

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم علوم اللسان

تعليم المفردات في كتب اللغة العربية لتلاميذ السنة

الرابعة ابتدائي

دراسة تحليلية نقدية مقارنة بين الجزائر وتونس والمغرب

أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة دكتوراه الطّور الثالث

تخصص: دراسات إفرادية اصطلاحية وتعليمية اللغة

إشراف:

أ/د. عبد المجيد سالمي

إعداد الطالبة:

فوزية كريبط

السنة الجامعية: 2019_2020

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية

قسم علوم اللسان

**تعليم المفردات في كتب اللغة العربية لتلاميذ السنة
الرابعة ابتدائي**
دراسة تحليلية نقدية مقارنة بين الجزائر وتونس والمغرب

أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة دكتوراه الطّور الثالث

تخصص: دراسات إفرادية اصطلاحية وتعليمية اللغة

إشراف:

إعداد الطالبة:

أ.د. عبد المجيد سالمي

فوزية كريبط

أعضاء لجنة المناقشة:

الصفة	لقب واسم عضو اللجنة
رئيساً	أ.د. الطاهر لوصيف
مقرراً	أ.د. عبد المجيد سالمي
عضواً	أ.د. صليحة مكي
عضواً	أ.د. صونيا بكال
عضواً	أ.د. سعيد خنيش

السنة الجامعية: 2019_2020

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

إهداء

أهدي ثمرة هذا الجهد إلى أعز شخصين والدي الكريمين

إلى رفيق الدرب.... زوجي

إلى إخوتي وأخواتي خاصة أختي حنان

وإلى كل من أمدني بيد العون وشجعني على إتمام هذا العمل

وأخص بالذكر والدة زوجي وياسمين

فلكم مني خالص الامتنان

إلى أساتذتي وزملاء الدفعة

وإلى كل من له مكان في قلبي

فوزية

شكر وتقدير

السلام عليكم ورحمة الله،

بعون الله وتوفيقه تم إنجاز هذا العمل، فنحمد الله الواحد الأحد ونشكره
حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه.

أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف الدكتور عبد المجيد سامي الذي
أمدني بكل التوجيهات والنصائح التي أنارت لي دروب هذا البحث.

ولا يفوتني أن أتقدم بخالص امتناني إلى الأساتذة الذين درسوني وأخص
بالذكر: الدكتور الطاهر لوصيف، والدكتور مفتاح بن عروس، والدكتور
طاهر ميلّة، والدكتور مسعيد -رحمة الله عليه-

كما أوجه شكري لأعضاء اللجنة المناقشة، الذين تحملوا عناء قراءة هذا
البحث وتقويمه، فجزى الله الجميع خير جزاء.

المقدمة

يرجع تقدم الأمم وتطورها في شتى مجالات الحياة إلى نجاعة سياستها التعليمية، ويتجلى ذلك من خلال كفاءة أنظمتها التربوية التي تسعى إلى تهيئة المجتمع للتكيف مع المطالب والمتغيرات الجديدة من جهة، وإلى المحافظة على ثوابت الأمة وقيمها من جهة أخرى.

ولا شك أن تعليم اللغة وتطويره يعتبر ضرورة ملحة تفرضها المستجدات المعرفية والفكرية والحضارية، ويتم ذلك من خلال مختلف مكونات النظام التربوي من مناهج دراسية وكتب ووثائق تربوية وطرائق تعليم التي تعد أدوات هامة في العملية التعليمية التعلمية، إذ يشترط فيها أن تسير التغيرات لتكوّن باستمرار صورة واضحة تعكس حالة المجتمع وثقافته وحاجاته.

ولقد أجمعت الدراسات التي تناولت مسألة تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة في الدول العربية على ضعف المستوى اللغوي للمتعلمين وعلى وجود ثغرات وعيوب في عملية تعليم هذه اللغة حيث إن الضعف يكاد يكون عاما، يمس قدرة التلاميذ على الأداء اللغوي السليم نطقا وكتابة وفهما، وهذا راجع إلى أسباب من بينها: قلة الحجم الساعي للحصص الدراسية المخصصة للغة العربية ونقص العناية بالمستوى اللغوي القويم في الدروس التي تقدم باللغة العربية في مواد علمية مختلفة، إضافة إلى ظاهرة الثنائية اللغوية بين العامية والفصحى، والازدواجية بين العربية واللغات الأخرى، إذ يكاد التعامل بالعربية الفصحى يكون حبيس جدران القسم الدراسي، كما أشار بعض الدارسين أيضا إلى ضعف المدرسين وعدم امتلاكهم هم أنفسهم لناصية اللغة، وكذا عدم ملائمة الكتاب المدرسي من الناحية التعليمية لحاجات المتعلمين ومتطلباتهم.

وانطلاقا من هذه النقطة الأخيرة ارتأينا أن نفحص هذه الكتب من حيث الجانب الإفرادي باعتبار أن هذا المستوى يعد من بين أهم المستويات اللغوية التي ينبني عليها النظام اللغوي الذي يتأسس تعليم اللغة وتعلمها على اكتسابه والتحكم فيه.

فرغم أن تعليم المفردات (enseignement du vocabulaire) قد اعتبر لمدة طويلة من بين أفقر الميادين التي عرفت الدراسات اللسانية على الإطلاق، إلا أنه في السنوات الأخيرة أصبح يحظى باهتمام المختصين، إذ أكدت العديد من الأبحاث العلمية ضرورة إعطاء الأولوية للمفردات باعتبارها اللبنة الأساسية لتعلم أية لغة، فاتجهت الأنظار نحو البحث عن أهم الأدوات والوسائل والطرائق والمحتويات التعليمية التي تساعد المتعلم على تحقيق الكفاءة الإفرادية (compétence lexicale)، وساهم استثمار النظريات اللسانية -خاصة فيما تعلق باللسانيات التطبيقية- في ازدهار تعليم المفردات عند الغرب وذلك منذ سبعينيات القرن الماضي، فانصب اهتمام التربويين والمختصين في التعليمية على هذا الجانب نظرا لأهمية هذا المستوى في عمليتي الفهم والإنتاج سواء الشفاهي أو الكتابي، وتغيرت النظرة إلى المفردات، فبعد أن كان ينظر إليها على أنها تكتسب تلقائيا من قبل الطفل أثناء اكتسابه للغة، أصبحت الآن تعد فرعا مهما من فروعها، وأضحى اكتساب اللغة لا يتم إلا من خلال امتلاك الجانب الإفرادي، لأنه الوسيلة المؤهلة للمتعلمين لحسن التعبير والتواصل. فالمفردات اللغوية هي الأداة التي يوظفها مستعمل اللغة لاكتساب معارفه الأساسية والتعبير عن أفكاره ومشاعره وهي وسيلته في التواصل مع الآخرين.

ويعد الاهتمام بالرصيد الإفرادي الذي يقدم للمتعلم خطوة هامة في بناء لغته، من أجل إثراء حصيلته من المفردات وتنويعها لتمكينه من التعبير عن حاجاته، ومعرفة واقعه، والتواصل مع غيره، وفهم ما يتلقاه من كلام وما يقرؤه من نصوص .

وعلى هذا الأساس فإن نقطة البدء لتعليم اللغة تنبني أساسا على تعليم مفرداتها، لذا تسعى المنظومات التربوية خاصة في المرحلة الابتدائية إلى تزويد المتعلم برصيد لغوي متدرج ومتكامل يمكنه من تشكيل مخزون إفرادي يستطيع من خلاله التفاعل مع المحيط بلغة سليمة.

وانطلاقاً مما سبق ارتأينا أن نتناول الجانب الإفرادى بالبحث من خلال العنوان الآتي:
"تعليم المفردات في كتب اللغة العربية لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي- دراسة تحليلية نقدية
مقارنة بين الجزائر و تونس والمغرب-".

وهذا سعيًا منا لتقديم مساهمة تهدف إلى خدمة تعليمية اللغة العربية ومفرداتها من
خلال لفت الانتباه إلى ضرورة إيلاء الدراسات المقارنة أهمية من أجل تبادل الخبرات
والاستفادة من تجارب الغير.

ولعل من الأسباب التي دعتنا إلى اختيار هذا الموضوع، التوجهات التي كنا نتلقاها من
الأستاذ "لوصيف الطاهر" -ونحن طلبة عنده-نحو دراسة السندات التربوية التونسية
والمغربية لتوسيع مداركنا والاطلاع على مدى تقدم الدراسات اللسانية في هذين البلدين.

يضاف إليه سبب آخر يتعلق برغبتنا في تعميق معارفنا حول مجال تخصصنا سواء من
الناحية النظرية المتعلقة بعلم المفردات أو من ناحية تطبيقاته العملية من خلال طرائق
تعليم الرصيد الإفرادى والاستراتيجيات المتبعة في ذلك.

وعليه، نقوم في بحثنا هذا بتقييم السندات التربوية المتمثلة في الكتب المدرسية الخاصة
باللغة العربية وما يتبعها من وثائق تربوية من خلال دراسة الرصيد الإفرادى المقدم لتلميذ
السنة الرابعة ابتدائي في ثلاثة من بلدان المغرب العربي وهي: الجزائر وتونس والمغرب، وذلك
بالكشف عن كمية المفردات اللغوية المقدمة للطفل المغربي ومعرفة مدى تنوعها، فحددنا في
البداية الطرائق والاستراتيجيات المتبعة في تقديم المادة الإفرادية والمقارنة بينها وبين ما استجد
من استراتيجيات في أساليب التدريس الحديثة، ثم أجرينا دراسة تحليلية نقدية للمحتويات
الإفرادية الموجودة في الكتب الثلاثة فقارنا بينها من جهة، ثم من جهة أخرى قارنا بين هذا
المحتوى ومحتوى الرصيد اللغوي العربي.

ونركز في بحثنا على المرحلة الابتدائية بالذات لأن البحوث التربوية والنفسية تؤكد أن قدرا كبيرا من الاهتمام بالنظام التعليمي ينبغي أن ينصب على التعليم الابتدائي باعتباره أساس هذا النظام، ولكونه التعليم الذي يشمل جميع أبناء الشعب، وذلك قصد النهوض به وتطويره.

أما بالنسبة لاختيارنا للسنة الرابعة فلأنها المستوى الذي يبدأ فيه الطفل بالعمليات التجريدية، ويخرج من مرحلة التركيز على الذات إلى التعرف على الدائرة اللغوية التي تحيط به، وهذا ما سيخدم الدراسة لأن المفردات المقدمة ستتنوع بين المعاني المادية والمعاني المجردة.

وقد عمد البحث إلى تقصي النتائج التي توصلت إليها الدراسات والأبحاث السابقة التي اهتمت بالرصيد الإفرادي المقدم للمتعلم وبالطريقة التي تعتمد في تعليمه، لتكون سندنا لنا في معالجة موضوعنا، نذكر منها على الخصوص:

*رسالة ماجستير الأستاذ (المشرف على الأطروحة) عبد المجيد سامي التي جاءت بعنوان: "العناصر الإفرادية في كتب القراءة العربية المقررة للسنة الثالثة ابتدائي في سبعة بلدان عربية" عن معهد اللغة والأدب العربي بجامعة الجزائر (1988).

*رسالة ماجستير لسليمة آيت وعراب بعنوان "الحصيلة الإفرادية عند تلاميذ نهاية الطور الثاني: دراسة تحليلية ومقارنة لمستوى المفردات للغة التلميذ" عن المدرسة العليا للآداب والعلوم الإنسانية (2000-2001).

*رسالة ماجستير لمليكة قشي بعنوان "الرصيد اللغوي المغربي الوظيفي وكيفية تعليمه في المدرسة الجزائرية" عن قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الجزائر (2007-2008).

*رسالة دكتوراه لعبد السلام بن عليّة بعنوان "تعليمية المفردات اللغوية في مرحلة التعليم الابتدائي الجزائري: دراسة وصفية تحليلية نقدية" عن قسم علوم اللسان بجامعة الجزائر 2 (2014-2015).

*رسالة ماجستير لسمية هامل بعنوان: "تخفيف كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي وأثره على التحصيل اللغوي لدى التلميذ" عن المدرسة العليا للأساتذة (2015/2016).

وقد خلصت هذه الدراسات إلى مجموعة من النتائج نورد أهمها فيما يأتي:

- ✓ إن المحتوى الإفرادي في الكتب المدرسية يعاني من ثغرات في مجالات المفاهيم ونقص فادح في مفردات بعضها وزيادة لا طائل منها في بعضها الآخر، مما أثر سلباً على الرصيد اللغوي الطفل.
- ✓ عجز الكتاب المدرسي عن توفير المفردات التي يحتاجها التلميذ ويهتم بها، ما نتج عنه فقر في رصيده الإفرادي في مجالات معينة من اللغة.
- ✓ عدم اعتماد الكتاب المدرسي على منهج علمي في انتقاء المفردات وعرضها على المتعلمين، إذ يغلب على المادة الإفرادية المكونة للنصوص معرفة التلاميذ لها، أما بالنسبة للمفردات الجديدة فإنه لا يراعى في تعليمها تنويع السياقات، وهذا ما أدى إلى انعدام عامل التكرار الذي يساهم في تثبيت الكلمة في الذهن، وكذا عامل الممارسة الفعلية الذي يساعد على توظيف المفردة في الخطاب.
- ✓ اختلاف هيئة التأليف للكتب المدرسية من سنة لأخرى لم يخدم تدرج المادة المعجمية المقدمة للتلاميذ إذ طبعها عدم الانسجام.
- ✓ إن التخفيف في محتويات المناهج الدراسية يتم دون الاعتماد على وثائق رسمية تنطلق من نتائج الدراسات العلمية الميدانية الدقيقة، وهذا ما أثر سلباً على التحصيل اللغوي للمتعلمين، إذ أن الحذف العشوائي للنصوص أدى إلى حذف رصيد إفرادي هام بالنسبة لهم.

وانطلاقاً من هذه النتائج سنحاول معرفة درجة التقدم التي عرفتھا الدراسات الإفرادية في مجال تعليمها من خلال كتب اللغة العربية المقدمة للمتعلم بربطها بما تقدمه البحوث النظرية في تعليم المفردات، خاصة في ظل الإصلاحات التربوية التي تنتهجها الدول

العربية في كل مرة في إطار المقاربات المنهجية واللسانية الحديثة. ومن بينها التغييرات التي استحدثتها المنظومة التربوية الجزائرية في برامج التعليم الابتدائي والمتوسط من خلال ما أسمته بمناهج الجيل الثاني.

ولمعالجة هذا الموضوع قررنا الانطلاق من الإشكالية الآتية: كيف يتم تعليم المفردات اللغوية للطفل المغاربي من خلال كتب اللغة العربية الثلاثة (الجزائري والتونسي والمغربي)؟ وإلى أية درجة تتشابه الحصيلة الإفرادية المقدمة له؟

وتنبثق عن هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات ندرجها فيما يأتي:

1. ما هي منزلة تعليم المفردات في المناهج التربوية: الجزائرية والتونسية والمغربية؟ وكيف تجسد التصور المعروض لها من خلال كتب اللغة العربية الثلاثة؟
2. ما هي الطرائق التي اعتمدتها الكتب في تقديم الرصيد الإفرادي للمتعلمين؟ وما الاستراتيجيات المتبعة في ذلك؟
3. ما هي الحصيلة الكمية للمفردات اللغوية في هذه الكتب إذا ما قورنت بالرصيد اللغوي العربي؟ وهل تغطي الحاجات التبليغية للمتعلمين؟
4. ما هي أهم الفروق بين كتب اللغة العربية الثلاثة، وإلى أي مدى تشترك في الرصيد الإفرادي المقدم للمتعلمين؟
5. ما مدى تنوع المفردات اللغوية المقدمة من خلال الكتب المدرسية؟ وهل وضعت بطريقة مدروسة أم لا؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة، ينطلق البحث من مجموعة من الفرضيات مفادها:

1. تولي الكتب المدرسية اهتماما بالمستوى الإفرادي نظرا لدوره في إكساب المتعلم رصيда من المفردات يساعده في اكتساب الملكة اللسانية.
2. الاعتماد على طرائق متنوعة واستراتيجيات حديثة في تقديم المفردات اللغوية للتلاميذ في الكتب الثلاثة.

3. تغطية المحتوى الإفرادي في الكتب للمجالات المفهومية التي وضعها الرصيد اللغوي العربي وملاءمتها للحاجات التواصلية للمتعلم في مختلف مجالات الحياة.
4. عدم وجود فروق كبيرة بين كتب اللغة العربية الثلاثة في حالة ما إذا اعتمدت في بناء محتواها الإفرادي على الرصيد اللغوي العربي.
5. تعتمد الكتب المدرسية في تقديم الثروة الإفرادية للمتعلم على خطة مدروسة وواضحة.

وانطلاقاً مما سبق، يتوخى البحث تحقيق الأهداف الآتية:

1. سد قسط من الفراغ - مهما قلّ - في ميدان الدراسات المقارنة الخاصة بتعليم اللغة العربية عموماً وتعليم المفردات خصوصاً.
2. الوقوف على الفروق الأساسية بين الكتب الثلاثة - في ميدان تعليم المفردات - بالمساهمة في الكشف عن مواطن القوة والضعف فيها، حتى يساعد على تقويمها وتفادي النقائص أو التوجهات المخلة بالتنشئة السليمة للتلميذ.
3. اختبار مدى اعتماد الدول الثلاث على الأعمال والبحوث التي تقدمها الهيئات العلمية العربية في مجال خدمة اللغة العربية وتطويرها (الرصيد اللغوي العربي)، ومدى استفادتها من هذه الجهود.

أما عن المنهج المتبع في الدراسة، فلقد اقتضى التنوع في مباحث الموضوع أن نعتمد على المنهج الوصفي التحليلي عند دراسة الوثائق التربوية من الناحية الإفرادية، واستندنا إلى الإحصاء في الدراسة الكمية والنوعية للمفردات اللغوية الواردة في الكتب المدرسية، أما المنهج المقارن فقد كان ملازماً لنا - باعتبار أن بحثنا يقوم أساساً على المقارنة - لتحديد نقاط التشابه والاختلاف بين زوايا النظر إلى المفردات في السندات البيداغوجية للبلدان الثلاثة من حيث ما تناولناه من نقاط متعددة كطرق تقديم المادة الإفرادية والاستراتيجيات المتبعة في ذلك.

وللتأكد من مدى صحة الفرضيات المعتمدة، سنعالج التساؤلات السابقة وفق خطة قسمناها إلى أربعة فصول، تتصدرها مقدمة وتنتهي بخاتمة تلخص نتائج البحث.

خصصنا الفصل الأول للدراسة النظرية للمفردات اللغوية ولعلم المفردات، فقسمناه إلى مبحثين، تناولنا في المبحث الأول مفهوم الكلمة واللفظ والمفردة عند اللغويين العرب وعند الغرب، لنفصل في المبحث الثاني في العلم الذي يدرس المفردات (علم المفردات) من حيث تعريفه وموضوعاته وعلاقاته بالعلوم اللغوية.

وجاء الفصل الثاني ليهتم بالكيفية التي تعلم بها المفردات فجعلناه في مبحثين هو الآخر، ركزنا في المبحث الأول منه على الأهمية التي تكتسبها المفردات اللغوية باعتبارها عنصرا أساسيا من مكونات النظام اللغوي فتحدثنا عن أنواعها وأسس اختيارها وأبرز العلاقات الرابطة بينها. وختمنا بمبحث ثان نربط فيه بين علم المفردات والجانب التعليمي فتطرقنا إلى الكفاءة المتوخاة في تعليم المفردات، والكمية التي يجب تزويد المتعلم بها وفق المبادئ الأساسية في ذلك، محددين أهم المسارات والاستراتيجيات المتبعة في عملية تعليم المفردات.

أما الدراسة التطبيقية للبحث، فقد اشتمل عليها الفصلان الثالث والرابع، فخصصنا الفصل الثالث لبحث الوضعية العامة لكل من اللغة العربية والمفردات اللغوية في كل من الجزائر وتونس والمغرب، فجاء الفصل في ثلاثة مباحث، تناولنا في المبحث الأول وضعية اللغة العربية في البلدان الثلاثة من الناحية اللسانية الاجتماعية أولا ثم من الناحية البيداغوجية ثانيا وذلك بالاعتماد على الوثائق القانونية وعلى السندات التعليمية، فحددنا منزلة اللغة العربية وضعها واستعمالها ثم تطرقنا إلى أهم المقاربات التربوية واللسانية التي تعتمدها هذه السندات في عملية التعليم.

في حين جاء المبحث الثاني ليركز الدراسة على المفردات اللغوية في كل من الجزائر وتونس والمغرب، وذلك بفحص المحتوى الإفرادي في الوثائق التربوية بدءا بالمنهاج والدليل لتحديد التصور الذي وضعته البلدان الثلاثة لتعليم المفردات وختاما بالكتاب المدرسي الذي

يجسد الواقع التطبيقي لهذا التصور، بحيث يتخلل هذا الفحص في كل مرة التحليل والمقارنة بين السندات الثلاثة.

وختمنا هذا الفصل بمبحث ثالث ضمنناه أهم الاستراتيجيات التي وظفتها هذه الوثائق (المناهج والدليل والكتاب المدرسي) في تعليم المفردات اللغوية للمتعلمين ومن ثمة المقارنة بينها.

أما الفصل الرابع من البحث فقد احتوى على مبحثين، تناولنا فيه بالإحصاء والتحليل والمقارنة الدراسة الكمية للمفردات اللغوية وأتبعناه بدراسة تقيس تنوع الثروة الإفرادية- اعتمادا على أحد المقاييس الإحصائية (مقياس جونسون)- في الكتب المدرسية الثلاثة، فخلصنا المعطيات العددية في جداول ومنحنيات بيانية حتى يسهل التعليق عليها والمقارنة بينها.

وأهيننا البحث بخاتمة لخصنا فيها النتائج التي تمخضت عنها الدراستان النظرية والتطبيقية حول المفردات اللغوية في الكتب المدرسية.

ونشير هنا إلى أنه قد اعترضتنا بعض الصعوبات في هذا البحث، أهمها قلة المراجع الخاصة بعلم المفردات وبتعليمها باللغة العربية، إضافة إلى نقص الأبحاث التي تركز على المقارنة بين أنظمة التعليم ومستنداتها مما صعب علينا الأمر أحيانا، لكن بفضل الله تعالى وبفضل توجيهات وتشجيعات الأستاذ المشرف "الدكتور سامي عبد المجيد" استطعنا تجاوز هذه الصعوبات.

وختاما، نحمد الله حمدا كثيرا بأن وفقنا إلى إتمام هذا البحث، بعد أن عملنا ما بوسعنا لإنجازه وإخراجه على هذه الصورة التي يظهر بها، التي قد يتخللها بعض القصور والخلل، لذلك نرجو أن يجد هذا العمل من ذوي الخبرة والعلم من أساتذتنا المتخصصين من يقوم منهجه ومحتواه.

وفي الأخير نرجو من الله التوفيق والسداد، والله من وراء القصد.

الفصل الأول:

المفردات اللغوية وعلم المفردات

تمهيد:

تعتبر الكلمة جزءاً لا يتجزأ من النظام اللغوي، فهي وحدة أساسية تفرض نفسها فيه وتحتل مكانة خاصة ضمنه، لذا أولاهم اللغويون اهتماماً متزايداً على مر العصور، وأخضعوها لدراسات شتى صوتية وصرفية ونحوية ودلالية...

فالكلمة هي أداة للمعنى، وهي المادة الأولية للغة، تساهم مساهمة فعالة في تكوين معارف الإنسان وأفكاره، وهي الوسيلة التي يستعين بها مستخدم اللغة للتعبير عما يشاء من تصورات ومشاعر، فهي "تتمتع بقوة سحرية خارقة، وتؤثر في نفوسنا وتعدل من سلوكنا، بسبب ما ارتبطت به من صبغة دينية، وما اكتسبته من منزلة اجتماعية تقليدية"⁽¹⁾.

لذا سنحاول في هذا الفصل الإحاطة بكل ما يتعلق بالحدود العامة للكلمة من خلال عرض أهم التعريفات التي وضعت في شأنها من قبل علماء اللغة، أو علماء المعاجم، عرباً وغرباً، من الذين انشغلوا بدراسة الكلمة، موضحين في ذلك المفاهيم المرتبطة بها والتي تتداخل معها ونقصد بذلك مفهومي اللفظ والمفردة.

ولا يمكن أن نتحدث عن المفردات دون الحديث عن العلم الذي يهتم بدراستها من الناحيتين الشكلية والمعنوية وهو علم المفردات، ففصلنا في نشأته في البيئتين العربية والغربية، مبينين أهم الموضوعات التي يتناولها، والعلاقات التي تربطه بالعلوم اللغوية الأخرى.

⁽¹⁾ أولمان ستيفن، دور الكلمة في اللغة، تر: كمال محمد بشر، مكتبة الشباب، د.ط، د.ت، ص4.

المبحث الأول: الكلمة واللفظ والمفردة: مفاهيمها والفروق بينها

لقد حظيت الكلمة باهتمام الدارسين للغة قديما وحديثا باعتبارها عنصرا مهما من عناصر النظام اللغوي، وقدمت لها العديد من التعريفات التي تقاربت حيناً واختلفت أحيانا أخرى، وفيما يأتي عرض لأهمها:

1.1. الكلمة عند علماء العرب:

أ- في المعجم:

لقد ورد مفهوم الكلمة في كثير من المعاجم العربية ومنه ما جاء في لسان العرب على لسان سيبويه (ت:180هـ): " هذا باب أقل ما يكون عليه الكلم، فذكر هنالك حرف العطف وفاءه ولام الابتداء وهمزة الاستفهام وغير ذلك مما هو على حرف واحد وسمى كل واحدة من ذلك كلمة..."⁽¹⁾

"قال أبو منصور: والكلمة تقع على الحرف الواحد من حروف الهجاء، وتقع على لفظة مؤلفة من جماعة حروف ذات معنى، وتقع على قصيدة بكمالها وخطبة بأسرها"⁽²⁾.

وجاء مفهوم الكلمة في معجم الوسيط كما يأتي: "الكلمة والكلمة اللفظة الواحدة. (وعند النحاة): اللفظة الدالة على معنى مفرد بالوضع، سواء أكانت حرفا واحدا، كلام الجرّ أم أكثر. و- الجملة أو العبارة التامة المعنى، كما في قولهم لا إله إلا الله: كلمة التوحيد. وكلمة الله: حكمه أو إرادته..."⁽³⁾، وعليه فالمعنى هو أساس الكلمة.

ونشير هنا إلى أن "العرب يطلقون لفظ "كلمة" على الكلام المفيد، كما يطلقونه على القول المفرد، فإن رسول الله صلى الله عليه وسلم -وهو أفصح العرب جميعا وأعلمهم بمواقع الكلام- قد أطلق على بيت لبيد بأجمعه لفظ كلمة حيث قال: "أصدق كلمة قالها

⁽¹⁾ ابن منظور، لسان العرب، مجلد 12، دار صادر، بيروت، د.ت، ص 523.

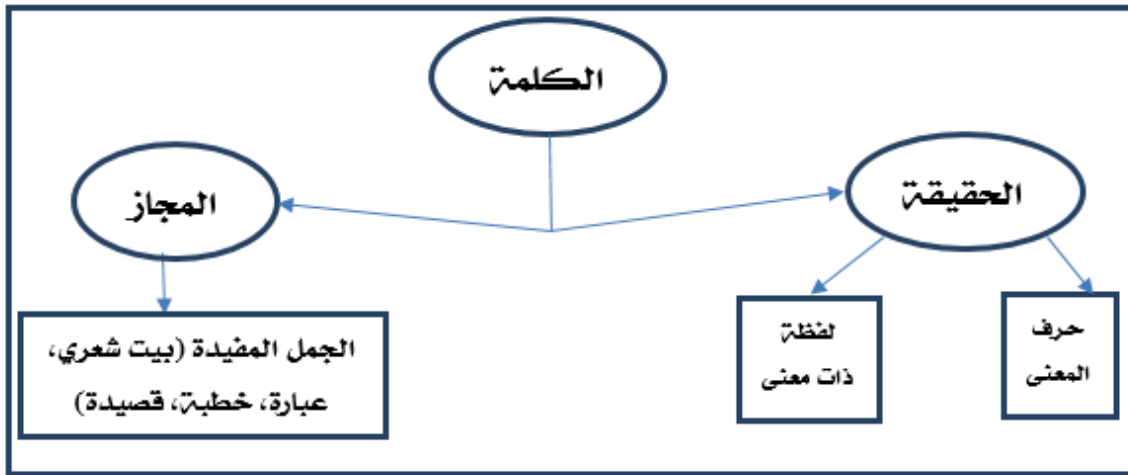
⁽²⁾ المرجع نفسه، ص 524.

⁽³⁾ المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط 4، 2004، ص 796.

شاعر كلمة لبيد ثم ذكر البيت "إطلاق لفظ الكلمة على الجملة المفيدة أو الجمل من باب إطلاق اسم الجزء على الكل، فهو مجاز مرسل علاقته الكلية"⁽¹⁾.

وعليه، يمكن تلخيص ما أوردته المعاجم في المخطط الآتي:

الشكل رقم (01-1): مفهوم الكلمة في المعجم



ب- في الاصطلاح:

لم تكن الكلمة موضع خلاف بين النحاة القدامى إذ لم يعتبروها موضع نظر، وإنما اعتبروها معطى لسانيا لاشك فيه، وذلك بناء على إجراءاتهم العملية في تقسيم الكلام إلى مفرد ومركب، وعلاقة التركيب بالإفراد... أما النحاة المتأخرون الذين أولوا الكلمة جانبا من اهتمامهم، فلا يكاد هؤلاء يختلفون في تعريفهم لها"⁽²⁾.

فالنحاة الأوائل لم يخصصوا للكلمة جانبا نظريا في مؤلفاتهم، وعلى رأس هؤلاء سيبويه إذ اكتفى بتناولها من حيث الأقسام التي يتكون منها الكلام فصنفها إلى اسم وفعل وحرف،

⁽¹⁾ الأشموني، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ج1، ط2، 1939، هامش ص11.

⁽²⁾ ينظر: عبد الواحد عبد الحميد، الكلمة في التراث اللساني العربي، مكتبة علاء الدين، صفاقس، ط1، 2004، ص20-21.

فإن دلت الكلمة على معنى في نفسها تكون اسماً، وإن دلت على معنى في نفسها واقتترنت بزمن فهي فعل، وإن كان معناها في غيرها تكون حرفاً.

وقد حاول النحاة العرب المتأخرون بعدهم دراسة الكلمة بوضع تعريف لها، ومن بين هذه التعريفات ما أورده الزمخشري (ت: 538هـ)، فهو يعتبرها "اللفظة الدالة على معنى مفرد بالوضع، وهي جنس تحته ثلاثة أنواع الاسم والفعل والحرف" (1).

وشرح ابن يعيش هذا التعريف فقال: "فاللفظة جنس للكلمة، وذلك أنها تشتمل المهمل والمستعمل... فكل كلمة لفظة، وليس كل لفظة كلمة... وقوله الدالة على معنى فصل فصله من المهمل الذي لا يدل على معنى، وقوله مفرد فصل ثان فصله من المركب نحو الرجل والغلام وغيرهما" (2).

وعرفها ابن الحاجب (ت: 646هـ) بتعريف مشابه لما أورده الزمخشري بقوله "الكلمة لفظ وُضِعَ لمعنى مفرد" (3).

أما ابن هشام (ت: 761هـ) فاقصر تعريفه لها على أنها "قول مفرد... والمراد بالقول اللفظ الدال على معنى كرجل وفرس... والمراد بالمفرد ما لا يدل جزؤه على جزء معناه" (4).

ويزيد السيوطي (ت: 911هـ) إلى هذا التعريف قوله: "الكلمة" قول مفرد مستقل أو منوي معه (5)، وعليه فهو يقدم بعدين آخرين لمعنى الكلمة هما: الاستقلالية والنية.

(1) الزمخشري، المفصل في النحو، طبعه الشيرازي، 1952، ص 3.

(2) ابن يعيش، شرح المفصل، إدارة الطباعة المنيرية، مصر، د.ط، د.ت، ج 1، ص 18-19.

(3) الاسترابادي، شرح الرضي لكافية ابن الحاجب، دراسة وتحقيق: حسن بن محمد بن إبراهيم الحفظي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، القسم الأول، المجلد الأول، ط 1، 1993، ص 3.

(4) ينظر: الأنصاري ابن هشام، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، دار الطلائع، القاهرة، د.ط، 2004، ص 31-32.

(5) السيوطي جلال الدين، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، ط 1، ج 1، 1998، ص 20.

فقصده المستقل "أبعض الكلمات الدالة على معنى، كحروف المضارعة وياء النسب، وتاء التانيث، وألف ضارب، فليست بكلمات لعدم استقلالها... وشمل "المنوي" المستكن وجوبا، كَأنت في قُمْ..."⁽¹⁾. ومنه، فالاستقلالية ميزة للكلمة في مقابل أبعض الكلمات التي هي غير مستقلة.

ونختم بتعريف التهانوي (ت: 1158هـ) الذي يقول أن الكلمة عند النحاة "...قسم من اللفظ، وهو اللفظ الموضوع لمعنى مفرد"⁽²⁾

إذن، من خلال ما سبق يمكن القول أن النحاة العرب يتفقون على أن الكلمة لفظ يدل على معنى مفرد متواضع عليه.

وإذا ما عدنا إلى مفهوم الكلمة عند اللغويين العرب المحدثين، فأهم ما نجده هو ما أورده تمام حسان، حيث انتقد التعريفات العربية السابقة إما لأنها تخلط بين الكلمة واللفظ والقول، أو لأنها تبني التعريف على العلاقة بين الكلمة ومعناها، حيث لخص الملاحظات التي عابها على هذه التعريفات في النقاط الآتية:⁽³⁾

1. أنها لا تفرق بين الصوت والحرف، أي بين عملية النطق والنظام الذي تجري عليه.
 2. أنها تخلط بين الوظيفة اللغوية، والمعاني المنطقية والوضعية.
 3. أنها لا تفرق بين وجود الكلمة وعدمها في تعريفها، وهذا ما يؤدي إلى الخلط في التفكير.
- و قدم تعريفا للكلمة العربية على أنها " 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، في السياق، وترجع في مادتها غالبا إلى أصول ثلاثة، وقد تلحق

⁽¹⁾ المرجع السابق، ص 20-21.

⁽²⁾ التهانوي محمد علي، "كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم"، تقديم وإشراف: رفيق العجم، تحقيق: علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، ط 1، ج 2، 1996، ص 1375.

⁽³⁾ تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1990، ص 226.

بها زوائد"⁽¹⁾. وهو تعريف خاص بالكلمة العربية فقط ويتصل بوظيفة الكلمة أكثر مما يتصل بتقسيمها.

كما نجد تعريفا آخر للكلمة عند إبراهيم أنيس الذي اعتبر أنها "لفظ دل على معنى"⁽²⁾. وهو تعريف يشبه جزئيا التعريفات السابقة التي قدمها النحاة.

أما محمد علي الخولي فعرفها بقوله: "الكلمة أصغر وحدة لغوية ذات معنى، قد تتكون من صوت واحد أو أكثر كما تتكون من مورفيم واحد أو أكثر كما تتكون من مقطع واحد أو أكثر، كما تتكون من جذر بزوائد، وللكلمة شكل صوتي وآخر كتابي، كما لها نوع صرفي و نوع نحوي أو وظيفي، و الكلمة إما أن تكون كلمة محتوية. وإما أن تكون كلمة وظيفية"⁽³⁾. وهو تعريف مفصل يجمع بين ما تتألف منه الكلمة وبين أنواعها ووظيفتها.

وإذا ما عدنا إلى علماء المعاجم فإنهم لم يركزوا كثيرا على تحديد المفهوم النظري للكلمة، بل انصب جل اهتمامهم على تحديد ماهيتها من الناحية العملية لأنّ علم المعاجم علم عملي في أكثر جوانبه، "لذلك انطلقوا من مفهوم الكلمة كما يتصورها كل شخص قادر على التحكم في لغته، وقالوا إن كل إنسان يعرف على الأقل من الناحية العملية ما هي الكلمة، وما هي الجملة، حتى لو لم يكن في مقدوره وضع تعريف نظري وعلمي لهما"⁽⁴⁾.

وعموما، يرى حلمي خليل - بعد عرضه للحدود التي وضعت للكلمة عند اللغويين القدامى والمحدثين- أن التركيز على الدراسة الدقيقة لبنية الكلمة ومعناها أولى من السعي إلى وضع تعريف لها "فالكلمة في نهاية الأمر مبنى ومعنى، لكل منهما سماته وخصائصه التي بها

(1) المرجع السابق، ص 232.

(2) أنيس إبراهيم، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، ط5، 1984، ص 38.

(3) الخولي محمد علي، معجم علم اللغة النظري، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1982م، ص 310.

(4) خليل حلمي، الكلمة: دراسة لغوية معجمية، دار المعرفة الجامعية، مصر، د.ط، 1998، ص 19.

نستطيع أن نتعرف على الكلمات، ولعل محاولة وضع تعريف جامع مانع للكلمة تتراجع أمام الدراسة الدقيقة لهذه الجوانب جميعاً⁽¹⁾.

وخلاصة القول: إن الدراسة المعمقة لكل ما يحيط بالكلمة من حيث الشكل والدلالة قد يعين على تحديد تصور عام لماهيتها، فالكلمة تتقاسمها جملة من العلوم اللغوية، إذ ترتبط بالأصوات لأنها هي التي تكون المادة الأساسية في بنائها، وتتصل بالتركيب لأنه يهتم بائتلاف الكلمات فيما بينها، والكلمة مركز اهتمام علماء المعاجم لأنها تشكل المادة اللغوية التي ينطلقون منها في بناء القواميس وفي مختلف أبحاثهم، كما يهتم بها علماء الصرف لأنهم يدرسون بنيتها، وإذا ما نظرنا إلى دلالة الكلمة فهي تعتبر مجالا خصبا لعلم الدلالة بفضل العلاقات التي تحققها والمعاني التي تحملها باختلاف السياقات، وهي ضالة علماء البلاغة من خلال المعاني الحقيقية والمجازية التي تحيط بها، كما تعتبر موضع اهتمام المفسرين والفلاسفة والأصوليين وغيرهم.

2.1. بين الكلمة واللفظ:

من خلال التعريفات التي قدمها اللغويون العرب للكلمة، نجد بأنهم يربطون دائما بينها وبين مصطلح "اللفظ"، فارتأينا أن نقف عند هذا المفهوم لإظهار الفروقات بينه وبين الكلمة باعتبارها وحدة التحليل الدنيا.

اللفظ: في الأصل مصدر استعمل للدلالة على ما يتلفظ به، وهو "الحروف المقطعة التي يتلفظ بها الناطق منا، وهذا يحيل بالأساس لا محالة على المنطوق. واللفظة في هذه الحالة أعم من الكلمة عند بعضهم⁽²⁾، وهذا ما يؤكد ابن يعيش إذ يقول: "فاللفظة جنس للكلمة وذلك أنها تشتمل المهمل والمستعمل، فالمهمل ما يمكن ائتلافه من الحروف ولم يضعه الواضع

(1) المرجع السابق، ص 31.

(2) عبد الواحد عبد الحميد، الكلمة في التراث اللساني العربي، ص 22.

بإزاء معنى...ويسمى لفظة لأنه جماعة حروف ملفوظ بها " ⁽¹⁾. فالكلمة إذن هي التي تدخل في تركيب اللفظة وتشمل المستعمل فقط.

ويفرق بعض الباحثين بين الكلمة واللفظ من جهة ثانية، إذ " يربط النحاة اللفظ بعملية النطق وإصدار الأصوات من مخارجها الطبيعية، وما يستلزم من حركات اللسان والشفيتين دون الارتباط بمعنى، وبذلك فاللفظ يصبح عندهم مجموعة من الأصوات المنطوقة، فإذا ما ارتبطت هذه المجموعة من الأصوات بمعنى محدد أصبحت كلمة" ⁽²⁾.

ومن خلال التعريفين فالكلمة أخص من اللفظ من حيث إنها تشمل الأصوات المنطوقة المستعملة الحاملة للمعنى، في مقابل اللفظ الذي يشمل الكلمة ويضيف إليها المهمل المجرد من المعنى.

كما أن " الواحد من اللفظ أي اللفظة ليست مقياس الكلمة الشكلي، فمن الألفاظ ما هو أكثر من كلمة، فقولنا مثلا الرجل يمثل من جهة النطق لفظة واحدة، ولكن هذه اللفظة تتكون من كلمتين الألف واللام من ناحية ورجل من ناحية أخرى، وكلتاهما تفيد المعنى الذي وضعت له. يتبين من هذا أنه لا يوجد تواز بين اللفظة والكلمة.... ولذا يقول ابن يعيش على لسان سيبويه: "كل كلمة لفظة وليست كل لفظة كلمة" ⁽³⁾.

⁽¹⁾ ابن يعيش، شرح المفصل، ص 18-19

⁽²⁾ عبد الباري ماهر شعبان، تعليم المفردات اللغوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2011، ص27.

⁽³⁾ المهيري عبد القادر، نظرات في التراث اللغوي العربي، دار الغرب الإسلامي، لبنان، ط1، 1993، ص23-24.

وهناك من وسع من معنى اللفظ وجعله يشمل القول، إذ يرى السيوطي أن ما يخرج من الفم "إن لم يشتمل على حرف فصوت، وإن اشتمل على حرف ولم يفد معنى فلفظ وإن أفاد معنى فقول، فإن كان مفردا فكلمة"⁽¹⁾.

ويعرف اللفظ عند بعض المحدثين على أنه "صوت أو مجموعة أصوات تواضع الناس على أن تكون جزءا من الحديث، لتنقل بينهم فكرة من الأفكار"⁽²⁾.

ونضيف إلى ذلك أن العديد منهم يستعمل مصطلح "لفظ" بديلا أو مرادفا للكلمة وهذا ما نجده في كتب علم الدلالة، كما أن المعاجم العربية هي الأخرى "تكاد تجمع على أن الألفاظ مترادف الكلمات في الاستعمال الشائع المؤلف، فلا فرق بين أن يقال أحصينا ألفاظ اللغة، أو كلمات اللغة"⁽³⁾.

الكلمة واللفظة عند الحاج صالح:

لا يمكن الحديث عن مفهومي الكلمة واللفظة دون العودة إلى ما أورده عنهما رائد اللسانيات العربية الحديثة "عبد الرحمن الحاج صالح" من خلال أعماله ومؤلفاته التي تعكس لنا جهوده في مجال البحث اللغوي، خاصة في رسالة الدكتوراه الموسومة بـ:

Linguistique arabe et linguistique générale

فهو يرى أن اللسانيات الغربية تفتقر لمفهوم اللفظة، لذلك اقترح مصطلح lexie مقابلا لها في الدرس الغربي، وينطلق في تعريفها مما ورد في التراث اللغوي العربي إذ نجد أن سيبويه

(1) السيوطي جلال الدين، الأشباه والنظائر في النحو، تح: غازي مختار طليمات، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ج2، د.ط، ص4.

(2) العماري محمد حسن، قضية اللفظ والمعنى وأثرها في تدوين البلاغة العربية، أميرة للطباعة، مصر، ط1، 1999، ص36.

(3) أنيس إبراهيم، دلالة الألفاظ، ص38.

قد عرّف هذه الوحدة في مواضع متعددة من "الكتاب" بعبارة "كالاسم الواحد" أو "بمنزلة الاسم الواحد".

وهي تعتبر -أي اللفظة- منطلق النحاة الأوائل في تحليلهم للغة باعتبارها أصغر وحدة من الكلام يتحقق فيها مقياس الانفصال والابتداء^(*).

ويعرفها الحاج صالح على أنها "أقل ما يمكن أن ينطق به مما يصلح أن يكون مبنيًا على اسم آخر أو فعل، أو مبنيًا عليه اسم آخر أو فعل، فمثل هذه العبارات: رجل-الرجل- رجل الغد- بالرجل- مع الرجل- الرجل الذي قام أبوه- رجل قام أبوه أمس- الرجل الطويل القائمة الذي قام أبوه أمس في الصباح الباكر إلخ، كل واحدة منها بمنزلة اسم واحد"⁽¹⁾ أي لفظة (لا كلمة) وهو المصطلح نفسه الذي استعمله الرضي.

وبتعبير آخر "فاللفظة" هي مجموعة من الكلمات تجري مجرى الكلمة الواحدة"⁽²⁾. أو "هي عبارة عن تركيب أحد أنواع الكلم مع ما يدخل عليه من علامات ومخصصات تلازمه دائماً"⁽³⁾، وهي قسمان: لفظة اسمية ولفظة فعلية، ولكل منهما مخصصات تضاف إليها مثل: ال التعريف، النعت، تركيب الصلة والموصول، البدل، اسم الإشارة، أدوات الجزم والنصب...

أما بالنسبة للكلمة عنده فهو يعود في تعريفها إلى ما أورده النحاة الأوائل الذين يعتبرونها "أدنى عنصر تتركب منه اللفظة، وعلى هذا فالكلمة كاصطلاح نحوي ليست دائماً

(*) "اللفظة في اللسانيات الخليلية عمادها الوقف والابتداء، فهي أقل ما يُنطق به مما ينفصل فيُسكت عنده ولا يلحق به شيء، أو يبتدئ فلا يسبقه شيء". المرجع: صاري محمد: "المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة"، مقال منشور في مجلة اللسانيات، العدد العاشر، بتاريخ: 2005/12/26، ص12. وللتفصيل أكثر حول اللفظة ينظر: المقال المذكور سابقاً، وما كتبه الحاج صالح في: العدد الرابع من مجلة اللسانيات، وكتاب النظرية الخليلية الحديثة ورسالة الدكتوراه.

(1) ينظر: الحاج صالح عبد الرحمن، "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، 4، 1973-1974، ص35.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3) الإبراهيمي خولة طالب، مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر، الجزائر، ط2، 2006، ص97.

مورفيما أي أقل ما ينطق به مما يدل على معنى، لأنه لا بد من التمييز بين العنصر الدال الذي يمكن أن يحذف دون أي ضرر أو تغيير للعبارة وهو الكلمة كالحذف لحرف الجر فخروجه لا يسبب تلاشي الاسم وبين العنصر الدال الذي إذا حذف أو استبدل بشيء آخر تلاشت العبارة التي يدخل فيها وذلك كالتاء في "افتعل" وحروف المضارعة فهذه مورفيمات ولكنها ليست كَلِمًا لأنها عناصر داخلية في صيغة الكلم، فهي من مكونات الكلمة وليست من مكونات اللفظة وليس لها الاستقلال النوعي الذي للكلم⁽¹⁾.

انطلاقاً من التعريفات المقدمة لللفظة والكلمة عند الحاج صالح، يمكن أن نستخلص النقاط الآتية:

*الكلمة أدنى عنصر تتركب منه اللفظة.

*الكلمة هي العنصر الدال الذي لا يؤدي حذفه إلى تلاشي العبارة التي يدخل في تركيبها.

*تتميز الكلمة بالاستقلالية في التركيب، لذلك يعد المورفيم غير المستقل (المقيد) من مكوناتها.

*تتركب اللفظة من أحد أنواع الكلم مع ما يدخل عليه من مخصصات أي: (اللفظة = النواة + الزوائد).

(1) الحاج صالح عبد الرحمن، "النظرية الخليلية الحديثة: مفاهيمها الأساسية"، كراسات مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، ع4، 2007، ص34-35.

3.1. الكلمة عند علماء الغرب:

لقد اختلف تحديد مفهوم الكلمة (Mot) عند اللغويين الغربيين باختلاف وجهات النظر إليها، إما من الناحية الصوتية أو النحوية أو الصرفية أو الدلالية، فتعددت التعريفات وتباينت مما أدى إلى عدم وضوح التنظير للكلمة في البحث اللساني الحديث، إذ يؤكد الفاسي الفهري أن مبرر هذا التشتت في الأساس ناتج عن "كون ماهية الكلمة متعددة الأبعاد والجوانب، فالكلمة ذات متميزة بلامحها الصرفية والتركيبية والدلالية والمعجمية والصواتية"⁽¹⁾. وهناك من أرجع عدم قدرة اللغويين على وضع حد عام للكلمة في اللغات الإنسانية إلى الخصوصية الذاتية لكل لغة.

تقول أليس ميديوني Maria-Alice Medioni في هذا الصدد: "الكلمة هي الأكثر وضوحاً والأكثر صعوبة من حيث تعريفها، فهي وحدة دلالية غير قابلة للانقسام إلى عناصر أساسية، لكن اللسانيين ليسوا على اتفاق إذ يقترحون تعاريف مختلفة بعضها صعب والبعض الآخر شعري تقريباً"⁽²⁾، وكان رائد اللسانيات الحديثة دي سوسور قد أدرك من قبل أهمية الكلمة وصعوبة تحديد تعريف لها إذ يقول: "رغم الصعوبة التي نجدها في تعريف الكلمة، فهي وحدة تفرض نفسها على الفكر، هي شيء أساسي في تركيبية اللسان"⁽³⁾.

⁽¹⁾ الفاسي الفهري عبد القادر، "البناء الموازي: نظرية في بناء الكلمة وبناء الجملة"، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1990، ص37.

⁽²⁾ Medioni Maria-Alice, (Se) construire un vocabulaire en langues, Dumas-Titoulet Imprimeurs, Paris Octobre 2002, p12.

⁽³⁾ De Saussure Ferdinand, Cours de linguistique générale, Grande Bibliothèque Payot, France, 1997, p154.

وهذا ما أقر به بالمر كذلك " فالكلمة ليست وحدة لغوية واضحة التعريف. إنها إلى حد ما عرفية بحتة"⁽¹⁾، وقدم تقسيم "هنري سويت" لهذه الوحدة اللغوية بين الكلمات التامة (fullwords) كشجرة ويغني.. والكلمات الشكلية (formwords) مثل: هي وإلى..⁽²⁾

أما بلومفيلد فيعتبر الكلمة " أصغر صيغة (أو شكل) حرة " (*أي أنها " أصغر وحدة كلامية قادرة على القيام بدور نطق تام"⁽³⁾ بمعنى: يمكن النطق بها معزولة. لكن هذا التعريف لا ينطبق على جميع الوحدات اللغوية لأن هناك منها ما لا يمكن أن يرد بمفرده، ومثالها في اللغة العربية: حروف الجر والضمائر المتصلة.

في حين يرى يسبرسن أن " الكلمات هي وحدات لغوية، لكنها ليست وحدات صوتية، وليس في التحليل الصوتي لسلسلة من الأصوات المنطوقة ما يكشف لنا عن عدد الكلمات التي تتكون منها، ولا عن الحد الفاصل بين كلمة وكلمة"⁽⁴⁾

أما فيرث فنظر إليها على أساس التقابل الاستبدالي أي الاعتماد على الصفات المميزة للأصوات في استبدالها ببعضها البعض أو حذفها أو إضافتها فذلك يؤدي إلى ظهور كلمات جديدة. ومثال ذلك في اللغة الإنجليزية -باعتبارها من اللغات التي يسهل تطبيق هذه النظرية

(1) بالمر، علم الدلالة، تر: مجيد الماشطة، الجامعة المستنصرية، بغداد، د.ط، 1985، ص40.

(2) ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها

(*) يشرح حركات مصطفى هذا التعريف بقوله: "هذا التعريف مبني على التمييز بين الشكل المقيد (forme liée) والشكل الحر (forme libre) : فالشكل المقيد هو الشكل الذي لا يمكن أن يظهر وحده في خطاب ومن ذلك أداة التعريف في العربية والضمير المتصل. والشكل الحر هو الذي يرد وحده في خطاب ، ومثاله الضمير، فلو سأل أحد (من فتح الباب)، فبإمكانك أن تجيب: (أنا)، مكونا خطابا مستقلا يحتوي على كلمة واحدة، بينما لا يمكننا القول (تُ) باستعمال الضمير المتصل الوارد في (فتحتُ). أما "أصغر" فهو بمعنى التجزيء ". حركات مصطفى، اللسانيات العامة وقضايا العربية، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1998، ص48.

(3) أولمان ستيفن، دور الكلمة في اللغة، ص45.

(4)Jespersen Otto , The philosophy of grammar, La trobe University Lebrary,London, p92.

عليها- كلمة pin الذي يؤدي تغيير أي عنصر من عناصرها إلى صيرورتها pit, pan, bin والإضافة إليها تصيرها spin، وأما الحذف فيحولها إلى in وهكذا.⁽¹⁾

ويمكن تطبيق نظرية التقابل الاستبدالي على اللغة العربية، ومثال ذلك: صام، قام، لام، صال، صاح.....

أما معجم اللسانيات فقد عرف الكلمة بحسب اللسانيات التقليدية على أنها "وحدة لسانية دالة متكونة من فونيم واحد أو أكثر،... يمكن كتابتها بين بياضين، في مختلف استعمالاتها التركيبية، وهي تحافظ على شكلها كلياً أو جزئياً، وتدل من حيث المعنى على الشيء أو الحدث أو الحالة (فعل) أو الصفة أو العلاقة..."⁽²⁾ أما اللسانيات البنوية فهي تتفادى هذا المفهوم بسبب غياب الدقة فيه.

ونظراً لهذه الاختلافات في مفهوم الكلمة وغموض دلالتها، هناك من اللسانيين من تخلى عن هذا المصطلح واقترح البحث عن وحدات أخرى تتوافر فيها المقاييس العلمية لتحليل الكلام، ونجد على رأس هؤلاء صاحب المدرسة الوظيفية أندري مارتيني (A. Martinet) الذي عوض مصطلح "كلمة mot" بـ "مونيم monème" وهو "القطعة التي تندرج في المستوى الأول من التقطيع المزدوج حيث إنها أصغر قطعة يصل إليها التحليل مما يدل على معنى"⁽³⁾ وهو ينقسم إلى قسمين: وحدات إفرادية (lexèmes) تشكل قوائم مفتوحة وهي لا متناهية العدد ومثالها الأفعال والأسماء، ووحدات نحوية (morphèmes grammaticaux) تشكل قوائم مغلقة كالضمائر وحروف المعاني وأسماء الإشارة... وعددها متناهٍ في كل لغة.

⁽¹⁾ أولمان ستيفن، دور الكلمة في اللغة، ص 45.

⁽²⁾ Voir: Dubois Jean et autres, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Edition Larousse-Bordas, Paris, 2002, p:312.

⁽³⁾ الإبراهيمي خولة طالب، مبادئ في اللسانيات، ص 85.

من خلال هذه التعريفات يتأكد لنا التضارب الحاصل بين اللغويين الغربيين في تحديد مفهوم الكلمة، فحاول جاك ليرو (J. Lerot) تلخيص أهم هذه التعاريف في قوله " يمكن أن تكون الكلمة وحدة صوتية أو وحدة كتابة. فقد عدت تارة مجموعة أصوات تنطق منفردة معزولة عن مجموعة أخرى بوقف، وعدت تارة أخرى مقطعا من الحروف معزولة عن غيرها ببياض. أما من حيث هي عنصر في جملة فيمكن أن تكون وحدة نحوية، كما يمكن أن تكون وحدة معجمية. وإذا وقع تعريفها على أنها وحدة حاملة لمعنى فهي وحدة دلالية"⁽¹⁾.

وعموما، ومهما اختلفت التعريفات فإن "اللغويين يتفقون على أن الكلمة إذا أمكن دراستها معزولة وفق دلالاتها الافتراضية – هي إذن لها مكانتها في القاموس- فإن معناها يتحدد من خلال استعمالها في الجملة وفي النص."⁽²⁾

⁽¹⁾ عياد محمد الهادي، الكلمة: دراسة في اللسانيات المقارنة، مركز النشر الجامعي، دار سحر للنشر، تونس، 2010، ص61.

⁽²⁾Medioni Maria-Alice,(Se) construire un vocabulaire en langues, p13.

4.1. مفهوم المفردة / الوحدة الإفرادية: Lexème^(*) / Unité lexicale

أ- لغة:

عرف لسان العرب مادة "فرد" كالآتي: "...الفرد الوتر، والجمع أفراد وفُرَادَى... والفرد أيضا الذي لا نظير له، والجمع أفراد... وقال الليث: الفَرْدُ ما كان وحده. يقال: فَرَدَ يَفْرُدُ وَأَفْرَدْتُهُ جعلته واحدا. ويقال: جاء القوم فُرَادًا وفُرَادَى، منونا وغير منون، أي واحدا واحدا"⁽¹⁾. فكلمة مفردة في اللغة تحمل معنى العدد الواحد أي نقيض التثنية والجمع.

ب- اصطلاحا:

لقد اختلفت اللغات في تحديد مفهوم موحد للمفردة، وهذا راجع إلى الاختلاف الموجود في أصل اللغات، فمنها ما هو ذو طبيعة اشتقاقية كاللغة العربية، ومنها ما هو إلصاقية كاللغات الهند أوروبية، أضف إلى هذا خصوصية كل لغة في تقسيمها للكون وطريقة تعبيرها عن ذلك بوحداتها الإفرادية، وهذا ما أثر على مفهوم المفردة، فتداخلت فيها مجموعة من المفاهيم "كالكيان اللغوي والمكونات الصوتية والكيان الصرفي المورفولوجي والهيئة الدلالية والمعجمية، الأمر الذي جعل المفردة قد تعني الوحدة من وحدات التركيب (Mot)، وقد تعني الوحدة الإفرادية (Unité lexicale)، وقد تعني المصطلح أو الكلمة التقنية (Terme

^(*) تباينت المقابلات العربية لمصطلح (unité lexicale ou lexème) بين: الوحدة الإفرادية (عبد المجيد سالمي)، الوحدة المعجمية (أحمد مختار عمر، عبد الحميد عبد الواحد، إبراهيم بن مراد و الطيب دبة)، مفردة متمكنة (المعجم الموحد)، مَأْصَل (المسدي)، لكسيم أو مفردة مجردة (الخولي)، مفردة أو وحدة جذرية (بسام بركة)، لفظم (أحمد مومن)، مفردة (أو وضع لغوي أو أوضاع)(خولة طالب الإبراهيمي). وارتأينا نحن في بحثنا هذا استعمال المصطلحين: مفردة / الوحدة الإفرادية تلاؤما مع الموضوع المعالج (تعليم المفردات) وتجنبنا للوقوع في إشكالية المصطلح وبلبلته.

⁽¹⁾ ابن منظور، لسان العرب، المجلد الثالث، ص 331-332.

(technique)، وقد تعني الوحدة الصرفية (Morphème)، فالمفردة لها هذه الاحتمالات كلها⁽¹⁾.

وسنحاول فيما يأتي تقديم بعض التعريفات لمفهوم المفردة:

يرى إبراهيم بن مراد أن مصطلح مفردة -الذي يعبر عن المفهوم الغالب للوحدة الإفرادية منذ القديم- قد عوض بالتدرج مصطلحين آخرين شاعا قبله وهما "كلمة" و "لفظ" أو "لفظة"، وهو يقابل مصطلح "جملة" في علم التركيب، ويبدو أنه قد ظهر في الاستعمال اللغوي العربي القديم عند علماء البيان كصفة لمصطلحي "كلمة" و "لفظة" فقالوا: "كلمة مفردة"، و "لفظة مفردة"⁽²⁾.

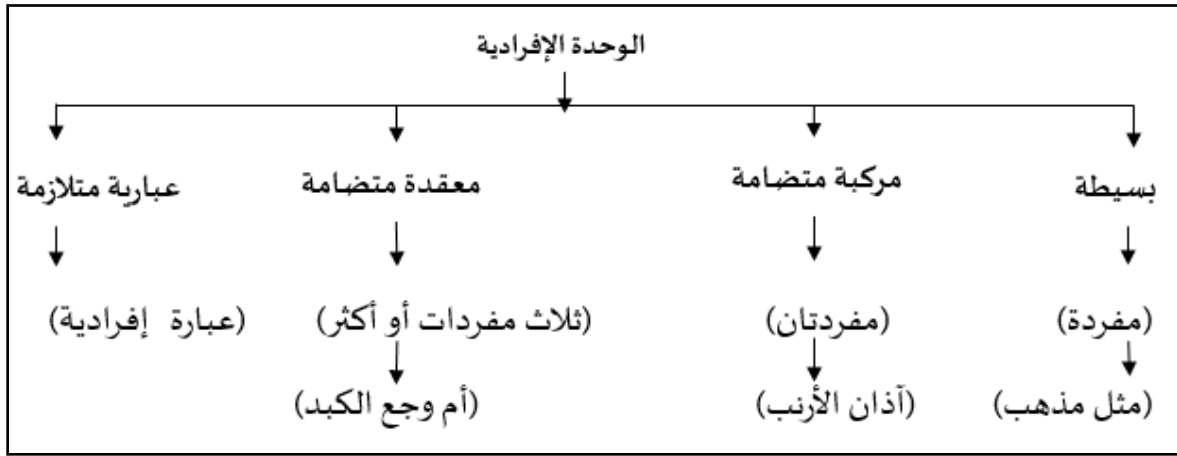
أما في اللسانيات الحديثة فإن هذا المفهوم قد توسع كثيرا، إذ يعتبر بن مراد أن مفهوم الوحدة الإفرادية لا يحصر فقط في مفهوم المفردة، بل ليست المفردة إلا صنفا من أصناف الوحدات الإفرادية، ويمكن تلخيص هذا المفهوم عنده كالآتي:⁽³⁾

(1) بن علي عبد السلام، تعليمية المفردات اللغوية في مرحلة التعليم الابتدائي الجزائري: دراسة وصفية تحليلية نقدية، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2014-2015، ص36.

(2) ينظر: بن مراد إبراهيم، "المعجم العربي بين التنظير والتطبيق"، سلسلة المحاضرات التي يريها كرسى مارغريت وايرهاوزر جويت للدراسات العربية، الجامعة الأمريكية في بيروت، 2009، د.ص.

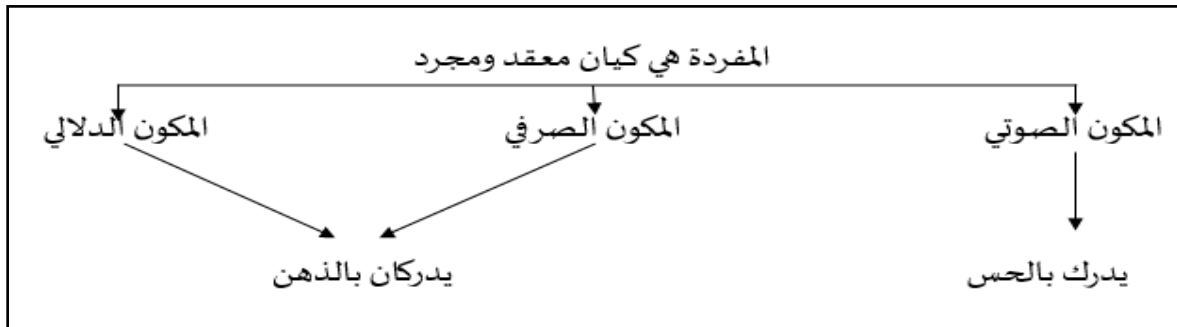
(3) ينظر: المرجع نفسه. (يمكن العودة لهذا المرجع للتفصيل في مفهوم: التركيب والتضام والتلازم أو العودة لمقال آخر للكاتب نفسه بعنوان "الوحدة المعجمية بين الأفراد والتضام والتلازم" المنشور في مجلة الدراسات المعجمية (المغرب)، ص23-31).

الشكل رقم (1-02): مفهوم الوحدة الإفرادية عند إبراهيم بن مراد^(*)



والمفردات عنده هي التي تكون المعجم، ومكوناتها ثلاثة، "لا يتحقق وجود المفردة في اللغة عامة وفي المعجم خاصة إلا بهما، وهي: المكون الصوتي، المكون الصرفي والمكون الدلالي"⁽¹⁾. ويمكن توضيح مفهوم المفردة بالنسبة له كالآتي:

الشكل رقم (1-03): مفهوم المفردة عند إبراهيم بن مراد



ثم إن المفردة تكتسب بتحقيق المكونات الثلاثة أربع خصائص تمييزية ضرورية واجبة الوجود فيها، هي:

1- "التأليف الصوتي: لأن أول ما يؤلف المفردة هي الأصوات.

^(*) نشير هنا إلى أننا استبدلنا مصطلح الوحدة المعجمية عند بن مراد بمصطلح الوحدة الإفرادية توحيدا لمصطلحات البحث.

⁽¹⁾ المرجع السابق، د.ص.

2- البنية الصرفية: لأن الأصوات التي تكون المفردة لا بد أن تشتمل عليها بنية صرفية داخلية قد تقبل التجزئة إلى وحدتين صرفيتين (morphèmes) أو أكثر، وقد تقبل القولبة بأن تدرج في جدول صيغي ما مثلما هو الأمر في اللغة العربية.

3- الدلالة المعجمية أو المعنى المعجمي: إذ لا يكفي التأليف الصوتي والبنية الصرفية لتكوين المفردة بل لا بد من ارتباطهما فيها بمعنى يحيل إلى مرجع ما أو إلى موجود ما في تجربة الجماعة اللغوية.

4- الانتماء المقولي: أي أن تنتهي المفردة إلى إحدى المقولات المعجمية الأساسية -أي أقسام الكلام الرئيسة- وهي الاسم والفعل والصفة والظرف".⁽¹⁾

أما أحمد مختار عمر فيعرف الوحدة الإفرادية أو ما سماه بالكسيم بأنها "الوحدة المفتاحية التي تشكل قوائمها مداخل المعجم، وعادة ما يلمح فيها إلى جانب الاتحاد التام في الشكل اتحاد المعنى أو تقاربه. وقد يكتفى في اتحاد الشكل بالتطابق في الجذر أو الأصل التصريفي"⁽²⁾، وفي هذا التعريف إشارة إلى مفهوم الحقول المعجمية التي تنبني على أساس الصرف والاشتقاق وهي الطريقة التي تعتمدها المعاجم -عموما- في تصنيف مفرداتها، ومن أمثلتها في اللغة العربية المفردات المندرجة تحت الوزن الدال على اسم الآلة (مكنسة، مقلمة، مبرة..)، أو المفردات التي يجمعها جذر واحد (مكتب، كاتب، كتاب...).

وهو يرى بأن مفهوم اللكسيم يغطي:

- 1- الكلمات المفردة والمركبة (نفس/ نفساني/ اللاوعي).
- 2- الكلمات الملصقة (برمائي/ أفروآسيوي).
- 3- التعبيرات السياقية (الماء الثقيل/ بيضة الديك/ بقرة بني إسرائيل/ شعرة معاوية).⁽³⁾

⁽¹⁾ المرجع السابق، د.ص.

⁽²⁾ عمر أحمد مختار، "صناعة المعجم الحديث"، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2009، ص24.

⁽³⁾ المرجع نفسه، ص25.

ونختم بالتعريف الذي قدمه عبد المجيد سامي إذ اعتبر أن "الوحدة الإفرادية هي الكلمة التي يمكن أن تحلل إلى مكونين مجردين (هما الأصل والصيغة) ولا تتحقق في الكلام إلا باندماجهما معا".⁽¹⁾ وهذا التعريف ينطبق على اللغة العربية باعتبارها لغة اشتقاقية قائمة على الأوزان الصرفية.

كما يمكن للوحدة الإفرادية أن تتشكل من كلمتين أو أكثر لكن يشترط فيها أن تحيل على مرجع واحد (réfèrent) ومثال ذلك: المصباح الكهربائي (فهي مفردة مركبة مرجعها ومدلولها واحد).⁽²⁾

5.1. مفهوم المعجم والمفردات: lexique/ vocabulaire

من المهم توضيح الفروقات الدلالية بين مفهومي: معجم (lexique) ومفردات (vocabulaire)، إذ عرف المصطلح الأول في قاموس اللسانيات لجان دوبوا (Dubois) كما يأتي: "كلمة معجم كمصطلح لساني عام تعني مجموعة الوحدات المشكلة لمفردات أو لغة مجموعة أو لنشاط إنساني متحدث... إلخ..."⁽³⁾.

أما المصطلح الثاني (مفردات) فعرفه كالآتي: "في الاصطلاح اللساني، المفردات هي قائمة شاملة لمواقع كلمات (des occurrences) واردة في مدونة"⁽⁴⁾. إذن "مصطلح معجم خاص باللغة ومصطلح مفردات خاص بالخطاب".

⁽¹⁾ سامي عبد المجيد، العناصر الإفرادية في كتب القراءة العربية المقررة للسنة الثالثة ابتدائي، رسالة ماجستير، معهد اللغة والأدب العربي، جامعة الجزائر، ديسمبر 1988، ص42.

⁽²⁾ أخذنا هذه المعلومات من النقاشات التي كنا نجريها مع المشرف، ونشير هنا إلى أن الكلمة يمكن أن تكون: علامة إعرابية، أو "ال" التعريف، أو حتى جزءا من الحركة فالواو مثلا في (ضربوا) التي هي مد للضمة تعتبر كلمة عند النحاة.

⁽³⁾ Dubois Jean et autres, Dictionnaire De Linguistique, p282-283.

⁽⁴⁾ Ibid, p507-508.

وفرق بولغير Alain Polguère بين المصطلحين فقال: "معجم اللغة هو كيان نظري مطابق لمجموع اللفظات في هذه اللغة"⁽¹⁾.

أما " مفردات الخطاب فهي مجموعة من اللفظات المستخدمة في هذا الخطاب"⁽²⁾. ويقصد بمصطلح خطاب في هذا المقام نص أو مجموعة من النصوص سواء كانت منطوقة أو مكتوبة، أو نص لمتحدث أو لمجموعة من المتحدثين.

وعليه فالخطاب أو مفردات الخطاب متعلقة بمجال الكلام وليس بمجال اللغة.⁽³⁾

وتؤكد بيكوش picoche في هذا الصدد على أن المعجم والمفردات كلمتان غير مترادفتين تماما، "فمعجم لغة ما هو المجموع الكلي للكلمات والمصطلحات التي يمكن أن تستعمل في هذه اللغة...أما المفردات فهي جزء من المعجم تستعمل من قبل أي متكلم أو أي كاتب في مؤلف ما أو من قبل المتخصصين في تخصصاتهم"⁽⁴⁾

إذن، فالمعجم أوسع من المفردات، فهو المجموع الكلي للكلمات الموجودة في لغة معينة، التي توضع في متناول مستعملها، في حين أن المفردات هي الكلمات المستعملة فعلا في خطابات المتكلمين وفق حاجاتهم التبليغية.

⁽¹⁾ Polguère Alain, Notions de base en lexicologie, Observatoire de Linguistique Sens-Texte, Canada, 2001, p48.

⁽²⁾ Ibid, p49.

⁽³⁾ Ibid.

⁽⁴⁾ Voir : Calaque Elizabeth ,DAVID Jacques, Didactique du lexique : contextes, démarches , supports, Savoirs en pratique, De Boeck Université, Bruxelles, 2004, p8.

ويعرف إبراهيم بن مراد كلمة معجم المقابلة لمصطلح (lexique) "بمجموع الوحدات المعجمية التي تكوّن لغة جماعة لغوية ما تتكلم لغة طبيعية واحدة، فهو إذن رصيد الوحدات المعجمية المشترك بين أفراد الجماعة اللغوية الواحدة، المستعمل في التعبير عن أغراضها"⁽¹⁾.

وكان الودغيري قد قدم تعريفا لمصطلح (معجم) lexique عندما ميز بينه وبين مصطلح dictionnaire حيث قال "هو المجموع المفترض (أي الموجود بالقوة لا بالفعل) واللامحدود من الوحدات المعجمية التي تمتلكها جماعة لغوية معينة بكامل أفرادها، أو يمكن أن تمتلكها احتمالا، بفعل القدرة التوليدية الهائلة للغة"⁽²⁾ و يعتبر أن البحث في "المعجم" يغلب عليه الطابع النظري، فهو يندرج تحت "علم المفردات".

انطلاقا من التعريفين الأخيرين يمكن أن نلخص النقاط الآتية الخاصة بمفهوم المعجم:

1. أنه يشكل الرصيد المشترك بين الأفراد المتحدثين باللغة الواحدة.

2. أن عدد وحداته المعجمية لانهائي.

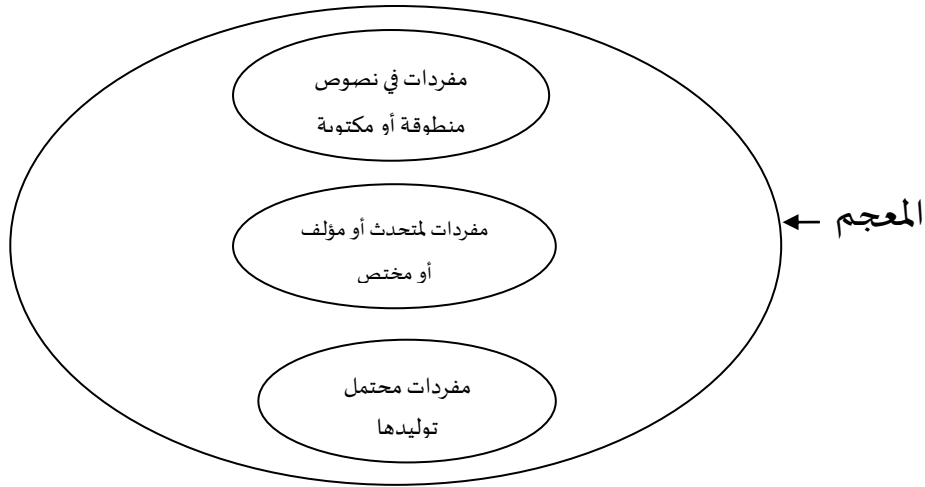
3. يشمل المفردات المستعملة وغير المستعملة.

و يمكن إيجاز ما أوردناه أعلاه في المخطط الآتي:

⁽¹⁾ بن مراد إبراهيم، من المعجم إلى القاموس، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط1، 2010، ص51.

⁽²⁾ الودغيري عبد العلي، قضية الفصاحة في القاموس العربي التاريخي، مقال في مجلة اللسان العربي، جامعة الدول العربية، ع33، 1989، ص130.

الشكل رقم (1-04): مفهوم المعجم والمفردات



ولقد قدم محمد صلاح الدين الشريف مدلولين للفظـة "معجم"، ربط المدلول الأول بمفهوم القاموس، أما المدلول الثاني –وهو الذي يهتم البحث- فعرفه بأنه "قائمة من وحدات لغوية عرفية متغيرة تكمن في أذهان الأفراد من المجموعة اللغوية الواحدة على صورة متكاملة، لا يدركونها إلا على وجه حدسي تقريبي. إنها وحدات تخضع للعرف الاجتماعي وللوضع الحضاري، ولما يسود المجتمع من معارف تتعلق بالموجودات التي يدركها أفرادها، والتي بفضلها يتم تصورهم للكون"⁽¹⁾ وأطلق عليه لفظ المعجم الذهني^(*) والاجتماعي.

ومن خلال هذا التعريف تنعكس لنا العلاقة الوطيدة الرابطة بين المفردات والمجتمع وبين المفردات والصورة التي ينظر بها الناطقون بلغة ما للكون، إذ تعكس هذه الوحدات اللغوية كيفية ترجمتهم للموجودات وتصويرهم لها.

(1) الشريف محمد صلاح الدين، "المعجم بين النظرية اللغوية والتطبيق الصناعي"، مجلة المعجمية، تونس، ع2، 1986، ص17.

(*) انطلاقاً من هذا التعريف نشير إلى أن هناك فرقاً بين المعجم اللساني والمعجم الذهني (lexique mental)، فالأول "جماعي" لأنه يشمل الرصيد المشترك من الوحدات الإفرادية الموجودة لدى الجماعة اللغوية والذي يكون معجمها، أما المعجم الذهني فهو "فردى" خاص بالفرد الواحد، لأن لكل متكلم معجمه الذهني الخاص به.

أما بالنسبة لمفهوم المفردات عند اللغويين العرب فقد قدم حسن شحاتة وزينب النجار تعريفا لها يربطانها فيه بالاستخدام الكتابي أو الشفهي سواء في التعليم أو في الحياة اليومية والمهنية للأفراد فيقولان: "تعرف المفردات اللغوية بأنها مجموعة أو قائمة من الكلمات مع شرح مختصر لمعانها، خاصة تلك التي تعطى في القواعد الابتدائية أو كتب القراءة للغة الأجنبية، وهي كذلك نوع اللغة الخاصة بشخص معين، أو فئة معينة، أو مهنة أو ما شابه" (1). بمعنى أنها قائمة الكلمات التي تظهر في مدونة معينة مكتوبة أو ما يظهر في الاستعمال اللغوي للأفراد.

ونشير هنا إلى أن أية لغة تحتوي على الملايين من الوحدات الإفرادية التي تشكل معجمها(*)، إلا أنه يستحيل أن نجد شخصا يعرف كل ما هو موجود فيها مهما بلغ حرصه على ذلك. لكن هذا لا يمنع الفرد من أن يكون على دراية بالكثير من مفرداتها فيفهمها، وفي مقابل ذلك فهو يستعمل عددا قليلا ومحددا منها عند التواصل مع أفراد محيطه، فنطلق على هذه المفردات المستعملة مصطلح المفردات النشيطة (vocabulaire actif) وعلى غير المستعملة منها لفظ المفردات الخاملة (vocabulaire passif).

ويرى عبد الرحمن الحاج صالح أنه "ليس من الضروري أن يعرف الإنسان عددا كبيرا جدا من المفردات ليعبر عما في ضميره بلغة سليمة بل بأسلوب بليغ. فقد لوحظ أن الرجل غير المثقف الثقافة الكبيرة لا يستعمل بالفعل في خطابه اليومية أكثر من 2500 كلمة، أما المثقف فلا تتجاوز كلماته (الواقعة بالفعل في خطابه) 4000 أو 5000 مفردة" (2).

(1) شحاتة حسن، النجار زينب، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مراجعة: حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص 287.

(*) يأخذ المعجم بعين الاعتبار تنوع الاستعمالات للمفردة في الخطاب، وكذا المفردات المولدة والمقتضية من اللغات الأخرى.

(2) الحاج صالح عبد الرحمن، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 45.

هذا، وتتوزع مفردات لغة ما على أفرادها بكيفيات مختلفة حسب خصائص كل متكلم، إذ يشير تمام حسان إلى ذلك فيقول: "... لكن أفراد المجتمع يتوزعون مفردات هذه القائمة فيما بينهم، كل بحسب بيئته وثقافته و وحياته الاجتماعية، فيستقل كل فرد بطائفة منها، يعرف معانيها معرفة عامة، ويعرف ما لبعض هذه المعاني من ظلال دقيقة مختلفة، أما ما في أيدي الآخرين من هذه القائمة فلا يتفق مع ما لدى كل فرد منهم إلا مع بعض ما لدى الفرد الذي كنا نتكلم عنه، ويبقى بعد ذلك أكثر ما في أيديهم مجهولاً بالنسبة لهذا الفرد"⁽¹⁾.

6.1. المفردة في اللسان والخطاب:

إن المفردات هي جزء أساسي من المعجم، إذ تعد "مجموعة فرعية(sous-ensemble) منه"⁽²⁾، وهي تشكل الرصيد الإفرادي الذي يستعمله متحدث اللغة للتواصل مع أفراد مجتمعه، "لكن معرفة معاني المفردات المجردة أي كما هي موجودة في اللسان لا يمكن المتكلم من التواصل الناجح مع المتحدثين بذلك اللسان، لأن هذه المفردات إنما تعبر عن معان ضيقة جداً تقتصر على المعنى الإفرادي"⁽³⁾

وإذا كان الخطاب هو المجال الذي تستعمل فيه المفردة، فإن معناها يتحدد حسب السياق الذي ترد فيه، فتتعدد الدلالات بتعدد السياقات، ذلك أن "القيمة الدلالية للوحدة الإفرادية لا يمكن اعتبارها دلالة قارة، إنما يخضع تحديد تلك القيمة لمجموع استعمالات هذه الصيغة في السياقات المختلفة"⁽⁴⁾ حيث تتأثر المفردة بمعاني المفردات المجاورة لها في

⁽¹⁾ تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، المغرب، ط1994، ص315.

⁽²⁾ Igor A. Mel'cuk, Clas André, Polguère Alain, Introduction a la lexicologie explicative et combinatoire, Editions Duculot, printed in Belgium, 1995, p :18.

⁽³⁾ Macdonell Diane, theories of discours : An introduction, Blackwell publishers, Oxford, 1993, p23.

نقلا عن : مزغيش كريمة، علم المفردات من خلال كتاب La lexicologie entre langue et discours : دراسة وترجمة، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 2013/2012، ص15.

⁽⁴⁾ منقور عبد الجليل، علم الدلالة: أصوله ومباحثه في التراث العربي، منشورات إتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001، ص68.

الخطاب فتكتسب معنى جديدا يقرب أو يبعد - بنسب متفاوتة- عن المعنى الذي وردت به في اللسان، إذ "لا يمكن فهم أية كلمة على نحو تام، بمعزل عن الكلمات الأخرى ذات الصلة بها، والتي تحدد معناها"⁽¹⁾، "فكل كلمة إذا مرتبطة بسياقها الذي يهيئها المعنى"⁽²⁾.

فتتجسد لنا قيمة المفردة ومدى وضوح دلالتها من خلال العلاقة التفاعلية التي تربطها بما يجاورها في الخطاب، إذ يؤكد بيار غيرو أن "معنى كلمة في الخطاب يتحدد عبر علاقاتها مع بقية الكلمات في نفس السلسلة المنطوقة"⁽³⁾.

وهذا ما أورده الجرجاني إذ يصرح بأن "الألفاظ لا تتفاضل من حيث هي ألفاظ مجردة، ولا من حيث هي كلم مفردة، وأن الفضيلة وخلافها، في ملائمة معنى اللفظة لمعنى التي تليها"⁽⁴⁾. وإذا ما قابلنا بين اللسان والخطاب فإننا نقابل بين نظام مجرد للتبليغ يشكل الرصيد الكامن لدى كل متكلم، وبين ما ينتج عن استعمال هذا النظام من كلام باعتباره أداة للتواصل.

وعليه، فإن الفرق بين المفردة في اللسان والمفردة في الخطاب هو اعتبار الخطاب الإطار الذي تتحقق فيه الوحدات الإفرادية في مواقع فعلية من السياق، وبذلك "يبدو المظهر المزدوج في علاقة اللسان بالخطاب، في كون الخطاب الاستعمال المحسوس الفعلي واللسان النظام المجرد الممكن"⁽⁵⁾.

(1) لاينز جون، اللغة والمعنى والسياق، ترجمة: عباس صادق الوهاب، مراجعة: يوثيل عزيز، دار الشؤون الثقافية العامة "آفاق عربية"، العراق، ط1، 1987، ص83.

(2) غيرو بيار، علم الدلالة، ترجمة أنطوان أبو زيد، منشورات عويدات، بيروت-باريس، ط1، 1986، ص42.

(3) المرجع نفسه، ص123.

(4) الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، قرأه وعلق عليه: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي مطبعة المدني، القاهرة، دت، ص46.

(5) مزغيش كريمة، علم المفردات من خلال كتاب La lexicologie entre langue et discours: دراسة وترجمة، ص99.

وترى "كالاك" في هذا الإطار أن تعليم المفردات يجعلنا ننظر إلى المفردة كعنصر له صيغة (forme) ومعنى (sens) ينتمي إلى نظام اللغة، وأيضاً كحقيقة نفسية ترتبط بتمثلات النظام اللساني، المعرفي والعاطفي داخل وعي الأفراد. وهذه التمثلات تضيف منزلة خاصة تجعل المفردة -حسب بنفينيست- تقع بين طريقتين (modalités): سيميائية (sémiotique) تتعلق بما تدل عليه المفردة، ودلالية (sémantique) من حيث التخاطب الذي يتعلق بمجال اللغة في الاستعمال وفي الفعل.

وهذا ما يجعل المفردة تحتل منزلة مزدوجة، فهي تنتهي إلى اللسان وإلى الخطاب في الوقت نفسه، وهذا التوضع المزدوج لها يطرح بالتحديد مشكلاً في تعليم المفردات، أي كيفية النظر إلى المفردة في اللسان وكذا في الاستعمال، فإذا كان بالإمكان الإشارة إلى الأوصاف الموجودة في اللسان عند دراسة المفردات كنظام من الدوال، فإنه يستحيل وصف كل الاستعمالات لكل فرد داخل مجموعة لا متناهية من السياقات. فالاستعمال يعتبر مشكلاً بالنسبة للتلاميذ لأنه يختلف بحسب معرفتهم بالنظام اللغوي، وبحسب تنوع المواقف التي يواجهونها وبحسب تحكمهم في الاستراتيجيات الخطابية.

إن الفجوة الموجودة بين معرفة الكلمات في اللسان والتمكن من استعمالها في الخطاب يتناقص بالتوازي مع التطور النفسي للطفل والمراهق، لكن لا يمكن بأي حال من الأحوال القضاء على هذه الفجوة في الإطار الذي تظهر فيه الثنائية (السيميائية/ الدلالية) التي تحدد منزلة المفردة.

ومن أجل أن يستوعب الطفل أو المراهق هذه الثنائية، يجب أن يكون قادراً على تجربة ذلك من خلال الأنشطة التي تطبق على المفردة بوضعها في اللسان وفي الخطاب في الوقت نفسه، وانطلاقاً من وجهة النظر هذه، تشكل الألعاب اللغوية (les jeux de langage) (مثل لعبة الكلمات المتقاطعة، التخمينات، الجناس...) مقارنة هامة لأنها تسمح بخلق فضاء للتخاطب الذي من خلاله يتطور التحوار بكيفية مراقبة لأنه يخضع لقوانين ينبغي احترامها.

فهذه الألعاب تجمع بين القيود التي يفرضها النظام اللغوي وبين حرية التصور والإبداع، مما يسمح بمراعاة الوضع المزدوج للمفردة.⁽¹⁾

⁽¹⁾voir : Calaque Elizabeth, Enseignement et apprentissage du vocabulaire, Lidil: revue de linguistique et de didactique des langues, Grenoble, n :21, Juin 2000, p24-27.

المبحث الثاني: علم المفردات: تعريفه وموضوعه وعلاقاته

تتقاسم دراسة المفردة عدة علوم لغوية سواء من الناحية النظرية أو من الناحية التطبيقية، فهي محط اهتمام علم الأصوات والمعاجم والدلالة والصرف... كل يحللها من زاويته، وهي تشكل بؤرة انشغال علم المفردات وموضوع بحثه. فكيف ينظر هذا العلم إلى المفردات وما الجوانب التي يولمها العناية في دراسته لها؟

1.2. تعريف علم المفردات:

إن مصطلح lexicologie "من أصل يوناني يتكون من lexis (كلمة) و logos (تعلم)، وهو فرع من اللسانيات يعنى بالكلمة أو هو دراسة الكلمات. فكل الكلمات في لغة ما تشكل مفردات أو معجم هذه اللغة. فدراسة معجم اللغة الإنجليزية يعني دراسة جميع نواحي مفردات اللغة: كيف تتشكل الكلمات، كيف تتطور، كيف تستعمل، كيف ترتبط معنويًا ببعضها البعض، وكيف يتعامل معها في القواميس".⁽¹⁾

"ولعلم المفردات أهدافه وطرائق بحث خاصة به، وهدفه الأساسي هو دراسة المفردات وتنظيم وصفها فيما يتعلق بأصلها وتطورها واستعمالها"⁽²⁾.

ويرى ألان بولغير أن "علم المفردات هو فرع من اللسانيات يدرس خصائص الوحدات الإفرادية (unités lexicales) للغة، والتي تسمى اللفظات" (lexies)⁽³⁾.

أما معجم اللسانيات لـ (J.Dubois) فقد ربط علم المفردات بعلوم أخرى، وعرفه على أنه "دراسة معجم ومفردات لغة ما في علاقاتها مع المكونات الأخرى للغة، الصوتية الوظيفية وخاصة التركيبية، ومع العوامل الاجتماعية، الثقافية والنفسية"⁽⁴⁾.

⁽¹⁾ Babich, Galina N. Lexicology A Current Guide, Mockba, Hayka, 2010, p09.

⁽²⁾ ibid, p16 .

⁽³⁾ Polguère Alain, Notions de base en lexicologie, p25.

⁽⁴⁾ Dubois Jean et autres, Dictionnaire de linguistique, p 281 .

فعلم المفردات تتقاسمه عدة علوم: لغوية وغير لغوية، وهي الفكرة نفسها التي نادى بها ماطوري التي مفادها الدعوة إلى انفتاح هذا العلم على كل العلوم المجاورة وغير المجاورة كعلم الاجتماع والتاريخ والاقتصاد والدلالة... وذلك بدرجات متفاوتة من خلال الاستفادة من ثمرات بحوثها وتوجيهها الوجهة الخادمة له.

وإذا عدنا إلى معجم "المصطلحات المفاتيح في اللسانيات" فقد اعتبر أن علم المفردات علم تابع لعلم الدلالة وليس فرعاً من فروع علوم اللغة وقابله بلفظ مفرداتيات وأشار إلى أن هذا المصطلح قد " طرح ضمن إطار اللسانيات البنوية للدلالة به على ذلك الفرع الخاص من فروع الدلالات، الذي يعنى بموضوع وصف الوحدات المفرداتية.

حيث تقوم المفرداتيات على فرضية إدراك المفردات بوصفها تمثل كيانات مبنية، حيث يمكن للوحدات التي تكونها، أن توصف انطلاقاً من العلاقات التي تنسجها فيما بينها. إذ يمكن لهذه العلاقات أن تكون صورية (distribution) أو دلالية (Antonymie, Synonymie, Hyponymie) ⁽¹⁾

في حين يرفض جورج ماطوري فكرة اعتبار علم المفردات علماً تابعاً لفروع اللسانيات ويدافع عن فكرة استقلال الدراسات الإفرادية بنفسها بل ويؤكد على أنه علم قائم بذاته منفصل عن العلوم الأخرى التي طالما التبس بها كالنحو والصرف والدلالة والأسلوبية.

ولقد ميز بين صنفين من الدراسات الإفرادية: التاريخية والوصفية "فالصنف الأول يشرح تاريخياً تطور مفهوم ما (حضارة مثلاً) أو كلمة ما (أنيق، غريب، فاجر..)، والصنف الثاني يقترح أن يشمل في نظرة عامة مختلف الحقائق الإفرادية (faits lexicologiques) التي تدخل- في لحظة محددة- في تكوين المفردات المستعملة من قبل جماعة اجتماعية. وبعبارة

⁽¹⁾ بريور ماري نوال غاري، المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، ترجمة عبد القادر فهم الشيباني، نسخ في شكل مطبوعة، الجزائر، ط1، 2007، ص67.

أخرى يجب اتباع نموذج التخصصات المجاورة (كالقواعد مثلاً) التي تشمل جزءاً وصفياً وجزءاً تاريخياً، فنميز بين علم مفردات تاريخي وعلم مفردات وصفي".⁽¹⁾

ويجب على علم المفردات الوصفي أن يهمل - من حيث المبدأ - المحتوى التاريخي للكلمات ويركز على وصف خالص وبسيط لها، بحيث يمكن استعماله فيما بعد إما في دراسة تاريخية أو دلالية وإلا من أجل دراسة أسلوب كاتب ما⁽²⁾.

وإذا ما عدنا إلى التعريفات التي قدمها المعجميون العرب فإننا نجدهم مختلفين في تحديد مقابل موحد لمصطلح lexicologie شأنه في ذلك شأن العديد من المصطلحات اللسانية سواء من حيث الوضع في مختلف المعاجم اللغوية أو من حيث الاستعمال من خلال الكتب والمقالات، وهذا ما يبينه الجدول الآتي:

⁽¹⁾Motoré. G et Greimas A.J,La Méthode en Lexicologie: A propos de quelques thèses récentes, Published by: Vittorio Klostermann GmbH, 2016, p :415.

⁽²⁾ibid, p : 416.

الجدول (1-01): جدول المقابلات العربية لمصطلح "Lexicologie"

المؤلف	المؤلف	مقابلات مصطلح "Lexicologie"
المعاجم اللسانية	محمد علي الخولي	معجم علم اللغة النظري (1982)
	مجموعة من المؤلفين	معجم مصطلحات علم اللغة الحديث (1983)
	عبد السلام المسدي	قاموس اللسانيات (1984)
	بسام بركة	معجم اللسانية (1985)
	رشاد الحمزاوي	المصطلحات اللغوية الحديثة في اللغة العربية (1987)
	مجموعة من المؤلفين	المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (1989)
	مبارك مبارك	معجم المصطلحات الألسنية (1995)
	سامي عياد حنا وآخرون	معجم اللسانيات الحديثة (1997)
الملاحق الاصطلاحية للكتب أو المقالات	خولة طالب الإبراهيمي	مبادئ في اللسانيات (2000)
	أحمد مومن	اللسانيات: النشأة والتطور (2002)
	عبد العلي الودغيري	منهج المعجمية (1993)
	إبراهيم بن مراد	مقال: المصطلحية وعلم المعجم (1992)

يتضح لنا من الجدول رقم (1-01) أن المقابل العربي لمفهوم (lexicologie) الذي اشتركت فيه ستة مؤلفات هو مصطلح "علم المفردات" وذلك عند كل من محمد علي الخولي، بسام بركة، مبارك مبارك، سامي عياد حنا وكذا في ملحق خولة طالب ومقال إبراهيم بن مراد، وإن كان بعضهم قد أضاف إليه مقابلات عربية أخرى مثل: لِفَاظَة ومعجمية، وهذا المصطلح الأخير أورده المسدي أيضا في قاموسه وعبد العلي الودغيري في ملحق كتابه المترجم، في حين فضل معجم الموحد لفظ "دراسة المفردات" وشرحه بجملة "علم متن اللغة"، أما أحمد مومن فقد انفرد في وضعه للمقابل العربي "صناعة المعاجم"، وهنا يتبين لنا الخلط الواضح عنده بين هذا المصطلح ومصطلح Lexicographie.

والحقيقة أن هذا المثال ما هو إلا نموذج من النماذج التي تعكس لنا الاضطراب الحاصل في استعمال المصطلح اللساني في الوطن العربي، حتى عند المؤلف الواحد الذي قد يورد عدة مقابلات عربية لمصطلح أجنبي واحد.

وسنعرض فيما يأتي أهم التعريفات المقدمة لهذا العلم:

يقول علي القاسمي في تعريفه لعلم المفردات بأنه: "دراسة المفردات ومعانيها في لغة واحدة أو في عدد من اللغات، ويهتم علم المفردات من حيث الأساس باشتقاق الألفاظ وأبنيتها ودلالاتها المعنوية والإعرابية، والتعابير الاصطلاحية والمترادفات وتعدد المعاني"⁽¹⁾.

وعرفت خولة طالب الإبراهيمي علم المفردات أو ما سمته علم اللغة^(*) بأنه " العلم الذي يدرس مفردات اللغة أو معجمها وهو أيضا الذي يرسى المبادئ النظرية التي على أساسها

(1) القاسمي علي. علم اللغة وصناعة المعاجم. جامعة الملك سعود. ط2، 1991، ص3.

(*) نسبة إلى التسمية التي أطلقها علماء اللغة القدماء على هذا العلم.

توضع المعاجم والأدوات الأساسية لإثبات مفردات اللغة ومعرفتها⁽¹⁾ أي أن علم المفردات يمثل الركيزة النظرية للصناعة المعجمية.

أما حلمي خليل فقد قابل هذا المفهوم بمصطلح علم المعاجم النظري وعرفه على أنه "علم يهتم بدراسة المفردات أو الكلمات في لغة معينة أو عدة لغات من حيث المبنى والمعنى، أما من حيث المبنى فهو يدرس طرق الاشتقاق، والصيغ المختلفة، ودلالة هذه الصيغ، من حيث وظائفها الصرفية والنحوية، وكذا العبارات الاصطلاحية Idioms، وطرق تركيبها، أما من حيث المعنى، فهو يدرس العلاقات الدلالية بين الكلمات مثل الترادف والمشتراك اللفظي وتعدد المعنى وغير ذلك"⁽²⁾.

ومن خلال هذه التعريفات نجد بأن علم المفردات يتقاطع مع علوم لغوية متعددة، فهو يرتبط بعلم النحو والصرف والدلالة، باعتباره يدرس الوحدة الإفرادية من جانب الشكل ومن جانب المعنى.

أما إبراهيم بن مراد فهو يقسم ما سماه بالمعجمية العامة –التي تندرج ضمن علم المعجم- إلى مبحثين: "مبحث نظري يوافق ما يسمى Lexicologie موضوعه البحث في الوحدات المعجمية من حيث مكوناتها وأصولها واشتقاقها ودلالاتها، ومبحث تطبيقي يوافق ما يسمى Lexicographie، موضوعه البحث في الوحدات المعجمية من حيث هي مداخل معجمية تُجمع من مصادر ومستويات لغوية ما، ثم توضع في كتاب –هو المعجم المدون- بحسب منهج في الترتيب وفي التعريف معين"⁽³⁾. وعليه فالمعجمية العامة عنده تشمل جانبين: جانب نظري

(1) الإبراهيمي خولة طالب، مبادئ في اللسانيات، هامش ص150.

(2) خليل حلمي، مقدمة لدراسة التراث المعجمي العربي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1997، ص13.

(3) بن مراد إبراهيم، "المصطلحية وعلم المعجم"، مجلة المعجمية، تونس، ع8، 1992، ص6. (وهو يرى بأن علم المعجم يتكون من فرعين كبيرين هما: المعجمية العامة وقوامها ألفاظ اللغة العامة، والمعجمية المختصة وقوامها المصطلحات، ويندرج ضمن كل منهما فرعين آخرين هما النظري والتطبيقي)

وآخر تطبيقي، أولهما يهتم بدراسة المفردة وما يحيط بها من مكونات ودلالات وتعريفات، وثانيهما ينشغل بجمعها وضعها وترتيبها في القواميس.

وخلاصة القول أن علم المفردات هو علم نظري يعنى بدراسة الوحدة الإفرادية من جميع نواحيها، فيهتم بأصلها واشتقاقاتها وصيغها ومعانيها ووظائفها (الصرفية والنحوية) والعلاقات التي تنسجها من ترادف وتضاد واشتراك...، ويعد هو الأساس الذي ينطلق منه علم صناعة المعاجم.

2.2. نشأة علم المفردات:

يعتبر علم المفردات بالنسبة للغرب علما حديثا، فقد طغى على اللسانيين الغربيين في دراستهم للغة "وخاصة المدرستين البنوية والتوليديّة الانطلاق من الجملة -أي من التركيب- باعتبارها الوحدة اللغوية الأساسية، إلى المفردة أو الوحدة المعجمية. فنزل النحو لذلك في اللسانيات الحديثة المنزلة العليا، ونزل المعجم المنزلة الدنيا، ونُسب ما بينهما -أي المكون الصوتي والمكون الصرفي- إلى النحو، بل نسب المعجم نفسه إلى النحو وعُدّ مكونا من مكوناته، فهو تابع له وكأن النحو هو اللغة كلها"⁽¹⁾.

أما البيئة العربية، فالدراسات فيها كانت مخالفة لما عند الغرب، لأن المباحث المتعلقة بالمعجم شكلت بؤرة اهتمامها منذ القرن الثاني للهجرة، وسبقت بذلك الأوروبيين بعدة قرون، فقد كان علم المعجم الذي كان يسمى علم اللغة- فيها مستقلا عن علم النحو، أي إن علم المعجم في العربية لم يكن ذيلا للنحو ولا جزءا منه. ولم يكن مفهوم المعجم في العربية محصورا في المعجم المدون الذي ارتبط في أذهان المحدثين الغرب بمفهوم القائمة بل كان علما قائما على "نظرية المفردات"، مقابلا لعلم النحو القائم على "علم الإعراب".⁽²⁾ إذ يؤكد إبراهيم بن مراد في هذا الصدد "أن المعجمية النظرية مبحث قديم في العربية، وقد ظهر هذا المبحث

(1) بن مراد إبراهيم، مقدمة لنظرية المعجم، مجلة المعجمية، تونس، ع 9-10، 1994، ص 32.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 33-58.

في القرن الثاني للهجرة والثامن الميلادي مع الخليل، فقد كان هذا الأخير ذا رؤية لسانية شاملة لنظم اللغة العربية أصواتا وصرفا ونحوا ومعجما... وأما دوره في وضع المعجمية العربية فيستخلص من كتاب العين وخاصة من مقدمته، وقد كان كتاب العين نفسه تطبيقا لتلك النظرية⁽¹⁾.

وعليه فإن علم المفردات علم قديم عند العرب، حديث عند الغرب، وفيما يأتي تفصيل في نشأة هذا العلم في هاتين البيئتين:

1.2.2. علم المفردات عند العرب:

كان اهتمام اللغويين العرب بالمفردات منذ انشغالهم بجمع ألفاظ اللغة خوفا عليها من الضياع وتحت ضغط الظروف الثقافية والاحتياجات العلمية وخاصة الدينية، إذ يقول ابن خلدون في هذا الصدد: "فاحتيج إلى حفظ الموضوعات اللغوية بالكتاب والتدوين خشية الدروس، وما ينشأ عنه من الجهل بالقرآن والحديث، فشمّر كثير من أئمة اللسان لذلك، وأملوا فيه الدواوين"⁽²⁾.

فمن أجل صون العقيدة الإسلامية وخدمة القرآن -خصوصا بعد اتساع رقعته الجغرافية نتيجة الفتوحات الإسلامية، واختلاط العرب بغيرهم- سعى اللغويون باجتهاد إلى جمع اللغة من البوادي العربية على ألسنة الأعراب الأقحاح الذين لم تخالط ألسنتهم ألسنة العجم، وانتهجوا في ذلك منهجا علميا يقوم على أساس التحري والبحث واتباع مجاري كلام العرب، حيث تدلنا آثار جامعي المعجمات على شدة حرصهم على تحري الحق إذ استخلصوا معظم ما ورد في مؤلفاتهم من كتاب الله وأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم "ومن الآثار العربية في العصر الجاهلي والعصور الإسلامية الأولى، واستخلصوا بعضه من العرب

⁽¹⁾ بن مراد إبراهيم، مسائل في المعجم، ص 11-12 (بتصرف). نقلا عن: خراط عادل: التفكير المعجمي عند العرب - ابن دريد أنموذجا-، رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر، 2010-2011، ص 11.

⁽²⁾ ابن خلدون، "المقدمة"، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، ج 2، ط 1، 2004، ص 370.

المعاصرين لهم، وكانوا شديدي الحيلة في هذه الناحية إلى حد الإفراط، فكانوا يتحاشون الأخذ عمن تشوب عربيته أية شائبة".⁽¹⁾

ولقد مرت عملية جمع المادة اللغوية (الرواية اللغوية) قبل القرن الرابع بمراحل، كانت أولاها رحلة العلماء إلى البادية وسماعهم اللغة عن الأعراب، ثم تلتها مرحلة هجرة الأعراب الفصحاء إلى الحواضر وعلى رأسها البصرة والكوفة ومنهما إلى بغداد من أجل لقي العلماء إياهم فيها إثراء لمجالس العلم وحلقات الدرس، وأخيرا أصبحت تتمثل في الرواية عمن شافه العرب. أي أصبح الدارس يروي عمن روى عن الأعراب الفصحاء مباشرة.⁽²⁾

فتصدرت حركة التأليف الكتب التي عُنيت بتفسير مفردات القرآن والكشف عن غريبه وأهمها كتاب في "غريب القرآن" لابن عباس (ت 68 هـ) الذي اعتبره بعض المحدثين "رائد الدراسات اللغوية للنصوص العربية"⁽³⁾ واعتبر تفسيره "أول دراسة في علم المفردات عند المسلمين"⁽⁴⁾ حيث كان يهتم بالغريب وبالشعر ويستعين بهما في تفسير القرآن، ثم تبعها كتب الحديث النبوي، لتتلوها بعد ذلك الرسائل اللغوية والكتيبات التي عُدَّت النواة الأولى في الصناعة المعجمية العربية قديما.

ولقد تشعبت المناهج التي سار عليها اللغويون في نشاطهم المعجمي، إذ اتبعوا طرائق متنوعة في تناول المفردات العربية ومعانيها، وتباينوا في كيفية معالجة المادة اللغوية، فأبدعوا وبرعوا كثيرا في هذا المجال، واختلفت مؤلفاتهم عن مؤلفات الأمم السابقة منهجا وترتيبا وشمولية وطرق تبويب، وفي هذا يقول المستشرق "هايوود Haywood": "منذ البداية، كان

⁽¹⁾ وافي علي عبد الواحد، "فقه اللغة"، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط3، أبريل 2004، ص132.

⁽²⁾ للتفصيل أكثر في هذه المراحل ينظر: آل ياسين محمد حسين، "الدراسات اللغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث"، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت لبنان، ط1، 1980، ص66-70.

⁽³⁾ سزكين فؤاد، "تاريخ التراث العربي"، نقله إلى العربية: محمود فهي حجازي، إدارة الثقافة والنشر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، المجلد الأول، الجزء الأول في علوم القرآن والحديث، 1991، ص63.

⁽⁴⁾ المرجع نفسه، ص64.

مؤلفو المعاجم العربية يهدفون إلى تسجيل كل المادة الإفرادية للغة. وفي الواقع كانوا تقريباً مهووسين بغزارة هذه اللغة فامتازوا بالتفكير الرياضي في هذه المسألة، ولهذا اختلفوا عن المعجميين الأوائل للأمم الأخرى الذين كان هدفهم الرئيسي شرح الكلمات النادرة والصعبة..... الحقيقة أن العرب في مجال صناعة المعاجم -وكغيره من المجالات الأخرى- يحتلون موضع المركز سواء من حيث الزمان أو المكان بالنسبة للعالم القديم والحديث وبالنسبة للشرق والغرب⁽¹⁾.

ويمكن أن نقسم هذه الدراسات اللغوية وفقاً لما أورده علي عبد الواحد وافي إلى ثلاثة أقسام:

أ. رسائل في طوائف خاصة من الألفاظ أو المعاني: ككتاب أبي حنيفة في الأنواء والنبات، وكتب يعقوب في النبات والأصوات والفرق، وكتب أبي حاتم في الأزمنة والحشرات والطير.... وشرح غريب الحديث للجزري، وكتاب الأضداد في اللغة للأنباري وغيرها... ومن هذا النوع كذلك المعجمات الفلسفية والعلمية وما إليها، كـ"كشف اصطلاحات الفنون" للتهانوي، و"التعريفات" للجرجاني، و"الكليات" لأبي البقاء.

وهذا النوع من المعجمات كان أسبق في الظهور، إذ ظهرت بعض الكتب منه في صدر العصر العباسي.

ب. معجمات ترمي إلى شرح المفردات: وأول مؤلف يظهر في هذا الصنف لأول معجم مستقص لمفردات العربية، معجم العين للخليل بن أحمد الذي يعد ثمرة متكاملة في

(1) HAYWOOD John A., Arabic Lexicography: Its history and its place in the general history of lexicography, LEIDEN, BRILL, NETHERLANDS, 1960, p2.

العمل المعجمي حيث اتسم بالشمولية والمنهج الخاص في ترتيب المواد^(*)، تلاه بعد ذلك معجم "الجمهرة" لابن دريد، ثم "التهذيب" للأزهري، ومعجم "المحيط" للصاحب بن عباد، و"المجمل" لأحمد بن فارس، وألف الجوهري "الصحاح"، والفيروزابادي "القاموس المحيط"، وأضاف ابن منظور "لسان العرب"..... إلى غير هذا من المؤلفات.

ج. معجمات ترمي إلى بيان المفردات الموضوعية لمختلف المعاني: فترتب المعاني بطريقة خاصة وتذكر الألفاظ التي تقال للتعبير عن كل معنى منها، ومن أشهر ما ألف في هذا القسم خمسة كتب أولها: "كتاب الألفاظ" لابن السكيت وهو أقدم ما ألف من هذا النوع، وثانيها "الألفاظ الكتابية" للهمداني، وثالثها "مبادئ اللغة" للإسكافي، ورابعها "فقه اللغة" للثعالبي، وخامسها "المخصص" لابن سيدة في سبعة عشر جزءا.⁽¹⁾

وعليه، فقد أعربت هذه المعجمات والمؤلفات عن النضج الفكري واللغوي للعرب، وعكست الثراء المعرفي التي اختزن في عقولهم فحملت في طياتها ثروة إفرادية تعبر عن رصيد الأمة الثقافي والحضاري.

2.2.2. علم المفردات عند الغرب:

يعد علم المفردات من العلوم اللغوية الحديثة عند الغرب، إذ يقول Igor A. Mel'cuck في هذا الصدد: "إن علم المفردات ليس كبقية العلوم اللسانية الأخرى. ولهذا فإنه ليس من الصدفة أن يكون في يومنا هذا الأب الفقير "une parente pauvre" في العائلة اللسانية: فهو لم يحظ إلا بمكانة بسيطة في الدورات العالمية للسانيات، وهذا راجع أيضا إلى طبيعة العلم في

(*) لقد اعتبر إبراهيم بن مراد أن بعضا من مصادر المعاجم اللغوية العامة ككتاب العين وكتاب الجيم "يحق له أن يعد النواة الأولى للمعجم العلمي المختص في اللغة العربية. ذلك أن الرسائل المؤلفة في صفات النبات والحيوان مثلا يمكن أن تعد -من بعض الوجوه- رسائل في المصطلحات الدالة على أعيان النبات ومحيطه، وعلى أصناف الحيوان وأجزائه". للتفصيل أكثر ينظر إلى كتاب بن مراد إبراهيم، "المعجم العلمي العربي المختص حتى منتصف القرن الحادي عشر الهجري"، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1993، ص25 وما بعدها.

(1) ينظر: وافي علي عبد الواحد: "علم اللغة"، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط9، أبريل 2004، ص72-76.

حد ذاته: فعلم المفردات — على عكس بقية العلوم — ليس علما لسانيا مستقلا⁽¹⁾، فهو يرتبط بعلم الدلالة والتركيب والصرف والصوتيات والصوتيات الوظيفية..

ولقد كانت الدراسات الإفرادية الغربية مختلطة مع الدراسات المعجمية، وهناك من كان يعتبر أن صناعة المعاجم Lexicographie وعلم المفردات Lexicologie مفهومان مترادفان، وهذا ما يؤكد قاموس اللسانيات إذ يرى أنه "إذا كان المصطلح قد ظهر لأول مرة (وكذلك بالنسبة لصناعة المعاجم) في الموسوعة سنة 1765، فمجالات هذين العلمين ميزت بشكل خاطئ، وكلتا الكلمتين اعتبرتا مترادفتين. ففي إطار التعليم عند "سوسور" فقط تحصل علم المفردات على استقلاليتها"⁽²⁾.

وهذا الترادف بين العلمين أكده "جورج ماطوري وأشار إلى قلة الدراسات الإفرادية الفرنسية وعدم نضجها، إذ يقول: "المعجمية (Lexicologie) التي يطلق عليها أحيانا اسم القاموسية (Lexicographie) هي علم ليس معروفا بشكل جيد..وعلم مثل هذا غير معروف بالقدر الكافي، لا يمكن أن تكون نحوه ميول، لذلك قد يسهل أن نعد على أطراف الأصابع مجمل الأعمال الفرنسية المتعلقة بالمفردات التي ظهرت خلال السنوات العشرين الماضية، وهي أعمال في أغلبها متوسطة القيمة...ويمكننا القول بأنه إلى عهد قريب لم يكن يوجد في فرنسا شيء من المعجمية"⁽³⁾.

لذلك فهو يعتبر علم المفردات علما حديث السن جدا لم يتوفر بعد على أدوات ومناهج ثابتة ومضبوطة.

(1) Igor A. Mel'cuk, André Clas, Alain Polguère, Introduction a la lexicologie explicative et combinatoire, p:28.

(2) Dubois Jean et autres, Dictionnaire De Linguistique, p281.

(3) ماطوري.ج، "منهج المعجمية"، ترجمة: عبد العلي الودغيري، منشورات كلية الآداب بالرباط، د.ط، 1993، ص 57. ونشير هنا إلى أن المترجم قد قابل مصطلح "Lexicologie" بمعجمية و Lexicographie بقاموسية.

ونشير في هذا الصدد إلى المنهج الجديد الذي يذهب إليه Matoré في نظريته للمفردات من خلال كتابه "La méthode en lexicologie: Domaine français" (1953) يتمثل فيما يسمى "بالمعجمية الاجتماعية" متخذاً في ذلك اللغة الفرنسية مجالاً لتطبيقاته، حيث يربط دراسة المفردات بدراسة المجتمع، لأن هناك أرضية مشتركة بينهما باعتبار أن اللغة ظاهرة اجتماعية واللسانيات في حد ذاتها علم اجتماعي، ويرى أن المنهج الذي يدعو إليه ما هو إلا أداة فعالة من أدوات البحث الاجتماعي، وإننا "بالانطلاق من دراسة المفردات نحاول تفسير مجتمع معين"، ومن ثم عرف علم المفردات على أنه: "علم مجتمعي يستخدم الأدوات اللسانية التي هي الكلمات" ⁽¹⁾، وبما أن الكلمة هي الوحدة الأساسية لهذا العلم فهي بالنسبة له أولاً وقبل كل شيء "فعل اجتماعي".

ويتأسس منهجه في الدراسة الإفرادية على تصنيف المفردات إلى مجموعة من الحقول حسب التصورات الخاصة بكل مجتمع على حدة، متبنياً في ذلك فكرة همبولد التي تنص على أن الفرق بين الألسنة "لا يأتي من الاختلاف في الأصوات والأدلة بقدر ما يأتي من اختلاف في رؤية العالم". ⁽²⁾

ولقد أكد على ضرورة استقلال علم المفردات وتميزه عن الفروع اللغوية الأخرى لأن "الذي يؤكد السمة المتميزة لعلم المفردات هو خاصية التحرك القوي للمفردات في مقابل السكونية النسبية للتركيب والصوت" ⁽³⁾.

وبتقديمه لهذا المنهج فقد عارض المسلمات التي جاء بها "دو سوسير" فنفي وجوب دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها بل ركز على إدخال المعطيات الاجتماعية في دراسة

⁽¹⁾ ينظر: المرجع السابق، ص 5.

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص 8.

⁽³⁾ المرجع نفسه، ص 42. بتصرف

المفردات واللغة، كما أقر بالمناسبة الاجتماعية التي تربط الدال بالمدلول بدلا من العلاقة الاعتبارية.

وكان لهذا الكتاب قيمة علمية في الأوساط اللغوية إذ اعتبر "محطة أساسية في طريق التطور الذي عرفته الدراسة الإفرادية والدلالية بأوروبا عموما وفرنسا على الخصوص" ⁽¹⁾، ويعود لصاحبه الفضل في توضيح مجال هذا العلم ومناهجه.

ولقد تزامن ظهور هذا الكتاب مع ظهور كتاب آخر في إنجلترا بفارق سنتين وذلك على يد اللغوي ستيفن أولمان بعنوان "دور الكلمة في اللغة"، وهذا ما يعكس لنا الأهمية التي حظيت بها الكلمة في هذه الفترة.

وتوالى بعد ظهور كتاب جورج ماطوري العديد من المؤلفات التي اهتمت باللسانيات عموما وبعلم المفردات خصوصا، فاتجهت أنظار الباحثين إلى هذا العلم وعرف تقدما ملموسا وخطا خطوات نحو الأمام، ولعل من أهم الأعمال التي كان لها إسهاما في دراسة المفردة وبعض القضايا المتعلقة بها، نذكر ما أورده ماطوري: أعمال ر.ل. فاجنر (R.L.Wagner) وبرنار كيمادا (B.Quemada) ودفاتر علم المفردات (Cahiers de lexicologie) والمؤلفات والمقالات التي كتبها معجميون أمثال: ب.إمبز (P.Imbs) وآلان ري (Alain Rey) وكذا القواميس المختلفة مثل طبقات لاروس (Larousse).

يضاف إلى هؤلاء قائمة أخرى حديثة اهتمت بعلم المفردات على غرار لوي غيلبر (Louis Guilbert)، جاكين بيكوش (Jacqueline Pécoche)، آلانبولغير (Alain Polguère)، نيكلاسسالمينام (Aino Niklas-Salminen)، أليز ليمان (Alise Lehmann)، ماري فرانسواز مورتيرو (Marie-Françoise Mortureux)، ورولان إلوارد (Roland Eluierd)

⁽¹⁾ المرجع السابق، ص 12.

وغيرهم^(*)، وهي مؤلفات توجي بالأهمية التي أصبحت تكتسبها الدراسة الإفرادية بعد هيمنة الدراسات النحوية .

3.2. موضوع علم المفردات ومنهجه:

يهتم علم المفردات بالجانب الشكلي للمفردة اللغوية من حيث صيغتها وطرق اشتقاقها، ويهتم بالجانب الدلالي لها من حيث العلاقات المعنوية التي تربطها ببعضها البعض كالترادف والتضاد والاشتراك اللفظي. فالمبحث الأساسي لعلم المفردات "هو الألفاظ من حيث هي ألفاظ ذات دلالات وذات صلات ببعضها، وأصول انحدرت منها، وعائلات اشتقاقية تنتمي إليها"⁽¹⁾

وترى مورتيريو (Marie-Francoise Mortureux) أن المهمة الأولى لعلم المفردات تتمثل في "التعريف بموضوعه الخاص، لذا يتعين عليه أن يستخرج من مجموع المفردات الملاحظة في الخطابات الوحدات التي تكون المادة الإفرادية للسان. ويفترض هذا أولاً تمييز الكلمة الخطية والوحدة اللسانية، ومن ثم عزل الكلمات الملأى من حيث طبيعة معناها"⁽²⁾.

وتعبر Alise LEHMANN عن موضوع علم المفردات كآلاتي: "تتمثل مهمة علم المفردات في جرد الوحدات التي تشكل المعجم، ووصف العلاقات الرابطة بينها.

(*) تتمثل عناوين مؤلفاتهم في القائمة الآتية وفقاً للترتيب الذي وردت عليه أسماء المؤلفين:

1/ La créativité lexicale, 2/ Précis de lexicologie française, 3/ Lexicologie et sémantique lexicale, 4/ La lexicologie, 5/ Introduction à la lexicologie, 6/ La lexicologie entre langue et discours, 7/ La lexicologie .

(1) بن مراد إبراهيم، "المعجم العلمي العربي المختص حتى منتصف القرن الحادي عشر الهجري"، ص5.

(2) Mortureux Marie-Françoise, La lexicologie entre langue et discours, ARMAND COLIN, SEJER, 2004, P9.

وقد عرفت الكاتبة الكلمة الخطية (MOT GRAPHIQUE) على أنها "تتابع لرموز يحده بياضان". أما الكلمات الملأى (MOTS PLEINS) فهي تحيل بنفسها، إذ لها معنى معروف لدى المتكلمين يستدعي حقيقة تسمى باسمها، وهي الأسماء والأفعال والصفات خاصة مثل: جزر، بطاطا...والتي تعتبرها الكاتبة هي موضوع علم المفردات، في مقابل ما يسمى بالكلمات الأداة (MOTS OUTILS) كأدوات التعريف وحروف الجر وأدوات الربط والتي تندرج دراستها بشكل أساسي تحت علم الصرف النحوي. VOIR IBID, P10

فالمعجم ليس فقط مجرد قائمة بسيطة من المفردات يمكن ترتيبها ترتيباً ألفبائياً، بل هو ينتظم وفق مخطط المعنى والشكل:

*فعلم الدلالة الإفرادي (la sémantique lexicale): يدرس النظام الدلالي للمعجم، بتحليل معاني المفردات والعلاقات المعنوية القائمة بينها.

*والصرف الإفرادي (la morphologie lexicale) : يدرس النظام الشكلي للمعجم، بحيث يحلل بنية المفردات والعلاقات الشكلية والمعنوية الموجودة بينها.

وهذان الفضاءان يساهمان في تشكيل بناء معقد (une structure complexe)، يندرج داخل مجموع النظام اللغوي⁽¹⁾.

ولكي يكون لهذا العلم موضوع محدد ومعالم واضحة فإنه يقوم ب:

- 1- ربط صناعة المعجم بالنظريات والمقاربات والتصورات اللسانية الناقدة والمحددة .
- 2 - التركيز على مفهوم الكلمة أو المدخل المعجمي وتخريجاته المختلفة ودوره في بناء المعجم .
- 3 - التعمق في دراسة النص المعجمي وعناصره الأساسية سواء في مستوى المعجم العام أو المتخصص.
- 4 - الاهتمام بمختلف تعريفات المدخل المعجمي الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والمجازية والبلاغية والأسلوبية وبالصورة وبالشاهد والتاريخ، وما تستوجبه من مستلزمات لغوية في نطاق المعجم العام أو المعجم المتخصص الذي يركز أساساً على تعريف مداخله بحسب الطبيعة والوظيفة مثلاً.

⁽¹⁾LEHMANN Alise , Françoise Martin-Berthet, lexicologie : sémantique, morphologie, lexicographie, Armand Colin , Donod Editeur, 5 édition, 2018, p 5.

5- استقراء منزلة الخطاب المعجمي من أنواع الخطاب الأخرى وما بينه وبينها من صلات، من ذلك مكانة خطاب التعريف بالشاهد معرفة وعلماء وأدباء، وسمة اجتماعية، وتفاعلات حضارية.⁽¹⁾

وهذا كله يؤكد أن مجال علم المفردات مجال واسع ومتشعب لأنه يدرس كل ما يتعلق بالمفردات شكلا ومعنى.

4.2. علاقة علم المفردات بالعلوم اللغوية:

يرتبط علم المفردات باعتباره يدرس الوحدة الإفرادية بجملة من العلوم اللغوية، وأبرزها علم صناعة المعاجم وعلم المصطلح، إضافة إلى علوم أخرى كالصرف وعلم الأسلوب وعلم الدلالة...

وسنفصل فيما يأتي في بعض هذه العلاقات :

1.4.2. علم المفردات وصناعة المعاجم:

إن هناك علاقة وثيقة بين علم المفردات وبين علم صناعة المعاجم (Lexicographie) لدرجة أنهما كانا يعدان علمين مترادفين عند الغرب، ولم يتم الفصل بينهما عندهم إلا حديثا، فعلم المفردات هو الذي يوفر المادة العلمية النظرية التي يحتاجها علم صناعة المعاجم كمادة تطبيقية له.

ويمكن تلخيص المفهومين في التعريف الذي قدمه Igor A.Mel'cuk إذ يرى أن "علم المفردات هو علم نظري موضوعه الدراسة العامة للمعجم (Lexique) بينما صناعة المعاجم

⁽¹⁾ بوشيبية عبد القادر، محاضرات في علم المفردات وصناعة المعاجم، دروس بصيغة pdf، جامعة تلمسان، الجزائر، 2014-2015، ص10.

علم تطبيقي موضوعه إعداد القواميس، ويعتمد في ذلك على الاستعمال التطبيقي للنتائج النظرية المستخلصة من علم المفردات⁽¹⁾

ونشير في هذا الصدد إلى أن تطور الدراسات اللسانية عموما وعلم المفردات خصوصا ساهما إلى حد كبير في إرساء الأسس العلمية الموضوعية لعلم صناعة المعاجم عند الغرب اعتمادا على نتائج الأبحاث التي أقيمت، بعدما كانت -أي صناعة المعاجم- تتصف بالطابع التجريبي الذي لا يعتمد على منهجية علمية حقيقية وإنما على الخبرة العلمية التي اكتسبها واضعو المعاجم في القرون الماضية.⁽²⁾

ويفصل علي القاسمي في المراحل التي تمر بها الصناعة المعجمية فهي "تشتمل على خطوات أساسية خمس هي: جمع المعلومات والحقائق، واختيار المداخل، وترتيبها طبقا لنظام معين، وكتابة المواد، ثم نشر النتائج النهائي الذي يتمثل في المعجم أو القاموس"⁽³⁾

فإذا كان المعجمي يهتم بتحديد المفردات واختيارها وترتيبها وفق طريقة معينة سعيا لإعداد القاموس المراد، فإن عالم المفردات هو الذي يوفر له الأرضية التي ينطلق منها في عمله خاصة وأن المفردة اللغوية تكتنفها دلالات متعددة في ظل القضايا المعجمية والدلالية المحيطة بها (الترادف، الاشتراك، المجاز، التطور الدلالي.....).

وعليه، فإن المعجم الذي ينجز هو نتاج التكامل المعرفي الموجود بين علم المفردات وبين صناعة المعاجم.

⁽¹⁾ A.Mel'cuk Igor, Clas André , Polguère Alain , Introduction a la lexicologie explicative et combinatoire, p :26.

⁽²⁾ مزغيش كريمة، علم المفردات، ص 7.

⁽³⁾ ينظر: القاسمي علي، علم اللغة وصناعة المعجم، ص 3.

2.4.2. علم المفردات وعلم المصطلح:

يعد علم المصطلح (Terminologie) فرعاً من فروع اللسانيات وهو يعنى بدراسة المصطلحات العلمية من حيث مكوناتها وتعريفاتها وطرق توليدها، ويرتبط بعلم المفردات ارتباطاً وثيقاً إذ يتقاربان من حيث طبيعة الموضوع المتناول ويشتركان في كيفية دراسة ومعالجة الوحدات اللغوية، "فكلاهما يتناول المفردات اللغوية في علاقتها بالمدلولات والقوانين التي تتحكم في هذه العلاقة بين الألفاظ وما تدل عليه من معانٍ تقابلها أشياء في العالم الخارجي"⁽¹⁾، إلا أن علم المصطلح يختص بدراسة المفردات الخاصة بالعلوم أي المصطلحات العلمية في حين أن علم المفردات يتناول ألفاظ اللغة العامة.

فموضوع علم المفردات هو البحث في الوحدات الإفرادية من حيث مكوناتها وأصولها واشتقاقها ودلالاتها وعلاقاتها، وموضوع علم المصطلح هو البحث في المصطلحات من حيث مكوناتها ومفاهيمها ومناهج توليدها، "فهتم بالأحكام التي تخضع لها التسميات التي توضع للتعبير عن المفاهيم ويحللها، ويهتم بكيفيات التعرف عليها استناداً إلى السياقات التي وردت فيها، بغرض معرفة العناصر الدالة في المصطلح. كما يهتم بشروط توليد المصطلحات عند الحاجة للمسميات الجديدة ومتابعة استعمالها في ميادين العلوم المختلفة"⁽²⁾.

ويبقى هذان العلمان وإن اختلفا في موضوع البحث من حيث دراسة المفردات العامة أو المفردات الخاصة، فإنهما يتفقان فيما يتناولانه "من حيث النظرية العامة والقوانين التي تتحكم في العلاقة بين الأبنية اللفظية ومكونات المدلول سواء كان مدلولاً لغوياً أو مفهوماً اصطلاحياً"⁽³⁾.

(1) سامي عبد المجيد، مصطلحات اللسانيات في اللغة العربية بين الوضع والاستعمال، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2007، ص 35.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3) المرجع نفسه، ص 35-36.

3.4.2. علم المفردات وعلم الصرف:

يهتم علم الصرف أو علم التصريف (Morphologie) بالتغيرات التي تطرأ على بنية الكلمة، ويعرف بأنه "علم بأصول تعرف بها أحوال أبنية الكلم التي ليست بإعراب"⁽¹⁾. فهو يركز على البناء الداخلي للكلمة وما يعتريها من تغيير أو زيادة أو حذف.

والكلمة عند علماء الصرف "هي ما كان قابلاً للتصريف، والمقصود بذلك الأسماء المتمكنة والأفعال المتصرفة، وأما الحروف والأسماء المبنية والموعدة في الإبهام والأفعال الجامدة فلا تعلق للتصريف بها"⁽²⁾.

ويعد علم الصرف من المصادر الأساسية لإنماء اللغة وتوسيعها، لامتلاكه لآلية تكوين مشتقات عديدة من المفردات اللغوية، فهو منبع ثري لتوليدها بفضل مختلف الأوزان التي يوفرها.

"وبما أن الصرف له دور في تصنيف الكلمات حسب بنيتها الشكلية، أي حسب الجذور والسوابق واللواحق، وحسب مشتقاتها. وفي تحليل العلاقات الداخلية التي تربط مفردات المعجم وفصائله المختلفة، فإن هذا له فائدته عند الباحث المعجمي الذي يعمل على دراسة وتصنيف الحقول التي تهتم بمظهر الكلمات مثل حقول المشتقات وحقول المفردات التي لها نفس اللواحق والسوابق، وإن كان يتعدى دراسة مباني الكلمات إلى دراسة الصلة بين مباني الكلمات ومعانيها المعجمية"⁽³⁾.

فالمختص في علم المفردات باعتباره المنظر والموجه لصانع المعجم مدعو إلى الاهتمام بقضايا الصرف لارتباطها الوثيق بالمعجم، فالجذور تشكل الوحدة الأساسية لبناء المعجم

⁽¹⁾ الاستراباذي، رضي الدين محمد، شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق: محمد نور الحسن وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، 1982، القسم 1، الجزء 1، ص 1.

⁽²⁾ عبد الحميد عبد الواحد، الكلمة في التراث اللساني العربي، ص 200.

⁽³⁾ بوشيبة عبد القادر، محاضرات في علم المفردات وصناعة المعاجم، ص 19.

الذي يعتمد المداخل المعجمية في العربية، أما الجذوع فهي تغطي المشتقات. وكذلك يفيد علم المفردات علم الصرف بالمعطيات الفونولوجية والصرفية، والدلالية والإيتمولوجية (الأصل المعجمي) والتي يحتاج إليها في تطبيق قواعد الصرف المختلفة، حيث تتوقف إنتاجية قواعد تكوين الكلمات في العربية على اعتبارات معجمية مختلفة بديلة للكلمات المراد اشتقاقها، مثل: لا يوجد لفظة "أُسَيْدٌ" في العربية لوجود كلمة "سِبِلٌ" في المعجم على عكس "نُمَيْرٌ"⁽¹⁾.

ولقد أثبتت الدراسات أن الوعي الصرفي يؤدي دوراً حيوياً في تعلم اللغات الأجنبية، وتعليمها بصفة عامة، وفي تعلم اللغة العربية وتعليمها على وجه الخصوص، "فالوعي الصرفي هو قدرة المتعلم على تحويل الكلمة الواحدة من جذورها الأصلية إلى صور متعددة، يعبر كل جزء منها عن معنى من المعاني الصرفية بعد تجزئتها حتى يستطيع تحديد أصول هذه الكلمات التي اعتمدت عليها المعاني"⁽²⁾. فهو إذن يساهم في تعزيز فرصة المتعلم في اكتساب المفردات اللغوية، واستيعاب النصوص المقررة.

وهناك دراسة أجرتها "خوري" (Khouri) "اختبرت من خلالها أثر نظام الجذور والصيغ اللغوية في اللغة العربية على اكتساب المفردات لدى متعلمي اللغة العربية في أمريكا، وخلصت إلى أن استثمار هذا النظام ساعد المتعلمين المبتدئين على استنتاج معاني الكلمات غير المعروفة، وبناء كلمات جديدة"⁽³⁾.

فالسرف إذن يلعب دوراً بارزاً في تنمية الرصيد الإفرادي للمتعلم، فهو يمنحه "فرصة التدريب على ابتداء مفردات جديدة من خلال القدرة على التحكم في قوانين الأوزان والصيغ

(1) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

(2) ميكائيل إبراهيم، دور الوعي الصرفي وقدرة الاستدلال المعجمي على اكتساب المفردات اللغوية واستيعاب النصوص المقررة بين طلبة الثانوية العامة في المدارس الإسلامية الماليزية المختارة، المجلة التربوية، الكويت، مج 32، ع 127، ج 2، يونيو 2018، ص 135 (الملخص).

(3) الهاشمي عبد الله، علي محمود، استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8، عدد 2، 2012، ص 109.

القائمة في أذهان المتكلمين، الأمر الذي يعطيهم أفضلية القدرة على امتلاك المفردة وتخزينها ثم توظيفها واستعمالها في مختلف ظروف الخطاب⁽¹⁾.

4.4.2. علم المفردات وعلم الدلالة:

يلتقي هذان العلمان في اهتمامهما بالجانب الدلالي للعناصر اللغوية، إذ يعنى علم الدلالة (Sémanitique) بدراسة المعنى فهو "ذلك الفرع من علم اللغة الذي يتناول نظرية المعنى، أو ذلك الفرع الذي يدرس الشروط الواجب توافرها في الرمز حتى يكون قادرا على حمل المعنى"⁽²⁾ في حين أن علم المفردات يتناول المفردات وأبنيتها ويبحث في المعاني المختلفة التي يمكن أن تدل عليها والعلاقات الرابطة فيما بينها.

ويعد المعنى عنصرا جوهريا في الكلمة، لأن إدراك الدلالة التي تحملها المفردة أمر ضروري من أجل ضم بعضها إلى بعض ونظمها وتأليف الكلام منها، فالغرض الأساسي من وضع المفردات لمسمياتها كما يقول فخر الدين الرازي "أن يُضمَّ بعضها إلى بعض ليحصل منها الفوائد المركبة وهكذا جميع المفردات"⁽³⁾.

ويهتم علم المفردات وعلم الدلالة كذلك بالناحية الشكلية لدلالة المفردة، إذ يتناول علم الدلالة "في دراسته العلاقات بين الدال والمدلول وذلك بالاختصار على المدلول ولا يتعداه إلى العلاقة بينه وبين الشيء في حد ذاته"⁽⁴⁾، بينما يبحث علم المفردات من حيث المبنى "في

(1) بن علي عبد السلام ، تعليمية المفردات اللغوية في مرحلة التعليم الابتدائي الجزائري: دراسة وصفية تحليلية نقدية، رسالة دكتوراه، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر2، 2014-2015، ص118.

(2) عمر أحمد مختار، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1998، ص11.

(3) الرازي فخر الدين، نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، تحقيق: د.بكري شيخ أمين، دار العلم للملايين، بيروت، 1975، ص147.

(4) ينظر: سامي عبد المجيد، مصطلحات اللسانيات في اللغة العربية بين الوضع والاستعمال، ص39.

طرق الاشتقاق، والصيغ المختلفة، ودلالة هذه الصيغ، من حيث وظائفها الصرفية والنحوية، وكذا العبارات الاصطلاحية Idioms، وطرق تركيبها⁽¹⁾.

ويختلف علم الدلالة عن علم المفردات في كيفية تحديد دلالة الكلمة، إذ لا يعتمد فقط على المعنى المعجمي بل يشمل ذلك عناصر أخرى، "كشخصية المتكلم، وشخصية المخاطب، وما بينهما من علاقات، وما يحيط بالكلام من ملابسات، ونحو ذلك، إضافة إلى المعاني المجازية التي لا تظهر في المعجم بقدر ما تتضح من السياق أحيانا ومن المقام أحيانا أخرى"⁽²⁾.

ويحظى علم الدلالة بأهمية كبيرة في الدراسات اللسانية نظرا لارتباطه بالمعنى الذي يعد الهدف الأسمى من دراسة اللغة، حتى أن بعض اللغويين يرون أن علم الدلالة هو قمة الدراسات اللغوية، وغاية الدراسات الصوتية والفونولوجية والنحوية والمعجمية⁽³⁾.

فهذا العلم لا يمكن فصله عن غيره من فروع اللغة عامة وعن علم المفردات خاصة، وذلك من حيث أهمية المعنى المعجمي في تحديد معنى الحدث الكلامي ببيان المعاني المفردة للكلمات، يضاف إليها المعاني الناتجة عما تشتمل عليه الجوانب الصوتية والصرفية والنحوية⁽⁴⁾.

(1) خليل حلمي، مقدمة لدراسة التراث المعجمي العربي، ص 13.

(2) العصبلي عبد العزيز بن إبراهيم، علم اللغة النفسي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ط 2006، ص 101.

(3) السعران محمود، علم اللغة: مقدمة للقارئ العربي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 2، 1999، ص 261.

(4) ينظر: عمر أحمد مختار، علم الدلالة، ص 13-14.

خلاصة:

لقد عرضنا في هذا الفصل أهم المصطلحات التي لها علاقة "بالمفردات" وفصلنا فيها، بدءاً بمفهوم الكلمة ثم اللفظة وختمنا بالوحدة الإفرادية أو المفردة، ورأينا أن هناك جدلاً واسعاً بين اللغويين حول الاتفاق على مفهوم موحد لها، فتباينت التعريفات والمصطلحات وهذا نظراً لاختلاف المرجعيات وزوايا النظر في البحث في للمفردة.

ومن باب الضبط الاصطلاحي لمفاهيم البحث، نتعامل مع مفهومي المفردة والكلمة كمصطلحين مترادفين، وذلك انطلاقاً من التعريفات السابقة للغويين القدامى التي تجمع على أن الكلمة لفظة دالة على معنى مفرد. وكذا نظراً لربطهم الدائم لصفة المفردة بمصطلح "كلمة"، كما أن هناك من الباحثين من يتعامل معهما كمترادفين أيضاً، إذ يقول فاضل السامرائي: "المقصود بالمفردة هو الكلمة الواحدة – كما هو معلوم" (1).

وبعد ذلك، انتقلنا إلى التفريق بين مفهومي المعجم والمفردات من حيث إن المعجم يتعلق بالتجريد وبما هو موجود في اللغة، في حين أن المفردات ترتبط باستعمال المتكلم لها في ممارسته اللغوية.

وفصلنا الحديث عن علم المفردات وبيننا كيف أنه يُعنى بدراسة المفردات ويبحث في أصلها واشتقاقاتها وتطورها واستعمالها، مركزاً في ذلك على الشكل وعلى الدلالة معاً، وتحدثنا عن نشأة هذا العلم عند العرب وعند الغرب مبرزين أهم الأعلام الذين انشغلوا بدراسة المفردة وبالتأليف في ميدان علم المفردات.

(1) السامرائي فاضل صالح، بلاغة الكلمة في التعبير القرآني، شركة العاتك لصناعة الكتاب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط2، 2006، ص3.

ونظرا لكون المفردة هي محط اهتمام جملة من العلوم اللغوية، بينا العلاقة التفاعلية التي تربط بين علم المفردات باعتباره يدرس الوحدة الإفرادية وبين هذه العلوم التي على رأسها علم صناعة المعاجم وعلم المصطلح.

الفصل الثاني:

المفردات اللّغوية وتعليمها

تمهيد:

يستند تعلم أي لغة أساسا إلى تعلم مفرداتها، فهي تعتبر اللبنة الأساسية في بنائها، ونظرا لإدراك الأمم لأهمية ضبط الحصيلة اللغوية الواجب إكسابها للمتعلمين، تسهيلات لاستعمالها في شتى مواقف الحياة وضمانا لانتشار لغاتها، راحت تخطط لحصر هذه الحصيلة. فظهرت فكرة تحديد قوائم المفردات ووضع الأرصدة اللغوية في العالم، واهتمت المجتمعات بجمع مفرداتها وإحصائها وترتيبها وتصنيفها باعتماد معايير علمية في ذلك أهمها معيار التواتر (La fréquence)، وذلك انطلاقا من الخطابات الشفهية والكتابية التي تجسد الاستعمال الحقيقي لعناصر اللغة، فكانت هذه الدراسات الإحصائية المصدر الرئيسي لمعرفة الرصيد الإفرادي الذي يحتاجه متعلم اللغة وفق المستوى الدراسي الذي ينتمي إليه وغرضه من تعلم هذه اللغة.

ويعود الفضل في ضبط المفردات الأساسية اللغوية في البلدان الأوروبية إلى القس الفرنسي "دي لبي L'Abbé de L'Epée" حين قام ببحوث في تحديد عدد الألفاظ المقدمة إلى المتعلمين في كتابه المخصص لتعليم لغة الصم-البكم، وقد اعتمد في ذلك مقياس تواتر المفردات سواء أكانت في المنطوق أم في المكتوب، وذلك سنة 1776. وفي سنة 1897 أصدر الألماني كاندينغ Kanding "القاموس التواتري للغة الألمانية" الذي ارتكز على فرز حوارات البرلمانيين، ونصوص قانونية وإدارية وتجارية، جرائد ومجلات، مؤلفات دينية، وطنية.....مراعيا في عملية الإحصاء مقياس تواتر المفردات.⁽¹⁾

فكان هذان العاملان مرتكزا اعتمدت عليه الدول في ضبط لغاتها الأساسية بشقيها: المكتوب والمنطوق.

⁽¹⁾ SAVARD Jean-Guy et RICHARDS Jack, Les indices d'utilité du vocabulaire fondamental-1 français, LES PRESSES DE L'UNIVERSITE LAVAL, Québec, 1970, p.20
نقلا عن: هامل سمية، تخفيف كتاب اللغة العربية 20، PRESSES DE L'UNIVERSITE LAVAL, Québec, 1970, p.20
للسنة الثانية من التعليم الابتدائي وأثره على التحصيل اللغوي لدى التلميذ، رسالة ماجستير، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة الجزائر، 2015/2016، ص32.

إذ في سنة 1921 وضع "ثورندايك EL.Thorndike" قائمته التي تحتوي على 10000 كلمة في اللغة الإنجليزية في كتابه المعنون بـ Teacher's word book قام بجردها من نصوص متنوعة.

وتوالى بعدها الدول في وضع القوائم والدراسات التي تهتم بضبط الحصيلة الفردية في لغات عدة كالفرنسية، والإسبانية والروسية.

أما عن اللغة العربية فهي الأخرى عرفت عدة قوائم للمفردات الشائعة، أبرزها:

*قائمة موسى بريل التي أحصى فيها 136.000 كلمة من الصحف اليومية التي صدرت بين 1937-1939.

*قائمة فاخر عاقل التي جمع فيها 188 ألف كلمة من كتب القراءة الابتدائية في ست دول عربية.

*قائمة "لاندو" من مفردات النثر العربي احتوت 186000 كلمة جمعها من مصادر مختلفة، وكان ذلك سنة 1959.

*قائمة المفردات الشائعة في اللغة العربية لداود عبده سنة 1979.

ثم ظهرت قوائم عربية عديدة بعد ذلك أخذ بعضها المادة اللغوية من كتب الأطفال وبعضها الآخر من الجرائد اليومية واهتم غير هؤلاء بجمع بعض القوائم واستخراج قائمة جديدة منها.⁽¹⁾

أما إذا عدنا إلى الحديث عن الأرصدة اللغوية، فأول رصيد يبرز لنا هو الرصيد الإنجليزي "Basic English"^(*) الذي ترجع فكرته إلى (أوكدن) و (ريتشارد) اللذين قضيا في هذا العمل أربع سنوات (1923 – 1927) ليخرجا إلى الوجود عملا علميا عظيما هو "البزك"،

(1) ينظر: سامي عبد المجيد، العناصر الفردية في كتب القراءة العربية المقررة للسنة الثالثة ابتدائي، ص 48-49.

(*) الـ "Basic" اختصارا لـ "British American scientific International Commercial"

وفي سنة 1928 بدأ انتشار قائمتها المكونة من 850 كلمة، ولم يشرع في محاولات تطبيقها على التعليم إلا في سنة 1933 في اليابان. ثم وجد هذا الرصيد طريقه إلى سعة الانتشار حيث بلغ في ذلك ما لم يعرفه رصيد لغوي آخر.⁽¹⁾

تلاه بعد ذلك الرصيد الفرنسي "Le français fondamental" سنة 1954، والرصيد الألماني سنة 1963، إضافة إلى الرصيد الإسباني.

أما عن الأرصدة اللغوية العربية، فيعتبر "الرصيد اللغوي الوظيفي" أول عمل علمي أنجزه لغويون مغاربة وهو "مجموعة مفردات عربية تؤدي مفاهيم الطفل المغربي في سن معينة، تلك المفاهيم التي وردت على لسانه وتلك التي أضيفت اعتبارا لحاجاته. وهذه المجموعة تمثل ما يحسن للتلميذ أن يلم به أثناء السنوات الثلاث الأولى"⁽²⁾.

واعتمد في وضعه على جرد جميع الكتب المستعملة في المغرب وتونس والجزائر في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي فأحصيت مفرداتها بمعانيها وحددت لكل واحدة منها سياقها وتواترها، كما أجريت تحريات لغوية في مناطق مختلفة من أقطار المغرب العربي الثلاثة، بالأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المقاييس هي: التواتر، والتوزع، ولكل مدلول دال، والكمون، والتدخل، والاستمرار في المكان والزمان.⁽³⁾

وكان ذلك في فترتين: الأولى من 1967 إلى 1969 وهي فترة تمهيدية، والثانية من 1969 إلى 1974 تخللتها أعمال في كل قطر...

⁽¹⁾ ينظر: المرجع السابق، ص 50

⁽²⁾ اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي، الرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي - القائمة العربية الفرنسية، الهيئة الاستشارية للمغرب العربي في التربية والتعليم، ط 1، 1975، المقدمة، ص ب.

⁽³⁾ المرجع نفسه، المقدمة، ص ج. وللتفصيل أكثر في المنهجية المتبعة في هذا العمل يمكن العودة إلى مقدمة هذا المرجع.

ومما يميّز هذا العمل أنه انطلق من الواقع اللغوي المحسوس مكتوبا ومنطوقا واعتمد في تحليل معطياته على أحدث الوسائل والمناهج وأخذ بعين الاعتبار المقاييس اللغوية التي تجمع بين خصائص العربية وأحدث ما وصلت إليه علوم اللسان والتربية.⁽¹⁾

أما عن ثاني مؤلف في هذا المجال فهو "الرصيد اللغوي العربي الأساسي" الذي اعتمد في وضع مفرداته على الحصيلة الإفرادية الواردة في الرصيد المغربي، فسعى إلى "ضبط مجموعة من المفردات والتراكيب الفصيحة أو الجارية على قياس كلام العرب التي يحتاج إليها التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي حتى يتسنى له التعبير عن الأغراض والمعاني العادية التي تجري في التخاطب اليومي من ناحية، ومن ناحية أخرى التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية الأساسية التي يجب أن يتعلمها في هذه المرحلة من التعليم"⁽²⁾

وكان الهدف الرئيسي من هذا الرصيد هو توحيد لغة الطفل العربي، بوضع وثيقة موحدة مفصلة حسب المراحل العمرية تتوفر على الحصيلة الإفرادية التي يحتاجها، حيث اتفقت الدول العربية على "إدخاله في التعليم والاعتماد عليه دون غيره في تأليف الكتب المدرسية"⁽³⁾

إن العلاقة الوثيقة التي تربط بين المفردات اللغوية وعملية تعليمها، جعلت اللغويين يجتهدون في عمليات التحري والجمع والإحصاء والترتيب بغرض توفير المادة الإفرادية اللازمة التي يحتاجها المتعلم لتكوين مهاراته اللغوية، وهذا لن يتأتى إلا إذا لقيت ثمرات هذه المجهودات صداها عند مؤلفي الكتب المدرسية بتوظيفها في مختلف النصوص والأنشطة، وهذا ما سنختبره في الفصول اللاحقة.

⁽¹⁾ سالي عبد المجيد، العناصر الإفرادية في كتب القراءة العربية المقررة للسنة الثالثة ابتدائي، ص 58.

⁽²⁾ مشروع الرصيد اللغوي العربي: دليل تعريفي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتونس بالتعاون مع معهد العلوم اللسانية والصوتية بالجزائر، 1981، ص 9-10.

⁽³⁾ المرجع نفسه، ص 10.

أما في هذا الفصل فنحرص على التفصيل في كل ما يحيط بتعليم المفردات اللغوية من خلال التركيز على الأسس العلمية الواجب اتباعها عند اختيار المفردات التي تقدم للمتعلمين في مختلف المراحل التعليمية، وعلى العلاقات الدلالية الرابطة بينها من ترادف وتضاد واشتراك، مبينين أهم المبادئ والطرق والاستراتيجيات التي تعتمد في عملية تعليمها تحقيقا للكفاءة المسطرة منها.

المبحث الأول: المفردات اللغوية: أنواعها وأسس اختيارها وعلاقاتها

إن النظرة العلمية الرصينة للمفردات اللغوية أمر لا بد منه من أجل إرساء الأسس النظرية لها وذلك من خلال المعطيات والحصيلة المعرفية التي يقدمها علماء المفردات، لكن إلى جانب هذا يتحتم على هؤلاء المنظرين أن يتعاونوا مع زملائهم في الحقل التعليمي من أجل تطبيق ما توصلوا إليه من مبادئ في الميدان العملي، وذلك لأن الحديث عن تعليم اللغة يتأسس بالدرجة الأولى على الاهتمام بمفرداتها، فمهما اتسعت الثروة الإفرادية لأية لغة يبقى ضبط وتوضيح الرؤية العلمية والتعليمية لكيفية تقديم هذه المفردات للناشئة وإكسابهم إياها هو الأمر الأهم.

1.1. أهمية المفردات اللغوية:

تعد المفردات اللغوية نقطة الانطلاق لتعلم أية لغة، إذ تشكل اللبنة الأساسية لها، وهي الأداة التي يوظفها المتكلم لاكتساب معارفه الأساسية والتعبير عن أفكاره ومشاعره وهي وسيلته في التواصل مع الآخرين. فبفضل المفردة يستطيع الشخص ترجمة تصوراته ومكنوناته، وبها يمكنه أن يعكس طريقته في تقطيعه للكون والتي تختلف باختلاف نظرة كل مجتمع لما يراه، وخبرته في كيفية تصوير ذلك.

إن المفردة هي الوحدة اللغوية الأساسية التي "تشارك مشاركة فعالة في تكوين معارف الإنسان وتجاربه، وأفكاره وصوره الذهنية، كما أنها نقطة الإبداع الكلامي الذي يعد قوة أساسية يعتمد عليها الإنسان في تكوين شخصيته وفي تثبيت وجوده الاجتماعي".⁽¹⁾

وفي هذا السياق يقول وولت ويتمان: "كل الكلمات مزودة بطاقة روحية، ولا شيء أكثر روحية منها"، وهذا راجع لخصائصها التي هي أدوات للسيطرة على الأشياء.⁽²⁾

(1) عبد الباري ماهر شعبان، استراتيجيات تعليم المفردات: النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2011، ص31.

(2) ينظر: مندور مصطفى، اللغة بين العقل والمغامرة، منشأة المعارف، الإسكندرية، د.ت، ص31.

ويمكن اعتبار حجم المفردات اللغوية التي يكتسبها الفرد وقدرته على حسن توظيفها مقياساً للمستوى الثقافي والعلمي له، فالمفردات هي نافذة الفرد إلى تحصيل المعارف واكتساب الخبرات.

إن وجود اللغة مرتبط بوجود المفردات، وعليه حظي تعليم المفردات اللغوية-في السنوات الأخيرة- باهتمام التربويين والمختصين في التعليمية نظراً لأهمية هذا المستوى في عمليتي الفهم والإنتاج سواء الشفاهي أو الكتابي، فبفضل الكلمات تنمى قدرة المتعلم على الفهم والإفهام فهي "الأدوات التي نستخدمها للوصول إلى معرفتنا الأساسية والتعبير عن الأفكار وتعلم مفاهيم جديدة، إذ تحدد الكلمات التي يعرفها الأطفال مدى قدرتهم على فهم النصوص"⁽¹⁾.

ولقد أشار كيلباترك إلى أن "المفردات تمثل بكشف مكثف ورمزي كل ما اختبره المرء أو تخيله، إذن فالمفردات من القراءة واللغة خاصة ومن العلوم عامة كالحجارة من البنيان، فالمتعلم يستطيع أن يقرأ ويفهم ويكتب ويحفظ وينتج إذا كان يملك مجموعة مفردات تسهل له كل ذلك"⁽²⁾.

ويؤكد اللساني ديفيد ويلكينز (David Wilkins) في هذا الصدد على أهمية المفردات في عملية التعلم إذ أنه "يمكن الاستغناء عن بعض القواعد النحوية، لكن لا يمكن بأي حال من الأحوال الاستغناء عن المفردات اللغوية، فلو قضى المتعلم معظم وقته في دراسة القواعد

⁽¹⁾Stahl, Steven A & Nagy, William E, Teaching word meanings, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London, 2006, p4.

⁽²⁾عاقل فاخر، المفردات الأساسية للقراءة الابتدائية (في الأجزاء الثلاثة التي تلي الألفباء)، طبع ونسخ سلامة اليافي، دمشق، 1953، المقدمة، ص ح.

النحوية، فإن لغته لن تتحسن بالقدر الكافي، في حين أنه سيلحظ التطور فيها إذا انصب اهتمامه على تعلم المفردات والعبارات"⁽¹⁾.

وتمثل المفردات اللغوية بعدا أساسيا من أبعاد تعلم اللغة، وبقدر اكتساب الطلاب لعدد أكبر من المفردات بقدر زيادة تحصيلهم في المواد الدراسية المختلفة، إذ تؤكد ألان جانت Allen Janet أن ما لدى الطلاب من حصيلة لغوية حول موضوع معين يمكنهم من فهم وتعلم المصطلحات والمفاهيم الجديدة التي يقرؤونها أو يستمعون إليها... كما أن تمكن المتعلم من هذه المفردات وتحصيلها له يتيح له حرية التواصل مع أعضاء المجموعة باستعماله لما تعلمه.⁽²⁾

ويعد اكتساب الشخص لعدد كبير من المفردات وحفظه لها غير ذا أهمية إذا لم يتمكن من استعمال هذه الحصيلة الإفرادية في حياته وفي تواصله مع أفراد المحيط الاجتماعي، حيث إنه إن "لم تكن هناك قدرة على صياغة وتركيب وسبك وربط المفردات اللغوية المكتسبة على نحو سليم، وطبقا للمقاييس والقواعد اللغوية المتفق عليها في اللغة الواحدة، وما لم يرافق وجود كل ذلك ذوق فني صقيل وطبع صاف مهذب، يتمكن معه صاحب هذه الحصيلة من تحقيق التلاؤم والانسجام التام بين الأفكار والانفعالات التي يريد نقلها للآخرين وبين القوالب اللفظية التي يوصلها بها ويختارها لها"⁽³⁾ ، فلا قيمة لها وهي مفردة مخزنة في ذاكرته.

⁽¹⁾Thornbury, Scott , How to Teach Vocabulary, Pearson Education Limited,England, 2002, p13.

⁽²⁾Voir: Allen Janet, Inside words : Tools for teaching academic vocabulary grades 4-12, Portland, Maine, Stenhouse Publishers, 2007, p:3-4.

⁽³⁾ المعتوق أحمد محمد، الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، د.ط، 1996، ص57.

وعليه، فإن قدرة الفرد على توظيف مخزونه الإفرادي من خلال الممارسة الفعلية للكلام، وفي مختلف مجالات الحياة يجعل رصيده عملة جارية ذات قيمة، وثروة لغوية ذات فائدة.

وفي مقابل ذلك، فإن النقص في الثروة الإفرادية يؤثر على قدرة المتعلم على الإنتاج الكتابي وكذا على فهم ما يقرؤه، إذ تؤكد كالاك على أن الكثير من المتعلمين يعانون من فجوة كبيرة في المفردات، وهذا ما ينتج عنه إعاقة حقيقية في كل التخصصات.

فالمشاكل الأكثر ورودا هي الفقر في المفردات، وحتى الأكثر تداولاً منها، وكذا عدم الدقة في استعمال الكلمات، والخلط بين أقسامها: اسم، فعل أو صفة ولا سيما في المشتقات، إضافة إلى أن استثمار التعلّيمات الإفرادية في القراءة أو في إنتاج النصوص يحكم عليه مرارا بالمحدودية.⁽¹⁾

ولقد لخص ماهر شعبان عبد الباري أهمية تعلم المفردات في النقاط الآتية:

- * زيادة قدرة الفرد على التواصل الجيد مع الآخرين.
- * أداة مهمة للمتعلّم لزيادة تحصيله ومستوى إنجازه الأكاديمي.
- * زيادة خبرات الفرد وذلك من خلال احتكاكه بالآخرين والتفاعل معهم.
- * تنمية مهارات التفكير من خلال وجود ارتباط دال بين اللغة والتفكير، والكلمات هي المظهر الخارجي للتفكير وللغة معا.
- * أن لها أثارا نفسية كبيرة تتمثل في انفتاح مستخدم اللغة مع الآخرين وشعوره بالراحة عند التعامل معهم.⁽²⁾

(1) Voir : Calaque, Elizabeth, Enseignement et apprentissage du vocabulaire, p17.

(2) عبد الباري ماهر شعبان، تعليم المفردات اللغوية، ص34.

2.1. أنواع المفردات اللغوية:

لقد قدمت العديد من التصنيفات للمفردات من منظور الدراسات الإفرادية، وهذا وفق اعتبارات مختلفة، يمكن أن نلخص أهمها فيما أورده رشدي طعيمة في الجدول الآتي:⁽¹⁾

الجدول رقم (2-01): أنواع المفردات اللغوية

نوع التصنيف	شرحه
1/ حسب المهارات اللغوية	أ. مفردات للفهم <u>الاستماع</u> : الكلمات التي يستطيع الفرد التعرف إليها وفهمها عند الاستماع إليها من خلال الآخرين.
	<u>القراءة</u> : الكلمات التي يستطيع الفرد التعرف إليها وفهمها عندما يتصل بها على صفحة مطبوعة.
	ب. مفردات للكلام <u>عادية</u> : الكلمات التي يستخدمها الفرد في حياته اليومية.
	<u>موقفية</u> : الكلمات التي يحتفظ بها الفرد ولا يستخدمها إلا في موقف معين أو عندما تكون لها مناسبة.
	ج. مفردات للكتابة <u>عادية</u> : الكلمات التي يستخدمها الفرد في مواقف الاتصال الكتابي الشخصي (أخذ مذكرات، كتابة يوميات....).
	<u>موقفية</u> : الكلمات التي يستخدمها الفرد في مواقف الاتصال الكتابي الرسمي (طلب عمل أو استقالة، كتابة تقرير...).
	د. مفردات كامنة سياقية: الكلمات التي تفسر من السياق الواردة فيه.
	تحليلية: الكلمات التي تفسر استناداً إلى خصائصها الصرفية أو في ضوء الإلمام بلغات أخرى.
2/ حسب المعنى	أ. كلمات المحتوى المفردات الأساسية التي تشكل صلب الرسالة مثل الأسماء والأفعال...

⁽¹⁾ ينظر : طعيمة رشدي أحمد، "المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى" الجزء الأول: المناهج وطرق التدريس، القسم الثاني، سلسلة دراسات في تعليم العربية، جامعة أم القرى، دت، ص 616-618.

المفردات التي تربط بين الجمل مثل حروف العطف والجر وأدوات الاستفهام وأدوات الربط بشكل عام.	ب. كلمات وظيفية	2/ حسب المعنى
المفردات التي لا تنقل معنى معيناً وهي مستقلة بذاتها، وإنما تحتاج إلى كلمات أخرى مساعدة تنقل من خلالها إلى المستقبل معنى خاصاً مثل : رغب في ورغب عن.	ج. كلمات عنقودية	
مجموع الكلمات العامة التي يستخدمها الفرد في مواقف الحياة العادية أو استخداماته الرسمية غير التخصصية.	أ. كلمات خادمة	3/ حسب التخصص
مجموع الكلمات التي تنقل معاني خاصة أو تستخدم بكثرة في مجال معين.	ب. كلمات تخصصية	
مجموع المفردات التي يكثر استعمالها في الكلام أو في الكتابة أو حتى سماعاً أو قراءة.	أ. كلمات نشيطة	4/ حسب الاستخدام
مجموع الكلمات التي يحتفظ بها الفرد في رصيده اللغوي وإن لم يستعملها، وهذا النوع من المفردات يفهم الفرد دلالاته واستخداماته عندما يقرؤه أو يسمعه.	ب. كلمات خاملة	

ويمكن أن نشير إلى تصنيفات أخرى قدمتها خولة طالب الإبراهيمي، أوضحت فيها أنواع المفردات المختلفة والتي تتعدد اعتباراً لأصل المفردة ومعناها وثبوتها أو عدم ثبوتها في متن اللغة المعنية، وفيما يأتي تفصيل لهذه التصنيفات:⁽¹⁾

الأصلي: ينتمي لأوضاع اللغة المعنية.

1/ حسب الأصل

الدخيل: أصله من غير اللغة المعنية.

⁽¹⁾ ينظر: الإبراهيمي خولة طالب، "مبادئ في اللسانيات"، ص 117-119.

2/ حسب المعنى

الاشتراك: ما يتفق في الشكل ويختلف في المعنى مثل: مفردة عين في اللغة العربية.

الترادف: أن يكون للمعنى الواحد عدة مفردات تدل عليه مثل: المسميات العديدة للإبل والأسد.

المولد: ابتكار مفردات جديدة أو تطوير معاني المفردات المثبتة في متن اللغة وإخراجها تخريجات جديدة مثل: مفردة الحاسوب التي تدل على مفهوم computer أو ordinateur.

3/ حسب الدلالات

الدلالة الأصلية: المعنى المثبت في معجم اللغة المعنية أي المعنى الأصلي المعروف وضعا واصطلاحا.

الدلالة الإضافية: الدلالة التي تكتسبها المفردة عند إدراجها في الفعل الكلامي أي المعنى الذي يتحدد من خلال المقام والسياق الذي ترد فيه، مثل: الاستعمالات المختلفة لمفردة "نظر".

الدلالة المجازية: تدعم فيها الدلالة الأصلية للمفردة بقيم عاطفية فردية أو جماعية تضاف لها فتجعل معناها ينتقل من دلالاته الأصلية النظامية والسياقية إلى معنى مجازي يلعب دورا كبيرا في الإفادة والتبليغ.

وعموما، إذا ما قارنا بين التصنيفين المقدمين، نجد أن تصنيفات رشدي طعيمة قد ركزت أكثر على المتكلم من حيث استخدامه للمفردات أو عدم استخدامه لها، وهي تقسيمات تفيد مستعمل اللغة، أما تصنيفات خولة طالب الإبراهيمي فهي تنبثق أساسا من معنى المفردة وأصلها، وهو تقسيم يخدم بصورة أوسع الباحث المعجمي المتخصص.

3.1. أسس اختيار المفردات اللغوية:

يستند انتقاء المفردات التي تقدم للمتعلمين في مختلف المراحل التعليمية إلى مجموعة من المعايير أهمها:

1- الشيوع أو التواتر: تفضل الكلمة شائعة الاستخدام على غيرها، مادامت متفقة معها في المعنى^(*).

2- التوزع أو المدى: تفضل الكلمة المستعملة في كل البلاد العربية على الشائعة في بعضها فقط، ومن المصادر التي تفيد في هذا "معجم الرصيد اللغوي للطفل العربي".

3- المتاحية: تفضل الكلمة التي تكون في متناول الفرد يجدها حين يطلبها، وتؤدي له معنى محددًا. ويقاس هذا بسؤال الناس عن الكلمات التي يستخدمونها في مجالات معينة.

4- الألفة: تفضل الكلمة المألوفة في الاستعمال على الكلمات المهجورة.

5- الشمول: تفضل الكلمة التي تغطي أكثر من مجال على تلك المحصورة في مجال واحد، إذ تفضل كلمة "بيت" على كلمة "منزل" لأن الأولى تغطي عدداً أكبر من المجالات (بيتنا، بيت الله، بيت الإبرة (البوصلة)، بيت القصيدة...).

6- الأهمية: تفضل الكلمة التي يحتاج إليها الدارس أكثر من تلك الكلمة العامة التي قد لا يحتاجها أو يحتاجها قليلاً.

7- العروبة: تفضل الكلمة العربية على غيرها. (فكلمة تلفاز أحسن من تليفزيون).⁽¹⁾

(*) يؤكد عبد الرحمن الحاج صالح في هذا الصدد على أن التواتر وحده ليس مقياساً لتحديد أهمية العناصر اللغوية عامة والمفردات خاصة، "فإن من المفردات التي يحتاج إليها المتكلم ما لا يرد على لسانه إلا في ظروف معينة وحالات تقتضي ظهورها بكثرة وهو مقياس "مقتضى الحال"، وهذا النوع من الألفاظ هو الذي يسمى بالكامن، فإنه من رصيد المتكلم وهو تحت تصرفه ولا يلجأ إليه إلا إذا دار الحديث حول الموضوع الذي يثيره". الحاج صالح عبد الرحمن، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص45.

(1) طعيمة رشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، الرباط، 1989، ص195-196. (بتصرف).

ويمكن أن نضيف إلى هذه الأسس معايير أخرى ينبغي إعطاؤها أهمية، وهي تلك الشروط الواجب توفرها في النصوص القرائية التي تقدم من خلالها المفردات، ومن بينها اختيار المواضيع التي تثير اهتمام المتعلمين وتلبي حاجاتهم اللغوية وترتبط بواقعهم وبيئتهم، بحيث تشمل المجالات المفاهيمية التي يميلون إليها شرط أن يتماشى هذا وقدراتهم المعرفية وفئتهم العمرية، وكذا استعمال اللغة الواضحة البعيدة عن التعقيد والأسلوب الملائم للمرحلة التعليمية والسعي إلى أن تحمل هذه النصوص ثروة إفرادية متنوعة تساهم في إنماء الكفاءة التواصلية لهم، لكن يراعى في ذلك تفادي جعل المتعلم يصاب بما يسمى بالتخمة اللغوية التي قد تكون سببا في "توقف آليات الاستيعاب الذهني والامتثالي لديه من خلال تقديم كمية كبيرة جدا من العناصر اللغوية التي لا يمكن بحال من الأحوال أن يأتي على جميعها"⁽¹⁾. فتحديد الكم الواجب تعليمه من المفردات والتراكيب أمر لا بد منه.

ويؤكد عبد الرحمن الحاج صالح في هذا الصدد على أهمية مراعاة الحاجات التبليغية للمتعلم وكذا الكم الذي يقدم له ومدى صلاحيته عند اختيار المفردات الواجب إكسابها له في مرحلة معينة، إذ يرى أنه من الواجب إحصاء المفاهيم التي يحتاج إليها المتعلم في مرحلة ما وتحديدًا تحديدا علميا، ثم المقارنة بين هذه الشبكة من المفاهيم وبين ما يعرض بالفعل على المتعلم في الكتب وشتى المواد الدراسية لتقييمه واكتشاف نقائصه، ثم البحث عن مدى صلاحية الألفاظ المعروضة بالفعل في الدراسة أو ما يقترحه المربون أو اللغويون لتغطية هذه الشبكة من المفاهيم، وذلك بالتركيز على الجانب اللغوي النفساني الاجتماعي الذي ينبني عليه مصير اللفظ في الاستعمال وتتوقف عليه حيويته وذيوعه في جميع الأوساط⁽²⁾.

(1) الحاج صالح عبد الرحمن، مدخل إلى علم اللسان الحديث: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 46.

(2) المرجع نفسه، ص 47. بتصرف.

4.1. طرق صياغة المفردات اللغوية:

تسعى اللغة العربية -كغيرها من اللغات- للتعبير عن مستحدثات العصر ومعطياته الحضارية، خاصة مع التقدم العلمي والمعرفي الذي تشهده كل ميادين الحياة وفي مختلف العلوم، فتعتمد في توليد ألفاظها وصياغتها على طرق معينة أبرزها: الاشتقاق والمجاز والنحت والاقتباس.

1.4.1. الاشتقاق:

من أهم الخصوصيات المميزة للغة العربية أنها لغة اشتقاقية، وعليه يعد الاشتقاق أهم وسائل التنمية اللغوية، ومصدرا ثريا لتوليد الكلمات فيها.

جاء في (مزهر) السيوطي: "الاشتقاق أخذ صيغة من أخرى مع اتفاقهما معنى ومادة أصلية، وهيئة تركيب لها، ليدل بالثانية على معنى الأصل، بزيادة مفيدة لأجلها اختلفا حروفا أو هيئة، كضارب من ضرب، وحَذِرٌ من حَذِرٍ"⁽¹⁾.

وجاء في (تعريفات) الجرجاني: "الاشتقاق نزع لفظ من آخر بشرط مناسبتهم معنى وتركيبا، ومغايرتهما في الصيغة"⁽²⁾.

ويعرفه حلمي خليل على أنه "توالد وتكاثر يتم بين الألفاظ بعضها من بعض، ولا يكون ذلك إلا من بين الألفاظ ذات الأصل الواحد"⁽³⁾.

(1) السيوطي عبد الرحمن جلال الدين، "المزهر في علوم اللغة وأنواعها"، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، 1986، ج1، ص346.

(2) الجرجاني، الشريف، "كتاب التعريفات"، دار الكتب العلمية، بيروت، ص27.

(3) خليل حلمي، "المولد في العربية: دراسة في نمو اللغة العربية وتطورها بعد الإسلام"، دار النهضة العربية، بيروت، ط2، 1985، ص78.

وهكذا فالاشتقاق هو أن تؤخذ كلمة من كلمة أخرى على أن يكون هناك تناسب بينهما في اللفظ والمعنى، فمن مصدر "الكتابة" مثلاً يشتق الفعل الماضي (كتب) واسم الفاعل (كاتب) واسم المفعول (مكتوب) واسم المكان (مكتب) وهكذا.

"ويقسم الصرفيون الاشتقاق إلى اشتقاق صغير تكون فيه جميع المشتقات متفقة في ترتيب حروفها الأصلية"⁽¹⁾، ففي المثال السابق تظهر الحروف (ك، ت، ب) بالترتيب نفسه في جميع المشتقات، فلا تسبق التاء الكاف ولا الباء التاء، "وإلى اشتقاق كبير (ويسمى القلب كذلك) يكون فيه بين الكلمتين الأصلية والمشتقة تناسب في اللفظ والمعنى دون الاتفاق بينهما في ترتيب الحروف الأصلية"⁽²⁾ ومعناه تقديم بعض أحرف الكلمة الواحدة على بعض مثل: جذب وجبذ، وعاث وعثى، وطفا و طاف ...

وهناك نوع ثالث من الاشتقاق يسمى الاشتقاق الأكبر أو الإبدال "وهو انتزاع لفظ من لفظ مع تناسب بينهما في المعنى والمخرج، واختلاف في بعض الحروف، نحو عنوان الرسالة وعلوانها"⁽³⁾.

وعموماً يعتبر الاشتقاق الصغير أو الاشتقاق التوليدي -بتعبير عبد السلام المسدي- الأكثر توظيفاً لأنه الأكثر إنتاجية في إنماء المفردات مقارنة بالنوعين الآخرين.

وقد اعتمد العلماء على آلية الاشتقاق في نقل العلوم ووضع مصطلحاتها، لما تملكه من قدرة هائلة على توليد الكلمات بفضل تميزها بالدقة والانتظام، وهذا ما جعل اللغة العربية تتميز عن غيرها من اللغات ذات الطبيعة الإلصاقية التركيبية، إذ يؤكد المسدي على ذلك قائلاً: "أما اللغة العربية فهي تختص بطبيعة توالدية غير الطبيعة التركيبية، وإنما لها قانون

⁽¹⁾ القاسمي علي، المصطلحية: مقدمة في علم المصطلح، دائرة الشؤون الثقافية والنشر، بغداد، 1985، ص 98.

⁽²⁾ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁽³⁾ الشهابي مصطفى، المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث، دار صادر، بيروت، ط2، 1991، ص14.

تكاثري يعتمد الحركة الانفجارية داخل بنية الكلمة، ويتم لها ذلك بفضل آلية الاشتقاق، هذا التقولب الصرفي المظهري في نطاق المادة اللغوية الواحدة، والذي لولاه لتعذر على العربية أن تستوعب أي مادة اصطلاحية طارئة في تاريخ المعرفة البشرية، فطبيعي أن يكون الاشتقاق سمة نوعية في اللغة العربية وليس صدفة أن كان قياسيا يعتمد أجهزة مجردة ينضوي في سلكها كل أصل جذري بحسب حالاته من التجرد والزيادة⁽¹⁾.

والخلاصة أن باب الاشتقاق واسع، ولا خلاف بين العلماء على الدور الرائد الذي يقوم به في إثراء القاموس بالمفردات اللغوية، وفي سد الاحتياجات المتعددة للتعبير عن المفاهيم المستحدثة.

2.4.1. المجاز:

يعد المجاز من الوسائل المعتمدة في توليد المعاني، وذلك بوضع مفردات جديدة للتعبير عن بعض المدلولات حيث تنتقل فيه المفردة من دلالتها العامة إلى دلالة خاصة، ويعني المجاز عند علماء البيان انتقال اللفظ من معناه الأصلي الموضوع له إلى معنى جديد بينه وبين المعنى الأصلي علاقة.

"وهكذا تتحول الكلمة من الحقيقة إلى المجاز، وبما أن اطراد التعبير المجازي غالبا ما يحوله إلى حقيقة (وفقا لقاعدة ابن جني: "المجاز إذا كثر لحق بالحقيقة") فإن الكلمة -إذ تستقر على هذا المعنى المجازي- كأنما تكتسب معنى حقيقيا جديدا، وتتحول من كلمة إلى مصطلح"⁽²⁾.

⁽¹⁾ المسدي عبد السلام، "المصطلح النقدي"، مؤسسات عبد الكريم بن عبد الله للنشر والتوزيع، تونس، 1994، ص16.

⁽²⁾ وغليسي يوسف، "إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد"، منشورات الاختلاف، الجزائر، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، ط1، 2008، ص84.

ولقد استخدم القدامى ألفاظا كثيرة على سبيل المجاز فقالوا: "الصلاة والزكاة والحج والتقوى، والنحو والصرف والإعراب والبناء وأسماء الحركات وبحور الشعر..."

وفي عصر النهضة وضعت مصطلحات مجازية عديدة : كالقطار والقاطرة والشاحنة والسيارة والغواصة والباخرة، والهاتف...

"وكثيرا ما نقرأ مستحدثات في هذا الباب توضع بدافع الحاجة إلى أسماء مسميات، ويصاحب بعضها الصواب فتبقى ويخفق بعضها فيهمل"⁽¹⁾.

وبهذا يعد المجاز وسيلة تستعين بها اللغة لتطوير نفسها بنفسها، حيث يغدو "شأن المجاز مع اللغة كشأن الدم الحيوي في الكائن" " يجددها وينفخ فيها من روحه، فيبعث فيها الحياة من جديد ويزيدها حركية ونشاطا دائمين قائمين على سلسلة من التحولات الدلالية"⁽²⁾ حيث "يتعامل المجاز مع التواتر فينتج النقل، ويقترن النقل مع اللفظ الفني فيوضع المصطلح، عندئذ يكون المجاز سبيل الرصيد اللغوي العام إلى الرصيد الخاص، المعرفي، الذي هو رصيد المصطلحات العلمية"⁽³⁾

3.4.1. التركيب النحوي:

النحت في الاصطلاح "انتزاع كلمة من كلمتين أو أكثر على أن يكون تناسب في اللفظ والمعنى بين المنحوت والمنحوت منه."⁽⁴⁾ ومثال المنحوت: بسمل وحمدل وحولق وطلبق ودمعز...

والنحت نوع من الاختصار" اعتمده العرب قديما بدافع إيجاد المختصرات لبعض الكلمات والجمال التي يكثر دورانها في الاستعمال، ولم يولوه الاهتمام الخاص كونه من

(1) الخوري شحادة، "دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ج1، دت، ص42.

(2) وغليسي يوسف، "إشكالية المصطلح"، ص84.

(3) المسدي عبد السلام، "قاموس اللسانيات مع مقدمة في علم المصطلح"، الدار العربية للكتاب، 1984، ص45.

(4) الشهابي مصطفى، "المصطلحات العلمية في اللغة العربية"، ص17.

خصائص اللغات غير السامية لذا قللوا من شأنه فاعتمدوا الاشتقاق⁽¹⁾، "والداعي إليه كما قال العلماء عدم جواز اشتقاق كلمة من كلمتين في أقيسة التصريف"⁽²⁾

وهناك من يعتبر النحت ضرباً من ضروب الاشتقاق، ويطلقون عليه اسم "الاشتقاق الكبار".

أما عن آراء الباحثين حول قضية النحت فقد تباينت بين الرافض والمؤيد، إذ "لم يجز المتقدمون النحت، وعدوه سماعياً. لكن مجمع مصر للغة العربية أقر جواز النحت عندما تلجئ الضرورة العلمية إليه."⁽³⁾ وهو الرأي نفسه الذي تبناه المجمع العلمي العراقي إذ يرى "عدم جواز النحت إلا عند عدم العثور على لفظ عربي قديم واستنفاد وسائل تنمية اللغة من اشتقاق ومجاز واستعارة لغوية وترجمة، على أن تلجئ إليه ضرورة قصوى، وأن يراعى في اللفظ المنحوت الذوق العربي وعدم اللبس"⁽⁴⁾. وعليه، فاللجوء إلى التركيب النحوي^(*) حسب هؤلاء مرتبط بالضرورة الملحة وإلا فالأولوية للوسائل الأخرى.

(1) بلعيد صالح، "اللغة العربية آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة"، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995، ص 79

(2) خليل حلي، "المولد في العربية"، ص 88

(3) الشهابي مصطفى، "المصطلحات العلمية"، ص 17

(4) وجليسي يوسف، "إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد"، ص 94.

(*) نشير في هذا الصدد إلى وجود أنواع أخرى من التراكيب التي تساهم في إنتاج الألفاظ للتعبير عن المفاهيم العلمية الحديثة، من بينها ما يسمى "بالتركيب الاختزالي" أو المختصرات حيث يتكون من رؤوس الكلمات، ويعرف على أنه "حروف مصفوفة مكبرة، تعكس أوائل الكلمات المكونة لها"، وهو عدة أنواع من بينها: مختصرات من أصل عربي (حماس: حركة مقاومة إسلامية) / مختصرات هجينة مأخوذة من أوائل كلمات فرنسية وتكتب وتنطق بحروف عربية مثل: SEOR سيور لشركة المياه بوهرا / مختصرات مترجمة: ISBN ترجمت إلى ترقيم دولي موحد للكتب واختصرت إلى: تدمك.

ويبقى الجدل قائماً حول مدى اللجوء إلى هذه الوسيلة بين رافض ومؤيد لها باعتبارها تسرب من اللغات الغربية إلى العربية، وذلك في ظل وجود البدائل الأخرى لصياغة الألفاظ. ينظر: منصور كيبرا: وسائل توليد الألفاظ في اللغة العربية: التوليد بالمختصر اللفظي Abréviations في ظل مواكبة التطور، مقال منشور في مجلة إلكترونية :

TRANS Nr. 23 (Internet journal for cultural studies | Revue électronique de recherches sur la culture)

من موقع: <http://www.inst.at/trans/23>

وفي الأخير يمكن القول بأنه إذا كان إقرار جواز استعمال النحت في صياغة المصطلحات العلمية قد سُئ من قبل هيئة عربية، فإنه يلزم أيضا أن تشكل لجان علمية متكونة من لغويين ومختصين، كل في مجال تخصصه، لتعرض عليهم المصطلحات المنحوتة للدراسة والإقرار، حتى تكون محل اتفاق عام بين الباحثين والمستعملين.

4.4.1. الاقتباس اللغوي:

هي ظاهرة لغوية عالمية، لم يخل منها لسان من الألسنة في أي عصر من العصور نتيجة مجموعة من الظروف التاريخية والجغرافية والاقتصادية والحضارية وغيرها.

"وقد عرفت اللغة العربية هذه الظاهرة تأثيرا وتأثرا، فأغنت لغات كثيرة بألفاظ لا حصر لها، وأخذت من لغات أخرى ما احتاجت إليه من المفردات العامة والمصطلحات العلمية والتقنية"⁽¹⁾.

ولقد انشغل اللغويون العرب القدامى بهذه الظاهرة، وأفاضوا في بحثها تحت عنوان (المعرب والدخيل) فاعتبروا الدخيل كل لفظ أجنبي دخل العربية ولم يندمج في بنيتها، وظل محافظا على خصائصه الصوتية والصرفية... ومثال ذلك : إلكترون، سينما، رادار، مونيم، فونيم، مورفيم...

أما المعرب فهو اللفظ المنقول من كلمة أجنبية إلى اللغة العربية، بعد كتابتها بالحروف العربية وإخراجها بميزان الصرف العربي، ومثالها: كلمة تلفزة.

ولقد وضع اللغويون مجموعة من القواعد يجب اعتمادها عند صياغة المفردة المعربة حتى تتطابق مع اللفظ العربي وتصير منه، وهي:

1- "ترجيح ما سهل نطقه في رسم الألفاظ المعربة في اللغات الأجنبية.

⁽¹⁾ سامي عبد المجيد، "مصطلحات اللسانيات في اللغة العربية بين الوضع والاستعمال"، ص 68.

- 2- التغيير في شكله حتى يصبح موافقا للصيغة العربية، مستساغا من طرف أهلها.
- 3- اعتبار المصطلح المعرب عربيا، يخضع لقواعد اللغة، ويجوز فيه النحت والاشتقاق، وتستخدم فيه أدوات البدء والإلحاق، مع موافقته للصيغة العربية⁽¹⁾.

وتعتبر قضية الإفادة من المعرب والدخيل موضوع خلاف بين اللغويين، فهناك من يرى بأنه "على العربية إدراج الكلمات الأجنبية لدعم كيائها، وذلك بأن تنصهر هذه الكلمات في بوتقتها، ومن نتائج ذلك أن تصير العربية أكثر طواعية لمواجهة متطلبات العلم والحضارة"⁽²⁾.

ويرى الدكتور مبارك ربيع أنه "لا خوف على العربية من الأجنبي الدخيل، بل إن اللغة تكون حية بمقدار ما فيها من الأجنبي والدخيل، وبقدر ما تستطيع تمثله"⁽³⁾ لأن ذلك - في نظر ريمون طحان - "يؤدي إلى توسيع شبكة مفردات اللغة وإلى تنمية مواد حقولها المفهومية"⁽⁴⁾.

في حين نجد طائفة أخرى دعت إلى تجنب التعريب قدر المستطاع إلا في حالات الضرورة القصوى - من باب الحرص على سلامة اللغة وصفائها من العجمة - "ومن هؤلاء كثير من أهل المجامع اللغوية، وعلى رأسهم الدكتور أحمد مطلوب، رغم إقراره بأنه لا ينكر المعرب ولا يرفضه كل الرفض، إلا أنه دعا صراحة إلى عدم الأخذ بالتعريب إلا عند الضرورة القصوى، لأن فتح الباب أمامه يعني إشاعة الدخيل والقضاء على فاعلية اللغة العربية، ولم ينزع العرب إلى التعريب إلا مكرهين"⁽⁵⁾.

(1) أوكان عمر، "اللغة والخطاب"، إفريقيا الشرق، المغرب، 2001، ص 64.

(2) الصيادي محمد منجي، "التعريب وتنسيقه في الوطن العربي"، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط 2، 1982، ص 53-54.

(3) وغليسي يوسف، إشكالية المصطلح، ص 89.

(4) طحان ريمون، الألسنية العربية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط 1، 1972، ص 81.

(5) وغليسي يوسف، "إشكالية المصطلح"، ص 89.

كما أن هناك من يعتبر أن كثرة الاعتماد على الدخيل قد يحدث تحولاً في اللغة، وهذا ما عبر عنه الحاج صالح بقوله: "الدخيل ظاهرة طبيعية ولكن التوليد بوسائل الاشتقاق هو أيضاً ظاهرة طبيعية، فلا ينبغي أن يطغى الأول على الثاني وإلا تحولت اللغة إلى لغة أخرى"⁽¹⁾. ونتيجة لما سبق، يمكن اعتبار اقتباس العربية ألفاظاً أجنبية عند الضرورة، أسلوباً مشروعاً يجنبها خطر الاختلافات المفهومية التي يمكن أن تحدث بين المتقابلات الاصطلاحية المترجمة، شريطة أن يتم هذا الاقتباس بروية وبطريقة مدروسة.

5.1. العلاقات الدلالية للمفردات اللغوية

يدل مصطلح العلاقات الدلالية على الروابط التي تجمع بين المفردات كالترادف والاشتراك والتضاد وغيرها، وهو من المصطلحات التي تولدت من دراسة الحقول الدلالية، إذ تبين أن معنى المفردة لا يتضح إلا من خلال علاقاتها مع المفردات الأخرى ضمن الحقل الذي تنتمي إليه⁽²⁾، وفيما يأتي التفصيل في بعض هذه العلاقات:

1.5.1. الترادف:

عرف السيوطي الترادف على لسان الإمام فخر الدين أنه "الألفاظ المفردة الدالة على شيء واحد باعتبار واحد، قال: واحتزنا بالإفراد عن الاسم والحد، فليس مترادفين، وبوحدة الاعتبار عن المتباينين، كالسيف والصارم، فإنهما دلا على شيء واحد، لكن باعتبارين: أحدهما على الذات والآخر على الصفة، والفرق بينه وبين التوكيد أن أحد المترادفين يفيد ما أفاده الآخر، كالإنسان والبشر، وفي التوكيد يفيد الثاني تقوية الأول، والفرق بينه وبين التابع أن التابع وحده لا يفيد شيئاً"⁽³⁾.

⁽¹⁾ الحاج صالح عبد الرحمن، المعجم العربي والاستعمال الحقيقي للغة العربية، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، المجمع الجزائري للغة العربية، ع1، ماي 2005، ص18. (الهامش رقم 7)

⁽²⁾ ينظر: قدور أحمد محمد، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط3 مزيعة ومنقحة، 2008، ص369-370.

⁽³⁾ السيوطي عبد الرحمن جلال الدين، المزهري في علوم اللغة وأنواعها، ج1، ص402-403.

أما الغزالي، فقد عرف المفردات المترادفة على أنها "الألفاظ المختلفة، والصيغ المتواردة على مسمى واحد، كالخمر والعُقار، والليث والأسد، والسهم والنُشاب" ⁽¹⁾، أو بتعبير آخر "هي كل اسمين لمسمى واحد يتناولهما أحدهما من حيث يتناولهما الآخر من غير فرق" ⁽²⁾.

من خلال هذين التعريفين نستشف أن الترادف هو تعبير عن المعنى الواحد بألفاظ متعددة، بحيث يمكن أن تحل لفظة مكان الأخرى ويبقى المعنى واحد.

وهو معنى قريب من التعريف الذي قدمه ستيفن أولمان لمصطلح الترادف فهو يرى أن "المترادفات هي ألفاظ متحدة المعنى وقابلة للتبادل فيما بينها في أي سياق" ⁽³⁾. وهنا نجده قد ربط بين الترادف والسياق، حيث إنه يمكن التغيير بين الكلمات المترادفة بغض النظر عن سياقها، أي أنه لم يقيد السياق بشروط محددة.

وهذا التعريف ينطبق مضمونه على نوع من أنواع الترادف ^(*) وهو الترادف التام أو الكامل، الذي يراه أولمان نادر الوقوع إلى درجة كبيرة... وإذا ما وقع، فالعادة أن يكون ذلك لفترة قصيرة محدودة، حيث إن الغموض الذي يعتري المدلول، والألوان أو الظلال المعنوية ذات الصبغة العاطفية أو الانفعالية التي تحيط بهذا المدلول لا تلبث أن تعمل على تحطيمه وتقويض أركانه، وكذلك سرعان ما تظهر بالتدرج فروق معنوية دقيقة بين الألفاظ المترادفة،

⁽¹⁾ الغزالي أبو حامد، المستقصى من علم الأصول، قدم له وحقق نصه: أحمد زكي حماد، دار الميمان للنشر والتوزيع، السعودية، والشركة العالمية للنشر والترجمة والتدريب (سدره المنتهى)، د.ط، د.ت، ص 47.

⁽²⁾ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁽³⁾ أولمان ستيفن، دور الكلمة في اللغة، ص 97.

^(*) تتمثل أنواع الترادف في: الترادف الكامل (التمائل)، شبه الترادف، التقارب الدلالي، الاستلزام، استخدام التعبير المماثل أو الجمل المترادفة، الترجمة، التفسير. (للتفصيل في هذه الأنواع ينظر: عمر أحمد مختار، علم الدلالة، ص 220-223).

بحيث يصبح كل لفظ منها مناسباً وملائماً للتعبير عن جانب واحد فقط من الجوانب المختلفة للمدلول الواحد.⁽¹⁾

وهذا النوع من الترادف أنكره العديد من اللغويين قديماً وحديثاً، على حين أنهم يميلون إلى أن "الترادف ليس إلا ضرباً من تقارب الدلالة بسبب وجود تشابه بين المدلولات"⁽²⁾.

ويؤكد بلومفيلد فكرة عدم وجود ترادف حقيقي في اللغة إذ يرى أنه "إذا اختلفت الصيغ صوتياً وجب اختلافها معنوياً"⁽³⁾.

وفي الأخير يصل أولمان إلى اعتبار أن معظم المترادفات ليست إلا أنصاف أو أشباه مترادفات، لأنه يستحيل اتفاق معانيها وتمائلها في جميع السياقات إذ لا بد من وجود فروق دقيقة وسمات دلالية مميزة لكل مفردة مرادفة.

وتباينت مواقف اللغويين العرب بين مؤيد للترادف ومنكر له، فأما عن المثبتين له قديماً فنجد سيبويه والأصمعي وأبو حسن الرماني وابن خالويه والفيروزبادي والتهانوي... واحتجوا على وجود ظاهرة الترادف في اللغة بأن جميع أهل اللغة "إذا أرادوا أن يفسّروا اللَّب قالوا: هو العقل، أو الجرح قالوا: هو الكسب، أو السّكب قالوا: هو الصّب. وهذا يدل على أن اللَّب والعقل عندهم سواء، وكذلك الجرح والكسب، والسّكب والصّب وما أشبه ذلك"⁽⁴⁾

وإذا ما عدنا إلى المنكرين له، فنجد على رأس القائمة ابن الأعرابي، ابن درستويه، ابن فارس، أبو هلال العسكري وغيرهم، إذ أكدوا على الفروق الموجودة بين الألفاظ وأبطلوا ظاهرة الترادف بتقديمهم لمجموعة من الحجج، ومن بينها ما نقله أبو العباس ثعلب عن أستاذه ابن الأعرابي القائل: "كل حرفين أوقعتهما العرب على معنى واحد، في كل واحد منهما

⁽¹⁾ ينظر: أولمان ستيفن، دور الكلمة في اللغة، ص 97.

⁽²⁾ قدور أحمد محمد، مبادئ اللسانيات، ص 371.

⁽³⁾ Bloomfield Leonard, Language, Compton Printing LTD, London, 1973, p145.

⁽⁴⁾ العسكري أبو هلال، الفروق اللغوية، تحقيق: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة، القاهرة، د.ت، ص 16.

معنى ليس في صاحبه، ربما عرفناه فأخبرنا به، وربما غمُض علينا فلم نُلزم العرب جهله" (1). وانطلاقاً من قول ابن الأعرابي - الذي يعد أول من أنكر الترادف في اللغة - تبع العديد من اللغويين مذهبه واعتمدوا على هذا الرأي في عدم إثبات الظاهرة وأقاموا الحجج وفصلوا فيها بضرب الأمثلة الدالة على صدقهم.

أما بالنسبة للمحدثين، فهم يتفقون على أنواع الترادف الستة السابقة الذكر، لكنهم يختلفون حول النوع الأول منه، أي الترادف الكامل أو التماثل، فأغلبية اللغويين ينكرونه، في مقابل قلة قليلة منهم تسمح بوجوده، إما مع تضيق شديد، أو مع شيء من التجوز، أو بشروط خاصة. (2)

ولقد حدد اللغويون هذه الشروط والتي يجب توفرها مجتمعة لتحقيق الترادف الكامل، وهي تتمثل في: (3)

1. أن تكون للكلمات المترادفة معاني متطابقة.
2. أن تكون هذه الكلمات مترادفة في جميع السياقات الواردة فيها.
3. أن تكون الكلمات المترادفة متساوية دلالياً (أي أن معناها أو معانيها متعادلة) في جميع المجالات.

وعموماً، ومهما اختلفت الآراء، يبقى لظاهرة الترادف أو ما يسمى بالتقارب الدلالي دور في إثراء اللغة والتنوع في أساليب التعبير والابتعاد عن تكرار المفردات نفسها في الخطاب.

(1) الأنباري محمد بن القاسم ، الأضداد ، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، 1987، ص7.

(2) ينظر: عمر أحمد مختار ، علم الدلالة ، ص 224-226.

(3) Lyons john, linguistic semantics: an introduction, Cambridge University Press, 1995, p61.

2.5.1. الاشتراك اللفظي:

عرف السيوطي المشترك اللفظي بأنه "اللفظ الواحد الدالّ على معنيين مختلفين فأكثر دلالة على السواء عند أهل تلك اللغة".⁽¹⁾

فالمشترك اللفظي يقوم على أساس اتحاد اللفظ وتعدد المعاني، وهو تعريف أيده معظم اللغويين العرب المحدثين فلم يخالفوا بذلك ما قدمه القدماء؛ إذ يعرفه عبد الواحد وافي بقوله: "أن يكون للكلمة الواحدة عدة معان تطلق على كل منها على طريق الحقيقة لا المجاز،... كلفظ (إنسان) الذي يطلق على الواحد من بني آدم، وعلى ناظر العين، وعلى الأنملة، وعلى حد السيف، وعلى السهم، وعلى الأرض التي تزرع"⁽²⁾

وقد اختلف علماء العربية في درجة ورود المشترك اللفظي في اللغة، فمنهم من أثبتته وقدم أمثلة عديدة على وروده، ومن بينهم: الأصمعي والخليل وسيبويه وابن فارس والثعالبي والسيوطي وغيرهم. حتى أن منهم من أفرد لظاهرة الاشتراك اللفظي مؤلفات خاصة بها، وعلتهم في وقوعه في اللغة العربية أن الألفاظ متناهية والمعاني غير متناهية، فدعت الحاجة، كما يقول الكيا الهراسي "إلى وضع الأسماء المشتركة فجعلوا عبارة واحدة لمسميات عدة كالعين والجون واللون"⁽³⁾.

ومنهم من أنكر وقوعه في اللغة، وهم فئة قليلة على رأسهم ابن درستويه، وحجتهم في ذلك أن المشترك يؤدي إلى اللبس والغموض، واللغة وضعت للإبانة عن المعاني.

ويؤكد هذا الرأي إبراهيم أنيس إذ يعرف المشترك على أنه "اللفظ الواحد الذي يعبر عن معنيين متباينين كل التباين، فإذا اتضح أن أحد المعنيين هو الأصل وأن الآخر مجاز له، فلا

⁽¹⁾ السيوطي جلال الدين، المزهر، ج 1، ص 369.

⁽²⁾ وافي علي عبد الواحد، فقه اللغة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط 3، 2004م، ص 145-146.

⁽³⁾ السيوطي جلال الدين، المزهر، ج 1، ص 37.

يصح أن يعد مثل هذا من المشترك اللفظي ⁽¹⁾، ويضيف قائلا: "وقد كان ابن درستويه محقا حين أنكر معظم تلك الألفاظ التي عدت من المشترك اللفظي، واعتبرها من المجاز . فكلمة الهلال حين تعبر عن هلال السماء، وعن حديدة الصيد التي تشبه في شكلها الهلال ، وعن قلامة الظفر التي تشبه في شكلها الهلال ، وعن هلال النعل الذي يشبه في شكله الهلال .لا يصح إذن أن تعد من المشترك اللفظي لأن المعنى فيها واحد في كل هذا، وقد لعب المجاز دوره في كل هذه الاستعمالات ⁽²⁾"

والمشترك اللفظي الحقيقي حسب رأي إبراهيم أنيس: إنما يكون حين لا نلمح أي صلة بين المعنيين، كأن يقال لنا مثلا إن الأرض هي الكرة الأرضية وهي أيضا الزكام، وكأن يقال لنا: إن الخال هو أخو الأم، وهو الشامة في الوجه، وهو الأكمة الصغيرة. ومثل هذه الألفاظ التي اختلف فيها المعنى اختلافا بينا قليلة جدا بل نادرة، ولا تكاد تتجاوز أصابع اليد عدا ⁽³⁾.

ويذهب أحمد مختار عمر إلى أن اللغويين العرب القدماء اتفقوا على وجود المشترك في اللغة، ولم يظهر بينهم أي جدل أو خلاف حول وجوده ؛ لكن نجد من اللغويين من ضيق مفهوم المشترك اللفظي فقط وأخرج منه كل ما يمكن رد معانيه إلى معنى واحد ⁽⁴⁾.

ومهما تباينت الآراء حول المشترك اللفظي، يبقى لتعدد المعنى دور في سد الفجوة المعجمية، إذ كثيرا ما يرد هذا النوع في حياتنا اليومية، وفي لغتنا العادية. مثل:عنق الزجاجة، ورجل الكرسي، صدر النهار ⁽⁵⁾ وهنا تظهر أهمية السياق في تحديد المعنى المقصود من المشترك " فهو الذي يعين أحد المعاني المشتركة للفظ الواحد، وهذا السياق لا يقوم على كلمة تنفرد

(1) أنيس إبراهيم، دلالة الألفاظ، ص 213.

(2) المرجع نفسه ، ص 214.

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(4) عمر أحمد مختار ، علم الدلالة، ص 156.

(5) المرجع نفسه ، ص 183.

وحدها في الذهن، وإنما يقوم على تركيب يوجد الارتباط بين أجزاء الجملة، فيخلع على اللفظ المعنى المناسب" (1).

فيمكن إذن استغلال ظاهرة المشترك في تعزيز الثروة اللغوية للمتعلم - خاصة في المراحل المتقدمة من تعلم اللغة- لكن دون المبالغة في ذلك تجنباً للآثار السلبية التي قد تنجم عنها من تشويش يعيق التفاهم، أو غموض يلف المعنى، مع ضرورة التنبيه إلى دور السياق والقرائن الخارجية في تحديد المعنى المراد.

3.5.1. التضاد:

يعني التضاد عند علماء اللغة المحدثين وجود لفظين يختلفان نطقاً ويتضادان معنى كالأبيض والأسود، والصغير والكبير والناجح والراسب...

أما عند اللغويين القدامى فيعد التضاد "جنساً من أجناس الكلام عند العرب، يقصد به أن تؤدي اللفظة الواحدة معنيين مختلفين متضادين، تنبئ كل لفظة عن المعنى الذي تحتها، وتدل عليه وتوضح تأويله" (2).

وتضاربت الآراء في توجيه هذه الظاهرة، فهناك من يعتبر أن التضاد نوع من المشترك اللفظي، فهو يشبهه "في كون اللفظة منهما تدل على أكثر من معنى، ويفترق عنه في أن التضاد رهين بمعنيين لا أكثر، وأن هذين المعنيين متضادان لا مختلفان. وأكثر اللغويين على أن التضاد نوع من المشترك، ولكنه نوع أخص منه" (3).

فأقر فريق من اللغويين القدامى والنحاة بوجود ظاهرة التضاد في اللغة العربية منهم أبو عمرو بن العلاء، والخليل بن أحمد، ويونس بن حبيب...ومن ارتضى رأيهم، مثل: قطرب،

(1) وافي علي عبد الواحد، فقه اللغة، ص 308.

(2) السجستاني، أبو حاتم بن سهل، الأضداد، تح: محمد عبد القادر أحمد، دار المعارف، القاهرة، دط، ص 75.

(3) آل ياسين محمد حسين، الدراسات اللغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث، ص 418.

وابن دريد، والثعالبي، وابن فارس، وابن الأنباري، والتوزي، والسجستاني، وأبي الطيب، والصغاني، وابن الدهان، وابن سيده، وغيرهم....⁽¹⁾.

وقد ألف في الأضداد مجموعة من أئمة اللغة، وعلى رأسهم أبو بكر بن الأنباري في "كتاب الأضداد" الذي أحصى فيه ما يزيد على الأربعمئة من الألفاظ المتضادة. حيث دافع في مؤلفه عن الأضداد وعدّها ظاهرة موجودة في اللغة وتؤدي إلى الاتساع في التعبير، وأن الألفاظ المتضادة لا تؤدي إلى الغموض بحكم وقوعها في سياق يوضح دلالتها، إذ اعتبر أن "كلام العرب يصحح بعضه بعضاً، ويرتبط أوله بآخره، ولا يعرف معنى الخطاب إلا باستيفائه، واستكمال جميع حروفه، فجاز وقوع اللفظة على المعنيين المتضادين، لأنها يتقدمها ويأتي بعدها ما يدل على خصوصية أحد المعنيين دون الآخر، ولا يراد بها في حال التكلم والإخبار إلا معنى واحد"⁽²⁾.

وفي مقابل ذلك، أنكر فريق آخر التضاد ومنهم ابن درستويه الذي وضع كتاباً في إبطال الأضداد، ومن حجج إنكارهم للتضاد ما أورده السيوطي عن تاج الدين الأرموري محمد بن الحسين (653هـ) في كتابه الحاصل : (فالنقيضين لا يوضع لهما لفظ واحد ؛ لأن المشترك يجب فيه إفادة التردد بين معنييه، والتردد في النقيضين حاصل بالذات لا من اللفظ)⁽³⁾

كما اعتبروا أن وجود الأضداد قد يؤدي إلى اللبس والغموض وعدم الفهم.

وإذا ما عدنا إلى رصد هذه الظاهرة عند اللغويين المحدثين، فإن اهتمامهم باللفظ الواحد الدال على معنيين متضادين كان ضئيلاً، وربما لم تشغل من اهتمامهم إلا قدراً يسيراً،

(1) شاهين توفيق محمد، المشترك اللغوي : نظرية وتطبيقاً ، مطبعة الدعوة الإسلامية، القاهرة، ط1، 1980، ص170.

(2) الأنباري محمد بن القاسم، كتاب الأضداد، ص 2.

(3) السيوطي جلال الدين، المزهر ، ج1، ص 387.

ولم تستغرق مناقشتهم لها إلا بضعة أسطر، ومن ذلك ما أشار إليه كل من أولمان وفندريس من كلمات تعكس المعاني المتضادة.⁽⁴⁾

ويبقى لظاهرة التضاد ارتباط بمعاني المفردات، أما عن تعليم المفردات فإن ما يعمل به في برامج تعليم اللغات عموماً هو الاعتماد على المعنى الحديث لهذه الظاهرة على اعتبار أنه بالأضداد تتضح المعاني.

⁽⁴⁾ للتفصيل أكثر ينظر: عمر أحمد مختار، علم الدلالة، 191-192.

المبحث الثاني: تعليم المفردات اللغوية: مبادئه واستراتيجياته

لقد لقي تعليم اللغة وتعلمها اهتماما كبيرا من قبل الباحثين والعلماء، الذين ركزوا جهودهم على تفسير المراحل التي يمر بها الطفل عند اكتسابه للغة وتحديد العوامل التي تتحكم في هذه العملية، وارتبط ذلك ببحثهم في كيفية تعلم المفردات باعتباره بعدا أساسيا من أبعاد تعلم اللغة، فحاولوا معرفة الطريقة التي تختزن فيها المفردات في الذاكرة وكيفية استدعاء الطفل لها عند الحاجة. فتعددت النظريات والأبحاث خاصة من قبل علماء النفس المعرفي الذين أكدوا على أن ممارسة المتعلم للغة بكل ما تشتمل عليه من مفردات وتراكيب وأساليب هي أنجع وسيلة لإبقائها حاضرة في الذهن.

1.2. تعليم المفردات اللغوية

لقد اعتبر تعليم المفردات (Enseignement du vocabulaire) لمدة طويلة من بين الميادين الأقل حظا في الدراسات اللسانية على الإطلاق، إذ عُدَّ "كالأب الفقير (Le parent pauvre de la didactique) لتعليمية اللغات، وترجع هذه الظاهرة إلى مشاكل إبستمولوجية ومنهجية: فالمعجم ميدان غير محدود في اللسان، مرتبط بعلاقات مع الدلالة وتاريخ اللغة، ويصعب فيه التحليل والبناء بطريقة منطقية"⁽¹⁾.

فاهتمام حقل تعليمية اللغات كان منصبا في البداية على القواعد النحوية، على أساس أنها هي وسيلة المتعلم لإحكام اللغة. لكن في السنوات الأخيرة أكدت العديد من الأبحاث العلمية ضرورة إعطاء الأولوية للمفردات باعتبارها اللبنة الأساسية لتعلم أية لغة، سواء أكانت لغة أولى أم لغة ثانية أم لغة أجنبية، حيث تبين أن "متعلمي اللغات - حسب الحاجات

⁽¹⁾Sautermeister Christine, Pour une meilleure compétence lexicale, repères, N 8, 1993, Grenoble, p122.

اللغوية لكل مستوى- غير قادرين على التواصل والحوار مع بعضهم البعض باستعمال اللغة التي درسوها رغم توافرهم على قدرة نحوية جيدة، ولتغطية هذا النقص يقضي هؤلاء وقتا طويلا في ترديد وتدوين كلمات معزولة منفردة خاصة في سياق اللغة الثانية أو الأجنبية. لأن تعلم لغة معينة هو تعلم معانيها بالدرجة الأولى، وأن القدرة اللغوية التي تخلق المعنى هي القدرة المعجمية، وذلك نظرا للدور الوظيفي والبنائي الذي تضطلع به المفردة الواحدة في إضاءة مختلف المستويات اللغوية أو في تقييمها وتغليفها بضروب من التوقعات والاحتمالات"⁽¹⁾.

فاتجهت الأنظار نحو البحث عن أهم الأدوات والوسائل والطرائق والمحتويات التعليمية التي تساعد المتعلم على تحقيق الكفاءة الإفرادية (compétence lexicale)، وساهم استثمار النظريات اللسانية خاصة فيما تعلق باللسانيات التطبيقية في ازدهار تعليم المفردات عند الغرب وذلك منذ سبعينيات القرن الماضي، ولعل أهم ما يبرز في هذا المضمار ظهور ما يسمى بالمقاربة المعجمية (The lexical approach/ approche lexicale)، وهي مقاربة حديثة ارتبطت بتعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية أو لغة أجنبية، "ويعد لويس Lewis Michael (1993) هو مؤسس هذه المقاربة رغم ظهور بعض الأفكار السابقة له، إذ جاءت بديلا لطرائق تعليم وتعلم اللغات خاصة طريقة النحو والترجمة. وتفترض المقاربة المعجمية أن امتلاك المتعلم للكفاية اللغوية رهين باكتسابه للقدرة المعجمية واتساعها، وليس ضبطها للقواعد النحوية فقط"⁽²⁾. فتهميش المفردات في تعليم اللغة يؤثر سلبا على الاكتساب الجيد لها.

أي أنها "تعتبر أن اللبنيات الأساسية لتعلم اللغات والتواصل ليست قواعد اللغة ووظائفها والمفاهيم المرتبطة بها، أو بعض الوحدات التدريسية الأخرى، وإنما المعجم، أي

(1) الحسن عبد النوري، المقاربة المعجمية وتعليم وتعلم اللغة، مقال منشور في مجلة الإشعاع، العدد الثامن،

جوان 2017، ص 100.

(2) المرجع السابق، ص 98

بمعنى الكلمات وتراكيب الكلمات (word combinations)⁽³⁾، حيث يرى "لويس" بأولوية المعجم على النحو لأن "اللغة تتأسس على معجم يخدمه النحو وليس على نحو تخدمه المفردات"⁽¹⁾.

ولقد استطاعت هذه المقاربة أن تفرض نفسها بقوة في المناهج الدراسية الخاصة بتعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية أو لغة أجنبية، لا سيما أن ظهورها اقترن باللسانيات الحاسوبية من خلال لسانيات المدونات وما عرفت الأبحاث من تقدم في استعمال الحواسيب في الدراسات اللغوية.

فارتباط علم المفردات بعدة علوم لغوية، جعله يحقق فوائد كبيرة في تعليمها، لذا سنعرض فيما يأتي أهم الثمرات التي نتجت عن هذه العلاقات والتي أثرت بالإيجاب على تعليم المفردات اللغوية وتعلمها:

1.1.2. علم الدلالة وتعليم المفردات: يعتبر علم الدلالة من أكثر الفروع اللسانية ارتباطا بالمفردات، وذلك لأن مجال دراسته متعلق بالدلالات المختلفة التي تحملها المفردة، ويعد البحث في العلاقات الدلالية من أبرز القضايا التي عالجها علم الدلالة مثل الترادف، التضاد، الاشتراك والاشتغال... وتمثل هذه العلاقات أساسا مهما في شرح معاني المفردات سواء من الناحية النظرية من خلال اعتمادها في مختلف المعاجم اللغوية، أو في الجانب التطبيقي التعليمي من خلال تدريس المتعلمين سواء في قاعات الدرس أو ضمن محتويات الكتب المدرسية.

⁽³⁾ بدري سهام، دور المقاربة المعجمية في اكتساب اللغة الانجليزية وعلاقتها بالترجمة: ترجمة طلبة الليسانس للعبارات الاصطلاحية نموذجا، ، قسم الترجمة، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر 2، 2012، ص18.

⁽¹⁾ Lewis Michael, Teaching collocation : Further Developments in the Lexical Approach, LTP Teacher Training, Thomson Heinle Language Teaching Publications ELT, 2000, p137 .

وكان للتطورات التي عرفها علم الدلالة من خلال نظرياته فائدة كبيرة بالنسبة لتعليم المفردات، بحيث تم استثمارها فيه، ومن بين هذه النظريات الدلالية نذكر:

1. نظرية الحقول الدلالية: عرف أولمان (S.Ullmann) الحقل الدلالي على أنه "قطاع متكامل من المادة اللغوية يعبر عن مجال معين من الخبرة"⁽¹⁾ أو هو بتعبير ليونز (J.Lyons) "مجموعة جزئية لمفردات اللغة"⁽²⁾، أي أن الحقل يضم مجموعة من المفردات تشترك فيما بينها في معنى عام يجمعها.

ويرى أصحاب هذه النظرية أن دلالة المفردة يجب أن تتحدد في ظل المجموعة التي تنتمي إليها، إذ يؤكد ليونز أنه يجب دراسة العلاقات بين المفردات داخل الحقل أو الموضوع الفرعي، فمعنى المفردة هو محصلة علاقاتها بالمفردات الأخرى في داخل الحقل المعجمي.⁽³⁾

ومن بين أمثلة هذه الحقول نجد: حقل الأشكال، حقل النبات، حقل الحيوان، حقل الملابس.....وهي تمثل مجالات مفاهيمية تعتمد الكتب المدرسية في تصنيف مضامين نصوصها وفي تقسيم الرصيد الإفرادي المراد تزويد المتعلمين به.

2. نظرية الملامح الدلالية المميزة: (السمات الدلالية): وتقوم على أساس تحليل الكلمة إلى العناصر المكونة لها، بتحديد الخصائص التي تشترك فيها مع غيرها من الكلمات والسمات التي تفترق فيها عنها اعتمادا على معناها، وذلك بوضع رموز تشير إلى ذلك (مثلا: الرمز الرياضي (+) الذي يدل على وجود السمة الدلالية، في مقابل الرمز (-) الذي يدل على غيابها). ومن أمثلة ذلك:

(1) عمر أحمد مختار، علم الدلالة، ص 79.

(2) Lyons John, Semantics, Cambridge University press , New York, 2009, p :268.

(3) ينظر: عمر أحمد مختار، علم الدلالة، ص 80.

الجدول رقم (2-02): مثال توضيحي عن توظيف السمات الدلالية

السمات الدلالية				
الكلمة	حي	إنسان	ذكر	صغير السن
ولد	+	+	+	+
بنت	+	+	-	+
رجل	+	+	+	-
امراة	+	+	-	-

المصدر: الخولي محمد علي، علم الدلالة (علم المعنى)، دار الفلاح للنشر والتوزيع،

الأردن، طبعة 2001، ص198.

ولقد تم اعتماد هذه النظرية كاستراتيجية من الاستراتيجيات التي تعزز تعليم المفردات.

3.العلاقات الدلالية: هي التي تربط معاني الكلمات ببعضها البعض، التي من بينها علاقة الترادف، التضاد، علاقة الجزء بالكل، الاشتراك، الاشتمال أو التضمن، وكذا "ما تستدعيه الكلمة من إحياءات نفسية أو عاطفية، وما تقتضيه من مفردات تلازمها (المتلازمات اللفظية)(*)... إلخ"(1) .

وعليه، فلقد كان لهذه النظريات أثر كبير في تعليم المفردات وشرحها للمتعلمين، إذ اعتبرت المنطلق في وضع استراتيجيات وأساليب وطرق التدريس، فوظف اللسانيون

(*) تعرف المتلازمات اللفظية (Collocations) على أنها "عبارات بلاغية متواردة مؤلفة عادة من كلمتين، وأحيانا من ثلاث أو أكثر تتوارد مع بعضها عادة وتتلازم في اللغة. فهي متلازمات لأنها تلازم بعضها بعضا من حيث ورودها في اللغة". غزالة حسن، قاموس دار العلم للمتلازمات اللفظية: قاموس شامل إنجليزي عربي، دار العلم للملايين، لبنان، ط1، 2007، ص5. ومن أمثلة المتلازمات اللفظية في اللغة العربية نجد: شد أزره، أخذ بيده، على قدم وساق، يحزم أمره....

(1) العناتي وليد أحمد، مفردات العربية: دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 2009، ص492.

التطبيقات ومؤلفو الكتب المدرسية العلاقات الدلالية لشرح الكلمات وتفسير معانيها، باعتبار الترداف والتضاد من أهم العلاقات التي تستعمل لإزالة الغموض عن معنى المفردات الجديدة التي تقدم للمتعلمين سواء للناطقين باللغة أو لغير الناطقين بها في مختلف المراحل التعليمية.

كما كانت المتلازمات اللفظية (collocations) "وسيلة مهمة لتحديد سلوك المفردات في السياقات التداولية المختلفة، إذ قدم هذا المفهوم جرداً بما تقتضيه الكلمة الواحدة من عناصر على المستوى الأفقي الخطي، وما يترتب على هذا الاقتضاء من اختلاف المعاني السياقية والتداولية والاصطلاحية حين تنتقل دلالة الكلمة مفردة إلى دلالة جديدة ينشئها التركيب المتلازم"⁽¹⁾ حيث إن ضم المفردات بعضها إلى بعض يكسبها معنى جديداً، يوظفه متعلم اللغة في سياقات متنوعة للتعبير عما يريد.

وفي هذا الصدد تشير براون (Brown) إلى أهمية التلازم اللفظي في تعلم اللغة، وإلى تميزه عن التعلم بالقوائم دون إدراج متلازمات الألفاظ المختارة. وأشارت إلى أنماط من التدريبات اللغوية التي تعزز التلازم في ذاكرة المتعلم في مختلف المهارات، وعرضت لتدريبات كالمواءمة بين مفردات قائمتين، وأن يقترح المعلم كلمة ثم يربط المتعلمون في مجموعات تلك الكلمة بما يتبادر إلى أذهانهم، ثم يرصد المعلم قائمة بجهود المجموعات كلها. وذكرت نشاطاً آخر يقوم على أن يقدم المعلم عدداً من المتلازمات اللفظية يطلب إلى المتعلمين استخدامها في جمل"⁽²⁾.

ويعتبر "المعتوق" أن المعاجم المتخصصة بالمتلازمات اللفظية تعد مصدراً من مصادر الحصيلة اللغوية التي يجب أن يتنبه إليها المعلم والمتعلم، ويستغلانها في عملية اكتساب المفردات وتعلمها.

(1) العناتي وليد أحمد، مفردات العربية: دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها، ص494.

(2) صالح أبو الرب محمد عبد الله، المتلازمات اللفظية، مقال منشور ب: IUG Journal of Humanities Research، Vol 25, No1, 2017، pp 76-89، ص79.

ولقد ساهمت نظرية الحقول الدلالية في تصنيف الثروة الإفرادية ضمن مجالات مفاهيمية تعتمد في تأليف الكتب الموجهة للناشئة، بحصر المفردات اللغوية في مجال معين، حيث إن "فكرة تقسيم المادة اللغوية وتوزيعها أضحت منهجا أساسيا وإجراء بيداغوجيا لا غنى عنها لدى العديد من المنظومات التربوية في العالم، بل اعتبرها بعض الباحثين - في كل من علم التربية وعلم النفس- الوسيلة الوحيدة التي تأتي بثمارها في عملية التحصيل المعرفي"⁽¹⁾.

كما كان لهذه النظرية ولنظرية السمات الدلالية فضل في اعتمادهما كأساس منهجي في تأليف المناهج الدراسية للناطقين باللغة أو للأجانب وذلك من خلال الاستناد إليها لاستنباط استراتيجيات متنوعة لتعليم المفردات مثل : استراتيجيات الحقول الدلالية، الخرائط الدلالية، الكلمة المفتاحية، واستراتيجية تحليل السمات الدلالية....

2.1.2. تحليل الخطاب / لسانيات النص وتعليم المفردات:

لقد أكدت العديد من الدراسات أن تعليم اللغة في إطار قوائم المفردات يعتبر غير ذي فائدة في تمكين المتعلم من تحقيق عملية التواصل، لأن معاني هذه المفردات تكون محدودة ومحصورة في المعنى المعجمي، فانتقل الاهتمام إلى دراسة المفردة في إطار السياق الذي ترد فيه، بدءا بالجملة وختاماً بالنص أو الخطاب.

ولقد أدى تطور البحوث اللسانية في العقود الأخيرة إلى تجاوز مستوى الجملة -الذي ظل لوقت طويل موضوع الدرس اللساني- إلى مستوى أعلى منه هو مستوى النص. فكانت المحاولات الأولى للغوي زيليج هاريس (Harris) من خلال مقاله "تحليل الخطاب" الذي تكلم

⁽¹⁾ بن علي عبد السلام، تعليمية المفردات اللغوية في مرحلة التعليم الابتدائي الجزائري، ص 145.

فيه عن وحدة أكبر من الجملة سماها دون تمييز تارة النص "Texte" وتارة الخطاب "Discours" وتارة القول المتتابع "Enoncé suivi"⁽¹⁾

وكانت نظرة تحليل الخطاب (analyse de discours) تختلف عن نظرة المناهج السابقة في تعليم المفردات وتعلمها، أي في إطار القوائم والجمل، "ولكن هذا لا يعني استغناءه عنهما، فمرحلة القوائم والمفردات المنعزلة هي المرحلة الأولى التأسيسية، ثم تعقبها مرحلة الجملة أو النص التعليمي، ثم ينبني تحليل الخطاب عليهما"⁽²⁾.

فالدراسات السابقة للمفردات في إطار "المناهج الدلالية ونحو الجملة ركزت على المعنى المنفرد أو المعنى السياقي والمعنى النحوي، أي وظيفة الكلمة في الجملة، دون أن تتجاوز ذلك إلى وظيفة الكلمة في الفقرة أو النص بالنظر إلى الخصائص الخطابية المختلفة: نوع النص وجنسه وبنيته وغرضه ووسيلة إنجازه"⁽³⁾

ويركز "وليد العناتي" على بيان منزلة المفردات في الخطاب باعتبار أنها تمثل عنصرا دلاليا وبنويا وتواصليا فيه. فالخطاب يتناول المفردات على مستويين هما:

1- "المستوى الداخلي: وهو يعني بأثر دلالات المفردات في تماسك النص تماسكا دلاليا ينتهي إلى الإسهام في إنتاج معنى النص ومضمونه. ويعتني كذلك ببيان أثر المفردات في تنظيم البنية الداخلية للخطاب من حيث المعلومات والعناصر وال فقرات والموضوعات الفرعية.

2- المستوى الخارجي: ويعتني باستثمار أثر المفردات الكلي في تمييز النص عن سواه من النصوص، ونسبته، على التعيين، إلى إنجاز خطابي دال وقاصد إلى غرض محدد، أي تحديد

⁽¹⁾ بن عروس مفتاح، الاتساق والانسجام في القرآن، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2007/2008، ص6.

⁽²⁾ العناتي وليد، تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها، مقال منشور في مجلة البصائر، الأردن، المجلد 13، العدد 2، آذار 2010، ص97.

⁽³⁾ المرجع نفسه، ص103.

مجال الخطاب ونوعه ومرسله ومستقبله في السياق التواصل العام، والسياق النصي الخاص.⁽¹⁾

فكان لدراسة المفردات في إطار تحليل الخطاب، فوائد بالنسبة لمتعلمي اللغات، إذ أصبحت المفردات تقدم لهم في شكل نصوص واقعية وحوارات فعلية تخدم الأهداف التعليمية، وصار التركيز منصبا على تقدير الوظائف الدلالية للمفردة وأهمية ترابطها

(1) المرجع السابق، الصفحة نفسها.

ويلخص (وليد العناني) نقاط الاختلاف بين الدراسات السابقة للمفردات وبين دراستها في إطار تحليل الخطاب فيما يأتي:

1. يعتمد على نصوص أصيلة وواقعية تعبر عن التحقيقات الفعلية للنصوص والحوارات الشفوية الاعتيادية، ومن ثم فإنه لا يحتاج إلى تكييف أو تعديل لأغراض تعليمية محددة.
2. يُعَلَى من منزلة المفردات ويقدر أدوارها ووظائفها الدلالية الخاصة والعامة، أي المعنى الذي تكتسبه المفردات في سياق الخطاب، وطبيعة تعالقها بالمفردات الأخرى، وكيفية إسهامها في إنتاج معنى الخطاب، وإنتاج خطاب متماسك المضمون والدلالة.
3. يُحلل وظائفها التركيبية من حيث إنه يعتني باستثمار الوظائف النحوية للمفردات وكيفية إسهام هذه الوظائف في إنتاج خطاب متماسك بنيويا وشكليا.
4. يستبطن وظائف متعددة للمفردات سوى المعنى، كدلالة المفردات على الخلفية الثقافية للنص أو منتجه، أو دلالتها على موقف سياسي أو ديني...
5. يركز على منزلة المفردات في تمثيل جهة الخطاب من حيث المرسل والمتلقي وما يرتبط بهما من تغيرات اجتماعية مختلفة، كالوظيفة والعمر والجنس...
6. يستثمر المفردات للدلالة على أنواع الخطاب وأنماطه وأغراضه المختلفة.
7. يحلل وظائف مفردات معينة في تشكيل بنية الخطاب وسيرورته، فهناك ألفاظ تدل على البنى الخطابية الصغرى، وهناك ألفاظ تدل على وظائف مقارنة النص بغيره، وهناك مفردات تؤذن بانتهاء الخطاب...
8. يستثمر العلاقات الدلالية خارج النص لتوظيفها لأغراض خطابية، فالترادف خارج السياق لا يعني إلا الترداف، ولكنه قد يشير في سياق الخطاب إلى وظيفة معينة مثل: كسر رتابة السرد، أو الهروب من التكرار الممل... (المرجع نفسه، ص 97-98).

بالمفردات الأخرى، وكيفية إسهامها في إنتاج معنى الخطاب، إضافة إلى الاعتناء بالوظائف النحوية واستثمارها في ذلك -أي في إنتاج النصوص-، كما استطاع تحليل الخطاب أن يعتمد على المفردات من أجل تحديد أنواع الخطاب وأنماطه وأغراضه المختلفة.

فكل هذه التوجهات الجديدة ساهمت في مساعدة المتعلم على تحديد الأسس والأدوات التي يعتمد عليها في إنتاج خطابات متماسكة، وفي فهم خطابات الآخرين واستيعابها.

وحظيت المفردات اللغوية بمكانة متميزة في الدراسات النصية، لأنها تساهم في تماسك النص داخليا وخارجيا، فكان للجهود التي قام بها كل من "هاليداي" و"رقية حسن" في إطار لسانيات النص دور في النظر إلى المفردة من زاوية أخرى، فلم تعد تقتصر وظيفة المفردة في النص "على تكملة المعاني أو سد الفراغات الدلالية وإنما تتجاوز ذلك إلى بناء الخطاب والإسهام إسهاما مباشرا في تماسك النص شكلا ومضمونا"⁽¹⁾.

وبموجبه أصبح ينظر إلى النص -مهما صغر حجمه- على أنه "وحدة كلية مترابطة الأجزاء، فالاعتداد هنا ليس بالامتداد الطولي للنص، بل بالأبنية الكبرى المتلاحمة داخليا التي يقدمها النص"⁽²⁾، فهو "منتوج مترابط، وليس تتابعا عشوائيا لألفاظ وجمل وقضايا وأفعال كلامية"⁽³⁾.

ولقد أثبتت اللسانيات النصية بفضل أعلامها أمثال : جون ميشال آدم، فاندريك وشارول، ليندكست وغيرهم، -وبوصفها العلم الذي يهتم ببنية النصوص اللغوية وواقعها في الاستعمال-، أن المتكلمين باللغة يمتلكون معرفة نصية واضحة إنشاء وفهما في إطار

⁽¹⁾ العناتي وليد أحمد، مفردات العربية: دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها، ص508.

⁽²⁾ بحيري سعيد حسن، علم لغة النص: المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر-لونجمان، ط1، 1997، ص139.

⁽³⁾ Adam Jean Michel , Eléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle, Mardaga, Bruxelles, 2ème éd, 1990, p109.

ممارستهم التخاطبية العفوية للغة، وهذه المعرفة تتطور تدريجيا بالنسبة للفرد خلال مساره في اكتساب اللغة لتشكل ما يعرف بالملكة النصية "Compétence textuelle".

ومن بين أهم المفاهيم اللسانية النصية التي استفادت منها الدراسات الإفرادية مفهوما الاتساق والانسجام، اللذان يركزان على الروابط الشكلية والمعنوية التي تساهم في بناء النص وتماسكه، فبواسطة الاتساق المعجمي تتجلى "العلاقات الدلالية التي تربط المفردة الواحدة بغيرها من مفردات النص لتأدية وظائف بنيوية وأسلوبية وخطابية، ولعل أهم هذه العلاقات: الترادف والاشتراك والتضاد والتكرار والتضام والتضمن...

وتتفاوت قيمة المفردات في النص الواحد، فقد يتضمن عنوان ما كلمة تكون الضابط الرئيسي لدلالة النص وبنيته وخطابه، وقد يُفتح النص بجملة تتضمن مفردة تنبئ ببنية النص وأسلوبه ودلالته.

ويتشعب دور المفردة/ الكلمة ويتعقد عندما ينظر إلى شكل الكلمة أي بنيتها الصرفية وموقعها النحوي وتلازمها مع غيرها من المفردات، ذلك أن البنى الصرفية تسهم إسهاما كبيرا في تبين مقاصد النص وأبنيته الفرعية. وقد تحتل الكلمة موقعا ما في الجملة يكون مقيدا لها في سلوكها النحوي من حيث علاقاتها بغيرها من العناصر على المحورين العمودي والأفقي.⁽¹⁾

كما أن تتبع العلاقات الدلالية الضمنية المختلفة التي تحيط بالخطاب اللغوي يشكل عنصرا مهما يساهم في صنع انسجام النص.

ولعل من أهم اللغويين الذين عنوا في أبحاثهم بدراسة "المفردات والخطاب" كارتر ومكارثي، إذ استثمر "رونالد كارتر" في بحث لساني تطبيقي أسلوب (ملء الفراغ) في تعليم الطلبة كيفية إكمال بنية نص بلغة أجنبية، من خلال استخدام المفردات والتراكيب المناسبة لإنتاج نص متسق ومنسجم، بالاعتماد على اختيار أدوات الربط الملائمة، واختبار الاتساق

⁽¹⁾ العناتي وليد أحمد، مفردات العربية: دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها، ص508.

المعجمي والدلالي في النص وكذا علاقة العنوان بمضمون الخطاب، والسعي إلى تصحيح أخطاء المتعلمين في كتاباتهم وحواراتهم، ومناقشتهم في النصوص التي ينتجونها لإظهار وجوه تفكك بنية النص.

وفي بحث للغويين معاً قاما بتقديم العديد من الاقتراحات لتطبيق نحو النص وتحليل الخطاب في تعليم مفردات اللغة، فمن بين الدراسات التي تناولها موضوع استعمال الوحدات المعجمية وبيان أثرها في الخطاب، وتوصلاً إلى تبين أثر العلاقات الدلالية في التماسك النصي وإنتاج الخطاب، وكذا توضيح إمكانية استثمار المتغيرات اللسانية الاجتماعية الخارجية لتكون عناصر تماسك نصي (ومن هذه المتغيرات: علاقة المتكلم بالمخاطب، والمقام، وأهداف التخاطب، وقنوات التواصل المكتوب والمنطوق). كما أبرز أن طبيعة النص ونوعه هي التي تتحكم بالوحدات المعجمية.⁽¹⁾

3.1.2. اللسانيات النفسية وتعليم المفردات:

تعني اللسانيات النفسية (psycholinguistique) "بدراسة اكتساب اللغة ومعالجتها واستخدامها، بالاعتماد على النظريات والأدوات البحثية المستمدة من مجال علم النفس."⁽²⁾

ويعد هذا العلم من أهم فروع اللسانيات التطبيقية، إذ يعود الفضل لعلم النفس في مساهمته مساهمة كبرى في تفسير قضايا اللغة من حيث اكتسابها واستعمالها وفهمها، وذلك من خلال ثلة من أعلامه أمثال: وودورث (Woodworth)، ألفريد بيني (Binet)، أعلام المدرسة السلوكية وعلى رأسها بافلوف (Pavlov) في روسيا وواطسن (Watson) في أمريكا، وكذا مدرسة التحليل النفسي بقيادة سيجموند فرويد.

⁽¹⁾ للتفصيل أكثر يمكن العودة إلى: المرجع السابق، ص 510-512.

⁽²⁾ Schmitt Norbert , Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual, by PALGRAVE MACMILLAN, Printed and bound in Great Britain by CPI Antony Rowe, Chippenham and Eastbourne, 2010, p47.

ويؤكد "حنفي بن عيسى" في هذا الصدد على أن التقدم الذي أحرزه علم النفس التجريبي هو الذي مكن عالم اللغة من الإجابة عن عدة تساؤلات، فالدراسات اللغوية أصبحت قوية البنيان، وثابتة الأركان، منذ أن أخذ العلماء يعتبرون الكلام مظهرا من مظاهر السلوك.⁽¹⁾ حيث يرى أصحاب النظرية السلوكية "أن السلوك اللغوي عبارة عن مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات للمحيط الخارجي... وإذا تعززت تلك الاستجابات بال تكرار والإعادة، تحولت إلى عادة لغوية راسخة يتعامل بها الطفل بتلقائية، وتصبح ضمن سلوكه اللغوي"⁽²⁾.

ونظرا لارتباط الأسس النفسية بالنظريات اللسانية وكونها عاملا موجها لهذه المدارس، فقد اعتمدت المدرسة البنوية على علم النفس السلوكي (خاصة المثير والاستجابة) مع العالم اللغوي بلومفيلد الذي اعتبر اللغة سلوكا فيزيولوجيا، وأن عملية اكتساب الطفل للغة تتم بالسماع والتلقين والتدريب وتعتمد على التقليد اعتمادا كلياً، فالعقل بالنسبة له لا يلعب أي دور في هذه العملية.

ومع بروز النظرية التوليدية التحويلية بزعامة تشومسكي في أواخر الستينيات من القرن العشرين، تحققت النشأة الحقيقية للسانيات النفسية، وذلك بفضل "آرائه ونظرياته الثورية التي نسفت كثيرا من المفاهيم اللغوية والنفسية السائدة آنذاك، تلك المفاهيم التقليدية، التي كانت قائمة على أساس من النظرية البنوية الشكلية في علم اللغة، والنظرية السلوكية في علم النفس"⁽³⁾

⁽¹⁾ بن عيسى حنفي، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط6، 2011، ص126.

⁽²⁾ ينظر: عيساني عبد المجيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة: اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، الجزائر، د.ط، 2012، ص67.

⁽³⁾ العصيلي عبد العزيز بن إبراهيم، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 1999، ص14.

فتمت مهاجمة البنويين والسلوكيين وعلى رأسهم عالم النفس السلوكي "سكينر"، وتبنى تشومسكي النظرية المعرفية الفطرية، فهو يعتبر اكتساب اللغة فطرة لدى الإنسان ويرفض تغييب العقل في تعلمها ويدعو إلى الاهتمام بالجانب الإبداعي الخلاق في تحصيلها واستعمالها. فالنظرية التوليدية التحويلية تنظر إلى اللغة على أنها "مكون من مكونات العقل الإنساني ونتاج عقلي خاص بالإنسان. وتعتبر أن قواعد اللغة قائمة بشكل أو بآخر في عقل الإنسان كتنظيم يخصص الخصائص الصوتية والتركيبية والدلالية لمجموعة غير متناهية من الجمل المحتملة"⁽¹⁾، وأهم ميزة تتصف بها اللغة الإنسانية هي خاصية الإبداعية التي تميزها عن سائر الأنظمة الاتصالية الحيوانية أو الاصطناعية.

ويرى وليد العناتي أن النظرية التحويلية لم تقدم طريقة محددة في تعليم اللغات، إلا أن أفكارها ولا سيما النحو الكلي، تعد أساساً مهماً في تعليم اللغات وتعلمها.

وبرزت بعد النظرية المعرفية الفطرية في اللسانيات النفسية الحديثة النظرية الوظيفية التي انتقدت القواعد التوليدية التحويلية لتشومسكي واعتبرتها قواعد تجريدية صورية، لأنها "تعتمد على المنطق أكثر من اعتمادها على الواقع اللغوي، وأنها تعالج أشكال اللغة وقواعدها ولا تغوص في الجوانب المعرفية الحقيقية"⁽²⁾، فالوظيفيون يركزون في دراستهم للغة على البحث عن الجوانب المعرفية الحقيقية، كالذاكرة، والإدراك، والفكر، والعاطفة والمعنى، ونحوها من الجوانب التي تتكامل لتكون المعنى والوظيفة اللغوية، وتحقيق الهدف الحقيقي من الكلام وهو التواصل⁽³⁾.

فاهتم أصحاب هذه النظرية بالنواحي الوظيفية التواصلية للغة، وأدى بهم ذلك إلى العودة إلى مفهوم الأداء اللغوي (performance) على حساب دراسة الكفاءة اللغوية

⁽¹⁾ زكريا ميشال، قضايا ألسنية تطبيقية: دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، لبنان، ط1، 1993، ص57.

⁽²⁾ العصيلي عبد العزيز بن إبراهيم، علم اللغة النفسي، ص255.

⁽³⁾ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(compétence)، حيث يرى "العصيلي" أن المتمعن في هذا التحول يدرك أنه كان نتيجة توسيع اللغويين للكفاءة اللغوية من المفهوم الذي نادى به تشومسكي، المقصور على معرفة القواعد، إلى الكفاءة التواصلية^(*) التي نادى بها هايمز وهاليداي وودوصن وغيرهم، فهي في نظرهم تعني المعرفة بأصول الكلام، ومراعاة طبيعة المخاطبين، مع القدرة على تنويع الكلام حسب مقتضى الحال من طلب واعتذار وشكر ودعوة ونحو ذلك، إضافة إلى المعرفة بقواعد اللغة ومفرداتها. فهذه الكفاءة إذن تعني المعرفة بقواعد اللغة وقوانينها الصرفية والنحوية، مع القدرة على استعمالها بطريقة صحيحة لغويا ومقبولة اجتماعيا.⁽¹⁾

وباعتبار أن هذه النظريات الثلاث اختلفت في المبادئ التي اعتمدتها في تفسيرها لاكتساب اللغة، اقترح عدد من الباحثين التوفيق بينها بالنظر إليها نظرة تكاملية، وعدم الاكتفاء بنظرية واحدة في دراسة وتفسير الاكتساب اللغوي. ومهما يكن فإن ثمار ارتباط اللسانيات بعلم النفس قد بدت واضحة إذ كشفت عن الكثير من أسرار وأسس تعليم اللغة الأم واللغات الأجنبية، وأدى تطبيق مختلف النظريات إلى تطوير مناهج التعليم من حيث المادة التعليمية، طرائق التدريس، طرق التقويم...

وإذا انتقلنا من تأثير اللسانيات النفسية على تعليم اللغة بصفة عامة إلى تأثيرها على تعليم المفردات بصفة خاصة، فإن إسهاماتها كانت واضحة، إذ أضحت خلاصاتها أساسا ركينا في معالجة المفردات، خاصة بالنسبة للغات الأجنبية، ويتمثل ذلك في إبراز علاقة المعجم الذهني في اللغة الأولى بالمعجم الذهني في اللغة الثانية، وكيفية تمثيل كل واحد منهما في الدماغ والذاكرة...التذكر والنسيان، وتمثيل المعنى، وصعوبة الكلمة، واللغة البيئية.⁽²⁾

ونذكر على سبيل المثال بعض هذه الدراسات وفق ما أورده وليد العناتي:

^(*) نشير إلى أن المقابلين الأكثر استعمالا لمصطلحي "الكفاءة التواصلية" و"الكفاءة اللغوية" هما على الترتيب "الملكة التبليغية" و"الملكة اللغوية"، وأثرنا توظيف المصطلحين الأولين في البحث للأمانة العلمية وتجنبنا للبلبل الاصطلاحي.

⁽¹⁾ المرجع السابق، ص 258-259. بتصرف.

⁽²⁾ العناتي وليد، مفردات العربية: دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها، ص 496.

1. دراسة لـ "جوانا شانل Joana Channel" ناقشت فيها "الأسس اللسانية النفسية

لاكتساب مفردات اللغة الثانية" ركزت فيها على مسألة التمثيلات اللغوية لمفردات

اللغة الثانية في المعجم الذهني، وتوصلت في الأخير إلى عدة نتائج من بينها:

* ثمة معجم ذهني واحد لمحدث اللغة الأولى مرتب صوتياً: نبر الكلمات، ثم بنية المقطع، ويكون النحو فيه منظماً تنظيماً عالياً. وهذا المعجم يُفَعَّل بشبكات متميزة لكنها تربط الإنتاج بالاستقبال.

* أن معجم اللغة الأولى واللغة الثانية عند الشخص نفسه مرتبط على نحو واضح صوتياً ودلالياً، ويستطيع المتكلمون أن يربطوا بينهما ربطاً واعياً.

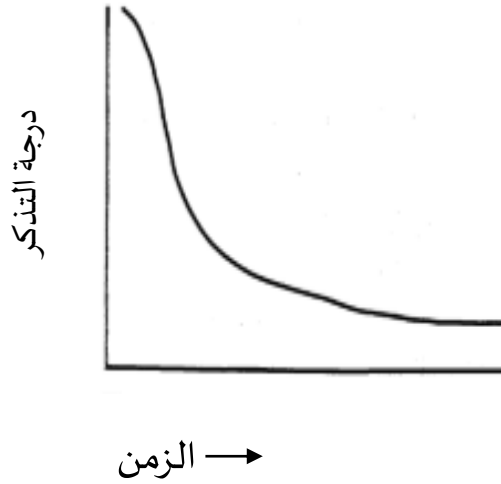
2. دراسة لـ "شميت N.Schmitt حول اكتساب مفردات اللغة الثانية : فهو يرى أن اكتسابها لا يختلف عن اكتساب مفردات اللغة الأم من حيث إنهما يتبعان طريقتين متشابهتين هما: التعلم الظاهري (الخارجي المقصود) والتعلم العَرَضِي (بالمصادفة). ويرى أن ثمة متغيرات مهمة تؤثر في اكتساب مفردات اللغة الثانية، منها: اللغة الأولى، العمر، مدى التعرض للغة، الدافع والثقافة. وينتهي إلى أن هذه العوامل تصعب إمكانية إيجاد نظرية تأخذ هذه المتغيرات جميعها بعين الاعتبار.⁽¹⁾

كما تناول موضوع دور الذاكرة في اكتساب مفردات اللغة الأجنبية، وناقش قضية نسيان المفردات، وأقر أن الكلمات التي ينتجها المتعلم أقل عرضة للنسيان من تلك التي يستقبلها، لذا يقترح تنظيم برنامج أكثر كفاءة لتكرار ما تم تعلمه، فعادة ما يتم نسيان جزء كبير من التعلمات الجديدة بعد نهاية جلسة التعلم بوقت قصير، إذ يشير منحى النسيان الشكل رقم (2-01) إلى أنه من الأهمية بما كان أن تكون هناك جلسة مراجعة بعد وقت قصير من جلسة التعلم، والتي تقل أهميتها مع مرور الوقت، ويقدم دراسة تقترح إجراء مراجعات من

⁽¹⁾ ينظر: المرجع السابق، ص 496-500.

5 إلى 10 دقائق بعد انتهاء فترة الدراسة، ثم بعد 24 ساعة، ثم بعد أسبوع واحد، ثم بعد شهر واحد، وأخيرا بعد 6 أشهر، وهذه الطريقة يتم التقليل من النسيان (الشكل 2-02) ويمكن للطلاب أنفسهم استخدام هذه الإجراءات لتحصيل الكلمات الجديدة التي درسوها والتمكن من تذكرها شرط زيادة الفاصل الزمني قبل المراجعة التالية.⁽¹⁾

الشكل رقم (2-01): منحنى نمط النسيان (Typical pattern of forgetting)

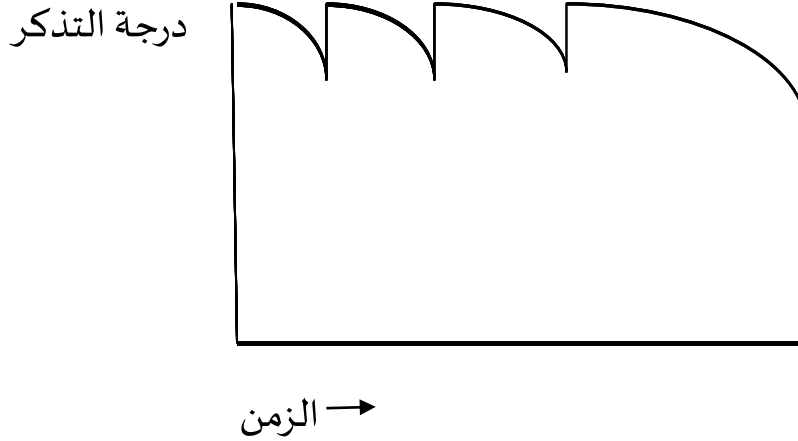


المصدر: Schmitt Norbert, Vocabulary in Language Teaching, Cambridge

University Press, United Kingdom, first published, 2000, p.131

⁽¹⁾ Schmitt Norbert, Vocabulary in Language Teaching, Cambridge University Press, United Kingdom, first published, 2000, p116.

الشكل رقم (2-02):منحنى كيفية التقليل من النسيان مع التمرين الموسع Pattern of expanded rehearsal (forgetting with



المصدر: Schmitt Norbert, Vocabulary in Language Teaching, Cambridge University Press, United Kingdom, first published, 2000, p.131

ولقد أوضح "شميت" كيفية عمل الذاكرة من حيث معالجة المفردات وتخزينها، انطلاقاً مما قدمه علماء النفس، "فالذاكرة قصيرة المدى سريعة التكيف لكن لها قدرة تخزين صغيرة. في حين تتميز الذاكرة طويلة المدى بسعة تخزين غير محدودة تقريباً ولكن بطيئة نسبياً. ومؤدى هذا أن موضوع تعلم المفردات اللغوية إنما هو نقل المعلومات المعجمية من الذاكرة قصيرة المدى، وهي مستقرها في أثناء معالجة اللغة، إلى الذاكرة طويلة المدى".⁽¹⁾، حيث يتم هذا النقل للوحدات الإفرادية عن طريق تأكيدها بواسطة التكرار حتى ترسخ، وهذا ما يسمح باستدعاء المعلومات المختزنة من الذاكرة وقت الحاجة.

فللتكرار دور مهم في اكتساب المتعلم للمفردات اللغوية والاحتفاظ بها وتخزينها خاصة بالنسبة لتعلم اللغات الأجنبية، "لأنّهي كل الحالات، المعجم لا يمكن أن يكتسب إلا عن طريق التكرارات (المسموعة والمقالة: في الفهم والتعبير الشفاهي والكتابي). إذ يؤكد علماء اللسانيات النفسية أن الطفل يجب أن يرى الوحدة الإفرادية أو يسمعها حوالي ثماني مرات

⁽¹⁾ Ibid, p131.

من أجل أن يحتفظ بها، في حين أن الراشد يجب أن يراها أو يسمعها على الأقل سبع عشرة مرة. فاكْتساب وحدة إفرادية معناه تحقق ثلاثة إجراءات متزامنة هي:

1. على المستوى الدلالي: معرفة المعنى الأصلي للوحدة الإفرادية، ومعرفة كل المعاني المجازية المحيطة بها.

2. على المستوى التركيبي: معرفة التركيبات النحوية المختلفة التي تدرج فيها الكلمة.

3. على المستوى الثقافي: معرفة السياقات التي تستخدم فيها الكلمة أو العبارة"⁽¹⁾

ومن أجل مساعدة المتعلم على الاحتفاظ بهذه الوحدات الإفرادية، "يجب التفكير إذن في تنوع السياقات التي تظهر فيها، (التنوعات التركيبية والاستبدالية)، وهذا ما يعزز مساعدته على الإدراك الشفاهي والكتابي لها"⁽²⁾.

4.1.2. اللسانيات الاجتماعية وتعليم المفردات:

تهتم اللسانيات الاجتماعية (Sociolinguistique) بدراسة اللغة باعتبارها ظاهرة اجتماعية في علاقاتها بالمجتمعات التي تستعملها، إذ يعرفها لويس جان كالفلي بأنها "فرع من فروع اللسانيات يهتم بالعلاقة ما بين اللغة والمجتمع، وبالأَسباب والظروف الاجتماعية التي تحيط بالحدث اللغوي"⁽³⁾.

ولقد نشأ هذه العلم نتيجة تطور اللسانيات من ناحية، وكرد فعل على المدرسة التوليدية التحويلية التي استبعدت علاقة اللغة بالمجتمع من ناحية ثانية، فاعتبر أن تهميش

⁽¹⁾Cavalla Cristelle et autres, Le vocabulaire en classe de langue, Techniques et pratiques de classe, CLE International, p36-37.

⁽²⁾Ibid, p37.

⁽³⁾كالفلي لويس جان، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة: حسن حمزة، مراجعة: سلام بزي-حمزة، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط1، 2008، ص400.

المجتمع في تفسير مختلف الظواهر اللغوية يؤدي إلى إجداب هذه الدراسات، لأن اللغة سلوك اجتماعي يحدده المجتمع في المقام الأول.⁽¹⁾

ولعل أهم المفاهيم التي ارتبطت باللسانيات الاجتماعية والتي لها علاقة مباشرة بالتعامل مع المفردات مفهوم السياق أو المنهج السياقي الذي عرفت به مدرسة لندن بزعامة اللغوي "فيرث Firth" الذي ركز بشكل كبير على الوظيفة الاجتماعية للغة، وضم الاتجاه أسماء أخرى مثل: هاليداي، مكانتوش، سنكلير، ميتشال وليونز.⁽²⁾

ومعنى الكلمة عند أصحاب هذه النظرية هو "استعمالها في اللغة"، حيث إن وضع الوحدة اللغوية في سياقات متنوعة يكشف عن معناها ويحدده، وذلك مهما كان نوع السياق (اللغوي، العاطفي، سياق الموقف، والسياق الثقافي).

"ويتفرع من هذه النظرية الوظيفية السياقية نظرية المتلازمات اللفظية التي تعني بدراسة العلاقات الخطية الأفقية التي تحتكم إليها الكلمات في علاقتها بغيرها من المفردات في السياق أو في اللغة عموماً"⁽³⁾.

ولقد كان لهذه المفاهيم انعكاسات على تعليم اللغات ومفرداتها، وذلك من حيث التحول الذي عرفته الكفاءات إذ تم الانتقال من التركيز على الكفاءة اللغوية^(*) (تشومسكي)

(1) هـ.سون. د، علم اللغة الاجتماعي، ترجمة: محمود عياد، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1990، ص7.

(2) عمر أحمد مختار، علم الدلالة، 68.

(3) العناتي وليد، مفردات العربية: دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها، ص515-516.

(*) تتكون الكفاءة اللغوية من مجموعة من الكفاءات هي:

"الكفاءة الصوتية: وهي جوهر النظام الصوتي للغة وما يكتنفه من قوانين.

الكفاءة الصرفية: وتعني قوانين صياغة الكلم على وفق أبنية مخصوصة تحمل مدلولات صرفية محددة.

الكفاءة المعجمية: وتعني بالاعتداد على مفردات اللغة استقبالا وإنتاجا.

الكفاءة النحوية: وتتضمن الكفاية الإعرابية ووظائف الكلم في الجملة من ناحية. والنظام التركيبي للغة من ناحية أخرى.

وقد يضاف إليها: الكفاءات الأسلوبية والأدبية كفاءات رسم الكلم....." ينظر: العناتي وليد: تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها، ص99-100.

إلى الاهتمام بالكفاءة التواصلية (هايمز Hymes 1972) والتي يراد بها "قدرة الفرد على أن ينقل رسالة، أو يوصل معنى معيناً، وأن يجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية، والقيم والتقاليد الاجتماعية في الاتصال"⁽¹⁾، فبرز المدخل التواصلية في التعليم، وأصبحت المناهج تؤلف على فكرة الكفاءة التواصلية التي اعتبرت الغاية الرئيسية من تعليم اللغات.

وتم عدها (أي الكفاءة التواصلية) "المفهوم الأساسي للنموذج التداولي اللساني (pragmalinguistic) للتواصل اللغوي، فهي تشير إلى الحصيلة المعرفية وكيف يجب على الأفراد تطويرها إذا أرادوا التواصل مع بعضهم البعض بشكل مناسب في مختلف المواقف والظروف".⁽²⁾

وأصبح للطريقة التواصلية دور كبير في تنمية المهارات اللغوية الأربع للمتعلمين، خاصة فيما يتعلق بالتواصل الشفهي، إذ تساهم إضافة إلى تطوير "مهارات الاتصال، واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتصالية معينة في مواقف معينة، فإنها من قبل تخلق مواقف طبيعية فردية وجماعية اتصالية مباشرة، من خلال محتوى لغوي يركز فيه على تدريبهم على المحادثة الشفوية أولاً، ثم التدريب على باقي مهارات اللغة بعد ذلك، مع أفضلية تكاملها عند تدريسها"⁽³⁾.

فساهمت النشاطات الرامية إلى بناء الكفاءة التواصلية للمتعلم في وضع المفردات في سياقات لغوية متنوعة ووفق مواقف تعليمية طبيعية، وهذا ما يمنح المتعلم فرصة أكبر لتطوير كفاءته عبر التواصل والتحاور، ويتيح له ذلك المجال لتصحيح أخطائه واستعمال

⁽¹⁾ عوض أحمد عبده، مداخل تعليم اللغة العربية: دراسة مسحية نقدية، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ط1، 2000، ص68.

⁽²⁾ Hadumod Bussmann, Dictionary of Language and Linguistics, translated and edited by Gregory Trauth and Kerstin Kazzazi, Routledge, London and New York, 1996, p208.

⁽³⁾ عوض أحمد عبده، مداخل تعليم اللغة العربية: دراسة مسحية نقدية، ص69.

المفردات في سياقها الصحيح، فيعزز ذلك طلاقته في استخدام معارفه الإفرادية في مواقف الحياة المختلفة ويكتسب ثقة أكبر بنفسه في تعلماته.

5.1.2. اللسانيات الحاسوبية وتعليم المفردات:

لقد مس التقدم التكنولوجي في عصرنا جميع العلوم، ومن بينها اللسانيات، إذ اندمجت اللغة في عالم الحوسبة الإلكترونية واقتحمت ميدان المعلوماتية اقتحاماً ساهم في تغيرات ملحوظة خاصة في حقل تعليم اللغات سواء لأبناء اللغة أو للناطقين بغيرها، إذ عرفت طرائق التدريس ووسائله ومناهجه تحديثات ساعدت على الاستجابة لمقتضيات العصر وفق تطبيقات مجدية أكثر.

فبرزت اللسانيات الحاسوبية كميدان تطبيقي يهتم بمعالجة اللغة باستعمال الحاسوب، وأضحى تدريس اللغة في ضوءها (أصواتاً، ونحواً، وصرفاً، ومعجماً، ودلالة) من أهم الاتجاهات التعليمية المعاصرة.

وتعرف اللسانيات الحاسوبية على أنها "العلم الذي يبحث في اللغة البشرية كأداة طيّعة لمعالجتها في الآلة (الحاسبات الإلكترونية = الكمبيوتر)، وتتألف مبادئ هذا العلم من اللسانيات العامة بجميع مستوياتها التحليلية: الصوتية، والنحوية، والدلالية، ومن علم الحاسبات الإلكترونية (الكمبيوتر)، ومن علم الذكاء الاصطناعي، وعلم المنطق، ثم علم الرياضيات"⁽¹⁾.

ولقد استفاد تعليم اللغات بصفة عامة وتعليم المفردات بصفة خاصة من التطبيقات الحاسوبية والبرمجيات التعليمية التفاعلية، إذ وفرت للطلاب فرص التعلم الذاتي، وكذا التعليم عن بعد، وسمحت لهم بعرض أنماط تعليمية متنوعة يصعب عرضها بطرق التدريس

(1) العارف عبد الرحمن بن حسن، توظيف اللسانيات الحاسوبية في خدمة الدراسات اللغوية العربية "جهود ونتائج"، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، المملكة الأردنية، جامعة أم القرى، العدد 78، 2007، ص 51.

التقليدية وذلك بطرق مشوقة تزيد من دافعية التعلم، يضاف إلى ذلك الدور الذي تلعبه شرائط الأفلام المسجلة في تمثيل اللغة تمثيلاً حقيقياً مطابقاً للواقع.

وكان للثورة المعلوماتية أثر واضح على حركة ضبط المفردات من حيث العدد، الشيوخ، التواتر، التطور الدلالي، مجالات المفاهيم المنتمية إليها.... ويتجسد هذا الأثر في التقدم الذي عرفته "قوائم المفردات الشائعة" التي توسعت مضامينها وطرق دراستها لتصبح في شكل "ذخائر أو متون لغوية".

ويقصد "بالذخيرة (Corpus) ذلك الكيان (أو قاعدة البيانات) الذي تُخزّن بداخله النصوص اللغوية. وقد جرى العرف بين علماء اللغة أن مصطلح ذخيرة لغوية يقصد به ذلك العدد الهائل من الشواهد اللغوية الطبيعية الذي يستخدم كأساس لإجراء البحوث اللغوية"⁽¹⁾.

ومع تطور العلوم التكنولوجية واختراع الحاسوب تطور مفهوم الذخيرة اللغوية^(*) وأصبح هذا المصطلح "يقترن دائماً بالمادة اللغوية الطبيعية التي تُخزّن عن طريق الحاسب الآلي، التي تستخدم في الدراسات اللغوية والتطبيقات الخاصة بهندسة اللغة"⁽²⁾. وبذلك أصبحت الذخائر مصدراً أساسياً من مصادر البحث اللغوي إذ شهدت تنوعاً في الأغراض واتساعاً في حجم المادة العلمية وشكلها بفضل البرمجيات المختلفة التي تحفظ نصوصها وتعالج مضامينها.

(1) خوانغ تشانغ نينغ، لي جوان تزي، علم الذخائر اللغوية، ترجمة: هشام موسى المالكي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2016، ص25.

(*) من بين التسميات الشائعة للذخيرة اللغوية: الذخيرة النصية، المدونات النصية، المكنز، والمدونات اللغوية. وهي تدرس ضمن العلم الذي يسمى بـ "علم الذخائر اللغوية" الذي أسس له عالم اللغة الإنجليزي ليتش "Leech" في النصف الثاني من القرن العشرين، هو علم يبحث في كيفية جمع النصوص اللغوية الطبيعية وتثبيتها وترميزها، بحيث تكون صالحة للبحث اللغوي ودراسة الظواهر اللغوية الطبيعية على مستوى أفرع علم اللغة بنظرياته وتطبيقاته الحديثة". المرجع نفسه، ص7.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ولقد مست المعالجة الآلية مختلف اللغات وعلى رأسها اللغة العربية، فأفادت منها الأبحاث اللغوية بأنواعها: كالدراسات الإفرادية وصناعة المعاجم، الدراسات المصطلحية، الدراسات الصوتية، الدراسات النحوية والصرفية، التطور التاريخي للغة من حيث المعجم والتراكيب النحوية، تحليل الخطاب، التداولية، الترجمة الآلية والكتابة العربية...

ولعل من بين أهم الأعمال العربية الحاسوبية نذكر: "المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية (KACSTAC)، ومدونات العربية الشبكية (ArabicInternet Corpora)، ومدونات أرابيكوربوس (arabiCorpus)، حيث يتوفر في هذه المدونات محرك استعلام شبكي يقوم من خلاله الباحث بكتابة كلمة ما والبحث عن استعمالاتها في النصوص العربية المحوسبة"⁽¹⁾، إضافة إلى وجود أدوات برمجية تقوم بمعالجة النصوص العربية الرقمية.

أما بالنسبة إلى المشاريع العربية المحوسبة فنجد أهم ما يبرز في هذا السياق مشروع الذخيرة اللغوية العربية لصاحبه الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح، الذي يستهدف إنشاء بنك آلي للمعلومات يستمد من واقع استعمال اللغة العربية (الكتب التراثية في مختلف المجالات، الخطابات والمحاورات العفوية المكتوبة والمنطوقة...) وهذا لتوفير المعلومة للباحث العربي في أي وقت يشاء.

ويذكر الحاج صالح بعض فوائد الذخيرة اللغوية بالنسبة للدراسات التي يمكن القيام بها انطلاقاً منها، من بينها مثلاً "دراسة تطور معاني الكلمات عبر العصور، ودراسة ترددها بالنسبة لعصر واحد أو مؤلف واحد، ودراسة تردد المواد الأصلية أوزانها في كتاب واحد أو عدة كتب، ودراسة صيغ الجمل بحسب الأغراض والموضوعات، ودراسة أساليب الكتاب في

⁽¹⁾ المجبول سلطان بن ناصر، البحث اللغوي في المدونات العربية الحاسوبية بين الممكن والمحتمل والمأمول، مقال منشور ضمن: المدونات اللغوية العربية: بناؤها وطرائق الاستفادة منها، تحرير: صالح بن فهد العصيمي، سلسلة مباحث لغوية (14)، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 2015، ص242. للتفصيل أكثر في المدونات العربية المحوسبة يمكن العودة إلى المرجع المذكور (المدونات اللغوية العربية: بناؤها وطرائق الاستفادة منها).

كل عصر، ودراسة اتساع رقعة الاستعمال للمصطلحات في عصرنا هذا، ودراسة الأصوات العربية (من خلال الذخيرة الآلية الصائتة)، ودراسة مجالات المفاهيم الحضارية أو العلمية، ودراسة المترادف والمشتراك من الألفاظ في الاستعمال في وقت معين، ودراسة الغريب والشواذ إفراداً وتركيباً كيفاً وكماً وبالنسبة إلى كل مؤلف أو نص...⁽¹⁾.

أما بالنسبة للدراسات الإفرادية، فتعددت مجالات البحث التي استفادت من هذه الذخائر اللغوية، من بينها نجد:

- "دراسة مدى شيوع كلمة ما، بصورة عامة أو في نصوص مختلفة.
- نسبة شيوع كلمة ما في نصين مختلفين.
- مدى شيوع معاني كلمة ما (الإحصاء الدلالي semanticcount) في نص ما أو في نصوص مختلفة: فنجد مثلاً أنه في الاستعمال العام ترد كلمة "عين" بمعنى البصر أكثر منها بمعنى عين الماء.
- ارتباط الكلمة بكلمات معينة (المصاحبات اللفظية- سابقة أو لاحقة) مثلاً: "جماعة من أهل العلم"، و"فريق من اللاعبين"، و"قطيع من الماشية".
- مدى شيوع المصاحبات اللفظية المعينة، بصورة عامة أو في لهجات أو أنواع من الاستعمال اللغوي.
- مجالات استعمال المترادفات (وسيم، جميل أو كبير، ضخيم) وتوزيعاتها، حسب نوع النص مثلاً.
- الاختلاف بين استعمالات الكلمة في حالتي الإفراد والجمع (مثلاً كلمة "حبل وحبال في القرآن الكريم).

⁽¹⁾ الحاج صالح عبد الرحمن، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، د.ط، ج1، 2007، ص399.

- التعرف على التعبيرات الاصطلاحية (المسكوكات) ومدى شيوعها عامة أو في أنواع مختلفة من النصوص، ويشمل ذلك الأفعال المتعدية بحروف.

- دراسة الجذور والحروف العربية من حيث تكرارها وشيوعها.⁽¹⁾

وبما أن الذخيرة اللغوية تجسد الاستعمال الحقيقي للغة، فقد تم الاعتماد عليها بنسبة كبيرة في تعليم اللغة الأم وكذا اللغات الأجنبية، وبالضبط في تعليم المفردات، إذ ساهمت في اختيار محتوى المادة التعليمية (من مفردات وتراكيب وجمل ونصوص) وفي إعداد القواميس والكتب التي يحتاجها المتعلمون حسب الفئة العمرية سواء مؤلفات معجمية أو نحوية أو تعبيرية... واستخدمت هذه المدونات بشكل مباشر في تعليم المفردات وتراكيبها. "بل إن هناك اتجاها حديثا في تعليم اللغات يسمى المقاربة المعجمية (lexical approach) في تعليم اللغات يعتمد بدرجة كبيرة على المدونات اللغوية"⁽²⁾.

وتم الاستناد إليها كذلك في توجيه النقد للمقررات الدراسية، وذلك بالتحليل والمقارنة بينها وبين الكتب والمؤلفات اللغوية المدرسية، حيث "توصلت معظم الدراسات إلى أن هناك اختلافات جوهرية بين محتوى تلك المقررات الدراسية والاستخدام الحقيقي الذي يمارسه به أهل تلك اللغة. كما أن هناك بعض المقررات الدراسية أهملت جوانب متعددة لبعض أوجه الاستخدام اللغوي المهمة"⁽³⁾ مثل التخلي عن الأساليب الأكثر شيوعا في مقابل ذكر أساليب ذات درجة أقل من ناحية الشيوع.

ولقد استخدمت هذه المدونات في تتبع اكتساب اللغة الأولى عند الأطفال وتطورها لديهم، مع إمكانية المقارنة بينهم سواء إذا كانوا من عمر واحد أو أعمار مختلفة، يضاف إلى ذلك ملاحظة أهم الملامح المميزة لكتابتهم مقارنة بالبالغين.

⁽¹⁾ ينظر: صالح محمود إسماعيل، المدونات اللغوية وكيفية الاستفادة منها، سلسلة مباحث لغوية (14)، ص 53-55.

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص 62.

⁽³⁾ خوانع تشانغ نينغ، لي جوان تزي، علم الذخائر اللغوية، ص 290.

واستثمرت الذخائر اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، وبالضبط فيما يطلق عليه اسم "تعليم اللغة لأغراض خاصة" وذلك وفق التخصصات المختلفة: كالعلوم الطبية والقانونية والشرعية...، حيث إن بناء المدونات وفق المجالات المتنوعة التي يحتاجها الطلاب يساهم في تعليم اللغة لتلك الأغراض.

وبفضل المدونات التعليمية^(*) التي ينتجها المتعلمون أتيحت الفرصة أمام الباحثين لمعرفة الأخطاء الشائعة لدى الناطقين باللغة أو بلغات أجنبية وتحليلها، مع تتبع التطور اللغوي لدى هؤلاء المتعلمين، وقياس مستوياتهم والفروقات الموجودة بين كل مستوى وآخر. كما ساهم تحليل هذه المدونات في صناعة المعاجم الموجهة للطلاب انطلاقاً من الأخطاء الشائعة التي يرتكبها المتعلمون على مستوى المفردات والتراكيب والتنبيه إليها وتصويبها.

وخلاصة القول أن الذخيرة اللغوية ساهمت بشكل كبير في تقديم صورة واقعية للمفردات في الاستخدام اللغوي، وأبانت عن دورها وأهميتها في بناء اللغة. ولازالت الأبحاث والدراسات اللغوية المرتبطة بالحاسوب متواصلة وتتقدم بشكل كبير يوماً بعد يوم وهذا ما سيساهم أكثر في تقدم مختلف العلوم اللسانية.

^(*) تعرف مدونات التعليم (Computer learner corpora) على أنها "مجموعة حاسوبية من البيانات النصية الواقعية للغة الثانية أو الأجنبية، والتي تم جمعها وفقاً لمعايير تصميم واضحة، ولغرض محدد في مجال اكتساب اللغة الثانية، أو تعليم اللغة الأجنبية، ويتم وسم (ترميز) هذه النصوص بطريقة معيارية ومتجانسة، مع توثيق أصلها ومصدر الحصول عليها" وهي تشمل الأحاديث المنطوقة والنصوص المكتوبة التي ينتجها المتعلمون دون غيرهم. ومن أشهر هذه المدونات التعليمية: "المدونة الدولية لمتعلمي اللغة الإنجليزية" والتي أشرفت على إعدادها سيلفيان قرانجر. المرجع

Granger Sylviane, A Bird's-eye view of learner corpus research, In S. Granger, J. Hung and S. Petch-Tyson (Eds.), Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching, John Benjamins Publishing Company, Philadelphia . Amsterdam, 2002, p7.

وللتفصيل أكثر حول المدونات التعليمية يمكن العودة إلى: الفيقي عبد الله بن يحيى: مدونات المتعلمين، من سلسلة المدونات اللغوية العربية: بناؤها وطرائق الاستفادة منها، ص 97 وما بعدها.

2.2. الكفاءة في تعليم المفردات:

إن تمكن المتعلم من تحصيل المفردة يقاس بمدى قدرته على تعلم صيغتها الصوتية والكتابية وفهم معناها وقدرته على توظيفها في سياقات لغوية مختلفة بحسب الموقف التعليمي داخل قاعات الدرس وكذا خارجها، وفي المواقف الحياتية التي تواجهها، فلقد أثبتت الدراسات أن "الذخيرة اللغوية لدى الطفل لا تقاس بعدد المفردات التي يعرفها فحسب بل كذلك بحسن استعماله لها"⁽¹⁾.

وهذا ما يؤكد رشدي طعيمة إذ يقول: "ليست القضية في تعليم المفردات أن يتعلم الطالب نطق حروفها فحسب أو فهم معناها مستقلة فقط أو معرفة طريقة الاشتقاق منها أو مجرد وصفها في تركيب لغوي صحيح ... إن معيار الكفاءة في تعليم المفردات هو أن يكون الطالب قادرا على هذا كله بالإضافة إلى شيء آخر لا يقل عن هذا كله أهمية ألا وهو قدرته على أن يستخدم الكلمة المناسبة في المكان المناسب. فماذا يجدي لو حفظ الطالب عددا من الكلمات التي لا يعرف كيف يستخدمها"⁽²⁾.

ومن ثم تظهر أهمية قدرة المتعلم على توظيف ما اكتسبه سابقا من معارف إفرادية في سياقات وظيفية متنوعة. وفي هذا السياق يجدر بنا أن نتساءل حول المقصود بـ "معرفة المفردة"؟ ومتى نحكم على المتعلم بأنه فهم معنى المفردة واكتسبها؟

وفي خضم الإجابة على هذه التساؤلات يرى "سكوت ثورنبوري" Thornbury Scott أنه في المستوى الأساسي يتطلب معرفة المفردة معرفة شكلها ومعرفة معناها، ويتم تناول ذلك في

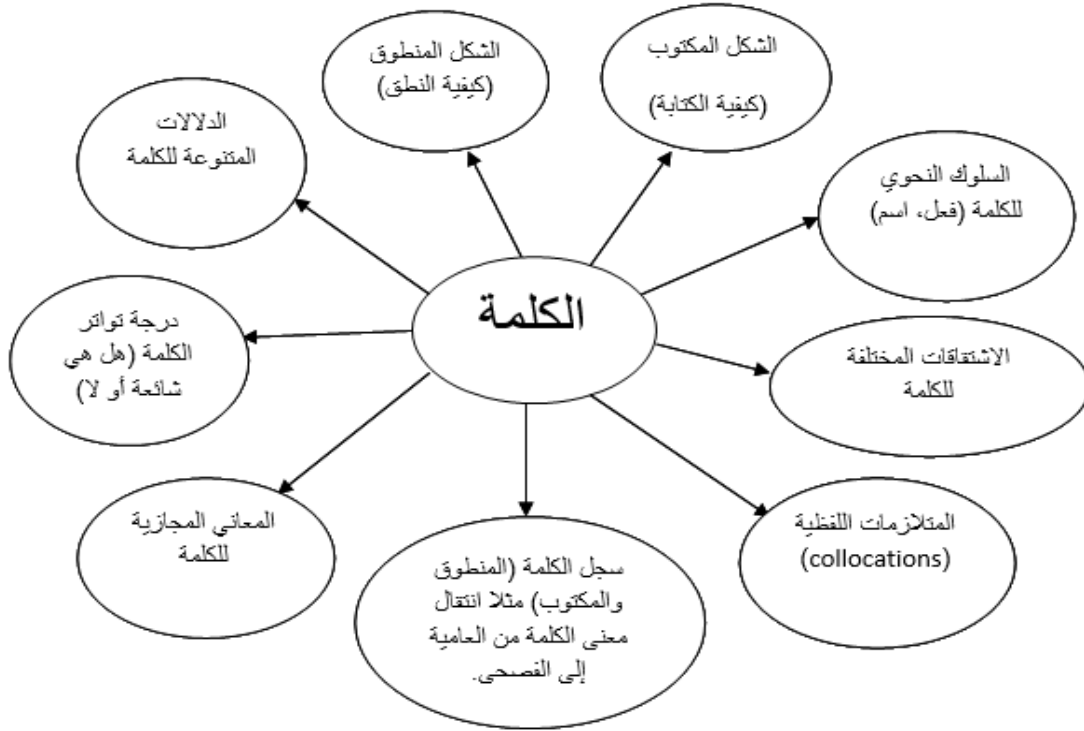
(1) بن عيسى حنفي، محاضرات في علم النفس اللغوي، ص 143.

(2) طعيمة أحمد رشدي، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، الجزء الأول المناهج وطرق التدريس، القسم الثاني، سلسلة دراسات في تعليم العربية، جامعة أم القرى، ص 615.

ضوء التمييز بين المعرفة الاستقبالية والمعرفة الإنتاجية، فنحن نفهم معاني الكلمات أكثر مما ننتجها، وبالتالي فعملية الفهم (الاستقبال) تسبق عملية الإنتاج.^(*)

ويلخص "ثورنبوري" مفهوم "معرفة الكلمة" بالمخطط الآتي:

الشكل رقم (03-2): مخطط توضيحي لمتطلبات معرفة الكلمة



المصدر. Thornbury, Scott , How to Teach vocabulary, p15-16.(بتصرف)

^(*) وهذا ما تؤكد "كافالا" إذ تقول: "مهما كانت اللغة، فلقد أظهرت الأبحاث المتعلقة باكتسابها أن المتعلم يفهم بسرعة الملفوظات (des énoncés) في حين أنه لا يستطيع إعادة إنتاجها،... حيث وصفت الدراسات المبكرة حول اكتساب اللغات الأم قدرات الناطقين الأصليين الصغار للغة (تقريبا عامين) فوجدت أنهم يفهمون المعجم ثلاث مرات أكثر مما ينتجونه. وهذا يمكن أن يظهر كذلك عند تعلم اللغات الأجنبية، فالمعلم يلاحظ بسرعة أثناء الدرس أن المتعلمين يفهمون سريعا التعليمات، الوثائق، لكن لا يأخذون الخطوة إلا متأخرا نحو الإنتاج (الشفاهي والكتابي) انطلاقا مما اكتسبوه."

Cavalla Cristelle et autres, Le vocabulaire en classe de langue, p35.

انطلاقاً من المخطط، فإن "معرفة الكلمة" يتطلب من المتعلم الإلمام بجوانب متعددة: صوتية ومعجمية ونحوية وصرفية ودلالية، وهي معارف قد لا نجدها حتى عند المتحدث الأصلي المتقن للغة، لذا فإن معرفة المفردة تحصل بشكل تدريجي وتحتاج إلى وقت، ويبقى الأمر نسبياً خاصة بالنسبة للمتعلمين الأجانب، وهذا ما قد يشكل صعوبة في تعلم المفردات.

ولقد حدد كل من هجكوك وفيريس (Hedgcock & Ferris) مكونات معرفة الكلمة بالنسبة لمتعلم اللغة وأهم التحديات التي تواجهه أثناء تعرضه لمفردة جديدة، اعتماداً على الدراسات التي قدمها كل من "نايشن" (Nation) و"شميت" (Schmitt) من قبل، وذلك بمراعاة الأبعاد اللسانية والتداولية والمعرفية التي توسع بشكل كبير من وجهات النظر التقليدية حول معنى "معرفة كلمة"، وهي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (2-03): مكونات معرفة الكلمة

الأبعاد	نوع المعرفة	الوظائف
الشكل المنطوق	استقبالية	الفونولوجيا: كيف تبدو أصوات الكلمة؟
	إنتاجية	الفونولوجيا: كيف تنطق الكلمة؟
	استقبالية	الإملاء: كيف تبدو صورة الكلمة مكتوبة ومهجّاة؟
	إنتاجية	الإملاء: كيف تكتب الكلمة وتُهجّى؟
أجزاء الكلمة	استقبالية	الصرف: ما هي أجزاء الكلمة (الجذر، المشتقات، السوابق واللاحق) التي يمكن التعرف عليها؟
	إنتاجية	الصرف: ما هي أجزاء الكلمة التي نحتاج إليها للتعبير عن المعنى؟
المعنى (الدلالة)	استقبالية	الدلالة: ما هي المعاني المرجعية والاجتماعية والعاطفية التي تمثلها الكلمة؟
	إنتاجية	الدلالة: ما هو شكل الكلمة الذي يمكن استخدامه للتعبير عن هذه المعاني؟

	المفهوم والمرجع	استقبالية	الدلالة والتداولية: ما الذي يربط بين المفاهيم والكلمة التي تمثلها؟
		إنتاجية	الدلالة والتداولية: بأي من المراجع يمكن ربط المفاهيم؟
	العلاقات (الاستبدالية)	استقبالية	الترادف، الاشتراك، + التضاد: ما هي الكلمات الأخرى التي تثيرها الكلمة؟
	Associations (paradigmatic) ^(*)	إنتاجية	الترادف، الاشتراك، + التضاد: ما هي الكلمات الأخرى التي يمكن استعمالها بدلا من هذه الكلمة؟
الاستعمال	الوظائف النحوية	استقبالية	النحو (التركيب)+الصرف: إلى أي فئة (فئات) نحوية تنتمي الكلمة؟
		إنتاجية	النحو (التركيب+الصرف):بأية فئة(فئات) نحوية يجب أن تكون هذه الكلمة مرتبطة؟
	المشاركة (التركيبية)	استقبالية	التلازم اللفظي (collocations): مع أي كلمات أو فئات ترد (تترابط) هذه الكلمة؟
	Co-occurrence (syntagmatic) ^(*)	إنتاجية	التلازم اللفظي: مع أي كلمات أو فئات يجب استعمال هذه الكلمة؟
	القيود المفروضة على الاستخدام	استقبالية	التداولية، التسجيل والتواتر: أين، متى وكم مرة من المحتمل أن نواجه هذه الكلمة؟
		إنتاجية	التداولية، التسجيل والتواتر: أين، متى وكيف يمكننا/ يجب علينا أن نستعمل هذه الكلمة؟

Source : Hedgcock, John S. & Ferris, Dana R, Teaching Readers of English :

Students, Texts and Contexts, Rutledge Taylor & Francis Group, New York and

London, 2009, p: 286.

^(*) تحليل كلمة (paradigmatic) إلى العلاقات التي تكون بين كلمتين تشتركان في نفس المعنى، أو عندما تحمل كلمة معنى أعم من الأخرى.

^(*) تحليل كلمة (Syntagmatic) إلى العلاقات التلازمية (collocational relations).

إن إحاطة المتعلم بمكونات معرفة الكلمة باعتماد المعرفتين الاستقبالية والإنتاجية بأبعادها الثلاثة: الشكلية والدلالية والتداولية، قد يكون أمرا صعبا بالنسبة للمتعلمين الأجانب، إذ يكاد يكون مستحيلا أن يلم الطالب بجميع السياقات التي ترد فيها الكلمة، وبكل المتلازمات اللفظية المرتبطة بها، والمعاني المجازية التي تكتنفها، لذا يبقى -في اعتقادنا- أن الانغماس اللغوي (le bain linguistique) والممارسة الفعلية للغة بين الناطقين بها أفضل وسيلة لمعرفة المفردات واكتسابها.

ويمكن أن نلخص في الجدول الآتي أهم النتائج التي استخلصت من الدراسات والأبحاث التي أجريت حول اكتساب اللغة، خاصة تلك التي اعتنت بالمفردات اللغوية في اللغات الأجنبية وبالخصوص في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أولى أو لغة ثانية أو أجنبية، والتي يمكن الاستفادة منها في تعليم مفردات اللغة العربية، وهذا وفق ما أورده "ألين جانت Allen Janet":

الجدول رقم (2-04): نتائج الدراسات الإفرادية

الباحثون	نتائج الدراسات
Johnson,Toms-Bronowski,and Pittelman 1983;Barrett and Graves 1981;Becker 1977;Davis 1972;Hunt 1957	معرفة معنى الكلمة يعد أمرا بالغ الأهمية للنجاح في القراءة.
Johnson and Pearson 1984	الثراء المفاهيمي يعد قاعدة أساسية في تناول الموضوعات المختلفة.
Beck,McKeown,andKucan 2002	يتعلم الأطفال اللغة بالتعرض اليومي لها أو من خلال عملية التعليم.
Blachowicz and Fisher 2004;Beck and McKeown 1991;Cunningham and Stanovich 1991;Nagy 1988	يتعلم الأطفال المفردات بطرائق متنوعة.
Nagy and Herman 1987;Fielding, Wilson,and Anderson 1986	يتعلم الطلاب المفردات من خلال القراءة الموسعة.

Blachowicz and Fisher 2004;Nagy 1988; Dale and O'Rourke 1986	يتعلم الطلاب المفردات الجديدة بالاستعانة بمجموعة من الاستراتيجيات للتعرف على الكلمات غير المألوفة وفهم دلالتها.
Cooper 2006;Anderson and Nagy 1992; Beck and McKeown 1983	يعد الوعي اللغوي وإدراك المفردات (Language/wordawareness) أمراً حاسماً في تعلم المفردات الجديدة.
Marzano 2004;Mezynski 1983;Anderson and Freebody 1981	المعارف السابقة والخبرات المدعمة تزيد من معرفة المفردات.
Graves 1986;Anderson and Freebody 1981	هناك علاقة بين صعوبة المفردات في النص وبين فهم معانيها فيه.
Baumann,Kame'enui,and Ash 2003; Beck and McKeown 1991;Stahl and Fairbanks 1986	التعليم المباشر للمفردات يحسن من عملية الفهم.
Goulden,Nation,and Read 1990	تعليم المفردات للناطقين بلغة ثانية يعتمد بصورة أكبر على التعليم المباشر لها مقارنة بالمتعلمين الناطقين باللغة الأم.
Beck,McKeown,and McCaslin 1983	إلماعات السياق تعين القراء على الفهم بدرجات متفاوتة.
Scott and Nagy 1997;Dale and O'Rourke 1986	معرفة الكلمة يعني أكثر من مجرد معرفة تعريف لها.
Nagy 1990;Eller,Pappas,and Brown 1988;McKeown et al.1985;Beck, Perfetti,and McKeown 1982	التعرض المتكرر للكلمات في سياقات متنوعة ذات معنى يحسن الفهم.
Stahl and Clark 1987;Stahl and Vancil 1986	النقاشات الفعالة تؤدي إلى تعلم المفردات.
Pittelman,Levin,and Johnson 1985; Johnson,Toms- 1982Bronowski,andPittelman	الخرائط الدلالية تحسن من تذكر المفردات ومن فهمها.
White,Sowell,andYanagihara 1989; Dale and O'Rourke 1986;Fry, Fountoukidis,and	تعليم أجزاء محددة من المفردات يساعد على تذكرها وفهمها.

Polk 1985	
Beck and McKeown 1985	تعليم المفردات في فئات يكون مثمرا وأكثر إنتاجية.

المصدر: Allen Janet, Inside Words : Tools for teaching academic vocabulary, Grades :4-12, Portland, Stenhouse publishers, 2007, p5.

3.2. كمّ المفردات الذي يعلم:

إن الحديث عن تعليم المفردات اللغوية يجعلنا نتساءل عن الكمية التي يجب تزويد المتعلمين بها، مع الأخذ بعين الاعتبار منزلة اللغة من حيث كونها لغة أولى أم لغة ثانية أم لغة أجنبية، وفي هذا السياق يرى ماهر شعبان عبد الباري استحالة تحديد كم أو عدد الكلمات التي تعلم للأطفال، وذلك لعدة أسباب أهمها:

* التطور الذي تعرفه اللغات ونماؤها المستمر سواء من ناحية المفردات العامة أو من ناحية المصطلحات العلمية والتكنولوجية خاصة في ضوء الثورة المعلوماتية.

* النماء الذي تعرفه اللغة في حد ذاتها من خلال ثراء اللغة بالعديد من المفردات الجديدة أو عن طريق التطور الدلالي لها (توسيع الدلالة أو توضيقها).

* اختلاف طبيعة المتعلم نفسها من زمن لآخر من حيث العقلية والدوافع والقابلية للتعلم.

* اختلاف السياقات الموقفية التي توظف فيها المفردات.

* التطور العلمي في مجال تعليم اللغات وتعلمها، وتغير النظرة إلى المفردات، فبعدها كان ينظر إليها على أنها جانب يعلم تلقائيا عند اكتساب الأطفال للغة، أصبحت الآن فرعا مهما من

فروع اللغة، وأن اكتساب اللغة لا يتم إلا من خلال امتلاك الجانب الإفرادي، لأنه الوسيلة المؤهلة للمتعلمين لحسن التعبير وإجادة الاتصال.⁽¹⁾

ويعتبر ماكترن (McCarten) أن عد الكلمات في حد ذاته هو عمل معقد: فهل نعتبر الاشتقاقات المختلفة للكلمة وتصريفاتها كلمة واحدة أو عدة كلمات؟ وكيف نحسب الاستخدامات المختلفة لنفس الكلمة؟ كيف نتعامل مع التعبيرات الاصطلاحية؟ ومع الكلمات الجديدة التي تضاف إلى اللغة طوال الوقت بفضل الأنترنت؟....

لكن رغم هذه الصعوبات، يشير ماكترن إلى أن الباحثين قد حاولوا تقدير عدد الكلمات التي يعرفها الناطقون باللغة من أجل تحديد عدد الكلمات التي يحتاج المتعلمون إلى تعلمها، فأشاروا إلى أن عددها يقدر عند المتحدثين الأصليين ما بين اثني عشرة ألف كلمة (12000) وعشرين ألف (20000) كلمة حسب مستوى تعليمهم.

ويقترح طريقة أخرى لتحديد عدد الكلمات التي يحتاجها المتعلمون وهي حساب متوسط عدد الكلمات المختلفة المستخدمة في نص منطوق أو كتابي، لأنه عادة ما يتم تكرار بعض الكلمات عالية التردد، لذا يُقال أن المتعلمين يمكنهم فهم نسبة كبيرة من النصوص باستخدام مفردات قليلة نسبياً. فعلى سبيل المثال، المتعلمون الذين يعرفون أكثر من ألفي كلمة متكررة (شائعة أو متواترة) يجب أن يكونوا قادرين على فهم ما يقرب من 80% من الكلمات في نص متوسط الحجم، ومعرفة 5000 كلمة تزيد من فهم المتعلمين إلى 88.7% وهكذا.⁽¹⁾

ولتحديد المفردات التي ينبغي أن تعلم للطلاب يجب مراعاة مجموعة من المعايير أهمها: اختيار المفردات الأكثر شيوعاً والتي ترتفع نسبة تكرارها على ألسنة المتعلمين وكتاباتهم، وكذا المفردات التي تندرج ضمن مواضيع تتناسب مع حاجات المتعلمين وتلبي رغباتهم وذلك في

⁽¹⁾ عبد الباري ماهر شعبان، تعليم المفردات اللغوية، ص 286-287. بتصرف.

⁽¹⁾McCarten Jeanne, Teaching Vocabulary: Lessons from the Corpus, Lessons for the Classroom, Cambridge University Press, New York, 2007, p1.

سياقات لغوية ومواقف تعليمية متنوعة، ويمكن الاعتماد في هذا على ما توفره الذخائر اللغوية من حصيلة إفرادية تحقق هذه الأغراض.

وباعتبار العدد الهائل للمفردات، فإنه يستحيل على المعلم أن يقدم للطلاب كل العناصر الإفرادية التي يحتاجون إليها استخداما وفهما، وإن كان ذلك في مستويات متقدمة من التعليم، لذا لابد من الحرص على تشجيع التعلم الذاتي عن طريق مساعدة المتعلمين على التعرف على كيفية تعلم المفردات وعلى محتوى ما يُتعلَّم منها عن طريق تزويدهم بمختلف الآليات والاستراتيجيات التي تساعد على ذلك، وهذا ما يساهم في تكوينهم لملكاتهم الإفرادية بأنفسهم.

أما بالنسبة لاكتساب اللغة الثانية، فيؤكد الباحثون على أهمية وقوة العلاقة الرابطة بين الجانب الإفرادي والاكتساب اللغوي، ويتفقون على أن "حجم المفردات ونوعها مهمان للغاية، إذ يعتبران كمقياس لمدى إجادة المتعلمين للغة الثانية، والعلاقة عموما تقاس من خلال فهم المقروء أو المسموع، على الرغم من أن بعض الأبحاث تقيسها أيضا بالقدرة على المشاركة في التواصل وفي الكتابة، فيتم إنشاء علاقة إيجابية واضحة بين حجم المفردات وإتقان اللغة"⁽¹⁾. فكلما اتسع مقدار الحصيلة الإفرادية ازدادت الطلاقة في اللغة الثانية، وازدادت القدرة أكثر على الفهم القرائي وعلى الأداء الكتابي.

ولو عدنا مثلا إلى برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فإن الخبراء قد تفاوتوا في تحديد القدر المناسب من المفردات الذي ينبغي تعليمه، "فبعضهم يقترح من 1000/750 كلمة للمستوى الابتدائي، ومن 1500/1000 كلمة للمستوى المتوسط، ومن 2000/1500 للمستوى المتقدم. ويبدو أن هؤلاء قد تأثروا بالرأي القائل بأن تعليم الأطفال من 2000 إلى

⁽¹⁾Agernäs Elin, Vocabulary size and type goals in advanced EFL and ESL classrooms, A review of research on lexical threshold, lexical coverage, reading and listening comprehension, GoteborgsUniversitet, 2014, p2.

2500 كلمة في المرحلة الابتدائية كاف لأن يكون لديهم قاموس يفي بمتطلبات الحياة، شريطة أن يتعلموا مهارتين أساسيتين: أولاهما تركيب الكلمات، وثانيهما كيفية استخدام القاموس".⁽¹⁾

وخلاصة القول في هذا المجال أن التحديد النهائي لكمية المفردات التي يجب أن تعلم يحتاج إلى دراسات وأبحاث علمية دقيقة وعميقة مبنية على التجارب الواقعية مع الناطقين باللغة ومع المتعلمين من مختلف المستويات والأعمار، ليتم اعتماد تلك النتائج في التخطيط للمناهج التعليمية وبناء الكتب المدرسية تحقيقاً لأهداف البرامج وإكساباً للمهارات اللغوية للمتعلمين. لكن رغم ذلك يبقى السؤال قائماً حول ما إذا كان حفظ الطلاب لحجم معين من المفردات قادراً على أن يمكنهم من المشاركة بفعالية في المحادثات بأنواعها وفي تحقيق المهارات اللغوية الأربع والوصول إلى الكفاءة المسطرة من تعليم المفردات؟

4.2. مبادئ أساسية لتعليم المفردات:

إن الطفل عندما يدخل إلى المدرسة لأول مرة في المرحلة الابتدائية فإنه يكون مكتسباً لعدد من المفردات اللغوية التي تعلمها من خلال المحيط العائلي والاجتماعي وروضة الأطفال ووسائل الإعلام والمسجد... وهي "تقارب خمسة آلاف كلمة"⁽²⁾ ومن ثم فالمعلم لا ينطلق من فراغ في تعليم الطفل اللغة، بل يعتمد أساساً على ما تم اكتسابه من أجل أن ينتقل به من الجانب الشفاهي إلى الممارسة الكتابية.

لذلك، فمن الواجب على المدرس أن يكون متمكناً من مجموعة من الأساسيات التي ينبغي اعتمادها من أجل تعليم الطفل المفردات والإسهام في زيادة عددها، وقد حددها "تيل Teal" في سبعة مبادئ هي كالآتي:

⁽¹⁾ طعيمة رشدي أحمد، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيسكو-، الرباط، 1989، ص 196.

⁽²⁾ عبد الباري ماهر شعبان، تعليم المفردات اللغوية، ص 283.

"المبدأ الأول: توفير الفرص الكافية لتعرض التلاميذ لتعلم المفردات.

المبدأ الثاني: تشخيص المعلم لأكثر ثلاثة آلاف كلمة شائعة عند المتعلم والتي يحتاجها للدراسة.

المبدأ الثالث: توفير فرص التعليم المقصود للمفردات.

المبدأ الرابع: توفير الفرص الكافية للتوسع في معرفة الكلمات.

المبدأ الخامس: توفير الفرص لتنميةطلاقة (fluency) المفردات المعروفة.

المبدأ السادس: تجريب تخمين المعنى من خلال السياق.

المبدأ السابع: اختبار (فحص) أنواع مختلفة من المعاجم وتعليم الطالب كيفية استخدامها.⁽¹⁾

أما المبدأ الأول فيعتمد على استغلال المعلم للفرص المتاحة أمامه لتعليم مفردات جديدة للمتعلم خلال تقديم مختلف الأنشطة سواء نشاط القراءة أو الكتابة أو التعبير وفقا للموقف التعليمي، ويكون ذلك بطريقة مدروسة حتى يستطيع المتعلم فهم دلالة المفردة والسياقات الواردة فيها من أجل أن يوظفها في مقام تواصل دال.^(*)

وإذا ما عدنا إلى المبدأ الثاني فإن إمكانية تحقيقه تتم من خلال اعتماد المعلم على الدراسات السابقة التي تحدد الرصيد اللغوي الإفرادي الشائع لدى المتعلم حسب المستوى الدراسي الذي ينتمي إليه، وهذا من أجل ضبط حصيلة المفردات الواجب تقديمها له، وذلك بالعودة إلى ما توفره الأرصدة اللغوية كالرصيد اللغوي المغربي الوظيفي والرصيد اللغوي العربي، كما يمكن الاعتماد على قوائم حصر المفردات وعلى ما توفره الذخائر اللغوية في هذا المجال لتحقيق المراد.

⁽¹⁾Teal Tiffany , Strategies to enhance vocabulary development, Educational Resources Information Center(ERIC), February 13, 2003, p5.

^(*) يمكن للمعلم هنا أن يستغل الفرصة ليقدم للتلاميذ الكامن من الألفاظ بطريقة مخطط لها مسبقا أثناء تعليمه للمفردات، لأن هذا النوع من الكلمات لا يظهر في النصوص إلا أحيانا رغم حاجة الطفل إليه، فالدور هنا منوط بالمعلم.

أما المبدأ الثالث فهو ينص على توفير فرص التعليم المقصود للمفردات التي تعتبر اللبنة الأساسية التي من خلالها يكتسب المتعلم اللغة للتعبير عن أفكاره ومشاعره واحتياجاته، لذلك من الضروري وضع برامج لتعليم المفردات في المناهج الدراسية وتخصيص مواد تعليمية لها وتقديمها بأسلوب علمي وبطريقة مدروسة ومقصودة، شأنها في ذلك شأن بقية أنشطة اللغة.

وبالنظر إلى المبدأ الرابع فإنه يسعى إلى توفير الفرص الكافية للتوسع في معرفة الكلمات، بحيث إنه إذا قدم المعلم مفردة جديدة للمتعلمين يحاول كلما سنج له الموقف التعليمي استعمال تلك المفردة بتكرارها أمامهم سواء نطقاً أو كتابة وفي سياقات مختلفة حتى ترسخ في ذاكرتهم، كما يمكن أن يذكر المعاني المرادفة أو المشتركة أو المضادة لها.

أما المبدأ الخامس فيدعو إلى توفير الفرص لتنمية طلاقة المفردات المعروفة، ويتم ذلك بتشجيع المعلم لمتعلميه على توظيف المفردات التي تعلموها في سياقات لغوية متنوعة ومواقف تعليمية طبيعية، بحيث لا يتم الاكتفاء فقط بالتلقي السلبي للكلمات الجديدة لأن "الذخيرة اللغوية لدى الطفل لا تقاس بعدد المفردات التي يعرفها فحسب بل كذلك بحسن استعماله لها"⁽¹⁾.

ووفقاً للمبدأ السادس فإن المتعلم يتدرب على تخمين دلالة المفردة الجديدة من خلال السياق الذي ترد فيه، إذ يقول (فندريس): "الذي يعين قيمة الكلمة في كل الحالات التي ناقشناها إنما هو السياق، إذ أن الكلمة توجد في كل مرة تستعمل فيها في جوٍ يحدد معناها تحديداً مؤقتاً. والسياق هو الذي يفرض قيمة واحدة بعينها على الكلمة بالرغم من المعاني المتنوعة التي بوسعها أن تدلّ عليها"⁽²⁾.

⁽¹⁾ بن عيسى حنفي، محاضرات في علم النفس اللغوي، ص 143.

⁽²⁾ فندريس.ج: اللغة، ترجمة عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، مطبعة لجنة البيان العربي، د.ط، 1950، ص 231.

وينص المبدأ السابع على تعليم الطالب كيفية استخدام المعاجم وطريقة البحث فيها عن معاني الكلمات وشروحيها، إذ لا غنى لمتعلم اللغة عن هذه الوسيلة، كما أن عملية البحث عن دلالة المفردة الجديدة يساعد على ترسيخها في الذهن فيتعلم بذلك كيفية نطقها ونوعها ومعانيها المختلفة وصيغتها الصرفية ومرادفاتها وأضدادها إلى غير ذلك من معلومات لا يمكن إيجادها إلا في المعجم فتتطور ثروته اللغوية وتتطور.

ويشير (المعتوق) في هذا الصدد إلى أهمية هذه الوسيلة بالنسبة للمتعلمين حسب المراحل الزمنية والتعليمية لهم فيقول: "إن المعجم المرحلي له تأثير فعال في نمو حصيلة الناشئ اللغوية إذ أنه يتناول مفردات اللغة ويرجع إليها على شكل مجموعات تتلاءم مع مستواه الزمني والعقلي ومدى قدراته الطبيعية والمكتسبة، وهذا ما يجعله أكثر تقبلاً لها واستيعاباً لمفاهيمها وشعوراً بتناسبها مع واقع حياته العملية وحاجته الفعلية وأخيراً يشعره بضرورة تحصيلها والبحث عنها"⁽¹⁾.

⁽¹⁾ المعتوق أحمد محمد، الحصيلة اللغوية، ص 195.

5.2. مسارا تعليم المفردات:

حددت كل من هاينز وزكريان (Haynes & Zacarian) مسارين لاكتساب المفردات هما:

*التعليم المباشر للمفردات اللغوية.

*التعليم غير المباشر للمفردات اللغوية.

"فالتعلم المباشر يحدث عندما يتم إكساب الطلاب المفردات على نحو صريح (explicitly) من أجل هدف معين، بينما التعلم غير المباشر للمفردات فيتم من خلال سماعها في المدرسة أو في البيت، أو عن طريق القراءة".⁽¹⁾

فالطلاب يحتاجون إلى كلتا الطريقتين من أجل اكتساب المفردات اللغوية، بمعنى أنهم يتدربون على تعلمها بشكل مقصود وصریح، "ومن ثم يجب أن يزود الطلاب والدارسون بمجموعة من إستراتيجيات التعرف التي تؤهلهم للتعرف على الكلمات وفهم دلالاتها، علاوة على تزويدهم بمجموعة من الإستراتيجيات التي تستخدم كمعينات لذاكرة هؤلاء الطلاب، حيث تعاونهم على تذكر شكل الكلمة أو رسمها الهجائي، وتعرف أصواتها ودلالاتها، والقدرة على تحليل الكلمات إلى سوابق أو لواحق أو زوائد، أو تحديد إلماعات السياق لتعرف الكلمات".⁽²⁾

كما يحتاج الطلاب إلى التعليم غير المباشر للمفردات باعتباره أكثر نجاعة إذا ما قورن بالتعليم المباشر لأنه يساهم في إنماء الحصيلة الإفرادية وإثرائها بشكل أكبر، إذ أن هذه المفردات مرتبطة بمواقف الحياة التي يواجهها الطالب ومرتبطة بسياق تواصله دال، فيساعد هذا على توظيفها في مواقف اتصالية مشابهة وبالتالي ترسخ المفردة في ذهن الطالب.

⁽¹⁾ Haynes Judies, Zacarian Debbie, Teaching English Language Learners across content areas, Alexandria, Virginia USA, ASCD,2010, p54.

⁽²⁾ عبد الباري ماهر شعبان، تعليم المفردات اللغوية، ص408.

وفي السياق نفسه، أشارت إليزابيت كلاك إلى أن المعلمين يختارون طريقتين للممارسة التعليمية للمفردات، إحداهما تكون بشكل عرضي "occasionnel" والأخرى تكون بكيفية مضبوطة "ponctuel" وفق إعداد مسبق. فالطريقة الأولى، لا تعتمد على برمجة قبلية لمحتوى إفرادي معين، إذ أن المعلم يدمج المفردات التي يحتاجها المتعلم طيلة سيرورة الحصة سواء من خلال نشاط القراءة أو الكتابة أو الدراسة لعلم معين....⁽¹⁾ فيكتسب المتعلم المفردات من خلال تعرضه التلقائي لها أثناء عملية التواصل.

ولهذه المقاربة المرنة إيجابيات فهي تستجيب لاحتياجات المتعلم بشكل فوري وسريع دون هدر الكثير من الوقت.

أما الممارسة التعليمية الثانية فهي تعتمد على ربط العمل الإفرادى بالاحتياجات المختلفة للتعليمات، وكذا التخطيط المسبق لعدد من النقاط التي ستدرس والتي لها علاقة بتخصص معطى أو في مجال القراءة وفي إنتاج النصوص.

وهذه الطريقة تحتاج إلى وقت أكثر إذا ما قورنت بالأولى لأنها تتطلب برمجة تسمح بدمج سلسلة من المفردات في المواد المتعلمة.⁽²⁾

وفي مقابل هذا تقترح "كلاك" مقاربة تعليمية مكملية للطريقتين التعليميتين السابقتين، العرضية والمبرمجة، حيث تتموقع في أفق تعليم يركز على الربط بين الفكر واللغة، فيتم التركيز أكثر على الامتلاك المتدرج للمفردات باعتبارها نظاما من الصيغ "formes" و المدلولات "significations" بدلا من التركيز على تعليم قائمة من المفردات المقصودة، و من غير أن تلغي هذه الفرضية الأخيرة من التعليم بشكل مطلق. و عليه ووفقا لهذه الفرضية يتم اختيار المفردات بحسب النشاطات اللغوية التي لا ترتبط بمجرد مفردات المجالات المفهومية التي ينبغي تمثيلها، الأمر الذي يجعل الاختيار أكثر حرية بحيث يمكن أن يشمل مفردات مألوفة، نادرة أو

بتصرف. voir : Calaque Elizabeth :Enseignement et apprentissage du vocabulaire, P: 18.

بتصرف Ibid, p19.

متخصصة. علما أنه في سياق مناسب بإمكان المتعلمين الفهم أكثر مما يوحي به مستواهم التعبيري.⁽¹⁾

ومن وجهة نظر "كلاك" فإن "تصميم (conception) برنامج للتعليم الإفرادي يفترض تحليلاً لسانياً أساسياً يتعلق ببناء محتويات تتلاءم مع الأهداف البيداغوجية. بينما يبقى النجاح في اكتساب المحتوى الإفرادى يقع في مستوى آخر، بمعنى أنه يتعلق بمستوى المتعلم وبالكيفية التي يستقبل بها تلك المحتويات و يحصلها، ولكي يتحقق ذلك يجب أن يكون المحتوى الذي قدم للتعليم وللهم قد تم تلقيه وإعادة بنائه من قبل المتعلم، ليتم في الأخير إدماجه ضمن المعجم الإفرادى الخاص به".⁽²⁾

6.2. استراتيجيات تعليم المفردات اللغوية وتعليمها:

إن استخدام اللغة في مقامات تواصلية ذات دلالة يعتمد بالأساس على تعلم المفردات والقدرة على توظيفها للتعبير عما يختلج في النفس من مشاعر، وعما يراود العقل من أفكار. لذا لابد من توضيح أهم الاستراتيجيات التي تستعمل من أجل اكتساب المتعلمين لهذه الثروة الإفرادية.

فمن الناحية النظرية تعرف الاستراتيجية على أنها "طرق محددة لتناول مشكلة ما، أو القيام بمهمة من المهمات، أو هي مجموعة عمليات تهدف إلى بلوغ غايات معينة، أو هي تدابير مرسومة من أجل ضبط معلومات محددة، والتحكم بها".⁽³⁾ أي أن الاستراتيجية هي الخطة التي تسطر لتحقيق الأهداف المحددة.

⁽¹⁾ ibid, p 20-21.

⁽²⁾ ibid, p21.

⁽³⁾ الشهري عبد الهادي بن ظافر، استراتيجيات الخطاب: مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، 2004، ص53.

وإذا ما ربطنا بين مصطلحي الاستراتيجية والتعليم نجد أن استراتيجيات التعليم تشير إلى " الأساليب والخطط التي يتبعها المدرس للوصول إلى أهداف التعليم مستعينا فيها بكل الطرق المتاحة له، ومن هنا تتميز استراتيجية التعليم بذلك الدور الفعال الذي يؤديه المدرس من خلال النظام المحيط به".⁽¹⁾

أما الطريقة "فهي آلية وكيفية تنفيذ كل فعل من الأفعال المطلوبة لتطبيق الاستراتيجية وذلك عن طريق الاعتماد على مجموعة من المصادر والأدوات"⁽²⁾.

وباعتبار أن العملية التعليمية التعلمية هي عملية تفاعلية بين طرفين هما المعلم والمتعلم، فإن استراتيجيات التعليم تقابلها استراتيجيات التعلم وهي التي تركز على المجهود الذي يبذله المتعلم في هذه العملية، إذ تعرفها "ريكا أوكسفورد"Oxford" على أنها "النشاطات المحددة التي يقوم بها المتعلم لجعل تعلمه سهلا وسريعا وممتعا أكثر، وموجهها ذاتيا، وفعالا وأكثر نقلا لمواقف جديدة"⁽³⁾.

وتكتسي هذه الاستراتيجيات أهمية في العملية التعليمية التعلمية فهي تؤثر على طرفيها، إذ "تجعل المتعلمين قادرين على التنظيم الذاتي لتعلمهم، فيصبحون مستقلين وفعالين خارج الصف الدراسي"، كما أنها تؤثر في دور المعلمين "إذ غيرت ووسعت من هذا الدور: فهم يساعدون، ويسهلون الأمور، ويقدمون المشورة وينسقون ويشخصون ويعاونون، ويعرضون الأفكار والاتجاهات، ويشاركون في التواصل"⁽⁴⁾.

⁽¹⁾MuhamadulBakir, Strategies and Obstacles on Educational Policy of Arabic Language Program, Global journal Al-Thaqafah, June 2012,p96.

⁽²⁾Ibid.

⁽³⁾ Oxford, Rebecca L, Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know, Heinle and Heinle publishers, Boston, p8.

⁽⁴⁾ Takac, VisnjaPavicic, Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition, Second Language Acquisition:27, Cromwell Press, Britain, 2008, p55.

ولهذه الاستراتيجيات أهمية -أيضا- في تعليم اللغة وتعلمها -بما فيها تلك الاستراتيجيات الخاصة بتعلم المفردات-، لذا حظيت باهتمام اللغويين خاصة في حقل تعلم اللغات الأجنبية واللغة الثانية إذ تؤكد أوكسفورد أن الاستراتيجيات المتعلقة بتعلم اللغة "تحفز على نمو الكفاءة التواصلية...وتزيد من ثقة المتعلم بنفسه ومن مثابرته للاشتراك بنشاط في تعلم هذه اللغة"⁽¹⁾.

كما "أظهرت الأبحاث والدراسات التي أجريت في مجال تعليم المفردات وتعلمها أنه كلما تمت الاستعانة بمجموعة من الاستراتيجيات الفعالة كانت معالجة الفرد للمفردات والكلمات تتم بصورة أكثر عمقا وأكثر اتساعا"⁽²⁾.

ولقد قدمت العديد من التصنيفات لاستراتيجيات تعلم اللغة، أهمها مجموعة التصنيفات التي عرضتها ريكا أكسفورد كالاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات فوق المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية^(*)..... والتي يندرج تحت كل قسم منها استراتيجيات فرعية تشمل الأنشطة العقلية والعملية التي يمارسها متعلم اللغة. وانطلاقا من هذه التصنيفات وغيرها وضع اللسانيون استراتيجيات متعددة تتعلق بتعليم المفردات وتعلمها، نتطرق إليها فيما يأتي:

1- استراتيجيات الخرائط الدلالية Semantics Maps

"تساعد هذه الاستراتيجية الطلاب في تنظيم المفردات اللغوية في فئات، أي أنها تصنفها وفق نظرية الحقول الدلالية"⁽³⁾.

⁽¹⁾ Voir: Oxford, Rebecca L, Language Learning Strategies, p8.

⁽²⁾ عبد الباري ماهر شعبان، إستراتيجيات تعليم المفردات : النظرية والتطبيق، ص336.

^(*) للتفصيل في هذه الاستراتيجيات يمكن العودة إلى :

Oxford, Rebecca L, Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know, p14-16.

⁽³⁾ عبد الباري ماهر شعبان، تعليم المفردات اللغوية، ص294.

وتعرف "بأنها استراتيجية تدريسية لإعادة تنظيم النص المقروء في شكل رسوم بيانية وتخطيطية، تقوم على وضع التفاصيل الجزئية في علاقة مع الأفكار الرئيسية، والمفاهيم الأساسية في ارتباط مع المفاهيم الفرعية، وذلك من خلال المناقشة المتبادلة بين المعلم والتلاميذ لمعلومات النص المقروء، ومعلومات التلاميذ السابقة." (1)

كما عرفت "بأنها ملخصات بصرية لمحتوى المادة التي يدرسها الطالب، وتعرض بشكل متقدم في أثناء التدريس لربط معلومات الطالب الجديدة بمعلوماته السابقة" (2).

إذن الخريطة الدلالية هي عبارة عن رسومات توضيحية تأخذ أشكالاً مختلفة: مربعات، دوائر..تنظم فيها المعلومات والمفاهيم بشكل تدريجي بالتركيز على أهمها.

إجراءات استراتيجية الخريطة الدلالية في تعليم المفردات:

"لقد أشار تيل إلى إجراءات هذه الاستراتيجية في تدريس المفردات اللغوية، وذلك من خلال المراحل التالية:

1. تقديم المفهوم أو الموضوع في أعلى الخريطة.
2. كتابة الكلمات المفتاحية على السبورة، تلك التي ترتبط بالكلمة الرئيسية أو بالمفهوم العام للخريطة موضع الرسم.
3. تكليف الطلاب بإجراء عملية عصف ذهني أو استمطار للأفكار عندما تم قراءة الكلمات المفتاحية أو تم الاستماع لها، وتحديد الكلمات التي استحضرها الذهن عندما قرأ هذه المفردات أو الكلمات.
4. كتابة هذه الكلمات في قائمة، وتبادل الطلاب هذه المفردات فيما بينهم.
5. تصنيف الكلمات في مجموعات أو في فئات.

(1) المرجع السابق، ص 295.

(2) المرجع نفسه، ص 296.

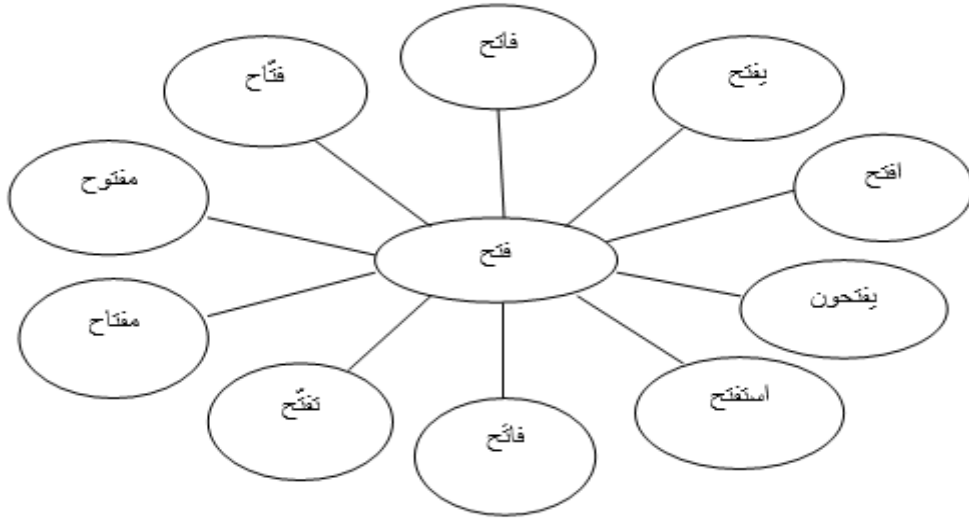
6. مناقشة الطلاب فيما قاموا به من تصنيفات، ولماذا تم تكوين هذه المجموعات بهذا الشكل.

7. إنشاء خريطة دلالية كبيرة تتضمن هذه المفردات.

8. بعد الانتهاء من إعداد الخريطة الدلالية للمفردات اللغوية، يتم مناقشة المفردات ومعانيها المختلفة.⁽¹⁾

ومن أجل التوضيح ندرج المثال الآتي الذي يمكن من خلاله تدريب المتعلمين على إنشاء خريطة للمشتقات اللغوية من المادة "ف ت ح":

الشكل رقم (2-04): خريطة دلالية للمشتقات اللغوية للمادة "ف ت ح"



2- استراتيجية الكلمة المفتاحية The key Word Strategy

تعتبر من الإستراتيجيات الفعالة في اكتساب وتعلم المفردات اللغوية إذ "تعد من الإستراتيجيات الشخصية أو الذاتية التي ترتبط بكل طالب على حدة، حيث إن الكلمة المفتاح التي يشفرها القارئ أو السامع عند تفاعله مع نصوص مقروءة أو مسموعة هي كلمات لها صبغة فردية أو ذاتية، حيث تختلف من شخص لآخر، وفق دلالة الكلمة التي اختارها أن

⁽¹⁾ المرجع السابق، ص 298.

تكون مفتاحاً أو أساساً للموضوع، لأن هذه الكلمة من اختيار الطالب من جهة، ولها دلالة خاصة لديه من جهة أخرى، ولذا أطلقنا عليها أنها من الإستراتيجيات الشخصية.⁽¹⁾

وهي عبارة عن "مجموعة من الإجراءات الذهنية أو الأدائية التي ينفذها متعلمو اللغة عندما يواجهون كلمات جديدة عليهم، تقوم على التشابه بين الكلمات السابقة المخزنة في عقل المتعلم وبين الكلمات الجديدة المستخرجة من النص القرائي أو الاستماعي، وعادة ما ترتبط الكلمة المفتاحية بكلمات أخرى مشابهة لها في الصوت أو الرسم الإملائي، وعادة ما يتم إلحاق مجموعة من المعلومات والمعارف المرتبطة بالكلمة المفتاحية بكلمات يتم استدعاؤها عند الحاجة إليها (كنوع من الظلال الدلالية أو المعلوماتية أو المعرفية المرتبطة بالكلمة المفتاحية)"⁽²⁾.

"وتعد هذه الطريقة تقنية من التقنيات الفعالة في العملية التعليمية الحديثة، وخاصة في مجال استراتيجية تقوية الذاكرة المستعملة في مساعدة المتعلم على تذكر ما تعلمه بطريقة أسهل، أو في مساعدة عملية التذكر نفسه بوساطة الصورة الذهنية المختزنة لدى المتعلم"⁽³⁾.

ولقد أكدت العديد من الدراسات فعالية تقنية الكلمة المفتاحية في عملية التذكر في ميدان تعليمية اللغات، خاصة بالنسبة للغات الأجنبية، "وأثبتت إيجابيتها وفعاليتها وكفايتها بوصفها وسيلة معينة لتذكر الكلمات المدروسة، وفي مقاومة مشكلة النسيان الذي قد طغى على ذاكرة بعض الدارسين، أو إزالة الشبهات في تحديد ما يريدون من المفردات المطلوبة"⁽⁴⁾.

(1) المرجع السابق، ص 306.

(2) المرجع نفسه، ص 307.

(3) حاج يعقوب محمد الباقر، "فعالية تقنية طريقة الكلمة المفتاحية لاكتساب المفردات العربية في المدارس الثانوية الماليزية"، مقال منشور في مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، عدد خاص، فبراير 2012، ص 100-101.

(4) المرجع السابق، ص 104.

إجراءات استراتيجية الكلمة المفتاحية في تعليم المفردات:

يمكن تلخيص هذه الإجراءات في الخطوات الآتية:

- الخطوة الأولى: تقسيم الطلاب إلى أزواج أو إلى مجموعات تعاونية صغيرة، بحيث تتراوح كل مجموعة من 2-5 طلاب في كل مجموعة.
- الخطوة الثانية: توزيع صفحة مطبوعة على الطلاب، وتكليفهم بقراءتها قراءة متأملة (ربما يتم ذلك من خلال استماع الطلاب إلى هذه الصفحة بدلا من قراءتها).
- الخطوة الثالثة: تحديد الفكرة المحورية coreidea للموضوع المسموع أو المقروء، وما تتضمنه من أفكار رئيسية وفرعية ترتبط بالفكرة المحورية.
- الخطوة الرابعة: كتابة ملخص للموضوع المقروء أو المسموع، بحيث يكون الملخص تعبيرا عن الأفكار الأساسية في الموضوع.
- الخطوة الخامسة: تحديد الكلمات المفتاحية المرتبطة بالأفكار الواردة في الموضوع.
- الخطوة السادسة: رسم صورة عقلية لهذه الكلمات، وتحديد الارتباطات المعلوماتية أو المعرفية المتصلة بهذه الكلمات.
- الخطوة السابعة: ربط هذه الكلمات (المفتاحية) بما لدى الفرد من كلمات أخرى موجودة في بنيته المعرفية، ومماثلة للكلمة المفتاحية من حيث الصوت أو الرسم الإملائي.⁽¹⁾

3. إستراتيجية التصور الذهني Mental Imagery Strategy

"هي مجموعة من العمليات العقلية التي تتمثل في الذهن بتأثير الصور البصرية التي يتم استدخالها أو تمثيلها من خلال الصور البصرية، فهذه الإستراتيجية نوع من التمثيل العقلي يطابق في طريقته الطريقة التي يستخدمها الدماغ في تخزين المعلومات".⁽²⁾

⁽¹⁾ عبد الباري ماهر شعبان، "تعليم المفردات اللغوية"، ص 310.

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص 317.

وعرفها ماهر شعبان بأنها "مجموعة من الإجراءات العقلية التي يتبعها تلاميذ الصف الثاني الإعدادي عند تفاعلهم مع الموضوع القرائي، وتتضمن هذه الإجراءات بناء مجموعة من الصور أو المخططات العقلية المعينة على استخلاص المعنى من النص".⁽¹⁾

وتعد هذه الإستراتيجية من الإستراتيجيات الفعالة في تنمية مهارة الفهم القرائي للنصوص لدى المتعلمين.

إجراءات إستراتيجية التصور الذهني في تعليم المفردات اللغوية:

أولاً: مرحلة التهيئة: ويتم في هذه المرحلة ما يلي:

1. إسماع الطلاب مجموعة من الجمل التي تحوي بعض الكلمات الصعبة أو غير المألوفة بالنسبة لهم.
2. تحديد الطلاب ذوي القدرات التصورية العالية، ويتم ذلك من خلال:
 - * تكليف الطلاب بوصف أو تحديد المعنى العام الذي طرأ على أذهانهم عند سماعهم للجمل التي عرضها المعلم.
 - * مناقشة الطلاب في هذه الصور وأبعادها.
 - * استحضار كلمات أخرى من الذاكرة تتشابه مع الكلمات الجديدة في الرسم الإملائي أو في الصوت.

ثانياً: مرحلة القراءة أو الاستماع، وتتضمن هذه المرحلة ما يلي:

1. تقديم الموضوع القرائي أو المسموع على الطلاب.
2. نمذجة المعلم لكيفية بناء مجموعة من الصور العقلية عن المقروء أو المسموع.
3. يبدأ كل طالب في تكوين مجموعة من الصور العقلية المرتبطة بالكلمات المقروءة أو المسموعة بمعاونة من المعلم.

⁽¹⁾ المرجع السابق، ص 318.

4. يتبادل الطلاب صورهم الذهنية حول دلالات الكلمات وارتباطاتها بكلمات أخرى.
5. المناقشة الجماعية حول الصور الذهنية المتكونة لبعض المفردات اللغوية، وتحديد أهم جوانبها.

ثالثاً: بعد الانتهاء من المهمة، وتتضمن الآتي:

1. تكوين جمل مختلفة تتضمن الكلمة المتعلمة.
2. رسم خريطة دلالية للكلمة ومعانيها المختلفة.
3. تحديد المجالات الدلالية التي يمكن أن توظف فيها هذه الكلمة.⁽¹⁾

4/ إستراتيجية KWL:

هي من الاستراتيجيات المستخدمة في تنمية مهارة الفهم القرائي، ويمكن اعتمادها في تدريس المفردات اللغوية، حيث تقوم على ثلاث خطوات هي:

1. ما أعرفه (What I Know)

2. ما أريد تعلمه (What I Want to Learn)

3. ماذا تعلمت (What I did Learn)

وتعرف على أنها " إحدى الإستراتيجيات الفعالة في تنمية مهارة فهم المقروء، والتي تهدف إلى تنشيط معرفة التلاميذ السابقة، وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز، لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة بالنص المقروء، وتشتمل هذه الإستراتيجية على ثلاث مراحل ففي المرحلة k يحدد التلميذ ما يعتقد أنه يعرفه حول الموضوع المقروء، ثم تأتي المرحلة w والتي يعد فيها التلميذ قائمة بما يريد أن يعرفه حول الموضوع المقروء، وهذا يجعل الأسئلة الشائعة تأتي

⁽¹⁾ المرجع السابق، ص 330-331. وللتفصيل أكثر يمكن العودة لهذا المرجع.

لذاكرته كنتيجة، لتحديد ما يعتقد أنه يعرفه، وفي المرحلة L يحدد التلميذ ما تعلمه –فعلا- بعد مشاركته أنشطة التعليم الهادفة. ⁽¹⁾

إجراءات إستراتيجية kwl في تنمية المفردات اللغوية:

1. يبدأ المعلم في الشرح المباشر للإستراتيجية، وذلك بتحديد دلالة كل حرف من حروف الإستراتيجية.

2. يكلف الطلاب بالقيام بالآتي:

* حدد المعنى لبعض الكلمات السهلة التي سبق أن تعلمتها من قبل.

* حدد الكلمات المتوقع أن تعرفها عندما تقرأ موضوعا أو تستمع إليه.

* اقرأ الموضوع بعناية.

* حدد المفردات الجديدة الواردة في الموضوع.

3. نمذجة المعلم لقراءة جزء من الموضوع أمام الطلاب وذلك من خلال تحديد العناصر الفرعية الموجودة بالمرحلة الثانية.

4. الممارسة الموجهة: حيث يبدأ الطلاب في تطبيق إجراءات الإستراتيجية، على أن يكونوا تحت إشراف وتوجيه المعلم.

5. الممارسة المستقلة: وفيها يبدأ الطلاب بتطبيق الإستراتيجية دون مساندة من المعلم.

6. التوسع في تطبيق الإستراتيجية: حيث يبدأ الطلاب في تطبيق هذه الإستراتيجية على نصوص أخرى. ⁽²⁾

⁽¹⁾ المرجع السابق، ص 338.

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص 340-341.

5/ إستراتيجية إلماعات السياق: Context Clues

هي من الإستراتيجيات الفعالة في تعليم المفردات، ويتم فيها تحديد معنى الكلمة الصعبة انطلاقاً من السياق الذي ترد فيه أي بحسب ما يحيط بها من نص، فالسياق قد يكون جملة أو عبارة أو فقرة أو نصاً كاملاً.

"وهناك عدة أنواع من السياق منها: السياق النحوي، والسياق الدلالي، وسياق الموقف، والسياق المعرفي، والسياق الاجتماعي وغيرها، والمعنى السياقي هو المعنى الذي تكتسبه المفردة اللغوية من النص الذي ترد فيه، ويعتمد تحديد معاني الكلمات الجديدة على ما نسميه إشارات السياق أو إلماعات السياق أو تلميحات السياق، وما يرتبط بهذه التلميحات من قرائن دالة على المعنى المراد للكلمة الجديدة." (1)

وتنقسم قرائن السياق المساعدة على فهم مدلول الكلمات الصعبة إلى نوعين هما:

1- قرائن الدلالة: وتتكون من علاقات معنى معين موجودة بين الكلمات، وقد تكون هذه القرائن ضمنية داخل السياق لتعطي للقارئ معلومات إضافية، وغالباً ما تستخدم القرائن الضمنية والظاهرة معاً، ويمكن أن تستخدم إحداها بمعزل عن الأخرى، وتعتمد قرائن الدلالة على: ما لدى القارئ من معلومات عامة، و على حصيلته من المفردات والمفاهيم، وعلى درجة إتقانه لقواعد اللغة، أو على قدرته على التفكير المنطقي. (2)

(1) ينظر المرجع السابق، ص 344

(2) ينظر المرجع نفسه، ص 348-349. وتشمل قرائن الدلالة الضمنية في السياق: الموضوع العام للنص، المعنى المعجمي والمعاني المحملة للكلمات التي تسبق الكلمة الصعبة أو تليها في الجملة، العبارات الشائعة مثل المصاحبات اللغوية والحكم والأقوال، الخبرة العامة للمتعلم. أما قرائن الدلالة الظاهرة في السياق فتشمل مرادف للكلمة الصعبة أو مضادها أو تعريف وشرح لها أو أمثلة تدل عليها أو تشبيهات واستعارات وكنيات وردت في السياق... ينظر المرجع نفسه، هامش ص 347-348.

2- قرائن التركيب^(*): وتشمل أيّ إشارات أو علامات إعرابية أو أدوات أو طريقة ترتيب الكلمات في الجملة، أو موقع الكلمة في الجملة تساعد الطالب على استنباط معاني المفردات الصعبة.

6/ إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع Think Aloud Strategy

"تعد إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع من الإستراتيجيات التي استخدمت بفعالية في تنمية المفردات اللغوية، لأنها تعين الطلاب على التفكير عندما يتعلم المهمة، بالإضافة إلى أنها تدرّهم على كيفية النمذجة وتقليد معلمهم، وخاصة عندما يتعرضون لمفردات جديدة أو صعبة أو ما يطلق عليها اسم Word Attack، فمن خلال تكرار الكلمة بصوت مرتفع ربما يسهم ذلك في محاولة استكشاف المعنى وفتح مغاليقه، كما أن الطلاب عندما يستخدمون هذه الإستراتيجية يستطيعون استكشاف إلماعات السياق، وزيادة قدرتهم على الوعي بالسوابق أو اللواحق أو الزوائد في الكلمة فيتنبهون لها، أو ربما تعينهم على استدعاء كلمة أخرى سبق لهم معرفتها، وعقد مشابهة بينها سواء في الصوت أو الرسم الإملائي أو حتى المعنى"⁽¹⁾.

7/ إستراتيجية بطاقات المفردات Vocabulary Cards

هي من الإستراتيجيات المستخدمة في تعليم المفردات وتعتمد على وضع المفردة الصعبة وسط أشكال هندسية مناسبة، إذ "لا تقدم فقط تعريفاً أو حتى مجرد وصف للمفردة التي تعلم، ولكنها كذلك تشجع الطلاب على تأمل السياق اللغوي الذي ترد فيه الكلمة، علاوة على تحديد المتعلم لقرائن السياق، وكذلك تحديد المعاني الدائرة للكلمة الواحدة، سواء أكان

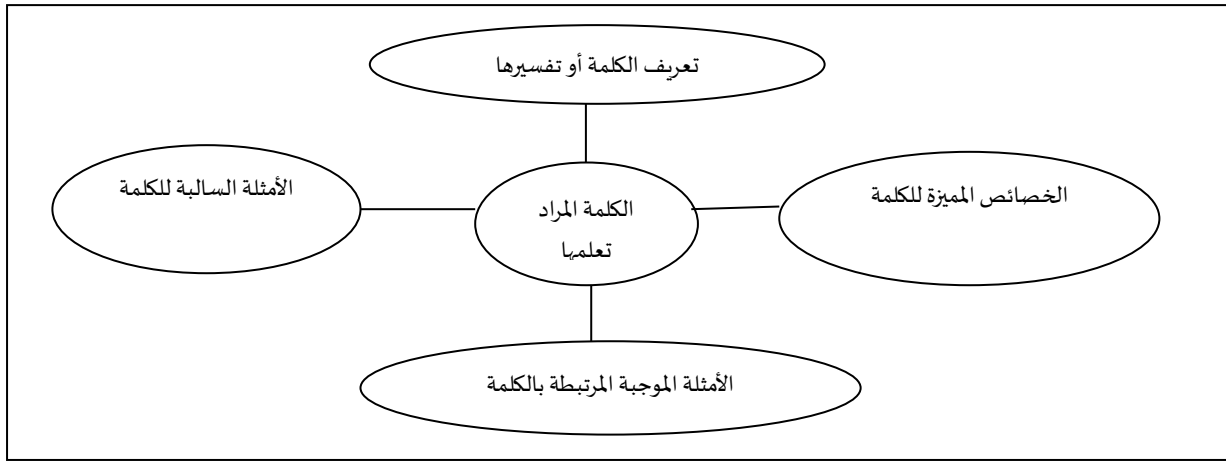
^(*) قرائن التركيب في السياق تشمل: الأدوات النحوية (أدوات النفي والعطف والشرط)، أدوات التشبيه، نوع الجملة التي وردت فيها المفردة الصعبة أي خبرية أو استفهامية أو تعجبية، علامات الإعراب، علامات الترفيع المستخدمة في السياق، الأسماء الموصولة وصلة الموصول.... ينظر المرجع السابق، هامش ص 348

⁽¹⁾ المرجع نفسه، ص 354-355..

ذلك ترادفاً أو مشتركاً لفظياً أو من الأضداد اللغوية، بالإضافة إلى ما سبق تدرب المتعلم على استخدام المفردات في جمل تعبر عن دلالتها ومعناها" ⁽¹⁾ فهي تتيح له فرصة توظيف المفردة في سياقات مختلفة من خلال الأمثلة سواء كانت صحيحة أو خاطئة وعلى المعلم تصويب الخطأ في حال وقوعه.

والمخطط الآتي يوضح ما سبق:

الشكل رقم (2-05): مخطط توضيحي لاستراتيجية بطاقة المفردات



المصدر: عبد الباري ماهر شعبان، تعليم المفردات اللغوية، ص 368.

8/ إستراتيجية تحليل السمات الدلالية Semantic Feature Analysis

هي من الإستراتيجيات المعززة لتعليم المفردات، إذ " تسعى لتزويد الطلاب بشبكة من السمات المميزة للكلمات، فهي بمثابة إطار تنظيمي تساعد على تنظيم معلوماتهم ومفرداتهم بشكل أفقي ورأسي طبقاً للسمات المميزة للكلمة" ⁽²⁾.

⁽¹⁾ عبد الباري ماهر شعبان، تعليم المفردات اللغوية، ص 367.

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص 374.

وتهدف هذه الإستراتيجية إلى توسيع مدارك الطلاب حول الموضوعات التي يقرؤونها وربطها بخبراتهم السابقة، إضافة إلى أنها تساعد على استيعاب الموضوع المقروء اعتماداً على المناقشات التي تجرى بينهم.

وتعمل هذه الإستراتيجية على إشراك الطلاب في عملية بناء وتحديد السمات الدلالية المميزة للمفردات اللغوية، وهي تعتمد على عدة مراحل أهمها:

- أ- تحديد الموضوع الأساسي الذي سيتم تحليله.
 - ب- تقديم قائمة من الكلمات المتضمنة في الموضوع والتي سيتم تحديد سماتها الدلالية، ليتم عرضها على شفافية تعليمية أو عرضها من خلال برنامج العروض التقديمية.
 - ت- تحديد مصفوفة الشبكة الدلالية والسمات والخصائص التي ينبغي أن تتضمنها هذه الشبكة.
 - ث- ترميز المصفوفة: ويتم في هذه المرحلة تحديد مجموعة من العلامات المميزة للشبكة الدلالية من قبيل +، أو -، أو ؟.
 - ج- التحقق من صحة السمات الدلالية الموضوعية للكلمات.
 - ح- إجراء مناقشات بين المعلم وطلابه حول السمات الدلالية.
 - خ- تقويم المعلم السمات الدلالية الواردة في الشبكة.⁽¹⁾
- ومثال ذلك:

⁽¹⁾ المرجع السابق، ص 376.

الجدول رقم (2-05): مثال توضيحي عن استراتيجيات السمات الدلالية

الكلمة	معناها	نوعها	أصلها	المعنى العام
رنا	أدام النظر في سكون-	فعل +	ثلاثي +	الرؤية +
لحظ	نظر بمؤخرة العين شزرا استعلاء واستكبارا-	فعل +	ثلاثي +	الرؤية +
حدج	حدق ببصره دهشة-	فعل +	ثلاثي +	الرؤية +
رمق	نظر بمجامع العين من كارثة (جحظت عيناه)-	فعل +	ثلاثي +	الرؤية +

المصدر: عبد الباري ماهر شعبان، تعليم المفردات اللغوية، ص 376.

حيث ترمز علامة (+) إلى السمات المشتركة بين الكلمات الأربع، في حين تشير علامة (-) إلى السمات الافتراضية .

9/ إستراتيجية ملء العبارة Supply The Phrase

"تستهدف هذه الإستراتيجية تحقيق مجموعة من الغايات منها:

* تعرف التلاميذ على معاني الكلمات من خلال السياق الذي وردت فيه.

* تحديد التعبيرات الاصطلاحية الواردة في الموضوع، وتحديد دلالتها.

* ممارسة القراءة من خلال نصوص قرائية واقعية"⁽¹⁾.

وتعتمد هذه الإستراتيجية على اختيار نص معين من كتاب أو مجلة أو جريدة ثم تحذف منه عبارة قصيرة، ويتعين على الطلاب التخمين لإيجادها بتبادل الخبرات فيما بينهم، ليتم إجراء مناقشة جماعية بينهم وبين معلمهم في الأخير وتحديد الكلمات المحذوفة.

⁽¹⁾ المرجع السابق، ص 376-377.

10/ إستراتيجية العلاقات المعجمية: Lexical Relations

تقوم هذه الإستراتيجية على تحديد العلاقات المعجمية والدلالية التي تربط بين الكلمات سواء من حيث: الترادف اللغوي، التضاد أو الاشتراك اللفظي.

وتتعدد الطرق التي تطبق من خلالها هذه الإستراتيجية، إذ يمكن:

* تقديم مجموعة من الكلمات للطلاب ويطلب منهم تحديد العلاقة المعجمية الرابطة بينها (خاف الرجل وفزع وخشي ووجل وفرق ورهب وارتاع وارتعب وانذعر).

* أو يكلفون بإبراز الفرق بين كلمتين متقاربتين في الدلالة (مثلا: الحلم والرؤيا، الحمد والمدح، الغضب والسخط..)،

* كما يمكن للمعلم تقديم النموذج الآتي كنموذج آخر للعلاقات المعجمية بين الكلمات: أفزع: أخاف، وأزال الفزع، المتظلم: كثير الظلم، والمتظلم الشاكي من الظلم، الصارخ: المستغيث، والمغيث...⁽¹⁾

11/ استخدام المعجم: Using dictionary

يعد المعجم من الوسائل الضرورية التي يعتمد عليها في تعلم المفردات وإثراء الرصيد اللغوي للمتعلم، فهو يزوده بمعلومات دقيقة حول الكلمة من حيث كيفية نطقها، واشتقاقها، ومعانيها وسياقاتها المختلفة وهذا ما يساهم في تنمية ملكته الإفرادية، كما أن البحث المتكرر عن الكلمات يساعد على ترسيخها، إذ يؤكد المعتوق أن "المبادرة للفحص الدقيق عن المفردة واستدعائها للخدمة هما عاملان مهمان يساعدان على ترسيخها في الذهن أو تثبيتها وتثبيت ما تعنيه أو تعبر عنه أو ترمز إليه في الذاكرة"⁽²⁾.

(1) ينظر المرجع السابق، ص 380-382.

(2) المعتوق أحمد، الحصيلة اللغوية، ص 198.

وهنا لابد للمعلم أن يدرب تلاميذه على كيفية استخدام المعاجم وطرق البحث فيها عن المفردة ومعانيها، كما يجب عليه أن يحفزهم على استعماله ويؤكد على فوائده وأهميته بالنسبة لإغناء حصيلتهم اللغوية، خاصة في ظل المقاربات التعليمية الحديثة التي تركز على التعلم الذاتي وهنا يبرز المعجم كوسيلة ناجعة في تحقيق ذلك.

12/ استراتيجية تعرف الكلمات: Word Recognition Strategy

توظف في هذه الاستراتيجية عدة أساليب يمكن للمتعلم أن ينتهجها لتحديد دلالة كلمة يجملها من بينها:

* البحث عن مفاتيح سياقية في النص، "وقد تكون هذه المفاتيح دلالية تشمل المقارنات والمقابلات والتعريفات والأوصاف ووضع الكلمات الجديدة بجانب كلمات مألوفة تساعد على شرح معناها، أو مفاتيح نظامية تتحدد من خلال موقع الكلمة في النص واستخدامها النحوي"⁽¹⁾

* التحليل البنيوي: الذي يعتمد على تقسيم الكلمة إلى سوابق ولواحق وجذور.

* الطريقة الصوتية: يتم فيها الربط بين الرموز المطبوعة والأصوات المنطوقة، "فكثير من القراء المبتدئين الذين يدرّبون على نطق كلمة يكون بمقدورهم التعرف عليها بعد ذلك إذا كانوا قد سمعوها من قبل"⁽²⁾.

13/ استراتيجية اقتراح المصطلحات: Tossed Terms

تعد هذه الاستراتيجية من الوسائل التي تساعد المتعلمين على مراجعة المفاهيم والمعارف الأساسية التي تلقوها قبل إجراء اختبار لها، ولها دور فعال في تنمية الرصيد الإفرادي لهم.

(1) ينظر: عبد الباري ماهر شعبان، تعليم المفردات اللغوية، ص 383-384.

(2) المرجع نفسه، ص 284.

"ويتم في هذه الاستراتيجية تقديم الكلمات والمفردات وكذلك المصطلحات في صندوق سداسي الشكل، ويتم تناوب هذا الصندوق جيئة وذهابا بين مجموعات الطلاب الصغيرة، وتقوم هذه المفردات أو المصطلحات بإثارة الطلاب وحثهم على التساؤل من جهة، واستدعاء المعلومات السابقة حول ما يرتبط بكل مفردة على حدة".⁽¹⁾

14/ استراتيجية فرز الكلمات: words sorts

تعد من الاستراتيجيات التي تزيد من ثراء الرصيد اللغوي للمتعلم، حيث تظهر فيها قدرته على تصنيف الكلمات وفق العلاقات القائمة بينها، ففيها يتم تنظيم المفردات تنظيما "يقوم على تحديد الجوانب الدلالية التي يوظفها مستخدمو اللغة عندما يوظفون هذه الكلمات في سياقات مختلفة، كما تقوم على تحديد الخصائص الدلالية المرتبطة بالكلمات التي فرزت من جهة، وتحديد القواسم المشتركة أو المختلفة بين هذه الكلمة والكلمات الأخرى الموجودة بالسياق"⁽²⁾

ويكون هذا الفرز إما مقيدا بخاصية أو علاقة دلالية معينة تجمع بين المفردات المختارة كالترادف أو التضاد، أو مفتوحا تترك فيه الحرية للمتعلم في التصنيف.

15/ استراتيجية المفاهيم والمفردات: التصنيفات والمسميات Concepts and

vocabulary: Categories and Labels

تدرب هذه الاستراتيجية الطلاب على "كيفية تصنيف المعلومات المتضمنة في المقروء، وتمنحهم الفرصة للتفكير في كيفية عنقدة المفردات اللغوية والتقنية الواردة بالموضوع المقروء، وتكوين قائمة بالكلمات الواردة فيه، ثم تصنيفها وتسميتها بشكل عام"⁽³⁾.

(1) المرجع السابق، ص 387.

(2) عبد الباري ماهر شعبان، تعليم المفردات اللغوية، ص 377.

(3) ينظر: عبد الباري ماهر شعبان، استراتيجيات تعليم المفردات، ص 299.

وتساهم هذه الاستراتيجية في تنمية قدرات المتعلم على التصنيف الدقيق للمفردات وتحديد العلاقات الرابطة بينها من خلال المجالات الدلالية، والربط فكريا بين الكلمات التي تنتمي إلى حقل واحد، بحيث يمكن الاستعانة بمخططات وجداول لتطبيق هذه الاستراتيجية.

16/ استراتيجية المراجعة، التنبؤ، التأكيد Preview- Predict&Confirm

"تشجع هذه الاستراتيجية التفكير في المفردات والتحدث بها، وتوظيف المفردات المتعلمة في سياقات غنية، حيث إنها تشجع الطلاب على التفكير في النص المقروء، وبناء مجموعة من الصور والرسوم التوضيحية حوله، وتحديد المفردات ذات الصلة بهذا الموضوع، علاوة على تصنيف هذه المفردات في فئات دلالية"⁽¹⁾.

وتعد من الاستراتيجيات الفعالة في تعليم المفردات لأنها تحفز جميع المتعلمين على المشاركة، إذ يحددون المفردات المرتبطة بالموضوع بناء على تنبؤاتهم لما يمكن أن يرد فيه، فتتيح لهم فرصة تذكر المفردات التي يعرفونها وتوظيفها في سياقات لغوية مناسبة للموضوع المطروح للنقاش، كما أنها تسمح بتبادل الخبرات والمعارف بينهم وتقاسمهم للصور الذهنية للمفردات المتبادرة إلى أذهانهم، وتوضيح معاني مفردات جديدة موضع النقاش. ليتم التأكد من صحة هذه التنبؤات بقراءة النص والوقوف على مفردات جديدة فيه لتحصيلها.

17/ الألعاب اللغوية: (Language games)

هي من الاستراتيجيات التعليمية الفاعلة التي توظف في تعليم مهارات اللغة وتعلمها، إذ "يستخدم اصطلاح "الألعاب" في تعليم اللغة، لكي يعطي مجالا واسعا في الأنشطة الفصلية، لتزويد المعلم والدارس بوسيلة ممتعة ومشوقة للتدريب على عناصر اللغة، وتوفير الحوافز

⁽¹⁾ المرجع السابق، ص 346.

لتنمية المهارات اللغوية المختلفة⁽¹⁾، حيث تعرف اللعبة اللغوية على أنها "نشاط يتم بين الدارسين -متعاونين أو متنافسين- للوصول إلى غايتهم في إطار القواعد الموضوعة"⁽²⁾، لذا فالألعاب اللغوية تكون مبنية على أسس مدروسة ومخطط لها مسبقا للسعي إلى تحقيق الأهداف المسطرة منها.

ومن بين هذه الألعاب التي تستخدم في تعليم المفردات حسب ما أورده "المعتوق" نذكر: لعبة الكلمات المتقاطعة، لعبة الكلمات التي تبدأ بحرف واحد، لعبة الكلمات المنتهية بقافية واحدة، لعبة الكلمات الملونة، لعبة الكلمات المتشابهة في الشكل أو المضمون، بناء الجمل، رسوم وكلمات، كلمات ومشتقات، لعبة الكلمات المترادفة، لعبة الكلمات المتضادة، لعبة الكلمات المتحدة الموضوع،.....

وتعطي هذه الألعاب الفرصة للمتعلم للتفاعل مع زملائه في مواقف تعليمية يسودها جو من الإثارة والتشويق والمنافسة، وهذا ما يؤثر بالإيجاب على تحصيلهم المعرفي واللغوي.

وخلاصة القول، بعد عرضنا لأهم الاستراتيجيات التي توظف لتعليم المفردات وتعلمها، سنحاول في الجانب التطبيقي للبحث، اختبار مدى اهتمام الكتب المدرسية الثلاثة (الجزائري، التونسي والمغربي) بهذه الاستراتيجيات وكيفية توظيفها لها.

(1) عبد العزيز ناصف مصطفى، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، دار المريح، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1983، ص12.

(2) المرجع نفسه، ص13.

خلاصة:

إن الاهتمام الذي حظي به تعليم المفردات في السنوات الأخيرة من قبل اللغويين، جعلنا نفصل في الأسس النظرية التي يستند إليها هذا الحقل التعليمي من خلال ما توصلت إليه الدراسات الإفرادية الحديثة – خاصة الغربية منها- التي أكدت على ضرورة إعطاء الأولوية للمفردات في تعلم اللغة، نظرا لارتباطها بعملية الفهم والإنتاج سواء الشفاهي أو الكتابي.

ولما كانت المفردات هي محط دراسة عدة علوم لغوية، أبرزنا كيف حقق ذلك فائدة كبيرة في تعليمها، فنتج عن هذا التلاقح بين العلوم ثمرات ساهمت في تطوير تعليم المفردات وتعلمها اكتسابا للملكة الإفرادية.

وانطلاقا من هذه الدراسات، عرضنا مجموعة من الركائز النظرية المتينة في تعليم المفردات التي يمكن أن يعتمد عليها القائمون على إعداد البرامج التعليمية المدرسية للمساهمة في تطوير اكتساب الحصيلة اللغوية للمتعلم، فتم تحديد المعايير التي ينبغي توفرها في مفردات النصوص القرائية التي تقدم له، مبرزين خلاصة ما توصلت إليه الأبحاث التي أجريت حول اكتساب اللغة ومفرداتها، وبيننا المبادئ المعتمدة في تعليمها وكذا الحاجة إلى كلا المسارين (المباشر وغير المباشر) في ذلك.

وختمنا بعرض أهم الاستراتيجيات التي تستعمل من أجل اكتساب المتعلمين لهذه الثروة الإفرادية.

الفصل الثالث:

مفردات اللغة العربية في السندات البيداغوجية

تمهيد:

إن النجاح الفعلي في تحقيق الكفاءات المسطرة من تعليم اللغة العربية ومفرداتها يرتبط إلى حد كبير بالتصور النظري الذي تعرضه الوثائق التربوية لمكونات العملية التعليمية التعلمية، فهذه السندات البيداغوجية –ولا سيما وثيقة المنهاج- هي التي ترسم الطريق الذي يجب أن يسير عليه مؤلفو الكتب من حيث تحديد المقاربات التعليمية والمنهجية ومن حيث اختيار المحتويات وطرائق التدريس ووسائله وكيفية التقويم، وهي التي تحدد مجموعة القيم والاتجاهات التي تريد أن تغرسها في مواطن الغد. وبقدر ما يكون هذا التصور سليماً ومبنياً على أسس واضحة ومضبوطة بقدر ما يسهل على المعلم استيعابه ومن ثم تطبيقه مع المتعلم.

فبعد أن عرضنا في الفصلين السابقين الجوانب النظرية المتعلقة بالمفردات اللغوية من الناحيتين العلمية والتعليمية، سنقدم في هذين الفصلين التطبيقيين هذه المفردات من ناحية واقعها في السندات البيداغوجية المدرسية سواء من حيث التصور المقدم لها في المناهج أو من حيث ورودها في الكتب، فوقع اختيارنا على الوثائق التربوية الخاصة بالبلدان الثلاثة الآتية وهي: الجزائر وتونس والمغرب، لدراسة رصيدها الإفرادي مبررين في ذلك أسباب هذا الاختيار.

لقد أثرنا الانطلاق من تبين وضعية اللغة العربية في البلدان الثلاثة لتحديد منزلتها وذلك من حيث الواقع اللساني الاجتماعي لها سواء في القوانين الوضعية أو في التعليم أو في الاستعمال سعياً لمعرفة السياسات اللغوية المنتهجة في هذه البلدان، أو من حيث الوضعية البيداغوجية لها لمعرفة الخيارات المنهجية والتعليمية المعتمدة في عينة الوثائق المدروسة لنحدد أوجه التشابه والاختلاف بينها.

ثم انتقلنا إلى دراسة المفردات اللغوية فيها، بدءاً بعرض التصور الذي قدمته هذه الوثائق لها من خلال المناهج الدراسية والبرامج التعليمية وأدلة المعلم، ثم طرحنا تجليات هذا التصور الذي ترجم من خلال الكتب المدرسية، ففصلنا في طريقة تقديمها للمفردات باعتماد الأنشطة اللغوية

وكشفنا عن الاستراتيجيات المنتهجة في تعليمها متبعين في ذلك الوصف والتحليل والمقارنة بين
سندات البلدان الثلاثة.

المبحث الأول: وضعية اللغة العربية في البلدان الثلاثة

سعيا منا إلى الكشف عن واقع تعليم المفردات في جزء من وطننا العربي، وقع اختيارنا على ثلاثة من بلدان المغرب العربي وهي: الجزائر وتونس والمغرب، وركزنا على هذه البلدان لاشتراكها في نقاط متعددة أهمها: المقاربات المعتمدة في التعليم، الوضعيات البيداغوجية المتقاربة، البيئات الإقليمية الطبيعية المتشابهة، الوضعية اللسانية الاجتماعية للغة العربية فيها.

لقد ارتأينا أن نفحص مضامين الوثائق التربوية للغة العربية من الناحية الإفرادية، لمعرفة مدى اشتراك هذه البلدان في الرصيد الإفرادي المقدم للتلميذ المغربي، محددين نقاط الاتفاق والاختلاف بينها لنرى إلى أية درجة تعكس المفردات الموظفة في النصوص الواقع الاجتماعي والتاريخي والثقافي المشترك بينها.

وذلك لأن اللغة - في ظل فلسفة هومبولت- لم تعد مجرد وسيلة للتعبير فقط بل أصبح ينظر إليها باعتبارها مستودعا للفكر وصورة له، فهي "تشكل بمجموع ألفاظها وتراكيبها أطرا لمقولات الفكر، وضربا من الفهم القبلي لإدراكنا للعالم، حيث إن هناك ارتباطا لا يُفك بين تركيب اللغة وصورتها الداخلية وبين إدراكنا الخاص للعالم، فكل لغة ترسم حول الأمة التي تتكلمها دائرة لا يمكن الخروج منها إلا لندخل في دائرة رسمتها لغة أخرى"⁽¹⁾.

ولذلك فإن تحديد الوضعية التي تحتلها اللغة العربية في البلدان الثلاثة التي اخترناها: الجزائر وتونس والمغرب، سواء من الناحية القانونية أو من حيث واقع استعمالها بين الأفراد في هذه المجتمعات، يسمح لنا إلى حد كبير بتوضيح الرؤية حول المنزللة التي ستحظى بها اللغة ومفرداتها في المناهج التربوية التي تستند في بناء محتوياتها على جملة من الأسس من بينها الأسس الاجتماعية والتي تشتق أساسا من هذا الواقع. فهذه المنزللة هي التي ستفرض

⁽¹⁾ بلبولة مصطفي، فلسفة اللغة واللسانيات في الفكر المعاصر: على خطى همبولت، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب والفلسفة، العدد 18، جوان 2017، ص 41.

التوجهات المنتهجة في المقررات الدراسية من محتويات وأهداف وحجم ساعي مخصص لمادة اللغة العربية ولأنشطتها.

وفيما يأتي التفصيل في هذه الوضعية:

1.1. الوضعية اللسانية الاجتماعية للغة العربية في البلدان الثلاثة

1.1.1. منزلة اللغة العربية في القوانين الوضعية

تتشترك بلدان المغرب العربي ومن بينها الجزائر وتونس والمغرب في الكثير من المقومات سواء الدينية أو التاريخية أو اللغوية، فمن ناحية الدين يعود تاريخ الإسلام فيها إلى حوالي القرن السابع للهجرة مع الفتوحات الإسلامية في الشمال الإفريقي، وهذا ما ساهم في التأثير على الجانب اللغوي إذ استقرت اللغة العربية فيها منذ ذلك الوقت.

" ولقد عرفت اللغة العربية وتنوعاتها اللهجية تحولات منذ خروج العرب من شبه الجزيرة العربية وانتشارهم في بقاع الأرض من الأندلس إلى حدود الهند، حيث نتج عن احتكاكهم بالشعوب التي دخلت تحت لواء الإسلام تطورات لغوية لم تقف عند حدود اللغة العربية التي تأثرت بهذا الاحتكاك (عن طريق الاقتراض المعجمي من اللغات اليونانية واللاتينية والسريانية والفارسية)، بل تعدتها إلى ظهور تنوعات لغوية جديدة يمكن اعتبارها مصدرا للهجات العربية المعاصرة".⁽¹⁾

فظهرت تنوعات لهجية عبر الدول المغاربية، وفي القطر الجغرافي الواحد أيضا، يستعملها المتحدثون في خطاباتهم اليومية كوسيلة للتواصل الشفاهي.

ومن ناحية تاريخية أخرى، فلقد تعرضت هذه البلدان الثلاثة للاستعمار الفرنسي الذي حاول طمس الهوية الوطنية والقضاء على الدين الإسلامي ومحو اللغة العربية وسعى إلى نشر

⁽¹⁾Taleb Ibrahimi Khaoula, Les algériens et leur (s) langue (s), les éditions El Hikma, Alger, 2ème édition, 1997, p26 .

اللغة الفرنسية. ففي الجزائر مثلاً لم يكتف المحتل الفرنسي بمحاصرة العربية واعتبارها لغة أجنبية " بل عمل على إضعافها وتخريبها من الداخل، ففي سنة 1954 أصدرت لجنة التعليم الابتدائي القرار الآتي: إن لهجة التعامل بين الأهالي هي اللغة العامية والفصحى لغة ميتة، وأما العربية الحديثة فهي لغة أجنبية وتعليمها من أشكال القمع"⁽¹⁾.

وبعد نيل الاستقلال سعت هذه البلدان إلى إعادة إحياء اللغة العربية في مجتمعاتها باعتبار أن اللغة هي إحدى المقومات الأساسية للأمة العربية الإسلامية، فهي الوعاء الذي يحفظ لها تاريخها وحضارتها، إذ يؤكد "فيخته" أهمية اللغة القومية في حفظ كيان الأمم فيقول: "إن لغة الآباء والأجداد مخزن لكل ما للشعب من ذخائر الفكر والتقاليد والتاريخ والفلسفة والدين، ولكن قلب الشعب ينبض في لغته وروحه يكمن في لغة الآباء والأجداد"⁽²⁾.

فجعلت اللغة العربية اللغة الرسمية لهذه البلدان (يضاف إليها اللغة الأمازيغية في الجزائر والمغرب)، إذ تنص المادة الخامسة من الدستور الجزائري لعام 1963 على اعتبار "اللغة العربية هي اللغة القومية والرسمية للدولة"⁽³⁾.

وقد أكد هذا الدستور من قبل أن "الإسلام واللغة العربية قد كانا ولا يزال كل منهما قوة فعالة في الصمود ضد المحاولة التي قام بها النظام الاستعماري لتجريد الجزائريين من شخصيتهم. فيتعين على الجزائر التأكيد بأن اللغة العربية هي اللغة القومية الرسمية لها، وأنها تستمد طاقتها الروحية الأساسية من دين الإسلام"⁽⁴⁾.

⁽¹⁾ ولد خليفة محمد العربي، الكلمة الافتتاحية ليوم دراسي بعنوان "اللغة العربية بين التهجين والتهذيب: الأسباب والعلاج"، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، دار الخلدونية للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2010، ص9.

⁽²⁾ تريكي مبارك، "السياسة اللغوية في الجزائر والتنمية البشرية"، مقال منشور بمجلة الممارسات اللغوية، الجزائر، عدد 17، 2012، ص3.

⁽³⁾ دستور 1963 للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، النصوص الأساسية للدولة الجزائرية، ص4.

⁽⁴⁾ المرجع نفسه، المقدمة، ص2.

أما بالنسبة لدستور 1959 الخاص بالجمهورية التونسية (وهو أول دستور بعد الاستقلال)، فقد نص في الفصل الأول منه على أن "تونس دولة حرة، مستقلة، ذات سيادة، الإسلام دينها، والعربية لغتها، والجمهورية نظامها".⁽¹⁾ وأشار من قبل إلى أن "هذا الشعب الذي تخلص من السيطرة الأجنبية بفضل تكتله العتيد وكفاحه ضد الطغيان والاستغلال والتخلف مصمم على تعلقه بتعاليم الإسلام وبوحدة المغرب الكبير وبانتمائه للأسرة العربية..."⁽²⁾

في حين ورد في تصدير دستور 1962 الخاص بالمغرب (وهو أول دستور مغربي وضع عقب الاحتلال) أن "المملكة المغربية دولة إسلامية ذات سيادة كاملة، لغتها الرسمية هي اللغة العربية"⁽³⁾.

وحرصت القوانين الوضعية لهذه البلدان على السعي للحفاظ على اللغة العربية وتطويرها وتنمية استعمالها عن طريق مؤسسات تتكفل بذلك، إذ ينص المشرع الجزائري على أن "تظل العربية اللغة الرسمية للدولة....يكلف المجلس الأعلى للغة العربية على الخصوص بالعمل على ازدهار اللغة العربية وتعميم استعمالها في الميادين العلمية والتكنولوجية والتشجيع على الترجمة إليها لهذه الغاية"⁽⁴⁾.

وأقر الميثاق الوطني لتونس عام 1987 (الذي وقّعت عليه جلّ الأطراف السياسيّة الفاعلة في البلاد آنذاك) أن "المجموعة الوطنيّة مدعوّة لدعم اللّغة العربيّة حتّى تكون لغة التّعامل والإدارة والتّعليم" ثم وقع التأكيد على أنه " يتحتّم السّعي إلى تطوير اللّغة الوطنيّة

(1) دستور الجمهورية التونسية، منشورات المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية، 2004، ص5.

(2) المرجع نفسه، التوطئة، ص3.

(3) دستور المملكة المغربية (1962)، د.ص.

(4) الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد14، السنة الثالثة والخمسون، مارس2016، ص6.

والارتقاء بها حتى تنهض بكفاية واقتدار بقضايا العلم والتكنولوجيا والفكر المعاصر خلقا وإبداعا"⁽¹⁾

كما أكدت النصوص المغربية على "أن تظل العربية اللغة الرسمية للدولة. وتعمل الدولة على حمايتها وتطويرها، وتنمية استعمالها"⁽²⁾. حيث تم الإقرار بتحديث أكاديمية خاصة باللغة العربية مكلفة بتعزيز تعليم اللغة العربية وتحسينه، تخطيطا وتطبيقا وتقويما، ضمن مشاريع مستقبلية تركز على: "تشجيع حركة ريفية المستوى للإنتاج والترجمة بهدف استيعاب مكتسبات التطور العلمي والتكنولوجي والثقافي بلغة عربية واضحة مع تشجيع التأليف والنشر وتصدير الإنتاج الوطني الجيد"⁽³⁾.

وعليه، ومن خلال هذه النصوص التشريعية تظهر لنا المكانة المتميزة التي تحتلها اللغة العربية في هذه الدول، فهي لغة الدين ومستودع التراث الحضاري العربي والإسلامي، ورمز للهوية.

وفيما يأتي سنحاول أن نتعرف على منزلة اللغة العربية في المنظومات التربوية للبلدان الثلاثة، وتحديد الدور المنوط بالمدرسة في إكساب هذه اللغة وتعليمها.

⁽¹⁾ الميثاق الوطني التونسي، ص2. نسخة pdf

⁽²⁾ دستور المملكة المغربية (الأمانة العامة للحكومة)، مديرية المطبعة الرسمية، سلسلة الوثائق القانونية المغربية، طبعة 2011، ص4.

⁽³⁾ الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، 1999، ص38.

2.1.1. منزلة اللغة العربية في التعليم:

بعد نيل الاستقلال، مست سياسة التعريب التي اتبعتها بلدان المغرب العربي قطاع التربية والتعليم بالدرجة الأولى باعتباره القطاع الأهم في نشر اللغة الفصحى، عن طريق اللجوء إلى التعاون الثقافي مع المشرق العربي، حيث أوكلت للمدرسة مهمة تعليم الناشئة اللغة العربية وإحكام آلياتها.

فالمدرسة الجزائرية مطالبة بترقية المركبات الأساسية للهوية الوطنية، ومن بينها "العروبة كلغة، كحضارة وكثقافة والتي يعبر عنها من خلال اللغة العربية كأداة أولى لاكتساب المعرفة في مختلف مراحل التعليم والتكوين"⁽¹⁾ ويضيف القانون: "يجب أن يطور تعليم اللغة العربية لتصبح لغة تواصل في مختلف ميادين الحياة وأداة مفضلة في الإنتاج الفكري"⁽²⁾

ووفقا للقانون التوجيهي التونسي للتربية والتعليم فإن المدرسة مدعوة إلى "تمكين المتعلمين من إتقان اللغة العربية، بصفتها اللغة الوطنية"⁽³⁾، ويضيف قائلا: "تُعَلِّم اللغة العربية في كافة المراحل تعلما يضمن حذقها وإتقانها بما يمكن من التعامل بها و معها باعتبارها أداة تواصل و تثقيف ومن استعمالها، تحصيلًا وإنتاجًا، في مختلف مجالات المعرفة"⁽⁴⁾.

في حين يسعى النظام التربوي للمملكة المغربية على ترسيخ ثوابت البلد ومقدساته بإنشاء مواطنين "متمكنين من التواصل باللغة العربية، لغة البلاد الرسمية، تعبيرًا

⁽¹⁾ القانون التوجيهي للتربية الوطنية، النشرة الرسمية، وزارة التربية الوطنية، عدد خاص، فيفري 2008، ص 12.

⁽²⁾ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁽³⁾ القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي، الجمهورية التونسية، وزارة التربية، عدد 80، جويلية 2002، ص 4.

⁽⁴⁾ المرجع نفسه، ص 12.

وكتابة⁽¹⁾ كما يحرص على تحسين تدريسها واستعمالها في مختلف مجالات العلم والحياة عن طريق اعتماد سياسة لغوية واضحة ومنسجمة في مجال التعليم مهمتها تطوير هذه اللغة.

انطلاقا مما سبق، فمن المفترض أن تنعكس هذه المكانة الممنوحة للغة العربية على الواقع اللغوي في المجتمعات، فتكون بذلك اللغة الأولى في التعليم بكل مستوياته وفي التعاملات الإدارية والاقتصادية والسياسية والتجارية... وتكون هي الأداة المتداولة في التواصل اليومي. فاللسانيون يرون أن "وضعية اللغة ووظائفها السوسiolوجية هي التي تحدد قيمتها في السوق اللسانية وحظها من الاستفادة من السلطة المادية، فهي تكتسب هذه القيمة من خلال دورها كأداة للانتفاع الاجتماعي وتستمد قوتها من المكانة السوسيوثقافية للناطقين بها والذين يعملون على تكريسها وتخصيصها بوظائف متعددة، تستجيب لمصالحهم الاجتماعية والاقتصادية، يقول الأستاذ الحاج عبد الرحمن صالح رئيس المجمع الجزائري للغة العربية (اللغة ليس لها معنى إذا لم تستغل في الحياة الاقتصادية والعلمية والاجتماعية)".⁽²⁾

ومن هنا نتساءل عن الوضعية اللسانية الاجتماعية السائدة للغة العربية في واقع الاستعمال في الجزائر وتونس والمغرب، وإلى أية درجة تنطبق هذه المكانة النظرية الممنوحة لها مع الوضع الحقيقي في المجتمعات الثلاثة؟

(1) الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، ص 7.

(2) تريكي مبارك، "السياسة اللغوية في الجزائر والتنمية البشرية"، ص 8.

3.1.1. واقع اللغة العربية في الاستعمال:

يصنف اللسانيون اللغات من حيث كفاءات اكتسابها إلى لغة أولى (اللغة الأم) ولغات ثوان، حيث يتعلم الطفل لغة المنشأ من المحيط الذي يعيش فيه دون تلقين، في حين أن اللغة الثانية يحتاج فيها إلى ملقن عن طريق التمدريس، ولو عدنا إلى المجتمعات العربية فإننا نطرح تساؤلاً حول التصنيف الذي تحتله اللغة العربية في البلدان الناطقة بها؟

والحقيقة أن اللغة العربية تقع بين التصنيفين، فلا هي باللغة الأم لأن الطفل العربي لا ينشأ في أحضان محيط تتداول فيه الفصحى بين أفراد بل في وسط متداخل لغويًا تسوده العاميات العربية مقارنة باللغة الفصحى، ولا هي في موقع اللغة الأجنبية الثانية إذا ما قورنت مثلاً بلغات أخرى كالإنجليزية أو الإسبانية لأن العاميات العربية تحتوي على العديد من الكلمات الفصحى التي تهذب عندما ينتقل الطفل إلى المدرسة، وهذا ما يؤكد عبد القادر الفاسي الفهري إذ يقول: "...العربية الفصحى ليست لغة أولى في محدداتها النفسية والإدراكية والذاكرة... الخ، إلا أن الطفل العربي لا يتعلم العربية الفصحى بنفس المعنى الذي يتعلم به لغة أجنبية ثانية... بل إن الملكة التي يكونها الطفل العربي في عاميته كثيراً ما تمثل جزءاً مهماً من الملكة التي سيكونها في الفصحى. ولذلك كانت الفصحى لغة بين الأولى والثانية في منظورنا"⁽¹⁾

والمتتبع للممارسات اللغوية لأفراد المجتمعات المغاربية، يجد واقعا يختلف تماماً عن الطابع الرسمي للغة العربية، إذ تتباين الوضعية اللسانية لها في المجتمع عما تنص عليه القوانين والدساتير، فرغم التأكيد على تعميم استعمال اللغة العربية إلا أن المتتبع للحركة اللغوية في هذه البلدان يجد أن الواقع المغربي يعكس مزيجاً بين اللغات: العربية والدارجة والفرنسية والأمازيغية.

(1) الفاسي الفهري عبد القادر، "المعجم العربي: نماذج تحليلية جديدة"، دار توبقال للنشر، المغرب، ط2، 1999، ص21.

ويعتبر الدكتور "صالح بلعيد" أن "اللغة العربية الفصحى في العالم العربي تعيش أوضاعا انتكاسية تمخض عنها هجين لغوي... وما الجزائر إلا صورة مصغرة من هذا الوضع السيء".⁽¹⁾

ويوضح الدكتور "مبارك تريكي" الوضعية اللغوية في الجزائر قائلا: "إن الواقع الاستعمالي الذي يتجسد بطبيعة الحال في أرض الواقع، نجده يرسم سياسة لغوية، تتعارض تماما مع الدستور، ويجعل هذا الواقع منا البلد الوحيد، أو من البلدان القلائل في العالم التي تناقض دستورها، فهو واقع لا يشاركنا فيه إلا بعض الدول العربية التي يشبه حالها حالنا، مثل المغرب وتونس، وإن كانت رداءتنا التواصلية أسوأ منهما"⁽²⁾.

وهو يرى أن الممارسة اللغوية في المجتمع الجزائري تعكس "ضعفا لغويا تواصليا رهيبا، وتخلفا بلاغيا وتبليغيا كبيرين، حتى إنه يمكننا وصف مجتمعنا بالمعوق اتصاليا وبلاغيا وتبليغيا أي بالمعوق لغويا"⁽³⁾.

وهو واقع يتجسد من خلال العجز عن تعميم استعمال اللغة العربية بالرغم من التأكيد على ذلك، إذ يقتصر تداولها على مجالات محددة كوسائل الإعلام وقطاع التربية والتعليم (من الابتدائي إلى الثانوي)، أما فيما يخص التعليم العالي في الجامعة فتدريس العلوم الإنسانية يكون بالعربية في حين أن التخصصات العلمية والتقنية قد تفردت بها اللغة الفرنسية.

وينبغي الإشارة هنا إلى أن الفرنسية قد احتلت مكانة رفيعة في المجتمعات المغاربية على حساب اللغة العربية، فاستعمالها يطغى في القطاعات العلمية والاقتصادية، ولهذا يرى

⁽¹⁾ ينظر: بلعيد صالح، "التهجين اللغوي: المخاطر والحلول"، مقال منشور في مجلة المجلس الأعلى للغة العربية ضمن العدد المعلنون ب"اللغة العربية بين التهجين والتهذيب: الأسباب والعلاج"، ص 17.

⁽²⁾ تريكي مبارك، "السياسة اللغوية في الجزائر والتنمية البشرية"، ص 15.

⁽³⁾ المرجع نفسه، ص 1.

البعض " أن اللغة العربية كتب لها أن تعيش وضعا مأساويا في بلدان المغرب العربي، بدأ مع الاستعمار الغربي واستمر إلى ما بعده... فالفرنسية تحتكر كل المجالات والمصالح، والمغاربة تخلوا طواعية عن مظهر من مظاهر سيادتهم القومية، وقبلوا أن يحتفظوا للمستعمر بمظهر من مظاهر النفوذ والسيطرة والاستعمار... وأصبح المغاربة يقبلون على مدارس البعثة الفرنسية ويرسلون أبناءهم إليها، بل واختار معظم المثقفين منهم استعمالها في العمل والشارع، حتى أضحت لغة التواصل الرسمية في المصالح العمومية والإدارات بل ولم يعد بالإمكان إقناع هؤلاء أن اللغة العربية صالحة أيضا لمثل هكذا استعمالات." (1)

كما أن متطلبات سوق العمل تفرض على الشباب التحكم في اللغات الفرنسية أو الإنجليزية، حيث تفتح الأبواب أمام من يتقنها. وعليه ظلت اللغة العربية على هامش التداول المجتمعي والإداري والاقتصادي.

أما واقع حال اللغة العربية في تونس، فقد عبر عنه الدكتور محمد عبد العظيم في بيان بعنوان: "العربية في تونس: الواقع وسبل الإصلاح" إذ يقول: "إن النظر في واقع اللغة العربية بتونس في جميع مستويات استعمالها وأوجه التعامل معها وبها، يعبر عن القلق الشديد من واقع اللغة الوطنية... إنه واقع مريض وشاذ يتنافى وأحكام الدستور ويهدد الهوية ويُعيق كل مسار للتطور والنهوض الوطني والقومي" (2).

وهو واقع يتجلى في جميع الميادين، إذ يضيف قائلا: "فالتعليم يشهد في جميع مستوياته ضعفا فادحا في الممارسة اللغوية تخاطبا وكتابة عند المتعلمين وبعض المعلمين على السواء، والمجال الإعلامي بمختلف محامله وأنواعه يعتمد لغة هجينة ملوثة لا تمت للعربية وحتى الدارجة بصلة وهو أمر يتجلى حتى في قنوات الإعلام العمومي... كما أن لغة الشارع

(1) أمير ليلي، "اللغة في المغرب العربي... وما زال الاستعمار مستمرا"، العربي الجديد، مقال إلكتروني منشور بتاريخ: 22 فبراير 2015، الرابط، تاريخ الاطلاع: 2018/12/08 على الساعة 10:40. الموقع: www.alaraby.co.uk

(2) ينظر: المسدي عبد السلام، "الهوية العربية والأمن اللغوي: دراسة وتوثيق"، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، ط1، 2014، د.ص.

التّونسيّ في المدن خاصّة يصعب على المستمع إدراجها ضمن الخطاب العربيّ. وهكذا فإن المحيط الحضريّ -على أهميته- صار على هيئة يصعب معها الإحساس بأنك تسير في شارع بلد عربيّ"⁽¹⁾.

وهذا الواقع نجده أيضا في المغرب، إذ يعرب "عبد القادر الفاسي الفهري" عن هيمنة اللغة الفرنسية في مجتمعه بقوله: "بالرغم من كون اللغة العربية هي اللغة الرسمية الوحيدة للبلاد، استنادا إلى الدستور، فإن هناك إقرارا فعليا بثنائية لغوية وظيفية (فيما يبدو)، بل بأحادية لغوية فرنسية، في التعامل في عدد من المجالات... ومن أمثلة هذه الظاهرة تدريس المواد العلمية والتقنية بالفرنسية (وخصوصا في التعليم الجامعي)"⁽²⁾، كما يقر بالدور الخاص الذي تلعبه هذه اللغة في المحيط المغربي مقارنة باللغات الأخرى.

وتؤكد "شيماء بخساس" في مقال لها أن "المتواجد على أرض المغرب لن يصدق أبداً أن اللغة العربية هي لغة رسمية فعلاً، فالمغاربة لا يتحدثون إلا بلمجتهم الدارجة التي تتخللها مفردات أجنبية مثل الفرنسية أو الإسبانية في مدن الشمال... اليوم، تبدو اللغة الفرنسية مزهوة على أرض المغرب، فهي تعيش أفضل أيامها، فهي تعبر عن التطور والرقى والتحضر، ومن يتقنونها تفتح لهم الأبواب على مصراعها، ويمكن للشخص أن يتقلد مناصب سامية أو أن يكون مميزاً ذا وضع اجتماعي راق، فاللغة الفرنسية هي السر وليست اللغة العربية"⁽³⁾.

وعليه، فإن السوق اللغوية السائدة في مجتمعات المغرب العربي تؤثر سلبا على الطفل الذي يعيش في أسرة تمتاز لغتها بالتعدد، لينتقل بعد ذلك إلى المدرسة فيتلقى لغة لا تتوافق

⁽¹⁾ المرجع السابق، د.ص.

⁽²⁾ الفاسي الفهري عبد القادر، "اللغة والبيئة"، منشورات الزمن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2003، ص10.

⁽³⁾ بخساس شيماء، "هل اللغة العربية بالمغرب في مهب الريح؟"، مقال إلكتروني منشور على ultra صوت، بتاريخ 25 ديسمبر 2016، تاريخ الاطلاع: 2018/12/08 على الساعة 11:20.

كثيراً مع تجربته اللغوية، حيث أرجعت بعض الدراسات -التي تحدثت عن تحول لغة الطفل بين المدرسة والبيت- سبب الفشل إلى المدارس ومبرر ذلك " أن هناك خلفية لغوية – اجتماعية لأي شيء يحصل في غرفة الدرس، وأن الفشل التربوي ليس مشكلة لغوية، بل مشكلة سيميائية (رمزية، إشارية). تلام المدارس على عدم قدرتها على فهم العلاقات بين اللغة والمجتمع، ولعدم التوافق السيميائي بين التلاميذ والأساتذة: أي: يفسر الطرفان الأحداث نفسها بطرق رمزية مختلفة".⁽¹⁾

ومن خلال ما عرضناه، فإننا نجد تشابهاً كبيراً في وضعية اللغة العربية في كل من الجزائر وتونس والمغرب، سواء من الناحية القانونية أو من ناحية الاستعمال، وهو وضع ينبئ بالخطورة المحدقة باللغة العربية، وهذا ما يستدعي الإسراع إلى إصلاحه وفق سياسة لغوية مدروسة تخطط لها الهيئات الرسمية كالمجامع اللغوية والمؤسسات الخاصة بحماية اللغة، وكذا إلى المدرسة التي يلقي على عاتقها الدور الأكبر في هذا المسعى.

⁽¹⁾ ستبس مايكل، "اللغة في التربية"، في: الموسوعة اللغوية، تحرير: ن. ي. كولنج، ترجمة: محي الدين حميدي، وعبد الله الحميدان، جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع، المجلد الثاني، د.ت، ص 562.

2.1. الوضعية البيداغوجية للغة العربية في البلدان الثلاثة

1.2.1. المقاربة التربوية:

تعد المقاربة بالكفاءات (l'approche par compétence) من الاختيارات المنهجية التي اعتمدتها التوجهات التربوية في البلدان الثلاثة: الجزائر، تونس والمغرب، إذ أضحت تبني هذه المقاربة من سمات التربية الحديثة وذلك في مختلف البرامج التكوينية، لما لها من صلة بعملية التعلم وبإبراز قدرات المتعلم ومهاراته.

وتقوم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على مفهوم الكفاءة "وهي عبارة عن استحضار مجموعة من المعارف والقدرات والمهارات والتجارب في سياق معين، وإقرار حصول هذه الكفاءة مرتبط بملاحظة مدى تجنيد وتوظيف هذه المعارف والمهارات توظيفا فعليا وفعالا في الوضعية التعليمية المحددة"⁽¹⁾.

فالتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات ينبغي أساسا على المتعلم الذي يمثل محور العملية التعليمية التعليمية، فبعد اكتسابه للمعارف والخبرات، يكون قادرا على تسخير ما تعلمه من مهارات، فيوظفها في وضعيات جديدة ومواقف تعليمية مرتبطة بحياته اليومية.

إذ ترى المنظومة التربوية الجزائرية أن المقاربة بالكفاءات "تعمل على إشراك المتعلم في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم. فهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير

⁽¹⁾ أو شيش حماش كريمة، خلوت فتيحة، بيداغوجيا التعليم الجديدة وكيفية تطبيقها في تعليم اللغة العربية وتعلمها: السنة الأولى متوسط نموذجا، أعمال الملتقى الوطني "الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية: واقع وآفاق"، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، 2007، ص 77-78.

المهارات والموارد الضرورية لذلك⁽¹⁾. فهذه المقاربة تساعد المتعلم على حل المشكلات التي تواجهه بإدماج المعارف الجديدة بمعارفه القبلية، وهذا ما يجعل تعلمه فعالاً.

وتعتبر المناهج الجزائرية المقاربة بالكفاءات المحور الرئيس لمناهجها الجديدة (لعام 2016) الخاصة بكل المواد الدراسية، وتبرر تبنيها لها بالسعي إلى استدراك نقائص المقاربة بالأهداف، لأن البنية الاجتماعية التي تنبني عليها المقاربة بالكفاءات تقدم الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات تفاعلية ذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه⁽²⁾. فيتحول الموقف السلبي للمتعلم في ضوءها إلى موقف إيجابي يحفزه على اكتساب المعارف وتنميتها.

ويسعى البرنامج التونسي في إطار تبنيه للمقاربة بالكفاءات إلى إنماء القدرات التواصلية للمتعلمين، وهو يعتبر أن الكفاءة "هي ليست إضافة معارف إلى معارف أخرى وإنما هي القدرة على جعل المعارف تتفاعل فيما بينها من جهة وفيما بينها وبين موارد أخرى من جهة ثانية (التجارب الذاتية، المحيط...) من أجل مواجهة وضعيات والتكيف معها وحل مشكلات"⁽³⁾.

وفي إطار مجال اللغة العربية، يتواصل بناء كفاءات التلاميذ من سنة دراسية إلى أخرى، ورسم الطريق لما يأتي، من خلال الممارسة اليومية لأنشطة المادة شفاهياً وكتابياً. حيث أقيم البرنامج التونسي على الكفاءات الآتية:

*كفاءة التواصل الشفهي.

*كفاءة قراءة النصوص.

(1) دليل استخدام كتاب اللغة العربية: السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2017، ص 9.

(2) مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، 2016، ص 7.

(3) دليل المعلم في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الأساسي، المركز الوطني البيداغوجي، وزارة التربية، الجمهورية التونسية، د.ت، ص 18.

*كفاءة إنتاج النصوص.

*كفاءة استعمال قواعد اللغة.

أما بالنسبة للتوجهات التربوية المغربية فهي ترى أن التدريس بالكفاءات يعد اختيارا استراتيجيا فيها، "وهو يهدف إلى الارتقاء بالمتعلم من مجرد حصره في دائرة السلوكية الضيقة إلى جعله يستشرف الأداءات والمهارات المنتظمة في كليات هي الكفايات"⁽¹⁾. فتم بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفاءات كمبدأ يرتكز على "إعطاء معنى للتعليمات وإضفاء النجاعة والفاعلية على الممارسة التعليمية التعلمية، والاهتمام بحاجات المتعلم"⁽²⁾.

فتبني هذه المقاربة يجعل المتعلم مركز العملية التعليمية وعنصرا فاعلا فيها "بناء على قواعد بيداغوجية، ترمي إلى إقداره على التمكن من آليات التعلم الذاتي"⁽³⁾.

ولقد أوضح الدليل المغربي مبررات اختيار مؤلفي كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي للكفاءات أساسا لتعليمات التلميذ في مادة اللغة العربية اقتناعا منهم أن الكفاءة:

*تؤهل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية لأن المهارة درجة عليا من التمكن الدقيق في الأداء المصحوب بالتناسق والنجاعة والثبات النسبي، وهذا من خصائص الظواهر اللغوية.
*تقدر المتعلم وتمكنه من النجاح في إنجازاته.

*تدفع بالمتعلم إلى الأداء الذي هو الإنجاز إذ يعتبر الأداء مكونا أساسيا من مكونات الكفاءة.⁽⁴⁾

وهي كفاءات يمكن أن تتحقق من خلال أنشطة اللغة العربية، وكذا بالاعتماد على مضامين المواد الدراسية الأخرى.

(1) الجديد في اللغة العربية: دليل الأستاذ - السنة الرابعة ابتدائية، مصادق عليه من لدن وزارة التربية الوطنية والشباب، دار نشر المعرفة للنشر والتوزيع، الرباط، دت، ص 5.

(2) المنهاج المغربي، ص 19.

(3) الدليل المغربي، ص 5.

(4) ينظر: المرجع نفسه، ص 7.

إن اعتماد البرامج الثلاثة على المقاربة بالكفاءات يسعى إلى جعل المتعلم غير مكتف فقط باكتساب المعرفة وتحصيلها بل بتوظيف تعلماته وموارده في مواقف الحياة التي تواجهه وفي حل المشكلات التي تعترضه، وبذلك أصبح للمدرسة - في ضوء هذه المقاربة - دور فعال في توجيه المتعلم مستقبلا لتخطي الصعوبات وفهم الوضعيات وتجاوزها.

2.2.1. المقاربة اللسانية:

من بين الخيارات التي تبنتها المنظومة التربوية الجزائرية في تعليم اللغة العربية المقاربة النصية، وهي مقاربة تعليمية استمدت أسسها من اللسانيات النصية، وتتخذ من النص محورا أساسيا تدور في فلكه أنشطة اللغة العربية، فالنص " يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية (المعجم اللغوي والدلالات الفكرية باعتبار النص يحمل ويبلغ رسالة هادفة) والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص المنطوق أو المكتوب محور العملية التعليمية، ومن خلالهما تنحى كفاءات ميادين اللغة الأربعة"⁽¹⁾ وهي: فهم المنطوق، التعبير الشفهي، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي.

إن تبني هذه المقاربة يعني أن تقديم المفردات سيتم من خلال النصوص اللغوية، وهذا ما سيسمح بالنظر إلى المفردة في السياق النصي الذي وردت فيه، وبالتالي فإن التركيز سينصب على تجاوز وظيفتها في الجملة إلى وظيفتها في النص بمراعاة الخصائص الخطابية المختلفة كنوع النص وجنسه وبنيته وغرضه، الأمر الذي سيمكّن المتعلم من فهم معنى المفردة وتحصيله بصورة أيسر.

ولعل من مبررات تبني هذه المقاربة ما أثبتته الدراسات الميدانية المتعلقة بأسباب الفشل في اكتساب اللغة من قبل المتعلمين، "فمن خلال تحليل أخطائهم تبين أن هناك أخطاء تعود إلى بنية أوسع من بنية الجملة، ولاحظ الدارسون وجود نقص وعجز بالنسبة

⁽¹⁾ الدليل الجزائري، ص 10.

للتعبير الكتابي على مستوى النص، والذي لا يمكن تداركه إلا بتبني مقارنة أخرى تأخذ بنية النص ككل⁽¹⁾. فتوجهوا إلى دراسة النص وتحديثها عما يسمى بالملكة النصية (compétence textuelle) للمتعلم، التي تظهر في الممارسة اللغوية التخاطبية العفوية، وهي معرفة نصية لغوية تتضح إنشاء وفهما، وتتطور شيئا فشيئا خلال مسار الاكتساب اللغوي الفردي⁽²⁾.

لهذا يصرح المنهاج الجزائري بأنه يهدف إلى توليد الملكة النصية لدى التلميذ من خلال ميدان الإنتاج الكتابي، بإكسابه فنيات كتابة نص منسجم معنى وبنية، ويتم ذلك "بإحكام الربط بين أنماط النصوص المعتمدة في ميداني المنطوق والمكتوب، والتدريبات الخاصة بالإنتاج الكتابي من خلال عمليات المحاكاة الدائمة والمستمرة لها"⁽³⁾.

أما بالنسبة للبرامج الرسمية التونسية، فهي تشترك مع البرامج الجزائرية في النظرة الكلية لأنشطة اللغة العربية تحقيقا لكفاءة التواصل، إذ أنها تقدمها وفق نظام الوحدات الذي تعتبره ضرورة بيداغوجية تعليمية اقتضته المقاربة بالكفاءات، حيث يعرفه الدليل على أنه "وضعية تعليمية تعليمية لها امتداد بيداغوجي وهي تعالج قضية متكاملة مستمدة من محور أو مدار أو تعالج نشاطا ذهنيا يتمحور حول كفاية"⁽⁴⁾. حيث يتم في نظام الوحدات إدماج "مجموعة من الأنشطة بشكل يضيف معنى على التعلّمات ويفضي إلى إكساب المتعلم جملة من الكفايات قابلة للتوظيف في معالجة بعض القضايا المقترحة"⁽⁵⁾.

(1) من محاضرات الأستاذ "لوصيف الطاهر" التي تلقيناها في السنة الجامعية: 2011/2012. (مدونتي الخاصة).

(2) لوصيف الطاهر، "تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري: دراسة وصفية تحليلية نقدية" أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2007-2008. "، ص32، بتصرف.

(3) المنهاج الجزائري، ص8.

(4) الدليل التونسي، ص6.

(5) البرامج الرسمية: الدرجة الثانية من التعليم الأساسي، إدارة البرامج والكتب المدرسية، الإدارة العامة للبرامج والتكوين المستمر، الجمهورية التونسية، دت، ص33.

كما يربط البرنامج بين نص القراءة والأنشطة اللغوية الأخرى، ومثال ذلك:

* اختيار السندات المكتوبة لكفاية القراءة (النصوص) في ضوء الأداء المرتقب في كفاية الإنتاج الكتابي.

* إحكام الربط بين نمط النصوص المعتمد في القراءة والتدريبات الخاصة بالإنتاج الكتابي.

* اختيار سندات متنوعة للتواصل الشفوي (قصص / نصوص / مشاهد / مواقف...) وقد تكون سندات القراءة سندات للتواصل الشفوي سواء أكانت نصوصا أم شخصيات أم مواقف.

* مراعاة التنوع في الأسئلة المطروحة في نشاط القراءة واقتراح التدريبات بما يكفل استثمار المقروء في كل أبعاده الشكلية والدلالية والتداولية.

* يجدر بالمدرس أن يعتمد في دروس قواعد اللغة النص منطلقا وممارسة وتطبيقا.⁽¹⁾

ومن خلال هذه الأمثلة نجد أن البرنامج التونسي قد اعتمد المقاربة النصية ضمنيا دون التصريح بذلك، فالنص فيه هو المنطلق والمنتى، إذ يربط الإنتاج الكتابي بنشاط القراءة ربطا وثيقا سواء من حيث الموضوع المتناول أو من حيث النمط المعتمد فهما وإنتاجا، ويستعين في ذلك بنشاط القواعد الذي يعتبره وسيلة لا غاية في حد ذاته يساهم في مساعدة المتعلمين على القراءة والتواصل الشفوي والإنتاج الكتابي.

فالبرنامج يركز على تنمية كفاءتي القراءة والكتابة لدى المتعلمين، من خلال قراءة النصوص وفهم معناها وذلك وفق الأنماط التي جاءت بها، حيث يسلط الضوء في السنة الرابعة على قراءة التلاميذ لنصوص سردية متنوعة موظفين في ذلك قدراتهم في بناء المعنى، ليعيدوا الإنتاج كتابيا بتتبع النمط المدروس.

⁽¹⁾ للتفصيل أكثر ينظر: المرجع السابق، ص 34-36.

أما بالنسبة للمناهج التربوية المغربية، فهي تهدف من خلال حصص اللغة العربية إلى جعل المتعلم في نهاية التعليم الابتدائي ممتلكا لمجموعة من الكفايات على رأسها الكفايات التواصلية^(*) التي تركز على قدرة التلميذ على التعبير بكل أشكاله والتواصل الوظيفي والتفاعل البناء مع الآخر ومع المحيط الاجتماعي، وذلك بإتقانه للغة العربية (أساليب، تركيب، تحويلات صرفية..) وتمكنه من مختلف أنواع الخطاب التواصلية (الأدبي، العلمي، الفني...) المتداولة في المؤسسة التربوية وفي المحيط الخارجي للتلميذ.⁽¹⁾

ويفصل الدليل في الهدف من وحدة اللغة العربية بالنسبة للسنة الرابعة الابتدائية، الذي يتمثل في "تمكين المتعلم من امتلاك آليات التعبير والتفكير"⁽²⁾، ويتم تحقيق ذلك من خلال الأنشطة اللغوية التي يرمجها وهي: القراءة والدرس اللغوي والإنشاء، فاهتم بالجانب النصي من حيث الفهم، فتعددت النصوص القرائية المقدمة للمتعلم، سعيا إلى إغناء حصيلته لغويا وفكريا، فنوع فيها بين شعرية ونثرية، وظيفية ومسترسلة ووثقية وسماعية، هادفا بهذه التعددية إلى جعل المتعلم ملما بكل مستويات القراءة.

وجعل الأنشطة اللغوية خادمة لهذه النصوص فربط بين نشاط القراءة ونشاط الدرس اللغوي، وذلك باعتماد النصوص القرائية الوظيفية منطلقا لدرس التراكيب والأساليب: حيث "ينطلق في اكتشاف التراكيب من نص تمت قراءته قصد فهمه وتحديد هيكلته وبيان الأساليب المتضمنة فيه" باستخراج الأمثلة المجسدة للظاهرة المقصودة ثم دراستها.

^(*) تعرف دفاتر التربية والتكوين الكفاية التواصلية بما يأتي: "المقصود بالكفاية التواصلية ليس هو القدرة على إنتاج جمل صحيحة واحترام القواعد الخاصة بلغة معينة من حيث النطق والصرف والنحو والصرف فحسب، وإنما هو أيضا القدرة على التصرف لغويا بالشكل الذي يناسب الوضعية الواقعية التي يتم فيها التبادل اللغوي. وهو ما يقتضي القدرة على التكيف لغويا مع وضعيات التواصل السائدة في مجتمع معين، واحترام المعايير والصيغ التعبيرية المتواضع عليها داخل ذلك المجتمع". دفاتر التربية والتكوين: ملف المقاربات البيداغوجية، المجلس الأعلى للتعليم، المملكة المغربية، العدد 2، 2010، ص 62.

⁽¹⁾ ينظر: الدليل المغربي، ص 12-13.

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص 24.

وبذلك يمكن أن نستشف التبني الضمني للمقاربة النصية وهذا ما يؤكد ما أورده الدليل في إجماله لمنهجية الدرس اللغوي التي تنطلق بقراءة النص وتحليله وفهمه ثم استخراج الظواهر اللغوية (التركيبية والصرفية والإملائية...) لتناقش وتدرس فيما بعد.

ونلمس عناية الدليل بالمهارات النصية من حيث الإنتاج، من خلال استغلال المقروء لاكتساب تعلمات جديدة، فاستثمر النصوص القرائية بأنواعها في عملية التعبير الكتابي، باعتبار أن هذا النشاط يمثل تنويعا لقدرات المتعلم، فهو الفضاء الذي يبرز المكتسبات التي امتلكها التلميذ والمجال الذي يسفر عن إبداعاته. كما استغل النصوص المسترسلة في تدريبهم على تلخيص الأفكار، تعويدا لهم على الاستفادة من المقروء. وهنا تظهر الفوائد العملية لعلم النص في مجال تعليم اللغة حسب "فان ديك" حيث "أصبح تحليل النصوص وكذلك التمرن على إنتاجها، يمثلان نشاطين مهمين في هذه العملية. وتأتي أهمية التركيز على النص كدعامة (support) بيداغوجية بعد فشل الطرائق التي اتخذت من الجملة مرتكزا لها"⁽¹⁾

وبهذا نجد بأن البرامج التربوية الثلاثة قد حرصت على النظرة الشاملة التكاملية بين أنشطة اللغة العربية، بحيث يكون النص هو الركيزة الأساسية فيها (فهما وإنتاجا)، تحقيقا للكفاءة التواصلية وامتلاكا لآليات التعبير الشفاهي والكتابي، فسعت بذلك إلى التخلص من حدود الجملة إلى النص بجعله محورا للتعلمات وسندا لها، ونستدل هنا برأي "فان ديك" الذي يدعو إلى اعتماد النصوص في العملية التعليمية بدلا من الجمل إذ يقول: "لا يجب أن يفهم تلميذ ما جملا فقط، بل يجب أن يتعلم أيضا: على أي نحو تنظم المعلومات في نص أطول- في مقالة صحفية مثلا، كما يمكن أن يتعلم هذه المهارة بشكل فعال ما أمكن ذلك، كيف يلخص نصوصا تلخيصا سليما وصحيحا، وأخيرا كيف تترابط الأبنية النصية مع

(1) الصبيحي محمد لخضر، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008، ص117.

الوظائف البراجماتية والاجتماعية للنصوص"⁽¹⁾. وهذا ما يكسب المتعلم مهارات نصية تساعد على إنشاء نصوص مختلفة الأجناس، متنوعة الأنماط، خاضعة للاتساق والانسجام ومناسبة للسياق الاجتماعي الواردة فيه.

⁽¹⁾ فان دايك تون ا، علم النص: مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة وتعليق: بحيري سعيد حسن، دار القاهرة للكتاب، جمهورية مصر العربية، ط1، 2001، ص334.

المبحث الثاني: المفردات اللغوية في الوثائق التربوية

إنّ تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم في الجوانب الثلاثة: المعرفية والوجدانية والمهارية، يعتمد بالأساس على مجموعة الخبرات التعليمية التي خطط لها المنهاج الدراسي لبلوغ الأهداف التي يسعى لها، والتي ترتبط بالمتعلم وبمجتمعه في مواقف تعليمية تعلمية داخل المدرسة أواخرها، حيث يتم ذلك في إطار تحديده للأهداف والمحتوى والأنشطة وطرائق التدريس والتقييم.

فالمناهج الدراسية هي وسيلة المجتمع في تحقيق آماله وتطلعاته، وهي التي تعرض لنا التصور النظري لمواطن الغد، وباعتبار الكتب هي الصورة التطبيقية لها فإنها هي التي تترجم هذا التصور إلى تعلمات من خلال المضامين. ولهذا سنختبر جزءا مما تقدمه هذه الوثائق التربوية الخاصة باللغة العربية من خلال تحليل الرصيد الإفرادي الذي تحتوي عليه ومن ثم المقارنة بينها لاستخلاص النتائج.

1.2. المحتوى الإفرادي في المنهاج والدليل:

ارتأينا أن نفحص المعطيات المتعلقة بالحصيلة الإفرادية المقدمة لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، من خلال السندات التربوية المرافقة للكتاب المدرسي (المنهاج والدليل)، وهذا بغرض تحديد التصور الذي عرضته هذه الوثائق البيداغوجية لتعليم اللغة العربية وتعلمها بصفة عامة ولتعليم المفردات بصفة خاصة وذلك من حيث: منزلة اللغة العربية فيها، منزلة المفردات فيها ونظرتها إليها، المحاور المعبرة عن المحتوى الإفرادي (أي مجالات المفاهيم التي تنتهي إليها المفردات)، الممارسات التعليمية التي تخدم الرصيد الإفرادي من خلال الأنشطة اللغوية.... وسنحاول بعدها أن نرى تجليات هذا التصور وكيفية تطبيقه من خلال الكتاب المدرسي.

ولقد اعتمدنا في دراستنا هذه على المناهج والبرامج والأدلة البيداغوجية بالنسبة للمحتويات الثلاثة الجزائرية والتونسية والمغربية، وركزنا في تحليلنا لها على ما يخدم الجانب الإفرادي فقط دون الغوص في التفاصيل التي قد تخرجنا عن مضمون البحث وأهدافه.

أما عن أدوات البحث^(*)، فلقد استندنا إلى أداة "تحليل المضمون" باعتبار أن دراستنا التطبيقية هي ذات طابع مكتبي، إذ تعرف هذه الأداة على أنها "أسلوب لا يعد هدفا في حد ذاته وإنما هو مجرد أداة لتحقيق هدف أو أهداف معينة تتمثل في إصدار أحكام دقيقة يتوافر لها درجات مناسبة من الصدق والثبات والموضوعية حول مضمون المادة العلمية التي يتناولها التحليل"⁽¹⁾.

فهو الأداة العلمية التي سنعتمدها في دراسة المادة الإفرادية لإعطاء وصف موضوعي لها وفق ما تعرضه الوثائق التربوية سواء من حيث التصور النظري المقدم لها أو من حيث الجانب الإحصائي الكمي، سعيا لإصدار أحكام موضوعية حولها.

1.1.2. تعريف عام بالمنهاج والدليل:

من الناحية النظرية يحتل المنهاج (curriculum) مركزا هاما في الميدان التربوي باعتباره وسيلة لتحقيق أهداف التربية والتعليم، ونظرا للتطور الدائم لحياة الأمم والشعوب والتغير المستمر فيها، وجب أن يكون المنهاج الدراسي مرنا يخضع لهذا التغير ومسيرا للمستجدات التي تحصل في جميع الميادين: الاجتماعية والثقافية والسياسية والعلمية. إذ يرى علماء التربية أن أفضل طريق يمكن للتغيير أن يأخذ مكانه في التربية يجب أن يتم عبر تغيير المناهج وتطويرها. والدليل على أهمية ذلك الاجتماعات والمؤتمرات واللقاءات التي تقام حوله في مناطق مختلفة من العالم من قبل مراكز الأبحاث التربوية أو منظمة اليونسكو الدولية لمناقشة القضايا المتعلقة به.

^(*) وهي الأداة المستعملة في الدراسة التطبيقية ككل (أي في الفصلين الثالث والرابع من البحث).

⁽¹⁾ مركز البحوث التربوية، دراسات في المناهج الدراسية، جامعة قطر، المجلد 19، 1988، ص 358.

ويعرّف المنهاج على أنه " مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدرّيس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها وتحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم".⁽¹⁾

إذن فالمناهج هي إحدى المكونات الأساسية للنظام التربوي، وأهم الوسائل فعالية في تحقيق أغراضه التربوية داخل المجتمع، فهي تعكس الفلسفة التي يؤمن بها ذلك المجتمع من أجل تعليم أبنائه الاتجاهات والممارسات والمبادئ والقيم التي يريدونها.

أما الدليل (guide) فهو الوثيقة البيداغوجية التي تسهل على المعلم استخدام الكتاب المدرسي وتوضح مضامينه وتشرح كيفية تناول الأنشطة، خاصة في حالة ما إذا حصلت تغييرات في المنظومات التربوية، كما أنه من خلاله يمكن معرفة الأسس والمقومات التي يستمد منها المؤلف مرجعيته من قوانين توجيهية وبرامج رسمية ولجان مراجعة وقيم ...

فالدليل الجزائري "يتضمن مجموعة من عناصر ومعلومات ضرورية تسمح ببناء وتجسيد استراتيجيات تعليمية مناسبة، وشرحا لمختلف النشاطات المقترحة بحيث يكون وسيلة استرشاد وتسهيل وإيضاح تساعد المعلم على استغلال الكتاب المدرسي أحسن استغلال".⁽²⁾

ولقد فتح الدليل المجال واسعا أمام المعلم لاستغلال مهاراته وكفاءاته في توظيف مختلف طرائق التدريس الفعالة من حوار ومناقشة واستقراء وحل المشكلات وإنجاز المشاريع سعيا إلى الرفع من قدرات المتعلمين وتنمية تفكيرهم.

⁽¹⁾ الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، "المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل"، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، د.ط، 2006، ص38-39.

⁽²⁾ الدليل الجزائري، ص3.(المقدمة)

وجاء الدليل التونسي ليؤكد أنه راعى في هذا المؤلف في ضوء ما حصل للمتعلم من كفاءات في السنوات الماضية، "النسق المناسب في التعلم من جهة وكذا حق المدرس في اختيار السبل التي بها يوفق بين واقع تلاميذه وما تضمنته البرامج الرسمية" (1).

أما بالنسبة للدليل المغربي فقد أوضح أنه يسعى من خلال هذا السند إلى "مساعدة المعلم على تدبير جيد لكتاب التلميذ وذلك من خلال مجموعة عمليات بيداغوجية تيسر طرائق استثمار هذا الكتاب، دون الحد من حرية المعلم واجتهاده، أو تقييده ضمن مسارات توجيهية ضيقة" (2).

ثم أضاف الدليل أنه انطلاقاً من هذا التصور فهو يسعى إلى تحقيق هدفين هما:

- 1- "تمكين المعلم من كفاءات اعتماد وسائل ديدكتيكية ناجعة لاستثمار كتاب التلميذ.
- 2- الرفع من المستوى العلمي لتكوين المعلم بيداغوجياً ومعرفياً، وذلك بالعمل على تنمية قدراته العلمية والأدائية، وتأهيله لإحراز ما يعزز أهليته لتطوير معارفه وتحسين ممارساته البيداغوجية." (3)

فدليل المعلم يعد وثيقة مهمة بالنسبة للأستاذ لتوضيح الأساسيات التي توجه الأنشطة المقترحة للتدريس تحقيقاً للكفاءات المستهدفة.

وفيما يأتي عرض لمضامين هذه الوثائق البيداغوجية وفقاً لما تقتضيه الدراسة الإفرادية.

(1) الدليل التونسي، ص 3.

(2) الدليل المغربي، ص 3. (المقدمة)

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2.1.2. المحتوى الإفرادي الجزائري: سيتم إبراز هذا المحتوى من خلال تناول العناصر

الآتية:

***المنزلة التعليمية للغة العربية:** أبرز المنهاج أن المنظومة التربوية الجزائرية تعطي مكانة متميزة للغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية ومكونا رئيسيا للهوية الوطنية، وهي تعد كفاءة عرضية⁽¹⁾ إذ أنها لغة التدريس لكافة المواد التعليمية في المراحل الثلاث.

ويؤكد المنهاج أن التحكم في اللغة العربية هو "مفتاح العملية التعليمية التعلمية"، وعليه فهو يحدد منزلتها باعتبارها وسيلة لنقل المعلومات والمعارف للمتعلم من جهة، وهدفا للتعلم من جهة أخرى، كما يرى أن اكتساب ملكتها ضروري لاكتساب تعلمات المواد الأخرى، وهذا ما يؤدي إلى التمكن من هيكلة فكر التلميذ وتكوين شخصيته والتواصل باللغة مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية.

***المنزلة التعليمية للمفردات:** حدد المنهاج منزلة المفردات في كونها هدفا يروم الوصول إليه، من خلال حديثه عن الغايات التي يسعى إليها تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، والمتمثلة في "إكساب المتعلم أداة التواصل اليومي، وتعزيز رصيده اللغوي الذي اكتسبه من محيطه الأسري والاجتماعي مع تهذيبه وتصحيحه"⁽²⁾. فتعلم اللغة العربية والتحكم في ميادينها الأربعة (فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي) لا يتأتى إلا بالممارسة الفعلية للغة مشافهة وكتابة وهذا ما يؤدي إلى تنمية وإثراء الحصيلة اللغوية للمتعلم وتصويب الأخطاء اللغوية التي جاء بها من وسطه المعيشي الأسري والاجتماعي

⁽¹⁾ عرفت الوثائق التربوية الكفاءة العرضية أو الأفقية بأنها "كفاءة لا تتعلق بمادة بذاتها وإنما تتعلق بعدة مواد، وهي تتكون من القيم والمواقف، والمساعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات، والقيم التي نسعى إلى تنميتها". ينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص10. ومنهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، طبعة 2016، ص287.

⁽²⁾ المنهاج، ص8.

(لا سيما من وسائل الاتصال الحديثة)، وبالتالي تحقيق التواصل مع الآخرين، والتعبير عن الأفكار والمشاعر بلغة عربية سليمة.

كما أن التفاعل المشترك بين اللغة العربية والمواد الدراسية المقررة - حسب المنهاج- "يساهم مساهمة فاعلة في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم وتمكنه من توظيف مختلف المفاهيم في وضعيات مناسبة"⁽¹⁾ خاصة أن منهاج اللغة العربية قد صرح أنه في هذه المرحلة (أي مرحلة التعليم الابتدائي) سيركز على التعبير الذي لم يأخذ مكانته اللائقة في المناهج السابقة.

***المحاور المعبرة عن المحتوى الإفرادي:** يتوزع برنامج اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي على أربعة ميادين كما أسلفنا الذكر تتمثل في: فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب والتعبير الكتابي، وهي تتضمن محتويات معرفية متعددة (الخطابات المنطوقة، نحو الجملة أي النحو والصرف، موارد قرائية، موارد كتابية).

ولقد حددت المناهج الخاصة بالتعليم الابتدائي عدة محاور ثقافية لتقديم المادة الإفرادية للمتعلم نوردها فيما يأتي:⁽²⁾

الهوية الوطنية، الحياة الاجتماعية، القيم الإنسانية، الحقوق والواجبات، الحياة الثقافية، الأيام الوطنية والعالمية، الرياضة والصحة، خدمات اجتماعية، الأسفار والرحلات، الإعلام ووسائل الاتصال، الصناعات والحرف، عالم الابتكار والإبداع، عالم الفن والرياضة، الكوارث الطبيعية.

في حين لخص دليل السنة الرابعة ابتدائي هذه المجالات -من خلال المخطط السنوي لبناء التعلّيمات- في ثمانية محاور هي: القيم الإنسانية، الحياة الاجتماعية، الهوية الوطنية، الطبيعة والبيئة، الصحة والرياضة، الحياة الثقافية، الإبداع والابتكار، الرحلات والأسفار⁽³⁾.

(1) المنهاج، ص9.

(2) منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، ص54.

(3) الدليل الجزائري، ص30-32.

ولقد ربط المنهاج توظيف هذه المحاور وما تحويه من ثروة إفرادية متنوعة بمحتوى الموارد القرائية (نشاط القراءة) باعتباره الفضاء الأكثر ملاءمة، لأنه يتضمن نصوصاً نثرية وشعرية من أنماط مختلفة (قصة قصيرة، خرافة، حكاية...)، وهذا ما يسمح بتقديم رصيد لغوي متكون من: كلمات مألوفة، كلمات جديدة، الترادف، التضاد، الكلمات ذات الحقل المعرفي الواحد، الكلمات المرتبطة بالمحور.⁽¹⁾

كما أن تأسيس المنهاج على المجال الأخلاقي (القيمي)^(*) يجعل مضامينه معززة لهذه القيم (ذات البعدين: الوطني والعالمي) والتي تشمل: قيم الهوية الوطنية، الضمير الوطني، المواطنة، التفتح على العالم⁽²⁾، ويتم تجسيد هذا من خلال النصوص الواردة في الكتاب.

وبالتالي فإن نوعية المفردات التي سيقدمها المنهاج لتلميذ السنة الرابعة ستتعلق بالمحاور السابقة الذكر، وبالقيم المستهدفة من مادة اللغة العربية.

أما بالنسبة إلى كمية الرصيد الإفرادي، فقد تم توزيع حجم النصوص المستعملة في ميدان فهم المكتوب (القراءة) بمراعاة تطور مستوى المتعلم وفئته العمرية، فجاء حجمها متكوناً من تسعين إلى مائة وعشرين كلمة، وفي مقابل ذلك يطالب بالإنتاج الكتابي "النصوص تتكون من ستة إلى ثمانية أسطر مختلفة الأنماط سيما النمط الوصفي"⁽³⁾ في وضعيات تواصلية دالة.

(1) المنهاج، ص 31-32.

(*) "يشكل اختيار القيم ووضعها حيز التطبيق أول مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها، وطبيعة المناهج واختيار مضامينها وطرائق التعلم"، منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، ص 5.

(2) منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، ص 51.

(3) المنهاج، ص 53.

هذا، وتقدم أنشطة اللغة العربية كلها في حجم زمني مقدر بثمانى ساعات وخمس عشرة دقيقة، على أساس 32 أسبوعاً دراسياً (بإضافة أربعة أسابيع للتقويم)، يضاف إليها 45 دقيقة للمعالجة البيداغوجية في المادة.⁽¹⁾

وهنا نطرح تساؤلاً حول ما إذا كانت نوعية وكمية هذا الرصيد الإفرادى المقدم، قد برمجت وفقاً لدراسات إحصائية ونفسية مراعية لحاجات المتعلمين ومتطلباتهم أم جاءت بطريقة عشوائية. وهل تم الاعتماد على مرجعيات علمية معينة تضم المفردات الواجب تعليمها - كمحتويات الرصيد اللغوى العربى - أم لا؟

*الممارسات التعليمية التى تثرى المحتوى الإفرادى من خلال الأنشطة اللغوية:

أكد المنهاج أن المقاربة التى تبناها - كاختيار منهجى - تجعله ينظر إلى اللغة نظرة شمولية، وبالتالي فإن تناول نشاطات اللغة العربية سيكون وفق منظور تكاملى^(*)، "يعتمد على استثمار الموارد اللغوية المختلفة قصد إدماج المتعلم لها واستغلالها فى إنتاجه"⁽²⁾، وهذا ما يدفعنا إلى التأكيد على أنه - أى المتعلم - يستطيع استغلال جميع الأنشطة فى اكتساب ثروته اللغوية لأن الوحدة الإفرادية هى المنطلق فى جميعها، ويبرّر هذا باعتبار أن اللغة تتسم بكونها وحدة متكاملة، "وهذا التكامل يرجع إلى كون اللغة مجموعة من النظم، التى تتكامل فيما بينها، وتستكملها علاقات وصلات متبادلة فيما بينها، بحيث لا يؤدي كل نظام غرضه كاملاً إلا عندما

(1) مناهج مرحلة التعليم الابتدائى، ص 24.

(*) يوحى المنظور التكاملى لأنشطة اللغة باعتماد المنهاج على المدخل التكاملى، الذى يعتبر "أسلوباً لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للطلاب وتدريبها بما يحقق ترابطها وتوحيدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها فى أدائهم اللغوى، وذلك من خلال محتوى لغوى متكامل العناصر، ترتبط فيه توجهات الممارسة والتدريبات اللغوية، والقواعد اللغوية بمهارات اللغة، ونوع الأداء المطلوب من خلال نص شعري أو نثري، أو موقف تعبيرى شفهي أو تحريري، وتدريبها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل والممارسة والتدريب، وتقويم الطلاب أولاً بأول". للتفصيل أكثر ينظر: عوض أحمد عبده، "مداخل تعليم اللغة العربية: دراسة مسحية نقدية"، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ط 1، 2000، ص 21.

(2) المنهاج، ص 37.

تكون هناك تراكيب أخرى تضيف عليه دلالات. كما يرجع إلى كون الأداء الوظيفي للغة يعكس هذا التكامل، حيث يستخدم اللغة بجملة وبكل عناصرها، كما يؤدي كل نظام منها وظيفته بالتعاون مع النظم الأخرى⁽¹⁾.

وسندرج فيما يأتي أهم الممارسات التعليمية التي سطرها المنهاج من خلال الميادين الأربعة لتعلم اللغة والتي لها علاقة ببناء الرصيد الإفرادي للمتعلم وإثرائه وتنويعه:

*** في فهم المنطوق:** مصاحبة المنطوق بالإشارات والإيماءات، وكذا تمثيل اللفظ أو الحركة أو الانفعال لإعطائه معنى يمكن من تبيينه.

*** في التعبير الشفوي:** اختيار وضعيات تعليمية تثير الرغبة في التواصل لدى المتعلمين، باستعمال الصيغ والتراكيب المحققة للعمل اللغوي المستهدف، حتى لا يتحول نشاط التعبير الشفوي إلى مجرد ترديد لقوالب لغوية جاهزة، إضافة إلى تشجيعهم على استثمار المؤلف اللغوي العربي لديهم في التعبير.

*** في فهم المكتوب:** العمل على ربط القراءة بالفهم (القراءة الواعية)، من خلال التفاعل مع النصوص بتمثلها ومحاكاتها، فيتكون لدى المتعلم رصيد لغوي يمكن استثماره في الإنتاج، أي أنه يوظف الرصيد الجديد الذي اكتسبه في تعبيراته.

*** التعبير الكتابي:** توجيه المتعلمين إلى استعمال المعجم اللغوي المناسب في إنتاجاتهم الكتابية.⁽²⁾

وحرص المنهاج في كل مرة على أن تكون النصوص والسندات المعدة للفهم أو للإنتاج قريبة من بيئة المتعلم، وتثير الرغبة في التواصل لديه وتلبي حاجاته، إذ باستطاعة المعلم أن

(1) عوض أحمد عبده، مداخل تعليم اللغة العربية، ص 22.

(2) ينظر: المنهاج، ص 37-39.

يستعين بوسائل أخرى -إضافة إلى الكتاب المدرسي- كالقصص والمشاهد والأشرطة الصوتية... من أجل جذب اهتمامه.

فاستغلال المتعلم لهذه الأنشطة كما ينبغي يسهم إلى درجة كبيرة في توسيع ثروته اللغوية وتصحيحها، فهي تفتح المجال أمامه لممارسة اللغة شفاهيا وكتابيا.

3.1.2. المحتوى الإفرادي التونسي: نتناوله من خلال ما يأتي:

***المنزلة التعليمية للغة العربية:** تحظى اللغة العربية بمنزلة مركزية في المنظومة التربوية التونسية، "فهي أداة المتعلم الرئيسية التي يعتمد عليها في التواصل مع الآخرين والتعبير عن المفاهيم والمعاني الذهنية أو الوجدانية والإفصاح عن مشاعره وحاجاته، وتبعا لذلك فهي تعلم في كافة المراحل تعليميا يضمن حذقها وإتقانها بما يمكن من استعمالها تحصيلًا وإنتاجًا في مختلف مجالات المعرفة"⁽¹⁾.

ويفصل الدليل البيداغوجي في هذه المنزلة إذ يعتبر اللغة العربية وسيلة تساهم في بناء متعلم مواكب للحدثة وللتغيرات الحاصلة، فهي "أنجع السبل لجعل الحدثة تخالط أجيال القرن الحادي والعشرين فكرا ووجدانا"⁽²⁾.

ويؤكد سعيه إلى تطوير تدريس هذه اللغة لتكون "أداة وظيفية تتيح المسك بناصية المعارف والعلوم وإنماء كفايات مؤهلة للعيش مع الآخرين"⁽³⁾، ولا يتأتى للمتعلم ذلك إلا بعمله على إتقان التعبير بها في مختلف المجالات المعرفية والثقافية والاجتماعية.

وعليه، فاللغة العربية بالنسبة للمنظومة التونسية هي وسيلة لاكتساب التعلّيمات والمعارف الخاصة بمادة اللغة العربية وبالمواد الأخرى، وهي الأداة التي تسمح للمتعلم

⁽¹⁾ البرامج الرسمية، الدرجة الثالثة من التعليم الأساسي، إدارة البرامج والكتب المدرسية، الإدارة العامة للبرامج والتكوين المستمر، الجمهورية التونسية، د.ت، ص 32.

⁽²⁾ الدليل التونسي، ص 3.

⁽³⁾ المرجع نفسه، ص 4.

بالتواصل وبالانفتاح على الثقافات الأخرى ومواكبة مستجدات العصر، لذا سطرت كهدف أيضا ينبغي السعي إليه بإتقانها تحصيلًا وإنتاجًا.

***المنزلة التعليمية للمفردات:** يمكن أن نحدد هذه المنزلة من خلال ما أورده الدليل في نشاط التعبير الكتابي، إذ اعتبر الرصيد الإفرادي عنصرا من عناصر معيار (critère) صياغة الأفكار الذي تقاس به كفاءة المتعلم عند إنتاجه للنصوص، ففي ظل المقاربة بالكفاءات أصبح تقييم الإنتاجات الكتابية مؤسسا على شبكة تقييمية تتضمن مجموعة من المعايير، تجسد خصائص ما كتبه المتعلم.

فتم ترتيب التلاميذ حسب ثلاثة مستويات وفق عدد الجمل الواردة في تعبيرهم الكتابي كالآتي:

الجدول رقم (3-01): مستويات الكفاية

مستويات الكفاية	كفاية كافية وعليا	كفاية دنيا	كفاية غير كافية
عدد الجمل	نتيجة جمالية تتراوح بين 70 و100.	نتيجة جمالية تتراوح بين 60 و69 من 100.	نتيجة جمالية دون 60 من 100.
مواصفات التلميذ	كفاء لا يحتاج إلى الدعم	هش يحتاج إلى الدعم	غير كفاء يواجه صعوبات في مستوى عناصر متعددة

المصدر: الدليل التونسي، ص50.

ووفقا لمستويات الكفاية يتم تقييم معيار الرصيد المعجمي كالآتي:

الجدول رقم (3-02): خصائص النص وفق الرصيد المعجمي

خصائص النص					
جيد جدا	جيد	مقبول	دون الأدنى	غير مقبول	
الرصيد المعجمي متنوع ومناسب للمقام	رصيد ثري وسليم الاستعمال	رصيد لغوي بسيط	رصيد لغوي محدود	محدود جدا تكرر سوء استعماله	
مستويات السلم الوصفي لمتعلم(*)	مستوى التميز	مستوى التملك الأقصى	مستوى التملك الأدنى	مستوى شبه انعدام التملك	

المصدر: الدليل التونسي، ص 50.

فكلما كانت الحصيلة الإفرادية للمتعلم ثرية كلما ارتقى على مستوى السلم الوصفي والعكس.

إن اعتبار المعيار على أنه يمثل "مختلف الخصائص أو السمات التي ينتظر أن تتحقق في منتج أو إنجاز ما"⁽¹⁾ يجعلنا نضع المفردات في منزلة الهدف الذي يسعى الدليل لتحقيقه بغية اعتماده لتقييم نشاط آخر.

(*) تتحدد هذه المستويات وفقا لمعايير أخرى لم نذكرها في الجدول لأنها لا تتعلق بالجانب الإفرادي وهي: النص يحترم غرض الكتابة والموضوع، سلامة بناء النص، سلامة بناء الجملة، علامات التنقيط، قواعد الرسم المدروسة محترمة، القواعد النحوية المدروسة محترمة، القواعد الصرفية المدروسة محترمة، الكتابة واضحة. الدليل التونسي، ص 51.

(1) تازروتي حفيظة، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003) نهاية المرحلة الابتدائية نموذجا، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر 2، 2011-2012، ص 200.

فاعتماد الرصيد المعجمي المتنوع كمعيار لتقييم كفاءة المتعلم، يبرز لنا العناية التي أولاهها الدليل للجانب الإفرادي، إذ يحظى اعتماد المعايير أثناء تقييم كتابات التلاميذ بأهمية كبيرة، "كونه (أي المعيار) يحقق في نظر "روجرس" ثلاث إيجابيات، تتمثل الأولى في كونه يمنح علامة أكثر دقة للتلميذ من تلك التي كانت تعطى له في إطار المقاربة التقليدية، من منطلق أنه يحد من الإخفاق أو النجاح التعسفيين، أي أنه يسمح بنجاح عدد كبير من التلاميذ الذين تملكوا المكتسبات التي تسمح لهم بذلك، وفي المقابل فإنه يجعل أيضا عددا كبيرا ممن لا يتوافرون عليها يرسبون. وتتجسد الميزة الثانية للمعيار في تثمين العناصر الإيجابية الموجودة في إنتاج التلميذ، أما الثالثة فتتلخص في كونه يقدم تشخيصا جيدا للتلاميذ المتواجدين في منطقة الخطر، أي أن اعتماده يسمح بتمييز أفضل للتلاميذ الذين لا يحتاجون إلا إلى القليل جدا كي يتخطوا عتبة النجاح أو لا يتجاوزوها، فهو يقدم تشخيصا للصعوبات التي يعانون منها بطريقة أكثر فعالية مما يمكن من ضبط سبل المعالجة لديهم"⁽¹⁾.

فقياس الرصيد الإفرادي الذي يوظفه المتعلم في منتوجه الكتابي يساهم في تقييم مستواه.

***المحاور المعبرة عن المحتوى الإفرادي:** لقد توزع المحتوى الإفرادي المبرمج لهذه السنة على نصوص قرائية سرديّة، إذ قسمت وحدات الكتاب وفقا للكفاءات المراد تحقيقها (ثمان كفاءات) وليس حسب مجالات المفاهيم، حيث تمثلت الكفاءة النهائية لكل من نشاطي القراءة والإنتاج الكتابي في جعل المتعلم يقرأ نصوصا سردية متنوعة موظفا قدراته في بناء المعنى، ليطالب بالمنتوج الكتابي وفقا للنمط المدروس أي السردية.⁽²⁾

⁽¹⁾REOGIERS Xavier, L'école et l'évaluation, Des situations pour évaluer les compétences des élèves, De Boeck, Bruxelles, 2004, p200-201.

نقلا عن: تازروتي حفيظة، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح، ص201.
⁽²⁾ الدليل التونسي، ص65. (لقد أشار الدليل في المقدمة إلى أنه مزج بين النصوص السردية والنصوص الوصفية بمقادير متفاوتة، لكنه فيما بعد ركز على السرد في بناء كفاءات المتعلم).

وجاءت هذه الكفاءات الثماني بالترتيب الآتي: يعيّن المتعلم شخصيات النص، يعيّن تعاقب أحداث النص، يجمع قرائن تدعم الإجابة، يصف الشخصية، يتعرف الشخصية الرئيسية، يتبيّن العلاقة بين الشخصيات، يتعرف بنية النص السردية، يربط الجمل بعضها ببعض داخل النص.

ولقد أبرز الدليل تحت عنوان خارطة الوحدات، ما أسماه بالمدار وهو الذي تدور حوله موضوعات النصوص القرائية المتناولة وهي كالآتي: البيئة والمحيط، العمل والترفيه، المبادرة والمشروع، التضامن والمواطنة، الصحة والوفاء والرفاه، الثقافة واكتشاف العالم، وسائل الاتصال، تكنولوجيا الاتصال، السلم والتسامح.

وهذه المدارات توزعت بشكل عشوائي على نصوص القراءة، إذ يمكن لمدار واحد أن يتكرر في نصوص الوحدة الواحدة أو عبر الوحدات الأخرى⁽¹⁾ في حين قد نجد مدارا آخر قد ورد مع نص واحد وفي وحدة واحدة فقط كمدار "السلم والتسامح" الذي نجده في الوحدة الخامسة مع نص واحد "الأسد والثيران الثلاثة".

أما بالنسبة للقيم التي بنيت عليها المحتويات فنجد لها إشارة في مقدمة الدليل، إذ يسعى من خلال الخطاب في نشاطي القراءة والتواصل الكتابي إلى "ترسيخ قيم الحداثة والمجتمع المتوازن الذي تقوم العلاقة بين أفرادها على الحوار....إسهاما في غرس روح المواطنة وتعميقها"⁽²⁾.

(1) مثل مدار "البيئة والمحيط" الذي يتكرر مع ثلاثة نصوص من الوحدة الأولى، ومع نصين من الوحدة الثانية ومع خمسة نصوص من الوحدة الثالثة ومع نص من الوحدة الرابعة ولم يرد في الوحدة الخامسة ومع نص من الوحدة السادسة ومع نص من الوحدة السابعة ومع خمسة نصوص في الوحدة الثامنة.

(2) ينظر: الدليل التونسي، ص 4.

إذن، فالرصيد اللغوي للكتاب سيتضمن المعجم الذي يحتاجه تحقيق الكفاءات المستهدفة للنمطين المدروسين، تضاف إليه المفردات المندرجة ضمن المدارات والمرسخة لقيم المنظومة التونسية.

*الممارسات التعليمية التي تثري المحتوى الإفرادي من خلال الأنشطة اللغوية:

وتتجسد في النقاط الآتية:

***نشاط القراءة:** يعتمد هذا النشاط على مجموعة من معايير التقييم: فسعيا للتعرف على النص، يجب على المتعلم أن يتبين مدلول المفردات في سياق الجملة، ليحدد بعدها مدلول الجملة في سياق النص، وفي إطار فهمه وتمثله للمعاني يتعين عليه استعمال المفردات في المقام المناسب، وفي الأخير يبدي رأيه بالتصرف في مفردات النص اعتمادا على الحقل المعجمي.⁽¹⁾ حيث تتم معالجة وضعيات تتصل بالمدار المدروس، ويحرص المعلم على إتاحة فرص الحوار أمام المتعلمين لنقد آراء بعضهم بعضا. ويتزامن هذا مع ملاحظته لمدى تحليل المتعلمين للوضعية وبناء رأيهم باتخاذ موقف يجعلهم يمارسون الفكر النقدي.⁽²⁾

وفي نصوص قرائية أخرى –أيضا- يتمكن المتعلم من توظيف رصيده اللغوي القبلي في صياغة الفرضيات إذ يطلب المعلم من تلاميذه قراءة عنوان النص وتأمل الصورة المصاحبة له ثم تصور الأفكار الأساسية التي انبنى عليها نص القراءة، حيث تقبل مختلف الإجابات خاصة المعللة منها استنادا إلى قرائن من الصورة والعنوان دون اتخاذ موقف من هذه الإجابات.

وسعيا لاختيار الحل المناسب، يقرأ المتعلم النص قراءة صامتة للتثبت من صحة الافتراضات ثم قراءة جهرية من أجل تبرير الإجابات السابقة.⁽³⁾

(1) الدليل التونسي، ص 34.

(2) المرجع نفسه، ص 105.

(3) المرجع نفسه، ص 110.

كما تسمح الممارسات المرافقة لهذا النشاط بقراءة المتعلم المقاطع المتضمنة لعبارات وقع شرحها أسفل النص، ثم تعويض العبارات الأصلية بما يناسبها، أو أن يقدم المعلم مرادفا لمفردة موجودة في النص ويتوجب على التلميذ البحث عنها ثم إدخال تلك المفردة في جملة من إنشائه.⁽¹⁾

وتنمية للثروة الإفرادية، يطلب من المتعلمين في كل مرة استخراج مفردات من النص تعذر عليهم فهمها من أجل شرحها بغية تحصيل معناها.

***نشاط التواصل الشفوي:** يتعين على المتعلم في هذا النشاط التعبير شفويا بتوظيف أبنية لغوية متعددة (النداء، صيغ الاستفهام، التحسر، التمني، الالتماس، الحصر، المقارنة، التفصيل..) وهو ما يسمح باستغلال المكتسبات القبلية لديه، خاصة إذا ما تلاءمت المواضيع المنتقاة مع حاجاته التبليغية ومجالات اهتمامه، فهذا سيشجعه أكثر على المشاركة والتواصل.

وتتاح الفرصة للمتعلم من خلال نشاط التواصل الشفوي لإلقاء النصوص الشعرية التي يحفظها⁽²⁾، الأمر الذي يجعله يتعرف على الصورة الصوتية والكتابية للمفردات المتضمنة فيها وفهم معانيها، وإن كان الاقتصار على ذلك فقط غير كاف لتحصيلها الذي يرتبط أيضا بحسن توظيفه لما حفظه منها.

***نشاط قواعد اللغة:** يمكن الاستفادة من بعض التطبيقات المبرمجة في هذا النشاط والمثيرة للجانب الإفرادي، وذلك على مستوى "توظيف الظاهرة اللغوية المدروسة في إنتاج

(1) المرجع السابق، ص 121.

(2) المرجع نفسه، ص 105.

النص توظيفاً سليماً⁽¹⁾ أو من خلال التعامل مع المفردات الممثلة للظاهرة النحوية^(*) كملء الفراغ أو تكوين جمل أو التعويض أو الربط أو التوظيف أو التسطير...

***نشاط الإنتاج الكتابي:** من بين المعايير المعتمدة في تقييم هذا النشاط، وبالضبط في معيار صياغة الأفكار في العنصر الثالث المتعلق بتنوع المعجم ووجاهة استعماله، يُقيّم المتعلم على أساس استعمال معجم متنوع (تنوع العبارات والمفردات) وملائم للمقام،⁽²⁾ حيث تكون مفرداته وعباراته مناسبة إذا "حققت غرض الكتابة، وكانت دقيقة موافقة للمقام، ومتنوعة تنوعاً يجنب التكرار والحشو"⁽³⁾ وذلك وفق الجدول الآتي:

الجدول رقم (03-3): شروط الرصيد اللغوي الذي يوظفه المتعلم

الرابعة ابتدائي	
مكونات العنصر	
*توفر أدوات تعاقب الأحداث. * توفر العناصر الدالة على مكونات السرد.	- رصيد لغوي يحقق غرض الكتابة
*دقة الاستعمال. *توافق مع المقام. *استعمال الضمائر الدالة على الإحالة.	-رصيد لغوي يتسم بالدقة ومراعي للمقام. -تنوع الرصيد المعجمي.

المصدر: الدليل التونسي، ص 45.

(1) المرجع السابق، ص 35.

(*) سيتم التفصيل في التطبيقات الخادمة للجانب الإفرادي في العنصر الخاص بدراسة هذا المحتوى في الكتب المدرسية.

(2) المرجع نفسه، ص 36.

(3) المرجع نفسه، ص 44.

ولقد وصف الرصيد اللغوي الموظف في كتابات التلاميذ ب: الهزيل أو البسيط أو الثري، وفي هذا المجال يمكن اعتبار النص الذي أنتجه متعلم في السنة الرابعة مقبولا إذا كان الرصيد المعجمي الذي يتألف منه بسيطا أي موافقا للمقام في استعماله ومتنوعا تنوعا لا يقبل التكرار.⁽¹⁾

وإذا تمكن التلميذ من توظيف رصيد ثري وسليم الاستعمال وصل إلى مستوى التميز (جيد جدا) في السلم الوصفي لتقييم مستوى المتعلمين.

ويسمح نشاط الإنتاج الكتابي للمتعلم بممارسات تساعد على تنمية رصيده الإفرادي كملء الفراغات أو التعويض أو الربط أو التحويل أو التحديد أو الحذف أو التوظيف ...

إضافة إلى ما سبق، حدد الدليل حجم النصوص من حيث الحد الأدنى والأوسط والأعلى لعدد المفردات التي يتألف منها النص المطالب بإنتاجه تلميذ ينتهي إلى مستوى الرابعة أساسي وذلك وفق المعطيات الآتية:⁽²⁾

* نص قصير: أقل من 150 مفردة.

* نص متوسط: من 150 إلى 199 مفردة.

* نص طويل: أكثر من 200 مفردة.

وهي معطيات تؤخذ بعين الاعتبار عند تصحيح منتج المتعلم.

* نشاط الإدماج: يوظف المتعلم في وضعية إدماجية ما اكتسبه من معارف في الأنشطة السابقة، بدءا بنشاط التواصل الشفوي حيث يتم استغلال الثروة الإفرادية من أجل استنطاق المشاهد المعروضة أمامه والوصل بينها للحصول على فقرة بالاستعانة بما يرد في

⁽¹⁾ الدليل التونسي، ص 44.

⁽²⁾ أشار الدليل إلى "صعوبة تحديد الحد الأدنى لعدد المفردات التي يتألف منها النص المطالب بإنتاجه تلميذ ينتهي إلى مستوى ما، وتقييمه المناسب فإنه يجوز القول بأن التلميذ لا يزال يعاني صعوبة في الإنتاج الكتابي إن كان حجم النص الذي ينتجه حاليا في نفس حجم النص الذي كان ينتجه في نهاية العام الدراسي الفارط". الدليل، ص 37.

الفقائيع من أقوال وتخمينات، لينتقل بعدها إلى ممارسة نشاط القراءة الذي يتم من خلاله الإجابة على الأسئلة المتعلقة بالمعاني والتعبير الكتابي، وهنا يحرص المعلم على تشجيع تلاميذه على نقد آراء بعضهم بتفعيل الحوار المنظم^(*)، ويتوج هذا النشاط بمنتوج كتابي مرتبط بالنص المدروس.⁽¹⁾

فمن خلال هذا النشاط يدمج المتعلم كل المكتسبات التي حصلها بما فيها مكتسباته في المجال الإفرادي، ويستطيع المعلم بذلك تقييم درجة تحقق الكفاءات التي استهدفها، فيثمن الإيجابيات ويقوم السلبيات.

^(*) يتأسس البرنامج الدراسي التونسي على نشاط الحوار المنظم وهو "تصور جديد للنشاط اللغوي في علاقته بالفعل التربوي في أشمل مظاهره وأوسع معانيه، حيث تتجاوز حصة الحوار المنظم المؤلف من مشاغل النشاط اللغوي في أبعاده التعليمية لتوفر فضاء أرحب ووضعية أنجع لتدريب المتعلم على الممارسة الفعلية لقواعد التعامل مع غيره من خلال ما تتيحه هذه الحصة من فرص متعددة ووضعيّات تواصل متنوعة للحوار المنظم بكيفيات تساعد على الممارسة الفعلية لما يستدعيه التحوار مع الآخرين من ضوابط أخلاقية واجتماعية ومقامية تعتبر الأساس الضروري لتوازن الشخصية". البرامج الرسمية: الدرجة الثانية من التعليم الأساسي، إدارة البرامج والكتب المدرسية، الإدارة العامة للبرامج والتكوين المستمر، الجمهورية التونسية، د.ت، ص 36.

⁽¹⁾ الدليل التونسي، ص 209-210.

4.1.2. المحتوى الإفرادي المغربي: نتطرق إليه من خلال النقاط الآتية:

***المنزلة التعليمية للغة العربية:** تعتبر وثيقة "دليل الأستاذ" مادة اللغة العربية "رافدا أساسيا في إعداد التلميذ وتكوينه وتأهيله لولوج مراحل ما بعد التعليم الابتدائي"⁽¹⁾، لذلك من واجبه أن تسهم بقسط وافر في التربية والتكوين، فهي عامل -كغيرها من المواد- من عوامل تحقيق المواصفات التي تطمح إليها المناهج والبرامج التعليمية والتكوينية التي تخضع للمراجعة تجسيدا لهذه المواصفات، فالهدف من وحدة اللغة العربية في السنة الرابعة الابتدائية هو "تمكين المتعلم من امتلاك آليات التعبير والتفكير"⁽²⁾.

وتصرح المناهج التربوية للتعليم الابتدائي بأن اللغة العربية في هذه المرحلة، تعد وسيلة لا أكثر لتحقيق الأهداف التي سطرتها المنظومة التربوية للتلميذ وليست غاية في حد ذاتها، حيث تؤكد أن التعامل مع مادة اللغة العربية في السنوات الأربع من التعليم الابتدائي (أي السنوات 3 و4 و5 و6) سيتم باعتبارها "وسيلة يحقق المتعلم بواسطتها مجموعة من الكفايات الأساسية المرتبطة بالمادة بصفة عامة ومجموعة أخرى من الكفايات النوعية المرتبطة بالمكونات المختلفة لمادة اللغة العربية"⁽³⁾.

فهي بإمكانها أن تسهم إلى جانب مختلف المواد، في بناء وتحقيق كفايات مستعرضة، أهمها الكفايات التواصلية التي تركز على إتقان اللغة العربية (أساليب، تركيب، تحويلات صرفية...)،^(*) والتمكن من كل أنواع الخطاب التواصلية (الأدبي، العلمي والفني...)⁽⁴⁾.

(1) دليل الأستاذ: مرجع الجديد في اللغة العربية للسنة الرابعة الابتدائية، ص10.

(2) المرجع نفسه، ص24.

(3) الكتاب الأبيض: المناهج التربوية لسلكي التعليم الابتدائي، ج2، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، يونيو 2002، وزارة التربية المغربية، المملكة المغربية، د.ص، والدليل، ص14. (يقصد بالكفايات النوعية: الكفايات المرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال تربوي أو مهني معين "الدليل، ص8")

(*) نجد هنا إشارة إلى الوظيفة الواصفة للغة (la fonction métalinguistique) حيث تستعمل اللغة العربية كأداة لوصف القواعد التركيبية والصرفية...

(4) ينظر: الدليل المغربي، ص13.

انطلاقاً مما أوردناه فإن منزلة اللغة العربية قد حصرت في اعتبارها وسيلة لتحقيق
غايات تربوية معينة^(*)، وهنا نلمس غموضاً في الصورة المحددة لهذه المنزلة، ما يجعلنا نطرح
تساؤلاً حول مدى صحة هذا الأمر، فهل يمكن للمتعلم في السنة الرابعة من المرحلة الابتدائية
الذي لم يتلق بعد ما يكفيه من التعلّمات الخاصة باللغة العربية من حيث الفهم والقراءة
والتعبير والقواعد أن يكون متمكناً من ناصية اللغة العربية لجعلها المنهاج وسيلة فقط
لتحقيق الأهداف المسطرة؟

^(*) نشير هنا إلى وجود وثيقة بيداغوجية أخرى تحمل عنوان "البرامج والتوجيهات التربوية الرسمية لسلك التعليم
الابتدائي (الصيغة النهائية-شتبر 2011)" والتي حددت منزلة اللغة العربية في اعتبارها وسيلة وهدفاً في الوقت
نفسه، إذ من بين المبادئ التي تعتمد في رسم التوجيهات التربوية الخاصة بالمادة مبدأ "التوظيف اللغوي" الذي
يقتضي استعمال اللغة العربية الفصيحة في التواصل المدرسي اليومي، وفي جميع الأنشطة التعليمية التعليمية
للمواد الدراسية، حتى تتاح للمتعلم فرص كافية للتمرس على النسق الفصيح للغة العربية، والتواصل الوظيفي بلغة
سليمة ودالة، وحسب هذا المبدأ فالمنهاج يقر بأن تعلمها وتوظيفها يتمان باعتبارها هدفاً في ذاته، ومادة أداة بالنسبة
للمواد الأخرى. (ينظر: البرامج والتوجيهات التربوية الرسمية لسلك التعليم الابتدائي، مديرية المناهج، وزارة التربية
الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المملكة المغربية، (الصيغة النهائية-شتبر 2011)، ص 19).

ويعود هذا الاختلاف الموجود بين ما ورد في الوثيقة أعلاه وبين ما عرضه كل من الكتاب الأبيض والدليل إلى أن الدليل
لم يعتمد في بناء مضامينه على وثيقة "البرامج والتوجيهات التربوية الرسمية لسلك التعليم الابتدائي (الصيغة
النهائية-شتبر 2011)" رغم أن دفتر التحملات الإطار ودفتر التحملات الخاص المتعلقين بتأليف الكتب المدرسية
وأدلة الأستاذ قد نصا على ذلك (ص 8)، حيث تأكدنا من ذلك بعودتنا إلى هذه الوثائق إلى ما أورده دليل الأستاذ في
قائمة المراجع التي اعتمدها في تأليفه إذ لم يذكر "وثيقة البرامج". لكن هذا لا يعني أن الدليل لم يعتمد على مرجعية
رسمية في بناء محتوياته بل بالعكس، إذ انطلق في رسم معالم برنامج اللغة العربية للسنة الرابعة الابتدائية أي كتاب
التلميذ ودليل الأستاذ بالاستناد إلى أهم المرجعيات والأعمال التربوية من بينها: دفتر التحملات الإطار ودفتر التحملات
الخاصة اللذان يشكلان وحدة متكاملة تعتبر مرجعاً أساسياً في عملية التأليف والإعداد والتقويم والمصادقة على
مشاريع الكتب المدرسية، وكذا الكتاب الأبيض: المناهج التربوية لسلكي التعليم الابتدائي، وهو عبارة عن وثيقة صادرة
عن وزارة التربية في ثمانية أجزاء، يشكل ثمرة جهود لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية، التي قامت بإعادة النظر
في المناهج الدراسية وتحسينها في أفق أجراً اختيارات وتوصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

ونذكر هنا أننا قد اعتمدنا بنسبة كبيرة في دراستنا على وثيقة الدليل (والتي تطابقت مضامينها بنسبة كبيرة مع ما ورد
في الكتاب الأبيض) لأنها قدمت لنا ما نحتاجه في بحثنا من توضيحات متعلقة بالمقاربات التعليمية أو البيداغوجية
المعتمدة في الكتاب المدرسي وطرائق استثمارها، ولأنها هي الوثيقة التي تعكس بشكل جلي مضمون الكتاب لأنهما
يتماشيان معاً في إطار تعددية الكتاب المدرسي بالمغرب.

***المنزلة التعليمية للمفردات:** حدد الدليل منزلة المفردات باعتبارها هدفا يسعى درس القراءة إلى تحقيقه، من خلال إغناء حصيلة التلميذ لغويا وفكريا بفضل ما تروجه النصوص القرائية من مفردات وتعايير، وبفضل ما تتضمنه من تمارين لغوية توظف وتستثمر في باقي تعلمات التلميذ.

***المجاور المعبرة عن المحتوى الإفرادي:** جاءت المادة الإفرادية المغربية مقسمة على برنامج اللغة العربية الذي توزعت مضامينه على ثماني وحدات، تتناول كل وحدة مجالا من المجالات المعرفية الآتية:⁽¹⁾

القيم الإسلامية والوطنية والإنسانية، الحياة الثقافية والاجتماعية، الديمقراطية وحقوق الطفل، عالم الابتكار والإبداع، الخدمات الاجتماعية، التغذية والصحة والرياضة، التوازن الطبيعي وحماية البيئة، عالم الأسفار والرحلات والألعاب.

وعليه، فالمحتوى الإفرادي ستدور مادته حول مضامين هذه المجالات المفهومية من خلال درس القراءة بالخصوص، الذي تعددت أنواع نصوصه، فهي شعرية ونثرية، وهي وظيفية ومسترسلة ووثقية وسماعية...

ولقد أضاف الدليل زيادة على النصوص الشعرية المدرجة ضمن الوحدات الثماني للبرنامج السنوي، أربعة نصوص شعرية خارج الوحدات المذكورة، ترتبط مواضيعها بمجال من المجالات السابقة، وهذا ما يسمح بإثراء أكبر للحصيلة الإفرادية للمتعلّم باعتبار أنها –أي النصوص الشعرية-تخضع لإيقاعات مرتبطة بالأوزان الشعرية وهذا ما يجعلها سهلة الحفظ بالنسبة للتلميذ وبالتالي ترسيخ مفردات جديدة في ذاكرته.

⁽¹⁾ الدليل المغربي، ص 18-19.

ويرتبط المحتوى كذلك بمجموعة القيم^(*) التي يحرص الميثاق الوطني للتربية والتكوين على غرسها وجعلها من مواصفات المتعلم في السلك الابتدائي، وهي مواصفات لا بد من استحضارها في بناء المناهج، إذ تتمثل في: (1)

-قيم العقيدة الإسلامية.

-قيم الهوية الحضارية وأسسها الأخلاقية والثقافية.

-قيم المواطنة.

-قيم حقوق الإنسان.

ولقد جاء الحجم الزمني الأسبوعي لحصص اللغة العربية في ست ساعات وثلاثين دقيقة، موزعة على المكونات الآتية: القراءة، التراكيب، الصرف والتحويل، الشكل، تطبيقات كتابية، الإملاء والإنشاء. (2)

*الممارسات التعليمية التي تثرى المحتوى الفردي من خلال الأنشطة اللغوية: يسعى

الدليل -عموما - من خلال المجالات التي برمجهما، إلى "تزويد المتعلم برصيد وظيفي مرتبط بذلك المجال، وتمكينه من توظيف هذا الرصيد في دروس الإنشاء، وكل المواقف التعبيرية"⁽³⁾.

ففي حصة الشكل التي تندرج ضمن مكون الدرس اللغوي، يعمل المعلم على تقريب معنى النص الذي تطبق فيه الظاهرة التركيبية والصرفية المدروسة، واستثماره معجميا كأن يضيف إلى الرصيد المعجمي للمتعلمين مفردات أخرى لم تذكر في النص، أو يبين معنى الكلمات الصعبة من خلال شرحها بالمرادف، أو تركيبها في جمل يظهر من خلالها أن المتعلم حصل معناها، أو يطلب منه أن يشرحها هو بنفسه.

^(*)تعتبر المناهج المغربية التربية على القيم إلى جانب المقاربة بالكفايات مدخلا بيداغوجيا استراتيجيا تتمركز فيه كل الممارسات التربوية حول المتعلم وحاجاته في تفاعلها مع المحيط المحلي والجهوي والوطني والكوني. (الدليل ص13).

(1) المرجع نفسه، ص10.

(2) الكتاب الأبيض: المناهج التربوية للتعليم الابتدائي، نسخة إلكترونية، د.ص

(3) ينظر: الدليل، ص31.

وفي مكون الإنشاء (التعبير الكتابي): يتمكن المتعلم بفضل هذا الفضاء أن يوظف رصيده اللغوي والقرائي الذي امتلكه، فهو يتيح له الحرية للتعبير عن إحساساته ومشاعره ومواقفه، إذ من بين المراحل التي تمر بها عملية الإنشاء "تدوين التلاميذ للرصيد الوظيفي الملائم للموضوعات التي تم الاتفاق على اعتمادها للكتابة فيها، مع لفت انتباههم إلى إغناء هذا الرصيد"⁽¹⁾ عن طريق المناقشة مثلاً أو عن طريق نتائج أبحاثهم في موضوع المجال وما جمعه من نصوص وأفكار وألفاظ وأقوال.

كما أن إعداد بعض المواضيع الإنشائية التي يطالب بها المتعلم، تركز -أحياناً- على جعله يشرح مفردات الفقرات المقدمة ويتبين معاني أفكارها قبل أن يعيد تركيبها، وفي أحيان أخرى يتحتم عليه استحضار مرادفات المفردات بعد التمكن من فهم الرصيد الذي يروّجه النص المعطى قصد اعتمادها في تقنية التلخيص.

ويجدر التنويه هنا إلى أنه من بين الطرائق المعتمدة في تدريس هذا النشاط، تصنيف المتعلمين إلى مجموعات حسب الموضوعات التي بحثوا فيها، إضافة إلى إمكانية اعتماد المعلم تقنية الحوار والاستجواب لتعرف تصاميم الموضوعات المسموعة، بغرض ملاحظة الجانب الذي مال إليه غالبيتهم، واختيار أحسن بحث لقراءته عليهم.⁽²⁾ وهذا ما يظهر حرص الدليل على جعل التعلّيمات ملبية لحاجات المتعلمين واهتماماتهم، وكذا منحه لهم فضاء للنقاش وتبادل الأفكار بينهم من خلال العمل في شكل أفواج.

⁽¹⁾ المرجع السابق، ص 30. ونشير هنا إلى أن الرصيد الوظيفي الذي يحتاجه المتعلم في نشاط التعبير الكتابي يقدم للمتعليم في شكل مفردات وعبارات تتوافق مع الموضوع المقترح، وعليه أن يختار منها ما يناسبه.

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص 155.

وتفتح مرحلة تصحيح التعابير الإنشائية للمعلم المجال "للتركز على الأخطاء المعجمية المرتكبة من قبل المتعلمين كعدم استعمال المفردات في سياقها"⁽¹⁾، وهذا ما يسمح بتصويبها.

أما في نشاط الأساليب: فيحرص المعلم بعد قراءة النص على جعل التلاميذ يفهمون معانيه، وذلك من حيث المعجم أولا بشرح المفردات الصعبة إما بالمرادف أو الضد أو بالعمل على تركيبها في جمل موضحة للمعنى، ثم من حيث المعنى العام ثانيا بتوجيه أسئلة تركز على أهم مواقفه.

وكتطبيق لاستعمال الأساليب المقدمة، يطلب من المتعلم استخراج هيكل النص والنسج على غرار بعض أساليبه شفويا عن طريق ملء الفراغات⁽²⁾.

وفي حصة الإملاء: يتم شرح المفردات التي تبدو صعبة بالنسبة للمتعليم في النص الذي أملي عليه.

وفي حصة التراكييب: سعيًا إلى فهم النص المعد لدراسة الظاهرة التركيبية، يتم اتباع المسار المعجمي أولاً، الذي يقضي بتوضيح المعلم لما أشكل على التلميذ في فهم بعض المفردات.

فمن خلال هذه النشاطات نجد أن المتعلم يبقى مرتبطاً طوال الوقت بما ينبغي حصيلته الإفرادية، فهو يوظف السابق منها وفي الوقت نفسه يكتسب رصيذاً جديداً يضمه إلى ثروته اللغوية. وفي هذا دلالة على الأهمية التي أعطتها البرامج المغربية للجانب الإفرادي.

⁽¹⁾ ينظر: المرجع السابق، ص 62.

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص 149.

5.1.2. الدراسة المقارنة لمحتويات الوثائق التربوية للبلدان الثلاثة:

سنقارن بين المحتويات الثلاثة التي عرضناها سابقا من خلال الجدول الآتي:

الجدول رقم (04-03): دراسة مقارنة للمحتويات الإفرادية الثلاثة

نقاط المقارنة	الجزائر	تونس	المغرب
المنزلة التعليمية للغة العربية	وسيلة وهدف	وسيلة وهدف	وسيلة
المنزلة التعليمية للمفردات	هدف: من خلال السعي إلى تعزيز الرصيد وإثرائه.	هدف: باعتبار المفردات معيارا تقاس به كفاءة المتعلم عند إنتاجه للنصوص.	هدف: من خلال السعي إلى إغناء حصيلة التلميذ لغويا وفكريا.
إن تحديد منزلة المفردات في كونها هدفا تروم المناهج الثلاثة تحقيقه يتلاءم كثيرا مع تلميذ السنة الرابعة ابتدائي باعتبار أنه لا يزال في طور اكتساب التعلّيمات، خاصة وأن المتعلم في هذا السن يميل إلى إجراء المحادثات لفترة أطول والدخول في نقاشات وإبداء الرأي، كما أنه يبدأ بالتعرف على المعاني المجردة للمفردات وبالتالي فهو محتاج إلى رصيد يوسع من حصيلته اللغوية ويثريها ويمنح له فرصة اكتساب القدرة على انتقاء المفردات المعبرة عن الموضوعات التي يتطرق إليها، لذا فالاستغلال الجيد لهذه الفترة من عمر الطفل (7 سنوات ونصف-10 سنوات ونصف) -باعتبارها تشكل مرحلة مهمة في نمو معرفته الإفرادية- سيساهم بقدر كبير في تحقيق الكفاءة التواصلية شفاهيا وكتابيا.			

المحاور المعبرة عن المحتوى الإفرادي	جاء التصور المعروض للمحاور التي تضم الرصيد الإفرادي مشتركا إلى حد كبير بين المحتويين الجزائري والمغربي (شبه تطابق) سواء من حيث المجالات المعرفية أو من حيث القيم التي بنيا عليها، إلا أن الدليل المغربي قد أضاف لها القيم المتعلقة بالعقيدة الإسلامية وركز عليها وجعلها تتصدر قائمة المحتويات من خلال المحور الأول الذي عنون بالقيم الإسلامية والوطنية والإنسانية، في حين اكتفى المحتوى الجزائري بالقيم الإنسانية والهوية الوطنية وجعلهما في محورين منفصلين، وانفرد الدليل المغربي بمجال يمكن إدراجه ضمن الحياة السياسية وعنوانه "الديمقراطية وحقوق الطفل"، أما بقية المحاور فهي مشتركة مع بعض الاختلافات في الترتيب أو الصياغة أو الجمع بين مجالين في محور واحد... والمميز لهذه المحاور المختارة تغطيتها لمعظم المجالات التي يحتاجها المتعلم وارتباطها بالقيم التي تبنتها القوانين التوجيهية في البلدين، فهي ترتبط بالبيئة التي يعيش فيها من جهة، ومن جهة أخرى تسمح له بالانفتاح على العالم والتعرف على ثقافة الآخر من خلال مجال الرحلات والأسفار، وتساهم في ربطه بالتكنولوجيات الحديثة اعتمادا على مجال الإبداع والابتكار. أما بالنسبة للمدارات الواردة في الدليل التونسي فقد كانت نسبة التقاطع بينها وبين المجالات السالفة الذكر في البلدين مرتفعة، فرغم أن الكتاب التونسي بنى برنامجه على نظام الكفاءات بغض النظر عن مجالات المفاهيم التي تندرج ضمنها، إلا أنه يمكن اعتبارها-أي المدارات- مجالات فرعية لمجال معرفي أشمل منها، إذ نستطيع مثلا إدراج المدارين الآتيين: العمل والترفيه، المبادرة والمشروع في مجال الحياة الاجتماعية، ومدارا السلم والتسامح، والتضامن تحت مجال القيم الإنسانية، كما يمكن الجمع بين: وسائل الاتصال، وتكنولوجيا الاتصال في مجال واحد هو عالم الاتصال. وبالنظر إلى عناوين هذه المدارات مقارنة بما ورد في المدونتين الجزائرية والمغربية، فإننا نجدها قد اشتملت على ما يلبي حاجات المتعلم بنسبة كبيرة إذ شملت: القيم الإنسانية، الحياة الاجتماعية، القيم الوطنية، عالم البيئة والمحيط، عالم الصحة، الحياة الثقافية، عالم الأسفار والرحلات، عالم الإبداع والابتكار (من خلال مدار عالم الاتصال وتكنولوجياه). لكن في مقابل ذلك نجد أن الكتاب التونسي قد أهمل مدارا مهما في حياة الأطفال هو عالم الرياضة الذي يعد الملاذ المفضل بالنسبة للكثير منهم. إن التقارب الذي لمسناه بين البرامج التعليمية الثلاثة - خاصة الجزائري والمغربي - من حيث مجالات المفاهيم يجعلنا نفترض أن الرصيد الإفرادي المقدم للطفل المغربي

سيكون مشتركاً إلى حد كبير، وسيتم التحقق من هذه الفرضية في المباحث القادمة.	
أجمعت الوثائق التربوية الخاصة بالبلدان الثلاثة على عدم إفراد نشاط خاص بالمفردات^(*) إذ جاء تابعا لأنشطة تعليمية أخرى على رأسها نشاط القراءة، واعتمادا على ما ورد من ممارسات تعليمية تخدم الجانب الإفرادي يمكن أن نستشف تحقق جل المبادئ التي نص عليها Teal في تعليم المفردات⁽¹⁾، إذ من خلال نشاطي القراءة والدرس اللغوي يوفر المعلم الفرص الكافية لتعرض التلاميذ لتعلم المفردات، بحيث يستغل المادة اللغوية ليقدم لهم مفردات جديدة مع سياقاتها إن أمكن حتى يسهل عليهم توظيفها فيما بعد، كما تفتح لهم النصوص المقدمة المجال واسعا للتعلم المقصود للمفردات الجديدة والتدرب على تخمين دلالتها من السياق الواردة فيه، يضاف إلى ذلك إمكانية ذكر المعاني المرادفة أو المضادة وهذا ما يساهم في توسيع حصيلتهم، كما أن استثمار التلاميذ للمفردات المتعلمة في سياقات متنوعة -خاصة في نشاطي التعبير الشفاهي أو الكتابي وفقا للموقف التعليمي- ينهي طلاقة المفردات المعروفة لديهم ويسمح للمعلم بالتأكد من صحة استعمال الذخيرة اللغوية التي تم اكتسابها إذ لا يكفي معرفتهم لها بقدر ما بهم حسن توظيفهم لها. إن استغلال الأنشطة اللغوية المختلفة في تمرس التعليمات الإفرادية، والحرص على دقة المتعلم في استعمال مكتسباته منها، يساهم في تجنب مشكل الفقر في المفردات الذي يؤثر سلبا على عمليتي الفهم والإنتاج خاصة أن الدراسات قد أثبتت أنه من بين العوامل اللغوية التي تقضي على رغبة التلاميذ في الكلام قلة محصلهم اللغوي⁽²⁾.	الممارسات التعليمية التي تثير المحتوى الإفرادي من خلال الأنشطة اللغوية

^(*) وهذا ما يؤكد عبد الباري ماهر شعبان في كتابه تعليم المفردات اللغوية إذ يقول: "المتأمل في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بها أو للناطقين بغيرها يجد أن المفردات اللغوية لا تحظى بالتدريس المباشر لهذه المفردات، على الرغم من أن العالم بكافة دوله وبلدانه يعلم الكلمة ومعناها وتمضي في هذا المنوال حتى نهاية الدراسة الجامعية ونحن لا نمتلك حصة واحدة في مدارسنا تعني بالكلمة ومعناها، ولا يوجد عندنا امتحان واحد في اللغة العربية عن الكلمة ومعناها ومواضع استخدامها وكيف يتم صياغة العبارة السليمة بها". ص 288-289.

⁽¹⁾ يمكن العودة إلى هذه المبادئ في ص 132 من الأطروحة.

⁽²⁾ إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط 10، د.ت، ص 177.

2.2. المحتوى الإفرادي في الكتب المدرسية:

يعد الكتاب المدرسي من المصادر الأساسية التي تغني الحصيلة الإفرادية للمتعلم سواء بالكلمات العامة أو بالمصطلحات العلمية، وذلك من خلال المادة اللغوية التي يحتوي عليها، والتي تتنوع بتنوع المجالات المفاهيمية التي تتناولها، فكلما استغل المتعلم هذه الثروة العلمية واللغوية أحسن استغلال كلما ساعده ذلك على إثراء رصيده وتطوير كفاءته الإفرادية خدمة للتواصل الشفاهي والكتابي في مختلف الوضعيات التعليمية التي تواجهه.

1.2.2. المفاهيم النظرية للكتاب المدرسي:

1.1.2.2. تعريف الكتاب المدرسي:

يعتبر الكتاب المدرسي وسيلة بيداغوجية أساسية في العملية التعليمية التعلمية، فهو مرجع مهم بالنسبة للمعلم والمتعلم، إذ يترجم المحتويات التي يجب تقديمها للتلميذ انطلاقاً مما يرد في المناهج التربوية باعتباره الصورة التنفيذية لها، وهو الحامل للمادة المعرفية المقدمة، فقد عرفه "المنهل التربوي" بأنه "الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة، أو إحدى الأدوات على الأقل التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحددة سلفاً"⁽¹⁾.

ويشكل الكتاب المدرسي إحدى الركائز الأساسية في فلسفة الإصلاح في المنظومات التربوية، لذلك فهو يحظى بالاهتمام في مختلف الندوات والملتقيات، "كما خصته العديد من تقارير المؤسسات الدولية الكبرى بالدراسة والبحث والتوجيه وعينت به المؤتمرات التربوية

(1) غريب عبد الكريم، "المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية"، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط2006، ج2، ص575.

الدولية وتوصياتها⁽¹⁾. وهذا بغرض البحث عن مواصفات جديدة للكتاب المدرسي شكلا ومضمونا تضمن للمتعليم الارتقاء بظموحاته وتلبي احتياجاته وتشبع ميولاته، خاصة في عصر التكنولوجيا الذي نعيشه وفي ظل التغيرات المعرفية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية المتسارعة.

2.1.2.2. وظائف الكتاب المدرسي:

تتعدد الوظائف المنوطة بالكتاب المدرسي في العملية التعليمية التعلمية، حددها "الشنيقي" في النقاط الآتية:

- * يعتبر الكتاب المدرسي خير حافز لتقوية دافعية التلميذ وجذب اهتمامه وترغيبه في التعلم، وتتوقف عليه إلى درجة كبيرة نوعية اتجاهاته نحو العملية التعليمية.
- * يعين المتعلم على توضيح بعض المسائل التي قد يصعب فهمها بسبب ما يقدمه من شروحات ورسومات توضيحية.
- * يساعد على توسيع وتنمية ثقافة التلميذ بما يقدمه من معلومات ومعرفة إضافية ونصوص تكميلية. قد لا يتمكن المعلم من شرحها وتقديمها أثناء الدرس لضيق الوقت أو لأسباب أخرى.
- * يعين التلميذ على دراسته لما فيه من مادة خصبة وأمثلة متنوعة شارحة.
- * يوفر للتلميذ فرصا للمراجعة ويدعم له الاستيعاب بفضل تمارينه وتطبيقاته.

⁽¹⁾ اليوسفي عبد اللطيف، "تعددية الكتاب المدرسي: الأسس والمسوغات"، مقال منشور بجريدة إلكترونية مغربية "هسبريس"، تاريخ النشر: السبت 30 شتنبر 2017. الساعة: 15:30، تاريخ الاطلاع: 2018/07/29 على 11:00، الموقع: <https://www.hespress.com/writers/366232.html>

*يساعد على تفرد التعليم بما يوفره من فرص تعلم لكل تلميذ حسب سرعة تعلمه وقدرته على الاستيعاب، والمتابعة والفهم بما قد يخفف من وطأة التعلم الجماعي.⁽¹⁾

2.2.2. التعريف العام بالكتب مصادر المدونة:

تتألف مدونة هذا المبحث من إحدى السندات التربوية التي تعد وسيلة بيداغوجية أساسية في العملية التعليمية التعلمية، وهي تمثل جزءا من المحتويات المادية للطريقة الموجهة لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حيث تتشكل من:

- كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي (الجزائري).
- كتاب دروب الحوار للسنة الرابعة من التعليم الأساسي (التونسي).
- كتاب الجديد في اللغة العربية للسنة الرابعة الابتدائية (المغربي).

ونشير هنا إلى أن هذه الكتب الثلاثة استعملت في السنوات الدراسية السابقة ولا تزال تستعمل حاليا (أي في السنة الدراسية 2018/2019) في المؤسسات التربوية التعليمية سواء في طبعها القديمة أو في طبعات جديدة، ولم يطرأ عليها تغيير بعد.

وسنفصل فيما يأتي في هذه العينة المنتقاة للدراسة التطبيقية:

*اختيار كتاب اللغة العربية: لقد وقع اختيارنا على كتاب اللغة العربية بالذات لأنه الوسيلة الأساسية التي ينطلق منها في بناء تعلمات التلميذ واكتساب المادة في حد ذاتها على جميع مستوياتها (الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية)، فاللغة المستعملة فيه هي وسيلة وغاية في الوقت نفسه بخلاف المواد الأخرى التي تعتبر فيها اللغة وسيلة لنقل المعارف فقط،

⁽¹⁾ ينظر: الشنيتي يوسف الأمين، دور الكتاب المدرسي في العمل التربوي، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، تونس، 1986. نقلا عن: جسومة ليلى محمد علي حسن، تحليل مضمون الكتاب المدرسي المقرر في التربية الفنية على تلميذات التعليم الابتدائي والمتوسط، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1997، ص54.

وهذا الكتاب يجعل المتعلم متفتحاً على المحيط الذي يعيش فيه عن طريق مده بالمفردات الفصيحة والتعابير التي يحتاج إليها للتعرف على العالم الخارجي وفهمه وللتعبير عما يريده أيضاً بلغة فصيحة، فيكتسب أداة التواصل اليومي التي من خلالها يستطيع اكتساب تعلمات المواد الأخرى، كما أنه اعتماداً على هذا الكتاب يتم تعزيز الرصيد اللغوي الذي جاء به المتعلم من المحيط الاجتماعي وتصويبه، إضافة إلى ذلك فهو يغرس فيه القيم الروحية والأخلاقية والوطنية من خلال المضامين الواردة فيه.

***اختيار السنة الرابعة ابتدائي:** تتراوح أعمار التلاميذ في هذا المستوى الدراسي بين التاسعة والعاشر، ويتميز الطفل في هذه المرحلة بتمكنه من الحروف، وقدرته على قراءة النصوص قراءة سليمة وفهم معناها.

ووفقاً لنظرية النمو المعرفي لجان بياجيه، فالطفل في هذا العمر ينتمي إلى المرحلة الثالثة وهي مرحلة العمليات المادية المحسوسة وتمتد من سبع سنوات حتى إحدى عشرة سنة، حيث يستطيع الطفل في هذه المرحلة ممارسة العمليات التي تدل على حدوث التفكير المنطقي أي القدرة على التفكير المنظم إلا أنه يبقى مرتبطاً على نحو وثيق بالموضوعات والأفعال المادية والملموسة، وفي مقابل ذلك ينتقل الطفل من اللغة المتمركزة حول الذات إلى اللغة ذات الطابع الاجتماعي، "ويتجه نحو مراحل عليا من المحادثات الحقيقية مع الأطفال ويبدأ في فهم التفسيرات البسيطة لما يقال، ويتخلص تدريجياً من الاستعانة بالإشارات في تفسير حديثه⁽¹⁾."

ولقد أكدت الدراسات الخاصة بمراحل النمو اللغوي الشفاهي عند الطفل أنه من (9-10 سنوات) تتكون لديه القدرة على انتقاء الكلمات المعبرة عن الموضوع، ويصبح قادراً على التحدث لفترة طويلة، ويصدر بعض الأحكام أو الانتقادات عمن يتحدث ولما يقال، كما

(1) voir : PIAGET JEAN , Le langage et la pensée chez l'enfant : Etudes sur la logique de l'enfant, D E L A C H A U X ET N I E S T L É , ÉDITEURS, Neuvième édition, Neuchâtel - Paris , sans date ,p41.

يناقش الأحداث الجارية ويبدي رأيه اتجاهها بثقة مع الآخرين، إضافة إلى أنه ينتقل من القصص الخيالية إلى القصص الواقعية ويميل إلى حب العمل التمثيلي والمسرحي ويستمتع به ويطرب للنغم والموسيقى والإيقاع الشعري⁽¹⁾

وعليه، سنرى من خلال المحتويات الموجودة في الكتب مدى قدرتها على منح فرصة للمتعلم لتحقيق هذه السلوكات اللغوية الشفاهية.

وإضافة إلى الخصائص السابقة، تنمو لدى الطفل أيضا في هذه المرحلة قدرات الترتيب والتصنيف والتبويب للأشياء ويصبح قادرا على التفكير فيها في ضوء أكثر من بعد واحد، كما ينجح في عمل الاستنتاجات المنطقية المرتبطة بالأشياء المادية⁽²⁾، وهذا ما يساهم في توسيع فكره وحصيلته الإفرادية ملكة وأداء، بحيث يمكن استغلال هذه القدرات في التنوع في الاستراتيجيات التي تقدم بها المفردات اللغوية وفي تقويم اكتساب المتعلم لها.

"كما يستطيع الطفل نوعا ما التفكير من خلال اللغة، فلو طلب منه وصف كيفية ذهابه إلى المدرسة، عندها نجد أنه يستطيع استحضار الصور الذهنية وتنظيم أفكاره اعتمادا على هذه الصور لوصف العملية."⁽³⁾

إن انتقال الطفل من مرحلة إلى أخرى- وفي ظل التفاعل مع المحيط المدرسي والاجتماعي، وكذا ممارسة المتعلم للقراءة والاستماع- ينمي الملكة اللغوية لديه على جميع المستويات ويثرى رصيده الإفرادي بدءا بالمعاني المحسوسة وصولا إلى المعاني المجردة، فيصير قادرا -تدرجيا- على التعبير شفاهيا وكتابيا بلغة سليمة.

ولقد أكدت دراسة أجراها "إيرليش" S. Ehrlich على مجموعة من تلاميذ المدارس الابتدائية حول تطور المعارف الإفرادية، أن المتعلم كلما انتقل من مستوى إلى آخر فإن

(1) ينظر: عبد الباري ماهر شعبان، "تعليم المفردات اللغوية"، ص 47.

(2) الزغول عماد عبد الرحيم، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2019، ص 251.

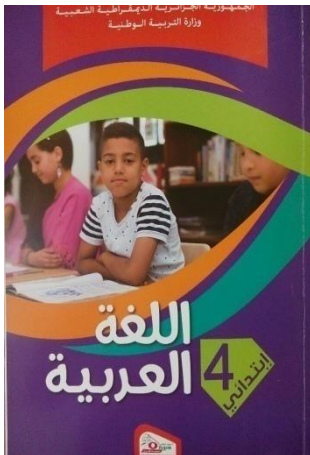
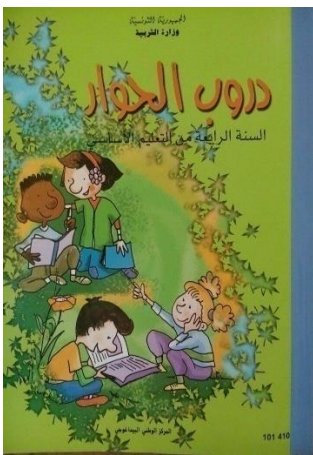
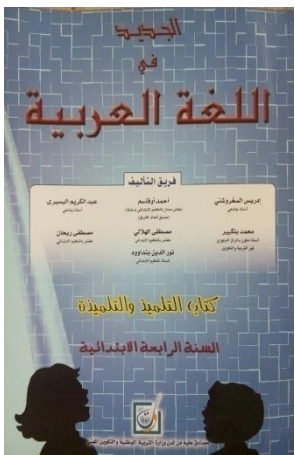
(3) المرجع نفسه، ص 254.

حصيلته ترتفع في المتوسط ب 1000 كلمة، و " أن الفترة الممتدة ما بين سبع سنوات ونصف وعشر سنوات ونصف تشكل مرحلة مهمة في نمو المعارف الإفرادية لأن الطفل يكتسب عددا أكبر من الكلمات مقارنة بالسنوات السبع السابقة".⁽¹⁾

1.2.2.2. المعطيات الشكلية للكتب:

المعطيات الشكلية	الكتاب الجزائري	الكتاب التونسي	الكتاب المغربي
عنوان المؤلف	اللغة العربية	دروب الحوار	الجديد في اللغة العربية
المستوى الدراسي	الرابعة ابتدائي	الرابعة من التعليم الأساسي	السنة الرابعة الابتدائية
الناشر	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية	المركز الوطني البيداغوجي	دار نشر المعرفة
الجهة الوصية	وزارة التربية الوطنية	وزارة التربية	وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني
لجنة التأليف	*بن الصيد بورني سراب (مفتشة التعليم الابتدائي) مشرفة ومنسقة ومؤلفة *قيطاني موهوب ربيعة (مفتشة التعليم الابتدائي) مؤلفة *بن عاشور عفاف (أستاذة التعليم الابتدائي) مؤلفة	*عز الدين الرزقي. *حمادي الحبيبي. *محمود بن السويسي.	*إدريس السغروشي (أستاذ جامعي) *محمد بلخير (أستاذ مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين) *أحمد أوقاسم (مفتش ممتاز بالتعليم الابتدائي سابقا، منسق أعمال الفريق)

⁽¹⁾VignerGérard, Thèmes, Champs lexicaux et activités discursives, article de la revue Lexiques, Recherches et Applications, Hachette, p135.

		*بوخبزة أمال (مفتشة التعليم الابتدائي) مؤلفة	*مصطفى الهلالي (مفتش بالتعليم الابتدائي) *عبد الكريم البصري (أستاذ جامعي) *مصطفى ربحان (مفتش بالتعليم الابتدائي) *نور الدين بنداوود (أستاذ التعليم الابتدائي)
الطبعة	الأولى	2013 (مطبعة بيطا)	2016
السنة	2017-2018	2013	2016
عدد الصفحات	143 صفحة	168 صفحة	224 صفحة
قياسات المؤلف	28 سم طولاً، 20 سم عرضاً؛ 0.9 سم سمكاً	27 سم طولاً، 20 سم عرضاً؛ 0.9 سم سمكاً	27 سم طولاً، 21 سم عرضاً؛ 1.2 سم سمكاً
صورة لغلاف المؤلف			

انطلاقاً من المعطيات المقدمة، سنقارن بين الكتب الثلاثة من خلال النقاط الآتية:

* جاء العنوان محددًا لمادة التدريس وهي اللغة العربية في الكتابين الجزائري والمغربي، وأضاف إليها المؤلف الثاني منهما لفظ "الجديد" ليحمل الكتاب عنوان "الجديد في اللغة العربية" (*). في حين أن الكتاب التونسي لم يذكر المادة بل اختار عنواناً ذو دلالة مميزة وهو "دروب الحوار" تماشياً مع الأهمية التي يولها البرنامج لهذا الأسلوب. أما السنة والمرحلة التعليمية الخاصتان بهذه السندات التربوية فلقد ذكرتا في الكتب الثلاثة التي خضعت كلها لإشراف وزارة التربية الوطنية باعتبارها الهيئة المسؤولة عن تحديد التوجه الرسمي الذي يجب أن ينتهجه تعليم اللغة العربية في هذه المجتمعات.

* دار النشر: صدر كل من الكتابين الجزائري والتونسي عن مؤسسات وطنية مخصصة لنشر الكتب المدرسية، تابعة لقطاع التربية وذلك باعتبار أن هذين الكتابين موحدين لجميع تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، أما الكتاب المغربي فقد نشرته دار نشر المعرفة، ومصادق عليه من لدن وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني.

ونشير هنا إلى أن المملكة المغربية تعتمد تعددية الكتاب المدرسي بسبب مسوغات تربوية وبيداغوجية مختلفة، إذ تخلت عن أحادية النظرة المهيمنة على تأليفه وفسحت المجال للتعدد والتنوع. وهذا ما يفسر لنا وجود كتب دراسية متنوعة للمستوى التعليمي الواحد وصادرة عن دور نشر متعددة، فمثلاً بالنسبة للسنة الرابعة ابتدائي تمكنا من الحصول على ثلاثة كتب أخرى إضافة إلى الكتاب محل الدراسة جاءت بالعناوين الآتية:

(*) يشترط دفتر التحملات الإطار المتعلق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية للتعليم الابتدائي المغربي مجموعة من المواصفات الفنية والتقنية في إعداد كتاب التلميذ من بينها احتواء الغلاف على عنوان يميزه عن باقي الكتب ويجعل له ذاتية خاصة. المرجع: دفتر التحملات الإطار المتعلق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج، أكتوبر 2011، ص 7.

- المنير في اللغة العربية (الشركة المغربية لفنون الطباعة العصرية).

- المفيد في اللغة العربية (دار الثقافة للنشر والتوزيع).

- الواضح في اللغة العربية (دار الرشاد الحديثة).

وفي هذا الصدد يقول عبد اللطيف اليوسفي أحد خبراء التربية: "وانطلقت التجربة العملية ليلتحق المغرب في هذا المجال بكوكبة الدول الرائدة في التأليف المدرسي المتعدد، الذي يعكس في العمق رغبة في التجاوب مع روح العصر، الداعية إلى تعزيز الانفتاح على قيم التعدد والاختلاف؛ وتعزيز فرص التنافسية، وتوسيع فرص الجودة. والعائد إلى الكتب الصادرة في سياق التعدد يقف على نماذج متقدمة شكلا ومضمونا مما يدل على صواب هذا الاختيار وانعكاسه الإيجابي على جودة المنتج شكلا ومضمونا".⁽¹⁾

وعليه، انطلاقا من هذا الرأي فإننا نفترض أن يكون الكتاب المغربي أجود من الكتابين الآخرين على مستوى المضمون-الذي يهتم البحث أكثر من الجانب الشكلي- أي بعبارة أخرى نتوقع أن يكون أكثر ثراء وغنى وحادثة من الناحية الإفرادية، وأكثر توظيفا لاستراتيجيات متنوعة لتحصيل هذه الثروة اللغوية من نظيره.

ويضيف الخبير التربوي -مؤكدًا على تماشي التعددية مع روح العصر الخاضع للتطور المستمر وتجاوبها مع الحاجات المتنوعة للتلاميذ - بقوله: "فإن التعددية تلتقي مع طبيعة الممارسة التربوية المؤمنة حتما باختلاف وتعدد الحاجات الفعلية للمتعلمين باعتبارهم قطب

⁽¹⁾ اليوسفي عبد اللطيف، "تعددية الكتاب المدرسي: الأسس والمسوغات"، مقال منشور بجريدة إلكترونية مغربية

"هسبريس"، تاريخ النشر: السبت 30 شتنبر 2017

الساعة: 15:30، تاريخ الاطلاع: 2018/07/25 على 23:00،

الموقع: <https://www.hespress.com/writers/366232.html>

الرحى، وهو ما يسهم في كون التعدد يتيح إمكانيات واسعة لتنمية وتطوير المقاربات البيداغوجية وتجديدها.⁽¹⁾

*لجنة التأليف: تراوح عدد المؤلفين ما بين 3 إلى 7 في الكتب المدروسة، أقلهم عددا كان في لجنة التأليف التونسية التي لم تحدد درجتهم العلمية أيضا، أما في الكتابين الجزائري والمغربي فاللجنة تكونت من أساتذة ومفتشين بالتعليم الابتدائي وكذا أستاذين جامعيين بالنسبة للجنة المغربية.

وهنا نطرح تساؤلا حول الإضافة التي يمكن أن نجدها في هذا المؤلف الأخير والمتعلقة بمدى استغلال المؤلفين (ونخص بالذكر الأساتذة الجامعيين) للمستجدات الطارئة على الساحة المعرفية (اللسانية، التربوية...) -من خلال الندوات والبحوث الجامعية واللقاءات التربوية- في تحديث الكتاب باعتبار أن الجامعة هي مركز لكل ما يتعلق بجديد الدراسات العلمية واللغوية؟⁽²⁾

إن هذا يجعلنا نفترض أن يكون الكتاب المغربي أكثر تحديثا من نظيره الجزائري والتونسي من الجانب اللساني والتربوي، وسيقدم المحتوى الإفرادى بطرائق أنجع وبمادة علمية أثرى، وسنتحقق من هذه الفرضية في المباحث القادمة.

*تاريخ الإصدار: يعد الكتاب الجزائري أحدث هذه الكتب باعتبار أن إصداره تم في السنة الدراسية 2018/2017، في إطار الإصلاحات التي قامت بها الجهة الوصية بالإعداد

⁽¹⁾ المرجع نفسه. وأبرز صاحب المقال أن عملية اختيار الكتاب الملائم للتدريس هي من حق المعلم باعتباره الأقرب إلى التلاميذ والأدري بحاجاتهم وقدراتهم، غير أن هذا الحق قد سلب من الأستاذ -حسب تجربته- وتم فرض توزيع للكتب من الوزارة وطبقته الأكاديميات والنيابات بعيداً عن روح التعددية وخلفياتها، وهذا ما أدى إلى قتل منطق المنافسة والتعدد بضغط من الناشرين، مما أثر سلباً على مراعاة حاجات المتعلم. للتفصيل أكثر ينظر إلى المقال.

⁽²⁾ ونركز هنا على جديد الدراسات اللسانية باعتبار أن المناهج التي نتحدث عنها خاصة باللغة العربية. ونشير إلى أن دفتر التحملات الإطار في المادة رقم 19 منه ينص على أن يكون فريق التأليف متعدد التخصصات، يضم من بين أعضائه مفتشين ومكونين في ديدكتيك المادة وباحثين مختصين ومدرسين. ص 13.

(وزارة التربية الوطنية) وفق مناهج الجيل الثاني، فتمثل الفارق الزمني بينه وبين الكتاب المغربي في عام واحد فقط (الكتاب الجزائري في 2017، والكتاب المغربي في 2016)، أما الكتاب التونسي فإن الطبعة التي بين أيدينا قد صدرت بتاريخ 2013، ولا يزال يعتمد عليه في التدريس لحد الآن.

فالفارق الزمني هنا ليس كبيرا بين الإصدارات الثلاثة، وهذا ما سيخدم دراستنا من حيث المقارنة لأن العامل الزمني له أهمية كبرى باعتبار أننا في عصر التقدم التكنولوجي والعلمي الذي يمتاز بالسرعة وبالجديد في كل آونة. الأمر الذي سيتجسد -من المفروض- من خلال مضامين هذه الكتب في مسايرتها للمستجدات المعرفية والتربوية واللسانية سواء من حيث ثراء المادة الإفرادية ومدى تعبيرها عن مستحدثات العصر وما جاءت به التكنولوجيات الحديثة أو من حيث الاستراتيجيات التي تقدم بها هذه المادة.

***الحجم:** إن عدد صفحات الكتاين الجزائري والتونسي متقاربة إلى حد ما (143 صفحة / 168 صفحة) إذا ما قورنت بعددها في الكتاب المغربي الذي يزيد عليهما بأكثر من خمسين صفحة (224 صفحة^(*))، وهذا راجع إلى كون الكتاين الأولين قد أرفقا بكتاب خاص بالأنشطة والتمارين على عكس الكتاب الأخير (أي المغربي) الذي ضم جميع أنشطة اللغة العربية بتدريباتها في مؤلف واحد فقط.

وهنا نطرح إشكالية مدى تناسب الكم مع الكيف فإلى أي مدى يعكس عدد الصفحات مضمون وقيمة ما فيها خاصة من الناحية الإفرادية؟

^(*) التزم فريق تأليف الكتاب المغربي بعدد الصفحات التي نص عليها دفتر التحملات الخاص المتعلقة بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية للتعليم الابتدائي - اللغة العربية - للسنة الرابعة، والذي حدد عدد صفحات الكتب الخاصة بكل مستوى دراسي من الأولى إلى السادسة. دفتر التحملات الخاص المتعلقة بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية للتعليم الابتدائي: كتاب التلميذ ودليل الأستاذ للموسمين الدراسي: 2013-2014/2014-2015، مادة اللغة العربية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي، مديرية المناهج، المملكة المغربية، أكتوبر 2011، ص5.

وإذا ما عدنا إلى قياسات الكتب الثلاثة فتبدو لنا مناسبة فهي متقاربة إلى حد كبير، وهذا ما يدل على اهتمام المؤلفين بهذا الجانب، حيث إن حجم الكتب المدرسية يتحدد عادة وفق "المرحلة العمرية للمتعلم المستهدف وحسب طبيعة المادة".⁽¹⁾

*إخراج الكتب من الداخل: جاءت الكتب الثلاثة في شكل يثير انتباه المتعلم ويجلب اهتمامه لمعرفة المحتوى، إذ تم المزج بين الخط الواضح من خلال حجم الحروف وشكلها المناسبين، وبين الألوان والرسومات والصور المرافقة فأضفت جمالية على النصوص المختارة.

ونشير هنا إلى الأهمية التي تكتسبها لغة الصورة باعتبارها تمثل "حلقة وصل بين خبرة الطفل اليومية والفعلية وبين قراءة الكتب...إذ أن الملاحظة الدقيقة والمتكررة للصور، تأخذ بيد الطفل نحو تعلم القراءة والكتابة"⁽²⁾. فهي من الوسائل التوضيحية الهامة في العملية التربوية والتعليمية لأنها تنقل الواقع كما هو أو تقترب منه بشكل نسبي باستعمال الرسومات وتزود المتعلم بالحقائق العلمية، حيث يصرح أغلب الباحثين التربويين "أن نسبة 80% إلى 90% من خبرات الفرد يحصل عليها عن طريق حاسة البصر"⁽³⁾ فإدراك الأشياء بالنظر إليها أفضل وأوضح من القراءة عنها أو سماع شخص يتحدث عنها.

وللصورة دور في تنمية الحصيلة اللغوية للمتعلم خصوصا إذا كانت مرفقة بالصوت أو الكتابة اللتين تشرحان فحواها وتوضحان ماهيتها مما يساعد التلميذ على ترسيخ المعلومات في ذاكرته بسرعة أكبر من المادة المكتوبة وحدها.

(1) بن سلمة منصور والحارثي إبراهيم، "المرشد في تأليف الكتاب المدرسي ومواصفاته"، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2005، ص 83.

(2) سبيني سرجيو، "التربية اللغوية للطفل"، ترجمة: فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن، مراجعة وتقديم: كاميليا عبد الفتاح، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص 119.

(3) سرايا عادل، "تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم"، مكتبة الرشد، الرياض، ط 2، 2008، ص 171. نقلا عن: شيخة عثمان وآخرون: الصورة التعليمية، التصنيف، الأهمية، معايير تصميمها، أدوات وأساليب الإنتاج والعرض، قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، المملكة السعودية، دت، ص 76.

إن الطفل يجد متعة حقيقية في مشاهدة الصور وإن كانت بسيطة كصورة لحيوان أو للعبة، فهي تدفعه إلى أن يلاحظ ويتأمل ويعلق، " أي أن هذه الصور تكون وسيلة لخلق منولوجات طويلة أو حوارات مليئة بالحياة، ولاسترجاع الخبرات الحياتية للطفل"⁽¹⁾.

والملاحظ على الصور التعليمية المستعملة في الكتابين الجزائري والمغربي - سواء في نصوص القراءة أو في الأنشطة - مزاجتها بين الصور الحقيقية وبين الرسومات حيث تنوعت بحسب المضامين المستمدة إما من الواقع أو من عالم الخيال، على عكس الكتاب التونسي الذي اكتفى بإرفاق نصوصه بالرسومات اليدوية فقط واستغنى عن الصور الحقيقية ماعدا في نص واحد فقط خاص بالعالم المخترع "ماركوني"، ولعل هذا راجع إلى طبيعة المواضيع الواردة فيه والتي ارتبطت - في معظمها - بعالم الخيال والقصة خاصة قصص الحيوان.

ويجب التنويه هنا بأهمية الصور الحقيقية فهي أكثر واقعية مقارنة بالرسومات التي تتميز بنوع من الحرية في التعبير عن الواقع، كما أنها - أي الصور - أقرب إلى بيئة الطفل ومواقفه الحياتية، وهذا ما يساعد على التعليق وعلى إثراء القاموس اللفظي له وعلى خلق حوارات بين المتعلمين.

أما بالنسبة للألوان، فإن استعمالها يساعد كثيرا في عملية التواصل البصري عند المتعلمين خصوصا في المراحل الابتدائية، "فلقد أظهرت أبحاث نفسية متعددة أنه، ومنذ نعومة الأظفار، يتابع الطفل ببصره وباهتمام الأشياء المتعددة الألوان، في الوقت الذي يعطي فيه اهتماما أقل للأشياء الأحادية اللون"⁽²⁾.

لذلك اعتمدت الكتب التي بين أيدينا على الألوان سواء في خط الكتابة كالعناوين والأمثلة... لإبراز العناصر المهمة وتمييزها عن غيرها، أو في الصور والرسومات التي جاءت

⁽¹⁾ سبيني سرجيو، "التربية اللغوية للطفل"، ص 120.

⁽²⁾ فيراري أوسفالدو ورناتو، "الرسم عند الأطفال"، ترجمة: عيسى فوزي، عبد الفتاح حسن عبد الفتاح، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 1997، ص 93.

ألوانها مطابقة لطبيعتها في الواقع، لأن "إبراز اللون الحقيقي للأشياء يساعد المتعلم على الربط بين الحقيقة والرسم الذي يصورها"⁽¹⁾.

2.2.2.2. معطيات المضمون:

سنركز في دراستنا على مضامين الكتب الثلاثة من حيث الجانب الإفرادي بالتعرف على الطريقة التي تقدم فيها المفردات للمتعلم، سواء بمسار مباشر أو غير مباشر، من خلال الأنشطة التعليمية المبرمجة للسنة الرابعة ابتدائي.

وقبل أن نفصل في مضامين الكتب سنبرز فيما يأتي التكامل الموجود بين أنشطة اللغة العربية والدور الذي تلعبه في تنمية الرصيد اللغوي للمتعلم.

* دور أنشطة اللغة العربية في تحصيل الثروة الإفرادية:

تتألف كتب اللغة العربية الموجهة للمتعلمين عادة من مجموعة أنشطة تتكامل فيما بينها من أجل تحقيق الكفاءات اللغوية والمعرفية المسطرة في المناهج الدراسية، فهناك "صلة جوهرية طبيعية بين هذه الفروع، لأنها جميعها متعاونة على تحقيق الغرض الأصلي من اللغة، وهو إقدار المتعلم على أن يستخدم اللغة استخداما صحيحا للإفهام والفهم"⁽²⁾، حيث تقدم المادة الإفرادية للمتعلم عموما بطرق متنوعة عبر هذه الأنشطة وبمسارين اثنين مباشر وغير مباشر.

فبفضلها يتمكن المتعلم من توظيف اللغة بمفرداتها وتراكيبها وتعبيراتها في مواقف متنوعة، من خلال الممارسات الشفاهية والكتابية للغة، فهذه الأنشطة تعد ركيزة أساسية في تنمية الحصيلة الإفرادية له إذ تبرز وظيفتها في ذلك من خلال عدة نقاط أهمها:

⁽¹⁾ الكلوب بشير عبد الرحيم، "الوسائل التعليمية: إعدادها وطرق استخدامها"، دار إحياء العلوم، لبنان، ط6، 1996، ص226.

⁽²⁾ إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص53.

* تسهم ممارسة الأنشطة الكتابية في إحياء وتنمية الألفاظ والتراكيب والصيغ الانتقائية، لأنها تمكن الفرد من إطلاق العنان لأفكاره وخياله.

* تزيد ممارسة واستخدام المحصول اللغوي المخزن في الذاكرة من حيويته وحضوره الدائم في الذهن ومن فاعليته في التعبير، كما تعمل على تنميته والإسراع في إغنائه.

* تمنع ممارسة واستعمال الألفاظ اللغوية المكتسبة من ركودها وتحملها من النسيان وتجدد فيها الحياة وتكسيها حيوية واستمرارا.

* تؤدي ممارسة الأنشطة اللغوية إلى زيادة التحصيل اللغوي وتكوين اتجاهات إيجابية نحو اللغة.

* تعمل الأنشطة اللغوية على تثبيت الكثير من العادات اللغوية الصحيحة في فروع اللغة المتنوعة واستخدامها استخداما ناجحا في مواقف الحياة الطبيعية.⁽¹⁾

فانطلاقا من النصوص القرائية التي تعتبر الوسط المناسب لتوظيف المفردات واستعمالها في سياقات مختلفة وفق المواقف التعبيرية، يمارس المتعلم القراءة فينعش مخزونه الإفرادي وينمي به بشكل مباشر وسريع، عن طريق شرح الألفاظ الغامضة وفهم معاني العبارات، إذ "لطالما أكد المعلمون والباحثون على وجود علاقة ارتباطية قوية بين معرفة المفردات والفهم القرائي: فالأطفال الذين يعرفون كلمات أكثر يفهمون النص بشكل أفضل"⁽²⁾

⁽¹⁾ ينظر: المرسى وجيه، الأنشطة اللغوية داخل المدرسة، مقال من موقع الأنترنيت: [http://cfijidida.over-](http://cfijidida.over-blog.com/article-31717596.html) تاريخ النشر: 21 ماي 2009، تاريخ الاطلاع: 22 أكتوبر 2019 على الساعة:

⁽²⁾ Mckeow Margaret G & Curtis Mary E, The Nature of Vocabulary Acquisition, Psychology press, New York and London, 2014, p27.

إن ممارسة المتعلم للقراءة تسمح بإنعاش المخزون الإفرادي الذي اكتسبه، فهو يحتاج إلى شرح الألفاظ التي تواجهه، فيضطر إلى البحث عن معانيها حتى يربط بين الأفكار بشكل متسلسل" وبهذا تكون عملية التنقيب والبحث في الذاكرة عن معاني ومدلولات المفردات اللغوية في فاعلية مستمرة وسريعة، إضافة إلى أن صور الألفاظ والعبارات التي يراها القارئ تعمل أحيانا كحواجز ومثيرات وروابط مؤثرة تساعد على انتشال ما قد ركد أو ترسب من مدلولاتها أو معانيها في قاع الذاكرة"⁽¹⁾.

ويساعد على فهم هذه المعاني نشاط المعجم الذي يتم من خلاله تعريف المتعلم بمجموعة من المفردات الجديدة عليه بشرحها إما باستعمال المرادفات أو الأضداد أو الصور أو بتوظيف الحقول الدلالية والمعجمية ...، كما يمكن هذا النشاط من تدريب المتعلم على استخدام القاموس سعيا إلى إثراء رصيده اللغوي.

وفي إطار نشاط الإملاء يتعامل المتعلم مباشرة مع الكيفية التي تكتب بها المفردات من خلال مختلف الظواهر الإملائية: ككيفية رسم الهمزة والألف اللينة والتاء في الكلمات، وبهذا يكتسب المفردة ومعناها والطريقة الصحيحة لرسمها.

وتساهم الأنشطة اللغوية الأخرى في خدمة المكتسبات الإفرادية للمتعلم وإن كان بمسار غير مباشر وذلك لأن المنطلق فيها يعتمد أساسا على المفردة، إذ يسمح نشاط النحو الذي يدرس التراكيب اللغوية والظواهر النحوية بالتعامل مع المفردة من خلال التعرف على أنواع الكلم وإعرابها واستخراجها وتوظيفها في بناء وضعيات إدماجية، ويمد نشاط الصرف المتعلم بمختلف الآليات والصيغ اللغوية التي تمكنه من إنتاج المفردات خاصة عن طريق ظاهرة الاشتقاق التي تمتاز بها اللغة العربية.

⁽¹⁾ المعتوق أحمد محمد، الحصيلة اللغوية، ص 237.

إذ يؤكد المعتوق أن "تعود الناشئ على اشتقاق الصيغ اللفظية من الكلمات وتخيل وتصور فروعها والجذور الأصلية التي تعود عليها، يغني لغته ويوفر عليه جهدا ووقتا كبيرين في اكتساب الألفاظ، كما يعينه على استخدام المعاجم الهجائية الجذرية من دون صعوبة".⁽¹⁾

وتتحقق الكفاءة التواصلية للمتعلم بممارسته لنشاطي التعبير الشفاهي والكتابي، إذ يوظف الرصيد اللغوي المخزن في ذاكرته، ومن خلالهما نستطيع تقييم الحصيلة الإفرادية التي اكتسبها والثروة اللغوية التي خزنها، ونتعرف على مدى قدرته على توظيفها والتصرف فيها في السياقات التعبيرية المناسبة وفقا للموقف التعليمي، إذ يضيف "المعتوق" في هذا الصدد أن ممارسة استخدام المتعلم لثروته الإفرادية "لا تزيد من حيوية وإنعاش هذا المحصول وحضوره الدائم في الذهن ومن فاعليته في التعبير فحسب، وإنما تعمل أيضا على تنميته والإسراع في إغنائه، فمن الثابت في علم النفس أن الخبرات أو المعلومات القديمة تساعد على خفض الفترة الزمنية اللازمة لتعلم مهارات جديدة أو تلقي معلومات جديدة"⁽²⁾.

كما يمنح نشاط التعبير بشقيه الفرصة للمتعلم لتجديد ما درسه في الأنشطة ككل، وهذا ما يسمح بتقويمه والتعرف على مدى تمكنه مما يقدم له، خاصة بالنسبة للتعبير الكتابي الذي "يعتبر أهم وسائل الاتصال اللغوي وأساسها، بل إن التحكم فيه هو الغاية النهائية من تعليم اللغة... إذ أكد الباحثون أن مسألة التمكن منه تؤثر بشكل كبير على المسار الدراسي للمتعلم في المرحلة الابتدائية ثم المتوسطة، أي أنها تتحكم في نجاحه الدراسي"⁽³⁾.

وعليه، فإن اكتساب المفردات يتماشى جنبا إلى جنب مع مضامين جميع الأنشطة اللغوية في خضم العملية التعليمية التعلمية، وفي هذا السياق ترى إليزابيت كلاك "أن الاشتغال التعليمي على القراءة أو إنشاء النصوص اللغوية يقتضي عدة إفرادية خاصة لها

⁽¹⁾ المرجع السابق، ص 256.

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص 239.

⁽³⁾ تازروتي حفيظة، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح، ص 132.

علاقة مثلا بالتلخيص أو بشرح النص أو بقراءة عمل أدبي متكامل، بينما الاشتغال التعليمي على النظام اللغوي يجعل العدة الإفرادية المستعملة توظف كأداة لتحليل بنية الصيغ (الاشتقاق مثلا) والمدلولات (المترادفات والمتضادات...) ⁽¹⁾.

وفيما يأتي سنفصل في المضامين التي تخدم دراسة المادة الإفرادية من حيث الطرق التي تقدم بها للمتعلم:

أولا: طريقة تقديم المفردات اللغوية في الكتاب الجزائري:

جاءت المادة اللغوية للكتاب مجزأة إلى ثمانية مقاطع تعليمية، كل مقطع يعبر عن محور معين، وتندرج ضمن كل محور ثلاث وحدات لغوية (هي عبارة عن نصوص منطوقة ومكتوبة) -ماعدا المحور الأخير الذي اكتفي فيه بوحدين فقط- تعتمد على المقاربة النصية، وذلك باعتبار أن النص "يمثل البنية الكبرى التي ظهرت فيها كل المستويات اللغوية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والأسلوبية" ⁽²⁾ فتفرعت عن هذه الوحدات مجموعة من الأنشطة والمهام التي وصفت من قبل لجنة التأليف بالترتيب والترابط من أجل إرساء موارد جديدة للمتعلم.

وأشار الكتاب إلى أنه يحتوي على أكثر من خمسين بالمائة من نصوص جزائرية تقوم على النمط الوصفي، وتتسم بالسهولة والتشويق والوضوح والبعد عن التعقيد الفكري والتعقير اللغوي، كما ترتبط بمحيط المتعلم وتبلي ميولاته ورغباته.

وفيما يتعلق بتعليم المفردات وتعلمها، فنجد في جدول فهرس الكتاب خانة خاصة بالرصيد اللغوي الذي يرتبط بموضوع الوحدات (أي النصوص)، والذي يعتبر محطة لإثراء لغة المتعلم، إلى جانب المحتوى الإفرادي الذي يتحقق اكتسابه من خلال عدة أنشطة لغوية

⁽¹⁾ Calaque Elisabeth, Enseignement et apprentissage du vocabulaire, p19-20

⁽²⁾ كلمة المؤلفين في الكتاب.

هي بمثابة فضاءات بيداغوجية وضعت بيد المتعلم تسمح بتخزين هذا المحتوى واستعماله عند الحاجة.

ويمكن توضيح الأنشطة التي يتم من خلالها اكتساب الثروة الإفرادية وتنميتها وفق مساري تعليم المفردات (المباشر وغير المباشر) من خلال ما يأتي:

أ-التعليم المباشر للمفردات: يتم من خلال النشاطين الآتيين:

1-أقرأ وأفهم: بعد عرض الكتاب لنص القراءة يدرج الرصيد الجديد الذي يراد تعليمه للتلميذ، ويتجسد غالبا في كلمات صعبة الفهم (أسماء وأفعال) أو تراكيب متبوعة بشرح مبسط لها إما في شكل كلمة واحدة مرادفة للمعنى أو كلمتين أو جملة، ثم تعطى له تعليمات تتمثل في:

*كلمات أو عبارات ويطلب منه البحث عن معانيها أو أضدادها في النص.

*أو مجموعة من المفردات المختلطة مع شروحها ويتعين عليه اختيار معناها.

*أو مجموعة صور ويطلب منه إيجاد أسمائها في النص.

ثم تليها مجموعة من الأسئلة حول مضمون ما قرأ.

2-أثري لغتي: يقدم هذا النشاط في شكل تطبيق أو اثنين، تعرض فيه مجموعة من الكلمات أو الجمل، ويتعين على المتعلم القيام بمجموعة من التعليمات: كالربط، شطب الدخيل، تعيين الكلمات المتضادة، صياغة كلمات أو جمل وفق نموذج معطى، مقابلة مجموعة من الصور بما يناسبها من مفردات، الجمع بين كلمات ومرادفاتها، إيجاد الحلول لألغاز معطاة، إحداث تكامل بين شطرين منفصلين، الترتيب في ثنائيات متناسقة، التصنيف...

وهي تطبيقات يستطيع المتعلم من خلالها التعرف على العديد من الظواهر اللغوية كالترادف والتضاد، فيثري رصيده بمفردات جديدة لتنمو حصيلته اللغوية وبالتالي ينمي كفاءتي الفهم والتعبير.

ب-التعليم غير المباشر للمفردات:

نجد في الكتاب الجزائري أنشطة أخرى تساهم في إثراء الجانب الإفرادي للمتعلم بطريقة غير مباشرة كنشاط الإنتاج الشفهي، النحو، الصرف والإملاء، باعتبارها تستند أساسا على المفردات اللغوية في عرض مادتها من أجل تحقيق كفاءات متعلقة ببناء الملكات اللغوية للمتعلم فهما وإنتاجا، مشافهة أو تحريرا، كما أن "مفردات أية لغة هي المكون الرئيس للغة نفسها، ومن ثم فهي بعد أساسي في كل الفنون والفروع اللغوية"⁽¹⁾ وفيما يأتي توضيح ذلك:

1-أشاهد وأعبر: يفتح كل مقطع تعليمي بمشهد مرتبط بنص منطوق يطلب فيه من المتعلم الاستماع والتعبير عما يراه باستعمال صيغ معينة تدرج أسفل الصورة كألفاظ النسبة، ظروف الزمان والمكان، وأسلوب التعجب....، وهذا ما يجعله يستدعي الألفاظ والعبارات التي يعرفها، ثم تتبع هذه الصيغ بصور أخرى متنوعة يعبر عنها المتعلم وفقا للنموذج الأول وبتوظيف الصيغة المتعلمة من أجل ترسيخها لديه، ويختم النشاط بتكوين جمل من إنشائه في مواقف مختلفة لا ترتبط بالصور بل بالصيغة .

2-أنتج شفويا: بغرض إنماء كفاءة التعبير الشفاهي تقدم للمتعلم في هذا النشاط صورة واحدة أو أكثر لها علاقة بموضوع المحور، ويطلب منه التعبير عنها بالاستعانة بمجموعة من الأسئلة التي تعبر عن مضمونها الذي يمكن أن يكون مختلفا أو متسلسلا في

⁽¹⁾ عبد الباري ماهر شعبان، إستراتيجيات تعليم المفردات، ص282.

شكل قصة، وأحيانا تقدم له جمل متنوعة يعتمد عليها في الإنتاج الشفاهي خاصة عندما يكون الموضوع المعبر عنه صعبا بالنسبة له^(*).

فرؤية الطفل للصورة وتأمله لتفاصيلها وتعليقه على مضمونها يجعله يقف موقفا إيجابيا، فهو يلاحظ ويفكر ويتحدث ويسمع نفسه ويستمتع لغيره تعبيرا عن الرسالة المتضمنة، وهذا ما يسمح بامتزاج لغتين: لغة الصور ولغة الكلام.

3- نشاط النحو: يتعامل المتعلم مع المادة الإفرادية من خلال تطبيقات الظواهر النحوية المتعلقة: بالاستخراج (اسم، فعل، حرف)، وبالإعراب الإفرادي (فعل، فاعل، مفعول به، صفة...)...

4- نشاط الإملاء: يركز فيه المتعلم على كيفية كتابة المفردات من خلال مختلف الظواهر الإملائية: ككيفية رسم الهمزة والألف اللينة والتاء في الكلمات، فتترسخ لديه المفردة ومعناها والطريقة الصحيحة لكتابتها.

5- نشاط الصرف: من خلال عملية تصريف الأفعال مع الضمائر المختلفة في الأزمنة الثلاثة يثري المتعلم حصيلته بالنسبة للأفعال بأنواعها (ثلاثي، رباعي، مجرد، مزيد...)، إضافة إلى مختلف الأوزان التي تترسخ في ذهنه عن طريق ظاهرة الاشتقاق بمختلف صيغها (كاسم الفاعل واسم المفعول)، كما أن توظيف بعض الآليات اللغوية بالنسبة للأسماء كالانتقال بين المفرد والمثنى والجمع يساهم إلى حد كبير في توليد الألفاظ وتثبيتها وبالتالي توظيفها شفاهيا وكتابيا.

وسعيا إلى تقييم مكتسبات التلميذ، يختم كل محور بنشاط الإدماج الذي تظهر فيه بعض التمارين المتعلقة بالجانب الإفرادي بشكل غير مباشر، ومن أمثلتها: استخراج بعض أنواع الكلم من النص، توظيف بعض المفردات في جمل مفيدة، التحويل من صيغة إلى أخرى،

^(*) ومثال ذلك: شرح كيفية هبوط الغواصة تحت سطح الماء ثم ارتفاعها، ص 111 من الكتاب.

وإنتاج نص مكتوب في نهاية محطة الإدماج. ومن خلال هذا النشاط يستطيع المتعلم توظيف الرصيد الجديد الذي اكتسبه خاصة في الإنتاج الكتابي.

وتعرض بعد هذا بعض النصوص القصيرة مرفوقة بصور متنوعة تحت عنوان أوسع معلوماتي، موضوعاتها مستمدة من عنوان المحور، ومعلوماتها مرتبطة بالمقطع، تهدف إلى تنمية معارف المتعلم بتوسيعها وتعميقها، وهي تندرج ضمن نشاط فهم المكتوب، وهذا ما يساعد على زيادة الحصيلة الفردية للمتعلم بتحصيله لمعاني مفردات جديدة في المجال المفهومي للمحور.

ويتوج نشاط الإدماج بنشاط المشروع الذي تجند فيه الموارد المكتسبة وتدمج، إذ يطلب من المتعلم إنتاج عمل كتابي فردي أو جماعي وفق معايير محددة مرفوق بصور أو رسوم، وهذا ما يتيح للمتعلم الفرصة لكتابة نصوص حسب وضعيات التواصل المتنوعة بتوظيف الأنماط المناسبة.

وكتكملة لكتاب التلميذ يضاف إلى هذا الأخير كراس النشاطات الذي يمنح فسحة للمتعلم لتكريس التعلم التي اكتسبها، وهو "مجال لإعادة التوظيف في وضعيات جديدة من أجل تثبيت الموارد وإرسائها"⁽¹⁾.

إذ يعد النشاط التعليمي أو "التمرين اللغوي في تعليمية اللغات مرتكزا بيداغوجيا من حيث إنه يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وذلك بإدراك النماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه"⁽²⁾.

⁽¹⁾ بن الصيد بورني سراب وآخرون، كراس النشاطات في اللغة العربية: السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2017-2018، ص3.

⁽²⁾ حساني أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، دت، ص147.

وهو يمثل فرصة للمتعلم لترسيخ المعلومات التي قدمت له من قبل، وتوظيفها بطريقة فعالة، فيكون بذلك مشاركا نشطا في بناء تعلماته بنفسه.

فإذا ما عدنا إلى مضامين كتاب النشاطات الجزائي، فإنه يحتوي على تدريبات متنوعة تشمل: فهم النص، الأساليب، التراكيب النحوية، الصيغ الصرفية، الظواهر الإملائية، المعجم والتعبير الكتابي.

وتندرج تحت عنوان أثري لغتي عدة تمرينات مرتبطة مباشرة بتنمية الجانب الإفرادي للمتعلم وتساهم في إنعاش الذاكرة المعجمية لديه، يمكن إجمالها في التعليمات الآتية:

- * الربط بين المفردات والمعنى الذي تدل عليه.
- * حل لعبة الكلمات المتقاطعة.^(*)
- * تكوين ثلاثيات وفق نموذج معطى (فعل، مصدر، اسم فاعل).
- * البحث عن معاني الكلمات باستعمال القاموس.
- * تمييز التصرفات الإيجابية من خلال مجموعة من الجمل.
- * كتابة السؤال المناسب لكل جواب.
- * إكمال الجمل بالمفردات الملائمة.
- * الترتيب.
- * تصنيف الكلمات في جدول.
- * إكمال فقرة بالكلمة المناسبة.
- * إيجاد الأضداد المناسبة للكلمات المعطاة.
- * اختيار الكلمة المناسبة لكل جملة وكتابتها وفق نموذج معطى.
- * ربط المكتشف باكتشافه.

^(*) وهي من بين الألعاب المسلية التي لها الأثر الكبير في إغناء الرصيد الإفرادي والفكري للمتعلم باعتبارها رياضة ذهنية لمكتسباته.

* الربط بين الشطرين المتناسبين.

* شطب المعلومة الخاطئة في كل سطر.

ونشير إلى أن كراس النشاطات قد احتوى على تطبيقات أخرى متعلقة بأنشطة النحو والصرف والإملاء والأساليب إلا أنها تخدم ضمناً نشاط إثراء اللغة وهذا ما جعلنا ندرجها في مجال تعلم المفردات، ومن بينها نذكر النماذج الآتية:

1/ النحو: وندرجت تحته التعليمات الآتية:

* إكمال الجمل بالفعل أو الاسم أو الحرف المناسب.

* التسطير تحت الأسماء أو الأفعال في كل جملة.

* استخراج الأسماء أو الأفعال أو الحروف من النص.

* إعادة كتابة الجمل بتغيير أزمنة الأفعال (ماض، مضارع وأمر).

* كتابة جمل تعبر عن صور معينة باستعمال الأفعال الماضية أو الجمل الفعلية أو الأفعال المتعدية.

* تحويل الجمل الاسمية إلى جمل فعلية والعكس.

* إكمال الجمل بفاعل، أو حال أو مفعول مطلق مناسب.

* التسطير تحت المنعوت، النعت، الحال، المفعول المطلق، الفعل المبني للمجهول،

الفعل المعتل

* التمييز بين أزمنة الأفعال.

* استخراج الكلمات المرفوعة أو المنصوبة ثم إعادة كتابتها في المثني ثم في الجمع.

* تصنيف الأسماء المبنية والأسماء المعربة.

* تمييز الأفعال المعتلة من الصحيحة.

2/ الصرف:

* الربط بين الضمير والفعل.

- *تعويض الاسم بالضمير المناسب.
- *تحويل العبارات مع الضمائر المختلفة.
- *التحويل من المفرد إلى المثنى ثم إلى الجمع أو العكس.
- *تحويل الأفعال من الماضي إلى المضارع ثم إلى الأمر.
- *صياغة الأسماء المشتقة (اسم الفاعل، اسم المفعول) من الأفعال ووضعها في جمل،
- أو التعبير عن الصور بجملة تشتمل على هذه الأسماء أو على مصادر.
- *تحويل الأفعال إلى مصادر.

3/ الإملاء:

- *إكمال كتابة الجمل إما بمفردات منتهية بتاء مفتوحة أو بتاء مربوطة أو ألف ممدودة أو ألف مقصورة.
- *إكمال القصة باسم ينتهي بتاء.
- *كتابة الأسماء الموافقة للصور.
- *إكمال كتابة المفردات بهمزة مناسبة.
- *اختيار الكلمة المكتوبة بشكل صحيح ووضعها في الفراغ.
- *إكمال الجمل بالاسم الموصول المناسب.

4/ الأساليب: كان التعامل فيها مع الجانب الإفرادي من خلال التعليمات الآتية:

- *إكمال العبارات بالصيغة المناسبة (كاسم النسبة، الظروف، عناصر التشبيه، حروف العطف، المفعول المطلق، الأوصاف، ما إن...حتى، اسم التفضيل، بينما...إذا ب، التعجب ب: ما أفعل، لولا...ل، الاتجاهات)
- *التعبير عن مشاهد متسلسلة بتوظيف صيغة معينة.
- *تصنيف الأفعال الدالة على الحركة أو إكمال الجمل بها.
- *استعمال صيغة معينة للربط بين شطري الجملة.

ونشير كذلك إلى أن كراس النشاطات قد احتوى في كل مقطع على صفحة خاصة بتقييم تعلمات التلميذ تتضمن مجموعة متنوعة من التدريبات التي تمس جميع الأنشطة السالفة الذكر بما فيها ما يتعلق بالجانب الإفرادي، ومن بينها نذكر:

- * شطب العنصر الدخيل.
 - * إتمام فقرة أو مخطط بما يناسبهما من مفردات.
 - * ربط الصفة بما يناسبها من شرح أو الربط بين شطرين لإتمام المعنى.
 - * التعبير عن الصور بالمفردات أو الجمل المناسبة.
 - * اختيار الكلمة المرادفة أو المضادة وتوظيفها في جمل.
 - * حل الألغاز بالكلمة المناسبة.
 - * اختيار المفردة الصحيحة لإتمام المعنى.
 - * اختيار الكلمات التي تنتمي لنفس العائلة.
 - * تصنيف الكلمات (أسماء، أفعال، حروف)، (الأفعال الماضية)، (الجمل الفعلية)، (الصفات المادية والمعنوية)
 - * إكمال الجمل بالمبتدأ أو الخبر أو المفعول المطلق أو الفعل المعتل المناسب.
 - * وضع سطر تحت الفاعل أو المضاف إليه أو الاسم المجرور أو الكلمة المبنية.
 - * وضع الضمير في المكان المناسب .
 - * التحويل إلى المفرد أو المثنى أو الجمع.
 - * التحويل وفق أزمنة الفعل.
 - * صياغة مفردات وفق نموذج معطى.
 - * إيجاد صيغة معينة انطلاقاً من الفعل ثم إكمال الفقرة بها.
- وهي تعليمات تساهم في زيادة الرصيد اللغوي للتلميذ بمسار مباشر أو غير مباشر.

كما اشتمل الكتاب على ميدان التعبير الكتابي الذي أدرجت تحته "نشاطات متنوعة بواسطة مسهلات مقروءة ومرئية تبرز من خلالها خطاطة النمط الوصفي"⁽¹⁾، فتوزعت التدريبات الواردة فيه بين: إكمال الفراغات بجمل، الاستخراج، كتابة قوائم وفقرات بالاستعانة بالصور، إكمال الفقرات، إكمال أحداث القصص، وصف مشاهد وأماكن، إبداء الرأي، التعبير بملء مخططات وجداول، ترتيب الجمل ثم الربط بينها لتلخيص نص، التدريب على تقنية التلخيص، ملء الفراغات بجمل معطاة، تحويل شريط مرسوم إلى قصة، ترتيب المشاهد ووصفها....

فجاءت هذه التدريبات متنوعة تجنباً للنمطية والرتابة.

ثانياً: طريقة تقديم المفردات اللغوية في الكتاب التونسي: (دروب الحوار)

بنيت المادة اللغوية للكتاب وفق نظام الوحدات الذي يعد ضرورة بيداغوجية تعليمية اقتضتها المقاربة بالكفاءات، فتوزعت المحتويات على ثماني وحدات معنونة حسب الكفاءة المراد تحقيقها بشكل مطابق لما ورد في الدليل، وتضمنت كل وحدة مجموعة من الأنشطة "تمثل موارد يؤمن استخدامها إنماء كفايات تكفل للمتعلم الاقتدار على إنتاج الخطاب الشفوي أو الكتابي"⁽²⁾.

وعليه تألفت الوحدات من مجموعة أنشطة تندرج ضمن مادة القراءة، وأخرى تتصل بقواعد اللغة، وأنشطة تتعلق بالإنتاج الكتابي وفي الأخير أنشطة مرتبطة بالتواصل الشفوي للمعلم أن يعمل على تصورها وإنجازها مراعيًا مضامين القراءة والقواعد والإنتاج الكتابي.

⁽¹⁾ كراس النشاطات في اللغة العربية، كلمة المؤلفين، ص.3.

⁽²⁾ دليل المعلم في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الأساسي، ص.6. ونشير هنا إلى أننا لجأنا إلى الدليل في التعريف بمضمون الكتاب لأن هذا الأخير لم يحتو على تقديم أو كلمة للمؤلفين.

وأشار الدليل إلى ارتباط نشاط الإنتاج الكتابي ارتباطاً شديداً بالقراءة باعتبارها نشاطاً يسهم في التهيئة للكتابة، وتم التركيز على أن تستهدف معالجة النصوص النص السردى والنص الوصفى، حيث اعتمد في النصوص المنجزة على الشكّلين معا (أي السرد والوصف) بمقادير متفاوتة.

وبنى المؤلفون الكتاب من خلال الخطاب، في القراءة والتواصل الكتابي، على مبدأ الحوار سعياً إلى ترسيخ قيم الحداثة والمجتمع المتوازن.

ويمكن أن نستدل هنا على أهمية الحوار من خلال رأي حسن شحاتة في مؤلفه: "التعليم: دعوة للحوار في الوطن العربي" إذ يقول: "إن التعليم والتعلم الحوارى من عوامل التعلم الفاعل، حيث تتفاعل العقول والوجدانات والقيم بين المعلم والمتعلم، إنها وسيلة لترسيخ المنهج الديمقراطى الذى يجرى من خلال التساؤل المؤدى إلى القبول والنقد والخلاف والاختلاف فى الرأي، وفى فروض المعرفة والحكم على الأشياء من خلال التعامل مع الغير، والحوار الجاد يكون بيئة للتفكير اليقظ الناقد ويولد آفاق التخيل والإبداع".⁽¹⁾

إن بناء الكتاب التونسى على مبدأ الحوار يساهم إلى حد كبير فى إغناء الرصيد الإفرادى للمتعليم تحصيلاً وممارسة، فهو "لا يعمل فقط على تمكين الفرد من نطق الكلمات نطقاً سليماً وإدراك ما تنتجه حروفها أو ترتبط به أصواتها من إيقاعات مختلفة التأثير، وإنما يزيد أيضاً من ثبات هذه الكلمات فى الذاكرة، ويسهل على مكتسبها استرجاعها من هذه الذاكرة واستحضارها عند الحاجة إليها دون بطء، مما يؤثر إيجابياً على تطور أو نمو الطلاقة اللغوية لديه"⁽²⁾.

⁽¹⁾ شحاتة حسن، التعليم... دعوة للحوار فى الوطن العربى، (سلسلة آفاق تربوية متجددة)، الدار المصرية اللبنانية،

القاهرة، ط1، 2006، ص40.

⁽²⁾ المعتوق أحمد محمد، الحصيلة اللغوية، ص227-228.

وهذا ما يجعلنا نفترض أن يكون التلميذ التونسي هو أحسن التلاميذ الثلاثة من حيث الملكة الإفرادية والتواصلية، لأن استعمال المتعلم للغة في مواقف تعليمية ترتبط بالواقع الذي يعيشه كفيل بأن يمكنه من ناصيتها، وهي فرضية يصعب على البحث التأكد من صحتها لأنه ذو طبيعة مكتبية.

وإذا ما عدنا إلى طريقة تقديم الكتاب للمفردات فإن أول ما لفت انتباهنا هو أن لجنة التأليف لم تخصص بعد نص القراءة عنوانا مميزا لإثراء الرصيد اللغوي، ولم تركز على تعريف المتعلم بمعاني المفردات الجديدة في أغلب نصوص القراءة المقدمة، إذ اكتفت بشرح بعض الكلمات الصعبة في تسعة نصوص فقط من بينها أربعة نصوص شعرية وذلك تحت عنوان "الشرح" الذي كان إما بمفردة واحدة مرادفة أو بجملة، وهذا ما يفسر لنا -في الجانب المعجمي- توجيه المتعلم من خلال التطبيقات إلى البحث عن معاني المفردات بنفسه.

أ-التعليم المباشر للمفردات:

انطوت تحت عنوان أكتشف وأفهم التابع لنص القراءة والمندرج ضمن ما سمي بالجهاز البيداغوجي، المضامين المتعلقة بتنمية الثروة الإفرادية للمتعلم بمسار مباشر، وذلك في شكل تعليمات، إذ ارتبطت جل النشاطات الواردة في الكتاب بظاهرة الترادف، كما أنها جاءت متشابهة إلى حد كبير فغاب عنها التنوع، وهذا ما يظهر من خلال التوجيهات الآتية:

* إعادة كتابة الجمل بتعويض ما تحته سطر بما يفيد المعنى نفسه (أي المرادف)، الذي يكون إما اسما أو فعلا أو عبارة، وتوظيفه في جمل -أحيانا-

* تعيين المفردات أو العبارات المناسبة لمعنى الجمل بالعودة إلى النص.

* شرح العبارات المسطرة حسب السياق الواردة فيه في النص.

* اختيار المعنى المناسب.

* التفريق بين كلمات متقاربة في المعنى.

* استخراج مرادف الكلمات أو العبارات من النص وتوظيفه في جملة.

ولقد اكتفت لجنة التأليف بثلاثة تطبيقات فقط خاصة بظاهرة التضاد في الكتاب ككل، وهي تصب في استخراج المفردة المعاكسة بالعودة إلى النصوص المقررة.

أما فيما يخص ظاهرة الاشتراك اللفظي فلا نجد لها أثرا في الكتاب ككل.

ب-التعليم غير المباشر للمفردات:

إذا ما عدنا إلى الأنشطة الأخرى التي خدمت مجال المفردات من حيث الممارسة لا الهدف فنجدها قليلة في الكتاب، لأن معظم الأسئلة الواردة فيه كانت تركز على التعامل مع النص من حيث اكتشاف معانيه وتعميق فهمه وإبداء الرأي حوله بغرض تحقيق الكفاءة المتوخاة من كل وحدة^(*)، وهي كفاءات سلطت الضوء على بناء الملكة النصية للمتعلم من خلال السعي -بالخصوص- إلى تعرفه على بنية النص السردي، فالاهتمام كان منصبا على النص ككل وليس على المفردات المكونة له، وهذا يتناسب مع ما ورد في دليل المعلم إذ يصرح قائلا: "وقد حرصنا في الجهاز البيداغوجي على الاهتمام بأركان السرد، الشخصية والحدث والزمان والمكان، وعلى دراسة الوصف انطلاقا من التفرع باعتبار أن الوصف هو بناء تراكمي مشجّر يقوم على التفرع وبناء العلاقات بين الموصوفات والصفات"⁽¹⁾

ومن بين نماذج الأسئلة التي جاءت بين ثنايا هذه الأنشطة والتي يتم التعامل فيها مع المفردات نجد:

* استخراج الشخصيات من النص وإسنادها إلى الأعمال التي قامت بها.

* تصنيف الشخصيات إلى: شخصيات بشرية وأخرى حيوانية، أو شخصيات رئيسية وأخرى ثانوية، مشارك في الحوار وغير مشارك، معتدية وضحية ومنقذة، متعاونة أو شخصيات ذات سلوك عدواني....

(*) تم ذكر هذه الكفاءات عند الحديث المحتوى الإفرادي في الدليل التونسي.

(1) الدليل التونسي، ص4.

- * ربط الصفة بالموصوف .
- * استخراج مفردات من النص كأسماء الأزهار، أوصاف، أفعال ذات صيغة معينة، أدوات الربط.
- * توزيع الأقوال أو الأحداث على أصحابها.
- * تحديد مكان وقوع الحدث من النص وربطه بالحدث، أو تصنيف الأحداث في جدول وفقا لأماكن وقوعها .
- * ترتيب الأماكن حسب ظهورها في النص.
- * تحديد الشخصيات الواردة في مشهد مصاحب للنص.
- * استخراج المفردات الدالة على مجال معين.
- * تعويض مفردات (أفعال، أدوات) بمفردات أخرى وتغيير ما يجب تغييره .
- ونشير إلى أن الكتاب قد احتوى أيضا ضمن جهازه البيداغوجي على نشاط بعنوان "أفتح نافذة وأغني ملف التعلم" الذي اشتمل هو الآخر على بعض التعليمات التي ساهمت في إثراء رصيد المتعلم من الناحية الإفرادية، نذكرها فيما يأتي:
- * البحث عن الأماكن التي تقيم فيها بعض الحيوانات.
- * تحديد بعض أنواع الألعاب.
- * البحث عن مناسبات يتبادل فيها الناس الهدايا والزيارات.
- * تكوين ملف حول الحيتان الولودة والأسماك البيوضة.
- * جمع صور لبعض وسائل الاتصال.
- * إعداد ملف حول أنواع الطيور مع ذكر خاصيات كل نوع.
- * البحث عن صفات بعض الحيوانات المعطاة.
- * تكوين ملف حول خصال الأم.
- * تكوين ملف حول وسائل النقل.
- * تكوين ملف حول الكوارث الطبيعية.

والملاحظ من خلال هذا النشاط أنه يحفز المتعلم على البحث عن المعلومات بنفسه وفي ميادين متنوعة من خلال المطالعة فيثري لغته وبالتالي ينمي ملكته الإفرادية والنصية والتواصلية.

ولقد ختمت الوحدات التعليمية الثماني بنصوص للتقييم جاءت خالية من الأسئلة تستثمر كاختبار يوظفه المعلم للتعرف على درجة تحقق الكفاءة بالنسبة إلى كل التلاميذ والتدخل عند الاقتضاء للعلاج والدعم، ونصوص أخرى للإدماج تنوعت فيها الأسئلة خدمة للأنشطة المختلفة (التواصل الشفهي، التعامل مع النص، توظيف القواعد والإنتاج الكتابي).

ومن بين التمارين التي كان التعامل فيها مع المفردات -بغض النظر عن الهدف المتوخى منها- والتي أسهمت في إثراء الجانب الإفرادي بطريقة غير مباشرة نجد التعليمات الآتية:

* تصنيف الشخصيات وتحديد صفاتها.

* تعيين الفعل، الفاعل، المفعول به، المبتدأ، الخبر، أدوات الربط وتوظيفها في جمل أحيانا.

* تغيير الضمير في فقرة معينة.

* ملء الفراغات بأدوات معطاة.

* إكمال نص معين بأدوات الربط المناسبة.

* توظيف الأوصاف في المنتج الكتابي.

ويتمكن المتعلم في نشاط التواصل الشفوي التابع للإدماج من تحقيق كفاءة صياغة الفرضيات (حل المسائل)، إذ يطلب المعلم من التلاميذ قراءة عنوان النص وتأمل المشهد المصاحب له لتصور الأحداث ثم التعبير عما يوحيان به، ليتم فيما بعد التثبت من الفرضيات المقدمة بعد قراءة النص (قراءة صامتة ثم جهرية) بتبرير الإجابات السابقة واختيار أنسب فرضية.

وهي ممارسة تسمح للمتعلم بتنمية عدة كفاءات انطلاقاً من توظيفه للمفردات التي يعرفها وصولاً إلى صياغته للفرضية التي يراها ملائمة.

فمن خلال هذه الأنشطة يتمكن المتعلم من التمرس على الكفاءات التي برمجت كعناوين للوحدات التعليمية تحقيقاً لمؤشرات النمطين السردى والوصفى بالتركيز على الأول منهما، فهو يبرز شخصيات النص ويصفها محددا الشخصية الرئيسة من بينها، متبينا العلاقات الرابطة بينها، معينا أحداث النص وتعاقيها، فيجمع قرائن تدعم الإجابة ويربط الجمل بعضها ببعض ليصل إلى التعرف على بنية النص السردى.

وإذا ما انتقلنا إلى الكتاب المعد للتمارين فقد جاء بعنوان: "أدوات التواصل"، وخصص لتمرين قواعد اللغة (نحو وصرفا) ولإنتاج الكتابي، فظهرت في تطبيقات القواعد -في القسم الأول من الكتاب- بعض التعليمات التي كانت مادتها هي المفردات ومن بينها :

1/ النحو: يتعين على المتعلم :

- * الربط بين كلمتين أو أكثر للحصول على جمل مفيدة.
- * تكوين جمل فعلية أو اسمية انطلاقاً من كلمات معطاة.
- * التسطير تحت الفعل، الفاعل، المفعول به، المبتدأ، الخبر بأنواعه، الناسخ، المضارع بأنواعه... أو الاستخراج أو التصنيف في جداول وفقاً للمحل المناسب.
- * ملء الفراغات بالمفردات المناسبة (فعل مثبت أو منفي، فاعل، مفعول به، صفة، مبتدأ، خبر، نواسخ، ظروف) وتغيير ما يجب تغييره.
- * استعمال أدوات الربط المناسبة لتكوين فقرة أو جملة.
- * التمييز بين العنصر النحوي (فاعل، مفعول به، مبتدأ) الذي يتركب من مفردة والعنصر الذي يتركب من مفردتين.
- * توظيف الظواهر النحوية كالفاعل، المفعول به، المبتدأ... في جمل أو في نص.
- * تلوين حروف الجر.

* استبدال مفردة بأخرى في نص معين، أو تعويض عبارة بعبارة.
* إعادة صياغة الجمل وفق عدد مفردات الظاهرة النحوية (مثلا: جعل المبتدأ متركبا من مفردتين).

* اختزال جملتين في جملة واحدة.
* حذف الناسخ وإعادة كتابة الجمل.
* تعويض المصدر بفعل.

2/ الصرف: يقوم المتعلم ب:

* إعادة كتابة الجمل أو النص وفقا للضمائر المناسبة (بتعويض المؤنث بالذكر أو ضمير الغائب بضمير المتكلم) وتغيير ما يجب تغييره.
* وصل الضمير بالجملة المناسبة له.
* استعمال النواسخ في صيغة معينة مع الضمائر.
* إسناد الأفعال إلى الضمائر المختلفة في جمل معطاة أو فقرة.
* استخراج الأفعال وتحديد الضمير المناسب لها.
* تغيير أزمنة الأفعال في الجمل وتصريفها مع الضمائر المناسبة.
* تصنيف الأفعال في جداول وفق أزمنتها.

أما القسم الثاني من كتاب التمارين، فقد اهتم بدروس التعبير الكتابي (24 درسا) التي ركزت على أنماط النصوص، فتنوعت التعليمات الواردة فيها والمثيرة للمحتوى الإفرادي بين:
* ملء الفراغات استعانة بالرسم أو بجمل معطاة أو بأدوات الربط أو بنصوص سبق تناولها في نشاط القراءة.

* الربط بين الجمل بأدوات الربط المختلفة.
* تكوين نص بتوظيف أدوات الربط.
* استخراج مفردات معينة من نص بعد قراءته.

*تعويض كلمات مسطرة بأخرى.

*إعادة كتابة نص بوضع كلمات معطاة في مكانها المناسب، أو بإضافة أوصاف للكلمات المسطرة.

*استخراج كلمات لها دلالات معينة من النص (كالأفعال الدالة على القول).

وما لفت انتباهنا في كتاب التمارين هو الطرق المتنوعة التي كانت تقدم بها دروس التعبير الكتابي، فجاءت متدرجة في مضامينها وهادفة إلى بناء الكفاءة التواصلية الكتابية للمتعلم، ومن أمثلة تلك التمارين:

*إتمام جزء من حكاية (البداية، الوسط أو النهاية).

*تأمل المشاهد ثم استنطاقها.

*إعادة صياغة النصوص بالانتقال من نمط إلى آخر (التحويل من الحوار إلى السرد والعكس).

*الاسترشاد بأفكار سابقة معطاة بشكل مفصل (كتحديد الزمان، الشخصيات والأحداث) لتكوين نص وفق نمط معين، أو من خلال الاستعانة بمخططات توضيحية.

*إنتاج نصوص بتتبع تدرج معين، أو بتوظيف مؤشرات خاصة بالأنماط المدروسة (كالمقاطع الوصفية، أو الأوصاف أو الأقوال أو الأسباب، أو الإطار الزمني والمكاني...)، أو بترتيب مقاطعها وأحداثها.

*كتابة حكايات تتألف من بداية ووسط ونهاية ثم إعادة كتابتها بشكل تكون بدايتها في وسط النص أو نهايته.

*إعادة حكاية نص بشكل آخر بعد قراءته.

إن هذا التنوع في تقديم الأنشطة، يجلب اهتمام التلميذ ويحفزه أكثر على التعلم، كما أن السعي إلى تنمية مهارات المتعلم في التعبير الكتابي بهذه الكيفية المتدرجة يخدم الأنشطة

الأخرى التي من بينها النشاط الإفرادي. بل يمكن القول أن التحكم في هذا النشاط -أي التعبير الكتابي- يعد معيارا للنجاح الدراسي للمتعلم.

ثالثا: طريقة تقديم المفردات اللغوية في الكتاب المغربي: (الجديد في اللغة العربية)

توزعت مضامين الكتاب على ثماني وحدات شملت ثمانية مجالات متنوعة، تندرج ضمنها الأنشطة الآتية: قراءة، تراكيب، صرف، رسم (إملاء)، شكل وإنشاء، بحيث جاءت متدرجة من السهل إلى الصعب، وهي تمس الفهم والتحليل والبحث والتقويم، وتسعى إلى مساعدة المتعلم على "السير في طريق آمن يفضي إلى امتلاك المعرفة المبنية على أسس النهج العلمي"⁽¹⁾.

ولقد حرصت لجنة التأليف على أن يكون هذا الكتاب أداة يستفيد منها التلاميذ في الاكتساب الذاتي للغة العربية، إذ من بين ما روعي في اختيار مصادر موضوعات التعليمات ارتباطها بالمحيط البيئي وتناسبها مع المرحلة النمائية لمتعلم هذا المستوى. فجاءت هندسة المؤلف محكمة وصياغة محتوياته دقيقة "لكي يكون أداة صادقة تساعد على تنمية الكفايات المرتقب امتلاكها في نهاية التعليم الابتدائي"⁽²⁾.

ومن الجدير بالذكر أن الكتاب قد أوضح اهتمامه بالجانب الإفرادي من خلال المخطط الذي استهل به صفحاته الأولى، وذلك تحت عنوان "كيف أستعمل كتابي"، إذ حدد الكفاءات المراد تحقيقها عبر فضاءات ثلاثة هي: القراءة، الدرس اللغوي والإنشاء، وإذا ما ربطنا هذه الكفاءات بتعلم المفردات بطريقة مباشرة، فإن ما يهمنا أولا هو ما يتعلق بالنصوص

(1) مقدمة الكتاب، ص3.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الوظيفية^(*) التي تندرج ضمن فضاء القراءة، فهي ترمي إلى إغناء الرصيد اللغوي للمتعلم معجما وأساليب، قصد استثمارها في التواصل اللغوي، شفاهيا وكتابيا.

أما ثانيا: فما ينطوي تحت جزء من عنصر الفهم التابع للتمارين القرائية والذي يهدف إلى تعرف معاني المفردات.

أما بالنسبة إلى الفضائيين الآخرين (الدرس اللغوي والإنشاء) فإن حصصهما ستسهم في تنمية الرصيد الإفرادي بطريقة غير مباشرة وبنسب متفاوتة، وفيما يأتي التفصيل في ذلك.

أ-التعليم المباشر للمفردات:

تم إبراز المحتوى المتعلق بتنمية الحصيلة الإفرادية للمتعلم -استنادا إلى المضامين المقدمة- من خلال عنوان "أتعرف المفردات" الذي رافق فضاء القراءة وهذا في كل النصوص الوظيفية للوحدات الثماني التي كانت بمقدار نصين في كل وحدة، وكذلك ما اندرج تحت عنوان "المعجم" وذلك في كل النصوص الشعرية للكتاب.

ولقد قدمت من خلالهما مجموعة من المفردات (أسماء وأفعالا) والعبارات التي يصعب على التلميذ فهمها، متبوعة بالشرح الذي كان في معظمه في شكل جمل مفسرة، وأحيانا في كلمات مفردة مرادفة. ودعمت هذه الشروحات في بعضها بأمثلة توظف فيها تلك الكلمة في سياقات مغايرة، لكي يتضح المعنى أكثر ويترسخ في ذهن المتعلم.

^(*) يقصد بالنصوص الوظيفية "النصوص التي ترتبط بمجالات الوحدات الدراسية، وتروج رصيدا لغويا وظيفيا من حيث المعجم والتراكيب والأساليب والمواقف التواصلية التي يتم استثمارها استثمارا تربويا وظيفيا، لتمكين المتعلمين والمتلمات من رصيد لغوي ومعرفي ملائم لمستواهم ولأهداف التعلم، بحيث يوظفونه في المهارات اللغوية الشفهية والكتابية." مشروع المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي (اللغة العربية للمستويين الأول والثاني): نسخة معروضة للتدارس، مديرية المناهج، المملكة المغربية، فبراير 2018، ص54.

أما فيما يخص التعليمات المتعلقة ببحث المتعلم بنفسه عن مرادف الكلمات أو ضدها فلقد تجسدت من خلال فضاء الدرس اللغوي وبالضبط في حصة الشكل -في جزء منها- انطلاقاً من نص معطى.

ب- التعليم غير المباشر للمفردات:

لقد أظهر البحث في الأنشطة التي تخدم الجانب الإفرادي من حيث الممارسة، أن الكتاب قد تضمن تدريبات للاستثمار تلت النصوص الوظيفية، يكون المنطلق أو المنتهى فيها الأقسام الثلاثة للكلم، ويطلب من المتعلم إما: التصنيف أو التركيب أو التحويل أو الإنشاء أو الاستخراج من النص وفقاً للظواهر التركيبية أو الصرفية.

والأمر نفسه بالنسبة إلى تدريبات البحث، ففي جزء منها يطلب من المتعلم التعامل مع المادة الإفرادية بالبحث مثلاً عن أسماء الأعياد الوطنية التي يحتفل بها في المغرب، أو عن أسماء الكتب، أو بالعودة للمعجم والبحث عن الفرق بين معاني بعض الكلمات للتفريق بينها، أو البحث عن أسماء أدوات ومواد خاصة بالبناء، أو ذكر أهم وسائل المواصلات، أو تحديد الأمراض الناتجة عن تلوث المياه، أو البحث عن مفردات تتعلق بالملاكمة...

وكذلك بالنسبة إلى فضاء الدرس اللغوي، ففيه من الحصص ما ينمي الثروة الإفرادية، وسنوضح ذلك من خلال ما يأتي:

1/ حصة التراكيب: تتضمن التعليمات الآتية:

- * تركيب جمل انطلاقاً من مفردات معطاة تجسيدا لظاهرة نحوية معينة.
- * تصنيف عناصر الجمل في جدول.
- * ملء الفراغ بمفردة تعبر عن ظاهرة نحوية معينة (خبر مفرد، مفعول لأجله، منعوت، حروف النصب، جوازم المضارع)
- * تصنيف الأفعال إلى لازمة ومتعدية أو مبنية ومعربة.

- * تحويل الأفعال المبنية للمعلوم إلى أفعال مبنية للمجهول، وتوظيفها في جمل.
- * إدخال النواسخ على الجمل.
- * تركيب جمل بتوظيف الظواهر النحوية فيها كالنواسخ أو المفعول المطلق أو نواصب المضارع.
- * استخراج الظاهرة النحوية من الجمل كالصفة والموصوف، الحال...
- 2/ حصة الصرف والتحويل: وهي تنمي رصيد المتعلم من الصيغ الصرفية، إذ تضمنت ما يأتي:
- * تصنيف الأفعال في جدول من حيث حروفها (مجردة أو مزيدة)، أو من حيث تصريفها (ماض، مضارع أو أمر) أو نوع المعتل فيها.
- * تحويل الأسماء وفقا للعدد (المفرد، المثنى والجمع) أو الجنس (المذكر والمؤنث).
- * تحويل الأفعال من المزيد إلى المجرد، ثم تبين نوعها من حيث الصحة والاعتلال.
- * توظيف الأفعال الصحيحة أو المعتلة في جمل، وكذا أسماء الإشارة أو الأسماء الموصولة.
- * تحويل الجمل حسب الضمائر.
- * ملء الفراغ بما يناسب كالضمير أو اسم الإشارة أو الاسم المشار إليه أو الاسم الموصول.
- * تحويل الأفعال إلى مصادر أو العكس.
- * استخراج صيغة صرفية معينة (كاسم الفاعل) من الجمل، أو صياغتها انطلاقا من الفعل.
- * تحديد الفعل انطلاقا من الصيغة الصرفية.
- * الانتقال من النكرة إلى المعرفة أو العكس ثم توظيف الأسماء في جمل.
- * تصريف الأفعال في الأزمنة الثلاثة.
- * تقديم أمثلة تجسد الظاهرة الصرفية كالفعل المضعف.

ونشير هنا إلى أن الكتاب قد احتوى على حصة في التطبيقات الكتابية تُقَوِّم فيها مكتسبات المتعلم حول الظاهرتين التركيبيتين والصرفيتين للوحدة، والتي اشتملت على تعليمات مشابهة لما ورد في الدروس من استخراج وتحويل وتصريف وملء فراغ وتصنيف...

3/ حصة الإملاء: يتم التعامل فيها مع المفردات من خلال:

* إتمام الكلمات المعطاة بالحرف المناسب (التاء، (ا) أو (ي)).

* الإتيان بأمثلة تعبر عن حالات كتابة الهمزة بأنواعها أو الألف اللينة.

* تحويل الأفعال من المضارع إلى الماضي أو العكس لمعرفة كيفية رسم الألف اللينة فيها.

4/ حصة الشكل: تستثمر فيها التعليمات التركيبية والصرفية في ضبط نصوص بالشكل

وتنمية قدرات المتعلم على حسن قراءة نصوص غير مشكولة، وذلك من خلال جملة من التطبيقات المتنوعة.

ومن بين التدريبات التي يتعامل فيها المتعلم مع المفردات نجد مثلاً: البحث عن المرادف أو الضد، ضبط النصوص بالشكل، تحويل الأسماء من الجمع إلى المفرد أو العكس، ووضع عناوين للنصوص.

ويعتبر فضاء الإنشاء الذي ختمت به كل الوحدات نشاطاً هاماً جداً في إكساب التلميذ رصيذا لغوياً يغني به تعلماته، وينقسم هذا الفضاء إلى عمليتين: عملية الإعداد للإنشاء وعملية الإنشاء، حيث يتم الانطلاق في العملية الأولى من تمهير التلميذ في جملة من التقنيات التي تعتبر إعداداً فعلياً للإنشاء (كترتيب فقرات النص، وضع بداية أو نهاية للنص، تلخيص نص، تكوين نص)^(*)، فيتدرب المتعلم على الكتابة ويتمكن من بعض عناصرها تعزيزاً لما اكتسبه من تقنيات في السنة الماضية، لتأتي في مرحلة ثانية عملية الإنشاء التي تعد نتيجة منطقية لما تمرّس عليه المتعلم في المرحلة الأولى، فهي تركز على الكتابة في مواضيع إنشائية

(*) تم اختيار هذه التقنيات كمواضيع للإنشاء في الوحدات الأربع الأولى من البرنامج.

مختلفة في شكل نصوص وفق خطوات محددة، فيقدم للمتعلم في شكل جداول ما سمي بالرصيد الوظيفي الذي يتمثل غالبا في كلمات مفردة أو مركبة (تركيبا وصفيا أو إضافيا)، أو عبارات في أحيان قليلة، ليعتمد عليها في إنشائه، حيث يشكل هذا الرصيد المتنوع – الذي تقارب مفرداته المائة أو أكثر في كل جدول- مراكز الاهتمام بالنسبة للموضوع المتناول، ومن أمثلته: الرصيد المتعلق بالمرافق والخدمات العامة، رصيد الأغذية، رصيد أنواع الرياضات، رصيد مظاهر الطبيعة...

كما احتوى هذا الفضاء على بعض التدريبات التي كان منطلقها الوحدات الإفرادية من خلال تعليمي ملء الفراغ أو وضع عناوين للنصوص.

3.2.2. الدراسة المقارنة لطريقة تقديم المحتوى الإفرادي في الكتب الثلاثة:

سنجمل أهم الملاحظات الخاصة بطريقة تقديم الكتب الثلاثة للرصيد الإفرادي في النقاط الآتية: (*)

*اتفقت الكتب الثلاثة على عدم تخصيص حصة لتعليم المفردات فجاءت تابعة في معظمها لنشاط القراءة وخادمة له، وهذا ما يتطابق مع ما ورد في الوثائق المرافقة للكتب المدرسية. (**)

*قدمت المفردات للمتعلم في الكتب الثلاثة في كنف النصوص، وهذا ما يسهل فهم معناها بفضل السياقات الواردة فيها، فتعالق المفردات بعضها ببعض يسمح باستنتاج المعنى المقصود في أحيان كثيرة دون العودة إلى مرجع معين كالأستاذ أو المعجم مثلا، وهذا ما يجعلنا نستدل على التأثير بعلم النص وبالفوائد التطبيقية له في كل المجالات التي تكون فيها اللغة عنصرا أساسيا فيها، ومن بينها المجال الإفرادي "فالتحصيل المعرفي والعلمي لا يمكن أن يتحقق بطريقة جيدة، كما يرى دي بوجراند، إلا من خلال نصوص حسنة التنظيم، لأن المعلومات التي ترد في مقاطع نصية مفككة ومبعثرة تجعل التعلم مضطربا وشاقا"⁽¹⁾.

*لقد أعطى الكتابان الجزائري والمغربي حيزا هاما للرصيد الإفرادي المقدم للمتعلم من خلال النشاطين الخاصين بالتعليم المباشر للمفردات تحت عناوين بارزة (رصيدي الجديد، أتعرف المفردات/ المعجم) وعبر كل وحدة تعليمية، على خلاف الكتاب التونسي الذي لم يركز كثيرا على شرح المفردات الصعبة الواردة في النصوص رغم احتوائه عليها، بل كان يحث المتعلم على البحث عنها بنفسه، لأنه كان يسعى إلى بناء الملكة النصية للتلميذ بالتركيز على نشاط

(*) سنحاول الربط بين ما ورد في الكتب المدرسية الثلاثة وبين المعطيات الواردة في الوثائق التربوية التابعة لها (المنهاج والدليل)، حتى تكون الملاحظات المقدمة شاملة ودقيقة وخادمة لأهداف البحث وتساؤلاته.

(**) بمعنى أن نشاط المعجم لا يملك تلك الاستقلالية التي تمتلكها أنشطة لغوية أخرى كالنحو والصرف والتعبير.

(1) الصبيحي محمد لخضر، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص 115.

التعبير الكتابي ويتضمن الملكة الإفرادية فيها، إذ بلغ العدد الإجمالي للمفردات والتراكيب المشروحة في الكتاب ككل 25 وحدة لغوية، في مقابل 90 منها في الكتاب الجزائري، و 134 في الكتاب المغربي، وبالتالي فإن هذا الكتاب الأخير يحتل المرتبة الأولى من حيث الرصيد المشروح، وهذا تماشيا مع حرصه على إكساب المتعلم لأكبر قدر من المفردات تحقيقا للكفاءات التي سطرها والمتمثلة أساسا في إغناء الرصيد اللغوي المعجمي له.

في حين جاءت التعليمات التي تستهدف بناء المعجم اللغوي للتلميذ في الكتاب الجزائري عن طريق التطبيقات أكثر تنوعا مقارنة بما ورد منها في الكتابين المغربي والتونسي فاكتفى الأول بالتركيز على ظاهرتي الترادف والتضاد.^(*) واعتنى الثاني بالترادف على حساب التضاد، ونؤكد هنا أن بحث المتعلم عن المعنى بنفسه يساهم كثيرا في ترسيخ المفردة لديه.

*تنوعت التعليمات الخادمة للتعليم غير المباشر للمفردات في الكتب الثلاثة من خلال أنشطة النحو والصرف والإملاء والتعبيرين الشفاهي والكتابي، خاصة بالنسبة للكتاب المغربي الذي ربط جل الحصص اللغوية بالمسار المعجمي أولا، الأمر الذي سيساعد التلميذ على التقدم في حصيلته اللغوية.

*لقد اهتم الكتابان الجزائري والتونسي بالجانب الشفاهي للغة بإفراد نشاط خاص له، فأعطيا المتعلم المساحة للتواصل والتعبير والإنتاج بالاعتماد خاصة على استنطاق المشاهد والصور، في حين أن هذا النشاط لا يظهر في الكتاب المغربي بشكل واضح، إلا أنه بعودتنا للدليل وجدنا أنه قد تم إدماجه مع حصة الإنشاء وبالضبط في مرحلة إنجاز الموضوع، حيث "يعتمد المعلم على تقنية الحوار لإشراك المتعلمين في المناقشة الشفهية لما أنجزوه في منازلهم، مركّزا في التتبع والتقويم الشفهي في كتاباتهم على الارتباط بالموضوع واستثمار الرصيد اللغوي

(*) سيتم التفصيل في هذه النقطة في المبحث القادم الخاص باستراتيجيات تعليم المفردات في الكتب المدرسية.

وملاءمة التعبير، فيعرض المتعلمون شفهيًا ما أنجزوه في منازلهم من كتابات أولية لكي تكون المنطلق فيما بعد للمنتوج الكتابي.⁽¹⁾

إن اهتمام الكتب بالتواصل الشفاهي للمتعلّم في السنة الرابعة يتناسب مع المرحلة النمائية للغته، إذ تفتح النقاشات والحوارات الباب أمامه لاستعمال رصيده الإفرادي، فيتدرب على انتقاء الكلمات التي تتلاءم وموضوع الحديث، وعلى إصدار الأحكام أو الانتقادات وعلى مناقشة آراء الآخرين، وهذا ما يمنحه الثقة في نفسه، فيزيد من كفاءته التواصلية الشفاهية. يضاف إلى ذلك أن ممارسة التخاطب والحوار تعد من الوسائل التربوية التي تساهم في تثبيت المفردات اللغوية وترسيخها.

*اشترك الكتابان الجزائري والتونسي في ترجمة المقاربة النصية انطلاقًا من مفهوم الترميط النصي (typologie textuelle)، حيث ركز الأول على النمط الوصفي، في حين اهتم الثاني بالنمط السردى أكثر، مع عدم إهمال الأنماط الأخرى في كل منهما كالحواري مثلاً، وهذا وفق ما نصت عليه الوثائق البيداغوجية، فبرزت العلاقة الوطيدة بين القراءة والكتابة في إطار هذه المقاربة وصار النص القرائي خادماً للنص الذي ينتجه المتعلم، "ذلك أنه لإنتاج نص، لابد من توافر كفاءة نصية تكتسب من خلال الاحتكاك والتفاعل معها بتمثلها واستبطان بنيتها الشكلية واكتشاف قوانينها ومحاكاتها، فيتكون لدى المتعلم مخزون يساعده على الإنتاج"⁽²⁾.

وهذا يؤكد وعي المنظومتين بأهمية عملية تصنيف النصوص ومعرفة خصائص هذه الأنواع، فالمتعلم "إذا استوعب ميكانيزمات (les mécanismes) نوع معين من خلال تعامله مع

(1) ينظر: الدليل المغربي، ص 182.

(2) تازروتي حفيظة، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح، ص 134.

نماذج عديدة منه، فإنه يكتسب كفاية أو مهارة نصية تيسر له التعامل مع أي نص آخر بحيث يصبح بإمكانه تكهن أو توقع أشياء في النص قبل الوصول إليها⁽¹⁾

فتمثل المتعلم للخصائص اللغوية والبنوية التي تتأسس عليها النصوص وفق أنماطها من خلال نماذج كافية تقدم له، يجعله قادرا على تحليلها والإنتاج على منوالها بعد أن يصبح متمكنا من القواعد التي تركز عليها.

أما بالنسبة للكتاب المغربي فالمقاربة النصية فيه غير واضحة الملامح، فلا نجد أية إشارة للأنماط، إلا أنه يمكن أن نلمح بعض مظاهرها ضمنيا في بعض مواضيع الإنشاء التي كان يوجه فيها المتعلم إلى الوصف (وصف خدمات، وصف مباراة)، وفي بعضها الآخر كان يربط بين مواضيع نصوص القراءة والنصوص المطلوب إنشاؤها في الوحدة الواحدة فيحث التلميذ أحيانا على الاستفادة منها لإغناء رصيده المعرفي. في حين أن هناك نصوصا إنشائية مواضيعها لا تمت بصلة إلى مضامين النصوص في الوحدة نفسها إلا أن المتعلم سبق وأن تعرف عليها في الوحدات السابقة. وهذا ما يدعونا إلى الحكم بقلة الانسجام والتكامل بين مكوني القراءة والإنشاء، يضاف إلى ذلك عدم إيلاء الكتاب المغربي أهمية لتصنيف النصوص وفق أنماطها.

وفي هذا الصدد أثبتت دراسة أجراها المفتش التربوي المغربي بوجمعة مرزوكي على مجموعة من النصوص القرائية في المرحلة الابتدائية أن موضوع تصنيف النصوص التربوية وفق الأنماط "رغم أهميته لازال لم يحظ بنصيبه من الدراسة على مستوى المدرسة الابتدائية، الشيء الذي يفسر الخصائص المسجل في الإنتاجات والبحوث الأدبية في هذا

(1) الصبيحي محمد لخضر، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص 123.

المجال، هذا الخصاص انعكس سلبا على تكوينات الأساتذة في هذا الموضوع، ليبقى المدرسون يتعاطون مع هذا الموضوع من منطلق اجتهاداتهم ومجهوداتهم الشخصية⁽¹⁾.

ومن جهة أخرى يمكن أن نتلمس بعض الاهتمام بالجانب النصي من خلال استثمار الكتاب للنصوص القرائية في بعض المواضيع الخاصة بفضاء الدرس اللغوي (التركيب والصرف والتحويل) إما كتمهيد لدروس لاحقة لها ليعقّبها بنصوص قصيرة متضمنة للظاهرة اللغوية المقصودة، بدلا من الجمل. أو كتدريب على دروس سابقة.

إن وجود مؤلفين ينتمون إلى التعليم الجامعي ضمن لجنة التأليف المغربية، جعلنا نفترض أن يكون هذا الكتاب أكثر اهتماما وتمكنا وتوظيفا للدراسات اللسانية الحديثة (أي من حيث الإلمام بمتطلبات المقاربة النصية في إطار اللسانيات النصية) إلا أنه بعد اطلاعنا على مضمون الكتاب وجدنا أن صورة هذا التأثير جاءت ضبابية وبشكل غير مصرح به، ولعل مبرر ذلك يرجع إلى أن هذا النوع من الدراسات لا يزال في بداياته عندهم.

فتبني المقاربة النصية يخدم كثيرا المجال الإفرادي والأنشطة المتعلقة به، لأن اكتفاء المتعلم بإنشاء جمل معزولة عن سياقها وخارج إطار النص، لا يبني الكفاءة التواصلية لديه، فهذه الطريقة "ليست قادرة على الوصول إلى الغاية التواصلية الإبداعية والإقناعية، والتي تتم حتما عبر نص تألفت أجزاؤه ابتداء من الكلمة والأداة، مروراً بالأساليب والتركيب والتصرف الإبداعي لتؤلف البناء النصي"⁽²⁾، وهذا ما يجعل تبني هذه المقاربة أمرا لا بد منه في تدريس جميع الأنشطة اللغوية.

⁽¹⁾ مرزوكي بوجمعة، ديداكتيك النص القرائي: إشكالية تصنيف النصوص (المستوى السادس ابتدائي نموذجاً)، بحث لنيل دبلوم مفتش تربوي للتعليم الابتدائي من الدرجة الأولى، إشراف: علي آيت أوشان، مركز تكوين مفتشي التعليم، الرباط، 2012-2013، ص 90.

⁽²⁾ غيلوس صالح، بناء كفاءة الإنتاج الكتابي للمتعلم في ضوء المقاربة النصية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي أنموذجا، رسالة ماجستير، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 2008/2009، ص 157.

*هناك من الباحثين من يعتبر أن إكساب المتعلم للمهارات النصية يتنافى مع تقديم المفردات في إطار مجالات المفاهيم مثلما ورد في الكتابين الجزائري والمغربي اللذين نظّما نصوص القراءة المنتقاة على أساس المحاور (الحياة الاجتماعية، الحياة الثقافية...) سعياً لإكساب المتعلم الحصيلة التي يحتاجها في هذه المجالات. فما يعاب على هذه الطريقة التقليدية حسب هؤلاء "أن أنصارها لم ينتهوا إلى أن اللغة ليست ألفاظاً فحسب، بل هي بالإضافة إلى ذلك، تراكيب ونصوص مختلفة يحدد مميزات كل منها السياق الذي وردت فيه والظروف التي أنتجت فيها. وعليه فإنه لا يمكن جمع نصوص يبدو عليها الانسجام بفعل اشتراكها في الموضوع فقط، بل يجب أن نأخذ بعين الاعتبار، في جمع هذه النصوص وتنظيمها، شروط إنتاجها، الأمر الذي يكون قد جعلها متشابهة في بنيتها، ويجعل تراكيب معينة تتكرر فيها باستمرار. وهذا ما من شأنه أن يجعل التلاميذ يكتشفون ذلك في أثناء تحليلهم لهذه النصوص، بما يمكنهم من التمرن على الألفاظ والتراكيب الأكثر تواتراً، وكذلك على بنية النص ككل"⁽¹⁾. كما أن تعرض التلاميذ عدة مرات لنصوص من صنف واحد يساعدهم على تمثيل بنيتها ومعرفة كيفية اشتغال أنماطها وهذا ما يساهم في إكسابهم للمهارات النصية على مستوى الفهم وكذا الإنتاج.

يضاف إلى ذلك، أن إهمال البعد النصي في التعامل مع النص بالنظر إليه على أنه "وعاء من المفردات والألفاظ، يتطلب بعضها الشرح والتفسير من أجل تدعيم الرصيد المعجمي للتلميذ بمفردات جديدة، أو اعتباره أيضاً خزاناً لصيغ وتراكيب بالإمكان حفظها والنسج على منوالها"⁽²⁾ يؤدي إلى إكساب المتعلم الثروة الإفرادية وإقداره على تكوين الجمل السليمة وتحديد وظائف الكلمات، غير أنه بالمقابل "لا يستطيع إنتاج نص طويل نسبياً ومنسجم سواء على المستوى الكتابي أو الشفوي"⁽³⁾.

(1) الصبيحي محمد لخضر، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص 120.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وانطلاقاً من هذا الرأي، فإن الكتاب التونسي –كمارأينا- قدن ظم نصوص القراءة فيه وفقاً للكفاءات التي تبني النمط السردى بدمج الرصيد الإفرادى الذى يشمل عدة مجالات ضمنها من أجل تحقيق الكفاءة النصية، واعتماداً على ما سبق، فإن آليات تطبيق المقاربة النصية تتجلى فعلاً من خلال البرنامج التونسى سواء من حيث الفهم أو من حيث الإنتاج. وهذا ما يجعلنا نحكم على أن هذا الكتاب هو أكثر الكتب تجسيدا لمتطلبات هذه المقاربة، إذ استوعب أهمية تمثل المتعلم لبنية النص من خلال الوقوف على كيفية بناء واشتغال النمط السردى والتمرّن المتواصل على التحليل، لإكسابه مهارات نصية عالية تساعد في النسج على منوال ما تعلمه.

*أولت الكتب الثلاثة عناية بارزة بالتعبير الكتابى (من خلال عدة أنشطة)، إلا أن الكتّابن التونسى والمغربى تميزا فى طريقة تقديم هذا النشاط، الذى يعد مقياسا لتحقيق كفاءات جميع الأنشطة وعلى رأسها "نشاط المعجم"، من خلال مد المتعلم أولاً بالتقنيات الضرورية للكتابة وتمرّسه عليها تدريجياً ثم حثه على الكتابة، فكان التركيز على الطريقة التى ينتهجها المتعلم ليكتب موضوعاً أكثر من التركيز على المنتج النهائى فى حد ذاته، وهذا بهدف إكسابه استراتيجية الكتابة الفعالة.

فالمنظومة التونسية ركزت فى تعليمية الكتابة على تمارين البناء أكثر من تمارين الإنشاء باستثمار نصوص القراءة فى ذلك، فبتسليطها الضوء على تدريس النمط السردى، لم تكن تطلب من المتعلم تحرير موضوع بسرد أحداث وقعت له مثلاً، بل كانت تمرّنه أولاً على استخراج مؤشرات هذا النمط بتحديد: الأحداث، الشخصيات، الإطارين الزمانى والمكانى، الروابط...ليطلب منه فيما بعد تركيب الكل لبناء الخطاب السردى.

إن هذا النوع من التمارين من شأنه "أن يمكن التلميذ من التحكم في كيفية توزيع المعطيات والمعلومات وتنظيمها داخل النص، وتوظيف مختلف الأدوات اللغوية التي يتطلبها نوع من أنواع النصوص"⁽¹⁾

أما الكتاب المغربي فقد ركز على الخطوات التي يتبعها المتعلم في عملية الإنشاء والتي تتمثل في: الإعداد للموضوع، الإنجاز، التصحيح والتتبع، وهي خطوات تتقارب كثيرا مع ما تنص عليه الدراسات الحديثة الغربية التي عرفها ميدان طرائق تعليم التعبير الكتابي، والتي شهدت تطورا تحقق بفضل تطبيق نتائج بحوث ودراسات نفسية تتعلق بالسيرورة المعرفية التي يعتمد عليها الطفل عند بناء نصه المكتوب، حيث لخص "سيمار" (Simard) مراحل الكتابة في خمس خطوات هي: مرحلة التخطيط (ما قبل الكتابة)، مرحلة التحرير (الصياغة الأولية)، مرحلة المراجعة، مرحلة التصحيح، مرحلة النشر.⁽²⁾

*لقد كان لكتابي التمارين الجزائري والتونسي دور إضافي في تخزين المفردات وتثبيتها، فالتمارين تفتح المجال واسعا أمام المتعلم لبناء معارفه بنفسه تطبيقا لمقتضيات المقاربة بالكفاءات، وتمكنه من امتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي، فتميز كراس النشاطات الجزائري بتخصيص مساحة للتعليم المباشر للمفردات عن طريق نشاط أثري لغتي الذي تنوعت فيه الاستراتيجيات الخادمة للملكة الإفرادية، إضافة إلى الأنشطة الأخرى الخادمة للتعليم غير المباشر. في حين اكتفى كتاب التمارين التونسي بالتعليم غير المباشر لها باعتبار أن الكتاب موجه لتطبيقات قواعد اللغة والإنتاج الكتابي.

وفي هذا الصدد ترى "كالاك" أنه من أجل أن يستوعب المتعلمون ما يقدم لهم من رصيد معجمي، يتوجب اقتراح نشاطات لغوية توظف العلاقة بين اللغة والمفردات المتعلمة، حيث

(1) المرجع السابق، ص 130.

(2) ينظر: تازروتي حفيظة، تقييم كفاءة المكتوب، ص 169، 170. (للتفصيل أكثر في هذه المراحل يمكن العودة للمرجع المذكور).

أثبتت التجارب أن التلاميذ يعطون قيمة كبيرة للتعليمات والتمارين التي ينجزونها بأنفسهم في القسم ويرتبطون بها، ويعتبرون التجارب اللغوية التي خاضوها ملكا خاصا بهم. كما أن إشراك المتعلمين في بناء هذه التعليمات عن طريق الاشتغال معهم على المفردات والتعابير المجازية التي يستعملونها بشكل يومي، والاهتمام بالتجارب التعبيرية الذاتية وبالعلاقات التي تربطهم بلغتهم يجنبهم الوقوع في موضع المتلقي السلبي للمعارف التي يمكن أن يكون قد تم استيعابها بشكل سيء.⁽¹⁾ وهذا ما يتيحه - خاصة - نشاطا التعبير الشفاهي والكتابي.

⁽¹⁾voir : Calaque Elizabeth, enseignement et apprentissage du vocabulaire, p22.

المبحث الثالث: استراتيجيات تعليم المفردات اللغوية وتعلمها

لقد عرضنا في الفصل النظري العديد من الاستراتيجيات التي توظف لتعليم المفردات اللغوية وتعلمها، وارتأينا في هذا المبحث أن نكشف عن مدى وجود هذه الاستراتيجيات فعليا في المنظومات التربوية الثلاث من خلال السندات البيداغوجية، خاصة بالنسبة للكتاب المدرسي الذي يلعب دورا هاما في عملية التعليم، فهل قدمت هذه الوثائق الاستراتيجيات والأدوات اللازمة للمتعلم لإكسابه المفردات التي يحتاجها؟ وإلى أي مدى تساهم هذه الاستراتيجيات في البناء الذاتي لتعلمات التلميذ؟

سنستهل الحديث أولا بما أقرته المناهج والدلائل التربوية، ثم ننتقل إلى فحص ما ورد من استراتيجيات في الكتب المدرسية، ولقد راعينا في ذلك دمج مهمة المعلم بمهمة المتعلم في إطار العلاقة التفاعلية التعاونية بين طرفي العملية التعليمية التعلمية.

1.3. استراتيجيات تعليم المفردات وتعلمها في الوثائق المرافقة للكتب المدرسية:

1.1.3. استراتيجيات تعليم المفردات في المنهاج الجزائري: أشار المنهاج إلى مجموعة من استراتيجيات تعليم المفردات بالنسبة للطور الثاني الابتدائي (السنتين الثالثة والرابعة) والتي استخلصناها عند حديثه عن الموارد المعرفية والمنهجية التي أدرجها في جدول الموارد لبناء الكفاءة والمتعلقة خاصة بميداني "التعبير الشفوي" و"فهم المكتوب"، وتتمثل فيما يأتي:⁽¹⁾

- يتوقع المتعلم المعنى من خلال المفاتيح اللغوية مثل (السياق والصور التي تساعد على فهم المعنى).

- يقرأ جهرا النصوص المألوفة لمعرفة المعنى.

- يستخدم مجموعة من المفاتيح أثناء القراءة لتخمين المعنى.

- يفهم العبارات والتعليمات في إطار السياق.

⁽¹⁾ المنهاج الجزائري، ص 15.

وهي استراتيجيات ركزت في معظمها على تخمين المعنى من السياق، كما لمح المنهاج إلى مفاتيح أخرى لكنه لم يوضحها أو يحددها.

وأدرج في سياق سابق استراتيجية أخرى مهمة تتجسد في تدريب المتعلم على استعمال القاموس اللغوي أثناء قراءة النصوص، وذلك في ميدان "فهم المكتوب".

2.1.3. استراتيجيات تعليم المفردات في الدليل التونسي: يمكن استخلاص هذه الاستراتيجيات من خلال فحصنا للممارسات المرافقة للأنشطة التي يقوم بها المتعلم وهي كالآتي:

- الاستناد إلى المعنى السياقي من خلال معايير التقييم المعتمدة في نشاط القراءة حيث يبين المتعلم مدلول المفردات في سياق الجملة، ليحدد بعدها مدلول الجملة في سياق النص.
- شرح الكلمات المسطرة وفق السياق الواردة فيه ثم استعمال تلك المفردات في جمل.
- الاعتماد على الحقل المعجمي في موقف إبداء الرأي بتصرف المتعلم في مفردات النص.
- استعمال الترادف: إذ يقدم المعلم مرادفا لمفردة موجودة في النص ويطلب منهم البحث عنها ثم إدخال تلك المفردة في جملة.
- ملء الفراغ : حيث يتعامل المتعلم مع المفردات من خلال ممارسته لتقنية ملء الفراغات في نشاط الإنتاج الكتابي وكذا القواعد .

3.1.3. استراتيجيات تعليم المفردات في الدليل المغربي: قدم الدليل المنهجية التي تسير وفقها مكونات وحدة اللغة العربية (القراءة والدرس اللغوي والإنشاء)، ومن خلالها حاولنا استخلاص أهم الاستراتيجيات التي تتبع في إغناء الرصيد اللغوي للمتعلم، ولقد تمثلت في:

- شرح الكلمات التي يشكل فهمها على المتعلمين (كأن تكون صعبة أو تحتمل أكثر من معنى) شرحا وظيفيا عن طريق ربط المفردة بسياقها، وهذا في مرحلة استثمار النص في حصة النص القرائي الوظيفي.

-اعتماد الشرح بالضد: وهذا في مرحلة الاستثمار في حصة الشكل، على مستوى المعجم، حيث يتعرف التلاميذ على معاني المفردات بذكر مفردات تعاكسها.

وانطلاقا مما سبق فلقد اشتركت ورائق البلدان الثلاثة في اعتماد المعنى السياقي في شرح المفردة، لما للسياق من أهمية في تحديد الدلالة، يضاف إليها التأكيد على العلاقات الدلالية الرابطة بين المعاني من ترادف وتضاد، في حين انفرد المنهاج الجزائري بالحث على توظيف القاموس اللغوي.

وهي ملاحظات مبدئية لا يمكن اعتمادها لإبراز الإستراتيجيات التي وظفت حقيقة، لأن الكتاب المدرسي هو خير وسيلة لإظهار ذلك في إطار دراستنا ذات الطابع المكتبي.

2.3. استراتيجيات تعليم المفردات وتعلمها في الكتب المدرسية الثلاثة:

اعتمدنا في تحديد هذه الاستراتيجيات على ما ورد في الكتب الثلاثة الخاصة بدروس اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، وأضفنا إليها محتويات كتابي التمارين والأنشطة الجزائري والتونسي، لكي تكون نظرتنا شاملة في الكشف عما وظف منها، ولقد استنتجنا هذه الاستراتيجيات انطلاقا من المبحث السابق الذي عرضنا فيه المضامين المتعلقة بطريقة تعليم المفردات المباشر وغير المباشر من خلال الأنشطة اللغوية المختلفة، وتتمثل هذه الاستراتيجيات فيما يأتي:

الجدول رقم (3-05): دراسة مقارنة لاستراتيجيات تعليم المفردات وتعلمها

استراتيجيات تعليم المفردات وتعلمها	الكتاب الجزائري	الكتاب التونسي	الكتاب المغربي
إستراتيجية العلاقات المعجمية	اعتمدت الكتب الثلاثة على هذه الاستراتيجية بنسبة كبيرة، سواء من خلال الرصيد الجديد الذي تزود المتعلم به والتابع لنصوص القراءة، وذلك بتحديد المفردات المرادفة أو المضادة، أو عن طريق حث المتعلم على استخراج الكلمات بنفسه من خلال التعليمات المعطاة، بعد أن تبين له العلاقة الرابطة بينها (ترادف أو تضاد) في إطار النصوص المقروءة. بحيث قدمت الكتب أيضا نماذج لتوضيح العلاقات المعجمية الكائنة بين المفردات المتقاربة في المعنى. أما بالنسبة لظاهرة الاشتراك اللفظي فقد غاب حضورها في الكتب الثلاثة. ونشير إلى أنه قد غلب على الكتاب التونسي توظيف ظاهرة الترادف في معظم الشروحات التي قدمها وخصص ثلاثة تطبيقات فقط للألفاظ المتعاكسة وذلك باستخراجها من النصوص المقررة.		
إستراتيجية إلماعات السياق	تعد من أبرز الاستراتيجيات التي تعتمد في تخمين المعنى باعتبار أن المفردة تتحدد دلالاتها في إطار السياق الواردة فيه، سواء أكان سياقاً نحوياً أو دلالياً أو معرفياً أو اجتماعياً...، إذ تضمنت الكتب الثلاثة بكثرة عدة توجيهات خاصة بتحديد المتعلم لمعاني المفردات أو أضدادها انطلاقاً من سياق النص الواردة فيه، وهنا يستعان بإلماعات السياق (إشارات السياق) المحيطة بالكلمة كالشروحات أو الأمثلة أو التسلسل أو المرادفات أو تأمل الأصوات... بغية الوصول للمعنى المراد.		
استخدام المعجم	رغم أهمية هذه الاستراتيجية في تنمية الملكة الإفرادية للمتعلم إلا أنها لم تحظ بتلك القيمة في الكتب الثلاثة، إذ غابت بصورة مطلقة في الكتاب التونسي، في حين أوردها الكتاب الجزائري من خلال كراس النشاطات في تطبيق واحد فقط بحث المتعلم على البحث عن معاني ثلاث كلمات بالعودة للمعجم، وزاد عليه الكتاب المغربي بتمرين واحد ليصبح المتعلم مطالباً بالعودة إلى المعجم مرتين فقط للبحث عن معاني سبع مفردات طويلة العام الدراسي.		

اعتمدت المنظومات التربوية الثلاث في التعليم غير المباشر للمفردات على هذه الاستراتيجية بنسبة كبيرة من خلال ما ورد في الكتب الخمسة (كتب الدروس والتمارين) وذلك في معظم الأنشطة (الصرف، النحو، الإملاء، الأساليب، التعبير..). حيث يعتمد المتعلم في ملء الفراغات على السياق لتحديد المفردة أو العبارة المناسبة، وهذا ما يمكنه من التعرف على دلالة الكلمات الجديدة من خلال سياقات ورودها.	استراتيجية ملء العبارة (ملء الفراغ)
لقد أعطى الكتاب الجزائري أهمية لاستراتيجية الخرائط الدلالية خاصة في كتاب النشاطات، إذ أعدّ للمتعليم مجموعة من الرسومات التخطيطية والملاحظات البصرية لتنظيم المفاهيم والمفردات سعيا لربط المعلومات الجديدة له مع المعلومات القبلية، فكان يطلب منه ملء هذه المخططات انطلاقا من نصوص مقروءة أو عبارات أو من معارف سابقة. أما بالنسبة للكتابين التونسي والمغربي فلا نجد حضورا لهذه الاستراتيجية في كتب الدروس والتمارين، فكثيرا ما كانت تقدم المعارف إما في شكل فقرات أو في جداول تعتمد لتصنيف المفردات أو للربط بينها أو لإتمامها بالعنصر الناقص.	استراتيجية الخرائط الدلالية
تعتمد هذه الاستراتيجية على عملية تصنيف الكلمات وفق علاقات محددة وهي من الاستراتيجيات التي يكثر توظيفها في تعليم أنشطة اللغة بصفة عامة ومن بينها نشاط المعجم، وهذا ما وجدناه في هذه الكتب جميعها إذ صنفت المفردات فيها وفق قواسم مشتركة وعلاقات متنوعة قائمة بينها (معجمية، نحوية أو صرفية...ومثالها: تصنيف الشخصيات، تحديد الصفات المادية والمعنوية، تصنيف أنواع الكلم، فرز المفردات وفق أزمنة الأفعال، الاسم المبني والمعرب...) فكان الفرز مقيدا بخاصية معينة تجمع بين المفردات المختارة.	استراتيجية فرز الكلمات
انفرد الكتاب التونسي بتوظيف هذه الاستراتيجية التي تعد من الاستراتيجيات الفعالة في تعليم المفردات لأنها تنشط فكر التلميذ وتحفزه على المشاركة، إذ نلمس توظيفها بوضوح من خلال الشروحات التي قدمها الدليل التونسي، سواء في الممارسات المتعلقة بنصوص نشاط القراءة أو في نشاط التواصل الشفوي التابع للإدماج حيث يطلب المعلم من التلاميذ قراءة عنوان النص وتأمل المشهد المصاحب له لتصوير الأحداث التي انبث عنها ثم التعبير عما يوحيان به مع تحليل الإجابات، ليتم فيما بعد التثبت من الفرضيات المقدمة بعد قراءة النص بتبرير الإجابات السابقة واختيار أنسب فرضية. فعن طريق مراجعة المتعلمين لمخزونهم الإفرادي تتحدد المفردات والأفكار المرتبطة بالموضوع فيتمكنون من صياغة التنبؤات باسترجاع	استراتيجية المراجعة، التنبؤ، التأكيد

المفردات التي يعرفونها وتوظيف خبراتهم السابقة وتقاسم معارفهم مع بعضهم البعض. ونشير هنا أن للصورة دور كبير في حصر الفرضيات التي يقدمها المتعلمون باعتبار أنها تعكس لنا مضمون النص وأفكاره.	
تندرج ضمن استراتيجية الألعاب اللغوية جملة من الاستراتيجيات الأنفة الذكر كاستراتيجية العلاقات المعجمية واستراتيجية ملء الفراغ...ولقد اشتركت الكتب في توظيف مجموعة منها -بندب متفاوتة- من خلال الأنشطة اللغوية المتنوعة كالألعاب المتعلقة بالكلمات المترادفة، الكلمات المتضادة، الكلمات المتحدة الموضوع، ملء الفراغات، الكلمات المتشابهة في الشكل أو المضمون، بناء الجمل، كلمات ومشتقات. فاشتركت الكتب الجزائرية والتونسية في لعبة رسوم وكلمات والتي تبرز من خلال نشاط التعبير الشفاهي وكذا نشاط "أثري لغتي" في الكتاب الجزائري، في حين انفرد الكتاب الأخير بلعبي الكلمات المتقاطعة، ولعبة الألغاز.	استراتيجية الألعاب اللغوية
يمكن أن نجد مقابلا لهذه الاستراتيجية في الكتب التي بين أيدينا، فالكتابان الجزائري والمغربي صنفا المضامين الواردة فيهما وفق مجالات المفاهيم (كمجال الحياة الاجتماعية، الصحة والرياضة..). وبالتالي فإن مفردات النصوص القرائية ستكون مرتبطة بمواضيع المجالات وخادمة لمفاهيمها، أما بالنسبة للأنشطة الداعمة لهذه الاستراتيجية، فتتجسد في الكتاب الجزائري من خلال نشاط المشروع الذي يسمح للمتعلم بالبحث عن المعلومات والمفاهيم والصور وتصنيفها وفق مجالات البرنامج المطلوبة، ليتم تقويمها ومعالجة نقائص المتعلمين من خلالها، ومن أمثلتها: إنجاز لائحة الحقوق والواجبات، إنجاز دليل سياحي.. أما بالنسبة للكتاب المغربي فتظهر هذه الاستراتيجية جلية فيه من خلال فضاء الإنشاء الذي يتيح الفرصة للمعلم لمناقشة أعمال التلاميذ التي جمعوها (البحوث والوثائق..). حول المجال المحدد مسبقا وتصنيفها واختيار أنسبها بما يتلاءم والموضوعات المتفق على اعتمادها للكتابة مثل: موضوع الألعاب الرياضية. وإذا ما عدنا إلى الكتاب التونسي فإننا نلمس توظيف هذه الاستراتيجية من خلال نشاط "أفتح نافذة وأغني ملف التعلم" حيث يوجه المتعلم إلى البحث عن مفردات ومعلومات متعلقة بموضوع محدد وذلك في شكل ملفات (ملف حول وسائل النقل، الكوارث الطبيعية، خصال الأم...). فمن خلال هذه الأنشطة الواردة في الكتب الثلاثة يتمكن المتعلم من جمع رصيد	استراتيجية المفاهيم والمفردات: التصنيفات والمسميات

إفرادي متنوع وشامل لمجالات متعددة ومصنف وفق فئات ومجموعات. كما أن الباب يفتح أمامه واسعاً للبحث عن المعلومات بنفسه وقراءتها ومناقشتها وطرح الأسئلة حولها وتصويب الخاطئ منها.	
تعتبر من الاستراتيجيات الهامة التي يمكن أن يستغلها المعلم ليكتسب تلاميذه قدراً أكبر من المفردات بتنبيههم إليها، إذ يستثمر مختلف أنشطة المادة في النصوص القرائية بجعل المتعلم يمتلك مهارات التعرف على الكلمات وأساليبها تعرفاً صوتياً أو تعرفاً كتابياً أو تعرفاً دلالياً، كتنبهه إلى السياق الذي ترد فيه المفردة أو مقارنتها ومقابلتها بكلمات مألوفة تساهم في شرح معناها، أو توجيهه إلى البحث عن وظيفتها النحوية، أو تحليلها إلى سوابق ولواحق وجذور...وهي أساليب تستهدف وصول المتعلم إلى تحديد معنى المفردة. وإذا ما عدنا إلى الكتب، يمكن أن نلاحظ وجود هذه الاستراتيجية فيها، كاعتماد الطريقة الصوتية من خلال تركيز الوثائق التربوية على القراءة الجهرية للنصوص لمعرفة المعنى بالربط بين الرموز المكتوبة والأصوات المنطوقة، "فكثير من القراء المبتدئين الذين يدربون على نطق كلمة يكون بمقدورهم التعرف عليها بعد ذلك إذا كانوا قد سمعوها من قبل"⁽¹⁾، إضافة إلى الاعتماد على التحليل السياقي بالبحث على الاستناد إلى السياق في تبين مدلول المفردات، و التركيز على التحليل البنائي للكلمات من خلال نشاط الصرف، و كذا استخدام الوظائف النحوية للمفردات (اسم، فعل، صفة، ظرف) للمساعدة على اكتشاف معناها.	إستراتيجية تعرف الكلمات

من خلال الجدول أعلاه، نستخلص النتائج الآتية:

*لقد تنوعت الاستراتيجيات التي اعتمدتها المنظومات التربوية الثلاث في تقديم المفردات للمتعلمين سعياً إلى تنمية الكفاءة الإفرادية لديهم، فاشتركت بنسب متفاوتة في جل الإستراتيجيات، وغلب عليها توظيف الاستراتيجيات الآتية: استراتيجية العلاقات المعجمية، استراتيجية إلماعات السياق، إستراتيجية ملء الفراغ، استراتيجية فرز الكلمات.

⁽¹⁾ ماهر شعبان عبد الباري، تعليم المفردات اللغوية، ص384.

إن هذا التعدد في الإستراتيجيات والتنوع فيما بينها – خاصة في الكتاب الجزائري- يحفز المتعلم على عملية التعلم ويزيد من رغبته في اكتساب عدد أكبر من المفردات توسيعا لحصيلته اللغوية، لأن الاقتصار على أسلوب أو إستراتيجية واحدة يبعث الملل ويكرس الرتابة في الممارسة التعليمية.

*تعد استراتيجيات العلاقات المعجمية من بين أكثر الاستراتيجيات توظيفا في الكتب الثلاثة من خلال ظاهرتي الترادف والتضاد-إذا استثنينا النسبة القليلة لاستعمال ظاهرة التضاد بالنسبة للكتاب التونسي-، في حين غابت ظاهرة الاشتراك اللفظي تماما بالرغم من احتواء نصوص القراءة على بعض المفردات المتحدة في اللفظ والمختلفة في المعنى، ومثال ذلك الفعلان: "أخذ وتناول"، وكان يجدر بمؤلفي الكتب التنبيه إليها –ولو ضمنيا- باعتبار أن الاشتراك اللفظي يعد من العلاقات الدلالية الرابطة بين المفردات والتي تمد اللغة بثروة كبيرة من الألفاظ والمعاني.

*لم تحظ استراتيجيات استخدام المعجم بالأهمية التي تستحقها من قبل مؤلفي الكتب، إذ استعملت بنسبة ضئيلة جدا في الكتابين الجزائري والمغربي، رغم فعالية هذه الوسيلة في اكتساب المتعلم للمفردات والتراكيب اللغوية التي تساعد على التعبير عن انشغالاته وحاجاته، إذ يؤكد المعتوق على دور المعاجم اللغوية في عمليتي الفهم والإنتاج فهي تشكل "خزائن اللغة وكنوزها التي يستمد منها الإنسان ما يغني حصيلته اللغوية وينميها ويجعلها مرنة طيعة في مجالي الأخذ والعطاء: مجال الاستيعاب والفهم والتوسع الفكري والنمو العقلي والمعرفي، وفي مجال التعبير والعمل الإبداعي والإنتاج الثقافي".⁽¹⁾

وتجسيدا لهذا الدور، من واجب المعلم أن يحرص على إبراز فوائد استخدام المعجم في تحصيل المعارف وتفعيل التعلم الذاتي، إذ يرى علي القاسمي أنه "ينبغي على مدرسي اللغة أن يزودوا تلامذتهم بثقافة معجمية، لأن إهمال هذا الجانب الحيوي في التربية اللغوية لا يسبب

⁽¹⁾ المعتوق أحمد محمد، الحصيلة اللغوية، ص 192.

عدم تمكن الطالب من استخدام المعجمات بشكل فعال فحسب، بل يسبب ظهور مفاهيم خاطئة عن طبيعة المعجم ووظيفته أيضا ⁽¹⁾.

*هناك بعض الاستراتيجيات التي انفرد في توظيفها كتاب دون الكتابين الآخرين، ومثالها "استراتيجية المراجعة، التنبؤ والتأكيد" التي نجدها في الكتاب التونسي، وهي من الاستراتيجيات التي تخلق جو المنافسة بين المتعلمين وتحفزهم على التفكير وعلى توظيف مخزونهم الإفرادي ومكتسباتهم القبلية، فهي تعد منبها لاستدعاء العناصر اللغوية المخزنة في الذاكرة وتوظيفها في صياغة الفرضيات.

*يبدو لنا أن توظيف استراتيجيات الألعاب اللغوية كان بطريقة عفوية وغير مبرمجة في الكتابين التونسي والمغربي، إذ لم تشر الوثائق التربوية إلى ما يمت بصلة إلى ذلك، كما أن صياغة الأسئلة فيها جاء بطريقة رسمية لا توحى بوجود وعي بطريقة التدريس بالألعاب، بخلاف الكتاب الجزائري الذي ظهر فيه نوع من الوعي بهذه الاستراتيجية من خلال لعبة الكلمات المتقاطعة الواردة في كراس النشاطات، ومن خلال إكثاره من تمارين حل الألغاز، فتميز عن الكتابين الآخرين بالتنوع في الألعاب اللغوية التي وظفها وبطريقة موجهة، إلا أن هذا يبقى غير كاف مقارنة بالأنواع المتعددة لهذه الألعاب التربوية التي يمكن استغلالها لتنمية قدرات المتعلم ومهاراته اللغوية، خاصة وأن التعليم الحديث يركز على اعتبار المتعلم هو محور عملية التعلم فيبتعد بذلك عن التلقي السلبي للمعلومات والحشو والتكرار.

لذا يجب التأكيد على ضرورة إعطاء المنظومات التربوية للألعاب اللغوية الأهمية التي تستحقها باعتبارها من الاستراتيجيات التعليمية الفعالة خاصة في المرحلة الابتدائية، فهي تزيد من دافعية المتعلمين نحو التعلم، وتخلق فيهم -على اختلاف مستوياتهم- روح التنافس والمشاركة بحيوية بعيدا عن الرتابة، وتساهم في تجاوزهم مع مضمون المادة التعليمية.

(1) القاسمي علي، علم اللغة وصناعة المعاجم، ص 163.

فلقد حققت تطبيقات الألعاب اللغوية في برامج تعليم اللغات الحديثة نتائج إيجابية، واعتمدتها العديد من البلدان التي تهتم بتطوير نظم تعليم لغاتها، إذ يمكن لهذه الألعاب أن تدرب "على المهارات اللغوية الرئيسية (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة)، ويمكن استغلالها كذلك في جميع خطوات سلسلة التعليم والتعلم (التقديم والتكرار والربط والإنشاء....) وفي التدريب على مواقف ونماذج عديدة من الاتصال" (1)

كما أظهرت دراسة أجراها كرايس (Ghris) باستخدام الألعاب اللغوية في تدريس المفردات باستعمال لعبة "جذور الكلمات"، أن توظيف هذه الألعاب يسهم بشكل كبير في زيادة حصيلة طلاب الصفوف الأساسية من المفردات. (2) أضف إلى ذلك أنها تساعد في "تذليل بعض الصعوبات التي يواجهها المتعلم في مجال تعلم اللغة العربية، مثل صعوبة التمييز الصوتي، وعدم القدرة على التمييز البصري للحروف والكلمات المتشابهة، والتدريب النطقي، والاستيعاب والتعبير، والإملاء، والتركيب، والتدريبات النحوية..." (3)

وباعتبار أن المنظومات التربوية تسعى إلى ربط المتعلم بواقعه وبمحيطه، فإن هذه الاستراتيجية تسمح بتحقيق ذلك إذ يؤكد "عبد العزيز" على أهمية الألعاب اللغوية في "تزويدها المتعلم بخبرات أقرب إلى الواقع العملي، إذ يتعرف المتعلم إلى بعض المشكلات القرائية التي يمكن أن يواجهها في المستقبل، وقد تسهم الألعاب في اقتراح حلول لتلك المشكلات، مما يساعد في اتخاذ القرار المناسب". (4)

(1) ناصف مصطفى عبد العزيز، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، ص18.

(2) الصوري محمد علي حسن، الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، د.ط، 2005، ص38.

(3) المرجع نفسه، ص34.

(4) البري قاسم، أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد7، عدد1، 2011، ص25.

*رغم التنوع في الإستراتيجيات التي استخدمتها الكتب إلا أن هناك استراتيجيات قد تم إهمالها، ومن أمثلتها: إستراتيجية الكلمة المفتاحية، إستراتيجية تحليل السمات الدلالية وغيرهما. ولعل مبرر ذلك هو عدم اطلاع مؤلفي الوثائق التربوية عليها، أو لصعوبة إدراجها في هذا المستوى من المرحلة الابتدائية. لكن حكمنا هذا يبقى نسبيا لأن هناك بعض الإستراتيجيات التي لا تظهر من خلال السندات البيداغوجية ولا يمكن الكشف عن توظيفها إلا بحضور حصص تطبيقية في الأقسام الدراسية مثل إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع والتي يمكن ممارستها بطريقة شفاهية عن طريق تكرار المتعلمين للكلمة بتقليد معلمهم سعيا لاستكشاف المعنى. كما أن هناك بعض الإستراتيجيات التي قد تظهر في إنتاجات المتعلمين من خلال أنشطة المشاريع أو التي يوظفها المعلم من خلال المطالعة أو الاختبارات، ومثالها إستراتيجية الخرائط الدلالية أو إستراتيجية بطاقات المفردات.

وخلاصة القول أن تعرف المعلمين على إستراتيجيات تعليم المفردات وفهمهم لكيفية تطبيقها مع المتعلمين والتنوع في التوظيف فيما بينها، يساهم إلى حد كبير في كسر الرتابة، وخلق روح التنافس بينهم مما يشجعهم على التعلم الذاتي سعيا لتوسيع الحصيلة الإفرادية لديهم، لأن المتعلم يكون طرفا فاعلا فيها، فيشارك ويتناقش ويتحاور باستعمال اللغة العربية، كما أن المجال يكون مفتوحا للعمل الجماعي وتبادل الأفكار، فيساهم ذلك في تحقيق الكفاءة التواصلية وتدعيم المهارات اللغوية التي تسعى المنظومات الثلاث لإكسابها لمتعلميها.

خلاصة:

لقد أبانت دراسة المفردات في السندات البيداغوجية عن مجموعة من النتائج، أبرزها:

* شكلت دراسة وضعية اللغة العربية من الناحية اللسانية الاجتماعية منطلقا لتحديد المنزلة التي تحتلها هذه اللغة في البلدان الثلاثة، وهي وضعية متشابهة إلى حد كبير، حيث كشف استعمالها في هذه المجتمعات عن وضع يفرض تضافر الجهود حتى يكون تداولها في المجتمعات متوافقا مع ما ورد في القوانين.

* صرحت المناهج التعليمية الثلاثة باعتمادها على المقاربة بالكفاءات كاختيار منهجي في تدريس جميع المواد، ولمسنا العناية بالمقاربة النصية كاختيار لساني تفرضه الدراسات اللسانية النصية الحديثة، وإن كان بنسب متفاوتة بينها، حيث أظهرت مضامين الكتاب التونسي التمكن الكبير لهيئة التأليف من آلياتها فهما وتطبيقا رغم عدم تصريحها بتبني هذه المقاربة.

* حظي تعليم المفردات باهتمام السندات التربوية الثلاثة، فكان العمل على إثراء الرصيد الإفرادي للمتعلم هدفا مشتركا بينها، إذ عكس تنوع الأنشطة اللغوية الخادمة لهذا المسعى تنوعا في طرق تقديم المفردات بالمسارين المباشر وغير المباشر، ما أثر بالإيجاب على الاستراتيجيات التي تعتمد لتعليمها فجاءت هي الأخرى مزيجا بين عدة استراتيجيات خاصة في الكتاب الجزائري.

الفصل الرابع:

دراسة كمية المفردات اللغوية وتنوعها في الكتب المدرسية

تمهيد:

إن المعجم اللغوي الذي يكتسبه المتعلم في إطار التعليمات التي يتلقاها في المدرسة، يستند في جزء كبير منه إلى الحصيلة الإفرادية التي تتضمنها الكتب من خلال النصوص الواردة فيها، لذلك فإن انتقاء مؤلفي الكتب لعينة النصوص يعد مقياسا ضروريا لتحديد ما يراد تزويد المتعلم به من ثروة لغوية.

إن فحص الثروة اللفظية لهذه النصوص يمكننا من معرفة أهم الخصائص المميزة للأسلوب الذي اتبعه المؤلفون، وهذا ما يسمح بأخذ فكرة عما يتلقاه التلاميذ من محتويات إفرادية، "فما المفردات إلا الخلايا الحية التي يتحكم المنشئ في تخليقها وتنشيط تفاعلاتها على نحو يتحقق به للنص كينونته المتميزة في سياق النصوص وللمنشئ تفرد بين المنشئين"⁽¹⁾.

وفي هذا الصدد يشير سعد مصلوح إلى أن الاختلاف في الثروة اللفظية بين المنشئين يكون من زاويتين:

الأولى: حجم الثروة اللفظية.

الثانية: طرق استخدام هذه الثروة اللفظية والتصرف فيها عند صياغة النص.⁽²⁾

وانطلاقا من هاتين الزاويتين حددنا مجال بحثنا في تقييم الثروة الإفرادية في نوعين من الدراسة:

أولا: دراسة كمية للمفردات اللغوية نقيس من خلالها حجم الثروة اللفظية الواردة في الكتب الثلاثة (الجزائري، التونسي والمغربي) بفحص النصوص الواردة فيها، وهذا ما يفيد في:

⁽¹⁾ مصلوح سعد عبد العزيز، في النص الأدبي: دراسات أسلوبية إحصائية، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2010، ص89.

⁽²⁾ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

*الإعانة على معرفة جانب من أهم جوانب صناعة الإنشاء عند المؤلفين، والكيفيات التي يتصرفون بها في الثروة اللفظية سواء من خلال النصوص المنتقاة أو من خلال النصوص التي يؤلفونها بأنفسهم.

* إمكانية الموازنة بين النصوص المختارة للبلدان الثلاثة من حيث الزيادة والنقص في كم الثراء المعجمي.

ثانيا: دراسة نوعية للمفردات اللغوية نقيس من خلالها مدى تنوع الثروة الإفرادية وطرق استخدامها والتصرف فيها عند صياغة النصوص، وهذا ما يسمح بالتوصل إلى الإجابة المدعومة بالدليل الإحصائي على سؤاليين مهمين:⁽¹⁾

1- أيّ هذه النصوص يعبر عن ثراء معجمي نسبي إذا ما قورن بغيره؟

2- كيف يستخدم المؤلف خاصية التنوع بين المفردات عند صياغة النصوص أو عند اختيارها؟

وانطلاقا من هاتين الدراستين سنحاول معرفة كيفية وضع المؤلفين لمفردات هذه النصوص من حيث العدد، ومن حيث التنوع سعيا لتحديد إن كان هذا الوضع قد تم بالاعتماد على الدارسات العلمية الإفرادية أم لا، وهل روعي في انتقاء المادة اللغوية ما يتطلبه ذلك من مبادئ خاصة فيما يتعلق بتواتر المفردات؟

⁽¹⁾ ينظر: المرجع السابق، ص 90.

المبحث الأول: الدراسة الكمية للمفردات اللغوية

سيتم في هذا المبحث دراسة وتحليل المحتوى الإفرادي الذي ورد في كتب اللغة العربية الموجهة للسنة الرابعة ابتدائي في البلدان الثلاثة: الجزائر وتونس والمغرب، وذلك من خلال النصوص التعليمية التي تضمنتها بحيث تدرس دراسة كمية.

وهنا لابد من الإشارة إلى أهمية الدراسات الإحصائية باعتبارها معيارا علميا تستند إليه البحوث اللغوية، وبالخصوص الدراسات الإفرادية، إذ استفادت عناصر اللغة كلها من العمليات الإحصائية بفضل جهود المهتمين بتعليم اللغات "لأن الإحصائيات وسيلة فعالة يجدها الباحث في هذا الميدان تمكنه من إجراء تحليلاته ونقده وعقد المقارنات بين الطرق المختلفة ليكشف عن مواطن الضعف فيها ويقترح لها الحلول المناسبة"⁽¹⁾.

ولقد حظي الجانب الإفرادي بنصيب أكبر من حيث اهتمام الدراسات الإحصائية به فتعددت البحوث في هذا الميدان، "وذلك لأن العناصر الإفرادية هي أكثر الوحدات اللغوية قابلية للحصر. ولعل من الأسباب الهامة توفر المقاييس العلمية لتحديد هذه العناصر والتعرف عليها، رغم ما يوجد من خلاف كبير بين الباحثين في حدود الوحدة الإفرادية - مثلما أوردنا في الفصل النظري- وهذا راجع إلى النظريات اللسانية المتباينة التي يعتمد عليها هؤلاء الباحثون"⁽²⁾.

إن الربط بين الدراستين الإفرادية والإحصائية يدعونا فيما يأتي إلى الحديث عما يسمى بعلم إحصاء المفردات.

⁽¹⁾ سامي عبد المجيد، مدخل إلى علم تعليم اللغات: مبادئ تعليم اللغة العربية والعوامل المؤثرة فيه، مقال منشور في مجلة ألف (Aleph)، الجزائر، المجلد 3، العدد 2، 2016، ص 29.

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص 30.

*علم إحصاء المفردات: la lexicométrie

يقابل هذا المفهوم في اللغة الفرنسية مصطلح la lexicométrie واو قد عرفه "دومينييك مانغونو" على أنه "تخصص مساعد لتحليل الخطاب يسعى إلى توصيف تشكيلة خطابية بالمقارنة مع تشكيلات أخرى تنتمي إلى نفس الحقل الخطابي بفضل صياغة معلوماتية لشبكات مقدرة كمياً للعلاقات الدالة بين وحداتها، يتعلق الأمر بمسعى مقارن أساساً.

إن هذا النوع من الأبحاث قد خضع للانتظام في صلب التحليل الفرنسي للخطاب من قبل مخبر المعجميات السياسية le laboratoire de lexicologie politique ... الذي أصبح فيما بعد يسمى بـ (فريق إحصاء المفردات والنصوص السياسية) الذي طور منذ نهاية الستينات ببرمجيات معقدة جداً: إلى جانب الإحصاء المعجمي التقليدي خارج السياق تدرس الكلمات من خلال سياقاتها من خلال قرائن لفظ مختار كمعلم، الأمر الذي يفضي إلى دراسة التراكيب phraséologie، وبالاعتماد على محلل تركيب يمكن كذلك دراسة العلاقات بين المفردات vocabulaire والتراكيب والتلفظ⁽¹⁾.

أما "رشاد الحمزاوي" فقد قابل مصطلح lexicométrie بـ "المعجمية الإحصائية" واعتبره "منهجية تزود المعجم بأنواع الكلمات من جميع شرائحها الاجتماعية، وتوفر له نسب اطرادها وشيوعها وندرتها، ومواصفاتها ودلالاتها واستعمالاتها المقتبسة والهامشية والبلاغية والأسلوبية، وكل ما من شأنه أن يثري النص المعجمي وخطابه بمحتويات مرقمة دقيقة وموضوعية شاهدة شهادة صدق على موضوعاتنا"⁽²⁾.

⁽¹⁾ ينظر: مانغونو دومينييك، المصطلحات المفتاحية لتحليل الخطاب. تر: محمد يحياتن. الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، لبنان والجزائر، ط1، 2008، ص80-81.

⁽²⁾ الحمزاوي محمد رشاد، المعجم العربي المعاصر في نظر المعجمية الحديثة، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، المجلد78، الجزء4، د.ت، ص1054-1055.

وانطلاقاً من التعريفين السابقين فعلم إحصاء المفردات يعتمد أساساً على الدراسات الكمية الدقيقة للوحدات اللغوية وقياس نسبة تواترها سعياً إلى المقارنة بينها، وهو يوفر للمعجم كل ما يحتاجه من معلومات حول المفردة وخصائصها واستعمالاتها.

وسنحاول من خلال بحثنا هذا الاعتماد على الجانب الإحصائي للوحدات الإفرادية من أجل دراستها من الناحيتين الكمية والنوعية.

1.1.1. تحديد العينة وبيان مواصفاتها:

تتكون العينة التي اخترناها مادة لهذا البحث من العناصر الإفرادية التي جمعناها من نصوص كتب اللغة العربية للبلدان الثلاثة من أجل تحديد كمية المفردات التي تقدم للمتعلم في هذه المرحلة في كل بلد، ثم أجرينا المقارنة بينها لضبط أوجه الاتفاق والاختلاف.

1.1.1. خصائص النصوص الواردة في الكتب:

خصائص النصوص التعليمية	النصوص الجزائرية	النصوص التونسية	النصوص المغربية
النصوص الموجودة في كل وحدة	ثلاثة نصوص للقراءة+ نص واحد للإدماج + نص واحد لتوسيع المعلومات+ نصوص شعرية.	من خمسة إلى ستة نصوص للقراءة+ نص واحد للتقييم+ نص واحد للإدماج	نصان وظيفيان + نص مسترسل+ نص شعري إضافة إلى نصوص قرائية مقترحة لأسابيع الفترات البينية (كالنصوص المسرحية والنصوص الوثائقية)
العدد الإجمالي للنصوص في الكتب	55 نصا	62 نصا	45 نصا
النصوص المدروسة	كل النصوص الواردة في الكتاب ماعدا الشعرية	كل النصوص الواردة في الكتاب ماعدا الشعرية	كل النصوص الوظيفية والمسترسلة والمسرحية

واستبعدنا النصوص الشعرية والوثائقية.	منها.	منها.	
28 نصا	57 نصا	39 نصا	العدد الإجمالي للنصوص المدروسة
لم يشر إليه مطلقا.	المزج بين النصوص السردية والنصوص الوصفية بمقادير متفاوتة.	نصوص مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط الوصفي.	النمط
نصوص متنوعة موزعة على ثمانية مجالات معرفية مختلفة.	نصوص قرائية مقسمة وفقا للكفاءات المراد تحقيقها وعددها ثمانية، توزعت عليها مجموعة من المدارات بشكل عشوائي.	نصوص مرتبطة بالمحاور الثقافية الثمانية والقيم المستهدفة.	طريقة توزيع النصوص
نصوص مغربية من نسج المؤلفين وأخرى مختارة.	نصوص تونسية من نسج المؤلفين وأخرى مختارة.	خمسين بالمائة من النصوص جزائرية، والأخرى دون مرجع.	مرجعية النصوص

لقد تنوعت النصوص الموجودة في الكتب المدرسية عينة الدراسة، فهناك النصوص المخصصة للقراءة (نثرية وشعرية) ونصوص أخرى متعلقة بالتطبيقات (نصوص للإدماج أو للتقييم)، إضافة إلى النصوص التي تسعى إلى توسيع مدارك المتعلم (نصوص أوسع معلوماتي، النصوص الوثائقية)، إلا أننا اكتفينا بالنصوص القرائية النثرية والنصوص المعدة للإدماج والتقييم وتوسيع المعلومات وذلك في الكتابين الجزائري والتونسي، أما بالنسبة للكتاب المغربي فلقد اهتم البحث بدراسة النصوص الوظيفية والمسترسلة وكذا النصوص المسرحية وحذفنا النصوص التي كانت في شكل وثيقة لأننا لم نجد لها نظيرا في الكتابين الأولين، كما أن النصوص المغربية امتازت بالحجم الطويل إذا ما قورنت بسابقتها، فكانت المفردات الواردة

ففيها كافية للدراسة وللمقارنة، أما النصوص الشعرية فقد استبعدناها ككل، وعليه اعتبرنا هذه المادة اللغوية الإفرادية المستخرجة من النصوص هي مدونة البحث.

2.1.1. جرد الكتب المدرسية:

بعد الانتهاء من تحديد النصوص التي سندرسها، قمنا بترقيمها في كل كتاب حسب الترتيب الذي وردت عليه، ثم أحصينا العناصر الإفرادية الموجودة في هذه النصوص، بمراعاة السياقات المختلفة الواردة فيها والمحددة لمعانيها، مقسمين إياها إلى أربعة أصناف: أسماء، أفعال، صفات وظروف، فتحصلنا على قوائم أولية خاصة بكل كتاب على حدة رتبناها ترتيباً ألفبائياً.

واستناداً إلى هذه القوائم أجرينا الدراسة الكمية للمفردات اللغوية، حيث اعتمدنا على إحصاء المفردات في كل كتاب وفق الأقسام الأربعة للكلمات وقارنا بينها في المرحلة الأولى، وفي المرحلة الثانية قمنا بإجراء مقارنة بين كل قائمة من القوائم الثلاثة الخاصة بكل كتاب مع المفردات الواردة في الرصيد اللغوي العربي، بغرض تبين مدى استغلال الكتب المدرسية للحصيلة الإفرادية الواردة في الرصيد فتحصلنا على قائمة للمفردات المشتركة بين كل كتاب مع الرصيد اللغوي العربي.

أما في المرحلة الثالثة فانتقلنا إلى مقارنة هذه القوائم الثلاثة فيما بينها فتحصلنا على:

- قائمة للعناصر الإفرادية المشتركة بين الكتب الثلاثة.

- قائمة للعناصر الإفرادية المشتركة بين كتابين: (الجزائر - تونس)، (الجزائر - المغرب)، (تونس، المغرب).

وكان الهدف من هاتين القائمتين معرفة مدى التشابه والاختلاف في اللغة المقدمة للطفل المغربي في المستوى الدراسي الواحد.

1.2.1.1. تحديد وحدة العد: اعتبرنا الكلمة الوحدة المعتمدة لعد العناصر اللغوية، فهي أصغر وحدة لفظية لها معنى، والكلم قسمان^(*): متمكن وغير متمكن، فاقصرنا في دراستنا على الكلم المتمكن بشقيه، وأخذنا من غير المتمكن الظروف فقط واستبعدنا بقية الأدوات.

وفيما يأتي التفصيل في المنهجية المعتمدة للعد:

2.2.1.1. المنهجية المتبعة في جرد المفردات اللغوية من الكتب المدرسية:

سنحدد القواعد التي تم اعتمادها في حصر المفردات في الكتب الدراسية الثلاثة (الجزائري، التونسي والمغربي) انطلاقاً من النصوص التي احتوتها هذه الكتب^(**)، فبعد استخراج الوحدات اللغوية وتصنيفها بالاعتماد على الجذاذات تم تقسيمها إلى أسماء وأفعال وصفات وظروف وذلك بمراعاة الأسس الآتية:⁽¹⁾

^(*)الكلم المتمكنة هي التي تنفصل بنفسها وتستقل بمعناها، ويدخل فيها ما يسميه نحائنا بالأسماء المتمكنة والأفعال التامة المتصرفة (يسمى بعض اللسانيين الفرنسيين Lexèmes)، وتتصف بأنها تنفرد -تبتدأ ويوقف عليها- ولا تحتاج في الدلالة على معناها إلى غيرها من الكلم ولا إلى دلالة الحال المشاهدة، أما الكلم غير المتمكنة فهي سائر الأدوات وأهمها حروف المعاني التي يسميها بعض الغربيين morphèmes، أما الأدوات التي ليست حروف معان بل أسماء غير متمكنة أو أفعال ناقصة أو غير متصرفة فإنها إما أن تدخل على الأبنية التركيبية فتشبه بذلك حروف المعاني وإما أن تنوب عن الأسماء كالضمائر وأسماء الإشارة وغيرها، فيكون شبيهاً بحروف المعاني من جهة احتياجها إلى غيرها وعدم اكتفائها بنفسها. ينظر: عبد الرحمن الحاد صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 57.

^(**) احتوى الكتاب المغربي على نصوص قصيرة خصصها لتدريس الأنشطة الأخرى كالشكل والتراكيب والصرف... لكننا لم ندرجها ضمن الدراسة الإحصائية للبحث.

⁽¹⁾ نشير إلى أننا قد استقين بعض هذه الأسس من الدليل التعريفي لمشروع الرصيد اللغوي العربي.

أولاً: الألفاظ التي لا تدخل الحصر:

- كل الأعلام لا تدخل الحصر: سواء أعلام الأشخاص التي لا تحمل دلالات خاصة، وكذلك أسماء الشوارع أو المدن التي تحمل طابعاً محلياً. وكذا أعلام الأشخاص أو الأماكن ذات الدلالات التاريخية أو الخاصة فكلها لا تدرج في الحصر مثل: محمد صلى الله عليه وسلم، الجزائر، المغرب... يضاف إليها أسماء الشهور وأيام الأسبوع التي أخرجناها من العدد.

- كل تصارييف الكلمة وتفريعاتها من حيث الصيغة الدالة على التأنيث أو المثنى أو الجمع، فهي تعد كلمة واحدة.

- أداة التعريف وعلامات الإعراب حروفاً أو حركات وعلامات التأنيث والتثنية والجمع والتنوين ونونا التوكيد كلها لا تحصر.

- حروف المعاني جميعها لا تعد، سواء حروف الجر أو العطف أو أدوات النداء والنفي والتوكيد والنصب والجزم وحروف الشرط الجازمة وغير الجازمة.

- كل الأدوات سواء كانت عاملة أو غير عاملة مثل: بل، قد، نعم، أجل، كلا، السين، سوف، لام التعليل.... لا تدخل الحصر.

- الأسماء المهمة كأسماء الإشارة والأسماء الموصولة والضمائر (المنفصلة والمتصلة) التي تعد معارف غير محددة المعنى بذاتها، لا تدخل الحصر، وكذلك أسماء الاستفهام (من، لماذا...) وأسماء الشرط (من، مهما...).

- النواسخ المتمثلة في كان وأخواتها وإن وأخواتها لا تدخل الحصر.

ثانيا: الألفاظ التي تحصر:

أ- الاسم:

- تعد جميع المشتقات كلمة مستقلة مثل: دارس، مدرسة، مدروس...
- يعد الاسم المنسوب كلمة مستقلة مثل: ديمقراطية وديمقراطي...
- تحتسب صيغة المفرد المذكر مع المفرد المؤنث وحدة واحدة مثل: تلميذ وتلميذة، وكذلك صيغة المثنى (تلميذان) والجمع (سواء جمع المذكر السالم أو جمع التكسير وجمع المؤنث السالم: تلاميذ، تلميذات) تعد كلها كلمة واحدة وتدون في الجذاذة باللفظ المفرد: تلميذ. أما إذا كان الجمع من غير لفظ المفرد فيعد كلمة مستقلة.
- الأعداد المفردة والمركبة والمعطوفة وألفاظ العقود (ألفاظا لا أرقاما) يعد كل واحد منها كلمة واحدة فمثلا تسعة وأربعون تعتبر وحدة واحدة.
- إذا استعملت الكلمة اسما في الكلام عدت كذلك مثل: جاء الكاتب.
- إذا استعمل الاسم الجامد صفة اعتبرناه اسما مثل: رجل، امرأة..
- الكلمة التي تحمل أكثر من معنى (المشترك اللفظي) تعد كلمة مستقلة.
- الاسم المصغر يعتبر كلمة مستقلة.

ب- الفعل:

- يعد الفعل الماضي والمضارع والأمر وحدة واحدة، فلو ورد الفعل في النص بصيغة المضارع مثلا (يتساءل) يدون في الجذاذة بصيغة الماضي: (تساءل) وكذا بالنسبة لأفعال الأمر فهي أيضا تحول إلى الماضي.
 - تسند الأفعال جميعها مهما كان زمنها إلى ضمير المفرد الغائب (هو) في الماضي، فمثلا الأفعال: كتبنا، كتبوا، يكتبون..تعد صيغة واحدة وتدون في الجذاذة بلفظ: كتب مرة واحدة .
 - الفعل المزيد: تعد كل صيغة من صيغه كلمة مستقلة، مثل: (خرج، أخرج، استخرج..)
- هي ثلاث كلمات.

- يحول الفعل المبني للمجهول سواء كان ماضيا أو مضارعا إلى فعل ماض مبني للمعلوم مسند إلى ضمير المفرد الغائب، فمثلا الفعل: (يُفْتَح) يدون في الجذاذة بصيغة: (فَتَح).
- "حبذا" تعد كلها كلمة مستقلة وكذلك "لاحبذا".
- أسماء الأفعال أدرجت ضمن الأفعال دون إجراء تغيير عليها، فمثلا: (تعال) يدون في الجذاذة كما ورد في النص.

ج- الصفات:

- تعد الأسماء صفة (من بينها المشتقات كاسم الفاعل واسم المفعول) إذا استعملت بمعنى الوصف بغض النظر عن حالتها الإعرابية سواء كانت خبرا أو حالا أو نعتا، وذلك اعتمادا على السياق الواردة فيه وإن كانت في الوضع اسما.
- اعتبرنا صيغ التفضيل من الأوصاف مثل: أكبر، أجمل... وكذلك صيغة "أفعل" التي نجدها في أسلوب التعجب (ما أفعله) مثل: ما أصغر، فكلمة أصغر أدرجت ضمن الصفات.

د- الظروف:

تندرج ضمنها ظروف الزمان والمكان والألفاظ الدالة عليهما مثل: الصباح، اليوم...

3.2.1.1. كيفية تفريغ المعطيات:

- بعد تحديد النصوص عينة الدراسة في كل كتاب من الكتب الثلاثة، تم تفريغ كل الكلمات من أول نص إلى آخره - باستثناء العنوان- في جداول مقسمة إلى الأصناف الأربعة المذكورة (اسم، فعل، صفة، ظرف) كل على حدة، وهكذا دواليك مع جميع النصوص، ثم تم احتساب تكرار الوحدة اللغوية الواحدة من نص إلى آخر في نصوص الكتاب جميعها من أجل تحديد تواترها، وهكذا دواليك مع الكتابين الآخرين، فحصلنا على مدونة البحث الجامعة لكل العناصر الإفرادية الواردة في الكتب الثلاثة وفق صنفها وتكرارها والممثل بالقائمتين الآتيتين:
- قوائم للعناصر الإفرادية مقسمة وفق أصنافها خاصة بكل كتاب.

-قوائم ألفبائية تواترية خاصة بكل كتاب.

ثم أدرجنا بعدها الدراسة الإحصائية محاولين في كل ذلك تحري الدقة أثناء إجراء عمليات الجرد والحساب للتقليص من احتمالات الوقوع في الخطأ، ليتم فيما بعد تحليل ومناقشة النتائج التي أسفر عنها هذا العمل.

2.1. كمية المفردات اللغوية في الكتب:

إن إجراء الدراسة الإحصائية للمفردات اللغوية الواردة في الكتب المدرسية يمكننا إلى حد كبير من معرفة القيمة الفعلية للمادة الإفرادية التي وقع اختيار المؤلفين عليها من الجانب الكمي، وأهمية ذلك بالنسبة لأهداف تعليم اللغة بمهاراتها الأربع فهما وإنتاجا.

والجدول الآتي يوضح توزيع العناصر الإفرادية في الكتب الثلاثة:

الجدول رقم (4-01): توزيع العناصر الإفرادية في الكتب الثلاثة

البلد	عدد النصوص المدروسة	الأنماط (عدد الكلمات المتنوعة) ⁽¹⁾	معدل كلمات النص	التحققات (عدد المواقع) ⁽²⁾	معدلها في النص
الجزائر	39	2179	55.87	3573	91.61
تونس	57	2594	45.50	5316	93.26
المغرب	28	2846	101.64	4851	173.25
المجموع	124	7619 ⁽³⁾	61.44	13739	110.79

⁽¹⁾ الأنماط : وهي تمثل عدد الكلمات غير المكررة التي أحصيناها في كل نصوص الكتاب، بحيث تم احتساب كل كلمة جديدة ترد في النصوص مرة واحدة مهما تعددت مرات ورودها في النصوص الموالية.

⁽²⁾ التحققات (عدد المواقع): يشير إلى العدد الكلي للكلمات (المكررة وغير المكررة).

⁽³⁾ يمثل العدد الإجمالي للكلمات المتنوعة في كل الكتب.

وبعد جردنا للمفردات من الكتب قمنا بتصنيفها إلى: أسماء وأفعال وصفات وظروف وفق الجدول الآتي:

الجدول رقم (4-02): كمية أصناف المفردات في الكتب الثلاثة

الكتاب	الأسماء	الأفعال	الصفات	الظروف	المجموع
الجزائري	1163	585	363	68	2179
التونسي	1217	827	476	74	2594
المغربي	1456	768	542	80	2846
المجموع	3836	2180	1381	222	7619

*النسب المئوية لأصناف الكلمات في كل كتاب:

الجدول رقم (4-03): النسب المئوية لأصناف الكلمات في الكتب الثلاثة

الكتاب	نسبة الأسماء	نسبة الأفعال	نسبة الصفات	نسبة الظروف
الجزائري	53.3 %	26.8 %	16.6 %	3.1 %
التونسي	46.9 %	31.8 %	18.3 %	2.8 %
المغربي	51.1 %	26.9 %	19.04 %	2.8 %

من خلال الجداول الواردة أعلاه يمكن إيراد الملاحظات الآتية:

*تعرض الكتب الثلاثة حصيلة إفرادية متنوعة للمتعلم، فاحتوت على كمية متقاربة من الأنماط (عدد الكلمات غير المكررة)، بحيث احتل الكتاب المغربي المرتبة الأولى بعدد 2846 كلمة فكان أكثرها غنى وثراء من الناحية الإفرادية، يليه الكتاب التونسي بـ 2594 كلمة ثم الكتاب الجزائري بعدد أقل مقداره 2179 كلمة. بحيث إن ترتيب كمية هذا الرصيد الإفرادي

في البلدان الثلاثة تتناسب مع ترتيب أحجام الكتب، إذ عكس عدد صفحاتها كم الوحدات الإفرادية الموجودة فيها، أي أن هناك تناسبا طرديا بين حجم النصوص وبين عدد المفردات الجديدة التي تحويها تماشيا مع مجالات المفاهيم التي تسعى الكتب لتغطيتها.

أما بالنسبة إلى تحقيقات الكلمات (العدد الكلي لها بتكراراتها) فنجد على رأس القائمة الكتاب التونسي، يليه الكتاب المغربي ثم الكتاب الجزائري. وهنا نؤكد على أهمية عامل التكرار في تعلم اللغة وفهم تراكيبيها ومفرداتها خاصة بالنسبة لمراحل التعليم الأولى، وهذا العامل لا يجب أن يقتصر فقط على مستوى المكتوب من خلال الكتب المدرسية بل يجب أن يمتد إلى مواقف طبيعية أو تعليمية شفاهية يستغلها المعلم حتى يستطيع المتعلم فيما بعد توظيفها في مواقف جديدة. فهل كان تكرار الكتب للمفردات مدروسا ومبرمجا وفق خطة أعدت مسبقا؟ وهل تم تكرار الكلمات الجديدة على المتعلم أم كرر ما كان يمتلكه من قبل؟

وللإجابة على هذين السؤالين قمنا بداية بالعودة إلى المفردات المشروحة الواردة ضمن الرصيد الجديد للمتعلم في الكتب الثلاثة وفحصنا تكراراتها فوجدناها كالآتي:

الجدول رقم (4-04): عدد المفردات الجديدة وتواترها في الكتب الثلاثة

تواتر المفردات الجديدة	عدد المفردات الجديدة التي تكررت في النصوص	عدد المفردات الجديدة الواردة ضمن الرصيد المشروح	
من مرتين إلى ثلاث مرات	19 مفردة	90 مفردة	الكتاب الجزائري
مرتان فقط	مفردتان	25 مفردة	الكتاب التونسي
من مرتين إلى ثلاث مرات	13 مفردة	134 مفردة	الكتاب المغربي

ومن خلال المعطيات المقدمة نلاحظ أن الكتاب الجزائري قد قام بتكرار تسع عشرة مفردة جديدة بمقدار مرتين أو ثلاثة فقط، من بينها كلمات: لاح، همّ، مذهول...بينما كرر

الكتاب التونسي مرتين المفردتين الآتيتين: حازَ ويافع. في حين وردت ثلاث عشرة كلمة جديدة مكررة في الكتاب المغربي بتواتر مرتين أو ثلاثة أيضا من بينها مفردات: لَمَحَ، بادرَ، تلّ...

وعليه، فإن الحصيلة الإفرادية الجديدة التي قدمت للمتعلم من خلال نشاط المعجم قد وردت -في معظمها- مرة واحدة فقط في الكتب، إذ لا يظهر الاهتمام الكبير من قبل لجان التأليف بتواترها، فحتى المفردات التي كررت لم تتكرر بالنسبة المطلوبة التي تنص عليها الدراسات الإفرادية التي تؤكد على ضرورة رؤية الطفل للوحدة الإفرادية الجديدة أو سماعها حوالي ثماني مرات من أجل أن يحتفظ بها^(*). فالمعجم لا يكتسبه المتعلم إلا عن طريق التكرارات التي يجب أن تكون كافية وفي مواضيع مختلفة وعلى فترات زمنية منتظمة حتى تثبت في الذهن.

وفي خطوة موالية قمنا باحتساب التواتر التنازلي للأسماء والأفعال^(**) التي نالت أكبر قدر من الأهمية عند لجان التأليف الخاصة بالكتب الثلاثة فوجدنا أن هناك تكرارا بنسب مرتفعة للمفردات التي امتلكها المتعلم أصلا في السنوات السابقة، إذ جاءت بمعدلات مرتفعة

^(*) للتفصيل أكثر يمكن العودة إلى: ص 115 من البحث.

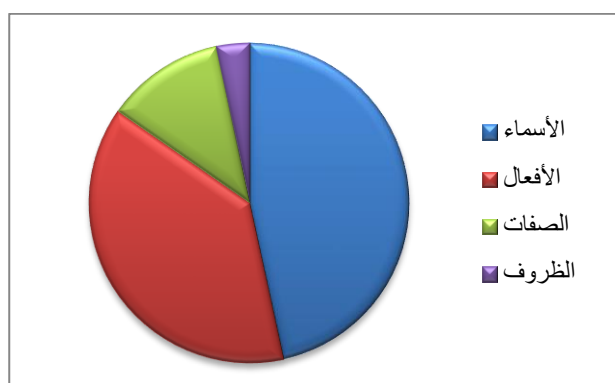
^(**) التواتر التنازلي للأسماء والأفعال في الكتب الثلاثة:

الأفعال العشرة الأولى			الأسماء العشرة الأولى			
الكتاب المغربي	الكتاب التونسي	الكتاب الجزائري	الكتاب المغربي	الكتاب التونسي	الكتاب الجزائري	
قال	قال	قال	نفس	نفس	مكان	1
انطلق	رأى	رأى	يد	عين	وجه	2
دخل	سمع	نظر	بيت	بيت	نفس	3
رأى	عاد	وجد	أرض	مكان	حياة	4
زاد	أخذ	أكل	مكان	صوت	أرض	5
عرف	وجد	أراد	ناس	وجه	شكل	6
بدأ	أجاب	بدأ	مدينة	يد	شمس	7
حمل	خرج	قام	حياة	أرض	صوت	8
ذهب	أراد	وضع	وقت	أم	قوة	9
وضع	صاح	أخذ(شرع)	شيء	عمل	صوت	10

إذا ما قورنت بغيرها من المفردات التي تحتاج إلى تكرار أكبر لاكتسابها، ففي الكتاب التونسي مثلاً بلغت تحقيقات الكلمات (5316) أكثر من ضعف أنماطها (2594). وهذا ما يجعلنا نحكم على أن الوحدات الإفرادية التي كررتها الكتب تندرج في معظمها ضمن الرصيد الذي يعرفه المتعلم وسبق له أن اكتسبه، لذا فالتكرار لم يكن مدروساً في هذه الكتب.

*لقد جاءت نسبة أصناف الكلمات في الكتب الثلاثة متوافقة مع الدراسات الإحصائية للتوزيع الكمي للمفردات في اللغات عموماً، ففي دراسة أجراها "الدكتور عبد المجيد سالمي" على عينات من النصوص المتنوعة المكتوبة باللغة العربية بعد أن حذف منها أدوات المعنى وما شابهها، قدر معدلاتها قياساً على 1000 كلمة تحصل على النتائج الموضحة في الجدول: ⁽¹⁾

الجدول رقم (4-05): معدل أقسام الكلام في 1000 كلمة في اللغة العربية



46,6%	الأسماء
38,1%	الأفعال
12 %	الصفات
3,3 %	الظروف

تتوافق هذه النتائج إلى حد كبير مع ما أوردناه، إذ يحتلّ معدل الأسماء الرتبة الأولى في الكتب الثلاثة، لتليه الأفعال ثم الصفات فالظروف.

ونلاحظ هنا ارتفاعاً نسبياً في معدل الصفات في الكتب مقارنة بما أقرته دراسة الدكتور سالمي (نسبة الصفات عنده 12%)، وهذا راجع إلى تبني المناهج الحديثة فكرة الأنماط في بناء النصوص، إذ احتوت الكتب الثلاثة على نصوص وصفية كثيرة.

⁽¹⁾ ينظر: سالمي عبد المجيد، العناصر الإفرادية في كتب القراءة، ص 78-79.

3.1. دراسة مقارنة لمجالات المفاهيم وفق ما أورده الرصيد:

سنجري فيما يأتي دراسة إحصائية للمفردات المشتركة بين قوائم الكتب الثلاثة وبين المفردات الواردة في الرصيد اللغوي العربي للسنة الرابعة ابتدائي، بحيث قسمنا مفردات الكتب على مجالات المفاهيم الواردة فيه.

وقد اشتمل هذا الرصيد على 696 مفردة، موزعة على تسعة أقسام هي: جسم الإنسان، الحياة الاجتماعية، الحياة الاقتصادية، الحيوانات، الكون والطبيعة والزمان، الدولة ومؤسساتها، العد والتقدير، أدوات المعاني، المشترك في الأفعال والأسماء. وقد احتوت هذه الأقسام بدورها على مجالات مفاهيم متنوعة تسعى إلى تلبية الحاجات التعبيرية للطفل العربي.

ونهدف من خلال هذه الدراسة إلى معرفة مدى استغلال الكتب المدرسية للحصيلة الإفرادية الواردة في الرصيد، لنحدد إن كانت الكتب قد اعتمدت عليهم كمرجع لمفردات النصوص المنتقاة أم لا.

المجال الأول: جسم الإنسان:

المجال العام	المجالات الجزئية	عدد المفردات فيه	عدد المفردات في كل كتاب		
			الجزائري	التونسي	المغربي
جسم الإنسان	أعضاؤه والأفعال المتعلقة به	20	1	3	1
	صفاته	22	2	1	2
	حياته العاطفية	16	2	6	1
	حياته العقلية والثقافية	25	9	6	11
	النظافة والتجميل	18	2	1	1
	المرض والحوادث والعلاج	36	4	3	4

4	00	3	13	الرياضة واللعب
2	2	2	12	الترفيه والأفراح
1	00	1	8	الملابس والأدوات الشخصية
1	2	1	13	الطعام والشراب
00	00	1	7	العائلة، أطوار حياة الإنسان
00	00	00	12	السكن أجزاؤه وتديره
28	24	28	202	العدد الإجمالي للمفردات

المجال الثاني: الحياة الاجتماعية

عدد المفردات في كل كتاب			عدد المفردات فيه	المجالات الجزئية	المجال العام
المغربي	التونسي	الجزائري			
4	1	3	20	المدرسة	الحياة الاجتماعية
3	5	3	16	الأخلاق	
13	7	9	51	الصلة بالغير	
5	00	1	22	الدين	
3	1	2	11	المدينة والقرية	
4	3	2	13	الأسفار ووسائل النقل	
32	17	20	133	العدد الإجمالي للمفردات	

المجال الثالث: الحياة الاقتصادية

المجال العام	المجالات الجزئية	عدد المفردات فيه	عدد المفردات في كل كتاب		
			الجزائري	التونسي	المغربي
الحياة الاقتصادية	الفلاحة	8	1	2	1
	الصنائع والمهن	36	6	8	7
	التجارة	13	4	3	3
	العدد الإجمالي للمفردات	57	11	13	11

المجال الرابع: الحيوانات

المجال العام	المجالات الجزئية	عدد المفردات فيه	عدد المفردات في كل كتاب		
			الجزائري	التونسي	المغربي
الحيوانات	الحيوانات الأهلية	12	1	2	00
	الحيوانات البرية	4	00	2	00
	الطيور	7	00	1	00
	الحشرات والزواحف	1	00	00	00
	الحيوانات البحرية والأسماك	1	00	00	00
	العدد الإجمالي للمفردات	25	1	5	00

المجال الخامس: الكون والطبيعة والزمان

عدد المفردات في كل كتاب			عدد المفردات فيه	المجالات الجزئية	المجال العام
المغربي	التونسي	الجزائري			
3	1	2	9	النبات	الكون والطبيعة والزمان
7	3	5	18	الكون والطبيعة	
4	3	2	8	الزمان	
14	7	9	35	العدد الإجمالي للمفردات	

المجال السادس: الدولة ومؤسساتها

عدد المفردات في كل كتاب			عدد المفردات فيه	المجال العام
المغربي	التونسي	الجزائري		
8	3	6	31	الدولة ومؤسساتها

المجال السابع: العد والتقدير

عدد المفردات في كل كتاب			عدد المفردات فيه	المجال العام
المغربي	التونسي	الجزائري		
7	9	4	17	العدّ والتقدير

المجال الثامن: أدوات المعاني

عدد المفردات في كل كتاب			عدد المفردات فيه	المجال العام
المغربي	التونسي	الجزائري		
5	2	4	11	أدوات المعاني

المجال التاسع: المشترك في الأفعال والأسماء

المجال العام	المجالات الجزئية	عدد المفردات فيه	عدد المفردات في كل كتاب		
			الجزائري	التونسي	المغربي
المشترك في الأفعال والأسماء	الأفعال المشتركة	91	25	26	37
	الأسماء المشتركة	85	13	15	27
	الألوان	9	3	1	3
	العدد الإجمالي للمفردات	185	41	42	67

الجدول رقم (4-06): العدد الإجمالي للمفردات وفق ما أقره الرصيد

المجال المفهومي	عدد مفردات الرصيد اللغوي العربي(*)	المفردات المشتركة بين الكتاب الجزائري والرصيد		المفردات المشتركة بين الكتاب التونسي والرصيد		المفردات المشتركة بين الكتاب المغربي والرصيد	
جسم الإنسان	202	28	%13.86	24	%11.88	28	%13.86
الحياة الاجتماعية	133	20	%15.03	17	%12.78	32	%24.06
الحياة الاقتصادية	57	11	%19.29	13	%22.8	11	%19.29
الحيوانات	25	01	%1.75	5	%20	00	
الكون والطبيعة والزمان	35	9	%25.71	7	%20	14	%40
الدولة	31	6	%19.35	3	%9.67	8	25.8%

(*) نشير إلى أن هذا العدد يختلف عن العدد الحقيقي للمفردات الواردة في الرصيد، لأننا حذفنا من الرصيد المفردات التي لا تندرج ضمن شروط الحصر التي اعتمدناها في دراستنا مثل: أسماء الأعلام والحروف... وذلك من أجل توحيد منهجية الجرد فيهما (أي بين الرصيد والكتب الثلاثة) لتكون الإحصائيات دقيقة.

ومؤسساتها							
العدد والتقدير	17	4	%23.52	9	%52.94	7	%41.17
أدوات المعاني	11	4	%36.36	2	%18.18	5	%45.45
المشارك في الأفعال والأسماء	185	41	%22.16	42	%22.7	67	%36.21
العدد الإجمالي	696	124		122		172	
النسب المئوية	%100	%17.81		%17.52		%24.71	

* الدراسة المقارنة للمفردات المشتركة بين كتب القراءة والرصيد:

يظهر من خلال الجدول رقم (4-06) أن نسبة استفادة الكتب الثلاثة من الرصيد العربي جاءت ضئيلة فهي لم تتجاوز ربع المفردات التي أقرها، إذ احتل الكتاب المغربي المرتبة الأولى بنسبة 24.71%، يليه الكتابان الجزائري والتونسي اللذان تقاربا في نسبة الاقتباس من الرصيد (17%)، ولعل مبرر ارتفاع النسبة في الكتاب المغربي مقارنة بنظيره يعود لوجود أساتذة جامعيين في لجنة التأليف، وهذا ما يجعل احتمال اطلاعهم على الرصيد وارد جدا، يضاف إلى ذلك مبرر ثان يتمثل في تعددية الكتاب المغربي التي تخلق روح التنافس بين المؤلفين، فتحثهم على اعتماد مراجع ذات قيمة علمية أكبر لتكون فرص فرض أنفسهم في الساحة التعليمية أكثر، هذا من جانب ومن جانب آخر فإن طول حجم النصوص المغربية مقارنة بالنصوص الجزائرية والتونسية يجعل احتمال ظهور مفردات جديدة أكثر إذ يؤكد الحاج صالح أن "هناك كمية كبيرة جدا منها لا تظهر إلا إذا كان النص ذا حجم كبير جدا وهي الألفاظ التي تختص بمجال معين من المعاني".⁽¹⁾

إن انخفاض نسبة الأخذ يدل على أن مفردات الكتب لا تستجيب للحاجات التبليغية لمتعلمي السنة الرابعة وفق ما أقره الرصيد العربي الذي حددت مفرداته اعتمادا على مقاييس

⁽¹⁾ الحاج صالح عبد الرحمن، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 45.

علمية، ولعل النسبة القليلة للمفردات المشتركة بين الكتب والرصيد تفسر إما بعدم اطلاع المؤلفين على هذه الوثيقة وما كان الاشتراك في المادة الإفرادية إلا بمحض الصدفة، وإما لعدم تحيين المفردات التي يحويها الرصيد خاصة ونحن نعيش في مجتمع المعلومات الذي أصبح العالم بموجبه قرية صغيرة، فمفرداته أصبحت لا تكفي لتلبية حاجات متعلم اليوم، إلا أن هذا لا يبرر للمؤلفين تقصيرهم في تقديم ما أقره الرصيد من مفردات تسد متطلبات التبليغ باللغة العربية.

أما عن مجالات المفاهيم فكان النصيب الأكبر فيها لمجال أدوات المعاني من حيث المفردات المستغلة بالنسبة للكتابين المغربي والجزائري ويرجع ذلك إلى أن أدوات المعاني يمكن حصر مفرداتها مقارنة بالمجالات الأخرى التي تندرج مادتها الإفرادية ضمن القوائم المفتوحة، في حين أن الكتاب التونسي قد اقتبس أكبر عدد من المفردات من مجال العد والتقدير ما نسبته 52.94%.

وفي مقابل ذلك، عرف مجال الحيوانات أضعف نسبة اقتباس بالنسبة للكتاب الجزائري، في حين انعدم الأخذ منه بالنسبة للكتاب المغربي، لأن معظم النصوص الواردة فيهما كانت ترتبط بالإنسان وبواقعه ومستمدته من محيطه البيئي وقريبة من الحقائق المعيشية له تماشياً مع ما دعت إليه المناهج التربوية، أما الكتاب التونسي فاقتبس من هذا المجال ما نسبته 20 %، ويفسر ذلك بكثرة النصوص التي كان أبطالها من الحيوانات، وقلتها بالنسبة للكتابين الآخرين.

وفي هذا الصدد تؤكد الباحثة التونسية "منيرة القنوني" بعد استقراءها لعدد من كتب تعليم اللغة العربية في عدد من البلدان مثل تونس والأردن والمغرب على أن "طالب الابتدائية في تونس يمضي معظم سنته الدراسية يتحدث إلى سلحفاة كونها الشخصية الرئيسية في

معظم قصص الكتاب⁽¹⁾ وتضيف "في ظل غياب عنصر إنساني يمارس اللغة ويتحدث بها يعيش الطالب حالة من التغريب اللغوي"⁽²⁾. فالباحثة تنتقد هذا الوضع وتعتبر أن الرصيد اللغوي المكتسب سيكون غير وظيفي بالنسبة للمتعلم ولا يلي حاجاته اليومية.

وجاء مجال الدولة ومؤسساتها بأقل نسبة اقتباس في الكتاب التونسي، وهذا راجع لبعده النصوص عن الواقع اللغوي الاجتماعي للمتعلم وارتباطها بعالم القصص والحيوان، مما قد يؤثر سلباً على العلاقة بين المتعلم والمحيط ويحدث قطيعة بينهما.

فإذا ما همشت الكتب المفردات التي يحتاجها المتعلم فإنها تجعله يتوجه إلى اللغات الأجنبية أو اللهجات المحلية للتعبير عن أغراضه، ومتى كانت المدرسة بعيدة عن الواقع وعن الخبرات التي تربطه بحياته، نتج عن ذلك اتساع الهوة بين الطرفين، إذ يؤكد جون ديوي أن "التلف أو الضياع الكبير في التربية - من وجهة نظر الطفل - متأت من عجزه عن الانتفاع بما يكتسب من الخبرات خارج محيط المدرسة انتفاعاً تاماً وحرراً يجري داخل المدرسة نفسها. وهو في الوقت ذاته يرى نفسه عاجزاً عن استعمال ما يتعلمه من المدرسة في حياته اليومية. وهذه هي عزلة المدرسة، إنها انعزال عن الحياة. فإذا دخل الطفل الصف فعليه أن ينزع من ذهنه قسماً كبيراً من الأفكار والأولع والفعاليات السائدة في بيته وجيرته"⁽³⁾.

ولو عدنا إلى المجالين اللذين احتلا أكبر عدد من المفردات في الرصيد العربي أي مجال جسم الإنسان ومجال الحياة الاجتماعية لوجدنا أن الكتب قد قصرت في الأخذ منهما، رغم

(1) باكير فوزي، في قيمة الرصيد اللغوي: يمضي الطفل دراسته الابتدائية متحدثاً مع حيوانات، جريدة العربي الجديد، العدد 508، السنة الثانية، الجمعة 22 يناير 2016، ص 25.

(2) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(3) ديوي جون: المدرسة والمجتمع، ترجمة الدكتور أحمد حسن الرحيم، مراجعة الدكتور محمد ناصر، تصدير الدكتور محمد حسين آل ياسين، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت لبنان، نشر بالمشاركة مع مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر بغداد نيويورك، ط 2، 1978، ص 83.

أنهما يعدان من أكثر المجالات ارتباطا بالحياة اليومية للطفل من خلال المجالات الفرعية التي تنتهي إليهما كالحياة العاطفية، الرياضة واللعب، الملابس، الطعام والشراب، الصلة بالغير...، بمعنى أن حاجة المتعلم إلى هذه المفردات تكون أكثر من غيرها، إلا أن نسبة استغلال مفردات الرصيد من قبل العينات الثلاث لم تصل حتى إلى الربع، وهذا ما يعني أن المؤلفين قد غيبيوا ثروة إفرادية مهمة وضرورية لتلميذ الرابعة ابتدائي باعتبار ورودها في الرصيد، ولعل هذا ما جعلنا نحكم على أن المادة الإفرادية المقدمة في الكتب لم تخضع للانتقاء وفق المقاييس العلمية، حيث إن الفقر في بعض المجالات المفهومية سيؤثر سلبا على متعلم اللغة وعلى المهارة التواصلية لديه، وهنا ننوه بالأهمية التي تكتسبها البرامج اللغوية التي تبني اعتمادا على تحليل الاحتياجات اللغوية لمستخدمي اللغة في مواقف تواصلية مختلفة، إذ يرى هداية علي أن "عملية تقدير وتحديد الحاجات اللغوية تعد أساسا فعالا لنجاح وتطوير أي برنامج تعليمي، حيث يشعر مستخدمو اللغة ومتعلموها بتلبية احتياجاتهم اللغوية، وعدم ابتعاد ما يتعلمونه عما يحتاجون إليه، وبالتالي تتوافر لديهم فرص إيجابية للممارسة الفعالة لما تعلموه، كما أن عملية تحليل الحاجات تستخدم كأداة فحص للسياقات والمواقف التي يحتاجون فيها إلى استخدام اللغة، مما يجعل عملية التعلم والتدريب ذات معنى، وأكثر إيجابية بالنسبة لمستخدمي اللغة، لأن البرنامج التعليمي قد أعد في ضوء احتياجاتهم الفعلية، فلا يشعرون بوجود فجوة بين: ما يدرسون، وما يحتاجون إليه فعليا.⁽¹⁾

وهذا ما يتطابق مع المعايير التي ألف على أساسها الرصيد اللغوي العربي، إلا أن عدم تحيين مضمونه تماشيا مع احتياجات متعلم اليوم، يقلل من نسبة استفادة الكتب التعليمية منه.

⁽¹⁾ هداية هداية إبراهيم الشيخ علي: الحاجات اللغوية لدى مستخدمي اللغة العربية في المواقف التواصلية الشفهية والكتابية، سلسلة البحوث والدراسات من معهد عربي، المعهد العربي للغة العربية، المملكة العربية السعودية، ط1، 2014، ص5.

أما بالنسبة للمجالات المتبقية وهي مجال الحياة الاقتصادية، مجال الكون والطبيعة والزمان، ومجال المشترك في الأفعال والأسماء فإن نسب استفادة الكتب من الرصيد لا تختلف كثيرا عما سبق، إذ تشير النتائج إلى قلة المفردات المتضمنة فيها، ففي المجال الأول نجد أكبر نسبة من نصيب الكتاب التونسي وقدرت ب: 22.8 %، أما المجالين المتبقيين فاحتل فيهما الكتاب المغربي المرتبة الأولى من حيث نسبة الأخذ، إذ تجاوز الربع في كل منهما.

فرغم أن مجالات المفاهيم التي احتوتها الكتب الثلاثة -خاصة بالنسبة للكتابين الجزائري والمغربي- تتقارب كثيرا مع المجالات التي قسم الرصيد العربي حصيلته الإفرادية وفقها، إلا أن مؤلفي الكتب لم يستغلوا هذا القاموس الثري كما ينبغي، وهذا ما سيسبب فقرا في الحصيلة الإفرادية للمتعلم من جهة، ومن جهة أخرى فإنه سيعرضه لحشو لا طائل منه في بعضها الآخر من خلال ارتفاع نسب تكرار الألفاظ التي يعرفها أصلا، أو من خلال تزويده بمفردات لا يحتاجها في هذه المرحلة.

إن تمتين العلاقة بين المدرسة والمحيط اللغوي الاجتماعي للمتعلم تلبية لميولاته يستدعي ربط النصوص القرائية بالواقع اللغوي له وبمحيط بيئته حتى تكون اللغة العربية قادرة على سد حاجاته التبليغية، حيث يستوجب ذلك الارتكاز على مرجعية علمية دقيقة وحديثة في عملية التأليف، تستمد أسسها من تحليل هذه الحاجات وتنطلق من لغة الطفل (لغة المحيط، لغة المدرسة،.....) بإجراء دراسات لسانية اجتماعية حديثة مواكبة للتغيرات التي تحياها البيئات المختلفة في الوطن العربي انطلاقا من الأرصدة اللغوية العربية السابقة (الرصيد الوظيفي والعربي) والذخائر اللغوية المنجزة، ليتم تقديم الرصيد الإفرادي المشترك بينها في المراحل الأولى من التعليم وتأخير ما هو مختلف للمراحل اللاحقة. بحيث تعتمد النتائج المتوصل إليها كمصدر لغوي أساسي وإجباري تنقيد به لجان تأليف الكتب المدرسية المقدمة للمتعلم العربي، تحقيقا لسياسة لغوية عربية مشتركة.

4.1. دراسة كمية للمفردات المشتركة:

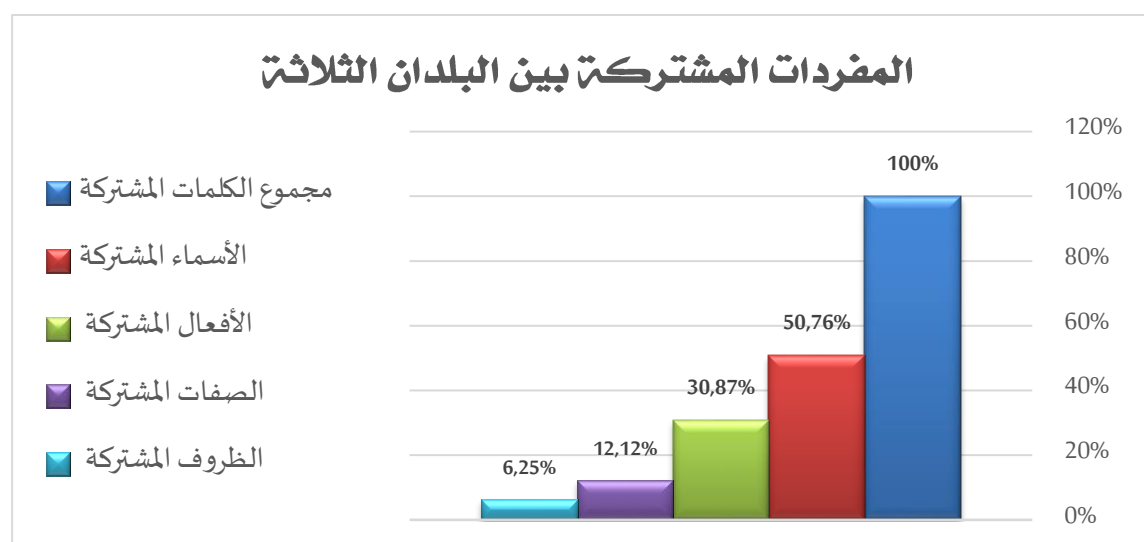
1.4.1. المفردات المشتركة بين الكتب الثلاثة:

سعى إلى معرفة نسبة الاشتراك في اللغة المقدمة للطفل المغربي، قمنا بتحديد المفردات المتشابهة بين كتب البلدان الثلاثة، ثم بين بلدين ومن ثم المقارنة بينها فكانت النتائج المتحصل عليها كالآتي:

الجدول رقم (4-07): المفردات المشتركة بين البلدان الثلاثة مع أصنافها

الظروف المشتركة	الصفات المشتركة	الأفعال المشتركة	الأسماء المشتركة	مجموع المفردات المشتركة	
33	64	163	268	528	الجزائر-تونس-المغرب
6,25%	12,12%	30,87%	50,76%	100%	النسبة المئوية

الشكل رقم (4-01): المفردات المشتركة بين البلدان الثلاثة مع أقسامها



من خلال الجدول (4-07) والشكل (4-01) نلاحظ أنّ العدد الإجمالي للمفردات المشتركة بين الكتب المدرسية الثلاثة قد بلغ 528 مفردة، وهو عدد قليل لم يصل إلى الربع مقارنة بالعدد الكلي للمفردات الواردة في كل كتاب، فهذه الكمية تمثل ما نسبته 24.23% من مفردات الكتاب الجزائري، وتمثل 20.35% من مجمل مفردات الكتاب التونسي، وتقدر النسبة في الكتاب المغربي بـ 18.55%.

ومبرر ذلك هو اختلاف المراجع التي تعتمد في تأليف الكتب الموجهة للمتعلم المغربي، إذ لاحظنا التوجه الذاتي في تأليف النصوص، فهناك نصوص من نسج المؤلفين واقتباساتهم، وهناك نصوص مختارة لكتاب البلد، كالكتاب الجزائري الذي حدد ما نسبته خمسين بالمائة من النصوص تكون لمؤلفين جزائريين، في مقابل نصوص لكتاب عرب، وأخرى مجهولة المصدر لم يحدد مرجعها.

وهذا التباين في مصادر اقتباس النصوص أدى إلى الاختلاف في المفردات التي تعلم للطفل في هذا المستوى، كما أن الكتب الثلاثة لم تصرح باعتمادها على مرجعية محددة في أخذ النصوص كقوائم المفردات الشائعة أو كتابي الرصيد اللغوي المغربي والعربي أو الذخائر اللغوية مثلا، وهذا ما ترتب عنه النسبة القليلة لعدد المفردات المشتركة بين الكتب: الجزائري والتونسي والمغربي.

ولقد تناسب العدد المشترك للمفردات المقسمة وفق أنواع الكلمات مع نسب توزيعها، فاحتلت الأسماء النسبة الأكبر من المفردات المشتركة والتي بلغت نصف العدد الإجمالي، تلتها الأفعال بنسبة 30.87% ثم الصفات فالظروف.

وهذا يجعلنا نؤكد على أن اللغة المقدمة للطفل المغربي هي لغة مختلفة إلى حد كبير بين البلدان الثلاثة رغم وجود العديد من الخصائص المشتركة بينها كالدين والعادات والتقارب الجغرافي، وهذا ما قد يؤدي أحيانا إلى صعوبة التفاهم بالرغم من الاشتراك في اللغة نفسها.

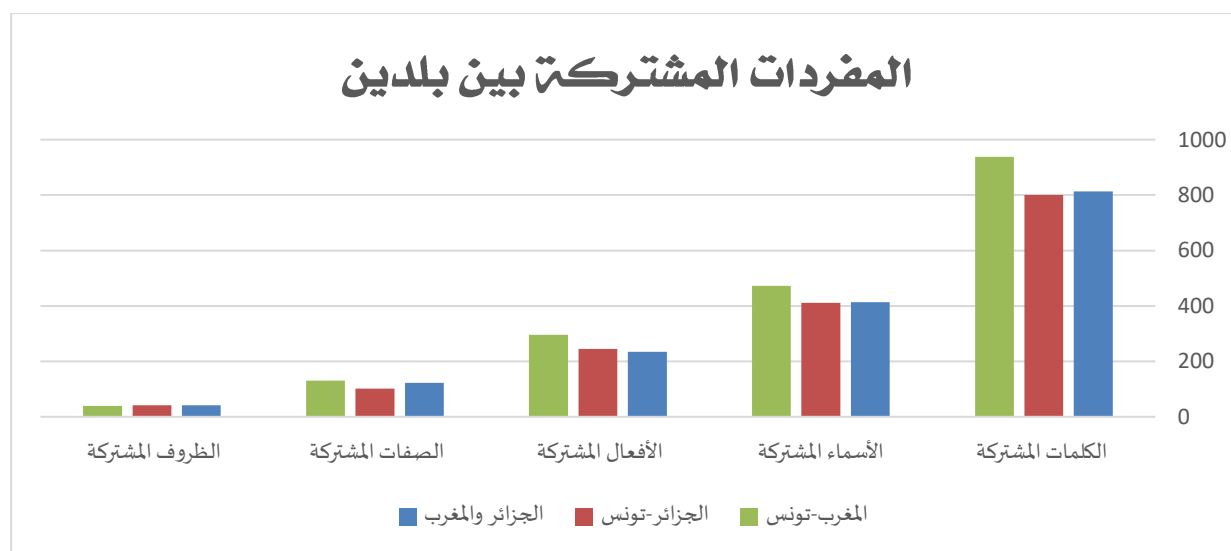
2.4.1. المفردات المشتركة بين كتاتين:

وردت المفردات المشتركة بين الكتاتين: الجزائري والمغربي، الجزائري والتونسي، المغربي والتونسي كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (4-08): المفردات المشتركة بين بلدين

المغرب-تونس		الجزائر-تونس		الجزائر والمغرب		
100%	938	100%	800	100%	813	المفردات المشتركة
50,32%	472	51,38%	411	50,92%	414	الأسماء المشتركة
31,56%	296	30,63%	245	28,78%	234	الأفعال المشتركة
13,97%	131	12,75%	102	15,13%	123	الصفات المشتركة
4,16%	39	5,25%	42	5,17%	42	الظروف المشتركة

الشكل رقم (4-02): المفردات المشتركة بين بلدين مع أقسامها



انطلاقاً من الجدول (4-08) والشكل (4-02) نجد أن عدد المفردات المشتركة قد بلغ أعلى نسبة له بين (المغرب وتونس) بـ 938 مفردة، في مقابل تقارب العدد بين كل من (الجزائر وتونس) و(الجزائر والمغرب) بـ: 800 و 813 مفردة على الترتيب. فمن الناحية الجغرافية ورغم تموقع الجزائر بين هذين البلدين إلا أن المفردات المشتركة بينهما كانت أكثر رغم البعد الجغرافي، كما أنه عند مقارنة مجالات المفاهيم الواردة في الكتب الثلاثة وجدنا تقارباً كبيراً بين الكتابين الجزائري والمغربي، وهذا ما جعلنا نتوقع أن تكون نسبة المفردات المشتركة بينهما هي الأكبر، لكن النتائج لم تكن كذلك. ولعل هذا يفسر بعودة مؤلفي الكتابين التونسي والمغربي إلى مرجعيات مشتركة تحدد المفردات الذي يتوجب تعليمها كقوائم المفردات الشائعة، لكن بكيفية ضمنية غير مصرح بها في الكتب، وذلك لأن الواقع المعرفي يؤكد وجود تنسيق بين البلدين (تونس والمغرب) في إطار الندوات العلمية والملتقيات الدولية، يضاف إلى ذلك الحرص الذي يوليه المهتمون بالقضايا التعليمية التربوية في هذين البلدين للربط بين قطاعي التعليم العالي والتربية الوطنية والعمل بشكل متكامل، على عكس الأمر في الجزائر إذ غالباً ما لا تجد بحوث ودراسات التعليم الجامعي أصداً لها في قطاع التربية.

أما عن أقسام المفردات المشتركة فلقد جاءت موزعة بطريقة منطقية: بدءاً بالأسماء مروراً بالأفعال والصفات وختاماً بالظروف، وكان العدد في هذه الأقسام متقارباً جداً وأحياناً متطابقاً وذلك بين (الجزائر وتونس) و(الجزائر والمغرب).

وهذا يجعلنا نحكم على أن جزءاً من الحصيلة الإفرادية المقدمة لتلميذ السنة الرابعة في تونس والمغرب متشابهة أكثر مقارنة بالجزء المشترك الذي يعلم في (الجزائر وتونس) و(الجزائر والمغرب).

وبالتالي فإن لغة التلميذين التونسي والمغربي أكثر تقارباً إذا ما قورنت بنظيرتهما في الجزائر وتونس، والجزائر والمغرب، وإن كان الفرق غير شاسع.

المبحث الثاني: دراسة تنوع المفردات اللغوية

يهدف هذا المبحث إلى دراسة الثروة اللفظية الواردة في عينة من نصوص الكتب المدرسية الثلاثة وفق المنهج الأسلوبي الإحصائي الذي يفضي إلى نتائج دقيقة تخدم الجانب اللغوي عموما والإفرادي خصوصا، وذلك بقياس خاصية تنوع المفردات في النصوص بتطبيق مقياس جونسون الذي يستند على إحصاء المفردات المتنوعة لتقييم الثروة الإفرادية.

1.2. العينات:

سنبني هذه الدراسة على نماذج لعينة من النصوص الواردة في الكتب المدرسية الثلاثة: الجزائري والتونسي والمغربي، بأخذ مجموعة من نصوص القراءة المتتالية بدءا بالنص الأول إلى أن نصل إلى الحجم الإفرادي الذي تتطلبه العينة، وقد حددناه بـ 1200 مفردة، فبلغ عدد النصوص في الكتب الثلاثة والتي استغرقتها العينة المحددة ما بين 6 نصوص إلى 11 نصا حسب تفاوت حجمها، ما يمثل تقريبا ثلث أو ربع المفردات الكلية في كل كتاب، وهذا بهدف فحص خاصية التنوع في المفردات التي يستخدمها المؤلفون في النصوص المقدمة للمتعلم، بغض النظر عن الموضوع العام للعينة الذي تنتمي إليه المفردات، لأن تشابه الموضوع ليس شرطا ضروريا لتطبيق مقياس جونسون.

فاعتبرنا مجموعة النصوص المدروسة في كل كتاب بمثابة العينة التي طبقنا عليها مقياس جونسون، وبذلك بلغ مجموع العينات الثلاث 3600 مفردة، وهو كم مقبول -في رأينا- في مجال الدراسة النوعية للمفردات لأننا سبق وأجرينا دراسات إحصائية في المباحث السابقة، وما تطبيقنا لهذا المقياس إلا من أجل التأكيد على ما وصلنا إليها آنفا.

2.2. تعريف مقياس جونسون:

يعد مقياس جونسون من بين المقاييس التي اقترحت لقياس خاصية تنوع المفردات في النصوص أو في جزء منها، إذ يمكن إيجاد نسبة التنوع "إذا ما حسبنا فيه النسبة بين الكلمات المتنوعة (أي المختلفة بعضها عن بعض) والمجموع الكلي للكلمات المكوّنة له".⁽¹⁾

ويطلق جونسون على الكلمات المتنوعة مصطلح "الأنماط" types وعلى المجموع الكلي للكلمات مصطلح "التحققات" tokens، ومن ثم يطلق على نسبة التنوع type-token ratio (وتختصر عادة إلى (TTR)).

وللوصول إلى نسبة الكلمات المتنوعة في عينة النصوص المدروسة للكتب الثلاثة، قمنا بالخطوات الآتية:

* تقسيم كل عينة تتكون من 1200 مفردة على 12 جزءاً، وكل جزء يتكون من 100 كلمة.

* رسم الجداول للعينة ككل والذي بلغ 36 جدولاً بمقدار 12 جدولاً لكل كتاب على حدة.

* تفرغ المفردات كلها في هذه الجداول، حيث يحتوي كل جدول على 100 مفردة.

* حصر الأنماط (الكلمات المتنوعة) في كل جدول، وذلك وفق مرحلتين:

أ- حصر الأنماط في كل جدول على حدة (أي الأنماط الموجودة في كل مائة) عن طريق مراجعة كل كلمة الواحدة تلو الأخرى، وشطب كل كلمة متكررة، والكلمات التي تبقى دون شطب هي الأنماط، فيتم حصرها وكتابة عددها أسفل كل جدول.

ب- حصر الأنماط في كل الجداول (أي الأنماط الموجودة في 1200 كلمة) عن طريق مراجعة كل كلمة لم تشطب في جدول معين على جميع الكلمات التي لم تشطب في الجداول

⁽¹⁾ مصلوح سعد عبد العزيز، في النص الأدبي: دراسات أسلوبية إحصائية، ص 94.

11 الأخرى، بحيث يتم شطب جميع تكرارات الكلمة على مستوى العينة كلها. وهكذا حتى نفرغ من الجداول 12. واتبعنا الخطوات نفسها مع العينتين المتبقيتين بجداولها 24.

وبتطبيقنا لهذه الخطوات نكون قد توصلنا إلى استخراج الأنماط على المستويين:

المستوى الأول: عددها بين كل مائة كلمة من كلمات العينة.

المستوى الثاني: عددها في العينة المدروسة كلها.⁽¹⁾

ولقد تم إجراء الإحصائيات السابقة وفق شروط الحصر ومعايير التكرار التي اتبعناها في المبحث الخاص بالدراسة الكمية للمفردات، حيث التزمنا بها في كل العينة الخاضعة لتطبيق هذا المقياس⁽²⁾.

3.2. طرق حساب نسبة التنوع في المفردات:

قدم جونسون أربع طرائق لحساب نسبة التنوع في المفردات، وهي كالآتي:

الطريقة الأولى: إيجاد النسبة الكلية للتنوع

"وفيها تحسب نسبة التنوع على مستوى النص أو العينة كاملة، ويتطلب حساب النسبة بهذه الطريقة حصر الأنماط في النص كله، وقسمة عددها على الطول الكلي "التحققات" مقدرا بعدد الكلمات المكونة للنص"⁽³⁾.

⁽¹⁾ ينظر: المرجع السابق، ص 95-98. (يمكن العودة إلى هذا المرجع للتفصيل أكثر في هذا المقياس).

⁽²⁾ يمكن العودة إلى شروط الحصر في المبحث الأول من هذا الفصل.

⁽³⁾ مصلوح سعد عبد العزيز، في النص الأدبي: دراسات أسلوبية إحصائية، ص 100.

الطريقة الثانية: إيجاد القيمة الوسيطة للتنوع

يتم ذلك باتباع الخطوات الآتية:

- 1/ تقسيم النص أو العينة إلى أجزاء متساوية الطول.
- 2/ حساب نسبة الأنماط إلى التحققات في كل جزء على حدة.
- 3/ استخراج القيمة الوسيطة لقيم نسبة التنوع في الأجزاء المختلفة، وذلك بجمع هذه القيم ثم قسمتها على عدد الأجزاء المكونة للنص.

الطريقة الثالثة: إيجاد منحى تناقص نسبة التنوع

ويتطلب ذلك:

- 1/ تقسيم النص إلى أجزاء متساوية الطول.
- 2/ حساب النسبة في الجزء الأول من النص. وذلك بحصر الأنماط وقسمة عددها على المجموع الكلي للتحققات في هذا الجزء.
- 3/ حصر الأنماط في الجزء الثاني من النص دون أن ندخل فيها أي كلمة سبق ورودها في الجزء الأول.
- 4/ إيجاد النسبة في الجزء الثاني بقسمة عدد الأنماط التي تم حصرها على المجموع الكلي للتحققات الجزء الثاني فقط.
- 5/ تتبع الطريقة نفسها مع الجزء الثالث وكذلك سائر الأجزاء إلى أن تنتهي جميع الأجزاء المكونة للعينة.

الطريقة الرابعة: إيجاد منحى تراكم نسبة التنوع

ويتم حسابه على النحو التالي:

- 1/ تقسيم النص إلى أجزاء متساوية الطول.
 - 2/ إيجاد النسبة بين الأنماط والمجموع الكلي لتحققات الجزء الأول.
 - 3/ بالنسبة للجزء الثاني يتم إيجاد النسبة بين الأنماط (التي لم يسبق لها أن ظهرت في الجزء الأول) و بين المجموع الكلي لتحققات هذا الجزء فقط.
 - 4/ نقوم بجمع عدد الأنماط في الجزء الأول إلى عدد الأنماط في الجزء الثاني ثم نحصل على نسبة التراكم بقسمة حاصل جمعهما على المجموع الكلي لتحققات الجزأين معا.
 - 5/ نسبة التراكم في الجزء الثالث تساوي حاصل جمع عدد الأنماط في الأجزاء الثلاثة مقسوما على الطول الكلي للنص (مقدرا بعدد التحققات المكونة للأجزاء الثلاثة). وهكذا حتى تنتهي جميع الأجزاء المكونة للنص أو العينة.⁽¹⁾
- وبتطبيقنا لهذه الطرائق الأربع في معالجة العينات الثلاث استطعنا الوصول إلى مجموعة من النتائج نوردتها فيما يأتي:

4.2. نتائج القياس:

سنعرض النتائج التي توصلنا إليها باستخدام مقياس جونسون في مجموعة من الجداول والرسوم البيانية لفحص تنوع الثروة الإفرادية في النماذج المختارة.

⁽¹⁾ المرجع السابق، ص 101-103.

الطريقة الأولى: إيجاد النسبة الكلية للتنوع

تُحسب النسبة الكلية للتنوع كما يلي:

النسبة الكلية للتنوع = عدد الأنماط للعينة / عدد التحققات للعينة وهي مبيّنة في

الجدول الموالي:

الجدول رقم (4-09): النسبة الكلية للتنوع في عينات الكتب الثلاثة

النسبة الكلية للتنوع	المجموع (كلمة)	
	1200	طول العينة (التحققات)
0.71	846	عدد الأنماط في عينة الكتاب الجزائري
0.54	650	عدد الأنماط في عينة الكتاب التونسي
0.58	697	عدد الأنماط في عينة الكتاب المغربي

الطريقة الثانية: إيجاد القيمة الوسيطة للتنوع

القيمة الوسيطة لقيم نسبة التنوع لكل الأجزاء = مجموع نسبة الأنماط إلى التحققات في

كل جزء / 12

الجدول رقم (4-10): نسبة التنوع باستخدام القيمة الوسيطة في عينات الكتب

الثلاثة

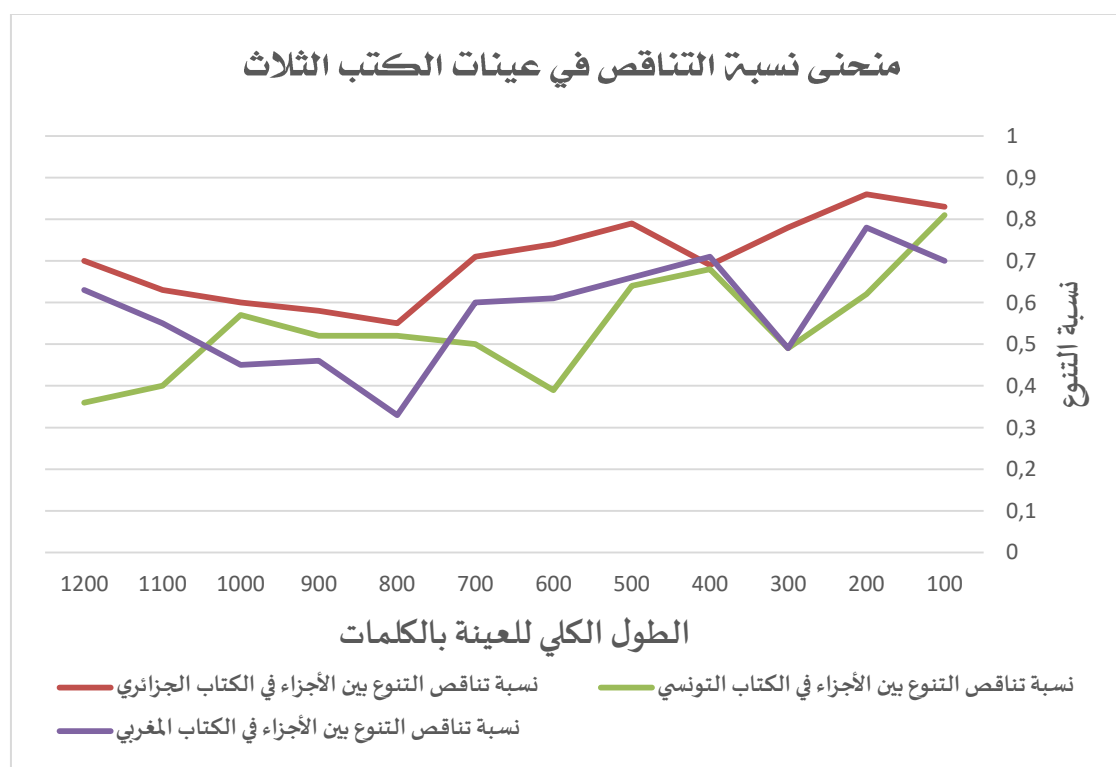
القيمة الوسيطة لقيم نسبة التنوع	الجزء 12	الجزء 11	الجزء 10	الجزء 9	الجزء 8	الجزء 7	الجزء 6	الجزء 5	الجزء 4	الجزء 3	الجزء 2	الجزء 1	عدد التحقيقات في كل جزء	
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100		
0,89	93	95	90	78	81	92	97	92	86	87	92	83	عدد الأنماط في كل جزء	الكتاب الجزائري
	0,93	0,95	0,9	0,78	0,81	0,92	0,97	0,92	0,86	0,87	0,92	0,83	نسبة الأنماط إلى التحقيقات في كل جزء	
0,78	79	76	85	89	82	72	65	88	85	67	70	81	عدد الأنماط في كل جزء	الكتاب التونسي
	0,79	0,76	0,85	0,89	0,82	0,72	0,65	0,88	0,85	0,67	0,7	0,81	نسبة الأنماط إلى التحقيقات في كل جزء	
0,79	87	89	70	73	66	82	86	84	83	74	88	70	عدد الأنماط في كل جزء	الكتاب المغربي
	0,87	0,89	0,7	0,73	0,66	0,82	0,86	0,84	0,83	0,74	0,88	0,7	نسبة الأنماط إلى التحقيقات في كل جزء	

الطريقة الثالثة: منحى تناقص نسبة التنوع

الجدول رقم (4-11): تطبيق طريقة تناقص نسبة التنوع

الجزء 12	الجزء 11	الجزء 10	الجزء 9	الجزء 8	الجزء 7	الجزء 6	الجزء 5	الجزء 4	الجزء 3	الجزء 2	الجزء 1	
1200	1100	1000	900	800	700	600	500	400	300	200	100	عدد التحقيقات في كل جزء
0,7	0,63	0,6	0,58	0,55	0,71	0,74	0,79	0,69	0,78	0,86	0,83	نسبة تناقص التنوع بين الأجزاء في الكتاب الجزائري
0,36	0,4	0,57	0,52	0,52	0,5	0,39	0,64	0,68	0,49	0,62	0,81	نسبة تناقص التنوع بين الأجزاء في الكتاب التونسي
0,63	0,55	0,45	0,46	0,33	0,6	0,61	0,66	0,71	0,49	0,78	0,7	نسبة تناقص التنوع بين الأجزاء في الكتاب المغربي

الشكل رقم (4-03): منحى نسبة التناقص في العينات الثلاث

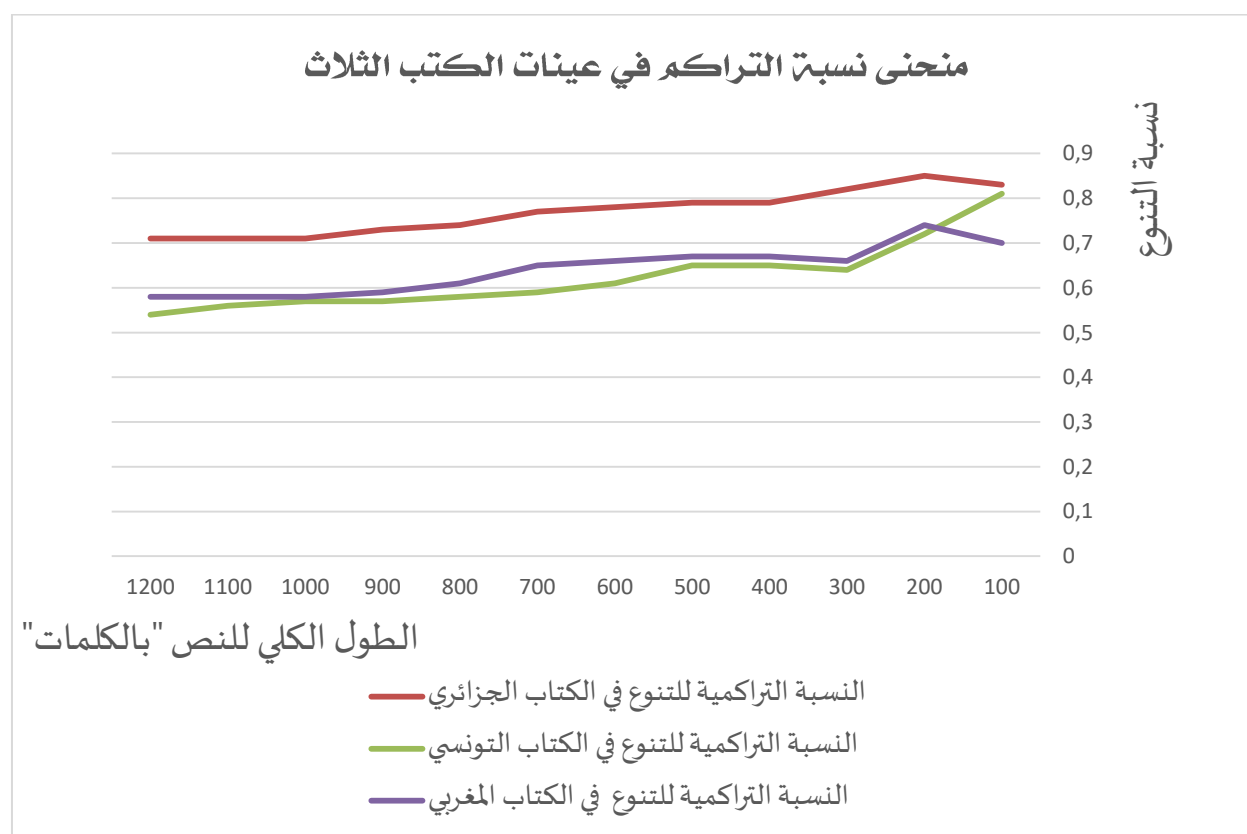


الطريقة الرابعة: منحى تراكم نسبة التنوع

الجدول رقم (4-12): تراكم نسبة التنوع

الجزء 12	الجزء 11	الجزء 10	الجزء 9	الجزء 8	الجزء 7	الجزء 6	الجزء 5	الجزء 4	الجزء 3	الجزء 2	الجزء 1	
1200	1100	1000	900	800	700	600	500	400	300	200	100	عدد التحقيقات في كل جزء
0,71	0,71	0,71	0,73	0,74	0,77	0,78	0,79	0,79	0,82	0,85	0,83	النسبة التراكمية للتنوع في الكتاب الجزائري
0,54	0,56	0,57	0,57	0,58	0,59	0,61	0,65	0,65	0,64	0,72	0,81	النسبة التراكمية للتنوع في الكتاب التونسي
0,58	0,58	0,58	0,59	0,61	0,65	0,66	0,67	0,67	0,66	0,74	0,70	النسبة التراكمية للتنوع في الكتاب المغربي

الشكل رقم (4-04): منحى نسبة التراكم



5.2. ملاحظات على نتائج القياس:

نلاحظ من خلال قياس النسبة الكلية للتنوع في العينة المدروسة (الجدول: 4-09) أن أكثر الكتب الثلاثة تنوعا من حيث الثروة الإفرادية هو الكتاب الجزائري (0.71) يليه الكتاب المغربي (0.58)، وأقلهم تنوعا هو الكتاب التونسي (0.54)، وإن كان هناك تقارب بين الكتاتين الأخيرين في هذه النسبة.

وتكون "دلالة النسبة الكلية على التنوع صحيحة إذا ما توافر فيها شرطان:

الأول: أن تكون أطوال العينات التي هي موضوع المقارنة متساوية.

الثاني: أن نعرف تحديدا الطول الكلي للعينة.⁽¹⁾

ولقد توافر لنا في دراستنا هذان الشرطان في العينة المختارة، والتي حددناها بـ 1200 مفردة في كل كتاب، لذا سيكون الحكم المتوصل إليه صحيحا في إطار المادة المدروسة والشروط المطبقة عليها.

فبقياسنا لخاصية التنوع باستخدام الطريقة الثانية (الجدول: 4-10) استطعنا الحصول على النتيجة نفسها. فالقيمة الوسيطة للتنوع في الكتاب الجزائري (0.89)، وهي في الكتاب المغربي (0.79)، وفي الكتاب التونسي (0.78). وهذا ما يؤكد صحة الحكم المتوصل إليه.

يفسر لنا الشكلان (4-03) / (4-04) والجدولان (4-11) / (4-12) الكثير من طبيعة القياس من جهة، ومن خصائص في توزيع المفردات في الكتب من جهة ثانية، حيث يبدو أن المنحنى الممثل لمفردات الكتاب الجزائري أقل الثلاثة انحدارا مقارنة بنظيره، وعليه فإننا نجد أن:

⁽¹⁾ مصلوح سعد عبد العزيز، في النص الأدبي، ص 109.

1- المفردات الواردة في الكتاب الجزائري تتميز بنسبة تراكم أعلى ونسبة تناقص أقل، حيث تظهر نسبة التنوع في المحتوى الإفرادي متذبذبة صعودا ونزولا لكن بنسب متقاربة جدا إلى أن تثبت ابتداء من الربع الأخير من العينة.

2- المفردات الواردة في الكتاب المغربي تتميز بنسبة تراكم أعلى بقليل من نسبتها في الكتاب التونسي، إذ جاءتا متقاربتين جدا، كما أن توزع المفردات فيهما كان متذبذبا ثم بدأ في الثبات ابتداء من نهاية الربع ما قبل الأخير، وجاءت نسبة التناقص في التنوع في الكتاب الأول أعلى منها في الكتاب الثاني عموما، وهي تسير فيهما بوتيرة متذبذبة بين الصعود والنزول.

3- يفسر التذبذب الحاصل في نسب التنوع في الكتب الثلاثة بمزاوجة المؤلفين بين المفردات الجديدة والمفردات المكررة، سعيا إلى تنمية الحصيلة الإفرادية للمتعلم بشكل تدريجي، وهذا التذبذب منطقي جدا لأن موضوعات النصوص متنوعة ومجالاتها المفاهيمية مختلفة إلى حد ما، فيجمع المؤلفون بين المفردات التي سبق تناولها بهدف ترسيخها في ذهن المتعلم عن طريق تكرارها، وبين مفردات جديدة لم يسبق أن تعرف عليها حتى تتوسع حصيلته اللغوية. وهذا في إطار تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة من وراء هذه النصوص والمتمثلة أساسا في إغناء المتعلم بالرصيد الإفرادي الذي يحتاجه لتنمية المهارات اللغوية الأربع لديه.

ويظهر لنا التذبذب غير المنتظم -صعودا ونزولا- الملاحظ في المنحنيات أن تكرار المفردات الجديدة في الكتب لم يوضع بطريقة مدروسة في كثير من الأحيان، لأن الدراسات تؤكد أنه لكي ترسخ المفردة عند المتعلم يجب أن يكون مرات تكرارها متدرجة عبر الزمن، أي أن تكرر المفردة الجديدة مثلا بعد يوم، ثم بعد ثلاثة أيام، ثم بعد أسبوع وهكذا... إلى أن يتم التأكد من تثبيتها عنده.

نصل مما سبق إلى أن المحتوى الإفرادي الجزائري -حسب العينة المدروسة- هو الأكثر تنوعا مقارنة بالرصيد الإفرادي الوارد في الكتابين المغربي والتونسي، واللذين كانت

نسبة التنوع فيهما متقاربة.^(*) وهذه النتيجة تتطابق مع ما توصلنا إليه فيما سبق إذ وجدنا أن تحققات الكلمات (العدد الكلي لها بتكراراتها) بلغ أعلى قيمة له في الكتاب التونسي، تلاه الكتاب المغربي ثم الكتاب الجزائري. وهذا ما يؤكد على التناسب العكسي الموجود بين مدى تكرار المفردات وبين تنوعها في النصوص، إذ كلما قلت الكلمات المكررة كلما دل ذلك على زيادة نسبة التنوع فيها.

ويبدو أن هذا التنوع الإفرادي قد جاء بطريقة غير مدروسة، إذ لا يظهر أن هناك خطة لغوية واضحة تم اتباعها في ذلك، لأن التنوع في إيراد كلمات جديدة يفترض أن يتبع بتكرار منتظم لها حتى يكون هذا التنوع خادما لاكتساب المفردات، فكثيرا ما كنا نلاحظ تكراراً في المفردات التي اكتسبها المتعلم في السنوات السابقة في مقابل إيراد الكلمات الجديدة مرة واحدة فقط دون تكرار.

ونشير في هذا الصدد إلى أن هناك علاقة وثيقة بين تنوع المفردات وصعوبة الأسلوب، فكلما ارتفعت نسبة التنوع في المفردات كلما أصبح الأسلوب صعبا على المتعلم، أي أن النص الذي يتميز بنسبة تنوع عالية في المفردات (وجود عدد كبير من الأنماط)، فيستخدم كلمات غير مألوفة، يجعل المتعلم في حالة توتر إذ يفاجأ بالجديد كلما أمعن القراءة، فتكون النتيجة إيجاد صعوبة في فهم النص المقروء⁽¹⁾. لذا لا بد أن يكون الرصيد الإفرادي المقدم للمتعلم موضوعا بطريقة مخطط لها مسبقا وبكيفية منظمة تبعا لما ينص عليه اكتساب المفردات تماشيا مع أسس اختيارها.

^(*) وهذه النتيجة تختلف عما توصلنا إليه من قبل عند دراستنا لكمية المفردات إذ احتل الكتاب المغربي المرتبة الأولى من حيث عدد الأنماط (المفردات المتنوعة) تلاه الكتاب التونسي ثم الكتاب الجزائري، وهذا راجع إلى أن حجم العينة -أي مجموع الوحدات الإفرادية- كان مختلفا بين الكتب الثلاثة.

⁽¹⁾ مصلوح سعد عبد العزيز، في النص الأدبي، ص 112. بتصرف

خلاصة :

لقد أظهرت دراسة كمية المفردات اللغوية وتنوعها في الكتب التي اخترناها كنموذج للدراسة التطبيقية للبحث، والمتمثلة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي في الجزائر وتونس والمغرب، مجموعة من النتائج أهمها:

*لقي المحتوى الإفرادي المقدم للمتعلم من الناحية الكمية اهتماما من قبل لجان تأليف الكتب المدرسية، إذ فاق العدد ألفي مفردة في كل كتاب، ليحتل الكتاب المغربي المرتبة الأولى في ذلك، وهي ثروة إفرادية هامة تساعد على تنمية الحصيلة اللغوية للطفل في حالة ما إذا أحسن استغلالها فهما وإنتاجا.

*إن تحقيق هدف توحيد لغة الطفل العربي أمر صعب، فالدراسة المقارنة للمفردات بين الكتب والرصيد اللغوي العربي كشفت عن عدم توازن الكتب في كمية المفردات التي تحويها وبين المجالات المفاهيمية التي تغطيها، بسبب عدم استفادتها من مفردات الرصيد كما يجب، مما يؤثر سلبا على المعجم اللغوي للمتعلم فيصاحب بتخمة لغوية في مجالات معينة وبفقر إفرادي في بعضها الآخر.

*جاءت نسبة الرصيد الإفرادي المشترك بين البلدان الثلاثة ضئيلة، مما يعني أن اللغة المقدمة للطفل المغربي هي لغة مختلفة رغم من التشابه الكبير بين المجالات المفاهيمية التي تنتمي إليها النصوص القرائية ومفرداتها.

*احتلت الثروة الإفرادية في الكتاب الجزائري المرتبة الأولى من حيث التنوع، فقلت بذلك نسبة المفردات المكررة وهذا ما يخدم اكتساب المتعلم للمفردات، شريطة أن يكون هذا التنوع مدروسا بحيث يرتبط إدراج الرصيد الجديد بتكراره تكرارا كافيا وعلى فترات حتى يثبت في الذهن، فكثرة التنوع لا تخدم اكتساب المفردات.

الخاتمة

حاولنا من خلال هذا البحث أن نعالج جانباً مهماً من جوانب تعليم اللغة وتعلمها وهو الجانب الإفرادي الذي يعد المنطلق الأول في بناء تعلمات التلميذ، والركيزة الأساسية في إكسابه المهارات اللغوية الأربع مشافهة وكتابة.

فخصصنا الفصلين الأولين للمسائل النظرية المتعلقة بالمفردات اللغوية بحديثنا عن العلم الذي يهتم بدراستها، ثم وقفنا على أهم المبادئ الخاصة بتعليمها مبينين أهم ما تعرضه الدراسات الإفرادية في ذلك.

أما المسائل التطبيقية فعالجناها من خلال الفصلين الثالث والرابع، فاهتمنا فيها بدراسة المفردات من خلال السندات البيداغوجية التابعة للبلدان الثلاثة: الجزائر وتونس والمغرب، بدءاً بالوثائق المرافقة للكتاب المدرسي، لتركز فيما بعد على ما جاءت به الكتب المدرسية فبحثنا في كميتها ومدى تنوعها. واستطعنا الوصول من خلال هذه الفصول إلى النتائج الآتية:

* حظي تعليم المفردات في السنوات الأخيرة باهتمام اللغويين، ما أدى إلى تطور الدراسات الإفرادية الحديثة – خاصة الغربية منها- التي أكدت على ضرورة إعطاء الأولوية للمفردات في تعلم اللغة، نظراً لارتباطها بعملية الفهم والإنتاج سواء الشفاهي أو الكتابي.

* تحتل اللغة العربية من حيث الوضع مكانة متميزة في البلدان الثلاثة: الجزائر وتونس والمغرب، سواء في النصوص التشريعية أو في مناهج منظوماتها التربوية، لأنها مستودع التراث الحضاري العربي والإسلامي ورمز الهوية، إلا أن الاستعمال الحقيقي لها في واقع هذه المجتمعات لا يعكس هذه الأهمية، فهي في وضعية تستدعي ضرورة تضافر جهود المؤسسات والهيئات المهتمة باللغة العربية لإصلاح ما يمكن إصلاحه وفق سياسة لغوية مدروسة.

* اتفقت التوجهات التربوية في البلدان الثلاثة على اعتماد المقاربة بالكفاءات كاختيار منهجي اقتضته متطلبات التربية الحديثة، لما لها من صلة بعملية التعلم وإبراز قدرات المتعلم ومهاراته. وبذلك أصبح للمدرسة – في ضوء هذه المقاربة- دور فعال في توجيه المتعلم مستقبلاً لتخطي الصعوبات وفهم الوضعيات ومواجهتها.

* حرصت المناهج والبرامج التربوية الثلاثة على النظرة الشمولية التكاملية بين أنشطة اللغة العربية، بحيث يكون النص هو الركيزة الأساسية فيها تحقيقا للكفاءة التواصلية وامتلاكاً لآليات التعبير الشفاهي والكتابي، فسعت بذلك إلى التخلص من حدود الجملة إلى النص بجعل النص محورا للتعلّيمات. وهذا ما اقتضى بالمناهج إلى اعتماد المقاربة النصية كاختيار لساني لكن بشكل متفاوت حيث صرح المنهاج الجزائري بتبنيها، بخلاف المنهاجين التونسي والمغربي اللذين ظهرت فيهما هذه المقاربة بشكل ضمني ونسبي.

* حددت المنزلة التعليمية للمفردات في المنظومات التربوية الثلاث في كونها هدفا تروم المناهج تحقيقه، وهذا يتلاءم كثيرا مع تلميذ السنة الرابعة ابتدائي باعتبار أنه لا يزال في طور اكتساب التعلّيمات، لذا فالاستغلال الجيد لهذه الفترة من عمر الطفل -باعتبارها تشكل مرحلة مهمة في نمو معرفته الإفرادية- سيساهم بقدر كبير في تحقيق الكفاءة التواصلية شفاهيا وكتابيا.

* جاءت المحاور التي تضم الرصيد الإفرادي مشتركة إلى حد كبير بين المحتويات الثلاثة خاصة بالنسبة للمحتوين الجزائري والمغربي (شبه تطابق) سواء من حيث المجالات المعرفية أو من حيث القيم التي بنيت عليها، والمميز لهذه المحاور المختارة تغطيتها لمعظم المجالات التي يحتاجها المتعلم، فهي ترتبط بالبيئة التي يعيش فيها من جهة، ومن جهة أخرى تسمح له بالانفتاح على العالم والتعرف على ثقافة الآخر من خلال مجال الرحلات والأسفار، وتساهم في ربطه بالتكنولوجيات الحديثة.

* لم تخصص الوثائق التربوية كلها لنشاط المفردات حصة خاصة بل جاء تابعا في معظمه لنشاط القراءة من خلال النصوص المتنوعة التي تضمنتها الكتب، حيث إن المتعلم يستطيع من خلال أنشطة اللغة العربية التعرف على معاني المفردات وفق السياقات الواردة فيها، ومن ثم يوظفها ويستثمرها شفاهيا وكتابيا.

* تألفت كتب اللغة العربية الموجهة للمتعلمين من مجموعة أنشطة متكاملة فيما بينها سعيا إلى تحقيق الكفاءات اللغوية والمعرفية المسطرة في المناهج الدراسية، وقدمت المادة الإفرادية للمتعلم عبر هذه الأنشطة بمسارين اثنين مباشر وغير مباشر.

* لقد أعطى الكتابان الجزائري والمغربي حيزا هاما للرصيد الإفرادي المقدم للمتعلم من خلال النشاطين الخاصين بالتعليم المباشر للمفردات بعناوين بارزة (رصيدي الجديد، أتعرف المفردات/ المعجم) وعبر كل وحدة تعليمية، على خلاف الكتاب التونسي الذي لم يركز كثيرا على شرح الكلمات الصعبة الواردة في النصوص رغم احتوائه عليها، بل كان يحث المتعلم على البحث عنها بنفسه.

* جاءت التعليمات التي تستهدف بناء المعجم اللغوي للتلميذ في الكتاب الجزائري عن طريق التطبيقات أكثر تنوعا مقارنة بما ورد منها في الكتابين المغربي والتونسي، فاكتمت الأول بالتركيز على ظاهرتي الترادف والتضاد، واعتنى الثاني بالترادف على حساب التضاد.

* تنوعت التعليمات الخادمة للتعليم غير المباشر للمفردات في الكتب الثلاثة من خلال أنشطة النحو والصرف والإملاء والتعبيرين الشفاهي والكتابي، خاصة بالنسبة للكتاب المغربي الذي ربط جل الحصص اللغوية بالمسار المعجمي أولا، الأمر الذي يساعد التلميذ على التقدم في حصيلته اللغوية.

* اهتمت الكتب الثلاثة بالجانب الشفاهي للغة لما للتخاطب والحوار من دور في ترسيخ المفردات وتثبيتها، وكان ذلك بنسب متفاوتة، فأعطى الكتابان الجزائري والتونسي المتعلم المساحة للتواصل والتعبير والإنتاج بالاعتماد خاصة على استنطاق المشاهد والصور، في حين أن هذا النشاط لا يظهر في الكتاب المغربي بشكل واضح، إذ ورد ضمنيا مع نشاط الإنشاء، وذلك من خلال عرض المتعلمين لإنجازاتهم شفاهيا أولا لكي تكون المنطلق فيما بعد للمنتوج الكتابي.

*اشترك الكتابان الجزائري والتونسي في ترجمة المقاربة النصية انطلاقا من مفهوم التنميط النصي تماشيا مع ما نصت عليه الوثائق البيداغوجية، فصار النص القرائي خادما للنص الذي ينتجه المتعلم، حيث برزت لجنة التأليف التونسية في ترجمتها لآليات تطبيق هذه المقاربة من خلال النصوص والأنشطة التي برمجتها لتمكن المتعلم من اكتساب الملكة النصية فهما وإنتاجا، وهذا ما جعلنا نحكم على أن هذا الكتاب هو أكثر الكتب تجسيدا لمتطلبات المقاربة. أما بالنسبة للكتاب المغربي فالمقاربة النصية فيه غير واضحة الملامح ولا يظهر تحكم المؤلفين في آلياتها.

*كان لكتابي التمارين الجزائري والتونسي دور إضافي في تخزين المفردات وتثبيتها، لأن التمارين تفتح المجال واسعا أمام المتعلم لبناء معارفه بنفسه تطبيقا لمقتضيات المقاربة بالكفاءات، وتمكنه من امتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي.

* تنوعت الاستراتيجيات التي اعتمدتها المنظومات التربوية الثلاث في تقديم المفردات للمتعلمين سعيا إلى تنمية الكفاءة الإفرادية لديهم، وهذا ما أثبت صحة الفرضية التي انطلق منها البحث، فاشتركت الكتب بنسب متفاوتة في جل الإستراتيجيات، وغلب عليها توظيف الاستراتيجيات الآتية: استراتيجية العلاقات المعجمية، استراتيجية إلماعات السياق، إستراتيجية ملء الفراغ، استراتيجية فرز الكلمات. إلا أن هناك بعضا منها لم يحظ بالأهمية التي يستحقها كاستراتيجية استخدام المعجم إذ استعملت بنسبة ضئيلة جدا في الكتابين الجزائري والمغربي، في حين أنها غيّبت في الكتاب التونسي رغم فعالية هذه الوسيلة في اكتساب المتعلم للمفردات والتراكيب اللغوية التي تساعد على التعبير عن انشغالاته وحاجاته.

*رغم التنوع في الإستراتيجيات التي استخدمتها الكتب إلا أن هناك استراتيجيات تم إهمالها تماما، ومن أمثلتها: إستراتيجية الكلمة المفتاحية، إستراتيجية تحليل السمات الدلالية وغيرهما.

*عرضت الكتب الثلاثة حصيلة إفرادية متنوعة للمتعلم، اختلفت من الناحية الكمية، إذ احتل الكتاب المغربي المرتبة الأولى تلاه الكتاب التونسي ثم الكتاب الجزائري، وهذا تماشيا

مع حجم النصوص الواردة في كل منها. وهو رصيد يتناسب مع متعلم السنة الرابعة ابتدائي، بحيث امتزجت فيه الأسماء والأفعال والصفات والظروف بنسب متفاوتة، كانت الغلبة فيها للأسماء لما لها من دور في حمل المعاني أكثر من غيرها من أصناف الكلمات.

* كانت نسبة استفادة الكتب الثلاثة من الرصيد اللغوي العربي من حيث كمية المفردات ضئيلة فهي لم تتجاوز ربع المفردات التي أقرها، وهذا يدل على أن مفردات الكتب لا تستجيب للحاجات التبليغية للمتعلمين وفق ما أقره الرصيد الذي حددت حصيلته اللغوية وفق مقاييس علمية. وهذا ما ينفي صحة الفرضية التي انطلق منها البحث.

* إن اللغة المقدمة للطفل المغربي هي لغة مختلفة إلى حد كبير بين البلدان الثلاثة، إذ جاءت نسبة المفردات المشتركة بينها قليلة، وإن كانت لغة التلميذين التونسي والمغربي أكثر تقارباً من لغة التلميذ الجزائري.

* إن تطبيق مقياس جونسون لدراسة نسبة التنوع في المفردات جعلنا نتوصل إلى أن أكثر الكتب الثلاثة تنوعاً من حيث الثروة الإفرادية هو الكتاب الجزائري يليه الكتاب المغربي، وأقلها تنوعاً هو الكتاب التونسي، كما أبدى لنا المقياس والدراسات الإحصائية أن تكرار الكتب للمفردات الواردة فيها قد جاء بطريقة غير مدروسة، وهذا ما يتنافى والفرضية الأخيرة للبحث، إذ لم يظهر وجود خطة لغوية واضحة تم اتباعها من قبل لجان التأليف. فالتنوع في إيراد مفردات جديدة يقتضي إتباعه بتكرار منتظم لها حتى يكتسبها المتعلم، فكثيراً ما كنا نلاحظ تكراراً في المفردات التي اكتسبها المتعلم في السنوات السابقة في مقابل إيراد الكلمات الجديدة مرة واحدة فقط دون تكرار.

وانطلاقاً من النتائج المتوصل إليها نقترح التوصيات الآتية:

* إعطاء الأولوية للدراسات الإفرادية في التأليف باللغة العربية والترجمة إليها، فهي تعاني نقصاً مقارنة بالعلوم القريبة منها كعلم المصطلح وعلم صناعة المعاجم.

* ضرورة اختيار المحتويات الإفرادية للكتب المدرسية انطلاقاً من الواقع اللغوي للمتعلم سعياً لتلبية حاجاته التبليغية، وذلك بالاعتماد على ما توفره الأرصدة اللغوية بعد تحديثها، وعلى البحوث الميدانية الخاصة بالدراسات اللسانية الاجتماعية التي تركز على لغة الطفل، وبالأستناد كذلك إلى ما تعرضه الأبحاث الحديثة كالدخائر اللغوية والمدونات المحوسبة.

* تقديم المفردات اللغوية وفق طرق واستراتيجيات متنوعة تعتمد على البعد عن الرتبة وتركز على التنوع الهادف الذي يعمل على ترسيخ الرصيد الإفرادي الجديد لدى المتعلم.

* التدرج في عرض المفردات الجديدة على المتعلم في الدرس الواحد، وتكرارها تكراراً كافياً ومضطرباً في مواضع مختلفة بما يتوافق ومبادئ تعليم المفردات حتى تثبت في الذهن.

* توظيف المفردات الجديدة في التدريبات في نصوص ومواقف مختلفة شفاهياً وكتابياً، مع عدم إغفال التدريب على المفردات التي وردت في دروس سابقة، حتى لا ينساها المتعلم.

* تعليم المفردات اللغوية في إطار المقاربات اللسانية الحديثة وعلى رأسها المقاربة النصية والمقاربة المعجمية، وذلك بالاطلاع على الأسس التي تركز عليها وآليات تطبيقها سعياً لبناء الكفاءة الإفرادية للمتعلم.

* إجراء دراسات ميدانية شاملة وعميقة لاستراتيجيات تعلم المفردات التي يوظفها المتعلمون حتى يمكن الاستفادة منها في تحديد ما يلبي حاجاتهم تنمية لرصيدهم اللغوي.

* الاستفادة من التجارب العلمية للدول المجاورة، والحرص على تبادل الخبرات فيما بينها خاصة فيما يتعلق بتعليم اللغة العربية، إذ أثبتت الدراسة تمكن البرامج التونسية من مبادئ المقاربة النصية أكثر من غيرها.

ولم يبق لنا في الأخير إلا أن ندعو الباحثين إلى توسيع آفاق هذا العمل من خلال البحث في القضايا المتعلقة بالدراسات اللغوية المقارنة عموماً والدراسات الإفرادية خصوصاً، لأنها بحاجة إلى بحوث أعمق وأشمل، من خلال تكثيف الأبحاث الميدانية، والتركيز على المرحلة الابتدائية باعتبارها تعد فترة التعلم الأساسية للطفل.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: باللغة العربية

1. إبراهيم، عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط10، د.ت.
2. ابن خلدون، عبد الرحمن، "المقدمة"، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، ج2، ط1، 2004.
3. ابن منظور، لسان العرب. مجلد 12. دار صادر. بيروت، د.ت.
4. ابن يعيش، شرح المفصل، إدارة الطباعة المنيرية، مصر، د.ط، د.ت، ج1.
5. الإبراهيمي، خولة طالب، مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر، الجزائر، ط2، 2006.
6. الاسترابادي، رضي الدين محمد، شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق: محمد نور الحسن وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، القسم 1، الجزء 1، 1982.
7. الاسترابادي، شرح الرضي لكافية ابن الحاجب، دراسة وتحقيق: حسن بن محمد بن إبراهيم الحفظي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، القسم الأول، المجلد الأول، ط1، 1993.
8. الأشموني، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ج1، ط2، 1939.
9. الأنباري، محمد بن القاسم، الأضداد، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، 1987.
10. الأنصاري، ابن هشام، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، دار الطلائع، القاهرة، د.ط، 2004.
11. البري، قاسم، أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد7، عدد1، 2011.
12. التهانوي، محمد علي، "كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم"، تقديم وإشراف: رفيق العجم، تحقيق: علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، ج2، 1996.

13. الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز، قرأه وعلق عليه: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي مطبعة المدني، القاهرة، د.ت.
14. الجرجاني، الشريف، كتاب التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.
15. الحاج صالح، عبد الرحمن، المعجم العربي والاستعمال الحقيقي للغة العربية، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، المجمع الجزائري للغة العربية، ع1، ماي 2005.
16. _____، النظرية الخليلية الحديثة : مفاهيمها الأساسية، كراسات مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، العدد الرابع، 2007، الجزائر.
17. _____، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر، د.ط، ج1، 2007.
18. _____، مدخل إلى علم اللسان الحديث : أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مقال منشور في مجلة اللسانيات، الجزائر، المجلد 4، العدد1، 1973-1974.
19. الحمزاوي، محمد رشاد، المعجم العربي المعاصر في نظر المعجمية الحديثة، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، المجلد78، الجزء4، د.ت.
20. الخوري، شحادة، دراسات في الترجمة والمصطلح والتعريب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ج1، د.ت.
21. الخولي، محمد علي، علم الدلالة (علم المعنى)، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، طبعة 2001.
22. _____، معجم علم اللغة النظري، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1982م.
23. الرازي، فخر الدين، نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، تحقيق: د.بكري شيخ أمين، دار العلم للملايين، بيروت، 1975.
24. الزغول، عماد عبد الرحيم، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2019.
25. الزمخشري، المفصل في النحو، طبعه الشيرازي، 1952.

26. السامرائي، فاضل صالح، بلاغة الكلمة في التعبير القرآني، شركة العاتك لصناعة الكتاب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط2، 2006.
27. السجستاني، أبو حاتم بن سهل، الأضداد، تح: محمد عبد القادر أحمد، دار المعارف، القاهرة، دط، دت.
28. السيوطي، جلال الدين، الأشباه والنظائر في النحو، تح: غازي مختار طليمات، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ج2.
29. _____، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، 1986، ج1.
30. السيوطي، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، ط1، ج1، 1998.
31. الشريف، محمد صلاح الدين، "المعجم بين النظرية اللغوية والتطبيق الصناعي"، مجلة المعجمية، تونس، ع2، 1986.
32. الشهابي، مصطفى، "المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث"، دار صادر، بيروت، ط2، 1991.
33. الشهري، عبد الهادي بن ظافر، استراتيجيات الخطاب: مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، 2004.
34. الصبيحي، محمد لخضر، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008، ص123.
35. الصويركي، محمد علي حسن، الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، دط، 2005.
36. الصيادي، محمد منجي، التعريب وتنسيقه في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط2، 1982.
37. العارف، عبد الرحمن بن حسن، توظيف اللسانيات الحاسوبية في خدمة الدراسات اللغوية العربية "جهود ونتائج"، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، المملكة الأردنية، جامعة أم القرى، العدد78، 2007.

38. العسكري أبو هلال، الفروق اللغوية، تحقيق: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة، القاهرة، د.ت.
39. العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 1999.
40. _____، علم اللغة النفسي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ط1، 2006.
41. العماري، محمد حسن، قضية اللفظ والمعنى وأثرها في تدوين البلاغة العربية، أميرة للطباعة، مصر، ط1، 1999.
42. العناتي، وليد، تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها، مقال منشور في مجلة البصائر، الأردن، المجلد 13، العدد 2، آذار 2010.
43. _____، مفردات العربية: دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 2009.
44. الغزالي، أبو حامد، المستصفى من علم الأصول، قدم له وحقق نصه: أحمد زكي حماد، دار الميمان للنشر والتوزيع، السعودية، والشركة العالمية للنشر والترجمة والتدريب (سدره المنتهى)، د.ت، د.ط.
45. الفاسي الفهري، عبد القادر، البناء الموازي: نظرية في بناء الكلمة وبناء الجملة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1990.
46. _____، اللغة والبيئة، منشورات الزمن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2003.
47. _____، المعجم العربي: نماذج تحليلية جديدة، دار توبقال للنشر، المغرب، ط2، 1999.
48. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، "المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل"، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، د.ط، 2006.

49. القاسمي، علي، "المصطلحية: مقدمة في علم المصطلح"، دائرة الشؤون الثقافية والنشر، بغداد، 1985.
50. _____، علم اللغة وصناعة المعاجم، جامعة الملك سعود، ط2، 1991.
51. الكلوب، بشير عبد الرحيم، "الوسائل التعليمية: إعدادها وطرق استخدامها"، دار إحياء العلوم، لبنان، ط6، 1996.
52. اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي، الرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي - القائمة العربية الفرنسية، الهيئة الاستشارية للمغرب العربي في التربية والتعليم، ط1، 1975.
53. المجبول، سلطان بن ناصر، البحث اللغوي في المدونات العربية الحاسوبية بين الممكن والمحتمل والمأمول، مقال منشور ضمن: المدونات اللغوية العربية: بناؤها وطرائق الإفادة منها، تحرير: صالح بن فهد العصيمي، سلسلة مباحث لغوية (14)، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 2015.
54. المسدي، عبد السلام، المصطلح النقدي، مؤسسات عبد الكريمين عبد الله للنشر والتوزيع، تونس، 1994.
55. _____، الهوية العربية والأمن اللغوي: دراسة وتوثيق، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، ط1، 2014، د.ص، نسخة إلكترونية.
56. _____، قاموس اللسانيات مع مقدمة في علم المصطلح، الدار العربية للكتاب، 1984.
57. المعتوق، أحمد محمد، الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، د.ط، 1996.
58. المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004.
59. المهيري، عبد القادر، نظرات في التراث اللغوي العربي، دار الغرب الإسلامي، لبنان، ط1، 1993.

60. الهاشمي، عبد الله وعلي، محمود، استراتيجيات تعلم المفردات لدى دارسي اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد8، عدد2، 2012.
61. الودغيري، عبد العلي، قضية الفصاحة في القاموس العربي التاريخي، مقال في مجلة اللسان العربي، جامعة الدول العربية، ع33، 1989.
62. آل ياسين، محمد حسين، الدراسات اللغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ط1، 1980.
63. اليوسفي، عبد اللطيف، "تعددية الكتاب المدرسي: الأسس والمسوغات"، مقال منشور بجريدة إلكترونية مغربية "هسبريس"، تاريخ النشر: السبت 30 شتنبر 2017، الموقع: <https://www.hespress.com/writers/366232.html>
64. أمزير، ليلى، "اللغة في المغرب العربي... وما زال الاستعمار مستمرا"، العربي الجديد، مقال إلكتروني منشور بتاريخ: 22 فبراير 2015، الرابط، تاريخ الاطلاع: 2018/12/08 على الساعة: 10:40. الموقع: www.alaraby.co.uk
65. أنيس، إبراهيم، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، ط5، 1984.
66. أوشيش، حماد كريمة، وخلوت فتحة، بيداغوجيا التعليم الجديدة وكيفية تطبيقها في تعليم اللغة العربية وتعلمها: السنة الأولى متوسط نموذجا، أعمال الملتقى الوطني "الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية: واقع وآفاق"، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، 2007.
67. أوكان، عمر، اللغة والخطاب، إفريقيا الشرق، المغرب، 2001.
68. أولمان، ستيفن، دور الكلمة في اللغة، تر: كمال محمد بشر، مكتبة الشباب، د.ط، د.ت.
69. آيت وعرب، سليمة، الحصيلة الإفرادية عند تلاميذ نهاية الطور الثاني: دراسة تحليلية ومقارنة لمستوى المفردات للغة التلميذ، رسالة ماجستير من إشراف: صالح بلعيد، الجزائر، 2001-2000.
70. باكير، فوزي، في قيمة الرصيد اللغوي: يمضي الطفل دراسته الابتدائية متحدًا مع حيوانات، جريدة العربي الجديد، العدد 508، السنة الثانية، الجمعة 22 يناير 2016.

71. بالمر، علم الدلالة، تر: مجيد الماشطة، الجامعة المستنصرية، بغداد، د.ط، 1985.
72. بحيري، سعيد حسن، علم لغة النص: المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر-لونجمان، ط1، 1997.
73. بخساس، شيماء، "هل اللغة العربية بالمغرب في مهب الريح؟"، مقال إلكتروني منشور على ultra صوت، بتاريخ 25 ديسمبر 2016، تاريخ الاطلاع: 2018/12/08 على الساعة 11:20.
74. بدري، سهام، دور المقاربة المعجمية في اكتساب اللغة الانجليزية وعلاقتها بالترجمة: ترجمة طلبة اللسانيات للعبارة الاصطلاحية نموذجاً، قسم الترجمة، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر 2، 2012.
75. بريور، ماري نوال غاري، ترجمة عبد القادر فهمم الشيباني، نسخ في شكل مطبوعة، ط1، الجزائر، 2007.
76. بلبولة، مصطفى، فلسفة اللغة واللسانيات في الفكر المعاصر: على خطى همبولت، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب والفلسفة، العدد 18، جوان 2017.
77. بلعيد، صالح، "التهجين اللغوي: المخاطر والحلول"، مقال منشور في مجلة المجلس الأعلى للغة العربية ضمن العدد المعنون بـ "اللغة العربية بين التهجين والتهذيب: الأسباب والعلاج". منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، دار الخلدونية للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2010.
78. _____، " اللغة العربية آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة"، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995.
79. بن سلمة، منصور، والجارثي، إبراهيم، المرشد في تأليف الكتاب المدرسي ومواصفاته، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2005.
80. بن عروس، مفتاح، الاتساق والانسجام في القرآن، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2008/2007.
81. بن علي، عبد السلام، تعليمية المفردات اللغوية في مرحلة التعليم الابتدائي الجزائري: دراسة وصفية تحليلية نقدية، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2014-2015.

82. بن عيسى، حنفي، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط6، 2011.
83. بن مراد، إبراهيم، المصطلحية وعلم المعجم، مجلة المعجمية، تونس، ع8، 1992.
84. _____، المعجم العربي بين التنظير والتطبيق، سلسلة المحاضرات التي يريها كرسى مارغريت وايرهاوزر جويت للدراسات العربية، الجامعة الأمريكية في بيروت، 2009.
85. _____، "المعجم العلمي العربي المختص حتى منتصف القرن الحادي عشر الهجري"، دار الغرب الإسلامي، لبنان، ط1، 1993.
86. _____، مقدمة لنظرية المعجم، مجلة المعجمية، تونس، ع9-10، 1994.
87. _____، من المعجم إلى القاموس، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط1، 2010.
88. بوشيبة، عبد القادر، محاضرات في علم المفردات وصناعة المعاجم، دروس بصيغة pdf، جامعة تلمسان، الجزائر، 2014-2015.
89. تازروتي، حفيظة، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003) نهاية المرحلة الابتدائية نموذجا، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر2، 2011-2012.
90. تريكي، مبارك، السياسة اللغوية في الجزائر والتنمية البشرية، مقال منشور بمجلة الممارسات اللغوية، الجزائر، عدد17، 2012.
91. جسومة، ليلى محمد علي حسن، تحليل مضمون الكتاب المدرسي المقرر في التربية الفنية على تلميذات التعليم الابتدائي والمتوسط، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1997.
92. حاج يعقوب، محمد الباقر، "فعالية تقنية طريقة الكلمة المفتاحية لاكتساب المفردات العربية في المدارس الثانوية الماليزية"، مقال منشور في مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، عدد خاص، فبراير 2012.
93. حركات، مصطفى، اللسانيات العامة وقضايا العربية، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1998.
94. حسان، تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، المغرب، ط1994.
95. _____، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1990.

96. حساني، أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، د.ت.
97. خراط، عادل: التفكير المعجمي عند العرب - ابن دريد أنموذجا-، رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر، 2010-2011.
98. خليل، حلمي، الكلمة: دراسة لغوية معجمية، دار المعرفة الجامعية، مصر، د.ط، 1998.
99. _____، المولد في العربية: دراسة في نمو اللغة العربية وتطورها بعد الإسلام"، دار النهضة العربية، بيروت، ط2، 1985.
100. _____، مقدمة لدراسة التراث المعجمي العربي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1997.
101. خوانع تشانغ نينغ، لي جوان تزي، علم الذخائر اللغوية، ترجمة: هشام موسى المالكي، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2016.
102. ديوي، جون، المدرسة والمجتمع، ترجمة الدكتور أحمد حسن الرحيم، مراجعة الدكتور محمد ناصر، تصدير الدكتور محمد حسين آل ياسين، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت لبنان، نشر بالمشاركة مع مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر بغداد نيويورك، ط2، 1978.
103. زكريا، ميشال، قضايا ألسنية تطبيقية: دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، لبنان، ط1، 1993.
104. سالمي، عبد المجيد، العناصر الإفرادية في كتب القراءة العربية المقررة للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1988.
105. _____، مدخل إلى علم تعليم اللغات: مبادئ تعليم اللغة العربية والعوامل المؤثرة فيه، مقال منشور في مجلة ألف (Aleph)، الجزائر، المجلد3، العدد2، 2016.
106. _____، مصطلحات اللسانيات في اللغة العربية بين الوضع والاستعمال، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2007.
107. سبيني، سرجيو، التربية اللغوية للطفل، ترجمة: فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن، مراجعة وتقديم: كاميليا عبد الفتاح، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.

108. ستبس، مايكل، اللغة في التربية، في: الموسوعة اللغوية، تحرير: ن. ي. كولنج، ترجمة: محي الدين حميدي، وعبد الله الحميدان، جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع، المجلد الثاني، د.ت.
109. سزكين، فؤاد، تاريخ التراث العربي، نقله إلى العربية: محمود فهمي حجازي، إدارة الثقافة والنشر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، المجلد الأول، الجزء الأول في علوم القرآن والحديث، 1991.
110. شاهين، توفيق محمد، المشترك اللغوي: نظرية وتطبيقا، مطبعة الدعوة الإسلامية، القاهرة، ط1، 1980.
111. شحاتة حسن، التعليم...دعوة للحوار في الوطن العربي، (سلسلة آفاق تربوية متجددة)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2006.
112. _____، النجار زينب، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مراجعة: حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1424هـ-2003م.
113. شيخة، عثمان وآخرون: الصورة التعليمية، التصنيف، الأهمية، معايير تصميمها، أدوات وأساليب الإنتاج والعرض)، قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، المملكة السعودية، د.ت.
114. صاري، محمد، "المفاهيم الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة"، مقال منشور في مجلة اللسانيات، العدد العاشر، بتاريخ: 2005/12/26.
115. صالح، أبو الرب محمد عبد الله، المتلازمات اللفظية، مقال منشور ب: IUG Journal of Vol 25, No1, 2017, pp 76-89، HumanitiesResearch (IslamicUniversity of Gaza
116. صالح، محمود إسماعيل، المدونات اللغوية وكيفية الإفادة منها، مقال منشور ضمن: المدونات اللغوية العربية: بناؤها وطرائق الإفادة منها، تحرير: صالح بن فهد العصيمي، سلسلة مباحث لغوية (14)، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 2015.
117. طحان، ريمون، الألسنية العربية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 1972.

118. طعيمة، رشدي أحمد، "المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى" الجزء الأول: المناهج وطرق التدريس، القسم الثاني، سلسلة دراسات في تعليم العربية، جامعة أم القرى، د.ت.
119. _____، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، الرباط، 1989.
120. عاقل فاخر، المفردات الأساسية للقراءة الابتدائية (في الأجزاء الثلاثة التي تلي الألفباء)، طبع ونسخ سلامة اليافي، دمشق، 1953.
121. عبد الباري، ماهر شعبان، استراتيجيات تعليم المفردات : النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2011.
122. _____، تعليم المفردات اللغوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2011.
123. عبد العزيز، ناصف مصطفى، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1983.
124. عبد النوري، الحسن، المقاربة المعجمية وتعليم وتعلم اللغة، مقال منشور في مجلة الإشعاع، العدد الثامن، جوان 2017.
125. عبد الواحد، عبد الحميد، الكلمة في التراث اللساني العربي، مكتبة علاء الدين، صفاقس، ط1، 2004.
126. عمر، أحمد مختار، "صناعة المعجم الحديث"، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2009.
127. _____، علم الدلالة، عالم الكتب، مصر، ط5، 1998.
128. عوض، أحمد عبده، مداخل تعليم اللغة العربية: دراسة مسحية نقدية، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ط1، 2000.
129. عياد، محمد الهادي، الكلمة: دراسة في اللسانيات المقارنة، مركز النشر الجامعي/دار سحر للنشر، تونس، 2010.
130. عيساني، عبد المجيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة: اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، الجزائر، د.ط، 2012.

131. غريب، عبد الكريم، "المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية"، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط2006، ج2.
132. غزالة، حسن، قاموس دار العلم للمتلازمات اللفظية: قاموس شامل إنجليزي عربي، دار العلم للملايين، لبنان، ط1، 2007.
133. غنيبي، آلاء مختار حسن، "إدراك الطفل للمفاهيم السياسية في ضوء مصادر التنشئة السياسية"، مقال منشور في مجلة البحث العلمي في الآداب، مصر، الجزء الثاني، العدد17، 2016.
134. غيرو، بيار، علم الدلالة، ترجمة أنطوان أبو زيد، منشورات عويدات، بيروت-باريس، ط1، 1986.
135. غيلوس، صالح، بناء كفاءة الإنتاج الكتابي للمتعلم في ضوء المقاربة النصية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي أنموذجا، رسالة ماجستير، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 2009/2008.
136. فان دايك تون، علم النص: مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة وتعليق: بحيري سعيد حسن، دار القاهرة للكتاب، جمهورية مصر العربية، ط1، 2001.
137. فندريس. ج، اللغة، ترجمة عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، مطبعة لجنة البيان العربي، د.ط، 1950.
138. قدور، أحمد محمد، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط3 مزيعة ومنقحة، 2008.
139. كالفي، لويس جان، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة: حسن حمزة، مراجعة: سلام بزي-حمزة، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط1، 2008.
140. لاينز، جون، اللغة والمعنى والسياق، ترجمة: عباس صادق الوهاب، مراجعة: يوئيل عزيز، دار الشؤون الثقافية العامة "آفاق عربية"، العراق، ط1، 1987.

141. لوصيف، الطاهر، تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري: دراسة وصفية تحليلية نقدية، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2007-2008.
142. ماطوري، جورج، منهج المعجمية، ترجمة: عبد العلي الودغيري، منشورات كلية الآداب بالرباط، د.ط، 1993.
143. مانغونو، دومينيك، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب. تر: محمد يحياتن. الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، لبنان والجزائر، ط1، 2008.
144. مرزوكي بوجمعة، ديداكتيك النص القرآني: إشكالية تصنيف النصوص (المستوى السادس ابتدائي نموذجاً)، بحث لنيل دبلوم مفتش تربوي للتعليم الابتدائي من الدرجة الأولى، إشراف: علي آيتأوشان، مركز تكوين مفتشي التعليم، الرباط، 2012-2013.
145. مركز البحوث التربوية، دراسات في المناهج الدراسية، جامعة قطر، المجلد 19، 1988.
146. مزغيش، كريمة، علم المفردات من خلال كتاب La lexicologie entre langue et discours: دراسة وترجمة، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 2012/2013.
147. مشروع الرصيد اللغوي العربي: دليل تعريفي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتونس بالتعاون مع معهد العلوم اللسانية والصوتية بالجزائر، 1981.
148. مندور، مصطفى، اللغة بين العقل والمغامرة، منشأة المعارف، الإسكندرية، د.ت.
149. منصوري كيرا: وسائل توليد الألفاظ في اللغة العربية: التوليد بالمختصر اللفظي Abréviations في ظل مواكبة التطور، مقال منشور في مجلة إلكترونية : (Internet journal for cultural studies | Revue électronique de recherches sur la culture) TRANS Nr. 23 من موقع: <http://www.inst.at/trans/23>
150. ميكائيل، إبراهيم، دور الوعي الصرفي وقدرة الاستدلال المعجمي على اكتساب المفردات اللغوية واستيعاب النصوص المقروءة بين طلبة الثانوية العامة في المدارس الإسلامية الماليزية المختارة، المجلة التربوية، الكويت، مج 32، ع 127، ج 2، يونيو 2018.
151. هامل، سمية، تخفيف كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي وأثره على التحصيل اللغوي لدى التلميذ، رسالة ماجستير، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة الجزائر، 2015/2016.

152. هداية، هداية إبراهيم الشيخ علي: الحاجات اللغوية لدى مستخدمي اللغة العربية في المواقف التواصلية الشفهية والكتابية، سلسلة البحوث والدراسات من معهد عربي، المعهد العربي للغة العربية، المملكة العربية السعودية، ط1، 2014.
153. هديسون. د، علم اللغة الاجتماعي، ترجمة: محمود عياد، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1990.
154. وافي، علي عبد الواحد، "علم اللغة"، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط9، أبريل 2004
155. _____، فقه اللغة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط3، 2004م.
156. وغليسي، يوسف، "إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد"، منشورات الاختلاف، الجزائر، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، ط1، 2008.
157. ولد خليفة، محمد العربي، الكلمة الافتتاحية ليوم دراسي بعنوان "اللغة العربية بين التهجين والتهذيب: الأسباب والعلاج"، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، دار الخلدونية للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2010.

ثانيا: باللغات الأجنبية

158. Adam, Jean Michel, Eléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle, Mardaga, Bruxelles, 2ème éd, 1990.
159. Agernäs, Elin ,Vocabulary size and type goals in advanced EFL and ESL classrooms, A review of research on lexical threshold, lexical coverage, reading and listening comprehension, Goteborgs Universitet, 2014.
160. Babich, Lexicology A Current Guide, Hayka, 2010.
161. Bloomfield, Leonard, Language, Compton Printing LTD, London, 1973,
162. Bussmann, Hadumod, Dictionary of Language and Linguistics, translated and edited by Gregory Trauth and Kerstin Kazzazi, Routledge, London and New York, 1996.
163. Calaque, Elizabeth, Enseignement et apprentissage du vocabulaire, lidil, N21, Juin, Lidilem, Grenoble, 2000.
164. _____/ David, Jacques, Didactique du lexique : contextes, démarches , supports, Savoirs en pratique, De Boeck Université, Bruxelles, 2004.
165. Cavalla Cristelle et autres, Le vocabulaire en classe de langue, Techniques et pratiques de classe, CLE International.
166. De Saussure, Ferdinand, Cours de linguistique générale, Grande Bibliothèque Payot, France, 1997.
167. Dubois, Jean et autres, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Edition Larousse-Bordas, Paris, 2002.
168. Gérard Vigner, Thèmes, Champs lexicaux et activités discursives, article de la revue Lexiques, Recherches et Applications, Hachette.

169. Granger, Sylviane, A Bird 's-eye view of learner corpus research, In S. Granger, J. Hung and S. Petch-Tyson)Eds.), Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching, John Benjamins Publishing Company ,Philadelphia . Amsterdam, 2002.
170. Haynes, Judie/ Zacarian, Debbie, Teaching English Language Learners across content areas, Alexandria, Virginia USA, ASCD,2010.
171. Haywood , John A. , Arabic Lexicography : Its history and its place in the general history of lexicography,Leiden, Brill,Netherlands,1960.
172. Hedgcock, John S. & Ferris, Dana R, Teaching Readers of English : Students, Texts and Contexts, Rutledge Taylor & Francis Group, New York and London, 2009.
173. Ibrahimi, Khaoula Taleb, Les algériens et leur (s) langue (s), 2ème édition, Alger,1997, les éditions El Hikma.
174. Igor A.Mel'cuk, André Clas, Alain Polguère, Introduction a la lexicologie explicative et combinatoire, Editions Duculot, printed in Belgium, 1995.
175. Janet,Allen, Inside Words: Tools for teaching academic vocabulary, Grades :4-12, Portland, Stenhouse publishers, 2007.
176. Jespersen , Otto The philosophy of grammar, La trobe University Lebrary, London.
177. Lehmann, Alise, Françoise Martin-Berthet, lexicologie : sémantique, morphologie, lexicographie, Armand Colin , Donod Editeur, 5 édition, 2018.
178. Lewis Michael, Teaching collocation : Further Developments in the Lexical Approach, LTP Teacher Training, Thomson Heinle Language Teaching Publications ELT, 2000.

179. Lyons John, linguistic semantics: an introduction, Cambridge University Press, 1995.
180. _____, Semantics, Cambridge University press, New York, 2009.
181. McCarten, Jeanne, Teaching Vocabulary: Lessons from the Corpus, Lessons for the Classroom, Cambridge University Press, New York, 2007.
182. Mckeow Margaret G & Curtis Mary E, The Nature of Vocabulary Acquisition, Psychology press, New York and London, 2014.
183. Medioni, Maria-Alice, (Se) construire un vocabulaire en langues, Dumas-Titoulet Imprimeurs, Octobre 2002, Paris.
184. Mortureux, Marie-Françoise, La lexicologie entre langue et discours, ARMAND COLIN, SEJER, 2004.
185. Motoré, G et A. J. Greimas, La Méthode en Lexicologie: A propos de quelques thèses récentes, Published by: Vittorio Klostermann GmbH, 2016.
186. Oxford, Rebecca L, Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know, Heinle and Heinle publishers, Boston.
187. Piaget, Jean, Le langage et la pensée chez l'enfant : Etudes sur la logique de l'enfant, Delachauxet Niestlé, Éditeurs, Neuvième édition, Neuchâtel - Paris, sans date.
188. Polguère, Alain, Notions de base en lexicologie, Observatoire de Linguistique Sens-Texte, Canada, 2001.
189. Sautermeister Christine, Pour une meilleure compétence lexicale, repères, Grenoble, N 8, 1993.

190. Schmitt, Norbert, Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual, by Palgrave Macmillan, Printed and bound in Great Britain by CPI Antony Rowe, Chippenham and Eastbourne, 2010.
191. Schmitt, Norbert, Vocabulary in Language Teaching, Cambridge University Press, United Kingdom, first published, 2000.
192. Stahl, Steven A & Nagy, William E, Teaching word meanings, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London, 2006.
193. Teal, Tiffany, Strategies to enhance vocabulary development, Educational Resources Information Center(ERIC), February 13, 2003.
194. Thornbury, Scott, How to Teach Vocabulary, Pearson Education Limited, England, 2002.
195. UlBakir Muhamad , Strategies and Obstacles on Educational Policy of Arabic Language Program, Global journal Al-Thaqafah, June 2012.

ثالثاً: الوثائق التربوية

196. البرامج الرسمية: الدرجة الثانية من التعليم الأساسي، إدارة البرامج والكتب المدرسية، الإدارة العامة للبرامج والتكوين المستمر، الجمهورية التونسية، د.ت.
197. البرامج الرسمية: الدرجة الثالثة من التعليم الأساسي، إدارة البرامج والكتب المدرسية، الإدارة العامة للبرامج والتكوين المستمر، الجمهورية التونسية، د.ت.
198. البرامج والتوجهات التربوية الرسمية لسلوك التعليم الابتدائي ، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي"، المملكة المغربية، (الصيغة النهائية-شتنبر 2011).

199. الجديد في اللغة العربية: دليل الأستاذ - السنة الرابعة ابتدائية، مصادق عليه من لدن وزارة التربية الوطنية والشباب، دار نشر المعرفة للنشر والتوزيع، الرباط، د.ت.
200. الكتاب الأبيض: المناهج التربوية لسلكي التعليم الابتدائي، ج2، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، يونيو 2002، وزارة التربية المغربية، المملكة المغربية.
201. دفاتر التربية والتكوين: ملف المقاربات البيداغوجية، المجلس الأعلى للتعليم، المملكة المغربية، العدد2، 2010.
202. دفتر التحملات الإطار المتعلق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية للتعليم الابتدائي، مديرية المناهج، أكتوبر 2011.
203. دفتر التحملات الخاص المتعلق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية للتعليم الابتدائي: كتاب التلميذ ودليل الأستاذ للموسمين الدراسي: 2013-2014/2014-2015 ، مادة اللغة العربية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي، مديرية المناهج، المملكة المغربية، أكتوبر 2011.
204. دليل استخدام كتاب اللغة العربية: السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017/2018.
205. دليل المعلم في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الأساسي، المركز الوطني البيداغوجي، تونس، د.ت.
206. كتاب أدوات التواصل: كتاب التمارين في قواعد اللغو والإنتاج الكتابي لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم الأساسي، وزارة التربية، المركز الوطني البيداغوجي، مطبعة بيطا، الجمهورية التونسية، 2014.
207. كتاب الجديد في اللغة العربية للسنة الرابعة الابتدائية، مصادق عليه من لدن وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، دار نشر المعرفة، الرباط، 2016.
208. كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2017/2018.

209. كتاب دروب الحوار للسنة الرابعة من التعليم الأساسي، وزارة التربية، المركز الوطني البيداغوجي، مطبعة بيطا، الجمهورية التونسية، 2013.
210. كراس النشاطات في اللغة العربية: السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2017-2018.
211. مشروع المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي (اللغة العربية للمستويين الأول والثاني): نسخة معروضة للتدارس، مديرية المناهج، المملكة المغربية، فبراير 2018.
212. مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، 2016.
213. منهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، طبعة 2016.

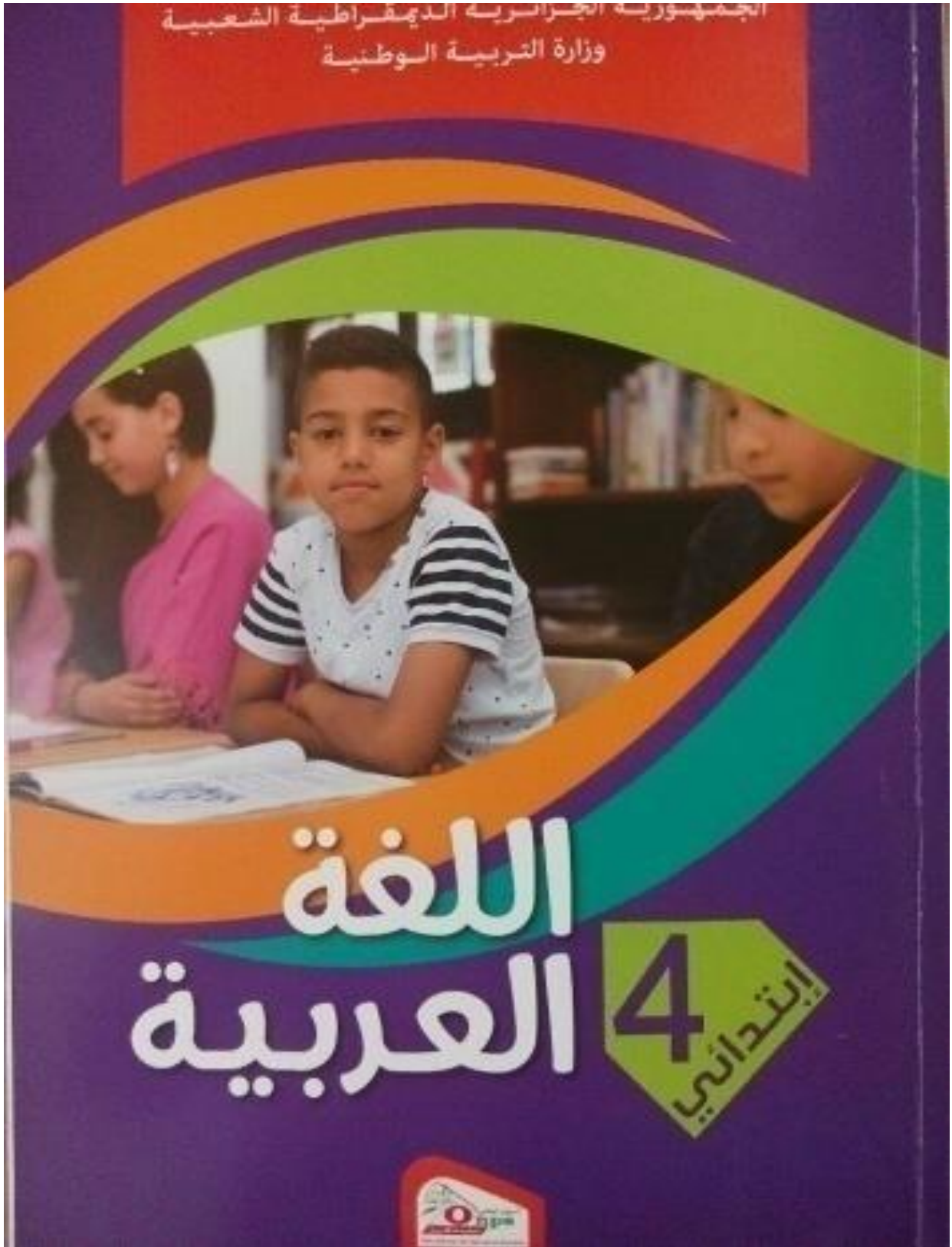
رابعاً: الوثائق القانونية

214. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 14، السنة الثالثة والخمسون، مارس 2016.
215. القانون التوجيهي للتربية الوطنية، النشرة الرسمية، وزارة التربية الوطنية، عدد خاص، فيفري 2008.
216. القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي، الجمهورية التونسية، وزارة التربية، عدد 80، جويلية 2002.
217. الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، 1999.
218. دستور 1963 للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، النصوص الأساسية للدولة الجزائرية.
219. دستور الجمهورية التونسية، منشورات المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية، 2004.
220. دستور المملكة المغربية (1962).

221. دستور المملكة المغربية (الأمانة العامة للحكومة)، مديرية المطبعة الرسمية، سلسلة الوثائق القانونية المغربية، طبعة 2011.

الملاحق

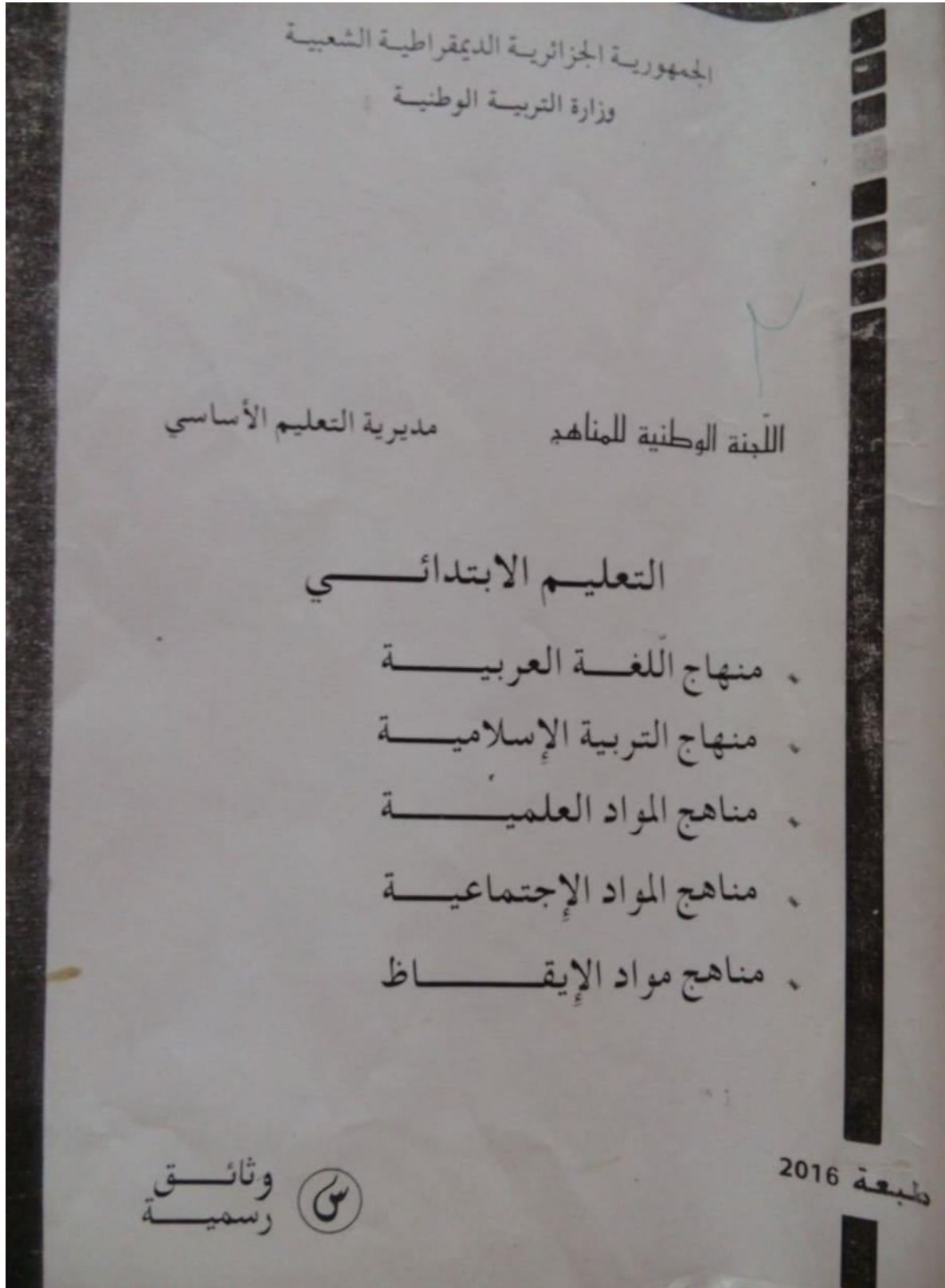
الملحق رقم (01): واجهة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي (الجزائر)



الملحق رقم (02): كراس النشاطات في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي (الجزائر)



الملحق رقم (03): منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي (الجزائر)



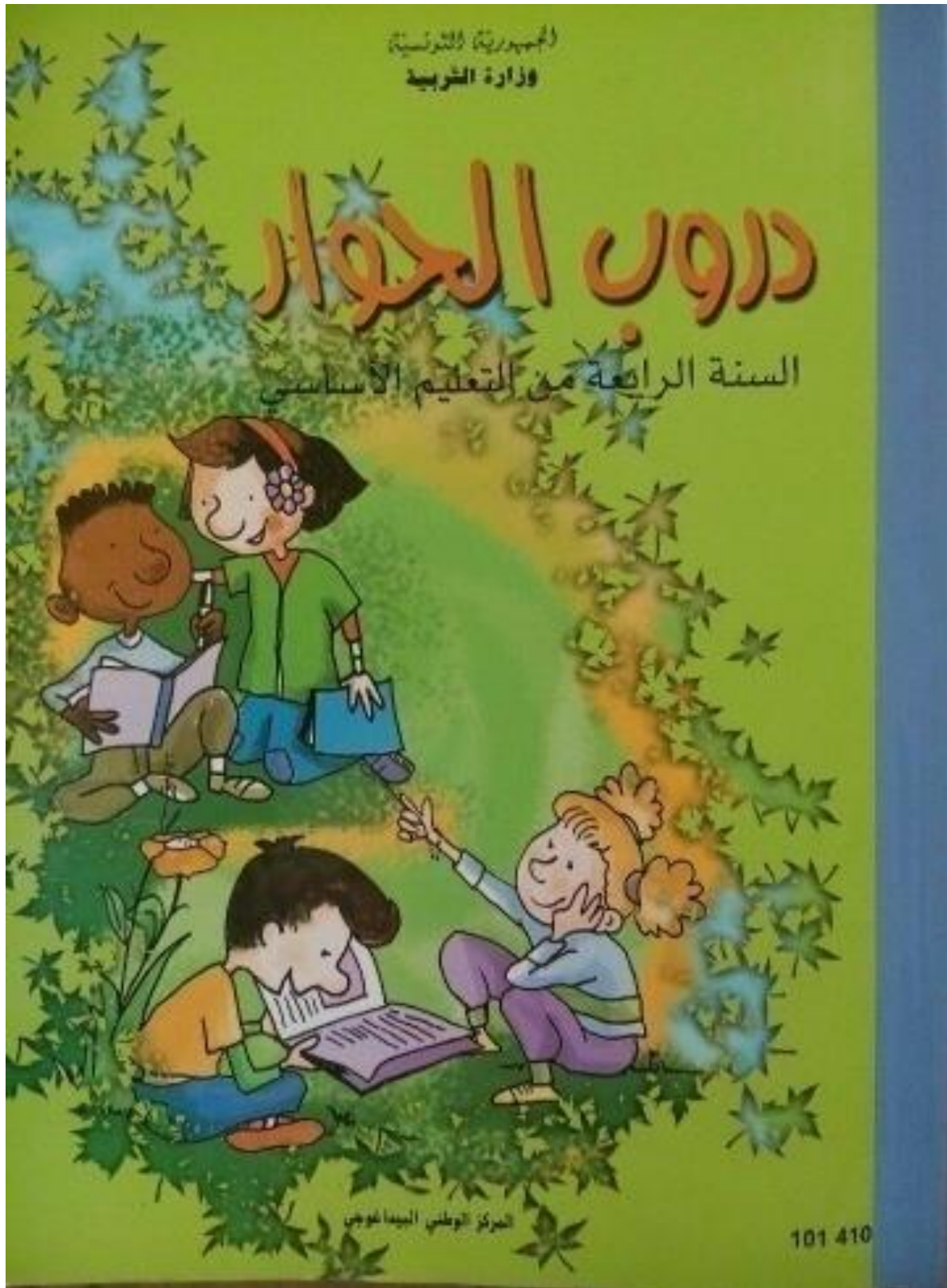
الملحق رقم (04): دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي
(الجزائر)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

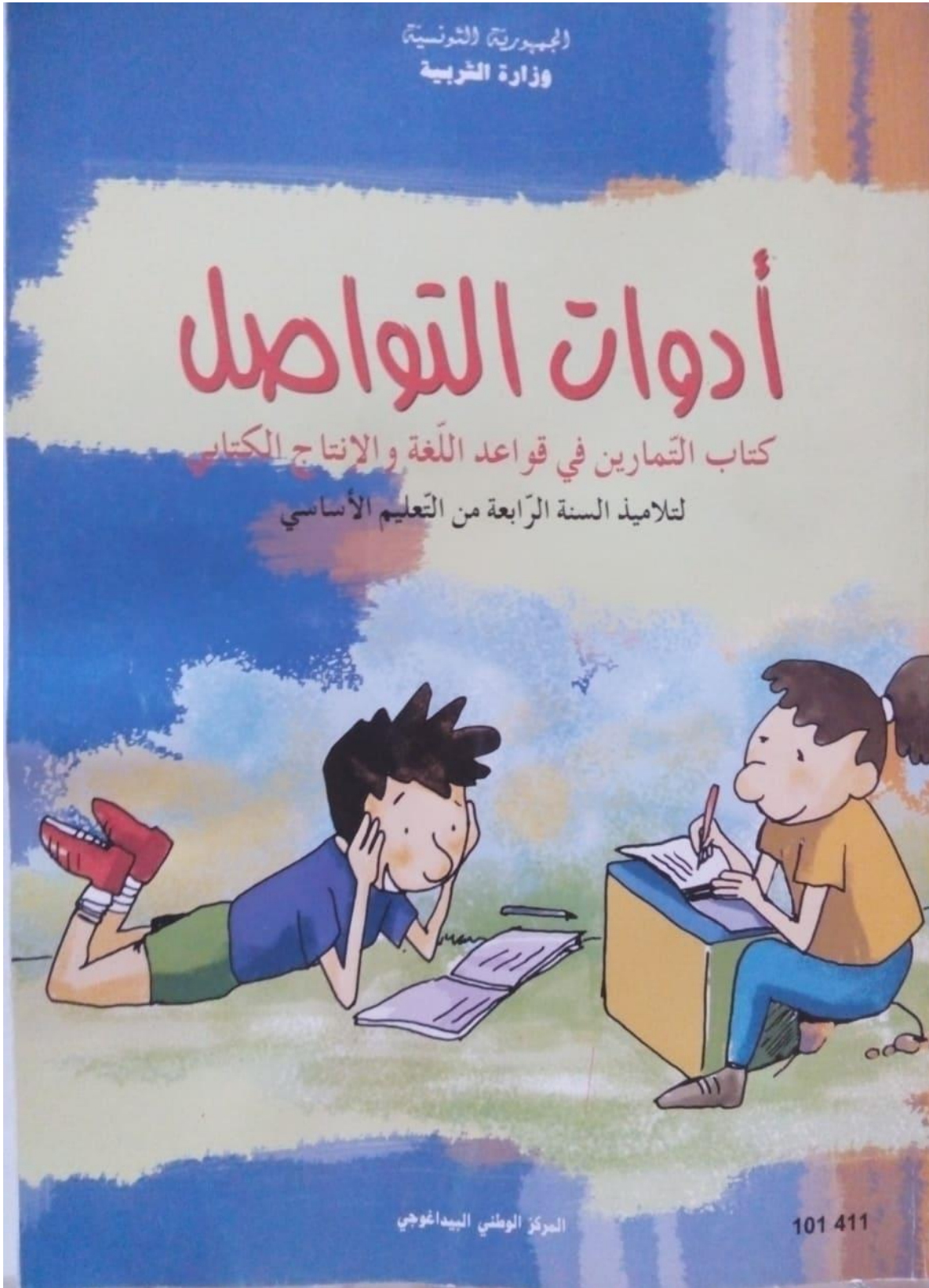
دليل استخدام
كتاب
اللغة العربية

السنة الرابعة من التعليم الابتدائي
2018 / 2017

الملحق رقم (05): واجهة كتاب دروب الحوار للسنة الرابعة من التعليم الأساسي (تونس)



الملحق رقم (06): كتاب أدوات التواصل لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم الأساسي (تونس)



الملحق رقم (07): البرامج الرسمية للدرجة الثانية من التعليم الأساسي (تونس)



الملحق رقم (08): دليل المعلم في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الأساسي (تونس)

الجمهورية التونسية
وزارة التربية

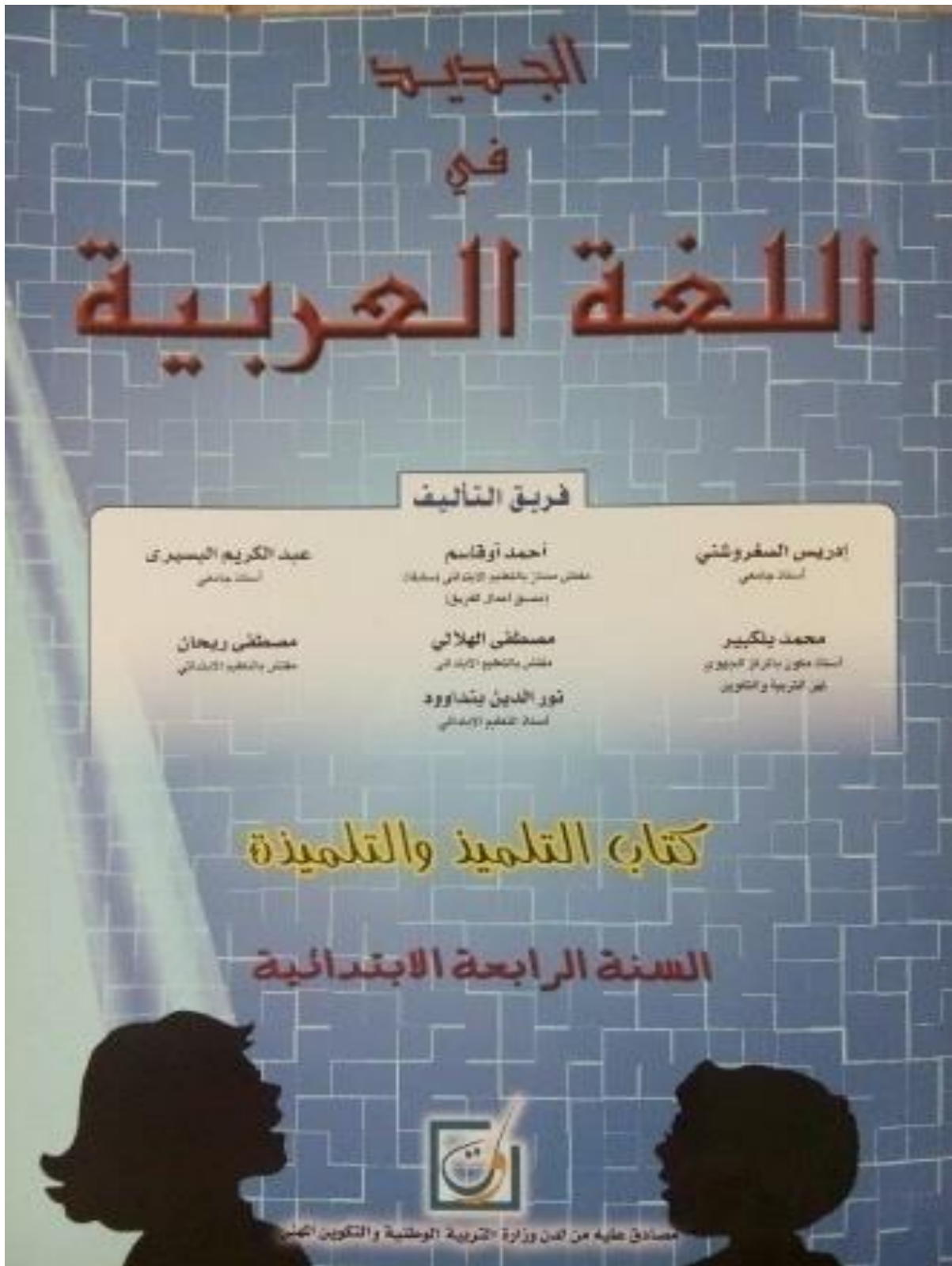
Activer
Accédez à

دليل المعلم في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الأساسي

المؤلفون

عز الدين الرزقي * حمادي الحبيبي * محمود بن السويسي

الملحق رقم (09): كتاب الجديد في اللغة العربية للسنة الرابعة الابتدائية (المغرب)



الملحق رقم (10): الكتاب الأبيض: المناهج التربوية لسلكي التعليم الابتدائي (المغرب)

المملكة المغربية
وزارة التربية الوطنية

الكتاب الأبيض

الجزء

المناهج التربوية لسلكي
التعليم الابتدائي

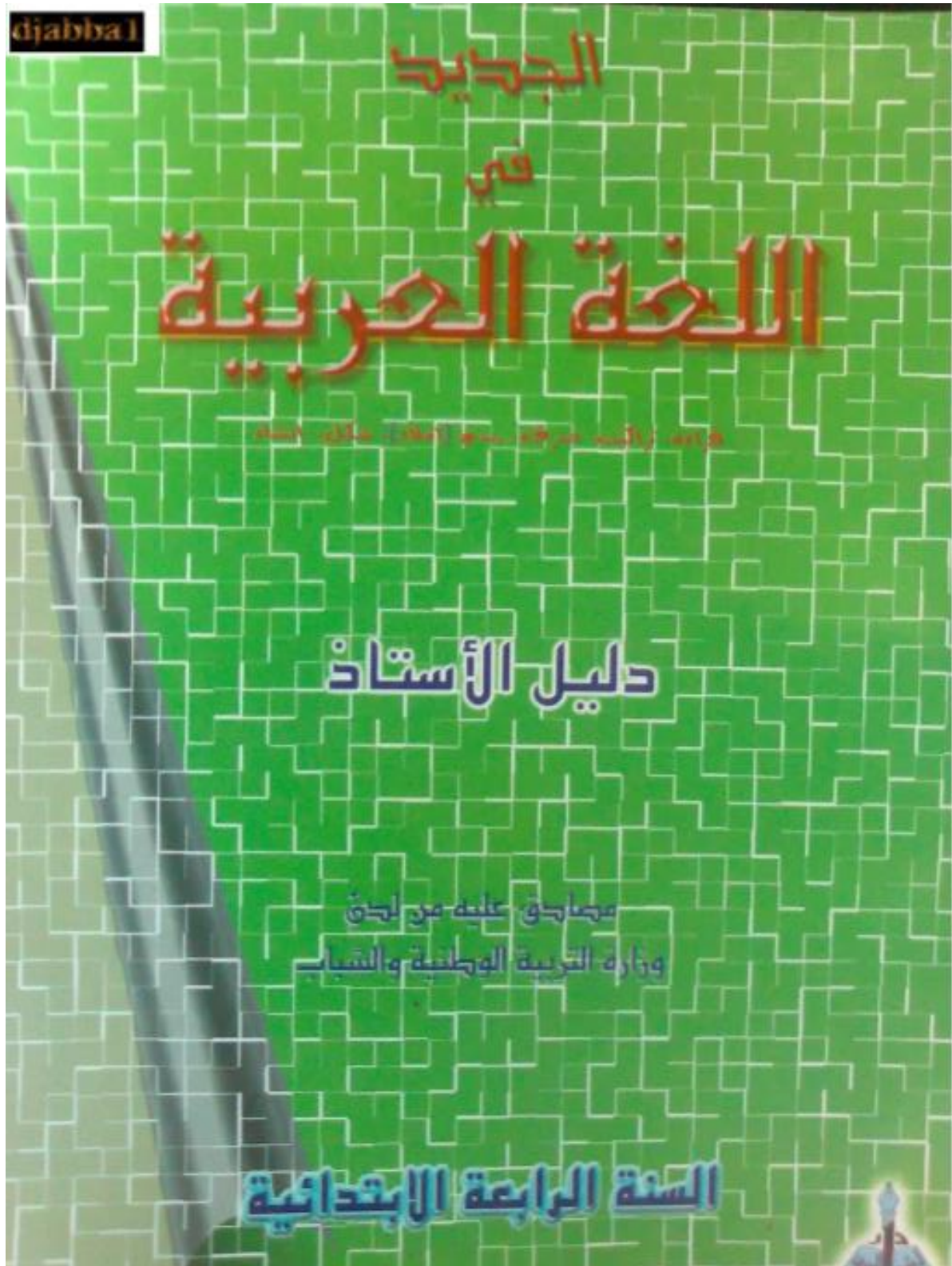
2

© لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم

الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي

ربيع الأول 1423 يونيو 2002

الملحق رقم (11): الجديد في اللغة العربية: دليل الأستاذ للسنة الرابعة ابتدائية (المغرب)



الملحق رقم (12): المفردات المشتركة بين الكتب الثلاثة

أب	بزد	جوّ	دفع	سفينة	ضوء
ابتسامة	بستان	جوع	دنيا	سلام	طاقة
ابن	بصر	جيش	دواء	سلوك	طائرة
إتقان	بعض	حال	ذكاء	سما	طبيب
إتمام	بُقعة	حالة	ذكرى	سمك	طريق
أثر	بلاد	حائط	ذهاب	سؤال	طريقة
احترام	بناء	حجم	ذهب	سيارة	طعام
أحد	بهجة	حديث	راحة	سير	طفل
أخ	بيت	حديقة	رأس	شارع	طلب
أرض	تاريخ	حرص	رائحة	شاطئ	طير
أرق	تحضير	حركة	رجل	شتاء	ظنّ
استخدام	تراب	حشرة	رحلة	شجرة	عادة
أسد	تربية	حصاد	رسالة	شعاع	عافية
أسرة	تصرّف	حكاية	رغم	شعر	عالم
اسم	تصميم	حماس	رفيق	شكل	عدد
إعداد	تعلم	حماية	رمز	شمس	عشب
أكل	تفكير	حمل	رمل	شيء	عشرين
الله	تنظيف	حياة	رؤية	شيخ	علامة
ألم	ثعلب	حيوان	رياضة	صاحب	عُمران
أمر	ثقة	حيوية	ريح	صبر	عمل
امرأة	ثلاث	خير	زرققة	صبي	علاقات
إنتاج	ثلج	خبرة	زمن	صحة	عناية
انتباه	ثوب	خدمة	زهرة	صديق	عُنُق
إنسان	جار	خروج	زوج	صناعة	عودة
أنف	جبل	خوف	ساحة	صوت	غابة
أهل	جري	خير	ساعة	صورة	غرفة
باب	جزء	دار	سبب	صوف	غسل
بحث	جسم	دراسة	سرعة	صيد	غضب
بحر	جميع	درس	سعادة	صيف	فائدة

فتح	لعب	موقع	وسيلة	ثانية	كريم
فجأة	لعبة	ميدان	وصول	جديد	لذيد
فخر	لقاء	نار	وطن	جميل	ماضي
فرح	لون	ناس	وعد	خافت	مختلف
فرحة	ماء	نافذة	وقت	دائم	مسكين
فرد	مائة	نبات	ولد	دقيق	ممتاز
فريق	مجموعة	نساء	يد	رائع	منعزل
فضاء	محفظة	نشاط	أبيض	رقيق	موجود
فضل	مخلوق	نشوة	أجمل	سعيد	موضوع
فعل	مدرسة	نظام	أحبّ	شاحب	ناعم
فقط	مدينة	نظر	أحسن	شديد	هادئ
فكرة	مرة	نظرة	أحمر	صغير	واقف
فم	مرحلة	نظير	آخر	طبيعي	وحيد
قامة	مرض	نفس (توكيد)	آخر	طويل	أثناء
قرية	مريض	نفع	أخضر	عائد	الآن
قصة	مساعدة	نهاية	أخير	عجيب	أمام
قطعة	مسافة	نهر	أزرق	عظيم	بعد
قلم	مسألة	نوع	أسعد	عميق	بين
قمح	مستشفى	نوم	أسود	فائق	بينما
قمر	مسكن	هبوط	أصغر	قاسي	تحت
كأس	مسؤول	هدوء	أعجب	قاطع	جانب
كبير	مصيبة	هلال	أعظم	قائل	حول
كتاب	معلّم	هواء	أعلى	قديم	حيث
كتف	مقعد	واحد	أقوى	قريب	حين
كل	مكان	واد	أكبر	قصير	خلال
كلام	مكانة	والد	أكثر	قليل	داخل
كلمة	منزل	وجه	أول	قويّ	دقيقة
لحظة	منظر	ورد	بارد	كثير	دون
لحم	مهارة	وزن	بعيد	كثيف	سنة

شروق	أخرج	انتظر	تفحص	زار	قدم
صباح	أخطأ	انتفض	تقدم	ساعد	قرأ
عبر	أدرك	انتهى	تمتّى	سأل	قرّر
عند	أدى	انحنى	توقف	سقط	قضى
عندما	أراد	انساب	جاء	سكن	كاد
غد	ارتدى	انطلق	جرى	سمح	كفى
فوق	ارتفع	انقلب	جعل	سمع	لبس
لدى	أرسل	أنهى	جلس	شارك	لجأ
ليلة	استخدم	اهتزّ	جمع	شاهد	مات
مساء	استسلم	أوقف	حان	شرع	مدّ
منذ	استطاع	أيقظ	حاول	صاح	مضى
نحو	استقبل	بدا	حدث	صنع	نادى
هنا	استمع	بدأ	حدّث	ضغط	نال
هناك	أسرع	بقي	حصل	ضمّ	نام
وراء	أشار	بنى	حكى	طار	نجا
وسط	اشتدّ	تأمل	حلّ	ظهر	نجح
يوم	اشترى	تبع	خلّق	عاد	نزل
ابتسم	أضاف	تجاوز	حلم	عاش	نصح
ابتعد	أطلّ	تحطّم	خاف	عرف	نظّف
ابتلع	اعتقد	تذكّر	خرج	علا	نقل
اتّجه	أعطى	تراجع	دخل	علم	هبّ
أتى	اقترّب	تردّد	درى	علّم	هبط
أثار	اكتشف	ترقّب	دنا	غادر	همّ
أجاب	التحق	ترك	رأى	غيّر	واصل
أحاط	التفت	تسابق	رجا	فهم	وجب
احتاج	التقط	تسبّب	ردّ	قال	وجد
أحضر	امتلأ	تسرّب	ردّد	قام	وصل
أخبر	أمسك	تصوّر	رفض	قاوم	وضع
اختلف	أمكن	تعال	رفع	قتل	وقع
أخذ	انبعث	تعاون	زاد	قدّر	وقف

الملحق رقم (13): المفردات المشتركة بين الكتاب الجزائري والكتاب التونسي

أب	إنتاج	تراب	جمال	حلم	ذهب
ابتسامة	انتباه	تربية	جميع	حماس	راحة
أبد	إنذار	تسمّم	جنّة	حماية	رأس
ابن	إنسان	تسيير	جني	حمل	رائحة
إتقان	انشرح	تصرّف	جهاز	حياة	رجل
إتمام	أنف	تصميم	جهة	حيوان	رحلة
أثر	أهل	تعكّر	جُهد	حيوية	رسالة
اجتهاد	أول	تفقّد	جوّ	حُبث	رغم
احترام	باب	تفكير	جوع	خير	رفيق
أحد	بحر	تمر	جَيْب	خبرة	رقعة
أخ	براعة	تنظيف	جيش	خدمة	رُكبة
اخضرار	بُرد	تنقّس	حاجة	خروج	رمز
ارتفاع	بساط	تنفيذ	حال	خشب	رمل
ارتياح	بستان	تهدئة	حالة	خُصرة	رؤية
أرض	بصر	ثعلب	حائط	خليط	رياضة
أرق	بطن	ثقة	حبل	خمسين	ريح
استخدام	بعض	ثلاث	حجارة	خوف	زرقة
استنكار	بُقعة	ثلج	حجم	خيال	زمن
أسد	بلاد	ثمن	حديث	خير	زهرة
أسرة	بناء	ثوب	حديقة	خيط	زوج
اسم	بهجة	ثورة	حرارة	دار	ساحة
إعداد	بيت	جار	حرص	دراسة	ساكن(ساكن)
إقبال	بيع	جانب	حركة	دفع	سبب
أكل	تارة	جائزة	حزن	دنيا	سبيل(في سبيل)
ألف	تاريخ	جبل	حساء	دهشة	سرعة
الله	تجاوز	جبين	حشرة	دواء	سطح
ألم	تحضير	جَدّ	حصاد	دينار	سعادة
أمر	تحليل	جري	حفيد	ذكاء	سفينة
امرأة	تحويل	جزء	حقيبة	ذكرى	سقف
أمير	تخلّص	جسم	حكاية	ذهاب	سكوت

مدينة	كانون	فتح	عجوز	صحة	سكون
مراوغة	كائن	فجأة	عدد	صحن	سلام
مرة	كتاب	فجوة	عرق	صِدار	سلامة
مرحلة	كتف	فخر	عُزلة	صديق	سلوك
مرض	كل	فرار	عشب	صغير (صفار)	سماء
مرور	كلام	فراش	عشرين	صفاء	سماع
مساعدة	كلل	فرح	عصا	صناعة	سمك
مسافة	كلمة	فرحة	عطاء	صوت	سهل (هضبة)
مسألة	كوكب	فرد	عقل	صورة	سؤال
مستشفى	لابدّ	فريق	علامة	صوف	سوق
مسرح	لحم	فضاء	عُمران	صيد	سيارة
مسكن	لحن	فضل	عُمق	صيف	سيّد
مشروع	لذّة	فقط	عمل	ضخامة	سير
مصيبة	لطف	فكرة	عملاق	ضغط	شارع
معلم	لعب	فم	عملية	ضوء	شاطئ
مفتاح	لعبة	قامة	عناية	طاقة	شتاء
مفكّر	لقاء	قبضة	عُنُق	طائرة	شجرة
مقاومة	لون	قُرص	عودة	طبيب	شدة
مقبض	ماء	قرية	عيّنة	طريق	شُرفة
مقعد	مائة	قصة	غابة	طريقة	شعار
مكان	مائدة	قط	غرابة	طعام	شعاع
مكانة	مثابرة	قطرة	غرس	طفل	شعور
ملبس (ملابس)	مجرى	قطعة	غرفة	طلب	شكل
ملل	مجموعة	قلب	غسل	طير	شمس
مليون	مجهول	قلق	غضب	عادة	شهادة
منديل	محصول	قلم	غطاء	عافية	شيء
منزل	محفظة	قمح	فأر	عالم	شيخ
منظر	مخلوق	قمر	فاكهة	عالم	صاحب
منفعة	مدرسة	قوة	فائدة	عائلة	صبر
مهارة	مدير	كأس	فتاة	عجباً	صبي
واقف	كبير	سُفلي	أزرق	هدوء	مهنة

موسيقى	هلال	أسرع	سيء	كثير	وحيد
موضوع	هناء	أسمر	شاحب	كثيف	وفير
موقع	هواء	أسود	شديد	كريم	أثناء
موكب	واد	أصغر	شرس	لائق	الآن
مؤونة	والد	أعجب	صغير	لذيذ	أمام
ميدان	وجع	أعظم	ضاحك	ماضي	بعد
نار	وجه	أعلى	طبيعي	ماهر	بَعْدُ
ناس	وحش	أقرب	طويل	مباشرة	بعدها
نافذة	ورد	أقل	عائد	مبتسم	بين
نبات	وزن	أقوى	عجيب	متصّبّب	بينما
نجم	وسادة	أكبر	عريض	مجرّد	تحت
نساء	وسيلة	أكثر	عظيم	مختلف	ثانية
نسر	وصول	أماميّ	علميّ	مرموق	حالاّ
نشاط	وطن	بارد	عميق	مريض	حول
نشوة	وعد	باسم	غائر	مُسَبِّق	حيث
نصف	وقار	باكر	غريب	مسرع	حين
نصيحة	وقت	بعيد	غليظ	مسكين	خلال
نظام	وكر	بُيّي	فائق	مسؤول	خلف
نظرة	ولد	ثائر	فريد	مشتّرك	داخل
نظير	يد	ثرثار	فضّي	ممتاز	دقيقة
نفس (توكيد)	أبيض	جديد	فضيع	ممتع	دون
نقل	أجمل	جميل	قاسي	مندهش	ساعة
نهاية	أحسن	حسن	قائل	منعزل	سنة
نهر	أحمر	خافت	قديم	موجود	شروق
نور	آخر	دائم	قريب	ناعم	شهر
نوع	آخر	دقيق	قصير	نظيف	صباح
نوم	أخضر	رائع	قليل	هادئ	طوال
هاتف	أخير	رقيق	قوّي	واحد	عبر
هبوط	أدنى	سعيد	كاشف	واسع	عند

عندما	أخبر	أعدّ	اهتدى	تعال	خاف
غد	اختار	أعطى	اهتزّ	تعاون	خرج
فوق	اختفى	أعلن	أوقف	تعرّض	خلّص
لحظة	اختلف	اغتسل	أيقظ	تعلّم	دخل
لدى	أخذ	أغمض	بحث	تعهدّ	درس
ليلة	أخرج	أقام	بدا	تفحصّ	درى
مدة	أخطأ	أقبل	بدأ	تفضّل	دسّ
مساء	أدرك	اقترب	بدّل	تقدّم	دفع
منذ	أدى	اكتشف	بعث	تكلمّ	دنا
نحو	أراد	اكتفى	بقي	تكوّن	رأى
هنا	ارتدى	التحق	بلغ	تميّ	رجا
هناك	ارتفع	التفت	بنى	توقّف	رحل
وراء	أرسل	التقط	تألّف	تولّى	ردّ
وسط	استخدم	التقى	تأمّل	جاء	ردّد
يوم	استخرج	امتلأ	تبع	جرى	رفض
ابتسم	استرسل	أمسك	تبيّن	جعل	رفع
ابتعد	استسلم	أمكن	تحسّن	جفّف	زاد
ابتلع	استطاع	انبعث	تحطّم	جلب	زار
أبدى	استقبل	انتشر	تحمّل	جلس	ساعد
أبقى	استمع	انتظر	تذكّر	جمع	سال
اتّجه	أسعد	انتفض	تراجع	حان	سأل
أتى	أشار	انتقل	تردّد	حاول	سرح
أثار	اشتدّ	انتهى	ترقّب	حجب	سقط
أجاب	اشترى	انحنى	ترك	حدث	سقى
أحاط	أصرّ	اندهش	تسابق	حدّث	سكت
أحبّ	أصغى	انساب	تسبّب	حصل	سكن
احتاج	أضاف	انطلق	تسرّب	حكى	سمع
احترق	أطلّ	أنقذ	تسلّى	حلّ	سمع
احتوى	اطمأنّ	انقلب	تصوّر	حلّق	شارك
أحضر	اعتقد	أنهى	تطلّع	حى	شاهد
شجّع	فهم	نجا			

			نَجَحَ	قَاطَعَ	شَرَبَ
			نَزَلَ	قَالَ	شَرَعَ
			نَصَحَ	قَامَ	شَعَرَ
			نَظَرَ	قَاوَمَ	شَقَّ
			نَظَّفَ	قَبَّلَ	شَيَّدَ
			نَفَعَ	قَتَلَ	صَاحَ
			هَبَّ	قَدَّرَ	صَدَّقَ
			هَبَطَ	قَدَّمَ	صَنَعَ
			هَدَّدَ	قَرَأَ	ضَمَّ
			هَرَبَ	قَرَّرَ	طَارَ
			هَمَّ	قَضَى	ظَنَّ
			هَمَّاهُ	قَطَعَ	ظَهَرَ
			وَاصَلَ	قَلَّبَ	عَادَ
			وَجَبَ	كَادَ	عَاشَ
			وَجَدَ	كَبُرَ	عَانَى
			وَصَلَ	كَفَّ	عَرَفَ
			وَضَعَ	كَفَى	عَضَّ
			وَقَعَ	لَبَسَ	عَلَا
			وَقَفَ	لَجَأَ	عَلِمَ
				مَاتَ	عَلَّمَ
				مَدَّ	عَمَّ
				مَسَّ	عَمَدَ
				مَضَى	غَابَ
				مَلَّ	غَادَرَ
				مَنَحَ	غَرَقَ
				نَادَى	غَطَّى
				نَالَ	غَيَّرَ
				نَامَ	فَتَّشَ
				نَاهَزَ	فَعَلَ

الملحق رقم (14): المفردات المشتركة بين الكتاب الجزائري والكتاب المغربي

أب	اسم	بناء	جزء	حياة	رأس
ابتسامة	أسود	بهجة	جزيرة	حيوان	رائحة
إبقاء	إعادة	بيت	جسم	حيوية	ربيع
ابن	اعتماد	بئر	جمع	خبر	رجل
إتقان	إعداد	تاريخ	جمعية	خبرة	رجوع
إتمام	إفراغ	تجنّب	جميع	خدمة	رحلة
إثارة	إقامة	تحضير	جنوب	خروج	ردّ
أثر	أكل	تراب	جوّ	خزّان	رسالة
احتجاج	الله	تربية	جوع	خطأ	رغم
احترام	ألم	تصرّف	جيش	خفّة	رفيق
احتياج	امراة	تصميم	حال	خُلُق	رمز
أحد	أنبوب	تصوّر	حالة	خمسة	رمل
أحمر	إنتاج	تعاون	حائط	خوف	روعة
أخ	انتباه	تغيير	حجم	خير	رؤية
اختراع	انتعاش	تفاهم	حدّة	دار	رياضة
اختيار	إنسان	تفكير	حديقة	دراسة	ريح
إدخال	أنف	تقديم	حرّ	دَرَج	زرقة
إرادة	أهل	تكنولوجيا	حرص	درس	زعيم
إرجاع	أهمية	تناقص	حرف	دفع	زُقاق
أرز	أول	تناول	حركة	دم	زمن
أرض	باب	تنظيف	حرير	دنيا	زميل
أرق	بحث	ثعلب	حشرة	دواء	زهرة
استخدام	بحر	ثقة	حصاد	دودة	زوج
استعمال	بزد	ثلاث	حقيقة	دولة	زيت
استقبال	بستان	ثلج	حكاية	ذاكرة	زيتون
أسد	بصر	ثوب	حَكَم	ذكاء	ساحة
أسرة	بعض	جار	حلّ	ذكرى	ساعة
أسطورة	بُقعة	جبل	حماس	ذهاب	سائق
إسلام	بلاد	جدار	حمّام	ذهن	سبب
أسلوب	بلد	جري	حماية	راحة	سرّ

سرعة	صبر	ظلام	غسل	قطعة	لون
سعادة	صبي	ظنّ	غسيل	قُطن	ماء
سفر	صحة	عادة	غضب	قلم	مادة
سفينة	صديق	عاصمة	فائدة	قماش	ماضي
سكن	صعوبة	عافية	فتح	قمح	مائة
سلام	صغير	عالم	فجأة	قمر	متعة
سلوك	صلاة	عام	فخر	قويّ	متفرّج
سماء	صمت	عدّة	فرح	قيادة	مجال
سمك	صناعة	عدد	فرحة	قيام	مجتمع
سنة	صُنِع	عدّو	فرد	قيمة	مجموعة
سؤال	صنوبر	عرض (show)	فريسة	كأس	محفظة
سيارة	صوت	عشب	فريق	كبّر	مخلوق
سير	صورة	عشرين	فضاء	كتاب	مدّة
شابّ	صوف	عَصَب	فضل	كتف	مدرسة
شاحنة	صيد	عضلة	فعل	كثرة	مدينة
شارع	ضدّ	عظمة	فقر	كثير	مرء
شاطئ	ضوء	علامة	فقط	كرة	مرّبع
شجرة	طاقة	علم	فقير	كل	مرة
شرّ	طاولة	عُمر	فكرة	كلام	مرح
شروق	طائرة	عُمران	فم	كلمة	مرحلة
شعاع	طبيب	عمل	فندق	لاعب	مرض
شعب	طبيعة	عناية	فيضان	لحظة	مرمى
شعر	طريق	عُنُق	قاعة	لحم	مريض
شكل	طريقة	عنوان	قامة	لِحية	مساعدة
شمس	طعام	عودة	قانون	لعب	مسافة
شهية	طفل	عيب	قتل	لعبة	مسألة
شيء	طفولة	عين (بصر)	قدرة	لغة	مستشفى
شيخ	طلب	غابة	قريب (أقارب)	لقاء	مسجد
شيخوخة	طير	غرفة	قرية	لهو	مسكن
صاحب	ظرف	غروب	قصة	لوحة	مسؤول
مصباح	نشاط	وضع	بارد	ساخن	كثيف

مصدر	نشوة	وطن	باقي	سعيد	كريم
مصيبة	نصر	وقت	بعيد	شاحب	كهل
مطار	نصير (أنصار)	ولد	تلفزيوني	شامخ	لذيد
مطبخ	نظام	يتيم	ثاني	شديد	لمّاع
معدة	نظر	يد	ثانية	صحيح	متجدّد
معركة	نظرة	أبرز	جافّ	صلب	متمرد
معلّم	نظير	أبيض	جدا	ضيّق	متوسط
معلومة	نفس (توكيد)	اجتماعي	جديد	طبيعي	مجتمع
مقعد	نفع	أجمل	جميل	طويل	مختلف
مقهى	نملة	أحسن	جيّد	عائد	مرتفع
مكان	نهار	آخر	حادّ	عجيب	مستطيل
مكانة	نهاية	آخر	حبيب	عديد	مستقيم
ملاكمة	نهر	أخضر	حديث	عزيز	مستمع
ملعب	نوع	أخير	حزير	عظيم	مسرور
منزل	نوم	أزرق	حقيقي	عملاق	مسكين
منطقة	هاتف نقال	أسرع	خاص	عميق	مضيء
منظر	هبوط	إسلامي	خافت	غالي	معروف
منكوب	هدوء	أصغر	خشبي	غذائي	مفيد
مهارة	هلال	أعظم	خطير	غنيّ	مقسّم
موج	هواء	أعلى	خلاب	فائق	مكتظ
موضوع	واحد	أغلب	خماسي	فصيح	ممتاز
موقع	واد	أقدم	داكن	قاسي	منتصف
ميدان	واسطة (بواسطة)	أقوى	دائري	قائل	منعزل
نار	والد	أكبر	دائم	قديم	مهّد
ناس	وجه	أكثر	دقيق	قريب	مهمّ
نافذة	ورق	إنساني	رائع	قصير	موجود
نبات	وزن	أول	رسمي	قليل	نادر
نساء	وسيلة	باحث	رفيع	كافي	ناعم
نسيج	وصول	بادي	رقيق	كبير	نافع

نحيف	غد	اخترق	اعتدى	باع	تقدّم
هادئ	فجر	اختلف	اعترف	بدا	تلقّى
هائل	فوق	أخذ	اعتقد	بدأ	تلوّى
واقف	كلّما	أخرج	أعجب	بقي	تمثّل
وحيد	لدى	أخطأ	أعطى	بنى	تمنّى
أثناء	ليل	أدرك	أفاد	تأمّل	توقّف
أحياناً	ليلة	ادّعى	اقترّب	تبع	جاء
الآن	مساء	أدّى	اكتسب	تجاوز	جدّد
أمام	منذ	أراد	اكتشف	تجوّل	جرى
بعد	نحو	ارتدى	التحق	تحطّم	جعل
بين	هنا	ارتطم	التفت	تخلّل	جلس
بينما	هناك	ارتفع	التقط	تدخّل	حافظ
تحت	وراء	أرسل	امتلأ	تذكّر	حان
جانب	وسط	استخدم	أمر	تراءى	حاول
حول	يوم	استسلم	أمسك	تراجع	حدث
حيث	ابتسم	استطاع	أمكن	ترامى	حدّث
حين	ابتعد	استعان	انبعث	تردّد	حرّص
خلال	ابتلع	استعرض	انتظر	ترقّب	حرّم
داخل	اتّجه	استعمل	انتفض	ترك	حصل
دائماً	اتّخذ	استقبل	انتهى	تسابق	حضر
دقيقة	أتى	استمر	انحنى	تسبّب	حفر
دون	أثار	استمع	انساب	تسرّب	حكى
شتاء	أجاب	أسعد	انضمّ	تصاعد	حلّق
شمال	أحاط	أشار	انطلق	تطاير	حلم
صباح	أحبّ	أشبه	انقضى	تعال	حمل
صيف	احتاج	اشتدّ	انقلب	تعزّف	خاض
عبر	احتفظ	اشتري	أنهى	تعلمّ	خاف
عصر	أحصى	اشتمل	اهتزّ	تعوّد	خرج
عند	أحضر	أضاف	أوقف	تغلّب	خطف
عندما	أخبر	أطلّ	أيقظ	تفحّص	دخل
درى	ضغط	كاد	وعد		

		وقع	كتب	ضمّ	دلّ
		وقف	كفى	ضيّع	دنا
			لاحظ	طاب	ذهب
			لاحق	طار	رافق
			لبس	ظهر	رأى
			لجأ	عاد	رجا
			لجّق	عاش	ردّد
			مات	عرف	رفض
			مارس	علا	رفع
			مدّ	علم	رگزر
			مضى	علّم	زاد
			نادى	غادر	زار
			نال	غاص	ساعد
			نام	غیّر	سأل
			نبيع	فات	سقط
			نجا	فارق	سمح
			نجح	فقد	سمع
			نزل	فهم	سعى
			نصح	قاطع	شارك
			نظّف	قال	شاهد
			نقل	قام	شرح
			هبّ	قاوم	شرع
			هبط	قدّر	شعر
			همّ	قدّم	شكّل
			واصل	قرأ	صاح
			وجب	قرّر	صبّ
			وجد	قضى	صعد
			ورد	قلّد	صنع
			وصل	قوى	ضحّى

الملحق رقم (15): المفردات المشتركة بين الكتاب التونسي والكتاب المغربي

أب	اسم	أهل	تحضير	جسد	حلّ
ابتسامة	أسود	أوان	تراب	جسم	حلوى
إبرة	اصطياد	أول	تربية	جفاف	حمار
ابن	اضطراب	باب	ترحيب	جلد	حماس
اتجاه	إعجاب	باقة	تشجيع	جماعة	حماية
اتصال	إعداد	بال	تصرف	جمع	حياة
إتقان	اقترب	بائع	تصميم	جميع	حيلة
إتمام	اقتناص	بحث	تصوّر	جوّ	حين(الحين)
أثر	أكل	بحر	تعاون	جودة	حيوان
إجابة	آلة	بداية	تعلّمة	جوع	حيوية
احترام	التفات	بذرة	تغيّب	جولة	خبر
احتفاظ	الله	برّد	تفكير	جيش	خبرة
أحد	ألم	بستان	تلميذ	حادثة	خبز
أحمر	أم	بصر	تماما	حال	خدمة
أخ	أمانة	بضاعة	تنظيف	حالة	خروج
آخر	امراة	بضع	ثعلب	حائط	خطر
أداة	إمساك	بطة	ثغر	حجم	خلاف
أذى	إمكان	بعض	ثقة	حديقة	خوف
أرض	أمن	بقاء	ثلاث	حذاء	خير
أرق	إناء	بقرة	ثلج	حذر	خيمة
أرنب	إنتاج	بُقعة	ثناء	حرص	دار
أسبوع	انتباه	بلاد	ثوب	حركة	دبّ
استخدام	انتظار	بناء	جار	حُزن	دخان
استشارة	انتهاء	بنت	جالس	حشرة	دخول
استغراب	إنجاز	بهجة	جبل	حشيش	دراسة
استفادة	إنسان	بياض	جَدّ	حصاد	درس
استقرار	أنشودة	بيت	جرّة	حصول	دفع
أسد	أنف	تأثر	جرس	حفرة	دفاع
أسرة	انفراد	تاريخ	جري	حقل	دنيا
إسعاف	اهتمام	تجربة	جزء	حكاية	دهر

دواء	زائر	سير	صورة	علامة	فضاء
ذبابة	زراعة	شارع	صوف	عُمران	فضل
ذراع	زرقة	شاطئ	صيد	عمل	فضول
ذكاء	زقزقة	شجرة	ضحك	عناية	فعل
ذكرى	زمن	شخص	ضوء	عُنُق	فقط
ذهاب	زهرة	شروق	طاقة	عنكبوت	فكرة
ذئب	زوج	شعاع	طائرة	عهد	فلاح
راحة	زيارة	شقاق	طبيب	عودة	فِلاحة
رأس	زئير	شكّ	طريق	غابة	فم
رأي	ساحة	شكل	طريقة	غداء	فن
رائحة	ساعة	شمس	طعام	غِذاء	قامة
رجل	سبب	شيء	طفل	غرفة	قائد
رجل	سجّل	شيخ	طلب	غزارة	قتل
رحلة	سُخرية	صاحب	طير	غسل	قرية
رحمة	سداجة	صبر	طيران	غصن	قصة
ردّ	سرعة	صبي	ظلّ	غضب	قصد
رزق	سرور	صحة	ظنّ	غيظ	قطعة
رسالة	سرير	صخرة	عادة	فاه	قطف
رعاية	سعادة	صداقة	عافية	فائدة	قلم
رعد	سفينة	صديق	عالم	فتح	قمح
رغم	سكن	صعود	عجلة	فترة	قمر
رفيق	سلام	صغير	عدد	فجأة	قول
رقم	سلّة	صف	عزيمة	فخر	قويّ
رمز	سلحفاة	صفحة	عشب	فراشة	كأس
رمل	سلوك	صُفرة	عشرة	فرح	كتاب
رؤية	سماء	صغير	عشرين	فرحة	كتف
رياضة	سمك	صناعة	عصيان	فرد	كثير
ريح	سنة	صندوق	عطش	فرصة	كل
ريف	سؤال	صَوْب	عطلة	فريق	كلأ
زاوية	سيارة	صوت	عقاب	فساد	كلام
كلمة	مزرعة	موضوع	هبوط	أسرع	خبيث

كهولة	مساعدة	موعد	هدف	أصغر	خفيف
كيس	مسافة	موقع	هدوء	أصفر	خلفي
لبن	مسافر	ميدان	هلاك	أعظم	دائم
لحظة	مسألة	نار	هلال	أعلى	دقيق
لحم	مستشفى	ناس	همس	أفضل	ذابل
لعب	مستقبل	نافذة	هواء	أقوى	ذكي
لعبة	مسرحية	نبات	واحد	أكبر	رابع
لقاء	مسكن	نتيجة	واد	أكثر	راضي
لهجة	مسؤول	نجاة	والد	آمن	رافع
لون	مسؤولية	نجاح	وجه	أوسط	رائع
ماء	مشكلة	نساء	وجود	بارد	رقيق
ماضي	مشهد	نسج	وخل	بديع	رياضي
مال	مصلحة	نسيان	وزن	بدين	زاحف
مائة	مصابة	نسيم	وسيلة	بسيط	ساخر
مثل	مطر	نشاط	وصول	بعيد	سارّ
مجلة	معدرة	نشوة	وضع	ثابت	ساطع
مجموعة	معطف	نصيب	وطن	ثالثة	سحري
محاولة	معلم	نظام	وفاة	ثانية	سعيد
محفوظة	معنى	نظر	وقت	ثقل	سليم
مِغلب	مفاجأة	نظرة	ولد	جاهز	شاحب
مخلوق	مقعد	نظير	يد	جديد	شديد
مدرسة	مكان	نفس	أبيض	جديد(من جديد)	شرير
مدينة	مكانة	نفس (توكيد)	أجمل	جدير	شقيق
مراقبة	مكر	نفع	أحسن	جماعي	صارم
مرة	ممرّض	نقطة	آخر	جميل	صافي
مَرْتَبَة	مناسبة	نهاية	آخر	حديث	صعب
مرحلة	منزل	نهر	أخضر	حرّ	صيفي
مرض	منظر	نوع	أخير	حزين	ضخم
مريض	مهارة	نوم	أزرق	خافت	طائر

طبيعي	كريم	وحده	لدى	أخرج	أضاف
طريف	لازم	وحيد	لما	أخطأ	أطلّ
طويل	لذيد	يافع	ليلة	أخفى	اطّلع
طيّب	مبكر	أثناء	مساء	أدرك	أطلق
عارم	متعاون	الآن	منذ	أدى	أعاد
عائد	متواضع	أمام	ناحية	أراد	اعتاد
عائلي	مختلف	بعد	نحو	ارتدى	اعتقد
عجيب	مخيف	بين	هنا	ارتفع	اعتمد
عديم	مُرعب	بينما	هناك	ارتى	اعتنى
عذب	مزهو	تحت	وراء	أرسل	أعجب
عظيم	مستفسر	جانب	وسط	أرهب	أعطى
عملاق	مسكين	حول	يوم	أرى	اغتنم
عميق	مسموع	حيث	ابتسم	ازداد	أغرى
عنيف	مشير	حين	ابتعد	استأنف	أغلق
غاضب	معين	حينئذ	ابتلع	استجاب	أفاق
فارغ	مغروس	خارج	اتّجه	استخدم	اقترب
فائق	مقصود	خلال	اتّصل	استسلم	اقترح
فخور	ممتاز	داخل	أتى	استطاع	اكتشف
فسيح	منتفخ	دقيقة	أثار	استفاد	التحق
فنان	منسّق	دون	أنقل	استقبل	التفت
قاسي	منعزل	شتاء	أجاب	استقرّ	التقط
قائل	مهندس	صباح	اجتمع	استلقى	ألقي
قبيح	مُوالي	صيف	أحاط	استمع	امتدّ
قديم	موجود	طالما	أحبّ	استيقظ	امتلاً
قريب	موصول	عبر	احتاج	أسعد	أمر
قصير	ناعم	عند	أحضر	أشار	أمسك
قليل	نائم	عندما	أخير	اشتدّ	أمكن
كامل	نهائي	غد	اختلف	اشترى	انبعث
كبير	هادئ	فوق	أخذ	اشتغل	انتظر
كثيف	واقف	قبل	أخذ (بدأ)	أصاب	انتفض
انتهى	تذكّر	جرى	رجع	شرع	فكّر

انحنى	تراجع	جری (حدث)	رحم	شعر	فهم
اندفع	تردّد	جعل	ردّد	شغل	قابل
انساب	ترقّب	جلس	رضي	صاح	قاد
انصرف	ترك	حان	رغب	صاحب	قاطع
انطلق	تساءل	حاور	رفرف	صحب	قال
انقضّ	تسابق	حاول	رفض	صرخ	قام
انقلب	تسبّب	حدث	رفع	صفّق	قاوم
أنهى	تسرّب	حدّث	رقص	صنع	قدّر
اهتزّ	تسلّم	حدّق	ركض	ضرب	قدّم
أوقف	تعال	حرّك	رمى	ضغط	قذف
أيقظ	تعجّب	حصل	رنّ	ضمّم	قرأ
بادر	تعلّق	حطّ	زاد	طار	قرّر
بدا	تعلمّ	حقّق	زار	ظهر	قضى
بدأ	تفحّص	حكى	زأر	عاد	قويّ
بذل	تقدّم	حلّق	زال	عاد (أصبح)	كاد
برز	تلبّد	حلم	زرع	عاش	كرّر
بسط	تمّ	حمل	سار	عالج	كسا
بقي	تمايل	حوّل	سارع	عاهد	كسب
بكى	تمتّع	خاف	ساعد	عثر	كفى
بنى	تمكّن	خرج	سأل	عدّد (حسب)	لاطف
تابع	تمنّى	خسر	سُرّ	عرض	لبس
تألّم	تنبّه	خشي	سقط	عرف	لجأ
تأمّل	توصّل	دخل	سمح	علا	لمح
تبادل	توقّع	درى	سمع	علم	مات
تبع	توقّف	دنا	شاء	علّم	مدّ
تجاوز	ثبّت	ذكر	شارك	غادر	مرّ
تجمّع	جاء	ذهب	شاهد	غيّر	مزج
تحطّم	جذب	رأى	شتم	فرّق	مشی
تحوّل	جرّ	رجا	شدّ	فصل	مضى

ملاً	نجا	نظّف	نهض	هيّا	ودّع
ملك	نجح	نظّم	هَبّ	واصل	ورد
ناب	نزل	نفخ	هبط	وافق	وزّع
نادى	نسي	نقّذ	هجم	وجب	وصل
نال	نصح	نقّص	هدأ	وجد	وعد
نام	نطق	نقل	همّ	وجّه	وقع
ناول					وقف

الملحق رقم (16): تطبيق مقياس جونسون على الكتاب الجزائري

الجدول رقم : 01 – النمط: 83

رافق	أب	مدرسة	حيث	استقبل	مدير	كثير	لطف	قال	أب
سيد	مدير	ابن	رأى	شكرا	جازى	الله	خير	لدى	خروج
عرج	أب	خُجْرة	قِسْم	وجد	نفس	وسط	حشد	هائل	عرف
جلس	مقعد	خشبي	تبين	عصا	مكان	أوقف	ترأى	راية	أثار
انتباه	وضع	حافة	مقعد	طول	ممر	ضيّق	عاق	ذهاب	إياب
لاح	أدخل	عبر	فجوة	مقعد	همّ	عصا	ارتطم	مقعد	أحدث
صوت	فاضح	انقلب	نظر	سمع	خطوة	مدرّس	رأى	واقف	أمام
انتظر	صفعة	جزاء	عمل	مدرّس	فعل	أمر	رفع	رأس	رأى
باسم	انحنى	حيث	عصا	أخذ	وضع	طول	مقعد	جهة	أسفل
قال	صوت	هادئ	موضع	لائق	تيسر	اعتماد	كلما	دعت	حاجة

الجدول رقم : 02 – النمط 1: 92 - النمط 2: 86

ابتسم	مضى	رأى	وجه	يومي	شارع	مزدهم	أمام	زجاج	سيارة
وراء	مقود	ترئص	سيارة	متوقّف	قوي	فرار	عاليق	أزمة	سيور
مسح	فوطه	زجاج	سيارة	أمامي	سرعة	فائق	براعة	خارق	مهنة
مسح	زجاج	كل	سيارة	عابر	رجا	صمت	أدى	أجر	لقاء(مقابل)
تعب	سأل(طلب)	قيام	الح	طلب	أرهق	سؤال	كثير	تأقّف	أعطى
شيء	أبدى	غضب	فضاظة	قليل	أعطى	قطعة	نقد(دراهم)	صغير	ابتسامة
ساحر	فارق	شفة	رد	عطاء	أعطى	كلمة	شكر	محفوظ	بلغ(عمر)
ثامنة	عمر	أحد	عال	كم	قاسى	ألم	جوع	شد	بطن
اشتكى	أحد	بؤس	واجه	دنيا	وحيد	حامى	سند	وجد	نفس
صارع	فقر	متاعب	مثل	سن(عمر)	برح	بعد	مكان	لهو	لعب

الجدول رقم : 03 – النمط 1: 87 - النمط 2: 78

عرف	حلم	طفولة	حلاوة	خاض	حياة	كبير	حاول	وجد	بين
مكان	حاول	تسؤل	نجح	داخل	عزة نفس	مغدم	انضم	زمرة	متطفل
زجاج	سيارة	متوقف	حصل	قوت	يوم	سر	شيخ	عجوز	صباح
لما	زار	أحد	قريب(أقارب)	تدكر	يوم	عانى	وحدة	شيخوخة	أكثر
شيء	أسعد	لما	دس	يد	حفنة	نقود	كافي	شراء	بعض
لحم	تلذذ	حلم	طعم	لحم	ذاب	فم	مل	طعم	خبز
جاف	مفتت	مرق	عدس	بائت	جاد	بعض	جاز	تحسن	نقود
معدني	أمسك	يد	قام	مكان	حلق(لحية)	لحية	اغتسل	جيذا	بعد
ليس	أحسن	عند	خرج	شعر	انتعاش	خفة	شعر	منذ	مدة
اهتدى	محل	كبير	قرأ	ثمن	لحم	وجد	مرتفع	جدا	اشترى

الجدول رقم : 04 – النمط 1: 86 - النمط 2: 69

كل	لدى	رطل	اتجه	بيت	جري(جري)	فرح	نفاذ	صبر	انقضى
أكثر	ساعة	نصف	أعدّ	طعام	رائحة	لحم	مشوي	انتشر	كل
مكان	لما	حضّر	وضع	مائدة	تذكّر	جار	عجوز	مسكين	طاب
أكل	دعاها	شارك	إياه	تذكّر	جار	قاسم	طعام	قليل	دائما
بخل	يوما	اكتفى	عجوز	قطعة	لحم	لذيذ	سعيد	تناول	بائس
مثل	طفل	مُعدّم	درس	نهارا	باع	مطلوع	مساء	ساعد	والد
مريض	ذات	يوم	باع	مطلوع	أحد	غني	أعطى	ورقة	نقدي
ألف	دينار	عندما	أراد	إرجاع	الباقى	وجد	واصل	طريق	لحق
قال	تفضّل	سيد	كفي	ردّ	الباقى	دفع	ثمن	مطلوع	مرة
آخر	أعجب	غني	شخصية	طفل	أصرّ	احتفظ	كل	مبلغ	قرّر

الجدول رقم : 05 – النمط 1: 92 - النمط 2: 79

ساعد	أسرة	استغنى	عمل	جمعية	خيري	أهم	مظهر	تضامن	تكافل
إنساني	مختلف	مجتمع	جمعية	بلاد	جمعية	قام	مختلف	جمعية	جمع
مساعدة	تقديم	محتاج	جميع	ظروف	سواء	فقير	يتيم	معاق	مريض
منكوب	كافح	زعيم	سياسة	تميز عنصري	بين	بيض	سود	بلاد	مكث
سجن	عام	بعد	إطلاق	سراح	نال	جائزة	سلام	عام	أحد
رمز	عالم	مناهض	عنصرية	نضال	أجل	حق	إنسان	إرادة	صنع
معجزة	قال	كثير	ناس	أكد	كائن	حي	أبله	امراة	نايغة
أعنى	أصم	أبكم	أديب	مفكر	ذات	شهرة	عالمى	استطاع	تغلّب
إعاقة	تعلم	عدة	لغة	ألف	كتاب	حياة	مثال(قدوة)	عظيم	صبر
قوة	إرادة	شدة	مثابرة	لقب	معجزة	إنسانية	عبارات	شهير	عندما

الجدول رقم : 06 – النمط 1: 97 - النمط 2: 74

أغلق	باب	سعادة	فتح	آخر	اعتلى	شيخ	مكان	ساحة	مسجد
متوسّطا(وسط)	تاجماعث	خير	جميع	تطلّع	وجه	ارتسم	علامة	رزانة	ذكاء
دليل	عافية	رغم	يوم	سنة	غير	عادة	نظرة	أشعّ	غضب
جدة	انتفض	رجل	ناهر	تسعين	واقف	قامة	طويل	جسم	نحيف
تكلم	عاقل	أكبر	مخاطب	حضور(ناس)	ترقّب	تلهّف	سماع	كلمة	عجبا
سليل	أعيان	عاقل	كيف	أراد	تملّص	كل	مرة	مساهمة	توزيع
شكّل	نواة	أهل	فضل	تجاوز	كل	عائق	جسد	مشروع	مشترك
أول	انتفع	صوت	خافت	كاد	سمع	ردّ	ظروف	مالى	سمع
شارك	شهر	فارط	توفير	طعام	عابر سبيل	بعد	كسوة	فقير	عيد
كثير	قاطع	دفع	دينار	واحد	سجلّ	محاسبة	أخ	دفع	عائلة

الجدول رقم : 07 – النمط 1: 92 - النمط 2: 71

نظرَ	شيخ	قال	معاتباً	بيت	احترق	آخِره	عائلة	سقف	أوى
حلا	سكينة	بيت	أهل	جار	فراش	أرض	غطاء	سماء	تدخَّل
مُمثِّل	حي (شارع)	تهدئة	وضَّع (الموقف)	شارك	إعادة	بناء	منزل	بَناء	ماهر
تعمَّد	آخر	إنذار	أضاف	كل	هيبة	وقار	طبَّق	قانون	تاجماعت
دفع	غرامة	مالي	حرَم	خدمة	توزيع	فرضَ	عزلة	طأطأ	رأس
علمَ	أخلفَ	وعدَ	وعدَ	كبير	قرية	أمين	مفتاح	مدرسة	جمع (مجموعة)
فضولي	موكب	استقبال	اصطحب	معلم	جديد	اكتشف	مدرسة	قرية	اشتمل
بناية	مدرسة	ثلاثة	قِسْم	اتسع	كل	خمسین	مقعد	فناء	مرحاض
مِغسلة	جانِب	أيمن	دارَ	جهة	مقابِلَة	ضمَّ	قاعة	واسع	مستطيل
أمكنَ	أعدَّ	استقبال	أكلَ	حُجرة	نوم	مطبخ	حُجرة	آخر	جَهَّزَ

الجدول رقم : 08 – النمط 1: 81 - النمط 2: 55

حمام	مِغسلة	خلال	تفقَّد	معلم	مستقبل	مدرسة	شعر	امتعاَض	لاحظَ
وسخَ	رغم	جمال	موقع	هندسة	بناية	اتجه	حقيقية	وضَّع	سائق
أمام	باب	مدرسة	ترك	مستقبل	رفعَ	حقيقية	تسابقَ	حملَ	دارَ
أبدى	معلم	حفاوة	كثير	تعظيم	وقار	نظرة	هندام	بعثَ	فعلا
نفس	رأى	شعور	احترام	فاجأَ	فعلا	مستقبل	قدَّرَ	نفس	معلم
شاب	مثلَ	معلم	تعوَّدَ	رؤية	مرة	أخطأَ	حدسَ	وجدَ	نفس
أمام	كهل	مسرور	قرية	بعيد	عمران	حاجة	معاشرة	رجُل	مثلَ
اطمأنَ	نفس	خبرَ	حياة	تولَّى	تعليم	ابن	أب	ثاني	حلَّ (وقع)
قرية	خلافَ	وجدَ	حكَّم	مسَّ	ضُرَّ	لجأَ	خبرة	نُصِخَ	تعاونَ
حملَ	حقيقية	وضَّع	حيث	أشارَ	وضَّع	دعا (دعوة الى)	ذهاب	مقهى	تناولَ

الجدول رقم : 09 – النمط 1: 78 - النمط 2: 58

قهوة	خَفَّفَ	عياء	تعرفَ	ساكن (ساكن)	حاضر	تعرفَ	دخلَ	غرفة	استقبال
رأى	بقعة	كبير	حائط	طلاء	تقشَّرَ	صاح	مندهِش	تعالى	نظرَ
فعلَ	جار	مصيبة	فعلَ	فوق	غسلَ	بلاط	شقة	كل	ماء
حولَ	شقة	بحر	عامَ	سمكة	مركب (سفينة)	ذنب	حائط	شوه	شكلَ
نافذة	أعلى	سيد	فضَّلَ	تفضَّلَ	نظرَ	بقعة	حائط	ماء	تسرَّبَ
سقف	قصْد (عنى)	ماء	عند	طبعاً	شقة	فوق	مباشرة	حقى	نظَّفَ
مُقاطع	حقى	كَلَّمَ	موضوع	أرادَ	الآن	تكرَّرَ	إزالة	بقعة	يشغ
حائط	قصْد (عنى)	أحضرَ	مُبَيَّضَ	إزالة	بقعة	نفقة	كثير	أحسنَ	تفاهمَ
تصوَّرَ	نفس	مكان	رجا	قامَ	فعلَ	حائط	حسنَ	أحضرَ	مبيَّضَ
حقيقة	ذنبَ	ذنبَ	سقط	دلو	ماء	أثناء	تنظيف	حيزَ	مرة

الجدول رقم : 10 – النمط 1: 90 - النمط 2: 60

قادم	شكرا	جزيل	سيّد	نهاية	جار	أهلّ	شهر	سنة	ماضي
تساقط	ثلج	كثافة	قرية	محاذي	طريق	وطني	شلّ	حركة	مرور
علّق	كثير	سيارة	ذكر (تذكر)	فخر	ليلة	مميّز	رغم	برودة	طقس
هَبّ	ساكن (ساكن)	قربة	مساعدة	أخ	عالق	داخل	مركبة	وسط	ثلج
أخرج	حساء	ساخن	جلب	غطاء	قام	دعوة	محاصر	قضاء	ليلة
منزل	شعور	رائع	تضامن	تلاحم	قبّل	جميع	تقديم	مساعدة	وحدة
جيش وطني	حماية مدنية	سعى	أيضا	توزيع	عادة	اجتماعي	جزائري	عملية	تضامني
بين	فرد	مجتمع	جسد	تكافل	قضى (على فرقة)	قام	فرد	حي (شارع)	قربة
إعانة	صاحب	حاجة	دون	طلب	مبدأ	مساعدة	احتاج	دعوة	مُسبّق
توزيع	خاص	تحضير	ربّ	بيت	كسكسي	غسل	صوف	حياكة	قشابية

الجدول رقم : 11 – النمط 1: 95 - النمط 2: 63

حنبل	زربية	تقليد	راسخ	قوّى	أواصر	محبة	أخوة	بين	عائلة
جار	عديد	منطقة	منطقة	وزيعة	أسلوب	حياة	لدى	جزائري	صامد
وجه	تغيير	مظهر	توزيع	وزيعة	عَوْنَة	بناء	مسكن	فتل	كسكسي
نسيج	شغل	فلاحي	حصاد	جنّي	زيتون	جمع	تمر	تسييج	أرض
غرس	شجرة	شقّ	طريق	إزاحة	مخلّف	فيضان	إقامة	سدّ	حفز
بئر	جدّ	أب	خلال	عملية	توزيع	ردّد	عديد	عبارات	حماسي
ساعد	إتمام	عمل	تخفيف	صعوبة	تمثّل (في)	شكر	امتنان	الله	عرّ
جلّ	نعمة	محصول	بارك	رحل	أسرة	مدينة	مند	سنة	سكن
منزل	واسع	غرفة	خاص	تحسن	ظروف	مادي	أسرة	عاد	شعر
طمأنينة	ارتياح	وطن	تهنّد	عجز	كبث	حنين	أخذ (بدأ)	نظر	عبر

الجدول رقم : 12 – النمط 1: 93 - النمط 2: 70

نافذة	شعر	حزن	عميق	اجتاح	غادر	مدينة	جميل	أطلّ	شمال
بحر	أزرق	رقراق	لاعب	موجة	شاطئ	سمع	نغم	مطرب	جاور
جنوب	غابة	دائم	اخضرار	اخترق	جنة	تفجّر	صخرة	ينبوع	فضي
انساب	شقّ	مجرى	بين	سهل	سخي	ساكن (ساكن)	سقى	بستان	هَبّ
نسمة	جبل	شامخ	شموخ	أهل	اشتد	حنين	يوم	برّد	شتاء
قاسي	بلاد الشمال	شمس	بعث	دفع	جدّد	حياة	أنضج	ثمر	نسمة
عبير	ورد	تصاعد	ذكرى	سهرة	شتاء	جدّ	بغريب	ضاهي	أكلة
دنيا	يوم	صيف	ضحكة	صاحب	عطر	عيد	فرح	اشفاق	بلد
تمنى	رجوع	سكن (قطن)	الآن	سكن	قلب	أبد	سهل	قريبا	مكان
عرف	ولد	أمير	أسرة	شريف	عاش	بين	طلب	علم	حياة

الملحق رقم (17): تطبيق مقياس جونسون على الكتاب التونسي

الجدول رقم : 01 – النمط 1 : 81 - النمط 2 : 81

مبتهج	رأى	جمال	ريف	شكر	أب	معروف (خير)	أتاح	قضى (يقضي)	شطر
عطلة	صيفي	مزرعة	جديد	أعجب	ريف	سحر	متجدد	هواء	نقي
منظر	فاتن	استيقظ	كل	يوم	صباح	باكر	تمتع	رؤية	شمس
تغريد	طير (طيور)	ذات	صباح	طفل	جاثم	بساط	حديقة	دار	مكان
أحب	مكان	ريف	بينما	نعم	أحاط	منظر	جذاب	طرق	سمع (أسماع)
صوت	رقيق	نادى	تلفت	يمنة	يسرة	نظر	أعلى	رأى	أحدا
قال	أغرب	صوت	تري	نادى	أضاف	صوت	عجيب	صاحب (صوت)	رد
صوت	استطاع	اهتداء	اقترب	يعسوب	وقف	جوار	فرح	رؤية	قال
عرف	صديق	عرف	ملكة النحل	قال	يعسوب	صوت	عالي	صدق	صدق
لحظة	تقدم	يعسوب	بدا	حيرة	قال	مسألة	طالما	شغل	رب

الجدول رقم : 02 – النمط 1 : 70 - النمط 2 : 62

مكان	خزن	عسل	ضحك	يعسوب	أجاب	قائل	نحلة	عامل	كيس
مقدمة	بطن	مستودع	عسل	جمع	قطف	زهرة	نبته	لبث	تحول
عسل	أخرج	نحلة	عامل	تعجب	سمع	قال	كل	نحلة	نحلة
خلية	عامل	اقترب	يعسوب	قال	أسرة	نحلة	تألف	نوع	ثلاثة
يعسوب	ملكة النحل	أمير	خلية	سيد	أم	نحلة	عاش	خلية	وضع
بيضة	تكون	نحلة	اختلاف	نوع	يماخير	ذكور	نحلة	أكثر	نحلة
طينين	أقل	نفغ	اتخذ	جندي	خرس	سواد (معظم)	نحلة	عند	تألف
نحلة	عامل	أكثر	نحلة	خلية	عدد	أعظم	نفغ	أراد	يعسوب
استرسل	حديث (كلام)	سمع	غناء	مُعجب	أنصت	أصغى	صوت	مُطرب	أنشد
ابتهج	سماع	أنشودة	جميل	نهض	حي (نحية)	نحلة	مبدع	قال	عرف

الجدول رقم : 03 – النمط 1 : 67 - النمط 2 : 49

عزيز	نحلة	عامل	قال	بعد	رد	تحية	أحسن	صدق	نحلة
عامل	قال	عمل	نحلة	عامل	أجاب	نحلة	عامل	عمل	مختلف
مقسّم	بين	قطف	جنى	زهرة	حول	عسل	نظف	خلية	نحلة
جلب	ماء	نحلة	عنى (اهتم)	صغير	نحلة	نحلة	بنى	قُرس	خلية
شمع	قال	أعجب	حياة	حياة	حافل	جد	خير	قال	نحلة
عامل	مخاطب	طفل	شعار	نحلة	عامل	جد	تفاني	عمل	خير
سمع	نشيد	عامل	رد	طفل	سمع	أشوق	سماع	انطلق	نحلة
غنى	صوت	حنون	طرب	استعداد	نحلة	عامل	نشيد	مرة	عديد
حفظ (نشيد)	ظهر قلب	شكر	نصيحة	ثمين	أحسن	شكر	بسط	نحلة	جناح (أجنحة)
انطلق	طائر	فضاء	عاد	شقيق	بيت	حدث	أب	صاحب	عرف

الجدول رقم : 04- النمط 1 : 85 - النمط 2 : 68

يوم	سعيد	حياة	نحلة	عجيب	عادة	سهرة	ليلة	نائم	بعد
طلوع	شمس	أب	أسرع	منذ	طلوع	شمس	إيقاظ	واحد	واحد
قال	زاهب	قفز	كل	سمع	كلام	تذكر	منتزه	بعيد	اعتاد
ارتداد	عطلة	أب	أعد	مفاجأة	معمل	مسحاة	رفش	مُشط	كل
اغتسل	وجد	يد	صارم	مد	أداة	حسب	طاقة	أخذ	متناقل
ذهب	صف	واحد	حديقة	قال	أب	جاء	حديقة	كثير	جازي
بضع	ساعة	عمل	دب	نشاط	طاغي	حين	أجاب	أم	شغل
بال	هيا	ولد	اختار	مسحاة	ذات	حد	قاطغ	مقبض	صلب
شرع	قلع	عشب	باسم	عادة	أب	شد	انتباه	لما	تناول
معمل	انحنى	أرض	عزق	همة	نشاط	وجه	حين	آخر	عبارات

الجدول رقم : 05- النمط 1 : 88 - النمط 2 : 64

طريف	أضحك	زاد	حماسة	غير	أنسى	مرح	معهود	حزم	حرص
إتقان	عمل	جمع	ورقة	كيس	أبيض	أنشد	أنشودة	حت	عمل
تجاوز	رابعة	ملاً	قبضة	ورقة	أصفر	وضع	كيس	ضاحك	قال
نظر	فعل	اعتقد	لعب	حين	اطمأن	أب	سير	عمل	أخذ
التقط	صورة	تذكاري	كثير	اتجه	عدسة	أوفر	نشاط	أقل	تظاهر
بنى	عصفور	عش	فوق	شجرة	صغير	قصير	وسط	حقل	حقل
ذرة	عاش	فرخ	هناء	سعادة	اقترب	موعد	حصاد	انتاب	عصفور
قلق	كبير	علم	عند	شروع	جمع	صابة	تحطم	عش	أوصى
صغير	تنبيه	كل	حدث	حول	أخير	كل	وقع	أثناء	غياب
عاد	أم	عصفور	يوما	عش	وجد	صغير	أصاب	فرغ	شديد

الجدول رقم : 06- النمط 1 : 65 - النمط 2 : 39

قال	مر	صاحب	حقل	قرب	عش	قال	دعا (جاره)	جار	ساعد
عملية	جمع	محصول	حسنا	اعتمد	قضاء	مصلحة	غير	داعي	خوف
جار	منشغل	جمع	محصول	رغم	قلق	صغير	خوف	مر	يوم
موالي	اقترب	أحد	حقل	بعد	أسبوع	عاد	فلاح	حقل	سمع
فرخ	صغير	قال	ابن	طلب	عم	ساعد	بدأ	حصاد	غد
شاء	الله	عندما	أخير	فرخ	أم	سمع	فرغ	خاطب	صغير
هدوء	قائل	هناك	دعا	خوف	حد	الآن	قريب (أقرباء)	نفس	منشغل
جمع	محصول	وفير	تمكن	فراغ	بعد	شهر	أقل	حدث	توقع
أم	حقل	حصاد	بعد	يوم	عندما	سمع	أم	عصفور	فلاح
مر	جوار	عش	قال	صباح	غد	بدأ	حصاد	ذرة	انتظر

الجدول رقم : 07- النمط 1 : 72 - النمط 2 : 50

أحد	صاح	صغير	هيا	أسرع	وجب	غادر	مكان	أسرع	وقت
قط	صغير	سن(عمر)	وديع	أحب	عصفور	حاول	اعتداء	اكتفى	سماع
أغنية	أحد	يوم	التقى	عصفور	بديع	لون	عذب	زقزقة	لعب
لما	تعب	توقف	قال	عصفور	صغير	قط	اشتغل	أجاب	قط
صاد	فأر	ضحك	عصفور	ساخر	قال	استنكار	صاد	فأر	مهنة
أثار	اشمئزاز	طار	مستأنف	ضحك	ساخر	قط	حزن	مكتئب	طوال
يوم	افتقد	قط	كبير	سن(عمر)	خرج	سأل	وجد	عاكف	بيت
حزين	حالة	رثى	اقترب	نظر	نظرة	عطف	حنان	قال	رأى
حزين	كئيب	حل	أخ	قص	قصة	عصفور	قال	قط	كبير
سن(عمر)	حزن	قلق	تخلى	مهنة	أعجب	قال	قط	صغير	أحب

الجدول رقم : 08- النمط 1 : 82 - النمط 2 : 52

حيا	دون	عمل	فكر	قط	كبير	سن	ابتسم	قال	هناك
مهنة	آخر	قال	لهفة	فضول	أجاب	قط	كبير	سن	ضحك
بدا	علامة	مكز	مهنة	صيد	عصفور	ملك	ناب(انياب)	مغلب	فرح
قط	صغير	زال	حزن	خجل	مند	يوم	صيد	خشي	عصفور
دائم	تأهب	انقضااض	كل	عصفور	حط	أرض	ساعد	مغلب	معقف
حاذ	سرعة	عجيب	بستاني	انتقل	حديقة	آخر	قلم	شجرة	اقتلع
حشيش	طفيلي	غرس	مشئلة	زرع	بذرة	زهرة	تعهد	ري	دواء
جنة	مختلف	زهرة	جار	شغل	حديقة	منزل	سعيد	أسدى	اصبع
خبير	خدمة	جعل	حديقة	جنة	فوق	أرض	عمل	أدر	أجر
متواضع	قنوع	راضي	رغم	نفس	طموح	أفضل	ذات	يوم	يوم

الجدول رقم : 09- النمط 1 : 89 - النمط 2 : 52

صيف	اشتغل	حديقة	أحد	جار	طوال	صباح	عندما	حان	وقت
غداء	تناول	طعام	شهى	استلقى	تحت	شجرة	وارف	ظل	أخذ
نوم	بينما	قلب	قطعة	دينار	ذهبي	مهور	بريق	صوت	رنان
سمع	صوت	نادى	نهض	صاحب	دار	أيقظ	نوم	عفوا	نائم
آه	حلم	بديع	حقيقة	تبا	حلم	غيّر	واقع	حان	وقت
عاد	عمل	جديد	صبر	لحظة	احتاج	حديث	خص	رأى	خبرة
بستنة	أعجب	أمانة	طيبة	أحب	شارك	حقل	كبير	غرس	ألف
شجرة	مثمر	مختلف	نوع	زهرة	اتفق	جار	مشروع	رائع	بعد
سنة	جهد	مثابرة	حقق	حلم	صاحب	مليون	ذهب	ثعلب	حماروحشي
مبصص	ذنب	بادر	قائلا	أبشر	أبشر	اختار	أسد	ملك	بعد

الجدول رقم : 10 – النمط 1 : 85 - النمط 2 : 57

هَيَّا	ذهب	صدق	حمار	ثعلب	صاحب	عرين	أسد	متبخر	رافع
رأس	رأى	أسد	غنيمة	سال	لعاب	حاول	انقضاض	اقترس	جوع
مرض	حال	دون	أراد	ظفر	أحد	أذن	فرّ	حماروحشي	مسرع
بيت	حامد	رب	سلامة	غضب	أسد	غضب	شديد	زأر	زئير
مخيف	ارتج	أرض	صاح	ثعلب	حيلة	وجب	أحضر	حمار	مرة
ثانية(أخرى)	فهم	ثعلب	فكر	أسد	وعد	بذل	قصارى	جهد	عاد
جزر	قبع	فكر	حيلة	أوقع	حمار	أنقد	برثن(برائن)	أسد	أخيرا
اهتدى	فكرة	سار	تنفيذ	توجه	ثعلب	مباشرة	نحو	بيت	حمار
اقترب	صاح	قائل	لاذ	فراز	أسد	أراد	حدث	سر	أمر(في أمر)
أهم	مستقبلا	جاء	صياد	شجرة	نصب	شبكة	قرب	نثر	حب

الجدول رقم : 11 – النمط 1 : 76 - النمط 2 : 40

غطى	ورقة	حشيش	ذهب	مكان	مستتر	اختفى	مضى	وقت	قصير
مر	مكان	حمامة	قال	مطوقة	سيد	حمامة	حمامة	كثير	رأى
حب	وقع	صاحب	دون	رأى	شبكة	أخذ	سرب	التقط	حب
متناثر	علق	حمامة	جميعا	شبكة	بقي	تخبط	داخل	دون	استطاع
نجاة	أقبل	صياد	مبتهج	فرك	يد	شدة	فرح	حلم	صيد
وفير	شعر	حمامة	خطر	هدد	ازداد	فزغ	اضطراب	استطاع	واحد
إفلات	شرك	عند	خاطب	حمامة	مطوقة	قائل	كل	واحد	فكر
خلاص	مفرد	نجا	واحد	تعاون	جميعا	جمع	قوة	اقتلع	شبكة
نجا	تضامن	سرب	حمامة	تألف	قوة	حركة	جماعي	نجح	اقتلاع
شبكة	طيران	عاليا	بينما	بقي	صياد	مندهبش	أمام	مفاجأة	فكر

الجدول رقم : 12 – النمط 1 : 79 - النمط 2 : 36

صياد	أدرك	سرب	حمامة	استطاع	طيران	بعيدا	شبكة	عطّل	حركة
بقي	تابع	سار	وراء	دون	كلل	ملل	عندما	رأى	حمامة
مطوقة	صياد	يسن	قبض	أدرك	سرب	سرعان	أصاب	تعب	وقع
أرض	خاطب	سرب	قائل	أخ	صياد	تبع	حيثما	اتجه	بدأ
تعب	لاخ	اقترح	ابتعد	فضاء	واسع	ذهب	مكان	كثير	عمران
غاب	نظر	التحق	اتجه	سرب	حمامة	نحو	عمران	دخل	بين
مسكن	شجرة	حديقة	غاب	نظر	صياد	اطمان	مطوقة	مصير	مصير
صاحب	نزل	قرب	جزر	فأر	صديق	منذ	مدة	طويل	حين
خرج	أخير	حصل	طلب	مساعدة	قال	فأر	عرف	ذكي	فطن
وقع	ورطة	كاد	أدى	هلاک	أجاب	مطوقة	قائل	حصل	سبب

الملحق رقم (18): تطبيق مقياس جونسون على الكتاب المغربي

الجدول رقم : 01 – النمط 1 : 70 - النمط 2 : 70

وضّح	رسول	صلى	الله	سَلَم	أساس	تفاضل	حياة	قال	حاث
ناس	عمل	صالح	خطبة	وداع	فضّل	عربي	عجبي	عجبي	عربي
أحمر	أسود	أسود	أحمر	تقوى	أكرم	عند	الله	أتقى	رسم
رسول	صلى	الله	سَلَم	سلوك	توجيه	أسلوب	أعان	تماسك	مجتمع
احترام	إنسان	صغير	كبير	رجل	امرأة	مسالم	محارب	كل	نبع
أساس	واحد	محبة	إنسان	احترام	دعا	صلى	الله	سَلَم	إفشاء
سلام	بين	تصافح	تهادي	دعا	صلة رحم	خصّ	والد	صلاة	سلام
مزيد	بز	قال	جنة	نار	طاعة	جنة	عصيان	نار	طاعة
قادر	جنة	مدّ	نبي	صلى	الله	سَلَم	يد	بز	رحمة
يتيم	قال	خير	بيت	مسلم	بيت	يتيم	أحسن	شر	بيت

الجدول رقم : 02 – النمط 1 : 88 - النمط 2 : 78

مسلم	بيت	يتيم	أساء	امتد	مظلة	خير	إسلام	شمل	ناس
جميعا	إسلام	قبل	قسمة	عالم	ملك	ملك	هدف	إقامة	إخاء
شامل	علم	مورد	حياة	مجال	تعاون	إنساني	سلاح	يد	قوي
شهر	وجه	ضعيف	هدى	نبوي	ماضي	انقضى	شروق	متجدد	استوى
ماضي	حاضر	مستقبل	علم	راية	قطعة	ثوب	ضمّ	لون	أكثر
رمز	وطن	إذا	رفرف	عاليا	مواطن	حرّ	مستقل	إذا	أهان
عدو	مستعير	مواطن	ذليل	أجل(من اجل)	بقي	عالي	خفاق	ضعى	شعب
كل	غالي	نفيس	راية	مغربي	تطور	منذ	عهد	دولة	مربني
أقدم	راية	عربي	بقي	وصف	يوم	ثوب	أحمر	مستطيل	شكل
توسط	دائرة	مجزأ	مرّع	أبيض	أخضر	عهد	مولي	راية	جديد

الجدول رقم : 03 – النمط 1 : 74 - النمط 2 : 49

قطعة	ثوب	أحمر	مقدار	ثلث	أخضر	مقدار	ثلث	واحد	عهد
سلطان	راية	أخضر	توسط	ثلاثة	هلال	أبيض	يوم	مولي	راية
أحمر	عهد	سلطان	راية	مغربي	ثوب	أحمر	توسط	نجمة	أخضر
خماسي	فرغ	رفرف	يوم	جميع	أنحاء	مملكة	مغربي	حمل	مشارك
مسيرة	أخضر	بقي	عرف	سرّ	لون	راية	حبيب	لون	أحمر
دلّ	أمة	شجاع	قدّم	دم	سبيل	الله	فداء	حماية	وطن
عرش	لون	أخضر	أشار	سلام	دافع	أشار	أرض	طيب	أنتج
كل	خير	فضل	ساعد	فلّاح	نجمة	خماسي	فرغ	رمز	تمسك
ركن	خمسة	إسلام	تعال	غرفة	قال	مثابة	صومعة	برج	برج
عاج	ارتبط	فترة	حياة	غرفة	صفة	صحّ	عبر	دون	وقف

الجدول رقم : 04- النمط 1 : 83 - النمط 2 : 71

عند	مال	ميلا	شديد	انفراد	عزفَ (عن)	ضجيج	جَلْبَة	فترة	تحدّث
كاد	استقر	مُقام	منزل	أخير	خصّصَ	والد	غرفة	منعزل	وقع (موقع)
وحده	أعلى	مكان	اغتباط	عظيم	قضى	وقت	طويل	حياة	شبهه
فارغ	حين	اقتصر	قام	أداء	صلاة	خمس	خشوع	إتقان	مزيد
صلاة	قصة	أيضا	اكتشف	صلاة	وقت	مبكر	حياة	حينما	قام
تلميذ	مدرسة	قضى	وقت	صلاة	ساحة	مدرسة	أخير	حين (الحين)	مسلم
صلاة	آخر	أدى	تلميذ	انتعى	ديانة	قال	اسم	نصرانية	ازداد
اتصال	صلاة	منزل	والد	رجع	قُبيل	وقت	غروب	أول	قام
انطلق	حمّام	غسلَ	أطراف	دخلَ	غرفة نوم	بسطَ	سجادة	صغير	أرض
رفعَ	يد	رأس	شرعَ	صلاة	ألقى (رتل)	آية	صوت	متبتّل	وثيد

الجدول رقم : 05- النمط 1 : 84 - النمط 2 : 66

عميق	كل	رقبَ	قامة	انحنى	انتصب	ضوء	آخر	نهار	غامضُ
تسلّلَ	خلال	نافذة	كفى (يكفى)	تبَيّنَ	حركة	والد	استقر	صورة	عمقُ
رغم	فقه	حرفُ	واحد	كلمة	سردَ	تركَ	نفس	معنى	جليل
خلا	رهبة	لَشَدَّ	استبد	نفس	رغبة	مُلحَ	قلدَ	والد	ارتفع
صلاة	عين (بصر)	مكان	سامي	أشرفَ	حقيقة	حياة	كل	قلد	حركة
صلاة	غرفة	شعرَ	أسفَ	شديد	جهلَ	لغة	أدى	صلاة	كاد
رجعَ	حفظَ	بعض	سورة	قصير	قرآن	تعلمَ	بعض	قاعدة	وضوء
صلاة	سارعَ	أداء	فريضة	خمس	اقترَبَ	ميعاد	واحد	توضأَ	سارعَ
غرفة	انتظار	حلول	لما	تعزّفَ	وطنية	علمَ	أخذَ (بدأ)	غرفة	عرفَ
شيء	جديد	بعد	مؤثث	سرير	حشِيّة	أخذَ (بدأ)	شيء	جديد	دخلَ

الجدول رقم : 06- النمط 1 : 86 - النمط 2 : 61

جانِب	مكتب	كرسي	جانِب	آخر	خزانة	كتاب	أثرُ	سيلُ	كتاب
مجلة	ورقة	قلمُ	بقي	أخير	موطى	قدّم	لما	استطاعة	غادرَ
غرفة	رجعَ	دون	فطنَ	أحد	ساكن (ساكن)	منزل	لما	سُلّم	أفضى
طويل	عالي	تمتّعَ	ميزة	قدّرَ	كل	تقدير	أحد	عرفَ	منزل
خارجَ	لاحظَ	جميع	حال	تطوّرَ	عرى	نوع	شذوذ	بعد	التحاق
قَرّوي	رأى	لا بد	صالح (مصلحة)	حصلَ	سببُ	انتماء	جامع (مسجد)	عتيد	غرفة
بدأ	رأس	ضاقَ	تطلّعَ	نزوع	رغم (بالرغم)	كل	إمكانية	ضيّقَ	حاصرَ
تعزّفَ	لون	حياة	أدب	عربي	تعزّفَ	لون	حياة	معاصر	قرأَ
مجلة	مصريّ	قليل	وصلَ	مدينة	الحين	حلمَ	طيران	رجلَ	رسفَ
أغلال	ثقل	غرفة	تعوّدَ	شيء	جديد	لازمَ	فترة	طويل	أخيرا

الجدول رقم : 07- النمط 1 : 82 - النمط 2 : 60

شيء	جديد	هدوء	إمعان	وقت	قريب	صباح	هدوء	تام	اكتسح
صوت	حركة	أثناء	ليل	ساعد	انغمار	مطلق	كتاب	قرأ	سطر
كتب	طالما	ضم	غرفة	انتفض	غيظ	سبب	إرهاب	استعماري	ضم
راضي	حياة	سبب	نجاح	أصاب	دراسة	ناحية	آخر	ناحية	حياة
ضم	بكي	حزن	كارثة	مهم	شعر	أخ	أصغر	سن (عمر)	ذات
يوم	يوم	صيف	قبل	عطلة	مدرسي	أكبر	أب	جولة	عبر
بعض	حي (شارع)	مدينة	استرعى	انتباه	أب	لافتة	مكتوب	معرض	كتاب
مدرسي	التفت	أب	قائلا	أراد	قام	زيارة	معرض	نظر	أخ
لمح	وجه	ابتسامه	إشارة	دل	رغبة	زيارة	معرض	قال	أب
أراد	أب	دخل	قاعة	فسيح	صف	جَنَبَات (على)	طاولة	مغطاة	قماش

الجدول رقم : 08- النمط 1 : 66 - النمط 2 : 33

أخضر	لون	وضع	كل	طاولة	مجموعة	كتاب	جانب	كل	مجموعة
لافتة	مكتوب	بيانات	تعلق	كتاب	لاحظ	أخ	لافتة	معلق	جدار
قاعة	جذب	يد	قائل	نظر	لافتة	نظر	قرأ	كتاب	مدرسي
رسمي	بعد	تجول	بصر	جدار	قاعة	أبصر	لافتة	آخر	حمل
تاريخ	قديم	التفت	أخ	قائل	قرأ	لافتة	أجاب	قرأ	رأى
طاولة	هرمي	شكل	وسط	قاعة	جذب	متوجه	طاولة	هرمي	أشار
طاولة	مجموعة	كتاب	مدرسي	قديم	دولة	شقيق	دولة	صديق	مثل
بعض	كتاب	قديم	عاد (يرجع)	تاريخ	طنع (طباعة)	مطبوع	أسود	وحده	ورقة
مائل	صُفرة	التحق	أب	تناول	بعض	كتاب	تصفّح	أخبر	قرأ
أحد	لما	تلميذ	قسم	ثالث	ابتدائي	نظر	تخيل	حجم	تلميذ

الجدول رقم : 09- النمط 1 : 73 - النمط 2 : 46

قسم	ثالث	لمح	وجه	علامة	سعادة	انطلق	قراءة	قصة	سلحفاة
بطة	سرور	بالغ (كبير)	أدخل	فرحة	أخ	تصفّح	كتاب	طبعة	قديم
اهترأ	ورقة	آخر	طبعة	حديث (جديد)	ورقة	ممتاز	إخراج	فني	بديع
نظر	باقي	زائر	كبير	باحث	وجه	علامة	أشبه (تشبه)	علامة	لمح
محيا	أب	تصفّح	كتاب	قديم	رأى	بعض	وجه	إشارة	ملامح
سأل	أخ	معنى	قال	مثل	أب	أحب	كتاب	قديم	استعد
إلقاء	سؤال	أب	لما	رأى	أراد	قال	شيء	سأل	نظر
مستمع	قال	عرف	مكان	باع	كتاب	تردد	ذهاب	اشترى	قال
شيء	تمنى	إمكان	حقق	أمنية	أب	قيمة	زمن	قيمة	مال
كل	قيمة	جودة	إنفاق	حسن	استعمال	بخيل	أنفق	مال	سد

الجدول رقم : 10 - النمط 1 : 70 - النمط 2 : 45

رَمَقْ	فقير	مال	جمع	استفاد	أنفق	زمن	زاد	سعادة	سعادة
ناس	عُمُر	ضائع	عُمُر	زمن	حقيقي	حجم	عمل	قام	عاش
زمن	محدود	صبا	شباب	كهولة	شيخوخة	فات	زمن	عاد	صبا
إذا	فات	فات	أبدا	شباب	إذا	مر	مر	أبدا	زمن
مفقود	عاد	أبدا	إذا	زمن	محدود	قيمة	حسن	إنفاق	وجب
استعمل	أحسن	استعمال	استعمال	وقت	فراغ	استعمال	حسنا	أهم	مسألة
حياة	وجب	عناية	أكثر	عُمُر	ذهب	سدى	عرف	استعمل	وقت
فراغ	قضى	طفل	زقاق	شارع	فائدة	قضى	شاب	شيخ	مقى
حيث	ذهب	معظم	وقت	كلام	أغلب	قيمة	قصد	قتل	وقت
ورث	طفولة	مئل	شديد	صديق	رغبة	ملج	حيا	بين	منج

الجدول رقم : 11 - النمط 1 : 89 - النمط 2 : 55

ترخ	ترخ	فرخ	فرخ	إذا	أخطأ	صواب	طبيعة(عادة)	شارك	معظم
بني	قوم	طبيعة	جميل	اشتمل	وفاء	صديق	صبا	صادق	النسبة
جميع	ناس	صبا	وضع	مصادفة	طريق	سبب	جوار	سكن	زمالة
مدرسة	رابطة	متين	قوي	جمع	بين	رابطة	لعب	نسي	اسم
صديق	صورة	سكن	مخيلة	ترك	أحد	فتي	صغير	نحيف	قابل
بعد	رجل	بدين	أصلع	رأس	فغر	فاه	حينما	عرف	حال(في الحال)
صفة	عام	تميز	اضطرب	جهد	لعب	فتي	واحد	ذكر	اسم
حقا	نموذج	بشري	عرف	صادق	أحب	طفولة	كبر	بضع	سنة
جميل	محيّا	براق	عين(بصر)	دقيق	جسم	تمتع	قوة	خير	صفة
رفع(رفعة)	بين	مجموعة	مرتبة	قائد	زعيم	ثابت	عصب(أعصاب)	صارم	أثناء

الجدول رقم : 12 - النمط 1 : 87 - النمط 2 : 63

لعب	لاعب	فائز	خذروف	سن(أسنان)	براق	حاد	سعى	صاعقة	اخترق
سن(أسنان)	خذروف	تطائر	شق	هواء	خلف	بعد	أرض	رن	تراقص
زها	فخر	نفس	صاحب	ملك	بعد	نظر	صاحب	نظرة	إكبار
إعجاب	مثل	معظم	فتي	شديد	مشاغب	شرب	جم	تواضع	دائم
ابتسام	مطمئن	مكانة	شغل	نفس	صديق	لجأ	قوة	عضلي	دفاع
نفس	صديق	مر	حي(شارع)	ساعة	معين	كل	عصر(وقت)	فتي	مخيول
درى	ذهب	أتى	منظر	مرعب	ضخم	جثة	بادي	قوة	كبر
جميعا	هامة	حليق	ضخم	لحية	مبكر	شوهاء	تراقص	فوق	أنف
كبير	عين(بصر)	زائع	مر	وحيد	انهمك	حديث	متشعب	طويل	ساز
رؤفة	عدة	فرذ	مرئي	ذات	يوم	مر	عادة	واصل	سبر

الملحق رقم (19): مسرد المصطلحات

المصطلح باللغة العربية	المصطلح باللغة الفرنسية
استراتيجية	Statégie
تعليم المفردات	Enseignement du vocabulaire
تمرين	Exercice
تنميط نصي	Typologie textuelle
تواتر	Fréquence
خطاب	Discours
دلاليات فردية	Sémantique lexicale
دليل	Guide
سياق	Context
صرفي فردي	Morphologie lexicale
صيغة	Forme
علم المفردات	Lexicologie
علم إحصاء المفردات	Lexicométrie
علم صناعة المعاجم	Lexicographie
قاموس	Dictionnaire
كفاءة فردية	Compétence lexicale
كلمة	Mot
كلمة خطية	Mot graphique
كلمة ملأى	Mot plein
لسان	Langue

Lexie	لفظة
Collocations	متلازمات لفظية
Lexique	معجم
Sens	معنى
Vocabulaire	مفردات
Vocabulaire passif	مفردات خاملة
Vocabulaire actif	مفردات نشيطة
Lexeme	مفردة
Approche par Compétence	مقاربة بالكفاءات
Approche lexicale	مقاربة معجمية
Approche textuelle	مقاربة نصية
Compétence textuelle	ملكة/كفاءة نصية
Curriculum	منهاج
Morpheme	مورفيم أو وحدة صرفية
Unité lexicale	وحدة إفرادية
Unité sémantique	وحدة دلالية

قائمة الجداول والأشكال والملاحق

قائمة الجداول والأشكال والملاحق

1. قائمة الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
الفصل الأول		
01-1	جدول المقابلات العربية لمصطلح "Lexicologie"	45
الفصل الثاني		
01-2	أنواع المفردات اللغوية	77
02-2	مثال توضيحي عن توظيف السمات الدلالية	102
03-2	مكونات معرفة الكلمة	127
04-2	نتائج الدراسات الإفرادية	129
05-2	مثال توضيحي عن استراتيجيات السمات الدلالية	154
الفصل الثالث		
01-3	مستويات الكفاية	195
02-3	خصائص النص وفق الرصيد المعجمي	196
03-3	شروط الرصيد اللغوي الذي يوظفه المتعلم	201
04-3	دراسة مقارنة للمحتويات الإفرادية الثلاثة	210
05-3	دراسة مقارنة لاستراتيجيات تعليم المفردات وتعلمها	266
الفصل الرابع		
01-4	توزيع العناصر الإفرادية في الكتب الثلاثة	287
02-4	كمية أصناف المفردات في الكتب الثلاثة	288
03-4	النسب المئوية لأصناف الكلمات في الكتب الثلاثة	288
04-4	عدد المفردات الجديدة وتواترها في الكتب الثلاثة	289
05-4	معدل أقسام الكلام في 1000 كلمة في اللغة العربية	291
06-4	العدد الإجمالي للمفردات وفق ما أقره الرصيد	296
07-4	المفردات المشتركة بين البلدان الثلاثة مع أصنافها	302

304	المفردات المشتركة بين بلدين	08-4
311	النسبة الكلية للتنوع في عينات الكتب الثلاثة	09-4
312	نسبة التنوع باستخدام القيمة الوسيطة في عينات الكتب الثلاثة	10-4
313	تطبيق طريقة تناقص نسبة التنوع	11-4
314	تراكم نسبة التنوع	12-4

2. قائمة الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
الفصل الأول		
01-1	مفهوم الكلمة في المعجم	16
02-1	مفهوم الوحدة الإفرادية عند إبراهيم بن مراد	31
03-1	مفهوم المفردة عند إبراهيم بن مراد	31
04-1	مفهوما المعجم و المفردات	36
الفصل الثاني		
01-2	منحنى نمط النسيان	114
02-2	منحنى كيفية التقليل من النسيان مع التمرين الموسع	115
03-2	مخطط توضيحي لمتطلبات معرفة الكلمة	126
04-2	خريطة دلالية للمشتقات اللغوية للفعل "فتح"	144
05-2	مخطط توضيحي لاستراتيجية بطاقة المفردات	152
الفصل الرابع		
01-4	المفردات المشتركة بين البلدان الثلاثة مع أقسامها	302
02-4	المفردات المشتركة بين بلدين مع أقسامها	304
03-4	منحنى نسبة التناقص في العينات الثلاث	313
04-4	منحنى نسبة التراكم	314

3. قائمة الملاحق:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	واجهة كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي (الجزائر)	349
02	كراس النشاطات في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي (الجزائر)	350
03	منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي (الجزائر)	351
04	دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي (الجزائر)	352
05	واجهة كتاب دروب الحوار للسنة الرابعة من التعليم الأساسي (تونس)	353
06	كتاب أدوات التواصل لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم الأساسي (تونس)	354
07	البرامج الرسمية للدرجة الثانية من التعليم الأساسي (تونس)	355
08	دليل المعلم في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الأساسي (تونس)	356
09	كتاب الجديد في اللغة العربية للسنة الرابعة الابتدائية (المغرب)	357
10	الكتاب الأبيض: المناهج التربوية لسلكي التعليم الابتدائي (المغرب)	358
11	الجديد في اللغة العربية: دليل الأستاذ للسنة الرابعة ابتدائية (المغرب)	359
12	المفردات المشتركة بين الكتب الثلاثة	360
13	المفردات المشتركة بين الكتاب الجزائري والكتاب التونسي	363
14	المفردات المشتركة بين الكتاب الجزائري والكتاب المغربي	368
15	المفردات المشتركة بين الكتاب التونسي والكتاب المغربي	373
16	تطبيق مقياس جونسون على الكتاب الجزائري	379
17	تطبيق مقياس جونسون على الكتاب التونسي	383
18	تطبيق مقياس جونسون على الكتاب المغربي	387
19	مسرد المصطلحات	391

المستخلص

المستخلص:

تعد المفردات اللغوية نقطة الانطلاق لتعلم أية لغة، إذ تشكل اللبنة الأساسية لها، وعليه حظي تعليم المفردات اللغوية-في السنوات الأخيرة- باهتمام التربويين والمختصين في التعليمية نظرا لأهمية هذا المستوى في عمليتي الفهم والإنتاج سواء الشفاهي أو الكتابي.

وانطلاقا من هذه الأهمية، عمد البحث إلى دراسة الرصيد الإفرادي المقدم لمتعلم السنة الرابعة ابتدائي في كل من الجزائر وتونس والمغرب اعتمادا على الوثائق التربوية الخاصة بهذا المستوى وبالتركيز على الكتاب المدرسي بالضبط، فاهتمنا بالمسائل التعليمية المرتبطة بتدريس المفردات من خلال البحث في الإشكالية الآتية: كيف يتم تعليم المفردات اللغوية للطفل المغربي من خلال كتب اللغة العربية الثلاثة (الجزائري والتونسي والمغربي)؟ وإلى أي درجة تشابه الحصيلة الإفرادية المقدمة له؟

وبعد دراستنا للموضوع دراسة وصفية تحليلية نقدية، استطعنا التوصل إلى مجموعة من النتائج نجل أبرزها في النقاط الآتية:

*عرضت الكتب المدرسية حصيلة إفرادية متنوعة، رافقها تنوع في طرق تقديمها بين المسارين المباشر وغير المباشر من خلال الأنشطة اللغوية، وباعتماد استراتيجيات تعليمية متنوعة خاصة في الكتاب الجزائري.

*إن مقارنة الرصيد الإفرادي المشترك بين البلدان الثلاثة فيما بينها أو مقارنة ما ورد فيها من مفردات مع الرصيد اللغوي العربي كشف عن نسبة تشابه ضئيلة بينها، مما يعني أن اللغة المقدمة للطفل المغربي هي لغة مختلفة إلى حد كبير رغم التشابه بين المجالات المفاهيمية التي تنتهي إليها النصوص القرائية ومفرداتها.

*خلصت الدراسة الكمية للمفردات بتضمن الكتاب المغربي لأكبر حصيلة إفرادية من خلال النصوص التعليمية الواردة فيه، بينما أكدت الدراسة التنوعية لهذه المفردات على احتلال الكتاب الجزائري المرتبة الأولى في ذلك.

Abstract :

Vocabulary is considered as the basic and starting point for learning any language. Learning vocabulary has received the attention of educators and scholars of didactics in the last years, because of its importance concerning the oral or written understanding and the production processes.

Due to this importance, this research aims at studying the vocabulary provided to the fourth year primary learners in Algeria, Tunisia and Morocco, based on the educational documents and the schoolbook of this level. Our purpose is to investigate the educational issues related to the process of teaching vocabulary.

This study aims to answer the following Questions:

- 1- How can we teach vocabulary to the Maghreb learner through the three Arabic language books (Algerian, Tunisian, and Moroccan)?
- 2- To what extent can the vocabulary presented to the learner be similar?

After our descriptive and critical analysis study of the subject, we were able to reach the following conclusions:

- The schoolbooks presented a variety of vocabulary, accompanied by diverse methods concerning the direct and indirect way of the language tasks, and the adoption of various educational strategies, especially in the Algerian book.

- The comparison of the common vocabulary presented between the three countries, or between the vocabulary and the Arab language outcome, has revealed a slight similarity between them, which means that the language presented to the Maghreb child, is significantly different, despite the great similarity between the conceptual purview that contains the reading texts and their vocabulary.
- The quantitative study of the vocabulary concluded that the Moroccan book included the largest vocabulary outcome through the educational texts contained in it, while the qualitative study has confirmed that the Algerian book occupied the most diverse vocabulary.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
[12 -3]	المقدمة
13	الفصل الأول: المفردات اللغوية وعلم المفردات
14	تمهيد
15	المبحث الأول: الكلمة واللفظ والمفردة: مفاهيمها والفروق بينها
15	1.1. الكلمة عند علماء العرب
20	2.1. بين الكلمة واللفظ
25	3.1. الكلمة عند علماء الغرب
29	4.1. مفهوم المفردة / الوحدة الإفرادية
33	5.1. مفهوم المعجم والمفردات
38	6.1. المفردة في اللسان والخطاب
42	المبحث الثاني: علم المفردات : تعريفه وموضوعه وعلاقاته
42	1.2. تعريف علم المفردات
48	2.2. نشأة علم المفردات
49	1.2.2. علم المفردات عند العرب
52	2.2.2. علم المفردات عند الغرب
56	3.2. موضوع علم المفردات ومنهجه
58	4.2. علاقة علم المفردات بالعلوم اللغوية
58	1.4.2. علم المفردات وصناعة المعاجم
60	2.4.2. علم المفردات وعلم المصطلح
61	3.4.2. علم المفردات وعلم الصرف
63	4.4.2. علم المفردات وعلم الدلالة
65	خلاصة
67	الفصل الثاني: المفردات اللغوية وتعليمها
68	تمهيد

73	المبحث الأول: المفردات اللغوية: أنواعها وأسس اختيارها وعلاقاتها
73	1.1. أهمية المفردات اللغوية
77	2.1. أنواع المفردات اللغوية
80	3.1. أسس اختيار المفردات اللغوية
82	4.1. طرق صياغة المفردات اللغوية
82	1.4.1. الاشتقاق
84	2.4.1. المجاز
85	3.4.1. التركيب النحوي
87	4.4.1. الاقتباس اللغوي
89	5.1. العلاقات الدلالية للمفردات اللغوية
89	1.5.1. الترادف
93	2.5.1. الاشتراك اللفظي
95	3.5.1. التضاد
98	المبحث الثاني: تعليم المفردات اللغوية: مبادئه واستراتيجياته
98	1.2. تعليم المفردات اللغوية
100	1.1.2. علم الدلالة وتعليم المفردات
104	2.1.2. تحليل الخطاب/ لسانيات النص وتعليم المفردات
109	3.1.2. اللسانيات النفسية وتعليم المفردات
116	4.1.2. اللسانيات الاجتماعية وتعليم المفردات
119	5.1.2. اللسانيات الحاسوبية وتعليم المفردات
125	2.2. الكفاءة في تعليم المفردات
131	3.2. كم المفردات الذي يعلم
134	4.2. مبادئ أساسية لتعليم المفردات
138	5.2. مسارا تعليم المفردات
140	6.2. استراتيجيات تعليم المفردات اللغوية وتعلمها
160	خلاصة

161	الفصل الثالث : مفردات اللغة العربية في السندات البيداغوجية
162	تمهيد
164	المبحث الأول: وضعية اللغة العربية في البلدان الثلاثة
165	1.1 الوضعية اللسانية الاجتماعية للغة العربية في البلدان الثلاثة
165	1.1.1. منزلة اللغة العربية في القوانين الوضعية
169	2.1.1. منزلة اللغة العربية في التعليم
171	3.1.1. واقع اللغة العربية في الاستعمال
176	2.1. الوضعية البيداغوجية للغة العربية في البلدان الثلاثة
176	1.2.1. المقاربة التربوية
179	2.2.1. المقاربة اللسانية
185	المبحث الثاني: المفردات اللغوية في الوثائق التربوية
185	1.2. المحتوى الإفرادي في المنهاج والدليل
186	1.1.2. تعريف عام بالمنهاج والدليل
189	2.1.2. المحتوى الإفرادي الجزائري
194	3.1.2. المحتوى الإفرادي التونسي
204	4.1.2. المحتوى الإفرادي المغربي
210	5.1.2. الدراسة المقارنة لمحتويات الوثائق التربوية للبلدان الثلاثة
213	2.2. المحتوى الإفرادي في الكتب المدرسية
213	1.2.2. المفاهيم النظرية للكتاب المدرسي
215	2.2.2. التعريف العام بالكتب مصادر المدونة
254	3.2.2. الدراسة المقارنة لطريقة تقديم المحتوى الإفرادي في الكتب الثلاثة
263	المبحث الثالث: استراتيجيات تعليم المفردات اللغوية وتعلمها
263	1.3. استراتيجيات تعليم المفردات اللغوية وتعلمها في الوثائق المرافقة للكتب المدرسية
263	1.1.3. استراتيجيات تعليم المفردات في المنهاج الجزائري
264	2.1.3. استراتيجيات تعليم المفردات في الدليل التونسي

264	3.1.3. استراتيجيات تعليم المفردات في الدليل المغربي
265	2.3. استراتيجيات تعليم المفردات وتعلمها في الكتب المدرسية الثلاثة
274	خلاصة
275	الفصل الرابع: دراسة كمية المفردات اللغوية وتنوعها في الكتب المدرسية
276	تمهيد
278	المبحث الأول: الدراسة الكمية للمفردات اللغوية
280	1.1. تحديد العينة وبيان مواصفاتها
280	1.1.1. خصائص النصوص الواردة في الكتب
282	2.1.1. جرد الكتب المدرسية
287	2.1. كمية المفردات اللغوية في الكتب
292	3.1. دراسة مقارنة لمجالات المفاهيم وفق ما أورده الرصيد
302	4.1. دراسة كمية للمفردات المشتركة
302	1.4.1. المفردات المشتركة بين الكتب الثلاثة
304	2.4.1. المفردات المشتركة بين كتابين
306	المبحث الثاني: دراسة تنوع المفردات اللغوية
306	1.2. العينات
307	2.2. تعريف مقياس جونسون
308	3.2. طرق حساب نسبة التنوع في المفردات
310	4.2. نتائج القياس
315	5.2. ملاحظات على نتائج القياس
318	خلاصة
319	الخاتمة
326	قائمة المصادر والمراجع

348	الملاحق
393	قائمة الجداول والأشكال والملاحق
398	المستخلص باللغة العربية
399	المستخلص باللغة الإنجليزية
401	فهرس المحتويات

