

## اللسانيات أهميتها ودورها في التنشئة اللغوية للطفل

### الإشكالات في المعجم المدرسي مثالا

د/ حافظ إسماعيل علوي (1)

جامعة قطر.

مهاد:

سئل كوفوشويوس مرة عن أول عمل سيقوم به إذا ما صار حاكم البلاد ومدبر أمورها فقال: "إصلاح اللغة بالتأكيد"، ثم سئل لماذا؟ فأجاب: "إذا لم تكن اللغة سليمة، فما يقال ليس هو المقصود، وما يستحق الإنجاز لن يُنجز، وإذا لم يُنجز ما يجب إنجازه، فإن الأخلاق والفنون يجل بها الانحطاط، وإذا ما انحطت الأخلاق والفنون فالعدالة سوف تنحرف، وإذا ما انحرفت العدالة فسوف يقف الناس مضطربين لا حول لهم. وعلى هذا يجب التخلي عن الاعتباط في القول، وهذا أمر يتفوق في أهميته على كل أمر"<sup>(2)</sup>.

فإصلاح اللغة يُعد مدخلا أساسا لأي إصلاح شامل، ولا غرو أن أولى خطوات الإصلاح اللغوي تبدأ بتوفير بيئة لغوية ينمو فيها الطفل نموا لغويا سليما يؤهله لتعلم لغته على أسس واضحة ودقيقة، ويمكنه من تنمية حصيلته اللغوية: مفردات، وتراكيب، ومعان تناسب بيئته تلك، ومرحلة العمرية التي يعيشها، وتستثير إمكاناته ودوافعه، وتبني قدراته على الاستخدام الجيد للغة. وتوسع ثقافته اللغوية وتعمقها...، وبالتالي تنشئته تنشئة لغوية صحيحة.

إن تحقق هذا المسعى رهين بتخطيط شامل ودقيق ووضع استراتيجية قومية للطفل مما يعد طريقة صحيحة وموضوعية لسياسة لغوية عربية شاملة تأخذ في حسابها الثقافة العربية والمتغيرات العالمية المعاصرة، وخصوصية المجتمع العربي وخصائص النمو في مرحلة الطفولة<sup>(3)</sup>.

ويأتي المعجم على رأس الأدوات الأساسية التي ينبغي توفيرها لأي لغة، فهو سجلها وحافظ متنها، وفيه تتضح معالمها وتاريخها وحضارتها وتفاعلها مع واقعها، ولهذا فإن التأليف

المعجمي هو في حقيقة الأمر تعبير عن نمو حضاري، واستجابة لمتطلبات مراحل تاريخية من حياة اللغة والمجتمع<sup>(4)</sup>.

إن عملية تعليم اللغة وإقدار المتعلم على استعمالها رهين بتنمية معجمه؛ "فإذا كان هناك من تعريف علمي يمكن أن نصوغه لأهمية المعجم في عصرنا. فإن ذلك التعريف لا يمكن أن يخرج عن الإطار التربوي الذي يجعله بحق الأداة الأولى، وحلقة الاتصال ما بين المعارف والقراء لتسهيل الاستعمال اللساني وسد الثغرات في مجال التكوين الفردي والجماعي داخل المجموعة اللغوية وتنمية كمية المعرفة، وإذا كانت من أهداف المعجم ومبادئه أن يسعى إلى:

- معرفة دلالة المفردة اللغوية ومضامينها ومعانيها.
- معرفة صيغها وتراكيبها ومحمولاتها.
- ترسيخ المعرفة العلمية وتنشيتها.
- التعرف على الأدوات والآلات الحضارية وأغراضها.
- معرفة الحقول اللغوية للمفردات.

فإن إنجازه قد يتجاوز بكثير أهدافه، عندما يكون النتاج الذي تراعى فيه هذه الشروط مرآة لتطوير الاتصال المكتوب والمنطوق، فهو الذي يعبر عن المستوى الثقافي للأمة<sup>(5)</sup>.

ومن هذا المنطلق قامت في الحضارات المختلفة صناعة قاموسية (أو معجمية) تتوخى وصف هذه المعرفة في جوانب ومستويات محددة بحسب الأهداف التي يوضع لها المؤلف القاموسي، كما أنها اتخذت طرقاً وأساليب لذلك بحسب هذه الأهداف أيضاً<sup>(6)</sup>.  
وسينصب اهتمامنا في هذا البحث على المعاجم المدرسية الموجهة لفئة الأطفال باعتبارها مصدراً أساساً من مصادر التنشئة اللغوية. ومن الأسئلة التي سيهتم البحث بالإجابة عنها:

- ما المقصود بالمعاجم المدرسية؟
- كيف يمكن أن تسهم في التنشئة اللغوية للطفل؟
- وإلى أي حد نجحت في تحقيق الغاية (ات) المرجوة؟

- وكيف يمكن أن تسهم اللسانيات في تطويرها لتستجيب لحاجيات العصر ومتطلباته، وتسهم في التنشئة اللغوية المطلوبة؟...

## 0. المعجم المدرسي مصدرا من مصادر التنشئة اللغوية:

إن المفردات اللغوية من المقومات الأساس للغة، كما أنها عمادها بما تتضمنه من مفاهيم ومعان هي الوحدات الأساسية التي يبني منها أي فرد لغته المفهومة، وما الكلام المسموع أو المقروء إلا تشكيل من مفردات متفق عليها اجتماعيا. فمعرفة اللغة هي بالأساس معرفة الكلمات ومعانيها والإحاطة بقواعد استعمالها. ويلعب البناء الدقيق للمفردات دورا أساسيا في تطور المفردات لدى الأطفال، كما أن تحسين نوعية هذه المفردات يساعد ليس فقط في مجال دراسة الطفل، بل يتعدى ذلك إلى مجال العلاقات الاجتماعية التي تعتبر ضرورية في المجتمع<sup>(7)</sup>.

ولذلك تعد المعاجم المدرسية وسيلة مساعدة على تعلم اللغة، وأداة فعالة لتنمية قدرة المتعلم المعجمية، سواء بإغناء مخزونه المعجمي أو بتطوير آتته المعجمية الكفيلة بإنتاج المفردات اللغوية المشتقة وتأويلها.

والمعجم المدرسي هو قائمة من الكلمات، المرتبة ترتيبا محددًا، تمثل مجموع الوحدات المعجمية المتداولة فعليا في الكتب المدرسية في كل مستوى معين، وضمن السياق التعليمي لهذه الكتب وسياقها المقالي والمقامي، وهي وحدات مستقاة من الاستعمال الفعلي للغة عند التلميذ، مرفوقة بتعريفات تناسب مستواه واحتياجاته<sup>(8)</sup>.

ونعني بـ "المعجم المدرسي" في بحثنا هذا المعاجم الموجهة إلى فئات الأطفال، فإذا علمنا أن الطفولة مراحل، استدعى ذلك بالضرورة أن نميز بين أصناف من المعاجم الموجهة إلى كل فئة على حدة؛ إذ يرتبط كل صنف بفئة عمرية ومرحلة دراسية محددة<sup>(9)</sup>.

وتتأني أهمية المفردات اللغوية من أنها وسيلة نمو المدركات الحسية والقدرات العقلية ومستوى النضج العقلي لدى الأفراد. ويرى البعض أن مدلولات المفردات اللغوية مرتبطة بنمو مدركات الطفل الحسية<sup>(10)</sup>؛ فتنمية القدرة المعجمية للطفل هي إحدى الدعامات الأساس لتنشئته تنشئة لغوية صحيحة؛ فالوحدات المعجمية هي أساس ضبط اللغة ونجاح التواصل؛ لأن "اللغة تقدم العالم للطفل في نسق بيئات لغوية يعيشها بوصفها منظومة مفتوحة

للتعلم والنمو؛ وهي بيئات تتعدد بتعدد مجالات حياته وحركة نموه في تتابعها وارتقاءها المرحلي، وحيث تسهم جميعها في تهيئة البيئة الاجتماعية-الثقافية التي تشكل ذاته الشخصية وتذكي إحساسه بهويته الثقافية<sup>(11)</sup>.

- فهل تسهم معاجمنا المدرسية في تنشئة أطفالنا التنشئة اللغوية المتوخاة؟
- وما هي الاستراتيجية التي تتبعها لتحقيق هاته الغاية؟

### 1. المعاجم المدرسية العربية: محاولة للتقييم:

تُجمع الدراسات التي اهتمت بتقييم التجارب المعجمية العربية الحديثة<sup>(12)</sup> على أن الصناعة المعجمية المدرسية العربية ظلت قاصرة عن تلبية حاجات مستعملها؛ ويرجع ذلك لأسباب منها:

- ما يتصل بالجانب اللغوي؛ ونعني بذلك مادة المعجم ومعاني المفردات، ومراعاة الضوابط اللسانية: جوانب النطق، والصرف، والتركيب، والدلالة...
- ما يتصل بالأرصدة اللغوية الحديثة<sup>(13)</sup>.

### 1.2. الاختلالات اللغوية في المعاجم المدرسية العربية:

لا تسمح المعاجم العربية بمواكبة تطور اللغة وتطور تقنيات وضع المعاجم وأساليبها، ويرجع ذلك إلى عدم استثمارها نتائج البحث اللساني الاستثمار الأوفى، نظرا إلى ما يتطلبه من جهد وكلفة. وهذا ما عبّر عنه عبد القادر الفاسي الفهري بوضوح، يقول: "إن المعاجم العربية الحالية، رغم بعض الجهود القليلة المبذولة، لا تتيح مواكبة تطور اللغة، وتطور مناهج التحليل اللساني، وتطور تقنيات وأساليب وضع المعاجم. لذلك، فإن الصناعة القاموسية العربية ظلت قاصرة عن تلبية حاجات مستهلكها، لا تغطي المادة المعجمية الجديدة، ولا المعاني الجديدة للمفردات، ولا تهتم بجوانب النطق والصرف والتركيب والدلالة بصفة نسقية منتظمة، وإنما تورد ما أورده المعاجم القديمة من مداخل، دون الاهتمام بالأرصدة اللغوية الحديثة، أو بالمادة اللغوية المتداولة حاليا، ودون أبه بما أهملته هذه المعاجم من مواد كانت

موجودة، أو جوانب من وصف هذه المواد (وعلى الأخص الجانب النطقي للكلمات، وكذلك جانب الأثالة أو أصول الكلمات *etymology*)، وما زخرت به من حشو، أو مترادفات لم تعد مستعملة، أو أصداد مزعومة، أو اشتراك لفظي غير قائم، أو تداخل لغات، أو عدم دقة في التعاريف أو الشروح....، علاوة على ما ورثته من تحريف وتشويه وتصحيف، وغموض. وبعبارة، فإن هذه المعاجم لا تختلف عن سابقتها في حصر المادة وانتقائها وترتيبه، وفي طبيعة المواد التي ترد في المداخل، بل حتى في التقنيات أحياناً<sup>(14)</sup>.

يلخص هذا النص مكان الاختلال اللساني في التأليف المعجمي العربي الحديث، وضمنه التأليف المعجمي المدرسي. والنتيجة؟

النتيجة أن البحث المعجمي العربي لم يصل بعد إلى وضع قاموس عام متوسط من مثل *The Shorter oxford English Dictionary* أو لاروس الأبطال *Le petit Larousse* الفرنسي أو لاروس الأبطال *Le petit Larousse* الفرنسية في أحجام مختلفة، أو غيرها من معاجم الأمم الأخرى التي يبلور فيها القاموس ثقافة العصر ولغته، ويستجيب للأهداف المتوخاة من وضعه... وتبين أسباب هذه الهوة التي تفصلنا عن غيرنا في هذا المجال حين نعي أهداف البحث المعجمي الحديث، بقطع النظر عن التقنيات التي يمكن -بل يجب- أن تسخر خدمة لهذه الأهداف<sup>(15)</sup>.

وبالرجوع إلى المراجعات التي تناولت بالتحليل والنقد المعاجم المدرسية العربية، نجد تأكيداً لما ذهب إليه الفاسي الفهري، ويمكن أن نلخص أهم جوانب الاختلال اللسانية التي وقفت عليها تلك المراجعات فيما يلي<sup>(16)</sup>:

- تفتقر المعاجم المدرسية العربية إلى العمل في إطار نظريات لسانية تأخذ عنها مناهج التحليل اللغوي،
- إن المعلومات الصوتية والصرفية في جل مداخل المعجم لا تظهر بوضوح،
- تأتي التعاريف بطرق مختلفة ومرتبلة، ولا تنضبط لمنهجية معجمية واضحة،
- غياب التناسبات المعجمية بين المداخل المعجمية لتسهيل استعمال المفردات في السياق، وعادة ما تلجأ إلى المرادف أو الضد،
- وجود مجموعة من الأخطاء والارتباكات في تصنيف المادة وترتيبها،

- إهمال جوانب مهمة في أي عمل معجمي مثل جانب الأصوات والألفباء العربية، وجوانب الصرف مثل الإعلال وقواعد بناء المضارع والأمر،
- تكرار لمشاكل تطرحها الكتب القديمة مثل ترادف الصيغ، وعدم تجديد المجموع وغيرها بدقة،
- عدم مسايرة المعجم المادة العصرية بألفاظها ومعانيها، وما يتعلق بقرن الألفاظ بالمعاني، ولا حتى بعض نتائج البحث اللساني والديداكتيكي،
- إضافة كلمات جديدة، وحذف أخرى قديمة دون أن تنبني الإضافة أو الحذف على أساس واضح،
- وجود خلل في تقديم المواد. وتحديدًا على معاني الصيغ، بالنسبة إلى الفعل، والمجموع بالنسبة إلى الاسم. فمن المعروف أن الصيغ تحمل دلالات معينة حسب ما هو محدد في كتب النحو والصرف، كما تورد معانٍ وتغفل أخرى. لكنها حين تعرض للصيغ لا توظف هذه المعاني دائمًا. ولا توظف جوانب الصرف أو التركيب أو الدلالة...

## 2.2. المعاجم المدرسية والرصيد اللغوي الوظيفي:

اختلف الباحثون والمختصون بالنمو اللغوي حول تسمية المفردات التي يمتلكها الطفل في سن معينة، فمنهم من يطلق عليها المفردات (*vocabulary*)، ومنهم من يسميها المحصول اللفظي أو المحصول اللغوي أو الحصيلة اللغوية. ومنهم من يسميها الثروة اللغوية أو الذخيرة اللغوية<sup>(17)</sup>... ولا يهمنا هنا اختلاف التسميات بقدر ما يهمنا المقصود بهذا الرصيد من حيث الجوهر.

إن الرصيد اللغوي بحسب ماركوس هو مجموع المفردات المكتوبة والمنطوقة التي يفهمها الطفل ويكون قادرًا على استعمالها. ويعرفه كود بأنه ذخيرة الطفل من الكلمات في مرحلة عقلية أو مستوى صفي معين، وهذا يشمل جميع المفردات التي يستخدمها الطفل في كلامه أو كتابته. وهناك تعاريف أخرى منها: أنه مجموع الكلمات المختلفة التي يستخدمها الأطفال في أحاديثهم ويكتبونها. أو هي ما يتفوه به الطفل من مفردات لغوية دون تكرارها. ويرى آخرون أنها أنواع المفردات المستخدمة في الكلام بغض النظر عن تكرارها<sup>(18)</sup>.

ويستفاد من هذا التحديد أن مفهوم الرصيد اللغوي الأساس يتحدد بكمية المفردات الضرورية والشائعة التي يكتسبها الطفل، وما يستوعبه من مفاهيم ليُعبّر بها في لغته عما يريد التعبير عنه، وتبليغ ما يريد قوله لغيره<sup>(19)</sup>. إنه مجموع المفردات العربية التي تؤدي مفاهيم الطفل في سن معينة وتستجيب لحاجاته، والتي يملكها الطفل عند دخوله المدرسة للانطلاق منها في المناهج المدرسية، والبناء عليها لتنميتها وتطويرها، وجعل اللغة أداة فاعلة في اكتساب المعارف والعلوم والتقنيات، وتكوين مجتمع المعرفة اللازم لتحقيق التنمية. ومن هذا المنطلق فإن للرصيد اللغوي أهمية كبيرة في تأليف معاجم الأطفال؛ إذ إن المنهجية المعجمية تدعو إلى ضبط الرصيد اللغوي الذي يشغل عليه، وهذا ما يفعله مؤلفو معاجم الأطفال على اختلاف مستوياتها<sup>(20)</sup>.

يشكل الرصيد اللغوي، إذن، أساس الانطلاق في أي عملية تأليف معجمي مدرسي، وهذا ما نجد وعيا واضحا به في التأليف المعجمية المدرسية الغربية. وعلى خلاف ذلك لا تولي المعاجم المدرسية العربية اهتماما لهذا الجانب، وهذا ما تؤكدته المراجعات النقدية التي اهتمت بتتبع الرصيد اللغوي في هذه المعاجم، ويمكن أن تمثل لذلك بما قام به عبد الغني أبو العزم في كتابه المعجم المدرسي: أسسه وتوجهاته، الذي حاول من خلاله استقصاء كل التأليف المعجمية المدرسية التي عرفها العالم العربي والتعرف على مناهجها وأهدافها والغايات التعليمية التي كانت ترغب في تحقيقها، فجعل "الرصيد اللغوي" أحد ركائز التقويم<sup>(21)</sup>. وقد انتهى الباحث إلى مجموعة من الاستنتاجات، أهمها:

- تعي بعض المعاجم المدرسية العربية مدى أهمية تحديد رصيد لغوي ملائم لمستوى الناشئة، ولذلك فهي تشير إليه بشكل صريح، أو مفكر فيه أحيانا،
- إن المعاجم التي أشارت إلى هذا الرصيد لم تحدد طبيعته، ولا على أي أساس تم اختياره،
- عدم التناسق (العشوائية) في الاختيار؛
- عدم ذكر المقاييس التي يتم الاعتماد عليها، فهي غير مبنية على أسس علمية واضحة،

○ عدم تمييز الرصيد اللغوي الموجه لأبناء العربية عن الرصيد المعجمي الموجه للناطقين غيرها...<sup>(22)</sup>.

### 3. بعض وجوه الانتفاع بالمعرفة اللسانية في بناء المعجم المدرسي:

أضحى من باب المسلمات في البحث اللساني اليوم أن أحد أفضل السبل لاستعمال لغة ما استعمالاً فعلياً يكمن في ضرورة التوفر على معرفة معجمية واسعة. وهذا ما حدا بمجموعة من اللسانيين إلى تبني المعرفة المعجمية، وفي إطار هذا التصور الحديث أضحى المعجم يشكل مركز الاكتساب اللغوي الذي تنظم حوله كل المكونات اللسانية الأخرى، من تركيب وصرف وصواتة، بالنظر إلى الدور الذي يقوم به في تنمية القدرة التعبيرية والتواصلية لدى التلاميذ والطلبة.

فعلى الرغم من الدور الذي يمكن أن يضطلع به الجانب المعجمي والجوانب اللسانية الأخرى، في التمكن من اللغة العربية، فإن هذا الجانب لم يحظ بالاهتمام المطلوب في وضع برامج واستراتيجيات تعليمية واضحة تستثمر اللسانيات أداة معرفية لبلوغ الأهداف المتوخاة، ومن ذلك رسم الحاجيات التعليمية للناشئة. ولذلك سيكون مسعانا في هذا المطلب هو الوقوف على وجوه الانتفاع بالمعرفة اللسانية في وضع أسس معجمي مدرسي حديث.

إن الاستفادة من اللسانيات تمكّن من تجديد النظرة إلى العلاقات المتشابهة والمتعددة للوحدات المعجمية صوتياً وتركيبياً ودلالياً وصرفياً، وكيفية الاستفادة من ذلك في ربط هذه الوحدات بعضها ببعض في وضع القاموس، وفي تعليم المعجم كإداة لغوية لها ارتباط أساسي بالمجالات المذكورة (التركيبية والدلالية والصوتية والنحوية والصرفية)، وفي تقديم هذه المادة اللغوية للمتعلم. فبناء معجم مدرسي يستجيب لحاجات الناشئة يجب أن يأخذ بعين الاعتبار أربعة أسس لا بد منها في أي عملية تأليف معجمي، وهي:

- طبيعة المعجم،
- مصادر المعجم،
- مداخل المعجم
- ترتيب مداخل المعجم.



## 1.3. طبيعة المعجم:

يراعى في هذا الجانب طبيعة المعجم والغاية من تأليفه، والفئة المستهدفة. فالمعجم المدرسي مدخل أساس لتعلم اللغة وتمييزها؛ إذ "تؤكد كل الدراسات المعجمية والمعجمية أن الوظيفة الأساسية للمعجم ترتبط أشد الارتباط بالعملية التعليمية في شتى أوجهها. ومن مقاصدها الأساسية سد الثغرة التي توجد ما بين المعارف المراد تحصيلها وبين القارئ سواء كانت تلك المعارف متعلقة باللغة، أو العلوم، أو الحياة العامة، إنه الأداة التربوية الدائمة المتجددة في أسمى معانيها، فوظيفته علمية إنجادية لها علاقة بحركة المجتمع ويتطور المعارف...، وإذا كانت برامج التعلم قد دخلت في سياق حضاري عام خاضعة للتطور التكنولوجي وتراكم المعرفة، فإن الأداة التعليمية المواكبة لكل ذلك لابد أن تكون هي المعجم. فهو مقياس حراري للغة الأدب والعلم؛ إذ يعبر عن مستوى محاصيل المعرفة وعلاماتها واصطلاحاتها"<sup>(23)</sup>.

وتمثل مرحلة التمدس أهم الحلقات الأساسية في سيرورة الاكتساب اللغوي عند الطفل وانتقاله من مرحلة التعبير الشفهي إلى مرحلة التعبير الكتابي (تعلم مهارات القراءة وقواعد الكتابة)، وهذا ما يجعله في حاجة ماسة إلى معجم مدرسي يستجيب لحاجياته في هذه المرحلة؛ ويسهم في تنشئتها التنشئة اللغوية المثلى؛ وصمدا إلى هذه الغاية من الضروري تكامل المعارف ذات الصلة باللغة واكتسابها وتعلمها كاللسانيات والسيكولسانيات وديداكتيك اللغة، وتضافر جهود وكالات التنشئة الاجتماعية للطفل، المتمثلة في: الأسرة، والمدرسة، ودور العبادة، والأقران، ووسائل الإعلام، والأندية والمراكز الثقافية والترفيهية...، فكل هذه المعارف وهذه الوكالات يجب أن تستثمر بشكل واضح في المعرفة التي تقدمها المعاجم المدرسية العربية من أجل بلوغ التنشئة اللغوية المتوخاة<sup>(24)</sup>.

وقد اهتم الباحثون المتخصصون في الدراسات المعجمية بتحديد مواصفات بناء المعاجم المدرسية وطبيعتها، ومن ذلك:

- "التبسيط الشديد للتعريفات لعدم قدرة الصغير على التعامل مع الأشكال والتعابير المركبة.
- مناسبة المعلومة المعطاة لاحتياجات الصغير الوقتية.
- مراعاة تقدم الصغير اللغوي المقترن بتطور اكتسابه لمعاني الكلمات.

■ استخدام معجم لغوي صغير سواء في المداخل، أو في شرح الكلمات، وتجنب المعلومات النحوية والصرفية وغيرها مما لا يدخل في دائرة اهتمام الصغير<sup>(25)</sup>.

وفي سياق الانتفاع بالمعرفة اللسانية في هذا الجانب تحديدا، يجب الاستفادة من المسارات الكبرى للتنظير المعجمي (المسار النمذجي والمسار الذهني والمسار الوجيه) واستثمارها بشكل مفيد<sup>(26)</sup>.

❖ أولا. المسار النمذجي: حظي المكون المعجمي النظرية التوليدية وحدود تفاعله أو اندماجه في مكونات أخرى مثل الصرف أو التركيب أو استقلاله عنها، ثم طبيعة التمثيلات المعجمية، وتحديد الذرات أو العناصر التي تبني منها التمثيلات ومساطر إجراءات وصلتها بتمثيلات مستويات أخرى مثل التمثيلات التركيبية أو الدالية وغيرها، -بنقاش عميق بدأ تحديدا مع مقال تشومسكي "حول التأسيم"، وترجع أهمية هذا المقال إلى مجموعة من الاعتبارات، منها:

○ إنه صاغ ملامح ما أصبح يصطلح عليه لاحقا في الأدبيات التوليدية بالفرضية المعجمية، التي بموجبها استعاد المكون المعجمي دوره في صياغة قواعد الاشتقاق وبناء الترابطات الاشتقاقية بين الكلمات، ورسم حدود للمكون التركيبي، بحيث لم تعد التحويلات مسؤولة عن بناء بعض الصور الاشتقاقية للمحمولات مثل التأسيم وغيره، بل و"إعادة بناء الكلمة كتيمة تنصدر عناوين برامج البحث اللساني"<sup>(27)</sup>.

○ الحصيصة الثانية التي يكتسبها مقال تشومسكي المشار إليه أعلاه والنموذج التوليدي عموما، أن معظم الكتابات اللسانية التي ظهرت حول المعجم والصرف ونحو الكلمة قد انبثقت من رحم الإطار التوليدي *GenerativeFramework* بمعنى أن جل الأعمال التي حكمت التنظير المعجمي في ستينيات وسبعينيات القرن الماضي ظلت محكومة بالنقاش الدائر في الأوساط التوليدية وبالاستدلال وسلطة المفاهيم والنثبات التوليدية، نخص بالذكر أعمال أرونوف وليبر وهالي وأندرسون وسيلكركوويليامزوديشليو التي تندرج في سلك ما اصطلح عليه بالصرافة التوليدية؛ فهي تشكل عندنا عائلة نظرية متجانسة، بل حتى الأعمال التي تصنف في إطار الدلالة المعجمية بمعنى من المعاني والتي لا

تندرج في إطار النظرية التوليدية بالمعنى الأرثوذكسي والمدرسي والتي شقت مسارات معينة مثل نحو الأحوال لفيلمور ونظرية كروبروليفن وراياورت والاستفادة من الأعمال التي تندرج في سياق التمثيل الدلالي للبنية الحملية أو الحديثة وتفكيك المحمولات وهندسة الحقول المعجمية، تقول حتى تلك الأعمال لم تشذ عن قاعدة الانتظام في خط التحرير التوليدي نقاشاً أو سجالاتاً أو ما شابه.

❖ ثانياً. المسار الذهني: اقترن بتطور العلوم المعرفية، وبالتالي فالإشكال المعجمي في هذا المسار يقترن باكتساب الوحدات المعجمية واستعمالها وبآليات التمثيل الذهني للوحدات المعجمية، ويتحدد الإشكال في معرفة ما الذي يحتاجه متكلم اللغة للتعلم حين يتم اكتساب وحدة معجمية ما؟ هل يحتاج الفرد إلى معرفة أكثر من معنى الكلمة باعتبار أن الكلمة مصفوفة من الأصوات وعناصر نحوية ووحدات للمعنى؟

فالنقاش الدائر حول المعجم الذهني جزء من برنامج بحث علمي يدعو إلى إدماج مستويات الدرس اللساني صوارة وصرفاً ومعجماً وتركيباً ودلالة في العلوم المعرفية، وهي مقارنة متعددة الاختصاصات ذات نزوع نفس-لساني أو نورولساني أو لساني أحيائي... وبالتالي فالإشكال النمذجي في الأبحاث المعجمية السالفة المقترنة بالمسار النمذجي والمتربط بهندسة النموذج اللساني سيتحول إلى إشكال مقترن بمعيارية الذهن/الدماغ، والإشكال المعجمي في المسار الذهني إشكال متعلق بالآليات التي يستعملها الذهن/الدماغ لتدبير إسقاط الصوت في المعنى أو العكس.

❖ ثالثاً: المسار الواجهي: ويعرف بالواجهات *Interfaces*، ينفصل التصور الواجهي في جوهره عن القالبية الصارمة، فموجب القالبية الصارمة يمثل لخصائص الكلمة باعتبارها تركيباً سمائياً في قوالب متباينة، فالكلمة الصوتية ليست هي الكلمة التركيبية أو الدلالية، فخصائصها تنبئ ضمن مستويات متباينة وتُوسَّع سماتها داخل هذه المستويات في سياق مخصص بقيود أو مبادئ يستقل بها كل قالب، فالخروج غير الممكنة تُفسر بدلالة مبادئ أو قيود عامة أو خاصة يشغلها القالب الذي يمثل لأجزاء من خصائص الكلمة. ونموذج ذلك أن الخصائص الصوتية للكلمة تحدها مبادئ المكون الصوتي وخصائصها الدلالية يحددها جزئياً المعجم أو الدلالة، وخصائصها التركيبية تمثل في

مستوى وسيط وهو المستوى التركيبي أو الحاسوبي، وتظل بعض السمات غير منظورة بالنسبة إلى مستوى تمثيلي معين، مثلاً من المفروض أن المستوى الذي يمثل للخصائص الدلالية للوحدات المعجمية لا ينفذ إلى خصائصها الصوتية. في مقابل هذا التصور الصارم القائم على الفصل بين القوالب والمستويات التمثيلية لخصائص الوحدات المعجمية، يفترض التصور الوجيه مستويات للربط تضبطها قواعد التوافق، ومعنى ذلك أن الصرف غير منفصل عن التركيب وعن الدلالة، حيث تؤمن الواجهات الربط بين التمثيلات التي تفرض القالبية الصارمة استقلالها، وفي إطار الواجهات يمكن أن نتحدث عن وجه معجم/ تركيب أو معجم دلالة أو معجم/ تداول.

وعلى العموم لا يمكن الفصل بين المسار الذهني والوجيه إلا على سبيل التبسيط واختزال الصورة العامة للبحث المعجمي الحديث؛ لأن المسار الوجيه ينخرط في المقاربات الإدماجية للبحث اللساني في النقاش الدائر في العلوم المعرفية، حيث لا يمكن أن يفصل النقاش حول خصائص المعرفة اللسانية وهندسة التمثيلات وواجهاتها وتصميم أنحاء اللغة الطبيعية عن التمثيل الذهني للمعرفة اللسانية ومعارية الدماغ ومسارات المعالجة ضمن طوبوغرافية دماغية شاملة تتقاطع فيها التمثيلات اللسانية بهندسة التصورات والإدراكات.

ومن الأسئلة المركزية المثارة في البحوث المنجزة حول المعجم الذهني:

1. ما هي طبيعة المعجم الذهني؟
2. ما هي الوحدات التي يتشكل منها؟
3. كيف ينتظم؟
4. ما هي العلاقات التنظيمية التي تنسجها هذه الوحدات فيما بينها؟
5. هل يمكن الحديث عن معجم واحد أم عن معجم متعددة؟
6. كيف يصوغ الذهن تمثيلاته للخصائص اللسانية للكلمة؟
7. كيف يتم استرجاع هذه المعلومات، ووفق أية صيغة؟
8. كيف تستعمل في مسار الإنجاز أو الفهم؟
9. ما هي آليات تخزين الوحدات المعجمية التي يستعملها الدماغ؟

10. كيف تتم معالجة الخصائص اللسانية وغير اللسانية للدخلات المعجمية أثناء الإنجاز والفهم؟

11. كيف تتفاعل مسارات المعالجة فيما بينها؟

ولا ينبغي الخلط بين المعجم الذهني والقاموس الذهني، فالمعجم الذهني يشير إلى نسق من الخصائص الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية، وهو غير منفصل عن الآلة النحوية. ويضم معالجات متباينة متداخلة المستويات بينما يحيل القاموس الذهني على المخزون المفرداتي الذي يمتلكه متكلم لغة معينة، والذي يخضع لنظام يحكم تنظيم وحداته، ومجموعة من الاطرادات النسقية وغير النسقية بين عناصره. يعتمد الذهن في مسار الإنجاز والفهم على تشغيل كم هائل من المعلومات: معلومات صوتية (النسق الصوتي للكلمة الذي يتضمن الصورة السمعية واللفظية والإملائية للمدخل المعجمي، السمات الصوتية وطرق تأليفها، والمقاطع، ومواقع النبر) ومعلومات صرفية (الجدور أو الجذوع واللواحق وطرائق التأليف الصرفي) ومعارف تركيبية (مقولة المدخل: اسم، فعل، حرف، صفة، ظرف، قيود الالتقاء التركيبي) ومعارف دلالية (منها ما يشكل المكون التصوري للمداخل، ومنها ما ينتمي إلى المكون الموسوعي).

### 2.3. مصادر المعجم:

ويقصد بالمصادر المادة اللغوية التي تدخل في بناء المعجم؛ إذ يجب أن تبدأ أول الخطوات برصد خصائص النسق المعجمي العربي الحديث؛ فترديد المادة القديمة أحدث قطعة مع "المادة الحية المتوافرة عند متكلمي اللغة ومستعمليها، بدعوى فساد لسانهم، واعتماد المصادر التي سمع أصحابها من الأعراب في الجاهلية وصدر الإسلام على الخصوص، جعلت المعجمية العربية تنقطع عن واقعها، وتفقد دورها السياسي في تمثيل الثقافة والحضارة القائمتين، وكذلك الخصائص الفعلية والحالية للمفردات، ومعانيها المستحدثة، والمصطلحات الجديدة، الموضوع منها والمنقول..."<sup>(28)</sup>. ثم تعقب هذه المرحلة مرحلة أخرى تبدأ "أولا بتعيين عدد المفردات التي ينبغي تلقينها في كل مستوى من المستويات التي يتفرع إليها المنهاج اللغوي. وثانيا بتجميع ذلك العدد من المفردات بمعيار الاستخدام الأوسع في القطاع الذي

يهم الطالب أكثر. وثالثاً بإخضاع كل مفردة لمعايير الانتقاء؛ كالشروع بكثرة الاستعمال، والذوبان لكثرة المستعملين، والشمول لتردد المفردة في أكثر من حقل أو قطاع<sup>(29)</sup>. ومن هنا تأتي أهمية الرصيد اللغوي والدور الذي يمكن أن يفيد به في التأليف المعجمي، وفي الحياة اللغوية بشكل عام، فقد أيقن الباحثون الغربيون أهمية هذا الجانب، واهتدوا "في مناطق مختلفة من الغرب، منذ القرن الثامن عشر الميلادي، إلى ضرورة حصر قوائم الألفاظ والتعابير الأساسية التي ينبغي تلقينها للمتعلمين حسب المراحل المختلفة من تعليمهم، والعمل على انتقائها وفق الأهداف التربوية المرسومة، وفي ضوء التطور الذي عرفه علم اللغة التطبيقي وعلم الإحصاء المعجمي ومناهج تعليم اللغات، من بين آلاف الكلمات والتعابير التي تترجمها بطون القواميس وغير ذلك مما هو متداول في الكتب والمجلات والصحف واللغة المحكية. وجعل هذه القوائم بعد ذلك رهن إشارة المربين ومؤلفي الكتب المدرسية فضلاً عن مؤلفي القواميس المدرسية"<sup>(30)</sup>.

وقد يفسر الاختلال والتخبط الذي تعاني منه المعاجم المدرسية العربية بانعدام رصيد لغوي عربي، لكن من المفارقات العجيبة أن الثقافة العربية لا تشكو من خصائص على مستوى تحديد رصيدها اللغوي الوظيفي، بل يرجع سبب ما تعانيه المعاجم العربية في هذا الجانب إلى تعدد هذه الأرصد اللغوية، واختلافها؛ فقد ظهرت المحاولات الأولى لحصر الرصيد العربي الوظيفي خلال الأربعينيات من القرن المنصرم، كان بعضها في إطار بحوث جامعية، وبعضها الآخر عبارة عن جهود فردية، أو أنجز في إطار مؤسسي؛ وقد كانت غايات كل تلك المحاولات مجتمعة خلق تصور لإيجاد رصيد لغوي أساسي للغة العربية<sup>(31)</sup>. لكن معظم تلك المحاولات لم تحظ بالاهتمام المطلوب، وربما يرجع ذلك إلى فرديتها، أو إلى أنها أنجزت في سياقات جامعية غريبة. والرصيد الذي حظي بقبول حسن في السياق العربي هو "الرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي" الذي أعدته اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي في أقطار المغرب العربي (تونس والجزائر والمغرب)، واستغرق العمل فيه مدة امتدت من سنة 1967م إلى سنة 1974م. وقد اعتمد هذا الرصيد على جرد الألفاظ الواردة في كتب المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي في تلك الأقطار (من سن الخامسة إلى التاسعة)، وتحليلها وإجراء إحصاءات شيوخ وتواتر على مفرداتها، وإضافة الألفاظ التي تعبر

عن المستجدات العلمية والتقنية. وقد بلغ مجموع ألفاظ هذا الرصيد 3715 مفردة<sup>(32)</sup>. ثم شكل منطلقا لمشاريع عربية مماثلة<sup>(33)</sup>.

وعلى الرغم من أهمية الجهود المبذولة فإن الغاية(ات) المتوخاة منها لم تتحقق؛ لأسباب كثيرة؛ فأصحاب مشروع الرصيد اللغوي الوظيفي، مثلا، لم يلتزموا بالمنطلقات والمقاييس التي وضعوها وحددوها بأنفسهم<sup>(34)</sup>، كما أن كل الأرصدة التي تم إنجازها أصبحت متجاوزة حاليا، وتحتاج إلى تحيين ومراجعة جذرية مستمرة تراعي مستجدات البحث وتوأكب التغيرات الاجتماعية والتطورات العلمية والتحولات التكنولوجية التي يعرفها العصر، وبالتالي فإن استفادة المعاجم العربية على هذه الأرصدة لم يكن عمليا بالشكل المطلوب.

ومن إيجابيات ضبط الرصيد اللغوي أنه سيمكن من توحيد لغة الطفل العربي والاستجابة لما تقتضيه نوااميس التربية السليمة وحضارة العصر الحديث؛ وذلك لأنه لا يشتمل على أكثر مما يحتاج إليه الطفل في سن معينة من عمره (وفي مرحلة معينة من مراحل تعلمه) ولا ينقص عن هذا القدر، أو بعبارة أخرى لا يقل عن الحد الأدنى الذي يحتاج إليه التلميذ ولا يتجاوز الحد الأقصى الذي يكون ما بعده سببا لتضجر التلميذ وعيغه للغة نفسها، فيتفادى بذلك الحشو الذي يثقل ذاكرة الطفل بما لا يحتاج إليه من الألفاظ الغريبة والمترادفات الكثيرة للمفهوم الواحد والألفاظ العُثمّية التي اختفت مفاهيمها من الحياة اليومية والعصرية<sup>(35)</sup>.

إن استثمار هذه المعطيات يقود إلى الرصيد اللغوي الوظيفي العربي الأمثل، ومن خلاله يمكن التغلب على ما يطرحه اختيار المادة اللغوية والبنى والأساليب اللغوية التي يحتاج إليها الطفل، كما يمكن من حصر الألفاظ التي يكثر تداولها بين تلاميذ التعليم المدرسي وفق معطيات علمية دقيقة. واعتماد هذه الخطة في العمل سيمكن دون شك من ضبط مجموعة المفردات والتراكيب العربية الفصيحة أو الجارية على قياس كلام العرب التي يحتاج إليها التلميذ في مراحل تعليمية مختلفة؛ وبذلك يتسنى له التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية الأساسية التي يجب أن يتعلمها في كل مرحلة على حدة<sup>(36)</sup>.

فهذا الاهتمام بمحتوى ما ينبغي أن يدخل في تعليم الطفل على اختلاف المواد من مفردات لغوية هو اهتمام قبل كل شيء بمردود التعليم اللغوي وغير اللغوي. فالصعوبة في تحصيل الملكة اللغوية لا تتركز فقط في صعوبة تعلم القواعد النحوية، بل أيضا في عدم استجابة المادة اللغوية التي يجدها المتعلم في نصوص الدرس اللغوي وغيره لما يتطلبه التعليم الناجع المفيد.

وينبني هذا التصور على تثبيت الصلة بين اللغة والمدرسة من جهة وبين لغة التخاطب اليومي من جهة أخرى بحيث يستطيع التلميذ أن يعبر عن كل ما يحتاج في نفسه وعن متطلبات العصر في يسر وسهولة، ما دام هذا الرصيد يغطي كل الشبكة من المفاهيم التي يجب على الطفل أن يكتسبها وتمده المدرسة كذلك بلفظ عربي يعبر به عن المفهوم الذي لا يجد له لفظا فصيحاً فيما يسمعه ويقراه، كما يتفادى به أيضا الاشتراك في اللغة العلمية والفنية ومنثم يتفادى الغموض وعدم الدقة؛ ونعني بذلك أن لا يكون في القسم العلمي والتقني من الرصيد لفظ مشترك فيه أكثر من معنى وخاصة ما يدل على المسميات التي يجب أن تختلف أسماؤها كأصناف الحيوانات والنباتات والأدوات والأجهزة وغير ذلك وكثرة المشترك هو السبب القريب لعدم الدقة التي نلاحظها في كتابات التلاميذ وخصوصا في تعبيرهم عن المفاهيم الخاصة بالحياة المعاصرة. كما يُستوفى بهذا الرصيد شرط لازم من شروط التربية الناجحة وهو التدرج والتسلسل المنطقي للعمليات التعليمية؛ إذ يمكن به أن تخطط المادة الملقنة نفسها بتوزيع الألفاظ على مختلف الصفوف وبحسب ما تقتضيه سن المتعلم ومداركه ومستواه الذهني الطبيعي<sup>(37)</sup>.

ولا شك أن الإفادة من النظريات اللسانية المعاصرة يمكن أن يكون مجدياً في هذا الجانب؛ فقد عرفت نظرية الاكتساب تطورا كبيرا في مجال الدرس التوليدي منذ بدايات القرن المنصرم؛ إذ يرى تشومسكي (*Chomsky*) أن اللغة نشاط ذهني؛ فالطفل يولد وهو مزود بمعرفة تامة عن النحو الكلي، وبنظام من البنيات الملائمة التي تساعد على اكتساب اللغة واستيعاب المفاهيم والقواعد المعقدة والبسيطة في الآن نفسه. وعلى الرغم من محدودية



معرفة الطفل للمفردات والجمل، إلا أن له قدرة خلاقة وإبداعية على إنتاج تراكيب وجمل لم يسمعها من قبل (التوليد).

لذلك، فإن التصورات المعجمية، يجب أن تبني انطلاقاً من أساس فطري من التصورات الممكنة، تم قولته بمساهمة التجربة اللغوية وغير اللغوية، وهذا يعني أنه مادام هناك مخزون لا محدود من التصورات المعجمية الممكنة وأساس فطري لاكتسابها يرمز في دماغ محدود، فإن هذا الأساس الفطري يجب أن يتجلى في مجموعة محدودة من المبادئ التوليدية؛ أي في مجموعة من الأوليات ومجموعة من مبادئ التأليف تعملان معا على تحديد طبقة التصورات المعجمية. وهذا يستلزم أن تكون التصورات المعجمية كيانات مركبة (وليست بسيطة)، أي يمكن تحليلها على أساس أوليات نحو التصورات المعجمية الفظرية ومبادئ تأليفه، فيقتضي تعلم تصور معجمي معين بناء عبارة مركبة داخل التصورات المعجمية، وربطها بالبنيتين الصوتية والتركيبة وتخزين الحاصل في الذاكرة باعتباره وحدة قابلة للاستعمال<sup>(38)</sup>.

إن ما ينبغي أن يكتسبه مستعمل اللغة العربية ويتعلمه، وما ينبغي أن تتجه إليه الأبحاث المعجمية العربية كما أشرنا أعلاه:

1- أن المتكلم المؤول للعربية يجب أن يكون قادراً على بناء آلة معجمية ذهنية يستطيع بواسطتها أن يقوم بالتخزين الكثيف المنظم للمواد المعجمية، وبصفته مؤولاً، يستطيع أن يصدر القرارات والأحكام المعجمية التي تمكنه من أن يحكم على كلمة بأنها تنتمي إلى لغته "أي أنها كلمة"، أو لا تنتمي "أي أنها لا كلمة".

بمعنى آخر، إنه يسمع كلمات ليست كالكلمات التي سبق له أن سمعها سواء في صوتها، أو في تركيبها، أو في دلالتها، أو في مقامها. ومع ذلك، يعرف أنها كلمات وبنفس الكيفية فإنه يسمع متواليات صوتية، ويعرف أنها ليست كلمات. فهذه الأحكام وهذا النظام الذي يمكنه من التخزين ومن الاسترجاع هو ما يسمى بالمعجم الذهني (*Mental Lexicon*).

2- يجب أن تتجه الأبحاث كذلك إلى ضبط وقت الإنتاج وسرعة الاسترجاع. فإذا قارنا هذه السرعة بسرعة الآلة، فإننا قد نجد أن السرعة هنا تفوق بكثير سرعة الآلة المصنوعة، فحتى يتم الاسترجاع بطريقة سريعة، يجب أن يكون المعجم الذهني منظماً<sup>(39)</sup>.

لقد عملت اللسانيات التوليدية على انتقاد النزعة الإمبريقية للمدرسة السلوكية التي أغفلت الخاصية الإبداعية للذات المتكلمة واستبعدت التمثلات الذهنية والعمليات العقلية للأفراد. فالإنسان، بحسب نظرية تشومسكي، يرث الجهاز الفطري، وله الاستعداد الطبيعي لاكتساب اللغة وتطوير تجاربه اللسانية؛ أي أنه يتوفر على المبادئ العامة للنحو الكلي أو الشمولي، وهي مبادئ عامة تشترك فيها كل اللغات. ومن هنا تصبح اللغة بمثابة نظام معقد من الرموز والمعاني الذي ينتجه الفرد بطريقة فطرية وبمعزل عن أية مراقبة واعية. وهذه المهارات اللغوية التي يتوفر عليها الطفل هي بمثابة كفاءات لسانية؛ أي معارف ضمنية لقواعد اللغة.

وقد أسهم هذا التصور الذي اقترحه تشومسكي في ظهور نظريات أخرى جديدة منها النظرية القالبية لفودور التي تقوم على التفسير الآلي والأتوماتيكي في المعالجة اللغوية. فإذا كان الإنسان يتميز بالقدرة على إنتاج الرموز واستعمالها بهدف التفكير والتواصل وتخزين التمثلات في الذاكرة، فإن النظرية القالبية انطلقت من فرضية تشبيه الإنسان بالحاسوب عن طريق الموصلات الإلكترونية. ويتفق فودور (*Fodor*)<sup>(40)</sup> وتشومسكي على أن اللغة نشاط ذهني، وأن الإنسان مزود بجهاز مبرمج من الناحية التكوينية وقادر على القيام بأنشطة بسيطة ومعقدة في تحويل الجملة ومعالجة اللغة.

كما يقترح فودور نظاما قالبيا *Modulaire* للاشتغال المعرفي، يشتمل على قوالب متخصصة وفطرية ووراثية. كما استنتج هذا النموذج، أن عملية فهم اللغة وإنتاجها تتحقق بسرعة كبيرة وأتوماتيكية وغير واعية. مثلا: سيرورة فهم جملة ما، هي النتيجة النهائية لسلسلة من المعالجات التي تتكفل بها القوالب المستقلة، حيث يقوم كل قالب بمجموعة من العمليات بطريقة تراتيبية تصاعدية (من تحت إلى فوق)، فهناك القالب الفونولوجي الذي يعالج الأصوات ويتعرف على الفونيمات، لينتقل إلى القالب الدلالي الذي يحدد معنى الكلمة ودلالاتها، ومنه إلى القالب التركيبي، ليصل في النهاية إلى عملية الفهم.

ويعمل النظام القالبية بطريقة تصاعدية من تحت إلى فوق، والمعالجة تكون بشكل إجباري وسريع، ويسميا فودور بالملكات العمودية. غير أن النظرية القالبية قد أهملت المعلومات الحسية والتي تقترن بالقرارات المتخذة إزاء الأفعال، ذلك أن هذه المعارف

الإجرائية والمعلومات حول المهام والسياقات الدلالية، تتميز بخاصية الوعي؛ لأن الإنسان يستطيع القيام بالمراقبة، في إطار تحديد الاستراتيجيات المناسبة أثناء إنجاز المهام<sup>(41)</sup>.

وانطلاقاً من هذه التحولات في مجال البحث اللساني والنفسي أصبح البحث في الأنشطة المطالسانية، في العقد الأخير من القرن الماضي، من الموضوعات المهمة التي أفرزت العديد من الدراسات والبحوث، حيث تبلورت على إثر هذا الاهتمام، العديد من الاتجاهات والنظريات التي تبحث في عوامل الوعي اللساني وشروطه عند الطفل وقدرته على التفكير في الموضوعات اللسانية ومراقبتها. وعليه، يمكن أن نستنتج أن اللغة التي يكتسبها الطفل ليست لها وظيفة التواصل ونقل المعلومات فقط، بل قد تتحول هذه اللغة نفسها إلى قضايا للتفكير والتحليل والوعي. فاللغة بنية تتوفر على عناصر متعددة ومختلفة (دلالية وتركيبية ومعجمية وتداولية...).

وعموماً، يمكن القول إن الكفاءة اللسانية، لها أساس فطري ووراثي، ولكن عليها أن ترتبط كذلك، بكل أشكال الاكتسابات والتعلمات الموجودة في المحيط العائلي والوسط المدرسي. وفي هذا الإطار نشير إلى وجود مجموعة من الدراسات التي برهنت على دور المدرسة وأهميتها، في تعلم القراءة والكتابة والقواعد التركيبية وفي ظهور الوعي اللساني عند الطفل، والقدرة على التفكير في أنشطته اللغوية والحكم عليها<sup>(42)</sup>. والملاحظ أن كومبر (Gombert) طبق ثنائية: (Méta/Epi) على جميع الأنشطة اللسانية الواعية الفرعي<sup>(43)</sup>، بما فيها الوعي الفونولوجي، وهي القدرة على التحليل الجلي للبنية الصوتية، وعلى تقطيع عناصر الكلمة إلى مقاطع وفونيمات. ونشير هنا، أن هذه القدرة تتطلب مهارات فونولوجية يكتسبها الطفل ويتعلمها في المدرسة. وهذا ما تؤكد العديد من الأبحاث والدراسات<sup>(44)</sup>.

وفي سياق استثمار النظريات اللسانية، فإنه يمكن الانتفاع باللسانيات الوظيفية، التي لا تجعل هذا الأساس الفطري محصوراً في مجموعة من المبادئ الوظيفية؛ أي أنها لا تحصر اللغة في جانبها الصوري، بل تركز على البعد التواصلية الاستعمالي؛ إذ لا يكفي أن يخزن المتعلم المعرفة اللغوية الصورية الصرف، بل يخزن هذه المعرفة مقترنة بأبعادها الثقافية والاستعمالية (التداولية).

### 3.3. مداخل المعجم وترتيبها:

يتم في هذا المستوى اختيار الألفاظ التي ستدخل إلى المعجم وفقاً لطبيعته، والفئة المستهدفة. إن المكون المعجمي عبارة عن عدد غير متناه من المداخل المعجمية المختزنة في أذهان الناطقين باللغة. ولكل مدخل معجمي عبارة عن قولة منطوقة تقترن بكلمة مفهومة اقتران العسل بجلاوته والشمس بضوئها<sup>(45)</sup>. ولذلك يجب أن تتضمن مداخل المعاجم المعلومات التي ستذكر عن كل لفظ من الألفاظ (الوحدات المعجمية)، وتُصاغ هذه المعلومات بناءً على الطريقة التي يمكن تقديمها للمتعلم.

وسيساعد هذا الإجراء على تنمية القدرة المعجمية التي تعد دعامة أساسية لنمو تعلم اللغات؛ ذلك لأن الوحدات المعجمية تبقى دائماً حجر الزاوية لقيام أي عملية تواصلية أو إبداعية. ومن هنا يجب استقراء القواعد الأكثر وظيفية وفعالية في نمو المهارات الإنتاجية والإبداعية، حتى يتم تحقيق الأهداف المتوخاة من هذه القواعد. فإذا تأملنا في المعجم العربي، نجد أن عدداً من الوحدات المعجمية قد أصبح محجوراً في العربية الفصحى المعاصرة، كما تم توليد ألفاظ جديدة، اقتضتها ظروف التطور في عصرنا الحاضر، وتتجلى خاصة في معاجم المصطلحات العلمية والتكنولوجية.

ويقضي تجديد المادة اللغوية ومصادرها تجديد طرائق ترتيبها وتصنيفها، فقد سلكت المعاجم التراثية طرائق قدا في ترتيب المادة اللغوية: صوتي، هجائي، ألقبائي...، لكن لا ضرورة تفرض اليوم السير على تلك الترتيبات...

إن متعلم اللغة لا يحتاج إلى تعلم كل مفردة على حدة، فاللغة معلومات يمكن استخلاصها من النحو الخاص أو النحو الكلي العام. فهذا التصور يدعونا إلى التساؤل عن المعلومات التي نحتاج إلى تمثيلها في المداخل المعجمية، وأيها لا يحتاج إلى ذلك. ماذا يتعلم متكلم اللغة عندما يتعلم مفردة جديدة؟ هل يحتاج إلى تعلم شيء أكثر من معنى الكلمة (وسمائها الفرادية *Idiosyncratic*)؟ وإذا كان الجواب بالإيجاب، فماذا يتعلم؟ هل يعرف المتكلم أن بعض الخصائص ليست مميزة للكلمة، بل هي نتيجة لخصائص أخرى، وهل يعرف، مثلاً، أن الخصائص التركيبية والصرفية قد تشترك فيها كلمات لها عناصر دلالة مشتركة، مما يدل على وجود طبقات دلالية للمحمولات واردة بالنسبة إلى التركيب؟<sup>(46)</sup>

وقد استدل الفاسي الفهري على وجود تعالقات مطردة بين دلالة المفردات وخصائصها التركيبية وخصائصها الصرفية يمكن استخلاصها من مبادئ عامة، كما قدم تصورا للمداخل المعجمية وما تحتوي عليه من معلومات<sup>(47)</sup>.

وفي السياق نفسه يمكن الاستفادة من الدراسات الصرفية والصوتية، واستثمارها في المعلومات الصوتية والصرفية في جل المداخل المعجمية، كما يمكن الانطلاق من التناسبات المعجمية، لتسهيل استعمال المفردات في السياق؛ أي ما يدخل في إطار المرادفات والأضداد... بصفة منتظمة، وهذا يجعل المداخل المعجمية مبنية على أساس نسقي واضح.

ولذلك يؤكد بعض اللسانيين المحدثين ضرورة "تجديد أساليب ترتيب المواد اللغوية النصية، بما في ذلك تطوير معاجم خطية *Linear*، لا تراعي سلسلة الحروف كما ترد في الكلمة النصية *textualword*، ولكن كذلك ترتيب المواد باحتساب ما يوجد من حركات، على أساس أنها مواقع قطعية مثل الصوامت. فكلمة "مستهدف" بفتح الدال، مثلا، لا ترتب في الهاء، بل في الميم، حتى يسهل على المبتدئ البحث عنها. كما في معجم الرائد، ولكنها أيضا تختلف عن ترتيب "مستهدف" بكسر الدال. فالمعجم الخطي التام يمكن من ترتيب الحركات أيضا بإعطائها موقعا في الترتيب، مثل الترتيب الأبجدي التام المعتمد في اللغات الجرمانية والرومانية. كما في a,b,c,d,e حيث e و a مرتبة ضمن الحروف"<sup>(48)</sup>.

ولم تغب مسألة الترتيب عن اللسانيين الوظيفيين؛ إلا أنهم سلكوا أسلوبا مختلفا في تصنيف المواد المعجمية وترتيبها، وهو أسلوب ينبنى أساسا على طبيعة تلك المواد التي تصنف بموجه إلى محمولات وحدود وفق التصنيف المعتمد في نظرية النحو الوظيفي.

كما يمكن الاستفادة أيضا من بعض النظريات اللسانية التي أثبتت جدواها، ومن ذلك نظرية "المعنى-النص" المعجمية التي اعتمدها إيغور ميلتشوك لإنجاز المعجم التفسيري والتأليفي، والتي بنى عليها المعجم؛ إذ تتطرق النظرية بدقة إلى كل ما يخص البنيتين الكبرى والصغرى لمعجم اللغة العامة. وتعد هذه النظرية منهجية علمية يسير على دربها كثير من وحدات البحث في المعجم والصناعة القاموسية بصفة عامة والصناعة القاموسية المحوسبة بصفة خاصة في كندا وأوروبا. ففي إطار نظرية "المعنى-النص" تم تبني هيكلية الدخلة المعجمية<sup>(49)</sup>.

وعلاوة على ما سبق يمكن استثمار نتائج الدراسات والبحوث الصرفية المعاصرة، ونتائج البحث اللساني المقارن لإيجاد حل لمشكل ترادف الصيغ والخلط بين معانيها، ومراعاة الفروقات النسقية الصرفية والتركيبية والدلالية بين بعض الصيغ.

## الهوامش والمراجع

- (1) أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، صناعة المعجم الحديث، عالم الكتب، الطبعة الأولى، 1998م، القاهرة.
- (2) محمد الملاخ وحافظ إسماعيلي علوي، "المعجم الذهني والتقييس الحاسوبي"، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، العدد 75، السنة 2013م.
- (3) محمد الملاخ وحافظ إسماعيلي علوي، قضايا إستراتيجية في اللسانيات، الدار العربية للعلوم ومنشورات الاختلاف، لنان، 2009م.
- (4) تأليف مشترك، استراتيجية تنمية لغة الطفل العربي: أبحاث ودراسات، المجلس العربي للطفولة والتنمية، دار نوبار للطباعة، 2009م.
- (5) جورج عيسى، في نقد المعجم المدرسي، مجلة التراث العربي، العدد 97، صفر 1425هـ، آذار 2005، السنة الرابعة والعشرون.
- (6) جورج متزي عبد المسيح، المعاجم العربية الحديثة وحاجات الناشئة اللغوية، ضمن كتاب: المعجمية العربية: قضايا وآفاق (الجزء الثالث)، تنسيق وتقديم: حافظ إسماعيلي علوي ومنتصر أمين، دار كنوز المعرفة، 2016م.
- (7) حسن حمزة، المعاجم العربية من خلال مقدماتها، ضمن كتاب: المعجمية العربية: قضايا وآفاق (الجزء الثالث)، تنسيق وتقديم: حافظ إسماعيلي علوي ومنتصر أمين، دار كنوز المعرفة، 2016م.
- (8) سعاد الصغير، الصور المعجمية في التصور اللساني الحديث، ضمن كتاب المعجم العربي العصري وإشكالاته، إشراف وإعداد أحمد بريسول، وكزة بنعمر، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، يونيو 2007م.
- (9) سميرة الزاهد، دراسة تحليلية للمعجم العربي المعاصر: المنجد في اللغة العربية المعاصرة نموذجاً، إشراف وإعداد أحمد بريسول، وكزة بنعمر، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، يونيو 2007م.
- (10) صباح حنا هرمز، الثروة اللغوية للأطفال العرب ورعايتها، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 1987م.
- (11) صلاح زكريا الجابر، اللغة العربية والإعلام الجماهيري، ضمن عربية الصحافة، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، 1998م.
- (12) صونية بكال، مادة المعجم المدرسي بين المأمول والواقع، المعجم المدرسي: مادته وآليات صنعته، مجلة اللسانيات، عدد مزدوج خاص بأعمال الملتقى العلمي الدولي الثامن للقاموسية حول بنية النص القاموسي، المنعقد بالجزائر، يومي 27 و28 نوفمبر 2011م، العددان التاسع عشر والعشرون، 2013م-2014م.
- (13) الطاهر ميلة، مواصفات المعجم المدرسي المعاصر، المعجم المدرسي: مادته وآليات صنعته، مجلة اللسانيات، عدد مزدوج خاص بأعمال الملتقى العلمي الدولي الثامن للقاموسية حول بنية النص القاموسي، المنعقد بالجزائر، يومي 27 و28 نوفمبر 2011م، العددان التاسع عشر والعشرون، 2013م-2014م.
- (14) عبد الرحمن الحاج صالح، أسس الرصيد اللغوي العربي المنشود وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، مجلة الموقف الأدبي -مجلة أدبية شهرية تصدر عن اتحاد الكتاب العرب بدمشق- العدد 441 كانون الثاني 2008م.
- (15) عبد الرزاق توراني، كفاية المعجم التعلیمی: منجد الطلاب نموذجاً، ضمن كتاب المعجم العربي العصري وإشكالاته، إشراف وإعداد أحمد بريسول، وكزة بنعمر، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، يونيو 2007م.

- (16) عبد الرزاق عبيد، مضمون المعجم المدرسي ومواصفاته، المعجم المدرسي: مادته وآليات صناعته، مجلة اللسانيات، عدد مزدوج خاص بأعمال الملتقى العلمي الدولي الثامن للقاموسية حول بنية النص القاموسي، المنعقد بالجزائر، يومي 27 و28 نوفمبر 2011م، العددان التاسع عشر والعشرون، 2013م-2014م.
- (17) عبد العزيز قريش، الإشكالات في المعجم المدرسي، ضمن كتاب المعجم العربي العصري وإشكالاته، وقائع ندوة تمكين اللغات والتكنولوجيا والاتصال، إشراف وإعداد أحمد بريسول، وكزة بنعمر، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، يونيو 2007م.
- (18) عبد العزيز مطر، المعجم العربي الأساسي: إضاءة وتقد. (نسخة PDF غير موثقة)
- (19) عبد العزيز مطر، في نقد المعاجم والموسوعات، دار المعارف، القاهرة، 1992م.
- (20) عبد العلي الودغيري، دراسات معجمية: نحو قاموس عربي تاريخي وقضايا أخرى، مطبعة النجاح الجديدة، 2001م، الرباط.
- (21) عبد الغني أبو العزم، المعجم المدرسي: أسسه وتوجهاته، دار وليلي للطباعة والنشر، 1997م.
- (22) عبد الغني أبو العزم، وظيفة المعاجم المدرسية للتعليم الأساسي، المعجم المدرسي: مادته وآليات صناعته، ضمن مجلة اللسانيات، عدد مزدوج خاص بأعمال الملتقى العلمي الدولي الثامن للقاموسية حول بنية النص القاموسي، المنعقد بالجزائر، يومي 27 و28 نوفمبر 2011م، العددان التاسع عشر والعشرون، 2013م-2014م.
- (23) عبد القادر الفاسي الفهري، المعجم العربي: نماذج تحليلية جديدة، دار توبقال للنشر، الطبعة الثانية، 1999م.
- (24) عبد اللطيف عبيد، دور التوثيق والإعلام المصطلحيين في تطوير المصطلحات العربية وانتشارها، اللسان العربي، العدد 52، ديسمبر-كانون الأول 2001م، (ص 113-127)، ص 118-120.
- (25) عبد اللطيف عبيد، من قضايا المادة في المعجم المدرسي في ضوء بعض التجارب المعجمية الرائدة، المعجم المدرسي: مادته وآليات صناعته، ضمن مجلة اللسانيات، عدد مزدوج خاص بأعمال الملتقى العلمي الدولي الثامن للقاموسية حول بنية النص القاموسي، المنعقد بالجزائر، يومي 27 و28 نوفمبر 2011م، العددان التاسع عشر والعشرون، 2013م-2014م.
- (26) عبد المجيد سامي، المعاجم المدرسية: دراسة في البنية والمحتوى، المعجم المدرسي: مادته وآليات صناعته، ضمن مجلة اللسانيات، عدد مزدوج خاص بأعمال الملتقى العلمي الدولي الثامن للقاموسية حول بنية النص القاموسي، المنعقد بالجزائر، يومي 27 و28 نوفمبر 2011م، العددان التاسع عشر والعشرون، 2013م-2014م.
- (27) عبد النور جمعي، المصطلح العلمي، والألفاظ الحضارية في المعجم المدرسي، المعجم المدرسي: مادته وآليات صناعته، ضمن مجلة اللسانيات، عدد مزدوج خاص بأعمال الملتقى العلمي الدولي الثامن للقاموسية حول بنية النص القاموسي، المنعقد بالجزائر، يومي 27 و28 نوفمبر 2011م، العددان التاسع عشر والعشرون، 2013م-2014م.
- (28) فاطمة الخلوفي، عن الصناعة القاموسية، المنجد في اللغة والأعلام نموذجا، ضمن كتاب: تعلم اللغة العربية والتعلم المتعدد، إشراف عبد القادر الفاسي الفهري، إعداد كزة بنعمر وفاطمة الخلوفي، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط، الجزء الأول، ماي 2002م.
- (29) فاطمة الخلوفي، معجم الوجيز، ضمن كتاب: تعلم اللغة العربية والتعلم المتعدد، إشراف عبد القادر الفاسي الفهري، إعداد كزة بنعمر وفاطمة الخلوفي، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط، الجزء الأول، ماي 2002م.



- (30) كريمة بوعمر، التعريف في المعجم المدرسي أنواعه وطرائقه، ضمن مجلة اللسانيات، عدد مزدوج خاص بأعمال الملتقى العلمي الدولي الثامن للقاموسية حول بنية النص القاموسي، المنعقد بالجزائر، يومي 27 و28 نوفمبر 2011م، العددان التاسع عشر والعشرون، 2013م-2014م.
- (31) كتنزة بنعمر، قراءة في معجم الرائد، ضمن كتاب المعجم العربي العصري وإشكالاته، إشراف وإعداد أحمد بريسول، وكتنزة بنعمر، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، يونيو 2007م.
- (32) المجمع العلمي ببغداد: ألفاظ حضارية، بغداد 1998م.
- (33) مجمع اللغة العربية بالقاهرة: مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاماً: 1934-1984، أخرجهما وراجعها محمد شوقي أمين، وإبراهيم التريزي، القاهرة، 1984م.
- (34) مجمع اللغة العربية بالقاهرة: معجم ألفاظ الحضارة الحديثة ومصطلحات الفنون، القاهرة 1980م.
- (35) محمد الأوراعي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، الدار العربية للعلوم بيروت، ومنشورات الاختلاف الجزائر، ودار الأمان، الطبعة الأولى، الرباط، 2010م.
- (36) محمد الراضي، عن المعجم المدرسي في اللغة العربية، ضمن كتاب المعجم العربي العصري وإشكالاته، إشراف وإعداد أحمد بريسول، وكتنزة بنعمر، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، يونيو 2007م.
- (37) محمد بلبول، بعض مظاهر التحولات التثمية والبراديكاتية في اللسانيات المعاصرة، ضمن: العناصر الإبدائية والتثمية والأسلوبية في الفكر العلمي، ، 2004، الرباط.
- (38) محمود تيمور، معجم الحضارة، القاهرة 1961، 178 ص.
- (39) مصطفى الغاري، ملاحظات على المعجم العربي الأساسي، الجزائر، 2000م.
- (40) يوسف باش، قضايا في تنظيم مدخل القاموس، ضمن كتاب: تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد، إشراف عبد القادر القاسمي الفهري، إعداد كتنزة بنعمر وفاطمة الخلوفي، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط، الجزء الأول، ماي 2002م.
- 41) Caron, J. (1983), *La régulation du discours, psycholinguistiques et pragmatique*, Paris, PUF.
- 42) Caron, J. (1989). *Précis de psycholinguistique*, Paris, PUF.
- 43) Fodor, J. (1983). *La modularité de l'esprit, Essais sur la psychologie*, Minuit. Paris
- 44) Richard, J.F. (1990). *Les activités mentales comprendre, raisonner trouver des solutions*, Paris, Armand- Colin.
- 45) LE Bonniec, G.P. (1987). *Connaître et le dire*, Bruxelles, Pierre Madaga.
- 46) Hakes, D, T.(1980). *The developement of métalinguistique abilities in children*, Berlin, Springer-Verlag.
- 47) Gombert, J, E. (1990). *le développement métalinguistique*, paris, P.U.F.
- 48) Liberman, 1. Y. (1973). *Segmentation of the spoken word and reading acquisition*. *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65-77.

- (1) أستاذ اللسانيات المشارك، جامعة قطر، كلية الآداب والعلوم، قسم اللغة العربية. وكلية الآداب والعلوم الإنسانية، أكادير / المغرب.
- أتوجه بجزيل الشكر والتقدير إلى أخي وزميلي الدكتور إساعيل العلوي الذي مكنتني من بحوث ودراسات مفيدة، ومن ضمنها أحد بحوثه غير المنشورة أفادني كثيرا في الجانب المتعلق بالسيكولسانيات، واستعنت بترجمته الرائقة لبعض النصوص المحال عليها في هذا المبحث.
- (2) صلاح زكريا الجابر، اللغة العربية والإعلام الجماهيري، ضمن عربية الصحافة.
- (3) استراتيجية تنمية لغة الطفل العربي: أبحاث ودراسات، الفصل 18، ص 3.
- (4) محمد الراضي، عن المعجم المدرسي في اللغة العربية، ص 195.
- (5) عبد الغني أبو العزم، المعجم المدرسي: أسسه وتوجهاته، ص 238.
- (6) عبد القادر الفاسي الفهري، المعجم العربي، ص 7.
- (7) صباح حنا هرمز، الثروة اللغوية للأطفال العرب ورعايتها، ص 17.
- (8) هذا تعريف تألّفي لبعض التعريفات التي وجدناها في الدراسات المعتمدة في هذا البحث، وخصوصا ما جاء في بحث عبد العزيز قريش، الإشكالات في المعجم المدرسي.
- (9) قسم بعض الباحثين المراحل التعليمية التي يمر بها الأطفال إلى ثلاث مراحل حسب سن الطفل: من سن 3-7 سنوات، المعجم المصور، من سن 8-12 سنة المعجم المبسط (أو معجم التلاميذ). من سن 13-17 سنة، المعجم المدرسي (أو معجم الطلاب). انظر: استراتيجية تنمية لغة الطفل العربي: أبحاث ودراسات، ص 499.
- (10) المرجع نفسه، ص 23.
- (11) استراتيجية تنمية لغة الطفل العربي: أبحاث ودراسات، ص 71.
- (12) انظر البيبلوغرافيا.
- (13) هذه خلاصة ما انتهينا إليه من تتبع المراجعات النقدية المحال عليها في البيبلوغرافيا.
- (14) عبد القادر الفاسي الفهري، المعجم العربي، ص 14.
- (15) المرجع نفسه، ص 14.
- (16) استقيننا هذه المعلومات من المراجعات النقدية المشار إليها في البيبلوغرافيا.
- (17) صباح حنا هرمز، الثروة اللغوية للأطفال العرب ورعايتها، ص 23.
- (18) المرجع نفسه، ص 23.
- (19) عبد الغني أبو العزم، المعجم المدرسي: أسسه وتوجهاته، ص 220.
- (20) استراتيجية تنمية لغة الطفل العربي: أبحاث ودراسات، ص 493.
- (21) عبد الغني أبو العزم، المعجم المدرسي: أسسه وتوجهاته، ص 5.
- (22) استقيننا هذه الملاحظات من تتبع لما جاء في كتاب: عبد الغني أبو العزم، المعجم المدرسي: أسسه وتوجهاته.
- (23) أبو العزم، المعجم المدرسي، أسسه وتوجهاته، ص 237.

(24) استراتيجية تنمية لغة الطفل العربي: أبحاث ودراسات، ص ص509-515. مع شرح ضاف لهذه المصادر في التنشئة اللغوية.

(25) أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص43-44.

(26) للاطلاع بشكل مفصل على هذه المسارات انظر بحثنا: أحمد الملاح وحافظ إسماعيل علوي، "المعجم الذهني والتقييس الحاسوبي"، وأحمد الملاح وحافظ إسماعيل علوي، قضايا إستمولوجية في اللسانيات.

(27) بلول محمد، بعض مظاهر التحولات التسمية والبراديكاتية في اللسانيات المعاصرة، ضمن: العناصر الإبدالية والتسمية والأسلوبية في الفكر العلمي، ص207.

(28) عبد القادر الفاسي الفهري، المعجم العربي، ص19.

(29) محمد الأوراعي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص109.

(30) عبد العلي الودغيري دراسات معجمية: نحو قاموس عربي تاريخي وقضايا أخرى، ص237-238. وقد تعددت خلال العقود الأخيرة المؤسسات العاملة في مجال المصطلحات توثيقاً وبحثاً وتنظيراً وتخطيطاً ووضعاً وتوحيداً وتقييساً ونشرًا وتبادلًا، وخاصة في أوروبا وأمريكا الشمالية والمنظمات الإقليمية والدولية للاطلاع على أهم هذه المؤسسات انظر عبد اللطيف عبيد. وقد مكنت بعض الدراسات اللسانية الإحصائية التي أنجزت في مثل هذه المراكز من الاهتمام إلى نتائج شديدة الأهمية. تشير واحدة من الدراسات في هذا المجال إلى أن الناطقين باللغة لا يستعملون في أحاديثهم اليومية أكثر من ثلاثمائة مفردة، كما أن 4000 كلمة من المتن اللغوي تشكل نسبة 97% من النصوص المكتوبة. وفي بحث علمي أجري في الولايات المتحدة الأمريكية مؤخرًا على المفردات الشائعة في الكتب التي يستعملها الأطفال في المدارس الابتدائية للمطالعة الحرة، قام المكتبيون، أولاً، باختيار ثمانين كتابًا يقبل على مطالعتها الأطفال، فأحصيت مفرداتها، ووجد أنها تشتمل على 105.280 كلمة، وعندما حذفنا الكلمات المكررة وأساء الأعلام والمشتقات التي يسهل إدراك أصولها، بقيت 3.220 كلمة مختلفة فقط في هذه الكتب. وأظهرت الإحصاءات الحاسوبية التي أجريت على تلك الـ 3.220 كلمة نتائج مذهلة:

10 كلمات فقط تشكل ربع مجموع تلك الكلمات المختلفة.

25 كلمة فقط تشكل ثلث مجموع الكلمات المختلفة

188 كلمة تشكل 70% من مجموع الكلمات المختلفة.

وتوصل الباحثون التربويون المشاركون في البحث إلى أننا إذا استطعنا أن نعلم الأطفال بصورة منهجية دلالات تلك الكلمات الشائعة واستعمالاتها، فإن الأطفال سيمتلكون ما يلزم من مهارة لقراءة الكتب التي يختارونها في المكتبة في سن مبكرة. ويعزز هذا البحث بحث آخر وجد أن من بين الـ 10 آلاف إلى 30 ألف كلمة التي تستخدم في اللغة المنطوقة توجد 100 كلمة فقط توصل البحث إلى النتائج التالية:

10 كلمات تشكل 24% من مجموع مفردات النصوص المكتوبة،

50 كلمة تشكل 41.2% من مجموع مفردات النصوص المكتوبة،

100 كلمة تشكل 48.1% من مجموع مفردات النصوص المكتوبة. انظر: استراتيجية تنمية لغة الطفل العربي: أبحاث ودراسات، ص496 وما بعدها.

(31) عبد الغني أبو العزم، المعجم المدرسي: أسسه وتوجهاته، ص223.

- (32) استراتيجية تنمية لغة الطفل العربي: أبحاث ودراسات، ص 494.
- (33) أهمها مشروع المنظمة العربية. وقد كان من قرارات مجمع اللغة العربية بالقاهرة أن "تدرس كل كلمة من الكلمات الشائعة على ألسن الناس"، و"تنبع الألفاظ والأساليب الشائعة، في الصحف والمجلات، أو المسرح والإذاعة، أو الرسائل والكتب، وتتخذ قرارات فيها تنشر على الجمهور..."، و"الاتصال بالوزارات والمصالح وغرف التجارة لإرسال مندوب للبحث معه فيما يستعمل من العبارات والكلمات غير الصحيحة في هذه الوزارة أو المصلحة..." كما رصدت بعض المجمع العربية كجمع القاهرة ومجمع بغداد عددًا مما سمي بـ"ألفاظ الشؤون العامة" تارة "وألفاظ الحضارة" تارة أخرى، مستفيدة من جهود بعض اللغويين والأدباء الذين من أبرزهم المجمع محمد تيمور، ووضعت له مقابلات عربية فصيحة أو معربة. وقد أدى تطور المعلوماتية وقواعد المعلومات من جهة، وازدهار علم المصطلح وإنشاء بنوك المصطلحات في البلدان الصناعية منذ بداية السبعينيات من جهة أخرى، إلى إنشاء بعض بنوك المصطلحات في عدد من الأقطار العربية، وكان لذلك دور كبير في توفير الوعي بأهمية رصد المصطلحات العربية وتوثيقها وحوسبتها، ليس بهدف تخزينها واسترجاعها ونشرها وتبادلها فقط وإنما أيضًا لأغراض دراستها وتحديثها واستكمالها في إطار العمل المصطلحي. وهذه البنوك أو قواعد البيانات أو المعطيات المصطلحية أربعة هي: قاعدة المعطيات المعجمية "المُعَرَّبِي" التي أنشأها معهد الدراسات والأبحاث للتعريب في جامعة محمد الخامس بالرباط عام 1978م، والبنك الآلي السعودي للمصطلحات (باسم) الذي تأسس عام 1983م في إطار مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية بالرياض، وبنك المصطلحات في مجمع اللغة العربية الأردني وقد تأسس عام 1985م، وقاعدة المعلومات المصطلحية بمكتب تنسيق التعريب في الرباط التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وقد أنشئت عام 2000م. (للمزيد من التفاصيل انظر: عبد اللطيف عبيد، دور التوثيق والإعلام المصطلحيين في تطوير المصطلحات العربية وانتشارها، ص 118-120).
- (33) عبد الغني أبو العزم، المعجم المدرسي: أسسه وتوجهاته، ص 227.
- (34) المرجع نفسه، ص 227.
- (35) المرجع نفسه.
- (36) عبد الرحمن الحاج صالح، أسس الرصيد اللغوي العربي المنشود وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر.
- (37) المرجع نفسه.
- (38) محمد غاليم، الأجدية الدلالية والتوليدية، ضمن كتاب، المعجم العربي المولد، ص 175.
- (39) عبد القادر الفاسي الفهري، المقارنة والتخطيط في البحث اللساني، ص 163.
- (40) Fodor, J, La modularité de l'esprit, Essais sur la psychologie.
- (41) Richard, J.F, Les activités mentales comprendre, raisonner trouver des solutions.
- (42) LE Bonniec, G.P, Connaître et le dire. Hakes, D,T, The development of métalinguistique abilities in children.
- (43) Gombert, J, E. (1990), le développement métalinguistique.

(44) Liberman, I. Y. (1973). *Segmentation of the spoken word and reading acquisition. Bulletin of the Orton Society.*

(45) محمد الأوراعي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص12.

(46) عبد القادر الفاسي الفهري، المعجم العربي، ص16.

(47) المرجع نفسه، ص17.

(48) عبد القادر الفاسي الفهري، أزمة اللغة العربية في المغرب بين اختلالات التعددية وتعثرات «الترجمة»، ص65.

(49) سمية الزاهد، دراسة تحليلية للمعجم العربي المعاصر: المنجد في اللغة العربية المعاصرة نموذجاً، ص25.