الرصيد المعجمي المرافق لنصوص القراءة
دراسة في كتب القراءة الجزائرية والتونسية للمرحلة الابتدائية–الطور الأول والثاني

فوزية بن صافية[1] د. سليمة بونعيجة راشدي[2]

- قسم اللغة العربية وآدابه جامعة باجي مختار–عنابة، Fouzia.fifi74@yahoo.fr
- قسم اللغة العربية وآدابه جامعة باجي مختار–عنابة، Salima.rachedi@yahoo.fr

تاريخ الإيداع: 2016/02/09 **تاريخ المراجعة:** 2018/04/17 **تاريخ القبول:** 2018/05/06

ملخص

تجتهد هذه الدراسة في تقديم محاولة جادة في طرح قضية الكتاب المدرسي في التحصيل اللّغوي للمتعلم من جهة، وعلاقته بالمعجم المدرسي من جهة أخرى، باعتبارهما وسيلة تربوية يصعب الاستغناء عنها. وهي دراسة تقويمية نسعى من خلالها إلى الموازنة بين الكتب المدرسية الجزائرية والتونسية للمرحلة الابتدائية؛ قصد التعرف على المنهجية المعتمدة وأسس الانتقاء التي يستند عليها مؤلفو الكتب المدرسية في اختيار الرصيد المعجمي المرافق لنصوص القراءة أثناء تقديم نشاط "شرح معاني مفردات النص".

الكلمات المفاتيح: رصيد معجمي، كتاب مدرسي، معجم مدرسي، تحصيل لغوي، تعليمية لغات، علم صناعة معاجم.

Lexical Background in Texts intended for Reading
Case Study of the Algerian and Tunisian Primary School Books

Abstract

This study deals with the lexicon count, that accompanies the reading texts in school books. The main objective of the comparison between Algerian books and Tunisian one, is an evaluation of a study. We aim through it to raise the issue of the Importance of the school book in the acquisition of the language, for the scholar in one side, and his relation to the school dictionary in the other side because we can not get rid of two tools.

Key words: Lexical background, school book, school vocabulary, linguistic acquisition, didactics, lexicography.

Bagage lexical dans les textes destinés à la lecture
Etude de cas manuels Algériens et Tunisiens des écoles primaires

Résume

Cette étude tente d'expliquer la question du lexique qui accompagne la lecture du texte dans les manuels scolaires, et visera à équilibrer les manuels scolaires Algériens et Tunisiens des écoles primaires. Cette étude évaluative soulève la question de l'importance du manuel scolaire dans la formation des apprenants, il s'agit de deux catégories didactiques indisponsables à sa formation, à savoir: sa réquisition linguistique d'une part, et sa relation avec le dictionnaire scolaire d'une autre part.

Mots-clés: Bagage lexical, manuel scolaire, vocabulaire scolaire, acquisition linguistique, didactique, lexicographie.

المؤلف المرسل: فوزية بن صافية، Fouzia.fifi74@yahoo.fr

مقدمة:

يحظى الكتاب المدرسي بوجه عام، وكتاب اللغة العربية بوجه خاص بأهمية بالغة، لعدّه سندا أساسيا في بناء ثقافة لغوية هامّة تساعد الناشئ على عملية التّواصل في حياته، ناهيك عن إمداده بالمعارف والعلوم والخبرات التي تجعله قادرا على مواجهة متطلّبات الحياة العامة من قراءة حرة منها قراءة الصحف والمجلات وغيرها؛ حيث تتوقّف نسبة إثراء الرّصيد اللّغوي للفرد على حجم القراءة، لأجل ذلك يطلب من المتعلم الإكثار من المطالعة لإنماء رصيده اللغوي، وتحسين قراءته وتعبيره وذلك بمطالعة نصوص ذات أهمية علمية ملائمة لمستواه الدراسي تنمية لجماليات تعبيره وتوسيع خياله.

لكن قد يواجه المتعلم نصوصا مهمّة إلا أنها تتضمّن كلمات غامضة لم يسبق له التّعرف عليها، فيكون ذلك عائقا في فهم كنه النصوص والاستفادة من مضامينها، "أو يجري في الكتب المدرسية أحيانا تفسير بعض الكلمات بكلمات وعبارات لفظية أكثر غموضا أو أشدّ غرابة منها أو مشابهة لها في غموض المدلول، فقد تكون هناك فروق دقيقة بين معاني هذه الألفاظ والعبارات، ولا يتمكن المتعلم من التمييز بين هذه الفوارق، ولا من تحديد المعنى المراد أو تعيين اللفظ الذي يفسّر الكلمة المشروحة على نحو واضح ومحدّد"[1] ما يجعلها مشوّشة في ذهنه، الأمر الذي يدفعه لحفظها رغم عدم فهمه لمعانيها وعدم إدراك تفسيراتها فتبقى هذه الكلمات عالقة في ذهنه، مفرغة من المعاني، فتقوم مقام القوالب الجوفاء.

وما يزيد الوضع سوءا انعدام معاجم مدرسية مرحلية، تساير المتن التعليمي، إذ يعد هذا النقص من بين الأسباب التي ساهمت ومازالت تساهم في الخلط الذي يعاني منه المدرّسون والمتمدرسون في شرح النصوص اللغوية التي تتضمّنها الكتب المدرسية.

إن هذا الوضع قد دفع القائمين على تأليف الكتب المدرسية إلى وضع استراتيجيات من شأنها تحقيق إكساب اللغة العربية لمتعلّميها، وكذا تغطية النقص الذي يخلّفه عدم توفّر مثل هذه المعاجم في المسيرة الدراسية للمتعلم الناشئ؛ ويظهر ذلك في كيفية تقديم شرح مفردات النص، إذ نلاحظ اختلافا وتنوّعا في عرض مثل هذا النشاط سواء بالنسبة للكتب الجزائرية أو التونسية للمرحلة الابتدائية.

تقف هذه الدراسة عند نشاط "**شرح معاني مفردات النص**"، وإن اختلف مؤلفو الكتب المدرسية في تسميتها فإن الهدف واحد وهو تزويد المتعلم برصيد معجمي ثريّ يجعله قادرا على التعبير عن متطلّبات حياته العامة والوظيفية، مما يلقي الضوء للكشف عن المنهجية المعتمدة في تقديم هذا النشاط؟ وكذا التقنيات المعتمدة في شرح المفردات الصعبة؟ وهذا يستدعي معرفة مدى اعتمادهما لمنهجية علمية موحدة أثناء تقديم نشاط شرح مفردات النص من قبل المدرسة الجزائرية ونظريتها المدرسة التونسية؟ وما نسبة الرصيد المعجمي المألوف والجديد في الكتب المدرسية ؟ ثم ما هي مواصفات الرصيد المعجمي النموذجي من حيث الشكل والمضمون؟. والمقصود بالرصيد المعجمي في هذا البحث: مقدار المفردات والتراكيب اللغوية التي يكتسبها التلميذ ومدى فهمه لدلالات تلك الألفاظ والتراكيب المشروحة في نشاط "شرح معاني المفردات" المرافق لنصوص القراءة في كل مرحلة من مراحل التعليم.

1- أسس بناء الرصيد المعجمي في الكتب المدرسية:

لا ينبغي أن ننظر إلى الرصيد المعجمي على أنه مجموع كلمات مجردة ومعزولة عن سياقها، "إن الرصيد اللغوي الذي يكتسبه المتعلم ليس مجرد ركام من الأفعال والأسماء والحروف، وإنما هو عبارة عن تجارب حية وسلوكات عينية، يجب أن يكون لها مكان داخل الحياة التي يعيشها المتعلم"[2].

فالمتعلم الذي يمتلك زادا لغويا ثريا ومتنوعا يستطيع التعبير بطلاقة، فيتفاعل مع الحياة الثقافية في المجتمع دراسة ومطالعة، وقد يسهم في التنشيط الثقافي الاجتماعي إنتاجا وإبداعا"لذا لابد أن نقدّم للمتعلم رصيدا لغويا يناسب عمره في الفترة التي يكون في حاجة إليها مع ضرورة مراعاة تماشي ذلك مع باقي المواد كالاجتماعيات، والتربية الإسلامية وعلوم الحياة، والفيزياء، والثقافة الفنية"[3]. إن المتعلم بحاجة لرصيد يخولّ له التعبير عن حاجياته، فلا بد على مؤلفي الكتب المدرسية ومعدّي البرامج من الاستناد إلى معايير وأسس علمية لضبط الرصيد المعجمي.

يبدو أنه لا يوجد اتفاق على منهجية قارّة لضبط الرصيد المعجمي المدرسي ومع ذلك يمكن تقسيم هذه المعايير والأسس إلى نوعين، منها ما يتصل بالمادة المعجمية ومنها ما يتعلق بالمتعلّم الذي يتلقى هذه المادة.فمن المعايير المتصلة بالرصيد المعجمي معيار الشيوع "Fréquence"، ويعد أهم معيار في اختيار المفردات، والمقصود هنا بالشيوع، رواجها بحسب حاجة الاستعمال إليها.إذ يرى روبير غاليسون "R. Galisson" أن المفردات لا تتحدد قيمتها بعدد تواترها وإنما بالحاجة إليها وبإمكانية تركيبها"[4]، ونظرا لعدم تساوي المفردات في قابليتها المحدودة أو اللامحدودة للتركيب إلى جانب عدم تساويها بحسب الحاجة إليها، أضاف الخبراء أو المهتمين بإعداد الرصيد مقياسا آخر لضبط المفردات الأساسية وهو مقياس الجاهزية أو كما يسمونه معيار الكمون ومعناه" إضافة مفردات من المتوقّع ورودها على لسان الطفل ولكنها لم تبرز إلا بتوافر ضئيل"[5].

ويحتل التوزيع "Réparation" مرحلة تالية لمعيار الشيوع الذي يقصد به مدى استعمال الوحدات اللفظية أو التركيبية الشائعة في المجالات المختلفة وعليه توزيعها خلال المراحل الدراسية المتعاقبة[6]. فالمعايير إذن متعددة، إلا أنه رغم اختلاف الخبراء في وضع هذه المقاييس أو المعايير فإن المطلوب في هذه الحالة هو الاستقرار على تصنيف المفردات بما يتلاءم ويتماشى مع الأهداف البيداغوجية المسطرة لبناء رصيد معجمي مدرسي كاف.

ومن المعايير المتصلة بالمتعلم، معيار الحاجات، إذ يقول "أحمد العايد" في تعريف الرصيد اللغوي: "هو مجموعة مفردات عربية تؤدي مفاهيم الطفل المغربي في سن معينة تلك المفاهيم التي ضبطت اعتبارا لحاجاته"[7]، ومعنى الحاجات هنا هي حاجات الاستعمال، فالحاجات مرتبطة بالاستعمال، والإحاطة بالحاجات الأساسية للمتعلم أقيمت من أجلها العديد من المشاريع والإنجازات، حيث عمد فيها أصحابها إلى تحليل اللغة المكتوبة واللغة الشفوية للأطفال في سن المرحلة الابتدائية. نذكر من ذلك مشروع تحديد اللغة العربية الأساسية بقسم اللغة العربية وآدابها بوزارة التربية الوطنية اللبنانية سنة 1937 م، إذ حاول المشروع أن يبرز أهمية تحديد اللغة العربية الأساسية وفائدته، بالإضافة إلى الندوة المنعقدة بتونس 20 فبراير 1967 م، من أجل إنجاز الرصيد اللغوي الوظيفي لدول المغرب العربي، وما يمكن أن يجنيه علماء التربية من حساب تواتر المفردات وتحديد المستويات بالإضافة إلى مشروع المركز الوطني للتعريب المنعقد بوزارة التربية الوطنية بالمغرب، ونظيره مشروع الرصيد اللغوي العربي، المنجز بإشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.هذا ما يحيل إلى أن وضع الرصيد اللغوي يتطلب جهودا متضافرة وإمكانيات ضخمة لبناء هذا المشروع[8].

وبناء على معيار الحاجة تمّ حصر المفردات بشكل تصاعدي انطلاقا مما هو قريب من المتعلم إلى ما هو أكثر قربا، ثم إلى المحيط المتصل به والمنفصل عنه، كأن يكون أول محور يبني عليه أصحاب الرصيد مشروعهم هو محور الإنسان وكل ما يتصل به من أعضاء وحواس وصفات، وأحوال من مرض ونظافة وعلاج وترفيه ورياضة، مما يرتبط به عن قرب من أفراد الأسرة وما يستهلكه من غذاء وما يستره من ملبس وما يأويه من مسكن[9]، ويلخصها أصحاب الرصيد في ثمانية مجالات[10]:

1– جسم الإنسان **2**– الحياة الاجتماعية **3**– الحياة الاقتصادية**4**– الحيوانات**5**– الكون والطبيعة والزمان**6**– الدولة ومؤسساتها**7**– العد والتقدير **8**– الأشكال والألوان.

والسؤال المطروح :ما مدى مراعاة الكتب الجزائرية والتونسية لتوظيف هذه المجالات؟حاولت الكتب المدرسية– الجزائرية والتونسية–توظيف هذه المجالات أثناء عمليات التأليف واختيار الرصيد المعجمي للمتعلم، وللكشف عن مدى التزام المسؤولين ومعدي البرامج بهذه المجالات تقرر تحديدها واستخراجها من كتب السنة الأولى والثانية والثالثة على التوالي من المرحلة الابتدائية.

المرحلة	الكتب الجزائرية	الكتب التونسية
السنة الأولى	1.العائلة 5.المحافظة على المحيط 2.المدرسة 6.التضامن والمواطنة 3.الرياضة والتسلية 7. المواصلات والاتصال 4.الحي 8. الأعياد والحفلات	1.البيئة والمحيط 2.العمل والترفيه 3.الحياة المدرسية 4.أوقات الفراغ 5.الحياة الاجتماعية 7.عالم الحيوان 6.الحياة داخل الأسرة8.حفظ الصحة 9–وسائل الاتصال والمواصلات
السنة الثانية	1.المدرسة 2.الحياة الأسرية 3.الحياة الاجتماعية 4.الأعياد الوطنية 5.جسم الإنسان والصحة 6.اللعب والترفيه 7.النقل والمواصلات 8.المدينة والريف 9.الفلاحة 10.عالم الحيوانات 11.الطبيعة والبيئة 12.المهن والنشاط الاقتصادي 13.الاكتشافات والاختراعات 14.الإعلام ووسائل الاتصال	1.التضامن والمواطنة 2.السلم والتسامح 3 .البيئة والمحيط 4.الصحة والرفاه 5.وسائل الاتصال 6.الثقافة واكتشاف العالم 7.العمل والترفيه
السنة الثالثة	1.المدرسة 4.الصحة وجسم الإنسان 2.العائلة 5.العلاقات الاجتماعية 3.الأعياد 6.الطبيعة والبيئة 7.الريف وخدمة الأرض 8.المدينة والحرف 9.الإعلام ووسائل النقل 10.الألعاب	1.المدرسة 2. الصحة والرفاه 3.الأعياد 4. الفلاحة 5.الأعياد الدينية والوطنية 6.الطبيعة والبيئة 7.الاكتشافات والاختراعات

تعكس هذه المحاور عموما مقرر مشروع الرصيد اللغوي الوظيفي، إذ يبدو أن الكتب المدرسية المؤلفة بسنواتها الثلاث كانت تحاول حضور هذه المجالات، والملاحظ أيضا أن هناك محاور مشتركة تمثلت في: المدرسة،

العائلة، الأعياد، النقل والمواصلات، الألعاب المحيط(البيئة)، ولاشك أنها مجالات أساسية لا يمكن الاستغناء عنها في حياة المتعلم.

كما تجدر الإشارة إلى أنه قد تمّ توظيف بعض المحاور الغائبة في مشروع الرصيد اللغوي الوظيفي مثل: الاكتشافات والاختراعات: التلفزة، والحاسوب والانترنيت، وفن المسرح، ...حتى تكون مسايرة للتقدم والتطور.

كما يلاحظ من الجدول أعلاه أن كتب القراءة للسنة الأولى ابتدائي قد تباينت في اختيار المحاور المجسدة في الكتب، وإن اتّفقت في بعضها كمحور (الأسرة، الحياة المدرسية، التضامن والمواطنة، البيئة، الاتصال والمواصلات، والمحيط). فإن اتخذنا معيار الحاجة أساسا للتقويم، باعتبار أن المفردات يتم حصرها بشكل تصاعدي انطلاقا مما هو قريب من المتعلم إلى ما هو أكثر قربا كما جاء سابقا، كان كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي الجزائري موفّقا في اختيار محاوره، ذلك أنه اتبع نسقا معينا في ترتيب المحاور بما يتماشى مع ما يحتاجه متعلم هذه المرحلة، فاختيرت **العائلة** كمحور أول باعتبارها البيئة المصغرة والمنشأ الأول للمتعلم، تلاها محور **المدرسة** لعدها الفضاء الأوسع الذي يقضي فيه المتعلم أكثر وقته، يليه محور **الرياضة والتسلية** كمحور ثالث ليشد انتباهه ويجذبه إلى عالم يحبه ويستهويه وهو عالم **الرياضة والتسلية**. على خلاف من ذلك جاء كتاب "كفايات .... بالحروف والكلمات" التونسي متّبعا منهجية أخرى، حيث استهلها بمحور **البيئة والمحيط** ثم عرّج به إلى محور **الحياة المدرسية**، تلاها محور **الحياة الاجتماعية**، لتحتل الحياة داخل الأسرة المرتبة السابعة في الترتيب. وإن كان من الأحسن لو احتلت المرتبة الأولى، حتى يشعر المتعلم بنوع من الانسجام والألفة من الناحية الاجتماعية واللغوية، أما فيما يخص كتاب "لغتي الوظيفية" للسنة الثانية فلم يختلف عن سابقه كثيرا إلا في عدد المحاور المضافة كمحور الحياة الاجتماعية، وجسم الإنسان، وعالم الحيوانات الاكتشافات والاختراعات، وإن كان من الأفضل لو أدمجت بعض المحاور تحت محور واحد لتداخلها الشديد، أو إلغاء بعضها كعالم الحيوانات ويتم تعويضها بنصوص في ثنايا المحاور الأخرى ناطقة على لسان الحيوانات فيتم تعرف المتعلم على عالم الحيوانات دون تخصيص محور قائم بذاته له. لكن يبدو أن الكتاب المدرسي التونسي"عيون" لم يختلف هو الآخر عن سابقه بالنسبة للسنة الأولى، إذ حافظ تقريبا على نفس محاوره، وإن كان لابد في هذه المرحلة من التعمق وإضافة بعض المحاور التي تهم المتعلم بما تقتضيه من خصوصية.

وعلى العموم يبدو أن الكتب المدرسية الجزائرية اتبعت أسسا معينة في اختيارها لمحاور كتب القراءة المدرسية، إذ لوحظ نوع من الانسجام والألفة والتماسك بين محاورها، على خلاف الكتب التونسية التي يلاحظ فيها نوع من افتقادها للرتابة والتأسيس وعدم مراعاتها لمعيار حاجات المتعلم.

لكن رغم ذلك "في الواقع أن معظم المشاريع التي أنجزت في إطار الرصيد اللغوي لتعليم اللغة العربية كانت تحاول أن تتخذ معيار حاجات المتعلم ودواعي الاستعمال عنده أساسا لاختيار المحاور التي تتدرج فيها قوائم المفردات، لكن معيار المادة المعجمية في حدّ ذاتها لم يكن غائبا بدوره في عملية الاختيار"[(11)]، لذلك استعان معدو البرامج الدراسية بهذه المشاريع، فدخلت لغة هذا الرصيد إلى كتاب اللغة العربية الجزائري بصفة رسمية فنجد مثل: الطفطافة، السرية، والدملج، والمعامة، والمطرية والساعفة وغيرها.

وأصبح الأطفال يردّدون هذه المفردات رغم أنها ليست من الفصحى المعروفة، ولا من العامية الرائجة لكنها استحدثت من قبل لجنة الرصيد اللغوي لسدّ حاجات المتعلم في معرفة المفاهيم التي لا يوجد لها مقابل باللغة العربية نذكر منها على سبيل المثال: الخوذة casque، المنقلة brouette، العجّة homlette، الطفطافة moto،

المغنى villa، الكراكيز marionnette، الرجّاحة balonçoire، الدوّامةtoupie، الصيدليةpharmacie، السينما cinéma[12].

وقد بيّنت دراسة ميدانية أجريت على متعلمي السنة الثانية من التعليم الابتدائي في سبيل معرفة نسبة احتفاظ المتعلمين بهذه المفردات بعد التعرّف عليها أنهم كانوا يوظفون العامية واللغة الأجنبية في تسمية قائمة هذا الرصيد الوظيفي ومن جهة أخرى توظيفهم لرصيد خاص بدلا من الرصيد المقرر. وكمثال على ذلك نذكر: كلمة سيارة إسعاف كبديل عن الساعفة، وسوار بدل دملج، كما وظف المتعلمون كلمة دراجة نارية بدلا من طفطافة فقدرت نسبتها 100%، واستعملت كلمة عجلة بدلا من طوق العجلة[13].

وبناء على هذا فقد بينت النتائج والإحصاءات المتوصل إليها أنه لم يتم اكتساب الرصيد الوظيفي المقرر في كتاب السنة الثانية–لغتي الوظيفية[***]–بالقدر المطلوب والمأمول رغم أهمية هذا الإنجاز الذي عدد مزاياه وفوائده معدوه.ولعل هذا عائد إلى عدم توافر رصيد لغوي حديث في هذه المرحلة، فكما هو معلوم أن هذا الرصيد قد أنجز في عام 1967م، وهذا لا يعني بطبيعة الحال التعارض مع فكرة الاستفادة من قوائم المفردات الشائعة وإنما مع أسلوب وطريقة توظيف ما تنصّ عليه هذه القوائم من مفردات، إذ ينبغي على المؤلفين اعتماد مقاييس أخرى للاستفادة المثلى من هذه القوائم، كحسن الانتقاء وشيوع هذه المفردات وقابلية استدعائها وغيرها من المعايير المناسبة شريطة ألا تخرج عن الأهداف البيداغوجية المسطرة. "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، فكثيرا ما يشكو الناس من تدني التعليم اللغوي والتعليم عامة ولاشك أن من أسباب هذا التدني هو الضعف في تعليم اللغة مع أنها الأداة الأساسية في إبلاغ المعلومات فإن قصر المتعلم في استعمالها لضعف تحصيله لها قصر أيضا في تحصيل جميع العلوم والفنون. فالصعوبة في تحصيل الملكة اللغوية لا تتركز فقط في صعوبة تعلم القواعد النحوية بل أيضا في عدم استجابة المادة اللغوية التي يجدها في نصوص الدرس اللغوي"[14].

2– دراسة إحصائية للرصيد المعجمي المألوف والجديد في الكتب المدرسية–الجزائرية والتونسية:

إن الشرح كما يقول الدكتور"جونسون"[****]في مقدمة معجمه: "يتطلب استعمال مفردات أقل إبهاما من الكلمة المراد شرحها، وهذا النوع من المفردات لا يمكن العثور عليه بسهولة دائما"[15]. وهذا يدل على صعوبة اختيار المفردة المناسبة. وستقتصر الدراسة على إحصاء جميع المفردات الصعبة الواردة في نصوص القراءة لكتاب السنة الثانية والثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي الجزائري والتونسي بغية الكشف عن نسبة الكلمات المألوفة والجديدة.

السنة الرابعة	رياض النصوص(الجزائر)	دروب الحوار(تونس)
الكلمات المشروحة	172 مفردة	147 مفردة
الكلمات المشتركة	17 مفردة	مفردة واحدة
النسبة المئوية	%9.88	%0.68

تضمن كتاب "رياض النصوص" مائة واثنتين وسبعين (172) مفردة مشروحة، منها سبع عشرة (17) مألوفة احتواها رصيد السنوات الثانية والثالثة، وقد بلغت نسبتها 9.88 %، بينما قدرت نسبة المفردات الجديدة 90. 11% أي ما يعادل خمسا وخمسين ومائة(155) مفردة جديدة.

ووظّف كتاب "دروب الحوار" التونسي نسبة ضئيلة من المفردات المألوفة مقارنة بكتاب "رياض النصوص" التي قدرت ب0.68 %، فنالت المفردات الجديدة حصة الأسد، حيث بلغت 99.33%. والمقصود بالألفة هنا هو مجموع المفردات التي تعرّف عليها المتعلم في سنوات سابقة من تمدرسه، وبالتالي فهي ليست جديدة عليه، بينما غير المألوفة فهي المفردات المستجدّة في هذا المستوى.

وما يلاحظ أن نسبة المفردات المألوفة الموظّفة في كتاب "رياض النصوص" كانت أعلى نسبة من التي قد تم توظيفها في "دروب الحوار" ولعل هذا يرجع إلى أن مؤلفي الكتاب قد أرادوا تعزيز هذه المفردات والتركيز عليها، وربما هذه المفردات هي ألفاظ مألوفة إلاّ أنها قد وردت في سياقات غير مألوفة، وعليه فقد حملت معنى مغايرا أو هناك تداخل للحقول المعرفية لهذه المفردة فيختلط بذلك الأمر على المتعلم في معرفة المعنى الصحيح والمرادف للمفردة.

وبناء على ما سبق يمكن القول إن كثرة المفردات الجديدة يمنح فرصة لإغناء الرصيد المعجمي للناشئة.

3- منهجية شرح المفردات في الكتاب المدرسي من المرحلة الابتدائية:الجزائرية والتونسية

تكتسي الشروح أهمية كبيرة في الكتاب المدرسي، باعتبارها وسيلة من الوسائل المساعدة على فهم مفردات النصوص وعليه ينبغي أن نقدم هذه الشروح وفق منهجية دقيقة وواضحة. وسنعالج منهجية الشروح في المستوى الابتدائي وفق كل مرحلة على حدة.

***كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي:** نجد في كتاب السنة الأولى من المرحلة الابتدائية (الجزائرية، والتونسية) غياب شروح المفردات نظرا لغياب النصوص المقتبسة في الكتب المدرسية، باستثناء بعض الأناشيد الموجودة في الكتاب المدرسي الجزائري، وكذلك بسبب ارتكاز الكتاب في هذه المرحلة على الاكتفاء بالصورة في عملية الشرح والتوضيح.

والجدير بالذكر أنه قد تم استعمال مصطلح "**معجمي المصور**" في الكتاب الجزائري في آخره لكن دون شرح، وقد تضمن ما يقارب ستين (60) مفردة تقابلها صور معبرة عنها، وقد جاءت مرتبة ترتيبا ألفبائيا. وهي متنوعة:منها ما تعلق بالحيوانات ومنها بالنقل والمواصلات، والمدرسة والمحيط، وهذا النوع من التعريف المعجمي قد أثبت جدواه في الشرح والتفسير. بينما خصّصت الورقة الأخيرة من الكتاب لعرض مجموعة من المفردات غير مقترنة بشرح تحت عنوان "**مفرداتي المكتبسة**"، حيث بلغ عددها مائة وأربعين(140) مفردة ويذكر أن هذه المفردات قد تعرّف عليها المتعلم أثناء الوحدات الدراسية وما يلاحظ عليها أنه لم يراع فيها منهجية محددة فتراوحت بين أسماء وأفعال وصفات.

*** كتابي في اللغة العربية-لغتي الوظيفية-السنة الثانية من التعليم الجزائري:**

أما في السنة الثانية فقد عبّر كتاب "**لغتي الوظيفية**" عن شرح المفردات ب" **أشرح**" وقد تضمن ثمان وأربعين ومائة(148) مفردة مشروحة، كما خصّص في الكتاب قسم خاص سمّي "**أثري رصيدي اللغوي**"؛ يضمّ هذا القسم مجموعة من المفردات في شكل قائمة تالية للنصوص، حيث يتم عرضها مجرّدة أي دون شرح أو ترجمة مقترنة بمجموعة من الصّور التوضيحية وهي توافق التعريف بالصورة.

وعليه فقد زاوج الكتاب في عملية الشرح بالمرادف وبالسياق كما اعتمد على الصور التوضيحية. وننبّه هنا إلى أن الرصيد المنتقى كان في أغلبه مستمدّا من الرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي والذي أنجز عام 1967م، تبعا لقرار ندوة وزراء التربية والتعليم بالمغرب العربي الكبير(الجزائر وتونس والمغرب وليبيا)

المنعقدة بتونس عام 1989م. أما بالنسبة لكتاب "**عيون**" لنفس السنة من التعليم الابتدائي التونسي فقد تضمّن عددا ضئيلا من المفردات المشروحة والتي قدرت بخمس(05) مفردات فقط، كما لم يستعن مؤلفو الكتاب بأي وسيلة أخرى لشرح المفردات.

***شرح المفردات وإيضاحها بالاعتماد على الصورة:**

تستخدم الشواهد الصورية في إيضاح معنى الكلمة وتعميق فهمها لدى الناشئ وترسيخها في ذاكرته جنبا إلى جنب مع اللفظة الدالة عليه. ويقصد بالشواهد الصورية تلك الصور الفوتوغرافية والرسوم والخطاطات والألوان والرموز وجميع الأشكال المرئية الملونة وغير الملونة. وتوظّف الشواهد الصورية بصورة خاصة لتوضيح المواد الحضارية المعاصرة والأدوات التي لم تعد موجودة أو لم تعد تستخدم كأدوات الحرب القديمة:مثل القوس والنشّاب، غيرها، وكذلك الأدوات والأشياء التي يتعذّر أو يصعب على الناشئ رؤيتها أو تحديدها كالأجزاء الدقيقة في جسم الكائن الحي(حيوانا، نباتا)، إضافة إلى ذلك نذكر المعاني المعقّدة التي يصعب تصوّرها أو تخيّلها[16].

وما يلاحظ على كتاب"**لغتي الوظيفية**" أنه قد وظّف هذه التقنية وأحسن توظيفها إذ وضعت المفردات مقترنة بالصورة، ويبدو أن هذه الطريقة قدّمت نفعا، إذ ربما ينبغي أن يتم انتخاب مفردات من النص والاكتفاء بوضع صورة ثم يطلب من المتعلم بوضع ما يناسبها من مفردات أو يتمّ اختيار مجموعة من المفردات وإلى جانبها صور تمثلها في غير ترتيب ويكلّف المتعلم بربط أسهم بين الكلمة والصور التي تتماشى وإيّاه ثم يعيد صياغتها وتفعيلها في سياقات أخرى.

***شرح المفردات انطلاقا من وضعها في سياق:**

يكتفي أحيانا بوضع الكلمة في السياق من ذلك مثلا:

–رفرف: يرفرف العصفور بجناحيه[17]

–تشكو: لم يعد أبي يشكو من المواصلات لأنه اشترى سيارة[18].

يبدو أن هذه التقنية قد وظّفت بكثرة في كتاب "لغتي الوظيفية"على عكس نظيره التونسي، ونرى أن هذا غير كاف ففي هذه المرحلة ينبغي أن نشرح الكلمة بالمرادف لإثراء الرصيد المعجمي للتلميذ ثم وضعها في سياق لفهم أدق وكذا تقريب المعنى الحقيقي من المعنى الخارجي المجازي.

***كتاب رياض النصوص: كتابي في اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي:**

عبّر كتاب "رياض النصوص" عن شرح الكلمات ب"**أتعرف على معاني المفردات**" إذ تضمن الكتاب مائة وسبعا وستين(167) كلمة تمّ شرحها، ويسير الكتاب وفق منهجية موحّدة تقريبا وهي ذكر مرادف للكلمة المراد شرحها. بينما في كتاب "**ينابيع**" كتاب القراءة التونسي فقد تمّ الاكتفاء بوضع الكلمات المشروحة أسفل النص المنتخب ملوّنة بلون يميّزها عن باقي الكلمات ولم تؤشّر هذه الشروح بعنوان خاص. كما اعتمد الكتاب على منهجية أخرى سعى من خلالها مؤلفوها إلى إثراء رصيد الناشئ، وهي بدلا من شرح المفردة يكلّف التلميذ بإيجاد المعنى المناسب لها وأقدم نموذجا من ذلك[19]:

نموذج:1

– اقرأ ما يأتي معوّضا ما تحته سطر بما يفيد المعنى نفسه:
– سكبت عليهم **فيضا من نورها**
– ترك الفلاحون نشاطهم **مكرهين**
–تنفتح الحياة في مراعيها **المقفرة**

مع العلم أن هذه المنهجية لم ترد في جميع النصوص وتتعدد طرق الشرح حسب نوعية الكلمة فأحيانا يعتمد على المرادف وأحيانا أخرى تشرح الكلمة بعبارة ومثال ذلك:

– يجوب: يطوف–يدور[20]
– هزلت: ضعفت ونحلت[21]
– وقور: وقر وقارا أي رزن وثبت فهو وقور[22].
– الجنينة: الحديقة ذات الشجر، قيل عنها ذلك لسترها الأرض بظلاله[23].

من الملاحظ أنه أحيانا يشتقّ الفعل فيذكر ماضيه ومصدره، وهي تقنية انفرد بها الكتاب التونسي، إذ ينبغي أن تعمّم على باقي المفردات لأن اللغة العربية لغة اشتقاقية، وبذلك ننبّه المتعلم إلى أنه من الممكن الاعتماد على الاشتقاق في توليد المعاني وتعددها.

كما لاحظنا أيضا تكرار نماذج من الشرح على مستوى بعض المفردات في مواضع مختلفة من الكتاب وهو ما لمسناه في "رياض النصوص" للسنة الثالثة ونذكر من ذلك:تراكمت، ترتدي، تتألف، برقّة، تعجّ، ركضت. وكان من الأحسن شرح مفردة أخرى بدلا من هذه المفردات[24].

أما فيما يخص عملية الشرح فيتم أحيانا الاكتفاء بإيراد المرادف في بعض المواضع معتمدة السياق دون الإشارة إلى المعنى الأصلي للمفردة من ذلك مثلا: يستحم: يدخل في الماء، وهذا قد يجعل المتعلم يوظف الفعل يستحم في سياق آخر قاصدا الدخول في الماء.

***كتابي في اللغة العربية –رياض النصوص–السنة الرابعة من التعليم الجزائري:**

لم يختلف كتاب السنة الرابعة ابتدائي كثيرا عن سابقه في المنهجية المعتمدة، إضافة إلى تكرار نماذج من الشروح: كأشفق عليهم، فيما اختلف نظيره التونسي" **دروب الحوا**"ر في المنهجية المتوخّاة فبدلا من شرح المفردات الصعبة والمستعصية على المتعلم فهمها يطلب منه البحث عن مرادف لها.

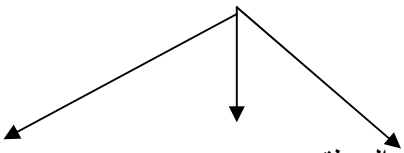
***كتابي في اللغة العربية–رياض النصوص–السنة الخامسة من التعليم الجزائري:**

استعمل رياض النصوص "**أتعرف على معاني المفردات**" للدلالة على شرح المفردات الصعبة ولم تختلف منهجيته عن التي استخدمت في كتابي السنة الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي. في حين كان كتاب" مسالك القراءة" لنفس السنة من التعليم التونسي، قد اتّبع منهجية مغايرة عما اعتمدته في السنتين السابقتين، فاستعملت "**أشرح**" للدلالة على شرح معاني المفردات الصعبة، لكن الملاحظ هو التنويع الذي تخلل هذا النشاط بين: البحث في النص عن مفردة تفيد معنى جملة أو تقديم حروف أصلية وطلب الإتيان أو تكوين مفردات عديدة من هذه الحروف أو البحث في المعجم: أبحث في المعجم عن معنى "الزاهية" بالرجوع إلى (ز، ه، و)[25]. أو اتباع طريقة أخرى وهي معمول بها سابقا، ووضع سطر تحت المفردة المراد شرحها، ويطلب من المتعلم الإتيان بمرادفها أو ضدّها. وفي أحيان أخرى يتم تقديم بعض المفردات مرفقة بشروحها من غير ترتيب، ويطلب اختيار المفردة المناسبة التي توافق معناها.

وبناء على ذلك نرى بأن الفريق التربوي التونسي يملك رؤية واضحة للمنهجية المتبعة في شرح المفردات، إذ تبدو هذه المنهجية موفّقة إذ زاوجت بين محطّات عديدة وقد كان هدفهم الأول إغناء الرصيد المعجمي للناشئ. وهذا بإتاحة فرصة للمتعلم للمشاركة في هذا النشاط. وهذا ما يعرف بالتعلم الذاتي.

وبناء على ما سبق يمكن إجمال المنهجيات المستخدمة في تعريف شرح المفردات الصعبة في المخطّط الآتي، الذي لا يخرج عن إحدى التقنيات المعتمدة في المعاجم اللغوية، مع العلم أن الدراسة ستقتصر على كتابي السنة الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي لكل من المنظومتين التربويتين.

تقنيات التعريف [26]



التعريف الاسمي التعريف البنوي التعريف المنطقي

– التعريف بالمرادف – التعريف بالحقل المعجمي – تعريف حقيقي

– التعريف بالضد – التعريف بالحقل الدلالي – تعريف مصطلحاتي

– التعريف بالإحالة

عند تتبعنا لأنواع التعاريف المستعملة في الكتب المدرسية وجدنا أن نسبة ورود الأنواع السابقة جاءت على النحو الآتي:

تبيّن لنا

السنة الثالثة	رياض النصوص الجزائر			تـونـس		
أنواع التعاريف	التعريف الاسمي	التعريف البنيوي	التعريف المنطقي	التعريف الاسمي	التعريف البنيوي	التعريف المنطقي
عدد الكلمات	163	0	5	110	0	2
النسبة المئوية	% 97,60	% 0	% 2,99	% 98,21	% 0	% 1,78
السنة الرابعة	رياض النصوص الجزائر			تـونـس		
أنواع التعاريف	التعريف الاسمي	التعريف البنيوي	التعريف المنطقي	التعريف الاسمي	التعريف البنيوي	التعريف المنطقي
عدد الكلمات	152	0	8	152	0	1
النسبة المئوية	% 88.37	% 0	% 4.65	%99.34	% 0	%0.65

الجداول السابقة أن التعريف الاسمي هو التقنية المستخدمة بكثرة في شرح مفردات النص(الجزائرية والتونسية)على حدّ سواء، وفي هذا التعريف يكتفي بتقديم معنى اسم الشيء المعرّف دون تجاوز ذكر حدّه أو ماهيته أو خصائصه المميزة، ومن ثمة الوقوف على الطريقة التي تستعمل بها هذه الكلمة في اللسان المستعمل بين الناس[27].

وللتعريف الاسمي فروع عديدة نذكر منها ما جاء به "جيلالي حلّام" : التعريف بالمرادف وبالضد، بالاشتقاق، بالشبيه، إلى غير ذلك من الفروع، وقد كان تعريف المفردة بالمرادف أكثر تقنية معمول بها، وهذا لسرعة الحصول على الألفاظ المقاربة أو تلك المنتمية إلى حقل واحد، وهي ميزة تربوية تعليمياتية تثري الرصيد المفرداتي[28]، وهو

ما يفسر كثرة استعمالها إذ بلغت نسبتها في كتاب السنة الثالثة "رياض النصوص" 97.00 %، أما في كتاب" ينابيع" فبلغت98.21 %، وقد بلغت تقريبا نفس النسبة في كتب القراءة للسنة الرابعة.

أما عن التعريف بالضد وهو تعريف يقوم على ذكر كلمة مضادة للكلمة المدخل[29]، قد سجّل نسبة ضئيلة جدا في كلتا المرحلتين.

وجاءت نسبة التعريف المنطقي أقل نسبة من التعريف الاسمي، والمقصود بالتعريف المنطقي هنا هو "التعريف الذي يصنف الكلمات بحسب المحسوس والمجرد والحقيقة، وكثيرا ما يفسر المدخل بجمل أو بخصائص يصف مضمونها من دون أن يعرفها لغويا"[30] فهو إذن تعريف جوهري يسعى إلى معرفة خصائص الشيء التي تدل عليه الكلمة.ومن فروعه التعريف الحقيقي"Real" الذي يُعنى بشرح الكلمة بذكر مكوناتها الدلالية"[31] والمتمحورة حول الكليات الخمس ويقصد بها المباني العامة التي تصدق على كثير من الأشياء وتسمى المحمولات وهي المعاني المجردة(الجنس، والنوع، والفصل والخاصية والعرض العام). ومثال ذلك لفظة: الخطّاف – طائر أسود وأبيض[32]، وهي لفظة توفّر فيها حضور ركنين: الجنس والخاصية، **الطحالب**:الطحلب: نبات شديد الخضرة له ساق وليس له جذور حقيقية ينمو في الأماكن الرطبة[33].

كما وردت تعاريف مصطلحية "Terminologique" تختلف عن سابقتها في كونها تختص بالألفاظ التي تتصل بمجال من المجالات المعرفية في العلوم الطبيعية أو الإنسانية لدى جماعة من الباحثين في ميدان معين[34]. ومن المفردات الواردة نذكر: الحساسية، التهاب وهي مفردات تنتمي للميدان الطبي[35].

أما التعريف البنوي فلم يسجل أي نسبة مئوية، وهذا يدل على عدم الاستناد إلى مثل هذا التعريف الذي يهدفّ إلى المعرفة عامة، جرائيا أو سياقيا وهو يقوم على ركنين هما: التعريف المعجمي والتعريف الدلالي.

***نتائج الدراسة:**

1- يفترض في تقنية الشرح بالترادف أن يكون القارئ بوجه عام والمتعلم بوجه خاص عالما بالمترادف، وهذا ما لا يتوفر دائما، فقد تشرح المفردات كما سبق وأن أشرنا بمفردات أكثر غرابة من ذلك: بدلة مطرّزة: بدلة محرجة[36]، طباخة ماهرة:طباخة حاذقة.

2- تكرار شرح العديد من المفردات: تعجّ، يتألف، يرتدي، يتراكض، برقة.

3- إضافة بعض المفردات وشرحها مع العلم أنها لم ترد في نص القراءة، مثل الجزع: الخوف والحزن.

4- الخطأ في شرح بعض المفردات: التهاب القصبات وقد شرحت بألم واحمرار في الحنجرة[37]. مع أنه داء يصيب الرئة.

5- الاعتماد على السياق في تحديد معنى المفردة وهذا قد يؤدي إلى الحيرة واللبس كما يجعل الشرح غير مفيد للتلميذ. مثل:يستحم: يدخل في الماء، التفت: تغطت مما يؤدي بالمتعلم إلى توظيف المفردة في سياق آخر قاصدا به المعنى الأول.

6- لا يتم شرح بعض المفردات أحيانا بردها من الجمع إلى المفرد أو مشتقاتها.

7- تحتاج بعض المفردات إلى شرح أدق وأعمق وبخاصة إذا كان المتعلم في المرحلة النهائية من التعليم الابتدائي، "مرض فقر الدم": مرض يضعف الإنسان كثيرا.

8- كثرة الأخطاء التي لمسناها في الكتب المدرسية الجزائرية على مستوى هذا النشاط مقارنة بالكتب التونسية.

9- نستنتج أن الفريق التربوي الجزائري كان يستند في عملية الشرح على السياق، فتشرح الكلمة حسب مضمونها في النص أي الاقتصار على فهم المفردة مرتبطة بالنص عكس نظيره التونسي الذي كان يحاول أن يعطي المعنى الحقيق والأصلي للكلمة.

10- نوّع الفريق التربوي التونسي في تقنية شرح المفردات بين التعريف بالمرادف والضد، والاشتقاق. وإن كانت نسبة ضئيلة كما حاول أن يمنح فرصة للمتعلم في هذا النشاط.كأن يكلّف المتعلّم بالبحث عن معنى مفردة في معجم مدرسي وهو مايعرف بالتعلم الذاتي.

11- اعتمد الفريق التونسي في عملية الشرح على منهجية علمية مبتكرة، كما راعى معيار التدرج في الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى، فقام بشرح المفردات الصعبة في كتاب السنة الثالثة بينما اعتمد طريقة ثانية في كتاب السنة الرابعة "دروب الحوار" فشرحوا بعض المفردات بينما طلب من المتعلم شرح بقية المفردات، ولعل هدفه كان تهيئة المتعلم والاستعداد للمرحلة المقبلة لأن كتاب السنة الخامسة في هذا النشاط كان في جلّه يعتمد على مهارة وقدرات المتعلم سواء باستخدام المعجم المدرسي أو البحث في ذاكرته المعجمية.

12- وبناء على ماسبق يمكن القول إن الفريق التربوي التونسي كان يمتلك رؤية واضحة ودقيقة عن التقنيات المعتمدة في شرح مفردات النص من الفريق التربوي الجزائري، مع العلم أن أغلب أعضاء الفريق هو الذي ألّف كتب السنة الثالثة والرابعة والخامسة، الأمر الذي يعني أنه كان من الممكن تفادي الوقوع في مثل هذه الأخطاء للإحاطة الكاملة بالكتب المدرسية.

الخاتمة:

قد يخلّف هذا النشاط "شرح معاني المفردات" والمرتبط بنصوص القراءة نتائج وآثارا سلبية على المستقبل اللغوي للمتعلمين وخاصة على مستوى اكتسابهم لألفاظ اللغة ومعانيها، ومن ثمة في مستوى تحصيلهم العلمي والثقافي وفي قدراتهم الفكرية والإبداعية. ولهذا ندعو إلى ضرورة مراجعة وتهذيب كتب اللغة العربية خاصة فيما يتعلق بهذا النشاط وكذا إرفاق الكتاب المدرسي بمعجم مدرسي يساير المتن التعليمي حتى يتم تفادي الكثير من الأخطاء التي قد يقع فيها معدو البرامج الدراسية.وحتى يتحقق ذلك ينبغي:

1- تكوين فريق بحث خاص وتزويدهم بكل الإمكانيات للمراجعة اللغوية الدقيقة للكتب المدرسية المؤلفة.

2- فسح مجال المنافسة للباحثين في بناء وصناعة معاجم مرحلية تساير البرامج الدراسية.

3- السعي إلى توفير معاجم مدرسية سواء في مكتبات القسم أو مكتبة المدرسة، ليسهل على التلميذ تداولها كما يتسنى للمعلم أن يكلف المتعلمين بالبحث عن معاني مفردات جديدة.

4- ضرورة تدريب المتعلمين لمختلف المراحل الدراسية على استخدام المعاجم اللغوية، بغية التعرف على كيفية استخدام هذه المعاجم لتمكينهم من الكشف عن معاني الكلمات التي قد تمر بهم.أما بالنسبة لمواصفات الرصيد المعجمي النموذجي فينبغي ما يأتي:

1- تفسير الكلمات بعبارات، أو كلمات لا يجد فيها المتعلم صعوبة في إدراك مفاهيمها أو مضامينها وألا تتعدد التفسيرات بل ينبغي عدم تعدد المرادفات إذا كان يتميز بعضها عن البعض الآخر بمعان دقيقة لئلا يختلط مفهوم الكلمة في ذاكرة التلميذ فتبقى مشوشة وغير دقيقة.

2- المزاوجة في عملية الشرح بين ذكر مرادف الكلمات، وتبيين معناها في عبارة، مع ذكر الفعل الذي صيغت منه الكلمة وردها إلى المفرد إن كانت جمعا.

3- الاعتماد على طريقة الشرح بالصورة لأن هذه التقنية لا تتوقف على فئة عمرية دون أخرى، بل حسب طبيعة الكلمة لأن هناك كلمات تستدعي حضور الصورة في عملية الشرح.

4- استخدام الشواهد التوضيحية خاصة عند تفسير الكلمات الغريبة التي لا تتّضح معانيها من خلال سياقات النصوص التي ترد فيها، وإلا بذكر مرادفاتها أو العبارات التي تذكر تفسيراتها ليستوعب التلميذ الكلمات مع معانيها.

5- ضرورة مراعاة التنويع في الشرح خاصة حين الانتقال من مرحلة إلى أخرى.

7- إتاحة فرصة للتلميذ من أجل التعلم الذاتي بانتقاء الكلمات ليبحث عنها في المعجم إذ يتم إهمال كلمة أو كلمتين في الشرح شريطة ألا تكون من بين الكلمات المفاتيح في النص، ويكلف التلميذ بشرحها اعتمادا على معجم مدرسي وهو مقترح معمول به في الكتب المدرسية التونسية.

الهوامش والإحالات

1- أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية: أهميتها-مصادرها- وسائل تنميتها، عالم المعرفة، العدد212، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت، 1996، ص 197-198.

***المعاجم المرحلية:** عبارة عن معجم واحد متدرج أو قاموس ذي أجزاء متسلسلة متنامية إذ يتضمن مجموعة من مفردات اللغة التي تنتقى بما يتناسب مع عمر الناشئ ومستواه الإدراكي والعلمي وقدراته المكتسبة وحاجاته في التعبير ومدى قدرته على البحث وصبره على التتبع والفحص وينمو هذا المعجم ويتسع مع نمو الناشئ ونمو قدراته واتساع ثقافته ليمده بثروة لغوية أوسع وأعمق بشكل تدريجي ونتيجة لذلك تتعدد المعاجم المرحلية حسب المراحل الزمنية والتعليمية للناشئين. للمزيد انظر المرجع نفسه ص 225-226.

****شرح معاني مفردات النص:** نشاط يندرج في الكتب المدرسية- الجزائرية والتونسية-ويكون مرافقا للنصوص المعروضة فيه، ويلجأ المؤلفون إليه لشرح بعض المفردات التي يرون بأنها مستعصية الفهم على المتعلم.

2- عباس الصوري، الرصيد المعجمي الحي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2002، ص 12.

3- عبد الكريم الفيلالي، اكتساب اللغة العربية وتعلمها عند الطفل المغربي-الرصيد المعجمي-، bشركة مطابع الأنوار المغاربية، المغرب ط1، 2012، ص 101.

4- عباس الصوري، الرصيد المعجمي الحي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1 2002، ص 136.

5- أحمد العايد، معجم الأطفال الأساسي المصور الثنائي، مجلة اللسان العربي، العدد20، 1983، ص 103.

6- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، ط 2، 2004، لبنان، ص 72-73.

7- أحمد العايد، معجم الأطفال الأساسي المصور الثنائي، مجلة اللسان العربي، العدد20، 1983، ص 103.

8- للاستزادة انظر عبد الغني أبو العزم، المعجم المدرسي: مناهجه وأسسه وتوجهاته، مؤسسة الغني للنشر، المغرب ط1، 1997، ص 224 -225.

9- عباس الصوري، الرصيد المعجمي الحي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2002، ص 139.

10- المرجع نفسه، ص140 نقلا عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرصيد اللغوي....العربية/تونس: 1998

11- عباس الصوري، الرصيد المعجمي الحي، ص 138.

12- اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي، الرصيد اللغوي الوظيفي للمرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، ط1، سبتمبر1975، ص 68-177-116-111-172-146-72-106-94.

13- فوزية بن صافية وإيمان حمايدية، منهاج تعليمية اللغة العربية وتنمية الرصيد اللغوي: دراسة مقارنة في منهاجي تونس والجزائر- كتاب القراءة للسنة الثانية ابتدائي -أنموذجا-مذكرة ماستير، عنابة 2012، ص 118-122.

*****كتاب لغتي الوظيفية-** السنة الثانية من التعليم الابتدائي: استمدّ عنوان الكتاب المدرسي من مشروع" الرصيد اللغوي الوظيفي" المعد خصيصا لتغطية حاجيات المتعلم من الرصيد اللغوي وبالتالي استفادة الكتب المدرسية منه.

14-عبد الرحمن الحاج صالح، الرصيد اللغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، 2010. ص 12 -13.

****صمويل جونسون " Samuel Johnson" كان كاتبَ مقالاتٍ، ومؤرِّخًا، وأديبًا، وشخصيةً بارزة في القرن الثامنَ عشر، ولد في إنجلترا، في الثامنَ عشرَ من أيلول/سبتمبر، عامَ 1709 أتى من بيئة متواضعة ليصبح واحدًا من أعظم الشخصيات الأدبية في عصره. عُرف بمقالاته، وترجماته الذاتيّة، ومعجمه الانجليزي الذي نشر عام 1755، فجلب له تأييدا كثيرا، وكتابه الأسطوريِّ المُعدّل. ظلّ جونسون يكتب وتضمّنت أعمالُه الأخيرةُ الحكايةَ الفلسفيّة (تاريخُ راسيلاس، أميرِ الحبشة)، ومجموعةً من المقالات لمجلة The Idler وتوفّي في الثالثَ عشر من كانون الأول/ديسمبر، عامَ 1737 م .انظر http://www.biography.com/people/samuel-johnson-37037

15– علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، مكتبة لبنان ناشرون، ط 3، 2004، لبنان، ص 164.

16– أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية: أهميتها–مصادرها–وسائل تنميتها، ص 216.

17– كتابي في اللغة العربية – لغتي الوظيفية – السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012 – 2013، الجزائر. ص 10.

18– المرجع نفسه، ص 26.

19– ينابيع كتاب القراءة لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الأساسي، المركز الوطني البيداغوجي، 2012، تونس ص 102.

20– رياض النصوص، كتابي في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011–2012، الجزائر، ص 181.

21– ينابيع، السنة الثالثة، تونس، ص 104.

22– المرجع نفسه، ص 26.

23– المرجع نفسه، ص 70.

24– رياض النصوص، السنة الثالثة، الجزائر، ص (19–87)، (29–73–149)، (33–159)، (109–87)، (11–141)، (131–177).

25– مسالك القراءة، السنة الخامسة من التعليم الأساسي، طبع الشركة التونسية لفنون الرسم 2013، تونس، ص 100.

26– انظر حلام الجيلالي، تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 1979، الجزائر، ص 105، 138، ومحمد رشاد الحمزاوي، من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا، دار الغرب الإسلامي. تونس 1986، ط1، ص 149 –168.

27– حلام الجيلالي، تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، ص 105.

28– المرجع نفسه، ص 112.

29– حلّام الجيلالي، تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، ص144 نقلا عن أبو الفرج محمد أحمد، المعاجم اللغوي في ضوء دراسات علم اللغة الحديث، دار النهضة العربية، 1966، بيروت، ص 105.

30– محمد رشاد الحمزاوي، من قضايا المعجم العربي قديما وحديثا، ص 166.

31– حلّام الجيلالي، تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، ص 129 نقلا عن منير البعلبكي، ص 418.

32– رياض النصوص، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الجزائر، ص 105.

33– ينابيع، السنة الثالثة من التعليم الأساسي، الجزائر، ص 141.

34– حلّام الجيلالي، تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، ص 137.

35– رياض النصوص، السنة الثالثة، الجزائر، ص 69،73.

36– رياض النصوص، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الجزائر، ص 47.

37– المرجع نفسه، ص 73.