1]. وتعدُّ اللُّوغونات بمثابة آلية معرفية تجمع المعلومات أو المؤشِّرات التي تثبت صلاحية استعمال مفردة في سياق معرفي معين، يستجيب لأوامر نطقية عصبية، تُيسِّر فورية الإنتاج المعجمي في تواترٍ زمنيٍّ وسياقٍ معرفيٍّ وطبقًا لمقتضياتٍ مقاميةٍ محددةٍ. وهذا يسري، بطبيعة الحال، على جميع سيرورات المخطَّط التَّواصلي الّذي يقتضي إنشاطا(تنشيطا) مستمرًا لإثارة المعجم الذهني لدى المتحدث الطبيعي الذي تصبح لديه السَّليقة وسيل الاهتداء المعجمي دون أية مشكلة معرفية.

إن عملية تقييس الأنشطة الإنسانية المتَّسمة بالذَّكاء بهدف بناء برمجيات حاسوبية لَهيَ كفيلةٌ بفهم السُّلوك الإنساني نفسه، وبتحديد النِّقاط الَّتي تتقاطع فيها الأبحاث المعلوماتية والأبحاث اللِّسانية.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن اللِّسانيات التَّوليدية واللِّسانيات التَّأليفية قد قطعت أشواطًا متقدِّمة في هذا المضمار، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر: الدلالة التوليدية التي تدخل في الاعتبار المقاييس التّداولية في الوصف الدَّلالي، ونظرية المعجم التركيبي التي تعتبر المفردة كمدخل معجمي/ جملة بسيطة[2].

وبما أن الحاسوب أصبح كائنًا ماديًّا يعالج المعلومات إلى جانب الإنسان، فإنه كعامل معرفي agent cognitif سيكون هو الآخر مُلزمًا بفهم اللغة[3].

(١) الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، الدار العربية للعلوم ناشرون ودار محمد علي للنشر ومنشورات الاختلاف، ٢٠١٠، ص٩٢.

(٢) الحناش محمد، النحو التأليفي: مدخل نظري، مجلة دراسات أدبية ولسانية، العدد الأول، السنة الأولى ١٩٨٥م، ص ٥٨.

(٣) في إطار الفهم الآلي للغة طور كل من Quillian و Schank طريقتين لتحليل الأسماء والأفعال.

ولكلٍّ من الحاسوب والإنسان مميِّزات تتعلق بدور السنّ والإصابات الدماغية التي تضّعف الذَّاكرة والقدرة اللُّغوية، والتَّأويل الدَّلالي للأشكال الرَّمزية، وسعة الذَّاكرة، وسرعة المعالجة. كل هذه الخاصيات وغيرها ما تزال قيد الأبحاث العلمية الحديثة المرتبطة أساسا بالتقدم التكنولوجي السريع.

اللساني والمعرفي والمعجمي: الحدود والفواصل

عند تمثلنا الذهني لعنصري الزمن temps والفضاء espace في واقعهما التداولي، عادة ما نطرح مجموعة من الأسئلة من قبيل: لماذا توظيف الفضاء يجرُّ للحديث عن الزمن؟، وكيف يوظف المتكلم هذه الثنائية؟، وما هي متغيُّرات الفضاء عبر الزمن من جهة، و مميزات الفضاء في الزمن من جهة ثانية؟، وكيف نتصوَّر الفضاء والزّمن وننقله إلى أذهاننا ؟، وأخيرا وليس آخرا، ما هي العلاقة المعرفية التي تربط الفضاء بالزمن في معجم «الغني الزاهر»؟

كل هذه الأسئلة وأخرى سنحاول الإجابة عنها بنوع من التفصيل في القضايا ذات الصلة لاسيما علاقة المعرفي- الفيزيائي باللساني، حيث إن البحث في مسالة الفضاء والزمن سيساعدنا على شرح ظواهر لغوية عديدة بشكل أكثر عمقًا، ولذلك فإننا سننطلق من فرضيات نجملها فيما يلي: فرضية التحديد اللسانية لصاحبها سابير وورغ، ونظرية الملاءمة لسابير وولسون والخاصة بمنهجية الاستعمال الوصفي والاستعمال التأويلي، ونظرية التحسين لسمولوسكي المرتكزة على مبدأ الإكراهات. وفرضية المحلِّية اللِّسانية، والفرضية المعرفية حول العلاقة بين الفضاء والزمن وأيُّهما يتبع الآخر، فحسب جاكندوف إن: «معرفية الفضاء تتبع معرفية الزمن». هذه الفكرة استخلصت بناءً على نتائج دراسة فيزيائية، طُبِّقت على معرفية الأطفال حديثي الولادة، حيث أظهرت النتائج أنَّ تمثيل الزَّمن في ذهن هؤلاء الصغار، اختصار واختزال لتمثيل الفضاء، بمعنى آخر أن الزَّمن هو المتحكِّم معرفيًا وليس العكس، وهذا ما سنتبنَّاه كإطار منهجي أولي لورقتنا، أما نظرية المعجم التوليدي لصاحبها بوستجوفسكي فترتكز على ظاهرة الخروج عن المألوف والَّتي تلعب دورًا في الاستعمال غير المعياري. كما سنركز هنا على لسانيات لايكوف المعرفية وخاصة فيما يتعلق بظاهرة الاستعارة والانحلال

المفهومي في علاقته مع الزمكان، ثم سنتَّخذ من أدوات الفضاء اللغوية دليلا على زمنيتها المعرفية في النَّص المعجمي عملا بمبدأ جاكندوف الذي يقول «إن المتحكم معرفيا في الفضاء هو الزمن» وسنختار مدونة معجمية مستخرجة من معجم»الغني الزاهر»للتدليل على ذلك.

المنظومة المعجمية في معجم «الغني الزاهر»

يمثِّل معجم «الغني الزّاهر» نقلةً نوعيةً في تاريخ المعجمية العربية، لأنّه نزل في سياق ثقافي لغوي يؤمُّه السُّؤال الكبير حول الهويَّة اللّغوية وتَبْيِئة المكوّنات اللّغوية سواءٌ أكانت لهجيةً أمْ لغويةً؛ متناثرةٌ تحتاج إلى من يولِّدها من جديدٍ، في حلَّةٍ لغويةٍ عربيةٍ جديدةٍ، وهي لغة الحضارة الزّاهرة؛ إنَّها تحدِّياتٌ جديدةٌ، في حدودها الزّمانية والمكانية وخارج حدودها، تتمثَّل في القدرة على مسايرة التقدُّم العلمي والتّقني. وليس هذا النزوع العلمي بغريبٍ عن الباحث الدّكتور عبد الغني أبو العزم، الّذي يمثِّل انزياحًا حقيقيًا في الحقل الثَّقافي والعلمي في الوطن العربي، إذ ألَّف عشرات الكتب التي تتوزَّع على مجالات :تحقيق التراث والترجمة واللسانيات، والمعجم والرواية وغيرها، وربما يكون أهمُّها مشروعه المعجميِّ الّذي أصدر منه لحدّ الآن ثمانية معاجم منها: «المعجم الصغير»، «المعجم المدرسي مناهجه وأسسه وتوجهاته»، معجم «تصريف الأفعال في اللغة العربية للتعليم الأساسي»، ومعجم المصطلحات الدينية، ومعجم مصطلحات حقوق الإنسان، وأنواع الصيدلة في ألوان الأطعمة: تحقيق. ومعجم «الغنِيّ» ومعجم «الغني الشّامل»، وأخيرا وليس آخرا، إنتاجه العصارة ألا هو «الغني الزّاهر».

تلكمْ إذن هي الدّوافع الرَّئيسة الَّتي جعلت المعجمي أبا العزم يروم من خلال معجمه الضّخم ، السعي إلى تكريس معجم لغوي عربي معاصر ، موحَّدٌ منهجياً، وجامعٌ للمادّة اللّغوية بنوعيها القديم والحديث شعرًا ونثرًا وأدبًا ومأثورات وسردًا وحكايةً في سيَّاقٍ موضوعيٍّ عامٍّ، تؤطُّره مجموعةً من المنطلقات، وتوجُّهه طائفةً من الغايات، وهو سيّاق الارتقاء باللّغة العربية، وتعزيز قدرتها التّعبيرية والتّواصلية، وتجاوز العجز المربَّع الذي يمسّ كلّ مداخلها صرفًا وتركيبًا ودلالةً وتداولاً.

لذلك جاءت مداخل معجم «الغني الزّاهر» مستجيبةً للتّنوع والتّداول والإبداعية التلقائية غير المتصّنعة والمتكلّفة، لأنّها فعلاً، واقعية تاريخيًا وثقافيًا في اللّغة، وهذه سمةٌ فريدةٌ، لا يجاريه فيها منْ كان قبله، في وصف المفاهيم بالنَّفاذ إلى الحقول التي تؤطـّـــــر المفردة بسيطة كانت أم مركّبة أم تعبيرات مأثورة، وإن تعثَّر الأمر، نراه يلتجئ إلى كتلٍ معجميةٍ مختارة، يطوّعها بالوضع، وبالاستشهاد مستبقًا ما قد يكون غير مدرج في المقول الاصطلاحي، نافضًا الغبار عنها إن كانت مجهولة لكونها كامنة في الكفاية المعجمية، ساكنة فيحرِّكها في مداخل معلومة، وظاهرة منصوص عليها بالشّرح، وقد نجدها في المعجم تتداخل بتناصٍ تامٍّ كما لو شكلها في خريطةٍ لغويةٍ، حيث يَسهل على منقبِّها كشف أماكنها، مقتفيًا أثرها في جغرافيا المدوَّنة، قد نعثر عليها بتلاوين تَقـْتضِيها أسيقة النُّصوص المعجمية أو حتىّ روافد المعرفة الّتي اعتمدها المعجميّ بنفسه. إذ نجده على سبيل المثال في حقلٍ من الحقول الأساس المكوّنة للمؤلَّف، يتحوَّل باحثًا ومستقصيًا في أسماء النباتات والحيوانات والدِّين والتّكنولوجيا والصّناعات وغيرها، إلى درجةٍ يخَال المتلّقي أنَّه أمامَ إمامٍ متخصّصٍ أو أمام معجم للاصطلاح، يبحث عن أصول المفردات متأصّلاً الكلمات، في كرونولوجيا بالغة في الدّقة، يُثير بُغية الفقيه اللغويِّ، ويفتحُ شهيَّة اللّسانيِّ، ويشغف المعجميّ بمداخله وجزئيات نصوصه المثقلة بالمعاني والدّلالات والاشارات والمواقف، وقد ينبشُ فضول السّياسي والحقوقيّ... . إنه معجمٌ عصريٌّ بكلِّ ما تحمله الكلمة من معنى، لأنَّه يجيب عن كل مطمح وهاجس وقلق مسكون في الذَّاكرة الثقافية العربية.

وبهذه الحمولة المثخنة، ظهر معجم «الغني الزّاهر» إلى الوجود مثقلاً بالمعلومات والمعارف والخيال، فاجأنا كمولودٍ على حين غرّة، لا بل في مشهدٍ عربيٍّ مختلف ومتضارب، يبحث عن أعزِّ ما يطلب وهو سجّلُّ الذّاكرة المعجمية العربية الّتي استوقفها صاحبـــها، ليسائلها الجمهور في الآن والمستقبل؛ معجمٌ عربيٌّ، يجمع بين الأمس واليوم والأصالة والمعاصرة،... لافتاً الانتباه إلى الهامش المعرفيِّ، وهو واقعٌ ثقافيٌّ في الأقطار العربية، هامش الرّقابة والطَّابو والمسكوت والمستكفر.. معجمٌ للَّذين يحتارون أمام المسيَّج وغير المسيّج، أمام الأنا والآخر،

كيفَ لاَ وأنَّهم في وحلٍ من الأفكار المبغولة المنغولة، يحتارون لأنّهم لم يتحرَّروا بعد من ايديولوجيات التَّنميط الثَّقافي، وكان المعجم رئيفًا رحيمًا بهم، مدخلاتٌ تَؤسّس لمجتمعٍ لغويٍّ عربيٍّ جديدٍ بكلّ خلفياته الاثنو-جغرافية، لأنَّها تحترم الانتقالات المعجمية بين تخوم هذه الجغرافيا العربية. إنَّ صاحب المعجم ناضلَ وما يزال من أجل أطلسٍ لغويٍّ في ظلّ خريطةٍ معجميةٍ حقيقيةٍ للوطن العربيّ.

كلُّ هذه الأشياء مجتمعة، جعلت أبو العزم مؤلّف «**الغني الزّاهر**» يرسم خريطةَ الطّريق المعجمية للغة العربية، ويصف الخطّة الأنسب لبناء معجمٍ عربيٍّ حديثٍ، يتخطّى عثرات المعجم العربيِّ بنوعيه القديم والحديث.

إن الانطلاق من هذه الأساسيات في رصد أهم الميزات لمعجم «**الغني الزّاهر**»، وبالنّظر إلى الخلفية النظرية الموجّهة له، واعتبارًا للأهداف الوظيفية، الّتي وضعها غاية له، سيتيح لنا أفقًا ملائمًا لتلَمُّس المظاهر الّتي من شأنها أن تجعل من هذا المعجم مادةً دسمةً لإغناء السّاحة المعجمية المعاصرة، خصوصا وأنّنا أمام عملٍ سيكون له إسهامه الكبير في تطوير العملية التَّعليمية لدى المتعلم ضمن سيرورات اكتساب اللّغة العربية وفهمها وإنتاجها واستخلاص أهم تجلّياتها.

لذلك نجد أبا العزم يستثمر المعجم بوصفه مصدراً لتعليم اللّغة، وأداة للتعلّم في آن واحد، هذه الأداة اللّغوية ستسهم، بلا شك، في دعم تعلّم الطلاب للّغة العربية سواء أكانوا من أهلها أو من الأجانب، وفي إثراء رصيدهم اللغوي وتعزيز قدرتهم على توظيف هذا الرصيد في وضعيات تربوية متباينة. كلّ ذلك من خلال استثمار الآليات والأساليب الكفيلة بتحقيق الوظائف الموازية للعملية المعجمية، والتي تتمثل في تحقيق التّواصل والتّفاعل وتأمين الرّصيد المعجميّ وتحسين الصّورة الّتي يقدّم بها.

ومعلومٌ أنَّ هذه السّمات تشكّل مظهراً من مظاهر الحداثة والانزياح في تصور «**الغني الزّاهر**»، فهي تبرز مواطن النّقلة النّوعية التي حقّقها مقارنة بباقي المعاجم المحاقلة له. بل هي موجِّه أساس فيه، وكلّ الاقتراحات التّرتيبية لا

تستهدف تجاوز المتن المعجمي القديم، بقدر ما تسعى إلى تحسين صيغ تقديمه وتمكينه من كفاية استعمالية، لا يمكن لمعجم قديم أن يحقّقها، بالكاد، في ظلّ التّطور العميق الّذي تعرفه المعاجم المعاصرة.

وإذا كان من دلالةٍ يمكن استخلاصها من هذا المتن الضّخم الذي أنتجه المؤلِّف فهي الدّلالة المتّصلة بالشُّمولية، والقدرة على تناول وبحث قضايا متعددة. وعندما نتأمّل السّياق الحاليِّ للّغة العربية، نتبيّن أنّ هذا المعجم لم يجانب وقته ولحظته. فعدد المشتغلين في قضايا المعجمية يتنامى بوتيرة أكبر، بل إنَّ هذه القضايا أصبحت تدرّس في مختلف مستويات الجامعة، خصوصا في تخصّصات الأدب العربيّ والنّقد والنّقد المقارن. فالباحث يجدُ نفسهُ مضطرًا إلى ضرورة دراسة هذه القضايا بتدرّجٍ وعمقٍ كبيرين، ذلك أنَّ المصطلح يقع في قلب قضايا النقد الأدبي والدراسات الأدبية واللسانية. وبما أنّ المجال الّذي يعمل فيه الأستاذ أبو العزم اليوم، هو مجالٌ متنوّعٌ، متعدّدٌ، واسعٌ، وعميقٌ، فإنَّه يتطلّب فضلاً عن المعرفة بتراث العرب اللغويِّ، الإحاطة بالنّصوص الأدبية والفكرية. وبهذا المعنى يكتسب هذا العمل قيمته قياسًا إلى المعاجم الحديثة، ليس فقط من خلال وعيه بضرورة التّحديد المصطلحيّ والمعجميّ للكلمات والألفاظ والمفاهيم، وإنّما كذلك من خلال ما يُوفّره له صاحبه من شواهد وأمثلة، وانفتاحٍ على المستعمل والمتداول لبلورة الاستجابة الملائمة لأكبر عدد من القرأَّء والمستخدمين.

لنقل إنَّ معجم «**الغني الزّاهر** «يحقُّق فرادته وخصوصيته من خلال ما يقدّمه لمستعمليه من شواهد من القرآن الكريم والحديث النّبوي والأمثال الشعبية والنّصوص الأدبية قديمها وحديثها، وكذلك انطلاقًا ممَّا هو متداول ومستعمل بمعانيه المختلفة في كلٍّ من لغة الأدب والصِّحافة المكتوبة والسّمعية البصرية، علاوة على الكلمات المولّدة والمعربة والدّخيلة الّتي أقرّتها المعاجم اللغوية.

وانطلاقا ممّا تقدّم، يمكن أن نلخّص مزايا معجم» الغني الزّاهر» في العناصر التالية:

- التصنيف الألفبائي حسب النطق؛

- البيانات اللغوية (علم الأصوات، علم التشكيل ، التداولية، علم الدلالة ، النحو)؛
- الصُّور في الكلام (الاستعارات، التَّشبيهات)؛
- المنهجية المعجمية المبتكرة؛
- الانفتاح على التُّراث الثقافي و الإبداع العربي المعاصر؛
- تَجميعُ الكلمات واستكشاف معانيها في ضوء تطورها واستخداماتها السياقية العامة و / أو المتخصِّصة؛
- نهج أسلوب المناصفة اللغوية بين المذكر والمؤنث بالمساواة بين الجنسين، وهذا مظهر من مظاهر العدالة اللّغوية التي يحققها، لأوَّل مرّةٍ، معجمٌ من معاجم العربية؛
- معجم موجَّه للجميع وخاصة الطلَّاب والمعلِّمين والباحثين والكتّاب؛
- توفُّره على العديد من الرُّسوم التَّوضيحية والخرائط ونسخ الأعمال الفنية.
- احتواؤه على المصطلحات الجديدة، والألفاظ المعرّبة و الدّخيلة، ومصطلحات الأديان والحضارات والعلوم والتّقنيات؛
- معجم لغوي أدبي معاصر؛
- مشكَّل بالشكل التّام؛
- يضمُّ مفردات اللّغة العربيّة القديمة والمعاصرة؛
- يضم آلاف الشّواهد الأدبيّة المستقاة من القرآن الكريم والأحاديث النبويّة، ودواوين الشعراء، ومؤلفات الأدباء والكتاب، قدماء ومحدثين من مختلف الأقطار العربيّة،
- يضمُّ أنواع المتلازمات العربيّة والأمثال،
- يوردُ الكلمات المولدة والمعربة والدخيلة، ويعيدها إلى أصولها

مكتوبة بالأحرف اللاتينيّة.

- يورد المصطلحات الدينيّة والحضاريّة والعلميّة والتقنيّة؛
- يضم مئات الرسوم الإيضاحيّة من نباتات وحيوانات وأشياء؛
- يضم خرائط جغرافية ولوحات فنيّة.

منظومة الزمن والمكان في معجم «الغني الزاهر» من منظور معرفي

تهدف هذه الفقرات إلى رصد مقولة الزمن والمكان في المعجم العربي الحديث من خلال استقصاء المتن المعجمي في الغني الزاهر. ولعل اختيارنا لهذا المنجز المعجمي المعاصر آت من الجدة والجودة الكامنتين في هذا المعجم، إذ استطاع التفوق على غيره من المعاجم في الكثير من الجوانب مادة ومنهجا، مما جعله يحظى باهتمام بالغ الأهمية من طرف الباحثين والدارسين على حدٍّ سواء.

إن حضور الزمن والمكان في المعجم العربي بنوعيه القديم والحديث أمر مسلم به للغاية، لكن درجة الاحتفاء بهذه الروزنامة اللغوية في معجم «الغني الزاهر» يتطلب منا توظيف ترسانة معرفية قادرة على استيعاب سيمترية الزمن في أبعاده الثلاثة: الماضي، الحاضر والمستقبل، والمكان في خاصيته الأنطولوجية. لهذا سنحاول الكشف عن كيفية بناء الفضاء الزمكاني في النّص المعجمي لدى أبي العزم من خلال معجم» الغني الزَّاهر»، وذلك بتوظيف مقاربة لسانية معرفية، ينحصر الهدف منها في الكشف عن هذا البراد يغم اللّغوي الذي يعتبر لبنة من لبنات بناء النَّص المعجمي.

ونظرا لما يمثله الزمن والمكان في المعجم العربي الحديث باعتبارهما مكونين معرفيين في بناء النص المعجمي، فقد قمنا باستقراء معجم «الغني الزاهر» بهدف الكشف عن الأصول النظرية والإبستمية والمنهجية التي تحكَّمت في بنائه.

وفيما يلي جدول توضيحي لعيِّنات من الزمن والمكان الواردة في «الغني الزاهر»:

العينات الزمنية	المرجع	العينات المكانية	المرجع
تحدث إلتهابا خطيرا إذا لم تستأصل	غ.ز، مج٣، ص.١٧٣١	زاج بين الناس: أفسد بينهم وسلط بعضهم على بعض	غ.ز،مج٣، ص.١٧٣٢.
تحدث بمرح زائد	غ.ز، مج، ص.١٧٣١	زاجل الجبل: عود يكون في طرفه تشد به القربة...	غ.ز، مج ٣، ص.١٧٣٢.
أداعب بعض دوائري	غ.ز، مج٣، ص.١٧٣٢	وصل زاحفا إلى جانب النهر: دابا على بطنه..	غ.ز، مج٣، ص.١٧٣٣.
خرج ساعة الزحام: الوقت الذي يكثر فيه الازدحام في الشارع، يوم الزحام: يوم القيامة	غ.ز، مج٣، ص.١٧٤٥	ركب في جانب المحمل وصاحبه الآخر	غ.ز، مج٣، ص.١٧٣٦.
كسا الزغب الفرخ: الريش الذي يبدو عليه لأول مرة...	غ.ز، مج٣، ص.١٧٥٧	كانت الريح تعصف بالبحيرة وتكنس سطحها زبدا (إميل حبيبي)	غ.ز، مج٣، ص.١٧٤١.
زحف الجمهور مبكرا ليحتل كل المقاعد (عبد المجيد الربيعي)	غ.ز، مج٣، ص.١٧٤٥	ينطلق باتصال ظهر اللسان: أقصى الحلق	غ.ز، مج٤، ص.٢٦٣٦
زخر نبات الحقول في الربيع: طال	غ.ز، مج٣، ص.١٧٤٧	تراب كاب: لا يستقر على وجه الأرض	غ.ز، مج٤، ص.٢٦٣٧.
زر الرجل: عقل بعد حمق	غ.ز، مج٣، ص.١٧٤٨.	..كبا بوجهه على جذع شجرة واندفع شهيقه (حيدر حيدر)	غ.ز، مج٤، ص.٢٦٤٧
يتلون منقاره في فصل الصيف...	غ.ز، مج٣، ص.١٧٥١	كبت النار: اختفت تحت الرماد	غ.ز، مج٤، ص.٢٦٤٧

«مَّا كَانَ لَكُمْ أَن تُنبِتُوا شَجَرَهَا» قرآن كريم بمعنى الاستقبال، «وَيَخَافُونَ يَوْمًا كَانَ شَرُّهُ مُسْتَطِيرًا» قرآن، تفيد معنى الدواء والاستقرار: «وَكَانَ اللهُ غَفُورًا رَحِيمًا ». وتأتي بمعنى الحال: «كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ». دخل الأمر في خبر كان أي مضى	غ.ز، مج٤، ص.٢٦٤٤-٢٦٤٥		
ليل كانع:أرخى سدوله	غ.ز، مج٤، ص.٢٦٤٥		

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنَّ منظومة الزمن والمكان في» الغني الزاهر «تتوزع على مساحة المعجم (بأجزائه الأربعة)، وبشكل غير متكافئ، مما يدل على غنى الثروة المعجمية للمدونة المعجمية من جهة، ومن جهة أخرى، يدلُّ ذلك على عدم مجاراة أبي العزم للقدماء فيما يخص التَّعاطي مع ديكتاتورية الزمان والمكان، التي لم تستطع الكثير من معاجم العربية قديما وحديثا الانفلات منها.

وهكذا فقرائن الزمن تتأرجح بين قرائن زمنية نحوية، وقرائن زمن غير نحوية، وفي ما يتعلق بالنوع الأول فقد عبَّر عنه المعجمي أبو العزم بالفعل بمختلف أنواعه وتفرعاته: الماضي، الحاضر، والمستقبل، وأما النوع الثاني فقد أورد له صيغاً لغوية أو مؤشرات لغوية من قبيل: ساعة، نهار،يوم، آخر الزمان..وأما المكان فقد عبَّر عنه بأسلوبين: أسلوب الاشتقاق أي المكان باعتباره مقولة معجمية مشتقة مثل مدخل، مخرج....وأسلوب الجمود مثل: وسط، مكة، البحيرة،...

إن التمعُّن في طريقة تمظهرات الزمن والمكان في «الغني الزاهر» تدل،

بما لايدع مجالا للشك الوعي الكبير لدى أبي العزم بأصول المعجمية العربية ومفاهيمها المعرفية، وإدراكه لمكونات اللغة العربية زمنيا ومكانيا وتكييفها بالمفاهيم اللّسانية الحديثة، ولا سيما على مستوى الصِّناعة المعجمية والمعجماتية.

خاتمة

نخلص من خلال ما تقدَّم إلى أنَّ عملية تمثيل المعجم زمكانيا في أذهاننا، هي في الصميم عملية معرفيةٌ- فيزيائيةٌ لسانيةٌ بالكاد. إذ حاولنا من خلال هذه الدراسة أن نميط اللثام بها من خلال العمل المعجمي لأبي العزم (الغني الزاهر)، والذي أحاط بهذين البعدين التداوليين إحاطة كبيرة، تثبتُ بجدارة تمكُّن مؤلف المعجم من المهارات المعرفية واللسانية والمعجماتية التي أسعفته في تقريب الصور المعجمية إلى المتلقي العربي بمختلف أصنافه، بشكل أوثق وأعمق، مما يسمح بالقول إن «الغني الزاهر» يعَدُّ معجما وظيفيا ومعرفيا بامتياز، ووعاءً لغويا غنيًّا للثَّقافة المتداولة والقريبة تراثًا وممارسةً وتمثلاً وسلوكًا.

المصادر والمراجع

أولا- باللغة العربية:

- الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، الدار العربية للعلوم ناشرون، دار محمد علي للنشر، منشورات الاختلاف.٢٠١٠.
- أبو العزم عبد الغني ، معجم «الغني الزاهر» دار الغني للنشر، ٢٠١٣.
- أبو العزم عبد الغني، معجم الغني، قرص مدمج، شركة صخر. إصدار ٢٠٠١.
- أبو العزم عبد الغني، مقدمة المعجم، معجم الغني / الشامل،٢٠٠٧، (مرقون).
- أبو العزم عبد الغني، المعجم المدرسي أسسه وتوجهاته، مؤسسة الغني للنشر ١٩٩٧.
- بوكيلي حسان، المعجم الذهني، بحث في آليات النفاذ النفسية والمعرفية، منشورات الزمن، سلسلة شرفات ٢٠١٥.
- غازي عزالدين، التمثل اللغوي المعرفي وإشكالية التقييس في الترجمة الآلية» مجلة واتا للغات والترجمة عدد(٥)،٢٠٠٨.
- غازي عزالدين ولهلال محمد، من اللسانيات الصورية إلى اللسانيات الإدراكية، نحو بناء جهاز استدلالي طبيعي، مجلة الدراسات اللغوية، جامعة قسنطينة١، الجزائر عدد ٨، سنة ٢٠١٣،.
- مهديوي عمر وغازي عزالدين، حوسبة معجم الغني الزاهر: التصور والمنهجية، مجلة الدراسات المعجمية، عدد مزدوج، يناير ٢٠٢١.
- مهديوي وآخرون، المعالجة الآلية للغات الطبيعية: اللغة العربية نموذجا، ألفادوك، ٢٠٢١.
- زغبوش بن عيسى ومصطفى بوعناني، نماذج البحث المعرفي ونمذجة العمليات المعرفية، مجلة معرفية. عدد ١. سنة ١٩٩٧.

ثانيا- باللغات الأجنبية:

- Asic Tijana,La représentation cognitive du temps et de l'espace : étude pragmatique des données linguistiques en français et dans d'autre langues, Linguistique, Université Lumière –Lyon II ;2004, France .https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00007999.ed 2005.
- Brewer,W.F and Treyens.J.C, The role of Schemata in memory for places, Cognitive Psychology, 1981, 13,207-230.
- Bailly Francis et Giuseppe Longo, Espace-temps et cognition à par-

tir des mathématiques et des sciences de la nature, http//www.di.ens.fr/users/longo.

- Clemenceau David,. Enrichissement et structuration de dictionnaires électroniques, in Langue Française, N° 92, Décembre 1992.
- Faucounnier .Gilles, Mental Spaces Aspects of meaning construction in Natural language, Cambridge University Press, MIT 1985.
- Faucounnier .Gilles, Compression and emergence structures, in Shang (ed), language and Linguistics.6.4, 523–538.
- Giuseppe Longo, Sur l'espace–temps biologiques sur les concepts gnoséologiques d'espace–temps de la physique à la biologie, le champ du vivant. http//www.di.ens.fr/users/longo
- Imbert. Michel, Neurosciences et Sciences Cognitives, in Andler (éd), 1992,49–76.
- Lakoff,G,The invariance Hypothesis, In abstract Reason based on Image–Schemas ?Cognitive Linguistics, 1(1), 39–74.
- –Lakoff,G and Nunez, Where Mathematics come from : how embodied mind brings mathematics into being ,New York :Basic Books ,2000.
- LENY. F, Sciences cognitives et compréhension du langage, P.U.F. 1989.
- Montelione Mario, Lexicographie et dictionnaire électroniques , des usages linguistiques aux bases de données lexicales, thèse pour l'obtention du grade du docteur de l'Université de Marne –la–Vallée. Présenté et soutenue le 8 décembre 2003
- MACMILLAN English Dictionary , for advanced learners , international student Edition , Malaysia ,2006.

السياقان اللغوي والمقامي ودورهما في تعزيز الكفاءة المعجمية لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها

بثينة الحسن بِلْكَ[1]

(١) باحثة دكتوراه في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة عبد المالك السعدي - المغرب.

ملخص: إن تعليم وتعلم اللغات ليس المبتغى منهما إكساب المتعلم القدرة على نطق الحروف والكلمات وكتابتها بشكل سليم فحسب، بل المبتغى كذلك منحه وإكسابه القدرة على توظيف ما يتعلمه وتعلمه من كلمات/مفردات، وجمل، وعبارات، بشكل مناسب يتناسب مع المعنى والقصد المراد الوصول إليهما وتوصيلهما للآخر؛ لذا فإن تعليم وتعلم اللغات بشكل وظيفي يساهم في تنمية الكفاءتين اللغوية والمعجمية بشكل عام، لا سيما على مستوى تدريس المفردات؛ لأن هذه الأخيرة تعد دون شك العمود الفقري الذي تقوم عليه اللغة، إذ لا توجد لغة دون مفردات، ولا توجد مفردات دون استعمال وظيفي لها، إن على المستوى التعليمي أم على المستوى التواصلي، ومجال تعليم العربية لمتعلميها الناطقين بغيرها من المجالات الذي يتطلب طرائق متنوعة على مستوى تدريس المفردات، خاصة على مستوى تدريس مهارتي المحادثة والكتابة، تنميةً للحصيلة اللغوية والكفاءة المعجمية لدى المتعلم، ولا سبيل إلى تحقيق ذلك كله إلا بتدريس المفردات في سياقيها اللغوي والمقامي بغية صقل المهارات اللغوية لديه، واستثارة دافعيته نحو التعلم، واكتشاف واستكشاف الجديد على مستوى تعلمه للغة العربية التي تتميز بغناها الدلالي، وثراءها الأسلوبي.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة المعجمية – السياقان اللغوي والمقامي – متعلمو العربية الناطقون بغيرها – المفردات اللغوية.

مقدمة

إن أهم ما يميز اللغة العربية عن غيرها من اللغات، تنوع ثروتها اللغوية، وتعدد معانيها، وغنى أساليبها التعبيرية، لكن هذه الميزات تعد إحدى الصعوبات التي تصادف متعلم العربية الناطق بغيرها، هذا الأخير الذي يجد نفسه وسط كم هائل من المفردات اللغوية التي تختلف باختلاف السياق الذي ترد فيه، لا سيما وأن المفردات تعد حجر الأساس الذي لا يمكن الاستغناء عنها البتة في برامج تعليم وتعلم اللغات الأجنبية عامة، ناهيك عن الصعوبات التي يواجه على المستوى الصوتي، والنحوي، والتركيبي، والأسلوبي...، ما ينعكس سلبا على مستوى اكتسابه للكفاءتين المعجمية والتواصلية من جهة أولى، وعلى مستوى

اكتسابه للمهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة من جهة ثانية؛ لذا فإن كيفية تقديم المفردات أمر يحتاج إلى التخطيط المسبق باختيار أنسب الطرائق في تلقينها، بلوغا للمرام، وتحقيقا للغايات المتمثلة في إكساب المتعلم كفاءة معجمية، تؤهله إلى اكتساب قريحة لغوية ترقى والطموحات التي يسعى إليها، بناء على هذه اللمحة الموجزة عن أهمية المفردات ودورها في تنمية الكفاءة المعجمية - باعتبارها قدرة تحتاج إلى التطوير المستمر من طرف المتعلم لما توفره له من سلاسة في إنتاج اللغة شفهيا وكتابيا- فإن الورقة البحثية جاءت استجابة لحل إشكالية موضوعها الرئيس المتمثل في: السياقين اللغوي والمقامي ودورهما في تنمية الكفاءة المعجمية لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها، وذلك بالسير على الخطة المنهجية التالية:

- المحور الأول ويشتمل على عرض المنهجية المتبعة في الورقة البحثية من حيثُ موضوعها، وأهميتّها، وأهدافها، وأسئلتها، وحدودها، وأخيراً الإشارة إلى دراستين سابقتين ذاتا صلة بموضوع البحث.
- المحور الثاني ويتعلّق بأدبيّات البحث؛ وهـو مقسّم إلى مبحثين اثنين: يتناول كل واحد منهما بالتعريف، مفهومي: السياقين اللغوي والمقامي، والكفاءة المعجمية.
- المحور الثالث ويتناول بالدراسة السياقين اللغوي والمقامي ودورهما في تنمية الكفاءة المعجمية لدى متعلم العربية الناطق بغيرها، باعتماده مبحثين اثنين هما: السياق وتعليم اللغة وتعلمها أية علاقة؟، وطرائق تضمين السياقين اللغوي والمقامي في عمليتي تعليم العربية وتعلمها تنميةً للكفاءة المعجمية لدى المتعلم الناطق بغيرها، لتُختم بمجموعة من النتائج التي تم استخلاصها، إضافة إلى المقترحات والتوصيات التي تم بناؤها في ظل ما تمت مناقشته.

المحور الأول: المنهجية

موضوع الدراسة: تعالج الورقة البحثية موضوعا له صلة قريبة باستراتيجيات تلقين المفردات اللغوية، ألا وهو: السياقين اللغوي والمقامي

ودورهما في تنمية الكفاءة المعجمية لدى متعلم العربية الناطق بغيرها.

أهداف الدراسة: تهدف الورقة البحثية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- بيان العلاقة الطردية بين تلقين المفردات والسياقين اللغوي والمقامي اللذين ترد فيهما، وكيف يساهمان في تنمية الكفاءة المعجمية لدى متعلم العربية الناطق بغيرها.
- الكشف عن أهم الطرائق التي بموجبها سيتم توظيف السياقين اللغوي والمقامي، تنمية للكفاءة المعجمية لدى متعلم العربية الناطق بغيرها.

أسئلة الدراسة وإشكاليتها: تحاول الورقة البحثية الإجابة عن إشكاليتها، بطرحها السؤال الرئيس التالي: كيف السبيل إلى استثمار السياقين اللغوي والمقامي قصد تطوير الكفاءتين المعجمية والتواصلية لدى متعلم العربية الناطق بغيرها؟

منهج الدراسة: اعتمدت الورقة البحثية المنهج الوصفي التحليلي، بعرض أهم الطرائق الواجب اتباعها لاستثمار السياقين اللغوي والمقامي في تدريس المفردات اللغوية لمتعلم العربية الناطق بغيرها، بغية تنمية الكفاءة المعجمية لديه.

أهمية الدراسة: يمكن إيجاز أهميّة موضوع الدراسة في النقاط التالية:

- التعرف إلى الأساليب المستخدمة في تقديم مفردات اللغة العربية باستثمار السياقين اللغوي والمقامي.
- لفت انتباه واضعي مناهج اللغة العربية ومعلمي العربية بوصفها لغة ثانية، إلى ضرورة تجديد أساليب تعليم مفردات اللغة العربية، وتنويعها حسب ما يتطلب كل موقف تعليمي.
- الإفادة من نتائج ومقترحات الورقة البحثية، واستثمارها في برامج تعليم اللغات وتعلمها، خاصة على مستوى تقديم المفردات اللغوية لمتعلم العربية الناطق بغيرها، بما يعود بالأثر الجيد في تحسين

أداءيه اللغوي والتواصلي.

حدود الدراسة: أُطرت الورقة البحثية بالحدود الموضوعية، حيث اقتصرت على بيان فاعلية السياقين اللغوي والمقامي في تنمية الكفاءتين المعجمية والتواصلية لدى متعلم العربية الناطق بغيرها، وذلك بالرجوع إلى مجموعة من المراجع البحثية ذات الصلتين المباشرة غير المباشرة بصلب الموضوع.

الدراسات السابقة: اعتمادا على مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، يلاحظ ندرة على مستوى الدراسات التي اهتمت ببيان فاعلية السياقين اللغوي والمقامي في تنمية الكفاءة المعجمية، وتطوريها لدى متعلم العربية الناطق بغيرها، إذ تم العثور فقط على دراستين اثنتين لهما صلة بموضوع الورقة البحثية بشكل غير مباشر، الأولى (لرانيا أحمد حامد، ٢٠١٧)، بعنوان: السياق وأثره في تعلم اللغة العربية: دراسة تطبيقية على المشتقات، أطروحة دكتوراه، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا السودان،١٤٣٩هـ-٢٠١٧، والثانية (لبدر بن علي عبد القادر، ٢٠٢٢) بدراسة عنوانها: توظيف السياق اللغوي في نصوص تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مقاربة نصية تحليلية، وهي دراسة منشورة بمجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية وآدابها، ع٥ ، ج١ ، مايو-أغسطس ٢٠٢٢.

الدراسة الأولى: (حامد، ٢٠١٧)، وعنوانها: «السياق وأثره في تعلم اللغة العربية: دراسة تطبيقية على المشتقات»، تناولت فيها الباحثة بالدراسة قياس أثر السياق في تعليم اللغة العربية وتعلمها، وتوجيهه توجيها سليما باعتباره وسيلة مهمة في تعلمها، وذلك بالوقوف على بيان دوره في تعليم العربية لمتعلمها الناطق بغيرها، وفي توجيه دلالة المشتقات، معتمدة في دراسة فرضيتها وتحليلها المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام أداتي الاختبار والاستبانة لدراسة عينة تشمل خمسين طالبة، يدرسن بالمستوى الثالث بمعهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، بإجراء اختبار يشتمل على أنواع المشتقات لتختار كل طالبة الدلالة الأكثر صحة لكل مشتق، واتفقت دراسة(حامد)، مع مشكلة الدراسة الحالية في أهميتهما الساعية نحو المساهمة في إثراء الجوانب البحثية المتعلقة بتطوير مناهج وأساليب تعليم اللغة العربية وتعلمها لمتعلمها الناطق بغيرها، كما اتفقتا على استخدام

المنهج الوصفي التحليلي، في حين اختلفتا على مستوى كيفية إجراء البحث، حيث إن الدراسة الحالية لم تستعن بأية أداة اختبار، في حين كانت أداة دراسة (حامد) الاستعانة بالاستبانة والاختبار لقياس أثر السياق في تعليم اللغة العربية وتعلمها بناء على المشتقات من جهة أولى، ومن جهة ثانية اختلفا على مستوى دراسة السياق، إذ اقتصرت دراسة (حامد) على دراسة السياق بشكل عام، في حين تناولت الدراسة الحالية دراسة طرائق ودور السياقين اللغوي والمقامي في تنمية الكفاءة المعجمية لدى متعلم العربية الناطق بغيرها.

الدراسة الثانية: (عبد القادر، ٢٠٢٢)، ويناقش البحث موضوع: «السياق اللغوي في نصوص تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مقاربة نصية تحليلية، وذلك بعرض السياق اللغوي، وتحليل نوعه، والقرائن المحيطة به، وتوضيح شكل السياق، وقيمته الدلالية، متخذا من سلسلة تواصل (سلسلة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها)، مدونة للبحث، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي لتتفق مع الدراسة الحالية على مستوى المنهج الموظف، وأهمية الدراسة وأهدافهما المتمثلة في بيان أهم الأساليب المعتمدة في توظيف السياق في برامج تعليم العربية لمتعلم العربية الناطق بغيرها، وبيان أثره ودوره في تطوير الكفاءتين اللغوية والمعجمية لديه، رغم وجود اختلاف بسيط بينهما يتمثل في دراسة السياق، حيث إن الباحث تناول دراسته على مستواه اللغوي فقط، في حين تناولته الدراسة الحالية من جانبيه اللغوي والمقامي، مبينة أهم الطرائق المساهمة في تنمية الكفاءتين المعجمية والتواصلية لدى متعلم العربية الناطق بغيرها؛ كما شكلت دراسة (عبد القادر) أرضية لتوضيح مجموعة من الأمور المتعلقة بمدى أهمية توظيف السياق في تعليم العربية بناء على بعض النتائج التي توصل إليها الباحث، والتي كانت بمثابة إضاءات أنارت طريق الباحثة في الدراسة الحالية، والعمل على استثمارها في حل إشكالية دراستها.

المحور الثاني: في تحديد المفاهيم الأساسية

١ - **الكفاءة المعجمية:** وتشير إلى قدرة المتعلم/المتكلم على استخدام مفردات اللغة: صرفيا، ونحويا، وتركيبيا، وسياقا، وتمكنه من إتقان المهارات

اللغوية الأربع، والتواصل بنجاح مع الآخرين سواء بلغته الأم، أو اللغة الأجنبية، ذلك «أن كلا من المعجم الذهني والكفاية المعجمية، يُعتبران جزأين لا يتجزآن من سيرورة تعلم اللغات، لما لهما من تأثير واضح على الكفاية اللغوية لمستعملي اللغة الذين يجندون لاكتساب اللغة، أو تعلمها؛ (...) بحثا عن تطوير الكفاية التواصلية باللغة الأولى، أو الثانية»؛[١] وهذا الأمر يسري على متعلم العربية الناطق بغيرها الذي يجب أن يكون ممتلكا لذخيرة لغوية واسعة، تؤهله لأن يكون في مصاف دارسي اللغة المنتمين للمستويات المتقدمة والمتفوقة، إذ كلما تقدّم في تعلّم المفردات، وعمل على إغناء معجمه الذهني اكتسبَ ثقةً بنفسه، وأدرك الدّورَ الملموس للغة الثانية في نشاطه اللغويّ اليوميّ، لأن «التنمية اللغوية ضرورة دائمة، فالحياة متغيرة، ومن ثم يتطلب التعبير عنها توسيعا متجددا لمفرداتها؛ وإن للتنمية اللغوية جانبين هما: جانب خاص بالمفردات نفسها، وجانب خاص بإيجاد الخطة اللغوية»،[٢] علما أن المفردات تشير هنا إلى «مجموع الكلمات المستعملة من لدن متكلم معين، في ظروف معينة»،[٣] تبعا للعلاقة القائمة بين اكتساب الكفاءة المعجمية وبين ما يسمى بالمعجم الذهني، هذا الأخير عرفه محمد صلاح الدين الشريف على النحو الآتي: «هو مجموع الوحدات اللغوية العرفية المتغيرة في كل زمان ومكان، التي تكمن في أذهان الأفراد المنتمين جميعا إلى مجموعة لغوية واحدة، وتخضع هذه الوحدات في نظامها للعرف الاجتماعي، وكذا للوضع الحضاري الخاص بكل عشيرة لغوية، كما تتأثر بما يسود المجتمع من معارف تتعلق بالموجودات والأشياء التي يدركها الأفراد في المجتمع».[٤]

ومن هنا تتضح مدى أهمية العلاقة القائمة بينهما، إذ كلما كان المعجم الذهني غنيا ومتطورا ، سواء بالنسبة للغة الأولى أو الثانية، كانت الكفاءة

(١)ينظر: هشام وهاس، الكفاية المعجمية واستراتيجيات تعلم المعجم، مجلة الإبراهيمي للدراسات النفسية والتربوية، في العلوم الإنسانية، مج٢ ، ع١، سبتمبر ٢٠١٩، ص٧١.

(٢) محمود فهمي حجازي، اللغة العربية في العصر الحديث قضايا وإشكالات، دار قباء، د ط، ١٩٩٨، ص١١٧.

(٣) أحمد عزوز، أصول تراثية في نظرية الحقول الدلالية « دراسة»، دمشق، منشورات اتحاد الكتاب العرب، ٢٠٠٢، ص ٩.

(٤) محمد صلاح الدين الشريف، بين النظرية اللغوية والتطبيق الصناعي، مجلة المعجمية، ع ٢ ، ١٩٨٦، ص١٧.

المعجمية لمستعمل اللغة في المستوى الذي يخول له التمتع بمهارات لغوية متميزة ومتطورة، إنتاجا واستقبالا، وموظفا إياها حسب المواقف التواصلية المناسبة لكل مقام لغوي يقتضي استعمال مفردات معينة، لأن تعليمها وتعلمها «لا يعني معرفة المتعلم معنى المفردة، أو قدرته على ترجمتها إلى لغته الأم، أو إيجاد مقابل لها، ولا يعني قدرته على تحديد معناها من القواميس المختلفة فقط، أو أنْ يتعلم نطق حروفِها فحسب، أو فهم معناها مستقلةً فقط، أو معرفة طريقة الاشتقاق منها، أو مجرد وصفها في ترتيب لغويّ صحيح»[1].

وصلة بم تفصيل القول فيه أعلاه، فإن الحصول على كفاءة معجمية لا يتم إلا بتطبيق مجموعة من الاستراتيجيات الذاتية، والتعليمية التعلمية، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

- تقييم مدى سلامة نطق الكلمات، والتمكن من القواعد النحوية، والصرفية...، والتوظيف الصحيح للمفردات في الجمل والعبارات، تبعا للسياق الذي ترد فيه.
- إدراج تقنية التكرار على مستوى تعليم اللغة وتعلمها، خاصة على مستوى حفظ المفردات الجديدة، وفهم سياقاتها المتنوعة عن طريق محاكاة نماذج لغوية أصيلة، طبقا لما تقتضي استعمالاتها اللغوية: محادثة، وقراءة، وكتابة.
- توظيف عملية الترجمة باستخدام اللغة الأم، قصد فهم اللغة الثانية، واستيعاب الغامض من مفرداتها.
- اعتماد عادة الربط بين تركيب الجمل، وتحديد الغرض التواصلي منها، بتضمين الكلمات المتشابهة في حقل دلالي خاص بها، والرجوع إليها وقت الحاجة والغرض منها.
- التمثيل السمعي للمفردات، بإعادة الاستماع لأصواتها، وأحرفها، إتقانا لنطقها، وكتابتها بشكل سليم.

(١) رشدي طعيمة، وعلاء الدين الشعيبي، تعليم القراءة والأدب؛ استراتيجيّات مختلفة لجمهور متنوع، القاهرة، دار الفكر العربيّ، د ط، ١٤٢٧هـ،ص٢٩٣، وإسماعيل صيني و إسحاق الأمين، التّقابل اللغويّ، وتحليل الأخطاء، الرّياض، جامعة الملك سعود، ١٤٠٢هـ، ص ٥٧.

- ربط المعلومات الجديدة بمفاهيم أخرى موجودة في ذاكرة المتعلم.[١]
- السياقان اللغوي والمقامي: إن مفهوم السياق من الطرائق المهمة التي يستعان بها للكشف عن معنى الكلمة وماهيتها، بناء على غرض المتكلم، وقصده من الكلام/الخطاب الموجه للمستمع/المتكلم، وعلى مجموعة من المؤثرات الداخلية والخارجية؛ فالسياق بشكل عام هو «الذي يفرض قيمته على الكلمة، وهو السبب الرئيس في تحديد المعنى المقصود».[٢]

وينقسم السياق إلى صنفين اثنين هما: السياق اللغوي/المقالي، والسياق غير اللغوي/المقامي، وكل صنف منهما له مميزاته، وخصائصه التي تميزه عن الآخر:

٢- السياق اللغوي: وهو الذي ينضوي تحت لواء اللغة ونظامها الداخلي، صوتا، ومعجما، وتركيبا، ونحوا، وصرفا، من حيث موقع الكلمة بين أخواتها، والهيئة التي انتقلت فيها الكلمات مع بعضها البعض، ومكان هذه الائتلافات والتراكيب، «ويكمن دوره في تحديد معاني الكلمات، وإزالة اللبس عنها، وإبعاد المعاني الأخرى التي تحتملها الكلمة في سياق آخر» [٣]، لأن الكلمة «عندما توضع في سياقات مختلفة، ليست كالماء الذي يخضع لونه للون إنائه، وإنما هي كالحرباء تتلون بتلون المكان الذي تحل فيه، أي أن الكلمة أشبه بالحرباء، تمتلك إمكانات معينة، يبرز كل منها في موضعه المناسب، وليست كالماء الذي لا يملك شيئا من تلك الإمكانات، وإنما يخضع لما يفرض عليه من الخارج»،[٤] وعليه، فإن السياق اللغوي ومن هذا المنظور يشير إلى مجموع العناصر المكونة للحدث اللغوي من

---

(١) ينظر: جابر بن زاهر العسيريّ، استراتيجيّات تعلّم المفردات وعلاقتها بالتّحصيل اللغويّ لدى متعلمي اللغة العربيّة النّاطقين بلغاتٍ أخرى، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة، المملكة العربية السعودية، ١٤٣٠هـ-١٤٣١، ص٥١-٥٢.

(٢) صافية داوود، وسهام إبراهيمي، النظرية السياقية في الدرس الدلالي وأثرها عند العرب، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب واللغات، جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية، الجزائر، ٢٠١٦، ص٩.

(٣) المهدي إبراهيم الغويل، السياق وأثره في المعنى (دراسة أسلوبية)، بنغازي، أكاديمية الفكر الجماهيري، ٢٠١١، ص١٤-١٥.

(٤) محمد محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى: أنظمة الدلالة في العربية، دار المدار الإسلامي، ط ٢، ٢٠٠٧، ص: ١٢٤.

فونيمات، ومورفيمات، وتراكيب نحوية، كما يشمل مجموعة العلاقات التي تربط هذه العناصر بعضها ببعض، علاوة على طريقة الأداء التي تصاحب النطق بهذه العناصر كالنبر، والتنغيم، والوقف...»،[١] وصلة بصلب موضوع الورقة البحثية، فإن تضمين السياق في تعليم العربية للناطق بغيرها، يجعل منه أحد الموارد المساهمة في تنمية الثروة اللغوية، والكفاءة المعجمية لدى المتعلم، نظرا للعلاقة التكاملية القائمة بينهم، إذ «كلما زادت حصيلة الفرد اللغوية، تطورت قدرته على استكناه معاني ومدلولات الألفاظ، والتراكيب، والصيغ اللغوية، وإدراك مفاهيمها من خلال سياقاتها المتنوعة (...)، وهكذا تبقى الحصيلة اللغوية في تنام وتطور مستمر»، [٢]كما أن النصوص التعليمية القرائية والمكتوبة، هي في نهاية المطاف كل متكامل مؤسس على مجموعة من الفقرات التي لا يمكن الفصل بينها لفظيا ومعنويا، وبين السياق الخاص بكل مفردة والمعنى الذي ترمي إليه ،لأن سياق الكلمات «وثيق الترابط، بحيث يلقي الضوء لا على معاني الكلمات، والمفردة فحسب، بل على معنى وغاية الفقرة بأكملها».[٣]

- سياق الموقف/المقام/الحال: وهو السياق الذي يضم جميع الظروف، والمؤثرات، والأحوال القائمة في الإطارين الزمني والمكاني لعملية التخاطب، أو تلك المحيطة بالخطاب/النص، الكلمات، «فالوحدات الكلامية للغة الطبيعية ليست مجرد سلسلة، أو خيوطا من صنع الكلمات، فهناك مكون لا كلامي يفرض نفسه دائما بالضرورة فوق المكون الكلامي في كل وحدة كلامية محكية»،[٤] غايته إخبار المتلقي/المتعلم برسائل عدة، قد تكون بغرض الدعوة للقيام بشيء، الاستفهام منه، الرجاء، الأمر، النهي، فالخطاب/النص في نهاية المطاف هو مجموعة من

(١) عبد الرحمان العارف، اتجاهات الدراسات اللسانية المعاصرة في مصر: ١٩٣٢-١٩٨٥، بيروت، دار الكتاب الجديد المتحدة، د ط، ٢٠١٣، ص ٣٨٧.

(٢) أحمد المعتوق، الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع ٢١٢، ١٩٩٦، ص ٥٠.

(٣) إبراهيم فتحي، معجم المصطلحات الأدبية، تونس، المؤسسة العربية للناشرين المتحدين، ١٩٨٦، ص٢٠١-٢٠٢.

(٤) رشيد بلحبيب، أثر العناصر اللغوية في صناعة المعنى، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، ع: ٤٩، يونيو ١٩٩٩، ص: ٢٢.

الأساليب اللغوية المتنوعة التي لا يمكن الكشف عنها إلا بالاستعانة بالسياق الخارجي الذي يأخذ بعين الاعتبار عقلية المخاطب/المتعلم، وظروفه النفسية والاجتماعية، ثقافته، مستواه الدراسي، وكلها قرائن تساعد على فهم المعنى واستيعابه، «ولذلك اعتبر بعض الباحثين السياق متمما للنص، والنص متمما للسياق (...)، فالنصوص مكونات للسياقات التي تظهر فيها، والسياقات يجري تكوينها وتحويلها وتعديلها بشكل دائم بواسطة النصوص».[١]

ويُقَسَّمُ السياق بصفة عامة إلى مستويات عديدة، وبما أن المقام ومحدودية الدراسة تقتضيان الإيجاز، سيتم الاقتصار على التقسيم الذي أقر به فان دايك، المتمثِّلة مستوياته على النحو الآتي:

- السياق التداولي: ويركز على دراسة النصوص من حيث وظائفها الكلامية الفعلية التي تتحقق بها، لأن النصوص في نهاية المطاف هي أفعال كلامية، أو سلسلة أفعال كلامية يقوم بها الشخص قصد إيصال غرضه من الخطاب/النص.[٢]

- السياق الإدراكي أو سياق الفهم: يرتكز هذا النوع من السياق أساسا على فهم النص، بحيث يجب أن يستوعب مستعمل/متعلم اللغة أولا الكلمات، والجمل، ومن ثم متتاليات الجمل (...)، ولا يمكن التوصل إلى فهم النص إلا بالاعتماد على المكتسبات المعرفية المخزونة في الذاكرة، بإقامة روابط ضرورية بين جملة وأخرى، وتحرير الذاكرة من جزء من مخزونها.[٣]

- السياق الاجتماعي: حيث إن النص يؤثر في المقام الاجتماعي، والمقام الاجتماعي يؤثر في النص بواسطة الاستعداد الإدراكي للمتكلم/المتعلم الذي يلجأ لشتى الاستراتيجيات ذات الدور الدينامي في

(١) جون لاينز، اللغة والمعنى والسياق، ترجمة: عباس صادق الوهاب، بغداد، وزارة الثقافة والإعلام العراقية، دار الشؤون الثقافية العامة، ١٩٨٧، ص٢١٥.
(٢) ينظر: فان دايك، النص والسياق، ترجمة: عبد القادر قنيني، أفريقيا شرق الدار البيضاء، ٢٠٠٠، ص٢٢٧.
(٣) ينظر: علي آيت أوشان، السياق والنص الشعري من البنية إلى الثقافة، الدار البيضاء، دار الثقافة، ط١، ٢٠٠٠، ص٨٦.

البنى البلاغية، والأسلوبية تحقيقا لغرضه من الخطاب/النص.

- السياق الثقافي: يدرس الخطاب/النص من حيث هو ظاهرة ثقافية قائمة على مجموعة من العادات، والأعراف المساعدة على تحليله، واستنتاج وظائفه، وإدراك سياقاته.[١]

خلاصة القول، إن السياقين اللغوي والمقامي ركيزتان لا يمكن الاستغناء عنهما للوصول إلى المعنى، لأن اللغة ليست مجرد وحدات لغوية، وعلاقات صرفية، وتركيبية، ونحوية، بل تمثل كذلك فكر صاحبها، وحالته، وظروف خارجية مختلفة، ومن ثم فإن المعنيين المباشر والضمني للخطاب/النص/الكلمات لا يمكن الفصل بينهما، لأنهما يحددان معا «مفهوم السياق» بوصفه تعبيرا عن نوعين من العلاقة هما:

- العلاقة الكائنة بين عنصر لغوي، وبين عناصر لغوية أخرى.
- علاقة النص بموقفه التعبيري الذي يتجلى فيه.[٢]

المحور الثالث: السياقان اللغوي والمقامي ودورهما في تنمية الكفاءة المعجمية لدى متعلم العربية الناطق بغيرها

١. السياق وتعليم اللغة وتعلمها، أية علاقة؟

إن اللغة تتكون من عدة عناصر، وترجع عناصر أية لغة إلى أمرين: الصوت والدلالة، بحيث إن الدلالة تتكون من المفردات، وقواعد اللغة والأسلوب، إلى جانب كونها عملية كلامية تفاعلية، تعبيرية، شفوية، وكتابية، خطابا كانت أو نصا، قائمة على مجموعة من المعايير من قبيل المعيار اللغوي القواعدي، ومعيار السياق بصنفيه اللغوي والمقامي، وباعتبارها شبكة علاقات بين عدة سياقات جزئية تنتج السياق الكلي ، إضافة إلى معيار أركان العملية الكلامية من مرسل، ومرسل إليه، وقناة الإرسال، ما يجعل عملية تعلمها وتعلميها تعرف نوعا من الصعوبات؛ خاصة على مستوى تلقين المفردات بصفتها العمود الفقري لأية لغة، ومطلبا أساسا من مطالب تعليمها وتعلمها، وشرطا من شروط إجادتها؛ ومجال

(١) ينظر: علي آيت أوشان، السياق والنص الشعري من البنية إلى الثقافة، ص٨٢.
(٢) ينظر: السياق المفهوم المنهج . https://www.arrabita.ma

تعليم العربية للناطقين بغيرها من المجالات التي تعاني نوعا من الصعوبات على مستوى تلقينها، خاصة وأن نظام اللغة العربية نظام يعرف نوعا من التشابك، والتجديد، والتغيير على مستوى بنيتيه المعجمية والتركيبية، ما يجعل مهمة فهم كل مفردة مستعصية الفهم إذا لم يتم تحديد السياق الذي وردت فيه، إذ «ليست القضية في تعليم المفردات أن يتعلم الطالب نطق حروفها فحسب، أو فهم معناها مستقلة فقط، أو معرفة الاشتقاق منها، أو مجرد وصفها في تركيب لغوي صحيح(...)، بل إن معيار الكفاءة في تعليم المفردات، أن يكون الطالب قادرا على هذا كله، بالإضافة إلى شيء آخر وهو قدرته على أن يستخدم الكلمة المناسبة في المكان المناسب»،[1] لأن السياق هو الخيط الناظم الذي يمنح الكلمة معناها بشكل سليم؛ ولكي تستقيم عملية تلقين المفردات لمتعلم العربية الناطق بغيرها وتؤتي أكلها، لا بد من توفر مجموعة من الشروط في معلم العربية، أهمها:

- امتلاك الكفاءة اللغوية (نطقا، صرفا، نحوا...) بشكل تؤهله لتدريس العربية بشكل صحيح.
- امتلاك القدرة الخطابية والكفاية التواصلية، تسهيلا لعمليتي التعليم والتعلم بين المتعلم والمعلم، فكلما كان هذا الأخير متمرسا وخبيرا في أساليبه التدريسية، كان الإنتاج اللغوي للمتعلم مثمرا.
- امتلاك القدرة الثقافية بشكل يتيح له شرح المفردات بشكل دقيق وواضح، تبعا لمتطلبات المقام، والسياقين الاجتماعي والثقافي، ما يجعل متعلم العربية الناطق بغيرها ذا كفاءة لغوية معجمية: تحدثا وكتابة.

كانت هذه إذن، مجموعة من الشروط الواجب توفرها في معلم العربية، للسير قدما بالمستويين اللغوي والتواصلي لمتعلم العربية الناطق بغيرها، هذا الأخير الذي يجب أن تتوفر فيه هو الآخر مجموعة من الكفايات التي تؤهله لاكتساب كفاءة معجمية تمكنه من فهم الغامض من المفردات، ومن بين تلك الكفايات:

(١) رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، ج١، ص٦١٥.

- الكفاية المعجمية: ويتم الحصول عليها باستخدام المعجم الذي يعد طريقة مثالية لفهم الكلمات الجديدة، وللتأكد الدائم من معاني الكلمات السابق تعلمها ترسيخا لها في الذهن، إلى جانب مساعدته المتعلم على التفريق بين الكلمات المتشابهة بمعرفة السياق الذي ترد فيه، ما يساعد بشكل تدريجي على إثراء رصيده اللغوي، والرفع من كفاءته المعجمية، «فالمعجم ليس صندوقا من الألفاظ، أو خزينة من الجذور، بقدر ما هو منظومة متناسقة من العلاقات، بناء عليه، تمثل الألفاظ في المعجم شبكة ترابط صوتي ودلالي؛ إذ إنه لا يمكن تناول تطور استعمال لفظة من الألفاظ، شكلا أو محتوى، من دون النظر في طبيعة العلاقات التي تربطها بغيرها في تلك المنظومة».[١]
- الكفاية القرائية: ويتم اكتسابها عن طريق اعتماد القراءتين الهادفة والناقدة، بالتعمق في المعاني الضمنية للنصوص موازاة مع عملية فهمه وتحديد أفكاره، وشرح مفرداته، خاصة في المستويين المتوسط والمتقدم، تجاوزا لصعوبة تعلم الكلمات، وتحفيزا له على إنجاز خطابات تظهر قدرتيه اللغوية والتواصلية، وطاقاته الإبداعية، «فلكي يكتسب المتعلم الكلمة لا بد من أن يتعرض لها أكثر من مرة في سياقات متنوعة، لأن معنى الكلمة غير ثابت، بل يتغير وفق السياق الذي ترد فيه، ولأن الكلمة تتداخل فيما بينها، فمعرفة معنى كلمة ما يرتبط بمعرفة معاني كلمات أخرى».[٢]
- الكفاية الثقافية: وتكون بتمكين المتعلم من التعرف بطرائق مباشرة وغير مباشرة على العادات، والثقافات التي تتميز بها لغته الهدف، تسهيلا لعملية فهم النصوص، وإتقانا لمهارة الكتابة

(١) ينظر: بسام بركة وآخرون، نحو معجم تاريخي للغة العربية، تقديم: عزمي بشارة، بيروت، المركز العربي للأبحاث ودراسات السياسيات، ط: ١، أبريل ٢٠١٤، ص١١٣.

(٢) ينظر: عبد الله الهاشمي، ومحمود علي، استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية لجامعة العلوم الإسلامية، ص ١٠٥-١٠٦.

الإنشائية، لأن النص يمثل «مجموعة من الاستراتيجيات الاتصالية، أو مجموعة من الأهداف المراد التوصل إليها، عبر التفاعل القائم بين الحالة المستقبلية المستهدفة لدى المتفاعلين، وبين تنشيط أنساق معرفية معينة وتمثيل نماذج ذهنية، واستحضار آراء ذاتية وقناعات ومواقف، إلى جانب استحضار الوعي بالشروط السياقية لفعل الاتصال المخطط له من طرف المتكلم».[1]

تأسيسا على كل ما سبق، يتبين أن تضمين السياق في عمليتي تعليم العربية وتعلمها لمتعلمها الناطق بغيرها، له الأثر الإيجابي في تنمية كفاءته المعجمية، تلك الكفاءة رهين نجاحها بمدى التزام المعلم والمتعلم بتطبيق مجموعة من الشروط والكفايات؛ لكن يبقى السؤال المطروح هنا: ما الطرائق المعتمدة في تضمين السياقين اللغوي والمقامي في عمليتي تعليم العربية وتعلمها لمتعلمها الناطق بغيرها؟

٢. طرائق تضمين السياقين اللغوي والمقامي في عمليتي تعليم العربية وتعلمها للناطق بغيرها قصد تنمية كفاءته المعجمية

- السياق اللغوي: إن الحديث عن السياق اللغوي هو حديث عن قواعد اللغة الشكلية باعتبارها المحددة لمعنى الكلمة في الجملة باعتماد السياق الذي وردت فيه، خاصة وأن اللغة العربية تتميز عن غيرها من اللغات بمجوعة من الخصائص كالترادف، والاشتقاق، والاشتراك اللفظي، ما يساعد المتعلم على اكتساب حصيلة لغوية تواصلية: محادثة وكتابة، شرط اعتماد مجموعة من الطرائق التي تؤدي في آن واحد إلى تعلم المفردات والحصول على كفاءة معجمية ترقى والمستوى الذي يطمح إليها، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:
- تخمين المعنى من السياق-استخدام البطاقات الخاصة بالكلمات

(١) فولفجانج هاينمان، وديتير فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة: فالح بن شبيب العجمي، سلسلة اللغويات الجرمانية، الرياض، جامعة الملك سعود، ١٩٩٩، ص : ٣١٤.

الثنائية اللغة-تحليل أجزاء الكلمة لترسيخها في الذهن-استخدام المعجم.[١]

- التذكير المستمر في الحصص التعليمية بمكونات الجملة من اسم وفعل، خاصة في المستوى المبتدئ ليتسنى للمتعلم التفريق بينها، ومن ثم التوفق إلى معرفة دلالتهما حسب ورودهما في الجملة، إلى جانب تلقينه كيفية اشتقاق الأفعال، والأسماء، لاستيعاب أفضل لدلالة كل واحد منهما، إضافة إلى وجوب التذكير المستمر بالفرق بين الجملتين الاسمية والفعلية بغية معرفة وظيفة الكلمات، ومن ثم الوصول إلى معرفة وظيفة الجملة، إلى أن يصل إلى فهم شامل لكل ما يعرض عليه من نصوص قرائية.
- اعتماد استراتيجية إتمام الكلمات الناقصة أثناء تدريس مهارة المحادثة، بأن يذكر المعلم شفويا الجزء الأول من الجملة، ويطلب من المتعلم إتمامها حسب ما يقتضي سياق الجملة.
- إدراج المتلازمات اللفظية، وتعبيرات الأفعال، والتعابير الاصطلاحية وغيرها، في تدريس النصوص القرائية، خاصة أثناء تدريس مهارات: المحادثة، والقراءة، والكتابة.
- توظيف الصور لشرح معاني المفردات الغامضة الفهم، خاصة في المستوى المبتدئ تنشيطا لذاكرة المتعلم، وإثراءً لمعجمه الذهني، إلى جانب اعتماد الخرائط الذهنية في شرح مفردات موضوع النص، الخاص بتدريس كل مهارة.
- -إدماج خاصيتي التضاد والترادف وغيرهما في شرح معاني المفردات، وتوضيح دلالتها المختلفة، وذلك بِحَثِّ المتعلم على البحث عنها في المعاجم، وتشجيعه على إنشاء ملف خاص يشمل الحقل

(١) عزام عمورة، وخديجة عمور، معاجم المعاني ودورها في تنمية الثروة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية: دراسة تطبيقية لكتاب فقه اللغة وسر العربية للثعالبي، رسالة ماجستير، جامعة أدرار، ٢٠١٥-٢٠١٦، ص٤٩.

الدلالي بكل مفردة جديدة تعلمها، والعمل على حفظها ومراجعتها الدائمين.

- تدريب المتعلم على توظيف الكلمات الجديدة، والتعابير الإنشائية التي تعلمها في تحرير موضوع ما، أو كتابة حوار، أو قصة قصيرة، باستثمارها في مهارتي: المحادثة والكتابة.
- اختيار المفردات المراد تلقينها اختيارا علميا دقيقا، وبشكل يناسب كل أسلوب تعليمي، يتم اعتماده في تلقين كل مهارة لغوية.
- السياق المقامي: إن عملية تعليم اللغات، وبخاصة الثّانية منها لا تقتصر فقط على التعلم المباشر، بل تتجاوزها إلى طرائق أخرى تعتمد على حث المتعلم على اكتسابها عن طريق الاحتكاك الإيجابيّ بالبيئة المحيطة باللغة الهدف، والعمل على إدماجه في العمليّات التّواصليّة اليومية، لأن الهدف من تدريس لغة ما هو تطوير قدراته التواصلية، واستعمالها بكيفية فاعلة ومناسبة، فمهارة التواصل لا تقتصر فقط على معرفة قواعد اللغة، وإنما القدرة على استعمال تلك المعرفة في سياق تواصلي حقيقي، لأن الواقع التعليمي لتعليم اللغات الأجنبية وتعلمها خاصة على مستوى تعليم العربية لمتعلمها الناطق بغيرها، يتطلب تهيئة مجال لغوي تمارَس فيه اللغة وفقا لطبيعتها، لأن عملية اكتسابها وتعلمها تكون أسرع إذا أتيحت له الفرصة للتواصل بها، كما «أن أفضل فرص التعلم هي التي تأتي في شكل تفاعل، فيعدل المتعلم من لغته داخل الفصل من أجل نمو المهارات اللغوية لديه،[1] أضف إلى ذلك، أن عمليّة تلقين المفردات لا تكتمل فوائدها اللغوية المختلفة بعد حفظها وتخزينها، إلا بالقدرة على استعمالها وتوظيفها كما يقتضي المقام والسياق، هذا الأخير ليس سياقا واحدا بل سياقا متفرعا إلى عدة أنواع كما

(١) ينظر: سحر فؤاد إسماعيل، فاعلية برنامج قائم على مدخل «كل اللغة» لتنمية الكفاءة اللغوية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، مجلة كلية التربية، عدد أكتوبر الجزء الثاني ٢٠١٩، ص١١٠-١١١.

سبقت الإشارة إلى ذلك، لأن اللغة ليست مجرد مفردات، بل هي مجموعة من المعاني السياقية المرتبطة بالكلمة صرفيا، ونحويا، وتداولا، سيرا على القاعدة التالية لفهم المعنى: «لا تسألني عن معنى الكلمة، بل اسألني عن موقعها في الجملة»،[1] فاندماج الثقافة في التعليم يشكل عنصرا حيويا في تعليم العربية لمتعلمها الناطق بغيرها، خاصة على مستوى تعليم المفردات ذات الصلة بالثقافتين العربية والإسلامية، لذا يجب على المعلم إبراز العناصر الثقافية في كل مستوى لغوي يدرسه، وتوجيه المتعلم نحو فحص السياقين اللغوي والمقامي للنص المقروء ومفرداته، إلى حين الوصول إلى دلالاته المباشرة وغير المباشرة، لأنهما يعملان على تحديد معنى الجملة ودلالتها بناء على ثلاثة مستويات، هي:

أولا: العمل على تحديد نوع الجملة وعناصرها، هل هي: جملة فعلية أم اسمية، خبرية أم إنشائية.

ثانيا: العمل على تحديد القضية، التي عبرت عنها الجملة.

ثالثا: الكشف عن المقاصد الضمنية والمضمرة في الجملة، أو في النص.

ولتدريس وتضمين السياق المقامي في المناهج التعليمية لتلك الفئة من المتعلمين مجموعة من الطرائق، أهمها:

- تعليم الحالات الثقافية في مقامات خاصة في كل حصة دراسية، وإدماجها في أشكال متعددة من الاستخدامات اللغوية.
- استثمار النصوص القرائية ذات المحتوى الثقافي في تدريس مهارتي المحادثة والكتابة، سعيا نحو إغناء المعجم الذهني للمتعلم، والقدرة على استعماله في كل موقف تواصلي يصادفه، لأن دلالات الجمل «تتغير بتغير بنية الكلمة».[2]

(١) محمود قدوم، وآخرون، استراتيجيات تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك: مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني، إسطنبول، دار أكدم، ٢٠٢٠، ص١٩٤.

(٢) ينظر: علي محمد الفقي، وسائل تطوير اللغة العربية لغير الناطقين بها، ندوة اللسانيات العربية بالجامعة المستنصرية: كلية الآداب، ومعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ١٤٠٢- ١٩٨٢، ص٧.

- تعويد المتعلم على مهارات القراءة الناقدة، والكتابة الإبداعية خاصة في المستوى المتوسط، ليصبح ذا قدرة كافية على التمييز بين الأفكار الفرعية والرئيسة، والكشف عن العلاقات النصية، والوصول إلى الدلالات والمقاصد الظاهرة والضمنية للنص المقروء.

- اعتماد الاستراتيجيات المباشرة، كالاستراتيجية التذكرية في تلقين المفردات الجديدة، بوضعها في نصوص، أو في جمل، أو في جمل ذات عبارات مأثورة، أو في محادثة، أو قصّة ذاتِ معنى بحيث يمكن تذكرها.[١]

- اعتماد الاستراتيجيات المعرفيّة عن طريق كتابة الكلمات الجديدة، والتحدث بها مرات عديدة، خاصة أثناء تدريس مهارتي الاستماع والكتابة في المستوى المبتدئ،[٢] إلى جانب الاستعانة بنصوص متنوعة المحتوى للتعريف بدلالات الكلمات، في إطار ما يسمى: بالتخمين الثقافي.[٣]

- اعتماد عمليتي التحليل والاستدلال في تحديد معنى الكلمة الجديدة، وتحليلها إلى أجزاء، ثم استخدام معاني تلك الأجزاء لفهم المعنى الكلي لها، ويمكن اعتماد هذه الاستراتيجية المعرفية في تدريس مهارتي القراءة والكتابة في المستوى المتوسط.[٤]

- اعتماد الترجمة من اللغة الهدف إلى اللغة الأم للمتعلم لشرح معاني المفردات النادر استعمالها، وذلك بالرجوع إلى المعاجم المتخصصة.

- اعتماد الاستراتيجية التعويضية كالتخمين، لمعالجة أي قصور في مهارتي المحادثة والكتابة، وذلك عن طريق الاستعانة باللغة الأم،

(١) ينظر: جابر بن زاهر العسيريّ، استراتيجيّات تعلّم المفردات وعلاقتها بالتّحصيل اللغويّ لدى متعلمي اللغة العربيّة النّاطقين بلغاتٍ أخرى، ص٥١.
(٢) ينظر المرجع نفسه، ص٥١.
(٣) ينظر: محمد بهاء حنفي، دلالة السياق، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، سلسلة الرسائل العلمية الموصي بطبعها، رقم ٣٣، ١٤٢٤هـ، ص ٣٦٧.
(٤) ينظر المرجع نفسه، ص٥١.

أو خلق كلماتٍ جديدة؛ لتوصيل المعنى،[1] لأن معرفة لغة ما لا يتم إلا بمعرفة مدلولاتها.

- انتقاء النصوص التعليمية بشكل مدروس، إن على مستوى المفردات اللغوية التي تشتمل عليها والقريبة من المفاهيم الحضارية والثقافية، أو على مستوى العبارات اللغوية المتصلة بتحقيق الأغراض التواصلية المختلفة للمتعلم، وحاجاته التعليمية، وتدريبه على معرفة ما يحيط بالمفردات من تأثير ثقافي اجتماعي مختلف.
- توظيف النظرية السياقية على مستوى تدريس النصوص ذات الوظائف الاتصالية، التي تخول للمتعلم البحث عن المعاني الضمنية والمباشرة لها، بدلا من البحث عنها باعتماد القواميس، والقوالب اللغوية الجامدة.[2]
- إدماج المداخل المعرفية، والثقافية، والاتصالية، في برامج تعليم العربية للمتعلم الناطق بغيرها، وذلك بتقديم أكبر قدر من المعلومات أثناء تدريس المهارات اللغوية الأربع، إن على مستوى التعريف بالأحداث التاريخية، أو المعلومات الجغرافية، أو الطقوس الدينية...، تمكينا للمتعلم من مواجهة مختلف المواقف الاتصالية التي يُحتمل أن يتعرض لها.
- -العمل على زيادة الحصيلة المعجمية للمتعلم بتقديم المفردات والجمل بشكل تدريجي، ألفاظا ومعانٍ، كمًّا وكيفًا، عن تلقينه الجمل القصيرة ذات المعاني المتداولة أولا، ثم الانتقال إلى تقديم الجمل الطويلة ذات المعاني العميقة، إضافة إلى تلقينه المبادئ العامة للترقيم لأهميتها في صياغة معنى سليم لأية عبارة.

استنادا إلى ما تمت مناقشته، يمكن القول إنّ تلقين مفردات اللغة ليست

(١) ينظر المرجع نفسه، ص٤٩.

(٢) ينظر: صالح بن رمضان، اللغة العربية نحو أي مستقبل؟ مجلة جذور، جدة، النادي الأدبي الثقافي، ع٢١، أكتوبر ٢٠٠٥، ص ٣٦٨.

غايةً في ذاتها، وإنما هي وسيلة يتوسل بها المتعلم من أجل توضيح معنى خاص، وفق شروط وقوانين اللغة الهدف، ومعجمها باعتباره جزءاً لا يتجزأ منها، فالمتعلمُ يستعمل الكلمةَ بناءً على كفاءته المعجمية، التي تسعفه على توظيف المفردات حسب سياقاتها في كل عملياته التواصلية: الكلامية منها، والكتابية.

النتائج المستخلصة

إن تضمين السياقين اللغوي والثقافي في برامج تعليم العربية وتعلمها لمتعلمها الناطق بغيرها، يعمل على تحقيق النتائج الاتية:

- تعزيز قدرات المتعلم الإبداعية على مستوى التعبير الكتابي، وتعزيز دافعيته نحو التعلم بشكل تلقائي.
- حصول المتعلم على كفاءة معجمية تتيح له التواصلين الشفوي والكتابي، يتطلب تنويع تقنيات تلقين المفردات، والعبارات الاصطلاحية، والجمل.
- التنويع على مستوى تقديم النصوص القرائية في كل مستوى، وتبعا لكل مهارة، يساعد المتعلم على امتلاك رصيد معجمي ذهني متنوع الاستعمال.
- استخدام الكلمات والتراكيب المناسبة لسياق النصوص القرائية، واستثمارها في مهارة الكتابة، يساهم في تطوير الأداء اللغوي للمتعلم .
- إدماج استراتيجيات التعليم الحديثة في عمليتي تعليم وتعلم العربية، يساهم في بناء معرفة متوافقة ومنسجمة مع الواقع التعليمي الذي يطمح إليه المتعلم.

التوصيات والمقترحات

خلصت الدراسة في ضوء ما تم استعراضه من نتائج إلى التوصيات والمقترحات التالية:

- العمل على تحديد سقف المفردات، والتعابير الاصطلاحية التي

سيحتاجها المتعلم في كل مستوى تعليمي، إلى جانب بناء معاجم لغوية باختيار مفرداتها بما يوافق المقررات الدراسية، ويناسب اتجاهات المتعلمين، ودوافعهم في تعلمهم للغة.

- الخروج من دائرة الترجمة، وسيطرة القواعد وتلقينها التقليدي، إلى اعتماد المدخل التواصلي، والمعرفي، والثقافي في برامج تعليم العربية لمتعلمها الناطق بغيرها، باختيار المفردات ذات الطبيعة الحوارية، والقريبة من المفاهيم الحضارية والثقافية للغة العربية، كونها جزءا لا يتجزأ من منهاجها التعليمي.
- العمل على استثمار النظريات السياقية العربية والغربية، في صياغة برامج تعلم العربية وتعليمها لمتعلمها الناطق بغيرها.
- تشجيع متعلمي العربية الناطقين بغيرها على القراءة الحرة، والكتابة الإبداعية، ابتداء من المستوى المتوسط، بإنشاء المكتبات الخاصة بهم، وتوجيههم إلى الكتب التي تناسب مستواهم، إلى جانب تشجيعهم على الانخراط في المدونات التعليمية الإلكترونية.
- ربط مجال تعليم العربية وتعلمها للمتعلم الناطق بغيرها باللسانيات النفسية، باعتماد المدخل النفسي لارتباطه الوثيق بفهم العمليات التي تمر بها عملية اكتساب اللغة في كل مراحلها التعليمية.

خاتمة

ختامًا، يُستنتج أن عمليتي تعليم وتعلم اللغات تتسم بالتركيب المتكامل، والتداخل المتشابك، على مستوى العوامل والاستراتيجيات المساهمة في نجاحها، لغويًّا وثقافيًّا، خاصة على مستوى تعليم العربية وتعلمها لمتعلمها الناطق بغيرها، باعتبارها لغة لا يخلو تعليمها وتعلمها من الصعوبات، وهذه الأخيرة يمكن تذليلها عن طريق تأمين المناهج القويمة، والبرامج التعليمية الفعالة في تعليمها وتعلمها، تأمينا لحصول المتعلم على كفاءة معجمية تتيح له التواصل

باللغة شفويا، وكتابيا، بشكل سليم وواضح، ومن بين السبل الناجعة في تأمينها تضمين السياقين اللغوي والمقامي في برامج تعليم العربية، خاصة على مستوى تلقين المفردات، لأن الكفاءة المعجمية لا تقتصر فقط على حفظ المفردات عن ظهر قلب، بل هي النطق السليم لها، والمعرفة الصحيحة لمرادفاتها، وأضدادها، واشتقاقاتها المختلفة، والقدرة الناجحة على توظيفها في العملية التواصلية بشكل يتناسب والمعنى المراد، والسياق الذي وردت فيه، ما سينعكس بشكل إيجابي على أدائه اللغوي، ودرجة إتقانه للمهارات اللغوية الاربع، لأن اللغة، والسياق، والقصد، عناصر لا يمكن الفصل بينها البتة في أية عملية تواصلية، بحكم العلاقة التي تجمعها والمتسمة أساسا: بالترابط، والتكامل، والتداخل.

المصادر والمراجع

- إبراهيم فتحي، معجم المصطلحات الأدبية، تونس، المؤسسة العربية للناشرين المتحدين، ١٩٨٦.
- أحمد عزوز، أصول تراثية في نظرية الحقول الدلالية:» دراسة»، دمشق، منشورات اتحاد الكتاب العرب، ٢٠٠٢.
- أحمد المعتوق، الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ع ٢١٢، ١٩٩٦.
- إسماعيل صيني، وإسحاق الأمين، التّقابل اللغويّ، وتحليل الأخطاء، الرّياض، جامعة الملك سعود، ١٤٠٢هـ.
- بدر بن علي عبد القادر، توظيف السياق اللغوي في نصوص تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: مقاربة نصية تحليلية، مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية وآدابها، ع٥، ج١، مايو-أغسطس ٢٠٢٢.
- بسام بركة وآخرون، نحو معجم تاريخي للغة العربية، تقديم: عزمي بشارة، بيروت، المركز العربي للأبحاث ودراسات السياسيات، ط: ١، أبريل ٢٠١٤.
- جابر بن زاهر العسيريّ، استراتيجيّات تعلّم المفردات وعلاقتها بالتّحصيل اللغويّ لدى متعلمي اللغة العربيّة النّاطقين بلغاتٍ أخرى، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة، المملكة العربية السعودية، ١٤٣٠هـ-١٤٣١.
- جون لاينز، اللغة والمعنى والسياق، ترجمة: عباس صادق الوهاب، بغداد، وزارة الثقافة والإعلام العراقية، دار الشؤون الثقافية العامة، ١٩٨٧.
- رانيا أحمد حامد، السياق وأثره في تعلم اللغة العربية: دراسة تطبيقية على المشتقات، أطروحة دكتوراه، السودان، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ١٤٣٩هـ-٢٠١٧.
- رشدي طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، ج١.
- رشدي طعيمة، وعلاء الدين الشعيبي، تعليم القراءة والأدب؛ استراتيجيّات مختلفة لجمهور متنوع، القاهرة، دار الفكر العربيّ، د ط، ١٤٢٧هـ.
- رشيد بلحبيب، أثر العناصر اللغوية في صناعة المعنى، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، ع: ٤٩، يونيو ١٩٩٩.
- سحر فؤاد إسماعيل، فاعلية برنامج قائم على مدخل «كل اللغة» لتنمية الكفاءة اللغوية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، مجلة كلية التربية، عدد أكتوبر

الجزء الثاني ٢٠١٩.

- صافية داوود، وسهام إبراهيمي، النظرية السياقية في الدرس الدلالي وأثرها عند العرب، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب واللغات، جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية، الجزائر، ٢٠١٦.
- صالح بن رمضان، اللغة العربية نحو أي مستقبل؟ مجلة جذور، جدة، النادي الأدبي الثقافي، ع٢١، أكتوبر ٢٠٠٥.
- عبد الرحمان العارف، اتجاهات الدراسات اللسانية المعاصرة في مصر: ١٩٣٢-١٩٨٥، بيروت، دار الكتاب الجديد المتحدة، د ط، ٢٠١٣.
- عبد الله الهاشمي، ومحمود علي، استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية لجامعة العلوم الإسلامية.
- عزام عمورة، وخديجة عمور، معاجم المعاني ودورها في تنمية الثروة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية: دراسة تطبيقية لكتاب فقه اللغة وسر العربية للثعالبي، رسالة ماجستير، جامعة أدرار، الجزائر، ٢٠١٥-٢٠١٦.
- علي آيت أوشان، السياق والنص الشعري من البنية إلى الثقافة، الدار البيضاء، دار الثقافة، ط١، ٢٠٠٠.
- علي محمد الفقي، وسائل تطوير اللغة العربية لغير الناطقين بها، ندوة اللسانيات العربية بالجامعة المستنصرية: كلية الآداب، ومعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ١٤٠٢- ١٩٨٢.
- فان دايك، النص والسياق، ترجمة: عبد القادر قنيني، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق، ٢٠٠٠.
- فولفجانج هاينمان، وديتير فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة: فالح بن شبيب العجمي، سلسلة اللغويات الجرمانية، الرياض، جامعة الملك سعود، ١٩٩٩.
- محمد بهاء حنفي، دلالة السياق، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، سلسلة الرسائل العلمية الموصي بطبعها، رقم ٣٣، ١٤٢٤هـ.
- محمد صلاح الدين الشريف، بين النظرية اللغوية والتطبيق الصناعي، مجلة المعجمية، ع ٢ ، ١٩٨٦.
- محمد محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى: أنظمة الدلالة في العربية، دار المدار الإسلامي، ط ٢، ٢٠٠٧.
- محمود فهمي حجازي، اللغة العربية في العصر الحديث قضايا وإشكالات، دار

قباء، د ط، ١٩٩٨.

- محمود قدوم، وآخرون، استراتيجيات تعليم اللغة العربية للطلبة الأتراك: مقاربات في التعليم المباشر والإلكتروني، إسطنبول، دار أكدم، ٢٠٢٠.
- المهدي إبراهيم الغويل، السياق وأثره في المعنى (دراسة أسلوبية)، بنغازي، أكاديمية الفكر الجماهيري، ٢٠١١.
- هشام وهاس، الكفاية المعجمية واستراتيجيات تعلم المعجم، مجلة الإبراهيمي للدراسات النفسية والتربوية، في العلوم الإنسانية ، مج٢ ، ع ١ ، ٢٠١٩.
- https://www.arrabita.ma

الكفاءة المعجمية
للناطقين بغير العربية

تحرير

د. هاني إسماعيل رمضان

ISBN 978-605-06262-7-8