المملكة العربية السعودية

جامعة الملك سعود

معهد اللغة العربية

سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية

لغير الناطقين بها

المنعقد في ١٤-١٤٣٠/١١/١٥هـ

الموافق ٢-٢٠٠٩/١١/٣م

الرياض ١٤٣٠هـ

فهرس المحتويات

أولا: الكلمات الرسمية والافتتاحية للمؤتمر

§ كلمة رئيس اللجنة العليا المنظمة للمؤتمر

(د. ناصر بن عبد الله الغالي)..... ٦

§ كلمة أمين اللجنة العليا المنظمة للمؤتمر

(د. سعد بن علي القحطاني)..... ٨

§ كلمة معالي مدير جامعة الملك سعود

(أ.د. عبد الله بن عبد الرحمن العثمان)..... ١٠

§ كلمة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

(أ.د. علي بن سعيد الغامدي)..... ١١

ثانيا: البحوث التي ألقيت في المؤتمر

§ الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية

(د. محمد صاري)..... ١٣

§ تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

(د. هداية هداية إبراهيم)..... ٥٠

§ تقييم الكفاءة اللغوية الشفوية للناطقين باللغات الأخرى من خلال منهج ACTFL نماذج تطبيقية.

(د. محمد بونجمة)..... ١٧٧

§ إشكالية الازدواج اللغوي بين الانحباس الذاتي والانفتاح الخارجي تجربة مركز التعليم المكثف بجامعة منتوري قسنطينة.الجزائر نموذجا الجزائر.

(د. دياب قديد)..... ٢٣١

§ دور التخطيط اللغوي في رسم سياسة اللغة العربية للناطقين بغيرها.

(أ.د. فواز عبد الحق الزبون)..... ٢٥١

§ المدخل في التدريس والمنظور العلمي لتعليم وتعلم اللغة العربية.

(أ.د. محمود كامل الناقة)..... ٢٧٥

§ الأخطاء والتداخلات الإملائية لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها.

(د. عاصم بني عامر)..... ٢٨٧

§ برامج الحاسوب في تعليم العربية) دراسة مقارنة

(د. ممدوح نور الدين عبد رب النبي محمد)..... ٣٣٧

§ نحو منظومة للمقايسة الصوتية الكمية ومدى عمقها فى تحليل الخطاب اللغوي وأهميتها فى تعليم اللغات: تنظير وتجريب

(أ. د. محمد ثناء الله الندوي)..... ٣٦٤

§ العلاقة بين تعليم اللغة وتعليم الثقافة في الصف: أمثلة ميدانية من ميشيغن.

(د. سيباستيان مايزل)..... ٣٩٨

§ الكفاية التخاطبية لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها "نحو منهج أمثل لتعليم العربية"

(د.محمد عبد الفتاح الخطيب)..... ٤٠٦

§ المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

(أ.د عزالدين البوشيخي)..... ٤٢٦

§ Teaching Arabic as a Foreign Language (TAFL). Which Direction Now?

(أ.د. ليزلي مكلوخلين)..... ٤٤٠

§ طرائق وأساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين (تجارب التعلم والتعليم).

(د.غسان لي تشوان تيان)..... ٤٤٨

§ مفرداتُ العربيةِ دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها.

(د. وليد أحمد العناتي)..... 483

ثالثا: التوصيات المنبثقة عن "المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها..... ٥٥٨

مفرداتُ العربيةِ دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها

د. وليد أحمد العناتيّ

أستاذ اللسانيات التطبيقية المشارك في قسم اللغة العربية من جامعة البترا عمان

الملخَّص بالعربية

ينتمي هذا البحث في إطاره العام إلى اللسانيات التطبيقية؛ فهو يقصد إلى استثمار الرؤى اللسانية في تعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها. وقد جعلته في مبحثين؛ أما الأول: **اللسانيات وتعليم المفردات**؛ فقد استعرض منزلة المفردات في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، ثم استنفد حصيلة الفكر اللساني الحديث وإسهاماته النظرية في دراسة المفردات والدلالة؛ مستغرقاً إسهامات لسانيات الدلالة والمعجم، واللسانيات الاجتماعية، والنفسية، والحاسوبية، والنّصّيّة. وأما المبحث الثاني " **تعليم المفردات... أساليب التدريس واستراتيجات التعلم**" فهو دراسة في تعليم مفردات العربية من منطلقين رئيسيين هما: أساليب التدريس التي يتبعها المعلم واستراتيجيات التعلم التي يستعين بها المتعلم لبناء كفايته المعجمية والتواصلية. وانتهى هذا المبحث بنموذج تطبيقي يدمج جهد المعلم بجهد الطالب تحقيقاً لمنتهى القصد؛ تعلم مفردات العربية استقبالاً وإنتاجاً.

ABSTRACT

Teaching Arabic Language Vocabulary for Non Native Speakers. An Applied linguistic Study

Dr. Waleed AL_Anati (Anati_waleed@hotmail.com)

University of Petra-Jordan

This paper pertains to the field of applied linguistics and aims at utilizing linguistic views in teaching Arabic vocabulary to non native speakers. It comprises of two parts.

The first, *Linguistics and Teaching Vocabulary*, discusses the role of vocabulary in the teaching methods adopted by instructors when teaching foreign languages, in addition to presenting various views of modern linguistic thought and its theoretical implications on the study of vocabulary and semantics, including the contributions of the fields of semantics and lexicology, sociolinguistics, psycholinguistics, computational linguistics and textual linguistics.

The second part, *Teaching Methods and Learning Strategies*, is an applied study of teaching Arabic vocabulary based on the teaching methods adopted by instructors and the learning strategies utilized by students to build their lexical and communicative competence.

The paper concludes with an applied model that incorporates the efforts of instructors and students, in order to achieve the ultimate goal of making the act of learning vocabulary one of both reception and production.

المبحث الأول

اللسانيات وتعليم المفردات

منزلة المفردات في طرائق تعليم اللغات الأجنبية[٩٧]

يمكن القول باطمئنان إن طرائق تعليم اللغات الأجنبية، على اختلافها واختلاف أسسها النظرية اللسانية والنفسية، كانت تصرف اهتمامها إلى تمكين المتعلم من اللغة على نحو شمولي ليتمكن من التواصل بها مع غير الناطقين بها؛ إذ كانت الاختلافات الرئيسية تتمثل في السؤال: بأي مهارات ينبغي أن نبدأ؟ أو : ما هي أقصر السبل للتمكن من اللغة الأجنبية؟ ومن هنا فإن هذه الطرق لم تَعْتَنِ بالتفاصيل الدقيقة لتعليم اللغة في مستوياتها المختلفة، ولذلك فإنه ليس غريباً ألا تكون المفردات محل اهتمام مستقل في هذه الطرائق. وفيما يلي بيان موجز بكيفية النظر إلى المفردات في طرق تعليم اللغات.

٩٨- يميز بعض الباحثين بين مصطلحي "اللغة الأجنبية واللغة الثانية"، ولكنني أستعملهما في هذا البحث بمعنى واحد.

طريقة النحو والترجمة

وتتمثل أهم ملامح هذه الطريقة في اعتمادها على نصوص الأدب الراقي المكتوب، ثم ترجمته من اللغة الأم إلى اللغة الهدف. ولعل هذه الآلية فرضت طريقة محددة في التعامل مع مفردات اللغة الأجنبية، وأهم ملامح هذه الطريقة هي[٩٨] :

١- تقديم المفردات في قوائمَ ثنائيةِ اللغة؛ اللغة الأم واللغة الهدف. وقد شجعت هذه الآلية على الاستفادة من المعاجم الثنائية بوصفها الاستراتيجية الرئيسية لتعلم الكلمات الجديدة.

٢- إن اتخاذ النصوص الكلاسيكية القديمة أساس المادة التعليمية أدى إلى:

- حصر المفردات في إطار ضيق هو الاستعمال الأدبي الرفيع.
- التركيز على استعمال المفردات في سياق الخطاب المكتوب وإهمال الخطاب المنطوق.
- إهمال الوظائف التداولية الواقعية للكلمات.

٣- ليس ثمة منهج محدد في انتقاء المفردات، وإنما يحكمها وقوعها صدفة في النص المقدَّم.

٤- إن مقدار العناية بالمفردة رهين بمدى قدرتها على إثبات القاعدة النحوية ومناسبتها.

٩٩- Schmitt.N,2000. P. 1 وتفصيل النقطة الثانية من الباحث.

الطريقة المباشرة

ولعل أهم ما يميز هذه الطريقة قصدها إلى تعليم اللغة الأجنبية باللغة نفسها دون حاجة إلى لغة وسيطة، وهذا يعني أن المتعلم يتعلم هذه اللغة بالتعرض المباشر والممارسة المباشرة. ويمكن تلخيص أساليب هذه الطريقة في تعليم المفردات الجديدة بما يلي[٩٩]:

١- تقديم المفردات في قوائمَ ثنائيةِ اللغة؛ اللغة الأم واللغة الهدف. وقد شجعت هذه الآلية على الاستفادة من المعاجم الثنائية بوصفها الاستراتيجية الرئيسية لتعلم الكلمات الجديدة.

٢- إن اتخاذ النصوص الكلاسيكية القديمة أساس المادة التعليمية أدى إلى:

٣- حصر المفردات في إطار ضيق هو الاستعمال الأدبي الرفيع.

٤- التركيز على استعمال المفردات في سياق الخطاب المكتوب وإهمال الخطاب المنطوق.

٥- إهمال الوظائف التداولية الواقعية للكلمات.

٦- ليس ثمة منهج محدد في انتقاء المفردات، وإنما يحكمها وقوعها صدفة في النص المقدَّم.

٧- إن مقدار العناية بالمفردة رهين بمدى قدرتها على إثبات القاعدة النحوية ومناسبتها.

---

[٩٩] Schmitt.N , Ibid, p

٨- ولعل أهم ما يميز هذه الطريقة قصدها إلى تعليم اللغة الأجنبية باللغة نفسها دون حاجة إلى لغة وسيطة، وهذا يعني أن المتعلم يتعلم هذه اللغة بالتعرض المباشر والممارسة المباشرة. ويمكن تلخيص أساليب هذه الطريقة في تعليم المفردات الجديدة بما يلي[١٠٠]:

٩- أن المفردات تُكتسب بالتفاعل باللغة الأجنبية داخل الصف.

١٠- التركيز على مفرداتِ واقعِ المتعلم، كمحتويات غرفة الصف، والملابس...إلخ.

منهج القراءة والتَّعلُّم الموقفي[١٠١]

وهما اتجاهان كانا يسيران معا في أمريكا (مايكل ويست) وبريطانيا (بالْمَر وهورنباي)، وقد تركزت أفكار "مايكل ويست" على تكثيف القراءة وتيسيرها لتطوير تعلم المفردات وامتلاكها؛ فقد أوصى باستعمال قوائم شيوع المفردات لاختيار المفردات وترتيبها في المواد التعليمية، وفي عام ١٩٥٣ وضع قائمة مفردات الخدمة العامة للغة الإنجليزية. وفي الوقت نفسه (١٩٢٠-١٩٣٠) كان البريطانيان(هارولد بالْمَر وهورِنباي) يبدآن حركة تعليم اللغة موقفياً. ويقوم هذا المنهج على تعليم اللغة باصطناع مواقفَ لغويةٍ تشبه المواقف الطبيعية، كحوار في مكتب البريد، أو في السوق، أو في الحافلة. ويعد التعليم الموقفي أول طريقة تُقَدِّر المفرداتِ في تعليم اللغة الثانية وتقدمها على أسس علمية في المناهج التعليمية . وقد قاد المزج بين عمل (بالْمَر) و(وِسْت) إلى تطوير مبادئ في ضبط المفردات؛ فقد كانت محاولتهما لتقديم أساس علمي لاختيار المفردات الإرهاصاتِ الأولى لتأسيس مبادئ تصميم منهج في تعليم اللغة.

---

[١٠٠] Schmitt.N , Ibid, p

[١٠١] Schmitt.N. Ibid, p13. Coady, J. Huckin, T. (1998)

الطريقة السمعية الشفوية[١٠٢]

ركزت الطريقة السمعية الشفوية على مهارتي الاستماع والتحدث لاكتساب أنماط اللغة الأجنبية، ولما كان الغرض تمكين المتعلم من الاقتدار على تمثل الأنماط اللغوية وتوظيفها في التحدث فإن المفردات احتلت جانباً ثانوياً في هذه الطريقة، وكان اختيارها مرهوناً بسهولتها والإلف بها (شيوعها)؛ لتسهل اختزان الأنماط اللغوية المختلفة.

تعليم اللغة تواصلياً

والمحرك الرئيس لهذا الاتجاه هو اعتراض اللساني الاجتماعي الأمريكي (دل هايمز) على مفهوم الكفاية اللغوية الذي وضعه تشومسكي؛ فقد رأى هايمز أن مفهوم الكفاية اللغوية بحسب تصور تشومسكي مفهوم قاصر؛ ذلك أنه يركز على النواحي النفسية والإدراكية ولا يلتفت إلى الجوانب الاجتماعية، فامتلاك الإنسان الكفاية اللغوية المجردة ليس كفيلاً بالاقتدار على استعمالها في الظروف الاجتماعية المختلفة (المقام، والمناسبة، والموضوع، والشخص...). وأمام هذا القصور في مصطلح الكفاية اجترح هايمز مفهوم " الكفاية التواصلية"؛ ويعني القدرة على استخدام اللغة استخداماً صحيحاً يراعي مقتضيات المقام المختلفة، وهو ما كانت العرب قد عبرت عنه بـِ "لكل مقام مقال".

لقد أثر مفهوم الكفاية التواصلية في طرق تعليم اللغة الأجنبية؛ فقد تحول الاهتمام من الكفاية اللغوية إلى الكفاية التواصلية؛ أنْ يقتدر المتعلم الأجنبي على التواصل باللغة الهدف، وانتهى ذلك إلى "تعليم اللغة تواصلياً". وكغيرها من طرق تعليم اللغة لم تركز هذه الطريقة على المفردات وإنما تركز على الاستخدام المناسب للأنماط التواصلية انطلاقاً من أن اللغة خطاب متكامل.

---

[١٠٢] Schmitt.N, Ibid, p13-14. And; Coady, J. Huckin, T. Ibid

وخلاصة القول هنا أن " مفردات اللغة الأجنبية مثل مفردات اللغة الأم؛ فمثلما يكتسب ابن اللغة مفرداتها في سياقات مختلفة وبتدرج طبيعي كذلك حال مفردات اللغة الثانية؛ فإنها تكتسب بالتعرض التواصلي للغة الثانية"[١٠٣].

المنهج الطبيعي[١٠٤]

تركز هذه الطريقة على المُدْخَلات (المادة اللغوية) المفيدة والقابلة للاستيعاب أكثر من تركيزها على الإنتاج النحوي السليم، ولما كانت المفردات هي حاملةَ المعنى فقد احتلت مكانة مهمة في اكتساب اللغة الثانية من منظور المنهج الطبيعي. وإذا كانت الطريقة تركز على فحوى الرسالة فقد اعتنت بالمفردات كغيرها من جوانب اللغة وضرورة أن تكون المُدخلات شائقة ومتصلة بالموضوع. ويرى (كراشن) أن أفضل طريقة لتعليم المفردات للمبتدئين هي القراءة.

وقد انتهى (شمت) إلى تقييم معالجة المفردات في طرق تعليم اللغات بالقول:" إن السمة الغالبة على هذه المناهج، إلا منهج القراءة، أنها لم تعالج المفردات بطريقة منهجية".

اللسانيات وتعليم المفردات

لم تلقَ المفردات عناية كبيرة في التنظير اللساني بمختلف مدارسه، وقد ظهر ذلك واضحاً في طرق تعليم اللغات الأجنبية التي انبثقت من النظرية اللسانية. على أن الأمر لم يبقَ على حاله وبدأت حركة الاهتمام بالمفردات منذ سبعينيات القرن الماضي. لقد أسهم ازدهار النظريات اللسانيات واستثمارها في

---

[١٠٣] Ibid, p 15. Coady, J. Huckin, T.

[١٠٤] Ibid, p 15 Coady, J. Huckin, T.

اللسانيات التطبيقية في تطوير تعليم المفردات حتى نحو لافت[١٠٥]. وتالياً بيان تفصيليٌ في وجوه إسهام اللسانيات في تعليم مفردات اللغة الثانية.

لسانيات الدلالة والمعجم

وعلم الدلالة هو أعلقُ فروع اللسانيات بالمفردات؛ ذلك أن مجاله الرئيسي البحث في دلالات المفردات ومعانيها المختلفة، ودراسة العلاقات الدلالية الناظمة لمفردات اللغة، وكيفية انتظام هذه الدلالات وتفرعها. ولقد انتهت الدراسات الدلالية منذ زمن بعيد إلى تصنيف العلاقات الدلالية تصنيفاتٍ متعددة، وأبرز هذه العلاقات: الاشتراك اللفظي، والترادف، والتضاد، والتضمن، وظلال المعاني، والتلازم اللفظي، والمعنى الاصطلاحي...إلخ. ولقد كان طبيعياً أن تتجسد هذه العلاقات الدلالية في الصناعة المعجمية على المستوى النظري والتطبيقي؛ إذ كثيراً ما كانت العلاقات الدلالية وسيلةً مهمةً في شرح معاني المفردات وبيان ما يميزها من سواها؛ فقد كان مألوفاً أن تُعرَّف الكلمة بمرادفها أو مضادّها أو ظلال معانيها.

ولاشك أن إنجازات النظرية اللسانية الحديثة قد انعكست في علم الدلالة؛ فنشأت نظريات دلالية جديدة أو تطورت عن صورتها القديمة، ولعل أبرز نظريات علم الدلالة المعاصر تتمثل في[١٠٦]:

---

[١٠٥] ينطبق هذا الحكم على اللسانيات الغربية، وأما اللسانيات التطبيقية العربية فما تزال مقصرة عن أن تسهم في تطوير تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ ودليل ذلك أنك لا تجد دراسة علمية واحدة، حسب ما انتهى إلى علمي، تتناول تعليم المفردات للناطقين بغير العربية، ثَمَّ ملحوظات عامة وعرضية ولكنها ليست دراسات متعمقة ومخصصة للمفردات، منها: توجيهات محمود صيني وزميلاه في "مرشد المعلم"، و دراسة النشوان " اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم"، وملاحظات رشدي طعيمة في كتاب " تعليم القراءة والأدب، ولعل هذه الملاحظات تكون أوثقها صلة بهذه البحث.

[١٠٦] تفاصيل وافية عن هذه النظريات والعلاقات الدلالية في: عمر، أحمد مختار ،(١٩٩٢)، و الخولي، محمد ، (٢٠٠١).

- **العلاقات الدلالي**ة. وتقوم على جملة من العلاقات التي تربط معنى الكلمة الواحدة بغيرها من الكلمات، من تشابه المعاني أواختلافها، وما تستدعيه الكلمة من إيحاءات نفسية أو عاطفية، وما تقتضيه من مفردات تُلازمها(المتلازمات اللفظية)...إلخ.

- **نظرية الحقول الدلالية**. والحقل الدلالي علاقة معنوية تمثل رابطاً لعدد من الكلمات، وتختلف هذه الحقول سعةً وعناصرَ حسب مدى التصنيف؛ فقد يكون التصنيف عاماً وواسعاً، وقد نُضَيِّقُه. ومن أمثلة ذلك أن الحيوانات تمثل حقلاً دلالياً عاماً يربط بين عناصره خصائص نموذجية تجعل منه متميزاً عن غيره، ولكننا نستطيع أن نُضَيِّقَ هذا المجال إلى: حيوانات مفترسة، وحيوانات أليفة، أو طيور، وحيوانات بحرية...إلخ.

- **نظرية الملامح الدلالية المميزة**. وتقوم هذه النظرية على أن لكل كلمة ملامحَ دلالية تميزها؛ فقد تشترك مع غيرها في بعض الملامح ولكنها تنفرد عنها بملامح أخرى. وتعتمد هذه النظرية في تحليلها للملامح الدلالية على تقنية العلامتين الرياضيتين (+ ، _)؛ فالعلامة (+) تعني أن السمة الدلالية موجودة، والعلامة (_) تعني افتقاد الكلمة لهذه السمة. وهذا مثال موضِّح.

الكلمة	الملامح/ السمات الدلالية			
	حيّ	إنسان	ذكر	صغير السن
ولد	+	+	+	+
بنت	+	+	–	+
رجل	+	+	+	–
امرأة	+	+	–	–

وتمثل هذه النظريات علمَ الدلالة والمعنى تمثيلاً خالصاً، ولكنها تتداخل مع مستويات اللغة الأخرى فتؤثر في التركيب النحوي، مثلاً. أما نظرية أفعال الكلام، فهي ليست نظرية دلالية خالصة بقدر ما هي نظرية تداولية، من حيث إن الكلمات تحمل قيمة إنجازية بحد ذاتها.

أما على المستوى التطبيقي فقد أَثْرَتْ هذه النظريات الدلالية حقلَ المعجمية التطبيقية، وهو فرع من اللسانيات التطبيقية، ولاسيما في مجال تصنيف المعجمات التعليمية لغير الناطقين باللغة سواء أكانت معجماتٍ أحاديةً أو ثنائيةً؛ إذ ظهر ذلك في طرق تقديم المفردات الأجنبية وشرحها.

وأما ما يتصل بسياق بحثنا فلا شك أن علم الدلالة قد كان قد صاحب النصيب الأوفر في تقديم وسائل وأساليب وطرق متعددة لتعليم المفردات وشرحها للناطقين بغيرها. فقد استفاد اللسانيون

التطبيقيون من " العلاقات الدلالية" لتكون وسيلتهم الرئيسة في شرح معاني الكلمات الجديدة في اللغة الأجنبية؛ فالترادف والاشتراك والتضاد كانت أهم الوسائل التي يستعين بها المعلم لتقديم مفردات اللغة الجديدة على تفاوت المراحل التعليمية. كما كانت المتلازمات اللفظية وسيلة مهمة لتحديد سلوك المفردات في السياقات التداولية المختلفة؛ إذ قدَّم هذا المفهومُ جرداً بما تقتضيه الكلمة الواحدة من عناصر على المستوى الأفقي الخطي، وما يترتب على هذه الاقتضاء من اختلاف المعاني السياقية والتداولية والاصطلاحية حين تنتقل دلالة الكلمة مفردةً إلى دلالة جديدة ينشئها التركيب المُتلازِم. ثم إن مفهوم المكافئ الترجمي (الدلالي) مَثَّل نقطة أساسية وجوهرية في تعليم اللغة لغير الناطقين بها؛ ذلك أن القوائم ثنائية اللغة إنما تقوم على مبدأ التشابه والتكافؤ الدلالي.

أما نظرية الحقول الدلالية فقد هدت اللسانيين التطبيقيين ومؤلفي مناهج اللغة الثانية إلى عدد من طرق تعليم المفردات، منها: التعليم بالحقول الدلالية، والعائلة الدلالية، والخرائط الدلالية، والكلمة المفتاح.

ثم كانت نظرية الملامح الدلالية أسلوباً لتعليم الطلبة غير الناطقين باللغة معنى الكلمات المقصودة؛ وإنما يكون ذلك بالتركيز على أبرز الملامح الدلالية الواسمة للكلمة. وظاهر أن هذه الملامح الدلالية تمثل ضابطاً ومعياراً مهماً لاستعمال الكلمات في سياقات مختلفة؛ إذ يستطيع المتعلم أن يحدد ما يصلح من الاستعمالات لسياق محدد وما لا يصلح. لقد صارت المنطلقات الدلالية في تعليم المفردات تعرف بـِ " **المنهج المعجمي" و "المنهج الدلالي"**[١٠٧].

---

[١٠٧] - ثمة عدد من الكتب والبحوث التي اعتمدت المنهج الدلالي في تعليم مفردات اللغة الأجنبية، منها:
- Hatch,E, and Brown,C.(1995).
Bejoint , H (Editors). (1993). - Arnaud, Pierre J. l , and
- Nattinger, J. R, and DeCarrico , J. s. (1992).

اللسانيات النّفسيّة

تعتني اللسانيات النفسية بدراسة العوامل النفسية والعقلية التي تصاحب "**المعالجة اللغوية**"[١٠٨]، وأكثر عنايتها مصروفة إلى عمليتي اكتساب اللغة وتعلمها. ومن هنا فإن إسهام اللسانيات النفسية في تعلم اللغة وتعليمها واكتسابها إسهام محوري؛ ذلك أنها تسعى إلى تلمس العوامل النفسية والعقلية المؤثرة في نجاح هذه العمليات أو إخفاقها، وإنما يكون ذلك بدراسة عدد من المتغيرات النفسية الفردية المتعالقة بمعالجة اللغة، ومن هذه المتغيرات: الذاكرة، والعمر، والذكاء....إلخ.

ولا يخفى على أحد من المتخصصين أنَّ الأسس النفسية كانت مصاحبة للنظريات اللسانية الرئيسية، بل كانت عاملاً رئيسياً مُوَجِّهاً ومُنَظِّماً لهذه المدارس؛ فقد اعتمدت المدرسة البنيوية اللسانية على علم النفس السلوكي وعملياته الإجرائية ولاسيما "المثير والاستجابة"؛ فأقرَّت بأن اكتساب اللغة الأم لا يعدو أن يكون تقليداً آلياً خالصاً للوالدين والأقران، وأنه ليس ثمة أي دور للعقل في هذه العملية، ولم تفرق بين اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية. وانطلاقاً من ذلك اجترحت البنيوية "الطريقة السمعية الشفوية" في تعليم اللغات الأجنبية، وهي تنطلق من ضرورة التكرار والإلحاح على الأنماط اللغوية حتى يتم اختزالها!

وأما المدرسة التحويلية فقد تأسست على مناكفة البنيوية ورؤاها النفسية غير الإنسانية؛ فقد هاجم رائدها تشومسكي عالَمَ النفسِ السلوكي "سكنر" هجوماً عنيفاً قوَّض أركانه وأركان البنيوية[١٠٩] ؛

Coady and Huckin (1998). Pp255-270. - Michel Lewis. (1998). in

[١٠٨] أقصد بالمعالجة اللغوية: ما يقوم به عقل متعلم اللغة الأجنبية من عمليات عقلية ونفسية مختلفة تتمثل في وجهين رئيسيين هما: استقبال اللغة وإنتاجها.

[١٠٩] تفاصيل وافية عن مساجلة تشومسكي وسكنر في كتاب محسب، محيي الدين، (٢٠٠٣).

وإنما كانت نقطة الافتراق المركزية في أن تشومسكي كان ينطلق من رؤى علم النفس المعرفي الإدراكي؛ فليس مقبولاً أن يكتسب الإنسان اللغة كالحيوان، وليس مقبولاً تغييب العقل في اكتساب اللغة وتعلمها. وإذا كانت التحويلية لم تُقَدِّم طريقة محددة في تعليم اللغات الأجنبية فإن أفكارها ولاسيما النحو الكوني/ (الكلي)، تعد أساساً مهماً في نظريات تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها. وهكذا يتضح لنا أنَّ تعالق اللسانيات وعلم النفس قد أثمر مجالاً علمياً مهماً أسهم في الكشف عن كثير من أسرار عمليات "معالجة اللغة" الأم والأجنبية، وانتهت كثير من هذه الرؤى إلى التطبيق في مجالات تعليم اللغات الأجنبية كلها: إعداد المادة التعليمية، وطرق التدريس، وطرق القياس والتقييم، وإعداد الاختبارات، وتأهيل المعلمين[١١٠].

فإذا انتقلنا من تعليم اللغة عموماً إلى تعليم المفردات وجدنا إسهام اللسانيات النفسية إسهاماً مهماً وأساسياً؛ فقد أضحت خلاصاتُها أساساً ركيناً في " معالجة المفردات". ورغبةً في الإيجاز نقول إن مجال إسهام اللسانيات النفسية في معالجة مفردات اللغة الأجنبية يتمثل في علاقة المعجم الذهني في اللغة الأولى بالمعجم الذهني في اللغة الثانية، وكيفية تمثيل كل واحد منهما في الدماغ، والذاكرة...التذكر والنسيان، وتمثيل المعنى، وصعوبة الكلمة، واللغة البينية.

فقد ناقشت "جوانا شانِل" الأسس اللسانية النفسية لاكتساب مفردات اللغة الثانية[١١١]، وركزت على مسألة التمثيلات اللغوية لمفردات اللغة الثانية في المعجم الذهني. وقد بدأت بحثها بالنَّصّ على أن مناقشة اكتساب مفردات اللغة الثانية محتاجة إلى تحديد أولويات ثلاث، هي:

---

[١١٠] مزيد من المعلومات عن استثمار اللسانيات في تعليم اللغة في(العناتي، ٢٠٠٣).

[١١١] Joanna Channel, in Carter and McCarthy.(1988). pp 81-96

١- التمييز بين التعلم والاكتساب، وخلاصته أن التعليم عملية أما الاكتساب فهو النتيجة النهائية، ويترتب على هذا التفريق تمييز بين (الاستقبال والإنتاج).

٢- الحاجة إلى فرضية أو نموذج لكيفية معالجة الكلام.

٣- تتمثل الأولوية الثالثة في ضرورة الإجابة عن أسئلة ثلاثة حول طبيعة العلاقة بين المعجم الذهني لأحادي اللغة ومتعدد اللغات. وهذه الأسئلة هي[١١٢]:

- ما مدى اختلاف المعجم الذهني في اللغة الأولى عن المعجم الذهني للغة الثانية عند المتعلم نفسه، وما مدى تشابههما؟
- هل يختلف التنظيم الذهني العقلي لأحادي اللغة أم يتشابه مع تنظيم المتعلم ثنائي اللغة ؟
- ما وجه التماثل بين معجمِ متعلم اللغة الثانية اللغويِّ والمعجم الذهني لأحادي اللغة في اللغة نفسها؟

تناقش "شانِل" عدداً من الإجابات المطروحة لهذه الأسئلة دون التوصل لإجابة دقيقة وحاسمة، وفي ضوء ذلك ترى ضرورة الاعتماد على النماذج المعتمدة في اللغة الأولى. وتنتهي "شانِل" في بحثها إلى النتائج التالية[١١٣]:

---

١١٢ Joanna Channel, Ibid, pp85-86.

١١٣ Joanna Channel, Ibid. p.93

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

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

- أن الدليل على أن مستخدم المعجم الذهني للغة الثانية للغة ما يماثل المعجم الذهني لمستخدم اللغة الأولى دليل إضافي؛ ذلك أن هناك اختلافات وتشابهات في السلوك المعجمي.

و ناقش **"كارتر ومكارثي"** هذه المسألة مناقشة مُستوْعِبة؛ إذ تناولاها من نواحٍ ثلاثة هي: التذكر، وصعوبة الكلمة أو سهولتها، واللغة المرحلية. والسؤال المحوري في قضية اكتساب مفردات اللغة الثانية هو: كيف يبدو المعجم الذهني لمتعلم اللغة الأجنبي؟ وكيف يختلف عن معجم أحادي اللغة[١١٤]؟

٤- **التذكر.** تناول " كارتر ومكارثي" دراساتٍ تناولت كيفية حفظ المفردات واختزانها بالربط بين المفردة ومعناها باللغة الأجنبية (بالصورة، أو الصوت، أو الترجمة...)، وخلاصة هذه الدراسات أن ثمة تناسباً طردياً بين مدى الارتباط والحفظ والقدرة على التذكر (استدعاء المفردة من الذاكرة) ؛ فكلما زاد

[١١٤]- Carter, R . and McCarthy, M . (1988). P. 12

الارتباط وقوي بين المفردة وصورها الذهنية (المعنى) زادت القدرة على التذكر والاستذكار[١١٥].

٥- **صعوبة الكلمة.** ولعل أهم معايير صعوبة الكلمة تتمثل في: صعوبة الكلمة في اللغة الأم، أو الإملاء، أو النطق، أو تعدد المعاني، أو طول الكلمة، أو مدى شيوعها. ويمثل شكل المفردة أحد عناصر صعوبتها؛ ولذلك فإن التركيز على الربط بين المعنى والشكل يمثل منهجاً سديداً في استدخال معنى المفردة ومعالجته[١١٦].

٦- اللغة البينية/ المرحلية

وهما يطرحان أسئلة مهمة هي [١١٧]: كيف يمكن لنا أن نحقق فهماً أفضل لعملية اندماج مفردات اللغة الثانية في معجم المتعلم الذهني؟ وهل ثمة فرق في كيفية اختزان مفردات اللغة عند أحادي اللغة ومتعلم اللغة الأجنبية؟ وهل تُخْتَزَنُ مفردات اللغة الأولى ومفردات اللغة الثانية بشكل منفصل أم يَحْسُنُ النظر إليهما بوصفهما شيئاً واحداً؟ ولماذا تُنْقَلُ بعض الكلمات من لغة إلى أخرى دون صعوبة رغم انتفاء التشابه بينهما؟ وما الذي يمكن تعلمه من أخطاء اللغة المرحلية؟ وهما ينتهيان إلى أنَّ معظم الدراسات تشير إلى التماثل بين المعجم الذهني لمتعلم اللغة الثانية وأحادي اللغة.

وناقش (شْمِت) اكتساب مفردات اللغة الثانية، وكان مما جاء في تلك المناقشة: أن اكتساب مفردات اللغة الثانية لا يختلف عن اكتساب مفردات اللغة الأم من حيث إنهما يتبعان طريقتين

---

[١١٥]- Carter, R . and McCarthy, M . Ibid, p .12

[١١٦]- Carter, R . and McCarthy, M . Ibid, p .13

[١١٧]- Carter, R . and McCarthy, M ., p p15-16

متشابهتين هما: التعلم الظاهري (الخارجي المقصود)، والتعلم العَرَضي (بالمصادفة). ويرى أنَّ ثمة متغيرات مهمة تؤثر في اكتساب مفردات اللغة الثانية، منها[١١٨]: اللغة الأولى، والعمر، والدوافع، ومدى التعرض للغة، والثقافة. وينتهي إلى أن هذه العوامل تُصَعِّب إمكانية إيجاد نظرية تأخذ هذه المتغيرات جميعها بعين الاعتبار.

ثم يتناول " **دور الذاكرة في اكتساب مفردات اللغة الأجنبية**"[١١٩]؛ فيعتمد تفريقَ علماء النفس بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة بعيدة المدى، متناولاً دور كل واحدة منهما في اختزان المفردات واسترجاعها، ودورهما في "معالجة المفردات". فهو يرى أن الذاكرة قصيرة المدى تمثل أداة مهمة للتنبؤ بمقدار تحصيل المتعلم من المفردات والقواعد في وقت التعلم، أما الذاكرة طويلة المدى فتمثل أداة لقياس ما استقرَّ من اللغة في لا وعي المتعلم.

ثم إنه يناقش ما يعرض للذاكرة من النسيان وفقدان اللغة؛ فقد انتهى إلى أنَّ المفرداتِ الاستقبالية أكثر عرضة للنسيان من المفردات الإنتاجية، وهو يُرْجِعُ **"اضمحلال المفردات"** وضياعها إلى قلة ممارسة اللغة. ولا يفوته أن يربط مستوى الكفاية اللغوية بضياع اللغة وفقدانها؛ ذلك أنه كلما ارتقت كفاية المتعلم، والممارسة أهم وسائل ارتقائها، قَلَّتْ فرصة ضياع المفردات.

ومنتهى رأي (شْمِت) في علاقة المفردات بالذاكرة أنَّ " موضوع تعلم المفردات إنما هو نقل المعلومات المعجمية من الذاكرة قصيرة المدى، وهي مُسْتَقَرُها في أثناء معالجة اللغة، إلى الذاكرة طويلة المدى"[١٢٠]. ولعل هذا يقودني إلى القول: إنَّ الذاكرة قصيرة المدى تختص بالتعلم، وأما طويلة المدى

---

[١١٨] Schmitt,N. (2000) . p.116-

[١١٩] Ibid. p129-

[١٢٠] Ibid. p123.-

فتختص بالاكتساب والاستدخال؛ أي أن تصير المفردة جزءاً من معرفة اللغة الأجنبية المستقرة في اللاوعي.

وقدم "كودي وزميلاه"[١٢١] نظرية مقترحة لتفسير اكتساب غير الناطقين باللغة مفرداتِ تلك اللغة، وهي ترى أن هناك نموذجاً عالمياً يشترك فيه الناطقون باللغة مع غير الناطقين بها. وتهتم هذه النظرية باكتساب المفردات بالقراءة (الوسيط) وتعتمد على فكرة (المداخل المعجمية) بوصفها (بنى معرفية). وجوهر هذه النظرية وأساسها الادّعاءُ بأن الفئات المعجمية التي يواجهها متعلم اللغة الأولى أو الثانية في أي مرحلة من تطور اللغة يمكن تقسيمها إلى ثلاث مراحل متتابعة متدرجة، هي: الأشكال والمعاني الشائعة المعروفة، وهي تُتَعَرَّف أوتوماتيكياً، والمفردات التي تُتَعَرَّف من السياق، والمفردات التي يغلب ألا تكون معروفة للمتعلم، وتنبغي معرفتها وفق مرجعيات النص، وهي تُعْرَفُ بالعودة إلى المعجم، ولذلك ينبغي التركيز عليها.

[١٢١] J. Coady, Resaerch on ESL/EFL Vocabulary Acquisition Putting in Context, in: - Second Language Reading and Vocabulary Learning, pp14-16

ولكن كيف تكتسب المعرفة بالمفردات؟ و ما معنى معرفة المفردة؟

لعل المعنى يكون أكثر عناصر اللغة انفتاحاً على العلوم؛ إذ إنه يخرج من الإطار اللغوي الخالص إلى أطر معرفية متعددة؛ فقد اعتنى به علماء النفس والفلاسفة وعلماء الاجتماع و المناطقة وعلماء التشريح منذ القديم. ولعل ذلك يكشف كشفاً صريحاً عن مدى تعقد الموضوع وتشعباته. وإذا كان تَشَكُّل المعنى واكتسابه يمثل مسألة معرفية واختبارية صعبة لدى الناطقين باللغة فإنه حري به أن يكون أعقدَ وأصعبَ للناطقين بغير اللغة[١٢٢].

على أن أهم ما يثار في سياق تعليم اللغة للناطقين بغيرها سؤال مهم يتزيا بأزياء متعددة يشخصها السؤال العريض التالي: **ما معنى "معرفة" الكلمة؟** وهو سؤال ينشعب إلى أسئلة فرعية منها: **متى نقول إن الطالب فهم معنى الكلمة؟ وهل ثمة فرق بين معرفة الكلمة واكتسابها؟**

إن الإجابة عن هذه الأسئلة ليست بالأمر اليسير؛ إذ إنها تقع في صميم اللسانيات النفسية ونظرية المعرفة واللسانيات الاجتماعية وفلسفة اللغة. ولعل خير وسيلة لتجلية هذا الأمر أن نسوق جملة آراء لعدد من المشتغلين بالميدان.

يرى "مايكل ولاس" أن معرفة كلمة باللغة الهدف كمعرفة الناطق الأصلي بها قد تعني الاقتدار على[١٢٣]:

---

[١٢٢] لتفاصيل وافية عن كيفية معالجة مفردات اللغة الأجنبية في المعجم الذهني انظر:
Lengyel , Z . and : Navracsics, J , (editores) , (2007)

[١٢٣] - Micheal Wallace, (1982)

١- تعرف المفردة في صورتها المنطوقة أو المكتوبة.

٢- الاستدعاء وقت الحاجة.

٣- ربطها بموضوع أو مفهوم مناسب.

٤- استعمالها في صورتها النحوية الملائمة.

٥- نطقها نطقاً دالاً مُفْهِماً غير ملتبس.

٦- رسمها رسماً كتابياً صحيحاً (التهجئة على وفق مقتضى رسم اللغة المتعلَّمة).

٧- استعمالها استعمالاً صحيحاً مع الكلمات التي تتضامّ معها (المتلازمات اللفظية).

٨- استعمالها استعمالاً سياقياً صحيحاً وفق مقتضيات المستوى اللغوي (سياق رسمي، سياق ودي....حسب طبيعة العلاقة بين المتخاطبين).

٩- إدراك ظلال المعنى وارتباطات المفردة بغيرها .

أما "نايشن" فقد تناول "معرفة الكلمة" من زاويتين: المعرفة الاستقبالية، والمعرفة الإنتاجية. وبيان ذلك فيما يلي[١٢٤]:

[١٢٤] I.S.P. Nation. (1990). p31-

الشكل	المنطوق	استقبال	كيف تبدو أصوات الكلمة؟
		إنتاج	كيف تنطق أصوات الكلمة؟
	المكتوب	استقبال	كيف تبدو صورة الكلمة مكتوبة؟
		إنتاج	كيف تكتب الكلمة وتهجَّى؟
الموقع	الأنماط النحوية	استقبال	في أي أنماط نحوية (أشكال) تقع الكلمة؟
		إنتاج	في أي الأنماط النحوية يجب أن نستعمل الكلمة؟
	التضام (المتلازمات اللفظية)	استقبال	ما هي الكلمات أو أنواع الكلمات التي يمكن أن تسبق المفردة أو تتبعها؟
		إنتاج	ما هي المفردات أو أنواع المفردات التي يجب أن نستعملها مع هذه المفردة ؟

الوظيفة	الشيوع/التردد	استقبال	ما مدى شيوع الكلمة؟
		إنتاج	ما الأحوال (المدى) الذي يجب استعمال الكلمة فيها؟
	الملاءمة	استقبال	أين نتوقع مصادفة هذه الكلمة؟
		إنتاج	أين يمكن استعمال هذه الكلمة؟
المعنى	المفهوم	استقبال	ماذا تعني الكلمة؟
		إنتاج	ما الكلمات التي يجب استعمالها للتعبير عن المعنى؟
	الارتباطات	استقبال	ما الكلمات التي تجعلنا هذه المفردة نستدعيها/ نفكر بها؟
		إنتاج	ما الكلمات التي يمكن أن نستعملها بدلاً بهذه الكلمة؟

أما " شْمِت" فإنه يعتمد على ما قدمه "نايشن" من المعرفة الاستقبالية والمعرفة الإنتاجية؛ فقد اتخذ فصلاً كاملاً [١٢٥] لبيان معنى " **المعنى**" وتجلياته النفسية والاجتماعية المختلفة متناولاً النظريات اللسانية والنفسية للمعنى ولاسيما نظريات: الملامح الدلالية، والمفهوم، والنموذج، والمعنى المركزي والمعنى الهامشي...إلخ. وانتهى من ذلك إلى أن تنظيم المعنى في دماغ الناطقين باللغة الواحدة يترع إلى التشابه، وأن هذا التنظيم يختلف بالنضج اللغوي لدى الناطق الأصلي، وبرقي الكفاية اللغوية في اللغة الثانية. ثم يتناول في فصل آخر وجوه المعنى نحوياً وصرفياً مما ينبغي للمتعلم تحصيله ليقتدر على استعمال المفردة استعمالاً صحيحاً[١٢٦].

أما رونالد كارتر[١٢٧] فيرى أن معرفة معنى الكلمة تعني:

- كيفية استعمال الكلمة إنتاجياً، والقدرة على استدعائها للاستعمال الفعال.
- معرفة الاحتمالات المختلفة للكلمة في الخطاب المنطوق أو المكتوب أو كليهما.
- معرفة الأطر النحوية التي يمكن أن توضع فيها الكلمة، والبنى العميقة والاشتقاقات التي يمكن تحصيلها منها.
- معرفة علاقات هذه الكلمة بغيرها من مفردات اللغة المتعلَّمة، وكلمات اللغة الأم المتصلة بها.

---

[١٢٥] Schmitt, N , (2000), pp 22-44-

[١٢٦] Ibid, pp 45-67-

[١٢٧] - R. Carter, (2007) . p239

- معرفة شيوع الكلمةو وظيفيَّتها، إضافة إلى وظائفها الخطابية والتداولية، وأسلوبية استعمالها.
- معرفة المعاني التي تتصل بها، وأنماطها التلازمية.
- معرفة الكلمة بوصفها جزءاً من عبارات محددة يستدعيها الاستعمال كلما اقتضت الحاجة ذلك.

ويظهر أنه ليس من السهولة بمكان على المتعلم الأجنبي أن يتمكن من هذه المعارف كلها، ويظهر أن معرفته " مفردات اللغة الثانية" ستظل منقوصة مهما تَمَكَنَ من هذه اللغة! و يزيد الأمر صعوبة أن بعض هذه "المعرفة النظرية" بالمعنى لا يمكن استيعابها تعلماً أو تعليماً؛ وبيان ذلك أن المعلم غالباً ما يترع في المرتبة الأولى إلى التركيز على المعنى المعجمي، ولا ينصرف إلى المعاني الأخرى إلا في سياقات عَرَضِيَة، وهذه السياقات العرضية لا يمكن أنْ تستوعب جميع المعرفة النظرية المطلوبة؛ فهل بمكنة المعلم مثلاً أن يستوعب جميع السياقات التي ترد فيها مفردة ما؟ وهل بمكنته أن يحصر جميع الكلمات التي تتضام وتتلازم معها؟ يبدو ذلك أمراً متعذراً جداً، مِنْ ثَمَّ فإن أمر العناية به أمر نسبي، ولعل هذا يفسر تفسيراً دالا ما يقع فيه طلبة غير ناطقين بلغة ما من أخطاء في استعمال المفردات رغم أنهم يُعَدّون في مستوى متقدم من تعلم هذه اللغة. ويظهر أن الكفاية المعجمية للمتعلم الأجنبي ستظل قاصرة نسبياً.

إنَّ تعذر تحصيل كفاية معجمية متقدمة في اللغة الأجنبية يقودنا هنا إلى تفريق مهم بين تعلم المفردات واكتسابها؛ وعندي أن تعلم المفردة مرحلة أدنى مرتبة من اكتسابها، فتعلمها يعني أن هذا المتعلم قد قدمت له هذه المفردة بمعناها ودلالتها وعلاقتها بغيرها من المفردات، ولكن هذه المعرفة تظل منقوصة حين يعجز عن توظيفها في سياق مناسب أو ضمها إلى كلمة أخرى تتلازم معها. وأما الاكتساب فيعني أن المتعلم تجاوز مرحلة المعرفة النظرية الاستقبالية لمعلومات عن المفردة إلى استعمالها

وتوظيفها توظيفاً نحوياً وسياقياً وأسلوبياً مكافئاً لاستعمال ابن اللغة، ولعل هذه المعرفة الاكتسابية اللاوعية لا تتحصل إلا بالممارسة الاجتماعية واللغوية المباشرة؛ أي تعلم اللغة من أهلها وفي بلدهم.

اللسانيات النصية:

اعتنت اللسانيات النصية منذ نماذجها المبكرة عند هاليداي ورقية حسن بالمفردات والمعجم؛ وتمثلت هذه العناية بتجاوز النظرة التقليدية للمفردات من حيث إنها عناصرُ (دَوالّ) معجمية تحمل معنى مستقلاً وخارجياً منعزلاً عن السياق. فقد كانت عناية اللسانيات النصية بالمفردات عناية تتجاوز المفردة إلى بنية النص والخطاب؛ إذ لا تقتصر وظيفة المفردة في النص على تكملة المعاني أو سدّ الفراغات الدلالية وإنما تتجاوز ذلك إلى بناء الخطاب والإسهام إسهاماً مباشراً في تماسك النص شكلاً ومضمونًا.

ويتجلى التماسك المعجمي في العلاقات الدلالية التي تربط المفردة الواحدة بغيرها من مفردات النص لتأدية وظائف بنيوية وأسلوبية وخطابية، ولعل أهم هذه العلاقات: الترادف والاشتراك والتضاد والتكرار والتّضام والتّضمن.....إلخ.

وتتفاوت قيمة المفردات في النص الواحد؛ فقد يتضمن عنوانٌ ما كلمةً تكون الضابطَ الرئيسي لدلالة النص وبنيته وخطابه، وقد يُفتتح النص بجملة تتضمن مفردة تنبئ ببنية النص وأسلوبه ودلالته.

ويتشعب دور المفردة/ الكلمة ويتعقد عندما يُنظر إلى شكل الكلمة أي بنيتها الصرفية وموقعها النحوي وتلازمها مع غيرها من المفردات؛ ذلك أن البنى الصرفية تسهم إسهاماً كبيراً في تبين مقاصد النص وأبنيته الفرعية. وقد تحتل الكلمة موقعاً ما في الجملة يكون مُقَيِّداً لها في سلوكها النحوي من حيث علاقاتها بغيرها من العناصر على المحورين العمودي والأفقي.

لقد انعكست هذه الرؤى النظرية وطرق معالجة المفردات في اللسانيات التطبيقية وتعليم المفردات لأبنائها وللناطقين بغيرها، وتمثل هذه الانعكاس في عدد من الدراسات اللسانية التطبيقية المنهجية في تعليم المفردات للناطقين بغيرها. ومن وجوه عناية هذه الدراسات:

- تعليم المفردات في نصوص وسياقات مختلفة لتبيُّن منزلة المفردات في تماسك الخطاب وبنائه، على خلاف ما يكون في تعليم المفردات منعزلة في قوائم. ويركز هذا الاتجاه على إظهار أخطاء الطلبة حين يكتبون نصوصاً باللغة الأجنبية، وحين يتحدثون بها، وأثر هذه الأخطاء في تحطيم بنية النص وبعض مضامينه. وينظِّر كثير من اللسانيين التطبيقيين ومعلمي اللغات لاستثمار أثر النص في تعزيز القراءة الفاهمة من حيث إنها تقدم نصوصاً حقيقية وواقعية

- على ما يستعمله الناطقون باللغة أنفسهم، من ثَمَّ فإن التمرُّس في قراءة النصوص باللغة الأجنبية سيفضي إلى تَمَثُّل سلوك المفردات في النصوص المختلفة، وينتهي إلى تقليل أخطاء المتعلمين .

- استثمار الذخائر النصية للتفريق بين الخطاب المنطوق والخطاب المكتوب، من حيث التركيز على اختلاف الكلمات المستعملة في كلٍ، وتباين استراتيجيات التواصل بين المنطوق والمكتوب.

- اختبار الكفاية اللغوية والتواصلية اتكاءً على القدرة على استعمال المفردات المناسبة للسياق من حيث العلاقات النحوية والتلازم اللفظي.

لقد انتهت مثل هذه التطبيقات إلى عدد من المناهج التي تستثمر الرؤى المعجمية والمعجمية التركيبية في تعليم المفردات، وقد سُمِيَت هذه المناهج والرؤى " **المنهج المعجمي الدلالي**" . و من أمثلة الدراسات التي تناولت " **المفردات والخطاب**":

- دراسة "**رونالد كارتر**"[١٢٨] ؛ وهي دراسة لسانية تطبيقية لاستثمار أسلوب "الغلق/ ملء الفراغات في تعليم الطلبة كيفية إكمال بنية نص باللغة الأجنبية؛ إذ كان ينبغي على المتعلمين استخدام المفردات والتراكيب المعجمية المناسبة لإنتاج نص/ خطاب متماسك ومفهوم. وأهم ما جاء في دراسته التطبيقية:
- استعمال "الغلق" في انتقاء أدوات الربط الملائمة لربط الجمل مِنْ ثَمَّ فقرات النص الواحد.
- اختبار التماسك المعجمي الدلالي في النص.
- معالجة أعطاب الخطاب وبناء النص في كتابات المتعلمين وحواراتهم.
- مناقشة الطلبة في النصوص التي ينتجونها لإظهار وجوه تفكك بنية النص.
- استكمال نصوص منقوصة بانتقاء المفردات والتراكيب والعناصر الأسلوبية الملائمة لبنية الخطاب وجنسه.
- اختبار العلاقة بين عنوان النص ومضمونه.

[١٢٨] R. Carter, in: Carter, R. and McCarthy, M . (1988). pp 161-180-

وحري بنا أن نشير هنا إلى أن هذه الجوانب الاختبارية التطبيقية تتفاوت وتتدرج حسب كفايات الطلبة، والغرض من النشاط التعليمي.

وفي سياق آخر يتناول **"كارتر ومكّارثي"**[١٢٩] استعمال الوحدات المعجمية وبيان أثرها في الخطاب، حيث يقدمان عددا من الاقتراحات لتطبيق نحو النص وتحليل الخطاب في تعليم مفردات اللغة الأجنبية وتعلمها. ولعل أهم ما تضمنته هذه الدراسة:

- بيان أثر العلاقات الدلالية (الترادف والتضاد والتكرار اللفظي) في التماسك النصي وإنتاج الخطاب.
- بيان إمكانية استثمار المتغيرات اللسانية الاجتماعية الخارجية لتكون عناصر تماسك نصي، ومن هذه المتغيرات: علاقة المتكلم بالمخاطب، والمقام، وأهداف التخاطب، وقنوات التواصل: المكتوب أو المنطوق.
- بيان تحكم طبيعة النص ونوعه بالوحدات المعجمية (المفردات والتراكيب متعددة الدلالة، والمصطلحات).
- التمييز بين كلمات المحتوى (التي تحمل معنى) والكلمات الوظيفية (الأدوات والحروف)، وأثر ذلك في التماسك النصي، ولاسيما دور الكلمات الوظيفية.
- بيان دور مفهومَي العلاقات العمودية والعلاقات الأفقية في بناء النص والخطاب؛ " ففي المستوى العمودي والأفقي التقليدي يكون الحديث عن جميع

---

[١٢٩] Carter, R . and McCarthy ,M . (1988) . pp 201-221.-

الكلمات التي يُحْتَملُ أن تشغل المكان الفارغ أما في الخطاب فالتركيز يكون على الكلمات الحقيقية التي تصلح فعلاً لشغل مكانٍ ما في الخطاب"[١٣٠].

- بيان كيفية استثمار مبادئ "غرايس" التداولية في انتقاء المفردات الملائمة للسياق والموقف.
- بيان كيفية استثمار مبادئ (كروس) في العناصر الموقفية والمعرفة المشتركة بين المتحدث والسامع في انتقاء الكلمات المناسبة.
- تقديم خطوات إجرائية تطبيقية داخل الصف لكيفية تنمية الكفاية التواصلية والتداولية لإنتاج خطاب متماسك؛ وذلك بالتركيز على المواقف التي تجسد العلاقات الناظمة لعناصر الخطاب، واستثمار الذخائر النصية لتقديم صورة واقعية مثلى لاستعمال اللغة.

ويتناول" **مكارثي**"[١٣١] أنماط المفردات وكيفية إسهامها في الخطاب الحواري المنطوق، ولعل أهم ما تضمنته دراسته:

- قيام الدراسة على أسس اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات تواصليًا.
- غرض الدراسة هو جَسْر الفَجوة في دراسة أثر المفردات في تماسك الخطاب الحواري المنطوق.

١٣٠- Carter, R . and McCarthy ,M .Ibid , p 212.

١٣١- McCarthy ,M .in; R. Carter, in: Carter, R. and McCarthy, M . (1988). pp 181-201.

- التركيز على المفردات ذات الطابع التفاعلي.
- كيفية استعمال المفردات استعمالاً نظامياً لأغراض تفاعلية.
- دمج النموذج المقدم هنا مع نظرية تواصلية للتنغيم؛ نظرية "برازيل".

أما **"جيمس ناتنغر"** فيتناول، في سياق عرضه الاتجاهات الحديثة لتعليم المفردات[١٣٢]، التراكيب المعجمية؛ التي تتألف شكلياً من أكثر من كلمة ولكنها تعامل على أنها وحدة واحدة، ويجعلها أساسية في اكتساب كفاية تداولية في استعمال المفردات. فقد اقترح ثلاث طرق لتدريس هذه التراكيب المعجمية هي: التفاعل الاجتماعي، والموضوعات الضرورية، وأدوات الخطاب.

وظاهر أنه أفرد للخطاب قسماً مستقلاً ؛ قَصْدَ بيان منزلة هذه التراكيب المعجمية في تماسك الخطاب ولاسيما الحواري منه. ورأى أن **" أدوات الخطاب"** تتمثل في[١٣٣]:

---

[١٣٢] Nattinger , J., in: Carter ,R . and McCarthy , M. (1988). pp62-82.-

[١٣٣] لم يضعها الباحث الأصلي في صورة جدول؛ وإنما سلكتها فيه تسهيلاً على القارئ، وأما العبارات المترجمة فلعلها لا تعني شيئاً كبيراً في اللغة العربية، ولكنها كذلك في الإنجليزية.

أدوات الخطاب		
	النوع	**المثال (من الإنجليزية)**
١	أدوات الطلاقة	أنت تعرف ، لم يقل أحد ذلك
٢	الروابط	وهذا يعني ، لا نظير له
٣	العبارات الشارحة/ المتممة	على نحو آخر، بطريقة أخرى، ليس هذا فقط
٤	الروابط المنطقية	نتيجة لذلك، رغم أن ، بالرغم من
٥	الروابط الزمنية	اليوم الذي بعد ، أمس
٦	المؤكِّدات/ المعززات	حسناً ، ثم ماذا؟ ثم ماذا حدث بعد ذلك؟
٧	الاحتمالية	ربما ، يبدو لي أن....

اللسانيات الاجتماعية

تعتني اللسانيات الاجتماعية بفروعها المتعددة بدراسة اللغة في المجتمع، متناولة تعالق البنية اللغوية بالبنية الاجتماعية، والتأثير المتبادل بينهما. ولعل أهم أفكار اللسانيات الاجتماعية فكرة السياق بنوعيه المقامي والمقالي وما يتفرع عنهما. ولذلك كانت عناية اللسانيات الاجتماعية بمفهوم التواصل، وعناصره، وكيفية تحققه، والسياقات التي تحكم ذلك التواصل. ولعل مفهوم الكفاية التواصلية الذي اجترحه "دل هايمز" ومفهوم السياق الذي استعاره "فيرث" من "مالينوفسكي" تكون أظهر وجوه ذلك الاهتمام.

وأما ما يتصل بالمفردات فلا شك أن ثمة اتجاهاً لسانياً اجتماعياً في دراسة المفردات ومعانيها وكيفية إسهامها في التواصل. ولعل نظرية فيرث " السياق" ومن تابعه من اللسانيين (هاليدي و مكنتوش وسنكلير وميتشل) وما طوره "ليونز" في " النظرية السياقية للمعنى" تكون أبرز هذه الاتجاهات[١٣٤] ؛ وتنطلق هذه النظرية من فكرة الوظيفة الاجتماعية للغة، ومفادها أن معنى

الكلمة هو" الاستعمال"؛ أي الطريقة التي تستعمل بها الكلمة، أو الوظيفة التي تؤديها. وهذا يعني أنها تكتسب معناها من السياق، أكان سياقاً لغوياً أم عاطفياً أم موقفياً أم ثقافياً. ويتفرع من هذه

[١٣٤] أحمد مختار عمر، علم الدلالة، ص٦٨-٧٠. وانظر أيضا كتاب ميشيل مكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، ترجمة عبد الجواد توفيق محمود، ط١، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، الكتاب٨٠٠، القاهرة، ص٨٨-٩٣

النظرية الوظيفية السياقية نظرية **المتلازمات اللفظية**[١٣٥] التي تعتني بدراسة العلاقات الخطية الأفقية التي التي تحتكم إليها الكلمات في علاقتها بغيرها من المفردات في السياق أو في اللغة عموماً.

ولاشك أن هذه المفاهيم انعكست انعكاساً ظاهراً في تعليم اللغة لغير الناطقين بها؛ ذلك أنها أسهمت في التحول نحو الكفاية التواصلية بدلاً من التركيز على الكفاية اللغوية المجردة، وترتب على ذلك نشوء منهج "تعليم اللغة تواصلياً"، و تأليف المناهج المبنية على فكرة الكفاية التواصلية وتطبيقاتها المختلفة.

وتمثل فكرة النشاطات التواصلية وظيفة محورية في المناهج التواصلية ولاسيما في التواصل الشفوي؛ إذ يكتسب المتعلم كفاية تواصلية في مواقف لغوية مختلفة، فزيادة التعرض للمواقف الواقعية الطبيعية تزيد من فعالية كفايته. وتهدف هذه الأنشطة التواصلية إلى[١٣٦]:

١- تعزيز طلاقة المتعلم في استعمال معرفته باللغة الهدف.

٢- زيادة ثقة المتعلم بنفسه باكتسابه مهارات التفاعل الاجتماعي.

٣- التفاعل مع الطبيعة غير التنبؤية للحوار.

٤- تحسين مستوى الدقة النحوية.

وظاهر أن هذه الأنشطة التواصلية تقدم فرصاً جيدة لتعلم المفردات الجديدة، أو تعلم سياقات جديدة للمفردات التي تعلمها من قبل. ثم إنها تقدم فرصاً لتعديل أخطاء التواصل ولاسيما عند نسيان المتعلم مفردة ما أو استعماله مفردة استعمالاً سياقياً خاطئاً، أو استعمال كلمة مكان أخرى.

---

[١٣٥] سماها أحمد مختار عمر" الرَّصف"

[136] - Paul Nation and Jonathan Newton, , in: Coady , J. and Huckin , T. (1998). p241

ولقد أسهمت فكرة التواصل بتعزيز فكرة التفاوض حول المعنى واستعمال استراتيجيات متعددة لبلوغ معنى المفردة المرادة؛ ذلك أن المتعلم الأجنبي يلجأ إلى استراتيجيات متعددة للمضي في الحدث التواصلي، وأبرز ما يكون من ذلك في المفردات الدوران حول المعنى بشرحه أو توضيحه، فإذا نسي، مثلاً، كلمة (سائق) عَبَّر عنها بالقول: رجل يسوق سيارة، يعمل في السيارة، رجل يركب السيارة دائماً..... كما أسهمت النظريات السياقية للمعنى في إنشاء المعاجم السياقية ومعاجم الاستعمال من ناحية، وكذلك أسهمت في انتشار المعاجم الاصطلاحية المتخصصة التي يستعملها متعلمو اللغة الأجنبية لأغراض خاصة.

اللسانيات الحاسوبية :

لعل اللسانيات الحاسوبية بتطبيقاتها المختلفة تكون أحدث أفرع اللسانيات وأجداها تطبيقاً؛ ذلك أنها تنقل المعرفة النظرية باللغة إلى سياقات تطبيقية تستجيب لمقتضيات العصر: سرعة الإنجاز بأخصر الأوقات. ولعل التطبيقات التربوية للسانيات الحاسوبية تمثل خلاصة الجهد النظري والتطويري الذي ينجزه المشتغلون بمعالجة اللغات الطبيعية؛ ذلك أنها تستثمر برمجياتها المختلفة: التحليل والتركيب اللغوي، وتحويل المنطوق إلى مكتوب، وتحويل المكتوب إلى منطوق، وبرامج التدقيق اللغوي (الإملائي والنحوي والصرفي)، والمعاجم الإلكترونية...إلخ. ويمكن القول إن التطبيقات التربوية للسانيات الحاسوبية تسهم إسهاماً فاعلاً في تعليم اللغات لأبنائها وللناطقين بغيرها، ولعل أهم هذه الإسهامات تتمثل في:

- توفير فرص التعلم الذاتي بعيداً عن البيئة التعليمية التقليدية.
- زيادة مدى التعرض للغة الأجنبية، في سياقات طبيعية تُعوِّض الافتقار للتعلم في بلد اللغة.

- إمكانية قياس التعلم الذاتي ومدى التقدم في إنجاز المهام اللغوية المطلوبة.
- الاقتدار على تمثيل اللغة تمثيلاً واقعياً كما يمارسها أهلها؛ ولاسيما عند استعمال الأفلام المسجلة.
- التنويع في المواد اللغوية حسب المستوى، وحسب الرغبة، وحسب العناصر اللغوية.
- توفير فرص تعلم ممتع وغير رسمي.

ولا شك أن هذه التطبيقات الحاسوبية تتفاوت في شكلها والأسس الحاسوبية التي بنيت عليها؛ فثمة برمجيات تعليمية جاهزة تعتمد مبادئ التعليم المبرمج، وثمة برمجيات تقوم على مبادئ تفاعلية محدودة، وهناك التعلم بالشابكة (الإنترنت) وأهم ما يميزه أنه يغلب عليه الطابع التفاعلي. وليس من قصد هذه العجالة أن تفاضل بين هذه التطبيقات؛ فذلك في المكان المعلوم من الدراسات والأبحاث.

وإذا كانت السطور القليلة الماضية قد اعتنت بالتعريف بالمنجز النهائي لبرمجيات اللسانيات الحاسوبية فإن غايتنا أن ننصرف إلى **"استثمار الحاسوب في إعداد مادة تعليمية في اللغات الأجنبية"** تؤسس على أسس علمية مضبوطة. أما استثمار الحاسوب في تعليم اللغات فليس هنا محل بيانه.

لقد أسهمت الثورة الحاسوبية ومعالجة اللغات الطبيعية في تطوير حركة ضبط مفردات اللغات وتنظيمها وإعدادها للاستثمار في تعليمها لأبنائها وللناطقين بغيرها، ولعل أظهر وجوه هذا التطوير هو **"قوائم المفردات الشائعة"**، وتوسيعها توسيعاً ظاهراً فيما عرف بعد ذلك بـِ **"الذخيرة/ المُتون"**. ويمكن أن نجمل وجوه هذا التطور في:

- الانتقال من عينات لغوية محدودة وقليلة نسبياً إلى ذخائر نصية كبيرة تتجاوز مئات الملايين من المفردات والتراكيب.
- الانتقال من الاقتصار على تحديد عدد محدود من المفردات (الألف الأولى أو الثانية) إلى رصد عدد هائل من المفردات الشائعة ومتوسطة الشيوع ونادرته.
- الانتقال من معلومات محدودة لا تكاد تتجاوز معلومات إحصائية إلى كم هائل من المعلومات المعجمية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، والاصطلاحية.
- الانتقال من قوائم مفردات بمجالات محددة إلى ذخائر لغوية تحتوي جميع فنون القول وأنواعها: الأدب والسياسة والاجتماع والاقتصاد.....، المقالة والخطبة، والبحث، والقصة...إلخ.
- الانتقال من الخطاب المكتوب وحده إلى الخطاب اللغوي المكتوب والمنطوق.
- الانتقال من التركيز على الدلالة المعجمية إلى الدلالة البراغماتية والخطابية؛ أي الانتقال من المعنى المفرد إلى المعنى في الخطاب. وهذا يعني تناول العلاقات الدلالية منفردة وفي سياقات خطابية مختلفة: المتلازمات اللفظية، والدلالات التركيبية، والوحدات المعجمية، والتراكيب متعددة الكلمات، ومدى إسهام العلاقات الدلالية في بناء الخطاب وانسجامه.

ونستخلص من ذلك أن فوائد الذخيرة اللغوية تتمثل في[١٣٧]:

٥- تصنيف المفردات المتضمنة تصنيفات متنوعة، حسب الشيوع، والمجال، وقيود الاستعمال.

٦- تقديم المعاني المختلفة للمفردة الواحدة.

٧- بيان علاقة الكلمة بغيرها من المفردات ولاسيما المتلازمات اللفظية، والوحدات المعجمية المختلفة.

٨- السياق التداولي للمفردة، وبيان السياقات التداولية المختلفة.

٩- التمييز بين المعاني اللغوية والمعاني الاصطلاحية.

١٠- الخصائص النحوية والصرفية والكتابية للمفردة.

١١- الاستعمال الاستراتيجي للمفردات بوصفها أداة لبناء الخطاب وتماسكه.

١٢- الفرق بين استعمال المفردات في الخطاب المكتوب والخطاب المنطوق.

وقد تطورت الذخائر اللغوية في الغرب تطوراتٍ متلاحقةً، ويظهر أن تقنية المسح الضوئي والمعالجات اللغوية الأخرى قد أسهمت إسهاماً كبيراً في تعاظم منزلة الذخائر التعليمية. وخلاصة القول أن الذخيرة تقدم صورة واقعية لسلوك المفردات في الاستعمال اللغوي ، و تُبينُ عن دورها في بنية اللغة.

---

[١٣٧] هذه الفوائد من استخلاص الباحث، وبعضها ورد بمعناه في كتاب: Jeanne McCarten , (2007). p3. ولتفاصيل إضافية عن استثمار الذخيرة في تعليم مفردات اللغة الأجنبية، انظر: - Schmitt. N, (2000).- R. Carter, (2007).

فإذا ما انتقلنا إلى تعليم مفردات اللغة الأجنبية فإن ثمة سؤالاً مهماً يعترضنا، وهو: **كيف نستثمر الذخيرة اللغوية في تنمية معرفة المتعلم الأجنبي باللغة؟** لاشك أنَّ ثمةَ غاياتٍ تعليميةً خالصةً من وراء إنشاء الذخائر اللغوية، ولعل أهمها جعل تعليم اللغات الأم والأجنبية عملاً علمياً منهجياً مضبوطاً لا عملاً تراكمياً ذاتياً يعتمد على رؤى ذاتية خالصة. وهذه الغايات التعليمية تمس عناصر العملية التعليمية كلها: المواد التعليمية، والمتعلم، والمعلم.

ولعل أظهر وجوه استثمار الذخيرة تتجسد في تصميم المادة التعليمية المَنْوِيّ تقديمها للمتعلمين، وهذه المادة عنصرُ تَقاطعٍ بين المعلم والمتعلم، ولاسيما في سياق تعليم اللغة لأغراض خاصة أو محددة. وبيان ذلك في أنه يمكن لنا استثمار جميع المعلومات التي توفرها الذخيرة لبناء منهج عام أو خاص؛ إذ ينبغي هنا أن نتحرى أشيع المفردات، ونضمنها في المادة المقررة. ويقودنا مبدأ الشيوع وكثرة التردد إلى فكرتين رئيستين هما: **الضبط والتدرج.** أما فكرة ضبط عدد المفردات المقدمة(على نحو تقريبي) فلأنه يستند إلى دراسات تتناول مقدار "الحصيلة المعجمية" اللغوية التي ينبغي أن يمتلكها المتعلم في كل مرحلة تعليمية؛ فمقدار حصيلة المبتدئ يختلف عن مقدار حصيلة المتوسط. وأما فكرة التدرج فنستثمرها في مجالين: الأول في سياق تعليم المفردات؛ إذ ينبغي أن يتدرج التعليم من الأشيع إلى الأقل شيوعاً، وأما المجال الثاني فمرتبط بمقدار الحصيلة المعجمية" نفسها؛ ذلك أنه ينبغي أن يتدرج عدد المفردات من مستوى إلى آخر، فلا يعاد تكرار المفردات نفسها في المستوى المتقدم، وإنما ينبغي أن تستثمر المفردات القديمة في بناء شبكات من العلاقات اللغوية، ولاسيما الدلالية، لبناء حصيلة معجمية أرقى وأوسع. إن شيوع هذه المفردات علامة على مدى حضورها في الاستعمال اللغوي؛ ذلك أنها تستوعب محتوى معظم النصوص على اختلاف موضوعاتها؛ مِنْ ثمَّ فإن تقديمها أولاً يجعل المتعلم في مواجهة اللغة في الاستعمال الواقعي؛ ليقتدر على التواصل بها.

وتسهم هذه المفردات الشائعة في خدمة المفردات الأقل شيوعاً؛ ذلك أنها تقدم فرصاً مناسبة لتطوير استراتيجيات التخمين والاستنتاج من السياق. وإذا علمنا أن نسبة جيدة من هذه المفردات الشائعة ليست مفرداتِ محتوى وإنما مفردات وظيفية[١٣٨] ، وهي أدوات الربط وحروف الجر... أدركنا أهمية المفردات في بناء الخطاب وانسجامه. ولا يقتصر وجه الاستفادة من الذخيرة على المفردات الشائعة من حيث هي وحدات معجمية مستقلة، ولكنه يتجاوزها إلى تلمس السلوك المعجمي والدلالي للمفردات؛ إذ نستطيع أن نقف على القيود التركيبية والدلالية المفروضة على هذه المفردة، حين تدخل في تأليف وحدة معجمية كبرى كالمتلازمات اللفظية، والتعابير المسكوكة، والتراكيب المعجمية النحوية، كالأفعال المتعدية بحرف الجر ومشتقاتها. فمن ناحية تُعامَل هذه العناصر المعجمية على أنها وحدات ذات بنية تركيبية تختلف عن المواقع التركيبية لكل كلمة منفردة. و ينضاف إلى ذلك المعاني الجديدة المُحَصَّلة من اندماج المفردة في تركيب جديد. ويمكن لنا استثمار محتوى الذخيرة في بناء معاجم تعليمية وَصْفِيَّة، أكانت معاجمَ عامةً، وهي الغالب، أم متخصصة؛ فيمكن للمتعلمين ولاسيما المبتدئين أن يُحَصِّلوا معلوماتٍ مهمةً من هذه المعاجم التعليمية، وذلك مثل: المعنى المعجمي، والمعنى السياقي، والمعنى التواصلي التداولي، فوجود نصوص لغوية واقعية يقدم لهم أمثلة واقعية غير مصنوعة على هذه المعاني. كما تقدم هذه المعاجم التعليمية معلومات نحوية وصرفية تتناول الفصائل النحوية للمفردة، إن كانت فعلاً أو اسماً أو ضميراً. كما تتضمن هذه المعاجم، المؤسسةُ على معطيات الذخيرة، صوراً واقعية لِتلازُم المفردة مع غيرها من المفردات، ذلك التلازم الذي يفارق في معناه معنى الوحدات التي يتألف منها منفصلة.

---

[١٣٨] المفردات الوظيفية (الكلمات الوظيفية) هي: المفردات تربط المفردات والجمل ويستعان بها على إتمام الرسالة مثل حروف الجر وأدوات الاستفهام وأدوات الربط. انظر رشدي طعيمة ومحمد الشعيبي، تعليم القراءة والأدب، ص٢٩٥

أما منتهى استثمار هذه الذخائر فماثِلٌ في المعاجم الإلكترونية المتطورة؛ فقد صار بإمكان المتعلم أن يقتني معجماً لغوياً متعدد الاستعمالات، ويمكن حمله بالجيب. وتَفْضُلُ هذه المعاجمُ المعاجمَ الورقيةَ في استثمارها لتقنيات الحوسبة والوسائط المتعددة: البحث، والصور، والألوان، والصوت....إلخ.

وتوفر الذخائر اللغوية قواعد معلومات هائلة لمعلم اللغة الأجنبية تساعده على بناء النشاطات والتداريب الإثرائية المصاحبة للكتاب المقرر. وتتمثل هذه المساعدة في:

- بناء قائمة مفردات شائعة تمثل اللغة المتعلمة تمثيلاً حقيقياً وواقعياً.
- بناء قوائم العلاقات الدلالية التي تتجاوز المفردة إلى التراكيب.
- بناء معجم مرحلي يتضمن مفردات مناسبة لمستوى المتعلمين، ويستدرك على مفردات الكتاب مفرداتٍ تتناسب و المحتوى التعليمي للمادة المقررة.
- تحصيل مواقف واقعية لاستعمال المفردات، ونقل الطلبة من مرحلة الاستقبال إلى الإنتاج.
- بيان أثر المفردات في بناء النص وتماسكه.
- توجيه الطلبة نحو الاستراتيجيات المناسبة لتعلم المفردات الجديدة.

و يلخص (شمت) أثر الذخيرة في الدرس اللغوي بقوله : " إن مشاريع الذخيرة اللغوية أسهمت في تَحَوُّل الدرس المُعْجَميّ من الاعتناء بالكلمة وحدها إلى العناية بالعناقيد والتراكيب الدلالية، والتحول من معاملتها بوصفها وحداتٍ منعزلةً إلى النظر إليها بوصفها عنصراً مندمجاً في بنية الخطاب/النص"[١٣٩]

[١٣٩]- Schmitt. N, (2000). p89

المبحث الثاني

تعليم المفردات وتعلمها

أساليب التدريس واستراتيجيات التعلّم

ينتسب مفهوم " استراتيجيات التعلم" إلى المدرسة المعرفية[١٤٠]، وهو يمثل تحولاً مهماً في نظريات تعلم اللغة الثانية وإجراءاته التطبيقية؛ وتتمثل أهميته في أنه مثل نزوعاً نحو الحدّ من مركزية المعلم وإسناد دور أكبر إلى المتعلم؛ إذ تركز الاستراتيجيات على سؤالين: **كيف يتعلم الطالب اللغة الثانية؟ و ما هي الوسائل التي يعتمد عليها في تنمية كفاياته اللغوية وحده وخارج الغرفة الصفية؟**

ولعل النظر في كثير من المراجع التي تناولت "استراتيجيات التعلم" يكشف عن خلطها بين "طرق التدريس وأساليبه" و" استراتيجيات التعلم"! ولعله يحسن بي هنا أن اقيم بينهما فرقاً اصطلاحياً بَيّنا، هنا على الأقل؛ أما طرق التدريس وأساليبه فإنما تدل على ما يوظفه المعلم من إجراءات وطرق وأساليب ومُعينات لتنفيذ درس معين، تحقيقاً لأهداف محددة يقررها المعلم أو المنهاج. اما استراتيجات التعلم فإنما نقصد بها " ما يوظفه متعلم اللغة الثانية لتسهيل تعلمه، وتنمية كفاياته اللغوية والتواصلية المتعددة"، وهذا يعني أن الاستراتيجيات تشمل:

- عمليات عقلية ومعرفية متعددة، كتصميم طريقة معينة لاسترجاع معاني المفردات الجديدة.

٤٤- تفاصيل وافية في كتاب روزاموند ميتشل وفلورنس مايلز، نظريات تعلم اللغة الثانية، ترجمة عيسى بن عودة الشريوفي، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٤

- مهامَّ تعلمية ذاتية ينجزها المتعلم بطرق مختلفة؛ كاستعمال المعجم لتعرف معاني المفردات الجديدة، والاستماع لناطقين أصليين لتطوير الفهم والاستيعاب.
- سلوكات تفاعلية مع المعلم أو الزملاء أو الناطقين الأصليين، كسؤال المعلم مباشرة عن معاني مفردات محددة، أو ممارسة مهارات الحوار مع الزملاء...إلخ.

ويمكن أن نقيم هناك فروقاً بين "طرق التدريس" و " استراتيجيات التعلم" يظهرها الجدول التالي:

أساليب التدريس وطرقه	
	- ينفذها المتعلم
	- ينفذها المتعلم وحده، وقد ينفذها بالتعاون مع الآخرين.
	- ينفذها المتعلم خارج غرفة الصف غالباً، وقد ينفذها داخل الصف إن كانت توافق مهمة تعليمية يرغب المعلم من الطلبة إنجازها.
	- يحددها المتعلم؛ فهو الذي يختار الاستراتيجية المناسبة لتحقيق هدفه.
	- يستعملها المتعلم لاكتساب معلومات ومهارات

	جديدة، ولتنظيم تعلمه وتطويره .
	- يبنيها المتعلم مع تقدمه في مهام التعلم، وتتغير حسب المهمة التلعلمية.

ويظهر أن استتراتيجيات تعلم اللغة الثانية صارت تحتل مرتبة عُليا لدى معلمي اللغات الثانية ومُنظِّريها، حتى إن بعضهم جعلها مهارة كغيرها من المهارات التي ينبغي أن تُعلَّم؛ وبذلك تسهم في تقديم دليل صريح وواضح للمتعلم يأخذ بيديه لتعلم ذاتي منظم منضبط ينتهي أخيراً إلى تنمية كفايات اللغة الثانية. ولعل هذا يقودنا إلى إحدى المهامّ الرئيسية التي ينبغي أن يؤديها معلم اللغة الثانية؛ إذ ليس عليه أن يقتصر على تعليم اللغة ومهاراتها وإنما ينبغي عليه أن يعلمهم كيف يتعلمون.

وتتميز استراتيجيات تعلم اللغة، على ما ترى **"أكسفورد"**، بأنها[١٤١]:

- تسهم في تحقيق الهدف الرئيسي من تعلم اللغة الثانية/ الأجنبية؛ أي الكفاية التواصلية.
- تتيح للمتعلمين الفرصة ليوجهوا أنفسهم ذاتياً على نحو أوسع وأشمل.
- تُوَسِّع دور المعلِّم.
- موجهة حسب المشكلات؛ توجهها للمشكلات التي تصادف متعلم اللغة.
- إجراءات محددة يتخذها المتعلم.

[١٤١] - Oxford, Rebecca. L, (1990) . p 9

- تستنفد جوانب مختلفة من المتعلم؛ فهي لا تقتصر على النواحي المعرفية فقط.
- تعزِّز التعلم المباشر و غير المباشر.
- ليست دائماً قابلة للملاحظة.
- غالباً ما تكون واعية؛ أي أن المتعلم ينفذها بوعي وقصد.
- يمكن تعلمها.
- مرنة.
- تتأثر بعوامل متعددة.

وقد قسمت أكسفورد استرتيجيات تعلم اللغة إلى قسمين رئيسيين هما: الاستراتيجيات المباشرة، والاستراتيجيات غير المباشرة، وتضم كل مجموعة منهما ثلاثة أقسام. وفيما يلي بيان تفصيلي بنموذجها[١٤٢]:

[١٤٢]- Ibid , pp 14-21

اس.التذكر	اس. المعرفية	اس. التعويض	اس. فوق المعرفية	اس. التأثيرية	اس.الاجتماعية
أ - اختلاق ربط ذهني. **١ -التجميع (إنشاء مجموعات)** **٢ - الربط** **٣ -وضع الكلمات الجديدة في السياق المناسب** **ب -تطبيق الصور والأصوات** **١ -استخدام التصوير/ الصور**	**أ - التطبيق** ١ -التكرار ٢ - تطبيقات شكلية على الأصوات والنظام الكتابي ٣ -تعرف استعمال التراكيب والمفردات والأنماط اللغوية ٤ -إعادة التركيب ٥ -التطبيق الطبيعي	**التخمين الذكي** ١ -استخدام القرائن اللغوية (المؤشرات) ٢ -استخدام القرائن الأخرى **ب -تجاوز المحددات والقيود** ١ -التحول إلى اللغة الأم ٢ -تحصيل المساعدة ٣ -استعمال اللغة	**مركزة التعلُّم** ١ -تجاوز المعلومات التي تعرفها، وربط المعلومات الجديدة بها ٢ - التنبه/ الانتباه ٣ - تأخير إنتاج الكلام للتركيز على الاستماع **ب -تنظيم تعلمك وتخطيطه**	**أ -تخفيف القلق** ١ - الاسترخاء؛ التنفس العميق، والتأمل ٢ -استعمال الموسيقى ٣ -الضحك **ب - قياس الحرارة العاطفية** ١ -الاستماع	**- الأسئلة** ١ -سؤال للتوضيح أو أو التأكيد ٢ - السؤال للتصحيح **- التعاون مع الآخرين** ١ -التعاون مع الأقران ٢ -التعاون مع مستخدمين أكفياء للغة الجديدة ج - **الشعور مع**

٢ - الخرائط الدلالية **٣ - استخدام الكلمة المفتاح** **٤ - تمثيل الأصوات في الذاكرة** **ج - المراجعة الجيدة** **المراجعة البنيوية**	**ب - استقبال الرسائل وإرسالها** تحصيل الفكرة بسرعة ٢ - استعمال المصادر لاستقبال الرسائل وإرسالها **ج - التحليل والتسبيب (تحليل منطقي للقواعد وتعميمها)** ١ -التسبيب الاستقرائي ٢ -تحليل التعبيرات	الإشارية أو مممم ٤ -تحاشي التواصل جزئياً أو كلياً ٥ - اختيار الموضوع ٦ - تعديل الرسالة ومقاربتها ٧ -سك الكلمات ٨ -استخدام المترادفات أو الدوران حول المعنى لإيصاله بشكل	١ -الاستكشاف حول تعلم اللغة ٢ -التنظيم ٣ - تحديد الأهداف والغايات ٤ -تحديد غرض المهمة(القراءة الهادفة، الاستماع الهادف، الكتابة الهادفة، التحدث الهادف)	إلى الجسد ٢ - استعمال قائمة الفحص (ما أنجزه من أعمال) ٣ -كتابة مذكّرة تعلم اللغة ٤ -مناقشة المشاعر والأحاسيس مع شخص آخر	**الآخرين** ١ - تنمية الفهم الثقافي ٢ وعي أفكار الآخرين ومشاعرهم
د - توظيف التصرفات	النمطية ٣ - التحليل	غير مباشر	٥ - التخطيط للمهمة اللغوية		

١ -الاستجابة الجسدية أو الانفعالية (المشي، ربط التعلم بحركات معينة) **الاستجابة الآلية**	بالتقابل بين اللغات ٤ - الترجمة ٥ - التحويل من لغة إلى أخرى د- **إنشاء بنية للمدخلات** وللمخرجات ١ -تدوين الملاحظات ٢ -التلخيص		٦ -تصيُّد فرص الممارسة والتطبيق ج- **تقييم تعلمك** ١-مراقبة الذات ٢ -التقييم الذاتي		

وصنفها شاموت وأمالي على النحو التالي[١٤٣]:

التصنيف النوعي للاستراتيجية	الاستراتيجية الممثلة	التعريف
الاستراتيجيات فوق المعرفية	الانتباه الانتقائي	التركيز على نواحٍ خاصة من مهمة التعلم، كما في التخطيط للاستماع للكلمات والعبارات الأكثر أهمية.
	التخطيط	التخطيط لتنظيم الحديث المكتوب أو المنطوق
	المراقبة	فحص الانتباه الموجَّه إلى مهمة، أو إلى فهم المعلومات التي ينبغي تذكرها، أو إلى الإنتاج اللغوي أثناء حدوثه.
	التقييم	التحقق من الفهم بعد انتهاء نشاط لغوي استقبالي، أو تقييم الإنتاج اللغوي بعد حدوثه.
الاستراتيجيات المعرفية	التمرين	تكرار أسماء المواد والأشياء التي يراد تذكرها.
	التنظيم	توزيع وتصنيف الكلمات أوالمصطلحات أو المفاهيم بحسب سماتها الدلالية أو التركيبية.

[١٤٣] نقلاً عن كتاب روزاموند ميتشل وفلورنس مايلز، نظريات تعلم اللغة الثانية، ترجمة عيسى بن عودة الشريوفي، ص ١٦٦

	الاستدلال	استخدام المعلومات الواردة في النص لتخمين معاني المواد اللغوية الجديدة أو لتوقع النواتج اللغوية، أو لإكمال الأجزاء المفقودة.
	التلخيص	التجميع المرحلي لما يسمعه للتأكد من أن المعلومات قد حفظت.
	الاستنتاج	تطبيق القواعد في فهم اللغة.
	التصوير	استخدام الصور المرئية (مولدة كانت أم حقيقية) لفهم وتذكر المعلومات الجديدة.
	النقل	استخدام المعلومات اللغوية المعروفة لتسهيل مهمة لغوية حفظت.
	التوسيع	الربط بين الأفكار المضمنة في المعلومات الجديدة، أو دمج المعلومات الجديدة بالمعلومات المعروفة.
الاستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية	التعاون	العمل مع الزملاء لحل مشكلة، أو الإسهام بالمعلومات، أو لمراجعة الملاحظات المأخوذة أو للحصول على تغذية راجعة في نشاط معين.
	طرح أسئلة للاستيضاح	استخلاص الإجابات من الشرح الإضافي، أو إعادة صياغة

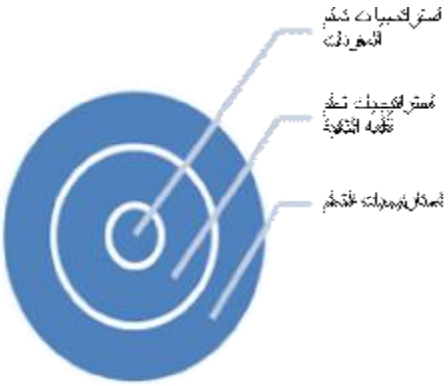
		العبارة، أو التمثيل من قبل المدرس أو الزملاء.
	حديث النفس	استخدام إعادة توجيه التفكير الداخلي لطمأنة النفس أن النشاط التعليمي سيكون ناجحاً، أو لتخفيف القلق حول المهمة.

ولقد ركزت الدراسات التجريبية في تفحص الاستراتيجيات على موضوعات متعددة منها:

- علاقة استراتيجية التعلم المستعملة بمتغيرات المتعلمين الشخصية: العمر، واللغة الأصلية، و الدوافع...إلخ.
- استكشاف الاستراتيجيات المستعملة لإنجاز مهمة تعلمية محددة.
- أثر الاستراتيجيات في النمو المعرفي.
- تبين الفروق الفردية في تبني استراتيجيات تعلم متعددة.
- أثر دمج الاستراتيجيات في إنجاز تعلم أفضل.
- أثر النمو المعرفي(الكفاية اللغوية مثلاً) في الانتقال من استراتيجية إلى أخرى.

استرايجيات تعلم المفردات

تنتمي استراتيجيات تعلم المفردات إلى استراتيجيات تعلم اللغة الثانية، مِنْ ثَمَّ فهي شَطْرٌ مُهِمٌ من استرتيجيات التعلم العامة. ويمثل الشكل التالي طبيعة هذه العلاقة.



والتواصلية والأدبية من ناحية المتعلم، أما من ناحية المعلم فإن تعليمه طلبته كيف يتعلمون ييسر عليه إنجاز المهامّ التعليمية، ويزيد الأهداف والمهارات المُنْجَزَة، ويقدم للمتعلمين طرقاً منهجية منظمة لمتابعة تعلمهم ومن ثَمَّ قياسه. ويرى (شمت)[١٤٤] أن توجيه المتعلمين إلى استراتيجية معينة يعتمد على عدد من العوامل، منها:

[١٤٤] Schmitt,N. (2000), p133

- مستوى الكفاية اللغوية الذي حصَّله المتعلم.
- اللغة الأم وثقافة المتعلم.
- دوافع المتعلم.
- المهمة اللغوية المطلوب إنجازها، مثلاً: طبيعة النصّ المعلَّم.
- طبيعة اللغة الثانية.

أما تصنيفه لاستراتيجيات تعلم المفردات[١٤٥] فيمثله الجدول التالي:

استراتيجيات اكتشاف معنى الكلمة الجديدة	
مجوعة الاستراتيجية	**الاستراتيجية**
استراتيجيات التحديد	تحليل قسم الكلام
	تحليل الكلمة إلى : الجذر والزيادات.
	فحص كلمة نظيرة من لـــ ١.
	تحليل الصورة أو الإشارات/ العلامات
	تخمين المعنى من السياق النصي.
	استخدام المعجم أحادي اللغة أو ثنائي اللغة.

[١٤٥] Ibid , p134-

الاستراتيجيات الاجتماعية	سؤال المعلم عن المرادف، أو إعادة الصياغة، أو ترجمة الكلمة إلى لـــ ١
	سؤال زملائه عن المعنى.
استراتيجيات إدماج المفردة عند مواجهتها	
الاستراتيجيات الاجتماعية	دراسة المعنى وممارسته في مجموعات
	التفاعل مع الناطقين الأصليين (استخدام المفردات الجديدة في محاورة الناطقين الأصليين).
استراتيجيات التذكر	ربط الكلمة بالخبرة الشخصية السابقة.
	ربط الكلمة بالكلمات التي تكافئها.
	ربط الكلمة بمرادفاتها ومضاداتها.
	استعمال الخرائط الدلالية.
	بناء صورة تخيلية لشكل الكلمة.
	بناء صورة تخيلية لمعنى الكلمة.
	استخدام منهج "الكلمة المفتاح".
	تجميع المفردات في مجاميع لدراستها.

	دراسة تهجئة الكلمة.
	نطق الكلمة بصوت مرتفع في أثناء الدراسة.
	استعمال التصرفات الجسدية عند تعلم الكلمة.
استراتيجيات معرفية	التكرار اللفظي
	التكرار الكتابي
	قوائم المفردات
	وضع لواصق باللغة الإنجليزية على الكلمات محسوسة المعاني
	إنشاء دفتر مفردات.
استراتيجيات فوق معرفية	استعمال وسائل الإعلام الناطقة بالإنجليزية: الأغنيات، والأفلام، والأخبار...إلخ.
	استعمال التطبيق الموسع.
	اختبارات ذاتية في معاني المفردات.
	تجاوز المفردات الجديدة.
	المضي في دراسة الكلمة وقتاً إضافياً.

وقد استغرقت الدراسات التجريبية على استراتيجيات تعلم المفردات التي استعملها متعلمو اللغة الثانية عدداً كبيراً من المجالات، منها[١٤٦]:

- بيان أثر استراتيجيات محددة في تعلم المفردات.
- بيان الاستراتيجيات التي يستعملها المتعلمون لتعلم المفردات الجديدة.
- أثر المتغيرات (العوامل) الشخصية في اختيار استراتيجيات محددة على التعيين.
- تعالق مستوى الكفاية اللغوية بالاستراتيجيات المستخدمة لتعلم المفردات الجديدة.
- أثر أهداف التعلم في اختيار الاستراتيجية؛ تعلم المفردات لتنمية الاستماع، أو للتواصل الشفوي....إلخ.
- مدى فاعلية دمج استراتيجيات متعددة لتحقيق تعلم أفضل.
- أثر نوع المفردات في اختيار الاستراتيجية؛ مفردات عامة أم مصطلحات متخصصة....إلخ.

ويمكن لنا أن نوجز أهم نتائج هذه الدراسات وأمثالها في ما يلي:

---

[١٤٦] وهذه نماذج على أبحاث كان قصدها دراسة أثر استراتيجات معينة في اكتساب مفردات اللغة الثانية:

- أحمد النشوان، اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج١٨، ع٣٨، رمضان ١٤٢٧هـ. أما باللغة الإنجليزية فثمة بحوث تطبيقية كثيرة في هذا المجال في مراجع الدراسة الأجنبية و مجلتي :

- تعالُق تصنيف الاستراتيجية المستعملة بمستوى كفاية المتعلم؛ إذ لا يمكن ، مثلاً، توجيه المتعلمين نحو استراتيجية "التخمين من السياق" في المراحل المبكرة جداً من تعلم اللغة الثانية، في حين تناسبهم استراتيجية " قوائم المفردات ثنائية اللغة" واستراتيجية " الصور".
- تصنيف المتعلمين إلى صنفين: متعلم قوي يستعمل استراتيجيات تعلم متقدمة ومتباينة، ومتعلم ضعيف(فقير) يستعمل استراتيجيات تعلم سطحية (التذكر والحفظ مثلاً).
- دمج عدد من الاستراتيجيات أمثلُ وأفعَلُ وأفضَلُ من استراتيجية واحدة.
- ينبغي استعمال الاستراتيجية الملائمة للهدف من تعلم المفردات، وهي الاستراتيجية الأكفأ والأسرع والأقدر على ترسيخ المعنى في ذهن المتعلم.
- تختلف استراتيجيات تعلم المفردات حسب المهارة اللغوية المقصودة؛ فاستراتيجية " المتلازمات اللفظية" تناسب مهارة القراءة.

نموذج مقترح لطرق التدريس و استراتيجيات تعلم مفردات اللغة العربية[١٤٧] وهذا نموذج مقترح يمثل إطاراً نظرياً وتطبيقياً يدمج مهمة المعلم بمهمة المتعلم، بما ينتهي أن يصير تعلم مفردات اللغة عموماً والعربية تخصيصاً عملاً تعاونياً يتقاسمانه. وينطوي هذا النموذج على ملاحظات تمثل ما يشبه أن

٥١- يقتصر هذا النموذج على أساليب التدريس واستراتيجيات التعلم المستخدمة في البيئة الصفية التقليدية؛ أي تلك التي لا تختص بتوظيف الحاسوب والإنترنت والوسائط المتعددة في تعليم اللغة.

يكون توجيهات أو ضوابط لاستعمال أساليب التدريس ، أو مُوَجِّهات للمعلمين كيف يعلمون تلاميذهم، وكيف يدربونهم على تنمية مهارات تعلمهم الخاصة.

طريقة التدريس (المعلِّم)	استراتيجية التعلم (المتعلِّم)	ملاحظات
١ - استخدام الصورة في تعليم معاني المفردات المحسوسة.	- يجمع المتعلم صوراً لأشياء محسوسة من الصحف أو المجلات أو الكتب وغيرها من مصادر المعرفة، وينظمها بطريقة محددة مقترنة بلفظها الدالّ عليها باللغة العربية. - يمكن أن ينشئ المتعلم جملاً قصيرة مثل: هذا قلم، هذه سيارة، باب البيت، كتاب محمد....إلخ.	- تعتمد هذه الاستراتيجية على معرفة مسبقة بالقراءة والكتابة؛ حتى يستطيع المتعلم أن يقرن الصوت بالصورة. - قد ينشئ المتعلم معجماً مصوراً يتضمن الصور التي يجمعها مقترنة بلفظها العربي. وقد يرتب المتعلم هذه المعجم المصور وفقاً لترتيب معين؛ كالترتيب الهجائي، حسب الحقول الدلالية.
٢ - استخدام النماذج المجسمة للمفردات المحسوسة.	- يكتب المتعلم نماذج من أسماء المجسمات ويلصقها على تلك المجسمات أو الأشياء؛ فمثلاً يمكن أن يبدأ بإعداد بطاقات بأسماء أثاث البيت، ويلصق هذه البطاقات على قطع الأثاث الدالة عليها؛ فيضع كلمة	- يمكن أن يبدأ المعلِّم هذه الخطوة بمفردات البيئة الصفية؛ الكتاب، والدفتر، والأقلام...إلخ. - إن ممارسة هذه الاستراتيجية

	(ثلاجة) على الثلاجة، ويضع كلمة (حاسوب/ كمبيوتر) على الجهاز...إلخ.	تجعل هذه المفردات في متناول المتعلم، وتدربه على ممارسة قراءة كل ما يراه من الكتابة العربية.
٣- الترجمة من العربية إلى اللغة الأم، وقوائم المفردات ثنائية اللغة	والمجسمات. أما المعاني المحسوسة فيمكن له أن يضيفها إلى معجمه المصور فيتوفر على الكلمة العربية وصورتها الدالة على معناها ومكافئها بلغته الأم. ويمثل هذا المعجم (ثنائي اللغة) مرجعاً يطوره المتعلم في كل يوم جديد؛ إذ يستطيع أن يضيف إلى كل مفردة معلومات صرفية ونحوية (اسم، فعل، فعل ماضٍ، اسم علم مذكر.....إلخ) واستعمالات جديدة، وسياقات مختلفة تستعمل فيها المفردة.	- ينبغي أن تقتصر الترجمة هنا على المعاني المجردة، وأن يكون اللجوء إليها آخر الخيارات لتوفير الوقت والجهد. - ينبغي أن يقل الاعتماد على الترجمة كلما تقدمنا في تعليم اللغة؛ فليس مسوغاً أن نعلم المفردات بالترجمة بعد أن يكون المتعلم قد أمضى شهرين، مثلاً، في التعلم؛ الأَوْلى هنا أن نستعين بالعربية لتعليم العربية، أي التعليم بالمرادفات والأضداد. وتكون الترجمة استراتيجية كُلِّيّة مهمة تُتَخذ لفحص كفايات المتعلمين في اللغة الثانية حين تكون اللغة الأم لجميع المتعلمين

		واحدة. - يمكن أن يستعمل المعلِّم والمتعلم هذا المعجم وسيلة للتقييم؛ فقد يرصد المتعلم مقدار تطور كفايته اللغوية وحصيلته المعجمية، ويمكن أن يعود إليه لتعرف الاستعمالات المختلفة للكلمة الواحدة. أما المعلم فإنه يستعين به لتعرف مدى فعالية طرق التدريس التي يستعملها، ولتعرف مدى فعالية استراتيجيات التعلم التي يتبعها المتعلمون في تعلم اللغة. وقد يستفيد المعلم من الملاحظات النظرية التي يدونها الطلبة عن كيفية تعلمهم.
٤ - المترادفات طالب: متعلم	- يسأل المتعلم المدرِّس مباشرة عن معنى الكلمة الجديدة باللغة العربية. - استعمال معجم أحادي اللغة	- إن استعمال هذه الطريقة/ الأسلوب في تعليم المفردات

أستاذ: مدرس، معلِّم، دكتور، أستاذ جامعي، محاضر.	(عربي-عربي) - استعمال المعجم ثنائي اللغة؛ إذ غالباً ما يتضمن عدداً من المترادفات للكلمة الواحدة. - أن يعود المتعلم إلى معجمه الخاص للتثبت من وجود معنى هذه المفردة بالعربية؛ فإن لم يجد المعنى أضافه إلى المعنى القديم، فيصير عنده أكثر من معنى للمفردة الواحدة، ويقيِّد استعمالاتها وشروطها حسب المعلومات المتوافرة لديه، بحيث تكون هذه المعلومات عملاً تراكمياً.	الجديدة رهين بمقدار كفاية المتعلم المعجمية؛ أي المستوى الذي بلغه من تعلم اللغة، فلا يمكن أن نستعمله في الأيام الأولى من التعليم؛ ولكن يمكن مثلاً أن نستعمله بعد حصيلة مئتي كلمة من الكلمات الرئيسية الشائعة. وتزداد أهمية هذه الاستراتيجية كلما مضينا في التعلم. ثم يتحول التعليم بالمرادف من أسلوب المعلم إلى استراتيجية المتعلم الخاصة عندما يتقن المتعلم استعمال المعجم أحادي اللغة، وعندما تؤهله كفايته اللغوية لتخمين المعاني الجديدة من السياق.

٥ - التضاد	- يسأل الطالبُ المعلمَ مباشرة عن المعنى المضاد لكلمة معينة. - يرجع إلى المعجم ثنائي اللغة(عربي - لغته الأم) - يدون في معجمه الخاص المتضادات.	- ينبغي أن يتنبه المعلم إلى ضرورة ان تكون إحدى الكلمتين المتضادتين معروفة لدى المتعلم ليسهل تعليمها، أما أن تكون الكلمتان مجهولتين فإنه صعب وقد يؤدي إلى التباس المعنيين. ثم إن على المعلم أن يكون قد درَّب المتعلم على مفهوم التضاد وكيفية إقامة هذه العلاقة.
٦ - التقارض اللغوي؛ الكلمات متبادلة الاقتراض بين اللغتين الأم واللغة الثانية.	- يرجع المتعلم إلى معجمه الذي أنشأه منذ بداية التعلم، ويجعل فيه مكاناً مخصصاً للألفاظ المقترضة؛ فالطالب الماليزي مثلاً ينظِّم قائمة بالمفردات العربية في اللغة الماليزية، ويدل على التغيرات الصوتية أو الدلالية التي طرأت عليها. وأما الطالب الناطق بالإنجليزية، مثلاً، فإنه يمكن له أن ينظم قائمة، أو يطلبها من المعلم، بالمفردات الإنجليزية	يمكن أن يُستعان بهذه المفردات في مراحل التعلم الأولى مع الناطقين بالإنجليزية فيما يشبه الترجمة، وبعد ذلك يستعمل

	المستعملة في العربية بلفظها ومعناها، أو بمعناها وتغيير طفيف في لفظها، من ذلك: الكمبيوتر، والتلفون، والفاكس...إلخ، كما يمكنه أن ينظم قائمة بالمفردات عربية الأصل في الإنجليزية ويدل على التغيرات الصوتية والدلالية التي طرأت عليها، مثل: صَكّ/شيك، جَمَل/كَمِل. والقول نفسه ينطبق على المفردات العربية الإسلامية التي دخلت الإنجليزية ويستعملها المسلمون:الصلاة، الزكاة....إلخ.	المدرس الكلمات المعربة التي تقابلها؛ بما يشبه التعليم بالترادف، وذلك مثل: كمبيوتر وحاسوب، فاكس وناسوخ...إلخ.
٧- استخدام الحقول الدلالية. يعمد المدرس إلى تجميع الكلمات، أفعالاً وأسماءً، في مجاميع دلالية تنظمها علاقات الحقل الدلالي الواحد. ويمكن للمدرس أن يتبع عدداً من الأساليب التي تنتمي إلى هذا الحقل أو تعزز فكرة التعلق الدلالي؛ إذ يمكن استعمال الصور، والترادف، والتضاد. ويمكن كذلك اتباع أسلوب تمييز الكلمات الخارجة عن	- يجمع المتعلم مفردات معينة تنتمي إلى حقل دلالي في لغته الأم ويقابلها بمكافئاتها العربية، ويسجل الاختلافات إن كان ثمة. - يختار حقولاً دلالية معينة، حسب ما تعلم، ويضمنها مفردات تنتمي إليها مما تعلمه، بحيث تكون هذه العملية مواكبة لتعلمه؛ فإذا تعلم كلمة	

الحقل الدلالي (الكلمات الشاذة)، ويمكن استعمال الصور في ذلك. ولا يقتصر مبدأ الحقول الدلالية على المعاني المعجمية حسب، ولكنه يتجاوزه إلى المعاني النحوية والصرفية والأسلوبية؛ ففي المعاني النحوية يمكن جمع مفردات معينة في حقل أسماء الأعلام، وتقسيم الحقل نفسه إلى: أعلام الذكور، وأعلام الإناث، وأعلام الدول والبلدان....إلخ	(مشروبات) في بداية التعلم جعله حقلاً دلالياً يسلك تحته: العصائر، والحليب، والشاي، والماء....، ويمكن أن يزيد في الحقول الفرعية: مشروبات ساخنة ومشروبات باردة...إلخ.- يبني تدريبات ذاتية أو بالتعاون مع أقرانه المتعلمين أو الناطقين الأصليين باللغة، بحيث تتضمن هذه التدريبات تطبيقات مباشرة على الحقول الدلالية، ومن ذلك مثلاً أن يختار عشوائياً حقولاً دلالية محددة ويسلك تحتها مفردات مختلفة، ثم يبدأ بالتحقق من صحة التصنيف. وقد ينظم قائمة بعدد من المفردات التي تعلمها، ثم يصنفها حسب الحقل الدلالي الذي يريده، مثلاً:	
٩- الخرائط الدلالية. وهو منهج قريب جداً من الحقول الدلالية وإن كان أوسع. وتتخذ الخرائط الدلالية أشكالاً متنوعة كالمشجرات، والأسهم....إلخ. ويقصد منها تحصيل عدد من المفردات	- يختار المتعلم موضوعاً ما، ويبدأ باستذكار المفردات المتصلة به مما تعلمه، و يمكن أن يستعين بمعجمه الخاص أو المعاجم التعليمية المتداولة.	- إن اتباع نهج الخرائط الدلالية في الحصة الصفية يشجع المتعلمين على العمل الجماعي،

التي يستدعيها موضوع ما؛ فإذا كان الموضوع المراد تعليمه هو (التعليم) فإن هذا الموضوع يستدعي حقولاً دلالية فرعية متعددة منها: المعلم والمتعلم، الكتب والقرطاسية، والأثاث الصفي، والعلاقات الإنسانية بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم. وهكذا يستغل المدرس موضوعاً ما ويبدأ مع التلاميذ بإنشاء خرائط دلالية من المفردات التي تعلموها والمفردات الجديدة.		وينمي فيهم الاستراتيجيات الكلية، مثل حل المشكلات. ولعل الأهم من ذلك أنه يمنح المتعلمين فرصة تذكر المفردات القديمة، والسؤال عن مفردات جديدة. وكل ذلك ينتهي إلى " التفكير باللغة العربية".
١٠- الملامح/ السمات الدلالية. وينتمي هذا الأسلوب إلى المناهج الدلالية؛ إذ يركز على الخصائص الدلالية الدقيقة للكلمات ولاسيما متقاربة المعاني. ويستعمل هذا المنهج تقنية تصنيفية تقوم على الرمزين (+) وتعني توافر الصفة، و (-) تعني انعدامها. مثال:	- هذه الاستراتيجية مهمة للمتعلم؛ ذلك أن الخصائص الدلالية للكلمات تؤثر كثيراً في استعمال الكلمات في الخطاب؛ فكون الكلمة مذكرة، مثلاً، يقتضي عملية المطابقة في الفعل والصفات ....إلخ، وكون الكلمة اسماً يحتمل دخول أدوات التعريف والنداء والتنوين.....إلخ. ويغلب أن يستعمل الطالب هذه الاستراتيجية في صورة ملامح مفردة، وقد يتجاوزها إلى	

	ذكر	بالغ
رجل	+	+
امرأة	–	+

	ملمحين أو ثلاثة. - يمكن للمتعلم أن يضيف هذه المعلومات إلى معجمه الخاص كلما تحصلت لديه معلومات جديدة.	
١٢- التحليل الصرفي وبيان معاني المورفيمات، وتجميع المعنى الكلي. والمقصود بذلك أن يحلل المدرس الكلمة الجديدة إلى مورفيماتها الشكلية والمعنوية، ثم يجمع هذه التحليلات للوصول إلى المعنى.	- يمكن للمتعلم أن يخصص دفتر ملاحظات خاصاً لهذا النوع من تخمين المعنى واستنتاجه، وقد يجعل هذه الاستراتيجية جزءاً مضافاً إلى معجمه الخاص، بحيث يستعمل التحليل الصرفي والمورفيمي لبيان المعنى الرئيسي والمعاني الإضافية، مثلاً:الطالب : طلب، ال: أداة تعريف، اسم مذكر. مهندسون: مهندس، ون: علامة جمع المذكر السالم، مرفوع. .....إلخ.	- هذه الاستراتيجية متقدمة، وقد تكون صعبة جداً في كثير من الأحيان؛ إذ تتطلب عدداً من المعارف التي تحتاج كدًّا ذهنياً كبيراً. - قد تحتاج كثير من الكلمات لى وقت طويل لاكتشاف المعنى الأصلي.
		- قد يصلح هذ الأسلوب أحياناً في اللغة العربية، وقد يكون صعباً؛ فمن الممكن مثلاً أن يعرف الطالب أن (ال) في كلمة (الكتاب) تعنى التعريف،

		وأن غياب (ـــة) تدل على التذكير، ولكنه يبدو صعباً ، ولاسميا في المراحل الابتدائية، تعليم معاني الزيادة في الأفعال، او معاني المصادر...إلخ. وأحسب أن المفتاح الرئيسي لتعليم مفردات اللغة العربية بهذا الأسلوب التركيز على الاشتقاق والمعنى المركزي للفعل الثلاثي؛ فإذا أتقن المتعلم معرفة تجريد الكلمة من الزوائد والعودة إلى الجذر صار ممكنا أن يفهم المعنى العام، ثم يضيف إليه بلاوعي المعاني الأخرى: التعريف، والتنكير، العدد.....إلخ.
١٣- تخمين المعنى من السياق. وأكثر ما يكون ذلك في النصوص الطويلة منطوقةً أو مقروءةً.	- يستعين المتعلم بالسياق الذي وردت فيه المفردة ليستنتج معنى مفردة معينة. ويمضي قليلاً في القراءة؛ فقد تتضمن الجمل اللاحقة توكيداً أو نفياً للمعنى الذي استنتجه.	- ويغلب أن تستعمل استراتيجيات التخمين والاستنتاج من السياق في مراحل متقدمة من تعلم اللغة، وفي نصوص متخصصة؛ وأكثر

		ما يكون ذلك في القراءة
	- يضيف المتعلم المعنى السياقي الجديد للكلمة مقرونة بالشاهد، وقد يعلِّق على الاستعمال بعبارات توضحه ؛ فإذا سبق له تعلم كلمة (عين) الدالة على عضو الإبصار، ثم عرضت له الكلمة نفسها بمعنى (عضو في مجلس الأعيان) أضاف إلى معجمه: أبي عين. ويضيف عبارة(وظيفة حكومية)، مثلاً.	والاستماع. ويمكن أن تستعمل هذه الاستراتيجية في جمل قصيرة أو نصوص قصيرة. - لا ينصح بالعودة إلى المعجم مع كل مفردة غامضة؛ لأن ذلك يؤخر التعلم، ويستهلك الوقت ولاسيما إذا لم تكن الكلمة محورية في النص أو السياق. - قد لا يحتاج المتعلم كثيراً إلى معاني بعض المفردات؛ وذلك أن المفردة قد لا تكون محورية في الفهم، وقد تكون محورية ومهمة جداً لا يستقيم الفهم إلا

		بمعرفتها؛ كأن تكون الكلمة مصطلحاً متخصصاً يدور حوله النص.- يحفِّز المتعلم هذه الاستراتيجية عند المتعلمين بانتقاء نصوص قصيرة تتضمن كلمات جديدة أو استعمالات جديدة، ويطلب إلى التلاميذ تخمين المعنى المقصود بالترجمة أو الاختيار من متعدد. - ينبغي التنبيه إلى أنه لا ينبغي أن يكون عدد المفردات الجديدة والمحتاجة إلى تخمين كبيراً ويستغرق نسبة كبيرة من مفردات النص.

مبادئ تقييم المنهج في تعليم المفردات

يمكن لنا أن نقيم أسلوب تدريس المفردات حسب المعايير التالية[١٤٨]:

فعالية الوقت:

- كَمْ يحتاج المعلم للتحضير للدرس؟
- كَمْ يحتاج الطالب لإنجاز التعلم؟
- هل تستحق الفائدةُ المرجوةُ الوقتَ المبذولَ ؟

المحتوى:

- ما الحصيلة التي يمتلكها المتعلم من االمحتوى بعد انتهاء دراسة المقرر؟
- هل تساعد الطريقةُ الطلابَ على اكتساب المفردات التي يريدونها؟
- ما جوانب المفردة التي تمكن منها المتعلم باستخدام الطريقة؟ هل تمكنوا من تحصيل الحقول والمعاني المركزية والعلاقات بين المفردات بتأثير المنهج المتبع في التعليم؟
- هل يفرق المتعلمون بين المعاني الحقيقية والمجازية؟
- هل يستخدمون الوحدات الصرفية استخداماً صحيحاً؟

---

[١٤٨]- Hatch, E , and Brown, C , (1995), pp 415-416.

القيمة المضافة:

- ما الجدوى التي يحصلها الطلاب من المنهج المستعمل في تعليم المفردات؟
- هل يعرِّف المتعلمين بعدد محدود من المفردات الجديدة أم أنه يعلمهم كيف يتعلمون وحدهم على نحو أجدى وأنفع؟
- هل يزودهم المنهج المستعمل باستراتيجيات مستقلة وتقنيات تعلم يوظفونها في تعلم المفردات الأخرى؟
- هل ينتهي بهم المنهج إلى الرغبة في المضي في تعلم المفردات؟

المراجع :

بالعربية

- الخولي، محمد علي، ٢٠٠١، علم الدلالة (علم المعنى)، ط٢٠٠١، دار الفلاح، عمان، الأردن.
- طعيمة، رشدي، و الشعيبي، محمد، (٢٠٠٦)، تعليم القراءة والأدب....استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عمر، أحمد مختار، (١٩٩٢)، علم الدلالة، ط٣، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- العناتي، وليد، (٢٠٠٣)، اللسانيات التطبيقية وتعليم العربية لغير الناطقين بها، ط١، دار الجوهرة، عمان، الأردن.
- محسب، محيي الدين، (٢٠٠٣)، انفتاح النسق اللساني...دراسة في التداخل الاختصاصيّ، دار فرحة، القاهرة، مصر.
- مكارثي، ميشيل، (٢٠٠١)، قضايا في علم اللغة التطبيقي، ترجمة: محمود، عبد الجواد توفيق، (٢٠٠٥)، ط١، المشروع القومي للترجمة، العدد٨٠٠، القاهرة، مصر.
- ميتشل، روزاموند، ومايلز، فلورنس، (١٩٩٨)، نظريات تعلم اللغة الثانية، ترجمة: الشريوفي، عيسى بن عودة، (٢٠٠٤)، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

- الناقة، محمود كامل،١٩٨٥، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، السعودية.

- الناقة و طعيمة، محمود كامل ورشدي،١٩٨٣، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد اللغة العربية، بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

- النشوان، أحمد، (رمضان١٤٢٧ هـ)، اتجاهات متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها نحو استعمال المعجم، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج١٨، ع٣٨، ص: ٥١٥-٥٥٠.

بالإنجليزية

- Arnaud, Pierre J. l, and Bejoint , H. (Editores), (1993). Vocabulary and Applied linguistics, MAMILLAN, UK.
- Carter, R. (2007). Vocabulary, Applied linguistic Perspectives, Routledge , London.

- Carter,R. and McCarthy,M. (1988). Vocabulary and Language Teaching, Longman. Inc. New York

- Coady, J . Huckin, T. (1998). Second Language Vocabulary Acquisition, Cambridge University Press, USA.

- Hatch, E, and Brown,C,(1995). Vocabulary, Semantics, and Language Education.
- Hukin,T. Haynes, M. and Coady, J. (editors).(1993). Second Language Reading and Vocabulary Learning, ABLEX publishing, Newjersy , USA.
-Lengyel, Z. and : Navracsics , J , (editors).(2007). Second language Lexical Processes, Applied linguistic and Psycholinguistic Perspective. MPG books, UK.
-McCarten ,J.(2007). Teaching Vocabulary, Lessons from the Corpus, Lessons for the Classroom, Cambridge university press. UK

Nation .I.S.P., (1990). Teaching and Learning Vocabulary, Heinle and Heinle Publishers, Boston.

- Nattinger ,J.R , and DeCarrico, J. s. (1992) . Lexical phrases and language teaching , Oxford, Oxford University Press.

-Oxford, Rebecca. L. (1990) Language Learning Strategies, Newbury House Publishers,

New York.

- Read. J. (2000) . Assessing Vocabulary, Cambridge University Press, UK.

- Schmitt.N.(2000), Vocabulary in Language Teaching, Cambridge University Press, USA.

- Wallace. M. 1982, Teaching Vocabulary, Heinemann Educational books Ltd, London.UK.