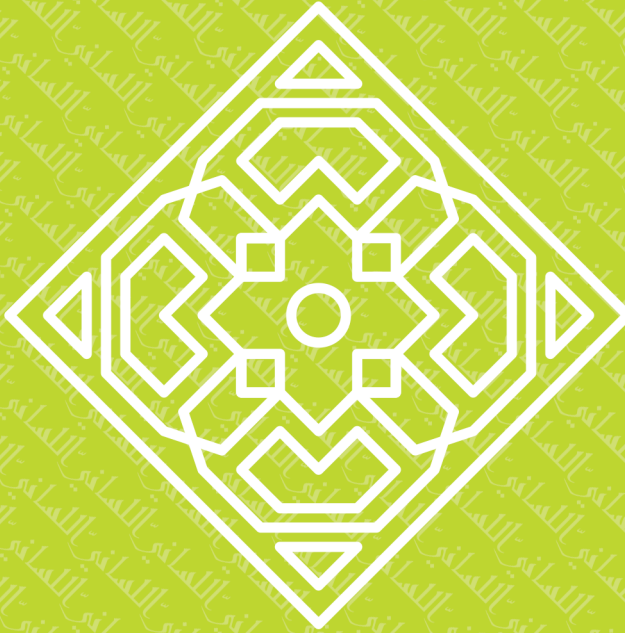


linguist

مجلة فصلية دولية محكمة متخصصة في اللسانيات تصدر عن كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة محمد الخامس بالرباط



المجلد (2) - العدد (2)

ISSN: 2665-7406
E-ISSN: 2737-8586



www.the-linguist.com

اللغوي linguist

مجلة فصلية دولية محكمة متخصصة في اللسانيات تصدر عن كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة محمد الخامس بالرباط

مجلة اللساني - المجلد 2 - العدد 2

Dépôt Légal: 2019PE0001

ISSN: 2665-7406 (Online)

E-ISSN: 2737-8586 (Print)

البريد الإلكتروني للمجلة

linguist@linguist.ma

linguistflshr@gmail.com

الموقع الإلكتروني للمجلة

<https://linguist.ma>

المدير الإداري للمجلة

أ.د. ليلي منير

عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط



مجلة فصلية دولية محكمة متخصصة في اللسانيات
تصدر عن كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة محمد الخامس بالرباط

المدير المسؤول ورئيس التحرير

أ.د. حافظ إسماعيلي علوي

الهيئة العلمية الاستشارية

- | | |
|--|-------------------------------------|
| أ.د. أحمد المتوكل (المغرب) | أ.د. محمد البكري (المغرب) |
| أ.د. حسن حمزة (لبنان/ قطر) | أ.د. محمد الرحالي (المغرب) |
| أ.د. حمزة بن قبالان المزيني (السعودية) | أ.د. محمد العبد (مصر) |
| أ.د. سعد مصلوح (الكويت/ مصر) | أ.د. محمد غالم (المغرب) |
| أ.د. صالح بلعيد (الجزائر) | أ.د. مرتضى جواد باقر (العراق) |
| أ.د. عبد الرحمن بودرع (المغرب) | أ.د. مصطفى غلفان (المغرب) |
| أ.د. عبد الرزاق بنور (تونس) | أ.د. مولاي أحمد العلوي (المغرب) |
| أ.د. عز الدين المجدوب (تونس) | أ.د. ميشال زكريا (لبنان) |
| أ.د. مبارك حنون (المغرب) | أ.د. هشام عبد الله الخليفة (العراق) |

هيئة التحرير

- | | |
|--------------------|-------------------|
| أحماني عثمان | أزواغ سفيان |
| أمروص نور الدين | بندحان محمد |
| بنسوكاس عبد الكريم | بنعيد نعمة |
| بودحيم زكريا | حسبان رضوان |
| الدرويش محمد | الطاهري عز الدين |
| العلمي عبد الكريم | العلوي كمال رشيدة |
| قضيوي وفاء | المنديلي سميرة |
| منير ليلي | الناصرلي حبيبة |

Dépôt Légal: 2019PE0001

ISSN: 2665-7406 (Online)

E-ISSN: 2737-8586 (Print)

البريد الإلكتروني للمجلة

linguist@linguist.ma

linguistflshr@gmail.com

للمزيد من التفاصيل يرجى زيارة الموقع الإلكتروني للمجلة

<https://linguist.ma>



المعرفة المعجمية وتحقيق الكفاية التواصلية

د. حميد دغوج

معهد الدراسات والأبحاث للتعريب،
جامعة محمد الخامس، الرباط
hamid.daghoudj@um5.ac.ma

<https://orcid.org/0009-0006-3699-9428>

د. عثمان احمياني

كلية الآداب والعلوم الإنسانية،
جامعة محمد الخامس، الرباط

othman.ahmiani@flsh.um5.ac.ma

<https://orcid.org/0009-0005-7336-4192>

الملخص

يعد المعجم أحد المكونات الرئيسة والأساسية في بناء اللغة وتنظيمها وتنميتها، وقد يؤدي ضعف المعجم ومحدوديته عند المتعلمين إلى إحباط واضح في كفاياتهم المعرفية والتواصلية والاستراتيجية..

ولتطوير هذه القدرات، يفترض أن نمكن المتعلم من استبطان كم وافر ومفهوم من الوحدات المعجمية المقرونة بمعانيها المتنوعة والمختلفة، لأن الافتقار للمعرفة المعجمية يصبح عاملاً كابحاً لتطور الكفايات...

نفترض أن تسهم هذه المشاركة في إثارة بعض الأسئلة في هذا الخصوص، بالقدر الذي ستعمل على إبراز بعض مظاهر قصور تعليم المعجم بالشكل التقليدي، وما يترتب من قصور في مهارة القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع، ونقترح بدل ذلك بعض الحلول لتطوير تعليم المعجم، اعتماداً على النتائج التي توصلت إليها النظريات الحديثة للسانيات المعرفية، على وجه التحديد، بخصوص مقاربات تدريس المعجم.

الكلمات المفتاحية: المعجم، الوحدات المعجمية، القاموس، الكلمة، المفردة، الكفاية المعجمية، الكفاية التواصلية، المعرفة المعجمية.



LEXICAL KNOWLEDGE AND THE ACHIEVEMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE

Dr. Otman Ahmiani

Faculty of Arts and Humanities,
Mohammed V University,
Rabat, Morocco
othman.ahmiani@flsh.um5.ac.ma

<https://orcid.org/0009-0005-7336-4192>

Dr. Hamid Daghouj

Arabic Linguistics at the Institute of
Studies and Research for Arabization,
Mohammed V University, Rabat, Morocco
hamid.daghouj@um5.ac.ma

<https://orcid.org/0009-0006-3699-9428>

ABSTRACT

The lexicon is one essential components in building, organizing, and developing the language. The weakness and limitations of the lexicon may lead to clear frustration in the cognitive communication and strategic competence... for learners.

In order to develop these lexical abilities along with another, it is assumed that the learner has to internalized previously a sufficient and understandable amount of lexical units, coupled with their various and different meanings; because the lack of lexical knowledge becomes a factor inhibiting the development of many others cognitive competencies...

We assume that this participation will contribute to raising some questions in this regard, to the extent that it will highlight some aspects of the shortcomings of teaching the lexicon in the traditional way, and the consequent shortcomings in the skill of reading, writing, speaking and listening, and we suggest instead some solutions to develop the teaching of the lexicon. This is based on the findings of modern cognitive linguistics theories in particular.

Keywords: lexis - lexical units - lexical competence- lexical knowledge - volume and depth of lexical knowledge, cognitive adequacy - strategic sufficiency.

يشكل اعتماد المعجم في تدريس اللغات الثانية وتعليمها أهمية قصوى في الدراسات اللسانية المعاصرة، خاصة، بعد أن لقي هذا الجانب من اللغة تهميشاً من مطوري المناهج الدراسية والباحثين فيها؛ حيث قل الاهتمام به لسنوات عديدة، وبعد أن تفتن الباحثون إلى دور هذا المكون اللغوي في تعلم اللغة وتدريسها، وفي عمليات معرفية متعددة. أنتجت نقاشاتهم العلمية «قدراً كبيراً من الدراسات النظرية والتجريبية حول هذا المكون» (Lee، 2012، ص. 853)، فظهرت بخصوصه مجموعة واسعة من المفاهيم والمصطلحات.

إن المعجم عنصر أساسي في اكتساب اللغة، يشعر النقص به عند المتعلم إلى إحباط كبير لدى المتعلمين يحول دون تحقيق كفايتهم التواصلية، فلا يستطيعون نقل ما يريدون التعبير عنه عند المحادثة أو الكتابة في وضعية الإنتاج والاستقبال، وفي هذا الصدد، يشير فولس (Folse، 2004) إلى أنه «مع ضعف المعرفة بالمعجم، يكون التواصل مقيداً إلى حد كبير؛ إذ يمكن التواصل بدون قواعد نحوية، ولكن لا يمكن التواصل بدون وحدات معجمية» (ص. 2).

لكل ذلك نسخر هذا البحث لتحديد دور المعجم وأهميته في دعم تعلم اللغات، ونستهل الأمر بحصر مجموعة من الاستعمالات المصطلحية المتصلة بهذا المجال المعرفي وتوضيحها، من قبيل: القاموس؛ والمعجم الذهني. ثم ربطهما بظاهرتي الاكتساب والتعلم، لننتهي في الأخير إلى بعض الأدبيات اللسانية التي تروم تأكيد دور المقاربة المعجمية في تحقيق الكفايات التواصلية باللغات.

حول حدود القاموس والمعجم الذهني

يقابل مفهوم «القاموس»، في بعض الأدبيات مفهوم «المفردات اللغوية/ الملفظة» (الفاسي الفهري، 2019)، وتعرّفه بعض القواميس الإلكترونية بأنه: «الكلمات التي تتكون منها اللغة؛ أو كل الكلمات التي يعرفها الشخص ويستخدمها؛ أو كلمات مرتبطة بموضوع معين» (Merriam، 2015). في حين يصف معجم كامبريدج (2016) Cambridge «القاموس» بأنه: «الكلمات التي يعرفها أو يستخدمها شخص معين، أو تلك المستخدمة في لغة أو موضوع ما»، ويعرف ماكاميلان (2009-2016)

Macmillan «القاموس» أيضًا بأنه: «كل الكلمات التي يعرفها الشخص، أو كل الكلمات في لغة معينة» (Mendinueta and Caro, 2017).

تتقاطع التعريفات المذكورة أعلاه مع العديد مما قدمه بعض العلماء في مجال اللسانيات النظرية والتطبيقية؛ فعلى سبيل المثال أكد لاينز ونونان (Nunan and Linse, 2005) أن: «القاموس هو مجموع الكلمات التي يعرفها الفرد»، ويتفق كل من ريتشاردز وشميدت (Schmidt and Richards, 2010) على أن: «القاموس هو مجموعة من الليكسيومات/المفردات، بما في ذلك الكلمات غير المركبة، والكلمات المركبة، والتعابير المسكوكة». كما أوضح كامل وهيبيرت (2005) أن «القاموس عمومًا هو معرفة معاني الكلمات».

وقد تم مؤخرًا تقديم مصطلح القاموس واستخدامه تبادليًا مع مصطلح المعجم؛ ويشرح باركروفت وسندرممان وشميت (Schmidt, 2011) الأمر على النحو التالي: يشير مصطلح lexis، في اليونانية القديمة إلى الـ «كلمة»، ويحيل على جميع الكلمات والمفردات في اللغة، وقد تحدث أفلاطون وأرسطو عن القاموس وربطاه بكيفية استخدام كلمات اللغة بشكل فعال (Mendinueta and Caro, 2017، ص. 206). ويقترح جاكسون وأمفيلا (Amvela and jackson, 2000) «أن القاموس lexis والمعجم lexicon والمفردات اللغوية vocabulary مصطلحات مترادفة تحيل على المخزون الكلي لكلمات لغة معينة، مع افتراض وجود تنظيم داخلي للوحدات المعجمية» (ص. ص. 11-12). ودعم ذلك كل من لارسن وفريمان وديكاريكو (Decarrico and Freeman Larsen, 2010) باعتبارهم القاموس/ lexis أو الوحدات المعجمية يشمل «... ليس فقط التركيب والصرف ولكن أيضًا الصوتيات والصواتة والدلالات والمعجم» (Caro and Mendinueta, 2017، ص. 206).

تدل لفظة القاموس، عموماً، على كتاب يضم بين دفتيه لائحة من الليكسيومات الخاصة بلغة معينة، تنتظم ألفبائياً أو صوتياً أو دلالياً، وتضم معلومات حول تعريف هذه الوحدات المعجمية، وتاريخ استعمالها (إيمولوجيا الكلمة)، وطريقة تهجيتها، فهو مرجع معجمي يوضح العلاقات الداخلية بين المفردات. وقد تعدد القواميس حسب مرجعيتها وأهدافها بين العامة والخاصة الموجهة لفئات مجتمعية معينة وأهداف بعينها، تكون أحادية اللغة أو متعددة اللغات...

وفي مقابل ذلك، نتحدث عن مصطلح المعجم الذهني باعتباره مخزون الكلمات

الإنساني المتسم بالتجدد والتطور والدينامية، عكس القاموس المتميز بكونه لائحة محدودة ونهائية موسومة بالثبات. ويعود أول استعمال لمصطلح المعجم الذهني إلى آن تريسمان (Triesman، 1961).

وقريبا من هذا الطرح يرى شومسكي أن المعجم عبارة عن قائمة من الوحدات اللغوية التي لا تتبع مبادئ (النحو الكلي) في بنائه، فيشكل بذلك مصدر تباين بين اللغات (النحو الخاص)، بحيث يغطي هذا الأخير مظاهر فنولوجية ومرفولوجية واختيارات ذريعية وأشياء أخرى تدخل ضمن اختلاف اللغات (Chomsky، 1955، ص. 216).

وأعمق من ذلك يصور فودور (Fodor، 2002) المعجم الذهني على أنه خطاطات ذهنية في شكل عجر مترابطة، وكأنه آلة حاسوبية تجمع العلاقات التعريفية للوحدة المعجمية. في حين يفترض بينكر (Pinker، 1998) أن المعجم الذهني مسألة متصلة بامتلاك الإنسان لآلية نفسية مصممة لمعالجة الوحدات المعجمية وربطها بالنحو الذهني، فيعملان معا على التأليف بين الكلمات، وذاك ما عبر عنه أيضا أولمان وآخرون (Olman and all، 2005)، الذين اعتبروا المعجم الذهني ثنائية مخزنة في الذهن، تربط الصوت بالمعنى، وتعبّر عن الكلمات في السياق والكلمات العارية عنه والمسكوكات، فتعمل في تناسق تام مع النحو الذهني بهدف التأليف، وقد عبر جاكندوف عن هذه الفكرة بشكل أوضح معتبرا المعجم قالبا مخزنا في الذاكرة البعيدة المدى للإنسان، التي يبني منها النحو والجمل والعبارات (دوسوسا وآخرون، 2020)... فالكلمة بحسبه مركب من البنيات الصوتية والتركيبية والدلالية؛ ويسمى هذا المخزون عادة معجما (جاكندوف، 2007، ص. 140).

وفي طرح آخر يرى روكس (Roux، 2013) بشكل أعمق، أن المعجم الذهني تمثيل جماعي للكلمات في الذهن؛ يراعي في العموم الأبعاد الشخصية والاجتماعية المشتركة والسياقية للكلمة ومعناها، مما يساهم في اكتساب اللغة وحفظها واستدعائها كلما دعت الضرورة إلى ذلك (أليونيا، 2020، ص. 91).

وتطرح مسألة استدعاء الوحدات المعجمية مركزية الاختلاف بين القاموس والمعجم الذهني؛ فإذا كانا معا يتماثلان في حفظهما للوحدات المعجمية؛ فإن القاموس يظل ثابتا منذ تاريخ نشره واعتماده، فهو ببساطة متن من المعلومات عن المفردة، لهذا يتطلب استدعاء أي وحدة من القاموس بالضرورة معرفتك بطريقة

ترتيبه، والوعي بالمعايير المعتمدة للبحث فيه، وطبيعة المداخل، فيتطلب النفاذ إلى المطلوب جهداً وزمناً ليس بالهين، بينما استدعاء نفس الوحدة من المعجم الذهني وإن كان لا يستغرق منا إلا هنيهات للنفاذ إلى المطلوب، فإن هذه السرعة مشروطة بتواتر الاستعمال والمعرفة التامة بسياقات التوظيف الممكنة والقدرة على التخيل، فالمعجم الذهني على هذه الصورة، مزيج بين مدركات لغوية وأخرى غير لغوية عبارة عن تمثيلات تصورية غالباً ما تكون مستمدة من تجربة الإنسان الواقعية، سمته الأساس الموسوعية والتطور والتحديث.

وإذا كانت حدود المصطلحين، المعجم الذهني والقاموس، قد أصبحت واضحة من خلال ما سبق، فإن هذا التمييز يكون تقنياً في إطار تحديد المداخل المتعلقة بكل مصطلح على حدة، أما في الاستعمال فإن الاصطلاحين ممتدان يطال إطلاق أحدهما للدلالة على الآخر. وأمام هذا التوضيح يمكن الانتقال إلى فحص أطروحة البحث المتجلية في كيفية اكتساب الإنسان للوحدات المعجمية وتعلمها، ودورها في تقوية كفايته التواصلية وتعزيزها.

كيفية اكتساب المعجم وتعلمه

اكتساب المعجم

يعد اكتساب الأفراد للكلمات أمراً عفوياً، يتم بشكل غير واع ولا إرادي وغير مقصود وبدون مجهود يذكر، فتجد أن الذهن يستبطن عدداً كبيراً من الوحدات المعجمية التي استقرت في ذاكرته القريبة أو البعيدة المدى حسب شدة تواترها واستعمالها، يستدعيها الاستعمال بعد أن تسلفت إلى هذه المواقع من الذاكرة عبر منافذها الحسية على العالم الخارجي، واستقبالها عبر الأعضاء الأحيائية المسؤولة عن ذلك، وحوسبتها في الذهن عبر عمليات معقدة لم يصورها العلم بعد، فترسخت بالذاكرة عبر الاحتكاك بالتجربة اللغوية المجتمعية (الإغماس)، بما تحمله هذه التجربة من مداخل لغوية وغير لغوية تصورية وتخيلية وثقافية اجتماعية بالأساس. فيساعد هذا الوعي المعجمي الطبيعي الأفراد على تطوير قدراتهم على استعمال اللغة قصد ترميز المعنى، من جهة، وبلوغ تواصل واضح وبناء حقيقي من جهة ثانية. كشفت بعض الدراسات أن سعة المعجم الذي يمكن أن يتحصل عليه مكتسبو اللغة الأم قد يتراوح بين 50.000 و150.000 وحدة لغوية كما جاء على التوالي في

آيتشنس 1987 وناسيون 1990 و2001، لكن حقيقة هذه الأرقام تبقى تخمينات وليست حقيقة علمية قطعية.

عموما يوازي الاكتساب عمليات تخزين وبناء المعجم الذهني بشكل مفتوح على ما تستقبله أنساق الدخول من معلومات الوحدات المعجمية غير المقيدة سياقيا، وحتى في سياقاتها الممكنة، وما يمكن أن تنسجه من علاقات ذهنية مع وحدات معجمية من نفس الحقل الدلالي والمرادفة أو المضادة... بينما يبقى القاموس وسيلة بيداغوجية يُرجع إليها لإرساء التعليمات وبنائها.

تعلم القاموس:

مما لا شك فيه أن الحديث عن التعلم هو حديث عن اللغة الثانية التي يقتضي الحديث عن ضبطها وإتقانها الوعي بكل كفايات تحقق التعلم المتصلة بمهارات القراءة والاستماع والكتابة والمحادثة، وهي مستويات تعليمية لا يمكن استقامتها خارج تعلمنا لقاموس اللغات المتعلمة، وتمكُّننا من عدد مهم منها، يسعفنا على استيعاب المقروء والمكتوب والمسموع من دوال تحمل تصورات دقيقة، نفعلها ونستثمرها في محادثتنا أيضا. فالقاموس على هذا الأساس يمثل قطب الرحى في العملية التعليمية التعلمية للغة بشكل عام.

وفي هذا الصدد يقدر أندرسون (1984) أن متعلمي اللغة الثانية المتميزين يتحصلون على 10.000 كلمة من تلك اللغة، ويدفع هذا الاختلاف في الأرقام مقارنة بعدد المفردات اللغوية الموجودة في اللغات إلى الانتهاء من الخوض في هذا الجدل، خاصة مع عدم وجود اختبارات واضحة تمكن من الاهتمام إلى نتائج دقيقة ونهائية.

وعلى الرغم مما يمكن أن يقال بشأن عدد المفردات المشروطة لتحديد مستوى تمكن الفرد من اللغة الثانية، فإن التحصل على عدد كبير من الوحدات المعجمية وغنى الرصيد المعجمي سيقى سمة فارقة في الحديث عن الكفاية التواصلية.

بين الكفاية المعجمية والكفاية التواصلية

تقتضي موازنة بعض الأدبيات اللسانية بين الكفاية المعجمية والكفاية التواصلية في تعلم اللغات، ضرورة، بسط المفهومين؛ ففي عام 1980، نشر كانال وسوين (1980) Swain and Canale مقالا مؤثرا تطرق فيه إلى أن القدرة على التواصل تتطلب أربع كفايات فرعية مختلفة:



- الكفاية النحوية (القدرة على إنشاء أقوال صحيحة نحويًا)؛
 - الكفاية السوسiolسانية (القدرة على إنتاج أقوال مناسبة للمحيط اللغوي الاجتماعي الذي تنتج فيه)؛
 - الكفاية الخطابية (القدرة على إنتاج أقوال منسجمة ومتناسكة تشكل نصًا)؛
 - الكفاية الإستراتيجية (القدرة على حل مشاكل الاتصال فور ظهورها).
- ما يلاحظ على كانال وسوين في تحديدهما للكفاية التواصلية هو تغليبهما للمادة الأساسية التي تنسج منها هذه الكفايات الفرعية، إنها الكفاية المعجمية أو ذلك المظهر من الكفاية التواصلية الذي يتعامل مع معرفة المعجم أو المفردات ومعانيها والقدرة على استخدامها بشكل مناسب في سياقات تواصلية مختلفة، ولكي يحصل التواصل وتنتج عملياته لابد من توفر ذخيرة ليكسيمية قائمة على مجموع الكلمات الواضحة المعنى دلاليًا ونحويًا.
- إلا أن هناك من الباحثين من يفضل تعليم القواعد النحوية أولاً ويعتبر المعجم مستوى ثانويًا في تعلم المهارة التواصلية واكتسابها، ومن بين الأعمال التي تفند هذا الطرح نجد فولس (2002؛ 2004ب) الذي دحض مجموعة من الآراء التي همشت دور المعجم في بناء الكفاية التواصلية، فجمعها في ثماني فرضيات سماها أساطيرا لضعف حجيتها وابتعادها عن المنطق، مبرزًا ضعفها من خلال معطيات تجريبية ونظرية تثمن دور المعجم في تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام دون أي استثناء للقواعد النحوية. فما هي هذه الفرضيات؟ وما هي تجليات الأسطورة فيها؟

فرضيات وطرائق تعلم اللغات المهمة لدور المعجم

- تبعًا لفولز تتحدد المقاربات التعليمية المهمة لدور المعجم في عملية تعليم اللغات في ثماني فرضيات للتعلم تعبر عنها الإحالة (14) في التوثيق ونعيدها بتفصيل بعد فولز في الآتي:
- (1) المفردات ليست مهمة في تعلم لغة أجنبية مثل القواعد النحوية أو المستويات اللغوية الأخرى.

- (2) ليس من الجيد استخدام لوائح الكلمات عند تعلم اللغة.
- (3) يُتعلّم المعجم عبر تقديم الوحدات المعجمية في حقول دلالية.
- (4) استخدام الترجمات وسيلة سيئة لتعلم وحدات معجمية جديدة.

- (5) يعد حدس معاني الكلمات من السياق مثيراً لمتعلمي اللغة الأجنبية كما هي الحال بالنسبة إلى متعلمي اللغة الأولى.
- (6) يسلك أفضل متعلمي المفردات من واحدة أو اثنتين فقط من مجموع استراتيجيات تعلم الوحدات المعجمية الفعالة.
- (7) يجب على متعلمي اللغة الأجنبية استخدام قاموس أحادي اللغة.
- (8) تُغطّي الوحدات المعجمية بشكل كاف في المناهج التعليمية.
- يقتضي كشف البعد الأسطوري في هذه الفرضيات بسط هذه الأطروحات (الأسطورات)، والتي من خلالها قد نصل إلى اقتراح السبيل الأنسب لتعلم معجم اللغة الثانية، وكيفية تحقيق الكفاية التواصلية به ومن خلاله.
- يتعلق الطرح الأول** حول تعليم لغة ثانية؛ بالتركيز على القواعد النحوية بشكل أساسي، بدل التركيز على المعجم: وهذا تصور غير سليم مادام نقص المعرفة بالقواعد النحوية يكون أقل ضرراً في اكتساب اللغة الثانية من نقص المعرفة المعجمية، ويرجع ترجيح المعرفة المعجمية عن المعرفة بالقواعد النحوية، إلى دور المدخلات المعجمية المفهومة في مساعدة المتعلمين على فهم الطريقة التي تشتغل بها اللغة، فإذا كان معجم اللغة التي يسمعها المتعلم أو يقرأها غير معروفة ولا مفهومة، فإنه لن يستوعب معناها، وبالتالي لا يمكن تمثيلها داخلياً، أي: أنه بدون معرفة معجمية، لن تكون المدخلات مفهومة. فيصبح التعلم محنة لا يقوى المتعلم على تحملها، ومن هنا تبدو الحاجة ملحة إلى تعلم المفردات المعجمية باعتبارها التحدي الأكبر عند المتعلمين.
- تعد القراءة والكتابة من أهم المهارات التي ترقى مستوى المتعلم، ولكنهما بدون معجم يبقيا مجرد عناوين؛ لأن المعجم هو الوسيط الأهم الذي يمكن المتعلم من خوض غمارهما سواء في اللغة الأولى أو اللغة الثانية.
- ويوضح هوكين وبلوش (Bloch & Huckin، 1993)، أن «نقص المعرفة بالمفردات هو أكبر عقبة أمام قراء اللغة الثانية ينبغي التغلب عليها، وقد أظهرت الأبحاث أن قراء اللغة الثانية يعتمدون بشكل كبير على معرفة المفردات» (ص. 154).
- وبين هاينز وبيكر (Baker and Haynes، 1993) أن العقبة الرئيسة أمام قراء اللغة الثانية، لا تكمن في الافتقار إلى استراتيجيات القراءة؛ ولكن بالأحرى في عدم كفاية معرفتهم بالمفردات المعجمية ومدلولاتها في اللغة المتعلمة، ويوضح لوفر وسيم

(Sim & Laufer، 1985) هذه المجالات حسب أهميتها في القدرة على القراءة في اللغة الثانية، فيضع معرفة المفردات أولاً، ويتبعها بنص الموضوع، ثم علامات تنظيم الخطاب⁽¹⁾، ويرتب في الأخير البنية التركيبية.

باختصار، وجد الباحثان، لوفر وسيم، أن المفردات المعجمية هي الأكثر أهمية من القواعد النحوية، وبموازاة دورها في قراءة اللغة الثانية، يمكن أن يكون لمخزون مفردات اللغة الثانية تأثير كبير على مهارات الكتابة لدى المتعلمين حسب لوفر (1998) وفي مهام الاستماع والتحدث تبعاً لـ جو (1995).

ورغم أن العلاقة التبادلية بين المعجم ومهارة الكتابة والاستماع لا تعني السببية، فقد أظهرت الدراسات التجريبية أن من يمتلك ذخيرة معجمية مهمة من المتعلمين في اللغة الثانية، هم الذين يقرؤون ويكتبون ويتحدثون ويستمعون بطريقة جيدة.

ولفترة طويلة جداً، ظل التركيز في تعليم اللغة الثانية بشكل خاطئ على القواعد النحوية، رغم أن المتعلم يمكنه التعبير عن نفسه مع ضعفه في ضبط هاته القواعد، فكلما ضعف المعجم صار التواصل مقيداً ومحدوداً إلى حد كبير؛ فقد يقدر المتعلم على التواصل بدون ضبط القواعد النحوية؛ ولكنه لا يستطيع التواصل بدون معجم. وتنص الطريقة الثانية على تنفيذ الأطروحة القائمة على أن «استخدام لائحة المفردات عند تعلم معجم لغة ما طريقة غير مجدية»، بطبيعة الحال، قد يكون استخدام اللوائح مملاً لبعض المتعلمين، ولكن لا يوجد دليل يثبت غياب الاستفادة الجيدة من اللوائح، وأن من لا يخزن لوائح من الكلمات لا يكون أفضل حالاً ممن يمتلكها، ذلك أن بعض المتعلمين يفضلون التعلم بحفظ أساليب التواصل عن ظهر قلب؛ وهو تفضيل يرجع إلى خلفية تعليمية تقليدية تعتمد هذا الأسلوب بشكل كبير، وقد يعود ذلك إلى الاختلافات الفردية بين المتعلمين، ورغم كل هذا فإن اللوائح دوراً مهماً في تعليم معجم اللغة.

ولأن اللائحة قد تكون فعالة؛ فإن ذلك لا يعني أن تعطى للمتعلمين ونطالبهم بحفظها واستظهارها، لأن محتواها هو الهدف، ويبقى للمدرس اختيار الطريقة التي يقدم بها أجزاء من اللائحة للمتعلمين بطرق شيقة وذات مغزى، مع تقديم أنشطة التطبيقات الشفهية والمكتوبة المرتبطة بأجزاء تلك اللائحة.

(1) واسمات الخطاب، هي كلمات وعبارات تستخدم لمراقبة وتنظيم بنية الخطاب؛ بواسطتها تترابط الجمل دون تغيير المعنى العام لما يقال. تُعرف واسمات الخطاب أيضاً باسم كلمات أو مركبات الربط، أو موصلات الجملة.

تقترح الأطروحة الثالثة أنه يجب تعلم المفردات ضمن مجموعات دلالية: فالتنظيم الشائع الاستخدام للكلمات في مجموعات دلالية ليس أسلوباً جيداً؛ لأنه يربك المتعلمين ويمكن أن يكبح الاحتفاظ بالمفردات في الذاكرة، ورغم ذلك ما يزال مستمرا لأنه من الأسهل بكثير على مؤلفي المناهج والمعلمين تقديم المفردات في مجموعات دلالية، من قبيل: أفراد الأسرة، أو الحيوانات، أو أيام الأسبوع، بدلاً من تصميم نصوص قصيرة قادرة على استيعاب جميع الكلمات ضمن لائحة المفردات؛ وفي مقابل ذلك تظهر الأبحاث أن النتيجة النهائية هي أن المتعلمين يتذكرون المفردات بسهولة أكبر عندما تُقدم في نصوص موضوعاتية، مثل توزيع الكلمات من المجموعات الدلالية لأفراد الأسرة والحيوانات وأيام الأسبوع في المجموعة الموضوعية لنص رحلة إلى الشاطئ:

«يوم السبت الماضي ذهبت إلى الشاطئ مع أخي وابن عمي. أراد أخي أن يأخذ طائرته المدلل معنا، لكن ابن عمي وأنا تحدثنا معه عن هذه الفكرة المجنونة. اتصل ابن عمي بوالديه للتأكد من سماحهما له بالذهاب معنا فوافقا. قضينا وقتاً ممتعاً على الشاطئ. لقد رأينا العديد من الأشخاص والكثير من الأسماك. عندما وصلنا إلى المنزل ليلة السبت، تحدثنا عن الذهاب إلى الشاطئ مرة أخرى يوم الأحد. لقد تعبنا حقاً، لذلك قررنا الاستيقاظ في وقت متأخر من صباح الأحد».

يشتمل هذا المقطع المختصر جداً على أسئلة مكاملة من شأنها أيضاً تعزيز تكرار استرجاع المفردات للمتعلمين، حيث تم ذكر يومين من الأسبوع (السبت، الأحد)، وذكر حيوان (سمكة)، وذكر ثلاثة أفراد الأسرة (الأخ، ابن العم، والوالدين)، وقد يكون هذا التقديم أيضاً متفوقاً لأن المفردات المعروضة هي أعلى تردداً من مفردات المجموعة الدلالية الأخرى ف (السبت والأحد أكثر تردداً من الأربعاء والخميس) ولأنهما في مجموعات متكررة (السبت والأحد، ليلة السبت، صباح الأحد).

وقد وجد تينخام (1993) Tinkham أن هناك صعوبة في تعلم الكلمات الجديدة المقدمة ضمن مجموعات دلالية لدى المتعلمين أكثر من تعلمهم كلمات غير مرتبطة دلالياً، وباستخدام إعادة الإنتاج عند المتعلمين اليابانيين فقط، وجد وارين (1997) Waring أن المتعلمين يحتاجون إلى حوالي 50 ٪ من الوقت لتعلم أزواج الكلمات المترابطة أكثر من الأزواج غير المترابطة، وتوصل تينخام (1993) إلى أن لتعليم

المفردات في حقول دلالية تأثيراً سلبياً على تعلم المفردات، بينما كانت المجموعات الموضوعاتية الموظفة في الخطاب سهلة التعلم.

تذهب الأطروحة الرابعة إلى أن استخدام الترجمة طريقة سيئة لتعلم المفردات: وتدعو هذه المنهجية المدرس إلى ضرورة تشجيع المتعلم على استخدام اللغة الهدف في الفصل الدراسي، إلا أن مواجهة المتعلم كلمة جديدة لأول مرة، تدفعه إلى ترجمتها في نفسه أو يكتبها على دفتر ملاحظاته مع مقابلها في اللغة الأولى، وخلاصة القول حسب هذا الطرح، إنه يجب على المتعلم تعلم كلمات جديدة في اللغة الثانية باللغة نفسها، كما لو كان إنشاء ارتباط ذهني بترجمة اللغة الأولى ضاراً. لكن هناك مجموعة من الباحثين أظهروا أن الترجمة ليست فقط ما يفضلها المتعلمون ولكنها أيضاً وسيلة أكثر فعالية من مسارد اللغة الثانية؛ وقد أظهرت العديد من الدراسات التجريبية قيمة ترجمات اللغة الأولى في أنشطة تعلم المفردات واستعمالها للتواصل (Hulstijn 1992؛ Knight 1994؛ Prince 1995؛ Plass & Chun 1996؛ Laufer & Shmueli 1997؛ Grace 1998؛ Hulstijn & Laufer 1998)، وقد خلص خبراء المفردات إلى أن تعلمها يكون أسرع لدى العديد من المتعلمين إذا قُدِّم معنى الكلمة من خلال ترجمتها إلى اللغة الأولى أولاً. كما وجد كل من هولستين وهولاندر وجريدانوس (Hulstijn all and، 1996) أن ترجمات التحشية الهامشية للمفردات الفرنسية أدت إلى تعلم أفضل للمفردات، وأن الدور الحقيقي للمتعملم هو حث المتعلمين على ضرورة الوصول إلى مسارد الكلمات ومراجعة معاني المفردات (Zargham و Sadat، 2012 ص. 94)؛ وفي دراسة أجريت على طلبة جامعيين هولنديين يتعلمون اللغة الإيطالية، وجد لوطو وجروت (Groot and Lotto، 1998) أن درجات الاحتفاظ بالكلمات كانت أعلى بشكل ملحوظ بالنسبة إلى الطلاب الذين يتعلمون بواسطة الترجمات، مقارنة بأولئك الذين يتعلمون بواسطة الصور.

وفي دراسة حول متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أولى يتعلمون اللغة الفرنسية كلغة ثانية، وجدت غراس (Grace، 1998) أن الترجمة خيار قابل للتطبيق، إن لم يكن مفضلاً عند العديد من متعلمي اللغة الثانية في المستوى الأول؛ وأظهرت النتائج التي توصلت إليها أن الطلاب الذين تمكنوا من الوصول إلى إنجاز مسرد خاص بهم يشرح اللغة الثانية بلغتهم الأولى، كانوا أكثر نجاحاً في الاحتفاظ بمفردات جديدة، ربما لأنه أتاحت لهم الفرصة لتأكيد المعاني الصحيحة.

أخيراً، وجد برانس (Prince، 1995) أن الطلاب الأقل كفاءة كانوا قادرين على تذكر المزيد من العناصر عندما تعلموا الكلمات في حالة الترجمة بدلاً من حالة السياق.

تقول الأسطورة الخامسة: يعد حدس معاني الكلمات من السياق طريقة مثمرة لمتعلمي اللغة الأجنبية، أو اللغة الأولى على حد سواء.

بالنسبة إلى المتكلم الفطري، قد توجد كلمة واحدة غير معروفة في فقرة القراءة، بينما تقدم له كل الكلمات الأخرى سياقاً من الكلمات المعروفة، وقد يواجه متعلم اللغة الثانية في مقطع القراءة عدة كلمات غير معروفة، تكون بمثابة دوال بدون معنى أو مضللة له، فعلى الرغم من معرفة المتكلمين الفطريين بمعجم لغتهم الأصلية فإنهم ليسوا ناجحين دائماً في حدس معاني الكلمات من السياقات الواردة، لأن أدلة السياق المفيدة نادرة في مقاطع اللغة.

وبناء عليه، فمن غير الواضح أن نتساءل حول عدم حدس متعلمي اللغة الثانية معنى الكلمات من السياق، إذا كانوا لا يمتلكون ذخيرة معجمية، مادام المتكلمون الفطريون لا يتفوقون في فعل ذلك.

قد تكون هذه الأسطورة هي الأكثر إثارة للجدل من بين جميع الأساطير، وهي مثل العديد من الأساطير الأخرى ضاربة بجذورها في الافتراض الخاطئ الذي يفيد أن سيرة تعلم لغة ثانية مشابهة تماماً لتعلم اللغة الأولى. وتختلف هاتان العمليتان اختلافاً بيناً، لأن اللغة الأولى تُتعلم أغلب مفرداتها بشكل ضمني، بينما اللغة الثانية تُتعلم مفرداتها عبر التعرض لها عدة مرات في سياقات عديدة بالسمع والرؤية. في حين لا يتمتع متعلم اللغة الثانية بتكرار كافٍ للكلمة، فأغلب المتعلمين البالغين الذين يحققون درجة من الطلاقة في اللغة الثانية في وقت قصير؛ لا يمتلكون وقتاً كافياً للقيام بالقراءة اللازمة حتى يقابلوا المفردات الأكاديمية/المعمّرة مرات عديدة في اللغة الطبيعية. وفي ذروة التركيز على تقنيات التواصل و«المقاربة الطبيعية»، كان التعليم الذي يتضمن مكونات اللغة من تركيب ونطق ومعجم وتدخلات المعلم لتصحيح الخطأ، مثلاً، سيئاً للغاية.

فلم تُدرّس المفردات بشكل صريح أو منهجي؛ وكان من المفترض أن يكتسب الطلاب تلقائياً أي مادة -بما في ذلك المفردات- التي توفرها المداخل المفهومة؛

وكان تشجيع الطلاب (والمدربين خلال التدريب) على فهم جوهر الكلمات غير المعروفة، بدل التركيز على تركيبها. ومن المفارقات، أنه يجب على المتعلم أن يمتلك كمًا معجميًا وافرًا، ليتمكن من حدس معنى الكلمات غير المعروفة عبر أدلة سياقها الضيق بنجاح؛ الشيء الذي يعرقل تعلم من لا يتوفر على كم معجمي وافر؛ ففي البحث عن تأثير نوع التمارين الكتابية حسب فولز (1999)، وجدت أن المتعلمين الذين يمتلكون ما يكفي من الوحدات المعجمية المعروفة، يستطيعون استخدامها لتعلم كلمات جديدة أخرى من السياق. بدليل أن المتعلم المتمكن من كم وافر من الوحدات المعجمية المفهومة يكون أفضل إنتاجًا واستقبالًا للكلمات في السياق مقارنة مع المتعلم الفقير معجميًا. وقد خلص البحث أيضًا إلى أن استخدام السياق الطبيعي لحدس معاني الكلمات عملية معقدة إلى حد كبير، تُعرض متعلمي اللغة الثانية للخطأ؛ ورجح تذكر المتعلم شكل ومعنى الكلمة حين يستنتج معناها بنفسه، عن تذكرها عند إعطائه معناها جاهزًا، كما رجح أن يستنتج المتعلم، من تلقاء ذاته، معنى خاطئًا لكلمة تكون غير معروفة في اللغة الثانية حين لا يُعطاه أي تلميح إلى معناها في السياق.

إن ما يحتاجه متعلمو لغة ثانية ليس إغماسهم في القراءة فقط، بل إضافة إلى ذلك يحتاجون إلى استخدام مفردات مفهومة ومخطط لها؛ ففي دراسة أجريت على طلبة جامعيين مستواهم متوسط في الإنجليزية كلغة ثانية، (38 طالب)، قارن كل من ويتش وباريباخ (1994) Paribakht and Wesche مجموعتين: الأولى توجه للقراءة فقط، والثانية تتمرس على القراءة-والكتابة في الآن نفسه (أي: تقدم لها إضافة إلى القراءة تمارين مسترسلة لممارسة الكتابة)؛ فوجد أن مجموعة 'القراءة فقط' حققت مكاسب كبيرة بخصوص معرفة الكلمات، بينما حققت مجموعة القراءة والكتابة مكاسب أكبر، وبشكل ملحوظ، وأظهرت عمقا أكبر في معرفتها بالكلمات المستهدفة أو المخطط لها. عموما فتعلم المفردات في السياق يبقى أنجع وسيلة لتعلمها وتثبيتها في الذاكرة وهو ما دافع عنه مكارتي (McCarthy، 1990) الذي يرى أن الكلمة التي تُتعلم في سياق ذي معنى هي التي يمكن استيعابها وتذكرها (Sadat و Zargham، 2012، ص. 96).

تقترح الأسطورة السادسة أنه يجب على متعلمي اللغة الثانية استخدام استراتيجية واحدة أو اثنتين فقط من استراتيجيات تعلم المفردات. لكن يرى فولس، أن ادعاء

وجود استراتيجية «سحرية» خاصة لتعلم مفردات اللغة الأجنبية مسألة أسطورية؛ بينما الحقيقة هي وجود عدد من الاستراتيجيات الجيدة لتعلم المفردات ينبغي أن يتبنى المتعلم ما يناسبه منها؛ بل أكثر من ذلك ينبغي أن يطور استراتيجيات فردية خاصة به، تشتغل بشكل أفضل تماشياً مع احتياجاته وشخصيته.

وقد أثبت ذلك اختبار نوعي قام به سناوي (Sanaoui، 1995) على متعلمي اللغة الفرنسية لغة ثانية في كولومبيا البريطانية، استنتج من خلاله أن المتعلمين الجيدين يمتلكون خطة أو استراتيجية محددة لتعلم اللغة الفرنسية، بما في ذلك المفردات، في حين أن الطلاب الأضعف لم يكن لديهم أي خطة لتعلمها؛ أو بمعنى آخر، ليس المهم ما يفعله الطلاب بالمفردات الجديدة، ولكن الشرط الأهم هو أن يوظفوها بتواتر واستمرار.

ترفض الأسطورة السابعة اعتماد القواميس ثنائية اللغة في تعلم المفردات، وترجع ذلك إلى النفور العام من الترجمة في مجال التعلم؛ إذ غالباً ما يفرض مدرسو لغة ثانية على طلابهم استخدام قاموس أحادي اللغة مثلاً أنجليزي-أنجليزي، ومن المدرسين من لا يشجع المتعلمين على استخدام القواميس أصلاً، ويوجهونهم نحو حدس الكلمات من السياق ولا يحضونهم على استخدام القواميس الأحادية أو ثنائية اللغة إلا كملاذ أخير بعد أن يعجزوا عن حدس معنى كلمة غير معروفة من السياق.

وعلى عكس رغبات المدرسين وتوصيات الكتب المدرسية، أظهرت الأبحاث أن المتعلمين الذين يستخدمون قاموساً يتعلمون مفردات أكثر من أولئك الذين يعتمدون على حدس معناها من السياق، وأن المتعلمين الذين يستخدمون قاموساً ثنائي اللغة يتذكرون بالفعل المفردات بشكل أفضل، من أولئك الذين يستخدمون قاموساً أحادي اللغة؛ ففي دراسة أجريت على 293 طالباً يابانياً يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، وجد ليبسكو وداي (Day and Luppescu، 1993) أن استخدام قاموس ثنائي اللغة يُقَدِّر المتعلم على الاستزادة من تعلم المفردات. ولاحظ الباحثون أيضاً، أنه رغم حضور وجهات نظر محددة عند المعلمين حول نوع القواميس التي يجب استخدامها أثناء القراءة، فإنها لا تستند إلى أي دليل تجريبي.

وفي دراسة تجريبية على 105 من متعلمي اللغة الإسبانية، وجد كنيث (Knight، 1994) أن الاعتماد على قاموس ثنائي اللغة أثناء نشاط القراءة، يوفر تعليم المزيد من

الكلمات مع فهم جيد للقراءة، عكس الاعتماد على حدس ذلك من أدلة السياق. باختصار، ليس هناك بحث يدعم الأسطورة القائلة بأن القاموس ثنائي اللغة سيء، أو أن القاموس أحادي اللغة أفضل للاحتفاظ بالكلمات بشكل نهائي، مما يعني أن متعلمي اللغة الثانية لديهم الاختيار في استخدام نوع القاموس الذي يشعرون براحة أكبر تجاهه، عند البحث عن معنى كلمة غير معروفة.

تقول الأسطورة الثامنة: أن المفردات تغطي بشكل كافٍ في مقرراتنا ودروسنا. وبخصوص هذه الأسطورة يرى فولز أن الاطلاع السريع على أي كتاب مدرسي لتعلم الإنجليزية لغة ثانية مثلاً، يُظهر أن فصوله مرتبة حسب دروس النحو، ومن النادر الاعتناء بتدريس المعجم، مع وجود بعض الأنشطة لتصحيح تهجية الكلمات، بالإضافة إلى بعض التمارين القليلة حول شروح بعض المفردات من مقطع القراءة، التي يكون الوصول إليها في نهاية الحصة، فيؤجل شرحها وتترك معلقة في آخر فقرة للدرس. انتهى تتبع فولز (2004a) لـ 50 ساعة من الدروس في برنامج أكاديمي مكثف لتعليم الإنجليزية لغة ثانية يرصد مدى التركيز على تعليم المفردات في المقررات المدرسة، إلى ثلاث نتائج أساسية، نتائج نعتبرها توجيهها مهما لإيلاء المقاربة المعجمية في تعليم اللغات، الأهمية التي توازي دورها الأساسي في تنمية كفايات المتعلم التواصلية وترسيخها:

النتيجة الأولى: الانتباه إلى أن كل مستويات النحو حاضرة في المناهج المقدمة للدارسين، بينما يبقى تدريس المعجم حسب الحاجة، حيث تعجز العديد من الأنشطة الصفية اليومية على توسيع لغة الطلاب، ومن ثمة لم يستوعبوا إلا القليل جداً من المفردات الجديدة، التي لا يتم تواترها بشكل يثبت معناها ويسهل استعمالها.

النتيجة الثانية: من المثير للملاحظة، أن السؤال اللغوي الأكثر شيوعاً لم يتعلق بالنحو، وإنما كان حول المفردات غير المفهومة في الدرس، فتبين هذه النتيجة أن الكتب المدرسية للغة الإنجليزية كلغة ثانية تكتب غالباً دون أخذ مشكل المعجم بعين الاعتبار.

النتيجة الثالثة: عدم وجود خطة منهجية لتدريس المفردات الواردة في الدرس وتعزيزها، بل تغطي المفردات بالاعتماد أكثر على المعلم، وليس على موضوع الدرس. فيتبين بعد الانتهاء بنجاح من مقرر تعليمي أن الطلبة بحاجة ماسة إلى مزيد من التدريب على المعجم وتعلمه.

خلاصة:

يتضح مما سبق، أن المعجم ركن أساس في تشييد الكفاية التواصلية، يتطلب التمكن منه ضرورة فهمه واستيعابه في الدلالة المعجمية المتعلقة بالكلمة والدلالة الموسوعية المتعلقة بالمعرفة الاجتماعية، كما يجب أن يبنى مجاليا، لكي تكون معاني الكلمات المكتسبة وسيلة لتعلم معاني الكلمات المتعلمة.

قد يحصل التواصل بالكلمات معزولة عن التركيب؛ أي: دون احترام لقواعد النحو التركيبية، ولكن التواصل التام في المجال الأكاديمي للتعلمات يستدعي بالضرورة احترام معايير البناء اللغوي، أي: إنتاج جمل تحترم قواعد نحو اللغة التي ينجز بها المتعلم تواصله باللغة الممعية، وهذا شيء مطلوب، ولكنه لا يجب أن يأخذنا إلى التركيز على بناء الجمل وفق قواعد نحوية دون اهتمام بمعدات البناء، أو المعجم، وهذا أمر يمكن حله من خلال فرضية شومسكي التي تفيد أن كل من يتحدث لغة يفترض أنه قد استبطن نظاما من القواعد التي تمكنه من التصرف في بناء تراكيبها، بحيث كلما تمكن المتعلم من استعمال لغته قراءة ومشاهدة إرسال واستقبال كلما زاد ضبطه ضمنا لقواعد استعمالها، ومن ثمة يكون دور المعجم دورا بنيا للقواعد النحوية.

وتؤكد هذه النتيجة أيضا من خلال بسطنا لهذه الافتراضات الأساطير ومناقشتها والإجابة عنها تبعا لفولز، فننتهي إلى قنوات أساسية تخص أهمية دور تدريسية الوحدات المعجمية في شكلها الثابت (القاموس) والمتغير المتصل بورود المفردة حسب السياق في تعليم اللغات الأجنبية وسبل تحقيق ذلك، ونعبر عن هذه النتائج في الآتي:

تعمل الوحدات المعجمية حين يقل تواتر استخدامها من قبل المجتمع اللغوي. وتشعب الكفاية التواصلية حين يشح المعجم (خزان الكلمات/ التصورات التي تمقول العالم). ويعد التعرف على الوحدات المعجمية المقيدة بالسياق⁽¹⁾، باعتباره ضامنا لتوحيد التصورات ضمن حقل مخصوص، ومؤثرا على دلالة الوحدة المعجمية ومعناها، من السبل الناجعة لتعلم اللغة، وأن التمكن من السياق يقتضي منا

(1) «واعلم أن للسياق أثرا كبيرا في مقصود دلالة المتكلم وأيضا على تحديد هوية العبارة، ونقصد بالسياق الجو العام الذي يحيط بالكلمة وما يكتنفها من قرائن وعلامات» (ينظر مقبول، 2008، ص. 307).

إغماس المتعلم بشكل ممنهج في النسيج الاجتماعي والثقافي لمعجم اللغة الهدف المراد تعلمها. ذلك أن تعلم لغة ما يستلزم تعلم العديد من مظاهرها، بما في ذلك نطقها، ونظام كتابتها، وتركيبها، وتداولها، ووجوهها البلاغية والثقافية في القراءة والكتابة، إلا أن المظهر المفرداتي ونحن نتحدث عن المعجم يبقى هو الأهم. ويتحقق نماء الذخيرة المعجمية المنعكس أثره، لا محال، على الكفاية التواصلية لمتعلمي اللغة الأجنبية من خلال:

- التمكن من المعرفة المشتركة، بتعقيدها باعتبارها ضامنة لتوجيه الدلالة ولبروز المعنى.
- الاهتمام بالمعرفة الفردية وما تتضمنه من رغبات، ومقاصد، ومعتقدات بخصوص العنصر الموضوعي.
- الإغماس الممنهج، كطريقة لفتح أفق المتعلم وتحفيز بناء ذخيرته المعجمية، لتجاوز مفردات القاموس.
- تجاوز التركيز على حفظ القواعد النحوية؛ لأن ضبط اللسان يعني استبطان قواعده لا شعوريا (يحضر دور القواعد في كل مستويات اللغة باعتبارها الأداة البانية للمعنى في التركيب).
- تقوية ضبط المعجم عبر التواصل به ومن خلاله مع مواد دراسية أخرى تدرس باللغة المتعلمة.
- الاهتمام بالتواتر في الاستعمال تعميقا للفهم، وإرساء لعمليات التخزين والاسترجاع وتوزيع المفردات وتخزينها في الذاكرة البعيدة والوسيلة والآنية...
- تمهيد الذاكرة الدلالية التي تعد أهم أجزاء الذهن البشري، فبدونها قد تتذكر عشرات الكلمات مطولا، لكنها كلها تصبح رطانة عندما لا تدرك معناها وهدفها.
- تعلم لغة الثقافة والحضارة عبر النصوص التي تربط المعجم بالفكر وعمليات التفكير.
- بهذه الاحترازات والتوجيهات يتبين بشكل واضح علاقة التلازم الوطيد بين الكفاية التواصلية في لغة معينة، ودرجة التحكم في استعمال معجمها والوعي بمدلولاته.

المصادر والمراجع

باللغة العربية

- أليونيا، أ. ج. (2020). المعجم الذهني (ط1). (ربيعة العربي، حافظ اسماعيلي علوي، أشرف فؤاد، ترجمة.). ضمن كتاب: المعجم الذهني النمذجة والتقئيس نصوص مترجمة، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- دوسوسا، بندر لوسيان.، وصالح، سهام حملاوي.، وفان دير لاند، إيزابيت. (2020). ضمن كتاب: المعجم الذهني النمذجة والتقئيس نصوص مترجمة (ط1). (ربيعة العربي، حافظ اسماعيلي علوي، أشرف فؤاد، ترجمة.). دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- جاكندوف، راي. (2020). اللغة والوعي والثقافة أبحاث في البنية الذهنية (ط1). (غاليم محمد، ترجمة.). دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان.
- (العمل الأصلي 2007).
- الفاسي الفهري، عبد القادر. (2019). معجم المصطلحات اللسانية. إنجليزي، فرنسي، عربي، (بمشاركة د. نادية العمري)، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان.
- مقبول، ادريس. (2008). الأسس الإستمولوجية والتداولية للنظر النحوي عند سيبويه. جدارا للكتاب العالمي، عمان- الأردن.

باللغة الإنكليزية

- Lee, B. C., Tan Debbeta. Pandian, A..(2012) Language Learning Approaches: A Review of Research on Explicit and Implicit Learning in Vocabulary Acquisition.
- Cambridge Dictionary (2016), <https://dictionary.cambridge.org/>
- Canale, M., and Swain, M., (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics (1-47).
- Chomsky, N. (1995). The minimalist program. Cambridge, MA: MIT Press (20th 2015) Anniversary Edition.

- FOLSE, K. S . (2004 b). Myths a bout Theaching and Learning Second langage vocabulary what Resont Research Says. (10/05/2022).
- [https://scholar.google.com/scholar?q=TESL+Reporter+37,2+\(2004\),+pp.+113&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.com/scholar?q=TESL+Reporter+37,2+(2004),+pp.+113&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar)
- Grace, C. (1998). Retention of word meanings inferred from context and sentence level translations: Implications for the design of beginning-level CALL software. *The Modern Language Journal*, 82, 533-544.
- Huckin, T., & Bloch, J. (1993). Strategies for inferring word meaning in context: A cognitive model. In T Huckin., M. Haynes, & 1. Coady (Eds.), *Second Language Reading and Vocabulary Acquisition* (p p. 153-178). Norwood, NJ: Ablex.
- Howard, J., & Ze Amvela, E. (2010). *words, meaning and Vocabulary : An Introduction to Modern English Lexicology*. Cromwell Press, Trowbridge, Great Britain.
- Caro, K., & Mendinueta. R. N. (2017, March). Lexis, Lexical Competence and Lexical Knowledge: A Review, in, *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 8, No. 2, (205-213).
- Knight, S. (1994). Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal*, 78, (285-299).
- Luppescu, S., & Day, R. (1993). Reading, dictionaries, and vocabulary learning. *Language Learning*, 43, 263-287.
- Merriam-Webster. (2015). <https://www.merriam-webster.com/>
- Sanaoui, R. (1995). Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages. *Modern Language Journal*, 79, 15-28.
- Ghabanchi, Z., Ayoubi, Elham Sadat. (2012). *Incidental Vocabulary Learning And Recall, By Intermediate Foreign Language Students: The Influence Of Marginal Glosses, Dictionary Use, And Summary*

- Writing, in, Journal of International Education Research – Second Quarter Volume 8, Number 2. (p p. 85-96).
- Lotto, L., & de Groot, A. (1998). Effects of learning method and word type on acquiring vocabulary in an unfamiliar language. Language Learning, 48, 31-69.
 - Wesche, M., & Paribakht, T. (1994, March). Enhancing Vocabulary Acquisition Through Reading: A Hierarchy of Text-related Exercise Types. Paper presented at the meeting of the American Association for Applied Linguistics (AAAL), Baltimore, MD.