مفهوم "صنف" في نظرية "أصناف الأشياء"

وأثره في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى

أ.د. محمّد الصّحبي البعزاوي

جامعة الوصل، دبي، الإمارات العربية المتحدة

mohamed.baazaoui@alwasl.ac.ae

https://orcid.org/0000-0002-2942-9658

الملخّص

يسعى هذا البحث إلى مزيد التعمّق في نظرية كان لها عميق الأثر في تطوير الوصف اللّساني بالتوسّع في مفهوم صنف(classe) وإبراز فوائده في تعليم الألسنة. ولعلّ ما يجمع هذه النظرية، نظرية أصناف الأشياء (classes d'objets)، بباقي النظريات البنيوية والتوليدية انطلاقها في وصف الوحدات اللّسانية من الجملة البسيطة باعتبارها وحدة دنيا لدراسة المعنى ولكنّها تفترض على غرار نظريّة «معنى ـ نصّ» (Theory Meaning Text)، أنّ وصف لسان ما وصفا علميا صريحا يعني بالضرورة بناء معجم صريح لذاك اللّسان تُضبط فيه خصائص كلّ وحدة والصّنف الذي يمكن أن تنضوي تحته.

وبما أنّ نظرية «أصناف الأشياء» التي تعود جذورها إلى نظرية «النّحو ـ المعجم» تعتمد المكوّنات المعجمية والمكوّنات التركيبية الدلالية في وصف الوحدات وتوزيعها إلى أصناف بعينها، فإنّ مختلف تلك الأصناف سواء كانت كبرى أو فرعية وما تتميّز به من سمات مقولية، قابلة لأن تستثمر لا في مجال الصناعة القاموسية فحسب، بل في مجال تعليم الألسنة وتطوير مهارات المتعلّمين حتى يصبحوا ذوي قدرات تواصلية كافية.

الكلمات المفاتيح: اسم، أصناف الأشياء، صنف، طبقة، مقولة، مكون دلالي، مكوّن معجمي.

The Concept of Class in Objects Classes Theory

and Its Role in Teaching Arabic to Non-Native Speakers

Prof. Mohamed Sahbi Baazaoui
University of Alwasl Dubai, United Arab Emirates
mohamed.baazaoui@alwasl.ac.ae
https://orcid.org/0000-0002-2942-9658

ABSTRACT

The main purpose of this research is to examine theory "classes of Objects", which has a paramount influence on developing descriptive linguistics, and to shed lighter on the important role of the concept of «Class» in applied linguistics especially language teaching. Although this theory (Classes of Objects) correlates with other structuralist and generative theories in terms of regarding the lexical units forming the simple sentence as the minimal units of studying meaning, it postulates, like Meaning-Text theory, that the scientific description of any given language necessarily requires the exquisite construction of a lexicon that specifies the features of each lexical unit and the classes included in it.

Since the theory of Classes of Objects, which has its roots in Lexico- grammar theory, relies on the lexical and syntactico-semantic components in describing and distributing lexical units into distinct classes, those various main classes, and the sub-classes, which are characterized by their categorical features, can be effectively employed not only in making dictionaries but also in teaching languages and developing the learners' communicative skills.

Keywords: category, class, classes of objects, lexical component, noun, semantic component.

تمهيد:

نروم من خلال هذا البحث العودة إلى «التصنيف» باعتباره أداة من الأدوات المنهجية المعتمدة في وصف الألسنة البشرية وفي التعرّف على خصائصها وتفهّمها علاوة على ما يلعبه من دور في مراقبة كفاءاتها التفسيرية[1]. وقد تطوّر الاهتمام بالتصنيف وتزايد في مختلف المجالات المعرفية إلى حدّ أنّ القائلين بتفاعل العلوم والمعارف قد اعتمدوه من بين القرائن التي اعتمدوها في الاستدلال على اتّصال تلك المعارف وفي التعرّف على قوانينها وأهدافها. ومع أنّ التصنيف قد كان من بين الأدوات التي اعتمدها النحاة القدامى، من العرب ومن غير العرب، في وصفهم الأنظمة اللّسانية التي اشتغلوا بها، فإنّ العودة إلى وصف الألسنة البشرية في النّصف الثاني من القرن العشرين انطلاقا من البحث في القواسم المشتركة بينها (Les Universaux Linguistiques) قد قوّى النزعة الوصفية لدى عدد من اللّسانيين فاعتبروا التصنيف شرطا ضروريا من شروط وصف الألسنة؛ لأنه يمكّن اللّساني من التأكّد من النتائج الوصفية علاوة على تمكينه إيّاه من اجتناب عمليات الانتقاء في الوصف.(Gross, 1979)

ضمن هذا السياق تأتي نظرية «أصناف الأشياء» لـ«غاسطون قرّوص» (Gaston Gross) وهي نظرية تطمح إلى تجاوز إخفاقات بعض النظريات التحويلية في وصف الوحدات اللّسانية والبحث في مظاهر انتظامها. ولعلّ أهمّ ما تميّزت به هذه النّظرية أنّها أعادت الاعتبار للمعجم في الوصف، على غرار نظريّة «معنى ـ نصّ» وأعمال «مخبر اللّسانيات الحاسوبية» (LLI)، كي يتسنّى التعرّف على مختلف خصائص الوحدات واستعمالاتها. وقد أدّى ذلك إلى التوسّع في تدقيق خصائص كلّ وحدة وتوزيعها بالنّظر إلى تلك الخصائص ضمن أصناف تمكّن من وضع معاجم قابلة للحوسبة ووضع برمجيات في مجالات مخصوصة تساعد على الترجمة الآلية.

وبما أنّ نظرية «أصناف الأشياء» تنطلق من الاشتغال بالوحدات المعجمية في الاستعمال والتداول استكمالا لخصائصها التركيبية وخصائصها المعجمية، فقد

(1) نشير في هذا السّياق إلى أنّنا نخصّ بـ«التصنيف» معناه اللّساني المباشر لكون التصنيف من الأدوات الحاضرة في حياتنا اليومية ونحن نتعامل مع الموجودات والأشياء التي حولنا. ولولا التصنيف الذي ننجزه، وإن بصورة غير واعية، لما أمكننا تجاوز فوضى الأشياء والموجودات في الأوساط التي نحيا فيها وبها.

رأينا أن ننطلق من مفهوم «صنف» (classe) الذي اعتمدته هذه النّظرية في تصنيف الوحدات وأن نوضّح مظاهر الاستفادة منه في تعليم العربية لسانا ثانيا بحثا عن حلول لبعض عوائق تعلّم العربيّة خاصّة أنّه قد شاع في أوساط المتعلّمين اليوم أكثر من أيّ وقت مضى، الاعتقاد بصعوبة العربيّة وتعقّد نظامها مقارنة مع باقي الألسنة البشريّة. وقد أصبح هذا الاعتقاد ضربا من الإجماع تعدّى في كثير من الأحيان المتعلّم إلى المعلّم رغم تأكيد المشتغلين بتعليم الألسنة على أنّ عمليات التدخّل التّعليمي واحدة في مختلف الألسنة، وأنّ التّفاوت في تعلّم الألسنة مقترن بمدى استعداد المعلّم سواء في منهجه التعليمي أو في معرفته العلمية التي يوظّفها في بناء مختلف الأنشطة التعليمية (الشريف، 2014).

فنحن نطمح من خلال هذا البحث في مجال «اللّسانيات التعليمية» (educational linguistics) إلى بيان سبل الانتفاع ببعض مكتسبات نظريّة «أصناف الأشياء» في تعليم العربية لسانا ثانيا رغبة في تجاوز تدريسها باعتماد «التلقين» أو «الترجمة» أو«القواعد» وهي طرائق أثبت المهتمّون باكتساب اللغة الثانية عدم نجاعة الاشتغال بها في تطوير كفايات المتعلّم اللّغوية خاصّة إذا اعتُمدت إحداها بمعزل عن الأخرى (Leaver and Shekhtman, 2002). ونفترض أنّ تعليم الألسنة عموما يقتضي الانطلاق من طريقة تعليمية تتميّز بالجمع بين النّظرية والممارسة الفعلية للغة، وهو ما سنعمل على بيان وجاهته في الفقرات الموالية من البحث انطلاقا من الاهتمام بتعليم العربية لسانا ثانيا.

1. «أصناف الأشياء» ودورها في إعادة وصف وحدات الألسنة الطّبيعية:

تتنزّل نظرية «أصناف الأشياء» ضمن سياق معرفي عامّ يطمح أصحابه إلى إعادة وصف الألسنة البشرية على نحو يسمح بتطويعها رغم تنوّعها وتعقّدها، إلى أنظمة الحاسوب وبرمجياته. وتُعتبر هذه النّظرية، إلى جانب نظرية معنى ـ نصّ ونظريّة النّحوـ المعجم، بديلا للاتّجاهات اللّسانية التي منحت الأولويّة للتنظير على حساب المباشرة الوصفية للألسنة. ويمكن اختزال الغاية النّظرية لهذه النظرية في تحقيق وصف مشكلن منتظم لوحدات اللّسان الطّبيعي يمهّد لمعالجته آليا. وقد يكون مفهوم «أصناف الأشياء» من أهمّ إضافات غ. قروص ضمن مشروع الوصف الشّامل للألسنة البشريّة، لأنه منح الآلة قدرة أكبر على التعرّف على الوحدات

والتفريق بينها، وتحديد طبيعة كلّ وحدة والصّنف الذي تنتمي إليه (المجدوب، 2014).

وبقطع النّظر عمّا تتميّز به هذه النّظرية من مبادئ وفرضيات، فإنّ انطلاقها من كون الوحدات المعجمية لم تعُدْ مجرّد كيانات منغلقة على ذاتها، فهي كيانات تُحدّد بمقتضى شروط استعمالها في الجمل (Le Pesant & Colas,1998)، لم يكن مفيدا في مراجعة المداخل القاموسية فحسب[1]، بل في بناء وصف مشكلن للملكة اللّغوية في لسان مّا يقطع مع كلّ مظاهر «الانتقائية» في الوصف ويجنّب إلى حدّ بعيد الآلة أو متعلّم ذاك اللّسان إمكان إنتاج جمل غير مقبولة دلاليا. ضمن هذا السّياق استُحدث مفهوم «أصناف الأشياء» وهي أصناف دلالية (classes sémantiques) مبنية انطلاقا من مقاييس تركيبية، ويتحدد كل صنف منها باعتباره محمولا ينتقي بشكل مخصوص الوحدات التي تشكّله[2].

ومع أنّ عمليات وصف الألسنة وشكلنتها قد ظهرت في النّحو التوليدي والنّحو التحويلي باعتماد «السّمات التركيبية» (Traits Syntaxiques) مدخلا لضبط قواعد انتقاء يتمّ بموجبها انتقاء عنصر ما عنصرا آخر من العناصر المتوافرة في المعجم، فإنّ محدوديّة هذه المقاربة التي تُفسّر، في نظر بعض الدّارسين، بقلّة السّمات المعتمدة في الوصف وبانفصالها عن مجال التركيبيّة (La syntaxe) (الورهاني، 2009، ص. 26)، قد كان وراء ظهور المفهوم. ولذلك فإنّ مراجعة تلك «السمات» في الوصف واستحداث مفهوم «صنف» يُعدّ من أبرز إضافات هذه النّظرية بما أنّه قد مكّن المشتغلين بوصف الألسنة من مزيد تفريع تلك السّمات وجعل عناصر المعجم موزّعة في مجموعات بحسب ما تتميّز به من خصائص دلالية تركيبيّة.

ولعلّ النّتائج الوصفية التي تحقّقت بفضل نظريّة «أصناف الأشياء» وأثر اعتماد المفهوم في إنتاج جمل مقبولة نحويا ودلاليا، من بين الحوافز التي دعتنا إلى استثمار المفهوم في تعليم العربية سواء للناطقين بها أو الناطقين بغيرها. فنحن

(1) نشير في هذا الباب إلى أن مداخل القواميس التقليدية تتكون من كلمات، في حين أنّ مداخل القواميس الإلكترونية تأخذ شكل جمل تُصاغ في شكل لساني رمزي يصف بدقّة استعمالا واحدا للكلمة المعنية، وصفا مندمجا (description intégrée) وإفاديا (en intension) (الماجري، 2009).

(2) يمكن العودة بخصوص تعريف أصناف الأشياء إلى دنيس وكولاس (2012، 1/ 729 وما بعدها).

نعتقد أنّ من عوائق تعليم الألسنة عدم توفّر الظّروف الملائمة لذلك، وأهمّها اعتماد طرق تعليمية ينعدم فيها التّرابط بين النّظرية والممارسة الفعلية للّغة[1]. ولذلك فإنّ العودة إلى نظرية «أصناف الأشياء» والانطلاق منها في تقديم تصوّر بديل في تعليم العربية لسانا ثانيا سببه، في رأينا، أهميّة النّتائج التطبيقية التي تحقّقت باستعمالها في الوصف اللّساني وبما تنبني عليه من أسس نظريّة جعلت منها مقاربة معجميةـ نحويّة، يرتكز أصحابها في وصف وحدات اللّسان على «**الجملة البسيطة**» ويعتبرونها وحدة أساسية دنيا[2] قائمة على وحدات معجمية عاملة بنيويا عمل الرّؤوس في متعلّقاتها[3].

تنتسب إلى هذه النّظرية مقاربة معجميّة في التّعليم تعتبر المعجم أساس النّحو وتعتمد الوحدة المعجميّة بما تلعبه من أدوار عاملية وسيلة من أهمّ الوسائل الموصلة إلى اكتساب اللّسان المستهدف. وبقطع النظر عن الأسس البيولوجية وعن دور العوامل الاجتماعية والثقافية في اكتساب اللغة، فإنّ تلك المقاربة تنطلق من أصناف الوحدات وتستثمر الخصائص المعجميّة الدّلالية لكلّ صنف من تلك الأصناف في بناء خطّة بيداغوجيّة تشتمل، من ضمن الأنشطة التي تشتمل عليها، على التمارين التي يجريها المتعلّم سواء في اختياره «المسانيد» (prédicats) التي تنتقي بدورها «المعمولات» (arguments) التي تحتاج إليها وتتلاءم معها[4] أو في

(1) لم يختلف المهتمّون بتعليم الألسنة البشريّة في التأكيد على ضرورة التلازم بين النظرية والتطبيق، بل إنّ التطبيق، بالمعنى العلمي للمصطلح، يحتاج، في نظرهم، إلى نظريّة أو **نظريات** لسانية متينة تمكّن المشتغلين به من اختبار مدى سلامة ما توصّلوا إليه إجرائيا. وفي هذا السّياق أكّدوا على حاجة المعلّم، في منهجه التعليمي، إلى أن يكون: «على أقصى ما يمكنه من معرفة علمية يستعملها نبراسا لجميع الأنشطة التطبيقية» (الشّريف، 2014، ص ص. 81 –98).

(2) «Nous considérons que l'unité minimale de signification est la phrase au sein de laquelle est déterminé l'emploi de chaque mot. La phrase obéit à la définition suivante:
f (x) f étant une fonction, c'est–à–dire le prédicat, et x des variables, c'est–à–dire les arguments du prédicat» (Salah Mejri, 2007, p. 57).

(3) «Le prédicat sélectionne les arguments, c'est-à-dire détermine, parmi les substantifs, ceux qui sont compatibles avec lui. Cet ensemble peut être représenté par le schéma suivant: prédicat (arg1, arg2, arg3,…)» (Gross, 2012, p. 14).

(4) «Nous définissons un prédicat comme un mot qui opère une sélection déterminée parmi les mots du lexique.. Les arguments sont les éléments lexicaux ainsi

ضروب التحويل والاستبدال والإضمار التي يجريها على الجمل وهو يطلب الغرض المناسب للمقام.

فالاهتمام بإضافات نظريّة أصناف الأشياء في تدقيق بعض الأسس المفهوميّة العلميّة والتعليمية راجع إلى ما لاحظناه في النّظريّة العلمية وفي المقاربة التعليمية المقترنة بها من مزايا تسمح بتمكين المتعلّم من تعلّم كيفية استخدام اللغة بغرض التواصل. وقد قادنا الوعي بأهميّة تلك النّظريّة إلى إعادة التّفكير في تعليم الألسنة بناء على ما تقدّمه اللّسانيات من معارف نظريّة تساعد المتخصّصين في هذا الباب على أن يجدوا حلولا للمشكلات اللّغوية التّعليمية التي تواجههم[1]. ونظرًا إلى اتّساع المجال في هذا الباب وما قد يثيره من تساؤلات أهمّها علاقة «اللّسانيات التطبيقية» بـ«اللّسانيات النّظرية» وموقع «اللّسانيات التعليمية» منهما، فإنّنا نكتفي في هذا المقال، كما أشرنا إلى ذلك في فقرات سابقة، ببيان وجاهة مفهوم «أصناف الأشياء» في تجاوز بعض الصّعوبات الابستمولوجيّة التي تحول دون اكتساب المتعلّم اللّسان الذي يتعلّمه.

2. من السّمات العامّة إلى أصناف الأشياء:

لقد حدّد النحو التوليدي التّحويلي جملة من السّمات التركيبيّة لوصف كيفية اشتغال الوحدات المعجمية وتقديم شكلنة مجرّدة للأبنية الإعرابية التي تتطلّب مهما تنوّعت واختلفت، «رأسا معجميّا» (Head) يطلب قبله «مخصّصا» (Specifier) وبعده «متمّما» (Complement). وبغضّ النّظر عن مدى كلّية التمثيل الذي اقترحه تشومسكي Chomsky للبنية الإعرابية[2]، فإنّ اهتمامه بتركيب تلك الأبنية وبالعلاقات بين الوحدات المكوّنة لها كعلاقة التضمّن المباشر (Immediatly Contain) وعلاقة التحكّم المكوّني (C_Command) وعلاقة التّجاور (Sister)..، قد أفضى إلى تحديد عدد من السّمات المعجمية الدّلالية غايتها ضبط قواعد انتقاء (Règles de selection) على أساسها ينتقي عنصرٌ ما عنصرا آخر من العناصر

sélectionnées par les prédicats dans le cadre de la phrase simple» (Gross, 2012, p. 13).

(1) انظر بخصوص المشكلات التعليمية التي تواجه متعلّمي (ل2): الحمد (2015).

(2) انظر الطّعون المقدّمة على هذا التصوّر ضمن مقال سميّة المكّي (2009).

المتوفّرة في المعجم[1].

غير أنّ السّمات المقترحة في ضبط خصائص المعمولات ضمن هذا الاتّجاه، من قبيل [± حيّ] و[± بشر] و[± ملموس] وغيرها من السّمات المرئيّة/ الظّاهرة (Visible Features) والسّمات غير المرئيّة/ الخفيّة (Features Invisible) التي عمل تشومسكي على تدقيقها ضمن نظريّة الفحص(Checking Theory)، قد أفضت إلى نتائج أهمّ ما يميّزها أنّها غير نسقيّة وغير منتظمة، فضلا عن كونها غير محدّدة. وقد أظهر اعتماد هذا النّوع من السّمات في وصف الجمل وتوليدها محدودية في الحدّ من إمكان توليد جمل لاحنة. من ذلك أنّ سمات المسند «**أكل**» وهي بالنسبة إلـى:

ـ المعمول (1): [حيّ]+[بشر]/ [– بشر]

ـ والمعمول (2): [حيّ]/[– حيّ] +[– بشر] +[ملموس]،

قد تمكّننا من إنتاج جمل من قبيل[2]:

(1)ـ [*أكل سامي بعض العنب*]

ولكنّها لا تمنع من إنتاج جمل من قبيل:

(2)ـ *[*أكل سامي خشبة*]

(3)ـ *[*أكل الخروف حمارا*]،

باعتبار أنّ المعمول (1) في المثال (3) وهو «الخروف»، قد وصف بنفس السّمات التي وُصف بها «سامي» في المثال (1)، وأنّ الوحدات التي تشغل المعمول (2) في مختلف الأمثلة المذكورة وهي «بعض العنب» و«خشبة» و«حمار» قد وصفت بدورها بنفس السّمات؛ إذ «المأكول» يمكن أن يكون حيّا أو غير حيّ، ويكون ملموسا ومن غير البشر

ضمن هذا السياق وفي إطار سعيه إلى تجاوز إخفاقات الاتجاه التوليدي التحويلي في وصف الجمل وتوليدها، اقترح «غ. قروص» مفهوم «أصناف الأشياء»

---

(1) يمكن أن نوجز السّمات المقولية التي اعتمدها تشومسكي في دراسة الوحدات المعجمية والتمييز بينها في أربعة أنواع من السّمات هي: **أ/ سمات مقولية ظاهرة** ويقسمها إلى معجمية (اسم، فعل، حرف، صفة...) ووظيفية (تصريفية وتركيبية)، **ب/ سمات غير ظاهرة لفظا**، وهذا النوع من الوسم يتضمّن السمات الاختيارية (Optional Features)، **ج/ الوسم بالمحلّ، د/ قوة العنصر(F) في الوسم إذا كان العنصر (F) مقولة** (1995, p. 277).

(2) انظر مثال المسند «أكل» ضمن الورهاني (2009، ص ص. 26ـ27–).

بديلا للسّمات التركيبية وجعل من «الأصناف الكبرى» (hyper classes) و«الأصناف الفرعيّة» (sous_classes) بديلا للتفريع المقولي (sous_catégorisation) الذي لم يحل دون التصدّي لإشكال اللّبس ولم يمكّن اللّساني من وصف الوحدات المعجمية وصفا مستقصى يأخذ بعين الاعتبار مختلف أشكال تحقّقها ويحدّد ما يوجد بينها من علاقات معجمية دلالية تسمح ببناء معاجم قابلة للحوسبة مستجيبة لشروط المعالجة الآليّة.

وقد ترتّب على هذا الاختيار المنهجي مزيد تدقيق السّمات الدّلالية بأخرى إضافية بهدف الوصول إلى وصف يراعي طبيعة العلاقة بين المسانيد والمعمولات المتّصلة بها. من ذلك أنّ المسند «**تبّل**» مثلا، لا ينتقي من المعمولات المنتمية إلى صنف «غذاء» إلاّ ما انتمى منها إلى صنف «مأكولات مالحة» فلا يمكن أن يقال مثلا كما في (4):

(4)ـ *[**تبّل** الطبّاخ (العصير، المرطّبات،...)]

في حين يمكن القول كما في (5):

(5)ـ[**تبّل** الطبّاخ (السلطة، الخضروات، السّمك،..)]، بما أنّ «**تبّل**» ملابس لهذه الأصناف من الأطعمة.

انطلاقا من هذا التصنيف الذي يكون بموجبه صنف «مأكولات مالحة» صنفا فرعيا لـ«مأكولات» وصنف «مأكولات» يكون بدوره صنفا فرعيا لـ«غذاء»، يمكن تحديد قيود انتقاء تجنّبنا إلى حدّ بعيد إمكان إنتاج جمل غير مقبولة دلاليا[1].

ولمزيد السيطرة على أصناف الوحدات المعجمية وصفيا، استحدث غ. قرّوص مفهوم «المجال»(Domaine)، واعتمده إلى جانب مفهوم «صنف» في مزيد تشفير الوحدات المعجميّة وتنظيمها دلاليا. من ذلك أنّ ربط صنف من المسانيد من قبيل: [«**أكل**» و «**شرب**» و«**التهم**» و«**تناول**»...] بمجال «التغذية»، وصنف من قبيل: [«**قلّم**»

(1) يمكن أن نشير في هذا السّياق إلى أنّ بعض المسانيد لا تفرض قيودا على معمولاتها أو على الأقل على البعض منها كما في قولك: [تجاوز (الظلّ، الرّجل، الأمر...) (الحائط، المرأة، الحدّ،...)] أو أنّ القيود التي تفرضها قليلة كما هي الحال بالنسبة إلى المسند «فكّر» في قولك:[فكّر زيد في (زوجته، المقال، حريته،..)]. يمكن التوسّع في القيود التي تفرضها المسانيد على معمولاتها بالعودة إلى أطروحة الباحثة ليلى المحجوب، وقد أتمّت إنجزاها بإشرافنا وهي بعنوان: «الحمول الملابسة في اللغة العربية المعاصرة»: الحمول الملابسة لطبقة «الغذاء» أنموذجا. كلية الآداب بسوسة 2017/ 2018.

و«**حرث**» و«**حفر**»،...] بمجال «الفلاحة»، لا يساعد على تدقيق ما يوجد بين الوحدات المعجمية من علاقات تسهم في وضع معاجم قابلة للحوسبة فحسب، بل على الاستفادة منه، كما سيتّضح لاحقا، في تعليم الألسنة خاصّة أنّ متعلّم (ل2) أحوج ما يكون إلى تنظيم تصوّري للموجودات والوحدات المعبّرة عنها، وهي مرحلة أساسية من مراحل اكتساب اللّسان المستهدف ذهنيا. فإدراك المتعلّم لأصناف الوحدات وتمثّله لمجالاتها هو المحدّد لدرجة وعيه بثقافة مستعملي ذاك اللّسان وباستعماله في المقامات المناسبة لــه.

ويبدو أنّ التوسّع في وصف المسانيد باستحداث مفهوم «المجال» مقترن بأهداف النّظرية الوصفية والتعليمية التي يعتبرها أصحابها، أمام محدودية بعض النّظريات اللّسانية المتّصلة بها وصفيا، بديلا مناسبا لوصف وحدات اللّسان واكتسابه. انطلاقا من هذا التصوّر ومن وعينا بأهميّة مفاهيم الوصف والتحليل في تدقيق الوحدات المعجمية وفي تقييم النظرية المتّصلة بها وما تقترحه من وصف للغة، يمكن اعتبار «المجال» بصفته محددا دلاليا للصنف و«الصنف» وما ينبني عليه من تفريعات من بين الأدوات المساعدة على تعميق النّظر في الأنموذج المناسب لتعليم الألسنة باختبار مدى قدرة المقاربة المعجمية التعليمية المنبثقة عن نظرية «أصناف الأشياء» على تمكين المتعلّمين من الوصول إلى مرحلة الاكتساب الحقيقية المتّصفة بــعبارة الشريف بــ«التلقائية والعفويّة السيّالة السلسة في التّواصل السّليم» (بعض الأسس النّظرية لمقاربة نحوية عامّة، 91 /2014).

المهمّ في هذا الباب أنّ الاهتمام بالتصنيف باعتباره نشاطا يهدف المشتغلون به إلى تنظيم الموجودات وإرجاعها، على تعدّدها وتنوعها، إلى عدد محدود من الأصناف من أهمّ إضافات نظريّة «أصناف الأشياء». فقد حاول غ. قرّوص أن يتخلّص من كثير من العوائق الوصفية التي اصطدمت بها بعض النّظريات اللّسانية السّائدة باستحداثه مفهوم «صنف» بديلا للسّمات العامّة. وقد أدّى هذا الاختيار إلى تعميق النّظر في طبيعة العلاقة بين المسانيد ومعمولاتها وفــي السمات الدّلالية والتركيبية التي تمكّن من تنظيم الوحدات المعجمية وإرجاعها إلى أصناف بعينها.

وقد أدّى التوسّع في الاهتمام بالسمات إلى تعميق النّظر في وصف الوحدات المعجمية بالتفكير في وضع قواميس إلكترونية تمكّن مستعمل اللّسان من التعرّف على مختلف استعمالات وحدة معجمية مّا، علاوة على تعرّفه عن كيفية توليدها

وعن العلاقات الدّلالية التي تربطها بالوحدات المتّصلة بها. وقد اقترن الاهتمام بهذا المبحث بتنامي الاهتمام بالمعالجة الآلية للغات وبالتفكير في البرمجيات المخصوصة التي تساعد على الترجمة الآلية. ورغم ما في هذه المباحث من عوائق وصعوبات، فإنّ البحث فيما تفيده الوحدة المعجمية من معان، أي: في مختلف استعمالات تلك الوحدة قد أدّى، لا محالة، إلى ظهور بحوث ودراسات عمل أصحابها على إعادة النّظر في وصف الوحدات اللّسانية وتصنيفها استنادا إلى عدد من الاختيارات النّظرية الصّريحة وغير الصّريحة[1].

وقد عزّز هذا النّشاط المقاربة التعليمية التي تعتبر المعجم أساس النّحو وأدّى إلى تعميق النّظر في عدد من المفاهيم اللّسانية المتّصلة بها من قبيل مفهوم «الحقل المعجمي» ومفهوم «الحقل الدّلالي» ومفهوم «الوحدة المعجمية» علاوة على مناقشة مفهوم «صنف» الذي اعتمده غ. قرّوص، من بين المفاهيم التي اعتمدها، في بناء اختياراته المنهجية وفي وضع جهازه الواصف. وقد دلّت مختلف النقاشات الدّائرة في هذا الباب على وجاهة مبحث التصنيف في اللّسانيات التطبيقية وخاصّة في مجال تعليم الألسنة واستكشاف الصعوبات المتّصلة بها. وقد تكون تلك الاختيارات الوصفية المبنية على «الأصناف» و«المجالات» والمتولّدة من نظريّة لها أسسها العامّة ولها أيضا مقترحاتها التطبيقية من بين المداخل التي أسهمت في بيان أثر اللّسانيات في تعليم الألسنة كما سيتّضح في الفقرات الموالية من البحث.

3. أثر الأصناف في تطوير كفاية المتعلّم التواصلية:

لا نسعى بهذا العنصر إلى الإقرار بأنّ نظرية «أصناف الأشياء» نظرية تعليمية خالصة وأنّ المقترحات الوصفية والمفاهيم الإجرائية التي اعتمدها واضعها هي منتهى ما يمكن بلوغه في مجال تعليمية الألسن، بل إلى التأكيد على أهميّة هذه النّظرية بما تطرحه من نظرات تحليلية عميقة تتعلق بوصف وحدات اللّسان وبمدى قدرتها على تذليل الصعوبات المتّصلة بتعليمه انطلاقا من وعينا بأنّ تعليم الألسن يقتضي أنشطة محدّدة تراعي الاستعمال الطبيعي للسان وتُبنى من البسيط إلى المركّب بناء يضمن سرعة الاكتساب ويمكّن المتعلّم من المشاركة في المواقف

(1) انظر في هذا الشأن أعمال كلّ من:
Levin (1993); AL-Qahtani (2004); Geneviève (2011); Gross (2012).

التواصلية بإنتاجه أبنية نحوية، قائمة على وحدات معجمية، ملائمة لمختلف تلك المواقف.

ولعلّ الدّاعي إلى الإقرار بدور «نظرية أصناف الأشياء» في تذليل بعض الصّعوبات المتّصلة بتعليم الألسن أنّ استحداث مفهوم «مجال» إلى جانب مفهوم «صنف» قد وسّع من دائرة هذه النّظرية؛ إذ أصبحت الوحدات الإسنادية مقترنة، إلى حدّ مّا، بمقامات ومشاهد تصوّرية تدلّ على أنّ هذه المقاربة في التعليم التي تنطلق من المعجم لا تهمل كلّيا البنية الخطابية المجاوزة له. وقد يكون التوسّع في تحديد المجالات ضمن هذه المقاربة والتمييز بين ما يكون مجالا رئيسيا (domaine primordial) وما يكون فرعيا من بين العناصر الدّالة على أهميّة السّياق في تصنيف الوحدات والتمييز بين مختلف استعمالاتها. وعليه فنحن ننبّه، قبل تقديمنا مقترحات إجرائية توضّح أهميّة «الأصناف» في تطوير كفاية متعلّم (ل2) التّواصلية على وجه الخصوص، إلى أنّ نظرية «أصناف الأشياء» التي تهدف إلى شكلنة الوحدات المعجمية بهدف معالجتها آليا، لا تعني بالضّرورة أنّها نظرية شكليّة محضة، بل هي نظريّة ترمي إلى بناء معاجم قابلة للحوسبة ولا تغفل عن الوظيفة الدّلالية التّداولية التي تفيدها الجمل باعتبارها وحدات إسنادية مقترنة بمقامات تواصلية محدّدة.

بناء على ما تقدّم فإنّ مفهوم «صنف» الذي اعتمدته في وصف وحدات اللّسان وتحديد ما يوجد بينها من علاقات معجمية دلالية يمكن أن يسهم في تطوير كفاية المتعلّم التّواصلية إذا اعتُمد في وضع أنشطة تعليمية موجّهة تمكّن المتعلّم من معرفة بنية اللّسان وتمكينها إيّاه من الإلمام ببعض المقامات التواصلية التي تنعكس في استعماله الأبنية القائمة على وحدات معجمية في الأغراض المتناسبة معها. معنى ذلك أنّ الفوائد التعليمية المترتّبة على اعتماد نظريّة «أصناف الأشياء» إطارا نظريا لتنظيم الموادّ ومساعدة المتعلّم على اكتساب اللّسان الذي يتعلّمه قد أصبحت من المبرّرات التي المعتمدة في الاستدلال على وجاهة المقاربة التعليمية المتّصلة بهذه النّظريّة، في إيصال المتعلّم إلى اكتساب اللّسان المستهدف.

وبما أنّ العودة إلى النّظريات اللّسانية في تعليم الألسن يندرج في إطار البحث عن المنوال اللّساني الأمثل الذي يمكن اعتماده لتحقيق الأهداف المرجوّة في التّعليم، فإنّ عددا من المفاهيم العلميّة في نظريّة «أصناف الأشياء» قابلة لأن تستثمر في بناء ذاك المنوال وفي تطوير تعليم الألسن عموما وتعليم العربية لسانا ثانيا على

وجه الخصوص. ويمكن أن ينعكس استثمار مفهوم «صنف» في التعليم في الأنشطة والتطبيقات التي تحمل المتعلّم على إجراء ضروب شتى من التحويل والتعويض والتكرار تمكّن من رصد مدى تطوّر كفايته التواصلية وتسمح بقياسها في مرحلة لاحقة.

ورغم كون الجملة بناء نظريا مجرّدا ووحدة قصوى في الوصف في عديد النظريات النحوية واللّسانية، فإنّها في نظرية «أصناف الأشياء» غير منفصلة عن المتكلّم في علاقته بالمخاطب تمام الانفصال، بل هي قريبة إلى حدّ ما، من مفهوم «القول» (énoncé, Utterance). ويبدو أنّ العناية بمفهوم «المجال» هي التي مكّنت الجمل من سياقاتها الواردة ضمنها. فاختيار المسانيد لمعمولاتها رغم كونه يبدو حرّا متوقّفا على ما يمتلكه المتعلّم من رصيد معجمي، فهو موجّه بحسب خصوصية المجال وطبيعته. فلو انطلقنا من الوحدات المعجمية الموالية «قرأ» «شرب» «كتاب» لتبيّنّا أنّ لكلّ وحدة من الوحدات المذكورة قاعدة دلالية تحتوي على شبكة من المجالات العرفانية منها ما هو أوّلي بسيط ومنها ما هو غير أوّلي[1]. فالمتعلّم يمكنه استعمال الوحدة وتوظيفها في سياقاتها متى استوعب قاعدتها الدّلالية وتمكّن من تحديد خصائصها. أمّا متى استعصت القاعدة الدّلالية لوحدة معجميّة مّا، فإنّه لم يعد بإمكانه التصرّف فيها بالتحويل أو التعويض أو الحذف...، وفي هذا ما يدلّ على أنّ تلك الوحدة لم تصبح بعد ضمن رصيده المعجمي الذي يستعمله في التّعبير عن أغراضه. ولذلك فإنّ تنظيم الوحدات ضمن أصناف وتحديد المجالات التي تعود إليها يقلّص من عوائق الاكتساب؛ إذ يمكّن المتعلّم من تطوير رصيده المعجمي كما يؤسّس لتدخّل تعليمي فعّال مبني على أصول نظريّة واضحة.

فلو أخذنا المسند «قرأ» الذي يقتضي معمولا أوّل | 0 [+حيّ] +[+بشر] ومعمولا ثانيا ينتمي إلى صنف «نصوص»(مقالة، قصيدة، رواية) أو صنف «دعائم الكتابة» (كتاب، جريدة، كرّاس)، فإنّه بإمكان المتعلّم أن يعبّر به عن سياق تخاطبي محدّد يصف من خلاله «فِعْلَ زيد» بقوله: «قرأ زيد رواية» وهو على وعي بأنّ مجال «الرّواية» مجال الآثار المكتوبة التي لها مضمون دلالي وأنّ «الرّواية» ليست «مقالة» ولا هي «قصيدة». فمعرفته بالحقل الدلالي للمسند «قرأ» ووعيه بما يتطلّبه ذاك المسند من

(1) يمكن التوسع في هذه الملاحظة بالعودة إلى: (بن غربية، 2010، ص ص. 48-49).

علاقات إعرابية دلالية[1] يمكّنانه من التوسّع في استعمال تلك الوحدة بإجراء عدد من التحويلات على معموليها مع المحافظة على ما يتميّز به كلّ معمول منهما من سمات معجمية دلالية. ولذلك فإنّ صنف «نصوص» هو الصّنف الذي يصلح لأن تكون وحداته، وهي معمولات ثانية بالنسبة إلى المسند «قرأ»، بدائل يمكن أن يلجأ إليها المتعلّم لتوسيع دائرة مقاماته التواصلية دون أن ينتج جملا غير مقبولة أو هي ضعيفة المقبولية.

وفي هذا المستوى تبرز أهميّة مفهوم «أصناف الأشياء» التعليمية. فهو يسهم في توزيع الوحدات المعجمية إلى مجموعات تشترك عناصرها في الخصائص الدّلالية والتركيبية ذاتها. فاعتبار المعمول الثاني للمسند «أكل» عنصرا منتميا إلى صنف «غذاء» يجنّب مستعمل اللّسان استعمال ما لا يصلح أن يكون غذاء مثل «كتاب» أو «فصل» أو «كرسي». ولكن هذا لا يمنعه من استعمال معمولات من قبيل «عصير» أو «ماء» أو «لبن» لينتج جملة من قبيل (6):

(6) **[أكل زيد لبنا].

ولتمييز الجمل المقبولة من الجمل غير المقبولة دلاليا اتّجهت نظريّة «أصناف الأشياء» إلى مزيد تفريع الأصناف باعتماد خصائص أكثر دقّة، إلى أصناف فرعية أخرى تشترك وحداتها في الخصائص التركيبية والدّلالية ذاتها. من ذلك مثلا تفريع صنف «غذاء» بالنّظر إلى «ما يؤكل» و«ما يُشرب» صنف «مأكولات» وصنف «سوائل» الذي فرض بدوره تفريعا إضافيا تمثّل في صنف «مشروبات»، لعزل ما يشرب من السّوائل ممّا لا يُشرب منها كـ «النّفط» و«البنزين». وعليه فإنّ المعمول2 لـ«أكل» يتحدّد كالتّالي:

---

(1) نذكّر في هذا السّياق بأنّ البعد التعليمي لهذه المقاربة الوصفية يتحدد بالعودة إلى مجال معمولات المسانيد. فالمسند «قرأ» يتحدّد بمجال معمولات يتكوّن من:

ـ معمول1 (فاعل) هو القارئ

ـ معمول 2 (مفعول به) هو المقروء.

يحتاج كلّ واحد منهما إلى تحديد صنف الأشياء الذي ينتمي إليه. فيكون مجال معمولي «قرأ» على النحو التّالي:

ـ معمول 1 فاعل/ قارئ:[حيّ] +[بشر]

ـ معمول2 مفعول به/ مقروء: [ـ حيّ] +[ـ بشر]+ [ملموس] + «نصوص/ ما يُقرأ».يمكن العودة بخصوص هذه الملاحظة إلى:

Le Pesant (2001).

ـ معمول2 / المفعول به: [ـ حيّ] +[ـ بشر]+ [ملموس] + «غذاء» + «مأكولات».
وبهذه الطّريقة فقط يمكن للمتعلّم مستعمل اللّسان أن ينتج جملا «مقبولة» دلاليا.

المهمّ في هذا السّياق أنّ هذه المقاربة التي تنطلق في وصف الوحدات من طبيعة العلاقة بين المسانيد والمعمولات وممّا تتميّز به الوحدات من خصائص دلالية، لا يعني أنّها مقاربة صناعيّة ضيّقة مبنية على تكرار شكل نحوي بسيط يلجأ إليه المتعلّم للتّعبير عن حاجاته، بل هي مقاربة نحوية ـ معجمية تمكّن المتعلّم من استيعاب الأبنية النحوية وتمكينها إيّاه من تنمية رصيده المعجمي بتمييزه بين الوحدات المنضوية تحت الأصناف. فالوحدة المعجمية «كتاب» مثلا، وحدة منضوية ضمن صنف «دعائم الكتابة» ومنها (كتاب، جريدة، مجلّة،...)، ولها مجالها الخاصّ وهو «مجال الكتب والمؤلّفات». غير أنّ نزوع النّظرية إلى شكلنة الوحدات المعجمية يفرض مزيدا من تدقيق الوحدات بالتوسّع في ما تتميّز به كلّ وحدة أو كلّ مجموعة من الوحدات من خصائص. ولذلك فإنّ عبارات من قبيل «فصل» و«باب» و«قسم» هي من المقاييس المعتمدة في تمييز الوحدة «كتاب» من باقي الوحدات المنضوية معها ضمن نفس الصّنف وإن كان لـ ن. فلو (N.Flaux) ود. فان دي فلد (D.Van de Velde) مقاييس أخرى في تصنيف «الأسماء» تنبني على مجموعة من الثنائيات أهمّها في رأي الباحثتين ثنائية (مجرّد Abstrait/ ملموس Concret) وثنائية (منعدّ dénombrable / غير منعدّ indénombrable) وثنائية (حيّ animé/ غير حيّinanimé) وإن كانت هذه الثنائية من خواصّ الكائنات الحيّة من البشر ومن غير البشر[1].

المهم في هذا السياق أنّ للـ«كتاب» مجالا رئيسيا هو مجال «الآثار المكتوبة المعبّرة عن مضمون مّا» كما في (7):

(7) [الكتابُ قيّم] (نفيس، مفيد، مهمّ للغاية، ذو محتوى...) ومجالات أخرى يمكن أن ينصرف إليها أيضا بالاستعمال كما في قول القائل (8):

(8) [ثمن الكتاب مائة دينار].

فيصبح مجال «الكتاب» بهذا الاعتبار مجال «البضائع» ويتحدّد تبعا لذلك بوحدات من قبيل «باع» و«اشترى» و«مال» و«سوق» و«ثمن»... وفي هذا ما يدلّ على أنّ اكتساب وحدات اللّسان مرتبط ارتباطا وثيقا بمبدإ تجميع الوحدات انطلاقا ممّا

(1) Les Noms en Français: esquisse de classement

تتميّز به من خصائص دلالية وتركيبية[1].

غير أنّ اعتبار نظرية «أصناف الأشياء» نظريّة مفيدة في تعليم العربية لا يحجب في نظرنا الصّعوبات التي يمكن أن تعترض المتعلّم بالعودة إلى مكتسبات هذه النّظرية وهو ما سنعمل على إبرازه في العنصر الموالي من البحث.

4. صعوبات تعلّم العربية لسانا ثانيا باعتماد مفهوم «أصناف الأشياء»:

يأتي هذا العنصر لبيان بعض نقائص النّظرية المعتمدة في تعليم الألسن عموما وتعليم العربية لسانا ثانيا على وجه الخصوص. فرغم أهميّة نظرية «أصناف الأشياء» في تنمية كفاية المتعلّم التواصلية بتمكينه من تنمية رصيده المعجمي ومن استعمال الوحدات استعمالا سليما يمكّنه من التّعبير عن أغراضه فإنّ النّظريّة لم تتمكن، من النّاحية التعليمية على الأقلّ، من السيطرة على بعض الظواهر اللّسانية الأساسية التي يمكن إدراجها من ضمن صعوبات التعلّم، ومنها على وجه الخصوص ظاهرة «التكلّس» (Figement) وظاهرة «التعدّد الدّلالي» (Polysémie). وهما ظاهرتان متّصلتان بما تفيده الوحدات المعجميّة من دلالات.

4ـ 1 التكلّس ظاهرة لسانية ثقافية مجاوزة لما تفيده الوحدات المعجمية من دلالات:

ذكرنا في فقرات سابقة أنّ للمتعلّم القدرة على اكتساب معجم لسان مّا بالعودة إلى مفهوم «الأصناف» الذي يمكّنه من التعرّف على خصائص الوحدات الواقعة تحت نفس الصّنف دلاليا. وهو ما يتجلّى بوضوح في انتقائه المعمولات المناسبة لمسانيدها وإنتاجه جملا مقبولة تركيبيا ودلاليا. إلا أنّ الوحدات المعجميّة لا تعبّر دائما عن معنى واحد يمكن للمتعلّم أن يحافظ عليه في مختلف المواضع التي

(1) يذكر في هذا السّياق أنّ تجميع الوحدات بالعودة إلى مسألة القرابة الدّلالية هو المبدأ الذي اعتمدته بعض النّظريات المهتمّة بنظريّة الحقول الدّلالية وبالصّناعة القاموسية. فالوحدة المعجمية تتحدّد وتُصنّف بالنّظر إلى قاعدة دلالية تكوّن المجموعة أو الحقل الدّلالي. فالوحدات المعجمية من قبيل: «طاولة» و«سرير» و«كرسي» و«خزانة» تكوّن حقل «الأثاث» فيما تكوّن وحدات من قبيل: «مطر» و«ثلج» و«بَرَد» و«ضباب» و«عاصفة» و«زوبعة»...حقل «الظواهر المناخية»، يمكن التوسّع في هذه المسألة بالعودة إلى: مالتشوك وآخرون (2010، ص. 340 وما بعدها).

يجري فيها تلك الوحدة، بل إنّ عددا من الوحدات المعجمية تستعمل في اللّسان ضمن تراكيب مخصوصة تختزل عادة عددا من الخصوصيات الثّقافية لمستعملي ذاك اللّسان. وهو ما يجعل المتعلّم في حاجة ماسّة إلى معرفة تلك الخصوصيات ومحاولة الإلمام بها على نحو يسمح له بالسيطرة على اللّسان الذي يتعلّمه. وتتميّز هذه التراكيب التي توصف بـ«المتكلّسة» عن «التراكيب الحرّة» في كون معانيها لا تستخلص من «من معاني الوحدات المكوّنة لها» (Gross, 1996). وبالتّالي فإنّ متعلّم (ل2) يمكن أن يقع في سوء الفهم بسماعه أحدهم وقد استعمل المسند «قرأ» في جملة من قبيل: «قرأ له ألف حساب»، وهو من العامّية التّونسية ومن بعض العامّيات الأخرى، بما أنّه سيعمل على استخلاص معنى التركيب من معاني الوحدات المكوّنة له رغم كونه من التراكيب التي لا صلة لمعناها بمعاني الوحدات المكوّنة له.

والأمر نفسه بالنّسبة إلى جملة: «عاد بخفّي حنين» التي تستعمل في التّعبير عن «الخيبة» أو «الفشل»، مع أنّه لا يوجد في تركيب الجملة ولا في الوحدات المكوّنة لها ما يدلّ على «الخيبة» أو «الفشل» كما أنّه لا يوجد ما يدلّ على معنى «الهزيمة النّكراء» في قول القائل من الدّارجة التونسية: «كلا ما ياكل الطبل نهار العيد». ولذلك فإنّ هذا الصّنف من التراكيب الذي يختزل بعض الخصوصيات الثّقافية يمثّل صعوبة حقيقية في تعلّم الألسنة. وقد يكون من بين الأسباب التي دعت بعض الدّارسين إلى الحديث عن محدودية المقاربات المعجمية في التّعليم رغم ما حقّقته من نجاحات في التّعليم المستعين بالحاسوب[1]. ولا يعني هذا الموقف الذي يؤسّس به أصحابه إلى أهميّة القدرة النحوية الطبيعية في تعليمية الألسن، أنّ نظرية «أصناف الأشياء» قد أهملت هذا الصّنف من التّراكيب، بل إنّ تركيزها على معالجة الألسن آليا، وهو من المبادئ الأساسية التي انبنت عليها النّظريّة، قد جعل المقاربة التّعليمية المتّصلة بها في حاجة إلى إيجاد خطط تعليمية تمكّن المتعلّم من تمييز التراكيب المتكلّسة ومن الوصول إلى مرحلة الاكتساب الحقيقية. وهو ما يمكن استخلاصه من المقترحات التطبيقية المتّصلة بالخصائص التحويلية لتلك التراكيب[2].

(1) يمكن العودة بخصوص هذه الملاحظة إلى الشريف (2016، ص ص. 173–233).
(2) يمكن العودة بخصوص الخصائص التحويلية للتراكيب المتكلّسة إلى نوفو (2012، ص ص. 186–187).

المهمّ في هذا الباب أنّ وصف التراكيب المتكلّسة وتمييزها من التّراكيب الحرّة التي يستفاد معناها من معاني الوحدات المكوّنة لها قد قلّص، في رأينا، من صعوبات تعلّم هذه التّراكيب بضبط دلالاتها وتخزينها على نحو يجعلها قابلة للحفظ. غير أنّ التّعويل على طريقة الحفظ للتعرّف على ما تفيده التّراكيب المتكلّسة في لسان مّا ـ وهي غير قليلة ـ من دلالات، لا يسمح للمتعلّم بمعرفة مختلف المقامات التي تستعمل فيها. وهي أبرز صعوبات تعلّم هذا الصّنف من التّراكيب الذي يمكن أن يصبح عائقا تعليميا إذا تعدّى الأمر الصّيغة الرّسمية المشتركة وتعلّق بتعليم العاميّات وبالخصوصيات الثّقافية لكلّ مجموعة بشريّة. وهو ما يمكن ملاحظته عند مستعملي اللّسان من الناطقين بالعربيّة لا من النّاطقين بغيرها فحسب. ففي تركيب من قبيل: «حاجة وحويجة» وهو من الدّارجة التونسية، لا يمكن لمن لا يعرف العامّية التونسية عادة معرفة معناه لما يشتمل عليه من خصوصية ثقافية. وكذا الأمر بالنسبة إلى التركيب المعادل له من الدّارجة السعودية: «حجّ وبيع مسابح» الذي يعني جيّدا ما يعنيه. ولذلك فإنّ تعلّم لسان مّا يظلّ مشروطا بمعرفة الرّصيد المعجمي لذاك اللّسان ومعرفة مختلف ضروب التعلّق المحدّدة للأبنية النحوية. أمّا التمكّن من اللّسان فيقتضي، فضلا عمّا تقدّم، ضرورة الوعي بالخصوصيات الثقافية التي تنعكس في اللّسان باعتباره نتاج اختيارات جماعية.

4ـ2: أثر «التعدد الدلالي» في الحدّ من سرعة الاكتساب:

التعدّد الدّلالي خاصيّة من خصائص الوحدات اللّسانية تتلخّص في تعبير الوحدة المعجميّة الواحدة عن أكثر من دلالة. ويتمّ تمييز دلالتها الأساسية بوصفها عادة **بالمعنى الحقيقي** في حين توصف باقي الدّلالات **بالمعاني المجازية** إذا كانت من قبيل الاستعارات أو المجازات. وتأتي تلك الخاصيّة في مقابل «أحاديّ الدّلالة» (monosémie) وهي صفة الوحدة المعجميّة التي تفيد معنى واحدا وواحدا فقط[1]. وقد مثّلت هذه الخاصّية، خاصيّة التعدّد الدّلالي، إشكالا وصفيا في الصّناعة القاموسية تعلّق بكيفية ترتيب مداخل القاموس. وبقطع النّظر عن الجهود التي بذلها اللّسانيون لإيجاد منهجيّة وصفيّة قادرة على فكّ هذا الإشكال حتى تتيسّر معالجة هذا الصّنف من الوحدات آليا، فإنّ «التعدّد الدّلالي» يمثّل صعوبة

(1) يمكن التوسّع في هذه الثّنائية بالعودة إلى:

Picoche (1986).

تعليمية لدى متعلّمي (ل2) خاصّة. وتتمثّل هذه الصّعوبة في عدم قدرة المتعلّم على الإلمام بمختلف دلالات الوحدة المعجمية فضلا عن صعوبة إلمامه بالعلاقات المتحكّمة في دلالات تلك الوحدة خاصة إذا كانت العلاقة، كما ذكرنا أعلاه، من قبيل «الاستعارة» أو «الكناية». ولذلك فإنّ فهم جملة مّا في هذا السيّاق، يظلّ متوقّفا على معرفة المتعلّم لطبيعة العلاقة بين دلالة الوحدة في الجملة ودلالتها المجازية.

وقد مثّل فرانك نوفو (Franck Neveu)، وهو يعرّف التعدّد الدّلالي، لهذا الضّرب من العلاقات بالوحدة المعجمية «درع» التي تفيد: «درع1: «جزء يغطّي الصّدر ممّا يلبسه الجندي وقاية من السّلاح»، درع2: «موقف معنوي يقي من الآلام والأضرار المعنويّة» (نوفو، 2012، ص. 146)، ونبّه إلى أهميّة العلاقة بين الدّلالتين في فهم معنى الجملة حين شدّد على ضرورة تنبّه مستعمل اللّسان إلى صلة «الموقف المعنوي» بـ «الجزء الذي يغطّي الصّدر ممّا يلبسه الجندي» وهو من الأشياء المادّية. والأمر نفسه بالنّسبة إلى الوحدة المعجمية «فيروس» (VIRUS)، وهي من الوحدات الدّخيلة من اللّسان الفرنسي، فهي مستعملة في عدد من السياقات ودلالاتها مترابطة استعاريا كما في الأمثلة الموالية التي استدلّ بها أ. بولغار (Alain Polguère) على أهميّة رابط الاستعارة في التفريق بين مختلف تلك الدلالات (بولغار، 2012، ص. 230):

(8) [أصيبت بفيروس الأنفلونزا] = «elle a attrapé le virus de la grippe»

(9) [التقطت (أصيبت بـ) فيروس اللّسانيات] «elle a attrapé le virus de la linguistique»=

(10) [أصيب القرص الصلب في حاسوبه بعدوى فيروس معلوماتي]= «le disque dur de son ordinateur a été infecté par un virus (informatique)»

المهمّ في هذا السّياق أنّ خاصيّة «التعدّد الدّلالي» تبدو من صعوبات تعلّم الألسنة عموما والعربيّة على وجه الخصوص. فالمتعلّم يحتاج علاوة على تنمية رصيده المعجمي من اللّسان، إلى الإلمام بدلالات الوحدات متعدّدة الدلالة والتعرّف على ما يربط بينها من علاقات حتّى تصبح بمثابة القواعد الضمنية الكامنة في ذهنه والمسيّرة لمخاطباته وأقواله دون أن تكون صريحة عنده[1]. غير أنّه غالبا ما يتعذّر

(1) يمكن قياس تلك القدرة بمدى إلمام المتعلّم بالجوانب التخاطبية والتداولية والتفاعلية لكون الوظيفة التواصلية للغة: «تفرض على المتكلمين واستعمالاتهم جملة من القيود تترك أثرها

على متعلّمي العربيّة النّاطقين بغيرها الإلمام بمختلف تلك العلاقات لما يقتضيه «الحصر و«التوسّع» و«المجازات» بمختلف أنواعها، وهي من روابط دلالات الوحدة الواحدة، من قدرات قد تغيب على مستعمل العربيّة لسانا أوّل. ولذلك فقد تحول هذه الخاصيّة، خاصيّة «التعدّد الدّلالي» دون تمكّن المتعلّمين من تسريع عمليّة الاكتساب ومن التّواصل باللّسان على نحو يكفل لهم الإلمام بمختلف الجوانب التداولية والتفاعلية.

وقد اهتمت أغلب المقاربات المعجمية النّحوية بهذه الخاصيّة بهدف السّيطرة عليها وصفيا، ونصّصت المقاربات التعليمية المتّصلة بها ضمن أنشطتها التعليمية على الجوانب التكراريّة التي ترسّخ في الأذهان ما يربط بين دلالات الوحدة المعجمية الواحدة من علاقات. غير أنّ تنوّع المقامات التواصليّة الواقعية منها والمحتملة قد زاد عملية الاكتساب تعقيدا وخاصة لدى النّاطقين بغير العربيّة. ويبدو أنّ صعوبة التّعامل مع «التعدّد الدّلالي» تعليميا قد تجاوزت المقاربات المعجمية النّحوية إلى مختلف المقاربات المهتمّة بتعليم الألسنة وهو ما جعلها،في رأينا، عائقا من بين العوائق التعليمية التي تحتاج إلى دراسة علمية موضوعية تبرز ما في المحاولات السائدة من نقائص وتطرح بدائل إجرائية تساعد على تسريع الاكتساب وتحقيق التواصل السليم وتدعم في الوقت ذاته، النّظريّة الأنسب في تعليم الألسنة.

خاتمة البحث:

حاولنا في هذا البحث الاستدلال على وجاهة مفهوم «صنف» في تعليم العربية لسانا ثانيا. وقد قادنا الاهتمام بالمفهوم ضمن نظريّة «أصناف الأشياء» إلى الاهتمام بمفهوم آخر لا يقلّ عنه أهميّة في تحديد مظاهر اهتمام النّظريّة بالمقامات التواصليّة وهو مفهوم «مجال». وقادنا الوعي بأهميّة المفاهيم اللسانية تعليميا إلى البحث عن فوائدها الإجرائية فبدت لنا وجاهة المقاربة المعجميّة التعليمية المنبثقة عن هذه النظريّة. وقد ازدادت تلك الوجاهة وضوحا بالعودة إلى الأطر المعرفية والمنهجية التي أسهمت في بروزها. فقد استقرّ في أغلب الدّراسات المهتمّة بنظريات اكتساب اللّغة وتعلّمها أنّ هذه المقاربة المعجمية في التعليم قد انبنت على الجمع بين

في الكلام من قبيل شخصية المتخاطب وظروف تخاطبه ونوع الأثر المرجوّ تحقّقه والوظيفة المنوطة بالكلام» (المبخوت، 2004).

الأسس النّظريّة اللّسانية العامّة والمقترحات التطبيقية المتّصلة بتعليم الألسنة. فكان لهذا التلاحم أثرُه البيّن في عملية الاكتساب التي يعوقها عادة، الفصل بين المبادئ النّظريّة العامّة والمقاربات التطبيقية التي تولي عناية صريحة بالكفاية التواصلية للمتعلّم.

ونظرا إلى اتّساع مجال البحث في هذا الباب، فقد وجّهنا النّظر إلى الأسس المفهوميّة العلميّة والتّعليميّة بالخصوص بحثا عن الدّور الذي يمكن أن تلعبه في تنمية الكفاية التواصلية لدى متعلّمي العربية النّاطقين بغيرها. وقد بدا لنا أنّ الانطلاق من نظريّة «أصناف الأشياء» وما تنبني عليه مبادئ في التعليم، كفيل بأن يسهم في تسريع اكتساب المتعلّمين على نحو يجعلهم ذوي قدرات تواصلية كافية. وقد حاولنا تبرير أهميّة هذ المقاربة النّحوية القائمة على المعجم انطلاقا من تصوّر أصحابها للجملة باعتبارها وحدة نحوية دنيا ووحدة خطابية تتجاوز جملة النّظام لتكون بالنّظر إلى مفهوم «مجال»، جملة خطابيّة منجزة بغضّ النّظر عن تعدّد المقامات وتنوّعها.

غير أنّ تركيزنا على هذه المقاربة وبحثنا عن وجوه الاستفادة منها في تعليم العربيّة لسانا ثانيا لا يعني أنّها المقاربة المثلى التي لا يمكن التعويل على غيرها من المقاربات في تسريع الاكتساب وجعل المتعلّم قادرا على التّواصل باللّسان الذي يتعلّمه في المقامات التّواصلية المختلفة. فقد بدت لنا بعض صعوبات تعلّم العربيّة انطلاقا من هذه المقاربة، ومنها حاجة المتعلّم إلى معرفة ما تنبني عليه التعابير المتكلّسة من خصائص ثقافية تسمح له باستعمالها في سياقاتها المناسبة لها، وحاجته إلى أن يتمثّل ذهنيا العلاقات الرّابطة بين دلالات الوحدة المعجميّة متعدّدة الدّلالة حتّى يتمكّن من توفير أكبر عدد ممكن من الخيارات اللّغويّة المسموح بها في اللّسان. وهما من صعوبات التّعليم التي تشترك فيها عديد النظريات ومن الأسباب الكافيّة للاستفادة من مختلف النماذج اللّسانية في وضع مقاربة تعليمية تضمن تماسك الأنظمة اللّسانية المختلفة وتحقّق الأهداف المرجوّة من تعليمها.

المصادر والمراجع

(1) العربيّة والمعرّبة:

- بن غربية، عبد الجبار. (2010). *مدخل إلى النحو العرفاني: نظريّة رولاند لانقاكر*. دار مسكلياني للنّشر، تونس.

- بوحوش، الهادي. (1999). *نظريات اكتساب اللغة وتعلّمها ووجوه تطبيقها على العربية* [رسالة دكتوراه، كلية الآداب بمنّوبة]، تونس.
- بولغار، آلان. (2012). *المعجمية وعلم الدّلالة المعجمي: مفاهيم أساسية* (هدى مقنّص، ترجمة.). المنظمة العربية للترجمة، بيروت.
- الحمد، ماجد. (2015). اللّسانيات ودورها في تعليم اللغة. *مجلّة موارد*، كلية الآداب بسوسة، 20.
- دنيس، لوبوزان.، وكولاس، ميشال ماتيو. (2012). *مقدّمة لأصناف الأشياء* (ناجي منتصري، ترجمة.). ضمن إطلالات على النظريات اللّسانية في النصف الثاني من القرن العشرين، المجمع التونسي للعلوم والفنون والآداب بيت الحكمة.
- الشريف، محمد صلاح الدين. (2014). بعض الأسس النظريّة لمقاربة نحوية عامّة تعليمية توحّد مختلف القدرات اللسانية في استعمال العربيّة في التواصل المناسب للمقام. بحوث المؤتمر: *اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية*، معهد اللغويات العربية جامعة الملك سعود.
- الشريف، محمد صلاح الدين. (2016). القدرة التواصلية النحوية واكتساب المتعلّم لتشارط الأبنية والمقامات، بحوث المؤتمر: *اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية*، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود.
- المبخوت، شكري. (2004). نحو الجملة ونحو النّصّ مدخلا إلى بناء منهج اللّغة العربيّة بالمرحلتين الإعداديّة والثّانويّة، مؤتمر: *مناهج اللّغة العربيّة: آفاق التّجديد والتّطوير*، البحرين.
- المجدوب، عز الدّين. (2014). *مفهوم الوحدة المعجمية في نظرية من المعني إلى النصّ وأثرها في تعليم الألسنة*. معهد اللغويات العربية.
- المكّي، سميّة. (2009). مظاهر اللاّتناسق في النّظريّة التوليدية، *مجلّة موارد*، (14)، كلية الآداب بسوسة.
- مالتشوك، إيغور.، وكلاس، أندري.، وبولغار، آلان. (2010). *مقدّمة لمعجميّة الشرح والتأليفية* (هلال بن حسين، ترجمة.). المركز الوطني للترجمة، تونس.
- نوفو، فرانك. (2012). قاموس علوم اللّغة (صالح الماجري، ترجمة.). المنظمة العربية للترجمة، بيروت.
- الورهاني، بشير. (2009). *الأفعال النّاقلة في العربية المعاصرة، بحث في الخصائص الدّلالية والتركيبية*، المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية بالاشتراك مع كليّة الآداب والعلوم الإنسانية بسوسة.

(ب) الأجنبيّة:

- Levin, B. (1993). *English Verb Classes and Alternations*. The University of Chicago Press.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. MIT, Massachusetts – london– England.
- Le Pesant, D. (2001). *Suggestions méthodologiques pour une typologie*

des classes de méronymes. SCOLIA, Université des sciences humaines Strasbourg.

- Le Pesant, D., & Colas, M. M. (1998). Introduction aux classes d'objets. *Langages*, (131), 6-33.
- Geneviève, D. (2011). *Analyse d'un corpus de verbes de Son: étude de leurs fonctionnements syntaxique, lexical et sémantique*. Université du Québec à Montréal.
- AL-Qahtani, D. M. (2004). *Semantic Valence of Arabic Verbs*. Librairie du Liban Publishers.
- Gaston, G. (2012). *Manuel d'analyse linguistique: Approche sémantico-syntaxique du lexique*. Presses Universitaires de Septentrion; France.
- Gross, G. (1996). *Les expressions figées en français: Noms composés et autres locutions*. Paris.
- Maurice, G. (1979). On the failure of Generative Grammar. *Language, 55* (4), 859- 885.
- Leaver, B. L., Shekhtman, B. (2002). *Principles and practices in teaching Superior Level Language Skills*. New York, Cambridge University Press.
- Mejri, S. (2007). «Le traitement automatique de l'arabe: traduction et enseignement». Tarjama. Quels fondements pour la didactique de la traduction arabe?, *Langues et cultures*. Anckaert, P., El Qasem, F.,Walravens, J (éds.), (pp. 57-66). Céfal, Liège.
- Picoche. J. (1986). Structures sémantiques du lexique Français. Paris: Nathan.