المعجم العربي الأساسي وتعزيز الكفاية المعجمية لدى المتعلم الأجنبي.

The basic Arabic dictionary and enhancing the lexical competence of the foreign learner.

تومي محمد الأمين[1]

[1]**جامعة العربي التبسي–تبسة،(الجزائر)، البريد الإلكتروني: amin.toumi@univ-tebessa.dz**

تاريخ الاستلام: 2020/11/25 **تاريخ القبول:** 2020/11/30 **تاريخ النشر:** 2020/12/10

ملخص:

يهدف هذا البحث الكشف عن أهمية الكفاية المعجمية عند المتعلم الأجنبي، وأساليب التعزيز التي تتناسب مع هذه الفئة من المتعلمين، كما يتطرق إلى ربط الكفاية بأبرز نموذج من نماذج المعاجم العربية المعاصرة المخصصة للأجانب وهو المعجم العربي الأساسي، الذي حاول مراعاة فئة الأجانب عند وضع مداخله، وسنسعى من خلال هذا الطرح إلى معالجة العديد من التساؤلات، أبرزها: ما مدى تحقيق المعجم العربي الأساسي كفاية معجمية تساهم في تعزيز وإذكاء الجوانب التواصلية للمتعلم الأجنبي؟،وتوصّل البحث إلى عدة النتائج، منها: إمكانية اعتماد المداخل المعجمية وتعريفاتها في المعجم العربي الأساسي في إستراتيجية تعليم هذه الفئة، وتعزيز اكتساب هذه الكفاية.

كلمات مفتاحية: كفاية معجمية؛ المعجم الأساسي؛ متعلم أجنبي؛ التعزيز.

Abstract:

This research reveals the importance of the lexical competence for the foreign learner, and the methods of reinforcement that are appropriate for them . It also deals with linking competence with the most prominent example of contemporary Arabic dictionaries for foreigners, which is the basic Arabic dictionary, which tried to considerate the category of foreigners when developing its entries. Through this proposal, we will treat many questions, the most prominent of which are: What is the extent to which the basic Arabic dictionary is achieved lexical adequacy that contributes to strengthening and fueling

المؤلف المرسل: تومي محمد الأمين.

the communicative aspects of the foreign learner? Teaching this class and promoting the acquisition of this competency.
Keywords: lexical competency; Basic lexicon; Foreign learner; Reinforcement.

1. مقدمة:

شكل موضوع تعليمية المفردات للأجانب محورا بحثيا هاما جدا من الهيكل العام لتعليمية اللغة العربية، وذلك عن طريق محاولة تحقيق كفاية معجمية لغير الناطقين الأصليين بهذه اللغة، بمساعدة العديد من الميكانزمات اللسانية التي يتم اكتسابها في الحجرة الصفية، لتحقيق عملية تواصلية وفق الأسس اللغوية الصحيحة، وفي إطار هذه المعطيات فقد ظهرت العديد من الجهود العربية على الصعيد المعجمي – تحديدا– خدمة منها وتسهيلا لفئة الأجانب بهدف إكسابهم الثروة المعجمية المناسبة، ويبرز المعجم العربي الأساسي من خلال هذه المجهودات باعتباره خلاصة الجهود المؤسسية الموجهة لغير الناطقين بالعربية.

انطلاقا من هذا الطرح وبناء عليه فإن هذه الورقة البحثية تستهدف الإجابة على التساؤلات التالية: كيف يمكننا إكساب المتعلم الأجنبي كفاية معجمية وفق أسس لسانية سليمة؟ وهل يمكننا اعتبار المعجم العربي الأساسي مدونة يمكنها تعزيز الكفاية المعجمية للمتعلم الأجنبي المعاصر؟، ما مدى قدرة التعريفات المعجمية في المعجم العربي الأساسي على إكساب المتعلم الأجنبي كفاية معجمية؟ ماهي أبرز المعيقات اللسانية التي تحول دون وضوح المعنى وتحقيق كفاية متينة في تعريفات المداخل المعجمية؟، وسيكون هذا وفق العرض المنهجي الذي يتناسب أكثر مع المنهج الوصفي واستراتيجياته التحليلية.

2. الكفاية المعجمية في الدرس اللساني المعاصر:

أثار مصطلح الكفاية المعجمية وما يحيل إليه من تعالقات متشعبة، عديد الإشكالات والتساؤلات على صعيد الممارسة اللغوية للفرد المتعلم، وما ينتج عن ذلك في عملية التواصل من الاكتساب والامتثال الأدائي، ومدى الاندماج وسرعة التكيف مع المفردات المقدمة، وفاعلية المتعلم في التزام النظام النحوي والنمط الحواري الذي يمكنه من التحكم الوظيفي المتين في هذا الجانب، هذا من جهة، ومن جهة أخرى حداثة المصطلح وجِدَّتُهُ صنعت بعض التحفظات من حيث مبدأ التداول اللساني والشيوع المصطلحي، فهو من إفرازات الدراسات اللسانية المعاصرة، واقترن ظهوره تحديدا ببناء مراحل الكفاية التواصلية للمتعلم، واعتماد كفاية من المفردات تؤهل المتعلم لتحقيق عملية تواصلية ناجحة.

إذا ما حاولنا معالجة مفهوم مصطلح الكفاية المعجمية، سيكون لزاما علينا قبل ذلك معرفة الرابطة اللسانية التي تحكم سير عملية التواصل وتساعد على التمثل الصحيح للكفاية المعجمية في ذهن المتكلم،

ونجد هذا واضحا مثلا عند فخر الدين الرازي (ت 605هـ)، في توضيحه للعملية التواصلية، يقول: « إذا تكلمنا بكلام نقصد منه تفهيم الغير –عقلنا– معاني تلك الكلمات، ثم لما عقلناها أردنا تعريف غيرنا تلك المعاني، ولما حصلت هذه الإرادة في قلوبنا حاولنا إدخال تلك الحروف والأصوات في الوجود لنتوسل بها إلى تعريف غيرنا تلك المعاني» (الرازي، 1981، صفحة 49)، فقد جعل الرازي هنا الطرف الأهم في عملية الإفهام التواصلي، استيعاب المتحدث واكتسابه ما يمكن أن نسميه معجما ذهنيا، والذي يقوم في مجمله على الفهم والتمييز والولوج إلى دقائق معان المفردات المخزنة، وهذا ما يمكن اعتباره العصب الرئيس في تكوين الكفاية المعجمية، التي تقوم في بسط تمثلاتها الوظيفية على « فهم ظواهر التعدد المعنوي وفهم الترادف وإيجاد الكلمات التي يحتاجها المتعلم من بين مجموع رصيده اللغوي، كما تمكن من تمييز الوحدات المعجمية التي تستعمل بكيفية متكررة وتستخدم في الكلام والكتابة اليومية عن الوحدات المعجمية التي لا تستعمل إلا نادرا » (الخلوفي.، 2014، صفحة 10)، وهذا لا يطلب من الفرد تحقيقه إلا بتظافر الملكات اللسانية الأخرى، كالقراءة والسماع وغيرها، لنحاول الوصول إلى تحقيق الكفاية المرجوة للمتعلم.

إن الاكتساب المعجمي في العملية التعليمية لم يكن يحضى بالاهتمام الكبير في الدرس اللغوي الغربي، وذلك نتيجة إهمال طبقة كبيرة من اللسانيين للمعجم بشكل عام واعتباره مجرد قائمة ملحقة بالنحو، أو قائمة بالاستثناءات الأساسية (عمر، 2009، الصفحات 30-31)، ولكن واقع البحث اللساني فيما بعد فرض الاهتمام بهذا الجانب اللغوي المهم جدا، وعليه أضحى الاهتمام متزايدا بمسألة تحقيق الكفاية الجيدة من المفردات التي تشكل معجم المتكلم، خاصة في مجال تعليم اللغات لغير متكلميها الأصليين، ومواجهة الأنظمة اللسانية لبعضها البعض بين نظام أصلي مستقر ومتمثل، ونظام وافد يخضع لمجموعة من القوانين التي تختلف كثيرا عن النظام القديم، لذا يصبح الحكم بجودة المكتسبات المعجمية المتمثلة يخضع لعدة معايير، أو مخرجات معينة، من خلالها فقط يمكن أن نعرف مدى نجاح الاكتساب، ونلخصها في النقاط التالية:

- « **التنوع المعجمي**: من خلال استثمار المرادفات والأضداد وتفادي التكرار.
- **الحنكة المعجمية**: وتبرز عندما يقدم المتعلم مفردات نادرة، لا يعلمها إلا الملم باللغة وبدواليبها.
- **الغزارة المعجمية**: التي تتمثل في توظيف مستعمل اللغة وحدات معجمية متنوعة كالأسماء والأفعال ومشتقاتها.

- **قلة الأخطاء المعجمية:** ما يؤكد الوعي المورفولوجي بالمفردة ووظائفها النحوية ودلالاتها، وكيفية استعمالها استعمالا سليما ودقيقا وملائما للسياق اللغوي» (وهاس، 2020، صفحة 147).

ما يمكن أن ننبه عليه أخيرا من خلال الممارسة المعجمية للطالب المتعلم، أنه في إطار اكتساب الذخيرة المعجمية التي يُروِّضُهَا بملكته اللغوية، لابد من أن يَمُرَّ باكتساب مهارات أخرى مثل: النطق، والفهم، الاشتقاق، التركيب، ولكن ليست هذه المهارات هي الشيء المراد منه فقط، بل« إن معيار الكفاءة في تعليم المفردات هو أن يكون الطالب قادرا على هذا كله، بالاضافة الى شيء آخر لا يقل عن هذا كله أهمية الا وهو قدرته على أن يستخدم الكلمة المناسبة في المكان المناسب، ماذا يجدي لو حفظ الطالب عددا من الكلمات التي لا يعرف كيف يستخدمها؟» (طعيمة، 1986، صفحة 615)، وهو ما تحاول الدراسات اللسانية التطبيقية التركيز عليه في العديد من اطروحاتها المعاصرة، خاصة مع تزايد الاشتغال بتعلم اللغات الأخرى في العالم.

3. المتعلم الأجنبي وحتمية تحقيق الكفاية المعجمية:

شغل مصطلح **المتعلم الأجنبي/ تعليم اللغات لغير الناطقين بها**، ميدان اللسانيات التطبيقية أكثر من أي مصطلح آخر، خاصة بعد نهاية الحرب العالمية الثانية، وظهور العديد من الصعوبات التواصلية لأفراد الجيش الأمريكي مع الشعوب التي حارب على أرضها مثل كوبا وفيتنام وغيرها، مما دفع بمختبرات الجيش إلى محاولة دراسة هذه الإشكالات، لتسريع عملية التواصل بين أفرادهم ومواطني هاته البلدان، من هنا أخذ هذا البحث في التوسع وتطور في المختبرات العلمية بمختلف العواصم التي تتميز بنوع من الهيمنة الثقافية على بلدان أخرى.

إن منهجية تعليم اللغة لغير الناطقين بها عموما، واللغة العربية خصوصا، تمر عبر مراحل لسانية لابد من استيفاءها، لتكون العملية التعليمية ناجحة، وأهم هذه المراحل تعزيز القدرة والوعي المعجمي عند المتعلم، وهنا « يجدر بنا التأكيد على أن عملية تعليم اللغة وإقدار المتعلم على استعمالها رهين بتنمية معجمه، ولا يمكن نجاح هذه العملية بمعزل عن المكون المعجمي وأهميته» (عقلي، 2018، صفحة 221)، وإلا فإن العملية برمتها محكومة بالفشل.

وبناء عليه فقد التمسنا عند العديد من اللسانيين العرب المعاصرين وضع خطوات منهجية تساعد على إكساب المتعلم الأجنبي كفاية معجمية فعَّالة، وحاولنا تقسيم مراحلها كالآتي:

1.3 انتقاء الذخيرة المفرداتية:

لضمان كفاية معجمية فعالة تكون مخرجاتها وظيفية من حيث الاستعمال والتداول، لابد على المعجمي الذي يتصدى لهذه الغاية أن يختار من الذخيرة المعجمية الموجهة لمثل هذه الأغراض ما كان منها مرتبطا بالاستخدام المعاصر سواء من الألفاظ أو التعبيرات السياقية، التي أقرتها الهيئات والمجامع اللغوية سواء عن طريق الترجمة أو التعريب أو غيرها، ويبتعد عن كل صعب وقديم، وحوشي، عفا الاستعمال العربي المعاصر عن استخدامه، ولم يجر على ألسنة المتكلمين أو المثقفين منهم، لأن هذه المفردات ستعيق تلقي المتعلم الأجنبي لما تتميز به من تعقيدات لسانية على الجانب الصوتي والصرفي، فلو أردنا أن نقدم له مثلا مفردة مثل: مرآة، لا نستبدلها بمفردة قديمة غابت عن حيز الاستعمال، مثل : سجنجل !!، ونحوها من المفردات التي قد تشكل حاجزا أمام استيعابه.

بعد عملية انتقاء للحصيلة المفرداتية التي نروم من خلالها تحقيق هدفنا المعجمي المنشود، لا بد من خطوات أساسية تلي هذه العملية، وهي عملية ضبط هذه المفردات لتقديمها في شكلها الختامي للمتعلم الأجنبي، ويمكننا أن نلخص هذه العملية في ثلاث خطوات رئيسة:

- «**أولا**: تعيين عدد المفردات التي ينبغي تلقينها في كل مستوى من المستويات التي يتفرع إليها المنهاج اللغوي.
- **ثانيا**: بتجميع ذلك العدد من المفردات بمعيار الاستخدام الأوسع في القطاع الذي يهم الطالب أكثر.
- **ثالثا**: بإخضاع كل مفردة لمعايير الانتقاء، كالشيوع بكثرة الاستعمال، والذيوع لكثرة المستعملين، والشمول لتردد المفردة في أكثر من حقل أو قطاع.» (الأوراغي، 2010، صفحة 109) ، على أنّ هذه النقطة الأخيرة المتعلقة بمسألة الانتقاء وتحديد ضابطي الشيوع والشمول، وجدنا العديد من اللسانيين الذين اهتموا بهذه النقطة، ووضعوا لها العديد من الضوابط، كما نجده عند رشدي أحمد طعيمة، الذي وضع سبع معايير لانتقاء المفردات (طعيمة، 1986، الصفحات 619-620)، يمكن أن نلخصها في المخطط التالي:

الشكل1 (أسس اختيار المفردات عند رشدي طعيمة).

وهذه التصنيفات تتشابه إلى حد بعيد مع بعض التصنيفات التي جاءت عند بعض اللسانيين الغربيين، وعلى العموم فالفارق ليس كبيرا بينهم في وضع هذه الأسس، وهو ما نلمسه جليا عند زمرمان Zimmerman، الذي أعطى اعتبارا كبيرا لمبدأ الشيوع في الاختيار، كما توضحه النقاط التالية التي وضعها:

- « مفردات كثيرة الشيوع، كأشهر ألف كلمة أو ألفين أو خمسة آلاف وهكذا بحسب الدراسات الإحصائية.
- مفردات أكاديمية عامة، تستخدم في السياقات الأكاديمية والنصوص الكتابية بكثرة.
- مفردات فنية وتقنية تستخدم في مجالات معينة.
- مفردات غير شائعة، وهي بالآلاف في اللغات الحية. » (عمشة، 2018، صفحة 152)

2.3 التحكم في بسط الأبعاد الدلالية :

إن الغاية من إكساب أيّ ثروة معجمية للمتعلم هي الوصول إلى دلالتها وبقر معانيها بادئ الأمر، وذلك لأن « الدلالة على هذا الأساس، هي المصفاة التي يتسرب من خلالها الإدراك الحسي إلى الذهن لكي يستوطن المفاهيم المجردة، لذلك كان المعنى بداهة في حياة الإنسان» (تامبا، 2018، صفحة 7)، ثم تأتي مرحلة التطويع التي تُدْخِلُ هذه الثروة المفرداتية حيز الاستخدام والتداول، لِتُمَكِّنَهُ من التوظيف اللساني السليم لهذه المفردات بين أبناء اللغة التي أراد اكتسابها.

إن ما نقصده من التحكم في بسط الأبعاد الدلالية، هو تقديم شروحات وتعريفات هذه المفردات بعيدا عن كل تعقيد معنوي أو غموض قد يشكل عائقا أمام المتلقي، واعتماد أحدث النظريات اللسانية التي تساهم في صياغة تعريفات لسانية تساهم في إيصال المعنى السليم خاليا من اللبس، فنتجنب كثرة الولوج في الظواهر الدلالية المشتهرة في المفردات العربية، كالترادف، والتضاد، والمشترك اللفظي، فلا نورد

مثلا على المتعلم كل المترادفات المعادلة لمفردة " أسد " أو "سيف"، والتي قد تصل إلى أكثر من 300 مرادف متوزعة في المعاجم العربية، لأن هذه الظواهر تحيل إلى تعدد المعنى الذي يعد عيبا في اللسانيات الحديثة.

كما ينبغي تجنب الدور في شرح المعاني، وكذا الإحالة الغير مبنية على أسس لسانية متينة لما لها من إيغال في الغموض الدلالي، ويعد التخلي عن توظيف الشواهد بجميع أنواعها في شرح مدلولات هذه المفردات محفزا لنجاح عملية التلقي في هذه المرحلة. كذلك لإكساب هذه المعاني الفعالية اللازمة من استحضار فوري على مستوى المدركات وتمثلها، يجبذ استخدام طريقة الصور كمدلولات لهذه المفردات، وكذا التعبيرات الشائعة، والاعتماد على النظريات الدلالية كالحقول الدلالية، والسياقية وغيرها.

3.3 مراعاة طرق التلقين المعجمي:

لا تختلف هذه الجزئية في عموم مشمولاتها التربوية عن سير العملية التعليمية البسيطة التي يكون فيها الطرفين من نفس النظام اللغوي، بمعنى أنها تخضع لصياغة أهداف تربوية محددة يكون السير وفقها عند بدء عملية التلقين المعجمي، وذلك وفق الأطر التربوية العامة التي يختار فيها المدرس أحدث الطرائق التعليمية، ومراعاة التغذية الراجعة، وما سينتج من مخرجات عنها، كما يتم الاهتمام بهذه الفئة من حيث تنوع الوسائل التعليمية المساعدة، وخاصة ما كان منها مرتبطا بالتكنولوجيا الحديثة، من اعتماد الوسائط الإلكترونية، وما توصلت إليه الحوسبة المعجمية، والمخابر الصوتية التي تساعد على إتقان الجوانب النطقية السليمة، وتكمن أهمية توظيف هذه الوسائل التكنولوجية التي يشكل الحاسوب حَجَرَ الأساس فيها « القدرة على توفير خبرات وفرص تعليمية عن طريق النمذجة والمحاكاة التي لا تتحقق بدون الحاسوب، كما أن المستخدم يتعامل معه بطريقة أفضل من خلال المشاركة الفعلية بدلا من الوقوف متفرجا فقط » (الدخيسي، 2020، صفحة 153)، وهو ما سيسهل عليه تحصيل أكبر عدد ممكن من المفردات وتوظيفها على الوجه الصحيح.

4.3 قابلية التلقي المعجمي:

وهذه الخطوة متعلقة بسيكولوجية المتعلم الأجنبي في حد ذاتها، ومدى خلق وإيجاد القابلية عنده لتلقي هذه القوائم المفرداتية، وكيفية جعله في حالة استعداد دائم في المواقف التعليمية المتنوعة، وذلك بتنبيه مدركاته العصبية عن طريق تحفيزات متعددة، تضمن خلق دافعية للتلقي، كما يجب التنبه إلى ظاهرة منتشرة في أوساط الأجانب من متعلمي العربية بكثرة وهي ظاهرة الخجل المفرط والانطواء، التي تنجم عادة عن

أسباب عديدة مثل عدم إتقان مهارة معينة أثناء التعلم، أو عن كبر سن المتعلم..الخ، والواجب التربوي يقتضي دعم ومساعدة هاته الحالات في جميع المواقف التعليمية، وإشراكه في العملية التعلمية بشتى الطرق التي تريحه وتمتص هذه المظاهر من سلوكه التعلمي.

وما يجدر التنبيه عليه أيضا، مسألة الفروق الفردية التي نجدها دائما بين صنف المتعلمين الأجانب، فربما لأسباب دينية معينة، نجد بعضهم لديه قائمة من المفردات التي حفظها من خلال ممارسات معينة، على عكس آخرين ممن ليس لديهم مثل هذه القدرة، فالمعلم هنا « عليه أن يتعرف على مدى هذه الفروق الموجودة بينهم قبل أن يبدأ عملية التعلم، ويتم ذلك عن طريق مجالستهم، والحديث معهم باللغة الوسيطة وإذا لم يتمكن من ذلك، فعليه أن يطبق أحد اختبارات الذكاء» (إسماعيل، 1981، صفحة 23) وذلك لضمان سير العملية التعليمية وفق أسسها اللسانية الصحيحة.

4. المعجم العربي الأساسي وتعزيز الكفاية المعجمية :

صدر المعجم العربي الأساسي سنة 1989 عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو)، وتولت مؤسسة لاروس الفرنسية طباعته، واشترك في وضعه نخبة من المعجميين العرب مثل: أحمد مختار عمر، أحمد العايد، تمام حسان، علي القاسمي..الخ، ثم صدرت طبعة أخرى سنة 2002.

لم يظهر الاهتمام بتحقيق الكفاية المعجمية للمتعلم الأجنبي في المعاجم المعاصرة إلا بعد النصف الثاني من القرن العشرين، وخاصة بعد ظهور المعاجم المؤسسية، التي راعت العديد من الشروط في انتقاء الوحدات المعجمية التي تضمنتها مداخلها، بخلاف معاجم فترة الإحياء والانبعاث المعجمي، المعروفة بغلبة المنهج الاستيعابي عليها في جمع المادة المعجمية، وهذا ما يجعل المعاجم المؤسسية محل تميز عنها، وذلك أنها قد راعت « خلق نوع من الانسجام بين النشاط المعجمي والحقل التربوي، توج بإصدار العديد من المعاجم التي تستهدف فئة المتعلمين قصد إغناء معارفهم اللغوية وغير اللغوية، وأقدارهم على اكتساب وتعلم اللغة وتوظيفها وفق سياقات استعمالها ومقاماتها التواصلية » (عقلي، 2018، صفحة 222)، ويمكن أن نعد من هذه المعاجم مثلا: المعجم الوسيط والمعجم الوجيز الصادران عن مجمع اللغة بمصر، والمعجم العربي الأساسي عن منظمة الألكسو، وهو ما سنقيمه في بحثنا هذا، باعتبار أنه مخصص« للناطقين بغير العربية ممن بلغوا مستوى متوسطا أو متقدما في دراستها، وللمدرسين منهم وللطلبة الجامعيين

من غير العرب خاصة، في أقسام الدراسات العربية والإسلامية في الجامعات الأجنبية » (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1989، صفحة 09).

1.4 الوحدات المعجمية وتحقيق الكفاية في المعجم العربي الأساسي:

حوى المعجم حوالي 25000 ألف مدخل، موزعة في الترتيب حسب حروف الهجاء، إلا أن هذه الوحدات المعجمية اتبعت فيها اللجنة الواضعة للمعجم منهجية خالفت فيها العديد من المعاجم المعاصرة، خاصة وأن المعجم يَعُدُّ فئة الأجانب من أهم الفئات المخاطبة بمادته، فاعتمد مبدأ التيسير والشيوع والتداول، ولم يقحم المفردات التي عفا عنها الزمن، وهو ما وضحته مقدمة المعجم، بأنه يورد « الكلمات المولدة المعربة والدخيلة التي دخلت الحياة واستعملها رجال الفكر والثقافة وأقرتها المجامع اللغوية العربية، على أنه يتجنب الحوشي والغريب ويتنكب المهمل والمهجور من الألفاظ، فلا يورد إلا ما هو معروف شائع، أو ما هو جدير بأن يعرف من مفردات اللغة الحية الجارية على السنة العلماء والأدباء والمثقفين والصحفيين، وأقلامهم، والمبسوطة في المؤلفات والبحوث والدراسات العربية » (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1989، صفحة 09)، بمعنى أنه ركز على الناحية الإستعمالية لهذه المفردات، ومدى تداولها في المحيط اللغوي، وهو اختيار جيد من لجنة الوضع، لان إقحام اللغة الجارية المتداولة في المعجم سيسهل للمتعلم الأجنبي بناء كفاية معجمية عصرية تتناسب مع ما هو متداول في الحيز اللغوي العربي المعاصر لا الحيز التراثي.

كما أن للمعجم العربي الأساسي خاصية تساعد على تكوين كفاية المعجمية عصرية، وهو انه لم يهمل ألفاظ الحضارة وألفاظ الصناعات المختلفة، والعديد من مسميات البلدان وغيرها، يقول الأستاذ محي الدين صابر في المقدمة: « فهو يتناول عددا من المصطلحات الجديدة، الحضارية والعلمية والتقنية، ويتعرض في إيجاز إلى طائفة كبيرة من أسماء الأعلام، كأسماء القارات والبلدان والمدن والأنهار وأسماء النابغين في التاريخ العربي من خلفاء وقادة وفقهاء وعلماء وشعراء وأدباء وفنانين » (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1989، صفحة 09)، وغيرها من المعلومات التاريخية المتنوعة للأمم الأخرى، بل أحيانا بالغ كثيرا في إيراد المعلومات التاريخية والأعلام، كما نلحظه في التعريف التالي **للسُّهْرَوْرَدِي** : « **السُّهْرَوْرَدِي، أبو الفتوح شهاب الدين يحي بن حبس (549–587هـ/1154–1191م) : فيلسوف إشراقي ولد بسهرورد (إيران)، له مؤلفات عديدة منها: " المقاومات"، "هياكل النور"، "حكمة الإشراق"، اتهم بالزندقة وقتل في حلب** » (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1989، صفحة 649)، مع

أن هذه الشخصية على جلالة قدرها وما قدمته، لكن تبقى حقيقة الأمر أن المتعلم الأجنبي لا تُقَدِّمُ معه معرفة هذه الشخصية من عدمها، في اكتسابه ذخيرة معجمية تمكنه من زمام نظام لغوي معين. كما أن المعجم يورد العديد من المصطلحات المترجمة أو المعربة مثل: **بلاتين، نيون، كثافة، مركيروكروم، ملاريا، ملنخوليا، ميكروسكوب**..الخ.

2.4 صياغة التعريف وتحقيق الكفاية المعجمية في المعجم العربي الأساسي :

يعتبر التعريف هو الطرف الأساس والمستهدف الأول بالاطلاع من قبل طالب أي معجم، وذلك لما يقدمه من خصائص تمييزية للوحدات المعرّفة، ومن إيضاح للمعاني التي شكلت غموض أو إبهاما للقارئ، ناهيك عن المعلومات الموسوعية المضمّنة في التعريفات والتي تساعده على تكوين صورة أجلى عما يريد استهدافه، ويمكننا أيضا « أن نقول إنه بفضل المعلومات الاستنتاجية التي يقدمها القاموس، وخاصة عبر التعريف، يمكن للمتلقي أن يقوم بالاستنتاجات الجيدة ويتفادى السيئة منها، وأن يعطي بدوره تعريفا أو يجد كلمة انطلاقا من التعريف، أو أن يجد مرادفا» (غريبي، 2015، صفحة 146)، يمكنه من تشكيل مفاهيم وتصورات صحيحة تؤهله فيما بعد من اكتساب كفاية معجمية سليمة.

جاءت التعريفات في المعجم العربي الأساسي في مجملها وفق أسس لسانية معاصرة، وخادمة للمتعلم الأجنبي، فقد تنوعت التعاريف المدرجة في المداخل بين استخدام التعريف بالمرادف مثل: « **"سئم: ملَّ"، "سَفِهَ: جهل– طاش"، " شؤم: شر**"» (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1989، الصفحات 601- 628- 663)، أو التعريف بالضد :« **برّاني : خلاف الجوّاني**» (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1989، صفحة 146)، أو بالجمع بينهما في تعريف واحد لزيادة إيضاح الدلالة خشية وقوع القارئ في الغموض، مثل: « **غلظ: ثخن، عكسه رقّ** » (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1989، صفحة 899)، كما توزع التعريف بالقول الشارح على أكثر المداخل المعجمية وهو الغالب المسيطر، مثل: «**دباغ: ما يدبغ به الجلد ليصلح**.» (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1989، صفحة 438) ، وهو ما جعل التعريفات سهلة التناول والفهم، خاصة أنها لم تستخدم أي لغة معقدة في صياغتها.

كما قامت اللجنة الواضعة باعتماد العديد من النظريات الدلالية في صياغة تعريفات المعجم الأساسي مثل: نظرية الحقول الدلالية، والنظرية السياقية التي وظفت كثيرا في المعجم، وتتناسب تماما مع

متعلم لا يتقن تنوع الأوجه والاستعمالات للصيغ اللغوية العربية، أو معرفة النواحي التداولية، وقد ساهمت في القابلية الكبيرة لهذا المعجم، ومن أمثلة استخدامها للسياقات المختلفة للوحدة المعجمية، مفردة **أجاز** :

«**أجاز: أجاز الشيء: جعله جائزا.**

أجاز الموضع: جازه.

أجاز الرأي: أباحه.

أجاز الشخص: أعطاه مقدارا من المال.

أجازه بجائزة: أعطاه جائزة.

أجاز العالم تلميذه: أذن له في الرواية عنه أو أعطاه الإجازة بذلك.» (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1989، صفحة 278).

إن تنوع التعريفات في المعجم العربي الأساسي ساهم بقدر كبير في تقبل هذا المعجم بين أوساط المتعلمين الأجانب والعرب، خاصة أن له ميزة اليسر وتجنب التعقيد، واعتماد الدلالات المباشرة الخالية من الغموض، وتجنب الدور، وهو ما كان له كبير الأثر في غرز الكفاية الكاملة لدى أصناف المتعلمين.

3.4 المعجم العربي الأساسي وإسقاط التعريفات الإشارية:

شكَّل التعريف الإشاري ركنا مهما في الصناعة المعجمية المعاصرة، خاصة عن طريق ابرز آلياته كالرسم والتصوير، والأشكال هندسية أو البيانية التي يُضَمِّنُهَا المعجمي في تعريفاته، لكن المعجم العربي الأساسي لم يُضَمِّنْ في جميع مداخله أيّ آلية من آليات التعريف الإشاري، وهي مع أهميتها للمتعلم الأجنبي، إلا أن اللجنة أسقطتها من عموم المعجم ولم تستعن بها البتة.

لكن ومع هذا فقد تَضَمَّنَ المعجم العديد من المصطلحات التي كانت مبهمة حتى في تعريفاتها، بل وكانت الحاجة ملحّة إلى الاستعانة بالصور لزيادة الشرح والبيان ونفي الغموض عن هذه التعريفات، مثل: **مِسْرَجَةٌ، مِسْعَار، مُسْطَرِينٌ، سَقَّاطَةٌ، سُمَّاقْ، سنط، سَمَرْمَرْ، سبطانة**، فهذه المصطلحات من الأكيد أنّ المتعلم الأجنبي سيجد صعوبة في استيعابها، خاصة وأن منهجية المعجم قد حددت مسبقا أنها ستضمن العبارات السياقية والشائع في الاستعمال العربي المعاصر، بمعنى أنّ الداعي والمقتضي لوضع هذه الصور والرسوم قائم، بخلاف بعض المصطلحات الأخرى.

4.4 الشاهد المعجمي عقبة أمام المتعلم الأجنبي:

ركزت المعاجم العربية على الشاهد اللغوي باعتباره الدليل الذي يؤيد ما يذهب إليه صاحب التعريف في بيان معاني الوحدة المعجمية، وقد تتبع المعجم العربي الأساسي مبادئ الصناعة المعجمية من حيث توظيف الشواهد والأمثلة التوضيحية، إلا أن ما نسجله عليه في طريقة توظيفه لهذه الشواهد هو الإكثار منها إلى حد المبالغة، إذ لم يخلوا تعريف من شاهد أو مثال توضيحي، وهو ما من شأنه أن يعيق المتعلم الأجنبي ويشوشه عن إدراك غايته التعلمية، كما نلاحظه في الوحدة " **ذَهَبَ**"، والتي تضمنت أربع شواهد قرآنية، عن كل معنى من المعاني التي شرحها:

« **ذهب:**

- **مضى:** ﴿**إِنَّا ذَهَبْنَا نَسْتَبِقُ**﴾.
- **ابتعد:** ﴿ **اذْهَبْ فَمَنْ تَبِعَكَ مِنْهُمْ**﴾.
- **بالشيئ أزاله:** ﴿**يَكَادُ سَنَا بَرْقِهِ يَذْهَبُ بِالأَبْصَارِ**﴾.
- **ذهب به: صاحبه في الذهاب:** ﴿**فَلَمَّا ذَهَبُوا بِهِ وَاَجْمَعُوا**﴾. » (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1989، صفحة 478).

5.4 التفصيلات النحوية في المعجم العربي الأساسي :

نعلم أهمية القواعد النحوية في تعلم أي نظام لغوي، وعليه حاولت المعاجم المعاصرة تصدير معاجمها بمقدمات تحاول شرح شيء من النظام النحوي لهذه اللغة، وهو نفس ما سارت عليه المعاجم العربية المعاصرة، كالمعجم الوسيط مثلا، ولكن ما نحاول أن نُبَيِّنَهُ هنا هو كيف استطاع المعجم العربي الأساسي منح كفاية نحوية للمتعلم الأجنبي تؤهله فيما بعد للوصول إلى مرحلة الانغماس والسبك اللغوي لهذه الجوانب النحوية والمفرداتية.

جاءت القواعد النحوية في المعجم العربي الأساسي موزعة على قسمين:

- قسم في المقدمة كتوطئة للمتعلم الأجنبي أو العربي، وتناولت فيه العديد من التفصيلات النحوية والصرفية، وابرز ما نسجله عليها هو الطول والتعقيد مقارنة بحجم القواعد النحوية المبثوثة في مقدمات المعاجم الأخرى المماثلة، وهو ما سيشكل يقينا عقبة أمام المتعلم الأجنبي خاصة في استيعاب جميع هذه الأحكام.
- القسم الآخر هو في المداخل نفسها، إذ تكررت كثيرا تعريفات المصطلحات نحوية في المعجم، بحيث لو اصطفيناها لخرجنا بمعجم خاص لمصطلحات النحو والصرف،فمثلا عند ورود الجذر (ا.س.م)، ذكرت

لجنة الوضع جميع الأسماء التي جاءت في علمي النحو والصرف والتي وصلت إلى حد 14 اسم مثل: اسم الهيئة، اسم الآلة، اسم الإشارة، اسم المرة، اسم المعنى، اسم المفعول، اسم المكان...الخ (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1989، الصفحات 644-645)، وغيرها الكثير من التعريفات النحوية، وهذا غير مستساغ حقيقة لأنه سيشتت المتعلم الأجنبي.

5. خاتمة:

على الرغم من الاهتمام المتأخر بتعليمية المعجم في الدرس اللساني المعاصر، وإهمال ضوابط اختيار الذخيرة المفرداتية التي تساعد المتعلم الاجنبي على تحقيق كفاية معجمية، إلا أنه يمكننا القول أن المعجم العربي الأساسي قد راعى الشروط والمقتضيات اللسانية اللازمة في اختيار وحداته المعجمية، كالجدّة والشيوع والسهولة، وتضمين العديد من الألفاظ الجديدة المعاصرة، كالمفردات الحضارية، وغيرها.

كما تميزت تعريفاته في عمومها ببساطة الصياغة ووضوح المعنى، واتباع الطرائق اللسانية المعاصرة في وضعها، مع شيء من القصور التي شابها كالإفراط في توظيف الشواهد اللغوية، والتفصيل في الأحكام النحوية، واهمال الجوانب الإشارية كالتصوير والخرائط، والرسوم البيانية، وعدم وضعها في المعجم إطلاقا، ولو روعيت هذه النقاط لكانت ستعزز الكفاية للمعجمية للمتعلم الأجنبي أكثر.

6. قائمة المراجع:

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (1989). المعجم العربي الأساسي. تونس: لاروس.

أحمد مختار عمر. (2009). صناعة المعجم الحديث. القاهرة- مصر: عالم الكتب.

التفسير الكبير. (1981.). بيروت-لبنان: دار الفكر.

إيرين تامبا. (2018). علم الدلالة. بيروت-لبنان: دار الكتاب الجديدة المتحدة.

خالد حسين أبو عمشة. (2018). دراسات في تعليم العربية للناطقين بغيرها . عمان - الأردن: كنوز المعرفة.

رشدي أحمد طعيمة. (1986). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى . السعودية: معهد اللغة العربية- جامعة أم القرى.

عارف غربي. (01 06, 2015). نظرية الكفاءة المعجمية و المعايير الدلالية الاصطلاحية، ، جامعة الجزائر2، الجزائر، ، مج 08، ع11، ص 146. مجلة الآداب واللغات ، الصفحات 137-157.

عبد الكريم الدخيسي. (2020). اللسانيات الحاسوبية والمعالجة الآلية للغة العربية. اربد-الأردن: عالم الكتب الحديث.

فاطمة الخلوفي. (01 يونيو, 2014). أثر الكفاية المعجمية في التمكن من اللغة. مجلة التدريس ، الصفحات 09-24.

فخ الدين الرازي. (1981). التفسير الكبير، ج21 . بيروت-لبنان: دار الفكر.

محمد الأوراغي. (2010). اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية. الجزائر: منشورات الاختلاف.

مصطفى عقلي. (2018). القدرة المعجمية وآفاقها التعليمية- مقاربة لسانية وظيفية-. عمان-الأردن: دار كنوز المعرفة.

نبيه إبراهيم إسماعيل. (1981). الأسس النفسية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. مصر: مكتبة الأنجلو.

هشام وهاس. (14 مارس, 2020). الكفاية المعجمية و استراتيجيات تعلم المعجم. مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية ، الصفحات 136-157.