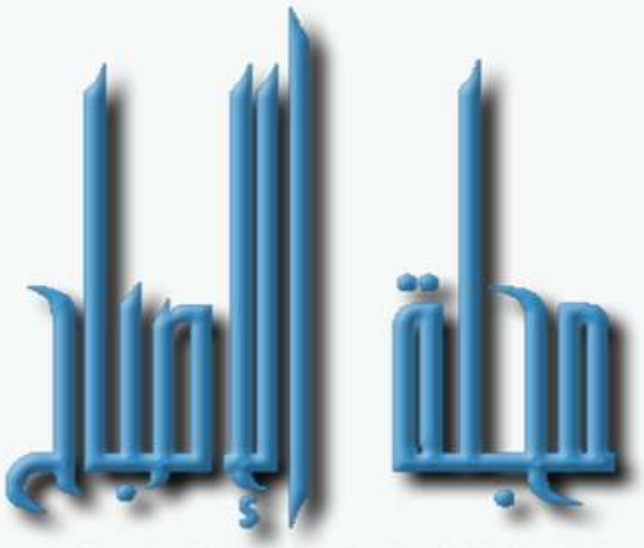
Revue des
lumières 5
Spécialisée en sciences humaines;
pensée et communauté




مجلة الاصباح. للعلوم الإنسانية والفكر والسياسة والمجتمع.
العدد 5. يوليو 2020
ISSN 2649 4744


| | |
|---|---|
| اللغة في درس الجابري تصور عام حول الأنساق المعرفية للمفهوم | أ. عز الدين جبار |
| اللغة العربية وسؤال الحضارة | د. الحسن بنيعيش |
| الانزياح الدلالي في أشعار عبدالعزيز المقالح | د. على خضرى |
| ديداكتيك المعجم : معايير اختيار المعجم وتنظيمه لغير الناطقين بالعربية | د. عبد الرحيم ناجح |
| حملة أبرهة الحبشي على منطقة وسط الجزيرة العربية المذكورة في نقش مسندي وعلاقتها بحملته على مكة المذكورة في القرآن الكريم | أ.د.عبدالله أبوالغيث |
| حرب الجزائر١٩٥٧ الحادثة الموثقة لمأساة انسانية جزائرية وضربة جزاء فرنسية دراسة تحليلية تاريخية | أ. صباح عبيد |
| معالجة المنهج النبوي للمشكلات التي تؤثر على السلم في المجتمع الإسلامي " دراسة تاريخية" | د. عبد الحكيم العراشي |
| الفكر التحديثي المعاصر وآفة الغلو في الدين: مقاربة نقدية في خطاب الدينيين والعلمانيين | د. مصطفى أمقدوف |
| مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشيط في تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في مديريتي صيره والتواهي في محافظة عدن. | د. اتفاق محمود السقاف |
| المتـــابعة السيكولوجية للوالـــــدية - من أجل مساندة إكلينيكية لوظيفة الأبوة - | سناني عبد الناصر |
| Le communisme cinématographique | Zribi Souad |

# ديداكتيك المعجم : معايير اختيار المعجم وتنظيمه لغير الناطقين بالعربية

د. عبد الرحيم ناجح
البريد الإلكتروني:najihabderrahim111975@gmail.com

**ملخص:**

يقتضي تعليم المعجم لغير الناطقين بالعربية استناده إلى معايير محددة؛ إذ لا يمكن تعليم جميع مفردات العربية دفعة واحدة. كما أن حاجيات المتعلمين غير الناطقين بالعربية تختلف من فرد إلى آخر وفقا للمسافة الجغرافية والثقافية والمادية من اللغة العربية موضوع التعلم. زد على ذلك؛ أنه لا يمكن أن يكون اختيار المفردات التي يتعين أن تُقدّم إليه موسوما بالعشوائية، وإنما لابد أن يخضع لمعايير مضبوطة. لذلك، يبدو أنه من الضروري أن يستجيب اختيار المفردات موضوع التعلم إلى مجموعة من الشروط. وأول هذه الشروط أن يتيح تعلمها تعلم اللغة العربية، وأن يناسب المرحلة العمرية والمدارك العقلية، وأن يقدر غير الناطق بالعربية على التواصل في وضعيات مختلفة. نهدف في هذا البحث إلى رصد مختلف المعايير التي يتعين أن ينضبط إليها اختيار المعجم من خلال تناول التردد والتغطية والإتاحية والقابلية للتعلم والتماثل والفعالية والنجاعة. كما يهدف إلى استقصاء التنظيم من خلال تسليط الضوء على أنواعه: التنظيم الداخلي والتنظيم اللولبي والتدرج المجالي والتدرج الموضوعاتي.

الكلمات المفتاح: تعليم المعجم- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- معايير اختيار المعجم

# vocabulary teaching: criteria for selecting and organizing vocabulary for non-Arabic speakers

**Dr.Najih abderrahim**

**Abstract** :

Teaching vocabulary to non-Arabic speakers requires that it be based on specific criteria, because not all Arabic vocabulary can be taught at the same time. In addition, the needs of non-Arabic-speaking learners differ from one individual to another depending on the geographic, cultural and material distance of the Arabic language being learned. In addition, the choice of vocabulary to be presented cannot be randomly marked, but rather must be subject to strict criteria. It therefore seems necessary that the choice of vocabulary meet a set of conditions. The first of these conditions is that it makes it possible to learn Arabic, that it is suitable for age and mental perceptions, and that non-Arabic speakers are able to communicate in different situations. In this research, we aim to explore the different criteria against which the selection of vocabulary must be controlled by addressing the frequency, coverage, availability, teachibility, equivalence, effectiveness and efficiency. It also aims to investigate the organization by highlighting its types: linear, spiral, and thematic organization.

**مقدمة**

يمثل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أحد أهم المواضيع التي أضحت تستأثر باهتمام بالغ من قبل الباحثين والدارسين. ويعد تعليم المعجم وتعلمه مدار اهتمام الدراسات التي تعنى بتعليم اللغات وتعلمها، لدوره الكبير في تنمية المهارات اللغوية وتطورها. ورغم إجماع مختلف الدراسات على الدور المركزي الذي يضطلع به تعلم المعجم في تعلم اللغات، مازال تعلمه في اللغة العربية محتشما؛ إذ لم تتناوله الدراسات ذات الصلة بما يكفي من البحث والتنقيب، مقارنة بالدراسات التي اهتمت بتعليم المعجم في الدراسات الإنجليزية التي حققت تقدما هائلا في الموضوع. وقد يرجع السبب إلى الاعتقاد الذي يفيد أن تعلم اللغة ينبغي أن يختزل في تعلم القواعد بوصفها الحائل دون تجنب الوقوع في اللحن، بينما لا يفيد تعلم المعجم، في تفادي الوقوع في الخطأ. كما يرجع السبب أيضا إلى الاعتقاد الذي مؤداه أن نسق القواعد نسقٌ مغلقٌ يمكن تعليمه وتعلمه، بينما يعد نسق المعجم نسقا مفتوحا، يصعب الإحاطة والإلمام به.

لا شك أن الباحثين، اليوم، يؤكدون على الدور الكبير الذي يسم تعلم المعجم، لا بوصفه رصيدا لغويا، أو ثروة لغوية فحسب، وإنما بوصفه مدخلا مهما إلى تعلم اللغة. في هذا الصدد؛ يطرح تعلم المعجم تساؤلات عديدة. من بينها: ما طبيعة المعجم الذي ينبغي تعليمه وتعلمه؟ وكيف ينبغي تعليمه؟ وما المعايير التي يتعين الاستناد إليها في اختيار الكلمات موضوع التعليم والتعلم؟ وما إلى ذلك من التساؤلات ذات الصلة بديداكتيك المعجم.

وإذا كانت فرصة تعليم المعجم ضمنيا[1] للناطق الفطري متاحة من خلال قراءة النصوص، والاستماع، فإنها غير متاحة للناطق غير الفطري؛ إذ يتعين أن يتعلم معجم اللغة الهدف بطريقة صريحة. ويرجع السبب إلى كون فرص مصادفة الكلمة من قبل المتعلم غير الناطق في سياقات مختلفة تبقى محدودة جدا. من هنا، تنقدح الحاجة إلى ضرورة تعليم المعجم. ويقتضي تعلمه تحديد مجموعة من المبادئ والأسس. (أ) تحديد المعجم موضوع التعليم والتعلم. (ب) تنظيمه وفق معايير مضبوطة. (ج) اختيار استراتيجيات التعليم. (د) بلورة روائز القياس والتقويم. (هـ) تحديد الوسائل التعليمية التي يمكن أن تضطلع بدور تعليمه.

نتوخى في هذا المقال الوقوف على بعض المعايير التي يتعين الانضباط إليها من أجل اختيار الكلمات التي ينبغي أن تشكل موضوع تعليم وتعلم. كما نهدف إلى تعرف أنواع طرق تنظيم المعجم للناطقين بغير العربية. ننظم المقال كالآتي: نتناول معايير اختيار المعجم في الفقرة الأولى من خلال رصد الكلمات ذات المحتوى في مقابل الكلمات الوظيفية، وتردد الكلمات والتغطية والإتاحية والتكافؤ والمعجم الفعال والناجع. ونهتم في الفقرة الثانية بطرق تنظيم المعجم من خلال رصد التنظيم الخطي واللولبي والمجالي والموضوعاتي.

## 1. معايير اختيار المعجم

نخصص هذه الفقرة لاستقصاء أهم المعايير التي يتعين الاستناد إليها من أجل اختيار المعجم الموجه إلى متعلم اللغة العربية غير الناطق بها. نتناول المبادئ الموجهة لاختيار الكلمات ذات المحتوى في مقابل الكلمات الوظيفية. ثم نستجلي مبدأ تردد الكلمات. ونستقصي مبدأ التكافؤ والتغطية والمعجم الفعال والناجع.

---

**1** . نقصد بتعليم المعجم ضمنيا عدم إفراد حصص تعليمية خاصة به. ويختلف عن تعليم المعجم بشكل صريح؛ إذ يتم تخصيص حصص لتعليم المعجم على غرار مكونات تعليم اللغة الأخرى، مثل مكون القراءة والكتابة والتواصل الشفهي، وقواعد اللغة. وقد أفردنا فصلا خاصا للحجج التي يستند إليها، سواء تعليم المعجم ضمنيا، أو بشكل صريح (راجع بهذا الشأن (ناجح (2015)).

### 1.1.الكلمات ذات المحتوى، مقابل الكلمات الوظيفية

ينبغي أن يُراعى في اختيار المعجم طبيعته؛ إذ يتضمن المعجم الكلمات ذات المحتوى (content words) والكلمات الوظيفية (function words). يقصد بالأولى الأسماء والأفعال والصفات والظروف؛ أي الكلمات المملوءة معجميا. ويقصد بالثانية الحروف والمصدريات وصرفيات الزمن والجهة والوجه والموجه إذا وقعت صرفيات معزولة عن الكلمة. وتتفرع الكلمات ذات المحتوى إلى كلمات مجردة، مثل (صَبْر)، و(إيمان)، وأخرى محسوسة، مثل (أسد)، و(فرس). كما تتفرع إلى كلمات معجم قاعدي ومعجم خاص. لا تتصل الكلمات بمجال معين في المعجم القاعدي، مثل الفعل "دخل" الذي لا يقتصر استعماله على مجال أو قطاع معين، وإنما يتصل بمعجم عام؛ أي يمكن توظيفه في القطاع الفلاحي أو التجاري أو غيرها من القطاعات. أما بالنسبة للمعجم الخاص، فيتضمن كلمات تتصل بمجال بعينه، مثل "كهرباء"، أو "يخضور"، أو "الفلز"، وغيرها من الكلمات. وعليه؛ نطرح السؤالين التاليين: ما طبيعة الكلمات ذات المحتوى التي يتعين تقديمها إلى متعلم اللغة العربية غير الناطق بها؟ وما طبيعة الكلمات (ذات محتوى أو وظيفية) التي ينبغي أن يستفيد منها متعلم اللغة العربية غير الناطق بها المبتدئ؟

تقتضي الإجابة عن السؤال الأول إبداء مجموعة من الملاحظات. من أهمها أنه ينبغي أن يستفيد متعلم اللغة العربية من الكلمات المنتمية إلى المعجم القاعدي لأسباب منها: (1) تسعفه في التواصل في مختلف المجالات والوضعيات التواصلية ذات الصلة؛ (2) يعد هذا النوع من الكلمات مترددا أكثر، مقارنة بالكلمات التي لا توظف إلا في سياقات محدودة؛ (3) عادة ما يسهل تقريب معانيها من المتعلم، مقارنة بالكلمات التي يقتصر توظيفها في مجال بعينه؛ إذ يتطلب تقريب معانيها مجهودا وخبرة.

وللإجابة عن السؤال الثاني، نتبنى فرضية الأقسام الطبيعية (Natural-Partitions-hypothesis)، كما اقترحتها جانتنير (Gentner,1982). وتفيد هذه الفرضية سهولة إدراك الأشياء الملموسة، مقارنة بالسيرورات والأحداث؛ لأن الأشياء الملموسة كيانات مقيدة مكانيا؛ يمكن عزلها عن المحيط التي توجد به، مقارنة بالأنشطة والأحداث والسيرورات التي تعد مقولات لسانية، أكثر ما هي مقولات معرفية. وهذا ما حذا بجانتنير إلى التمييز بين الهيمنة اللسانية (linguistic-dominance)،

والهيمنة المعرفية (cognitive-dominance). ويراد بالهيمنة اللسانية طبقة المقولات المغلقة[2] التي تدرك في علاقتها باللغة، مثل الحروف والأفعال. ويقصد بالهيمنة المعرفية مختلف المقولات المفتوحة التي تدرك بغض النظر عن اللغة موضوع التعلم. وفي ما يلي، نقدم التقسيم الذي أوردته جانتنير وبرودتسكي.

الشكل (1): تقسيم الهيمنة حسب جانتنير وبرودتسكي (216:2003)

**2** . تعد طبقة الحروف طبقة مغلقة؛ إذ لا يمكن أن تضاف إليها حروف جديدة. وتعد طبقة الأسماء مفتوحة؛ لأنه يمكن للغة أن تضيف إلى معجمها أسماء جديدة باستمرار.

انطلاقا مما تقدم، يتعين أن يستفيد متعلم اللغة العربية غير الناطق بها من نسبة مهمة من المقولات الموسومة بالهيمنة المعرفية، وذلك لمجموعة من الأسباب، نذكر منها: (أ) يسهل عزلها عن المحيط الموجودة به؛ (ب) يسهل تقريب معانيها من المتعلم؛ (ج) تستفيد من مقُولة كلية في مختلف اللغات؛ فجميع اللغات تُمَفْول الأشياء بنفس الطريقة، مقارنة بالمقولات الموسومة بهيمنة لسانية التي تختلف من حيث مقولتها في اللغات. (د) يظهر الطفل ميلا واضحا إلى تعلم الأسماء قبل تعلم المقولات الموسومة بالهيمنة اللسانية، خاصة في مرحلة الكلمات الأولى[3].

يبدو أن تعلم الأسماء أسهل المقولات تعلما، للأسباب التي ذكرنا سابقا، متبوعة بالصفات. وتطرح الأفعال صعوبات جمة على مستوى التعلم؛ لأن المتعلم يمكن أن يكون صورا ذهنية مختلفة عنها (ريد(Read,2000 :40)). ومع ذلك، يحتاج هذا الرأي إلى مزيد من النقاش؛ لأننا نفترض أن الأسماء المجردة، مثل "صبر"، و"إيمان" يصعب أن يُكّون المتعلمون عنها نفس الصور الذهنية.

وفي ذات السياق، تؤكد فرضية النسبية العلائقية (relational relativity) "أنه عند معجمة العالم المدرك، يتغيّر إسناد الألفاظ العلائقية عبر لسانيا، مقارنة مع الألفاظ الاسمية(...). وتتوفر اللغات على درجات من الحرية في معجمة العلاقات بين الأشياء، مقارنة مع معجمة الأشياء نفسها(...) وعليه، فبالنسبة إل الأفعال والألفاظ العلائقية الأخرى، ينبغي أن يكتشف الأطفال الكيفية التي تؤلف بها لغاتهم وتمعجم عناصر الحقل الإدراكي"(جانتر،25-1982:323). وهذا يفيد أن معاني الألفاظ العلائقية، بما في ذلك الألفاظ العلائقية الملموسة، نحو أفعال الحركة والحروف الفضائية، توجد داخل الأنساق اللسانية. لذا يفترض أن يكتسب المتعلم معاني الأشياء قبل اكتساب معاني العلاقات.

### 2.1.تردد الكلمات

يقوم معيار تردد الكلمة على الفكرة التي تفيد أن الكلمة الموسومة بتردد أكبر هي الكلمة التي تفيد المتعلم في الانخراط في الوضعيات التواصلية المختلفة. وهي الكلمات التي يبدي المتعلم ميلا إلى تعلمها، رغم أن دارسة ( هو (Hu,2013)) بينت أن تردد الكلمة أثر في تعلم شكل كتابتها، دون معناها وارتباطاتها الدلالية، ووظيفتها التركيبية (هو(Hu,2013)). وبدهي أن يكون تردد الكلمات يختلف في اللغة المكتوبة، مثلما في اللغة الشفهية؛ إذ يفترض أن تكون كل كلمة موسومة بتردد ما. ويخضع هذا التردد للفترات الزمنية، والمجالات. لقد فكر المختصون في وضع معاجم تخص تردد الكلمات في المتون في لغات مختلفة، مثل الإنجليزية والإسبانية والبرتغالية والفرنسية والألمانية، وغيرها من اللغات. ولازالت العربية لم تستفد من مثل هذه الأعمال إلى حد اليوم. لربما تأخرت العربية في وضع معاجم من هذا النوع؛ لأنه عمل مؤسساتي؛ لا يمكن أن يقوم به الأفراد.

ويعد التردد من المعايير التي ينبغي أن يخضع لها اختيار المعجم؛ لأن استفادة متعلم اللغة العربية غير الناطق بها من الكلمات ذات التردد العالي، من شأنه أن يقدره على الانخراط السريع في الوضعيات التواصلية. كما تجنيبه الكلمات الموسومة بالتردد المنخفض. ولعل استعارة "الرصيد" للدلالة على المعجم في الكتب المدرسية خير شاهد على صحة هذا الطرح؛ إذ قد يكون هذا الرصيد موسوما بالتضخم- على حد تعبير المهتمين بالاقتصاد- أي الوفرة مع انعدام القيمة.

لقد حاولت دراسات أن تقيم لوائح للكلمات ذات التردد العالي؛ إذ نشرت"وزارة التربية الوطنية الفرنسية نتائج بحث خاص باللغة الشفهية، استند إلى وسائل عصرية-استعمال مسجلة لتسجيل محادثات تم تفريغها - قدم البحث 1126 كلمة تشكل المعجم القاعدي (vocabulaire-de-base) للغة الفرنسية". في هذا الإطار، تمس الحاجة إلى مثل هذه الأبحاث الخاصة

---

**3** . تعد مرحلة الكلمات الأولى إحدى المراحل المهمة في تطور معجم الطفل. وقد حظيت باهتمام مجموعة من الباحثين، لدورها في فهم التطور اللساني والمعرفي لدى الطفل، ولأهميتها في تفسير مختلف الظواهر الدلالية والصواتية والصرفية والتركيبية. (راجع في هذا الصدد،( بورمان (Bowerman,1978))، و(باريت (Barett,1982)).

باللغة العربية لمعرفة معجمها القاعدي، سواء تعلق الأمر باللغة الشفهية أو المكتوبة، وحسب مجالات استعمالها التقنية والأدبية والعلمية وغيرها، وحسب الفترات الزمنية.

وقد صف بيك ومكاوين وكوكان (Beck, McKeown& Kucan, 2002) ثلاثة مستويات لتردد الكلمات. يتضمن المستوى الأول الكلمات القاعدية (basic words) في اللغة. تتميز هذه الكلمات بكونها ذات تردد عال. وتكون معلومة من قبل المتعلمين باستثناء غير الناطقين باللغة، وذوي الحاجات الخاصة، مثل ( يجري، عصا، يأكل...). لا ينبغي أن تشكل هذه الكلمات موضوع تعليم المعجم؛ لأنها معروفة من قبل المتعلم الناطق باللغة. ويتضمن المستوى الثالث الكلمات التي تتميز بكونها ذات تردد منخفض؛ لأنه يقتصر استعمالها على مجال محدد (مثل، الأكسدة في الكيمياء). ولا يصادفها المتعلم إلا في سياق تعلم محتوى خاص. لذا، لا يحسن تعليمها إلا إذا ظهرت الحاجة إلى ذلك. ويتضمن المستوى الثاني كلمات تختلف عن كلمات المستويين الأول والثالث؛ أي إنها ليست معروفة تماما، ولا يقتصر مجال استعمالها على مجال بعينه. هذه الكلمات هي التي ينبغي أن تشكل موضوع تعليم وتعلم.

وإذا كان المستوى الثاني يمثل موضوع تعليم المعجم، وفقا للتقسيم السالف الذكر، فإنه يصعب تحديد هذه المستويات لمتعلم اللغة الأجنبية. والسؤال المطروح في هذا الصدد هو: هل هناك معايير محددة ودقيقة يمكن الاستناد إليها لتحديد كلمات كل مستوى على حدة؟ وإذا تم تحديد هذه المعايير، ألا يمكن أن تكون مقصورة على فترة زمنية بعينها؛ إذ لا يمكن أن تنسحب على جميع الفترات الزمنية والمجالات؛ لأن اللغة تتطور حسب الأزمنة، والكلمات التي تكون معلومة وذات تردد عال في فترة معينة، قد لا تكون كذلك في فترة زمنية أخرى؟

توجد العديد من الكلمات التي تتسم بكونها ذات تردد عال، لكن ترددها غير قار، حيث تكون مترددة بقوة في نصوص معينة، وذات تردد منخفض في نصوص ووضعيات تواصلية أخرى. نعني بالمجال، هنا، عدد النصوص التي تظهر فيها الكلمة موضوع التعلم. ويقترن هذا المعيار بالبحث الذي قام به مارونزو وبيكرين (Marzano & Pickering, 2005) حول المعجم الأكاديمي (Academic Vocabulary)؛ حيث قام الباحثان بتحليل أحد عشر متنا في مجالات مختلفة (الرياضيات والعلوم والفنون والتاريخ والجغرافيا والتكنولوجيا والاقتصاد والصحة وتعلم اللغة الإنجليزية والرياضة والتربية)[4]. وخلص إلى كون 7923 مفردة موسومة بتردد عالٍ في هذه المتون. ثم صُنّفت إلى أربعة مجالات عمرية (روض الأطفال-سنتين؛3-5؛6-8؛9-12). وقد عد تعلم هذه المفردات ضروريا للنجاح في المسار الدراسي. وبناء عليه، يتعين تحديد مختلف أو بعض المتون المكتوبة باللغة العربية في علوم وآداب مختلفة، يتوقع أن يصادفها المتعلم في مساره الأكاديمي. كما ينبغي تحديد المفردات الأكثر ترددا في هذه المتون لتشكل موضوع تعليم وتعلم.

### 3.1.الإتاحية

إذا كان التردد يتعلق بإحصاء الكلمات في النصوص، سواء المكتوبة أو الشفهية، فإن الإتاحية (availability) تتصل بما يحتاجه المتعلم من كلمات. ولا تنفك بدورها عن التردد عدا أن التردد متصل، في حالة الإتاحية، بحاجات المتعلمين وانتظاراتهم. فما نقرب من معاني كلمات داخل الفصول الدراسية، ليست قريبة حتما من انتظارات جميع المتعلمين. هي قريبة فقط من الذي يرى أنها مفيدة له في وضعيات تواصلية، أو في مجالات أو في مواضيع معينة. فكل متعلم للغة العربية له انتظارات خاصة به من تعلم

4 . راجع مختلف المتون التي كانت موضوع التحليل في (مارونزو،109:2004)

اللغة. ويُفترض أن تقوم هيئات البحث ومعاهده بتوجيه استمارات تخص الكلمات التي يحتاجها المتعلم، وتقوم برصد ترددها. فالكلمات ذات الترددات العالية في إجابات المتعلمين هي الكلمات التي يجب أن تشكل موضوع تعليم وتعلم.

لقد وظف معيار "الإتاحية" من أجل إنشاء"الفرنسية القاعدية/ الأساسية"[5] (Basic French) من خلال توجيه أسئلة تتصل بالكلمات الأكثر ترددا في مجال معين لآلاف المتعلمين في مناطق مختلفة من فرنسا. ويتعين أن يذكر كل متعلم 22 كلمة في كل مجال من مجالات البحث. وبعد جمع المعطيات وتمحيصها، تبيّن وجود كلمات أكثر ترددا، مقارنة بكلمات أخرى. فكلمة (table) "طاولة" توجد على رأس قائمة الأثاث. وبالتالي، تعد متاحة أكثر، مقارنة بكلمة (vitrine) "صوان".

إن المدرس مطالب بطرح تساؤلات عن اختيار المعجم موضوع التعليم. تتصل هذه التساؤلات بأهمية الكلمة في فهم النصوص القرائية، وأن يزيد تعلمها من حماس المتعلم لتعلم كلمات أخرى، وأن يطور تعلمها التحليل البنيوي لديه، أو مهاراته المتصلة باستعمال القاموس، وأن يستطيع المتعلم توظيف سياق النص لفهم معنى الكلمة، وأن تمثل الكلمة مفهوما خاصا يجب معرفته من قبل المتعلمين.

تتيح هذه المعايير ذات الصلة بالمدرس إبداء مجموعة من الملاحظات. أولا، ينبغي أن يستند اختيار الكلمة إلى انتظارات المتعلم من حيث النصوص القرائية التي يُتوقع أن يصادفها. ثانيا، ضرورة أن يعتمد تعليم المعجم على الرفع من حافزية تعلم المعجم نفسه. ثالثا، يتعين أن يسهم تعلم الكلمة في تطوير مهارات البحث في القواميس. رابعا، يطور تعلم المعجم القدرات اللغوية ذات الصلة بالصرف. انطلاقا مما تقدم، يبدو أن المعايير التي ينبغي أن يستند إليها اختيار الكلمات موضوع تعليم وتعلم هي معايير ذات صلة بتعلم اللغة ككل.

### 4.1.التغطية

يقصد بالتغطية (coverage) الكلمات القابلة للاستبدال بكلمات أخرى في نفس السياق اللغوي؛ فكلمة، مثل "فاكهة" في "اشتريت فاكهة"، يمكن استبدالها بأنواع منضوية تحتها، مثل "تفاح" أو"موز" أو"عنب" أو"رمان" أو"تين" أو غيرها. لذا، يُفترض أن تكون كلمة "فاكهة" ذات تغطية أكبر من أحد أنواعها، مثل التغطية التي تسم كلمة "موز". ويفيد مبدأ التغطية في اختيار المعجم الموجه لمتعلم الناطق العربية لمجموعة من الأسباب. (أ) تسعف المتعلم في إعطاء تعريف للمفردة الجديدة اعتمادا على مبدأ التضمن (inclusion). (ب) إغناء العلاقات المعجمية القائمة بين المفردات في اللغة موضوع التعلم. (ج) إمكانية توظيف الكلمة في سياقات مختلفة، مقارنة بالكلمات ذات التغطية الضعيفة التي توظف في سياقات أكثر تقييدا، سيما أن المبتدئ في تعلم اللغة العربية غير الناطق بها يحتاج إلى سياقات موسومة بقيود أقل، نظرا لحداثة تعلم اللغة. يبدو أن هذا مبدأ التغطية مفيد في اختيار الكلمات التي ينبغي أن تشكل موضوع تعليم المعجم في المراحل الأولى من التعليم، للأسباب التي ذكرنا. لكن اعتماد التغطية في اختيار كلمات المعجم في المستويات اللاحقة يبدو غير مجدٍ؛ لأن المهارات اللغوية للمتعلم تكون قد تطورت، مما يتيح له توظيف السياقات المقيدة أكثر.

### 5.1.القابلية للتعليم

---

**5** . اللغة الفرنسية الأساسية هي لائحة الكلمات والقواعد النحوية التي تم تطويرها في أوائل الخمسينيات لتدريس اللغة الفرنسية للأجانب وسكان الاتحاد الفرنسي، عندما كانت فرنسا ترغب في تحسين نشر لغتها في العالم. وأظهرت سلسلة من الدراسات الاستقصائية التي أجريت في الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي أن عددًا محدودًا من الكلمات يستخدم بصفة اعتيادية، سواء شفهيًا وكتابيًا وفي جميع الوضعيات؛ بالإضافة إلى عدد محدود من القواعد النحوية.

تعتمد فرضية (Teachability) على ما يفيد أن التعليم يجب أن يكون موجها لمراحل النمو الطبيعية للمتعلمين لتكون أكثر فعالية. وهذا يعني أن فعالية التدريس مقصورة على التعلم الذي يكون المتعلم جاهزًا له. بتعبير آخر، يمكن تعلم ما يمكن تعلمه، ولا يمكن تعلم أي شيء. وتستدعي هذه الفرضية الوعي بتطور اكتساب المتعلمين، وكذا بمراحل النمو لتحديد استعدادهم في اكتساب كلمات. ويحتاج المدرسون إلى الوعي بضرورة تعليم ما يمكن تعليمه. وبناء عليه، ينبغي اختيار الكلمات استنادا إلى سهولة تعليمها؛ لأنه يسهل تعليم كلمات، مثل "وثاب"، و"كرسي"، و"قلم" اعتمادا على تقنية التعيين، بخلاف كلمات يصعب تقريب معانيها، مثل "الرحمة" و"المغفرة" وغيرها، خصوصا في مراحل بداية التعلم.

إن الاستناد إلى قابلية الكلمات للتعليم، من شأنه أن يساعد في: (1) ادخار جهد تقريب معانيها من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؛ (2) تفادي بناء تصورات خاطئة عن الكلمات موضوع التعليم، سيما في المراحل الأولى من تعلم اللغة العربية؛ (3) في سهولة تعلمها؛ لارتباط التعليم بالتعلم؛ (4) القدرة على توظيفها في إنتاجات المتعلم الشفهية والكتابية.

يراعي احترامُ بعد قابلية الكلمات للتعلم تطورَ المهارات اللغوية لدى متعلم اللغة العربية غير الناطق بها؛ إذ ليس متاحا لهذا الأخير أن يتعلم كل الكلمات التي تقدم إليه، وليس متاحا للمدرس أن يقرب معنى أية كلمة على الوجه المطلوب؛ إذ تتمتع كل كلمة في اللغة العربية، أو في غيرها من اللغات بهويتها الخاصة.

### 6.1. التكافؤ

يقصد بالتكافؤ(Valence) إمكانية اختيار الكلمات موضوع التعلم استنادا إلى تماثلها مع كلمات تنتمي إلى اللغة الأم. فالكلمات، مثل "صفحة" (page)، و"طاولة" (table)، وغيرها من الكلمات، تنتمي إلى اللغة الأم لناطق باللغة الفرنسية، ولها نفس المعاني في اللغة الانجليزية. يكمن الفرق بينها في النطق فقط. وبالتالي، يحسن أن نقدم مثل هذه الكلمات المتكافئة لمتعلم اللغة الإنجليزية الناطق بالفرنسية في بداية تعرضه للغة الهدف. كما أن كلمات، مثل "دار"، و"صابون"، تنتمي إلى النسق الفصيح والعربية المغربية، ولا فرق بينهما إلا في بعض الإيحاءات الدلالية، بخلاف كلمات أخرى، مثل "تنورة" و"كظيمة" اللتين تنتميان إلى النسق الفصيح، وغير متضمنتين في معجم العربية المغربية.

انطلاقا مما تقدم؛ يحسن اختيار الكلمات الأولى التي تشكل موضوع تعلم للناطقين بغير العربية استنادا إلى مبدأ التكافؤ، حتى وإن كان الأمر صعب التحقق في حالات تعلم العربية من لدن الناطقين بغيرها، سيما بالنسبة إلى المتعلمين الذين تفصلهم مسافة جغرافية وثقافية بعيدة عن العربية، حيث يصعب أن نجد، مثلا، كلمات متكافئة بين الماندرينية الصينية والعربية.

يمكن النظر إلى مبدأ التكافؤ من زاويتين. (أ) زاوية إيجابية، تتلخص في كون اعتماد معيار التكافؤ يخفف من حدة الانتقال من نسق لغوي يتواصل به الطفل في محيطه المعتاد إلى نسق مخالف يجب تعلمه واستيعابه (ريمي،43:2013) في محيط التعلم؛ إذ "من الضروري أن ننظر إلى اللغة الأم بوصفها نقطة انطلاق ضرورية في كل تفكير في تعلم اللغات غير الأم"(ريشاردز(Richards,2001 :6)). غير أن هذا يدعونا إلى طرح التساؤل التالي: إذا كان إدراج معجم اللغة الأم في النسق الفصيح يخفف من حدة الانتقال إلى النسق الفصيح، فما هي المرحلة التي ينبغي أن نتخلى فيها عن معجم اللغة الأم، وبأية كيفية وفي ظل أية شروط؟

قد يفيد اعتماد مبدأ التكافؤ في تعليم المعجم في اللغات التي تنتمي إلى نفس الأسرة اللغوية، أو بين اللغات التي لا تفصلها مسافة جغرافية أو ثقافية كبيرة. وبالمقابل، يعد هذا المبدأ غير ذي جدوى بالنسبة إلى اللغات المتباعدة ثقافيا وجغرافيا. ومع ذلك، يتعين، في جميع الحالات، الانطلاق من معجم اللغة الأم لتعليم معجم اللغة موضوع التعلم بصرف النظر عن قربهما أو بعدهما من

بعض. (ب) زاوية سلبية؛ إذ لا يقدم إلى المتعلم معجم غني وجديد. وهو ما قد يوحي لهذا الأخير بأنه يمكن الاستغناء عن معجم اللغة موضوع التعلم لصالح معجم اللغة الأم، سيما بالنسبة إلى العربية المغربية، وغيرها من تلوينات العربية.

### 7.1. المعجم الفعال والمعجم الناجع

يميز هيبرت (Hiebert,2005) بين المعجم الفعال (effective)، والمعجم الناجع(efficient) في سياق وضع تصور لمنهاج المعجم الذي ينبغي أن يقدم إلى متعلم اللغة. يتصل المعجم الفعال بمسألتين: أولا، أن تكون الكلمات غير معروفة من قبل المتعلم. وثانيا، استشراف النصوص القرائية التي يمكن أن يصادفها المتعلمون في مساره الدراسي. بينما يتحقق المعجم الناجع من خلال توفير فرص متعددة، تخول للمتعلم مصادفة الكلمات موضوع التعلم في سياقات مختلفة.

وإذا كان من اليسير تعرف النصوص القرائية التي يروجها الكتاب المدرسي الموجهة لمتعلم اللغة غير الناطق بها، وبالتالي القدرة على اختيار معجم يراعي بعد الفعالية، فإنه يصعب التنبؤ بالنصوص القرائية التي يمكن أن يصادفها المتعلم في مطالعاته الحرة. ومع ذلك، يوفر بعد الفعالية مجهودا أكبر خلال قراءته للنصوص؛ لأن مصادفة كلمات معروفة خلال الفعل القرائي، من شأنه أن يحرر سيرورات الفهم. كما يمكن أن تجعل المقروء مسهما في تطوير المعجم.

إن مراعاة بُعد النجاعة له صلة بتطوير عمق المعجم (vocabulary depth)[6]؛ إذ تتيح مصادفة الكلمة في سياقات مختلفة تعرف أوجهها الدلالية المختلفة، وشروط توظيفها السياقية، ومختلف وظائفها التركيبية، وسجلها اللغوي، مما يعزز قدرة المتعلم على توظيفها التوظيف السليم، سواء في إنتاجاته الشفهية أو الكتابية.

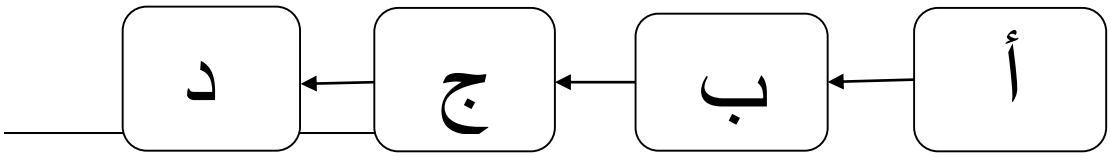
### 2 .تدرج المعجم

عندما يتم اختيار المعجم الذي ينبغي أن يشكل موضوع تعليم وتعلم، تظهر الحاجة إلى تنظيمه؛ لأن المعجم الذي تم اختياره لا يمكن أن يشكل موضوع تعليم وتعلم. يخضع تنظيم المعجم أساسا لتطوره وتدرجه تبعا لحاجات التعلم ومستوى تقدمه، وطبيعة المعجم نفسه. يتم تنظيم المعجم أولا، بناء على معيار التدرج؛ أي المعجم الذي ينبغي تعليمه في حصة دراسية، أو في مقطع تعليمي، أو في سلك دراسي. وثانيا، بناء على حاجات المتعلمين. وثالثا بالنظر إلى طبيعة العلاقات التي تنتظم المعجم. نحاول في هذه الفقرة أن نتعرف بعض أنواع التنظيم التي يمكن أن تسم المعجم المقدم لمتعلم اللغة العربية غير الناطق بها.

### 1.2.التنظيم الخطي واللولبي

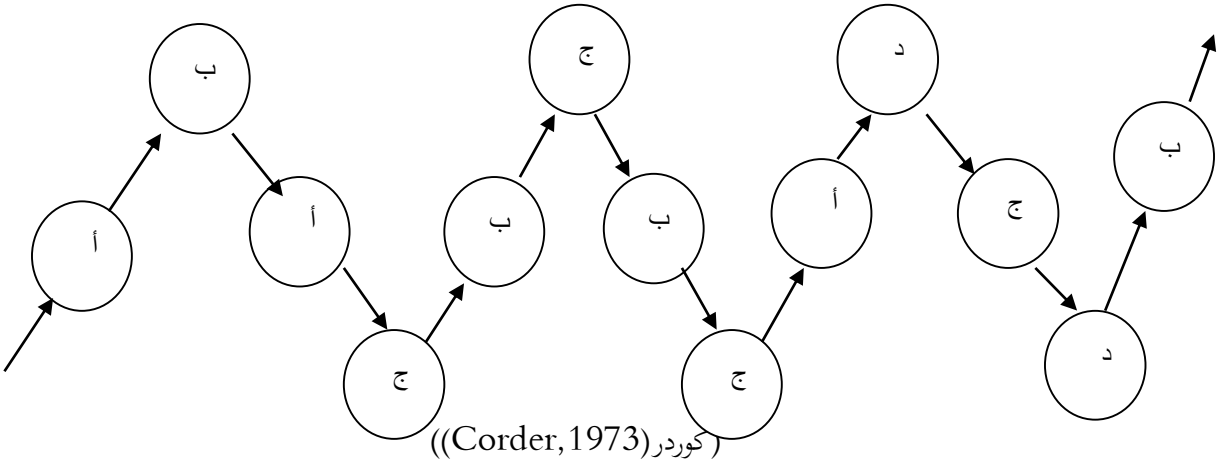
يقتضي التنظيم الخطي (Linear) أن يتم تعليم كلمة أو مجموعة من الكلمات، وألا يتم إدراج المجموعة الجديدة، إلا إذا حصل تعلم المجموعة الأولى. من سلبيات هذا التنظيم، أنه لا يراعي طبيعة المعجم. حيث تدخل الكلمة في علاقات واسعة مع الكلمات الأخرى؛ إذ يمثل المعجم شبكة علاقات، وأن تعلم اللغة لا يتم بشكل تراكمي( cumulative) وخطي، وإنما يقتضي تعليما سلكيا (cyclic)؛ إذ ينظم المعجم بحيث يتيح للمتعلم الرجوع إلى معنى الكلمات التي تعرف معناها سابقا بغاية تعرف بعض مظاهرها الدلالية في سياقات جديدة، وإقامة روابط بينها. ونمثل للتنظيم الخطي واللولبي بالخطاطتين التاليتين:

الشكل (2): التنظيم الخطي




**6** .نميز بين حجم المعجم وعمقه. يراد بحجم المعجم مجموع الكلمات التي يعرفها متعلم اللغة. ويقصد بعمق المعجم مختلف أبعادها؛ أي بنيتها الصواتية، وبنيتها الصرفية، وسلوكها التركيبي، وسجلها اللغوي، وارتباطاتها الدلالية (راجع في هذا الشأن ( نيشن (Nation,2001)).

الشكل (3): التنظيم اللولبي




(كوردر (Corder, 1973))

تمثل (أ و ب و ج و د) وحدات معجمية. ويبين الشكل (3) أن تنظيم المعجم بهذه الطريقة يتيح للمتعلم العودة إلى المفردات التي سبق تعرفها، من أجل تعرف بعض شروط توظيفها من خلال تعرف سياقات مختلفة، وكذا بعض إيحاءاتها الدلالية. ويتوافق هذا التنظيم مع طبيعة تنظيم المعجم الذهني؛ إذ تدخل المفردة في علاقات عديدة مع المفردات المخزنة. وتتصل الطريقة الخطية بالطريقة القاموسية؛ إذ ترتب المفردات ألفبائيا دون الإشارة إلى العلاقات التي تصل المفردات ببعضها.

### 2.2.التدرج المجالي والموضوعاتي

يقصد بالتدرج المجالي اختيار المعجم بالنظر إلى مجالات تُضمن في البرنامج الدراسي الذي يستفيد منه متعلم اللغة العربية غير الناطق بها؛ إذ ينبغي أن يتم تحديد مجالات بعينها، مثل مجال التغذية والسياحة والطبيعة والتجارة والصناعة، وغيرها. ويتعين أن تلبي هذه المجالات حاجيات المستفيد من تعلم اللغة العربية. ويراد بالتدرج المجالي الانتقال من المجالات القريبة من اهتمامات المتعلم إلى مجالات أوسع.

ويراد بالتدرج الموضوعاتي اختيار المعجم المناسب المتصل بموضوع معين. فإذا كان المتعلم معنيا بإنتاج موضوع إنشائي في موضوع السفر مثلا، فمن المفيد أن يتم ترويج معجم ذي صلة بالموضوع، قصد تمكين المتعلم من رصيد معجمي يقدره على الكتابة. وإذا كان متعلم اللغة العربية معنيا بإنتاج مقاطع شفهية تهم وضعية تواصلية تخص السياحة، فمن المهم استفادته من تعليم معجم ذي صلة.

### خاتمة وتوصيات

حاولنا في هذه الورقة رصد مجموعة من الإشكالات المتصلة باختيار المعجم من خلال الوقوف على التمييز بين الكلمات ذات المحتوى، والكلمات الوظيفة، والفرق بين المعجم الفعال والناجع، وكذا تردد الكلمات ومستوياتها، ومعايير التغطية والإتاحية والقابلية للتعليم والمجال في الفقرة الأولى. واستعرضنا الكيفيات التي ينبغي أن تنتظم تدرج المعجم وتطوره في الفقرة الثانية.

ويوصي البحث بضرورة اختيار المعجم موضوع تعليم وتعلم للناطق بغير العربية بالاستناد إلى معايير محددة. ويتعين أن يتم تنظيمه اعتمادا على معايير دقيقة. كما يوصي البحث بما يلي:

-العمل على إنشاء قواميس تعنى بتردد الكلمات في الخطاب الشفهي والمكتوب؛

-إجراء دراسات تهتم برصد حجم المعجم الضروري تعلمه من قبل متعلم العربية غير الناطق بها من أجل التواصل بها في وضعيات معينة؛

-إجراء دراسات تتناول بلورة روائز لقياس حجم المعجم.

**مراجع**


- ريمي، الزهرة .(2012-2013). تدريس المعجم في المستوى الابتدائي، بحث لنيل الإجازة في الدراسات العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية الجديدة.
- ناجح، عبد الرحيم .(2014-2015). المعجم في الكتاب المدرسي قضايا وإشكالات، أطروحة لنيل الماستر في اللسانيات، كلية الآداب، جامعة شعيب الدكالي بالجديدة.

- Barrett, M.D. (1982). Distinguishing between prototypes: the early acquisition of the meanings of object names. In S.A. Kuczaj (ed), Language *Development, Volume 1: Syntax and Semantics. Hillsdale*, N.J.: Erlbaum.
- Beck, I. L., M. G. McKeown, & L. Kucan.( 2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary* instruction. New York: Guilford.
- Bowerman, M. (1978). The acquisition of word meaning. In N. Waterson & C. Snow (Eds.), *Development of communication: Social and pragmatic factors in language acquisition*. New York: Wiley.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Education.
- Gentner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning. In S. A. Kuczaj (Ed.), *Language development: Vol. 2. Language, thought and culture* (pp. 301-334). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gentner,D & Boroditsky,S.(2001). individuation, relativity,and early word learning. In Bowerman,M & Levinson,S. *language acquisition and conceptual development* (pp.215-256) Cambridge UK, Cambridge university press.
- Hiebert, E. H.( 2005). In pursuit of an effective, effi cient vocabulary curriculum for the elementary grades. In *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*, ed. E. H. Hiebert and M. L. Kamil, 243–63. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Hu, H-C M. (2013). the Effects of Word Frequency and Contextual Types on Vocabulary Acquisition from Extensive Reading: A Case Study, *Journal of Language Teaching and Research*, vol. 4, No 3, pp 487-495.
- Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Read, J. (2000). assessing vocabulary, Cambridge university press.
- Richards, J.C. (2001). *curriculum development in language teaching*, Cambridge University press.