المعجم العربي
قضايا ومقاربات لسانية

تنسيق وإعداد :
د. محمد أمين

منشورات مختبر الدراسات اللسانية والديداكتيكة والمعرفية
سلسلة "نظريات ومناهج"
جامعة مولاي إسماعيل / المدرسة العليا للأساتذة

المكون المعجمي في تدريس اللغة العربية :
نحو منهجية لسانية معرفية مندمجة

محمد أمين[1]

جامعة مولاي إسماعيل-المدرسة العليا الأساتذة

يسعى هذا البحث إلى تحديد سبل قادرة على الرفع من مستوى تدريس اللغة العربية، خاصة للناطقين بغيرها، وذلك بالانفتاح على المدارك والمعارف الحديثة في اللسانيات وعلوم التربية التي تمكن من تدعيم مناهج تدريس اللغة العربية وتطويرها وضبط أصولها ومقوماتها اللغوية والأدبية والفكرية. فالبحث الذي نقترحه يهدف إلى إرساء منهجية مندمجة تراعي الخصائص البنيوية للغة العربية، في تكامل مع أبعادها الوظيفية وقيمها الثقافية والفكرية.

ينصب موضوع البحث على أهمية اعتماد المكون المعجمي lexical component في بناء منهاج متدرج لتعليم اللغة، يراعي الحاجات الدلالية الثلاث : التعبير عن الحسي، التعبير عن المجرد، التعبير المجازي. ويراعي الحاجات الوظيفية للتعبير التداولي : الوصف، السرد أو الرواية، الإقناع والتأثير. كما يراعي مجالات المعرفة المختلفة : المعرفة الدينية، الآداب، الصناعات، العلوم، ...

يعتمد هذا البحث إطارين نظريين متكاملين. فهو أولا يتبنى نتائج الدراسات التوليدية المنصبة على علم التركيب والتي أبرزت في تطوراتها الأخيرة أن المكون المعجمي يختزل السمات الصوتية والنحوية والدلالية للمقولات اللغوية، وأن بنيات الجمل والتراكيب هي نتاج لعمليات تحقق هذه السمات في التأويلين الصوتي والدلالي. كما يتبنى المنطلقات المنهجية لنظرية المعجم الذهني التي لا تعتبر معجم لغة ما جردا أو سجلا للوحدات اللغوية المنفصلة،

---

[1]- مدير مختبر الدراسات اللسانية والديداكتيكية والمعرفية

بل تعتبره شبكة من العلاقات الذهنية التي تجعل تعلم لغة ما تعرفا على فكر وثقافة ونظرة مغايرة للعالم.

أما عن طريقة التدريس فإننا نعتمد البيداغوجيا الفارقية Differential pedagogy التي تربط اختيار المحتويات المعرفية والوسائل التربوية بحاجات المتعلمين الوظيفية ومستواهم واستعدادهم. كما أنها تدعونا لاعتماد طرق لتعليم العربية للناطقين بغيرها تراعي طبيعة اللغة الأم للمتعلم. فمتكلمو اللغات الهندو أوروبية مثلا يختلفون عن متكلمي اللغات الأفريقية، كالأثيوبية ولهجات نيجيريا وبلاد السنغال، في حاجات التمرن على العربية واستيعاب بعض الظواهر الصوتية والتركيبية.

يخلص بحثنا إلى أهمية اعتماد منهجية نسِمُها "بالمنهجية المعرفية المندمجة" في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي منهجية تعتمد ربط درس المكون المعجمي بالمكونين التركيبي والتداولي، ثم ربط هذه المكونات بالأبعاد الثقافية والحضارية والدينية للغة العربية.

ينقسم هذا البحث إلى ثلاثة أقسام.

في القسم الأول نقدم تفكيكا لعمليات الاكتساب اللغوي اعتمادا على نتائج اللسانيات المعرفية، من أجل فهم أعمق لترابط مكونات اللغة وقيمتها الوظيفية والثقافية. كما نعرض لأثر اللغة الأم في الصعوبات التي تواجه المتعلم للغة العربية، ونبين الحاجة إلى تمييز المتعلمين بالنظر إلى العائلة اللغوية التي ينتمون إليها، وتحديدا في مستوى الاستئناس.

أما القسم الثاني فنخصصه لأهمية المكون المعجمي في اعتماد مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، محللين بعض قضايا المعجم العربي، الصوتية والتركيبية والدلالية والثقافية.

أما القسم الثالث فنقدم فيه اقتراحنا باعتماد منهجية معرفية مندمجة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها تهدف إلى خلق ترابط بين المكونات اللغوية والثقافة العربية الإسلامية والحاجات الوظيفية لتعلم اللغة العربية. ونقترح وسيلة لبناء منهاج متدرج يشمل التعبير عن الحسي، ثم التعبير عن المجرد، ثم التعبير بالمجاز.

1- عن الاكتساب اللغوي

أثر التصور السلوكي في اكتساب اللغة، منذ أواسط القرن الماضي، في كثير من مناهج تدريس اللغات. وبقيت آثاره إلى اليوم جلية في ممارسات المعلمين وبعض واضعي برامج التدريس. فقد انطلق هذا التصور من اعتبار الظاهرة اللغوية ظاهرة سلوكية، مثلها مثل كل السلوكات البشرية، خاضعة للوصف والتصنيف والإحصاء، ومستجيبة للقواعد السلوكية الآتية :

1 . - كل مثير يولد استجابة.
- كل استجابة يمكن أن تتحول إلى مثير جديد.
- تكرار الاستجابة لمثير ما تعزز العلاقة بينهما.

كما انطلق هذا التصور من رفض كل الفرضيات الذهنية التي تقتضي أن يكون التعبير اللغوي نتاجا للفكر. ولذلك فقد نأى بنفسه عن البحث في قصدية التواصل ونية المتكلم وفي البحث عن النظام الذهني الذي يسمح باكتساب اللغة واستعمالها. واعتبر أن ملاحظة الإنجازات اللغوية الفعلية ووصفها وإحصاءها كفيلة وحدها بالتنبؤ بالتعابير الممكنة في لغة ما. ولهذا شكلت المدَوَّنة أو المتن اللغوي corpus منطلق الدرس اللساني السلوكي ومدار تدريس اللغات أيضا[2].

ويبدو أثر المنحى السلوكي في كل مناهج تدريس اللغات التي ترتكز على تعريض المتكلم لإنجازات لغوية في سياقات تلفظية مختلفة، والعملِ على تكرار هذا التعريض مع الاحتفاظ بعلاقات التقابل نفسها بين المثيرات والاستجابات اللغوية، قصد تثبيت ذلك في ذهن المتعلم. واتخذت هذه المناهج أشكالا مختلفة، ولكنها، كلها، كانت تنتقي من المعطيات اللغوية المدروسة الأكثرها ورودا في التواصل العادي، لأنها الأكثر احتمالا بالنسبة للمتعلم. وكانت تسعى إلى خلق تعوُّد لدى المتعلم على الاستجابة لهذه المعطيات واستعمالها وفهم المراد منها داخل السياقات التواصلية المقَدَّمة. وقد كان من نتائج هذا التصور في اكتساب اللغة وتعلمها أن وُضِعت وسائل لقياس مدى التمكن اللغوي تعتمد آليات إحصائية كمية صرف. ففي المجال المعجمي كان عدد الألفاظ المحفوظة أو المستعملة مقابلا لمستوى ما

---

[2]- Skinner (Burrhus Frederic), 1957, Verbal Behavior, New York, Appleton-Century-Crofts.

من تمكن المتعلم ومعرفته باللغة المدروسة. ولم يكن يُنظر إلى قدرة المتعلم على انتقاء الألفاظ وربطها ببنيات تركيبية ودلالية بطريقة إبداعية، أو ينظر إلى قدرته على اشتقاق ألفاظ جديدة أو بنيات تركيبية لم يسبق له أن استعملها.

إن النجاح الذي يمكن أن تكون قد حققته هذه المناهج الدراسية، وهي تُعنى بالحفظ وإغماس المتعلم في محيط يتلقى فيه معطيات اللغة الأكثر تداولا، لا يخفي كون المنطلقات النظرية التي تعتمدها لا تكشف الأسس التي يقوم عليها الاكتساب اللغوي، بل لا تنظر إلا إلى مظاهر هذا الاكتساب ونتائجه، ولا تبحث عن تخصيص الآليات الذهنية التي تُمكن الكائن البشري من اكتساب اللغة واستعمالها في زمن قصير جدا بالمقارنة مع ما يتطلبه تعلم معارف أقل تعقيدا مما هي عليه اللغة الإنسانية. ولعل أهم ما يمكن القيام به للخروج من المأزق السلوكي هو إعادة اعتبار المنحى الذهني والسؤال عن العمليات التي تُمكِّن دماغ الإنسان من تمثُّل اللغة وتعلمها واستعمالها، وهو عين ما قامت به اللسانيات التوليدية عند استلهامها النزعة الديكارتية ونحو بور روايال *Port-Royal Grammar* واعتبارها اللغة شأنا أحيائيا (بيولوجيا).

لقد كان من نتائج ظهور المنحى التوليدي الاهتمام بالآليات التي يشغلها الذهن/الدماغ من أجل استخلاص قواعد لغوية بطريقة فطرية عند التعرض لمعطيات لغوية بَدْئية. إن الطفل الذي يتلقى مادة لغوية من محيطه لا يقلد هذه المعطيات بطريقة مباشرة كما يفترض السلوكيون، بل يحللها ذهنيا ويستخلص منها قواعد تمكنه من إنجاز تعابير لم يسبق له أن سمعها. وهو ما يمكن تصويره بالشكل الذي يقترحه تشومسكي[3]:

2. المادة اللغوية ⟵ الملكة اللغوية ⟵ اللغة ⟵ التعبيرات المركبة

تفترض هذه النظرية أن الملكة اللغوية تمر من مراحل تبدأ من مرحلة أولية محددة أحيائيا ثم تنتقل إلى مراحل لتصل إلى مرحلة نهائية يكون فيها الإنسان قد استبطن نحوا خاصا بلغته. ويفترض أن تكون المرحلة الأولى مشتركة بين البشر، كما يفترض أن يستبطن

[3]- تشومسكي (نعام)، اللغة ومشكلات المعرفة، ترجمة حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1990

الإنسان فيها نحوا كليا يمكنه من اكتساب اللغة الخاصة واستعمالها[4]. ولا نعرف إن كان التعلم الفطري يضمحل تدريجيا ويتلاشى بسبب اكتساب اللغة الأولى أو بسبب التقدم في السن فقط. ذلك أن بعضا من الأطفال الذين نشأوا في محيط ثنائي اللغة يكتسبون لغتين بطريقة فطرية. ولكن المهم هو أن أي فرضية حول الاكتساب اللغوي الفطري يجب أن ترتبط بالنحو الكلي Universal Grammar، وأن تحدد المبادئ التي تخضع لها بنية اللغات كونيا والوسائط parameters التي تجعل اللغات مختلف بعضها عن بعض.

لقد مكنت الدراسات التوليدية من تمييزين مفهوميين لهما عظيم الأثر في فهمنا للظاهرة اللغوية ولقضايا تعلُّم اللغة واكتسابها. ويتعلق الأمر أولا بالتمييز بين الكفاية أو المقدرة اللغوية التي يستبطنها المتكلم والإنجاز الذي هو مجموع التعابير التي ينطقها ويحققها فعلا. ثم التمييز الثاني، الذي ليس بعيدا كل البعد عن التمييز الأول، وهو الفرق بين اللغة الداخلية Internal language واللغة الخارجية External language. فالأولى هي المتعلقة بالحقيقة الذهنية والمعرفية للغة، وتمثل المظهر الداخلي للذهن وهي المرتكزة على الكفاية اللغوية. في حين أن اللغة الخارجية هي التي تتحقق سلوكيا وتخضع للمعايير الاجتماعية. ذلك أن لها وجودا اجتماعيا لا يتعلق بذهن الفرد وحقيقة معرفته[5].

تسعفنا هذه التدقيقات المفهومية في استخلاص ما يجب اعتباره عند الاشتغال في تعليم اللغات. فإذا كان هدف تعليم اللغة هو تمكين المتعلم من إنجاز تعابير سليمة ومقبولة سياقيا، فإن الوسيلة هي تطوير الكفاية اللغوية ورفعها إلى مكانة قريبة من معرفة المتعلم بلغته الخاصة. وغير خاف أن المناهج التعليمية التي تعتمد تعريض المتلقي لمعطيات اللغة المدروسة وجعله يكررها وينجزها هو اشتغال على الإنجاز، وليس اشتغالا على الكفاية اللغوية. وإذا كانت هذه المناهج التعليمية تحقق بعض النتائج، خاصة مع الناشئة، فلأن الملكة اللغوية لدى هؤلاء تكون في مراحل تُمكِّن من بعض التعلم الفطري واستخلاص القواعد الخاصة باللغة المراد تعلمها، تلقائيا.

---

[4]- Chomsky (Noam), 1986, Khowledge of Language : Its Nature, Origin and Use, Preager, New York,
Chomsky (Noam), 2002, *On Nature and Language*, Cambridge, Cambridge University Press.

[5]- تشومسكي (نعام)، آفاق جديدة في دراسة اللغة والمعنى، ترجمة د. حمزة المزيني، المجلس الاعلى للثقافة، القاهرة..

ثم يُمَكِّننا استلهام النظر المعرفي الذي قدمته اللسانيات التوليدية من التمييز بين اكتساب الطفل لغة محيطه واكتساب اللغات الأجنبية. والمقصود بلفظ الأجنبية اللغات التي لم يتعرض الفرد إلى معطياتها في الأشهر والسنوات الأولى من عمره. فعندما يصل الإنسان إلى مرحلة الاكتساب النهائية، يتعذر عليه تعلم لغات أخرى بطريقة عفوية ويصبح نحو لغته الخاصة، وليس النحو الكلي أو الملكة اللسانية المحددة أحيائيا، وسيلته لتعلم اللغة الجديدة.

إنه من الأهمية بمكان أن يتم تحديد ما يوافق فيه الاكتساب الفطري اكتساب لغة أجنبية، وما يختلفان فيه، لأن ذلك من شأنه تقديم تصور أمثل لتعليم اللغات، ومن شأنه التمكين من استفادة قصوى من المناهج والنظريات اللسانية.

إن أول مداخل الاكتساب اللغوي بنوعيه، الفطري والمتعلَّم، هو التمثل الصواتي الذي يجعل التعرف على الوحدات المعجمية داخل إنجاز تلفظي أمرا ممكنا[6]. فلعل أهم عملية ذهنية يقوم بها الطفل عند تلقيه معطيات اللغة هو تقطيعها إلى وحدات مستقلة والتعرف على الوحدات المعجمية التي يعرفها[7]. ولكن الطفل يقوم بتقطيع آخر داخل الوحدة نفسها. بمعنى أن الطفل واع فطريا بخاصية ما سماه الوظيفيون الأوائل بالتمفصل المزدوج. ولذلك فإن أولى مراحل التعلم هي التمكن من التمثل الصواتي. وهو عقبة كأداء أمام متعلمي اللغات الأجنبية خاصة عندما تكون لغاتهم الأصلية بعيدة كل البعد عن اللغة المتعلمة[8].

التوازي الثاني هو المتعلق بضرورة المعرفة المركبة في التمكن من تعلّم اللغة. ذلك أن المعرفة المجزّأة لا تغني عن الكفايات التركيبية. فلا يتعلم الطفل الأصوات بمنأى عن الألفاظ والدلالات والتراكيب. وكذلك الحال عند تعلم لغة ثانية، إذ لا قيمة لتخزين الألفاظ في الذهن

---

[6]-Chenu (Florence) and Jisa (Harriet), 2009, Reviewing some Similarities and Differences, in L1 and L2 Lexical Development Acquisition, in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1.

[7]-Krashen (Stephen), 1985, The Input Hypothesis : Issues and Implications. New York : Longman.

[8]- يواجه مثلا عدد كبير من متعلمي الإنجليزية صعوبة التعرف الفونولوجي والمعجمي عند الاستماع إلى متكلمين أصيلين في وضعيات التواصل الواقعية.

إذا لم يتمكن الفرد من تحقيقها وضمها إلى بعضها وإنجاز دلالات بذلك وتحقيق أغراض تواصلية.

غير أن الأبحاث اللسانية تُبيّن أن هناك فروقا كثيرة بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الأجنبية. فمن هذه الفروق ذاك المتعلق بتعلم الوحدات المعجمية وبربطها بدلالاتها. فإذا كان الطفل مكتسبا معرفة بالعالم ومعرفة بذاته، في الوقت نفسه الذي يكتسب لغته ويكتسب معجما يحيل على مفردات العالَم، فإن متعلم اللغة الأجنبية يبحث لمعرفته بالعالم ولمعرفته بذاته عن مقابلات لغوية في اللغة المدروسة[9]. وهو ما نبسطه في الخطاطة التالية[10]:

3. اكتساب إحالة لغوية أولية = تعرُّف على معقول ذهني <—>وحدة معجمية لغة 1

اكتساب إحالة لغوية من لغة 2= وحدة معجمية لغة 1 <—> وحدة معجمية لغة 2

لقد أثبتت كثير من الدراسات حول تعليم اللغة الثانية أن البالغ في بداية تعلمه إنما يبحث في اللغة المراد تعلمها عن مقابلات لما يعرفه عن لغته[11]. وتتجلى الصعوبة في عدم وجود لغتين تتناظران كليا. فكل لغة تُقَسِّم المعقولات بطريقتها. فالتمييز بين "نظر" و"رأى"[12] أو بين "خال" و"عم" أو بين "مائدة" و"طاولة" لا وجود لها في لغات كثيرة، كما أن لغات قليلة لها مقابل للمثنى أو مقابلات لبعض الحروف.

إن اللفظة أو الوحدة المعجمية ليست مفهوما نوويا مستقلا عن باقي الألفاظ أو الوحدات المعجمية، بل هي حُزمة مفهومية تتجلى قيمتها في شبكة العلاقات التي تقيمها مع الوحدات الأخرى. إن استدعاءنا للفظة ما هو استدعاء لحزمة مفهومية. وبذلك يصبح البحث عن مقابل لهذه اللفظة هو بحث عن مقابل يحيل على حزمة مفاهيم أيضا. وبما أن

---

[9] -Tomasello (Michael) and Brooks (Patricia),1999, Early Syntactic Development: A Construction Grammar approach, in Barret, M, (Eds.), The Development of Language, Hove, Psychology Press.

[10]- نستعمل "لغة 1" بمعنى اللغة الأولى التي تعلمها الطفل فطريا، و"اللغة 2" بمعنى اللغة الثانية المتعلمة.

[11]- MacWhinning (Brian), 2008, A Unified model, in Ellis, N., and Robinson, P., (Eds), *Handbooks of Cognitive Linguistics and second Language Acquisition*. New York/ London: Routledge, 341-371.

[12]- شوطا (عبد اللطيف)، 1995. "نظر" و"رأى"، في : أبحاث في اللسانيات العربية، (كتاب جماعي)، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية ابن مسيك، الدار البيضاء، المغرب.

اللغات لا تتناظر في تقطيعها للعالم فإن تعلم لغة ثانية لا يمكن أن يبقى لصيق البحث عن مقابلات للغة الأم.

وكما تختلف اللغات في المعقولات المعجمية تختلف أيضا في المقولات الوظيفية، في عددها وتركيبها مع غيرها، فليست كل اللغات تملك أدوات نفي مركبة مثل الفرنسية - ne » « pas أو بعض اللهجات العربية "ما – ش"، كما أن بعض اللغات لا تعرف اللواصق الجهية Aspectuals مثل السين و"قد" التحقيقية، و"قد" الافتراضية. ولا تملك العربية ألفاظا مثل déjà الفرنسية أو already الإنجليزية. كما أن أنظمة التطابق تختلف بين اللغات فلا يؤثر الفعل المتصرف في الإنجليزية والفرنسية بتبادل المذكر والمؤنث بينما يطابق الفعل في العربية الفاعل في التذكير والتأنيث، اللهم في مواطن معلومة، كما أن ضمائر الغيبة والمخاطب في العربية مذكرة ومؤنثة. والتميز الفرنسي موجود فقط بين ضمائر الغيبة. والحال نفسه في الإنجليزية التي تضيف ضمير المحايد الذي يحيل على مقولات غير عاقلة.

وفي المجمل، فإن أثر لغة المتعلم الأصيلة في طريقة تعلمه اللغة الثانية يبقى قائما ومستمرا، لأن نحو لغته الخاص يتدخل في فهمه واستيعابه لنحو اللغة الثانية.

وتظهر في إنجازات متعلمي اللغة الثانية تراكيب وبنيات صوتية أو معجمية أو دلالية مستقاة من نحو اللغة الأولى. ويصبح الوضع أشد صعوبة عندما لا يوجد لبنية لغوية متعلَّمة مماثل، ولو كان تقريبيا، في اللغة الأصل. في حين يكتسب المتعلم مع التقدم في تلقيه للغة الثانية معرفة بالتقابلات الحقيقية.

تُميز العربية مثلا بين أفعال "رأى" و"نظر" و"شاهد". وتميز الإنجليزية بين أفعال to see و to look at و to watch ، فيقابل فعل see أحيانا الفعل رأى وأحيانا أخرى الفعل شاهد، وتستعمل watch مقابلا لشاهد ولكنها لا تستعمل مقابلا لهذا الفعل عندما يتعلق الأمر بالمشاهدة ضمن جمهور كمشاهدة مباراة في كرة السلة مثلا. بينما تملك الفرنسية مقابلا لنظر regarder ورأى voir (الحسية والعقلية) ولكنها لا تملك مقابلا لشاهد أو تفرج.

4- Je regarde la télé (بمعنى أنظر إلى آلة التلفاز أو أشاهد التلفاز)

5- أنظر إلى التلفاز (بمعنى أنظر إلى الآلة)

6- أشاهد التلفاز (بمعنى أتابع برامج التلفاز)

ويتعلم الفرنسي أو الإنجليزي المقابلات العربية ولكنه لا يضعها في تطابق مطلق مع نحو لغته الخاص، بل يضع لكل لفظ عربي علاقة نسبية مع مقابل في لغته. فشاهد العربية معادل للشق القصدي من فعل see الإنجليزي في حين أن رأى معادل للشق اللاإرادي للفعل ذاته. ولكن الأمر يصبح أكثر تعقيدا عندما لايوجد مقابل، ولو كان تقريبيا، في اللغة الأصل. ولذلك نلاحظ أن بعض اللهجات العربية استعارت لفظة déjà في لغتها لأن التعبير عنها لا يوجد في لغاتها بطريقة مباشرة. ولهذا السبب قد يقع لمتعلمي اللغة الأجانب استعمالات غاية في الغرابة لعدم إدراكهم خصوصية ذلك الاستعمال، دلاليا وتداوليا[13].

يبدو أن الفرق الأساس بين اكتساب اللغة الأولى فطريا وتعلم اللغة الأجنبية يكمن في كون التعلم يمر ضرورة عبر معرفة المتعلم بنحو لغته الخاص، ولا يستفيد من قوة الملكة الفطرية التي تمكنه في فترة وجيزة من بلوغ مرتبة من الإتقان لا تقارن. ولذلك فقد انتشرت منذ مدة طويلة الفكرة القائلة بضرورة الإغماس المبكر early immersion والتي كان من نتائجها إقبال عدد كبير من الآباء على وضع أبنائهم منذ سنوات النشأة الأولى في مدارس لتعلم لغة أجنبية. غير أن هذا الاختيار لم يكن سليما بإطلاق، بل رافقته إشكالات تتعلق بجودة النمو الذهني والإدراكي للطفل. وبالموقف الذي يتخذه من لغته الأصلية. والواقع أن وضع الطفل في مؤسسة تعليمية هو غير وضعه في محيط طبيعي يتلقى فيه لغتين اثنتين، وهي حالة بعض الأطفال الذين يعيشون في عائلات متعددة اللغات. فإذا كان النمو الإدراكي لطفل ما يتم بطريقة متوازنة في بيت يتكلم فيه الأب والأم لغتين مختلفتين، فإن الأطفال الذين يوضعون في مؤسسات تعليمية خاصة مختلفة عن محيطهم يواجهون في الواقع حالة مختلفة. ولذلك ظهرت اتجاهات تنادي بتأخير الفترة التي يتلقى فيها الطفل لغة ثانية إلى ما بعد بلوغه سن السادسة، أي إلى ما بعد التحقق من بلوغ الطفل درجة من الاكتساب اللغوي، متسمة بالصلابة والثبات وموازية لنموه الإدراكي.

يحتاج تدريس اللغة بوصفها لغة أجنبية، إلى جهود تراعي طبيعة المتعلم وخصائص اللغة المدرسة ومحيط التعلم وظروفه. فمن المعروف أن أول ما يجب مراعاته مواصفات

---

[13]- يحكي الدكتور عائض القرني أنه زار بلدا آسيويا رفقة بعض الأئمة، فقام أحد المستعربين خطيبا يقول :« لقد زارنا شرذمة قليلون من العلماء العظام » . والشرذمة لا تستعمل إلا للتقليل والتحقير. جريدة الشرق عدد 372 بتاريخ 2012-12-10

المتعلم وظروف تنشئته، والفئة العمرية التي ينتمي إليها. فقد تبيّن أن المتعلمين المنتمين إلى عائلات متعددة اللغات، أو أولئك الذين يعيشون في مجتمعات ثنائية اللغة يجدون يسرا في تعلم لغة أجنبية. كما أن الناشئة أقدر من غيرهم على تمثل الأنظمة الصوتية الأجنبية وإنجازها، وهم الأسرع حفظا وتذكرا، وإن كان الأكبر سنا الأقدر على التحليل وفهم الفروق الثقافية وتمثل الخصوصيات التداولية. وهذه الحقيقة لا تناقض ما أسلفناه من وجود مشاكل تعترض نظرية الإغماس المبكر.

وللموقف الذي يتخذه متلقي اللغة الأجنبية عظيم الأثر في استعداده للتعلم. فقد بيّنت ويندن Wenden[14] أن الأحكام التي يصدرها المتعلم على المؤسسة المدرسية، أو تصوراته بخصوص اللغة المدروسة وبشأن مستعمليها، تؤثر في قابليته للتعلم وفي تقبله للثقافة التي تحملها تلك اللغة. ثم إن الحاجة تزكي استعداد المتعلم أو تضعفه. فالحاجة إلى تعلم لغة أجنبية من أجل العمل أو متابعة الدراسة الجامعية أو العيش داخل مجتمع أجنبي هي أفضل محفز لتعلم تلك اللغة واستعمالها. والتجربة تثبت أن الرغبة وحدها لا تكفي حافزا للتعلم ما لم تعززها الحاجة. ولهذا تعمل بعض المجتمعات على تلميع صورة ثقافتها ولغتها وخلق الحاجتين الاقتصادية والتواصلية لتعلم لغتها.

ومن أسباب إنجاح تعليم اللغة الأجنبية أيضا، خلق شروط جيدة للتمدرس، واعتماد مناهج تربوية يشارك فيها المتعلم نظراءه وينافسهم ويتعاون معهم. فقد تَبَيَّن أن محيط تعلم اللغة الأجنبية مؤثر في النتائج التي يحصل عليها المتعلم، إذ تختلف نتائج التحصيل بحسب طبيعة هذا المحيط، سواء كان مقرَّ عمل العامل الأجنبي أو حيًا يقطنه لاجئون، أو مدرسةً خاصة لتعلم اللغات[15].

ثم من الأسباب المساعدة على جودة تعلم اللغة الأجنبية واكتسابها، مراعاة الفروق البنيوية بين لغة المتعلم الأولى واللغة الثانية. فقد سبق أن أشرنا إلى كون التناظر التام بين لغتين أمر غير ممكن، ولكن القرابة بين بعض اللغات وانتماءها إلى عائلة لغوية واحدة ييسر

---

[14] - Wenden (Anita), 1991, Learner Strategies in Language Learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

[15]- Lieven (Elena) and Tomasello (Michael), 2008, Children's First Language Acquisition From a Usage-based perspective, in Ellis, N., and Robinson, P., (Eds), Handbooks of Cognitive Linguistics and second Language Acquisition. New York/ London: Routledge, 168-196.

على المتكلم الأصيل لإحداها تعلم قريباتها. نجد مثلا أن تعلم الفرنسي للإسبانية أو الإيطالية أيسر عليه من تعلم العربية أو اليابانية أو الإنجليزية، كما أن متكلم الألمانية لا يجد صعوبة في تعلم اللغة النمساوية، ولكن يصعب عليه تعلم الإسبانية. فاللغات مثل الفرنسية والإسبانية والإيطالية تتفق في جذور معجمها لارتباطها بأصول لاتينية، وكذلك تتقارب اللغات الجرمانية وتتقارب اللغات السلافية، وهلم جرا.

غير أن اللسانيات تبيّن أن أمر القرابة أعقد من الارتباط مع الأصل. فالإيطالية صرفياتها مغايرة للصرفيات الفرنسية، وتسمح بتراكيب، مثل إضمار الفاعل، قد نجدها في لغة مثل العربية ولا نجدها في الفرنسية.

ولهذا نتصور أن المنهجية الملائمة لوضع خريطة للقرابة اللغوية هي تلك التي تعتمد الظواهر اللسانية صوتيا وصرفيا وتركيبيا[16]. وتسمح هذه المنهجية بتصنيف اللغات بحسب الوسائط التي تميزها، وتعرّف اللغات التي تضمر الفاعل مثلا Pro-Drop Language ، وتلك التي تملك جملة اسمية دون فعل، وهكذا.

وتكمن أهمية خريطة القرابة هذه في معرفة الاختلافات اللسانية بين لغة أصيلة ولغة أجنبية، والانطلاق، في المراحل الأولى من التعليم، من التوافقات ثم الخلوص تدريجيا إلى الفروق، والعمل على إكساب المتعلم مهارات لا توجد لها نظائر في لغته الأصلية.

وإشكال الرتبة في عمق الخريطة اللغوية التي يجب اعتمادها. ذلك أن الرتبة، التي تأخذ مظهر تسلسل الوحدات اللغوية الخطي، تقع عائقا أمام اكتساب اللغة الثانية خاصة عندما يكون التناظر مع لغة المتعلم غيرَ قائم ، فيصعب تعلم لغة من صنف فعل- فاعل- مفعول، أو فاعل – مفعول - فعل على من لغته الأصل ترتب الوحدات المماثلة فاعلا وفعلا ثم مفعولا. والدليل على ذلك أن عددا كبيرا من الطلبة العرب الذين درسوا الفرنسية مثلا يقابلون الجملة الفرنسية الواردة في (7) أدناه بالجملة العربية (8) وكذلك يفعل الفرنسيون الذين درسوا العربية ظنا منهم أن المبتدأ في الجملة (8) معادل للفاعل في الجملة الفرنسية (7)

---

[16]- Cinque (Guglielmo),, and Rizzi (Luigi).. The cartography of syntactic structures, ed. by V. Moscati, CISCL Working Papers on Language and Cognition 2008. 2. 43–59.
Cinque (Guglielmo), (ed.). Functional structure in DP and IP. The cartography of syntactic structures, Vol. 1. New York: Oxford University Press. 2002

ويعزز هذا الظن كون العربية تسمح بورود مركب اسمي قبل الفعل يحيل عليه ضمير الفاعل، الذي يبدو للفرنسيين كأنه تطابق بين الفعل وفاعله.

.7 Les enfants aiment les sucreries

.8 الأطفال يحبون السكاكر

ونجد أن بعض الطلبة العرب، في بدايات استئناسهم بالفرنسية، ينجزون أفعالا فرنسية غير مصرفة infinitifs متبوعة بضمير بارز مثل الذي يرد في (9).

.9* Partir lui (بمعنى يذهب أو ذهب).

وهذا أيضا يجعلنا نشير إلى أهمية الاشتغال على أخطاء المتعلمين، والوقوف على التعثرات التي مردها إلى البنية الخاصة للُغة المتعلِّم الأصيلة. أذكر مثلا ما يحصل من خلط في تذكير وتأنيث الأسماء (جنة un paradis ، نار un feu،حديقة un jardin) وغيرها. وأذكر مثلا بعض الأخطاء الخاصة بالتطابق مع الموصول. يقول بعض متعلمي الفرنسية من العرب :

.10* C'est moi qui est parti *

أنا الذي ذهب

بدل قولهم :

.11 C'est moi qui suis parti

أنا الذي ذهبت

ويرجع ذلك إلى كونهم يطابقون فعل الكينونة الفرنسي مع اسم الموصول qui الذي هو معادل للموصول "الذي"، ولا يطابقونه مع عائد الموصول الذي هو (moi) "أنا" في التعبير المذكور.

كما أنه من الخرائط اللغوية التي يجب اعتمادها قبل وضع أي منهجية في تدريس اللغة للناطقين بغيرها الخريطة الصواتية التي تميّز اللغات بحسب أنظمتها الصوتية. فمعلوم أن للعربية مثلا أصواتا حلقية مثل الهاء والحاء والغين والخاء والهمزة لا يستطيع البالغ من بعض الأجانب النطق بها، وكذلك الأمر بالنسبة للفرق بين الذال والدال والطاء والتاء وغيرها. ولا يجد بعض متكلمي اللغات الإفريقية حرجا في إنجاز هذه الأصوات.

كما أنه يجب اعتماد خريطة دلالية لإيضاح الفروق بين اللغات في التعبير عن القرابة والألوان واستعمال أساليب الاحترام والتقدير وغيرها[17]. والخريطة الدلالية، عكس طرق التصنيف الصواتية والتركيبية، من أصعب ما يمكن حصره. ولذلك نتصور أن مدخل تنفيذ ذلك هو الاشتغال على المكون المعجمي وجعل القواميس ثنائية اللغة تدمج الفروق والتناظرات الدلالية.

ويمكن اعتبار ما أسلفناه شروطا ضرورية لنجاح مناهج تدريس اللغات تراعي وضعية المتعلم ومحيط التعلم والفروق والتناظرات بين لغته الأصلية واللغة المراد تدريسها. ولكن يجب أن نخضع هذه الشروط لمبدأين بيداغوجيين نجملها في الآتي :

12- الاكتساب اللغوي تجربة فردية

13- الاكتساب اللغوي تجربة معرفية

ويعني المبدأ الأول أن شخصية الفرد وظروف نشأته وقدرته المعرفية وحاجاته الاقتصادية والثقافية والفكرية وانتسابه إلى فئة عمرية واجتماعية ودينية، كلها أمور تتدخل تفاعليا في درجة اكتسابه للغة. وهو ما يدعو ضرورة إلى اعتماد بيداغوجيا فارقية تميز مناهج التدريس بحسب وضعيات المستفيدين وحاجاتهم.

لقد وضع كراشن Krashen[18] تصوره الذي ينبني على تحفيز المتعلم ويعتبر ذلك ذا أهمية قصوى في نجاح العملية التعليمية/التعلمية. ولا يمكن تحفيز المتعلم إلا بتقدير تجاربه الشخصية والتعلمية، ووضعه في محيط تفاعلي مع متكلمي اللغة الأصلاء، وجعل محيطه شريكا في عملية التكوين. كما أن التحفيز يرتبط بالمنفعة والرغبة، فيصبح استثمار مواقف المتعلِّم الذاتية والعاطفية، وتعزيز انتباهه ضرورة كبرى تضاف إلى تمكينه من تحديد المشكلات التي تواجهه، وإقداره على التعلم الذاتي. ولكن يجب أيضا مراعاة خصوصية

---

[17]- لا يحسن كثير من الطلبة العرب اختيار ضمير المخاطب المناسب، tu للمخاطب الفرد أو vous للمخاطب الجمع، عندما يتعلق الأمر بمخاطبة شخص لا تربطنا به علاقة حميمة. وقد يرى المخاطب الفرنسي في مخاطبته ب tu إساءة له إذا لم تكن علاقته بالمخاطِب تسمح بذلك.

[18]-Krashen (Stephen), 1987, Principles and Practice in Second Language Acquisition. Prentice-Hall International.
Krashen (Stephen), 1988; Second Language Acquisition and Second Language Learning. Prentice-Hall International.

اكتساب اللغة الأجنبية، مراعاة كون المهارات اللغوية تكتسب بسرعة أكبر في حين أن الكفايات التواصلية تتطلب وقتا أطول. ولذا، يجب ألا يتوقف تعلم اللغة والسعي إلى إتقانها.

كما يجب ربط تعليم اللغة للناطقين بغيرها بالحاجات العملية التي تدعو إلى هذا التعلّم. فترتبط الدروس التي تقدم للعامل الأجنبي بمحيط عمله، ويرتبط منهاج التلميذ أو الطالب بمحيطهما الدراسي. وهذا الإجراء يدعونا إلى اعتماد تعلم مندمج في وسط العمل أو داخل الجامعة أو المؤسسة التعليمية. إذ، على العكس مما يتم اعتماده في أحيان كثيرة من إعطاء دروس لغوية قبل إدماج المتعلم في محيط العمل أو في التكوين الجامعي، يجب أن يستمر تعلم اللغة وأن يكون بموازاة مع الحاجات الحادثة للمتعلم. ولذلك يرى كثير من علماء التربية أن كل مدرس أو أستاذ جامعة كيفما كان تخصصه هو معلم لغة أيضا، يجب عليه مراعاة هذه الوظيفية الإضافية. ويلزم، تبعا لهذا، ألا ينحصر تدريس اللغات في القالب التقليدي الذي حصر لفترات طويلة في تدريس قواعد النحو؛ إذ الغاية تمكين المتعلم من فهم المكتوب والمنطوق وإقداره على إنجاز خطابات مبلغة واضحة، وكتابات نصوص سليمة محترمة لضوابط الإملاء والقواعد المعتبرة. فإذا توصلنا إلى هذه النتيجة بأية وسيلة كانت فلا حاجة إلى جعل المتعلم متمكنا من اصطلاحات النحويين وتحليلاتهم وأوجه الاختلاف بينهم. فذاك مجال المتخصصين في دراسات اللغة وتدريسها، وليس هدفا لذاته، بل يمكن أن يكون بعضه فقط وسيلة لإتقان الأداءات اللغوية.

ويعني المبدأ الثاني أن في اكتساب اللغة الأجنبية تنميةً للقدرات العقلية وتشغيلا للملكات الذهنية. فتعليم اللغة يقتضي استدعاء أنواع المعرفة الثلاثة التي حددها علم النفس المعرفي. وأولها المعرفة الإبلاغية أو الإخبارية Declarative، وهي التي تحيل على المعقولات والكيانات وتجيب عن سؤال الماهية (ماذا). وفي تدريس اللغة، هي ما يتعلق بالمعرفة اللغوية من كيانات لغوية وبنيات تلفظية وقواعد نحوية وإملائية وغيرها. والثانية، المعرفة الإجرائية Procedural التي تتعلق بالكيفيات وطرق تنفيذ المعرفة الإخبارية. وتخص في تعلم اللغة التواصل وطرقه، وإنجاز الخطابات المكتوبة والمنطوقة الملائمة للسياقات التلفظية والتداولية. ثم الثالثة، المعرفة الشرطية Conditional التي تتعلق بالوقوف على الأسباب والظروف الزمنية والمكانية. وهي معرفة استراتيجية تجعل المعارف مرتبطة ارتباطا شبكيا،

وتسمح بنقل المعرفة وتقويم الوضعيات. وفي اللغة، تمكن هذه المعرفة من التحليل والتفكيك وفهم الغايات واستدعاء المعارف المكتسبة لغايات التأثير والإقناع.

وقد انتبهت وونغ فيلمور[19] إلى العمليات الذهنية التي تتطلبها اللغات فحددت ثلاثا من العمليات Processes يقوم بها العقل البشري خلال تقدمه في تعلم اللغات. فهناك العمليات اللسانية التي تشغل المعرفة اللسانية وتمكن من التوصل إلى المعنى. وهناك العمليات الإجتماعية التي يتفاعل فيها الفرد مع المحيط الإجتماعي التواصلي. ثم العمليات المعرفية التي تشغل الذاكرة وتسمح بالتعميم والتحليل والتصنيف. وهذا هو عين ما نفكر فيه بقولنا إن تعلم اللغات تجربة معرفية، خاصة أن هذه التجربة تؤثر في الذاكرة وفي آليات الاسترجاع والإحالة والترابطين السببي والظرفي.

نفهم إذن السبب الذي يجعل بعض الأشخاص، من البالغين، أقدر من أقرانهم على تعلم اللغة الأجنبية. فالدرس الذي يستفاد من علم النفس المعرفي هو أن قابلية التعلم تزداد بالتعلم. عكس ما يبدو من كون التقدم في تعلّم اللغة يكون في البداية أسرع ثم يتباطأ كلما ازدادت دروس اللغة تعقيدا. فالواقع أن الانطباع حول تباطؤ التعلم إنما هو أمر ظاهري فقط لأنه يعتمد الملاحظة الكمية ولا يصل إلى دقة الإحصاء النوعي.

يؤدي بنا البحث في قضايا اكتساب اللغة إذن إلى ربط تعليم اللغات بالمقاربات اللسانية المعرفية، التي تجعلنا نعي الآليات الذهنية التي يشغلها المتعلم من أجل تمثل الأصوات وعزل الوحدات المعجمية من المتتاليات التلفظية، وتحليل العلاقات التركيبية، واستخراج الدلالة الخطابية والمرمى التداولي. كما أنها تجعلنا ندرك ارتباط المعرفة اللغوية بالثقافة والحضارة والتاريخ وبتمثل العالم والموقف من الذات. وتدعونا أيضا إلى تصور مناهج للتدريس تعطي قيمة لما يتم تلقينه والتمرن عليه. ولا يصير للمعرفة قيمة إلا بربطها بأنواع المعارف الثلاثة التي ذكرناها أعلاه، واستثمارها في حاجات المتعلم الوظيفية والوجدانية. وهذا ما يساعد على تحفيزه ويلبي انتظاراته ويعزز رغبته وينمي ملكاته.

---

[19]- Wong Fillmore (Lily), Second language learning in children: A model of language learning in social context. In E. Bialystok (Ed.), Language processing in bilingual children. Cambridge, England: Cambridge University Press. 1991

والبحث في قضايا اكتساب اللغة يجعلنا نعي أيضا الفروق والتماثلات بين تعلم لغة أجنبية واكتساب لغة أولى. ويجعلنا نستلهم بيداغوجيا فارقية تلبي حاجات المتعلم بالنظر إلى طبيعة لغته وثقافته الأصليتين، وبالنظر إلى مواصفاته الذاتية والمعرفية.

2- النظر اللساني للمكون المعجمي

نعرض للمكون المعجمي لأنه يضم سمات الألفاظ الدلالية والصوتية والنحوية، ويدخل في بناءين متوازيين : بناء لغوي تركيبي ينجز التعابير، وبناء تصوري معرفي يشكل علاقات وترابطات منطقية ودلالية وثقافية. وبهذا المعنى نفترض أن اعتماد المعرفة المعجمية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها يمكّن من خلق ترابط بين النظام اللغوي العربي والحمولة الثقافية والفكرية والحضارية التي تميز العربية.

نقصد بالمعجم المعرفة المعجمية التي يستبطنها متكلم اللغة الأصيل، وتمكنه من تمثل ألفاظ لغته وفهمها وإنجازها ووضعها في تراكيبها وإبداع ألفاظ جديدة وتوسيع معانيها. ولا نقصد بالمكون المعجمي ما يفهم عادة من سجل لألفاظ اللغة وقواميس تترتب فيها ألفاظ اللغة حسب جذورها أو هجائها، وإن كانت المعلومات المتضمنة في هذه القواميس جزء من المعرفة التي يستبطنها المتكلم.

لقد كان من نتائج الدراسات الوصفية في اللسانيات البنيوية أن تم إخراج المعجم من دائرة أنظمة اللغة، لأنه نظر إليه بوصفه سجلا للوحدات اللغوية. ولم يقف البنيويون بسبب منهجهم على عناصر الاطراد في المعجم والترابط الذي يجمعه بالتركيب والدلالة والصرف[20]. والمناهج البنيوية الأمريكية والأوروبية سواءٌ في هذا. ذلك أنها كانت مناهج تجزيئية تصف كل مستوى في استقلال تام عن مستويات الدرس اللغوي الأخرى. فالمستوى الصوتي وحدته الصغرى الفونيم، وموضوعه وصف النظام الصوتي وتصنيف الوحدات الصوتية. والمستوى الصرفي وحدته الصغرى المورفيم (أو المونيم حسب الاصطلاح الوظيفي) وموضوعه وصف النظام الصرفي وتصنيف وحداته بحسب أنواعها ووظائفها، الخ. ولا نجد في منهجهم بحثا عن ترابط هذه المستويات، التي ليس من بينها مستوى معجمي مستقل.

---

[20]- انظر مثلا موقف تمام حسان :

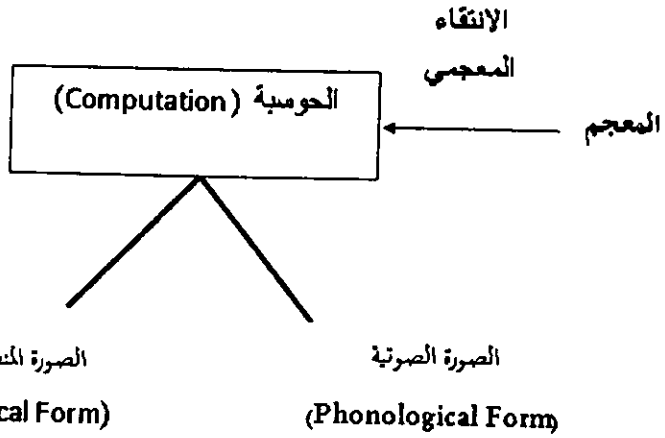
حسان (تمام) : اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، دت.

ثم إن الدرس اللساني البنيوي لم يكن هدفه الاشتغال على الاكتساب اللغوي لعدم اعتباره للإشكالات الذهنية ولموقفه الواضح من المعيارية.

لقد اهتمت اللسانيات التوليدية بالمكون المعجمي منذ بداياتها الأولى، واعتبرته مكونا من مكونات اللغة، ناظرة إلى علاقته بالتركيب، ومفصلة في طبيعة المعلومات التي تحملها وحداته. وقد كان هذا الاهتمام وليد حاجات نظرية ومنهجية وأخرى تجريبية. فأما الحاجات النظرية والمنهجية فهو السؤال عن كيفية ربط الصوت بالمعنى، والبحث في الآليات التي ترسل إلى الجهاز الحسي- الحركي أصواتا يؤولها هذا الجهاز ويربطها الذهن بصورة منطقية ترسل إلى الجهاز التصوري-القصدي[21].

يفترض تشومسكي أن التركيب أو الحوسبة اللسانية هي التي تربط بين الصورتين الصوتية والمنطقية، وهي التي ترسل إلى الجهازين الذهنيين، الحسي الحركي والتصوري-القصدي بنيتين تأويليتين: الأولى صوتية تلفظية والثانية منطقية دلالية. ويبقى السؤال عن المعلومات التي تدخل الحوسبة، عن مصدرها وماهيتها. فيتصور تشومسكي أن المعجم هو مصدر هذه المعلومات. وأن الذهن ينتقي وحدات من المعجم هي التي يرسلها إلى الحوسبة كما هو مبين في الشكل (14).

14. .



[21]- Chomsky (Noam), The Minimalist Program, Cambridge, Mass: MIT Press, 1995
وكذا، تشومسكي، المرجع السابق.

إن البحث عن موقع للمعجم في البناء اللغوي هو حاجة نظرية ومنهجية. ذلك أنه من أجل تخصيص الملكة اللغوية وتفسير كيفية بناء التعابير وتأويلها، تبنت المدرسة التوليدية المقاربة الاشتقاقية Derivational approach التي تحدد المراحل التي تقطعها التراكيب من دخول الحوسبة إلى إرسال الصورتين الصوتية والمنطقية إلى الجهازين الذهنيين. وهذه المقاربة تفترض وجود دخل للحوسبة ثم خرج للجهاز الحسي الحركي وخرج للجهاز التصوري القصدي.

وتعزز هذه الحاجة النظرية والمنهجية حاجة نظرية ثانية حددها تشومسكي في برنامج الحد الأدنى The minimalist program وهي مبادئ الاقتصاد اللغوي التي تقتضي أولا أن يُقتصر في الحوسبة على العمليات الضرورية لغايات الخَرْج. وهو ما يعني اقتصادا في الاشتقاق واقتصادا في التمثيلات. وينضاف إلى ذلك شرط من شروط الاشتقاق التركيبي يسميه شومسكي قيد التضمن inclusiveness principle الذي يمنع ولوج الحوسبة أيَّةُ معلومات لم تكن متضمنة في الدخل. وهذا يعني أن كل المعلومات التي تعالجها الحوسبة اللسانية لإنجاز التعابير هي معلومات متضمنة في سمات المداخل المعجمية التي تم انتقاؤها لولوج الحوسبة اللسانية، وأن التركيب ليس إلا آلة لمعالجتها وإرسالها إلى الخرج، بعد حذف كل السمات غير المؤولة. وعلى هذا يكون المكون المعجمي مصدر كل المعلومات التي تحتاجها الصورتان الصوتية والمنطقية. فكل وحدة معجمية، بما فيها الوحدات المعجمية الوظيفية مثل مقولة المصدري ومقولة الزمن ومقولة النفي وغيرها، تتضمن سمات دلالية وسمات صوتية وسمات نحوية.

15. الوحدة المعجمية : سمات دلالية – سمات نحوية – سمات صوتية

وإدراج السمات النحوية في المقولات المعجمية حاجة تجريبية كذلك، لأن الملاحظة بيّنت أن دلالة الألفاظ لا تكفي لاستخراج دلالة التراكيب. بمعنى أن دلالة الوحدة المعجمية كما نفهمها مستقلة عن العلاقات التركيبية هي نتاج سمات تلك الوحدة الدلالية. كما أن صورتها الصوتية هي نتاج سماتها الصوتية. ولكن تحصل الوحدة داخل التعابير على دلالة مركبة، منها دلالة عن الوظيفة النحوية والدور المحوري thematic role الذي تحمله. والواقع أن افتراض إسناد الدلالات التركيبية داخل التركيب للوحدات المعجمية ليس إلا حلا ظاهريا. فإذا افترضنا أن الوحدات المعجمية التي تدخل التركيب تحتفظ بسماتها الدلالية

والصوتية، ولكنها تأخذ سمات نحوية وأدوارا محورية في المواقع التي ترد فيها، وجب علينا أن نتساءل عن مصدر هذه الأدوار المحورية، وأن نعرف إن كانت لصيقة بالمواقع أم أنها مرتبطة بمقولات معجمية أخرى. ونحن نعرف أن المواقع التركيبية لا تسند إليها الأدوار المحورية نفسها كما تبينه الجمل التالية :

15. ضرب زيد الكرة (زيد-(دور المنفذ)، الكرة-(دور المتقبل))
16. أحب زيد الكرة (زيد-(دور المعاني)، الكرة-(دور المحور))
17. دخلت الكرة الشبكة (الكرة-(دور المحور)، الشبكة-(دور المحل))

يؤدي التركيب الذي يتخذ في العربية الشكل الخطي فعل-فاعل-مفعول دلالات للفاعلية والمفعولية ليست من الطبيعة نفسها. ولقد مكّنت نظرية الأدوار المحورية التي ابتدأت مع كروبر وفيلمور وتطورت مع النماذج التوليدية المتعاقبة[22] من التمييز بين بنيتين متعالقتين: بنية موضوعات، وهي عدد المركبات الاسمية التي تعتبر موضوعات arguments للمحمول، وبنية محورية، وهي عدد الأدوار المحورية التي يسندها المحمول. وهذا التمييز هو الذي يفسر تناظر البنيات من جهة عدد موضوعات الفعل وترتيبها واختلاف هذه البنيات من حيث الأدوار التي يسندها الفعل. ولذلك تم إدراج مفهوم الشبكة المحورية thematic grid في البنية المعجمية لجعل المقولات المعجمية خاصة ذات السمات الحملية، من خصائصها الذاتية القدرة على إسناد عدد من الأدوار المحورية.

ومن الحاجات التجريبية التي دعت إلى اعتماد خصائص المكون المعجمي في تفسير التنوع اللغوي واختلاف اللغات في الترتيب الخطي لوحدات التعابير، ما اصطلح عليه تشومسكي بخاصية الإزاحة displacement. وهذه الخاصية الملاحظة في اللغات الإنسانية تتمثل في كون بعض الوحدات تؤول باعتبار مواقعها الأصلية وليس المواقع التي تشغلها في الصورة التلفظية. ففي التراكيب التالية :

18. من رأيت؟
19. كُتبت الرسالةُ بخط واضح.
20. John seems to be writing

[22] - Chomsky (Noam), Lectures on Government and Binding, Mouton, The Hague, 1981.

ترد "من" في صدارة التركيب ولكنها تؤول منطقيا في موقع المفعول. فالصورة الصوتية تحقق هذه الوحدة في أعلى رتبة، ولكن الصورة المنطقية تؤولها في موقع داخل البنية التركيبية. وكذلك الحال في العبارة 19 ف"الرسالة" ترد في الصورة الصوتية في موقع فاعل "كتب" ويزكي كونها في هذا الموقع تطابقها مع الفعل وحصولها على علامة إعراب الرفع، ولكنها في الصورة المنطقية تؤوَّل مفعولا لفعل كتب وتحصل على الدور المحوري الذي يسنده فعل كتب المبني للمعلوم لمفعوله. وهذه خاصية كل البنيات التي يبنى فيها الفعل بناء لغير الفاعل في العربية. وليس الأمر كذلك في لغات أخرى. فقد يحصل فيها مفعول الفعل المبني للمجهول على حالة النصب ولا يتطابق الفعل معه، أي أن هذه اللغات تحقق المفعول في مكانه الأصلي ولا تصعده إلى موقع الفاعل (النرويجية مثلا).

وأما في المثال 20 من الإنجليزية فيرد John فاعلا لفعل seem (يبدو) ويتطابق معه، ولكنه يؤول منطقيا فاعلا لفعل writing (كتب). ففعل seem في الإنجليزية لا يسند دورا محوريا.

يعتبر تشومسكي خاصية الإزاحةِ نازعةً ظاهريًا صفةَ الأمثلة optimality عن اللغة، وتنضاف إلى خاصية أخرى مخلة بالأمثلة وهي وجود سمات نحوية غير مؤولة في بنية المقولات المعجمية. غير أن تشومسكي يربط بين الخاصيتين ويجعل خاصية الإزاحة مستجيبة لغاية حذف السمات غير المؤولة في الحوسبة اللسانية[23]. فإذا نحن فصلنا قليلا في ماهية السمات النحوية اللصيقة بالوحدات المعجمية، وجدنا أن هذه السمات ثلاثة أنواع:

21. سمة مقولية (فعل، صفة، اسم، حرف)
سمات تطابق (جنس، نوع، عدد)
سمة إعرابية

من جهة الخصائص الدلالية، تعتبر السمات المقولية وسمة التطابق سمات مؤوّلة عكس السمة الإعرابية التي لا تؤثر في الصورة المنطقية. وقد رأينا أن المركب الاسمي في موقع

---

[23]- تشومسكي (نعام)، 2005.آفاق جديدة في دراسة اللغة والمعنى، ترجمة د. حمزة المزيني، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة،

الفاعل في التراكيب المبنية للمجهول يؤول مفعولا للفعل ولا تؤثر حالة الرفع في تأويله المنطقي. كما أن اللغات تتفق في طريقة تأويل هذا المركب ولكنها تختلف في طريقة منحة حالة إعرابية، فبعضها يسند حالة النصب للمفعول في تلك التراكيب، كما أسلفنا.

أما من جهة الوظائف، فإن السمة المقولية تحدد خصائص موضعة المداخل المعجمية وتوزيعها، وتحدد سماتُ التطابق الخصائص الدلالية للمداخل وتضبط تصريفها مع الأفعال أو الصفات، في حين أن السمات غير المؤولة تحدد الخصائص العلاقية للمداخل والمواضع، وتساهم في منظورية lisibility الوحدات في الصورتين الصوتية والمنطقية[24].

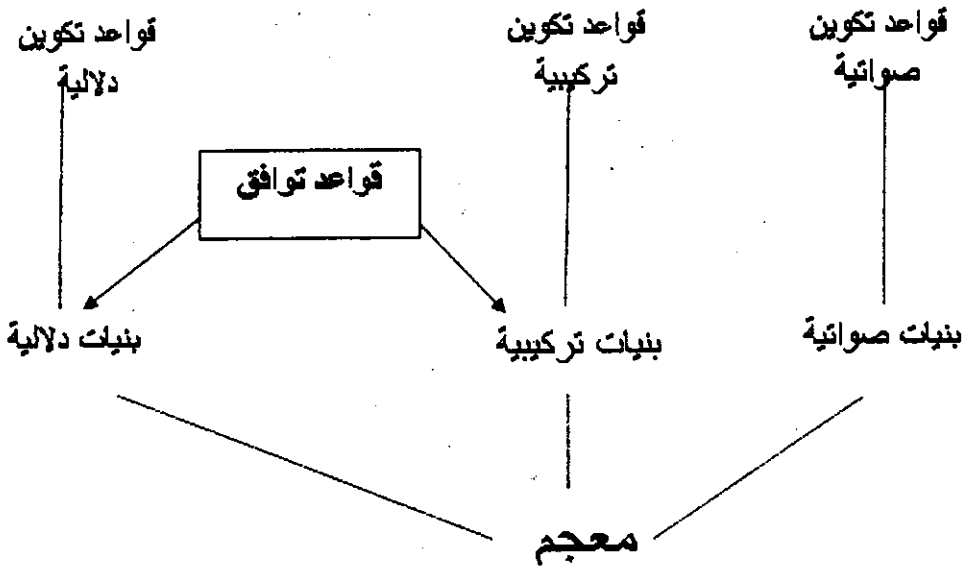
يتجلى لنا أن سمات المقولات المعجمية تتدخل في كل عمليات الحوسبة اللسانية وتتفاعل مع المواضع التركيبية والمقولات المتعلقة بها. وهو ما يفسر كون الجواب الذي اقترحته اللسانيات الحديثة للحاجات النظرية والمنهجية والتجريبية المتعلقة بتأويل الوحدات المعجمية وتفاعلاتها التركيبية يتلخص في اعتبار المكون المعجمي مصدرا لكل المعلومات التي تدخل الحوسبة اللسانية. وهو ما يعني أن العمليات التركيبية التي تبني التعابير وتُصَدِّرها إلى الصورة الصوتية والصورة المنطقية لا تتضمن معلومات مستقلة عن المعلومات التي يوفرها الانتقاء المعجمي.

عرفت الأدبيات اللسانية، المتبنية المنحى التوليدي أساسا، اقتراحات منهجية مختلفة ومتباينة تتعلق بالنموذج الأمثل الذي يمثل الاشتقاق اللساني. فقد اقترح جاكندوف مثلا نماذج تختلف عن النموذج الذي دافع عنه تشومسكي، المختزل في (14). ومفاد هذا الاقتراح أن يتم بناء الصورة الصوتية والصورة التركيبية والصورة الدلالية المنطقية في مسارات ثلاثة. يخضع كل مسار اشتقاقي لمبادئ خاصة بالصورة التي يبنيها، ويشتغل بالسمات الخاصة به. وهو ما يمكن تمثيله في البنية التالية :

---

[24] - Chomsky, (Noam), *The minimalist progran*, Cambridge, Mass: MIT press, 1995.

.22



يمثل هذا الشكل تصور جاكندوف الذي ينبني على نمط قالبي يجعل كل بنية مستقلة عن البنيات الأخرى، ولكنها متفاعلة معها. ويضع قواعد التوافق بين البنى التركيبية والبنيات الدلالية. فالمعنى في الدلالة التصورية هذه عبارة عن بنية معلومات مرمّزة في الذهن البشري، وموجودة أُسُسُها في المكون المعجمي. وتضع هذه النظرية قيودا على الدلالة[25] من أهمها، فيما يتعلق بموضوعنا، قيد التأليفية Compositionality ، ويعني أن بناء معاني الجمل يتم انطلاقا من معاني أجزائها. فالبحث في المعنى يتأتى بالتحليل المعجمي الذي يعتبر سمات الوحدات المعجمية ودلالاتها جزءً من قواعد التوافق.

ويقوم النسق الدلالي في نظرية الدلالة التصورية على كيانات تختلف عن سمات المقولات التركيبية. بل إن لها وجودا عقليا تصوريا مثل الأشياء والأحداث والخصائص والأزمنة والفضاءات والمقادير وغيرها[26].

---

[25] - Jackendoff (Ray), 1983, *Semantic and Cognition*, Mass: MIT Press, 12
راغين (بوشعيب)، 2011، البنى التصورية واللسانيات المعرفية في القرآن الكريم، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ، ص 81-82

[26] - Jackendoff (Ray), 1997, The Architecture of Language Faculty, Cambridge: Mass; MIT Press,
Jackendoff (Ray), 2002, Foundations of language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution. Oxford: Oxford University Press.

والواقع أن لهذا التصور أصولا في الدلالة التوليدية التي كانت تشتق الفعل من بنيات عميقة تفكك بنية الحدث، فتجعل فعل "قتل" معجمة لبنية عميقة "جعل س لا حي". ورغم أن تشومسكي وجاكندوف وغيرهما ناهضوا هذا الاتجاه، في بداية السبعينات من القرن الماضي، لأسباب نظرية ومنهجية، فإن فكرة تفكيك الحدث ظلت قائمة في الأدبيات الدلالية.

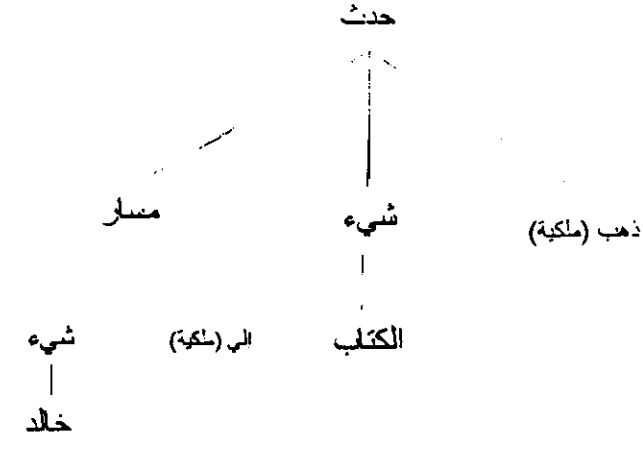
تقدم الدلالة التصورية تحليلا فضائيا لبنيات الحدث، فدخل وخرج وأعطى وأخذ تُفكك إلى بنيات تختزل مسارا وتحولا من مكان إلى آخر. فدخل تقتضي تحولا من خارج إلى داخل، أي مسارا يتحول فيه الفاعل من مكان مفتوح إلى مكان مغلق. وخرج فعل معاكس يتحول فيه الفاعل من مكان مغلق إلى فضاء مفتوح. وهذه البنية الفضائية هي التي تمكن من استعمالات مجازية يصبح فيها المحل شيئا مجردا مثل الوقت أو الملة أو غيرها :

23. دخل وقت الصيام
24. دخل في الإسلام
25. خرج من الحزب

وكذلك الشأن بالنسبة للملكية، فإنها تختزل بنية مسار ينتقل فيه الشيء من ملكية شخص إلى آخر. فأخذ في تركيب مثل 26 هو حدث ومسار كما هو موضح في 27.

26. أخذ خالد الكتاب

27.



غاليم (محمد)، النظرية اللسانية والدلالة العربية المقارنة: مبادئ وتحاليل جديدة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 2007

وهذا النوع من التفكيك يسمح بتحليل بنيات خاصة في العربية من قبيل "أثمرت الشجرة" أي صار لها ثمر، و"أعرق الرجل" أي ذهب إلى العراق. ونجد بعض هذه البنيات في بعض اللغات. فالفرنسية مثلا تُمَعجِم التحول إلى الإزهار "fleurir"(أزهر). والعربية مثلا، عكس لغات أخرى، تُكثِّف بنيات مركبة للحدث في وحدة معجمية واحدة، فتختزل في بعض الأفعال الفعل السببي والحدث، مثل "أذْهَبَ" أي جعله يذهب. ويتكون هذا الفعل من حدث أول هو السببي "جعل" والحدث الثاني (ذهب شخص مسار). كما أن العربية تسمح بأفعال تختزل في بنيتها تحولا فضائيا وصفة لكيفية التحول. مثل الأفعال في :28

28. ولج – دلف – نفذ – تسلل

كل الأفعال في 28 تختزل حدثا مساريا معادلا لفعل "دخل". ولكنها تختلف كلها عن فعل "دخل" بكونها تضيف كيفية للدخول. فتَسلل معادل لدخل خلسة. ودلف دخل ببطء وتوءدة. ونفذ دخل بمعالجة. وولج دخل محتميا أو لاجئا.

يكمن الفرق الأساس بين التيار التوليدي الرئيس الذي يمثله تشومسكي والمقاربة الدلالية التصورية التي يترأسها جاكندوف في النظر إلى التركيب. فتشومسكي يعتبر التركيب مركزيا في الحوسبة اللغوية، إذ يعتبر عملياته مولِّدة للصورتين الصوتية والدلالية. في حين أن جاكندوف يعطي لكل تعبير لغوي ثلاثة مسارات مستقلة كما أسلفنا. فتغليب نجاعة أحد التصورين أو اقتراح تصور ثالث من مهام الدرس اللساني الصرف، ولا ينبغي دمجها أو التفريق بينها احتراما لضرورات السلامة المنهجية والتماسك النظري. غير أن عرضنا لهذين المنحيين التفسيريين يأتي لغاية ما ندافع عنه من كون اعتماد المكون المعجمي أساسَ بناء مناهج تدريس اللغات قمين بتحقيق التفاعل الضروري بين التعرف على قواعد الأبنية التركيبية واستضمار البنيات التصورية والمعرفية.

لقد بيّن عرضنا للمنحنيين اعتماد تحليل التيار التوليدي الرئيس على السمات النحوية العلاقية للوحدات المعجمية في تفسير الظواهر اللغوية والتمثيل لاشتقاق البنيات التركيبية. كما بيّنا اعتماد تيار الدلالة التصورية على السمات المنطقية وقواعد التوافق المعجمية في بناء التعابير. وهذين التيارين المعرفيين يمكن استثمارهما منهجيا في بناء منهجية معرفية مندمجة أساسها درس المكون المعجمي وتفكيك سمات المقولات المعجمية النحوية والتصورية.

ويمكن لهذه المنهجية أن تتعزز بكل الدراسات التي أظهرت أن معجم لغة ما هو شبكة من الترابطات المنطقية.

تترابط الوحدات المعجمية فيما بينها ترابطا لغويا ومعرفيا. ويستدعي بعضها بعضا استدعاء ذهنيا يؤثر في تأويل التعابير وإنجازها. وقد أشرنا قبلُ إلى أن اللغات لا تتناظر في تقطيعها للعالم وفي ترابطاتها المعجمية والتصورية. وهذا يعني أن تعلم لغة ما هو استبطان لشبكة من العلاقات التصورية واللغوية. فقيمة لفظة ما تتحدد بمجموع علاقاتها التناظرية وعلاقات تضادها مع غيرها. وقد تحدّث الدرس اللساني منذ بداياته على مفهومي الحقل المعجمي والحقل الدلالي للتعبير عن هذا المعنى، وبيّن أهمية العلاقات الاشتقاقية وعلاقات الترادف وعلاقات التضاد. وكان من بين الموضوعات التي تناولها هذا الدرس قضية المشترك اللفظي وتميُّزه عن ظاهرة الجِناس.

تظهر معطيات اللغة أن السمات الدلالية للألفاظ إما سمات تميّز كيانا من بين مجموع كيانات تشاركه خصائص كلية -ولكن يتميز عن أفرادها بخصائص مميزة، وتكون هذه السمات لصيقة بالكيان، وانتفاؤها خروج عن الدلالة التعينية- وإما سمات ثقافية يسقطها المجتمع على كيان ما وتكون إما ذما أو مدحا. فلفظة "رجُل" مثلا من سماتها اللصيقة البَلوغ والذكورة والعقل، فتدخله هذه السمات في مجموع الكيانات العاقلة، ومجموع الكيانات المتسمة بالذكورة، ومجموع الكيانات البالغة. ولكن هذه السمات مجتمعة تجعله كيانا متفردا. فالرجل إنسان عاقل مثل المرأة والطفل. وهو ذكر مثل الطفل والبعير والثور، وهو بالغ مثل المرأة والأسد. ولكن اجتماع سمات الوحدة المعجمية فيه يجعله مميزا عن الأسد والمرأة والطفل.

وتنضاف إلى سمات لفظة رجل. سمات دلالية ثقافية مدحية مثل الصبر والوفاء والشجاعة والإقدام والمروءة وغيرها. كما أن هناك سمات ذمية تلتصق بالرجل أحيانا كالعنف والغلظة وعدم الوفاء للزوجة وغيرها. وهذا يعني أن لفظة رجل مثلا تستدعي وحدها علاقات تصورية تعيينية لكيان داخل مجموع المعقولات، وتستدعي أيضا تصورات ثقافية حول هذا الكيان.

ومن أمثلة ذلك أيضا السمات الثقافية المرتبطة بكائنات مثل الحيوانات. فنقبل في اللغة العربية أن يتحبب الأب إلى طفلته بقوله: يا قطتي الحبيبة. ولكن لا يقبل أحد أن يقول لابنته: يا حيّتي الجميلة. لأن التحبب يناقض سمة دلالية في الحية وهي الإيذاء.

وتختلف اللغات في ربط ألفاظ بسمات ما. فنجد العربية تستعمل بنية "أمضى من حد السيف". بينما تستعمل الفرنسية عبارة ترجمتها : أمضى من الموسى. ومن المعروف أن البرد أو الثلج يمكن أن يكون أمرا محببا في العربية فنقول : إن هذا الأمر أثلج فؤادي. وفي الأثر : "أحب إليّ من الماء البارد". ولكن الفرنسية تستعمل ما ترجمته أدفأ فؤادي Il m'a réchauffé le cœur وتذم بقولها : صمت ثلجي un silence glacial.

ومما يتعلق بالمشترط اللفظي، قدرة الوحدة المعجمية على التعبير واستدعاء سمات الكيان أو وظيفته أو محله أو ما يتعلق به. فاستعمالنا لألفاظ المكتب أو الجامعة أو الكتاب تعطينا دلالات تصورية مختلفة. إذ تشير أحيانا إلى كيان مادي وأحيانا إلى كيان مجرد وأحيانا ثالثة إلى وظيفة وهكذا:

29. المكتب (المحل): دخل مكتبته
المكتب (الأثاث) : جلس على مكتبته
المكتب (الوظيفة المجردة): هذا من واجبات مكتب الشؤون الثقافية

30. الجامعة (المقر): انتهى بناء الجامعة السنة الماضية
الجامعة (الكيان المجرد) : انتسب إلى الجامعة. قررت الجامعة...

31. الكتاب (المحسوس): أحرق التوحيدي كتابه
الكتاب (المجرد): قرأ كل الطلبة كتاب التوحيدي

ناقش البنيويون هذا النوع من التعدد الدلالي، وعدوه من ضمن المشترك اللفظي الذي يماثل نظريا التعدد اللفظي. بمعنى أن دلالات "مكتب" تحيل كل واحد منها على لفظ مستقل. فمدخل المكتب المحل ليس هو مدخل الأثاث وهكذا. وقد وسعوا هذا التصور وجعلوه قاعدة .

ففعل "ضرب" مثلا ينتمي إلى مداخل مختلفة، كل مدخل له سماته الخاصة وقيوده التركيبية. وهو ما يفسر عندهم كون هذا الفعل يؤدي تراكيب من مثل.

32. ضرب زيد
ضرب مثلا
ضرب في الأرض
ضرب أخماسا في أسداسا

33. كتب الله عليه النعمة
كتب في الدفتر

لقد قام الدرس اللساني البنيوي على التحليل التجزيئي ولم يهتم مثل اللسانيات المعرفية بالبحث عن آليات الترابط الذهني. ولذلك كان معيار الحكم بالاشتراك اللفظي عندهم هو درجة تقارب المعنى[27]. كما كان عندهم تحديد قيمة الوحدة المعجمية هو توزيعها أو مجموع السياقات التركيبية التي ترد فيها .

وحاول الدرس اللساني المعرفي تناول هذه القضايا بالتفكير في الآليات الذهنية المطردة التي تجعل استعمال لفظ ما يتناوب بين الاستعمال المحسوس والاستعمال المجرد. وهو ما اقترحه جيل فوكونيي[28] عند بحثه في الفضاءات الذهنية. فهو يعتبر أن كل مفهوم يقتضي تمثيله فضاءين ذهنيين يكون أحدهما بدئيا أو أوليا ويكون الثاني تبعا له. فالفضاء الذهني للمكتب ينطلق من الأداة التي يكتب عليها. ثم يلي ذلك ما يتبعه ذهنيا من محل للكتابة ووظيفة للكاتب وغيرها. فنكون بإزاء وحدة معجمية تستدعي كل الفضاءات الذهنية المرتبطة بها. وإن كان الاستعمال يخصص فضاء واحدا.

إن الحديث عن الحقول الدلالية هو حديث عن الترابطات الذهنية التي تتجاوز المشترك اللفظي أو العلاقات الاشتقاقية الصرفية إلى اشتراك وحدات معجمية في عناصر تصورية مطردة. ولهذا تبرز في معجميات اللغات حقول دلالة بعضها كوني والآخر ثقافي. فنجد حقل القرابة بمظاهره المختلفة وحقل الألوان وحقل الحركة، وهلم جرا.

لقد كان لعلم الدلالة المعرفي، بتأثير من أعمال برلين وكي الرائدة حول الألوان وسلميتها[29] أثر في إبراز أهمية البحث في الأبعاد الكونية للترابطات الذهنية والدلالية. فقد عملت إليانور روش عن البحث في المقولات التصورية، متجاوزة التصنيف الأرسطي

---

[27]- علي (محمد محمد يونس)، 2007. المعنى وظلال المعنى : أنظمة الدلالة في العربية، دار المدار الإسلامي، بيروت، لبنان.

[28] - Fauconnier (Giles), 1984, Espaces mentaux : Aspects de la construction du sens dans les langues naturelles, Les Éditions de Minuit.

[29] - Berlin (Brend) and Kay (Paul), 1969, Basic color terms: their universality and evolution. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.

للمعقولات، فدافعت عن فكرة كون المعقولات كلّها تنتظم وفق مقولات تصورية أساس، يعمل البعد الثقافي على توسيعها وتصنيفها في صور لا تتخذها كل اللغات.

ننطلق مثلا مما قدمته روش[30] حول الانفعالات الأساس التي تظهر على وجه الإنسان، وهي انفعالات الفرح، والحزن، والخوف، والاشمئزاز والدهشة والغضب. فالتعبير بالوجه على هذه الانفعالات كوني ولأنه كذلك نجد معادلا له في كل اللغات. غير أن هناك انفعالات مركبة يمكن التعبير عنها في اللغة العربية بطريقة قد لا نجدها في لغات أخرى. نذكر مثلا الاحساس بالرضى أو الطمأنينة أو الغبطة. فإذا اعتمدنا تصور روش قلنا إن هذه الألفاظ تحيل على مقولات تصورية مركّبة والتعبير عنها في لغات أخرى قد يتم باستعمال مجموعة ألفاظ تؤدي في المحصلة تقابلا تقريبيا.

وتقدم روش مثالا آخر لتبرز أهمية السلمية في تمييز درجة العلاقة بين الألفاظ والمقولات التصورية. ففي مقولات الأثاث مثلا تجيء الكراسي والأرائك في المرتبة الأولى، والخزائن في المرتبة الوسطى، وتأتي الأواني في المراتب الدنيا. وقد يبدو هذا الترتيب ترتيبا ثقافيا وليس كونيا إذ قد تجيء الأفرشة في ثقافتنا في المرتبة الأولى مثل الكراسي. ولكن وظيفة الأفرشة والكراسي متطابقة، إذ المقصود التصوري أن أول ما يعتبر أثاثا هو ما يسمح بعدم افتراش الأرض أو الجلوس عليها. وتختلف الثقافات بعد ذلك في الوسيلة التي تتخذ لهذا الغرض. سواء تعلق الأمر بسجاد أو فراش أو أريكة .

وهذا التحليل التصوري غاية في الأهمية لمن أراد تطوير درس اللغات للناطقين بغيرها. إذ يمكن إرجاع الفروقات الدلالية والثقافية إلى مقولات تصورية كبرى، منها تتفرع التلوينات التي تعتمدها اللغات. ففي العربية مثلا نجد السقف كناية عن البيت، والبيت كناية عن الزواج. واللغة الفرنسية مثلا تماثل العربية في هذه العلاقة التصورية وتقبل عبارة مثل "يعيشان تحت سقف واحد" للدلالة على علاقة زوجية. وبالتوسع الدلالي الكنائي

---

[30] - Rosch (Eleanor), 1973, Natural Categories, Cognitive Psychology, 4: 328-350.
Rosch (Eleanor), 1975, Cognitive Representations of Semantic Categories, Journal of Experimental Psychology 104: 192-233.

تستعمل العربية لفظة الفراش أو الظهر أو الصلب للدلالة عن علاقة الأبوة أو الأمومة[31]. ولكننا لا نجد الاستعمال نفسه في الفرنسية أو الإنجليزية.

إن هذا النوع من التوسع الذي تظهره اللغات وتختلف في مكوناته، هو الذي دعا روش وميرفس[32] إلى القول إن المقولات الطبيعية تشابهية وليست كيانات مُسيَّجة منطقيا. ذلك أن لكل لفظة على الأقل عنصرا تصوريا يشارك مفردة أو مفردات لغوية. ولذلك تعتبر الدلالة المعرفية أن كل لفظة تندرج في شبكة شُعاعية لها علاقات مع أفراد الشبكة. وتعتبر اللفظة التي تضم أكبر عدد من السمات المشتركة بين أفراد المجموعة العنصر الأعلى في سلمية المقولة. فإذا أخذنا مثلا مقولة الفاكهة وجدنا التفاح أقرب إلى الموز من قربه إلى البرتقال، ووجدنا الزيتون أدنى في السلمية لأنه لا يتميز بالحلاوة ولا يمكن تناوله إلا بعد إنضاجه أو تحميضه أو طبخه، ولا تحتاج باقي الفواكه إلى هذه الإجراءات[33].

رغم ذلك ينطلق تحليل روش من فكرة متداولة في الدلالة التقليدية وهو تعريف المقولة بكونها جماع الخصائص التي يشترك فيها أفراد المجموعة المنتمية اليها. وهذا تعريف مشكل نظريا وتجريبيا. فمن الناحية النظرية يدعونا هذا التعريف الى افتراض أن كل فرد من مجموعة مقولية ينتمي في الآن نفسه الى مقولات أخرى، بحسب خصائصه الخارجة عن سمات تعريف مقولته، واشتراكه في خصائص المقولات الأخرى. فتصبح المقولة النووية هي الخاصية المفردة وليست جماع الخصائص المشتركة. وتجريبيا لا يبدو هذا التعريف شرطا ضروريا للانتماء إلى المقولات كما بيَّن ذلك لايكوف وجونسون ، فالتراكيب المجازية استعارية كانت أو كنائية تعتمد مبدأ عاما خلاصته وضع الشيء مكان شيء أخر. وهذا يعني أن الانتماء الى مقولة ما يمكن أن يتم بآلية مجازية دون أن يكون العنصر المقصود متضمِّنا للخصائص المشتركة. فنحن نعرف مثلا أنه من الممكن أن يشير أحد إلى حطام بيت بقوله : هذا بيتي. فلا يكون كلامه منطقيا، لأن الحطام ليس له أدنى خاصية من خصائص مقولة البيت. فوجود بناء مسقوف هو أعلى خاصية مشتركة بين أفراد البيوت.

---

[31]- حسام الدين (كريم زكي)، اللغة والثقافة : دراسة أنثرولغوية لألفاظ وعلاقات القرابة في الثقافة العربية، دار الغريب، القاهرة، 2001

[32] - Rosch (Eleanor) and Mervis (Carolyn), 1975, Family resemblances: Studies in the internal structure of categories. Cognitive Psychology, 7, 573-605.

[33] - Geeraerts (Dirk), 2010, Theories of Lexical Semantics. Oxford: Oxford University Press.

لكن السلامة التعبيرية في هذا المثال لا تحلل منطقيا بل تحلل بآلية مجازية أساسها العلاقات التصورية وليس الخصائص الفرادية.

ينبني المجاز على شبكة الترابطات المنطقية التي تراعي علاقات التحول (ما كان أو ما سيكون) والوظيفة والأداة والمشابهة وغيرها. فنجد تراكيب في العربية قد لا يكون لها مماثل في لغات أخرى. ولكن الأساس الذي بنيت عليه تصوريا أساس كوني.

وتعرف جميع اللغات تراكيب لا يتأتى فهمها إلا بمعرفة ثقافة أهلها ومقاصدهم. ولا يمكن ترجمتها حرفيا ولا الإتيان بمقابل لها. ولكن الأساس الذي بنيت عليه تصوريا أساس كوني يعتمد توسع السمات الدلالية أو تحويلها، أو يعتمد المجاورة أو المشابهة. ففي الفرنسية مثلا يقال ما ترجمته الحرفية : حمل ساقيه إلى عنقه، ويقال في العربية أطلق ساقيه للريح أي فر بأسرع ما يمكن. والتركيبان معا يعتمدان مبدأ المجاورة الكنائي. ففي التركيب الفرنسي يكنى عن سعة الخطوات، فكأن الساق تصل إلى مستوى العنق. وفي التعبير العربي كناية عن سرعة العدو فكأن الساقين لا تستقران على الأرض، بل تحملها الريح.

ويمكن أن نضيف أيضا ما فَصَّل فيه لايكون وجونسون[34] في عملهما من كون التعابير اللغوية العادية، وليس تلك الموضوعة لغاية جمالية، تُبنى بناء استعاريا بطرق مطردة. فمثلا تصف تعابير كثيرة الدولة باعتماد بنية استعارية تنبني على علاقة مشابهة : "الدولة إنسان". فنجد تعابير من مثل.

34. رأس الدولة : رئيسها

يد الدولة القوية : جيشها

العمود الفقري للدولة : الأساس الذي تقوم عليه الدولة (الشعب، الاقتصاد...)

عين الدولة : حراسها

إن هذا النوع من التعابير لا يرتبط بالعُرف أو بالعادة[35]، بل يرتبط بآلية ذهنية منتجة للاستعارة، إنجازا وتمثلا. فقد تختلف التعابير بين اللغات ولكنها تنبني في المجمل على مبادئ

---

[34] - Lakoff (Georges) and Johnson (Mark), Metaphors We Live By, Chicago: University of Chicago Press, 1980

[35]- سليم (عبد الإله)، بنيات المشابهة في اللغة العربية : مقاربة معرفية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 2001

يُرجع خاصة إلى نقده للمواقف التقليدية من المجاز المرسل.

ذهنية قوية موحدة. كما أن التراكيب المجازية يمكن أن تحصل على تحليل تركيبي يراعي السمات الداخلية للوحدات المعجمية، فيكون تفاعل السمات الدلالية والأدوار المحورية وسيلة لتميّز التركيب المجازي عن غيره.

35. خرق الصوت سكون الليل

36. كلام جارح

إن بنية المجاز في المثالين مستمدة من معرفتنا بسمات الوحدات المعجمية والدلالية والنحوية. ففي المثال (35) لا يستقيم أن يكون الصوت خارقا والسكون مخروقا، لأن من سمات فاعل "خرق" أن يكون عنصرا ماديا صلبا وحادا وأن يكون مفعول الخرق عنصرا ماديا متماسكا فالتركيب المناسب لهاذين الشرطين هو الذي يعطي تعبيرا مماثلا ل 37 .

37. خرق السكين الرداء.

فيتبين لنا أن التركيب في 35 بني على آليتين تشبيهيتين. إذ شبه الصوت بأداة خارقة لوجود سمة في الصوت هي الحدة، وشبه السكون بجسم مادي (الرداء مثلا) من سماته الاستقرار والتماسك. وهاذين التشبيهين يعتمدان آلية كونية توسع سمات المداخل المعجمية لتنقل العلاقة التركيبية من المحسوس الى المجرد.

نستخلص من النظر اللساني أن المكون المعجمي ليس جردا أو مدونة من الألفاظ المحفوظة، بل هو نظام ذهني يستبطن المعلومات الضرورية للحوسبة اللسانية، وينتظم في شبكة من العلاقات الخاضعة لمبادئ تصورية كونية. وهو مع هذا نظام يعكس الاختيارات التصنيفية المنطقية والعلاقية التي تتبناها لغة ما. ويعكس ثقافة هذه اللغة وتصورها للمعقولات. ولذلك نتصور أنه لا يمكن وضع منهجية بيداغوجية لتعليم العربية تستثمر المعارف اللسانية لا تغير النظرة التقليدية للمعجم ولقضاياه.

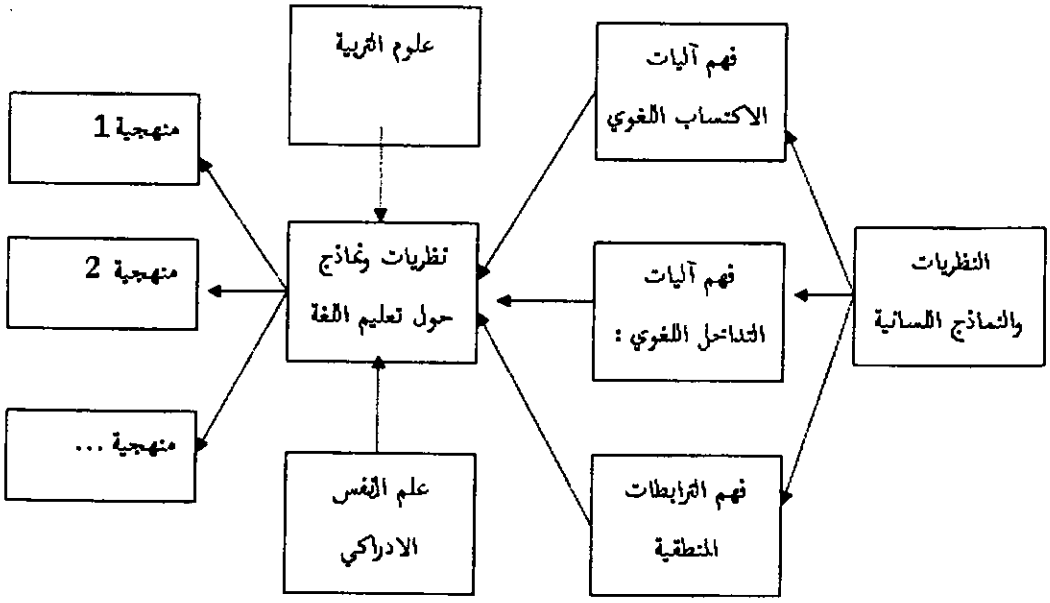
3- حول المنهجية المندمجة

لقد حاولنا إبراز الآليات الذهنية التي تتحكم في اكتساب اللغة، وخلصنا الى كون تعلم اللغة تجربة شخصية وذهنية إدراكية. وهذا يعني أن تشتغل منهجية تدريس العربية للناطقين بغيرها وفق تصور إدراكي، يجعل التدرج في مراتب اكتساب هذه اللغة، تدرجا أيضا في تنمية ذهنية وإدراكية تخص الفرد، وتُمكنه من تمثل الترابطات اللغوية والمنطقية والثقافية

المتحكمة في بنية العربية. ولبلوغ هذا المرام يجب توضيح المبادئ التي يقوم عليها هذا التصور والآليات الكفيلة بتحقيقه عمليا.

لقد انطلقنا في هذا البحث من عرض التصور الذي يستفاد من الدرس اللساني الحديث ارتباطا باكتساب اللغة، وبالتمثيل للعمليات التي تبنى بها التراكيب، وصورها الصوتية والمنطقية، وعلاقة كل ذلك بالمكون المعجمي. وهذا يعني أن المنهجية التي نتصورها تعتمد نتائج المعرفة اللسانية الحديثة دون أن نخلط بين مهمتي مدرس اللغة والباحث اللساني. فمعلوم أن المدرس يستعمل تقنيات من أجل تمكين المتعلم من مهارات لغوية وكفايات تواصلية، ولا يهمه فحص الأسس النظرية التي أفرزت تلك التقنيات، بل يهمه مدى نجاعتها في بلوغ الأهداف. فلا نقصد البتة إدراج المناهج اللسانية الوصفية أو التفسيرية والنماذج الاشتقاقية في مناهج التعليم، فقد حاول ذلك بعض واضعي البرامج ليحصلوا على نتائج عكسية، بل هدفنا فهم آليات اكتساب اللغة، وهي معرفة تمدنا بها اللسانيات. ثم البحث عن السبل البيداغوجية التي تساعد المتعلم على الاكتساب وتمثل اللغة الأجنبية. وغير خاف أيضا أن مدرس اللغة يخالف اللساني في كونه يلتزم المعيار اللغوي، ويمرن المتعلم على تجاوز التلوينات اللهجية، ويراقب أهمية الاشتغال على حاجات المتعلم المفهومية والتعبيرية. فيكون تصورنا مبنيا على الخطاطة التالية:

.38



وتعني الخطاطة أن المنهجية الممكن اعتمادها في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها يجب أن تستمد من نظرية لتعلم اللغات تستفيد من علوم التربية وعلم النفس المعرفي ومن نتائج النظريات اللسانية المعرفية. وتمكن نظرية تعليم اللغات من اقتراح منهجية أو منهجيات يتبناها المدرس أو المؤسسة التعليمية.

ومن المبادئ التي تقوم عليها المنهجية المندمجة إعطاء قيمة للمعرفة بربطها بالخطاطات الذهنية للمتعلم. وتتحدد قيمة المعرفة بتمثل غاياتها ووظائفها وحدودها، واستدعائها لمعارف أخرى والقدرة على تذكرها واتخاذ موقف منها (إيجابا أو سلبا). واكتساب معرفة ما لا يتم إلا في سيرورة للفهم والتمثل والاستيعاب. ولقد بيّن التأويليون الجدد أن الفهم لا يحدث طفرة بل هو سيرورة تبدأ بالمعارف السابقة ثم تترابط لغويا في الذهن لتؤدي إلى اتخاذ موقف يجعلها تؤثر في السلوك وفي التعلم المستقبلي. فالفهم كما يرى التأويليون ذو طبيعة لسانية وهو حيوي متطور وفاعل . فلا شك إذن أن المعرفة اللغوية لا تترسخ في ذهن المتلقي إلا بعد أن تمثل لسانيا ثم تؤدي إلى إنجاز لغوي فعلي سلوكي. فتعلم اللغة بهذا المعنى يشمل التجربة الشخصية والذهنية للفرد ولذلك يجب أن يرتبط بغايات التعلم وحاجاته وبمواصفات المتعلم وظروفه، وبمدى التقارب أو التباعد بين لغته الأصلية واللغة الأجنبية. كما يجب أن تراعى حاجات المتعلم الوجدانية لتحفيزه وجعله يتخذ موقفا إيجابيا من اللغة التي يستعملها. وقد أسلفنا أن التحفيز من أهم سبل نجاح العملية التعليمية التعلمية.

كما أن المبادئ التي يجب أن تقوم عليها المعرفة المندمجة إشراك المحيط في تعليم اللغة وممارستها. وهذا أمر يصعب بلوغه في تدريس العربية للناطقين بغيرها، إذ لا يجد المتعلمون محيطا ملائما لإنجاز كفاياتهم اللغوية، اللهم في حجرات الدرس. لكن يمكن تعويض ذلك نسبيا بجعل تدريس اللغة العربية أمرا مندمجا في التكوين العام للمتمدرسين، بمعنى أن لا نجعل درس اللغة العربية مستقلا عن تلقي العلوم والمعارف والتقنيات. والدليل على أهمية هذا الإجراء كونُ المدارس العتيقة في البلاد الإسلامية كانت تصل إلى نتائج باهرة في التمكن من العربية نحوا وصرفا وبلاغة، رغم كونها لم تكن تعتمد منهجيات تربوية مضبوطة. والسبب يرجع إلى اعتمادها اللغة العربية في تدريس باقي العلوم سواء كانت علوما شرعية أو غيرها. فكان تلقي اللغة والتمرن عليها يتجاوز درس الصرف أو درس النحو والبلاغة. فلا يتأتى

إعطاء قيمة للمعرفة اللغوية وربطها بالحاجات والتنمية الإدراكية إلا بجعلها مواكبة لظروف المتعلم ومجالات اشتغاله .

والأمر الآخر، اعتماد البيداغوجيا الفارقية للتمكن، أولا، من اقتراح مناهج خاصة بكل فئة عمرية أو ثقافية، وللتمكن، ثانيا، من الاستفادة من المساحات التي تتقارب فيها لغة المتعلم الأصلية باللغة العربية. ولذلك اقترحنا أعلاه اعتماد خرائط للظواهر اللغوية. تمكن من معرفة حاجات المتعلمين والانطلاق مما يقرب لغتهم باللغة العربية. ثم بعدُ، وجوب الانكباب على الخصوصيات العربية صرفا وتركيبا ودلالة. وبالطبع يكمن مدخل كل هذا في البناء الصواتي للعربية، لأنه كما أسلفنا يعتبر التمثل الصواتي المدخلَ للاكتساب اللغوي، سواء كان اكتسابا أوليا أو اكتساب لغة ثانية. فيجب التمييز منذ البدء بين لغات نغمية tonal، مثل الصينية أو الكورية، وبين اللغات غير النغمية التي منها العربية. ثم بعد ذلك التمييز بين أنظمة صواتية مركَّبة، مثل أنظمة الفرنسية أو الإنجليزية، وأنظمة صواتية بسيطة تعتمد فقط الصوائت الأساس قصيرة وطويلة مثل نظام العربية وأنظمة بعض اللغات الإفريقية الآسيوية. فيبدو أن النظام الصواتي العربي من أيسر الأنظمة اللغوية، إذ لا تتجلى صعوبته إلا في نظامه الصامتي حيث توجد بعض الصوامت التي يصعب على بعض متكلمي اللغات نطقها، وقد ذكرنا ذلك آنفا.

أما الجانب الصرافي فهو الذي يمكِّن من التعرف على بنية الكلمة العربية ومن تمييز الاسم والفعل والأدوات. وتختلف اللغات في هذا الجانب، إذ ينبني النظام الصرافي على آليتين مختلفتين : آلية توليفية synthetic وآلية تحليلية analytic. ذلك أن ما يواجه المتعلم غير العربي هو التعرف على الزمن أو دلالة الأسماء المشتقة من الصيغة الصرفية دون الحاجة إلى تفكيك الكلمة إلى جدع radical ولواصق affixes . ولكن العربية ليست لغة غير سلسلة nonconcatenative بإطلاق. إذ تسمح ببعض التقويس parenthetization . ويظهر ذلك مثلا في نظام الإلصاق والضمائر أو لاصقة السين أو نون التوكيد وغيرها.

وتثبت الأبحاث التي قامت حول المعجم الذهني[36] أن التعرف على الكلمات، سواء استماعا أو قراءة، يستدعي معرفة النظامين الصواتي والصرافي ويستدعي تمثل الوحدات

[36]- Aitchison (Jean), Words in The Mind, oxford Blackwell, 1987.

المعجمية. وهو ما يزكّي ما نذهب إليه من ضرورة اعتماد المكون المعجمي أساسا للمنهجية المندمجة التي نتصورها. فالمكون المعجمي مركزي في تمثل أنظمة اللغة كاملة.

أما عن مبدأ التدرج فضرورته ما أشار إليه كراشن[37] من كون تعلم اللغة وتنمية القدرات اللغوية رهين بتلقي المتعلم درجة من المهارات تفوق بمقدار يسير معرفته الخاصة . فالدروس التي دون مستوى المتعلم، أو تلك التي في المستوى الذي يعرفه المتعلم، لا تنمي قدراته اللغوية بل تدفعه إلى الملل والجمود، كما أن الدروس التي هي أعلى بكثير من مستوى المتعلم تحبطه وتؤثر في تصوره لذاته وثقته بقدراته. ومبدأ التدرج يقتضي ضرورة تحديد آليات قياس لغوي خاص بالعربية للناطقين بغيرها. ويجب بناء هذه الآليات وفق مسارين ينطلقان معا من اختيار المهارات اللغوية الأربع : فهم المكتوب، فهم المسموع، التعبير اللفظي، التعبير الكتابي. فأما المسار الأول فيحدد درجة التمكن من أنظمة اللغة الصوتية والصرفية والتركيبية ودرجة معرفة المعجمية والدلالية. وأما المسار الثاني فيحدد درجة التقيد بالمعيار اللغوي العربي من الناحية التداولية والثقافية.

وتقوم المنهجية التي نتصورها على مبدأ آخر هو ضرورة التراكم الترابطي. ونقصد به أن ينبني التدرج في تنمية القدرات اللغوية على تراكم يربط المستويات ببعضها ويعمق في كل محطة المعرفة السالفة. وهو مبدأ لا يراعى في مناهج التدريس التقليدية، التي تجزّئ المعرفة وتقدم دروسا مستقلة عما يليها وما يسبقها. بل إنها تجزّئ ظواهر لغوية كثيرة وتدرسها في أبواب مستقلة رغم أنه يمكن جعلها ضمن ظواهر أعم، ويمكن الربط بينها تدريجيا وتراكميا[38]. غير أن الترابط يخلق إشكالا تجريبيا، إذ يحدث أن تتناظر عند المتعلم معطيات من اللغة العربية مع معطيات لغته الأصلية. ويبدو ذلك جليا عند الإنجاز عندما يتداخل النسق العربي مع نسق لغة أخرى. وقد رأينا أن اعتماد المكون المعجمي أساسا للترابطات الدلالية والتصورية يمكن من الوعي بالنظام التصوري واللغوي للغة المتعلم. فالتوازي الذي يجب أن يستبطنه المتعلم هو بين نظامين مختلفين نظام لغته الأصلية بترابطاتها الشبكية، ونظام لغة

---

[37]- المرجع السابق.

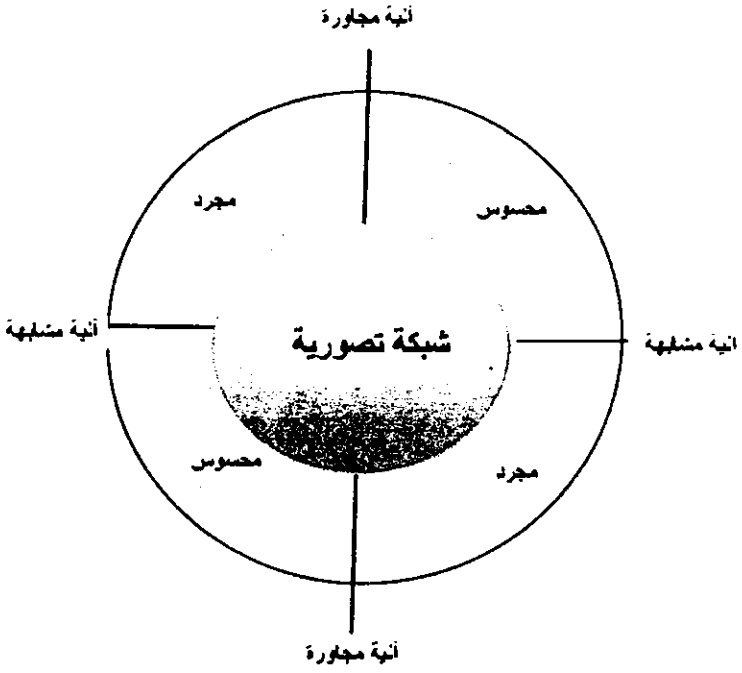
[38]- أمين (محمد)، "النظر التركيبي في درس اللغة"، في "المناهج اللسانية لتدريس اللغة العربية"، جامعة مولاي إسماعيل، منشورات وليلي، مكناس، العدد 20، صص 27-64.

التعلم بعلاقاتها الخاصة. وهذا يعني أن المنهجية التدريسية التي تقوم على إعطاء المقابلات بين لغتين لا تمكّن المتعلم من الانفصال عن لغته وثقافته في اكتساب اللغة الجديدة.

وتقتضي المقاربة الفارقية اعتماد حاجات المتعلم الخطابية، وربط المعرفة اللغوية بغايات الإبلاغ. ويمكن أن نقترح مجالين يرتبط فيهما اللغوي بالتصوري المنطقي. ويتعلق الأول بالتعبير عن المحسوس أو عن الكيانات ذات الأحياز في مقابل التعبير عن المجرد أو عن المعقولات الذهنية التخيُّلية. ويتعلق المجال الثاني ببنية الخطابات الوصفية والسردية والحجاجية. فإذا انطلقنا من المجال الأول تبيّن لنا أن الاشتغال بآليات التعبير عن المحسوس ثم المجرد يسمح بخلق شبكة الترابطات المنهجية عند المتعلم، ثم يمكنه من آليات المجاز واستعمالها. كما يربطه بمجالات اهتمامه، تقنية كانت أو دينية أو ثقافية. وهذا ييسر عملية قياس المهارات اللغوية، ويمكن من الوقوف على جوانب القصور في العملية التعلمية.

لقد أشرنا سابقا إلى كون متعلم اللغة الأجنبية يقوم في البداية بالبحث عن مقابلات الألفاظ في لغته الأصلية، فتكون أسلم طريقة هي الانطلاق من المحسوس والمشاهد ثم تجاوز هذا المحسوس في اللغة المستعملة لتلقين الوحدات ذات الدلالات المجردة، بدل الانطلاق من لغة المتكلم الأصلية لتلقينه ألفاظا ذات دلالات تصورية. وغاية هذا الاجراء تصحيح الترابطات الدلالية والتصورية واعتماد النظام اللغوي المتعلَّم. وتبقى الاستعمالات المجازية التي تتجلى الخصوصيات فيها في الاختيارات الاستعارية والكنائية المبنية على شبكة تصورية ثقافية. أما الآليات اللسانية والذهنية التي تتحكم في الاستعمال المجازي فهي كونية تخضع لها كل اللغات وهذا ما نرمز له في الخطاطة التالية :

.39

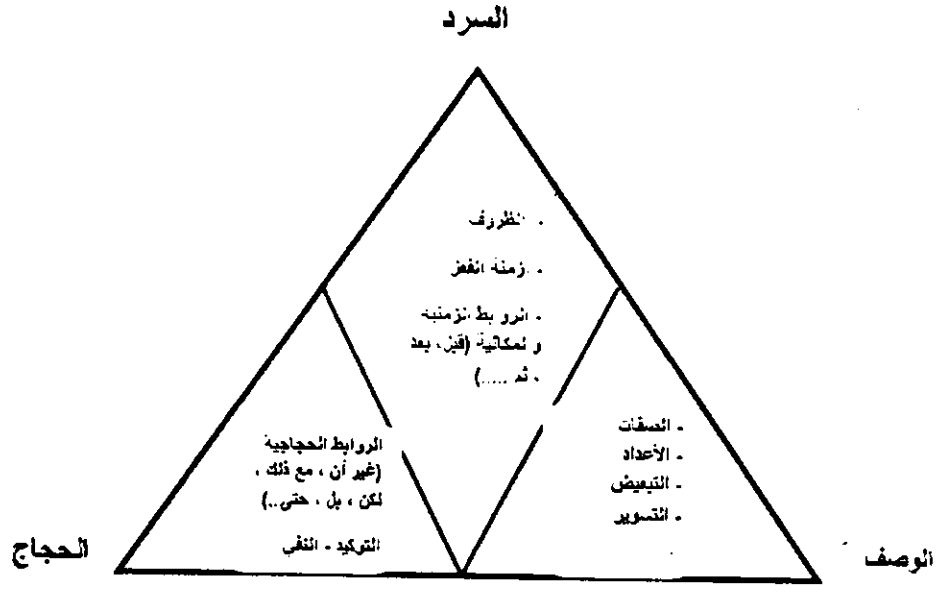


تشمل الخطاطة الألفاظ والتراكيب. وتتحكم اختيارات ترتبط بشبكة تصورية في لانتقال المجازي من المحسوس إلى المجرد، ومن المجرد إلى المحسوس. ويضبط الانتقالَ المجازيَّ آليتا المشابهة (الاستعارة) والمجاورة (الكناية).

أما المجال الثاني فهو العمل على الاستجابة لحاجات المتعلمين التداولية. وذلك بإقدارهم على بناء خطابات متماسكة لغايات الوصف أو السرد أو الحجاج. فنقترح أن يتم بناء منهاج تدريسي يتدرج من المهارات الجزئية إلى بناء الخطاب. ويتدرج من المحسوس إلى المجرد. ويتدرج من المباشر إلى الضمني.

يتم التركيز في هذا الشق على القرائن الخطابية وعلى استعمالها الاستعمال الأمثل. وتوزع هذه القرائن على ثلاث فئات كل فئة يغلب ورودها في نوع من الخطابات مع إمكان ظهورها في نوع آخر. وهذا يعني أن على المنهاج أن يميّز بين الآليات اللغوية التي نحصل بها على الوصف والسرد والحجاج وبين الآليات التداولية التي نبني بها خطابا سرديا أو حجاجيا.

.40



يمكن للخطاب الوصفي مثلا أن يتضمن سردا أو حجاجا، كما يمكن للخطاب الحجاجي أن يتضمن وصفا أو سردا، وهكذا. ولكن الهدف من الاشتغال على القرائن الخطابية هو كشف ترابطها المنطقي وتلون وظائفها وإمكانية أن يتخذ الحجاج شكل السرد أو الوصف أو العكس. وهذا مستوى من التمكن اللغوي يمكن لمتعلمي العربية من الأجانب بلوغُه، شريطة أن يتدرج التدريس من المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المركب ومن المباشر إلى الضمني. وهنا أيضا نجد آليات تداولية كونية تتحكم في البناء الخطابي وخصوصيات ثقافية وحضارية تميز التعبير العربي.

غير أنه، لاعتماد هذه المبادئ والآليات البيداغوجية واقتراح برامج لغوية عربية جذابة ومبلغة للغاية تسمح بتطوير برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، يجب تطوير خمسة مجالات واستثمارها :

أول هذه المجالات هو مجال الدراسات اللسانية المهتمة بوصف اللغة العربية واستخراج خصائصها ومقارنتها. ذلك أن تطوير تدريس العربية يعني أيضا تطوير النظر في بنيتها وتقديم أوصاف جديدة لها. فقد عمد في الماضي كثير من المجتهدين يحاولون استنباط نحو تعليمي من كتب النحاة وتفاسيرها. وقد تأتى لهم ذلك. ولكننا اليوم مجبرون على البحث عن نحو تعليمي جديد يراعي خصوصيات المتعلمين ويراعي أهداف التعليم الحديث. وترتبط هذه

الضرورة بحاجة أخرى، وهي تجديد النظر في معطيات اللغة وتحديث مدونة اللغة والمتون المساعدة على التدريس، بالانفتاح على الإبداعات العربية الحديثة .

والمجال الثاني تطوير الدراسات الثقافية والأنثرولغوية والنظر إلى العربية بوصفها لغة حضارة كبرى ولغة تنوع ثقافي ولغة هوية فكرية وعالمية. ولا يقف هذا المجال عند دراسة دلالات الألفاظ وتحليل الأنظمة الدلالية المتحكمة في الأمثال العربية والمجاز وغيره. بل يجب أن يتجاوز ذلك إلى دراسة بنية الخطاب ومنطقه والخطابات المتحكمة فيه ووسائله اللغوية والثقافية والفكرية.

ويرتبط المجال الثقافي بصناعة القواميس والمعاجم التعليمية وحوسبتها وتحديث وظائفها. وأهم ما نتصوره بهذا الشأن العمل على وضع قواميس حاملة لكل المعلومات الضرورية الخاصة بالمدخل المعجمي، الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وعلاقتها بالحقول الدلالية وأمثلة عن التراكيب التي ترد فيها، وتحديث معطياتها.

ثم المجال الرابع المتمثل في وضع قياسات للمهارات اللغوية. إذ تحتاج اللغة العربية إلى هذا النوع من القياسات خاصة أن أغلب مدرسيها يمكنهم أن يحكموا بضعف لغة أحد التلاميذ، ولكن قليل منهم يستطيع أن يحدد مستوى ذلك الضعف ومواطنه وأسبابه. ذلك أن التقويم في اللغة ما زال في الغالب انطباعيا. كما أنه يجب أن نميز معايير قياس مهارات متكلمي العربية عن قياس درجة التمكن اللغوي في العربية عند الناطقين بلغة غيرها، وأن يدرج في الروائز التي يعتمدها البرائز الثقافي، فهما وإنجازا.

والمجال الخامس هو الاستثمار في تكوين المدرسين وإحداث مراكز للبحث البيداغوجي واللساني لهذه الغاية .

خلاصة :

بيّنا في هذا البحث أهمية اعتماد المكون المعجمي في كل القضايا المتعلقة بالمعرفة اللغوية، لتضمن هذا المكون جميع المعلومات المؤولة في ذهن/دماغ المتكلم. وقد اعتمدنا في ذلك على ما قدمته اللسانيات المعرفية، وما أفرزه تحليل القضايا الصوتية والتركيبية والدلالية، وما وصل إليه علم النفس المعرفي. وقد خلصنا إلى مركزية المكون المعجمي في العلاقة التي يقيمها مع مستويات التحليل المختلفة، بالنظر إلى كونه مصدرا للمعلومات

الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية المنطقية والثقافية. في حين أن الحوسبة اللسانية، سواء كانت تركيبا محضا كما في التيار الرئيس للنحو التوليدي، أو حوسبات صوتية وتركيبية ودلالية كما في نظرية الدلالة التصورية، هي مركزية في عملية اشتقاق التعابير.

وربط المكون المعجمي بالآليات اللسانية الصرف، ثم ربطه بالعمليات التصورية التي تتضمن البعدين الكوني والخصوصي، يسمح منهجيا، فيما ندافع عنه، بتصور منهجية مندمجة تنمي قدرات متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، التواصلية والتمثُّلية والمعرفية والوجدانية. ذلك أن هذه المنهجية تراعي حاجات المتعلمين الوظيفية والذهنية والعاطفية وتراقب خصوصية العربية بوصفها تعبيرا يحترم مبادئ حوسبية كونية، وبوصفها كيانا ثقافيا وحضاريا يتميز بخصوصياته القيمية ووسائله الخطابية والتداولية.

ويجعلنا هذا التصور نفتح أبوابا في البحث والتفكير، تتعلق بالمجالات الواجب تنميتها وتحديث كيفيات اشتغالها وموضوعاتها وفرضياتها. ومن ذلك تطوير اللسانيات العربية المقارنة، واقتحام مجال الدراسات الثقافية وإعادة النظر في كيفية بناء القواميس التعليمية ووضع أنظمة التقويم اللغوي، والاستثمار في تكوين مدرسي اللغة العربية وفي البحث التربوي.

المراجع :

أمين (محمد)، 2015، "النظر التركيبي في درس اللغة"، في "المناهج اللسانية لتدريس اللغة العربية"، جامعة مولاي إسماعيل، منشورات وليلي عدد 20، مكناس، ص27-64.

الأزهر (الزناد)، 2010. نظريات لسانية عرفنية، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان / منشورات الاختلاف، الجزائر.

بكداش (كمال)، 2002. علم النفس ومسائل اللغة، دار الطليعة، بيروت، لبنان،

تشومسكي (نعام)، 1987،اللغة ومشكلات المعرفة، ترجمة حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1990

تشومسكي (نعام)،2000. آفاق جديدة في دراسة اللغة والمعنى، ترجمة د. حمزة المزيني، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة. 2005

الحباشة (صابر)، 2012، نوافذ المعنى: إطلالات متجددة على علم الدلالة العرفني، عالم الكتب الحديث،إربد،الأردن.

حسام الدين (كريم زكي)،2001، اللغة والثقافة : دراسة أنثرولغوية لألفاظ وعلاقات القرابة في الثقافة العربية، دار الغريب، القاهرة.

حمائز (حسن)، 2012، التنظير المعجمي والتنمية المعجمية في اللسانيات المعاصرة، مفاهيم ونماذج تمثيلية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

راغين (بوشعيب)، 2011، البنى التصورية واللسانيات المعرفية في القرآن الكريم، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

زفارت (جوست)، 2008، البنيات التركيبية والبنيات الدلالية: علاقة الشكل بالمعنى في اللغة، ترجمة، عبد الواحد خيري، دار الحوار، اللاذقية، سورية،

زفنكي (صافية)،2007، التطورات المعجمية والمعجمات اللغوية العامة العربية الحديثة، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سورية.

سليم (عبد الإله)، 2001، بنيات المشابهة في اللغة العربية : مقاربة معرفية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب.

شوطا (عبد اللطيف)، 1995، "نظر" و"رأى"، في : أبحاث في اللسانيات العربية، (كتاب جماعي)، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية ابن مسيك، الدار البيضاء، المغرب.

الصوري (عباس)، 2004، في التلقي اللغوي والمعجمي، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

علي (محمد محمد يونس)، 2007، المعنى وظلال المعنى : أنظمة الدلالة في العربية، دار المدار الإسلامي، بيروت، لبنان.

غاليم (محمد)، 1987، التوليد الدلالي في البلاغة والمعجم، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب.

غاليم (محمد)، 2007، النظرية اللسانية والدلالة العربية المقارنة: مبادئ وتحاليل جديدة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب.

الفاسي الفهري (عبد القادر)، 1990، البناء الموازي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب،

الفاسي الفهري (عبد القادر)، 1986، المعجم العربي، نماذج تحليلية حديدة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب.

الفاسي الفهري (عبد القادر)، 2010، ذرات اللغة العربية وهندستها: دراسة استكشافية أدنوية، دار الكتاب الجديد، بيروت، لبنان.

الهيشري (الشاذلي و عاشور، (المنصف)، 2005، قضايا في معالجة الأبنية الإعرابية والدلالية، منشورات كلية الآداب والفنون والإنسانيات، منوبة، تونس.

Aitchison (Jean), 1987, Words in The Mind, oxford Blackwell,.

Berlin (Brend) and Kay (Paul), 1969,*Basic color terms: their universality and evolution*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.

Chenu (Florence) and Jisa (Harriet), 2005, Impact du discours adressé à l'enfant sur l'acquisition des verbes en français, *Lidil* n 31, 85-100.

Chenu (Florence) and Jisa (Harriet), 2009,Reviewing some Similarities and Differences, in L1 and L2 Lexical Development Acquisition, in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1.

Chomsky (Noam), 1981, *Lectures on Government and Binding*, Mouton, The Hague.

Chomsky (Noam), 1986, *Khowledge of Language : Its Nature, Origin and Use*, Preager, New York,

Chomsky (Noam), 1995, *The Minimalist Program*, Cambridge, Mass: MIT Press.

Chomsky (Noam), 2002, *On Nature and Language*, Cambridge, Cambridge University Press.

Cinque (Guglielmo), (ed.). 2002, Functional structure in DP and IP. The cartography of syntactic structures, Vol. 1. New York: Oxford University Press.

Cinque (Guglielmo),, and Rizzi (Luigi), 2008, The cartography of syntactic structures, ed. by V. Moscati, *CISCL Working Papers on Language and Cognition*. 2. 43–59.

El Hadari (Rachid), 2011, *Structures Linguistiques : Prédication et dérivation*, Faculté des lettres et des sciences humaines, Ben Msçik, Casablanca, Maroc.

Fauconnier (Giles), 1984, *Espaces mentaux : Aspects de la construction du sens dans les langues naturelles*, Les Éditions de Minuit.

Gass (Susan) and Selikser (Larry), 2008, *An Introductory course*, Routledge, New York/London, Third Edition.

Geeraerts (Dirk), 2010, *Theories of Lexical Semantics*. Oxford: Oxford University Press.

Herchensohn (Julia), 2000, *The Second Time Around : Minimalism and L2 Acquisition*, Amsterdam, John Benjamins.

Jackendoff (Ray), 1983, Semantic and Cognition, Mass: MIT Press,

Jackendoff (Ray), 1990, *Semantic Structure*, Mass: MIT Press,

Jackendoff (Ray), 1997, *The Architecture of Language Faculty*, Cambridge: Mass; MIT Press.

Jackendoff (Ray), 2002, *Foundations of language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution*. Oxford: Oxford University Press.

Krashen (Stephen), 1985, *The Input Hypothesis : Issues and Implications*. New York : Longman.

Krashen (Stephen), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International, 1987.

Krashen (Stephen), 1988, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.

Lakoff (Georges) and Johnson (Mark), 1980, *Metaphors We Live By*, Chicago: University of Chicago Press.

Lieven (Elena) and Tomasello (Michael), 2008, Children's First Language Acquisition From a Usage-based perspective, in Ellis, N., and Robinson, P., (Eds), *Handbooks of Cognitive Linguistics and second Language Acquisition*. New York/ London: Routledge, 168-196.

MacWhinning (Brian), 2008, A Unified model, in Ellis, N., and Robinson, P., (Eds), *Handbooks of Cognitive Linguistics and second Language Acquisition*. New York/ London: Routledge, 341-371.

Rosch (Eleanor), 1973, *Natural Categories*, Cognitive Psychology, 4: 328-350.

Rosch (Eleanor), 1975, Cognitive Representations of Semantic Categories, *Journal of Experimental Psychology* 104: 192-233.

Rosch (Eleanor) and Mervis (Carolyn), 1975, Family resemblances: Studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology*, 7, 573-605.

Skinner (Burrhus Frederic), 1957, Verbal Behavior, New York, Appleton-Century-Crofts.

Tomasello (Michael) and Brooks (Patricia), 1999, Early Syntactic Development: A Construction Grammar approach, in Barret, M, (Eds.), *The Development of Language*, Hove, Psychology Press.

Wenden (Anita), 1991, *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wexler (Kenneth)., and Cullicover, (Paul), 1980, *Formal principle of Language Acquisition*, Cambridge, MA : MIT Press.

White (Lydia), 2003, *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press.

Williams (Marion) and Burden (Robert), 1997, *Psychology for Language Teachers : A Social Constructivist Approach*. Cambridge : C. U. D.

Wong Fillmore (Lily), 1991, Second language learning in children: A model of language learning in social context. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

وجهة المعجم-التركيب: قضايا في التماثل النحوي

محمد الوحيدي

الكلية المتعددة التخصصات- الرشيدية

0. مقدمة

شغل المعجم طيلة العقود القليلة الماضية موقعا مركزيا في كثير من النظريات التركيبية، ويرجع ذلك إلى أن كثيرا من مظاهر البنى والتشجيرات التركيبية تبدو حساسة لخصائص المفردات، وخاصة ما يتعلق بطلب الفعل لموضوعاته. وقد كان للفكرة التي تجعل الخصائص التركيبية (خاصة ما اتصل منها بالبنية الموضوعية للحمول) إسقاطا وتمثيلا للخصائص المعجمية للمفردات دور كبير في هذا الباب. لقد انصب البحث على استكشاف طبيعة المكونات والعناصر التي يمكن أن نتنبأ على أساسها بالسلوك التركيبي للفعل وموضوعاته، وبحث إمكانية استخراج هذه السمات وعزلها عن الدخلات المعجمية وتضمينها في مستويات تمثيلية مستقلة.

لكن القضية الجوهرية التي أثارت جدلا كبيرا خلال العقود الأربعة الأخيرة هي طبيعة العلاقة بين المعجم والمكونات الأخرى للنحو، خاصة المكون التركيبي. تبلور تصور يرى أن هناك علاقة معينة بين المعلومات التي تتضمنها المفردات أو الوحدات المعجمية التي يمثل لها في الدخلات المعجمية، والبنى التركيبية التي تظهر فيها الوحدات المعجمية. في هذا الإطار، تشكّل تصور - أساسا داخل نظرية النحو التوليدي - يرى أن خصائص الوحدات المعجمية يمثَّل لها بصورة معينة في التركيب، وقد صيغت لهذا الغرض مجموعة من المبادئ والقيود التمثيلية لضبط هذه العلاقة، مثل مبدأ الإسقاط (في نموذج المبادئ والوسائط) الذي يقضي أن البنى والتمثيلات التركيبية إسقاط لما يوجد في المعجم، أو قيد الاشتمال (في البرنامج الأدنى) الذي يرى أن التركيب (النسق الحاسوبي) يقوم فقط بالتعامل مع السمات ـــ الموجودة أصلا ـــ التي يوفرها المعجم.

نقدم في هذه الورقة نظرة عامة حول طبيعة العلاقة بين المعجم والتركيب، أو ما يدعى في الأدبيات وجهة المعجم- التركيب[1] *lexicon-syntax interface*؛ حيث نركز على القضايا النظرية والتجريبية التي تطرح في هذا المستوى. في هذا الخصوص، سنقارن بين تصورين أساسيين: الأول يدافع عن وجود نوع من التشاكل *isomorphism* والتوافق بين المعجم والتركيب يتم ضبطه بواسطة مجموعة من المستويات التمثيلية، والثاني يقلص دور المعجم ويعطي دورا محوريا للتركيب.

والورقة منظمة على النحو الآتي. في الفقرة الأولى نمهد بعرض مفهوم المعجم وبنيته في الأدبيات التوليدية على وجه الخصوص. الفقرة الثانية سنخصصها لتقديم صورة موجزة عن القضايا النظرية والتجريبية التي تتصل بوجهة المعجم ـ التركيب. في الفقرة الثالثة سنتحدث عن مفهوم البنية الموضوعية والقضايا التي تطرحها. في الفقرتين الرابعة والخامسة سنعرض تصورين للبنية الموضوعية: التصور الإسقاطي والتصور التركيبي، ثم نختم بمجموعة من الخلاصات.

1. نظرية المعجم

1.1. مفهوم المعجم

يحيل المعجم في اشتقاقه واستعماله على الخصائص التي تنسب إلى الكلمات، أي خصائصها المعجمية. ولعل جزءً كبيرا من الإشكالات التي تواجهنا في دراسة المعجم ترتبط بصعوبة تعريف الكلمة لتعدد مظاهرها. علاوة على هذا، هناك إشكالات كثيرة تطرحها طبيعة العلاقة بين المعجم ومكونات النحو الأخرى.

بصرف النظر عن النظرية التي نتبناها أو التصور الذي نملكه عن المعجم، فإننا نفهم المعجم بأنه مكوّن في اللغة الداخلية (المعجم الذهني)؛ فأبسط فرضية للغة تقوم على اعتبارها مكوّنة من معجم ونحو. في المعجم يتم تخزين كل الكلمات الفعلية باعتبارها أزواجا

---

[1] يحيل مصطلح وجهة *interface* عموما على المنطقة التي يتفاعل فيها نسقان معرفيان؛ حيث يتم تبادل المعلومات بينهما. في هذا الاتجاه يمكن أن نفهم وجهة المعجم- التركيب باعتبارها ميدانا تتفاعل فيه المعرفة المعجمية والمعرفة التركيبية. وأي نظرية لهذه الوجهة ينبغي تكون نظرية للعلاقة بين معنى الوحدات المعجمية والسياقات التركيبية التي تظهر فيها.

تربط المعاني والأصوات، أما النحو فإنه يحيل على النسق الحاسوبي الذي يخصص المتواليات المقبولة داخل اللغة. بهذا المعنى، لا نجاوز الحقيقة إذا قلنا إن المعجم يمثل نواة اللغة، فكل وحدة معجمية تحمل سمات صواتية ودلالية ومقولية وهي تخضع لمبادئ النحو، ومجموع هذه الوحدات مُبنيَن بدرجة عالية؛ إذ يحدد المعجم بطريقة أو أخرى عمل المكونات الأخرى داخل النحو عبر معلوماته الموزعة.

لقد ظل تصور المعجم باعتباره شرطا قبليا للغة ثابتا، على الرغم من أن التفكير في المعجم ظل يتأرجح بين اعتباره مخزونا للوحدات الذرية أو اعتباره مكونا إبداعيا في اللغة. وخلال العقود الماضية، كان هناك جدل كبير حول النظرية الأكثر كفاية للنحو، وكيف يمكن أن تكون. في هذا السياق، يكتسب سؤال المعجم مركزيته؛ إذ إن كل نظرية للمعجم مدعوة للإجابة عن جملة من الأسئلة المحورية: ما هو نمط المعلومات المعجمية التي يمكن أن تحدد/تثير العمليات النحوية؟ كيفية تمثيل المعلومة المعجمية؟ ما هو حجم الدخلات المعجمية وطبيعتها؟

ويبقى السؤال المحوري في نظرية المعجم ما يتعلق بنساج النحو. لقد ساد تصور ينسب للمفردات خصائص تحدد إلى حد بعيد الخصائص البنائية للجملة؛ إذ إن بناء الجملة يتم بصورة ما في المعجم من خلال جملة من السمات التي تملكها المفردات تتصل ببناء العبارة. بهذا المعنى يمكن القول إن النحو إسقاط لما يوجد في المعجم. وقد كانت هذه القضية موضوع جدال كما سنبين لاحقا.

2.1. في تصور المعجم

اتجه البحث اللساني في السنوات الأخيرة إلى استكشاف طبيعة العلاقة بين المعجم والتركيب إلى درجة أنه لم يعد بالإمكان تحديد الحدود بينهما: أين يبدأ التركيب وأين ينتهي المعجم؟ وإذا كانت البنيوية لم تعط اهتماما للمعجم حيث كان التصور السائد أنه لائحة من الفُرادات *idiosyncracies*، فإن تطور اللسانيات التوليدية أولى أهمية كبيرة للمعجم وعلاقته بباقي مكونات النحو، فأصبح للمعجم دور محوري في نظرية النحو. لم يكن للمعجم في بدايات النحو التوليدي وضع المكون المستقل، لكنه سيكتسب مكانة خاصة منذ نموذج المظاهر (شومسكي 1965)، حين تم إدخال المعجم مكونا في النحو باعتباره جزءا

في المكون الأساس للنحو. فيما يتصل بمحتوى المعجم، تبنى تشومسكي تصور بلومفيلد الذي يجعل المعجم مجموعة من الصرفيات ذات الخصائص الفرادية. لكن بخلاف بلومفيلد، افترض تشومسكي بنية نسقية منتظمة للمداخل المعجمي؛ حيث تخصص كل دخلة معجمية السمات الصِّواتية والتركيبية والدلالية للوحدات المعجمية. لكن التركيز على المعجم سيعرف تحولا قويا مع بروز ما يسمى الفرضية المعجمية *lexicalist hypothesis*؛ إذ أصبح المعجم مكونا أصليا يتضمن قواعد تعالج الاطرادات اللغوية وليس نمطا من المعلومات. فالمعجم أصبح مكونا قبل التركيب *pre-syntactic* يمكن أن يولِّد مكونات أكبر. وقد تبنى تشومسكي الموقف المعجمي الضعيف؛ حيث تعالج الصِّرافة الاشتقاقية داخل المعجم أما الصرافة الصُّرفية فإنها تتم داخل التركيب.

في بداية الثمانينات أصبح للمعجم دور مركزي في تشكيل البنية التركيبية من خلال مبدأ الإسقاط الذي يعتبر أن خصائص الوحدات المعجمية يتم إسقاطها في تركيب الجمل من خلال وجيهة المعجم ـــــ التركيب؛ إذ إن الخصائص المعجمية تتدخل في تشكيل التركيب. وبالرغم من كون تشومسكي لا يفسر البنية الداخلية للوحدات المعجمية فإنه يحدد سمات الدخلات المعجمية؛ فالمعجم مجموعة من الدخلات المعجمية، كل واحدة منها مخصصة بالنظر إلى المقولة والبنية الموضوعية إضافة إلى بعض السمات الفُرادية. وقد سارت التطورات اللاحقة في اتجاه هذا التصور المعجمي الذي بلغ نتيجته المنطقية في البرنامج الأدنى؛ حيث يبدأ الاشتقاق من المعجم، فالوحدات المعجمية هي المحدد الرئيس لمحتوى وشكل الجمل/البنى التركيبية.

2. وجيهة المعجم ـــ التركيب: قضايا نظرية وإمبريقية

1.2. مشكل مرونة الدلالة في الأفعال

من القضايا المتصلة بالبنية الموضوعية تلك المتعلق بما يسمى مرونة *elasticity* الدلالة الفعلية؛ حيث يدل فعل واحد على طبقة واسعة من المعاني بحسب نوع الموضوع الذي يظهر مع الفعل (فعل رقص في 1 أ-هـ):

(1) أ. رقصت هند

ب. رقصت هند التانغو

ج. رقصت هند رقصة جميلة
د. رقصت هند الليل كله
هـ. راقَص البهلوان الأفاعي

ولعل أكثر مظاهر التغير المعجمي إثارة للجدل ما يدعى في الأدبيات التوليدية تناوب الموضوعات *argument alternation* التي أصبحت محورية في الجدال حول طبيعة وجيهة المعجم-التركيب. وتتضمن الأدبيات أعمالا كثيرة رامت الكشف عن هذه التناوبات (انظر ليفين 1993، ليفين وربابورت هوفاف (1995، 2005)، رامشان 2008 وآخرين). نقدم في الأمثلة الآتية نماذج لهذه التناوبات[2]:

(2) *تناوب المنوح dative alternation*
أ. أعطى زيد هدية لهندٍ
ب. أعطى زيد هنداً هدية

(3) *التناوب المكاني locative alternation*
أ. رشَّ المبيد على النباتات
ب. رشَّ النباتات بالمبيد

(4) *التناوب مضاد السببي anti-causative alternation*
أ. فتحت هند الباب
ب. انفتح الباب

إن الميزة لهذه التناوبات أنها لا تخص وحدات معجمية مفردة، بل هي تناوبات منتجة بالنسبة لطبقات واسعة من الأفعال. وهذا يفرض الكشف عن طبيعة هذه التعميمات والقيود التي تضبطها، كيفية تمثيلها عبر قواعد معجمية أو قواعد تركيبية. من الناحية الإمبريقية، يتمثل الانشغال الرئيس لأدبيات البنية الموضوعية في كشف طبيعة النماذج الصرف ـــ تركيبية وتعالقها مع أنماط الموضوعات أو المشاركين في البنية الحدثية.

[2] انظر ليفين 1993 من أجل وصف تفصلي لأنماط التناوبات الموضوعية والقيود المفروضة على طبقات الأفعال في إمكانيات تناوبها.

2.2. قضايا نظرية

انصب النقاش بين المشتغلين بدراسة البنية الموضوعية خلال العقود الأخيرة[3] حول جملة من القضايا تدور حول كيفية إسقاط الموضوعات وتحققها في البنية التركيبية، وطبيعة العمليات التي تغير بنية الموضوعات داخل الجملة. ونستطيع القول إن هذه الإشكالات تعكس قضايا نظرية وتصورية كانت، وما تزال، موضوع جدل كبير بين اللسانيين. ونجملها في الأسئلة الآتية:

(5) أ. ما هي طبيعة المعرفة المعجمية *lexical knowledge* ؟

ب. ما هو مصدر العناصر التي تكوّن الجملة ؟

ج. ما هي طبيعة التمثيلات التركيبية ؟

د. ما هي طبيعة العلاقة بين المعجم والتركيب؟

هـ. ما هو دور معنى الوحدات المعجمية (الأفعال مثلا) في تحديد البنى التركيبية التي تظهر فيها؟

كل نظرية كافية للنحو أو التركيب مطالبة بتقديم تصور حول طبيعة البنية الموضوعية؛ هذا التصور يسمح بتفسير كيف تتفاعل المكونات المعجمية، والتركيبية، والدلالية في بناء الجمل وتحديد تأويلها. لقد صورت البنية الموضوعية باعتبارها مستوى تمثيليا وجيها بين المعجم والتركيب، لذلك ظل السؤال مطروحا حول كم المعلومات المتضمنة في الوحدات المعجمية والتي تكون واردة بالنسبة لبناء الجمل.

في البداية سار البحث اللساني في اتجاه استكشاف طبيعة المعرفة المعجمية عبر اقتراح آليات متنوعة لتحديد محتوى الدخلات المعجمية من جهة، واقتراح آليات ومستويات لتمثيل وضبط كيفية إسقاط هذه المعلومات في التركيب، من جهة أخرى. وبالرغم من وجود نوع من الاتفاق ـــ على الأقل في البداية ـــ حول فكرة إسقاط

---

[3] تتضمن الأدبيات التوليدية أعمالا كثيرة حول مشكل البنية الموضوعية والعلاقة بين المعجم والتركيب، لتقريب هذه القضايا أحيل القارئ على أكيا 2014، ألسينا 2006، كوبمَن وآخرين 2000، كوبرفو وروبرج 2012، ماطو 2014، ليفين ورَبابورت 2005، رامشان 2013، رولَند وآخرين 2007 من بين أعمال أخرى، من أجل مقدمات وافية لهذه القضايا.

خصائص المعجم في التركيب، فإن الاتفاق يقف هنا؛ حيث اختلف الدارسون حول طبيعة الإسقاط وآلياته، وتحفل الأدبيات بكم هائل من المصطلحات والمفاهيم لهذه الآليات (تفريع مقولي، شبكة محورية، بنية موضوعية، بنية حمل ـــ موضوع، بنية معجمية-تصورية، بنية حدثية، بنية جهية..الخ).

خلافا لهذا التصور، بدأت أطروحة مغايرة في التبلور - تعود بداياتها إلى عمل مَرَنتز Marantz 1984- ترتكز على ضرورة تقليص الدور الذي يلعبه المعجم عبر محتوى الدخلات المعجمية للمفردات ونقل جزء منها إلى التركيب. هذا الموقف اتخذ شكلا أكثر وضوحا وجذرية خلال العقدين الأخيرين عبر التأكيد أن البنية الموضوعية توجد مستقلة عن الأفعال، وأنها تبنى خارج المعجم. هذا الجدال سيكون مَوْضوع الحديث في الفقرات القادمة.

3. مشكل البنية الموضوعية

1.3. مفهوم البنية الموضوعية

يحيل مصطلح "البنية الموضوعية"[4] *argument structure*، الذي عوّض مصطلح التفريع المقولي *subcategorization*، على التمثيل المعجمي للعلائق بين الحمل ـــ نمطيا الفعل ـــ وموضوعاته؛ حيث يتضمن تخصيصا للمعلومات الضرورية حول الموضوعات التي يطلبها الحمل، وكيفية تحقيقها في البنى التركيبية. فالبنية الموضوعية تشير إلى عدد الموضوعات التي تتخذها الوحدة المعجمية (الفعل مثلا)، أي المشاركين الأساس في الحدث الذي يدل عليه الفعل.

يقوم تبرير وجود هذا المستوى التمثيلي الذي يجسد التوافق بين البنية الدلالية والبنية التركيبية على جملة من الملاحظات (انظر ألسينا Alsina 2006):

أ) تنحو الأفعال المتماثلة دلاليا إلى أن تتصرف تركيبيا على نحو مماثل، وهذا يبرر وجود اطراد في التوافق بين البنية الدلالية للأفعال وبنيتها الدلالية. فبالنسبة لكل فعل يقتضي

---

[4] تتضمن الأدبيات التوليدية مصطلحات للدلالة على هذا التمثيل من قبيل بنية موضوعية، بنية حملية-موضوعية، بنية حدثية، بنية محورية، ونحو ذلك. هذا التنوع المفهومي يعكس في الحقيقة وجود تصورات مختلفة لطبيعة هذا المستوى ومحتواه.

منفذا وضحية، يتم تحقيق المنفذ في صورة فاعل والضحية في صورة المفعول. إذا تم اشتراط هذا التوافق بالنسبة لكل فعل، لن يكون ممكنا ضبط هذا التعميم.

ب) يشير حفاظ فعل معين على بنية أدواره الدلالية بالرغم من تغير الوظائف النحوية التي تقوم بها الموضوعات إلى وجود هذا المستوى التمثيلي المجرد المشترك بين البنى التركيبية المختلفة.

ج) هناك بعض الخصائص في الموضوعات لا يمكن اختزالها إلى الوظائف النحوية أو البنية المكونية، وهذا يبرر تمثيل تلك الخصائص في مستوى مستقل يحدد بنية الموضوعات التي ينتقيها الحمل. كل هذه الوقائع "تشير إلى وجود مستوى تنظيمي لموضوعات بنية حملية-موضوعية، هو وجيهة بين البنية الدلالية والمعلومات حول الوظائف النحوية، الإعراب، الربط، وخصائص أخرى."[5]

نستطيع القول إذن إن البنية الموضوعية بناء نظري، لهذا يوجد تنوع كبير في تحديد محتواها وبنيتها الصورية ووظيفتها داخل النساج العام للنحو. ويعود هذا التنوع أساسا إلى التصور العام الذي نتبناه حول البناء العام للنحو التي هي جزء منه من جهة، وإلى الاختيارات النظرية التي يقوم بها كل واحد. لذلك لا يمكن لأحد أن يدعي القدرة على تقديم تصور محايد نظريا لكيفية تمثيل البنية الموضوعية. وهذا الذي يفسر غياب التوافق داخل الأدبيات حول طبيعة البنية الموضوعية، والآليات التي تربط بين البنية الدلالية للوحدات المعجمية والخصائص الصرف-تركيبية للعبارات اللغوية.

2.3. *تصورات البنية الموضوعية*

بالرغم من وجود نوع من الاتفاق داخل الأدبيات حول فكرة وجود علاقة معينة بين معاني الأفعال والبنى التركيبية التي تظهر فيها، يصعب أن نعثر توافق حول طبيعة هذه العلاقة وكيفية تمثيلها. لقد كان للبنية الموضوعية دور محوري في ضبط هذا التوافق بين البنية الدلالية والبنية التركيبية. لكن محور الاختلاف بين الدارسين هو طبيعة البنية الموضوعية وهل هي تمثيل دلالي أم تمثيل تركيبي؟ تتضمن الأدبيات مقترحات متنوعة حول

[5] ألسينا، ن.م. ص 462.

طبيعة البنية الموضوعية، لكننا نستطيع إرجاعها إلى تصورين أساسيين، أحدهما يرى أن البنية الموضوعية ذات طبيعة دلالية أساسا، والثاني يرى أنها ذات طابع تركيبي. طبعا هناك موقف جذري يرى ضرورة الاستغناء عن مستوى البنية الموضوعية جملة.

يذهب أصحاب الموقف الأول إلى أن البنية الموضوعية تمثيل للخصائص الدلالية للبنى التي تسقط بصورة ما من خصائص الوحدات المعجمية، لكن هناك خلافا حول تحديد طبيعة هذا المستوى التمثيلي. في هذا الخصوص، يذهب دجاكندوف إلى اعتبار البنية الموضوعية مستوى دلاليا للتمثيل يدعوه البنية المعجمية التصورية *lexical conceptual structure* تمثل موضوعات الحمل كمواقع في البنية التصورية. علاوة على هذا، يقترح دجاكندوف مجموعة من قواعد الربط التي تتنبأ بالوضع التركيبي للموضوعات داخل البنية التصورية.

داخل هذا المنظور، تبلور تصور مختلف ـــ تبناه عدد من الدارسين ينتمون إلى مدارس نحوية مختلفة (كَريمشو، ليفين ورَبابورت، ألسينا وآخرون) ـــ، يرى أن البنية الموضوعية مستوى تركيبي مستقل يختلف عن مستوى تمثيل المقولات والوظائف النحوية. وترتكز هذه المقاربة على جملة من المقومات، منها أن أ) البنية الموضوعية لائحة من الموضوعات؛ ب) هذه الموضوعات مرتبة حسب البروز *prominence*؛ و ج) هذا الترتيب مقيَّد بواسطة الخصائص الدلالية للموضعات؛ د) يتم الربط بين الموضوعات والخصائص الصرف ـــ تركيبية عبر مبادئ توافق أو ربط.

خلافا لهذا الموقف الذي ينسب خصائص البنى التركيبية إلى السمات الدلالية للمفردات، ويمثلها في مستوى تمثيلي مستقل، تبلور تصور بديل يرى أن البِنَى الموضوعية تملك معنى بنيويا أو شجريا مستقلا عن المعنى التصوري، وأنها تبنى من خارج الدخلة المعجمية للمفردة. في هذه المقاربة، لا معنى لوجود ربط أو توافق من المعجم إلى المعنى، بل إن التركيب هو الذي يقيد وضع الحدود على التأويلات الممكنة للحمل والموضوع وتضييقها. في الفقرة القادمة سنتحدث عن هاتين المقاربتين.

4. المنظور الإسقاطي للبنية الموضوعية

1.4. نظرية الأدوار المحورية

يمكن أن نفترض أن البنية الموضوعية تحددها الخصائص المعجمية-الدلالية للحمول؛ لكن تحديد طبيعة الإسقاط وذراته تبقى محل اختلاف. في التصور الأصلي كان الافتراض أن هذا الإسقاط يتم على أساس الأدوار المحورية (أو الأدوار المحورية النموذجية *proto Θ-roles*)، أو على أساس التفكيك المعجمي للحمول.

لعبت الأدوار المحورية دورا مركزيا في صياغة كثير من التعميمات في نظرية البنية الموضوعية خاصة ما يتعلق بانتقاء الموضوعات. لكن نظرية الأدوار التقليدية وجهت لها انتقادات كثيرة، أدت إلى مراجعة هذه النظرية. في هذا السياق اقترح داوتي Dowty 1991 تصوره للأدوار النموذجية؛ حيث يقترح التمييز بين دورين نموذجيين: المنفذ النموذجي *proto-agent* والمحور النموذجي*proto-patient*) انطلاقا من كون كل محور له خصائص نموذجية؛ حيث تلعب هذه الخصائص دورا محوريا في تحقق الموضوعات عبر مبدأ انتقاء الموضوعات *argument selection principle*:

(6) *مبدأ انتقاء الموضوعات*

سيكون الموضوع الذي يملك أكبر عدد من خصائص المنفذ النموذجي التي يقتضيها معنى الحمل فاعلا للحمل؛ والموضوع الذي يملك أكبر عدد من خصائص المحور النموذجي سيكون مفعولا للحمل.

يمكننا هذا المبدأ من تفسير بعض التناوبات مثل التناوب المكاني:

(7) أ. شحن السلع في العربة
ب. شحن العربة بالسلع

في حالة الحمل ثلاثي الموضوعات، فإن الموضوع (غير المنفذ) الذي يحقق أكبر عدد من خصائص المحور النموذجي سيكون المفعول المباشر، بينما يكون الموضوع الآخر مفعولا غير مباشر (بواسطة الحرف). فاختيار الموضوع المباشر يعتمد على أي الموضوعين يملك خاصية المحور الزَّيْدي *incremental theme*، أي العنصر الذي يساهم في تعريف التناظر بين

خصائص الموضوع وخصائص الحدث الذي يشارك فيه. على سبيل المثال، يمثل الموضوع السلع في (7 أ) المحور الزيدي لأن التقدم في حدث ملء العربة تعكسه كمية السلع الموضوعة في العربة. أيضا، يكون الموضوع العربة في (7 ب) المحور الزيدي لأن التقدم في حدث الملء يظهر من الجزء المملوء في العربة.

النموذج الثاني الذي يوضح الفرق في تحقيق العلائق النحوية/تحقيق الموضوعات *argument realization* رغم التشابه في المعنى ما يتعلق بسلوك بعض الأفعال النفسية مثل أحب/أعجب، خاف/أخاف (*fear,frighten*):

(8) أ. أحب الغناء

ب. يعجبني الغناء

لاحظ داوتي أنه بالنظر إلى الخصائص النموذجية للمنفذية، يستطيع المعاني أو المثير أن يظهرا في دور الفاعل؛ حيث يقتضي الفعل أحب في (8 أ) أن المعاني يدرك المثير، فالمُعاني في هذه الحالة هو الأبرز. أما في حالة الفعل أعجب في (8 ب)، فإن المثير يسبب نوعا من رد الفعل الانفعالي في المعاني الذي يصبح متأثرا وهذا ما يجعل المثير يصير فاعلا. يبدو أن مبدأ داوتي وما يترتب عليه يتناغم مع التصور الذي يرى أن تحديد التعميمات المتعلقة بالبنية الموضوعية تقع خارج النحو.

2.4. نظريات التفكيك المعجمي

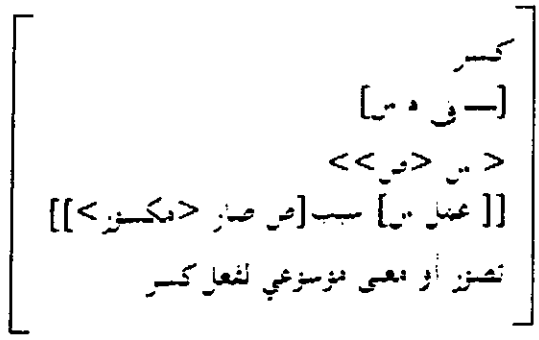
نظرا للصعوبات التي واجهت المقاربة القائمة على الأدوار المحورية، اتجه البحث إلى إيجاد بدائل أخرى تستغني عن الأدوار المحورية. في هذا السياق، برزت نظرة تذهب إلى تفكيك الحمول الفعلية إلى مجموعة من الأوّليات الدلالية *semantic primitives* التي تشكِّل البنية الحدثية؛ إذ يمكن تفكيك البنية الدلالية للفعل "كسر" على النحو الآتي:

(9) [[س **عمل**] **سبب** [**صار** ص <مكسور>]]

تقدم (9) تمثيلا للمعنى الذي يدل عليه فعل كسر: عمل **س** عملا تسبب في أن يصير **ص** مكسورا. يمكن قراءة التمثيل على النحو الآتي: تمثل الكلمة الموجودة بين قوسين (مكسور) ثابتا يشير إلى المعنى الخاص، أما المتغيران **س** و **ص** فإنهما يشيران إلى الموضوع

الخارجي والموضوع الداخلي المباشر على التوالي. تفترض ليفين ورابابورت هوفاف (1995) أن البنية الحدثية تمثل مستوى معجميا-دلاليا، أما البنية الموضوعية فإنها تمثل مستوى تركيبيا-معجميا. يقدم الأول تفكيكا دلاليا للمعنى المعجمي، أما الثاني فإنه يفسر عدد الموضوعات التي ينتقيها الحمل والسلمية التي يمكن أن تقوم بينها (الفرق بين الموضوع الخارجي والموضوع الداخلي، وبين الموضوعات الداخلية نفسها). وهكذا يمكن تصوير الدخلة المعجمية للفعل كسر في هذه المقاربة على النحو الآتي:

(10)



في هذا التصور، يفسر التناوب المكاني بوجود تمثيلين دلاليين مختلفين متصلين بجذر فعلي واحد، وهو يعكس الاختلاف في التأويل بين المعنيين: فعبارة "شحن السلع في العربة" تعبر عن تغير في المكان (أي وضع السلع في العربة)، أما في عبارة "شحن العربة بالسلع" فتعني تغير حالة (ملأ العربة بالسلع). ويمكن تمثيل المعنيين على النحو الآتي:

(11) أ. [[**س عمل** <شحن>] **سبب** [**صار ص ح** مكان **ز**]]

ب. [[**س عمل** <شحن>] **سبب** [**صار ز** [حالة] **بالنظر إلى ص**]]

نخلص من هذا التحليل إلى أن مكونات المعنى تلعب دورا أساسيا في تمثيل العلائق بين الموضوعات، وكيفية تحقيقها؛ حيث يمكن اشتقاقها عبر مستويات تمثيلية وسيطة تجسد التوافق بين المعجم والتركيب. لكن هذا التصور كان موضوع نقد خلال العقد الأخير على وجه الخصوص كما نوضح في الفقرة التالية.

5. المنظور التركيبي للبنية الموضوعية

1.5. تفكيك المعجم

اتضح لنا أن المقاربة الإسقاطية للبنية الموضوعية تتأسس على تصور للنحو يلعب فيه المعجم دورا محوريا؛ حيث تحدِّد الخصائص الدلالية للوحدات المعجمية إلى حد بعيد البنى التركيبية التي تظهر فيها تلك الوحدات، عبر افتراض مستويات تمثيلية تعبر عن تلك الخصائص وتبني آليات ومبادئ للربط بين المعجم والتركيب.

لكن هذه الصورة بدأت معالمها في التفكك؛ إذ تشكَّل في العقود الأخيرة اتجاه يعيد النظر في هذا البناء على الجملة، ويعيد التفكير في طبيعة العلاقة الممكنة بين المعجم التركيب. وقد اتخذ صورا جذرية تدعو إلى إعادة صياغة المعجم بمفهومه التقليدي عبر تفكيكه وتقليص حجمه إلى الحد الأدنى. ومن مقتضيات ذلك إعادة النظر في النساج النحوي برمته، بإعطاء التركيب الدور المحوري في بناء العبارات.

تشكل هذا التيار عبر التقاء اتجاهات عديدة في البحث اللغوي قادت إلى صياغة تصور جديد للمعجم وعلاقته بالتركيب. ويمكن أن نحدد هذه الإسهامات في الجوانب الآتية:

أ. إعادة صياغة الفكرة التي كانت سائدة حول الحمل وموضوعاته؛ حيث كان للتصور الدفدسوني الجديد *Neo-davidsonianism* حول دِلالة الأحداث *event semantics* أثر حاسم في إعادة النظر في مفهوم موضوع لـ *argument of*؛ إذ لم يعد للفعل إلا موضوع حقيقي واحد، هو الموضوع الحدث، أما الموضوعات الأخرى فإنها ترتبط بالفعل عبر الأدوار الدلالية كما اقترح بَرسنز Parsons وآخرون. ومن نتائج ذلك ظهور اقتراحات مختلفة لفصل الفعل عن موضوعاته التي أصبحت مرتبطة بإسقاطات وظيفية.

ب. أحدث ظهور نظرية الصرف الموزَّع لهالي ومَرنتز تحولا جذريا في إعادة بناء العلاقة بين التركيب والصِّرافة، لكنه في الواقع أعاد تصور النساج النحوي العام وموقع المعجم داخله.

ج. أقدمت بورر على صياغة نظرية لكيفية بنينة المعنى ودور الوحدات المعجمية فيه؛ حيث أصبح بناء المعنى خاصية للعبارات والتراكيب وليس للوحدات المعجمية.

لقد كان لهذه المقاربات دور حاسم في إذكاء النقاش حول المعجم ومفهوم البنية الموضوعية، أفضت إلى خلخلة المفهوم التقليدي للبنية الموضوعية؛ إذ لم يعد لهذا المفهوم أثر في النساج النحوي العام، وأسندت الوظائف التي كان يؤديها إلى البنى التركيبية ذاتها وتخصيصاتها الوظيفية. وهذا ما نوضحه لاحقا.

2.5. فصل الفعل عن موضوعاته

تصوَّر العلاقة بين الفعل وموضوعاته باعتبارها علاقة بين حمل وموضوع؛ فالحمل يأخذ مجموعة من الموضوعات تمثل تكافؤه أو عدد محلاته *adicity*. لكن هذه الفكرة كانت موضوع جدل كبير بتأثير من التيار الدفدسوني؛ فقد بدأت فكرة الفصل بين الفعل وموضوعاته منذ اقتراح مَرَنتز 1984 اعتبار المفعول موضوعا للفعل، أما الفاعل فإنه يسوَّغ تأليفيا مع المركب الفعلي. هذه الفكرة تبلورت أكثر عندما اقترحت كراتسر Kratzer نظريتها للبناء *voice* واعتبرت أن الموضوع المحور ليس موضوعا للفعل، بل يسوغ بواسطة رأس وظيفي هو مقولة البناء.

في هذا الخصوص يقدم لوندال Lohndal 2012 حججا لصالح الفصل المحوري للفعل عن موضوعاته؛ إذ لم تعد الفكرة التقليدية القائلة إن الفعل يتخذ موضوعات أو إن له تكافؤا مقبولة، مع تأثير التصور الدفدسوني الجديد للصورة المنطقية للعبارات التي تجعل الحدث الموضوع الوحيد للفعل؛ حيث يتم الفصل بين الموضوع الحدث *event argument* والموضوعات المحورية *thematic arguments*، كما استدل على ذلك شِين وكذلك كراتسر. إضافة إلى ذلك، هناك أدلة أخرى تأتي من القراءات التوزيعية وسلوك البؤرة، ومرونة الدلالة الفعلية.

تشكِّل هذه المقترحات تحديا جِدّيا للتصور التقليدي للعلاقة بين المعجم والتركيب، وكذلك العلاقة بين التركيب والدلالة. ونستطيع القول إن التصور القائل إن الربط ينبغي أن يقوم على البنية الوظيفية للجملة، وليس على جملة من التخصيصات المعجمية القبلية.

3.5. مقاربات تركيبية لوجيهة المعجم ـــ التركيب

1.3.5. توطئة

خلافا للتصور التقليدي الذي يجعل المعجم نقطة انطلاق عمليات توليد البنى التركيبية انطلاقا من المعلومات المتضمنة في الدخلات المعجمية المبنينة، تبلور تصور يقلص دور المعجم إلى الحد الأدنى، ويعطي النسق الحاسوبي للملكة اللغوية (C_{HL}) الدور المحوري في خلق البنى التركيبية في استقلال تام عن السمات الدلالية للوحدات المعجمية. داخل هذا المقاربة، ينحصر دور الوحدات المعجمية في تأويل العبارات اللغوية في توفير المحتوى الموسوعي. بعبارة أخرى، تتأسس هذه المقاربة على الدور المركزي للبنية الوظيفية التي تحددها المقولات الوظيفية في تأويل العبارات، أما المقولات المعجمية التقليدية أو الجذور فإنها لم تعد تحوي إلا ما يتعلق بالمحتوى الموسوعي.

وجدت هذه الأفكار صياغات مختلفة في الأدبيات الحديثة؛ حيث يمكن أن نميز على الأقل ثلاثة مقترحات مفصلية: أ) مقترح هيل-كيزر حول التركيب المعجمي؛ ب) تصور مارنتز لمقولة الجذور؛ ج) مقاربة بورر البنائية الجديدة. وسنحاول في الفقرات الفرعية القادمة تقديم فكرة وجيزة عن مرتكزات كل مقترح.

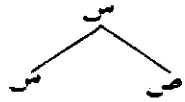
2.3.5. تركيب المعجم: هيل وكيزر Hale and Keyser

يقدم هيل وكيزر مقاربة للبنية الموضوعية باعتبارها البنية الشجرية التي تسقطها الوحدة المعجمية. فالبنية الموضوعية في تصورهما تمثل نسق العلائق البنيوية القائمة بين رؤوس والموضوعات التي ترتبط بها والتي يمكن تعريفها انطلاقا من علاقة رأس-فضلة ورأس- مخصص. فالرأس يدخل في جملة من العلائق البنيوية انطلاقا من طبيعة الرأس.

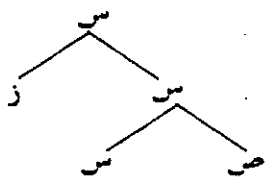
تقوم نظرية هيل وكيزر على كون العلائق المحورية/الدلالية يمكن تمثيلها شجريا إذ تقرأ من البنية التركيبية. يتجلى البعد التركيبي في مقاربة هيل-كيزر في افتراضهم أن المبادئ التي تعمل في التركيب هي نفسها التي تعمل في المعجم؛ حيث يمكن تفسير نماذج البنى المعجمية وتناوب الموضوعات والسلوك التركيبي لطبقات الأفعال انطلاقا من طبيعة العلائق البنيوية القائمة بين العناصر. في هذا الإطار، يقترح هيل وكيزر تقليص أنماط البنى الموضوعية (في

الإنجليزية) إلى أربعة بنى شجرية تعرفها خصائص الرؤوس التي تمثلها المقولات التقليدية الفعل، الحرف، الصفة، والاسم على الترتيب:

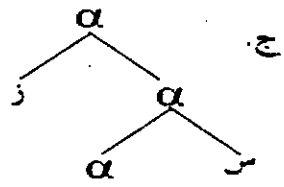
(12) أ.



ب.



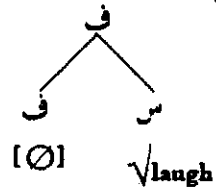
ج.



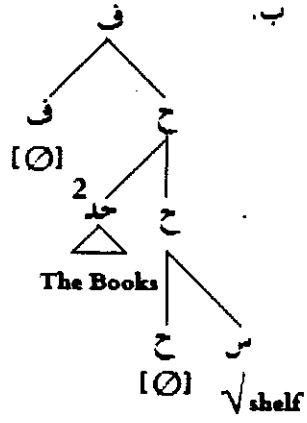
د. س

مكَّنت هذه الافتراضات من ضبط البنى الموضوعية لطبقات من الأفعال في الأنجليزية اللازمة وبنية التعدية السببية وغيرها. وهكذا يقترحان البنيتين (13 أ) و(13 ب) بالنسبة للفعلين laugh وshelve في الإنجليزية:

(13) أ.



ب.



الأفعال اللازمة في هذا التصور (اللاأركتية *unergative*) هي أفعال متعدية خفية تنتج عن دمج عنصر غير علاقي (الاسم) بعنصر فعلي فارغ (13 أ)، أما أفعال الحلول مثل shelve فهي تنتج عن دمج البنية التركيبية مثل (12 ب) بالبنية التركيبية (12 أ) ما يسمح بتوليد بنية مثل (13 ب). تتم تتحقق معجمة البنى الموضوعية إلى أفعال سطحية عبر عملية دمج واتصال *incorporation*؛ حيث يتم تفريغ المصفوفة الصواتية للجذر (الاسمي) في المصفوفة الفارغة للعنصر الفعلي (13 أ)، أما في (13 ب) فإن عملية التفريغ تحدث على

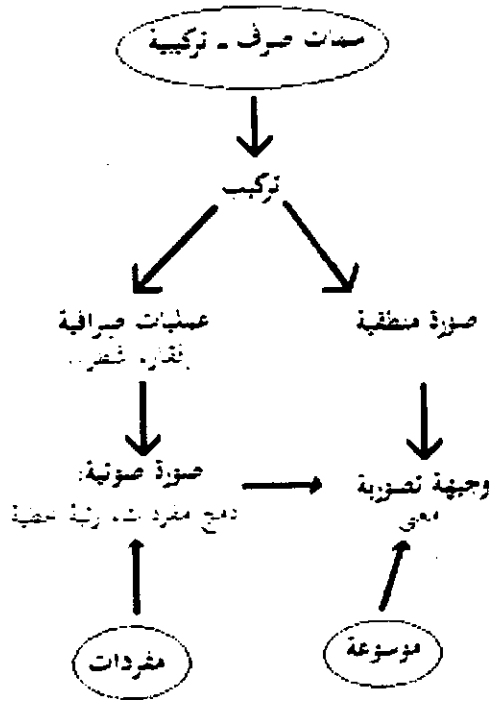
مرحلتين: تفريغ مصفوفة الجذر في المصفوفة الفارغة للحرف، ثم تفريغها ثانية في مصفوفة الفعل.

لقد شكل مقترح هيل وكيزر نقلة نوعية في تمثيل البنى الموضوعية عبر تقييد البنى الموضوعية الممكنة، وتفسير سلوك طبقات فعلية متباينة وردها إلى تشجيرات محددة، وهو ما يسمح بالتنبؤ بكثير من خصائصها. وبهذا المعنى يمكن أن يعد منطلقا لتحليلات أكثر جذرية للبنية الموضوعية.

3.3.5. المعجم في نظرية الصَّرف الموزَّع: مَرانتز Marantz

تقوم نظرية الصّرف الموزّع *Distributed Morphology* التي بلورها هالي ومَرنتز Halle and Marantz على نموذج للنحو يعيد تحديد طبيعة العلاقة بين المعجم والتركيب والصَّرف. ولعل أهم سمات هذا النموذج هو استغناؤه عن المعجم بالمعنى التقليدي؛ إذ لا وجود لوحدات معجمية التي تدمج بعد التركيب. وتوضح الخطاطة (6) نموذج النحو في نظرية الصَّرف الموزَّع:

(14)

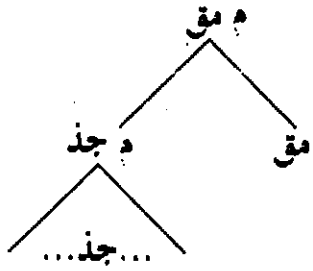


لا يوجد داخل نموذج الصرف الموزع وحدات معجمية في التركيب، بل إن التركيب يتعامل مع سمات صرف-تركيبية يوفرها النحو الكلي، وهي ذات طبيعة وظيفية تتصل

بالشخص والزمن والعدد والبناء. فالعجر النهائية في التشجيرات التركيبية تعلو صرفيات ذات طبيعة مجردة أي عبارة عن سمات. ومعنى ذلك أن المعجم لم يعد يحوي وحدات معجمية "حقيقية"، بل أصبح يتضمن مجموعة من السمات التي يشتغل عليها التركيب. ومن نتائج ذلك أن كل العمليات الصرافية الاشتقاقية والصُّرفية تتم في التركيب.

شكَّل هذا التصور اللامعجمي *non-lexicalist* أساسا لإعادة التفكير في مسألة المقولة وطبيعة المقولات التركيبية؛ إذ لم يعد هناك أي وجود لمفهوم المقولات المعجمية نتيجة تفكيك الكلمات. المقولات المعجمية التقليدية ليست إلا ظواهر عَرضية؛ حيث إن المحتوى المقولي يتحدد في التركيب عندما يتصل جذر برأس وظيفي. بمعنى آخر، المقولات المعجمية هي نتاج عمليات تركيبية وليست جزءا قبليا من محتوى الوحدة المعجمية. تنتج المقولات في نظرية الصَّرف الموزَّع في التركيب عندما يتصل الجذر برأس مُمقوِل *categorizer*، كما توضح البنية في (7):

(15)



نستطيع القول إن المَقولة ليست سمة تكتسبها الوحدة المعجمية بصورة سابقة للتركيب، بل إنها سيرورة تركيبية تحدث أثناء الاشتقاق عبر اندماج جذر غير مُمَقوَل داخل بنية تركيبية وظيفية. هذه الأطروحة ستتبلور أكثر داخل النموذج الذي صاغته بورر.

4.3.5. التصور البنائي الجديد: بورر Borer

قدمت بورر Borer في كتابها ذي الأجزاء الثلاثة *Structuring Sense* (بورر 2005 (أ-ب)، 2013) تصورا للمقولات وبناء الكلمة يقوم على فكرة جوهرية هي أن خلق البنى التركيبية مستقل عن أية سمات يمكن أن تمتلكها الوحدات المعجمية. تنطلق بورر من نقد

التصور التقليدي الذي ينسب خصائص البنى إلى خصائص الوحدات المعجمية، وتدافع بالمقابل عن مقاربة يقوم فيها النسق الحاسوبي بخلق البنى التركيبية في استقلال تام عن خصائص المفردات؛ حيث تكتسب البنية الموضوعية في هذا المنظور معنى بنيويا مستقلا عن المعنى الذي يتصل بالمفردات.

تنطلق بورر من ملاحظة أساسية هي أن هناك فرقا بين ما يسمى المقولات المعجمية (طبقة الكلمات المفتوحة) والمقولات الوظيفية؛ إذ إن الأولى تتمتع بنوع من المرونة في تأويلها، لكن ما إن تتم إضافة عناصر وظيفية يصبح التأويل ثابتا. وتعطي مثلا لذلك كلمة *stone* في الإنجليزية التي يمكن استخدامها في سياقات متعددة اسما أو فعلا (8 أ-ج):

(8) أ. I've got a stone in my hand

ب. There's too much stone and metal in this room

ج. They want to stone this man

تستخدم كلمة *stone* في الأمثلة الثلاثة السابقة اسما معدودا (8 أ) واسم كتلة (8 ب) وفعلا متعديا (8 ج). فالمرونة التي تميز كلمة تزول عندما تدخل في التركيب؛ ففي بنية مثل *three stones* يكون التأويل محصورا في الدلالة على الاسم المعدود، ولا يمكن أن تدل على الكتلة أو الفعلية. هناك إذن فرق جوهري بين المقولات الوظيفية والمقولات المعجمية؛ فالأولى ليست دائما من مقولة واحدة ثابتة، بنما الثانية تكون دائما من مقولة واحدة.

علاوة على هذه الملاحظة الخاصة بسلوك المقولات المعجمية والوظيفية، تشير بورر إلى مسألتين تقودان إلى الاستغناء عن المقولة المعجمية قبل-التركيبية للمفردات المعجمية. الأولى هي كثيرا من الخصائص التي كانت تسند للوحدات المعجمية مثل تسويغ الموضوعات أصبحت من مهام المقولات الوظيفية؛ حيث تم فصل الموضوعات عن الأفعال. والثانية هي أن حمل الوحدة المعجمية لعنوان مقولي قبل التركيب سيدخل كثيرا من الحشو في المعجم.

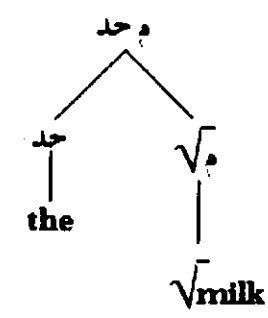
انطلاقا من هذه الحجج التصورية والإمبريقية، تبنت بورر أطروحة أساسية هي أن المعجم يقدم جذورا غير مقولية تكتسب خصائصها المقولية في التركيب عندما يتم ضم الجذر إلى رأس وظيفي؛ حيث يصير الجذر فعليا إذا اتصل بالجهة أو الزمن، ويكون اسميا عندما

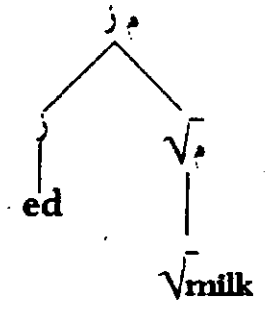
يدخل بنية تركيبية يرأسها الحد.فكلمة مثل *milk* في الإنجليزية تكون اسما إذا اتصلت الحد (11 أ) وتكون فعلا عندا تضم إلى الزمن (11 ب):

(9) the milk

(10) milked

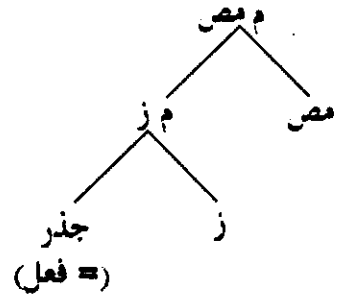
(11) أ. ب.

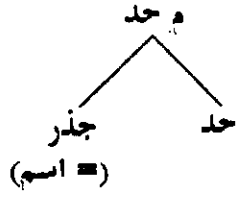




يشترك هذا التحليل مع التصور المرَنتزي لتفكيك الكلمة في الأطروحة الأساس وهي أن العناصر المعجمية (الجذور) لا تأتي من المعجم حاملة لسمات مقولية تحدد طبيعتها المقولية؛ حيث تتحدد المقولة باعتبارها سيرورة تركيبية. لكن بورر ذهبت أبعد عندما افترضت أنه لا توجد رؤوس مُمَقوِلة في التركيب، بل إن المحيط التركيبي الوظيفي الذي يحكم الجذر يحدد مقولته. فالمصدري والزمن من جهة والحد من جهة أخرى يجعلان الجذر فعلا أو اسما على الترتيب. نوضح ذلك في البنيتين (12 أ-ب):

(12) أ. ب.





على هذا الأساس، يمكن إعادة تحليل التمييز بين الفعل الاسم باعتباره تمييزا شجريا؛ حيث تغدو الأفعال والأسماء بنى تتضمن جذرا تتم مقوَلته عبر المحيط الوظيفي الذي يوجد الجذر داخله. في الفقرة الفرعية القادمة سنحاول طرح بعض القضايا حول طبيعة الجذور ومقَولتها.

لقد أعادت المقاربة البنائية الجديدة تحليل العلاقة بين المعجم والتركيب وتحديد طبيعة العلاقة. ولعل المفارقة المثيرة أنه، داخل الإطار، لا يمكن أن نتحدث عن نظرية لوجيهة المعجم التركيب؛ إذ لا يرى أصحابها أي مبرر لوجود هذه الوجيهة، لأنه "خلافا للافتراضات الشائعة، لا توجد، في الواقع، وجيهة مباشرة بين النسق التصوري والنحو، لأن خصائص التصورات لا تلعب أي دور مباشر في تحديد الخصائص النحوية"[6].

6. خاتمة

حاولنا في هذه الورقة طرح أهم القضايا التي تطرحها العلاقة بين المعجم والتركيب؛ حيث تبين أن للمسألة جانبا تجريبيا يتعلق بتقديم مقاربة كافية لكثير من الظواهر التي تتصل بالبنية الموضوعية، كما أن لها جانبا يتعلق بطبيعة تصورنا للنساج النحوي العام. في هذا السياق، أوضحنا أن النقاش العام طيلة العقود الماضية كان بين نوعين من المقاربات: ترى الأولى أن تحديد البنى الموضوعية تركيبيا يمكن تعريفها انطلاقا من السمات المعجمية-الدلالية للمفردات. خلافا لهذا، حاولت المقاربة التركيبية بكل تنوعاتها الاستدلال على أطروحة أساسية هي أن المعنى البنيوي للعبارات المتصل بالبنية الحدثية وبنية الأدوار المحورية يمكن قراءته انطلاقا من البنى التركيبية التي تبنى في التركيب. بهذا المعنى، يتقلص دور المعجم في هذه المقاربة إلى توفير مجموعة من الجذور والمحتويات الموسوعية/التصورية المتصلة بها.

المراجع :

جحفة، عبد المجيد (د.ت.) أفعال الوعاء والمحتوى: دراسة معجمية دلالية، موقع جمعية اللسانيات بالمغرب: http://www.lsm.lisaanyaat.com

الفاسي الفهري، عبد القادر (1985) *اللسانيات واللغة العربية*، الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.

الفاسي الفهري، عبد القادر (1986) *المعجم العربي: نماذج تحليلية جديدة*، الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.

[6] بورر 2005، ص 8.

الفاسي الفهري، عبد القادر (1990) *البناء الموازي: نظرية في بناء الجملة وبناء الكلمة*، الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.

الفاسي الفهري، عبد القادر (2010) *ذرات اللغة العربية وهندستها: مقاربة استكشافية أدنوية*، دار الكتاب الجديد المتحدة

Acedo-Matellàn, V. (2010) *Argument Structure and the Syntax-Morphology Interface*, PhD Thesis, Facultat de Filologia, Universtat de Barcelona.

Ackema, P. 2014 The Syntax-lexicon Interface, In Carnie A. et al. (Eds.): *The Routledge Handbook of Syntax*, Routledge, p: 322-344.

Afarli T. (2007) Do Verbs Have Argument Structure, In: Reuland E, Bhattacharya T. and Spathas G (Eds.): *Argument Structure*, Amsterdam: Benjamins Publishing Company p: 1-16.

Alsina A. (2006) Argument Structure, In Brown K. et Al. (Eds.) *Encyclopedia of Langugae and Linguistics*, Elsevier, p: 461-468.

Borer H. (2005) *Structuring Sense II: The normal course of events*, Cambridge University Press.

Coopmans, P, Everaret, M. and Grimshaw, J. 2000 Introduction, In Coopmans Peter et al. (Eds.) *Lexical Specification and Insertion*, Amsterdam: John Benjamins Publishing. P:ix-xvii.

Cuervo M.C and Roberge Y. (2012) Remarks on Argument Structure, In: Cuervo M.C and Roberge Y. (Eds.): *The End of Argument Structure?* Syntax and Semantics, Vol. 38 Emrald Group Publishing Ld. P: 1-12.

Juarros Daussà E (2003) *Argument Structure and the Lexicon/Syntax Interface*, PhD dissertation, University of Massachusetts, Amherst.

Kempson R. (2006) Architecture of Grammar, In Barber A. and Stainton R.J (Eds.): Concise Encyclopedia of Language and Linguistics, Elsevier, p: 21-25.

Levin B. (1993) *English Verb Alternations: A Preliminary Investigation*, Chicago: The Chicago University Press.

Levin B. and Rappaport Hovav M. (1995) Unaccusativity: At the Syntax-Lexical Interface, The MIT Press.

Levin B. and Rappaport Hovav M. (2005) *Argument Realization*, Cambridge University Press.

Lohndal T. (2012) Toward the End of argument Structure, In: Cuervo M.C and Roberge Y. (Eds.): *The End of Argument Structure?* Syntax and Semantics, Vol. 38 Emrald Group Publishing Ld. P: 155-184.

Marantz A. (2013) Verbal Argument Structure: Events and Participants, *Lingua* 130: 152-168.

Mateu J. (2014) Argument Structure, In Carnie A. et al. (Eds.): *The Routledge Handbook of Syntax*, Routledge, p: 24-41.

Neef M. and Vater H. (2006) Concepts of the Lexicon in Theoretical Linguistics, In: Wunderlich D. 2006 (Ed.) *Advances in the Theory of the Lexicon*, Berlin: Mouton de Gruyter, p: 27-56.

Platzack C. (2011) Towards a Minimal Argument structure, Ms. Lund University. *Lingbuzz Archive.*

Ramchand G.C. (2008) *Verb Meaning and the Lexicon A First Phase Syntax*, Cambridge University Press.

Ramchand G.C. (2013) Argument Structure and Argument Structure Alternations, in den Dikken M. (Ed.) 2013: *The Cambridge Handbook of Generative Syntax*, Cambridge University Press. P:

Reuland E, Bhattacharya T. and Spathas G. (2007) Introduction, In: Reuland E, Bhattacharya T. and Spathas G (Eds.): *Argument Structure*, Amsterdam: Benjamins Publishing Company p: XI-XVII.

Simatos, I. Théorie du Lexique et Grammaires Génératives: Le tournant Lexicaliste, In Sylvain Auroux et al. 2006 (Eds.) *History of the Language Sciences*, Vol. 3, Berlin: De Gruyter. p : 2253-2264.

Singelton D. (2000) *Language and the Lexicon: An Introduction*, London: Arnold.

Travis, L. 2012 Arguments from the Root vs. Arguments from the Syntax, In: Cuervo M.C and Roberge Y. (Eds.): *The End of Argument Structure?* Syntax and Semantics, Vol. 38 Emrald Group Publishing Ld. P: 261-291.

Van Hout, A. 2000 Projection Based on Event Structure, In Coopmans Peter et al. (Eds.) *Lexical Specification and Insertion*, Amsterdam: John Benjamins Publishing. P:403-427.

Wechsler S. (2006) Thematic Structure, In Brown K. et Al. (Eds.) *Encyclopedia of Langugae and Linguistics*, Elsevier, p:645 653-

Wunderlich D. (2006) Introduction: What the Theory of the Lexicon is about, In: Wunderlich D. 2006 (Ed.) *Advances in the Theory of the Lexicon*, Berlin: Mouton de Gruyter, p: 1-26.