# إسهامات الأستاذة ماجدولين النهيبي في إغناء البحث اللساني– الديداكتيكي: كتاب (2017) "تدريس اللغة العربية وجديد النقل الديداكتيكي: صوت، صرف، معجم" نموذجا

الباحث حسن مدان
جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية، الرباط
المغرب

**ملخص:**

نحاول في هذا المقال بلوغ هدفين: الهدف الأول؛ توضيح بعض المفاهيم المتداولة في الحقل التربوي أو التعليمي (النقل اليداكتيكي، التدرج الديداكتيكي، الكتاب المدرسي). والهدف الثاني تقديم قراءة تركيبية للكتاب الموسوم بـ" تدريس اللغة العربية وجديد النقل الديداكتيكي" للكاتبة ماجدولين النهبيي (2017)، وبيان الدور الذي يلعبه هذا الكتاب في إغناء البحث اللساني– الديداكتيكي، وكذا أهميته في حل مجموعة من المشاكل اللغوية التعليمية، وكيفية تبسيط المادة اللغوية لتصبح جاهزة للمتعلم(ة).

والمقال منظم بالشكل التالي:

في النقطة الأولى، نتعرف على مفهوم النقل الديداكتيكي. وفي النقطة الثانية، نقف عند مبادئ التدرج الديداكتيكي؟ وفي النقطة الثالثة، نُعرج على مفهوم الكتاب المدرسي؟ وفي النقطة الرابعة، نقدم قراءة تركيبية مجملة في كتاب "تدريس اللغة العربية وجديد النقل الديداكتيكي" للدكتورة ماجدولين النهيبي (2017). وفي الأخيرة، نخرج بخلاصة عامة حول النتائج المتوصل إليها.

**كلمات مفتاحية:** النقل الديداكتيكي؛ التدرج الديداكتيكي؛ الكتاب المدرسي؛ اللغة العربية؛ الصوت؛ الصرف؛ المعجم.

**مقدمة:**

لا شك أن تحديد آليات التعامل مع المادة اللغوية، في عصرنا الحالي، أصبح أمرا ضروريا. فعلى المدرس اللغوي الاستفادة من النتائج التي أفرزتها الأبحاث اللسانية في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بها و/أو بغيرها. سواء في الصوت أو الصرف، أو المعجم والتركيب والدلالية والبلاغة، إلخ.. فقد حققت اللسانيات طفرة نوعية ونتائج مبهرة في العالم العربي، وذلك بفضل الجهد والمثابرة والاستمرارية. وبعيدا عن التكرارية سواء كانت عبارة عن مواد لغوية، أو طرائق تقليدية.

ومعلوم أن التدريس عملية أساسية مركزية في المجتمعات، فهي تحتاج إلى جهد وصبر كبيرين. فالمدرس اللغوي يقوم بمهام كثيرة، فهو ليس فقط ملقن للمعرفة، بل أكثر من ذلك، إنه القارئ الأول للمعرفة، وهو أيضا الموجه والميسر لهذه المعرفة. إنه يقوم بعملية نقل المعرفة من مستواها العلمي إلى التعليمي و ذلك في إطار ما يسمى بالنقل الديداكتيكي، فهذا الأخير مجال خصب ومتنوع، مجال يحتاج إلى جهد ومثابرة كبيرين، وذلك من خلال تبسيط المادة وجعلها مناسبة للمتعلم(ة).

ومما سبق ذكره، نتساءل:

- ما المقصود بالنقل الديداكتيكي؟
- ما التدرج الديداكتيكي؟ وكيف يتم؟
- ما الكتاب المدرسي؟ وما وظيفته الأساسية في الحقل التعليمي؟
- ما الأفكار التي تطرقت إليها الكاتبة ماجدولين (2017) في كتابها الموسوم بـ "تدريس اللغة العربية وجديد النقل الديداكتيكي: صوت، صرف، معجم"؟

## 1. النقل الديداكتيكي

يمثل مفهوم "النقل الديداكتيكي" مركزية أساسية في حقل التربية والتعليم، وأعطيت له مكانة هامة داخل الحقل نظرا لحمولته المعرفية. وقدمت له تعاريف كثيرة من قبيل: النقل الديداكتيكي هو نقل المعرفة من فضائها التخصصي العلمي إلى فضاء الممارسة الصفية المدرسية وفق شروط جديدة تراعي مناسبتها لخصوصيات المتعلمين، مستجيبة في ذلك لحاجاتهم النفسية والاجتماعية عبر تكييف هذه المعرفة في إطار وضعيات تعليمية تعلمية[1].

وتختلف خصوصيات النقل الديداكتيكي، بحسب طبيعة المواد الدراسية. وقد ذهب بعض الباحثين، إلى أن النقل الديداكتيكي للمكونات اللغة، هو أعقد بكثير من المواد الأخرى[2]. فإذا كان المرور من العلمي إلى التعليمي يتم عبر

قنوات النقل بشكل يراعي فقط مستويات المتعلمين وخصوصياتهم، [...] فإن أمر تعليم اللغة أعقد وأكثر خصوصية»[3].

إضافة إلى ذلك فإن النقل الديداكتيكي هو نقل للخبرات والمعارف، والمهارات، من مجال علمي (Scientific) معقد إلى مجال تعليمي/ مدرسي (School)[4] مبسط، ولا يتحقق النقل الديداكتيكي، إلا بوجود مبدآن أساسيان، وهما: مبدأ البساطة (أي تبسيط المعرفة)، ومبدأ الاقتصاد (أي التعرف على المعلومة بأقل جهد ممكن).

## 2. مبادئ التدرج الديداكتيكي

يحيل التدرج الديداكتيكي إلى جميع الخطوات الديداكتيكية والاجراءات المعقلنة التي تبلور نموذج أو مسار تعليمي يؤدي إلى إجراءات متعلقة باختيار عناصر التعليم وتنظيمها. ويقوم هذا المبدأ على مجموعة من المستويات، نقدمها على الشكل التالي"[5]:

(1) أ. التدرج من المحسوس إلى المجرد

ب. التدرج من المعلوم إلى المجهول

ج. التدرج من البسيط إلى المعقد

د. التدرج من الجزء إلى الكل

ففي (1أ) يتعلم المتعلم الأشياء المحسوسة أولا ثم ينتقل إلى المعاني والمفاهيم المجردة، وذلك بما يتلاءم مع نموه العقلي، فهو لابد أن يدرك المحسوس أولا ثم ينتقل إلى المجرد. وفي (1ب) يعمل المدرس على ربط الأشياء بالمحيط الذي يوجد فيه المتعلم لبناء معارفه، ثم ينتقل به إلى أفكار جديدة، شريطة أن تكون له علاقة بما يعرفه. أما (1ج)، يبدأ المتعلم بالحقائق البسيطة أو البديهيات والتي تتكون من أجزاء قليلة ثم الحقائق المعقدة التي تتكون من عدد أكبر من الأجزاء. وبالنسبة للخاصية الأخيرة (1د)، فإن المتعلم يبني معارفه انطلاقا من خبرته بالأجزاء، لينتقل بعد ذلك إلى معرفة الكل.

## 3. الكتاب المدرسي

الكتاب المدرسي وسيلة ديداكتيكية مركزية يعتمدها المدرس والتلميذ على السواء لإنجاز مختلف الأنشطة التعليمية. وعليه، فإن تنظيمه، وبنيته الطباعية والمحتويات التي يشملها، يكون لها دور مهم وفعال إما في تيسير عمليات التعليم والتعلم وجعلها فعالة في كل المستويات الخاصة بإيجاز المقرر، وإما في تعقيدها وانعكاساتها سلبا على أنشطة التدريس والاستيعاب والتمثل.»[6]

ويذهب عبد الله الويزي، تباعا للأن شوبان، إلى أن الكتاب المدرسي في عمومه: «يحيلنا على كل مؤلف معد لأغراض تعليمية. وهو بذلك موجه إلى كل تلميذ وإلى جميع المستويات والشعب وإلى المدرسين كذلك. وفي هذا السياق تم التمييز بين مصطلحين متداخلين: المرجع المدرسي والكتب المدرسية. فالمرجع المدرسي، يحيل إلى كل كتاب يعرض المفاهيم الأساسية لمادة معينة ولمستوى معين، ويندرج في هذا الصنف دفاتر التمارين والأشغال التطبيقية التي تستجيب لحاجات برنامج تعليمي. وأما مصطلح الكتب المدرسية، فيعني كل المؤلفات التي لا ترتبط ببرنامج تعليمي، والتي يتم اللجوء إليها في إطار تكميلي كالقواميس والموسوعات.»[7] فالكتاب المدرسي، يتميز بعدة خصائص، منها، أولا؛ أنه «وسيلة للتعلم»، وثانيا؛ في كونه «يربط علاقة بين المدرس والمتعلم» وأخيرا؛ أنه «يعبر عن المحيط الثقافي والاجتماعي للمتعلم».

## 4. قراءة تركيبية في كتاب: "تدريس اللغة العربية وجديد النقل الديداكتيكي: صوت، صرف، معجم".ماجدولين(2017).

### 4 .1. التعريف بالكاتبة:

الدكتورة ماجدولين النهيبي أستاذة حاصلة على الدكتوراه في اللسانيات المقارنة سنة 1999، وباحثة بمعهد الدراسات والأبحاث سابقا، وهي أستاذة بجامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية بالرباط، وخبيرة دولية، ومستشارة في قضايا التربية والتكوين، وباحثة في اللسانيات المقارنة وديداكتيك اللغة. لها عدة أبحاث في اللسانيات والترجمة وأدب الطفل، فقد ساهمت في مجموعة من المشاريع في التخطيط اللغوي وتدريس اللغة العربية. وكذلك محاضرة في برامج تلفزيونية وإذاعية (برنامج كيف الحال؟) في التواصل الأسري، وتعليم اللغات، إلخ. ومن مؤلفاتها نذكر على سبيل المثال: "تدريس اللغة العربية وجديد النقل الديداكتيكي: صوت، صرف، معجم" – "التعليم المبكر للغة العربية من وجهة نظر لسانية"– "مقاربة جهية للتناوب الحركي في اللغة العربية" – "دليل تدريس اللغة العربية للناطقين بغيره (تخطيط، إنتاج، تقييم)" – "الأخلاقيات الغائية عند فخر الدين الرازي" كتاب مترجم.

### 4. 2. القراءة التركيبية للكتاب

يعد كتاب "تدريس اللغة العربية وجديد النقل الديداكتيكي: صوت، صرف، معجم"[8] الذي نحن بصدد قراءته الآن من أهم الكتب اللسانية في تعليم اللغة العربية في مستوياتها المعروفة. حيث يتناول عدة مسائل في تدريس اللغة العربية في مكوناتها المتعددة؛ الصوتية والصرفية والمعجمية. الخ، وطرق تهيئ هذه المادة اللغوية لتصبح مادة قابلة للتدريس.

يقع هذا الكتاب المشار إليه أعلاه في 143 صفحة، ومقسمة إلى ثمني نقط رئيسية كبرى، تستهلها بتقديم عام، ومقدمات نظرية، تطرح فيها توجهها النظري والإطار المرجعي الذي ستشتغل عليه، هذا بالإضافة، إلى خاتمة، وبيبليوغرافية عامة تضم عدة مراجع بالعربية، وبالأجنبية.

ناقشت ماجدولين(2017) **أسس النظام الصوتي العربي**، ووقفت عند أهم خصائص الأصوات العربية عند اللغويين القدامى والمحدثين، ووقفت، أيضا، عند مخارج الحروف وصفاتها. ثم انتقلت الباحثة، للحديث عن قيود تأليف الجذور العربية، وأشارت، هنا، إلى أن اللغة العربية تتميز في مستوى تأليف أصواتها لنطق الكلمات والعبارات بقواعد تقيد الأصوات التي يجوز أن تأتلف والأصوات التي لا يجوز أن تأتلف. ومن بين هذه القيود، في إطار الدراسات اللسانية الحديثة، ما **يسمى بقيد اللاتماثل، وقيد اللاتجانس،** واعتمدت في طرحها على الصواتة التوليدية عند السغروشني (1993أ، 1994)"[9]

تحدثت الكاتبة عن المعرفة اللسانية، وكيفية تحويلها إلى معرفة قابلة للتدريس أي من المعرفة اللسانية إلى ديداكتيك الأصوات، وأشارت، إلى أن اللغة العربية ليست كباقي المواد المدرسة الأخرى، نظرا، لكون اللغة هي الموضوع المدرس وأداة التدريس في آن. وتضيف الكاتبة، أن اللغة مادة متعددة الطبيعة متداخلة المكونات، منها ما هو فيزيولوجي وفيزيائي، ومنها ما هو تجريدي حاسوبي، ومنها ما هو ذهني تصوري. ثم قدمت الباحثة، اقتراحات عدة لديداكتيك النطق، وأشارتْ إلى ضرورة تقسيم ديداكتيك الأصوات العربية إلى قسمين: (1) قسم يعنى بتعليم النطق بالأصوات، و(2) قسم يعنى بتعليم نطق الكلمات والعبارات، الخ. هذا، وتحدثت الكاتبة في نقطة فرعية، عن تعليم النطق الصوتي، ووقفت عن فرضية الغربلة الصوتية، وعلاقة هذه الأخيرة بالوضع اللغوي للغة التعلم، وقاربت بين تعلم اللغة العربية الفصحى، ومتكلم الدارجة المغربية، أو متكلم الأمازيغية"[10].

وتناولت الكاتبة النقل الديداكتيكي لتأليف الجذور العربية، وأشارت هنا إلى عملية النقل الديداكتيكي للمعرفة الصواتية المتعلقة بتأليف الجذور في العربية. وقدمت أنشطة لترسيخ كفاية بناء الجذور، واستندت في ذلك على المقاربة بالكفايات، المتمثلة في تنمية مهارات وقدرات المتعلمين. وترى الكاتبة أن إهمال الجانب الصوتي المتعلق بتأليف الجذور في البرامج التعليمية عموما، قد أدى إلى إضعاف مستوى الملكة اللغوية"[11].

وصفت ماجدولين (2017) البنية المقطعية للغة العربية، واستهلتْ حديثها عن ذلك بالأسس اللسانية للبنية المقطعية العربية، وبينت، أيضا، مجمل التعالقات بين المستوى الصرفي والمستوى الصواتي، وهو ما أطلقت عليه بـ « المستوى الصرف ـ صواتي»، وطرحت، بعض القيود على توالي المقاطع لتكوين الجذوع، وذكرت أربعة قيود، واستندت إلى السغروشني (1987) الذي أجمل هذه القيود في قيد سلامة المقطع. إضافة إلى قيدين أخرين. وعرَّجت، الكاتبة على النقل الديداكتيكي للبنية المقطعية، وأشارت إلى الهدف من إدراج هذا النوع من المعرفة في البرنامج التعليمي، ويتمثل هذا الهدف، في نظر الكاتبة، في جعل المتعلم قادرا على تقسيم الكلمات العربية إلى مقاطع، وبالتالي المساهمة في بناء الملكة اللغوية، والقدرة على القراءة بطريقة سليمة"[12].

اهتمت ماجدولين (2017) **بالصرف العربي بين الوصف اللساني والنقل الديداكتيكي**. ووقفت عند بعض الإشكالات المطروحة في التصور القديم، ومن أهم هذه الإشكالات التي ذكرتها الكاتبة؛ مشكل الإحصاء والتصنيف الذي اعتمده القدامى في وصف الجوانب الصرفية في اللغة العربية، وركزوا على ما هو مستعمل وتمييزه عما هو نادر، وما هو مهمل. وهذا الطرح الذي اعتمده القدامى، لم يُسْعِف ذلك، في نظر الكاتبة، في تقديم نموذج واضح لعمل هذه الصيغ وعددها ووظائفها، مما أدى إلى ترسيخ فكرة سلبية عن هذا المكون اللغوي. ولقد أضافت الباحثة، مشاكل أخرى، من قبيل اللوائح الطويلة التي ساقها القدماء في إحصائهم لصيغ الثلاثي المجرد والمزيد، هذا وأضافت الباحثة وجود مشكل استعمال نفس الصيغة في الفعل والاسم والصفة. وذهبت الباحثة، أيضا، في كتابها إلى ضرورة إيجاد نموذج واضح يصور الملامح النسقية للملكة الصرفية العربية، وبهذا دافعتْ الكاتبة عن دور **مقاربة انشطار الفتحة** في تعليم الصرف العربي، معتبرةً أن هذه المقاربة ستحل مجموعة من المشاكل المطروحة أعلاه، نظرا لتصور المغاير الذي قدمته هذه المقاربة لمصطلح الصيغة، والذي اعتبرت أن الصيغة متوالية من الحركات، عكس ما ذهب إليه القدامى"[13].

إضافة لما سبق، فقد تحدثت الكاتبة عن المشكل الذي يعانيه ديداكتيك الصرف العربي حيث أشارت إلى أن تدريس الصرف العربي لازال محتفظا بالمضمون الصرفي القديم، وأضافتْ، الخلط والاضطراب الذي تعاني منه أبواب الصيغ. وذكرت الباحثة، مسائل في تصريف الأفعال، وذهبت إلى أن هذا الباب هو باب مشترك بين مكوني الصرف والتركيب. وافترضتْ، أقصد الكاتبة، أن التمكن من النسق الصرفي العربي، من الناحية اللسانية العلمية، عموما، يتطلب تحقق تصور واضح للبناء الصرفي للكلمة العربية عامة، وللأفعال خاصة. ومن هذه المسائل، التي أشارت إليها الباحثة، مساءلة تصريف الأفعال المعتلة، وقدمت لذلك قواعد في بناء هذه الملكة، ومن بين هذه القواعد، نجد قاعدة التناوب الحركي للأفعال، ويقصد بها، حسب الكاتبة، أن الفتحة في عين الفعل الثلاثي الماضي قد تصير ضمة أو كسرة في المضارع، وأن الكسرة في عين الفعل الثلاثي الماضي قد تصير فتحة. أما الضمة في عين الفعل الماضي الثلاثي فلا تتغير، ولا تدخل في قاعدة التناوب الحركي، وأشارت، أيضا، للتداخل بين المكون الصوتي والصرفي، وقدمت في ذلك، مجموعة من الأمثلة"[14]

وانتقلت الكاتبة، في نقطة أخرى للحديث عن الاشتقاق ومسائله، واعتبرت أن اللغة العربية لغة اشتقاقية بامتياز، فالاشتقاق أساس هندستها الصرفية، وأساس إنتاجيتها المعجمية. وأشارت إلى أنه لابد، في مرحلة النقل الديداكتيكي، من بناء نموذج توضيحي يبرز الأساس النسقي الذي تقوم عليه عمليات الاشتقاق في اللغة العربية بشكل عام. وحاولت الباحثة، **استثمار نموذج مككرتي (1981) في بناء الكفاية الصرفية** لدى المتعلمين، والافتراض الذي افترضته الباحثة في المكون الصرفي، هو أن السبب في التعثرات التي يعاني منها تدريس الصرف العربي هو غموض عدد من المباحث التي تقوم عليها الدروس".[15]

وبهذا أشارت الكاتبة إلى أنه يمكن اعتماد **تمثيل مككرتي للكلمة العربي**ة كأساس للنقل الديداكتيكي، من أجل بناء درس صرفي أولي حول بناء الكلمة العربية من الناحية الصرفية.

وقفت الكاتبة، أيضا، عند نقطة مهمة وهي **التنقل عبر الصيغ**، علما أن الصيغة في نظرية انشطار الفتحة عبارة عن قوالب حركية توضع فيها الجذور. وأشارتْ إلى مسألة في بالغ الأهمية، ومفادها أن المتعلم العربي والمتعلم الأمازيغي معا يستفيدان من مرجعية انتماء لغاتهما العامية، عربية كانت أم أمازيغية، مما يساعد المتعلم على الاستيعاب السريع لخاصية الجذر في اللغة العربية الفصيحة، الخ. وأضافت الباحثة في النقطة الموالية، مسائل أخرى حول المصادر والصفات والجموع، وانطلقت أولا من افتراض مفاده أن الأسماء المشتقة كاسم الفاعل واسم المفعول لا يطرحان مشكلا في التعلم، لأن لا تتغير فيهما الصيغة، ولأنه يكفي تخزين الصورة الصرفية في الذاكرة، واسترجاعها عند الحاجة. إلا أن ذلك، حسب الباحثة، لا يمنع من وجود أبواب تطرح مشكلا في تعدد الصيغ، وأهمها صيغ الجموع، وصيغ المصادر، وصيغ الصفة المشبهة. ولقد قدمت الباحثة بعض الطرق الديداكتيكية التي يمكن بواسطتها ترسيخ طريقة البناء الكلمة العربية من جذر وصيغة، الخ. وفي نقطة فرعية تحدثت الباحثة عن النقل الديداكتيكي لتوسيع الصيغ الأساسية، وقد ركزت الباحثة في هذا الأساس على الصيغ الثلاثية، باعتبارها أساس المعجم العربي، وباعتباره يعرف ظواهر تعدد الصيغ أكثر من الرباعي والخماسي"[16].

كما أنها تحدثت عن الشبكات الذهنية، وقدمت نموذجا موضحا لذلك، حيث بينت أن الصيغة القاعدية فعل تخضع لمجموعة من السيرورات تتولد عنها صيغ جديدة مجردة (فعِل، فعل)، وللتوسيع بالمد (فعيل)، وللزيادة (أفعل، فعلان)"[17].

تحدثت ماجدولين (2017) عن **ديداكتيك المعجم**، وطرحت في ذلك الإشكالات المرتبطة بهذا المكون، وبآليات النقل الديداكتيكي الخاصة به. أشارتْ إلى أن مكون المعجم يعرف إهمالا واضحا في مقرراتنا الدراسية، فغالبا ما يتم تقليصه إلى ما يرتبط بشرح المفردات الصعبة، أو إنتاج بعض المرادفات والأضداد، الخ. هذا، وذكرت الكاتبة، أمرا مهما، مفاده أن الإطار الذي تتبناه في تصورها للمعجم هو إطار حديث، وهو بذلك يختلف عن المنظور التقليدي الرائج الذي يختصر دوره في التعريف بالمفردات وشرحها، وفي إغناء الرصيد الوظيفي للمتعلم. وهي بذلك، أي الباحثة، تنتقي مرجعيتها النظرية، في هذا الباب، من ما يصطلح عليه **بالمعجم الذهني** (mental lexicon) كجزء من القدرة اللغوية. وأبرزت الكاتبة، في نقطة فرعية، العلاقات بين المفردات في المعجم العربي، فذهبت إلى أن المعجم العربي يعرف ظواهر مطردة للعلاقات بين المفردات والصيغ والدلالات، وأصرت على ضرورة اعتماد القاموس المدرسي على تقنيات علاقية تجعل منه قاموسا لغويا ومعجما نسقيا في نفس الآن. وتحدثتْ، أيضا، عن العلاقات المعجمية بين الأفعال، وذهبت إلى أن صناعة قاموس مدرسي ملائم لبناء الكفايات المعجمية، يلزم الرجوع إلى الأسس اللسانية، والمقاربات المعجمية الحديثة, وقد قدمت جدولا تصنيفيا لصيغ الأفعال مع تحديد وظائفها من

حيث التعدية واللزوم والجعل والمشاركة والانعكاس، الخ. وقدمت الكاتبة قلقها فيما يخص طريقة توزيع مكونات تدريس اللغة في المقررات الدراسية، وهي لا تتفق مع الطريقة، خاصة في مسألة وضح الحدود بين ما هو نحوي تركيبي وما هو صرفي وما هو معجمي. وعقدت الكاتبة آمال اللقاء في النقط اللاحقة لتوضيح وجهة نظرها. ففي النقطة الفرعية ضمن النقطة الكبرى، تحدثت الكاتبة عن العلاقات بين الصيغ الفعلية، وأشارت بهذا الصدد إلى ضرورة الاهتمام بالعلاقات بين الصيغ المذكورة على مستوى النقل الديداكتيكي، وقدمت الكاتبة التصور العلاقي بين صيغ الأفعال العربية، وعلى أساس التحليل العلاقي، على شكل جدول. وعرَّجت الكاتبة، على العلاقات بين الأسماء، وذهبت إلى أن ما يميز اللغة العربية كلغة اشتقاقية هو وجود عدة علاقات بين الأفعال والأسماء، ووجود علاقات بين الأسماء مع بعضها. وأشارت إلى أنه لا بد فيما يخص العلاقات المعجمية أن تكون حاضرة في الدرس اللغوي، ضمن حيز مخصص للمعجم"[18].

وتفحَّصت ماجدولين (2017) القاموس المدرسي، وقدمت في هذا الصدد عدة اقتراحات ومواصفات لتأليف قاموس مدرسي منشود. وتحدثت نوعية المواد اللغوية التي يتضمنها القاموس ذو الطابع التقليدي، وأشارت إلى أن القواميس العصرية يطبعها نوع من الغموض (غموض المادة)، إضافة إلى ذلك، فإن هذه القواميس، حسب الباحثة، تجمع بين مواد لغوية هجينة، منها ما هو حديث، ومنها ما هو قديم متجاوز. وأبرزت، أيضا، بعض المشاكل الذي يعانيها تصنيف المواد المعجمية، ومنها مشكل البحث داخل المعجم. وأشارت في موضع أخرى إلى أن اللغة العربية الموظفة في الكتب المدرسية لا تعكس كل الإمكانات المعجمية والدلالية والأسلوبية للغة العربية"[19].

هذا، ونجد أن الكاتبة، تتحدث عن محتوى المداخل المعجمية، ووقفت عند ما أسمته بـ **«ترتيب المداخل المعجمية»**. وقد اقترحت الباحثة أن يضم القاموس المنشود تسعة وعشرين بابا يتم التمييز فيها بين همزة الوصل في بداية الكلمة وبين همزة القطع، إضافة إلى اقتراحات أخرى متعددة. ففي النقطة الفرعية ضمن تلك النقطة المشار إليها أعلاه، تحدثت الباحثة عن المدخل ونظام السمات، وبينت أن تنظيم المدخل، يخضع إلى هندسة دقيقة وموحدة في جميع المداخل، وذلك ليعكس النظام الحاسوبي للمعجم. وقدمت المستويات التي يتكون منها المدخل؛ ومنها المعلومات اللغوية الأساسية، الخ. ووقفت الكاتبة عند كيفية تعريف المفردات في القاموس المنشود، وساهمت في ذلك باقتراح الاعتماد على تقنيتين: تقنية التفكيك، أو التحليل، للكشف عن البنية الداخلية للمفردة، وتقنية التركيب للكشف عن دلالتها الخارجية. وانتقلت الكاتبة، مرة أخرى للحديث عن الشواهد والسياقات، واعتبرت أن مسألة الشواهد الحية نقطة أساسية في إضفاء التجدد والحيوية على القاموس العربي. وتستلزم هذه الخطوة رصد التحركات والسياقات التي تنتقل فيها المفردة. وقدمت الكاتبة بعض المواصفات التقنية والفنية للقاموس المدرسي المنشود، ومن بين هذه المواصفات، أن يتصدر القاموس تقديم لغوي وصفي جديد في شكله ومحتواه، الخ. وأثارت، نقصد الباحثة، فكرة أساسية، مفادها أن صناعة القاموس العربي المنشود لن تكون بالأمر السهل في ظل مقاربات فردية وتشتت للجهود، بل لا بد، في نظرها، من تأسيس أرضية لغوية علمية متمخضة عن نقاش ثري ومثمر، الخ"[20].

وقدمت الكاتبة ماجدولين(2017) اقتراحات علمية ومنهجية، وأشارت إلى أنها لم تتقيد باختيار منهجي بعينه، ويبقى اختيارها العام هو الاشتغال على المادة دون التقيد بنوعية المناهج، بغاية تقديم اقتراحات قابلة للتطبيق داخل أية مقاربة منهجية كانت. ومن بين هذه الاقتراحات التي قدمتها الباحثة، اقتراحات تهم المجال الصوتي، وأشارت في باب تعليم النطق القطعي، إلى تفضيل الاعتماد على المقاربة التقابلية، التي تتم عن طريق المقارنة بين الأصوات لترسيخ الفروق النطقية الدقيقة بين القطع. واقترحت، أيضا، استعمال الألوان في التمييز بين الحروف التي تشكل تقابلات صوتية من حيث السمات، وكذلك اقتراحها فيما يخص الأنشطة، أن يتم ذلك بواسطة اللعب بمتواليات ثلاثية الحروف، أي ما يسمى لدى القدماء بالتقاليب. الخ. وأما فيما يخص اقتراحات تهم المجال الصرفي؛ فقد ذهبت الكاتبة إلى ضرورة برمجة أنشطة لتوليد الصيغ، بغاية بناء الكفايات الأساسية في الصرف العربي. وبذلك يكون الاقتراح هو الاعتماد على التناوبات الحركية الفتحة والضمة والكسرة. وتذهب، أيضا، الباحثة إلى إمكانية استعمال الترسيمات والألوان، وكذا بعض ألعاب البطاقات والقص واللصق والربط. الخ"[21].

## خاتمة

عالجنا في هذا المقال قضية النقل الديداكتيكي، ودور اللسانيات في معالجة المواد اللغوية وتبسيطها للمتعلم. وذلك من خلال ما يسمى بالتدرج الديداكتيكي. واعتبرنا تبعا لمجموعة من الباحثين أن الكتاب المدرسي وسيلة ضرورية في التعلم. وقد بينا في النقطة الرابعة أهم الأفكار المنهجية والتطبيقية التي ساهمت بها الكاتبة ماجدولين النهيبي(2017) في تدريس اللغة العربية وخصوصا في مستوياتها المختلفة: الصوت والصرف، والمعجم. وقد فرقت الكاتبة بين القاموس والمعجم. واعتبرت أن هذا العمل(الكتاب) لبنة أساسية في التعامل مع المادة اللغوية بطرق علمية لسانية.

## الهوامش:

[1] انظر استيتو (2012: 23، 24)

[2] للاطلاع على القضايا الأساسية التي تهم النقل الديداكتيكي لمكونات اللغة العربية من صوت وصرف، ومعجم وتركيب. نحيلك على النهيبي (2017).

[3] انظر النهيبي. م.، ن. ص 27.

[4] للمزيد من التفاصيل في النقل الديداكتيكي وظواهر اللغة العربية، انظر استيتو(2012) والنهيبي (2017) من بين أخرين.

[5] انظر الناجي (2017: 74) بتصرف.

[6] انظر الزاوي، م.، ن، ص47. بتصرف.

[7] انظر الويزي (2010: 13) عن ألان شوبان.

[8] تم نشر هذا الكتاب سنة 2017 ضمن منشورات كلية علوم التربية.

[9] انظر النهيبي (2017). صص 19 ـ 27 بتصرف.

[10] للمزيد من التفاصيل عن النقل الديداكتيكي للأصوات انظر المرجع نفسه، صص 27 ـ 41 بتصرف.

[11] انظر م. ن.، صص 41 ـ 47 بتصرف

[12] انظر م. ن.، 47 ـ 51 بتصرف.

[13] للمزيد من التفاصيل عن ديداكتيك الصرف العربي، م. ن.، صص 55 ـ 60 بتصرف.

[14] .م. ن.، صص61 ـ 69 بتصرف.

[15] للمزيد من التفاصيل انظر صص 69 ـ 77 بتصرف.

[16] للمزيد انظر م. ن.، صص 78 ـ 85 بتصرف.

[17] م. ن، صص85 ـ 87 بتصرف.

[18] للمزيد من التفاصيل في ديداكتيك المعجم انظر م. ن.، صص 88 ـ 102 بتصرف.

[19] للمزيد عن القاموس المدرسي المنشود، انظر م. ن. صص 103 ـ 106 بتصرف.

[20] انظر صص 106 ـ 114 بتصرف.

[21] للمزيد من التفاصيل في اقتراحات المجالات التالية: الصوتي والصرفي والمعجمي، انظر م. ن.، صص 115 ـ 133بتصرف.