تعليمية اللغة العربية في معجم جمهرة اللغة
مقاربة عرفانية

فتيحة آيت الجودي*
[1]جامعة مولود معمري_تيزي وزو
fatiha.aiteldjoudi@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2021/06/03 تاريخ القبول:2021/07/15 تاريخ النشر:2021/08/15

الملخص:

يَروم هذا المقال إعادة قراءة مشروع ابن دريد المعجمي في تعليم اللغة العربية لأبنائها ، من خلال معجمه جمهرة اللغة ، في ضوء المفاهيم العرفانية ، محاوِلا الربط بين البنية الداخلية للمعجم وكيفية نظمنة مكوناته واشتغالها ، وأهم الاستراتيجيات التي سلكها ابن دريد وعوّل عليها في إنجاح العملية التعليمية.

الكلمات المفاتيح:التعليمية ؛ جمهرة اللغة ؛ منهج ؛ العرفانية ؛ اللغة العربية.

Abstract:This article aims to re-read the curriculum of Ibn Duraid in teaching Arabic to native speakers, throught his lexicon Jamharat A- Logha , in the light of cognitive concepts, attempt to link internal structure of the lexicon and how its components are organized and fonctioning, and the important strategies relied upon for the success of didactic process.

Key words: Didactic; Jamharat A-logha; curriculum; cognitive; Arabic language.

*المؤلف المرسل: فتيحة آيت الجوديfatiha.aiteldjoudi@gmail.com

1- مقدّمة:

حقيقٌ بنا في بادئ الأمر أن نقف عند مُسوّغات اختيارنا معجم جمهرة اللغة دون سواه ممثلا للمشروع المعجمي العربي برمته ، وهي أسباب منهجية بالأساس ؛ ذات صلة في المقام الأول بخصوصية هذا المعجم من حيث ارتباطه بأغراض تعليمية جليّة المعالم ، وهو ما أشار إليه ابن دريد (ت 321ه) في مقدمة الكتاب بقوله: «وأملينا هذا الكتابَ والنقصُ في الناس فاشٍ والعجزُ لهم شامل ...»[1] ؛ حيث بيّن بطريقة لا يرقى إليها اللّبس الدوافع التعليمية التي رماها من وضع المعجم كردّ فعل على الواقع المعرفي واللغوي المترديين في عصره ، معدا لتلافي هذه المعضلة مجموع خبرات ومحتوى يتناسب وظروف البيئة الاجتماعية والثقافية لتلك الفترة.

إنّ ما يجعل من هذا المعجم متفردا عن غيره ، حسب رأينا ، تلك التعديلات التي أدخلها ابن دريد على مفهوم المعجم اللغوي الموجه لتعليم اللغة العربية لأبنائها ؛ وعلى منهج تلقينها ؛ بتكييف المنهج والمحتوى للطبيعة المخصوصة للمتعلم في عصر ابن دريد ، حيث رسم لنفسه منهجا لتلقين هذه المعارف للمتعلمين يضمن لهم استيعابها وإتقانها أولا ؛ ثم توظيفها بمهارة ثانيا ، إذ لا يخفى على قارئ هذه الورقة ما اتسم به المعجم العربي في بدايات نشوئه من شمول وتعميم تحديدا عند الخليل (ت 175ه) في كتابه العين ، حين سعى فيه إلى استقصاء كلام العرب وحصره لما استعملته العرب في كلامها ، متبعًا منهجًا دقيقًا ، بحصر المفردات ومعانيها حسابيا[2] ، وهو ما نلفيه كذلك لاحقا عند ابن منظور (ت711ه) صاحب النزعة الموسوعية ، الذي حاول جمع اللغة في معجم متحف ، دون أن يجعل حاجات المتعلم أو تَبحُّث إمكاناته محلّ اعتبار[3].

وبناء عليه ، يمكننا أن نُعيد قراءة مشروع المعجم العربي من خلال جمهرة اللغة مبرزين ، في إطار منهج ابن دريد في تعليم اللغة العربية ، أهم الوسائل التي استقامت بها العملية التعليمية ، ودور المفاهيم (التجريدية والإجرائية) في تشييد محتوى المعجم وعلاقة ذلك بتمثّل ابن دريد للعملية التعليمية بوصفها ذات طبيعة إدراكية مرتبطة بآليات اشتغال الذهن بالأساس.نسعى في هذا المقال بتوسل منهج وصفي تحليلي ؛ وصف منهج ابن دريد في تعليم العربية ؛ وتحليل أهم المفاهيم التي شيّد بها محتوى المعجم ، بالإضافة إلى المنهج السيميائي في سياق تفكيك مكونات المعجم ،نحاول من خلاله الإجابة عن الإشكالية التالية: ما منطلقات ابن دريد العرفانية في نظمنة محتوى الكتاب لضمان نجاح تعليم اللغة العربية ؟ ومن الفرضيات المقترحة: تُمثّل مقولة الجذر عتبة مهمة في تفكيك منهج ابن دريد ؛ ترتبط طريقة تصنيف الدلالات في المعجم بالتصور العرفاني لها.

2.دور المتعلم في العملية التعليمية:

يطرح معجم جمهرة اللغة فعل التعليم بكثير من الخصوصية ، إذ لا تدور العملية حول المتعلم بوصفه محورا لها ، بل بإبراز المعلم (ابن دريد) أكثر باعتباره موجها لها ؛ أي بوصفها عملية ذات اتجاه واحد ، بتنزيل المتعلم منزلة المستهلك الذي ينحصر نشاطه في اكتساب المعلومات بطريقة حيادية[4] ، خلافا لما هو مدروج عليه في المؤسسات التربوية في العصر الحديث ، حيث لا يقلّ دور المتعلم عن دور المعلم قيمة إذ يعد غاية وجودها رأسا ، إذ تقتضي بناء على ذلك منهجية التعليم والتعلم أن يشارك المتعلم في تحصيل المعرفة ، بينما ينحصر دور المعلم في توجيه العملية ، ويمكن أن نعلل ذلك بطبيعة مناهج التدريس الشائعة قديما ، التي تتمثّلُ المعلمَ صاحبَ المعرفة اللغوية (أو مالكا للحقيقة المطلقة)[5]، وهو ملمح مطّرد في جميع المعاجم العربية المبتكرة منها والتقليدية دون استثناء ، ولعلّ تصور ابن دريد عن قارئه قد ساهم بشكل كبير في رسم حدود العلاقة بينهما في إطار العملية التعليمية ، إذ نلفيهيشير في نصوصه إلى المتعلم بفعل القول "**تقول**" "**وتقول**" المسند للمخاطب المفرد "أنت" نحو:

-وتقول: رجُلٌ جُنُب من قوم أجناب، إذا كان غريباً[6]

-للبهجة موضعان، فمنها أن تقول: هذا شيء ليس عليه بهجَة، أي ليس عليه طُلاوة[7]

حيث يُفهم من صيغة استحضار المتلقي (المتعلم) أنّ ابن دريد تعمّد تنصيبه شاهدا على المعنى حيث لا يتعدى دوره في العملية التعليمية التعلمية الوعي بها دون تدخل منه في إنتاج المعنى[8] ، وذلك راجع لأفقه الضيق يقول واصفا إياه: «إني لما رأيتُ زهد أهل هذا العصر في الأدب ، وتثاقلهم عن الطلب ، وعداوتهم لما يجهلون ، وتضييعهم لما يعلّمون (...) ورأيتُ ذا السنّ من أهل دهرنا لغَلَبة الغباوة عليه ومَلكة الجهل لقياده»[9] ؛ ما يوحي بمحدودية مدركاته وقصور في ملكاته ، فاكتفى بحضور رمزي (سلبي) له ، فكان ابن دريد هو من يتلفّظ بالعبارات وهو من يُقدم دلالاتها ، وبناء على ذلك فالمتعلم أو القارئ الضمني للمعجم حَسبُه أن يتلقى هذه المعلومات ويقوم بتخزينها ، وهذا راجع _ علاوة على الطريقة التقليدية في التعليم الذائعة الصّيت آنذاك _ إلى طبيعة المعجم في ذاته ، الذي لا يسمح برصد حوارات ذات طبيعة ملموسة قائمة بين المعلم والمتعلم ، لأنه محكوم بنسق واحد من العلامات وهي المكتوبة منها.

3.اختيار المحتوى وتنظيمه:

حصَر ابن دريد مدونة معجمه في اللغة العربية الفصيحة ؛ وهي اللغة التراثية المتداولة في شبه الجزيرة العربية الجارية على ألسنة العرب في خطبهم وأشعارهم وأمثالهم ، وعقودهم ومعاهداتهم ووصاياهم[10] ، وبغية الإفادة المثلى منه فإنه اختار لنفسه منهجا خاصا لعرض مادته ، تلك المادة تخيّرها بعناية شديدة لتتلاءم وتصوره عن "كتاب جمهرة اللغة" ، إذ لم يسلك مسلك الخليل_ وإن كان قد حاكاه في نقاط عدة تصبّ أبرزها في مسألة الوضع _ وإنما حصر مدونته في الجمهور من كلام العرب ، قائلا: «وإنما أعرناه هذا الاسمَ لأنّا اخترنا له الجمهورَ من كلام العرب وأرجأنا الوحشي المُستنكر»[11] ؛ وبناء على تحديده لمفهوم "الجمهور" فإنه قد قصد به المعروف والمتداول ، بينما صرف نظره عما دون ذلك ، مسقطا من معجمه كل ما هو غريب مستنكر ، لذلك يلاحظ في متن الكتاب تغافله عن ذكر كثير من الألفاظ والدلالات كونها لا تتناسب مع قدرة المتعلم وإمكانته في ذلك العصر ، وهذا الإجراء يتنزّل في صلب العملية التعليمية القائمة على اختيار المضامين المعرفية المراد تلقينها للمتعلم (القارئ) بناء على خصوصية القارئ.

تتفرّع هذه المعارف التي قدمها ابن دريد بطريقة بعيدة عن العشوائية إلى صوتية _ وقد حصرها في صحائف من مقدمة الكتاب وبعض الإشارات في المتن ، والتي تكاد تكون تكرارا لما قد تناوله مسبقا _ كان الغرض من ذلك إمداد المتعلم بقاعدة صوتية ؛ إذ تتعذر الإفادة دونها من مضمون الكتاب ، متدرجا في عرضها من البسيط إلى المركب ، إذ يقول: «فأول ما يحتاج إليه الناظرُ في هذا الكتاب ليحيط علمُه بمبلغ عدد أبنيتهم المستعملة والمهملة أن يعرفَ الحروفَ المعجَمة التي هي قطب الكلام ومُحرَنْجمُه بمخارجها ومدارجها وتباعدها وتقاربها وما يأتلف منها وما لا يأتلف»[12] بدءا بتحديد مخارج الحروف ، وتعيين ما يأتلف وما لا يأتلف منها.

ثمّ انتقل ليعرض ببعض الإسهاب الحروف التي استعملتها العرب ، ومسألة اختلاف اللغات والتي تُعزى ، حسب رأيه ، إلى اختلاف في نطق بعض الحروف لسبب إلحاق مخارج بعض بأخرى ، على غرار بني تميم الذين يقولون للقوم: الكوم[13] ، ثمّ ألحق به بابا في صفة الحروف وأجناسِها ، تناول فيه الحروف المصمتة والمذلقة ، يليه باب مخارج الحروف وأجناسها ، إذ خصه لمجاري الحروف ومدارجها وصفاتها كالجهر والهمس والشدة والرخاوة والمدّ واللّين والإطباق[14] ، بينما عقد باب معرفة الزوائد ومواقعها في الحروف الزوائد التي تدخل في الأبنية[15] ، ويمكن أن نعلل استهلال ابن دريد كتابه بالدرس الصوتي بما للصوت في ذاته من قيمة بوصفه منطلق أيّ معرفة لغوية ، لأنّ اللغة تتكون أساسا من أصوات على

حدّ قول ابن جني[16] ، فلا يستقيم تعلم لغة دون الإحاطة بقائمة أصواتها بتعلم نطقها من مخارجها الصحيحة ، فعلى الرغم من أنّ الإنسان يمتلك أعضاء النطق نفسها[17] ، إلا أنه لكل مجموعة لغوية ولكل لغة نظام تصويت خاص بها ، وهذا ما دفع الخليل ومن بعده ابن دريد إلى إدراج دراسة صوتية مفصلة في مقدمة الكتاب[18].

أمّا بخصوص مستوى التركيب على مستوى اللفظ ؛ فيظهر في قائمة المداخل التي تتعاقب على محور الغياب ، وهي الألفاظ التي قصد تعليمها للقارئ ، حيث كل مدخل يتشظى إلى صيغ ومشتقات مختلفة ، فنراه على سبيل المثال ينتقل من الفعل المجرد إلى المزيد إلى المصدر ، ومن الصفة إلى اسم المكان والزمان ، نحو ما ساقه في مدخل **أجّ**، حيث حصر في نصه سبع صيغ هي: **أجَّ، يئجُّ، يؤجُّ، أجًّا، أجيج، الأجاج، أجَّة**[19] ، غير مكثّر من الأبنية والصّيغ حتى لا تتضخّم عنده المادة ، فحسبُه الإحاطة بأكثرها تداولا ، وهو بذلك يسعى إلى إثراء المعجم الذهني للقارئ باحتراز شديد ، لأنّ مفتاح تعلم أي لغة يكون بحفظ معجمها ، وحفظ كلمة من معجم لغة ما يقتضي أولا الإلمام بنظامها الصوتي ، مثلما أشرنا إلى ذلك ، كون الألفاظ تتشكل من توليف بضع أصوات (أحرف) حيث كل لفظ يقابله معنى (شيء مادي أو متصور)، وإذا تمّ التلفظ به فهم منه المعنى مباشرة ؛ أو أثار صورة ذهنية لدى المتلقي ، أما في المعجم فيتحوّل المدخل إلى صورة (بصرية) والنص المعجمي الذي يعقبه إلى صورة ذهنية ، ومن خصائص النص المعجمي في جمهرة اللغة عموما اشتماله على تعريف جامع لدلالة اللفظ ، فهو يحيط بالخصائص العامة للشيء ، دون الإغراق في تحديد سماته غير المميزة(Traits non pertinents)، وهذا الإجراء يضعنا إزاء فكرة شبيهة بالسابقة وهي أنّ الإدراك الحسي يكون بالتقاط الشيء في صورته الكلية[20] ، نحو قوله في تعريف الغاية:

-والغاية: القَصَبَة التي يصاد بها العصافير بالرّبق[21]

ومع ذلك فهو لم يقصد حصر كل الدلالات الممكنة التي ينفتح عليها الجذر المعجمي ، وإنما اقتصر على الشائع أو الجمهور مثلما يصطلح عليه ، وهو ما نتج عنه اختزال في حجم النصّ المعجمي الواحد الذي قد لا يتعدى في عينات عدة بضعة أسطر ، نحو ما ذكر في:

-أ ش ش: أشَّ القومُ يؤشُّون أشًّا، وتأشَّشوا، إذا قام بعضهم إلى بعض وتحرّكوا، وهذا القيام للشر لا للخير. وأحسب إن شاء الله أنهم قد قالوا: أشَّ غنمه يَؤُش أشًّا، مثل هشَّ سواء، ولا أقفُ على حقيقته[22].

كما حظي النحو باهتمام ابن دريد ، وإن كان تصوره لا يقوم على تقديم معرفة تجريدية في قوالب جامدة (الموجود بالقوة)، وإنما بالانتقال مباشرة إلى مستوى الممارسة الفعلية (الموجود بالفعل) بعرض أساليب استعمال الألفاظ في التراكيب للتعبير عن الأغراض

المختلفة ، وهو ما من شأنه أن يفتح أفق المتعلم على الاستعمالات المختلفة للفظ الواحد ، ذلك لأنّ امتلاك رصيد لغوي جاف دون دعمه بمعرفة عن طرق استعمال الألفاظ في السياقات المختلفة يعدّ ضربا من التعليم القاصر ، وهو ما يفسر اطّراد الأشعار والأمثال والآيات القرآنية ونصوص الحديث والعبارات البليغة ، والتي كانت الغاية منها جميعها تمكين المتعلم من أصول الكلام من وجهة تطبيقية صرفة ، في مقابل ذلك لم يحصر ابن دريد جميع الاستعمالات الممكنة بل فسح المجال للقارئ لتفعيل قدراته الإبداعية ، إذ بإمكانه إنتاج تراكيب لا حصر لها انطلاقا من إحاطته بألفاظ جديدة أو بدلالات جديدة لألفاظ معلومة لديه نحو ما ساقه في:

-أ س س: ومثل من أمثالهم "ألصقوا الحسّ بالأسّ "[23]

-و ر أ: والوراءُ: الخلف، والوراء: القُدّام، وهو من الأضداد. وفي التنزيل: ﴿وكانَ وَراءهم مَلِكٌ﴾[24]

يمكن القول في باب النحو والتركيب ، على مستوى الألفاظ تحديدا ، إنّ ابن دريد راهن على فكرة مسبقة ؛ وهي حصول تمثّلٍ في ذهن المتعلم (القارئ) لدلالة اللفظ بعد اطلاعه على مضمون المعجم ، ما يسمح له وهو يقرأ العبارات واستعمالات اللفظ المختلفة تحفيز معارفه باستدعائها من الذاكرة البعيدة ، ونقلها إلى الذاكرة القصيرة قصد إحداث تفاعل بينها ؛ ينتج عنه صور ذهنية يحصل تخزينها ثم إرسالها إلى الذاكرة البعيدة[25] ، ذلك لأن هذا المعجم كان موجها أساسا لأبناء اللغة ؛ ما يعني أن القارئ يمتلك معرفة لغوية معينة تحتاج إلى أن تصوّب أو تُستبدل بأخرى ، وعلى هذا الأساس فإن الذهن يقوم بمقارنة المعلومة الطارئة بالقديمة فيعدلها بناء على المعطيات الجديدة ثم يقوم بتخزينها.

يَفهم ابن دريد المجاز _ حسب تحليلنا لبعض العينات _ على أنه ظاهرة عرفانية (cognitif) ، كون الذهن يتعذّر عليه إدراك المعنى المجازي دون الإحاطة بالمعنى الحقيقي لأنه بسبب منه ، ومن مظاهر ذلك تقديم المعاني الحقيقية (المستوى الصفر للغة) عن المجازية في جمهرة اللغة وأساس البلاغة وغيرهما ، ثمّ إنّ الاستعارة والكناية ما هما في بعدهما الإدراكي إلا نمطان للتفكير[26] ؛ ففي العبارة **جُنّ النّبتُ** يتنبّه القارئ لوجود منافرة دلالية في العبارة بعد إدراكه للاستعمال الأول للفعل جُنَّ الذي استهلّ به ابن دريد جذر **ج ن ن** بقوله: **جُنَّ الرّجلُ جنونًا**[27]، ما يدفع القارئ إلىإتباع بعض الاقتضاءات المنطقية التي ما كان ليدرك ضرورتها دون الإلمام بالمعنى الحقيقي.

4.التصور العرفاني لمقولة الجذر:

من المفاهيم التي عوّل عليها المعجم العربي ومعجم جمهرة اللغة على وجه التحديد مفهوم الجذر ، بوصفه تمثيلا تجريديا للعنصر اللغوي الأساسي ، مكونٌ من أصوات صامتة[28]. حقيقٌ أنّ المعجميين العرب إنما ابتكروا مقولة الجذر لترتيب مواد المعجم بشكل يسهل به على القارئ بلوغ غايته من تصفح الكتاب بالرهان على منوال طرازي ؛ بالتدرج في انتظامها بدءا بالنموذج الأصل وانتهاء إلى النموذج الأقل نظامية[29] ، إلا أنّ ذلك كان نابعا من رغبة في تحقيق هدف تعليمي بالأساس بالبناء على تصور عرفاني ، لأن تصور المعجميين العرب للجذر والنص المعجمي يضع محلّ الاعتبار مبدأ تعالق الجذر بالصيغ التي حرص المعجمي على تقديمها ، بوصفها تمثيلات مختلفة للجذر بزيادة حركات أو حروف ، نحو قولنا كَتَبَ ، كُتِبَ ، اكْتُبْ ، وكاتبٌ ، مَكتوبٌ ، مَكتبٌ.... ، وهو تصور مسلوخ عن طبيعة التفكير الإنساني الذي ينزع إلى مقْولة المفاهيم (catégorisation)(الأشياء ، الألفاظ) بناء على التّماثلات التي يمكن رصدها أو خلقها بينها ، وذلك بغية تسهيل عملية تذكرها بعد حفظها وتثبيتها ، وبناء على ذلك ، لن يصعب على قارئ جمهرة اللغة والمعجم العربي بصورة عامة بفضل هذا الإجراء تعلُّم عدد لا بأس به من الألفاظ لارتباطها ببعضها وبالجذر الذي انحدرت منه.

المبدأ نفسه طبقه ابن دريد على الدلالة في المعجم ، ذلك أنه اختار دلالة واحدة بوصفها دلالة مركزية ترتدّ إليها أغلب الصيغ المتشظية عن الجذر الواحد ، إضافة إلى الاجتهاد في تقديم الدلالات المختلفة للجذر بشكل تعاقبي ، محاولا بلطف التأويل ربطها ببعضها مما يسهل على القارئ عملية حفظ هذه الدلالات واسترجاعها ، نحو:

-وحسبت الحسابَ أحسُبه حَسْباً من الحساب

-وحسِبتُ الشيء أحسِبه حسبانا من قولهم: حسبتُ كذا: في معنى ظننتُ

-وحسبي كذا وكذا، أي يكفيني(...)[30]

وهي عملية تنزل في صلب العرفانية ، التي تأخذ بعين الاعتبار خصائص الذهن البشري الذي يميل إلى مقْولة الرموز والدلالات ، نحو استباق ابن دريد في مدخل ليل "بضد النهار" قائلا:

-ليل: واللّيل: ضد النهار

-واللّيل: فَرخُ الحُبارى

-وليلةٌ ليلاءُ، ممدودة، أي صعبة، وكذلك ليل أَلْيَلُ[31]

إنّ هذه الطريقة التي اعتمدها ابن دريد في ترتيب الصيغ والدلالات تستند إلى فهم لآلية اشتغال الذهن ، الذي يتعذر عليه تخزين المعلومات ما لم تتخذ منوالا محددا[32] ، فقارئ

جمهرة اللغة من اليسير عليه استيعاب المعلومات نظرا للطريقة التي أوردها بها ابن دريد في النص المعجمي ، ومن ثمّ تخزينها واسترجاعها.

5.مبدأ العلاقات:

تنزع مكونات المعجم إلى تكوين أنساق من العلاقات أبرزها الترادف والضدّ ؛ والناتجة من طريقة إدراك وتجريب الواقع في حالته المتغيرة[33] ، إذ تقوم الأولى على تمثّل دلالة واحدة بين شكلين لغويين مختلفين من اعتبار واحد[34] ؛ مردّه إدراك ابن دريد تشابها دلاليا بين زوجين من الوحدات المعجمية ، حيث يفترض ابن دريد مقبولية استبدال الوحدة المعجمية (أ) بالوحدة (ب) في سياق الاستعمال ؛ وهو ما يظهر في كيفية تصنيفها وتبويبها ، إذ يكتفي باستدعاء وحدة معجمية أو أكثر عوض الشروع في تقديم تعريف شامل عن دلالة المدخل نحو:

-القِرفُ: القِشْر[35]

-سُبَّ: أي شُتم[36]

-البوصيّ: السفينة[37]

كما يلجأ ابن دريد إلى مقابلة زوجين أو أكثر يفترض بناء على إدراكه الخاص وجود تعاكس في الدلالة بينهما ، وهو ما يعبر عنه بألفاظ مساعدة نحو خلاف وضدّ ، ما ينبه القارئ لنوع العلاقة المراد تكريسها نذكر على سبيل المثال:

-البَرُّ: خلاف البحر

-والبِرُّ: ضد العقوق[38]

هذه الطريقة في عرض المعارف في صلب جمهرة اللغة تستمد إجراءاتها من منطلقات عرفانية رأسا ؛ لأنها تستند إلى فهم آلية اشتغال الذهن ، باعتباره مركز معالجة المعلومات ؛ من خلال تصنيفها وتبويبها بطريقة تسمح باستدعائها ، فالعلاقة الضدية المستثمرة في مقولة الدلالات تضمن فهما أمثل للمعارف ؛ كون المتعلم واع بهذا النوع من العلاقات منذ سنواته الأولى[39].

6. خاتمة:

حاول ابن دريد في مشروعه المعجمي المجسد في جمهرة اللغة تعليم اللغة العربية لأبنائها ، ولإنجاح العملية حدّد مشكلات قارئه في التعلم ، واستمدّ حلولا لها من فهمه لآلية التعلم ووعيه بها بوصفها ذات طبيعة إدراكية كونها رهينة عمليات محددة كالمقْولة والذاكرة

والذكاء ، مقدّما معارف تتناسب وقارئه ، مصنفا إياها على نهج يضمن استيعابها وحفظها واستعمالها ، وقد توصّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج نذكر أبرزها:

-يقوم المشروع المعجمي لابن دريد في جمهرة اللغة على تمثّل طرفين يحركان عملية تعليم وتعلم المعارف ، هما ابن دريد بوصفه معلما ، وقارئ افتراضي باعتباره متلقيا لهذه المعارف المتنوعة الصوتية والصرفية والدلالية والنحوية.

-كان اختيار ابن دريد لمحتوى جمهرة اللغة نابعا من رغبة تعليمية في جوهرها ، وهو ما يؤكده اقتصاره على الجمهور من كلام العرب ، وتركه للغريب وما لم تألفه ألسن العامة ، وهو بذلك قد مكّن المتعلم مما هو مفتقر له دون السقوط في ما لا يتناسب وإمكاناته.

-مقولة الجذر التي صاغ ابن دريد على منوالها فحوى المعجم هي حاصل الوعي بالذهن وكيفية حصول التعلم المبني على تشفير المعلومات واسترجاعها ، وهو ما تمّ استثماره في حوسبة اللغة العربية وفي صناعة المعاجم ذات الطابع الرقمي في عصرنا الحديث.

-انطلق ابن دريد من حقيقة مفادها أنّ الفئة التي وجّه إليها الكتاب تتمتع بقدر من المعرفة اللغوية ، ما يجعل عملية التعلم تقوم على خلق تفاعل بين معارف موجودة سلفا وأخرى جديدة.

-يتيح التدرج في عرض المادة في جمهرة اللغة للقارئ رفع قدرته التعلمية ما يسمح بإنماء رصيده اللغوي ، من خلال وضع ضوابط تضاهي إلى حد بعيدمناهج تعليم اللغات في العصر الحديث.

في الأخير ، ندعو الباحثين إلى إعادة بعث التراث اللغوي العربي والمعجمي تحديدا ، وضرورة قراءته في ضوء المقاربات الحديثة ؛ ما من شأنه أن يضيء جوانب من المعجم العربي ، للرقي باللغة العربية بحفظها وتعليمها ووضع مناهج نابعةمن منطقها الخاص وتعبّر عن عبقريتها الخاصة.

5- مصادر البحث ومراجعه:

-1-باللغة العربية:

1- إبراهيم بن مراد ، المعجم العربي بين التنظير والتطبيق ، نشر: 2009 ،
https://www.academia.edu/34073775/%D8%A5%D8%A8%D8%B1%D8%A7%D9%87%D9%8A%D9%85_%D8%A8%D9%86_%D9%85%D8%B1%D8%A7%D8%AF_%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%AC%D9%85_%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A_%D8%A8%D9%8A%D9%86_%D8%A7%D9%84%D8%AA

%D9%86%D8%B8%D9%8A%D8%B1_%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B7%D8%A8%D8%A8%D9%82.pdf. Il ، تاريخ الإطلاع: 2021/05/21.

2-أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد ، جمهرة اللغة ، تح: رمزي منير بعلبكي ، دار العلم للملايين ، ط1 ، بيروت_لبنان ، 1987.

3- ابن جني ، الخصائص ، تح: محمد علي النجار ، المكتبة العلمية ، د.ط ، مصر ، ج1 ، 1952.

4- حنفي بن عيسى ، محاضرات في علم النفس اللغوي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط4 ، الجزائر ، 1993.

5- رادية حجبار ، شكل الصيغ الصرفية ودلالاتها في المعجم الوسيط مقاربة عرفانية ، (أطروحة دكتوراه) ، قسم اللغة والأدب العربي ، كلية الآداب واللغات ، جامعة مولود معمري تيزي_وزو ، الجزائر ، 2020.

6-رشاد الحزاوي ، طريقة ابن منظور في تحرير مادة لسان العرب ، حوليات الجامعة التونسية ، ع10 ، تونس ، 1973.

7- طه عبد الرحمان ، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام ، المركز الثقافي العربي ، ط2 ، المغرب ، 2000.

8-عبد الحميد عبد الواحد ومحمد خروف ، المقُولة في نظرية النموذج الأصل ، مجلة سياقات ، ع3 ، صفاقس ، تونس ، 2016.

9- عبد الله معروف ، تعليم وتعلم اللغة العربية مقاربة لسانية تطبيقية ، نشر: 2018/09/01. https://www.alukah.net/library/0/129014/ ، تاريخ الاطلاع: 2021/05/21.

10-الحبيب النصراوي ، التأسيس المعجمي في تونس ، حوليات الجامعة التونسية ، ع53 ، تونس ، 2008 ، ص278.

11- الخليل ، العين ، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي ، دار الهلال ، د.ط ، د.س ، ج1.

12-ناصر عبد الحميد يونس ، أهمية دور المتعلم في إنجاح العملية التعيمية ، نشر: 2016/03/14 ، ttps://www.new-educ.com/%D8%AF%D9%88%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85-%D9%81%D9%8A-%D8%A5%D9%86%D8%AC%D8%A7%D8%AD-%D8%B9%D9%85%D9%84%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85 تاريخ ،الاطلاع: 2021/05/24 ، 15:00.

6-2-باللغة الأجنبية:

1-: Pascal Roulois, La gestion mentale,publié : 28/04/2010, https://www.iigm.org/gestion-mentale/. consulté : 23/05/2012.

[1]- أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد ، جمهرة اللغة ، تح: رمزي منير بعلبكي ، دار العلم للملايين ، ط1 ، بيروت_لبنان ، 1987 ، ص40.

[2]- يراجع: الحبيب النصراوي ، التأسيس المعجمي في تونس ، حوليات الجامعة التونسية ، ع53 ، تونس ، 2008 ، ص278.

[3]- يراجع: رشاد الحزاوي ، طريقة ابن منظور في تحرير مادة لسان العرب ، حوليات الجامعة التونسية ، ع10 ، تونس ، 1973 ، ص57.

[4]- يراجع: ناصر عبد الحميد يونس ، أهمية دور المتعلم في إنجاح العملية التعليمية ، د.ص.

[5]- وهو ما تشير إليه قائمة المراجع المنصّبة دليلا على سعة علم ابن دريد ورسوخ ملكاته ، نذكر منها ؛ الاشتقاق ، ولغات القرآن ، وتقويم اللسان ، والمتناهي في اللغة. ابن دريد ، جمهرة اللغة ، ص11_13.

[6]- ابن دريد ، جمهرة اللغة ، ص271.

[7]- المرجع نفسه ، ص272.

[8]- يراجع: طه عبد الرحمان ، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام ، المركز الثقافي العربي ، ط2 ، المغرب ، 2000 ، ص41.

[9]- ابن دريد ، جمهرة اللغة ، ص39.

[10]- يراجع: عبد الله معروف ، تعليم وتعلم اللغة العربية مقاربة لسانية تطبيقية ، د.ص.

[11]- ابن دريد ، جمهرة اللغة ، ص41.

[12]- المرجع نفسه ، ن ص.

[13]- يراجع: المرجع السابق ، ص42.

[14]- يراجع: ابن دريد ، جمهرة اللغة ، ص45_46.

[15]- يراجع: المرجع نفسه ، ص47.

[16]- يراجع: ابن جني ، الخصائص ، تح: محمد علي النجار ، المكتبة العلمية ، ج1 ، ص33.

[17]- يراجع: حنفي بن عيسى ، محاضرات في علم النفس اللغوي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط4 ، الجزائر ، 1993 ، ص109 وما يليها.

[18]- يراجع: الخليل ، العين ، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي ، دار الهلال ، د.ط ، د.س ، ج1 ، ص51 وما يليها.

[19]- ابن دريد ، جمهرة اللغة ، ص54.

[20]- يراجع: رادية حجبار ، شكل الصيغ الصرفية ودلالاتها في المعجم الوسيط مقاربة عرفانية ، (أطروحة دكتوراه) ، قسم اللغة والأدب العربي ، كلية الآداب واللغات ، جامعة مولود معمري تيزي_وزو ، الجزائر ، 2020 ، ص134.

[21]- ابن دريد ، جمهرة اللغة ، ص244.

[22]- المرجع نفسه ، ص57.

[23]- ابن دريد ، جمهرة اللغة ، ص57.

[24]- المرجع نفسه ، ص236.

[25]- يراجع: ناصر عبد الحميد يونس ، أهمية دور المتعلم في إنجاح العملية التعليمية ، د.ص.

[26]- يراجع: صابر الحباشة ، المجاز المرسل محاولة لفهم منزلته في اللسانيات العرفانية ، مجلة اللسانيات العربية ، ع5 ، المملكة السعودية ، 2017 ، ص36.

[27]- ابن دريد ، جمهرة اللغة ، ص92.

[28]- يراجع: إبراهيم بن مراد ، المعجم العربي بين التنظير والتطبيق ، ص13

[29]- يراجع: عبد الحميد عبد الواحد ومحمد خروف ، المقُولة في نظرية النموذج الأصل ، مجلة سياقات ، ع3 ، صفاقس ، تونس ، 2016 ، ص100.

[30]- ابن دريد ، جمهرة اللغة ، ص277.

[31]- المرجع نفسه ، ص247.

[32]- Voir : Pascal Roulois, La gestion mental,n.p.

[33]- يراجع: د.أ.كروس ، علم الدلالة المعجمي السيمنطيقا المعجمية ، تر: عبد القادر قنيني ، أفريقيا الشرق ، د.ط ، الدار البيضاء_المغرب ، 2014 ، ص119_120.

[34]-يراجع: السيوطي ، المزهر ، ص402.

[35]-ابن دريد ، جمهرة اللغة ، ص67.

[36]-المرجع نفسه ، ص69.

[37]-ابن دريد ، جمهرة اللغة ، ص87.

[38]- المرجع نفسه ، ص67.

[39]-يراجع: د.أ.كروس ، علم الدلالة المعجمي السيمنطيقا المعجمية ، تر: عبد القادر قنيني ، أفريقيا الشرق ، د.ط ، الدار البيضاء_المغرب ، 2014 ، ص255.