تدريس المعجم

بريسول أحمد

جامعة محمد الخامس–السوسي

معهد الدراسات والأبحاث للتعريب

المؤتمر الدولي حول

المناهج اللسانية لتدريس اللغة العربية

مكناس، 6 –5 دجنبر 2102

المدرسة العليا للأساتذة

شعبة اللغة العربية

ماستر المناهج اللغوية والأدبية لتدريس اللغة العربية

يمكن التعبير بدون نحو عن القليل جدّا، ولا يمكن التعبير بدون مفردات عن شيء.

ويمكن أن نلمس الاستنتاج الثاني في كون متعلّم اللغة لا يعود إلى كتاب النّحو بل يعود إلى المعجم/ القاموس.

يدفعنا هذان الاستنتاجان إلى افتراض مركزيّة المعجم في عمليّة اكتساب وتدريس اللّغة سواء كانت لغة أولى أو لغة ثانية. على الرّغم من هذه المركزيّة نلاحظ تناقضا صارخا يتجلّى في عدم الدّفاع عن تدريس المعجم ومن خلاله النحو.

إن الهدف من تدريس لغة ما هو تطوير القدرة التواصلية، يعني مهارة استعمال النسق اللغوي بكيفية فاعلة ومناسبة. وتعد هذه القدرة متعدّدة الأبعاد، أي أن مهارة التواصل لا تقتصر على امتلاك معرفة اللغة، وإنما تعني، أيضا، القدرة على استعمال واستغلال هذه المعرفة في سياق تواصلي حقيقي..

تلازم المعجم والنحو

النحو والمعجم متلازمان لا يقبلان الفصل أو التفريق. ولهذا، فإن تدريس المعجم لا يكون له معنى في حدّ ذاته، بل إنه يُكَوّن مظهرا مهما في اكتساب النحو. علاوة على ذلك، نفترض أن أغلب الخصائص النّحوية والأخطاء التي كثيرا ما تنتج عنها تجد أساسها في المعرفة المعجمية، لكن ليس المعرفة المعجميّة التي تحيل على المفردات فحسب بل المفردات المعجميّة أيضا.

وهكذا، نجد أن فعلا مثل *دخل* يتحدّد معناه على أساس وجيهة معجميّة نحويّة عندما يتألّف مع الحرف *إلى* أو *في*. وتصح نفس الملاحظة بالنسبة للفعل *رأى* في تنوّعاته الدلالية التي تعكس الوجيهة المعجمية النحوية.

1. حول تدريس المعجم

1.1. هل تدريس المعجم ضرورة؟

تمت مناقشة تدريس المعجم في فترات مختلفة. تدافع الطريقة المباشرة عن أنّ التعلّم الفعّال هو ذلك الذي يوحي بكيفيّة آليّة وحدسيّة الإغماس في اللّغة. زد على ذلك الطّريقة السّمعيّة اللّغويّة التي راهنت بقوّة على منهجيّة يكون فيها تعلّم المعجم ناتج بكيفيّة طبيعيّة من خلال تمارين تعَلُّم البنيات.

يجب تمييز تعلّم المفردات العرضي من تعلّم المفردات القصدي. ويبدو واضحا أن لا أحد يدافع عن نموذج قائم على النّوع الأول حصريّا. وفي هذا الإطار يستدل ريد (Read (2004 ، استنادا إلى دراسات سيكولسانيّة، على أنّ نوعيّة وتواتر أنشطة معالجة المعلومة تحدِّد المعلومة الجديدة. ومن هنا أهمّية الأنشطة البيداغوجيّة المرتبطة بالمعجم

2.1. التّعلّم المُرَكَّز على التّلميذ والتّدريس بالتّمارين

يبدو أن هذا الإهمال لتدريس المعجم قد تغيّر في التّدريس بالتّمارين، إذ تتضمّن الوحدات الموضوعاتيّة مفردات أو رصيدا أساسيّا مقرونا بكل تمرين ومنهج واضح يغطّي المراحل المختلفة مثل إدماج الحقل الدلالي والفهم والحفظ وإعادة استعمال الوحدات.

وتجب الإشارة إلى أنّ تطوّر التكنولوجيا الحديثة يمكّن من تسهيل وتنشيط العمل في هذا الاتّجاه. وبالفعل، فإنّ الدّراسات الإحصائيّة لاستعمالات المتكلّمين الفطريين للمفردات تمكّن من تحديد الكلمات من حيث انتماءها إلى مستويات مختلفة من تعلّم اللّغة، ومن ثمّ إقامة حقول دلاليّة وسجلاّت وبنيات ذات أهمّية. جليّ أن التردّد أو التّواتر ليس هو الوسيط الوحيد الذي يمكن اعتماده بل يجب على المدرّس أن يقيّم عوامل أخرى.

فكلمة *معول ومطرقة* يمكن أن تكونا ذات تردّد ضعيف في العربيّة، غير أنّهما أوّل المفردات التي ترد إلى الذهن خلال الكلام عن حدث يرتبط *بالفلاحة* أو *الحدادة* أو *النّجارة*.

3.1. تدريس معجم اللّغة الأم

ما يهيمن في تعليم اللّغة الأم هو النّظر إلى المعجم باعتباره لائحة بسيطة من المفردات يجب حفظها بحيث يتركّز التّجديد أو الإبداع في كيفيّة تمثيل المعجم. بعبارة أوضح، مازال **المعجم يعتبر مظهرا تابعا ومكمّلا للمعرفة اللغويّة العامّة يعتمد عليه**، فقط، لتسهيل فهم النّصوص أو لإغناء إنتاج نصوص خاصّة.

نعتقد أنه من المفيد أن نعي قيمة الدّور المركزي للمعجم في اكتساب اللّغة الأم. يبدو دور المعجم الأساسي من خلال ثلاثة مفاتيح للتّعلّم فهو **منظّم للنّسق التّصوري وداعم للنّحو ووسيلة للتّواصل في كلّ البيئات بدءاً من الفردي حتى العلمي دون إغفال الثّقافي والاجتماعي**

2.2. من أجل نموذج معجم ذهني: القدرة النّحوية وسماتها المعجميّة

تعلّم المعجم لا يتألّف، فقط، من عنونة التّصوّرات، بل إنّه يحمل بنية تصوّرية وذريعيّة. ويستلزم المعجم الجديد، بالنسبة للمتعلّم، بالضرورة إعادة بنينة تصوّريّة. من هنا يجب أن لا ننسى أنّ المفردات تشكّل التّمظهر الأوضح للخصوصيّات الثّقافيّة والبيئية التي تميّز اللغات.

1.2.2. المعجم والنّحو

المفردات لا تعد بأيّ وجه كان هي الذرّات اللّغوية.
المفردات والصرفيات تتألّفان من سمات هي الوحدات الدّنيا في التّحليل النّحوي. وهكذا، فإنّ فعل *أَمَرَ* يتوفّر على سمات صواتيّة، يعني تلك السّمات التي تكون من إنتاج وإدراك صوتي، وسمات دلالية، يعني تلك السّمات التي تحدد الفعل بأنّه "*أعطى/أصدر أمرا إلى شخص آخر*".
علاوة على أنّه يتوفّر على سمات صوريّة تمكّن من حساب نحوي من بينها سمة كونه فعلا، وهي سمة يؤوّلها النحو بوصفها تعليمات أو توجيهات لحمل بعض اللّواصق التّصريفيّة المحدّدة وبوصفها إمكان توسُّع في م ف واستلزامه موضوعين داخليين. الأمر المحقّق بوصفه قضيّة تابعة ومتلقي الأمر المحقق باعتباره فضلة (ممنوح)، وفاعل يؤَوَّل بالشّخص الذي / *أعطى الأمر* لننظر في (1):
(1) أمرهم القائد بالقفز من السّفينة

2.2.2. مقولات معجميّة ووظيفيّة

يعد دور التّركيب، من منظور المقاربة المعجميّة، علاقي محض تغذيه العناصر التي يزوّده بها المعجم.

يعني أنّ كل المكوّنات النّحويّة، مثل علاقات الرّتبة والتّبعية التي تقدم في النّحو تأتي من المعجم. وتعد بعض المكوّنات إسقاطا لمقولات كبرى مثل (م ف) و(م س) و(م و) و(م ح) و(م ظ)، في حين تعتبر مكونات أخرى إسقاطا لمقولات صغرى أو وظيفيّة مثل صرفة التطابق والزمن والتعريف وغيرها. وتنتقي المقولات الوظيفية مقولة معجميّة محددة بوصفها فضلة. فكلّما اختلفت أنحاء اللّغات من حيث خصائص المقولات الكبرى، اختلفت، أيضا، من حيث خصائص المقولات الصّغرى. هذا الاختلاف هو مصدر الأخطاء التي يقع فيها متعلّمو اللّغة غير الأم. بالنّسبة لمتعلّم اللغة العربيّة، مثلا، يجب أن يعرف أن التأنيث لا يتمّ، دائما، بالعلامات المعروفة بل قد يكون مجرّدا كما هو الحال بالنسبة لـ*شمس* في (2) والصّفة *حامل* في (3):

(2) غابت **الشّمس**

(3) امرأة **حامل**

3.2.2. قيود على المقولات المعجميّة

لا تقتضي عمليّة اكتساب المعجم تذكّر الوحدات الجديدة، فقط، بل يجب تذكّر تأليف النواة في محيطها مع فضلات تنتقيها وملاءمتها للملحقات إلى غير ذلك. وهكذا، نجد أن عددا من الأفعال ينتقي فضلاته تبعا للحروف التي تتألّف معها. وهذا ما يفسّر تأليفات من نمط *تواصل مع، نسّق مع، تعهّد بـ، اهتدى إلى/ بـ/ لـ، فرّع في*

[*فرّع من الجبل = نزل، فرّع من الكتاب خلاصات هامّة*].

علاوة على هذا، نجد أنّ عددا من الأفعال المحوّلة من الأسماء مثل: *رفّف، علّب، صَنْدَق، شحن* تَكْبِس الموضوع الدّال على المكان وتحتفظ بنيتها الموضوعيّة بموضوع واحد يتمثّل في المحور.

1.3.2.2. الحروف وبعدها النّحوي والدّلالي

يقتضي توفّر بعض الخطاطات المعجميّة أنّنا لا نحتاج بالضرورة إلى تعلّم ومعرفة أن كلّ نواة تحمل مكوّنات مقرونة مادام يتم اشتقاق ذلك من المقولة نفسها المقولة نفسها.

وتعد دلالة الأنوية (ج نواة) محدودة أيضا إذ يمكن أن تدل الحروف على حالات مثل *في، فوق، ولـ* أو على أنشطة مثل *إلى، من، نحو إلخ*. يعني أنها تدل على *إحلال أو اتجاه*، كما سنرى في فقرة أفعال الحركة، وتكون هذه القيم حرفيّة أو استعارية.

4.2.2. تجميع المكونات الدلالية في المحمولات

واستدلالا على تلازم المعجمي والنّحوي، نقدم نموذجا للتّعدية بـ(على) وبـ(اللاّم) بالنّسبة لبعض الأفعال الدالّة على الحالات. لا يقبل بعض اللغويين تعدية فعلي حزن وأسف إلا بـ "على"، في حين أن بعضهم الآخر أجازه باللام أيضا. إذا صحّ أن هذين الفعلين يتعديان بحرف "*على*" أو "*اللام*" أو بهما معا. فما هي الضوابط المعجمية والنحوية؟

يجوز تعدية كل فعل لازم بـ"*اللام*" عندما يقصد منه أن يكون مفعولا غير مباشر (مفعولا له) أي لأجله، لما أصابه هو نفسه من مكروه. وهكذا الأمر في أسفت له نظرا إلى خاصّية اللام بالإلصاق. أما في قولنا *حزنت عليه فالأمر* يختلف إذ أن الحزن، هنا، يتجاوز المصاب إلى المتكلم لبيان وقع الفاجعة التي أحاطت به بسبب ما أصاب المحزون عليه. ولعل في هذه المعطيات ما يوضح بكفاية مركزية المعجم وأنه لا يمكن الفصل بينه وبين النحو.

3.2. تجميع المكونات الدلالية في المحمولات

يقترح تلمي (2003)Talmy مجموعة محدودة من المكوّنات الدّلالية الأساسية تتألّف بكيفيّة مختلفة في شكل عناصر معجميّة للغات. وتتمثّل هذه العناصر في *الذّات العنصر* المتحرّك الحركة والمسار وكيفيّة الحركة أو سبب الحركة. ويقترح تنميطا للغات تبعا للكيفيّة التي تقترن أو تندمج على أساسها هذه المكوّنات الدّلالية في الفعل

يمكن أن تكون كل هذه النماذج التي بنتها النّظريّة اللّسانيّة والتي أثبتت جدواها في تفسير الاطّرادات المتوفّرة في اللّغات والتي تشكل نموذجا للمعجم الذهني، جد مفيدة في تدريس المعجم. **لا نقصد بذلك وجوب إدماج أنماط الصّورنة المختلفة أو التّصورات في تدريس اللّغة، وإنّما نعني أن التّكوين اللّساني للمدرّس يعد ضروريا لبرمجة فعّالة لتدريس المعجم ولتصميم الأنشطة اللّغويّة في الفصل/القسم وانتقاء منهجيّة معرفيّة فعّالة.**

3.2 أفعال الحركة نموذجا

يتم استعمال أفعال الحركة التي تسم المسار والكيفيّة في السّياقات التي يمكن للمتكلّم أن يستنتج استعمالا لا يكون مرمّزا، بالضرورة، في التعبير المكاني أو العبارة المكانيّة. **لهذا يجب تحليل نماذج المعجمة بوصفها مركّبا معجميّا-دلاليّا تدل خصائص الفعل فيه على جزء، فقط، من نظام جد معقّد**. وبهذا المعنى، نتوافق مع أغلب الاقتراحات الدّيداكتيكيّة والتّواصليّة الحالية التي ترى أن التّوسع ضروري، سواء تحليليا أم منهجيا، في الإواليّات الدّلاليّة التي تتدخل في استعمال العبارات الفعليّة والسيرورات المستلزمة في استرجاع معناها لغاية المساعدة في التّدريس والتّعلّم ومن ثم الاكتساب سواء بالنسبة للغة الأولى أو اللّغة الثّانية.

نعتقد أن التّدريس بناء على تحليل نماذج المعجم يكون جد مثمر ويمكِّن المتعلّم من اكتساب آلية تساعده على التّمييز بين المعاني. وهذا يجعلَه قادرا على تحليل مختلف العناصر المعجميّة والدّلاليّة المتوفّرة في الحالات المخصوصة، كما يذكي القدرة النّقدية والإبداعيّة لدى المتعلّمين. وهذا ما نلمسه في التّمييز بين استعمال الأزواج الفعليّة التّالية الدّالّة على الحركة أو الدّالة على حالة نفسيّة أو الدّالّة على البصر:

(17) أ) **ارتفعت** الأسعار

ب)***صعدت** الأسعار

(18) أ) **خاف من** البرد / **خاف على** مصيره / ابنه

ب)* **خشي** من البرد /***خشي على** مصير ⇐ **خشي من** سقوط الحكومة

⇐ **خشي على** ابنه

(19)أ) **رأى** محمد عليّا يَمُرّ

ب)***نظر** محمد عليا يمر

5.2. بين "إلى" و"في"

نركّز، في هذه الفقرة، على ما يعرف بمعاني الحالة بالنسبة للحروف في العربيّة كما هو الأمر بالنسبة للحرف **في** الذي يعدّ حرفا فضائيّا من حيث طبيعته:

(22أ) دخلنا **إلى** البيت (**معنى فضائي**)

ب) دخلنا **في** أزمة / حرب (**معنى حالة**)

ج)*دخلنا **إلى** حرب

د)* دخلنا **في** البيت

هـ) نوجد **في** البيت / الكلية (**معنى فضائي**)

و) نوجد **في** حالة استنفار (**معنى الحالة**)

غير أن كل معنى من معاني الحالات المقرونة بالحروف، نقصد في تظهر أنماطا مختلفة من الموضوعات الدلالية التي ترتصف معها. علاوة على هذا، فإن معاني الحالات المقترنة بمختلف الحروف لا تكون متكافئة. فالحالة المقرونة بفي، مثلا، تتعالق بأدوار دلالية ترتبط بقوة نفسيّة كما في (***في أزمة***). وبالمقابل، فإن الدور الدلالي المقرون ***بفي*** كما في (***في حرب***)، لا يرتبط بقوة نفسية بل يرتبط بعلاقات بينِيَّة أو بين أشخاص. في حين نجد أن(***في***) في (***في البيت / الكلية***) تتعالق بأدوار دلالية ترتبط بأنشطة مقيّدة زمنيا وأعمال تتضمن معنى نشاط الموضوع في لحظة التلفظ بمعنى ما وهذا ما تدل عليه (***نوجد في حالة استنفار***). معنى هذا أن الموضوعات الدلالية المقرونة بكل معنى من معاني الحالات التي تدل عليها الحروف يكون من نوع خاص. يوحي هذا بأن معاني الحالات المقرونة بكل صورة من صور هذه الحروف يكون هو الآخر من نوع خاص. ***إن ما يطرح بالنسبة لتدريس هذا النمط من الحروف أو غيرها من الكلمات هو أننا لا نكون بصدد تدريس مفردات فقط، بل نكون في طور إكساب وتدريس قواعد نحوية وتمثيلات ذهنية مجردة وغير واعية.***

وأخيرا، فإن المعجم، في نظرنا، صيغة أخرى لتمثيل نحو أي لغة.