دور المعرفة المعجمية في التمكن من اللغة و استعمالها

الحسن عبد النوري

أستاذ مساعد بالمركز الجهوي لمهن التربية و التكوين

سطات، المغرب

الملخص:

تسعى هذه الدراسة الى ابراز اهمية المعرفة المعجمية في التمكن اللغوي، لأن غالبية الباحثين في مجال اللسانيات سواء النظرية او التطبيقية اهتموا بالمعرفة النحوية فقط؛ مع تهميش دور المعرفة المعجمية وجعلها في مرتبة ثانية. لكن في العقود الاخيرة سيتم التخلي عن هذه النظرة الدونية من قبل مجموعة من الباحثين، الذين بينوا دور معرفة المفردات في تمكن المتعلم من لغته ونموها سواء أ كانت لغة ثانية ام اجنبية. لذا سنبين مكانة و تأثير المعجم(المفردات) في امتلاك المتعلم لكفايته اللغوية واستعمالها ومراحل سيرورتها و المفاهيم المتصلة بها(القدرة المعجمية و الكفاية المعجمية و المعجم الاستقبالي و المعجم الانتاجي) و دور الذاكرة في اكتسابها و طرائق تدريسها.

الكلمات المفاتيح: المعرفة المعجمية– القدرة المعجمية– المعجم الاستقبالي/ المعجم الانتاجي– طرائق تدريس المفردات – التمكن اللغوي.

Abstract:

The Role of Lexical Knowledge in Language Proficiency and use

This study seeks to show the importance of lexical knowledge in language proficiency and use, because the majority of researchers in the field of linguistics, both theoretical and applied, interested in grammatical knowledge only; with the marginalization of the role of lexical knowledge and make it in a second position. But this view of inferiority will be abandoned in recent decades by the researchers, who indicated the role of lexical knowledge in learner language proficiency(second language or foreign language).

Thus, we will show the role of vocabulary knowledge in the learner's language competence and use, its stages of process and related concepts (lexical ability, lexical competence, receptive and productive vocabulary), the role of memory in its acquisition and teaching methods.

Key words: Lexical Knowledge- Vocabulary Ability- The Receptive and Productive Vocabulary- Teaching Vocabulary Methods- Language Proficiency.

مقدمة:

لم يحظ المعجم(vocabulary) داخل الابحاث اللسانية النظرية او التطبيقية بالاهتمام نفسه الذي حظي به النحو و الصرف..، و اقتصر دوره فقط في تسهيل فهم النصوص وشرح القواعد النحوية. لكن في التسعينيات من القرن الماضي، ظهرت مجموعة من الابحاث التي ترفع من شأنه وتعتبره مظهرا اساسيا في تحقيق الكفاية اللغوية ونموها و استعمالها سواء في سياق اللغة الثانية او الاجنبية[1].

1- المتعلم: من المعرفة المعجمية الى التمكن من اللغة و استعمالها

ان المعجم(المفردات) اساسي في التمكن من اللغة والتواصل بها، و لا ينكر المتعلم اهميته اثناء تعلمه للغة. اذ المفردات هي التي تبني النظام اللغوي، ومن خلالها يتم نقل الافكار و الاحاسيس و الاحداث. و تمكن الانسان من هيكلة كل تجاربه ضمن انظمة مفتوحة و غير محدود، كما تشكل مظهرا واضحا للخصوصيات الثقافية و الحضارية و البيئية التي تميز اللغات بعضها عن بعض. وفي المقابل لا تمكن المعرفة النحوية المتعلم من استبطان الكفاية اللغوية/ التمكن اللغوي، بحيث لا يروم المتعلم تعلم النحو و الصرف و اتقان أصوات اللغة بدون المفردات للتعبير عن المعاني المختلفة، انها مدخل اساسي لتحقيق التواصل بطرائق مناسبة و فعالة. وفي هذا الصدد يقول Vermeer 2001:" معرفة المفردات هي مفتاح للفهم و الافهام، و الجزء الاكبر من تعلم لغة معينة مرتبط بتعلم مفرداتها الجديدة"[2]. كما ان متعلم اللغة لا يعود الى كتاب النحو اثناء مواجهته لصعوبات تواصلية سواء على مستوى التواصل الكتابي او الشفهي، بل يعود الى القاموس لمعرفة معاني بعض المفردات الصعبة. و من هنا" ليس الإشكال في المبادئ التركيبية للغة معينة بل في مفرداتها، لأن مركز فهم اللغة و استعمالها هو معرفة المفردات[3]. لذا ينشغل المتعلم بآكتساب وتنمية معرفته المعجمية دون الاهتمام بتعميق قدراته اللغوية الاخرى.

عموما، ان توضيح دور و اهمية المعرفة المعجمية في التمكن من اللغة و التواصل بها سواء اكانت لغة اولى او ثانية، سيفتح الباب امام الباحثين و المدرسين و مؤلفي الكتب المدرسية لبناء الكفاية اللغوية و التمكن منها في مظاهرها المختلفة على انشطة معجمية.

اضافة الى المعطيات السابقة، تم التحقق من الدور الجوهري الذي تقوم به المفردات في اكتساب الكفاية اللغوية في اللغة الثانية، من خلال نتائج مجموعة من الابحاث التجريبية. اكد الباحثون، في هذا الصدد، على وجود علاقة ارتباط بين معرفة المفردات و مختلف مظاهر الكفاية اللغوية، مثلا بروز علاقة ارتباطية دالة بين سعة معرفة المتعلم المعجمية و نجاح نشاط القراءة بشكل عام، اذ تراوحت بين 0.50 و 0.75[4]. و تعكس معاني المفردات درجات المتعلمين سواء في القراءة او الحديث او الكتابة او صحة التركيب، وفي احترام السياق السوسيولساني المناسب و في الطلاقة اللغوية[5].كما "تقاس الكفاية اللغوية من خلال اختبارات فهم المفردات وفهم معاني الجمل والاستدلال اللفظي و العلاقات اللفظية"[6].

و ثمة علاقة ارتباطية بين المعرفة المعجمية و التمكن اللغوي بوجه عام، وهذا ما كشف عنه رائز تشخيص النمو اللغوي على اربع عشرة لغة أوروبية(القراءة و الكتابة و الاستماع و التراكيب النحوية و المعجم) Alderson

2005. وكشف هذا الاختبار عن وجود علاقة ترابطية بين المعجم و جل المهارات اللغوية(القراءة: 0.64، الاستماع: 0.65/0.61، الكتابة: 0.79/0.70، النحو: 0.64). ولهذا يستنتج "ان معجم المتعلم ذو صلة بإنجازه في اختبار أي لغة، و ان آمتلاك الكفاية اللغوية رهين بتنمية معرفته المعجمية"[7].

و ركزت من جهة اخرى نظريات القراءة ونماذجها على اهمية المفردات في تحقيق الفهم القرائي، حيث اكد النموذج السيكولساني/ النازل ان المفردات مدخل اساس لتشكل مجموعة من الاستراتيجيات مثل التنبؤ و الاستشراف و الاستنتاج. اما النموذج التفاعلي فيهتم بالمعرفة السابقة للمتعلم، و المفردات جزء من معارف القارئ السابقة.

1-1- المعرفة المعجمية: ماذا يعني معرفة مفردة معينة؟

تظل طبيعة الكشف عن سيرورة المعجم و اكتسابه من المظاهر اللغوية المعقدة و الغامضة. و يظهر هذا من خلال قدرة المتعلم على تعرف و فهم المفردات سواء على المستوى المكتوب او المنطوق، دون قدرته على توظيفها في سياقات لغوية مختلفة. ويعد تحديد ماهية معرفة المتعلم لمفردة معينة مدخلا اساسيا يسلط الضوء على سيرورة المعجم و دورها في التمكن اللغوي.

ان الحديث عن معنى مفردة معينة بدقة هو امر صعب المنال، لذا لابد من مقاربته من زوايا متعددة؛ وما يساعدنا في ذلك استقصاء آراء و وجهات نظر الباحثين الى بعض المفاهيم المرتبطة بالمفردة و معناها، مثلا القدرة المعجمية و المعرفة المعجمية و الكفاية المعجمية و المعجم الاستقبالي و الانتاجي.

ان تعريف المفردة صورة ذهنية لشيء ما، هو تعريف سطحي و محدود؛ لآرتباط الصور الذهنية بالأشياء المادية و المحسوسة فقط (شجرة- طاولة...) هذا من جهة. ومن جهة اخرى اذا نظرنا إلى معنى المفردة وفق المدرسة السلوكية، فالمفردة مثير و معناها استجابة. و لتحديد معنى المفردة بدقة لابد من وضعها في سياقها العام و الخاص، و اعتبار المرجع الوسيط بين المفردة و معناها، و هو الذي يعطينا معلومات اكثر دقة و اتساعا حول معناها. مثلا، المعنى العام لمفردة "اب" هو ذكر، بالغ، زوج... اضافة الى معاني خاصة يضيفها الفرد الى هذه المفردة مثلا: حنون، طويل، عنيف، لا يدخن... و يرتبط هذا التحديد الدلالي بتجربة كل شخص وظروفه ووسطه السوسيوثقافي. اذن لا تتضمن المفردة معنى دقيقا، بل ان المستعمل هو الذي يمنحها معنى معينا عندما يضعها في سياق معين. لكن البنيويين عارضوا هذا الرأي، لتأكيدهم على اهمية نظام العلاقات الداخلية بين الدال و المدلول في تحديد معنى المفردة و وجودها و جوهرها. ويشتغل هذا النظام الداخلي وفق التفاعل بين المكونات الاتية: الدال و المدلول و المرجع.

يعتبر Richards 1976 اول من قدم وصفا شاملا لمراحل بناء المعرفة المعجمية من قبل المتعلم، واقترح المراحل الاتية[8]:

- معرفة درجة تكرار المفردة في اللغة.
- معرفة القيود المفروضة على استعمال المفردة، من حيث وظائفها و وضعياتها.
- معرفة الخصائص التركيبية للمفردة، لأن معرفتنا بالمفردات لا تخزن كمفاهيم فقط، بل مفاهيم مرتبطة بخصائص نحوية و تركيبية(الاشتقاق و التحويلات..).

– معرفة الشكل الاساس للمفردة و مشتقاتها.

– معرفة شكل الترابطات او العلاقات بين هذه المفردة و باقي المفردات الاخرى. اذ تقتضي معرفة المفردة معرفة شبكة الخطاطة التي تربطها بمفردات اخرى، بحيث لا توجد مفردة منعزلة، لان معناها مرتبط بموقعها ضمن مفردات اخرى.

– معرفة دلالة المفردة، معرفة المفردة يعني معرفة سيماتها الدلالية(منعزلة عن السياق).

– معرفة المعاني المختلفة المرتبطة بهذه المفردة، اختلاف المعنى رهين باختلاف السياق.

انتقد بعض الباحثين المراحل التي اقترحها Richards، لأنها لم تقدم وصفا منهجيا دقيقا لماهية معنى المفردة، ولم تقترح نسقا منظما لوصف محتويات هذه المعرفة. وفي هذا الاطار، كشف 1995Meara عن مجموعة من الهفوات و النقائص الملاحظة في هذا الاقتراح و اجملها في مايلي[9]:

– ترتيب مراحل بناء معرفة المفردة ليس في محله.

– يهيمن على هذا الوصف التوجه اللساني الوصفي مع غياب التوجه السيكولساني.

– تفتقد هذه الافتراضات الى الدقة، كما تخلط بين مكونات المعرفة المعجمية وسيرورة تعلم المفردات.

– فشلت في توضيح طبيعة المعرفة المعجمية و مظاهرها المختلفة و التفاعلات بين مكوناتها.

وهناك من الباحثين من قام بشرح قائمة Richards و تلخيصها وفق المقولات الاتية: شكل المفردة(الحديث/ الكتابة)، وضعها(الخصائص التركيبة/ التأليف)، وظيفتها(التكرار/ المعنى و الترابطات). انها درجات لمعرفة معنى المفردة، وجلها ضروري لتوظيفها في سياقات لغوية اوسع، وكل هذه الانواع من المعرفة لا يتم تعلمها بالطريقة نفسها وكل واحدة منها وصفت من خلال ثنائية الاستقبال و الانتاج[10].

وبالرغم من الانتقادات السابقة، تبقى مراحل Richards 1976 وافتراضاته حول معرفة معنى المفردة مشرفة بالنسبة للأبحاث اللسانيات المعاصرة المهتمة بمجال تدريس اللغات؛ وما ينقصها هو توضيح الروابط و العلاقات بين الأنواع المختلفة لمعاني المفردة الواحدة.

عموما، لا يتم تعلم/ اكتساب المفردات وفق سيرورة واحدة، و لإدماجها في المعجم الذهني لابد من تعرف سماتها النطقية و الكتابية(الخطية) و التركيبية و الدلالية و المرجعية و التصورية؛ ووضعها في تراكيب معجمية و ربطها بمفردات اخرى على شكل شبكات داخل ذهن المتعلم. لأن "معرفته لمفردات معينة تمكنه من استثارة مفردات اخرى و افكار متصلة بها– خطاطته اللغوية – وتعمل هذه العملية على إغناء معجمه الذهني"[11]. و لا يخفى دور الوسط السوسيوثقافي في تزويد و اثراء المعجم الذهني للفرد، اذ اصبح من المسلم به ان الاوساط الغنية تكسب الطفل قدرة اكبر على التعلم و اغناء المعرفة المعجمية خاصة و الكفاية اللغوية عامة، بينما لا توفر ذلك الاوساط المحرومة و الفقيرة. و من هنا يبني المتعلم معجمه الخاص/ لهجته الفردية، الذي يتكون من مفردات فريدة من نوعها لا من حيث العدد و لا من حيث طبيعة الكلمات....

1-2- القدرة المعجمية و الكفاية المعجمية:

اقترح Richards 1976 عندما اقترح مفهوم المعرفة المعجمية[12]. و تتكون القدرة المعجمية من المكونات الاتية: Chappelle 1994 مفهوم القدرة المعجمية للتغلب على مظاهر القصور لدى

- سياق توظيف المفردة.
- معرفة المفردة و سيروراتها الاساس.
- استراتيجيات مافوق المعرفة لاستعمال المفردة.

يتصل المكون الاول بتحديد المتعلم للمعاني المختلفة للمفردة وفق سياقاتها المختلفة، مثلا تتغير معاني المفردة بتغير المقام و بآختلاف الاجيال و بحسب تأويل التباينات بين اللغات... [13]. اما المكون الثاني فيقسمه Chappelle الى ثلاثة اقسام:

- سعة المعرفة المعجمية و معرفة خصائص المفردة من حيث شكلها و نطقها و خصائصها التركيبية....
- تنظيم المفردة داخل المعجم الذهني.
- السيرورة الرئيسة للمفردة.

اما المكون الثالث فيتعلق بالكفاية الاستراتيجية، التي تقوم بدور اساس في انتاج اللغة و استقبالها (تخمين و استنتاج المعنى- توظيف القاموس...). وميز Chappelle بين القدرة المعجمية و المعرفة المعجمية، حيث تركز الاولى على السياق لتحديد معنى المفردات، في حين تركز الثانية على المفردات و سعتها(الرصيد المعجمي). اما مفهوم الكفاية المعجمية فيتضمن القدرة المعجمية و المعرفة المعجمية معا، و يشمل ما يلي[14] :

- سعة الرصيد المعجمي للمتعلم.
- تنظيم المفردات داخل معجمه الذهني.

ان البحث في كيفية تنظيم المفردات لدى المتعلم يبين بوضوح الاوجه المتعددة و المختلفة لمعنى المفردة، اذ يتطلب معرفة لطريقة نطقها و كتابتها و مظاهرها التركيبية و التأليفية، ثم دلالتها و سياقها التداولي و السوسيولساني. كما اظهر Laufer 1997 مدى تأثير العوامل الخارجية و الداخلية في معرفة معنى المفردة، مما قد يجعلها صعبة او سهلة في التعلم، مثلا لا تؤثر خصائص المستوى الداخلي للمفردة (نطقها و شكلها و كتابتها و صرفها و اشتقاقاتها و سماتها الدلالية وتعدد معانيها...) فقط على مستوى انتاجها، بل على استقبالها ايضا. اما العوامل الخارجية فتحيل مباشرة الى النقل المعجمي او تأثير اللغة الام في اكتساب/ تعلم مفردات اللغة الثانية و استعمالها، وقد يكون هذا التأثير سلبيا او ايجابيا او مباشرا. و يحدث هذا النقل عندما يسعى المتعلم الى تعلم مفردة جديدة، و يتذكرها و يوظفها رغم عدم اكتمال معناها بشكل كلي[15].

اذن، قد يؤدي النقل الايجابي بين اللغتين(اللغة الام و اللغة الهدف) على مستوى المعجم الى نتائج ايجابية في اكتساب الكفاية المعجمية. وقد يكون سلبيا، مما يقف حجرة عثرة امام تعلم مفردات جديدة في اللغة الهدف و يؤثر

في نمو هذه الكفاية لدى المتعلم. مثلا يتعلم المتعلم الاسباني السويدي بسرعة كبيرة و بفعالية مفردات اللغة الانجليزية مقارنة بالمتعلم العربي، لأن اوجه التشابه كبيرة على المستوى المعجمي و التركيبي بين اللغة الاسبانية و اللغة السويدية و اللغة الانجليزية، رغم الاختلاف على المستوى الفونولوجي[16]، لذا كلما كان المتعلم واعيا بهذا التشابه او الاختلاف بين لغته الام و اللغة الهدف اصبح التعلم ميسرا وفعالا و سريعا.

1-3- المعجم الاستقبالي/ المعجم الانتاجي: الوجه الاخر لمعرفة المفردة

يتسم البحث في سيرورة اكتساب/ تعلم المفردات بالصعوبة و التعقيد، لأن المعرفة المعجمية درجات، سواء تعلق الامر بالمعرفة المعجمية الانتاجية او الاستقبالية[17].

و يعتبر البعد الاستقبالي و البعد الانتاجي مفهومين لهما ارتباط وثيق بماهية معرفة مفردة معينة و نوعا/ وجها اخر من معرفتها. و يستلزم انتاج مفردة معينة من قبل المتعلم معرفة مجموعة من المعطيات الصوتية و الصرفية و التركيبية و المعجمية و السياقية و الاسلوبية[18]، مما يجعلها مألوفة لديه وقابلة للاستعمال سواء في الحديث او الكتابة. و إذا نظرنا إليها وفق معيار الاستعمال فهي قسمان: قسم يفهمه الفرد ويستعمله وقسم لا يستعمله، لكن يفهمه إذا استعمله غيره؛ و المعرفة المعجمية بهذا المعنى لا تتضمن مجموع مفردات اللغة و انما تتضمن المستعمل منها، ومن مكوناتها ما يلي[19]:

- المفردات المألوفة، و تتحكم فيها شروط الاستعمال و الرواج.
- مفردات للاستئناس: وتعد امتدادا للصنف الأول، و تدخل ضمن مهام المدرسة التي تعمل على خلق وضعيات لغوية تتضمن هذا النوع من المفردات.
- المفردات الغريبة: التي زالت غرابتها عندما أقحمت في نطاق المصطلحات الجديدة للتعبير عن المفاهيم التي استجدت في اللغة.

و يتطلب، في المقابل، استقبال مفردة ما معرفة معناها من خلال القراءة او الاستماع دون المرور إلى مرحلة انتاجها. ويعتبر انتاج المفردة صعب المنال و صعب التعلم في الان نفسه، كما يسبق دائما البعد الاستقبالي البعد الانتاجي؛ و قد تكون المفردة منتمية للبعد الاول فقط او كليهما معا. لهذا يلاحظ نمو قدرة التعرف على معنى المفردات و قدرة انتاجها و استعمالها، مع صعوبة تحديد المسافة و الاولوية بينهما و الانتقال من الاستقبال الى الانتاج او العكس. وفي هذا الصدد توضح بعض الابحاث ان الانتقال من البعد الاستقبالي الى الانتاجي يضم اوجها متداخلة و متعددة، ثم ان العلاقة بينهما ليست قارة و المسافة بينهما تتضاءل مع زمن التعلم. و في هذا السياق اقترحت Melka 1997 مراحل لتوضيح المسافة بين المعجم الاستقبالي و الانتاجي و التي تحكمها درجات الالفة بالمفردة، وهذه المراحل هي[20]:

- اعادة توظيف المفردة دون استيعاب معناها.
- فهم معنى المفردة.

- اعادة توظيف المفردة مع استيعاب معناها.
- انتاج المفردة في سياقات و وضعيات تواصلية مختلفة.

ان اعتبار المعجم الاستقبالي و الانتاجي نظامان مستقلان بعضهما عن بعض هو امر صعب التحقق منه، لأن نظاما واحدا يمكن توظيفه في مقامات مختلفة سواء للاستقبال او للانتاج هذا من جهة؛ و انهما يتداخلان و يتفاعلان في ما بينهما دون الاهتمام بإنتاج مفردة معينة كما هو الشأن في فهم اللغة من جهة اخرى.

لهذا نستنتج ان ثمة درجات لمعرفة مفردة ما، اذا استطاع المتعلم فهم مفردة ما سواء من نص مكتوب او مسموع فهذه المعرفة تتصل بالبعد الاستقبالي. اما اذا وظف المفردة في الكتابة او الحديث، فتعتبر من مكونات معرفته الانتاجية. اضافة الى وجود مفردات يعرفها المتعلم و يوظفها و مفردات لا يستعملها رغم استيعابه لها الى حدما اذا صادفها اثناء الحديث او القراءة. و يكون التواصل افضل اذا وظف المرسل و المرسل اليه المفردات المستعملة(active) في المعجم الاساسي للتواصل بهذه اللغة.

عموما، تزيد معرفة المتعلم بمفردة ما في الاتساع و العمق مع مرور الوقت سواء معرفته المعجمية الاستقبالية او الانتاجية او معرفة المعلومات المختلفة حولها(شكلها و نطقها...).

2- دور الذاكرة في اكتساب المفردات:

ان اكتساب المفردات، شأنه شأن جميع الانشطة التعليمية التعلمية، يستدعي نشاط التذكر. و لا تقوم الذاكرة فقط بدور خاص في تخزين المعاني اللغوية و المعرفة بشكل عام، بل تستخدم لدى جميع الافراد لإنشاء مفاهيم عن العالم.

و يقصد بالتذكر القدرة على الاحتفاظ بالمفردات التي سبق التعرف عنها و استرجاعها في مواقف تواصلية، اذ تخلق الذاكرة نظاما على شكل شبكات تربط بين المفاهيم وفق علاقات محددة من جهة؛ وباعتماد الذاكرة يكون الانسان قادرا على انتاج المفردات و استقبالها و فهمها من جهة اخرى. وتتشكل لدى المتعلم اكثر القدرة على التعرف(التذكر البصري)، اذا كانت المفردات جزءا من حصيلته اللغوية و معرفته المعجمية التي يستعملها و تجري على لسانه. كما يساعد التذكر السمعي على تعرف المفردات عن طريق الاصوات، التي سبق تخزينها و استعمالها. و يلاحظ ان بعض المتعلمين اقدر على تذكر المفردات، اذا استعملوا حاسة البصر وان البعض الاخر اقدر على التذكر اذا وظفوا حاسة السمع. اضافة الى تباين قدراتهم على التذكر لأنواع المعلومات، حيث يتفوق بعضهم في تذكر المفردات و ما يتصل بها من معلومات، بينما يكون البعض الاخر افضل في تذكر الصور و المشاهد.

ميز الباحثون بين نوعين من الذاكرة، اعتمادا على المدة الزمنية التي يحتفظ بها بالمعلومات الخاصة بالمفردة[21]:

أ- الذاكرة المباشرة: وهي التي تحتفظ بالمعلومات(شكل المفردة و نطقها...) لمدة جد قصيرة(بعض الثواني) و تفرغها لآستقبال معطيات جديدة، بآعتماد آلية النسيان او بتمريرها الى الذاكرة الطويلة الامد.

و تتميز الذاكرة المباشرة بما يلي:

- قدرة تخزين المعلومات(l'empan): وتبلغ هذه القدرة ثمان مفردات بالنسبة للمتعلم المبتدئ، وعشرين كلمة بالنسبة للمتعلم الجيد.
- مدة تخزين المعلومات: جد قصيرة لا تتعدى عشر ثوان. وتنقسم الذاكرة المباشرة الى:
  - ذاكرة مباشرة بصرية، قدرة احتفاظها بالمعلومات لا يتعدى ثانية واحدة
  - ذاكرة مباشرة سمعية، قدرة تخزينها تتراوح ما بين اربع الى ثمان ثوان.

ويكمن جدوى هذا التمييز، في توضيحه لآمكانية قياس تقدم معرفة المتعلم المعجمية خاصة و كفايته اللغوية عامة.

ب– الذاكرة الطويلة الامد: هي بمثابة معجم ذهني، وهي المسؤولة عن تخزين المفردات سواء القديمة او الجديدة و المعلومات المرتبطة بها، حيث تنقل المفردة و معلوماتها من الذاكرة المباشرة الى الذاكرة الطويلة الامد، وتحتفظ بها لمدة اطول و تنظمها و تتممها وتحضرها للاستعمال في مستويات التواصل المختلفة.

3– طرائق تدريس المفردات:

لم يحظ المعجم بأي اهمية تذكر في توجه طريقة النحو و الترجمة في تدريس اللغة، و يستثمره المدرس فقط عندما يسعى الى توضيح وتعليم قاعدة نحوية ما. و في حدود السبعينيات من القرن الماضي، ركزت الطريقة السمعية النطقية على مهارة السمع و النطق واعتبرتهما مدخلا رئيسا لتعليم و تعلم اللغة، لذا سعت الى اختيار مفردات معينة و محاولة نطقها نطقا صحيحا. و في الثمانينيات من القرن السابق ظهرت المقاربة التواصلية، وبدورها جعلت المعجم في المرتبة الثانية؛ لأنها اهتمت فقط بالمعنى و بالاستعمال المناسب و بالقدرة التواصلية لدى المتعلم و تطويرها. و لهذا لم تركز هذه المذاهب و الطرائق السالفة على المعجم في تدريس اللغة سواء نظريا او بيداغوجيا[22].

و بدأ الاهتمام بالمعرفة المعجمية مع ظهور المقاربة الطبيعية، اثناء محاولة بناء معجم اساسي للغة الانجليزية، بحصر مفرداتها وتبيان دورها في اكتساب/ تعلم الكفاية اللغوية[23]. كما ابانت الطريقة المباشرة في تدريس اللغة عن الاهتمام نفسه، حيث ساهمت في توسيع القائمة العامة لمفردات هذه اللغة. و من هنا تم اعطاء المعجم المكانة التي يستحقه في تعلم اللغة الثانية/ اللغة الاجنبية و اعتباره مظهرا مهما في التمكن اللغوي، و اتجهت الدراسات و الابحاث الى الاهتمام بالمفردات وجعلها منطلقا اساسيا لتدريس اللغة وما يتصل بها من انشطة تعليمية تعلمية[24].

احتدم النقاش بين الباحثين حول طرائق تدريس المفردات، هناك من يقر بفعالية التعليم الصريح من خلال انشطة تعليمية تعلمية؛ بينما يذهب باحثون اخرون الى ان التعليم الضمني للمفردة هو الذي يحقق نتائج جيدة.

أ– تعلم المفردات ضمنيا: ان اكتساب المفردات و معانيها يتم بطريقة لا واعية اثناء مجابهة المتعلم لها وفق سياقات مختلفة، ومن خلال اغماس المتعلم في الأنشطة اللغوية خاصة القراءة و الاستماع دون معرفة سابقة من المتعلم و دون توجيه من قبل المدرس، الشأن نفسه في تعلمه للغته الام. وعموما تكتسب اللغة عن طريق فهم العبارات و الرسائل اللغوية، لأن وعي الانسان يركز على معنى العبارات و ليس على شكلها؛ وهذا ما يسميه Krashen 1989 بالتعلم المفاجئ[25].

ب– تعلم المفردات بطريقة صريحة: ويقتضي معرفة المتعلم بقائمة المفردات التي يسعى المدرس تعليمها له في حصة معينة، أي ان تعلم و اكتساب المفردات يكون بسيطا من خلال وضعها في مقطع تدريسي و الانطلاق من المفردات المتضمنة في المعجم الأساسي للتواصل. وتجعل هذه الانشطة المتعلم واعيا بدوره و مسؤوليته في فعل التعلم و توظيفه لاستراتيجيات اكتساب/ تعلم المفردات، خاصة الاستراتيجيات مافوق المعرفية مثلا: ملاحظة ان هذه المفردة غير مألوفة، محاولة استنباط المعنى من خلال السياق او من خلال القاموس، محاولة تكرار معنى هذه المفردة في سياقات مختلفة...

ولتدريس المفردات بطريقة فعالة و ناجعة، لابد من تحليل حاجيات المتعلم و احترام الانشطة الفصلية لما يلي:

– وضع المفردات وفق معاني سياقية ووفق انشطة المهارات اللغوية الاربع: الاستماع، الحديث، القراءة و الكتابة.

– ربط علاقة بين المفردات الجديدة و المفردات القديمة.

– اغناء المعرفة حول المفردة من خلال انشطة الكلمات المتقاطعة و ألعاب المفردات.

– استخدام تقنيات مختلفة: تحليل مكونات المفردة، الخريطة الدلالية و اكساب المتعلم مهارات البحث في القاموس.

– مجابهة المتعلم للمفردة في وضعيات تواصلية مختلفة.

– قيام المتعلم بعمليات المقارنة و التصنيف و التجميع، مما يساعده على اكتساب معرفة معجمية واسعة.

– المشاركة الفعالة للمتعلم في سيرورة التعلم، اذ متعلم المستويات المتقدمة لديه مسؤولية في سيرورة تعلمه، مما يساعده على استنتاج و تخمين معاني المفردات و توظيفه لاستراتيجيات تعلم المفردات؛ لأنه اصبح متعلما مستقلا، وهذا ما يتنافى لدى المتعلم المبتدئ.

و لكي ينجح المدرس في عملية تدريسه للمفردات لابد ان يراعي مايلي[26]:

– تحديد قائمة المفردات التي يعرضها على المتعلم، لأنه اذا تجاوز عتبة معينة انعكس ذلك على تعلمه للغة الهدف. ثم يجب ان ينطلق تعليمه من المفردات الاكثر تداولا في الاداء الفعلي للكلام، و هي الالفاظ التي تنعت عادة بالألفاظ الاساسية في التواصل؛ ثم الارتقاء بها بواسطة الترادف و التضاد و الاشتقاق الى الكلمات الاقل تداولا[27].

– الابتعاد عن حشو ذهن المتعلم بمفردات قد لا يحسن استعمالها، ويوجه المدرس كل جهوده نحو اكتساب المتعلم القدرة على التعبير بدقة عن مختلف مقتضيات الحياة و يجب ان تستجيب المفردات التي يقع عليها اختياره لبعض المقاييس منها:

– خلو المفردة من الحروف المتنافرة من حيث اتحاد او تقارب مخارجها.

– تفضيل الصيغ الصرفية المألوفة(تفعل– افعال– فعال).

– تفضيل الصيغة ذات الحروف القليلة و المجرد عن المزيد و المفردات التي يشتق منها على غيرها، لأن المشتقات تسهل على الذاكرة الاحاطة بها و استعادتها عند الاقتضاء.

– اختيار لفظ واحد لكل مفهوم، إلا في حالة شيوع المترادفات.

خلاصة:

حاول الباحث في هذه الدراسة لفت انتباه الدراسين المهتمين بمجال اللسانيات سواء النظرية او التطبيقية الى وضع المعجم في مكانه المناسب مقارنة مع باقي المكونات اللغوية الاخرى، لأنه يقوم بدور مركزي في اكساب المتعلم الكفاية اللغوية المناسبة و استعمالها. و يقتضي هذا الهدف الاطلاع على مجموعة من الابحاث و الدراسات النظرية و التجريبية التي توصلت الى النتيجة ذاتها، خاصة في سياق اللغة الانجليزية بآعتبارها لغة ثانية او اجنبية. و لمناقشة المعرفة المعجمية و طبيعتها و سيرورتها، لزم الامر الاجابة عن السؤال: ماذا يعني معرفة مفردة معينة؟ ثم سرد المراحل التي تمر منها المعرفة المعجمية، و تناول بعض المفاهيم المرتبطة بها كالقدرة المعجمية و الكفاية المعجمية و الفرق بينهما؛ و المعجم الاستقبالي و المعجم الانتاجي. كما تطرقت هذه الدراسة ايضا الى ابراز دور الذاكرة في اكتساب المفردات وطرائق تدريسها سواء تعلق الامر بالتعليم الصريح او الضمني.

– الهوامش:

(1)– هناك مجموعة من الابحاث التي تؤكد اهمية المعجم(المفردات) في التمكن اللغوي، من بينها:

- Thornbury, S. How to teach vocabulary. Boston: Pearson Education, Inc. 2002
- Nation, I. S. P. Learning vocabulary in another language. Cambridge: Cambridge University Press. 2001
- Schmitt, N. Vocabulary in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press. 2000

(2)- Vermeer, A. Breadth and Depth of Vocabulary in Relation to L1/L2 Acquisition and Frequency of Input. Applied psycholinguistics. 22(2), 2001, P: 219

(3)- Hunt, A. & Beglar, D. A Framework for Developing EFL Reading Vocabulary. Reading in a Foreign Language, Volume 17, N : 1. 2005, P :2

(4)- Laufer, B ."How Much Lexis is Necessary for Reading Comprehension". In H , Bejoint and P, Amaud (eds) . Vocabulary and Measure of L2 Vocabulary Knowledge. Language Testing, 10, 1992, p :71-75

(5)- Laufer, B.& Goldstein, Z. Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength, and Computer Adaptiveness. Language Learning. 54(3), 2004, p: 399

(6)– آل شارع، عبد الله النافع؛ و القاطعي، عبد الله علي؛ و السليم، الجوهرة سليمان. اختبار القدرات العقلية: التقرير النهائي. مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، اللجنة الوطنية للتعليم، المملكة العربية السعودية، 1995، ص:77

(7)- Alderson, J. Diagnosing Foreing Language Proficiency: The Interface Between Learning and Assessment. New York: Continuum. 2005, P: 88

(8)- Richards, J. C. The Role of Vocabulary Teaching. TEZOL Quarterly. 10(1), 1976, P: 77

(9)- Meara, P. The Importance of an Early Emphasis on L2 Vocabulary. The Language Teacher- JALT. 19(2), 1995, P: 8-10.

(10)- Nation, I. S. P. Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques. Boston: Heinle, Cengage Learning. 2008, P: 31

(11)– حسني عبد الباري، عصر. الفهم عن القراءة: طبيعة عملياته و تذليل مصاعبه. مركز الاسكندرية للكتاب، 1999، مصر. ص:10

(12)- Chapelle, C. A. Are C-Tests Valid Measures for L2 Vocabulary Research? Second Language Research. 10(2), 1994, P:157.

(13)- Read, J. Assessing vocabulary. Cambridge: CUP. 2000, P: 31

(14)- Meara, Ibid, 1995, p: 8-10.

(15)- Laufer, B. The Lexical Plight in Second Language Reading: Words you don't Know, Words you Think you Know, and Words you can't Guess. In, J. Coady, & T. Huckin (Eds.), Second Language Vocabulary Acquisition . Cambridge: Cambridge University Press, 1997, PP:20-34

(16)- Granger, S. Cognates: An Aid or Barrier to Vocabulary Development? ITL Review of Applied Linguistics.99, 1993, P: 35.

(17)- Stoller, F. L. and Grabe, W. Implications for L2 Vocabulary Acquisition and Instruction from L1 Vocabulary Research. In Huckin, T. Haynes, M. and Coady, J(eds), Second Language Reading and Vocabulary Learning. Norwood, N. J: Ablex Publishing Corporation. 1993, PP: 24-25

(18)- الفاسي الفهري، عبد القادر. المعجم العربي: نماذج تحليلية جديدة. دار توبقال للنشر، ط 2، الرباط، المغرب، 1999، ص:14.

(19)- الصوري، عباس. في بيداغوجيا اللغة العربية: الرصيد المعجمي الحي، مطبعة النجاح، المغرب، 2002، ص: 109-108.

(20)- Melka, F. J. Receptive VS Productive Aspects of Vocabulary. In Schmitt, N. and McCarthy, M.(eds), Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge University Press. 1997, PP: 84-102

(21)- Isdey, C. Vers une nouvelle pédagogie de la lecture. Paris, eds : Armand Colin. 1993, P: 17

(22)- Zimmerman, C. B. Historical Trends in Second Language Vocabulary Instruction. In J. Coady, & T. Huckin (Eds.), Second Language Vocabulary Acquisition Cambridge: Cambridge University Press, 1997a (PP: 5-19).

(23)- Schmitt, 2000, Ibid, P: 2-5

(24)- Nation, I. S. P. Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques. Boston: Heinle, Cengage Learning. 2008, P: 31

(25)- Krashen, S. We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for The Input Hypothesis. Modern Language Journal, 73(4), 440-444. 1989, P: 440

(26)- صالح، عبد الرحمان الحاج. اثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية. مجلة اللسانيات، عدد 4 ، 1974، يصدرها مركز البحوث العلمية و التقنية لترقية اللغة العربية بالجزائر، ص: 43-44.

(27)- حساني، احمد. دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات. ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص:145