

الرصيد اللغوي العربي وأهميته في تعليم اللغة العربية. The Arabic linguistic balance and its importance in teaching the Arabic language.

د. محمد ولددالي ♥

المعرف الرقمي للمقال: DOI 2025 10.33705/0114-027-004-006

تاريخ الاستلام: 2025-09-22 تاريخ القبول: 2025-10-12 تاريخ النشر: 2025-12-15

ملخص: يهدف هذا البحث إلى تحديد مفهوم الرصيد اللغوي، وتقصي عناصره المفهومية عند اللسانيين العرب القدماء، وعند اللسانيين الغربيين المحدثين، لمعرفة نظرة هؤلاء وأولئك إلى أهميته في تعليم اللغة وتعلمها. ويبحث عطا على ذلك في كيفية اعتماد هذا المفهوم العلمي في تعلم اللغة العربية وتعليمها.

وقد توصل البحث إلى جملة من النتائج، أهمها أن مفهوم الرصيد اللغوي هو مفهوم أصيل في البحث اللساني العربي، عرفه اللسانيون العرب في القرن الرابع الهجري، واعتمدوه في مجال تعليم اللغة وتعلمها، غير أن البحث اللساني الغربي الحديث أثرى هذا المفهوم بتطبيق مناهج حديثة، كالمنهجين الوصفي والإحصائي، وعليه فإنّ اعتماده في اختيار المحتوى الذي يُقدّم للمتعلم أمر ضروري، لكي تتعد العملية التعليمية - التعلمية عن الارتجال والذاتية.

♥ جامعة يحيى فارس بالمدية، مخبر الدراسات المصطلحية والمعجمية، الجزائر، البريد الإلكتروني: ouddali.mohamed@univ-medea.dz (المؤلف المرسل).

كلمات مفتاحيّة: اللّغة؛ انتقاء الألفاظ؛ اللّغة الأساسيّة؛ التّعليم.

Abstract: This research aims to define the concept of linguistic stock and explore its conceptual elements among ancient Arab linguists and modern Western linguists, to understand their respective perspectives on its importance in language teaching and learning. Furthermore, it examines how this scientific concept is adopted in Arabic language learning and teaching. The research reaches a number of conclusions, the most important of which is that the concept of linguistic stock is an authentic concept in Arabic linguistic research. Arab linguists identified it in the fourth century AH and adopted it in the field of language teaching and learning. However, modern Western linguistic research has enriched this concept by applying modern approaches, such as descriptive and statistical approaches. Therefore, adopting it in selecting content presented to learners is essential, so that the teaching-learning process is free from improvisation and subjectivity.

Key words: the language; Selection of words; Basic language; the education.

1. **مقدّمة:** قديماً وصف العلماء اللّغة بأنّها واسعةٌ لا يُحيطُ بها إلا نبيٌّ وهذا على مستوى الوضع، أي ما تواضع عليه أبناء اللّغة فيما بينهم، أما على مستوى الاستعمال، فاللّغة تتّسعُ أكثر، لأنّ الألفاظ والعبارات تتنوع وتتعدد معانيها، لتعطيها ثراءً يُغطي ما يصبو إليه مستعملو اللّغة من معانٍ وأغراض. ولئن كانت خاصيّة الثراء في اللّغة من هذه الزاويّة أمراً محموداً، فإنّها من زاويّة تعليم اللّغة للنشء قد تصبح عقبة أمام مُتعلّم اللّغة ومُعَلِّمها على حدٍ سواء، مما يجعل العمليّة التّعليميّة - التّعلّميّة صعبة، بسبب صعوبة انتقاء عناصر المحتوى اللّغويّ عند المعلم، وصعوبة الاستيعاب عند المتعلم. ومن

هنا تباينت الرؤى أمام هذه العقبة، فاختارت التربية التقليدية الجانب الكمّي وحرصت على حشو ذهن المتعلم بأكبر قدر ممكن من ألفاظ اللغة وصيغها في حين اختارت التربية الحديثة، انتقاء عناصر المحتوى المعدّ لتدريس اللغة، مع التدرج في إثراء تلك العناصر من مرحلة إلى أخرى، وهو ما عُرف بالرصيد اللغوي. فما هو الرصيد اللغوي؟ ولماذا تلجأ التربية الحديثة إلى ضبطه والاعتماد عليه في العملية التعليمية-التعلمية؟ وما هي مصادر جمعه؟ وما أهميته في تعليم اللغة العربية لأبنائها أو لغير أبنائها؟

والفرضية التي يعتمد عليها هذا البحث هي أنّ الانتقاء الذاتي العشوائي للعناصر اللغوية التي تُقدّم للمتعلم، لا تُخدم تعليم اللغة العربية، في حين أنّ الانتقاء العلمي الموضوعي يُخدم تعليمها، ويجعلها أقرب إلى الفعالية. ويطمح البحث إلى معرفة كُنه هذا المفهوم وأهميته في خدمة اللغة العربية. وتقوم منهجيته على تعريف الرصيد اللغوي لغة واصطلاحاً، وتتبع مفهومه عند اللسانيين القدماء والمحدثين، ثم تبيان حاجة اللغة العربية إلى هذا المفهوم في العصر الحديث، وأخيراً نتناول أهميته في تعليمها لأبنائها ولغير أبنائها.

2. تعريف الرصيد اللغوي لغة واصطلاحاً:

1.2. التعريف اللغوي: عبارة الرصيد اللغوي تركيبٌ وصفي يتألف من صفة وموصوف، أما الصفة فهي صفة الانتساب إلى اللغة، وأما الموصوف فهو الرصيد. جاء في معجم لسان العرب: "رَصَدَ: الرَّاصِدُ بالشَّيءِ: الرَّاقِبُ لَهُ. رَصَدَهُ بِالْخَيْرِ وَغَيْرِهِ، يَرْصُدُهُ رَصْدًا وَرَصْدًا: يَرْقُبُهُ، وَرَصَدَهُ بِالْمُكَافَأَةِ كَذَلِكَ. وَالتَّرْصُدُ التَّرْقُبُ... وَرَوَى أَبُو عُبَيْدَةَ عَنْ الْأَصْمَعِيِّ وَالْكَسَائِيِّ: رَصَدْتُ فَلَانًا أَرْصُدُهُ إِذَا تَرَقَّبْتُهُ. وَأَرْصَدْتُ لَهُ شَيْئًا أَرْصِدُهُ: أَعْدَدْتُ لَهُ." (ابن منظور: دت.) وجاء في المعجم الوسيط: "رَصَدَهُ رَصْدًا، وَرَصَدًا: قَعَدَ لَهُ عَلَى الطَّرِيقِ يَرْقُبُهُ وَيُقَالُ رَصَدَ النَّجْمَ، وَرَصَدَهُ بِالْخَيْرِ وَغَيْرِهِ: رَقَبَهُ... الرَّصِيدُ: مَا يَبْقَى لِلْمُودِعِ فِي الْمَصْرَفِ مِنْ حِسَابِهِ الْجَارِي." (مجمع اللغة العربية: 2004).

ومن خلال ما ورد في المعجمين يتبين أن أشهر المعاني اللّغويّة للأصل اللّغويّ رَصَدَ معنيان: الأول: هو ترقّب الشيء وانتظاره لتحديد موقعه، كمراقبة الهلال والنجم ليلاً، وترقّب الصائد لصيده. والثاني: هو إعداد شيء لشيء وتخصيصه له، ومنه قولنا: رُصِدَتْ ميزانيّة خاصّة لإنجاز المشروع، ومنه أيضاً الرصيد المالي. ثم نُقلت لفظة الرصيد نقلاً مجازياً، من المجال المالي إلى المجال اللّغويّ، فقليل الرصيد اللّغويّ، لما بينهما من علاقة المشابهة، إذ إن الرصيد المالي ملكٌ لصاحبه، يعود إليه عند الحاجة، ويأخذ منه ما يشاء وكذلك الرصيد اللّغويّ هو ملك لجماعة المستعملين يختارون منه ما يشاؤون من الألفاظ والعبارات عند الاستعمال.

2.2. التعريف الاصطلاحي: حدّد الباحثون الرصيد اللّغويّ بأنّه: "مجموعة من المفردات والعبارات العربيّة الفصيحة، أو ما كان على قياسها، ممّا يحتاج إليه التلميذ في سن معيّنة من عمره، حتى يتسنى له التعبير عن الأغراض والمعاني العاديّة التي تجري في التّخاطب اليومي من جهة، ومن ناحية أخرى للتعبير عن المفاهيم الحضاريّة والعلميّة الأساسيّة التي يجب أن يتعلمها في هذه المرحلة" (عبد الرحمان الحاج صالح: 2005). فالرصيد اللّغويّ هو تلك الكميّة التي يختارها الباحثون من الألفاظ والعبارات الفصيحة، الجاري استعمالها في التّخاطب اليومي للمتعلم، والتي يحتاج إليها في المرحلة الأولى من تعلمه للتعبير عن الأغراض والمفاهيم الأساسيّة الضروريّة في تلك المرحلة، ثم تتوسع كلما توسعت حاجته إلى مفاهيم جديدة.

ويطلق الباحثون على هذا المفهوم عدة مصطلحات، منها: الرصيد اللّغويّ¹ الحصيلّة اللّغويّة²، اللّغة الأساسيّة³، والقائمة اللّغويّة⁴... وغيرها من التّسميات. وتجدر الإشارة إلى أن الرصيد اللّغويّ لا يختص بالألفاظ والعبارات فحسب، بل يشمل كذلك الأبنية الإفراديّة والتركيبيّة، وهي الأنماط أو المثلّ الإفراديّة والتركيبيّة التي تضبط تلك الألفاظ والعبارات.

3. الرصيد اللغوي بين اللسانيين القدماء والمحدثين:

1.3 . الرصيد اللغوي عند اللسانيين العرب القدماء: لم تغب فكرة التأليف

في مفهوم الرصيد اللغوي عن أذهان اللسانيين العرب القدماء، منذ القرن الرابع الهجري، وكانت لهم جهود انتقائية مُعْتَبَرَةٌ للمادة اللغوية، عند فئاتٍ مختلفةٍ منهم، مثل اللغويين، والنحاة، والبلاغيين، وكان الجانب التعليمي في ذلك الانتقاء ماثلاً أمام أعينهم، مما أدى إلى ظهور الكثير من المؤلفات في هذا المجال، فهناك "مؤلفات في التّميّة المعجميّة، منها كتاب الألفاظ الكتابيّة للهمذاني (المتوفى: 320هـ)، وجواهر الألفاظ لقدامة بن جعفر (المتوفى: 337هـ)، وفي الكتابين جهدٌ انتقائيٌّ واضحٌ لتقديم المفردات للدارسين. واستمر تأليف اللغويين والنحاة للكتب التعليميّة على مدى عدة قرون في إطار تصورهم لعلوم اللّغة وتعليمها" (محمود فهمي حجازي: 1993). ويمكن أن نضيف إلى الكتابين المذكورين كتاباً آخر هو كتاب مُتَخَيَّر الألفاظ لأحمد بن فارس (ت: 395هـ). والمُطلّع على هذه المصادر الانتقائية يمكن أن يلاحظ ما يلي:

أ= أن المادة اللغوية التي تحويها لا تقتصرُ على الألفاظ المتداولة وحدها بل تشمل أيضاً العبارات المشهورة السائرة في استعمال الناس. قال ابن فارس في كتابه: مُتَخَيَّر الألفاظ: "وَجَعَلْتُ مَفَاتِحَ أَبْوَابِهِ الألفاظ المفردة السهلة، وختمته بالألفاظ المركبة الجارية مجرى الأمثال، والتشبيهات والاستعارات" (ابن فارس: 1970)، وذلك لأنّ المتعلّم يحتاج إليهما معاً.

ب= أنّها لم تستقِ مادتها من المعاجم اللغوية، بل عادت إلى المادة اللغوية كما هي مستعملة في مظانها، بعد أن قام مؤلفوها بمسح تلك المصادر واستخراج المحتوى المطلوب منها. قال ابن فارس: "وعوّلتُ في أكثره على ألفاظ الشعراء بعد التّنقير عن أشعارهم، والتّأمل لدواوينهم" (ابن فارس: 1970). لأنّ المعجم يحوي ألفاظ اللّغة غريبها ومهجورها ومستعملها، بخلاف دواوين الشعراء

التي تمد الباحث بالألفاظ الحيّة المستعملة بالفعل، بغض النظر عن المستوى اللغوي الذي استعملت فيه تلك الألفاظ؛

ج= مراعاة معيار مستويات الاستعمال اللغوي في تصنيف هذه الألفاظ ومستوى المتعلم الذي تُوجّه إليه تلك المادة اللغوية، قال ابن فارس: "إن الكلام ثلاثة أضرب: ضرب يشترك فيه العلوية والدون، وذلك أدنى منازل القول وضرب هو الوحشي، كان طباع قوم فذهب بذهابهم، وبين هذين ضرب لم ينزل نزول الأول، ولا ارتفع ارتفاع الثاني، وهو أحسن الثلاثة في السماع والأدب على الأفواه، وأزینها في الخطابة، وأعذبها في القريض، وأدلتها على معرفة من يختارها، وإنما ألقت كتابي على الطريقة المثلى والرتبة الوسطى" (ابن فارس: 1970).

فابن فارس كما يتضح من القول السابق يدرك أن الكلام ليس مستوى واحداً ففيه العامي، وفيه الغريب، وفيه ماهو بينهما، وهو المستوى الأدبي الرفيع الذي كان يستهدف تعليمه للناس. فقد جمع في كتابه مادة هذا المستوى. وهذا ما استهدفه أيضاً عبد الرحمان بن عيسى الهمذاني (ت: 327هـ) في كتابه الألفاظ الكتابية، الذي ضم مادة لغوية إفرادية وتركيبية، يحتاجها كُتّاب الرسائل والدواوين، قال: "فجمعت في كتابي هذا لجميع الطبقات أجناساً من ألفاظ الرسائل والدواوين البعيدة من الاشتباه والالتباس، والسليمة من التّعير المحمولة على الاستعارة والتلويح، على مذاهب الكُتّاب وأهل الخطابة، دون مذاهب المتشدّقين والمتفاسحين" (الهمذاني: 1991). وهي الغاية ذاتها التي كان يتغيّاها أحمد بن فارس في كتابه: مُتَخَيَّرُ الألفاظ، أي اختيار المادة اللغوية، ذات المستوى الأدبي الرفيع، قال: "هذا كتاب مُتَخَيَّرُ الألفاظ، مُفَرِّدٌ ومُرَكَّبٌ، وإنما نحلتها هذا الاسم، لما أودعته من محاسن كلام العرب، ومُسْتَعْدَبُ ألفاظها وكريم خطابها، منظوم ذلك ومنثور، ولم أَلْ جهداً في الانتقاء والانتخاب والتّخيار" (ابن فارس: 1970).

د = تفضيل المادة اللغوية الشائعة على السنة مستعملي اللغة على المادة الغريبة القليلة الدوران على ألسنتهم، وهو ما لاحظته مُحقق كتاب الألفاظ الكتابية للهمذاني، وعَلَّلَ ذلك بالغاية التعليمية، قال: "أما الهمذاني فيبدو مُهملاً للغريب، شديد العناية بالمستعمل الشائع من الألفاظ، لأنه أَلَفَ كتابه لصبيان المكاتب". (ابن فارس: 1970).

ه = الميل إلى الإيجاز والاختصار، في جمع المادة اللغوية مراعاةً لمستوى المتعلم، وهذا ما أشار إليه أحمد بن فارس في مقدمة كتاب مُتَخَيَّر الألفاظ عندما أحال قارئ الكتاب الذي يرغب في الاستزادة إلى كتاب آخر أَلَفَ بعنوان: الحبير المذهب، فقال: "وَأَثَرْتُ فِيهِ الْاِخْتِصَارَ، وَتَنَكَّبْتُ الْإِطَالَهَ، فَإِنْ سَمَتْ بِهِ هِمَّتُهُ [أي المتعلم] إلى كتابٍ أَجْمَعَ مِنْهُ، قَرَأْتُ كِتَابِي الَّذِي أَسْمَيْتُهُ الْحَبِيرَ الْمَذْهَبَ، فَإِنَّهُ يُوْفِي عَلَى سَائِرِ مَا تَرَكْتُ ذِكْرَهُ ههنا من محاسن كلام العرب إن شاء الله" (ابن فارس: 1970).

و = الاهتمام بتسويق الألفاظ غالباً، إذ كثيراً ما يورد المؤلف اللفظة أو العبارة في قولٍ يُفسرها، وهذا ما نجده على سبيل المثال عند ابن فارس، حينما شرح لفظة الخامل، فقال: "وَالْقَوْلُ الْخَامِلُ الْخَفِيزُ وَفِي الْحَدِيثِ: (أَذْكُرُوا اللَّهَ ذِكْرًا خَامِلًا) أَي: خَفِيزًا" (ابن فارس: 1970).

ز = اعتماد العلاقات الذهنية في تصنيف عناصر المادة اللغوية، مثل علاقة الترادف أو التشابه في الجمع بين اللفظة أو العبارة مع مُقَابِلَتِهَا تارةً وعلاقة التّضاد في الجمع بين اللفظة وضدها تارةً أخرى، فنجد أن "باب الشباب تبعه باب الشيب، وباب الشَّتَانِ والبَغْضَةِ تبعه باب الكراهية، وباب الفرح تبعه باب الحُزن، وباب السخاء تبعه باب البخل..." (ابن فارس: 1970). وبذلك تتعالق الألفاظ في مجموعات بعلاقة الترادف، أو بعلاقة التّضاد، ممّا يسهل على المتعلم تذكرها، وتواردها على خاطر.

ومجمل القول فإنّ اللسانين العرب القدماء كانوا على دراية بموضوع سعة اللّغة، وعدم قدرة المتعلم على الإحاطة بها كلّها، فصنفوا مادتها الإفراديّة والتركيبية تبعاً لمستويات الاستعمال التي يتطلب كلّ منها صنفاً من العناصر دون صنفٍ آخر، فهناك مستوى الألفاظ الجزلة التي تناسب المستوى الأدبي الرفيع، وهناك مستوى الألفاظ الغريبة... وهكذا، كما ربطوا ذلك بحاجة المتعلّم الذي توجّه إليه مُصنّفات الانتقاء اللّغويّ. واعتمدوا في ذلك أساساً منهجية لا تختلف كثيراً عما جاء به اللسانيون الغربيون في العصر الحديث.

3. 2 . الرصيد اللّغويّ عند اللسانيين المحدثين: يُميّز الباحثون في مجال تعليم اللغات بين الطرائق التّقليديّة (Méthodes traditionnelle) والطرائق الحديثة (Méthodes nouvelles) فالطرائق التّقليديّة هي "مجموعة من الطرائق القاسم المشترك بينها كونها قديمة أو مُنمّورة حول تبليغ المعارف وسلطة المدرّس" (عبد الكريم غريب: 2006)، ومن أهم خصائص هذه الطرائق، أنّ تنظيم القسم يعتمد على هيمنة المدرّس، وعقابه، فضلاً عن أنّ تقييم المتعلّم يعتمد بالدرجة الأولى على استرجاع المعلومات وتذكّرها (عبد الكريم غريب: 2006). في حين أنّ الطرائق الحديثة هي مجموعة من الطرائق البيداغوجيّة تتمحور حول نشاط الطفل وتعلّمه الذاتي" (عبد الكريم غريب: 2006). ومن أهم خصائصها الملاءمة بين المدرسة وحاجات الطفل، وأخذ حوافز المتعلّم واهتماماته بعين الاعتبار في العمليّة التّعليميّة - التّعلّميّة. (عبد الكريم غريب: 2006).

وإذا عدنا إلى الطرائق التّقليديّة في البلدان الغربيّة نجد أنّ تعليم اللّغة في مراحلها الأولى لم يكن يعتمد عمليّة الانتقاء والإحصاء في إعداد المحتوى اللّغويّ، وتعليمه، وكان طالب اللغات يحشو ذاكرته بقوائم من المفردات والصيغ، لا يعرف درجة شيوعها، وكانت ذاكرته تتّمتلّ ما تستطيعه، مُهملةً

أحيانا الهامَّ لِحِفْظِ النَّافِهِ، وعازفةً عن الجوهر للتعلُّقِ بالسَّطْحِيّ" (ريمون طحان: 1984).

غير أنَّ تطور البحث اللساني والتربوي والنفسي والاجتماعي في أوروبا وأمريكا، وخاصةً خلال النصف الثاني من القرن العشرين، جعل النظرة إلى تعليم اللغة تختلف عما سبق، وتحولت الأنظار من الجانب الكمّي إلى الجانب الكيفي، وتبين أنَّ اللغة رصيّدٌ كبيرٌ من الألفاظ والتراكيب الموجودة بالقوة في أدمغة أبناء المجتمع الذين تواضعوا عليها، ولكن الكميّة التي يحتاج إليها مُستعملو اللغة، والموجودة بالفعل في استعمالاتهم هي أقلُّ من ذلك بكثير، ومن هنا تم اعتماد مُدَوَّنَة الوجه المنطوق، والوجه المكتوب من اللغة في الوقت نفسه، وإحصاء ما يُستعمل منها، وما هو شائع في الحياة اليوميّة، ممّا سُمّي عند الباحثين باللغة الأساسيّة، وهي أقلُّ ممّا يوجد في بطون المعاجم والقواميس وبذلك "طبّقت اللغة الأساسيّة علم الإحصاء، ونشرت لغةً مُيسّرةً ومُبَسَّطةً بانتقاء مفرداتٍ كثيرةٍ الشيع، وباصطفاء صيغٍ كثيرةٍ الاستعمال، تخضع جميعاً للتّكْمِيم، وتَحْسُبُ حسابَ التّواتر، ثم صَنَّفَتِ المفردات والصيغ وبرمجتها وخصّتها بمستويات مُعيّنة، وعالجت العمل اللّغويّ بمجموعة من النواميس العلميّة والروائز التّجربيّة، ممّا كشف عملَ اللغة، وفَضَحَ أمرها، وأعطى صورةً صادقةً عن وَضْعِهَا الرَّاهِن، فَيَسَّرَ انتقالها من المُعَلِّم إلى المتعلّم بأنجع الوسائل، وبأقرب الطرق، وما تواضع الباحثون على تسميته لغةً أساسيّةً لا يعدو كونه وسيلة موضوعيّة وعلميّة لوصف اللغة، ولوضع خطط استراتيجيّة لتعليمها" (ريمون طحان: 1984).

وأوّل من دعا إلى ضبط القدر المناسب من المادة اللّغويّة التي تُقدّم إلى المتعلّم هو الباحث الإنكليزي هنري سويت (1845-1912م)⁵، ثم أدرك الباحثون الغربيون في حقل تعليم اللغات هذه الحقيقة، وأخذوا بها في أوّل الأمر مع اللغة الإنكليزيّة، فيما عُرف بـ: (Basic English)، ثم تبعها اللغة

الفرنسيّة بعد ذلك فيما عُرف عندهم بـ: (le Francais Fondamental).
"فلقد حُدّد الرّصيد اللّغويّ الفرنسيّ مثلاً بـ: 1176 مُفردة تُغطّي أهمّ الحقول المفهوميّة التي يحتاج الإنسان العادي إلى التّعبير عنها في حياته اليوميّة، وهذه الألفاظ هي التي تُستَعَلُّ في صياغةِ دروس المستوى الأوّل، أي مستوى المبتدئين، وتوزّع على تلك الدروس على امتداد سنة كاملة" (محمد الصالح بن عمر: 1998).

وتجدر الإشارة إلى أنّ الباحثين الغربيين كانوا يعملون على تطوير الرّصيد اللّغويّ من مرحلة إلى أخرى، بحسب حاجة المتعلّم إلى مفاهيم جديدة، "إذا ارتقى المتعلّم إلى الدرجة الثّانيّة تعيّن التّوسيع في فضاءات الحقول المفهوميّة التي ينبغي أن يكتسب القدرة على التّعبير عنها، وهي قدرة تُحوّله هذه المرة الانتقال من مُجرّد التّخاطب حول شؤون حياته اليوميّة إلى التّعبير عن القضايا الفكرية والثقافيّة والحضاريّة والأدبيّة والفنيّة" (محمد الصالح بن عمر: 1998).
ولئن تشابهت عمليّة انتقاء المادة اللّغويّة بين قدماء اللسانين العرب واللسانيين الغربيين المحدثين في الكثير من الجوانب، إلا أنّ اللسانين الغربيين طبّقوا مناهج جديدة في اختيار المادة اللّغويّة للمتعلّمين، وأهمّها المنهجان الوصفي والإحصائي، فضلاً عن بعض المقاييس العلميّة الدقيقة، مثل مقياس الشيوخ، ومقياس التّرّدّد، وغيرهما.

4. الرّصيد اللّغويّ واللّغة العربيّة:

4. 1. اللّغة العربيّة والتّعليم في الوطن العربي: لاحظ معظم الباحثين العرب في الوطن العربي ضعفاً لغوياً عند الناشئة في مرحلة التّعليم ما قبل الجامعي، حتى قال أحدهم: "وجدتُ أنّ من أبرز مظاهر الضعف اللّغويّ لدى هؤلاء الناشئة افتقارهم للطلاقة في التّعبير بلُغَتِهِم الفصحى... كما وجدتُ أنّ من أهمّ أسباب هذه الظاهرة لديهم ضالّةُ محصلهم من ألفاظ الفصحى الملائمة لاحتياجاتهم في التّعبير، وعدم توافر الحوافز والوسائل الكافيّة لديهم

لتنمية هذا المحصول والارتقاء به" (أحمد محمد المعتوق: 1996). وتفتن هؤلاء الباحثون إلى أن "الصعوبة في تحصيل الملكة اللغوية لا تتركز فقط في صعوبة تعلم القواعد النحوية، بل أيضاً في عدم استجابة المادة اللغوية التي يجدها المتعلم في نصوص الدرس اللغوي، وغيره لما يتطلبه التعليم الناجع المفيد" (عبد الرحمان الحاج صالح: 2010).

هذا وقد اختلفت طريقة عمل اللسانيين المحدثين، عن طريقة عمل القدماء في طبيعة المصادر ونوعيتها، وفي طريقة المعالجة على حد سواء، فشملت الوجهين المنطوق والمكتوب، وما هو شائع في الاستعمال في الحديث اليومي فكان البحث عندهم "يعتمد جمع المادة المعجمية لمشروع الرصيد اللغوي على الكتب المدرسية، وعلى كتابات التلاميذ، وعلى أحاديث التلاميذ في الصفوف المختلفة" (محمود فهمي حجازي: 1993).

وبينت البحوث الميدانية التي قام بها بعض الباحثين في الوطن العربي، من خلال إحصاء المادة اللغوية الموجودة في الكتب المدرسية، وتلك التي تشمل عليها أحاديث المتعلم وكتاباته عددا من النقائص، أهمها ما يلي:

أ= "غزارة المادة اللغوية، وكثرة المترادفات التي لا يحتاج إليها الطفل ليواجه الحياة، ككثرة الألفاظ الدالة على نفس المسمى في الكتاب الواحد، والغريب الذي لا يعرفه حتى المعلم نفسه، وغير ذلك؛

ب= خصاصة لغوية فظيعة فيما يخص الألفاظ التي تدل على المسميات المحدثّة في عصرنا الحاضر، كالكثير من أسماء الملابس، والأدوات وأجزائها والمرافق وغيرها" (عبد الرحمان الحاج صالح: 2007)؛

ج= تفضيل مؤلفي الكتب المدرسية لمستوى اللغة الأدبية على مستوى اللغة العادية، ومستوى لغة الكتابة على مستوى لغة المشافهة، مما يؤدي إلى تراجع اللغة العربية عن الاستعمال اليومي. "فاللغة وُضعت للتبليغ والاتصال قبل كل شيء، فإذا لم يفهم ذلك المعلم، وقصدَ تعليم الأساليب التي يجدها في

النصوص في ذاتها ولنفسها، أي كنماذج للأساليب الجميلة، دون مراعاة الاحتياجات التّعبيريّة الحقيقيّة التي يشعر بها المتكلم عند استعماله الفعلي للغة في مختلف الأحوال الخطابيّة التي تنيرها الحياة اليوميّة، فإنّه يكون بذلك أخطأ الغرض من الأساس، بل جَمَدَ بذلك استعمال اللّغة العربيّة، وقَصَرَهُ على الجانب الأدبي الجمالي ليس غير" (عبد الرحمان الحاج صالح: 2007). ومن هنا ظهرت في المغرب العربي بعض الجهود في مجال تحديد الرصيد اللّغويّ للغة العربيّة، نوردها فيما يلي.

4. 2. جهود إنجاز الرصيد اللّغويّ العربي: أدرك الباحثون في حقل تعليمات اللّغة العربيّة في الوطن العربي أن انتقاء المادة اللّغويّة بصورة عشوائيّة، وإدراجها في الكتب المدرسيّة لا يُجدي نفعاً، لأنّ ذلك يؤدي إلى دخول عناصر لغويّة عقيمة لا يحتاج إليها المتعلم، وإهمال عناصر يكون المتعلم في أمس الحاجة إليها للتعبير عن أغراضه، كأسماء بعض المرتفعات اليوميّة، وبعض المصطلحات العلميّة الأساسيّة، كما يُؤدّي إلى الوقوع أحيانا في تكرار بعض العناصر التي لا يحتاج إليها المتعلّم، مثل كثرة المترادفات الدالة على مفهوم واحد.

ومن هنا اقتنع مُعظم الباحثين بضرورة اعتماد منهج علمي دقيق يعتمد على تشخيص واقع استعمال اللّغة العربيّة، عن طريق "إجراء التّحريات الواسعة في كل أنحاء البلاد، بل وفي كل البلدان العربيّة لحصر الرصيد اللّغويّ - أفراداً وتركيباً - حتى نتمكن من المقارنة المنتظمة بين ما يوجد في الاستعمال الحقيقي من الألفاظ والعبارات الفصيحة الحيّة، أو ما يمكن تفصيله بسهولة لأنّ أصله فصيح" (عبد الرحمان الحاج صالح: 2007)، وبهذه الطريقة يتم رصد الواقع اللّغويّ كما هو، ونعرف درجة تواتر كل عنصر لغوي في ذلك الاستعمال، "لأننا في حاجة إلى معرفة درجة شيوع العبارات الفصيحة المستعملة بالفعل في التّخاطب اليومي، وكذلك المشترك منها، وهكذا نحصل

على كمية من العناصر اللغوية المشتركة، ونوحد على أساسها لغة التعليم في مراحل الأولى على الأقل" (عبد الرحمان الحاج صالح: 2007).

بدأت أولى خطوات البحث في الرصيد اللغوي للغة العربية، في المغرب العربي، باتفاق بلدانه الثلاثة (الجزائر، وتونس، والمغرب) على إنجاز الرصيد اللغوي الوظيفي في الستينيات من القرن الماضي، حيث جاء في التعريف بهذا العمل ما يلي: "هو مجموعة مفردات عربية تؤدي مفاهيم الطفل المغربي في سن معينة، تلك المفاهيم التي وردت على لسانه، وتلك التي أضيفت اعتباراً لحاجاته، وهذه المجموعة تمثل ما قد يحسنُ للتلميذ أن يُلمَّ به أثناء السنوات الثلاث" (الرصيد اللغوي الوظيفي: 1975). وتم بالفعل ضبط هذا الرصيد تحت عنوان الرصيد اللغوي الوظيفي، وطبعته وزارة التربية بالجزائر، ثم أُدخل محتوى هذا الرصيد في الكتب المدرسية للبلدان الثلاثة.

ثم رأت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أن تتبنى مشروعاً أعم من المشروع السابق، يضم كل الدول العربية، وحدد الباحثون أهدافه بقولهم: "يهدف هذا المشروع إلى ضبط مجموعة من المفردات والتراكيب العربية الفصيحة أو الجارية على قياس كلام العرب التي يحتاج إليها التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي، حتى يتسنى له التعبير عن الأغراض والمعاني العادية التي تجري في التخاطب اليومي من ناحية، ومن ناحية أخرى للتعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية الأساسية التي يجب أن يتعلمها في هذه المرحلة من التعليم" (عبد الرحمان الحاج صالح: 2007)، وانطلق المشروع بالتعاون بين وزارات التربية في الدول العربية، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. غير أن هذا المشروع تأخر ظهوره "وما نزالُ إلى اليوم ننتظرُ ظهور الرصيد اللغوي الأساسي للغة العربية، رغم مرور حوالي عقدين على إعلان الألكسو (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) الشروع في إنجازه (جويلية: 1975)" (محمد الصالح بن عمر: 1998).

4. 3. أهمية الرصيد اللغوي في تعليم وتعلم اللغة العربية: لا شك أن

للرصيد اللغوي للغة العربية - إذا تم إنجازه بالكيفية العلمية الدقيقة - أهمية في تعليم اللغة العربية، وتتجلى تلك الأهمية في عدة جوانب يمكن أن نجلها فيما يلي:

أ: تحقيق التنمية اللغوية للمتعلمين: فعملية حصر اللغة الأساسية، تسمح للمتعلم في مراحله الأولى، وخاصة في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي بالتحكم في اللغة العربية، ثم يعمل على إثراء لغته في باقي المراحل شيئاً فشيئاً أما قضية النمو المعجمي للتلاميذ في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي، فبدأت بعدة بحوث وصلت إلى قمتها في مشروع الرصيد اللغوي الأساسي، ويستهدف تحديد الكلمات الأساسية التي يمكن الإفادة منها في كتب التعليم، الأمر الذي يحقق تنمية معجمية متوازنة ومُطَرِّدة لأبناء العربية" (محمود فهمي حجازي: 1993)؛

ب: إثراء المعجم المدرسي: ظهرت بعض المعاجم المدرسية الجيدة في الوطن العربي، غير أن "أكثر هذه المعاجم الخاصة بالطفل أو الطلاب اعتمدت - كما قلنا - على المعاجم القديمة مع الثقات غير كافٍ إلى ما أُحدث في أيامنا من أسماء الآلات والمفاهيم العلمية والتقنية، وما أُبدع من ذلك، وغير ذلك. وكل ذلك تم على طريقة ذاتية في الغالب لا تعتمد على جرد النصوص المحررة أو المنطوقة (الفصيحة)" (عبد الرحمان الحاج صالح: 2005). فالرصيد اللغوي للغة العربية يسهم - بلا شك - في إثراء هذا النوع من المعاجم، لأنه يحدد بكيفية علمية وموضوعية الألفاظ التي يستعملها التلميذ بالفعل، وهي التي تظهر بصورة فعلية في كلامه؛

ج: دعم المعلم بتصور علمي بنوي عن اللغة العربية: إذ "قام الإحصائيون لمعرفة الصيغ الصرفية والنحوية الشائعة بعمليات مُعَقَّدة، واستخدموا الجزازات وقرينة النواتر، وقد استطاعوا معرفة خصائص اللغة معرفة علمية وبنائية قد

تُقدّم للمعلم المبتدئ مجموعة من المعلومات تُساعده على القيام بمهمة التدريس على أكمل وجه" (ريمون طحان: 1984)؛

د: تقليص الفوارق بين المستوى الفصيح والمستوى العامي: عرفنا سابقا أن من المصادر التي يعتمد عليها الرصيد اللغوي مستوى اللغة المنطوقة بالفعل بين التلاميذ في الأحاديث اليومية، وعندما ننتمي من هذا المستوى الألفاظ العامية ذات الأصل الفصيح، وتلك الألفاظ القابلة لأن تدرج في المستوى الفصيح، فذلك يؤدي حتما إلى سد الفجوة بين هذين المستويين" إذ لا يقتصر تدريس اللغات في عصرنا الحاضر على قراءة النصوص المكتوبة، ومعالجة اللغات الحية كاللغات البائدة، بل يتعدى هذه المرحلة، ويتوخى جعل التلاميذ يعبرون عما يُخالجهم بلغة الحياة والمحيط" (ريمون طحان: 1984). وتكون نتيجة هذا العمل أننا "نحصل على كمية من العناصر اللغوية المشتركة، ونوحد على أساسها لغة التعليم في مراحلها الأولى على الأقل" (عبد الرحمان الحاج صالح: 2007)؛

هـ: تيسير تعليم اللغة العربية لغير أبنائها: فهذه الفئة تسعى إلى تعلم لغة عربية ميسرة، وتريد من خلال ذلك "دراسة اللغة العربية للتخصص والاطلاع على تراثنا، والتبحر في علومنا وآدابنا، فيجب علينا أن نحقق رغبة من يسعى إلى التفرغ لهذه المهمة السامية" (ريمون طحان: 1984)؛

و: تيسير تعليم اللغة العربية لفئة الأميين: ففي الوطن العربي عدد كبير من البالغين الأميين المنتشرين في مشرق العرب ومغربه، وهم بحاجة إلى التربية الأساسية، أي ذلك الحد الأدنى من الثقافة الذي يسعى إليه المواطن الأمي الذي حُرّم من الدراسة الابتدائية، والذي يبذل قصارى جهده في تلافي ما فاتته" (ريمون طحان: 1984). ومن هنا بدأت الكثير من المؤسسات تبحث في مجال الرصيد اللغوي لغة العربية، وفق أساليب البحث الحديثة إلى تستند إلى علوم ومناهج شتى.

5. خاتمة: من خلال متابعتنا لمفهوم الرصيد اللّغويّ، نخلص إلى أنّ اللسانيين الغربيين والعرب مُجمعون على أنّ اللغات بمفرداتها وتراكيبها واسعة تستعصي على الحصر، وأنّ متعلّمي اللغات بحاجة إلى ضبط كميّة محدودة من الألفاظ والعبارات لتسهيل تعلم تلك اللغات، تُختار بعناية فائقة، وتسمى الرصيد اللّغويّ، أو القائمة اللّغويّة، أو اللّغة الأساسيّة، أو الحصيلة اللّغويّة.

هذا المفهوم كان حاضرا في تراثنا اللساني العربي منذ القرن الرابع الهجري. غير أنّ تطور البحث اللساني في العصر الحديث أدى إلى ظهور مناهج علميّة دقيقة، وقواعد علميّة مضبوطة، فأصبح مفهوم الرصيد اللّغويّ أكثر ضبطا بفضل هذه المناهج، ولاسيما في تعلم اللغات الأجنبيّة في العالم الغربي وأصبح المتعلّم عندهم يتلقّى مادة لغويّة محدّدة، تفي بالتعبير عن حاجاته دونما زيادة ولا نقصان، وتستجيب للعديد من المواقف التي يحياها في حياته اليوميّة. واللّغة العربيّة بحاجة ماسة إلى تطبيق هذا المفهوم، ليستطيع المتعلّم تحصيل رصيد لغوي يستجيب لحاجاته في التعبير عن أغراضه في شتى المواقف، مع مراعاة المستويات المختلفة لذلك النّوع، وبذلك يتم انتقاء المادة اللّغويّة بصورة علميّة مضبوطة، بدل الاعتماد على الاختيار العشوائي الذي يتم باعتماد مقاييس ذاتيّة في الغالب.

6. هوامش.

¹= ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح - الرصيد اللغوي للطفل العربي، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد: 11، ص: 12. ومحمد الصالح بن عمر - كيف نُعلِّم العربية لغةً حيّة؟ بحث في إشكالية المنهج. ص: 17 وما بعدها.

² = ينظر: أحمد محمد المعتوق - الحصيلة اللغوية : أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها ص: 48.

³= ينظر: ريمون طحان، ودنيز بيطار طحان - اللغة العربية وتحديات العصر، ص: 69.

⁴= ينظر: محمود فهمي حجازي - البحث اللغوي، ص: 69.

⁵= ينظر: محمود فهمي حجازي - البحث اللغوي، ص: 132.