الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر . 2 .

كلية الآداب واللغات قسم علوم اللّسان

تعليمية المفردات اللّغوية

في مرحلة التّعليم الابتدائي الجزائري

دراسة وصفية تحليلية نقدية

رسالة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه

تخصّص : علوم اللّسان

إعداد الطالب :

عبد السلام بن علية

السنة الجامعية : 2014 – 2015

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر ـ 2 ـ

كلية الآداب واللغات قسم علوم اللّسان

تعليمية المفردات اللّغوية

في مرحلة التّعليم الابتدائي الجزائري

دراسة وصفية تحليلية نقدية

رسالة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه

تخصّص : علوم اللّسان

إعداد الطالب : عبد السلام بن علية

إشراف الأستاذ الدكتور : الطاهر لوصيف

لجنة المناقشة : السادة الأساتذة :

أ.د/ عبد المجيد سالمي..... رئيسا

أ.د/ الطاهر لوصيف ..... مقـررا

أ.د/ مفتاح بن عروس ..... عضـوا

أ.د/ أحمد عزوز ..... عضـوا

أ.د/ سيدي محمد غيثري ..... عضـوا

السنة الجامعية : 2014 – 2015

بـــسم اللّه

الـــرحمـن

الـــرحـيـم

إهـــداء

أهـدي هذا الجهد المتواضع .....

إلـــى أبـــي وأمـــي ..... بـــرّا وإحسانا .

وإلـــى زوجتـــي ..... شكرا وعرفانا .

وإلـــى أبنـائي أحمـد شـوقـي وصبرينـــة

ومحمود ســامـــي وحـافـظ إبـراهيـــم.. حبّـا واعتـــزازا .

وإلـــى إخـــوتي جميـعا ..... إخلاصـــا وتقـديـــرا .

شكر وتقدير

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان إلى أستاذي المشرف الدكتور **الطاهر لوصيف** على النصائح والتوجيهات التي قدمها لي طيلة إنجاز البحث وتحمله عبء القراءة والتصويب ، كما يرجع له الفضل في تكويني في هذا الاختصاص .

كما أشكر الأستاذين الفاضلين : الدكتور **مفتاح بن عروس** والدكتور **سالمي عبد المجيد** اللّذين لم يبخلا عليّ في إمدادي بالكتب والمراجع المتعلقة بالبحث .

والشكر موصول إلى أعضاء لجنة المناقشة على صبرهم وتحملهم عبء قراءة صفحات البحث .

كما لا أنسى زملائي الأساتذة بقسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الدكتور يحي فارس بالمدية ، وأخصّهم بالشكر والتقدير على ما قدّموه لي من مساعدة مادية ومعنوية طيلة سنوات هذا البحث .

فإلى كل هؤلاء أسمى عبارات الشكر والتقدير والوفاء .

المقدمة

يتميز التعليم الابتدائي عمّا يليه من المراحل التعليمية باختلاف أساسي ، ذلك لأنّه إذا كان الهدف في مرحلتي التعليم المتوسط والتعليم الثانوي يتوجه إلى تدعيم وترسيخ آليات النظام اللغوي العربي من خلال تعليم النصوص من جهة والانفتاح على تعليم الأدب وأجناسه والفنون المتصلة بذلك من جهة أخرى ، فإنّ الهدف من تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي هو تمكين المتعلمين الصغار من اكتساب ملكة اللغة العربية وآلياتها الأساسية ، الأمر الذي يدفع بالمختصين إلى الاهتمام في البدء بالثروة اللغوية الإفرادية التي تشكل خلال مسارها التعليمي المدرج والمتطور الرصيد اللغوي للتلاميذ الصغار في فترة التعليم الابتدائي الممتدة ما بين الخامسة إلى الحادية عشرة من أعمارهم ، وذلك لأنّ المفردات اللغوية تؤدي دورا فعالا في تشكيل معارف الطفل وتوسيعها وبناء تصورات للواقع الذي يتوقف إدراكه له على تلك المفردات اللغوية الحسيّة منها والمجردة ، بل إنّ ذلك الواقع سيتميز من خلال نوع المفردات والمجالات المفهومية التي تتدخل في تشكيل التوجيه المعرفي والفكري للطفل ، فتتكون بعض خصائص توجهاته الفكرية والفنية والعلمية هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإنّ المادة الإفرادية توفر في جزء منها الروابط المعنوية والشكلية للعبارات التي يستعملها الطفل في حياته اللغوية الأولى ، ومن ثمة تسهم في تشكيل جزء من ملكته اللغوية الأساسية .

إنّ الرصيد اللغوي الخاص بمرحلة التعليم الابتدائي ، هو قائمة مفتوحة من المفردات التي يفترض أن يحكمها ضابط الحاجة إلى الاستعمال في واقع الحياة والمشاهدات اليومية للطفل التي تشكل المحيط الذي يتفاعل معه ، ذلك المحيط الذي يتكون من محسوسات ومدركات وتصورات يجري اكتسابها تبعا للنمو النفسي والعقلي للطفل ويتجلى ذلك ـ دون شك ـ في نمو النظام اللغوي للفرد ، وتبعا لذلك تشكل تعليمية المفردات اللغوية أهمية بالغة لا تقل أهمية عن تعليم الجوانب

اللغوية الأخرى ، لكن الملاحظ أنّ هذا الجانب لم يحظ بالاهتمام الذي خصت به تعليمية القواعد مثلا .

إنّ ظاهرة اكتساب الألفاظ في المرحلة الابتدائية من المسار الدراسي ليست بالأمر الهيّن وذلك لارتباطها الوثيق بجوانب كثيرة منها اللغوية والاجتماعية والنفسية الخاصة بشخصية الطفل من جهة ، وكذا ارتباطها بالتغيرات الجذرية المتسارعة التي تعرفها مختلف المجتمعات في جميع ميادين الحياة من جهة أخرى ، مما يستوجب أن يتكفل بهذه الظاهرة اختصاص (Discipline) قائم بذاته هو : (تعليمية المفردات Didactique du vocabulaire ou de lexique) الذي يأخذ في الحسبان جملة من المقاييس العلمية والمنهجية في عملية اختياره للحصيلة الإفرادية المناسبة لكل فئة تعليمية وضبطها وذلك بالاستعانة بعدد من العلوم على غرار علم الاجتماع اللغوي (Sociolinguistique) من أجل معرفة ما يتواتر من ألفاظ وما يشيع من كلمات في المحيط الاجتماعي للطفل ، وكذلك علم النفس اللغوي (Psycholinguistique) لتحديد الخصائص النفسية والصوتية للمفردات ، إلى جانب السيميولوجيا (Sémiologie) الذي يهتم في هذا المجال بتأثير المشاهد والصور والخطوط والألوان ودور ذلك في عملية تعزيز الاكتساب اللغوي للمفردات التي تعرف اليوم تزايدا متسارعا بسبب ما تفرزه الحضارة بمختلف مادياتها ومعنوياتها .

وعليه فنظرا للأهمية البالغة التي يجب أن يحظى بها المستوى الإفرادي اللغوي ، بغض النظر عن أهمية المستويات الأخرى في بناء الملكة اللغوية للمتعلمين ولاسيما في المرحلة الابتدائية ، فإنّ تعليم المفردات يتطلب اتخاذ عدد من المقاييس العلمية والتعليمية لصياغة تصوّر خاص بذلك على مستوى المنهاج وبنائه والمنهجية التعليمية في هذه المرحلة من جهة ، وكذا الأسس التي يتم بموجبها اختيار الحصيلة الإفرادية وضبطها وطريقة توزيعها وتعليمها وتقييمها من جهة أخرى ، الأمر الذي يترتب عليه وجوب توفر تلك " الأدبيات " التعليمية في الميدان

التعليمي ، في شكل أدوات عمل تربوية يرجع إليها على الدوام المتصدّون لصناعة المناهج ولبناء البرامج ولتأليف الكتب المدرسية ، وغير خاف أنّ تطوير أدوات العمل تلك مهمة دائمة ومستمرة تجري مراجعتها على نحو دوري مراعاةً للنمو المطرد للمفردات من جهة ، وللحاجات التبليغية المتنوعة لمستعملي اللغة ، ومراعاةً لتطوّر طرق التعليم وتقنياته من جهة ثانية .

ولكن الملاحظ أنّ عوزا كبيرا تعاني منه منظومتنا التعليمية اللغوية في هذا الجانب المهم ، وهذا ما جعل هذا البحث يأخذ على عاتقه معالجة ذلك الموضوع من خلال التصدّي للإجابة قدر الإمكان عن عدد من القضايا التي أجملناها فيما يلي :

1 – ما تصوّر المنهاج للمادة الإفرادية من حيث المحتوى ومن حيث الطرائق التعليمية ومن حيث طرق التقييم ووسائله ؟

2 – ما هي أهم المقاييس العلمية والتعليمية التي يتوجب أخذها بعين الاعتبار للقيام بصياغة منهجية تعليمية المفردات اللغوية في المرحلة الابتدائية بشكل عام ؟

3 – ما هي أهم الأسس التي يتم بموجبها اختيار الحصيلة الإفرادية وضبطها وتوزيعها في كتب اللغة العربية بحسب كل مستوى وكل محور ؟ وما مقدار هذه الحصيلة ؟ وما طبيعة انسجام المادة المعجمية وتطورها (تدرجها) من سنة إلى أخرى لاسيما في ظل اختلاف هيئة التأليف ؟

4 – ما هي أهم الأنشطة اللغوية التي اقترحها المنهاج لتعليم المفردات وتعلمها ؟

5 – ما هي أهم الطرائق (Méthodes) التي استعان بها المدرسون كمنهجية عمل من أجل تعليم المفردات اللغوية وترسيخها في الميدان ؟

6 – ما هي أهم الصعوبات التي تحول دون اكتساب المتعلمين للثروة الإفرادية بكل أنواعها سواء على مستوى التدرج والتنوع أو على مستوى الكفاية ؟ وما النقائص التي تخص مقاييس التبليغ المتمثلة أساسا في طرق العرض والتصوير والتمثيل وأنواع الخط المستعملة وما إلى ذلك ؟

وانطلاقا من هذه التساؤلات التي تشكل في مجملها أهم جوانب الإشكالية لهذا الموضوع وتجعله ينفتح على عدد من الفرضيات التي يمكن أن نورد منها ما يلي :

1 – يفترض أن تتسم الحصيلة الإفرادية بالتنوع الذي يجعلها تغطي جميع المجالات المفهومية للواقع الذي يعيشه المتعلم ويجعلها تستجيب لمعظم حاجياته التبليغية فتسلم من كل العيوب التي تجعلها تتصف بالتكرار أو التخمة والفقر والعوز .

2 – يفترض أن تتميز الحصيلة الإفرادية من حيث محتواها بالتدرج والنمو المعرفي الذي يتناسب مع النمو التعليمي (من مستوى إلى آخر) للمتعلم .

3 – يفترض أن يتكفل المنهاج التعليمي بتصور تعليمي متطور ومساير للمواصفات التعليمية السارية في أدبيات التعليم اللغوي الإفرادي ، وأن يقترح في هذا الشأن أحدث الطرائق التعليمية المرعية في تعليم اللغات المشهورة .

4 – يفترض أن تكرس الممارسة التعليمية للحصيلة الإفرادية بناء مجموعة من الأدوات التعليمية المناسبة لهذا الجانب سواء على مستوى التصور المنهجي أو على مستوى المحتوى المقرر من خلال برنامج كل مرحلة أو مستوى ، أو على مستوى طرق التبليغ والترسيخ والتوظيف، أو على مستوى النصوص والمحتويات اللغوية التي يفترض أن تغطي جميع الحاجات التبليغية .

5 – يفترض توفر ذخائر أو بنوك تشمل الحصيلة الإفرادية ، منظمة في وسائط متنوعة (ورقية ورقمية) وفقا للمستوى وللمجال المفهومي وللحاجات التبليغية ، يوظفها المختصون في تعليم العربية ، متى احتاجوا إلى ذلك .

وبخصوص المنهج العلمي المعتمد في هذا البحث فقد تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال القيام بتحديد أهم المواصفات والخصائص التي تميزت بها الثروة الإفرادية المخصصّة للمرحلة الابتدائية من جوانب عدّة معجمية وصرفية وصوتية ، بالإضافة إلى

القيام بعملية تحليلية تم بموجبها رصد أهم الأسباب التي حالت دون اكتساب المتعلمين للعديد من المفردات المدرجة في كتب تعليم اللغة الخاصة بالمستويات الستّة .

وفيما يتعلق بهيكلة البحث فقد تمّ تقسيمه إلى أربعة فصول بالإضافة إلى مقدمة وخاتمة ، فقد شكّل الفصلان الأول والثاني الدراسة النظرية للبحث ، بينما شمل الفصلان الثالث والرابع الدراسة التطبيقية منه ، واحتوى كل فصل على ثلاثة مباحث استهل المبحث الأول من الفصل الأول بمفهوم الكلمة (المفردة) لدى كل من النحاة وعلماء اللّسان الغربيين منهم والعرب ، وأشرت إلى جهود اللغويين في مجال علم المفردات (Lexicologie) ، ومساهمتهم في ميلاد المفردات والمصطلحات في المبحث الثاني ، بينما كان الحديث في المبحث الثالث عن تعليمية المفردات وما تمخض عنها من عمليات إحصاء وجرد للقوائم والمفردات في العديد من يلدان العالم ، وتناولت في الفصل الثاني أهم المقاربات الأساسية التي يمكن أن تُسهم في عرض المفردات وتقديمها ، وذلك في المباحث الثلاثة من خلال الحديث عن المقاربات الصّرفية ثم الدلالية وأخيرا النّصيّة .

كما تطرقت في الفصل الثالث لذكر أهم طرائق تعليم المفردات وتعلمها بدءً مما أقرّه المنهاج والوثيقة المرافقة له في المبحث الأول ، ثم ما ورد عن الكتاب المدرسي ، وانتهاءً بأهم الممارسات البيداغوجية التي يقوم بها المدرسون في حجرة الدرس في المبحث الثالث .

أما الفصل الأخير (الرابع) من البحث فيتناول بالتفصيل الحديث عن اختبارات التحصيل اللغوي الإفرادي وكيفية تطبيقها وإنجازها باعتبارها أسلوبا من أساليب التقييم في الحقل التربوي في مبحثه الأول ، وفي المبحث الثاني تم عرض حصيلة المفردات التي اكتسبها المتعلمون في كل مستوى من المستويات الستّة ، كما قمت بتحليل الأرقام (النتائج) التي أفرزتها الجداول ، وقد اختتم الفصل بمبحث يعبّر عن عدد من النتائج والاقتراحات التي تمخضت عنها هذه الدراسة

والواقع أنّ أسباب اختيار هذا الموضوع ترجع إلى عدد من الدواعي تمثّل بعضها فيما يلي :

1 – أهميّة موضوع تعليمية المفردات اللغوية وتعلمها وجدّته في الساحة التعليمية سواء من حيث الإطار النظري المعرفي الواجب توفره للتكفل بذلك أو من حيث الخبرات التطبيقية والإجراءات التعليمية الكفيلة بالتأسيس لتعليمية متخصصة ومتفردة من شأنها أن تنهض بتعليم المفردات وتعلمها في مجال تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية .

2 – محاولة اكتشاف مدى مساهمة بعض الأنشطة اللغوية كالتعبير والقراءة والإملاء والصرف والكتابة في بناء منهجية تعليمية المفردات اللغوية .

3 – المساهمة في بلورة اختصاص تعلّمي جديد على ميدان التعليمية اللغوية العربية سواء في توفير المعطيات النظرية أو في إثراء التجربة فيه لدى كل الباحثين ومؤلفي الطرائق البيداغوجية وصانعي البرامج التعليمية .

4 – فتح ميدان البحث الأكاديمي على مجال تعليمية المفردات وتعلّمها في المدرسة الجزائرية والتأسيس لطرق بحث وتقييم في الموضوع .

5 – أما السبب الآخر فبداع شخصي وهو ممارستي لمهنة التعليم الابتدائي لفترة فاقت خمس عشرة سنة باللغتين العربية والفرنسية ، إلى جانب معاصرتي لكل مراحل التعليم السابقة (المدرسة الأساسية وسنوات الإصلاح) ، ومحاولة استثمار هذه التجربة في هذا الاختصاص ، بالإضافة إلى ما توفر لديّ من مفاهيم لسانيّة بفضل ارتباطي بالجامعة .

إنّ البحث في هذا الاختصاص ملّح ويحتاج إلى جهد كبير يتوجب على الباحث أن يتسلح به للتصدي لهذا الموضوع من البحث وهو ما نشعر أنه ينقصنا عندما خضنا غمار هذا البحث لولا تشجيع أساتذتنا لنا على تناول هذا الموضوع الذي نقرّ أنّنا عشنا فيه تجربة تعليمية مهمة

وخرجنا منه بعدد من النتائج التي نعتبرها ـ رغم تواضعها ـ مهمة ومن شأنها أن تدفع الباحثين إلى تعميق الدراسة بشأن تطورها .

ونقرّ في هذا السياق أنّه ثمة صعوبات قد اعترضت سبيل هذا البحث وكان أهمها قلّة المراجع في هذا الاختصاص لاسيما في المكتبات العربية ، حيث لم نستطع الحصول إلاّ على عدد قليل منها ، بالإضافة إلى انعدام الدراسات والأبحاث السابقة ، تلك الدراسات التي يمكن أن تكون لنا سندا في بحثنا هذا ، الأمر الذي جعلنا نتيه في كثير من الأحيان ، وعلى كل حال فقد بذلت الوسع ، فإن أكن قد وفقت فذلك من المولى عزّ وجل وحده وهو ما أبتغيه ، وإن كان خلاف ذلك فحسبي من ذلك ، أجر المجتهدين .

والله الموفق من قبل ومن بعد

الفصل الأول

علم المفردات وتعليمية المفردات

المبحث الأول

الكـلمة والمفـردة

1 – الكلمة عند النحاة العرب :

لقد كانت الكلمة ومازالت محل دراسة وبحث من قِبل العديد من علماء اللغة خصوصا باختلاف تخصصاتهم اللغوية ، بل وتوجهاتهم الفكرية التي لها علاقة بهذا المجال ، وذلك نظرا لما تلعبه الكلمة من دور فعال في عملية التواصل اللغوي ، لاسيما من الناحية الوظيفية . ولقد برز في هذا الموضوع النحاة الذين أسهموا كثيرا في محاولة تحديد مفهوم الكلمة وتِبيان وظيفتها ، لذلك فقد ارتأينا أن نبدأ بتحديد مفهوم الكلمة عند النحاة .

الكَلِمَةُ لُغَةً :

أوّلا : معناها

تُستعمل الكلمة في ثلاثة معانٍ لغوية :

الأول : الحرف الواحد من حروف الهجاء .

الثاني : اللفظة الواحدة المؤلفة من بضعة حروف ذات معنى .

الثالث : الجملة المفيدة والقصيدة والخطبة[1] .

وقد أشار بعض العلماء إلى أنّ استعمال الكلمة في المعنى الأخير من المجاز اللغوي (من باب تسمية الشيء باسم بعضه ، كتسميتهم ربيئة القوم عينا ، والبيت من الشعر قافية ، لاشتماله له عليها ، وهو مجاز مهمل في عرف النحاة)[2] ، (أي أنهم لا يستعملون الكلمة بمعنى الكلمة أصلا)[3] ومن ثم اعترضوا على ابن مالك حينما قال في ألفيته (وكِلْمَة بِهَا كَلامٌ قد يُؤَمْ) ، وعدّوه من أمراض الألفية التي لا دواء لها)[4] .

---

1 – أنظر على سبيل التوسع في ذلك : لسان العرب لابن منظور ، وتهذيب اللغة للأزهري ، مادة (كلم)، أوضح المسالك في شرح ألفية ابن مالك ،لابن هشام ج1 . ص:12 شرح قطر الندى لابن هشام ص: 13 شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ج1– ص: 16 ، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع ، للسيوطي تحقيق عبد السلام هارون وعبد العال سالم مكرم ج1– ص: 3 .

2 – حاشية الصبان على شرح الأشموني ج1 . ص:29.28 . البهجة المرضية للسيوطي ج1 . ص: 10 .

3 – حاشية الصبان ج1 . ص: 29 .

4 – حاشية الخضري على شرح ابن عقيل ج1 . ص: 17 همع الهوامع ج1 . ص: 4 ، حاشية الصبان ج1 . ص: 29 .

وقد ذكر الشنواني ـ دفاعا عن صاحب الألفية ـ أنّ (الكلمة تُطلق لغة واصطلاحا مجازا على الكلام)[1] ، وهي ـ حقيقةً على المفرد ـ دعوى تحتاج إلى دليل من استعمالات النحاة . ويظهر من ابن الخشاب (ت567 هـ) ذهابه إلى أنّ استعمال الكلمة في المعنى الأول مجـاز لغـوي أيضا ، إذ قال : (أما الكلمة فمنطلقة في أصل الوضع على الجزء الواحد من الكلم الثلاث)[2] أي الاسم والفعل والحرف ، وهي الألفاظ الدالة على معنى ، فيكون إطلاقها على أحد حروف الهجاء مجازا من باب تسمية الجزء باسم الكل ، كإطلاق اليد على الإصبع ، وعليه يكون المعنى الحقيقي للكلمة لغة هو المعنى الثاني فقط ، وهو الموافق لمعناها الاصطلاحي كما سيتضح لاحقا .

ثانيا : لغات الكلمة

في الكلمة ثلاث لغات[3] :

الأولى : كَلِمَةٌ ، على وزن نَبِقَة ، وهي الفصحى ، ولغة أهل الحجاز و بها جاء التنزيل .

الثانية : كِلْمَةٌ على وزن سِدْرَة ، وهي لغة تميم .

الثالثة : كَلْمَةٌ على وزن ضَرْبَة ، وأول من نصّ على هذه اللغة الجوهري[4] دون نسبة ، ثم نسبها ابن هشام إلى تميم[5] .

---

1 – حاشية السجاعي على شرح قطر الندى ، ص: 07 .

2 – المرتجل . لابن الخشاب . ص: 21 .

3 – مادة (كلم) في كل من : صحاح اللغة للجوهري وتهذيب اللغة للأزهري ولسان العرب لابن منظور ، الخصائص لابن جنّي ج1 . ص:27 ،شرح شذور الذهب لابن هشام ص: 11 ، شرح الأشموني ج1 . ص: 26 .

4 – صحاح اللغة مادة (كلم) .

5 – شرح شذور الذهب لابن هشام ج1. ص: 11، شرح اللمحة البدرية لابن هشام ج1. ص: 206 .

***ثالثا*: اشتقاق الكلمة**

ذكر بعض العلماء أنّ الكَلِمَة مشتقة لغةً من الكَلِمْ ، وهو الجرح ، لتأثيرها في النفس[1] ، وقال الـرّضي : (وهو اشتقاق بعيد)[2] ، لبعد المناسبة اللّغوية التي يتوقف عليها الاشتقاق بين المشتقين[3] .

وقال ابن فارس : (الكاف واللام والميم أصلان ، أحدهما يدل على مفهم والآخر على جراح)[4] .

وعليه تكون الكلمة أصلا مستقلا ، وليست مشتقة من الكَلِمْ بمعنى الجرح .

الكلمة اصطلاحا :

يؤكد كلّ من : الزمخشري (ت538هـ) ، والمطرزي (ت640هـ) على أنّ :(الكلمة هي اللفظة الدالة على معنى مفرد بالوضع)[5] .

ومما قاله ابن يعيش في شرح هذا التعريف :(فاللفظة جنس للكلمة ، وذلك لأنها تشمل المهمل والمستعمل ...، وقوله : الدالة على معنى ، فصل ثانٍ فصله من المهمل الذي لا يدل على معنى . . . وقوله مفرد فصل ثان فصله من المركّب ...، وقوله : بالوضع ، فصل ثالث احترز به عن أمور منها ما قد يدّل بالطبع ...، وذلك كقول النائم : (أَخْ ، فإنّه يُفهم منه استغراقه في النوم)[6] .

---

1 – شرح المفصل لابن يعيش ج1 . ص:51، المرتجل لابن الخشاب ص:18 ،شر ح الكافية للرضي تحقيق : د. يوسف حسن عمر ج1. ص: 20 .

2 – شرح الكافية ج1 . ص: 20 .

3 – حاشية شرح الكافية (طبعة بولاق) ج1. ص: 2 .

4 – مقاييس اللغة لابن فارس ، مادة كلم .

5 – جار الله الزمخشري : المفصل في علم اللغة ص: 6 ، المصباح في علم النحو ، أبو الفتح المطرزي ، ص: 37 .

6 – شرح المفصل لابن يعيش ج1 – ص: 18– 19 .

وعـرّفها كـل مـن ابـن الخشــاب (ت567هـ) ، وأبـي البقـاء العكبــري (ت616هـ) بأنهـا: (اللفظـة المفردة)[1] ، وواضـح أنّ عدم تقييد اللفظـة بالمستعملة أو الدالـة علـى معنـى يجعل تعريفهما غير مانع من دخول الألفاظ المهملة .

أمـا ابـن الحاجـب (ت646هـ) فقد عرفهـا بمـا يشـابه تعريـف الزمخشـري مضـمونا ، وإن كـان أخصر عبارة ، قال :(الكلمة لفظ وضع لمعنى مفرد)[2] ، وتابعه عليه ابن عقيل (ت769هـ)[3] .

ومما ذكره الرضّـي (ت686هـ) فـي شرحه هذا التعريف : أنّ (اللفظ المأخوذ جنسـا فيـه ، هو أيضـا (قيد احترازي عن نحو الخط والعقد والنصبة والإشارة فإنها ربما دلت بالوضـع علـى معنـى مفرد ، ولـيست بكلمـات ، ويجـوز الاحتـراز بـالجنس أيضـا ، إذا كـان أخـص مـن الفصـل بـوجه ، وهو هاهنا كذلك ، لأن الموضوع للمعنى المفرد قد يكون لفظا ، وقد لا يكون)[4] .

ثم عقّب على التعريف بملاحظتين :

أوّلهمـا : أنّ : (المقصـود مـن قولهم (وضـع اللفظ) جعلـه أولا لمعنـى مـن المعـاني ، مـع قصـد أن يصـير متواطئـا عليـه بـين قـوم . . . وعليـه لـم يكـن محتاجـا إلـى قولـه (المعنـى) ، لأنّ الوضـع لا يكون إلا لمعنى)[5] .

والثانية :

قولـه (المعنـى مفـرد) يعنـي المعنـى الذي لا يدل جزء لفظـه علـى جزئـه ...، و المشهور في اصطلاح أهل المنطق جعل المفرد والمركب صفة اللّفظ ، فيقال : اللفظ المفرد واللفظ المركب ، ولا ينبغي أن يخترع في الحدود ألفاظا ، بل الواجب استعمال المشهور المتعارف منها فيها ، لأنّ

---

1 – المرتجل لابن الخشاب ،ص: 4–5 ، مسائل خلافية في النحو ، لأبي البقاء العكبري ، ص: 31 .

2 – شرح الرّضي على الكافية ج1 – ص: 19 .

3 – شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ج1 – ص: 15.

4 – شرح الرّضي على الكافية ج1 – ص: 22–23 .

5 – المرجع نفسه ، والصفحة نفسها .

الحد للتبيين ، وليس له أن يقول : إني أردت بالمعنى المفرد ، المعنى الذي لا تركيب فيه ، لأن جميع الأفعال إذن تخرج عن حدّ الكلمة ، ولو قال الكلمة لفظ مفرد موضوع ، سلم من هذا[1] .

وعرّفها ابن معطي (ت628هـ) بأنّها :(اللّفظ المفرد الدّال على معنى مفرد)[2] ، وهو لا يختلف عن الصياغة التي خلص إليها الرضي إلاّ بتقييده للمعنى بأنه مفرد .

وعرّفها ابن مالك (ت672هـ) بتعريف لا يخلو من التعقيد ، قال : (الكلمة لفظ مستقل دال بالوضع تحقيقا أو تقديرا ، أو منوي معه كذلك)[3].

وذكر السلسيلي (ت770هـ) في شرحه : أنّه احترز بالمستقل من بعض اسم كالتاء في (مسلمة) ومن بعض فعل كهمزة (إعلم) .

وأما قوله :(تحقيقا أو تقديرا) فمثال التحقيق (رجل) ، فإنّه دال على مُسمّاه تحقيقا ومثال التقدير أحد جزأي العلَم المضاف ، كامرئ القيس ، فمن حيث المدلول هو كلمة واحدة ، ومن حيث التركيب كلمتان .

وقوله :(منوي معه) قسيم (لفظ) الوارد في أول التعريف ، لأنّ الكلمة قسمان : ملفوظة أومنوية مع اللفظ كالفاعل في (إفعل) .

وأما قوله :(كذلك) فقد حكى عن ابن مالك نفسه أنه إشارة إلى الدلالة و الاستقلال ، أي : معنى هذا المنوي معنى المستقل الدّال بالوضع ، واحترز بـ (كذلك) من الإعراب المقدر في فتى

---

1 – شرح الرّضي على الكافية ج1 – ص: 21–22 .

2 – ابن معطي : الفصول الخمسون ، تحقيق محمود الطناحي ،ص: 31 .

3 – ابن مالك : تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد ، تحقيق محمد كامل بركات ، ص: 3 .

ونحوه ، فإنّه وإن كان منويا مع اللفظ ، لكنّه ليس مستقلا دالا بالوضع، فلا يكون كلمة ، بخلاف الفاعل المستكن في الفعل[1]، وقد سجّل أبو حيّان على هذا التعريف ملاحظتين :

أُولاهما : أنّ ابن مالك إنما احتاج إلى أن يتحرز بمستقل من بعض اسم وبعض فعل ، لأنّه أخذ جنسا بعيدا وهو اللفظ ، فلو أخذ أقرب منه وهو القول لم يحتج إلى التحرز بقوله (مستقل) ، لأنّ بعض اسم وبعض فعل لا يقال له : قول .

والثانية : أنّ احترازه عن المهمل بقوله (دال بالوضع) : ليس بجيد لأنّه

قبل هذا الفصل ذكر لفظ (الاستقلال) واللّفظ المهمل لا يدخل تحت قوله : مستقل[2].

وأما السلسيلي فقد لاحظ عليه : أنّ احترازه بـ (كذلك) عن الإعراب المقدّر في (فتى) ، لأنّه منوي مع اللفظ ، لكنّه ليس كذلك (فيه نظر، فإنّه خرج بقوله أولا)[3] ، أي بقوله : مستقل .

ويمكن أن يلاحظ عليه أيضا :

أولا : أنّه لم يقيّد اللفظ بأنّه مفرد ، ليتحرز ذلك من دخول المركّب .

ثانيا : أنّ كون الكلمة دالة تحقيقا تارة وتقديرا ، أو ملفوظة تارة ومنوية أخرى ، هو من الأحوال العارضة عليها ، وليس من ذاتياتها المقوّمة لحقيقتها فلا داعي لدخوله في تعريفها .

---

1 – محمد بن عيسى السلسيلي : شفاء العليل في إيضاح التسهيل ، تحقيق : عبد الله البركاتي ج1 – ص: 96/95 .

2 – شفاء العليل ج1 . ص: 94/ 96 . التذليل والتكميل ،لأبي حيّان ج1 – ص : 5– 6 (نقلا عن حاشية شفاء العليل ج1 – ص : 95–96) .

3 – شفاء العليل ج1 . ص : 96 .

وعرّفها ابن النّاظم (ت686هـ) بقوله : (الكلمة لفظ بالقوة أو لفظ بالفعل مستقل ، دال بجملته على معنى مفرد بالوضع)[1].

ومما قال في شرحه : إنّ قيد (بالقوة مدخل للضمير في نحو إفعل وتفعل ، ولفظ بالفعل مدخل لنحو زيد في : قام زيد ... ودال ، معمم لما دلالته زائلة كأحد جُزأي امرئ القيس ، لأنّه كلمة ، ولذلك أعرب بإعرابين كلٌّ على حده ، وبجملته مخرج للمركّب كغلام زيد ، فإنّه دال بجزأيه على جزأي معناه ، وبالوضع مخرج للمهمل ، ولما دلالته عقلية كدلالة اللفظ على حال اللافظ)[2] .

وتردُ على هذا التعريف الملاحظة الأولى المتقدمة لأبي حيّان ، وأمّا ملاحظته الثانية فليست بواردة هنا لأن ابن الناظم لم يقصر قيد (الوضع) على إخراج المهمل فقط ، بل أخرج به أيضا ما دلالته عقلية .

ويبقى عليه أنّه جعل (المفرد) قيدا للمعنى دون اللفظ ، وأنّه أدخل في التعريف (القوة والفعل) وهما من الأحوال العارضة ، على اللفظ لا من ذاتياته .

ولأبي حيّان الأندلسي (ت745هـ) تعريفان للكلمة :

أولهما :(الكلمة قول أو منوي معه ، دال على معنى مفرد)[3] .

والثاني :(الكلمة قول موضوع لمعنى)[4] ، بحذف عبارة (أو منوي منه) وهو الأولى ، لما تقدم من أنّ كون الكلمة ملفوظة أو منوية ليس من ذاتياتها .

---

1 – شرح ابن الناظم على الألفية ، ص : 3–4 .

2 – المصدر نفسه والصفحة نفسها .

3 – غاية الإحسان في علم اللسان ، لأبي حيّان ج1 .

4 – شرح اللمحة البدرية ، لابن هشام ، تحقيق : الدكتور هادي نهر ج1 . ص : 200 .

ويبدو أنّ أبا حيّان أوّل من أدخل (القول) جنسا في تعريف الكلمة ، وقـد اعـترض عليه بـأنّ (ذكر اللفظ أولى ، لإطلاق القول على غيره كالرأي [لكنّه] ممنوع لعدم تبادره إلى الأذهان ، إذ هو مجاز)[1] .

وقد أشار ابن هشام (ت761هـ) عند شرحه هذا التعريف إلى أنّ قوله (موضوع لمعنى مفرد) مجموعه فصل مخرج للمركبات كغلام زيد ، وليس قوله : (موضوع لمعنى) وحده فصلا ، كما قد يتوهم من لا نظر له ، لأنّ ذلك يقتضي أنّ القول أعمّ من الموضوع لمعنى وغيره ، وأنّه احترز عن غير الموضوع ، فهذا خطأ لما ذكرناه آنفا من أنّ القول لا يكون إلا موضوعا ، وأشّد من هذا فسادا مَن يتوهم أنّ قوله (موضوع) وحده فصل ، و(المعنى) فصل ثانٍ ، وفساد ذلك لأمرين : أحدهما ما ذكرناه ، والثاني : أنّ الوضع لا يكون إلا لمعنى)[2].

وقد عقّب ابن هشام ناقدا تعريف أبي حيّان بقوله : (إنّه لا فائدة لقولـه : (موضوع لمعنى) ، لأنّ ذلك مستفاد من الجنس) [3] المذكور من أوّل التعريف وهو القول .

وقد خلص ابن هشام إلى أنّه لو عرّف الكلمة بأنّها : (قول مفرد) ، لكان أولى من وجهين : أحدهما أنّه أخصر مع تحصيله للمعنى المقصود ، والثاني أنّه لا يوهم غير الواقع فإنّ كلامه ربما أوهم قولين باطلَين : أحدهما أنّ القول غير موضوع ، والثاني أنّ المركب معناه بالوضع ، وإنّما هذا شأن المفردات التي يتولى بيانها اللغوي ، فأما المركبّات فدلالتها على معناها التركيبي دلالة عقلية لا وضعية[4] .

---

1 – همع الهوامع شرح جمع الجوامع ، للسيوطي ....ج1 . ص : 5 .

2 – المصدر نفسه ، والصفحة نفسها .

3 – شرح اللمحة البدرية ، ج1 . ص : 207 .

4 – المصدر نفسه ، ص : 207 ، 208 .

ويُعدّ تعريف ابن هشام للكلمة بأنّها (قول مفرد) أخصر وأدّق صياغة لتعريفها ، وقد أثبته أيضا في كل من كتابيه :" قطر الندى وشذور الذهب "، وتابعه عليه الأشموني (ت900هـ) في شرحه على الألفية ، والسيوطي (ت911هـ) في كتابه : الأشباه والنّظائر في النحو[1] إلاّ أنّ السّيوطي سجّل صياغة أخرى لتعريف الكلمة تعد تراجعا في المسير التكاملي للتعريف ، إذ قـــال : الكلمة (قول مفرد مستقل أو منوي معه)[2] .

وثمّة نقطتان ذكرهما السّيوطي في شرح هذا التعريف[3] ، ينبغي إبرازهما والتّعليق عليهما .

أولاهـما :

أنّ من أسقط قيد (الاستقلال) من التعريف (رأى ما جنح إليه الرّضي من أنّها مع ما هي فيه كلمتان صارتا واحدة لشدّة الامتزاج) .

والثانية :

قوله :(وعدلت كاللباب إلى جعل الإفراد صفة القول عن جعلهم إيّاه صفة المعنى) .

أمّا النقطة الأولى ، فكان من المتوقع أن يذكر داعيا آخر لإسقاط قيد الاستقلال هو ما ذكره أبو حيّان في كتابه " التذليل والتكميل " من أنّ (بعض اسم وبعض فعل لا يُقال له قول) خاصّة وأنّ الكتاب المذكور كان من بين المصادر التي اعتمد عليها السّيوطي في كتابه " جمع الجوامع " ، كما يُلاحظ في مواضع مُتفرقة منه ، وكما صرّح به السّيوطي نفسه في كتابه " بُغيَة الوعاة "[4] .

---

1 – همع الهوامع ، ج1 . ص : 4 – 5 .

2 – المصدر نفسه ، ص : 4 .

3 – المصدر نفسه ، ص : 4 – 5 .

4 – جلال الدين السّيوطي : بُغية الوعاة في طبقات اللُّغويين والنُّحاة ، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ، ج1 . ص : 282 .

وأمّا النقطة الثانية ، فلعل ما ذكره يوهم أنّ أبا البقاء العكبري ـ صاحب (اللباب) ـ أوّل من جعل الإفراد صفة للفظ دون المعنى والصحيح ـ كما تقدّم ذكره ـ أنّ السّابق إلى ذلك هو ابن الخشاب في كتابه " المرتجل " .

2 – الكلمة في اللسانيات الغربية

في البداية تبدو (مارية أليس مديوني Maria-Alice Medioni) جدّ متحيرة حول مسألة تحديد مفهوم الكلمة حيث تقول في هذا الشأن : « الكلمة هي الأكثر وضوحا وفي نفس الوقت هي الأكثر صعوبة وغموضا من حيث تعريفها ـ فهي وحدة دلالية (Unité Sémantique) غير قابلة للانقسام إلى عناصر ـ لكّن اللغويين ليسوا كلهم سواء و يقترحون تعاريف مختلفة بعضها صعب وبعضها الآخر مرتبط بالشعر(المجاز) : فهي في نظر(قروت Groot) وحدة ذات معنى (Morphème) مُكوّنة من أصوات (phonèmes) في نظام دقيق حيث لا يسمح بإدخال عناصر أخرى ، وهي في نظر (ميي Meillet) : الكلمة تنشأ من ائتلاف أصوات معينة لتعطي مدلولا معينا قابلا لاستعمال نحوي معين ، أما في رأي (سابير Sapir) : فهي قطعة صغيرة جدا ومليئة بالمعنى ، في حين يرى (بلومفيلد Bloomfield) أنها أصغر صيغة حرة . لكنْ يجمع اللغويون على أنّ الكلمة حتى وإن كانت تملك العديد من الدلالات الافتراضية فإنها تحظى بمكانتها في القاموس أولا ، ومعناها يتحدد من خلال استعمالها في الجملة ومن ثم في النص» [1].

أما (أ . مارتيني A. Martinet) فيرى بأنّ الكلمة بمثابة تركيب مستقل مكوّن من مونيما(Monèmes) غير قابلة للانفصال وقد شاع هذا التركيب عند اللغويين باسم

1 – Maria–Alice Medioni :(Se) construire un vocabulaire en langue , Dumas–Titoulet Imprimeurs octobre 2002 ,Paris. p: 12–13 .

" **كلمة** " **(Mot)**[1] ، ومما يُلاحظ على (مارتيني) من خلال تصوره للكلمة أنّ الأمر مرتبط أساسا بعنصرين هامين :

أولا : الوظيفة (Fonction) ، لأنّ الباحث يحاول دائما في نظره أن يكتشف ما إذا كانت كل القطع الصوتية التي يحتوي عليها النص أو الخطاب تؤدي وظيفةً في التبليغ أم لا .

ثانيا : يشترط (مارتيني) مقياسا آخر هو قابلية الوحدة اللغوية للتقطيع على مستوى مدرج الكلام ، لأنّ كل لفظ قابل للتقطيع ويُستقل أثناء هذا التقطيع بنفسه يُشكّل وحدة قائمة بذاتها .

ولا يذهب (جورج مونان) بعيدا عن تصور (مارتيني) للكلمة ، فهي في نظره " وحدة تجريبية لقواعد اللغة المألوفة تتطابق مع معيار الوظيفة وتتميز بقابليتها للفصل"[2] .

أمّا (لويس قِلبرت Louis Guillbert) فيُعرِّف الكلمة في كتابه "la créativité lexicale" بأنّها أصوات ملفوظة ومتميزة جعلها الإنسان بمثابة أدِّلة ليسجل بها ما يجري في ذهنه ، أوهي دليل لفكرة إجمالية [3] .

- أصنـاف الكلـمات :

تتشكل الكلمات في أي لغة ما ـ باختلاف المعاني الدالة عليها ـ من مجموعة أصوات ، إذ نجد أحيانا كلمات قصيرة تتكون من مقطع (Syllabe) واحد وكلمات تتكون من مقطعين أو ثلاثة أو أكثر أحيانا أخرى ، وتتدخل بعض الظواهر اللغوية كالنحت والترادف والتضاد والترجمة وما إلى ذلك في تصميم الكلمة من الناحية الشكلية وذلك عن طريق الإلصاق أو الزيادة أو الحذف أو الدمج لمختلف العناصر اللغوية (أسماء ، أفعال ، صفات .. الخ) ، لتكسوها حلة

---

1 - Andret Martinet : Elements de linguistique générale 4ème édition , 2 ème tirage , Armand Colin, Paris p : 515 .

2 - Georges Mounin : Dictionnaire de la linguistique , Presses Universitaires de france , p : 222 .

3 - Louis Guilbert : la créativité lexicale , librairie la rousse , Paris 1975 ,p :105.

دلالية جديدة تمتاز بطابع الدقة في التصوير والتعبير والتبليغ ، كما تساهم في إثراء الرصيد اللغوي للغة المعنية . ولعلّ من بين أهم الأسباب التي تدفع اللغويين إلى الاستعانة بمثل هذه الآليات هو محاولة استحداث كلمات جديدة للاستعمال تُعبّر بشكل أبلغ وأدق عما تفرزه الحضارة بين الحين والآخر من ماديات ومعنويات جديدة إلى جانب التطور السريع في مجال التكنولوجيا والعلوم وذلك أملا منها في مواكبة هذا التطور بمختلف أشكاله . وفي ما يلي نماذج وأصناف من الكلمات المُمكنة في اللغة :

الكلمة الخطية : Mot graphique

هـي منظومة من حروف محدودة واقعة بين بياضين[1].

الكلمة الصوّتية : Mot Phonétique

هي وحدة مكونة من فونيمات وعناصر نغم مثل : على (àlà) ، فـي (Fi) ، فتـى (Fatà) ، في اللغة العربية و Son (Sõ) ، في اللغة الفرنسية ، و cap (KAP) في الفرنسية والانجليزية[2].

الكلمة المركبة : Mot Composé

وتنقسم إلى قسمين :

1 . الأسماء المركبة (Les Noms Composés) : وهي الأسماء المشكلة من مجموعة محدودة من عدة عناصر غالبا ما يكون فيها اسم (Un Nom) على الأقل ، مثل:

– اسم + اسم ، نحو : Chemin de fer , chef–d'œuvre,

1 – Marie Françoise Mortureux: La lexicologie entre langue et discours, Edition Sedes , Paris 1997 p : 10.

2 – مصطفى حركات : اللسانيات العامة وقضايا العربية ، دار الآفاق ، الجزائر ، ص : 37 .

- اسم + مصدر ، نحو : Salle à manger , planche à repasser

- اسم + اسم معطوف ، نحو : Porte-fenêtre , chou-fleur

- اسم + صفة ، نحو : Coffre-fort , plate-bande

- فعل + اسم ، نحو : Essuie-glace , portefeuille

- عنصر (غالبا ما يكون ذا أصل إغريقي أو لاتيني) + اسم ، نحو : Psychopédagogie , turboréacteur .

إنّ طبيعة هذه الأسماء المركبة لا تسمح بإضافة عناصر أخرى بين الكلمتين المركبتين ، حيث لا نستطيع القول مثلا : * Une salle étroite à manger * ، كما أنّ هذه الأسماء المركبة أحيانا يفصل بينهما خط مثل : Timbre-poste، وأحيانا أخرى لا ضرورة لوجود خط نحو : Portefeuille .

2 . الصفات المركبة (Les adjectifs composés) : وهي الصفات المشكّلَة من مجموعة محدودة من عدة عناصر مثل :

- صفة + صفة ، نحو : Aigre-doux , sourd-muet

- عنصر+ صفة ، نحو : Gallo-romain , tragi-comique

ولعلّ هذه الظاهرة موجودة بالمقابل في اللغة العربية وقد تسببت في إحداثها عوامل الترجمة وتتمثل أغلبها في الألفاظ الحضارية ، مثل : parabole = هوائي مقعر ، lecteur CD = قارئ القرص المضغوط ...الخ[1] .

الكلمة المفعمة : Mot Plein

الكلمة المفعمة التي تسمى أيضا وحدات معجمية (Lexèmes) وألفاظ (Lexies) أو كلمات دلالية وتتمثل في الأسماء الموصوفة ، الأفعال ، الصفات ، وكثير من الأحوال " adverbes " ... من أجل تحصيل مفردات لغة ثانية ، فإنّ الأمر يشتمل أساسا على تعلّم هذه الكلمات بمعانيها وقواعد استعمالها[2] ، والكلمات المفعمة (Pleins) هي أيضا حتى وإن تكون خارج الاستعمال في الكلام (السياق) فإنّها تستدعي حقيقة معيّنة في ذاتها أو بمعنى أن لها مرجعية ، فكلمة " جزر" مثلا دون أن تُستعمل في سياق لغوي لها معنى ويعرفها المتكلم بأنها نوع من أنواع الخضر[3] .

إنّ اختيار هذا الوصف (Plein) يعني أنّها كلمات مليئة أو مفعمة بالمعنى أو حاملة له .

الكلمة المبنية : Mot construit

هي بعض الكلمات التي تتألف من عدّة عناصر دلالية (أو مورفيمات) يمكن أن تكون :

1 – جذرا مثل كلمة " charge " زائد سابقة Préfixe " de " و/ أو لاحقة Suffixe " ment " .

---

1 – Micheline Daumas: Comment apprendre le vocabulaire ? , 1ère édition , Librairie Larousse , Paris 2000 . p : 6 .

2 – Marie Claude Treville : Vocabulaire et Apprentissage d'une langue seconde, Bibliothèque Nationale de Canada 2000 , 1ère édition , p : 28

3 – Marie Françoise Mortureux : La lexicologie entre langue et discours , p : 10 .

2 – عنصرين من نفس الوضع أو تربطهما علاقة ما يؤديان معا معنًى مستقلا كاملا مثل (chronomètre – géologie – Lave vaisselle)[1] .

الكلمة الصرفية : Morphème

ترى (م. دوما Micheline Daumas) في تصورها لمفهوم المورفيم (Morphème) أنّ العبارات Locutions ، والكلمات المركبة Mots composés هي بمثابة وحدات دلالية أكبر من الكلمة ، ولكن يمكن الحصول على وحدات دلالية أصغر من الكلمة وتعني بذلك السوابق واللواحق(Suffixes et préfixes) :

ففي الكلمة الآتية :" Incassable " مثلا نعترف باجتماع عدة عناصر تؤدي معنى ، فاللاحقة " able " تشير إلى معنى الإمكانية (Possibilité) ، كما نجد هذا المعنى في بعض الكلمات مثل (Faisable) والتي تعني القدرة على الفعل ، و(Réparable) والمقصود بها إمكانية التصليح . أمّا السابقة (in–im) تفيد معنى السلبية (négation) ونجدها أحيانا في الكلمات الآتية :(insuffisant) وهي عكس (suffisant) بمعنى غير كاف ، وكذلك (impossible) والتي تعني غير ممكن ، فالجذر" Cass " يعبّر عن فكرة الفعل ، وبين السابقة " in " واللاحقة " able " يتواجد معنى " Cass " مثل (incassable . introuvable) .

إنّ كلّ عنصر من هذه العناصر الدالة يسمى بالمورفيم (Morphème) ، والمورفيم لا يمكنه أن يُقسم إلى عناصر أصغر حاملة للمعاني . وللإشارة فإنّ هناك أيضا ما يعرف بالمورفيمات المستقلة (Morphèmes indépendants) مثل (Maison – Fenêtre) وهي مدوّنة ومُعرّفة في القواميس وتسمى بالوحدات المعجمية (Morphèmes Lexicaux)[2] .

---

1 – Marie Claude Treville : Vocabulaire et Apprentissage d'une langue seconde , p : 30 .

2 – Micheline Daumas : Comment apprendre le vocabulaire ? , p : 07.

وتتمثل الوحدات الصرفية في اللغة العربية في واو الجمع مثلا (مسلم . مسلمون) ويـــاء النسب (جزائر . جزائريّ) ، والتصغير (رجل . رُجيل) ، وتاء التأنيث (قصير . قصيرة) .

الكلمة النحوية : Mot grammatical

وتسمى أيضا بالأدوات (Mots Outils) ، لأنّ معاني هذه الكلمات لها صنف آخر ولا تستدعي أيّة حقيقة مميزة في أذهان المتكلمين ، وتتمثل في اللغة الفرنسية في حـروف الجر (Prépositions) والروابط (Conjonctions) (à ... que .... إلخ)[1] وقد سمّاها " مارتيني " بـ الوحدات الوظيفية (Monèmes Fonctionnels) لأنّه يرى بأنّها تقوم بتحديد عنصر لغوي آخر داخل السياق[2] ، وأهمّ ما يميز هذه الكلمات أنّها محدودة وعددها معلوم شأنها في ذلك شأن اللغة العربية إذ تتمثل في الضمائر وحروف العطف والجر ... الخ ، وهي أيضا ذات قوائم مغلقة وتسمى بالكلمات النحوية لأنّ تواجدها يكون دوما في الجمل والتراكيب مما يؤهلها أن تقوم بدور نحوي هام يتمثل في التأثير على عناصر لغويّة أخرى ، وبموجب هذا التأثير تتحدد معاني ودلالات وقيم هذه العناصر داخل السياق اللغوي .

الكلمة البسيطة : Mot Simple

إنّ مفهوم البساطة (Simplicité) في الكلمة يعني خلوها من السوابق واللواحق والمزج والتركيب والإضافة بكل أنواعها ، إنّ أهمّ ما يميز الكلمة البسيطة أنّها تتكون من مورفيم (Morphème) واحد فقط ، وكذا غير قابلة للتحليل أو التفكك (inanalysable) ومثال على ذلك في اللغة الفرنسية الكلمات التالية : (roi – royaume – royal) ، يتلقى الفرنسيون سمعها بسهولة على أنّ بعضها مرتبط ببعض شكلا ومعنى في الوقت نفسه ، فلفظتا : (royaume) و (royal) يمكن تقطيعهما كالآتي : roi/al . و roy/aume ، بينما لفظة roi

1 – Marie Françoise Mortureux : La lexicologie entre langue et discours , p :11 .

2 – Andret Martinet : Elements de linguistique génerale , p : 112 .

لا يمكن تقطيعها فهي أصلية ولذلك فهي كلمة بسيطة (Mot simple) مكوّنة من مورفيم واحد فقط وغير معلّل (immotivé) في الفرنسية ، أما اللفظتان الأخريان فهما مركبتان بإضافة لاحقة (suffixe) لكلّ منهما [1] .

ويتطابق هذا المثال مع اللغة العربية لأنّ لفظة ملك كلمة بسيطة وعندما تتعرض لصيغ أخرى على ضوء قوانين الاشتراك والتصريف ستصبح غير بسيطة (مركبة).

أسماء الأعلام : Noms Propres

هذه الأسماء أساسا ليست كلمات لغوية لأنّه ليست لها معاني بل لها مرجع (référent) وهو أحادي ، مثل : (Paris , La Loire , Zola , Arsène) ، لكن كثيرا من أسماء البلدان والمدن الأجنبية ذات صيغة فرنسية لغويًا يجب أن تكون مدرجة ضمن معجم (مفردات) اللغة الفرنسية .

إنّ أسماء الأشخاص تدخل ضمن المعجم في الحالات الآتية :

1 – أسماء شخصيات رمزية (شعارية) يمكن أن تصبح أسماء شائعة لتطابقها في بعض الصفات ويُنادى بها طائفة من الناس مثل :(Tartuffe مدّع ورع) ، (don سيد في اسبانيا) .

2 – بعض أسماء الأشخاص أصبحت تُستعمل على سبيل المجاز تشبيها لها في صفات معينة ، في الفرنسية مثلا نجد : (riche comme crésus) شخص يُضرب به المثل في الثراء ، (vieux comme Hérode) شخص يُضرب به المثل في الكبر . ولعلّ مثل هذه الأسماء موجودة في التراث العربي ، حينما نقول : أجود من حاتم ، أخلف من عرقوب ... إلخ .

1 – Marie Françoise Mortureux : La lexicologie entre langue et discours , P :21 .

3 – المنتجات الصناعية تسمى بمخترعيها ، فكلمتا : (Renault أو Peugeot) مثلا هي أسماء شخصيات ولكن سرعان ما أصبحت تطلق على نوع لبعض المركبات (Véhicules)[1].

الوحدة المعجمية : Unité Lexicale

وتسمى أيضا بالأوضاع (Lexèmes) وتتمثل أساسا في قوائم الأسماء والأفعال اللامتناهية العدد في كل لغة ، ويقول عنها " مارتيني " أنّها ذات قوائم مفتوحة [2] ، ولذلك فهي ألفاظ حاملة للمعاني ولا يمكنها أن تنحل إلى وحدات أصغر[3] .

نستنتج من هذا التعريف أنّ الوحدة المعجمية بناءً على ما تحويه من مواصفات يمكن اعتبارها كلمة وفي الوقت نفسه لا تسمى كذلك لأنّ الكلمة أكبر حجما من أن تكون وحدة معجمية فقط بسبب اضطراب المعنى وبحكم التعابير المجازية التي تطغى عليها في كثير من الأحيان وذلك حينما يحتضنها السياق فتتحكم فيها ظروف الخطاب أثناء خروجها للاستعمال لتؤدي دور التبليغ والتخاطب ، إنّ لفظة (Lexème) تعتبر وحدة معجمية لسببين :

أولا : لأنّها تشترك مع كلمة معجم (Lexique) في جذر واحد (Lex) .

ثانيا : لأنّها ترقد إلى جانب مثيلاتها في أحد أبواب أو فصول المعجم (الكتاب) وفق ترتيب معين يجمعها في ذلك حقل أو مجال معجمي محدود ، وللعلم أيضا فإنّ الكلمة قبل خروجها للاستعمال فهي مجرد قطعة لغوية ملك للمعجم ليس إلاّ ، ولعلّ تسميتها باللفظ الثاني (Unité lexicale) والمركب من الصفة والموصوف يؤكد صلتها الوطيدة بالمعجم .

---

1 – Alise Lehmann. Françoise Martin-Berthet : Introduction à la lexicologie – Sémantique et morphologie , Dunod , Paris 1998 , p : 5 .

2 – خولة طالب الإبراهيمي : مبادئ في اللسانيات ، دار القصبة للنشر ، الجزائر، ص : 134 .

3 – Georges Mounin : Dictionnaire de la linguistique , p : 201.

وعلى هذا الأساس يمكن تثمين علم اللسان نظرا للدور الذي يقوم به في تحديد الألفاظ المناسبة للمسميات في مجال البحث اللغوي .. وخير دليل في هذا الشأن كما يقول المسدي[1] إنّ اللغة قبل " سوسور " كانت مجرد عمل يمارسه المتكلمون وحدث يجري به الاتصال بين المتكلم والمخاطب لتبليغ أغراضها الفكرية أو العاطفية ، ولم يكن بينها وبين الكلام انفصال ، لكن بعد " سوسور" أصبح يُنظر إلى اللغة بوصفها نظاما (système) يتحدّد بموجب قوانين وقواعد تضبط مما أضفى عليها الشرعية العلمية شأنها في ذلك شأن الظواهر الأخرى التي يتعامل معها الباحثون .

3 – الكلمة في اللسانيات العربية

إنّ الحديث عن اللسانيات العربية يدفعنا حتما إلى التنويه بمجهودات الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح في مجال البحث اللغوي لاسيما ما قدّمه في رسالة دكتوراه الدولة (1979) التي أصّل فيها علوم العربية من خلال إنتاج علمائها ، أو بما سمّاه (علم العربية) .

وقبل الحديث عن مفهوم الكلمة فهو يرى أنّ " اللغة منسجمة من المدلولات ذات بنية عامة أي ما يشبه العقل من انسجام وتناسب بين العناصر اللغوية والعلاقات التي تربطها { من جهة } ومن جهة أخرى ما يثبته من تناسب بين العمليات المحدثة لتلك العناصر على شكل تفريعي أو توليدي " [2].

لقد أثبتت اللسانيات العربية عند تحليلها للغة أنّ هناك مجموعة من المستويات وضمن كل مستوى نجد أنّ الوحدات اللغوية المندرجة فيه هي نتاج بناء لعناصر أو وحدات المستوى الأدنى تُركَّب على شكل تفريعي إجرائي :[3]

---

1 – عبد السلام المسدي : اللسانيات من خلال النصوص ، النشرة الأولى ، الدار التونسية للنشر 1984 ، ص : 151 .

2 – خولة طالب الإبراهيمي : مبادئ في اللسانيات ، ص : 95 .

3 – المرجع نفسه ، والصفحة نفسها .

المستوى 6	الحديث أو الخطاب
المستوى 5	أبنية الكلام أو البنى التركيبية
المستوى 4	اللفظات (ج لفظ)
المستوى 3	الكلم أو الكلمات
المستوى 2	الدوال
المستوى 1	الحروف
المستوى صفر 0	الصفات المميزة للأصوات [1]

إذا ما نظرنا إلى المستوى الثاني (الدوال) ، نجد أنّها تتكون من وجهين أساسيين وهما المادة الأصلية أي المواد المكوّنة من حروف المعجم مثل (ض ر ب) أو(ك ت ب) الخ ، ثمّ الوزن أو الصيغة المتمثلة في تلك القوالب التي تفرغ فيها المواد الأصلية هذا إذا ما اعتبرنا أنّ الكلمة العربية تتولد أساسا من تركيب المادة والصيغة .

أمّا الكلمة التي نحن بصدد الحديث عنها فهي تتدرج بشكل أدّق في المستوى الثالث لأنّه ليس للمادة الأصلية والوزن وجود محسوس بل هما كيانان اعتباريان يجردهما المحلل بالمقابلة بين أجزاء من الكلام ويعرّفها الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح بما يلي : (كلمة محسوسة بنيت بناء لازما وظيفتها تخصيص دلالة الأسماء والأفعال وقد يقوم بعضها مقام الأسماء والأفعال من حيث

1 – المرجع السابق ، والصفحة نفسها .

المعنى والإفادة فتعدّ في أحد هذين القبيلين إلاّ أنّها تُبنى بناء لازما كالأدوات الأخرى وذلك مثل الضمير واسم الإشارة والاسم الموصول) [1].

مفهوم اللفظة

اللفظة هي عبارة عن تركيب أحد أنواع الكلم مع ما يدخل عليه من علامات ومخصصات ، (تتمثل هذه المخصصات في النعت ، البدل ، المضاف إليه ، اسم الإشارة تركيب الصلة والموصول) ، وهي نوعان لفظة اسمية ولفظة فعلية أو هي مجموعة من الكلمات تجري مجرى الكلمة الواحدة ، تتدرج في المستوى الرابع .

اللفظية الاسمية :

وهي عبارة عن كلمة نواة + مخصصات اسمية (مضاف إليه ، صفة ، الـ التعريف ...الخ) ، مثال : كتاب زيد المفيد .

اللفظة الفعلية :

وهي عبارة عن نواة + تركيب فعلي ، مثال : الكتاب الذي قرأته بالأمس ... (اسم موصول ، فعل ، ظرف ....الخ) وللإشارة فإنّ المخصصات التي تصاحب الاسم (النواة) قد تكون على اليمين أو على اليسار [2] .

يُستنتج من هذا التحليل استنتاجا هاما له انعكاسات عظيمة في مجال تحليل النظام اللغوي وتشخيص وحداته وهو أنّ اللفظة هي أصغر قطعة في الخطاب أو الحديث إذ لا نجد فعلا أو اسما في الخطاب إلاّ ويحدّد داخل مصفوفة خاصة به ولهذا القرار نتائج عظيمة ليس فقط على الصعيد اللغوي بل أيضا في مجال تعليم اللغات .

---

1 – المرجع السابق ، ص : 96 .

2 – المرجع نفسه ، ص : 97 ، بتصرف .

4 – مفهوم المفردات اللغوية

تختلف اللغات في تحديد مفهوم المفردة ، فمن اللغات ما هو تركيبي ومنها ما هو اشتقاقي نميز فيها بين الجذر المعجمي وبين الزوائد الداخلة ، كما أنّ لكل لغة طريقتها الخاصة في تفكيك وحداتها الإفرادية وترابطها فيما بينها ، ولكل لغة طريقة مخصوصة في ترتيب وحداتها في المداخل المعجمية ، كما تعرف اللغات اختلافا في قضية النبر والأصوات ، وذلك فإنّ كل هذه الإشكالات تؤثر في تصور المفردات وفي اصطناع الأدوات الواصفة والمفسرة مما جعل الحديث عن مفهوم المفردة أمرا تتقاطع فيه وتتداخل مجموعة من المفاهيم هي : الكيان اللغوي و المكونات الصوتية و الكيان الصرفي المورفولوجي والهيئة الدلالية والمعجمية ، الأمر الذي جعل المفردة قد تعني الوحدة من وحدات التركيب (Mot) ، وقد تعني الوحدة المعجمية (Unité lexicale) ، وقد تعني المصطلح أو الكلمة التقنية (Terme technique) ، وقد تعني الوحدة الصرفية (Morphème) ، فالمفردة لها هذه الاحتمالات كلها . ونستعرض فيما يلي بعض التحديدات (Définitions) لمفهوم المفردات لدى بعض اللغويين :

مفردات اللغة هي حصيلة الكلمات التي يعرفها الفرد في اللغة سواء كان يستعملها أم لا ، وتنمو المفردات عادة وتتطور مع تقدم العمر ، فهي الأداة الأساسية للتواصل واكتساب المعلومات وتسمى المفردات التي يستعملها في حياته ونشاطاته اليومية " المفردات المستعملة " (Vocabulaire Actif) بينما تسمى المفردات التي لا يستعملها ولكن يستطيع أن يفهمها " المفردات الكامنة " (Vocabulaire Passif)[1] .

1 – Hubert Dupart : Apprendre Le vocabulaire –choisir une pédagogie (se prendre aux mots) , Lyon 2002 , P : 18 .

إنّ مصطلح (Vocabulaire) الذي عُرف بهذا المعنى منذ 1487 كان قد برز من اللاتينية : (Vocabulum) وأعطى للاتينية المتأخرة : (Vocabularuim) ولم يصبح يحدد المعنى الحالي إلاّ منذ 1762 ، إذ صار يعنى به : مجموع الكلمات التي يمتلكها الفرد للتعبير[1] .

المفردات هي وحدات لغوية حاملة للمعنى ، هي كلمات معتبرة داخل أصالتها الإفرادية فكلمتا : (Brèves – Bref) هما شكلان (Deux Formes) لمفردة واحدة ، المفردات تُكوّن قائمة لمختلف ألفاظ نص أو مُدوّنة اللغة ، ومن هذا الباب فالمفردات هي خزّان أكيد وصريح للمعاني[2].

تُشكّل المفردات اللغوية مجموعة فرعية (Sous–ensemble) من المعجم (Lexique) ، وإذا اعتبرنا المعجم (Lexique) مجموعة من الألفاظ التي يمكن أن يستخدمها المتكلم في الخطاب فإنّ المفردات (Vocabulaire) هي تفعيل لهذا المعجم أو بالأحرى هي عيّنة منه[3].

المفردات هي مجموعة كلمات مستخدمة من قِبل متكلم معين في ظروف معينة[4].

المفردات هي مجموعة ألفاظ منتظمة صوتية أو مكتوبة حيث يفصلها الاصطلاح (convention) عن بعضها البعض ويعتبرها كوحدات متميزة حسب الحالات يمكن أن يصنع منها صورة (forme) واحدة مثل :(arbre – on – plusieurs – etc.) أو مجموعة صور (formes) مجتمعة على شكل نسق مركب . تقريبا . مثل : (vois – vu – voit – voyons

1 – Elizabeth Kalaque : enseignement/apprentissage du vocabulaire " LIDIL " revue de linguistique université Sthendhal de Grenoble , France , juin 2000 , p : 23 .

2 – Maria–Alice Medioni : (Se) construire un vocabulaire en langue . p : 33 .

3 – Igor A.Mel'cuk / André Clas / Alain Polguère , Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire , Editions Duculot , Université libre de Bruxelles 1995 , p : 18 .

4 – Jacqueline Picoche : Précis de lexicologie française , éditions fernand nathan , Paris 1977 , p : 44 .

.etc. – voyer –) . والكتابة غالبا ما توضح الاختلافات أو الفروق التي يغيّبها التلفظ مثل : (chante – chantent – etc.)[1] .

5 – التوليد المعجمي : Néologie lexicale

التوليد هو أحد المباحث الهامة في علم المعنى ويتمثل أساسا في مجموعة من الإجراءات التي تحدد تشكيل وتكوين كلمات جديدة [2] ، وينقسم إلى قسمين :

توليد صوري : (néologie formelle) ومعناه إنتاج دليل (signe) جديد يجتمع فيه دال جديد ومدلول جديد مثل كلمة (sida) .

توليد دلالي : (néologie sémantique) ومعناه إنتاج مفهوم أو معنىً جديد لكلمة موجودة (قديمة) ، ويلعب المجاز (métaphore) دورا هاما في تغير الدلالة الإفرادية كما أنّ للسياق حظا وافرا في هذا المجال على غرار الكلمات الآتية : (chimère) والتي تعتبر في الأصل جنسا من الأسماك ، لكنّها تستعمل بالمقابل بمعنى وَهْمٍ أو فكرة كاذبة ، وكذلك كلمة (casserole) والمقصود بها في الأصل (قِدرة) ولكن في السياق التالي : (un coup de casserole) تأتي بمعنى (وِشاية) ، ونُشير في هذا السياق أنّ اللغات الحية تملك ـ بما فيه الكفاية ـ قابلية تكوين الكلمات وخاصية الإبداع من أجل القدرة على خلق وإنشاء الكلمات بطريقة تغيّر صورتها (formation) بفعل الاشتقـاق (dérivation) التـركيب (composition) والاقـتـراض (emprunt)[3].

1 – Aurelien Sauvageot : Portrait du vocabulaire français , librairie la rousse , Paris 1964 ,p : 18.

2 – Marie Françoise Mortureux : lexicologie entre langue et discours p : 115 .

3 – .Maria–Alice Medioni : (Se) construire un vocabulaire en langue . p : 13 .

لقد اعتُمِد التوليد في مختلف اللغات بقوة نظرا للتطور المبهِر الذي عرفته المجتمعات الإنسانية سيّما في مجال الصناعة وما أحرزته من تقدم كبير بفضل الاكتشافات والاختراعات إذ أضحى الأفراد بحاجة ماسة إلى سد الثغرات اللغوية فلجأوا حينئذ إلى استحداث وحدات معجمية جديدة تكون بمثابة مدلولات (signifiants) تعبّر عن الكثير من الأشياء التي أفرزتها إبداعات العقل البشري سواء في المجال الحضاري[1] أو المجال العلمي إلى أن أصبحت هذه الألفاظ مظهرا من مظاهر تطوّر اللغات كونها تعمل على إنماء الرصيد اللغوي الاجتماعي ، وأهم طرق توليد المفردات ما يلي :

أ . الاشتقاق : (dérivation)

يُعتبر الاشتقاق أحد عوامل زيادة الثروة اللغوية وتكثير المفردات ، ويقصد به توليد بعض الألفاظ من بعض ، أمّا حدّه : (فهو أخذ صيغة من أخرى مع اتفاقهما معنى ومادة أصلية وهيئة تركيب لها ليدلّ بالثانية على معنى الأصل بزيادة مفيدة لأجلها اختلفا حروفًا وهيئةً كضارب من ضرب وحذِرٍ من حَذَرَ)[2] ، وتُعرف هذه الظاهرة لدى الكثير من اللغات إلاّ أنّ طرق استعمالها وتنفيذها تختلف من لغة إلى أخرى ، وتُعتبر اللغة العربية أكثر احتواءً لهذه الظاهرة وذلك باعتبار أنّ الإتباع والنحت يدخلان ضمن الاشتقاق .

من خلال مفهوم الاشتقاق تبرز كلمتان هامتان وهما : التركيب (composition) ، والإلصاق (affixation) إذ تنفرد بهما اللغات اللاتينية بشكل كبير ، والإلصاق (affixation) عبارة عن عملية ترتكز على إنتاج كلمة مركبة بالارتباط مع كلمة بسيطة أو مع جذر غير مستقل بزائدة وذلك إما عن طريق سابقة (préfixe) على اليسار (Préfixation) وإما عن طريق لاحقة

---

1 – للتوسع حول هذا الموضوع يُنظر في الألفاظ الحضارية ، رسالة الدكتوراه للدكتور طاهر ميلة ، جامعة الجزائر .

2 – جلال الدين السيوطي : المُزهر في علوم اللغة ، ص : 346 .

(suffixe) على اليمين (suffixation) فمعنى الكلمة إذن يتحدّد ـ على الأقل جزئيا ـ بواسطة معنى الجذر وقيمة الزائدة .

والزوائد (affixes) عبارة عن مورفيمات (Morphèmes) مثل (in ــ al) ، إذ لا وظيفة لها بمفردها داخل الجملة حتى تتركب مع جذر من أجل تشكيل كلمة مشتقة (mot dérivé) ، والكلمة المشتقة عبارة عن تركيب (syntagme) مكوّن من سلسلة لعدّة مورفيمات (base + affixe)[1] .

ب . *الاقتراض :* (*Emprunt*)

الاقتراض يعني الأخذ والعطاء وهذا من سنن اللغات لأنّ اللغة أيّا كانت ظاهرة اجتماعية ولا يمكن تصوّرها إلاّ في ظل نظام للتبادل الفكري والمادي بين المجتمعات ولا يُعقل أن تتم عملية التبادل الحضاري غير متبوعة بتبادل لغوي ، وقد تستعمل لفظة الاقتباس تارة بدل الاقتراض ، وتعني اقتباس الألفاظ أو الكلمات من لغة أكثرها حضارة أو أقلُها بغية إثراء قاموسها (... ـ كقاعدة عامة ـ المتكلم الذي يقترض كلمة أجنبية (mot étranger) إنّما قام بهذا العمل ـ خطأ أو صوابا ـ لأنّه كان لديه شعور بأنّه ليس هناك أيّ كلمة من لغته الحقيقية تستطيع تعيين أو تسمية ما تشير إليه اللفظة اللغوية المراد قولها)[2] ، فكل لغة إذن تقترض من لغات أخرى جزءً من مفرداتها ... (إنّ الكلمات الأجنبية تكون " خارج النسق " بمعنى لها خصوصياتها ومميزاتها الصوتية والصرفية ، الكلمات المقترَضة تكون متماثلة عندما تكون مطابقة للبنى اللغوية في اللغة الفرنسية وأيضا عندما تنصهر في قوالبها الصوتية والصرفية والإملائية ، فعلى سبيل المثال كلمة (sentimental) هي اصطلاح لغوي انجليزي ، وكلمة (beefsteak) أصبحت

1 – Marie Françoise Mortureux : lexicologie entre langue et discours , p : 33 .

2 – Alise Lehmann. Françoise Martin–Berthet : Introduction à la lexicologie – Sémantique et morphologie p : 6 .

(bifteck) والتي تعني شريحة بقر.... ، بالمقابل كلمتا : (apartaid) تمييز عنصري في جنوب إفريقيا ، و(tchador) حجاب الإيرانيات ، تحمل أصواتا غير موجودة في النظام الصوتي الفرنسي ، إنّ عدد الكلمات الأجنبية الأقل استعمالا تبقى هامشية في المعجم)[1] ، والأمر نفسه في اللغة العربية إذ لا بُد من إخضاع العناصر اللغوية الدخيلة إلى الأوزان العربية المألوفة حتى تستقر وتؤدي دورها في الخطاب العربي ، وبغض النظر عن ذكر دوافع حدوث الاقتراض وأسبابه ، فإنّ هذا الأخير يؤدي دورا هاما في التقارب الثقافي والعلمي بين الشعوب من جهة ، ويساعد على إنماء الثروة اللفظية التي تدفع بدورها عملية تنمية الرصيد اللغوي ليصبح وظيفيا في البرامج المقررة في التعليم .

1 – Marie Françoise Mortureux : lexicologie entre langue et discours P : 107 .

المبحث الثاني

علم المفردات

1 – التسمية والمفهوم

1 . 1 التسمية

تُعتبر المفردات اللغوية قوام اللغة ومَتنها إذ تضمن لها الاستمرارية والتجدد والتطور عبر مختلف الأزمنة وتبث فيها النشاط والحيوية ، فهي التي تمكّن الإنسان من تدوين المعارف والثقافات وتدفعه إلى التحصيل المعرفي وتزويد فكره بالخبرات والمهارات المتنوعة ، كما أنّها الوسيلة الأولى التي يتخاطب بها الإنسان ويستخدمها لنقل تجاربه ومعارفه وخبراته إلى الآخرين وتبادل المشاعر والأفكار معهم ، ونظرا للأهمية البالغة التي تكتسيها المفردات اللغوية لاسيما على الصعيد الوظيفي في حياة الإنسان فقد شكّلت سرا ما لبث أن توجّه الإنسان إلى البحث في حقائقه وغرائبه ومميزاته وعلاقته بعضها مع بعض وذلك بحكم ارتباطها الوثيق بمختلف أوجه حياته الثقافية والاجتماعية والحضارية .

إنّ ذلك الاهتمام الكبير بالمفردات ما لبث أن زحف رويدا عبر الأزمنة والعصور وغذّته مختلف القرائح البشرية بدافع الحاجة إلى الاستعمال إلى أن استقر علما قائما بذاته يتخذ من اللغة حياة له ويقاسمها علومها التي تزخر بها ، إلاّ أنّ الأمر الذي اختلف فيه علماء هذا التخصص هو التسميّة حيث تداولت في شأنه مجموعة من المصطلحات وذلك بحسب تصورات العلماء وتوجهاتهم الفكرية .

لقد استُعمِل لفظ " علم اللغة " مقابل مصطلح " linguistique " في اللغة لكن بعدما أوجد الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح لفظ " لسانيات " ترجمة لمصطلح " linguistique " عاد إلى أصله ، وهناك آخرون يطلقون عليه لفظ " متن اللغة " على اعتبار أنّ اللغة تستمد قوتها ومكانتها من المفردات اللغوية وتنسب هذه التسمية لأصحاب المعاجم والمجامع اللغوية ، غير أنّ السنوات الأخيرة منحته مصطلحا آخر هو " علم المفردات " ، وقد تولّد هذا اللفظ نتيجة البحوث اللغوية

الخاصة بالمحتويات التعليمية التي كانت تُجرى على الأرصدة اللغوية من أجل وضعها في المحتويات اللغوية الخاصة بالمحتويات التعليمية ، ويبدو أنّ هذه التسمية قد استقرت على هذا العلم وذلك بسبب تداولها وشيوعها لدى الكثير من الأمم ، وقد قابلها في اللغة الفرنسية مصطلح " Lexicologie " وهو دراسة المفردات من زاوية نظرية ، أمّا العلم التطبيقي الذي يقابله فهو" Lexicographie " ويقصد به فن صناعة المعجم أو التأليف المعجمي ، وقد رصدنا لهذا العلم مجموعة من المقابلات على ألسنة العديد من العلماء فجاء منها :

المصطلح	ابن خلدون	أحمد العايد	منير البعلبكي	المعجم الموّحد	عبد السلام المسدي	معجم مصطلحات علم اللغة	محمد علي الخولي	حلمي خليل
Lexicologie	علم اللغة	المعجمية	علم المفردات	. دراسة المفردات . علم متن اللغة	معجمية	دراسة المفردات	علم المفردات	- علم المعاجم النظري - علم الألفاظ

1 . 2 المفهوم

لقد تعددت التسميات وتنوعت لعلم المفردات ولعل سبب ذلك هو اختلاف التصورات والمفاهيم التي كانت تحوم حول هذا العلم الأمر الذي سيدفعنا في هذا المقال إلى أن نعرض عددا من التعاريف التي وردت في كتب مجموعة من علماء اللغة لاسيما المحدثين منهم ، حيث يرى

علي القاسمي في كتابه " علم اللغة وصناعة المعجم " أنّ علم المفردات يقوم بدراسة المفردات ومعانيها في لغة واحدة أو في عدد من اللغات ، ويهتم علم المعجم من حيث الأساس باشتقاق الألفاظ ومعانيها وأبنيتها ودلالاتها المعنوية والإعرابية والتعابير الاصطلاحية والترادفات وتعدد المعاني ، أمّا حلمي خليل فيثبت في كتابه " دراسات في اللغة والمعاجم " أنّ علم المفردات علم يدرس المفردات بما لها من صلة بمجالات محددة مثل :

1 – حصيلة المفردات التي يتصرف فيها المتكلم أو الكاتب أو الشاعر .

2 – مقدار الثروة اللفظية في لغة أو لهجة معيّنة .

3 – مجموعة من المصطلحات التي تستخدم في دائرة علمية أو فنيّة محددّة .

4 – إحصاء ومقاربة المفردات المستعملة في عدّة لغات أو لهجات طبقا لحاجة المتكلمين بها .

5 – أنواع المعاجم المستعملة في كل لغة وطرق تصنيفها .

6 – حصر وإحصاء الألفاظ المقترضة من اللغات الأخرى داخل لغة معيّنة .

ويرى حسن الفتوحي في " أبجد العلوم " أنّ علم المفردات يبحث عن مدلولات جواهر المفردات وهيئاتها الجزئية التي وضعت تلك الجواهر معها لتلك المدلولات بالوضع الشخصي وعمّا حصل من تركيب كل جوهر ، وهيئاتها من حيث الوضع والدلالة على المعاني الجزئية .

وفي الموضوع نفسه يضيف سهيل إدريس في " المنهل " بأنّ علم الألفاظ هو قسم من فقه اللغة يعني بالمفردات وترابطها من حيث علاقتها بالمجتمع الذي تعبّر عنه ، أمّا جورج مونان فيؤكد في مؤلَّفه " Dictionnaire de la linguistique " بأنّ علم المفردات يدرس حركة الثروة اللفظية التي تتمثل في المفردات من حيث مقدارها وتنوعها وعدد الكلمات التي تستخدم في مجال معين والكلمات المقترضة من لغات أخرى والكلمات الحيّة النشيطة التي يستخدمها المتكلم بلغة معينة وتلك التي لا يستخدمها ولكن يعرف معناها وغير ذلك مما يتصل بالمفردات ، بينما ترى

جاكلين بيوش (Jacqueline Pioche) أنّ موضوع علم المفردات ينحصر أساسا في دراسة الكلمة (Mot) من الناحية الدلالية ، الوظيفية ، الصرفية والتركيبية ، مؤكدة في الوقت نفسه أنّ أهم قضاياه تكمن في الإجابة عن مجموعة من الأسئلة أهمها :

ما هي الوحدة المعجمية ؟ هل نستطيع حفظ مفهوم الكلمة ؟ هل من الممكن أن نقوم بجرد كل كلمات لغة ؟ ما هي الوسائل لذلك ؟ في أي قسم يمكن أن نضع هذا العمل ؟ كيف ندرك حصيلة مفردات لغة أو عالم ؟ كيف يتم المرور من حقيقة غير محدودة إلى عدد محدود من المفردات ؟ كيف يتم تفصيل الحقيقة المنجزة من قِبل المعجم لمختلف اللغات ؟ ما هي المعطيات العالمية التي تسمح بالترجمة من لغة إلى أخرى ؟ .

كيف نفسر قابلية الكلمات بأن يشترك بعضها مع بعض على المستوى التركيبي وعلى المستوى الدلالي ؟ بماذا تخبرنا السياقات لكل كلمة ؟ ما هي حصيلة كل كلمة من المعاني داخل كل السياقات الممكنة ؟ .

– ما هي علاقات الدوال والمدلولات داخل كلمة معينة ؟ هل هناك اختلاف بين الاشتراك وتعدد المعاني (Polysémie homonymie) ؟ .

– كيف نصنف مجموعات المفردات بناءً على العلاقات بين الدوال (signifiant) (عائلات الكلمات) أو بناءً على العلاقات بين المدلولات ؟ .

– ما هو الترادف ؟ وما هو التضاد ؟

– كيف نُعرّف كلمات بكلمات أخرى ؟ ما هي هذه الكلمات ؟ أليس هناك كلمات متمردة لا تُعرّف ؟ ما هي أصناف التعاريف الممكنة والوسائل من أجل بلوغ ذلك [1] .

---

1 – Jacqueline Pioche : Précis de lexicologie française , l'étude et l'enseignement du vocabulaire éditions Fernand Nathan , Paris 1977 , p : 9 – 10 .

1 . 3 علاقة علم المفردات بصناعة المعاجم :

يرى اللغوي*(Igor A . mel'cuk) أنّ علم المفردات (Lexicologie) هو مادة نظرية موضوعها الدراسة العامة للمعجم (Lexique) بينما صناعة المعجم (Lexicographie) مادة تطبيقية موضوعها إعداد القواميس وأنّه يتمثل في الجهد المبذول في استعمال وتطبيق النتائج النظرية المنبثقة من علم المفردات[1] ، حيث يؤكّد في هذا السياق أنّ كل العلوم تملك شقين أحدهما نظري والثاني تطبيقي ، فعلم الفيزياء مثلا ـ في نظره ـ يتكون من الفيزياء النظرية وهو علم تجريدي يُنجز على شكل تأملات ومعادلات وحسابات وكذلك الفيزياء التطبيقية التي تدخل في الجانب المادي والملموس ، كما أنّ الهندسة أيضا لا تخرج عن نطاق الفيزياء باحتوائها الجانبين النظري والتطبيقي معا ، ومنه فإنّ (Igor . A) يؤكد أنّ علم المفردات يطابق الفيزياء والهندسة لأنّه يمتلك نظرية الدراسة العامة لمفردات اللغات الطبيعية في المستويات الصوري والتجريدي ويعمل على إبراز القوانين العامة للمعجم ويقترح لها تركيباتها الخاصة بينما صناعة المعجم (Lexicographie) يشبه الهندسة التطبيقية باعتبار أنّه علم يهتم بالمسائل التيبوغرافية (Typographiques) والتجارية والتربوية تحت ملكية نشر القواميس (Les dictionnaires) ، إذن فهو شق تطبيقي ظاهر يتمثل في الإنتاج الحقيقي للقواميس المخصصة للاستعمال من قِبل مختلف الطبقات الاجتماعية .

---

* لغوي كندي درس في موسكو كان باحثا في أكاديمية العلوم بموسكو منذ 1978 ، أستاذ بجامعة "مونتر يال " ، يُعتبر مؤسس المقاربة اللسانية (sens–texte) ، عضو بالمؤسسة الملكية الكندية ، له العديد من المؤلفات في مجال اللسانيات النظرية والوصفية إلى جانب كل من : André Clas و Alain Polguère .

2 – Igor A.Mel'cuk / André Clas / Alain Polguère , Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire , p :26 – 27 .

2 – نشأة المفردات وتـطورهـا

إنّ ارتباط المفردات اللغوية بالممارسة الاجتماعية والقيم الدينية جعل الجنس البشري يُولي لها اهتماما بالغا لأنّ المحافظة عليها يحفظ له كيانه ، فشمّر منذ أن خلق لتدوين المفردات بالطرق التي تمليها ثقافته وبما يمتلك من وسائل الكتابة والترميز آنذاك ، ولعل التاريخ شهد وسجل على أنّ الإنسان أهدى للغة حياته وتفانى في خدمتها حفاظا على مفرداتها من الزوال والنسيان ، وفيما يلي استعراض لأهم المراحل والانجازات التي مرّ بها علم المفردات والتي رصدها لنا التاريخ لدى بعض الأمم :

أ – عـلم المفردات عند العجم

لم يكن العرب أول من عرف التأليف المعجمي من بين الأمم ، فقد سبقهم إلى ذلك الآشوريون والصينيون واليونانيون والهنود ، إذ وضع الآشوريون معجماتهم خوفا على لغتهم من الضياع ، وكانوا قد تركوا نظام الكتابة الرمزية القديمة ، ولجأوا إلى نظام جديد عرُف بنظام الإشارات المقطعية أو الألفبائية ذات القيم الصوتية إلاّ أنّه عسر عليهم معرفة النظام الجديد فاضطروا إلى وضع قوائم خاصة تمكنوا فيها من جمع الإشارات المقطعية واستعانوا في شرحها بما كان لديهم في النظام القديم ، وقد ساعدهم في هذا الأمر أنّ لغتهم السومرية القديمة لم تكن قد انقرضت بعدُ لأنّها بقيت حيّة في أفواه الكهنة يستعملونها في ممارسة شعائرهم الدينية ، وحُضّرت هذه القوائم على قوالب طينية ثم جُمعت فيما بعد في كتب وحفظت في مكتبة آشور بانيبال الكبيرة في قصر (قويونجيك) في نينوى وكان ذلك حوالي (668 . 625 ق م)، وقد اكتشفت معجميات الرموز والإشارات المقطعية هذه في أعمال التنقيب العلمية ، فكانت مصدرا مهما أُسّس لدراسة اللغة الآشورية .

كما قام الصينيون منذ القديم بجمع طوائف كثيرة من المفردات ووضعوها في كتب وذلك حفاظا على لغتهم من الضياع ، ولعل أقدم ما وُضع ـ فيما أثبته التاريخ ـ هو معجم (يوبيان) الذي ألّفه " كوبي وانج " وقد طبُع سنة 530 قبل الميلاد كما تلاه معجم آخر بعنوان (شوفان) لمؤلفه "هوشن " و طبُع سنة 150 قبل الميلاد وقد اعتبُر هذان المعجمان أساس معجمات الصين واليابان .

وقد أثبتت الكتب التاريخية أيضا أنّ اليونانيين اهتموا باللغة ومفرداتها وكان قد ظهر هذا الأمر جليّا في المعاجم التي تختص أغلبها بمفردات كتاب معين أو شخص معين أو موضوع معين ، لقد وضع (أبولونيوس) السكندري في عهد الإمبراطور أغسطس قبل الميلاد معجما خاصا بألفاظ (هومير) الشاعر ، ووضع يوليوس (بولكس) في عهد (كمودس) أوسع معاجم اليونان مرتبا بحسب الموضوعات ، وهو معجم من معاجم المعاني في عشرة كتب ، كما وضع (هيلاديوس) السكندري معجما آخر ، وذلك حوالي سنة 440 بعد الميلاد ، ووضع (أريون الطيبي) حوالي سنة 450 بعد الميلاد معجمه الاشتقاقي الذي طُبع في (ليبزيج) سنة 1820 م ، وظهر معجم اللهجات والمحليات في أواسط القرن الرابع الميلادي لصاحبه " هزيشيون السكندري " كما ظهر معجم : ما اتفق لفظه واختلف معناه لـ " أميونيوس السكندري " ، وفي عهد المسيح عليه السلام ألف " فاليريوس فيلكس " معجما عنوانه « في معاني الألفاظ » ، ويذكر المؤرخون أنه مازال مختصرا باقيا إلى الآن ، وإضافة إلى هذه المعاجم فقد ظهرت أخرى فيما بعد اختصت بالغريب والفاسد والدخيل والعامي من الألفاظ والعبارات ، كما اختص بعضها الآخر بالطعام والشراب والحيوان والمترادف والأدوية وغيرها .

وتؤكد الكتب التاريخية أيضا أنّ الهنود اعتنوا باللغة السنسكريتية وذلك بسبب ارتباطها بعقيدتهم آنذاك ، الأمر الذي دفع بالعديد من اللغويين إلى وضع المعاجم حفاظا على ألفاظها ، ويذكر المؤرخون أنّ هذه اللغة كانت تُرتَّب حروفها بحسب مخارجها ، وقد اهتموا أيضا بوضع

معاجم خاصة بالمترادف والمشترك ، أقدمها معجم " أمارسنها " المشتهر باسم (أماراكوسا) الذي وُضع قبل القرن السادس الميلادي وهو معجم مترادفات جاء في ثلاثة أبواب أُلحق به فصل عن المشترك اللّفظي وآخر عن الكلمات غير المتصرفة ، وكلمات التذكير والتأنيث[1] ، وقد رتّب المؤلف جزءً من المترادفات بحسب الموضوعات ، ورتّب جزء المشترك اللفظي بحسب الحروف الساكنة في أواخر الكلمات ، كما وضع بعد ذلك " ساسناتا " معجمه الخاص بالمشترك اللفظي وكان ذلك حوالي القرن السادس الميلادي ، وبعد زمن من التأليف صنع " هيما كاندرا " معجما في التخصص نفسه ، ويقع في سبعة أبواب ، خُصّصت الستة الأولى منها على التوالي للأسماء ذات المقطع الواحد ، وذات المقطعين ، وذات الثلاثة وهكذا إلى ذات الستة ، أمّا الباب السابع فيُعالج الكلمات غير المتصرفة ، وذلك إلى جانب ترتيب الكلمات بحسب عدد مقاطعها نظرا إلى الحرف الأوّل ، والحرف الساكن الأخير.

ب – علم المفردات عند العرب

قبل أن نبدأ الحديث عن إسهامات العرب في مجال علم المفردات ، لا بد أن نشير إلى نقطة هامة تتمثل في أنّ هذا المجال لم يكن صنيعا تقليديا لأمم سبقتهم ، وإنما كان ذلك إبداعا نابعا من عقيدتهم بدافع خدمة القرآن الكريم ونصوص التشريع ، وصون اللغة من الخطأ وحفظها من الضّياع وفي هذا الصدد يقول ابن خلدون « ...فاحتيج إلى حفظ الموضوعات اللغوية بالكتاب والتدوين خشية الدروس وما ينشأ عنه من الجهل بالقرآن والحديث ، فشمر كثير من أئمة اللسان لذلك وأملوا فيه الدواوين »[2] ، ومما يؤكد مرة أخرى إبداع العرب في هذا المجال هو اختلاف الكتب اللغوية أو معاجم الأمم السابقة عن المعاجم العربية منهجا ومادة واستيعابا وترتيبا ويؤكد ابن خلدون هذا الأمر أيضا بقوله : «.. ولمّا كان الغرض الرئيسي من وضع المعجم هو جمع

1 – أحمد عمر مختار: البحث اللغوي عند الهنود ، دار الثقافة بيروت 1972 ، ص : 94 – 96 بتصرف .

2 – ابن خلدون : المقدمة ، دار الفكر للطباعة والنشر بيروت ، ط1، 2002 ، ص : 567 .

مفردات اللغة ومحاولة إحصائها وشرحها والنص على معانيها والاستشهاد لها بمختلف الشواهد الشعرية والنثرية ، فقد تشعبت للغويين مناهج هذا العمل فمنهم من اختار جمع المواد حسب الألفاظ مرتبا إيّاها ترتيبه الخاص ، ومنهم من رأى جمع المواد حسب الموضوعات مبوّبا لها حسب المعاني واختلفت لدى الطائفتين طرق الترتيب ... » [1]، ولعلّ ما يُثبت أنّ القرآن الكريم كان الحافز الأكثر لنشأة الدراسات اللغوية تلك الأسئلة التي كان يطرحها كلّ من نافع الأزرق ونجدة بن عويمر على ابن عبّاس (ت68هـ) في المسجد الحرام ، والتي كانت تخصّ معاني مفردات القرآن وغريبه وقد كان يُجيب عنها واحدة واحدة ويفسرها تفسيرا لغويا مستشهدا في كل مرة بما يقول الشعر العربي القديم ... وعلى هذا المنوال من السؤال والجواب المدعّم بالشاهد الشعري يفسّر ابن عبّاس ما يقرب من خمسين ومائتي لفظة من القرآن الكريم ، ومما يمكن التأكيد عليه أنّ العلماء أثبتوا أنّ جمع ألفاظ اللغة كان قد سار وفق ثلاث مراحل هامّة ، وكان هذا الاستخلاص منطقيا لأجل معرفة تطور العمل بشكل تسلسلي رغم أنّ التاريخ لم يُثبت تفصيل هذه المراحل زمنيا ولم تُحدَّد تواريخ مضبوطة تتحرك بموجبها المراحل ، غير أنّ اختلاف منهج العمل وطريقة البحث والهدف هي التي كانت تميّز مرحلة عن أخرى ، إذ أنّ مجهودات العلماء في جمع المفردات وإحصائها وإثبات معانيها كانت تتغير من زمن إلى آخر على إثر هذا النمط من العمل ولذلك فقد استطاع العلماء ، ولاسيما المتأخرون أن يُثبتوا ثلاث مراحل زمنية في حياة اللغة نوردها على النحو الآتي :

المرحلة الأولى :

اتسمت المرحلة الأولى بالعفوية في العمل وعدم التقيد بخطة أو منهج محدّد أو حتى تخصص معيّن ، فكان العلماء يرحلون إلى البوادي يسمعون كلمات في المطر وكلمات في

1 – المصدر السابق ، الصفحة نفسها .

السيف وأخرى في الزرع والنبات وغيرها في وصف الفتى أو الشيخ ، فيدوّنون ذلك كلّه حسبما يسمعون من غير ترتيب إلاّ ترتيب السماع ، وعرفت هذه المرحلة بمرحلة التأليف المختلط .

المرحلة الثانية :

عُرفت هذه المرحلة بالموضوعات المستقلة مما يؤكد أنّ الأمر تطوّر إلى جمع الكلمات المتعلقة بموضوع واحد في موضع واحد ، ويبدو أنّ العلماء رأوا في اللغة كلمات متقاربة المعنى فأرادوا تحديد معانيها ، فدعاهم ذلك إلى جمعها في موضوع واحد ، وتُوّجت هذه المرحلة بكتب تؤلّف في الموضوع الواحد ، ولعلّ أول كتاب ظهر من فنون التأليف اللغوي هو : غريب القرآن المنسوب لابن عباس (ت 68) ، وألّف أبو زيد الأنصاري (ت 215 هـ) كتابا في المطر وكتابا في اللبن وكتابا في التمر وكتابا في المياه[1] .

المرحلة الثالثة :

تمخضت المرحلة الثالثة عن وضع معاجم لغوية تحاول أن تحصي كل الكلمات العربية وترتبها على طريقة خاصة تسهل على الباحث الرجوع إليها ، وتؤكد معظم المصادر والكتب التاريخية على أنّ سابق الحلبة في ميدان علم المفردات هو الخليل ، حيث قام بحصر ألفاظ اللغة بطريقة منطقية رياضية وهذا بعد أن رأى أنّ الكلمات الرباعية قد تكون ثنائية أو ثلاثية أو رباعية أو خماسية وفي كل حالة يمكن تبديل حروف الكلمة إلى جميع احتمالاتها بالانتقال من حرف هجائي إلى الذي يليه وبتقليب أماكن هذه الحروف إلى جميع أوجهها الممكنة يمكن الحصول على معجم يضم كل كلمات اللغة من الناحية النظرية ، وقد تطرّق ابن خلدون في مقدمته إلى الحديث عن الخليل وكتابه العين وأسلوبه في حق كلمات اللغة بالتفصيل حيث يقول :« ..فحصر فيه مركبات حروف المعجم كلّها من الثنائي والثلاثي والرباعي والخماسي ، وهو غاية ما ينتهي

1 – محمد حسين آل ياسين : الدراسات الغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث ، دار مكتبة الحياة ، ط1 1980 لبنان ، ص: 226 .

إليه التركيب في اللسان العربي ، وتأتّى له حصر ذلك بوجوه عديدة حاصرة وذلك أنّ جملة الكلمات الثنائية تخرج من جميع الأعداد على التوالي من واحد إلى سبعة وعشرين ، وهو دون نهاية حروف المعجم بواحد لأنّ الحرف الواحد منها يُؤخذ مع كل واحد من السبعة والعشرين ، فتكون سبعة وعشرين كلمة ثنائية ، ثمّ يُؤخذ الثاني مع الستة والعشرين كذلك... » [1]، ويُتابع ابن خلدون شرح طريقة تراكيب الكلمات عند الخليل حتّى يقول بعد ذلك : « فانحصرت له التراكيب بهذا الوجه ورتّب أبوابه على حروف المعجم بالترتيب المتعارف ، واعتمد فيه ترتيب المخارج ، فبدأ بحروف الحلق ثمّ ما بعده بحروف الحنك ، ثمّ الأضراس ، ثمّ الشفة ، وجعل حروف العلة آخرا ، وهي الحروف الهوائية ، وبدأ من حروف الحلق بالعين ، لأنّه الأقصى منها فلذلك سمّى كتابه بالعين ، لأنّ المتقدمين كانوا يذهبون في تسمية دواوينهم إلى مثل هذا وهو تسميته بأول ما يقع فيه من الكلمات والألفاظ ، ثمّ بيّن المهمل منها من المستعمل وكان المهمل في الرباعي والخماسي أكثر لقلة استعمال العرب له لثقله ، ولحق به الثنائي لقلة دورانه ، وكان الاستعمال في الثلاثي أغلب فكانت أوضاعه أكثر لدورانه . وضمّن الخليل ذلك كلّه في كتاب العين واستوعبه أحسن استيعاب وأوعاه » [2].

وتوالت بعد الخليل العديد من المؤلفات في مجال علم المفردات نوردها في ما يلي :

- ألّف ابن دريد (ت231هـ) معجم الجمهرة .

- ألّف أبو علي القالي (ت356هـ) معجم البارع .

- ألّف أبو منصور الأزهري (ت370هـ) معجم التهذيب .

- ألّف الصاحب ابن عبّاد (ت375هـ) معجم المحيط .

---

1 – ابن خلدون : المقدمة ، دار الفكر للطباعة والنشر ، لبنان ، 2002 . ط1 . ص : 567 .

2 – المصدر نفسه ، الصفحة : 568 .

- ألّف ابن فارس (ت395هـ) معجمين هما : مقاييس اللغة والمُجمَل .

- ألّف الجواهري (ت400هـ) معجم الصّحاح .

- ألّف أبو منصور الثعالبي (ت430هـ) معجم فقه اللغة وأسرار العربية .

- ألّف سيّده الأندلس (ت458هـ) معجم المُحكَم كما ألف (المُخَصّص) .

- ألّف الزمخشري (ت538هـ) معجم أساس البلاغة .

- وألّف الصاغاني (ت650هـ) معجم العباب .

- وألّف ابن منظور المتوفى سنة (ت771هـ) معجم لسان العرب .

- ألّف الفيروز أبادي المتوفى (ت818هـ) معجم القاموس المحيط

- ألّف الزبيدي (ت1205هـ) معجم تاج العروس في شرح ألفاظ القاموس .

- ألّف بطرس البستاني سنة 1283هـ معجم المحيط ، وقطر المحيط .

- ألّف الشرتوني سنة 1907م معجم أقرب الموارد في فصيح العربية والشوارد .

- ألّف الأب لويس معلوف حوالي سنة 1908م معجم المنجد[1].

1 – محمد أحمد أبو الفرج : المعاجم اللغوية في ضوء علم اللغة الحديث ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر 1966 بيروت ص : 25 . 26 .

3 ـ جهود الهيئات العربية في مجال علم المفردات

أ – المجمع العلمي العربي بدمشق

أنشئ المجمع العلمي العربي بدمشق في اليوم الثامن من شهر يونيو سنة (1916م) بعد دخول سورية تحت الوصاية الفرنسية ، ولقد جاء المجمع إستجابة لمقترح الأستاذ (محمد كرد علي) وزير المعارف السورية يومئذ لأغراض كانت تدور حول مسائل تعود بأسرها على إنعاش الآداب العربية وتلقين أصول البحث والدرس لنبهاء الدارسين[1] ، وقد عني هذا المجمع بوضع ما عرض عليه وضعه من الألفاظ في المصطلحات العلمية الحديثة واهتم بتصحيح بعض أغلاط الكتّاب والشعراء والخطباء ، كما ساعد بعض المؤلفين آنذاك والكتّاب على الترجمة .

ب – مجمع اللغة العربية بالقاهرة

في اليوم الثالث من شهر ديسمبر سنة (1932م) صدر مرسوم ملكي بإنشاء مجمع ملكي للغة العربية يكون تابعا لوزارة التربية والتعليم في القاهرة [2] وكان الغرض منه :

1 – أن يحافظ على سلامة اللغة العربية وأن يجعلها وافية بمطالب العلوم والفنون في تقدمها ، ملائمة عل العموم لحاجات الحياة في العصر الحاضر ، وذلك بأن يحدّد في معاجم أو تفاسير خاصة ، أو بغير ذلك من الطرق ما ينبغي استعماله أو تجنبّه من الألفاظ والتراكيب .

2 – أن يقوم بوضع معجم تاريخي للغة العربية وأن ينشر أبحاثا دقيقة في تاريخ بعض الكلمات وتغير مدلولاتها .

3 – أن يُنظّم دراسات علمية للهجات العربية الحديثة بمصر وغيرها من البلاد العربية .

---

1 – أحمد حسن الزيّات : تاريخ الأدب العربي ، دار المعرفة بيروت ، الطبعة السادسة 2000 ، ص : 317 .

2 – المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

وقد تجسدت ثمرة مجهود أعضاء المجمع في إصدار معجم لغوي شامل وسميّ " المعجم الوسيط " وقد اضطلع بإعداد طبعته الأولى سنة 1380هـ كل من إبراهيم مصطفى وأحمد حسن الزيّات وحامد عبد القادر ومحمد علي النجار ، وتوّلى إخراجه في طبعته الثانية سنة 1392هـ كل من إبراهيم أنيس وعبد الحليم منتصر وعطية الصوالحي ومحمد خلف الله أحمد ، أمّا طبعته الثالثة فصدرت سنة 1998م ، ويتألّف المعجم من 1900 صفحة في جزأين ، وقد اهتم في فحواه باللغة قديمها وحديثها وتوسّع في المصطلحات العلمية والأدبية والفنية وكثير من ألفاظ الحضارة ، والكلمات المُولّدة والمحدثة والدخيلة ، حيث يضم المعجم 7000 مادة و450000 كلمة و600 صورة ، وقد تحفّظت اللجنة التي أعدّته عن كثير من الألفاظ الحوشية الجافة ، وحُذف جزء من المترادفات .

وقد ذكر إبراهيم مدكور في تصديره للطبعة الثانية أنّ المجمع قد انتهج منهجا ينسجم مع طبيعة العربية الاشتقاقية التي تقوم على أُسَرٍ من الكلمات تعود إلى جذور ومواد عامة ، واستبعد فكرة الترتيب الأبجدي الصَرِف الذي يلتزم بترتيب الكلمة بقطع النظر عن أصلها ، لأنّ هذا في نظره يُشتّت وحدة المادة اللغوية ويطمس أصول الدلالات ، ويُضعِّف فقه المفردات ، ولكن المعجم التزم الترتيب الهجائي اللفظي في الكلمات المعرَّبة في بعض الألفاظ العربية الخفية الأصل محيلا إلى مواضع ترتيب موادها الأصلية في المعجم ، والمجمع الآن بصدد إصدار (المعجم الكبير) .

ج – مكتب تنسيق التعريب

إنّ التطور الصناعي الذي شهده العالم في السنوات الأخيرة وما صاحبه من مفردات لغوية معبّرة عن هذا الإنتاج جعل الدول العربية بحاجة ماسة إلى إنشاء هيئة عربية توكل إليها مهمة القيام بالتنسيق بين الجهود العربية قصد إيجاد مقابلات عربية للكثير من المفردات العربية التي أفرزتها الحضارة الغربية ، وفي ظل هذه الظروف انبثق مكتب تنسيق التعريب عن مؤتمر

التعريب الأوّل الذي انعقد بالرباط بالمملكة المغربية في المدة من 3 إلى 7 أبريل 1961 ، باعتباره مكتبا لها (...) ، وقد شعرت الدول العربية وجامعتها بأهمية رسالة المكتب فوافقت عل توصيات المؤتمر المذكور، كما وافقت على المغرب مقرا له وبموجب قرار صادر عن الأمانة العامة للجامعة العربية تحت رقم 70 بتاريخ 1972/05/08 أصبح المكتب جهازا من أجهزة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وافق مجلسها التنفيذي على نظامه الداخلي وتحديد أهدافه وهيكله التنظيمي وميزانيته وقدمت له دولة المقر المساندة والعون في جميع المراحل التي مرّ بها[1].

تتلخص أهم أهداف المكتب في تنسيق الجهود لتطوير العربية وتتبّع حركة التعريب وذلك بإعداد مؤتمرات لهذا الأخير ، ومتابعة نشاط المجامع والتعاون معها ومع الهيئات العلمية ، وكذلك إعداد الندوات المتصلة بنشاط المكتب ونشر المعاجم الموافق عليها في مؤتمر التعريب .

ونشير هنا إلى أنّ المكتب لا يقوم بكل هذه الأعمال وحده بل يتم التعاون فيها مع المجامع والمؤسسات العلمية الموجودة على مستوى الوطن العربي وما دور المكتب إلاّ التنسيق بين هذه الهيئات ، وهو ما يوافق التسمية التي وضعت له ، ومما يمكن الإشارة إليه مرة أخرى أنّه رغم ما يلاحظ على تنوع الأهداف الموكلة إلى المكتب إلاّ أنّه يرتكز على قضية هامة بشكل أكبر وهي قضية المصطلح العربي من حيث وضعه وتوحيده ، لأنّ حركة تعريب العلوم في الوطن العربي لا يمكن أن تواصل مسيرتها بكيفية سليمة ما لم يتوصل إلى توحيد المصطلح العربي ، وما يؤكد هذا الحكم هو انحصار مهمة مكتب تنسيق التعريب في جمع المصطلحات المستخدمة في البلدان العربية في كل مجال من مجالات المعرفة والعلم وتنسيقها وتكليف خبراء بوضع مصطلحات كل علم في معجم متخصص ثم عرض ذلك على الهيئات اللغوية والعلمية في البلدان العربية وتقديمها

---

1 – للمزيد من المعلومات والتفاصيل عن المكتب ، يُرجع إلى المراجع الآتية : محمد منجي الصيادي ، التعريب والتنسيق في الوطن العربي ، مقال لمحمد أفسحي بعنوان : مكتب تنسيق التعريب ، منجزات وأهداف (1961 . 1991) ، مجلة اللسان العـربي ،ع34، 1990.

بعد ذلك إلى مؤتمرات التعريب لدراستها والتصديق عليها ، إذن فميدان المصطلحات العلمية العربية يشكّل محور العمل في مكتب تنسيق التعريب وهذا ما أثبتته المعاجم الصادرة عنه ، والتي تفوق 29 معجما إلى جانب مجلة اللسان العربي التي تصدر عن المكتب بشكل دوري كل نصف سنة وتنشر فيها الأبحاث بثلاث لغات هي العربية والفرنسية والانجليزية .

4 ـ علم المصطلح وعلاقته بعلم المفردات

أ – مفهوم علم المصطلح

تدل كلمة (Terminologie) على مجموعة من المصطلحات العلمية والتقنية الخاصة بميدان معين ومازالت متداولة إلى اليوم في اللغات الأوروبية ، فعبارة (Terminologie mathématique) مثلا ، تعني مجموعة مصطلحات الرياضيات ، غير أنّ هذه الكلمة اكتسبت دلالة جديدة في القرن التاسع عشر إذ أصبحت تدل على مختلف العمليات التي تسمح بجمع ودراسة المصطلحات في لغة من اللغات، وقد ترجم المعنى الجديد لـ (Terminologie) إلى العربية بمقابلات كثيرة أشيعها علم المصطلح ، والمصطلحية ، وكذلك المصطلحيات .

حدّد العلماء هذا المفهوم الجديد أثناء الندوة الدولية المنعقدة في كيباك (Québec) بكندا عام 1975 كما يلي : علم المصطلح هو الدراسة المنتظمة لتسمية المفاهيم الخاصة بالمعارف العلمية والتطبيقية (التقنيات)[1] ، وتسعى هذه الدراسة إلى تحقيق هدفين أساسين يتمثل الأول في إعداد نظرية ومنهجية للمفاهيم وكيفية انتظامها وتطورها ، أمّا الثاني فينحصر في جميع هذه المفاهيم (المصطلحات) ومعالجتها .

1 – كما حددّت المنظمة الدولية للتقييس (ISO) علم المصطلح كما يلي : هو الدراسة العلمية للمفاهيم والمصطلحات المستعملة في لغات التخصص .

ونظرا لاتساع ميادين النشاط الاصطلاحي ، وشدة الحاجة إلى نتائجه أصبح من الضروري فصل الجانب النظري عن الجانب العملي ، لذلك نجد أنّ ألان راي (Alain Rey) وهو من كبار المتخصصين في هذا العلم ، يقترح إبقاء كلمة (Terminologie) للجانب النظري وتخصيص كلمة (Terminographie) للدلالة على الجانب التطبيقي ، وفي العربية اقتُرحت عبارة علم المصطلح النظري باعتبارها مقابلا لـ (Terminologie) أي الاهتمام بالدراسات النظرية كخصائص المصطلحات اللفظية والدلالية وكذا طرق وضع المصطلحات ، كما قوبل مصطلح (Terminographie) بعبارة علم المصطلح التطبيقي الذي يهتم بالجوانب العملية مثل عملية الكشف عن المصطلحات واستخراجها وجمعها وتصنيفها وكيفية تخزينها وإيصالها إلى المستعملين[1].

ب – كلمة مصطلح في اللغة العربية

كلمة المصطلح في اللغة العربية مصدر ميمي للفعل (اصطلح) من المادة (صلح) .

ولقد حدّدت المعاجم العربية دلالة هذه المادة بأنّها ضد الفساد [2] ، ودّلت النصوص العربية على أنّ كلمات هذه المادة تعني . أيضا . الاتفاق ، وبين المعنيين تقارب دلالي فإصلاح الفساد بين القوم لا يتم إلا باتفاقهم ، ووردت كلمات كثيرة من هذه المادة الواردة في نصوص عربية .

أمّا الفعل (اصطلح) فقد ورد في أحاديث نبوية كثيرة ، وذكرته معاجم عربية جامعة منها لسان العرب وتاج العروس ، غير أنّ كلا المصدرين (اصطلاح) و(مصطلح) لم يردا في القرآن الكريم أو في الأحاديث النبوية أو في المعاجم العربية العامة ، ومع تكوّن العلوم في الحضارة الإسلامية تخصصت دلالة كلمة (اصطلاح) لتعني الكلمات المتفق على استخدامها بين أصحاب التخصص

---

1 – مجموعة محاضرات ألقاها الأستاذ حميدي بن يوسف على طلبة السنة الرابعة جامعي في مقياس علم المصطلح بجامعة الدكتور يحي فارس بالمدية ،السنة الجامعية : 2004 . 2005 . مدوّنتي

2 – في الصحاح : الصلاح ضد الفساد ، نقول صلُح الشيء يصلح صلوحا .

الواحد للتعبير عن المفاهيم العلمية لذلك التخصص ، وبهذا المعنى استُخدمت أيضا كلمة (مصطلح) وأصبح الفعل (اصطلح) يحمل أيضا هذه الدلالة الجديدة المحدّدة ، فاهتم المُحدثون بما سمّوه " مصطلح الحديث " ... وثمّة مؤلفون آخرون عبّروا عن المصطلحات بلفظ " كلمات " ، فقد سمّى الرازي أحمد بن حمدان المتوفى بعد سنة 322 هـ كتابة " الزينة في الكلمات الإسلامية " ، وأفاد مؤلفون آخرون في التعبير عن المصطلحات بكلمة " ألفاظ " على نحو ما نجد في كتاب " المبيّن في شرح ألفاظ الحكماء والمتكلمين " لعلي بن يوسف الآمدي، ويُفضّل الكثير من الباحثين المتأخرين والمحدثين كلمتي (اصطلح) و(مصطلح)، على الكلمات الأخرى غير المحدّدة للدلالة على هذا المعنى ، وقد سمّى التهانوي سنة 1158هـ / 1745م معجمه " كشّاف اصطلاحات الفنون " وهو أكبر معجم للمصطلحات في الحضارة الإسلامية .

ج – كلمة مصطلح في اللغات الأوروبية

يُطلق على المصطلح في اللغات الأوروبية المختلفة كلمات تكاد تكون متفقة من حيث النطق والإملاء وهي الكلمات : term في الانجليزية والهولندية والدنمركية والنرويجية والسويدية لغة ويلز ، و terminus أو term في الألمانية و terme في الفرنسية و termine في الإيطالية و termino في الاسبانية و termo في البرتغالية و termin في الروسية والبلغارية والرومانية والسلوفينية والتشيكية والبولندية و termi في الفنلندية ... وتدل هذه الكلمات في الاستخدام العام في لغات أوروبية كثيرة على الحدّ الزمني أو المكاني أو على الشرط ، وتدل الكلمة في الاستخدام المتخصّص على أية كلمة أو تركيب يعبرّ عن مفهوم أو فكرة .

لم تهتم المعاجم الأوروبية المتخصصة في مصطلحات علم اللغة (اللسانيات) بكلمة term إلاّ في السنوات الأخيرة عندما أخذ علم المصطلح مكانه بين أفرع علم اللغة التطبيقي ، فلقد اقتصر معجم (ماروزو) (1951) على بيان أنّ اللفظ يُرادف في الاستخدام العام لفظ Mot أي كلمة .

د – عوامل ظهور المصطلح

أدّى التقدم الصناعي منذ القرن الثامن عشر إلى الاهتمام المتزايد بالمصطلحات العلمية ، ولقد كان ذلك بغرض تيسير الاتصال بين المتخصصين والعلماء ، غير أنّ الجهود التي بُذلت في هذا القرن كانت تتسم بالطابع الفردي والمحلي [1] .

أمّا القرن التاسع عشر فقد شهد تعاونا علميا في التخصص الواحد بين الدول الأوروبية المختلفة ذات اللغات المتعددة ، ومن مظاهر هذا التعاون انعقاد مؤتمرات علمية دولية ، مثل مؤتمر علماء علم النبات سنة 1886، مؤتمر علماء علم الحيوان سنة 1889، وكذا مؤتمر علماء الكيمياء سنة 1892 .

ومع حلول القرن العشرين حدث تطور كبير في العلوم قياسا إلى القرون السابقة ، وقد أدّى ذلك إلى زيادة حجم المعرفة ، ومن ثم زيادة الحاجة إلى المصطلحات . وأمام هذا الوضع كان لابدّ من إيجاد القواعد الضرورية لوضع المصطلحات وتنميطها ، الأمر الذي أدّى إلى ظهور أول رسالة جامعية في علم المصطلح بجامعة فيينا سنة 1931 قدّمها طالب نمساوي اسمه : Wùster، وتتعلق بقضايا التوحيد المعياري الدولي للمصطلحات في الصّناعة .

وبالإضافة إلى ما سبق ذكره يمكن حصر عاملين أساسين في ظهور المصطلح :

1 – التطور السريع للعلوم والتقنيات وتعدّدها : وليس من الضروري البرهنة على هذه الحقيقة التي يراها كل واحد منا ، لأنّ عصرنا الحالي شهد ظهور عدد كبير من العلوم لم تشهده العصور السابقة ، ولقد أدّت سرعة الاكتشافات والاختراعات إلى ظهور حاجات ماسة إلى المصطلحات العلمية لتسمية هذه الحقائق الجديدة وإعدادها بكيفية تستجيب لاحتياجات المستعملين في كل لغات العالم .

1– نذكر من ذلك ما قام به (لين) سنة 1735 في مجال البيولوجيا و(مورفو) الذي قام بجمع مصطلحات الكيمياء سنة 1782 .

2 – اتصال اللغات فيما بينها : فإذا كانت الحاجة ماسّة في كل اللغات كحاجة العربية إلى عشرات الآلاف من المصطلحات ، فإنّ الحاجة تصبح أكثر حدّة حينما تكون اللغة في اتصال مستمر مع اللغات الأخرى ، فعملية الاتصال تجبر اللغة على أن تجد مقابلات لكل ما هو متداول في اللغة أو اللغات التي احتكّت بها .

هـ – بين المصطلح والكلمة

من الواضح أنّه توجد خاصيّة تساهم في فصل المصطلح عن غيره من الألفاظ ، وذلك من خلال المقارنة التي عقدها أحد الباحثين بين الكلمة والمصطلح ، فالكلمة رمز لغوي يعطي لمحتوياته العديد من المعاني دون حدود واضحة ، وتختلف ألوان هذه المعاني لاختلاف السياق الذي ترد فيه (...) أمّا المصطلح فهو رمز لغوي مخصّص لتصور محدّد أو لأكثر من تصور أحيانا ، والتصور هو معنى المصطلح وهو موجود قبل وجود المصطلح [1] ، والذي يُستنتج من هذه المقارنة أنّ تحديد الكلمة مرهون بالسياق الذي ترد فيه ، وإذا اعتبرنا كلمة ما خارج السياق ، فإنّ ذلك معناه أنّها تحتوي عددا غير محدود من المدلولات ، وذلك بحسب عدد السياقات ، وليس لهذا الحكم من مبرر سوى أنّ الكلمة ليس لها تصور مسبق بخلاف المصطلح الذي يُحدّد له تصوّر معيّن قبل تسميته ، بل أكثر من تصور في بعض الحالات ، وهو ما يجعله مستعملا في أكثر من مجال متخصص ، ويمكن تفسير ذلك بوجود " جسور اصطلاحية بين مجالات متجاورة ، أي أنّ كل علم يلجأ إلى اقتراض مصطلحات علم آخر" [2] .

غير أنّ ما يجب التأكيد عليه هو ضرورة اشتمال المصطلح على معنى واحد داخل المجال المتخصص الواحد ، ومن ثم يصبح دالا بمفرده دون الاحتكام إلى السياق ، ثم إنّ أحادية معنى

---

1 – سمير روحي الفيصلي : المشكلة اللغوية ، لبنان 1992 ط1 ، ص : 107 .

2 – R.Gallison et D.Coste : Dictionnaire de didactique des langues – Hachette ,6ème ed . 1988 , p : 159 .

المصطلح من شأنها أن تكسب صفة الوضوح الذي يشترط أن تتوفر فيه لكي يحصل الاتفاق على استعماله .

أما فيما يخص وجود تصور قبل وجود المصطلح فهو حكم يؤدي إلى نقطة هامة تمثل أساس العمل المنهجي في علم المصطلح " فعالم المصطلحات يحاول حصر المفهوم عن طريق وصفه وصفا مستفيضا تحدّد فيه العلاقات الموجودة بينه وبين المفاهيم الغريبة منه ، وبعد أن يقصى كل مفهوم من شأنه أن يلتبس بالمفهوم المعالج ، يضع له تسمية معينة ، إذن فعالم المصطلحات ينطلق من المفهوم ويبحث عن تسميته وهذا عكس المعجمي الذي ينطلق من التسمية محاولا وضع تعريف لها " [1] .

نستنتج مما سبق ذكره أنّ ميلاد مصطلحات ـ بطريقة أو بأخرى ـ وفي لغة ما من شأنها أن تساهم مساهمة فعالة في إثراء وتزويد اللغات بالمفردات ، لأنها بدون شك تدل على مفاهيم ، فهي تعمل على إغناء الثروة الإفرادية للغة مما يسهل على مستعمليها التواصل والتفاهم والتقارب أكثر مما مضى ، سيما أنّ وسائل الاتصال الحديثة أضحت في متناول الجميع ، وهي ستلعب دورا هاما في تطور اللغة ونموها ، وعليه فإنّ المجهودات التي تُبذل في مجال علم المصطلح ستؤدي بالضرورة إلى نتائج إيجابية هذا إذا ما اعتبرنا في الحسبان قيمة التطور الصناعي المتمثل في مختلف الاكتشافات والاختراعات والإبداعات في كل مجالات الحياة مادية كانت أو معنوية [2]، ولاشك أنّ هذا الأمر يؤدي دورا هاما في التفاعل بين مختلف الشعوب ويكون له الأثر الإيجابي في جميع ميادين الحياة وعلى رأسها ما له علاقة بالمنظومات التربوية التي تعتبر مصدر الإشعاع العلمي ، لأنّ التطور الذي حصل مؤخرا وسّع من دائرة المعارف فلم يعد التعليم

---

1 – Maria Térésa Cabré : La terminologie théorie , méthode et application , les presses universitaires d'ottawa , Canada 1998 , p : 73 – 74 .

2 – المقصود بمجال الحياة المادية : كمسميات الأشياء المحسوسة مثل الأدوية وما شابهها أما المعنوية : كالأسماء ذات الطابع التجريدي وهي مصطلحات العلوم الاجتماعية كاللسانيات والفلسفة والتاريخ .

في المؤسسات التربوية مقتصرا على بعض المواد كالشريعة والتاريخ والأدب بل تعدى ذلك إلى إدراج علوم وفنون أخرى أبرزها : الاقتصاد والقانون والدبلوماسية والرياضيات والفيزياء والكيمياء والطب ... ، ولاشك أنّ هذه المواد تشترك في مصطلحات موحدة ، وهو الأمر الذي دفع العلماء إلى تأليف معاجم متخصصة [1]، وذلك تلبية لاحتياجات العاملين في مختلف المجالات وتسهيلا للقيام بأدوارهم على أحسن وجه .

أهمية المعاجم اللغوية في حفظ المفردات

من المعروف أنّ اللغة تتسع وتنمو وتتطور على مرّ العصور سيما على مستوى مفرداتها وذلك تبعا لتطور الناطقين بها فكريا وحضاريا واجتماعيا ، كما أنّ مجموعات كبيرة من مفرداتها تتغير في مدلولاتها ومفاهيمها نتيجة لعوامل وظروف طبيعية وحضارية مختلفة ، وبذلك فإنّها تصبح من الضخامة والسعة والتشعب بحيث لا يستطيع أحد الإحاطة بها وبكل ما تشمل عليه من صيغ وتراكيب وأساليب وكلمات مهما اتسع علمه وسمت قدراته أو مواهبه ودامت ممارسة اللغة ، " وقد ثبت بالتجربة في مختلف اللغات صعوبة واستحالة الإحاطة بمفردات اللغة في كل مستوياتها وأبعادها حتى حفظَتِها والمتخصصين والمتبحرين فيها والعارفين بأسرارها والمولعين باستقصاء ألفاظها والبحث عن معانيها "[2].

---

1 – من بين أهم المعاجم التي ألفت في مجال التخصص وهي معاجم ثنائية اللغة على سبيل المثال لا الحصر ما يلي :

. المعجم القانوني لسليمان حارث الفاروقي .

. معجم الدبلوماسية والشؤون الدولية لسموحي فوق العادة .

. قاموس مصطلحات العلاقات والمؤتمرات الدولية لحسن عبد الله .

. معجم المصطلحات المالية والمصرفية للأسيوطي .

. معجم المصطلحات العلمية والفنية والهندسية لأحمد شفيق الخطيب .

. المعجم الطبّي الموحّد الصادر عن اتحاد الأطباء العرب .

. المعجم العسكري الموحّد الصادر عن جامعة الدول العربية .

2 – أحمد محمد المعتوق : الحصيلة اللغوية أهميتها ووسائل تنميتها ، عالم المعرفة ، الكويت 1996 ، ص : 220 .

لقد قيل " إنّ ما يستعمله المثقف العربي المعاصر من مفردات لغوية في الكتابة والتأليف والكلام لا يكاد يتجاوز الستة آلاف لفظة ، بينما يصل مجموع مفردات اللغة العربية ـ كما يقول بعض الدارسين المهتمين ـ إلى اثني عشر مليونا وثلاثمائة وخمسة آلاف وأربعمائة واثنتي عشرة لفظة (12305412)، كما قيل أيضا : إنّ مفردات اللغة الفرنسية تبلغ مئات الآلاف من المفردات وعشرات الملايين من الاستعمالات بينما لا يستعمل الفرنسيون ، بل لا يفهمون مجتمعين من هذه اللغة سوى تسعة آلاف فقط " [1] ، وإذا ثبت ذلك فإنّه يدل دلالة قاطعة على عجز الإنسان عن الإحاطة بقسط كبير من مفردات لغته ، وعلى حاجته الماسة إلى مراجع يعتمد عليها تُذكّره وتمدّه بما يحتاج إليه وبما يغيب عن ذاكرته أو بما لم تشتمل عليه حصيلته اللغوية من مفردات لغته ، كما تزوده بمعاني هذه المفردات ومدلولاتها وتُعرفُه بأساليب استعمالها ومواقعه وأشكاله ، إنّه يحتاج ـ بدون شك ـ إلى مراجع ترصد له مفردات اللغة على مرّ العصور وتتّبع معانيها ومفاهيمها عبر تطوراتها المختلفة ، وإلاّ سيفقد الاتصال بجزء كبير من تراثه ويُحرم من الاستفادة من نِتاجات الأجيال الماضية وإبداعاتها وربما الحاضرة أيضا ، ومن هنا جاءت الحاجة إلى تصنيف معاجم اللغة وقواميسها بمختلف أنواعها ومناهجها .

تُعتبر المعاجم اللغوية من أعظم ما ابتكره الإنسان لحماية اللغة والحفاظ عليها حيّة نامية متطورة حيث تحفظ مفردات اللغة القومية وتتولى تفسيرها وتوضيحها وتتكفل ببيان صور استعمالاتها وتمييز الأصيل من الدخيل منها ، والحقيقي من الزائف والحيّ من الميت والسائد من النادر منها ، فيرجع إليه الإنسان ليتزود بما يحتاج إليه من ألفاظ يُعبّر بها عمّا يخطر له من أفكار وتبدو له من معانٍ ، ويختار منها ما يتلاءم مع مشاعره وأخيلته من صيغ ، ويتعرّف على ما صعُب عليه فهمه من مدلولات ، وبذلك يُحيي لغته وينعشها ويبقيها ثابتة حيّة مع الزمن باستخدامه المستمر السليم لها نطقا وكتابة ، وبما يبدعه وينتجه فيها فكره ، كما أنّه يتخطى

---

1 – حسن ظاظا : كلام العرب : من قضايا اللغة العربية ، دار النهضة العربية ، بيروت 1976 ، ص : 20 .

حاجز الزمن ويعيش مع الأجيال الماضية ، فيفيد من خبراته وما أبدعته قرائح أهلها وأنتجته عقولهم .

المبحث الثالث

تعليمية المفردات

1 – تعليمية[1] المفردات :

يشير تاريخ الدراسات اللسانية الحديثة إلى أن الاهتمام بالمفردات اللغوية قد لقي حفاوة ملموسة مع ظهور الدراسات اللسانية البنوية التوزيعية التي سبقت النظريات اللسانية التوليدية ، حيث عرفت أوج عِزّها مع ظهور التمارين البنوية التي ركزت، من بين ما ركزت عليه ، على استغلال موضوع استبدال الكلمات والمفردات في العبارات المقدمة للمتعلمين ، غير أن تحول الدراسات اللسانية عن هذا المنحنى إلى الاهتمام بالتراكيب والكفاءة الفطرية التوليدية لدى الإنسان مع العلاّمة نوام تشومسكي وأتباعه ، قد أدى إلى إفلاس حاد في الدراسات التعليمية الإفرادية .

---

1 – كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم ، وهذه الأخيرة مشتقة من علّم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره، وكلمة (didactique) في اللغات الأوروبية مشتقة من كلمة (didacktikos) وتعني « فلنتعلّم ، أي يُعلّم بعضنا بعضا » والمشتقة أصلا من الكلمة الإغريقية (didaskein) ومعناها التعلّم ، وقد استخدمت هذه الكلمة في التربية أول مرة كمرادف لفن التعليم ، وقد استخدمها الفيلسوف التشيكي الأصل (1670 – 1592 Jan Amos Comenius) سنة 1657 في كتابه الديداكتيكا الكبرى (Didactica Magna) أو (La grande Didactique) حيث يعرّفها بالفن العام للتعليم في مختلف المواد التعليمية ، ويُضيف بأنّها ليست فنّا للتعليم فقط بل للتربية أيضا ، بينما يؤكدّ بعض اللغويين وعلى رأسهم (Claude Simard) جامعة (لافال بكندا) بأنّ الديداكتيك تخصص (Discipline) حديث النشأة قد بدأ يتطور في البلدان الفرانكفونية حوالي سنة 1970 . ونظرا لتعدد مناهل الترجمة ، فإنّ مصطلح (Didactique) يُقابله في اللغة العربية عدّة ألفاظ وهي : (تعليمية . تعليمات . علم التدريس . علم التعليم . التدريسية . الديداكتيك) . ومما كتبه الأستاذ محمد الدريج في مجلة " **المربي** " (دورية مغربية 2004) أنّ الديداكتيك تعني الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي . الحركي ، وتُحقق لديه المعارف والكفايات والقدرات والاتجاهات والقيم . وانطلاقا من أنّ التعليمية تهتم بكل ما يحدث بين المدرس والتلاميذ والمعارف ، فقد رأى (J.F.Halté 1993) أنّ هذه العناصر الثلاثة يمكنها أن تقدّم على شكل يُعرف بـ " المثلث الديداكتيكي" (Triangle didactique) مما يجعل الديداكتيك علما يحدد مجال انشغاله في ثلاثة مستويات : 1 . المعرفة وتخص إشكالية إعداد المعارف (بعد ابستمولوجي) 2 . المدرس ويتعلق الأمر بإشكالية الوساطة التعليمية أي التدريس (بعد نفساني . اجتماعي . مؤسّسي) 3 . التلميذ وتبرز من خلاله إشكالية تحصيل المعارف (بُعد نفساني . اجتماعي . معرفي) .

وقد لاحظت جاكلين باستوي (Jacqueline Bastuji) (1978) ذلك، حيث أكدت على أن الجانب الإفرادي يبقى الأفقر حظا في بيداغوجية تعليم الفرنسية [1].

وقد أدى ازدهار الدراسات اللسانية التوليدية والتحويلية من جهة، والدراسات النفسية المعرفية من جهة أخرى، والتظافر المطرد لمجهوداتها فيما يخص النتائج المحصّل عليها بشأن تشكل الملكات اللغوية وتطورها لدى المتكلمين ، إلى غض النظر عن الجانب الإفرادي الذي لم يحظ بالاهتمام اللازم ، غير أنه يمكن للدارس أن يلاحظ بيسر أن تطور الدراسات اللسانية المتعلقة بالخطاب ، وما صاحب ذلك من الاهتمام بالقراءة والفهم في إطار نظريات القراءة والتأويل ، إلى الاهتمام بالدلالات والمعاني التي تظهر في سياقات العبارات اللغوية، الأمر الذي حوّل النظر إلى الحقيقة الزئبقية للقيمة الدلالية للمفردة التي لا تتحدد إلا داخل السياق وبحسب مرجعية القارئ وخلفياته الثقافية والحضارية التي ربما ساعدته على الفهم باعتبار أن ملكة الفهم متيسرة أفضل من ملكة الإنشاء ، ولذلك فإن الكفاءات التعليمية كما ترى "كالاك" أفضل في الفهم منها في توظيف المفردات واستعمالها ، ذلك أن الفهم يتيسر من خلال الدلالة السياقية والمقامية في حين أن التوظيف يتطلب الانخراط في خطاب يتولى المتعلم بنفسه إنشاءه إنشاءً[2]. مما يقتضي التفطن لذلك والتدخل في عملية التعليم لأجل تسهيل المهمة لدى المتعلم، والتكفل بها في صياغة الطريقة التعليمية.

إن العودة الملاحظة إلى اعتماد المقاربة النصية في تعليمية اللغات جعلت الجانب الإفرادي يستمد مبرر وجوده بشكل قوي، ذلك أن النص يوفر المناخ المناسب لاستعمال المفردات في مواقف تعبيرية لغوية حقيقية تعين المتعلم – القارئ على فهم تلك المفردات في المقام الأول واستعمالها فيما بعد. علما أن الاشتغال التعليمي على المفردة يوزع المجهود التعليمي على

1 – Elizabeth Kalaque : enseignement/apprentissage du vocabulaire, p: 08.

2 – المرجع نفسه ، صفحة : 20 بتصرف .

محورين اثنين : محور تحليل البنية اللغوية للمفردة والأمر هنا متعلق بالنظام اللغوي، ومحور الدلالة التي تكتنف المفردة في السياق، والأمر هنا متعلق بالمعاني أو الخطاب وتلك مسألة يتوجب الاهتمام بها في كل منهجية تعليمية إفرادية.

وفي هذا السياق ترى "إليزابيت كلاك" (أن الاشتغال التعليمي على القراءة أو إنشاء النصوص اللغوية يقتضي عُدّة إفرادية خاصة لها علاقة وثقى مثلا بالتمارين كالتخليص أو كشرح النص أو قراءة عمل أدبي متكامل، بينما الاشتغال التعليمي على النظام اللغوي في حد ذاته يجعل العدة الإفرادية المستعملة توظف بوصفها أداة لتحليل بنية الصيغ (الاشتقاق مثلا)[1] والمعاني والمترادفات والمتضادات..) ، ولذلك فمن الطبيعي أن يتم إدراج الدراسة الإفرادية في خضم العملية التعليمية اللغوية لا أن تعزل في تمرين خاص بها عادة ما لا يحظى بالأهمية الضرورية. وعلى كل حال فإنه إذا ما كان يبدو تعليم المفردات للمعلمين ضرورة ملحة فإنه يبقى في نظر "إ. كالاك" يعاني عجزا فادحا بسبب فقدان الوقت المخصص له دوما، وكذلك المعاناة من التجزيء ومن صعوبة إدراجه ضمن المسار الدراسي الطبيعي[2]، مما يجعل أهل التعليم يجمعون في أغلبهم، مثلما ترى "إ. كالاك" دائما ، على أن كثيرا من المتعلمين يعانون من عجز فادح في الناحية الإفرادية ، الأمر الذي يشكل إعاقة جدية في جميع التخصصات (Disciplines) ، ويشيرون إلى الصعوبة في صياغة تعليم إفرادي لا يؤدي إلى بناء تمارين مستقاة من ممارسة شخصية للغة[3]. تلك الممارسة الشخصية التي تجعل "الممارس – التلميذ" يبني علاقاته الخاصة باللغة ، ويطور منظومته الإفرادية ضمن التطور العام لنظامه اللغوي، ذلك أن تعليم المفردات في نظر "كالاك" يهدف في الوقت نفسه إلى استعراض المحتويات الإفرادية وإلى تطوير القدرات الكفيلة باستعمال الصيغ والمدلولات، وبإقامة العلاقات الخاصة بذلك، وتلك قدرات ضرورية ، في

---

1 – المرجع السابق ، ص: 19، 20 بتصرف.

2 – المرجع نفسه، ص: 19 بتصرف.

3 – المرجع نفسه ، ص: 17 بتصرف.

نظر "كالاك" لينشئ الفرد نظاما إفراديا متناسقا وقابلا للتحكم[1]. لأن المحتوى الإفرادي للفرد لا يتشكل عبر قائمة مفتوحة قابلة للزيادة الساذجة تبعا لتطور عملية التعليم والتعلم، ولكن تشير بعض الدراسات، كما تقول "كالاك" إلى أن التعلم الإفرادي يجري وفق عملية معرفية مركبة تجعل المحتوى الإفرادي يشكل نظاما مدمجا يخضع للتغير أو البناء الداخلي في العلاقات البنوية التي تشكل خصوصيات ذلك المحتوى الإفرادي وبنيته العامة الداخلية التي لا تفتأ تتطور وتتركب كلما تقدمت عملية التعلم[2]، وفي هذا السياق يرى (فيقوتسكي)[3] أن الإدراك يتطور وينمو بشكل كلي، مغيرا بنيته الداخلية وروابطه فيما بين المكونات الجزئية. لكل مرحلة من مراحل ذلك النمو، ذلك وفقا لمسار النمو النفسي للتلميذ النامي حيث يخضع تعلمه اللغوي للترميم المستمر من خلال مساره التعليمي اللغوي، إذ تتطور دلالة المفردات وتتشكل تدريجيا من خلال علاقتها بتطور عملية النضج التي يخضع لها تطور التفكير المفهومي نفسه[4]. وعليه فإنه من المتوجب ، حسب " فيقوتسكي" دائما مباشرة تعليم المفردات وفقا لفترة زمنية تأخذ في الاعتبار نمو العلاقة القائمة فيما بين نمو كل من التفكير والمفردة والنشاط اللغوي الفردي، وعليه فليس بالإمكان انتظار تعلم سريع لكمٍّ من المفردات المبرمجة سلفا، ولكن من المجدي الاشتغال على المفردة باعتبارها مكونا " للتفكير اللغوي" من خلال مجموعة تمارين تولي أهمية للتفاعل فيما بين الفكر والكلام والفعل المتأتي عن ذلك الكلام[5] ، باعتبار أن اللغة تتحول إلى أفعال في عرف مستعملها، تلك الأفعال التي تجد مبرراتها في مجمل العلاقات التي تربطه بواقعه المعيش إذ عندما يشرع التلميذ في تعلم المفردات، كما ترى "كالاك" فإنه يكون في الواقع مزودا بتصور وبممارسة لغوية تميزها مجموعة

---

1 – المرجع السابق، ص: 21 بتصرف.

2 – المرجع نفسه، ص: 22 بتصرف.

3 – في كتابه : Pensée et langage، نشر Messidor (1985)، ص: 238، أنظر LIDIL، ع : 21 جوان 2000، ص: 23.

4 – المرجع نفسه ، ص: 13.

5 – المرجع نفسه ، ص: 24 بتصرف.

من الاعتبارات التي منها الاجتماعية والفردية كعامل السن (مرحلة النمو النفسي) والمحيط الاجتماعي والشخصية، وعليه فإن تعليم المفردات في نظر "كالاك" يقتضي إذن بالضرورة ارتباط التلميذ بالكلمات بصورة أخص، وباللغة بصورة أعمّ[1].

2 – قوائم المفردات اللغوية الأساسية في العالم

تظهر أهمية المفردات وقيمتها أساسا في الدلالات التي تحملها مما يؤهلها حتما إلى قوة الاستعمال في التخاطب اليومي بين أفراد المجتمع ، لاسيما تلك المفردات ذات الطابع الحسي في المعاني والتي كثيرا ما يلجأ إليها الأطفال لأجل تحقيق أغراضهم ، الأمر الذي يعطي الكلمة نصيبا وافرا من الاهتمام والدراسة من قبل المختصين والخبراء ، ولعل هذا الأمر حادث من زمن طويل إذ لطالما انبرت فئات من العلماء على مر الأجيال تبحث في أعماق الألفاظ ، وذلك من أجل معرفة خصائصها النفسية ، الاجتماعية والثقافية لضبط قيمتها الوظيفية باعتبارها أحد أسباب التفاعل والحركة في المجتمع البشري ، ولما كانت المؤسسات التعليمية تسعى إلى تزويد الطفل باللغة الثانية بادئ ذي بدء بالاعتماد على لغة المنشأ فإنّ المفردات اللغوية التي يتداولها الأطفال في محيطهم الأسري والاجتماعي تشكل أرضية صلدة للجهاز اللغوي لديهم ، مما نبّه جلّ الخبراء ودفعهم في الوقت نفسه إلى تشديد الأهمية على ضبط الكلمات (الألفاظ) التي تتردد على ألسنتهم وإحصائها وترتيبها وتصنيفها في قوائم وفقا لمبدأ التواتر (Fréquence) والشيوع ، وقد أصبحت قوائم المفردات الشائعة من الأعمال المرجعية الأساسية التي يمكن الإفادة منها في تحديد المواد اللغوية التعليمية وتنظيمها ، وقد ارتبطت نشأة هذه القوائم بتعليم اللغة حيث تهدف أساسا إلى تسهيل التعليم وتبسيطه ، ومهما يكن من أمر المنهج المتبع في إعداد القوائم ثم المفردات الشائعة ، فإنّ الانتقاء بشكل عام يُعدّ ضرورة لا غنى عنها ومبدأ

1 – المرجع السابق ، ص: 21 بتصرف .

يفرض نفسه في ظل الاتساع المعجمي للغة الذي يحول دون السيطرة عليها بشكل عام من قبل أي متعلم[1] .

2 . 1 في اللغات الأجنبية

يعود الاهتمام بإحصاء المفردات اللغوية الأساسية في البلدان الأوروبية وضبطها إلى عهد بعيد ، وبالضبط إلى سنة 1776 م ، حينما فكر القس " دي ليبي De L'épée " الفرنسي لأول مرة في تحديد عدد الألفاظ المقدَّمة إلى المتعلمين في كتابه المخصص لتعليم اللغة " للصم والبكم " ، وقد راعى في ذلك مقياس شيوع المفردات سواءً كانت في المنطوق أم المكتوب ، وفي سنة 1897 م قام الباحث الألماني " كادينك .J.W Kading " بنشر قائمته ببرلين ولم يكن هذا العمل موجها للتعليم ، بل للاستفادة منه في وضع طريقة جذرية للاختزال ، وقد تعددت مصادر بحثه وتنوعت في هذا المجال إذ قام بجرد المداولات البرلمانية والنصوص الإدارية والجرائد والمجالات وما دوّن أنذاك في الطب والتاريخ بالإضافة إلى المؤلفات الكلاسيكية الألمانية والأجنبية والرسائل الشخصية والوثائق العسكرية[2].

وفي سنة 1921 م نشر (ثورندايك EL.Thorndike) قائمته التي تحتوي على 10000 كلمة وذلك في كتابه المعروف بـ (Teacher's word book) من أجل تعليم اللغة الإنجليزية (الأم) أنذاك للأطفال .

وفي سنة 1924 م تشكلت لجنة أمريكية . كندية لتعليم اللغات الحية وبالضبط اللغة الفرنسية ، وهي جماعة من الأساتذة وكان على رأسهم الأستاذ (هنمون V.C . A Henmon) إذ قام بدراسة نصوص في التعليم الثانوي استطاع أن يجمع على إثرها 400000 كلمة ، وفي سنة 1935 م انضم (فاندربك G.E. Vender Beke) إلى اللجنة وأعاد النظر في القائمة الأولى

---

1 – رشدي طعيمة : قائمة المفردات الشائعة الاستخدام في البلاد العربية ، دار الفكر العربي ، القاهرة 1988 ، ص : 182 .

2 – B.Quemada : etude de linguistique appliqué , Librairie Marcel Didier 1963 France , p : 05 .

من حيث عدد الكلمات من جهة ، وكذا في اختيار النصوص من جهة أخرى ، وذلك بإضافة مقياس التوزيع لمقياس التواتر فحصل على جرد 1477486 كلمة إذ أبعد حوالي 13186 كلمة لم ترد في خمسة نصوص ، واختار 6067 كلمة مختلفة[1].

وفي أطروحة لـ (هايكود M.J.B haygood) سنة 1936 م حول المفردات الأساسية الفرنسية المتعلقة بألفي كلمة الأولى في قائمة فاندربك وضّح فيها كيف يمكن للطفل الأمريكي الذي قضى سنتين في دراسة الفرنسية أن يكتسب آليات القراءة بهذه القائمة ، وبعد ذلك استطاع أن يستخرج قائمة من 2009 كلمة مرتبة تواتريا ثم رتبها بحسب المفاهيم التي تتعلق بها[2].

كما قام (أريستيزبال M.Aristizabal) سنة 1938م بإحصاء الكلمات الواردة في مجموعة كبيرة من نصوص (تأليف كبار) ونصوص التعبير الكتابي للأطفال وذلك في دراسة حول نشاط الإملاء في المرحلة الابتدائية فاستخرج منها 46725 كلمة (بما فيها المكررة ليحصل على 12038 كلمة مختلفة فاق تواترها 10 مرات) ، وقدّم كتابه على شكل ثلاث قوائم مرتبة تريبا ألفبائيا جعل كل قائمة مخصصة لسنة من سنوات الدراسة المتتالية [3] .

ومن بين قوائم الكلمات أو الألفاظ (Listes sélectives) التي قُدمت إلى غاية سنوات الثمانينات من القرن الماضي فإنّ المادة الإفرادية القاعدية معظمها إنتاجات تعليمية موجهة لتعليم اللغة الفرنسية للأجانب ، وهي مثبّتة حسب معياري : التواتر والمنفعة وهي كالآتي :

– الفرنسية الأساسية (Le français Fondamental) درجة أولى ودرجة ثانية على التوالي حوالي 1500 كلمة إلى 3000 كلمة نشرت سنة 1954 من قِبل وزارة التربية الوطنية الفرنسية (Gougenheim et coll. , 1964) .

---

1 – عبد المجيد سالمي : العناصر الإفرادية في كتب القراءة لسبع بلدان عربية ، رسالة ماجستير، الجزائر 1988 ، ص : 54 .

2 – المرجع نفسه ، والصفحة نفسها .

3 – المرجع نفسه ، والصفحة نفسها . بتصرف .

– (Un niveau seuil) : قائمة كلمات التعابير معتمدة وفق الحاجات اللغوية الموجودة بفضل وضعيات الحياة العادية والمتداولة (Coste et coll. , 1976)[1].

علاوة على مفردات التخصص[2] المحصاة من (CREDIF)* فإنّ القوائم الأساسية المختارة لمفردات اللغة الفرنسية المحرّرة منذ الفترة نفسها (مع توجيه بيداغوجي أو بدونه) هي كالآتي :

– قاموس المفردات الأساسية (MATORE , 1963) مكوّن من 5000 كلمة مختارة من المؤلف مرتبطة بشعوره الخاص .

– القاموس المتواتر لكلمات اللغة الفرنسية لـ (Juilland et coll. ,1970) ، جُمّع بمنهجية إحصائية أكثر دقة وذلك بفضل ظهور الحاسوب ، ومتابعة كل من : (Guiraud 1954) و (Müller 1968) .

– مصنّفة (Savard) و(Richards) 1970 معتمدة وفق معيار المنفعة العامة (Utilité) أو تكافؤ العناصر ومقياس القوة : بمعنى كلمات تُستبدل بكلمات أخرى .

– مفردات اللغة الفرنسية الجاهزة لـ (Mackey et coll. 1971) .

– قاموس تواتر ذخيرة اللغة الفرنسية (1971) الصادر ضمن أعمال " إحصاء وتحديد الكمية في دراسة المفردات " (Lexicométrie) التابعة للمعهد الوطني للغة الفرنسية (INaLF) وهو عبارة عن ترجمة (version) .

---

1 – Marie Claude Treville : Vocabulaire et Apprentissage d'une langue seconde , p : 21 – 22 .

2 – أنظر على سبيل المثال (. Le Vocabulaire général d'orientation scientifique de Phal, 1971) .

* CREDIF : centre de recherches et d'études pour la diffusion du français .

مركز أبحاث ودراسات لنشر اللغة الفرنسية .

– قائمة الكلمات الأكثر شيوعا (مُقصاة منها الكلمات الأدوات) وما ينطوي عنها من أشكال (Formes) مخصصة لتعليم نشاط الإملاء (Orthographe) ، (Catach, 1984) .

– تواتر استعمال الكلمات في الفرنسية المكتوبة المعاصرة (Baudot, 1992) ، وهو مؤلف ظهر حديثا اعتمد فيه صاحبه على مدونة من النصوص مؤرخة في سنوات الستينات .

– قاموس تواتر كلمات اللغة الفرنسية المنطوقة في (Québec) لـ : (N.Beauchemin, 1992).

كما ظهر عدد كبير من القوائم في اللغة الانجليزية وذلك على شكل أبحاث أو مذكرات نهاية الدراسة (Fin d'études) وقد ساعدها في ذلك توفر وسائل التكنولوجيا التي تسهم بشكل كبير في جرد المفردات اللغوية وإحصائها بطريقة سريعة ومنظمة [1].

كما ظهرت إلى جانب اللغتين الفرنسية والانجليزية دراسات اهتمت بإحصاء المفردات في دول أخرى ، وتمثلت أهم هذه الدراسات في ما يأتي :

– المفردات الشائعة والمتداولة الأساسية في اللغة الاسبانية ، وهو عبارة عن قاموس تواتري للغة الاسبانية لمؤلفه : (فكتور فرسيا هوز Victor gorcia hoz) (Vocabulaire usual , commun y fondamental) ، طُبع في مدريد سنة 1952 م ، وقد جُمعت فيه 400000 كلمة موزّعة بين الكتب الثقافية والوثائق الرسمية والرسائل العائلية والجرائد .

1 – Marie Claude Treville : Vocabulaire et Apprentissage d'une langue seconde , p : 23.

– حصر المفردات الروسية لهادي جوسلسن (H.H.Josselson)[1] ، ظهر هذا القاموس سنة 1935 م وقام فيه المؤلف بجرد مليون مفردة مميزا في عيّنته بين المراحل التاريخية والأنواع الأدبية .

– القاموس التواتري : لإيمي ستينفيلد (E.steinfeldt) يحتوي على 2500 كلمة من اللغة الروسية الحديثة الأكثر استعمالا ، وهو ثمرة مجهود جماعة من الطلبة والأساتذة بين سنتي (1902 . 1959) ، وقد قاموا بإخراج حوالي 400 ألف كلمة من نصوص متنوعة (أعمال أدبية موجهة للكبار و أعمال أدبية للصغار ، منشورات إشهارية ، حصص إذاعية للشباب) .

ويتضمن القاموس معلومات هامة حول استعمال صيغ الأسماء وحالاتها وتصريف الأفعال ونسبها في النصوص .

2 . 2 في اللغة العربية

ظهر في اللغة العربية عدد من قوائم المفردات الشائعة ، وقد اختلف بعضها من حيث مجال التغطية والمادة الإفرادية ، كما تنوعت من حيث منهج الإعداد وعيّنات الجمع ومصادره بالإضافة إلى الجمهور الذي تتوجه إليه كل قائمة ، وأبرز هذه القوائم التي ساهمت بشكل كبير في إعداد الكتب المدرسية ما يلي :

– قائمة (موسى بريل) ، والتي صدرت سنة 1940 م تحت عنوان : " قاموس الصحافة العربية "، وعنوانها الأصلي بالانجليزية : (The Basic world list of The arabic Daily News Paper) ، وقد قام فيها بحصر مفردات اللغة العربية و العبرية من جريدتي الأهرام وفلسطين بين سنة 1937 . 1939 وقد اشتملت على 136089 كلمة ، وكانت هذه القائمة

1 – Harry . H Josselson Russian word count Detroit Wayne university 1953 .

– يحتوي هذا القاموس على خلاصة التحليل لمليون كلمة في قائمتين أساسيتين وُضع في الأول ست قوائم داخلية وفي الثانية الكلمات بحسب ترتيبها الألفبائي وهي حوالي 5230 كلمة مختلفة .

تهدف إلى الإسهام في إعداد الكتب التعليمية من خلال تعريف المؤلف بالمفردات الأكثر شيوعا وترددا في الجرائد اليومية ليسهل على طلابهم قراءتها وفهمها .

– قائمة بالكلمات العربية الحديثة للمؤلف (بيلي B.Bailey) بعنوان : " قائمة المفردات الشائعة في العربية الحديثة " (A list of modern arabic words) ، حيث جمع فيها مائتي ألف (200000) كلمة استخرجها من مجلات أسبوعية وصحف يومية .

بالإضافة إلى هاتين القائمتين اللتين اهتمتا فقط بلغة الصحافة فقد ظهرت في الخمسينيات من القرن الماضي كتب ومقالات وأطروحات تناولت موضوع تعليم اللغة العربية والتربية الإسلامية منها :

– المفردات الأساسية للقراءة الابتدائية 1953 م وهو مؤلّف وضعه الأستاذ (فاخر عاقل) جمع فيه 188000 كلمة من كتب القراءة الابتدائية المستعملة في ست دول عربية وهي : (فلسطين . لبنان . سوريا . مصر . السعودية . العراق) .

– مفردات النثر العربي لـ (لاندو) ، والتي صدرت سنة 1959 بعنوان : " المفردات الشائعة في النثر العربي " (A world count of modern arabic prose) ، وقد احتوت على 186000 مفردة جمعها من عيّنات مختلفة من الكتابات النثرية بما في ذلك الكتب الأدبية والتاريخية وكتب الثقافة العامة .

– قائمة (قدري لطفي) ، حيث أعدّها كجزء من متطلبات شهادة الدكتوراه من جامعة شيكاغو الأمريكية سنة 1948 م بعنوان : " التغيرات اللازمة لرفع كفاءة كتب القراءة المصرية " ، (Changes needed in Egyptian Readers to increase their value)

وقد قام الباحث في هذه القائمة بإحصاء المفردات المستخدمة في كتب المطالعة الستة للروضة وفي الفرقتين الأوليتين من المدارس الابتدائية المصرية .

– ثم ظهرت قوائم أخرى من كتب الأطفال والجرائد اليومية ... ، مثل كتاب (داود عطية عبده) بعنوان : " المفردات الشائعة في اللغة العربية " بجامعة الرياض سنة 1979 ، وقائمة (رشدي طعيمة) المسماة بـ : " قائمة المفردات الشائعة الاستخدام في البلاد العربية " سنة 1982 م ، حيث اعتمدت في تحديد درجة الشيوع على استجابات خمسين طالبا عربيا يدرسون في الجامعات المصرية يخصصون عددا من الكلمات المتعلقة ببعض المواقف ، وقد تضمنت هذه القائمة الكلمات التي نالت 70% فأكثر من الاستجابات معتبرة إيّاها من المفردات الشائعة .

– قائمة مكة للمفردات الشائعة أعدّت من قبل فريق من الباحثين في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى (1401 هـ) .

– ولم يقتصر إحصاء المفردات على اللغة المكتوبة بل تجاوز ذلك إلى حصر المفردات في الخطابات الشفوية مثل قائمة (رضوان) التي قدّمها ضمن رسالة للماجستير سنة 1952 م ، وجمع مفرداتها من أحاديث عدد كبير من الأطفال (يزيد عن المائتين) بين سن الرابعة والنصف والخامسة والنصف .

– قائمة (عبد الرحمان الحسون) و(صباح الهرمز) المسماة بـ : " الثروة اللغوية عند الأطفال من خلال أقاصيصهم " وقد جمعت مفرداتها من 120 قصة حكاها 120 تلميذا في الصفوف الابتدائية الأولى في بغداد 1979 م .

– قائمة (فتحي علي يونس) المسماة بـ : " الكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وتقويم بعض مجالات تدريس اللغة في ضوئها " قدمت كجزء من متطلبات شهادة الماجستير بجامعة عين شمس بمصر سنة 1974 م ، وقد اعتمد الباحث فيها على أحاديث 240 تلميذا من تلاميذ الصفوف الابتدائية الأولى في مصر .

– هناك قوائم أخرى اعتمدت على عينات مختلفة أيضا من الكتابات النثرية بما في ذلك الكتب الأدبية والتاريخية وكتب الثقافة العامة نجد قائمة (مكاريوس و راموني) التي ظهرت سنة 1968 بعنـــــوان : " المفردات الشائعة في كتب النصوص الأدبية المعاصرة للمرحلة الابتدائية " (Word count of Elementary Modern literary arabic text books) .

– قائمة (سارتين 1979) بعنوان " القائمة المتدرجة لمتعلمي العربية " (Graded vocabulaires for learner of Arabic) ، التي تهدف إلى جمع الكلمات الأكثر شيوعا في النثر العربي ، وتقديمها بترتيب متدرج بحسب المستويات اللغوية ودرجات الشيوع .

– قائمة " الكلمات الشائعة في كتب الأطفال " الصادرة في عام 1976 م ، التي اعتمدت على تحليل الألفاظ المستخدمة في مجموعة من كتب الروضة في القاهرة .

– قائمة معهد الخرطوم (1981م) المخصصة لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها [1].

3 – الأرصدة اللغوية

جاءت عملية وضع الأرصدة اللغوية في مختلف أنحاء العالم استجابة لحاجة ملحة ظهرت في المجتمعات تمثلت في تحديد حصيلة المفردات اللغوية التي يجب أن يتضمنها تعليم اللغة تسهيلا للمتعلم وترغيبا للإقبال عليها من جهة وضمانا لتعليم سريع وفعال يمكّن اللغة من الانتشار الواسع بين الناس من جهة أخرى ، وقد بذلت كثير من دول العالم ـ على يد علمائها ـ جهودا معتبرة لأجل انتشار لغاتها عبر العالم باعتبار أنّ اللغة الحامل المادي للحضارات والثقافات وحتى العلوم ، وتمثلت أهم الأرصدة اللغوية العالمية فيما يأتي :

1 – لمزيد من التوسع حول موضوع قوائم المفردات العربية يُنظر في ما كتبه كل من : رشدي طعيمة (1982 . 1985) وداود عبده عطية (1979) .

3 . 1 الرصيد الانجليزي

ترجع فكرة الرصيد الانجليزي إلى العالميَن (أوكدن) و (ريتشارد) (Ogden) و (Richarde) حيث كانا يعملان معا من أجل إصدار كتاب حول (معنى المعنى) سنة 1920 بعد أن تفطنا إلى أنّ شرح معاني المفردات في المعجم تعود فيه دوريا بعض الكلمات ، ففكرا في أنّه يمكن تعريف كل الكلمات بمجموع محدود من الكلمات الأخرى وهكذا نحصل على مجموعة من المفردات لها قدرة تفسيرية كبيرة جدا ، وبعد أربع سنوات من العمل المتواصل (1923 ـ 1927) استطاعا أن يخرجا إلى الوجود عملا علميا عظيما عُرف بـ (البزيك Basic)[1] ، والمتمثل في قائمة تضم 850 كلمة بدأت في الانتشار سنة 1928 م ولم يتمكن من تطبيقه في مجال التعليم إلا في سنة 1933 م في اليابان ، ما إن اندلعت الحرب العالمية الثانية حتى لقي نجاحا واسعا إذ أصبح يُعلّم في أكثر من عشرين بلدا [2] .

إنّ الرصيد الانجليزي عبارة عن لغة مستقلة وقائمة مغلقة من الكلمات تقوم على الاقتصاد في كميّتها عن طريق استعمال تركيبات بُنيت من أكثر الكلمات قدرة على الائتلاف مع غيرها ، وبموجب هذا القانون يمكن للقارئ أن يفهم أيّ نص بالاستعانة بقاموس وُضع خصيصا لهذا الغرض[3] ، كما أنّ الخاصية الكبرى لهذا الرصيد أنه وُضع على أساس منطقي ليصبح لغة كونية يمكن أن يتكلم بها جميع الناس وذلك بوصف اللغة الانجليزية لغة تحليلية مهيأة للاختصار ، إذ أنّ أهم ما يميزها في الجانب النحوي قابلية الفعل (Verb) لأن يُحلّل إلى عنصرين : يسمى الأول

---

1 – Basic اختصارا لـ British Américain scientifique international commercial .

2 – G.Gougenheim et Al. : l'elaboration du français fondamental 1ere degré , librairie Marcel Didier ,Paris 1963 , p :26 .

3 – عبد المجيد سالمي : العناصر الإفرادية، ص : 60 .

(Sperateur) وهي كلمة تُعبّر عن حدث الأفعال ، و يسمى الثاني (Directeur) وهي الكلمات التي تعبر عن الصفات وحروف الربط والعطف والظروف[1] .

3 . 2 الرصيد الفرنسي

في سنة 1951 م كوّنت وزارة التربية الفرنسية لجنة خاصة لبحث أمر مهم وعاجل يتمثل في تحديد العناصر اللغوية الضرورية للمراحل الأولى للتعليم وألحق بهذه اللجنة مركز للدراسات يقوم بالإعداد العلمي استندت رئاسته لـ (كوجنهايم)[2] ، وصدر العمل سنة 1954 م تحت عنوان " الفرنسية الأولى Le français Elémentaire " ثم أعيد طبعه سنة 1959 م تحت عنوان " الرصيد الفرنسي المستوى الأول Le français fondamental 1^{er}= degré " ، وهو رصيد يتضمن (1475) كلمة من أجل نشر اللغة الفرنسية بأسرع طريقة ، وعلى أساس أنها لغة مفتوحة قابلة لإضافة أي تسمية من المفردات اللغوية والتراكيب فقد اعتبره الواضعون مرحلة في سبيل تحصيل اللغة الفرنسية كلها[3].

أضيف إليه بعد ذلك رصيد المستوى الثاني الذي هو المرحلة التالية من اكتساب المفردات والتراكيب[4] .

---

1 – مليكة قشي : " الرصيد اللغوي المغربي الوظيفي وكيفية تعليمه في المدرسة الجزائرية " ، رسالة ماجستير في العلوم اللسانية جامعة الجزائر 2008 ، ص : 04 .

2 – أنظر مقالا في مجلة E.L.A العدد 2 لصاحبه (G.Gougenheim) بعنوان :
" les enseignements de la statistique de vocabulaire " .

3 – وهو بذلك يختلف عن رصيد اللغة الانجليزية اختلافا كاملا في المنطق والتصور .

4 – أنظر مقالا في مجلة E.L.A لصاحبه " M. Hassan " بعنوان :
Quelques considérations sur le vocabulaire de fréquence des journaux et Périodiques d'après l'enquête faite en 1958 , par (CREDIF) .

باعتبار أنّ هذا الرصيد موجه لتعليم غير الفرنسيين فقد كان الاهتمام باللغة المنطوقة التي جُمعت عن طريق التسجيل المباشر للخطابات الشفوية لـ 275 موردا* و 138 رَجُلا ، 126 امرأة ، 11 طفلا في سن الدراسة موزعين على مناطق جغرافية مختلفة ومِهن متنوعة ، ودارَ التّحري في مواضيع متفرقة ، فكان مجموع الكلمات المحصورة 312500 كلمة (بما فيها المكررة ، ومجموع الكلمات المختلفة 7995 كلمة) .

ولقد دُوّنت النتائج في قائمتين : قائمة ألفبائية ، وقائمة تواترية تنازلية اقتُصر فيها على الكلمات التي بلغ تواترها 20 مرة فأصبح عدد الكلمات (1063) ، وزُوّدت قائمة بالإضافة إلى عامل التواتر بعامل التوزيع أي عدد النصوص التي وردت فيها الكلمة وعلى أساس هذا العامل رُتبت الكلمة داخل التواتر الواحد .

وقد تبين من الدراسة التواترية أنّ أكثر الكلمات المحسوسة لا تظهر في الإحصاء إلاّ بتواتر ضعيف نسبيا ولهذا فإنّ مقياس التواتر وحده لا يكفي لمعرفة الكلمات الضرورية في المرحلة الأولى من التعليم ، لأنّ من الألفاظ ما لا يكثر استعماله في الخطاب رغم حاجة المتكلم له ، فلجأ الباحثون إلى مقياس آخر لاستخراج الكامن من الألفاظ حيث أنّه لا يُستخرج بالتواتر لأنّ استعماله مرتبط بنوع الخطابات ومواضيعها والأحوال التي تجري فيها .

اعتمد أصحاب الرصيد الفرنسي على مفهوم " محور الاهتمام " كقاعدة أساسية لمفهوم الكلمات المحسوسة ، وذلك من أجل وضع مقياس لحساب درجة استحضار هذا النوع من الكلمات فحدّدوا هذه المحاور بستة عشر محورا للاهتمام واختاروا الموردين من التلاميذ بين التاسعة والثانية عشرة من العمر ذكورا وإناثا بحيث يُطلب من كل تلميذ أن يكتب عشرين اسما في ورقة خُصّصت لذلك مما يبدو له أكثر أهمية من غيره بالنسبة لمحور اهتمام معين ، ولقد جرت هذه التحريات في أربع مناطق جغرافية متباعدة ، قُصد من ذلك التوزيع الجغرافي وروعي

* – المورد : المتكلم الذي تؤخذ عنه اللغة مشافهة في التحريات اللغوية .

فيها تمثيل المدينة والريف ، وبعد الحصول على القوائم الأربع أُدمجت فيما بينها وأجريت عليها بعض الدراسات لمقارنتها بعضها ببعض .

وأُضيف إلى هذه النتائج نوع آخر من التحريات التكميلية تعلقت الأولى بتحريات مدرسية ، والثانية بتحريات قامت بها مجلة " الحياة و اللغة La vie et la langue" حول الأفعال الشائعة [1].

وإثر انتهاء الأعمال العلمية التي قامت بها فرق متخصصة في البحث العلمي قام المركز المكلف بوضع مشروع قدّمه للجنة التي قامت بمراجعته وفحصت كل الكلمات في القائمة الألفبائية وطلبت من المركز إعداد ترتيب للكلمات بحسب المواد لإعادة فحصها ، وهي بهذا العمل تهدف إلى وضع رصيد من المفردات يستجيب لضرورات الحياة وذي طابع تربوي[2] .

3 . 3 الرصيد الألماني

صدر الرصيد الألماني سنة 1963 م وقد أشرف على إعداده (م.ج بفيفر M.J feffer) من جامعة (بيتسبورغ) بـ(بنسلفانيا) تطبيقا لعقد مع مكتب التربية في الولايات المتحدة الأمريكية ، ويتضمن هذا الرصيد ألفا ومائتين وتسعا وستين (1269) كلمة [3].

وقد اعتمد الرصيد الألماني . كما هو الحال بالنسبة للغة الفرنسية . على ثلاثة موارد أساسية لتحديد المفردات الأساسية :

1 – جرد الخطابات الشفوية المسجلة لمعرفة تواتر الكلمات وعدد الخطابات المختلفة التي وردت فيها كل كلمة .

---

1 – قام بالتحريات المدرسية سنة 1953 كل من السيد : (G.Gougenheim) والسيد : (Michea) .

2 – لقد كان الرصيد الفرنسي من حيث المنهج مجددا من تقنيات اللغة الأساسية من ثلاثة وجوه : 1 . تواتر الكلمات في اللغة المنطوقة . 2 . البحث عن الكامن من الألفاظ . 3 . التدخل لاستعمال بعض النقائص .

3 – أنظر ما كتبه (ريفان) في مجلة (AIDELA) 1967 عن التحريات اللغوية ، ص : 153 . 157 .

2 . تحريات حول (21) مجالا للمفاهيم في المدارس لمعرفة الكامن من الألفاظ (أسماء ، صفات ، أفعال) .

3 . دراسة اللجنة لنتائج التحريات والتدخل لاختبار ما يناسب منها .

وقد راعت التحريات التوزيع الجغرافي للمتكلمين باللغة الألمانية فشملت ألمانيا الغربية والشرقية والنمسا وسويسرا ، وتناسب عدد المتكلمين في كل هذه المجتمعات مع عدد الموردين في التحريات فبلغ عددهم الإجمالي 401 ، وبلغ عدد الكلمات المحصورة (595157) كلمة .

أمّا البحث عن الكامن في لغة الأطفال فقد شمل 5300 تلميذا ومكّن من جمع 833 ألف كلمة (بما فيها المكررة) .

نظرت اللجنة في هذه المعطيات واختارت 737 كلمة من قائمة التواتر و348 من الألفاظ الكامنة وأضافت 184 كلمة أخرى ارتأت فيها الضرورة التربوية حيث أكدّ " بفيفر" أنّ هذا

الرصيد يمكّن الطالب المبتدئ من فهم 85% من كل خطاب شفوي عادي باللغة الألمانية [1] .

3 . 4 الرصيد الاسباني

دعت وزارة التربية الاسبانية إلى تأليف رصيد لغوي سنة 1962 م ، وكلفت للقيام بهذا العمل الثنائي (روجو سارتر R.sarter) و(وب ريفان B.Riven)[2] ، وقد سار على نهج Gogenheim في ضبط الرصيد الفرنسي وكذلك (بفيفر) في اللغة الألمانية حيث اعتمد هذا الرصيد على إحصاء الكلمات في الخطابات الشفوية والتحريات في المدارس حول مجالات المفاهيم (25 مجالا) اقتصرت على الأسماء وحدها ، وأخيرا العمل المنهجي الذي تقوم به اللجنة للنظر في معطيات التحرّي .

---

1 – ألان بفيفر : Evolut. Of the basic (spoken) german word list بيتسبورك 1963 .

2 – ب ريفان : الحال الراهن للتحريات في اللغات المنطوقة ولغات الاختصاص (AIDELA) 1967 ، ص : 154 .

شملت التحريات المناطق التي يتكلم أهلها اللغة الاسبانية وحدها وتقل فيها تأثير اللهجات فكان عددها 15 مقاطعة وحدّدت أماكن التحري في كل مقاطعة بحسب الاعتبارات الاجتماعية والاقتصادية والجغرافية والطبيعية ، وتمّ حصر 800 كلمة موزعة إلى 1600 وحدة إحصائية[1] في كل منها 500 وحدة إفرادية .

أمّا الكامن من الألفاظ فالبحث عنه تمّ بطريقتين : الأولى جمع من التلاميذ والثانية من طلاب دور المعلمين ولم يتجاوز العدد الإجمالي 400 ألف كلمة .

إنّ التحريات في اللغة الاسبانية لم تقتصر على ما قدّمه (روجو سارتر) وصاحبه وانتهجا فيه نهج (كوجنهايم) في الفرنسية ، وإنّما كانت هناك تحرّيات أخرى قام بها (هوز Hoz) بهدف تعليم اللغة الاسبانية بصفتها لغة أولى للأطفال الإسبان .

3 . 5 الرصيد اللغوي المغربي الوظيفي

يُعتبر الرصيد اللغوي الوظيفي أول عمل علمي من نوعه في اللغة العربية أنجزه لغويون مغاربة [2] ، وذلك حسب ما تقتضيه مقاييس العلم الحديث لضبط رصيد لغوي موّحد ، وذلك تبعا لقرار ندوة وزراء التربية والتعليم بالمغرب العربي المنعقدة بتونس من 14 إلى 20 فبراير 1967 ، وكان ذلك على فترتين : الأولى من 1967 إلى 1969 وهي فترة تمهيدية والثانية من 1969 إلى 1974 تخلّلتها أعمال كل قطر . وهو عبارة عن مجموعة مفردات عربية تؤدي مفاهيم الطفل المغربي في سن معيّنة تلك المفاهيم التي وردت على لسانه وتلك التي أضيفت اعتبارا لحاجاته ،

---

1 – الوحدة الإحصائية : مجموع كلمات المورد الواحد .

وقامت أكثر البلدان الأخرى بمشاريع من هذا القبيل لتسهيل طرق تعليم لغاتها لأبنائها أو لغيرهم ويبين هذا الاهتمام الكبير الذي أولته الأمم لوضع الأرصدة عن مدى أهمية هذه الأهداف الفعالة في انتشار اللغات وتفتح شعوب العالم على على ثقافة بعضهم البعض وتجاوزهم للحدود الطبيعي و السياسية (الروسية . التشيكية . الصينية) .

2 – يرجع الفضل في إنجاز هذا الرصيد إلى كل من الأستاذ : عبد الرحمان الحاج صالح من الجزائر ، وأحمد العايد من تونس ، والأخضر غزال من المغرب .

وهي مجموعة تتمثل فيما قد يحسن أن يلم به التلميذ أثناء السنوات الثلاث الأولى من التعليم الابتدائي [1] .

حيث اعتُمد في وضعه على جرد الكتب المستعملة في المغرب وتونس والجزائر في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي فأحصيت مفرداتها بمعانيها وحدّد لكل واحدة منها سياقها وتواترها وعلى تحريات لغوية في مناطق مختلفة من أقطار المغرب العربي الثلاثة حسب التوزيع اعتبرت فيه المعطيات الجغرافية والاجتماعية [2] .

وبعد معالجة المعطيات اللغوية بالحاسوب وتحليلها إحصائيا ، انكبت لجنة الرصيد على النظر في تلك الجداول فدرست كل كلمة على حده آخذة بعين الاعتبار المقاييس اللغوية (التواتر والتوزيع ولكل دال مدلول والكمون والتدخل والاستمرار في الزمان والمكان)[3].

ثم ضبطت اللجنة القائمة (liste) المشتركة والمشتملة على ألفاظ تناسب الأطفال في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي من شتى البيئات والمستويات وتساير الحضارة العربية والغربية [4].

وظهر العمل النهائي في عدّة قوائم ، منها قائمة الألفاظ الألفبائية بالعربية والفرنسية ، وبالفرنسية والعربية ، وقائمة تكميلية تتضمن المصطلحات العلمية والتقنية ، وقائمة أخرى احتوت هذه الألفاظ موزعة على مجالات المفاهيم المختلفة .

ويتصف هذا الرصيد بأنّه عربي وظيفي إذ يحتوي على ألفاظ أساسية يُحسن أن نعتبرها بعيدة عن الإقليمية المغربية ، متفتح عن العالم بأسره ، إنّه رصيد يُطمئن المربين ، إذ سُدّت فراغات الكثير من مفاهيم وألفاظ مفقودة ، كما سدّت فراغات المكتوب من مفاهيم محدودة ومن ألفاظ

---

1 – الرصيد اللغوي الوظيفي : القائمة العربية الفرنسية . تأليف اللجنة الدائمة للرصيد ، الطبعة الأولى 1975، أنظر المقدّمة .

2 – المرجع نفسه ، المقدمة .

3 – المرجع نفسه ، المقدمة .

4 – أحمد العايد : الرصيد اللغوي المغربي ، مجلة الأصالة ، عدد خاص 1973 – 1974 ، ص : 323 .

مرادفة قديمة ، فهو متفتح كذلك على كل تعديل باعتبار أنّ اللغة حيّة ومتطورة ، وهو قابل كذلك لكل ما يميّز قطرا عن آخر من مفردات المأكل والمشرب والملبس[1].

3 . 6 مشروع الذخيرة العربية المحوسبة " الانترنت العربية " [2]

إنّ صاحب هذه الفكرة هو الأستاذ الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح الذي اقترح في محتوى هذا المشروع إنجاز بنك آلي من النصوص العربية الزاخرة بالمفردات اللغوية ، كما يذكر بأنّ من ضمن هذه النصوص والمدوّنات التي يجب أن تدرج مدوّنة الرصيد اللغوي العربي ، ويرى أنّ الغرض من إنجاز هذا البنك الآلي للنصوص لاسيما في الجانب اللغوي ، أن يكون بمثابة قاعدة معطيات دائمة بحيث تقبل الزيادة والتصليح على الدوام بحسب تطور المعلومات من خلال الاستعمال الحقيقي للغة العربية ، ولعلّ من أهم الأسباب التي دفعت الأستاذ لإنشاء هذا المشروع هي فكرة الاستعانة بالحاسوب (Computer) واستغلال سرعته الهائلة في علاج المعطيات وقدرته العجيبة في تخزين هذه المعطيات في ذاكرته ، والمقصود بالمعطيات هو كل ما حرِّر بالعربية ممّا له قيمة علمية أو أدبية أو تاريخية أو غيرها ، بالإضافة إلى أعزّ ما أنتجه الفكر العربي قديما وحديثا وما سينتجه على مرّ السّنين ، ويحثّ الأستاذ على وجوب الشراكة العربية في إنجاز هذا المشروع الضخم وذلك من خلال إسهامات مختلف المؤسسات والهيئات العلمية والمجامع اللغوية .

---

1 – المرجع السابق ، والصفحة نفسها .

2 – للمزيد من التوسع حول هذا الموضوع يُنظر في مداخلة للأستاذ الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح التي ألقاها خلال الندوة المغاربية والتي نظمها المجلس الأعلى للغة العربية بفندق الأوراس وذلك يومي : 29 . 30 جوان 2003 . بالجزائر تحت عنوان : مساهمة اللغة العربية في التواصل والتضامن والوحدة بين أقطار المغرب العربي ، أنظر المجلة ، ص : 75 . 91 بتصرف .
ونشير أيضا إلى أنّ الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح دائما يُذكر ويُلح على المشروع في الكثير من مداخلاته وعبر مختلف الجامعات الوطنية والعربية ، وآخر محاضرة كان قد ألقاها على طلبة جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية بغرض شرح فكرة المشروع وتبسيطها ، وكان ذلك في ماي 2012 .

وبالفعل فقد تبنت جامعة الدول العربية المشروع ، وتقوم الآن الكثير من المؤسسات الجامعية من خلال الخلايا التي أسست فيها بانجاز هذا المشروع .

الفصل الثاني

طرائق تعليم المفردات عامّة

المبحث الأول

المقاربة الصرفية

مفـهوم المقـاربة

من الضروري أن تُحدّد للأعمال الأهداف وتُرسم لها الغايات وتُوَضح لها المرامي والأبعاد ، ومن الضروري أيضا أن تُختار لها المناهج والطرائق المناسبة في كيفيات إنجازها ، إذ أنّ الاهتمام بوضع الطرائق والخطط وضبطها يمكّن ـ من دون شك ـ التقرب من بلوغ الأهداف وتحقيقها بشكل يسير ، كما يمكّن من توفير الأتعاب وربح الزمن المستغرق في بذل الجهد ، فانطلاقا من هذا التصور انصب اهتمام العلماء على التفكير في كيفية السيطرة على إنجاز المشاريع والأعمال في مختلف ميادين الحياة لا سيما تلك التي تتسم بالطابع التقني الأمر الذي دفع باللغة أن تبدع مصطلحا جديدا في هذا المجال يُعرف بـ : **المقـاربة** ، فما هو مفهوم المقـاربة ؟

يرجع مدلول مصطلح المقاربة في اللغة إلى الدنو والاقتراب ، مع السداد وملامسة فيقال : قَارَبَ فُلاَنٌ فُلاَنًا إذَا دَنَاهُ ، كما يُقال : قَارَبَ الشَيءَ إذَا صَدَقَ وتَرَكَ الغُلُو ، ومنه : قَرُبَ ، أي أُدخِل السَيفُ في القِراب[1].

أمّا في المجال الاصطلاحي فإنّ المصطلح له دلالات عديدة سيما في المجال التربوي وأهمها :

– هي أساس نظرّي يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها البرنامج أو المنهاج ، ومنه فالمقاربة هي الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدارس أو الباحث الموضوع ، أو الطريقة التي يتقرّب بها من الشيء .

– هي مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم خلالها تصور منهاج دراسي ، وهي اختيار منهجي لتحقيق هدف معين .

---

1 – المنجد في اللغة والأعلام . دار الشروق ، بيروت ، الطبعة ثلاثون (مادة قرُب) .

– هي نوع من الجهد المنظّم الذي يبذله الدارس أو الباحث لبيان وضعية تربوية تتسم بالاختلافات المنهجية لتصور مفهوم أو قضية أو بُعد نظري ، وبشكل أدق هي عرض لمختلف التوجهات التي تعتمد منظورا معينا وذلك بتوفرها على مجموع الشروط الآتية :

- اعتمادها على نهج علمي موثوق به .
- قابلية المقاربة للتجريب .
- اتساع مفهومها لتقبل النظرية التكميلية .

– هي تصور وبناء لمشروع قابل للانجاز في ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب [الأهداف ـ الطريقة ـ الوسائل ـ المعارف ـ خصائص المتعلم ـ الوسط ـ الزمان ـ المكان]

– وتعتبر المقاربة من منظور العملية التعليمية ـ التعلمية مجموع الآليات والوضعيات التي يبنيها المعلم قصد تقريب المفاهيم والمعارف في ذهن المتعلم ، ويجعلها قابلة للفهم والاستيعاب والاكتساب والممارسة في ظل الإمكانات المتاحة وخصوصية المتعلم .

مفهوم المقاربة الصرفية

إنّ مفهوم المقاربة الصرفية في مجال تعليم المفردات وتعلمها يمكن تناوله من خلال التساؤل عمّا إذا كان بإمكان الصرف ـ سواء كعلم (تصورات ومفاهيم) أو كنشاط (تنفيذ وممارسات) ـ أن يساهم في حصول المتعلم وامتلاكه المفردات ؟ وهذا طبعا بموجب التغيرات التي تحدث على مستوى الكلمة ، وفي حدود القوانين والقواعد التي يملكها الصرف باعتباره أحد أعمدة اللغة شأنه في ذلك شأن بقية العلوم اللغوية الأخرى كالنحو والبلاغة وغيرهما ؟ وهل فعلا يُشكل الصرف حقلا خصبا تتوفر فيه المفردات وتظهر أشكالا وأصنافا ؟ وهل بإمكانه أن يُقدِّم للمتعلم ثروة

إفرادية يستغلها في مختلف الاستعمالات اللغوية على اعتبار أنّ اللغة أداة تبليغ وتواصل سواءً كان ذلك مشافهة أو كتابة ؟ .

1 . الصرف في اللغة العربية

الصرف أو التصريف في اللغة العربية معناه التغيير ، ومنه قوله تعالى «وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ » [1]،

فمعنى تصريف الرياح والسحاب تغييرهما ، أمّا التصريف في اصطلاح العلماء فهو تغيير في بنية الكلمة لغرض معنوي أو لفظي ، ويُراد ببنية الكلمة هيئتها أو صورتها الملحوظة من حيث حركتها وسكونها وعدد حروفها وترتيب هذه الحروف .

فالتغيير الذي يطرأ على بنية الكلمة لغرض معنوي هو كتغيير المفرد إلى التثنية والجمع ، وتغيير المصدر إلى الفعل والوصف المشتق منه كاسم الفاعل واسم المفعول وكتغيير الاسم بتصغيره أو النسب إليه .

أمّا التغيير في بنية الكلمة لغرض لفظي فيكون بزيادة حرف أو أكثر عليها أو بحذف حرف أو أكثر منها ، أو بإبدال حرف آخر أو بقلب حرف علّة إلى حرف علّة آخر أو بنقل حرف أصلي من مكانه في الكلمة إلى مكان آخر منها أو بإدغام حرف في آخر ولهذين الغرضين المعنوي واللفظة أحكام كالصحة والإعلال .

فالصرف أو التصريف إذن : هو العلم بأحكام بنية الكلمة لِما لحروفها من أصالة وزيادة وإعلال وشبه ذلك ، فهو يبحث في التغيرات التي تطرأ على أبنية الكلمات وصورها المختلفة من الداخل .

---

1 – الآية 164 من سورة البقرة .

وكما هو معروف فالصرف لا يتعلق إلا بالأفعال المتصرفة والأسماء المتمكنة أي المعربة وأمّا الحروف وما شابهها من الأسماء المبنية والأفعال الجامدة فلا اختصاص أو تعلق للصرف بها ، ويوّضح ابن جني في كتابه " المنصف " السبب في عدم اختصاص علم الصرف فيقـول : «والحروف لا يصح فيها التصريف ولا الاشتقاق لأنّها مجهولة الأصول ، وإنّما هي كالأصوات نحو : صه ومه ونحوهما ، فالحروف لا تُمثّل بالفعل . أي لا توزن بأحرف الميزان الصرفي التي هي : الفاء والعين واللام . لأنّها لا يُعرف لها اشتقاق »[1].

الميزان الصرفي

هو القالب أو المعيار الذي تُوزن به أغلب الكلمات العربية (أسماء . أفعال) ، وهذا انطلاقا من أنّ أكثر كلمات اللغة العربية ثلاثية ، ولما كان الأمر كذلك فقد اعتبر علماء الصرف أنّ أصول الكلمات العربية ثلاثة أحرف ، وعلى هذا الأساس إذا أردنا أن نزن كلمة لمعرفة الأصل منها والزائد فعلينا أن نقابلها بأحرف (ف . ع . ل) .

المشتقات

قبل الحديث بالتفصيل عن مشتقات الأسماء يجدر بنا أن نعرج عل معنى الاشتقاق كظاهرة لغوية في توليد الألفاظ والصيغ ، فهو أحذ كلمة من أخرى مع تشابه بينهما في المعنى وتغيير في اللفظ بين الأصل المأخوذ منه والفرع المأخوذ ، ويعرّفه السيوطي بقوله :« أخذ صيغة من أخرى مع اتفاقهما معنىً ومادة أصلية وهيئة وتركيب لها ليدل بالثانية على معنى الأصل بزيادة مفيدة لأجلها اختلفا حروفا وهيئة » [2].

1 – شرح المنصف لأبي عثمان المازني ، ج1 ، ص : 07 وما بعدها .

2 – جلال الدين السيوطي : المزهر في علوم اللغة...ج 2 ، ص : 346 .

ويختص الاشتقاق بالبحث في أصول الكلمات وفروعها والعلاقة بينهما وطرق توليد بعضهما من بعض ، كما يُعتبر أقرب الظواهر اللغوية لعلم الصّرف إذ تربطهما علاقة وطيدة ، ويؤكد ابن جني ذلك بقوله : « وينبغي أن يُعلم أنّ بين التصريف والاشتقاق نسبا قريبا واتصالا شديدا لأنّ التصريف إنّما هو أن تجيء إلى الكلمة الواحدة فتصرفها على وجوه شتى ... وكذلك الاشتقاق أيضا ألا ترى أنّك تجيء إلى " الضرب " الذي هو المصدر فتشتق منه الماضي فتقول (ضرب) ، ثم تشتق من المضارع فتقول (يضرب) ، ثم تقول في اسم الفاعل " ضارب" وعلى هذا ما أشبه هذه الكلمة ... فمن هنا تقاربا واشتبكا » [1] .

ويقوم الاشتقاق بدور إثراء اللغة وجعلها قادرة دائما على التجديد والتقدم ومسايرة الحياة وارتقاء الحضارة ، وذلك بما يُزوّد اللغة ويمدّها دائما بأسماء حديثة لمسميات حديثة .

وفيما يلي نستعرض أهم الصيغ الصرفية في مشتقات الأسماء في اللغة العربية ولنرى كيف يمكن أن تساهم في توليد المفردات في المجال التعليمي لينهل منها المتعلم ما تيسر له قصد إثراء الحصيلة الإفرادية أملا في امتلاك ناصية اللغة .

إسم الفاعل

اسم الفاعل في حقيقته هو وصف للفاعل يُشتق عادة من الفعل المضارع المبني للمعلوم، فعلى وزن " فاعل " يُصاغ من الثلاثي ، أمّا من غير الثلاثي فتحل ميم مضمومة محل حرف المضارعة ويُكسر ما قبل آخره مطلقا ، وتتعدد أوجه ورود اسم الفاعل في السياقات اللغوية فتارة يأتي في مكان الفاعل حينما نقول جاء كاتب / مستعمر ، وتأتي حالا في : وصل أحمد مسرعا / مندهشا ، وتأتي خبرا في : صار التلميذ مجتهدا ، وتأتي صفة نحو : الشمس المشرقة ... الخ ، ولكن رغم تعدد مواقعه في كل الحالات فهو اسم فاعل مما يؤكد لنا أهميته ودوره الكبيرين في

1 – شرح المنصف ج1 ، ص : 07 وما بعدها .

الاستعمال اللغوي لأنّه . كما رأينا . يحتل مكانة بارزة لاسيما في المراحل الأولى من التعلم ، ولعلّ أيضا سهولة صياغته من الفعل تجعله مرنا طيّعا على ألسنة المتعلمين في مختلف ظروف ومواقع الخطاب شفويا كان أم كتابيا .

إسم المفعول

اسم المفعول في حقيقته وصف للمفعول يُشتق عادة من الفعل المضارع المبني للمجهول فإذا قلنا مثلا : يُفهم الدرس ، فالدرس مفهوم هذا إذا صيغ طبعا من الثلاثي أمّا إذا كان من غير الثلاثي فتحل ميم مضمومة محل حرف المضارعة ويُفتح ما قبل آخره مطلقا مثل : محاسب ، محترم ... الخ .

واسم المفعول لا يقل أهمية عن اسم الفاعل نظرا للمعنى الذي يُؤديه في السياق اللغوي ، خاصة الذي يُصاغ من غير الثلاثي والذي يرد بنسبة تفوق الذي يُصاغ من غير الثلاثي تسهيلا وترغيبا في امتلاك الوزن لدى المتعلم المبتدئ .

الصفة المشبّهة باسم الفاعل

الصفة المشبهة باسم الفاعل هي اسم مشتق من فعل لازم للدلالة على الثبوت ، وقد سُميت بهذا الاسم لأنّها أشبَهت اسم الفاعل في أنّها تدل كما يدل على حدث ومن قام به كما أنّها مثله تُؤنث وتُثنى وتُجمع جمع مذكر سالم ، ولذا حملت عليه في العمل ، والصفة المشبهة تحمل العديد من الأوزان والصيغ وذلك نظرا للمعاني المختلفة والكثيرة التي تؤديها في التبليغ إلا أنّ المراحل الأولى من التعليم تتفادى الأوزان الصعبة لاسيما تلك التي تخلق مشاكل نُطقية لدى المتعلمين نحو : فُعُلُ و مُفْعلُ ... الخ ، وتكتفي بالأوزان الصريحة الفصيحة مثل : فضيل ، كريم ...الخ ، ومهما يكن من أمر فإنّ ظهور الصفة المشبهة في هذا الوقت أمر حتمي لأنّها من العناصر اللغوية الهامة في تحقيق الوصف الدقيق لموصوفها .

إسم التفضيل

اسم التفضيل يُشتق على وزن أفعلَ للدلالة على معانٍ أهمها أنّ شيئين اشتركا في صفة واحدة وزاد أحدهما على الآخر فيها ، ويرد اسم التفضيل في العديد من الصياغات اللغوية سواء نصوص أو عبارات وجمل كتابية كانت أم شفوية ، ولأنّ هذه الصيغة تؤدي معنى التمايز والتفاضل والتفاخر بين أوساط الأطفال وتنبع من أعماق النفس وغالبا ما تتميز بصدق المشاعر فإنّها تحتل مكانة هامة ضمن الحصيلة الإفرادية التي يتعاطونها ، الأمر الذي يجعلها سهلة وسريعة التعلم والاكتساب ، ويعتمد المختصون على إدراج هذه الصيغة ليس على مستوى مادّة اللغة بل يتعدى الأمر إلى مواد أخرى على غرار التربية العلمية والتكنولوجيا والرياضيات وذلك باستعمالها كمصطلح يميّز الأشياء عن بعضها البعض في خصائص كثيرة .

إسما الزمان والمكان

هما اسمان مصوغان لزمان الفعل أو مكانه ، وهذان الاسمان يُشتقان من الأفعال الثلاثية وغير الثلاثية نحو : مفعَل = مسعى ، مفعل = مجلس ، على وزن اسم المفعول : مُنطلق من ينطلق ... الخ ، وقد قُصد من وراء الإتيان بهما على هذه الأوزان إلى ضرب من الإيجاز والاختصار ولولاها للزم الإتيان بالفعل ولفظ الزمان والمكان .

ونشير في هذه السياق إلى أنّ صيغة اسمي الزمان والمكان والمصدر الميمي ، واسم المفعول واحدة من غير الثلاثي وفي بعض أوزان الثلاثي تكون صيغة اسمي الزمان والمكان مع المصدر الميمي واحدة لذلك يكون التمييز بينهما بالقرائن .

وتلعب هذه الصيغة دورا هاما في توالد المفردات المستعملة مثل : مسجد ، مكتبة ، ملعب ، مدرسة ..الخ نظرا لسهولة الصيغة من جهة حيث يسهل على المتعلم البحث وإيجاد أسماء الأماكن فقط انطلاقا من تشغيل هذا الوزن بالاعتماد عل نفسه دون غيره في غالب الأحيان ،

ومن جهة أخرى بالنظر لحاجة المتعلم إلى معرفة هذه الأسماء المصاغة على هذا الوزن والتي تشكل معظم مرافق محيطه الأسري والاجتماعي .

إسم الآلـة[1]

الآلـة ما يُعالج بها ، ويُشتق اسمها عادة من فعل ثلاثي مبدوء بميم زائدة مكسورة للدلالة على ما وقع للفعل بواسطته وكأنّهم أرادوا بكسر ميمه أن يفرقوا بينه وبين المصدر الميمي واسم المكان ، فالمقص بكسر الميم ما يُقص به والمقص بالفتح المصدر الميمي واسم المكان .

ومن أمثلة اسم الآلـة على وزن مفعال : مفتاح . مصباح . محراث ، ولعل هذه الأسماء المصاغة على هذا الوزن هي الأكثر ورودا في عالم الطفل بطبعه اجتماعي ، الأمر الذي يدفعه إلى استغلال هذا الوزن لمعرفة المزيد من أسماء الأشياء بطريقة ذاتية ، ويُضاف إلى هذا الوزن استعمالا صيغة (مفعلة) والتي تصاغ منها الأسماء التالية مثلا : مطرقة ، مكنسة ، ملعقة ... الخ .

---

1 – بالإضافة إلى الأسماء التي سبق ذكرها ضمن مجموعة المشتقات هناك صيغة أخرى تُعرف بصيغة المبالغة وهي عبارة عن تحول صيغة فاعل للدلالة على الكثرة والمبالغة في الحدث مثل كلمة (زرع ، يزرع ، زارع) زرّاع على وزن "فعّال" كلاهما من فعل الثلاثي واحد وهو زرع ، وأشهر أوزانها خمسة أوزان هي قياسية : فعال : لباس ، فعول : ضروب ، مفعال : محذار ، فعيل : شبيه ، فعل : مزق ، فمن رحم هذه الصيغة تتبع خمس مفردات مختلفة المعاني مما يؤكد أنّ الصرف حقل خصب تتوالد فيه الكلمات وتتكاثر بشكل كبير مانحا مستعمل اللغة الدقة في اختيار المعاني المناسبة مجنبا إيّاه المشقة في تبليغ المقاصد ، ولا شك أنّ المعاني الدقيقة لها قيم عاطفية إذ تؤثر على المشاعر الأساسية مما يجعلها تبعث أكثر على الارتياح والطمأنينة وهذا كله نتيجة وفرة المفردات في حياة اللغة التي تجعل من هذه الأخيرة ظاهرة اجتماعية أساسها التواصل والتفاهم والتعايش .
ولكن يجب أن نشير إلى نقطة هامة هي أنّ المفردات ليس جميعها في مستوى واحد وهي ليست في متناول استعمال جميع أفراد المجتمع ، فالمفردات الدّالة بمعانيها على أشياء حسيّة ومرئية عل نحو مباشر . تربويا . تدرج ضمن المستويات الأولى من التعليم أمّا المفردات الدالة على المعاني المجرّدة التي غالبا ما تحوي صيغ المبالغة وبعض ألفاظ الممنوع من الصرف ، والصفات المشبهة ... الخ ، فإنّه يتأجل ظهورها إلى مستويات لاحقة كمرحلة المتوسط والثانوي وذلك تبعا للنمو(Développement cognitif) المعرفي والعقلي للمتعلم .

أما ما جاء على وزن مِفعل نحو : مبرد . محلب . مدفع ، فهي تقل عمّا سبقها من الأسماء ذِكرا نظرا لبعد العلاقة التي تربط المتعلم بالشيء نفسه .

ولا يفوتنا أن نذكر أنّ اسم الآلة قد أتى جامدا على أوزان شتى لا ضابط لها نحو : الفأس ، القادوم ، والسكين ، والصنارة ، والرمح ، والسيف ، والقلم ... الخ .

المصـادر

المصدر في اللغة هو المكان الذي يُصدر عنه ، حيث يرى بعض اللغويين أنّ المصدر أصل والفعل صدر عنه أو اشتق منه[1]، والمصادر عبارة عن أسماء ذات أوزان معيّنة صيغت للدلالة على معانٍ معيّنة ، وأنواعها كما يلي :

أ . مصدر المرّة

يدل مصدر المرّة بأصل وصفه على مجرد الحدث أو تكراره ، نحو : (ركع ركعة ، وسجد سجدتين) ، ويُصاغ من الثلاثي على وزن فعلة نحو : (فرح فرحة) ، ومن غير الثلاثي بزيادة التاء على مصدر نحو : (ابتسم ابتسامة) .

ب . مصدر الهيئة

ويدّل على هيئة الفاعل التي عليها عند وقوع الحدث حيث يُصاغ من الفعل الثلاثي على وزن فعلةً نحو : (جلس جلسةً) .

1 – يعتبر هذا الأمر مسألة خلافية بين البصريين والكوفيين . للمزيد من التوسع حول هذا الموضوع يُنظر في بعض الكتب النحوية كمسائل الخلاف للعكبري أو شرح ابن عقيل .

ج . المصدر الميمي

وهو اسم مبدوء بميم زائدة مفتوحة لغير المفاعلة للدلالة على مجرد الحدث ، ويُصاغ من الفعل الثلاثي على وزن : مفعل نحو : (دخل مدخلا ، قال مقالا ...) ، أمّا صياغته من غير الثلاثي فتكون على زنة اسم المفعول نحو : (انطلق منطلقا) .

د . المصدر الصناعي

يُصاغ من اللفظ ـ جامدا كان أو مشتقا ـ مصدرٌ يقال له المصدر الصناعي ، وذلك للدلالة على كل الصفات والأمور المعنوية التي يُمثلها هذا اللفظ أو يتضمنها ، وطريقة صياغته تكون بزيادة ياء مشدّدة وتاء تأنيث على اللفظ نحو : (وطن = وطنيّة ، بشر = بشرية ، مسؤول = مسؤولية ...) يُلاحظ على هذه المصادر ـ والتي هي في جوهرها أسماء ـ أنّها جدّ هامة في الحدث اللغوي وذلك لكثرة استعمالها في الخطابات مؤدية معان للتعبير عن مواقف وحالات يتعرض لها الإنسان في يومياته ، ولأنّها تمتلك الدّقة في تصوّر الحدث أو الحالة من جهة وسهولة صياغتها من الفعل فقد امتلكت مكانتها ضمن العناصر الإفرادية الأخرى، إذ لا بدّ من وجودها كعناصر تبليغ وإفادة في التواصل الأمر الذي يدفع المتعلم ـ بدون شك ـ إلى الحرص من أجل التعرف واكتشاف هذا النوع من المفردات فيعمل على تثبيتها في ذاكرته لاستعمالها والتعبير بواسطتها في حـالات مماثلة .

التنكير والتـعريف

التنكير والتعريف حالتان تُمكنّان المفردة من الظهور على وجه خاص لتأدية غرض معيّن ، فالاسم المعرّف ـ مهما كان وجه تعريفه[1] ـ فهو يدل على معيّن أمّا النكرة فتدل على غير معين ، لكن لكل منهما وظيفته الخاصة التي يؤديها على الصعيد اللغوي ، فالأسماء المعرّفة غالبا ما يتم

1 – المقصود بأوجه التعريف طرق التعريف ، كالتعريف بـ : الألف واللام ، أو الإضافة ... الخ .

إدراجها ضمن السياقات اللغوية التي تُخصَّص للمتمكنين من القراءة والكتابة وذلك حينما تتوسع ـ شيئا ما ـ دائرة الإدراك والتصور لديهم والتي تمكّنهم من ربط الصورة الصوتية بالمعنى ، أما الأسماء النكرة فغالبا ما تدرج في المراحل الأولى من التعليم وذلك عندما ترد المفردات معزولة عن السياق وتكون مقرونة بصور أو مشاهد للحصول على المعنى بشكل مباشر ، ولأنّ الهدف في التعليم هو تثبيت المفردات اللغوية في أذهان المتعلمين فإنّه يعمد المختصون على تنقية هذه المفردات من كل الزوائد والإضافات تسهيلا للنطق بها هذا طبعا إذا ما اعتبرنا . صوتيا . أنّ " الـ" تمثل مقطعا "Une syllabe " ، لذا فمن الأحسن تجنبّه على الأقل في هذه المرحلة ، ونشير إلى أنّ النطق بالكلمات المعرّفة بـ " الـ " أمر صعب للمبتدئين في بعض الأحيان سيما عندما يتعلق الأمر بالحروف الشمسية ، وبالتالي فالتنكير في هذه الحالة يصبح ذا دور هام ووظيفي .

التذكير والتأنيث

التذكير والتأنيث أيضا صورتان تظهر على إثرهما بعض المفردات لتدل الأولى على مذكر سواءً كان إنسانا أم حيوانا أم شيئا ، وتدل الثانية على مؤنث مهما كان جنسه أيضا ، ويركز في بداية تعلم المفردات على الفارق بينهما بواسطة تاء التأنيث كعلامة (marque) أو كمحدّد (déterminant)على أن يتأخر إدراج التأنيث المعنوي في المراحل اللاحقة وذلك عندما يتمكن المتعلم من امتلاك آلية التمييز بينهما ، ويولي المختصون أهمية بالغة لهذا النوع من المفردات في التعليم والتعلم نظرا لشساعة الفرق بينهما ونعني بذلك التمييز بين الجنسين .

الإفـراد والتثنية والجمع

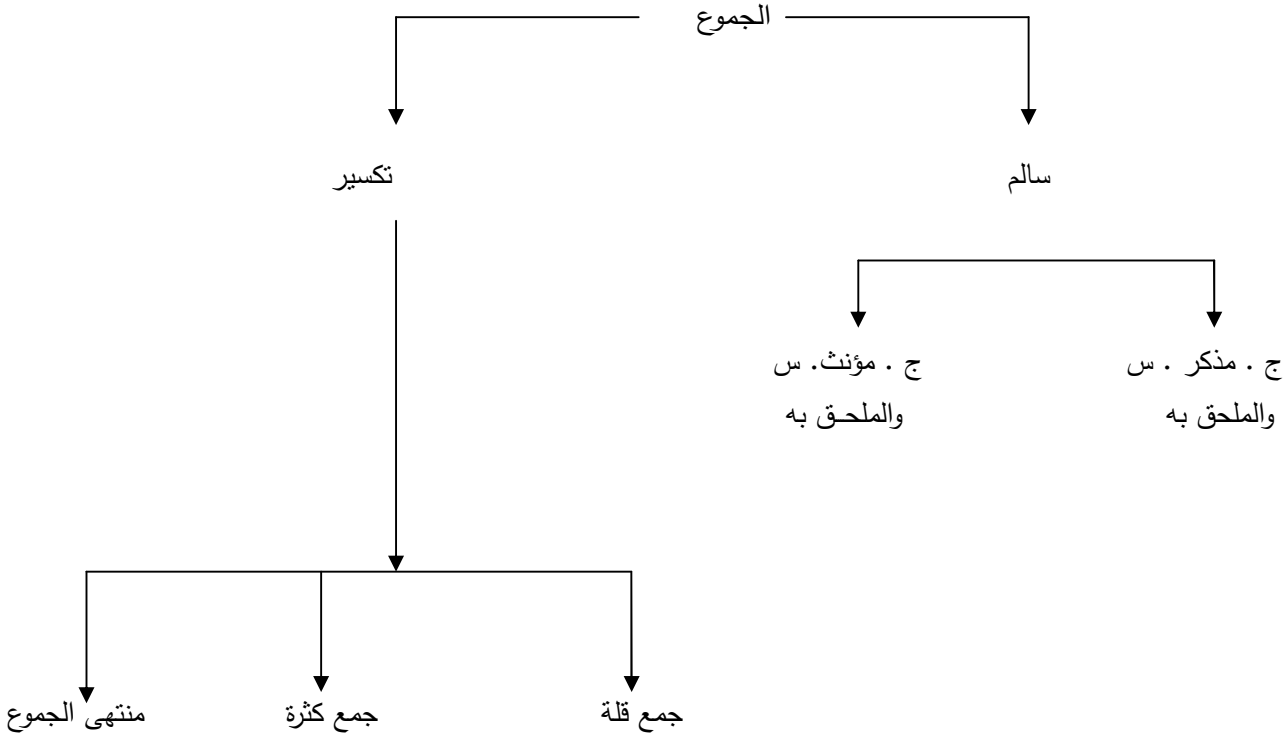
الإفراد والتثنية والجمع آليات لغوية تنتقل بموجبهن المفردة من هيئة لتصير على هيئة أخرى يصحبها تغيّر في الدلالة ، فالمفرد ما دّل على واحد من إنسان أو حيوان أو غير ذلك ، والمثنى هو الاسم النائب عن مفردين اتفقا لفظا ومعنى ، والجمع هو ما زاد عن ثلاثة ، وتختلف ـ بدون شك ـ صور التغيير الشكلية للمفردة وذلك نظرا لطبيعتها ونعني بالطبيعة : الصحـة والإعـلال ،

التذكير والتأنيث ... الخ ، مما ينتج عن هذا اختلاف في طرائق التغيير ، فمنه ما هو قياسي ومنه ما هو سماعي ومنه ما هو شاذ ومنه ما هو مطرد ، الأمر الذي يمنح المفردات العديد من الأوزان والصيغ المتشعبة في هذا المجال، فإذا كانت التثنية واضحة المعالم تقريبا فإنّ الجمع بتعدد صوره[1] يمكّن المتعلم من امتلاك رصيد مثقل بالمفردات ، كما يكسبه فنون ومهارات التحويل والتغيير ليصبح بدوره منتجا ومبدعا للكلمات على اختلاف هيئاتها وصورها لاسيما في نشاط التعبير الكتابي أو الشفوي .

المقصور والممدود والمنقوص

الاسم المقصور هو كل اسم كانت في آخره ألف سواءً كانت زائدة أم أصلية نحو : (فتى ، عصا ... الخ) .

1 – نقصد بصور الجمع أنواعه وهي كالآتي :



والممدود هو كل اسم وقعت في آخره همزة بعد ألف سواءً كانت هذه الهمزة زائدة أم أصلية أو منقلبة أو ملحقة نحو : (قراء ، حمراء ، كساء .. علياء) .

أما المنقوص فكما عبّر عنه ابن مالك : اسم معرب آخره ياء لازمة بعد كسرة نحو : (الداعي ، الساعي ... الخ) .

يشكّل وجود هذه الأنواع من الأسماء نسبة معتبرة في عالم المفردات وفي كيان اللغة في حدّ ذاتها مما يدفعهما حتما إلى الاستعمال في التواصل اللغوي خاصة أنّ بعضا منها لا يمكن الاستغناء عنه لأنّه لا يوجد ما ينوب عنه في الدلالة سواء بطريقة الاشتراك أو الترادف ، فقط يبقى ظهورها في حالة الإفراد أقل ما يمكن عمله لأنّ تثنية وجمع الأسماء المعتلة تتطلب كفاءة لغوية من قبل المتعلم ، ولكن يجب الإشارة في هذا المقام إلى أنّ بعضا من الأسماء المقصورة تعطي الأفضلية للمتعلم في حسن الاستعمال مثل : (ليلى ، منى ، بابا ، ماما ، مصطفى ... الخ) ، وهذا هروبا من إعراب الأسماء لاسيما أين يتحتم على المتعلم الرفع والنصب والجر وذلك عندما تتواجد هذه الأسماء في سياقات متنوعة كموضع الفاعل أو المفعول أو المجرور ، ولا يكون المتعلم بمقدوره أن يفعل ذلك لعدم تمكنه من معرفة قوانين النحو .

التصغير

التصغير هو تحويل الاسم المعرب إلى صيغة فُعيل أو فُعيعل أو فُعيعيل للدلالة على صغر حجمه أو حقارته أو قلّته أو قرب زمانه أو مكانه أو تدليله أو تحبيبه أو تهويله مثل : (كتاب ← كُتيب) .

ولا شك أنّ هذه الصيغة الصرفية تحتاج إليها فئة من المتعلمين سيما أصحاب المراحل الأولى من التعليم لأنّها تعبّر عن معاني أشياء لطالما تستعمل كوسائل بيداغوجية في ميدان التعليم نحو : (خُشيبة ، قُريصة ، حُصيّة ... الخ) ، وأيضا كوسائل لعب وترفيه نحو : (كُريات ...) ، مما

يخلق رصيدا لا يستهان به من المفردات بهذه الصيغة ، خاصة أنّ المتعلم يكون على استعداد لحفظ هذا الصنف من المفردات في ذاكرته هذا إذا ما اعتبرنا أيضا أنّ الأمر يتعلق بشعوره ووجدانه لأنّه يتعامل في هذه الحالة بصدق العاطفة .

النسبة

النسبة هي إلحاق ياء مشدّدة في آخر الاسم الذي تلحقه ياء النسبة لتدل على أنّ شيئا منسوبا لذلك الاسم أي مرتبطا به برابط يصل بينهما نحو : (عرب ←عربيّ ، جزائر←جزائريّ) .

لا شك أنّ المتعلمين بحاجة ماسة لهذا النوع من المفردات نظرا لأهميته اللغوية في الاستعمال لاسيما عندما يتعلق الأمر بالهوية والانتماء العرقي ، لأنّ هذه الصيغة تمكّن المتعلمين من التعبير عن هذه الأغراض ، كما أنّ إضافة ياء مشدّدة ليست بالأمر الصعب ، فقط ينبغي الحذر عند التعامل مع الأسماء التي تنتهي بحروف العلة .

الأفعال

الفعل عند اللغويين ما دّل على الحدث .

وعند النحويين ما يدّل بنفسه على حدث مقترن وضعا بأحد الأزمنة الثلاثة : الماضي ، الحاضر ، والمستقبل[1] .

وللفعل علامات تميّزه عن الاسم والحرف وقد جمعها ابن مالك في بيت من النظم :

بتا فعلتَ وأتتْ ويا افعلي ونون أقبلنّ فعلٌ ينجلي

1 – أحمد إبراهيم بن مصطفى الهاشمي : القواعد الأساسية للغة العربية تحقيق : محمد أحمد قاسم ، المكتبة العصرية بيروت 1998 ، ط1 ، ص : 30 .

بمعنى أنّ الفعل يمتاز عن الاسم والحرف بتاء (فعلتَ) والمراد بها (تاء الفاعل) نحو : (فعلتَ ، فعلتِ) ، كما يمتاز أيضا بتاء (أتتْ) والمراد بهذا تاء التأنيث الساكنة نحو : (نعمت) ، أما في ياء (افعلي) فيراد بها ياء الفاعلة وتلحق فعل الأمر نحو : (اضربي) والفعل المضارع نحو : (تضربين) ، ومما يميّز الفعل (نون أقبلنّ) ، والتي يُراد بها نون التوكيد خفيفة كانت أو ثقيلة .

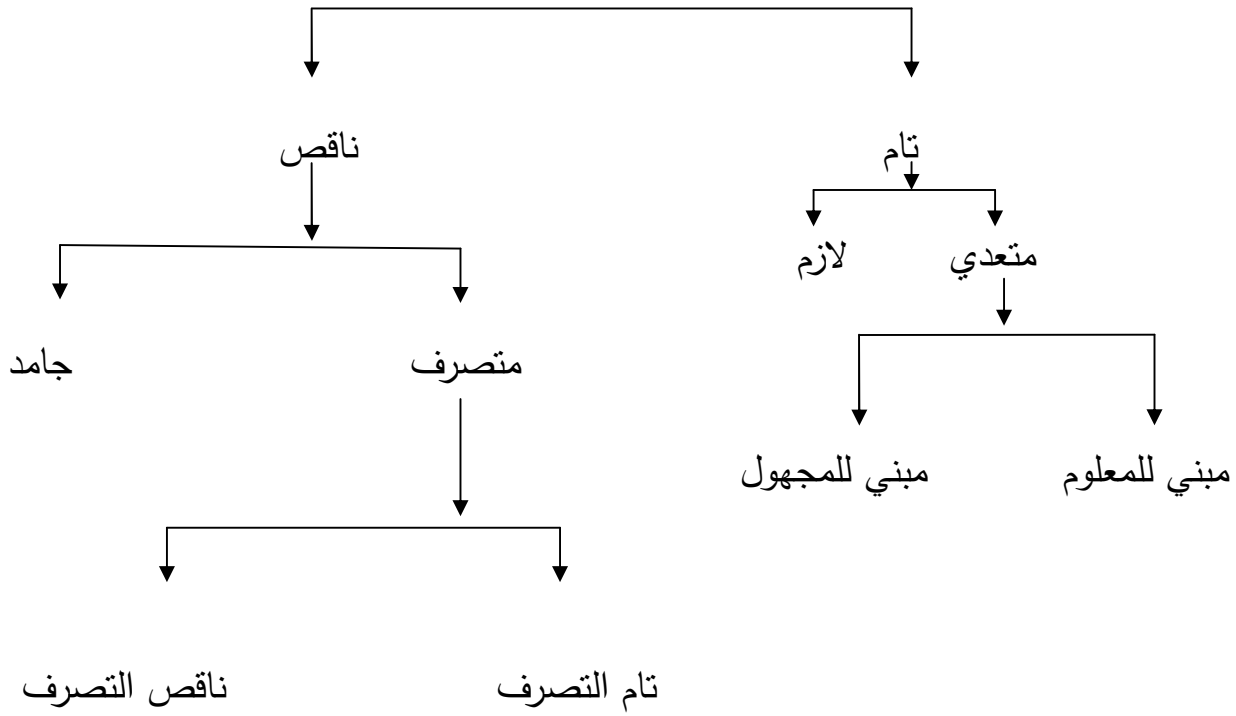
فمعنى البيت أنّ الفعل ينجلي (يظهر) بتاء الفاعل وتاء التأنيث الساكنة وياء الفاعلة و نون التوكيد[1] .

ويضيف بعض العلماء المتأخرين أنّ من علامات الفعل أيضا قبول السين أو سوف نحو : (سيقول ، سوف ترى) .

1 – شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك تحقيق ، محمد محي الدين عبد الحميد ، دار الطلائع للنشر والتوزيع ، القاهرة 2004 ، ص : 24 .

– ينقسم الفعل إلى قسمين* :

أولا : بحسب أنواعه[1] : ينقسم الفعل بحسب أنواعه إلى ما يأتي :



* – فضلا عن تقسيم الفعل من حيث الصيغة والزمن والإعراب ... الخ ، فإنّه يمتلك خاصية صرفية مهمة جدا في اللغة هي حروف الزيادة العشرة " سألتمونيها " التي تزاد على الفعل والغرض من زيادة حرف أو أكثر على الفعل هو إثراء اللغة بالكلمات وتوليد المعاني إذ كلما زيد على الكلمة حرف أو أكثر تغيّر مدلولها مثل : قبل ـ قابل ، أقبل ـ قبّل ، تقابل ـ استقبل ، وهكذا فإنّ أيّة زيادة على الفعل تفيد معنى جديدا للمعنى الأصلي (زيادة في المبنى = زيادة في المعنى)، ومعاني هذه الحروف الزائدة لا تعد ولاتحصى لأنّها في الغالب تستفاد من السياق وتدّل عليها القرينة ،غير أنّ بعضا من المعاني يشيع على هذه الحروف عندما تزاد في الفعل نحو : التعدية إلى مفعول أو مفعولين ، التنكير ، المبالغة ، المشاركة ، طلب الشيء ... الخ .

1 – إبراهيم قلاتي : قصة الإعراب (الأفعال) ، دار الهدى للطباعة والنشر، الجزائر 1998 ، ص : 09 .

ثانيا : بحسب أحواله

1 . في الصيغة	. ماضٍ مثل : كتبَ ـ زلـزلَ . . مضارع مثل : يكتبُ ـ يزلزلُ. . أمر مثل : أُكتب ـ زَلـزِل .
2 . في الزمن	. ماض مثل : كتبَ ـ لم يكتبْ . . حاضر مثل : كتبَ ـ يكتبُ ـ أكتبْ . . مستقبل مثل : يكتبُ ـ لن يكتبَ ـ أكتب .
3 . في الإعراب	. معرب (مرفوع ـ منصوب ـ مجزوم) . . مبني (على الضم ـ على الفتح ـ على السكون) .
4 . في الحروف	. من حيث العدد : . ثلاثي مثل : كتبَ ـ فعل . . رباعي مثل : دحرج ـ فعلَلَ . . من حيث الأصل . مجرد مثل : كتبَ ـ دحرج . . مزيد مثل : كاتب ـ تدحرج .
5 . في الصّحة	. صحيح : سالم مثل : كتب . مهموز الفاء مثل : أكل . مهموز العين مثل : سأل . مهموز اللام مثل : نشأ . . معتل : . مضعف مثل : مدّ ـ يمدّ ـ أمدُد . . معتل الفاء (مثال) مثل : وعد ـ يعد . . معتل العين (أجوف) مثل : باع ـ يبيع . . معتل اللام (ناقص) مثل : دعا . يدعو. . معتل بحرفي علة : لفيف مقرون مثل: شوى. لفيف مفروق مثل: وقى.
6 . في التصريف	متصرف : تام التصرف مثل : كتب ـ أصبح . ناقص التصرف مثل : مازال ـ كاد . . جامد : مثل : ليس ـ عسى .

من خلال المخطط والجدول السابقين يتضح لنا جليا العدد الهائل من الصور والأشكال (Formes) التي يظهر عليها الفعل[1] ، مما يوحي إلى تشكيل ثروة إفرادية تزخر بها اللغة العـربية ، والفعل يتمتع بقوة كبيرة في كيان اللغة ، فإذا كان الاسم يدل على معنى فقط فإنّ الفعل يدل على معنى مقترن بزمن ، الأمر الذي يمنحه ضرورة الاستعانة به في الاستعمال اللغوي أثناء التعبير والتواصل ، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإنّ تقلب الفعل في الأزمنة الثلاثة (ماض . مضارع . أمر) بموجب تصريفه مع مختلف الضمائر ، يعمل على توالد عدد المفردات في صيغ وأوزان مختلفة من شأنه أن يمنح مستعمل اللغة ـ كتابيا أو شفويا ـ الدّقة في التعبير والسهولة في تبليغ المقاصد إلى جانب توفير الجهد اللغوي ، لأنّ الفعل عادة ما يتمتع " بديناميكية " الدلالة ، ولأنّ الظرف الذي يعيشه المتعلم خلال مساره التعليمي مبني أساسا على الحركة والنشاط والتفاعل في إطار الاحتكاك مع الآخرين وذلك من خلال ما يتوفر لديه من فرص التعبير ، فلا شك أنّ الأمر يدفعه لأن ينهل من قاموس الأفعال خاصة إذا ما أحسّ ـ في بعض الأحيان ـ أنّ الأسماء غير كافية لتبليغ المقاصد وتحقيق الأغراض ، ومن هذا المنطلق تظهر أهمية الأفعال بشكل واضح ضمن الحصيلة الإفرادية في اللغة كأداة استعمال في واقع الفرد من جهة ، والمفردات (عناصر لغوية) جديرة بالاهتمام والدراسة والمتابعة على الصعيد النفسي ، الاجتماعي واللغوي من جهة أخرى ، لأنّها تشكّل القاسم المشترك من مجموع الرصيد اللغوي إلى جانب الأسماء والأدوات .

لذلك يمكن القول إنّ الأفعال تشارك الأسماء مشاركة فعالة في بناء الثروة الإفرادية لدى المتعلم داخل الحقل الصرفي ، والذي يمنح الفعل حرية التقلب والتغيّر حتى يؤدي وظيفة تبليغه لا تقل

---

1 – يجب أن نشير هنا إلى نقطة هامة هي أنّ الفعل يُنظر إليه من زاويتين إحداهما نحوية والأخرى لغوية ، ففي المجال النحوي الفعل هو عبارة عن كلام ، والكلام عند النحويين كما هو معروف اللفظ المركب المفيد بالوضع ونستدل على حديثنا بما قاله ابن مالك في ألفيته : كلامنا لفظ مفيد كاستقم ، حيث يخص بالذكر هنا جماعة النحاة واللغويين والمثال الذي أعطاه هو الفعل " استقم " الذي يعتبر في هذا المقام تركيبا (un syntagme) لأنّه يتكون من فعل الأمر والفاعل أنت وهما ركنا التركيب ، أما في المجال اللغوي فالفعل يدخل ضمن قائمة المفردات (vocabulaire) مما يَمنح دلالة أخرى .

أهمية عن باقي العناصر اللغوية الأخرى (لأنّ المحصول اللفظي من الأفعال يجعلها أكثر حضورا في الذهن وأكثر بروزا وجلاءً في الذاكرة مما يجعلها أكثر انقيادا ويجعل صاحبها أكثر طلاقة وسلاسة في التعبير ، وبالتالي أكثر تهيؤا للإبداع الفكري)[1].

2 – الصرف في اللغات الأجنبية

قبل البدء في الحديث عن تفاصيل الظاهرة الصرفية في اللغات الأجنبية نتوقف عند مجموعة من التعاريف التي جمعها " جورج مونان " في مؤلفه " Dictionnaire de la linguistique " ، وهي عبارة عن أراء حول مفهوم الصرف لجماعة من اللسانيين .

– عند جورج مونان : الصرف . تقليديا . هو دراسة الصور والأشكال (Formes) التي تظهر على إثرها الكلمات في لغة ما : تغيرات (variantes) في صور الكلمات قصد تحديد علاقات بعضها مع بعض في الجملة ...تطورات ، تكوين كلمات جديدة ، ... الخ .

– الصرف عند فندريس Vendryes : هو دراسة المورفيمات (Morphèmes) ، الوحدات الصرفية التي تُميّز بموجبها الدلالة داخل الألفاظ .

– الصرف عند سويت Sweet : يدرس التغيرات الصورية على مستوى كل المفردات ذات الفئات النحوية ... يعالج لنا : الإعراب ، التركيب ، الاشتقاق ، ونسق الكلمات كعناصر خطاب .

– الصرف عند جسبرسن Jespersen : وظائف نحوية (زوائد affixes ، كلمات نحوية ... نسق الكلمات أو نظامها) .

---

1 – محمد أحمد المعتوق : الحصيلة اللغوية ، ص : 06 .

– الصرف عند بلومفيلد Bloomfield : يدرس التغيرات الصورية للكلمات (أي الوحدات المعجمية كأدوات نحوية) ، وذلك حينما تظهر الوحدات الصرفية المترابطة كعناصر أساسية ومهمة .

– الصرف عند مارتيني Martinet : ينقسم إلى قسمين :

أ . على مستوى المفردات أو ما يُعرف بالصرف الإفرادي (la morphologie lexicale) ، ويدرس التغير الذي يطرأ على المونيمات (Monèmes) أثناء التركيب أو الاشتقاق مثل : esque في كلمة livresque .

ب . الصرف المتعلق بالتركيب (Morphologie syntagmatique) ، ويدرس التغيرات على المورفيمات بموجب تأثير بعض العناصر في بعض داخل السياق .

من خلال هذه المفاهيم يتضح لنا أنّ الصرف (Morphologie) في جميع اللغات يهتم بالتغيرات (variantes) التي تطرأ على مستوى المفردة سواء بالزيادة أو بالنقصان وذلك بموجب تطبيق بعض الظواهر اللغوية كالاشتقاق أو التركيب من جهة وبموجب تأثير العناصر اللغوية بعضها في بعض داخل المجال التركيبي (السياق) .

ويتخذ الصرف من عملية الإلصاق (affixation) قانونا له ، وذلك بإضافة ما يُعرف بالسابقة (préfixe) أو اللاحقة (suffixe) للمفردة ، وتسمى هذه الزوائد في علم الصرف بـ : المورفيمات (les Morphèmes) ، وهي عبارة عن وحدات صرفية ذات معانٍ ودلالات ...، وتنفرد اللغة العربية ـ بالإضافة إلى نظام الزيادة التي تتمتع به ـ بقانون آخر هو ما يميّزها عن باقي اللغات الأخرى ، ألا وهو الوزن (Le schème) ، ويتمثل في القالب (Moule) الذي تُفرغ فيه المفردات لتؤدي بموجبه معانٍ مختلفة ، ويمكننا فيما يلي أن نتخذ بعض اللغات الأجنبية كنماذج في مجال علم الصرف .

2 . 1 اللغة الفرنسية

تعتمد اللغة الفرنسية بشكل عام على ظاهرة الاشتقاق (dérivation) في توالد وتزايد المفردات شأنها في ذلك شأن اللغة العربية مثل : [Enseignant – Enseignement... Enseigner] ، وكذلك ظاهرة التركيب (Composition) مثل (Lave glasse – sous directeur ..الخ) ، واختصارا للحديث عن التغيرات التي تصيب الأسماء في النظام الصرفي نورد الجدول الآتي[1] :

مفرد	Livre كتاب	Cheval حصان	Seau دلو	Prix ثمن
جمع	Livres كتب	Chevaux أحصنة	Seaux دلاء	Prix أثمان

مذكر	Chat هرّ	Homme رجل	Marchand بائع	Inspecteur مفتش	Heureux سعيد
مؤنث	Chatte هرّة	Femme امرأة	Marchande بـائعة	Inspectrice مفتشة	Heureuse سعيدة

النسب	البلد	مفرد مذكر	جمع مذكر	مفرد مؤنث	جمع مؤنث
	Algérie الجزائر	Algérien جزائريّ	Algériens جزائريّون	Algérienne جزائريّة	Algériennes جزائريّات
	Danemark الدنمرك	Danois دانمركيّ	Danois دانمركيّون	Danoise دانمركيّة	Danoises دانمركيّات
	Argentine الأرجنتين	Argentin أرجنتينيّ	Argentins أرجنتينيّون	Argentine أرجنتينيّة	Argentines أرجنتينيّات

1 – نلاحظ من خلال الجدول أنّ التغيرات التي تصيب الأسماء بموجب الحالات السابقة قد تكون جزئية مثل : (Marchand – Marchande) ، وقد تصيب نصف الكلمة مثل : (Cheval – Chevaux) ، وقد تكون جذرية مثل : (Homme ـ Femme) ، وأحيانا لا يحدث للكلمة تغير مثل : (Prix ـ Prix) ، فقط تدل عليها المحدّدات (Les articles) مثل : (des Prix – un Prix) .

فبالرغم من فقد المقاربة الصرفية في اللغة الفرنسية لقانون الميزان الصرفي (schème) والتثنية والتصغير ... الخ ، فإنّه بإمكانها أن توفر عددا هائلا من المفردات الجديرة بالاستعمال اللغوي وذلك حسب التنوع والتغيّر الذي يصيب الأسماء عبر الحالات المذكورة في الجدول السابق ، الأمر الذي يمكّن . بدون شك . مستعمل هذه اللغة من التحكم في مهارات التعبير والتخاطب من خلال الرصيد اللغوي الذي يوفره علم الصرف سيما إذا ما تمكن المتعلم من امتلاك القوانين التي بموجبها تتحدد طبيعة المفردة .

هذا فيما يخص الأسماء في اللغة الفرنسية ، أما في مجال الأفعال في اللغة الفرنسية فالأمر يبدو أكثر تنظيما إذ أنّ هذه الأخيرة وفي حالة عدم التصريف (infinitif) تنقسم إلى ثلاث مجموعات رئيسية (trois groupes) تُحصى داخلها كل أفعال (Verbes) اللغة وفق علامات ومحدّدات .

تضم المجموعة الأولى 1^{er}groupe قائمة الأفعال المنتظمة (les verbes réguliers) التي تتحدد نهايتها بالعلامة er نحو :(marcher – aimer)

أما المجموعة الثانية 2^{eme} groupe وتضم عناصر محدودة من الأفعال فقط هي تلك التي تنتهي بـ العلامة ir شرط أن ينتهي اسم مفعولها باللاحقة (issant) نحو :(finir / finissant).

المجموعة الثالثة 3^{eme} groupe وهي عبارة عن خليط من القوائم حيث تضم داخلها كل الأفعال التي تنتهي بالعلامات الآتية :

ir مثل : (venir) ، و oir مثل : (voir) ، و re مثل : (vivre) ، وتُعرف بقائمة الأفعال غير المنتظمة (les verbes irréguliers) .

وفي مجال التصريف (conjugaison) فاللغة الفرنسية إلى جانب الأزمنة الرئيسية المعروفة كما يلي : الحاضر (Présent) ، والماضي (Passé) ، والمستقبل (futur) ، فإنّها تضم أزمنة فرعية

تصدر عن كل زمن ، كما يُضفي مفهوم الصيغة (Le mode)[1] على الفعل خاصية التنوع ، مما يمنح الفعل الظهور بوجوه عديدة الأمر الذي يعطيه الدقة في تأدية الأغراض (تنوع الأساليب) وكذا الدقة في تحديد أزمنة الأحداث ، وعلى غرار ما ذُكر فإنّ الفرنسية تمتلك أنواعا من الأفعال مثل : الأفعال اللازمة (verbes intransitifs) ، الأفعال المتعدية (verbes transitifs) والمبنية للمعلوم (Voix actif) ، والمبنية للمجهول (Voix passive) ... الخ ، شأنها في ذلك شأن اللغة العربية .

إذن فلا شك أنّ الأفعال تشكّل رصيدا لغويا قويا إلى جانب الأسماء في اللغة الفرنسية ممّا يمكّن مستعمل اللغة من أن ينهل منها ما شاء وفي أي موقف تعبيري كان في إطار التعبير والتواصل .

2 . 2 اللغة الألمانية

تتشابه بعض المفردات داخل النظام اللغوي الألماني ممّا يؤكد وجود ظاهرة الاشتقاق كأداة توليد للألفاظ شأنها في ذلك شأن بعض اللغات الأخرى ، أما عن ظاهرة التركيب فإنّ الألمان يهوون تركيب الأسماء وإضافة بعضها إلى بعض لتعطي معانٍ مختلفة مثل[2] :

---

1 – Le mode في المجال الصرفي الخاص باللغة الفرنسية تعني صيغة الفعل ويتمثل في الأسلوب (Le style) الذي يمكن أن يظهر به الفعل أثناء الاستعمال (التخاطب) ، حيث توجد أربع صيغ ذاتية (Modes Personnels) أين يمكن للفعل أن يتصرف مع جميع الضمائر وهي : indicatif يفيد الإخبار . Subjonctif يفيد الربط والتمني ، Conditionnel يفيد الشرط . impératif يفيد الأمر (الطلب والتحضيض) . كما توجد ثلاث صيغ لا شخصية (Modes impersonnels) أي لا تتعلق بشخص معين وهي : Infinitif = متعلق بالمصدر (صيغة المصدر) ، Participe (اسم الفاعل أو اسم المفعول P. Passé , Participe Présent) ، Gérondif = اسم الفاعل المرفق بالحالية . .

– للتوسع أكثر حول هذا الموضوع يُنظر في (La rousse) موضوع (Conjugaison) من تأليف Yann Le Lay . Edition Française : 1995

2 – مروة حسن : تكلم الألمانية ، دار اللطائف للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، القاهرة 2007 ، ص : 28 وما بعدها .

القاموس	الكلمات	الكتاب	الخدمة	الخادمة	الفتاة
Das worterbush	Die worter	Das bush	Die Dienst	Das Dient madchen	Das Madchen

تحتوي اللغة الألمانية إلى جانب المذكر والمؤنث على جنس ثالث يسمى المحايد (Neutral) ، وكذلك توجد ثلاثة أنواع من أدوات التعريف :

- معرفة : Bestimmt .
- نكرة : Unbestimmt .
- نكرة منفية : Unbestimmt Négative .

والجدول الآتي يوضح الأداة الخاصة بكل حالة من الحالات السابقة :

	Maskulin مذكر	Neutral محايد	Feminen مؤنث	Plural الجمع
Bestimmt	Der	Das	Die	Die
Unbestimmt	ein	Ein	Eine	
Négative Unbestimmt	Kein	Kein	Keinen	Keine

ويتضح من خلال الجدول السابق أنّ الجمع النكرة ليس له أداة إنّما يُكتب الاسم مباشرة ، إذن فكل اسم تسبقه أداة تحدّد نوعه (مذكر ، مؤنث ، محايد) ، ولا توجد قاعدة ثابتة لتقسيم

الأسماء إلى أنواع كما أنّها تختلف عن اللغة العربية في التذكير والتأنيث ، فالمذكر في العربية ليس بالضرورة مذكرا في الألمانية ، مما يجعلها تشبه اللغة الفرنسية في هذا الشأن .

كما هو الحال في الأداة كذلك لا توجد قاعدة ثابتة لجمع الأسماء لذلك يُنصح بحفظ كل اسم بالأداة والجمع .

المفرد Singular	الجمع plural
الصّورة das Bild	الصّور die Bilder
الطالب der Student	الطلبة die Studenten
المدرّس der lehrer	المدرّسون die lehrer

أما في مجال التصغير فالأسماء التي تنتهي بـ Lein أو Shon تكون ـ عادة ـ تصغيرا لأسماء أخرى وتكون أداتها Das ، مثل :

الكتاب Das Bush ، الكتيب Das Buchlein .

هذا عن الأسماء أما في مجال الأفعال فإنّ اللغة الألمانية تشتمل على عدّة أزمنة أهمها : الماضي Das Praterium ، والمضارع Der Prasens ، وبالطبع يختلف تصريف الفعل من زمن لآخر كما يختلف من ضمير لآخر ، وعند تصريف الفعل نأتي بأصله (Stamm) وذلك بحذف العلامة (en) من نهاية الفعل (Fragen/en) بمعنى يسأل ، ثم نضيف النهايات حسب الضمير .

وهذه قاعدة عامة في تصريف الأفعال في الزمن الماضي والمضارع ، وكذلك هناك أفعال كثيرة لا تنطبق عليها هذه القاعدة ويتم تصريفها بطريقة مختلفة تماما ، وبعضها لا يخضع تصريفه لأي قاعدة أساسا وذلك حسب نوع الفعل وكونه فعلا قويا (Stark) أو ضعيفا (Shwash) .

3 – أهمية علم الصرف في تعليمية المفردات وتعلمها

إذا وكما رأينا يحظى الصرف بمكانة عميقة ضمن المكونات الأساسية للغة وذلك في كل لغات العالم ، ولعلّ وجود القوالب (Les moules) التي تنصهر فيها المفردات لتتوالد وتتكاثر هي أكبر دليل على ثقل حجمه وأهمية مكانته في كيان اللغة ، كما يُعتبر إحدى الوسائل اللغوية الهامة في المجال التعليمي ـ التعلمي ، لأنّه يُقرّب المتعلم من الحصول على المفردة وامتلاكها وبالتالي تخزينها في ذهنه لتصبح أكثر جاهزية للاستعمال في التعبير والتواصل بكيفيات ملائمة وصحيحة ، ولقد ثبت بالتجربة العلمية أنّ المعالجة الصرفية للغة تأتي في مقدّمة العلوم الأخرى لأنّها وبدون شك تتعامل مباشرة مع المادة الأولى في اللغة ألا وهي المفردة ، لذا ينصح المختصون في علم التربية والتأليف المدرسي أن يُدرَج الصرف كمقاربة (approche) في المراحل الأولى من التعليم لأنّه الركيزة الأساسية التي تستمد منه اللغة قوتها ، إذ لن يتمكن المتعلم من الخوض في المجال التركيبي دون امتلاك رصيد معتبر من المفردات اللغوية ما لم يتم التعرف أكثر على فنون ومهارات تقلب وتغيّر المفردات ضمن حدود القوانين الصرفية .

إنّ الاشتقاق والتركيب ، والتعريف والتنكير ، والتذكير والتأنيث ، والجمع والإفراد ، والنسب والتصغير ... كل هذه الثنائيات إذا ما اعتُبرت قوانين صارمة تتحكم في صنع المفردة بكل دقة وإتقان فإنها تمنح مستعمل اللغة ـ كتابة أو مشافهة ـ القوة والتحكم في مهارة اللغة والتفنن في استعمالها وتوظيفها في أي مجال من مجالات حياته .

فالصرف إذن هو منبع الثروة الإفرادية وذلك لامتلاكه آلية إنتاج المفردات من خلال عشرات الأوزان القياسية التي يوفرها ، مما يجعله في مقدمة العلوم اللغوية الهامة في التعليم ، إذ أنّه الطريق إلى اكتساب المهارات اللغوية ، فإذا كان المعجم يقدم المفردة جاهزة ، فإنّ الصرف يمنح المتعلم فرصة التدرّب على ابتداع مفردات جديدة من خلال القدرة على التحكم في قوانين الأوزان والصيغ القائمة في أذهان المتكلمين ، الأمر الذي يعطيهم أفضيلة القدرة على امتلاك المفردة وتخزينها ثم توظيفها واستعمالها في مختلف ظروف الخطاب وملابساته .

إنّ للصرف مكانة هامّة تجعله من أهم الوسائل التي تتوسلها المقاربات البيداغوجية التي ترتكز عليها تعليمية اللغة عامة وتعليمية المفردات بشكل خاص ، ولعلّ أهمية الصرف تتجلى بوضوح أكثر ـ ضمن هذا الحقل ـ في مدى اهتمام المختصين في علم التربية والتأليف المدرسي في معالجة القضايا الصرفية عبر المسار التعلُمي من خلال بناء البرامج التعليمية وإعداد المحتويات اللغوية التعليمية ، وذلك بإدراج الجانب الصرفي للغة بشكل منظم ومتدرج يمكّن المتعلم من تحصيل تقدم ملموس في الاستعمال اللغوي الوظيفي ، كما أنّه لا يمكن . بأي حال من الأحوال . الحصول على ملكة اللغة دون الاعتماد على المفردات اللغوية . كمقاربة . تدفع بالمتعلم إلى إحراز رصيد معتبر من الألفاظ والكلمات جرّاء الممارسة المستمرة والتصرف في قوانين تقلُّب المفردات في الشكل والمضمون عبر ما يُعرف بالصيغ والأوزان .

المبحث الثاني

المقاربـة الدلاليـة

1 – اللفظ والمعنى

يكاد يتفق علماء اللغة على أنّ اللفظ هو الصيغة الخارجية للكلمة ، وأنّ المدلول هو الفكرة التي يستدعيها اللفظ ، وبذلك تكون الأصوات المكوّنة للكلمة بمنزلة المحتوى الخارجي ، لها بينما يكون المدلول أو الفكرة أو الصورة الذهنية التي تستدعيها الكلمة بمنزلة المحتوى الداخلي لها ، أما العلاقة التي تربط اللفظ بمدلوله حيث يتمكّن كلا منهما استدعاء الآخر فهي (المعنى) ، وهذه العلاقة التي سميت بـ (المعنى) هي أساس عملية وضع الرموز اللغـوية بجميع أشكالها ومستوياتها ، وبذلك فإنّ فقدان معنى الكلمة يعني فقدان العلاقة بين الكلمة ومدلولها ، وإن فُقدت هذه العلاقة فذلك يعني أنّ الكلمة فقدت محتواها الداخلي أو تلك الفكرة أو الصورة الذهنية التي يمكن أن تستدعيها وأصبحت ظرفا فارغا لا قيمة له ، وانطلاقا من هذا القول يصبح المعنى عنصرا جوهريا في كيان الكلمة بمفهومها الوظيفي الكامل ، بل تصبح قيمة الكلمة كما يشير " فندريس " (مرهونة بقيمتها المعنوية)[1] .

إنّ الغرض الأصلي من وضع المفردات لمسمياتها كما يقول فخر الدين الرازي : (أن يُضمّ بعضها إلى بعض ليحصل منها الفوائد المركبّة وهكذا جميع المفردات)[2] ، ومن الواضح أنّ هذه المفردات لا يمكن أن يُضم بعضها إلى بعض إلاّ بعد العلم بمعانيها أي بمحتوياتها الداخلية ، وبعد وجود الإدراك الكامل لكل أسرارها ، وإلا تعذر تركيبها ونظمها وتأليف الكلام منها ، وكما يقول الجرجاني : (إذا أنت عزلت دلالتها جانبا وأيّ مساغ للشك في أنّ الألفاظ لا تستحق

---

1 – يقول فندريس جوزيف : (إنّ ما نسميه بالمفردات هو مجموعة الكلمات في إحدى اللغات باعتبار قيمتها المعنوية) ، أنظر كتاب " اللغة " تحقيق : عبد الرحمان الدواخلي ومحمد القصاص ،القاهرة ، مطبعة لجنة البيان العربي 1950م/1370م ، ص : 225 .

2 – فخر الدين الرازي : نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز ، تحقيق : د . بكري شيخ أمين ، بيروت دار العلم للملايين 1975 ، ص : 147 .

من حيث هي ألفاظ التي هي لغات دلالتها لما كان شيء منها أحق من شيء ، ولا يتصور فيها ترتيب ونظم)[1] .

إذن فلا جدوى من لفظ بلا معنى ، ولا من اسم دون مسمّى ، ولا من مصطلح دون مفهوم ، لأنّ الكلمة تكون كالشيء الجامد المعتّم ما لم تعبّر عن موقف أو فكرة وحتى لو كانت جميلة في ذاتها عذبة الجرس في نطقها لا يكون لها شأن إلاّ بما تحمل من مضمون ، أو كما يقول أحد العلماء : (تكمن النزعة الأساسية في كون الكلمة تمتص الفعل أي أنّها تكف على أن تكون مادة ظاهرية معتمة بل إنّها تشرع في الإضاءة من الداخل بواسطة الفكرة ، وهذه الإضاءة هي التي تبعث الروح في الكلمة بل هي الروح نفسها)[2] ، ولا شك أنّ الروح التي يشير إليها هنا هـي المعنى .

إنّ الألفاظ تحتفظ بمكانتها كأساس جوهري مهم في عملية التعبير وصياغة القول مكتوبة كانت أو منطوقة ، إذ أنّه من المعلوم أنّ المعاني والأفكار لا تبيّن ولا تظهر إلاّ بالألفاظ فلا قيمة للمعاني والأفكار دون الأدوات التي توصلها أو تحملها وهي الألفاظ ، إنّ اللفظ على حدّ تعبير الهمذاني :(زينة المعنى والمعنى عماد اللفظ ، فإذا كانت الألفاظ مشاكلة للمعاني في حسنها والمعاني موافقة للألفاظ في جمالها ، وتضاف إلى ذلك قوة من الصواب وصفاء من الطبع ومادة من الأدب ، وعلم بطرق البلاغات ومعرفة برسوم الرسائل والمكتبات كان الكمال)[3]، لأنّ البلاغة في الكتابة أو القول تتطلب معرفة ألفاظ اللغة بمستوياتها المختلفة ، ليمكن استخدام ما يتطلبه كل ظرف أو يقتضيه كل موقف منها ، إذ أنّ مدار الأمر كما يقول الجاحظ : (لكل ضرب من الحديث ضرب من اللفظ ، ولكل نوع من المعاني نوع من الأسماء ، فالسّخيف للسخيف ،

---

1 – عبد القاهر الجرجاني : دلائل الإعجاز ، تصحيح وتعليق : السيد محمد رشيد رضا ، دار المعرفة بيروت 1982 ، ص : 41 .

2 – هو غيوري غانتشف فيلسوف ولغوي هندي .

3 – عبد الرحمان بن عيسى الهمذاني : الألفاظ الكتابية ، دار الهدى لطبع والنشر ، بيروت 1979 / مقدمة المؤلف ، ص. ك .

والخفيف للخفيف ، والجزل للجزل ، والإفصاح في موضع الإفصاح)[1] ، ولهذا السبب كان من تمام آلات البلاغة كما يرى أبو هلال العسكري (ت395هـ) : (العلم بفاخر الألفاظ وساقطها ومتخيّرها ورديئها ، ومعرفة المقامات وما يصلح في كل واحد منها من الكلام ...)[2] .

وفي سياق هذا الاهتمام باللفظ والمعنى وضع " دو سوسير " بصمة كبيرة من خلال تبنّيه مجموعة من الثنائيات التي توحي إحداهن إلى هذا الأمر في اللسانيات الحديثة ، وذلك حينما اعتبر العلامة اللسانية (المفردة) وحدة النظام اللساني مثبتا في الوقت نفسه أنّ هذه الأخيرة تتكون من : صورة سمعية (image acoustique) ومفهوم (Concept) ، ثم ما يلبث أن يصرّح بالإبقاء على مصطلح العلاقة على الكل وتعويض (مفهوم وصورة سمعية) بلفظتي : (دال ومدلول signifie/signifiant) . فمن خلال هذا التصور يرى " دو سوسير" أنّ العلامة اللسانية هي كلّ يتكون من دال ومدلول يصعب علينا الفصل بينهما ، لأنهما يرتبطان بعلاقة تواضعية اتفقت عليها جماعة لسانية معيّنة تعبّر عن واقع معيّن وذلك حتى وإن كان يرى هذه العلاقة اعتباطية (Arbitraire) أو غير طبيعية ، وقد حذا حذوه " أندري مارتيني " في هذا الشأن إذ يرى أنّ اللسان البشري يتكون من وحدات (أي كلمات) ذات مضمون معنوي وصوت ملفوظ ، وهي بذلك العناصر الدالة على معنى ، كما يرى " ستيفن أولمان " أنّ الحدث اللغوي (الكلمة والعبارة) له جانبان : جانب اللفظ أو الصوت وجانب المعنى أو المحتوى العقلي ، ولا يمكن فصل أحد جانبيه عن الآخر مؤكدا أنّهما وحدة متكاملة ، ويضيف " كمال بشر " في هذا المجال أنّه ليس من شك أنّ الكلمة بوصفها مجموعة من الأصوات لا قيمة لها وإنّما قيمتها بمعناها ومدلولها الذي ارتبطت به ، ومن خلال نظرية السمات المعنوية انطلق " يالمسلاف " من الفكرة التي تُؤمن

---

1 – الجاحظ : كتاب الحيوان ، تحقيق عبد السلام هارون ، ط2 ، دار الكتاب العربي بيروت 1965 ، جزء3 ، ص : 39 .

2 – أبو هلال العسكري : الصناعتين ، الكتابة والشعر ، طبعة 1، تحقيق وضبط د . مفيد قميحة بيروت ، دار الجليل 1981 ، ص : 31 .

بوجود توازن مطلق بين مستوى اللفظ ومستوى المعنى في اللغة ، أو ما يعرف بـ (التعبير والمضمون)[1] .

2 – أنواع المعنى

إنّ الكلمة هي أداة للمعنى أو كما يعبّر عنها " أولمان ": أصغر وحدة من وحدات المعنى التي تتكون منه الوحدات الأخرى كالعبارة والجملة ، والسبب في رأيه أنّها ـ من الناحية النفسية ـ تتمتع بقوة سحرية خارقة ، وتؤثر في النفوس وتعدّل من السلوك بالقدر الذي اكتسبته من منزلة اجتماعية تقليدية ، وما ارتبطت به من صبغة قومية[2] ، فلا شك إذن أنّ الذي خصّ الكلمة بهذه المنزلة هو المعنى ، وفي هذا الصدد يصرّح أحد العلماء الهنود قائلا :(كل شيء يتصور مقترنا بالوحدة الكلامية الدالة عليه .. وعلى هذا فنحن نعتبر الكلمة عنصرا من العناصر المكوّنة للشيء تماما كما نعتبر الطين السبب المادي أو الرئيسي لكل المواد الترابية)[3] ، إنّ هذه الوحدة الكلامية في مجال دراسة المعنى نُعتت من قبل بعض العلماء بـ (الوحدة الدلالية Sémème) ، وهذا المصطلح ـ فيما يذكر المؤرخون ـ قد دخل حقل اللغويات على يد العالم السويدي (Adolf Noreen) سنة 1908 وفي أمريكا على يد " بلومفيلد" سنة 1926 ، وقد اختلفت وجهات النظر

---

1 – من خلال ما سبق ذكره يتضح لنا ضرورة اتصال المعنى باللفظ في كل الأحوال ، غير أنّه ورد . تاريخيا . أنّ بعض علماء اللغة الأمريكيين وعلى رأسهم : بلومفليد " ومن خلال تصريحاتهم هاجموا المعنى وبعنف مثبتين ذلك أنّ دراسة المعنى تعد أضعف نقطة في الدراسة اللغوية حيث أصدر حكمه قائلا : (إنّ دراسة المعنى المعجمي وبالتالي السيمانتيك تعد خارج المجال الواقعي للغة) مما أدى هذا التصريح إلى إهمال المعنى على مدار حقبة من الزمن ، ولعل " بلومفيلد " كان قد هاجم المصطلحات العقلية مثل : التصور والفكرة لأنّه كان يؤمن بالسلوكية التي تشكك في مثل هذه المصطلحات وتنادي بالتركيز على الأحداث الممكن ملاحظتها ، وشاع هذا الحكم عن " بلومفيلد " وحمّل من طرف بعض العلماء محمل الجدّ ، إلاّ أنّه وفي أواخر حياته تراجع عن هذا الأمر وثبت ذلك من خلال تصريح ظهر في شكل خطاب كان قد بعث به إلى صديق له بتاريخ 29 يناير 1945 ، وبعد أن تبيّنت حقيقة رأي " بلومفيلد " ما لبث الميزان أن اعتدل وتنبّه اللغويون الأمريكيون إلى خطأ فهمهم ... للتفاصيل أكثر حول هذا الموضوع يُنظر . علم الدلالة أحمد عمر مختار. .

2 – ستيفن أولمان : دور الكلمة في اللغة ، ترجمة كمال بشر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة 1959 ، ص : 7 .

3 – المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

في تحديد مفهوم دقيق للوحدة الدلالية ، فمنهم من قال إنّها الوحدة الصغرى ، ومنهم من قال إنّها تجمع من الملامح التميزية ، ومنهم من قال إنّها امتداد من الكلام يعكس تباينا دلاليا ، ويقصد بذلك هنا المورفيم ، إلاّ أنّ بعضهم قد اعتبر الوحدة الدلالية هي النص (Texte) ، ويرى علماء الدلالة أنّ أي امتداد من الكلام من مستوى المورفيم إلى الكلام المنطوق كلّه يمكن أن يتحدث عن جانبين : إما كوحدة معجمية (Unité lexicale) ، أو كوحدة دلالية (Unité Sémantique) ، فحينما يكون التركيز على صيغة معيّنة يكون المرء متحدثا عن وحدة معجمية ، ولكن حينما يكون التركيز على معنى هذه الصيغة يمكن للمرء أن يستعمل ما يسمى بالوحدة الدلالية .

وقد قسّم العالم " ندا Nida " الوحدة الدلالية إلى أربعة أقسام رئيسية هي :

1 . الكلمة المفردة .

2 . أكبر من كلمة (تركيب) .

3 . أصغر من كلمة مورفيم متصل .

4 . أصغر من مورفيم (صوت مفرد)[1] .

يرى نفرٌ غير قليل من العلماء أنّ اللغة المثالية هي تلك التي ينفرد بها كل شيء باسم خاص يعرف به ، بحيث يكون عدد المعاني مساويا لعدد الألفاظ الموضوعة لها ، ومن المفروض ـ نظريا ـ ألا يكون من أجل أغراض التبليغ والتعبير إلا اسم واحد لكل معنى ، وإلاّ معنى واحد

1 – تعدّ الكلمة المفردة برأي العلماء أهم الوحدات الدلالية لأنّها أهم مستوى أساسي للوحدات الدلالية حتى اعتبرها بعضهم الوحدة الدلالية الصّغرى ، أما الضرب الثاني فيقصد به الوحدات الأكثر شمولية وهي المتركبة من وحدات على مستوى الكلمة والمقصود بها العبارات التي لا يُفهم معناها الكليّ بمجرد فهم معاني مفرداتها وضم هذه المعاني بعضها إلى بعض مثل الأمثال والحكم وبعض التراكيب نحو : البيت الأبيض White house , Week–end ... الخ ، ويقصد بالضرب الثالث من الوحدات الدلالية وهو الأقل من كلمة بالمورفيم المتصل ويشمل ذلك السوابق واللواحق . أما الوحدة الدلالية التي تعد أقل من مورفيم فمثل دلالة الضمة على المتكلم والفتحة على المخاطب والكسرة على المخاطبة في الضمائر . كتبتُ . كتبتَ . كتبتِ .

لكل اسم ، ولكن هذا الأمر يكاد يكون من المستحيلات لأنّه يفترض إمكانية إحصاء المعاني ، فالمعاني التي تختلج في ذهن الإنسان أكثر من أن تحصى ، وفي هذا الصدد يؤكد " بلومفيلد " صعوبة الإحاطة بالدلالة اللغوية لأنّها ـ في نظره ـ نتاج حضارة تتدخل في تحديدها كل المعارف فهي أكبر مما تحصى في مجال الدراسات اللغوية وحدها حيث يقول : (... لكي يتسنى لنا تحديد دلالة صيغة لغوية معيّنة تحديدا علميا دقيقا لا بدّ لنا من معرفة علمية حقيقية بكل ما يشكّل عالم المتكلم بيد أنّ المعرفة البشرية محدودة اليوم إذا ما قورنت بسعة هذا العالم)[1] ، ولكن بالرغم من صعوبة تحديد معاني الكلمات إلاّ أنّ بعض العلماء أثبتوا وجود أنواع للمعنى ، إذ أنّه يمكن التقرب من دلالة مفردة معيّنة وذلك من خلال حصرها أو ربطها بظروف لغوية أو غير لغوية معيّنة ، من أنواع هذا المعنى ما يلي :

2 . 1 المعنى الأساسي

المعنى الأساسي هو المعنى الأولي أو المركزي للمفردة (Sens de base) ، لأنّ الكلمة أولا وقبل كل شيء لفظة تعرّفنا بماهية الشيء وبخصائصه (Fonction cognitive) ، ويتم ذلك بواسطة المعنى الأساسي الأصلي ، الذي تمتلكه[2] ، وهو العامل الرئيسي للاتصال اللغوي والممثل الحقيقي للوظيفة الأساسية للغة وهي التفاهم ونقل الأفكار ، إذ أنّ هناك كثيرا من الكلمات لها معانٍ محدّدة تحديدا واضحا وتدّل دلالة قاطعة على صفات أو أحداث معيّنة ، ومن ثمّ فإنّه من الضروري اعتبار متكلمين بلغة معيّنة أن يكونوا متقاسمين للمعنى الأساسي ، ويُعرف هذا أيضا بالمعنى المعجمي لأنّه متصل بالوحدة المعجمية حينما ترد منفردة ، ويرى إبراهيم أنيس أن المعنى المعجمي يوحي مباشرة إلى دلالة اجتماعية بسبب ما اكتسبته الكلمة من صبغة اجتماعية على مرّ الزمان في إطار التخاطب والتواصل بين أفراد المجتمع الواحد ، وبذلك فقد حدث ارتباط وثيق

---

1 – سالم شاكر : مدخل إلى علم الدلالة ترجمة محمد يحياتن ، ديوان المطبوعات الجزائرية ، ص : 27 ، وهو كلام منقول عن مؤلف : "Mounin G. Clefs pour la linguistique" في صفحته : 152 .

2 – حنفي ابن عيسى : محاضرات في علم النفس اللغوي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ب ت ، ص : 98 .

بين الدلالة المعجمية والدلالة الاجتماعية ، إذ يقول في هذا الصدد : (... ولكن المعاجم قديمها وحديثها تتخذ من الدلالة الاجتماعية للكلمات هدفا أساسيا ، وتكاد توجه إليها كل عنايتها فلا غرابة إذن ألاّ يفرّق بعض اللغويين بين الدلالة المعجمية والدلالة الاجتماعية ، فكلما ذكرنا الدلالة المعجمية لا نعني بها سوى الدلالة الاجتماعية)[1] .

إنّ هذا الصنف من المفردات ذات الدلالة المعجمية والاجتماعية هو من صميم اهتمام خبراء التربية وأصحاب المناهج والمحتويات في مجال تعليمية اللغات بصفة عامة وتعليمية المفردات بصفة خاصة ، لأنّه من المفروض أنّ الرصيد اللغوي المدرج للمرحلة الابتدائية يتشكل من مفردات تحظى بمعان معجمية ثابتة ومباشرة وذات صبغة اجتماعية ، وهذا طبعا إذا ما كان الهدف الذي تسعى إليه المنظومة التربوية هو إكساب المتعلم ثروة لفظية واسعة ، ولعلّ وجوب اتصاف المفردات اللغوية بمجموعة من المواصفات أهمها وضوح الدلالة فإنّه يدفع بدون شك إلى تيسير عملية تحفيظ المتعلمين للمفردات ولاسيما إذا اتسمت . كما ذكرنا . بالطابع الاجتماعي ، كما أنّ إدراج الكلمات ذات المعنى الأساسي ضمن البرامج اللغوية يجعلها أكثر تثبيتا وترسيخا في أذهان المتعلمين ، وذلك بسبب استقرار اللفظ على معنى واحد وعدم اضطرابه حتى وإن تعدّد استعمال اللفظ في مواقع وسياقات مختلفة .

2 . 2 المعاني الثانوية

إن الوظيفة الثانية التي تحظى بها الكلمة دلاليا هي الوظيفة التعبيرية (Expressive Fonction) ، وعليه فإنّ معنى الوحدة اللغوية لا يظهر إلاّ من خلال استعمالها في سياق معيّن لغويا كان أو غير لغوي ، يقول "براتراند راسل" : (الكلمة تحمل معنًى غامضا لدرجة ما ، ولكن المعنى يُكتشف فقط عن طريق ملاحظة استعماله ، الاستعمال يأتي أولا وحينئذ

1 – إبراهيم أنيس : دلالة الألفاظ ، مكتبة الأنجلو المصرية ط5 ، 1986 ، ص : 51 .

يتقطر المعنى منه)[1] ، ومنه فإنّ أغلب علماء اللغة يرون أنّ المعاني الثانوية للمفردة والمتمثلة أغلبها في ما يلي : (المعنى الإضافي ، الأسلوبي ، النفسي ، الإيحائي)[2] لا يمكنها أن تتحقق إلا من خلال استعمالها في مواقف معيّنة ، ويمكن القول هنا إنّ المعاني الثانوية تختلف باختلاف الشعوب والثقافات وحتى الأفراد والجماعات أحيانا .

3 – المعنى في ضوء بعض النظريات

تعدّدت النظريات واختلفت المناهج وتضاربت الآراء والتصورات حول تناول الظواهر الدلالية للغة ، فكانت الصيغ اللغوية أو المفردات أكثر عرضة لهذا الصراع الدائر بين اللغويين باعتبارها الوحدات الأساسية التي يمكنها أن تحمل المعنى ، وقد تمخض عن هذا الاختلاف في الدراسة بالدرجة الأولى اختلاف النظرة إلى المعنى في حدّ ذاته ، الأمر الذي أدى إلى صعوبة تحديد مفهومه في غالب الأحيان ، ولعلّ أول ما نشير إليه في هذا المقام ما يعرف بالنظرية الإشارية التي ظهرت على يد كل من " أوجدن وريتشارد Ogden and I . A .Richards " من خلال كتابهما (معنى المعنى) الذي برز فيه المثلث المشهور الذي تحمل رؤوسه ثلاثة عناصر مختلفة للمعنى هي :

1 . الفكرة أو المرجع أو المدلول .
2 . الشيء الخارجي المشار إليه .
3 . الرمز أو الكلمة أو الاسم [3].

---

1 – أحمد عمر مختار : علم الدلالة ص : 72 ، والعبارة منقولة من كتاب (Meaning and Style) ص : 08 .

2 – الحديث هنا عن معنى الكلمة لا يظهر إلاّ من خلال استعمال المفردة في موقف معيّن في ضوء تركيب معيّن (Syntagme) .

3. – C . K . Ogden and I . A .Richards : The Meaning of Meaning 10th ed G . Britagne 1972 . p : 07 .

يرى العالمان في تحليلهما لهذا المثلث أنّه لا توجد علاقة مباشرة بين الكلمة كرمز والشيء الخارجي الذي تعبّر عنه ، والكلمة عندهما تحوي جزأين هما صيغة مرتبطة بوظيفتها الرمزية ، ومحتوى مرتبط بالفكرة أو المرجع ، ومن أجل الحصول على المعنى ـ حسب رأي النظرية ـ فإن الأمر يتطلب دراسة الجوانب الثلاثة ، لأن الوصول إلى المشار إليه يكون عن طريق الفكرة أو الصورة الذهنية ، في حين ترتكز النظرية التصورية بزعامة (جون لوك john locke) على الأفكار والتصورات الموجودة في عقول المتكلمين والسامعين ، بقصد تحديد معنى الكلمة أو ما يعنيه المتكلم بكلمة استعملها في مناسبة معينة سواء اعتبر معنى الكلمة هو الفكرة [1] أو الصورة الذهنية ، أو هو العلاقة بين الرمز والفكرة ، ورفضًا لهذه النظرية وما أتت به من أفكار ، ظهر " بلومفيلد" وبقوة مستلهما مبادئ (ويس weiss) السلوكية مقرا باتجاه جديد يرى أن المعنى يتألف من ملامح الإثارة ورد الفعل القابلة للملاحظة والموجودات في المنطوقات ، فمن خلال هذا التصور عرّف معنى الصيغة اللغوية بأنها : (الموقف الذي ينطقها المتكلم فيه والاستجابة التي تستدعيها من السامع)[2] ، إذ عن طريق نطق صيغة لغوية يحث المتكلم سامعه على الاستجابة لموقف ، فهذا الموقف وتلك الاستجابة هما المعنى اللغوي للصيغة .

وتأكيدا على الوظيفة الاجتماعية للغة ، ظهر تيار آخر يهتم بدراسة معنى الكلمة انطلاقا من استعمالها في اللغة ، وقد تبنى هذا التيار " جون فيرث " رائد النظرية السياقية الذي يرى بأن المعنى لا ينكشف إلا من خلال تسييق الوحدة اللغوية ، أو يتعدّد المعنى تبعا لتعدد السياقات التي تقع فيها ، أو بعبارة أخرى ، تبعا لتوزيعها اللغوي[3] .

---

1 – William Alston : Theory of Meaning U.S.A 1970 , p : 32 – 34 .

2 – John Lyons : Sémantics , Vol ,1 Cambridge university. Press 1977 , p : 120 .

3 – A. Lehter : Sémantic Fields , p : 174 .

4 – نظرية الحقول الدلالية

4 . 1 المفهوم

تُعتبر نظرية الحقول الدلالية أنسب مقاربة لمعالجة الظاهرة اللغوية الإفرادية ، وذلك لأنّ الحقل الدلالي يقوم بمهمة جمع وحصر المفردات وتصنيفها بموجب علاقة دلالية يتربط بعضها ببعض ، لأنّ تناسب المفردات وتجانسها في الشكل أو المعنى ، يخلق ما يُعرف بالمجاورة أو التآلف ، مما يجعل ذكر مفردة معيّنة يستدعي مثيلتها في المعنى أو الجنس أو غير ذلك مما تقتضيه العلاقة التي يريدها مستعمل اللغة أو الباحث .

والحقل الدلالي (Champ Sémantique) في أبسط مفهوم له هو عبارة عن مجموعة من الكلمات تترابط دلالاتها فيما بينها ، الأمر الذي يجعلها تحت لفظ عام يجمعه كمصطلح " لون " الذي يضم تحته ألفاظا مثل : الأزرق . الأحمر . الأصفر ... الخ ، كما تداول على تعريف الحقل الدلالي وتبيان وظيفته مجموعة من العلماء أبرزهم (أولمان Ullmann) ، الذي يعتبره قطاعا متكاملا من المادّة اللغوية يعبّر عن مجال معيّن من الخبرة [1] ، كما يرى " ليونز "(J. Lyons) أنّه مجموعة جزئية لمفردات اللغة [2] ، ولعلّ تبني (ليونز) لهذا المفهوم نابع من كونه يرى أمر الحصول على معنى كلمة ما ، يستدعي فهم الكلمات الأخرى المتصلة بها دلاليا ، ويظهر هذا من قوله : (... يجب دراسة العلاقات بين المفردات داخل الحقل أو الموضوع الفرعي ، لأنّ معنى الكلمة ليس إلاّ محصلة علاقاتها بالكلمات الأخرى في داخل الحقل المعجمي)[3] .

---

1 – S. Ullmann : Meaning and style ... p : 26 .

2 – J. Lyons : Semantics .. p : 268 .

3 – William Alston : Theory of Meaning. p : 14 .

إذن فالحقل الدلالي هو آلية تحليل ، الهدف من ورائها جمع أكبر قدر من المفردات التي تخص مجالا معيّنا والكشف عن صِلاتها الواحدة منها بالأخرى من جهة ، وصلاتها بالمصطلح العام الذي يجمعها من جهة أخرى ، وقد تمخض عن هذا التصور للحقل الدلالي ما يلي :

– أنّه لا توجد وحدة معجمية " إفرادية " تنتمي إلى أكثر من حقل .

– أنّه لا توجد وحدة معجمية لا تنتمي إلى حقل معيّن .

– لا يصح إغفال السياق الذي ترد فيه الكلمة .

– لا يمكن ، بل يستحيل دراسة المفردات مستقلة عن تركيبها النحوي[1] .

4 . 2 نظرية الحقول الدلالية في التراث اللغوي العربي

عندما نؤرخ لنظرية الحقول الدلالية العربية فإنّنا لا نجد في التراث اللغوي العربي ما يشير من بعيد أو قريب إلى هذا المصطلح الذي يذكر بالضرورة أنّ اللغويين العرب القدامى تفطنوا تطبيقيا وممارسة في وقت مبكر إلى فكرة الحقول ، وهو أمر لا مجال لإنكاره أو إغفاله على الرغم من أنّهم لم يعرفوا النظرية بالمفهوم المتداول عند الدارسين العرب أو الغربيين في العصر الحديث .

لقد عرّف علماء اللغة العرب القدامى الحقول الدلالية انطلاقا من اللغة نفسها ، إذ تضمنت تصنيفا شاملا لألفاظها منذ القرون الهجرية الأولى ، ويدّل هذا التصنيف الذي يدعو إلى الدهشة والإعجاب على المستوى الفكري الذي بلغته العقلية العربية التي قلّما وصلت إليه الأمم مثل هذا التطور المبكّر من تاريخ حياتها على الفهم لمفردات لغتها ، والتي توحي للباحث بمعرفتهم للحقول الدلالية والعلاقة الموجودة بينها والاتصال القائم بينها .

1 – هذه العناصر تمثل جملة المبادئ التي اتفق عليها رواد نظرية الحقول الدلالية في معالجة الظاهرة الإفرادية .

ومما يدّل على أنّ فكرة التصنيف قديمة في التأليف العربي ما أشار إليه الجاحظ في كتابه " الحيوان " حين صنّف الموجودات الرئيسية في الكون قائلا : (إنّ العالم بما فيه من الأجسام على ثلاثة أنحاء : متفق ، ومختلف ، ومتضاد ، وكلها في جملة القول : جماد ونامٍ ، النامي على قسمين : حيوان ونبات ، والحيوان على أربعة أقسام : حيوان يمشي وحيوان يطير وحيوان يسبح وحيوان ينساح ، إلاّ أنّ كل طائر يمشي ، وليس الذي يمشي ولا يطير يسمى طائرا ، والنوع الذي يمشي أربعة أقسام : ناس وبهائم وسباع وحشرات)[1].

وتوّجت مرحلة التجميع للألفاظ العربية بالخطوة الأولى لهذا التصنيف ، وهي مرحلة الرسائل الكثيرة التي احتوت كل واحدة منهن على ألفاظ خاصة في مجموعات دلالية صغيرة تتعلق كل منها بموضوع مفرد في موضوع مفرد ، وهي رسائل من صميم الحقول الدلالية وإن لم يشر القدماء إلى المصطلح .

وشكّلت رسائل " الحشرات" لأبي خيرة الأعرابي (ت211 هـ) و"خلق الإنسان" للأصمعي (ت216هـ) ، و"الخيل" لأبي عبيدة عمر ابن المثنى (ت270 هـ) أهم الأعمال التي طبعت مرحلة تدوين اللغة ، كما اشتهر العديد من اللغويين آنذاك برسائلهم في مجالات عدّة على غرار أبي حاتم السجستاني (ت248هـ) وابن خالويه وأحمد بن وتد (ت299هـ) ، وتتابعت الرسائل الموضوعية فعمد بعضها إلى التصنيف الصرفي ، وكثرت الرسائل اللغوية في الإبدال والأبنية ، كما تطورت الرسائل فيما بعد إلى التفريع الصرفي المبنى على الأصوات الذي أضحى في ضوء النظرية الدلالية مقياسا يُعوّل عليه في توزيع النظام اللساني إلى مجموعات متميّزة تكوّن في مجملها نسقا أو شبكة العلاقات لهذا النظام . كما نشير إلى أنّ ظاهرة الحقول الدلالية وصلت إلى قمّتها في كتاب " المخصص " لابن سيّدة (ت458هـ) ، إذ يجمع اللغويون أنّ هذا الكتاب هو أضخم معجم متوّج لمرحلة الرسائل ومعاجم الموضوعات التي سبقته ، وهو مرتّب بحسب المعاني

---

1 – كتاب الحيوان ، جزء 1 . ص : 26 . 27 .

متضمن الحقول الدلالية في أرقى مناهجها وتصنيفاتها وله أهمية خاصة لوفرة مادته وإحكام بنائه ونضج منهجه ووحدته ، ويتألف من كتب تتدرج فيها أبواب وتحمل . أحيانا . الأسماء نفسها التي عرفت بها المفردات القديمة ، وتتمحور حول خمسة موضوعات هي :

1 ـ وجود الإنسان ومظاهره . 2 ـ الحيوانات . 3 ـ الطبيعة بعامة . 4 ـ الإنسان في المجتمع . 5 ـ المسائل النحوية والصرفية[1] .

وجمع ابن سيّدة بعض المحاور الرئيسية المختلفة من حيث الطول ووفرة المادة وسار على أساس التدرّج المعتمد على المنطق والعقل .

ومما سبق قوله يتضح لنا أنّ اللغويين العرب القدامى عرفوا الحقول الدلالية التي تجلّت في ذلك التراث الضخم الذي تركوه للأجيال ، ومما يلفت الانتباه أنّ الهدف من تأليف الرسائل كان تعليميا بالمعنى الواسع للمصطلح ، لأنّها تعتبر أداة تمدّ الكاتب بالكلمات التي يراها أكثر ملاءمة من غيرها لعرض أفكاره في دقة وأناقة حول موضوع واحد ، فهي تساعده على اختيار وانتقاء ما يناسب أفكاره من كلمات للتعبير بها عمّا يختلج في صدره [2] ، ولذلك فمن الأجود في وقتنا هذا الرجوع إليها للاستفادة منها في بناء المحتويات اللغوية الإفرادية في جميع المراحل التعليمية ، كما

---

1 – ابن سيدة : المخصص ، جزء : 1 ، ص : 10 .

2 – نظرا لأهمية هذه الرسائل في الدراسات اللغوية فقد ظهر أنّ المستشرقين هم الأوائل الذين وجّهوا عنايتهم إلى هذا التراث (تراث الرسائل) في العصر الحديث فحققوه و نشروه منذ بداية القرن العشرين ، حيث نشر " أوجست هنفر" ضمن كتاب : (الكنز اللغوي في اللسان العربي) الذي صدر سنة 1903 م ، وسنة 1905 م نشر كتاب " خلق الإنسان . الشاه الإبل " للأصمعي بالإضافة إلى كتاب (النبات والشجر) سنة 1908 . كما نشر " فريتش كرتكوي " كتاب (الخيل) لأبي عبيدة عمر بن المثنى ، ونشر " ويليام رايت " كتاب (صفة السرج واللجام) لابن دريد ، ولما كانت هذه الرسائل ومعاجم الموضوع الواحد ومعاجم المعاني – ذات أهمية قصوى في إبراز الجذور والتأسيس لنظرية الحقول الدلالية وجدنا بعض العرب المحدثين ممن اتجه إلى نشر هذا التراث فكان منهم عزّة حسين الذي نشر كتاب (النوادر) لأبي عيد الأعرابي سنة 1961 بدمشق ، وإبراهيم السامرائي الذي حقق كتاب خلق الإنسان للزّجاج وطبعه في بغداد سنة 1963 ، ونشر رمضان عبد التواب كتاب البئر لابن زياد الأعرابي سنة 1970 ، وحقق ونشر عبد الله يوسف كتاب النبات للأصمعي سنة 1972 .

يعتبر من المفيد التأليف على نحوها في الوقت الحالي بخصوص المفردات الحضارية المستحدثة لردم الهوة التي تفصل واقعنا اللغوي المتأخر عن التقدم الحضاري الراهن .

4 . 3 نظرية الحقول الدلالية عند الغربيين

ظهرت فكرة الحقول الدلالية بشكل ملموس في أوروبا[1] مع بداية القرن العشرين خاصة بعدما اعتبر " دو سوسير" اللغة نظاما من العلامات وأقرّ ـ في الوقت نفسه ـ بوجود علاقة دلالية بين عدد من مدلولات الألفاظ في النسق اللغوي أسماه في فصل من كتابه : " العلاقات السياقية والعلاقات الترابطية والقيمة اللغوية "، حيث حدّد دو سوسير نمطين من تحليل العلاقات بين الدلالات اللغوية هما :

1 . محاولة وضع بنى صورية للمدلولات .

2 . محاولة وضع بنى للحقول الدلالية .

وانطلاقا من هذين التوجهين تطورت نظرية الحقول الدلالية لدى العديد من اللسانيين السويسريين والألمان والفرنسيين وغيرهم خاصة عندما اهتموا بدراسة أنماط في الحقول الدلالية نحو الألفاظ الفكرية وألفاظ الأصوات والحركة وكلمات القرابة والألوان والنبات والأمراض والأدوية والأساطير[2] وغيرها ، وقادت هذه الدراسات إلى التفكير في تأليف معجم كامل يضم جميع الحقول الدلالية الموجودة في اللغة .

---

1 – يذكر بعض العلماء أنّ هناك معجما أوروبيا مشهورا سبق نظرية الحقول الدلالية ، مصنّف على أساس الموضوعات والمفاهيم وقد قدّمه (Roget) وهذا المعجم خاص بكلمات اللغة الانجليزية تحت عنوان :
" Roget's Theausus of English words and phrases " ، ويبدو أنّ صاحبه كان متأثرا من خلال هذا العمل بمقولة شاعت في القرن السابع عشر عن إمكانية صناعة لغة مثالية لتنظيم المعارف العلمية وتطويرها .

2 – A. Lehter : Semantic Feilds , p : 15 .

وتبلورت فكرة التحليل اللساني للحقول الدلالية في العشرينيات والثلاثينيات من القرن الماضي لدى باحثين أمثال : (j. Psen 1924) و(Jolles) و(Prozig 1934) و(Trier 1934) ، ويعدّ (Trier) أوّل من ترك بصماته في دراسة الحقول الدلالية ، ففي كتابة : (le vocabulaire Allemand dans Le secteur Conceptuel des Verstandes سنة 1931) ، قام بدراسة شهيرة تُنسب إلى القطاع المفهومي تناول فيها مفردات المعرفة أو الألفاظ الفكرية والذكاء في اللغة الألمانية الوسيطة ، وازدهرت أفكار (Trier) على يد (فيسجربر Weisgerber) الذي أكدّ في دراسته على التدخل القائم بين مفاهيم الإنسان وكلماته ، وكذلك (سكومودان Scommodan) الذي أوضح التحول الذي طرأ على المفردات الحساسية وذلك بمقاربة ألفاظ الحساسية الأخلاقية بكلمات الحساسية الماديّة ، كما أقيمت أبحاث عديدة في مجال الحقول الدلالية ولاسيما تلك التي أنجزها (جورج ماطوري J . Matoré) من خلال أطروحته الموسومة بـ" المفردات والمجتمع على عهد لويس فيليب" عام 1946 ، والتي مثّل بها اتجاها في فرنسا استند إلى علم الدلالة التركيبي ، حيث ركّز فيها على حقول تتعرض ألفاظها للتغيّر والامتداد السريع وتعكس ـ في الوقت نفسه ـ التطور السياسي والاقتصادي والاجتماعي .

ودرّس (R . Meyer) ثلاثة أنماط من الحقول الدلالية هي :

- الطبيعة (أسماء ، الأشجار ،الحيوانات).

- الاصطناعية (رتب الجيش ، أجزاء الآلات) .

- شبه الاصطناعية (مصطلحات الصيادين)[1] .

أما (J. Dubois) فقد اقترح في كتابه " Le Vocabulaire politique et social en France " ، الاعتماد على سياقات الجمل وليس على السياقات المعجمية في تحليل الحقول

1 – المرجع السابق ، والصفحة نفسها .

الدلالية ، لأنّ سياقات الجمل . كما يرى . تمكّن من استخراج العلاقات بين وحدات المعجم الاجتماعي والسياسي الذي اعتمده حقلا للدراسة .

وقد كان موضوع تصنيف المفاهيم إشكالية أعمال المؤتمر العالمي السابع لعلم اللغة الذي عقد في لندن سنة 1952 ، واقترح فيه (هاليج Hallige) و(وايتبرج Watburg) تصنيفا يقوم على ثلاثة أقسام وهي :

1 . الكون . 2 . الإنسان . 3 . الإنسان والكون[1]. وهو تصنيف عام اعتبره بعض الباحثين يصلح لكل اللغات .

وأخيرا يمكن حصر أهم ما يميز المحاولات الأوروبية في الحقول الدلالية فيما يلي :

1 – مجيئها في فترة تطوّر البحوث اللغوية ومناهجها واستعانتها بأحدث الأجهزة التي تساعد على جمع المادة وتصنيفها .

2 – تعاون العلماء والباحثين وضم جهودهم لصناعة المعجم وإنهاء فترة العمل الفردي بعدما صارت المعجمية فنّا وصناعة يصعب أن يقوم بها فريق فضلا عن المؤلف الفرد .

3 – بناء المعجم وفق الأسس العلمية المنطقية سواء في التصنيف أو تحديد أشكال علاقات داخل الحقل المعجمي الواحد .

4 – الاهتمام ببيان العلاقات الموجودة بين كلمات الحقل الواحد ووضعها في صورة خصائص أو ملامح تمييزية تتلاقى وتتقابل في الحقل الواحد .

5 – تعميم الدراسة وشمولها عددا من اللغات في وقت واحد و دراسة الحقول في منطقها دراسة مقارنة .

---

1 – S. Ullmann : Meaning and style … p : 33 .

4 . 4 أنواع الحقول الدلالية

نظرا للعدد الكبير من المفردات اللغوية الذي تمتلكه كل لغة ، ونظرا لتعدّد معاني المفردات واختلافها تبعا للموجودات المادية والمعنوية ، فقد استطاع بعض العلماء ، وعلى رأسهم (Ullmann) الذي حاول ضبط حدود المفردات وحصرها ، أن يحدّد ثلاثة حقول دلالية أو مجالات يُمكن أن تنتمي إليها مفردات اللغة وتجمعها بشكل رئيسي هي كالآتي :

1 . الحقول الدلالية المحسوسة المتصلة : وأهم ما يمثلها نظام الألوان في اللغات ، فمجموعة الألوان هي امتداد متصل يمكن تقسيمه بطرق مختلفة .

2 . الحقول المحسوسة ذات العناصر المنفصلة : ويمثلها في هذا المجال نظام العلاقات الأسرية ، فهي تحوي عناصر تفصل واقعا في العالم غير اللغوي ، وهذه الحقول المحسوسة كسابقتها إذ من الممكن أن تُصنّف بطرق متنوعة وبمعايير مختلفة .

3 . الحقول التجريدية : ويمثلها ألفاظ الخصائص الفكرية ، ويختلف هذا النوع من الحقول عن الحقلين المحسوسين السابقين من حيث الأهمية ، وذلك لما تلعبه اللغة بمفرداتها من دور هام في تشكيل التصورات التجريدية [1].

4 . الحقول الصرفية : حيث تصنّف الوحدات في هذا المجال بناءً على قرابة الكلمات في ضوء العلامات الصرفية التي تعدّ سمة صورية ودلالية مشتركة فيما بينها داخل الحقل الواحد ، وهذا النوع من الحقول موجود في اللغة العربية أكثر من غيرها من اللغات فقد تدّل صيغة (فِعالة) على المهن والصنائع نحو : (جِزارة . سِفانة . نِجارة) ، في حين تدل صيغة (مَفعل) على المكان نحو : مَسبح . مَنزل . مَلعب . وتتمّ الأوزان الاشتقاقية والبناء الصرفي للكلمات عن القرابة الدلالية التي تجمع الألفاظ في حقل معيّن ، فالكلمات الفرنسية المنتهية بـ (rie) تشكل نظاما صوريا ودلاليا في

1 – S . ullman : Meaning and style . Oxford 1973 . p :27 –31 .

ذات الحقل مثل : (Crémerie – Boulangerie – Boucherie...) ، فهي تدل جميعها على المكان ، ويختلف بعضها عن بعض في المادة التي تباع فيه أو ما يقام فيه ، وكذلك الكلمات المنتهية بـ (gie) مثل (Analogie – géologie – Biologie) فهي تشترك في أنّها تتصل فيما بينها في العلم ، ويختلف كل علم عن الآخر في اختصار معيّن .

فالمعيار الصرفي الذي يدّلنا على العلاقة الموجودة بين الكلمات ذات التشابه في الصيغة الصرفية ، غير أنّه ليس ثمّة ما يدّل على أنّ هناك علاقة بين (Coq) ديك و (Poule) دجاجة ، و(Homme) رجل و(Femme) امرأة ، ويسمي " كانتينو " (J . Cantineau) هذه التقابلات بالتقابلات المعزولة [1].

وكما يعتقد " تريي " (Trier) أنّ الحقول اللغوية ليست منفصلة ولكنها منضمة معا لتشكل بدورها حقولا أكبر ...وهكذا ... حتى تحصر المفردات كلها . فمن خلال هذا التصور يرى (Trier) أنّه بالإمكان أن نخصص حقلا للحرف أو المهن وحقلا للرياضة وحقلا للتعلم .. ثم نجمع كل هذه الحقول تحت حقل يشملها جميعا هو " النشاطات الإنسانية " ، كما أنّ الحقول المجموعة في حقل أكبر ليست مانعة للتبادل مع الحقل العام وربما لم تمنع التبادل بين بعضها بعض ، ولكن هناك ما يمنع التبادل مثل حقل الحيوانات مع حقل المصنوعات ، فإذا كان الشيء منتميا إلى حقل الحيوانات فهو ليس منتميا إلى حقل المصنوعات والعكس صحيح كذلك[2] .

4 . 5 طبيعة العلاقات داخل الحقل الدلالي

انطلاقا من أنّ مفهوم الكلمة ـ في النظام الدلالي ـ هي محصلّة علاقاتها بالكلمات الأخرى في نفس الحقل المعجمي كما يرى (Lyons) وآخرون ، أو أنّ قيمة الكلمة هو مكانها في نظام العلاقات التي تربطها بكلمات أخرى في المادة اللغوية ، فإنّ الحقل الدلالي لا يعدو أن يكون

1 – شاكر سالم : مدخل إلى علم الدلالة ، ترجمة محمد يحياتن ، ص : 46 .

2 – A. Lehter : Semantic Fields and Lexical Structure , London 1974 , p : 18 .

شبكة من العلاقات التي تتواجد بموجبها مفردات اللغوية ، وهذا يعتبر أساس المنهج الذي يشتغل عليه نظام الحقول الدلالية ، وفي هذا السياق يؤكد علماء الدلالة على أنّ بعض الحقول الدلالية تحوي العديد من العلاقات ، في حين أنّ هناك حقولا أخرى لا يمكنها أن تحوي أكثر من علاقة أو علاقتين ، كما أنّ بعض العلاقات تكون ضرورية لتحليل لغات دون أخرى ، ومن هذا المنطلق يتفق العلماء على أنّ هذه العلاقات لا يمكنها أن تتجاوز خمس علاقات هي كالآتي :

1 . الترادف . 2 . الاشتمال أو التضمن . 3 . علاقة الجزء بالكل . 4 . التضـّاد 5 . التنافر .

أ . الترادف [1]

يتحقق الترادف حين يوجد تضمن من الجانبين : يكون (أ) و (ب) مترادفين إذا كان (أ) يتضمن (ب) ، و(ب) يتضمن (أ) ومعنى التضمن هنا التطابق في المعنى .

---

1 – يبدو أنّ الترادف كظاهرة لغوية . في العديد من اللغات . أخذ بعدا " إبستيمولوجيا " في مفهومه الأمر الذي دفع بالعديد من العلماء في هذا المجال إلى إنكار وجوده في الوقت الذي أثبتته جماعات لغوية أخرى سواء القدماء منهم أم المحدثون ، . ويمكن أن نلخص . في هذا السياق . أهم محطات الخلاف حول هذه القضية فيما رُوي من أحاديث معللّة في كثير من الأحيان :
إنّ من أقدم الكتب العربية التي حملت اسم الترادف كان كتاب أبي علي الحسن علي ابن عيسى الرماني (ت384هـ) وعنوانه : كتاب " الألفاظ المترادفة والمتقاربة في المعنى " ، وقد أثبت وجود هذه الظاهرة فريق من العلماء على غرار الفخر الرازي وابن خالويه والفيروزأبادي محتجين بذلك أنّ جميع أهل اللغة (إذا أرادوا أن يفسّروا اللب قالوا : هو العقل ، أو الجرح قالوا: هو الكسب ، أو السكب قالوا هو : الصب . وهذا يدل على أنّ اللب والعقل عندهم سواء وكذلك الجرح والكسب ، والسكب والصب وما أشبه ذلك) الفروق في اللغة ، ص : 16 . غير أنّ هناك من أنكر وجود ظاهرة الترادف ومن بينهم أبو هلال العسكري الذي ألف كتابا بعنوان : (الفروق في اللغة) لإبطال الترادف وإثبات الفروق بين الألفاظ ، وكذلك ابن فارس الذي يقول : (الاسم واحد هو السيف وما بعده من الألفاظ صفات .. وكذلك الأفعال نحو : مضى وانطلق وذهب ، وقعد وجلس ورقد ونام وهجع .. ففي كل منها ما ليس في سواها) متبعا في ذلك مذهب شيخه أبي العبّاس أحمد ابن يحي ثعلب حسب ما رُوي (الصاحبي في فقه اللغة ص : 96).
أما عن المحدثين فنجد عندهم نفس الخلاف الذي حدث بين القدماء ، وإثباتا لوجود ظاهرة الترادف في اللغة استطاع المحدّثون ضبط أنواع عديدة للترادف وهي تعبر عن درجات متفاوتة في تقارب وتباعد المعنى وهي على التوالي : الترادف الكامل أو التماثل ـ شبه الترادف ـ التقارب الدلالي . الاستلزام . استخدام التعبير المتماثل . الترجمة . التفسير ، إذ يتفق جميعهم حول وجود هذه الأنواع من الترادف وأشباه الترادف ما عدا الأول وهو الترادف الكامل أو المتماثل والمقصود به : (حين يتطابق اللفظان تمام المطابقة بحيث لا يشعر أبناء اللغة بأي فرق بينهما لذا يبادلونه بحرية بينهما في كل السياقات) ، فإنّ هذا النوع ينكرون وجوده ــ

ب . الاشتمال

وهو من أهم العلاقات داخل الحقل الدلالي و يختلف الاشتمال عن الترادف ، إذ أنّ هذا الأخير هو تضمن من الجانبين أما الاشتمال فهو تضمن من طرف واحد ، حيث يكون (أ) مشتملا على (ب) حين يكون (ب) أعلى في التقسيم التصنيفي أو التفريعي مثل : كلمة " فرس " الذي ينتمي إلى فصيلة أعلى (حيوان) ، وعلى هذا فمعنى الفرس يتضمن معنى حيوان ، لكن لنلاحظ هذا المثال :

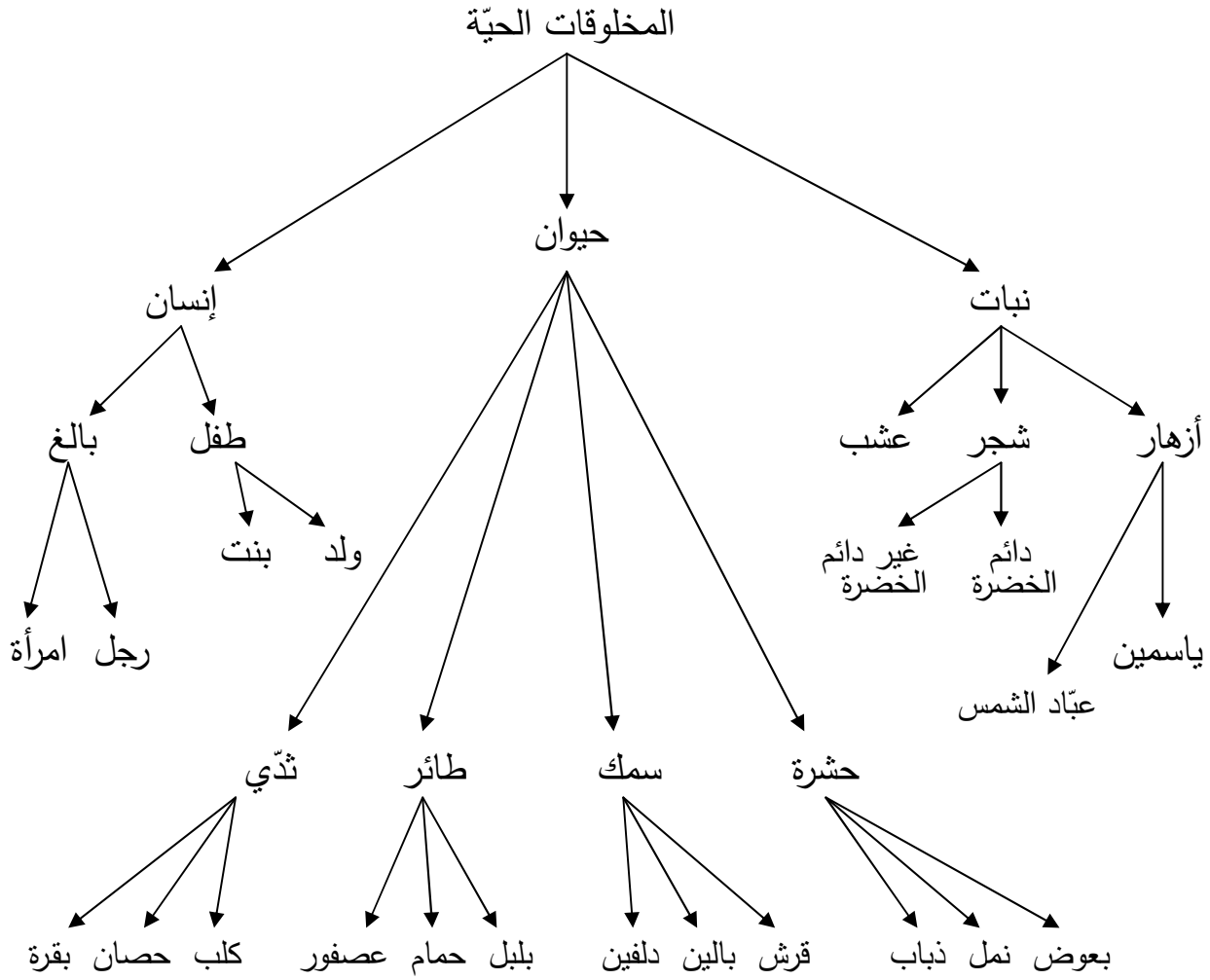
إنّ كلمتي (Mother و Father) في اللغة الانجليزية تندرجان تحت الكلمة الغطاء (Parents)، لكنّ كلمتي : (Brother و Sister) لا توجد لديهما الكلمة الغطاء مما يوحي بأنّه لا يحدث اشتمال في هذه الحالة[1] ، ومن الاشتمال أيضا هناك نوع أطلق عليه اسم الجزئيات المتداخلة ، ويعني بذلك مجموعة الألفاظ التي كل لفظ منها متضمن فيما بعده مثل : ثانية ـ دقيقة ـ ساعة ـ يوم ـ أسبوع ـ شهر ـ سنة[2] .

ــ حيث يقول Ullmann في هذا السياق : (إنّه يكاد يكون بديهيا أنّ الترادف الكامل غير موجود أو نادر الحدوث جدا) كتاب : " دور الكلمة في اللغة ". ويقول " بلومفيلد " أيضا :(إنّنا ندّعي أنّ كل كلمة من كلمات الترادف تؤدي معنى ثابتا مختلفا عن الأخرى، وما دامت الكلمات مختلفة صوتيا فلا بدّ أن تكون معانيها مختلفة كذلك ، وعلى هذا فنحن . في اختصار . نرى أنّه لا يوجد ترادف حقيقي) كتاب " Langage " ص : 145 .

1 – J. Lyons : Sémantics 1 / p : 291 .

2 – A. Lehter : Sémantic fields . p : 23 .

ويمكن التوضيح لعلاقة الاشتمال أكثر بالرسم البياني الآتي[1] :



ج . علاقة الجزء بالكل

أما علاقة الجزء بالكل فمثل علاقة اليد بالجسم وعلاقة العجلة بالسيارة ، والفرق بين هذه العلاقة وعلاقة الاشتمال أو التضمن واضح ، فاليد ليست نوعا من الجزء ولكنّها جزء منه بخلاف الفرس الذي هو نوع من الحيوانات وليس جزءً منه .

---

1 – المرجع السابق ، ص : 29 .

د . التضاد

وقد أورد علماء الدلالة أنواعا من التقابلات ترد تحت ظاهرة التضاد . نوردها فيما يأتي :

1 – التضاد الحاد : وهو غير متدرج بل يحسم بشكل قطعي في المتقابلات مثل : (حيّ . ميّت) ، (متزوج . أعزب) ، (ذكر . أنثى) .

2 – التضاد المتدرج : وهو تضاد نسبي ، فكلمة الحساء ليس (ساخنا) لا يعني الاعتراف بأنّه بارد . فهو ساخن بالنسبة لدرجة الحرارة المعيّنة للحساء [1].

3 – التضاد (العكس) : وهو علاقة بين أزواج من الكلمات مثل : (باع . اشترى) (زوج . زوجة) ، أي لا يتصوّر وجود أحدهما دون الآخر فما ما دام أنّه وُجد رجل قد باع فهناك رجل قد اشترى ، أو حينما نقول أحمد زوج رقية فبالضرورة رقية زوجة أحمد[2] .

4 – التضاد الاتجاهي : ومثاله العلاقة بين كلمات (أعلى . أسفل) (يصل . يغادر) (يأتي . يذهب) فكلها تجمعهما حركة في أحد اتجاهين متضادين بالنسبة لمكان ما .

5 – التضادات العمودية أو التضادات التقابلية :

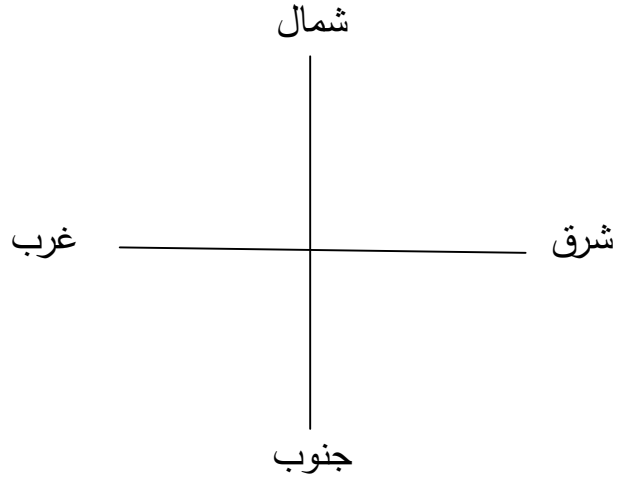
فالأول مثل : الشمال بالنسبة للشرق والغرب حيث عموديا عليهما ، والثاني مثـل الشمال للجنـوب ، والشرق للغرب كما يبدو في الرسم الآتي[3] :

---

1 – J. Lyons: Semantic 1 , p : 28 . بتصرف

2 – المرجع نفسه ، ص : 289 .

3 – المرجع نفسه ، ص : . 221 .



ونشير في الأخير إلى أنّ أكثر الأضداد الموجودة في كثير من اللغات غير مرتبطة اشتقـاقيا مثل :

(حسن . سيء) (جميل . قبيح) (عال . منخفض) ....الخ .

ولكن كذلك يوجد المرتبط اشتقاقيا مثل :

(والد . ولد) (زوج . زوجة) (أخ . أخت) .

هـ . التنـافر

يرتبط التنافر مثل التضاد بفكرة النفي ويتحقق إذا كان أحد الطرفين لا يتضمن الآخر والعكس مثـل : العلاقة بين خروف وفرس ، وقط وكلب ، وللتمثيل لذلك نقول بأنّ كل الألفاظ التي تأتي في رتبة واحدة في التصنيف هي من بـاب المتنافر سواء في الكلب وما يتفرغ عنه من أنواع : (كلب . كلب صيد . جرو) .

أو في رتبة الجيش مثل : (ملازم . عقيد . رائد ...) ، فهي متنـافرة ، لأنّ القول : محمد رائد يعني أنّه ليس مقدّما ولا عقيدا .

5 – أهميّة نظريـة الحقول الدلالية

لا شك أنّ التقدم الكبير الذي أحرزه علماء اللغة في السنوات الأخيرة في مجال معالجة مختلف الظواهر اللغوية قد بدأت نتائجه تظهر ، وذلك من خلال التطبيقات التي تنجز على المادة اللغوية باعتبارها الهدف المقصود من كل هذه الإجراءات ، وقد ظهر هذا الأمر جليّا عبر تعدّد المناهج والطرائق واختلاف الآراء أحيانا ، مما خلق تنافسا شديدا ، وهو الأمر الذي دفع العديد من العلماء إلى التزام الدّقة الممكنة وتوخي الحذر في التعامل مع الكثير من المسائل اللغوية ، وقد شكلت الكلمة المفردة على مدار حقب كبيرة من الزمن إحدى حلقات هذا الصراع ، باعتبارها تحمل سلطة امتلاك المعنى الذي يُعتبر ـ بدوره ـ أساس التبليغ والتفاهم ، ولعلّ فكرة الحقول الدلالية . كما رأينا تعدّ إحدى المقاربـات الأساسية التي تمكّن الباحث أو مستعمل اللغة ـ على حدّ سواء ـ من التعرف على حقيقة اللغة انطلاقا من مفرداتها ، وذلك بموجب مهارات التصنيف والترتيب في إطار المجهودات التي بذلها العلماء في هذا المجال ، حيث يجمع أكثرهم على أهمية وقيمة هذا العمل المبذول ، والذي أضحى نظرية متكاملة ومرجعية معرفية تُستمد منها القوانين والسّنن عند الحاجة ، وتظهر فوائد هذه النظرية بشكل جلّي على مستويين هامين هما كالآتـي :

1 . المستوى اللغـوي

أ – بإمكان نظرية الحقول الدلالية الكشف عن العلاقات وأوجه الشبه والخلاف التي تربط فيما بين الكلمات ، والتي تنضوي تحت حقل معيّن وبينها وبين المصطلح العام الذي يجمعها ، فإذا كانت المعاجم العادية تعمل على تصنيف الكلمات في ترتيب هجائي وتسرد كل معاني الكلمة وتقوم بتحديد المعاني الأساسية والمعاني الفرعية ، فإنّ معاجم المفاهيم تعالج المجموعات المترابطة من الكلمات التي تنتمي إلى مجال معيّن ، فمثلا كلمة (كوب) يمكن دراستها مع كلمات مثل : (فنجان . كأس . زهرية . إبريق ...) باعتبارها كلمات تدّل على أنواع من الأوعية

(Cuvettes) وفي الوقت نفسه تتبيّن أوجه التقابل والتشابه في الملامح داخل المجوعة وهذا أمر تعجز عنه المعاجم العادية[1] .

ب – إنّ العملية التي تقوم بها نظرية الحقول الدلالية من خلال تجميع الكلمات داخل الحقل الدلالي وتوزيعها من شأنها أن تكشف عن بعض الفجوات (معجمية . صرفية . اشتقاقية . نحوية . صوتية) بمعنى عدم وجود الكلمات المطلوبة لشرح فكرة ما أو للتعبير عن شيء ما ، وتسمى هذه بالفجوة الوظيفية[2] ، فلو صنّفنا الحيوانات بحسب الجنس والعمر لوجدنا اللغة العربية مثلا تضع بالنسبة للإنسان الكلمات : (رجل ـ امرأة ـ ولد ـ بنت) ، ولكنّها لا تفعل ذلك بالنسبة لكل الحيوانات ، ولذا لو أعددنا قائمة بكل أمثلة الحيوانات فسنكشف عددا هائلا من الفجوات في المفردات المعجمية لا في اللغة العربية وحدها بل في كل اللغات .

ج – إنّ تطبيق هذه النظرية كشف عن كثير من العموميات والأسس المشتركة التي تحكم اللغات في تصنيف مفرداتها كما بيّن أوجه الخلاف بين اللغات بهذا الخصوص .

د – إنّ التحليل الذي تقوم به النظرية يمدّنا بقائمة من الكلمات لكل موضوع على حده ، كما يمدّنا بالتمييزات الدقيقة لكل لفظ ، مما يسهل على المتكلم أو الكاتب في موضوع معيّن اختيار ألفاظه بدّقة وانتقاء الملائم منها لغرضه[3] .

هـ – إنّ دراسة معاني الكلمات على هذا الأساس تعدّ في الوقت نفسه دراسة لنظام التصورات وللحضارة الماديّة والروحية السائدة ، وللعادات والتقاليد والعلاقات الاجتماعية ، كما أنّ دراسة التطورات أو التغيرات داخل الحقل الدلالي تعني في الوقت نفسه دراسة التغيرات في صورة الكون لدى أصحاب اللغة .

---

1 – A. Lehter : Sémantic fields . P : 07 .

2 – المرجع نفسه ، صفحة : 97 .

3 – المرجع نفسه ، صفحة : 202 .

2 . المستوى التّعليمي

تحتل نظرية الحقول الدلالية مكانة بارزة في مجال تعليم اللغات وتعلّمها بشكل عام وتعلّم المفردات بشكل خاص ، إذ تعتبر إحدى المقاربات التأسيسية التي يستند إليها خبراء التعليم في تنظيم وإعداد المعارف اللغوية ، وذلك انطلاقا من حاجيات المتعلم في مرحلة من مراحل التعلّم ، لأنّ عملية تحديد المفاهيم وحصرها وضبطها وتصنيفها وفق نموذج معيّن من شـأنها أن تُـسهم ـ بشكل فعال ـ في مسألة التحصيل اللغوي والمعرفي ، فالمناهج والطرائق الأكثر استراتيجية وتنظيما هي الأوفر حظا في إنجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية .

لقد أضحت مسألة تخطيط البعد المعرفي في الحقول التعليمية منظومة فكرية لا تقل أهمية عن مختلف القطاعات الأخرى ، تستمد شرعيتها من المنظومة الاجتماعية[1] بكل جوانبها باعتبارها مصدر النشاط اللغوي البشري وما تفرزه هذه المنظومة من رواسب لغوية لاسيما في ظل تقارب الشعوب واحتكاكها بسبب ما تقدّمه وسائل الاتصال من تكنولوجيا هامة يلعب فيها العنصر البشري الدور الأساس .

إنّ فكرة تقسيم المادة اللغوية وتوزيعها أضحت منهجا أساسيا وإجراءً بيداغوجيا لا غنى عنها لدى العديد من المنظومات التربوية في العالم ، بل اعتبرها بعض الباحثين ـ في كلا من علم التربية وعلم النفس ـ أنّها الوسيلة الوحيدة التي تأتي بثمارها في عملية التحصيل المعرفي ، لأنّ عملية تقسيم الثروة اللغوية إلى حقول متنوعة يعني التقسيم الحقيقي للواقع الذي يعيشه المتعلم ، الأمر الذي يدفع إلى ربط المفاهيم (المعاني) بالألفاظ من أجل ترسيخها وإعادة استعمالها مرّة أخرى ، وذلك بفضل إشراكه ـ من قريب أو من بعيد ـ في وضع المادة اللغوية المناسبة وإعدادها من

---

1 – تشكل المنظومة الاجتماعية بالإضافة إلى العنصر البشري : الزمان والمكان الذين تتصهر فيهما كل ما من شأنه أن ينجزه الفكر البشري من عادات وتقاليد وفلسفة اجتماعية وحضارة مادية وسياسة واقتصاد وثقافة ودين وفن وإبداع ... الخ ، الأمر الذي يدفع بالضرورة إلى ميلاد ثروة لغوية تُعبّر عن كل مجال من هذه المجالات مما يجعل عملية تصنيف وترتيب المفردات اللغوية عملية مستمرة من لدن العلماء قصد تسهيل عملية التغيير والتواصل عبر أفراد الشعوب والأمم .

خلال النظر إلى حاجاته التي تتغير وتزداد من لحظة إلى أخرى قصد تمكينه من إثبات وجود حقيقة لغوية يتواصل بها ويعبّر بواسطتها .

ومن هنا فقد انبرى المربّون إلى استغلال نظرية الحقول الدلالية وتطبيقها في مجال التربية والتعليم ، ولا شك أنّ هذا العمل قد تمخض عن تثمين البعد المعرفي للنظرية كمنهجية من شأنها أن تعطي حيوية في العملية التربوية سواءً تعليميا كخطة عمل أو تعلُميا كمبدأ اكتساب المفردات لدى المتعلمين .

واستنادا إلى التراث اللغوي القديم من جهة ، وإلى جهود علماء اللغة في العصر الحديث من جهة أخرى فقد تمكّن خبراء التربية من صياغة حقول دلالية وتحويلها على شكل مجالات مفهوميه أو محاور كبرى هي :

1 . الإنسان وحاجاته . 2 . الإنسان في محيطه الصغير .

3 . الإنسان في محيطه الكبير . 4 . الأدوات والألفاظ المشتركة المجال .

وتحتوي هذه المجالات الأربعة على حقول متفرعة عنها يصل عددها إلى ستة وعشرين (26) حقلا دلاليا ، يتفرع بعضها أيضا إلى حقول فرعية داخلية ليبلغ عددها جميعا نحو أربعين (40) حقلا دلاليا ، تنتظم كل المفاهيم ويُنتفع بها ـ كما ذكرنا ـ في تخطيط المعرفة في التعليم وعرض المادة اللغوية المراد تدريسها ، وعلى النحو المبيّن فيما يأتي :

أ ـ الإنسان وحاجاته	ب ـ الإنسان في محيطه الصغير	ج ـ الإنسان في محيطه الكبير	د ـ الأدوات والألفاظ المشتركة المجال
1 ـ جسم الإنسان . ـ أعضاؤه والأفعال المتعلقة بها . ـ صفاته . ـ الحواس وما إليها. 2 ـ الحياة العاطفية. 3 ـ الحياة العقلية . 4 ـ النظافة والتجميل. 5 ـ المرض والحوادث والعلاج. 6 ـ الرياضة . 7 ـ اللعب . 8 ـ الترفيه والأفراح . 9 ـ الملابس . 10 ـ الطعام والشراب.	1 ـ العائلة . أ ـ أعضاء الأسرة . ب ـ أطوار حياة الإنسان . 2 ـ المسكن . أ ـ أجزاؤه وأثاثه . ب ـ تدبيره . 3 ـ الحياة المدرسية . أ ـ الأجزاء والأدوات والأثاث. ب ـ الحياة المدرسية .	1 ـ الحياة الاجتماعية . ـ الدين والأخلاق . ـ الصلة بالغير. 2 ـ في المدينة والقرية . 3 ـ الأسفار ووسائل النقل . 4 ـ الحياة الاقتصادية . أ ـ الفلاحة . ب ـ الصنائع والمهن . ج ـ التجارة . 5 ـ الحيوانات . أ ـ الأهلية . ب ـ البريّة . ج ـ الطيور . د ـ الزواحف والحشرات . هـ ـ الأسماك والحيوانات البحرية. 6 ـ الكون والطبيعة . 7 ـ الزمان . 8 ـ الدولة ومؤسساتها .	1 ـ العـدّ والتقدير . 2 ـ أدوات المعاني . 3 ـ الأفعال المشتركة . 4 ـ الأوصاف . أ ـ الألوان . ب ـ الأشكال . ج ـ الأوصاف العامة . 5 ـ المصطلحات العملية والتقنية .

6 . مـجـالات الـمفـــاهيــم

إنّ كل عنصر من العناصر الموجودة في الجدول لاسيما الفرعية منها تنطوي تحته مجموعة كبيرة من المفردات اللغوية ، كما نشير هنا إلى أنّ هذه المفردات التي تنتمي إلى حقل واحد تختلف فيما بينها من زوايا عديدة أبرزها : الجانب الصرفي والجانب الصوتي والجانب الدلالي[1] .

إنّ هذا الاختلاف في العناصر اللغوية يدفع أصحاب المناهج التربوية ومؤلفي المحتويات المدرسية . بدون شك . إلى ضبط الحصيلة الإفرادية ودراستها وفق مقاييس من شأنها أن تراعي قدرات المتعلم (الفيزيولوجية والفكرية) مما يجعل توزيعها عبر مختلف المستويات التعليمية بشكل تسلسلي متدرّج (Progressif) من مستوى تعليمي لآخر .

7 – الترجمة

تعتبر الترجمة إحدى الوسائل الأساسية التي تعمل على إغناء الرصيد اللغوي وإثرائه وذلك بما توفره من كم هائل من المفردات اللغوية في إطار تبادل الأفكار والثقافات بين مختلف الشعوب ، وتُعدّ الترجمة في أبسط معانيها عملية قلب كلمة من أصلها إلى أصل آخر حتى يتسنى شرحها بطريقة مبسطة وإعطائها تفسيرا مفهوما ومضبوطا ، ولقد أصبحت الترجمة أمرا ضروريا لمعالجة الكثير من المسائل اللغوية ، لأنّه أصبح من الضروري إيجاد اللفظ المقابل بشكل سريع باعتبار ما تفرزه الحضارة المادية ـ لاسيما الغربية منها ـ من أشياء أضحت أمرا حتميا في الاستعمال الجاري في الحياة اليومية .

---

1 – اختلاف العناصر اللغوية داخل الحقل الواحد من الناحية الصوتية يعني أنّ هناك كلمات تحمل مقطعا صوتيا واحدا (Une seule Syllabe) مما يجعل نطقها أمرا يسيرا بالنسبة للمتعلم بينما نجد هناك كلمات تحمل أكثر من مقطع واحد .. أما الاختلاف الثاني والمقصود به الصرفي فمعروف أنّ علم الصرف يحمل في ثناياه عدد لا يكاد يحصى من الصيغ والقوالب التي تسهم في توليد المفردات ، الأمر الذي يدفع إلى توخي الحذر في إدراج هذه الصيغ كالبدء بالمصدر ، اسم الفاعل واسم المفعول وتأجيل الممنوع من الصرف واسم الآلة وصيغ المبالغة إلى ما بعد التمكّن من اللغة بشكل جيّد .
ونقصد بالاختلاف الثالث وهو الجانب الدلالي لأنّ المفردات بعضها ما يدّل دلالة مباشرة على المعنى لاسيما أسماء الموجودات (الملموسة) ، وهناك مفردات ذات طابع تجريدي مما يجعل فهمها أمرا عسيرا على المتعلم .
سيكون الحديث عن هذا الموضوع بشكل مفصل في الفصول اللاحقة (التطبيقية) .

إنّ الكثير من الأغراض (Objets) التي تُستعمل بصفة مستمرة خلال ممارستنا في مختلف الأوساط الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والعلمية وغيرها هي وليدة ما أنتجه الغرب بدافع الاختراعات والاكتشافات التي ما انفكت تتوقف لحظة من الزمن ، الأمر الذي يدفع ـ بدون شك ـ القائمين على المسائل اللغوية إلى ضرورة إيجاد المقابلات من الألفاظ التي من شأنها أن تطابق المعاني .

من هذه الزاوية فإنّ الترجمة تُسهم بشكل كبير في إثراء اللغات بالمفردات فضلا عن مفردات اللغة الأصلية مما يجعل الحصيلة الإفرادية في تكاثر وتوالد مستمر ، وتلعب وسائل الاتصال الحديثة بمختلف أنواعها دورا بارزا في انتشار هذا الثراء اللغوي عبر العالم .

ولكن في الوقت الذي تقدّم فيه الترجمة منافع في الاستعمال اللغوي ، فإنّها تطرح أحيانا عددا من المشاكل ، وذلك فيما يتعلق بإيجاد اللفظ المقابل والمطابق للفظ الآخر من لغة أخرى ، وهذا يفترض من البداية تطابق اللغتين في التصنيف وفي الخلفيات الثقافية والاجتماعية لأهلها وفي مجازاتهم واستخداماتهم اللغوية وفي أخيلتهم و تصوراتهم وهو ما لا يمكن أن يتحقق مطلقا ، ولذلك فقد تتفرع عن هذه المشكلة مشكلات جزئية أو تطبيقية كثيرة أهمها :

1 – اختلاف المجال الدلالي للفظين يبدوان مترادفين في اللغتين ، ومنه اتساع مدلول الكلمة في لغة وضيّقةٌ في اللغة الأخرى ، ويتضح ذلك أكثر في مجال الألوان حيث تمتد رقعة الألوان دون فاصل طبيعي ولا حدود متدرّجة من الأحمر حتى البنفسجي ، وتتبع كل لغة طريقة خاصة في التقسيم ولذلك نجد بعض اللغات تعبّر عن لونين بلفظ واحد وبعضها يضع أكثر من لفظ لدرجات من اللون الواحد مثل تعبير بعض اللغات عن الأخضر في النبات بلفظ والأخضر في الملابس بلفظ آخر ، وفي الانجليزية والفرنسية نجد أنّ الطول في المسافة والقامة لكل منهما لفظ خاص به ، (Tallو Grand Long و Long) .

2 – اختلاف التوزيع السيّاقي لكلمتين تبدوان مترادفتين : ويختلف عن الفكرة السابقة في أنّ اللفظين يُعدّان مترادفين في اللغتين في معناهما العام ولكنهما يختلفان في تطبيقات الاستعمال أو في السياقات اللغوية التي تردان فيها ومثال ذلك ما يأتي :

كلمة (Poor) تأتي في سياقات متنوعة نحو : (Poor man = محتاج ماديا أو فقير) ، (Poor boy = المسكين الذي يحتاج للشفقة) ، (Poor box = صندوق الصدقات) ، (Poor opinion= فكرة بائسة) ، (Poor health = صحة منحرفة) ، وهي في العربية لا ترد في سياقات متطابقة ، ومن أمثلة ذلك في العربية السياقات التي ترد فيها كلمة (أدرك) : أدرك الشـيء ، وأدرك القطار، وأدرك حاجته ، وأدرك ما تقول .. الخ ، ومما لا شك فيه أنّها تتطابق مع سياقات اللغات الأخـرى .

– ولا شك أنّ صعوبة الترجمة تتحدد في نوعين من الأسباب :

أ . أسباب ثقافية : حيث يتمثل الأمر في نقل إدراك بعض الحقائق غير اللغوية من ثقافة إلى أخرى .

ب . أسباب لغوية وتتمثل في نقل أشكال (formes) غالبا ما تكون خاصة بلغة ما إلى تقسيمات غالبا ما تكون مختلفة في لغة أخرى ، والصعوبات اللغوية تنشأ في الحقيقة من اللغات ذاتها .

المبحث الثالث

المقاربة النصيّة

1 – النص : الطبيعة والمفهوم

يحمل النص في معناه مجموعة من التعاريف حسب ما تناولته الدراسات الأدبية بالبحث والنظر وكل تعريف يعكس مفهوما معرفيا ونظريا ومنهجيا مختلفا عن الآخر ، ويعود السبب في ذلك لتعدد المنطلقات الفكرية والمرجعيات المعرفية ، والمداخيل الأدبية وكثرة مناهج دراسته باعتباره مبحثا صعبا ، فهو يسجل حضورا مألوفا في معاملاتنا اليومية وفي ضروب محادثاتنا الرسمية منها وغير الرسمية وهو حاضر في سياقات شتى ولأغراض عدّة ، لأنه الوسيلة التبليغية لنقل المفاهيم والأفكار إلى الآخرين عن طريق الاتصال بين طرفين هما المتحدث (المرسل) والمتلقي (المستقبل) ، فمن بين الاجتهادات التي قُدمت لتحديد مفهوم النص عند العرب القدامى ما جاء به **بشير إبرير** عندما بيّن أنّ الكلام عند سيبويه يتأسّس على جانبين (المستوى البنوي/المستوى الوظيفي الإعلامي الإخباري) وأنّ بينهما ترابطا وثيقا وعميقا فيقول :" ولا نعتقد أنّ عملية الإخبار والإفادة تصل من جملة واحدة ، وإنّما من وحدة جملية ينتجها متخاطبان اثنان على الأقل أو عدّة متخاطبين من أجل التبليغ وتحقيق التواصل . نقول هذا إذا تعلق الأمر بالمشافهة والتداول الجاري بين متكلم ومخاطب ، أما إذا تعلق الأمر بالتحرير/ الكتابة فإنّه لا بد أن يتم تثبيت ذلك بواسطة الكتابة ليظهر من خلال وحدة لغوية دلالية مكتوبة تسمى نصا "[1] .

والهام في هذا الكلام هو اعتبار النص وحدة دلالية غير قابلة للتجزئة ، وأنّ النص ليس تتابعا للجمل فقط وإنّما يشترط ارتباطا وتلاحما لهذه الجمل لتُشكِّل وحدة لغوية إشارة إلى مفهوم الاتساق الموجود بين جمل النص ليصل بين التلاحم إلى وحدة دلالية تَسِمُ النص ككُل لتعطيه انسجامه الذي يضمن له ماهيته كنص .

---

1 – بشير إبرير : تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، إربد : عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، ط1 ،1427هـ ، 2007م ، ص : 29 .

وقد أشار كُلاً من " هاليداي Halliday " و " رقية حسن Ruqaiya hassan " إلى أنّ كلمة (نص Texte) تُستخدم في علم اللغويات لتشير إلى أي فقرة مكتوبة أو منطوقة مهما كان طـولها ، شريطة أن تكون وحدة متكاملة ... ويذهب " برنكر Brinker " و" أيزنبرغ Isenberg " و" شتاينتز Steinitz " وغيرهم إلى أنّ النص تتابع مترابط من الجمل"[1].

وعليه لابدّ لنا أن نتخذ الحيطة و الحذر في تحديدنا لمفهوم النص ، وأن نفرّق بين النص والجملة تفريقا دقيقا واضحا .

وهذا كون النص وحدة دلالية وما الجمل إلاّ الوسيلة التي يتحقق بها النص ، بحيث لا يمكن اعتبار النص سلسلة من الجمل المتتابعة دون أن يربط بينها رابط ، بل هو سلسلة جمل متجانسة ومترابطة ومتّسقة ،"إذ يُنظر إلى النص مهما صغُر حجمه على أنه وحدة كليّة مترابطة الأجزاء ، فالاعتداد هنا ليس بالامتداد الطولي للنص ، بل بالأبنية الكبرى المتلاحمة داخليا التي يقدمها النص"[2] .

فـ "رولان بارت" يقول :" أنّ النص نشاط وإنتاج ...النص قوة متحولة تتجاوز جميع الأجناس والمراتب المتعارف عليها ، لتصبح واقعا نقيضا يُقاوم الحدود وقواعد المعقول والمفهوم ـ أنّ النص ـ وهو يتكون من نُقول منتظمة وإشارات وأصداء لغات أخرى وثقافات عديدة . تكتمل في خريطة التعدد الدلالي ، إنّ النص المفتوح يُنتجه القارئ في عملية مشاركة لا مجرد استهلاك ، هذه المشاركة لا تتضمن قطيعة بين البنية والقراءة وإنما تعني اندماجها في عملية دلالية واحدة ، فممارسة القراءة إسهام في التأليف"[3] .

---

1 – أحمد عفيفي : نحو النص "اتجاه جديد في الــدرس النحوي "، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، ط1 ، 2001، ص: 22 .

2 – سعيد حسن بحيري : علم لغة النص " المفاهيم والاتجاهات" ، مكتبة لبنان ناشرون ، ط1 ، 1997 ، ص : 139 .

3 – المرجع نفسه ، ص : 113 .

نرى أنّ "بارت"ربط بين ثنائية (نشاط/إنتاج) أي (نص/قارئ) هذا القارئ يُساهم في عملية إكمال النص وتأليفه ، فهذا الأخير ليس مجرد مستهلك (متلقي سلبي للنص) وإنما هو طرف يمكن اعتباره ركن من أركان النص .

وأما نظرة كل من "هاليداي" و"رقية حسن" فانطلقت من مفهوم للنص يختلف عن النظرة التي ترى في النص وحدة ذات طبيعة واحدة مع الجملة .

فهما يريان أنّ النص جملة كبرى ليست له طبيعة واحدة مع الجملة ، ولا يمكن تحديده من حيث الطول ولذلك " فإنّ التفريق بين النص والجملة لا يمكن اختزاله في مجرد الطول ، إنّ الذي يحكم الجملة هو البنية بينما الذي يحكم النص هو النسيج (Texture)"[1].

كما نجد "هاليداي" و"رقية حسن" يربطان بين السياق المقامي (Contexte Situationnel) والنص ، ويعتبران أنّ المقام " مُكوّن لمحتوى النص نفسه"[2] .

فربط النص بسياقه المقامي من شأنه أن يُوجّه اختيارات منتج النص أثناء صياغته ويحد من اعتباطية التأويل ويلغي التأويلات غير الملائمة .

2 – اللسانيات النصية ـ النص ـ الملكة النصية

لا شك أنّ كثيرا من المفاهيم الأساسية للنص بدأت تظهر جليا في خضم الدراسات اللسانية الأدبية الغربية مع نهاية القرن العشرين ، والتي عنيت بالنص وساهمت في التأسيس له مما أسفرت عن ظهور علم جديد عُرف بـ : لسانيات النص[3] ، وهو عبارة عن تخصص متميز ضمن

---

1 – مفتاح بن عروس : الاتساق والانسجام في القرآن الكريم ، أطروحة دكتوراه دولة "قسم اللغة العربية وآدابها" ، جامعة الجزائر ، 2007 ص : 192 .

2 – المرجع نفسه ، ص : 200.

3 – للتوسع حول نشأة هذا العلم نحيل القارئ الكريم إلى رسالة الدكتوراه للدكتور الطاهر لوصيف بعنوان : تعليمية النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية ، جامعة الجزائر 2008 ، ص : 18 وما بعدها .

الاتجاهات الحديثة يتكفل بدراسة النص (Texte) ، ويُجمع العلماء في هذا الميدان بأنّ من أهم أسباب ظهور هذا العلم هو المأزق الذي كانت تتخبط فيه الدراسات اللسانية المنكبة على دراسة الجملة (وتمثلت محاولة " هاريس " من خلال مقاله : (تحليل الخطاب) أول المحاولات الصريحة التي تكلمت عن وحدة أكبر من الجملة وسمّاها دون تمييز تارة النص "Texte" وتارة الخطاب "Discours" وتارة القول المتتابع "Enoncé Suivi")[1] .

إنّ التفكير في الانتقال من مفهوم الجملة إلى مفهوم النص في تحليل النشاط اللغوي الإنساني اعتبر بمثابة حدث هام وتحول جذري للدراسات اللسانية لأنّه أخرجها من مأزق الدراسات البِنوية التركيبية التي عجزت في الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللغوية البنوية والدلالية والتداولية ، ويقول اللغوي الألماني (هـ.روكس) في هذا الصدد ما يلي : (أخذت اللسانيات النصية بصفتها العلم الذي يهتم ببنية النصوص اللغوية وكيفية جريانها في الاستعمال شيئا فشيئا مكانة هامة في النقاش العلمي للسنوات الأخيرة لا يمكن اليوم أن نعدّها مكملا ضروريا للأوصاف اللغوية التي اعتادت أن تقف عند الجملة معتبرة إيّاها أكبر حدّ للتحليل ، بل تحاول اللسانيات النصيّة أن تعيد تأسيس الدراسة اللسانية على قاعدة أخرى هي النص ليس غير ، لكن هذا لا يعني أنّنا نعتمد المعنى المتداول بين الناس للنص (نص مكتوب عادة ما يأخذ شكل منتوج مطبوع) بل ينبغي أن ندرج في مفهومنا للنص كل أنواع الأفعال التبليغية التي تتخذ اللغة وسيلة لها)[2] .

لقد أثبتت اللسانيات النصيّة في السنوات الأخيرة من القرن 20 وجودها كقاعدة علمية تهتم بدراسة النصوص وذلك بفضل جهود مجموعة من اللسانيين أمثال : (جون ميشال أدم 1986) ، و(فاندايك وشارول 1997) ، و(ليندكست 1999) وغيرهم ، هؤلاء العلماء وإن تعدّدت تعاريفهم واختلفت مفاهيمهم وتصوراتهم التي حاولوا في هذا المجال صياغتها للنص إلا أنّهم يؤكدون على

---

1 – مفتاح بن عروس : الاتساق والانسجام في القرآن الكريم ، المقدّمة .

2 – H. Ruks : Linguistique textuelle et enseignement de français , Hatier Paris 1980 , p : 32 .

مسألة هامة وهو أنّ المتكلمين يمتلكون معرفة نصيّة لغوية واضحة إنشاءً وفهما وذلك في إطار الممارسة اللغوية التخاطبية العفوية ، وهذه المعرفة التي تتطور لديهم شيئا فشيئا خلال مسار الاكتساب اللغوي الفردي يمكن تسميتها بـ " الملكة النصيّة "[1] (Compétence Textuelle) والتي تتأسس من حيث مبررات وجودها كما ترى " ليندكست Lida Lundquist 1999" على ثلاث معطيات هامة وهي[2] :

- النص منتج نحوي : Fait de grammaire

حيث ترى أنّ النص تشكّل من الجمل المنتظمة التي تحكمها بعض الضوابط اللسانية ، والجملة جزء من النص ، توجد خصائص لغوية ما على مستواها من شأنها أن تساعد على ترتيب الجمل وانتظامها وهي تعمل متضافرة تذكر " ليندكست " منها : العوائد (Anaphores) ، والصيغ الدّالة على الاقتضاء العقلي (mentaux Operateurs d'espace) ، والصيغ الدالة على الربط التبريري (Operateurs Argumentatifs).

- النص معطى معرفي : Fait de Cognition

إذ رأت " ليندكست " أنّ المعطيات النحوية التي تنتظم وفقها العبارات والجمل مكوّنة النص هي في الأساس ذات طابع معرفي (d'ordre Cognition) ينشأ من معاني العناصر اللغوية التي تشكّل البنية العامة للنص ، كون بعضها يقتضي البعض الآخر انطلاقا من أنّ المستوى الإفرادي يكشف أنّ المفردات (المعجم) مفعمة بالدلالة على التبرير والكشف عن الحجّة .

---

1 – وهي ملكة تُضاف كما يرى الأستاذ " الطاهر لوصيف " إلى الملكتين المعروفتين : اللسانية اللغوية لـ " تشومسكي " والتبليغية لـ " دايل هايمس D. Hymes " .

2 – Lida Lundquist : Le Factum textus : fait de grammaire ou fait Linguistique ou fait de cognition ? Langue française N^0= 121 , 1999 , p : 56 – 57 .

وقد خصصت هذا الموضوع لـ : (Phrase – Texte – Discours) .

- النص معطى لساني : Fait de Linguistique

فقد رأت " ليدا " : أنّه يمكن القول بذلك باعتبار البنية اللسانية للنص تُعدّ عاملا مهما في ترجيح الدلالة فيه ، وذلك من خلال المستفاد من المعطيات اللغوية البانية له والمساعدة على تفسير وتقدير معناه .

لقد بدا الآن بوضوح أنّ الملكة النصيّة ظاهرة لغوية فعلية يمارسها المتكلمون والمتلقون على حد سواء ، وما على الدارسين إلا السعي لاستنباط قواعدها التي تأخذ في الترسيخ لدى معظم المتكلمين منذ سن مبكرة ، وتعتبر تلك الحقيقة هي أحد المبررات الأساسية للانصراف في مجال التعليم اللغوي إلى تبني ما صار يُعرف بالمقاربة النصيّة (Approche Textuelle)، أي أنّ تعليم اللغة بوصفها نصوصا لا جملا ، فضلا عن مبررات أخرى تعضد تبني البُعد النصي زيادة على مجال التعليم ذاك ، وذلك على مستوى الدراسات اللسانية النظرية ، إذ تبيّن محدودية الدراسات اللسانية الجملية (Phrastique) ، الأمر الذي جعل بعض اللغويين يعبّر عن ضرورة توسيع مجال " علم اللغة النص " أو ما فوق الجملة عملا بفرضية التوسع[1]، وذلك لأنّه لم يعد بمقدور النحو الجملي الوفاء باستيعاب مجمل العلاقات والروابط التي عادة ما تتجاوز إطار الجملة كمفهوم نحوي صوري أصلا إلى إطار النص المتسم بالنسيج اللغوي ، هذا إلى جانب مبرّر آخر في غاية الأهمية يتعلق بالجانب المعرفي النفسي المرتبط بالآليات الذهنية التي تقف وراء إنشاء الكلام (النص) وفهمه (أو تأويله) ، كما عبرّت عن ذلك إحدى فرضيات " جان ميشال أدم 1986" القائلة : بالطبيعة النصيّة لممارستنا الخطابة أو الكلامية ، أي أنّ السلوك الإنساني في المجال الرمزي ولاسيما الرمزي اللغوي منه يتسم بطابع النصيّة[2] ، بل إنتاج النص في حدّ

---

1 - مدخل إلى علم اللغة النّصي ص : 20 ، والفرضية المذكورة لـ " هاريس " التي توجد في " دراسات الجملة باتجاه النص ، أنظر المرجع نفسه ، ص : 22 .

2 - خوله طالب الإبراهيمي : قراءة في اللسانيات النصيّة لجان ميشال أدم مجلة اللغة الأدب العدد : 12 ، 1996 الجزائر ، ص : 112 . 119 .

ذاته كما يقول " سعيد حسن بحيري " : (تتحكم فيه عدّة عمليات لغوية ونفسية واجتماعية ومعرفية ، تشكل من الأجزاء وحدة منسجمة قائمة على قواعد تركيبية ودلالية وتداولية معا ، ويؤدي الفصل بين هذه القواعد أو الاكتفاء بقسم منها إلى خلل حتمي في التفسير نفسه)[1] .

نستنتج مما سبقت الإشارة إليه أنّ النص في تحديده (تعريفه) هو شكل وصورة معا ، وهو محتوى وبنية لغوية تؤدي وظيفة تبليغية معيّنة ، والنص في المنظور اللساني كما تؤكّد الأستاذة " خوله طالب الإبراهيمي " هو عبارة عن تشكيل لغوي يكتسب صفة النص أو طبيعته النصيّة ، ويكون مشكّلا من شبكة من العلاقات التي تتمحور وفق محورين : محو أول هو محور تتسلسل فيه الوحدات اللغوية المكوّنة للنص في العلاقات النصيّة الداخلية التي تضبطها أحكام النحو والمنطق ، ومحور ثان هو محور المناسبة المعنوية المرجعية ، حيث تربطه بالمحيط علاقات معيّنة تؤدي أغراضا ومقاصد معيّنة وملتقى علاقات تندرج كلها ضمن مفهوم التماسك علاقات لغوية ظاهرة ، حيث أنّ مؤشرات التماسك علاقات لغوية ظاهرة في النص (الروابط ، شبكة المضمرات وعلامات الاعجام ، التنقيط ، التنغيم ... الخ) ، أما مؤشرات التناسب فبعضها ظاهر في النص والآخر نستكشفه من ربط النص بالنصوص الأخرى (التناص) أو ما يؤديه النص من أغراض ومقاصد تبليغية تداولية [2] .

وفي الفترة الممتدة من (1978 . 1986) برزت جهود كبيرة على أيدي مجموعة من الباحثين[3] تمثلت في تبني وجهة نظر تبليغية اعتبر من خلالها الخطاب (النص) هو الوحدة الأساسية الكبرى التي تتشكل منها اللغة فانطلقوا نحو إظهار الخصائص الأساسية التي تميّز الخطاب

---

1 – علم لغة النص ، المفاهيم والاتجاهات ، ص : 105 . 106 .

2 – خوله طالب الإبراهيمي : مبادئ في اللسانيات ، ص : 180 .

3 – أمثال : (شارول 1978) و(نيفر Never) و(نيسبولو Nespoulous 1984) و(لوكور Lecours) و (دوبوكراند Debougrande) و(دريسلر Dresler 1981) و(باتري batry 1984) .
للاستزادة يُنظر الطاهر لوصيف : تعليمية الأدب والنصوص ، رسالة دكتوراه ، ص : 37 . 38 .

(النص) في مقابل مجموعة من الجمل غير الموصولة أو ما يُعرف بـ " اللا نص " مما يعني أنّ الخطاب يختلف شكليا عن اللا نص ، وذلك باحتوائه مميّزات خاصة وسمات مميّزة وثوابت تضمن له النجاح على مستوى التواصل ، وهذه السمات تتناول جوانب عديدة ، منها ما يرجع إلى الجانب النحوي التركيبي ، ومنها ما يرجع إلى الجانب الدلالي ومنها ما يرجع إلى الجانب التداولي الإستعمالي. ونورد هذه الخصائص مختصرة فيما يلي[1] :

أ . الوحدة : Unité

حيث أنّه في مستوى معيّن يُنظر إلى النص على أنّه كلّ ، وعلى أنّه وحدة مستقلة عن مختلف البنى المكوّنة له .

ب . الاستمرارية : Continuité

وتتمثل في أنّ النص يحتوي على مجموعة من العلامات الشكلية التي تمكّن من تواصل المعنى واستمراره إلى أبعد ما وراء حدود العبارات (الجمل) المكوّنة للنص .

ج . القصدية : Intentionnalité

أو ما يُعرف بالبنية التبليغية ، وتتمثل في أنّ النص هو أساسا فعل يسعى من خلاله المتكلم إلى الاتصال بغيره على وحدة التخاطب .

د . الملاءمة : Adéquation

وتُعرف أيضا بالمطابقة لمقتضى الحال ،و تتمثل في تلاؤم النص مع الظروف التي تحيط به ويُقصد بها مجموع القرائن غير اللغوية .

---

1 – مفتاح بن عروس : الاتساق والانسجام في القرآن الكريم ، ص : 22 . 23 بتصرف .

هـ . الموضوع : Topicalité

وترتبط بضرورة أن يكون للنص موضوع يبلوره ويستطيع المتلقي أن يحدّده .

و . الإخبارية : Informativité

وتتعلق بمسألة أن يكون للنص مضمون إخباري أدنى لاغيا بذلك كل إنتاج لا يبلور محتوى إخباريا إلى اللا نص .

إنّ توفر هذه الجوانب بالإضافة إلى أنّها تسمح بالتمييز بين النص واللا نص ، فإنّها تعكس القدرة التي يمتلكها المتكلم على إنتاج النص والقدرة التي يمتلكها المتلقي على التفـــريق بين النص واللا نص ، وبالتالي القبول أو الرفض[1] .

3 – أنواع النصوص :

إنّ النصوص الأدبية شكل من أشكال التواصل ، يتم عبر أداة واضحة ومعلومة هي اللغة، وهي عبارة عن إنتاج كلامي وتذوق فني سواء كانت نثرية أو شعرية تُصور مشاعر وأراء وأفكار المؤلف ، وينقلها إلى المُتلقي قصد التأثير فيه ودفعه إلى التفاعل معه ، ومن الناحية اللغوية فإنّ النصوص الأدبية يغلب عليها طابع التماسك والارتباط فيما بينها ، باعتبارها مجموعة من الألفاظ والحروف والأصوات ، وكلها ذات معاني ودلالات ، حيث نجد الرسائل والقصص والروايات وأدب الرحلات وكذا الخطب وغيرها ، وتنقسم النصوص الأدبية من حيث الغاية إلى أنواع (Types) يمكن أن نوجزها فيما يلي :

أولا : النصوص السردية Narratifs : وهي نصوص تتضمن عرضا لحدث أو مجموعة من الأحداث ، حيث يرمي من ورائها الكاتب إلى أن يقوم القارئ باستخلاص العبرة أو العبر ، ويكون سرد الأخبار من صميم الواقع أو من نسج الخيال وهذا في إطار زماني ومكاني محدد ، ويصدر

1 – المرجع السابق ، ص : 23 .

هذا في ثوب فني جميل متقن ، وقد يكون سرد هذه النصوص سردا شخصيا (داخليا) ، أو خارجيا ، أو بسيطا ، أو مركبا ، وعلى المرسل أن يقف على مؤشرات تسهل له عملية توصيل المعلومات إلى المرسل إليه وهذا بسرد متسلسل ، ضمن مؤشرات ألا وهي :

1 – ظروف الزمان والمكان .

2 – توظيف الجمل الخبرية .

3 – استخدام أفعال الحركة ، الأحداث ، الماضي ، المضارع .

4 – استعمال أدوات الربط .

5 – وأخيرا يكون برسم القصة (بنيتها)... وهذا لوضع القارئ في لب الحدث عن طريق بناء محكم يؤثر في نفسية القارئ [1].

ثانيا : النصوص التفسيرية Explicatifs : فهي نصوص تُعرض بطريقة تحليلية تفسيرية ، حيث يكون عرض المرسل تقديم رؤية تحليلية لظاهرة ما أو تفسير حدث إلى المرسل إليه ، وهذا في ضوء المعطيات المقدَمة من طرف المرسل (الكاتب) ، بالإضافة إلى الاعتماد على الشواهد والبراهين لتتكون صورة واضحة ودقيقة للمرسل إليه ، وهناك الكثير من أنواع هذه الخبرة وهي نصوص توضيحية ، موضوعية ، إعلامية ونجدها تندرج تحت مؤشرات تتحدد في توظيف المرسل ما يلي :

1 – استعمال لغة موضوعية .

2 – كثرة وبروز أفعال المعاينة والاستنتاج والوصف .

3 – التركيز على الأدلة والبراهين والوقائع والأمثلة .

---

1 – صالح نصيرات : طرق تدريس العربية ، دار الشروق ، الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن ، سنة 2006 ص : 133 .

4 – وكذا استخدام ضمائر الغائب ، وهكذا يكون البناء بمقدمة وبعدها شرح الفكرة ، وخروجه بالخاتمة النهائية لهذا التفسير[1].

ثالثا : النصوص الإقناعية Argumentatifs : تعدّ نصوص إقناعية ، برهانية ، حجاجية والهدف منها هو الإقناع وحمل المخاطب على الاعتقاد بالرأي والتأثير عليه بتقديم الأدلة والبراهين المختلفة ... ولهذا فإنّ البرهنة أو المحاججة موجودة في مختلف الخطابات بما في ذلك الخطاب اليومي المتداول ... ويستعمل صاحب النص الحجاجي في مخاطبة سامعه أو قارئه بغية إقناعه بعدة كلمات وروابط لتنظيم التفكير مثل : ومع ذلك ، مع أن ، إذن ، حينئذ ، على حين ، عكس ذلك ، على سبيل المثال ... وتوجد مؤشرات أخرى ضمن هذه وهي :

1 – استخدام الضمائر (المتكلم) من قبل المرسل إلى المرسل إليه من خلال ضمير المخاطب .

2 – توظيف الروابط الزمنية ، السببية ، الاستنتاجية ، الشرطية ، المتشابهة .

3 – تنامي الأفكار[2] .

رابعا : النصوص الحوارية Dialogiques : وهي نصوص تعتمد الحوار بين شخصين أو أكثر أو التواصل الكلامي ، وتغلب على المسرحية التي يتحاور فيها الأشخاص حول موقف ، ولا تخلو هذه النصوص من مؤشرات :

1 – الحوار يكون مباشرا ، وغير مباشر ...

2 – كثرة الروابط الظرفية .

3 – تنوع الأسلوب (الخبري ، الإنساني).

4 – يغلب عليه الزمن الماضي .

---

1 – المرجع السابق ، ص : 116 . 117 .

2 – بشير إبرير : تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، ص : 116 .

5 – وكذا استعمال علامات الخطاب الحواري : الشرطة (–)...

6 – توظيف المزدوجتين لضم جملة القول .

7 – توظيف ضمائر المخاطب : أنا ، أنت ...

8 – عدم انقطاع خيوط الحكاية أثناء الحوار بين المتحاورين ، ونجدها تختلف باختلاف الأنواع (الحوار المباشر وغير المباشر) ، والفنون الأدبية ، لأنّ بناء الرسالة مثلا يختلف حسب الخطبة أو المسرحية وهذا للتأثير الوجداني والعاطفي والتوجيه الفكري لدى المرسل إليه لإحداث نوع من المتعة والتسلية[1].

خامسا : النصوص الوصفية Descriptifs : وهي نصوص يُقدّم فيها الكاتب وصفا حقيقيا لمشهد ، أو رسمه لكلام خيالي للأشياء والأماكن القابلة للنقل ، أو لموقف معين وغالبا ما نجد تلك النصوص مستوحاة من واقع معيّن وبنظرة متجردة ، ويقوم الكاتب بتصويرها خارجيا أو داخليا ، وبرؤية موضوعية شاملة أو تأملية ، أو قد تكون ذاتية وهذا يتطلب دقة الوصف والمهارات في التعبير والربط ، ونجده يقف على مؤشرات :

1 – توظيف الإطار الزماني، المكاني،الحركي وهذا لخلق مناخ يجعل النص أكثر واقعية .

2 – استخدام الدقة والملاحظة .

3 – كثرة المجاز يساعد الكاتب على الوصف .

4 – استعمال وجهة نظر الواصف الذاتية .

5 – بروز أسماء الذات وأفعال الحركة ، والجمل الاسمية والنعوت .

6 – توظيف الأفعال المضارعة .

---

1 – صالح نصيرات : طرق تدريس العربية ، ص : 133 .

7 – توظيف مكان الموصوف : الثابت (بيت ، قصر ، موقع...) ، المتحرك (سيارة ، طائرة ، باخرة...) ، المغلف (غرفة ، سجن...) ، المفتوح (بحر ، سماء واحة ، صحراء...) ونجدها قد تتداخل في بعض الأحيان .

8 – الوصف ويكون من القريب إلى البعيد (من الخاص إلى العام) والعكس وهكذا يكون باستطاعة الكاتب (المرسل) بناء نص باختلاف أنواع (البيانات ، الوصفات ، التوصيات ، وبعض أنواع الخطب) ، وكذا الفنون الأدبية والعلمية لابراز إيجابيات وسلبيات موضوع ما .

سادسا : النصوص الإجرائية : وهي نصوص تعتمد على معلومات توضح عمل آلة أو جهاز ، حيث تعتمد كل خطوة من الخطوات على التي تليها ، وتكثر مثل هذه النصوص في الأدلة المرافقة للأجهزة أو النشرات الطبية المرفقة بعلب أدوية[1].

4 ـ دور النصوص في ترسيخ الملكة الإفرادية

إذا كان الحصول على دلالة المفردة ومعناها بالتوجه نحو القاموس (le dictionnaire) لمعرفة مرادفها أو ضدّها تارة أو باللجوء إلى وضعها في سياقات لغوية داخل عبارات وجمل من أجل الظفر بحصة أكبر من الوضوح والدلالة لتزداد حظوظ الترسيخ والتثبيت تارة أخرى ، فإنّ هذا كله لن يكافئ ما تقوم به النصوص اللغوية من قوة التحكم والسيطرة على معاني المفردات ودلالتها ، لأنّ النص هو المجال الذي تذوب وتنصهر فيه المفردات لتدلي بكل ما تحمل من معانٍ وتصورات ، فهي إذ توجد في سياقات النص فإنّها تُفرغ كل ما تملك من شحنات وطاقات دلالية ولن تترك مجالا للشك أو التردد لدى المتلقي في الحصول على المعنى بصورة كاملة ، والسبب في ذلك ما تمتاز به النصوص من ترابط وتماسك بين مختلف الوحدات اللغوية رغم اختلافها في كثير من الأحيان على مستويات عدّة (صوتية . صرفية . نحوية . دلالية ...) ،

1 – المرجع السابق ، ص : 133 .

وكذلك بسبب ما يتميّز به النص من نسيج (Texture) لغوي قد لا تحظى به الجمل والعبارات فضلا عن نوع[1] (Type) النص وجنسه (Genre) وعنوانه (Thème) والموضوع (Sujet) الذي يتناوله ، هذه العوامل التي تساهم بشكل كبير في إعطاء المفردات صبغة خاصة ، وذلك حينما تمنحها دلالة مميّزة من شأنها أن تدفع المتلقي نحو عملية التأويل المباشر بالرغم ما تملكه المفردات أحيانا من تعدّد المعاني والدلالات بمعزل عن السياق ، وبهذا تكون العلاقة متينة بين المفردات وموضوع النص الذي يحصر دائرة تصور المعاني ويجعلها محدودة بحدود الأحداث والوقائع التي يتناولها ، مما يدفعها أكثر نحو التثبيت والترسيخ في أذهان المتلقين .

إنّ الاهتمام بظاهرة " النصيّة Textualité " دفعت بالعديد من اللغويين لأجل تناول دراسة النص قصد معرفة الأسس العلمية التي من شأنها أن تكوّن النص وتجعله يخالف الجملة ، وقد تظافرت جهود عديدة مع نهاية القرن العشرين في معالجة النص كمادة لغوية تحمل المعنى مما أسفر عن ميلاد توأم يعتبر كأداة (Outil) أو مقياس نموذجي تحلل بموجبه مختلف النصوص وذلك من أجل الكشف عن خبايا المعاني والدلالات التي كثيرا ما تختفي بين ثنايا العناصر اللغوية المزدحمة وقد عُرف هذا التوأم باسم الاتساق (Cohésion) والانسجام (Cohérence) .

لقد أدّى شعور الدارسين والباحثين بظاهرة التماسك فيما بين أجزاء العبارات المشكلة للنصوص إلى الاهتمام بتلك الظاهرة ، وتوجهت الجهود إلى وضع قواعدها لاستيعاب المواصفات النصية كما أسفرت تلك الجهود التي ظلت تتبع هذه الظاهرة وتتأمل سبلها وكيفياتها عن ميلاد مصطلح جديد هو الاتساق (Cohésion) عام 1976م بفضل عمل كل من (ماك هاليداي) و(رقية حسن) (Cohésion in English) ، الذي وضع أهم الأسس المنهجية والنظرية بما صار يُعرف بتحليل

---

1 – نقصد بأنواع النصوص وأجناسها وأشكالها في هذا المقام : القصة والرواية والمسرحية وما تحمله من مواضيع وما تتناوله من أحداث ووقائع الأمر الذي يجعلها تُبنى وتتشكل من نماذج مفرادتية وصيغ وتراكيب خاصة بفعل عوامل التكرار والاستمرارية وما إلى ذلك ، كما لا ننسى هنا النص الشعري وما يتميّز به من أشكال معيّنة وإيقاعات مميّزة تشد الانتباه لتفعيل عملية التأويل وتوجيهها .

الاتساق[1] ، وقد عُني الاتساق بمعالجة العلاقات الدالة على استمرار النص وتماسكه لاسيما من خلال المعنى ، وذلك بتتبع العناصر المتواجدة في النص والتي من شأنها تحقيق ذلك كقرائن الوصل والإشارة وأدوات العطف والربط والتعريف والتنكير وقرائن المطابقة في حالات الإفراد والتذكير والتأنيث ، وكقرائن التكرار والضمير عن طريق الإحالة وتعالق المحمولات فيما بين المقاطع (Séquences) ، وكذا تطابق الذوات وعلاقات التضمن والجزء والكل والملكية .

وتتعلق الظاهرة النصية الثانية بالانسجام (Cohérence) ، والذي يسير بدوره جنبا إلى جنب مع ظاهرة الاتساق ، وقد عرض الدكتور " مفتاح بن عروس " في بحثه للدكتوراه : مظاهر الانسجام بكثير من التفصيل والتوضيح باعتباره نظرية اختلفت حول أسسها أراء بعض العلماء ، كما لخص الدكتور " الطاهر لوصيف " حدود هذه الظاهرة مستدلا ـ في بعض الأحيان ـ بما أشار إليه " محمد الخطابي " في هذا الشأن بما يلي : (...والجدير بالذكر في هذا السياق أنّ الانسجام ينطوي على طاقة معرفية واضحة تتجلى صورها في مقدرة المتخاطبين أو المتلقي على وجه الدّقة على تشغيل آليات ذهنية معقدة ليس من السهل دائما التعبير عنها أو وصفها بسهولة ، لأنّها تقع في نطاق اللاوعي ولكن تدّل عليها عمليات التأويل المعقدة التي يبذلها المتخاطبون والمتلقون للنصوص على اختلافها ، محاولين الوصل إلى بناء تأويل لها من خلال عملية الفهم التي يمارسونها عليها دون الانطلاق دائما من قرائن أو معطيات نصية ... فالنص في هذا المنطلق مهما كانت درجة خلوّه من الروابط الشكلية والقرائن المجسدة وكيفما كانت طريقة تقديمه ، هو نص منسجم وبالتالي فالانسجام في هذه الحالة يرتكز على إمكانية الفهم والتأويل ، حيث كلما أمكن ذلك كان الانسجام)[2] .

---

1 – أنظر الاتساق والانسجام في القرآن الكريم : رسالة دكتوراه حيث عرض فيها مفتاح بن عروس مفهوم النص والاتساق ووسائله عند " هاليداي " و " رقية حسن " (Cohésion in English) .

2 – الطاهر لوصيف : تعليمية النصوص الأدبية ، ص : 52 .

إنّ الغاية التعليمية تطمع إلى توفير قاعدة معطيات تخدم عملية التعليم اللغوي وفقا للمقاربة النصية ، وهو ما تسعى إليه جهود الكثير من العلماء في هذا المجال ، وذلك بإعداد عملية التعليم بمنظومة من الأدوات والقرائن الاتساقية والانسجامية المصنفة بحسب المستويات التعليمية المدرسية والأهداف والكفاءات التي يرغب في ترسيخها لدى فئات المتعلمين المعنيين ، سيما أنّ العديد من العلماء يعتبر النص في مجمله يتكون ـ في هذا السياق ـ من مجموعة من المستويات أهمها :[1]

– المستوى الإفرادي المعجمي

وتتمثل في علاقات التكرار وعلاقات الترادف وعلاقات التضاد وعلاقات التضام (Collocation) بمعنى تضافر دلالات عدد من المفردات لخدمة الدلالة العامة لموضوع النص، وعلاقات العموم والخصوص وعلاقات التشبيه (تسلك فيها الاستعارة) والعلاقات المؤسسة للمجاز اللغوي عموما .

– المستوى النحوي

ويتمثل في قرائن الإحالة (الضمائر . أسماء الإشارة . الأسماء الموصولة) ، قرائن العطف (حروف العطف المعروفة) ، وقرائن الوصل (كل الروابط الموظفة في الحدود بين الجمل غير العطف ومنها : لكن . لأنّ . كذلك ...الخ) ، قرائن الحذف (ومنه صيغ الأجوبة عن الأسئلة).

– المستوى الدلالي

ويؤسس له موضوع النص البنية الدلالية للمقاطع المكوّنة للنص ، ترتيب مقاطع النص بالنظر إلى تطور الموضوع والزمن بمفهومه الواسع الذي يكشف النص .

---

1 – محمد الخطابي : لسانيات النص ، مدخل إلى انسجام الخطاب ، المركز الثقافي العربي، بيروت ، ط1 ، ص: 211/209 .

- المستوى التداولي

ما يشير إليه بوضوح السياق أو المقام ، الخلفية المعرفية : مقاصد النص أفعال الكلام من حيث ربط العبارات اللغوية بالسياقات المقامية التي وجدت فيها وربط العبارات بالمنشئ والمتلقي للتمكن بكيفية دقيقة من تحديد المقاصد النهائية للعبارات ، ومن ثم توسيع هذا المنظور إلى مستوى النص لتحديد مقصده العام .

وفي هذا السياق يؤكد الدكتور " الطاهر لوصيف " أنّ محض الاتساق والانسجام في النصوص التعليمية وفقا لما سبق ذكره أي المستويات الأربعة المذكورة هو الإجراء التعليمي الكفيل بتحقيق شروط التعليم المتبني للمقاربة النصية .

ونظرا لأهمية النص كونه يعبّر عن البعد الاستعمالي والوظيفي الحقيقي للغة ، فقد أصبح ملتقى عدد معتبر من العلوم التي راحت تتناوله بالدراسة والتحليل والنظر عبر مسار تاريخي وثقافي وسياسي واجتماعي حافل ، كما أصبح النص يشكل بعدا دراسيا جديدا خلفا للجملة التي أخذت توسع في المكان للدراسات النصية ، دون أن تفقد مكانتها هي كمرحلة دراسية أساسية ساهمت ولا تزال في تشكيل المسار التطوري للدراسة اللسانية من ناحية ، وفي صياغة أغلب المفاهيم والنظريات والممارسات الإجرائية الدراسية للنظام اللغوي من ناحية أخرى .

الفصل الثالث

أهم طرائـق تعليم المفردات

المبحث الأول

طريقة تعليم المفردات في المنهاج

مـدخـل

بدأ التفكير في إصلاح التعليم بالجزائر مع انطلاق أول موسم دراسي بعد الاستقلال 1963/1962 حيث تم تنصيب لجنة وطنية لإصلاح التعليم يوم 15 جانفي 1962 نشرت تقريرها عام 1964 ، كما تواصلت عملية إصلاح مختف مراحل التعليم ، فكان إصلاح عام 1969 بعد أن نُصّبت اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم سنة 1968، وكان الهدف منه إحداث جهاز تربوي قادر على تلبية المطالب المتمثلة في الجزأرة والتكفل بتعليم اللغة العربية ، واستحداث ميكانيزمات فعالة لتوجيه التلاميذ وخلق الظروف التي تمكّن من نشر التعليم على نطاق واسع .

ثم كان لا بد من إصلاح تربوي شامل تُضبط أسسه ومبادئه وتحدد مساراته وغاياته ـ نظام ينبثق من المجتمع ويستجيب لرغباته ـ فكان إنشاء المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات وفق أمرية 16 أفريل 1976 ، هذه الأمرية التي تضمن التنظيم الجيد للتربية والتكوين ، وتضع فلسفة شاملة للمنظومة التربوية الجديدة واتجاهاتها ومبادئها الرئيسية ، كما تحدد بنيتها ومضامينها وطرائقها، وفي الوقت نفسه تقضي على العيوب التي تعاني منها المدرسة ، وتعمل على إقامة مدرسة وطنية أصيلة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها ، ديمقراطية في إتاحتها للفرص المتكافئة أمام جميع الأطفال الجزائريين ، ثورية في توجهاتها ، متفتحة على العلوم والتكنولوجيا ، وقد نُصبّت المدرسة الأساسية بصورة فعلية وشاملة ابتداء من السنة الأولى خلال الموسم الدراسي 1980 / 1981 .

غير أنّ العيوب التي أفرزها تطبيق المدرسة الأساسية إضافة إلى التطور الاقتصادي والاجتماعي الذي عرفته الجزائر، والتحولات الأساسية الهامة التي أصبح يعيشها العالم إلى جانب المستجدات المتسارعة التي عرفها ميدان التربية والتعليم في مختلف بقاع العالم ، كل ذلك جعل الجزائر لا تشذ عن القاعدة ، فكان لا بد من تجديد المناهج وتغيير الطرق التربوية وتبنّي منهجية عصرية تمكّن من رفع التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة ، والقادرة على تكوين مواطن بإمكانه التكيّف والاندماج في المجتمع وقادر على حل مشاكله اليومية والمشاركة الفعالة في بناء

المجتمع وتطويره ، ومنه شرعت وزارة التربية الوطنية بدءً من أفريل 2003[1] في إحداث تغيّر جذري يمس النظام التربوي في الجزائر بصفة شاملة ، محاوِلة في الوقت نفسه أن توفّق بين ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي الوطني والقيم الدينية والاجتماعية التي تميّز المجتمع الجزائري عبر مسيرته التاريخية من جهة ، وأن تواكب الحاضر بمستلزماته العلمية والتكنولوجية من جهة أخرى ، وقد عرفت هذه المرحلة من التحولات " بسنوات الإصلاح التربوي " .

وقد ظهرت مختلف التصورات الجديدة للنظام التربوي كلها فيما يعرف بـ " المنهاج " الذي قامت بتأليفه و إعداده اللجنة الوطنية للمناهج التابعة لمديرية التعليم الابتدائي تحت وصاية وزارة التربية الوطنية الجزائرية .

التعريف بالمنهاج

المنهاج وثيقة بيداغوجية أساسية تصدر عن وزارة التربية الوطنية التي من شأنها أن تحدد التصوّر العام الذي يؤسّس لتعليم مادّة ما في المجتمع ، فهو يعبّر عن المشروع الذي يتبناه المجتمع سواء من حيث البعد الفكري والمعرفي أو من حيث المقاربات المتبناة في الممارسة التعليمية للمادة المعنيّة ، كما يرسم مجموعة الأهداف والقيم الأساسية التي يسعى المجتمع إلى غرسها في أبنائه ، بالإضافة إلى توجيه السلوك وتحديد الأطر المعرفية التي يجب أن يسير وفقها المجتمع ويتعامل من خلاله ، ليس مع حاضره ومستقبله فقط ، ولكن كذلك من أجل فهم ماضيه وتأويل مساراته ومحطاته الأساسية ، فهو يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعليم ، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم

---

1 – نشير إلى أنّ المنهاج الذي صدر سنة 2003 في إطار سنوات الإصلاح قد جرت عليه تعديلات وتغييرات كانت آخرها سنة 2011 حيث ثبت ذلك في مدخل المنهاج بما يلي (... على غرار الأنظمة التربوية الناجحة عبر العالم والتي تعتبر الإصلاح سيرورة ديناميةومستمرة ودورية من تصور وتنفيذ ومتابعة وتقييم وتعديل ، قامت وزارة التربية الوطنية بتخفيف المضامين المعرفية للمنهاج في مختلف مستويات مرحلة التعليم الابتدائي .. تأتي هذه العملية بهدف معالجة الإختلالات التي أظهرها التطبيق الميداني وتزامنت مع تعديل الزمن الدراسي في مرحلة التعليم الابتدائي) .

خلال الفترة المعينة ، وقد اعتمد المنهاج في بناء البرامج التعليمية على المدخل بالكفاءات[1] كمقاربة بيداغوجية ، ويبرّر سبب اختياره لهذا المبدأ كما يلي : (...إنّ اختيار بناء المناهج الحالية بالكفاءات اختيار يستجيب للممارسات البيداغوجية المعاصرة التي تسعى إلى تطوير الكفاءات التعليمية بإدماجها في المعارف والمواقف والمهارات وهكذا ـ مثلا ـ فإنّ معرفة جيّدة لطرائق القراءة والكتابة تنتج عنها التعلمات التي تُسهم في تطوير الكفاءات المأمولة ، نضيف إلى ذلك إلى أنّ العالم يعيش اليوم مرحلة الانفجار المعرفي الأمر الذي جعل خبراء التربية يفكرون في إعادة بناء الفعل التعليمي ـ التعلّمي على مبادئ مبنية على ما هو أنفع وأفيد بالنسبة للمتعلم وأكثر اقتصادا لوقته ... ومن ثمّ فقد ظهرت مقاربة بناء المناهج بالكفاءات كرد فعل للمناهج التعليمية المثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة ولا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العملية)[2] ، وإلى جانب المنهاج كوثيقة أساسية فإنّ هناك سندا تربويا مرافقا يُدعى الوثيقة المرافقة للمنهاج وهو مكمّل له ومدعّم حيث صدر في التاريخ نفسه ومن تأليف اللجنة نفسها ، وهو بمثابة امتداد لما ورد في المنهاج من شرح وتبسيط لبعض المصطلحات من جهة ، وكذا تقريب لما جاء فيه من تصور الوضعيات التعليمية من جهة أخرى ، وكما جاء في مقدمة هذه الوثيقة (... فهي توضّح المبادئ المنهجية والأسس التربوية التي بنيت عليها المناهج وتقدّم للمعلم معالم تساعده على ترجمة الأهداف المسطرة والمضامين المقررة إلى وضعيات تعلّمية ملائمة لمستوى المتعلمين وتقترح عليه أدوات تساعده على تقييم أدائهم)[3] ، ونشير إلى أنّ هذه المرّة الأولى التي تنجز فيها مثل هذه الوثيقة مما يدفع بالمعلمين إلى الاطلاع على المنهاج وعلى هذه الوثيقة في آن واحد .

---

1 – إنّ الكفاءة حسب المنهاج تعني القدرة على إدماج مجموعة من الإمكانات بتسخيرها وتحويلها في وضعية معيّنة وذلك لمواجه مختلف المشاكل المصادفة أو لتحقيق مهمة ذات طابع معقد في مختلف الأحيان .

2 – منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي . وزارة التربية الوطنية . ديوان المطبوعات المدرسية جوان 2011 ، المدخل .

3 – الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم الابتدائي ، تأليف اللجنة الوطنية للمناهج ، ديوان المطبوعات المدرسية 2011 ، المقدمة .

إنّ الإشكالية التي تتعلق بهذا المبحث هي محاولة الإجابة عن بعض التساؤلات التي من أهمها :

– وفق أيّ معطيات تصوّر المنهاج المادة اللغوية الإفرادية ؟ وكيف تمّ عرضها وتقديمها ضمن البرامج التعليمية الخاصة بكل مستوى من مستويات التعليم الابتدائي ؟

– ما هي جملة الطرائق التي اقترحها المنهاج لتعليم المفردات اللغوية وتعلمها ؟

– ما هي الأنشطة اللغوية الضرورية التي يمكن أن تمرّ عبرها أو من خلالها العناصر اللغوية لتصل جاهزة للتعلم ؟

I. القسم التحضيري

بعد أن انطلقت عملية الإصلاح التربوي في أعقاب مرحلة المدرسة الأساسية ، جرى الاهتمام بالمرحلة العمرية الممتدة بين (4 . 6) سنوات ، وذلك بتوفير ما يعرف بالتربية التحضيرية التي تتمثل في تخصيص سنة دراسية كاملة[1] يلتحق خلالها الأطفال بمقاعد الدراسة ، قصد تدريبهم وتهيئتهم سلوكيا ولغويا وجعلهم يندمجون في المحيط المدرسي ، و ذلك بتوفير مجموعة من الشروط ذات طابع اجتماعي / بيداغوجي ، ولعل من بين أهم الأسباب التي دفعت خبراء التربية إلى استحداث القسم التحضيري بشكل إجباري ، هو طبيعة المحتوى التعليمي المخصص للسنة الأولى ابتدائي ، الذي يفرض على تلميذ هذه المرحلة معرفة سابقة بنوع من الممارسات البيداغوجية المتمثلة أساسا في امتلاك بعض التقنيات أو الآليات التي تجعله قادرا على مواصلة

1 – في 16 أفريل 1976 صدرت أمرية تحدّد الإطار القانوني ومهام وأهداف التعليم التحضيري وفي سنة 1984 صدرت وثيقة توجيهية تربوية تؤكد على أهمية التربية التحضيرية ثم أتبعت بوثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيري سنة 1990 تحدد أهداف النشاطات وملمح الطفل والبرنامج المقترح وكيفية تنظيم الفضاء المادي للقسم التحضيري وبعد ذلك جاءت وثيقة منهجية سنة 1996 المتمثلة في " دليل منهجي للتعليم المدرسي " وقد تطور مفهوم هذه المرحلة من مفهوم التعليم إلى مفهوم . التربية حيث نصّت الوثائق الرسمية التنظيمية والبيداغوجية على أنّ أطفال (4 . 5) سنوات يستفيدون من تعليم تحضيري يؤهلهم إلى الدخول إلى السنة الأولى من التعليم الأساسي سابقا وإلى استدراك جوانب النقص ومعالجتها ، بينما نص منهاج التربية التحضيرية الأخير على الاهتمام بالجانب التربوي بإنماء شخصية الطفل قبل الجانب المعرفي .

عملية التعلم من جهة ، كما تسهل على القائمين على الممارسة التعليمية إيجاد أسلوب تفاعل ملائم بشكل سريع ونافع في الوقت نفسه من جهة أخرى ، وتأكيدا لما سبق ذكره فقد أصدرت اللجنة الوطنية للمناهج وثيقة بيداغوجية رسمية خاصة بالمرحلة التحضيرية ، عرضت فيها مجموعة الأفكار والمبادئ الفلسفية والاجتماعية والنفسية والتربوية التي تؤمن بتنشئة الطفل تنشئة متكاملة قصد تطوير شخصيته ككل (جسمية وعقلية واجتماعية ووجدانية) تساعد على تكيّف الطفل مع الحياة .

إنّ التساؤل المطروح في هذا المجال : كيف أشار المنهاج إلى المفردات اللغوية سواء كمحتوى (Contenu) من عرض وتقديم ، أو كيفية تعليمها وتعلمها (الطرائق) ؟ .

فنظرا لأنّ الطفل في هذه المرحلة يلتحق بالمدرسة دون معرفة منه بآليات القراءة والكتابة ، فقد اعتمد المنهاج على الجانب الشفوي في تقديم أعداد كبيرة من المفردات عبر نشاطي التعبير والمحادثة ، وذلك قصد ترسيخها في ذهن المتعلم شيئا فشيئا ، وقد اتخذ بعض الوسائل الهامة في ذلك تمثلت . حسب المنهاج . فيما يلي :

- تسجيلات صوتية متنوعة : ألغاز صوتية .
- قصص وحكايات مصورة ومسموعة . رسوم متحركة . الإعلام الآلي . التلفزة .
- صور المناظر وأشخاص وأشياء ووضعيات .
- حوارات مسرحية وتمثيلية باستعمال الدمى المتحركة .
- مجموعة أشعار وقصائد وأغاني الصغار .

ويحرص المنهاج على أن يُقدَّم المعلم هذه الأمور الشفوية مصحوبة باستعمال حركات وإيماءات وبشيء من الهدوء والرزانة ، مع التركيز عل عامل الصوت ، وذلك بإصدار الفصيح من الكلمات منطوقةً على نحو صحيح قصد شد انتباه الطفل ليكون أكثر تهيؤا واستعدادا لتثبيت

المفردات وتخزينها ، ويهدف المنهاج من وراء ذلك إلى تشجيع الطفل على أخذ الكلمة (Prise de parole) والتعبير التلقائي والتفاعلي في مواقف من شأنها أن تحدث استجابة .

II. السنـة الأولـى

لأنّ الأنشطة الأساسية لمادة اللغة العربية مرتبطة بعضها ببعض إذ يسودها في غالب الأحيان التماسك ، فقد اعتمد منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي على منهجية جديدة كممارسة بيداغوجية ألا وهي المقاربة النصية ، حيث جاء في المنهاج : (..إنّ منطلق الأنشطة يعتمد المقاربة النصية من أجل البناء اللغوي فيكون النص بمختلف أشكاله : الحكاية ، المقطوعة الموزونة ، الحوار ، الأغنية ، النشيد ، اللغز محلّ ممارسة الفعل التعلّمي...)[1] ، وتستدعي المقاربة النصيّة ـ حسب تصور المنهاج ـ تعويد المتعلم على بعض طرائق التعامل من أجل التحكم في كفاءات القراءة والكتابة مثل تدوين المعلومات حيث يقرأ ويسمع ، والتعليق شفويا أو كتابةً على ما يقرأ ويسمع ، والعمل على وصف ما يشاهد من الأشياء ، والمبادرة باختصار الكلام وحوصلته ، والتدرب على فهم ما يُطلب منه فعله وإدراكه . ويؤكد المنهاج بأن هذه التفاعلية بين التعبير والقراءة والكتابة في حركية تطورية حلزونية تمكّن المتعلم من اكتشاف طبيعة النظام اللغوي ، والتحكم بعد ذلك في وظيفة اللغة التعبيرية وامتلاك القدرة على توظيف كفاءاته القرائية والكتابية في وضعيات التعبير المختلفة والتواصل .

في بداية الحديث عن تفاصيل المحتوى الإفرادي وكيفية عرضه وتعليمه ، نشير إلى نقطة هامة هي أنّ المنهاج خصص ثلاثة مجالات تعلم ثقافية رئيسية ذات صلة بالمحيط المباشر للمتعلم هي :

---

1 – منهاج السنة الأولى ابتدائي ، ص : 20 .

ـ الحياة الأسرية .

ـ الحياة المدرسية .

ـ الحياة الاجتماعية .

وأكّد على أنّ هذه المجالات تتداخل بعضها مع بعض في كثير من الأحيان ، بحجة أنّ وضعية التعلم تكون تارة من الحياة الأسرية وتارة أخرى من الحياة المدرسية أو من الحياة الاجتماعية ، فالحديث عن الأسرة أو عن الوسط الاجتماعي مثلا ، يكون أحيانا بمناسبة الحـــديث عن المدرسة ، فلا يمكن إذن أن يكون هناك حاجز بين المجالات الثقافية الثلاثة ، لأنّ ذلك يتعارض حسب المنهاج مع الواقع المَعيش ، كما أنّ تخصيص مجال ثقافي لكل فصل من فصول السنة قد يتسبب في كثير من الرتابة والملل .

وقد استخلص المنهاج من هذه المجالات الرئيسية كل ما يمكن أن يتصل بالمتعلم من أنشطة يومية تدفعه بالضرورة إلى استخدام نموذج معيّن من المفردات الخاصة بكل نشاط ، وقد حصرها في شكل مجالات فرعية هي كالآتي :

تنظيم الوقت ـ الذهاب إلى المدرسة ـ فطور الصباح ـ نشاط أعضاء الأسرة ـ التعارف وتقديم التلاميذ لبعضهم البعض ـ الألعاب ـ الحيّ السكني ـ الأعياد ـ الرفاق ـ طاعة الوالدين ـ آداب الأكل ـ الأدوات المدرسية ـ في فناء المدرسة ـ الرياضة ـ الزيارات ـ الرحلة ـ الحاجة إلى الماء ـ التسوّق ـ المتاجر ـ البلدية ـ البريد ـ التعاون ـ وطني الجزائر ـ وسائل النقل والمواصلات ـ الإعلام والاتصال ـ الأعراس والحفلات ـ الجيران[1] .

وللإشارة فإنّ كلّ مجال فرعي من هذه المجالات تتولد منه مجموعة من المفردات ذات الصلة ببعضها ببعض ، وللتوضيح ـ على سبيل الاختصار ـ نعطي المثال الآتي :

---

1 – المرجع السابق ، ص : 13 .

– حقل الأدوات المدرسية يشتمل المفردات التالية : *كتاب ـ كراس ـ قلم ـ ممحاة ـ مسطرة ـ غلاف ـ ورق ـ محفظة ... الخ .*

– حقل وسائل النقل : *الحافلة ـ السيارة ـ الطائرة القطار ـ الباخرة ... الخ .*

– حقل وسائل الإعلام والاتصال : *التلفاز ـ الراديو ـ الهاتف ـ الكمبيوتر ـ المذياع ـ الهوائي ... الخ .*

وهكذا يمكن الحصول في الأخير ـ وفقا للمنهاج ـ على عدد هائل من المفردات اللغوية التي من شأنها أن تغطي حاجات الطفل الضرورية من اللغة .

ولتنفيذ هذا المحتوى الإفرادي من أجل جعله في متناول المتعلمين ، وبهدف تخزينه في أذهانهم ، فإنّ المنهاج يضع تحت تصرف المعلمين ممارسة عدّة أنشطة لغوية كطرائق بيداغوجية لتحقيق هذا الهدف ، وتتمثل أهم تلك الأنشطة في ما يلي :

التعبير الشفوي والتواصل ، القراءة ، الكتابة والإملاء ، التعبير الكتابي .

وتوضيحا لما سبق ذكره يمكن تحديد وضعيات ممارسة هذه الأنشطة حسب ما أقرّه المنهاج كما يلي :

أ . التعبير الشفوي

تتنوع وضعيات هذا النشاط بحيث يعتمد المتعلم تارة على الاستماع وتارة أخرى على مشاهدة السندات البصرية من رسوم وصور وبطاقات وجذاذات ومجسّمات ، كما يعتمد فيه على وضعية تواصلية يتحاور فيها المتعلمون بناءً على رسوم ومشاهد توحي بوضعية تحاور تثير الرغبة في

القيام بهذا النشاط[1] ، وللإشارة فإنّ استعمال المفردات يكون وفق أساليب وآليات لغوية يقترحها المنهاج يتمثل بعضها فيما يلي :

ـ الاستفهام : كيف ؟ . متى ؟ . أين ؟ . ماذا ؟

ـ التعجب : ما أجمل ! ما أروع ! ما أكبر ! ما أصغر ! .

ـ صفات دالة على الجد والاجتهاد والمثابرة .

ـ صفات وأضدادها : كبير ≠ صغير ، طويل ≠ قصير ... الخ .

ـ ظروف الزمان والمكان : فوق . تحت . قبل . بعد . التذكير . التأنيث .

ـ أسماء الإشارة : هذا . هذه . هؤلاء ... الخ

ـ الضمائر المتصلة والمنفصلة .

ـ عبارات الجزاء والمجاملة : أحسنت . شكرا .

ـ الأسماء الموصولة : الذي . التي .

ـ أسماء الأفعال : هات . تعال .

ـ التحذير : انتبه . احذر[2].

ولأنّ المقطوعات الشعرية والأناشيد بإمكانها أن تحمل ثروة إفرادية متنوعة وهامة في نفس الوقت تجعل المتعلم ينهل منها ما يوافق حسّه الجمالي والأدبي فإنّ المنهاج يوصي باستعمالها حيث تردد جماعيا وتُستظهر فرديا وذلك خدمةً للممارسة الشفوية للغة .

ب . القراءة

من أجل تهيئة التلاميذ ومساعدتهم على التكيّف على القراءة وأملا في إدراك العلاقة بين الأشكال والرموز والأصوات والصوّر وقصد تصحيح نطقهم وتنمية محصولهم اللغوي ، فإنّ

1 – الوثيقة المرافقة للمنهاج ، ص : 11 .

2 – منهاج السنة الأولى ، ص : 17 .

المنهاج يخصص مرحلة تدوم أربعة أسابيع ، يتدرب خلالها التلاميذ على قراءة كلمات مكتوبة على السبورة أو على بطاقات كبيرة الحجم مصحوبة بسندات بصرية (صور أو رسوم) .

وبعدها ينتقل المنهاج بالتلاميذ إلى مرحلة ثانية أين يتمكنوا من اكتشاف الحروف ، وذلك بتخصيص المفردة المناسبة التي تشتمل على الحرف المراد تعليمه ، تسمى بمرحلة التدريب على مفاتيح القراءة ، وللإشارة فإنّ المنهاج في هذه المرحلة يستعين بعدد كبير من المفردات يتخذها كأدوات أو وسائل يُكتشف بواسطتها الحروف ، وغالبا ما تقدم هذه المفردات مكتوبة على السبورة تارة معزولة وتارة أخرى وسط مجموعة من الكلمات ، بينما ينطلق التلاميذ في الفصل الأخير من السنة الدراسية ـ حسب المنهاج ـ نحو قراءة مفردات وكلمات بطلاقة دون الاستعانة بالصور أو الرسومات على اعتبار أنّه امتلك الحروف واختزنت في ذهنه وتعرّف عليها نطقا وكتابة .

ج . الكتابة والإملاء

يبرمج المنهاج نشاطي الكتابة والإملاء بعد أن يستوفي التلاميذ جميع الحروف ، مما يجعل الفترة الزمنية المخصصة لهما قصيرة خلال السنة ، ويقوم التلاميذ بكتابة مفردات كتابة متناسقة حسب نماذج تحاكى انطلاقا مما توفر لديهم من مهارات فردية ، أمّا الإملاء فهو نشاط تقييمي " Evaluatif " يُعتمد في تنشيطه ـ حسب المنهاج ـ على المنظور والمسموع إذ يقوم التلاميذ بربط الصوت بصورته المكتوبة لرسم هذه الصوّر رسما صحيحا حسب مواقعها في الكلمة .

د . التعبير الكتابي

ينطلق تدريس نشاط التعبير الكتابي في السنة الأولى بدءً من الفصل الثالث ويرى المنهاج أنّ له أهمية بالغة على المستوى الإفرادي في هذه المرحلة بالذات حيث يتم تنشيطه من خلال :

- إتمام عبارة ناقصة بكلمة .
- إبدال كلمات بأخرى مناسبة للمعنى .

- ملء فراغات بكلمات مناسبة .
- شطب كلمة غير مناسبة في الجملة .
- ترتيب عناصر جملة ترتيبا صحيحا .

وتستمد موضوعات التعبير الكتابي من محاور القراءة والتعبير والتواصل والمطالعة المسموعة .

III. السنة الثانية

يواصل المنهاج تمسكه بمجموعة من المبادئ التي أقرها خلال السنة الأولى في تصوره لمادة اللغة العربية وعلى رأسها بيداغوجية الكفاءات والمقاربة النصيّة، وإثباتا لهذا فقد ورد في مقدمة الوثيقة المرافقة للمنهاج ما يلي : (إنّ منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي مثله مثل السنة الأولى بُني على بيداغوجيا الكفاءات كاختيار منهجي وعلى المقاربة النصية كطريقة تربوية وذلك تفعيلا للعملية التعليمية التعلمية)[1] ، وتوضح الوثيقة في سياق آخر أنّ المقاربة النصيّة تقوم على أساس اتخاذ النص محور جميع أنشطة اللغة ، إذ هو المنطلق في تدريسها وهو الأساس في بناء الكفاءات اللغوية (فهم المنطوق والمكتوب) ، كما تؤكد أنّ النص هو البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية (صوتية ، صرفية ، تركيبية ، دلالية) وتنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية (الثقافية والاجتماعية) .

وسعيا من المنهاج في توفير مادة إفرادية مناسبة لتلاميذ هذا المستوى ، فقد اقترح خمسة عشر (15) محورا رئيسيا موزعا على مدار السنة لعلها تغطي معظم حاجياتهم اللغوية ، ونشير إلى أنّ هذه المفردات قد طرأت عليها بعض التغيرات سواء من حيث الكم أو النوع مقارنة بما ورد في السنة الأولى ، وجاءت هذه المحاور مرتبة كما يلي :

---

1 – الوثيقة المرافقة للمنهاج ، ص : 10 .

1 . المدرسة (الدخول إلى المدرسة . علاقة الطفل بزملائه ...) .

2 . الأسرة (طاعة الوالدين ...) .

3 . الأعياد الدينية والوطنية (عيد الفطر ...أول نوفمبر...) .

4 . الحياة الاجتماعية (علاقة الطفل بأنداده في الشارع ...) .

5 . اللعب (الألعاب ...) .

6 . الفلاحة (المزرعة ، الحقل ...) .

7 . الطبيعة (الفصول ...) .

8 . النقل والمواصلات (وسائل النقل ، الرحلات ...) .

9 . الإعلام ووسائل الاتصال (الهاتف ...) .

10 . جسم الإنسان والصحة (المرض والعلاج ، الرياضة ...) .

11 . الحيوانات (أنواع الحيوانات ...) .

12 . الوظائف والمهن (الحرف التقليدية ...) .

13 . المدينة والريف (الحياة في الريف ...) .

14 . النشاط الاقتصادي (البيع والشراء ... إنتاج المواد ...) .

15 . الاختراعات والاكتشافات (الهاتف المنقول ... القمر الصناعي ...) .

وحرصا من المنهاج على أهمية هذه المحاور ودورها في توفير المحتوى الإفرادي ينصح بما يلي : (يُشترط في الموضوعات المقترحة أن تتعلق بالمحور الرئيسي وأن تعمل على ترويج مفردات الرصيد اللغوي العربي الخاص بالسنة الثانية الابتدائية) [1].

وتنفيذا لما سبق ذكره من المحتوى فإنّ المنهاج يعلّق آماله على بعض الأنشطة اللغوية التي يمارسها التلاميذ في القسم تحت سلطة المعلم ، وتترتب هذه الأنشطة بحسب الأهمية كما يلي :

---

1 . المنهاج ، ص : 18 .

أ . التعبير الشفوي والتواصل

نظرا لأنّ تلاميذ هذه المرحلة لم يشتد عودهم في ممارسة القراءة ، فإنّ التعبير الشفوي يواصل أداء مهمته في بث أصناف عديدة من المفردات ليتدرج بالمتعلمين إلى الحديث بوضوح وسلامة ، وذلك عن طريق خلق الوضعيات الأكثر ملائمة ، التي تدفع بالتلاميذ نحو التعبير بطلاقة وحريّة ، ويمكن تفصيل القول في أوجه وضعيات تنشيط التعبير الشفوي والتواصل كما يلي :

. التعبير عن مشاهد الصوّر

هذا النشاط ـ حسب المنهاج ـ ضرب من التعبير يميل إليه التلاميذ ويرغبون فيه ، والمراد منه هو انتقال التلاميذ من المادة المرئية في الصورة إلى ترجمتها في عبارات وألفاظ تدل عليها وتوضح معناها .

. التعبير انطلاقا من القراءة

من أجل نمو الرصيد الفكري للتلاميذ وإثراءً لمعجمهم اللغوي ، يوصي المنهاج المعلمين في بعض الأحيان باتخاذ نص القراءة مادةً للتعبير الشفوي والتواصل ، وذلك عن طريق أسئلة وأجوبة وحوارات .

. استغلال مختلف الوضعيات المرتبطة بالمحاور المقررة

يرى المنهاج أنّ التعبير في هذا الضرب لدى التلاميذ أهم أنواع التعابير لارتباطه بحياتهم بشكل مباشر ، معللا ذلك بأنهم يتحمسون للمشاركة في الدرس وتزداد حيويتهم ونشاطهم ، لأنّ المعلم يستغل المناسبات الحقيقية والأحداث الواقعية في ذلك الأمر الذي يدفع بتوفير المادة اللغوية لدى التلاميذ (ألفاظ وصيغ وعبارات) .

ب . القــراءة

يأمل المنهاج أن تكون نصوص القراءة في هذا المستوى قصيرة ، ومصحوبة برسم أو صورة توحي بشكل مباشر إلى موضوع النص ، كما يأمل أن تكون المفردات متنوعة في صياغتها من الناحية الصرفية ، وفي دلالتها من ناحية المعنى ، وذلك بأن تطغى عليها الأفعال الماضية الثلاثية المساعدة على سرد الأحداث والوقائع ، وأن تكون الأسماء واضحة غير مبهمة ومألوفة يتجنب فيها المؤلفون كل ما يعيق نطق المتعلمين ، وينصح المنهاج أيضا أن يبعث المعلم في التلاميذ مناقشة شريفة لشد الانتباه والتركيز ، كما يجب أن يوفّر كل ما يمكن أن يثير أشواقهم ويوافق ميولهم من قصص جذابة ومغرية وذلك باستغلال المناسبات الحماسية الهامة ، ليجعل منها وسائل تثير دوافعهم نحو القراءة ، وأن يكون شرحه للألفاظ والعبارات اللغوية جذابا وكل هذا إثراء للرصيد اللغوي[1] .

ج . المطالعة

تقدم مطالعة القصص لاسيما المسموعة منها في الجانب الإفرادي ـ حسب المنهاج ـ تقنية التدرج في التعرف على أسماء (شخصيات القصة وأسماء الزمان والمكان...الخ) كما أنّ قيام المعلم بتيسير ألفاظ النص بين الحين والآخر، يمكّن المتعلمين ـ بدون شك ـ من امتلاك رصيد معتبر من المفردات ، خاصة إذا ما صاحبت عملية سرد القصص حركات وأصوات من شأنها أن تشد اهتمام التلاميذ وتدفعهم نحو الإصغاء أكثر .

د . الكتـابـة

1 . الوثيقة المرافقة ، ص : 16 بتصرف.

تتقاسم رسم المفردات وتدوينها مجموعة من الأنشطة أقرّها المنهاج خدمة لترسيخ المحتوى الإفرادي في أذهان التلاميذ ، وتمثلت هذه الأنشطة في : الخط والإملاء والتمارين الكتابية والتعبير الكتابي ، وتنجز حسب المنهاج بالكيفيات الآتية :

1 . الخـط

. يبدأ المعلم بشرح طريقة كتابة (رسم) الحروف الصعبة أو الكلمات المرصودة على السبورة للتلاميذ مع استعمال الطباشير الملوّن في توضيح أجزاء الكلمة .

. يرشد التلاميذ إلى كيفية إمساك القلم والجلسة الصحيحة ومراعاة النظام والدّقة .

. يكلف التلاميذ بمحاكاة النموذج وكتابته في كراساتهم وأثناء ذلك يمرّ المعلم بين الصفوف ليعرف أخطاءهم الفردية العامة .

. معالجة الأخطاء العامة الشائعة على السبورة وإرشاد التلاميذ إلى صوابها .

. يكرّر التلاميذ كتابة النموذج بالنظر إليه ومحاكاته عاملين على الانتفاع بإرشادات المدرس حتى لا يتكرر الخطأ وحتى يكون الخط اللاحق أحسن من السابق .

وفي نهاية الحصة يعرض المدرس على التلاميذ خطوط المجدّين منهم تشجيعا لهم وتحفيزا لغيرهم .

وينصح المنهاج المدرسين باتخاذ الوسائل الفعالة في تحسين خطوط التلاميذ ، وتكوين عادة الكتابة الجيدة لديهم ، وأبرز هذه الوسائل العناية بالنماذج الخطية ، كما يجب أن يراعوا تدريب التلاميذ تدريبا كافيا ، لأنّ التكرار وطول المرانة ـ حسب المنهاج ـ من أهم الشروط لتكوين العادة وكسب المهارة والخبرة[1] .

2 . الإمـلاء

---

1 . المرجع السابق ، ص : 23 .

يوصي المنهاج المعلمين في تنشيط إملاء المفردات كما يلي :

. قراءة مادة الإملاء (الكلمات) بصوت واضح وهادئ وبطيء والتلاميذ ينظرون المادة .

. قراءة التلاميذ لمادة الإملاء .

. يوضح المعلم رسم الكلمات موضوع الإملاء ، ويطالب التلاميذ بذكر كلمات مماثلة لها .

. بعد الانتهاء من كتابة الكلمات كلها يطلب المعلم من التلاميذ النظر في ما كتبوه ويقرأه عليهم مع مراعاة المباعدة في النطق بين الكلمات ...والتلاميذ يتابعونه بمراجعة ما كتبوه ثم يشطب التلميذ الخطأ ويكتب الصواب تحته .

. كتابة التلاميذ للكلمات على كراريسهم ، حيث يملي المعلم عليهم كلمات بعد إغفال المادة الإملائية .

ويشترط المنهاج في قطع الإملاء أن تتوافر على عنصري التشويق والطرافة ، وأن تكون لغتها سهلة مناسبة للرصيد اللغوي للتلميذ ، وألفاظها مألوفة لديهم ، حيث تختار من نصوص القراءة أو المطالعة المسموعة[1] .

3 . التمارين الكتابية

إنّ إجراء التمارين التطبيقية ـ حسب المنهاج ـ يأخذ أشكالا متعددة وفق النشاط المستهدف وتتمثل بعض هذه الأشكال الخاصة بالمحتوى الإفرادي كما يلي :

التكرار : توظيف كلمة غير مألوفة في جملة مفيدة .

الاستبدال : حسن توظيف بعض الأسماء : الموصولة ، التعبير بصيغ التشبيه والتعجب ..الخ .

التكملة : ملء الفراغات السياقية بكلمات مناسبة .

---

1 . المرجع السابق ، ص : 21 .

التركيب : تقديم كلمات مألوفة ويطلب من المتعلم بأن يركّب منها جملا جديدة لم ترد في تعلماته السابقة .

وفي كل الحالات تهدف التمارين الكتابية إلى ترسيخ مهارة استخدام الكلمات استخداما صحيحا [1].

4 . التعبير الكتابي

إنّ مفهوم التعبير الكتابي في هذا المستوى ـ حسب المنهاج ـ لا يتعدى أن يُطلب من التلاميذ إمّا استحضار كلمات تحت تأثير دافع أو مثير (صور أو مشاهد) وكتابتها على الكراريس ، أو القيام بترتيب كلمات للحصول على جمل مفيدة صحيحة[2].

هـ . الأناشيد والمحفوظات

يؤكد المنهاج بأنّ هذين النشاطين محبوبان لدى التلاميذ ، حيث أن يجد الأطفال في الإنشاد متعة وإحساسا بالجمال ، وهما وسيلة لترقية أذواقهم وإذكاء عواطفهم النبيلة ، وفي مجال تعليم المفردات وتعلمها يرى المنهاج أنّ الهدف من ذلك هو توسيع معلوماتهم اللغوية وتزويدهم بثروة من الألفاظ التي تعينهم على الكتابة وتساعدهم على التعبير الجميل ، كون الإنشاد يساهم في جودة نطق الكلمات[3] .

---

1 . المرجع السابق ، والصفحة نفسها .

2 . المرجع نفسه ، ص : 25 .

3 . المرجع نفسه ، ص : 27 .

IV. السنة الثالثة

يحث المنهاج على الاستمرار في تناول المحاور المقرّرة في السنة السابقة ولكن بتوسيع دائرتها إثراءً للرصيد اللغوي والمعرفي المناسب للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي وتتمثل هذه المحاور فيما يلي[1] :

1 . المدرسة 2 . الأسرة 3 . الأعياد الدينية والوطنية 4 . الأيام الوطنية والعالمية 5 . في المعاملات الاجتماعية 6 . الألعاب والترفيه 7 . خدمة الأرض وتربية الحيوانات 8 . الطبيعة والبيئة 9 . النقل والمواصلات 10 . جسم الإنسان والصحة 11 . الإعلام ووسائل النقل 12 . الحيوانات 13 . المدينة والريف 14 . الحِرف .

تمر هذه المحاور وما تحويه من عناصر إفرادية عبر مجموعة من الأنشطة اللغوية مرتبة حسب الأهمية كما يلي :

أ . القراءة

تحتل القراءة المرتبة الأولى في السنة الثالثة في مجال تعليم اللغة وتعلمها بصفة عامة وفي تعليم المفردات وتعلمها بصفة خاصة وذلك نظرا لتمكّن المتعلم في هذه المرحلة من القراءة الجيّدة والمسترسلة ، وتظهر هذه الأهمية ـ حسب المنهاج ـ في العناصر الآتية :

- يمثل درس القراءة وحدة متماسكة يُستغل فيها المقروء والمكتوب ، وهو نشاط لغوي يتدرب به المتعلم على عملية الأخذ والاكتساب من النصوص المقرّرة بما تتناول من موضوعات وما تحمله من رصيد وظيفي .

1 . منهاج السنة الثالثة ، ص : 29 .

- يمثّل نصّ القراءة ـ في إطار المقاربة النصيّة ـ المحور الذي تدور حوله كل الأنشطة الأخرى وخاصة التعبير الشفوي والتواصل والكتابة .
- نص القراءة هو الحقل الذي تنصهر فيه مختلف المفردات بصيغتها الصرفية (اسم فاعل ...اسم مفعول ...صيغ مبالغة ...فعل ماضي ...مضارع ...الخ) .
- نص القراءة هو المجال الذي تتجلى فيه معاني ودلالات المفردات بوضوح وذلك بفضل مختلف السياقات التي ترد فيها .

وفضلا عن حروف الجر والتعليل والنداء والاستثناء ...الخ ، فإنّ المنهاج يوصي بأن تحوى نصوص القراءة بشكل ضمني أصنافا من المفردات تتمثل فيما يلي :

– الألفاظ الدّالة على الفضاء المكاني والزماني ، الجهات : شرق . غرب . شمال . جنوب . يمين . يسار . خلف ، حيث ، جانب ، بجانب .

– الأسماء الموصولة .

– صيغ التشبيه .

– التثنية والجمع بأنواعه .

– استعمال ألفاظ التقدير : بعض ، نصف ، ربع .

– التدرّج : شيئا فشيئا ، رويدا رويدا .

– صيغتا اسم الفاعل واسم المفعول من الثلاثي ...الخ .

ونظرا لأهمية درس القراءة في تنمية الرصيد المعرفي واللغوي للمتعلم فإنّ المنهاج يقترح مجموعة من التوجيهات التي يمكن للمعلّم أن يستند إليها :

. التحضير المحكم والتفكير الجدّي في درس القراءة وما يتطلب من وسائل الإيضاح الضرورية وغيرها .

. مراقبة قراءة التلاميذ الفردية والاهتمام بتقويم النطق والخطأ .

. القيام بشرح الألفاظ الغامضة لاكتشاف المعاني الهامة التي يتوقف فهم النص عليها .

. عدم الاقتصار على الأسئلة الواردة في الكتاب بل يضيف إليها ما يلائم المستوى مراعيا في ذلك الدّقة والوضوح وإثارة التلميذ .

ب . الكتابة

تحتل الكتابة بمختلف فروعها المركز الثاني من حيث الأهمية بعد القراءة ، فإذا كان المتعلم في السنة الثانية قد شرع في الانتقال من مستوى الممارسة الصوتية إلى مستوى الانجاز الكتابي بهدف التدريب على تقليد نماذج الخط والاسترسال في كتابة الكلمات ، فإنّ السنة الثالثة ـ حسب المنهاج ـ مرحلة يبدأ فيها المتعلم بالوعي بأهمية الكتابة في عملية التواصل .

ففي مجال الخط في هذه المرحلة ، يتعلق الأمر بكتابة نصوص يراعي فيها الوضوح من حيث رسم الكلمات وتوزيعها في فضاء الورقة ، وتوظيف علامات الترقيم المختلفة ، والسرعة والوصول بالمتعلم إلى الكتابة بوضوح ويُسر ، لتنمية الإحساس بانّ هذا الوضوح عامل هام من عوامل نجاح التواصل .

أما عن نشاط الإملاء فهو يتصل بالقراءة التي تمكّن التلميذ من التعرف على الحروف والكلمات التي ترد في هيئات مختلفة وأشكال متنوعة حسب مواقعها وتثبيتها في ذاكرته ، كما يعمل هذا النشاط . حسب المنهاج . على تنمية قدرة المتعلم على ملاحظة الظواهر الخطية من خلال الجمع بين الاحتفاظ بأشكال الكلمات في الذاكرة وتجسيدها كتابة مع مراعاة قوانين الكتابة (البياض بين الكلمات . علامات الترقيم) ، وتتمثل أهم محتويات الإملاء فيما يلي :

. التاء المفتوحة في الأفعال .

. كتابة أفعال مقصورة : رمى ، سعى .

. كتابة أسماء مقصورة : ليلى ، مستشفى .

. الهمزة المتطرفة بعد حرف مد .

. الهمزة المتوسطة على الألف .

. دخول الباء واللام على كلمات المبدوءة باللام[1] .

وبخصوص التمارين الكتابية فهي ترتبط ـ حسب المنهاج ـ بالتعلمات السابقة حيث تستمد أغلبها من نصوص القراءة وتأخذ أشكالا مختلفة كالتكرار وملء الفراغ والانتقال من الجواب إلى السؤال والتكملة ... الخ .

وفيما يتعلق بنشاط التعبير الكتابي ، فقد جاء في المنهاج ما يلي : (التعبير الكتابي هو من أهم ما يريد المنهاج أن يصل إليه فإذا كانت السنة الثانية هي مرحلة تدرَّب فيها المتعلم على مبادئ الكتابة للتعبير عن اهتماماته فإنّ السنة الثالثة تمثل مرحلة يُنتظر أن ينتج فيها المتعلم نصّه الخاص وذلك باستعمال ما يملك من رصيد يتمثل في المفردات الملائمة)[2] .

وتؤكد الوثيقة المرافقة للمنهاج أن الخط والإملاء والتمارين الكتابية كلها تهدف في نهاية المطاف إلى توفير الشروط الضرورية للدخول في مرحلة التعبير الكتابي .

---

1 . الوثيقة المرافقة للمنهاج ، ص : 20 .

2 . الوثيقة المرافقة للمنهاج ، ص : 21 .

ج . التعبير الشفوي والتواصل

يُنجز نشاط التعبير الشفوي والتواصل في السنة الثالثة ـ حسب المنهاج ـ إثـر حصة القراءة ، ويُمهّد له بربط مُحكم لما أثارَه نص القراءة حول موضوع معيّن ، ويهدف إلى تنمية الثروة اللغوية للمتعلم كي تساعده على التعبير بطلاقة بما يتلاءم مع المقام ويسمح له بإبراز شخصيته .

د . المطالعة

يندرج مسعى نشاط المطالعة ضمن الأنشطة الأساسية في وحدة اللغة العربية ، باعتبار أنّ المطالعة هي الحصيلة التعليمية لمواد اللغة العربية ، عندما يتوصل المتعلم إلى توظيف مكتسباته ومهاراته القرائية لأنّ المطالعة ـ حسب المنهاج ـ هي عملية بصرية فكرية إدراكية ، تسمح له باختبار قدرة القراءة الذاتية والتعلم الذاتي ، كونها تهدف على المستوى الإفرادي إلى التحضير على البحث عن المعاني والألفاظ من خلال استعمال القاموس لربط المعاني بالفهم ، وبالنظر إلى أنّ السنة الثالثة هي سنة القراءة فإنّ المطالعة تعدّ مجالا لتذليل صعوبات القراءة .

هـ . المحفوظات

لا تزال المحفوظات في كل مرة . حسب المنهاج . تمد المتعلم بثروة إفرادية هائلة فضلا عن العمل على تكوينه من الناحية الوجدانية والنفسية والاجتماعية ، فقط ينصح المنهاج بأن تختار مقطوعات ذات علاقة مباشرة بالمحور ، كونها تأتي مع نهايته ترسيخا لأصناف عديدة من المفردات في أذهان المتعلمين .

7. السنـة الرابعـة

يحدّد منهاج السنة الرابعة مجموعة كبيرة من المحاور لهذا المستوى ، وهي تختلف عن محاور السنة الثالثة من حيث المحتوى الإفرادي ، الذي أصبح يتميّز ـ نوعا ما ـ بطابع التجريد والمعاني الذهنية ، باعتبار أنّ المتعلم أحرز تقدما على مستويات عديدة من النمو، واكتسب مهارة القراءة والكتابة ، وأصبح بإمكانه فك الرموز بشكل سريع ، وقد تمثلت هذه المحاور مصحوبة بأمثلة من المفردات المتعلقة بها فيما يلي :

. الهوية الوطنية والدينية (حب الوطن ، البطولات ، الشخصيات ، الأعياد...) .

. القيم الإنسانية (السلم ، التضامن ، التعامل ، التبرع بالدم ...) .

. الحياة الاجتماعية (العلاقات ، بر الوالدين ، رعاية المسنين...) .

. الحياة الثقافية ومظاهرها (المكتبة ، مكافحة الأميّة ، المعارض ، السينما ، المسرح ، الأزياء المحلية التقليدية) .

. الديمقراطية وحقوق الإنسان (حرية الفرد ، الجهل بالقانون ...) .

. عالم الابتكار والإبداع (التجارب والأبحاث العلمية ، الجلسة الأدبية والشعرية ، معرض رسام ...) .

. الخدمات الاجتماعية (الجمعيات الخيرية ، جمعية الحي ، التأمين ، الهلال الأحمر الجزائري ...) .

. التغذية والصحة (زيت الزيتون ، التمر ، العسل ، النظافة ، الأمراض ، الوقاية ...) .

. الرياضة البدنية والفكرية (الفروسية ، السباحة ، الشطرنج ...) .

. التوازن الطبيعي وحماية البيئة (نظافة المحيط ، حماية الشواطئ ، حماية الحيوانات ...) .

. عالم الأسفار والرحلات (السيّاحية الجبلية والصحراوية ...) .

. الترفيه والهوايات (الألعاب الإلكترونية ، جمع الطوابع البريدية ، المطالعة ...) .

. مظاهر السلوك المدني (آداب الشارع ، احترام الأشخاص والمرافق العمومية ...) .

. عالم الشغل والحرف (المعلوماتية ، النقش على الخشب والنحاس ، صناعة الفضة...).

. عالم الاقتصاد والصناعة (الفلاحة ، تربية الحيوانات ، صناعة النسيج ، الصناعة الغذائية والكيمياوية ...) [1] .

ينصح المنهاج بأن توظّف هذه المحاور وما تحمله من ثروة إفرادية متعلقة بها ، عبر كل نشاط تربوي الذي بإمكانه أن يحقق ذلك ، لكن في الوقت نفسه يرى المنهاج أنّ نشاط القراء هو الحقل الأنسب الذي تقدّم فيه المفردات للمتعلم ، بدليل أنّه أصبح يجيد فك الرموز اللغوية الأمر الذي يقلّل . نوعا ما . من أهمية النشاطات الأخرى ، كما أنّ المنهاج في هذا المستوى يتجه نحو الاهتمام بتعليم التلاميذ أمورا جديدة تتمثل في : التراكيب النحوية ، الصيغ الصرفية والتحويل ، القواعد الإملائية إلى جانب إنجاز مشاريع لغوية ، مما يجعل تعليم المفردات وتعلمها ينطوي تحت هذه الأنشطة بشكل ضمني .

وقد استخلصنا من فحوى المنهاج إشارة إلى بعض الأهداف والمضامين التي تتعلق بالجانب الإفرادي حرصا منه على الاهتمام المتواصل بالمفردات اللغوية ، ويمكن إدراج هذه الأهداف فيما يلي :

. الاهتمام باستعمال الألفاظ المناسبة في مواقف إبداء الآراء وطرح الأفكار أثناء التعبير الشفوي .

---

1 . منهاج السنة الرابعة ، ص : 22 .

. استخدام قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة في نص القراءة .

. الاهتمام بالكشف عن الكلمات الخاطئة فيما يصادف أو جمع كلمات تجسّد الظاهرة المدروسة في مجالات أو صحف وهذا عبر نشاط الإملاء .

. تنمية وإثراء القاموس اللغوي استعدادا للتذوق الأدبي عبر نشاط المحفوظات .

. تحفيز المتعلم على البحث القاموسي لشرح معاني الألفاظ من خلال نشاط المطالعة .

. استثمار الرصيد المعجمي واستخدامه في المكان المناسب للموضوع المناسب في نشاط التعبير الكتابي .

VI. السنة الخامسة

تعتبر السنة الخامسة المستوى الأخير من مستويات المرحلة الابتدائية بأكملها ، هي التي يعتمد فيها المنهاج على الطرائق النشطة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية ـ التعلمية قصد تحقيق التفاعل والفاعلية بين طرفي هذه العملية (المعلم والمتعلم) ، ويكون فيها المعلم مرشدا ومشجعا على البحث والاكتشافات والممارسة ومثيرا لدافعية المتعلم من أجل أن يصبح ـ كما يرى المنهاج ـ عنصرا فاعلا وقادرا على المعرفة وذلك بالاعتماد على نفسه .

وبقليل من التميّز والاختلاف يقترح المنهاج محاوره الكبرى التي تتجه أغلب مفرداتها نحو التجريد والذهنية كألفاظ الديمقراطية والمواطنة وغيرهم ، وتمكّن مثل هذه المفردات ـ حسب المنهاج ـ الطفل من فهم كثير من الظواهر التي تحيط به ، والتي تعمل على اندماجه الاجتماعي وخلق روح المبادرة وتبادل الاحترام في المواقف وما إلى ذلك ، وقد ألحق المنهاج كعادته هذه المحاور بأمثلة من المخزون الإفرادي الذي يُحتمل أن يتصل بهذه المحاور، وهي موزعة كما يلي :

– الهوية الوطنية (الاعتزاز بالوطن أرضا وتاريخا واقتصادا وثقافة) .

– القيم الإنسانية (التبرع بالدم ، التكافل الاجتماعي ، المصالحة) .

– الحياة الاجتماعية (المعاملات في السوق في المسجد في الحدائق العامة في المؤسسات العامة ، عيادة المريض ، التطوع) .

– الحياة الثقافية (نادي الإعلام الآلي ، المعارض ، المهرجانات) .

– الأيام الوطنية والعالمية (يوم المعلم ، يوم الشجرة ، يوم العلم ، اليوم العالمي للمرأة) .

– الحقوق والواجبات (احترتم القانون ، الخدمة الوطنية ...) .

– عالم الإبداع والابتكار (غزو الفضاء ، اكتشاف دواء ...) .

– الفنون (الموسيقى ، النحت ...) .

– منظومة الاتصال الحديثة (المحطات الأرضية ، الأقمار الاصطناعية ...) .

– الخدمات الاجتماعية (الإسعاف ، الحماية المدنية ...) .

– التوازن الطبيعي (طبقة الأوزون ، تلوث المياه ...) .

– الرياضة والصحة (السباحة ، التطعيم ...) .

– الصناعات والحرف (صنع الكتب ، صناعة الفخار ، الزرابي ...) .

– الأسفار والهوايات (المخيم الصيفي ، الألعاب الالكترونية ...) [1] .

1 . منهاج السنة الخامسة ، ص : 21 .

تختفي آثار اهتمام المنهاج بالجانب الإفرادي للغة في هذه المرحلة من خلال عرض الأنشطة اللغوية ، حيث أنّ السياقات اللغوية الموجودة على صفحات المنهاج تركز على استثمار ما اكتسبه المتعلم من حصيلة لغوية وتوظيفها في مجال التعبير بشقّيه : (الشفوي والكتابي) مثبتا ذلك أنّ المتعلم قد تمكّن من امتلاك آلية نسج المفردات وتركيبها وتجاوز مرحلة التعامل مع الجانب الإفرادي لوحده .

يعتبر نشاط التعبير الشفوي . حسب المنهاج . المجال الذي تبرز فيه فعالية المتعلم ومدى قدرته على توظيف حصيلته اللغوية والتصرف فيها ، ليعبّر تعبيرا دقيقا عما يختلج في نفسه وما يفكر به ويراه بطريقته الخاصة ، ويأتي هذا النشاط في إطار المقاربة النصية مباشرة عقب نشاط القراءة ، ويكون عن طريق طرح أسئلة توجيهية دقيقة تتعلق بالنص ، تدفع المتعلم إلى التعبير ليحلّل ويعلق ويستخلص ما لم يصرّح به النص ، أو يبدي رأيه فيما يطرحه النص من قضايا وأحداث ، أو يحاول أن يتصوّر نهاية أخرى للنص إن كان قصة [1].

أما نشاط التعبير الكتابي فهو ـ في نظر المنهاج ـ المرتع الخصب الذي يدمج فيه المتعلم ما اكتسبه في الحصص الماضية ، فهو يأتي تتويجا للوحدة التعلّمية ، إذ بإمكان المتعلم أن يجنّد فيه مكتسباته ويجسد أفكاره ويعبر عن أحاسيسه في إطار يُبرز فيه شخصيته ، فمن خلال هذين النشاطين خاصة ، وبالإضافة إلى باقي الأنشطة الأخرى عامة ، تصبح مسألة تعليم المفردات وتعلمها مجرد وسيلة في هذه المرحلة . في نظر المنهاج . وليست غاية يسعى إلى تحقيقها ، وقد اتضح ذلك جليا من خلال الكفاءة الختامية التي أقرّها المنهاج لنهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، والتي نصت على (أن يكون المتعلم في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

1 . الوثيقة المرافقة للمنهاج ، ص : 16 بتصرف .

قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط : الحواري والإخباري والسردي والوصفي)[1].

1 . منهاج السنة الخامسة ، ص : 11 .

المبحث الثاني

طريقة تعليم المفردات في الكتب المدرسية

الكتاب المدرسي : الطبيعة والمفهوم *

تكاد تتفق أغلب التحديدات للكتاب المدرسي على أنّه الوعاء الذي يشتمل على المادة التعلمية التعليمية ، لذلك اعتبر وسيلة تعليمية تنتظم فيه معطيات معرفية وقع اختيارها وتنظيمها وتبويبها وعرضها للتعليم والتعلم .(فهو مؤلَف يقدم بشكل عملي المعارف التي يعرضها المنهاج الدراسي على وجه الخصوص والمفاهيم الأساسية لعلم من العلوم)[1].

ويرى الباحث ديكورت (Decorte) أنّ الكتاب المدرسي هو كل الوثائق المطبوعة والمستعملة بما فيها كتب التمارين والتطبيقات وكتب القراءة والكتب المقرّرة والجذاذات وغيرها ، أمّا دولانشر (Delanchure) فيعتبر الكتاب المدرسي مؤلفا ديداكتيكيا أعدّ من أجل تعلم معارف ومهارات حدّدها برنامج تعليمي في شكل محتوى مادّة (Matière) من المواد المدرسية ، بينما يذهب آخرون إلى أنّه مجموعة من الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيّؤها المدرسة لطلابها داخل المدرسة أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وتعديل سلوكهم .

وبهذا فإنّ الكتاب المدرسي يحتل مكانة مميزة في ثقافة الطفل لأنه يشكل دعامة أساسية للمعرفة والإطلاع ، تلك الأهمية التي تضمن للطفل تنشئة سليمة ومتوازنة كما يعتبر هذا الأخير (الكتاب الأساسي في يد التلميذ إذ يمثل في نظره أقوى سلطة علمية لا يتطرق الشك إليها لذلك

---

* – يعود تاريخ استعمال الكتاب المدرسي لأوّل مرة إلى القرن 17م على يد (John Amos Comenius) (1592–1670) بنشره : باب اللغات المفتوح وهو موجّه للمعلم والتلميذ معا يحتوي على صور توضيحية ، وفي الثلاثينيات من القرن 19م صدر قانون "guizot" الذي يقر بحرية استخدام الكتاب المدرسي تحت إشراف مفتشي المدارس شرط أن يكون مطابقا لمحتوى البرامج الدراسية ، فصار الكتاب المدرسي متنوعا ومتعددا مما جعل "Jule fery" يصدر سنة 1876م قانونا يستند بموجبه . إلى المفتشين والمديرين تحت وصاية وزارة التربية . صلاحيات تحديد نوع الكتاب المقرر لكل مستوى من المستويات الدراسية .

1 – Le petit Robert: dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française; ed; canada s.c.c Montreal 1984 p : 178.

فهو عظيم التأثير على التلاميذ، قوي الأثر في العملية التعليمية، شديد الفعالية في تشكيل عقائد التلاميذ وأفكارهم وميولهم واتجاهاتهم ولذلك كان عظيم الخطر بالغ الأهمية)[1].

وظائف الكتاب المدرسي

يقوم الكتاب المدرسي بوظائف أساسية في أنشطة التعليم والتعلم ، سواء تعلق الأمر بالأهداف العامة أو بالوظائف الديداكتيكية والبيداغوجية أو بأطراف العملية التعليمية ، وقد حدّد "ديكورت" وظيفتين كالآتي :

. الوظيفة الأولى : تتجلى في تجسيده للأهداف التعليمية ، وهو بذلك يشخّص الإطار النظري للواقع ويعكس فلسفة التربية .

. الوظيفة الثانية : وتتمثل في كونه وسيلة تعليمية بالنسبة للمتمدرس ، وذلك لأنّه يستعمله في تخطيط دروسه وإنجازها ، حيث يقدّم له تقسيما للمواد يساعده على تحديد الوحدات الزمنية للدروس أو لمجموعة من الدروس .

أمّا "ريسيد Risid" فقد حدّد للكتاب المدرسي ثلاث وظائف انطلاقا من الأهداف العامة التي تتجلى من خلال ثلاث وجهات نظر :

1 . وجهة نظر علمية : وتتمثل في تمرير إيديولوجي خاصةً للمعرفة من خلال المعارف والتصورات الموجّهة لمواد التعلم التي من شأنها أن تعكس الثقافة السائدة ، والتي يراد لها أن تسود ويُحتكم إليها لمعرفة مدى توافقها مع ثقافة المجتمع .

2 . وجهة نظر مؤسساتية : تتجلى من خلال وظيفة الكتاب المدرسي في كونها تنظيمية ، حيث يقسّم التعليم إلى مستويات متتالية كما تقسَّم مواد البرنامج على هذه المستويات حسب

1 – أبو الفتح رضوان: الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، مطابع دار الهنا، القاهرة 1962، ص: 5.

خصوصيات كل مادة على حده ، وتتجلى وظيفته أيضا في كونه يعكس نمط التراتبية الخاصة بالنظام التعليمي ، ودرجة الحرية المتروكة للدرس لتسيير الأنشطة المدرسية .

3 . وجهة نظر بيداغوجية : حيث يعكس الكتاب المدرسي تصورا لطبيعة التواصل وأشكاله بين الراشد والطفل وكذا التصور المتكون عن طبيعة النموذج التعليمي ونوعيته[1] .

I. كتاب المرحلة التحضيرية (5 – 6 سنوات)

إنّ كتاب اللغة العربية [2] المخصص للمرحلة التحضيرية عبارة عن دفتر للأنشطة اللغوية وهو بعنوان " تعلّماتي الأولى " ، وقد أنجز هذا الدفتر وفق المنهاج الرسمي لوزارة التربية الوطنية الخاص بالتربية التحضيرية الموجّه للأطفال 5 . 6 سنوات ويحتوي هذا الدفتر على الأنشطة التالية :

. القراءة بأربعين (40) تمرينا .

. التخطيط والكتابة بخمسة وعشرين (25) تمرينا .

. خمس (05) قصص .

وتظهر مسألة تعليم المفردات اللغوية عبر هذه الأنشطة كما يلي :

أ . القـراءة

---

1 – أنظر مقالا للأستاذ "إسماعيل إلمان" بعنوان : الكتاب المدرسي، مجلة المربي، العدد 03 جانفي 2005 الجزائر، ص : 6.

2 – الكتاب صادر عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية . الجزائر . مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية ، وزارة التربية الوطنية وفق قرار رقم 917/م ع/08 بتاريخ 05 أوت 2008 ، وقد قام بتأليفه كل من السيدة : ساعود فتاح فاطمة مفتشة التربية والتكوين للتربية وعلم النفس ، والسيد عزور حمزة مفتش التربية والتعليم الابتدائي ، السيدة بادة مكناسي ليلى مستشارة بيداغوجية مكلفة بالتفتيش في التربية التحضيرية .

يتمثل نشاط القراءة في كتاب المرحلة التحضيرية في شكل إنجاز تمارين تتباين أهدافها من واحد لآخر ويمكن تفصيلها حسب الهدف كما يلي :

- **أقارن بين صورتين**

حيث تُعرض مجموعة من السندات البصرية على صفحة مرتبة بشكل عمودي وتقابلها نفس السندات بشكل غير مرتب ، ويُطلب من التلميذ أن يربط بخط كل صورة بمثيلتها ، وهذا طبعا بعد أن يقوم ـ شراكة مع المعلم ـ بتسمية كل صورة بمفردة مناسبة قصد التعرف عليها ، وللإشارة فإنّ الصور المعروضة على صفحات الكتاب تمثل أدوات يستعملها المتعلم في المدرسة وأدوات تستعمل في البيت ، وحسب الكتاب فإنّ الهدف من هذا التمرين هو محاولة إقامة علاقة بين الدال والمدلول .

- **أربط الصورة بالكلمة**

تعرض ـ من خلاله ـ صور لبعض الحيوانات على اليمين وتقابلها مفردات مكتوبة على اليسار بشكل غير مرتب ويُطلب من التلميذ أن يربط الصورة بالمفردة المناسبة بعد أن يقوم بتسمية هذه الحيوانات ، والهدف طبعا لا يقل عن سابقه .

- **أربط الكلمة بالصورة**

خلافا للتمرين السابق ، توضع الكلمات على اليمين والصور على اليسار بهدف التركيز أكثر على الألفاظ مما يسمح بالحصول على الهدف نفسه المتمثل في ربط الدال بالمدلول .

- **أربط الكلمة بالكلمة**

تعرض ـ من خلاله ـ مجموعة من المفردات مكتوبة بخط غليظ بشكل مبعثر على صفحة واحدة ، وبناءً على علاقة التشابه في الشكل يطلب من التلميذ ربط المفردة بأختها بواسطة خط ، والهدف منه محاولة تثبيت المفردات في الأذهان بشكل أكبر .

- **أعيّن الكلمة في الجملة**

تعرض بعض الرسومات التي تمثل حدثا ويكتب تحت الرسم عناصر الجملة التي تعبر عن الحدث وأمامها توجد مفردة داخل بطاقة شرط أن تمثل هذه المفردة أحد عناصر الجملة ، حيث يطلب من التلميذ وضع إحدى كلمات الجملة التي تشبه الكلمة المعزولة داخل حيّز ، ويتمثل الهدف حسبما أورده الكتاب في التمييز بين الكلمات .

- **أربط بين الصوت والحرف**

تُعرض في صفحة مجموعة من البطاقات ، يمثل نصفها العلوي صورة (سند بصري) ونصفها السفلي المفردة مكتوبة ، ويطلب من التلميذ أن يلوّن المفردة عندما يسمع أحد أصواتها الذي تحويه كصوت (ق) مثلا أو (ص) والهدف من هذا الإجراء هو تعلم المفردات صوتـا وصورة .

وحسب ما جاء في الكتاب فإنّ النصوص الواردة في المحتوى تسهم في تعليم المفردات وفق النموذج الآتي :

يُطلب من التلميذ تعيين كلمات محدّدة وذلك بوضعها داخل حيّز وتلوينها بلون مميز لاسيما تلك الكلمات التي تتكرر أكثر من مرة (التي تمثل بطل القصة) ، والهدف من هذا العمل هو أن يتدرب التلميذ على معرفة المفردات شكلا انطلاقا من الصورة اللفظية بمساعدة عملية التكرار .

ب – الكتـابـة

أمّا عن نشاط الكتابة وعلاقته بالمفردات في هذه المرحلة فيتمثل فيما يلي :

تُعرض على صفحة شبكة من الحروف أي مجموعة حروف داخل مربعات ، وتقابلها كلمات خارج الشبكة ويطلب من التلميذ أن يشكّل الكلمة داخل الشبكة التي تطابق الكلمة الموجودة خارج الشبكة بشكل عمودي تارة وأفقي تارة أخرى ، وذلك عن طريق وضع خط يربط كل حرف بما يليه مباشرة أو عن طريق تلوين الحروف بلون واحد بشكل متتالي ، والهدف منه محاولة التمييز بين مختلف المفردات .

II. كتاب السنة الأولى [1]

أعدّ كتاب اللغة العربية الخاص بالسنة الأولى من التعليم الابتدائي ـ حسب ما جاء في المقدمة ـ وفق البرنامج الرسمي المقرّر تطبيقه ابتداءً من شهر سبتمبر سنة 2003 وانسجاما مع توجهات وزارة التربية الوطنية وذلك في إطار إصلاح المنظومة التربوية ، كما ألحق الكتاب بكراس خاص بنشاطي الكتابة والتمارين . يحتوي الكتاب على ثمانية (08) مجالات مفهومية تنفذ عبر ثلاث مراحل زمنية (بما يوافق فصول الدراسة) حيث يتضمن كل مجال أربعة نصوص إذ يمثل كل نص وحدة تعلمية تدوم أسبوعا كاملا ، وتتفرع عن هذا النص مجموعة من الأنشطة اللغوية يتقاسمها كتاب اللغة وكراس التمارين ، وقد ظهرت هذه الأنشطة اللغوية بشكل ضمني عبر مجموعة من الآليات اللغوية التي يمكن توضيحها وتفصيلها وفق الجدول الآتي :

---

1 – صدر الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، حيث قامت بتأليفه مجموعة تتكون من السادة الآتية أسماؤهم : محمد بن بسعي . أستاذ جامعي ، بوبكر خيشان . مفتش التربية والتكوين ، محند الطاهر مندور . مفتش التربية والتكوين ، سليمان بورنان . أستاذ التعليم الثانوي ، تواتي فاصولي . مفتش التربية والتعليم الأساسي ، لعربي مراد . مفتش التربية والتكوين، وتم طبع الكتاب في دار " منشورات الشهاب " .

أشاهد وأستمع . يتأمل المتعلم المشهد ويعبّر عنه بصفة تلقائية ثم يسمع بوعي لما يلقى عليه ويعبّر عنه باستعمال السند البصري .
أكـتشـف . أقرأ : يقرأ الحروف أو الكلمات والجمل المتضمنة لآليات القراءة حسب المرحلة التعليمية . . أثبت : يثبت الحروف أو الآلية القرائية المقصودة .
أستعمل وأعبّر . أصوغ : يستعمل الرصيد اللغوي ليعبّر بتراكيب لغوية مستهدفة . . أتذكر : يوظف المعجم والتراكيب ليتذكر وضعية الانطلاق . . أركّب : يوظف المكتسبات التركيبية في وضعيات جديدة .
أستعمل وأقرأ . أميّز : يميّز الحرف المستهدف أو الآلية حسب المرحلة التعليمية في وضعيات جديدة للتحكم فيها . . أقرأ جيّدا : يستثمر مكتسباته القرائية لتوظيفها في وضعيات جديدة . . أرتّب : يوظف المكتسبات القرائية في وضعيات جديدة .
ألـعب وأقـرأ . ينجز تمارين في شكل ألعاب ويمارس القراءة التلقائية .
أقيّم تعلماتي . تقيّم تعلمات المتعلم في نهاية كل أسبوع .
أطـالـع . يتدرب على القراءة وينمي ملكة الخيال لديه .
أنجـز مشـروعي نشاط يظهر القدرة على استثمار المتعلم لمكتسباته عقب كل مشروع .
أحـفـظ . ينشد قطعة شعرية وينمي حسه الجمالي والقدرة على الحفظ والاستظهار .

من خلال الجدول السابق تتضح لنا أشكال التعامل مع الظاهرة اللغوية ، إذ تمثل هذه الأفعال أساليب ممارسة العملية التعليمية ـ التعلمية داخل حقل اللغة والتي تحدث بين المعلم والمتعلم من أجل بلوغ مجموعة من الأهداف ، ولعل هذه الإجراءات التي يقوم بها المتعلم في هذه المرحلة بالذات ، توحي بشكل ضمني إلى تعدد الأنشطة اللغوية التي تمارس بشكل واضح في السنوات اللاحقة ، فهي تؤسس لذلك بدون شك. إذ ومن خلال الفعل " **أركّب** " يتجلى نشاط النحو والتراكيب وعبر الفعل " **أصوغ** " يظهر نشاط الصرف ، أما ثنائية " **أشاهد وأستمع** " فإشارة واضحة إلى نشاط التعبير وهكذا ...

أما عن طريقة تعليم المفردات اللغوية وتعلمها فيمكن استخلاصها ـ حسب ما احتوى عليه الكتاب ـ من خلال ممارسة الأفعال الآتية :

- **أثـبّت**

تعرض على المتعلم مجموعة من المفردات معزولة تحمل الحرف المراد تدريسه وتكون ظاهرة بلون مميّز ، ويُطلب من المتعلم قراءتها عدّة مرات ، والهدف من ذلك هو محاولة تثبيت الحرف وترسيخه على نحو يسمح باستعمال المفردات كوسيلة لذلك .

- **أمـيّز**

يحاول المتعلم باستعمال مفردات مناسبة أن يميّز بين ما هو مناسب وما هو غير مناسب حتى يضيفه إلى الجملة الناقصة وليكتمل المعنى ، والهدف من ذلك هو التعرف على المفردة بمعناها.

- **أرتّب**

تُعرض مجموعة من البطاقات على اليمين وأخرى على اليسار ، وتحمل كل بطاقة نصف كلمة ، ويحاول التلميذ أن يربط كل جزء بما يناسب الآخر ، ليحصل على كلمة تامة شكلا ومعنىً ، والهدف منه هو ترسيخ المفردات في ذهنه .

- **ألعب وأقرأ**

وهو نشاط يأتي مع نهاية كل وحدة تعلّمية يمثل صفحة كاملة ينقسم عادة إلى تمرينين ، فالتمرين الأول يتمثل في مجموعة من البطاقات مكتوبة عليها كلمات ، حيث يطلب من التلميذ استخراج الكلمة التي تحتوي على صوت معين أو تبدأ بحرف معين .

أما التمرين الثاني فيتمثل في مجموعة من الصور (حيوانات ، أشياء) ، ويطلب من التلميذ أن يسميّ هذه الصور بمفردات مناسبة ، وذلك بالاستعانة بما يملك من رصيد لغوي سابق .

- **أقيّم تعلماتي**

وهو نشاط يظهر مع نهاية كل شهر (مجال) يتمثل في مجموعة من التمارين لكن أهمها ذلك الموسوم :" أتعرف على معجمي اللغوي وأقرأ "، حيث تعرض من خلاله حصيلة أهم المفردات التي تناولها عبر الوحدات الأربعة ، وهي مكتوبة بخط غليظ أسود داخل بطاقات رمادية أو خضراء تمثل فرصة ترسيخ المفردات حين يقرأها المتعلم بطرق شتى .

كراس التمارين

تظهر فيه طريقة تعليم المفردات وتعلمها بوضوح من خلال نشاطين رئيسين هما :

أ . أكتـب

هو عبارة عن تكرار كتابة كلمات عدة مرات حتى يتمكن التلميذ من معرفة المفردة شكلا بدافع التدرب على الكتابة .

ب . ألـعب وأتمـرّن

وهي مجموعة من التمارين يقوم المتعلم من خلالها بتنفيذ الإجراءات الآتيـة :

. يلون الكلمة التي تحتوي على حرف معيّن والموجودة داخل دائرة أو حيز من بين عدد من الكلمات .

. يقوم بتصنيف الكلمات التي تشترك في حرف معيّن وذلك في جدول مناسب .

. يضع الكلمة المناسبة في الفراغ المناسب في الجملة من بين مجموعة كلمات انطـلاقا من دلالتها .

. يكوّن كلمة ذات معنى انطلاقا من حروف مبعثرة .

ونشير إلى أنّ كتاب اللغة ذُيّل بثلاث صفحات احتوت اثنتان منهن على ستين (60) مفردة مكتوبة بخط أسود بكل مفردة حرف ملون بالأحمر وفق ترتيب ألفبائي ، كما ألحقت بهذه المفردات صورة توضيحية تعكس دلالة المفردة بشكل مباشر، أما الصفحة الثالثة فوردت بها مائة وأربعون (140) مفردة مكتوبة على جدول دون صور ، وقد امتزجت بين أسماء وأفعال وظروف . وغير ذلك .

III. كتاب السنة الثانية [1]

جاء كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي بعنوان " لغتي الوظيفية " ، يتضمن أربعة عشر (14) محورا ، يحتوي كلّ منها على أربع وحدات تعلّمية وكل وحدة مدرجة في صفحتين من الكتاب ، صفحة مخصصة لنص القراءة وصفحة عبارة عن مجموعة من التمارين ، وقد ألحق كتاب اللغة بكراس التمارين يحوي هذا الأخير مختلف الأنشطة الكتابية كالكتابة والإملاء والتمارين الكتابية والتعبير الكتابي .

بالنسبة لكتاب اللغة يظهر فيه مخطط الأنشطة كما يلي :

. أدرس معنى النص	. أدرس مبنى النص
1 . أشرح 2 . أجيب	1 . أستخرج وأستعمل 2 . أقرأ وأميّز 3 . ألاحظ وأتدرب

أما فيما يتعلق بطريقة تعليم المفردات وتعلمها فيمكن استخلاصها من الفعل " **أشرح** " حيث تظهر على الصفحة مجموعة من الكلمات المكتوبة بلون أحمر وتقابلها معانيها ، بالإضافة إلى أنها مدرجة في جمل على شكل أمثلة توضيحية .

1 . صدر الكتاب سنة 2003 عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وهو من تأليف كل من السيد : سيدي محمد دبّاغ بوعيّاد أستاذ بجامعة الجزائر ، والسيدة حفيظة تازروتي . أستاذة أيضا جامعة الجزائر .

ونشير إلى أنّ هذه المفردات تكون متواجدة في نصوص القراءة ، وهي بارزة بلون أحمر مميّز عن باقي مفردات النص كمؤشر على أنّها كلمات جديدة وردت ، وستخضع لاحقا للشرح والتفسير .

أما باقي الأفعال الأخرى فهي تمثل نشاطات أخرى : كالتعبير الشفوي والتراكيب والإملاء . وغير ذلك .

ومع نهاية كل محور نعثر على صفحة كاملة من الكتاب بعنوان " أثري رصيدي اللغوي " تحتوي على ست عشرة (16) مفردة مصحوبة بسندات بصرية متواجدة في مربعات وأغلبها مأخوذ من نصوص الوحدات الأربعة (04) .

أمّا عن كراس التمارين فتخصص فيه صفحتان ـ بما يقابل الوحدة التعلمية ـ تُدرج فيهما خمسة أنماط من التمارين تمتزج بين الكتابة والإملاء والتمارين اللغوية والتعبير الكتابي ، حيث تنجز كلها بشكل كتابي ، وتتقاسم هذه الأنماط من التمارين بين الجانب الإفرادي والجانب التركيبي للغة ، حيث يظهر التركيز على الدراسة الإفرادية للغة في صيغ الإجراءات الآتية :

أ – يعود إلى النص ويبحث عن كلمات تحتوي على حرف معيّن ويكتبها في المكان المناسب ، حيث تدرج مجموعات فارغة وكل مجموعة موسومة بحرف معيّن .

ب – يزيد حرفا معيّنا لتكتمل (الكلمة) ، والحرف الناقص يكون تارة في بدية الكلمة وتارة في الوسط وتارة أخرى في آخرها .

ج – أسمع وأكتب : حيث تُملى على التلميذ كلمات معزولة يسمعها ويطلب منه كتابتها للحصول في الأخير على جملة مفيدة .

د – وضع الكلمة في الفراغ المناسب (داخل السياق) بموجب دلالتها .

إنّ الهدف من هذه الإجراءات كلها . حسب الكتاب . هو التحكم في الجانب الإفرادي للغة وذلك من خلال محاولة التعرف على أكبر عدد من المفردات شكلا ومعنى وتثبيتها في الذاكرة قصد استعمالها وتوظيفها في مواقع مناسبة .

كما نجد في آخر الكتاب أربع صفحات كل صفحة تحتوي على ثمانية وعشرين (28) سندا بصريا (على شكل رسومات) ، تمثل المفردات التي تطرق إليها نهاية كل محور وهي منعوتة بـ " **أتذكر الكلمات التي تعلمتها** " ، ويحاول التلميذ أن يقرأ السند دون وجود مفردة مكتوبة وهي تمارين على شكل مراجعة .

IV. كتاب السنة الثـالثة

جاء كتاب اللغة العربية[1] المخصص للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي استجابة لمطلب الإصلاح الذي شرعت فيه وزارة التربية الوطنية ، وحسب مقدمة الكتاب فقد جاء وفق البرنامج الرسمي المبني على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية ، ويتوزع هذا الكتاب على عشرة (10) محاور كبرى تتوزع بدورها إلى ثلاثين (30) وحدة تعلمية ، وكل وحدة تتوزع هي الأخرى إلى مجموعة من الأنشطة التي تمتد على أربع صفحات : صفحتان للقراءة والتعبير الشفوي ، وصفحتان لتوظيف اللغة ، كما يتأسس كل محور على مشروع كتابي يمتد على صفحتين اثنتين

1 – الكتاب بعنوان : " رياض النصوص " صادر عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية (وزارة التربية الوطنية) طبقا لقرار رقم 149/م ع/2005 المؤرخ في 14 مارس 2005 ، وقد قام بتأليفه كل من : الدكتورة شريفة غطاس . أستاذة التعليم العالي بجامعة الجزائر ، والأستاذ مفتاح بن عروس أستاذ مكلف بالدروس آنذاك بجامعة الجزائر ، والأستاذ الطاهر لوصيف . أستاذ مكلف بالدروس أيضا آنذاك بجامعة الجزائر بالإضافة إلى عائشة بوسلامة سباح . معلمة .

بالإضافة إلى وقفة تقييمية ونص توثيقي كلّ منهما خصصت له صفحة قائمة بذاتها ، وتغطي الوحدة التعلمية أسبوعا كاملا يسمح باستغلال النص استغلالا منهجيا ومفيدا [1] .

ونشير إلى أنّ الأنشطة المخصصة لتوظيف اللغة تتمثل في : التراكيب النحوية ، الصيّغ والأساليب ، الصرف والإملاء ، المعجم ، ويتم إجراء هذه الأنشطة على الكتاب من خلال الأفعال (Verbes) الظاهرة كعنوان لكل نشاط مكتوبة بخط أحمر غليظ وهي كالآتي :

ألاحظ . أتذكّر . أتدّرب . أفهم . أعبّر .

وفيما يتعلق بالعناية بتعليم المفردات وتعلمها في هذا المستوى فتظهر من خلال النشاطين الآتيين :

أ – أتعرف على معاني المفردات

ويتمثل في مجموعة من المفردات تلي النص مباشرة تقابلها شروحات ومعاني توضّح دلالتها وهي مأخوذة من النص وغالبا ما تتمثل في تلك المفردة التي تدخل النصوص لأول مرة .

ب . أثري لغتي

وهو نشاط يتكون عادةً من تمرينين أو ثلاثة ، وتتمثل أهم مطالبها فيما يلي :

– ضع كل كلمة في الخانة المناسبة (تصنيف وفق حقل دلالي معين) .

– ضع سطرا . من بين مجموعة كلمات . تحت الكلمة التي تنتمي إلى ... (بموجب تصنيف معين) .

– أربط الكلمة بما يناسبها في المعنى (الترادف) .

---

1 – أنظر مقدمة الكتاب .

– أربط الكلمة بما يناسبها في الضد (التّضاد) .

– أكتب على الكراس (من بين مجموعة كلمات) الأدوات التي يستعملها : الطبيب ، النجار ، الفلاح ، المهندس ... الخ .

– صنّف المفردات التالية حسب الجدول : حيوانات ، نباتات ، أشياء ... أسماء ، أفعال ... الخ .

– استخرج (من بين المفردات) الكلمات الدّالة على: الريف ، المدينة ... الخ .

كما وُضِعَ بين يدي التلاميذ كراس خاص بالنشاطات اللغوية[1] متمّم ومدعم لكتاب القراءة يحتوي على ست وتسعين (96) صفحة تغطي المحاور والوحدات المبرمجة في كتاب القراءة ، حيث خُصّصت لكل وحدة تعلمية ثلاث صفحات ، وحسبما صرّح به المؤلفون فإنّ الصفحة الأولى بعنوان : " **أفهم نص القراءة** "، والصفحة الثانية مخصّصة لتوظيف الصيّغ والتراكيب والتدريب على استعمالها في وضعيات مختلفة ، أما الصفحة الثالثة والأخيرة فقد خُصّصت للتمارين الكتابية التي تبني الكفاءة الكتابية عن طريق توظيف الرصيد اللغوي وتطبيق القواعد اللغوية .

ويمكن استخلاص طرائق استغلال الجانب الإفرادي في اللغة من هذا الكراس وفق مجموعة من الإجراءات كالآتي :

. لوّن / أربط الكلمة بما يشابهها في المعنى .

. لوّن / أربط الكلمة بما يشابهها في الضد .

– لوّن اسم الإنسان بلون ، واسم الحيوان بلون ، واسم الشيء بلون ، وهذا من بين مجموع المفردات التي تعرض على التلميذ .

1 – الدفتر من تأليف نفس الأساتذة الذين قاموا بتأليف كتاب اللغة العربية .

– صنّف المفردات التالية في الخانات المناسبة : أسماء / أفعال . عائلات بعض الحيوانات / أدوات خاصة بحرفي معيّن ...

– أكتب تحت كل رسم الكلمة المناسبة لـه .

– استخرج من النص كلمات ... (ذات صفة معيّنة) .

– أربط الكلمة المذكر بالكلمة المؤنث .

– ضع في نفس الإطار الكلمات المتقاربة في المعنى (حقل دلالي معيّن) .

– شطب على الكلمات الدخيلة (من بين مجموعة كلمات) .

– ضع خطًا تحت تلك التي وردت في نص .

– إملأ الخانات (مربعات على شكل كلمات متقاطعة) بكلمات مستعينا بالرسوم .

٧. كتاب السنة الرابعة [1]

جاء كتاب اللغة العربية المخصّص للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي بطريقة مشابهة إلى حد كبير كتاب السنة الثالثة ، سواء من خلال تصميم المحتويات أومن خلال طرائق تنفيذها ، وقد بدا ذلك جليا في عنوان الكتاب " رياض النصوص " الذي لم يتغير في هذا المستوى ، ولعل من بين أهم أسباب ذلك هو عدم تغير لجنة التأليف التي قامت نفسها بتولي الإشراف الكامل على كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة .

1 . نُذكّر أنّ أعضاء لجنة تأليف الكتاب المدرسي للسنة الرابعة ابتدائي غاب عنها عضو واحد هو الدكتور : الطاهر لوصيف ، أما باقي الأعضاء فلم يتغيروا .

وقد شكلت عشرة (10) محاور كبرى الأعمدة الأساسية لكتاب اللغة العربية ، وتنطلق من كل محور ثلاث وحدات تعلمية ، تفتح كل واحدة منهن بنص للقراءة ، وللتذكير فإنّ هذه النصوص التي يحتوي عليها الكتاب ، وحسبما ما ذكرته لجنة التأليف في المقدمة ، أنها تتميز بالتنوع والانفتاح اللذين يسمحان للتلميذ بالتعرف على ثقافات وعادات أخرى ، كما توفر أبعادا جمالية وأدبية ، وتساعد على تحقيق التوجه الذي ينطلق منه المنهاج ، وهو المقاربة النصية وذلك باعتبار أنّ النص هو محور كل التعلمات وهو نقطة الانطلاق لكل النشاطات ونقطة العودة في الوقت نفسه .

ولقد تفرّعت عن النص مجموعة من الأنشطة اللغوية بالكيفية نفسها التي حدثت في السنة الثالثة (التصميم وطرائق التنفيذ ...) إلاّ أنّ المحتوى تغير نوعا ما عن سابقه ، ففي مجال النحو مثلا أصبح الاحتكاك أكثر بالمصطلح النحوي وذلك بشيء من التفصيل المعتمد دائما على الأمثلة ، وقد برّر المؤلفون ذلك بأن يتسنى لهم المزاوجة بين المعطى اللغوي باعتباره الجانب المحسوس وصورته المجردة (القاعدة) ، كما بدا اهتمام المؤلفين بالكتابة واضحا في هذا المستوى بحجة ما صارت تلعبه اليوم من دور فعال في التواصل .

أما فيما يتعلق بتعليم المفردات وتعلمها في هذا المستوى ، فإنّ الأهمية لا زالت قائمة بهذا الأمر من قبل المؤلفين وهذا ما أكده السياق اللغوي الذي أظهرته إحدى فقرات مقدمة الكتاب بما يلي :

(...وبالإضافة إلى ذلك فإنّ الكتاب أعطى حيّزا هاما للمعجم فخصص له قسما ثابتا في الكتاب يتراوح بين توظيف المصطلحات التي يُبنى عليها المعجم كالترادف والتضاد واشتراك عدّة كلمات في دلالة واحدة وبين وضع التلميذ في طريقة التعامل مع القاموس تمهيدا لإكسابه حركة أكبر في التعامل مع لغته)[1] .

1- أنظر مقدمة الكتاب .

ويمكن توضيح ما تصورته لجنة التأليف في مجال المعجم وفق الأنشطة الآتية :

1- أتعرف على معاني المفردات

يتمثل هذا النشاط في عدد من الكلمات التي يقرأها التلميذ وهي مشَكّلة من أسماء وأفعال تم أخذها من النص ، وهي كلمات غالبا ما تكون صعبة الفهم بحكم أنها وردت لأوّل مرة ، ويتم وضعها بشكل مرتب مقرونة بشروحات وتفاسير لمعانيها ، وتتمثل هذه التفاسير في مفردات تقابلها أحيانا أو جمل أحيانا أخرى ، وذلك عندما يشعر المؤلفون أنّ الكلمة الواحدة غير كافية لإيضاح المعنى .

2- أثري لغتي

وهو نشاط يتكون ـ غالبا ـ من تمرينين تظهر فيهما بعض الظواهر اللغوية كالترادف والتضاد والاشتراك ، حيث تعرض مجموعة من المفردات ويطلب من التلميذ القيام بمجموعة من الإجراءات أهمها : الربط والتصنيف والتلوين والترتيب والتكوين والشطب والاختبار والتعويض والتجديد فيما بين المفردات ، وتكون أغلب هذه المفردات نابعة من الوحدة التعلّمية بأكملها كما تتنوع بين الأسماء والأفعال والظروف وغيرها ، وتشير أحيانا إلى دلالة ذات طابع مادي ، وأحيانا أخرى تكون ذات طابع معنوي (ذهني ومجرد) كألفاظ الصفات وبعض الأفعال والأسماء المنسوبة .

كما ظهرت في هذا الكتاب عبر نشاطي النحو والإملاء بعض التمارين التي يمكن تصنيفها في المجال الإفرادي للغة من حيث الممارسة لا الهدف ، وذلك حينما تأكد الأمر أن محتوى هذه التمارين أو مادتها هي مفردات خالصة بغض النظر عن الإجراءات التي تحيط بها .

ففي نشاط النحو مثلا وعبر الفعل " **أتدرب** " تعرض على التلميذ مجموعة من الأفعال معزولة ويطلب منه القيام بتصنيفها وفق الأزمنة (ماض . مضارع . أمر) أو من خلال تحويلها من أفعال

نحو أسماء (مصادر) أو بموجب التعرف على بعض عناصر الجملة كالصفة والمبتدأ والخبر والفاعل وغير ذلك .

ويخص الأمر نفسه مع نشاط الإملاء الذي تتشكل مادته من مفردات ، وذلك حينما يُطلب من التلميذ ملاحظة رسم الهمزة أو التاء في الكلمة .

كما نشير إلى أنّ مع نهاية كل محور، ومن خلال " الوقفة التقييمية " يظهر نشاط يتعلق بالجانب الإفرادي يتمثل في عرض تمرين واحد بعنوان " **أثري لغتي** " من بين مجموعة من التمارين على شكل مراجعة يقوم من خلاله التلميذ بالتعرف على مجموعة من المفردات وذلك عن طريق القيام بمجموعة من الإجراءات أهمها تصنيف المفردات في جدول أو خانات مناسبة بموجب علاقات معيّنة .

هذا وقد اتُبعت المنهجية نفسها ـ المتبعة في السنة الثالثة ـ في كراس النشاطات اللغوية المخصّص للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، من إعداد لجنة التأليف نفسها التي قامت بإعداد كتاب اللغة ، وقد صمّمت في محتواه مجموعات كبيرة من التمارين الكتابية تتعلق بأنشطة النحو والصرف والتعبير والإملاء والمعجم وما إلى ذلك .

ومن خلال عنوان " **أثري لغتي** " يبرز تمرينان على الأقل يتعلقان بنشاط المعجم تتنوع فيهما أساليب التعامل مع الظاهرة الإفرادية بطرق عديدة وذلك بهدف التعرف على رصيد معتبر من المفردات متعلقة بالوحدة وامتلاكها وتخزينها في الأذهان ، واستنادا إلى دراسة بعض الظواهر اللغوية كالترادف والتضاد والاشتراك كهدف يسعى إلى تحقيقه المؤلفون ، تتنوع هذه التمارين وتختلف في أشكالها إلا أنها لا تخرج عن مجموعة إجراءات تنفيذية يقوم بها المتعلم تتمثل فيما يلي :

– ايت بمرادفات المفردات التالية .

– هات أضداد الكلمات التالية .

– ضع دائرة حول مجموعة من المفردات (علاقة معينة) .

– استبدل المفردات التي تحتها خط (في السياق) بمفردات لها نفس المعنى .

– لون الكلمة ومرادفها بنفس اللون .

– اربط بسهم بين الكلمة والشرح المناسب .

– ابحث في النص عن كلمات مضادة للكلمات التي تحتها خط .

– رتب الكلمات الآتية حسب ورودها في القاموس .

وبالإضافة إلى ما ورد في تمارين نشاط المعجم ، فقد لاحظنا بعض النماذج من التمارين في أنشطة الإملاء والنحو والصرف ، تتشكّل مادتها من عناصر إفرادية ، الأمر الذي يدفعنا إلى تصنيفها في مجال تعليم المفردات وتعلمها ، ففي التمارين النحوية بعض الإجراءات الدّالة على ذلك منها :

– صنف الأفعال التالية حسب الجدول (ماض . مضارع . أمر) .

– صنف الأفعال التالية حسب الجدول (لازم . متعد . مجرد . مزيد . صحيح . معتل) .

– اربط الصفة بالموصوف .

– ضع خطا تحت : الحال . المبتدأ . الخبر ...

– استخرج من النص الكلمات المعربة / المبنية ...

وبهدف رسم الهمزة صحيحة في بعض الأسماء وكذا التاء مربوطة أو مفتوحة في أسماء أخرى يقدم نشاط الإملاء مجموعة من التمارين التي لا يزيح محتواها عن التعامل مع المادة الإفرادية بشكل مباشر مما يجعلها تسهم ـ كطريقة ـ في تعليم المفردات وتعلمها .

كما وتظهر الاستفادة من تعليم المفردات وتعلمها في التمارين الصرفية كما يلي :

- حوّل الأفعال التالية إلى : صفة / اسم فاعل / اسم مفعول .

- حوّل المفرد إل المثنى إلى الجمع .

- حوّل من المذكر إلى المؤنث .

- حوّل من الفعل إلى المصدر ...الخ .

VI. كتاب السنة الخامسة

تواصلت سلسلة " رياض النصوص " في عددها الثالث واضعة بين يديّ تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي كتابهم في اللغة العربية ، إذ صمّم[1] بالطريقة نفسها التي ظهر بها كتاب السنة الرابعة ، وذلك بسبب عدم تغير أعضاء لجنة التأليف ، فعدد المحاور وما تبعه من وحدات تعلمية بقي ثابتا في هذا المستوى كما لازال الاعتماد على المقاربة النصية ساري المفعول ، أما ما يمكن اعتباره جديدا فهو ما تحويه مختلف الأنشطة اللغوية من كفاءات وبيانات لغوية جديدة لم يتم التطرق إليها سابقا ، أو تحتاج إلى تكملة في إطار مبدأ التدرج (Progression) في التعليم والتعلم .

1 – المقصود بالتصميم هنا النموذج الذي وضع به الكتاب بدءً بالمحاور التعليمية والكيفية التي تم فيها ترتيب وتوزيع الأنشطة اللغوية وكذا مراحل إدراجها في الكتاب ، فبالرغم من تغير المضامين من مستوى إلى آخر إلاّ أنّ الطرائق التي عرضت بها الأنشطة استقرت على نموذج واحد إلى غاية نهاية السلسلة .

ففي مجال تعليم المفردات اللغوية وتعلمها وكما جرت العادة ، يذيل النص بنشاط يُعتمد فيه على القراءة بعنوان " **أتعرف على معاني المفردات** " ، حيث تظهر من خلاله بعض الكلمات مقرونة بمعانيها ، وهذه المعاني تتمثل تارة في مفردات وتارة أخرى في شكل تركيب لغوي يحاول المؤلفون بموجبه تقديم تفسير أكثر لهذه المفردات التي وردت في النص .

وما يمكن اعتباره أيضا تابعا لدراسة المعجم (Vocabulaire) ، فقد ظهر واضحا عبر النشاط المألوف " **أثري لغتي** " الذي تكفّل بدراسة الظواهر اللغوية كالاشتقاق والترادف والتضاد والحقول المعجمية و الحقول الدلالية وكيفية التعامل مع القاموس ، وذلك قصد التعرف على الأرصدة اللغوية الخاصة بكل محور، بما يمكن أن يحويه من مفردات ذات صلة بموضوع المحور .

وقد ظهرت في هذا النشاط طرائق التعامل مع المادة الإفرادية في سياق ما ذكر، يمكن جمعها وتلخيصها في الإجراءات الآتية :

- ابحث في القاموس عن الكلمات التي تحتها خط .
- ابحث في القاموس عن معاني الكلمات الآتية .
- رتب الكلمات الآتية حسب ورودها في القاموس (ترتيب ألفبائي) .
- ضع في كل خانة الكلمات التي لها أصل واحد (حقل معجمي) .
- اربط بين المفردة وما يناسبها من معنى .
- اربط كل فعل مع الاسم الذي يناسبه في المعنى (الاشتقاق) .
- صنف الكلمات الآتية إلى مجموعات حسب العلاقة (حقل دلالي) .
- شطب على الألفاظ الدخيلة (حقل دلالي) .

- هات أضداد الكلمات الآتية .

- املأ الفراغ بالكلمات المناسبة .

- هات أصل هذه الكلمة وابحث عن معانيها في القاموس .

ومع نهاية كل محور يظهر تمرين يتعلق بنشاط المعجم من خلال " الوقفة التقيمية " وهو بعنوان " **أثري لغتي** " حيث لا يخرج عن إطار ما ذكر من إجراءات تنفيذية يقوم بها المتعلم .

ويحتل نشاط الصرف المرتبة الثانية في دراسة المعجم باعتبار ما يقدمه هو الآخر من تمارين تتعلق بالمادة الإفرادية للغة ، وذلك بهدف التعرف على صيغ الأفعال الآتية : المجرد والمزيد ، الصحيح والمعتل ، الأجوف ، الناقص ، المثال ، اللفيف المقـرون ، اللفيف المفـروق ، الجامد المشتق .

بالإضافة إلى صيغ الأسماء الآتية :

الاسم المقصور ، الممدود ، النسب ، التأنيث ، التذكير ، الجمع ، جمع التكسير .

كما أخذ نشاط الإملاء حظا لا بأس به في التطرق إلى عدد من المفردات ، من خلال عرض بعض التمارين التي يتم بموجبها التعرف على رسم الهمزة في وسط الكلمة أو في آخرها ، وكذا الشدّة واللام المتصلة بالأسماء المعرّفة وحذف النون من الأسماء المضافة .

أما عن كراس النشاطات اللغوية[1] المخصّص للسنة الخامسة ، فقد ظهر بشكل مغاير عما سبقه من المستويات السابقة ، ولعلّ من بين أهم أسباب ذلك هو تغير لجنة التأليف ، وقد احتوى هذا الكراس على مجموعات من التمارين الكتابية التي انطوت تحت الأنشطة الآتية : التراكيب

1 – " كراس النشاطات اللغوية " هو عنوان دفتر الأنشطة اللغوية قام بتأليفه كل من : السيدة : حراث فاطمة الزهراء . مفتشة التربية والتعليم ، السيدة غضابنية نزيهة معلمة المدرسة الابتدائية ، السيدة : آيت اعمر عكريش فتيحة . معلمة المدرسة الابتدائية ، وقد صدر عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر 2011 / 2012 .

النحوية ، الصرف والتحويل ، قواعد إملائية ، تعبير شفوي ، وضعية إدماجية ، مما جعل صورة تعليم المفردات وتعلمها تختفي بشكل صريح من حيّز هذه الأنشطة ، لكن مع ذلك فقد ظهرت بعض التمارين عبر نشاطي الصرف والإملاء ، يمكن تصنيفها في مجال دراسة المعجم ، وذلك باعتبار ما تحتويه من إجراءات يقوم بها المتعلم جرّاء التعامل ـ بشكل مباشر ـ مع الجانب الإفرادي للغة .

ففي مجال الصرف جاءت أغلب التمارين على الشكل الآتي :

– صنّف الأفعال التالية حسب جدول (جامد . مشتق) .

– صنّف الأفعال التالية حسب جدول (مجرد . مزيد) .

– صنّف الأفعال التالية حسب جدول (صحيح . معتل) .

– اشتق ما يمكن اشتقاقه من هذه المفردات .

– هات جمع كل كلمة من الكلمات التالية (جمع التكسير) .

– أنّث الأسماء الآتية واكتشف علامة التأنيث .

– عيّن الاسم المنقوص من بين المفردات التالية .

– عيّن الاسم المقصور من بين المفردات التالية .

– عيّن الاسم الممدود من بين المفردات التالية .

– أنسب الكلمات الآتية .

أما في نشاط الإملاء فتظهر التمارين على النحو التالي :

– استخرج من النص الكلمات ذات الأحرف القمرية .

- استخرج من النص الكلمات ذات الأحرف الشمسية .

- استخرج من النص الكلمات التي في آخرها همزة .

- أدخل لام الجر على الأسماء التالية .

- ضع الشدة في المكان المناسب من الأسماء الآتية .

المبحث الثالث

طريقة تعليم المفردات اللغوية في القسم (نماذج)

إنّ من أهم المشاكل التي تعيق عملية التعلم لدى التلاميذ ـ ولاسيما الصغار منهم ـ هو عدم امتلاكهم القدرات الكافية التي تمكّنهم من إدراك العلاقة الدلالية بين المفاهيم والأشياء ، لأن النشاط الذهني في المراحل الأولى من التعليم يعتمد في أغلب الأحيان على المدركات الحسية التي تنقل المعرفة إلى الذهن ، وذلك راجع إلى محدودية خبراتهم في الحياة بالإضافة إلى عدم استكمال النضج العقلي الذي يؤدي دورا هاما في تجريد المعارف في الأذهان ، ومنه يمكن القول إنّه بالإضافة إلى استعمال الكتاب المدرسي كوسيلة مهمة في عمليتي التعليم والتعلم ، فإنّ الأمر يستدعي حضور وسائل أخرى مكملة ومساعدة تكون أكثر إيضاحا ، وفي هذا السياق يمكن اعتبار السبورة أهم وسيلة تربوية تستخدم لتسجيل المعلومات والحقائق والمفاهيم ، إذ باستعمالها يتحقق الفعل التعليمي ـ التعلمي وذلك حينما يقوم المعلم بتنظيم كتابة الدروس عليها شراكة مع التلاميذ ، حيث تناقش عن طريق العمل الجماعي لتسجيل حقائق عليها ، وأوجه النشاط التي يقوم بها التلاميذ بالاعتماد عليها في أعمالهم المشتركة حين توجه الأنظار إليها ، حيث تثير اهتماماتهم بشكل أكبر من تقديم المادة اللغوية على الكتاب ، بما تملك من قوة الإثارة وذلك كون استعمال السبورة يجمع بين الصورة والحركة والصوت ، فالمعلم يجد نفسه مضطرا ـ بالاعتماد عليها ـ إلى الاستعانة بالوسائل اللغوية المتمثلة في مختلف الألفاظ والكلمات والصيغ والتعابير ، وذلك باستخدام الأمثلة والشواهد والتشبيه والمقارنة والوصف والتعريف ، معتمدا على كل ألوان التخاطب الذي يستدعي الحاجة المباشرة والملحة والفورية إلى القوالب والتراكيب اللفظية ، حيث نستنتج من كل هذا أنّ استغلال السبورة يمكّن المعلم من دمج ثلاثة أنشطة لغوية في آن واحد هي : الكتابة والقراءة والمشافهة ، الأمر الذي يدفع بالمتعلم نحو توظيف مجموعة من الحواس كآليات ممارسة لهذه الأنشطة .

ففي مجال المشافهة نجد أنّ للخواص الصوتية في الكلام المنطوق أثرها الكبير في تشكيل معاني الكلمات وفي تنوّع هذه المعاني وتفرّعها ، وفي الكشف عنها وتمييزها وتحديدها أيضا ، فبالإمكان أن تصبح للكلمة الواحدة دلالات مختلفة بسبب النبر والنمط الصوتي الذي تنطق به ، أو بسبب

الموقف الذي تلفظ فيه ، أو الإيقاع الذي ينتج عن تجاورها مع كلمة أخرى في الجملة ، لأنّ المعاني المتعددة التي تتوارى على كلمة معينة نتيجةً لاختلاف الصوت أو قوة النبر أو ضعفه أو اختلاف ظروف الكلام والمواقف الانفعالية التي تصاحبه لا يسجلها المعجم ولا تستوفيها الحروف المكتوبة ، أوكما قال " فندريس" : (لأنّ اللغة المتكلّمة من التعقيد بحيث تشمل على أكداس من تفاصيل الشدة والتنظيم والنطق الفجائي مما لا يستطيع الرسم تصويرها مهما بلغ من درجات الكلام)[1] ، لأنّ الكلمات تختلف في صورها وإيحاء حروفها المكتوبة عن صورها وإيحاء أصواتها المنطوقة ، ومن ثمّ فإنّ ممارسة اللغة في شقها الشفوي تساعد على تحديد هذه الاختلافات وعلى التمييز والتفريق بينهما ، وتعين على معرفة المواقف والمجالات والكيفيات المختلفة لاستعماله، وكما يعبّر " ستيفن أولمان " (إنّ معاني الكلمات المخزونة في أذهان المتكلمين والسامعين لا تحظى بالدقة والتحديد إلا حين تضمنها التراكيب الخفيفة المنطوقة)[2] ، الأمر الذي يجعل لهذا النشاط اللغوي أهمية بالغة في تثبيت هذه المعاني في الذاكرة وجعلها جزءً من الرصيد اللغوي الفاعل ولتصبح حية نشيطة جاهزة للاستخدام .

ومثلما تساعد اللغة الشفوية على تجسيد بعض الألفاظ أو تصحيح نطقها وترسيخ معانيها في الذهن ، كذلك تساعد القراءة والاصطلاح على الكلمات في صورها البصرية مكتوبة[3] على السبورة على تصحيح نطق بعض الكلمات وهجائها ، فأثناء رؤية الكلمات المكتوبة أمام المتعلم وقراءتها يتسع الوقت لديه للتأمل والبحث في الذاكرة ، ويزداد الإلحاح عليها من أجل العثـــــور على ما يتناسب مع المعنى أو الفكرة المراد التعبير عنها ، وهذا ربما يتيح فرصة أوسع لإنعاش عناصر عديدة من الرصيد اللغوي المختزن ، ونتيجة لثبات الكلمات المكتوبة واستقرارها النسبي ،

---

1 – فندريس جوزيف : اللغة ، تعريب عبد الرحمان الدواخلي ومحمد القصاص ، مطبعة لجنة البيان العربي ، مصر ، ص: 406 / 407 .

2 – ستيفن أولمان : دور الكلمة في اللغة ، ص : 75 .

3 – تؤدي الكتابة دورا هاما في التفريق بين المعاني ودلالات المفردات في كثير من اللغات إذ أنّ المنطوق في بعض الأحيان لا يستطيع الكشف عن المعاني وكمثال على ذلك هذه المفردات في اللغة الفرنسية : Vert . Verre . Vers ...الخ .

بالإضافة إلى انتقال السلسلة الكلامية (القراءة) من المستوى الزمني إلى مستوى الإشارات المكانية ، كما يعبّر " رومان ياكبسون "(تبقى الكلمات بالنسبة للقارئ موجودة وهو يستطيع أن يعود من العنصر اللاحق إلى ما سبقه من العناصر)[1] ، لا ليصحح ما قد أخطأ في نطقه أو تصوره من هذه العناصر فحسب ، وإنما ليدرك ما قد فات استيعابه أو فهمه أو تذكره منها أيضا، ويجدّد العهد بما يناسبه من الألفاظ والمفاهيم ، وهكذا تعمل ممارسة قراءة الكلمات المكتوبة على زيادة فرص استيعاب المتعلم لمعاني اللغة وفرص ربط هذه المعاني بألفاظها على نحو وثيق وصحيح ، كما تعمل على إنعاش العناصر اللغوية التي يتعلمها أو على تعزيز تذكر هذه العناصر ، ونضيف بأنّ صور الألفاظ والكلمات التي يراها القارئ مكتوبة تعمل أحيانا كحوافز ومثيرات وروابط مؤثرة تساعد على انتشال ما قد ركد أو ترسّب من مدلولاتها أو معانيها في الذاكرة ، فالمفردات المدركة شكلا ومعنى تعين المتعلم على تصور وإدراك مفردات أخرى مرتبطة بها ، أومجاورة لها في كلام يقرأه أو يسمعه ، بمعنى أنّ الألفاظ قد تجلب مرادفاتها أو أضدادها أو ما يشابهها في الأصوات أو التراكيب إلى سطح الذاكرة عن طريق التداعي (لأنّ الذهن أحيانا يميل إلى أن يصل بين الكلمات تبعا لشكلها الخارجي)[2] ، ولا شك أيضا في أنّ التداعي الذي يمكن أن يحصل أثناء ممارسة الكتابة أو القراءة أو الحديث الشفوي على نحو ما ذُكِر ، من شأنه أن يعمل على تعزيز وجود الكلمة المكتوبة أو المقروءة أو المنطوقة نفسها ، أو على اكتشاف معنى جديد لها وجعلها هي وما يستدعي إلى الذاكرة بسببها حاضرا في الذهن مستعدا للظهور جاهزا للاستعمال .

إنّ ممارسة اللغة في شقها الإفرادي وعبر الأنشطة المذكورة دفعة واحدة شراكة بين المعلم والمتعلم ، وفي قاعة الدرس ، تشكّل موضوع مبحثنا هذا الذي سنحاول أن نتعرف من خلاله

---

1 – فاطمة الطبال بركة : النظرية الألسنية عند رومان ياكبسون : دراسات ونصوص المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت 1993 ، ص : 218 . 219 .

2 – فندريس : اللغة ، ص : 233 .

على كيفية تعليم المفردات اللغوية وتعلمها في المستويات الستة من التعليم الابتدائي، وذلك من خلال حضور دروس تجرى في الميدان (الفصل الدراسي) .

I. القسم التحضيري

في البداية نشير إلى نقاط هامة وأساسية في المرحلة التحضيرية تتعلق بتدريس المفردات هي :

– أنّ معظم الأنشطة اللغوية المبرمجة في هذا المستوى تتمثل في التعامل مع المفردات .

– أنّ المصدر الوحيد والأساس للمادة اللغوية (المحتوى) هو دفتر الأنشطة اللغوية دون سِواه .

– تمثل السبورة الوسيلة الأساسية في عملية إنجاز كل الأنشطة ، إذ يعتمد عليها المعلم اعتمادا كليا في تقديم كل ما يقوم به ولا يستطيع الاستغناء عنها ، فعليها تعلّق الصور والسندات البصرية ، والبطاقات التي تكتب عليها الكلمات ، إلى جانب ما يقوم به المعلم من حركات وإيماءات وأصوات تتفاوت في النبر والتنغيم ، والتي تؤثر تأثيرا قويا في شدّ انتباه التلاميذ وجعلهم يركّزون بأسماعهم وأبصارهم نحو كل ما يصدر من المعلم .

وفيما يتعلق بطريقة تعليم المفردات اللغوية في هذه المرحلة فقد عثرنا على أربعة نماذج من التمارين ويمكن التفصيل فيها كما يلي :

– النموذج الأول

– يقوم المعلم بتوزيع الدفاتر على التلاميذ حيث يقومون بفتحها والتعرف على الصفحة المراد إنجازها .

– تتمثل التمارين الموجودة على الصفحة في مجموعة من الصور لأدوات منزلية أو مدرسية أو فواكه أو حيوانات ...الخ .

– ينكَب التلاميذ ـ بأمر من المعلم ـ على ملاحظة هذه الصور والأشكال .

– يتنقل المعلم إلى السبورة ويعرض هذه الرسومات ذات الحجم الكبير بالطريقة الموجودة على صفحة الكتاب ، حيث يضع الصور على يمين السبورة بشكل عمودي ويقابلها بنفس الصور مع تخالفها في اللون .

– يبدأ المعلم بتسمية هذه الصور بألفاظها ويطلب من التلاميذ أن يرددوا هذه الأسماء حتى ترسخ في الأذهان .

– بالاعتماد على تطابق الصور بعضها مع بعض ، يبدأ المعلم رفقة التلاميذ بربط كل صورة بما يقابلها .

– يطلب المعلم من التلاميذ بالإنجاز المماثل على الدفاتر باستعمال قلم الرصاص ، ويمر المعلم من حين لآخر بين الصفوف للتأكد من سلامة الإنجاز الفردي حيث يقيّم ذلك مرحلة بعد مرحلة .

وللتذكير فإنّ الهدف من هذا التمرين هو استنطاق الصور والتعرف على أكبر قدر من المفردات وترسيخها في أذهان التلاميذ .

– النموذج الثاني

وهو يشبه التمرين الأول ، إلاّ أنّ الربط يتم بين صور تقع يمينا وبين ألفاظ مكتوبة على بطاقات تقع يسارا ، وذلك قصد دفع التلاميذ نحو التوجه إلى الجانب الرمزي والتخلص من المحسوس ، حيث يقرأ المعلم هذه المفردات على مسامع التلاميذ ، ويطلب منهم ربط الصورة

باللفظ المناسب ، تتم العملية جماعيا على السبورة ثم الانتقال إلى دفتر الأنشطة ، وباستعمال قلم الرصاص يُنجز التلاميذ العمل تحت المراقبة الدورية للمعلم ، ويمكن اعتبار الهدف من هذا التمرين هو ربط الدال بالمدلول .

- النموذج الثالث

وهو تشكيل كلمات من مجموعة حروف عن طريق التلوين ، حيث يرسم المعلم على السبورة شبكة من الحروف المتقاطعة عموديا وأفقيا ، ويضع على يمينها الصورة التي تعبر عن الكلمة .

- يُطلب من التلاميذ استنطاق الصورة والتعرف عليها لفظا .

- يقوم المعلم رفقة التلاميذ بتلوين الحروف التي تتألف منها هذه المفردة ، قد تكون أحيانا عمودية وأحيانا أخرى أفقية ، ينجز التلاميذ نفس العمل على الدفاتر مستعملين لونا واحدا ، ثمّ يقوم المعلم بالمراقبة الدورية والفردية للعمل ، ويهدف هذا التمرين إلى التعرف على الكلمات من الناحية الشكلية (الحروف) .

- النموذج الرابع

هناك بعض النصوص الموجودة على دفتر الأنشطة موضوعاتها قصص حيوانات ، حيث يقوم المعلم بقراءتها على نحو متأنٍ ، مستعملا بعض الإشارات التي توحي إلى فهم مضمون القصة والتعرف على أبطالها ، ويتم ذلك وسط انتباه شديد من التلاميذ الذين يوظفون أسماعهم وأبصارهم الحادة ، ويقوم المعلم بقراءة النص عدّة مرات حتى يألف التلاميذ أهم المفردات المتواجدة في النص ، وبعد ذلك يُطلب من التلاميذ البحث عن كلمات معيّنة ووضعها داخل حيّـز ، وغالبا ما تكون هذه الكلمات متواترة في النص (كأبطال القصة مثلا) ، والهدف من هذا الإجراء هو دفع التلاميذ للتمييز بين المفردات من الناحية الشكلية .

II. السنة الأولـى

يختلف الأمر نوعا ما في هذا المستوى مقارنة بما سبقه ، وذلك حينما يتضاعف مصدر الثروة الإفرادية بدخول كتاب اللغة حيّز التنفيذ ، الذي يحتوي على مجموعة من التمارين المتعددة الأشكال ، المتمثلة أغلبها في ألعاب قرائـية تهدف إلى إكساب المتعلم رصيدا من المفردات اللغوية ، حيث يقوم المتعلم بإنجازها رفقة المعلم الذي يستعين بالسبورة وبعض الصور والمشاهد وكذا بطاقات كبيرة الحجم تحمل مفردات ، وللتوضيح أكثر يمكن أن تتحدد طريقة تعليم المفردات وتعلمها في هذا المستوى وفق النماذج الآتية :

- النموذج الأول

يُعلّق المعلم على يمين السبورة مجموعة من الصور (حيوانات ، أدوات ...) ، ثم يطلب من التلاميذ استنطاقها (تسميتها بألفاظها) ، حيث يتدخل المعلم أحيانا إن عجز التلاميذ ، وبعد ذلك يعلّق على يسار السبورة بطاقات كبيرة الحجم ، مكتوب عليها كلمات تعبّر عن الصور ويطلب من التلاميذ وضع كل بطاقة تحت الصورة المناسبة لها .

- النموذج الثاني

يضع المعلم على يمين السبورة بطاقات مكتوب عليها النصف الأول من المفردة ، كما يضع بالمقابل بطاقات أخرى يكتب عليها النصف الباقي من المفردة وتكون موضوعة بشكل مشوش ، ثم يُطلب من التلاميذ جمع بطاقة من المجموعة الأولى مع ما يناسبها من المجموعة الثانية ليحصل على مفردة كاملة .

- النموذج الثالث

يعلّق المعلم على السبورة ـ بشكل مشوش ـ مجموعة كبيرة من البطاقات مكـتوب عليها كلمات ، كما يضع أسفل السبورة ثلاثة أظرفه فارغة ، وبعد أن يقرأ التلاميذ هذه المفردات ويتعرفون عليها يَطلب المعلم منهم وضع كل بطاقة (كلمة) داخل الظرف المناسب وذلك بموجب علاقة معينة تجمع هذه المفردات .

- النموذج الرابع

يطلب المعلم من التلاميذ ذكر مفردات تعبّر عن أسماء أشياء موجودة في المدرسة أو السوق أو الدار... الخ ، حيث يعتبر المعلم هذا النموذج فرصة يتعرف من خلالها على كمية الرصيد اللغوي التي تحصل عليها التلاميذ خلال ممارستهم لمختلف الأنشطة اللغوية السابقة .

وللتذكير فإنّ كل هذه النماذج المتعلقة بتعليم المفردات وتعلمها تُنجز على السبورة بطريقة جماعية ، حيث يضطر المعلم في أغلب الأحيان للاستعانة فيها بالصور والشواهد التوضيحية ، ثم ينتقل العمل بها إلى كتاب اللغة لتستغل بشكل فردي .

أما فيما يتعلق بدفتر الأنشطة اللغوية فإنّ التمارين المتعلقة بتعليم المفردات تُنجز بشكل فردي وباستعمال قلم الرصاص والأقلام الملونة وتحت المراقبة الدورية والمستمرة للمعلم ، الذي يقوم بشرح المطالب وتبسيطها ، وتكون أغلب هذه التمارين وفق النماذج الآتية :

- يعيد المتعلم كتابة بعض المفردات مرات عديدة حتى ترسخ في الذهن .
- يعيد المتعلم كتابة بعض الحروف ليكتشف مفردة جديدة .
- يقرأ كلمات مبعثرة ويرتبها ترتيبا سليما ليحصل على جملة مفيدة .
- يقوم بتلوين مربعات تحوي حروفا لتكتمل الكلمة التي تعبّر عنها الصورة .

– يتأمل المتعلم الصورة وبالاستعانة بما يملكه من رصيد لغوي يكتب تحتها الكلمة المناسبة لـها .

– يكمل الكلمات الناقصة في وسط تراكيب وجمل .

وللإشارة فإنّ المعلم يطّلِع على ما أنجزه التلاميذ في كل آن وفي كل خطوة مارًا بين الصفوف ، كما يقوم بتوجيه التلاميذ الذين أخطأوا وتصويبهم ومطالبتهم بإعادة الكتابة والإنجاز، ليتأكد من تحقيق الأهداف والمتمثلة ـ حسب الدفتر ـ في ترسيخ المفردات في أذهانهم .

III. السنــة الثانية

في البداية ، يعتمد المعلم على استخراج كل المفردات الصعبة والغامضة من نص القراءة ويسجلها على السبورة ، حيث يقوم بشرحها قصد التعرف على مدلولاتها ، وذلك أثناء حصة القراءة ، ولأنّ أغلب المفردات المدرجة في النص ذات دلالات محسوسة فإنّ المعلم يستعين في غالب الأحيان بالرسم على السبورة قصد التوضيح أكثر في تحليل المعاني .

أما فيما يتعلق بالصفحة التي ينتهي بها كل محور ، والتي تحتوي على ست عشرة (16) مفردة مصحوبة بصور توضيحية فإنها تُنجز وفق النموذج الآتي :

ـ بعد فتح الكتب يطلب المعلم من التلاميذ ملاحظة الصور وقراءة المفردات قراءة صامتة تاركًا في ذلك نصيبا من الوقت ، حتى يتمكّن التلميذ من ربط الصورة باللفظ (الدال بالمدلول) .

ـ يقوم المعلم بعد ذلك بقراءة المفردات والتلاميذ يتابعون ويستمعون باهتمام ، ثم يعطي الفرصة لبعض التلاميذ حتى يقرؤوا (قراءات فردية) ، ولكن بالرغم من أنّ كل مفردة مصحوبة بصورة توضيحية داخل إطار ، إلا أنّ المعلم يضطر في العديد من الأحيان إلى القيام بشرح ما تحويه الصورة من أشياء موضحا كيفية استعمالها في الحياة اليومية ، لأنّ بعض التلاميذ لا تتوفر

لديهم ربما هذه الأشياء في الوسط الاجتماعي ، كما نشير إلى أن هذه الصور عبارة عن أدوات عمل في مختلف المجالات (الصناعية ، الفلاحية ، الصحيّة ، المنزلية ... الخ) .

أما فيما يتعلق بكراس التمارين فإنّ أغلب التمارين المدرجة فيه والمتعلقة بالجانب الإفرادي للغة تُنجز في القسم وفق النماذج الآتية :

- النموذج الأوّل

يستعان فيه بنص القراءة حيث يقرأ المعلم السؤال الموجود على صفحة كراس التمارين المتمثل فيما يلي :

أبحَثُ في النص عن كلمات بها (أصوات أو حروف معيّنة) .

- تُترك الفرصة للتلاميذ لإعادة قراءة النص (قراءات فردية صامتة) ، ويحاول كل تلميذ أن يعثر على الكلمة التي تحوي الصوت أو الحرف المناسب ، ثم يقوم بكتابتها بقلم الرصاص على البطاقة ، وللتذكير فإنّ هذه التمارين تحتوي على حوالي سبع أو ثماني بطاقات ، كما نشير إلى أنّ هذا العمل والانجاز يكون فرديا ، والمعلم يراقب من بعيد ثم يطّلع على ما أنجزه التلاميذ عن قرب ، ويقوم بالتصحيح الجماعي على السبورة ، ثم يأمر التلاميذ بالتصحيح الفردي .

- النموذج الثـاني

يجد التلاميذ في كتاب التمارين شبكة (مجموعة مربعات) ، كل مربع يحتوي على مقطع (Syllabe) من الكلمة ، وبعد أن يقرأ المعلم هذه المقاطع تحت متابعة التلاميذ واهتمامهم ، يطلب من التلاميذ جمع مقطعين للحصول على مفردة كاملة وكتابتها على البطاقة ، وذلك بعد أن يُعطي المعلم مدلول المفردة على شكل لغز ، ونشير هنا إلى أنّ العمل يكون في البداية فرديا ثم يقوم المعلم بالتصحيح على السبورة .

- النموذج الثـالـث

- ينقل المعلم النص القصير (الموجود في كراس التمارين) على السبورة ، يقرأ المعلم النص وعندما يصل إلى الفراغات يسكت وينظر قليلا ، إشارة منه ليتأكد التلاميذ بأنّ المعنى تنقصه مفردة (كلمة) وهكذا حتى ينتهي النص .

- يدعو التلاميذ إلى ملء الفراغات بالمفردات المناسبة والمكتوبة أعلى التمرين .

- يترك المعلم الفرصة لإنجاز العمل فرديا ، ثم يقوم بالتصحيح الجماعي على السبورة .

- يطلب من التلاميذ القيام بالتصحيح الفردي بقلم الرصاص على كراس التمارين .

- يقوم المعلم بمكافأة التلاميذ النجباء معنويا وذلك بتقديم الشكر لهم قصد تحفيزهم على الاستمرار في العمل الجاد ، وشحذ همم التلاميذ الفاشلين في إنجاز التمارين .

IV. السنــة الثــالثة

يتضاءل في هذا المستوى استغلال الشواهد الصورية التي ترافق توضيح معاني المفردات ، على اعتبار أنّ التلاميذ قد امتلكوا آلية الربط بين الدال والمدلول دون اللجوء إلى الصور أو السندات البصرية ، بينما يبقى استغلال السبورة من المعلم واردا قصد الاستعانة بها في انجاز التمارين وذلك باستعمال الكتابة والألوان ، فالتمارين المتعلقة بالجانب الإفرادي والموجودة على كتاب اللغة يقوم التلاميذ بنقلها على كراس خاص ويكتبها المعلم على السبورة ويُنجز أغلبها وفق الخطوات الآتيـة :

- يقرأ المعلم عنوان التمرين المتمثل فيما يلي :

ـ أُنقل على كراسك واربط بين الكلمات المتشابهة في المعنى .

ففي الوقت الذي يقوم به التلاميذ بنقل محتوى التمرين وكتابته على الكراس ، يكتب المعلم التمرين على السبورة .

– يقرأ المعلم مطلب التمرين وما يحويه من مفردات دون أن يشرح معانيها .

– يقرأ بعض التلاميذ التمرين كاملا ، ثم يترك لهم المعلم الفرصة بأن يقوموا بربط المفردة بما يشابها في المعنى (الترادف) ، وذلك عن طريق الإيصال بسهم ، يكون العمل فرديا دون أن يتدخل المعلم إلى غاية الانتهاء .

– بعدها يتوجه المعلم نحو السبورة ويبدأ بحل التمرين ، وذلك بإشراك التلاميذ (جماعيا) .

– يقوم التلاميذ بالتصحيح الفردي بواسطة قلم رصاص .

– يطّلع المعلم على الكراريس ليرى مدى صحة الإنجاز، الذي يعتبره مؤشرا ينبئ عما اكتسبه التلاميذ من حصيلة إفرادية متنوعة ، حيث إذا بلغت صحة الانجاز نسبة قليلة ، فإنّ المعلم يضطر في هذه الحالة إلى تكثيف نماذج من التمارين المشابهة حتى تترك أثرا إيجابيا في تحصيل المفردات وتثبيتها في الأذهان .

أما من بين أصناف التمارين التي وردت في كراس النشاطات اللغوية فقد حضرنا بعض النماذج الآتية :

– يعيّن المعلم التمرين الموجود على دفتر الأنشطة ويطلب من التلاميذ الاطلاع عليه ، وهو تمرين خاص بتعليم المفردات وتعلمها يتكون من مطلب واضح ومحدّد يتمثل فيما يلي :

– ضع كل مادة غذائية في الخانة المناسبة[1] :

حيث يجد التلاميذ في محتوى التمرين ثلاثين (30) مفردة كلها من صنف الأغذية التي يتناولها الإنسان طبيعية وصناعية ، كما يلي هذا العدد من المفردات جدول مقسم إلى خمس خانات تمثل المصادر الأساسية لهذه الأغذية .

– بعد أن يطّلع التلاميذ على التمرين يقرأ المعلم المطلب والمفردات التي تليه قراءة يهدف من ورائها تعرّف التلاميذ على دلالة هذه المفردات ، وإذا كان بعضها مألوفا لدى التلاميذ لا يحتاج إلى شرح أوتمثيل ، كالبرتقال مثلا أو العدس أو الطماطم ،لكن هناك مفردات تبدو غريبة لدى بعض التلاميذ أحيانا مثل : (طون ، كرز ، فراولة ...الخ) .

– يتوسع المعلم في شرح المطلب ويقوم هو بكتابة مفردة على إحدى الخانات مبادرا بمثال ليحذو حذوه التلاميذ .

– يقوم تلميذ أو تلميذان بقراءة التمرين وما يحويه .

– وفي الوقت الذي يترك الفرصة للتلاميذ قصد القيام بهذه التصنيفات ، يقوم هو بكتابة نص التمرين على السبورة تمهيدا للحل الجماعي .

وللتذكير فإنّ العمل يكون فرديا باستعمال قلم المداد وعلى كراس الأنشطة اللغوية .

– بعد مضي حوالي نصف ساعة من العمل ، يأمر المعلم التلاميذ بغلق الدفاتر والانتباه نحو السبورة لأجل القيام بالتصحيح الجماعي ، وذلك بطرح عدد من الأسئلة التي يجيب عليها التلاميذ ، ويكتبون على السبورة من حين لآخر، (حيث يركز على مشاركة التلاميذ في هذه الحالة) .

---

1 – التمرين موجود في كراس النشاطات اللغوية ضمن محور " أثري لغتي " ، الصفحة 33 .

– بعد أن تنتهي عملية تصنيف كل المفردات في الخانات المناسبة ، يطلب المعلم من التلاميذ فتح الدفاتر والقيام بالتصحيح الفردي باستعمال قلم الرصاص تحت المراقبة المستمرة التي يُجريها المعلم من خلال مروره بين الصفوف .

– يقوم المعلم بعد ذلك بالاطلاع على الدفاتر لتتم المراقبة الفعلية حتى يتأكد من مدى صحة الانجاز .

– بعد عملية التقييم (L'évaluation) التي يقوم بها المعلم ، يمكن له أن يتعرف على نسبة أو درجة تحصيل التلاميذ للمفردات التي وردت .

ملاحظة : تُنجز أغلب التمارين الخاصة بالجانب الإفرادي للغة وفق هذه الخطوات السابقة ، إذ يؤكد في كل مرّة المعلم على التفاعل والمشاركة التي يقوم بها التلاميذ ، فكلما أشرك عددا كبيرا من التلاميذ في هذا العمل كانت النتائج أكثرإيجابية .

V. السـنة الرابـعة

إنّ من أهم ما يميّز طبيعة المفردات المدرجة في مستوى السنة الرابعة ، أنّ أغلبها ذات دلالات معنوية ، إذ لا يمكن العثور على معانيها إلا بالتفكير والتأمل ، كألفاظ الإحسان والشفقة والطيبة والوقاحة والرحمة وما إلى ذلك ...مما يجعل التلميذ يستعين بالمعلم في شرح المفاهيم والتمثيل لها في العالم الحسي ، أما فيما يتعلق بالمفردات المحسوسة فتكاد تنعدم ، وإن وجدت فهي بدورها تعبّر عن أشياء تكون بعيدة عن عالم الطفل المحيط به ، وذلك أملا في بناء قاموس موسع وشامل ــ إلى أبعد ما يمكن ـ من المفردات اللغوية كألفـاظ الحيـوانات التـي تعيـــش في البحار والمحيطات وما إلى ذلك .

وفيما يتعلق بطريقة تعليم المفردات وتعلمها في هذا المستوى ، فإنّ الأمر لا يختلف كثيرا عمّا حدث في السنة الثالثة ، وقد اخترنا لذلك نموذجين من كتاب اللغة ونموذجا من دفتر الأنشطة اللغوية :

- النموذج الأول

نظرا لأنّ أغلب النصوص المدرجة في هذا المستوى تعبّر عن قضايا إنسانية في الوجود ، كالصراع بين الخير والشر ، وكذا ما يوحي إلى الانتماء العرقي والهوية الوطنية والتاريخ والسياسة وما إلى ذلك ، فإنّ المعلم يجد نفسه في نشاط القراءة مضطرا للوقوف أمام مجموعة من المفردات التي لا بد من شرحها وتفصيلها وإعطائها معانيها الحقيقية ، وذلك وفقا للسياقات اللغوية التي ترد فيها ، الأمر الذي يدفعه عند كل نص من استحداث حصة كاملة يتعامل فيها بشكل مباشر مع المفردات ، ليخلص إلى أمر مفاده أنّ المفردات التي دخلت في النصوص لأول مرة تصل معانيها إلى المتعلم مهما كلفه الأمر ، إلاّ أنّه وفي بعض الأحيان يجد صعوبة في ذلك نظرا لمحدودية ثقافة التلاميذ وقلة اطلاعهم ، لاسيما أولئك الذين يبعدون عن المحيط العمراني بسبب عدم توفر وسائل الاتصال الحديثة التي من شأنها أن تقرب التلاميذ أكثر نحو اكتساب رصيد من المفردات تعبّر عن مفاهيم حديثة .

كما أنّ وجود ألفاظ ترتبط بالتاريخ الثقافي والسياسي للإنسان ، تدفع بالمعلم في كثير من الأحيان إلى سرد قصص والرجوع إلى الماضي أملا في توضيح معانيها ، وما تشير إليه من دلالات الأمر الذي قد يكلّف المعلم استغلال المزيد من الوقت في ذلك ، دون الاستغناء عن السبورة في كتابة المفردات واستعمال الأدوات كوسيلة إضافية ، إلى جانب ما يقوم به من حركات وإيماءات تشد انتباه التلاميذ للظفر بالمعنى قصد التأكد مرة أخرى بأنّ معاني المفردات قد رسخت في أذهان التلاميذ ، حيث يُطلب منهم بين الحين والآخر توظيف بعض المفردات في جمل من إنشائهم وإبداعاتهم ، ويتم ذلك في جانب شفوي من اللغة وبشكل فوري .

- **النمـوذج الثانـي**[1]

يحتوي هذا التمرين على عشرين (20) مفردة تتقابل مثنى مثنى ، عشرة على اليمين وعشرة على اليسار وهي عبارة عن صفات (des adjectifs) تقابلها أضدادها .

بعد أن يطلع التلاميذ رفقة المعلم على محتوى التمرين ليقرؤوا كل المفردات ويتعرفوا على المطلب وهو ربط كل مفردة بما يقابلها من الضدّ ، يقوم التلاميذ بنقل التمرين على الكراس بالشكل الذي هو موجود عليه في الكتاب .

يقوم المعلم بشرح بعض المفردات والتمثيل لها بالقدر الذي يفهم التلاميذ المعنى الذي توحي إليه كل مفردة .

يقوم التلاميذ بإنجاز هذا العمل بشكل فردي تحت مراقبة المعلم البعيدة أي دون أن يتدخل في ذلك .

يكتب المعلم أجزاء التمرين على السبورة ثم يقوم رفقة التلاميذ بالحل الجماعي .

يُطلب من التلاميذ التصحيح بقلم الرصاص ، ثم بعد ذلك مباشرة يطلع المعلم على الكراريس ليتفقد العمل ويقيّمه باستعمال العلامات والملاحظات .

- **النمـوذج الثـالـث** (كراس النشاطات اللغوية)[2] .

بعد أن يعيّن المعلم الصفحة ورقم التمرين يفتح التلاميذ كراسات النشاطات اللغوية للاطلاع على ذلك .

---

1 – التمرين من كتاب اللغة العربية ، ص : 59 .

2 – كراس النشاطات اللغوية ، ص : 15 .

محتوى التمرين يتكون من مجموعة من مفردات (15–20) مفردة تمتزج بين الصيغ الآتية : (فعل ماض ، فعل مضارع ، مصدر ميمي (اسم مكان) ، اسم فاعل ، اسم مفعول ، صفة مشبهة ...الخ) .

يقرأ المعلم مطلب التمرين المتمثل في :

– لوّن بنفس اللون الكلمات التي تشترك في ثلاثة أحرف ، إذ يهدف هذا التمرين لإدراك العلاقة بين المفردات في جانبها الشكلي ، وينتمي هذا التمرين لصنف الحقول المعجمية .

باستعمال الألوان المشتركة ، وبتوظيف الملاحظة ، وبالاعتماد على ما يملكه التلاميذ من رصيد سابق ، واستنادا إلى آلية الصرف لديهم ، يقوم التلاميذ بتلوين المفردات بنفس اللون ، إذ أحيانا يجدون مفردتين تشتركان في ثلاث أحرف على الأقل وأحيانا أخرى يعثرون على ثلاث مفردات وربما أكثر في حالات أخرى ، وذلك حينما يُعثر على مصدر مشتق منه فعل واسم فاعله واسم مفعوله ، وبعد أن يتم العمل الفردي ، يقوم المعلم بعملية التصحيح الجماعي على السبورة ، لكن دون أن يشير إلى آلية صياغة المفردات ، فبالرغم من أنّ هذا التمرين ينتمي إلى حقل " **أثري لغتي** " إلا أنّه يعتبر بمثابة مقدمة تمهد لعلم الصرف لدى المتعلم دون شعوره بذلك .

يقوم التلاميذ بعد ذلك بالتصحيح الفردي على الكراسات ، ثم يقيّم المعلم العمل عن طريق إصدار أحكامه المتمثلة في الملاحظات والعلامات .

VI. السنة الخامسة

يعتمد المتعلم في إنجاز الأنشطة المتعلقة بالجانب الإفرادي للغة اعتمادا كليا على ما توفر لديه من تمارين وُضعت بين دفتي كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ، إلى جانب كراس النشاطات اللغوية مستعينا في ذلك بالسبورة كوسيلة مساعدة يضفي بواسطتها مزيدا من الشرح والتفصيل ، وللتوضيح أكثر يمكن عرض بعض الطرائق النموذجية التي يتبعها المعلم في القسم من خلال التعامل مع مفردات اللغة .

كتاب اللغة

نظرا لكبر حجم النص المدرج في الوحدة التعلمية لهذا المستوى ، ونظرا لاحتوائه على عدد كبير من المفردات اللغوية ، واعتمادا على التمرين الموسوم " **أتعرف على معاني المفردات** " فإنّ المعلم يخصص حصة كاملة ينتقي فيها أغلب المفردات الواردة في النص بمشاركة التلاميذ، ويقوم بتسجيلها على السبورة بخط واضح يشد انتباه التلاميذ ، وللإشارة فإنّ هذه المفردات تتعدد صيغها بين أسماء ، أفعال ، مصادر... الخ .

وبعد ذلك يقوم بطرح الأسئلة على التلاميذ مطالبا إيّاهم بإيجاد المرادفات وذلك بالاعتماد ـ غالبا ـ على السياقات التي ترد فيها وبما يملكون من مخزون إفرادي حيث يعطي التلاميذ الحرية في طريقة الشرح ، ففي بعض الأحيان تتوفر لديهم مفردات خالصة وأحيانا أخرى يضطر التلاميذ إلى الشرح باستعمال عبارات وجمل اسمية أو فعلية .

ومن خلال نشاط " **أثري لغتي** " يطلب المعلم من التلاميذ بفتح الكتب والتوجه نحو التمارين المعنونة بما يلي :

– ابحث في القاموس عن الكلمات التي تحتها خط .

– يكتب المعلم التمرين على السبورة ويضع خطا تحت الكلمة المراد شرحها وهي كلمة تتمثل في عنصر من عناصر الجملة بغض النظر عن موقعها الإعرابي في ذلك .

– بعد أن يقرأ المعلم على مسامع التلاميذ نص التمرين يطلب من بعضهم قراءته وذلك قصد نطق الكلمات للتعرف عليها كتابةً وصوتا .

– يأمر المعلم التلاميذ بإخراج القواميس من المحافظ ويطلب منهم البحث عن معنى المفردة ، يكون العمل خطوة بخطوة .

– يكتب كل تلميذ المعنى الذي وجده في القاموس على اللوحة دون أن يراه زميله وذلك ليتأكد المعلم أنّ العمل تمّ بشكل فردي .

ونظرا لأنّ المفردة لها معان عديدة في القاموس (المعنى المعجمي) ، فإنّ الكلمات التي يختارها التلاميذ كمرادفات تتفاوت وتختلف إذ لا تتفق على معنى واحد .

– بعد ذلك يكلف المعلم أحد التلاميذ بالخروج إلى السبورة رافعا اللوحة ومكتوبة عليها الكلمة ، ويقنع التلاميذ بأنّ هذه المفردة هي المعنى المناسب وهي الأقرب حسب سياق الجملة التي وردت فيها . (اختيار النموذج المناسب)

ويتواصل حل التمرين بهذه الوتيرة إلى غاية نهايته ، حيث يرى المعلم أنّ هذه أفضل طريقة من شأنها أن تُعوّد التلاميذ على حسن استعمال القاموس .

كراس الأنشطة اللغوية

يقل استعمال السبورة من قِبل المعلم نظرا لأنّ التمارين الموجودة على الكراريس واضحة شكلا على اعتبار أنّ تلاميذ هذه المرحلة متمكنون من القراءة والكتابة ـ في نظر المعلم ـ حيث يكتفي

هذا الأخير بقراءة التمرين وشرحه انطلاقا من الكراس وبمتابعة التلاميذ ، وبعد وذلك يكلفهم بإنجازه . فرديا . بالاعتماد على المطلب المتمثل في الغالب فيما يلي :

– ضع المفردات التالية في المكان المناسب (سياق لغوي) .

– املأ الفراغ باسم مناسب .

– اربط بين الكلمة وما يناسبها .

– اربط بين الكلمة وضدها .

– .....الخ .

ملاحظة :

هذه تمارين متعلقة بالجانب الإفرادي للغة ، لأنّ الكراس يحتوي على تمارين تتعلق بأنشطة أخرى كالنحو والصرف والتعبير الكتابي ...الخ .

– بعد أن تنقضي ثلاثون دقيقة من الوقت ، يكون كل تلميذ قد أنهى عمله وأغلق كراسه لينتظر بعد ذلك إشارة من المعلم من أجل التصحيح .

– يكون التصحيح عن طريق الحوار الجماعي (شفويا) ، ويقوم كل تلميذ بالتصحيح باستعمال قلم الرصاص وذلك لمعرفة مدى صحة الانجاز .

– يقوم المعلم بالاطلاع على كل الدفاتر بعد ذلك من أجل تقييم العمل عن طريق وضع العلامة المناسبة أو الملاحظة المناسبة .

الفصل الرابع :

تقييم اكتساب التلاميذ للمفردات

المبحث الأول

اختبارات التحصيل وطرق تطبيقها

التقويم : مفاهيم وإجراءات

التقويم Evaluation في المفهوم اللغوي مصدر فعله قوّم يُقوّم فهو تقويم وهو بذلك يعني تعديل الشيء وإصلاحه وإزالة اعوجاجه كما أنّ الكلمة تدل على التقدير وإعطاء قيمة للأشياء أي قدّر ثمنها أو كميتها أو حجمها أو مقدار النصاب فيها[1] .

أما في الاصطلاح التربوي فيعني إصدار حكم على طرائق التدريس وأساليبه ومناهجه والوسائل المستخدمة فيه ونتائج التعلم وقدرات التلاميذ ومهاراتهم والمواقف التي تكوّنت لديهم ، وكلمة تقويم جامعة وشاملة لكل المعاني التي تدل على الأشياء المادية والمعنوية على حد سواء ، وهذا هو الأصل الذي تدل عليه الكلمة في المفهومين اللغوي والاصطلاحي باعتباره أن الميزان الصرفي للكلمة معتل العين بالواو " قوّم " وليس بالياء " قيّم" لذلك كانت كلمة التقييم عديمة الأصل والاستعمال في اللغة العربية ولم يكن استعمالها شائعا في العصور الذهبية للغة العربية بدليل أن الفقهاء استخدموا كلمة التقويم في الاصطلاحات الفقهية ولم ترد كلمة التقييم عندهم ، فقالوا : تقويم الزروع وتقويم السلع وتقويم نصاب الزكاة ... الخ ، غير أنّ كلمة " تقييم " شاعت بكثرة في العصور المتأخرة ولاسيما في زمننا هذا وانتقل استعمالها من المستوى الشفوي إلى المجال الكتابي عند كبار المؤلفين والكتّاب ، لهذا السبب رأت بعض المجامع اللغوية العربية جواز استعمال هذه الكلمة من باب إثراء القاموس اللغوي العربي بمزيد من الألفاظ والمصطلحات للدلالة على الدقة في الاستعمالات اللغوية ، فانحصر لذلك مدلولها في المعـاني المعنـوية فقــط باعتبار أنّ ذلك لا يمس بسلامة النظام اللغوي على طريقة الشاذ المسموع الشائع في اللغة العربية الذي يخالف القياس المتعارف عليه ، وقد اعتمد التقويم كأداة القياس كفاءة التلاميذ التحصيلية منذ العصور الأولى في التربية أي الحكم على قدراتهم التخزينية للمعارف واستظهارها عند الحاجة ، ومعنى ذلك أنّ التقويم بهذا المنظور لم يكن يُهمّه من التعلم إلا مقدار التـــراكم المعرفي الذي يتكدس

1 – خير الدين هني: تقنيات التدريس ط1 ، 1999 الجزائر ، ص : 255 .

في الذهن وتفريغه عندما تدعو الحاجة إلى ذلك في الاختبارات والامتحانات ، ثم تطور مفهومه ليشمل مجالات أكثر في النظام التربوي ، فأصبح يحكم على الخبرات وأساليب التعلم ووسائل التدريس ونتائج التحصيل الدراسي بواسطة أدوات القياس والملاحظة التي تكون في شكل اختبارات وامتحانات تنظم عند فصل دراسي أو مرحلة تعليمية معين ، والنقطة التي يمنحها المعلم أو لجنة الامتحانات أو الهيئة الإدارية المشرفة هي المؤشر الوحيد الذي يقيس درجة قدرات التلاميذ ومهاراتهم .

إلاّ أنّ الاصطلاحات التربوية الكبرى التي ظهرت في الولايات المتحدة ودول الغرب إجمالا في المنتصف الثاني في القرن الماضي ولاسيما خلال الربع الأخير منه ، أدخلت تعديلات كبرى على مفهوم التقويم تبعا للتغيرات التي لحقت تقنيات التدريس وأساليبه ، فأصبح التعليم في ضوء ذلك يسير ضمن سيرورة نسقية تقوده من الأهداف إلـى النتائج بواسطة أنـشطة ووسائـل وأدوات مناسبة ، وبهذا أصبح التقويم جزءً هاما من التعليم ودعامة أساسية يرتكز عليها ، ومعنى ذلك أنه أصبح ـ بمفهومه الجديد ـ أسلوبا يبدأ قبل الفعل التعليمي حتى يصل نهايته عبر سيرورة نسقية متواصلة ، وهو بهذا لا يكون مرتبطا بمقدار التراكم المعرفي الذي يظهر في شكل نتائج تعليمية فقط ، وإنما هو أداة تربوية شاملة تساعد على ضبط وتصحيح السيرورة التعليمية بكل عناصرها .

وإلى جانب الملاحظات الدقيقة والمستمرة لأعمال التلاميذ ونشاطاتهم داخل القسم وخارجه تعد الاختبارات أيضا وسيلة من الوسائل الهامة التي يعوّل عليها في قياس وتقويم قدرات المتعلمين ومعرفة مدى مستواهم التحصيلي ، كما يتم بموجبها أيضا الوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية أو النواتج التعليمية وما يقدمه المعلم من نشاطات تعليمية مختلفة تساعد على رفع الكفايات التحصيلية لدى المتعلمين ، ويعتبر الاختبار التحصيلي حسب (قـرونـلانـد Grounlund) من أهم أنواع الاختبارات باعتباره إجراءً منظمًا لتحديد مقدار ما تعلمه الطلبة في موضوع ما في ضوء الأهداف المحددة وعلى نحو يمكن الاستفادة منه في تحسين أساليب التعلم

وفي إجادة التخطيط وضبط التنفيذ وتقويم الإنجاز ، كما يرى (سعادة) أنّ الاختبار التحصيلي إجراء منظم تتم فيه ملاحظة سلوك المتعلمين والتأكد من مدى تحقيقه للأهداف الموضوعة ، وذلك عن طريق وضع مجموعة من الفقرات أو الأسئلة المطلوب الإجابة عنها مع وصف هذه الاستجابات بمقاييس عديدة ، ويعتبر " ثورندايك" أول من استخدم الاختبارات التحصيلية المقننة في بداية القرن العشرين ، فقد نشر أحد تلاميذه عام 1908 اختبارات الخط العام وتوالت بعد ذلك الاختبارات التحصيلية لما لها من تأثير مباشر في التعليم واقترانها به ، لأنها تركز اهتمامها على قياس كمية المعلومات التي تمكن التلاميذ من حفظها وفهمها والتي يتذكرها عند الإجابة في الاختبارات .

أساليب التقويم

لقد هيمنت الاختبارات الكتابية على عمليات التقويم ردحا من الزمن، وبفضل الأبحاث المستمرة الساعية إلى تطوير التعليم ، وتحسين نوعيته ، ظهرت عدة أساليب فعالة تستخدم في عمليات التقييم والتقويم ، وأهم هذه الأساليب التي نراها تناسب تقييم وتقويم تعلّمات تلاميذ المرحلة الابتدائية هي :

1 . الملاحظة

تعدّ الملاحظة من أهم الوسائل التي تمكّن المعلم من جمع معلومات صادقة وموضوعية ، وأخذ صورة واضحة عن نتائج سير العملية ، وانعكاساتها على التلاميذ من حيث تحقيق الأهداف ، من خلال ملاحظته المباشرة للأعمال ، والأنشطة التي يقومون بها داخل الصف ، وتكتسي الملاحظة أهمية بالغة بالنسبة لتقويم تلاميذ المراحل التعليمية الأولى التي يتعذر عليه تقويمها بالتدريبات الكتابية ، أين يكون التلاميذ لم يتمكنوا بعد من إتقان مهارات التواصل الكتابية ، والملاحظ أن الكثير من المعلمين يغفل أهميتها ، حيث لا تتوقف أهمية الملاحظة عند حد معرفة مدى ما حققه

التلاميذ من المعارف ، ودرجة إتقانهم للمهارات ، بل تتعدى إلى اكتشاف بعض الأمراض الخفية لدى التلاميذ كنقص البصر ، والشلل الجزئي لحركة اليدين ... الخ ، وخاصة الأمراض النفسية (الخجل ، الانطواء ، الخوف) . كما تكمن أهميتها في سرعة التوصل إلى النتيجة ، واكتشاف الخلل والاعوجاج زمن حدوثه ، مما يُمكّن المعلم من معالجته في أوانه .

أما عن أهم مجالات توظيفها من قبل المعلم ، فتتمثل في تلك النشاطات التي تهدف إلى إتقان مهارات الكتابة (إملاء ، خط) إذ تمكّن المعلم من ملاحظة التلاميذ من حيث :

- تنظيم الورقة والحفاظ على نظافتها .
- ترك الفراغات اللازمة بين الحروف ، والكلمات أثناء الكتابة .
- كتابة الحروف المختلفة الأوضاع ، بطريقة صحيحة مع مراعاة استقامة الخط .

فالملاحظة بهذا أكثر صدقا وموضوعية ، إذا ما أحسن استخدامها ، كما أنها الوسيلة الوحيدة لتقويم أداء التلاميذ القرائي من خلال ما يظهرونه من نطق للحروف ، والكلمات ، واحترام علامات الترقيم ، وللأسف الشديد أنّ هناك الكثير من المعلمين يؤثرون الجلوس بالمكتب ، وحركتهم لا تتجاوز المصطبة ، وينسون المرور بين الصفوف ، وأنّ هناك من التلاميذ من هو بأمسّ الحاجة إلى تصويبه في كتابة كلمة ، فلا بد من توجيهه في كيفية كتابة رقم قد اعتاد على كتابته بالمقلوب .

2 . الاختبارات

يعتبر الاختبار من أشهر الوسائل المعتمدة ، والموظفة في قياس نتائج التعلم ، حظيت ولا تزال باهتمام المختصين ، والباحثين السّاعين إلى تطوير التعليم ، وتحسين نتائجه وبفضل هــذهالأبحاث ظهرت عدّة أنواع من الاختبارات منها :

أ . الاختبارات التحريرية :

وهي أكثر الوسائل استعمالا في تقييم تعلمات التلاميذ ، وأكثر ما تركز عليه هو مستويات الجانب المعرفي لتحصيل التلاميذ ، وتنقسم إلى نوعين :

– الاختبارات المقالية : وهي تلك الاختبارات التي تتطلب إجاباتها نتاجات حرة من (التلميذ) " يبدأ سؤالها عادة بتكلم ، أو تحدث ، ويذيّل بالمطلوب توسعا ، أو مقارنة ، أو تحليلا ، وقد يكون السؤال فيها طويلا نوعا ما ومترابطا (فقرة) متوسطة الطول ، تتضمن مصطلحات ومفاهيم تعدّ عناصر مهمة ، ومفاتيح للإجابة ، وتستدعي هذه الأخيرة من الطالب / التلميذ الفهم والاستيعاب والقدرة والربط "[1] ، ومن أبرز مجالاتها التي تستخدم فيها :[2]

- قياس القدرة التعبيرية لدى الطالب / التلميذ ، من خلال استخدامه للأسلوب الإنشائي في المقالـة .
- قياس الأهداف التربوية (التعليمية) التي يكون التعبير الكتابي فيها مهما كإجراء المقارنة بين شيئين ، أو تكوين رأي والدفاع عنه ، أو تلخيص ، أو التحليل .
- قياس القدرة على انتقاء الأفكار وربطها وتنظيمها .
- تشخيص القدرة الإبداعية عند الطالب / التلميذ ، والتعرف على اتجاهاته ، ومستوى قدرتـه على استخدام لغته الخاصة .

فالاختبارات المقالية ، تركز أساسا على قياس المستويات العليا للجانب المعرفي (التطبيق ، التحليل ، التركيب ، الإبداع) ، التي لا يمكن قياسها بالاختبارات الموضوعية ، بالإضافة إلى الجانب الوجداني وهي مناسبة لتقييم تلاميذ المستويات المتقدمة من المرحلة الابتدائية (الرابعة ، الخامسة) ، ولكن في صورتها القصيرة ، ونجدها ممثلة في الوضعية الإدماجية .

---

1 – إيمان محمد شاكر أبو غربية : القياس والتقويم التربوي ، دار البدية ، عمان الأردن ، ط1 ، 2009 ، ص : 77 .

2 – المرجع نفسه ، ص : 78 .

– الاختبارات الموضوعية : وهي تلك الاختبارات الأكثر استعمالا ، وتداولا خاصة في المستويات الدنيا من المراحل التعليمية (الابتدائي والمتوسط) ، وقد استحدث " اسمها من موضوعياتها سواء في التصميم حيث يفترض فيها وجود إجابة واحدة ومحددة ، أو في التصحيح ، حيث لا يكون أي أثر لذاتية المصحح فيها "[1] ، وتأخذ أشكالا متنوعة منها :

أسئلة الاختيار من متعدد : وهي من أفضل الاختبارات الموضوعية تقيس أهدافا عقلية عليا يصعب قياسها بالاختبارات الموضوعية الأخرى ، وتتألف فقرة الاختيار من متعدد من جزأين رئيسيين ، يسمى الأول منها بالأصل أو الأرومة ، الذي يكون إما على شكل عبارة ناقصة ، أو قضية تحتاج إلى إجابة ، بينما يسمى الجزء الثاني بالبدائل ، والتي هي عبارة عن حلول ، أو إجابات محتملة للقضية ، أو السؤال الوارد في الأرومة [2].

اختبارات المزاوجة أو المقابلة : وتأخذ عدة تسميات منها المطابقة ، التوفيق ، الربط ، ويقصد بها تلك التي " يتألف السؤال فيها من قائمتين ، أو عمودين من العبارات ، أو الكلمات ، على أن تكون القائمة الأولى لها علاقة بمحتويات القائمة الثانية ، ويُطلب من الطالب / التلميذ المزاوجة بينها ، لقياس قدرته على إدراك العلاقات ، والتعرف على المصطلحات وربط المعانـي والاستنتاج "[3] .

اختبارات التكميل : وهي تلك الاختبارات التي تأتي في شكل فقرة أو عبارة ، تتخللها فراغات يطلب من المتعلم ملؤها بوضع حرف ، كلمة ، ... كي يتم المعنى ، وهذه الكلمات أو الحروف التي يضعها المتعلم في الفراغات قد تكون محدّدة ومعطاة في نص السؤال ، أو غير محدّدة .

---

1 – المرجع السابق ، ص : 80 .

2 – المرجع نفسه ، ص : 87 .

3 – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي : المدخل إلى التدريس ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، ط1 ، 2003 ، ص : 301 .

أسئلة الصواب والخطأ : وتتضمن فقراتها مجموعة من العبارات ، بعضها يكون صحيحا وبعضه الآخر يكون خاطئا ، ويطلب من المتعلم وضع كلمة (صح) أو (خطأ) أو اختصارهما (ص) أو (خ) في نهاية العبارة .

ب . الاختبارات الشفوية :

إذا كانت الاختبارات التحريرية (المقالية / الموضوعية) أكثر ما تركز عليه هو قياس الجوانب المعرفية التي حصلها التلميذ ، وتظهر أثناء إجابته التحريرية ، فإنها تصبح أمام قياس مهارات القراءة محدودة القيمة ، بل قاصرة عن قياسها ، إذ يتكفل بقياسها نوع آخر من الاختبارات ، وهي الاختبارات الشفوية التي تناسب قياس المهارات التواصلية المباشرة مثل القراءة الجهرية ، وتمثيل الأدوار ، وإدارة الحوار ، ومخاطبة جماعة من المستمعين . وتعد الاختبارات الشفوية من أنجع الوسائل التقييمية التي تمكّن المعلم من قياس القدرة التواصلية لدى التلاميذ ، ومن ثم تقويمها ، وتكون نتائجها أكثر صدقا وموضوعية خاصة بالنسبة للمستويات الدنيا بمرحلة التعليم الابتدائي ، أين يكون التلاميذ لم يتمكنوا من مهارات الكتابة بعد ، واستخدامها في مجال تقييم وتقويم التعلمات مفيد جدا كونها تعمل على تعويد التلاميذ الحديث باللغة العربية الفصحى ، وتُذهب عنهم عقدة الخجل والصمت السلبيين بمجابهة الجمهور بالحديث ، وتُكسبهم أدبيات الحوار التي نحن بأمس الحاجة إليها ، ليس داخل الصف الدراسي فحسب ، بل وفي الأسرة ، والمجتمع عامة بالإضافة إلى فوائد ومميزات أخرى يتضمنها توظيف الاختبار الشفوي منها :[1]

– أنها تناسب الأطفال في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية ، وذلك لعدم قدرتهم على القراءة والكتابة .

1 – محمد عطية أحمد عفانة : واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية لقطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة ، رسالة ماجيستر منشورة ، كلية التربية بجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين 2010 / 2011 : ص : 39 .

– أنها تساعد المعلم على سرعة تصحيح الأخطاء ، ومعالجة الخطأ فور وقوعه .
– أنها تكشف عن قدرة التلاميذ على المناقشة والحوار وسرعة الإجابة والتفكير السليم .
– أنها تتيح للمعلم توجيه أكبر قدر من الأسئلة إلى التلاميذ .

غير أنّ تطبيقها يتطلب وقتا طويلا ، وجهدا مضاعفا ، ولعل هذا ما جعل استخدامها بين المعلمين محدودا .

ج . اختبارات الأداء :

يتم استخدام اختبارات الأداء في تقييم وتقويم المهارات العملية ، "التي لا يمكن الكشف عن مدى إتقانها عن طريق الاختبارات الشفوية ، أو التحررية مثل : مهارات قيادة السيارة بعد إتمام برنامج التدريب ، وتجويد القرآن ، والخياطة ، ومهارات الاتصال"[1]، وتعد هذه الاختبارات ذات أهمية لقياس المهارات ، وتستخدم في بعض المدارس المهنية كما يكون الاهتمام بها معتمدا على الأداء في قياس مهارة العمل ، حيث يعرّف الاختبار الأدائي على أنه " اختبار تكون أسئلته على شكل قائمة ، تتضمن مجموعة من المهـارات ، والاتجـاهات أو الأعمـال أو الأدوات ، وأنّ الطـالب (التلميذ) يستجيب فعليا وعمليا لأداء المهارة المراد القيام بها "[2]، كم يُعرَّف على أنه "موقف يطلب في أثنائه أن يظهر (التلميذ) معارفه ، أو مهاراته ، أو اتجاهاته ، أو ميوله ، أو جوانب تتصل بموضوع ، أو عدة موضوعات علمية ، ويطلب إليه أن يقوم بأداءات معينة ، يمكن اعتبارها دليلا (مؤشرا) على تعلم الطالب"[3]، فالهدف منها هو التعرف على قدرة المتعلم على تطبيق ، وتوظيف معارفه في مهمة أدائية ، أو موقف أدائي يعكس فهمه لها ، والمعيار المعتمد في تفسير نتائجها ليست كمية المعارف الموظفة فحسب ، وإنما نوعية الإنجاز المحقق وجودته

1 – أحمد يعقوب النور : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، الجنادرية للنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، د ط ، 2007 ، ص : 157 .
2 – إيمان محمد شاكر أبو غربية : القياس والتقويم التربوي ، ص : 73 .
3 – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي : المدخل إلى التدريس ، ص : 195 .

أي : اعتماد كيفية الأداء مع الناتج معا ، وهذه الاختبارات أقرب ما تكون من التقييم المعتمد في المقاربة بالكفاءات التي لا تتم عملية التقييم فيها إلا في إطار وضعية أو موقف ، تُؤخذ فيه كل من العناصر (فهم الوضعية ، توظيف المعارف المناسبة ، درجة الأداء العملي) مؤشرات لاكتساب وامتلاك الكفاءة ، ويطلق على عملية التقويم التي تعتمد اختبار الأداء وسيـــلة للقياس بـ (**التقويم البديل**) ، أو (**التقويم القائم على الأداء**) ، وهو يركز على " قياس مدى قدرة الطلاب / التلاميذ على استخدام/توظيف ما تعلموه في مواقف الحياة المدرسية التي تقترب كثيرا من مواقف الحياة الفعلية ، وإذا ما كانوا قادرين على الابتكار في المواقف الجديدة "[1] ، وقد تم استحداث هذا النوع كرد فعل ، وبديل عن التقويم التقليدي الذي هيمن طويلا ، وكان يركّز على مستويات المجال المعرفي .

أما بالنسبة لاستخدامها في تقييم وتقويم أداء المتعلمين ، للمهارات اللغوية المختلفة فتمثل كل من مهارات القراءة ، والكتابة مجالا خصبا لها ، وجوهر أهميتها يكمن في ربط تعلمات التلميذ داخل حجرة الصف بالمواقف الحياتية التي يعيشها المتعلم في بيئته ، إذ تعوّده على كيفية الاستفادة من تعلماته وتطبيقها في حياته اليومية بالإضافة إلى الاعتماد على النفس والسعي إلى التعلم الواعي القائم على إدراك فائدة التعلمات . كما تعد الوسيلة الفعالة في محاربة ظاهرة الغش التي تفاقمت في أروقة الأسرة التربوية .

وفيما يلي نستعرض أهم اختبارات التحصيل الخاصة بالمادة الإفرادية وكيفية إنجازها في كل مستوى من مستويات المرحلة الابتدائية :

---

1 – محمد عطية أحمد عفانة : واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم ... : ص : 51 .

1 - القسم التحضيري

إنّ التحولات التي شهدتها مختلف المجتمعات مؤخرا في مجالات الاقتصاد والثقافة والتكنولوجيا والإعلام قد ساهمت إلى حدّ كبير في مضاعفة الاهتمام بالطفولة الصغرى بأساليب تربيتها وإعدادها للتمدرس المنظم ، مما دفع إلى ازدياد الحاجة إلى البرامج التربوية المبكرة ووضع صغار الأطفال في مؤسسات وفضاءات تربوية تتوفر فيها شروط الأمن والسلامة والرعاية فضلا عن ظروف التسقيف والتكوين والتحضير للتمدرس الأساسي ، فإذا كانت الأسرة هي التي تسهر على تربية الطفل خلال الفترة الممتدة من الولادة وحتى سن الرابعة ، فإنّ مؤسسات التعليم الأولى هي التي تضطلع بهذه المهمة في الفترة الممتدة من الرابعة إلى حدود السادسة التي تمثل سن الالتحاق بالسلك الأول من التعليم الابتدائي ، ومن هذا المنطلق فإنّ القسم التحضيري وبالإضافة التنشئة الاجتماعية التي يسعى إليها كهدف أساسي لإنماء شخصيته ، فإنّه في الوقت في الوقت ذاته يدفع به نحو استكشاف إمكاناته وتوظيفها في بناء فهمه للعالم والعمل على إدراك جوانب النقص في التربية العائلية ومحاولة معالجتها ، ونعني بذلك الاهتمام بالجانب المعرفي لديه ، ولعلّ الوسيلة الأساسية التي يمكنها القيام بهذا الدور هي اللغة ، وعليه فإنّ المدرسة ـ في هذا السياق ـ تحصيل التلاميذ أكبر عدد ممكن من المفردات اللغوية باستعمال كل الوسائل التعليمية واللغوية ، وذلك من أجل فهم ما يحيط به كما تسعى أيضا إلى فك شفرات مختلف الأصوات اللغوية المتمثلة في العديد من الألفاظ والكلمات ، أو بالأحرى توظيف آلية الربط بين الدال والمدلول ولتثبيت المعاني في الأذهان .

فتثمينا للمقرر اللغوي الخاص بتلميذ هذه المرحلة وتجسيدا له على أرض الواقع ، فإنّ النظام المدرسي يعمد إلى إجراء سلسلة من الاختبارات خلال الموسم الدراسي ، تُضبط بموجبها مدى تحصيل التلاميذ للمفردات اللغوية التي تكون قد اكتسبت عبر مختلف العمليات التعليمية التي

كان يقوم بها المعلم ، وذلك من أجل الوقوف على أهم الاختلالات الحاصلة قصد تسجيلها ومعالجتها .

وتوضيحا لمختلف الطرائق المتبع تنفيذها لانجاز الاختبارات الخاصة بالمادة الإفرادية للغة فإنّ المعلم يلجأ إلى جملة من الخطوات يمكن ضبطها فيما يلي :

1 – يخصّص النظام المدرسي اختبارا فصليا واحدا وذلك مع قرب نهاية كل ثلاثي يعمد إليه من أجل تقييم حصيلة مكتسبات التلاميذ من : (كلمات ، ألفاظ ، صيغ...إلخ) .

2 – يعتمد المعلم في إنجاز هذه الاختبارات على الجانب الشفوي للتلاميذ كتقنية أساسية من أجل استرجاع ما تمّ تخزينه في الأذهان من مفردات ، كما يحرص . في الوقت نفسه . على سلامة النطق لتحديد الفوارق بين الألفاظ المتشابهة في الأصوات والأوزان .

وبشكل مفصل أكثر يمكن أن نُظهر أهم الإجراءات التي تُتخذ في تنفيذ هذه الاختبارات من خلال النموذجين الآتيين :

النموذج الأول

يُحضّر المعلم مجموعة من الشواهد الصّورية وتكون واضحة وبارزة بالألوان المناسبة بحيث تعبّر كل واحدة عن مفردة واحدة ، ثم يبدأ بعرض هذه الصور على السبورة (حوالي 10 صور) الواحدة تلوى الأخرى ثم يختار تلميدا ويعزله عن زملائه ويطالبه باستنطاق الصورة في شكل مفردة ، وللمعلم في هذا السياق فرصة للقيام بعملية تقييمية يسجل من خلالها مواقف النجـــاح أو مواقف الفشل للتلميذ ، وبدون الملاحظات الخاصة بمجهودات كل تلميذ قصد تحديد مستواه .

النموذج الثاني

يقوم المعلم بتوجيه مجموعة من الأسئلة لكل تلميذ على حده قاصدا بذلك من خلال صيغة السؤال أن تكون الإجابة في شكل كلمة واحدة ، ويمكن التمثيل لهذه الأسئلة وإجاباتها الممكنة بما يلي :

- ما هو لون الحليب ؟ – أبيض .
- ماذا نشتري من المخبزة ؟ – الخبز .
- ماذا تعدّ الأم في المطبخ ؟ – الطعام ، الأكل .
- أين يصلي الأب صلاة الجمعة ؟ – في المسجد .
- أين تشاهد الفيلم ؟ – على التلفاز .

بحيث لا تقل هذه الأسئلة عن عشرين سؤالا لكل تلميذ ، والهدف منها أن يعود التلميذ إلى قاموسه اللغوي (الرصيد) وينهل منه ما اختزنت من مفردات وكلمات في ذهنه ، حيث يرى المعلم أنّ هذا النوع من الاختبارات هو أسلوب تقييمي من شأنه أن يحدّد ـ وبكثير من الدقة ـ مدى اكتساب التلميذ للحصيلة الإفرادية ، وعلى ضوئه تُتخذ الإجراءات اللازمة لمختلف العمليات التعليمية (طرائق ، عروض ، تقديم تفاسير ، نماذج للشرح...إلخ) ، ليعاد النظر في عملية تخزين المفردات في أذهان التلاميذ .

2 – السنـة الأولـى

تعتبر السنة الأولى من التعليم الابتدائي البداية الفعلية لتعليم اللغة العربية وتعلمها بشكل رسمي ، مما يستوجب على المربين والمعلمين اتخاذ كل الإجراءات اللازمة لذلك والمتمثلة أساسا في استعمال الوسائل المتاحة ، وما ينص عليه المنهاج من حسن استغلال للطرائق المناسبة قصد بلوغ الأهداف بالإضافة إلى إعطاء الأهمية الكبرى لكتاب اللغة العربية باعتباره مصدر المادة

اللغوية وما تحويه من أنشطة ، كما يستوجب تغيير النظرة نحو المتعلم لأنه أصبح تلميذا في هذه الفترة بعد أن كان يعامل على أنّه طفل في المراحل السابقة ، الأمر الذي يدفع ـ بدون شك ـ المعلم نحو اتخاذ معاملة خاصة تأخذ في الحسبان ما تفرزه التربية الحديثة والبيداغوجيا كضبط سلوك المتعلم داخل القسم حتى يصبح المعلم أكثر تحكما في تنفيذ العملية التعليمية مما يستوجب على المتعلم الاستعداد اللازم والتهيئة المناسبة لأجل تلقي المعارف وتحصيلها .

انطلاقا من هذه الأهمية التي تولى لتلميذ هذه المرحلة ، وحرصا من المعلم لأجل بلوغ وتحقيق الأهداف المتمثلة في إكساب المتعلم الرصيد اللغوي المناسب ، فإنّ المعلم ليس له بدّ من أن يلجأ إلى إجراء اختبارات تقييمية من أجل التأكد من تحقيق ما يبذله من مجهودات داخل القسم، (عرض ، تقديم ، شرح ، توضيح...إلخ) للمادة الإفرادية والتي تشكل عمود اللغة ومتنها ، لذلك سنحاول في هذا السيّاق أن نقدّم الكيفية التي يتخذها المعلم في تنفيذ هذه الاختبارات ، إلى جانب أهم طرائق تقديمها وذلك حسب ما رأيناه ميدانيا في مجموعة من المدارس الابتدائية .

تشترط المنظومة التربوية على معلمّي هذا المستوى من التعليم ألا يقوموا بإجراء أي اختبار كتابي بأي شكل من الأشكال خلال الفصل الأول ، وذلك على اعتبار أنّ التلميذ لم يتمكن بعدُ من امتلاك آلية الكتابة والتعرف على الرموز ، مما يدفع بالمعلمين إلى القيام بعمليات تقييمية بالاعتماد على الجانب الشفوي وذلك على فترات من زمن الفصل الأول .

ابتداء من الفصل الثاني ، فإنّ المعلم يخصّص دفترا خاصا لكل تلميذ من أجل إجراء اختبارات كتابية بشكل فردي ، مما يسمح له بأن يقوم بعملية تقييم المكتسبات على نحو دقيق ، حيث تكون هذه الاختبارات على مرتين ، الأولى مع نهاية الفصل الثاني والثانية مع نهاية الفصل الثالث ، ويعتمد المعلم في صياغتها على مجموعة من التمارين تؤخذ مادتها مما توصل إليه من محتوى البرنامج المقرر، أي ما تمّ تقديمه وعرضه من مفردات لغوية طيلة المدة الفائتة ، ولعلّ المرجع الأساسي الذي يُستند إليه في اختيار النماذج هو كتاب اللغة أو دفتر الأنشطة ، إلا أنّ بعض المعلمين يفضلون الاستعانة ببعض الكتب شبه المدرسية (Parascolaire) في اختيار وتصميم

نماذج معيّنة من التمارين تصلح لأن تكون اختبارات بشكل رسمي ، ويحرص المعلم بأن تُنجز خلال زمن محدود ، عادة ما يقدّر بـ 45 دقيقة أو أكثر أحيانا ، ويُراقب التلاميذ من أجل أن يكون العمل فرديا حتى يتمكن من معرفة مستوى كل تلميذ على حده ، وحينما ينتهي العمل تُجمع الدفاتر ويقوم المعلم فور ذلك بالتصحيح الجماعي على السبورة ، ثم يطلع على الدفاتر لاحقا ويقيّم الأعمال ويضع العلامات المناسبة انطلاقا من سلم التنقيط الذي وضعه ، ومن بين النماذج من التمارين التي أُنجزت في شكل اختبارات تتعلق بالمادة الإفرادية اخترنا ما يلي :

- أكمل الكلمات الآتية بالحرف الناقص .
- صنّف الحيوانات الآتية في جدول .
- رتّب الحروف الآتية لتحصل على كلمة صحيحة .
- ضع الكلمة المناسبة مكان النقط (الفراغات) .
- أكمل كتابة أيام الأسبوع .

3 – السنـة الثانيـة

في السنة الثانية تزداد عملية التقييم ، وذلك من حيث زيادة عدد الاختبارات الفعلية ، إذ تصبح ثلاث مرات في الفصل الأول وثلاث مرات في الفصل الثاني ، بينما تكون على مرتين في الفصل الأخير ، ويقوم التلاميذ بإنجازها بشكل كتابي ، ويخصص للاختبارين الأول والثاني دفتر خاص بينما يُنجز الاختبار الأخير على ورقة مطبوعة تحتوي على مجموعة من التمارين اللغوية ، والهدف من تقديم هذه الأخيرة في مطبوعة ـ على حد تعبير المعلمين ـ هو تحسيس التلاميذ بأهمية الاختبارات الرسمية من جهة ، وكذلك الاعتماد على أنفسهم وبذل الجهد الفردي في التعامل مع هذا النموذج من الإجراءات التقييمية من جهة أخرى ، فضلا على أنّ التمارين تكون مكتوبة بخط واضح ومعدّة من الناحية الشكلية ، من شأنها أن تسهم ـ من الناحية النفسية ـ

في التعامل مع الأسئلة وفهمها بشكل سريع وتجعل التلاميذ يندفعون نحو تنفيذ المطلوب ، ويعمد المعلم إلى تخصيص وقت محدد بالدقائق لإنجاز هذه الاختبارات ، كما يحرص أن يكون العمل فرديا في نفس الوقت .

بعد انقضاء المدّة المخصصة للاختبار ، يخصّص المعلم حصة خاصة من أجل القيام بالتصحيح ويختار زمن حصة : (المعالجة البيداغوجية) الأسبوعية ليشرع في تصحيح تمارين الاختبار، وذلك باستغلال السبورة ، ويشرك جميع التلاميذ في عملية إنجاز الحل ، وللتذكير فإنّ المعلم يكتفي بكتابة تمرين واحد على الأقل على السبورة في كل مرة ، ليلجأ التلاميذ إلى كتابة ما صحّح على دفتر يدعى كراس المحاولة ، وهذه الطريقة ـ حسب رأي المعلم ـ تسمح لكل تلميذ بـتقييم نفسه انطلاقا من إجراءات التصحيح كالشرح والتوضيح والتمثيل وكل ما يراه المعلم مناسبا ، ويخلق للتلميذ فرصة مناسبة لتدارك نقائص التحصيل ، ليكثف من تسجيل أكبر عدد من المفردات اللغوية في ذهنه ، ويقوم بتثبيتها وتخزينها من أجل أن يعيد استعمالها عند الحاجة لاسيما في مواقف التعبير والإدلاء .

وبعد مناقشة عدد من المعلمين ميدانيا ، تبيّن أنّ نماذج التمارين التي تنتقى وتكون على شكل اختبارات أغليها تؤخذ من كراس التمارين بشكل كبير، ومن كتاب اللغة بشكل أقل على اعتبار أنّ الأول ـ حسب رأيهم ـ ثري بأشكال وأنواع من التمارين ، و أنّ الثاني يمثل أيضا مصدر الثروة الإفرادية المقرّرة لمستوى السنة الثانية ، كما رأينا أنّ المعلم يقوم بتصحيح الدفاتر والأوراق بكثير من الدقة ، وذلك من أجل إثبات مستوى كل تلميذ من جهة ، كما أنّ الاختبارات هي محك للمعلم من أجل بلوغ الأهداف من عدمها .

وعلى نحو ما ذكرنا يمكن أن نعرض بعض النماذج من تمارين الاختبارات التي تتعلق بالمادة الإفرادية لهذا المستوى كما يلي :

- ضع ما يناسب من المفردات في الفراغات الآتية .

- صنّف المفردات الآتية في مجموعات (بموجب اشتراكها في حرف معيّن) .
- ضع حرفا مناسبا لتكتمل المفردة .
- كوّن من الشبكة كلمات ذات معاني ، وللتذكير فإنّ الشبكة عبارة عن مربعات يحوي كل واحد مقطعا (Une syllabe) وعلى التلميذ أن يختار مربعين مناسبين (مقطعين) ليحصل على كلمة صحيحة .

ونذكّر في هذا السياق أنّه بالإضافة إلى ما ذكر من التمارين ، هناك نموذج يُعرض لأول مرة ويدعى بالوضعية الإدماجية ، حيث يُطلب من التلميذ كتابة فقرة قصير من إنشائه ـ بحسب سؤال معيّن ـ والهدف من هذه الفقرة ـ حسب رأي المعلم ـ هو ذكر حصيلة معيّنة من المفردات التي تمّ التعرف عليها سابقا بغض النظر عن مهارات التركيب .

4 – السنـوات (3 – 4 – 5)

قبل أن نبدأ في تفاصيل الحديث نشير إلى أنّ السبب الذي جعلنا نوحد هذه المستويات هو التشابه الكبير بين هذه المستويات ، فيما يتعلق بالاختبارات التحصيلية من حيث إجراؤها على مستوى الشكل وكذلك أحيانا على مستوى المضمون ، إذ أنّ هذه السنوات الثلاث ، وبحسب ما ورد فيها من محتويات تشكل طورا واحدا يحمل نسقا موحدا من الإجراءات البيداغوجية ، مما سيجعل حديثنا عن السنة الثالثة هو نفسه عن السنة الرابعة وكذلك الخامسة ، وهذا انطلاقا مما ورد فيهن من أنشطة لغوية موحدة (نحو ، صرف ، إملاء..إلخ) من جهة ، وكذلك مما تشير إليه شبكة التقييم المعتمدة في ذلك ، ولعلّ من بين أسباب هذا التصور الجديد أنّ المتعلم أصبح يُجيد القراءة و الكتابة ، الأمر الذي يدفعه للاعتماد على نفسه في كثير من الأحيان من أجل التعامل مع مختلف الوضعيات التعلّمية . فبالرغم من التقدم الذي أحرزه المتعلم في فك الرموز اللغوية وامتلاك آلية القراءة السريعة لمختلف الفقرات والنصوص مما يؤهله للدخول في مرحلة

تعلمية جديدة ، إلاّ أنّ الاهتمام بالجانب الإفرادي للغة يبقى يحتل مكانة هامة ضمن المحتويات اللغوية الأخرى ، بل يصبح أكثر تطورا مما كان عليه ، فإذا كان هدف المتعلم في المراحل السابقة هو التعرف على أكبر حصيلة ممكنة من المفردات يحفظها ويثبتها في ذهنه ليستطيع أن يعبّر بموجبها ، فإنّ في هذا الطور يسعى النظام التربوي نحو توفير آليات لغوية تمكّنه من التحكم في تصميم وتشكيل أنواع وأصناف من الألفاظ اللغوية ، وذلك بموجب تطبيقها ، ويأتي نشاط الصرف في طليعة هذه القوانين ، نظرا لاحتوائه على قانوني الاشتقاق والتوليد اللذين يعملان على إثراء اللغة بالعديد من الألفاظ جرّاء استعمال وتوظيف مختلف القوالب الصرفية لإحداث صيغ جديدة ، سواء على مستوى الأفعال (ثلاثي ، رباعي ، مجرد ، مزيد ، مضارع ، ماضي ، أمر..) ، أو على مستوى الأسماء (اسم فاعل ، اسم مفعول ، صفة مشبهة ، صيغة مبالغة ..) ، وإلى جانب ذلك نشاط الإملاء الذي يُرغم المتعلم على التعامل مع أصناف من المفردات ، من خلال دراسة الهمزة ومواقعها والتاء المربوطة والمفتوحة والتنوين وما إلى ذلك وصولا إلى نشاط المعجم الذي يمثل القوة الحقيقية للتعامل مع المادة الإفرادية للغة ، عبر مختلف الظواهر اللغوية المتاحة ، كالترادف والتضاد والاشتراك وطريقة التصنيف باستغلال كلّ من الحقل الدلالي والحقل المعجمي اللذين يعملان على تحديد الأرصدة اللغوية الخاصة بكل مجال معيّن ، ونشير في هذا السياق إلى أنّ نشاط النحو لا يقل أهميّة عن باقي الأنشطة اللغـــوية الأخـــرى في المجال الإفرادي .

إنّ دخول الأنشطة اللغوية حيّز الممارسة الفعلية في هذا المستوى ، من شأنه أن يوسع دائرة المنابع الخاصة بالثروة الإفرادية إذ بفضلها تزداد وفرة المفردات كما وكيفا ، الأمر الذي يـدفـــع ـ بدون شك ـ المعلمين نحو استحداث طرائق وأساليب كثيرة ومتنوعة ، للكشف عمّا إذا كانت المفردات اللغوية التي طالما شكّلت جزءً هاما من المحتوى اللغوي قد ترسخت في أذهان التلاميذ وأصبحت مخزونا يمثل مرجعا هاما ، أم أنّ هذه المفردات قد تلاشت وفُقدت بسبب أو بآخر .

فلا شك إذن أنّ اختبارات التحصيل الخاصة بالمفردات اللغوية في هذه المستويات الثلاث تكون بشكل مغاير عمّا سبقها ، فإذا كانت في المستويات السابقة تمرّ عبر قناة أو قناتين على الأكثر فإنّها في هذا المستوى يمكنها أن تظهر في ثوب جديد يتمثل في مجموعة من التمارين المتنوعة ، إذ أنه بإمكان كل نشاط لغوي أن تصمّم بموجبه نماذج معيّنة من الاختبارات المتعلقة بالجانب الإفرادي ، ونؤكد مرة أخرى أنّ أغلب التمارين المدرجة في هذه المستويات (3 – 4 – 5) تتشابه من الناحية الشكلية لاسيما عل مستوى المطالب (الأسئـــلة) إلا أنـّها تختلـف نوعـا مـا ـ بحسب كل مستوى ـ من ناحية المضمون ويرجع ذلك إلى طبيعة المحتوى الإفرادي الخاص بكل مستوى .

وفيما يلي نحاول أن نعرض بعض النماذج من الاختبارات التحصيلية التي تُنجز في هذه المستويات (3 – 4 – 5) ، والمخصصة لتعليم المفردات اللغوية وتعلّمها ، و لكن قبل ذلك نؤكّد على بعض النقاط الهامة في هذا الإنجاز :

1 – تكون الاختبارات ـ زمنيا ـ فصلية ، حيث يضم الفصل الأوّل والثاني معا ثلاثة اختبارات، بينما يحوي الفصل الأخير على اختبارين اثنين فقط .

2 – إنّ طريقة الإنجاز تكون كتابية في أغلب الأحيان ، ويتم ذلك في دفـاتر خاصة بالاختبارات ، وأحيانا تُنجز على مطبوعات خاصة تكون مهيّأة ومعدّة لذلك .

3 – يهيّئ المعلم جو الامتحان في القاعة ، وذلك بعزل كل تلميذ عن زميله في القاعد بُغية الاعتماد على نفسه في حلّ وإنجاز التمارين .

4 – يخصص المعلم مدّة زمنية مناسبة للإنجاز ، ويكون أدناها 45 دقيقة وأقصاهـا ساعـة ونصف .

5 – بعد الانتهاء من الاختبار يعدّ المعلم حصّة زمنية يدعو من خلالها التلاميذ إلى التصحيح الجماعي باستغلال السبورة وتدوين ذلك على الدفاتر .

6 – يقوم المعلم بتصحيح دفاتر الاختبار أو المطبوعات بشكل دقيق يراعي فيه حسن استغلال المعلومات وجمالية الخط وحُسن تنظيم الوثيقة .

وفي الأخير يمنح المعلم العلامة المناسبة للإنجاز مع تدوين الملاحظة المناسبة .

من خلال الأسئلة التي تشكّل أهم مطالب تمارين الاختبار، يحاول كل معلم أن يستغل قدرات الفهم والتخزين والتطبيق للتلاميذ ، ليجعل منها أسلوبا لتقييم أهم المكتسبات المتعلقة بما ورد في المحتوى اللغوي من عناصر طيلة المدة التي تمت فيها إجراءات التقديم والعرض والتوضيح والشرح وما إلى ذلك ، ولأنّ المادة اللغوية في هذه المستويات (3 – 4 – 5) تحوي مجموعة من الأنشطة ـ كما ذكر ـ فإنّ المعلم يُبرمج ـ على الأقل ـ تمرينا واحدا باسم كل نشاط يتضمن استغلال المحتوى الإفرادي ، وللتوضيح أكثر نحاول فيما يلي أن نضع نموذجا خاصا بكل نشاط يتعلق بالاختبارات والذي يمكن أن تكون له علاقة بتعليم المفردات وتعلمها .

أ – النـص

يمثل النص دعامة أساسية ومرجعا لغويا هاما في تعليمية اللغة بشكل عام وتعليمية المفردات بشكل خاص ، وذلك بما يحويه من ألفاظ وعناصر لغوية تكتنفها المعاني المباشرة وتحتضنها الدلالات الواضحة ، لذلك فإنّ المعلم يستغله أحيانا في الاختبـــارات ويضع بعـض الأسئـــلة أو المطالب الخاصة بالجانب الإفرادي وعادة ما تكون كما يلي :

- استخرج من النص/الفقرة ، المفردات التي تدّل على (مجال معيّن) .
- إقرأ القصة الآتية ، واستخرج مجموعة من الصفات الدالة على الخير/الشر .

- ارجع إلى النص وأكمل الفقرة الآتية بما يناسب من مفردات ...
- استخرج من النص كلمات تحوي على (تاء مربوطة ، تاء همزة ..) .
- من بين الكلمات الآتية ضع خطا تحت الكلمات التي وردت في النص/القصة .

ب – نشاط الصرف

يعتبر الصرف بمثابة آلة صنع وإنتاج المفردات اللغوية في كل اللغات تقريبا ، وذلك بما يحويه من قوانين تتشكل بموجبه أصناف وأنواع الصيغ المختلفة ، ليصبح بذلك موردا هاما في تزويد اللغة بثروة إفرادية هامة كمّا وكيفا ، كما أنّه يتميّز بالمرونة لدى المتعلم بامتلاكه القوالب (Moules) الجاهزة التي تعمل على خصوبة اللغة ، مما يؤهله أن يكون أحد أطراف الاختبارات اللغوية بشكل رسمي ، وعادة ما تظهر الأسئلة المتعلقة بهذا النشاط وفق النماذج الآتية :

- ضع دائرة حول الاسم ، وخطا تحت الفعل في الفقرة الآتية .
- صنّف الأفعال الآتية حسب الجدول (ماضي ، مضارع ، أمر) .
- حوّل الأسماء الآتية إلى أفعال ، أو العكس .
- أنسب الأسماء الآتية .
- عيّن الفعل المجرد والفعل المزيد من بين الأفعال الآتية .
- حوّل الأفعال الآتية بحسب الصيغة / اسم فاعل اسم مفعول .

ج – نشاط النحو

يهتم نشاط النحو أساسا في دراسة مختلف التراكيب اللغوية والظواهر النحوية ، إلاّ أنّ المفردة تحتل في ثناياه مكانة هامة في هذا الطور وذلك حينما يتعلق الأمر بالتعرف على الاسم ، الفعل، المفرد ، الجمع ، الحال ، المبتدأ ، الخبر ، المفعول ، التوكيد..الخ ، ومن هذه الزاوية فإنّ تمارين اختبارات النحو تكون مطالبها على الشكل الآتي :

- لوّن بالأحمر اسم الإنسان وبالأخضر اسم الحيوان وبالأزرق اسم الشيء .
- استخرج من الفقرة الآتية خمسة أسماء وخمسة أفعال .
- ضع خطا تحت الأسماء النكرة وخطين تحت الأسماء المعرّفة .
- ضع مبتدأ مناسبا / خبرا مناسبا واضبطه بالشكل .
- املأ الفراغات الموجودة في الفقرة بأفعال مناسبة / بأسماء مناسبة .

د – نشاط الإمـلاء

إنّ نشاط الإملاء لا يقل أهمية عن باقي الأنشطة ، وذلك بسبب اهتمامه بالمفردة من الناحية الشكلية ، فالألفاظ المهموزة والمؤنثة والكلمات ذات الحروف القمرية ، وذات الحروف الشمسية تشكّل رصيدا لغويا هاما من المفردات اللغوية مما يؤهل هذا النشاط إلى إدراجه كتمارين يُطلب انجازها في الاختبارات الرسمية ، وغالبا ما يكون محتوى امتحان هذا النشاط بإملاء فقرة على التلاميذ يكتبونها على الدفاتر، وتكون هذه الفقرة مطعمة بالمفردات التي تمثل هدف الدراسة ، وهو الكتابة الصحيحة ، كتثبيت رسم الهمزة في مواقعها مثلا ، أو التاء أو التنوين أو وضع الشدة على الحروف المناسبة ..الخ .

هـ – نشاط المعجم

لا يزال نشاط المعجم يحتل مكانة هامة في هذه المستويات ، وهذا ما ظهر جليّا من خلال إدراج الأرصدة الخاصة بكل مجال وما تحمله هذه الأرصدة من مفردات تتعلق به ، ولكن إلى جانب هذا فإنّ بعض الظواهر اللغوية كالترادف والتضاد والاشتقاق والتعامل مع القاموس تدخل حيّز الممارسة ، ويظهر ذلك بوضوح في كل الاختبارات عبر العديد من الأسئلة التي ترد فيها ، ويمكن أن تمثل بهذه المجموعة من الأسئلة المحتملة :

- صنّف المفردات الآتية حسب الجدول (حقل دلالي معيّن / حقل معجمي معيّن) .

- اربط كل كلمة بمعناها / بضدها .
- استخرج من النص معاني / أضداد الكلمات الآتية .
- شطب على الدخيل من بين المفردات الآتية .
- رتب الكلمات الآتية ترتيبا أبجديا .

و – الوضعية الإدماجية

الوضعية الإدماجية نشاط تقييمي " Evaluatif " ، يظهر لأول مرة في الاختبارات الخاصة بهذا الطور، يحاول المعلم ـ عبر مطالبه ـ أن يستثمر فيه أهم المكتسبات القبلية للمتعلم ، وتكون على شكل تعبير كتابي أي إنجاز فقرة ، وبالرغم من أنّ الهدف منه غالبا ما يكون الاهتمام بالتراكيب اللغوية كظاهرة الإسناد والإضافة والنسيج اللغوي وتلاحم المفردات بعضها ببعض إلاّ أنّه يُطلب من المتعلم كتابة فقرة حول موضوع ما ، وفي الوقت نفسه يتقيّد بتوظيف عناصر إفرادية معيّنة ، وكمثال على ذلك :

- أكتب فقرة تتحدث فيها عن فصل الربيع موظفا ما يلي : صيغ مبالغة ، أفعال التفضيل ، أفعال ثلاثية ، ظروف المكان ، ظروف الزمان ..الخ .

فالتلميذ في هذه الحالة ـ بدون شك ـ يرجع إلى قاموسه الذهني لينهل منه المفردات المطلوبة ويدرجها في السياق ، وتقييما لهذا النشاط نستطيع القول أنّ التلميذ استعان بحصيلته اللغوية الإفرادية في معالجة هذا النشاط التركيبي .

المبحث الثاني

عرض حصيلة المفردات المكتسبة في كل مستوى وتحليلها

سنقوم في هذا المبحث بعرض حصيلة المفردات اللغوية المدرجة في كل مستوى من مستويات التعليم الابتدائي وذلك من خلال المحتويات ، كما سنتعرف ـ من خلال هذا العرض ـ على المفردات التي تمّ اكتسابها بالفعل من طرف التلاميذ ، وتلك التي لم يتم اكتسابها مما يدفعنا ـ في إطار عملية تحليلية ـ إلى الإحاطة بجملة من الأسباب الحقيقية التي دفعت بالتلاميذ نحو اكتساب مفردات دون أخرى ، كما سنتطرق بعمق ونبحث عن نوعية وطبيعة هذه الأسباب ، ما إذا كانت بيداغوجية أو نفسية أو اجتماعية أو غير ذلك انطلاقا من الواقع الذي رصدناه من خلال زيارتنا لبعض مدارس ولاية المدية ، والحضور الفعلي لعددٍ من الحصص والأنشطة التربوية داخل الأقسام ، ومعاينة كيفية تطبيقها وإنجازها من طرف المعلمين فيما يتعلق بالظاهرة اللغوية الإفرادية على وجه الخصوص ، لنرصد بالملاحظة والتدقيق في عمليات التقديم والعرض والمناقشة ، ولنقف على أهم طرائق وأساليب التفاعل بين المعلمين والتلاميذ في تبادل المعلومات والمعارف في محاولة التعرف على معاني ودلالات المفردات وتثبيتها في الأذهان بكل الوسائل والإمكانات المتاحة لهذه العمليات ونؤكد في هذا السياق أنه وقع الاختيار على نماذج من المؤسسات التربوية الابتدائية للولاية ، بعضها يقع في مناطق حضرية والبعض الآخر يتواجد في مناطق شبه حضرية وأحيانا في مناطق ريفية ، إلا أنّ الفرق في مجال تعليم المفردات وتعلمها لم يكن كبيرا كما كنّا نتصور، بل لمسنا في كثير من الأحيان تقاربا في طرائق العمل لدى المعلمين من جهة وكذلك في مستوى التلاميذ من جهة أخرى ، ولعل وسائل الاتصال الحديثة كالتلفاز والكومبيوتر وما شابههما تكون قد أدّت دورا هاما في تقارب المفاهيم لدى مختلف أفراد المجتمع لما تملكه من السرعة والتوضيح في التعامل مع الكثير من الأشياء بما في ذلك الظاهرة اللغوية ، فالكتاب المدرسي وما يحويه من مفردات عبر العديد من الأنشطة اللغوية لم يكن وحده كافيا ـ مثلما رأينا ـ في منح التلاميذ فرص أكثر في التعامل مع الظاهرة اللغوية عامة (ترادف ، تضاد ، اشتراك ، توليد...الخ) ، بل اكتشفنا أنّ المحيط اللغوي للطفل هو أكثر تأثيرا وفعالية في السيطرة على رصيد الأطفال ، وذلك بدافع الاستعمال اليومي للغة والمتمثل في توظيف الصيغ

اللازمة والألفاظ المناسبة من خلال الخطابات الشفوية المشتركة بينهم وبين الراشدين من أجل قضاء حوائجهم المادية والمعنوية .

ونؤكد مرة أخرى أنّ زيارتنا لبعض المدارس في إطار مهمة معاينة تعليم المفردات وتعلمها أوقفتنا عند الكثير من الأسباب التي حالت دون اكتساب التلاميذ للعديد من المفردات والعناصر اللــغوية ، حيث كانت هذه الأسباب متشعبة ـ مثلما سنرى ـ أخذت بمسؤولياتها العديد من الأطراف ، إلا أنّ المحتوى اللغوي المدرج في الكتب المدرسية يبقى الطرف الأكبر حسب بعض المعلمين والأولياء ، الذي توجَه نحوه أصابع الاتهام حول فشل التلاميذ أو نجاحهم في امتلاك أكبر قدر من المفردات اللغوية ، وذلك بدافع العديد من المعايير التي يلتزم بها الكتاب كاللسانيات ، وعلم النفس التربوي ، وعلم الاجتماع اللغوي ، والسيميائيات ، وما إلى ذلك من ضوابط أساسية يُستند إليها في انتقاء الرصيد اللغوي المناسب لكل فئة أو مستوى تعليمي معيّن .

وقد تمثّل عملنا في هذا الإطار في ضبط عدد المفردات المدرجة لكل مستوى تعليمي من المستويات الستة على حده ، انطلاقا مما أدرجته الكتب المدرسية باعتـبارها المرجع اللغوي الأساسي ، وقد تمّ وضع ذلك في جدول توضيحي مقسّم إلى مجموعة من الخـانات (Colonnes) ، حيث ضمت الخانات الأولى الرقم التسلسلي ، والثانية عنوانه ، كما ضمت الخانة الثالثة عدد المفردات التي احتوى عليها المحور بالأرقام ، بينما ضمت الخانة الرابعة رقما يعبّر عن عدد المفردات التي تمّ اكتسابها بالفعل من طرف التلاميذ ، سواءً كان ذلك عن طريق التمارين أو الاختبارات الكتابية أو الشفوية ، التي كانت تجري بين الحين والآخر في أوقات متقطعة أثناء الموسم الدراسي ، وذلك من خلال نشاط " المعجم " المخصّص ـ حسب المؤلفين ـ للثروة اللغوية دون غيرها .

وبحساب الفرق بين عدد المفردات المدرجة وعدد المفردات المكتسبة يظهر في الخانة الثالثة رقما يعبّر عن عدد المفردات التي لم يتم اكتسابها ، أما الخانة الأخيرة من العمود الأفقي فتمثّل النسبة

المئوية للاكتساب ، كما يذيل الجدول عموديا بالمجاميع العامة لكل الخانات ، لتظهر أخيرا النسبة النهائية التي تحدد مدى تحقيق جهود المعلمين والتلاميذ في عملية التحصيل الإفرادي لكل مستوى تعليمي ، ويُتبَع كل جدول بتحليل خاص لمعرفة وتحديد الأسباب الحقيقية التي جعلت الأرقام تكون على هذا النحو ، وهذا ما سيشكل محور دراستنا في هذا المبحث .

1 – القسم التحضيري

نشير بدايةً أنّه لم نتمكن من وضع جدول إحصائي يوضّح عدد المفردات المدرجة والمكتسبة وغير المكتسبة وذلك بسبب طبيعة المحتوى اللغوي في الكتاب ، حيث أنّ كل نشاط تحويه صفحة مستقلة عن الأخرى وليس هناك علاقة أو رابطة تجمع الصفحات على عكس المستويات الأخرى التي تتبع طريقة المجالات المفهومية والوحدات التعلمية ، فدروس هذا المستوى مرقمة من واحد إلى غاية خمسة وسبعين طبقا لعدد صفحات الكتاب بشكل تسلسلي ، مما أُجبرنا أن نقوم بعدّ المفردات بشكل كلي دون أن ننسبها إلى عنوان أو موضوع معين ، وبعد أن قمنا بحساب المفردات المدرجة في الكتاب دون تكرارها ، وجدناها بلغت المائة وأربعين (140) مفردة ، وبحضورنا الفعلي في بعض الأقسام التحضيرية لبعض مدارس الولاية ، وبعد متابعة ميدانية وجدنا أنّ حوالي سبعين (70) مفردة قد تم اكتسابها بالفعل من طرف التلاميذ ، وبقي منها (70) لم تكتسب ولم تخزن في الأذهان ، مما شكلت عملية الاكتساب نسبة قُدِّرت بـ (50%) لنخلص إلى طرح مجموعة من التساؤلات خاصة بالمستوى التحضيري تتمثل فيما يلي :

- هل عدد المفردات المدرج في مستوى التربية التحضيرية كاف لإشباع حاجات الطفل اللغوية ؟
- هل المفردات المختارة هي من صميم محيط الطفل الاجتماعي والأسري وهل تتمتع بحيوية ونشاط في حياة الطفل اليومية ؟ .
- لماذا تم اكتساب منها 50% فقط وما هي الأسباب التي حالت دون اكتساب العدد الآخر ؟ .

- هل يكمن الخلل في طبيعة المفردات في حد ذاتها أم أنّ ضعف طرائق التدريس وعدم توفير الوسائل هما من أضعفا نسبة الاكتساب والتخزين ؟ .

قبل أن نجيب عن هذه الأسئلة وغيرها يجب أن نُقرّ بأنّ هناك إجماع شبه عام أنّ المتعلم الذي يشكل الطرف الأساسي في العملية التعليمية لم يعد في العصر الحالي كما كان سابقا يُنعت بالصفحة البيضاء ، أو بالذهن الفارغ ، أو بالعنصر السلبي ، بل أصبح في سيكولوجيا المعرفة الحالية العنصر الفعال الماهر الذي يدرك ويفهم ويفكر ويساهم بنشـاط في تعلماته منذ سن مبكـرة ، فهذا المتعلم لا يأتي إلى المدرسة خاوي الوفاض ، أو فارغ الذهن ، بل يجيء إليها محملا بمعارف وتصورات معينة تقوم المدرسة بتصحيحها وتطويرها هذا من جهة ، ومن جهة أخرى يجب الإقرار أيضا بأنّ الأسرة تلعب دورا هاما في تشكيل شخصية الطفل على المستوى اللغوي ، فالأسرة بمختلف أفرادها ـ لاسيما الراشدين منهم ـ تساعد الطفل على اكتساب لغته الأم بصورة أفضل وأسرع ، فملاءمة لغتهم (أفراد الأسرة) لقدرات الطفل وذلك عبر التكلم بشكل بطيء ، واعتماد الملفوظات القصيرة ، والنبرات المناسبة ، والتكرارات المطلوبة ، والوقفات الضرورية ، والتفخيمات اللازمة ، نجدها توفر له فرصا مواتية لمعالجة العدّة اللغوية ، وتقطيع سلاسلها اللفظية إلى وحدات لسانية ملائمة ، والانتباه إلى أشكالها المتطورة قصد تأملها والتفكير حول مضامينها ومدلولاتها ، وفضلا عن المحيط اللفظي للطفل الذي يتكون من جميع الأشخاص الذين يحيطون به ويتواجدون معه ، فإنّ الأم تحتل ـ بدون شك ـ مكان الصدارة في هذا المحيط ، فكثير هي الأبحاث والدراسات التي تؤكد أنّ الأم تساهم بفعالية في إكساب الطفل اللغة ، والسبب في ذلك أنّ الأمهات يطوّعن لغتهن ويلائمنها حتى يتمكن الأطفال من فهمهن بصورة أفضل ، فغالبا ما يتحدثن عن أشياء وأنشطة آلية تحظى باهتمام الطفل باستعمالهن لمكونات دلالية وعناصر معجمية قريبة من تلك التي يعبّر بها هذا الأخير وينتجها ، إنّ هذا التعديل الذي تقوم به الأمهات لكي يتعلم الأطفال الكلام ، هو بمثابة تقديم دروس في اللغة عبر تكرار الملفوظات للطفل ، وإعادة صياغة محتوياتها الدلالية ، وعناصرها المعجمية ، وطرح أنواع من الأسئلة وكل

ذلك ، من أجل إثارة انتباه الأطفال والتواصل معهم بصورة أفضل ، وتشجيعهم على تقدم أكبر في مجال استعمال اللغة وفهمها وإنتاجها .

إنّ هذا الحديث يفضي بنا إلى نتيجة مفادها أنّ الطفل حين يلج عالم المدرسة يكون محملا بعدد لا يستهان به من المفردات والكلمات التي يجيدها نطقا ودلالة الأمر الذي يدفع بالمربين إلى وجوب احترام هذا الرصد اللغوي وجعله قاعدة معطيات في وضع محتوى لغوي مناسب يأخذ بعين الاعتبار ما اكتسبه الأطفال في مرحلة طفولة ما قبل المدرسة ، لأنّ المدرسة تعمل في هذا المجال على جانبين هامين هما : إغناء الطفل وتزويده بمجموعة ملائمة من المفردات ، وكذا تعمل على تصحيح المفردات التي يحتفظ بها في ذهنه قادما بها من محيطه الاجتماعي والأسري ، والتي طالما كانت عرضة لتأثير اللهجات العامية وما شابهها ، ولعل هذا الكلام يدفعنا بالضرورة إلى الإجابة عن السؤال الأول الذي طرحناه آنفا ، وهو أنّ عدد المفردات المدرجة في هذا المستوى قليل جدا ، فالمائة والأربعين (140) مفردة لا تفي بحاجات الطفل اللغوية ، بل يبقى يعاني من فراغ لغوي رهيب قد يعيده إلى نقطة البداية بعد أن كنا نأمل أن تزداد حصيلته اللغوية بالعديد من الأصناف اللغوية . لقد أثبتت معظم الدراسات أنّ الطفل في السن الرابعة من عمره بإمكانه أن يمتلك (1540) كلمة ، أغلبها من الأسماء والأفعال والضمائر والحروف التي يتم استعمالها في جمل بسيطة تعبّر عن الطلب والنفي بوجه خاص ، وفي سن الخامسة بإمكانه أن يمتلك (2075) مفردة ، تتضمن تقريبا مختلف أنواع الكلمات التي تتطلبها الجمل الكاملة والمفيدة بشتّى أصنافها وصيغها الطلبية والمنفية والاستفهامية ، أمّا عن النسبة التي تعبّر عن اكتساب المفردات والمتمثلة في 50% ، فهي نسبة ضئيلة جدا ، بل قد تسيء إلى المنظومة التربوية الجزائرية برمتها ، ولعل سبب عدم الاكتساب هذا يرجع إلى مجموعة من العوامل قمنا بمعاينتها ميدانيا ، ويمكن أن نحصرها في العناصر الآتية :

– إرغام التلاميذ على استعمال القلم والكتابة والتلوين فيما يتعلق بالأنشطة الخاصة بتعليم المفردات وتعلمها في وقت مبكّر وإهمال الجانب الشفوي الذي يتميز بالسرعة والمرونة والخفة والمهارة وإمكانية الحفظ والتخزين .

– كثير من المفردات المدرجة في الكتاب لا توجد في عالم الطفل وواقعه وهي ضعيفة النشاط والحيوية في الممارسات اللغوية ولا يحتاجها في تلبية حاجاته اليومية .

– إنّ السندات البصرية المصاحبة للكلمات الواردة في الكتاب لا ترقى بأن تكون في مستوى إثارة ودفع التلاميذ للظفر بالمعاني وذلك لعدم جودتها إلى جانب قلة الألوان فيها ، فهي كلها صور كاريكاتورية ولا وجود لصور ومشاهد فوتوغرافية حيّة تحظى بمزيد من ثقة الطفل ولا تدع له مجالا للشك .

– الكثير من المعلمين يعتمدون على الكتاب فقط كمصدر وحيد للنشاط اللغوي متقيدين بشكل إجباري على ما تقدمه الوزارة الوصية دون اللجوء والاستعانة بمصادر لغوية ثرية ومتنوعة بالعناصر اللغوية الإفرادية .

– عدم انتهاج آلية التكرار والممارسة الفعلية من طرف بعض المعلمين كوسيلة لتخزين المفردات وتثبيتها في أذهان التلاميذ قصد التخلص من الأسماء العامية التي يصعب على الطفل مسحها من الذاكرة واستبدالها بالعربية الفصحى إلاّ بالتكرار وإعادة التوظيف والاستعمال ، كما أنّ استعمال بعض المعلمين للهجة العامية أثناء تقديم وعرض الدروس قصد التسهيل والتبسيط حال دون احتفاظ التلاميذ بالكلمات الفصيحة .

– قلة الأنشطة الترفيهية كمنهجية في تعليم المفردات اللغوية وتعلمها ، ولعل هذا الأسلوب هو نتاج بحوث ودراسات ، فقد أكد "بياجيه" على أهمية التقليد المؤجل واللعب الرمزي والصورة الذهنية في اكتساب اللغة عند الطفل ، فهو يتعقب خطوة بعد خطوة التمظهرات الأولى لهذه

العمليات (العلاقة بين اللغة والفكر) في إطار ما يسميه بالوظيفة الرمزية التي تتولد عن الارتقاء السيكولوجي للطفل ، وتسمح له باكتساب اللغة واستعمالها ، فبفعل التنسيق المحكم للمخططات الحسية ـ الحركية يصبح الطفل خلال بلوغه (5–6) سنوات من النمو متمكنا من مخططات تمثيلية من قبيل التقليد المؤجل واللعب الرمزي التي تساعده على اكتساب اللغة ، حيث تصبح الكلمة عبارة عن علامة ترمز إلى شيء معيّن قابل للتخيل والاستحضار وفي غياب تام لمرجعه الفيزيقي[1] ، وهذا ما يؤكد أنّ اللغة وعملية اكتسابها لا تخرج في نظر " بياجيه " عن كونها مظهر من مظاهر الوظيفة الرمزية التي تضرب بجذورها في نمو الذكاء الحسي ـ الحركي الذي يرتكز بدوره على الفعل والتقليد .

– هناك بعض التمارين المدرجة في سياق تعليم المفردات وتعلمها يصعب على التلميذ إنجازها حتى وإن تفنّن المعلم في الشرح والإيضاح كالكلمات المتقاطعة مثلا .

وخلاصة القول أنّ المرحلة التحضيرية (4–6) سنوات لا تحظى بالأهمية اللازمة من قبيل الوزارة ، الوصية وهذا ما أكده المحتوى اللغوي المخصص لهذه الفئة ، فاللغة كما هو معروف تشكل وسيلة وغاية في نفس الوقت في سياق التعليم والتعلم ، فبفضلها يعبّر الطفل عن أحاسيسه وشعوره ، وبها يطلب ويرفض وينفي ، ويثبّت ممّا تؤهله إلى الاندماج بسهولة في الوسط الاجتماعي والمدرسي ، ويتأقلم بسهولة مع مختلف فئات المجتمع .

1 – الغالي أحرشاو : الطفل بين الأسرة والمدرسة ، منشورات علوم التربية ، ط1 ، المملكة المغربية 2009 ص : 79 .

2 - السنة الأولـى

الرقم	الـــمـحـاور	عدد المفردات المدرجة	عدد المفردات المكتسبة	عدد المفردات غير المكتسبة	النســبة %
01	العائلة	30	15	15	50
02	المدرسة	67	32	35	47.76
03	الرياضة والتسلية	121	59	62	48.76
04	الحـــي	11	55	56	49.54
05	المحافظة على المحيط	102	56	46	54.90
06	التضامن والمواطنة	79	41	38	51.89
07	المواصلات والاتصال	44	20	24	45.45
08	الأعياد والحفلات	70	34	36	48.57
	الـمجمـوع	***624***	***312***	***312***	***50***

تحليـل الجـدول

يمثل مستوى السنة الأولى من التعليم الابتدائي البداية الفعلية لمختلف العمليات التعليمية التعلمية للغة ، مما يتطلب إدراج أصناف من المفردات اللغوية لتكون مصدرا أساسيا لدراسة الحروف والأصوات الواجب تعلمها في هذه المرحلة من جهة ، ولتؤسس رصيدا صلبا من الألفاظ أو قاموسا من الكلمات ويتعرف عليها نطقا ودلالة ، ليلج بها التلميذ عالم التراكيب اللغوية فيما بعد ، حينما يصبح مجبرا على الكلام قصد التعبير عن مختلف الوضعيات التي تصادفه في الحياة ، ولأجل هذين السببين يُستحسن أن تكون هذه المفردات مناسبة لهذه المرحلة التعلمية من حيث العدد ، كافيةً لسدّ فراغه اللغوي ، وتكون له سندا يمارس بموجها كل أساليب التحدث وفنون الحوار والمخاطبة ، الأمر الذي يدفع ـ بدون شك ـ الجهات الوصية إلى بذل الجهود من أجل إغناء المحصول اللغوي للطفل ، وذلك بالإحاطة بكل ما يحتوي عليه المجال المفهومي من الألفاظ ذات الصلة الوطيدة به ، كما يُستحسن أن تكون هذه الأصناف من المفردات في مستوى المدركات العقلية لتلميذ السنة الأولى ، وتتمتع بمكانة مرموقة في العالم الحسي بملاءمتها ومشاهدتها ، لتخلق مزيدا من فرص التعرف عليها بشكل مباشر ليتم تخزينها في الأذهان بشكل أسهل وأسرع ، وإن تطلب الأمر الاستعانة بمختلف الوسائل المادية والمعنوية المساعدة على ذلك ، فانطلاقا مما ذُكر نقوم بتحليل الجدول الممتلئة خاناته بالأرقام التي توحي بالتأكيد إلى دلالات عميقة ، تتعلق أغلبها بتعليم المفردات وتعلمها في هذا المستوى ، لنخلص بعدها إلى نتائج معيّنة تقودنا إلى الحكم على بعض القضايا ذات الصلة بالظاهرة الإفرادية للغة .

إنّ المجالات المفهومية (المحاور) المخصصة لمستوى السنة الأولى من حيث العدد (08) نراها كافية ، إذ بإمكان كل مجال أن يحوي عشرات المفردات ، وهذا ما كان بالفعل ، حيث تمخض عدد هائل من المفردات المختلفة أسفرت عنه هذه المحاور ، إذ رصدنا مجموعا قُـدّر بـ ستمائة وأربع وعشرين (624) كلمة ، ولكن وبعد المتابعة الميدانية التي قمنا بها في بعض المدارس

ولمستوى السنة الأولى على وجه الخصوص ، وجدنا أنّ نصف العدد المذكور لم يتم اكتسابه من طرف التلاميذ ، أي حوالي (312) مفردة ، بينما أسفرت العملية التعليمية عن اكتساب (312 فقط) ، مما بعث في نفوسنا الحيرة والدهشة جعلتنا نطرح تساؤلات عن الأسباب والدوافع التي جعلت هذا العدد من المفردات يذهب أدراج الرياح ، ليحقق المعلمون نسبة الاكتساب قُـدرت بـ 50% فقط ، واستنادا إلى الجهود التي قمنا بها أثناء حضورنا ومتابعتنا الميدانية والمناقشة في بعض الأحيان مع المعلمين وحتى المدراء لرصد أسباب الظاهرة ، استخلصنا جملة من الأسباب التي يمكن أن تُعلّق عليها مسؤولية فشل عملية اكتساب النصف الثاني من العدد الإجمالي للمفردات ، وقد تمثلت في العناصر الآتية :

– إنّ أغلب الكلمات التي تحتوي عليها المحاور الثمانية هي ذات طابع مجرد (abstraire) ودلالات عميقة ، ولا يمكن التوصل إلى معانيها بالمشاهدة الحسية المباشرة ، مما يجعل اكتسابها وتحصيلها من طرف التلاميذ أمرا صعبا ، بل غير ممكن نظرا لمحدودية النمو العقلي لديهم ، كما أنّ إدراجها في هذا الوقت أمر سابق لأوانه ، لذا يُستحسن تأجيلها لمستويات لاحقة ، وعلى سبيل المثال لا الحصر نذكر ما ورد من هذه المفردات فيما يلي :

(موظف . إقامة . المسؤول . تبذير . كاظمة . شراء . يحدث . عفوا . وطن . مرضى . خريطة . بطـاقة . الانتخاب . شهادة . حوالة . مشغول . نظمت . تحافظ . سيالة . مرسى . الفوز) .

كما أنّ هناك كلمات يصعب النطق بها بسبب احتوائها لفظتين أو أكثر نحو : **غرفة الجلوس . كتابة العربية . مئذنة المسجد . دفتر عائلي . ذيل الثعلب . مراقبة نمو الشجرة . قلم حبر جاف** ...الخ .

وحسب آراء بعض المعلمين فإنّ سبب ورود هذا النوع من الكلمات هو تقيّد المؤلفين بدراسة بعض الحروف والأصوات اللغوية ، مما دفع بهم إلى إدراج ألفاظ تحتوي على حروف يُراد التعرف عليها دون النظر إلى أهمية الكلمة من حيث الدلالة ، كما أنّ هناك بعض المفردات

ليست لها علاقة بالمجال المفهومي ، فهي تنتمي إلى حقول دلالية أخرى ووضعها في المجال أمر سلبي ، وهذا النوع ورد بكثرة ، ونشير في هذا السياق أنّ المحورين المعنونين بـ :

(**المحافظة على المحيط . التضامن والمواطنة**) قد أجبرا المؤلفين على إدراج أسماء وكلمات صعبة الاكتساب والتخزين في الأذهان ، بسبب ما احتوت عليه من دلالات معنوية ، إذ كان من المفروض حذف هذين المحورين أو تأجيلهما إلى مستوى أعلى .

– إنّ كثرة الأنشطة الخاصة بتعليم المفردات وتعددها نحو : **أثبّت ، أميّز ، أرتب ، أصوغ ، أقرأ ، أتذكر** ...الخ ، قد شوش ـ حسب المعلمين ـ أذهان التلاميذ وخلق اضطرابا في المفردات ونوعيتها ، إذ كان من المستحسن الاكتفاء بنشاطين أو ثلاثة على الأكثر ، كما كان من الأفضل تقسيم صفحة الكتاب إلى نصفين متساويين تتحدد من خلاليهما ملامح وحدود كل نشاط على حده .

– اعتمد المؤلفون في الكتابة على لونين فقط وهما الأسود والأحمر دون الاستعانة بألوان أخرى ، وللتذكير فإنّ تعدد الألوان يؤدي دورا هاما في الوضوح من أجل التمييز بين الحروف والمقاطع والكلمات ، كما أن تصغير حجم الكتاب في الآونة الأخيرة أدّى إلى تصغير الخط لتُصبح الكلمات أقل وضوحا وإثارة للانتباه .

– اهتمام المؤلفين بقضايا لغوية أخرى (نحوية ـ صرفية) أجبرهم على وضع مفردات غير مناسبة دلاليا ، ولا يمكن للتلاميذ اكتسابها ، كالحروف القمرية والحروف الشمسية ودراسة الشدة وبعض الصيغ والأسماء المقصورة والأسماء المنقوصة والجمع والتنوين ...الخ .

– اختفاء العديد من الكلمات الدّالة على الصفات المتداولة في الوسط الاجتماعي مثل : **كبير . صغير . طويل . قصير . سمين . رقيق . غليظ** ، كما أنّنا لم نعثر على ألفاظ الألوان : **أبيض أحمر أصفر**

أخضر ...الخ . ، لأنّ مثل هذا الصنف مهم جدا في تعابير التلاميذ ومحادثاتهم اليومية التي تُجرى بين الأطفال .

– احتواء بعض الأنشطة (التمارين) المتعلقة بتعليم المفردات وتعلمها على طلبات وأوامر مبهمة وخلوها من الأسئلة المباشرة والمحددة ، ليصعب على التلاميذ فهمها وتنفيذها مثل : (**أعيّن الجواب الصحيح**) ، (**أدير القرص أربع مرات أو خمسة لأحصل على كلمة**) ، (**أعيد ترتيب العربات (كل عربة تحتوي على كلمة) ليصبح القطار منتظما في سيره)** ، (**أرمي كرات الحروف في الأواني المناسبة لأنال هدية)** .

– اهتمام بعض المعلمين بنشاطي الكتابة والقراءة والتركيز عليهما على نحو آلي دون التطرق إلى معاني المفردات ودلالتها بالشرح والتمثيل ، كما أنّ بعضهم لا يستعين بالسبورة كوسيلة توضيحية بل يكتفي بما ورد في الكتاب فقط .

وخلاصة القول يمكن أن نعتبر المفردات الموجودة في الكتاب مضطربة في أغلب الأحيان بسبب قلة العلاقات والروابط بينهن ، مما دفع بالتلاميذ إلى الاهتمام باللفظ دون المعنى ، إلى جانب قلة توظيف الكلمات واستعمالها في مواطن ومواقف مغايرة .

3 – السنة الثانية

الرقم	المحـــاور	عدد المفردات المدرجة	عدد المفردات المكتسبة	عدد المفردات غير المكتسبة	النسبة %
01	المدرسة	16	08	08	50
02	الحياة الأسرية	16	07	09	43.75
03	الحياة الاجتماعية	16	10	06	62.50
04	الأعياد والوطنية	16	09	07	56.25
05	جسم الإنسان والصحة	16	06	10	37.50
06	اللعب والترفيه	16	08	08	50
07	النقل والمواصلات	16	09	07	56.25
08	المدينة والريف	16	11	05	68.75
09	الفلاحة	16	11	05	68.75
10	عالم الحيوانات	16	10	06	62.50
11	الطبيعة والبيئة	16	08	08	50
12	المهن والنشاط الاقتصادي	16	07	09	43.75
13	الاكتشافات والاختراعات	16	08	08	50
14	الإعلام ووسائل الاتصال	16	09	07	56.25
	المجـــمـوع	***224***	***121***	***103***	***54.10***

تحليـل الجـدول

نرى من خلال الجدول أنّ المؤلفَين التزما بتقديم عدد موحّد من المفردات في كل محور تمثل في ست عشرة (16) مفردة توجد في آخر صفحة من صفحات المحور ، وكل كلمة تتواجد داخل إطار مقرونة بصورة توضيحية تدفع التلميذ ـ حسب المؤلفيَن ـ على نحو مباشر بالتعرف على المعنى ، وبالنظر إلى ما ورد في الجدول من أرقام في إطار إحصاء المادة الإفرادية المكتسبة يمكن تحليله وفق المعطيات الآتية :

– إنّ عدد المجالات (المحاور) المدرج في الكتاب هو أربعة عشر (14) ، وانطلاقا من عناوينها يظهر لنا أنّها ذات صلة كبيرة بحياة الطفل ومحيطه الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والطبيعي ، الأمر الذي يدفعنا بأن نتوقع تدفقا هائلا من الكلمات والألفاظ كمادة لغوية دسمة ، فالقضايا التي تعالجها هذه المحاور توحي بثراء لغوي كبير يصاحب كل محور على حده ، بينما اكتفى المؤلفان بإدراج ست عشرة (16) مفردة كنشاط لغوي إفرادي مقصود ، إذ كان من الممكن ألاّ يقل العدد عن خمسين (50) كلمة في كل محور فضلا عمّا تحمله النصوص من ثروة إفرادية أخرى ، وما يمكن قوله عن هذا العدد أنه قليل ، فبالنظر إلى عدد المحاور الكبير المخصص لهذا المستوى وما تحمله من قضايا وشؤون الطفل بصفة خاصة ، وأخرى اجتماعية بصفة عامة ، يبقى الطفل متعطشا لمعرفة المزيد من الأشياء المادية والمعنوية ، عن طريق استعمال الألفاظ والكلمات التي تبقى الأداة الوحيدة والقوية لحمل المعاني بالنظر إلى خفتها وسرعة تخزينها في الأذهان ، وذلك عن طريق المشاهدة الحسية والممارسة الفعلية .

– إنّ الحصيلة النهائية للمفردات في هذا المستوى لم تتجاوز مائتين وأربعٍ وعشرين كلمة (224) في كل المحاور ، لكن المؤسف أنّ نسبة اكتساب هذه المفردات وتخزينها في أذهان التلاميذ تجاوزت الخمسين بالمائة بقليل أي (54.10%) ، مما يدفعنا ـ من جديد ـ للحديث عـن

مواصفات هذا الرصيد المدرج لعلّ ـ بموجبه ـ تتحدد الأسباب التي حالت دون اكتساب الباقي من عدد المفردات ، والذي يبقى رقما مخيفا ، وهي كما يلي :

– إنّ الكلمات التي أدرجها المؤلفان في سياق العدّة الإفرادية للغة هي كلمات عربية فصيحة مصممة بكل المقاييس ، وخاضعة للقوانين اللغوية كاللسانيات وعلم الصرف وما يحمله من إجراءات كالتوليد والاشتقاق ، وهي خالية من الأسماء الغريبة كالدخيل والمعرّب كما يمكن أن نعتبر أكثرها متفَقٌ عليه من قَبيل المجامع اللغوية العربية ، ومسموح به استعماله في المجتمع العربي بصفة عامة ، مما يوحي بأنه رصيد مشترك بين كل الأقطار العربية ، وعلى سبيل المثال لا الحصر يمكن أن نذكر بعضا من الكلمات التي وردت في محتوى الكتاب فيما يلي[1] :

(مصنّف . Classeur) (حُدمة . Cocotte) (زوليفة . Soupière) (ثجّاج . Toilette anglais) (مشن . Douche) (دملج : من الحلي) (صليقة : نوع من المأكولات) (سريدة . Tricot) (سلجات . Gaufrette) (حِمالة . Ceinture) (مُريكة : لعبة) (صوامبل . Boulons) (مسلغة : آلة للحرث) (إربيان . Crevette) (جيرانيوم : من النباتات) (الماسح الضوئي . Scanner) (كباش . Pince) (مبراغ . Tournevis) (برغي . Vis) (وصيدة : بيت صغيرة للكلب) (مغنى : مسكن ذو طابقين) (خوذة . Casque) (دوامة . Toupie) (دريجة : لعبة) (عجة : صفار + بياض البيض) (حوّالة . Mandat) (مخدعة . Cabine de téléphone) (مقراب . Télescope) (محلق كهربائي . Tondeuse) (مسمك . Aquarium) (دعسوقة . Coccinelle) .

بعد عرض هذه النماذج من المفردات التي وردت في الكتاب ، واستنادا إلى الدراسة الميدانية التي قمنا بها ، وعبر المناقشات التي كانت تحدث من حين لآخر بيننا وبين المعلمين في المدارس ، وحتى مع بعض الأولياء لاسيما المثقفين منهم ، استطعنا أن نخلص إلى جملة من الأسباب التي

1 – اضطرينا في بعض الأحيان إلى الاستعانة باللغة الأجنبية في توضيح معاني الكلمات المدرجة في الكتاب وذلك بشكل مباشر وواضح دون اللجوء إلى التفسير اللغوي باستعمال العبارات والجمل التي قد تأخذ حيزا واسعا من الصفحة .

أعاقت عملية اكتساب العدد الباقي من المفردات المبرمجة في هذا المستوى ، ويمكن أن نعرضها فيما يلي :

– من المعروف أنّ المشكلة اللغوية التي يعيشها العالم العربي بصفة عامة والمجتمع الجزائري على وجه الخصوص هو الصراع بين ما هو موجود ومدوّن بالفعل من مادة لغوية تعبّر عن أشياء كمسميات من جهة وبين ما هو مستعمل ومتداول من ألفاظ بين أفراد المجتمع ، وهذا ما شكّل أحد العوائق الأساسية التي تحول دون الاكتساب ، فالمتعلم حتى وإن تعرّف ـ صورة وصوتا ـ على شيء اسمه (المبراغ) ، كأداة لفك البراغي ، إلاّ أنّ هذا اللفظ لن يطول في ذهنه ، وسرعان ما يُنسى ، لأنّه وبكل بساطة لن يستعمله أحد من أفراد أسرته أو محيطه في حياته اليومية ، كما أنّه لم ولن يسمع من أمه أو أخته لفظ (الحُدَمة) كأداة من أدوات الطبخ ، وبالتالي فإن تردد ألفاظ هذه الأشياء باستعمال المعرّب والدخيل أو ما شابههما بفعل تأثير اللغات الأجنبية أو اللهجات القومية قد يحول في النهاية دون إكساب المتعلم للألفاظ الفصيحة .

– بعض الكلمات وردت في الكتاب مرة واحدة فقط ولم يُعاد استعمالها أبدا لا في الأنشطة اللغوية الكتابية أو الشفوية ، مما يجعل نسيانها أمرا سهلا ، وسرعان ما تتلاشى وتغيب عن أذهان التلاميذ .

– إنّ كثيرا من المعلمين يستغلون صفحة المفردات كنشاط للقراءة بشكل آلي دون التطرق إلى شرح هذه المفردات أو تفسيرها أو حتى التمثيل لها بشكل حي أو لغوي ، كإعادة توظيفها في سياقات لغوية أخرى مثلا بالرغم من أنّ هذا النوع من النشاط اللغوي يحظى بأهمية كبيرة من قِبل المختصين والمربين ، لأنه قد يثري قاموس الطفل اللغوي ويزوّده بالعديد من المفردات التي لم ترد عليه سابقا ، فهي ـ كما رأينا ـ جديدة في عالمه اللغوي ، ومن المفروض إذن أن يركّز المعلمون على هذا النمط من الكلمات ، نظرا لأهميتها في حياة الطفل المبتدئ لاسيما أنه كثيرا

ما يصادفها في حياته اليومية ، لأنّ الأشياء المعبّر عنها بهذه الألفاظ موجودة بالفعل في المحيط الاجتماعي ، وفي إطار تعليم الطفل اللغة العربية الفصحى فإنها فرصة سانحة لذلك .

4 – السنة الثالثة

الرقم	المحاور	عدد المفردات المدرجة	عدد المفردات المكتسبة	عدد المفردات غير المكتسبة	النسبة %
01	المدرسة	69	55	14	79.71
02	العائلة	90	76	14	84.44
03	الأعياد	44	29	15	65.90
04	الصحة وجسم الإنسان	97	79	18	81.44
05	العلاقات الاجتماعية	95	79	16	83.15
06	الطبيعة والبيئة	127	101	26	79.52
07	الريف وخدمة الأرض	85	74	11	87.05
08	المدينة والحرف	63	50	13	79.36
09	الإعلام ووسائل النقل	59	43	16	72.88
10	الألعاب	39	31	08	79.48
	المجموع	***768***	***617***	***151***	***80.33***

5 – السنة الرابعة

الرقم	المحاور	عدد المفردات المدرجة	عدد المفردات المكتسبة	عدد المفردات غير المكتسبة	النسبة %
01	الحياة والعلاقات الإنسانية	91	78	13	85.71
02	التضامن والخدمات الاجتماعية	108	76	32	70.37
03	الهوية الوطنية	100	63	37	63
04	التغذية والصحة	139	111	28	79.85
05	الكوارث الطبيعية	81	65	16	80.24
06	التوازن الطبيعي وحماية البيئة	136	107	29	78.67
07	عالم الصناعة والابتكار	95	72	23	75.78
08	الرياضة البدنية والفكرية	132	105	27	79.54
09	الحياة الثقافية والفكرية	91	72	19	79.12
10	السياحة والأسفار والرحلات	66	49	17	74.24
	المجموع	***1039***	***798***	***241***	***76.80***

6 – السنـة الخامسـة

الرقـــــم	الـــمـحـاور	عدد المفردات المدرجة	عدد المفردات المكتسبة	عدد المفردات غير المكتسبة	النســبة %
01	القيم الإنسانية	43	38	05	88.37
02	العلاقات الاجتماعية	118	108	10	91.52
03	الخدمات الاجتماعية	55	47	08	85.45
04	التوازن الطبيعي والبيئة	54	46	08	85.15
05	الهوية الوطنية	70	60	10	85.71
06	الصحة والرياضة	85	69	16	81.17
07	غزو الفضاء والاكتشافات العلمية	66	54	12	81.81
08	الحياة الثقافية والفنية	55	41	14	74.54
09	الصناعات التقليدية والحرف	66	54	12	81.81
10	الرحلات والأسفار	63	49	14	77.77
المـــجمـوع		***675***	***566***	***109***	***83.85***

تحليل الجداول الثلاثة

قبل أن نشرع في تحليل بيانات الجداول الثلاثة نؤكّد مرة أخرى أنّ السبب الذي جعلنا نوحّد بموجبه السنوات الثلاث يرجع لعدّة عوامل أهمها :

1 – عدم تغيّر أعضاء اللجنة التي أقدمت على إشراف وتأليف الكتب المدرسية لهذه المستويات الثلاث .

2 – التشابه الكبير فيما بين هذه الكتب ، إنْ على مستوى وضع المحتوى اللغوي بصفة عامة والمحتوى الإفرادي خاصة أو على مستوى اعتماد المقاربات المتبناة في المعالجة الإفرادية .

3 – تقارب النتائج المحصّل عليها بين السنوات الثلاث بناءً على ما أفرزته الجداول ، فيما يتعلق باكتساب المفردات اللغوية وتخزينها لدى المتعلمين .

لازال الاهتمام بالثروة الإفرادية قائما في هذه المستويات بالرغم من التقدم الذي أحرزه التلاميذ في إجادة قراءة الجمل والعبارات والنصوص ، مما يعكس أهمية اللغة في شقها الإفرادي ، ومما يلاحظ في تعليم المفردات وتعلمها على وجه الخصوص ، هو التنوع الكبير الذي حدث في هذا المجال ، سواء على مستوى الشكل أو المضمون من جهة ، أو على مستوى طرائق تدريسه من جهة أخرى ، مما يدفعنا للتعليق عما أفرزته الجداول من أرقام فيما يلي :

إنّ الملاحظة الأولى التي يمكن تسجيلها في المجال اللغوي بصفة عامة ، هي دخول عناوين لمحاور جديدة لم يسبق لها وجود في مستويات سابقة ، مما يدفع ـ بدون شك ـ إلى تدفق عدد كبير من المفردات ، تتنوع بحسب تنوع المجالات المفهومية لها ، كما أنّ هذه الأخيرة ذات علاقة متينة بمحيط الطفل الاجتماعي من جهة ، وكذلك ملائمة لنموه العقلي من جهة أخرى ، إذ أصبح من الممكن لديه إدراك بعض المفاهيم المجردة ، ومن بين هذه المجالات الجديدة على سبيل المثال ما يلي :

(التضامن . الهوية الوطنية . التوازن الطبيعي . الحياة الثقافية والفنية . غزو الفضاء . الرحلات والأسفار) .
والملاحظة الثانية التي نشير إليها في هذا السياق من خلال الجداول الثلاثة ، هي العدد الكبير للمفردات المدرج والذي بلغ (ألفين وأربعمائة واثنين وثمانين 2482) وحدة لغوية ، أي ما يقارب (828) كلمة مخصصة لكل مستوى ، وهذا العدد من شأنه أن يلبي حاجيات الطفل اليومية دون أن يلجأ إلى منابع لغوية أخرى ، لاسيما أنّ أغلب هذه المفردات تلائم حياة الطفل العصرية . أمّا الملاحظة الثالثة وهي مهمة جدا تتمثل في النسبة الكبيرة التي تعبّر عن اكتساب المفردات وتحصيلها في هذه المستويات لدى المتعلمين التي بلغت حوالي 80.32% من مجموع المفردات المدرج ، أي ما يربو عن (2000) مفردة قد تم اكتسابها وتخزينها في الأذهان ، ولم يضيع منها سوى عدد قليل يمكن التمثيل له بنسبة 19.68% ، ولعل هذا مؤشر على نجاح عملية تعليم المفردات وتعلمها في هذا المستوى .

إنّ هذه الملاحظات تدفعنا ـ بدون شك ـ إلى ذكر أهم الأسباب والعوامل الرئيسية التي تمت بفضلها نجاح العملية التعليمية الخاصة بالمفردات ، كما نشير إلى أنّ هذه العوامل التي سنذكرها فيما يلي استخلصناها من خلال بحثنا بعد استقراء وتتبع لطرائق تقديم وتدريس المحتوى الإفرادي في بعض مدارس الولاية ، مما أجبر بعض المعلمين في الميدان على إشراكنا في العديد من الآراء والنتائج المحصّل عليها ، وللوقوف على هذه الأسباب والعوامل يمكن أن نجملها في العناصر الآتية :

1 – إنّ اختيار المحتوى الإفرادي ووضعه في هذا المستوى ـ على ما يبدو ـ قد تمّ وفق دراسات استراتيجية عميقة ، استُعين من خلالها بمجموعة من العلوم ، وعلى رأسها علم الاجتماع اللغوي ، وعلم النفس اللغوي ، وعلم النفس التربوي ، إلى جانب بعض العلوم اللغوية ، كاللسانيات العامة ولسانيات النص واللسانيات التطبيقية واللغة والأدب والسيميولوجيا وعلم الصرف (Morphologie) وما يحمله من فروع كالتوليد (Néologie) والاشتقاق (Dérivation)

والتحـويـل (Transformation) وما إلى ذلك من العلوم (Sciences) والإجراءات (Procédures) التي تشكلت بموجبها الأرضية الصلدة للمحتوى اللغوي الإفرادي ، مما يدفعنا ـ كباحثين ـ للإشادة بجهود أعضاء لجنة التأليف الموكل لها هذا العمل ، الذي ثبُتت من خلاله كفاءاتهم العلمية ومستوياتهم الراقية في مجال الدراسات اللغوية في شقها النظري والتطبيقي ، كما ظهر احتكاكهم بالمناهج الغربية واضحا في كثير من الأحيان ، والدليل على ذلك توظيفهم لمنهجية الحقول الدلالية ، (Champs Sémantiques) والحقول المعجمية (Champs Lexicaux) في تعليم المفردات وتعلمها بصفة خاصة ، واعتمادهم على المقاربة النصيّة (Approche Textuelle) في تعليم اللغة وتعلمها بصفة عامة .

2 – إنّ فكرة الحقول الدلالية أضحت منهجية ناجحة في تعليم المفردات وتعلمها بسبب ما يظهر ـ بموجبها ـ من أصناف وأشكال من المفردات في ظل الترابط والعلاقات فيما بينهن ، وذلك بما توفره من قضية تداعي الأفكار ، كما أنّ تقيد المؤلفين بهذه الفكرة والعمل بها بشكل دقيق أثرى المخزون الفكري للتلاميذ بالعديد من الكلمات والألفاظ ، إذ أصبحت عملية الاكتساب والتحصيل لديهم أمرا ممكنا في كثير من الحالات خلال التعامل مع الظاهرة الإفرادية اللغوية .

3 – إنّ دخول العديد من الظواهر اللغوية كالترادف والتضاد والاشتراك حيز التنفيذ في هذه المستويات ، واهتمام المؤلفين بها كمنهجية عمل بشكل لافت للانتباه ، دفع بالتلاميذ نحو اكتساب أكبر حصيلة إفرادية ممكنة ، إذ أنّ هذه الظواهر اللغوية ووفق عمليات مستمرة ومكرّرة أضحت آليات يفهم التلميذ ويحفظ بموجبها العديد من الألفاظ ويثري بها رصيده اللغوي .

4 – إنّ تكرار الألفاظ وورودها في العديد من الأنشطة اللغوية ، بل حتى في النشاط الواحد دفع بالتلاميذ إلى سهولة حفظها وتثبيتها في الأذهان ، إذ أنّ الكثير من الكلمات التي عثرنا عليها ، كانت أكثر من ست أو سبع مرات ، إما داخل نص القراءة ، أو من خلال نشاط الصرف ، أو نشاط النحو أو نشاط الإملاء ، وحتى نشاط المعجم نفسه ، لاسيما من خلال عمليتي :

(**شطّب على الدخيل**) و (**صنّف المفردات الآتية بحسب العلاقة**) ، كما أنّ عملية تكرار المفردات في الاستعمال الكتابي والشفوي على حد سواء ، لم يمنع التلاميذ من حفظ المفردات ذات المعاني المجردة ، بل كانت عاملا إيجابيا في ذلك ، لاسيما أنّ كثيرا من الكلمات قد وردت في هذا الشأن بسبب إدراج المؤلفين للمجالات المفهومية التي تمخضت عنها المفردات ذات المعاني العميقة نحو : (العدل ، الإنصاف ، الشفقة ، الرحمة...الخ) .

5 – لم يكن نشاط المعجم المنبع الوحيد في توفير المادة الإفرادية للتلاميذ ، بل يمكن القول بأنّ كل الأنشطة ساهمت في الثراء اللغوي ، على غرار نشاط الإملاء من خلال دراسة الهمزة والتاء ونشاط الصرف عبر دراسة جذور الكلمات وياء النسبة والتصغير...الخ ، وتصريف الأفعال (المعتل ، الصحيح . المجرد ، المزيد...) .

6 – إنّ تنوع النصوص اللغوية بما يلائم عقيدة الطفل وثقافته وحضارته وفّر العديد من الكلمات والألفاظ ذات المعاني المفهومة ، بسبب انصهارها في السياقات اللغوية التي تذوب فيها كل دواعي الشك والحيرة لارتباطها بالمقامات والمواقف الحقيقية ، لاسيما عندما يتعلق الأمر بالمناسبات الاجتماعية والدينية والوطنية التي يعيشها التلاميذ بين الحين والآخر .

7 – لقد أقـرّ العديد من المعلمين في الميدان بوجود مرونة كبيرة في التعامل مع الظاهرة الإفرادية للغة ، وذلك بسبب وضوح مطالب مختلف الأنشطة اللغوية وعدم تعقيدها ، مما يدفع التلاميذ نحو الانجاز بشكل مباشر ، ليرفع من النتائج الإيجابية المحصَّل عليها لاسيما أنّ جل التلاميذ في هذه المستويات متمكنون من ممارسة اللغة مشافهةً وكتابةً ، مما يجعل الأعمال تُنجز فرديا ، الأمر الذي يدفع إلى إظهار الفوارق الفردية في هذا المستوى بشكل سريع ويرفع من شأن العملية التقييمية وتثمينها لدى المعلم .

أما فيما يتعلق بالمفردات التي لم يتم اكتسابها خلال هذه السنوات ، فقد بلغ عددها (482) مفـردة ، مشكّلة نسبة قدرها 19.68% من العدد الكلي ، ولكن بالرغم من أنها نسبة قليلة إلا أنه

يمكن طرح تساؤل عن الأسباب التي حالت دون اكتسابها ، فبعد فحص جميع الكلمات التي وردت في المستويات الثلاثة عثرنا على بعض منها قد استصعب أمر اكتسابها لدى التلاميذ ، وهذا ما أشار إليه نفر من المعلمين ، وبعد تتبع ودراسة مشتركة ، قمنا بحصر هذه المفردات وتحديد مواصفاتها ، حيث تمثلت فيما يلي :

– أنّ بعض المفردات لم ترد إلا مرة واحدة ، ولم يتم تكرارها في سياقات أخرى كالتمارين والأنشطة اللغوية .

– بعض المفردات لم يتمكن المعلمون من إيصال معانيها للتلاميذ لا عن طريق الشرح أو التمثيل لها ، وذلك بسبب بُعدها عن عالم الطفل نحو : (**التيلكس** ، **البرقية** ، **التلغراف** ، **الجاذبية** ، **الجبر** ، **البريد الالكتروني** ...) .

– بعض الكلمات تعبّر عن أشياء لا وجود لها في الكثير من المجتمعات الجزائرية نحو : (**الموساكا** ، **البويابس** ، **البرجر** ، **تيكربابين** ...) .

– بعض الكلمات تحمل أكثر من لفظ واحد ، مما يصعب على التلاميذ حفظها نحو : (**مهندس الإعلام الآلي** ، **قارئ القرص المضغوط** ، **البذلة المضادة للنار** ، **مهرجان الرقصات الفلكورية** ...) .

كما نشير في هذا السياق أنّ الكتاب المخصص للتمارين في السنة الخامسة (دفتر الأنشطة) لم يحمل أي تمرين يتعلق بالجانب الإفرادي للغة ، بل اهتم فقط بالجانب التركيبي من خلال الوضعيات الإدماجية التي يطالَب عبرها التلاميذ بانجاز وكتابة فقرات (Paragraphes) ، مما قلّل من حظوظ الاهتمام بالمفردات وتخزينها في الأذهان ، إذ كان الاهتمام الأكثر بـ كيفية وضع الكلمات وتسجيلها في العبارات والجمل ، وهذه عملية صعبة تتطلب من التلاميذ معرفة القوانين النحوية .

المبحث الثالث

النتـائج والاقتراحات

سنتطرق في هذا المبحث إلى حصد أهم النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث ، وذلك بعد أن تطرقنا إلى دراسة اللغة في شقها الإفرادي نظريا وتطبيقيا ، بدء بأهم المفاهيم النظرية والتصورات التي كانت ومازالت تحوم حول العنصر اللغوي المتسم " **بالكلمة** " ، سواء تعلق الأمر بدراستها دراسة آنية كمعرفة ماهيتها وأهم الخصائص التي تتسم بها ، بالإضافة إلى العلوم التي تحيط بها إحاطة مباشرة أو غير مباشرة كعلم المفردات وعلم المعنى وعلم الصرف ، أو تعلق الأمر بالدراسة التاريخية لمعرفة أهم المحطات الكبرى التي مرت بها الكلمة ، وكيف تناولها العلماء من نحاة ولغويين وفلاسفة ..الخ ، لنتحول بعدها إلى دراسة الكلمة دراسة ميدانية ، لنرى كيف حظيت هذه الأخيرة باهتمام المربين والمدرسين من خلال ما أوردته المناهج التربوية والكتب المدرسية وما صاحبهما من أعمال تطبيقية ، وممارسات فعلية قام بها المدرسون ، من أجل تبليغ ما يمكن تبليغه من حصيلة إفرادية ، وتخزينها في أذهان التلاميذ حتى تكون لهم سندا في استعمال وتوظيف اللغة عبر ممارسة الحوار والتخاطب ، ولأجل ذلك أردنا أن تكون لكل فصل نتائج خاصة به ، لنخلص في الأخير إلى نتائج مشتركة ، كما سنحاول أن نُذَيّل هذه النتائج ببعض الاقتراحات التي قد تكون مناسبة في مجال تعليم المفردات وتعلمها ، وذلك بما أمكن استنادا إلى الدراسة التي قمنا بها خلال هذا البحث .

نتائج الفصل الأول

من خلال ما تطرقنا إليه في المبحث الأول والمعنون بـ " **الكلمة والمفردة** " ، وجدنا أنّ الكلمة عرفت اضطرابا كبيرا حول تحديد ماهيتها ، وذلك لأسباب عديدة ، أهمها اختلاف العلوم اللغوية واختلاف التوجهات الفكرية ، فمفهوم الكلمة في النحو ليس نفسه في الصرف أو الدلالة ، مما أدى بالعلماء إلى التفنن في تقسيم الكلمة إلى أنواع وأصناف إلى حدّ أصبح الظفر بمعناها الحقيقي أمرا مستحيلا في كثير من الأحيان ، كما أنّ تطور العلوم وتقدم الدراسات والأبحاث وظهور مدارس لغوية جديدة أدّى إلى ظهور مصطلحات جديدة للكلمة ، على غرار : الكلمة ،

اللفظة ، المفردة ، العنصر اللغوي ، الوحدة اللغوية ، الوحدة المعجمية ، المورفيم ، المونيم ...الخ ، كما أنّ تقسيم الكلمة في حد ذاتها إلى أنواع مثل : (الكلمة النحوية ، الكلمة الخطية ، الكلمة الصوتية ، الكلمة المركبة ، الكلمة البسيطة..الخ) ، قد حال دون أن تنفرد الكلمة بمصطلح عالمي موحد يتفق حوله الباحثون ومستعملو اللغة على حدّ سواء ، ونستدل في كلامنا هذا بما ذكره " مارتيني " في كتابه " عناصر اللسانيات العامة " أنّ تحديد مفهوم الكلمة أصبح أمرا صعبا في كثير من اللغات كالفرنسية والانجليزية والألمانية ، وذلك بسبب ما تحمله من عناصر نغم (accents) وملفوظات (énoncés) وقطع لغوية (segments) . وفي اللغة العربية نجد من العلماء من يعتبر أنّ الألف واللام (التعريف) كلمة ، والتنوين كلمة ، والحركات (الضمة والفتحة والكسرة) كلمات ، وعلامات الجمع أو التأنيث كلمات ، والسوابق واللواحق في اللغات الأجنبية كلمات ، وهكذا مما يُطرح سؤال مفاده : أين الكلمة من الكلمة ؟ وبالمقابل نجد بعض اللغويين يثمنون ما توصلت إليه الأبحاث اللسانية ، إذ يعتبرون أنّ التفريق بين مصطلحات الكلمة قد مكّنهم من القيام بمختلف عمليات البحث اللغوي واللساني ، فبموجب بعض الألفاظ مثل :(الفونيم ، المورفيم ، المونيم ..الخ) أصبحوا يتعرفون على مختلف العناصر اللغوية الدقيقة ، ووظيفة كل عنصر داخل السياق اللغوي كما ، اعتبروا أنّ هذه منهجية علمية تُمارَس على اللغة ومفرداتها قصد الوصول إلى نتائج مُثبتة وحقيقية تكوّن قاعدة معطيات في البحث اللساني ، ولعلّ من بين هذه النتائج التي توصل إليها العلماء هي اكتشاف الخصائص المشتركة بين العديد من اللغات .

أمّا فيما يتعلق بالمبحث الثاني المعنون بـ " **علم المفردات** "، فنشير من خلاله أنّ الكلمة في عرف اللغويين اصطلح عليها بلفظ " **المفردة** "، مما يؤكد انتماءها إلى علم خاص وهو علم المفردات (Lexicologie) الذي يقوم بدراسة المفردات في اللغة نشأةً وتطورًا ، حيث برزت من خلاله جهود العديد من العلماء والهيئات العلمية والمجامع اللغوية ، ورصد هذا العلم المحطات الأساسية عبر التاريخ البشري لمختلف التحولات اللغوية بسبب ما طرأ على المفردات من تغيرات

لفظا واستعمالا ، فالتطورات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية قد صاحبها بروز ألفاظ وكلمات تتماشى وهذه المجالات ، ونذكر في هذا السياق ما قام به علم المصطلح (Terminologie) في القرن الماضي على وجه الخصوص من وضع العديد من المصطلحات (التسميات) لمختلف الأشياء التي أفرزتها العلوم الحديثة والتقنيات المتعددة ، بكيفية تستجيب لاحتياجات المستعملين في كل لغات العالم ، الأمر الذي أدّى إلى إثراء وتزويد العديد من اللغات بالمفردات التي قد تسهل على مستعمليها التواصل والتقارب أكثر مما مضى ، لاسيما أنّ وسائل الاتصال أضحت في متناول الجميع وهي تؤدي دورا هاما في تطور اللغة ونموها ، ونضيف أيضا أنّ علم المفردات يتكفل بصناعة المعاجم إعدادا وإخراجا ، المعاجم التي تُمكّن اللغة من الحفاظ على مفرداتها من الضياع ، نتيجة العوامل الخارجية والظروف الطبيعية والحضارية المختلفة ، لأن الجنس البشري لن يتمكن من الإحاطة باللغة ومفرداتها ما لم يتم تدوينها في معجمات ومصنفات ، من شأنها أن تحفظ لها البقاء والاستمرارية ، وفي ختام هذا الحديث نؤكد مرة أخرى بأنّ علم المفردات هو علم مستقل يهتم بقضايا الكلمة ، مما يمنحها قيمتها في الوجود ، وقد أشار إليه ابن خلدون قديما وسماه علم اللغة ، إذ أنّ العلم كلّما كان مستقلا كلّما كانت نتائج أبحاثه مثمرة .

وما يمكن قوله عن المبحث الثالث ، أنّ تعليمية المفردات (Didactique de vocabulaire) أضحت علما مستقلا يعالج محتويات وطرائق تعليم المفردات وتعلمها لاسيما عند الناشئين ، وتعليمية المفردات تعتبر جزءً من التعليمية العامة أو تعليمية اللغات ، هذه الأخيرة التي يمكن أن نعتبرها وليدة اللسانيات التطبيقية (Linguistiques appliquées) ، كما نؤكد أنّ **التعليمية** قد لقيت حفاوة كبيرة واهتماما بالغا من قِبل بعض العلماء ، وأصبحت حقلا من الحقول المعرفية ومجالا من مجالات البحث اللساني بشكل لافت ابتداء من الربع الأخير من القرن الماضي ، حيث بدأت دائرة بحوثها تتوسع ، وشكّل الحديث عنها مادة دسمة في العديد من المجلات ، وذلك بسبب ارتباطها بشؤون وقضايا التعليم والتعلم بشكل عام ، كونها تبحث دوما عن أفضل

المحتويات (Contenus) ، وتسعى إلى استغلال أحسن الطرائق (Méthodes) وأسهلها ، لتقديم المادة اللغوية وإيصالها إلى المتعلم ، انطلاقا من أنّ المجتمعات أصبحت تتغير وتتطور بوتيرة سريعة من نواحي عديدة : صناعية وثقافية واقتصادية . كما نستنتج قضية أخرى من هذا المبحث هي أنّ الاهتمام بتعليم المفردات وتعلمها لدى أطفال المدارس قد نشأ منذ سنين طويلة ، غير أنّه عرف أوجّ عزه خلال القرن العشرين ، وذلك عندما بدأ التفكير جليّا في إعداد قوائم أساسية لمفردات اللغة في جميع أقطار العالم ، لاسيما الدول المتطورة ، وانطلاقا من مبدأ شيوع المفردات وتداولها بين أفراد المجتمع بدأت عمليات الإحصاء والجرد وازدادت وتيرتها في النصف الثاني من القرن الماضي بفضل الوسائل التكنولوجية وعلى رأسها الكومبيوتر ، وقد ظهرت هذه الأعمال على شكل قوائم (Listes) ، ومدونات (Corpus) ، وكذلك على شكل قواميس (Dictionnaires) ، وأطروحات (Thèses) ، وبالإضافة إلى هذه الأعمال يمكن الإشادة بمشروع " الأرصدة اللغوية " التي تعتبر إنجازا أكاديميا قامت به لجان مختصة في علوم التربية .

نتائج الفصل الثاني

نستنتج من خلال هذا الفصل أنّ ظهور المفردة في شقها التطبيقي ، والمقصود به في هذا السياق الجانب التعليمي ـ التعلمي يدفعنا بالضرورة إلى توفير مجموعة من المقاربات من أجل تحليل المفردة على مستوى الشكل والمضمون ، حتى يتوفر لها المناخ المناسب الذي تبرز فيه بقوة وتصل فيه بيسر إلى أذهان التلاميذ ، ولعلّ أهم هذه المقاربات التي استطعنا أن نخلص إليها ونعتبرها كطرائق عمل في تعليم المفردات وتعلمها ، قد تمثلت في ثلاث مقاربات وهي كالآتي :

أ – المقاربة الصرفية

تشكّل المقاربة الصرفية إحدى الطرائق الهامة في تعليم اللغة بشكل عام وتعليم المفردات وتعلمها بشكل خاص ، فإذا كان النحو يهتم بكيفية تركيب الكلمات في شكل منتظم في عبارات

لإنشاء الكلام ، فإنّ الصرف له أهمية أكبر من ذلك باعتباره يتقدم على النحو في كثير من الأحيان ، لأنه يهتم بالمفردة في حدّ ذاتها شكلا ومضمونا ، فمن خلال ما يحمله علم الصرف من قوانين صناعة المفردات كالاشتقاق والتوليد والتصغير وتصريف الأفعال ، فإنه يحظى بمكانة هامة في المجال التربوي ، فبالإضافة إلى تقديم المفردات وتحفيظها للتلاميذ ، يتم أيضا التعرف على آليات صياغة المفردات وإنتاجها وفق القوانين التي يمتلكها علم الصرف ، إذ في كثير من الأحيان يتوجب على المتعلم أن يتعرف القوانين أكثر مما يتعرف على الكلمات في حد ذاتها ، لكي يُصبح مبدعا ومنتجا لكل الصيغ الإفرادية التي تجول في كيان اللغة ، ولعلّ إدراكه لهذا العلم ووعيه بما يمتاز به من قوة التحكم في صناعة الكلمات أحسن وأفضل من أن يُجهد نفسه في حفظها وتخزينها على نحو آلي ، فالمهارات الصرفية تمنح المتعلم كفاءة لغوية (Compétence linguistique) خاصة تجعله يُنتج ألفاظا وكلمات مناسبة يوظفها في المقامات المناسبة انطلاقا من الصيغ والأوزان الكثيرة التي يمتلكها علم الصرف ، والتي تمتاز ـ بحسب المقامات والظروف ـ بوضوح الدلالة وسرعة الاستجابة لدى المستمع ، فالاهتمام بالظاهرة الصرفية في تعليم اللغات وتعلمها لاسيما على المستوى الإفرادي منها ، أصبح ضرورة حتمية في الحقل التربوي .

ب – المقاربة الدلالية

لا شك أنّ قوة الكلمة تظهر في ما تمتلكه من معنى مقابل لها ، وإن لم يكن الأمر كذلك فلا قيمة للألفاظ ، وهذا ما رأيناه في المبحث الثاني من الفصل الثاني ، الأمر الذي يدفع بالمختصين إلى تثمين أهمية المعاني والدلالات التي ترتبط بالكلمات ارتباطا يمنحها الديمومة والاستمرارية في اللغة ، وما يمكن استنتاجه أكثر في المبحث المذكور ، أنّ للمعنى نظرية تؤسِس له شروطا وقوانين استطاع بموجبها المختصون في علم التربية أن يظفَروا بمقاربة مهمة تمكّنهم من تعليم المفردات للأطفال ، لاسيما الناشئين منهم ، ألا وهي المقاربة الدلالية ، التي تولدت

منها مسألة هامة تمثلت في فكرة الحقول الدلالية ، هذه الأخيرة وإن كانت قديمة في الفكر اللغوي إلا أنّ استعمالها في الحقل التربوي جاء متأخرا ، وبحسب ما رأيناه في المبحث أنّ هذه الفكرة أضحت طريقة تربوية ناجحة في كثير من الأحيان ، إذ بموجبها استطاع المختصون تقسيم المادة اللغوية الإفرادية وحصرها في حقول محدودة بحسب علاقات معيّنة تجمعها ، الأمر الذي سهل على المتعلم تناول هذه المفردات وحفظها بشكل أيسر، كما أنّ إقحام بعض الظواهر اللغوية كاستعمال الترادف والتضاد والاشتراك ، جعلت المتعلم يظفر بحظ أوفر من معاني المفردات ودلالاتها ، الذي يدفع بدوره إلى حفظها وتخزينها في الأذهان من جهة ، ومن جهة أخرى فإنّ هذه الظواهر بمثابة آليات (Techniques) يتحصل بموجبها المتعلم على أكبر عدد من الألفاظ والكلمات التي تعمل على توفير الرصيد اللغوي لديه ، كما نشيد في هذا السياق بأهمية الترجمة في توفير أعداد كبيرة من المفردات ، وذلك حينما انبرى المختصون في البحث اللغوي نحو إيجاد مقابلات من الألفاظ والكلمات التي تعبّر عن معاني الأشياء التي أفرزتها الحضارة ، نتيجة الاكتشافات والاختراعات الغربية ، إذ أنّ هذه الأدوات أصبحت ضرورية في حياة المجتمع بصفة عامة ، وحياة الطفل على وجه الخصوص .

ج – المقاربة النصيّة

يعتبر النص الفضاء المناسب الذي يمكن أن تظهر فيه جميع المؤشرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لأي مجتمع كان من جهة ، ومن جهة أخرى يمثل الوعاء الذي تتصهر فيه كل البنى اللغوية الصرفية منها والدلالية والتركيبية ، مما يؤهله أن يكون وسيلة ـ بامتياز ـ لعرض وتقديم أنواع كثيرة من المفردات اللغوية ، حتى يتمكن المتعلم من أن ينهل منه ما يشاء من الألفاظ والكلمات ، وهذا ما استنتجناه من المبحث الثالث للفصل الثاني ، إذ يشكّل النص إحدى المقاربات الأساسية لتعليم اللغات وتعلمها لأي مستوى تعليمي كان ، لقد أصبح مصدرا لكل الأنشطة اللغوية كالتعبير والإملاء والصرف والمعجم ..الخ ، فالنص ـ حسب المختصين ـ هـو

نقطة الانطلاق وفي نفس الوقت نقطة الرجوع ، يقرأ التلميذ نصا ويتدرب عليه عبر كل نشاط ليعود ويؤلف نصا في الأخير ، كما أنّ المفردات اللغوية تحظى بمكانة كبيرة بين أحضان النص لما تتمتع به من وضوح الدلالة والمعاني ، بفضل مختلف السياقات التي ترد فيها ، بالإضافة إلى ما تمتاز به النصوص اللغوية من اتساق وحداته وانسجامها ، فتآلف المفردات بعضها ببعض وفق التركيب المناسب لموضوع النص ، وتسلسل أحداثه ، يعمل على تدفق المعاني بطريقة تجعل القارئ يفهم الكلمة دون أن يستعين بقاموس في غالب الأحيان ، حتى وإن كانت كلمة جديدة ترد لأول مرة ، كما يُعتبر النص بنية لغوية كبرى ترد فيه المفردات بمختلف أشكالها الصرفية (مفرد ، جمع ، مذكر ، مؤنث ، ماض ، مضارع ، أمر..الخ) ، وتتنوع فيه أساليب الخطاب (تعجب ، استفهام ، نهي..الخ) ، مما تجعل القارئ أيضا يتفاعل مع اللغة والحدث في آن واحد ، لذلك نستنتج أنّ المقاربة النصيّة تشكل منهجية ذات أبعاد حقيقية في تعليم اللغة ومفرداتها من جهة ، وكذا التأثير الايجابي على سلوك المتعلم من خلال الشعور الحي واليقظ الذي يستعمله المتعلم في عمليتي التلقي والتأويل .

نتائج واقتراحات خاصة بالفصل الثالث

يتحدث هذا الفصل بمباحثه الثلاثة عن أهم الطرائق التي يمكن تطبيقها أو الاعتماد عليها في تعليم المفردات اللغوية وتعلمها للتلاميذ ، بدءً بما أقرته اللجنة الوطنية للمناهج ، وما عرضته من وتوجيهات للمعلمين بغرض القيام بعمل منهجي مؤسس ، وذلك من خلال تحديد الأهداف البيداغوجية ، ووضع بعض الطرائق الممكنة في الممارسة البيداغوجية ، وقد ظهر ذلك كله في كتاب يدعى " **المنهاج** " ، كما خُصص المبحث الثاني لأهم الطرائق البيداغوجية لتعليم المفردات وتعلمها من منظور كتاب اللغة العربية المخصص لكل مستوى ، واختُتم الفصل بمبحث ثالث يعرض أهم الممارسات الفعلية والميدانية لتعليم المفردات من خلال إبراز جهود المعلمين في

ذلك ، من أجل معرفة مدى تطبيقهم لما أقرّه كلا من المنهاج والكتاب المدرسي ، وما يمكن استنتاجه من هذه الطرائق الثلاثة ما يلي :

أ – المنهـاج

قدّم المنهاج لكل المستويات تصورا شاملا عن تعليم اللغة العربية وتعلّمها ، وذلك من خلال تحديده للمجالات المفهومية التي يمكن أن تكون منبعا للثروة اللغوية ، وتنفيذا لما سبق ذكره وُضعت تحت تصرف المعلمين ممارسة عدّة أنشطة لغوية قصد بلوغ الأهداف من ورائها ، غير أنّ ما يمكن استنتاجه وملاحظته مما قدمه المنهاج ما يلي :

- عدم التناسق في بعض الأحيان بين عناوين المحاور ، فمحور: (**المدينـة والريـف**) مثلا ، لا يجب أن يكون محورا واحدا ، إذ أنّ المدينة وحدها يمكن أن تنبثق عنها مفردات خاصة بها ، أمّا الريف فهو أيضا حقل مستقل ويمكن أن تظهر على إثره مفردات وألفاظ خاصة به ، وبالتالي فيُستحسن فصل العنصرين ، ليصبح كل واحد يمثل محورا أو مجالا مستقلا بنفسه ، كما نجد المنهاج قد خصّص محورا عنوانه : (**الأعياد الدينية والوطنية**) ، ومحورا آخر عنوانه : (**الأيام الوطنية والعالمية**) ، بالرغم من أنّ هذه الأيام هي أعياد ، وبالتالي فإنّ الحديث عن الأعياد والأيام تشكّل محورا واحدا ، لأنّ المفردات غالبا ما تكون مشتركة بينهما .
- اضطراب في عدد المحاور من مستوى لآخر ، فهناك مستوى يحتوي على ثمانية محاور فقط ، وهناك مستوى يحتوي على عشرة محاور ، بينما نجد آخر يحتوي على أربعة عشر محورا ، ولعلّ هذا سينجر عنه اضطراب في المادة اللغويّة الإفرادية من حيث العدد بين المستويات ، إذ كان من المفروض توحيد عدد المحاور قصد التحكم في المادة الإفرادية (طبيعةً وعددا) .

- عَرَض المنهاج كل الأنشطة اللغوية التي يمكن أن تُقدَّم عبرها المادة اللغوية بصفة عامة ، بينما لم يُشر ـ في كثير ـ من الأحيان إلى نشاط خاص بتعلم المفردات وتعلمها ، إذ كان من المفروض أن يقسّم المادة اللغوية إلى قسمين : قسم يهتم بتعليم المفردات ، وقسم آخر يهتم بتعليم التراكيب اللغوية ، ويكثّف من القسم الأول في المستويات التعليمية الأولى من حيث الممارسة والأداء .
- تحدَّث المنهاج بإسهاب عن الأهداف التربوية لكل نشاط ، بينما نجده أهمل الحديث بشكل مفصل عن طرائق تدريسها .
- ذكَر المنهاج كل الأنشطة اللغوية في جدول ، وخصص لكل نشاط حجمه الزمني ، وبقيَ نشاط المعجم مبهمًا ، إذ كان من المستحسن أن يخصّص لنشاط المعجم حجمه الساعي في الجدول الأسبوعي ، لأنّ بعض الأنشطة لا يمكنها أن تقدم مادة إفرادية بشكل مباشر .
- لم نعثر في الوثيقة المرافقة أيضا على نشاط مستقل وخاص بتعليم المفردات اللغوية .

لنخلص في الأخير أنّ المنهاج لم يهتم بشكل واضح بتعليم المفردات وتعلمها ، بالرغم من أنّ هذه الأخيرة مهمة جدا في حياة الطفل اللغوية ، لذا ننصح بأن يراجع المنهاج هذا الجانب المهم من اللغة بمزيد من الأهمية .

ب – الكتاب المدرسي

الكتاب المدرسي ـ كما رأينا ـ سند بيداغوجي هام ووسيلة تربوية ضرورية في تعليم اللغة ، مما يؤهله أن يحمل مواصفات معيّنة حتى يؤدي مهامه على أحسن وجه ، أمّا ما يمكن استخلاصه من الكتاب الذي خُصّص للمرحلة الابتدائية بصفة عامة فنُجمله في العناصر الآتية :

- غياب كتاب رسمي للمرحلة التحضيرية والاكتفاء بدفتر الأنشطة الذي لا يرقى بأن يكون في مستوى تعليم اللغة ومفرداتها ، وذلك بسبب قلة ما ورد فيه من ألفاظ وكلمات يتعلمها التلميذ في هـذا المستوى ، إلى جانب صعوبة التمارين التي احتوى عليها في كثير من الأحيان ،

الأمر الذي يصعب على التلميذ فهمها وإنجازها ، كما أنّ قلة استعمال الألوان في الكتابة ، وعدم وضوح المشاهد المرسومة ، قد كانا عاملين سلبيين قللا من فرص التعلم ، لذا يُنصح أن يتغير الكتاب كليا ، ويراعي فيه كل شروط الوضوح في المحتوى اللغوي حتى يتناسب مع مستوى التلاميذ ، وتكون النتائج أكثر إيجابية ، لاسيما المحتوى الإفرادي منها .

- أمّا عن كتاب السنة الأولى فلم يكن أكثر حظا من سابقه ، بسبب كثرة الأنشطة التي يحتويها ، هذه الأنشطة التي يمكن أن نقول عنها أنها كثيرة ومتداخلة بعضها مع بعض ، إذ كان من المستحسن أن يكتفيَ المؤلفون بنشاطين مركّزين حتى يألف التلميذ إنجازهما بسرعة وإتقان ، كما أنّ الكتاب لم يحظ بخط مناسب حجما ، ولم يعمد المؤلفون إلى استعمال الألوان التي تدفع بالتلاميذ نحو الملاحظة الدقيقة ، كما أنّ الرسومات المستغلة كشواهد غير واضحة ، مما يصعب على التلاميذ استنطاقها والتعبير عنها ، لذا يُنصح أن تُعاد طباعته لتراعى فيه ما ذكرناه بشكل دقيق .
- يحتوي كتاب السنة الثانية على كثير من الوضوح من الناحية الشكلية ، باعتماده على الخط الغليظ و الألوان المناسبة في كثير من الأحيان ، غير أنّ ما ورد فيه من محتوى إفرادي كان محدودا جدا ، وذلك عندما لجأ المؤلفان إلى وضع ست عشرة (16) مفردة فقط لكل محور ، فهذا العدد كان يجب أن يكون وراء كل وحدة تعلمية على الأقل وليس في كل محور ، مما شكّل فقرا رهيبا في الحصيلة اللغوية للتلاميذ ، وبالمقابل فإنّ الأنشطة الأخرى اهتمت بقضايا لغوية أخرى .

ولهذا نقترح مراجعة المحتوى الإفرادي في هذا المستوى ، ليتطابق عدد الألفاظ والكلمات مع عنوان كل محور مناسب .

- أما عن كتب السنوات (3 – 4 – 5) فيمكن أن نقول أنها اهتمت بالمفردات بشكل لافت ، وذلك بتخصيص نشاط مستقل للمعجم تحت عنوان " **أثري لغتي**" عبر كل وحدة تعلمية ،

مما أثـرى الحصيلة اللغوية للتلميذ بكثير من الألفاظ والكلمات التي تلائمه من نواحي عديدة (عقليـة ـ نفسية ـ اجتماعية) ، كما أنّ التمارين المدرجة تمت بتقنيات واضحة كاستعمال بعض الظواهر اللغوية وعلى رأسها الترادف والتضاد .

غير أنّ ما يمكن ملاحظته عن هذه الكتب ، هو ما احتوت عليه من نصوص طويلة في غالب الأحيان ، لذا نقترح أن يُطّعَم الكتاب بنصوص قصيرة هادفة من نسج الواقع ، وهذا ما أكّد عليه بعض المعلمين في الميدان ، إذ أنّ هناك فئة من التلاميذ لا تتناسب معها النصوص الطويلة سواء على المستوى اللغوي أو على المستوى النفسي .

ج – القسم

يمكن أن نجمل أهم الاستنتاجات والاقتراحات الخاصة بتعليم المفردات اللغوية وتعلمها داخل القسم في العناصر الآتية :

- غياب شبه كامل للوسائل البيداغوجية التي أقرّها المنهاج المتمثلة في : (بطاقات ، صور ومشاهد ، سندات بصرية ، مسجلات صوتية ...الخ) ، مما أجبر المعلم أن يعتمد على السبورة التي يمكن أن نعتبرها الوسيلة الوحيدة دون سواها .
- اعتماد المعلمين على كتاب اللغة المخصّص لكل مستوى دون الاستعانة بمصادر لغوية أخرى ، و الاقتصار على استعمال دفتر الأنشطة اللغوية دون دفاتر أخرى كالكراريس والكتابة على الألواح .
- معظم الأنشطة اللغوية الخاصة بتعليمية المفردات تُنجز بشكل كتابي ، مما يجعل المعلمين يهملون الجانب الشفوي الذي يعمل على حفظ المفردات وترسيخها بشكل أحسن .
- يشتكي كثير من المعلمين من صعوبة التمارين المدرجة في الكتب ، إما على مستوى المطالب أو المحتوى ، مما يدفع بعضهم نحو بذل جهد أكثر في عملية الشرح والتوضيح ، لاسيما في السنوات الثلاث الأولى (التحضيري ، الأولى ، الثانية) .

- يعاني كثير من المعلمين من صعوبة بعض المفردات اللغوية المدرجة التي يصعب عليهم شرحها وتوضيح معانيها للمتعلم ، وذلك نظرا لما تتميز به من طابع تجريدي لا يمكن التمثيل لها بالماديات أو المحسوسات .
- الوقت المخصص لإنجاز التمارين غير كافي .

وانطلاقا من هذه النتائج المحصّل عليها يمكن أن نضع مجموعة من الاقتراحات :

- ضرورة الاهتمام بالجانب الشفوي لتعليم اللغة ومفرداتها ، لاسيما المراحل الأولى .
- مراجعة المحتوى اللغوي الإفرادي ، لاسيما تلك المفردات التي لا وجود لها في عالم الطفل ، وذلك إمّا بحذفها أو استبدالها .
- زيادة الوقت المخصّص لإنجاز التطبيقات اللغوية .
- تكثيف الزيارات الميدانية من طرف المفتشين أو المديرين من أجل رصد الطرائق والكيفيات التي يشتغل وفقها المعلمون أثناء عملية تدريس المادة الإفرادية بشكل خاص ، واللغة بشكل عام .
- ضرورة توفير الوسائل التربوية ، كالبطاقات والمشاهد والسندات البصرية والمسجلات الصوتية ، وكل ما من شأنه أن يساعد التلميذ على اكتساب وتعلم أكبر حصيلة لغوية ممكنة .
- إقامة ندوات تربوية في المدارس تحت إشراف مفتشين ومختصين في البيداغوجيا ، حتى يتمكن المعلمون من التعرف على أهم المستجدات في مجال تعليم اللغات وتعلّمها .

نتائج واقتراحات خاصة بالفصل الرابع

تعتبر الاختبارات من أهم وسائل التقييم ، وذلك لما تمتاز به من إجراءات منهجية تأخذ طابعا جدّيا مميّزا ، من شأنه أن يبث في نفسية المتعلم الاستعداد اللازم الذي يدفعه نحو مراجعة

الدروس والتحضير الجيّد ، كما أنّ الاختبارات الرسمية أسلوب يمكّن المعلم من تحديد مستوى المتعلم بكثير من الدقة ، انطلاقا مما يقوم به هذا الأخير من إنجازات فردية (شفوية ـ كتابية) ، بالاعتماد على نفسه ودون الاستعانة من أحد ماديا أو معنويا ، كما أنّ النتائج التي تفرزها الاختبارات تكون منطقية نظرا للظروف التي تجري فيها ، فهي بمثابة مؤشر لنجاح العملية التعليمية أو فشلها في الوسط المدرسي .

- كثير من المعلمين ـ في الميدان ـ يجهلون قيمة الاختبارات كعملية تقييمية وأسسها النظرية (أهدافها ، طرائق إنجازها) ، ولعل هذا الجهل يدفعهم إلى التقليل من أهمية الاختبارات ، حيث نجد بعضهم لا يجتهدون في التحضير لأسئلة دقيقة وممنهجة وخالية من التعقيد تُستمد من المقرر الذي تناوله التلاميذ ، وفي نفس الوقت تتطلب الذكاء والحيلة والتركيز أكثر ، كما أنّ البعض لا يدرك أيضا أنّ استعمال الاختبارات كمقاربة على نحو يمتاز بالعلمية والتقنية سيرفع من مستوى المتعلم شيئا فشيئا ، لأنّ هذا الأخير سيستفيد بالتأكيد من أخطائه السابقة ليضاعف جهوده تفاديا لأي عثرة أو فشل في العمليات المقبلة .

ولهذا نأمل أن يكون المعلم على وعي بما يقوم به من إجراءات خاصة إعدادًا لعمليات الاختبار، وأن يدرك بُعدَها التقييمي في تكوين شخصية التلميذ من جميع النواحي ، وذلك انطلاقا من الجهود التي تبذلها الهيئة الوصية (وزارة التربية) المتمثلة في تكوين المختصين والمفتشين الذين من الواجب عليهم القيام بعمليات تكوينية من حين لآخر للموظفين الجدد في القطاع ، قصد تحسيسهم بأهمية الأمر المتمثل في الرفع من المستوى التعليمي بشكل عام ، لاسيما أنّ المقبلين على العمل في مجال التعليم لا يستفيدون من فترات تكوينية تؤهلهم للحصول على خبرة كافية .

إنّ الاختبارات والامتحانات لا تتوقف أهميتها عند حدّ معرفة مدى ما حققه التلاميذ من المعارف ودرجة إتقانهم للمهارات فحسب ، بل تتعدى إلى اكتشاف بعض الأمراض الخفية لدى التلاميذ ، كنقص البصر والشلل الجزئي لحركة اليدين ، إلى جانب بعض الأمراض النفسية كالخجل

والانطواء والخوف ، كما تكمن أهمية الاختبارات في سرعة التوصل نحو اكتشاف الخلل والاعوجاج الحاصل عند التلاميذ زمن حدوثه ، مما يمكّن المعلم من معالجته في أوانه .

- تؤكد كثير من الدراسات والأبحاث القديمة منها أو الحديثة أنّ تعلّم اللغة يكون بشكل تدريجي ، بدءً بأسهل وأخف العناصر والوحدات اللغوية المنفصلة إن على المستوى الصوتي أو الدلالي ، وكما يقول ابن خلدون :« ...يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا...»[1] ، ومنه فإنّ المختصين في علوم التربية والتأليف المدرسي يتوجب عليهم مراعاة هذا المبدأ ، غير أنّ ما لاحظناه مما أفرزته الجداول من أرقام أمر مخيف للغاية في مسألة اكتساب المفردات للسنوات الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي (تحضيري ، سنة أولى ، سنة ثانية) ، إذ أنّ نسبة الاكتساب لم تتجاوز 50% ، وهو مؤشر خطير، لاسيما في هذه المرحلة بالذات ، أين نتوقع أن يحفظ التلاميذ أكثر من نصف عدد المفردات المدرج ، لأنّ المرحلة القادمة ستكون ـ بدون شك ـ أصعب ، وذلك حينما يبدأ التلاميذ في تركيب المفردات وتأليفها من أجل التعلم الحقيقي والفعلي للغة ، ولعل أسباب ذلك قد تمثلت في عدم اهتمام المؤلفين من وضع حصيلة إفرادية مناسبة للمتعلمين من جميع النواحي (نفسية ، دلالية ، صوتية ، اجتماعية) ، مما أسفر عن نتائج سلبية ، لأجل هذا نقترح أن يُعاد النظر في المحتوى الإفرادي لهذه المستويات (تحضيري ، سنة أولى ، سنة ثانية) ، وندعو المختصين لإحصاء مجموعات من المفردات بالاستعانة ببعض الدراسات والعلوم المناسبة في ذلك ، كعلم الاجتماع اللغوي وعلم النفس اللغوي واللسانيات العربية ، والاهتمام بالجانب اللغوي الشفوي وإعطائه حظا أوفر، والتقليل من الجانب الرمزي والكتابي ، واللجوء إلى توفير الوسائل المساعدة على تثبيت المفردات في أذهان التلاميذ ، كاستعمال المسجلات الصوتية والصور والمشاهد والسندات البصرية بمختلف أنواعها ، لاسيما تلك المدعّمة بالألوان الواضحة والتي

1 . ابن خلدون : المقدمة ، ص : 574 .

من شأنها أن تصنع الإثارة التي تدفع بالتلاميذ نحو امتلاك المعنى الباعث على التخزين والحفظ ، كما نؤكد أنّ التلميذ حتى وإن امتلك آلية التركيب والنسج دون أن يكون له رصيد من المفردات فإنه يفشل لا محالة في تعلم اللغة بصفة عامة .

نتائج واقتراحات عامة

أ – النتائج

- يشكل المحتوى الإفرادي المخصّص للمرحلة الابتدائية القاعدة التي تنطلق منها دعائم اللغة العربية ، فهو إذن يؤسس لبناء معجم لغوي سوي من شأنه أن يسدّ من حاجات التلميذ التبليغية من جهة ، كما يجنبه مغبَّة اللجوء إلى منابع لغوية لا تخدم العربية الفصحى من جهة أخرى ، فانطلاقا من هذه الفكرة نلاحظ أنّ المادة المعجمية المقدمة لتلاميذ (القسم تحضيري ، السنة الأولى ، السنة الثانية) غير منسجمة تماما ، بحيث يعوزها التدرج المطلوب والتخطيط الضروري قبل وضعها حيّز التطبيق ، ولعلّ من بين أهم الأسباب التي جعلت المادة الإفرادية للغة العربية تنتقل من مستوى لآخر بشكل مضطرب ولم تعرف توازنا هي اختلاف هيئات التأليف للكتب المدرسية الخاصة بالمستويات الثلاثة الأولى ، على عكس المستويات الثلاث الأخرى (السنة الثالثة ، السنة الرابعة ، السنة الخامسة) ، والتي توَحَد فيها أعضاء اللجنة الخاصة بالتأليف ، مما جعل الجهد متضافرا والعمل منسقا والنتائج ـ في معظم الأحيان ـ إيجابية .
- لا شك أنّ المدرس طرف فاعل في العملية التربوية ، ومن واجبه أن يكون مُلِمًا بكثير المعلومات والمعارف ، ولعلّ أهمها امتلاك الخلفية اللسانية التي تؤسس للغة باعتبارها نظاما ، إلاّ أنّ الأمر عكس ذلك ، حيث نرى الكثير من المعلمين يجهلون الحقائق اللغوية العلمية التي من شأنها أن تشكّل الأرضية الصلدة لتعليم اللغة العربية في الميدان ، ومن بين

الأسباب التي جعلتهم يفقدون امتلاك هذا المفهوم الواسع عن اللغة ، هو عدم تخصص أغلبهم في اللغة والأدب العربي ، إذ أنّ معظمهم خريجو جامعات بتخصصات علمية وتكنولوجية .

- عدم استفادة المعلمين المقبلين على التعليم ـ كوظيفة ـ من فترة تكوينية من شأنها أن تهيئهم للعمل في هذا الميدان ، وفي هذا السياق نُندّد بقرار وزارة التربية غير الصائب ، بعد غلقها لدور المعلمين أو ما يعرف بالمعاهد التكنولوجية ، لأنّها كانت تعمل على إعداد المعلمين لأداء مهمة التعليم بكل ما تقتضيه الضرورة لذلك .
- غياب تخصّص المعلمين ، فيفترض أن يتم تكوين معلمين متخصصين في المواد الأدبية وآخرين في المواد العلمية ، لأنّ معلم الطور الابتدائي يقوم بتعليم التلاميذ أكثر من إحدى عشرة (11) مادة ، فالمعلم يمكنه أن يُتقن مادة أو اثنتين لكنه لا يستطيع أن يحيط بكل المواد ، وبالتالي سينجر عنه ـ مستقبلا ـ ضعف في المستوى العلمي العام للتلاميذ .
- تزاوج لغة الدرس بلغة الحياة العامة ونعني بذلك العربية الفصحى وبعض اللهجات ، وهذا ما لوحظ استعماله من قِبل بعض المعلمين الذين لا يتحكمون في اللغة الفصيحة .
- دخول المنظومة التربوية تحت صراعات سياسية ، وهذا ما اعترف به أحد المسؤولين في قطاع التربية [1] ، حينما ذكر أنّ الإصلاح جاء بضغط سياسي ، حيث لم تحضّر له الأرضية لتجسيده على أرض الواقع ، وهو ما أحدث خللا و الدليل على ذلك ما يجرى من تعديلات وتخفيفات كل سنة على المناهج ، ونضيف في هذا السياق بأنّ المواسم الدراسية الأخيرة عرفت اضطرابات كثيرة تمثلت بعضها في الإضرابات التي قام بها المعلمون والأساتذة والتي كادت أن تؤدي إلى شبح السنة البيضاء ، مما أدى إلى الإسراع لإنهاء البرنامج ، فلا شك أنّ هذا الإجراء سينجر عنه حشو في المعلومات والضغط على التلاميذ في التعلّم و الاكتساب .

---

1 – بتاريخ 2013/09/04 صدر مقال في جريدة الخبر الجزائرية بعنوان " الضغط السياسي أدى إلى انتكاسة المدرسة الجزائرية "، وهو عبارة عن اعترافات لأحد المسؤولين في قطاع التربية .

ب – الاقتـراحـات

- الاهتمام بانتقاء معلمين مختصين في اللغة والأدب العربي ، وضرورة إعادة فتح المعاهد التكنولوجية من أجل القيام بعمليات تكوينية لفائدة خريجي الجامعات ولو لسنة واحدة على الأقل .
- ضرورة إحداث التخصص في التعليم الابتدائي ، وذلك بتوفير أستاذ لكل مادة من المواد التي تُدرّس في المرحلة الابتدائية ، أملا في الحصول على نتائج أفضل في الوسط المدرسي ، كما يتوجب على وزارة التربية عدم السماح لخرجي الجامعات بالعمل المؤقت في التعليم الابتدائي أو ما يُعرف بعقود ما قبل التشغيل ، هذه الظاهر التي طغت في الآونة الأخيرة مما أسفرت عن نتائج سلبية في التحصيل المدرسي .
- تكليف لجان وهيئات مختصة في اللغويات وعلوم التربية من أجل إعداد مناهج العمل بعيدا عن الضغوطات السياسية والاجتماعية ، كما يتوجب توحيد لجان تأليف الكتب المدرسية حفاظا على مبدأ التدرج في تعليم اللغة وتعلمها، وتفاديا للثغرات التي قد تُسبب فشل ذلك بسبب اختلاف أعضاء لجان التأليف من مستوى لآخر.
- أن ينطلق التخطيط اللغوي من الواقع اللغوي للتلاميذ في ضوء ما تحدده نتائج البحوث العلمية في مجال تعلم اللغة العربية وتعلمها ، دون الركون إلى أذواق المؤلفين وخبراتهم الذاتية .
- أن يهتم مؤلفو المواد التعليمية اللغوية بالبحوث العلمية ونتائجها آخذين بالاعتبارات العلمية التي تكشف عن الواقع اللغوي للتلاميذ أثناء تأليفهم .
- أن يوجَه تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية نحو سدّ حاجات التلاميذ اللغوية ، وذلك بتقديم المحتوى اللغوي الذي يلبي تلك الحاجات ، بالإضافة إلى العمل على الارتقاء بلغة التلاميذ الشفوية والكتابية بزيادة جذور الكلمات وزيادة عدد المشتقات منها .
- أن يراعى في تقديم المفردات اللغوية الجديدة عند بناء المواد التعليمية اللغوية العامة والقرائية الخاصة تدريجها وفق تخطيط لغوي مستمد من نتائج البحوث في تعليمية اللغات .

- الاستفادة من المفردات اللغوية الفصيحة المستخدمة للأداء الشفوي والكتابي عند بناء الاختبارات اللغوية المناسبة لها ، لأنّ ذلك سيؤدي إلى تحقيق صحة الأحكام على الأداء اللغوي لأولئك التلاميذ .
- الالتزام باستخدام الكلمات الفصيحة عند تعليم التلاميذ اللغة ، وتدريبهم على استخدامها في مواقف التعبير الشفوي والكتابي ، كما يجب التصدي للكلمات غير الفصيحة في لغة التلاميذ وذلك بتقديم الفصيح المقابل .
- أن يهتم المعلمون داخل حجرة الصف بتوجيه التلاميذ إلى اختيار المفردات اللغوية التي تدل على معاني محددة ودقيقة ، والارتقاء بثروتهم اللغوية بإضافة مفردات جديدة .
- أن توضع خطة الدرس اللغوي في ضوء حاجات التلاميذ اللغوية وتزويدهم بالجديد من المفردات التي تثري قاموسهم اللغوي .
- العمل على توحيد لغة التلاميذ الشفوية والكتابية في كل البيئات وتوجيه استخدام مفرداتها نحو الدقة والتحديد وذلك بتدريبهم على مهارات التواصل الشفوي في حصص التعبير .
- العمل على توفير الوسائل الضرورية والمساعدة على تسهيل مختلف العمليات التعليمية وتيسيرها ، وذلك بحُسن استغلالها في الأوقات المناسبة لما لها من تأثير قوي في الحصول على نتائج إيجابية .
- العمل على رفع المستوى التعليمي للوالدين لما له من أثر في الأداء اللغوي لأبنائهم وتوعيتهم بدورهم الفعّال في اكتساب أبنائهم اللغة ، بإقامة الندوات وتقديم البرامج الهادفة لتحقيق ذلك في وسائل الاتصال المسموعة والمقروءة .

الـخـــاتـــمـــــة

لقد آن لهذا البحث المتواضع أن ينتهي بعد أن حاول معالجة مسألة تعليم جانب هام من جوانب اللغة العربية ألا وهو المفردات ، التي يعتبرها المختصون في تعليم اللغات الخطوة الأولى التي ينطلق منها المتعلم ليس نحو بناء مهارة أداء اللغة وفهمها فحسب ، ولكن كذلك نحو تكوين معارفه حول العالم وتوسيعها وتلبية الحاجيات التبليغية الضرورية .

وعلى الإجمال فإنّ ما يمكن استخلاصه من هذا البحث يتمثل فيما يلي :

1 – ضرورة توحيد الجهد التأليفي للكتاب المدرسي ، ذلك أنه إذا كان البرنامج قد أعدته لجنة المناهج التربوية الوطنية وحافظ على نسق بنائي لهذه المرحلة التعليمية ، فإن اختلاف هيئات تأليف الكتاب المدرسي وخصوصا في هذه المرحلة التعليمية ، من شأنه أن يدخل بعض الاضطراب على بنية المادة الإفرادية من كتاب تعليمي إلى آخر ومن سنة إلى أخرى وهو ما شكل أهم فرضيات هذا البحث .

2 – إنّ تعليم المفردات اللغوية وتعلمها في المرحلة الابتدائية الأولى من المسار التعليمي يعد موضوعا جديا يستدعي بناء قاموس إفرادي متكامل لكل هذه المرحلة ، يتضمن ما يحتاجه المتعلم ـ الطفل في هذه المرحلة العمرية في تعلمه للغة العربية ، ليس من حيث هو مسرد إفرادي لغوي يقتصر على مسميات الأشياء محسوسة كانت أو معنوية ، ولكن كذلك من حيث هو مسرد لكلمات نحوية وأدوات معنوية يحتاجها المتعلم في بناء عباراته وأداء حاجاته التعبيرية بكيفية تجعل بناء الملكة اللغوية ، ولاسيما ما صار يعرف بالملكة النصية ، أمرا ممكنا بكيفية مسلسلة ومدروسة خلال هذه المرحلة التعليمية الحساسة .

3 – بناء مسرد إفرادي متدرج وشامل لكل المرحلة التعليمية الابتدائية يكوّن مشروع رصيد لغوي تعليمي متنوع ، يخضع للمراجعة الدورية المستمرة من قبل لجان لغوية تربوية ، بناء على ما يجد في المجالين الحضاري والمدني المتطور بسرعة ، وبناء على المراجعات اللغوية واللسانية التي من شأنها تدارك كل النقائص التي يمكن ملاحظتها ، وتكون مادة ذلك المسرد الإفرادي

أو الرصيد اللغوي التعليمي ، هي المصدر المزود لبرامج التعليم الموزعة بأقدار مدروسة من المفردات لكل سنة تعليمية من سنوات التعليم الابتدائي الخمسة .

غير أن بلوغ تلك الأهداف يتطلب عملا شاقا من كل الجهات التي تحيط بالطفل بدءً بالأفراد : (لجنة المناهج ، مؤلفو الكتب المدرسية والمحتويات ، المفتشون والمستشارون ، المعلمون والأولياء) ومرورا بالظروف التي تحيط بحياة الطفل (النفسية ، العقلية ، الاجتماعية ، اللغوية الوجدانية) التي لها حظ كبير ونصيب وافر في توجيه مسعى المتعلم نحو اكتساب المفردات وبناء ملكة اللغة، لذا فإن هذا الحقل هو الآخر جدير بالدراسة والاهتمام من قبل الأخصائيين وذوي الدراسات والتجارب ، لاسيما في مجال علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي.

ومنه يمكن القول إنّ توفير رصيد لغوي متوازن ذي مقاييس تعليمية تربوية مبررة عقلانية من حيث تلبية حاجات المتعلمين، موزع بحسب المحاور والمضامين ، متدرج من حيث الترسيخ والقدرة على الاستعمال ، دون أن يكون متسما ببعض السلبيات كالاضطراب والحشو والتخمة والتكرار والفقر وسوء التدرج ...إلخ، هذا كله ـ بدون شك ـ يتطلب تظافر كثير من الجهود إلى جانب الاستفادة من النتائج التعليمية الحديثة في مجال تعليمية اللغات قصد استثمارها وتوظيفها . وفضلا على كل ذلك فإن موضوع الرصيد اللغوي في المرحلة الابتدائية الأولى يبقى جديرا بالدراسة والبحث وما صفحات هذا البحث إلا محاولة اقتصرت على معالجة إحدى الزوايا ليس إلا، وكما هو معروف فإن البحث يبقى مستمرا ولا يعرف التوقف لحظة وذلك بسبب تسارع التغيرات الجذرية التي تطرأ وتجد في مجال البحث العلمي من جهة ، وعلى المجتمعات البشرية من جهة أخرى ، ولا يمكن ختام هذا البحث دون الإشارة إلى عدد من الملاحظات والتساؤلات التي نحسب أنها ضرورية لمتابعة العمل في هذا المحور، ومنها على الخصوص :

أولا : كيف يتم التعامل مع مبدأ التدرج " Progression " في مجال المفردات بدءً من محتوى السنة الأولى من التعليم الابتدائي وإلى غاية نهاية المرحلة التعليمية الابتدائية برمتها مثلا ؟ علما أن ذلك المبدأ يعتبر ركنا أساسيا في كل عملية التعلم.

ثانيا : هل تشكل المحتويات اللغوية التعليمية في كل سنة تعليمية "مراحل متدرجة " بالفعل ، تبدأ بالأدنى وتنتقل إلى الأعلى مرحلة مرحلة بشكل واضح وملموس، يمكن لدارسه أن يرسم مثلا منحنى بيانيا يوضح فيه ذلك التدرج ؟ أو يظهر فيه حالات الانكسار والتعثر سواء في كل مرحلة على حده أو فيما بين المراحل التعليمية المتوالية ؟

ثالثا : هل يمكن الاقتصار في دراسة الرصيد اللغوي الإفرادي على المادة المعجمية فقط ، وليكن ذلك من خلال فرضية تعنى بذلك فقط ، على سبيل المثال ، أو يمكن توسع الدراسة إلى مجموع المفردات اللغوية على اختلاف أنواعها وعليه فهل يصير من الأحرى عندها الاكتفاء بما تسميه المناهج والبرامج وحتى الكتب التعليمية بالرصيد (المفردات، أثري لغتي...إلخ) وإهمال ما يرد من مفردات أخرى داخل نصوص القراءة والمطالعة ودروس اللغة (نحو وصرف وما إلى ذلك) ؟

رابعا : الواقع أنه يمكن أن تتوسع فرضية البحث لتشمل في مجال دراسة تعليم المفردات اللغوية جميع أنواع المفردات اللغوية ، وفي كل الحصص التعليمية اللغوية باعتبار أنّ التعلّم " Apprentissage " يسري على جميع المادة اللغوية مهما كان توزيعها على الحصص التعليمية المتنوعة ، وبغض النظر عن الحصة التعليمية التي يجري فيها تعليم المادة اللغوية أو المعرفية .

خامسا : كما أنه بإمكان الدراسة أن تتوجه إلى الاكتفاء بطرق تعليم المادة الإفرادية دون الاهتمام بجردها والاعتناء بها بمقاييس توزيعها : وهذا يعتبر في الواقع من مؤكد ما يجب أن تتوجه إليه العناية ، وذلك من أجل تأسيس المعطيات التعليمية اللغوية الإفرادية التي يعاني

الدارس فيها شحا كبيرا في المعارف والمعلومات خصوصا من خلال المراجع العربية ، الأمر الذي يجعل الباحث في حاجة ماسة إلى الاطلاع على المراجع الأجنبية التي اهتمت بهذا الجانب ووفرت فيه معارف معتبرة[1].

سادسا : ضرورة انطلاق دراسات تتبعية إحصائية ميدانية للاستعمالات اللغوية العربية الفعلية ، تنتهي إلى بناء جرود لغوية إفرادية متنوعة، تستعمل كخزان فعلي تزود به المناهج والبرامج التعليمية اللغوية الإفرادية ، من شأنها أن تجنب رجل التعليم الاعتماد على التوقع العشوائي أو المحاولة والخطأ، والاعتماد على المعطيات العلمية المدروسة.

ومن الواضح أن مثل تلك المشاريع لا يمكن أن تنهض بها جهود بحث مفردة، ولكنها يمكن أن تكون مشاريع بحث جماعية مستمرة ، يشتغل عليها عدد من الباحثين فيقتسمون فيما بينهم محاورها ومجالاتها لتتكامل في الأخير من حيث النتائج والحصائل.

سابعا : السعي إلى تخزين المعطيات اللغوية الإفرادية وفقا لأنظمة إعلامية " Informatisés " صارت اليوم متوفرة بحيث يمكن تيسيرها والاستفادة منها على نحو سريع وناجح كلما دعت إلى ذلك الحاجة ، وحتى توزيعها في أقراص مبرمجة على الشركاء التربويين يتمكن منها المعلمون المتعلمون القادرون على ذلك وتدارك النقائص في وقتها.

ثامنا : ضرورة الاهتمام بمقاييس التبليغ والتوضيح المتمثلة أساسا في الاهتمام بالتصوير والتمثيل الدقيقين للمفردات الحسية منها والمعنوية ، واعتماد التضاد والترادف لتوضيح ذلك فضلا عن وضوح الخط وتناسب حجمه مع النمو الحسي ـ الحركي لمتعلم هذه المرحلة ، واستعمال الألوان المرئية بشكل واضح والعناية بالورق والطباعة ومساحات البياض المدعمة للوضوح والإدراك .

---

1 – الواقع أن هذا الشعور لم يفارق هذا البحث من انطلاقه وإلى غاية الانتهاء منه دون أن يجد ضالته فيما توفر لديه من مراجع ما عدا محتويات مجلة Lidil التي عالجت الموضوع من زوايا عديدة، لم توافق لكنها الفرضية التي انطلق منها هذا البحث.

وفي الأخير وبعد استعراض هذا العدد من التساؤلات والملاحظات التي عنت لنا في هذه المناسبة ، لا يسعنا إلاّ الاعتراف بأن هذا البحث لم يستطع تناول عدد كبير من تلك التساؤلات والملاحظات التي أثيرت آنفا ، بسبب ما صادفه من صعوبات تتعلق بجوانب علمية لم يكن يتوقعها عندما انطلق في هذا المجال من التعليمية اللغوية ، وهي صعوبات جعلت القناعات تتغير لتأخذ مسارها العلمي الصحيح وتعول على تمتين التكوين العلمي ومراجعة الفرضيات والإشكاليات فيما يستقبل من البحوث التي نصرّ على متابعتها في هذا المجال تحديدا، ولكن نعتقد أنه ربما يكون في هذا البحث فضل إثــارة الموضوع والإشــارة إلى ما فيه من الأهمية ويجب أن يولي له من العناية والاهتمام وهو هدف نتمنى أن يحسب لنا لا علينا وعلى الله قصد السبيل .

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية :

- **القرآن الكريم** برواية ورش عن الإمام نافع .

- **إبرير بشير** : تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، إربد : عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط$_1$ ،1427هـ ، 2007م .

- **ابن خلدون** : المقدمة ، دار الفكر للطباعة والنشر ، لبنان ، 2002 .

- **ابن عروس مفتاح** : الاتساق والانسجام في القرآن الكريم ، أطروحة دكتوراه دولة " قسم اللغة العربية وآدابها " ، جامعة الجزائر ، 2007 .

- **ابن عيسى حنفي** : محاضرات في علم النفس اللغوي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر د. ت .

- **ابن مالك** : تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد ، تحقيق محمد كامل بركات .

- **ابن منظور** : لسان العرب ، تحقيق عبد الله علي الكبير وآخرين ، دار المعارف القاهرة ، 1984 .

- **ابن هشام** : أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك ، تحقيق : محمد محي الدين عبد الحميد ، المكتبة التجارية الكبرى ، القاهرة ، د.ت .

ـ شرح شذور الذهب ، تحقيق : محمد محي الدين عبد الحميد ، مطبعة السعادة ، مصر1695 .

- **أبو الفتح رضوان** : الكتاب المدرسي ، فلسفته ، تاريخه ، أسسه ، تقويمه ، استخدامه ، مطابع دار الهنا، القاهرة ، 1962.

- **أبو الفرج محمد أحمد** : المعاجم اللغوية في ضوء علم اللغة الحديث ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بـيروت ، 1966 .

- **أبو غربية إيمان محمد شاكر**: القياس والتقويم التربوي ، دار البداية ، عمان الأردن ، ط$_1$ ، 2009 .

- **الجاحظ** : كتاب الحيوان ، تحقيق عبد السلام هارون، جزء3 ، ط$_2$ ، دار الكتاب العربي بيروت ، 1965.

- **الجرجاني عبد القاهر**: دلائل الإعجاز ، تصحيح وتعليق : السيد محمد رشيد رضا ، دار المعرفة ، بيروت ، 1982 .

- **الرازي فخر الدين** : نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز ، تحقيق : د . بكري شيخ أمين ، بيروت دار العلم للملايين ، 1975 .

- **الزيّات أحمد حسن** : تاريخ الأدب العربي ، ط$_1$ ، دار المعرفة ، بيروت ، 2000 .

- **السلسيلي محمد بن عيسى** : شفاء العليل في إيضاح التسهيل ، تحقيق : عـبد الله البركـاتـي ج1 .

- **السّيوطي جلال الدين** : بُغية الوعاة في طبقات اللُّغويين والنُّحاة ، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ، مطبعة البابي الحلبي ، القاهرة ، 1964 .

همع الهوامع في شرح جمع الجوامع ، تحقيق : عبد السلام هارون ، عبد الله سالم مكرم ، دار البحوث العلمية ، الكويت د.ت .

- **الطبال بركة فاطمة** : النظرية الألسنية عند رومان ياكبسون : دراسات ونصوص ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، 1993 .

- **العايد أحمد** : الرصيد اللغوي المغربي ، مجلة الأصالة ، عدد خاص 1973 – 1974 .

- **العسكري أبو هلال** : الصناعتين ، الكتابة والشعر ، ط$_1$ ، تحقيق وضبط د . مفيد قميحة ، دار الجليل ، بيروت ، 1981 .

- **الغالي أحرشاو** : الطفل بين الأسرة والمدرسة ، منشورات علوم التربية ، ط$_1$ ، المغرب ، 2009 .

- **الفيصلي سمير روحي** : المشكلة اللغوية ، ط$_1$ ، دار العلم للملايين ، لبنان ، 1992 .

- **آل ياسين محمد حسين** : الدراسات الغوية عند العرب إلى نهاية القرن الثالث ، دار مكتبة الحياة ، ط$_1$ 1980 لبنان .

- **المسدي عبد السلام** : اللسانيات من خلال النصوص ، النشرة الأولى ، الدار التونسية للنشر 1984 .

- **المعتوق أحمد محمد** : الحصيلة اللغوية أهميتها ووسائل تنميتها ، عالم المعرفة ، الكويت 1996 .

- **النور أحمد يعقوب** : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، الجنادرية للنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، 2007 .

- **الهاشمي أحمد إبراهيم بن مصطفى** : القواعد الأساسية للغة العربية تحقيق : محمد أحمد قاسم ، ط$_1$ ، المكتبة العصرية بيروت 1998.

- **الهمذاني عبد الرحمان بن عيسى** : الألفاظ الكتابية ، دار الهدى لطبع والنشر ، بيروت 1979 .

- **أنيس إبراهيم** : دلالة الألفاظ ، ط5 ، مكتبة الأنجلو المصرية ، 1986 .

- **أولمان ستيفن** : دور الكلمة في اللغة ، ترجمة كمال بشر ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، 1959 .

- **بحيري سعيد حسن** : علم لغة النص " المفاهيم والاتجاهات" ، ط1 ، مكتبة لبنان ناشرون ، 1997 .

- **حركات مصطفى** : اللسانيات العامة وقضايا العربية ، دار الآفاق ، الجزائر د.ت .

- **حسن مروة** : تكلم الألمانية ، دار اللطائف للنشر والتوزيع ، ط1، القاهرة ،2007 .

- **خطابي محمد** : لسانيات النص ، مدخل إلى انسجام الخطاب ، المركز الثقافي العربي، ط1 ، بيروت .

- **سالمي عبد المجيد** : العناصر الإفرادية في كتب القراءة لسبع بلدان عربية ، رسالة ماجستير، معهد اللغة العربية وآدابها ، جامعة الجزائر ، 1988 .

- **شاكر سالم** : مدخل إلى علم الدلالة ، ترجمة محمد يحياتن ، ديوان المطبوعات الجامعية ، د ت.

- **طالب الإبراهيمي خولة** : مبادئ في اللسانيات ، سلسلة كليات ، دار القصبة للنشر ، ط1 الجزائر ، 2000 .

- **طعيمة رشدي** : قائمة المفردات الشائعة الاستخدام في البلاد العربية ، دار الفكر العربي القاهرة ، 1988 .

- **ظاظا حسن** : كلام العرب : من قضايا اللغة العربية ، دار النهضة العربية ، بيروت 1976 .

- **عفانة محمد عطية أحمد** : واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية لقطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة ، رسالة ماجيستر ، منشورات كلية التربية بالجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين ، 2010 / 2011 .

- **عفيفي أحمد** : نحو النص "اتجاه جديد في الدرس النحوي "، مكتبة زهراء الشرق ط1 ، القاهرة ، 2001 .

- **فندريس جوزيف** : اللغة تحقيق : عبد الرحمان الدواخلي ومحمد القصاص ، مطبعة لجنة البيان العربي ، القاهرة 1950م/1370م .

- **قشي مليكة** : " الرصيد اللغوي المغربي الوظيفي وكيفية تعليمه في المدرسة الجزائرية "، رسالة ماجستير في العلوم اللسانية ، قسم اللغة العربية وآدابها ، جامعة الجزائر، 2008 .

- **قلاتي إبراهيم** : قصة الإعراب (الأفعال) ، دار الهدى للطباعة والنشر، الجزائر، 1998 .

- **كاظم الفتلاوي سهيلة محسن** : المدخل إلى التدريس ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1 ، الأردن ، 2003 .

- **لوصيف الطاهر** : تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي ، رسالة دكتوراه دولة ، قسم اللغة العربية وآدابها ، جامعة الجزائر، 2007 م .

- **مختار أحمد عمر** : علم الدلالة ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر، 1981 .

- **ميلة الطاهر**: الألفاظ الحضارية بين الوضع والاستعمال ، رسالة دكتوراه دولة ، قسم اللغة العربية وآدابها ، جامعة الجزائر، 2000.

- **نصيرات صالح** : طرق تدريس العربية ، دار الشروق ، ط1 ، عمان ، الأردن ، سنة 2006 .

- **هني خير الدين** : تقنيات التدريس ، ط1 ، الشركة الوطنية للنشر والإشهار ، الجزائر، 1999.

- **المنجد** في اللغة والأعلام . دار الشروق ، بيروت ، الطبعة ثلاثون .

الـوثــائــق التربـويــة

- مناهج السنوات : الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي ، تأليف : اللجنة الوطنية للمناهج ، ديوان المطبوعات المدرسية ، الجزائر ، جوان 2011 .

- الوثائق المرافقة للمناهج للسنوات : الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي ، تأليف : اللجنة الوطنية للمناهج ، ديوان المطبوعات المدرسية ، الجزائر ، جوان 2011 .

- كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي ، تأليف : محمد بن ياسعي ، بوبكر خيشان ، محند الطاهر مدور ، سليمان بورنان ، تواتي فاصولي ، لعربي مراد ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، منشورات الشهاب ، الجزائر 2004 .

- لغتي الوظيفية ، كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي ،تأليف : سيدي محمد دباغ بوعياد ، حفيظة تازروتي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر 2004 .

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

- رياض النصوص : كتابي في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، تأليف : شريفة غطاس ، مفتاح بن عروس ، عائشة بوسلامة سباح ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر 2007/2006 .

– رياض النصوص : كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، تأليف : شريفة غطاس ، مفتاح بن عروس ، عائشة بوسلامة سباح ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر 2010/2009 .

– تعلماتي الأولى : دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية ، تأليف : ساعود فتاح فاطمة ، عزوز حمزة ، مكناسي ليلى ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر، 2006 .

– كراس الكتابة والتمارين : السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، تأليف : محمد بن يسعي ، بوبكر خيشان ، محند الطاهر مدور ، سليمان بورنان ، تواتي فاصولي ، لعربي مراد ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، منشورات الشهاب ، الجزائر 2004 .

– لغتي الوظيفية كراس التمارين ، السنة الثانية من التعليم الابتدائي ، تأليف : سيدي محمد دباغ بوعياد ، حفيظة تازروتي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر 2004 .

– كراس النشاطات اللغوية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، تأليف : شريفة غطاس ، عائشة بوسلامة سباح ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر 2013/2012 .

– كراس النشاطات اللغوية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي ، تأليف : شريفة غطاس ، مفتاح بن عروس ، عائشة بوسلامة سباح ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائـر 2012/2011 .

– كراس النشاطات اللغوية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، تأليف : حراث فاطمة الزهراء ، غضابنية نزيهة ، آيتا عمر عكريش فتيحة ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر 2012/2011 .

قائمة المصادر والمراجع باللغة الأجنبيـة :

- **A. Lehter** : Sémantic Fields and Lexical Structure , London 1974 .

- **Alise Lehmann. Françoise Martin-Berthet** : Introduction à la lexicologie – Sémantique et morphologie , Dunod , Paris 1998 .

- **Andret Martinet** : Elements de linguistique génerale 4ème édition , 2ème tirage , Armand Colin, Paris , Juin 1998 .

- **Aurelien Sauvageot** : Portrait du vocabulaire français , librairie la rousse , Paris 1964 .

- **B.Quemada** : Etude de linguistique appliqué , Librairie Marcel Didier 1963 France .

- **C . K . Ogden and I . A .Richards** : The Meaning of Meaning 10th ed G . Britagne 1972 .

- **Elizabeth Kalaque** : Enseignement/apprentissage du vocabulaire " LIDIL " revue de linguistique , Université Sthendhal de Grenoble , France, n° 21 , juin 2000 .

- **G.Gougenheim et Al.** : l'elaboration du français fondamental 1ere degré , librairie Marcel Didier ,Paris 1963 .

- **Georges Mounin** : Dictionnaire de la linguistique – Presses Universitaires de france 1977 .

- **H. Ruks :** Linguistique textuelle et enseignement de français , Hatier Paris 1980 .

- **Hubert Dupart :** Apprendre Le vocabulaire –choisir une pédagogie (se prendre aux mots) , Lyon 2002 .

- **Igor A.Mel'cuk / André Clas / Alain Polguère :** Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire , Editions Duculot , Université libre de Bruxelles 1995 .

- **Jacqueline Pioche :** Précis de lexicologie française , l'étude et l'enseignement du vocabulaire , éditions Fernand Nathan , Paris 1977 .

- **John Lyons :** Sémantics , Vol ,1 Cambridge university. Press 1977 .

- **Lida Lundquist :** Le Factum textus : fait de grammaire ou fait Linguistique ou fait de cognition ? Langue française , n° 121 , 1999 .

- **Louis Guilbert :** la créativité lexicale , librairie la rousse , Paris 1975 .

- **Maria Térésa Cabré :** La terminologie théorie , méthode et application, les presses universitaires d'ottawa , Canada 1998 ,

- **Maria-Alice Medioni :** (Se) construire un vocabulaire en langue , octobre 2002 ,Paris .

- **Marie Claude Treville :** Vocabulaire et Apprentissage d'une langue seconde, Bibliothèque Nationale de Canada 2000 , 1ère édition ,

- **Marie Françoise Mortureux** : La lexicologie entre langue et discours, Edition Sedes , Paris 1997.

- **Micheline Daumas** : Comment apprendre le vocabulaire ?, 1ère édition , Librairie Larousse , Paris 2000 .

- **R.Gallison et D.Coste** : Dictionnaire de didactique des langues – Hachette , 6ème ed . 1988 ,

- **S. Ullmann** : Meaning and style , Oxford 1973 .

- **Le petit Robert** : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française , éditions canada Montréal 1984 .

فهـرس

مقدمـة.....06

الفصل الأول :

علم المفردات وتعليمية المفردات

المبحث الأول : الكلمة والمفردة

الكلمة عند النحاة 15
الكلمة في اللسانيات الغربية 24
الكلمة في اللسانيات العربية 33
مفهوم المفردات اللغوية 36
التوليد المعجمي 38

المبحث الثاني : علم المفردات

التسمية والمفهوم 43
علاقة علم المفردات بصناعة المعاجم 47
النشأة والتطور.....48
جهود الهيئات العربية في مجال علم المفردات 55
علم المصطلح وعلاقته بعلم المفردات 58
أهمية المعاجم في حفظ المفردات 64

المبحث الثالث : تعليمية المفردات

تعليمية المفردات 68
قوائم المفردات الأساسية في العالم 72

الأرصدة اللغويـة 80
مشروع الذخيرة العربية المحوسبة " الأنترنت العربية ".....88

الفصل الثاني :

طرائق تعليم المفردات عامة

المبحث الأول : المقاربة الصرفية

مفهوم المقاربة 92
الصرف فـي اللغة العربية 94
الصرف في اللغات الأجنبية 110
أهمية علم الصرف في تعليمية المفردات وتعلمها.....117

المبحث الثاني : المقاربة الدلالية

اللفظ والمـعنى 120
أنواع المعـنى 123
المعنى فـي ضوء بعض النظريات 127
نظرية الحـقول الدلالية 129
أهمية نظريـة الحقول الدلالية 143
مجالات المـفاهيم 147
التـرجمة 148

المبحث الثالث : المقاربة النصيّة

النص : الطـبيعة والمفهوم 152
اللسانيات النـصيّة : النص ، الملكة النصيّة 154
أنواع النصوص 160
دور النصوص في ترسيخ الملكة الإفرادية 164

الفصل الثالث :

أهم طرائق تعليم المفردات

المبحث الأول : طريقة تعليم المفردات في المنهاج

مدخل 171
التعريف بالمنهاج 172
القسم التحضيري 174
السنة الأولى 176
السنة الثانية 181
السنة الثالثة 188
السنة الرابعة 193
السنة الخامسة 195

المبحث الثاني : طريقة تعليم المفردات في الكتب المدرسية

الكتاب المدرسي: الطبيعة والمفهوم 200
وظائف الكتاب المدرسي 201
كتاب المرحلة التحضيرية 202
كتاب السنة الأولى 205
كتاب السنة الثانية 210
كتاب السنة الثالثة.....212
كتاب السنة الرابعة 215
كتاب السنة الخامسة 220

المبحث الثالث : طريقة تعليم المفردات اللغوية في القسم ـ نماذج

القسم التحضيري 229
السنة الأولى 232
السنة الثانية 234

السنة الثالثة 236
السنة الرابعة 239
السنة الخامسة 243

الفصل الرابع :

تقييم اكتساب التلاميذ للمفردات

المبحث الأول : اختبارات التحصيل وطرق تطبيقها

التقويم : مفاهيم وإجراءات 248
أساليب التقويم 250
القسم التحضيري 257
السنة الأولى 259
السنة الثانية 261
السنوات (3 – 4 – 5) 263

المبحث الثاني : عرض حصيلة المفردات المكتسبة في كل مستوى وتحليلها

القسم التحضيري 273
السنة الأولى 278
السنة الثانية 283
السنة الثالثة 288
السنة الرابعة 289
السنة الخامسة 290
تحليل الجداول الثلاثة 291

البحث الثالث : النتائج والاقتراحات

نتائج الفصل الأول 297
نتائج الفصل الثاني 300

نتائج واقتراحات الفصل الثالث 303
نتائج واقتراحات الفصل الرابـع 308
نتائج واقتـراحات عامـة 311
الخاتمة 315
قائمة الـمصادر والمراجع 321
الفهرس 332