



998 إلى 992



RECEIVED
19 June 2026



ACCEPTED
10 July 2026



PUBLISHED
1 August 2026



August 2026



Volume 5



Number 4

المعجمية بين الجامعة ومراكز التكوين: أي دور في تكوين مدرس متبصر

حليمة أغربي¹

¹أستاذة مساعدة، متخصصة في اللغة العربية وديداكتيكها: اللسانيات العربية المقارنة والتطبيقية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، جهة الدار البيضاء-سطات،
agharbi@gmail.com ،0662536025

LICENSE



This article is licensed under the
Creative Commons Attribution
4.0 International License (CC BY 4.0).

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Crossref doi

PREFIX :

10.63883

IJSRIS JOURNAL

OPEN ACCESS



This is an open access article
distributed under the terms of
open access.

ونهدف في هذه الورقة إلى تسليط الضوء على أهمية المعرفة المعجمية في تدريب معلمي المرحلة الثانوية من خلال ثلاثة أقسام رئيسية: في القسم الأول، نتناول أهمية كل من المعجم والقاموس في التدريب الثاقب والإبداعي للمعلمين، مع توضيح الفروق بينهما؛ وفي القسم الثاني، نناقش دلالات المفردات، أو الطريقة التي تترابط بها المعلومات المعجمية المرتبطة بالكلمات الفردية وامتدادها إلى المكونات الأخرى للغة العربية في هذا السياق؛ وفي القسم الثالث، نقدم اقتراحات لدمج المفاهيم المعجمية في وحدة التدريب الأساسية، أو في وحدة منفصلة، للتغلب على الصعوبات التي لوحظت لدى المتدربين، لا سيما بالنظر إلى أن الوقت المخصص لوحدة المعجم في الجامعة غير كافٍ.

ملخص

نظراً للطبيعة الديناميكية والمتغيرة للمعنى، فضلاً عن العلاقات المعقدة بين المعاني المختلفة للكلمات في سياقات متنوعة — مما يجعل من المستحيل إدراجها جميعاً في القاموس — فقد ركزت الأبحاث على دراسة المعجم وعلم المعجم، سواء في المجال النظري للغويات، أو في اللغويات التطبيقية، أو في مجال التربية. ويُعد تدريس علم المفردات في الجامعات، ولا سيما ضمن برنامج البكالوريوس في التربية، مساهمة مهمة في تمكين المعلمين المستقبليين من ممارسة مهنتهم بطريقة ناضجة ومستنيرة. ونفترض أن معظم السمات النحوية والصرفية — والأخطاء الناتجة عنها — ترجع جذورها إلى المعرفة المعجمية.

الكلمات المفتاحية: علم المعجم؛ المعنى؛ الأقوال؛ النمط النموذجي؛ علم التربية العصبية.

مقدمة

نتيجة للتقدم الهائل الذي أحرز في دراسة بنية الكلمة من خلال العمليات الصرفية وخصائصها النحوية والصوتية والصرفية، فضلاً عن ديناميكيات معانيها في إطار العلاقات المعقدة بين الكلمات والعناصر المعجمية الأخرى، تحولت الدراسات اللغوية نحو الدراسات المعجمية. لا تهتم علم المعجم بمجرد حفظ قوائم الكلمات، كما هو الحال في القاموس، بل تهتم بفهم البنية المعجمية والتعرف على العلاقات الدلالية بين الوحدات المعجمية؛ وهذا يتيح استخدامها بشكل مناسب ضمن السياقات التواصلية لتحقيق الفعالية التربوية. فالطالب الذي لا يدرك ويستوعب أن **المعنى يتكون** من أحداث متعددة ومتراصة، وأن الكلمة هي حالة ذات سمات يتم تفعيلها أثناء البناء، لا يمكنه التعامل مع معاني الكلمة — التي ليست معنى واحداً بل شبكة من المعاني — التي تولدها كل حالة سياقية لا تكون موجودة بالضرورة مسبقاً. فالمعنى المعجمي-الإدراكي ليس ثابتاً، بل هو بنية مفاهيمية مرنة تتشكل من خلال الاستخدام الشخصي للفرد وتجربته؛ ويمكن في صميم هذا البناء نموذج أولي يمثل جوهر المفهوم الأكثر تميزاً؛ ومنه تتفرع شبكات المعاني من خلال آلية **توسع** تسمح بنقل المعنى من المجال الحسي إلى المجالات المجازية والمجردة، كما في الانتقال من «الرأس» كجزء من الجسم إلى «العاصمة»، و«قمة الجبل»، و«الرأس»...

ومع ذلك، لا يتم تفعيل هذه الشبكة بالكامل في كل حالة من حالات الاستخدام. بل إنها تخضع **لعملية «تفعيل التحديد»**، يتم من خلالها إبراز جانب معين من البنية المفاهيمية وفقاً لمنظور المتحدث وسياق الخطاب. وبالتالي، لا تقتصر علم المعجم على تسجيل المعاني الموجودة مسبقاً، بل تسعى إلى تمثيل ديناميكيات المعنى باعتبارها نتاج تفاعل بين النمط النموذجي (1)، والتوسعات الدلالية، والخيارات المعرفية، مما يجعل الكلمة مساحة معرفية مفتوحة تساهم فيها آليات الخبرة والمعرفة المتخصصة. لذلك، يجب على الطلاب فهم أصول هذه المعاني المولدة، والتي يكمن الجواب عنها في إتيان مكونات المعجم الذهني، الذي يشكل محور الدراسات التربوية العصبية. وفي سياق التدريب، تبرز «التجزئة المعجمية» كأداة فعالة لتعزيز الإبداع في ممارسة المتدرب، من خلال تمكينه من فهم اللغة باعتبارها شبكة ديناميكية من المعاني والعلاقات، وليس مجرد قائمة من الكلمات المنعزلة. وبالتالي، فإن المعجم المكون من هذه الوحدات المعجمية — سواء على المستوى الجامعي، أو في مراكز التدريب، أو ضمن مناهج اللغة العربية في التعليم المدرسي، ولا سيما في المرحلتين الإعدادية والثانوية — يكتسب أهمية خاصة.

1. المفردات

بدون قواعد النحو، لا يمكن نقل سوى القليل جداً؛ وبدون المفردات، لا يمكن نقل أي شيء.²

وفقاً لويلكينز (1972)، «بدون القواعد النحوية، لا يمكن التعبير إلا عن القليل جداً من المعنى؛ وبدون المفردات، لا يمكن نقل أي معنى».

يلعب المفردات دوراً حاسماً في التعبير والتواصل؛ فقد نمتلك معرفة بالقواعد النحوية، لكننا لن نتمكن من التعبير عن أنفسنا أو التواصل إذا كانت مفرداتنا محدودة، في حين أنه لا يزال بإمكاننا نقل المعنى حتى لو كانت معرفتنا بالقواعد النحوية محدودة وغير متطورة. لذلك، يرى لويس (1993) أن تعلم اللغة لا ينبغي أن يعتمد فقط على القواعد النحوية، بل في المقام الأول على الوحدات المعجمية، وأن تعلم وتدريب المفردات يجب أن يتم في سياقها التواصلية الطبيعي، باستخدام أمثلة واقعية ذات صلة بالتجارب والتصورات الشخصية، وربط التعلم بالوظائف التواصلية، من أجل فهم النصوص، والتحدث بطلاقة والتعبير عن الأفكار بشكل طبيعي.³ وذلك لأن التعبير عن المعنى كان، ولا يزال، محور الدراسات الحديثة في جميع فروعها.

1.1. المعجم والقاموس

يختلف المعجم عن القاموس؛ فالأخير كيان ملموس — كتاب، سواء في شكل ورقي أو رقمي — بينما المعجم كيان مجرد أو مجموعة من الكلمات المرتبطة بمعلومات موجزة ومتراصة مخزنة في الذهن وموصوفة في القاموس، ويمكن تشبيه العلاقة بين هذين الكيانين — المعجم والقاموس — بالعلاقة بين اللغة، التي تُفهم على أنها مجموعة من القواعد الصوتية والصرفية والنحوية، وكتاب القواعد الذي يحدد هذه القواعد.⁴

يتم تنظيم المعلومات في القاموس وفقاً لاعتبارات عملية. تُرتب الكلمات أبجدياً أو حسب مكان النطق لتسهيل التصفح والاستخدام. في المقابل، يُنظم المعجم على أساس مجموعات الكلمات التي تربطها أوجه التشابه في الشكل والمعنى والهيكل الصرفية، مثل المشتقات الصرفية والشبكات الدلالية.⁵

يجادل لاكوف (1987) بأن المعجم ليس مجرد قائمة من الكلمات ذات المعاني الثابتة، بل هو انعكاس للطريقة التي ينظم بها العقل البشري تجارب الحياة؛ حيث إن المفردات مرتبطة بالتصنيف المعرفي الذي يبينه الشخص؛ يُبنى المعجم على التجربة البشرية، مما يشكل تحدياً للمفهوم الكلاسيكي المرتبط بالفلسفة التقليدية، بدءاً من أرسطو، الذي رأى أن المعنى مفيد بشروط ضرورية وصارمة وحدود واضحة ومحددة، ويتم تمثيله بالنموذج الأصلي (Prototype). وتستند العلاقة بين المفاهيم والتجربة البشرية ومعرفتنا بالأنماط إلى التشابه مع النموذج الأصلي، وليس إلى القواعد المنطقية.⁶ ولذلك، يؤكد نيشن (2001) على أهمية تدريس المفردات ضمن شبكات دلالية بدلاً من قوائم منفصلة (مثل مجال السفر: المطار — الطائرة — التذكرة — الرحلة...)، مما يساعد على تنظيم المفردات داخل المعجم الذهني...⁷

تُعرف القواميس التي تحاكي بنية المعجم الذهني باسم القواميس الدلالية، التي تنظم الكلمات بناءً على القرب الدلالي؛ على سبيل المثال، تضع كلمة «منشار» بالقرب

⁴ بريسل، (2021)، ص. 133.

⁵ الفاسي الفهري (1999)، ص. 17.

⁶ لاكوف (1987)، ص 5-7.

⁷ نيشن (2001)، ص. 27.

¹ يرى لانكر (1987) أن المقترحات اللغوية لا تستند إلى شروط حدية، بل إلى — حيث ويترتب على ذلك أن العبارة تنظم حول مركز دلالي يمثل «المركز» أو «النمط النموذجي»، في حين تتوزع العناصر المتبقية وفقاً لدرجات متفاوتة من الانتماء ضمن شبكة تخطيطية. (ص. 380) يعود أصل هذا المفهوم إلى أعمال إيلانور روش (1975) (ص. 544)، التي أبرزت أن بعض عناصر العبارة أكثر مركزية من غيرها.

² ويلكينز (1972)، ص. 111.

³ لويس (1993)، ص 50-52.

من «مطرفة» وكلمة «لحن» بالقرب من «موسيقى»... وتُعتبر هذه القواميس الأكثر فعالية لتعلم اللغة نظراً لتشابهها مع المعجم الذهني.

1.2. المعجم الذهني

تشير علم اللغة النفسي المعرفي إلى أن المفردات تُخزّن في الدماغ ضمن شبكة معقدة من الروابط؛ وترى آيتشيسون (2012) أن اكتساب المفردات هو بوابة أساسية للمعرفة اللغوية، حيث يتم اكتساب الكلمات من خلال التجربة والتفاعل مع العالم المادي، وتُخزّن في العقل وفقاً لأنماط تنظيمية مثل الحقول الدلالية، والتشابهات الصوتية، والعلاقات الاشتقاقية... إلخ. ومع ذلك، فإنها ترفض في الوقت نفسه التمييز الحاد بين المعجم والقواعد؛ وتؤكد أن المتحدث لا يسترجع كلمات منفصلة ثم يخضعها لقواعد خارجية، بل يسترجع وحدات لغوية متفاوتة الحجم (تتراوح من كلمة واحدة إلى تركيبة جاهزة)، وهو ما يقترب من مفهوم «المعجم النحوي».⁸

تُمكن هذه القدرة البشر من استرجاع الكلمات وتفسيرها. يعتمد التخزين على ذاكرة بشرية مرنة وقابلة للتوسع، شريطة أن تكون المعلومات منظمة؛ فالمعلومات غير المنظمة يصعب استرجاعها. ولذلك، يجب أن تستند هذه القدرة إلى نظام؛ حيث تُحلّل الكلمة في جزء من الثانية، ويُتخذ قرار بشأن ما إذا كانت تنتمي إلى فئة «غير الكلمات». هناك قدرة محددة على البحث عن الكلمات وإصدار حكم معجمي في نصف ثانية. إن المعجم العقلي المنظم بشكل محكم هو الذي يدعم القدرة على التخزين المكثف والاسترجاع السريع.⁹ يؤكد توكوها-إسبينوزا (2010) أن التعلم هو عملية دماغية معقدة تستند إلى بناء شبكات عصبية مترابطة، حيث لا يتم تخزين المعرفة بشكل منعزل بل ضمن أنظمة متكاملة من العلاقات. وفي هذا السياق، يكتسب اكتساب المعجم أهمية خاصة، حيث إن المفردات مرتبطة بالذاكرة الدلالية التي تعتمد على الارتباط والسياق؛ مما يجعل تدريس المفردات عملية تتجاوز الحفظ عن ظهر قلب لتصل إلى بناء المعنى ضمن الشبكات المعرفية.¹⁰

التعلم هو نتيجة لقدرة الدماغ على تغيير بنيته ووظائفه استجابةً للتجربة. علاوةً على ذلك، فإن التعلم القائم على المعنى يُحتفظ به على الأرجح أكثر من الحفظ عن ظهر قلب.¹¹ وبما أن الدماغ يعالج المعلومات من خلال شبكات عصبية مترابطة، فكلما زاد عدد الحواس المشاركة في التعلم، زادت قوة آثار الذاكرة.¹²

يشير توكوها-إسبينوزا إلى أن اكتساب المعرفة والتعلم يحدثان عبر شبكات عصبية مترابطة، وهو ما يتوافق مع مفهوم المعجم باعتباره شبكة دلالية داخل العقل. يحدث التعلم من خلال تعزيز الروابط بين الخلايا العصبية. وتشكل التجربة الطريقة التي ينظم بها الدماغ المعرفة. يتم تنظيم المعرفة في شكل شبكات وليس كوحدات منفصلة. ويجادل توكوها-إسبينوزا (2010) بأن الذاكرة الدلالية تشكل الأساس لتخزين المعاني والمفردات، حيث يعتمد بناء المعنى على ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة.¹³ وهذا يعكس الطبيعة الشبكية للمعجم الذهني. وفي هذا السياق، تُظهر الدراسات التربوية العصبية أن المعرفة لا تُخزّن كوحدات منعزلة،

بل في شكل شبكات مترابطة، وهو ما يفسر ظاهرة تعدد المعاني كنتيجة لمرونة المفاهيم وتكيفها مع السياق.¹⁴

1.3. علم المعجم

تسعى علم المعجم إلى تحديد الخصائص الكامنة في الكلمات وتوضيح كيفية ترابطها، من خلال معانيها المتبادلة وكيفية اندماجها في مجموعة من التعبيرات التي تمتلك جوهرًا لغويًا (نحويًا ودلاليًا على حد سواء). تتطلب المعرفة المعجمية خبرة في علم الأصوات وعلم الصرف وعلم الدلالة وعلم النحو. والهدف من علم المعجم هو تطوير نظرية للمعجم، أي بناء فرضية حول كيفية تنظيم المعجم، ثم تصميم نموذج معجمي – نظام رسمي – يمثل هذا التنظيم، مما يثبت أن الأنماط المعجمية تنظم حول نماذج مركزية، مع انحراف الفئات الأخرى تدريجيًا عن المركز.¹⁵

1.4. علم المعجم

تتناول علم المعجم العمل العملي المتمثل في تجميع القواميس للاستخدام العملي؛ ويمثل هدفها الرئيسي في تحديد طرق فعالة لعرض الخصائص اللغوية للكلمات في القواميس وفقاً لمعايير محددة، مثل نوع القاموس وفئة المتعلمين المستهدفة.¹⁶

2. دلالات المفردات

2.1. المعنى

تسعى العلوم الإنسانية الأدبية والعلمية إلى دراسة المعنى، لأنه يعكس الطريقة التي نفكر بها ونفهم بها أنفسنا؛ وهو أمر محوري في دراسة اللغة والعلوم الأخرى.¹⁷

بالنسبة للكثيرين، يُنظر إلى «المعنى» بشكل بديهي على أنه القضية المركزية في دراسة اللغة، وهو أكثر أهمية بكثير من فهم تفاصيل ترتيب الكلمات أو الصرف. وأعتقد أن اللغويين سعوا، على مر السنين، إلى التوصل إلى إجماع واسع على أن دراسة اللغة تساعدنا في فهم الطبيعة البشرية.¹⁸ فاللغة جزء من النظام الإدراكي البشري؛ وهي ليست نظاماً مستقلاً عن الإدراك البشري والتجربة الإنسانية، بل هي انعكاس للبنية المفاهيمية. لذلك، فإن فهم المعنى يتطلب ربط اللغة بمجموعة موسوعية من المعرفة حول المعنى. وفقاً لإيفانز وغرين (2006)، لا يقتصر معنى الكلمة على تعريف معجمي ضيق، بل يرتبط بشبكة واسعة من المعرفة والتجارب المرتبطة بها.¹⁹ يتم تنظيم المفاهيم من خلال نظرية النموذج النموذجي، التي توضح أن العبارات اللغوية لا تستند إلى حدود صارمة، بل تتمحور حول

¹⁴ المرجع نفسه، ص. 170.

¹⁵ بريسول، (2021)، ص. 136–137.

¹⁶ المرجع نفسه، ص. 137.

¹⁷ غاليم وأخرون (2002)، ص. 10.

¹⁸ المرجع نفسه.

¹⁹ إيفانز وغرين (2006)، ص. 157–160.

⁸ آيتشيسون، (2012)، ص. 3–25.

⁹ الفاسي الفهري، (2002)، ص. 13.

¹⁰ توكوها-إسبينوزا (2010)، ص. 120–185.

¹¹ توكوها-إسبينوزا، (2010)، ص. 120–155.

¹² المرجع نفسه، ص. 175–205.

¹³ إسبينوزا، (2010)، ص. 132–148.

نموذج مركزي يمثل الشكل الأكثر نموذجية للعبارة، في حين يتم تصنيف العناصر المتنبية وفقاً لدرجة تشابهها.²⁰

2.2. الشبكة الدلالية وتعدد المعاني

يجادل إيفانز (2009) بأن المعنى ليس كياناً ثابتاً مخزناً داخل الكلمات، بل هو نتيجة لعملية ديناميكية تُبنى من خلال الاستخدام اللغوي. لا تحمل الكلمات معاني موجودة مسبقاً، بل ترتبط بمفاهيم معجمية تنتج الوصول إلى نماذج معرفية أوسع نطاقاً، يتم تفعيلها وفقاً للسياق. ضمن هذا الإطار، يشرح إيفانز تعدد المعاني باعتباره شبكة من الامتدادات الدلالية المترابطة، وليس قائمة منفصلة من المعاني، مما يجعل المعنى ظاهرة معرفية سياقية تستند إلى التفاعل بين اللغة والتجربة.²¹

تعد نظرية إيفانز امتداداً لنظرية فورت (1959)، التي ترى أن الوحدات المعجمية تقع في علاقة مع وحدات أخرى، وأن معاني هذه الوحدات لا يمكن وصفها أو تعريفها إلا من خلال ملاحظة الوحدات الأخرى التي تظهر معها. تركز هذه النظرية على السياقات اللغوية التي تظهر فيها الكلمة وعلى أهمية استكشاف روابط الكلمة مع الكلمات الأخرى، وبذلك تتجاوز التعريف التقليدي للكلمة.²²

2.3. المعجم والنحو

يتفق الأدب اللغوي بشكل شبه إجمالي على فكرة أن العناصر المعجمية ليست ذرات لغوية مستقلة؛ ويؤكد لويس (1993) على أولوية المعجم على النحو، مجادلاً بأن اللغة تتكون من «مجموعات معجمية» وليس من القواعد وحدها. تتكون اللغة من معجم منظم نحوياً، وليس من نحوية معجمية؛ فاللغة هي المعجم، وليست قواعد مجردة.

«تتكون اللغة من مفردات نَحِيَتْ، وليست من قواعد نحوية أصبحت مفردات.»²³

علاوة على ذلك، يرى جاكندوف أن المعجم هو أساس ثلاث هياكل: البنية الصوتية، والبنية النحوية، والبنية الدلالية.

لا تختلف اللغويات الوظيفية النظامية (SFL) كثيراً عن هذا النهج، من حيث أن اللغة ليست بنية ثابتة، بل هي نظام ديناميكي من الخيارات يُستخدم لبناء المعنى ضمن سياق اجتماعي تفاعلي؛ ومن مبادئها الأساسية أن المعجم هو نظام منظم من الإشارات المشفرة يُستخدم لتنظيم مفردات اللغة، في حين أن القواعد النحوية هي نظام منظم من الخيارات يُستخدم لتنظيم تسلسلات الإشارات في النصوص. فهما لا يختلفان في طبيعتهما، بل يشكلان طبقة موحدة داخل اللغة، تُعرف باسم «المعجم النحوي». بعبارة أخرى، وفقاً لمارتن (2001)، يمكن القول إن كل شيء في اللغة — من المفردات والتراكيب النحوية إلى النصوص الكاملة — يتطور للتعبير عن وظائف خطابية محددة للغاية، في شكل «مستويات» مرتبطة بفعل كلامي محدد في المواقف التواصلية؛ وهذا التركيز على الوظائف التواصلية الأساسية للغة والخيارات النظامية التي يتيحها النظام اللغوي هو ما يميز اللغويات الوظيفية النظامية عن النماذج اللغوية الأخرى.²⁴

2.4. النحو المعرفي

دافع لانغاك (1982) عن ضرورة دراسة اللغة في السياق الأوسع للمعرفة بدلاً من اعتبارها نظاماً معزولاً؛ وبالتالي، يضع النحو في هذا السياق، وينظر إلى التراكيب النحوية على أنها رمزية في حد ذاتها، مما يتيح هيكلية المحتوى المفاهيمي وترميزه وفقاً للأعراف، ويؤكد أنه لا جدوى من تحليل الوحدات المعجمية دون الإشارة إلى قيمتها الدلالية. تكون البنية الدلالية خاصة بأنظمة المعرفة التي يكون نطاقها مفتوحاً؛ ويدافع لانغاك عن الفرضية القائلة بأن المعاني المعجمية لا يمكن فصلها عن المعرفة الموسوعية.²⁵

ووفقاً لهذا النهج، فإن تصور العبارات والكلمات اللغوية يستند إلى قطبين أساسيين: علم الأصوات وعلم الدلالة. وهكذا، فإن العبارة الاسمية «الشجرة» لها قطب دلالي، بقدر ما تشكل محتوى مفاهيمي وبنية دلالية، وقطباً صوتياً. فالوحدات المعجمية ليست ذرات لغوية، لأنها تتألف من سمات، وهي أصغر الوحدات في التحليل النحوي. فالفعل «*nahy*» (يُمنع)، على سبيل المثال، يمتلك سمات صوتية تتشكل من خلال إنتاج الصوت وإدراكه (الخصائص الصوتية، بما في ذلك النغمة، والتشديد، وسرعة الكلام...) وسمات دلالية (المفهوم وعلاقاته بالمفاهيم الأخرى) التي تُعرّف الفعل على أنه إصدار أمر بالمنع لشخص آخر، فضلاً عن السمات الصرفية التي تتيح التحليل النحوي، بما في ذلك سمة كونه فعلاً — وهي سمة يفسرها النحو على أنها تعليمات أو إرشادات لتطبيق مورفيات تصريفية معينة لتوسيع العبارة الفعلية وتستلزم وجود حجتين داخليتين. يُعامل المنع الفعلي كجملة فرعية، ومتلقي الأمر كمكمل (المتلقي)، ويُفسر الفاعل على أنه الشخص الذي أصدر المنع.

يعتمد هذا البناء على العناصر التي يوفرها المعجم؛ فجميع المكونات النحوية، مثل علاقات الترتيب والتبعية، مستمدة من المعجم، وبعض المكونات هي انعكاسات لفئات رئيسية مثل المركب الفعلي (m-f)، والمركب الاسمي (m-s)، والمركب الوصفي (m-w)، والمركب الجزي (m-h)، والمركب الظرفي (m-z)، في حين تُعتبر المكونات الوظيفية الأخرى انعكاسات لفئات ثانوية أو وظيفية مثل: التوافق البحث، والتعريف، والزمن، والاتجاه، والبنية، والتقييد، وغيرها.

تختار الفئات الوظيفية الثانوية فئات معجمية محددة باعتبارها زائدة عن الحاجة. وكلما اختلفت اللغات من حيث خصائص الفئات الرئيسية، زاد اختلافها أيضاً من حيث الفئات الثانوية. وهذا هو مصدر الأخطاء التي يرتكبها متعلمو لغة غير أم؛ على سبيل المثال، لا تتحقق التأنيث دائماً من خلال صيغ التصريف الثانوية المعروفة، بل قد تحدث في صيغتها المجردة، كما في «شمس»، و«يبد»، و«نشر»، و«حامل»، و«تان».²⁶

يُستمد من المعجم وقيود التراكيب اللغوية المعلومات المفاهيمية والانتقائية والمحورية لتشكيل البنى. فالكلمات هي بنى معقدة ومكتفة — وهي تجمع لما كان يمكن أن يكون جملة — وبالتالي فإن تحليل الكلمة لا يختلف جوهرياً عن تحليل الجملة. ولا تنطبق القواعد النحوية على الجمل فحسب، بل على الكلمات أيضاً. علاوة على ذلك، يمكن تقسيم الوحدة المعجمية إلى عدد من الكلمات،²⁷ حيث

²⁴ كريستوفر كليدهيل (1991)، ص 8.

²⁵ بريسل، (2021)، ص 85-86.

²⁶ بريسل، (2016)، ص 30-31. انظر أيضاً الفاسي الفهري، (1997)، ص 69.

²⁷ انظر الفاسي الفهري (1997).

²⁰ المرجع نفسه، ص 248-255.

²¹ إيفانز (2009)، ص 174.

²² السيد يوسف (1990)، ص 134.

²³ لويس (1993)، ص 89.

يمثل هذا الأخير بنية صوتية، وفونيتية، ومفاهيمية، ووظيفية تشكل أوضح مظهر من مظاهر الخصائص الثقافية التي تشكل نموذجاً للعالم المادي.²⁸

تتمثل الفكرة الأساسية للنحو المعرفي في أنه لا مكان للشكل النحوي البحت؛ وبالتالي، فإن تدريس اللغة في ضوء هذا التكامل يتطلب التحول من التركيز على حفظ الكلمات إلى تطوير شبكات دلالية من خلال السياق والاستخدام في المواقف الوظيفية، وبذلك يتحقق تعلم أعمق يتمشى بشكل أكبر مع آليات عمل الدماغ، حيث إن هذين الجانبين لا ينفصلان.

3. دراسات المعجم بين الجامعات ومراكز التدريب

3.1. علم المعجم في الجامعات المغربية: مثال برنامج البكالوريوس في التربية

في الجامعات المغربية، تُخصص وحدة دراسية واحدة لعلم المعجم، كجزء من برنامج البكالوريوس في التربية، تخصص التعليم المهني الثانوي، ضمن مكونات لغوية أخرى في الفصل الدراسي الثالث. وتبقى هذه الوحدة اللغوية معزولة ومنفصلة تقريباً عن جذورها، شأنها شأن الوحدات الأخرى المتعلقة باللغويات؛ فهي لا تحتوي على امتدادات، على الرغم من أن البرنامج، بشكل عام، يتمتع بهيكل موسع ومتناسك بدلاً من أن يكون مجرد مجموعة من المحتويات المنفصلة. علاوة على ذلك، عند مراجعة محتوى المنهج — الذي يستند إلى عرض تدريجي لموضوعات الوحدة المعجمية — نجد أنه يبدأ بتاريخ المعجم العربي منذ، مع التمييز بين قواميس الكلمات وقواميس المعاني وقواميس اللغة العربية الحديثة؛ ثم ينتقل إلى موضوع علم المعجم والقواميس كمجال لتنظيم الاستخدام المفاهيمي، يليه محور علم المعجم والمعجم، الذي يستكشف العلاقة بين الأبعاد النظرية والعملية؛ ثم محور بنية القاموس، من حيث تنظيم المدخلات وأنماط التعريف وآليات الإحالة المرجعية؛ وأخيراً محور أنواع القواميس، وفقاً لوظائفها ووسائطها المتنوعة، ويشمل الوصف أيضاً القسم الخاص بدلالات المفردات في أبعادها البنيوية والتوليدية والمعرفية، إلى جانب القسم الخاص بعلم الصرف اللغوي وتكوين الكلمات، يليه التوليد اللغوي، الذي يشمل عمليات الاختصار، وابتكار المصطلحات الجديدة، والتركيب، والتكرار، والاستعارة، والاشتقاق؛ ويختتم بـ«المجالات المعجمية»، التي تتناول العلاقات الدلالية بين العناصر المعجمية مثل الترادف والتضاد في كلا شكليهما، والتعميم والتخصيص، والتخصيص والتعميم، والترافق، والتجانس الصوتي، وتعدد المعاني.²⁹

يكشف هذا الوصف عن مشكلة معرفية ومنهجية، تتمثل في الجمع بين تصورات نظرية متباينة ضمن نفس الوحدة، دون توضيح الأطر المعرفية التي تنظم هذه التصورات، أو تحديد حدود تداخلها. ومن الملاحظ أن هذا القسم يتضمن مفاهيم مستمدة من التقاليد اللغوية العربية، حيث يُدرس المعجم في ضوء قضايا مثل الاشتقاق، والتضاد، والترادف، وأشكال الكلمات، والعلاقات البنيوية بين الشكل والمعنى، من بين أمور أخرى، ضمن إطار لا يميز بين الترابط بين المعجم والنحو وعلم الصرف، ثم يدمج، ضمن نفس الموضوعات، مفاهيم حديثة مثل الحقول الدلالية والعلاقات المعجمية — وهي مفاهيم تنتمي إلى النهج البنيوي — قبل إضافة مفاهيم أخرى من اللغويات الإدراكية، مثل الدلالات الإدراكية، والنمذجة، والتنظيم التخطيطي للمفردات. ومع ذلك، فقد تم هذا الدمج بطريقة غير منهجية، حيث تُعرض المفاهيم كعناصر متجاورة، في حين أنها تنتمي في الواقع إلى نماذج تفسيرية مختلفة — بل ومتضاربة أحياناً — ونظريات تتعلق بطبيعة ووظيفة المعجم (الدلالات البنيوية، والدلالات التوليدية، والدلالات المعرفية) وعلاقته بالنحو، وعلم الصرف، والمكونات الأخرى. يمكن خطر هذه الحالة في أنها تخلق

نوعاً من الارتباك المعرفي لدى الطالب، الذي يجد نفسه محاطاً بمفاهيم متجاورة لا تربطها رؤية معرفية واضحة؛ فعلى سبيل المثال، يدرس الطالب الاشتقاق باعتباره آلية هيكلية لتنظيم المعنى وفقاً للمفهوم التقليدي، ثم تُعرض الحقول الدلالية باعتبارها تنظيمًا منهجيًا للمفردات من منظور بنيوي، يلي ذلك تفسير المعنى في ضوء السياق أو نمط نموذجي ضمن إطار معرفي، دون توضيح أن كل مستوى من هذه المستويات يستند إلى افتراضات نظرية مختلفة بشأن اللغة والمعنى والعقل. ونتيجة لذلك، يتحول الموضوع من مساحة لبناء كفاءة معجمية متماسكة إلى مساحة لتجاوز المفاهيم المتباينة، مما قد يضعف قدرة الطالب على بناء تمثيل نظري متماسك للمفردات، ويجعل المعرفة المعجمية مجزأة، تفتقر إلى بنية تفسيرية واضحة.

وبالتالي، فإن المشكلة لا تكمن فقط في تعدد المراجع — فهذا التعدد ظاهرة صحية ومصدر للثراء الفكري — بل تكمن في غياب إطار منهجي يضع هذا التعدد في سياقه ويحوّله إلى بنية متماسكة ومنظمة وشاملة. تؤدي التعددية غير المؤطرة وغير المرسخة إلى انحراف المفاهيم عن منطقتها النظرية، مما يؤدي إلى استخدام مفاهيم من اللغويات البنيوية أو التوليدية أو المعرفية لشرح ظواهر كانت تُعالج سابقاً ضمن إطار تقليدي مختلف، دون التساؤل عن حدود النقل أو شروط التكيف. ويؤدي ذلك إلى شكل من أشكال الارتباك المعرفي الذي يحير الطالب ويتركه تائهاً، غير قادر على فهم ما يدرسه؛ لأن النهج المجزأ يفتقر إلى الكثير من التماسك الداخلي، حيث إنه لا يبني المعرفة وفقاً لتسلسل نظري ومعرفي واضح، بل من خلال تراكم موضوعي للمفاهيم ذات نقاط مرجعية متباينة. وهذا يجعله أقرب إلى مجموعة من الموضوعات المتباينة منه إلى وحدة دراسية ذات وحدة موضوعية متماسكة. ويتفاقم هذا المشكل بسبب الوقت المحدود المخصص لهذه الكمية الهائلة من المعرفة المتناثرة، التي كان ينبغي توزيعها على وحدات دراسية أخرى أو تنظيمها ضمن وحدة دراسية مختلفة، مما لا يسمح باستيعاب هذه المعلومات وترسيخها بطريقة تضمن تعميقها وربطها بالسياق. وبالتالي، يصبح التدريس عرضاً مكثفاً لمعلومات متنوعة بدلاً من بناء إطار مفاهيمي متماسك حول المفردات باعتبارها نظاماً علائقياً يمتد إلى المكونات الأخرى للوحدات التي تُدرس في نفس الفصل الدراسي أو في فصول أخرى. وما يزيد الطين بلة أن محتوى هذه الوحدة غائب عن مراكز تدريب المعلمين.

3.2. المفردات في مراكز تدريب المعلمين: بين الضعف المعرفي والغياب التربوي

يُعد المفردات عنصراً أساسياً في بناء الكفاءة اللغوية لدى كل من المعلمين المتدربين والمتعلمين على حد سواء؛ ومع ذلك، فإن وجودها في مراكز تدريب المعلمين لا يزال محدوداً، وغير مطور، وضمنياً، ويفتقر إلى أي نهج منظم. وفي الغالب، تُعامل علم المفردات كعنصر ثانوي في مادة النصوص أو التعبير أو الإنشاء، أو كفرع من فروع اللغويات، حيث تُدمج مفاهيمها في دروس القواعد النحوية وعلم الصرف وعلم اللغة دون إرساء إطار لغوي شامل ينظم العلاقات الداخلية بينها. ويؤدي هذا التجزؤ إلى معالجة ظواهر مثل المرادفات، والمتضادات، والاشتقاق، والمصطلحات الحديثة، والاستعارة اللغوية، باعتبارها أمثلة عملية منعزلة، بدلاً من النظر إليها ضمن إطار معجمي شامل يربط بين بنية الكلمة، وبنية المعنى، وآليات التوليد. كما لا يُعامل هذا المجال كحقل قائم بذاته يتطلب تخطيطاً تعليمياً دقيقاً. وهذا يتعارض مع تأكيد ويلكينز (1972) بأن المعجم يشكل جوهر المعنى في اللغة،³⁰ ورأي نيشن (2001) بأن تطوير الكفاءة المعجمية يتطلب معرفة متعددة الأبعاد تشمل الشكل والمعنى والاستخدام،³¹». ينتج عن هذا القصور ضعف في تدريب المعلمين المتدربين، الذين يفتقرون إلى

³⁰ ويلكينز (1972)، ص. 111.

³¹ ناسون (2001)، ص. 27.

²⁸ بريسل، (2016)، ص. 31.

²⁹ يرد التعريف في القسم المعجمي للمنهج المعتمد لشهادة البكالوريوس في التربية

استراتيجيات واضحة لتدريس المعلومات المتعلقة بالمفردات ودلالات المفردات، مثل بناء الحقول الدلالية، أو الاستفادة من الشبكات المعجمية، أو ربط الكلمات باستخداماتها السياقية. علاوة على ذلك، لا تدمج برامج التدريب بشكل كافٍ العلاقة بين المفردات والقواعد النحوية وعلم الصرف، على الرغم من أن اكتساب البنية اللغوية، كما يشير **كلارك**، يحدث في تفاعل مستمر مع المعرفة المعجمية.³²

علاوة على ذلك، لا تستفيد مراكز التدريب من نتائج الأبحاث الحديثة في مجال اللغويات الإدراكية وعلم التربية العصبي، التي تؤكد أن تعلم المفردات يعتمد على بناء شبكات دلالية داخل الدماغ، وعلى ربط المعنى بالتجربة والسياق.³³ وهذا يجعل التدريب على المفردات أقرب إلى الحفظ عن ظهر قلب منه إلى الفهم العميق. وبالتالي، فإن تطوير تدريس المفردات في مراكز التدريب يتطلب دمج وحدة دراسية مخصصة لتدريس المفردات. ويتطلب هذا الدمج إعادة هيكلة الوحدات التدريبية، من خلال إنشاء وحدة منفصلة بعنوان «المفردات» أو «أصول تدريس المفردات»، أو «علم المفردات»، تهدف إلى تزويد المعلمين المتدربين بالأدوات اللازمة لتحليل المفردات، واستراتيجيات تدريسها، وطرق ربطها بالمكونات الأخرى. ونقترح وصفاً لهذه الوحدة يغطي المجالات التالية:

البعد الاشتقاقي: يتضمن هذا البعد تعريف المفاهيم الأساسية، مثل مفاهيم المعجم، والقاموس، وعلم المعجم، وعلم المعجميات، مع مراعاة تطور الدراسات المعجمية من التراث العربي إلى اللغويات الحديثة. كما يغطي دلالات المفردات، والشبكات المعجمية، والعلاقات الدلالية (الترادف، التضاد، التعميم)، والاستخدام السياقي/البراغماتي للمفردات. علاوة على ذلك، يتناول هذا البعد الاشتقاق المعجمي وتكوين الكلمات.

مكون تطبيقي يعتمد على:

- ربط هذه المعرفة بالممارسة الصفية من خلال أنشطة عملية، مثل الاستعارة، حتى لا يقتصر المقرر على الجانب النظري.

- تدريب المعلمين المتدربين على استراتيجيات تنمية الكفاءة المعجمية (الخرائط الذهنية، والمجالات الدلالية، والاشتقاق).

- تعزيز الصلة بين المفردات والمكونات الأخرى للغة، ولا سيما القواعد النحوية وعلم الصرف.

- تبني المناهج التربوية العصبية والاستفادة من نتائجها، التي تؤكد أن تعلم المفردات يعتمد على بناء شبكات مترابطة داخل الدماغ، وعلى ربط الكلمات بالتجارب الحسية والسياقية. وذلك لأن التعلم الفعال يحدث عندما ترتبط المعرفة الجديدة بالشبكات المعرفية الموجودة.³⁴ ويمكن الاستفادة من ذلك في تصميم أنشطة معجمية قائمة على الترابط والتصنيف والاستخدام. وبالتالي، يمكن الدعوة إلى إدراج وحدة «مفرداتية» شاملة في المنهج الدراسي، ليس كرفاهية معرفية، بل كضرورة معرفية وتعليمية تسمح ببناء رؤية متماسكة للمفردات باعتبارها نظاماً لغوياً حياً ومتطوراً، يربط بين إنتاج الكلمات، وتكوين المعنى، وتنظيم العلاقات الدلالية بين العناصر المفرداتية. ومع ذلك، يجب فهم هذا النهج في سياق إعادة هيكلة تعليم اللغة ككل، بحيث لا تصبح الوحدة مجرد إضافة كمية، بل آلية

لدمج المعرفة اللغوية في إطار واحد شامل يخدم الممارسة الصفية، ويوحدها في كل متماسك، ويعيد أهمية المفردات باعتبارها أساس تكوين المعنى. وسييسر هذا التحول في تدريب معلمين قادرين على تنمية الكفاءة المعجمية للمتعلمين، مما يعزز قدرتهم على الفهم والإنتاج والتواصل.

3.3. أهمية الخرائط الذهنية لفهم المعنى في إطار علم التربية العصبي

تُعد الخرائط الذهنية أداة تربوية فعالة لتدريس المفردات من منظور علم التربية العصبي، حيث إنها تتيح تحويل البنية المعجمية من شكلها المجرد إلى تمثيل بصري يحاكي ديناميكيات عمل الدماغ. وكما يتكون المعجم الذهني من شبكات دلالية مترابطة، فإن الخرائط الذهنية تعكس هذه البنية من خلال تنظيم المفاهيم في شبكات شعاعية. أو نمط نموذجي؛ ومن منظور علم التربية العصبي، تساهم هذه التقنية في تقوية الروابط العصبية وتحفيز الذاكرة طويلة المدى، بفضل اعتمادها على المدخلات متعددة الحواس (الحواس الخمس) والتمثيل البصري. وبالتالي، فإن دمج الخرائط الذهنية في تدريس المفردات يتيح بناء معنى ديناميكي قائم على الفهم والتجربة والتطبيق، بدلاً من الحفظ عن ظهر قلب والتلاوة الآلية. تُعد الخرائط الذهنية أداة تربوية أساسية، حيث إنها تحاكي بنية الشبكة الخاصة بالمفردات الذهنية كما وصفها اللغويات الإدراكية. وكما ذكرنا سابقاً، لا يتألف المعجم من وحدات منعزلة ومستقلة، بل من شبكات مفاهيمية تستند إلى النماذج الأصلية (prototypes) والامتدادات الدلالية (semantic extensions)، حيث تُنظم المعاني حول نموذج أصلي (prototype)، يتفرع منه عدد لا حصر له من الاستخدامات.³⁵ يؤكد لانكر (Lankker) هذا الرأي، حيث يرى أن المعرفة اللغوية قائمة على الشبكات بطبيعتها، وأن الوحدات المعجمية تُفهم في إطار روابط مترابطة ضمن نظام مفاهيمي ديناميكي.³⁶

من هذا المنظور، تمثل الخرائط الذهنية، كما طورها توني بوزان (2018)، تجسيداً بصرياً لهذه البنية، حيث تنظم المفاهيم في شكل تخطيطي يعكس آليات الترابط والتفرع في الفكر.³⁷

من منظور علم التربية العصبي، يتوافق هذا المفهوم مع أعمال ستانيسلاس ديهين (2014)، الذي يوضح أن التعلم يقوم على تقوية الشبكات العصبية أو الوصلات العصبية من خلال الترابط والتكرار، وأن الدماغ يعالج المعلومات في شكل أنماط مترابطة ومتفرعة وغير خطية.³⁸ تشير ماري هيلين إيموردينو-بانغ (2016) أيضاً إلى أن التعلم الفعال يتطلب إشراك الأبعاد العاطفية والحسية، وهو ما تحققه الخرائط الذهنية من خلال استخدامها للألوان والصور والتنظيم البصري.³⁹ وبالتالي، فإن استخدام الخرائط الذهنية في تدريس المفردات لا يقتصر على تسهيل الفهم، بل يساهم أيضاً في بناء معنى ديناميكي قائم على التفاعل بين البنية اللغوية والمعالجة العصبية، مما يعزز الفهم العميق ويطور الكفاءة المعجمية للمتعلمين.

الخلاصة

في هذا العمل، أظهرنا أن علم المفردات يهتم بدراسة المفردات ليس فقط من حيث بنيتها الصوتية واللغوية والصرفية، بل أيضاً من حيث علاقاتها الدلالية، وتنظيمها في الذهن، ودورها في إنتاج المعنى. علاوة على ذلك، يشكل اكتساب المفردات وفهم أنواع العلاقات بين الكلمات، فضلاً عن المعلومات المخزنة فيها، الأساس

³⁶ لانكر (2008)، ص 7-16.

³⁷ بوزان (2018)، ص 32-45.

³⁸ ديهين (2014)، ص 123-145.

³⁹ إيموردينو يونغ (2016)، ص 45-60.

³² كلارك (1993)، ص. 48.

³³ إيفانز وغرين، (2006)، ص. 6؛ وتوماس، (2019)، ص. 74.

³⁴ توماس (2019)، ص. 72.

³⁵ لاكوف (1987)، ص 12-57.

- Christopher Gledhill, (2011),** The 'lexicogrammar' approach to analysing phraseology and collocation in ESP texts p. 5-23. <https://doi.org/10.4000/asp.2169>
- Clark, E. V. (1993).** *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dr. Jameel Qasim Hameed, (2008),** The Lexical Approach Between Grammar and Lexis: Theory and Practice University of Basrah- College of Education.
- Langacker, (1987),** Foundations of Cognitive Grammar: Volume I – Theoretical Prerequisites, Stanford University Press.
- Lewis, M. (1993).** *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Hove: Language Teaching Publications. P 50 à 52
- Nation, I. S. P. (2001).** *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aitchison, J. (2012).** *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon* (4th ed.). Wiley-Blackwell.
- Dehaene, Stanislas, (2014).** Consciousness and the Brain: Deciphering How the Brain Codes Our Thoughts. New York: Viking Press.
- Immordino-Yang, Mary Helen, (2016).** Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience. New York: W. W. Norton & Company.
- الذي يُبنى عليه التطور النحوي والصرفي، حيث يستخدم المتعلم الكلمات كنقطة انطلاق لبناء الأنماط النحوية، مما يجعل المعجم نقطة الانطلاق لتنمية الكفاءة اللغوية.
- تؤكد علم التربية العصبية، كما أوضحها ستانلي ديهين في أعماله، أن التعلم يقوم على تكوين شبكات عصبية وتقوية الروابط بين المفاهيم، فضلاً عن التفاعل بين الذاكرة والانتباه والسياق. لا يخزن الدماغ الكلمات بشكل منفصل، بل في شكل شبكات دلالية مترابطة، مما يعني أن تعلم المفردات وارتباطاتها هو، في جوهره، إعادة تنظيم للدماغ من خلال تكوين علاقات بين المعاني. وقد تناولنا هذا الموضوع في ثلاثة أقسام: في الأول، ناقشنا الأسس المفاهيمية لعلم المعجم؛ وفي الثاني، دلالات المفردات؛ وفي الثالث، علم المعجم في سياق الجامعات ومراكز التدريب، مع محاولة طرح بعض المقترحات لضمان أن يحتل علم المعجم المكانة التي يستحقها، لا سيما في مراكز التدريب.
- المراجع باللغة العربية**
- بريسل، أحمد، (2021)، «المعجم اللغوي والمعجم التواصل، أو القاموس الذي لا يمكن أن يوجد». دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
- عبد القادر الفاسي الفهري، (1999)، «المعجم العربي: نماذج تحليلية جديدة»، دار طيقال للنشر، الطبعة الثانية.
- بريسل، أحمد، (2016)، «تدريس علم المعجم من منظور لغوي: مقالات مهداة إلى الأستاذ إدريس السغروشن»، تحرير محمد الفاران ومحمد غاليم. معهد الدراسات والبحوث للتعريب، الرباط.
- عبد القادر الفاسي الفهري، (2002)، «المعجم العربي التوليدي»، منشورات معهد دراسات وأبحاث التعريب، الرباط.
- راي، جاكندوف وآخرون (2002)، «دلالات اللغة وبنيتها». ترجمة محمد غاليم وآخرون. دار توبقال للنشر.
- المراجع غير العربية**

- Evans, Vyvyan, & Green, Melanie. (2006).** Edinburgh: Cognitive Linguistics: An Introduction Edinburgh University Press. 830 pp. ISBN: 0-7486-1832-5.
- Lakoff, G. (1987).** *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press
- Wilkins, D. A. (1972),** Linguistics in language teaching. London. Edward Arnold.
- okuhama-Espinosa, T. (2010).** Mind, brain, and education science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching. New York, NY: W. W. Norton & Company.