المجلة السعودية للدراسات التربوية
والنفسية
الإصدار السادس عشر
المجلد (٦) العدد (٢)
٢٠٢٥ (١-٢٨)

المعجم الذهنيّ وتنمية المهارات الأربع لمتعلّمي اللّغة العربيّة بالسلك الإعداديّ: مقاربة معرفيّة

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

د. شرف الدين احرايبا

نشر إلكترونياً بتاريخ: ٣٠ مايو ٢٠٢٥م

الملخّص

ينطلق هذا البحث من فرضيّة إمكانيّة تطبيق نتائج الدراسات الحديثة في اللّسانيّات التطبيقيّة على اللّغات الطبيعيّة من خلال إواليات نظريّة وإجرائيّة تفيد من زمرة من التخصّصات العلميّة، التي تضافرت في إطار ما عُرف بالنظريّة المعرفيّة في اللّسانيّات منذ منتصف القرن الماضي. وقد انصبّ اهتمامنا على المعجم الذهنيّ لما حظي به من العناية؛ حيث اتّجه البحث اللّسانيّ الحديث إلى مقاربة القدرة والإنجاز والإبداعيّة لدى متكلّم اللّغة عبر دراسة القواعد الصوريّة التي تُسعف المتكلّم في إنتاج عدد لا محدود من المتواليات التي تنتمي إلى لغته، انطلاقا من عدد محدود من القواعد، بغية مقاربة آليات اشتغال الدماغ البشريّ، وتفسير مساراته الإدراكيّة المتنوّعة. ولقد حاولت الدراسة الإفادة من الدراسات التطبيقيّة في مجال المعجم الذهنيّ لأجرأتها على عمليّة تعليم اللّغة العربيّة للمتكلّمين بها من متعلّمي/متعلّمات المستوى الإعداديّ، مادّة اللّغة العربيّة بالمملكة المغربيّة عبر تنمية المهارات الأربع: القراءة، الكتابة، التكلّم، والاستماع وارتباط ذلك بالقدرة المعجميّة التي تستند في اللّغة العربيّة إلى البِنية الصرفيّة.

الكلمات المفتاحية: المعجم الذهنيّ، الكفايات الأربع، البِنية الصرفيّة، المعرفيّة.

Abstract

This research is based on the hypothesis of the possibility of applying the results of modern studies in applied linguistics to natural languages through theoretical and procedural mechanisms that benefit from a group of scientific specializations, which have come together within the framework of what is known as cognitive theory in linguistics since the middle of the last century. Our interest has focused on

the mental lexicon due to the attention it has received; as modern linguistic research has tended to approach the ability, achievement and creativity of the speaker of the language through the study of the formal rules that help the speaker produce an unlimited number of sequences that belong to his language, based on a limited number of rules, in order to approach the mechanisms of the human brain and explain its diverse cognitive paths. The study attempted to benefit from applied studies in the field of mental lexicon to apply them to the process of teaching Arabic to its speakers, male and female learners at the intermediate level, the subject of Arabic language in the Kingdom of Morocco, by developing the four skills: reading, writing, speaking, and listening, and linking this to the lexical ability that is based in the Arabic language on the morphological structure.

Keywords: mental dictionary, four competencies, morphological structure, cognitive.

*** المقدمة**

ينطلق هذا البحث من فرضيّة إمكانيّة تطبيق نتائج الدراسات الحديثة في اللّسانيّات التطبيقيّة على اللّغات الطبيعيّة من خلال إواليات نظريّة وإجرائيّة تفيد من زمرة من التخصّصات العلميّة، التي تضافرت في إطار ما عُرف بالنظريّة المعرفيّة في اللّسانيّات منذ منتصف القرن الماضي. وقد انصبّ اهتمامنا على المعجم الذهنيّ لما حظي به من العناية؛ حيث اتّجه البحث اللّسانيّ الحديث إلى مقاربة القدرة والإنجاز والإبداعيّة لدى متكلّم اللّغة عبر دراسة القواعد الصوريّة التي تُسعف المتكلّم في إنتاج عدد لا محدود من المتواليات التي تنتمي إلى لغته، انطلاقا من عدد محدود من القواعد، بغية مقاربة آليات اشتغال الدماغ البشريّ، وتفسير مساراته الإدراكيّة المتنوّعة.

وفي هذا السياق جاء الاهتمام بالمعجم الذي طفق النظر إليه يتجاوز التصوّر التقليديّ الذي اعتبره قائمة من الكلمات تضمّ جميع ما تستعمله العشيرة اللّغويّة من مفردات، دون إمكانية إحاطة متكلّم اللّغة بها؛ فهو يرادف القاموس لتوفيره مادّة لغويّة صامتة يحوّلها المتكلّم إلى ألفاظ حيّة في سياقات معيّنة، وفقا للأنظمة اللّغويّة: الصرفيّة والصوتيّة والنحويّة، بيد أنّ هذا المعنى التقليديّ لا يمكن أن يعكس القدرة اللّغويّة التي تتمثّل في العديد من المعارف اللّسانيّة وغير اللّسانيّة المشتركة بين عشيرة لغويّة، والمستبطنة في أذهانهم بشكل نسقيّ ومنظّم، وبطريقة تسمح لهم بإنتاجها وتأويلها بسرعة فائقة، كلّما دعت الحاجة التواصليّة إليها؛ فالدراسات المتقدّمة في المعجم لم تُعنَ بالعلاقات الدلاليّة والمعنويّة والإدراكيّة بين مكوّنات المعجم، بل اقتصرت على دراسة الكلمات في مراحل زمنيّة معيّنة، مع التركيز على الدلالات المتولّدة وفق آليات التوليد التقليديّة، بيد أنّ الدرس اللّسانيّ الحديث سيتجاوز هذا التصوّر التقليديّ إلى البحث في طبيعة

المعرفة المعجميّة، وآليات تشكّلها وانتظامها، وطرائق/سبل النفاذ إليها واسترجاعها... بفعل تزايد الاهتمام بالمعارف المعجميّة في السنوات الثمانين الأخيرة بعد أن كانت حكرا على علماء النفس واللّسانيين النفسيين، وقد استفاد المهتمون باللّسانيات التطبيقيّة من هذه الدراسات في تعليم اللّغات الطبيعيّة، رغم أنّ الاهتمام بالمعجم كان متأخرا بالقياس إلى المكوّنات الأخرى، وبخاصّة المكوّن النحويّ الذي تمّ التركيز عليه في الدراسات التوليديّة؛ حيث تمّ تجاوز الاهتمامُ بالمعجم اختبارَ المعارف المعجميّة للمتعلّمين/المتعلّمات إلى الاهتمام بالطريقة التي يُتعلّم بها من خلال استخدام اختبارات القياسات النفسيّة لدراسة بنية المعجم الذهنيّ، والعلاقات بين بعض الكلمات، فضلا عن دراسة العلاقات بين كلمات اللّغتين لدى متعدّدي اللّغة، مسترشدين في هذا الصدد بمجموعة من الأسئلة: كيف تنتظم الكلمات في رؤوسنا ؟ كيف يقوم البشر بتخزين الكلمات في ذاكرتهم؟ وكيف يتوفّقون في استرجاعها؟

*** إشكالية البحث**

تتمثّل الإشكاليّة الرئيسة للبحث في دور وأهمّية القدرة المعجميّة للمتعلّم/المتعلّمة في تعلم اللّغة العربيّة بالسلك الثانويّ الإعداديّ من خلال مقاربة خصائص المعجم الذهنيّ للعربيّة، وآليات تشكّله وانتظامه، ومركزيّة البنية الصرفيّة في بنيته، لكون دراسة المعجم الذهنيّ في العربيّة يجب أن تتأسّس على تلك الخصوصيّة التي يقرّها النظام اللّسانيّ العربيّ في تشكّله واشتغاله. وما دام المكوّن الصرفيّ هو المحدّد لأشكال بناء الوحدات المعجميّة، وجب علينا في كلّ مشروع، أو دراسة تجريبيّة تروم النظر في المعجم الذهنيّ العربيّ التقيد بمقدّمات إجرائيّة رئيسة وهي: –

١– الانتباه إلى ما تفرزه اللّغة العربيّة من خصوصيات برامتريّة تمسّ مكوناته اللّسانيّة: أصواتا، وصرفا، وتركيبا، ودلالة؛ كما تمسّ أنماط تأليفها، وتنظيمها، واشتغالها أيضا؛

٢– ربط الفهم الحقيقيّ للواقع والظواهر اللّغويّة العربيّة بمنشئها في اللّسان، وبالخلفية الفكريّة والمعرفيّة التي ميّزت تنظيم أحكام التعقيد اللّغويّ لها.

*** فرضيات البحث**

١– توجد علاقة بين التمكّن من القدرة المعجميّة، وطبيعة المعجم الذهنيّ العربيّ.

٢– المكوّن الصرفيّ مركزيّ في المعجم الذهنيّ العربيّ.

٣– ارتباط التمكّن من المهارات الرئيسة: القراءة، الكتابة، المحادثة، والاستماع والقدرة المعجميّة.

*** أهداف البحث**

١– الإسهام في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة وفق مناهج علميّة حديثة تستفيد من الدراسات اللّسانيّة في المعجم الذهنيّ.

٢– الاستفادة من النظريّة المعرفيّة في اللّسانيّات في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة، سواء للناطقين بها، أم لغير الناطقين بها كما هو الشأن بالنسبة إلى عينة البحث.

٣– بيان أهمية القدرة المعجميّة في تعلّم واكتساب المهارات الأربع: القراءة، الكتابة، المحادثة، والاستماع.

٤– مساعدة المهتمّين بتدريس العربيّة على وضع مناهج دراسيّة تراعي مركزيّة المعجم الذهنيّ في تعلّم العربيّة.

*** منهج البحث**

يجمع البحث بين المنهجين الوصفيّ والتحليليّ؛ فهو يصف بنية المعجم العربيّ، وانتظامه، وسبل النفاذ إليه، ومركزية البنية الصرفيّة...وتحليليّ يحلّل ويناقش نتائج دراسة تجريبيّة أجريت على متعلّمي/متعلّمات السلك الثانويّ الإعداديّ بمديرية الصويرة التابعة للأكاديميّة الجهويّة للتربية والتكوين –مراكش الحوز/المملكة المغربيّة خلال السنة الدراسية: ٢٠٢٣-٢٠٢٤.

١- المعجم الذهنيّ: مقاربة في المفهوم.

يعتبر مصطلح المعجم الذهنيّ من أكثر المصطلحات اللّسانيّة المعاصرة غموضا، فقد تُرجم إلى اللّغة العربيّة بمقابلات متعدّدة: القاموس الذهنيّ، المعجم...[١] وهي ترجمات لا تعكس الخلفيّة النظريّة التي تؤطّر المصطلح، وما تأسّس عليه من تصوّرات في مجاله الأصل، مردّ ذلك إلى ما تعرفه المصطلحيّة العربيّة في مجال اللّسانيات من تعدّد مصطلحيّ، فضلا عن قلّة الأبحاث اللّسانيّة العربيّة في هذا المجال.[٢]وللوقوف على ترجمة تداوليّة تراعي العلاقات بين مجالي العملية الترجميّة: المجال الأصل والمجال الهدف لابدّ من اعتماد أسس سليمة تعكس فحوى المصطلح ومضمونه وأبعاده النظريّة، وفي ما يأتي أبرز المحطّات التي وسمته في المنجز الغربيّ، بدءا من مقترح شبيه- القاموس Dictionary-like إلى مقترح لا-معجم No- lexicon.[٣]

أوّل من استعمل مصطلح المعجم الذهنيّ هو آن تريسمان Ann Triesman سنة ١٩٦١م، وقد كان موازيا للقاموس الذهنيّ، سواء من ناحية تخزين المعلومات أم من ناحية تنظيمها، مع التنصيص على اختلافهما في الكمّية والكيفيّة؛

أكّدت دراسات التصوير العصبيّ Neuro Imaging Studies إمكانيّة وجود معاجم متعدّدة، يُعنى كلّ منها بمستوى من مستويات المعلومات المخزّنة: المعجم الإملائيّ، والفونولوجيّ، والدلاليّ والتركيبيّ (أولمان Ullman). وتعود جذور هذا المنظور إلى نظريّة الملكات الخاصّة بالنطاق في الدماغ.[٤] ويأتي في مقدّمة هذه المشاريع حسب كولترت Cottheart ما عُرف بـــ: أنموذج أجرأة الكلمات المنطوقة مع ليشتايم Lichthein؛ حيث اعتمد ثلاث بنيات: -

أ- مركز لتمثيل الكلمات المحرّكة؛

ب- مركز لتمثيل الكلمات السمعيّة؛

ج- بنية المفهوم.

---

[1] Alyunina.O.G,(2017),Lexical Access in the Mental Lexicon of Thirty Learners-Stavropol. Publisher NCFU.p.111.

[٢] ربيعة العربيّ، حافظ إسماعيليّ علويّ، أشرف فؤاد،(٢٠٢٠)، المعجم الذهنيّ النمذجة والتقييس، نصوص مترجمة، كنوز المعرفة-الأردن، ط١، ص: ٥٣.

[٣] نفسه، ص: ٥٦.

[4] Brenda C. Rapp and Alfonso Caramazza,(1998), Acquired Aphasia, Academic Press, Third Edition, Pp.191-193.

وقد ألمع كولترت Cotthear إلى ائتلاف مجموعة من النماذج مع هذا الأنموذج كما هو الشأن بالنسبة إلى مورتون Morton، وبطرسن Patterson ،وهاريس Harris،وإليس Ellis، ويونغ Young...فجميعهم يتّفقون على أنّ هناك مخازن متمايزة ومختلفة بحسب مستويات المعلومة؛ فهناك مخزون للمفاهيم، وآخر للصور الصوتيّة، ومخزون للكلمات المنطوقة...وتؤول هذه النماذج إلى نظريّة عامّة تُعرف ب: الملكات الخاصّة بالنطاق في الدماغ لفرانز جوزيف جالــ Franz Joseph Gall.[٥]

وفي ما يأتي عَرْض لأبرز هذه النماذج:

يفترض فودور Fodor وجود نسقين في الذهن[6]:-

أ- نسق الدخل: يشكّل أسرة متكوّنة من ستّة قوالب متمايزة وظيفيّا، وهي: السمع، والبصر، واللّمس، والذوق، والشمّ، واللّغة،[٧] بحيث يوجد بداخل كلّ منها آليات حاسوبيّة جدّ متخصّصة، وظيفتها الأساس تحليل الدخل تبعا لوظيفتها الفطريّة وتكوينها العصبيّ؛[٨]

ب- النسق المركزيّ: لم تستثمر بعد، وتكمن وظيفته في تثبيت الاعتمادات، فهو يُعنى بالإجراءات الذهنيّة غير المحلّية مثل: التعليل التماثليّ؛ فهو نسق عامّ غير معلّب، في حين نسق الدخل خاصّ بنطاق معيّن معلّب، سمته الفطريّة والإلزاميّة.

١- هيلس Hillis يرى وجود معجمين متمايزين، أحدهما للمعلومة السمعيّة، والآخر للمكتوبة.

٢- تيشمات Teichman قدّم أدلّة على وجود نوعين من المعاجم: معجم إملائيّ يمثّل وحدة متمايزة عن المعجم الدلاليّ، سواء من ناحية التحيّز/التموقع، أم الوظيفة؛ فهو يخزّن في القشرات الصدغيّة السفلى في مجال يُدعى: مجال صورة الكلمة المرئيّة، وآخر دلاليّ تخزّن المعلومات الدلاليّة في القشرات الصدغيّة الأماميّة، بناء على دراسة حال لمريضة مصابة بالخرف الدلاليّ، لم تستطع تحديد كلمات معروفة، في حين تتمكّن من حلّ الجناسات؛

القول بوجود معجم واحد فقط تُدمج فيه المعلومات بجميع مستوياتها(مككللان Mcclelland وروجرز Rogers)؛[٩]وقد تأثّر هذا الرأي بالنماذج الترابطيّة التي تؤكّد العنصر الترابطيّ لمكوّنات الدماغ في التخزين المعلوماتيّ

---

٥ المعجم الذهنيّ النمذجة والتقييس نصوص مترجمة، ص: ٦٠.

6 Oscar David, Caicedo,(2015), Como Funciona la Mente: Fodor Contra Pinker, Revista Amauta, Universidad del Atlantico Barranquilla(COL), N26, Jul-Dic, Pp.187-190.

7 Jerry A.Fodor,(1983), The Modularity of Mind, Cambridge, MA: MIT Press, st Edition, Pp.14-16.

8 Hamlaoui Salhi, Sihem,(2015), Words in The Mind, university Marburg, On: https://www.researchgate.net/publication/276206831,Pp.4-5.

9 Bender de Sousa,Lucilence,(2015),Does the Mental Lexicon Exist? Revista de Estudios da Lenguaje, Belo Horizonte,V.23,N2,Pp.335-361.

والحفظ والمعالجة والإنتاج؛ فكلّ وحدة تقوم بعمل إجرائيّ(الخلايا العصبيّة، المشابك العصبيّة...) يتعلّق الأمر، إذا، بـــ: نماذج حاسوبيّة تستخدم غالبا لنمذجة جوانب الإدراك البشريّ، والمعرفة والسلوك وإجراءات التعلّم المتضمّنة في مثل هذا السلوك، والتخزين واسترجاع المعلومة من الذاكرة، عكس النظريّة القالبيّة التي ترى أنّ المعلومات تخزّن في قوالب، بل إنّها توزّع في الشبكات العصبيّة.[10] فالمعلومات موزّعة وَفق قواعد خوارزميّة تضبط قوّة الترابط بين الوحدات، من خلال المشابك العصبيّة التي تتضافر لتؤدّي عمليات متكاملة، بيد أنّ القول بوجود معجم واحد قد اصطدم بمعطيات التصوير العصبيّ التي طفقت تؤكّد وجود معاجم متعدّدة، آية ذلك توافر مناطق متعدّدة من الدماغ البشريّ متباينة ومختلفة شكلا ووظيفة، مثال ذلك: مجالا بروكا وفيرنيك، ومجال الصورة البصريّة ذو العلاقة باللّغة المكتوبة، ومناطق نصف الدماغ الأيمن، ذات العلاقة بالترميز الدلاليّ الدارج، من ثمّ، فالمعجم الذهنيّ مجرّد جهاز نظريّ وُضع لتفسير الأجرأة اللّغويّة، وليس بِنية حقيقيّة. إضافة إلى الدراسات التي اهتمت بالحُبسة Aphasia، حيث تثبت وجود معاجم مختلفة تبعا لنوع المعلومة المخزّنة: المعجم الفونولوجيّ(مجال فيرنيك)، المعجم التركيبيّ(القشرة الجبهية الأمامية لمجال بروكا)، المعجم الدلاليّ(التلفيف الصدغيّ الأوسط والأدنى، بحيث يكون القطب الأماميّ مسؤولا على التعرّف على أسماء الأشخاص، في حين يُعنى القطب الخلفيّ بالتعرّف على الحيوانات والأشياء).[11]

القول بعدم وجود معجم ذهنيّ، وهو ما أكّده بعض الترابطيين من أمثال: سايدنبرج Seidenberg ومككلاند Mcclelland إلمان Elman اعتمادا على تجربة الشبكات البسيطة المتكرّرة Simple recurrent networks؛ إذ تمّ إنجاز مهامّ لغوية دونما تمييز بين الدلالة والذاكرة المعجمية، ما يفيد عدم الحاجة إلى معجم ذهنيّ لإنجاز المهامّ اللّغويّة،[12] فالكلمات مجرّد محفّزات Stimuli تكمن وظيفتها الأساس في تأثيرها سببيّا على الحالات الذهنيّة Mental states، عبر تفعيل "جملة من العُجر Nodes والترابطات التي يمكن وصفها بأنّها معنى كلمة ما في سياق خطاب ما؛ فمقولات Categories الكلمات تنبثق من محلّ Location في حيّز الحال العالي البعد High-dimensional state space. إنّها تعمل بوصفها عاملا

10 Gary S.Dell,Franklen Chang, Zenzi M.Griffin,(1999), Connectionist Models of Language Production: Lexical Access and Grammatical Encoding, Cognitive Science, Vol23(4),P. 510

11 Maria Kambanaros, and Willem van Steenbrugge,(2013), Lexical Retrieval Dficits in Anomic Aphasia and Specific Language Impairment(SLI), More Similar than Different? Grammatical Class and Context Effects, John Benjamins Publishing Company, st Edition, Pp.239-241.

12 Rita, Kop,(2008), Connectivism: Learning Theory of the Future or Vestige of the Past, International Review of Research in Open and Distance Learning, Volume 9,N 3, P.2-7.

Operator أكثر ممّا هي معمول Operand."[١٣]وفي السياق نفسه أكّدت نتائج الأنموذج التوزيعيّ المتنامي للتعرّف على الكلمة والتسمية أنّ القراءة مجرّد" حوسبة لثلاثة أنماط من الرموز Codes: الرمز الإملائيّ، والرمز الفونولوجيّ، والرمز الدلاليّ."[١٤]فهذه الرموز تعمل وفق تمثيل موزّع يقوم على التفاعل بين الرموز الثلاثة دونما حاجة لمستويات الخاصّية Feature Levels ومستوى الكلمة/ المعجم؛ فـ"معرفة الكلمات مدمجة في مجموعة من أوزان Weights الترابطات بين وحدات الأجرأة Processing Units التي ترمّز خصائص الكلمات الإملائيّة والفونولوجيّة والدلاليّة والتعالقات Correlations بين هذه السمات Properties،"[١٥]فالأمر يتعلّق بتفعيل مستويات مختلفة من المعلومات المضمّنة في الشبكة، دونما حاجة إلى معجم/معاجم لتخزين التمثيلات.

ممّا تقدّم يتبيّن أنّ الدرس اللسانيّ الغربيّ قد عرف تباينا كبيرا في معالجة المعجم الذهنيّ تبعا لتعدّد المدارس اللّسانيّة، وما تأسّست عليه من تجارب ودراسات عصبيّة وجينيّة وبيولوجيّة...ويمكن حصر أوجه الاختلاف في وجهين: وجه يتّصل ببنية المعجم، ووجه آخر منوط بوظيفته: هل يتعلّق الأمر ببنية تخزين أو ببنية وِجاهيّة Interface structure، وقد أسفر ذلك عن ثلاث رؤى رئيسة، يمكن اختزالها في الآتي: –

١– القول بوجود معجم ذهنيّ واحد؛

٢– القول بوجود معاجم متعدّدة؛

٣– القول بعدم وجود معجم ذهنيّ.

و يمكن الجمع بين هذه الرؤى جميعا من خلال ما توصّل إليه كلّ من سوزا Sousa وغابرييل Gabriel، حيث اعتمدا الوظيفة الوِجاهيّة للمعجم المتمثّلة في أنّ بنيته لا تقوم بتخزين كلّ المعلومات اللّغويّة وغير اللّغويّة، وإنّما تجعل المعلومات الموزّعة على نطاق واسع في الدماغ تكامليّة؛" فإنّها قد تكون موزّعة في شبكة معقّدة، حيث نخزّن قطع المعلومة اللّغويّة وغير اللّغويّة، وحيث إنّ طرازات التفعيل تجعل بعض المسارات أسهل من الأخرى بفعل متغيّرات مختلفة، من بينها، على سبيل المثال، تواتر الاستعمال."[١٦]

بعد إضاءة مجموعة من الجوانب المتعلّقة بتحديد طبيعة ووظيفة المعجم الذهنيّ في التصوّر الغربيّ المعاصر، وما اكتنفه من تصوّرات نظريّة وإجرائيّة عبر محطّات ومراحل تاريخيّة معيّنة، ننتقل إلى محاولة تعريفه من خلال استعراض زمرة من التعريفات اللّسانيّة المعاصرة، لاسيّما تلك التي تتّصل بالنظريّة المعرفيّة.

أوردت أ. ج. أليونينا Alyunina .O.G مجموعة من التعريفات يمكن إجمالها في الآتي: –

١– المعجم الذهنيّ قائمة من الكلمات في الرأس؛ آية ذلك العلاقات الاعتباطيّة: صوت–معنى، فتلك سمة تَسْم معظم الكلمات، ما عدا الأصوات المحاكية لأصوات الطبيعة Onomatopoeias، فالأمر يتعلّق بتشبيه المعجم الذهنيّ بالقاموس المطبوع Written dictionary لتوافرهما على

[١٣] المعجم الذهنيّ النمذجة والتقييس، نصوص مترجمة، ص: ٧٣.
[١٤] نفسه، ص: ٧١.
[١٥] نفسه، ص: ٧٢.
[١٦] نفسه، ص: ٨١.

المعلومات نفسها، مع وجود فرق على مستوى البِنية والوظيفة (فايFay و كالرCuller)؛[١٧]

٢- المعجم الذهنيّ شبكة عُجر Nodes مترابطة فيما بينها تشبه الحُزم العصبيّة في الدماغ Bundles of neurons، دليل ذلك عنايته بالروابط Links لا بالمحلاّت Locations، ما يؤكّد الطبيعة المعقّدة للمعجم الذهنيّ؛[١٨] فـــــ" عندما تُفعّل كلمة من الكلمات، تُفعّل معها كلمات أخرى تشبهها في الصورة والمعنى Meaning والتركيب Syntax، والإملاء Orthography، والمحتوى الانفعاليّ Emotional content."[١٩](آيتشسن Aitchison)؛

٣- المعجم الذهنيّ مكوّن Component من النحو يتضمّن المعلومات الخاصّة بالكلمات مفردة أي ما يعرفه متكلّم/مستمع اللّغة فيما يتّصل بصورة المدخل: فونولوجيّا، ومرفولوجيّا ودلاليّا (إموراي Emmorey و فرومكين Fromkin)؛

٤- المعجم الذهنيّ قالب Module في ذاكرة الإنسان بعيدة المدى Long-term memory يتضمّن معلومات عن الكلمات المشكّلة للغته. (سنغلتون Singleton)؛[٢٠]

٥- المعجم الذهنيّ[٢١] نظام يترجم المعرفة المعجميّة" التي تفرز المفردات فيها خصائص واطّرادات فرعيّة أو تامّة تُمكّن من وضعها في طبقات عامّة أو فرعيّة لها خصائص يمكن استخلاصها من مبادئ عامّة تضبط الملكة اللّسانيّة العامّة للإنسان، أو الملكة الخاصّة بلغة من اللّغات الطبيعيّة المرتبطة بوسائط وباختيارات يُتيحها النظام الكلّيّ."[٢٢]

*** المعجم الذهنيّ والتصوّر المعرفيّ**

اُعتبرت قضية المعجم من أبرز القضايا التي أَثْرَتِ البحث اللّسانيّ المعاصر، لاسيّما ما يتعلّق منه بمقاربة البعد العصبيّ في الدراسة اللّسانيّة، حيث عُني بطبيعة المعجم وآليات بنائه وتشكّله، فضلا عن آليات اشتغاله وعمله؛ فهو مرتبط بمفاهيم الوجود، ما يسعف في بناء نماذج للمحاكاة الآلية بصورة مثلى، آية ذلك ما تؤكّده أبحاث غاي دويتشر من أنّ هناك ارتباطا بين التشكّل المفاهيميّ والجذور الدماغيّة

---

[١٧] أ.ج. أليونينا،(٢٠١٧)، ضمن كتاب جماعيّ: المعجم الذهنيّ النمذجة والتقييس نصوص مترجمة، ص: ٩٠.

[18] Jutta Trautwein and Sascha Schroeder,(2018), Orthographic Networks in the Developing Mental Lexicon. Insights From Graph Theory and Implications for the Study of Language Processing, Frontiers in Psychology, November, Volume: 9, p.2.

[١٩] المعجم الذهنيّ النمذجة والتقييس، نصوص مترجمة، ص: ٩١.

[20] Suparuthai It-Ngam and Sudaporn Luksaneeyanawin,(2019), An Interlanguage Study of L2 Mental Lexicon, Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics,23(1),Pp.16-17.

[٢١] هذا التعريف للفاسيّ الفهريّ، وليس ضمن التعريفات التي أوردتها أليونينا.

[٢٢] الفاسيّ الفهريّ، عبد القادر،(٢٠٢١)، المعجم العربيّ البنائي التنوّعي: تحديات وأهداف جديدة، تدوين جديد، وتصميم جديد، كنوز المعرفة-الأردن، ط١، ص: ٢١.

والقوالب الذهنيّة والرموز التعبيريّة؛ من خلال مقاربته علاقة النوع بالمفهوم، والعلاقة بين الأشياء ومسمّياتها.[٢٣]يقول عبد الرحمان بودرع: "إذا ائتلفت الأصوات قدح التأليف في الذهن شرارة معنى أو مفهوم، وإذا ضمّت أصوات إلى أخرى، من غير أن يكون للتركيب وجود في المعجم الذهنيّ، فإنّ الذهن يهرع للتفتيش والبحث عن دلالة ذلك التركيب الصوتيّ، فإن لم يجد أهمل المسألة. أمّا إذا ائتلفت الحروف المكتوبة رمز التأليف الخطّيّ إلى صورة صوتيّة، وينظر بعد ذلك: هل يوجد لذلك التأليف الخطّيّ مقابل أو نظير في عالم الأصوات؟ فإن وجد كان للحروف مرجع ثابت في الأصوات، وإن لم يوجد أهملت ذلك التأليف الخطّيّ..."[٢٤]فهو يقصد أنّ الحروف المكتوبة تجد دلالتها المرجعيّة في الأصوات، التي بدورها تقتفي مرجعيتها الثابتة في ما يشكّله الذهن من مفاهيم وصور عقليّة، إلاّ أن تستقرّ هذه المفاهيم الذهنيّة في عالم الواقع والممكن، ممثّلا العالم العينيّ المدرك بالحسّ والعقل والتذكّر؛ فـــ" كلّ وجود يبحث عن مرجعيته في الوجود الذي فوقه ولا يتخطّاه، فالحرف المكتوب يُترجم دلالة الأصوات، والصوت اللّغويّ يُترجم دلالة المفهوم، والمفهوم يُترجم دلالة الواقع."[25]

إنّ البِنية العصبيّة المركوزة داخل الدماغ هي المسؤولة عن الملكة اللّغويّة، فبدونها لا يمكن تطوير البارمترات ولا تعلّم الأنساق، دليل ذلك تمكّن أيّ طفل من تعلّم واكتساب لغة معيّنة غير لغته الأمّ، ما دام في وسط تلك البِيئة، فعقله ينمّي ما يسمع من مفردات لغة/لغات أخرى؛ فـــ" الأمر خاضع برمّته لآليات دماغيّة بيو-عصبيّة مجهّزة، تعمل بمجرّد التعرّض إلى المبصرات في العالم الواقعيّ؛ فتنشط المنظومة المسؤولة ضمن التكامل الانتظاميّ للدماغ كلّه وتستمرّ في النموّ طوال حياة الإنسان. وهكذا اللّغة؛ فبمجرّد التعرّض لبراميتراتها وأنساقها المختلفة في مختلِف اللّغات واللّهجات سماعا يبدأ الدماغ في تنشيط مراكز الاستقبال والنموّ والمعالجة(...) فتنقدح المحطّات وتنتج اللّغة."[٢٦]بيد أنّ الأمر لا يقتصر على الجانب العصبيّ/البرامج البيوكيماويّة الجينيّة العصبيّة ضمن أبنية الدماغ، بل إنّ العنصر البيئيّ يُسهم من خلال تطوّر العمليات الذهنيّة في البِيئة؛ فالعاملان أساسان لتنمية الأبنية المجهّزة والبِيئة، فالمعاجم اللّغويّة لا تقدّم في شرحها للمفردات سوى تلميحات، دون ربطها بالمفهوم في الدماغ، بينما الدراسات الحديثة تؤكّد أنّ الطفل في تعلّمه اللّغة يعتمد هذه الآلية، أعني ربط الكلمة المتعلّمة بالمفهوم في دماغه[٢٧]؛ ف " المفهوم في حدّ ذاته، بما يشمله من ثراء وتعقيدات وتصوّرات، قابع بطريقة ما هناك في أعماق الدماغ، لكنّه ليس بصورته المستوية كما عند الراشدين

[٢٣] ينظر: غاي، دويتشر، (٢٠١٥)، عبر منظار اللّغة، لم يبدو العالم مختلفا بلغات أخرى؟ ترجمة: حنان عبد المحسن مظفّر، عالم المعرفة، المجلس الوطنيّ للثقافة والفنون والآداب-الكويت، العدد ٤٢٩، أكتوبر.
[٢٤] طعمة، عبد الرحمان محمد،(٢٠١٧)، البناء العصبيّ للّغة دراسة بيولوجيّة تطوّريّة في إطار اللّسانيّات العرفانيّة العصبيّة، كنوز المعرفة-الأردن، ط١ ص: ٣٠٠.

25 نفسه، ص: ٣٠٠.
[٢٦] نفسه، ص: ٣٠٣.
27 Elina Mainela-Arnold, Julia L. Evans, Jeffry A. Coady,(2010), Explaining Lexical-Semantic Deficits in Specific Language Impairment: The Role of Phonological Similarity, Phonological

الأسوياء، له بنية أصليّة جينيّة، وممرّات عصبية، ينتظر صوتا ما أو إشارة ما ليقترن به/ها فينشأ التعبير؛ بدليل أنّ هناك أمورا ميتافيزيقيّة لا يمكنا أبدا أن نفهمها مهما حاولنا..."[٢٨] فالمفاهيم وما نشكّله من تصوّرات لا تعدو أن تكون مجرّد تنويعات لمجموعات مركوزة سلفا في أدمغتنا، تشكّلت وَفق نظام ميتافيزيقيّ طرأت عليه عدّة تطوّرات وتغيّرات، فالأمر يشبه التوليد اللّفظيّ، حيث يتمّ توليد عدد لا نهائيّ من الكلمات الجديدة انطلاقا من حروف العربيّة.

من ثمّ، صار البحث في المعجم الذهنيّ جزءا لا يتجزّأ من برنامج علميّ شامل يروم مقاربة مجموعة من الإشكالات التي تتضافر فيها مجموعة من الحقول المعرفيّة المختلفة: اللّسانيّات النفسيّة واللّسانيّات المعرفيّة واللّسانيّات العصبيّة والذكاء الاصطناعيّ وعلم النفس التجريبيّ وعلم الأعصاب[٢٩]الإحيائيّ والفيزيولوجيّ...؛ إذ حاولت "فهم آليات اشتغال الذهن البشريّ في تخزينه للكلمات وتنظيمه لها وأتمتته للإجراءات التي تمكّن من استرجاعها في عملية إنتاج العبارات اللّغويّة وتأويلها"؛[30]فالتصوّر المعرفيّ ينطلق في مقاربة المعجم الذهنيّ من مستويين متمايزين ومتكاملين في الآن نفسه: الأوّل كمّي والثّاني كيفيّ، وذلك بغية جعله بنية معرفيّة ثلاثية الأبعاد تتمثّل في: مفاهيم، وأشكال، ودلالات؛ تتقاطع بمقتضاها مجموع المعلومات التي نتمثّلها في ذاكرتنا بعيدة المدى عن الكلمات المشكّلة للغتنا؛ فالمعرفيّة نظريّة شاملة تتغيّا الكشف عن المستوى الأعلى من التنظيم الدلاليّ الذي يروم تحقيق القصديّة الإبلاغيّة من خلال إعمال" وسائط لسانيّة تأخذ وقائعها أشكالا مختلفة من الانتظام في الإنجاز عبر مسارات صياغة وانبناء دقيقة، يتمّ بموجبها تفعيل مجموعة من الإجراءات، والقواعد، والخوارزميات الضابطة لتشغيل أنواع معيّنة من العتاد اللّسانيّ، المشكّل لقدراتنا اللّسانيّة."[٣١] لذلك نجد اللّسانيّ المعرفيّ يركّز على أمرين في مقاربة المعجم الذهنيّ:

أ- تحقيق معرفة دقيقة بالنظام اللّغويّ وما ينتظمه من كيانات ووحدات، ووقائع وظواهر، وإجراءات ومسارات؛[٣٢]

ب- تمثّل شموليّ لاشتغال اللّغة في الذهن بدءا بمعرفة مسارات الانتقال من الصياغة المفهوميّة للحقائق والوقائع التي يُراد التعبير عنها إلى فعل النطق/ الكتابة، وما يستلزمه ذلك من

Working Memory, and Lexical Competition, Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol.53,P.1744.

[٢٨] البناء العصبيّ للّغة دراسة بيولوجيّة تطوّريّة في إطار اللّسانيّات العرفانيّة العصبيّة، ص: ٣٠٥.

[٢٩] بوعنانيّ، مصطفى، (٢٠١٠). اللّسانيّات المعرفيّة: بعض المظاهر الذهنيّة لمسارات اشتغال العربيّة، ضمن: بوعنانيّ، وآخرون. اللّغة العربيّة والنظريّات اللّسانيّة: الحصيلة والآفاق، مطبعة سايس، فاس، ص، ص: ٢٦٦-٢٨٢.

[30] البناء العصبيّ للّغة دراسة بيولوجيّة تطوّريّة في إطار اللّسانيّات العرفانيّة العصبيّة، ص: ٣٠٤.

[٣١] بوعنانيّ، مصطفى،(٢٠١٥)، الإنجاز اللّغويّ العربيّ ومسارات النفاذ إلى المعجم الذهنيّ: بين اللّسانيّ والمعرفيّ، منشورات مختبر العلوم المعرفيّة، سلسلة كتب(٦)، ط١، ص:١٥.

[32] Ronald W.Langacker, (1999), Grammar and Conceptualization(Cognitive Linguistics Research), Mouton de Gruyter Berlin New York, se Edition, Pp.4-7.

تفعيل/تنشيط العمليات الذهنيّة التي تحكُم هذه العملية التي تتدرّج من المجرّد إلى الملموس.[٣٣]

من ثمّ، يعتبر المعجم الذهنيّ -في التصوّر المعرفيّ- نسقا تصوّريا Conceptual system يتألّف من المفاهيم ومن تحقّقاتها اللّغويّة، الفونولوجيّة والإملائيّة.(غابريس- بركGabrys-Barker)؛ فهو يرصد جميع السيرورات والعمليات الذهنيّة التي تسبق عملية التشكّل المادّيّ للكلمات، وتفاعلها مع المعطيات البِيئيّة والثقافيّة والسياقية. وبذلك، يتجاوز التصوّر المعرفيّ اعتبار المعجم الذهنيّ مجرّد مستودع للزمر المعجميّة Repository of lexical items كما عدَّه اللّسانيون النفسيون، فضلا عن التأكيد على أنّه "مصدر ثابت بشكل كبير، اُكتسب خلال النموّ المبكّر. رغم أنّ الأشخاص طيلة سنوات البلوغ، يستطيعون إضافة مداخل جديدة، فإنّ ذلك يبدو، عموما، نشاطا هامشيّا،"[٣٤]لكونه مرتبطا بالقدرة اللّغويّة التي تسعف الفرد في معرفة لغته، وإدراك العلاقات القائمة بين المعجم والدلالة، وما يستتبع ذلك من تقاطعات بين الحقول المعجميّة والقضايا الإدراكيّة.[٣٥]

*** المعجم الذهنيّ للعربيّة ومركزيّة البِنية الصرفيّة**

تنقسم المفردات في اللّغات الطبيعيّة المعجميّة كون المفردات إلى قسمين: مفردات أصول، وتمثّل المفردات التي يجب تعلّمها كما هي قبل استعمالها وتأويلها، ومفردات مشتقّة تُجسّد تلك التي يمكن للمتكلّم أن يفهمها ويَصُوغها ويستعملها الاستعمال الصحيح دون أن يكون قد استعملها أو سمعها من قبل، من خلال تطبيق قاعدة مُنتجة زمانيّا Synchronically productive rule، وهي طبقة مفتوحة من المفردات، تتّسم بتعدّد عناصرها وعموميتها؛" فزمرة الأفعال العِلّية Causative Verbs، على سبيل المثال، تشكّل طبقة مفتوحة بمعنى أنّ عناصرها غير قابلة للعدّ وأنّ هذه العناصر تشترك في خاصّية صوغها على وزني أَفعَلَ وفَعّلَ، وخاصّية دلالتها على التعليل Causation، وخاصّية اقتضائها لموضوع إضافيّ بالنسبة لموضوعات المفردة الأصل."[٣٦] ويربط بين نوعي المفردات: الأصول والمشتقّة عامل الاشتقاق الذي يستلزم توافر شرطين في القاعدة المنتجة:

أ- أن تكون قاعدة تزامنيّة مرتبطة بمرحلة معيّنة من تطوّر اللّغة؛

ب- وأن تكون مُنتجة.[٣٧]

---

[٣٣] بوعنانيّ، مصطفى، (٢٠١٥)، الإنجاز اللّغويّ العربيّ ومسارات النفاذ إلى المعجم الذهنيّ: بين اللّسانيّ والمعرفيّ، ص:١٥.

[٣٤] أ.ج. أليونينا، (٢٠١٧)، ضمن كتاب جماعيّ: المعجم الذهنيّ النمذجة والتقييس نصوص مترجمة، ص: ٩٣.

[٣٥] الخمّاش، سالم سليمان، (٢٠١٥)، تأثير معجم البدن في ألفاظ جماعات الناس ومراتبهم: دراسة في الظواهر الدلاليّة السائدة، مجلّة الدراسات المعجميّة، العدد ١١، ص: ٤٢٩.

[٣٦] المتوكّل، أحمد، (١٩٨٨)، قضايا معجميّة، المحمولات الفعليّة المشتقّة في اللّغة العربيّة، الشركة المغربيّة للناشرين المتّحدين، ط١، ص، ص: ١١-١٢.

[٣٧] قضايا معجميّة، المحمولات الفعليّة المشتقّة في اللّغة العربيّة، ص: ١٢.

واللّغة العربيّة من هذه اللّغات الطبيعيّة التي تعتمد عامل الاشتقاق؛ حيث يرتكز معجمها الذهنيّ على المعلومات الصرفيّة، سواء في بنيته أم انتظامه؛"فلا يستطيع أيّ باحث لسانيّ أن ينكر على اللّغة العربيّة خصوصية مستواها الصرفيّ بكلّ عناصره، وقيوده، وتمظهراته...وخصوصية الدور الذي تلعبه المكوّنات الصرفيّة في صياغة البِنية الداخليّة للوحدات المعجميّة؛ ذلك أنّ أدلّ دليل على مترلة الصرف في المعجم، واحتياج الثّاني للأوّل في كلّ مسارات التشكّل والتنظيم، ما نلاحظه في استراتيجيات بناء المعاجم العربيّة من أمر ارتكازها على مفاهيم صرفيّة دقيقة من مثل: الجذر، والصيغة، والاشتقاق، والتصريف..."[٣٨]ومن مظاهر اعتماد المعجم العربيّ كذلك للبِنية الصرفيّة ما يستلزمه البناء المعجميّ من معلومات، ومسائل صرفيّة في وضع قيود التبويب والترتيب والتصنيف والتنظيم مثل: الجذر والفعل/الاسم والأصل، الزيادة، العلّة، الثلاثيّ..، فضلا عن دراسة العلاقة بين مباني الكلمات ومعانيها وخصائصها النحويّة والصوتيّة.[٣٩] وتتجلّى أهمية المكوّن الصرفيّ في بناء المعجم الذهنيّ العربيّ في ثلاثة مستويات: –

أ– المستوى الصرفيّ: مستوى الفصل بين بابي الاشتقاق والتصريف، واعتماد ذلك في بناء الوحدات المعجميّة، وأبنية الكَلِم بذواتها، حيث يظهر ويتبيّن منها الزمن: ماض، مضارع. والجنس: مذكّر، مؤنّث، أو العدد: مفرد...والتعيين: نكرة، معرفة؛[٤٠]

ب– المستوى الاشتقاقيّ: إضافة ما يقتضي التوسّع/ التوسعة والتوليد: اسم الفاعل، المفعول...ما يفضي إلى تكامل منطقيّ بين الهيئة والوزن.

ج– مستوى اعتماد الجذور الأصول:[٤١] حيث تعتمد في التصنيف المعجميّ قبل مرحلة ترتيبها وَفق أبعاد صوتيّة صرفيّة أو ألفبائيّة، سواء تعلّق الأمر بالجذور الثنائيّة أم الثلاثيّة، فضلا عمّا يتّصل بذلك من طبقات: طبقة الهيكل، والطبقة المصوّتيّة، والطبقة الصامتة.[٤٢]

تتجلّى أهمّية المكوّن الصرفيّ في بناء المعجم الذهنيّ العربيّ في مستويين: –

---

٣٨ المعجم الذهنيّ واللّغة العربيّة، ص:٢٥.

39 Bohas. G,(1997).Matrices, Etymons, Racines. Eléments d'une Théorie Lexicologique du Vocabulaire Arabe. Peeters Leuven, Paris.Pp.186-187.

٤٠ بوعناني/ مصطفى، وبلمكّي، هدى.(٢٠١٣). الديداكتيكا المعرفيّة ومسارات تعليم القراءة والكتابة العربيّة وتعلّمها، مجلّة أبحاث معرفيّة، تنسيق العدد: مصطفى بوعنانيّ وبنعيس بزغبوش، منشورات مختبر العلوم المعرفيّة، العدد رقم ٣، ص:٧.

41 Mahfoudhi, Abdessatar,(2005),Morphological and Phonological Units in the Arabic Mental Lexicon Implications for Theories of Morphology and Lexical Processing, PhD research, Faculté des Etudes Supérieures et postdoctorales, Ottawa, Canada's University.p.23.

42 Idrissi. A, Kehayia E. (2004).Morphological Units in the Arabic Mental Lexicon: Evidence from An Individual with Deep Dyslexia, Brain and Language(special Issue)90:Pp.183-97.

١- المستوى الصرفيّ: مستوى الفصل بين بابي الاشتقاق والتصريف واعتماد ذلك في بناء الوحدات المعجميّة، وأبنية الكلم بذواتها، حيث يظهر ويتبين منها الزمن: ماض والجنس: مذكّر، مؤنّث، أو العدد: مفرد...والتعيين: نكرة معرفة؛

٢- المستوى الاشتقاقيّ: إضافة ما يقتضي التوسّع/ التوسعة والتوليد: اسم الفاعل، المفعول...ما يفضي إلى تكامل منطقي بين الهيئة والوزن.

كانت بوادر فرضية الجذور الثنائيّة في متون لسانيّة من أبرزها: الجمهرة لابن دريد، ومعجم مقاييس اللّغة لابن فارس. و تقوم مقاربة الأثول المرتبطة بفرضيّة الجذور الثنائيّة على أساس أنّ تنظيم المعجم العربيّ يتألّف من ثلاثة مستويات حسب Bohas بوهاس: -

أ- المصفوفة: تركيب زوج من متّجهات السمات الصوتيّة يستعمل كعلامة ماكرو لغويّة، وهو غير مرتّب خطيّا ويرتبط بمفهوم عامّ يشكل الثابت التصوّريّ، وحيث يكون المعنى الأوليّ المشترك، في هذا المستوى، غير مرتبط بالصوت أو الفونيم، ولكن بالسمة الصوتيّة بصفتها مادّة ضروريّة في تشكيل الدليل اللّغويّ، وهي غير قابلة للاستعمال بدون إضافة مادّة صوتيّة مكمّلة؛

ب- الأثل: تركيب من فونيمات غير مرتّب خطيّا وباحتوائه على هذه السمات ينمّي هذا المفهوم العامّ ويخصّصه، مثال ذلك: (ب، ت) أو (ت، ب)، الأولى بمعنى القطع المستأصل، والأخرى بمعنى القطع فقط؛

ج- الأصل: هو الأثل موسّعا عن طريق تكرار الصامت الأخير أو بإقحام سابقة، أو بوساطة إقحام استهلاليّ أو حشويّ أو ذيليّ(ويحتوي على الأقل على صائت وهو يعبّر عن الثابت التصوّريّ المرتبط بالمصفوفة والأثل، فالأصل الثنائيّ يؤدّي دلالة واحدة عامّة تخصّصها القطع الصوتيّة التي تنضاف مع الأصل لتوسعته، بحيث يصير ثلاثيّا أو رباعيّا أو خماسيّا، فالكلمات التي تشترك في الحرفين الأوّلين يكون بينهما قدر مشترك من الدلالة يتحصّل بترتيبين مختلفين.

أكثر الجذور استعمالا في العربيّة، بحيث إنّ ٨٠٪ من كلمات العربيّة يتمّ إنتاجها وتوليدها من جذور ثلاثيّة أو رباعيّة أو خماسيّة؛ فالأصول ثلاثة: ثلاثيّ، رباعيّ، وخماسيّ، فأكثرها استعمالا وأعدلها تركيبا الثلاثيّ؛ وذلك لأنّه حرف يبتدأ به، وحرف يحشى به، وحرف يُوقف عليه، وليس اعتدال الثلاثيّ لقلّة حروفه فحسب، لو كان كذلك لكان الثنائيّ أكثر منه؛ لأنّه أقلّ حروفا، وليس الأمر كذلك، لذلك جعلوا الميزان الصرفيّ وفق الفعل الثلاثيّ، إذ تتكوّن/ تتشكّل البنية الداخليّة للوحدات اللّغويّة العربيّة من مجموعة من الطبقات:

أ- طبقة الهيكل: مثال ذلك الفعل: كَتَبَ.

ب- الطبقة الصامتة: ك، ت، ب، وكلاهما يحدّد هويّة الجذر الدلاليّ.

ج- الطبقة المصوّتيّة: تتولّى مهمّة توفير السمات الصرفيّة والتركيبيّة، مثال ذلك الفعل كَتَب؛ فكل تغيير في طبقة المصوّتات يصاحبه تغيير في دلالة الكلمات، بحيث تتولّد الدلالة المحوريّة في اتّجاه دلالة فرعيّة تكون فيها الزيادة في المعنى منوطة بالزيادة/التغيير في المبنى بإضافة إلى دلالة الحروف الداخلة على الجذر إلى دلالة الجذر الأصليّ. ويكتسي الجذر الثلاثيّ في العربيّة مكانة لسانيّة وذهنيّة ونورولوجيّة في الإدراك

الدقيق لأحكام الانتظام اللّغويّ بشكل عامّ، وتثبيت قيمته في تعزيز مسالك بناء المعجم الذهنيّ العربيّ بشكل خاصّ.

١- التمثّل: مفهومه ومركزيته في العلوم المعرفيّة: قبل النفاذ إلى الكلمات في المعجم الذهنيّ لابدّ من المرور عبر مرحلة التمثّل/التعرّف على الكلمات؛ إذ تعتبر عمليّة التعرّف على الكلمات عمليّة جدّ معقدة، إذ يمكن أن نتعرّف على معلومة لا نستطيع تذكّرها، فرؤية كلمة معروفة مثلا تنشّط الأثر الذاكريّ الذي يكون أوّل تقديم لهذه الكلمة التي تتعلّق بالتعرّف. ويحتاج مسار التعرّف إلى متغيّرات هائلة لكي يوظّفها في أثناء إجراء العمليّة، كما تفرض الذاكرة نفسها كمّا هائلا من المعلومات لتحديد ما نتعرّف عليه: اسم، أو فعل، او حرف أو مصدر أو صفة. وقد اُعتبر في التصوّر المعرفيّ مفهوما محوريّا لكونه محدّدا لوجود الفرد وعلاقته بمحيطه؛" إذ لا يكمن أن نتصوّر واقعا بلا تمثّل للموضوعات والذوات. إنّه مسار مركّب من العمليات الذهنيّة التي تُتداول في حياتنا اليوميّة؛ فعندما نتمثّل موضوعا ما، فإنّنا نكون مؤهّلين للتعرّف عليه مباشرة بعد أن نراه أو نسمعه أو نشمّه؛ وذلك بتشكيلنا لصورة ذهنيّة لهذا الموضوع المدرَك، بحيث لا يكفي أن يوجد أمامنا، ولكن يجب أن نتمثّله في معجمنا الذهنيّ كصورة أو رمز يعطي معنى لوجودنا، كما يعطي معنى لوجوده،"[٤٣] لذلك، نجد مختلف العلوم المعرفيّة تهتمّ بدراسة موضوع التمثّل وتجعله مركزا لأبحاثها قصد فهم السلوك الإنسانيّ وما يكتنفه من تعقيد وغموض، ويمكن أن نميّز في مفهوم التمثّل بين أربعة مستويات: -

أ- التمثّل اللّسانيّ: التمثّل اللّغويّ هو بمثابة بنية رمزيّة ذهنيّة كامنة، أو نموذج لفظيّ منطقيّ ومنظّم وذي أصول متعدّدة، يمكن أن يهمّ وحدات لغويّة صغرى أو كبرى متباينة أو هما معا، يتداخل فيها ما هو صواتيّ وصرافيّ وتركيبيّ ودلاليّ- تداوليّ، وقد عدّه سوسير تمركزا للصورة الكلاميّة في ذهن المخاطب؛ إذ يمثّل أعقد مسار ذهنيّ لتعالقه مع إجراءات سيكولسانيّة أخرى، كالإدراك والاكتساب والتخزين والإنجاز وغيرها من العمليات المتعلّقة بالعقل البشريّ. وتتنوّع مقصدياته وَفق العلوم (علم النفس، أو اللّسانيّات، أو لذكاء الاصطناعيّ....)، فهو يحدّد في علم النفس كقائم مقام شيء ما(موضوع، أو حدث، أو شخص)، ويمكن أن يكون ذا طبيعة قياسيّة تناظريّة analogique (الصورة الذهنيّة)، أو ذا طبيعة افتراضيّة رمزيّة(الصورة أو اللّغة)، وبهذا المعنى، فإنّه يكوّن معرفة عن شيء ما، أي بكلّ بساطة معرفة أو تعرّفا reconnaissance.

ب- التمثّل الصواتيّ

يتعلّق الأمر بنسق من أنساق الملكة اللّغويّة وجانب من جوانبها، وتحديدها هو-في الحقيقة-تحديد للعقل البشريّ بمختلف بنياته، الذي رأى فيه تشومسكي، من خلال ما استخلصه من الباحث Cudworth أنّه يملك قوّة فطريّة تنشط بالمعاني المنتجة للمبادئ والإدراكات المكوّنة لمعرفتنا؛ فاللّغة جزء من النظام المعرفيّ المتوافر في الدماغ البشريّ. هذه

[٤٣] لفريخ، حميد،(٢٠١٣)، التمثّل المعجميّ وإواليات النفاذ إلى الكلمات، مجلّة عالم الفكر، المجلد ٤٢، العدد١، يوليو-سبتمبر، ص: ٠٧.

المعرفة هي التي تحدّد ما هو مقبول في لغة ما، وما هو غير مقبول، وهذا المقبول واللاّمقبول يكون على المستوى الصوائيّ والتركيبيّ والدلاليّ؛ فالأمر منوط بتصوّر تشومسكي للملكة اللّغويّة فوجودها مرتبط بثنائيّة دماغ- فكر، ما يعني تعلقها بالمعرفة واستعمال اللّغة، ووظيفتها تشمل سائر السلوكات اللّغويّة للجسد الإنسانيّ، من ثمّ، فاللّغة في التصوّر التوليديّ جزء من علم النفس المعرفيّ الذي يعالج اللّغة البشريّة مدعمة بتجارب متميزة ومكرّرة، لأنّ الملكة اللّغويّة تخلق نحوا يقوم بتوليد جمل اعتمادا على بعض الخصوصيات الشكليّة والدلاليّة، وهذا يفترض أنّ جميع الأفراد يتوافرون على قواعد نحويّة تمكنهم من التعرّف على لغتهم المولدة، ومع النظريّة التوليديّة انتقل البحث اللّسانيّ من الوصف والتصنيف إلى النمذجة والتفسير.

ج- التمثّل الصرافيّ

يحظى بدور مركزيّ في المنظومة اللّسانيّة، لكونه ينظّم أو يحدّد أشكال الكلمات، بحيث تحدّد انتظاما للسان يتوافق مع الأدوار التي تسند إليها في النظام النحويّ، كما أنّه يجب ألاّ ننكر دورها أيضا في تحديد عمليات الانتقال بين الدلالات المرجعيّة المعجميّة والوظائف النحويّة المقابلة، ذلك عندما يتعلّق الأمر بمقولات مثل النوع والتطابق، ويُسهم مكوّن الصِرافة، باعتباره مستوى مستقلا له أدواته الخاصّة وآليات اشتغاله لتكوين الكلمة، في معرفة بنيات الكلمات في لغة معيّنة، تحقيقا لغاية الوصول إلى آليات تخزين الكلمات في المعجم. وتتوزّع الصِرافة في معالجتها لبنية الكلمات إلى صنفين متداخلين: -

١- صِرافة تصريفيّة: تتعلق بالعلامات أو المقولات النحويّة الصرف، كالزمن والجهة والشخص والعدد والنوع.

٢- صِرافة اشتقاقيّة: تتضمّن المظاهر النوعيّة للوحدات المعجميّة الفردانيّة.

هذا التمييز يسهم من الناحية المنهجيّة في الترتيب المنهجيّ للمعجم من جهة، ومن جهة أخرى يضمن دراسة المظاهر الصرافيّة التي تجعل العلاقة التأليفيّة داخل السلسلة الكلاميّة علاقة طبيعيّة من جهة أخرى، وهو ما يُطلق عليه صرف-تركيب morpho-syntax. ومن الأمثلة على أهمّية التمثّل الصرافيّ الدراسة التي أنجزها أرو نوف ١٩٧٦، فقد بيّن أنّ العلامات الاشتقاقيّة تكون محصورة داخل الرسوم التصريفيّة، مثال ذلك الكلمة الإنجليزيّة ize#d#Compart+ment+tal، فالمورفيم الأخير يُعدّ تصريفيّا في حين تعتبر المورفيمات الداخليّة اشتقاقيّة، من ثمّ، يمكن أن نميّز بين الاشتقاق والتصريف؛ فالأوّل يقدّم لكسيمات جديدة، فضلا عن كونه منوطا بالمعجم، أمّا الثاني فيقدّم أشكالا وأنماطا مختلفة للكسيم نفسه تبعا للسياق التركيبيّ. [٤٤]

*** التمثّل الدلاليّ-التركيبيّ**

يستلزم التمثّل الدلاليّ-التركيبيّ استحضار زمرة من المعارف النحويّة والدلاليّة والتداوليّة التي يمتلكها الفرد المنتمي إلى عشيرة لغويّة معيّنة، قادر على توليد جمل جديدة انطلاق من عدد محدود من القواعد، وهو ما يُعرف في الأدبيات التوليديّة بالإبداعيّة، فانطلاقا من عدد محدود من القواعد يمكن إنتاج عدد لا محدود من الجمل، فكلّ جملة يرسلها المتكلّم

[٤٤] التمثّل المعجميّ وإواليات النفاذ إلى الكلمات، ص: ٨.

ويستقبلها المخاطب هي جملة جديدة، تنطوي على إبداع معيّن، لاسيّما إذا علمنا أنّ كلّ متكلّم يتوافر على معجم ذهنيّ خاصّ، يتكوّن من شبكة من العلاقات بين الألفاظ المعجميّة وقواعد نحويّة ودلاليّة. هذه المعاني والدلالات تتلوّن وتتعدّد تبعا لمقصدية المتكلّم الذي ينشّط من المعاني المحزنّة في المعجم، سواء المعاني العقليّة أم الخياليّة، بحسب ما يصبو إليه من الرسالة، بيد أنّ عملية الربط بين الألفاظ المعجميّة والتمثّلات الدلاليّة–التركيبيّة تخضع لمجموعة من القواعد الدلاليّة التركيبيّة، مثل قواعد الإسقاطprojection règles de التي تتيح قراءات الجمل انطلاقا من القراءات الخاصّة بمكوّناتها، وقواعد الانتقاء/التوزيع، فضلا عن المميّزات différenciateurs، والسمات الدلاليّة والتركيبيّة، يقول الفاسيّ الفهريّ:" فالسمات الدلاليّة والمميزات هي الأبجديّة الدلاليّة التي تؤلّف منها القراءات، المميّز يمثّل ما هو خاصّ Idiosyncratic في معنى وحدة معجميّة، وتمثّل السمة الدلاليّة ما هو نسقيّ أو علائقيّ في المعنى، أي ما يربط بين المفردة ومفردات أخرى."[٤٥]

١– النفاذ إلى المعجم الذهنيّ وخصوصيّة اللّغة العربيّة: يعدّ النفاذ إلى المعجم الذهنيّ إجراء لسانيّا–معرفيّا غايته الوصول إلى اختيار الوحدات المعجميّة الملائمة لما يُراد التعبير عنه في السياق التواصليّ الخاصّ بالمنجز،[٤٦]إنّه اختيار دقيق من كمّ هائل من الوحدات المعجميّة المخزّنة في الذهن، وقد وجّهته ثلاثة أبعاد متفاعلة ومتكاملة فيما بينها: –

أ– بعْد بمحور العمق: هُوية/دلالة الوحدات المعجميّة وما تدلّ عليه في التداول داخل عشيرة لغويّة معيّنة؛

ب– بعْد بمحور عموديّ: يتعلّق بالمستوى المفهوماتيّ والمعجميّ للوحدات؛[٤٧]

ج– بعْد بمحور أفقيّ: يتعلّق بالاقترانات والاستبدالات المركّبيّة التي تفضي إلى" تغيير دلالات الوحدات المعجميّة بموجب العلاقات التوزيعيّة التي تُقيمها مع وحدات لسانيّة أخرى."[48]

ومن أهمّ الإجراءات التي يعتمدها الإنسان في إدراك وتوظيف لغته، التسنين، والتصنيف، والتنشيط، حيث تتمّ المعالجة عبر ثلاث مراحل: –

١– مرحلة الاستقبال والفهم؛[٤٩]

٢– مرحلة التبويب والتصنيف والتخزين؛

[٤٥] نفسه، ص: ٨.

[46] Heather Hilton(2003), L'accès au Lexique Mental dans une Langue Etrangère: Le Cas des Francophones Apprenant L'anglais, Corela, Cognition, Représentation, Langage,Vol.1, N2, Pp.1-2.

[47] Zock, M.(2005).Le Dictionnaire Mental, Modèle des dictionnaires de demain? Revue Française de Linguistique Appliquée 2/2005(Vol. x),Pp.103-117.

[48] المعجم الذهنيّ في اللّسانيّات المعرفيّة: مكوّناته، وأبعاد انتظامه، ومسارات النفاذ إليه، ص: ٢٧.

[49] Elisabeth, Van der Linden,(2006), Lexique Mental et Apprentissage des Mots, Revue Française de Linguistique Appliquée, 1 Vol. XI, Pp.37-39.

٣- مرحلة الاسترجاع وإعادة الاستعمال، وهي المراحل التي يتمّ استدعاؤها في مسارات امتلاك المعارف اللّسانيّة واستعمالها على حدّ سواء.

عُنيت هذه الدراسات التجريبيّة بالجوانب الآتية:-

١- القرار المعجميّ وقياس زمن النفاذ.

٢- اختار المقيت الذهنيّ.

٣- اختبار الإشعال الصرفيّ والدلاليّ.

٤- اختبار تعيين/تسمية الأشياء؛[٥٠]

٥- أخطاء الإنجاز اللّغويّ.

تحكم الانتقاء الدقيق للوحدات المعجميّة ثلاثة أبعاد رئيسة: -

أ- بعْد مفهوماتيّ: يوازي عمليّة/مرحلة الصياغة المفهوميّة في عملية الإنجاز اللّغويّ؛

ب- بعْد صرفيّ-صوتيّ: البنية الداخليّة للوحدة المعجميّة؛[٥١]

ج- بعْد دلاليّ/تركيبيّ: يوازيان مرحلة الصياغة المعجميّة فيه(مع مجموع التسنينات اللّسانيّة التي تقتضيها)، ما يؤدّي إلى تشكّل الفعل الإنجازيّ.

هذا بالنسبة إلى مجموعة من اللّغات الطبيعيّة التي تشترك في متغيّرات النفاذ إلى المعجم الذهنيّ، أمّا فيما يخصّ اللّغة العربيّة وانطلاقا من مذهب التناظر الوظيفيّ الذي يعدّ المعجم الذهنيّ" قاموسا داخليّا تنتظم فيه الوحدات المعجمية للّغة كما الخصائص الصوتيّة، والصرفيّة، والإملائيّة، والدلاليّة، والتركيبيّة التي تحدّد المشترك بينها وبين كلّ اللّغات الإنسانيّة من جهة، والخصوصيات البرامتريّة التي تميّزها عن كلّ اللّغات الإنسانيّة من جهة أخرى،"[٥٢]فإنّ النفاذ منوط بأربعة معايير رئيسة: (تشترك العربيّة مع غيرها من اللّغات الطبيعيّة في بعض هذه المعايير).[٥٣]

أ- معيار المشابهة الصوتيّة: وهو منوط بطبيعة المكوّنات القطعيّة أو المقطعيّة الاستهلاليّة أو الختاميّة للوحدات المعجميّة، ويتمّ ذلك عن طريق تنشيط صوتيّة تحت-معجميّة من طبيعة قطعيّة مقطعيّة، مثال ذلك: منال/منار/منام؛ وداد/مداد/حداد.

ب- معيار الشكل الإملائيّ: تنشيط معلومات إملائيّة ذات عُلقة مشابهة بين وحدات معجميّة. ويمكن تقسيمها إلى قسمين:

---

50 Gerry T. M. Altmann, (1998),The Ascent of Babel: An Exploration of Language, Mind, and Understanding, Oxford University Press, Pp.2-8. On: https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquée-2006-1-page-33.htm.

51 Elina Maainela-Arnold, Julia L. Evans, and Jeffry A. Coady,(2010), Explaining Lexical Semantics Language Impairment: The Role of Phonological Similarity, Phonological Working Memory, and Lexical Competition,National Institutes of Health,53(6): 1742-1756.Pp.2-4.doi: 10.1044/1092-4388(2010/08/0198).

٥٢ المعجم الذهنيّ في اللّسانيّات المعرفيّة: مكوّناته، وأبعاد انتظامه، ومسارات النفاذ، ٣٥.

53 Juan, Segui, (1992), Le Lexique Mental et L'identification des Mots écrits : Code D'accès et Rôle du Contexte, In : Langue Francaise, N 95, p.71. doi : http://doi.org/10.3406/lfr.1992.5772.

١- المعاني المختلفات المعبّر عنها بالألفاظ المتشابهة جزئيّا: فهد/عهد/نهد؛ منية/ منية؛ حقود/وقود/ نقود.

٢- المعاني المختلفات المعبّر عنها بالألفاظ المتماثلات (حالات الجناس التامّ): السّاعة (من الزمن)/السّاعة (يوم القيامة)/ السّاعة(الآلة).

ج- معيار المشابهة الدلاليّة: تبعا لانتماء الوحدات المعجميّة لنفس الفئة المفهوماتيّة، أو الحقل الدلاليّ. مثال ذلك: ذهب/انطلق/سار/راح؛ أسد/ليث/هزبر...حيث نقوم بعملية تنشيط المعلومات الدلاليّة.

د- معيار المقولة النحويّة: نقوم بتنشيط معلومات نحويّة بحسب ما تنتمي إليه هذه الوحدات المعجميّة (مقولة الأفعال أو الأسماء، أو الحروف).[٥٤]

لذلك، فدراسة المعجم العربيّ يستلزم التقيّد بمقدّمات إجرائيّة رئيسة: -

أ- الانتباه والعناية بما تتسّم به العربيّة من سمات وخصوصيات برامتريّة تمسّ مكوّناتها اللّسانيّة: صواتة، وصرفا، وتركيبا، ودلالة، فضلا عمّا يتعلّق بأنماط وأشكال تأليفها وتنظيمها واشتغالها؛[٥٥]

ب- التركيز على الخلفيّة الفكريّة والمعرفيّة التي وسمت تنظيم أحكام التقعيد اللّغويّ العربيّ، لما لذلك من أهمّية في فهم الظواهر اللّغويّة العربيّة؛

ج- الفصل بين المشترك بين اللّغات الأخرى، وما تنفرد به وتتميّز به.[56]

*** الدراسة التجريبيّة**

أ- تحديد الإجراء التجريبيّ: يكمن الإجراء التجريبيّ لهذه الدراسة في تحليل القدرة المعجميّة للّغة العربيّة، وانعكاس ذلك على المستوى الدراسيّ لمتعلميّ/متعلّمات المستوى الأوّل والثاني من السلك الثانويّ الإعداديّ بالثانوية الإعداديّة محمد عزيز الحبابيّ/ مديرية الصويرة بالمملكة المغربيّة، منطلقين من الفرضيات الآتية: -

١- وجود علاقة بين ضعف مستوى المتعلّمين/المتعلّمات في مادّة اللّغة العربيّة، وبين قدراتهم المعجميّة.

٢- انعكاس ضعف القدرة المعجميّة على مستوى التحصيل الدراسيّ بشكل عامّ.

٣- تأثير عوامل سوسيو ثقافيّة واقتصاديّة في ضعف القدرة المعجميّة تتمثّل في كون اللّغة العربيّة ليست لغة الأمّ، لكون المنطقة ناطقة باللّغة الأمازيغية؛

٤- وجود علاقة بين المناهج المعتمدة في التدريس وضعف القدرة المعجميّة للمتعلّمين/المتعلّمات في السلك الإعداديّ.

وللتحقّق من هذه الفرضيات، فقد قمنا بإجراء رائز يتمثّل في مجموعة من الأسئلة تتعلّق أساسا بقياس القدرة المعجميّة لهذه الفئة الدراسيّة، وقد شملت هذه الروائز المهارات الأربع: القراءة، الكتابة، المحادثة، والاستماع، وهي مهارات رئيسة في عملية تعلّم اللّغات، تبعا للإطار المرجعيّ الأوربي المشترك للّغات Common European Framework of Reference for

٥٤ المعجم الذهنيّ واللّغة العربيّة، ص: ٣٦.

55 Miguel Angel Bargetto Fernandez,(2019), El reconocimiento de Palabras y El Lexico: Revision de Modelos y Pruebas Experimentas, Boletin de Filologia, Vol.54, Num.1,Pp.1-4.

56 التوليد الدلاليّ في البلاغة والمعجم، ص: ٣٨.

CEFR Languages الذي يعتبر معيارا عامّا لتطوير مناهج تطوير اللّغات الأجنبيّة في أوروبا بأكملها، وله تأثير كبير وفعّال في تعليم اللّغات الأجنبيّة وتعلّمها منذ نشره في العام ٢٠٠١م، حيث وظّفته عدّة مؤسّسات تربويّة في أوروبا لتدريس اللّغات الأوربيّة.[٥٧] وقد اعتمدناه في هذه الدراسة لاعتبارين اثنين: –

١– نجاعته في تعليم اللّغات الطبيعيّة عموما، وبصفة خاصّة تركيزه على أهمّ المهارات التي يحتاجه المتعلّم/المتعلّمة في تعلّم اللّغات الطبيعيّة، فضلا عن أنّ منهاج اللّغة العربيّة في السلك الدراسيّ الذي تستهدفه الدراسة يركّز على هذه المهارات الأربع من خلال مكوّنات اللّغة العربيّة: النصوص القرائيّة، الدروس اللّغويّة، التطبيقات، والتعبير والإنشاء؛

٢– لكون الفئة المعنيّة بالدراسة التجريبيّة لغتها الأمّ هي اللّغة الأمازيغيّة، وقد أثبت هذا المنهج فعّاليته في تعليم اللّغات لغير الناطقين بها.

وقد أسهم في هذه الدراسة ١٢٠ متعلّم ومتعلّمة موزّعين بالتساوي بين الذكور والإناث، يمثّلون مستويين دراسيين: الأوّل ثانويّ إعداديّ، والثاني ثانويّ إعداديّ، لغتهم الأمّ هي اللّغة الأمازيغيّة، والدارجة المغربيّة، تعلّموا العربيّة في المدرسة الابتدائيّة دون المرور برياض الأطفال، ينتمون إلى العالم القرويّ الناطق باللّغة الأمازيغيّة.

جدول (١): يوضّح خصوصيات المشاركين/المشاركات في الدراسة:

المجموعة	المستوى	عدد المشاركين/المشاركات	متوسط السنّ	الحدّان الأدنى والأقصى للسنّ
المستوى الأول	١/١	٣٠	١٢.٢٦	١٢.٦–١٣.٩
المستوى الأول	١/٢	٣٠	١٣.١٠	١٢.١٠–١٣.٥
المستوى الثاني	٢/١	٣٠	١٤.٢٦	١٤.٧–١٥.٤
المستوى الثاني	٢/٢	٣٠	١٤.٠٠	١٤.٥–١٥.١١

وقد تمّ تقسيم هؤلاء المتعلّمين/المتعلّمات–إجرائيّا– إلى قسمين تبعا لخصائص كلّ قسم/فئة، وما يستلزمه ذلك من اختلاف على مستوى القساس والاختبار: –

١– القسم الأوّل: ويضمّ المستوى الأوّل ثانويّ إعداديّ؛

٢– القسم الثاني: يضمّ المستوى الثاني ثانويّ إعداديّ.

قُدّمت التعليمات شفهيّا بلغة عربيّة ميسّرة تتخلّلها كلمات/عبارات بالدارجة المغربيّة المستعملة في هذه المنطقة مع الشرح والتفسير المطلوبين إنْ اقتضى الأمر ذلك، وقد ركّزت الأسئلة على المعجم المستعمل/المكتسب في السنوات السابقة في مادّة اللّغة العربيّة بالنسبة للفئة/القسم الأوّل، حيث سبق للمتعلّمين/المتعلّمات في هذا السلك أن درسوا المادّة وَفق مدخل القيم: القيم الدينيّة، القيم الوطنيّة، القيم الإنسانيّة بشكل يختلف نوعا ما عن السلك الثانويّ الإعداديّ، أمّا بالنسبة إلى الفئة/القسم الثاني، فقد درسوا المادّة وَفق نظام الوحدات/المجالات، وهي خمسة: المجال الإسلاميّ، المجال الوطنيّ والإنسانيّ، المجال الحضاريّ، المجال الاقتصاديّ والاجتماعيّ، المجال السكانيّ، والمجال الفنيّ والثقافيّ.

[٥٧] جوتشين، محمد حقّي،(٢٠١٥)، منهج تدريس العربيّة للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعيّ الأوروبيّ المشترك للّغات على المستويين A2-A1، مجلّة عالم الفكر، المجلّد ٤٤، أكتوبر- ديسمبر، العدد٢، ص: ٢٢٣.

جدول (٢): يوضّح المجالات التي ركّز عليها الرائز

المجالات	المستوى الدراسيّ		عدد الوحدات المعجميّة
	الأوّل ثانويّ إعداديّ	الثاني ثانويّ إعداديّ	
مجال القيم الإسلاميّة	+	+	٤٠
مجال القيم الوطنيّة والإنسانيّة.	+	+	٤٠
المجال الحضاريّ	–	+	٣٠
المجال الاجتماعيّ والاقتصاديّ	–	+	٣٠
المجال السكانيّ.	–	+	٣٠
المجال الفنيّ والثقافيّ.	+	+	٣٠

*** الأداة التجريبيّة**

انطلقنا في هذه الدراسة من راوئز تشخيصيّة أصدرتها وزارة التربيّة الوطنيّة والتعليم الأوّلي والرياضة بالمملكة المغربيّة لتشخيص المكتسبات القبليّة للمتعلّمين/المتعلّمات في مادّة اللّغة العربيّة عند بداية الموسم الدراسيّ: ٢٠٢٣-٢٠٢٤، فقمنا بتطويرها وتكييفها حتّى تنسجم مع هدف الدراسة، والمتمثّل في تحليل وقياس القدرة المعجميّة للمتعلّمين/المتعلّمات دونما عناية بباقي القدرات والمستويات، إلاّ إذا تقاطعت مع المكوّن المعجميّ. كما تمّ توظيف القاعة المتعدّدة التخصّصات بالمؤسّسة لاستعمال الحواسيب، ومكبّرات الصوت لاختبار مهارة الاستماع، وقد امتدّ الاختبار لمدّة أربعة أيام خصّص كلّ يوم لمهارة من المهارات الأربع، وبالرجوع إلى الجدول رقم ٢ يتبين أنّ هناك اختلافا بين المستويين من جهة المجالات التي تمّ التركيز عليها؛ حيث تمّ التركيز بالنسبة للمستوى الأول على ثلاثة مجالات وهي: المجال الإسلاميّ، المجال الإنسانيّ والوطني، والمجال الفنيّ والثقافيّ لكونها حاضرة بقوّة في المنهاج الدراسيّ الخاصّ بالسلك الابتدائيّ، عكس باقي المجالات فحضورها غير بارز.

جدول (٣): يوضّح المهارات الأربع التي تمّ التركيز عليها لتحليل القدرة المعجميّة للمتعلّمين/المتعلّمات

المهارة	النشاط المطلوب	التقنية المعتمدة
القراءة	قراءة النصّ قراءة متأنية ومقاربة معجمه من خلال الإجابة عن مجموعة من الأسئلة، تتمحور حول الشرح بالمرادف والضدّ...(المجال الوطنيّ و الإنسانيّ)	أسئلة الاختيار من متعدّد؛ ملء الفراغ بما يناسب؛ تحديد الصيغة الصرفيّة للكلمة؛ تحديد مشتقّات لبعض الوحدات المعجميّة.
الكتابة	معالجة قضيّة من القضايا الدينيّة مثل الأمانة من خلال وضعية-مشكلة، ومطالبة المتعلّمين/المتعلّمات بكتابة نصّ لا يتجاوز عشرة أسطر، موظفين الوحدات المعجميّة المكتسبة من مجال القيم الإسلاميّة.(مجال القيم الإسلاميّة)	استثمار الوحدات المعجميّة المنتمية للمجال الإسلاميّ؛ العصف الذهنيّ.
المحادثة	تحديد قضية ومطالبة المتعلّمين/المتعلّمات بمناقشتها، والتعبير عن رؤاهم وتصوّراتهم بخصوصها.(المجال الحضاريّ بالنسبة للمستوى الثاني، والمجال الإسلاميّ بالنسبة للمستوى الأوّل.	العمل في شكل مجموعات؛ العصف الذهنيّ
الاستماع	الاستماع إلى نصّ قصير مسموع ومطالبة المتعلّمين/المتعلّمات بتحديد الوحدات المعجمية المفتاح/الرئيسة، واستخراج الأفكار الأساس. (المجال الفنيّ والثقافيّ)	الحاسوب والمسلاط.

*** النتائج**

الجدول (٤): النسب المئويّة للتمكّن من القدرة المعجميّة حسب المستويات الدراسيّة المختبرة، والمهارات الأربع

المهارات	النسب المئويّة للتمكّن من القدرة المعجميّة حسب المستويات الدراسيّة المختبرة.			
	الأوّل ثانويّ إعداديّ	الأوّل ثانويّ إعداديّ	الثاني ثانويّ إعداديّ	الثاني ثانويّ إعداديّ
القراءة	%١٠	%١٥	%٤٣	%٤٥
الكتابة	%١٣	%١٧	%٣٠	%٣٥
المحادثة	%١٢	%١٣	%٢٠	%٢٢
الاستماع	%١٠	%١٢	%٣٣	%٣٧

*** مناقشة عامّة للمعطيات والنتائج**

نلاحظ من خلال الجدول رقم ٤ أنّ هناك اختلافا واضحا بين المستويين الدراسيين، حيث نلحظ تَدَنّي/ضعف

درجة تمكّن متعلّمي/متعلّمات المستوى الأوّل ثانوي إعداديّ من جميع المهارات؛ إذ لم تتجاوز النسب ١٧% في جميع المهارات المحوريّة في تدريس مادّة اللّغة العربيّة بالسلك الثانويّ الإعداديّ، أمّا بالنسبة إلى المستوى الثاني ثانوي إعدادي فنسجّل تحسّنا ملحوظا في جميع المهارات بالمقارنة مع الفئة الأولى، حيث بلغت نسبة تمكّن المتعلّمين/المتعلّمات من المهارات الأربع ٤٥% وهي نسبة لابأس بها بالمقارنة مع الفئة الأولى، والجدير بالملاحظة أنّ هنالك ترابطا بين هذه المهارات، حيث نجد النسب متقاربة في جميعها: ١٠%، ١٣%، ١٢%، ١٠%... ٤٥%، ٣٥%، ٣٧%...فكلّما كان المتعلّم متمكّنا من القدرة المعجميّة كان أقدر على التمكّن من المهارات الأربع التي تقوم على المعجم بدرجة كبيرة، فبالنسبة إلى مهارة القراءة(المقصود بالقراءة في هذا المقام، المعنى السيكولسانيّ الذهنيّ، وهي القراءة التأمليّة الفاحصة، وهي عملية سيكولسانيّة ذهنيّة معقدة تعتمد كمنطلق العمليات الإدراكيّة السيكوحسّيّة، كما تعتمد على ميكانزمات التذكّر والتعرّف والإدراك، قصد التركيز على فهم دلالات الخطاب اللّغويّ ومضامينه، حيث تستثمر مهارة الفهم بمستوياته المتدرجة، وباقي المهارات الذهنيّة الأخرى التي حدّدها بلوم في مصنّفه)، التي تعدّ من الوسائل الضروريّة لتنمية كلّ المهارات الإنتاجيّة والإبداعيّة، وتطوير القدرات والطاقات التراكميّة في الاستقراء والاستنباط وتوظيف المعارف اللّغويّة وغيرها في تذوّق القيم الجماليّة الواردة في النصّ المقروء، فهذه ذات بعد وظيفيّ الأمر الذي يفضي إلى تحقيق ملكة لغويّة رصينة ومتكاملة، لذلك لابدّ من الاهتمام بهذه المهارة من خلال إمداد المتعلّم بمفاتيحها ومناهجها، وأدواتها الوظيفيّة، مع الاعتناء بالحوافز والمثيرات، وتنمية المثيرات الوجدانيّة المنشّطة لها لدى المتعلّم/المتعلّمة من خلال وضعه داخل شبكة النصّ كي يتمكّن من معرفة بداية الخيوط ونهايتها، والعقدة الرئيسة، والأفكار الثانويّة المكوّنة للنصّ، أي معرفة البؤر والمحاور، إنّها عملية تأسيس وتركيب لمفردات النصّ وجمله وطبيعة لغته وبنياته.[٥٨] وترتبط هذه المهارة بعمليّة الفهم الذي يستلزم إدراك أفكار الآخرين والتعبير عن الأفكار والرؤى الشخصيّة بطريقة منسجمة وواضحة؛ فالأمر يتعلّق بمهارة استقباليّة وإنتاجيّة في الوقت نفسه، وقد وضّح بلوم أهداف الفهم في مصنّفه المشهر للأهداف التربويّة، وتكمن أهمّية المكوّن المعجميّ في عمليّة/سيرورة الفهم في كونه وسيلة مركزيّة في استجلاء دلالات النصوص والخطابات، إذ يقوم المتعلّمون/المتعلّمات ذهنيّا ولغويّا بتغيير الإرساليّة وتحويلها إلى شكل تعبيريّ مخالف، من حيث الوحدات المعجميّة والتركب البنيويّ، للوحدات الواردة في الخطاب الأصليّ، وقد تدلّ على حصول الفهم وتحقّقه في المستوى المرغوب، سواء تعلق الأمر ب: –

أ– فهم أوّليّ يتمثّل في الخطوط المعجميّة الأحاديّة، حيث يتمّ الانطلاق في فهم والنصّ من العَرْض المعجميّ لكلّ كلمة ما تجسّده من تصوّر خاصّ يحتل رتبة معيّنة تسعف في ترجمة التعبير اللّغويّ، المسموع أو المقروء، حيث يحتل هذه الرتبة

[٥٨] أبو العزم، عبد الغنيّ، (١٩٨٤)، النصّ والمنهج، الدار البيضاء، ط١، ص: ١٠.

انطلاقا من خصائصه الخاصّة وعلاقتها بالوحدات الأخرى المكوّنة للجملة.

ب- الفهم الإدماجيّ المركّب: يتّصل هذا النوع من الفهم بالقدرة المنوطة بالحفظ والتذكّر(المقصود بالتذكّر والاستظهار- هنا- ما يستلزم من المتعلّم استثمار ما تعلّمه واختزنه من معلومات ومعارف ذهنيّة ولغويّة قصد التعبير عن رأي أو شرح تصوّر انطلاقا من كون المهارة في التعليم هي حاصل توافق بين تقنية أو قدرة ومجموعة من المعارف المختزنة قصد استثمارها في مواقف ووضعيات إدماجية) اللذين يمكّنان المتعلّم/المتعلّمة من ترتيب وتنظيم المعلومات اللّفظيّة على المستوى السيميائيّ، حيث تتداخل في هذا المستوى عدّة عوامل متفاعلة تسهم في إدماج المعنى الدلاليّ، ثم تنظيمه والعمل على استنباطه واستخراجه، ومن أهمّ هذه العوامل، فهم المتعلّم للمعاني المعجميّة والدلاليّة للوحدات المكوّنة للنصّ أو الفقرة، وربطها بالخصائص والمميزات الصرفيّة والنحويّة، أي بمعانيها الوظيفيّة.

ج- الفهم التأويليّ العميق: يعدّ المرحلة الثالثة بعد المرحلتين التمهيديتين (المرحلتان السابقتان تعتمدان الحفظ والاستظهار)، بحيث يتمّ تعويد المتعلّمين/المتعلّمات على الانطلاق من مؤشّرات معجميّة وقرائن صرفيّة ونحويّة ودلاليّة تُستشفّ من ظاهر النصّ، والاعتماد عليها في استنتاج مضامينه العميقة، توسّلا بمؤشرات خارجية أخرى، من قبيل: معرفة ظروف النصّ ومناسبة إنتاجه، ومعرفة معطيات خاصّة ترتبط بالكاتب أو الشاعر، يمكن الاستعانة بها أيضا قصد تحقيق هذا المستوى.[٥٩]

أمّا بالنسبة إلى مهارة الكتابة فهناك علاقة تفاعل وترابط وظيفيّة تجمع بين عمليتي القراءة والكتابة بما يضمن تمكّن المتعلّم من تحقيق نموّ متدرّج في القدرات والإنجازات اللّغويّة؛ إذ تُسهم القراءة في عمليّة الكتابة من خلال إكساب المتعلّم/المتعلّمة مهارة تذوقيّة في انتقاء الوحدات المنهجيّة المناسبة للمقام التواصليّ، وتمثّلا دقيقا لمواقع التعبير ورصفها رصفا محكما. وتتمّ تنمية القدرة المعجميّة للمتعلّم/المتعلّمة من خلال متن أو رصيد معجميّ مستمدّ من اللّغة المستعملة في الحياة اليوميّة والجرائد، حيث يتمّ البحث عن تقنيات الولوج إلى ميدان الكلمات والمفردات مع الأخذ بعين الاعتبار حاجات المجموعة المقصودة بالتعليم، والوسائل الديداكتيكيّة المتوفّرة لتحقيق هذا الولوج، والمقصود بتقنيات الولوج: مجموع المعارف والمهارات المتوفّرة التي يمكن أن تؤدّي بالمتعلّم/المتعلّمة إلى استيعاب نمط استعمال الكلمات من حيث التركيب بربط العلاقات البنائيّة، أو بالاشتقاقات من حيث إرجاعها إلى أصولها السيميائيّة، ومن حيث دلالات المفردات السوسيو ثقافيّة والنفسيّة والموقفيّة، ثمّ المقاميّة في مرحلة عُليا.

وبالنسبة إلى المحادثة فيمكن القول: إنّ النسق اللّغويّ يُستنبط من الكلام أي من خلال تحليل التعابير المستعملة؛ فالكلام عمل واللّغة حدود هذا العمل، والكلام سلوك واللّغة معايير هذا السلوك، والكلام نشاط واللّغة قواعد

[٥٩] استعرتُ هذه التقسيمات من الدكتور المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة وثقافتها دراسة نظريّة ميدانيّة في: تشخيص الصعوبات-اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكيّة-بناء تصنيف ثلاثيّ الأبعاد في الأهداف اللّسانيّة، مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء، ط٣، ص: ٢٤٧.

هذا النشاط، والكلام حركة واللّغة نظام هذه الحركة؛[٦٠] فالمحادثة من المهارات اللّغويّة الرئيسة في اكتساب المتعلّم/المتعلّمة ملكة اللّغة، لذلك نجد اهتمام اللّسانيات التطبيقيّة وديداكتيكا اللّغات حريصة على دورها الفعّال في نموّ التعلم، والرفع من مردوديته، ومن المستوى الفكريّ والثقافيّ للمتعلّمين/المتعلّمات، وممّا يساعد على تنمية هذه المهارة مُكْنة معجميّة تُستمدّ أساسا من المهارتين السابقتين عبر توظيف وحدات معجميّة تمّ اكتسابها من عمليّة القراءة المتأمّلة لتصريفها في وضعيات إدماجيّة متعدّدة، والأمر نفسه ينطبق على مهارة الاستماع التي تتطلّب توافر مجموعة من الوحدات المعجميّة المرتبطة بعشيرة لغويّة معيّنة في المعجم الذهني لمتكلّم اللّغة، فلا سبيل إلى فهم ما يسمعه المتعلّم/المتعلّمة إلاّ إن كان مُدركا لدلالته، وما ينطوي عليه من حمولات معنويّة ودلاليّة بمستوياتها المختلفة. وخلاصة القول: لا يمكن الاستغناء عن تطوير وتنمية القدرة المعجمية للمتعلم/المتعلمة لكونها أداة فعّالة ومحوريّة في تمثّل المهارات الرئيسة في تدريس اللّغة العربيّة خاصّة، واللّغات الطبيعيّة عامّة.

*** ملاحظات ونتائج وتوصيات**

١- خلق مجموعة من الترابطات الدلاليّة النسقيّة بين الوحدة المعجميّة، وبين مجموعة من المعارف والمعلومات الأخرى المرتبطة بها، مثال ذلك كلمة صحراء أو بحر إذا ما قُرن بين الوحدة المعجميّة، وصورة ذلك من خلال شريط أو صورة، ما يثمر إغناء معجم المتعلّم في وقت وجيز وفعّال عبر خلق ترابطات دلاليّة وتكوين شبكات منطقيّة، تمكّنه من استرجاعها وتوظيفها، وهنا تأتي ضرورة إرفاق الكتب المدرسيّة بأقراص، والإحالة على روابط كما هو الشأن في المقرّرات الأجنبيّة.

٢- الاهتمام بثقافة المدرِّس من خلال الانفتاح على التوجهات اللّغويّة والمعرفيّة العامّة، واستثمار ما يلزم استثماره منها لتنزيل مضامين المنهاج اللّغويّ والفلسفة التربويّة، واختيار ما يلائم تطلّعات المتعلّمين، والعمل على توظيف نتائج الدراسات والأبحاث اللّسانيّة التطبيقيّة في مجال المعجم بصفة خاصّة، ناهيك عن إغماس/توريط المتعلّم في هذا المحيط المصطنع، وإتاحة الفرصة للتواصل بين المتعلّمين من خلال وضعيات تُسعف في إغناء قدراتهم المعجميّة؛

٣- الانفتاح على المحيط السوسيو- اقتصاديّ والمجتمع المدنيّ، والإسهام في الأنشطة الهادفة إلى خدمة المجتمع، وتنمية قدرته المعجميّة والتواصليّة بشكل عامّ؛

٤- اعتماد التعليم بالصورة وذلك بتفعيل أكثر من قناة إدراكيّة عند تعلّم الكلمة وذلك بتقديم الكلمة وترجمتها وعرض صورة تمثّل معنى الكلمة، أو تحقّقها الصوتيّ الذي ينتجه المتكلّم الفطريّ في الآن نفسه، وهذه الطريقة اعتمدت منذ الثمانينيات بشكل مغاير تمثّل في كون المعجم الذهنيّ تترسّخ فيه الكلمات انطلاقا من علاقاتها بكلمات أخرى، بحيث يمكن أن يتمّ هذا الترسيخ انطلاقا من عدّة خصائص للكلمة: الحقل الدلاليّ الذي تنتمي إليه الكلمة، أو أيضا صورتها الصوتيّة أو الإملائيّة، أو كذلك معناها، بحيث يتمّ تعلّم الكلمة من خلال تفعيل الشبكة عبر سياق دالّ.

---

[٦٠] تمّام، حسّان، (٢٠٠٦)، اللّغة العربيّة مبناها ومعناها، الشركة الجديدة دار الثقافة، الدار البيضاء، (د-ط)، ص: ٣٢.

٥- لا يمكن أن نفصل البنية المعجميّة للكلمة عن البنية الهرميّة النحويّة التي تؤطّرها، لكوها تظلّ فاعلة في توجيهها من ناحية تفاصيلها الدلاليّة منظّمة لطبيعة انتظامها في المتوالية التي ترد فيها، ومحدّدة لغايات استعمالها. وقد لانعدم الوسيلة الدقيقة لتصريف أهمّية كلّ المعارف اللّسانيّة المنصهرة في بوتقة المعجم ونحن نحدد المدلولات المتعدّدة للكيان المعجميّ الواحد: من دلالة وظيفية تتح معالمها من البنية الداخليّة لهذا الكيان، أو دلالة توزيعيّة يكتسبها عبر شروط توزيعه مع كيانات أخرى داخل متوالية بعينها، أو دلالة سياقيّة يوفّرها له المقام التواصليّ الذي يستلزمه، أو دلالة موسوعيّة يجلبها له انتماؤه لحقل دلاليّ مخصوص.

٦- المعجم في العربيّة وفي غيرها من اللّغات يستدعي العديد من المكوّنات اللّسانيّة في مستويات معجميّة (الجذور وأبعاد انتظامها الصرفيّ)، تحت-معجميّة(المقاطع، القطع، الملامح الصوتية المميزة)، وفوق- مقطعيّة(المركّبات الجمل)، الأمر الذي يؤكّد أنّ المعجم منعزلا كان عن السياق أو منخرطا فيه لايدرك في عمقه دون تركيز على بنيته الداخليّة، أدركنا حاجتنا الماسّة إلى استدعاء مفصّل لما يمكن أن يشكّل ثوابت البنية الداخليّة للمعجم من معلومات صرفيّة وصوتيّة.

٧- استبعاد نفْيِ قيمة المعلومات الصرفيّة من بين كل المعلومات اللّسانيّة الأخرى التي يحتاجها المعجم الذهنيّ العربيّ في بنائه أولا، وفي انتظامه ثانيا، وفي النفاذ إليه ثالثا. كما لا يستطيع أي باحث لسانيّ أن ينكر عن اللّغة العربيّة خصوصيّة مستواها الصرفيّ بكلّ عناصره، وقيوده، وخصوصيّة الدور الذي تضطلع به المكوّنات الصرفيّة في صياغة البنية الداخليّة للوحدات العجميّة، ذلك أن أدل دليل على منزلة الصرف في المعجم، واحتياج الثاني للأوّل في كل مسارات التشكيل والتنظيم، ما نلاحظه في استراتيجيات بناء المعاجم العربيّة من أمر ارتكازها على مفاهيم صرفيّة دقيقة من مثل: الجذر، الصيغة، الاشتقاق، والتصريف، يضاف إلى ذلك ما يستدعيه البناء المعجميّ العربيّ من معلومات ومسائل صرفيّة في وضع قيود التبويب والترتيب، والتصنيف والتنظيم من مثل: الجذر، والفعل/الاسم، والأصل/الزيادة، والصحيح/المعتل، والثنائي/الثلاثي، والمضعف...ودراسة العلاقة بين مباني الكلمات ومعانيها وخصائصه النحويّة والصوتيّة؛

٨- لابد من استثمار نتائج الدراسات السيكولسانيّة حول المعجم الذهنيّ في أفق بلورة استراتيجيات جديدة لتعليم المكوّن المعجميّ من اللّغة بتفاصيل ما يتطلّبه بناؤه الداخليّ من معلومات لسانيّة، وما يتيحه تفاعله مع مكوّنات أخرى من فهم صحيح لاشتغال النظام اللّغويّ برمّته، سواء في بعده المجرّد أم عمقه المعرفيّ. إنّنا لا يمكن أن تصوّر فعّاليّة استراتيجيّة ديداكتيكيّة لتعليم القراءة والكتابة دون تحكّم منهجيّ في ناصية التوظيف الجديد للمكوّن المعجميّ، وقواعده في كلّ خطوات تحقيق هذه الاستراتيجيّة؛ ذلك أنّ المعجم، بمفهومه المقيّد والموسّع، يوفّر عمقا لسانيّا مهمّا لتلقين الكثير من القضايا، والظواهر المرتبطة بمستويات لسانيّة متعدّدة(تحت-معجميّة، وفوق-معجميّة)؛ ووسيلة تقويميّة ناجعة للمدرَك من هذه المعارف؛

٩- شكل التدريس المعتمد على بعض التقنيات التذكيريّة منهج الكلمات المفاتيح يمكن أن يساعد على الاحتفاظ

بالكلمات؛ إذ يُشجّع المتعلّمون/المتعلّمات على البحث في لغتهم الأمّ عن ارتباطات صوتيّة تذكّرهم بصورة الكلمات التي ينبغي تعلّمها في اللّغة الثانية أو بدلالتها، بحيث تصلح هذه الارتباطات أن تكون جسر عبور نحو المعادل في اللّغة الأخرى، على سبيل المثال، لتعلّم الكلمة الإنجليزية Parrot (ببغاء)، يمكن للمتعلّم الفرنسيّ أن يربطها مع كلمة فرنسية تشبهها في النطق مثل Pierrot، ثم يخلق ارتباطا دلاليا ومرئيا بين Parrot وPierrot كالآتي: الببغاء Parrot كائن متعدّد الألوان ومضحك مثل Pierrot؛[٦١]

١٠- تمثّل وفهم عناصر بناء المعجم، وإدراك أنماط انتظامها في الذهن، واستخلاص الضوابط الصوتيّة والصرفيّة التي تحكم إنتاجه أوّلا، وإنتاجيّة اللّغة به ثانيا، هو ما يمكن أن يشكّل توجّها صحيحا في بناء ديداكتيكا معجميّة واعدة، وناجعة في تعليم اللّغة العربيّة وتعلمها يتأسّس على التعليم الصريح للقواعد الصرفيّة المختلفة: اشتقاقا، تصريفا، إلصاقا، زيادة، وصهرا...؛[٦٢]

١١- تُتعلّم الكلمات في اللّغة الأم بطريقة عفويّة أو بدو ن بذل جهد واع أو بدون قصدية Intentionnalité ويمكن أن تتعلم لغة ثانية إذا تكرّرت، وفُعّل السياق، وكان فهمها ضروريّا لفهم النصّ، هذا النوع من التعليم العفويّ ممكن بالنسبة للمتعلّمين/المتعلّمات الذين يتوافرون على معارف سابقة حول عدد لابأس به من الكلمات بناء على دراسة قام بها كل من: هوكين Huckin وكوداي Coady؛[٦٣]

*** المراجع**

اولاً- المراجع العربيّة

بوشوك، مصطفى بن عبد الله،(٢٠٠٠)، تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة وثقافتها دراسة نظريّة ميدانيّة في: تشخيص الصعوبات-اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكيّة- بناء تصنيف ثلاثيّ الأبعاد في الأهداف اللّسانيّة، مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء، ط٣.

البوعناني/ مصطفى، وبلمكّي، هدى.(٢٠١٣). الديداكتيكا المعرفيّة ومسارات تعليم القراءة والكتابة العربيّة وتعلّمها، مجلّة أبحاث معرفيّة، تنسيق العدد: مصطفى بوعنانيّ وبنعيس يزغبوش، منشورات مختبر العلوم المعرفيّة، العدد رقم٣.

البوعنانيّ، مصطفى، (٢٠١٠). اللّسانيّات المعرفيّة: بعض المظاهر الذهنيّة لمسارات اشتغال العربيّة، ضمن: بوعنانيّ، وآخرون. اللّغة العربيّة والنظريّات اللّسانيّة: الحصيلة والآفاق، مطبعة سايس، فاس.

البوعنانيّ، مصطفى،(٢٠١٥)، الإنجاز اللّغويّ العربيّ ومسارات النفاذ إلى المعجم الذهنيّ: بين اللّسانيّ والمعرفيّ، منشورات مختبر العلوم المعرفيّة، سلسلة كتب(٦)، ط١.

[٦١] بوشوك، المصطفى بن عبد الله،(٢٠٠٠)، المعجم الذهنيّ وتعلّم اللّغة العربيّة وثقافتها دراسة نظريّة وميدانيّة في: تشخيص الصعوبات-اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكيّة- بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللّسانيّة، مطبعة النجاح الجديدة، ط٣، ص: ١٤٩.

[٦٢] نفسه، ص: ٣٩.

[٦٣] المعجم الذهنيّ وتعلّم الكلمات ضمن كتاب المعجم الذهنيّ النمذجة والتقييس: ص:١٤٩.

تمّام، حسّان، (٢٠٠٦)، اللّغة العربيّة مبناها ومعناها، الشركة الجديدة دار الثقافة، الدار البيضاء، (د–ط).

جوتشين، محمد حقّي،(٢٠١٥)، منهج تدريس العربيّة للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعيّ الأوروبيّ المشترك للّغات على المستويين A1–A2، مجلة عالم الفكر، المجلد ٤٤، أكتوبر– ديسمبر، العدد٢.

الخمّاش، سالم سليمان،(٢٠١٥)، تأثير معجم البدن في ألفاظ جماعات الناس ومراتبهم: دراسة في الظواهر الدلاليّة السائدة، مجلّة الدراسات المعجميّة، العدد ١١.

ربيعة العربيّ، حافظ إسماعيليّ علويّ، أشرف فؤاد،(٢٠٢٠)، المعجم الذهنيّ النمذجة والتقييس، نصوص مترجمة، كنوز المعرفة–الأردن، ط١.

طعمة، عبد الرحمان محمد،(٢٠١٧)، البناء العصبيّ للّغة دراسة بيولوجيّة تطوّريّة في إطار اللّسانيّات العرفانيّة العصبيّة، كنوز المعرفة–الأردن، ط١.

أبو العزم، عبد الغني، (١٩٨٤)، النصّ والمنهج، الدار البيضاء، ط١.

غاي، دويتشر، (٢٠١٥)، عبر منظار اللّغة، لم يبدو العالم مختلفا بلغات أخرى؟ ترجمة: حنان عبد المحسن مظفّر، عالم المعرفة، المجلس الوطنيّ للثقافة والفنون والآداب–الكويت، العدد ٤٢٩، أكتوبر.

الفاسيّ الفهريّ، عبد القادر،(٢٠٢١)، المعجم العربيّ البنائي التنوّعي: تحديات وأهداف جديدة، تدوين جديد، وتصميم جديد، كنوز المعرفة–الأردن، ط١.

المتوكّل، أحمد،(١٩٨٨)، قضايا معجميّة، المحمولات الفعليّة المشتقّة في اللّغة العربيّة، الشركة المغربيّة للناشرين المتّحدين، ط١.

ثانياً– المراجع الأجنبيّة

Alyunina.O.G,(2017),Lexical Access in the Mental Lexicon of Thirty Learners-Stavropol. Publisher NCFU.

Bender de Sousa,Lucilence,(2015),Does the Mental Lexicon Exist? Revista de Estudios da Lenguaje, Belo Horizonte,V.23,N2.

Bohas. G,(1997).Matrices, Etymons, Racines. Eléments d'une Théorie Lexicologique du Vocabulaire Arabe. Peeters Leuven, Paris.

Brenda C. Rapp and Alfonso Caramazza,(1998), Acquired Aphasia, Academic Press, Third Edition.

Elina Maainela-Arnold, Julia L. Evans, and Jeffry A. Coady,(2010), Explaining Lexical Semantics Language Impairment: The Role of Phonological Similarity, Phonological Working Memory, and Lexical Competition,National Institutes of Health,53(6): 1742-

Heather Hilton(2003), L'accès au Lexique Mental dans une Langue Etrangère: Le Cas des Francophones Apprenant L'anglais, Corela, Cognition, Représentation, Langage,Vol.1, N2.

Idrissi. A, Kehayia E. (2004).Morphological Units in the Arabic Mental Lexicon: Evidence from An Individual with Deep Dyslexia, Brain and Language(special Issue)90.

Jerry A.Fodor,(1983), The Modularity of Mind, Cambridge, MA: MIT Press.

Juan, Segui, (1992), Le Lexique Mental et L'identification des Mots écrits : Code D'accès et Rôle du Contexte, In : Langue Francaise, N 95, p.71. doi : http://doi.org/10.3406/lfr.1992.5772.

Jutta Trautwein and Sascha Schroeder,(2018), Orthographic Networks in the Developing Mental Lexicon. Insights From Graph Theory and Implications for the Study of Language Processing, Frontiers in Psychology, November, Volume: 9.

1756.Pp.2-4.doi: 10.1044/1092-4388(2010/08/0198).

Elina Mainela-Arnold, Julia L. Evans, Jeffry A. Coady,(2010), Explaining Lexical-Semantic Deficits in Specific Language Impairment: The Role of Phonological Similarity, Phonological Working Memory, and Lexical Competition, Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol.53.

Elisabeth, Van der Linden,(2006), Lexique Mental et Apprentissage des Mots, Revue Française de Linguistique Appliquée, 1 Vol. XI.

Gary S.Dell,Franklen Chang, Zenzi M.Griffin,(1999), Connectionist Models of Language Production: Lexical Access and Grammatical Encoding, Cognitive Science, Vol23(4).

Gerry T. M. Altmann, (1998),The Ascent of Babel: An Exploration of Language, Mind, and Understanding, Oxford University Press.

Hamlaoui Salhi, Sihem,(2015), Words in The Mind, university Marburg, On: https://www.researchgate.net/publication/276206831

Mahfoudhi,Abdessatar,(2005),Morphological and Phonological Units in the Arabic Mental Lexicon Implications for Theories of Morphology and Lexical Processing, PhD research, Faculté des Etudes Supérieures et postdoctorales, Ottawa, Canada's University.

Maria Kambanaros, and Willem van Steenbrugge,(2013), Lexical Retrieval Dficits in Anomic Aphasia and Specific Language Impairment(SLI), More Similar than Different? Grammatical Class and Context Effects, John Benjamins Publishing Company.

Miguel Angel Bargetto Fernandez,(2019), El reconocimiento de Palabras y El Lexico: Revision de Modelos y Pruebas Experimentas, Boletin de Filologia, Vol.54, Num.1.

Oscar David, Caicedo,(2015), Como Funciona la Mente: Fodor Contra Pinker, Revista Amauta, Universidad del Atlantico Barranquilla(COL), N26, Jul-Dic.

Rita, Kop,(2008), Connectivism: Learning Theory of the Future or Vestige of the Past, International Review of Research in Open and Distance Learning, Volume 9,N 3.

Ronald W.Langacker, (1999), Grammar and Conceptualization(Cognitive Linguistics Research), Mouton de Gruyter Berlin New York.

Suparuthai It-Ngam and Sudaporn Luksaneeyanawin,(2019), An Interlanguage Study of L2 Mental Lexicon, Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics,23.

Zock, M.(2005).Le Dictionnaire Mental, Modèle des dictionnaires de demain? Revue Française de Linguistique Appliquée 2/2005(Vol. x).