

أهمية تعليمية المعجم في تنمية الكفاية الخطابية

أ. نعيمة زواخ

-المدرسة العليا للأساتذة -بوزريعة-

الملخص:

لقد ولّى عهد الانكفاء على بنية الظاهرة المعجمية بعدّها حالة محض لسانية، لا يزيغ البصر عنها ولا يحيد إلى ما يحيطها من عناصر الحياة المعقدة التي تسهم معها -وبجدية- في صناعة الخطاب.

حان الوقت -إن لم نكن قد تأخرنا كثيرا!- لأن نعيد نظرتنا في طبيعة الكلمة ومن ثم في إجراءات تعليم المفردات لأبنائنا، فما هي (أي الكلمات) سوى حقائق حية في واقع التفاعل الاجتماعي القائم أساسا على الإنجاز الخطابي الذي نطمح إلى أن يتحلى بالتماسك. ومن المؤكد أنه لن يتأتى لنا ذلك اللهم إلا إذا سعينا إلى إكساب المتعلم كفاية معجمية تؤهله إلى خوض معترك الحياة واثقا بقدراته التواصلية معتزا بانتماء عنوانه "بلسان عربي مبين".

Résumé:

L'époque où on s'intéressait qu'à la structure du phénomène lexical s'est écoulée, car on oubliait que ce phénomène est un facteur vivant comme -d'ailleurs- beaucoup d'autres facteurs extralinguistiques qui s'attachent fortement à lui, et puis construisent ensemble et en toute solidarité le DISCOURS.

Je suppose qu'il est temps - si ce n'est pas vraiment trop tard- de réexaminer notre manière d'envisager la nature du MOT et de là, les méthodes pédagogiques avec lesquelles on enseigne nos enfants LE VOCABULAIRE; on ne peut réaliser cet objectif seulement si on l'estime (le vocabulaire bien évidemment) comme étant des faits animés et pleins de vitalité.

الكلمات المفتاحية: الكلمة وأخواتها/ إشكالية المصطلح وتداخل المفاهيم الخاصة الصوتية/ الدلالية.

مقدمة:

في المنظور التقليدي، يُعد كلمة كلّ قول مفرد، و"المراد بالقول: اللفظ الدال على معنى"⁽¹⁾. وعادة ما يميّز الملفوظ (أي المنطوق) عن المكتوب، فالخط خلاف ذلك؛ لأنه وإن دلّ على معنى إلا أنه ليس بلفظ. بيد أن الدلالية ليست شرطاً في الملفوظ؛ فكلّ كلمة لفظ وليس كل ملفوظ كلمة.

إن المتأمل لا يُغفل اهتمام اللغويين القدامى بالوجه الاستعمالي للغة، ولا نحسب أن تفسير ذلك مرتبط فقط بالخاصية الشفهية التي طبعت ثقافة المجتمع اللغوي العربي، لا سيما أن مثل هذه النظرات اللغوية، حملتها بطون الكتب ونشأت في بيئة سادها ازدهار العلم وتنامي حركة التأليف في شتى المجالات. فلئن لم تُقص هذه المتغيرات التي شهدها العربي ثقافته الشفهية الموسومة بالفصاحة والبلاغة، فهي عملت تدريجياً بطريق أو بآخر، على تضيق مجال استعمالها ومن بعد على ظهور مستويات تأديات متفرع بعضها عن بعض ما بين منطوق ومكتوب، أعلاها المستوى الرفيع ودونها الفصحى المعاصرة وأخيراً مستوى اللهجات المحليّة (العامية)

الحق إن طبيعة اللغة في حدّ ذاتها -أي لغة بشرية- هي التي تفرض على المهتمين بها نوعاً من الميل إلى استثمار جانبها العملي: ذلك القدر من الكلام المقصود المنطوق والمسموع المفهوم، الذي يشترك فيه جماعة من الناس ينتمون إلى رقعة جغرافية واحدة، والذي يتيح لهم التواصل والتداول والتعاون

فكريا وعاطفيا وانفعاليا. بل قد يتجاوز الأثر الكلامي كل تلك الوظائف إلى مجرد المتعة والتنفيس عن الذات.

فالتعريف الذي وضعه ابن جني للغة "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"، يتوافق والوصف البنيوي للدليل اللغوي على اعتبار أنه سلسلة من الأصوات المتعاقبة أفقيا تسمى مدرج الكلام، وهذا التسلسل الزمني هو الذي يشكل الخاصية الصفية (الخطية)⁽²⁾ التي تمتاز بها الأدلة اللغوية، مقارنة بالأدلة غير اللغوية الأخرى الموجودة في واقع الناس بالفعل أو بالقوة "المتلفظ" به "الدال" - باصطلاح القدامى - إذن هو الأصل، واستعماله استعمالا صحيحا موفيا بـ "الأغراض" المذكورة (الفكرية والعاطفية والتأثيرية)، هو الهدف الرئيس من تعلّم لغة من اللغات. فلم تعد الدراسات اللسانية المعاصرة، الاجتماعية منها والنفسية والتعليمية، تختلف في أنه ليس يعني المتعلّم من النظام اللغوي ككل، غير ما ينجَز منها فعليا (الكلام) وما يتطلبه هذا الإنجاز من تفاعل اجتماعي، والواقع، إن هذا ما تعكف على تحقيقه مناهج تعليمية اللغات عند الغرب اليوم، متخذة في سبيل ذلك مختلف الآليات والتقنيات والوسائل التوضيحية الممكنة. أما وقد اتضحت هذه الرؤية وشاعت في العشرات الثلاث الأخيرة، فإن الكفاية الخطابية حلّت عندهم محلّ الكفاية اللغوية⁽³⁾. كانت هذه إذن الخاصية الأولى التي تتحدد بها الكلمة وهي الصورة الصوتية التي يفضي تقطيعها إلى أصغر وحداتها غير الدالة.

أما وسمها بـ "القول" وليس باللفظ، فلأنها تنطوي على مفهوم، لأن المعنى ليس شرطا في اللفظ، بينما القول عندهم هو: "اللفظ الدال على معنى"⁽⁴⁾، فكل قول لفظ وليس كل لفظ قولاً؛ "تحو: مقلوب زيد - فإنه وإن كان لفظا لكنه لا يدل

على معنى، فلا يسمى شيء من ذلك ونحوه قولاً⁽⁵⁾. وبهذا الشكل تتحقق الخاصية الثانية للكلمة وهي الدالية.

قالوا: و"المراد بالمفرد: ما لا يدل جزؤه على جزء معناه، كما مثلنا من قولنا رجل وفرس، ألا ترى أن أجزاء كل منها -وهي حروفه الثلاثة- إذا انفرد شيء منها لا يدل على شيء ما دلت عليه جملته"⁽⁶⁾، وهذا التوصيف يكاد ينطبق على مفهوم **المونيم** (أو المورفيم) باعتباره أصغر وحدة دالة، معجمية كانت أم صرفية أم نحوية، يقابلها في الدرس التقليدي وحدات الكلم: الاسم والفعل والحرف وكل منها يشكل قولاً مفرداً أي كلمة؛ فالمعاني تنحصر إما في الذات وإما في الحدث وإما في الرابطة. أما الأجزاء غير الدالة فتقابلها في الدرس اللساني الفونيمات. ولعل هذا يذكرنا -مرة أخرى- بالخاصية التي تمتاز بها الكلمة (أو بالأحرى الدليل) وهي خاصية التقطيع.

الدليل/الوحدة المعجمية أو القيمة السالبة:

يقول ابن هشام: "...وفي اللغة سمة الشيء، أي علامته، وهو بهذا الاعتبار يشمل الكلمات الثلاث، فإن كلا منها علامة على معناه"⁽⁷⁾. نلاحظ أن هذا التحديد -إن كان لغوياً- يقترب هونا ما من المعنى الاصطلاحي الذي وضعه دو سوسور **للدليل** le signe مشبهاً إياه بالعملة النقدية إذ لا ينفصل وجهها عن قفاها وكذلك وجهها الدليل: "الدال" و"مدلول" لعلتا تلازمهما على هيئة تفنقر إلى التعليل، وهو يحيل على مدلول عليه بعينه في الواقع غير اللغوي يسمى مرجعاً، وهو بهذا يتميز باعتباطيته وباستقراره المرجعي.

بيد أن **الدليل** كفّ مع الفكر اللساني البنيوي عن كونه مرادفاً لـ "كلمة" mot⁽⁸⁾؛ فلم يعد الأول -بهذا المنظور- سوى عنصر في مجموع عناصر تنتمي

إلى اللسان باعتباره نظاما كلياً تحكمه قوانين وأوضاع مشتركة بين الأفراد، أي أنه صار جزءاً من اللغة الافتراضية، فيما اقترن المصطلح الثاني بالكلام المنجز فعلياً، أي أنه صار جزءاً من الحدث الكلامي l'acte de parole.

وفي خضم "البحث عن الوحدات الحقيقية التي تتكون منها سلسلة الكلام"⁽⁹⁾ -فلطالما كان ذلك شغل دو سوسور الشاغل- ظهر مصطلح اكتسب أهمية كبرى وهو مصطلح "الوحدة" unité. وقد أوصله اجتهاده إلى أن الوحدة المعجمية l'unité lexicale لا يتحدد مدلولها، ولا تكتسب من ثم قيمتها إلا من جملة علاقات خلافية تقيمها مع الوحدات الأخرى في صلب اللغة، وهكذا تحول المعجم عنده إلى نظام من القيم، وكفّ هو الآخر عن "كونه قائمة من المصطلحات تثبت على الأشياء، وأضحى بنيةً" يتماسك "الكل" فيها"⁽¹⁰⁾ ويتساند؛ فلا تقوم للوحدة المعجمية قائمة ما لم يكن ذلك بدعم من غيرها من الوحدات. من ثم تتضح لنا الرؤية المفارقة التي يتحرك في طرفيها الدليل اللغوي حيث تكمن إيجابيته تلك (القيمة) في سلبيته هذه (النزعة "الاتكائية").

الكلمة والعالم:

لقد كانت تلك النظرة الخلافية، لفترة قريبة، ذات أثر عميق في نظريات علم الدلالة الأساسية -التي هي في طريقها إلى الزوال إن لم تكن قد زالت تماماً في الدرس الغربي اليوم- بما أنها راحت تتبنى فرضية استحالة وجود معنى للكلمة إلا في صلب البنية المعجمية. لكنها ما فتئت، في العشرية الأخيرة، تنتازل تدريجياً عن هذه الفكرة لصالح وصف يجعل من المعنى أقرب ما يكون من الكلام حدثاً وإنجازاً. إذ تسعى الدراسات المعاصرة إلى خلع الاهتمام الأكبر على العناصر المعرفية والنفسية اللغوية، من أجل إعداد نموذج فعال للتحليل المعجمي. وفي هذا الإطار تتوجه الأبحاث اللسانية اليوم نحو تحديد للمعنى يكون أكثر التصاقاً

بالممارسة اللغوية العادية⁽¹¹⁾، فهي ترى أنه ليس من الصواب إنكار ماهية المعجم وجوهره المتمسم بالتعقيد وعدم التجانس، بمثابته المخزن الذي تتعايش فيه وفي الآن ذاته معان لا يمكن شرحها -خاصة في مجال تعليم المفردات- إلا باللجوء إلى التجربة الحسية، باللجوء إلى الواقع، إلى العالم فضلا عن المعاني في التي لن تكون واضحة ومفهومة بدون الرجوع إلى وحدات معجمية تخالفها⁽¹²⁾.

وبناء على هذه النظرة التداولية والتكاملية للمدلول أو بالأحرى للغة، فإن المقاربة السوسورية للوحدة المعجمية تعرضت لجملة من الانتقادات أهمها:

إن الكشف عن الوحدة المعجمية بوساطة الصفات الخلافية، إنما هو إجراء لا يصدق إلا على مجموعة محددة من الحقول، لذا يظن أنه ليس من قبيل الصدفة إذا كانت الاستبدالات الأكثر استدعاء هي من نماذج الكراسي ووسائل النقل البرية والبحرية والجوية... فخلف هذا التقليد يكمن التوجه نحو البنّينات التقنية المحضة. والواقع يبيّن أن هذا التحديد السيمي لا ينطبق على جميع الوحدات المعجمية؛ فدلالة "العصفور" مثلا تقدم مجموعة سيمية ضيقة جدا لا تضمن تحديدها. وكذلك الأمر فيما يتعلق بثنائيات نحو: tube/tuyau, immeuble/maison، أو دار/بيت إذ تظل مستعصية على المقاربة النسقية (من الناحية المعجمية لا الاصطلاحية)⁽¹³⁾.

كما أن السلبية التي وصمت بها الوحدة بما ينفي وجودها في ذاتها، تمثل في نظر بعض الباحثين عيبا خطيرا، إذ أن رسوخ النموذج البنيوي في التعليم، يعيق في حقيقة الأمر تطور مناهج التدريس، فهي وإن لم تعدم الصواب في بعض المواضع، إلا أنها ليست مجدية كثيرا في مجال المهارات المنهجية⁽¹⁴⁾ فلقد كشفت اللغة اليوم عن جوهرها المزدوج: المادة والقوة la matière et la force

وفي نهاية الأمر لا يمكن للتحليل الدلالي أن يتجاهل هذه الخاصية (الثنائية الجوهرية) التي ينعم بها المعجم، وإن طبيعة المفاهيم ذاتها تدعو إلى الوقوف على ضروب مختلفة من التعريفات⁽¹⁵⁾.

وإن أحدا بعد هذا لا يستطيع إنكار وجود التداخل الشديد بين مصطلحات: الوحدة المعجمية والكلمة والدليل والمونيم ففي ظل كل ما سبق، "نقف أمام قصور نظري ذي بال ألا وهو غياب تصور مفهومي واضح للوحدة المعجمية"⁽¹⁶⁾.

المركّب المعجمي والتنمية الإفرادية:

إن البعد المرجعي للكلام، يمنح الأولوية لعلاقة الوحدة المعجمية بالعالم، وتتمثل نجاعة هذه النظرة في أنها تتيح استخلاص تحديدات مثمرة وظيفية للوحدات المعجمية. ولهذا راحوا يعدّون وحدةً معجمية كل متتالية تحافظ على علاقة ثابتة لكن متواترة مع عنصر من الواقع. ونلاحظ أن هذا التعريف يتفق مع تعريف دوسوسور من حيث اعتبارية الدليل وثباته، لكنه يختلف عنه من حيث توجّه المرجعي، ومن حيث عدم قابلية الأداة الجمالية le matériau phraséologique فيه إلى التقطيع، وضربوا لذلك أمثلة من قبيل prendre ses jambes à son cou, ne faire de cadeau à: العبارات التالية: jeter des fleurs. quelqu'un, essayer les plâtres⁽¹⁷⁾ أو "أسقط في يده" و"يعمرّ القرع" في بعض الاستعمالات اللهجية الجزائرية، فما أكثرها العبارات التي تقوم مقام الكلمة والتي عادة ما تلتبس العبارة منها بالوحدة المعجمية، و"الفارق الوحيد الذي يتم تسجيله هو أن دالّها ليس مشكلا من سلسلة من المميزات غير القابلة للتقطيع، ولكن من عدة كلمات التي لا تقبل تحليل كل منها على حدة"⁽¹⁸⁾.

ومن ثم يمكن للوحدة المعجمية أن تتعدى حدود الكلمة البسيطة *lexème* فتضم أكثر من كلمة إذا روعي المعيار المزوج الدلالي والتركيبى، فتجئ كلمة مركبة *lexicomplexe* أو عبارة بديلة تتأسس دلاليتهما على عنصري الوضوح والتمثيل (أو التشبيه) تباعا. فمن الكلمات المركبة: بيت الضوء، دار الشباب، ناطحة السحاب... آلة الغسيل، محضرة الطعام... ومن العبارات البديلة التي عادة ما تتلون بألوان من المجاز في لغتنا: على رأسه ريشة، يده طويلة، قيل وقال، انتقل إلى الرفيق الأعلى... أما المعيار التركيبى في هذا الضرب من الوحدات، فيرتكز على خاصية التلازم الكلي أو الجزئي للعناصر (أو الكلمات) المشكلة له مثال: مكتبة البلدية/مكتبة بلدية شراقة.

ولا بد من الإشارة في هذا الموضع، إلى أن هذه الخصوصية التأليفية لمثل هذه الوحدات التي على أساسها سميت بالمركبة، فتحت بابا واسعا لجدال لما يفصل فيه، يشمل علاقات التركيب الدلالي باللغة والخطاب. أما تنامي المعجم المركب *le lexicomplexe* لا سيما الاسمي منه فهو ظاهرة أضحت تطبع المجتمعات المعاصرة بسبب عوامل التطور الاقتصادي والحضاري والتكنولوجي ولا مناص من الإحاطة بها في تعليمية اللغة.

كما أن الحاجات المتزايدة المقترنة بهذا التطور، تتطلب الإسراع إلى استحداث كلمات تواكب ما جدّ من أوضاع. فما تزال تبرز في عالم التواصل اللغوي كلمات جديدة مقترضة ومولدة ومستعارة ومنحوتة وصور بيانية مدهشة. فمن المسلم به أن الخطابات لا يمكنها أن تعود باستمرار وبالكلمات نفسها في وصف الوقائع المتباينة، فكأن الواقع مصنع لإنتاج الكلمات والعبارات بما تحويه من إبداع وتخيل.

تعليم المعجم بين الماضي والحاضر:

عالم يبدع كلماته أو كلمات تصنع عالمها أيا ما كان الأمر (وهنا قيام الجدلية علاقة الكلمة بالواقع)⁽¹⁹⁾، أوليست هذه الكلمات أو الوقائع هي التي ما تتفك تبني وتهدم وتعيد بناء مصنعها باستمرار وبدون هوادة؟ أوليست هذه الكلمات أو الوقائع تعكس مفردات الحياة بضروبها، فهي أسماء الأشياء والأحياء، الموجودات والغيبيات في الأفكار وفي الآثار؟ وهي صروف الأفعال المتحركة في الزمان والمكان والثابتة فيهما، وهي صنوف علاقات التساند والتضاييف والتضمن والشمول والتشابه والتضارب وغيرها؟

ولطالما كانت المفردات بعدا لا يستهان به من أبعاد تعليم اللغات وتعلّمها، إدراكا لأهميتها في مجال التواصل وتبادل المعارف والتجارب والثقافات. غير أنها لم تحظ في برامجنا، بتخصيص حصص تعنى بتدريس مادة المعجم، أو بالأحرى مادة المفردات بطريق مباشر، "على الرغم من أن العالم بكافة دوله وبلدانه يعلم الكلمة ومعناها وتمضي في هذا المنوال حتى نهاية الدراسة الجامعية ونحن لا نملك حصة واحدة في مدارسنا تعتنى بالكلمة ومعناها"⁽²⁰⁾. هذا الرأي ينتصر لفكرة تخصيص حصص في مدارسنا تكون خالصة لمقياس يطلق عليه مثلا مقياس "المعجم" أو "المفردات".

قبل هذا وذاك لا بد من الإشارة إلى أن التعليم قد رزح فترة طويلة - ولعله ما يزال كذلك في بعض مدارسنا - تحت هيمنة الطرق التقليدية التي كانت تعتمد إلى تلقين المتعلمين قوائم من المفردات من خلال النصوص الأدبية، وإجبارهم على حفظها. مفردات كانت تنتم بالغزارة والثراء، غير أنها لم تكن في أغلب الأحيان وظيفية⁽²¹⁾. لقد كانت هذه الإجراءات تيسر سبيل

فهم النصوص وتكسب معلومات حول ثقافات وتجارب المجتمعات، ولكن لم تكن لتعلم المفردات.

معنى هذا أن المفردات كانت تقدم للتعلم منعزلة على هيئة قوائم، وفي أفضل الأحوال في سياق جمل أو نصوص تعليمية؛ أما الأسلوب الأول فيركز على تعيين معنى المفردة المعجمي مغضوضا الطرف فيها عما قد تؤديه من وظائف داخل النص. وأما الأسلوب الآخر فيقصد إلى حصر معنى المفردة في السياق الذي وردت فيه، وإقصاء غيرها من المعاني المحتملة، "وقد يعتني بالتركيب التي يمكن أن تقع فيها المفردة أو بنيتها الصرفية ووظيفتها النحوية، وما يقترن بها من المتلازمات على أنها لا تتجاوز ذلك"⁽²²⁾. وفي الحقيقة هنالك إمكانية -كما يشير إلى ذلك بعض الباحثين المعاصرين -إلى أن يصير تعليم المعجم أكثر نجاعة وتأثيرا إذا ما أجري بطريقة محكمة ومنظمة مع عدم إغفال التوليف المعجمي والنحوي للكلمات، وهو ما بدأ يثير العديد من الدراسات. ولكنه مجال -كما يؤكد ذلك بعض المتخصصين- يظل بحاجة إلى استصلاح⁽²³⁾

من الكفاية المعجمية إلى الكفاية الخطابية:

المعنى المباشر بالكفاية المعجمية هو ميدان التعليم، والأبحاث ذات النزعة الوصفية التي يجريها لسانيونا ومعجميونا، لم تقض إلى نتائج مثمرة في تعليمية اللغات. أما المعلم فما انفك ينظر إلى المعجم على أنه باب فضفاض يصعب التحكم في عناصره، ومن ثم يصعب تقييده بطريقة مجدية ومفيدة في تطوير البرامج المدرسية، وهذا ما ينعكس سلبا على مردودية المتعلمين. فإذا كان قد تُوصل إلى قناعة مفادها: لا مفر من تعليم المفردات، فإن سؤال الكيف: كيف تدرس المفردات مثلما هو الحال في النحو والصرف؟ سؤال رائد ما يزال يشغل فكر المعلمين كما يشغل اللسانيين وكذا المختصين في تعليمية اللغات.

فعلا، إن البنى التركيبية والصوتية، محددة بمجموعة مغلقة من العناصر والقوانين، بيد أن المعجم عبارة عن نظام خاضع باستمرار إلى التعديلات التطورية، نظام يضم مئات الآلاف من الوحدات التي يُعَجَز عن إحصائها كاملة، بله الاحتمالات التي يمكن أن تضاف لهذا الرصيد والتي تتيحها مجموع البناءات الصرفية وقوانين التوليد أو الاشتقاق. ولذلك يرتبط اكتساب الأنظمة النحوية والصوتية نظريا، بمدد زمنية معينة خلال سير العملية التعليمية، في حين أن الإثراء الإفرادي عملية تحدث بدون انقطاع.

هذا، وما يسعى إلى معرفته كلّ بيداغوجي هو كيفية تحول المعينات lexèmes إلى وحدات إفرادية، وما هي الميكانيزمات التي يتوقف عليها التحول من المرجع الافتراضي إلى المرجع الفعلي؟ وهل هذه الآليات منتظمة وبمقدورها أن تصاغ في قوانين قابلة للتطبيق، الأمر الذي تغدو معه ذات فائدة جمة في مجال تعليمية اكتساب المفردات؟

يتجلى بوضوح في ضوء النظريات المعاصرة، أنه لا يمكن مواجهة المفردة خارج الأوضاع المحققة في الواقع؛ فعمليات التلفظ "القولية"⁽²⁴⁾. -أو بالمصطلح التداولي "أفعال الكلام"- هي التي تضمن تحويل اللغة إلى خطاب يفرض على المخاطب اختيارات - تكون في العموم غير واعية -في جميع مستويات تنظيم ملفوظه. إنه إذن تحليل الخطاب، فهو الذي من شأنه كشف الستر عن حقائق المفردة، وهذه الحقائق إن هي سوى تجسيدات لهذا المتكلم. "فمن المهم، سواء من المنظور الوصفي للكفاية الخطابية أم من المنظور التعليمي، من المهم تحليل كيفية توجيه المخاطبين كلماتهم وتفعيلها- في وضعية إنتاج الخطاب الشفوي-

أهمية تعليمية المعجم في تنمية الكفاية الخطابية
في بعدها الدلالي (الاستكشاف الاستبدالي والمجموعات المعجمية)، وكيفية
التوليف فيما بينها⁽²⁵⁾.

نخلص إلى أن إجراءات تعلم المفردات مرتبطة أيما ارتباط بتحليل
الخطاب. ففي الخطابات تنتظم الكلمات نحويا. فضلا عن تمثل التركيب
الموضع الأول لتجسيد الافتراضي من المعجم، فإن معاينة المفردات تكون في
صلب الخطابات، وفيها يتاح توصيفها وتمييز مستوياتها والمجموعة التي تنتمي
إليها والوظيفة التي تؤديها في النص بالاستناد إلى الخصائص الخطابية المختلفة،
كبنية النص وجنسه وغرضه. والخطاب قبل وبعد ذلك كله هو الذي يعمل دؤوبا
على إغناء المعجم كما-أوضحنا سالفًا- بالجديد من الكلمات المولدة، وبالزخم من
التوظيفات الاستعارية والمتنوع من الصور البيانية.

فالمفردة بهذا المنظور، تكتسي أهميتها من تجاوزها حدود المعنى المفرد
إلى "وظيفة إنتاجية واستقبالية تسهم في بيان ملامح الخطاب وطرق فهمه
واستقباله"⁽²⁶⁾. وتتمثل منزلة المفردات في الخطاب في كونها عنصرا دلاليا وبنويا
وتواصليا⁽²⁷⁾.

ومن أجل تحقيق الكفاية المعجمية ومن ثم الكفاية الخطابية وتمثلها في
تعليمية اللغات، كان من الذكاء استثمار معطيات اللسانيات الدلالية والمعجمية
في بناء خطاب يتسم بالتماسك؛ فلقد توصل عدد من المنظرين إلى أن
العلاقات الدلالية تعدّ من أهم الأدوات المؤدية إلى إنتاج خطاب متماسك إن
على المستوى الداخلي أو على المستوى الخارجي.

فأما المستوى الداخلي فيعنى بجانبين وهما: إسهام دلالات المفردات في التماسك النصي وصناعة الفحوى، ثم أثر الوحدات الإفرادية في تنظيم بنية الخطاب الداخلية من حيث الموضوعات الفرعية والمعلومات والفقرات والعناصر⁽²⁸⁾. وينطوي هذا المستوى في أغلب الأحيان على ثلاثة ضروب من المفردات:

- **مفردات المضمون:** وهي الوحدات المعجمية المستقلة بذواتها (الأسماء والأفعال) من باب حملها لمعان مركزية، ويتمثل دورها في توجيه الخطاب وجهة معينة وصبغه بصبغة مخصوصة.
 - **المفردات التوليفية:** أو ما يسمى بالكلمات الوظيفية، وهي الوحدات النحوية التي تتحدد وظيفتها في الربط بين الوحدات المعجمية، فلا قيمة لها في ذاتها.
 - **مفردات التخصص:** وهي المصطلحات ذات الدلالات المتخصصة في حقل معرفي معين، كالطب والفقه والرياضيات.
 - وأما المستوى الخارجي فينشغل بتحديد نوع الخطاب والمجال الذي ينتمي إليه وملقيه ومتلقيه والسياق النصي الخاص والوضع التواصل العام.
- ختاماً:**

إن الكلمات حمالات وجوه، وعلى المتعلم أن يدرك قيمتها في التواصل اللغوي، فليس ينفعه الوقوف عند حدود رسمها رسماً صحيحاً، أو حفظها عن ظهر قلب، أو حتى معرفة معانيها ما لم يتعلم كيفية انتقاء الكلمات المعبرة عن أفكاره، ووضعها في مواضعها اللائقة بها.

حتى تؤتي الكفاية المعجمية ثمارها، ينبغي أن نقصد إلى إكساب المتعلم اقتدارا على التخاطب والتواصل، ولنا نوجز هذا الاقتدار بما يلي:

الكفاية التركيبية، والمقصود منها معرفة قواعد تركيب وحدات الكلم.

الكفاية التواصلية الاجتماعية، وتتمثل في إتقان أفعال الكلام، أي استعمالها الاستعمال المناسب للمواقف والأحداث، وكذلك معرفة مفردات بدء الحوار ومفردات ختمه مثلا.

الكفاية الإستراتيجية: وهي التخطيط المحكم الذي يبني على أساسه الحوار.

(1) - ابن هشام، شرح شذور الذهب، دار الجيل، ص 15

(2) - Geoges Mounin Clefs pour la linguistique, Seghers, p49-50.

(3) - سنأتي للحديث عن أهمية المعجم ودوره في صناعة الكفاية الخطابية في موضعه من هذه الورقة.

(4) - ابن هشام، شرح شذور الذهب، ص 15

(5) - المرجع نفسه، ص 15.

(6) - المرجع نفسه، ص 16

(7) - المرجع نفسه، ص 18

(8) - Voire: Georges Mounin, p 26.

(9) - Ibid, P 26.

(10) - Micaela Rossi Du monde et des mots, in: Didactique du lexique ELLUG, 2005 p175.

(11) - Ibid, P 176.

(12) - في هذا السياق تضرب الباحثة للبرهنة على التحليل المرجعي المادي مثال كلمة "النحلة" abeille، وتقرن شرحها في معجم Petit Robert الذي يمنح قراءه نموذجاً جيداً للتحديد عن طريق الجنس أو النوع والخصائص المميزة، بالشرح الذي يتلمس الواقع، والذي يمكن للمتكلم أن يضيفه إلى كلمة "نحلة" بصورة حدسية، ويتمثل هذا الشرح في سلسلة من الخصائص الحسية الإيجابية التي يشير إليها المرجع المادي للكلمة: اللون، أسود وأصفر، الإحساس بالألم جراء اللدغة. وهذا يشمل المفاهيم ذات المرجع المادي عموماً والتي تتحدد بكونها مفاهيم خارجية البؤرة exocentrique وفي المقابل تأتي بمثال من الكلمات ذات المفاهيم العلائقية المركبة (مفاهيم داخلية البؤرة endocentrique)، وهو كلمة oncle (العم أو الخال) التي لا بد أن يمر وصفها بالإحالة إلى الوحدات المعجمية التي تنتمي إلى نفس المحور الاستبدالي الخاص بعلاقة القرابة، فلا يمكن شرح هذا الضرب من الكلمات بالخصائص الفيزيائية مثلاً. وهنا يكشف التحديد بشبكة العلاقات الخلافية عن خيار حتمي لمراجعة المعجم: العم في اللغة الفرنسية هو أخو الأب أو أخو الأم ينظر: المرجع نفسه).

(13) - Gérard Petit, Didactique du lexique et problématique de l'unité lexicale, état d'une confusion, Université Paris X. Mars 2010.P 1,2.HALID: halshs-00464110.

(14) - Ibid, P2.

(15) - Micaela Rossi, P 177.

(16) - Gérard. Petit, Didactique du lexique et problématique de l'unité lexicale.archives-ouvertes.fr/halshs- 00464110, Mars, 2010, P 1.

(17) - Ibid. P 2.

(18) - Ibid. P 3.

(19) - هنالك من يعتقد أن مثل هذا التفكير إنما هو ضرب من الميتافيزيقا، بيد أنه سرعان ما يقر بأن "الأمر لا يخلو من بعض المزام التي يمكن الوقوف معها ومن بينها أن بعض الاستعارات اللغوية تقدم دلائل على الأطر المفاهيمية الأساسية التي تبني بالفعل تجربة. العالم التي نخوضها". ليونارد جاكسون، بؤس البنيوية- الأدب والنظرية البنيوية، تر: ثائر ديب، دار الفرقد، ط 2، 2008، ص 286.

(20) - ماهر شعبان: تعليم المفردات اللغوية لغير الناطقين بالعربية، قضاياها-اعتبارات تدريسها- إستراتيجيات تنميتها، مؤتمر عالمي بعنوان: "اللغة العربية للناطقين بغيرها: التجارب والتحديات" 27-28/ فبراير 2011، الدوحة، ص 12،13. ينظر: <http://1972mahershaban.blogspot.com>

(21) - Voire: Gérard Petit, Didactique du lexique, P 62.

(22) - وليد العناتي: "تحليل الخطاب و تعليم الناطقين بغيرها"، مجلة البصائر، م 13، ع 2، آذار 2010، ص 97.

(23) - I.Novakova et E.Bouecheva, «Les collocation du type avoir ou être+ Nom de sentiment en français et russe. Aspects linguistique et didactique», in: Lexique et production verbale: vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux. Press Univ.Septenrion,2008,p 220.

(24) - عرفنا مع ابن هشام أن هنالك نوعين من الألفاظ قوليا و غير قوليا

(25) - Marie-C. Guernier, apprentissage Le lexique: Apprentissage et enseignement, in: Didactique du lexique, P247.

(26) - وليد العناتي، تحليل الخطاب و تعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها، البصائر، المجلد 13، ع 2، ربيع الأول 1432هـ/آذار 2010، ص 103.

(27) - ينظر: وليد العناتي، تحليل الخطاب و تعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها، ص 103.

(28) - ينظر: المرجع نفسه، ص 103.

قائمة المراجع:

أ - العربية:

- ابن هشام الأنصاري، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تح: ح. الفاخوري، دار الجيل، بيروت، د. ت.

- شعبان ماهر، تعليم المفردات اللغوية لغير الناطقين بالعربية، قضاياها -اعتبارات تدريسها- إستراتيجيات تميمتها، مؤتمر عالمي بعنوان: "اللغة العربية للناطقين بغيرها: التجارب والتحديات"، 27

28 فبراير 2011، الدوحة، <http://1972mahershaban.blogspot.com>

- العناتي وليد، تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها، البصائر، المجلد 13، ع 2، ربيع الأول 1432هـ/آذار 2010.

- ليونارد جاكسون، بؤس البنيوية- الأدب والنظرية البنيوية، تر: تائر ديب، دار الفرقد، ط 2 ، 2008

ب - الأجنبية:

- F. Grossmann, M. Anne Paveau et G. Petit: Didactique du lexique: langue, cognition, discours, ELLUG, Grenoble, 2005.

- Georges Mounin, Clefs pour la linguistique, Seghers, Paris, 1971.

- Gérard. Petit, Didactique du lexique et problématique de l'unité lexicale. archives-ouvertes.fr/halshs- 00464110, Mars, 2010.

- I. Novakova et E. Bouecheva, «Les collocation du type avoir ou être + Nom de sentiment en français et russe. Aspects linguistique et didactique», in: Lexique et production verbale: vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux. Press Univ. Septentrion, 2008.