دور المبادئ التداولية في تعلم المعجم

Doi:10.29343/1-94-3

د. عبد الرحيم ناجح
أستاذ التعليم العالي مساعد - جامعة القاضي عياض - المملكة المغربية

الملخّص:

يهدف البحث إلى رصد دَوْر المبادئ التداولية في تعلُّم المعجم من خلال ثلاث تجارب: تخصُّ التجربة الأولى مبدأ التقابل، وتتناول التجربة الثانية مبدأ العرفية، وتهتم التجربة الثالثة بمبدأ القصد من خلال نظرية الذِّهن. ويتكوَّن المشاركون من مجموعة من المتعلمين يدرسون بالمستوى السادس الابتدائي في التجربتين الأولى والثانية، ومن مجموعة من المتعلمين يدرسون بالمستوى الأول الابتدائي. وقد خلصت التجارب إلى اعتماد المبادئ التداولية في تعلُّم المعجم.

The role of pragmatic principles in learning vocabulary

Najih abderrahim
Assistant Professor of Higher Education,
Cadi Ayyad University – Morocco –

Abstract:

The research aimed at exploring the role of pragmatic principles in learning vocabulary through three experiments: the first experiment concerns the contrast principle , the second experiment deals with the conventionality principle, and the third experiment deals with the principle of intention through theory of mind. The participants consisted of a group of learners studying at the sixth elementary level in the first and second trials, and a group of learners studying at the first elementary level. The experiments ended with the adoption of pragmatic principles in vocabulary learning..

استُلِمَ البحثُ في أكتوبر 2020، وأُجيز للنشْر في ديسمبر 2020.

Al toufula.indd 57 4/5/23 2:17 PM

المقدمة:

لم يَحْظَ تعليمُ المعجم بالأهمية اللازمة في مناهج التدريس وطُرقها في بداية الاهتمام بتعليم اللغات، حيث سادَ الاعتقادُ أن الأولوية يتعين أن تخصَّ تعليمَ قواعد اللغة؛ لأنها الوحيدة التي تسعف متعلمَ اللغة في تفادي الوقوع في اللحن. أما تعلم مفرداتِ اللغةِ الهدفِ فيبقى موكولًا إلى الزمن. يرجع السببُ إلى كون قواعد اللغة تمثِّلُ نسَقًا مغلقًا يمكن تعلُّمه مقارنة بنسَق المعجم الذي يعدُّ بمثابة نسَق مفتوح يصعب حصره. أما اليوم، فقد بات تعليم المعجم وتعلمه يمثل مدارَ الدراسات اللسانية والنفسية، وأضحى مدخلًا يُسعِفُ في فهْم الإستراتيجيات التي يسلكها المتعلمُ في تعلم اللغة. لهذا السبب، أصبح لزامًا تسليطُ الضوء على الإستراتيجيات التي يتبعها في تعلم معنى المفردة التي يصادفها في أول مناسبة.

تختلف الإستراتيجياتُ التي يلجأ إليها المتعلمُ قصدَ تخمين معنى المفردة غير المألوفة تبعًا لتطوره اللغوي والمعرفي، وتبعًا للقرائن التي تتيحُها السياقاتُ التي ترِدُ فيها. وقد تكون هذه القرائنُ سياقية، مثل إيرادها في سياقٍ مقترنةً بإحدى مرادفاتها، أو بإحدى أضدادها، أو موصولةً بشرْحٍ، أو تعريفٍ، وما إلى ذلك من القرائن. وقد تكون لسانيةً تتمثل في القرائن التركيبية، أو تتعلق بالقرائن الصَّرْفية، أو ترتبط بالقرائن الدلالية، أو لها صِلة بالقرائن الصوتية أو التداولية.

لقد شكَّلَتْ هذه القرائنُ المختلفةُ مدخلًا لطرْح قضيةِ تعلُّمِ معنى المفردة. فظهرتْ مقارباتٌ سعَتْ إلى تفسير الإستراتيجيات التي يلجأ إليها متعلمُ اللغةِ قصدَ تعلُّمِ معنَى المفردة غيرِ المألوفة. ومن هذه المقاربات نذكر: المقاربة القائمة على القيود، والمقاربة القائمة على نموذج التآزر الصاعد ومقاربة بلوم.

يُرادُ بالمقاربة القائمة على القيود أنَّ تعلُّمَ معنى المفردة خاضعٌ لمجموعة من القيود، مثل قيد الشيء-الكل (whole-object constraint) الذي يفيد أنَّ المتعلمَ يربط المفردةَ غيرَ المألوفة بالشيء كله، ولا يربطها بجزء منه. ويفيد قيدُ الإقصاءِ المتبادلِ (mutual exclusivity constraint) الاكتفاءَ بتسميةٍ واحدةٍ للشيء، فلا يُسمِّي الطفلُ الشيءَ مرتين. ويقتضي قيدُ التصنيف (taxonomic constraint) أنْ ترتبطَ المفردةُ بالنوع، ولا ترتبطَ بشيء واحد فيه (ماركمان(Marmnan,1989 :26))؛ فـ «برتقالة» مثلًا، تنسحب على النوع (البرتقال)، ولا تعود إلى برتقالة خاصَّة.

وتقوم المقاربةُ المعتمدةُ على نموذج التآزر الصاعد (emergentist coalition model) (هوليش وهيرش-باسك وغولينكوف) (Hollich, Hirsh-Pasek, & Golinkoff,2000 :17) على ثلاثة افتراضات: أولًا، يتعلم المتعلمُ معنى المفردة استنادًا إلى المعرفة التركيبية، وحساسيته تجاهَ المظاهر البارزة في السياق الذي وردتْ فيه المفردةُ، وفهمه لقصد المتكلم. ثانيًا، تختلف أهميةُ المعرفة التركيبية وفهْمِ قصْدِ المتكلم والحساسية تجاهَ المظاهر البارزة في السياق لدى المتعلمين حسْب مقتضيات النمو والتطور المعرفي. ثالثًا، تصبح هذه الميكانيزمات؛ أي المعرفة التركيبية والحساسية تجاه المظاهر البارزة وقصْد المتكلم، آليةً مع تطور تعلُّم اللغة.

وتقترحُ مقاربةُ بلوم (Bloom,2000 :194) ارتباطَ تعلُّمِ معنى المفردة بثلاث قدرات: المعرفة التركيبية، وفهْم الحالات الذهنية (mental states)[1] ، وفهْم أنواع الأشياء الموجودة في الواقع.

تشترك المقارباتُ السابقةُ في الإشارة إلى دَوْر البُعْدِ التداولي في تعلم معنى المفردة غيرِ المألوفة؛ «لأن الهدفَ الأساسيَّ من تعليم اللغة، هو تطويرُ القدرات التواصلية للمتعلمين» (القحطاني،2:2017). ويرجع الاهتمامُ بالبُعْد التداوليّ إلى كون تلقي اللغة وإنتاجها تُؤطرهما مبادئُ تداوليةٌ تحدِّدُ الإستراتيجياتِ التي يسلكها المتعلمُ من أجل فهْم قصْدِ المخاطِب؛ لأن هذه المبادئَ تتيح فهْمَ الإستراتيجيات التي يتوسَّلُ بها متعلمُ

(1) . يراد بالحالات الذهنية أو الحالات المعرفية (cognitive states) خلانتزوس وشالي(Khlentzos&Schalley :Mental States,p.1)، أو الأحداث الذهنية (mental events) شيفر (Shaffer :philosophy of mind,p.92) الحالات الذهنية التي تكون سببًا في السلوك، مثل المعتقدات والرغبات والقصد.

Al toufula.indd 58 4/5/23 2:17 PM

اللغة من أجل تفادي تعقيدِ السياقات التي ترِدُ فيها مصادفةً المفردةُ غيرُ المألوفة. ولا تقتصر أهمية المبادئ التداولية فقط على فهْمِ الإستراتيجيات التي يتوسل بها المتعلمُ من أجل فهْمِ قصْدِ المخاطِب، وإنما تقدِّمُ أيضًا تفسيرًا للتطور التركيبي والصرفي والصوتي والدلالي والمعجمي لدى المتعلم، وتُسهِم في تعميق التفكير في أسس النظرية التداولية، وفي إعادة النظر في مقوماتها النظرية والتطبيقية، وفي توظيف نتائج البحث التداولي في تطورِ تدريسيةِ الدرسِ اللغوي والأدبي، وتجويد التواصل الصفيّ، بل في إعادة النظَرِ في هندسة المنهاج الدراسي برمَّته في ضوء مستجدات البحث التداولي.

نحاول في هذا البحث رصْدَ بعض المبادئ التداولية التي ترتبط بتعلم المعجم انطلاقًا من الافتراض الآتي: يفترِضُ المخاطِبُ أن معنى المفردةِ الموظفَ في التواصل هو نفسه المعنى الذي ينبغي أن يكون معلومًا من قِبَلِ المخاطَبِ، وأن هذا الأخيرَ يعمل على تعرُّفِ معنى المفردة استنادًا إلى تعرُّفِ قصْدِ المخاطِب. «فاللغة تتفاعل مع القوالب الخارجية؛ إذا تكلم زيدٌ فلأنه يريد أن يقولَ شيئًا لعمرو»(الباهي،306:2018). يُعَدُّ هذا الافتراضُ من المبادئ الأساسية التي تؤطِّر التواصلَ بينهما؛ لأنه يوفّرُ للمخاطِب الجهدَ بخصوص التقرير بشأن المعنى الذي ينبغي أن يكون معروفًا من قِبَلِ المخاطَب. لذلك، عادةً ما يُلاحَظُ أنَّ المخاطِبَ يوظف عباراتٍ تقود المخاطَبَ إلى التأويل السليم للقصْد التواصلي[2] (communicative intention) من أجل استنتاج المرادِ بالكلام.

يستقصي البحثُ دورَ المبادئ التداولية في تعلم معاني المفردات المعجمية من خلال استعراض بعض التجارب المخبرية التي نتوخّى من خلالها فهْمَ الإستراتيجيات التي يسلكها المتعلمُ من أجل ربْطِ المفردة بمعناها. البحثُ منظمٌ كالآتي: نحدِّدُ مبدأَ التقابل (contrast) في تعلم المعجم من خلال إجراء تجربتين. ثم نرصدُ دورَ مبدأ العرفية (conventionality). ونختمُ بدور نظرية الذهن (mind theory) بإجراء تجربتين.

1 - مبدأ التقابل:

يُقصَدُ بمبدأ التقابل (contrast principle) أن كلَّ مفردتين مختلفتين لهما معنيان مختلفان. ويُعَدُّ هذا المبدأ مبدأً تداوليًّا (كلارك (Clark,1987 :417-431) ؛ لأنه يرتبط بمبدأ التعاون (غرايس(Grice,1975 :45)) الذي اقترحه غرايس، حيث يفترض المتكلم، عند توظيف أي تعبير وقَعَ عليه الاختيارُ في لحظة تواصلية ما، أنه يَسْهُلُ على المستمع أنْ يؤولَه تأويلًا يُفضي به إلى المعنى المقصود. والدليل على ذلك، أنه إذا افترض المتكلم وجود صيغة معينة يمكن أن يرمز بها إلى معنى يريد إيصالَه للمستمع، فإنه لا يضطر إلى اختيار صيغة جديدة يمكن أن يعبِّرَ بها عن المعنى المراد تبليغُه. وإذا حدث أن استعاضَ المتكلمُ عن الصيغة التي تناسب المعنى المقصود بصيغة أخرى جديدة، فإنه يتوخّى بذلك معنىً آخرَ. لذلك، فعندما يوظف المتكلمُ مفردةً جديدةً بوصفها مرادفةً لمفردة موجودة مسبقًا، فإنه يوظفها بوصفها مختلفةً عنها، ويريد بها معنىً غيرَ معنى المفردة المرادفة لها. ويفترض المستمعُ بدوره أن الصيغةَ التي توصّلَ بها تمثِّلُ الصيغةَ الأنسبَ لترميز المعنى الذي يقصده المتكلمُ.

وإذا كانت غاتاركول (Gathercole,1989 :685-702) تعدُّ مبدأَ التقابلِ يقوم على أساسٍ دلاليّ؛ لأنه لا يمكنُ أنْ يفسِّرَ في نظرها اكتسابَ الطفلِ للبدائل الصرفية (allomorphs) التي تختلف في الشكل وتحمِلُ المعنى نفسَه، فإن ذلك شكَّلَ مناسبةً لكلارك (1989) في مقالها المُعنوَن بـ: «في تداوليات التقابل»(On the pragmatics of contrast)، لدحْضِ هذا الطرْح. وعَدَّتْ مبدأَ التقابل مبدأً تداوليًّا؛ لأن البدائلَ الصرفية ليست صَرفياتٍ حرةً (free morphemes)، بل تمثل صَرفيات مشروطة. لذلك، لا يمكن الاستناد إليها من أجل وَسْمِ مبدأ التقابل بكونه مبدأً دلاليًّا.

وإذا كان المتكلمُ يَفترضُ أنَّ كلَّ صيغةٍ تترجِمُ قصدًا محددًا، فإن ذلك يُوجب في نظرها صيغةً لكل قصْد. لذلك يُتيح مبدأ التقابل فَهْمَ ما يأتي: عندما يختار المخاطِبُ مفردةً للدلالة على معنى ما، فإن ذلك يعني أنه أراد

(2) يُميِّزُ في علْم التداوليات بين القصْدِ الإخباري (informative intention) والقصْدِ التواصلي (communicative intention). ويُعَدُّ القصْدُ الإخباريُّ معنى الجملة، والقصْدُ التواصليُّ المعنى الذي يقصده المتكلم. يُنظَر في هذا الصدد: (Sperber&Wilson : Relevance communication and cognition,pp.54-61).

Al toufula.indd 59 4/5/23 2:17 PM

أن يقولَ شيئًا لا يمكن قولُه باعتماد مفردة أخرى. ومن ثم، يبدو أن مبدأ التقابل له أثرٌ في تعلم المعجم، وفي تعلم مختلف المستويات اللسانية الأخرى؛ لأنه إذا كانت كلُّ صيغة تحمل معنىً يختلف بالضرورة عن باقي المعاني التي تحملها الصيغُ الأخرى، فإنَّ هذا الأمرَ يتيح للمتلقي أن يصلَ دون مجهود إلى المعنى المقصود استنادًا إلى إقصاء مختلف الإمكانات الأخرى.

وبناءً عليه، يتيح مبدأ التقابل فهْمَ الطريقة التي ينتظم بها المعجمُ، حيث يبدو أنَّ كلَّ مفردة يختلف معناها بالضرورة عن معاني المفردات الأخرى؛ أي أنَّ «كلَّ صيغتين مختلفتين لهما معنيان مختلفان» (كلارك،417:1989). لذلك يَفترِضُ الطفلُ أنَّ كلَّ مفردتين في معجمه الذهني لهما معنيان مختلفان، وأن معنى المفردةِ المكتسَبَ يختلف عن معاني المفردات الموجودة لديه سلفًا.» إن تعلمَ المعجم من هذا المنظور يشبه تقريبًا بناءَ القاموس؛ لأن ما يضافُ إليه باستمرار يُمثِّلُ معانيَ عرفيةً تختلف عن المعاني الموجودة سَلفًا» (كلارك،10:1983). وعليه، «إذا كان مبدأ التقابل ملازِمًا لطبيعة اللغة، فإن الأطفالَ يمكنهم أن يفترضوه في أول اكتساب» (كلارك،10:1989).

إن ما يترتب على افتراض مبدأ التقابل يتمثل في ما يُصطَلَح عليه بالشُّفعة (pre-emption) بين المفردات. وتفيد الشّفعةُ أنَّ المفرداتِ التي وقعَ عليها الخيارُ، واصطُلِحَ عليها لتدلَّ على معانٍ ما، تتمتع بأسبقية الدلالة عليها، ولا يمكن توقّعُ مفرداتٍ أخرى لتدلَّ عليها.

1.1. اكتساب مبدأ التقابل:

يقوم اكتسابُ الطفل لمبدأ التقابل في تعلم اللغة أولًا، على ملاحظته للراشد، حيث سرعان ما يدرك أن الراشدَ يقوم بأشياء بشكل قصْديّ، وأن اختيارَه للمفردات والصِّيَغ الموظَّفة في الكلام يخضع لشروط، وليس عشوائيًّا. ثانيًا، على مَيلِهِ الفطريّ إلى اكتساب مبدأ التقابل. ويتمثل ميلُه هذا في أولوية تعلم المفردات العرفية (conventional) مقارنة بالمفردات المولدة (coinages)، وفي تخلِّيهِ عن مفرداته المولدة بمجرد تعلمه للمفردة العرفية، وفي افتراضه أن المفردات الجديدة تملأ الثغرات المعجمية الموجودة. وثالثًا في السيرورة المعرفية التي يتبعها من أجل ربْطِ الاسم غير المألوف بالشيء غير المألوف؛ حيث يتبع سيرورةً وفْقَ المراحل الآتية:

أولًا: تحدث المتكلم عن المجال «ب» الذي يتضمن أربعة أشياء. منها «س» غير مألوف:

ثانيًا: قد استعمل مفردة غير مألوفة هي «ي».

ثالثًا: بما أن المتكلم لم يستعمل «م» أو «ن» أو «د»، وجميع المفردات التي أعرفها في المجال «ب»، فإن المتكلم يقصد شيئًا آخر غير الأشياء التي يمكن التعبير عنها بـ «م» أو «ن» أو «د» أو غيرها.

رابعًا: ومن ثم، يجب على المتكلم أن ينتقي المفردة «ي» للتعبير عن شيء غير مألوف ينتمي إلى «ب»، والتي لا أتوفر على مفردة تخصُّها.

خامسًا: وعلى ذلك، فإن «ي» تختلف عن «م» و «ن» و «د» وعن كل المفردات المتصلة بالمجال «س».

سادسًا: ومن ثم، فإن «ي» تعيّن «س».

2 - مبدأ العرفية:

تقترح كلارك (67:1993) إلى جانب مبدأ التقابل مبدأ العرفية الذي يفيد أن جميع معاني المفردات عرفية، سواء عند الطفل أم الراشد. و«يقصد به اتفاقُ شخصين أو أكثر حول كيفية فعل شيء ما». ويصاغ كما يلي: «يتوقع الناطقون وجودَ صِيَغ عرفية توظّفها الجماعةُ اللغوية للمعاني» (كلارك،67:1993). وتبعًا لذلك، يفترض الطفلُ أن المفردةَ التي ينبغي توظيفها لتسمية شيء ما، يتعين أن تكون موظَّفةً من قِبَلِ الجماعة اللغوية، حتى وإن كان يلتمس في نفسه القدرةَ على تسميتها. ومن ثم، يتفادى الطفل توليدَ مفرداتٍ جديدة

Al toufula.indd 60 4/5/23 2:17 PM

يعلم مسبقًا أنه ينبغي الاصطلاح عليها من قِبَلِ الجماعة اللغوية التي ينتمي إليها لتضطلع بوظيفتها في التواصل. فالمتعلم في علاقته بمبدأ العرفية يفترض ما يلي:

(1) وجود صِيَغٍ عرفية للتعبير عن المعاني.

(2) الصِّيَغ العرفية معروفة من قِبَلِ الجماعة اللغوية.

(3) تتوقَّع الجماعةُ اللغويةُ استعمالَ صِيَغٍ معيَّنةٍ عند الحاجة إلى التعبير عن قَصْدٍ معيَّنٍ.

لذلك، يبدو أن الطفلَ يَعِي منذ البداية مبدأَ العرفية، مادام يسألُ الراشدَ عن أسماءِ الأشياء التي يريد أن يتعرفَ عليها في أول مصادفة. وفي سؤاله عن أسمائها رغبةٌ في تعلم الصِّيَغ العرفية للغة وتفادي التوليد. في هذا الصدد، توصَّلَ ديزاندروك وماركسون (Diesendruck & Markson,2005 :463-451) إلى أنَّ الأطفالَ البالغين من العمر 3 سنوات يفترِضون أنَّ الأفرادَ يتقاسمون معاني المفردات الجديدة فيما بينهم حتى وإن كانوا قد اختلقوها من تلقاء أنفسهم في وضعية من الوضعيات التواصلية. وبيَّنَ ديزاندروك أن الأطفالَ البالغين من العمر 3 سنوات عندما صُرِّحَ لهم بأن المتكلمَ أحادي اللغة (monolingue)، انخرطوا في مبدأ العرفية، وعَدُّوا المفردةَ الجديدةَ ترتبط بشيء لا يعرفون تسميته. وبالمقابل، عندما صُرِّحَ لهم بأن المتكلمَ ثنائي اللغة، لم يعدُّوا المفردةَ الجديدةَ مرتبطةً بشيء جديد.

تقوم فائدةُ مبدأ العرفية عند الطفل على الافتراض الذي يفيد أنه ينبغي ضمانُ التواصل بين أفراد الجماعة اللغوية، وضمانُ ثباتِ المفردةِ نفسِها بالنسبة للشيءِ نفسِه. فـ «الكرسي» له المعنى نفسُه عند الجماعة اللغوية. لذلك تحافظ الجماعةُ اللغوية على الاسمِ نفسِه في كل الاستعمالات. ويتمثَّل حفاظُها على ثباتِ الاسمِ نفسِه من خلال السؤال الذي يردده الراشدُ على مسامع الطفل «ما هذا؟» لذلك يفترضُ الطفلُ أن المطلوبَ منه هو إعطاء اسمٍ متوافرٍ لدى الجماعة اللغوية، وليس المطلوبُ منه هو خَلْقَ مفردةٍ جديدةٍ.

3. النظرية التداولية الاجتماعية:

تَعَدُّ النظريةُ التداوليةُ الاجتماعيةُ (social pragmatic theory) متعلمَ اللغةِ يتعلمُ معانيَ المفردات الجديدة من خلال التفاعل التداولي مع الراشد. ويستند هذا التفاعلُ مع الراشد إلى تَعرُّفِ قَصْده بتوظيف المفردة الجديدة، حيث يُفترضُ أنَّ الطفلَ عندما يكون بصدد تعلم معنى المفردة الجديدة يطرح السؤالَ الآتي: ماذا في ذهن المتكلم عند توظيف المفردة الجديدة؟ لذلك، تفترض النظريةُ التداولية الاجتماعية أن الانخراطَ في الوضعيات التواصلية يمثل أساسَ إدراكِ معنى المفردة، لذلك يُمسي إدراكُ معناها مرتبطًا بإدراك القَصْدِ (intention)[3] الكامِن وراءَ تلفُّظِ الآخرين؛ لأننا «نتكلم عامَّة بقصْد التأثير» (العزاوي،8:2006).

يمثل تعرُّفُ قصْدِ الآخرين شكلًا من أشكال تعرُّفِ القَصْدِ عمومًا. ويتضمَّن مهارتين. أولًا، مهارة الاشتراك في الانتباه مع الآخرين؛ حيث يمكن أن ينتبهَ فردان أو مجموعةُ أفراد إلى شيء أو مجموعة أشياء في آنٍ واحدٍ. ثانيًا، تتبُّع ملاحظة الآخرين؛ حيث يمكن أن يتتبعَ الفردُ فعلَ فردٍ أو مجوعة أفراد (توماشيلو(Tomasello,2003: 3)). وتشترك هاتان المهارتان في القدرة على تعرُّفِ القَصْد المرجعيّ (referential) وتأويله. ويُقصَد بتعرُّف القصْد المرجعيّ تعرُّفُ الشكلِ الذي يتخذه؛ حيث يمكن أن يتخذَ شكلًا صريحًا، كما هي الحالُ بالنسبة للإشارة (pointing)، ويمكن أن يكون ضمنيًّا، مثل ملاحظة العين. ويقوم تأويلُ القصْد المرجعيّ على تعرُّف مرجع التواصل؛ فإذا أرادت الأم أن توجهَ انتباهَ الطفل إلى «القط»، تقول: «انظر إلى القط!»، وتشير إلى «القط». يُعَدُّ «القطُّ» في هذه الوضعية التواصلية مرجعًا. ويتعيَّن على الطفل أن يتتبعَ إشارةَ الأم لإيجاد المرجع المشار إليه.

إن ربْطَ تعرُّفِ قصْدِ المتكلم بتعلم معاني المفردات غير المألوفة ظهرَ في سياق عدم كفاية تفسير التعلم القائم على ربْط المفردة بمعناها القاموسي؛ لأن هذا النوعَ من التعلم غيرُ كافٍ لتفسير تعلم الرموز اللسانية

(3) نعتمد «القصد» ترجمة لـ (intention)، (ينظر في هذا الشأن الفاسي الفهري: معجم المصطلحات اللسانية)، ص152.

Al toufula.indd 61 4/5/23 2:17 PM

من قِبَلِ الطفل. فسيرورة تعلم معاني المفردات ينبغي أن تكونَ خاضعةً لقيود. ولا يمكن أن تُختزَلَ في القيود المعرفية؛ لأن القيودَ المعرفيةَ لا توضّحُ السياقات الملائمة للاستعمال. لذلك ينبغي التركيزُ على القيود المعرفية التي تنتظم المفردة بمعناها من جهة، وعلى القيود التي تنظم الاستعمال من جهة ثانية. يتعيَّن إذًا، التركيز على جانبين يقيِّدان تعلُّمَ معاني المفردات: أولًا، العالَمُ المحيطُ بالطفل. وثانيًا، القدرات المعرفية التي تعمل على ضبْط المشاركة في هذا المحيط (توماشيلو،2003)؛ لأن النظرية التداولية الاجتماعية تعدُّ تعرُّفَ معاني المفردات يبدأ عندما يصبح الطفل قادرًا على تعرُّفِ قصْدِ الآخر.

وإذا كانت النظرية التداولية الاجتماعية تربط تعلُّمَ الرموز اللسانية بالتفاعلات الاجتماعية، فإنه لا مناصَ من طرح التساؤل الآتي: كيف يكتسب الطفلُ معانيَ المفردات من خلال تفاعلاته مع محيطه الاجتماعي؟

للإجابة عن هذا السؤال نقوم باستجلاء مقوماتِ نظرية الذهن بوصفها النظريةَ التي تحاول تفسيرَ الكيفية التي يفهم بها الطفلُ ما يجول في ذهن الراشد عند تلفُّظِهِ بمفردة أو بكلام.

1.3. نظرية الذهن:

يُراد بنظرية الذهن (theory of mind)[4] «القدرة التي تسعف الفردَ في عزو حالاتٍ ذهنية (mental states) إلى نفسه، وإلى أفراد آخرين قصْدَ التنبؤ بالسلوكيات وتفسيرها» (زوفري(Zufferey,2010 :6)). وينسب الفردُ حالاتٍ ذهنيةٍ للأفراد؛ لأنه يَفترضُ أن فهْمَ السلوكيات والتنبؤَ بها يستلزم افتراضَ حالاتٍ ذهنية يمكن أن تكون سببًا لها.

وبما أن العلاقةَ بين المفردة ومعناها عرفية، فإن تعلمَ معناها متوقفٌ على قدرةٍ اجتماعيةٍ؛ لأنه متصلٌ بفهْمِ أفكار الآخرين وقصْدهم التواصليّ. فعندما يتعلم الطفلُ أن «الأرنب يأكل العشبَ»، فإنه يتعلم شيئًا موجودًا في العالَم الخارجي. ويتعلم شيئًا اصطلاحيًّا اعتباطيًّا تشترك فيه الجماعةُ اللغوية عندما يتعلم مفردةَ «أرنب». ومن ثم، فتعلُّم معناها هو بالضرورة تعلُّمُ شيء حولَ أفكار الآخرين وقصْدهم التواصليّ. في هذا الصدد، خصَّصتْ زوفري (Zufferey) في كتابها «التداوليات المعجمية» فقرةً لرصْدِ العلاقة بين نظرية الذهن والتواصل؛ حيث بيَّنَتْ أن نموذجَ غرايس للتواصل الذي يميّز بين المعنى الطبيعي والمعنى غير الطبيعي يستلزم نظريةَ الذهن من أجل فهْمِ القصْدِ التواصليّ. وذلك للدور المركزيّ الذي يشغله القصْدُ في التواصل. ففهْمُ الكلام لا يمكن اختزالُه إلى فهْمِ المَعنى الذي تم التواصلُ بشأنه بشكل صريح دون أَخْذِ المعنى الضمنيّ بعينِ الاعتبار (زوفري،2010:16-18).

وإذا كانت فرضية «غافغاي»(Gavagai hypothesis)[5] تشير إلى الصعوبات التي يطرحها تعلمُ معنى المفردة من خلال تعداد كل الاحتمالات الممكنة، وترجيح أقواها، فإن تعرُّفَ القصْدِ مدخلٌ مهم من أجل حسْمِ الخيار الأنسب؛ لأن تعلمَ معنى المفردة لا يتوقف على ربْطها بمرجعها، بدليل وجود مفرداتٍ لا تشير إلى أي شيء في الواقع الخارجي، نحو «من» و «إن» وغيرهما، ووجود مفردات لا تشير إلى أشياء، مثل «صبْر» و«فرَح».

(4) يعد البحثُ الذي قام به بريمايك (Premack) ووندروف(Woodruff) أولَ مناسبة يثار فيها ما يُصطلح عليه بنظرية الذهن. وقد طُرح المصطلحُ في سياق البحث عن نظرية الذهن لدى الشامبانزيا. للمزيد من التوسع يُنظر في مقالهما الموسوم بـــ: هل تمتلك الشامبانزيا نظرية الذهن: (does chimpanzee have a theory of mind :pp.515-526) Premack& Wooclryf) . ويؤكد بلوم أن هناك تسميات مختلفة لنظرية الذهن. ويتعلق الأمر بقراءة الذهن (mindreading)، والمعرفية الاجتماعية (social-cognition)، والفهم التداولي (understanding-pragmatic). ويؤثر استعمال نظرية الذهن. ويستعرض الأسبابَ التي جعلته يُؤثِرُ استعمالَ نظرية الذهن (راجع بلوم، (2000) ص61) أهمها أنها موظفة من قِبَل العديد من الباحثين. وبالمقابل، توظف أبرلي قراءة الذهن وتُفرِدُ له كتابًا خاصًّا. وتبين الدواعي التي جعلتها تؤثِرُ استعمالَ «قراءة الذهن في فقرة خاصَّة (راجع في هذا الشأن أبرلي (Apperly ,2011 :3-4).

(5) يُقصَد بفرضية غافغاي أن الفردَ عندما يسمع مفردةً لأول مرة، يتبادر إلى ذهنه مختلف الاحتمالات التي يمكن أن تعنيها هذه المفردة. في هذا الصدد، يضرب كوين (Quine,1960) مثلًا لذلك يفيد أنه إذا كان سائح برفقة مرشِد سياحي، وكان لا يعرف لغتَه. وكان بصدد التنزه. وفجأة، مرَّ «أرنبٌ بني» أمامهما. فصاح المرشد «غافغاي!»، فإن السائح يكون بصدد جملة من الاحتمالات التي يمكن أن تعنيها «غافغاي»؛ حيث يحتمل أن تعني أرنبًا، أو بنية، أو أن خطرًا يمكن أن يداهمهما في أية لحظة، أو أن المرشدَ يعبر عن فرحته بمرور أول أرنب في هذا المكان، وما إلى ذلك من الاحتمالات. راجع (Quine:Word and object,pp.28-29)

Al toufula.indd 62 4/5/23 2:17 PM

يمتلك الطفلُ قدرةً تمكِّنه من اتخاذ القرار بشأن معنى المفردة، حيث يتوفَّر على ملَكَةٍ داخلية يستطيع بموجبها الحكْم على أن معناها هو «س» وليس «د» عندما يوظفها الراشدُ في سياقٍ من السياقات. وقد تبيّنَ أن الطفلَ البالغَ من العمر تسعة أشهر يراقب نظراتِ أمه ويتتبعها. ويلاحظ ردةَ فعْلِ أبويه إزاء وضعية خطيرة، ويستجيبُ بردَّةِ فعْلٍ خاصَّةٍ به، مثل (بكاء،..). وبإمكانه أيضًا عندما يكون متردِّدًا، أن يتحققَ من ذلك من خلال مراقبة نظراتِ أمه أو محيطه (بلوم،62:2000).

والسؤال المطروح: ماذا يحصلُ في ذهن الطفل عندما يلاحظ الراشدَ، وهو بصدد توظيف مفردة جديدة؟

يمتلك الطفل فرضية ذهنية يستعملها لاستنتاج ما يقصده الراشدُ عندما يستعمل مفردةً ما. لذا، يمكن اعتبارُ تعلُّمِ معنى المفردة نوعًا من الاستنتاج القصْدي. وتعتمد فرضيةُ الذهن عند الطفل على تتبع الملاحظة (gaze-following)؛ أي أن الطفلَ يمتلك فرضيةً ضمنيةً (فرضية الذهن) حول ما ينوي الراشدُ القيامَ به، أو يفكر فيه، أو ردَّة فعلِه إزاءَ موضوع ما، والتي يمكن اعتبارها منتجًا لإجراءٍ موجَّهٍ آليّ يُفترَضُ أن يكونَ فطريًّا أو مكتسبًا. وتُسْتثارُ من قِبَلِ بعض المثيرات من قبيل العين والوجه.

يتتبع الطفلُ الإشاراتِ التي توحي بالقصد. وتترجم التفاعل بين الراشد والطفل. في هذا الصدد، عُرِضَ إنسانٌ آليٌّ (robot) لا وجهَ له على أطفال يبلغون من العمر اثني عشر شهرًا. وتفاعل معهم من خلال صفير أو إشارات ضوئية. ولوحظ أنهم يتتبعون «ملاحظاته» (اتجاه الأمام، الجزء النشيط من الرجل الآلي). ويتعاملون معه بوصفه شخصًا. ثم ما لبثوا أن انصرفوا عنه عندما لم يُبْدِ لهم أيَّ تفاعل له معنى، مما يفيد أن تطبيق «تتبع الملاحظة» يتم على الكيانات التي تعطي إشارات تمتلك قصدًا بصرف النظر عن مظهرها الخارجي (جونسون وسلاوتر وكاري Johnson,Slaughter&Carey,2002 :233-238).

إذًا، لا يُعدُّ الطفلُ ملاحِظًا سلبيًّا، بل يقوم بتتبع ملاحظة الراشد ليخمِّنَ ما هو بصدد فعله أو قوله. ولا تعنيه في ذلك إلا الإشاراتُ التي تسعفه في قراءة قْصد الراشد وفهْم ما يجري في ذهنه. فالطفل يتنبأ بقصْد الراشد. وعندما يفشل في ذلك، يمكن أن يتأرجحَ بين ملاحظة الشيء والراشد إلى أن توفِّقَه إلى فهْمِ قصْدِ الراشد.

يبدو من خلال ما سبقَ، أن الطفل يوظف هذه القدرة لتخمين ما يقصده الراشدُ عندما يوظف مفردةً جديدة ما. وتعَدُّ قراءةُ قصْد الراشد مدخلًا لفهْم ما يعنيه بالمفردة. والدليل على ذلك يتمثل فيما خلصت إليه التجاربُ الآتية:

في التجربة الأولى، قُدِّمَ شيئان إلى مجموعة من الأطفال: الشيء الأول قُدِّمَ لهم ليلعبوا به، والثاني وُضِعَ في دلوٍ. عندما يلاحظ الأطفال الشيءَ الموجودَ أمامَهم، ينظر المختبِرُ إلى الشيء الموجود في الدلو، ثم يقول: «هذا موديٍ! (It's-a-modi!)». يقوم الأطفال بمراقبة ملاحظة المختبِر، ويوجهون ملاحظتَهم إلى الشيء الذي يراقبه. بعد ذلك، يُخرِجُ المختبِرُ الشيءَ الموجودَ في الدلو، ويضعه جانبَ الشيء الذي كان بحوزة الأطفال، ثم يقول: «هذا موديٍ!». وقد خلصت التجربةُ إلى النتيجة التالية: ينظر الطفلُ إلى الشيء الذي كان موجودًا في الدلو (بالدوين Baldwin,1991 :875-890).

وفي تجربة أخرى، وُضِعَ مجموعةٌ من الأطفال يبلغون من العمر ما بين خمسة عشر وعشرين شهرًا معزولين داخل غرفة. مع وَضْعِ شيءٍ غيرِ مألوفٍ بجانبهم. وأصدرَ شخصٌ مختبئ صوتًا: «داونو!» (Dawnoo). تبيّن أن الأطفالَ لم يتعلموا معنى المفردة رغم وجود الربط بين السمع والشيء؛ لأن الأطفال لا يتعلمون معنى المفردة إلا إذا اعتقدوا أن الأمَر يتعلق بتسمية شيءٍ ما، وأن الناطق ينبغي أن يكون حاضرًا. يُفسَّرُ هذا الأمرُ بحاجة الطفل إلى تعرُّفِ قصْدِ الراشد من أجل إسناد المعنى إلى المفردة (بالدوين وآخرون،3153-1996:3135).

وفي تجربة مماثلة، تبيَّنَ أن الأطفال يُعربون عن ميْلٍ للقرائن القصْدية؛ حيث نظَرَ المختبِرُ إلى الأطفال، وقال: «دعنا نجد توما! «. ثم وضَعَ خمسَ عُلَبٍ، ووضَعَ فيها خمسةَ أشياء. أخذ الشيء من العلبة الأولى، نظر

Al toufula.indd 63 4/5/23 2:17 PM

إليه، وقال: «آه!» ثم ناوله لطفل. بعد ذلك، أخرج الشيء الثاني من العلبة الثانية، ووضَعَه جانبًا. ثم أخرج ما هو موجود بالعلبة الثالثة، رفعه إلى الأعلى، قلَّبَه بين يديه، ثم قال: «آه!»، وناوله لأحد الأطفال. ثم أخرج ما بالعلبتين المتبقيتين قائلًا: «دعنا ننظر إلى ما هو موجود بالعلبتين». بعد ذلك، عُرِضَت جميعُ الأشياء على الأطفال. وطُلِبَ منهم أن يُعيّنوا «توما». تبيَّنَ أن جميعَ الأطفال توجهوا إلى الشيء الذي أبدى المختبِرُ دهشةً حيالَه مقارنةً بالأشياء الأخرى (توماشيلو وبارتون 650-639: Tomasello, M., & Barton,1994).

تبيِّنُ التجاربُ السابقةُ أن الطفلَ لم يربط الاسمَ بالشيء الذي كان في متناوله، بل بالشيء الذي كان يقصده الراشد. وهذا يتعارض مع العنونة المظهرية (ostensive labeling) التي تفترض أن الطفلَ يعتمد على الإدراك الحسي لتسمية الأشياء. لذا، يُفترض أن الطفلَ يتعلم معنى المفردات من خلال محاولته فهْمَ قصْدِ الراشد بواسطة تجميع القرائن التي تتيحها السياقاتُ.

إشكالية البحث وأسئلته:

يُستنَدُ عند شرح معاني المفردات الجديدة التي يصادفها المتعلمُ في أول مناسبة، إلى طُرُقٍ قاموسية، مثل الشرح بالمرادف والشرح بالسياق والشرح بالتعريف. وليس هناك ما يفيد أن منهاجَ تعليم اللغة العربية يعتمد على المبادئ التداولية ويدعو إلى توظيفها من أجل تعلم اللغة العربية وتعليمها. وبما أن تعلم معنى المفردة وتعليمها لا يستند إلى منطلقات تداولية في المنهاج الدراسي، فإن من شأن ذلك أن يؤثر سلبًا على تعلم اللغة الهدف، مادام تحييدُ البعد التداولي في تعليم اللغة عمومًا، وفي تعليم المعجم على وجه الخصوص، يمثِّلُ تحييدًا لبُعْدٍ وظيفيّ يضمن تعلمَ اللغة الهدف في سياقات فهْمِها وإنتاجها؛ «لأن عملية التعليم في أنجع سُبُلها، هي تواصلٌ ناجحٌ بين المُلقي والمتلقي، ينهض على تكاثف جهود كلٍّ من الطرفين» (بوقصة،329:2014). وتبعًا لذلك، «تغيرت النظرةُ إلى التعلم من مجرد قواعد صمَّاء تُحفَظُ عن ظَهْرِ قَلْبٍ إلى اعتباره عمليةً ذهنيةً تقوم على الفهم والاستيعاب» (لبوخ،67:2011). في هذا الصدد، نطرح التساؤلات الآتية:

1. ما المبادئ التداولية الناظمة لتعلم المعجم؟
2. هل يوظف المتعلمُ مبدأ التقابل في تعلم معجم اللغة العربية؟
3. هل يوظف المتعلم مبدأ العرفية في تعلم معجم اللغة العربية؟
4. هل يوظف متعلم اللغة العربية تعرُّفَ قصْدِ الراشد من أجل تخمين معنى المفردة الجديدة؟

أهداف البحث:

إن إقصاءَ البُعْدِ التداولي في تعليم اللغة العربية عمومًا والمعجم على وجه الخصوص، من شأنه أن يؤثر سلبًا على تعلُّم اللغة العربية. وترجع أهمية البعد التداولي في تعليم اللغة العربية وتعلُّمها إلى استحضار اللغة في السياق التخاطبي. تهدف الدراسة إلى رصد دور المبادئ التداولية في اكتساب المعجم في اللغة العربية من خلال إجراء تجارب مخبرية تركّز على مبدأين تداوليين: مبدأ التقابل، ومبدأ العرف العرفية. ثم نقوم برصْد دورِ تعرُّفِ قصْدِ الراشد في تعلُّم معاني المفردات باللغة العربية من خلال اختبار نظرية الذهن تجريبيًّا من أجل تعرُّف بعضِ القرائن التداولية التي يوظفها المتعلمُ قصْدَ تخمين معاني المفردات التي يصادفها في أول مناسبة.

أهمية البحث:

تتجلى أهميةُ الدراسة في سدِّ الثغرة التي تسِمُ تعليمَ معجم اللغة العربية وتعلمه عبر لفْتِ الانتباه إلى ضرورة استثمار المبادئ التداولية وتوظيفها من أجل تعليم معجم اللغة العربية. وتتمثل أهميتها أيضًا في استحضار بُعْدٍ أساسيّ- البعد التداولي- الذي غُيِّبَ في بناء مناهج تدريس اللغة العربية. وفي ضوء استنباتِ البُعْدِ التداوليّ في تعليم اللغة العربية وتعلُّمها عمومًا وتعليم المعجم وتعلمه، يمكن مراجعة وعي المتعلم وتقويمه

Al toufula.indd 64 4/5/23 2:17 PM

بمجموعة من الظواهر المعجمية، مثل الترادف والمشترك اللفظي وغيرهما.

إن استثمارَ البُعْدِ التداوليّ في تعليم المعجم وتعلمه يتيح للمتعلم إمكانيةَ توظيف المفردات في السياقات المناسبة، ويُمكِّنُه من إدراك الفروق الدلالية بين المفردات المترادفة على أساس تداولي. ويجعله قادرًا على توظيفها في مختلف الوضعيات التواصلية.

وبما أن تدريسَ المعجم لم يُفرَدْ له مُكوِّنٌ خاصٌّ به في المستويات الابتدائية، حيث تم تبني خيار تدريس المعجم من خلال ترويج رصيدٍ وظيفيّ قريبٍ من محيط المتعلم وواقعه المعيش، فإن شرْحَ المفردات التي يصادفها المتعلمُ خلالَ النصوص القرائية، أو في وضعيات تواصلية يستند إلى المعنى القاموسي، ويُغيبُ البُعْدُ التداوليُّ، مما يؤثر على إنتاج هذه المفردات في الوضعيات التواصلية المناسبة.

I. التجربة الأولى: مبدأ التقابل :

1. المشاركون: يتكون المشاركون من مجموعة من الأطفال يدرسون بالمستوى السادس الابتدائي بالمديرية الإقليمية لمراكش الواقعة تحت نفوذ الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين مراكش آسفي برسم الموسم الدراسي 2019/2018. يبلغ عددهم 100 متعلم ومتعلمة (35 إناث/65 ذكور). تتراوح أعمارهم بينهم 11 و12 سنة. وقد اشْتُرِطَتْ قدرتُهم على قراءة المفردات وتعرُّفها؛ لأنه يتعيَّنُ تحييدُ متغيِّرِ عدم القدرة على قراءة المفردات التي تُقدَّمُ إليهم خلال روائز التجربة.

2.المنهجية والأداة: نقدّم (الأداة أ) إلى مجموعة من المتعلمين بالمستويات الابتدائية. تتضمَّن خمسةَ أشياء يعرفون أسماءها باللغة العربية (خبز، قلم، ولد، سيارة، خروف). وتتضمَّن شيئًا لم يسبقْ أن تعرفوه من قبل، ولا يعرفون اسمَه (الوطب)[6]. بعد أن يُتَأكَّدَ من معرفة المتعلمين لأسماء الأشياء المألوفة من خلال رائزٍ يُطلَبُ منهم فيه أن يصلوا الأشياءَ بالأسماء المناسبة لها. يُطلَبُ منهم أن يصلوا كلَّ شيء بالاسم المناسب من خلال لائحةٍ تتضمَّن صورَ هذه الأشياء وأسماءها. تُعتَمَدُ مفردةٌ غيرُ معروفةٍ (وطب) مع تحييد متغير إمكانية تعرُّفها اعتمادًا على بنيتها الصرفية ضمانًا لتحقيق مبدأ التقابل.

يُطلَبُ منهم أن يجعلوا الربْطَ الأخيرَ بلونٍ مغايرٍ للون الذي وظفوه في الربط بين المفردات والصور المناسبة لها. نشترطُ استعمالَ اللون المغاير في آخر ربْطٍ للتأكد من تحييد متغيرِ معرفةِ اسمِ الوطبِ دونَ الاستنادِ إلى مبدأ التقابل.

بعد ذلك، تُقدَّمُ إليهم خمسةُ أشياء (الأداة ب). منها 3 أشياء مألوفة، وشيئان لم يسبق أن عرَفَ المتعلمُ أسماءهما من قبلُ. وبعد التأكد من ذلك، يُطلَبُ منهم أن يصلوا الأشياء بما يناسبها من أسماء مع ضرورة جعْلِ الربْطِ الأخيرِ بلونٍ مغايرٍ. وقد اختيرَتِ المفردتان غيرُ المعروفتين في الأداة (ب) استنادًا إلى مجموعة من الاعتبارات. أولًا، لا يمكن تخمينُ معنييهما اعتمادًا على بنيتيهما الصرفية. ثانيًا، يتعيَّن أن يكون تردُّدُهما موسومًا بالانخفاض في المَتْنِ الكتابي والشفهي. ثالثًا، ينبغي أن تنتميا إلى المقولة الوظيفية (المؤنث) نفسها. وقد رُوعِيَتْ هذه الاعتباراتُ ضمانًا لعدم توسُّلِ المتعلم بأية قرينة لتخمين معنييهما تحقيقًا لمبدأ التقابل.

(6) يُقصَد بالوطب سقاء اللبن. راجع بهذا الشأن المعجم الوسيط، ص1041،

Al toufula.indd 65 4/5/23 2:17 PM

الأداة أ.

المفردة	صورة الشيء
خبز	
قلم	
سيارة	
وطب	
ولد	
خروف	

الأداة ب.[7]

المفردة	صورة الشيء
ممحاة	
وردة	
ملعقة	
خَصَفَة	
كأس	
صمولة	

(7) يراد بها جُلة (كيس) تُصنع من الخُوص (ورق النخل) لحفظ التمر. راجع المعجم الوسيط، ص238.

Al toufula.indd 66 4/5/23 2:17 PM

3.النتائج والمناقشة

الأجوبة الصحيحة في الأداة (أ)	100%
ربط الوطب بصورتها في الأداة (أ)	100%
استعمال اللون المغاير في ربط الوطب بصورته المناسبة في (أ)	100%

الأجوبة الصحيحة في الأداة (ب)		37%
ربط الصمولة بصورتها في الأداة (ب)		15%
ربط الخصفة بصورتها في الأداة (ب)		23%
الربط الأخير (ب)	الصمولة	45%
	الخصفة	55%

وفّقَ جميعُ المتعلمين بنسبة 100% في ربْط «الوطب» بالصورة التي تناسبه. وتُفَسَّرُ هذه النسبة من خلال تحقق مبدأ التقابل؛ حيث لوحظ خلال التجربة أن هذا الربطَ مثّلَ الربطَ الأخيرَ. وبما أنه يمثِّلُ الربطَ الأخيرَ، فإنه استندَ كليةً إلى مبدأ التقابل. وفي هذا الربط بين «الوطب» والصورة المناسبة له تعرّفُ قصْد الراشد تعرفًا ضَمِنَته السيرورةُ الذهنية التي اتبعها المتعلمُ لتعرُّف قصْدِ الراشد، حيث يُفترَضُ أن يكونَ قد اتبعَ السيرورةَ الذهنيةَ وفقَ المراحلِ الآتية:

1. طُلِبَ مني أن أربطَ كلَّ مفردةٍ بالصورة المناسبة لها.
2. جميع المفردات معروفة لديَّ عدا مفردة واحدة.
3. سأبدأ بربط الأشياء المعروفة بالمفردات المعروفة.
4. وبما أنه تبقَّى لديَّ شيءٌ واحدٌ غيرُ معروفٍ ومفردةٌ واحدةٌ لم يسبقْ أن تعرفتها من قبلُ.
5. فإنه يُحتمَلُ احتمالًا كبيرًا أن تكونَ المفردةُ غيرُ المعروفةِ مرتبطةً بالشيء غيرِ المعروف.
6. ولا يمكن أن أربطَ الصورةَ المتبقيةَ بمفردةٍ من المفردات التي سبقَ أن وصلتها بصورتها.
7. إذًا، أربطُ «الوطب» بصورتها المناسبة.

إن تحققَ مبدأ التقابل استندَ إلى مجموعةٍ من الاعتبارات. أولًا، المتعلم لا يمتلك مفردةً تناسبُ الصورةَ المتبقيةَ خلالَ عملية الربْط. ثانيًا، لا ينبغي أن تبقى صورةُ (الوطب) دونَ تسميةٍ. ثالثًا، لا يمكن ربْطُ صورةِ (الوطب) بمفردةٍ من المفردات الأخرى التي سَبَقَ ربْطُها بصورتها المناسبة. رابعًا، لا ينبغي أنْ يضَعَ اسمًا من تلقاء نفسه، بل يتعيَّنُ أن يكونَ اسمُه موجودًا سَلَفًا لدى الجماعة اللغوية التي تتكلمُ اللغةَ العربيةَ.

مقارنةً بالنتائج المُحَصَّلَةِ في التجربة الأولى، يبدو أنَّ مبدأَ التقابل لم يتحقَّقْ بنسبةِ 100%. ويرجعُ السببُ إلى التشويش الذي لَحِقَ مبدأَ التقابلِ جراءَ وجودِ مفردتين لم يسبِقْ أنْ تعرَّفَهما المتعلمُ من قَبْلُ. ورغم أن المتعلمَ اتبعَ السيرورةَ الذهنيةَ السابقةَ نفسَها، فإنه لم يفلحْ في ربْطِ المفردتين المتبقيتين بصورتيهما المناسبتين.

إنَّ أهمَّ الظواهرِ التي تَسِمُ تعلُّمَ معنى المفردة تتمثلُ في إقصاءِ الأشياءِ المألوفةِ بالنسبة للمفردات الجديدة، فبمجرَّدِ ما يسمعُ المتعلمُ مفردةً جديدةً، ينصرفُ ذهنُه إلى الأشياء التي لم يسبِقْ أن تعرَّفَها من قبل. ويمكن تفسيرُ هذه الظاهرة من منظور تداوليّ لأنَّ المتعلمَ يسعى إلى تعرُّفِ القَصْدِ.

Al toufula.indd 67 4/5/23 2:17 PM

II. التجربة الثانية: مبدأ العرفية:

1. المشاركون:

يتكوَّنُ المشاركون من مجموعةٍ من الأطفال يدرسون في المستوى السادس الابتدائي بالمديرية الإقليمية لمراكش الواقعة تحتَ نفوذِ الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين مراكش آسفي بِرَسْمِ السنة الدراسية 2019/2018. يبلغ عددُهم 100 متعلم ومتعلمة (35 إناث /65 ذكور). تتراوح أعمارُهم بينَ 11 و12 سنة. اختيروا عشوائيًّا اعتمادًا على قدرتهم على قراءة المفردات وتعرُّفِها؛ لأنه يتعيَّن تحييدُ متغيِّرِ عدمِ القدرة على قراءة المفردات التي تُقدَّمُ إليهم خلالَ روائز التجربة.

2. المنهجية والأداة:

تُقدَّمُ لائحةٌ تتكونُ من خمسةِ أشياء يعرفُها الأطفالُ (جزر، تفاحة، فراشة، مسطرة، تلفاز)، وشيء يعرفونه ويعرفون اسمَه (مغزل). نستعيضُ عن اسم الشيء المعروفِ (المغزل) باسْمٍ مرادفٍ له (المردن)[8]. ثم يُطلَبُ منهم أن يصلوا الأشياءَ بما يناسبها. يُتَأَكَّدُ من معرفتهم للأشياء ولأسمائها، ومعرفتهم للشيء الذي نغيِّرُ اسمَه المعروفَ باسْمٍ آخرَ غيرِ معروفٍ. ثم يُغَيَّرُ الاسمُ المعروفُ باسْمٍ غيرِ معروفٍ من أجلِ روزِ مبدأ العرفية.

المفردة	الشيء
جزر	
تفاحة	
فراشة	
مسطرة	
تلفاز	
مردن	

3.النتائج والمناقشة:

جزر	100%
تلفاز	100%
فراشة	100%
تفاحة	100%
مسطرة	100%
مردن	6%

(8) يُقصَدُ بالمردن المغزل. راجع المعجم الوسيط، ص340.

Al toufula.indd 68 4/5/23 2:17 PM

رغم إمكانية تطبيق مبدأ التقابل من قِبَلِ المتعلم لربْطِ المفردة غيرِ المعروفةِ بالشيء المعروف (المغزل)، لم يستطعِ المتعلمُ ربْطَ (مردن) بالشيء المعروفِ (مغزل). ويرجع السببُ إلى امتلاك المتعلم للتسمية التي تناسبُه. ومن ثمَ، يَفترِضُ المتعلمُ أنَّ توفُّرَ الشيءِ على اسمِه في اللغة الهدفِ يلغي بالضرورة وجودَ اسْمٍ آخرَ طبقًا لقيْدِ الإقصاء المتبادل (mutual exclusivity constaint) الذي يُفيدُ أن تسميةَ الشيء تُقصي إعادةَ تسميته بالضرورة لدى الجماعة اللغوية نفسها. فالمتعلم توقف عند ربْطِ (مردن)؛ لأنه يَفترِضُ أن الجماعةَ اللغوية للغة موضوعِ التعلُّمِ اصطلحتْ على تسميته بالمغزل، وبالتالي من المستبعد أن تصطلحَ على تسميته مرةً ثانية. وإذا افترضنا أن فردًا ينتمي إلى جماعة لغوية يمكن أن تصطلحَ على تسمية الشيء مراتٍ متعددة، فإنه لا يمكن توقُّعُ معاني الكلمات الموظَّفة. ومن ثم، يُفترض أن تختلَّ علاقةُ مستعملي اللغة بعلاماتها.

قد يُحدِّد مبدأُ العرفيةِ بوصفه مبدأً تداوليًّا؛ توقعَ المتعلم بالنسبة للشكل الذي يتعيَّنُ أن يوافقَ المعنى في الجماعة اللغوية. فالمتكلمون عادةً يميلون إلى توظيف الأشكال التي توافق المعاني الاصطلاحية لضمان التواصل؛ لأنهم يفترضون أن المستمعين يوظفون المعاني نفسَها من أجل تأويل القصْدِ التواصليّ. ومن ثم، فإن أيَّ تعبيرٍ عرفيّ (conventional expression) يختلف بالضرورة عن التعابير الاصطلاحية الأخرى التي يمكن أن تحلَّ محلَّها.

ويبدو تقيُّدُ المتكلمِ بمبدأ العرفية واضحًا. فعندما لا يجد تعبيرًا عرفيًّا يُعَبِّرُ به عن معنى جديد، لا يلجأ إلى تعبيرٍ عرفيّ موجودٍ، بل يعمَدُ إلى اختلاقِ شكلٍ جديدٍ. ولا يختلف الشكلُ الجديدُ عن الأشكال الموجودة فقط، بل يتعيَّنُ أن يختلفَ عن الأشكال التي يمكن أن تبتدعَها الجماعةُ اللغوية.

III. التجربة الثالثة: نظرية الذهن:

1. المشاركون

يتكون المشاركون من عشرة متعلمين (6 إناث و4 ذكور). تتراوح أعمارُهم بين 5 و6 سنوات. اختيروا عشوائيًّا. يدرسون في المستوى الأول الابتدائي بالمديرية الإقليمية لمراكش التابعة للأكاديمية الجهوية مراكش آسفي برسْمِ الموسم الدراسي 2018/2019. وإلى جانب المشاركين، نقوم باختيار مُختَبِرٍ (experimenter) «أستاذ التعليم الابتدائي» متطوعٍ.

2. المنهجية والأداة

في المرحلة الأولى نضع خمسة أشياء في صندوق. أربعة منها يعرفها المُختَبِرُ، وشيء واحد لا يعرفه، ولم يسبق أن عرفَ اسمَه من قبلُ. ونطلب منه أن يصرِّحَ لهم بأنه بصدد البحث بمعيَّتِهم عن شيءٍ اسمُه «كظيبة» (نختلق هذه المفردة لغرضٍ تجريبيّ). نشترط في هذه التجربةِ أن تكونَ جميعُ الأشياء غيرَ معروفةٍ من قِبَلِ المتعلمين وغريبةً عن محيطهم، ولم يسبقْ أن عرفوا أسماءَها من قبلُ. تُجرى التجربةُ في شروطٍ تضمَنُ تتبُّعَ ملاحظةِ المختبِرِ من قِبَلِ المتعلمين. ثم يُطْلَبُ من كلِّ متعلمٍ أن يحدِّدَ «كظيبة» بعد انتهاء المختبِرِ من عرْضِ الأشياء الموجودة بالصندوق.

وفي المرحلة الثانية نضعُ خمسةَ أشياء لا يعرفها المختبِرُ. نشترطُ أن تكونَ جميعُ الأشياء غير معروفة سواء من قِبَلِ المختبِرِ أو المتعلمين. ثم نطلب من المختبِرِ أن يصرِّحَ للمتعلمين بأنه بصددِ البحث عن شيء اسمُه «داجة» (داجة مفردة غير حقيقية، اختُلِقَتْ لغرَضٍ تجريبيّ). تُجرى التجربةُ في ضوء شروطٍ تضمنُ تتبُّعَ ملاحظةِ المختبِرِ من قِبَلِ جميعِ المتعلمين. وفورَ الانتهاء من التجربة، نطلب من كلِّ متعلمٍ على حِدَة أن يُحدِّدَ « داجة».

Al toufula.indd 69 4/5/23 2:17 PM

3. النتائج والمناقشة:

	عدد المتعلمين الذين وُفّقوا إلى إيجاد الشيء المطلوب.	النسبة	عدد المتعلمين الذين لم يُوَفّقوا إلى إيجاد الشيء المطلوب.	النسبة
المرحلة1	8	80%	2	20%
المرحلة2	1	10%	9	90%

يبدو من خلال المرحلتين أن نسبةً دالة (80%) سُجِّلَتْ بخصوص قدرة المتعلمين على تعرف الشيء المبحوث عنه في المرحلة الأولى. ويرجع السببُ إلى قدرة المتعلمين على تعرف قصْدِ المختبِرِ من خلال رصْدِ تغيُّرِ ملامحه عند وجود شيءٍ لم يسبقْ أن تعرَّفَ إليه من قبل. وقد بدا ذلك واضحًا من خلال مناولته الشيءَ غيرَ المألوفِ والنظر إليه من جوانبه المختلفة، وإطالة النظر إليه، مقارنة بالأشياء الأخرى، دون أن يكون قد قصَدَ ذلك. فالمختبِرُ انخرطَ في نشاطٍ قصْديّ بفعلِ تعرُّفِ شيءٍ غيرِ مألوفٍ بالنسبة إليه. كلُّ هذه السلوكاتُ التي قام بها المختبِرُ حيالَ شيء جديد لم يسبق أن تعرفه من قبلُ دفعتِ المتعلمين إلى تعرُّفِ قصْدِ المختبِرِ. أما المرحلة الثانية، فقد شهدَتِ انخفاضًا حادًّا في نسبة المتعلمين الذين وُفِّقوا إلى تعرُّفِ الشيءِ المبحوثِ عنه. ويرجع السببُ إلى غياب الإشارات التي بعثَ بها المختبِرُ عند إخراجه الأشياءَ الموجودةَ بالصندوق؛ لأن جميعَ الأشياء حظِيَتْ بالانتباه نفسِه، ولم يحظَ أيُّ شيء منها بانتباهٍ يميزه عن الأشياء الأخرى. لذلك، لم يتوصَّلِ المتعلمُ إلى ما يميز شيئًا واحدًا من بين الأشياء المعروضة. ومن ثم، لم يتمكنوا من تعرُّفِ قصْدِ المختبِرِ؛ لأنه لم ينخرطْ في نشاطٍ قصديّ لعدم معرفته بأسماء الأشياء كلِّها.

وعلى ذلك، يبدو أن نتائجَ المرحلة الأولى التي وُفِّقَ خلالَها المتعلمون إلى تعرُّف الشيء المبحوث عنه يترجم كفاية القرائن التداولية التي تتيح تعرفَ قصْدِ المختبِرِ، مقارنةً بغيابها في المرحلة الموالية. ويقتضي اللجوءُ إلى القرائن التداولية من أجل تعلم معنى مفردة جديدة: أولًا، أن يعيَ المتعلمُ أن أحدَ الاستعمالات الخاصَّة لمعنى المفردة ضروريٌّ أن يكوَن واردًا (relevant) لضمان تأويلٍ سليمٍ من قِبَلِ المخاطَبِ. ثانيًا، أن يدمجَ المتعلمُ جميعَ مظاهرِ استعمالِ المفردةِ في تأويلٍ واحدٍ لقصْدِ المخاطِبِ.

إن تتبُّعَ ملاحظة المختبِرِ في المرحلة الثانية لم تسفرْ عن أيةِ نتيجة تساعد المتعلمَ على تعرف الشيء المبحوث عنه. لذلك، لم يستطعْ أن يربطَ المفردةَ الجديدة بالشيء المناسب لها. ويرجع السببُ إلى عدم تحقق الانتباه المشترك (joint attention) حيالَ الشيء موضوع البحث. لذلك، لم تُضَفِ المفردةُ الجديدةُ إلى معجمِ المتعلمِ. في هذا الصدد، بيَّنَتْ بعضُ الدراسات، مثل الدراسة التي أجراها (بروكس وميلزوف)(Brooks, R., & Meltzoff,2008 :207-220) أن حجْمَ المعجم (vocabulary size)، وتطورَ اكتساب اللغة لدى الطفل مرتبطان بتتبعِ ملاحظة الراشد، والمدةِ الزمنية التي يقضيها الطفلُ في مشاركةِ الراشد في الانتباه. ولم يستطعِ المتعلمون أن يربطوا العنونةَ (labeling) الجديدةَ بالشيء المبحوث عنه؛ لأن المختبِرَ لم يُبْدِ أيَّ سلوكٍ يمكن أن يكشفَ لهم عن قصده وهدفه ورغبته. ومن ثم، يمكن أن يَستثمرَ متعلمُ اللغة تتبعَ ملاحظة المدرس من أجل تعرُّفِ بعض مظاهر معنى المفردة الجديدة. وإذا افترضنا أن المتعلمَ يعرف معنى المفردة التي أخذ المدرسُ يشرح معناها، فإنه في هذه الحالة يتجاهل المتعلمُ تتبعَ ملاحظته. ويحصل الشيءُ نفسُه في حالة تعارض معنى المفردة المقدَّمِ من قِبَلِ المدرس مع معلومات المتعلم، كما في حالة النظر إلى شيء مألوف لدى المتعلم واستعمال مفردة جديدة.

في هذا الصدد، سبقَ أن أجرى (نورمسو وبلوم (Nurmsoo & Bloom,2008 :211-215) تجربةً أكدتْ أن تتبُّعَ ملاحظة المختبِرِ من أجل تعرُّفِ قصديته من قِبَلِ أطفالٍ يبلغون من العمر بين سنتين وأربع سنوات يتغير تبعًا للسياق الذي حصلَتْ فيه الملاحظةُ؛ حيث إنَّ المختبِرَ حين كان بصدَدِ البحثِ عن شيءٍ اسمه «نورمي» (nurmy) (مفردة مُختلَقَة لغرَضٍ تجريبيّ) تتبعوا ملاحظتَه، ووُفِّقوا إلى إيجاد الشيء. ولَمَّا قال لهم: «أين نورمي؟» لم يتتبعوا ملاحظتَه، ولم يُوفَّقوا إلى إيجاد الشيء المبحوث عنه.

Al toufula.indd 70 4/5/23 2:17 PM

صحيح أنه لا يمكن أن يربطَ المخاطَبُ المفردةَ الجديدةَ بالشيء استنادًا إلى ملاحظة المخاطِبِ فقط، وإنما يقوم بدمْجِ ملاحظته وحركاته وكلامه ضمنَ تأويلٍ متماسِكٍ لقصْدِ المخاطِبِ. لذلك، لا يمكن اختزالُ ملاحظةِ المختبِر في الملاحظة فقط، بل يعمل المختبِرون على بلورة تمثيلات داخلية تتمثل في حالات ذهنية يمكن أن تفسِّرَ سلوكات المختبِر.

خلاصة عامَّة وتوصيات:

خلصنا في هذا البحث إلى توسُّلِ متعلم اللغة ببعض المبادئ التداولية قصْدَ تعلُّمِ معاني المفردات اللغوية التي يصادفها في أول مناسبة. وقد قمنا بإجراء ثلاث تجارب. خُصِّصَتِ التجربةُ الأولى لرصْدِ دورِ مبدأ التقابل في تعلم المعجم. واستقصينا في التجربة الثانية دورَ مبدأ العرفية في تعلم المعجم. ورصدنا في التجربة الثالثة دورَ نظرية الذهن في تعلم المعجم بِرَوزِ السياق الذي يتيحُ استثمارَ تتبُّعِ ملاحظة المختبِر. وتبيَّنَ في هذه التجارب كلِّها دورُ المبادئ التداولية في تعلم المعجم. وبما أن تعليمَ معجم اللغة العربية وتعلمَه في المدرسة المغربية لم يُفْرَدْ له مكونٌ خاصٌّ، شأنه شأن باقي المكونات الأخرى، مثل القراءة والكتابة والدرس اللغوي. وليست هناك أيةُ موجِّهاتٍ بيداغوجية تساعد على تعليمه وتعلمه، فإننا ندعو، استنادًا إلى هذه الدراسة، إلى إيلاء تعليمِ معجمِ اللغة العربية أهميةً كبرى. كما ندعو إلى أخْذِ المبادئ التداولية في تعليمه بعين الاعتبار، ممَّا يُتوقَّعُ معَه أنْ ينعكسَ إيجابًا على تعليم اللغة العربية وتعلمها. ومن ثم، يتيحُ استثمار المبادئ التداولية تعليم المعجم استنادًا إلى التوصيات الآتية:

- مراعاة البُعْدِ التداوليّ في تدريس اللغة العربية عمومًا، وفي تعليم المعجم على وجه الخصوص في المنهاج الدراسي.

- وعي المدرس بالمبادئ التداولية التي يستندُ إليها المتعلمُ في تعلم معاني المفردات الجديدة.

- وضع المفردة موضوع التعلم في سياق تقابلي يتيح ربطَها بمعناها بسهولة ودون بذْلِ مجهود، مقارنة بالمفردة التي لا توضع في سياقٍ تقابلي.

- الاعتماد في شرح معنى المفردة الجديدة على قصْدِ المتكلم من خلال الانخراطِ في وضعيات تواصلية يكون فيها المدرِّسُ واعيًا بأهمية القرائن التداولية في إسناد المعنى للكلمة التي يصادفُها المتعلمُ في أول مناسبة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الباهي، أحمد (2018). «البؤرة في العربية وجيهة تركيب-ذريعيات»، *تخطيط متن اللغة العربية: الواقع والآفاق*، إعداد وتنسيق أحمد الباهي، السعدية صغير، عبد الصمد الرواعي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجديدة-المغرب.

بوقصة، إبراهيم (2014). «اللغة العربية في ضوء اللسانيات التداولية»، *مجلة الموروث*، الجزائر، العدد03.

العزاوي، أبو بكر (2006). *اللغة والحِجَاج*، العمدة في الطبع، الدار البيضاء-المغرب، الطبعة الأولى.

الفاسي الفهري، عبد القادر (1997). *معجم المصطلحات اللسانية*، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت-لبنان، الطبعة الأولى.

القحطاني، سعد بن محمد (2017). «نحو تدريس الكفاية التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية: دراسة تحليلية»، *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*، العدد2.

Al toufula.indd 71 4/5/23 2:17 PM

لبوخ، بوجملين وشيباني الطيب (2011). «العناصر التداولية في العملية التعليمية»، *مجلة الأثر*، الجزائر، العدد 10، 2011.

مجمع اللغة العربية (2004). *المعجم الوسيط*، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة-مصر، الطبعة الرابعة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Apperly,I.(2011) . *Mindreaders : the cognitive basis of ``theory of mind*, Psychology Press.

Baldwin, D. A.(1991) . «Infants› Contribution to the Achievement of Joint Reference», *Child Development*, 62(5), pp.875 - 890.

Baldwin, D. A., Markman, E. M., Bill, B., Desjardins, R. N., Irwin, R. N., & Tidball, G.(1996) . «Infants' reliance on a social criterion for establishing word–object relations». *Child Development*, 67,pp. 3135 - 3153.

Bloom, P.(2000) .*How children learn the meanings of words*. Cambridge, MA. MIT Press.

Brooks, R., & Meltzoff, A. N.(2008) . «Infant gaze following and pointing predict accelerated vocabulary growth through two years of age: A longitudinal, growth curve modeling study». *Journal of Child Language*, 35(1), pp. 207 - 220.

Clark, E. V.(1983) . «Meanings and concepts». In P. H. Müssen (ed), *Handbook of Child Psychology,* Vol 3 Cognitive Development (New York: John Wiley & Sons).

Clark, E. V.(1987) . «The principle of contrast : A constraint on acquisition», in B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of Language Acquisition : The 20th annual Carnegie Symposium on Cognition*, Hillsdale, nj, Erlbaum.

Clark, E. V.(1988) . On the logic of contrast «*J. Child Lang*. 15, pp.317-335.

Clark, E. V.(1990) . On the pragmatics of contrast «. *Journal of Child Language*, 17, pp. 417 - 431.

Clark, E.V.(1993) . *The lexicon in acquisition*. Cambridge studies in Linguistics 65. Cambridge: Cambridge University Press.

Al toufula.indd 72 4/5/23 2:17 PM

Clark, E. V.(2000) . Coining new words: old and new forms for new meanings». In L. Menn & N. Bernstein-Ratner (Eds.), *Methods for studying language production*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 53 - 67.

Diesendruck, G.(2005) . The principles of conventionality and contrast in word learning: An empirical examination». *Developmental Psychology*, 41, pp.451–463.

Gathercole, V. C.(1989) . Contrast: A semantic constraint? « *Journal of Child Language*, 16,pp. 685–702.

Grice, H. P.(1975) . Logic and conversation». In Cole, P. and Morgan, J. (eds.) *Syntax and semantics*, vol 3(pp.41-58) New York: Academic Press.

Hollich, G. J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M.(2000) . Breaking the language barrier: An emergentist coalition model for the origins of word learning». *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 65 (3, Serial No. 262).

Johnson,S,Slaughter,V.&Carey,S.(2002) . whoses gazes will infants follow ?the elicitation of gaze following in12 month olds» .*developmental science*, pp.233 - 238.

Markman, E. M.(1989) . *Categorization and naming in young children*. Cambridge, MA: MITPress.

Nurmsoo, E.,& Bloom, P.(2008) . Preschoolers' perspective taking in word learning: Do they blindly follow eye gaze? «*Psychological Science*, 19, pp. 211–215.

Premack, D. and Woodruff, G.(1987) : «Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behav. Brain Sci*. 1, 515–526.

Quine, W.V.O.(1960) . *Word and object*. Cambridge, MA: MIT Press.

Sperber, D., & Wilson, D.(1995) . *Relevance: communication and cognition* (2nd ed.). Oxford: Basil Blackwell.

Tomasello, M.(2003) . *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.

Al toufula.indd 73 4/5/23 2:17 PM

Tomasello, M., & Barton, M. E.(1994) . Learning words in nonostensive contexts«. *Developmental Psychology*, 30(5), pp.639 - 650.

Zufferey,S.(2010) . *Lexical Pragmatics and Theory of Mind, The acquisition of connectives* , John Benjamins Publishing Company.

Al toufula.indd 74 4/5/23 2:17 PM