الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة زيان عاشور بالجلفة
كلية الآدب واللغات والفنون

مطبوعة دروس خاصة بمقياس :

اللسانيات المعرفية

دروس موجهة إلى طلبة السنة الثانية (ماستر، تخصص: لسانيات الخطاب)

السداسي: الثالث

إعداد الأستاذ : بن دومة كرفاوي

السنة الجامعية : 2022/2023

مقدمة:

لقد أحدثت أفكار وتصورات الباحث اللسانيات تشومسكي ثورة عظيمة في عالم اللسانيات حول اللغة واكتسابها والفكر والملكات اللغوية وقضايا الكفاءة والأداء بما قدمته من نقد للاتجاه البنيوي والاتجاه السلوكي. وقد شهدت هذه الأفكار مخاضا وجدلا علميا أثمرت برؤى ومعارف ومناهج جديدة لاستكمال البحث في الظاهرة اللغوية التي تحاكي نظام الدماغ البشري و إعادة قراءة الإرث اللسانيات وفق رؤية ذهنية حديثة تفتح آفاقا ليوم إنسانية أخرى من شأنها أن تساهم في تطوير البحث اللساني وذلك بالبحث في بناء الأدلة والمقاييس المعتبرة للمعرفة اللسانية، وبهذا التوجه الجديد ظهر حقلا معرفيا يتسم بالفاعلية في ربط اللغة بالنشاط الذهني والعمليات العقلية اتفق على تسميته باللسانيات المعرفية أو الإدراكية أو العرفنية أو الذهنية.

فماهي مراحل نشوء وتطور هذا المجال اللساني الجديد؟

- ✓ وما المرتفعات التي يقوم عليها؟
- ✓ وما علاقته بمختلف العلوم الأخرى؟
- ✓ وماهي آفاق البحث في هذا التخصص؟

المحاضرة1

اللسانيات المعرفية(الفهوم ،المهام)

إسهامات العلوم المختلفة في العرفانية :

علم النفس :

هو ذلك العلم الذي يسعى إلى فهم العمليات المعرفية وعلاقتها بالإنسان مثل الانتباه والاحساس والتذكر والتفكير ومختلف سلوكيات التعلم والتعليم وهو " العلم الذي يدرس العمليات التي من خلالها تدخل المعومات حسية إلة الذماغ وكيف يتم تنظيمها وخزنها واستعادتها واستخدامها في مجالات الحياة اليومية "[1].

من خلال هذه التعريفات نستنتج أن علم النفس المعرفي هو دراسة العمليات المعرفية التي تستقبل المعلومات وتحللها وتنظمها وتخزنها لوقت الحاجة أو لتوجيه استجابة الأفراد المباشرة وهذا كله يكون ضمن نظام يستند إلى مفهوم الذاكرة ، والبنية المعرفية المتطورة للإنسان وقدراته المعرفية كالذكاء وحل المشكلات .

وموضوع علم النفس المعرفي هو المعرفة ودراسة المعلومات التي يكتسبها الإنسان في المواقف الحياتية المختلفة وكيفية تجهيز وطريقة ربط المعلومات وتناولها وتكوين هذه المعلومات وعملية انتقالها من عملية إلى عملية إخرى[2].

ويمكننا حصرأهم المجالات المعرفية التي يهتم بها علم النفس المعرفي فيمايلي:

الانتباه – الإدراك – الذاكرة - التفكير وتحليل المعلومات و بناؤها - كيفية اكتساب اللغة - النمو المعرفي للفرد - الأنماط المعرفية لمختلف الفروق الفردية - حل المشكلات وتجاوز الصعوبات - تمثيل المعرفة وترميزها.

لقد كان الإسهام الرئيس لعلم النفس المعرفي في العرفانية، اعادة مفاهيم (الذكاء، والتفكير، والادراك، الذاكرة وغيرها من الموضوعات) إلى دائرة البحث العلمي حيث يعد كل موضوع من هذه المواضيع مجالا

[1] عدنان يوسف العتوم:علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق ،قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي ، كلية التربية ، جامعة اليرموك ،دار السيرة ،د ب ، ط2012،3 ، ص24.

[2] فخري عبد الهادي : علم النفس المعرفي ، دار أسامة ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 2010،ص7.

للبحث والمعرفة وكذلك إعاد النظر الى العقل باعتباره صندوقا أبيضا يمكن رؤية ودراسة ما بداخله ، فهو بذلك ليس كما زعمت السلوكية بأنه صندوق أسود لا يحتوي على شيء أو يتحتوي أشياء لا يمكن دراستها .

فعلم النفس المعرفي يركز على عمليات أو وسائل المعرفة ويعيد الاعتبار لعملية التفاعل بين الانسان والبيئة.

الذكاء الاصطناعي:

"هو تخصص ضمن علوم الكمبيوتر وله تأثيرات هامة على تطور العلم المعرفي (العرفانية) ويتعلق هذا الموضوع بتصميم برامج حاسوبية تشبه في كيفية عملها طريقة العمل الانساني، ولكي يتسنى لنا مثل هذه البرامج لا بد من فهم الخصائص الأساسية للتفكير البشري".[1]

ويقوم هذا العلم على ركيزتين هما البرمجيات الحاسوبية والآلة، فالبرنامج يمثل الذهن البشري والآلة بأدواتها تمثل الجسم البشري بأعضائه.

ويتميز الذكاء الاصطناعي بالسمات التالية:

-القدرة على التمثيل الرمزي - وفي حالة ما لا يوجد حل خوارزمي لبعض المسائل التي يعالجها الذكاء الاصطناعي فلا بد من الالتجاء إلى الاجتهاد- القدرة على الوصول لحل المسائل حتى في حالة عدم توفر البيانات اللازمة وقت الحاجة لاتخاذ القرار- وكذا القدرة على التعامل مع بيانات يناقض بعضها بعضا

-القدرة على التعلم من الأخطاء مما يؤدي الى تحسين الأداء. - محاكاة السلوك الإنساني بكل السبل[2].

أسهم الذكاء الاصطناعي في العرفانية إسهامين رئيسين :

1_ قدم مفهوما جديدا للعقل ، الذي يتمثل في معالجة المعلومات ، فالانسان أو الكمبيوتر لا يتعامل مع العالم فقط من خلال المثير والاستجابة ، فبضل هذا التطور أصبح علم الكمبيوتر يعالج عمليات مثل التفكير، التعلم ، التخزين والتجريد والاسترجاع بشكل ملموس من خلال المكونات الصلبة لجهاز الكمبيوتر.

2_ وضع اختبار النظريات حول العمليات المعرفية الوسيطة لدى الانسان في صور برامج محاكاة تحاكي هذه العمليات. فيصمم برنامج الكمبيوتر بحيث يكون قادرا على القيام ببعض العمليات المعرفية كحل

[1] رافع لبنصير الزغول ، عماد عبد الرحيم الزغول : علم النفس ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ،دط ، دس ،ص22.

[2] آلان بونيه : الذكاء الا صطناعي ، تر علي صبري فرغلي ، عالم المعرفة ، الكويت ، دط ، 1993، ص13.

المساءل الرياضية وفهم النصوص المعقدة وبالتالي يتنبأ هذا النموذج بمواضع قوة وضعف العقل البشري أثناء أداء هذه العمليات.

ورغم المشكلات التي تتنتج عن الذكاء الاصطناعي وخاصة في إغفاله للجوانب الانفعالية والثقافية في العمليات المعرفية فإنه يظل أحد أهم الركائز الأساسية للعرفانية .

الأنثروبولوجيا :

تدرس الأنثروبولوجيا أصل نشأة الإنسان في كل زمان، تهتم بالأشكال الأولى للإنسان وأجداده وأصوله منذ أقدم العصور والأزمنة حتى يومنا هذا، وموضوعها يتمثل: في تحديد القوانين العامة لحياة الإنسان في المجتمع "سواء عند الشعوب البدائية أو الشعوب الحديثة والمعاصرة، ووصف مظاهر الحياة البشرية والحضارية وصفا دقيقا ، وتسجيل ما يقوم به أهداف من سلوكات في تعاملهم في الحياة اليومية[1].

تتجلى أهم إسهامات الأنثروبولوجيا في العرفانية من خلال وجود فرع الأنثروبولوجيا العرفانية، والتي تبحث في علاقة الثقافة بالذهن، كما تبحث في التمثيلات التي يقيمها البشر في الثقافات المختلفة عن محيطهم وعلاقتهم به، وبذلك تكون الثقافة نظام عرفاني جماعي، ومن حقائقها وجود اختلافات ثقافية في الإدراك، والذاكرة والاستدلال، كما أنها تدرس مقولة الاستيلاء وتسمية الألوان وإدراكها عبر الثقافات .

وتتقاطع الأنتروبولوجيا مع العرفانية في قولها أن الفكر مسيرا ثقافيا، فالبشر مثلا يختلفون في تصنيف الأشياء باختلاف الثقافة ، وهذا الاختلاف يبين تموضع العرفنة تموضعا اجتماعيا، كما كان من اهتمامات الأنثروبولوجيا العرفانية دراسة الخطاطة والأنماط الثقافية[2]. ومن أمثلة الاختلاف في التصنيف لدى البشر باختلاف الثقافة:

1-تختلف الناس في التصنيف وعلى سبيل التمثيل نجد الأوروبيون يميليون إلى تصنيف بعض الصور المعروضة عليهم (حسب اللون أو الشكل أو الوظيفة) – حسب اللون في طور الطفولة ولكنهم يميلون إلى تصنيفها حسب الشكل في سن مبكر ثم حسب الوظيفة في طور الكهولةّ ، في حين نجد الكهول الإفريقين بميلون إلى تصنيفها حسب اللون.

[1] مصطفى تيلوين : مدخل عام في الأنثروبولوجيا ، منشورات الإختلاف ، دار القارابي ، ط1 ، 2001 ، ص22.

[2] ينظر : الأزهر الزناد :نظريات لسانية عرفنية ، ص21.

2- كما ثبت ارتباط الذاكرة وقدرتها بالنمط الثقافي ؛ من ذاك أن التذكر يرتبط بشكل الثقافة، وهو في العموم أحسن عند أهل المشافهة منه من أهل الكتابة إذ أثبت (كول وجامعته /1971) أن الأميين من الأفارقة لا يتذكرون جيدا الأسماء المعروضة في شكل قائمة خلافا لقدرتهم الجيدة على تذكر تفاصيل الحكايات المروية الشفوية على عكس عينات من الأمريكيين.

وبهذا تكون الأنثروبولوجيا أحد أهم العلوم التي أسهمت في تطوير العرفانية وإثراء موضوعاتها، والبحث في كثير من الإشكاليات المتعلقة بالثقافة باعتبارها نظاما عرفاني اجتماعي.

الفلسفة :

ينظر إلى الفلسفة على أنها مرتبطة بنشاط العقل وما ينتجه من علوم ومعارف ، وبحياة الإنسان من حيث هي تفكير، وهي التخلي عن الجهل والوصول إلى الحق والكشف عن الباطل، وهي باقية في الوجود بقاء الإنسان و وجوده، فهي مستمرة مادام هناك عقل بشري يفكر ويتأمل ومنه"فإن نفي الفلسفة ببساطة هو نفي العقل "[1]، وقد كان لكلمة فلسفة معنى عام شامل لجميع المعارف العقلية، لذلك كانت "كلمة فلسفة أو حكمة تعني حتى القرن الثامن عشر مجمل العلم العقلي، فهي تشبه اللاهوت (الدين) في كونها مؤلفة من تأملات فوق موضوعات لم نبلغ فيها بعد علم اليقين لكنها كذلك تشبه العلم في أنها تخاطب العقل البشري أكثر مما تستند إلى الإرغام ، سواء كان ذلك صادرت عن قوة التقاليد أو قوة الوحي كما لها علاقة بالعلم، كونها تخاطب العقل ، وتتعامل مع الظواهر العقلية المنطقية ، بعيدا عن أية سلطة أو إرغام ، وقد كان لهذه العلاقة بين العلم والفلسفة ، نتائجها الواضحة في نشأة وتطوير الكثير من العلوم الطبيعية والإنسانية[2].

وهنا نجد في حقل الفلسفة مثلا " تجلت المعرفة كونها الموضوع المركزي الأكثر تأملا من قبل فلاسفة الذهن منذ أفلاطون إلى الفلاسفة المعاصرين"[3].

يذهب بعض الفلاسفة العقلانيين إلى " أن طريقة الحصول على المعرفة هي بالتعويل على موارد المنطق والعقل وهذا النوع من التفكير لا يعتمد على معطيات الخبرة بل ينطلق من الحقائق الأساسية التي

[1] محمد شطوطي : المدخل إلى الفلسفة العامة ، دار طليطلة ، الجزائر ، دط ، 1430هـ ، 2009م ، ص16.

[2] حسين علي : ماهي الفلسفة ، مؤسسة ديمو برس للطباعة والتجارة ، بيروت ، دط ، 2021، ص39.

[3] عمر بن دحمان ، نظرية الاستعارة التصورية والخطاب الأدبي ، ص : 23.24.

يطلب أن تكون موجودة ولست نابعة من الخبرة "[1]، وقد مثل هذا التيار فلاسفة أوروبا خاصة ديكارت وكانط وتلخصت نظريتهم العقلية في :

_ وجود مقولات عقلية فطرية في العقل الإنساني مسؤولة عن المعرفة .

_ العرفانية تقوم على تبني الاتجاه العقلي من حيث وحود دور فعال للعقل والمقولات القبيلة أو المتغيرات الوسيطة بين المثير ولااستجابة.

_ رفض فكرة اعتبار السلوك نتيجة سلاسل متصلة من الارتباطات كما في الاتجاه الإمبريقي.

_ بهذا قدمت الفلسفة أساسا للعرفانية وعلومها من ناحية ومن ناحية أخرى حاولت التصدي لها فيما يتعلق بطبيعة المعرفة ، فهي تحاول إعادة قراءة مشكلات المعرفة في الاكتشافات الحديثة للعرفانية .

علم الأعصاب المعرفي :

يعد هذا العلم من المجالات المعرفية المرتبطة بعدة تخصصات متداخلة لعلم النفس وعلم الأعصاب مثل علم النفس الفسيولوجي وعلم النفس المعرفي وعلم النفس العصبي، وهو وصف لكيفية عمل الدماغ في إنتاج الأفكار، تاريخيا بواسطة بعض أجزاء الذماغ من خلال دراسة تلك الأجزاء[2].

وقد كانت هناك جذور فلسفية ومعرفية لهذا العلم عند فلاسفة اليونان والرومان كاعتقادهم بأن مباحث الدماغ البشري ذات صلة وثيقة بفهم العمليات الذهنية، وحتى في الدرس الحديث نجد أبحاث بروكا التي يركز فيها على الوظائف العقلية للمناطق الخاصة في الدماغ من خلال دراسة تأثيرات أجزاء الذماغ المختلفة المتضررة في الوظائف النفسية، واكتشافه لما يعرف بمنطقة بروكا المتواجدة في الفص الأيسر من الدماغ المسؤولة عن نطق اللغة، وفي الوقت الراهم وفي الإطار العام للعلوم العرفانية يعد علم الأعصاب (أو مبحث الجهاز العصبي) دراسة للنظام العصبي[3].

---

[1] جوليان ياجيني : الفلسفة ، تر أديب يوسف شش ، دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر ، دمشق ن ط1 ، 2010 ، ص30.

[2] مذهب يرى أن الخبرة هي مصدر المعرفة ، وهو نوغ المناهج يعتمد على وصف الظواهر الميدانية ويقابلها باللغة العربية تجروبي.

[3] ينظر : عمر بن دحمان : الاستعارات والخطاب (مقاربة معرفية معاصرة) ، رسالة دكتوراه قسم اللغة العربية و آدابها ، كلية الآداب واللغات ، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو ،2012/07/03 ،ص19.

وقد كان للباحثين في علم الوظائف العصبية للأعضاء "هيوبل" و"ويزل " ،الدور العظيم في تبيان ومساهمة علم الأعصاب في العرفانية حيث توصلا إلى وجود تخصص في الخلايا التي تستجيب للخصائص المختلفة للمثيرات وبالموازاة مع ذلك بدأت بحوث "روجر سبري "، والذي توصل إلى اكتشاف تمايز بين النصفين الكرويين للمخ ووظائفهما، فالنصف الأيسر من الدماغ متخصص في وظائف اللغة والوظائف التحليلية ، والنصف الأيمن متخصص في الجانب الحدسي الابتكاري والموسيقى. وفي منتصف الثمانينيات تطور هذا الدور بالبحث في فروض ونماذج حول عمل هذه الوظائف، كنتيجة للتعاون بين علم الأعصاب وعلم الذكاء الذي ينتج عنه نشوء علم الأعصاب المعرفي[1].

اللسانيات:

تعرف اللسانيات على أنها العلم الذي يتخذ اللغة موضوعا للدراسة دراسة علمية وموضوعية، فهي:"العلم الذي يدرس اللغات الطبيعية الإنسانية في ذاتها ولذاتها مكتوبة ومنطوقة كانت أو منطوقة فقط ، مع إعطاء الأسبقية لهذه الأخيرة لأنها مادة خام تساعد أكثر على التحقيق من مدى فعالية أدوات بحث اللساني المعاصر ويهدف هذا العلم أساسا إلى وصف وتفسير أبنية هذه اللغات واستخراج القواعد العامة المشتركة بينها، والقواعد الخاصة التي تضبط العلاقات بين العناصر المئلفة لكل لغة على حدة"[2].

ووسم الدراسة بالعلمية يعني البحث في كنهها وطبيعتها ومعرفة قواعدها و خصائصها ومختلف ظواهرها وفق منهج وإجراءات وخطوات البحث العلمي، أما وسمها بالدراسة الموضوعية فيعني دراسة اللغة في ذاتها ولذاتها بعيدا عن السياقات الخارجية التي من شأنها قد تؤثر في طبيعة الدراسة ، ولهذا تعتبر" الدراسة العلمية للغة تمييزا لها عن الجهود الفردية والخواطر والملاحظات التي يقوم بها المهتمون باللغة عبر العصور"[3].

وقد بدأ إسهام اللسانيات في العرفانية حينما دحض تشومسكي التفسير السلوكي لاكتساب اللغة من خلال التعزيز والعقاب : أي تعزيز الاستجابة الصحيحة وعقاب الاستجابة الخاطئة.

---

[1] ينظر : طه محمد (علم المعرفة : آفاق جديدة في دراسة العقل) ، ص174 ، 175.

[2] عبد العزيز خليلي : اللسانيات العامة واليسانيات العربية (تعاريف ، أصوات) ، منشورات دراسات ، سال ، المغرب ، ط1 ، 1991، ص11.

[3] محمد محمد يونس : مدخا إلى اللسانيات ن دار الكتاب الجديدة المتحدة ، بيروت ، دط ، 2004 ، ص9.

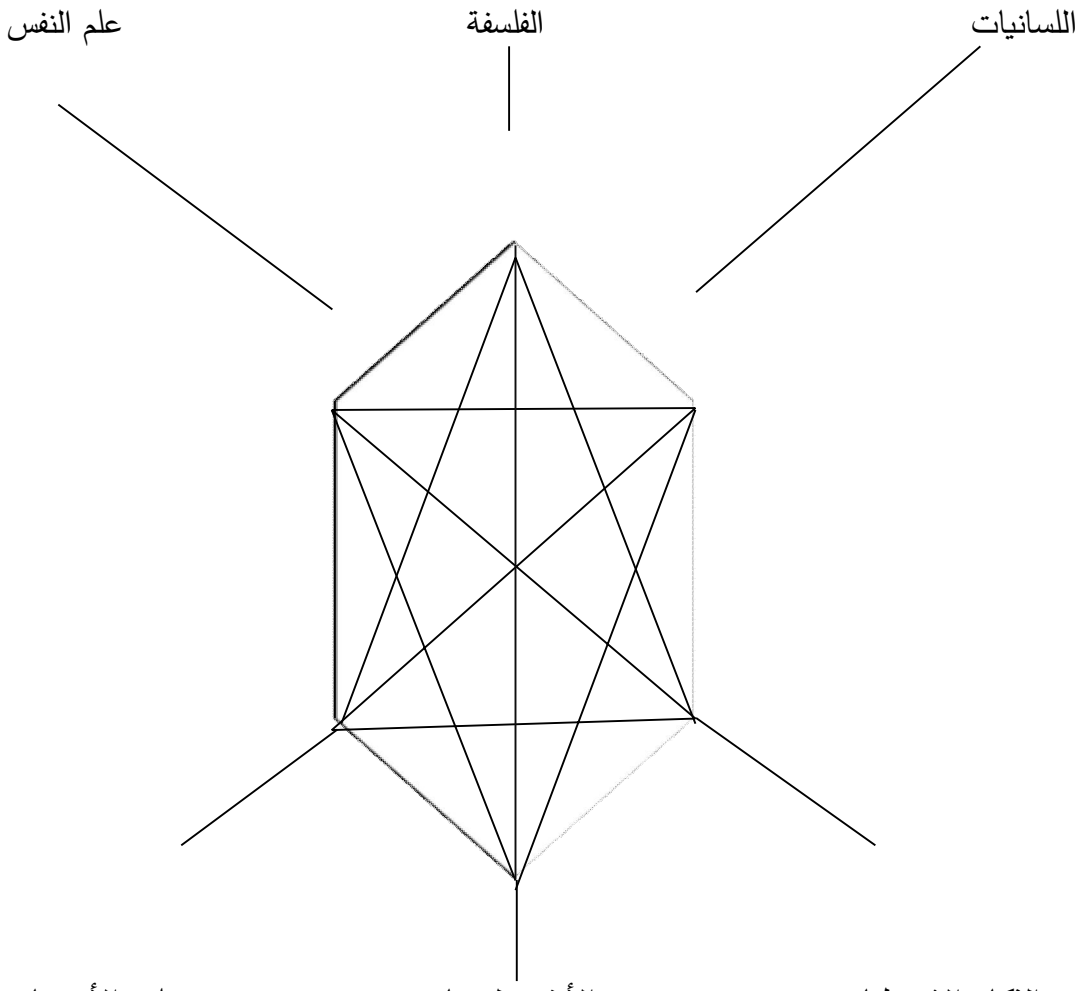
وكان رده على ذلك أن جميع الأطفال الأسوياء يكتسبون لغاتهم القومية في سن متقارب مع عدم الاكتراث للبيئة التي يعيشون فيها، بل الأطفال ينتجون جمل وفق ما يتعلموه من هذه البيئة وقد توصل تشومسكي إلى ان اللغة عبارة عن بنية معرفية ذات أساس بيولوجي أو فطري، وطريقة فهم وإنتاج واكتساب اللغة تتبع قوانين هذا النسق.

والإسهام الثاني والرئيس للسانيات هو التعاون بين اللسانيين وبين المختصين في مجال الذكاء الاصطناعي، وهو ما نتج عنه ما يعرف الآن يعلم اللسانيات الحاسوبية الذي يهدف إلى دراسة استخدام الكمبيوتر في معالجة اللغة إذ يسعى الباحثون في هذا المجال إلى تطوير برامج لفهم وترجمة النصوص [1].

شكلت اللسانيات العرفنية في علاقاتها مع بعض العلوم كـ (النفسية، والحاسوبية، والعصبية، والسيبرنيتية، والمنطقية، والفلسفية) مدخلا بكرا أولاه التنظير العلمي اهتماما بحكم التأثر بها والتأثير فيها، أي يمكن تبيان هذه «العلاقة من زاويتين: إفادة اللسانيات من العلوم العرفنية وإفادتها إيّاها وذلك من حيث الحقائق والنّتائج ووجوه التَّناول«.

وقد وضح "راستييه" علاقة هذه الحقول ببعضها بالشكل الخطاطي الآتي :

[1] ينظر: محمد طه (علم المعرفة ، آفاق جديدة في دراسة العقل) ، ص(172.173).

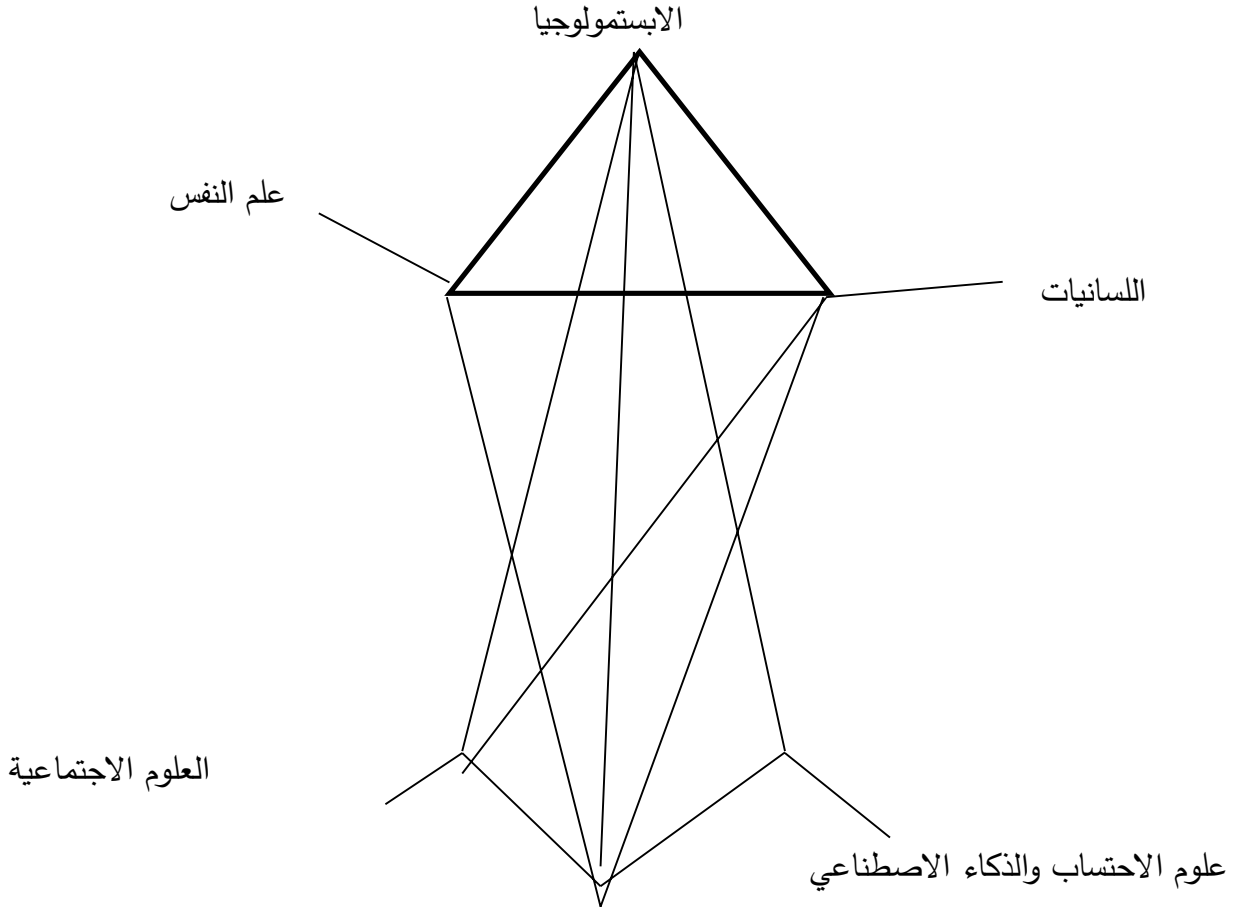


الخطاطة01 : تحدد العلاقات الناشئة بين تخصصات العلوم العرفنية/المعرفية(

نلحظ أنَّ، هذه العلاقات الناشئة بين هذه التخصصات تطرح مشاكل أكثر ممّا تحلها، وذلك لوجود علاقات قوية وضعيفة.

وقَدْ علَّق "جاردنر" على هذه الخطاطة قائلا: «ما يجعل هذا الحقل موجودا هو الهدف المشترك للبحث المتمثل في الكشف عن القدرات التمثيلية والاحتسابية للفكر وتمثلاتها البنائية والوظيفية في الدماغ».

أمَّا "لوموانى" فقدم وجها آخر يبدو أكثر تفصيلا واختلافا توضِّحه الخطاطة الآتية:



الخطاطة02 : توضح علاقات العلوم العرفنية أكثر تفصيلا

والملاحظ من هذا الشكل انَّه:

1-تم استبدال الفلسفة بالابستمولوجية التي تتموقع في مستوى علمي غير محدد بدقة مقارنة بالتخصصات الأخرى.

2-اللسانيات الاجتماعية (الغائبة هنا) مرتبطة باللسانيات، واللسانيات النفسية مرتبطة بعلم النفس.

3-تم انفصال اللسانيات عن العلوم الاجتماعية، أي عدم عدِّها واحدة من هذه العلوم، وهذا التجاهل يحمل خطورة كبيرة.

-4-نشوء تخصصات جديدة، نتيجة اقتران العلوم فيما بينها، وهذا يبرر العلاقات القوية بين العلوم والتي تسمح بظهور علوم تلتزم بدراسة القضايا التي لم يقدر عليها تخصص بعينه، وبالتالي إثارة إشكالات أخرى تطور دراسة اللغة البشرية فهما وتحليلا.

-تجلت بوادره الأولى في علم النفس والفلسفة ومنها سرت مبادئه إلى علوم أخرى منها اللسانيات، الذي اعتبره المفكرين "علما ذهنيا حديثا" لهذا لا يعتد بصرامة الفصل بين العلوم، وإنّما يدعو لعدم الالتزام بالحدود الوضعية للدراسة العلمية باعتماد مفاهيم من علم النفس والفلسفة والإعلامية وعلم الإناسة فائدة بينة.

وقد أشار "الأزهر الزنّاد" إلى مدى استفادة اللسانيات العرفنية من مختلف العلوم العرفنية عامة ومن علم النفس العرفني بوجه خاص إذ تتواتر المفاهيم المعتمدة في مختلف النظريات من قبيل: الخطاطة، والتصوير الذهني، والجشطلت، والمسح، والطراز، ونظرية الإبصار... وما إليها عند "لانقاكر" و "لايكوف" و "تالمي" و "جاكدنوف" على سبيل المثال.

ويسعى الباحثون العرفنيون في هذا المجال لتطوير نماذج يحقق الفرد من خلالها عمليّاته العقليّة لفهم كثير من الظّواهر اللّغوية وغير اللّغوية، وهذا ما أفرزه تقاطع كل من اللسانيات العرفنية وعلم النفس العرفني الذي ينظر إليه "**نيسر**" على أنَّه: جميع العمليات التي يتم من خلالها نقل المدخلات الحسية وتحويلها واختصارها وتوضيحها وتخزينها واستعادتها واستعمالها، وهذا التصور يفهم منه أنَّ العمليات العقلية التي يمارسها الفرد -على مستوى الدماغ- هي موضوع علم النفس العرفني، لهذا نجده يتضمن مدى واسعا منها: كالإحساس والإدراك وعلم الأعصاب والتعرف على النمط والانتباه والتعلم والذاكرة وتكوين المفاهيم والتفكير والتخيل واللغة والذكاء والعواطف وعمليات النمو المعرفي.

وتمثل العمليات العقلية التي يسعى علم النفس العرفني لدراستها منهجا وتحليلا أهّم موضوعات اللسانيات العرفنية، وتحديدا "اللغة"، باعتبارها ملكة عرفنية تعتمد على الذهن/الدماغ البشري، كما يعتبر"**جاك موشلار**" أن اللغة أولا وقبل كل شيء تعتبر على الأرجح أداة لتمثيل المعرفة والمعلومة وإبلاغها.

كما توجد مفاهيم مشتركة كالخطاطة التي تعد بنية تنتظم وفقها مجموعة من المعلومات لسد الفراغ في الذاكرة، كما أنّها تمتلك منزلة في قلب العلوم العرفنية عامة وفي اللسانيات العرفنية وعلم النفس العرفني على وجه خاص.

ومن أبرز ما سطره "جون بياجيه" وكان له تأثير كبير في مباحث التربية واللسانيات العرفنية، أعماله المنصبة على الذكاء عموما، وعلى نمو المفاهيم واللغة والانتظام الذهني للرموز عند الطفل على وجه الخصوص.

كما استعارت اللسانيات العرفنية من الحاسوبية مفاهيم أخرى معتمدة في بعض النظريّات من قبيل: الحوسبة، اللّمة، أنواع الذاكرة الحاسوبية، وما إليها عند "جاكدنوف" و"تشومسكي" ومن علوم الدماغ تستعار مفاهيم كالشبكية، التَّرابطات، التَّوزع، والتزامن في المعالجة.

بناءً على ما سبق، نخلص إلى أنَّ أبرز ما تفيد به اللسانيات العرفنية الدَّرس العرفني يتمثل في توصّلها إلى العودة بالنَّشاط اللّغوي إلى أرضيته الذهنية العصبية، إذ جعلت منه مهارة من جملة المهارات العرفنية التي يمتلكها البشر، وهي مهارة محكومة بالمبادئ العرفنية العامَّة لا بمبادئ لسانية خاصّة باللغة دون سائر الملكات العرفنية.

فاللغة متناولة في حركيتها واشتغالها وهي تمثّل مدخلا لفهم الكثير من مظاهر العرفنة البشرية. وقد كان هذا نتيجة تقاطع المثبت في جغرافيا العلوم العرفنية ومدى استفادة اللسانيات العرفنية منها وإفادتها.

المحاضرة2

اللسانيات المعرفية (مرتكزات قيامها)

نشأة اللسانيات المعرفية :

يظهر لنا أن اللسانيات العرفانية قد انبثقت إلى الوجود وتشكلت مخاضاتها الحقيقية في السبعينيات في الولايات المتحدة الأمريكية ، ويمتد أثر هذا التيار الألسني ويزداد انتشارا في ثمانينات القرن الماضي في أمريكا أولا ثم في شمال أوروبا ثانيا ، ففي أمريكا توسعت لائحة المشتغلين بها ، وتشمل باحثين وافدين من أوروبا منهم (جيل فوكونيي) ، إضافة إلى أسماء أمريكية ك(**إيف سويستر**) و(**مارك جونسون**) ، و(**مارك تورنر**) ...، وفي هذه المرحلة بالضبط تشكلت نواة من الباحثين حاولوا تبيئة اللسانيات العرفانية الأمريكية وغرسها في الفضاء الأوروبي الشمالي خاصة مع (**ريني ديرفن**)،و(**جون تايلور**) ، و(**باربارا ليفاندوسكا**) و(ديرك جيرارتس)..."[1] ، وهذا ما يجعلنا نقر بأن للسانيات العرفانية شقان ، هما : الشق الأوروبي والشق الأمريكي ، فقد غلب على المئلفات الانجليزية التأثر بالشق الأمريكي ، بينما يغلب على الئلفات الأوروبية عامة والفرنسية خاصة الشق الأوروبي"[2].

من خلالل قراءتنا لظروف وملابسات نشأة اللسانيات العرفانية ومن سياقها العام يمكن أن نقف على جملة من النتائج والمقولات الجوهرية ، نجملها على النحو الآتي :

نشأت إن اللسانيات العرفانية في إطار معرفي متعدد التخصصات واتجاهاته متنوعة ، لكن موضوعها واحد (العقل والذهن البشري).

إن العلوم المعرفية بكل تخصصاتها ومجالاتها (علم النفس ، البيولوجيا ، الذكاء الاصطناعي ، علم الأعصاب ....) قد ساعدت على انبثاق التوجه الألسني العرفاني، كما مثلث اللسانيات التوليدية التحويلية اتجاها أساسيا في تبلور التيار العرفاني خاصة بعد تلك الانتقادات التي وجهت لها في مراحلها الأولى نتيجة إيغالها بالتركيب وإهمال المعنى .

---

[1] عبد الله مولود مزايط ، نشأة اللسانيات المعرفية ، (اللسانيات المعرفية ، تقديم جعفر يايوش ، تأليف نخبة من الباحثين الأكاديميين) ، منشورات ألفا للوثائق ، ط1 ،2020 م ، العدد 20 ، سلسلة رسالة الباحث الدولية ، مختبر اللغة والتواصل المركز الجامعية أحمد زبانة غليزان ، الجزائر ، ص:166.167

[2] ينظر : الأزهر الزناد ، نظريات لسانية عرفنية ، ص :28.

إن سبعينيات القرن العشرين هي التي شهدت انبثاق اللسانيات المعرفية ، ففي عام : 1976م ، وحده صدرت ثلاث دراسات تصب جميعا في إبستمولوجيا ربط اللغة بالذهن البشري : دراسة **تشارلز فيلمور** (بديل لنظريات القوائم في المعنى) ، دراسة **جورج لايكوف وثومبسون** (مقدمة للنحو العرفاني)،دراسة **روزش** (التمثيلات العرفانية للمقولات الدلالية)[1].

كما أنه في عام :1980م صدر كتاب "الاستعارات التي نحيا بها "للمؤلفين :**جورج لايكوف / ومارك جونسون** ، حيث شكل هذا الكتاب الانبثاق الفعلي للدرس الألسني العرفاني ، إذ أنه يدخل في إطار ما دعي بتيار الدلالة المعرفية ، وبه اكتسبت اللسانيات العرفانية نفوذها الحقيقي ، فهو يمثل بدئية الدرس الألسني العرفاني ، كما أن هناك من يرجعها إلى عام :1987م ، مع نشر كتاب "المرأة والنار والأشياء الخطيرة" ل"**جورج لايكوف** " كما أسس لانقاكر نظرية النحو العرفاني (1987-1991) ولعل هذا التأسس بدأ يتمخض بفعل بعض الندوات والجمعيات من بينها :

- جمعية اللسانيات العرفانية العالمية (1989م).
- مجلة العلوم المعرفية (1977م).
- جمعية العلوم العرفانية بأمريكا (1979م).

وينضاف إلى هذا أيضا بعض الدراسات المستحدثة المبسطة والتي أسهمت في توسيع دائرة الدرس الألسني العرفاني في شكل دروس (تايلور 1996 م ، 2002م) ومن هنا انفكت جمعيات لسانية عرفانية ومحلية أو وطنية تتأسس في بلدان كثيرة أغلبها أوروبي "[2].

مرتكزات قيام اللسانيات المعرفية:

المقاربة العقلية في الدرس اللساني الحديث:

لقد مثلت أفكار تشومسكي ونظريته التوليدية التحويلية ثورة عنيفة على المنهج السلوكي بزعامة **واطسن** فقد شكلت منعطفا جديدا في البحث الألسني، معتمدا في ذلك على مقاربة عقلانية ذهنوية بعيدة كل البعد عن السلوك والتجريب، كما حملت أفكاره معاداة ونقضا لما جاء به **بلومفيلد** في البنوية الوصفية الأمريكية، مقيما بذلك صرحا جديدا يختلف في أصوله ومبادئه عن المنهج السلوكي الوصفي، مستندا في ذلك كله على

[1] محي الدين محسب ، الإدراكيات أبعاد إنستمولوجية وجهات تطبيقية ، ص:151.

[2] ينظر : الأزهر الزناد ، نظريات لسانية عرفانية ، ص:30.

أفكار بعض الفلاسفة العقليين منهم "رينيه ديكارت "، وقد عبر عن ذلك بقوله: " إن أهمية ديكارت بالنسبة لنا لا تقتصر على ما بذله من جهود لفهم المواهب الإنسانية، بل تنصب أيضا على مبادرته بالكشف عن الجانب الخلاق في الاستخدام اللغوي، وهو الجانب المميز للغة البشر عن نسق التواصل لدى الفصائل الحيوانية".[1]

ولعل من الأفكار التي نادى بها تشومسكي متأثرا بفلسفة ديكارت فطرية اللغة ، هذه الفكرة التي كان لها تأثير كبير في مسار الدرس الألسني عامة ، وفي النحو التوليدي على وجه الخصوص ، خاصة مع صدور كتاب"البنى التركيبية " سنة : 1957م"[2] ، والتي يرى فيها أن اللغة الفطرية وليست مكتسبة ، إذ يولد الطفل مزودا بملكة تجعله قادرا على إنتاج عدد لا متناه من الجمل .

ضمن هذا التوجه ، وفي إطار القطعية الابستمولوجية مع المقاربة الألسنية البنيوية ذات البعد السلوكي التجريبي، التي ظهرت بظهور التوليدية التحويلية مع " نعوم تشومسكي "، والتي لم تكتف بتغيير منطلقات البحث اللساني، بل راحت تنادي بأسس فلسفية " يتأسس عليها البحث اللساني ، فبعد أن كان ينظر إلى اللغة على أنها نوع من السلوك ليس فيه ما نجده في ظاهره ....، نظرت هذه المدرسة إلى اللغة كنظام معرفي عقلي لا يكفي لمعرفته وصف ما يظهر منه ، بل لا بد من أن تتعدى دراسته إلى تفسير طبيعته واكتسابه واستخدامه ضمن ما تفرضه حدود العقل البشري عليه وعلى غيره من النظم المعرفية" [3]، وعلى هذا الأساس فإن اللسانيات التوليدية تعارضت مع الأنموذج اللساني البنوي القائم على الوصف والاستقراء لتنحو صوب التفسير والتحليل والاستنباط في البحث الألسني .

كذلك كان لبعض مقولات وآراء الفيلسوف الألماني "هومبولت" تأثير على "تشومسكي" في بناء نظريته الألسنية [4] ، حيث إن الفيلسوف ركز على " المقدرة الغوية الإبداعية الكامنة في مخ كل متكلم أو عقله، واللغة يجب أن تتماثل مع القدرة الفعالة التي ينتج بها المتكلمون الأقوال، وبها يفهمونها،... والمقدرة اللغوية

[1] عبد الوهاب جعفر ، أضواء على الفلسفة الديكارتية ، دار الفتح للطباعة والنشر ، القاهرة ، مصر ، 1990م ، ص:109.

[2] ينظر : مصطفى غلفان ، امحمد الملاخ ، حافظ إسماعيلي علوي ن المرجع السابق ص:7.

[3] مرتضى جواد باقر ، مقدمة في نظرية القواعد التوليدية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 2002م ، ص:9.

[4] ينظر : جرهاد هلبش ، تطور علم اللغة منذ:1970م ، ترجمة : سعيد حسين بحيري ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، مصر ط1 ،2007م ، ص:30.

عبارة عن جانب جوهري من جوانب العقل الإنساني "[1] وهذا مايثبت لنا خاصية الإبداع التي نادى بها "تشومسكي" في نظريته ، ومنه فقد "وفرت اللسانيات الديكارتية الضمانة الفلسفية للعولمة الجديدة ، كما وفرت النزعة الهمبولدتية فرصة الانفتاح على خاصية الإبداع"[2].

فقد غيرت أفكار تشومسكي في المبادئ و الأسس الفلسفية التي يبنى عليها البحث اللساني، وأصبح ينظر إلى اللغة بوصفها نظاما معرفيا عقليا لا يكفي لمعرفته وصف الظاهر منه وتحليله بل لابد من أن تتجاوز الدراسة إلى تفسير طبيعة اكتسابه و استخدامه وتخزينه وفق ما تفرضه حدود العقل البشري، وهو يسعى إلى بناء نظرية للأبنية اللسانية دون الرجوع إلى لغة مخصوصة يطلق عليها اسم النحو وأهم أقسامها يتألف من التركيبية "[3] ، فالتركيب في تصور تشومسكي هو الأساس في النحو التوليدي، وهو المنطلق ، إلا أنه لا يكتفي بالظاهر السطحي فقط ، بل يتجه نحو العمق (الذهن) ، وفي الوقت نفسه يتم إقصاء المعنى والدلالة من الملاحظة والتحليل ، وعليه يمكن القول أن التحليل التوليدي ينطلق من بنية الكلام العميقة ، وعدم الاكتفاء بالوقوف على البنية السطحية ، ف"ربطت البنية العميقة مباشرة بالمعنى"[4] و"لم يعد للنحو التوليدي سوى القليل مما يقوله عن المعنى"[5].

البحث اللساني من التوليدية التحويلية إلى العرفانية :

ضمن هذا المنحى التصوري بدأت تتأسس في الوجود مقاربة عرفانية للغة تحاول الاهتمام بالمعنى وتجعل له أهمية في التحليل، وذلك في إطار نوعين من الدلالة : الدلالة التأويلية التي ترى أن " وظيفة المكون الدلالي إسناد التأويل الدلالي الملائم للمتواليات التي يولدها التركيب من خلال المعلومات المركبية أساسا، وهذا التأويل الدلالي المسند إلى البنيات التركيبية يتم في مستوى البنية العميقة وليس في مستوى البنية السطحية "[6] ، والدلالة التوليدية التي مثلها تلامذة تشومسكي، ودافعوا باستماتة عن البنية العميقة التي

---

[1] ر.هـ. روبنز ، موجز تاريخ علم اللغة (في الغرب) ، ترجمة أحمد عوض ، عالم المعرفة ، السلسلة 227، نوفمبر 1997 م ص:253.

[2] محمد محمد العمري ، الأسس الإبستمولوجية للنظرية اللسانية "البنيوية والتوليدية" ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، الأردن عمان ، ط1 ، 2012م ، ص:132.

[3] .كاترين فوك وبيارلي قوفيك ، مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة ، ترجمة المنصف عاشور ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ،1984، ص:77.

[4] ر.جاكندوف ، ن.تشومسكي ، ر .فندلر ، دلالة اللغة وتصميمها ، ص: 12:

[5] المرجع نفسه ،ص:12.

[6] عبد المجيد جحفة ، مدخل إلى الدلالة الحديثة ، ص:72.

ترمز للمعنى ، هذا الأخير الذي لا ينفصل عن التركيب والدلالة وأن دور التحويلات ... إنما يتمثل في الربط بين التمثيل الدلالي والبنى السطحية"[1].

لقد سعى تشومسكى ومن تبعه من الدارسين إعطاء مفاهيم جديدة ألسنية، وحاولوا أن يعيدوا للمعنى قيمته التي أقصيت في النحو التوليدي، فتدارك تشومسكي النقائص التي قدمها هؤلاء الدارسون في أنموذجه التركيبي الأول 1957م، من حلال أفكار جديدة جاءت في أنموذجه الثاني (المظاهر 1965م)، هذا الكتاب الذي ظهر كردة فعل على مجموع الانتقادات التي وجهت له ،وأصبح "يمثل في تاريخ النحو التوليدي التحويلي قمة او يشبه نقطة توازن دنيا ومرجعا " [2]أساسيا في التعريف بالنذرية الالسنية التوليدية التحويلية .

من كل ما سبق ذكره كإشارات سريعة، يمكن القول بأن التيار العرفاني قد بدأ يتبلور على الأرضية الألسنية الحديثة، ولكن كفكر فقط، وبدأت ملامحه التأسيسية تتجسد في أفكار بعض الباحثين ، وانتقلت اللسانيات من التوليدية التحويلية إلى العرفانية ، من فكر تشومسكي التجريدي الصوري الذي يرى اللغة عملية تجريدية، إلى فكر "جاكندوف " العقلاني التصوري الذي يرى اللغة حالة داخلية أساسها المعنى والبنية الدلالية التصورية .

العلوم المعرفية وانبثاق اللسانيات العرفانية :

إن الاهتمام والتعامل مع العقل والقدرات والعمليات المعرفثية " ذو ماض طويل وذو تاريخ قصير نسبيا" [3]، حيث إن "الاهتمام بالنشاط المعرفي للإنسان كان مدار بحث عبر عصور التاريخ منذ أيام أفلاطون وأرسطو حتى عصرنا الحاضر "[4] ، فبعد أن سيطر المنهج السلوكي على الدراسات البحثية في القرن العشرين، استطاع المنهج العقلاني استعادة فاعليته نتيجة لظروف سياسية عسكرية فرضتها الحرب العالمية

[1] عبد القادر الفاسي الفهري ، اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية ، دار توبقال للنشر ، الدار البيضاء ، المغرب ط3 ، 1993م ،ص:71

[2] كاترين فوك وبيارلي قوفيك , مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة , ترجمة المنصف عاشور , ديوان المطبوعات الجامعية ,الجزائر, 1984, ص:99

[3]محي الدين محسب ، الإدراكيات أبعاد ابستمولوجية وجهات تطبيقية ، ص:10.

[4]عدنان يوسف العتوم ، علم النفس المعرفي ، النظرية والتطبيق ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، ط3 2012ح ، ص:13.

الثانية وما تمخض عنها من برامج كانت تسعى لمحاكاة الذكار البشري في ميدان السيبرنيتية المتطورة فيما بعد إلى الذكاء الاصطناعي "[1].

ومن هنا يمكن القول ، إن الاهتمام بالمعرفة ومفاهيمها يعد من الأمور القديمة في التفكير الإنساني ، حيث اهتم بها الباحثون "وبطبيعتها والعمليات العقلية والنشاط الذهني المستخدم في عمليات الانتباه والإدراك والتذكر والاستيعاب وغيرها من أنشطة التفكير منذ أكثر من ألفي عام ، وقد ترك لنا الفلاسفة اليونان والمسلمون إسهامات قيمة في هذه المجالات ، ثم تواصل الاهتمام بها من قبل الفلاسفة والمفكرين خلال القرون المتعاقبة"[2].

وفي الحقيقة، فإن موضوع المعرفة قد حظي باهتمام جميع الدارسين ، خاصة في مجال الفلسفة وعلم النفس، ومنه أصبحت المعرفة تشمل جميع مجالات الحياة من سياسة وأنثروبولوجيا ولسانيات ....، ولما كان كل هذا الزخم المعرفي والتداخل العلمي المتخصص ، فكر المهتمون في أيجاد علم جامع لهذه التخصصات البينية ، همه البحث في أحوال المعرفة والذهن البشريين ، عرف فيما بعد بالعلم المعرفي .

وفقا لهذا، فقد حدد "جورج لايكوف " العلوم المعرفية بأنها :" ميدان جديد بدأ ظهوره مع ما عرف عن الذهن في تخصصات أكاديمية متنوعة ومتعددة: في علم النفس واللسانيات والأنثروبولوجيا، الفلسفة، وعلم الحاسوب، وهو يحاول البحث عن إجابات مفصلة لبعض الأسءلة من مثل : ماهو التعقل ؟ كيف نعطي معنى لتجربتنا ، ماهو النسق التصوري، وكيف يتم تنظيمه ؟ هل يستعما الناس كلهم النسق التصوري نفسه ؟ وإن كان الأمر كذلك فما هو النسق ؟ وإن لم يكن كذلك ، فما هو القاسم المشترك تحديدا في طريقة الكائن البشري ؟ (هذه الأسئلة ليست جديدة ، ولكن نوع الإجابات الراهنة عنها هي كذلك"[3]".

انطلاقا من هذه الأسئلة المطروحة يمكن القول : " إن العلوم المعرفية علوم جامعة لعدة تخصصات معرفية بينية، أساسها الذهن البشري، هذه العلوم بعضها وصفي تجريبي (علم النفس المعرفي، واللسانيات،

---

[1] ينظر ، الأزهر الزناد ، نظريات لسانية عرفنية ، ص:16.17.

[2] رافع النصير الزغول ، عماد عبر الرحيم الزخول ، علم النفس المعرفي ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، د/ط د/ت ، ص :17.

[3] Fire .and Dangerous Things . what catrgories Reveal about the ،Women : George lakkof mind.the university of chicago and london .19887 Xn(prefaceà، نقلا عن عمر بن دحمان المرجع السابق ، ص:25.

وعلم الأعصاب، والأنثروبولوجيا، والبعض الآخر تأملي تأسيسي نظري كالفلسفة، والبعض الآخر تأملي تطبيقي، كالذكاء الاصطناعي "[1].

ومن ثم، فإن هذه الاختصاصات السابقة الذكر تحت اسم واحد (العلوم المعرفية) ، جعل منها تجيب عن كل الأسئلة المطروحة الخاصة بالعمليات العقلية الخاصة بالإنسان وكيفية معالجته للمعلومات واستقبالها وتخزينها ، واستخدام التصورات وترميزها ، هذه الإجابات التي بدت مختلفة ، إلا أنها تبرز التطور العلمي الذي عرفه الفكر البشري في جميع المجالات ، وقد عرفت العلوم المعرفية أيضا بأنها" جملة من العلوم تدرس اشتغال الذهن والذكاء دراسة أساسها تظافر الاختصاصات تساهم فيها الفلسفة وعلم النفس والذكاء الاصطناعي وعلوم الأعصاب واللسانيات والأنثروبولوجيا ،وتدرس هذه العلوم الذكاء عامة والذكاء البشري في أرضيته البيولوجية التي تحمله ،وتعنى كذلك بمنولته وتبحث في تجلياته النفسية واللغوية والأنثروبولوجيا "[2]

هذه الولادة الجديدة للعلوم المعرفية البينية ، جعلت منها إطارا بحثيا مهما استفادت منه العديد من الدراسات ، حيث أصبحت مهدا لكل الأبحاث لأنها علوم متصلة ومتشابكة ، مجالاتها البحثية أثرت في كل توجه ،فهي ليست " تخصصا يقوم على اتجاه خاص به، ولكنه مسعى متعدد التخصصات "[3] ، يدرس العقل البشري ، وكل مايتعلق به من عمليات وقدرات ذهنية تتحكم في السلوكات الصادرة من البشر ومعرفة خصائص العقل الإنساني وآليات اشتغاله ، وهو بذلك " مجموعة الجهود المعاصرة ذات الأساس الأمبريقي المهتمة بالإجابة عن الأسئلة الابستمولوجية القديمة وخاصة تلك المتعلقة بطبيعة المعرفة ومكوناتها ومصدرها ونموها واستخدامها " [4].

توسع مباحث الإدراك في النظرية العرفانية:

لقد كان من بين المجالات المعرفية التي ركزت عليها النظرية العرفانية الإدراك، كعملية عقلية ترتبط في الأساس بدراسة العقل **على المستوى الوظيفي والمستوى المادي؛ يتجلى الأول** بوصفه نظاما لمعالجة

[1] ينظر : عبد السلام عشير ، عندما نتواصل نغير ، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج ، أفريقيا الشرق ، الدار البيضاء ، المغرب ، 2006م ، ص:25.26.

[2] الأزهر الزناد ، نظريات لسانية عرفنية ، ص:15.

[3] عمر بن دحمان ، المرجع السابق ، ص:28.

[4] محمد طه ، علم المعرفة ، آفاق جديدة في دراسة العقل ، مجلة عالم الفكر ، العدد 1، المجلد 35 ، 2006 م ، ص : 168.

المعلومات أو لإنتاج المعرفة؛ ويتجلى المستوى الثاني بوصفه فيزيقيا يتكون من التضام البيني للخلايا العصبية.

وبالنظر إلى ماجادت به أبحاث ودراسات قام بها مختصون في علم النفس المعرفي ومن خلال التجارب الواقعية و الميدانية توصلوا إلى أن الطفل يولد وهو مزود بقدرة الإدراك، فيلتقط ويتلقف من المحيط المدركات و الصور ويقوم بتخزينها في ذاكرته ، وتكوين مفاهيم خاصة بها حيث يتم " تمثيل المدخلات الحسية الخام عقليا بالطريقة التي يمكن بعد ذلك معالجتها من قبل النظام الإدراكي المركزي الذي ينطوي على الاستدلال، والتفكير والذاكرة "[1]، أي أن النسق التصوري لدى الطفل يبدأ بالتشكل منذ الولادة ، لكنه لا يستطيع استيعاب المعلومات والمفاهيم وترميزها والتعبير عنها ، نظرا لعدم اكتمال نضجه العضوي والبيولوجي وضعف قدرته الإدراكية على الاستيعاب ، وهذا ما يجعل البنية التصورية في التيار العرفاني لا تشمل الجانب اللغوي التعبيري فقط ، بل هي بنية تجريدية تمثل ذلك العالم المادي الفيزيائي الذي يحيط بالبشر ، وبالتالي فإنها تعد" نسقا تمثيليا يهم اللغة ، ويتجاوزها في حد ذاتها ، وعليه يقوم التفكير ، والتخطيط ، وتكوين المقاصد ، وفهم الجمل في سياقاتها مع ما يرتبط بذلك من اعتبارات تتعلق بالمعلومات الذريعية ، وبالمعرفة الموسوعية"[2].

وعلى هذا الأساس ندرك أن اللغة كيان مرن يتفاعل مع كل ما يحيط بنا في الواقع، فهي بوجودها المادي المحسوس تستند إلى التمثيل الذهني التصوري لتلك المفاهيم المجردة ، وتستند أيضا إلى الإدراك باعتباره قدرة عقلانية دهنية ،ف"اللغة لا ترتبط رأسا بعالم حقيقي أو فيزيائي ، إن بين اللغة والعالم سيرورة بناء واسعة ، وهذه السيرورة لا تعكس العبارات اللغوية التي تنشئها ، ولا العالم الحقيقي الذي تعتبر الأوضاع فيه أهدافا للعبارات التي تنطبق عليها، هذا المستوى الوسيط يسميه "فوكونيي" : المستوى المعرفي "[3]، وعلى هذا الأساس فإن البنية التصورية في الأنموذج الألسني العرفاني تسير في اتجاهين مترابطين هما:[4]

• من الذهن إلى اللغة : أي أن التمثيل الذهني أساس للمعنى اللغوي وللنظرية الدلالية.

[1] ففيان إيفانز ، ميلان جرين ، طبيعة اللسانيات الإدراكية ، ترجمة عبده العزيزي ، مجلة فصول ، العدد100 ، ص:50.

[2] محمد غاليم ، النظرية اللسانية والذلالة العربية المقارنة ، ص:17.

[3] جورج لا يكوف ، مارك جونسون ، الاستعارات التي نحيا بها ، ص:8.

[4] ينظر : منية عبيدي ، التمثيل الدلالي للجملة ، منوال جاكندوف 1983م ، ص:67.

• من اللغة إلى الذهن : أي محاولة البحث في تلك النتائج التي يتم بموجبها الوصول إلى نظرية حول المعنى والدلالة وربطها بمسائل لها علاقة بالإدراك والذهن البشري وبالتجربة الإنسانية بصفة عامة .

وقد أدت الدراسات و الأبحاث اللسانية في هذه المسائل إلى التعمق في طبيعة الفعل اللغوي الذي يمثل "معلومات مرمزة في الذهن الإنساني ، أو هو تمثيل ذهني " [1] ، فإنتاج اللغة إذن عملية معقدة اساسها عمليات معرفية متعددة ومتضافرة فيما بينها مما يكشف لنا أن اللسانيات العرفانية قد تجاوزت "بنية اللغة الشكلية لتخترق أعماق صورها الإدراكية التي تتمثل في عقل الإنسان حينما يجسد ألفاظ المفاهيم المجردة"[2]، فهي بذلك مجال تصوري إدراكي ذهنوي يركز على التمثيلات الذهنية للمضمون ، يختار فيها المتكلم وحدات معجمية يعبر فيها عن هذه المضامين التصورية ، بعدها يصدر الأصوات اللغوية وينتج لنا تمثيلا لغويا واقعيا أساسه الفعل الحركي وهذا ما أكده جاكندف ،فقد أقر بوجود مستوى في التمثيل التصوري الذهني تتوافق فيه المعلومة اللغوية مع معلومات أخرى تصدر عن أجهزة أخرى، كالبصر والشم والسمع.... وفيه أيضا تتساوى وتتطابق المعلومات اللغوية والمعلومات الناتجة عن هذه الأجهزة"[3].

وعليه، فإن وظيفية اللغة لا تقتصر على التعبير والتواصل بل تتعداها إلى وظائف أخرى، حيث إنها أداة مهمة لمعرفة أسرار الدماغ البشري، وكل مايتعلق بالعمليات الذهنية التي يمكن الفرد من استيعاب كل ما يحيط به من أشياء وتوظيفها في سلوكاته المتعددة، وتحاول " ضبط العلاقات بين اللغة والذهن والدماغ"[4].

أهم مجالات البحث في اللسانيات المعرفية:

البنية التصورية :

البنية التصورية من أهم المباحث التي تميز البحث اللساني العرفاني، فالعرفانيون يرون أن كل العمليات الذهنية تتم على مستوى البنية التصورية ،وهي كل المعارف التي تتم صناعتها في الذهن ولها علاقة بتجارب الإنسان في حياته اليومية .هي "البنية الدلالية" عند "**جاكندوف**" ،وقد تناول مصطلحات من قبيل (

[1] المرجع نفسه ، ص:67.

[2] جنان التميمي ، الزمن في العربية من التعبير اللغوي إلى التمثيل الذهني ، ص:11.

[3] ينظر : منية عبيدي ، المرجع السابق ، ص: 80

[4] حمو الحاج ذهبية ، مقدمة في اللسانيات المعرفية ، ص:32.

الدماغ،الذهن،الدلالة...) ووسع فيه علم الدلالة التصوري وهندسة التوازي،فهو يرى أن المعنى بنية ذهنية في الدماغ ،أي أنه تمثيل ذهني يشفر المعلومة المدخلة إلى الدماغ [1].

ويشترط في المعلومات التي تعالجها البنية التصورية اللغوية وغير اللغوية سواء الحركية أو البصرية أو السمعية أن تكون متساوقة، فالمعرفة اللغوية عند أصحاب هذا التوجه جزء من الإدراك العقلي، و العمليات االعقلية التي تتحكم في التفكير الإنساني وفي تكوين المعرفة بشكل عام، هي نفسها التي تتحكم في المعرفة اللغوية وغير اللغوية، وهي ذاتها التي تؤسس للنظام اللغوي.

في البنية التصورية يرى **لايكوف** و**جونسن** أن هناك نوعين من التصورات، تصورات مباشرة، و أخرى غير مباشرة، والأخيرة منبثقة عن الأولى، ولا يمكن أن نستغني عن الاستعارة لفهم مثل هذه التصورات،وهي حاضرة في كل مجالات حياتنا اليومية، وهي ليست أسلوب في اللغة، بل هي تركيب بنيوي في جهاز التصور والتفكير لدى الإنسان، فالنسق التصوري العادي عند **لايكوف** والذي يسير تفكيرنا و وسلوكنا له طبيعة استعارية بالأساس[2]

ومن خلال هذا التوجه الجديد أضحت الاستعارة تعتمد أكثر ما تعتمد على عمل الذهن والإدراك ،لذا يطلق عليها (الاستعارة المفهومية أو المفاهيمية)،حيث أصبحت تدرس على أنها بنية ذهنية مفهومية عميقة،كما تدرس في ضوء منهج لساني عرفاني ذو وجهة معرفية نفسية،هذا المنهج أسهم في تجديد الدرس الدلالي[3].

[1] صالح غليوس: التلقي و الإنتاج، في ضوء العرفنية تنظيم وإجراء، البدر الساطع للطباعة و النشر، العلمة، الجزائر، ط1، 2017 ، ص102.

[2] جورج لايكوف ومارك جونسن: الاستعارات التي نحيا بها، تر عبدالمجيد جحفة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط1، سنة 2010، ص 21.

[3] عز الدين عماري: مفاهيم لسانية عرفانية، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلد 3، عدد خاص، سنة 2019، ص 73.

البنية الدلالية بنية مفهومية :

يقول ليونارد طالمي :"إن البحث في الدلالة العرفانية هو بحث في المحتوى المفهومي وكيفية انتظامه داخل اللغة"[1]. ويذهب رونالد لانقاكر إلى أن معاني العبارات اللغوية تكمن في المفهمة ، وهي عملية متعلقة بكل مظاهر التجربة الذهنية القديمة أو الحادثة . ولا تقتصر هذه العملية على المفاهيم المجردة ، بل تتجاوزها إلى مفاهيم الحسية والحركية والانفعالية ، وتنظر في دلالات المفاهيم اللغوية وتحولاتها عبر التاريخ ، وحسب التغيرات الفيزيائية واللغوية والسياقات الثقافية والاجتماعية ".بحيث يكون المعنى اللغوي مظهرا من مظاهر البنية المفهومية التي هي طبيعة تمثيلاتنا الذهنية وطبيعة انتظامها بكل ما توفر عليه من ثراء واختلاف[2].فالرؤية المطروحة من هذا المنظور تتمثل في كون الدلالة جزءا من النظام المفهومي بمختلف مظاهره وطرق معالجته للأشياء والأحداث والظواهر في العالم من حولنا ، ولايقتصر الأمر على اللغة فحسب ، بل ينطبق على جميع الأنظمة العلامية وأنماط التعامل مع مايحيط بنا من الظواهر والمعلومات والمفاهيم .وقد أوجد المنظرون في اللسانيات العرفانية عموما والدلالة خاصة مناويل مختلفة ومقاربات متنوعة ، سعوا من خلالها إلى تبين مظاهر الارتباط بين ماهو دلالي لغوي رمزي من جهة ، وما هو مفهومي إدراكي من جهة أخرى [3].

وقد سعى لايكوف (1987) إلى تقديم مقاربة جديدة للمفهمة عموما والدلالة اللغوية خاصة من خلال عرضه لنظرية المناويل العرفانية ، حيث ربط بين البنية دلالية والينبة المفهومية والبنية ماقبل المفهومية والبينة ماقيل المفهومية المتجسدة .فالدلالة اللغوية بالنسبة إليه خاضعة للنظام المفومي ، ويخضع هذا النظام بدوره إلى التجربة ماقبل المفهومية ، وهي أساسا تجربة الجسد في محيطه المادي والاجتماعي الثقافي ، أو ما يعرف اختصارا بالجسدنة .وفي هذا السياق يعرض لايكوف معطيين أساسيين يشكلان المظهر الأول لارتباط الدلالة اللغوية بالبنية المفهومية والبنية ما قبل المفهومية ، يتمثلان في مفاهيم المستوى القاعدي للمقولة والخطاطة الصورة [4].

---

[1] Talmy Leonard : Toward Conginitive Semanties Cambridge MA : Mlt ¨ress .2000.p4.

[2] Langcker .R : Metonymy in grammar Journal of Foreign Languages 27 : 2-24.2004a.1.

[3] صابر الحباشة ، وآخرون ، دراسات في اللسانيات العرفانية (الذهن واللغة والواقع) ،دار وجوه للنشر والتوزيع ، المملكة العربية السعودية –الرياض ، 1441هـ _2019م ، ص100.

[4] صابر الحباشة ، وآخرون ، دراسات في اللسانيات العرفانية (الذهن واللغة والواقع) ،دار وجوه للنشر والتوزيع ، المملكة العربية السعودية –الرياض ، 1441هـ _2019م ،101.

يفترض لايكوف – في هذا الشأن –أن لتجربتنا الجسدية بنية تحكمها ، وليست قائمة على الفوضى ، لأن بنية ما لايكمن أن تنشأ من شيء آخر غير ذي بنية [1]. وقوام هذا الافتراض أن مفاهيم المستوى الأساسي والمفاهيم القئمة على الأبينة الخطاطية تحمل المعاني في ذاتها ، لأنها تجعلنا في تماس مباشر مع البنية ما قبل المفهومية من خلال الجسد واشتغاله في العالم . وعلى حد عبارة "لايكوف وجونسن " فإن هذه الأبينة المفهومية تحمل معنى لأن الجسد (موجود) في الذهن [2].ونحن نصطلح على هذا الاسترسال بين الجسد والمفاهيم بالتصافح بين المستوى التجريبي (الجسد في العالم) والمستوى المفهومي (الذي مفاده أن البنية المفهومية موجودة ومفهومه لأن بنية ماقبل- مفهومية موجودة ومفهومة سلفا ، وينضدها الجسد في تجربته)[3].

آفاق اللسانيات المعرفية في العالم العربي:

شكلت اللسانيات المعرفية في العالم العربي آفاقا للباحث العربي في اللغة العربية من أجل الاستفادة من معطيات ما صار يعرف في الجامعات الغربية اصطلاحا "العلوم المعرفية" ، والتي أضحت بفضل الدراسات البينية التي انطلقت أساسا من أجل فهم بنية اللغة والنشاط اللغوي لدي الإنسان ، وسنقصر في هذه المفالة العجلى الحديث عن بعض التجارب العربية التي كانت علامة مميزة وفارقة في مجال اللسانيات من الجيل الرابع ، وكذلك الالتفات إلى ما أنتجته المدرسة الروسية أيضا إذ قلما يلتفت الأكاديمي العربي إلى منتجات البحوث اللسانية الروسية أو الصادرة باللغة الروسية ، مع أنه من المعروف أن حلقة موسكو وحلقة براغ ، كانتا من المدارس الأولى التي كان لها الفضل في نضر لسانيات دي سوسير بل وتطويرها ، وأنها من بين أولى من استثمر معطيات الدرس اللساني الحيدث في مجال النقد الأدبي أيضا ، لذا من وجهة نظر أخلاقية وعلمية رأينا أنه من الضروري الإشادة بما قدمه اللسانيون الروس في هذا المضمار[4].

---

[1] Lakoff , G.:Women GIRE , and Dangerous Things : What Categories Reveal about the Mind .1987.p267.

[2]Lakoff .G.Johnson .M:Philosophy in the fllesh .the embodied mind and its challenge to westem thought.Basic books .1999.p292.

[3] صابر الحباشة ، وآخرون ، دراسات في اللسانيات العرفانية (الذهن واللغة والواقع) ،دار وجوه للنشر والتوزيع ، المملكة العربية السعودية –الرياض ، 1441هـ _2019م ،ص102.

[4] جعفر يايوش : اللسانيات المعرفية وقراءة وتقويم في المنتوج المعرفي ، مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية المجلد الثاني ، العدد الثاني ، جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم-الجزائر، ص53.

في سنة 2013 ، تصدر الباحثة حمو الخاج ذهبية مقالا في مجلة الخطاب العدد 14 والتي يصدرها مخبر تحليل الخطاب بجامعة مولود معمري دراسة معنونة بمقدمة في اللسانيات المعرفية ، وهو ورفة بحثة في إطار أعمال الملتقى الدولي حول "واقع البحوث المعرفية وتحليل الخطاب (أيام 13_12_11 مارس2013) ، عملت الباحثة من خلالها الوقوف على الجانب التاريخي لما يطلق عليه باللسانيات المعرفية ، إذ أكدت أن البدايات كانت من خلال التوظيف الأمريكي لهذا المصطلح في مجلة Cognitive science ، أو ما وظفه جاردنر في 1985 New science s mind the .

نجد كذلك من تونس الباحث عبد السلام المسدي ، الذي حاول أيضا أن يقدم قراءة جيدة وفق المفاهيم المعرفية للغة العربية ولنظام اللسان العربي ، وذلك سنة 1986 من خلال عمله المعروف اللسانيات وأسسها المعرفية ، وكذلك التفكير اللساني في الحضارة العربية الإسلامية.

المحاضرة الثالثة: الخاصيات الرمزية للذهن المسؤولة على معالجة اللغة.

مفهوم الانتباه

الانتباه من أهم القضايا التي تشترك فيها مباحث علم النفس المعرفي والعرفانية، فهوعملية عقلية يقصد بها تركيز الجهد العقلى فى الأحداث العقلية أو الحاسية ، يتميز بخصائص معينة : أهمها الاختيار أو الانتقاء والتركيز والقصد والاهتمام أو الميل لموضوع الاهتمام، وفي الواقع ما هو إلا مظهر من مظاهر العمليات العقلية المعقدة التيترمى فى غايتها إلى الإدراك والفهم، وليس قدرة عقلية مستقلة بذاتها، بل هو مظهر لاتجاه العقل نحو زيادة المعرفة والوضوح.

وقد عرفته موسوعة علم النفس: " الانتباه هو ذلك النشاط الانتقائي الذي يميز الحياة العقلية بحيث يتم حصر الذهن في عنصر واحد من عناصر الخبرة، فيزداد هذا العنصر وضوحا عما عداه"[1].

ويشير **ماكدوغال** إلى أن الانتباه هو المحدد الأساسي للسلوك معرفه ب : " أنه ميل بدني موروث يحمل صاخبه على إدراك موضوعات من فئة معينة " [2].

ويعرفه حلمي المليجي و أنور الشرقاوي على أنه : " ملاحظة فيها اختيار و أنتقاء، ونحن حين نحصر انتباهنا أو نركز شعورنا في شيء فإننا نصبح في حالة تهيؤ ذهني وحينما ينتبه الشخص لشيء ما فإن أعضاء حسه تتكيف لاستقبال المنبهات من موضوع الانتباه" [3].

وكتعريف إجرائي يمكننا أن نصل إليه من خلال ما سبق أن الانتباه هو الفطنة لأمر ما بفعل مثير خارجي للفرد أو داخلي ذاتي، وهو عملية ذهنية تركز على الإحساسات يكون فيها الجهاز العصبي في حالة استنفار و تجاوب.

---

[1] موسوعة علم النفس، دار فارس، الأردن، ط4 ، 1992، ص 47.

[2] كولز م: مدخل إلى علم النفس المرضي، ترجمة عبد الغفار الدماطي و آخرون، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، طت، 1991، ص661..

[3] عبد المجيد سيد أجمد: علم النفس و الطفولة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1999، ص297.

دور الانتباه في تجهيز ومعالجة المعلومات:

لقد كان موضوع الانتباه محط اهتمام الباحثين ابتداء من فلاسفة اليونان إلى يومنا هذا فقد عده أرسطوتركيز العقل في الفكر ، فهو يفترض أن الإفراد يولدون وعقولهم صفحة بيضاء تتشكل فيها الخبرات جراء تفاعلهم مع المثيرات التي في بيئاتهم، ويرى أن هذه الخبرات هي بمثابة ارتباطات بين مثيرات واستنتاجات تتشكل وفقا لإحدى المبادئ الثلاثة: التجاور، التشابه، التنافرومثل هذه الادراكات تكون في بداية الأمر بسيطة وقليلة العدد لكنها تزداد تعقيدا أو عددا في ضوء فرص التفاعل المستمرة، وهكذا إلى أن تطور البحث الفلسفي حول أهمية أعضاء الحس وعمليات الانتباه في التحصيل المعرفي، في العصر الحديث على النحو الذي نجده عند الفيلسوف ديكارت: فهو يرى أن الأفراد يعملون على نحو عال ويتشاورون بالضوء والصوت وغيرها من المؤثرات الخارجية، بحيث تعمل أعضاء الحس على فتح مسام الدماغ، وتوالت الدراسات والبحوث في العصر الحديث حول ظاهرة الانتباه مثل الجهد الذي قام به عالم النفس الأمريكي **وليم** جيمس إذ يعد من الأوائل الذين اهتموا بدراسة عملية الانتباه بطريقة موضوعية على اعتبار أنها إجدى الظواهر النفسية الهامة في السلوك ال،ساني، فهو يرى أن كل ما ندركه أو نعرفه أو نتذكره ماهو إلا نتاج لعملية الانتباه[1].

تشير كافة الأدلة البحثية والحياتية إلى أن انتباهنا للمثيرات يحدث انتقائياً ربما بسبب محدودية سعة التجهيز أو المعالجة وعدم قدرتنا على معالجة كم المثيرات المتدفقة التي تواجهنا وهناك نماذج تصف موضع الترشيح والانتقاء في تجهيزالمعلومات.وفي هذا السياق يرى "سولو" (1979) Solso أن نموذج المرشح يبدو منطقياً حيث يوضح أن لدينا سعة محدودة لتجهيز ومعالجة المعلومات، ولكي نعى أو ندرك بعض المعاني لما نسمع أو نرى أو نشم... إلخ، ينتقى المخ فئة الذبذبات أو النبضات التي تتميز بخصائص فيزيقية معينة، والتى تصل من خلال المرشح عبر جهاز استقبال المثيرات المرسلة ونقلها أو تحويلها إلى المخ[2].

---

[1] علم النفس المعرفي، دار الشروق، عمان، الأردن، د ط، د ت، ص95-96.

[2] عواطف محمد محمد حسنين: سيكولوجية التعلم (نظريات، عمليات عقبية، قدرات عقلية)،المكتبة المصرية. القاهرة، مصر، الطبعة1، 2012، ص225.

وهناك تجربة نموذج الترشيح قام بها أ "برودبنت" تقوم على استخدام جهاز لتقسيم المثيرات المسموعة عبر قناتين تختص الأولى بالأذن اليمنى، حيث يتم تقديم ثلاثة أرقام وتختص الثانية بالأذن اليسرى لتقديم ثلاثة أرقام أخرى مختلفة، وعلى ذلك فأن المفحوص يسمع من خلال الأذن اليمنى 4.9.3 ومن خلال الأذن اليسرى 6.2.7 على سبيل المثال، ويطلب من المفحوصأن يسترجع الأرقام الخاصة بكل أذن قدمت من خلال تلك الأرقام. ب أن يسترجع الأرقام بتتابع سماعها سواء من الأذن اليمنى أو الأذن اليسرى بالتقارب هكذا 4،6-9، 2-3،7 ومعنى ذلك أن كمية المعلومات المطلوب استرجاعها (6فقرات) وأن معدل التقديم 2 كل ثانية (2 Per Second). وقد أسفرت هذه التجربة عن النتائج الآتية:

- كانت نسبة الاسترجاع الصحيح في ظل الشرط الأول (أ) 65٪.

- بينما كانت نسبة الاسترجاع الصحيح فى ظل الشرط الثاني (ب) 20٪ فقط.

ويفسر"برودبنت هذه النتائج على أساس أن المفحوص في ظل الشرط الأول يقوم بتحويل انتباهه مرة واحدة من الأذن اليمنى إلى الأذن اليسرى حيث يمكنه أن ينتبه إلى المثير ككل من قناة سمعية إلى قناة سمعية أخرى، كما يمكنه أن يحتفظ بصورة كلية للمثير في نظام الذاكرة لديه[1].

- وهناك نموذجا اقترحه "دوتش Deutsch ثم عدله نورمان Norman ويقوم هذا النموذج على الفروض الآتية[2]:

أ - تخضع المثيرات أو الإشارات التي يتم استقبالها لتحليل مبدئي، ثم تمر في المضعف الذى يخضع هذه المثيرات أو الإشارات للتجهيز الإضافي في صيغةمعدلة.

ب- يفترض النموذج أن هناك خصائص تجهيزية محدودة بسبب محدودية هذه الخصائص تتزاحم كل المثيرات أو الإشارات فى الذاكرة وتخضع للتحليلوإضفاء المعاني ثم يحدث ميكانيزم الانتقاء.

[1]عواطف محمد محمد حسنين: سيكولوجية التعلم (نظريات، عمليات عقبية، قدرات عقلية)،ص225.

[2]عواطف محمد محمد حسنين: سيكولوجية التعلم (نظريات، عمليات عقبية، قدرات عقلية)،ص226.

ج- يرى نورمان أن الإشارات الحاسية تدخل الذاكرة أتوماتيكياً اعتماداً علىخصائصها الحاسية.

من خلال هذه الفروض لهذا النموذج نيتخلص أن كل المعلومات تخضع للتحليل الإدراكي ويتم اختيار الاستجابة أو انتقاؤها لبعض هذه المعلومات عقب عملية التحليلالإدراكي يتم تجاهل الاستجابة على البعض الآخر، وأن هناك نمطينمن نماذج الانتباه: النمط الأول يتبنى فكرة أن عملية انتقاء المثيرات تحدث مبكراً بمعنى أن المعلومات الحاسية المستدخلة تخضع لعملية الانتقاء مبكراً وقبل التحليلالإدراكي لها، بينما النمط الثاني يتبنى فكرة أن عملية انتقاء المثيرات تحدث في مرحلةلاحقة وبعد حدوث عملية التحليل الإدراكي لها، ويرى كل من Posner & Snyder (1982) أن الانتقاء المبكر يحدث فقط عندما يمكن إحداث تكامل بين المثيرات أو الأحداث وأن فكرة الانتقاء المبكر تتم بالنسبة لبعض المثيرات أو المعلومات، بينما يترك البعض الآخر ليتم انتقاؤه عقب عملية التحليل الإدراكي.

أنواع الانتباه:

ينقسم الانتباه من ناحية مثيراته إلى أقسامثلاثة[1]:

1- الانتباه الإجباري (القسري) : تمتاز قدرة الفرد على الانتباه بأنها محدودة فالفرد لا يستطيع أن يركز انتباهه على أكثرمن موقف مثير واحد في الوقت نفسه، ففي أغلب الحالات يختار الفرد موقفا مثيرا معينا أو بعض أجزاء هذا المزقف ويوجه انتباهه له وغالبا ما يرتبط هذا النوع بدوافع وحاجات قوية وملحة لديه أو تبعا لخصائص فيزيائية معينة يمتاز بها هذا المثير، وفيه يتجه الانتباه إلى المثير رغم إرادة الفرد كالانتباه إلىطلقة مسدس أو ضوء خاطف أو صدمة كهربية عنيفة أو ألم وخز مفاجئ في بعض أجزاء الجسم ، هذا يفرض المثير فرضاً فيرغمنا على اختياره دون غيره من المثيرات.

2- الانتباه التلقائي: وهو انتباه الفرد إلى شئ يهتم به ويميل إليه وهو انتباه لايبذل الفرد فيه جهداً، بل

[1] عماد عبد الرحيم الزعول و علي فالح الهنداوي: مدخل إلى علم النفس، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ظ8، 2014، ص115..

يمضى سهلاً طيعاً، ففي مثل هذا النوع يوزع الأفراد انتباهه عادة على عدة مثيرات على نحو منظم ليس فيها تغيير واضح كما في الجلوس في الحديقة و تأمل محتوياتها.

3- انتباه من حيث الموضوع: وينقسم إلى ثلاثة أقسام هي:

أ-انتباه حسي: يحدث عندما يكون المنتبه ‘ليه من الموضوع مدركا حسيا أي كل ما تتأثر به حواس الإنسان.

ب- انتباه عقبي: يحدث عندما يكون موضوعه فكرة أو ذكرى أو انفعال أي كل ما يدركه الإنسان من دون حواسه.

ج- انتباه نفسي: و هو ذلك الانتباه الذي يتصل بالخالة النفسية للفرد أي الاستبصار يالذات.

4- الانتباه الإرادي وهو الانتباه الذى يقتضى من المنبه بذل الجهد، قد يكون كبيراً كانتباهه إلى محاضرة أو إلى حديث جاف يدعو إلى الضجر في هذه الحالة يشعر الفرد بما يبذله من جهد في حمل نفسه على الانتباه، وهو جهد ينجم عن محاولة الفرد التغلب على ما يعتريه من سأم أو شرود ذهن، إذ لابد له أن ينتبه بحكم الحاجة أو الضرورة أو التأدب، ويتوقف مقدار الجهد المبذول على شدة الدافع للانتباه، وعلى وضوح الهدف منه، هذا النوع منالانتباه لا يقدر عليه الأطفال فى العادة، إذ ليس لديهم من قوة الإرادة والصبر والقدرة على بذل الجهد واحتمال المشقة الوقتية فى سبيل هدف أبعد، لذا يجب أن تكون الدروس التي تقدم إليهم قصيرة شائقة، أو ممزوجة بروح اللعب.

عوامل اختيار المثيرات:

أ- عوامل خارجية[1]:

أجريت بحوث تجريبية كثيرة فى هذا الميدان، وتوصلت إلى مجموعة منالعوامل، أهمها:

- شدة المنبه:

فالأضواء الزاهية والأصوات العالية والروائح النفاذة أجذب للانتباه من الأصوات الخافتة والأصوات الضعيفة والروائح المعتدلة، غير أن المنبه قد يكون شديداً ولا يجذب الانتباه وذلك لتدخل عوامل أخرى أكثر وزناً في جذب الانتباه من الشدة كأن يكون الفرد مستغرقاً في عمل يهمه.

- تكرار المنبه:

إذا صاح أحد الأفراد مرة واحدة "النجدة" فقد لا يجذب صياحه انتباه الآخرين،أما إن كرر هذه الاستغاثة عدة مرات كان ذلك أدعى إلى جذب الانتباه، على أن التكرار أن استمر على وتيرة واحدة فقد قدرته على استرعاه الانتباه، وهذا ما يلاحظه المعلنون إذا يلجأون إلى التنويع المستمر في إعلاناتهم وصوت المدرس إن كان رتيباً أدى إلى إغفاء التلاميذ.

- تغيير المنبه :

عامل قوى فى جذب الانتباه، فنحن قد لا نشعر بدقات الساعة في الحجرة، لكنها إن توقفت عن الدق فجأة اتجه انتباهنا إليها، كذلك الحال أثناء قيادة السيارة، فأي تغير في صوت الماكينة يلفت نظر السائق وبانقطاع المنبه أو تغيره في الشدة أو الحجم أو النوع أو الموضوع له أثر في جذب الانتباه، وكلما كان التغير فجائياً زاد أثره.

[1]عواطف محمد محمد حسنين: سيكولوجية التعلم (نظريات، عمليات عقبية، قدرات عقلية)،ص28.

-التباين :

كل شئ يختلف اختلافاً كثيراً عما يوجد فى محيطه من المرجح أن يجذبالانتباه إليه، فنقطة حمراء تبرز فى مجال انتباهنا إن كانت وسط بقعة سوداء، ويمكن اعتبار تغير المنبه نوعاً من التباين والتباين عامل يبدو في الإعلانات الجيدة، فالإعلان غير الجيد يحتوى على كثير من التفاصيل التي تزحمه، فلا يلاحظ منها بوضوح إلا جزءا قليلا، وخير منه الإعلان الذي تحيط به هوامش ومساحات بحيث يبرز وسطها بفضل التباين، وقد وجد الإعلان الذي يستغرق ربع صفحة إذا نشر على نصف صفحة وكانت حدوده واضحة، زادت قيمته في جذب الانتباه بمقدار 30٪ في المتوسط.

- حركة المنبه :

الحركة نوع من التغير، فمن المعروف أن الإعلانات الكهربية المتحركة أجذب للانتباه من الإعلانات الثابتة والملاحظ أن بعض الحيوانات تحرك ذيولها أثناء القتال كما لو كانت تريد تشتيت انتباه العدو، وأن حيوانات أخرى يصيبها الشلل إن فاجأها العدو وقد يكون فى ذلك نجاتها، وكثيراً ما يلجأ "الحواة" إلى هذا العمل لخداع النظارة.

عوامل الانتباه الداخلية[1]:

هناك عوامل داخلية مختلفة مؤقتة ودائمة تهيئ الفرد للانتباه إلى موضوعات خاصة دون غيرها، فمن العوامل المؤقتة:

أ - الحاجات العضوية: فالجائع إن كان سائراً في الطريق استرعت انتباهه الأطعمة وروائحها بوجه خاص.

ب - الوجهة الذهنية ، فإذا كنت تريد شراء سلعة معينة كانت أول شئ تراه في المحل الذي تدخله، كذلك نرى الممرضة حساسة لنداء المريض، والطبيب لجرس التليفون ليلاً، الأم النائمة إلى جوار طفلها قد لا

[1]عواطف محمد محمد حسنين: سيكولوجية التعلم (نظريات، عمليات عقبية، قدرات عقلية)، ص 229.

يوقظها صوت الرعد،لكنها تكون شديدة الحس لكل حركة أو صوت يصدر من الطفل.

ومن العوامل الدائمة:

أ - الدوافع الهامة : فلدى الإنسان وجهة ذهنية موصولة للانتباه إلى المواقف التي تنذربالخطر أو الألم، كما أن دافع الاستطلاع يجعله في حالة تأهب مستمر للانتباه إلى الأشياء الجديدة أو غير المألوفة، كما أن اهتمام الفرد بما يقوله الناس ويتعلموه وبأداء واجباته نحوهم يجعله في حالة استعداد مستمر لأداء هذه الواجبات وتحيتهم عند لقاءهم وملاحظة آداب الطريق، والإصغاء إليهم حين يتحدثون.

ب- الميول المكتسبة يبدو أثرها في اختلاف النواحي التي لا ينتبه إليها عدد من الناس حيال موقف واحد فى اختلاف الأشياء التى ينتبه إليها رجل وزوجته وطفله وهم يسيرون في الطريق الزهور مثلا)، أو فيما ينتبه إليه قاضى ومدرس وطبيب وهم يشهدون منظراً طبيعياً (أحجار وصخور مثلا)، أو فيما يلتفت إليه عالم نبات وجيولوجي وسيكولوجي يزورون حديقة الحيوان (سبوك الحيوانات مثلا).

حصر الانتباه :

من الممكن أن يحصر الشخص انتباه إن كان ينتبه إلى موضوع يثير في نفسه ذكريات "أفكاراً كثيرة أو يعرف عنه الكثير ، أو كان الموضوع متغيراً أو متحركاً أو مركباً، في هذه الأحوال يتسنى للمرء حصر انتباهه لمدة طويلة، إذ ينتقل بانتباهه من جانب إلى آخر من جوانب الموضوع، أو يقلب الموضوع وجوهه الكثيرة. فالمختص في موضوع يستطيع أن يحصر انتباهه فيه مدة طويلة، فكأن الانتباه المستمر الموصول ليس انتباهاً جامداً لا حراك فيه، بل انتباه متحرك يتغير بسرعة ولكن في دائرة اهتمام واحدة لا يحيد عنها ولا يستسلم للمشتتات ,فلا شئ يعين على حصر الانتباه إلى موضوع معين مثل الميل إليه والاهتمام به والتحسس له، لذلك نرى التلميذ لا يقدر على الانتباه لمادة جديدة أو جافة، حتى إذا تقدم فيها وبدأ يميل إليها زاد انتباهه إليها، فكأن الانتباه والاهتمام جانبان لشئ واحد، وفى هذا يقول أحد علماء النفس الاهتمام انتباه

كامن والانتباه اهتمام (ناشط). ومن ثم يتعين على المدرس أو الخطيب الذي يريد الإبقاء على انتباه سامعيه أن يثير اهتماماتهم أول الأمر بالموضوع، ثم يمضى في عرضه لكن دون استطراد كبير يخرج من الدرس . فالاستطراد غالباً ما يكون مدعاة إلى حيود الانتباه عن موضوعه الأصلي[1].

وتتوقف القدرة على حصر الانتباه على عوامل عدة منها الوراثة والسن والخبرة والاهتمام والتعود وعوامل جسمية ونفسية... إلخ.

مشتتات الانتباه[2]:

يشكو بعض الناس من شرود انتباههم، بقدر قليل أو كثير ، أثناء العمل أو الحديث أو القراءة أو مذاكرة الدروس إن كانوا طلاباً ، فهم يعجزون عن التركيز إلا لبعض دقائق ثم ينصرف انتباههم إلى شئ آخر، كما يجدون صعوبة فى تركيز انتباههم منجديد، وكلما جاهدوا في علاج ذلك لم يزدهم المجهود شيئاً.ويرجع العجز عن الانتباه الانتباه الإرادي بطبيعة الحال إلى عدة عوامل خارجية- طبيعية أو اجتماعية.

العوامل الجسمية: كالتعب و الإرهاق أو سوء التغذية أو اضطراب افرازات الغدد الصماء، وهذه العوامل من شأنها أن تنقص من حيوية الفرد، وأن تضعف قدرته على المقاومة بما يشتت انتباهه، وقد لوحظ أن اضطراب الجهاز الهضمى والتنفسي مسئوليه بوجه خاص عن كثير من حالات الشرود لدى الأطفال. فقد أدى علاج هذه الاضطرابات كاستئصال لوزتين ملتهبتين أو تطهير الأمعاء من الديدان إلى تحسن ملحوظ في قدرتهم على التركيز.

العوامل النفسية: كعدم ميل الطالب إلى المادة، وبالتالي عدم اهتمامه بها، أو انشغال فكره بأمور أخرى رياضية أو اجتماعية أو عائلية، أو إسرافه فى التأمل الذاتي والشرود القسرى الموصول كثيراً ما يكون نتيجة أفكار وسواسية تسيطر على الفرد تؤدي لاضطرابات نفسية، ويكون علاجه على يد خبير نفسي.

---

[1] عواطف محمد محمد حسنين: سيكولوجية التعلم (نظريات، عمليات عقبية، قدرات عقلية)،:ص231.

[2] عواطف محمد محمد حسنين: سيكولوجية التعلم (نظريات، عمليات عقبية، قدرات عقلية)، ص232.

العوامل الاجتماعية: كالمشكلات غير المحسوسة أو متاعب عائلية مختلفة أو مالية ، لذا لا يلبث الفرد أن يلجأ إلى أحلام يقظة يجد فيها مهرباً من هذا الواقع المؤلم، ويلاحظ أن الأثر النفسي لهذه العوامل الاجتماعية يختلف باختلاف قدرة الناس على الاحتمال والصمود .

العوامل الفيزيقية: كعدم كفاءة الإضاءة أو سوء توزيعها و سوء التهوية وارتفاع درجة الحرارة والرطوبة، ومنها الضوضاء، وهنا تجدر الإشارة إلى ما يصرح به بعض الناس عن أن انتباههم يزيد في الضوضاء عنه في مكان هادئ فالضوضاء المتواصلة التي تصدر عن جماعة يكتبون على الكمبيوتر ليس لها من الأثر المشتت ما للضوضاء التي تصدر عن أبواب السيارات في الطريق أو عن طريق أشخاص يدخلون الحجرة بين أن وآخر، ويطرقون وراءهم الأبواب أو عن أشخاص يرفعون أصواتهم بالكلام بين حين وآخر. فالإنسان أحيانا يستطيع أن ينتج في الضوضاء قدر ما ينتجه فى الهدوء بشرط أن تكون دوافعه إلى العمل قوية .

تركيز الانتباه باعتباره عامل من عوامل تنشيط الدافعية للتعلم [1]:

1- يعتبر تركيز الانتباه حول الموضوعات المطلوب تعلمها مبدأ هام من المبادئ التيتعمل على تنشيط دافعية الأفراد، وخاصة في مجال التعلم المدرسي والتي تفيدالمعلم في تحقيق الأهداف التربوية.

2-عادة ما ينشأ لدى كثير من الطلاب بعض الاهتمامات حول الأهداف التي تدورحولها الموضوعات التي تعلم في المدرسة، وخاصة فى بداية عرض الموضوعات الجديدة، مما يوجه انتباههم نحوها، لذلك فإن شرح المعلم أو تقديمه لموضوع جديد يعمل على توجيه انتباه الطلاب نحو الأهداف التي يمكن أن يحققها هذا.

3- يستطيع المعلم لتوجيه انتباه الطلاب أن يلجأ إلى كثير من الأساليب التي تهتم أغلبها بزيادة الاهتمام بالحواس الرئيسية التي يعتمد عليها التعلم المدرسي، وهي حواس الرؤية والسمع.

4- قد يلجأ المعلم إلى استخدام حواس أخرى مثل اللمس والشم، مع ضرورة ضبط خصائص المجال الذى

[1] عواطف محمد محمد حسنين: سيكولوجية التعلم (نظريات، عمليات عقبية، قدرات عقلية)، ص235-236.

يحدث فيه الموقف التعليمى مثل الحركة والحجم والشدة والتكرار لأن انتباه الطلاب سيوجه إلى أكثر هذه العوامل تأثيراً في الموقف التعليمي، وبالتالي قد يؤثر ذلك على نتيجة التعلم.

5- أن الفرد قد لا يستجيب بسرعة في المواقف التى لم يسبق أن مرت بخبرته، ولذلك يحاول التقريب بين عناصر المواقف الجديدة بالنسبة له بالانتباه إليها بشكل ملحوظ حتى يستطيع إصدار الاستجابات المناسبة لهذه العناصر مما يحقق له الشعور بالارتياح.

العوامل التى يستطيع المعلم من خلالها العمل على تركيز انتباه الطلاب[1]:

1- إيقاف شرح الدرس مؤقتاً إذا ما لاحظ أن منحنى التعب بدأ يرتسم على ملامح التلاميذ بقصد إعطائهم قسطاً من الراحة، ثم استئناف العمل بعد ذلك مباشرة بعـد تجديد النشاط.

2- تبديل اللهجة بين الحين والآخر وفق الموقف الذى تمليه طبيعة الدرس.

3- أن يتخلل الدرس فترات للمناقشة والحوار بين الطلاب وبعضهم وبينهم وبين

المعلم.

4- البحث عن مصدر التشتت لاستبعاد أسبابه، استخدام أكبر عدد ممكن من حواس التلاميذ، الاستمرار في شرح الدرس بالتنقل من نقطة إلى أخرى بنظام، ولا

يعمد إلى إيقاف الدرس بدون داع، حتى لا يخمد انتباههم. كما يجبأن يكون المعلم قدوة لتلاميذه في النشاط كي تنعكس شخصيته عليهم، فيأخذوا عنه انتباهه واهتمامه بالدرس. استغلال الأنشطة الجاذبة للانتباه كأسلوب الحكي.

[1] عواطف محمد محمد حسنين: سيكولوجية التعلم (نظريات، عمليات عقبية، قدرات عقلية)، ص-236

للانتباه نتائج إيجابية وأخرى سلبية[1]:

النتائج الإيجابية للانتباه:

1- أنه يزيد سرعة الإدراك، فالانتباه ينقص زمن الانعكاس (الرجع) وتناقص زمن الانعكاس يدل على ازدياد سرعة الإدراك.

2- أنه يزيد وضوح التصورات، فالملاحظة المعززة بالانتباه تجعل إدراك الشئ الخارجي واضحاً.

3- أن تأمل حياتنا الداخلية يجعل صورنا النفسية و أفكارنا أكثر وضوحاً، وأن انتباه نالها يوضح نواحيها المختلفة ويظهرها لأعيننا.

4- أنه يقوى تثبيت الذكريات وحفظها، أن انتباهنا للصور والمعاني قوى ثباتها وسهل لنا حفظها وجعلها أقوى.

5-أنه يعين على ترتيب التصورات وتصنيفها، فالانتباه يجعل للإحساس معنى وكلمات أملنا معنى من المعانى ظهرت لنا علاقته بغيره من الأفكار التي لم ننتبه إليها في أول الأمر، فالتأمل إذن يؤدى إلى تنظيم الأفكار وتنسيقها.

النتائج السلبية للانتباه:

1- يؤدى إلى تناقص شدة الأفكار أو يقلل ميدان الفاعلية الفكرية.

2- قد يركز البعض على شئ صغير ويغفل أشياء أخرى قد تكون أكثر أهمية.

3- قد يؤدى شدة التركيز لفترة طويلة إلى الإرهاق العصبي والملل.

[1]عواطف محمد محمد حسنين: سيكولوجية التعلم (نظريات، عمليات عقبية، قدرات عقلية)،ص 237.

قصور الانتباه

مفهومه:هو قصر فترة الانتباه وسهولة تشتته أي الصعوبة التي يواجهها الفرد في التركيز على النشاط الذي يقوم به أو نجاح المثيرات الخارجية في جذب انتباهه بعيداً عن هذا النشاط لقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن جزء رئيسي من مشكلات الطفل مفرط النشاط تتعلق بالانتباه، وهناك وجود اختلافات ملحوظة في القدرة على الانتباه بين الأطفال مفرطى النشاط والعاديين، وأيضاً الأطفال ذوى صعوبات التعلم [1].

أسباب وعوامل قصور الانتباه وهي كالآتي[2]:

أولاً: العوامل الفسيولوجية "البيولوجية"

1 - الوراثة: هناك انتقال جيني وراث بللفرط الحركي لبعض الأطفال. وأن نقص المخ وخاصة الفص الجبهى له علاقة وثيقة بالسلوك والانتباه، وفى هذا السياق تشير النتائج إلى: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين اضطرابات الانتباه والمتغيراتالبيولوجية منها صعوبة أو بطء الحديث أو التلعثم.

2 - العوامل العصبية :(وظائف الجهاز العصبي ،الانتقال أو الإرسال العصبي أو ما يتعلق بخلل نظام الضبط الاستثارى ويقصد به تهيئة الجهاز العصبي المركزي ليكون في المستوى الأمثل للاستثارة Optimum Level of Arousal. هذا المفهوم يرتبط بالمقاييس الفسيولوجية مثل ضربات القلب، ضغط الدم، استجابة الجلد الجلفانية).

3- العوامل الاجتماعية والبيئية(كالصراعاتالعائلية، وعدم استقرار الأسرة كطلاق الوالدين أو غياب أحدهما).

[1]عواطف محمد محمد حسنين: سيكولوجية التعلم (نظريات، عمليات عقبية، قدرات عقلية)، ص238.

[2]سيكولوجية التعلم: ص238

أعراض قصور الانتباه:

1-الفشل في إنهاء المهام التي بدأها.

2 - سهولة التشتت في الفكر.

3- الاندفاعية في التصرفات دون ما تروى أو تفكير.

4- يحتاج إلى إشراف مكثف لإنجاز المهام المطلوبة منه.

5- الفرط الحركي، حيث تزداد حركته بما يعوق تكيفه ويسبب ارتباكاً للآخرين

في أداء المهام.

6- كثير الحركة أثناء نومه.

7- يجد صعوبة في التركيز في العمل المدرسي، لذا توصي العديد من الأبحاث بتوفير بيئة تعليمية مشجعة للطلاب الذين يعانون من قصور الانتباه، بالإضافة إلى استخدام الوسائط التعليمية والمحفزات أو التعزيز داخل البيئة الصفية.

علاج قصور الانتباه:

أولاً: العلاج الطبي لقصور الانتباه:

يستخدم العلاج الطبي بصورة فردية حسب احتياجات كل مريض، كما تستخدم المنبهات الطبية بصورة كبيرة في علاج اضطرابات الانتباه وخفض النشاط الزائد والاندفاعية، في التخفيف من حدة قصور الانتباه مما يحسن الأداء الأكاديمي. فقد أكدت الدراسات البحثية في هذا المجال أن التغيرات البيولوجية هي السبب الوحيد في قصور الانتباه وظهور مشكلات في الكلام والنطق ومشكلات تعلم أخرى.

ثانياً: العلاج غير الطبي لقصور الانتباه:

وضع برنامج لتعديل السلوك تبنـى علـى التعزيز والامتيازات ومشاركة المتعلم في ذلك، وفي اختيار الحوافز.

ثالثاً: الغذاء (الغذاء الخالى من الإضافات مثل الألوان ومكسبات الطعم الصناعية والمنتجات المحفوظة. و الغذاء الخالي من السكر المركز)

بعض الدراسات التي تناولت موضوع الانتباه والعمليات العقلية وبعض المتغيرات الأخرى:

1- دراسة (1991) .Roggman, et al) حول العلاقة" بين المهارات والقدرات الإدراكية لدى الأمهات وقدرة أطفالهم على الانتباه، وقد أجريت هذه الدراسة على مجموعة من الأطفال عددهم 40 أربعون طفلاً وطفلة، تتراوح أعمارهم مابين (3-6) سنوات. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبةبين القدرة العالية للأم في إدراك المثيرات المختلفة وقدرة طفلها على الانتباه، فعندما تكون لدى الأم المهارة، والقدرة الإدراكية للمواقف المناسبة التي تثير انتباه طفلها، هذا ينعكس بدوره على تنمية انتباه الطفل نحو أشياء وأجسام معينة تتضمنها تلك المواقف.

2-دراسة (1991) Anne Wooten أثر معوقات الانتباه الانتقائي في تعلم الأطفال درست فيها علاقة الانتباه الانتقائي بكل من التعلم والذاكرة والأداء لدى الأطفال بطيئي التعلم في الأعمار من (4-8) سنوات، وقد أشارت نتائج التعلم إلى أثر قصور الانتباه الانتقائي في بطء الأطفال في التعلم والاستذكار وتذكر المعلومات بمقارنتهم بالأطفال العاديين من نفس العمر. واقترحت الدراسة مجموعة من الاستراتيجيات لتنمية قدرة الأطفال على الانتباه، وكذلك استخدام التكنولوجيا الحديثة فى تصميم برامج تعلم علاجي للأطفال بطيئ التعلم، مما يقوى لديهم القدرة على الانتباه وبالتالي معالجة البطء في التعلم [1].

[1] عواطف محمد محمد حسنين: سيكولوجية التعلم (نظريات، عمليات عقبية، قدرات عقلية، ص243.

أهمية الانتباه في عملية التعلم:

يعتبر الانتباه من العوامل الأساسية المؤثرة في التعلم حيث أنه من الصعب بل من المستحيل أن يحدث تعلم بدون انتباه، فهو شرط أساسي من شروط التعلم، ومرحلة ضرورية من مراحله، فالأطفال و التلاميذ يتعلمون فقط ما ينتبهون إليه، لذلك من الضروري جدا أن يتقن المهارات التي تشير اهتمام التلاميذ، وجذب انتباههم للمهمات التعليمية ومواضيع التعلم الجديد، إذا ما أراد إحداث أي تغيير سلوكهم في الاتجاهات المرغوب فيها، فالانتباه مفتاح التعلم التفكير والتذكر، ولكي يتعلم المرء أي شيء ينبغي أن ينتبه إليه ويدركه بحواسه وعقبه، وقد تناول علماء النفس وعلماء التربية عن أهمية الانتباه في التدريس واعتبروه يشكل الحدث المهم في عملية تنظيم التعليم من خلال استثارة الدافعية للمتعلم وفي هذا السياق يشير جانييه إلى " أن يستطيع المعلم إجتذاب انتباه التلميذ و توجيهه نحو المعلومات المستهدفة في الموقف التعليمي بوسائل مختلفة كالتلوين ورسم الخطوط تحت العبارات المستهدفة، أو تغييرات الصوت، أو التوجيه اللفظي بطلب الانتباه لأمر معين أو ناحية معينة"[1].

العلاقة بين الوراثة وكل من قصور الانتباه وصعوبة التعلم[2]:

من المجالات الجديرة بالدراسة هو محاولة معرفة تأثير الوراثة وعمل الجينات في قصور الانتباه وحدوث صعوبة في التعلم، وقد تم فحص معدلات ظهور صعوبة في التعلم بين الأقارب الذين أنجبوا أطفال لديهم مشكلات تتعلق باضطراب الانتباه لدى كل من الأطفال ذوي صعوبة في التعلم وأقرانهم من العاديين.

وفي دراسة أخرى أجريت على الأطفال الذين يعانون من صعوبة في اللغة والكلام، بلغت نسبة من لديهم قصور في الانتباه حوالي 66% ، وقد ظهر لدى 17%منهم تزامن في صعوبة القراءة واضطراب نشاط

[1] محمود فتوح محمد سعادات، اضطرابات نقص الانتباه المصحوبة بفرط النشاط، ص 11، جامعة عين شمس شبكة الألوكة http://api.alukah.net/library/9064/103255

[2] سيكولوجية التعلم: ص238

الانتباه.

وقد توصلت دراسة Bron& yard 1997 إلى أن حوالي 300 طفل لديهم نسبة كبيرة من قصور الانتباه ظهرت متزامنة مع بداية تعلمهم القراءة، هذا يدفعنا إلى عدم تجاهل أهمية التشخيص الدقيق والعلاج المناسب لهؤلاء الذين مقدمون على تعلم المهارات الأكاديمية وتدريبهم على تركيز الانتباه من خلال برامج متكاملة تهدف لحل مشكلاتهم المتعلقة بقصور الانتباه وكذلك صعوبة التعلم.

المحاضرة الرابعة: الخاصيات الرمزية للذهن المسؤولة على معالجة اللغة.

أ/-الإدراك

من العمليات العقلية التي تمكن الإنسان من التعرف على محيطه والتأقلم معه، عملية الإدراك وهي عملية معقدة ضرورية في كل الميكانزمات المعرفية التي يقوم بها كالتواصل والتعلم، فلا يمكن أن نتواصل أو نتعارف أو نتنقل دون إدراك معطيات محيطنا وتخزين المعلومات المتعلقة به واسترجاعها، وهو ما يعني أنه جزءٌ لا يتجزأ من المعرفة التي تعتمد على مجموعة من الإدراكات المتراكمة والمخزنة في الذاكرة ويعد الذكاء الوسيلة الأنجع للقدرة على استرجاعها واستعمالها في مواقف متعددة ومختلفة سواء على مستوى حجم هذه المدركات وكميتها أو على مستوى سرعة تدفقه و استرجاعها.

ويمكننا أن نجمل أهم التعريفات التي تناولت الإدراك كما يلي [1]:

1- الإدراك هو الطريقة التى يستقبل بها الفرد كا ما يصل إليه من مؤثرات (يرسلها الأفراد والأشياء) التى في بيئته لتفسيرها ثم ترجمتها إلى معانى ومفاهيم تمهيداً لتحويلها في النهاية إلى أنماط سلوكية يستطيع الفرد أن يختار منها النمط الذى يرتضيه كنمط سلوكى خاص به.

2- أنه الطريقة التى يتصرف بها الفرد كرد فعل على تصرفات الآخرين . ويعرف البعض الآخر الإدراك على أنه : عملية استقبال المثيرات الخارجية وتفسيرها براسطة الفرد تمهيداً لترجمتها إلى سلوك.

3- هو عملية عقلية تتضمن التأثير على الأعضاء الحسية بمؤثرات معينة ويقوم الفرد بإعطاء تفسير وتحديد لهذه المؤثرات في شكل رموز أو معاني بما يسهل عملية تفاعله مع بيئته ومعنى ذلك أن إعطاء المعنى للإحساسات هو لب عملية الإدراك ولا يمكن أن تتم عملية الإدراك دون تحديد دلالة الشيء المدرك.

يعتبر الإدراك عملية منظمة ودقيقة وهو جزء من نظام معالجة المعلومات يتواجد في الدماغ ذلك الوعاء الفيسيولوجي يحاول فهم العالم الخارجي نتيجة استجابة لمثيرات عن طريق الحواس المتجهة إلى الدماغ فهو

[1] محمود الأسواني: تعريف الإدراك وكيف تتم عملية الإدراك، https://www.maddmon.com/

يعطي للإحساس معنى، وهو يختلف من شخص لآخربحسب عوامل متعددة بيولوجية ، وراثية، بيئية ، تعليمية، حيث تتحول الانطباعات الحسية إلى تمثيلات عقلية، وهو يخضع لمسألة الهدى و الضلال تميزا بين الإنسان و الحيوان.

1.1. أنواع الإدراك

يعرف الإدراك بكونه نشا ط عقلي غايته الاتصال بالعالم الخارجي فهو فعل خاص بالعقل تظهر فعاليته في مختلف الأحكام التي يطلقها على الأشياء، فهو عملية معقدة وضرورية للتعلم والتواصل والتذكر كما يعني القدرة على تلقي ومعالجة المعلومات التي تردنا عبر حواسنا بطريقه نشطة، تتنوع بتنوع الحواس المتدخلة فيها ، وقد عرّف أيضاً بكونه عملية تنظيم وتفسير المعطيات التي تصلنا من المحيط وهو يشمل التفسير وهذا ما لا يشمله الاحساس. (ينظر : محمود فتحي عكاشه، 2000 :ص 286).

" إن عملية الإدراك كما نستشفها من خلال الدراسات والكتابات التي اعتنت بها لا تتبدى في شكل أو نشاط واحد وإنما تتضمن عدة خصائص ذات صلة بظروف المحيط وأهداف الأفراد ونوع الإنجازات التي تساعد على تحقيق عملية التمثل لمعرفة العالم ومحيطه من خلال المعلومات المضافة من قبل الحواس .عملية التمثل هي مشروطة بالضرورة بهذه الأنشطة الإدراكية التي تشترط المعالجة الحسية التي تمكن من التعرف على الأشكال والأصوات ونغمات الموسيقي وعلى الكلام المنطوق ...وعلى الكلمات ." (بن عبد الله محمد 41 : 2019)

إن الأنشطة الإدراكية على قدر كبير من الأهمية لأنّها السبيل الأوحد ,كما يؤكده علماء النفس, لتكيُف الإنسان مع محيطه. وينقسم الإدراك إلى نوعين هما :

الإدراك الحسي : وهو مرتبط بالحواس كالإحساس بالحرارة ورؤية الأشكال المختلفة والعالم المحيط بنا, فهو مجموع الآليات التي تمكن الفرد من تمثل العالم المحيط به, فهو كل المعلومات التي تنقلها إليه حواسه " لكن ليست كل المعلومات التي تستقبلها الحواس يتم تفسيرها ومعالجتها ومنحها المعنى الذي تستحق وإنّما يقتصر

الأمر على تلك التي يعيها ويهتم بها ويركز انتباهه عليها " (بن عبد الله محمد 40 : 2019), وهو ما سنفصل فيه لاحقاً. وبحكمكونه عملية معرفية فهو يمر بعده مراحل هي :

- **الاختيار** : أي أن إدراك الشيء يكون محكوماً بأهميته بالنسبة إلي الفرد, هو ما يفسر أنّنا نقوم بإدراك أشياء قبل أخرى , كما يفسر إمكانية إغفالنا أشياء دون أخرى، حتى إن كان ذلك في المجال الحسي، كإدراك الطعم المالح بالمقارنة مع أي طعم آخر أو رؤية الألوان الزاهية أكثر من الألوان الباهتة.

- **التنظيم** : يقوم الدماغ بمعالجة مجموعة من المعلومات بحسب أهميتها بعد أن يختارها ضمن مجموعة أكبر وتكون عملية التنظيم لاحقه لعملية الاختيار.

- **التفسير** : وهو آخر مرحلة من مراحل الإدراك الحواسي بعد الاختيار والتنظيم حيث يقوم الدماغ بتفسير المعلومات الواردة إليه بعد أن تم استبعاد ما لا يعد مهماً، وتتم عملية التفسير بالرجوع إلى عمليات أخرى تخضع لمستويات معرفية أعقد.

الإدراك العقلي أو المفهومي : إن الإدراك العقلي أعقد من الإدراك الحسي فهو يتطلب تدخل عمليات عقلية متعددة إضافة إلى المعلومات التي تنقلها الحواس, ويتمثل في إدراك المفاهيم المجردة التي لا يمكن للحواس نقلها إلى الدماغ ويتطلب عوامل كثيرة منها اللاوعي الفردي واللاوعي الجماعي وثقافة الجماعة التي ينتمي إليها الفرد بالإضافة إلى المستوى الثقافي لهذا الأخير.إن تمثل المعارف لا يتأتى إلاّ من خلال العملية الإدراكية التي تتدخل فيها جملة من الأنشطة المعرفية, إذ لا يمكن التعلم أو التواصل أو التنقل أو التعرف على المحيط إلا من خلال آليات التذكر والتفكير وحل المشكلات التي ترتبط في الآن ذاته بما خزن في الذاكرة طويلة الأمد ,ذلك لأن المعرفة تقف على مجموع المدركات المخزنة على مر السنين.

يرى « جيروم دو كيك» Jérôme Dokic أن الربط بين البعدين الحسي والعقلي للإدراك يتمثل في الثنائية (شكل /مضمون)، فإدراكنا لمجموعة من الأشياء المجردة يتم من خلال ما تنقله حواسنا بالاستعانة بما يسمى

التأويل المفاهيمي مثل ما جاء عن« ديفيسن» Davidson، حيث يعتبر المجال المفاهيمي النظري للفرد مرجعاً لفهم وتفسير المعطيات غير المفاهيمية وقبل الإدراكية. (Jérôme Dokic 2004 : 6).

وقد نُقد « دافيدسون» بخصوص فكرته القاضية بعدم امكانية نقل أنماط غير مفهومية أو الاعتماد عليها لتفسير أنماط مفهومية سابقة أو آنية . فهو يرى أن فكرة كون نمط غير مفهومي قادرٌ على تنظيم أو موافقة نمط مفهومي ,فكرة غير متجانسة وهي أقرب ما يكون إلى النسبية المفهومية التي تقضي بإمكانية موافقة نفس المحتوى لأنماط متعددة مفهومية كانت أو غير مفهومية (Jérôme Dokic 2002 : 2).

العوامل المتدخلة في الإدراك

هناك الكثير من العوامل التي تحدد مدى إدراك الإنسان، ومدى قدرته على فهم العالم المحيط به نذكرها فيمايلي:

1-الذاكرة: تحمل ذاكرة الإنسان الكثير من الأشياء التي يمكن الاستفادة منها، وتحديدا فيما يخص عملية الإدراك، حيث تساعد الذكريات بما فيها من خبرات على تسهيل الحياة واختصار الكثير من الأمور، لتصبح ذاكرة الإنسان من أبرز العوامل المؤثرة في الإدراك.

2-الحالة الصحية و النفسية للفرد: الحالة الصحية للمرء لها كذلك دور كبير فيمايخص مدى إدراكه للأمور، مثلا يعاني بعض المصابين بالأمراض النفسية من أزمة في الإدراك، لتجعل عملية اتخاذ القرارات شديدة الصعوبة، تماما مثلما يصبح تحديد الألوان شديد الصعوبة على المصابين بأمراض في العين، كما يعد تحديد الروائح كذلك غير ممكنا لمن يعاني من انسداد بالأنف.

3-مكونات المدرك ومدى قوة الاستثارة.: تعد ثقافة الإنسان من أكثر الأشياء التي تؤثر بصورة مباشرة على الإدراك لديه، إذ يبدو المرء أكثر استعدادا لفهم الإشارات التي تصل إليه وأكثر حذرا عند مواجهة المخاطر، كلما كان أكثر ثقافة وكلما زاد حجم المعرفة لديه.

4- مستوى الذكاء: يختلف الأفراد تفاعلا مع المحيط الخارجي باختلاف مهارتهم في الذكاء و إلى نسبة الاستجابة للمثيرات وحل المشكلات الطارئة، و إلى السرعة في هذا التفاعل بالإيجاب.

إن هذه العوامل تفسر اختلاف إدراك العالم من حولنا باختلاف الأفراد، سواء تعلق الأمر بالمدركات الحسية أو المفهومية وهي ذات أهمية قصوى في عملية الإدراك الصحيح لمعطيات العالم الخارجي، وللإدراك دور في آلياتها أيضا حيث يمنح قاعدة للذاكرة من تسجيل وتعرف وتذكر(ينظر : بيار اوليرون، تر محمود براهم، 76 : 2005) وهو ما يعني أن هذه العوامل مجتمعة تكفل التمثل الأمثل سواء تعلق الأمر بالذاكرة أو الذكاء أو قوة استثارة المدرك أو الحالة النفسية للفرد فلكل عامل دور محددٌ وبنسب متفاوتة.

علاقة الإدراك بالذاكرة :

تحدث العالمان تولفينغ Tulving وشاكتر Schakter عمّا سمياه بالذاكرة الإدراكية وهي تلك التي تسبق أنظمة التمثل قبل الدلالي وتتمثل في المعالجة المعلوماتية الإدراكية للوحدات اللغوية" وحجتهم في ذلك أنّ الأداءات المعتمدة في الاختبارات الضمنية من النمط الإدراكي واللغوي لا تتطلب معالجة دلالية وإنما ترتبط آثارها الأولية فقط بمعالجة معلومات إدراكية وبنوية" (بن عبد الله محمد 98 : 2019).

يتضمن هذا القول تعبيراً صريحا عن تدخل الإدراك في النشاط اللغوي من خلال مفهوم الذاكرة الإدراكية وآلية المعالجة البنوية.

وقد أثبتت الدراسات العصبية النفسية وجود نظام إدراكي للصورة البصرية للكلمات إضافة إلى نظام إدراكي للبعد الصوري البصري للأشياء عامة وهو ما استنبطه « شاكتر » من خلال أبحاث أجريت على مرضى يعانون خللاً في المستوى الدلالي مع ثبات أو سلامة الشكل البصري للكلمات (ينظر : بن عبد الله محمد 98 : 2019) وهو ما يثبت ارتباط الذاكرة بالإدراك في النشاط اللغوي حيث ينتج عن تعذر ارتباط الإدراك الصوري بأشكال الكلمات المخزنة في الذاكرة بمدركاتها اضطرابات لغوية استقبالية وانشائية .

لا يمكن إدراك الأشياء دون ذاكرة فهي أهم عامل من عوامله، حيث يرتبط الشيء المدرك حديثاً بما تم تخزينه في الذاكرة طويلة المدى لترتبط الذاكرتان ذاكرة العمل المتعلقة بالمدرك والذاكرة طويلة المدى ويتوقف إدراك الشيء، سواء كان عقلياً أو حواسيًا، على ما تم تخزينه . أمّا في مجال التواصل اللغوي يرتبط الإدراك بنوعي الذاكرة السمعية والبصرية فإن كان التواصل لفظياً تتم الاستعانة الذاكرة السمعية، أمّا إذا كان التواصل نصياً (القراءة) يكون الاعتماد على الذاكرة البصرية فإنّ إدراك الرسالة الموجهة للمتلقي لا يمكن أن يتم إلّا من خلال الرجوع إلى ما تم تخزينه في الذاكرة بكل أنواعها, فلايدرك الدماغ مكونات الخطاب كوحدات متراتبة أو مجمعة، بل يدركها كنسق ذو بنية مترابطة الوحدات ويعتمد في إدراكه لها على العلاقة القائمة بينها وما تحيل إليه في الذاكرة .

الإدراك في اللسانيات الحديثة:

اللغة و الإدراك:

ليس من الطبيعي أو من المنطق و الموضوعية أن ينفصل الإدراك عن اللغة التي تعبر عنه، فالادراك هو تفكير حسي ذو لغة تصورية تجريدية لا تخرج على أبجدية اللغة التواصلية العادية. بعبارة توضيحية أكثر الإدراك ليس بمقدرته إختراع لغة إدراك خاصة به تختلف في بنيتها التركيبية نحويا وبلاغيا وقواعد يا عن لغة التعبير العادية التي يتحدث بها مجتمع معين أو أمة معينة.

الإدراك لغة خرساء صماء موجودة بالذهن ولا يمكن تحققها بالواقع كلاما وتعبيرا من غير وسيلية اللغة الافصاح عنها. لذا يكون من المشكوك به امتلاك الإدراكات الحسية مصداقية تعبيرية عن الانطولوجيا بمعزل عن اللغة التواصلية أكثر مما تستطيع التعبير عنه. وكلا التعبيرين لغة الادراك الصمت ولغة الافصاح الصوت هما لغة واحدة لا إنفكاك بينهما، من حيث ترابطهما الأبجدي في تكوين الكلمات الصوتية والجمل، وتجريد اللغة في تعبيرها عن المادة تصبح كيانا لا ماديا أيضا رغم تعالقها التجريدي الانفصالي في

تعبيرها عن الأشياء المادية. لا نستطيع فهم الشيء من غير إدراك حسي لغوي له، كما لا يمكننا فهم لغة لا تعبر عن شيء يمكن إدراكه ومعرفته[1].

أثبتت الدراسات الحديثة في العلوم العصبية أنّ المناطق الدماغية المسؤولة عن النشاط اللغوي تحتوي على مناطق تحتية مسؤولة عن الإدراك اللغوي، سواء تعلق الامر بالإدراك الحسي للأصوات أو الإدراك المفاهيمي لها، وكذا الإدراك المفاهيمي المتعلق بالدلالة وتوجد هذه المناطق في الباحة الصدغية في شق الأيسر من الدماغ بالنسبة لمستعملي اليد اليمنى، والشق الأيمن من الدماغ بالنسبة لمستعملي اليد اليسرى ,أمّا فيما يخص الدراسات اللسانية فإنّ أهم ما وجدناه يتمثل في نموذج الإدراك الذي قدمه نعوم تشومسكي في كتابه الطبيعة الصورة للغة (La nature formelle du langage) حيث أعطى مفهوم الإدراك حيزاً واسعاً في العملية اللغوية بعدما اتسمت نظريته بالشكلية في مراحل السابقة فأكدت على دور الإدراك في النشاط اللغوي، ليس من حيث ما جاءت به العلوم المعرفية, وإنّما من حيث ما قدمته اللسانيات الحديثة وخاصة في نموذج الإدراك الذي قدمه تشومسكي في كتابه « الطبيعة الصورية للغة» إذ يعتبر يمثل أوضح وأنضج تصور لساني للإدراك ومسارات تدخله في النشاط اللغوي.

لكن قبل الحديث عن نموذج تشومسكي سنعود إلى مفهوم أقدم ظهر مع بدايات الدراسات اللسانية مع « فرديناند دو سوسير» ونقصد هنا مفهوم الصورة الذهنية وهو مصطلح سابق لمصطلح المدلول إذ نجد بعد الفحص والتأمل في هذا المفهوم أنه ذو بعد معرفي وهو قائمٌ على الإدراك .

الإدراك عند دي سوسير :

يتجلى ذلك من خلال مفهومي الصورة الذهنية والصورة السمعية الذين قدمهما دي سوسير عند تحليله للدليل اللغوي الذي لا يربط شيئاً بمسمى إنمّا صورة ذهنية بصورة سمعية .وقد تناول هذا المفهوم لدى حديثه عن الجانب الطبيعي في اللغة حيث قال : «إنّنا نستعمل الأجهزة المتدخلة في فعل الكلام حتى نتكلم تماماً

[1] علي محمد اليوسف: اللغة المادة و الإدراك ، شبكة النبأ المعلوماتية، ttps://annabaa.org/arabic/anthropology/25718

كما نستعمل أرجلنا لكي نمشي (Saussure 2015 : 16 De) وفي هذا القول إقرار صريح بالجانب العضوي التشريحي للغة الذي يتضمن مسارات الإدراك لديه وهو يتحدث عن هذا في كتابه « دروس في اللسانيات العامة» عندما تناول مكانة اللسان مقابل الأفعال اللغوية، إذ يقول :

" حتى نتمكن من فهم مكانة اللسان مقابل اللغة يجب أن نضع أنفسنا أمام الكلام الذي يعد فعلًا فردياً يتطلب شخصين على الأقل..... ويعد منطلق هذه الحلقة الدماغ من جهة, حيث تتم عمليات الإدراك وهو ما نسميه مجال المفاهيم التي ترتبط بالدول اللسانية عبر الصور السمعية ... ونفترض أيضًا أن مفهوماً ما يمكن أن يثير في الدماغ صورة سمعية موافقة له. إنه مسارٌ فيزيائي تليه مسارات فيزيولوجية متعلقة بالأوامر التي يعطيها الدماغ لجهاز النطق" (Saussure 2015 : 18 De)

يتضمن هذا القول تحليلاً دقيقًا للعمليات المعرفية التي تحدث في الدماغ خلال عمليتي الاستيضاع والتوضيع كما يبين أن **دي سوسير** تحدث عن الإدراك , وهو ما يعني أن اللسانيات الحديثة قد اهتمت به ,حتى وإن كان خارجًا عن ذات اللغة فقد أورده ضمن تناوله للجانب الفيزيولوجي للعملية اللغوية من خلال ما يدعوه بالبصمة الناتجة عن إدراك الصور السمعية للكلمات التي عرفها بكونها الأثر النفسي الذي يحدثه الصوت في دماغ المتلقي.

<u>الإدراك عند تشومسكي:</u>

حاول تشومسكي من خلال نموذج الإدراك أن يفسر العوامل المتدخلة في العملية الإدراكية التي تمكن (المتكلم – المستمع) من فهم المدخلات اللغوية وماوراء لغوية التي تسمح له بإعادة الإنتاج والتواصل وقد أعطى بذلك الإدراك المكانة التي تليق به في مجال الدراسات اللسانية ,إذ تحدث في غمار عرضه لمفهوم التأدية في كتاب « الطبيعة الصورية للغة » عمّا سماه نموذج الإدراك وقد تطرق لهذا الأمر ردًا على النقد الذي وجه إليه بسبب أن مفهوم الملكة قد طغى عليه كثيرٌ من التجريد فمن المستحيل وجود (متكلم-مستمع) مثالي كما افترضه « تشومسكي» .إن الناظر في الثنائية (ملكة-تأدية) يستخلص أن التأدية انعكاسٌ مباشر

للملكة وهو ما لا يمكن تحققه لأنّ الكلام التلقائي كثيرًا ما لايتطابق مع القواعد اللغوية,فقد يعمد الفرد إلى إجراء تغيير على جملة ما فيبترها ليواصل كلامه بجملة أخرى لا تمت للأولى بصلة , كما قد يكون عرضةً للسهو واللحن أو عدم الانتباه ,لهذا لا يستقيم اعتبار التأدية انعكاساً للملكة التي تمثل المعرفة الضمنية المثالية القارة في أدمغة المتكلمين .إنّ الملكة تتعدى حدود كونها تلك المعرفة التي لا يعتريها نقص فهي القدرة على فهم وانتاج عدد غير منته من الاحتمالات انطلاقا من عدد محدود من المعطيات ونجد تشومسكي في موضع آخر يرى أنّ مفهوم الملكة ربط بين المعرفة والتجربة، وهذه النظرة لا يمكن أن تختص بمفهوم الملكة دون مفهوم التأدية، إذ يقول :

« أعتقد أننا إذا تفحصنا المشكل التقليدي لعلم النفس والمتمثل في تفسير ووصف المعرفة الإنسانية لا يمكن أن نتفادى الاصطدام بغياب الربط بين المعرفة والتجربة، وفي حال اللغة نتحدث عن الربط بين النحو التوليدي الذي يمثل الملكة اللسانية، وبين المعطيات الزهيدة التي يبن عليها هذا النحو» (Chomsky 1976 : 115)

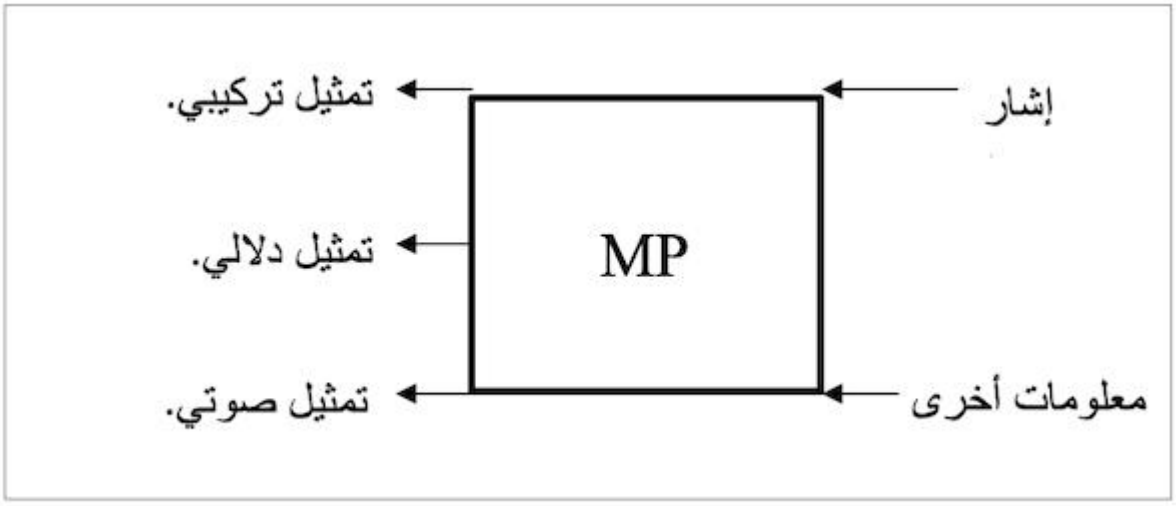
لقد حضي مفهوم الملكة لدى **تشومسكي** باهتمام بالغ فقد جعل النحو برمته قائمًا لوصفها، ونجده في الوقت نفسه يتساءل عن البنية الي يمتلكها العقل حي يتمكّن من بناء نحو ما انطلاقًا من معطيات المعاني، ونحن نرى أن في هذا التساؤل تقديما لنظريته التي يساوي فيها بين كل من الملكة والنحو التوليدي. إذ يقول في كتابه «اللغة والفكر» : يمكن أن نسلم بوجود بنية فطرية تكون غنية كفاية لتفسير وربط التجربة أو الواقع بالمعرفة أو المضمون الفكري (Chomsky 1976 :116) وقد وجدنا هذا الكتاب غنيًّا بالتعاريف والمقدمات الي تطرح مفهوم الملكة وعلاقته بالإدراك,حيث يرى أن فهم كيفية اكتساب اللغة واستعمالها أيضًا يستدعي نوعا من التجريد، تجريد نظام إدراكي يتكوّن في مراحل الطفولة الأولى .

قد نتساءل هنا عن كيفية دراسة وإمكانية دراسة ظاهرة مجردة تتمظهر من خلال انعكاس غير مثالي لها , إذ لا وجود لها خارج إطار الممارسة التي أثبت الواقع عدم مطابقتها ,كيف يتم الكشف عن هذه القواعد

المضمرة التي يمتلكها الإنسان من خلال معطيات قد ينتابها الخطأ ؟ إن السبيل إلى معرفة هذا المدرك الضمني يتوجب علينا العودة إلى تحديد » تشومسكي« لمادة الدرس اللساني إذ يقول : « إن النحو التوليدي قائم من أجل وصف ملكة المتكلمين . » (Chomscky 1956 :18)

إن تشومسكي في تفريقه بين كل من الملكة والتأدية جعل هذه الأخيرة تجسيدًا للملكة في فعل الكلام، وجعل الملكة بذلك النظام الضمني الذي يحكم الفهم والاستعمال في آن واحد، وعليه نستنتج أن الملكة في حد ذاتها نظام كامن يقنن لكيفية الرّبط بين الصّوت والمعنى، أي بين الصورة الذهنية للدَّليل وصورته السمعية.

وهو يدعونا إلى تصور أن هذا النموذج يربط بين الصوت والمعنى بطريقة خاصة يمكن أن تمثل بالشكل الآتي :



MP نموذج الإدراك125: Modèle de perception (Chomscky 1969)

يمكن أن نستنتج من الشكل السابق أن عمليتي الفهم والانتاج تتطلبان تدخّل معلومات خارجة عن إطار اللسانيات، وتتمثل في كل ما يشكل ملابسات الخطاب هذا بالإضافة إلى كل المعلومات التي تمس بنية اللغة، وهذا يعني أن النموذج المقدّم من قبل تشومسكي يتضمن النحو بالمعنى الذي قدمته النظرية التوليدية التحويلية ومن هنا يمكن أن نقول إنَ نموذج الإدراك يربط بين الصوت والمعنى، لكنّه يتطلب معلومات أكثر

بكثير مما قد يتطلبه النحو، وهو حيز الإدراك بالمفهوم المعرفي حيث يقوم كل من المتلقي والمتكلم بتحليل الاشارة باعتبارها مدخلا (input) إذ يقوم الدماغ بتحليل المدخلات وفق MP حتى يتمكن من فهمها والرد عليها في شكل تمثيلات (représentation) صوتية ودلالية وتركيبية التي نجدها في شكل مخرجات (output) تتحول إلى مدخلات بفعل تبادل الأدوار. وتجدر الإشارة أيضا إلى أنه مقيد بحدود الذاكرة، والوقت، وتنظيم استراتيجيات الإدراك عامةً.

وعليه يرى «تشومسكي» أنّنا حتى لو وصفنا النحو بكونه نظامًا من القواعد التي تطبق ضمن تنظيم معين لربط الصوت بالمعنى، فإنّه غير قادرٍ على أن يصف لنا نموذجًا للتأدية كالذي يقدمه لنا نموذج الإدراك. (Chomscky 1969 :127).

إنّ نموذج الإدراك كما وصفته النظرية التوليدية التحويلية قدم أساساً لمواجهة الانتقاد الذي تلقته نظرًا للأهمية التي أولتها للملكة بمقابل التأدية فقد تحدث كلٌ من « جاك موشلير» و« أنتوان أوشلان» عن أسبقية دراسة الملكة على التأدية لدى تشومسكي وقد أوردا تعريفاً نود أن نقدمه قصد إبداء حجتهما، إذْ يقولان :

« فرق تشومسكي بين الملكة والتأدية، ففي حين أن التأدية استعمال للملكة... نجد أن الملكة تحيلنا إلى نظام من القواعد الضمنية وإلى فهم اللغة ... بمعنى أكثر دقة نقول إن الملكة تحدّد نظامًا داخليًا من القواعد (نحو)، نظام يجمع بين الصوت والمعنى، أو سلاسل من الإشارات السمعية بالتفسيرات الدلالية المرافقة لها.» ((Moeschler et Auchlin 2000 : 78)

وقد رد على هذا النقد بقوله :

« إن النحو التوليدي يُعد العلم الوحيد الذي تناول التأدية بالدراسة بعد الفنولوجيا« ، كما أنّ الحديث عن الحد من الذاكرة، أو الخروج عن بعض القواعد لمقتضيات دلالية يمكن أن يضيء بعض جوانب دراسة التأدية، دون أن ننسى بعض الخطوات المنهجية التي قد تعثر تطوير نظرية خاصة بالتأدية المحققة ,وعليه فإن هذا النقد غير مؤسس» (Chomsky 1971 : 30).

نجد في هذا القول حديثٌ عن بعض المعطيات المعرفية المتدخلة في النشاط الإدراكي كالذاكرة وقد استعملها تشومسكي لتفسير بعض جوانب دراسة التأدية التي تكاد النظرية التوليدية التحويلية تنفرد بها وهو ما يرتبط مباشرةً بنموذج الإدراك.

وبعد هذا العرض المفصل للمفاهيم نخلص إلى أن « تشومسكي » قدم في كتابه نموذجاً يفسر تدخل الإدراك في العملية اللغوية فقد أدت به ثنائية ا(لملكة والتأدية) إلى النظر في هذه الجزئية من خلال تصديه للنقد الذي لاقاه إثر تقديمه للملكة على التأدية وقد شرح في كتابه « الطبيعة الصورية للغة » آليات الانتاج اللغوي الذي ارتبط بمفهوم الإدراك ,ممّا لفت أنتباهه إلى أهمية النشاط الإدراكي سواء تعلق الأمر بالإنتاج أو التلقي بمعنى آخر التأدية أو الملكة بالمعنى التقني للمصطلح, فقد بين نموذج الإدراك أنه يعادل مفهوم النحو بالمعنى الذي قدمته النظرية التوليدية التحويلية فهو يربط بين الصوت والمعنى، لكنّه في ربطه هذا يتطلب معلومات خارجة عن الاطار اللغوي وهو ما يعني الإدراك بالمفهوم المعرفي, حيث يقوم المتلقي بتحليل الاشارات باعتبارها مدخلات (inputs) ليقوم بتوضيعها ليتمكن من فهمها والرد عليها في شكل مخرجات (outputs) .

وقد وجدنا خلال بحثنا أنّ تشومسكي لم ينفرد بهذا التصور فقد تناول فردينان دي سوسير الإدراك بشكل ضمني من خلال ثنائية (الدال والمدلول) وذلك عبر مفهمومي الصورة الذهنية والبصمة .إن هذا يعني أن اللسانيات الحديثة قد اهتمت به ,حتى وإن كان خارجًا عن موضوع اللسانيات كما حدده فردينان دوسوسير ,إذ تناوله لدى حديثه عن الجانب الطبيعي في اللغة فقدم تحليلا دقيقا للعمليات المعرفية التي تحدث في الدماغ خلال عمليتي الاستيضاع encodage والتوضيع décodage فربطه بالبصمة الناتجة عن إدراك الصور السمعية للكلمات التي عرفها بكونها الأثر النفسي الذي يحدثه الصوت في الدماغ.ورغم ذلك يبقى نموذج تشومسكي الأنضج والأكثر بلورة لما يتضمنه من معطيات خارجة عن الإطار اللغوي تبين كون النشاط اللغوي عملية على قدر كبير من التعقيد وهو ترمي اللسانيات إلى الإحاطة به من خلال الدراسات المختلفة.

المحاضرة الخامسة: الخاصيات الرمزية للذهن المسؤولة على معالجة اللغة

أ/-الذاكرة:

نجد عند تناول العلماء والباحثين للحقل المعرفي بصفة عامة و للمجال اللساني في جزئية منه لموضوع و قضية اللغة وعلاقتها بالفكر فهم يتناولون موضوعا مهما مرتبطا بكينونة الفرد ووجوده في علاقته بالعالم الخارجي ليفهم ويدرك بنياته المختلفة و لا يتأتى هذا الفهم إلا بعملية تواصلية تتسم بالاستمرار، ولا يحكم هذا الاستمرار إلا بالترابط بين هذه الفهوم و قوامها التعالق بين الماضي والحاضر أي بين السابق و اللاحق، يطلق على هذا السابق بالمكتسبات القبلية و يطلق على هذا اللاحق بالإدراك للواقع بمعية المكتسبات القبلية وتكون أداة الربط هنا هي ما يطلق عليها في العلوم المعرفية بالذاكرة.

ينظر إلى الذاكرة البشرية لتميزها و تفردها في المساهمة في عملية التواصل بأنها من أكثر العمليات المعرفية التي حظيت بالعديد من الدراسات منذ زمن طويل، ويرجع هذا الاهتمام المتزايد إلى أهميتها القصوى باعتبارها العمود الفقري الذي تدور حوله العمليات المعرفية الأخرى في بنية العقل، فالإدراك لا يقومإلا على تذكر الصور السابقة، وكذلك الإحساس والانتباه والتعلم والتفكير، كلما كانت الذاكرة أقوى كان العقل أكثر قدرة على التفكير وحل المشكلات، بل إن الشخصية الإنسانية لا تقوم إلا على التذكر ، فلولا الذاكرة لما تكونت الشخصية ولا تم الانتباه والإدراك والتعلم والتفكير والحكم والاستدلال، ولذا فهي تلعب دوراً فعالاً في تكيف الإنسان وحل مشكلاته وهى تمثل حجر الزاوية للنمو النفسي، والنمو المعرفي في تفاعلهما الداخلي وفي فهم العالم [1].

[1]عواطف محمد محمد حسنين: سيكولوجية التعلم (نظريات، عمليات عقلية، قدرات عقلية)، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، مصر، ط2012،1، ص 245.

تعريف الذاكرة:

الذاكرة هي الجزء المسؤول على تخزين الأداءات اللغوية والتجارب الفردية و الخبرات الحياتينية، ومشاهد الحياة اليومية الأخرى، وهذا الجزء يخزن ملفاته التي يمكن استدعاؤها عند الحاجة، ومن أهمها التراكيب الثابتة كأنماط التحية والسلام وألفاظ التعزية والمجاملات و الحكم و الأمثال وغيرها من السلوكات والعبارات اللغويةالمرويةرسميا أو ثقافيا [1].

وهي أيضا مجموعة من الوصلات العصبية المشفّرة في الدماغ, بحيث يتم إعادة خلق أو بناء الخبرات الماضية بإطلاق متزامن للخلايا العصبية التي شاركت في التجارب الأصلية. وحسبما نرى فإنه بسبب الطريقة التي يتم بها ترميز " الذاكرة " فإنها تخزن منفصلة كلياً ، فالذكريات تخزن في أدمغتنا كما تخزن الكتب على رفوف المكتبة تكون ملازمة لعناصر البناء المبعثرة في كافه مناطق ادمغتناويفترض أن استدعاء " الذاكرة " هي وظيفة من عمق العمليات العقلية العقلية.

" إن الذاكرة كما ترى بعص الاتجاهات و الآراء وعاء اللغة، حيث يتم من خلالها تخزين اللغة ومن ثمة استرجاعها عند الضرورة فالكثير من الدراسات ترى بأن هناك ارتباطا بين الذاكرة و اللغة، سواء كانت الذاكرة قصيرة الأمد أم طويلة الأمد حيث يتم من خلالها تخزين المفردات ومن ثم استرجاعها عند اللزوم" [2]

مفهوم الذاكرة في الفلسفة: تعبر عن مجموعة من التفاعلات النفسية التي تسترجع الماضي للحاضر من خلال العديد من آليات التذكر، وتتولى هذه الآليات مهمات فحص التجارب الحسية من الماضي ومعالجتها، وتنقسم الذاكرة إلى قسمين: الذاكرة الجمعية كالذاكرة المجتمعية، والذاكرة الفردية، وهي الذاكرة المتعلقة بتجارب كلّ فرد على حدة عتقد الفلاسفة القدامة أمثال أرسطو أنّ الذاكرة جزء من الإدراك الحسي فهي النظام الذي يفحص ومعالجة الخبرات الحسية التي مر بها الفرد، أما الخبرات الحسية التي يواجهها الأفراد في الوقت الحاضر فليس لها علاقة بالذاكرة، إنما تصبح جزءاً منها حينما تصبح ماضٍ فقط، وبالتالي فالذاكرة تعتبر

[1] يحي عبابنة: مقدمة في اللسانيات الإدراكية، ركاز للنشر و التوزيع ، الأردن، الطبعة1، ، ص81.2021

[2] نبيل عبد الهادي: مهارات في اللغة و التفكير، الدار المسيؤة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن،ط2009،3 ص132.

جزءاً من الزمن[1].

أما مفهومها في علم النفس فينظر لها من زاوية علم النفس المعرفي الذي يتناول أساس العمليات العقبية من الفهم و التذكر و والتعلم و الاستيعاب ....وهي تعرف بأنها الإمكانية التي يتم بموجبها تكييف السلوكات بما يتناسب مع الخبرات التي يمر بها الإنسان، أو هي عملية عقلية تعمل على خزن المعلومات وحفظها وذلك بغرض استعادتها واسترجاعها عند الحاجة لها، يعرفها فؤاد أبو حطب وآمال صادق (1996) بأنها العملية العقلية الدالة على تخزين المعلومات واسترجاعها بصورتها الأصلية، ولا يتم ذلك إلا بعد إتمام الاكتساب والتعلم، بينما يعرفها من منظور معالجة المعلومات بأنها تمر بثلاث مراحل: التحويل الشفوى والتخزين والاسترجاع[2].

لمحة تاريخية حول أنواع الذاكرة ومنظوماتها:

كانت الدراسة العلمية الأولى للذاكرة على يد أبنجهاوس عام (1885) وفقاً لنظرية الارتباط ، فقد صمم مقاطع عديمة المعنى حتى لا تتأثر بالارتباطات ذات المعنى استناداً إلى الخبرات السابقة، وقدأجرى التجارب على نفسه أولاً، وكانت نتيجة هذه التجارب عن التعلم هي تلاشـي وتحلل الذاكرة، ذلك أن 75%من المادة المتعلمة عديمة المعنى تتحلل بعد 24 ساعة من تعلمها ثم يبطؤ التلاشى فيما بعد، وتعددت الدراسات حول منحنى يتأثر بعاملينوع المادة المتعلمة والشكل الذى تعرض به على المتذكر[3].

كما أوضح **ثورنديك (1931)** أن الذاكرة تميل إلى الذبول والاضمحلال بسبب عدم الاستعمال أو الإهمال والترك مع مرور الزمن حتى يتم إعادة تكرارها واستخدامها، وظلت الذاكرة وكأنها نظام مستخدم أو مؤشر كنتيجة للدليل النفسي العصبي، فأصبح من الواضح أن الذاكرة لا تشكل نظاماً واحداً ولكن اتحاد من أنظمة ثانوية على علاقة متبادلة (1995) .Jash. R، ومع بداية عام 1949 أبدى هب Hebb التميز بين الذاكرة

[1] https://mawdoo3.comمفهوم الذاكرة في الفلسفة:

[2]عواطف محمد محمد حسنين: سيكولوجية التعلم (نظريات، عمليات عقلية، قدرات عقلية)، ص 245.

[3] عواطف محمد محمد حسنين: سيكولوجية التعلم (نظريات، عمليات عقلية، قدرات عقلية)، ص 246.

طويلة المدى والتى بنيت على أساس تقوية الروابط بين تجمعاتالخلايا داخل المخ والذاكرة قصيرة المدى والتي اعتبرها وكأنها بنيت على أساس التنشيط الكهربائي المؤقت للخلايا العصبية المناسبة، ولقد استند في التدليل على التميزبين الذاكرة طويلة المدى والذاكرة قصيرة المدى على الدليل التجريبي في ضوء أن المادة اللفظية أظهرت أنها تعتمد على التشفير الفونولوجي، في حين أن الذاكرة طويلة المدى تعتمد على التشفير الدلالي القائم على المعنى، إلى جانب ملاحظة أن بعض المهام تتكون من مكونين، فإذا تم إعطاء المفحوص قائمة كلمات للتذكر التلقائي الحالي سيكون هناك تذكر جيد للمفردات الأخيرة بالقائمة وهو ما يعرف بتأثير الأثر، وإذا تمت أجيل التذكر فإنه سيحدث تداخل ويختفي تأثير الأثر ، وفى مواجهة ذلك تم التخلى عن فكرة نظام الذاكرة الموحد وتبنى بدلاً منها الافتراض بوجود ذاكرتين أو أكثر وقدمت دراسات برودبنت 1958 Broodbent للانتباه نموذجاً لنظام معالجة المعلومات الذى قد أشار إلى وجود مخزنين للذاكرة أحدهما قصير المدى والآخر طويل المدى ويعد وليم جيمس (1966) James) أول من أشار إلى تقسيم الذاكرة في كتابة مبادئ علم النفس، وقد ميز بين الذاكرة الفورية المباشرة والذاكرة غير المباشرة أو الثانوية معتمداً على طريقة الاستبطان في دراسة الذاكرة، واعتبر أن الذاكرة الثانوية هي مستودع خفي للمعلومات التي سبق تخزينها، لأنه من الصعب استدعاؤها، ولذا فقد أطلق عليها الذاكرة الدائمة، وبذلك يكون قد ميز بين الذاكرة المؤقتة الأولية والذاكرة الدائمة الثانوية.

"وفي عام (1968) نشر اتكنسون وشيفرن Atinson, Shiffrin كتابهما الذاكرةالبشرية قدما فيه نموذجاً لكيفية تكوين ومعالجة المعلومات في الذاكرة البشرية، سُمي النموذج البنائي للذاكرة قصيرة المدى، ووفق هذاالتصور فإن للذاكرة ثلاثة مستودعات الذي تسجل فيه المثيرات في إطار البعد الحسى، وإما أن تتلاشى تلكالمثيرات في أقل من ثانية أو يتم لها مزيد من المعالجة، ومن المكونات الفرعية للمسجل الحسى المسجلات البصرية والسمعية واللمسية ربما تتلاشى وتتحلل هذه المثيرات والمعلومات سريعاً أو تنتقل إلى المركز الثاني وهو مستودع الذاكرة قصيرة المدى حيث تبقى لفترة زمنية حوالي (٥) اث)، وذلك حين يوجه

الفرد انتباهه لهذه المثيرات، إلا أن قدرة الذاكرة قصيرة المدى محدودة، ويمكن الاحتفاظ بالمعلومات فيها لفترة أطول باستخدام الحفظ والتكرار وذلك بسبب تلقيها المعلومات، ويلاحظ في هذا النموذج أن المخزن قصير المدى هو الجزء النشط فـي الذاكرة فهو المسئول عن استرجاع المعلومات سواء منه أو من المخزن طويل المدى،كما أن اختلاف المخازن الثلاثة راجع إلى اختلاف الوظيفة الخاصة بكل مخزن وليسالاختلاف في البنية النفسية، إلا أنه لا يوجد دليل قاطع على السعة المحدودة للذاكرة قصيرة المدى حيث تتعلق بمقدار المعلومات التي يمكن التعامل معها في آن واحد ولايتعلق بالقدرة على التخزين" [1].

وتمثل الذاكرة قصيرة المدى منظومة الذاكرة العاملة فإذا تمتكرار لهذه المعلومات فإنها تنتقل إلى الذاكرة طويلة المدى، حيث يتمتخزينها بصورة ثابتة، وبذلك يتضح أن المفهوم الأساسي لنموذج الكنسون وشيفرنمن كلمفهوم التدفق ثنائى الاتجاه للمعلومات بنية للذاكرة إلى البنى الأخرى حيث تقرر هذه العمليات المركزية انتفاء نوع معين منالمعلومات لنقلها، ويعد الانتباه هو العملية المركزية التي تقرر انتقال المعلومات مـنالذاكرة الحسية إلى الذاكرة قصيرة المدى، أما عمليات البحث والتكرار في الذاكرة قصيرة المدى هما اللتان يحددان انتقال المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى، هذا التكامل والتفاعل للتدفق ثنائى الاتجاه للمعلومات هو ما يسمى بمنظومة الذاكرة العاملة[2].

كما افترض تولفنج (1989) أن الذاكرة جهاز موحد ذو تصنيف ثنائي ووصف منظومتين مستقلتين كمعالجة للمعلومات، هما:

- منظومة ذاكرة الأحداث :

والتي ترجع إلى الذاكرة التـي يجرى تشفيرها في زماننا ومكاننا والتى ترجع معظمها إلى الخبرات الشخصية التي تتضمن مرجعيات السير الذاتية بحيث يجرى فيها مقارنة بين الأحداث الحالية وما هو موجود بالذاكرة.

[1] عواطف محمد محمد حسنين: سيكولوجية التعلم (نظريات، عمليات عقلية، قدرات عقلية)، ص247-248.

[2] عواطف محمد محمد حسنين: سيكولوجية التعلم (نظريات، عمليات عقلية، قدرات عقلية)،ص248.

منظومة ذاكرة المعاني:

وترجع إلى الذاكرة التي تخزن بشكل معنوى ورمزي وهي ذاكرة المفاهيم والمبادئ والأفكار التي تعد بمثابة موسوعة عقلية وإن مرجعيتها معرفية لأنها تعزى إلى المفاهيم والحقائق والقواعد والمبادئ، ولذا تسمى بمنظومة ،المعرفة، وتختلف ذاكرة الخبرات الشخصية عن ذاكرة المعاني بأنها أكثر عرضة للنسيان بسبب تداخل معلومات جديدة باستمرار، بينما تنشط ذاكرة المعاني وتظل ثابتة نسبياً، ويطلق على كل من ذاكرة المعاني وذاكرة الخبرات الشخصية الذاكرة التقريرية أو التوضيحية التي تتسم بأنها واضحة، وتتضمن الحقائق والأحداث الشخصية، وتتضمن نوعين فرعين الذاكرة العاملة والذاكرة المرجعية، الذاكرة غير التقريرية أو الإجرائية أو غير التوضيحية فتتضمن المعلومات الضمنية التي يمكن التوصل إليها من خلال الأداء أى لكى يتم استدعاؤها يتطلب من المتذكر القيام بعدة محاولات وهى تتضمن ذاكرة المهارات ذاكرة الأحداث، الذاكرة الارتباطية، كما نظر شاكتر (1995) إلى الذاكرة أيضا بوصفها منظومة موحدة، وتتضمن ما يسمى بالذاكرة الصريخة التي تعرف بأنها التنكر الواعي لخبرات سابقة يجري قياسها عن طريق الذات سواء بالاستدعاء أو بالتعرف وغالبا ما يتسم الاسترجاع بالوعي والمعرفة، كما تضمن الذاكرة الضمنية التي تعرف بأنها التذكر غير الهادف أو غير الواعي والتي تقاس بشكل مباشر عن طريق تأثير الذاكرة على الأداء دون المعرفة[1].

ويشير الباحث محمد قاسم عبد الله (2003) أن هناك تكاملاً بين ذاكرة الأحداث والذاكرة الدلالية من جهة وبين الذاكرة الصريحة والذاكرة الضمنية من جهة ثانية، وأن كل نوع من أنواع الذاكرة يختلف عن الآخر في ثلاثة نواح جوهرية:

- نمط المعلومات التي يجرى معالجتها.
- قواعد المعالجة.

[1]عواطف محمد محمد حسنين: سيكولوجية التعلم (نظريات، عمليات عقلية، قدرات عقلية)،ص252.

- الجهاز العصبي الذي يتوسطها.

مراحل معالجة المعلومات بالذاكرة[1]:

تعد الذاكرة كنظام معالجة المعلومات تتضمن ثلاث مراحل هي:

1-التشفير:

حيث تتأثر عملية التشفير بكل من عمليتى الانتباه الانتقائي والتعلم، فقد تبين أن خصائص المثيرات من حيث اللون والحجم والشكل والحركة والشدة والحدة والموقع تؤثر تأثيراً كبيراً على تشفير المثيرات، فالمثيرات الأكثر شدة والأكثر تبايناً أسهل في التشفير من المثيرات الأخرى إذا قيست بزمن الرجع كما يرتبط التشفير بعملية التعلم، لكى يتم تشفير المثيرات بسهولة يجب استخدام استراتيجيات معرفية للتشفير منها التسميع الذاتى التصور العقلى الخرائط المعرفية، الكلمات المفتاحية، السجع، القصص التنظيم التلخيص كتابة الملاحظات، الكلمة الوتد حتـى تصبح تلك المثيرات ذات معنى مما يسهل تشفيرها وتخزينها ومن ثم استدعاؤها، وبذلك يتضح أن ما يتم فى مرحلة التشفير يحدد كم وطبيعة المادة المخزونة، وهو مـا يحدد كفاءة التخزين والاسترجاع.

2-التخزين أو الاحتفاظ:

اعتبر علماء النفس أن مرحلة التخزين محور الذاكرة، وأن الفروق الفردية بين الأفراد في القدرة على الاسترجاع تعتمد على مدى توافر عدة عوامل تؤثر علـى التخزين، منها مراعاة عدم تداخل المثيرات وعدم تشابهها ترك فترات راحة بين المثيرات المراد تخزينها ... إلخ.

3- الاستدعاء:

استدعاؤها يرتبط الاستدعاء أولاً بالارتباط الذي يحدث بين المتذكر والمثيرات المـراد سواء كان هذا الترابط وجدانياً أو منطقياً، كما أن السياق الذي يحدث فيه التعلم يساعد على الاستدعاء، وذلك بسبب ارتباط

[1]عواطف محمد محمد حسنين: سيكولوجية التعلم (نظريات، عمليات عقلية، قدرات عقلية)،ص 257.

المثيرات بقرائن وجدت في السياق نفسه مما ساعد على تذكر المعلومات وحقق مبدأ الاقتران والارتباط.

المناطق المسؤولة عن الذاكرة بالمخ:

من خلال درا اسة المخ البشرى وبالأخص حالات الإصابة المخية المختلفة، تم تحديد المناطق المسؤولة عن الذاكرة، وهي[1]:

1- حصان البحر:

وهو جزء من الجهاز الطرفي مسؤول عن الذاكرة المكانية وذاكرة الأحداث البعيدة، كما أن إصابة هذا الجزء تؤدى إلى فقدان الذاكرة اللاحق أى نسيان الأحداث اللاحقة أو التي ستحدث من الآن فصاعداً. ويختزن حصان البحر الذاكرة طويلة الأمد البعيدة أو الدائمة) وينقلها تدريجياً إلى مناطق نوعية متضمنة في القشرة المخية حسية أو سمعية أو بصرية)، فالصورة البصرية لشئ ما تذهب إلى القشرة البصرية في الفص المؤخرى والصوت المسموع يذهب إلى مراكز السمع بالفحص الصدغي لتصبح ذاكرة طويلة الأمد، فهو يعالج المعلومات التى تأتى له حديثاً ثم ينقلها إلى مناطقها النوعية.

2- المنطقة الأمامية من القشرة المخية :

وتؤدى إصابتها إلى ما يسمى فقدان الذاكرة الكلى والذى يشمل فقدان الذاكرة ، للأحداث اللاحقة والأحداث السابقة، والذكريات المختزنة في القشرة المخية الأمامية تسمى بالذاكرة العاملة والتي تعنى الوعى الشعوري للمعلومات لحظة بلحظة من جهة، والاسترجاع اللحظى للمعلومات المختزنة من جهة أخرى، ويبدو أن المنطقة الأمامية من القشرة المخية تنقسم إلى قطاعات دائرية أو ذاكرية ، متعددة كل منها يختص بوضع (شفرة أو كود) نوع مختلف من المعلومات مثل أماكن الأشياء وصفاتها، ألوانها ، حجمها شكلها ... إلخ، بالإضافة إلى المعلومات الرياضية والدلالات اللغوية.

وتعمل المسارات الحسية في القشرة المخية الأمامية للفصى الجبهي على تحديث النماذج الداخلية للأشياء

[1] عواطف محمد محمد حسنين: سيكولوجية التعلم (نظريات، عمليات عقلية، قدرات عقلية)،ص260-261.

بحيث تعكس متطلبات البيئة المتغيرة والمعلومات الواردة، وهذه المسارات هى التى توجه الذاكرة قصيرة الأمد لحظة بلحظة، فإذا فشلت في ذلك فإن المخ يتعامل مع العالم كسلسلة من الأحداث غير المترابطة وتكون النتيجة سلوكاً فصامياً يسيطر عليه التنبيه الآلى بدلاً من التوازن بين المعلومات الراهنة والماضية.

3- الفص الصدغي :

كان هناك تصور بأن قصور الذاكرة ينتج من إصابات جانبي الفص الصدغي، إلا أن دراسات "ميللنر Milliner أوضحت أن بعض المرضى المصابين بتلف في الفص الصدغي يستطيعون أداء أنماطاً معينة من مهام التعلم على غرار ما يؤديه الأسوياء، كما يستطيعون الاحتفاظ بذاكرة هذه المهام لفترة طويلة.

ومن خلال الدراسات البحثية تبين أن هناك نوعين من التعلم: الأول تعلم لا يتأثر باضطراب الفص الصدغي ويتمثل في تعلم المهارات الحركية وله الصفة الآلية، أما النوع الثاني فيعتمد على الشعور الواعي والعمليات المعرفية، ويتأثر بإصابات الفص الصدغي، بل ويرتبط به، و بالتالي ففي إصابات الفص الصدغي تتلف أشكال التعلم التي تعتمد على المشاركة الواعية، بينما تبقى الذكريات.

4-الهيبوثلاموس:

يقع الهيبوثلاموس في الدماغ الأوسط أو ما يسمى بالمخ العميق، ويتكون من مجموعات من الأنوية، وهذه المجموعات محددة تحديداً واضحاً في الحيوانات، ولكنها في الإنسان أقل وأكثر انتشاراً، ويستقبل أو يرسل الهيوثلاموس الألياف العصبية من عدة أجزاء من المخ، بحيث ترتبط وظيفته بعدة عمليات حيوية في الجسم، مثل التحكم في إفراز الماء، تنظيم الطعام، توجيه حرارة الجسم، التحكم فى النوم واليقظة، ضغط الدم، السلوك الانفعالى، ويأتي على رأس تلك الوظائف التحكم في عمليات التذكر والتعلم.

تؤيد التجارب الحديثة أهمية الدور الذى يلعبه الهيوبوثلاموس في التذكر والتعلم خاصة للأحداث القريبة، أى أن قدرة الفرد على التعلم وتذكر الحوادث التي حدثت اليوم أو أمس تصاب بالاختلاط إذا حدث تلفاً خاصة في الجزء الخلفي من الهيوبوثلاموس، بل إن الأمراض المعروفة بفقد الذاكرة للأحداث القريبة من

مرضـــي كورساكوف أو مرضى فرينك، أثبت التشريح المجهرى أن التلف والضمور المسبب للنسيان موجود في الأجسام الحلمية فى الهيوبوثلاموس والمنطقة المجاورة لها، كذلك أثبتت أبحاث الإثارة والكف الكهربائية فى الهيوبوثلاموس سواء في الحيوان أو الإنسان أهمية هذا الجزء من المخ فى عمليتي التذكر والتعلم.

5-اللوزة:

وهي مجموعة من الأنواء تقع فى الجزء الأمامي من القرن السفلي للبطين الجانبي من الفص الصدغي، ولها وظيفتها في التحكم في الاستجابات العدوانية، ولها اتصالاتها العصبية بالوظائف الحركية والحسية في الجسم، مع تأثير غير مباشر علـى الهيوبوثلاموس والغدة النخامية والهرمونات، مما يجعل لها دوراً هاماً في نوعية أهمية المواد المختزنة في الذاكرة.

اضطرابات الذاكرة[1]:

تعددت التصنيفات التي تناولت اضطرابات الذاكرة، أهمها التصنيفات التي اعتمدت على الناحية الكيفية والتي تشمل الأنواع الثلاثة الآتي:

- فقدان الذاكرة
- حدة الذاكرة
- تحوير الذاكرة

أولاً: فقدان الذاكرة:

يرجع فقدان -الذاكرة أمنيزيا - إلى تعطيل أى عملية أو خطوة من خطواتالذاكرة والتي تشمل التحصيل والاحتفاظ والاستدعاء، ولا يعد فقدان الذاكرة مرادفاً للنسيان لأن النسيان يحدث بعد التحصيل وتسجيل المعلومات، أما فقدان الذاكرة فأوسع معنى إذ يشمل قبل وبعد التحصيل أو التسجيل أي عدم تكوين الذاكرة أصلاً. ويشمل فقدان الذاكرة الأنواع التالية:

[1]عواطف محمد محمد حسنين: سيكولوجية التعلم (نظريات، عمليات عقلية، قدرات عقلية) ص من 265إلى 268

1- فقدان الذاكرة للأحداث القريبة:

ويسمى بفقدان الذاكرة اللاحق ، أي أن قدرة الفرد على تخزين المعلومات والخبرات اليومية فى الذاكرة قد انخفضت فما يمر به الفرد من أحداث جديدة وقريبة لا يتم تخزينها والاحتفاظ بها (مثل ما نلاحظه في الاضطراب في حالات الشيخوخة أوفي حالات ارتجاج المخ، وبعد نوبات الصرع الكبيرة، وبعد الجلسات الكهربية المستخدمة في علاج بعض الأمراض العقلية).

٢- فقدان الذاكرة للأحداث البعيدة

ويسمى بفقدان الذاكرة الرجعية وهو نسيان الأحداث الماضية التي سبق تحصيلها وحفظها وتذكرها من قبل(من فقدان الذاكرة ظاهرة النسيان التى تحدث فى الأسوياء حيث لا يستطيع الفرد تذكرالأحداث البعيدة التى مرت من قبل).

- فقدان الذاكرة المحيطى:

ويسمى أيضا بفقدان الذاكرة المحصورة و ينحصر في فترة معينة سواء كانت الفترة قريبة أو بعيدة حيث يستطيع المريض تذكر كل شئ ما عدا فترة معينة تقع بين الأحداث، وكذا في خالات مرض الهستيريا.وترى المدرسة الفسيولوجية أن فقدان الذاكرة المحيطي إنما يرجع إلى قوة ما تمارسه القشرة المخية من ضغوط على المراكز تحت القشرية بحيث يمنع هذا استدعاء بعض الذكريات.

فقدان الذاكرة الكلي

وهنا يكون فقدان الذاكرة شديداً، وعادة ما يكون مؤقتاً وقد يؤدى إلى اضطراب هوية الشخص، ويعتقد أنه يرجع إلى نقص مؤقت في التغذية الدموية لأحد فصوص المخ وبالذات الفص الجبهي.

حدة الذاكرة :

وهي قدرة زائدة على تذكر الأشياء والحوادث بتفصيلاتها بشكل مدهش، وقد توجد هذه الحالات عند بعض الأسوياء، وتعتبر من الملكات والقدرات الشخصية، ولدى الأفراد ذوى الذاكرة الحادة توجد قدرة عالية على

تخزين المعلومات واستدعائها،وقد تكون هذه القدرة من القدرات الشخصية الدائمة للفرد.فحدة الذاكرة تعتبر اضطرابا ونجد ذلك في حالات بعض الأمراض العقلية مثل البارانويا وهو الشعور بالاضطهاد أو العظمة

دور الذاكرة في فهم اللغة عن طريق تقديم البنية التصورية للفعل أو الاسم:

إن ما يتجلى لنا من العمليات الترابطية بين مناطق الممح هو صورة عقلية للتفاعلات بين كل من والشيء الذي يشغل بنيتنا العضوية الحية منشأة في شكل نمط عصبي، فالشيء خقيقي و التفاعلات حقيقية و الصور حقيقية بقدر ما يمكن لأي شيء أن يكون حقيقيا ومن هنا يكون تركيب الصورة وخواصها هي منشآت دماغية تكيفية استحثت بواسطة شيء ما مما يجعل وجود مفارقة الصورة الذهنية لشيء لما هو عليه في الواقع بمعنى أن إدراك الكنه و الجوهر صعب الوصول إليه، وتوضيح ذلك يرجع للاستجابة العصبية التي تدعم الانتباه ‘لى خصائص بعينها ، بما يوفر حلولا تكيفية ناجعة ومن ثم يكون لعملية الاختزان والاسترجاع عند الحاجة الدور الفعال ، أي أن عمليتا الانتباه و الذاكرة عمليتان عرفانيتان انتقائيتان بامتياز، وعلى هذا الأساس يتضح لنا أن الصورة العقلية وتفاعل أجسادنا مع البيئة المحيطة، وأن التصور المجسد يستخدم النسق الحسي الحركي لأدمغتنا ، ولذلك فإن أغلب الاستنتاج التصوري هو استنتاج حسي حركي يكون فيه لنشاط الذاكرة الدور الأساس للفعل التفاعلي.

" ليس جديدا أن نقول إن النطق بأي نمط لغوي بين أبناء المجموعة اللغوية يكون منطلقا من المعجم إذا كان بنية معجمية صرفية كالأسماء و الأفعال التي يعد المعجم ذاكرة لها، وهذه الأبنية اللغوية المعجمية لا يمكن أن تكون مفهومة عند الفرد إلا إذا اختزن لها بنية تصورية، و من المؤكد أن هذه البنية التصورية تكون مختزنة في الذاكرة ، ويمكن استدعاؤها في حالات النطق بها، وهو أمر لا يمكن أن يحدث في حالة عدم وجود هذه البنية ، ولا يخص هذا الأمر متعلمي اللغة بصورة واعية من الناطقين بغيرها فقط، بل يتعداهم إلى أبناء اللغة إذا لم يتعرضوا لتجربة لغوية تفضي إلى تشكل معنى معين أو بنية تصورية نعبر عنها بالصورة المستدعاة ، وفي حالة تعدد الدلالات، فإن ابن اللغة يستدعى البنى التصورية المختلفة التي ترتبط بهذا

اللفظ، ويكون دور العقل هنا ماثلا في محاكمة السياق من أجل انتقاء البنية المناسبة " [1].

وفي استدعاء هذه البنى التصورية عبر النماذج النمطية والذي يعتبره جورج لايكوف استنتاج حسي خركي و النموذج النمطي فيه يعد بنية عصبية تسمح لنا بأن نقوم بمهمة من المهام الاستنتاجية أو الخيالية وفق الترميز الذي هو علاقة بين قطبين هما قطب التصور أي الصورة العقلية و قطب العبارة، ويتضمن كل قطب تصور مقولة تصورات ، ويتضمن كل قطب عبارة أشكالا صواتية [2].

" وقد بات معروفا كيف يهتم الجانب العقلاني بفهم اللغة، أو كيف تحدث عملية التواصل الإيجابي بين أبناء الشريحة اللغوية نفسها، إذ إن أهم متطلباتها هو وجود النظام اللغوي العام المجرد الذي يشترك فيه أفرادها، وهذا النظام يمكن الأفراد من الإحاطة بطبيعة التركيب اللغوي، وليس له دور في المعجم أو معاني مكونات التركيب المعجمية ومفرداته، فالمعجم شيء آخر مختلف عن النظام المجرد أو القاعدة اللغوية المخزنة في هذا النظام الفطري الذي أطلق عليه أصحاب المنهج العقلاني مصطلح الكفاية، إذ إن المعجم جزء من مخزون الذاكرة الفردية (على مستوى المعجم الفردي) والجماعية (على مستوى معجم اللغة العام)، ولكن المشترك في الموضوع بين النظام والذاكرة ، هو أن النظام يعتمد على الذاكرة في استدعاء مكوناتها التي تخزن المفردات المعجمية وتحتفظ بمعناها كما تخزن تجارب الحياة المختلفة، ويعمل النظام على نظم ما يحتاج إليه من هذه المخزونات في تراكيب وفقا للقاعدة اللغوية المختزنة فيه، وهذا هو الجانب الذي يشترك فيه الذهن بين أمرين مختلفين: النظام اللغوي الذي يشتمل على القاعدة اللغوية، والذاكرة " [3].

وإذا تأملنا طبيعة هذا النظام اللغوي المتميز نجده (يجيز) أي تركيب يحقق القاعدة المختزنة فيه، ولكنه يشترط لحدوث عملية الفهم أمرين:

الأول: صحة التركيب وموافقته للناحية الشكلية التي لا يمكن التجاوز عنها؛ فهو سيتخلص من أي أداء لا

---

[1] يحي عبابنة: مقدمة في اللسانيات الإدراكية، ركاز للنشر و التوزيع ، الأردن، الطبعة1، 2021، ص 82.

[2] جورج لايكوف ومارك جونسون، الفلسفة في الجسد، ترجمة عبد الحميد جحفة،،دار الكتاب الجديد، ط2016،1، ص58.

[3] يحي عبابنة: مقدمة في اللسانيات الإدراكية، ص83.

يتفق مع شكلية القاعدة اللغوية.

الثاني: وهو عنصر مهم للفهم والتداول الاستعمالي، وهو أن يكون مكونا من عناصر مفهومة ، وتؤدي إلى تصور ذهني للفعل أو الاسم، وإلا فإن المكونات ستظل تدور في محور الشكلية التي لا تحدث التواصل بين أبناء البيئة اللغوية، وهذا كان من أهم العناصر التي اعترض فيها العقلانيون على أداء الشكلانيين التركيبيين الذين قالوا إن أهم عناصر القاعدة عندهم هو الصحة الشكلية التي تقود إلى المعاني النحوية ، فهم يرفضون أن يكون الباحث في لغة ما، على معرفة مسبقة بمعنى التراكيب اللغوية قبل دراستها؛ لأنهم يصرون على أن يدرس الباحث الشكل دون المعنى؛ لأنه لا يجوز أن يتخذ المعنى وسيلة وغاية في الوقت نفسه، أي: وسيلة للوصول إلى المعنى.

وفي سياق المعاني النحوية يرى لايكوف أن الوحدات المعجمية تنتظم في نسق نحوي صوري مجرد يتكون من ترابطات عصبية ، وأن خصائص الأنخاء هي خصائص الأنسقة العصبية المجسدة بشريا، وهذا التصور الذي يؤاه لايكوف ينبني على سمة مميزة للدماغ البشري، هي سمة اللدونة، وهي سمةتشير إلىمرونة الدماغ في تعلم أنماط مختلفة من الحلول التي يعالج بها متغيرات بيئة مختلفة [1].

" ولذا، فإنه يمكن القول إن المعاني المعجمية تقدم فائدة عظيمة لعملية فهم اللغة، فعندما يتطابق النظامان يحدث القبول، أي قبول انتماء التركيب اللغوي إلى النظام اللغوي العام المجرد، فلا يحتج عليه هذا النظام، وبعدها لا بد أن تكون المفردات المعجمية التي تشكل هذا التركيب من ضمن المعجم العام للغة نفسها، وهذا المعجم يختلف اختلافا محدودا عن المعجم الفردي، ولكنه اختلاف يحجب شيئا من عملية الفهم يمكن للفرد أن يتغلب عليه بالعودة إلى المعجم العام أو إلى من يعرف هذا المكون المعجمي ويستطيع توضيح دلالته، وهو أمر قد يحدث في أحيان قليلة، وتكون بسبب نقص المحتوى المعجمي عند فرد معين، وليس في المعجم العام.

[1] عبد الرخمان طعمة (بالإشتراك)، النظرية اللسانية العرفاني: دراسة ابستمولوجية. رؤية للنشر و التوزيع، القاهرة، مصر، ط1،2019، ص62.

وأما الاختلاف في القاعدة الشكلية المخزنة في النظام فهو الاختلاف الأشد؛ لأنه يعني أن يعمل النظام الآخر على عملية تصحيح تلقائي للقاعدة وفقا لما اختزنه من قاعدة، أو رفض الأداء التركيبي الذي لا يتفق معه، وهو أمر يسبب صداما لغويا بين الطرفين المتواصلين لغويا، وقد يصل إلى الإشارات أيضا إذا كانت الإشارة بالأعضاء مختلفة الدلالة بين بيئة وأخرى " [1].

[1] .يحي عبابنة: مقدمة في اللسانيات الإدراكية، ص84.

المحاضرة السادسة: اللغة بين الاكتساب والتعلم

لمّا وُجِد المجتمع البشري احْتِيجَ إلى وسيلة يُعبّر بها الإنسانُ عن حاجاته ومقاصده للقيامِ بوظائفه على أكمل وجه، ولمّا كانت الأهمية للّغة في كلّ المجالات لمّا تعلّقت بوجود الإنسان، كان لا بُدّ مِن الاعتناء والاهتمامِ بِها، مِن هنا، نطرح الأسئلة الآتية:

-ما اللّغة؟

-ما المقصود من "التّعلّم"؟ -ما المقصودُ منَ "الاكتساب"؟ -ما العلاقة بين هذه المفاهيم؟

من خلال هذه المُحاضرة سنُحاوِل الإجابة عن هذه الأسئلة.

1/-مفهوم اللّغة:

❖ **لغة:**

و وردَ في الصّحاح للجوهري أنّ "اللّغات جمع لُغَة(فُعلَة)، مِنْ لغَا أيْ تَكَلّمَ، وَ اللّغةُ أصْلُهَا لُغَيٌ وَلُغَوٌ وَجَمْعُهَا لُغًى وَلُغَاتٌ، والنّسبَةُ إِليْهَا لُغَوِيّ"[1].

وفي لسان العرب لابن منظور فقد "قيل أنّ اللغة مِنَ الأسماء النّاقِصَة وَ أصلُهَا لغوة، مِن لَغَا أي تكلّم، واللّغا ما لا يعد(لا يقبل) من أولاد الإبل في الدية وغيرها لصغرها"[2].

❖ **اصطلاحًا:**

عرّف ابن جنّي (392هـ) اللّغة أنّها " أصواتٌ يُعبّر بها كلّ قومٍ عنْ أغراضِهِم"[3]، ويُعتبرُ هذا التّعريف أقدم تعريف للّغة.

وعرفها ميللر (Miller) بأنّها استعمال رموز صوتية مقطعية يُعبر بمقتضاها عن الفكر.[1]

---

[1]إسماعيل بن حماد الجوهري، الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربية(مادة لغا)، تح: أحمد عبد الغفور، ج2، دار العلم للملايين، ط3، 1984، ص564.

[2]ابن منظور، لسان العرب(مادة لغا)، المجلد15، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ، ص252.

[3]أبو الفتح ابن جنّي، الخصائص، تح: محم علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1995، ص33.

ويعرفها دي سوسير (F.Soser) بأنها تنظيم من الإشارات والرموز، وهي واقع اصطلاحي مكتسب.

تعريف التعلم Learining definition:

الأصل اللغوي لكلمة (تعلم): جاء في لسان العرب لابن منظور قوله : علم من صفات الله عز وجل العليم والعالم، والعلام، قال الله عز وجل : و"وهو الخلاق العليم" (يس/ 81)، وقال: "عالم الغيب والشهادة"(الرعد/ 9)، وقال: " علام الغيوب " (التوبة/ 78)،

ويرجع جذري كل من التعلم والتعليم إلى جذر واحد وهو "ع. ل. م" ويقصد به: العلم نقيض الجهل، علم علما وعلم هو نفسه، ورجل عالم وعلم من قوم علماء فيهما جميعا...قال ابن جني: لما كان العلم قد يكون الوصف به بعد المزاولة له وطول الملابسة صار كأنه غريزة، ولم يكن على أول دخوله فيه، ولو كان كذلك لكان متعلما لا عالما، فلما خرج بالغريزة إلى باب الفعل صار عالم في المعنى كتعليم، فكسر تكسيره، ثم حصلوا عليه ضده فقالوا جهلاء كعلماء.....وعلام وعلامة إذا بالغت في وصفه بالعلم أي عالم جدا والهاء للمبالغة،...وعلمت الشيء أعلمه علما: عرفته...وعلم الأمر وتعلمته : أتقنته[2].

مفهوم التعلم Concept of Learning :

يعرفه كرونباخ (Cronbach 1977) علي أنه تغير شبه ثابت في السلوك نتيجة الخبرة، أما كلوزماير فينظر إليه علي أنه تغيير في السلوك نتيجة لشكل أو أشكال الخبرة أو النشاط أو التدريب أو الملاحظة. ويعرفه كلين (Klein 1978) على أنه تغير شبه دائم في السلوك نتيجة الخبرة الناجحة .

خصائص التعلم Features of Learning: يمكن تلخيص خصائص التعلم بالآتي :

أولا: التعلم عملية تنطوي على تغير شبه دائم في السلوك أو الخبرة ويأخذ أشكالا ثلاثة هي:

1- اكتساب سلوك أو خبرة جديدة.

2- التخلي عن سلوك أو خبرة ما.

---

[1]أكرم صالح محمود خوالده، اللغة والتفكير الاستدلالي، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، 2016، ص28.

2 ابن منظور، لسان العرب، ص148.

3- التعديل في سلوك أو خبرة ما.

ثانيا: التعلم عملية تحدث نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة.

ثالثا: التعلم عملية مستمرة لا ترتبط بزمان أو مكان محدد

رابعا: التعلم عملية تراكمية تدريجية،.

خامسا: التعلم عملية تشمل كافة السلوكات والخبرات المرغوبة وتلك غير المرغوبة

سادسا: التعلم عملية ربما تكون مقصودة موجهة بهدف معين. وقد تكون عرضية غير مقصودة

سابعا: التعلم عملية تشتمل جميع التغيرات الثابتة نسبيا بفعل عوامل الخبرة والممارسة والتدريب فقط، وتحديدا فهي تتضمن التغيرات التي تظهر بصفة شبه دائمة في السلوك، فالتغيرات السلوكية المؤقتة الناتجة بفعل عوامل التعب والمرض والنوم والنضج أو تلك الناتجة بفعل العوامل الفسيولوجية؛ أو الناتجة من تعاطي مسكر أو مخدر لا تندرج تحت إطار التعلم.

ثامنا: التعلم عملية شاملة متعددة المظاهر. فهي لا تقتصر على جوانب سلوكية أو خبرات معينة، وإنما تتضمن كافة التغيرات السلوكية في المظاهر العقلية والانفعالية والاجتماعية والحركية واللغوية والأخلاقية.

قياس التعلم Measuring of Learning:[1] يتم قياس التعلم والحكم عليه من خلال ملاحظة الأداء الخارجي الذي يقوم به الفرد فهناك عدد من المعايير تستخدم لقياس التعلم ومدى جودته ومنها: السرعة ، الدقة، المهارة، عدد المحاولات اللازمة للتعلم، قوة الاستجابة ، احتمالية الاستجابة.

عوامل التعلم Factors of Learning : يمكن النظر إلى عملية التعلم على أنها ذات صبغة تفاعلية تتطلب التفاعل المشترك بين الفرد والبيئة المحيطة به. فهي عملية معقدة تمتاز بتعدد مجالاتها ومتغيراتها والعوامل المؤثرة فيها، ومن العوامل المؤثرة فيها:

[1] عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان، ط1، 2010، 39-40.

النضج Maturation[1] يشير مفهوم النضج إلى جميع التغيرات الحسية والجسدية والعصبية التي تطرأ على الكائن الحي والمحكومة بالمخطط الجيني الوراثي. ويعد النضج عنصرا هاما في التعلم، إذ لا يمكن حدوث بعض أنماط التعلم أو اكتساب بعض الخبرات ما لم يتم اكتمال نضج بعض الأعضاء الجسمية، فعلى سبيل المثال، لا يمكن تعلم النطق والكلام ما لم يتم نضج أجهزة الكلام،

- **الاستعداد** Readiness[2]

يمكن النظر إلى مفهوم الاستعداد علي أنه حالة من التهيؤ النفسي والجسمي بحيث يكون فيها الفرد قادرا علي تعلم مهمة أو خبرة ما. و هناك من يرى أن الاستعداد يأخذ ثلاثة أشكال هي:

أ- عندما تكون الوصلة العصبية مستعدة للتوصيل ويوجد ما يسهل عملها، فإن التعلم يحدث، ويترتب على ذلك حدوث حالة من الرضا والارتياح.

ب-عندما تكون الوصلة العصبية مستعدة للتوصيل ويوجد ما يعيق عملها، فإن التعلم ربما لا يحدث. ويترتب على ذلك حالة من الاحباط وعدم الرضا.

ج- عندما تكون الوصلة العصبية غير مستعدة للتوصيل وتجبر على ذلك، فإن التعلم لا يحدث، ويترتب على ذلك حاله من الهروب والتجنب وعدم الرضا.

وهو نتاج تراكمي للعملية التطورية يعكس تأثير جميع العوامل الوراثية والخبرات العرضية والتعلم المعرفي والتدرب والممارسة السابقة، كما يعكس آثار النمو المعرفي والعقلي ونمو القدرات. [3]

- **الدافعية** Motivation تمثل الدوافع المحرك الرئيس لكل سلوك يقوم به الإنسان، فتسهم في حدوث عملية التعلم في كونها تزيد من جهود الفرد ومثابرته أثناء عملية التعلم، فالدافعية تسهم في عملية التعلم من حيث:

ا- توليد السلوك للتعلم. فالدافعية تستثير السلوك

---

[1]المرجع السابق، ص40.

[2]المرجع السابق، ص41.

3Ausubel, D, Theory and problem of child development, N.Y, Holt Rinerhatr and Winston Chapter One.

ب-توجيه السلوك نحو مصدر التعلم.

ج- استخدام الإجراءات والوسائل المناسبة لتحقيق التعلم.

د- الحفاظ على ديمومة واستمرارية السلوك حتى يحدث التعلم.

التدريب والخبرة Experience[1] يسهم هذا العامل في إثارة الاستعداد والدافعية لدى الأفراد نحو التعلم، فهو يعمل علي إثارة الإمكانات الطبيعية الموجودة لدى الأفراد للوصول إلى أقصى حدودها.كما يساهم في فرص التفاعل التي تزويد الفرد بالخبرات والمعلومات عن الأشياء وخصائصها، الأمر الذي يتيح له إمكانية تعلم أنماط سلوكية جديدة أو التعديل في الأنماط السلوكية الموجودة لديه، وذلك من أجل السيطرة علي المثيرات البيئية التي يواجهها أو التكيف معها.

نظريات التعلم Theories of Learning يمكن النظر إلى نظريات التعلم على أنها محاولات منظمة لتوليد المعرفة حول السلوك الانساني وتنظيمها وتجميعها في أطر من الحقائق والمبادئ والقوانين بهدف تفسير الظاهرة السلوكية والتنبؤ بها وضبطها. وفي هذا الباب لا يوجد لغاية الآن نظرية شاملة يمكن الاعتماد عليها لتفسير كافة مظاهر السلوك الانساني. ولعل ذلك يرجع إلى اتساع عملية التعلم وتعدد متغيراتها وعواملها ومجالاتها.

أولا: النظرية الفطرية[2] Nativistic Theory :

ينطلق رائد هذه النظرية تشومسكي من أن الطفل يولد ولديه استعداد فطرى لاكتساب وتطوير اللغة، وأن الإنسان بحال من الأحوال مبنى مسبقاً تجاه تنمية اللغة، لذلك فإن الطفل عندما يتعرض للغة فإن مبادئ بناء اللغة تبدأ بشكل تلقائي في العمل وفقدرة فطرية داخلية غير مكتسبة تميز الإنسان عن الحيوان، وهذه الآلية الداخلية يطلق عليها اسم جهاز اكتساب اللغة وفق الفكرة الأساسية التي توجه المنهج التوليدي هي سمة

[1] عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم ، ص43.

2وجيه المرسي أبولبن دكتوراه الفلسفة في التربية جامعة عين شمس عام 2001م، مقال بموقع التربوي الخاص به نشر فى 2 إبريل 2012، بعنوان "الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة"، ص33.

الإنتاجية في اللغة، التي بمقتضاها يستطيع المتكلم أن يؤلف ويفهم جملاً جديدة غير متناهية لم يسبق له أن سمعها من قبل, ويرى تشومسكي أيضاً أن هناك مبادئ مشتركة أو كلية Universal في كل لغات الإنسانية ويستبعد تشومسكي أيضاً دور الأسرة حتى في تصحيح اللغة.

وقد انتهى تشومسكي إلى عدة حقائق أساسية عن اللغة هي :

إن اللغة معقدة، وهى مهارة مميزة، تتطور تلقائياً داخل الطفل دونما جهد واع وتكون بنفس الكيفية داخل كل فرد.

إن الطفل يطور هذه القواعد المعقدة بسرعة وبدون تعليمات رسمية وينمو ليعطى ترجمات متماسكة لبناءات الجمل والتى لم يمتلكها من قبل.

إن الطفل لا يقوم بإنتاج اللغة فقط كما يسمعها، ولكن يقوم بإعادة بناء قواعد هذه اللغة.

أن كل جملة يتحدثها الفرد تكون عبارة عن تجمع جديد تماماً من الكلمات تظهر للمرة الأولى. وهو بذلك يرى أن الكلمات لا تحفظ عن ظهر قلب، واللغة لا يمكن أن تقلد ببساطة ثم توصف .

إن الأطفال يستخدمون اللغة على وجه خطأ مثل استخدامهم للجمع الخطأ.

وبذلك فالنظرية الفطرية تعنى باللغة كظاهرة متطورة مميزة للإنسان وأن اللغة سمة عالمية للإنسان، وأن القواعد فيها حقيقة ذهنية وأن الإنسان كائن مؤهل وراثياً لاكتساب اللغة وأن اللغة الحية هي التي نستطيع التفكير بها. وبذلك فالقراءة عند النظرية الفطرية عملية ذهنية والخطأ في القراءة يقاس بدرجة تباينه عن المعنى فهو مفارقة معنوية .

ثانيا: النظرية السلوكية[1] Behaviorist Theory :

يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك – بما في ذلك السلوك اللغوي – ارتباط بين مثير واستجابة، وبالتالي يكون المعنى هو الارتباط القائم بين المثير القادم من العالم الخارجي والاستجابة اللفظية للفرد، ورائد هذا المذهب هو " سكنر " والذي ركز على جوهر المذهب السلوكي اللغة، حيث أن اللغة سلوك ومثلها مثل الأنماط الأخرى للسلوك الإنساني فإنها تعلم عن طريق عملية تكوين العادة .

يرى " سكنر " أنه حتى يتم تحليل السلوك اللغوي تحليلاً دقيقاً يجب أن تدرس كل العوامل المؤثرة في ذلك السلوك من خلال أدوارها كمؤثرات واستجابات كل كلام منطوق – في الغالب – يتبعه استجابة لفظية وغير لفظية، فالسلوك اللغوي عند " سكنر " لا يمكن أن يدرس إلا في ضوء البيئة المحيطة بمستعملها، أي بمراقبة العوامل الخارجية، ومن هذه العوامل الخارجية عامل الشيوع أو التكرار، الذي يؤدى إلى كثرة استعمال لفظ بعينه في بيئة الطفل.كما يساهم التعزيزفي الوصول بالطفل إلى مستوى الاحتراف.

ولقد آمن السلوكيون وعلى رأسهم سكنر بأن اللغة إنما تكتسب كلها بالتعلم، ومن جهة النظر هذه فإن معظم ما يتعلمه الطفل إنما يأتي من التقليد. ومن نمذجة ما يسمع من الكبار. ونظراً لتعزيزهم ما يصدر عن الطفل من ألفاظ وكلمات فالسلوك اللغوي لا يختلف عن أي سلوك آخر، ويتعلمه الطفل بالطريقة ذاتها أي نتيجة التقليد والتعزيز الذي يتلقاه الطفل على قيامه بسلوك ما .

وتؤمن المدرسة السلوكية بـ :

- أن اللغة مجموعة من العادات يتعلمها الأطفال بالتقليد والتكرار.
- أن اللغة نظام منطوق قبل أن يكون مكتوباً.
- أن البيئة تلعب دوراً أساسياً في نمو اللغة.

1براون، دوجلاس (1994) مبادئ تعلم وتعليم اللغة ترجمة الدكتور إبراهيم بن حمد العقيد والدكتور عيد بن عبد الله الشمري. مكتبة التربية العربي لدول الخليج. ص 56.

•إن اكتساب اللغة يتم بطرق مشابهة لتعلم الاستجابات غير اللغوية عن طريق المحاكاة، الترابط، الاشتراط، التكرار ، والتدعيم.

•أن اللغة سلوك، والسلوك يمكن تعلمه باستثارة الأطفال لهذا السلوك.

كما يرى أصحاب هذا الاتجاه أن "اللغة عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعمها عن طريق المكافأة، وتنطفئ إذ لم تقدم المكافأة"[1] ، ومن هنا، كان على الأهل الحرص على تطوير لغة الطفل وعدم تعليمه كلمات (مبتورة الحروف)، وعلى الآباء أن يتحدثوا مع أطفالهم بوضوح، وهدوء، وبعبارات سهلة تتناسب والمستوى العقلي لأطفالهم.

ثالثا: النظرية المعرفية في اكتساب اللغة[2] Cognitive Theory:

يرى **بياجيه** أن نمو اللغة مماثل للنمو المعرفي في طريقة بنائه أي أن الطفل يتعلم الكلمات لكي يعبر عما تعلمه من التنقيب الفعال في البيئة .

وتقوم هذه النظرية على أساس التفريق بين الأداء والكفاءة، ويعرض فيها بياجيه فكرة تشومسكى في وجود نماذج موروثة تساعد على تعلم اللغة، كما أنها في نفس الوقت لا تتفق مع نظرية التعلم، في أن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم لكلمات وجمل معينة ينطق بها الطفل في مواقف معينة .

فاكتساب اللغة في رأى بياجيه ليس عملية اشتراطية بقدر ما هو وظيفة إبداعية؛ حقاً إن اكتساب التسمية المبكرة للأشياء والأفعال قد تكون نتيجة للتقليد والتدعيم، ولكن بياجيه يفرق ما بين الكفاءة والأداء، فالأداء في صورة التركيبات التي لم تستقر بعد في حصيلة الطفل اللغوية. وقبل أن تكون قد وقعت نهائياً تحت سيطرته التامة. يمكن أن تنشأ نتيجة للتفكير، إلا أن الكفاءة لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية

[1] جمعة سيد يوسف، سيكولوجيا اللغة والمرض العقلي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، دار المعارف، الكويت، 1990، ص98.

[2] العصيمي، صالح بن فهد (2019) اللسانيات التطبيقية قضاياها وميادين وتطبيقات. دار كنوز المعارف للنشر والتوزيع. ص 62.

تبدأ أولية ثم يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية، شأن اللغة في ذلك شأن أي سلوك آخر يكتسبه الطفل تبعاً لنظرية بياجيه المعرفية، ولكن عندما يتحدث بياجيه عن تنظيمات داخلية فإنه لا يعنى في الوقت نفسه ما يقصده تشومسكي من وجود نماذج للتركيب اللغوي أو القواعد اللغوية، بقدر ما يعنى وجود استعداد للتعامل مع الرموز اللغوية، التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة منذ المرحلة الأولى وهى المرحة الحسية الحركية .

رابعا: النظرية البنائية[1] :Constructivism

تقوم هذه النظرية على أساس أن الفرد هو الذي يبني معرفته بنفسه وذلك من خلال مروره باختبارات كثيرة تساعده إلى بناء المعرفة الذاتية في عقله، ويمكن تطبيق هذه النظرية البناء في العملية التعليمية من خلال تمهل المعلم وعدم صب المعلومات في عقل الطالب، فالمعلومات المتوفرة في المصادر المختلفة هي مواد خام لا يستفاد منها إلا بعد القيام بعمل المعالجة لها، وهكذا يتحول الطالب من مستهلك للمعلومات إلى منتج لها، وينطلق أصحاب هذا الاتجاه من أن سلوك الفرد يكون محكوما ببنائه المعرفي، ويصبح ما لدى الفرد من معرفة مؤثرا بدرجة كبيرة على ما يمكن أن يضيفه المتعلم إلى بنيته المعرفية، وبالتالي على ما يمكن أن يكتسبه أو يتعلمه، أي أن ما يتعلمه الفرد يعتمد على ما يعرفه فعلا، والطريقة الرئيسة للحصول على معلومات جديدة تضاف إلى البناء المعرفي هي أن يقوم الفرد بتمثيل واستيعاب هذه المعلومات على أنها جزء من بنائه المعرفي في عملية احتواء أو دمج ينشأ عنها ما يمكن تسميته بالبناء الثانوي الذي يهتم بعملية ربط الفكرة الجديدة أو المعلومة الجديدة بما هو موجود لدى الفرد من معلومات وأفكار .

ويمكن تطبيق البنائية في تدريس التعبير من خلال العديد من الأساليب منها تفعيل المنظمات المتقدمة بهدف الإفادة مما لدي التلميذ من خبرات سابقة يمكن أن يعبر عنها من خلال وصفه لمجموعة من الصورة

[1] وجيه المرسي أبولبن، مرجع سابق، ص39.

التي تعرض عليه من قبل المعلم، ثم يخرج منها ببعض الأفكار تصبح عناصر أساسية يتحدث عنها ثم يكتبها بعد ذلك

خامسا: النظرية العقلية[1] Mentalistic Theory:

رائدها **جون لوك** (Jon Locke) وتنص هذه النظرية على أن الكلمات هي الإشارة الحاسية إلى الأفكار، التي تعد المغزى المباشر لها؛ فاللغة أداة لتوصيل الأفكار أو تمثيلُ خارجي لها، وينبغي أن يكون المتكلم متمكناً من الفكرة وتمثيل هذه الفكرة؛ بحيث يعطى التعبير الفكرة نفسها الموجودة في عقل السامع، ويتفق هذا الرأي مع أصحاب النظرية المعرفية الذين ينظرون إلى التعلم على أنه مهارة معرفية معقدة، تتضمن استخدام أساليب متنوعة للتعامل مع المعلومات واهتمامها بالعوامل الداخلية المنظمة والعلميات المعرفية، وهذه النظرية تظهر العلاقة بين اللغة والتفكير؛ حيث قدم فيجوتسكى (Vygotsky) تحليلاً يوضح درجة التفاعل بين اللغة والتفكير؛ فاللغة عنده تقوم بوظيفتين مختلفتين: وهما الاتصال الخارجي، والتحكم الداخلي في الأفكار، وهما يستخدمان الرموز اللغوية للنقل من طرف لآخر .

سادسا: النظرية السياقية[2] Contextual Theory:

يعد **فيرث (Firth)**من رواد هذا الاتجاه الذي ظهر في لندن، باسم المنهج السياقي (Approach Contextual)، واهتمت هذه النظرية بالجانب الوظيفي الاجتماعي للغة، ويرى فيرث أن المعنى ينكشف لنا من خلال السياق، الذي يمكن أن يقسم إلى: السياق اللغوي، والسياق العاطفي، والسياق الموقفي والسياق الثقافي . وتشير هذه النظرية إلى الاهتمام بالجوانب البيئية في معرفة المعنى، وهذا يتفق مع ما نادى به أصحاب النظريات البيئية، ويتم ذلك من خلال تفاعل الفرد مع البيئة؛ وذلك يحدث في ثلاث صور هي: تفاعل أحادى الاتجاه تفاعل ثنائي الاتجاه، تفاعل تبادلي، وهذا يجعل تدريس التعبير يركز على السياقات المختلفة التي يتفاعل معها المتعلم لاكتساب مهارات التعبير المختلفة .

[1] وجيه المرسي أبولبن، مرجع سابق، ص40.

[2] وجيه المرسي أبولبن، مرجع سابق، ص40.

سابعا: نظرية المعنى[1] Theory of Meaning:

ويرى" **كراشن**" أن تعلم اللغة كي يكون فعالاً، لابد من أن يتوفر له الوقت اللازم لاستعمال اللغة، والتركيز على سلامة اللغة، ومعرفة القواعد اللغوية، وتطبيقها، وهذا يجعل تدريس التعبير منصباً على تدريب الطلاب على الفهم العميق الحقيقي، لكل ما تتم كتابته أو التحدث عنه من خلال استخدام جيد ومتكرر للغة حتى تزداد المعاني عمقاً ووضحاً .

3/- الاكتساب اللّغوي:

1-الاكتساب لغة:

الكسب: طلب الرزق، ورجل كسوب يكسب: يطلب الرزق، وكسّاب: اسم للذئب وربما يجيء في الشعر: كسب وكسيب...كساب، فعّال، من كسب المال.[2]

ويقول محمد أبو بكر الرازي في الاكتساب: هو من كسب (ك.س.ب) طلب الرزق وأصله الجمع وبابه ضرب واكتساب، بمعنى طيّب الكسب والمكسب، وبكسر الكاف بمعنى وكسبة أهلي، والكواسب الجوارح، تكتسب: تكلف الكسب والكسب بالضم عصارة الذهن.[3]

وورد في قاموس المحيط في باب الباء: "الكسب: كسبه، يكسبه، كسبا وتكسّب واكتسب، طلب الرّزق...وفلان طيب المكسب والمكسَب، أي طيب الكسب، والمكسبة كالمغفرة."[4]

2- الاكتساب اصطلاحا:

الاكتساب عملية فطرية عفوية يقوم بها الطفل دون قصد أو اختيار، وتكون في سياق غير رسمي باكتساب اللغة وممارستها.[5]

---

[1]وجيه المرسي أبولين، مرجع سابق، ص40-41.

[2]الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين(مادة: كسب)، تح: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، ج5، د.ت، ص315.

[3]أبو بكر الرازي، مختار الصحاح، تخريج: ديب الباغا، دار الهدى، ط4، الجزائر، 1990، ص362.

[4]الفيروز آباذي، القاموس المحيط(باب: الباء)، الهيئة العربية للكتاب، الطبعة الأميرية، ج1، ص123.

[5]علي القاسمي، لغة الطفل العربي، دراسات في السياسة اللغوية وعلم اللغة النفسي، مكتبة لبنان، ط1، د.ت، ص55.

وهو تلك المراحل المختلفة التي يمر بها الطفل منذ لحظة الولادة حتى يستطيع التحكم في لغة المجتمع الذي ولد فيه، يستعملها غالبا حينما يصل إلى السنة الرابعة أو الخامسة من عمره على الأكثر.[1]

3-الاكتساب اللغوي Language Acquisition: اكتساب اللغة عملية فطرية يقوم بها الطّفل دون قصد منه، ودون معرفة مسبقة بقواعد لغته وقوانينها، مستخدما في بداية اكتسابه للغة معظم الكلمات التي تشير إلى الأب و الأم، أو الحيوانات الأليفة أو غيرها من الأمور البسيطة.

وبذلك اكتساب اللغة "تلك العملية غير الشعورية وغير المقصودة التي يتم بها تعلم اللغة الأم، ذلك أن الطفل يكتسب لغته الأم في مواقف طبيعية وهو غير واع بذلك، ودون أن يكون هناك تعليم مُخطط له، وهذا ما يحدث للأطفال وهم يكتسبون لغتهم الأولى، فهم لا يتلقون دروسا منظمة في قواعد اللغة وطرق استعمالها، وإنما يعتمدون على أنفسهم في عملية التعلم، مستعينين بتلك القدرة التي زودهم الله بها، والتي تمكنهم من اكتساب اللغة في فترة قصيرة وبمستوى رفيع."[2]

4- مراحل الاكتساب اللغوي:

1- مرحلة ما قبل اللغة: وهي مرحلة تمهيد واستعداد، يصدر فيها الطّفل أصواتا إنفعالية غير إرادية ترتبط فيها أعضاء النطق ارتباطا آلياً بالحالات النفسية والجسمية للطّفل، وتعتبر منبه غير إرادي يدفع المحيطين بالطّفل إلى الإهتمام به، ويمر الطّفل بهذه المرحلة منذ ولادته إلى أن يبلغ الشهر السادس تقريبا، وتشتمل بدورها على ثلاث فترات، وهي:

1/-فترة الصراخ والبكاء :"Crying stage" تبدأ هذه الفترة بصرخة الميلاد حيث تمثل أول استعمال للجهاز التنفسي، ولهذه الأصوات في الأسابيع الأولى من حياة الطّفل أهمية في تمرين الجهاز الكلامي عند الطّفل ووسيلة إتصال بالآخرين واشباع حاجاته (للتعبير غن الألم،عن الوضعيات غير المريحة....), ويعتبر بكاء

[1] حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،د.ط، ص12.

[2] سيد أحمد منصور، عبد المجيد، علم اللغة النفسي، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1982، ص184.

الأطفال حديثي الولادة أسلوبهم في التفاهم؛ ولذلك نجد الكثير من الأمهات والمربيات يمكّنهنّ أن يتبيّن دافع البكاء ونوعيته.

2/-فترة المناغاة :"Babbling stage" :المناغاة هي عبارة عن لعب عشوائي لا يهدف منه الطّفل إلى الاتصال بالغير أو التعبير لهم إنما غرضه من هذه الصورة الخاصّة من النطق هو ممارسة الأصوات واتقانها تدريجياً، مع العلم أنّ أصوات المناغاة في بعض الأحيان تشير إلى أنواع من الخبرات عاشها الطّفل، وبالتالي فهو بتكراره لهذه المقاطع يؤكد في نفسه مضمون هذه الخبرات، ويمكن القول إنها مظهر يخلف الصراخ وتستغرق وقتا يتراوح بين بضعة شهور وبين عام أو أكثر، وتوجد هذه المرحلة في جميع الحالات حتى الصمّ البكم، وهي شكل من أشكال اللعب لإنعاش الذّات وللإستغراق النفسي، يذكر بويتندايك أنّ المناغاة نشاط لاعب، يعتمد على تكرار الأصوات بكل بساطة، وشبيه بهذا النشاط ما نجده عند الببغاوات وثرثارات طيور أخرى، فوظيفتها اذن لا تتعدّى كونها نشاط يحقق للطّفل سعادة، ويجد المتعة في مجرّد إصداره وترديده.

3/-فترة التقليد والمحاكاة :"Limitation stage" تبدأ هذه المرحلة عند الأطفال العاديين من نهاية السنة الأولى من العمر إلى سن الخامسة أو السادسة, وفي هذه المرحلة يقلد الطّفل الأصوات التي يسمعها تقليدا خاطئاً, فقد يغير أو يحذف أو يحرّف مواقع الحروف في الكلمات التي ينطقها ويرجع ذلك إلى عوامل كثيرة, أهمها :عدم نضج الجهاز النطقي، ضعف الادراك السمعي، قلة التدريب.

فالطفل خلال هذه المرحلة يقوم بتقليد المحيطين به في إيماءاتهم وتعبير وجوههم، وهذه الإيماءات والحركات تعتبر وسيلة من وسائل التواصل ويؤكد على ذلك مايكل كورباليس بقوله: إنّ الإنسان القديم بدأ بالتواصل من خلال إشارات اليدين مع عدد محدود من الصرخات والأصوات.

2-المرحلة اللغوية:"Linguistics stage بعد المرحلة قبل اللغوية التي هي فترة استعداد وتهيء ينتقل الطفل إلى المرحلة اللغوية، ففي هذه المرحلة يستطيع الطفل فهم لغة الأفراد المحيطين به، ثم يبدأ في التعبير عنها تدريجيّاً وتضم بداية الأصوات اللغوية المراحل التالية:

1/-مرحلة الكلمة الواحدة :"word stage" يبدأ ظهور الكلمات الأولى عند الطّفل، بعد مرحلة التقليد اللغوي، وبظهور الكلمات تبدأ وظيفة اللغة عند الطفل في التطور والارتقاء، وذلك لأن الإرتقاء اللغوي للطفل في السنوات الثلاث الأولى من عمره يكسبه العضوية في المجتمع، ويتيح له فرصا أكثر للاتصال بغيره، إذ يكون أقدر على التعبير عن أفكاره ورغباته وميوله، وبذلك يكون الكلام عاملا في نمو الطفل الاجتماعي وزيادة خبراته، يرجع بعض الباحثين أن أول الحروف ظهورا عند الطفل هي الحروف الساكنة تحديداً الحروف الأمامية التي تنقسم إلى قسمين:

-حروف شفهية "نسبة إلى الشفاه" مثل: حرف الباء.

-حروف أسنانية "نسبة إلى الأسنان"مثل:الدّال والتاء.

وأول ما يستعمله الأطفال من المفردات هو الأسماء, ثم بعد ذلك يبدأ الطفل باستعمال الضمائر لأول مرة وهذا عند أواخر السنة الثانية، ويأخذ في استعمال الأفعال في السنة نفسها كذلك ....حتى إذا بلغ الطفل ثلاثين شهرا تناقصت الأسماء وتزايدت الأفعال والضمائر وبعض الظروف وأحرف الجر...،

2/- مرحلة الكلام الحقيقي: "sentence stage": تبدأ مراحل تكوين الجملة ويدخل الطفل مرحلة إصدار الأصوات او التعبير عن أنفسهم بكلمتين ، ثم تتطور لغته في هذه الفترة حتى الثلاث سنوات بحيث يستطيع فهم الأفعال والأنشطة المختلفة؛ وبيستوعب القصص المصوّرة ويعرف أسماء أعضاء جسمه، ويتقدم النمو اللغوي لديه بشكل ملحوظ مع تقدمه في العمر، وتنمو لغته الاستقبالية والتعبيرية وبذلك يمكنه الإجابة عن تساؤلات الآخرين، كما يستطيع في هذه المرحلة اختيار الكلام المناسب للمواقف المناسبة ويقلد الأصوات ويكمل الجمل الناقصة.

المحاضرة السابعة: تعلم اللغة الأولى من منظور معرفي

آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي.

لا يخفى على كل متبصر أهمية المكتسبات القبلية عن اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية باعتباراعتبار الخبرات القبلية المكتسبة من قبل الفرد لا يمكن تجاهلها أو تجاوزها على مستوى عملية التعلمفي الجوانب العصبية النفسية المعرفية واللغوية حيث يبدأ إنتاج اللغة لدى الطفل منذ صغره من إصدار أصوات عشوائية وصراخ معبر عن حاجاته البيولوجية، إلى أصوات لغوية على شكل مناغاة تعبيرا عن سعادته وارتياحه. ثم عن طريق التقليد والمحاكاة تتطور عملية النطق لديه إلى نطق كلمات مضاعفة مثل (ماما ، دادا، بابا ...) ومع بمرور الزمن يبدأ في إنتاج الجملة، فالكلمتين ثم الجملة البسيطة إلى أن يصل إلى إنتاج جمل مركبة تتوفر على خصائص وبنية اللغة المتداولة في بيئته وجود الروابط اللغوية المختلفة) في عمر خمس وست سنوات فما فوق. ويصبح قادرا على استعمال الأساليب اللغوية المتنوعة في مختلف السياقات والمواقف الحياتية. وكأنه في مرحلة الاكتساب هذه يؤسس لنظام معرفي باللغة الأولى وعلى ضوئها تنمو معارفه و إدراكاته للأشياء تناسبا مع نموه العضوي الفيزيولوجي ونضج إدراكه العقلي وهو ما يمر به كل أطفال العالم مهما كانت لغاتهم وانتماءاتهم الثقافية والاجتماعية فعملية الاكتساب بهذه الكيفية عملية متدرجة من البسيط إلى المعقد إلى الأكثر تعقيدا وفق مراحل و مستويات حركية صوتية لفظية [1].

فنضوج الطفل في لغته الأم لا يوازيه أي نضوج في لغة أجنبية مهما كان إتقانه لها لأن تعلم اللغة الأم جزءا من كيانه الذاتي ومكونا من أهم مكونات الهوية لا يمكن تعويضها بعيرها من اللغات لذا وجب العناية باللغة الأم وتتبع مراحل اكتسابها تذليلا للصعوبات التي تعترض متعلم اللغة الثانية [2].

[1] خالد عبد السلام : آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي، مجلة الآداب و العلوم الاجتماعية، العدد15، ص226.

[2] تنقب محمد: دور اللغة الأولى في اكتساب اللغة الثانية، مجلة أدبيات، المجلد 2، العدد 2، ديسمبر 2020، ص72.

" ولكن بعد دخول الطفل إلى المدرسة يجد نفسه أمام لغة جديدة يتعلمها بشكل تدريجي أيضا لكن وفق آليات تختلف كلية عن تلك التي اكتسب بها لغته الأولى، وتحت تأثير شروط وظروف تختلف كلية تلك المتعلقة بعملية الاكتساب كطريقة التدريس المعتمدة لغة التدريس المستعملة من قبل المعلم، إضافة إلى عوامل أخرى لها دور مهم في تطوير المهارات اللغوية للمتعلم بلغة المدرسة مثل فرص التواصل وممارسة اللغة المدرسية في السياقات المدرسية غير الطبيعية معلمه أو زملائه داخل القسم. وكذا مدى استفادة كل واحد منهم من البرامج اللغوية سواء في الروضة أو المدرسة التحضيرية أو من البرامج التلفزيونية والتعليم المبرمج برامج) الإعلام الآلي داخل البيت أو خارجه) وغيرها. فكلها عوامل تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على تنمية استعدادات الطفل لتعلم اللغة الثانية (المدرسية) وتطوير مهاراته فيها، وهو واقع متعلم المدرسة الجزائرية في المرحلة الابتدائية. بناء على ذلك أصبح الاهتمام في الدراسات الحديثة في تعليمية اللغات منصب حول الأبعاد المعرفية لعمليتي الاكتساب والتعلم للغة والعلاقة المجودة بينهما من حيث آليات كل منهما في النواحي العصبية الفيزيولوجية المعرفية والنفيسة واللغوية، وكذا كيف تؤثر الخبرات المعرفية واللغوية المكتسبة باللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية. وهذا بهدف الوصول إلى أحسن الاستراتيجيات لتعلم اللغة المدرسية أو اللغات الأجنبية. لذلك فموضوعنا سيجيب على الأسئلة الآتية: ما المقصود بمفهوم الاكتساب للغة الأولى؟ وما المقصود بمفهوم التعلم للغة الثانية؟ وما الفرق بين آلية كل منهما؟ و ما العلاقة بين اللغتين من منظور معرفي ؟ و فيما تكمن أهمية اللغة الأولى بالنسبة لتعلم اللغة الثانية؟ على أن نتناول الإستراتيجيات المعرفية و طبيعة الأخطاء اللغوية التي يقع فيها متعلم اللغة الثانية ومصادرها في أعداد لاحقة" [1].

و يعرف الاكتساب : " ترسيخ اللغة في الذهن من المجيط الاجتماعي مع القدرة على إنتاج جمل وتراكيب قصد التواصل و التبليغ، فالطفل يقوم بعمليتي الاستقبال و التخزين لكل صوت لغوي يتلقاه من المجتمع و

[1] خالد عبد السلام : آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي، العدد 15، ص 227.

ترتبط بغمليتي الاستقبال و التخزين عملية الاستيعاب فهي ضرورية جذا لترسيخ المكتسبات و الإنتاج على السواء، فعملية الاكتساب عملية تتم بطريقة غير واعية ولا منظمة خيث يكون للتقليد و للمحاكاة دور أساسي في الفهم و الاكتساب حسب الحاجة التي تقتضيها الحياة الاجتماعية"[1].

ويعرفه الباحث محمد السيد مناع بقوله :" يقصد بالاكتساب تلك العملية التي تتم عن غير قصد ولاوعي منالإنسان كما تتم بشكل عفوي" [2] محمد السيد مناع 2000 ص35).

وقد أكد المختصون في حقل الدراسات التعليمية أن عملية الاكتساب خاصة باللغة الأولى التي يكتسبها الطفل من محيطه مثل اكتساب اللغة العربية العامية. وفيها لا يشغل هذا الأخير نفسه في فهم القواعد النحوية ولا يتوقف برهة ليحفظ بعض الكلمات ثم يرتبها في تراكيب وجمل. بل لديه حساسية اكتسبها من محيطه تجعله يرفض بعض التعبيرات ويقبل البعض الآخر، ويؤثر كلمة على أخرى في ضوء ما ألفته أذنه وما يجري على ألسنة الآخرين في محيطه. ومن جهة أخرى يمكن القول أن اكتساب اللغة الأولى بالنسبة للطفل تتم بواسطة الاتصال بأربعة أصناف من الناس [3]:

- الأم في المرتبة الأولى باعتبارها الشخص الوحيد الذي يدخل في الحسبان منذ الأيام الأولى من ميلاده .

- ثم تأتي العائلة الأب والأخوة والأخوات.

. الجيران المباشرون الذين تقوم معهم العائلة صلة مستمرة.

. ثم جماعة الرفاق والمعلم عند الدخول الى المدرسة .

فعملية الاكتساب اللغوي عند الإنسان تبدأ بالاحتكاك والاختلاط بأبويه و أفراد أسرته ثم بمحيطه و أفراد مجتمعه بمختلف تنوعاتهم ومستوياتهم وطبقاتهم الاجتماعية والثقافية وعلى اختلاف أعمارهم وأجناسهم، فمثلا

[1] أسماء بن منصور ، اكتساب اللغة من المنظور السلوكي إلى المنظور المعرفي، مجلة القارىء للدراسات الأدبية و النقدية و اللغوية، جامعة الوادي، مجلد 2 العدد 2،السنة2020، ص 367.

[2] محمد السيد مناع و آخرون: تدريس اللغة العربية في التعليم العام ، نظريات و تجارب، دار الفكر العربي، الطلعة الأولى، سنة 2000، ص 35.

[3]خالد عبد السلام : آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي، ص 228.

باحتكاك الإنسان بمجتمع ناطق بغير اللغة التي يعرفها بمرور الزمن يبدأ في اكتساب تلك اللغة لا إراديا وذلك عن طريق الاستماع المحاكاة والتقليد والتكرار والاستخدام في المواقف المختلفة الى جانب التعزيز حسب السلوكيين.

" نستخلص أن خصائص عملية الاكتساب تتم :

- بطريقة غير واعية ولا إرادية، لأن الفرد يمارس اللغة بكيفيته الخاصة دون وعي ولا مراعاة للقواعد التي تتحكم فيها.

- بشكل غير منظم، لأن الفرد لا يتدرج في عملية الاكتساب حسب برنامج معد سلفا يتناسب والعمر العقلي والزمني له بل يكتسب اللغة بشكل عشوائي تضبطه علاقة الفرد بالمحيطين به.

- من خلال عمليات التقليد المحاكاة والمحاولة والخطأ. تتم داخل المحيط الأسري و الاجتماعي (في الشارع في ساحة المدرسة وفي النوادي والجمعيات المختلفة.....). ترتبط عملية الاكتساب باللغة الأولى أكثر كاكتساب اللغة العامية العربية أو القبائلية بالنسبة للأطفال الجزائريين " [1].

يسعى الإنسان منذ وجوده على هذه الأرض إلى تشكيل جملة ة شبكة من العلاقات الاجتماعية بهدف فهم و إدراك هذا الوسط الذي يعيش قيه محاولا اكتشاف كنهه و أسراره و لا يكون ذلك إلا من خلال الإدراك الحيد لحركة عناصره التي تشكل بنيته النظامية، مما يجعله مضطرا إلى تعلم ما يجهله من معارف محاولا إدراك الأشياء على ماهي عليه، ونظرا لأهمية هذا التوجه سعى المفكرون بكل ما أوتوى من جهد و قوة لمعرفة آليات التعلم عند الكائن الحي عامة، والإنسان بصفة خاصة، وقد تجلى ذلك أكثر عند علماء النفس و الاجتماع و اللغة، فظهرت آراء و نظريات و تعريفات لتفسير النظام اللساني الذي يضبط عملية اكتساب اللغة عند الطفل الذي غدا يشكل ظاهرة معقدة في ميدان الفكر الإنساني المعاصر.

[1] خالد عبد السلام : آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي، ص 228.

تعريف التعلم:

للتعلم عدة تعريفات تختلف العقلي والعملية التي يقوم بها الفرد اتجاه وضعية أو موقف ما. ومنها ما يأتي[1]:

- "هو تلك العملية التي تتم عن طريقها تعديل في سلوك الفرد نتيجة لممارسته لهذا السلوك " (تعريف الباحث عبد السلام عبد الغفار).

- ويعرفه الدكتور زكي صالح على أنه : " تغير لافي الأداء نتيجة الممارسة".

- و يعرفه هيلدجارد بأنه" العميلة التي ينتج عنها اكتساب نشاطا ما، أو تعديل في نشاط معين استجابة لموقف ما "

– ويعرفه فيلفورد بقوله : "التعلم ما هو إلا تغيير في السلوك ناتج عن "استثارة" ".

" في هذه التعريفات نجدها تميل أكثر إلى مفاهيم المدرسة السلوكية التي ترتكز فيها عملية التعلم على قوانين المثير والاستجابة والتكرار أو (الممارسة). ولا توجد إشارة إلى العمليات العقلية التي تتم بواسطتها عملية التعلم ومثل هذه التعريفات نجدها أقرب إلى معنى الاكتساب الذي يتم بشكل لا إرادي منه إلى التعلم.. وعليه نجد تعريفات أخرى لدى أصحاب النظرية المعرفية تشير بشكل واضح إلى العمليات العقلية وهي المهمة في تحقيق التعلم. خاصة وأن تعلم اللغة يرتكز على مدى فعالية، سلامة ونضج القدرات العقلية المختلفة كالإدراك و الذاكرة و الانتباه وغيرها في التحكم في اللغة. ومن التعاريف الواردة في هذا الاتجاه التعريفين الآتيين: :

-- أن التعلم"هو تغير في السلوك نتيجة الخبرة " .

أن التعلم " يمكن أن ينظر إليه على أنه عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف وهو كثيرا ما يتخذ صورة حل المشكلات .

[1]خالد عبد السلام : آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي، ص 229.

بمعنى أن الشخص يتعلم الأشياء الهادفة والتي تلبي له حاجياته وتستجيب لاهتماماته، لذلك نجده يسخر كل ما عنده من قدرات لاكتساب الوسائل التي تساعده على تحقيق الهدف المنشود. وفي هذين التعريفين نجد فيه إشارة واضحة لعناصر النشاط الذهني كالإرادة ، الوعي والخبرة في عملية التعلم، وفق إستراتيجية حل المشكلات إلى جانب تضمن الثاني لعنصر الاختيار الذي يعبر عنه بالدافع أو الرغبة لما ينبغي وهو عامل مهم في فعالية التعلم ككل وتعلم اللغة الثانية بشكل خاص. وهو المفهوم الذي ينطبق على تعلم اللغة الثانية.. ويقصد بالتعلم أيضا " تلك العملية الواعية التي يقوم بها الفرد عند تعلم اللغة الثانية على وجه التفصيل، حيث الوعي بقواعد اللغة ومعرفتها والقدرة على التحدث بها. ويسمى أيضا التعلم الرسمي الصريح " "[1].

فعملية اكتساب اللغة في بدايتها تقليد من غير ابداع، لأنها تمثل مجموع العادات و التقاليد و العادات و السلوكات اللغوية التي يجدها المتعلم في محيطه العائبي أو محيطه الخارجي في الشارع أو المدرسة.

إذن نستخلص أن من خصائص مفهوم تعلم اللغة الثانية[2]:

. الوعي بقواعد اللغة ومعرفتها

- القدرة على التحدث وفق هذه القواعد.

- أنه تعلم رسمي صريح ، ويتم بشكل مقصود وهادف. كما يحدث بطريقة منظمة خلال برنامج دراسي رسمي. ويتدرج هذا البرنامج حسب مراحل نمو الفرد من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب و من القواعد البسيطة إلى القواعد المعقدة في بناء الكلمة والجملة ..... وغيرها)

- يقدم هذا بواسطة معلم متخصص داخل القسم.

- وتتم عملية التعلم للغة الثانية في المدارس العمومية أو الخاصة (ابتداء من الروضة إلى مدارس التعليم التحضيري حتى التعليم الثانوي والجامعي) أي في بيئة غير تلك التي تتحدث بها يوميا.

[1] خالد عبد السلام : آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي، ص 229.

[2] خالد عبد السلام : آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي، ص 230.

الفرق بين آليات اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية:

ينظر تشومسكي لعملية اكتساب اللغة نظرة تختلف بصورة جذرية عن النظرة السلوكية التي كانت سائدة في المرحلة البنيوية، ويصر تشومسكي على أن بنية التنظيم المعرفي الذي يصل بالطفل إلى اكتساب اللغة، هي بنية معطاة بصورة مسبقة للطفل ، وبالتالي لا يتم الاكتساب اللغوي تدريجيا كما يزعم السلوكيون من خلال دماغ فارغ ، وبواسطة الاستقراء و التعميم و مبادئ الأقران ومن دون أية ضوابط بيولوجية[1].

هذا ما ينطبق على اكتساب اللغة الأولى ، والسؤال الذي يطرح نفسه هل نفس الشيء يسحب على تعليم اللغة الثانية ؟ وللإجابة على هذا السؤال يجب معرفة الفروق التي تميز كل من عمليتي الاكتساب و التعلم في المجالات الآتية.

. في المجال العصبي - الفيزيولوجي :

في هذا المجال ينظر إلى اكتساب للغته الأولى من منظور وراثي حيث يستفيد من مراحل وراثية حيوية متميزة والتي ترتبط بمراحل النمو العصبي الفيزيولوجي حيث تتزامن وأطوار النمو العقلي مثل مرحلة الصراخ، المناغاة العشوائية . مرحلة الكلمة الأولى مرحلة الكلمة الجملة الناقصة ثم مرحلة الجملة التامة أو المركبة..الخ). ويكون الطفل في هذه المرحلة مجهزا بآليات معدة سلفا كجهاز النطق والاستعدادات الوراثية للكلام حيث ينشط جهاز النطق بشكل آلي وعفوي بحكم عدم نضج العضلات الصغرى وفي نفس الوقت عدم التآزر الحسي الحركي ليتطور الطفل تدريجيا إلى القدرة على التحكم في عضلاته وجهازه النطقي وبالتالي التحدث بشكل إرادي وعفوي. بينما بالنسبة لتعلم اللغة الثانية فإن العملية تبدأ وجوبا من الإرادية إلى الآلية من خلال إرادة الفرد على تدريب وتشكيل جهازه النطقي وفق أصوات ومفردات وأسلوب اللغة الجديدة[2].

[1] ميشال زكرياء: الألسنية التوليدية و التحويبية وقواعد اللغة العربية، ص54.

[2] خالد عبد السلام : آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي، ص 230.

2- في المجال النفسي:

في هذا المستوى يتم تحليل عملية الاكتساب اللغوي للغة الأم انطلاقا من الدوافع النفسية العميقة التي يخضع لها في تكوينه ، ذلك أنها تعتبر بالنسبة إليه اللغة الأكثر اقتصادا والأكثر فعالية لإشباع توتراته الحيوية مثل الحاجة إلى التحرك في محيطه الأسري أو محيطه الخارجي . والحاجة إلى الاندماج مع الآخرين و الحاجة إلى إثبات الذات كفرد . كما أن الطفل يجد نفسه أمام واقع يحفزه و يدعم رغبته ويشحن دافعيته لاكتساب لغة محيطه الاجتماعي لأنها تشكل بالنسبة إليه مفتاح الاندماج والتكيف والتفاعل والتواصل على مستواه المتناسب وهذه الدوافع و المحفزات، في حين عند تعلم اللغة الثانية نجد الدوافع سطحية وثانوية مثل : الدافع العقلي كالفضولية و الدافع العاطفي كحب التفوق الدراسي، وحب اللعب أو لسبب بسيط أنها لغة إجبارية تفرضها المناهج الدراسية [1]..

" وعليه فإن الجهد الذي يبذله الطفل لاستيعاب هذا النظام الاتصالي والتعبيري باللغة الجديدة سيكون أكبر بكثير من الجهد المبذول في اللغة الأولى. كما أنه يعتبر بالنسبة إليه كبحا عميقا نتيجة ارتباط الذات باللغة الأولى بسبب بساطتها وسهولة استعمالها بل إنه يحس بأن هويته هي عندما يجد تفكيره يتشكل لفظيا بسلم جديد من القيم والتصنيفات العقلية المتصلة بتمثيلات مغايرة للواقع المعاش. أي أن الطفل عند تعلمه للغة الثانية في المدرسة يجد نظامه العقلي يتشكل بمفاهيم وقيم تختلف عما ألفه باللغة الأولى وبالتالي ينتابه إحساس بأن كيانه وهويته معرضتان للخلل. وهوما يجعل دافعيته لتعلم اللغة الثانية أضعف عن تلك التي توفرت لديه عند اكتساب اللغة الأولى " [2].

[1] خالد عبد السلام : آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي، ص 230-231.

[2] خالد عبد السلام : آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي، ص 231.

3 . في الجانب العقلي[1]:

يفرق في هذا الجانب إن اكتساب اللغة الأولى عند الطفل تنطلق من الخبرة المباشرة إلى اللغة، يعني أن الطفل يحتك بالأشياء والمواقف ويتعرف على وظائفها ومعناها مباشرة ثم يكتسب ترميزها اللغوي المعبرة عنها أو دلالتها. كما أن الملفوظات اللغوية المكتسبة تعيد تنظيم الخبرة الأولية للفرد وتتسامى بها على شكل حكمة " التي يتقاسمها مع أفراد مجتمعه حيث لا يفرق بيتها وبين اللغة. بل أكثرمن ذلك تترجم الخبرة لتكون لها معنى عام معاش و التي تشكل و تندمج بسلوك الفرد لتصبح جزء منه . كأن يتعرف على حيوان مثل القط من خلال صوته قائلا هذا (مياعو) بعد مرور الزمن يسميه باسمه الحقيقي " قط".

بينما عند تعلم اللغة الثانية فإن العملية عكسية حيث تبدأ من اللغة أولا ثم تأتي الخبرة التي يعاد تنظيمها باللغة الأولى. بمعنى أن الطفل يتعلم اللغة أولا ثم ينتقل إلى الخبرة التي تحويها بعاكس اللغة الأولى. كأن يتعلم الطفل القبائلي كلمة (حصان) عن طريق ترجمة المفردة إلى اللغة الأولى "أسردون".

و وضعية الاكتساب تحدد الصراع التي بين الترميزين : ترميز اللغة الأولى تؤمي و اللغة الثانية حيث أن اللغة الثانية لا تتكفل بالمعنى و الدلالة إلا بعاكس اللغة الأولى وهو مايقلل من قوانين التجاوز و التشابه و الترابط ' الوضعية- اللغة) ، وعليه فغن التكرار والتدعيم يجب أن يقللا من عملية التشويه و التعديل الذي تمارسه عاكس اللغة الأولى قبل تحمل ملفوظات اللغة الثانية الذي يكون ذلالتها أو معانيها الخاصة بها، وهو ما لاحظناه عند التلاميذ الناطقين بالقبائلية والناطقين بالعامية العربية عند بداية تعلمهم للغة العربية الفصحى عندما يطلب منهم المعلم تسمية بغض الأشياء أو معنى بعض الأشياء باللغة المدرسية فيجد أنهم يلجأون مباشر إلى مكتسباتهم باللغة الأولى.

[1]خالد عبد السلام : آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي، ص231*232.

4- في الجانب اللغوي[1]:

نجد أن الانجازات الخطابية المشكلة حسب قواعد التواصل هي كونت الخبرة التعبيرية الأولية للطفل. والتي فرضت عليه بصفة عامة دون أن يتدخل المتحدثون المكونون لمحيطه الخارجي لتقليصها أو تهذيبها وفق أبعادها النظامية أو وفق قواعد اللغة المستعملة. لكن بعد النضج وتحت تأثير المحيط والمدرسة شيئا فشيئا سيكتشف الطفل نظام اللغة الأولى، وسيتعرف على مجالات استعمال مختلف الصيغ اللغوية والتعبيرية وكيفية بناء الجمل الصحيحة في مختلف المواقف والوضعيات الحياتية.

بينما بالنسبة للغة الثانية نجد العملية عكسية تماما في كل أبعادها، حيث أن الطفل يتعلم النظام اللغوي أولا ليصل فيما بعد عند فهمها واستيعابها بمرور الزمن بعد مراحل معينة من الدراسة إلى استعمالها في الخطاب والاتصالات الرسمية والتعليمية المختلفة حيث ينتقل من مرحلة بناء الجمل القصيرة والطويلة وفق الشروط النظامية للغة المدرسية تدريجيا ليتنقل إلى التعبير بها بشكل عفوي وآلي.

نستخلص من كل ما سبق أن آلية اكتساب اللغة الأولى تختلف كلية عن آلية تعلم اللغة الثانية أو المدرسية ذلك أن العملية الأولى طبيعية لأنها تمارس في مواقف حياتية والثانية اصطناعية حيث لا تمارس إلا داخل المحيط المدرسي وفي المواقف الرسمية و تمارس كتابيا أكثر منها شفويا. وبالرغم من من ينادي إلى ضرورة تعلم اللغة الثانية بنفس الكيفية التي اكتسب الطفل اللغة الأولى فذكر شتيرن (1970 ص 58 57 نقلا عن دوجلاس براون 1994 58،59 الإجراءات الآتية:

1 . في تعلم اللغة يجب على الطفل أن يمارس اللغة مرات عديدة وفي كل الوقت، مثلما يمارسها ويكررها عندما كان صغيرا في اكتسابه اللغة الأولى.

2 - إن تعلم اللغة محاكاة في الأساس لذلك على المتعلم أن يحاكي كالطفل الصغير كل شيء.

[1] خالد عبد السلام : آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي، ص 232-233.

3-يجب أن نمارس الأصوات المفردة ثم الكلمات وبعدها الجمل وهو الترتيب الطبيعي لاكتساب اللغة الأولى وعليه يجب تطبيق ذلك على تعلم اللغة الثانية.

4-عندما يكتسب الطفل مهارة الكلام في مراحل حياته الأولى نجده يستمع ليفهم جيدا وبعدها يتكلم وهو النظام الصحيح لتعلم اللغة الثانية ثم تليها القراءة والكتابة في مراحل متقدمة.

5-عندما يكتسب الطفل لغته الأولى لا يستعمل الترجمة لذلك يجب تفاديها أيضا في تعلماللغة الثانية.

6 . إذا كان الطفل في مرحلة اكتسابه للغة لا يتعلم شيئا من النحو ولا يوجد من يخبره بتفاصيل مكونات الجمل وبالرغم من ذلك يكتسبها ويستعملها بإتقان وهو ما يجب العمل به عند تعلم لغة ثانية..

نلاحظ أن هذه الإجراءات تنطلق من المنظور السلوكي الصرف الذي يعتبر اللغة مجرد سلوك يكتسب خلال المحاكاة، التقليد والاستظهار والتعود والتعزيز وغيرها من العناصر المدعمة لطروحاته. إذ يعتقدون أن آلية تعلم اللغة الثانية يجب أن تخطو نفس خطوات آليات اكتساب اللغة الأولى من حيث الترتيب والتواتر للعناصر اللغوية وقواعدها (الصوت بعدها تأتي الكلمة وتليها الكلمة الجملة ثم الجملة البسيطة وأخيرا الجملة التامة والمركبة .....) إلا أن الواقع يدحض ذلك، باعتبار متعلم اللغة الثانية لا ينطلق من فراغ بل يملك رصيدا لغويا مهما ونظامه المعرفي قد نما وتطور وفق ترميز اللغة الأولى. وعليه عند تعلم لغة ثانية يجد المتعلم نفسه ملزما باسترجاع واستعمال خبراته المعرفية السابقة من أجل فهم وتعلم رموز ودلالة اللغة الثانية، والذي لا يتم إلا بعاكس اللغة الأولى. كما أن الجهاز النطقي والجهاز العصبي أثناء تعلم اللغة الثانية يكون قد استوطن قوالب لغوية واستقر على أنماط صوتية مكتسبة خلال السنوات الأولى من حياته.

المحاضرة الثامنة: تعلم اللغة الثانية من منظور معرفي

العلاقة بين اللغة الأولى واللغة الثانية من منظور معرفي:

يمتاز تعلم اللغة الأم عن تعلم اللغة الثانية بأنه يتم في ظروف طبعيه لعالم الطفل إذ يكتسب مفردات هذه اللغة في سن مبكرة كجزء لا يتجزأ من نموه ونضوجه المعرفي و العقلي والاجتماعي و السيكولوجي، في تجكم في لغته انطلاقا من هذه البئة و انطلاقا من هذا التطور، أما متعلم اللغة الثانية يكون قد تعلم لغته الأصلية أولا، ولذلك فإن لغته الثانية ليست جزءا أساسيتا من عملية نموه ونضجه و قذ اختلفت الآراء حول أثر ذلك على تعلم اللغة الثانية، وهذا ما يسهل لمتعلم هذه اللغة الأخيرة اكسابه نوعا من المرونة في التفكير وفي بعض القدرات والمهارات المعرفية اللغوية الممنوحة له من سياقات امتلاك اللغة الأولى[1].

" وعندما يتعلم الطفل لغة جديدة في المدرسة فإن ذلك يخلق شيئاً من عدم التوازن الذهني، بسبب اختلاف الوضع الاجتماعي المعاش، عن الوضع «المقلد»، داخل المدرسة، وكذلك لاختلاف بنيات اللغتين (الصوتية النحوية والصرفية والدلالية). فما يهم الطفل في هذه المرحلة المبكرة هو التعبير عما يدور بداخله من حاجات وأفكار ومطالب دون محاولة فصل خصائص نظام كل لغة هنا يحصل التشويش الذهني أو التداخل اللغوي، وربما يصاحبه بعض التوترات النفسية كالارتباك والتردد" [2].

و إذا تتبعنا مسار النظريات التربوية الحديثة وما تجمله من أفكار وتصورات عن اكتساب اللغة و تعلمها منذ جان جاك روسو إلى بياجيه تؤكد على أن البناء المعرفي للفرد لا يتم إلا عبر ربط المعارف الجديدة بالخبرات السابقة المستمدة من الحياة الواقعية التي عاشها ويعيشها المتعلم خارج أسوار المدرسة. بحيث عندما يشير المدرس إلى وردة أو لون أو صورة ما، وينطق بجملة تعبر عن هذه الصورة وتتحدث عن

[1] محمد نقب: دوى اللغة الأولى في اكتساب اللغة الثانية، مجلة أدبيات، المجلد2 العدد 2، ديسمبر 2020، ص 28.

[2] خالد عبد السلام : آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي، ص 234.

خصائصها المميزة [وردة حمراء] مثلا فإنه يعتمد ضمنياً على خبرة الطفل السابقة عنها ويعمل على استثارتها من أجل ضمان فهم الترميز الجديد[1].

ففي هذا المجال نجد نظرية التطابق والتي من أهم مبادءها أن اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية عمليتان متطابقتان فليس هناك أي تأثير للغة الأم على تعلم اللغة الأجنبية ، وهي نظرية تمتلك بغض أهمية التربوية إذ تتيح للمتعلمين النظر في الاستراتيجيات المتشابهة في تعليم اللغة الإم و اللغة الأجنبية، في حين نظرية التباين التي ترى أن اكتساب اللغة الأجنبية يتأثر بصورة كبيرة بالأنماط الصوتية و اللغوية للغة الأم، لذلك فان التراكيب و الصيغ التي تشبه تلك الموجودة في اللغة الأم يتم تعلمها بسهولة، كما نجد نظرية الجهاز الضابط وهي نظرية أسسسها العالم كراتش، وتركز أساسا على العلاقة القائمة بين التعليم التلقائي والتعليم الموجه وترى هذه النظرية أن هناك طريقتين لتعليم اللغة الأجنبية: الأولى اكتساب اللغة لا شعوريا، والثانية التي تقام في المدارس بجهود المدرسين،، نجد نظرية اللغة المرحلية التي ترى بأنه لابد لمتعلم اللغة الأجنبية من استخدام الإمكانات المتاحة له أيا كانت الظروف التي يتعلم فيها تلك اللغة الأجنبية، وهناك النظرية اللغوية والتي من بين أساليبها أنها تركز على وصف اللغة و أبنيتها بصورة موضوعية تعتمد استقراء الجمل من أحاديث الناطقين الأصليين باللغة الأجنبية [2].

والملاحظ مما سبق أن معظم هذه النظريات تصب في قالب واحد ألا وهو دراسة التداخل اللغوي أو العلاقة بين اللغتين أثناء عملية التعلم. ولهذا يكون تركيزنا على تحليل عملية الاكتساب و عملية التعلم من خلال هذه النظريات من منظور معرفي ، فإذا كانت لغة الطفل مختلفة هذه اللغة التي يتعلمها كما هو بالنسبة للمتعلمين الذين لغتهم الأولى هي القبائلية، فإن ما يقوله المعلم لن يستثير شيئا في خبرة الطفل السابقة، ولن يكون له الآخرأي أثر معرفي أو انفعالي حتى و إن استنتج الطفل ترجمة ما قيل وبذلك يكون عالم لغة الطفل التي يتعلمها في المدرسة ومعانيها منفصلا عن عالم خبرة الطفل السابقة خارج المدرسة.وهو

[1] خالد عبد السلام : آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي،ص234

[2] محمد نقب: دوى اللغة الأولى في اكتساب اللغة الثانية، مجلة أدبيات، المجلد2 العدد 2، ديسمبر 2020، ص28.

ما يؤكد أهمية توظيف اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية من أجل تيسير عملية التعلم. لأن هذا الأخير (التعلم) هو تفاعل بين المادة المتعلمة أو المكتسبة سابقا مع المادة الجديدة، لذلك فالمتعلم عندما تعرض عليه مشكلة لغوية جديدة يتناولها بناء على ما يمتلكه من بنية معرفية موجودة سلفا، فيحاول من خلال الاستبصار والاستنتاج والتفكير المنطقي والاستدلال وغيرها من الاستراتيجيات المعرفية التي يمتلكها لاختبار فرضياته باستدعاء كل الخبرات السابقة وكل البنيات المعرفية التي يمتلكها من أجل الوصول إلى الحل المناسب لها باللغة الثانية. وهنا يختلف المتعلمون فيما بينهم في طريقة معالجة المعلومات المستقبلة و تلك المستعملة للاستجابة لمختلف المواقف الاتصالية والوضعيات الحياتية المتنوعة. وهو كذلك طبيعة الأخطاء والصعوبات أو المشكلات التي قد تواجه متعلم اللغة المدرسية. مثل الأخطاء الناتجة عن تأثير اللغة الأولى (كالاستعارة أو النقل والتداخل أو تلك الناتجة عن المبالغة في التعميم أو الافتراض الخاطئ وغيرها التي سنبينها بالتفصيل والتحليل في المناسبات اللاحقة[1].

الأساليب المعرفية و تعلم اللغة الثانية:

درست اللغة من منظور البنائية على أساس أنها نشاط مثل باقي الأنشطة الإدراكية و الفكرية و الحرطية عند الإنسان، يتم بناء هذا النشاط لدى الطفل عبر مراحل متتابعة ، فالبنائية تهتم بالعمليات الإدراكية بمفهومها الشامل وتفسر طبيعة اللغة في إطار نظرية ابستمولوجية عامة تعرف بالابستيمولوجيا التكوينية، بينما أصحاب النظرية المعرفية يرون أن الأطفال لا يفكرون كالبالغين ومن ثم يمكنهم أن يبدأوا اكتساب اللغة من خلال بناء فهمهم الخاص للعالم عبر التفاعل مع بيئتهم ، على الطفل في تصور أصحاب هذا التوجه إن يستوعب المفهوم قبل أن يكتسب كلمة معينة تعبر عن ذلك المفهوم [2].

[1] خالد عبد السلام : آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي،ص234

[2] أسماء بن منصور، اكتساب اللغة من المنظور السلوكي إلى المنظور المعرفي، مجلة القارئء للدراسات الأدبية و النقدية و اللغوية، المجلد 2 العدد 2، السنة 2020، ص 374.

نرى الفرد وهو يعيش في واقعه اليومي يتعرض لتحديات وصعاب ما الأمر الذي يستدعي تجميع كا امكاناته و قدراته لمواجهة هذه المشاكل ومن الضروري سيتصرف بكيفية ما لمواجهتها وإيجاد الحلول لها وهذه الكيفية تعبر عن ميزة خاصة ينفرد بها الفرد لا تشابه كيفية أخرى عند أفراد آخرين حتى ولو كانت المشكلة نفسها أو مشابهة لها. لذلك يقر علماء النفس المعرفي بوجود فروق جوهرية بين الأفراد في كيفية تعلم أي شيء سواء كان لغة أو علوم مختلفة ، ومن هذه الفروق أساليب تنظيم المعارف وتصنيفها وكيفية معالجتها وكذا كيفية إيجاد الحلول للمشكلات والقضايا التي تواجهه. فالتعامل مع لغة جديدة أثناء التعلم داخل المدرسة بالضرورة لا يستند فيها جميع الأفراد إلى نفس الأساليب والأنماط أو الاستراتيجيات المعرفية، بل كل يعتمد على أنماط أو أساليب و إستراتيجيات فريدة من نوعها تميز الفرد عن غيره وهو الشيء الذي يجعل كل منهم يختلف عن الآخر في مستوى التعلم أو في الأداء للغة، وفي درجة الصعوبة التي تواجه كل منهم وكذا في نسب الأخطاء التي يقع فيها كل واحد أثناء التعلم. فازداد الاهتمام بهذه الفروق الفردية في مجال تناول المعلومات، تجهيزها ومعالجتها بازدياد تطور علم النفس المعرفي الذي اكتشف مجالات أوسع للفروق بين الأفراد لم تؤخذ في الحسبان من قبل الدراسات النفسية السابقة. حيث تبين أن لكل إنسان طريقته في التفكير وفي ترتيب المعلومات و تنظيمها و تصنيفها و معالجتها و الربط بينها ، الأمر الذي يستوجب اختلاف و تعدد في معالجة القضايا كقضية اللغة مناط بحثنا و دراستنا في الطرائق وفي الأساليب وفي المناهج[1]

فالأساليب والاستراتيجيات المعرفية كلها تعبر عن عمليات ونشاطات عقلية ذاتية تميز الأفراد عن بعضهم البعض تفيد موضوع دراستنا في معرفة كيفية تأثيرها في تعلم اللغة الثانية من خلال فهم طريقة تنظيم وتجهيز المتعلم لمكتسباته اللغوية وتوظيفها أو معالجتها في تعلم لغة جديدة وبالتالي فهم أحد مصادر الأخطاء اللغوية في تعلم اللغة المدرسية.

[1]خالد عبد السلام : آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي،ص234

تعريف الأساليب المعرفية:

ينظر إلى الآساليب المعرفية على أنها العمليات التي يستخدمها الفرد في تصنيف إدراكاته للمحيط الذي ينتمي غليه كما ينظر إلى تنظيم هذه الإدراكات بعناية فائقة، كما تعرف هذه الآساليب بالطرق التي يستجيب بها للمثيرات و النهج الذي يسلكه في السيطرة عليها توجيهها، كما يمكن فهمها غلى أنها الطرق التي يفضلها الفرد في تصور وتنظيم المثيرات التي يتعرض لها .

ومن التعاريف المقترحة في تقديم ماهية الأساليب المعرفية بأنها الطرق " التي نتعلم بها الأشياء بصفة عامة أو التي نقتحم بها مشكلة ما بصفة خاصة، أو تلك الرابطة بين المعرفة والشخصية " [1] أو هي الكيفيات و السلوكات التي يقوم بها المتعلم تجاه الطارئ و العويص من المشاكال التي تعترضه انطلاقا مما يمتلكه الشخص من معارف، وخبرات وتجارب مكتسبة سلفا تأثرا و احتكاكا ومحاكاة لواقعه..

وتؤكد الدراسات في هذا الحقل المعرفي بأن هناك علاقة قوية بين الأساليب المعرفية و التحصيل الدراسي؛ إذ أنها تتعلق بأشكال النشاط المعرفي للإنسان وليس محتواه، أي يستطيع الأسبوب المعرفي أن يجيب عن الطريقة التي يفكر بها الإنسان, كما تعبر الأساليب المعرفية عن طرق تفضيل الانسان لاستقبال المعلومات و إصدارها، على النحو الذي يدل على تعلقها بعمليات تناول المعلومات و تجهيزها. وفضلا عن ذلك، فإن الأساليب المعرفية تعد جزءا من مجال واسع هو أساليب التعلم. ويعرف أسلوب التعلم – في المجال المعرفي- بأنه تفضيل الفرد لنمط ما من أنماط معالجة المعلومات[2].

" فالأساليب المعرفية إذن عند الناس تحددها طريقة تمثلهم لبيئتهم الكلية، ذلك أن عملية التمثيل ليست معرفية بحتة بل تشاركها المجالات الوجدانية والفيزيقية. حيث أن الأفراد يظهرون ميولات عامة اتجاه أسلوب أو آخر، لكن السياقات المختلفة تبعث أساليب مختلفة. أي أن الظروف والوضعيات المختلفة قد تفرض

---

[1] دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها ، ترجمة عبذه الراجحي،و علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، الطلهة الأولى، سنة 1994، ص 111.

[2] www.moqatel.comبتاريخ 01مارس 2023 على الساعة 15.00

استعمال أساليب معرفية تختلف عما تفرضه ظروفا وسياقات أخرى. كما ترتبط هذه الأساليب المعرفية بنمط شخصية الإنسان من حيث الانبساط والانطواء التفاؤل والتشاؤم وقدراته العقلية من حيث درجة الذكاء والقدرة على التحليل والتركيب والاستنتاج. فالذكي يتسم بثنائية المعرفة، إذ يستطيع أن يزاوج بين طرفين في مجال الأسلوب المعرفي. فيستطيع أن ينوع ويزاوج بين عدة أساليب لمواجهة مشكلة واحدة " [1]. وقد أشار علماء النفس بأن هناك عدة أساليب معرفية يستعملها متعلم اللغة تكون خريطة الأسلوب المعرفي للمتعلم وهي تحتوي على العوامل الحسية الاتصالية والثقافية والوجدانية والمعرفية. إلا أن ما لفت انتباه الباحثين و الدارسين في تعلم اللغة الثانية هو عددا قليلا منها فقط وهي على وجه الخصوص :

1- التركيز الجزئي والتركيز الكلي: وهو الأسلوب الذي يعتمده الفرد في مشهد عام وكلي لتحديد جوانب أو أجزاء معينة منه . حيث أن التركيز الجزئي يمكن الفرد من التمييز بين أجزاء الكل ويركز على شيء ما فقط منه كقراءة قصة في ساحة المدرسة. ويقابله التركيز الكلي ذلك أن هذا الأخير له تأثيرات ايجابية بحيث يسمح بإدراك وتمثل المشهد كليا. بينما التركيز الجزئي يجعلك تنتبه وتركز على جوانب معينة مع ربطها وعلاقتها بأجزاء أخرى مترابطة بها[2].

وتشير بعض الدراسات النفسية إلى أن الفرد يميل إلى استخدام أحد الأسلوبين بشكل نسبي . حيث يسير الفرد من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء حسب مراحل نموه مع العلم أن التركيز الجزئي يزداد لدى الفرد كلما نما وتقدم نحو سن الرشد . بمعنى أن انتباه الفرد إلى تفاصيل وجزئيات اللغة يزداد حسب عمره الزمني ونموه العقلي والمعرفي. ويرتبط التركيز الجزئي حسب دوجلاس براون 1994 بأحد العوامل المحددة للذكاء الإنساني كالعامل التحليلي، ولا يرتبط بعاملي الفهم وتركيز الاهتمام. وتؤكد دراسات أخرى أشار إليها براون 1994 فإن درجة نمو أي من الأسلوبين لدى الفرد يتحكم فيه نمط المجتمع والبيت الذي يعيش فيه. لكن مثل هذا الطرح قد لا تصدقه المجتمعات المعاصرة التي انفتحت على بعضها بفضل وسائل الإعلام

[1] خالد عبد السلام : آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي،ص 235.

[2] دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 113.

وتكنولوجية الاتصالات والمواصلات حيث لم تبق الفجوة بين المدينة والريف كما هو عليه سابقا . لذلك يصعب التسليم بمثل هذا الطرح، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار ارتفاع المستوى التعليمي والثقافي لأفراد المجتمعات المعاصرة في المدينة كما في الريف وبشكل خاص المجتمع الجزائري، والذي ساهم في تمكين الأفراد من اكتساب واستعمال كلا الأسلوبين معا حسب الوضعيات والظروف وحسب طرائق التدريس التي تعلموا عليها[1].

وبالنسبة لتعلم اللغة الثانية هناك نظريتان تفسران أي الأسلوبين أكثر استعمالا من قبل الفرد. فالنظرية الأولى تقول أن التركيز الجزئي يرتبط ارتباطا وثيقا بتعلم اللغة داخل القسم، أين يسود التحليل والاهتمام بالتفاصيل وكثرة التدريبات وأوجه التركيز الأخرى التي يقتضيها موضوع التعليم وهدفه.

واستشهد أصحاب هذه النظرية بدراسة أجريت على طلاب ناطقين بالإنجليزية يتعلمون اللغة الفرنسية في المستويات الثامن والعاشر والثاني عشر من التعليم الأساسي بتورنتو بكندا وبينت أن التركيز الجزئي يرتبط ارتباطا ايجابيا بالنجاح اللغوي داخل قاعة الدرس. كما تبين أن المتعلمين الذي يتسمون بالتركيز الجزئي يتفوقون في الدروس الاستنباطية وغيرهم في الدروس الاستقرائية[2].

أما النظرية الثانية تؤكد أن التركيز الكلي يؤدي بأصحابه بما لديهم من اجتماعي وإدراك للآخرين إلى أن ينجحوا في تعلم الجوانب الاتصالية في اللغة الثانية. لكن مثل هذا الطرح ليس له سند علمي قابل للملاحظة والتجريب باعتبارنا لا نستطيع التأكد استعمال الفرد للأسلوب الكلي دون الجزئي فكل منهما متصل بالآخر . إلا أنه من المؤكد أن أسلوب التركيزالكلي يرتبط بتعلم الاتصال الطبيعي للغة، بينما أسلوب التركيز الجزئي يرتبط بالتعلم داخل قاعات الدرس[3]..

---

[1] دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 114.

[2] دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 114

[3] خالد عبد السلام : آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي،ص 237.

2-التسامح اتجاه اللبس:خلق الله الإتسان وكرمه عن سائر المخلوقات بالعقل و زوده بالقدرة على التفكير والتحليل والتبسيط كما زوده بالقابلية للتسامح اتجاه أفكار وقضايا تتعارض وتتناقض مع نظام اعتقادات الفرد وبنيته الفكرية بدرجات تتفاوت من شخص إلى آخر.جيث هناك من له نظام تفكير متفتح يقبل الآراء والأحداث والمواقف المناقضة لآرائهم، كما يوجد آخرون لهم نظام تفكير منغلق لا يتسامح مع أي فكرة أو رأي يناقضه أو فيه لبس وغموض، لذلك يرفضونها[1].

فهذا الأمر ينطبق على تعلم اللغة الثانية، فعندما يجد المتعلم قدرا كبيرا من المعلومات المختلفة أحيانا والمتناقضة أحيانا أخرى مع ما يعرفه من قبل بلغته الأولى كقواعد النحو والصرف والمفردات وغيرها فإنه قد لا يتسامح معها فيفرض نظام اللغة الأولى الذي اكتسبه ويتحكم فيه وهو ما يوقعه في الأخطاء وبالتالي صعوبة تعلم اللغة الثانية كما أن الشخص ذو النظام الفكري المتسامح بشكل مبالغ قد يجعل الفرد متذبذبا في قبوله كل ما يقابله دون تصنيف الحقائق اللغوية الضرورية تصنيفا إدماجيا في بنيته المعرفية ويصبح التعلم للقواعد اللغوية على شكل استظهار لمعلومات في مجموعات غير موقفية. وعلى هذا يتضح لنا إلى أي مدى يساهم هذا النمط من التفكير في تسهيل أو تصعيب عملية التعلم للغة الثانية [2].

3- التأملية والاندفاعية : خاصيتان أو أسلوبان يتميز بهما عقل الإنسان و تفكيره، يقصد بذلك أن الإنسان من طبعه عموما ميالا إلى التأمل في أي قضية أو مشكلة قبل اتخاذ قرار معين، لكن يوجد من يندفع ويغامر ويتخذ قرارات ومواقف دون وزنها والتفكير فيها. فهذين النوعين جعل لكل منهما أسلوب تفكير متميز عن الآخر، حيث يستعمل الأول الأسلوب النسقي الذي يمكنه من مراعاة الكثير من الاعتبارات والأبعاد قبل اتخاذ قرار الحل للمشكلة التي تواجهه، أما الثاني يستعمل الأسلوب الحدسي الذي من خلاله يتصرف الفرد دون تروي ولا تفكير معمق في المشكلة. وبناء على ذلك فإن تعلم اللغة الثانية وفق هذين الأسلوبين يجعل المتعلم ذو الأسلوب النسقي(التأملي) أقل وقوعا في الأخطاء من المتعلم (الحدسي) الاندفاعي. ذلك أن الأول يتريث في الحكم على الشيء ويزن إجابته ويفكر فيها قبل تقديمها لأستاذه، بينما الثاني يستخلص ويستنتج

[1]خالد عبد السلام : آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي،ص237.

[2]دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 117-118.

بطريقة متسرعة الأحكام والإجابات على الأسئلة التي تطرح عليه من قبل معلمه وهو ما يوقعه في الكثير من الأخطاء[1].

وفي هذا السياق يؤكد الباحثون على تعزيز أسلوب تأمل الذات الذي يعتبر من الأساليب التي تمنح المتعلمين فرص كبيرة لفهم عملياتهم العقلية ، مثلا فالأسئلة المطروحة بعد فقرة معينة و الوقت الهادئ المتاح للمناقشة و التحليل و التفسير هي من الوسائل الجيدة لتفكير المتعلم في ذاته و تطوير مهاراته الفكرية الخاصة، كما يؤكدون على مواجهة مظاهر اضطرابات في الاستماع وظاهرة شرود الذهن و عدم الميل للانتباه و الميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية ، وظاهرة الإفراط في الحركة وكثرة النشاط للتقليل من حدة هذه الاندفاعية [2].

يتضح لنا أن تعلم اللغة واكتسابها عمليتان مختلفتان في الظروف و المراحل حيث لكل منهما آليات خاصة بها ، فهما تخضعان لعدة اعتبارات نفسية ومزاجية كذا اعتبارات معرفية باعتبار الإنسان كل متكامل لا يمكن فصل الجانب الفيزيولوجي عن الجانب النفسي والعقلي والاجتماعي. كما أن عملية التعلم للغة الثانية لا يمكن أن تكون خارج الخريطة المعرفية لمكتسبات الفرد بلغته الأولى هذا من جهة ومن جهة أخرى لا يمكن أن يحدث بنفس الكيفية لدى جميع الأفراد نظرا لوجود فروق فردية في الأساليب والاستراتيجيات المعرفية التي يعتمدها كل فرد، وهو ما يفسر الكثير من الصعوبات والأخطاء التي يقع فيها بعض المتعلمين في المدرسة الجزائرية عند تعلمهم للغة الثانية (العربية الفصحى) والتي تستدعي دراستها علميا والكشف عن المصادر التي أنتجتها وبالتالي التخطيط حول كيفية تجاوزها وعلاجها معرفيا وتربوياولغويا، ولهذا ينصح كل معلم أن يرسم خطة عملية وظيفية تضع بين يديه نموذجا صغيرا يساعده على حسن التحطيط والدقة في تنظيم وتقديم محتويات مناهج تدريس اللغة بالاستعانة بما توصلت إليه البحوث و الدراسات والنظريات المتعلقة بعمليتي اكتساب اللغة و تعليمها.

[1] دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص118-119.

[2] www.youm7.com بتاريخ 02 مارس 2023 على الساعة 9.17

المحاضرة التاسعة: تعلم اللغة بين المعرفيين والتوليديين(1)

النظرية المعرفية عند جون بياجيه:

تعد اللغة خاصية مميزة للإنسان، و وسيلة الاتصال الأساسية بين أفراد المجتمع، يتم استخدامها في جميع أوجه الحياة. وقد اهتم كثير من الباحثين بتفسير اكتساب اللغة وتكوينها لدى الأطفال، فتعددت الرؤى واختلفت التفسيرات العلمية و المنهجية لهذا الحقل المعرفي فنتج عن ذلك أن افرز البحث العلمي ثلاثة اتجاهات رئيسية: نظرية التعلم التي تعود إلى العالم السلوكي (سكينر)، النظرية اللغوية كما وضعها عالم اللسانيات الأمريكي (شومسكي) ونظرية المعرفة المرتبطة بأعمال السيكولوجي السويسري (بياجيه). وسوف ينصب تركيزنا في هذا العمل على إسهامات النظرتين الأخيرتين، باعتبارهما جاءتا لقلب الطاولة على الاتجاه السلوكي الذي ساد لفترة ليست بالقصيرة في حقل التعلم، والذي كان يصر آخر رموزه (سكينر) أن السلوك اللغوي هو تكرار للألفاظ المسموعة التي خضعت للتعزيز والتدعيم من طرف المحيط. لقد انبنت أعمال كل من (بياجيه) و (شومسكي) أساسا على نقد النظرية السلوكية،

جان بياجيه هو عالم نفس سويسري اشتهر بنظريته المعرفية التي تهتم بالنمو المعرفي لدى الأطفال. يعد بياجي من رواد الاتجاه البنيوي في تفسير اللغة، " ويندرج التفسير البنائي لطبيعة اللغة اللغة في إطار نظرية إبستيمولوجية عامة تُعرف بالإستيمولوجيا التكوينية وضع أسسها فاللغة من منظور البنائية نشاط مثل باقي الأنشطة الإدراكية و الفكرية و الحركية عند الإنسان، وهو نشاط يتم بناؤه مثل باقي الأنشطة المعرفية عند الطفل عبر مراحل متتابعة ومن هنا جاءت تسمية هذه المدرسة بالبنائيةوبالتالي، فإن البنائية تهتم بالعمليات الإدراكية بمفهومها الشامل "[1].

[1]سعيد الفراع، الطفل و اكتساب اللغة بين البنائية و التوليدية مجلة رؤى تربوية، العدد 44 و العدد45، رام الله، فلسطين، ص 164.

وهذا النمو المعرفي الذي يشير إليه هو مرتبط أساسا بالنمو الذهني وقد حدد أربعة عوامل عامة للتمو الذهني لكنها تختلف في درجة أهميتها[1]:

1-عامل النضج العصبي الذي يلغب دورا لايمكن دحضه قفلقد تبين نضج الخلايا العصبية في نواح عديدة، لكننا نجهب تفاصيل هذا النضج من النواحي البيولوجية كما أننا لا نعرف شروط نضجها لكننا نلاحظ في بعض القطاعات فقط أن النضج يفتح إمكانات تبدو كشؤط ضروري لظهور بعض أنواع السلوك ، لكنها ليست شرطا كاغيا لذلك،ذلك لأنها تزداد بالتدريب و الممارسة، فإذا كان الدماغ يحتوي على أفكار مترابطة موروثة فإنه يحتوي حتما عددا أكبر من الأفكار المكتسبة بالتدريب، أخيرا بقدر ما تكون المكتسبات أكثر بعدا عن المصادر الحسية الحركية بقدر ما يكون ترتيبها الزمني متنوعا ، بدون أن يكون ترتيبها التتابعي طرفا في الموضوع، ويضيف إلى ذلك تأثيرات البيئة الطبيعية و الاجتماعية التي تزداد أهميتها تباعا، فالنضج عامل ضروري في التكوين لكنه لايستطيع أن يفسر كل النمو. إنه عامل من عوامل أخرى لا يمكننا تفسير دوره خارج كونه مدخلا للوصول إلى إمكانات أخرى.

2-العامل الثاني هو عامل التدريب والخبرة المكتسبة من التفاعل مع الأشياء، هذا العامل أساسي و ضروري ولكنه معقد ولا يستطيع تفسير كل شيء ، يمكننا التمييز بين تجربتين : التجربة الفيزيائية و التجربة المنطقية-الرياضية، تكمن الأولى في التفاعل مع الأشياء لاستخراج المميزات منها ، وتكمن الثانية في التفاعل مع الأشياء للتعرف على نتيجة تربط الأفعال ، فالتجربة الفيزيائية هي بنية نشطة واستيعابية غي إطارات منطقية رياضية، وبالنتيجة فإن البنيات المنطقية-الرياضية تتقدم المعرفة الفيزيائية.

3-العامل الثالث هو عامل التفاعلات و التبادلات الاجتماعية، فالكلام أولا عامل نمو لكنه ليس المصدر الأساسي، فتعابيركل وبغض لا يصبخ استخدامها لبقا و واضحا إلا في عمر 8أو9 سنوات،فكل مالايستطيع الطفل قوله لفظيا أو يحله حسيا، وهكذا يبو أن الكلام لا تتم السيطرة عليه إلا بعد استيعاب البنيات

[1] موريس شربل: التطور المعرفي عند جان بياحيه،المؤسسة الجامعية للدراسلات والنشر و التوزيع، بيروت، لبنان ، الطبعة1، 1986، ص 104-105.

الضرورية للنطق اللفظي أي بعد عمر 12 سنة، إذا قدم المجتمع خدمةكبيرة لتحقيق النمو اللفظي فهذا حتما لا يؤدي إلى مستوى من البنيات المنطقية، وهذا لايعني أن الكلام لا يؤثر على البنيات المنطقية لكن مدى تأثيره لم تكشفه دراسات وخبرات بعد، والتفاعلات و التبادلات التي تحدث في المدرسة تتناول التكرار و التسميع وفهم القيام بالعمليات وبشكل عام فإن التعليم لا يزال يتجه نحو المعرفة اللفظية كما يقال بأن المكتسبات المدرسية لا تكون ممكنة وفعالة إلا إذا استندت إلى بنيات مكتسبة سابقا، بالإضافة إلى مساهمة التمرين و التدريب التي تساعد في نموها.

4-العامل الرابع يكمن في التوازن وهذا العامل سنطلق من عملية تجميع العوامل السابقة، فالعمليات ليست مكتملة يب إنها تبنى بشكل مستمر بالتجريد الفكري، فعملية إعادة البناء تكمن في إعادة تأسيس التوازن السابق بتوسيع مجال التوازن بنوع من التحول في البنيات.

وكما أشرنا في الحديث عن العوامل الذهنية نجد بياجيه يعتبر النضج أهم عامل من عوامل الارتقاء المعرفي وأن النمو العصبي : نمو أنسجة الدماغ ونمو جهاز الغدد الصم يلعب دورا واضحا في هذا الإرتقاء فكلما كان الطفل أكبر كلما يكون لديه أبنية عقلية أكثر ويستطيع أن يعمل أكثر و بطرق مختلفة وكذلك تكون لديه القابلية على التفكير بعمق أكثر، فكلما زاد عمر الطفل زاد ت قدرته على التفكير، " فلقد تبين أهمية نضج الخلايا العصبية في نواح عديدة. لكننا لازلنا نجهل تفاصيل هذا النضج من النواحي البيولوجية كما أننا لا نعرف شروط نضجها لكننا نلاحظ في بعض القطاعات فقط ، إن النضج يفتح إمكانيات تبدو كشرط ضروري لظهور بعض أنواع السلوك ، لكنها ليست شرطا كافيا لذلك، ذلك لأنها تزداد بالتدريب و الممارسة . فإذا كان الدماغ يحتوي على أفكار مترابطة موروثة فإنه يحتوي حتما عددا أكبر من الأفكار المكتسبة بالتدريب " [1].

[1] موريس شربل ، التطور المعرفي عند بياجيه ، ص 104.

"و يرى بياجيه أن الأطفال لا يفكرون كالبالغين ومن ثم يمكنهم أن يبدأوا اكتساب اللغة من خلال بناء فهمهم بناء فهمهم الخاص للعالم عبر التفاعل مع بيئتهم. على الطفل أن يستوعب المفهوم قبل أن يكتسب كلمة معينة تعبر عن ذلك المفهوم. فالطفل مثلا يبدأ بمعرفة مفهوم معين مثل (إدراك حجم معين) ثم بعد ذلك يكتسب الكلمات و الأنماط لوصف أو نقل أو التعبير عن ذلك المفهوم

ذلك أنه من المستحيل للطفل الصغير لفظ كلمات تعبر عن مفاهيم غير معروفة لديه ، لأجل ذلك فعندما يتعلم الطفل أمورا من محيطه فهو يصبح قادرا على تفصيل لغته على مقاس تجاربه السابقة ، فتجربة الطفل مع القط مثلا هي أنه كائن يموء لديه فرو و يأكل من طبق موضوع في المطبخ، و بالتالي فهو يُطوّر مفهوما على ذلك الكائن " [1] .

في هذا السياق يتجلى التصور العام لأصحاب هذا التوجه إذ يرى العديد من العلماء المعرفيين أن اللغة تنشأ ضمن أو مقرونة بقدرات ذهنية عامة أخرى مثل الذاكرة ، الانتباه وتنص نظرية بياجي المعرفية على أنّ لغة الأطفال تعكس نمو التفكير المنطقي لدى الأطفال وتنمية مهاراتهم عبر عدة مراحل، وكل مرحلة لديها اسم وعمر محددان ثمة أربع مراحل لنظرية التطور المعرفي وكل مرحلة تتناول جانبا مختلفا عن اكتساب اللغة و ينكننا تفصيل ذلك كما يلي[2]:

المرحلة الحركية الحسية: وتبدأ من الولادة حتى العام الثاني،يرى بياجيه أن الطفل يولد مع محططات العمل لاستيعاب معلومات حول العالم.

يتميز الطفل في هذه المرحلة بذكاء يسميه بياجي بالذكاء الحركي الحسي وهذا الذكاء يصفه بأنه دون تفكير أو تمثيل ، دون كلام و لا مفاهيم... ينقصه حتما الوظيفة الرمزية التي تتيح له تمثيل ذلك ذهنية أو التعبير بصورة كلامية . من هنا نتناول الذكاء المحدد بوجود الشيء و المواقف و الأشخاص . و الوسيلة إلى ذلك

[1] .أسماء بن منصور: اكتساب اللغة من المنظور السلوكي إلى المنظور المعرفي، مجلة القارئء للدراسات الإدبية والانقدية و اللغزية، مجلد2 العدد02، سنة 2020، ص374

[2] أسماء بن منصور: اكتساب اللغة من المنظور السلوكي إلى المنظور المعرفي/ ص 375*376.

هو الإدراك الحسي فقط . إلا أنّ هذا الذكاء السريع النمو في هذا المستوى ، خلافا لأي مرحلة أخرى ، يهيئ البنى المعرفية الأساسية للذكاء اللاحق ، من هنا تبدو أهميته القصوى في مجال النمو التكويني للفرد[1].

" إن الذكاء الحسي – الحركي هو عملي بشكل أساسي . فهو يتجه نحو النجاح أكثر منه نحو الحقيقة . فالوصول إلى حل المسائل (حسب تجارب بياجيه ، الوصول إلى الأشياء البعيدة أو المخبأة مثلا) يتحقق بفضل بناء نظام من الصور الذهنية المعقدة و تنظيم الواقع حسب مجمو. عة بنيات ذهنية فراغية مرتبطة بالأسباب وهكذا ندلي بنوع من المميزات التي تطلق على الحالة الشبه منتهية أو حالة التوازن... هناك مجموعة استيعابات أو عناصر ارتباط تتكون بين مظاهرها عند الولادة ومظاهرها في عمر 18 شهرا و ذلك بتكوين بنية شاملة علينا أن نتبع مراحلها المتتابعة كي نستطيع تصورها بأصح رؤية ممكنة . فالذكاء الحسي – الحركي هو إذن نوع من التعبير الذي يكشف عن سياق التكوين و عن حالة التوازن في النهايةّ.[2]

مرحلة ما قبل الاستخدام:

وتبدأ هذه المرحلة من السنة الثانية إلى السنة السابعة ، حيث تظهر لغة الطفل في تقدم سريع، ويسمح لهم نمو مخططاتهم العقلية لاستيعاب بسرعة فائقة كلمات و مواقف جديدة لتصبح لغة الأطفال رمزية تتيح لهم الحديث أبعد من هنا و الآن وبالتعبير غن أشياء وقعت في الماضي و أخرى ستقع في المستقبل أي يقهم أوليات البغد الزمني، وكذل التعبير عن المشاعر كالفرح والحب و الخوف و الغضب.

مرحلة الأنانية و الروحانية:

في هذه المرحلة يميل الأطفال إلى النظر والاهتمام بكل شيء بما في ذلك الجمادات فيعتقدون أنها حية ، وهنا تعتبر لغتهم أنانية لأنهم لا يرون الأشياء إلا من خلال منظارهم الخاص.

[1] موريس شربل ، التطور المعرفي عند بياجي، ص109.

[2]موريس شربل ، التطور المعرفي عند بياجي، ص109-110.

مرحلة التشغيل :

وتبدأ من سن 7 . 11 ومن 11 إلى غاية سن البلوغ:

قسم بياجي هذه المرحلة إلى قسمين : فترة العمليات الملموسة وفترة العمليات الشكلية، و لغة الأطفال في هذه الفترة تشي بنمو تفكيرهم من عدم النضوج إلى النضوج ، ومن عدم المنطقية إلى المنطقية وتصبح اللغة أكثر اجتماعية وتحتوي على أسئلة إجابات، أوامر وانتقادات.

لقد جاءت نظرية بياجيه بتصور جديد يختلف عن سابقيه فهو لا يتفق مع فكرة شومسكي حول وجود نماذج موروثة تساعد على تعلم اللغة، كما تتعارض أيضا مع النموذج السلوكي الذي يزعم أن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم، وأن التفكير عند الطفل يعمل عبر تسجيل وتذكر المعطيات والاستجابة للمحيط الخارجي، أو مايعبر عنه أصحاب هذا التوجه بالاكتساب عن طريق المثير والاستجابة..

وقد ركز هذا الباحث جون بياجيه على حقيقة مؤداها أنه من أجل فهم الواقع، تلزم الطفل بنيات عقلية، ولكن هذه البنيات ليست فطرية فاكتساب اللغة في نظر بياجيه هو وظيفة إبداعية نشيطة تبنى فيها الكفاية على تنظيمات داخلية تبدأ أولية ثم يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية. ويقصد بياجيه بالتنظيمات الأولية وجود استعداد لدى الطفل للتعامل مع الرموز اللغوية التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة منذ المرحلة الأولى وهي المرحلة الحسية الحركية. يتم ذلك إذن حسب مراحل عقلية ارتقائية متسلسلة في حياته، وتحت تأثير تراكم البنى البيولوجية والفيزيولوجية والعقلية دون الحاجة إلى افتراض وجود جهاز فطري مكتمل ومختص بإنتاج اللغة في مكان ما من الجهاز العصبي المركزي للإنسان. وهكذا فالتفكير اللغوي ينبني على مراحل محددة انطلاقا من مرحلة الذكاء الحسي الحركي وصولا إلى مرحلة العمليات العقلية الصورية التي تنبثق مع المراهقة، وإذا كانت اللغة تظهر نحو سن الثانية وتتطور بعد ذلك، فليس بفعل النضج الداخلي فقط، وإنما يكون ذلك قد تهيأ عبر عدة مراحل من النمو الذهني للطفل، فالوصول إلى اللغة مشروط بالذكاء الحسي الحركي خلال السنتين الأولى والثانية من الحياة. إن التلمس

البدني التجريبي للطفل يتيح له أن يكتشف الأشياء ثم علاقاتها حتى يبلغ أخيرا قدرة تجريدية اللغة أحد تعبيراتها.

تصور بياجيه في هذا السياق أن التمكن من اللغة هو إذن تعبير عن ذكاء عام يتطور على مراحل.وفي إحدى تمثيلاته و تحليلاته يرى بياجيه أن العديد من البالغين يتحدثون إلى أنفسهم عبر خطابات داخلية نفسية، ومنهم من يجعل المناجاة الداخلية مسموعة وكأنهم بذلك يقومون باستدعاء سامعين وهميين، كما يفعل الأطفال في استدعاء رفقاء اللعب ، وفي هذه المناجاة الفردية فهم يهيئون أنفسهم للانخراط في المحادثات الاجتماعية والطفل شبيه بالبالغين في هذا المقام، فهو في تكراره للمناجاة الفردية يقوم بنوع من السلوك الذي سيمهد له بالتكيف مع الآخرين، في هذه الحالة هو يتحدث عن نفسه للتذريب ومن ثم يكيف نفسه للانخراط في أحاديث أكثر اجتماعية ، لقد انتبه بياجيه إلى أن التكيف ليس استجابة بسيطة للوسط الذي يعيش فيه الطفل، وإنما هو عملية مستمرة وفعالة يقوم خلالها بحل المشكلات. فهو يبدأ أول الأمر بتوظيف قدراته الحسية الحركية، وخلال تطوره يصل إلى مرحلة العمليات العقلية المجردة والمنطق الشكلي[1].

ويوضح بياجيه آلية التكيف وفكرة تفاعل الاستعداد و التوظيف انطلاقا من رأيه بأن الأفراد البشريين يمرون بنفس مراحل النمو العقلي، وذلك لا يعود إلى أنهم مبرمجون لذلك، وإنما يعود إلى تفاعل استعداداتهم الفطرية مع بنيات العالم الواقعي الذي يحيط بهم، مما يؤدي إلى تكوين فرضيات واختبارها ثم تغييرها بفعل التغذية الراجعة، إن معنى الفكر عند بياجيه هو تلك الرؤية الفعالة التي نجدها عند الطفل المكتشف لعالمه، باحثا فيه بشكل منظم عن الحلول لمشاكله، إلى أن يصل لأفضل الحلول لها ثم يباشر بعد ذلك مشكلا آخر أصعب. وهكذا فبياجيه يرفض بشدة المفهوم الفطري للذكاء، ذلك المفهوم الذي يجعل منه شيئا جاهزا منذ الولادة، لا ينتظر سوى اللحظة المناسبة للظهور، مثلما يرفض بالمقابل النظرة الإمبريقية أو التجريبية التي

[1]أسماء بن منصور: اكتساب اللغة من المنظور السلوكي إلى المنظور المعرفي، ص 377.

ترى أن المعرفة موجودة من قبل في العالم، وتنتظر اللحظة المناسبة لتسجل في فكر الطفل الذي يعتبر صفحة بيضاء.

فكل الأبحاث التي قدمها بياجيه في هذا الباب تؤكد على وجود صلة بين عمر الطفل ولغته أي أن مراحل النمو المعرفي عند الطفل لها علاقتها بالنمو اللغوي، ومن النماذج التي أشار إليها بياجيه في كتابه:

قامت السيدة لوزنجر بملاحظة لغة ابنها هانس وذلك في منتصف ونهاية سنه الرابعة، وقد دونت العذيذ من الملاحظات حول لغة ابنها ، مميزة بعناية قائقة بين الكلام الذي يلفظه في حضور البالغين و الكلام الذي يلفظه في خضور أصدقائه الصغار وكانت النتيجة الرائعة التي توصل إليها عبر مراقبة السيدة لوزنجر لابنها هي أن هانس استعمل لغة أكثر اجتماعية في حضور أقرانه من الأطفال مقارنة بتسبة استعماله لها في حضور البالغين، وخاصة في خضور أمه، وخلصت الدراسة إلى أن هذا الطفل أظهر تمركزا أنانيا أكثر مع الكبار و البالغين مقارنة مع الأطفال أقرانه في نفس سنه أو في سن قريبة، لكن هذا التمركز الأناني بدأ في التراجع وينخفض مع نهاية سنه الرابعة.

يعد بياجيه من رواد البنائية النفسية والتعلم في نظره يحدث بفضل الاستيعاب و التكيف حيث يقوم الاستيعاب حسب بياحيه بتعديل تجارب جديدة تتناسب مع المفاهيم السابقة أي المفاهيم التي تعلمها الكفل سابقا ، أما التكيف فيقوم بتعديل المفاهيم لتتناسب مع تجارب جديدة، وبالاعتماد هذين المفهومين فغن عملية التعلم عند الطفل لا تحدث على المدى القصير فقط، بل أيضا على المدى الطويل وهو الهدف الأساسي الذي تركز عليه نظرية التمو المعرفي بدى بياجيه[1].

والبنائية نظرية معرفية تركز على دور المتعلم في البناء الشخصي المعرفي ويعرفها المعجم الدولي للتربية بأنها: "رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطًا في بناء أنماط التفكير لديه؛ نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة".

[1] أسماء بن منصور: اكتساب اللغة من المنظور السلوكي إلى المنظور المعرفي، 380.

وفي الأخير يمكننا أن نستخلص أهم المفاهيم التي نادت بها النظرية البنائية عند "بياجيه فيمايلي:

التكيف: قدرة الإنسان على التكيف مع خبرةٍ ما، والتلاؤم معها، ويضم هذا المفهوم عنصرين، هما: التمثيل، والمواءمة.

التمثيل: هو العنصر الأول للتكيف، بمعنى: تلاؤم المثيرات الخارجية مع التراكيب العقلية الداخلية للفرد.

المواءمة: التضمين، وهو العنصر الثاني لعملية التكيف، وعكس التمثيل، فالفرد في هذه الحالة يغير نفسه لتتكيف مع العالم الخارجي.

التوازن: التفاعل بين الفرد والبيئة

التنظيم: اتجاه فطري يقوم بربط الصور بشكل أكثر كفاءة

•إذًا التعلم واكتساب اللغة حسب هذه النظرية، بناء وإبداع مستمر

إن اللغة من منظور البنائية نشاط ذو صبغة إدراكية، يتم استخلاصه.

بعد مراقبة الأطفال عن كثب، لاحظ بياجيه أن نمو الإدراك خلال مراحل متميزة تبدأ منذ الولادة إلى غاية نهاية مرحلة المراهقة عبر أربع محطات سبق الحديث عنها، و هذه المراحل تحكمها عدة خصائص:

1- كلها تحدث بنفس الترتيب.

2- لا يمكن حذف أي مرحلة.

3- كل مرحلة تحول كبير للمرحلة التي سبقت

4- كل مرحلة لاحقة هي دمج المراحل السابقة[1] .

أن ما توصل إليه بياجيه من أفكار و مبادئء حول اكتساب اللغة جعل نظريته من أعظم النظريات المعرفية التي سعت لتفسير النمو المعرفي لدى الأطفال، ولكنها لم تسلم من الانتقاد ، ولعل أهم انتقاد وُجّه إليها هو تقليلها من قدرات الأطفال الذهنية في مرحلة ما قبل الدراسة.وهي نظرية تخالف نظرية سكينير السلوكية في

[1] سعيد الفراع: الطفل و اكتساب اللغة بين البنائية و التوليدية، ص 164.

تفسير عملية اكتساب اللغة فهولا يُسلّم بالتقليد الآلي كتفسير لاكتساب المعرفة و ترسيخها في الذهن. و يرى أن عقل الطفل يشتمل على مهارات عقلية تتطور و تنمو بنمو ما يسميه بـ " مخططات التشغيل" فكلما تقدمت هذه المخططات تقدمت لغة الطفل وصار يوسعه الحديث أو التعبير غن أمور أعمق و أكثر تعقيدا كالأفكار و المشاعر المختلفة وهو من صميم البحث الخاص الذي يستند عليه تصور بياجيه حول البنيات الذهنية التي تتحكم في الظواهر الفكرية.

المحاضرة العاشرة: تعلم اللغة بين المعرفيين والتوليديين(2)

اللغة عند تشومسكي؛

البحث اللغوي في السنوات الأخيرة وتسارعت الأفار و الرؤى والنظريات محاولة منها فهم طبيعة اللغة في ظواهرها وفي تشكلها وبناءها وقد حظها في هذا المجال مقولة اكتساب اللغة عند السلوكيين أو البنائيين أو المعرفيين كل منها يقدم طروحاتها ومبادئها وآلياتها الخاصة بهادخلت الدراسات اللغوية بهذا التنوع البحثي مع أصحاب النظرية المعرفية خاصة مرحلة جديدة بعد أن ثارتشومسكي على المفاهيم التي كانت سائدة قبله؛ إلَّا أنَّنا يجب أَنْ نُقر بحقيقة أنَّ فلك الدراسات الحديثة المهتمة باللغة لم يقف عند توجه معيَّن دون آخر، وبقيت حركة البحث في فلسفة اللغة وخصائصها دائرة دوران التطور الحضاري والثقافي المعاصر؛ لذلك كان لابد من الانفتاح على المناهج الحديثة والمعاصرة وقراءتها قراءةً إيجابية تأخذ ما ينفعها ويقوم مسيرتها العلمية، وترك ما يؤاخذ عليها لميدان الدرس والتمحيص دون البتّ برفضها أو إنكارها بشكل مطلق، ومن القضايا التي تواردت على ألسنة الباحثين وترددت في أروقة درسهم كتاب (البنى التركيبيَّة) لنعُوم تشومسكي الذي ترك انطباعا مؤثرًا لدرجة أنَّ صفة الذاتية اقترنت بنظريَّة السُّلوك اللغوي التي قال بها العالم النفسي سكينر.

وفي الوقت الذي تمكنت فيه اللسانيات البنيوية من إقامة جسر نظري بين اللغة الإنسانية واللغة الجينية ، تقيم اللسانيات التوليدية لتشومسكي رابطا ثانيا مع العالم البيولوجي من خلال الدماغ البشري؛ حيث توصل تشومسكي بالفعل إلى فكرة مؤداها أن تعلم اللغة من قبل كل طفل إنساني لا يكون ممكنا إلا بوجود استعدادات فطرية كامنة في القوى العصبية للإنسان المفكر [1].

[1]عبد الرحمن محمد طعمة، التطور اللغوي من منظور اللسانيات العصبية: قراءة بينية معاصرة لبعض القضايا الأولية.ص 511.

" لقد أحدث (تشومسكي) انقلابا حقيقيا في ميدان الدراسات اللسانية عموما، و الأمريكية خصوصا، إذ انه قاد ثورة حقيقية على المنظومة الفكرية التي كانت سائدة في الولايات المتحدة الأمريكية، فعوض الاستمرار في التركيز على رصد و كشف البنيات اللسانية كما كان يفعل البنيويون، أو الاستمرار في اعتبار اللغة ظاهرة سلوكية كما كان يفعل السلوكيون ،رافضين-انطلاقا من مرجعيتهم اللاذهنية- كل ما يتعلق بدواخل الفرد، عوض الاستمرار في ذلك، ثار (تشومسكي) على كل هذه التصورات و سعى لبناء علم لسانيات جديد يقوم على ثلاثة مبادئ أساسية هي الكونية و الإبداعية و النسقية :

- الكونية:

حيث اعتبر (تشومسكي) أن علم اللسانيات، أو على وجه الدقة ، النحو التوليدي يستطيع الكشف عن البنية اللسانية الكونية الكامنة خلف كل الانظمة اللغوية العالمية، بمعنى أن جميع اللغات يمكن أن تدرس بواسطة عدد محدود و مشترك من القواعد و التحويلات الكونية .

-الإبداعية:

فعوض الركون إلى الوصف الخارجي للغات في معزل عم مستعمليها، ذهب (تشومسكي) إلى أن وصف اللساني ينبغي أن ينصرف إلى رصد قدرات المتكلمين في إنتاج الملفوظات، و المستمعين في فهمها و إدراك مقاصدها بحسب ما يناسب مقامات التواصل، بالرغم من الاحتمالات المربكة التي تحتملها.

إن إبداعية اللغة عند (تشومسكي) تتمثل أيضا في كون اللغات تتوفر على عدد محدود من القواعد ، لكن المتكلم يستطيع توليد عدد لا محدود من التأليفات اللغوية الجديدة، التي تمكن من إبداع جمل و ملفوظات جديدة ؛ فإواليات إنتاج العبارات يبقى مفتوحا.

-النسقية:

فمن خلال التأكيد على نسقية اللغة،فإن (تشومسكي) يركز على الأساس النسقي المتناغم لمهاراتنا اللسانية، كما يؤكد ضرورة اعتبار النحو نظاما نسقيا قابلا للحوسبة، فهو عبارة عن خوارزميات قابلة للكشف و الرصد "[1].

انطلاقا من هذه المبادئ الكلية ،سيؤسس (تشومسكي) نسقا نظريا لدراسة الظاهرة اللسانية، تتحدد معالمه الكبرى بناء على النقاط التالية[2]:

1- اهتمام الدراسة اللسانية يجب أن ينصب على النحو ،وذلك لأن النحو حسب (تشومسكي) هو الآلة القادرة على توليد الجمل المقبولة نحويا .

2- إن الغاية من النحو التوليدي هو تقديم وصف صوري لقدراتنا و مهاراتنا على إنتاج و فهم اللغة.

3- و لن يتم ذلك إلا عن طريق التركيز على دراسة الجمل المقبولة نحويا فقط، حيث عمد (تشومسكي) إلى إقصاء كل الجمل اللانحوية من الوصف اللساني.

4- التمييز بين الكفاية و الإنجاز، و العمل على التركيز على الكفاية اللسانية ، أي القدرة الفردية علة إنتاج و فهم الجمل ، و إقصاء كل ما تعلق بالاستعمال الفردي للغة ، والذي قد تعتريه بعض المؤشرات المعيبة (كالتردد و النسيان و الأخطاء..) التي تجعل من بعض الملفوظات لا نحوية؛ إن اهتمام (تشومسكي) بوصف الكفاية دون الإنجاز جعل مقاربته تفصل الظاهرة اللغوية عن سياقات التواصل.

5-يعتبر (تشومسكي) أن النحوية لا يمكن أن تتحدد في المستوى الدلالي،فالمعنى دائب التحول و صعب الإمساك،وتتدخل فيه مجموعة من العوامل غير القابلة للتوقع و القياس ، و من ثم فمحور الدرس اللساني هو التركيب.

---

[1] جعفر يايوش،اللسانيات المعرفية ،منشورات ألفا للوثائق ،عمان-الاردن ،الطبعة الولى:2020، ص 161.

[2] جعفر يايوش،اللسانيات المعرفية، ص 161-162.

6- إن القوالب المكونة للنحو (التركيب و المعجم و الصوتيات) هي قوالب منفصلة فيما بينها ، وهي بدورها منفصلة عن باقي القدرات العقلية الأخرى، لكن أهمها على الإطلاق هو القالب التركيبي، بينما القالبان الآخران (المعجم و الصوتيات) هما عبارة عم مركبات تأويلية فقط.

7- يترتب عن ذلك أن (تشومسكي) جعل الدلالة لا تلعب دورا ذا بال في النظر التوليدي.

وجوهر الأساس الذي يبني عليه تشومسكي تصوره هو أنّ اكتساب اللغة لا صلة له بالذكاء، لأن اللغة هبة فطرية خاصة بالجنس البشري و هي متاحة للجميع على اختلاف معدلات ذكائهم..

يرى تشومسكي أن كل اللغات البشرية تنبع من أصل واحد أي من لغة واحدة تعكسها بنية فطرية محددة في العقل، وهذه البنية إذا ما تعرضت للبيئة، تصبح قادرة على ترجمة نفسها بواسطة قواعد تحويلية إلى أنساق لغوية ونحوية متباينة حسب تباين المجتمعات والحضارات. ويعني هذا أن الجهاز العصبي البشري يحتوي على تركيب عقلي يتضمن مفهوما غريزيا عن لغة البشر، سماه شومسكي(جهاز اكتساب اللغة)، يسمح للطفل أن يستنبط قواعد اللغة وقوانينها من المدخلات اللغوية التي تصل عن طريق الأذن. وما يدعم وجهة النظر هذه هو تشابه تسلسل مراحل اكتساب اللغة عند الأطفال في مختلف الحضارات.

فالمقدرة اللغوية إذن، حسب شومسكي، محددة وراثيا وتدخل في تكوين الذهن البشري، ولا يعمل الطفل إلا على تطوير كفاءة خاصة تؤهله للتمكن من قواعد اللغة. إنه يكتشف الكلمات والجمل والعلاقات بينها، ثم يكون جملا وتعابير صحيحة نحويا،فتشومسكي بهذا الطرح يؤكد علىأن كل طفل يمتلك قدرة لغوية فطرية تمكنه من اكتساب اللغة. لذلك فسر هذا الاكتساب على أساس وجود نماذج أولية للصياغة اللغوية لدى الأطفال تشترك فيها جميع اللغات.

لقد بقيت السمات الأساس للمؤسسة التوليدية ثابتة على نطاق واسع على امتداد سنوات. فمن بين الخصائص الراسخة و المستمرة نذكر مايلي[1] :

1- مركزية التركيب : لقد ظل المكون المركزي للنحو ممثلا في التركيب، ويسمي جاكندوف هذا المظهر من النظرية ب "المركزية التركيبية ".

وينظر إلى التركيب وفق هذا المنظور بصفته نسقا حاسوبيا يعمل على رموز خالية من المحتوى.ولا تتلقى تلك الرموز محتوى صواتيا أو دلاليا إلا في المكون الصواتي أو الدلالي للنحو ،وذلك بعد إدماج المواد المعجمية في السلاسل التركيبية، فعلى هذا المنوال يتم توليد الجمل النحوية للغة معينة.

2- الصورنة: بالنظر إلى مركزية التركيب الذي نظر إليه بصفته آلية حاسوبية، لا نستغرب إن كانت اللسانيات التوليدية قد أعلت من شأن الصورنة، وذلك من خلال الصياغة الدقيقة للقواعد ولشروط انطباقها، حيث تصاغ القواعد في صيغة شبه رياضية و تحيل غالبا على مقولات عامة وليس على وحدات لغوية محققة (كلمات أو معاني أو تلفظات).

3- النحوية: في ارتباط بالخاصية (1) و (2)، تحدد نحوية عبارة معينة تبعا لإمكانية توليدها بواسطة قواعد النحو الصورية. ويعتبر احتمال ورود تلك العبارة في متن، بل حتى مسألة أحكام المتكلم الاصلي المتعلقة بمقبولية العبارة أمرا ثانويا.

4- التجريد: لقد تصاعد المنحى التجريدي للسانيات التشومسكاوية منذ سبعينيات القرن الماضي، بمعنى أن الكيانات التي ترصدها لا تملك تحققا ظاهرا في العبارة اللغوية المنجزة. تتضمن الكيانات المجردة، وفق هذا التصور، كل من الآثار و المقولات الفارغة وضم الصغير والكبير، وكذلك مختلف عمليات النقل(التي تعمل بدورها على مقولات فارغة)، دون ذكر البنيات الشجرية والعلاقات البنيوية التي تحددها من قبيل علاقة التحكم المكوني.

[1].محمد الملاخ ،دراسات نقدية في اللسانيات المعرفية والتحليل النقدي للخطاب دراسات مترجمة،عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع الطبعة الاولى:2020،ص 42-43-44.

5- القالبية : لقد اعتبر المكون التركيبي قالبا مغلقا يستغل باستقلال عن الصواتة و الدلالة، ولا تقتصر استقلاليته على هذين المكونين فقط، بل هو مستقل كذلك عن الملكات المعرفية الأكثر عمومية من قبيل ملكة الإدراك و المقولة و الذاكرة و التعلم و التفاعل بين الأفراد والمهارات البلاغية. هكذا يؤول المكونان الصواتي و الدلالي البنيات التركيبية (بعد الإدماج المعجمي)، و يتماسان مع مجالات غير لغوية من قبيل المعرفة التصورية وسيرورات إنتاج الكلام و إدراكه. ينتج الإنتاج اللغوي المحقق عن التفاعل بين الملكة اللغوية بمعناها الضيق والمهارات المعرفية غير اللغوية. ولم يتم الاقتصار على التركيب بصفته قالبا مستقلا، فحسب بل عد هو بذاته مالكا لبنية قالبية متضمنا قوالب فرعية مثل مبدأ س/ خط و المبدأ المحوري و المبدأ الإعرابي.

6-تهميش الدلالة: ليس مستغربا؛ بالنظر إلى المركزية التركيبية للنحو التوليدي تجاهل القضايا الدلالية على نطاق واسع، وبشكل خاص مسألة الدلالة المعجمية. وفي الواقع، لقد تم التسليم بمسألة كون التركيب مبنينا في توافق مع مبادئه الخاصة، تلك المبادئ التي لا يمكن بأي حال من الأحوال اختزالها إلى مبادئ دلالية أو تفسيرها بمصطلحات دلالية. واقتصر الاهتمام بالدلالة على تلك الموضوعات ذات الانعكاس الواضح على التنظيم التركيبي، وبشكل خاص، مسائل "الصورة المنطقية" من قبيل البنية الموضوعاتية. والعلاقات المحورية وحيز التسوير والعوائد و العبارات التشاركية.

7- النواة/ الهامش: لقد تحدد الهدف الاساس للمشروع التوليدي منذ انطلاقه في البحث عن تعميمات من مستوى عال. لذلك، وضعت جانبا الظواهر الفرادية والمسكوكات والظواهر الشاذة، حيث تحدد التعميمات من المستوى العالي نواة النظام اللغوي، بينما نحيت جانبا المسكوكات والخصائص الفرادية للتراكيب والوحدات المعجمية، بالنظر إلى كونها تستعصي على التعميم، ولذلك لم يحظ الهامش باهتمام نظري كبير. و من أعراض هذا النزوع التوجه الذي سارت على خطاه الادبيات التوليدية، والمتمثل في التعاطي مع فئات محددة

من الظواهر من قبيل نقل المكون الاستفهامي والصعود و الإخراج والعوائد والمشاركات، حيث شكلت هذه الظواهر الموضوعات المفضلة والمكرورة.

8- النحو الكلي واكتساب اللغة: تحمل المؤسسة التوليدية وفق التخصيص المقدم أعلاه في طياتها منظورا خاصا للتمثيل الذهني للغة. وينبغي ألا يعزب عن بالنا أن اللسانيات التشومسكاوية لم تتطور البتة بإيعاز من معطيات مستقلة عن الذهن، بل على العكس من ذلك، لقد كانت اللسانيات التوليدية تضع شروطا على بنية النظرية العامة للمعرفية. تتطلب النظرية اللسانية نظرية للمعرفية، ففي إطار هذه النظرية المعرفية يخصص للتركيب قالب حوسبي مغلق، غير أنه، وبالنظر إلى الطابع التجريدي للتمثيلات التركيبية ولا معقولية استقراء القواعد التركيبية بشكل مباشر من المعطيات اللغوية ، كان من اللازم جعل الهندسة المعمارية العامة للمكون التركيبي ومختلف قوالبه الفرعية المتفاعلة محددة وراثيا، فيصير الاكتساب بذلك مسألة تثبيط لوسائط النحو الكلي، وهو أمر زعم أنه ممكن التحقق من خلال تعرض محدود للمعطيات. ويتمثل الجانب السلبي للمسألة في كون وسائط النحو الكلي لا ترصد سوى الجوانب المركزية للغة (والتي يجب تعريفها بشكل دائري بصفتها السمات التي تتحقق من خلال تثبيط الوسائط) .وماعدا ذلك في اللغة(ويشمل مسائل من قبيل المعاني والمظاهر الفرادية للوحدات المعجمية) ينتمي ألى الهامش الذي يجب تعلمه من خلال التعميم الناتج عن التعرض على نطاق واسع للمعطيات.

وقد عدّ تشومسكي البنية الداخلية مفتاحًا مركزيا في فهم السلوك البشري، وأسس النظرية التشومسكية، هي:

1- الفطرة اللغوية.

2-القواعد الكلية.

3-الكفاية اللغوية.

4- البنية العميقة والبنية السطحية.

5- العودة إلى الأُصول العقلانية

6-اقتضاء المذهب السلوكي.

7- تخطي الألسنية البنيانية.

يؤكد تشومسكي وفق هذه الأسس أنَّ القواعد النحوية يمكن صياغتها بإحكام على أساس أحكام استبطانية يؤكدها متحدثون آخرون بشكل عرضي أو اتفاقيويمكن تقويم قواعد النحو على أساس قدرتها العامة والمنتظمة لتفسير الملاحظات اللغوية بطريقة متسقة كما سيظل هناك منفذ صغير لعلم النفس اللغوي . فتتألف القواعد التوليديَّة والتَّحويليَّة عنده من تنظيم القواعد فيها يمكن توليد جمل اللغة، وينبثق من تحليل مكونات ثلاثة:

-. المكوّن الفونولوجي.

المكوّن التركيبي.-

-المكوّن الدلالي

ويعد المكوّن التركيبي هو المكوّن التَّوليدي الوحيد ؛ أي المكوّن الذي يصف بنية الجملة السطحية، ويعدد العناصر المؤلّفة لها، في حين أنَّ المكوّن الفونولوجي والمكوّن الدلالي هما المكوّنان المسؤولان عن التفسير؛ فبعد أن تتألف الجملة من خلال المكون التركيبي يستعمل المكوّن الدلالي في تفسير معاني هذه الجمل، ويخصص المكوّن الفونولوجي لكُل تركيب لُغويّ نُطقا خاصا يميّزه مِنْ غَيره ، فلا تختلط المعاني نتيجة تشابه النُّطق؛ ولعل تنظيم القواعد التوليدية . التحويلية من خلال تلك المكونات على النحو السابق تؤدي إلى وصف الكفاءة اللغوية التي يمتلكها متكلم اللغة وتفسر قدرته على إضفاء الدّلالة على مجموعة الأصوات التي يتفوه بها هو أو غيره وفي مُستوى أعمق نادرًا ما نتوصل إليه مستوى الملاءمة التفسيرية تبرز القواعد من حيث هي تنظيم وصفي منتظم وملائم تختار النظرية الألسنية المقترنة بهذا التنظيم هذه القواعد من بين قواعد أخرى من خلال مادَّة لغويَّة متوافرة تتلاءم معها كل هذه القواعد، فبهذا المعنى تبرز القواعد من زاوية (ذاتيَّة) أو (داخليَّة) من زاوية علاقتها بنظرية ألسنية تكوّن فرضيَّة تفسيريَّة تتناول شكل اللغات بالذَّات.

يعترض تشومسكي على دعوى بياجيه من أن اللغة تتأسس على المخططات الحسية الحركية التي سبق تكوينها ، وذهب إلى ما أطلق عليه وحدة اللغة أو الموديل ، ثم انطلق تلميذ تشومسكي **فودور** بتطبيق منطق تشومسكي على النمو المعرفي عامة وقدم توضيحا وتفصيلا طويلا في كتابه (نمطية الذهن) عاه 1983، ويمكن تلخيص وجهة نظره فيما يلي[1]:

1- العمليات السيكولوجية هي عمليات نوعية من حيث مجالها، فالمعلومات البيئية تمر من خلال نظام هو عبارة عن وحدات موكلة بصنوف بعينها من المدخلات(محولات حسية محددة الغرض) تقوم بإخراج بياناتها في شكل هيئة مشتركة تتم معالجتها بواسطة معالج مركزي .

2-- المبادئ السيكولوجية التي تنظم كل مجال هي مبادئ محددة فطريا ، و لها معمار أو بنيان عصبي ثابت ، و تعمل بتلقائية و سرعة، و تستثيرها المدخلات البيئية ذات الصلة . وليست مشيدة بالطريقة التي أوضحها بياجيه

3- المجالات المختلفة لا تتفاعل مع بعضها بشكل مباشر؛ فكل منها يمثل وحدة ذهنية مستقلة، و يتم التنسيق بين المعرفة التي تقدمها الوحدات (أو التجمعات النيورونية الوظيفية في الدماغ) من خلال معالج مركزي، يتناول مخرجات هذه الوحدات و يعمل على تنظيمها و تصنيفها... إلخ.

4- لا يمكن لهذه الوحدات أن تتأثر بالأجزاء الأخرى من الذهن (أو العقل بالمفهوم المجرد الأشمل) التي ليس لها صلة بمشغلاتها الداخلية .

"و قد اقترح(فودور) عددا من الوحدات الملازمة أو المساعدة للغة في دماغ الإنسان، التي يستطيع من خلالها فهم العالم و بلورة المفاهيم...إلخ، منها : إدراك اللون، والشكل ، و العلاقات الثلاثية الأبعاد ،و تمييز

[1] عبد الرحمن طعمة بالاشتراك (أحمد عبد المنعم)، النظرية اللسانية العرفانية ،دار النشر و التوزيع ،القاهرة ؛مصر ، الطبعة الأولى :2019

الأصوات، و الوجوه .واقترح آخرون نماذج تكميلية تشمل وحدات ممكنة تتضمن العلية الآلية و الحركة القصدية و العدد و الموسيقى...إلخ "[1].

وأدخل تشومسكي فيما بعد مفاهيم كثيرة تخص النحو العلاقي، وهذا النحو العلاقي يبحث في الأنماط و التصورات الذهنية أو ما يسمى الآن صورنة النحو والجهاز القاعدي للغة الإنسانية عموما، وقد اكتشف اللسانيون الحاسوبيون أن هذه النماذج المقدمة بهذا الطرح الذي يجمع بين ميكانيزمات ذهنية وقواعد رياضية محض هي الأمثل للمعالجة الآلية للغات الطبيعية .والملاحظ عموما أن المبادئ الأساسية للسانيات تشومسكي.التي تمثل كما لا بأس به من دراسة اللغة والذهن[2] .

" حاول تشومسكي دحض المسلمات التي قامت عليها النظرية البنيوية في التعلم، و ذلك بإثارة شكوك حول مسألة افتراض أن الاطفال غير مزودين بتصور حول معجم كلمات لغتهم ،مع العلم أنهم يتلفظون بها و يدركون سماتها، كما أنه شكك في أن العلاقة بين الكلمة و معناها في سياقات أخرى مسألة معقدة .

قام تصور تشومسكي للغة على دراسة العقل الإنساني، أي وصف القدرة اللغوية الكامنة في ذهن المتكلم التي تمكنه من إنتاج وفهم ما لا حصر له من الجمل لم يسمعها من قبل، وكذا على جعل علم اللغة فرعا من فروع علم النفس الإدراكي، و هو رأي لا يوافق عليه معظم علماء اللغة .حيث كان غرضه إنتاج فلسفة في المعرفة تمنح للكائن البشري وجوده/إنسان / مفكر/ مبدع، وليس كآلة بلومفيدية تتشكل من مثيرات واستجابات سلوكية.لذا نجد في كتابات تشومسكي تأثرا واضحا بالمعرفة اليونانية والديكارتية، وانتقادات للفلسفة التجريبية (هيوم) والنسبية (كانط)، يقول تشومسكي :يجب أن نحدد كيفية وصول الطفل إلى مرحلة من القواعد و المبادئ التي تضبط النسق الناضج لمعرفة اللغة، وهذه المشكلة تخضع للتحقيق.فربما يكمن مصدر هذه المعرفة، من حيث المبدأ،في بيئة الطفل، أو قد تكون متأصلة في روافد الذهن/ الدماغ المحددة

[1]عبد الرحمن طعمة بالاشتراك (أحمد عبد المنعم)، النظرية اللسانية العرفانية ص 164.

[2]عبد الرحمن محمد طعمة، التطور اللغوي من منظور اللسانيات العصبية :قراءة بينية معاصرة لبعض القضايا الاولية ص 516

أحيائيا،و بصورة أدق، في أحد مكونات الذهن/ الدماغ الذي نسميه بالملكة اللغوية. ينتج بتفاعل هذه العوامل نسق المعرفة الذي يستخدم في إنتاج الكلام وفهمه، وإذا عددنا العوامل البيئية المؤثرة في اكتساب هذه المعرفة، فلا مناص من القول، إن الذهن/ الدماغ هو الذي يحدد الطريقة التي تعين بها المعلومات الضرورية التي تستنتج بواسطة نوع معين من العمليات، التي هي جزء من روافد الذهن/ الدماغ المحدة أحيائيا. وقد تكون هذه العمليات مقصورة على الملكة اللغوية أو ربما تكون عمليات للتعلم أكثر عمومية "[1].

يرى تشومسكي، وبخاصة في تصور ملكة اللغة في إطار البرنامج الأدنوي، أن هذا التصور يسير في اتجاه الإجابة عن ((كمال)) اللغة ليسهم بفعالية في نتائج اللسانيات المقارنة، وكذا اكتساب اللغة وتطورها ،وفي الأمراض اللغوية، كما يعد هذا البرنامج في مستوى من التعقيد والتجريد، محاولا الاستدلال على وظيفة الدماغ الأساس، كما أن لبرنامج الحد الأدنى أثر مباشر ومحدد في قضايا ،كمسألة الفطرية ومسألة خصوصية مهام القدرات المعرفية المتدخلة في اللغة .يدعو تشومسكي إلى أمثلة اللغة وإسقاط جميع العوامل غير اللغوية أثناء وصف وتحليل اللغة ، بهدف وصف القدرة اللغوية الكامنة في ذهن الإنسان .فقد أقر بأن اللغة غير نقية لكونها تتفاعل مع (قدرات) أخرى كامنة في الدماغ البشري ،وقد ركز على قدرتين[2] :

-القدرة الذريعية :وهي القدرة المسؤولة عن انتقاء التراكيب والعبارات بحسب المقاصد والغايات.

-القدرة التصورية:وهي التي يقوم عليها الفكر الإنساني بصفة عامة ،أي ،هذه القدرة هي التي تعكس المعرفة الإنسانية وتصوره للكون والعالم.وهذا ما جعل تشومسكي يقر بعدم نقاء اللغة.

مايمكن أن نخلص إليه من خلال المبادئ التي قال بها تشومسكي هو أن هناك ثغرات يمكن أن نجملها في[3] :

---

[1]حليمة أغربي: دور اللسانيات المعرفية في تعليم اللغة العربية(دراسة تطبيقية)، دار كنوز المعرفة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، الطبعة1،2020، ص24

[2]حليمة أغربي: دور اللسانيات المعرفية في تعليم اللغة العربية(دراسة تطبيقية)، ص 27,

[3]حليمة أغربي: دور اللسانيات المعرفية في تعليم اللغة العربية(دراسة تطبيقية)، ص27-28.

-فصل بين المعرفة اللغوية والتفكير.

-تطور اللغة عند الطفل يتأتى من خلال مبادئ نحوية مستقلة في الذهن تبنى كليا بواسطة تعليمات خاصة.إذ أن هناك مستوى واحد فيه المعلومات اللغوية وغير اللغوية بمستوياتتها المختلفة السمعية والبصرية والحركية ،وهو المستوى الذي يطلق عليه مستوى البنية التصورية .

- لم يتمكن علماء النفس من اكتشاف إلا القليل من مبادئ النحو الكلي التي قال بها تشومسكي ، أي الخصائص المشتركة بين التراكيب اللغوية للغات البشرية المختلفة ، ماتم إثباته هو استعداد الكائن البشري بيولوجيا التفاعل مع البيئة و إنتاج محمولات وموضوعاتها ،وعلى هذا الأساس يبتدع الطفل وينتقي التراكيب والعبارات حسب المقامات ، وهذا ملا ينفيه تشومسكي بقوله:

فمن المعلوم أن اللغة لا متناهية من المزاوجات بين الأصوات والمعاني، وليس هناك حدود لمعرفتنا لهذه المزاوجات، إلا أن معرفتنا هذه ، يمكن تمثيلها عن طريق نسق متناه من القواعد يحدد خصائص هذا العدد اللامحدود من الجمل التي نبنيها.

-ركز التوليديون على الكفاية اللغوية، أي النظام اللغوي، ولم يهتموا بالكيفية التي يمكن التوصل بها إلى تلك المعرفة اللغوية.

-خرج عدد من اللغويين المعرفيين عن آراء تشومسكي النفسية التي اهتمت بالجوانب اللغوية ، وأغفلت في نظرهم كثيرا من الجوانب النفسية والوظائف التواصلية للغة. وقد ظهرت معارضة هؤلاء اللغويين لتشومسكي في صورتين :

-التركيز على الناحية النفسية من خلال دراسة استراجيات الأداء الغوي الذي يفترض أنه يعكس القدرة اللغوية ،بدلا من التركيز على وصف الكفاية اللغوية وصفا فلسفيا عقلانيا .

-رفض الاقتصار في تفسير السلوك اللغوي على نظرية واحدة ، كالنظري التوليدية التحويلية أو النظرية الفطرية ، بل رأى أولئك المعرفيون أن يختار الباحث من آراء اللغوين والنفسيين والاجتماعيين والفلاسفة ما يخدم الميدان ،ويفسر السلوك اللغوي تفسيرا مقبولا.

فالمعرفيون يرفضون الرأي القائل: بأنَّ التعلُّم يحدث نتيجة لمؤثرات خارجية فقط، ويرفضون كذلك فكرة أن عقل الطفل صفحة بيضاء تؤثر فيها البيئة، وأنهم يرون أنَّ اكتساب اللغة يتمُّ بمهارات عقلية معقدة مرتبطة بكل من المؤثرات الخارجيةفي خين تشومسكي يرى إمكان تحديد البناء السطحي مستقلا عن البناء العميق، مقابل ما يفترضه سكنر من نظرة شكليَّة في اللغة؛ ومن ثم هو يبتعد عن من وجهة نظر الدارسين؛ ولعل تجاربه على الحمامة وبعض الحيوانات كانت سببًا في الذاتية إنكارهم لمذهبه بحجة تسويته بين عقل الكائن البشري، وبين فطرة الحيوان، كما يرى أن دراسة اللغة يجب أن تقوم أولا على دراسة العقل الإنساني، وأن من الأوفق أن يكون علم اللغة فرعا من من فروع علم النفس الإدراكي،و أنه بإمكان تحديد البناء السطحي مستقلا عن البناء العميق [1].

فاللغة ليست عادة يعتمد وجودها بالتكرار، بل هي أكثر تعقيدا من هذا الوصف كما ينظر إليها أصحاب النظرية السلوكية، وإنما ما يتعلم بالفعل هو قواعد تحويلية تعطي القدرة للمتحدث على توليد أنواع يصعب حصرها من الجمل الجديدة ذات الطابع النحوي، أي أن ما يتعلم ليس سلسلة من الكلمات في حد ذاتها، بل يتعلمها الفرد كمفاهيم تمثل فئة بعينها تنتمي إليها هذه المفاهيم . إن النموذج الذي يوضح نظرية شومسكي هو الحاسوب الذي سبقت برمجته، ولم يعد بحاجة سوى إلى التوصيل الكهربائي في المكان المناسب. ففي الوقت الذي يرى فيه بياجيه أن الجهود التي يبذلها الطفل خلال كل مرحلة من مراحل نموه، عامل يساهم في محموع قدراته الاستكشافية، فإن تشومسكي يعتبرالطفل كائنا مزودا بالمعرفة الضرورية منذ البداية، وبذلك فهو لايحتاج إلا إلى الوقت الذي يجعل هذه المعرفة تصل إلى النضج.

[1] علي عباس عليوي الأعرجي: ذاتية اللغة بين سكينر وتشومسكي،مجلة آفاق علمية،العدد3، 2017، ص50.

يطرح تشومسكي في برنامجه التوليدي نواة لأسس اللسانيات البيولوجية التي يدخل اكتساب اللغة في اطارها؛ أعني الشق المتعلق بحصول الملكة في الدماغ، والفرضية تقول إنه إذا كانت اللغة مكتسبة. وهو رأي مكمل لفكرة الفطرية، فالباحث يرى الشقين معا: الفطري والاكتساب، تماما كما ذكرنا عن قضية التجنيب سابقا. فهل يحصل النحو الكلي بحصول القواعد المخصوصة أو بالآليات الكبرى المولدة للنحو في المطلق؟ وكانت الإجابة قائمة على ركيزتين أساسيتين [1] :

-التوليفية : وهي طاقة ذهنية يكون النحو بها توليديا قادرا على إنتاج عدد لا نهائي من الاقوال و يكون قادرا كذلك على فهمها، وذلك بناء على عدد محدود من العناصر التي يجري توليفها وفق مبادئ التوليف الإعرابية المعلومة. ويرى تشومسكي مطلقا أن الطفل يفوق في طاقته النحوية جميع الباحثين في اللغة منذ كان البحث فيها مؤسسا؛ فهو قادر على إقامة نحو في ذهنه يجرده من المعطيات دون إعانة ودون عناء، ويكون الخطأ عند اللسانيين هو في البحث أو في الاهتداء إلى تشخيص النحو الذهني، يسمي جاكندوف هذا معضلة الاكتساب اللغوي.

-المنظومية: وهي الوظيفة المتخصصة لمعالجة المعلومات، وتقترن في كثير من العلوم بالأرضية العصبية للدماغ؛ حتى إن الحاسوب يحاكي عمل الدماغ في هذا؛ فمنظومته قائمة على وحدة مركزية تتفرع منها روابط خاصة بالصوت و الرسم والحساب...

[1] عبد الرحمن محمد طعمة، التطور اللغوي من منظور اللسانيات العصبية: قراءة بينية معاصرة لبعض القضايا الأوية ،ص532

المحاضرة الحادية عشرة: جون بياجي وتعلم اللغة (1)

جون بياجيه وتعلّم اللّغة (1)

1/-جون بياجيه: (1896-1980 Biaget)

هو عالم نفس سويسري وفيلسوف تربوي، ولد في 9 أغسطس 1896، وتوفي في 16 سبتمبر 1980؛ يعدّ واحدا من أشهر علماء النّفس في القرن العشرين، وقد أسهم في تطوير العديد من النظريات والمفاهيم المهمّة في مجال النّموّ العقلي والاجتماعيّ للطّفل.

يُعَد **جان بياجيه** واحدا من أكثر علماء النفس تأثيرا وإنتاجا وإسهاما في القرن العشرين في مجال علم النفس ولا سيما في موضوع علم النفس المعرفي؛ لقد ولد **جان بياجيه** في مدينة نيوشاتل السويسرية عام 1896 وكان والده متخصصا في دراسة تاريخ العصور الوسطى. أظهر بياجيه منذ طفولته شغفا واضحا بدراسة التاريخ الطبيعي والعلوم البيولوجية وقد اهتم كثيرا بالطريقة التي من خلالها تؤدي الطبيعية وظائفها، لدرجة أن أول مقالة علمية نشرت له وهو في الثالثة عشرة من عمره عمل في سن الحادية عشرة في إحدى المتاحف التاريخية وأصبح خبيرا في مجال المتاحف التاريخية، حيث استمر في ذلك العمل حتى سن الخامسة عشرة. التحق بجامعة نيوشاتل وحصل على درجة البكالوريوس في الأحياء وهو في سن الثامنة عشرة؛ وفي سن الثانية والعشرين نال درجة الدكتوراه في علم الأحياء من نفس الجامعة 1994 ., Sprinthal et al)، وكتب رواية طويلة بعنوان البحث "Researche" وحاول من خلالها إثارة العديد من المسائل التي ظلت تسيطر على تفكيره طوال حياته، وتدور هذه المسائل حول العلاقة بين العلوم الطبيعية ونظريات المعرفة. شغل في عام 1921 وظيفة مدير للدراسات في معهد جان جاك روسو في جنيف، وأثناء وجوده في هذا المعهد ألف كتابين هما : اللغة والفكر عند الطفل.

يقول عنه كاجان :"مع فرويد كان بياجيه الأمل الواعد في علوم التّطوّر والنّموّ الإنسانيّ."[1] وما يُذكَرُ أنّ "جان بياجيه" قد نشر أكثر من 50 كتابًا ومقالًا على النّموّ المعرفي، كان لها أثر وانتشارٌ واسعان في أوربا والولايات المتّحدة.

2/-نظريّة "جان بياجيه" في التّعلّم:

تقوم نظرية "بياجيه" في المعرفيّة الجينيّة (التّوليديّة، التّطوّريّة، النّمائيّة)Genetic Epistemology ، وعلينا أن نتذكّر أنّ مصطلح (جينيّ) هنا يعني تطوّر النّموّ ولا يقصد به النّموّ الوراثيّ، وعلى هذا، فإنّ المعرفة الجينيّة تعني تطوّر نموّ المعرفة"

" ويندرج التّفسير البنائيّ لطبيعة اللّغة في إطار نظريّة إبستيمولوجية عامّة تُعرَف بالابستيمولوجيا التكوينية Epistémologie génétique)..وضع أسسها "جان بياجيه"(Jean Piaget) ، فاللغة من منظور البنائيّة نشاط مثل باقي الأنشطة الإدراكيّة والفكريّة والحركيّة عند الإنسان، وهو نشاط يتم بناؤه مثل باقي الأنشطة المعرفية عند الطفل عبر مراحل متتابعة. ومن هنا، جاءت تسمية هذه المدرسة بالبنائيّة(Constructivisme) وبالتّالي فإن البنائية تهتم بالعمليات الإدراكية (Cognition) بمفهومها الشامل"[2].

تعد قدرة التنظيم نزعة فطرية تولد لدى الأفراد بحيث تمكنهم من تنظيم خبراتهم وعملياتهم المعرفية في بنى معرفية نفسية "Psychological Structures Cognitive". يرى بياجيه أن الأفراد يولدون وهم مزودون ببعض البنى المعرفية البسيطة وبعض الاستعدادات التي تمكنهم من تنظيم الخبرات الخارجية.

ويتّفق"جان بياجيه" مع أفكار المدرسة الجشتلتية حول مفهوم كلية الإدراك لأشياء هذا العالم، لكنه في الوقت نفسه يعترض على افتراض أن مفهوم الكلية هو فطري بالأساس؛ فهو يرى أن الكليات يقوم الفرد ببنائها من خلال عمليات تفاعله المستمرة مع العوامل البيئية المتعددة. أظهر بياجيه اهتماما واسعا بما يعرف

---

[1] j.kagan 1980 . p246

[2] سعيد الفراع، الطفل واكتساب اللغة بين البنائية والتوليدية، رؤى تربوية، فصلية ثقافية تربوية(مركز القطان للبحث والتطوير التربوي)، العدد44و45، آذار2014(عدد مزدوج)، رام الله-فلسطين-، ص164.

بنظرية المعرفة "Epistemology" التي تعنى بالدرجة الأولى في تفسير الكيفية التي يتم من خلالها اكتساب المعرفة وكذلك في علوم الأحياء (Thornburg, 1984). رأى أنه بالإمكان استخدام المبادئ البيولوجية في فهم عمليات النمو العقلي لدى الإنسان، وقد وظف العديد من هذه المبادئ والمفاهيم لدراسة العمليات العقلية، وبذلك عمد بياجيه من خلال علم النفس إلى ردم الهوة ما بين علم الأحياء والفلسفة .(Flavell, 1992)

قام بياجيه بإجراء العديد من الدّراسات الأساسيّة في تطوّر نموّ الطّفل، واقترح نظريّة تطوّرية تحمل اسمه "نظرية بياجيه لتطوّر الذّكاء"، والّتي تشرح كيف يتطوّر الإنسان عقليا وفكريا خلال مراحل حياته المختلفة[1]. ونُلاحظ هنا مدى تداخل العلوم المختلفة الّتي استند عليها "بياجه" خاصّة علم النّفس، البيولوجيا، والفلسفة.

وفي الحقيقة، تعودُ أصول نظريّته إلى "التّأثّر بعدد من العلماء والفلاسفة العِظام، فقد قرأ أعمال (إيمانويل كانط) كانت قراءة متعمّقة، وقد اهتمّ مثل هذا الفيلسوف بتحديد مصدر القُدرة الإنسانيّة على معرفة الحقيقة، أو ما يُسمّى بـ(نظريّة المعرفة) أو (النظرية الابستيمولوجيّة) إلى نتيجة مفادُها أنّ تعلّم أيّ شيء عن العَالَم، يتطلّب معرفة سابِقَة ببعض المفاهيم الأساسيّة المُتعلّقة بالزّمان والمكان كما قال بأنّ المفاهيم مثل المدّة الزّمنيّة (الفترة الزمنيّة)، والعُمق هي مفاهيم لا يتعلّمُها الإنسانُ بل هي فطريّة، ويُوافِق بياجيه على أنّ هذه المفاهيم أساسيّة، ولكنّه يتوصّل إلى نتيجة مفادُها أنّ الطّفل يقوم ببنائها تدريجيا مِن خلال عملية المُوازنة." [2] وتعتمد "نظريّة بياجيه" على محورين أساسيين هما:

أولا: تشكل المعرفة في حد ذاتها أداة تمثل ينتج عنها تطوير بني معرفية.

ثانيا: تؤدي المعرفة وظيفة التحكم الذاتي في أساليب التفكير لدى الفرد وفقا لعملية التوازن العقلي[3].

---

[1] عماد عبد الرّحيم الزغول، نظريات التعلم، دار الشرق للنشر و التوزيع، الأردن، ط1،2010، ص229.

[2] مُصطفى ناصف، نظريات التّعلّم، مراجعة د.عطية محمود، أكتوبر1983، ص288.

[3] عماد عبد الرّحيم الزغول، نظريات التعلم، ص230.

وانطلاقا من ذلك سعى بياجيه إلى وضع نظرية في النمو النفسي المعرفي، وقد استفاد من ذلك من نظرية جيمس مارك بولدوين التي عرفت بنظريّة "التطور الذاتي"، وهي نظرية في علم النفس تركّز على كيفية تأثير البيئة الاجتماعيّة على النّمو الذّاتي للفرد.

وتقوم هذه النظرية على الفرضية الأساسية بأن الأفراد يتمثلون بنمط الحياة المستقلّ وهو نوع من الوعي الذاتي الذي يمكنهم من تحديد أهدافهم الخاصة واتخاذ الخطوات المناسبة لتحقيقها.

وتقوم هذه النظرية على مفهوم "الانعكاسية" الذي يشير إلى القدرة على النظر في الداخل وفهم النفسية والاجتماعية والثقافية للنفس البشرية، فالتّفكير الانعكاسيّ هو أساس النمو الذاتي للفرد عنده.

وتقوم هذه النظرية أيضا على مفهوم " التكيف الاجتماعي"فالأفراد حسبه يمكنهم تحقيق النمو الذاتي من خلال التعلم والتأقلم مع بيئتهم وتطوير مهارات التفكير الانعكاسي، ويتحقّق هذا النمو أيضا من خلال التفاعل مع الآخرين وتطوير العلاقات الاجتماعيّة الإيجابية.

ونجد في نظريته أيضا مفهوم"الأزمة الذاتية" الذي يشير إلى فترة تأرجح الفرد بين الهوية القديمة والجديدة والتي تتطلّب تحديات جديدة في البيئة.

حيث استخدمها "بياجي" في دراسة النمو العقلي فكرّس حياته كلها لدراسة عمليات النمو المعرفي عند الأفراد لدرجة أن هذا الاهتمام جعله مميزا بين علماء النفس، وقد أصدر العديد من المؤلفات حول النمو العقلي بناء على ملاحظاته ودراساته المستفيضة ، هذه المؤلفات أصل الذكاء عند الطفل The Origin Of Intilligence in Children وبناء الحقيقة عند الطفل " The Construction of Reality in the Child"، وقد أظهر "بياجيه" عبقرية بالغة في هذين الكتابين حيث أوضح على ومن الذكاء والتفكير لدى الأطفال والكيفية التي من خلالها تتطور مفاهيم الأعداد والزمان والهندسة والهندسة والسرعة والمكان وغيرها لديهم. أسس بياجيه في عام 1955 المركز الدولي لدراسات المعرفة الوراثية في جامعة جنيف وعمل رئيسا لهذا المركز لفترة من

الزمن، وبعد اعتزاله من رئاسة هذا المركز ألف كتابين هما: علم الأحياء والمعرفة "Biology and Knowledge" وتطور التفكير في الأبنية المعرفية " The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures" ويعالج في الكتاب الآخر التطورات المعرفية التي تطرأ على تفكير الفرد خلال المراحل الأربع وهي:الحس حركية ما قبل العمليات العمليات المادية ومرحلة العمليات المجردة.[1]

وتقوم نظرية "الأبنية المعرفية" عنده على كيفية تطور التّفكير والإدراك عند الأطفال، حيث يرى أنّ "التّفكير" و"الإدراك" ينموان بشكل تدريجيّ عند الأطفال، وأنّ هذا النّمو يعتمد على تطوّر الأبنية المعرفية، وتشمل هذه الأبنية المعرفيّة العديد من المفاهيم والمهارات، مثل الاهتمام والذاكرة والتصور والتفكير الاستدلالي والمنطقي.

ويعتقد أنّ هذه الأبنية المعرفيّة تتطوّر بناءً على عمليات التّكيّف والتّفاعل مع البيئة والخبرات السابقة.

وتنمو هذه الأبنية من خلال مراحل مختلفة –كما رأينا- تبدأ من المرحلة الحسية إلى المرحلة التمثيلية والعمليات الاستدلاليّة.

وتأثّرا بـ"جيمس مارك بولدوين" فإنّه يعتبر أنّ الأطفال يتعلّمون من خلال التّفاعل مع البيئة والتّجارب الجديدة وينمون من خلال تجاربهم الخاصّة وتحدياتهم اليومية؛ ويُشير إلى أنّ الأطفال يمكنهم تحقيق "النمو الذّاتي" من خلال التّفكير والتّحليل والتّعلّم والاستنتاج.

ويعتبر "بياجي" أن التعلّم يتمّ بشكل أفضل عندما يشعر الأطفال بالرّضا والإنجاز والتّحدّي، ويدفعهم ذلك إلى استكشاف وتجريب الأشياء الجديدة؛ ويشير إلى أنّ التّعلّم يجب أن يتمّ بشكل نشط وينبغي أن يتحدّى الأطفال على المستوى الفكري والعقليّ.

[1] عماد عبد الرّحيم الزغول، نظريات التعلم، ص230.

و صدرت لـ"جان بياجي" مئات المقالات والأبحاث والكتب، وقد ساهم على نحو فاعل في تفسير آليات النمو المعرفي لدى الإنسان بحيث ترجمت مؤلفاته إلى العديد من اللغات العالمية. ويرجع الفضل في انتشار أفكاره في الولايات المتحدة إلى كل من ديفيد الكند (David Elkind) وجون فلافل (John Flavell)، إذ قام الأخير بتأليف كتاب بعنوان علم النفس التطوري عند بياجيه " The Developmental Psychology of Jean Paiget" وفيه عمل على تلخيص ونشر أفكار نظرية بياجيه في المراحل.

3/-أهمية نظريّة "جان بياجي":

على الرّغم أن نظرية "جان بياجيه" في "الأبنية المعرفيّة" قد تركت أثرا كبيرا في مجالات التّعليم والتّطوّر الإنسانيّ إلّا أنّها تواجه أيضا بعض الانتقادات منها:

-أنّها تغفل عن العوامل الثّقافية والاجتماعيّة والسياسية التي قد تؤثّر على تطوّر الأبنية المعرفيّة، فعلى سبيل المثال، فإنّ الخبرات والتّجارب التي يتعرض لها الأطفال في مجتمعات مختلفة قد تكون متفاوتة ، ممّا يؤثّر على تطوّرهم العقليّ والمعرفيّ.

-نظريّته لا تأخذ بعين الاعتبار التّنوع الفرديّ بين الأطفال، وأنّها تفترض وجود مسار تطوّري واحد للأبنية المعرفية دون النظر إلى هذه الاختلافات.

-تجاهل بعض العوامل النفسية التي قد تؤثّر على تطور الأطفال مثل العواطف والشخصية والمواقف الاجتماعية.

وبالتّالي من الانتقادات ما يرتبط بالقضايا والمفاهيم والافتراضات التي أثارتها، والبعض الآخر يتعلق بقضية إهمالها إلى بعض المسائل الهامة في النمو، في حين أن البعض الآخر يرتبط بمنهجية البحث.

وعلى الرّغم من هذه الانتقادات إلا أنها تعتبر إحدى أهم النظريات في علم النفس والتعليم، وتعد على غاية من الأهمية للأسباب التالية:

1- تعد نظرية بياجيه من أوائل النظريات في مجال النمو العقلي؛ فهي من أكثر النظريات شمولية لتفسيرها للنمو العقلي عند الأطفال. ففي هذا الصدد يؤكد فلافل (Flavell) أهمية هذه النظرية في دراسة القدرات العقلية المعرفية لدرجة أن ما جاء فيها من أفكار وملاحظات وتفسيرات حول النمو العقلي شكل محط اهتمام العديد من الباحثين لعدة عقود. وتجدر الإشارة هنا، أن هذه النظرية شكلت نقطة انطلاق للعديد من النظريات المعرفية التي ظهرت لاحقا.

2- لقد جاءت أفكار هذه النظرية بناء على العديد من الدراسات الطولية والعرضية والتي وظف فيها بياجيه وتلاميذه العديد من أدوات البحث مثل الملاحظة والمقابلة الإكلينيكية والاختبارات وغيرها من الأدوات الأخرى فهي نتاج جهود كبيرة استمرت فترة طويلة من البحث والدراسة كرس خلالها بياجيه جل حياته لصياغة افتراضاتها ومفاهيمها.

3- لم يقتصر بياجيه على دراسة النمو في العمليات المعرفية فحسب، بل درس النمو الاجتماعي والانفعالي والأخلاقي واللغوي على اعتبار أن مظاهر النمو المختلفة مترابطة يؤثر كل منها بالآخر سلبا وإيجابا.

4- بصرف النظر عن النتائج التي تمخضت عنها الأبحاث التجريبية التي حاولت اختبار صحة افتراضات ومفاهيم نظرية بياجيه في النمو المعرفي، فيمكن القول إن هذه النظرية ولدت الآلاف من الأبحاث التجريبية، وهذا بحد ذاته مؤشر لأهمية المواضيع التي أثارتها (Dembo 1994)، فهي من أكثر النظريات التي ولدت بحوثا تجريبية في مجال النمو (Thornburg, 1984).

5- يعد بياجيه أول من أدخل مفهوم التوازن العقلي كأحد الأسباب الرئيسية التي تؤدي إلى حدوث النمو العقلي، إذ إن ممن سبقوه في هذا المجال لم يتعرضوا إلى مثل هذه النزعة.

6- تطبيقاتها التربوية كثيرة وذلك من حيث اختيار الخبرات والمواد التعليمية المناسبة وأساليب وإستراتيجيات تقديم هذه الخبرات ووسائل تقويمها. ففي هذا الصدد، يرى جالاجر (Gallagher) أن التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه مرت في ثلاث مراحل رئيسية هي:

المرحلة الأولى : تمثلت في التطبيق المباشر لمفاهيم هذه النظرية داخل الغرف الصفية.

المرحلة الثانية : تمثلت في الانشغال بمسألة الفروق الفردية بين المتعلمين.

المرحلة الثالثة : تمثلت في تطبيق مفهوم التوازن العقلي على عمليات التعلم من خلال استخدام أسلوب حل المشكلات ووضع المتعلمين في حالات من عدم التوازن العقلي[1].

[1] عماد عبد الرّحيم الزغول، نظريات التعلم، ص231-232.

المحاضرة الثانية عشرة: جون بياجي وتعلم اللغة (2)

4/-الملامح الرئيسية لنظرية بياجيه Basic Features :

هنالك عدد من السمات التي تميز نظرية بياجيه النمائية، وتتبع مثل هذه السمات من افتراضاتها الرئيسية حول موضوع التعلم والنمو الإنساني، وفيما يلي عرض لهذه السمات:

1-المراحل العمرية: تشير نظرية بياجي إلى أن التعلم يتطور وفق مراحل عمرية مختلفة، حيث يمرّ الطفل بمراحل تطورية معينة تؤثر على قدرته على استيعاب المعلومات والتفكير.

2-التأقلم والتنظيم: تقوم نظريته على فرضية أن الأطفال يتعلمون من خلال التأقلم مع البيئة المحيطة بهم، وتنظيم المعلومات وتصنيفها وفقا لأنماط محددة.

3-التجريب والخطأ: تشجع نظرية بياجيه على التجريب والخطأ كطريقة لتعلم الأطفال، حيث يتعلم الطفل من خلال تجاربه وأخطائه ويتقبل النتائج الناتجة عنها، "فعندما يُزيلُ المتعلّم تناقُضًا أو تعارُضًا بين التّنبّؤات والنّتائج، والأخطاء ضروريّة للتّعلّم القائم على الفهم، وضرورة قيام الأخطاء تتناقض مع مبادئ تعديل السّلوك، وإنّما ينجم عن تعليم مُبَرمَج، حيث يتعلّم الطّالب من خلال التّشكيل البطيء المتدرّج مبادئ جديدة دون أن يقع في الخطأ "[1].

4-الاحتياجات العقلية: تعتبر نظرية بياجي أن الأطفال يحتاجون إلى القدرة على الاستيعاب والتفكير الناقد والابتكار والتحليل لتطوير قدراتهم العقلية، "ويطلق البعض على مرحلة الطّفولة المبكّرة (مرحلة السّؤال) حيث تكثر أسئلة الطّفل حول ما يثير انتباهه في البيئة من حوله، وإن كان لا يفهم كلّ الأجوبة الّتي يحصل عليها لعدم النّضج الكافي، فتزداد حصيلة الطّفل المعرفيّة، حيث يفهم بعض الخبرات والمعلومات البسيطة خاصّة تلك الّتي ترتبط بما حوله، من منبّهات ومثيرات، لذا يمكن أن نستخلص تعريفا لمعنى النّموّ المعرفيّ على

[1] علي راجح بركات، نظريّة بياجيه البنائيّة في النّموّ المعرفيّ، جامعة "أم القرى"برنامج دكتوراه، قسم علم النفس، ص11.

ضوء نظريّة (بياجيه)، وهو استيعاب الفرد لبيئته المادية والاجتماعيّة، حيث ينطلق من الإدراك الحسّي وينتهي بتكوين المفاهيم المجرّدة أي الاستيعاب الرّمزيّ "[1].

5-التعليم النشط: تتطلب نظرية بياجي الاهتمام بالتعليم النشط، حيث يتعلم الأطفال بالمشاركة في العمليات التعليمية وتطبيق المعرفة في حياتهم اليوميّة.

6-الأنشطة التفاعلية: تشجع نظرية **بياجي** على الأنشطة التفاعلية مع الأطفال، حيث يتعلمون من خلال التفاعل مع البيئة ومن خلال التفاعل مع الآخرين.

أولا: تعد نظرية بياجيه في الأساس نموذجا بيولوجيا ينظر إلى الإنسان على أنه بناء ذاتي التنظيم وهو مصدر كل الأنشطة التي يقوم بها؛ فالإنسان حسب هذا المنظور لديه القدرة الذاتية على إعادة تنظيم نفسه، وهو ليس مجرد مجموعة من المدخلات والمخرجات.

ثانيا: يمثل الإنسان نظاما متكاملا ذا بعدين رئيسين هما مجموعة العلاقات المتبادلة بين مكوناته وخصائصه؛ وعمليات تفاعلاته المستمرة مع البيئة. فالتغير أو النمو الذي يحدث لدى الإنسان من جراء التفاعل مع البيئة هو كلي وليس جزئي الطابع، حيث يحدث التغير أو النمو في هذا النظام ككل وليس في بعض أجزاءه.

ثالثا: لا تعنى هذه النظرية بالعلاقات أو الارتباطات بين المثيرات والاستجابات فهي لا تؤمن أبدا بأن مثيرات معينة تحدث استجابات معينة على نحو ،آلي وإنما ترى أن الاستجابات هي نتاجات للأبنية المعرفية التي يشكلها الفرد في ضوء عمليات النمو.

رابعا: ترى أن الإنسان يولد ببعض الأبنية التي تمكنه من إصدار العديد من ردات الفعل الإنعكاسية (قدرات التنظيم)، وأن مثل هذه الأبنية تشكل أصل المعرفة إذ أنه من خلالها ينمو العقل وتتطور أساليب تفكير الفرد وأنماطه المعرفية المتعددة.

[1] رحمة صادقي، نموّ المفاهيم الرّياضيّة لدى الطّفل حسب نظريّة بياجيه، دراسات نفسيّة وتربويّة، مخبر الممارسات النّفسيّة والتّربويّة، عدد12 جوان2014، ص144.

فهو يرى أن الإنسان لا يولد وهو مزود بمعرفة معينة ولكن بنزعه Tendency" لتنظيم المعلومات الحسية، وكنتيجة لعوامل الخبرة والممارسة، فإن العقل يولد فئات معرفية ويكتشف التنظيمات المعرفية.

ونستنتج أيضا مميزات أخرى لهذه النّظرية:

1- التركيز على التفاعل بين الفرد والبيئة: تعتبر نظرية بياجي متميزة في التركيز على العلاقة بين الفرد وبيئته المحيطة، حيث يؤثر البيئة على تطور المعرفة والمفاهيم لدى الفرد.

2-المنهجية العلمية : تستخدم نظرية بياجي منهجية علمية دقيقة في دراسة تطور الأطفال، حيث يقوم الباحث بتحليل وتفسير سلوك الأطفال وتطورهم بشكل .دقيق ونظامي.

3-الأسس البنائية للتعلم : تعتبر نظرية بياجي متميزة في تركيزها على الأسس البنائية للتعلم، حيث يتمّ تطوير المعرفة من خلال بناء وتنظيم المفاهيم الجديدة على المفاهيم القديمة.

4-تأكيد الدّور النّشط للفرد : تؤكّد نظرية بياجي على دور الفرد النشط في تطور المعرفة، حيث يعتمد تطوير المفاهيم والأفكار على نشاط الفرد في التفاعل مع البيئة واستخدامه لخبراته السابقة.

5-الاعتراف بالتنوّع الفردي: تتميز نظرية بياجي بإعطاء اهتمام كبير للتنوّع الفردي بين الأفراد، وهي تفترض وجود اختلافات في تطور المعرفة بين الأطفال حتى وإن كانت هناك مراحل عمرية محددة.

6-التطبيقات التعليمية: تستخدم نظرية بياجي بشكل واسع في مجال التعليم، حيث توفّر أسسا لتصميم البرامج التعليمية الفعّالة والمناسبة لتطوير المعرفة والمفاهيم لدى الطلاب.

-**النمو العقلي عند بياجيه** Intellectual Development:

النّموّ العقليّ مكوّن أساسيّ لنظريّة "جان بياجي" في عملية التّعلّم والتّطوّر الإنسانيّ، فإنّ النّموّ العقليّ للفرد يلعب دورًا حاسِمًا في فهم العمليّة التّعليميّة.

وهذا ما يفسّره "اهتمام بياجيه منذ البداية بأصل المعرفة والكيفية التي من خلالها تتطور مثل هذه المعرفة، ونظرا لتخصصه في مجال البيولوجيا فقد أدرك بإمكانية توظيف مفاهيم ومبادئ علوم الأحياء لفهم

ودراسة عمليات النمو المعرفي لدى الأفراد. وهكذا نجد أن اهتمام بياجيه انصب بالدرجة الأولى على مسألتين رئيسيتين هما :

-أ- كيف يدرك الطفل هذا العالم والطريقة التي يفكر من خلالها بهذا العالم؟

-ب- كيف يتغير إدراك وتفكير الطفل بهذا العالم من مرحلة عمرية إلى أخرى؟ لذلك حاول بياجيه من خلال نظريته تحديد خصائص الأطفال التي تمكنهم من التكيف مع البيئة التي يعيشون فيها ويتفاعلون معها؛ ثم تفسير التغيرات التي تطرأ على مثل هذه الخصائص عبر مراحل النمو المختلفة.

ويرى "**بياجيه**" أن النمو المعرفي يتضمن جانبين أحدهما كمي والآخر نوعي (وظيفي)؛ إذ لا يمكن بأي شكل من الأشكال فهم هذا النمو ما لم يتم تناول هذين الجانبين. يرتبط الجانب الكمي في عمليات تشكيل الأبنية المعرفية عن موجدات هذا العالم، في حين يتناول الجانب النوعي التغيرات التي تطرأ على الأبنية المعرفية والوظائف العقلية. فالبناء المعرفي يتضمن نوعية الخبرات وأسلوب التفكير السائد لدى الفرد في مرحلة عمرية ما، أما الوظيفة العقلية فتشير إلى العمليات المعرفية التي يستخدمها الفرد في تفاعلاته المستمرة مع المثيرات البيئية. يرى بياجيه أن الأبنية المعرفية قابلة للتغير في ضوء عمليات التفاعل المستمرة مع البيئة، في حين يرى أن الوظائف العقلية هي مكونات فطرية موروثة غير قابلة للتغير. ومن هنا نجد أن اهتمام بياجيه انصب على دراسة الأبنية المعرفية والتغيرات التي تطرأ عليها .

وانطلاقا من ذلك فهو يرى أن النمو العقلي يسير من التركيز أحادي البعد على الإدراكات الحسية المباشرة إلى قدرة أو قابلية متعددة الأبعاد والأفكار بالإضافة إلى التفكير الاستدلالي، وهذا بالتالي يمكن العقل من توليد الأبنية المعرفية والوظائف والمحتويات. استخدم بياجيه مصطلح السكيما Schema للدلالة على البنية المعرفية "Cognitive Structure" ويرى أن البنى المعرفية تتعدد وتتنوع تبعا لطبيعة الخبرات البيئية فهي تزداد عددا وتعقيدا من جراء عمليات التفاعلات المستمرة مع المثيرات البيئية. ويقترح بياجيه أن بعض هذه الأبنية يكون بسيطا كما هو الحال في بعض المنعكسات الطبيعية أو البنى المعرفية التي يشكلها الأطفال في

المراحل، أو معقدة كتلك التي ترتبط باللغة والإجراءات المعقدة أنه من خلال عمليات النمو فإن البنى البسيطة تخضع للتغير والتعقيد في ضوء عمليات التفاعل، ويرى يفترض بياجيه أن النمو المعرفي يتخذ اتجاها تكامليا يرتبط ارتباطا وثيقا بعدد من العوامل تتمثل بالآتي:

أولا: النضج Maturation يشير مفهوم النضج إلى جميع التغيرات التي تطرأ على الجهاز العصبي والحواس وأعضاء الجسم والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بالمخطط البيولوجي التي تحدده الجينات الوراثية. تعد مثل هذه التغيرات ضرورية لحدوث النمو، إذ أن نمو الجهاز العصبي في نظرية بياجيه فى النمو المعرفي والجهاز الجسمي والحواس يؤثر إلى درجة كبيرة في النمو المعرفي لدى الأفراد.

فالكثير من الأنماط السلوكية والأبنية المعرفية لا يمكن للفرد تشكيلها أو القيام بها ما لم يحدث النضج في تلك الأجهزة أو في بعض منها. يوفر النضج الإمكانيات التي تتيح للفرد فرص التفاعل مع المثيرات البيئية، مما يمكنه من تكوين الأبنية المعرفية التي تتحدد في ضوءها أنماط السلوك الفعالة حيال هذه المثيرات. فعلى سبيل المثال عندما يحدث التآزر الحس حركي والقدرة على التنسيق الحركي لدى الطفل، فإن هذا يتيح له القدرة على المشي والتحرك في البيئة مما يوفر له فرص تفاعل جديدة مع المثيرات البيئية المحيطة به، كما أن نضج العضلات العامة والدقيقة لدى الطفل تتيح له حرية الحركة والسيطرة على الأشياء، أما النضج الحسي فهو يمكن الطفل من الانتباه والتركيز بالأشياء لفترة أطول، في حين نجد أن نضج الدوائر العصبية يمكنها من أداء وظائفها المختلفة. وتجدر الإشارة هنا، أنه بالرغم من أهمية النضج في حدوث النمو المعرفي لدى الأفراد، إلا أن هذا العامل غير كاف لوحده لإحداث مثل هذا النمو ويمكن أن يبرز دوره بشكل واضح في تهيئة الفرد من متابعة عمليات النمو والدخول في المراحل على نحو منتظم ومتسلسل.

ثانيا: التفاعل مع العالم المادي Physical World

يشير مفهوم العالم المادي إلى جميع الموجودات التي يستطيع الفرد الشعور أو الوعي بها؛ فهي تمثل جميع موجودات هذا الكون المادية المحسوسة. فالتفاعل مع أشياء هذا العالم ومكوناته يوفر العديد من الخبرات والمعارف للفرد، إذ يتعرف الفرد على أسماء الأشياء وخصائصها وفوائدها وأنظمتها. فوفقا لفرص التدريب والمران والخبرات الناتجة من التفاعل مع الأشياء المادية الموجودة في هذا العالم يتمكن الفرد من تكوين الأبنية المنطقية والرياضية ذات العلاقة بهذه الأشياء. وفي ضوء هذه الأبنية تتحدد أنماط التفكير وأساليب السلوك لدى الفرد حيال الأشياء المختلفة. فعلى سبيل المثال من خلال التفاعل، يعرف الطفل أن الأفعى هي من الحيوانات الزاحفة وهي خطرة ربما تسبب الموت، وعليه نجده يشكل بنية معرفية حول الأفعى تشمل معارف عن الأفعى ترتبط بالاسم والفصيلة وبعض الخصائص الأخرى بالإضافة إلى نمط تفكيره وأسلوب سلوكه حيالها.

ثالثا: التفاعل مع العالم الاجتماعي Social World: يتضمن العالم الاجتماعي الإنسان بمنظومته الفكرية والعقائدية والثقافية والإبداعية. فهو يشتمل على مجموعة الأفراد التي يتفاعل الفرد معها ضمن مؤسسات المجتمع المختلفة كالأسرة والنوادي والجمعيات ودور العبادة والمؤسسات التنموية والاقتصادية وغيرها، بالإضافة إلى التفاعلات التي تحدث في الشارع والأماكن العامة. إن مثل هذا العالم يساهم في حدوث النمو المعرفي لدى الأفراد، إذ من خلال التفاعل يتعلم الفرد اللغة والثقافة وأنماط السلوك الاجتماعي والعادات والتقاليد والأخلاق والعديد من المهارات. ويسهم المجتمع أيضا في تنمية أساليب التفكير وإدراكات الفرد، حيث من خلال التفاعل هذا المجتمع يكون الفرد العديد من البنى المعرفية عن هذا العالم التي يصعب تكوينها من خلال الخبرات الفردية المباشرة ويتضح ذلك جليا في تكوين ما يسمى بالإدراك الجماعي الذي يشترك فيه أفراد المجتمع في تفسيرهم ونظرتهم إلى العديد من القضايا والمسائل.

رابعا:عامل التوازن Equilibration يرى بياجيه أن العوامل الثلاثة السابقة رغم أهميتها في حدوث النمو العقلي لدى الأفراد إلا أنها غير كافية. فالنمو هو عملية أوسع من مجرد تفاعل العوامل البيولوجية الوراثية مع العوامل البيئية، وهو بالتالي يتطلب وجود قدرة إضافية تنبع من داخل الفرد، ويستطيع من خلالها حل مختلف أشكال التناقضات، وتمكنه من استعادة حالات الإتزان.

تعد قدرة التوازن نزعة فطرية موروثة تولد مع الإنسان وتعمل هذه القدرة على التنسيق بين العوامل الثلاثة السابقة، وتتيح للفرد تحقيق نوع من الإتزان بين الحصيلة المعرفية السابقة لديه وبين الخبرات الجديدة التي يواجهها. فمن خلالها يستطيع الفرد تدريجيا الاستدلال على الكيفية التي ينبغي أن تكون عليها الأشياء في هذا العالم كما أنها تمكن الفرد من إعادة تنظيم وتعديل البنى المعرفية الموجودة لديه، أو تكوين بني معرفية جديدة حول هذا العالم عبر سلسلة لا متناهية من حالات التوازن وعدم التوازن (Dembo,1991). وهكذا نجد أن عامل التوازن يضفي طابعا معينا على خبرات الفرد ويعمل على إعطاءها معنى خاصا.

إنّ الانتقال من حالة إلى أخرى ومن مرحلة إلى مرحلة أخرى يتضمن حدوث حالة من الاتزان المعرفي، ومثل هذا الاتزان ليس مجرد تعادل بين مجموعة قوى فحسب، وإنما يعني إعادة التنظيم الذاتي للبنى المعرفية التي ينتج عنها سلسلة من الأفعال والأنشطة كاستجابة للاختلال أو الاضطراب في البيئة الخارجية لتحقيق نوع من التواؤم أو التكيف. وهكذا يرى **بياجيه** أنه من جراء سلسلة حالات التوازن وعدم التوازن العقلي يتمكن الفرد من إحداث تغيير نوعي وكيفي في البنى المعرفية الجديدة، إذ قد يعدل في محتوياتها المعرفية وأنماط التفكير لديه، أو أنه يعمل على استحداث بني معرفية وأساليب تفكير جديدة، وهذا بحد ذاته التطور أو النمو المعرفي أنواع المعرفة عند بياجيه: Types of Knowledge يميز بياجيه بين نوعين من المعرفة يمكن النظر إليهما على أنهما: معرفة مباشرة كما هو الحال في المعرفة الشكلية؛ ومعرفة غير مباشرة تعرف باسم معرفه الإجراء.

2/-أنواع المعرفة عند بياجيه:

1 - المعرفة الشكلية Figurative Knowledge

هي مفهوم يستخدمه **جان بياجيه** في نظريته حول تطوّر المعرفة البشريّة، ويشير هذا المصطلح إلى المعرفة الأساسيّة التي يكتسبها الإنسان من خلال تنظيم مفاهيمه وتصنيفاته واستنتاجاته، بغضّ النّظر عن محتواها؛ ويقوم (بياجيه في دراسته) على فكرة أنّ المعرفة الشّكلية تمثّل المرحلة الأولى في تطوّر المعرفة البشريّة، وتتمثّل في قدرة الأطفال على التّفكير بطريقة شكلية وعلى إنتاج أنماط معيّنة من المفاهيم المجرّدة؛ ويقوم الطّفل بتكوين هذه المفاهيم من خلال التّفاعل مع البيئة واستخدام أدوات عقلية مثل العمليات الشّكلية والرّموز الرّياضيّة؛ ومن ثمّ يتطوّر المفهوم الشّكلي إلى مفاهيم أكثر تعقيدا في المراحل التالية، ويلعب هذا الشّكل من المعرفة دورا حاسما في تطوير القدرات العقلية والمنطقيّة لدى الأطفال، وفي فهمهم للعالم المحيط بهم.

"فالتعرف على الأشياء في هذا العالم يعتمد على معرفة الشكل العام لمثل هذه الأشياء، وخير مثال على ذلك عندما يرى الطفل الرضيع حلمة زجاجة الرضاعة سرعان ما يضعها في فمه، وعندما يرى حيوان ما يسير على أربع أرجل يطلق عليه كلمة عو، إذ أن مثل هذه الاستجابات جاءت بناء على معرفة تعتمد على الشكل وليس على أية عملية عقلية" [1].

2- المعرفة الإجرائية Operative Knowledge :

اهتمّ **جان بياجيه** بهذا النّوع من المعرفة في نظريّته الجينيّة للذّكاء، وتعني المعرفة الّتي تتعلّق بالطّرق والإجراءات الّلازمة لحلّ مشكلة معيّنة أو القيام بمهمّة معيّنة؛ وهي معرفة تتطوّر بناءً على تفاعل المتعلّم مع البيئة والتّجارب الّتي يخوضها؛ ويشير (بياجيه) أنّ المتعلّمين المهارات الإجرائيّة من خلال محاولة القيام بالمهامّ والمشاركة في الأنشطة التّعليميّة المختلفة، وبممارستها يمكن تحسين أدائهم ومستواهم الإجرائيّ.

[1] Piaget,J,Intellectual evolution form adolescence to adulthood,Human Development,15,1972,p112.

وتتضمّن المعرفة الإجرائيّة عدّة مكوّنات أساسيّة مثل: تحديد الأهداف والتّخطيط والتّنفيذ والتّقييم، كما تتطلّب مجموعة من المهارات الأساسيّة مثل الانتباه، التّركيز، الذّاكرة، التّحليل والتّفكير النّاقد؛ "وبالتّالي تنبع مثل هذه المعرفة من طبيعة المحاكمات والعمليات العقلية التي يجريها الفرد؛ فهي معرفة غير مباشرة ولا ترتبط بالأشياء بمعانيها الحرفية ؛ إن مثل هذه المعرفة تقوم على الاستدلال والمحاكمة العقلية، وتعنى بالدرجة الأولى بالكيفية التي تتغير عليها الأشياء من حالة إلى حالة أخرى، تتخذ هذه المعرفة عدّة مستويات تبعا لعمليات النّمو الّتي يمرّ فيها الفرد خلال المراحل المختلفة، إذ تتغير من مرحلة إلى مرحلة لاحقة خلال عمليات التطور المعرفي"[1].

3/-العمليات الأساسية في النمو Development Processes:

يرى **بياجيه** أن عملية التوازن هي العامل الهامّ والحاسم في النّموّ العقلي فهي عملية ديناميكية نشطة تلازم الفرد خلال عمليات تفاعلاته المستمرة مع هذا العالم، ومن خلالها يسعى الفرد إلى التخلص من حالات الاضطراب أو الاختلال التي تحدث بفعل التفاعلات المستمرة والوصول إلى حالة من الاتزان بين بناءه المعرفي وهذا العالم. واعتمادا على ذلك، يرى بياجيه أن هناك تغييرا كميا ونوعيا يحدث على الأبنية المعرفية والعمليات العقلية -والمعرفة الاجرائية لدى الفرد مما يوفر له فرصا أفضل في السلوك. تشتمل عملية التوازن على قدرتين فطريتين هما قدرة التنظيم "Organization"، وقدرة التكيف "Adaptation" . ومثل هاتين القدرتين تتفاعلان وتندمجان معا ضمن البناء المعرفي للفرد لمساعدته على تحقيق نوع من التواؤم مع البيئة التي يعيش فيها ويتفاعل معها. وفيما يلي عرض لهذه القدرات.

-أولا: قدرة التنظيم "Organization"

على ضوء ما يوجد لديهم من تكوينات أو أبنية، وهذا بالتالي يسمح لهم من إعادة تنظيم بعض الأبنية لتكوين أبنية أو مخططات جديدة. فقدرة التنظيم تمكن الفرد أن يكون فاعلا في البيئة سواء على المستوى

[1] عماد عبد الرّحيم الزغول، نظريات التعلم، ص237-238.

الجسمي أو النفسي جسميا، التنظيم يساعد في التنسيق بين عدد من الأعضاء والأنظمة الجسمية استجابة لمتطلبات البيئة. وعلى الصعيد النفسي فالتنظيم يتضمن تكامل البني المخيه والحسيه استجابة للمثيرات البيئية التي تواجه الفرد. وبهذا المنظور، فإن الأفراد يولدون وهم مزودون ببعض القدرات التنظيمية البسيطة التي تتطور وتتشابك معا لتصبح أنظمة أو بني معرفية أكثر تعقيدا. فمن خلال قدرات التنظيم يعمل الفرد على استدماج "Internalization" خبرات وبني معرفية جديدة، كما وتتيح له إعادة تنظيم البنى المعرفية الموجودة لديه أصلا. وعليه فالتنظيم ينطوي على عمليات الجمع والترتيب وإعادة التشكيل والإنتاج للأفكار والخبرات لتصبح نظاما معرفيا متكاملا؛ أي تنظيم المعرفة على نحو تصبح فيه ذات معنى وقيمة بالنسبة للفرد ،فعلى سبيل المثال يولد الأفراد ولديهم بني معرفية منفصلة مثل البنية المعرفية المتعلقة بالنظر إلى الأشياء والتركيز عليها، والبنية المعرفية المتعلقة بمسك الأشياء ومعالجتها، ومن خلال عمليات النمو تتيح له قدرة التنظيم دمج هاتين البنيتين معا في بنية أكثر تعقيدا تتمثل في مسك الأشياء والنظر إليها بالوقت نفسه.

تجدر الإشارة هنا أن البنية المعرفية تشير إلى محتوى الخبرة بالإضافة إلى استراتيجيات وأساليب التفكير حيالها، فهي تنظيم كلي يتحول من شكل إلى آخر ولديه القدرة على إعادة التنظيم ذاته في ضوء عمليات التفاعل المتكررة.

ثانيا: التكيف "Adaptation"

في الحقيقة، "التكيّف في جوهره سلوك إدراكيّ، إلّا أنّه يتلوّن نسبيا ببعض العاطفة الإنسانيّة، أي يبدأ الفرد ويتحرّك سلوكيا بعد إدراكه للبيئة، نتيجة ميول مبدئيّة إيجابية نحوها"[1].

وينظر إلى التكيف على أنه نزعة فطرية تولد مع الإنسان وتمكنه من التأقلم والتعايش مع البيئة من خلال تعديل أنماطه السلوكية استجابة لمطالب البيئة؛ فهو بمثابة استعداد بيولوجي عام لدى الإنسان يساعده على العيش في بيئة معينة، ويمكنه من التنويع في طرق وأساليب تفكيره باختلاف فرص التفاعل والمراحل

[1] محمد زياد حمدان، تصنيف ونظرية للسلوك الاجتماعي، نحو إطار علمي لدراسة وتنمية الاجتماع الإنسانيّ، دار التّربية الحديثة، دمشق-سوريا-،2015، ص252.

العمرية التي يمر بها. ففي الوقت الذي تعمل فيه قدرة التنظيم داخل الفرد، نجد أن قدرة التكيف تعمل في الخارج، حيث من خلال هذه العملية يعمل الفرد على تحقيق نوع من التوازن مع ما يجري من متغيرات في البيئة التي يتفاعل معها، مما يتيح له بالتالي فرصة العيش والبقاء، وبناء على وجهة نظر بياجيه، فإن العقل ليس مجرد صفحة بيضاء تنطبع عليها المعارف، أو مجرد مرآة تعكس ما يتم إدراكه، فهو ليس مسجلا سلبيا، وإنما يمتاز بالفعالية والنشاط فالأفراد يتفاعلون على نحو نشط وفعال مع البيئة وينتج عن خبرات التفاعل هذه تطورات في الوظائف والأنشطة المعرفية.

يمثل التكيف الهدف النهائي لعملية التوازن ويتضمن التغيرات التي تطرأ على الكائن الحي استجابة لمطالب البيئة. ويحدث التكيف من خلال عمليتين متكاملتين هما:

التمثل "Assimilation"، والتلاؤم "Accommodation" ومثل هاتين العمليتين متلازمتان حيث أن التمثل بدون تلاؤم أو التلاؤم بدون حدوث التمثل قد لا يؤدي إلى حدوث النمو المعرفي السليم لدى الفرد، ويعتبر بياجيه أن مثل هاتين القدرتين على أنهما وظائف ثابته غير قابلة للتغيير "Invariate functions وهي تسير بتسلسل منظم.

أ-عملية التمثل "Assimilation"

تتضمن عملية التمثل تعديل الخبرات الجديدة بما يتناسب مع الأبنية المعرفية الموجودة لدى الفرد، فهي عملية تغيير في هذه الخبرات لتصبح مألوفة، فعندما نتمثل خبرة ما فهذا يعني أننا نعدل في هذه الخبرة ما هو موجود فعلا لدينا من أنشطة، وأبنية معرفية وبهذا المنظور يمكن النظر إلى التمثل على أنه عملية تشويه في الواقع الخارجي ليتلاءم مع البناء الداخلي للفرد أو هي لتتلاءم مع عملية دمج العالم الخارجي في البناء المعرفي للفرد، حيث يستخدم وفق هذه العملية البنى المعرفية واستراتيجيات التفكير الموجودة لديه لتفسير الواقع الخارجي. فعلى سبيل المثال، الطفل الذي يرى الحصان لأول مرة ربما يستخدم البنى المعرفية

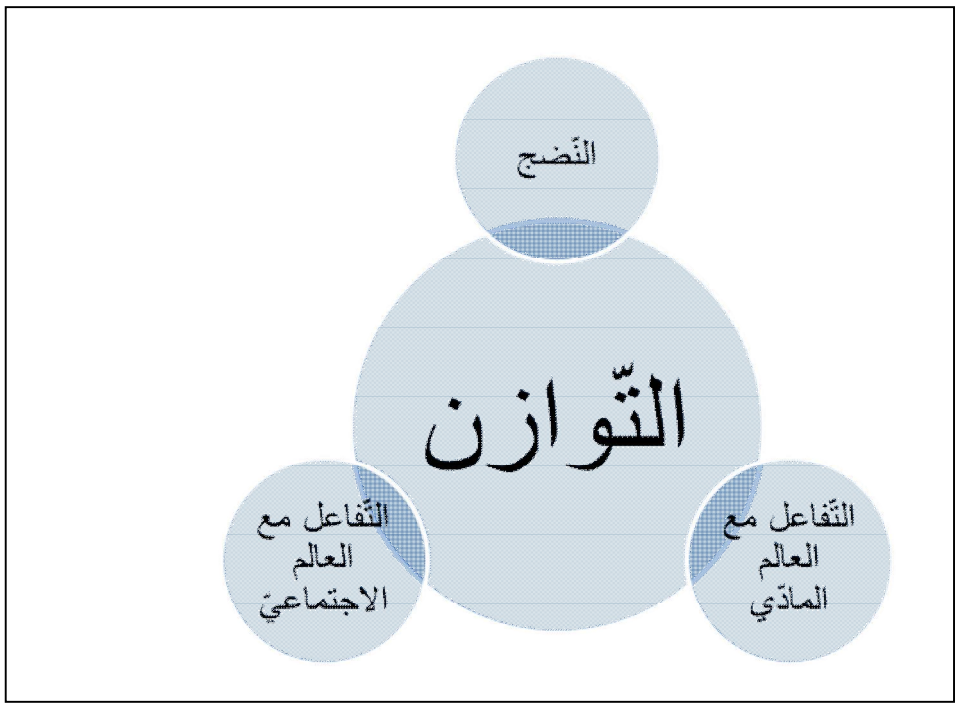
الموجودة لديه للتعامل مع هذه الخبرة بحيث يطلق عليه اسم "كلب كبير" على اعتبار أن لديه بنية معرفية سابقة حول الكلب. كما وقد يضع الطفل في فمه كل شيء يمسكه على اعتبار أنه طعام.

ب-التلاؤم "Accommodation":

يشير مفهوم التّلاؤم إلى عملية تغيير أو تعديل البنى المعرفية الموجودة لدى الفرد لتتناسب مع الخبرات الخارجية. فوفقا لهذه العملية، يسعى الفرد إلى تعديل خبراته وأساليب تفكيره لتتلاءم مع الواقع الخارجي، فهي عملية معاكسة لعملية التمثل وهي مكملة لها في الوقت نفسه. فعند حدوث عملية التلاؤم يعني ذلك توليد بنى معرفية جديدة، أو تعديل في البنى المعرفية السابقة، بحيث ينتج عن ذلك تطوير في الخبرات وأساليب التفكير.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن عمليتي التمثل والتلاؤم يعملان معا، بحيث يلجأ الفرد إلى عملية التلاؤم عندما يكتشف أن البنى المعرفية الموجودة لديه وأساليبه التفكيرية غير مناسبة للموقف، إذ عندها يلجأ إلى تغيير البنية المعرفية بدلا من تشويه الخبرة الخارجية. فالطفل الذي يعتقد أن كل شيء يمسكه هو طعام لذيذ سرعان ما يغير اعتقاده هذا عندما يكتشف أن مذاقات بعض الأشياء لاذعة أو غير مستساغة، كما أن الطفل الذي تعود إطلاق لفظ كلب على كل حيوان يمشي على أربع أرجل، يغير في طريقة تفكيره هذه عندما لا يجد التأييد من الآخرين أو يكتشف فروقا بين هذا الحيوان وبقية الحيوانات الأخرى. هذا وتلعب التغذية الراجعة دورا بارزا في حدوث عمليتي التمثل والتلاؤم وقد تأتي هذه التغذية الراجعة من خلال الخبرة المباشرة لتفاعل الفرد مع المثيرات أو من خارج الفرد. وعموما فإن الأفراد يحاولون التكيف مع المثيرات البيئية من خلال توظيف البنى المعرفية الموجودة لديهم على الخبرات الجديدة، أو من خلال تعديل البنى المعرفية الموجودة لديهم، وهذا من شأنه أن يسهم في التطور المعرفي لدى الفرد ممثلا ذلك في تعديل في البنى

المعرفية أو استحداث بني معرفية جديدة، مما يتيح للفرد تحقيق التوازن العقلي (Crain, 2000). وفيما يلي مخطط توضيحي للعمليات الأساسية المعرفية المرتبطة بالنمو حسب نظرية بياجيه[1].



عوامل النمو عند بياجي

ويعتقد "جان بياجي" أنّ عمليّة "التّكيّف" هذه تتبع نمطًا محدّدًا يشمل أربعة مراحل أساسيّة:

1-مرحلة الاستشعار والحركة والعمليات الذّهنية والعمليات العقلية الأكثر تجريدية والتّفكير الاصطناعيّ: تعتمد على "التّكيّف" أي التّأقلم مع بيئته والتّعلّم من خلال التّجارب والتّفاعل مع العالم من خلال الحواسّ والحركة.

2-مرحلة العمليات الوسيطة المبكّرة: في هذه المرحلة، يتمّ استخدام الرّموز والعلامات للتّفاعل مع العالم، مثل الصّوت والصّورة والرّسم.

[1] عماد عبد الرّحيم الزغول، نظريات التعلم، ص38-40.

3-مرحلة العمليات الوسيطة المتأخّرة: في هذه المرحلة، يتمّ استخدام اللّغة والرّموز الأخرى للتّفاعل مع العالم من حولهم بطريقة أكثر تعقيدًا واستيعابًا.

4-مرحلة العمليات الوسيطة الشّخصيّة: في هذه المرحلة، يتمّ استخدام العمليات الوسيطة الدّاخليّة، مثل: التّفكير والمنطق والتّصوّر لفهم العالم والتّفاعل معه.

ويشمل التكيف اثنين من المراحل الأساسية:

الاستيعاب والتكييف

حيث يستعمل الفرد الاستيعاب لتلبية المتطلّبات الموجودة في بيئته من خلال الاعتماد على المعرفة المسبقة أوإنشاء معرفة جديدة للتكيّف مع المتطلبات الجديدة في البيئة.

وتشمل المراحل الأربعة الرئيسية في نظرية بياجي لتطوّر الذكاء:

1/-المرحلة الحسية-الحركيّة: تبدأ هذه المرحلة منذ الولادة حتى حوالي سنتين، وتتميز بالاعتماد على الحواس والحركة في تحسين التكيّف مع البيئة.

2/-المرحلة الوهميّة: تبدأ هذه المرحلة عندما يصبح الطفل قادرا على استخدام الأشياء لتحقيق أهدافه الخاصّة، وتتميّز هذه المرحلة بظهور الخيال والتّصوّرات العقليّة وتفسير الأحداث بطريقة خيالية وغير واقعيّة، ويبلغ حوالي2-7 سنوات.

3/-مرحلة العمليات الواقعيّة: تبدأ من 7إلى 11 سنة، فيها يتعلّم الطّفل القدرة على التّفكير بطريقة منطقية واقعية، ويتعلم العلاقات السّببية والجزئيّة بين الأشياء، وتنطوي هذه المرحلة على تطوير مفاهيم أكثر تجريدًا مثل الوقت والفضاء والمُقارنة.

4/ مرحلة العمليات الفكريّة الرّسميّة: تبدأ من 11 سنة فما فوق، في هذه المرحلة، يكتسب الطّفل القدرة على التّفكير بشكل متطوّر ويصبح قادرًا على حلّ المشكلات الأكثر تعقيدًا والتّفكير في المفاهيم المتعلّقة بالعالم الاجتماعيّ.

وبالتّالي، فقد قدّم (جان بياجيه) عدّة نظريات، خاصّة عن عملية التّعلّم وتعلّم الأطفال، واكتشف أنّ الأطفال يتعلّمون بشكل أفضل عندما يشاركون في الأنشطة التّعليميّة والتّفاعليّة، ويعتبر نهج التّعلّم النّشط والاكتشافي من بين أهمّ النّهج التّعليميّة المرتبطة بنظريّاته، وكذلك دور الخطأ في التّعلم.

وقد كرّس **بياجيه** حياته للعمل في مجال النّفس الإنسانيّ وتطوّر الطّفولة، وترك إرثا هاما من الأفكار والنّظريّات الّتي مازالت تؤثّر على مجال النّفس الحديث حتى اليوم.

المحاضرة الثالثة عشر: الانسجام بوصفه ظاهرة معرفية(1)

تعريف الانسجام:

لغة:

الانسجام في اللغة أصله مِن السيلان، "وصب الشيء من الماء والدمع"[1] ثم نُقِل بالمجاز لمعاني التوافق، والتناسب، والتلاؤم، والتناسق، والانتظام، وقد أُضيفت هذه المعاني إلى الكلام، فأصبح انسجام الكلام يعني توافُقَ أجزائه وعدم تعارُضِها، فالكلام المنسجم هو الذي "انتظم ألفاظًا وعباراتٍ مِن غير تعقيد، وكان سلسًا أنيقًا، متوافقًا في الأفكار والشعور والميول[2]. و"يكاد يسيل رِقةً لعدم تكلُّفه ... وقد أطلَق السيوطي هذا الاسم على النثر المقفَّى الذي يُشبه الشعر، وإن لم يَقصِد كاتبُه ذلك [3]"

وجاء في معجم المحيط لبطرس البستاني تحت مادة (س ج م): " سجم الرجل الدمع أي صبه، و سجم عن الأمر سجوما، أبطاه"[4].

اصطلاحا:

يقدم الانسجام على أنه ذلك الترابط المعنوي للنص و يرتبط ارتباطا وثيقا بالبنية العميقة للنص ومتلقيه فهو يبحث في كيفية التي تمكن متلقي النص من إدراك معناه من خلال القضايا المكونة له، و النظام العام الذي جاء عليه و الانسجام حسب محمد خطابي " أعم من الاتساق، كما أنه يغدو أعمق منه، بحيث يتطلب بناء الانسجام من المتلقي، صرف الاهتمام جهة العلاقة الخفية التي تنظم النص و تولده، بمعنى تجاوز رصد المتحقق فعلا (أو غير المتحقق) أي الاتساق إلى الكامن (الانسجام)"[5] .

بمعنى أن الانسجام التداولي مرتبط بالجانب الدلالي التأويلي المرتبط بالجانب التداولي و متلقي الخطاب أو النص وحده من باستطاعته الحكم بانسجامه أو عدم انسجامه، لأن القارئ أو المتلقي هو من يقوم بعملية

---

[1] ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبدالسلام هارون، دار الفكر، دون طبعة، 1979م، ج3، ص 137.

[2] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، الطبعة 1، 2008م، ج2، ص 1037.

[3] رينهارت بيتر آن دوزي، تكملة المعاجم العربية، ترجمة ج 1، 8، محمد سليم النعيمي، ج 9، 10، جمال الخياط، وزارة الثقافة والإعلام، الجمهورية العراقية، الطبعة 1، من 1979 - 2000 م، ج6، ص 36.

[4]- مفتاح بن عروس: الاتساق و الانسجام في القرآن رسالة لنيل شهادة دكتوراه الدولة، جامعة الجزائر 2007- 2008، ص 14.

[5]- محمد خطابي: لسانيات النص، ص 5-6.

التأويل، و بهذا الصدد يذهب "براون و يول" إلى أن انسجام النص ليس شيئا معطى إليه مجسداته داخل النص و إنما هو شيء يبني و يتم الوصول إليه من طرف المتلقي عن طريق فهم و تأويل النص و بالتالي فإن المتلقي وحده باستطاعته الحكم على نص ما بأنه منسجم أو غير منسجم، و عليه يقرّ الباحثين بأنه لا وجود لنص منسجم في ذاته و نص غير منسجم بمعزل عن المتلقي.

ويتناول محمد مفتاح كيفية تحقّق الانسجام بقوله "بالعلاقات المعنوية والمنطقية بين الجمل؛ حيث لا تكون هناك روابطُ ظاهرة بينها "[1].

والانسجام هو "جملة من المتصورات التي تنظم العالم النصي بوصفه متتالية تتقدّم نحو نهاية، ويشمل الانسجام التتابع والاندماج التدريجي للمعاني حول موضوع الكلام "[2].

مبادئ الانسجام:

يرتبط الانسجام بمتلقي النص بالدرجة الأولى فهو الوحيد الذي بإمكانه الحكم بانسجام النص من عدمه كما ذكرنا آنفا إذ لا يحمل النص في ذاته مقومات انسجامه و إنما المتلقي أو القارئ هو الذي يسند إليه هذه المقومات التي يرى بأنها عوامل انسجام ذلك النص، وعليه و لتحديد مبادئ الانسجام كان منطلق الباحثين في هذا المجال هو الوقوف على العمليات و العوامل التي يستند عليها القارئ لتحديد انسجام النص من عدمه و اعتبارها كمبادئ أساسية لتحديد انسجام النصوص.

السياق:

يعتبر السياق بمثابة العمود الفقري الذي تقوم عليه محاولات التأويل و التحليل الدلالي للمنتوجات اللغوية قديما و حديثا فقد أدرك القدماء أهمية السياق أو المقام في معرفة دلالة الملفوظات (كلمة، جملة، خطاب)، فالسياق عامل متضمن داخل الملفوظ بطريقة ما لذلك نجد اللغويين القدامى ركزوا على اللغة المنطوقة للاستدلال على صحة تركيب معين، كما أشاروا إلى أن الكلمة لا معنى لها إلا من خلال السياق الذي ترد فيه فكثيرا ما يكون مدلول الكلمة واحدا إلا أن معناها قد يختلف باختلاف السياقات التي ترد فيها[3]، وقد ربط الجاحظ السياق بالملفوظ من خلال ربطه المقام بالمقال في مقولته الشهيرة "لكل مقام مقال" فالمقام أو السياق يتطلب دائما مقالا خاصًا يتلائم مع.

---

[1] محمد مفتاح، دينامية النص: تنظير وإنجاز، المركز الثقافي العربي، ط1، 1987، ص 151.

[2] آزوالد ديكرو، جان ماري سشايغر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، تر: منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، 2015، ص541.

[3]- محمد حماسة عبد اللطيف: النحو و الدلالة مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي، ط1 القاهرة ،1983 ص 32-33.

كما يرى المحدثون أن تحديد دلالة كلمة أو تركيب لغوي لا يتوقف على جانبه اللساني فقط فللسياق دور مهم في ذلك و هو ما أكده سورل في قوله : " نستطيع القول أنه لا توجد وحدة لغوية ما يمكن فهمها خارج السياق"[1]، كما يرى براون ويول أن محلل الخطاب يجب أن "يأخذ بعين الاعتبار السياق الذي يظهر فيه الخطاب (و السياق لديهما يتشكل من المتكلم/ الكاتب، و المستمع/ القارئ، و الزمان و المكان) لأنه يؤدي دورا فعالا في تأويل الخطاب، بل و كثيرا ما يؤدي ظهور قول واحد في سياقين مختلفين إلى تأويلين مختلفين"[2]، وعليه فإن السياق هو العامل الذي تقف عليه عملية التأويل و هو عامل شمولي لا يتوقف عند حدود منتج الخطاب أو الزمان و المكان فحسب بل يتعدى ذلك إلى احتواء كل ظروف انتاج و تلقي الخطاب فالسياق وحده بإمكانه حصر مجال التأويلات الممكنة و دعم التأويل الفعلي المقصود.لسياق إذن أهمية كبيرة تكمن في الدور الذي يلعبه في الوقوف على المعنى و دلالة الخطاب و دفع الابهام و الالتباس و الغموض عنه فالسياق وحده من يفرض دلالة واحدة و معينة للكلمة و العبارة و حتى و إن كانت تحتمل العديد من المعاني.

مبدأ التأويل المحلي:

ربط محمد خطابي مبدأ التأويل المحلي بما يعرف بتقييد الطاقة التأويلية لدى المتلقي بالاعتماد على خصائص السياق و هو حسب أحمد عرابي[3] مبدأ يعتمد فيه القارئ أو المتلقي على أعمال الفكر بالاستعانة بما عنده من آليات لغوية و غير لغوية خارج النص أو ضمنه ليتوصل إلى الدلالة المرادة من النص أو الخطاب، كما يعلم مبدأ التأويل المحلي المستع/ القارئ " بأن لا ينشئ سياق أكبر مما يحتاجه من أجل الوصول إلى تأويل ما"[4] فالتأويل في أحيان كثيرة لا يحتاج إلى أعمال السياق في عموميته و شموليته بقدر ما يحتاج إلى أعمال جزء منه فقط.

مبدأ التشابه:

التشابه مبدأ يساعد المتلقي/ القارئ على معرفة مدى انسجام نص الخطاب ما من خلال اعمال تجربته السابقة حيث تتجلى هذه الأخيرة في "المساهمة في إدراك المتلقي للإطرادات عن طريق التعميم، ولن يتأتى له ذلك إلى بعد ممارسة طويلة نسبيا، و بعد مواجهة خطابات تنتمي إلى أصناف متنوعة مما يؤهله إلى

---

[1]-John Searl, sens et expression, p 35.

[2]- محمد خطابي: لسانيات النص ، ص 52

[3]- أحمد عرابي: أثر التخريجات الدلالية في الخطاب القرآني، ط1 ديوان المطبوعات، ص120.

[4]- محمد خطابي: لسانيات النص ، ص 56

اكتشاف الثوابت و المتغيرات و على هذا النحو يمكنه تحديد الخصائص النوعية لخطاب معين"[1] ؛ بمعنى أن التجربة السابقة أو المعرفة المسبقة للقارئ (المتلقي) بالنصوص أو الخطابات المتنوعة تساعده و تمكنه من فهم و تأويل المعطى النصي الذي يوضح أمامه و ذلك من خلال النظر إلى هذا الأخير في علاقته مع النصوص السابقة له و المتراكمة في تجربته المعرفية المحلل أو القارئ عن طريق مبدأ التشابه كما يساعد هذا المبدأ في تصنيف النصوص أو تحديد نوع النص بالعودة إلى رصيده المعرفي فيما يخص الثوابت و المتغير في كل أنواع النصوص المتراكمة في تجربته المعرفية الشخصية فاللاحق لا يفسر إلا من خلال السابق أي ما سبقه.

مبدأ التغريض:

يرتبط مفهوم التغريض ارتباطا وثيقا بما يدور في " الخطاب وأجزائه و بين عنوان الخطاب أو نقطة بدايته، مع اختلاف فيما يعتبر نقطة بداية حسب تنوع الخطابات، و إن شئنا التوضيح قلنا إنّ في الخطاب مركز جذب يؤسسه منطلقه و تحوم حوله بقية أجزائه"[2]؛ بمعنى أن في النص نقطة بداية و البداية ليست الضرورة أن تكون الكلمة أو العبارة الأولى من النص و إنما أن تكون هناك تيمة معينة أو بؤرة معينة يؤسس عليها النص و تكون المنطلق لكل ما يأتي بعدها في النص، و إلى جانب نقطة البداية المتحكمة في تغريض النص نجد العنوان الذي لا يعتبره براون و يول موضوعا للخطاب و إنما " أحد التعبيرات الممكنة عن موضوع الخطاب(...) ووظيفة العنوان هي أنه وسيلة خاصة قوية للتغريض و يعتبرانه كذلك لأنه يثير لدى القارئ توقعات قوية حول ما يمكن أن يكونه موضوع الخطاب"[3] و التغريض يتم بطرق متعددة كالتكرار بأنواعه و الاحالة... الخ.

ارتبط الانسجام بالبنية العميقة للنص و متلقيه على خلاف الاتساق الذي نجده على مستوى البنية السطحية للنص و لأنه شيء كامن نلمسه و نستخرجه من خلال البنية اللغوية للنص و هو عامل مرتبط بالدرجة الأولى بصاحب النص في حين أن الانسجام مرتبط بالمتلقي فهو وحده من بامكانه الحكم على نص ما إذا كان منسجما أم لا بالرجوع إلى المبادئ السابقة الذي و هي أمور تتيحها التجربة و المعرفة المسبقة للمتلقي بالنصوص/ الخطابات و فيما يلي عرض لمجموعة من العوامل[4] التي بامكانها أن تضمن انسجام نص ما وهي عوامل مرتبطة ارتباطا وثيقا بمبادئ الانسجام.

---

[1]- محمد خطابي: لسانيات النص ، ص 57.

[2]- محمد خطابي: لسانيات النص ، ص 59

[3]- محمد خطابي: لسانيات النص ، ص 60

[4]- ينظر: محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص

عامل الموضوع: يلعب الموضوع دورا مهما في ترابط النص مهما كان نوعه فالوحدة الموضوعية تعطي للنص صيغة كلية متكاملة، و تجنبه التناقض و الانتقال غير مبرر من قضية إلى أخرى و تجعل القارئ أو المستمع يستوعب النص فهذا الأخير حسب محمد خطابي هو قبل كل شيء وحدة دلالية.

عامل التدرج في العرض: يلعب عامل التدرج في العرض دورا مهما في انسجام و تماسك النص مهما كان نوعه فمن الضروري " أن يتوفر النص على نوع من التدرج « progression » سواء أكان الأمر متعلق بالعرض أم السرد أم التحليل، و هو ما من شأنه أن يجعل القارئ يحس أن للنص مسارا معينا، و أنه يتجه نحو غاية محددة..."[1].

عامل الهوية: أي أن يكون للنص نوع (type) فلكي نقول عن النص أنه نص لا بد أن يحمل في طياته مجموعة من الخصائص و المميزات التي تمكن قارئه أو سامعه من تمييزه عن باقي أنواع النصوص الأخرى.

عناصر الانسجام:

أ-الترابط الموضوعاتي: يرى "فان دايك" أنّ مجموعة من الجمل لا تدور حول موضوع ما يصعب إيجاد روابط بينها، وبالتالي لا يمكن أن تكون نصا.

ب-التدرج في عرض أو شرح أو تحليل النص: ويتعلق بسيرورة النص وتقدمه في عرض المعلومات اللذين يخضعان إلى ظاهرتين هما التكرار والتدرج حسب "دومينيك مانقينو".

ج-الاختتام: فلا بد أن يكون في النص مقدمة، عرض وخاتمة، يرى صلاح فضل أنه هنا تبرز أهمية المنظور اللغوي الذي يمنحنا بعض المؤشرات الضرورية لتكوين فكرة واضحة عن النص عموما قبل أن نتطرق إلى مشكلات النص الفني والأدبي بتعقيدهما النوعية وحينئذ نرى أن الخاصية الأولى لتحديد النص هي الاكتمال وليس الطول.

د-الهوية والانتماء: أي أن يكون للنص نوع، يرى "هاليداي ورقية حسن" أن الكفاية النصية العامة التي تتوفر لدى متكلمين بلغة معينة ، تقترن دائما بكفاية نوعية تتمثل في قدرة قارئ ما على التمييز بين أنواع النصوص، بقطع النظر عن مضامينها[2].

---

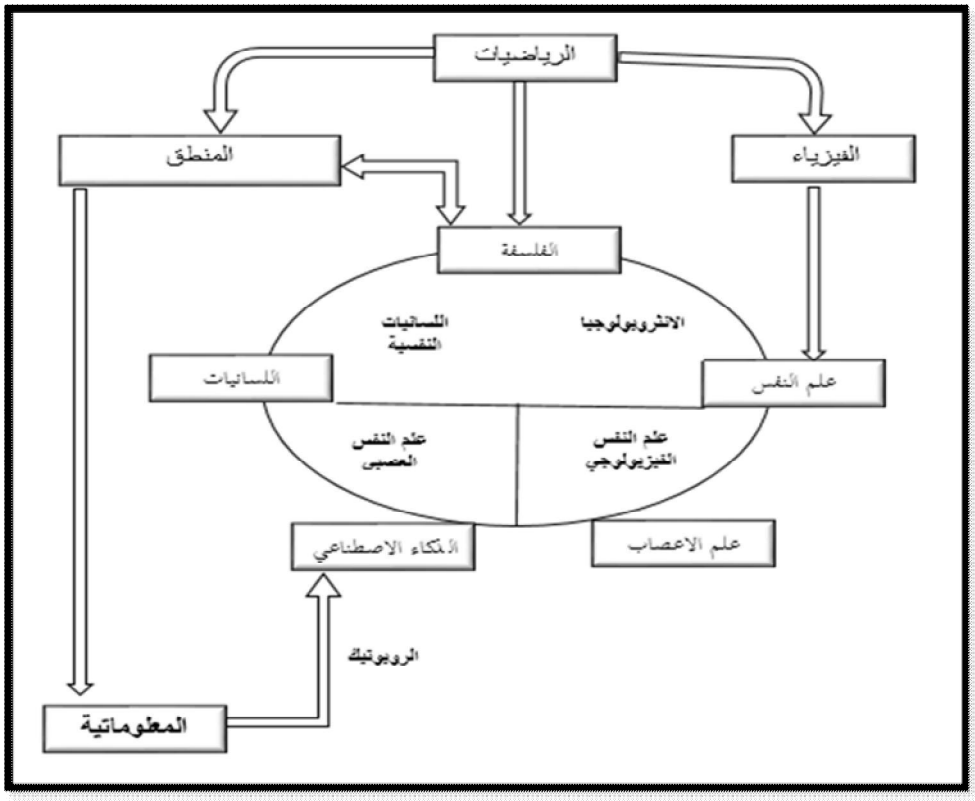
[1]- محمد خطابي: لسانيات النص ،ص 83

[2] نوار نسيمة، دور الاتساق والانسجام في تحليل النصوص الأدبية تقوى الله والإحسان للآخرين لعبدة بن الطبيب أنموذجا، جامعة الجزائر2، مجلة اللغة العربية، العدد الثاني والأربعون، الثلاثي الرابع،2018، ص257-258.

المحاضرة الرابعة عشر: الانسجام بوصفه ظاهرة معرفية(2)

تعتبر العلوم المعرفية جملة من العلوم التي تدرس اشتغال الذهن والذكاء دراسة أساسها تظافر الاختصاصات تسهم فيها الفلسفة والذكاء الاصطناعي، وعلوم الاعصاب وعلوم الدماغ والانثروبولوجيا[1]، ومهمتها شرح الاتصالات بين العقل **والذهن الحاسوبي**، والعقل **والذهن الظاهراتي** حسب راي (جاكندوف)، والتداخل بين الذهنين هو الهدف لمعظم فروع علوم المعرفة بما فيها اللسانيات، وتعتبر اللغة في كل هذا هي الوسيلة الأساسية لتوضيح العلاقة بين فروع المعرفة على اختلافها وتشابكها[2]، والشكل التالي يوضح العلوم المعرفية حسب " دانيال اندرلار":

الشكل رقم (01): فروع العلوم المعرفية "لدانيال أندرلار"[3]



[1]- الازهر الزناد، **نظريات لسانية عرفانية**، منشورات الاختلاف، ط1، الجزائر، 2009، ص: 15

[2]- بشير ابرير، **مدخل الى العلوم المعرفية –اللسانيات والادب موضوعان معرفيان -**، *مجلة اللسانيات*، المجلد 24، العدد 02، 2018، ص-ص: 12- 58، ص: 09

[3] **بشير ابرير، مدخل الى العلوم المعرية –اللسانيات والادب موضوعان معرفيان -، *مجلة اللسانيات*، المجلد 24، العدد 02، 2018، ص-ص: 12-58، ص: 09.**

البنية التصورية

تعتبر البنية التصورية في اللسانيات المعرفية مفهوم مركزي يبحث في طبيعة العلاقة بين البنية التصورية والعالم الخارجي المحيط بالتجربة الحسية، ويعد التجسيد او الجسدنة فكرة مهمة في تفسير طبيعة التنظيم التصوري بناء على الخبرة الجسدية[1].

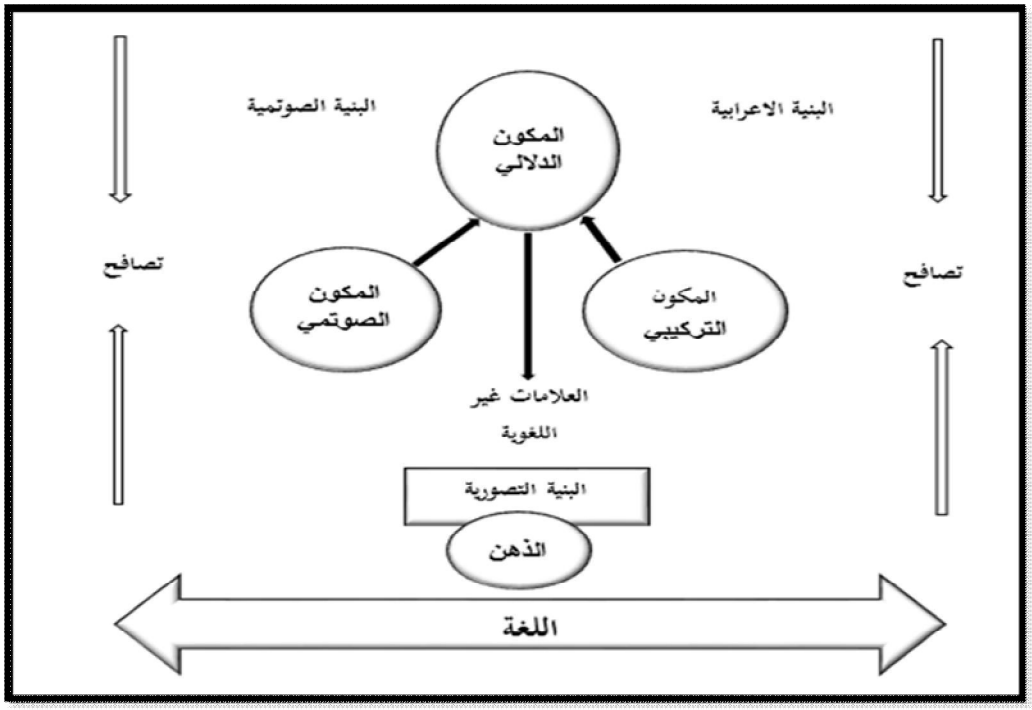
وقد مثل أو جسد (جاكندوف)البنية التصورية كبنية عامة شاملة كلية، تعالج فيها المعلومات الترميزية وغير الترميزية وكمستوى تمثيلي مركزي في النظام العرفاني، أما أولوياته فهي عناصر او وحدات ممثلة في الذهن من قبيل تمثيلات الأشياء المادية والاحداث والخصائص او الصفات والازمنة والكميات والمقاصد وما اليها، وتقوم مبادؤه على توليفات مفهومية صُرف لها ما يجانسها في التوليفات الاعرابية لا محالة دون ان تكون إياها.[2]

وقد اقترح الأستاذ الدكتور عماد الدين بوقرة هذا المخطط لتوضيح المكونات المشكلة لنظام اللغة من منظور عرفاني كالتالي:

[1]- بشير ابرير، **المعنى في التصور المعرفي**، *مجلة العدوى*، المجلد 01، العدد 02، 2021، ص-ص: 14-40، ص: 07

[2]- عماد الدين بوقرة، **النموذج التظافر العرفاني اللساني للوصول الى حقيقة اللغة –دراسة لآليات الاشتغال الالسني ومستويات اللغة في ضوء التوجه العرفاني-**، *مجلة العدوى*، المجلد 01، العدد 02، 2021، ص-ص: 39-51، ص: 47

الشكل رقم (02): التظافر العرفي اللساني للوصول الى حقيقة اللغة



النص كمفهوم معرفي:

إن أهم ما يميز اللسانيات المعرفية هو التحول المهم في النظر إلى اللغة بوصفها مكونا منتميا الى القدرات العرفانية، بحيث يكون النظر اليها نظرة شاملة ضمن سائر المكونات الذهنية، مع العناية بالدلالة في جميع مظاهرها بوصفها جزءا من التصورات العرفانية العامة، بدلا من النظرة التقليدية بوصفها كيانا مستقلا له نظامه المنعزل عن بقية الأنظمة الأخرى، ومنه يمكن الاستفادة منه في دراسة النص.

تسعى اللسانيات المعرفية بدراستها للنص بوصفه ظاهرة فكرية مجسدة للمعنى على المستوى الذهني الى وضع أسس محكمة لتتبع السيرورة المستمرة للمعنى.

1-النص كمادة للدراسة المعرفية:

إن أي عمل ادبي يشغل حيزا فضائيا ما، فالفنان او الاديب مهما كان يحاول تجسيد عمله في مادة محددة او وسيلة ينقله بها الى الآخرين، فهناك وسيط حسي كما سماه (عادل مصطفى)، فيتجلى هذا الوسيط الحسي شكلا دالا في حيزه الفضائي في نسق قالبي او بصري او نسق خاص بالبنية التصورية، "فكل واحد

من كل هذه القوالب يملك قوته التعبيرية الخاصة ودوره في توجيه الفهم والفعل ومن امثلة الانساق القالبية قالب المعرفة الفضائية، الذي يلتزم أوليات تصورية ترمز للأشياء الفيزيائية .... بمظهر بصري معين كالحجم والحركة واللون ..... وقالب البنية التصورية الذي يقوم على أوليات كالأفراد والأحداث والمحمولات والمتغيرات والأسوار، وهو من أقرب الأنساق الى النسق اللغوي؛ إذ من خلاله يتم فعل الاقوال اللغوية في سياقها بما في ذلك الاعتبارات الذريعية والمعرفية والموسوعية.

عندما نقرأ عملا أدبيا فإننا نقوم بتنشيط المخططات المعرفية الخاصة بهذا العمل، ولما تكون كل عناصره مألوفة لنا نتمثله في البنية المعرفية أو المخطط الذي يخصه في الذاكرة طويلة المدى، وهكذا فإن هذا الشكل صار معرفة في البنية التصورية الذهنية للكاتب أو القارئ؛ أي انه بناء تصوري ونشاط ذهني فعال يصير معرفة مجسدة في الواقع بواسطة نشاط القراءة، الذي هو نشاط كلي متشابك يتفاعل فيه الابصار والفهم والتحليل والتذكر والتأويل ..... وكلها تُكون الطاقة المعرفية التي تعمل على ادراك اسرار النص الادبي، من حيث المرجعيات الثقافية والمعرفية ومقامه الذي أنتج فيه، ويصفه من حيث لغته بوصفها نسقا مركزيا يشكل منفذا الى النسق المفهومي للنص، وكذلك بوصفها مؤسسة اجتماعية تتعدى ما هو فردي الى ما هو جماعي الى ما يسهم في تعيين ميزة الامة، وعندما يتم النفاذ الى النسق المفهومي وجعل اللغة تسهم في تعيين ميزة الامة، فانه يتم ادراك معنى النص[1].

[1]- سمية ابرير، **النص الادبي: مبحث لساني معرفي**، *مجلة اللسانيات*، المجلد 26، العدد 01، 2020، ص-ص: 228-235، ص: 230

2- مبادئ اللسانيات المعرفية في دراسة النص:

تستند اللسانيات المعرفية في تحليلها للنص على مجموعة من المبادئ نوجزها فيما يلي:[1]

- ✓ فتح نظام اللغة على الفضاء المعرفي، وإعادة النظر في مبدأ اكتفاء اللغة بذاتها "المحايثة"، فلا تكون الدراسة اللغوية مقصورة على معالجة الظواهر اللغوية مستقلة عن ضروب التفسير المستمدة من خارج اللغة؛
- ✓ ان اللغة من منظور العرفانيين مسترسل من الأبنية الرمزية، وكل الوحدات اللغوية ما كان منها معجميا او صرفيا او تركيبيا وحدات رمزية تربط بين قطب دلالي وقطب فونولوجي، ولا يمكن الفصل بين مختلف

مستوياتها.

- ✓ ان الشكل الدلالي المتجسد في العمليات الذهنية هو الأساس في نظم البنى التركيبية؛ حيث أن كل بنية لغوية تعكس تنظيما ذهنيا معينا للمضمون، فيختلف كل فرد في التعبير عن الحدث الواحد، وتختلف ضروب العبارة التي يصوغها المتكلم الواحد تعبيرا عن المعاني المقاربة التي يحكمها المضمون الدلالي الواحد؛
- ✓ ان التوجه العرفاني يفترض وجود تصورات ذهنية دلالية تحكم المنجزات اللغوية " ابداعات الافراد"، ولا يتدخل في انشائها ما هو لغوي قط، بل تستمد العناصر المعنوية من مختلف مجالات المعرفة الأخرى مثل المخزون العرفاني النفسي، والتجارب المختلفة التي تتدخل في تركيب الأبنية وتشكيل المقاصد والأغراض؛

[1]- علي عبد المنعم حسين، محمد حسين علي حمدان، **مرجع سابق**، ص- ص: 408- 409

- ✓ تقدم اللسانيات المعرفية ثلاث فرضيات يسترشد من يتعامل مع المنجز اللغوي وهي:
  - o ان اللغة ليست قدرة ادراكية مستقلة؛
  - o ان النحو عملية خلق للمفاهيم مما يعني ان اللغة رمزية بتطبيقاتها؛
  - o المعرفة باللغة تأتي من الاستعمال اللغوي.

ومن هذه الفرضيات الثلاث يمكن القول ان اللسانيات المعرفية ترتكز على التمثيلات الذهنية والسيرورات المعرفية في الدماغ، مع دراسة الطبيعة الاجتماعية التفاعلية للغة من المنظور التداولي من خلال الاستعمال اللغوي والتفاعل بين المبدع والمتلقي؛

- ✓ تقوم اللسانيات المعرفية على مبدأ مهم وهو ان القارئ طرف في إعادة البناء الإبداعي والبناء الخيالي عند قراءته للنص؛
- ✓ تعتمد اللسانيات العرفانية على مبدأ الانسجام بوصفه آلية تتحقق بها الدلالة.

3- مبادئ تشكيل مقاربة عرفانية للنص:

لتشكيل مقاربة عرفانية للنص يرتكز على المبادئ التالية[1]:

- ✓ إن اللغة ليست جزءا منفصلا عن التجربة الإنسانية، بل هي جزءا اصيلا منها، كما ان اللغة متجسدة بمعنى ان جزءا كبيرا منها يعتمد على حقيقة تشابهنا في الشكل والحالة والتجربة الإنسانية، لذا لا داعي ان نستعجب حينما نرى استعارات مشابهة وتركيبات لغوية مناظرة في ثقافات أخرى عبر العالم، إضافة الى ان اللغة مبنية على أساس الملكات الإبداعية الحسية، ومن ثم فان الأنماط في اللغة جزء لا يتجزأ من جوانب التجربة الإنسانية.
- ✓ يجب ان يتضمن وصف اللغة على التفسير لا للقيود والانماط الاعتيادية للنظام اللغوي فحسب، بل للمرونة الإبداعية والابتكار الخيالي الكامنين في قلب الممارسة اللغوية، ومن ثم الاستفادة من هذه

[1]- علي عبد المنعم حسين، محمد حسين علي حمدان ، ص: 411

المبادئ لبناء استراتيجيات قائمة على اللسانيات المعرفية لتنمية مهارات تحليل النصوص من خلال حمل القارئ (المتلقي) دائما على الوعي بكافة عناصر النص، وكل قارئ يمكن ان يفهم تفسيرا مختلفا عن غيره من القراء، مستندا في ذلك على خبراته، وتجاربه لا لفهم المعنى فقط بل الإحساس بالمشاعر المرتبطة بهذا الفهم كذلك.

- ✓ تهتم اللسانيات العرفانية بالاستعارة اهتماما بالغا، فهي جانب مهم لجذب متلقي النص ليتعايش معه، وهي تعبير عن خصائص الادراك البشري المشترك، فهي توجه القارئ او المتعلم الى رسم اطار الفهم في ضوء الاستعارة المفهومية حتى يتسنى لهم الخوض في أعماق النصوص بما يجعل النص آلة منطقية وعقلانية.
- ✓ ويرتبط بنظرية الاستعارة المفهومية نظريات أخرى استندت اليها اللسانيات المفهومية حقل المعرفة المجسدنة، الخطاطة، والأفضية الذهنية، والمزج المفهومي، وكلها نظريات استندت في تأطيرها ودراستها للنص.

الانسجام في حقل اللسانيات المعرفية

لدراسة الانسجام في اللسانيات المعرفية، بات من الضروري أن نبحث عنه بين رموز اللغة ومعانيها، ثم بين المعنى وصوره المفهومية، ثم ننتقل للبحث عنه في ثنايا النظريات المركزية التي تميزها.

1-الانسجام بين الرمز (اللفظ) والمعنى

يتميز الانسان عن باقي الكائنات بالعقل، فقد زوده الله تعالى بقدرات وملكات يستطيع من خلالها القيام بعمليات عقلية تجعله يتمكن من فهم كل ما يحيط به، ليتواصل مع غيره وذلك من خلال اللغة التي تنتجها هذه القدرات الكامنة في الدماغ، ومن بين هذه القدرات:

- **قدرة الكلام**: تظهر قدرة الكلام من خلال قدرة الانسان على الترميز الصوتي؛ فالأمر يبدأ بقدرة ترميزية صوتية بتحويل الصوت المنطوق الى قيمة دلالية تحقق له التواصل مع غيره.

- **قدرة الترميز**: يرى (مارك) بأن الترميز يعتبر: " شفرة متفق عليها بين شخصين حول شيء ما، يتواصلان معا به، فيصبح الرمز إشارة يتعارف بها على الشيء يشير الشخصان به اليه، وتسمى عملية صنع الرمز للشيء بعملية الترميز، إن السمة المميزة للعقل البشري هي طبيعته الرمزية، ولفهم حداثة هذه الفرضية ولجعلها تبدو منطقية يجب على المرء ان يتعامل مع الرمز باعتباره مرجعا كيفيا يستخلص معناه من السياق الذي يظهر فيه"[1]، ويعتبر الترميز كعملية أساسية من نظام معالجة المعلومات الى تحويل المعلومات والمثيرات البيئية الى تمثيلات عقلية يمكن تخزينها في الذاكرة، حيث تتطلب هذه العمليات انتباها انتقائيا للمعلومات، لأن تمثيل المعرفة لا يمكن ان يتم عند معالجة المعلومات الا اذا تمت عملية الترميز والتشفير، وغالبا ما تحدث في الذاكرة العاملة بعد عملية ادخال من الذاكرة الحسية[2].

ويمكن الخروج بجملة من الملاحظات:

- الترميز سمة تميز العقل البشري.
- ان العملية الترميزية ترجع الى قدرة في مخ البشر الذي يُرّمز بصورة تلقائية.
- ان مرجع الرمز أي معناه يأتي من إتفاق يفهم من معنى السياق الذي يرد فيه.

فالمخ البشري هو من يقوم بعملية الترميز ويصنعها ويجعل منها واقعا لغويا تواصليا، ذلك الواقع هو ما يمكننا من العيش معا، فيصبح المخ في عملية انتاج الرمز كقدرة فطرية لديه فيقوم ب:

- وضع الرمز الصوتي.
- تخزين الرمز بالشبكة العصبية.

---

[1]- صالح غيلوس، نزيهة زكور، **القدرة الترميزية وعلاقتها بتعلم اللغة من منظور اللسانيات العصبية**، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد 06، العدد 01، 2021، ص-ص: 605- 624، ص: 612

[2]- قربوع سهام، **صعوبات القراءة من منظور نظرية المعالجة المعرفية**، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 35، 2018، ص-ص: 283- 290، ص: 287

o الاستدعاء عند الحاجة[1].

ونلمس الانسجام بين الرمز والمعنى من خلال العلاقة بين اللغة والفكر، حيث يرى (سابير) ان هناك ارتباطا وثيقا بين اللغة والفكر الى حد يصعب الفصل بينهما عمليا فيقول:" ان اللغة هي اكثر من كونها مجرد أنظمة للتعبير عن الفكر، انها مثل الألبسة الخفية التي تحيط بفكرنا، وتعطي صورة حقيقية لتمثُله الرمزي....فعند امتلاكنا الرمز فقط نشعر اننا امتلكنا المفتاح الذي يعطينا المعنى الدقيق للتصور."، فهذا الشعور ينتج عن تطابق وتآلف بين الرمز والمعنى.

ويرى (بنفست) ان ملكة الترميز تسمح للإنسان بتمثُل الواقع عن طريق العلامة وفهمها باعتبارها ممثَلة للواقع، وبالتالي وضع علاقة دلالة بين شيء وشيء آخر، وتعتبر ملكة التمثيل الرمزي مصدر للفكر واللغة والمجتمع ....، ويؤكد ان مضامين الفكر تأخذ شكلها فقط عندما تتلبس بالعبارة، أي انها تتشكل باللغة وفي اللغة، وبالتالي فإن هذه المضامين الفكرية لا يمكنها أن تنفصل عن اللغة، ولكي يكون هذا المحتوى الفكري قابلا للانتقال يجب ان يتوزع بين مورفيمات لأصناف ما، وأن يكون مرتبا في نظامها ..... باختصار يجب ان يمر هذا المحتوى باللغة ويستعير اطرها، والا استحال الفكر بالضبط الى اللاشيء، وعلى كل حال الى شيء مبهم وغير مميز الى حد اننا لا نملك وسيلة لنقل مضامين الفكر بل هي الشرط الأول لتحققه[2].

ويرى (فيلمور) إلى **الدلالة** بما هي العلاقة بين الأشكال اللغوية ومعانيها، وبناء على ذلك فهو يرى أن التحليل الدلالي الجيد يكمن في عرض الكيفيات التي بها تركز خصائص المعنى في خصائص الأشكال اللغوية، ووجب على دارس اللغة حينئذ أن ينظر إلى هذه العلاقة من زاويتين مختلفتين، لأن لها **مظهرين**: يتعلق المظهر الأول **بحل الشفرة**Decoding، وتتم خلاله عملية تفسير المضمون الدلالي للبنية اللغوية، وأما المظهر الثاني فيتعلق**التشفير**Encoding، وتتم في أثنائه اختبار الطرائق المناسبة للتعبير عن المفاهيم

[1]- صالح غيلوس، نزيهة زكور، **مرجع سبق ذكره**، ص-ص: 613- 614

[2]- مصطفى بلبولة، **فلسفة اللغة واللسانيات في الفكر المعاصر: على خطى همبولت**، *مجلة الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية*، العدد 18، 2017، ص-ص: 40- 53، ص: 50

اللغوية، فالتعبير عن المعنى يتم بالرجوع إلى أبنية عرفانية (أطر) تشكل فهم المتكلم أو السامع للعبارات اللغوية وتوجهه.

ويذهب (فيلمور وبايكر) الى ان جزءا من تعلم اللغة يكون من خلال اكتساب الشفرة اللغوية للتجارب اليومية المألوفة المقترنة بها، ويشكل هذا الاقتران عرفانيا فهمنا ويبرره بأن يربط اللغة بالتجربة في مختلف أبعادها[1].

2- الانسجام بين المعنى وصورته المفهومية:

إن البحوث اللسانية المعرفية تتوجه الى ان البناء الدلالي هو بناء تصوري، حيث ان اللغة تشير الى تصورات في ذهن المتكلم أكثر من اشارتها الى أشياء في العالم الخارجي، لذلك فالمعنى هو طريقة مخصوصة في إنبناء ذلك المضمون على مستوى الذهن، وهو ما يعني إمكانية اختلاف التصورات حول الوضعية الموصوفة الواحدة[2]، فالبنية اللغوية المنجزة تحمل معنى أول وقد تنفتح على أكثر من معني يقصده المتكلم ويفهمه المخاطب إعتمادا على تلك المعرفة المشتركة بينهما بقواعد الاعراب وبقواعد بناء المعنى[3]، وهذه المعرفة المشتركة المسبقة تتضمن عنصرين محوريين: معارفنا المباشرة المستوعبة من خبراتنا الحياتية ونشاطاتنا المنفتحة، خبراتنا اللفظية المتموضعة ثم ما يجاورها؛ بمعنى ان المعارف المسبقة تشمل المعرفة العامة والخاصة، ثم تشمل المعارف المرتسمة في ذاكرتنا عن اللفظ، أي سلسلة الملفوظات، والمعنى أي المغزى من الكلام، وهذا وفقا لمخطط محدد يكون مرتسما في أذهاننا نحن القراء[4].

---

[1]-عبد الرحمان محمد طعمة وآخرون، **مرجع سابق**، ص: 108

[2]- كمال بخوش، **مرجع سابق**، ص: 58

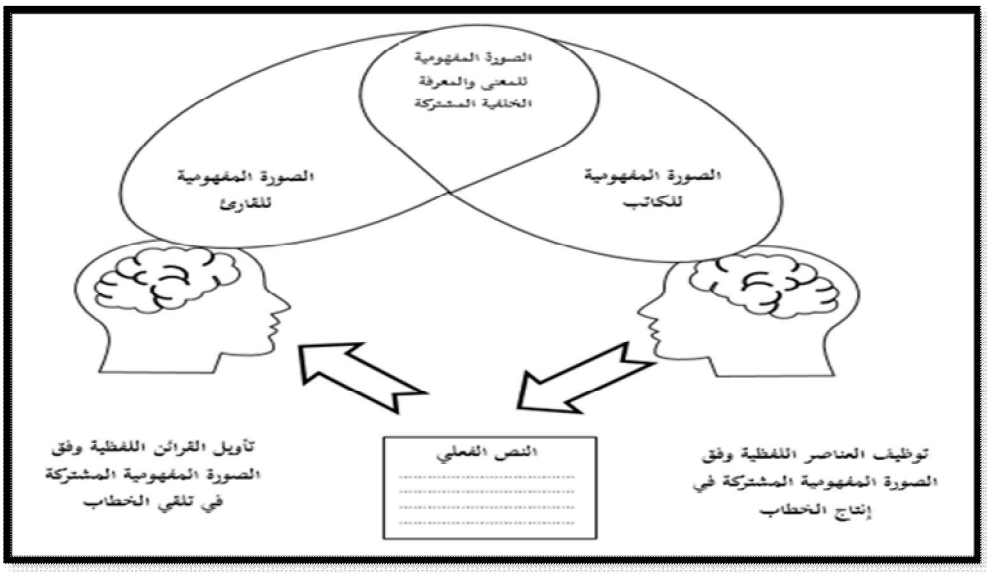
[3]- لطفي الذويبي، **قدرة نظرية الفضاءات الذهنية على تأويل الأبنية اللغوية**، *مجلة العلامة*، العدد 03، 2016، ص-ص : 11- 27، ص:12

[4]- عبد المهدي هاشم الجراح، **هيمنة البنى المعرفية على تصورات فانديك أهي مشكلة أم تقعيد؟**، *مجلة اشكالات*، العدد 07، 2015، ص-ص: 196-210، ص: 199

فمستقبل القول أو النص عند المتلقي يتعلق فهمه الأول بالدلالة اللغوية كما يتلقاها، وببنيته العميقة، وهو يتحقق في صيغة منطقية تتكون من سلسلة منتظمة من المفاهيم التي تقابل المكونات اللغوية لهذا القول، وهذه المفاهيم تنشط مجموعة من المعلومات المرتبطة معها في ذهن المتلقي[1].

والشكل التالي يوضح الصورة المفهومية المشتركة للمعنى لدى القارئ والكاتب:

الشكل رقم (03): الصورة المفهومية للمعنى عند القارئ والكاتب في ظل المعرفة المشتركة



المصدر: العلواني إدريس، بن يحي يحي، إشكالية إنسجام الخطاب بين نص الكاتب وتأويل القارئ، *مجلة العلوم الانسانية –المركز الجامعي تندوف-*، المجلد 06، العدد 01، 2022، ص-ص: 122- 135، ص: 131 (بتصرف)

ونستنتج أن الانسجام له صورتين: **انسجام سطحي** يتمثل في انسجام اللفظ والمعنى او الرمز والمعنى، **وانسجام تداولي** يظهر بين المعنى وصورته المفهومية، وكلاهما يرتبط بعمليات ذهنية لكل من المتكلم والمخاطب، حيث يتخذ المتكلم استراتيجية التقريب التي تتناسب مع فهم المتلقي من أجل ضمان تحقيق الفهم، يضاف الى هذه أن المعاني المشتركة هي الآس الذي ينبني عليه التواصل والفهم، وفي غياب هذه

[1]- وسام نش، **وظيفة التلقي في إدراك انسجام النص**، *مجلة اشكالات*، المجلد 06، العدد 03، 2017، ص-ص: 75- 94، ص: 86

القاعدة المشتركة ينعدم المعنى ويبطل الفهم، فالمعنى يبنى في ذهن المتلقي على المعاني الموجودة سابقا في بنيته المعرفية، لأنه في تعامله مع المعطيات الجديدة يقوم على تركيبها مع سابقتها وترميزها بعد فهمها، ولكنه ان لم يستطع ان يضع لها ترميزا في ذهنه مع ترميزها عند المتكلم فان هذا من شأنه إعاقة عملية الفهم، أي ان الانسجام عبارة عن خاصية دلالية تقوم بتأويل قضايا الجمل حسب الجمل السابقة لها.

تستدعي استراتيجية التقريب إستناد القول الى المناسبة؛ لأنها تسعى الى تضييق الهوة بين الكلام وفهم المتلقي،ذلك أن الفكر البشري (العرفان) هو جهاز موجه نحو المناسبة بالنسبة الى (سبربر وولسون)، ولا يوجد من باب أولى واحرى نشاط من نشاطات التواصل لا يتوفر (وهو أضعف الاحتمالات)على احتمال راجح المناسبة، ان لم نقل انه يشتمل على ضمان للمناسبة (وهو أقوى الاحتمالات).

إن الحرص على تحقيق المناسبة يجعل العلاقة التفاعلية بين عناصر الخطاب ذات اطار عرفاني تبنى فيه المجالات التصورية التي تقرب المعنى، انطلاقا من الكيانات الادراكية التي تتوافق مع معطيات التجربة التخاطبية، بحيث يكون تبادل المعنى جهدا تعاونيا، ودفق الكلام ليس احادي الاتجاه، فنكون بإزاء فضاء توافقي ينسجم يه الجهد الذي يبذله المتلقي اثناء بناء الفهم مع مقصدية المتكلم، ومع مخرجات السياق التواصلي حيث يتم التركيز على العمليات العقلية التي تحصل فيما وراء التمثل، وعلى المعطيات السياقية التي يجب احترامها، ليستطيع المتلقي الوصول الى ما يريد المتكلم أن يفهمه، وهذا ما يجعل المناسبة تشمل كل السياقات البانية على اختلافها.

وهكذا تعمل المعرفة المشتركة (الخلفية المعرفية) وإستراتيجية التقريب والمناسبة على تقرير المعنى في الفهم، بحيث ينتقل النموذج الإدراكي الذي يشمل على القصد من نسق الإنتاج الى نسق التلقي بوساطة

التبليغ، فيتمكن المتلقي بذلك من إدراك المقصدية التواصلية التي يكون عليها الخطاب، ويحقق فعل التخاطب الإنتاجية والتفاعلية[1].

الانسجام ونظريات اللسانيات المعرفية

بُنيت اللسانيات المعرفية على مجموعة من النظريات التي أثبتت نجاعتها وأرست دعائمها في مجال البحث اللساني، ومن أبرز النظريات التي يمكن أن تدرس الانسجام كظاهرة معرفية نجد: نظرية البنية التصورية ونظرية الأفضية الذهنية.

أولا: الانسجام ونظرية البنية التصورية

تطورت الدراسات الدلالية في اللسانيات المعرفية بفضل أبحاث (راي جاكندوف) في علم الدلالة العرفاني، إذ تمكن عام 2002 م من التصريح بمفهوم جديد عن البنية التصورية، وهذا من خلال منشور موسوم "بأسس اللغة، الدماغ، الدلالة، النحو، التطور"، حيث يري انها المستوى الوحيد للتمثلات الذهنية فيقول: " يوجد مستوى واحد من التمثيل الذهني هو البنية التصورية وفيها تكون المعلومات اللغوية والحسية والحركية متساوقة"[2].

وبهذا فان البنية التصورية هي مظهر من مظاهر التمثيلات المعرفية التي يقوم عليه الفكر لدى الانسان... ومنه فان البنية التصورية بنية جبرية مكونة من عناصر منفصلة وهي ترمز الى تمييز الأنماط Types من الوروداتTokiens والمقولات التي تفهم من خلالها العالم والعلاقات بين مختلف الافراد والمقولات ....إنها احدى الأطر الذهنية التي تمكن من تخزين التجربة والربط بينها وبين الذاكرة المرحلية Episodic

[1]- صليحة شتيح، **التمثيلات العرفانية في الفكر النقدي والبلاغي العربي القديم**، أطروحة دكتوراه، تخصص لغة عربية، جامعة مولود معمري، الجزائر، 2019، ص-ص: 269- 270

[2]- فريدة رمضاني، **البنية التصورية بين اللغة والدماغ في ضوء اللسانيات العصبية: منظور راي جاكندوف نموذجا (مقاربة عرفانية)**، *مجلة جسور المعرفة*، المجلد 08، العدد 03، 2022، ص-ص: 194- 206، ص: 202

وخط العمل المستقبلي، فهي البؤرة التي يتم على مستواها تحديد منزلة المعاني والتمثيل لها صوريا بما يوافقها من العالم الخارجي[1].

لقد عُرف (جاكندوف) بميولاته العرفانية ولذلك فان رؤيته للبنية التصورية هي في الغالب تنطلق من التمثل الحاصل في الذهن الذي يعد المصنع الذي تخزن فيه المعلومات القادمة من الروافد الحسية السمعية والبصرية والحركية لتصل الى الدماغ مركز معالجة المعلومات فتتحول البنية العصبية الى بنية تصورية.

تعد البنية التصورية منطلقا لكل المعلومات التي تنتقل في الجهاز العصبي حيث انطلق (جاكندوف) في تصوراته من فكرة مفادها ان الخلية هي من يقوم بمختلف العمليات في المخ، حيث تبدع في اظهار خط متكامل من الروابط بين العبارات والرسائل، وذلك باستخدام العلاقات المخزنة في الذاكرة نحو قولنا هذا فلان، فتأتي العبارات والرسائل المخزنة في الذاكرة طويلة المدى عنه، فيقول السامع: هذا الذي قال كذا وكذا، فتقوم الخلية العصبية لتمده بالعبارات المخزنة فيها، فهي اذن عملية معالجة لغوية، وفي هذا تتنزل جهود (جاكندوف وزملاؤه) عن تأكيد أو دحض فكرة مركزية البنية التصورية في اللغة والدماغ[2].

وعودة الى البحث في الانسجام الذي يحيلنا الى رصد مجموعة من العلاقات الدلالية التي تسعى الى جمع الأجزاء المتباعدة للنص دون الاعتماد على أدوات شكلية؛ وقيل بانها حلقات الاتصال بين المفاهيم، حيث تحمل كل حلقة اتصال نوعا من التعيين للمفهوم الذي ترتبط به كأن تحمل عليه وصفا او حكما او تحدد هيئة او شكلا، وقد تتجلى في شكل روابط لغوية واضحة في ظاهر النص، كما تكون أحيانا علاقات ضمنية يضفيها المتلقي على النص، وبها يستطيع ان يوجد لها مغزى بطريق الاستنباط وهنا يكون النص لإختلاف التأويل[3].

---

[1]- منى فاطمة الزهراء، بن شيخة نصيرة، **مرجع سابق**، ص: 284

[2]- فريدة رمضاني، **البنية التصورية بين اللغة والدماغ في ضوء اللسانيات العصبية** ، ص: 202

[3]- نهاد نادر حمد البالكي، هشام فالح حامد، **العلاقات الدلالية المنطقية وأثرها في انسجام النص (دراسة في قصائد عربية لعدد من شعراء الكورد)**،*مجلة لغة-كلام*، مجلد 07، العدد 04، 2021، ص-ص: 145 - 158، ص: 147

ونظرا لان اللغة قدرة كامنة في ذهن الانسان، وجل العمليات العقلية من تفكير وفهم وإنتاج تتم داخل المخ البشري، وبما ان الانسجام ظاهرة دلالية تُدرك من خلال العمليات العقلية التي تتم داخل الذهن، وبما أن العمليات الذهنية لا تتم إلا عبر البنية التصورية فإن الانسجام يعالج من خلالها لفهم وانتاج المعنى الكلي للنص، ومنه يكون الانسجام ظاهرة معرفية.

ثانيا: الانسجام والأفضية الذهنية:

تعتبر نظرية الافضية الذهنية (الفضاءات الذهنية) نظرية نفسية عرفانية للساني الفرنسي (جيل فوكونيي)، وهي نظرية تنتمي إلى الأنساق اللسانية المفتوحة على المخاطب والمقام، ويفسر فوكونيي وفق هذه النظرية العلاقة بين بعض الظواهر اللغوية والعمليات الذهنية التي تفسر كيفية إشتغال تلك الظواهر داخل الأبنية اللغوية التي تحتويها كالاحالة والدلالة والمطابقة وغيرها[1].

وقد بنى فكونيي نظرية الأفضية الذهنية على أسس اختصرها في[2]:

- اعتبار الأبنية اللغوية أبنية مرنة متحركة الدلالة غير معطاة للفهم سلفا، يتم التوصل إليها عن طريق القرائن الذهنية العرفانية والتركيبية والمقامية؛
- الربط بين عالم الأذهان وعالم اللسان من أجل الحصول على الأدوات العرفانية التي تفسر المتحقق من الأبنية والممكن التحقق؛
- إعتبار النشاط اللغوي عملية ذهنية تفاعلية مفتوحة يشارك فيها المتكلم والمتخاطب من فضاء ذهني تأويلي يسمى الفضاء الذهني.

---

[1]- عايدة إسعادي، **الأفضية الذهنية ورهانات تأويل الأبنية اللغوية في ضوء النظرية العرفانية عند فكونيي**، *مجلة العدوى*، المجلد 01، العدد 01، 2021، ص-ص: 18- 25، ص: 21

[2]- العلواني إدريس، بن يحي يحي، **إشكالية إنسجام الخطاب بين نص الكاتب وتأويل القارئ**، *مجلة العلوم الانسانية –المركز الجامعي تندوف-*، المجلد 06، العدد 01، 2022، ص-ص: 122- 135، ص-ص: 127-128

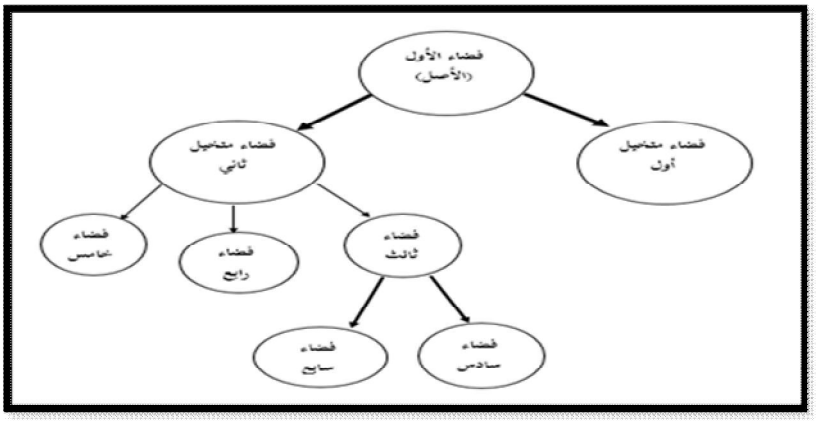
ويرى (فكونيي) ان الكثير من الأبنية تنطوي على إشكالات في الفهم والتأويل، وتكون الدلالة فيها محدثة للبس، ويكون التحليل الشكلي غير قادر على تفسيرها، فاعتبر ان إعادة قراءة تلك الأبنية وتفسيرها بواسطة فضاءات ذهنية تنتظم وتترابط في ضوء قرائن تركيبية ومقامية وثقافية وإجتماعية تُمكنُ المخَاطب من الاهتداء الى الدلالة المقصودة والى المحال اليه داخل تلك الأبنية[1]، وقد أعطى (فاندك) مثالا على ذلك: (إذا قال النادل لأمين الخزنة او قابض النقود: غادرت عجة الأوملات دون تسديد الحساب)، فإن البنية تبدوا لاحنة دلاليا واحاليا أن البنية المعنوية غائبة بين الحدث وصاحبها، وبين صاحب الحدث وحاله، لكن هناك رابطا ذهنيا عرفانيا يجعل المخاطب يهتدي إلى الدلالة، فقابض النقود يعرف أن هناك امرأة ترتاد على المطعم، إعتادت تناول عجة الاوملات، والمتكلم تجاوز قيود الألفاظ والتركيب ونقل المخاطب من فضاء أول يمثله الواقع (المرأة) إلى فضاء متخيل (عجة الأوملات).

وتصنف الفضاءات حسب طبيعتها الدلالية وعلاقتها بالواقع الى تصنيفات كثيرة، فحسب فكونيي فإنها تتكاثر في الجملة الواحدة أو في النص، فيكون لدينا فضاء أول ذهني قد يتولد عنه فضاء ثاني ثم يتولد عن الفضاء الثاني فضاء ثالث وكذا تتوالد الفضاءات وتترابط فيما بينها، بدءا بالمستوى الأعلى الذي يضم الفضاء الأول الأصلي إلى المستويات الفرعية فنتحصل على شجرة من الفضاءات، حيث أطلق (فكونيي) على الفضاء الأول الفضاء الأب Parent Space، والفضاء الثاني الفضاء الإبن Child Space أو الفضاء البنت DaughterSpace، وقد مثل فكونيي هذه الشبكة من الفضاءات بالشجرة التالية [2] :

[1]- عايدة إسعادي، **المرجع السابق**، ص: 21

[2]- لطفي الذويبي، **مرجع سابق**، ص-ص: 14-15

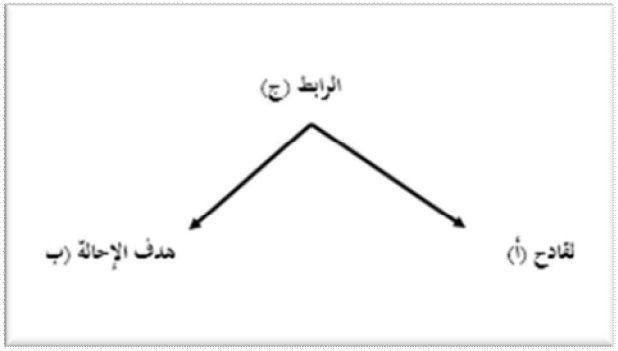
الشكل رقم (04): مخطط توضيحي لشبكة الفضاءات المتولدة عن الفضاء الأصل



المصدر: عايدة إسعادي، الأفضية الذهنية ورهانات تأويل الأبنية اللغوية في ضوء النظرية العرفانية عند فكونيي، *مجلة العدوى*، المجلد 01، العدد 01، 2021، ص-ص: 18- 25، ص: 21

وتبنى الفضاءات الذهنية بين الأبنية اللغوية حيث يسيرها مفهوم الوظيفة التداولية، وتتحدد هذه الوظيفة بواسطة عمليات ذهنية تعين العنصرين (الفضاء الأصل والفضاء المتخيل) الأساسيين في عملية البناء الذهني من أجل بناء دلالة الأبنية التي تنطوي على إشكالات في فهم مقصد المتكلم، منها العنصر الأول هو **قادح الإحالة**Trigger، والعنصر الثاني هو **هدف الإحالة**Targat، ويكون هناك **رابط**Connector يعبر عن العلاقة بين الفضاء والفضاء الثاني، وقد مثل (فكونيي) للقادح (أ) والهدف (ب) والرابط (ج) كما موضح في الشكل التالي:

الشكل رقم (05): تمثيل فكونيي للعناصر البانية الفضاء الذهني



المصدر: عايدة إسعادي، المرجع نفسه، ص: 23

أما العناصر البانية للفضاء الجديد فهي قرائن تركيبية بالأساس تربط بين القادح والهدف وتنقلنا إلى الفضاء الجديد أو توجهنا الى فضاء بعينه، يقول فكونيي:" العنصر الباني للفضاء هو وحدة نحوية إما أن يفتح فضاء جديدا أو أن يحول وجهة البؤرة إلى فضاء موجود سلفا، أو قد تكون هذه العناصر وحدات تصريفية من قبيل قرينة الزمن أو معجمية، وقد تعبر العناصر البانية عن معاني الفضاءات الجديدة مثل **التوهم**: (كأن، يبدو، ظن، حسب)، **الافتراض**: (إذا كان .. ف..لو..ل)، **الاعتقاد**: (أعتقد أن، في تصوري، وفقا ل)، **التمني**: (ليت، أتمنى أن)، **الرجاء**: (عسى، أرجو، لعل)، وقد تعبر العناصر البانية للفضاء بالصور، الرسوم، القصص...، ويمكن أن يكون العنصر الباني مقاميا أو ذهنيا عهديا بين المتكلم والمخاطب كمثل عجة الأوملات [1].

إن المتتبع للأبحاث في نظرية الافضية الذهنية والانسجام (من جهة حقل اللسانيات المعرفية) لا يكاد يفرق بينهما، فالفضاءات الذهنية يسعى فيها المتكلم أن يبني المعنى ويضبط الإحالة ويجعل القارئ ينتقل من فضاء الى فضاء دون أن يشعر بلبس أو غموض؛ حيث يكون إنتقاله بين الفضاءات انتقالا سلسا منسجما، ويتحقق هذا الانسجام بفضل الروابط الظاهرة والكامنة بين الفضاءات (من فضاء الى آخر)، سواء كانت شكلية أو مقامية أو ذهنية.

فكل فضاء يحمل معنى والرابط بين المعنى والآخر معنى، والمتلقي ينتقل بين المعاني ليهتدي بواسطة العلاقات بينها، هذا ما يجعل الانسجام والفضاءات الذهنية يلتقيان في هذا المجال بل ويمتزجان، ويمكن رصد النقاط التي يشترك فيها الانسجام والفضاءات الذهنية التي تجعل الانسجام يؤسس لأن يكون نظرية معرفية:

- ✓ كلهما ظاهرة نفسية لسانية تنتمي الى الأنساق اللسانية المفتوحة على المخاطب والمقام؛
- ✓ كلاهما يتداخل فيه عمليات ذهنية رفيعة المستوى ومعقدة؛

[1]- عايدة إسعادي، **الأفضية الذهنية ورهانات تأويل الأبنية اللغوية** ، ص: 23

- ✓ كلاهما يعنى بتفسير العلاقة بين الأبنية اللغوية المنجزة والآليات الذهنية التي تنتج الدلالة؛
- ✓ كلاهما يعتبر البنية اللغة هي المنطلق للاهتداء الى البنية المقصودة من طرف المتلقي؛
- ✓ كلاهما يسعى الى تحقيق تواصل ناجح يبحث عن الاستمرارية؛
- ✓ كلاهما يتخذ الخلفية المعرفية والأطر المشتركة آلية تساعد الكاتب على إرساء معاني النص، بينما تساعد على تفسير وسد فجواته عن طريق عمليات عقلية (التذكر، الاستدعاء، التأويل) وفق مبادئ إجرائية دقيقة يلتزم بها الكاتب سماها (جرايس) المبادئ التعاونية

فهرس المحتويات

مقدمة:.....1
المحاضرة1: اللسانيات المعرفية(الفهوم ،المهام).....2
المحاضرة2: اللسانيات المعرفية (مرتكزات قيامها).....13
المحاضرة الثالثة: الخاصيات الرمزية للذهن المسؤولة على معالجة اللغة. 26
المحاضرة الرابعة: الخاصيات الرمزية للذهن المسؤولة على معالجة اللغة. 43
المحاضرة الخامسة: الخاصيات الرمزية للذهن المسؤولة على معالجة اللغة.....55
المحاضرة السابعة: تعلم اللغة الأولى من منظور معرفي.....84
المحاضرة الثامنة: تعلم اللغة الثانية من منظور معرفي.....95
المحاضرة التاسعة: تعلم اللغة بين المعرفيين والتوليديين(1).....104
المحاضرة العاشرة: تعلم اللغة بين المعرفيين والتوليديين(2) 114
المحاضرة الحادية عشرة: جون بياجي وتعلم اللغة (1) 128
المحاضرة الثانية عشرة: جون بياجي وتعلم اللغة (2) 136
المحاضرة الثالثة عشر: الانسجام بوصفه ظاهرة معرفية(1).....151
المحاضرة الرابعة عشر: الانسجام بوصفه ظاهرة معرفية(2) 156