الدكتور: بن دومة كرفاوي

الأطر المعرفية في الدرس اللساني المعاصر

الأصول والامتدادات

كتاب بيداغوجي

دار الضحى
للنشر والاشهار

الطبعة الأولى
1444هـ - 2023م

الأطر المعرفية في الدرس اللساني المعاصر
الأصول والامتدادات

ISBN: 978-9931-536-39-0
9789931536390

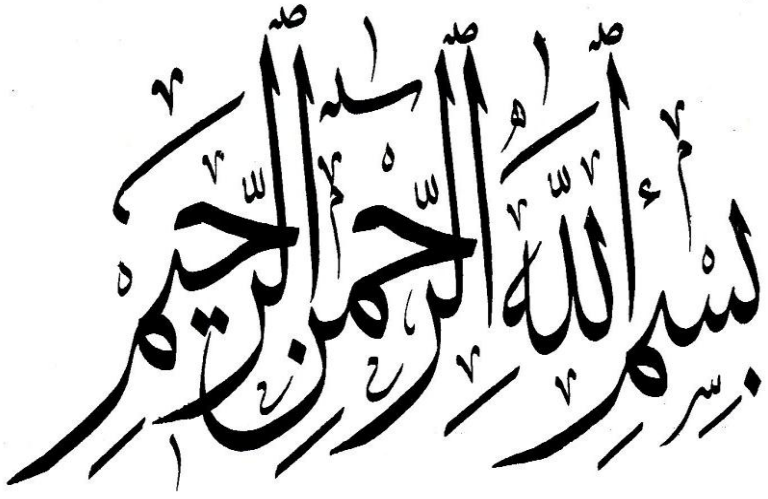
دار الضحى للنشر والإشهار
الجلفة – الجزائر
Dareldouha2014@gmail.com
06.58.95.55.20 / 027.92.24.92
الطبعة الأولى
2023

الإيداع القانوني: ماي 2023
MAI 2023
ISBN 978-9931-536-39-0

تم تحكيم الكتاب علميا من طرف محكمين وتمت المصادقة عليه من طرف المجلس العلمي لكلية الآداب واللغات والفنون رقم:2023/19 بتاريخ: 2023/05/14 بجامعة زيان عاشور بالجلفة.

حقوق التأليف محفوظة للمؤلف

تنسيق وتصفيف نايلي محمد
daraldohapub@gmail.com


بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى والدي الكريمين...

إلى كل من يطلب العلم بحقيقة...

إلى كل الأوفياء للّغة العربية...

✍ د. بن دومة كرفاوي

الدكتور: بن دومة كرفاوي

الأطر المعرفية في الدرس اللساني المعاصر

الأصول والامتدادات

كتاب بيداغوجي

الطبعة الأولى

2023

تمهيد:

يشكل مفهوم التعليمية محورًا مهمّا في حقل الديداكتيك وذلك على مستوى تعلم اللغات (اللّغة الأولى واللّغة الثانية)، وعلى مستوى النصوص (تعليمية النصوص) وقد تناولنا في القسم الأوّل من الكتاب التعليمية بشقيها، تعليمية اللغات وتعليمية النصوص،وذلك للتعرف على التناول المنهجي الجديد الذي توصل إليه الديداكتيكيون من خلال دراساتهم المستفيضة للتعلم ومشكلاته ونظرياته حتى يتسنى لنا تحديد خصوصية التناول المنهجي الجديد الذي جاءت به التعليمية، واخترنا في ذلك تعليمية اللغات كون هذه الأخيرة تشكل عائقا أمام المتعلمين، سواء للغاتهم الأم أو للغة ثانية ما، واخترنا تعليمية النصوص كون النصوص بتنوعاتها وأشكالها تحتاج إلى إعادة قراءة باستعمال المناهج الجديدة كما نحتاج إلى تقديم تصنيفات النصوص وأشكالها والمعايير المتّبعة في ذلك.

وفي العصر الحديث انبرت إلى معاينة النص ودراسته عدة مناهج نقدية غربية متجاوزة الشرح البلاغي واللغوي البسيط الذي عرفه النقد القديم، ثم ما لبثت أن طورت أدواتها المعرفية في تحليل النصوص مع دي سوسير وأبحاث اللغويين الروس مشكلين اتجاها جديدا في النظر إلى اللّغة والأدب يقترح مبادئ جديدة في التعامل مع الأثر الأدبي، واقتصر أصحاب هذا التوجه على بنية اللّغة ونظامها، ويمثل هذا الاتجاه كل النظريات اللسانية التي تعد اللغات الطبيعية انساقا مجردة، يمكن وصفها بمعزل عن وظيفتها التواصلية.

لكن جهود اللسانيين لم تتوقف عند هذا الحد من التحليل، ولم تعد مقيدة بالأطر البنيوية التقليدية المرتبطة بالدراسة الإفرادية فطورت في إجراءات التحليل اللغوي من الدراسة الدلالية التي تقف على محصول المعنى فيما بين التراكيب، إلى الدراسة التي تعتمد كأحد مبادئها المنهجية اعتبار اللّغة الطبيعية بنيات تحدّد خصائصها ظروف استعمالها، كما تهتم بنوايا المتكلمين ومقاصدهم، مع مراعاة

الملابسات المحيطة بأدائهم وأحوالهم التخاطبية،ويمثل هذا الاتجاه كل النظريات اللسانية الوظيفية التي تعتمد في تحليلها للنص الأدبي على إجراءات مستندة على وظيفة اللّغة الأساسية وهي التواصل؛ واصطلح على هذا الحقل المعرفي الذي اضطلع بهاته المهمة باللسانيات التداولية.

وإلى جانب هذين الحقلين، نجد اللسانيات المعرفية التي تعد حقلا جديدا في الفكر اللساني المعاصر يقوم على دراسة العلاقة بين اللّغة البشرية والذهن والتجربة بما فيها الاجتماعي والمادي البيئي ولهذا ينبغي أن تستثمر جميع الأسس والفرضيات والقضايا التي جادت بها إلى معارف ومناهج جديدة لاستكمال البحث في الظاهرة اللغوية التي تحاكي نظام الدماغ البشري، وإعادة قراءة الإرث اللساني وفق رؤية ذهنية حديثة تفتح آفاقا أمام العلوم الإنسانية الأخرى.

ولهذا نجد اللسانيات المعرفية تبحث في مشوار تحقيقها اللساني على العديد من القضايا أهمها:

- الخاصيات الرمزية للذهن المسئولة على معالجة اللّغة؛
- البحث عن نماذج تمثيلية للقواعد المعرفية والفضاءات الذهنية.
- البحث عن نماذج الاكتساب اللغوي؛
- البحث في الأسس العصبية للغة البشرية؛
- البحث في بناء الأدلة والمقاييس المعتبرة للمعرفة اللسانية؛
- تعالج اللسانيات المعرفية موضوع "الاستعارة" على أساس أنها آلية مركزية وسمة أساسية في اللّغة الطبيعية.
- تنظر إلى علاقة اللّغة بالجسد على أنها نسق متكامل، إذ لا يمكن دراسة اللّغة بمعزل عن جسد الإنسان، فهو الذي يربطه بعالمه الخارجي واللّغة تكسبه وظيفة التواصل مع الآخرين.

وانطلاقا من هذا التصور الجديد ومن هذا الاهتمام الذي تعنى به اللسانيات المعرفية قمنا بتقديم بعض الأطر المعرفية للقارئ رغبة في إزالة أي غموض أو لبس قد يكتنف هذا المجال المعرفي في القسم الثالث من هذا الكتاب.

إن تداخل مفاهيم التعليمية وتلقي المقاربة التداولية ومفاهيم اللسانيات المعرفية يشكل صعوبة أمام الدّارسين لاسيما عند طلاب المرحلة الجامعية، لأجل ذلك كانت الرغبة ملحة في تقديمها بشكل مبسط في هذا الكتاب، ونجمل أسباب اختيار الموضوع فيما يلي:

1- تناول كيفيات تعلم اللّغة الأولى واللّغة الثانية، والصعوبات التي يمكن أن تعترض هذه العمليات؛ ومن ثمّ تناولها من منظور اللسانيات المعرفية.

2- استثمار ما جاءت به التعليمية في حقل النصوص، ومحاولة توضيح تصنيفات النصوص وأشكالها وفقا لمعايير محدّدة.

3- محاولة تأصيلية لبعض مفاهيم التداولية وأدواتها الإجرائية ومحاولة الكشف عن الوجه الآخر للتفكير اللساني العربي، ومن ثم تكون التداولية مدخلا مناسبا من مداخل فهم مختلف أنواع الخطابات وأداة من أدوات قراءتها.

4- محاولة تأسيسية من خلال هذه الدراسة بوجود آليات وإجراءات تداولية غير التي تناولها النقد الغربي المعاصر في تحليل نصوصه اللغوية والأدبية.

5- معرفة القواعد والآليات اللغوية وغير اللغوية التي تمكّن المتخاطبين من تحقيق أهداف التواصل.

6- الحاجة القائمة لتقديم الملامح التداولية بشكل مبسط.

7- من مبررات البحث أن المكتبة العربية الحديثة تعاني فراغا كبيرا وشحا في الكتب والدراسات التي تخصصت في بحث الظواهر التداولية، ومفاهيم اللسانيات المعرفية.

المحور الأول

تعليمية اللّغات وتعليمية النّصوص

أولا- تعليمية اللّغات.

ثانيا- تعليمية النّصوص.

أوّلا: تعليمية اللّغات:

1- مفهوم اللّغة:

❖ **لغة:**

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

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

وذكرها الفيروز آبادي في مادة (لغو) بالواو، وجمعها على لُغَاتٍ ولُغُونٍ، وتُعَدّ كلمة اللّغة عربية أصيلة، ذات جذور عربية، وتجري في اشتقاقها ودلالاتها على سُنَنِ الكَلِمِ العَربيّة،وذهب فريقٌ منَ التّابعينَ إلى أنّ "لغة" منقولةٌ من اليُونانية، حيث أخذها العرب من كلمة "لوغوس" (LOGOS)، ومعناها الكلام اللّغة اليونانية، أو اللّغة، ثم عربوها إلى "لوغوس"، ثم أعملوا فيها من الإعلال والإبدال، وغيرهما من الظّواهر الصّرفية.[3]

وما يُلاحَظُ أنّ كلمة "لغة" لم ترد في القرآن الكريم إلّا بكلمة "لسان" في مواضع نذكر منها:

قال الله تعالى:

- "وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِن لِسَانِي يَفْقَهُوا قَولِي" سورة طه.
- " وَيَضيقُ صَدْرِي وَلَا يَنْطَلِقُ لِسَانِي فَأَرْسِلْ إِلَى هَارُونَ" سورة الشعراء.

---

[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] مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط (مادة لغو)، الهيئة المصرية العامة للكتاب مصر، 1997، ص83.

- "وَأَخِي هَارُونَ هُوَ أَفْصَحُ مِنّي لِسَانًا فَأَرْسِلْهُ مَعِي رِدْءًا يُصدّقُنِي إنّي أَخَافُ أَنْ يُكَذّبُونِ" سورة القصص.

- "وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيّنَ لَهُم فَيُضِلّ اللهُ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي مَنْ يَشَاءُ وَهُوَ العَزِيزُ الحَكِيمُ" سورة إبراهيم.

- "وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلَافِ أَلْسِنَتِكُم وَأَلْوَانِكُمْ إنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ" سورة الروم.

- " وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنّهُمْ يَقُولُونَ إِنّمَا يُعَلّمُهُ بَشَرٌ لِسانُ الّذي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيّ مُّبِينٌ " سورة النّحل.

- " وَمِنْ قَبْلِهِ كِتَابُ مُوسَى إِمَامًا وَرَحْمَةً وَهَذَا كِتَابٌ مُصَدّقٌ لِسَانًا عَرَبِيًا لِيُنْذِرَ الّذِينَ ظَلَمُوا وَبُشْرَى لِلْمُحْسِنِينَ" سورة الأحقاف.

- "بِلِسَانٍ عَرَبِيّ مُبِينٍ" سورة الشعراء.

- " فَإِنّمَا يَسّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لَعَلّهُمْ يَتَذَكّرُونَ" سورة الدخان.

- " إِنّمَا يَسّرناهُ بِلِسَانِكَ لِتُبَشّرَ بِهِ المتّقِينَ وَتُنْذِرَ بِهِ قَوْمًا لُّدًا" سورة مريم.

ونجدُ ابن تيمية عرّف اللّغة بأنّها: "أداة تواصُلٍ وتعبيرٍ عمّا يتصوّرُهُ الإنسانُ ويشعرُ بهِ، وهيَ وعاءٌ للمضامينِ المنقولةِ، سواءٌ أكانَ مصدرُها الوحيُ، أم الحِسّ، أم العقلُ،وهي أداةٌ لتمحيصِ المعرفةِ الصّحيحةِ وضبطِ قوانينِ التّخاطُبِ السّليمِ[1] ويُستفَادُ مِن تعريفِ ابن تيمية للّغَةِ السّمَاتِ التّاليَة:

- ✓ أنّ للّغةِ وظيفةٌ اتّصالية تعبيريّة.
- ✓ أنّ لهَا علاقةٌ بالعقل والتّصوّر والمشَاعِر.
- ✓ أنّ للّغة أهمية في نقل المعرفة وتمحيصها.

[1] أحمد شيخ عبد السلام، اللّغويات العامّة مدخل إسلامي وموضوعات مختارة، دار التّجديد للطباعة والنشر والترجمة، كوالالمبور، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ط2، 2006، ص800.

❖ **اصطلاحًا:**

عرّف ابن جنّي (392هـ) اللّغة أنّها "أصواتٌ يُعبّر بها كلّ قومٍ عنْ أغراضِهِم"[1] ويُعتبرُ هذا التّعريف أقدم تعريف للّغة يُعبّر عن الآتي:

- أنّ اللّغة عبارة عن أصوات (لفظ).
- وظيفة (التّواصل) الّتي تمتاز بها اللّغة.
- خاصّية مِن خصائص الإنسان.
- اللّغة تحمل القصد.

ونجدُ أيضًا ابن خلدون قدّم تعريفًا للّغة أنّها "عبارةُ المتكلّم عن مقصُودِهِ"[2] وهذا ما يُستنتَجُ مِنْهُ:

- اللّغة تحتاجُ إلى متكلّم وسامِع.
- تعبّر اللّغة بألفاظِهَا عنِ القصدِ.

أمّا في سرّ الفصاحة لابن سنان الخفّاجي فقد أشار إلى وضعيّة اللّغة بتعريفه للّغة أنّها "كلّ ما يُتَوَاضَعُ علَيهِ القومُ مِنَ الكَلَامِ."[3]

ومن هذه التّعاريف يُمكن أن تُعرّف اللّغة على أنّها "نِظامٌ إنسانيّ منَ العلامات الصّوتية المنطوقة، الّتي تُمكّن الأفراد مِن التّواصُلِ فيما بينهم، وهي نَسَقٌ مِن الإشاراتِ والرّموز، يشكّل أداة مِن أدوات المعرفة"[4] كما يُضافُ إلى هذا التّعريف أنّها تواضعيّة.

وعرفها ميللر (Miller) بأنّها استعمال رموز صوتية مقطعية يُعبر بمقتضاها عن الفكر.[5]

---

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

[2] عبد الرّحمان ابن خلدون، المقدّمة، دار الكتاب اللّبناني، 1961، ص1056.

[3] ابن سنان الخفّاجي، سرّ الفصاحة، تح: عبد المتعال الصّعيدي، القاهرة، 1953، ص20.

[4] عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللّغة، دار الحامد للنّشر، ط1، 2013، ص224.

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

ويعرف علماء النفس اللّغة بأنها وسيلة يتم من خلالها تحليل الصور الذهنية والأفكار إلى أجزائها المكونة لها لتشكيل صورة جديدة تعبر عن غاية أو هدف ما.

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

وعرفها جون كارول(John Carol) بأنها ذلك النظام المتشكل من الأصوات اللفظية الاتفاقية، وتتابعات هذه الأصوات التي تستخدم أو يمكن أن تستخدم في الاتصال المتبادل بين جماعة من الناس، والتي يمكن أن تُصنف بشكل علم الأشياء والأحداث والعمليات في البيئة الإنسانية .

وتعرف الموسوعة الفرنسية اللّغة بأنها علامات مركبة تولد في الشعور إحساسات مختلفة مباشرة أو مستثارة من خلال الارتباط. وفي ضوء هذا التعريف علامات رمزية متفق عليها مترابطة على هيئة تراكيب لإثارة احساسات اللّغة هي معينة.

أما هنري سويت فيعرفها بأنها للتعبير عن الأفكار، بواسطة الأصوات الكلامية المتألفة في كلمات وعرف إدوارد سابير اللّغة بأنها ظاهرة إنسانية وغير غريزية لتوصيل العواطف والأفكار والرغبات بواسطة نظام الرموز الصوتية والاصطلاحية. ويعرف جون ديوي (John Dewey) اللّغة بأنها وسيلة اتصال بين أفراد المجتمع البشري.

أما موريس(Morris, 1951) يعرفها بأنها مجموعة علامات ذات دلالة جماعية مشتركة ممكنة النطق بين أفراد المجتمع المتكلم بها كافة وهي ذات ثبات نسبي في كل موقف تظهر فيه، ويكون لها نظام محدد تتألف بموجبه حسب أصول معينة وذلك لتركيب علامات أكثر تعقيداً.

أما تشومسكي فيعرف اللّغة بأنها: مرأة الفكر. ويرى أوتو يسبرسن (Autoesbrsn) أن اللّغة نشاط إنساني يتمثل - من جانب في مجهود عضلي يؤديه فرد من الأفراد، ومن جانب آخر في عملية إدراك ينفعل بها فرد أو أفراد آخرون.[1]

وتعرف أنها قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع معين.

ومن التعريفات السابقة يمكن أن نستخلص أنّ:

1- اللّغة في حقيقتها أصوات لا غير منطوقة يحكمها نظام داخل المجتمع اللغوي الواحد، وهذه هي طبيعتها، وليست اللّغة هي الكلام، بل إن الكلام هو الكيفية الفردية للاستخدام اللغوي (الصوتي) فاللّغة هنا تعد هي المعايير التي يراعيها المتكلم وهو ينتقي من أصواتها ما يعبر عما في داخله أي أن الكلام عمل، واللّغة حدود لهذا العمل، والكلام سلوك واللّغة معايير له، والكلام نشاط واللّغة قواعد لهذا النشاط والكلام حركة، واللّغة نظام هذه الحركة، والكلام يحسن بالسمع نطقاً، والبصر كتابة واللّغة تفهم بالتأمل في الكلام، والكلام عملاً فردياً، ولكن اللّغة لا تكون إلا اجتماعية.

2- اللّغة قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية، بما فيها المعاني والمفردات والأصوات والقواعد التي تنظمها جميعاً. تتولد وتنمو في ذهن الفرد ناطق اللّغة أو مستعملها فتمكنه من إنتاج عبارات لفته كلاماً أو كتابة.

3- اللّغة هي وسيلة بين أفراد مجتمع ما لتنظيم علاقاتهم وتيسير أمور حياتهم من خلال تفاعل الأفراد بعضهم ببعض.

4- اللّغة مكتسبة فالإنسان لا يولد بها وإنما يولد ولديه الاستعداد الفطري لاكتسابها ويدفعه لهذا الاكتساب في العادة شعوره بالانتماء إلى مجموعته البشرية نفسياً

[1] أكرم صالح محمود خوالده،اللّغة والتفكير الاستدلالي،دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، 2016،ص28-29

واجتماعياً وحضرياً ورغبته في التعايش وتبادل المنافع والمصالح بينه وبين أفراد هذه المجموعة.

5- اللّغة ظاهرة إنسانية سيكولوجية اجتماعية مكتسبة، نشأت وتطورت مع الإنسان فأكسبته صفة التفكير والنطق.

وبالتالي اللّغة نظام صوتي له دلالات ورموز يتعارف عليها لفرك ثقافة معينة في سياق ما من أجل تحقيق الاتصال بين بعضهم البعض. وتتلخص هذه الحقائق فيما يأتي:

أ- هي أن اللّغة نظام والنظام في اللّغة أمر يتسع ليشمل طريقة ترتيب الحروف وتوالى الأصوات وتركيب الجمل. إنه لا يعني النظام النحوي فقط، بل النظام الصوتي والأسلوبي، والدلالي، والصرفي.

ب. اللّغة أصوات اللّغة نظام صوتي، والأصوات من بين مكونات اللّغة ذات مكانة متميزة، فهي أقدم أشكال الاتصال بين البشر، وهي أول ما يكتسبه الطفل والأصوات أساس اللّغة على حد تعبير أبن جني:إنها حد اللّغة أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، فبهذا التعريف يسبق علماء المحدثين عندما يقررون أن اللّغة في أساسها نظام صوتي وأن الكتابة نظام تابع له والجانب الصوتي هنا يعني أن ثمة متحدثاً ومستمعاً.

ج- اللّغة دلالات ورموز يقصد بالرموز الإشارات، أي أن الرمز يعني التعبير عن شيء ذي دلالة محددة، يتفق الناس على دلالاتها في مختلف المجتمعات، وعلى مدى العصور.

د- اللّغة عرف اللّغة نظام عرفي يتفق الناس فيه على دلالات الرموز من دون اشتراط مبرر عقلي لكل ما يتفقون عليه.

اللّغة ثقافة: العلاقة بين اللّغة والثقافة علاقة قوية. فاللّغة في الوسائل لنقل الثقافة من جيل إلى جيل. فاللّغة طريقاً للحضارة. وحافظة للفكر الإنساني فقد مكنت اللّغة الإنسان من حفظ تراثه الثقافي والحضاري، وهيأت له الطريق كي يوجه جهوده إلى البناء.

اللّغة سياق: اللّغة نظام من الرموز التي يستخدمها أقوام معينون في ثقافة معينة وتكتسب هذه الرموز دلالاتها في ضوء الظروف التي استخدمت.

2- مفهوم التّعليمية:

التّعليمية في اللّغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقّة من علّم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره.

وتُعرف التعليمية بأنها الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم[1] وتعد علماً قائماً بذاته تنصب اهتماماته على الإحاطة بالتعليم، ودراسته دراسة علمية، وتقديم الأبحاث العلمية عنه وذلك من خلال البحث في محتوياته، وطرائقه، ونظرياته، وهي ترجمة لكلمة DIDACTIQUE، والتي اشتقت من الكلمة اليونانية DIDAKTIKOS وقد كانوا يُطلقونها على ضرب من الشعر يشرح القضايا التقنية، والمعارف العلمية.

كما تعني: (فلنتعلم) أي: يُعلم بعضنا البعض، أو أتعلم منك وأُعلمُك، وقد دخلت التعليمية إلى الفرنسية في القرن السادس عشر سنة (1554م)، واستخدمت لأول مرة في علم التربية في القرن السابع عشر سنة: (1613م)، من طرف كشوف هيلفج (K.HELWIG)، ويواخيم يونج (J.IANG)، وذلك عندما كانا بصدد تحليل أعمال التربوي فولفكانغ راتيش (WULFGANG RATICH)، حيث ظهر بحثهم المنجز تحت عنوان: (تقرير مختصر في الديداكتيكا، أي فن التعليم عند

[1] ينظر: عدنان أحمد أبودية، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان ط1، 2011، ص277.

راتيش)، وكذلك فقد استخدم يان كومينسكي كومينوس (IAN AMUS KAMENSKI)، هذا المصطلح في القرن السابع عشر سنة: 1657م، في كتابه: (الديداكتيكا الكبرى).

وقد تطور المفهوم واتسع حتى أضحى يعني فن التعليم، وهذا يعني أن التعليمية «تهتم بكل جوانب العملية التعليمية ومركباتها، من متعلمين ومدرسين، وإمكانيات وإجراءات، وطرائق، إذاً فهي: تفكير وبحث ضروري لتجديد التعلم والتعليم...

التعليمية عند بعض العلماء: سميث أب 1962 عرفها على أنها: "فرع من فروع التربية، موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها ووسائلها وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية. وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعيةالبيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة

أما ميلاري 1979 عرفها على أنها: "مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعليم "بروسو 1981 يقول: "التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يندرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية عقلي أو وجداني."

ويمكن اختيار التعريف الآتي لها: "هي مجموعة الإجراءات الصفية والأنشطة التي تقع في الصف الدراسي لإكساب المتعلم مهارات عملية أو معارف نظرية أو أفكار واتجاهات إيجابية ضمن نظام معين قائم على مدخلات ومعالجة ومخرجات".

المدخلات: هي المتلقي أو المتعلم أو طالب العلم.

المعالجة: وهي عملية منظمة منسقة لتسهيل وتقريب الفكرة للمتلقي.

المخرجات: وهي التغييرات المتوقع إحداثها لدى المتلقين ليصبحوا ذوي كفاءة معينة او لإيصال فكرة معينة لهم فهي فن التعليم.

وارتبط مصطلح (تعليميّة) في البلاد العربيّة في البيداغوجيا ومجال التربية إضافةً لارتباطه بالوسائل المدعمة للعلم والتعليم، لكنّ مفهوم تعليميّة تطوّر في الوقت الحالي وتغيّر، فلم يعد يشير إلى الفنيّة والنظم بل تجاوز هذا الأمر ليتحوّل إلى علم من علوم التربية الذي يستند إلى العديد من الأسس والقواعد.

3- قياس التعلم Measuring of Learning:[1]

يتم قياس التعلم والحكم عليه من خلال ملاحظة الأداء الخارجي الذي يقوم به الفرد، إذ بعد السلوك محكا مرجعيا يتم الاعتماد عليه في الحكم على حدوث التعلم أو عدم حدوثه، وتتنوع وسائل وأساليب القياس تبعا لنوع التعلم؛ فالتعلم الحركي يقاس بوسائل غير تلك التي تستخدم لقياس التعلم المعرفي أو الاجتماعي مثلا وعموما هناك عدد من المعايير تستخدم لقياس التعلم ومدى جودته ومنها:

أ- السرعة: وتتمثل في الزمن الذي يستغرقه الفرد لتعلم مهارة أو سلوك معين، أو من خلال السرعة في تنفيذه لعمل معين.

ب- الدقة: وتتمثل في القيام بالسلوك أو المهمة بأقل عدد من الأخطاء.

ج- المهارة: وتتمثل في القدرة على التكيف مع الأدوار المختلفة بحيث يتمكن الفرد من أداء السلوك أو العمل بسرعة ودقة وإتقان في ظل الظروف والمواقف المختلفة.

د- عدد المحاولات اللازمة للتعلم: وتتمثل في عدد المحاولات التي يحتاجها الفرد لتعلم مهمة أو سلوك معين.

هـ- قوة الاستجابة: وتتمثل في شدة الاستجابة المطلوبة حسب الموقف المثير الذي يواجه الفرد. وكمون الاستجابة ويتمثل في سرعة الاستجابة للموقف المثير ويقاس ذلك بالزمن المستغرق بين التعرض للمثير والاستجابة له.

ز- احتمالية الاستجابة: ويتمثل ذلك في احتمالية ظهور استجابة من نوع معين في موقف معين.

---

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

4- تعريف صعوبات التعلّم:

"بعد معرفة تاريخ تطور مفهوم صعوبات التعلّم، يتوقع ظهور أكثر من تعريف وذلك لتنوع المجالات التي تناولت ظاهرة عدم قدرة كثير من التلاميذ على التعلّم بشكل طبيعي رغم توفر القدرات العقلية اللازمة للتعلّم وسلامة قنوات الإحساس كالبصر والسمع وإتاحة فرص التعليم العام، بالإضافة إلى الاتزان العاطفي والحياة الاجتماعية والاقتصادية العادية. إن ما حصل هو بالفعل ما كان متوقعاً، حيث أخذ العلماء في وضع تعاريف اتصفت بالتنوع،فمنها ما يميل إلى الاهتمام بالنواحي التربوية لهذه الظاهرة، ومنها ما يميل إلى مجالات العلوم الأخرى، وأشهرها المجال الطبي .

وعلى الرغم من اختلاف العلماء في صياغة التعريفات إلا أنهم يتفقون على خصائص التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلّم، ولم يقتصر الأمر في التعريف على الجهات الرسمية بل كان للجمعيات والمؤسسات الخيرية والتطوعية دور كبير في تعريف صعوبات التعلّم وبناء على تنوع مصادر الاهتمام واختلاف أهدافه حظي مجال صعوبات التعلّم بتعريفات كثيرة ومتعددة"[1].

"وسنحاول فيما يلي أن نبرز أهم التعريفات التي ظهرت في مجال صعوبات التعلّم، وهي:

التعريف الطبي: ويركز هذا التعريف على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلّم والتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

التعريف التربوي: ويركز هذا التعريف على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل، والتي تتمثل في العجز عن تعلّم اللّغة

[1] أبونيان، ابر أهيم،صعوبات التعلّم . طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية ، الرياض – المملكة العربية السعودية أكاديمية التربية الخاصة ، الطبعة الأولى ، 2001، ص15.

والقراءة والكتابة والتهجئة، والتي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية، وأخيراً يركز التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد[1].

"وقد وقع اختيارنا على تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية (1968)، وهو: إن الأطفال ذوي صعوبات التعلّم هم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة فيهم أو استخدام اللّغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذا الاضطراب قد يتضح في ضعف القدرة على الاستماع أو التفكير أو التكلم، أو الكتابة، أو التهجئة، أو الحساب. وهذا الاضطراب يشمل حالات الإعاقة الإدراكية والتلف الدماغي، والخلل الدماغي، والخلل الدماغي البسيط وعسر الكلام، والحبسة الكلامية النمائية. وهذا المصطلح لا يشمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعلميه ترجع أساساً إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي.

فاعتمدنا التعريف السابق الذكر، لأن هذا التعريف قد جمع خصائص وعناصر اتفق عليها معظم الأخصائيين العاملين في هذا الميدان وهي:

- أن يكون لدى الطفل شكل من أشكال الانحراف في القدرات في إطار نموه الذاتي؛
- أن تكون الصعوبة غير ناتجة عن إعاقة؛
- أن تكون الصعوبة نفسية أو تعليمية؛
- أن تكون الصعوبة ذات صفة سلوكية، مثل: النطق، التفكير وتكوين المفاهيم.

وبمعنى آخر قد نستطيع القول أن منطويات هذا التعريف تتمثل في:

- أن نسبة ذكاء الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلّم عادية أو أعلى من المتوسط وذلك هو سبب التباين بين التحصيل المتوقع والتحصيل الحقيقي؛

[1] الروسان، فاروق، سيكولوجية الأطفال غير العاديين . مقدمة في التربية الخاصة ، عمان – المملكة الأردنية : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، الطبعة الخامسة ، 2001، ص201-202.

- أن هذا التعريف يستثني الأطفال ذوي الإعاقات الأخرى فمصطلح صعوبات التعلّم يشير إلى نوع محدد من الإعاقة ؛

- أما العجز الواضح فهو يكتشف ويتم التعرف عليه بالأساليب التشخيصية التي تستخدم عادة في التربية وعلم النفس، وهذه الأساليب تشمل الاختبارات الرسمية وغير الرسمية؛

- إن الأطفال يحصلون على المعلومات في غرفة الصف بالنظر والاستماع، وهم يعبرون عن أنفسهم بالكلام أو الأفعال. وأي ضعف أو عجز في الحصول على المعلومات أو التعبير عنها يؤثر سلباً على التعليم.

وإن لم يسلم هذا التعريف من الانتقادات . والتي لا مجال لذكرها في إطار هذا الموضوع . إلا أنه استمر العمل به في جميع المؤسسات الرسمية في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي أنحاء كثيرة من العالم"[1].

5- أنواع صعوبات التعلّم:

من الممكن تصنيف صعوبات التعلّم إلى:

1. صعوبات تعلم نمائية: وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسئولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الانتباه . الإدراك . التفكير . التذكر . حل المشكلة) ومن الملاحظ أن الانتباه هو أولى خطوات التعلم وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم وما يترتب على الاضطراب في إحدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها.

[1] الخطيب، جمال وآخرون، المدخل إلى التربية الخاصة، العين - دولة الإمارات العربية : المتحدة مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى، 1997، ص77.

2. صعوبات تعلم أكاديمية: وهي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية أو أن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه للتعلم في المراحل التعليمية التالية" .

الخصائص النفسية والسلوكية لذوي صعوبات التعلّم: "يتفق معظم الباحثين على أن هؤلاء الأطفال/الأفراد يتمتعون بقدرات عقلية عادية، إلا أن ذلك لا يمنع حدوث مشكلات في التفكير والذاكرة والانتباه لديهم وبالنسبة للتحصيل الأكاديمي فهو يعتبر جانب الضعف الرئيسي لديهم. مع أن الأخصائيين لا يجمعون على معيار محدد لتدني التحصيل بهدف تشخيص صعوبات التعلّم، إلا أن الأدبيات تنوه عادة إلى ضرورة أن يكون التدني في التحصيل بمستوى سنتين دراسيتين كحد أدنى.

ومن الممكن أن نحدد عدداً من الخصائص النفسية والسلوكية التي يظهرها ذوي صعوبات التعلّم:

1. النشاط الزائد؛
2. الضعف الادراكي – الحركي؛
3. التقلبات الشديدة في المزاج؛
4. ضعف عام في التآزر؛
5. اضطرابات الانتباه؛
6. التهور؛
7. اضطرابات الذاكرة والتفكير؛
8. مشكلات أكاديمية محددة في الكتابة، القراءة، الحساب والتهجئة.
9. مشكلات في الكلام والسمع (مشكلات لغوية)؛
10. علامات عصبية غير مطمئنة"[1].

[1] الخطيب، جمال وآخرون، المدخل إلى التربية الخاصة، العين - دولة الإمارات العربية : المتحدة مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع الطبعة الأولى، 1997 م، ص 82.

مفهوم اللّغة الأمّ:

تُعرفُ اللّغة الأمّ على أنّها اللّغة الأولى الّتي يتعرّض لها الطّفل منذ ولادته ويُطلق عليها أيضًا اللّغة الأولى، واللّغة السّائدة، واللّغة المحلّية واللّغة الأصلية.

وهي في الواقع اللّغة الّتي يتحدّثُ بها الطّفل قبل أن يبدأ في فهم الكلمات كما يشير إلى اللّغة الأمّ للشّخص، إنها اللّغة السّائدة الّتي تحدّد في الواقع أفكار الشّخص وهي لغة المنشأ الّتي يفطر عليها الإنسان في بيته الأوّل، ويطلق عليها اللّغة الأهلية وهي لا تتعلّم أبدا بل تكتسب بالفطرة، حيث يستبطن الطّفل نظامَها اللّغوي بفعلِ الاحتكاك المتواصلِ وينتج بها أنماط بفعل قدرته اللّغوية الفطرية انطلاقًا من النّموذج المثالي وقد تكونُ هي اللّغة الأمّ[1].

بين «لغة الأمّ» و«اللّغة الأمّ»:[2]

تفاديًا لكلّ التباسٍ من حيث المقاربة الاصطلاحية أستحضر المصطلحات التالية:

إنّ ما يُقابِل مصطلح «لغة الأمّ» في اللّغة الفرنسيّة (Langue maternelle) وما يقابِلُ مصطلح «اللّغة الأم» في اللّغة الفرنسيّة (Langue-mère) فالمصطلحان من حيث الدّلالة ووفق أدبيات اليونسكو ينتميان إلى مرجعيتين نظريتين مختلفتين:

1-**«لغة الأم»**:يقصد بها اللّغة الّتي يتعلّمها طفل مّا في وسطه الأسري ويطلق عليها

- «لغة الولادة». Langue native, Langue natale.
- «اللّغة التي يُتحدث بها في المنزل مع الطفل».

Langue parlée à l'enfant à la maison.

- «اللّغة التي يفهمها الطفل قبل ولوج المدرسة».

---

[1] عبد الحفيظ تحريشي، صعوبات تعليم اللّغة الأجنبية وتعلمها في الجامعات الجزائرية_جامعة بشار أنموذجا_،ص: 31

[2] الحسين أيتب احسين باحث في الثقافة الأمازيغية خلاصة المساهمة في ندوة عن بعد نظمتها «أزافوروم» يوم 20 فبراير2021 حول أهمية "لغة الأم" في ترسيخ العمق الهوياتي والثقافي, وقد شارك فيها كل من الأساتذة: عبد الهادي إمحارّاف ومحمد حنداين ومحمد الحموشي.الحوار المتمدن-العدد:6861 - 2021 / 4 / 6 - 20:47

Langue que l'enfant comprend avant de commencer l'école.

- «اللّغة التي يتحدث بها سكان البلد الذي يعيش فيه الشخص».

Langue parlée par les natifs du pays où la personne habite.

- وبالتالي فهي «مخالفة للغة أجنبية أو لغة ثانية يتم تعلمها في المدرسة أو في الأماكن العامة».

Donc opposée à une langue étrangère ou à une seconde langue apprise à l'école ou dans l'espace publique.

2- أمّا «**اللّغة الأم**» (Langue-mère) فيطلق عليها:

- «اللّغة الأصلية» (Langue originelle).

- «لغة أصلية-بدائية» التي يفترض أنها أصل جميع اللغات المعروفة حاليًا.

Proto-langue originelle et qui serait un langage hypothétique à l'origine de toutes les langues actuellement connues.

- يعارض العديد من اللسانيين هذه الفرضية،معتبرين أنها تأسست على أسُسٍ هشة للغاية.

De nombreux linguistes contestent cette hypothèse en la considérant comme fondée sur des bases trop fragiles.

أهمية اللّغة الأمّ[1]:اللّغة الأولى للطّفل هي جزء من الهوية الشّخصية والاجتماعية والثّقافية للطّفل. تأثير آخر للّغة الأولى هو أنّها تجلب التّفكير والتّعلم لأنماط اجتماعية ناجحة في التّمثيل والتّحدّث.

[1] Boroditsky, Lera (2001). "Does language shape thought?: Mandarin and English speakers' conceptions of time" (PDF). Cognitive Psychology. 43: 1–22.

تتمّ دراسة أهمية اللّغة الأمّ لأنّه عندما يطوّر الأطفال لغتهم الأمّ فإنّهم في نفس الوقت يعزّزون مجموعة كاملة من المهارات الأساسية الأخرى، مثل التّفكير النّقدي ومهارات القراءة والكتابة؛ هذه هي المهارات الّتي يأخذونها معهم في التعليم الرسمي ويخبرنا البحث أن أي مهارات ومفاهيم مُكتسَبة في اللّغة الرئيسية للمتعلّم لا يجب إعادة تدريسها عندما ينتقلون إلى لغة ثانية.

تلعب اللّغة الأمّ أيضًا دورًا كبيرًا في تنمية الهوية الشّخصية والاجتماعية والثّقافية؛ غالبًا ما يُظهر الأطفال الّذين لديهم أساس قوي في لغتهم الأولى فهما أعمق لأنفسهم ومكانهم في المجتمع، إلى جانب شعور متزايد بالرّفاهية والثّقة؛ وبطبيعة الحال،يتدفّق هذا إلى كل جانب من جوانب حياتهم، بما في ذلك تحصيلهم الأكاديمي

هذا، بالطّبع، أحد أسباب تزايد شعبية أنظمة التّعليم ثنائي اللّغة في جميع أنحاء العالم والعديد من المدارس الدّولية تركّز مواردها على إنشاء برامج قويّة باللّغة الأمّ.

تشير الأبحاث إلى أن وجود أساس قوي للّغة الأمّ يؤدّي إلى فهم أفضل للمناهج الدّراسية بالإضافة إلى موقف أكثر إيجابية اتّجاه المدرسة، لذلك من الضروري أن يحافظ الأطفال على لغتهم الأولى عندما يبدؤون بالدراسة.

3- كيفية تعلّم اللّغة الأمّ: للّغة الأمّ أهمية بارزة في تكوين الفرد وعليه يمكن للمرء أن يكون لديه لغتان أصليتان أو أكثر، وبالتّالي يكون ثنائي اللّغة أو في الواقع متعدّد اللّغات؛ التّرتيب الّذي يتمّ من خلاله تعلّم هذه اللّغات ليس ضروريًا ترتيب الكفاءة على سبيل المثال، إذا كان للزّوجين الّذين يتحدّثون باللّغة العربية طفل تعلّم اللّغة العربية أوّلاً ثم نشأ في دولة ناطقة باللّغة الإنجليزية، فمن المرجّح أن يكون الطّفل أكثر كفاءة في اللّغة الإنجليزية؛ ومن الأمثلة الأخرى الهند وإندونيسيا والفلبين وكينيا وماليزيا وسنغافورة وجنوب إفريقيا، حيث يتحدّث أغلب النّاس أكثر من لغة واحدة.

4- دور الأسرة والمجتمع في تعلّم اللّغة الأمّ:

1- دور الأسرة في تعلّم اللّغة الأمّ: تعدّ سنوات الطّفولة المبكّرة من أهمّ مراحل النّمو اللّغوي، حيث يمثّل النّمو اللّغوي جزءاً هاماً من النّمو العقلي للأطفال ويساعد كذلك على تطوّرهم المعرفي؛ وقد كشفت الأبحاث عن علاقة تبادلية بين اللّغة والنّمو العقلي، ذلك أنّ اللّغة تدخل في العديد من عمليات التّفكير لدى الأطفال فالأطفال يحتاجون إلى اللّغة لتسهم في تنظيم الملاحظات الحسّية الأوّلية وتحديدها، وتخزينها واسترجاعها ونقلها للآخرين عند تفاعلهم معهم، وقد أشارت إلى أنّ تفكير الطّفل ينمو بسرعة متزايدة بفضل اللّغة، وبفضل نمو علاقاته الاجتماعية، فسماع الطفل كلام الآخرين (اللّغة الشّفوية) أو رؤيته للمواد المطبوعة (اللّغة المكتوبة) يكون باعثاً على التّفكير، والتّفكير يتبعه تعبير، أي يتبعه لغة، فضلاً عن توسيع مداركه وتصوّراته للعالم المحيطِ به[1] .

ونظراً لأنّ الأطفال يتعلّمون اللّغة خلال تفاعل اجتماعي معقّد ومستمرّ، فإنّ الوالدين وأفراد الأسرة يعدّون أوّل المعلّمين لأطفالهم وأهمّهم، لذلك فينبغي على الوالدين وأفراد الأسرة أن يكونوا على وعي تام بمراحل تطوّر اللّغة لدى أطفالهم، وأن يعوا كذلك أنّ بإمكانهم أن يلعبوا دوراً هاماً في نموّ مهارات أبنائهم اللّغوي[2]، ويسير التّطوّر اللّغوي لدى الأطفال عبر تتابع متّصل ينتظم في مرحلتين: تعرف المرحلة الأولى بمرحلة ما قبل اللّغة أو "ما قبل الكلمة الأولى"، بينما تعرف المرحلة الثانية بالمرحلة اللّغوية؛ وفي المرحلة الأولى يقوم الطّفل بالصّراخ أو البكاء في الشّهرين الأوّل والثّاني من حياته كوسيلة اتّصال للتّعبير عن عدم ارتياحه، أو سوء تكيّفه، أو رغبة في تلبية حاجاته البيولوجية. ويبدأ الطّفل في الشّهر الثّالث من عمره بالمَغَاغَاة الّتي تستمرّ حتّى نهاية السّنة الأولى من حياته، حيث يقوم الطّفل في هذه المرحلة بإخراج أصوات غير

[1] أبيض، ملكة، (1993)، الطفولة المبكرة والجديد في رياض الأطفال، بيروت،ط1.ص 56.

[2] Christie, J., Enz, B. & Vukelich, C. (1997). Teaching Language and Literacy; Preschool through the Elementary Grades. New York: Longman p 35.

مفهومة تعبر عن السّرور والارتياح، ويمكن لهذه الأصوات أن تتحوّل لتصبح ذات معنى مع نهاية السّنة الأولى وبداية السّنة الثّانية؛ أمّا في المرحلة الثّانية "المرحلة اللّغوية" فيبدأ الطّفل فيها باستبدال كلمات السّجع والمناغَاة إلى كلام ذا معنى، وهذا ما يعرف بمرحلة الكلمة الأولى، فأوّل نطق لغوي للطّفل يكون في الكلمات المفردة الّتي تبدأ في عمر السّنة والسّنة والنّصف، وتتمثّل تلك الكلمات في تجميع صوتين أحدهما ساكن والآخر متحرّك، وترتبط هذه الكلمات في الغالب مع حاجات الطّفل الأساسية كحاجات الطّعام والشّراب ومناداة الأب والأم وأفرد الأسرة المقرّبين للطّفل مثل (ماما بابا، تيتا، عمو، ماء "إمبو" حليب)، ثم ما يلبث أن يستخدم الطفل كلمة واحدة لتدلّ على مجموعة من الأشياء لارتباط الكلمة بالأفعال والحركات والعلاقة القويّة الّتي تظهر أمامه فيقول الطّفل مثلاً "إمبو" ليشير إلى " أريد ماءً" أو "ماما" ليشير بها إلى "ماما أخي أخذ مني اللعبة" أو "بابا" ليشير بها إلى "أين أنت يا بابا". أما المرحلة الأخيرة من المرحلة اللّغوية فهي مرحلة الجملة وفيها يقوم الطّفل بتطوير الجمل القصيرة ذات التّركيب البسيط، وتبدأ هذه المرحلة مع نهاية السّنة الثّانية، حيث يبدأ الطفل بتشكيل كلمتين أو ثلاثة ليشكّل جملة ذات معنى دون مراعاة لقواعد اللّغة أو حروف الجر أو لظرفي المكان والزمان، كأن يقول:"بابا راح، أو"طار عصفور"؛ويطلق التّربويون وعلماء اللّغة على هذا النوع الأخير من الكلام بالكلام البرقي أو "لغة البرقيات" للاختصار الّذي يكتنفه من جانب، وتأديته للمعنى من جانب آخر [1].

وعندما يبلغ الطّفل ثلاث سنوات يكون قد استعمل أنواعاً عديدة من الجمل السّهلة، حيث يصل طول الجملة أحيانا من خمس إلى ست كلمات؛ وعندما يبلغ الرّابعة يكون نظام الأصوات الكلامية عنده قد قارب كلام الرّاشدين؛ وفي سنّ الخامسة والسّادسة "بداية المرحلة الأساسية من التّعليم" يصبح النّضج اللّغوي عند الطّفل في مستوى كامل من حيث الشّكل والتّركيب، كما يصبح قادراً على التّعبير

[1] عدس، عبد الرحمن وتوق، محيي الدين (1998). المدخل إلى علم النفس، عمّان: دار الفكر، ص85.

بجمل صحيحة تامة، وتتنوّع الجمل لديه فتشمل الاسمية والخبرية، وأحيانا الشّرطية والفرضية، ويكون استعمال الألفاظ أكثر دقة من ذي قبل[1] فالتّطور اللّغوي الّذي يصل إليه الطّفل قبل سنّ السّادسة (أي قبل المرحلة الأساسية من التّعليم) لا يقتصر فقط على تعلّم اللّغة الشّفوية (استماعاً ومحادثة)، وإنّما يشتمل على تعلّم اللّغة المكتوبة (قراءةً وكتابةً)؛ فالدّراسات اللّغوية الحديثة أشارت إلى أنّ تعلّم اللّغتين الشّفوية والمكتوبة يسيران جنباً إلى جنب، ويتطوّران في مراحل الطّفولة المبكرة[2] فالوعي باللّغة المكتوبة يمكن أن يكون طبيعياً وتلقائياً شأنه شأن تعلّم الكلام إذا ما أخذ بالاعتبار النّوع المناسب من البيئة التّعليمية الّتي يجب أن تنمو بها تلك المهارات فكثيرٌ من الأطفال يأتون إلى المدرسة بمعرفة لا بأس بها عن القراءة والكتابة، وإنّ هذا ليعزي إلى ما يتعرّض له الأطفال في بيئاتهم الأسرية من خبرات القراءة والكتابة ممّا يزيد من وعيهم ويوسّع مداركهم في مصطلحات المواد المطبوعة، ومن ثمّ الوعي باللّغة المكتوبة[3] وعليه، فإنّ البيئة الأسرية الّتي تثير فضول الأطفال حول اللّغة المكتوبة تزوّد عادة بنماذج للمواد المطبوعة المألوفة لديهم كما أنّها تشجّع الأطفال على البدء بتشكيل واختبار فرضياتهم الخاصّة حول ماهية هذه المواد المطبوعة، ووظائفها، وكيفية استخدامها، فالطّفل لديه القدرة على التّعلم؛ وما نشاط الطفل وتفاعله مع مثيرات البيئة إلّا أساس تعلّمه وتميّزه وإدراكه وشعوره وتفكيره .

إنّ ما يحتاج إليه الأطفال لتنمية مهاراتهم اللّغوية يتمثّل في إتاحة فرص الاتّصال بغيرهم ومساعدة الرّاشدين لهم كالوالدين وأفراد الأسرة على ممارسة اللّغة وتجريبها، ويلعب الوالدان وأفراد الأسرة دوراً رئيساً في التّطوّر اللّغوي لدى أبنائهم في جميع المراحل التّعليمية، وخاصّة في المرحلة الأساسية من التّعليم "الصّفوف الأربعة

[1] سمارة، عزيز والنمر، عصام والحسن، هشام، (1999). سيكولوجية الطفل، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع ص 150.

[2] Morrow, L. (2009). Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write. Boston: Allyn and Bacon .p56.

[3] Sowers,J.(2000). Language Arts in Early Education. Stamford, CT: Delmar Thomson. .p 143.

الأولى" لما لها من أثر كبير في بداية تشكيل الطّفل للّغة واكتسابه لمهاراتها وأنماطها وقواعدها على نحو صحيح سليم.

2- دور المجتمع في تعلّم اللّغة الأمّ[1]:

لايزال سؤال اللّغة داخل المجتمع يثير العديد من النّقاشات بين النخب المجتمعية على اختلاف مشاربهم الفكرية، وتوجهاتهم الإيديولوجية، من هنا نشأت طروحات متعددة؛ تتراوح بين الطروحات الإيديولوجية والطروحات المعرفيّة وبين الشّق الأوّل والشقّ الثّاني يجد الاتّجاه البراغماتي (النّفعي) لنفسه مساحات أكبر في بسط رؤيته للمسألة اللّغوية مستعينا بما جادت به وسائل التّأثير، حتى صار اليوم مقارنة بالاتّجاهين السّابقين أقدر على إعادة رسم خرائط المشهد اللّغوي.

والمجتمع كفضاء للتّعايش منذ القديم لم يكن ينفك عن قضايا اللّغة، بل يمكن القول إنّ اللّغة حظيت في كلّ الحقب التّاريخية للمجتمعات البشرية، نقطة الاهتمام البالغة، تجلّى ذلك بالاهتمام بها دراسة وتقعيدا وكتابة، وتطويرا في جميع مستوياتها الصّوتية والصّرفية والتّركيبية، وهذا ما تسجله لنا الكتب التي دونت فيها مجهودات المهتمين بالشأن اللّغوي عبر العصور، التي كانت فيها الكتابة.

وحين نتكلّم عن العلاقة بين اللّغة والمجتمع، أو عمّا تؤدّيه اللّغة من وظائف عديدة في المجتمع ينبغي أن نعرف كلا من هذين المصطلحين فالمجتمع هو مجموعة من الأفراد والجماعات تعيش في موقع جغرافي واحد وتربط بينها علاقات اجتماعيةوثقافية ودينية، ومن ذلك نجد أنّ العناصر التي تكّون المجتمع تتمثّل في: إدراك أفراد المجتمع وشعورهم بأنهم يكوّنون وحدة واحدة، واللّغة هي أصواتٌ يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم، كما عرّفها "ابن جني"، فهي ما يتكلّمه أفراد مجتمع معين ورغم أنّ هذين التعريفين يعبران عن تصوير شامل لكل من المصطلحين فإن هذه الشمولية تقدم لنا فائدة كبيرة خاصة حين يتبين لنا أن هناك أنواعا عديدة من المجتمعات علينا أن

[1] قنديل، محمد ورمضان بدوي، (2003). أساسيات المنهج في الطفولة المبكرة، دار الفكر، عمان. ص 150.

ندرسها، وأن الكلام في المجتمع يمكن أن يظهر في أشكال مختلفة غاية الاختلاف وأن بعض المجتمعات قد تكون متعددة اللغات فيستعمل عدد كبير من أفراد المجتمع أكثر من لغة.

واللّغة ترتبط بالمجتمع وتشغل فيه مكانا ذا أهمية أساسية، إذ هي أقوى الروابط بين أعضاء المجتمع، وهي في الوقت نفسه رمز إلى حياتهم المشتركة وضمانا لها.وليست اللّغة رابطة بين أعضاء مجتمع واحد بعينه وإنما هي عامل مهم للترابط بين جيل وجيل ولقد تناول الباحثون الروابط بين اللّغة والمجتمع، وقدموا لنا العديد من الأبحاث القيمة فإذا نظرنا إلى تاريخ علم اللّغة فمن النادر أن نجد أبحاث في اللّغة تكون منعزلة انعزالا تاما عن تاريخ تلك اللّغة، أو توزيعاتها الإقليمية والاجتماعية أو ارتباطها بالأشياء والأفكار، والأحداث، والمتكلمين،والمستمعين. ومن هنا نجد إخفاق المقاربات البنيوية والصورية التي حاولت أن تعزل الظاهرة اللغوية عن سياقاتها الاجتماعية والثقافية في حياة الناطقين بها، ومن هنا كانت العودة بالدراسات اللغوية في المقاربات ما بعد البنيوية والتوليدية لتشمل كل سياقات التخاطب، فهذا فيرث (J.R.Firth) يقترح بفكرة السياق التي تشبه المقام الذي نص عليه علماء اللّغة العربية قديما. فالكلام عنده ليس ضربا من الضوضاء يلقى في فراغ، وإنما مدار فهم الكلام والقدرة على تحليله إنما يكون بالنظر إليه في إطار اجتماعي معين. هذا الإطار له عناصر متكاملة وضرورية في عملية الفهم والإفهام.[1]

أمّا عن الروابط بين اللّغة والمجتمع فالتركيب الاجتماعي يؤثر في شكل التركيب اللغوي والسلوك والدليل على ذلك ظاهرة (تدرّج السن) حيث يتكلم الأطفال الصغار بطريقة تختلف عن الطريقة التي يتكلم بها الأطفال الأكبر سنا، وقد أثبتت الدراسات أن التنوعات اللغوية التي يستعملها المتكلمون تعكس أمورا مثل الأصل الإقليمي، أو الاجتماعي، أو العرقي، وقد تعكس النوع كما كشفت دراسات أخرى

[1] قطامي، يوسف (2000). نمو الطفل المعرفي واللغوي، عمّان: الأهلية للنشر والتوزيع ص 55.

كما أن التّركيب اللغوي والسلوك يؤثران في شكل التركيب الاجتماعي، وهذا ما تقول به فرضية هورف وما يدعيه برنستين من أن اللغات وليس المتكلمين بها يمكن أن تكون لها السيطرة اقتصادية واجتماعية من أفراد نوع على أفراد نوع آخر. فاللّغة والمجتمع يؤثر أحدهما في الآخر، فقد قدم ديتمار N.Dittmar نظرة ماركسية يزعم فيها أن السلوك اللغوي والسلوك الاجتماعي في حالة تفاعل دائم، وأن حالات الحياة المادية عامل مهم في هذه العلاقة.

وعلم اللّغة الاجتماعي هو محاولة لإيجاد روابط بين التركيب الاجتماعي والتركيب اللغوي، وملاحظة أي تغيرات تحدث، أي أنه محاولة في وصف وتفسير الاستعمالات اللغوية في علاقتها بالنسيج الاجتماعي وانطلاقا من تحليل تشومسكي للغة على اعتبار أنها واحدة من خصائص النوع الإنساني في مكوناته الأساسية،فاللّغة تدخل بطريقة جوهرية وسلسة في كل من الفكر والفعل، والعلاقات الاجتماعية، على ضوء هذا سنقوم بتحليل علاقة اللّغة بالمجتمع من خلال التطرق إلى مجموعة من النقاط الجوهرية التي تمس كل من اللّغة والمجتمع في علاقاتهما:

6- *وظائف اللّغة في المجتمع[1]:

نتعرّف من خلال هذه النقطة التّحليلية على أهمّ الوظائف المنوطة باللّغة بهدف تحديد العلاقة بين متغير اللّغة ومتغير المجتمع من منطلق تحديد الوظائف، وقد حدد الباحثين الكثير من هذه الوظائف التي اختلفت باختلاف التعاريف المقدمة لمفهوم اللّغة في حد ذاته، وفيما يلي نوضح أهم الوظائف التي تقوم بها اللّغة وهي:

الوظيفة التعبيرية: تشمل هذه الوظيفة التعبير عن أفكار وسائر العمليات العقلية البسيطة، والمركبة التي يريد الإنسان التعبير عنها؛

الوظيفة التّواصلية والاتّصالية: وتتمثّل هذه الوظيفة في دور اللّغة في التبليغ عن المعلومات والتعبير عنها وتبادلها بين الأفراد؛

[1] صادق، آمال وأبو حطب، فؤاد، (1984). علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية. ص 105..

وتحدّد وظائف اللّغة في ثلاثة أمور أساسية وهي:

- اللّغة وسيلة تفاهم؛
- اللّغة كأداة صناعية تساعد على التفكير؛
- أداة تساهم وبشكل فعال في تسجيل الأفكار والرجوع إليها.

ومن خلال ما سبق نستنتج بأن وظائف اللّغة في أيّ مجتمع تتمحور حول:

الوظيفة النّفعية: أو كما يطلق عليها بوظيفة أنا أريد، الّتي تسمح للفرد بإشباع حاجاته الأساسية داخل المجتمع الموجود فيه؛

الوظيفة التّنظيمية:من خلال اللّغة يستطيع الفرد التّحكّم في سلوكه وسلوك الآخرين.

فاللّغة تجعل للمعارف والأفكار قيمة اجتماعية، من خلال دورها في الاحتفاظ بالتراث الثقافي والتقاليد الاجتماعية، ونقل ثقافة المجتمع من جيل إلى آخر، فهي تزود الفرد بأدوات التفكير فهي وسيلة التعلم الأساسية التي تساعد الفرد على تكيف وضبط سلوكه مع المجتمع؛ هذا الذي يؤكد على أن العلاقة بين اللّغة والمجتمع من منطلق وظائف اللّغة هي علاقة متجذرة يصعب إلغائها لأنه وبدون اللّغة لما استطاع الانسان التعايش في مجتمعه وتأقلم مع أفراده، فهي علاقة تأثير وتأثر متبادلة فهي أهم مميزات الإنسان الاجتماعية، فكلهما يؤثر في الآخر ويتأثر به فهناك نوع من التفاعل والتداخل الذي قد يصل إلى مرحلة التطابق بين سلوك الكلام والممارسة الاجتماعية فاللّغة هي العنصر الرئيسي الذي يميز المجتمعات البشرية فهي أساس بناء وبقاء المجتمع كما أنه ليس هناك وجود للغة خارج نطاق المجتمع لأنها هي حصيلة اجتماعية ناتجة عن تراكمات تاريخية.

وإذا كان الحال كذلك في الأطروحات التي حاولت مقاربة العلاقة بين اللّغة والمجتمع، فإن الأطروحة الأكثر كفاية اليوم هي التي ترى أن التركيب اللغوي والسلوك يؤثران في شكل التركيب الاجتماعي، ولا شك هذا له ما يدعمه في الواقع المعاش وبناء على هذه المعطيات يمكن أن نقول: إن اللّغة العربية بشكل عام تبقى في تقديرنا

في حاجة اهتمام لتطوير تخصص يولي العناية من جهة لمختلف العلاقات التي تفردها السياقات المعرفية والعلمية الخاصة مع مراعاة السياق المعرفي العام ما دامت اللّغة تمثل أداة للتواصل ويولي الاهتمام من جهة ثانية لمضامين الحقول والتخصصات المعرفية على اختلافها مادامت اللّغة تمثل أداة لتمثيل الفكر ومن جهة ثالثة وهذا هو الأهم تنشئة الأجيال على المواطنة والهوية والمسؤولية الجماعية إزاء اللّغة وكل أنساقها الثقافية ولعل هذا من شأنه أن يعطي للغتنا مكانتها اللائقة في المجتمع وفي حياة الناس اليومية العلمية منها والعملية، فالاعتبار الأول يجعل منها لغة ذات كفاية للاطلاع بدورها في تنمية الحاجة التواصلية والاعتبار الثاني يعمل على تطويرها لتواكب تطور فكرنا مهما كان المجال ومهما كان التخصص والاعتبار الثالث يجعلها مطلب فخر واعتزاز وموضوع اهتمام ومسؤولية.

3- دور المدرسة في تعلم اللّغة الأمّ:

يستند منهاج اللّغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي كغيره من مناهج التعليم الأساسي إلى أسس فلسفية منبثقة من فلسفة التربية والتعليم،وإلى أسس نفسية تراعي خصائص نمو المتعلمين وحاجاتهم واهتماماتهم،وإلى أسس اجتماعية تهدف إلى إعداد المتعلم للعيش الرضى الفعال في مجتمعه وإكسابه صفات المواطنة الصالحة، وإلى أسس معرفية نابعة من طبيعية اللّغة العربية وخصائصها وطريقة بناء مفاهيمها.

ويتعرض طلبة الصفوف الأربعة الأولى في منهاج اللّغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا إلى فروع اللّغة العربية الآتية:

- القراءة.
- الكتابة والإملاء.
- الأناشيد والمحفوظات.
- الأنماط اللغوية.
- التعبير.

وقد تم اقتصار تعلم طلبة هذه المرحلة على تلك الفروع (المهارات) اللغوية لارتباطها وملاءمتها لخصائص طلبة الصفوف الأربعة الأولى النمائية (من ست إلى عشر سنوات). فطلبة الصفوف الأربعة الأولى يمتازون بخصائص مشتركة من حيث اهتمامهم بالمحسوسات أكثر من المجردات لأن قدرة الطالب على التجريد لم تكتمل لديه. كما أن نمو العضلات الكبيرة والصغيرة لدى الطالب يزداد، كذلك ينمو لديه التآزر البصري- اليدوي، وتزداد مهاراته في التعامل مع الأشياء والمواد، لذلك يكون مهيأ لتعلم مهارة الكتابة. ويتميز كذلك أطفال هذه المرحلة بالقدرة على الإدراك الحسي من خلال بعض العمليات الحسية كالقراءة والكتابة والتعرف إلى الأشياء من خلال ألوانها، وأشكالها، وأحجامها، لذلك يكونون قادرين على تعلم مهارة القراءة التي تحتاج إلى القدرة على التعرف إلى الأشكال المتشابهة والمختلفة والتمييز بينها وإدراك الحروف الهجائية وتركيبها في كلمات وجمل. كما أن نموهم العقلي والاجتماعي والمعرفي يمكنهم من التعرض إلى فروع اللّغة تلك واكتسابها على النحو الأمثل.[1]

إن ما يرمي إليه منهاج المرحلة الأساسية للصفوف الأربعة الأولى تمكين الطفل من السيطرة على المهارات اللغوية اللازمة استماعا ومحادثة وقراءة وكتابة. وفيما يلي وصف للنتاجات التعلمية المتوقعة من طلبة المرحلة الأساسية للصفوف الأربعة الأولى[2]

أولا: الاستماع: يتوقع من الطلبة اكتساب آداب الاستماع، وفهم مضمون المادة المسموعة، واستخلاص الفكرة الرئيسة أو المغزى العام مما استمعوا إليه،والاهتمام بالمادة المسموعة. كما يتوقع منهم ترتيب الأحداث والأفكار حسب ورودها في النص أو المادة التي استمعوا إليها وتلخيصها بقالب جديد من إنشائهم. ولا يقتصر الأمر عند هذا الحد بل يتوقع من الطلبة كذلك تقويم المادة المسموعة من حيث إبداء رأيهم في ما استمعوا إليه.

[1] ينظر: قطامي، يوسف (2000). نمو الطفل المعرفي واللغوي، عمّان: الأهلية للنشر والتوزيع. ص 83.

[2] صادق، آمال وأبو حطب، فؤاد، (1984). علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية. ص 98.

ثانيا: المحادثة (الكلام): يتوقع من الطلبة ازدياداً في حصيلتهم اللغوية والتحدث بطلاقة، والقدرة على طرح الأسئلة والتعبير بلغة سليمة واضحة عن مشاعرهم وحاجاتهم وعن معلومات ومعارف متنوعة. كما يتوقع من طلبة هذه المرحلة وصف مشاهد أو أحداث تعرّضوا لها بجمل بسيطة التركيب واضحة، والمشاركة في مناقشات فردية وجماعية تعتمد الحوار والإجابة عن أسئلة توجه إليهم. ومن النتاجات المتوقعة كذلك لطالب هذه المرحلة سرد القصص التي قرأها أو سمعها في عدة جمل وتلخيص ما استمع إليه بعبارات موجزة دون إخلال بالمعنى، وإبداء رأيه في أحداث أو مواقف شاهدها أو استمع إليها.

ثالثا: القراءة: يتوقع من الطلبة قراءة الكلمات والجمل التي تتضمن الحركات القصيرة والطويلة والتنوين والشدة واللام القمرية والشمسية والتاء المربوطة والمفتوحة وهمزتي الوصل والقطع. كما يتوقع منهم القراءة الجهرية الصحيحة المعبرة ومراعاة علامات الوقف في القراءة، وكذلك استخراج الكلمات الجديدة من النصوص المقروءة واستخدامها في جمل من إنشائه، واستخلاص الفكرة العامة من النصوص المقروءة والتعرض إلى أدب الأطفال الملائم لمرحلته العمرية وقراءته (القصص والأناشيد والمحفوظات).

رابعا: الكتابة: يتوقع من الطلبة تركيب كلمات جديدة من حروف معينة والتفريق بين التاء المفتوحة والمربوطة، وكتابة جمل الدرس كتابة سليمة بخط النسخ وكتابة فقرات محددة من الدرس، والإجابة عن أسئلة الدرس كتابة، وإكمال قصة أو موضوعاً بجمل وعبارات مترابطة، وكتابة جمل قصيرة عن بعض مشاهداتهم اليومية كما يتوقع منهم كتابة كلمات تتضمن اللام القمرية والشمسية والتنوين والشدّة وهمزتي الوصل والقطع، فضلاً عن كتابة بعض الكلمات التي بها حروف تنطق ولا تكتب مثل (هذا، هذه، ذلك)، وبعض الكلمات التي بها حروف تكتب ولا تنطق مثل (عمرو).

وتجدر الإشارة إلى أن للصف الأول من تلك المرحلة خصوصيةً خاصة، كون الطفل مبتدئاً في القراءة والكتابة, ويكون عادة دون سن التمييز، فضلاً عن تعلقه بأمه وبحياته الأسرية بشكل عام، وخاصة إذا لم يدخل رياض الأطفال. لذلك فأطفال هذا الصف يحتاجون إلى مزيد من العناية، واستثمار طاقاتهم التعليمية[1]

5- نظريات اكتساب اللّغة الأم:

تُعَدُّ نظرية اكتساب اللّغة وتعلُّمها، من أهم الإشكالات التي عرَفتْها الساحة العلميَّة اللغوية والاجتماعية؛ فقد توسع نطاق اهتمامات علوم اللّغة الحديثة، ولم يعد الأمر مقتصرًا على الجوانب النظرية والتحليلية - كما كان في السابق - بل تعدَّاه إلى ظهور علوم تطبيقيَّة تعتمد الملاحظة والتجارِب والتطبيقات الفعَّالة في الواقع المحسوس الملموس، ومن بين هذه الاهتمامات التي شملتها العلوم اللغوية: دراسة نمو الطفل اللغوي ودراسةمشاكل النطق والتخاطب ومهارات الاتصال اللغوي، وكل الموضوعات التي تربط اللّغة بالمجتمع.

أولا: النظرية الفطرية: Nativistic Theory [2]

اللّغة عبارة عن نظام يتمثل في النظام الصوتي والنظام النحوي والنظام الصرفي والنظام الدلالي. ومع ذلك يبقى سؤال مهم يحتاج إلى إجابة دقيقة وهو كيف يتفوه الطفل بجمل من الواضح أنه لم يسمعها من قبل؟.

كيف نتصور مثلاً أن طفلاً في الثالثة أو الرابعة من عمره وهى المرحلة التي تكتمل فيها قدرة الطفل اللغوية يتمثل أو يقوم بدور النحوي أو اللغوي الذي يدرك أصول اللّغة إدراكاً عقلياً نتيجة التعليم إن الطفل في هذه السن ينطق بسيل من الجمل

---

[1] الدليمي، طه والوائلي، سعاد، (2003). اللّغة العربية: مناهجها وطرائق تدريسها، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع. ص 101.

[2] وجيه 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 اللّغة"، ص33.

المبينة بناءاً نحوياً محكماً وهو يذهب إلى المدرسة وقد أتقن كلام بل أنه يستعمل اللّغة استعمالاً تلقائياً دون جهد بعمليات قياس سابق على لاحق.

وفى هذا الصدد ينطلق تشومسكي من أن الطفل يولد ولديه استعداد فطرى لاكتساب وتطوير اللّغة، وأن الإنسان بحال من الأحوال مبنى مسبقاً تجاه تنمية اللّغة لذلك فإن الطفل عندما يتعرض للغة فإن مبادئ بناء اللّغة تبدأ بشكل تلقائي في العمل.

وبناء على ما يذهب إليه تشومسكي فإن كل إنسان يتعلم اللّغة لأن كل إنسان يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلم اللّغة، وهذه القدرة عامة بطبيعتها، بمعنى أنها تنطبق على جميع البشر في كل زمان ومكان وهذه القدرة فطرية داخلية غير مكتسبة تميز الإنسان عن الحيوان وهذه الآلية الداخلية يطلق عليها اسم جهاز اكتساب اللّغة (LAD) (Language Acquisition device).

إذن فالفكرة الأساسية التي توجه المنهج التوليدي هي السمة الإنتاجية في اللّغة التي بمقتضاها يستطيع المتكلم أن يؤلف ويفهم جملاً جديدة غير متناهية لم يسبق له أن سمعها من قبل، وهى السمة التي تميز الإنسان من الحيوانات، فإذا كان الأطفال قادرين على استخدام جمل جديدة يعدها الكبار سليمة في صوغهاWell Formed فذلك يعنى أن هناك شيئاً آخر يتجاوز مجرد محاكاة الجمل التي سمعوها من الكبار وهو أنهم يولدون بقدرة لغوية تمكنهم من ذلك.

ويرى تشومسكي أيضاً أن هناك مبادئ مشتركة أو كلية Universal في كل لغات الإنسانية حتى أنه ليرى أن هذه المبادئ يمكن أن تحدد "بيولوجيا" بمعنى أنها تمثل جزءاً مما نسميه الطبيعة البشرية.

لذلك يعتقد تشومسكي أن نمو اللّغة حالة مبدئية من النضج وأن العامل البيئي الوحيد الضروري للطفل كي يتعلم اللّغة هو أن يتعرض لبعض اللّغة وبعبارة أخرى إن المعرفة بقواعد اللّغة، أي قواعد كيفي تجميع الكلمات في جمل وعبارات ذات معنى، أي التركيب Syntax هي عملية بيولوجية الأساس.

ويلفت تشومسكي الاهتمام إلى الأطفال على وجه الخصوص. فإنهم في سن الخامس مثلاً، يستطيعون أن ينطقوا كل يوم مئات من الجمل لم ينطقوها من قبل ويستطيعون أن يفهموا ما يقال لهم من كلام لم يسبق لهم أن سمعوه ومعنى ذلك أن هناك أصولاً عميقة في التركيب الإنساني تجعله يتميز بهذه القدرة.

ويستبعد تشومسكي أيضاً دور الأسرة حتى في تصحيح لغة الطفل ويرى أن دورها يقف عندما يسميه الدور التوسعي expansion حيث نرى البالغين يقومون عادة بترديد الجمل التي يتفوه بها الطفل، ولكن مع إدخال بعض التغيرات عليها بحيث يقربونها من الجمل التي تعادلها في لغتهم.ومن ثم تتجه لغة الطفل شيئاً فشيئاً إلى الاندماج في لغة الكبار ومن خلال ذلك يكتشف الطفل دون أن تقوم الأسرة بتصحيح كلامه بطريقة مباشرة، يكتشف النظم الخاصة بلغة الكبار على مستوياتها المختلفة وعلى ذلك يكون دور الأسرة هو تسهيل عملية اكتساب اللّغة وذلك من خلال عرض نماذج لها دون تلقين منهم أو تقليد من الطفل.

ولقد قدم تشومسكي إسهاماً خلاقاً في تفسير اللّغة، سماه (القواعد التحويلية) للغة ويتلخص هذا الإسهام في أن الجمل اللغوية لها مستويان من البني والتركيب وهما:

- البناء العميق: (Deep Structure): ويمثل البناء العميق المعنى أو الفكرة التي تكمن وراء الكلمات في الجملة أما الجانب أو المستوى الآخر للفهم والذي يأخذ فترة ليتم تعلمه.

- البناء السطحي: (Surface Structure): والذي يمثل الجملة التي نراها تسير من كلمة لأخرى خلال الصفحة لذا تسمى نظرية تشومسكى بنظرية القواعد التحويلية.

أي أن البناء العميق الذي هو نتاج قواعد تركيب العبارات يحتوي على كافة العلاقات النحوية الكامنة اللازمة لفهم الجملة، هو بدوره يجب أن يكون هو المدخلات إلى عنصر الدلالة أو المعنى، وبالمقارنة بهذا فإن البناء السطحي لكونه نتاج القواعد التحويلية، يحتوي فقط على المعلومات الصحيحة عن الترتيب النهائي للكلمات في الجملة الذي نحتاجه للنطق الفعلي للجملةوهو بالتبعية يكون المدخلات للعنصر الصوتي الذي يحتوى على قواعد لإصدار الأصوات الفعلية للكلمات.

لذلك آمن تشومسكي بأن التشابه في اللغات يحدث في مستوى التركيب العميق في كل اللغات، بينما يحدث الاختلاف بين اللغات في المستوى السطحي وآمن تشومسكي أيضاً بأن الأطفال لديهم مجموعة من القواعد الداخلية التي تسمح لهم بالتنقل من المستوى العميق إلى المستوى السطحي والعكس صحيح.

وقد انتهى تشومسكي إلى عدة حقائق أساسية عن اللّغة هي:

- إن اللّغة 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 ليعطي ترجمات متماسكة لبناءات الجمل والتي لم يمتلكها من قبل.
- إن الطفل لا يقوم بإنتاج اللّغة فقط كما يسمعها، ولكن يقوم بإعادة بناء قواعد هذه اللّغة.
- إن 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، واللّغة لا يمكن أن تقلد ببساطة ثم توصف.

•إن الأطفال يستخدمون اللّغة على وجه خطأ مثل استخدامهم للجمع الخطأ

وبذلك فالنظرية الفطرية تعنى باللّغة كظاهرة متطورة مميزة للإنسان وأن اللّغة سمة عالمية للإنسان، وأن القواعد فيها حقيقة ذهنية وأن الإنسان كائن مؤهل وراثياً لاكتساب اللّغة وأن اللّغة 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: Behaviorist Theory [1]

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 وهذه النظرية تتفق مع أصحاب النظريات البيئية التي تهتم بالجوانب البيئية في تفسير السلوك الإنساني ومن روادها"سكنر وسامبسون".

وتفترض النظريات السلوكية عامة أنه ينبغي أن نولي الاهتمام بالسلوكيات القابلة للملاحظة والقياس؛ ولا يركزون اهتمامهم على الأبنية اللغوية، والمشكلة الأساسية في هذا المنظور هي أنه نظراً لأن الأنشطة العقلية لا يمكن أن ترى، فإنها لا يمكن أن تعرف وتقاس. فيرى السلوكيون أن الطفل يكون سلبياً خلال عملية تعلم اللّغة فالطفل يبدأ الحياة بجعبة لغوية خاوية ثم يصبح الطفل مستخدما للغة في بيئته لذلك يتفق السلوكيين جميعاً في أن البيئة هي العامل الحرج والأكثر أهمية في عملية الاكتساب،ويؤكدون على الاختلافات التي تحدث بواسطة البيئات الواسعة الاختلاف للأطفال أثناء فترة اكتساب اللّغة.

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

ورائد هذا المذهب هو "سكنر" والذي ركز على جوهر المذهب السلوكي اللّغة حيث أن اللّغة سلوك ومثلها مثل الأنماط الأخرى للسلوك الإنساني فإنها تعمل عن طريق عملية تكوين العادة.

والعادة تحتوى على تلك المكونات الأساسية:

- الطفل يقلد الأصوات والأنماط التي يسمعها حوله.
- الناس تتعرف وتدرك محاولات الطفل من حيث تشابهها مع كلام البالغ وتدعم وتكافئ الأصوات عن طريق الاستحسان أو أي رد فعل محبوب آخر.
- يحصل على مكافآت أكثر يكرر الطفل الأصوات والأنماط، ومن هنا تصبح عادة.

بهذه الطريقة يشكل سلوك الطفل الشفهي حتى تتطابق العادات مع نماذج الشخص البالغ. وبإطار العمل النظري هذا فإن تعبيرات الطفل لا ترى على أنها نظام معالجة بالطريقة الصحيحة بل ترى على أنها نسخة خطأ لكلام البالغ، فالأخطاء هي ببساطة نتيجة التعلم غير التام، عملية تكون العادة لم تكتمل بعد بشكل صحيح.

ويرى "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. فالطفل من وجهة نظر السلوكيين يقلد السلوك اللفظي في بيئته إلى حد بعيد. وهم يعطون التقليد أو التكرار أهمية عالية في تعلم اللغات ويترتب على هذا أن الكلمات والتراكيب التي تحظى بالشيوع في بيئة الطفل تلعب دوراً مؤثراً في التطور اللغوي لذلك الطفل.

ويضاف للشيوع بعد التعزيز لأنه يساهم في الوصول بالطفل إلى مستوى الاحتراف، لذا يتمتع التعزيز الذي يبديه الوالدان بدور فعال في العملية التعليمية لدى الطفل. فعندما يقدم الطفل سلوكاً لغوياً مفهوما في البيئة المحيطة ويقوم الولدان بالتعزيز لذلك السلوك، يؤدى هذا إلى تشجيع السلوك اللغوي المنتظم، الموافق لقواعد السلوك المنطوق.

ولقد آمن السلوكيون وعلى رأسهم سكنر بأن اللّغة إنما تكتسب كلها بالتعامل 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.

ويرى "سكنر" أن اللّغة عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها عن طريق المكافأة وتنطفئ إذا لم تقدم المكافأة، وفى حالة استخدام اللّغة فإن المكافأة قد تكون أحد احتمالات عديدة، مثل التأييد الاجتماعي أو التقبل من الوالدين الآخرين للطفل، عندما يقدم منطوقات معينة خصوصاً في المراحل المبكرة من الارتقاء، وقامت هذه المدرسة بتفسير السلوك اللغوي تفسيراً آلياً اعتماداً على مصطلحات المثير والاستجابة المشتملة في عملية الكلام.

ولأن المدرسة السلوكية ترى أن اكتساب اللّغة يتم بطرق مشابهة لتعلم الاستجابات غير اللغوية عن طريق المحاكاة (Imitation) الترابط والاقتران (Association) الاشتراط(Conditioning) التكرار (Repetition) التدعيم أو التعزيز (reinforcement) يتضح ذلك جلياً في رأى سكنر في تعلم اللّغة حيث أوضح أن معنى اللفظ يحدث من خلال الاقتران التكراري بين مثيرين كفيل بحدوث الاستجابة اللغوية بمعنى أن اللفظ ينشأ من عملية اقتران بين اللفظ والمثير الشيء

الدال على هذا اللفظ وهذا يعنى أن المثيرات اللفظية (أصوات كلامية) تقترن مع مثيرات شيئية اقتراناً منتظماً متكرراً.

وتؤمن المدرسة السلوكية بـ:

- أن اللّغة مجموعة من العادات يتعلمها الأطفال بالتقليد والتكرار.
- أن اللّغة نظام منطوق قبل أن يكون مكتوباً.
- أن البيئة تلعب دوراً أساسياً في نمو اللّغة.
- إن اكتساب اللّغة يتم بطرق مشابهة لتعلم الاستجابات غير اللغوية عن طريق المحاكاة، الترابط، الاشتراط، التكرار، والتدعيم.
- أن اللّغة سلوك، والسلوك يمكن تعلمه باستثارة الأطفال لهذا السلوك.

ويلاحظ أن البيئة في المدرسة السلوكية تؤدي دورا مهما في تشجيع الطفل على الحديث... فهي المانحة الأولى (للخبرات والمهارات والمعلومات) وهذه البيئة هي التي تهيئ الطفل (لغوياً) للدخول للمدرسة والتعامل مع أقرانه فإذا كانت لغته موازية لما لديهم من رصيد كان سهلاً عليه التعامل معهم، أما إذا كان رصيده اللغوي فقيراً عنهم فإنه يشعر بأنه أقل منهم، الأمر الذي يجعله (خجولاً) أو (منطوياً) غير منطلق في التعبير عن مشاعره وأفكاره... ومن هنا، كان على الأهل الحرص على تطوير لغة الطفل وعدم تعليمة كلمات (مبتورة الحروف)، وعلى الآباء أن يتحدثوا مع أطفالهم بوضوح، وهدوء، وبعبارات سهلة تتناسب والمستوى العقلي لأطفالهم.

ثالثا: النظرية المعرفية في اكتساب اللّغة Cognitive Theory: [1]

يرى بياجيه أن نمو اللّغة 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 اللّغة، كما أنها في نفس الوقت لا تتفق مع نظرية التعلم، في أن اللّغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم لكلمات وجمل معينة ينطق بها الطفل في مواقف معينة.

فاكتساب اللّغة في رأى بياجيه ليست عملية اشتراطية بقدر ماهو 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 تبدأ أولية ثم يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية شأن اللّغة 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.

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

رابعا: النظرية البنائية Constructivism: [1]

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 نظرية 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 الرئيسية 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.

ولقد ازداد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالبنية المعرفية للفرد المتعلم وما تتضمنه هذه البنية من تصورات أو مفاهيم خطأ أو مفاهيم بديلة عن بعض المفاهيم قبل تعلمه لها. إذ أن المعرفة الموجودة مسبقاً لدى التلاميذ قبل التعلم تعد من العوامل المؤثرة في تعلمهم لهذه المفاهيم الجديدة بصورة فعالة.

ويمكن تطبيق البنائية في تدريس التعبير من خلال العديد من الأساليب منها تفعيل المنظمات المتقدمة بهدف الإفادة مما لديه التلميذ من خبرات سابقة يمكن أن يعبر عنها من خلال وصفه لمجموعة من الصورة التي تعرض عليه من قبل المعلم، ثم يخرج منها ببعض الأفكار تصبح عناصر أساسية يتحدث عنها ثم يكتبها بعد ذلك

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

ويستطيع المعلم تكليف الطلبة بعمل ما للحصول على المعلومة مثل البحث عنها في مصادر المعلومات المختلفة المتوفرة(مكتبة، قاعة مصادر التعلم، انترنت البيت...) وبناء مسابقات وحوافز متنوعة في داخل المنهج الواحد والمدرسة الواحدة من خلال بناء الصحافة العلمية أو القراءات الموجهة وإحياء الإذاعة المدرسية والندوات الثقافية بإشراف الطلبة وعمل النشرة الإشرافية في داخل المدرسة.

خامسا: النظرية العقلية Mentalistic Theory: [1]

رائدها جون لوك (Jon Locke) وتنص هذه النظرية على أن الكلمات هي الإشارة الحسية إلى الأفكار، التي تعد المغزى المباشر لها فاللّغة 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 اللّغة والتفكير؛ حيث قدم فيجوتسكى (Vygotsky) تحليلاً يوضح درجة التفاعل بين اللّغة والتفكير؛ فاللّغة عنده تقوم بوظيفتين مختلفتين: وهما الاتصال الخارجي، والتحكم الداخلي في الأفكار وهما يستخدمان الرموز اللغوية للنقل من طرف لآخر.

سادسا: النظرية السياقية Contextual Theory: [2]

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.

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

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

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 أحادي الاتجاه تفاعل ثنائي الاتجاه، تفاعل تبادلي، وهذا يجعل تدريس التعبير يركز على السياقات المختلفة التي يتفاعل معها المتعلم لاكتساب مهارات التعبير المختلفة.

سابعا: نظرية المعنى Theory of Meaning:

يرى البعض أننا لكي نصل إلى المعنى، ينبغي أن نستخلصه من البنية العميقة لمعرفة معاني كل كلمة من كلمات الحملة، فضلاً عن معرفة العلاقات النحوية الباطنية الأساسية، التي تربط بين هذه الكلمات وهو ما تحتويه البيئة العميقة للتعبير، والأهم هو مدى واقعية المعنى المراد التعبير عنه أو المراد فهمه.

ويرى" كراشن" أن تعلم اللّغة كي يكون فعالاً، لابد من أن يتوفر له الوقت اللازم لاستعمال اللّغة، والتركيز على سلامة اللّغة، 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.[1]

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

خلاصة:

الإنسان كائن متواصل، أي كائن يستخدم الكلمة للتعبير عن نفسه مع الآخرين، حتى عندما لا يكون الطفل قد نطق بكلمة بعد، فإنه منغمس في سياق التعلم.

والوقوف على تأثير اللّغة الأم في كل مستوى من المستويات اللغوية لا يعني الفصل بينها؛ لأن اللّغة نظام كلي يتألف من أنظمة جزئية: صوتية وصرفية ونحوية ودلالية، وأن أي خلل في إحداها يتبعه خلل في بقية الأنظمة.

إن تأهيل الوالدين وأفراد الأسرة على تلك الأساليب التي تم استعراضها في هذه الدراسة يكفل متابعة تقويم النمو اللغوي لأبنائهم على نحو ملائم، فكل ما يحتاجه الوالدان من المدرسة يتمثل في الطمأنينة والدعم العاطفي والثقة وإشعارهم بأنهم شركاء حقيقيون مع المعلمين في تربية وتعليم أطفالهم، ويخطئ المعلمون الذين يتجاهلون الدور الهام للوالدين وأفراد الأسرة في متابعة تقويم أبنائهم ولا ننسى دور المجتمع كدور فعال في تنمية اطفالنا وتقوية لغته الأم.

مفاهيم حول اللّغة الثانية:

يُقبل متعلم اللّغة الثانية على تعلمها وهو يمتلك نظاماً لغوياً متكاملاً يتمثل في لغته الأم. وغالباً ما يمثل نظام اللّغة الأم النظام اللغوي الوحيد الذي يصدر عنه المتعلم، والإطار العام الذي يستوعب النظام اللغوي الجديد؛ لذلك نجد أن اللّغة الأم تتدخل بشكل ملحوظ على مستويات: الأصوات، المفردات، التراكيب، والدلالة.

والوقوف على تأثير اللّغة الأم في كل مستوى من المستويات اللغوية لا يعني الفصل بينها؛ لأن اللّغة نظام كلي يتألف من أنظمة جزئية: صوتية وصرفية ونحوية ودلالية، وأن أي خلل في إحداها يتبعه خلل في بقية الأنظمة.

وتحمل بعض الجوانب السابقة لعملية تعلم اللّغة الثانية في طياتها صورة لعملية التعلم اللغوي تمزج أحياناً أو يسيطر عليها ما يمكن تسميته (توهماً) منبعه في الأساس نظام اللّغة الأم. إضافة إلى أن إدراك تأثير اللّغة الأم في تعلم اللّغة الثانية يأتي بداية من فهم مسألة كيفية ربط المتعلم بين اللغتين.

1- مفهوم وأهمية اللّغة الثانية:

إن اكتساب لغة ثانية هو بمثابة الحصول على روح ثانية، فهي المفتاح الأساسي لتواصل بين الأفراد وتبادل الأفكار والمشاعر بين مختلف الشعوب والمجتمعات، لذلك فان اكتساب اللّغة الثانية إضافة إلى اللّغة الأم يعد من الضروريات الحتمية خصوصا ونحن في مطلع الألفية الثالثة التي تشهد تطور علميا وتكنولوجيا سريعا، الأمر الذي يعطى موضوع.

مفهوم اللّغة الثانية:

وهي كل لغة أجنبية يتعلمها الفرد بعد لغته الأصلية (اللّغة الآم) وتتميز بأنّ لها مقاما ثانويا في تخطيط السياسة اللغوية، يلجأ إليها لتنمية التفاهم الدولي واكتساب المصطلحات الفنية والعلمية والمهنية كما تحظى اللغات الأجنبية بوضع متميز على

مستوى ديكتاتيكي وبوضع خاص تعليميا كونها تستقي مادتها من مصادر متنوعة وتتبنى أنظمة وبرامج وطرائق تعليمية معاصرة.[1]

ومصطلح اللّغة الثانية يطلق كذلك على أي لغة يتعلمها الإنسان بعد أن يتقن لغته الأولى. ويشمل تعلم أي لغة من اللغات شريطة أن يأتي تعلم اللّغة الثانية والأجنبية على حد سواء. كما يقصد بها أيضا تعلم لغة ثالثة أو رابعة.[2]

إذن فاللّغة الأم هي لغة الذات أو اللّغة الأصلية المكتسبة بالفطرة على عكس اللّغة الثانية التي يتعلمها الإنسان في المدارس عن طريق المعلم.

ويقصد باللّغة الثانية اللّغة التي يتعلمها الإنسان بعد أن يستوعب لغته الأم هي اللّغة التي يتعلمها الفرد لتلبية متطلبات مرحلة تعليمية يجتازها أو درجة علمية ينشدها لتلبية لغرض وضيفي أو إشباعا.(93 لحاجة ما (الخفاف، 2014).

كما ينحصر مجال اكتساب اللّغة الثانية في مجالين: المجال الأول هو الطبيعي ومجال التعلم في حجرة الدرس، فالمجال الأول يتحقق حين يختبر المرء لغته الثانية في مقام مشابه لذلك الذي يتعلم فيه لغته القومية أي أن يكتسب اللّغة عن طريق الخبرة وليس عن طريق التعلم .

أهمية اللّغة الثانية:

إن اكتساب لغة ثانية إضافة إلى اللّغة الأم له عدة آثار إيجابية على الإنسان بذاته وعلى طريقة تفكيره ،كما أنّها تخلق للشخص طرقاً جديدة للتفكير. وتساعده على سماع اللغات المختلفة والأصوات بشكل أفضل بالإضافة إلى تنميتها للدماغ وزيادة انتباه، فاللّغة الجديدة تفتح أمامك عالماً جديداً أو كما قال شارلمان: "التمكن من لغة أخرى، هو مثل الحصول على روح ثانية."

[1] صالح بلعيد، علم النفس اللغوي، . دار هومة للطباعة والنشر،الجزائر، 2008 م،ص: 31

[2] معزوزن سمير،مقال:اكتساب اللّغة الثانية وأثره على اللّغة الأولى،جامعة بجاية،ص: 3

1 - تتيح فرص عمل أكثر وتعزز حصولك على الوظيفة أكثر من غيرك بالتأكيدسيفضل صاحب العمل الشخص القادر على التواصل مع الشركات الأجنبية الأخرى دون أي عناء.

2 - كما أن المتحدث الجيد واللبق للغة الثانية يفتح له المزيد من الآفاق لبناء علاقات اجتماعية جديدة.

3 - تجعل الفرد أكثر انفتاحاً ومعرفة بثقافات الشعوب الأخرى.

4 - تنمية القدرات العقلية فيصبح أكثر قدرة على التفكير بشكل منطقي ورؤية الأمور بحجمها الطبيعي من منظور مجرد بعيداً عن أي مؤثرات خارجية أو أمور داخلية قد تشتته، بالتالي تزداد قدرته على حل المشكلات بطريقة واقعية منظمة أكثر من غيره.

5- تزيد من الثقة بنفس فقد أظهرت الدراسات الحديثة أن الأشخاص الذين يتحدثون لغتين أو أكثر بجانب لغتهم الأم تزداد شعبيتهم بشكل ملحوظ، ويصبحون محط إعجاب الآخرين حيث ينظر لهم الجميع على أنهم أكثر ذكاء وتفوقاً من أقرانهم وبالتالي تزداد ثقتهم بأنفسهم بشكل كبير.

2- نظريات اكتساب اللّغة الثانية:

النظريات الفطرية:

يعتقد أصحاب المذهب السلوكي بأن اكتساب اللّغة يتحقق عن طريق البيئة الاجتماعية، وأن عقل الطفل صفحة بيضاء نقية تستقبل ما يرد عليها من الصيغ والعبارات، وأن اللّغة هي المخزن الذي يلجأ إليه الطفل عند الضرورة لكي يختار العبارات والكلمات، إلا أن النقلة النوعية والتطور الذي يحصل على اللّغة على يد تشومسكي، كان مخالفاً لما تعارف عليه السلوكيون نحو اللّغة.

ولذلك فإن تفسيرات أصحاب النظريات السلوكية لكيفيةاكتساب اللّغة الثانية وعدم دقتها ووضوحها، قادت الباحثين إلى إيجاد أُنموذج بديل، حيث وجه الباحثون

انتباههم صوب العوامل الفعلية التي تشكل التعلم.إنهم لم يذهبوا بعيداً، حيث شهدوا نقلةً في التفكير في مجال علم النفس واللغويات، فرأوا أن الطبيعة تشكل العوامل البيئية للتعلّم.وركّزوا انتباهم ليس على الطبيعة فحسب وإنما على العوامل الفطرية التي تشكل التعلّم، وأطلق على هذه النظرية نظرية العقليين أو الفطريين. وركزوا على الطبيعة (Nature) أي كيف أن القدرات النظرية التي يملكها العقل البشري تشكل التعلم وهذا الأُنموذج أطلق عليه النظرية الفطرية.

وهذا يعني أن اللّغة ليست سلوكاً يكتسب بالتعلم والتدرب والممارسة فحسب كما يرى السلوكيون، بل هناك حقائق عقلية وراء كل فعل سلوكي، أي أن اللّغة تعد تنظيماً عقلياً معقداً لأنها أداة تعبير وتفكير في آنٍ واحد.[1]

يشير لينبرغ إلى أهمية الجوانب البيولوجية في نمو اللّغة؛ فهو يخالف السلوكيين وينكر مبدأ التعزيز المسيطر على النمو. ويستشهد لينبرغ على ذلك بقوله: إن القدرة على الكلام والفهم لدى الطفل ليست نتيجة التعزيزات الخاصة التي يتلقاها الطفل بعد الكلام، وذلك لأن الطفل إذا ما وصل إلى سن النضج فإنه يستطيع الكلام بالتعزيز أو من دونه.

وأنصار هذه النظرية يعتقدون أن تعلم بعض أوجه اللّغة أمر فطري. وهم فريقان: فريق يطلق عليه (General Nativism) والفريق الآخر ويطلق عليه (Special Nativism).

يرى الفريق الأول أنه لا توجد آلية لتعلم اللّغة، ولكن توجد مبادئ عامة لكنها ليست خاصة باللّغة وحدها، بل يمكن استخدامها في أنماط التعلم الأخرى.[2]

---

[1] - Chomsky, Noam. (1965) Aspects, the Theory OF Syntax. Cambridge, Ma: MIT. Press. 20 – Chomsky, NC19 Aspects of the theory of syntax cambridge MA: MIT. Press.20

[2] Ehrman, M. (1996) Understanding Second Language Learning difficulties. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications

أما الفريق الثاني فيفترضون أن هناك نظريات خاصة متعلقة بتعلم اللّغة، وهناك مبادئ أو أسس خاصة ومحددة تحكم تعلم اللّغة وليس لها أي علاقة بأي معرفة غيرها.

إن الفريقين يريان بأن شيئاً فطرياً يتعلق باللّغة موجود في داخلنا ولكن السؤال يدور حول طبيعة هذا الجهاز! سوزان قاص وبالنسبة لهذه النظرية فإن:[1]

1- الإنسان هو المخلوق الوحيد القادر على تعلم اللّغة.

2- العقل البشري مزود بقدرات لتعلم اللّغة، يطلق عليها جهاز اكتساب اللّغة (Language Acquistion Device).

3- هذه القدرات هي العوامل الأولى في اكتساب اللّغة.

4- هذه القدرات ضرورية، ولكن فقط من أجل تشغيل عمليات جهاز اكتساب اللّغة وتحريكه.

ورأى تشومسكي[2] أن الأداء اللغوي (Language Performance) هو ممارسة اللّغة والتدرب عليها، وأن هدف الدراسة اللغوية هو معرفة الكفاية اللغوية (Language Competence) بالواقع العملي. ولا يمكننا الوصول إلى هذه القواعد أو الأسس إلا عن طريق الكلام الخارجي المحسوس. كما أن لكل بنية لغوية أو قالب لغوي بنيتين إحداهما تحتية والأخرى فوقية، ولا يمكن الوصول إلى البنية التحتية إلا بوساطة الفوقية.

ويعلق جفري سامسون على رأي تشومسكي بقوله: "ومن أكثر سمات منهج تشومسكي في دراسة اللّغة تأثيراً هو التمييز الذي يقيمه بين القدرة اللغوية والأداء اللغوي أو الممارسة، وهو استرجاعٌ للتمييز بين المقدرة والكلام عند سوسير وتشومسكي نفسه لا يفرق بين المقدرة عنده والمقدرة التي تحدّثَ عنها سوسير

[1] -Gasem J, Mithgal. (2000) Educational Psycology, Dar Assafa Lilnasher: Amman.p225.

[2] Chomsky, Noam. (1965) Aspects, the Theory OF Syntax. Cambridge, Ma: MIT. Press. 20 – Chomsky, NC19 Aspects of the theory of syntax cambridge MA: MIT. Press.

وأجابت هذه النظرية عن بعض الأسئلة المتعلقة باكتساب اللّغة، وأطلق عليها اسم ((Natives Approach)). وهذا المصطلح مشتقٌّ من قاعدة أساسيةٍ هي أن اكتساب اللّغة أمرٌ حاصلٌ فطرياً، حيث نولد ولدينا الميلُ لاكتساب اللّغة المحيطة بنا.[1]

وبالمناسبة فإن مصطلح " الكفاية اللغوية" الذي ورد ضمن نظرية تشومسكي عرفه ابن خلدون قبله بمئات السنين تحت مسمى" ملكة اللسان". ومعلوم أن علماء اللّغة العرب لم يحاولوا أو يتنبهوا "لتأسيس المصطلح وتقعيده"،ولكنه ليس غريباً عنهم.

ويقول دوجلاس براون[2]:

"إنّ الأطفال يولدون ولديهم الفطرة لتعلم اللّغة، وهذه القدرات الفطرية موجودة لدى جميع أفراد النوع البشري" (LAD).

لذلك نلاحظ السرعة الزمنية التي يكتسب فيها الطفل لغته الأم بشكل لافت للنظر. ففي زمن قصيرٍ يتقن الطفل لغته الأم من دون أن يبذل جهداً متعمداً يذكر في التعرض لها. ففي أغلب الأحوال يلم الطفل -أيُّ طفل- بالبنى الأساسية للغته وإدراك العلاقات الوظيفية الأساسية القائمة بين الكلمات في الجمل، وامتلاك القدرة على الكلام وهو في سن لا تتجاوز السادسة وهذا يدعونا إلى التسليم بأن الأطفال يولدون وهم مزودون بأسس بيولوجية خاصة بالجنس البشري تضبط عملية اكتساب اللّغة.

إن كل الجهود التي يقوم بها اللغويون أو العاملون في مجال تعليم اللّغة تذهب سدىً إذا لم نعرّض الطفل بما فيه الكفاية للغة المستهدفة (Target Language) وهذا ما نفتقده ونحن بأشد الحاجة إليه عند تعليمنا لغتنا العربية الفصحى. فنحن

[1] - Chomsky, Noam. (1965) Aspects, the Theory OF Syntax. Cambridge, Ma: MIT. Press. 20 – Chomsky, NC19 Aspects of the theory of syntax cambridge MA: MIT. Press.

[2]Brown, Dogles. (1970) English Generalatinization and Sentence Comprehension in Child Language. Unpublished Doctoral Dissertation. University of California, Los Angeles.p40

نتعرض يومياً وفي كل لحظةٍ إلى لهجاتنا المحلية، وهي قد تبتعد عن اللّغة الفصحى أو تقترب منها حسب المكان الذي نعيش فيه لذلك فجهودنا التي نمضيها في المدرسة لتعلُّم اللّغة المكتوبة أي الفصحى على مدار سنوات الدراسة لا تشفع للدارس بأن يتكلم عدداً محدوداً من الجمل بلغته الفصحى، وذلك لقصور معجمه السمعي، نظراً لسيطرة اللهجة المحلية وحيازتها القسط الأكبر من معجمه.ويؤيد هذه الفرضية الفطرية من جوانب متعددة لينبرغ[1] حيث يرى: " أنّ اللّغة نوعٌ من سلوكٍ محدودٍ وأنّ هناك أنواعاً من الملاحظة الحسية، تصنّف القدرات والأدوات الأخرى المتعلقة باللّغة وهي محددة بداخلنا سلفاً".

أمّا نعوم (تشومسكي) فيرى أنّ: "القوة المركزية التي تقود إلى اكتساب اللّغة هي جهازٌ محدد موجودٌ بداخل دماغ الإنسان"، أي أن تشومسكي يرى أن المبادئ الأساسية الفطرية الموجودة في الدماغ تحكم جميع اللغات البشرية وتقرر ما يمكن أن يُؤخذ منها عند الحاجة. ومن هنا فإن تشومسكي يرفض رفضاً قاطعاً النظرية السلوكية القائمة على مبدأ التقليد، لأن هذه النظرية من وجهة نظره تسوي بين السلوك الحيواني والسلوك الإنساني الذي امتاز عن سائر الكائنات بامتلاك اللّغة.

وقبل أن يصل أصحاب النظرية التوليدية إلى سلّم الشهرة خلصت جين بيركو[2] ,من تجربتها إلى أنّ الطفل يتعلم اللّغة ليس على شكل وحداتٍ غير مترابطةٍ ولكن يتعلمها كلاً موحداً.بمعنى أن الإنسان مزوّد فطرياً بالقدرة على تعلّم اللّغة بغض النظر عن العوامل البيئية والخلفية اللغوية والبيولوجية وغيرها من العوامل الأخرى. وهو ما يؤكده أنصار هذه النظرية بأن جميع البشر لديهم القدرة ذاتها على اكتساب اللّغة

[1] Lennberg, E. (1967) The Biological Foundation of Language. New York: John Wiley& Sons.p102

[2]Berko, Jean, (1958) The Child's Learning of English Morphology. World 14: (In Douglas Brown, 1978). P63

ويمتلكون عموميات اللّغة (القواعد النحوية): ويطلق على ذلك النحو الكوني "Universal Language".

وهذه العموميات تقع تحت نظرية تسمى: فرضية الرتبة الوظيفية وهي إحدى فرضيات اكتساب اللّغة الثانية عند كراشن (Krashen)[1] الذي يرى أن اكتساب اللّغة يُكتسب ويمكن التنبؤ به وهو متشابهٌ في اللّغة الأم (L1) وفي اللّغة الثانية (L2). وأثبتت الدراسات أن دارسي اللّغة الإنجليزية كلغةٍ ثانيةٍ على اختلاف لغاتهم وقعوا بالأخطاء نفسها بغض النظر عن خلفياتهم اللغوية التي يمتلكونها. إن بعض هذه الأخطاء تشابه الأخطاء التي يقع فيها الأطفال عند تعلمهم لغتهم الأم (L1). وعلى أية حالٍ فإن النقد الموجّه لهذه النظرية، هو أن الدراسات التي أجريت بصددها محدودة، فهناك عدد قليلٌ من الأخطاء النحوية التي تم رصدها ودراستها وتحليلها والمشكلة الأخرى هي أن الباحثين وعلماء اللّغة بشكلٍ عام لا يحيطون بجميع اللغات في العالم لكثرتها لذلك نجد أن نسبة ضئيلة منها تم بحثها ودراستها. كريستينا كونراد (Christina Conrad, 1978) .

النظرية المعرفية:

تهتم هذه النظرية بالعوامل الداخلية المنظمة وخاصة بدور العمليات المعرفية العقلية في اكتساب اللّغة الثانية وتعلمها. وقد قامت هذه النظرية على نتائج الدراسات والأبحاث في ميداني علم النفس وعلم النفس اللغوي. فاكتساب اللّغة في رأى بياجيه ليس عملية اشتراطية بقدر ما هو وظيفة إبداعية ومن مبادئ هذه النظرية الأساسية هي:

1) إن التعلم مهارة معرفية معقدة تتضمن استعمال أساليب متنوعة للتعامل مع المعلومات للتغلب على محدودية القدرة اللغوية.

[1] Krashen, D. Staphen (1987). Principals and Practice in Second Language Acquisition. Printice- Hall International.p96.

2) إن تعلم لغة ثانية يعني تعلم المهارة اللازمة لذلك، وهذا يتطلب ممارسة جميع جوانب هذه المهارة حتى تصبح متكاملة كأداء لغوي طلق وسليم إلى أن يصبح الأداء آلياً. إن التعلم عملية معرفية عقلية لأنه يتضمن تمثلاً داخلياً للمعلومات التي توجه الأداء اللغوي وتنظمه وفي حالة اكتساب اللّغة فإن هذا التمثل يعتمد على نظام لغوي يشمل إجراءات لاختيار المفردات والتراكيب والمعاني المناسبة التي تحكم الاستعمال اللغوي.[1]

3) هناك إعادة ترتيب وتقويم مستمران للتمثلات الداخلية تتناسب مع تزايد قدرة المتعلم اللغوية؛ حيث تُرتب التمثلات اللغوية حسب سهولتها أو صعوبتها.

النظريات البيئية:

وهي التي تفسر اكتساب اللّغة وتعلمها على أنه وليد البيئة والتنشئة الاجتماعية؛ حيث ينكر أصحاب هذه النظرية وجود كوامن فطرية مهمتها اكتساب اللّغة، ولكنهم يقولون بأن البيئة والعوامل الخارجية هي التي تشكل السلوك اللغوي للإنسان الذي يولد ولديه استعدادات للتعلم كبقية المخلوقات. ويعُدّ أصحاب هذه النظرية اللّغة سلوكاً يُكتَسب كأي سلوك آخر.

وأبرز مثل على هذه النظريات: المدرسة السلوكية. يعتقد أصحاب هذه المدرسة بأن السلوك اللغوي يتم تعلمه نتيجة توفر مثير يولد استجابة تُعزز سلباً أو إيجاباً تبعاً لسلامة الاستجابة اللغوية. يورث التعزيز الإيجابي ديمومة السلوك اللغوي بينما يورث التعزيز السلبي انمحاء هذا السلوك, وقد حاول أصحاب هذا الاتجاه تطوير هذه النظريات بمحاولة تفسير ظاهرة التعليم من خلال ما أسموه بالارتباطات في ما بين أجزاء المثير اللغوي الذي يشكل المدخل اللغوي. إن تكرار هذه العلاقات أو عدمه

[1] النواسي والقطاوي نظريات اكتساب اللّغة الثانية 2009. ص 49.

يقوي أو يضعف السلوك اللغوي. وهكذا فإن التعلم في منظورهم هو انعكاس لمدى قوة الارتباطات بين مكونات المدخل اللغوي.[1]

هناك نظريات المعاصرة التي تقع تحت مظلة النظريات البيئية وهي تحاول تفسير اكتساب اللّغة من خلال اعتماد العوامل الخارجية فقط دون اعتبار العمليات العقلية والمعرفية، ومن أشهر هذه حيث درست اكتساب اللّغة من منظور اجتماعي ونفسي (Schumann, b) النظريات نظرية شومان وثقافي، ولفهم هذه النظرية لا بد من توضيح المفاهيم التالية:

- فاللّغة عند شومان تتغير عبر الزمان لأنها ديناميكية وليست ثابتة.

- إن التركيز على ظاهرة التهجين في اللّغة ومقارنتها بمراحل اكتساب اللّغة الثانية والتكيف الثقافي مدار نظرية شومان.

- أما التكيف الثقافي فيعني التعايش والانخراط في ثقافة اللّغة المراد تعلمها. إذ يعتبر شومان.

- اكتساب اللّغة الثانية مظهراً من مظاهر التكيف الثقافي.

النظريات التفاعلية:

تدمج هذه النظريات العوامل البيئية الخارجية بالعوامل الفطرية الداخلية ببعض لتفسر اكتساب اللّغة وتعلمها.إن سبب هذا الدمج يعود إلى تعقيد عملية الاكتساب حيث لا تكفي نظرية واحدة لتفسير اكتساب اللّغة. وتختلف النظريات التفاعلية في ما بينها في محاولتها لتفسير عملية الاكتساب فمثلاً قفون (Givon) يعتمد النظرية التصنيفية الوظيفية المبنية على دراسة النحو الوظيفي وتغير اللّغة تاريخياً، ولكن آخرين مثل هاتش اعتمدوا على نتائج البحث الاجتماعي والمعرفي وتحليل الخطاب اللغوي

[1] Skinner, B.F.(1957).Verbal Behavior. New York: Appleton – Century – Crofts.p90.

لتفسير اكتساب اللّغة، بينما اعتمد غيرهم على نتائج دراسات علم النفس اللغوي والمعرفي للتوصل إلى قواعد تفسر اكتساب اللّغة.[1]

نظرية" كراشن" لاكتساب اللّغة الثانية:

يعد كراشن التعلم والاكتساب عمليتين مختلفتين؛ حيث إن وظائف التعلم هي التوجيه والتنقيح، وتبدأ عملية التعلم عندما يُطلب إحداث تغيير في شكل الأداء اللغوي بعد إنتاجه. بينما يُعد الاكتساب مسؤولاً عن توليد الكلام وطلاقة المتحدث وهكذا يُعتقد أن النموذج الموجه يُعِدّ المخرجات قبل إنتاج الكلام كتابة أو نطقاً والتي يولدها أساساً النظام اللغوي المكتسب. وذلك عن طريق نظامين معرفيين منفصلين لدى المتعلم. يُسمى النظام الأول، وهو الأهم، النظام المكتَسب ويتشكل من قدرات خاصة، بتعلم اللّغة، موجودة لدى الإنسان إضافة إلى معرفة لغوية لا شعورية مكتسبة من قواعد اللّغة المتعلمة، أما النظام الثاني فيُدعى النظام المتعلم ويتشكل نتيجة للتدريس والتعليم في المؤسسات التربوية، وهو شعوري مُدرَك، ويقوم بدور المراقب والموجه للنظام المكتَسب، ولتفعيله، ولكراشن أربعة فرضيات نقدمها بالمختصر وهي:

1- فرضية المداخلات: يرى "كراشن" أنّ المدخلات يجب أن تكون ذات معنىً وملائمة لحاجات التلاميذ ليسهل عليه فهمها وإدراكها. وهذه الفرضية وليس بمقدورنا أن نكتسب اللّغة إذا لم نفهم المعنى المتضمّن في المداخلات، والتي إذا لم تكن واضحة فهي خلط وإرباك. وتدخل في ذلك تطبيقات كثيرة، فمثلاً نستطيع أن نطلب من التلاميذ المبتدئين أن يمضوا بعض الوقت في مشاهدة التلفاز باللّغة المستهدفة أو أن يستمعوا للمحادثة والتي يمكن أن تكون أعلى من مستوى فهمهم، ويمكن أن يستفيدوا من ذلك قليلا.[2]

---

[1] Hatch, E. (1978) "Discourse Analysis and Second Language Acquisition" in Study 1998.p145.

[2] الدامغ خالد عبد العزيز (2011): "السن الانسب لبدء تدريس اللغات الأجنبية في التعليم الحكومي"مجلة جامعة دمشق 28 ،مجلة جامعة دمشق–المجلد 27 العدد 755 ص 811.

2- فرضية الترتيب الطبيعي: ترى هذه الفرضية أن اكتساب اللّغة يمكن التنبؤ به وأنه يتم وفق ترتيب يمكن اكتشافه. وترى أن هناك تشابها في الاكتساب بين اللّغة الأم واللّغة الثانية. وفي ضوء هذه الفرضية يفسر تشابه أخطاء متعلمي اللغات الثانية مع أخطاء الأطفال متعلمي لغاتهم الأم.[1]

3- فرضية الاكتساب -التعلم: يرى "كراشن" أن هناك نظامين مستقلين بخصوص اكتساب اللّغة الثانية: النظام المكتسب ونظام التعلم. إن النظام المكتسب أو "الاكتساب" هو نتاج ما وراء الوعي وهو كثير الشبه بعملية اكتساب الأطفال لغتهم الأولى. والتي تتطلّب تفاعلاً ذا مغزى باللّغة الأم بالتخاطب المنساب طبيعياً، حيث يركّز المتكلمون على التواصل لا على شكل النطق .أما بالنسبة لنظام "التعلّم" فهو نتاج التعليم الرسمي ويجري ضمن نطاق الوعي، ونتيجته تتعلق بمعرفة اللّغة والوعي بها وبالنسبة لكراشن ف " التعلّم " أقلّ أهميةً من الاكتساب".[2]

4- فرضية الراشح الانفعالي: يرى "كراشن" أن هناك عدد اً من العوامل التي تؤدي دور الميسر أو المعقد لعملية اكتساب اللّغة، وهذه المتغيرات تشمل: الدافع، والثقة بالنفس، والقلق. لذلك فإن كان متعلم اللّغة في وضع انفعالي غير إيجابي كزيادة القلق أو الخوف، أو انعدام الدافعية، أو عدم الثقة بالنفس فإنها تتحول إلى معيق يمنع وصول الدخل اللغوي النشط. أي أنه كلما زاد القلق أو المتغيرات الأخرى لدى المتعّلم قلّ لديه اكتساب اللّغة، والعكس صحيح فكلما قلّ القلق ازداد تدفق اللّغة الثانية واكتسابها، سواء أكان هذا القلق ناتجاً عن ظروفٍ شخصية أو بيئية[3].

---

[1] نفس المرجع ص762

[2] الدامغ خالد عبد العزيز (2011): "السن الانسب لبدء تدريس اللغات الأجنبية في التعليم الحكومي"مجلة جامعة دمشق 28 ،مجلة جامعة دمشق–المجلد 27 العدد 755 ص762.

[3]- سيجوان ميجل ومكاي وليام ترجمة القعيد إب ا رهيم بن حمد،ومجاهد محمد عاطف"التعليم و ثنائية اللّغة" الرياض،مطابع جامعة الملك سعود ، د ط،. 1995 ص231.

3- تأثير اللّغة الأم في تعليم اللّغة الثانية:

مما لاشك فيه أن العالم اليوم أصبح أكثر إدراكا لأهمية التعلم باللّغة الأم؛ فبعد التجارب والدراسات التي تناولت الموضوع بإسهاب وعن كثب تبين أن التعلم باللّغة الأم يعد الحافز الأول على الإبداع والمعين الجوهري والسند المتين في اكتساب العلوم والمعارف، وهذا ما تنبهت له الدول الرائدة في مجال التنمية والتي لزمت في تعليمها لغاتها الأم وركزت عليها في تعاملاتها لإدراكها أهمية ذلك في نهضتها التنموية.

تعلم اللّغة الثانية بالاستعانة باللّغة الام[1]:

ان تعليم اللّغة الثانية يتطلب تسخيرًا كاملًا لقدرات المتعلم واندماجه في عالمها بالشكل الكامل، وهذا لا يقتصر على تعلُّمه على يد أساتذة، بل يمتد ذلك إلى البيت والمحادثة بها مع من يُتقنها بالشكل الجيد في الحياة العادية.

سنُحاول في النقاط الآتية الحديث عن تأثير اللّغة الأم في مسار هذا المتعلم والحكم على مدى جدواها وأثرها بالنسبة إليه.

إن متعلم اللّغة - لا سيَّما المبتدئ - الهدف الذي يرمي إليه من خلال تعلُّمه هو المحادثة بها، ولكن قبل الوصول إلى هذه المرحلة المهمة عليه اكتساب القاعدة اللغوية المتينة؛ من نحو وصرف وإملاء... إلخ. يواجه المتعلم عائقًا في بداية مساره وهو عدم فَهم الكلمات وما يُلقِّنه إليه الأستاذ من معارف عن طريقها، ولهذا فهو يلجأ إلى أيسر السُّبل بترجمة الكلمات إلى لغته الأم، وهنا يقع في فخ التداخل اللغوي الذي يُشوِّه تعلُّمه للغة.

يجب أن نُدرك أن تعلُّمَ اللّغة يَتبع فكرَها، بمعنى أنني حين أكتُب أو أتكلم باللّغة الفرنسية على سبيل المثال،فمن اللازم أن أحذوَ حذوَ أهلها والناطقين الأصليين بها، فكما أن للعربية أساليبَها وسياقاتها، فإن لهذه اللّغة الأجنبية الطابعَ ذاته.

[1] أسامة طبش،كاتب جزائري،موقع الالولة الادبية واللغوية، تاريخ النشر:2018/11/8 ميلادي - 1440/2/28 هجري

الملاحظ على استعمال اللّغة الثانية التي ذكرتها سابقًا، - السلاسة من منابعها الأصيلة، وعدم التكلف والعفوية، وهذا ما يُثبت العلاقة الوطيدة للغة بالفكر الذي ينبعُ من عقول المتحدِّثين بها.

التحدُّث بهذه اللّغة أو تلك، يتناغم مع نمط الاستخدام في البلد الأصلي ولهذا فمن الأفضل إبعاد اللّغة الأم عن هذا الحيّز، فتَعوُّد المتعلم على الاستزادة من لغته الأم كلَّ مرة، سيُولِّد تعلمًا غير سليم وسيسمُ لغته بالركاكة، ويُدخل إليها تعابيرَ غريبة عنها، وبالتالي تكون هذه اللّغة التي اكتسبها مُشوَّهة.

تعليم اللّغة الثانية بالاستعانة باللّغة الأم أسلوب قديم، ومع توفُّر الوسائل الحديثة، واستخدام أفضل المناهج وتوفير المسهلات للأستاذ، يُصبح له دورٌ حاسم في استثمار ذلك، بتلقين وإفهام اللّغة دون الحاجة إلى العودة إلى اللّغة الأم، رغم صعوبة هذا الأمر على المتعلم في البداية إنما باكتسابه لمخزون الكلمات، واطِّلاعه على القواعد النحوية الأساسية وتَمكُّنه من تركيب بعض الجمل البسيطة، سيسهُل عليه التعلُّم، ويشعرُ حينها أنه أكثر اقتدارًا على اكتساب اللّغة.

تعليم اللّغة الثانية قد يبدو صعبًا وشاقًّا للمبتدئين في بداية المشوار، لكن الأخذ بالأساسيات قبل الخوض في عُمق المعارف، يجعل المستوى في ارتقاء دائمٍ، ولو كان بطيئًا بعض الشيء، أما إدماج اللّغة الأم في هذا المسار، فربما يَمنح الاعتقاد بالسرعة والسهولة، إنما ينجم عنه فيما بعد لغةٌ بكلمات أجنبية مع تراكيبَ لا تتلاءم معها، وهذا ما هو مرفوضٌ في إطار التمكن الجيّد من اللّغة[1].

[1] أسامة طبش،كاتب جزائري،موقع الالولة الادبية واللغوية، تاريخ النشر:2018/11/8 ميلادي - 1440/2/28 هجري

أوجه الشبه والاختلاف بين تعلم اللّغة الأم وتعلم اللّغة الأجنبية ومشاكل وحلول تعلمها:

يمتاز تعلم اللّغة الأصلية عن تعلم اللّغة الثانية بأنه يتم في ظروف طبيعية فالطفل يتعلم هذه اللّغة في سن مبكرة كجزء لا يتجزأ من نموه ونضوجه المعرفي والعقلي والاجتماعي والسيكولوجي، فيتقن هذا الطفل لغته إتقانا محكما. أمّا بالنسبة لدارس اللّغة الثانية يكون قد تعلم لغته الام أوّلا. ولذلك فإنّ اللّغة الثانية ليست جزءا أساسيا من عملية نموه ونضجه. وقد اختلف الآراء حول أثر ذلك على تعلم اللّغة الثانية، ولكن الرأي السائد هو أنّ هذا الوضع من شأنه أن يفيد طالب اللّغة الثانية من حيث اكسابه مرونة في التفكير وفي بعض القدرات المعرفية اللغوية.

هناك اختلاف آخر بحيث تعلم اللّغة الثانية في المدارس والمعاهد بخلاف اللّغة الأم التي تتم بصفة طبيعية، ونتيجة لذلك تختلف قدرات الطالب. وهناك أيضا تشابه بين بعض اللغات كاللّغة الانجليزية واللّغة العربية من حيث كونها تستخدمان صيغا لغوية كالأسماء والأفعال والجمل،وتؤديان وظائف متشابهة كالوصف والطلب والتحليل ولكن الاختلاف في النظام الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي كبير جدا.[1]

4- مشاكل وحلول تعلم اللّغة الثانية:

1- المشاكل:

تظهر مشكلات تعلم اللّغة الثانية عند ممارستها بصورة واضحة إذ ينجم عن تلك المشكلات تباين كبير بين نطق أبناء اللّغة لأصوات لغتهم ونطق المتعلمين من غير الناطقين بها. وكذلك هناك تباين في تركيب الجمل، وبين استيعاب المرء لمعاني لغته والمعاني التي يقف عليها ويتعلمها من كلمات اللّغة الثانية وتراكيبها، ويظهر المشكل كذلك في الكتابة، من حيث سلامة الكلمة بنية وصياغة وإملاء.[2]

[1] د. نايف خرماود.علي حجاج،اللّغة الأجنبية تعليمها وتعلمها،عالم المعرفة، 1988 م،ص: 73.

[2] سمير شريف استيتية،اللسانيات المجال الوظيفة والمنهج،عالم الكتب الحديث،ص: 464.

ومن الصعوبات أيضا نجد عامل السنّ الذي يلعب دورا هاما في تعلم اللّغة الثانية، وحتى نوعية وسائل التعليم والطرق المتبعة في ذلك وكيفية أداء الأستاذ الذي قد يكون غير مؤهلا، بحيث هو الذي يلعب الدور الأساس في عملية التعلم.

ومن أهم الصعوبات كذلك التي تواجه المتعلم عدم وجود فرصة لممارسة اللّغة خارج إطار التعلم.

2- الحلول: [1]

_ التكامل: أي أن يخدم تعليم كل مهارة من مهاراتها الأربع (الاستماع والحديث والقراءة والكتابة) المهارات الأخرى.

_ التدرج في تقديم المهارات، أي البدء بالاستماع فالحديث فالقراءة ثم الكتابة، بحيث يعتبر هذا من المبادئ الأساسية في التعلم.

_ تحديد أهداف التعلم: فتحديد الأهداف يساعد على اختيار الطريق الأنسب لبلوغها، والوسائل المساعدة على تحقيقها؛ لتجنب المعلم الوقوع في الزلل.

_ التنويع في استخدام الأجهزة التعليمية، ووسائل الاتصال الحديثة.

_ الاستفادة من برامج الحاسوب لاكتساب مهارة النطق السليم.

_ الحرص على التقويم للمهارات اللغوية، بوضع الاختبارات الشفوية والكتابية.

_ إعداد الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، وتزويدهم بالمهارات التي تمكنهم من اختيار طرق تدريس ناجعة.

[1] د.عبد الحفيظ تحريشي،صعوبات تعليم اللّغة الأجنبية وتعلمها في الجامعات الجزائرية_جامعة بشار أنموذجا-ص: 18

ثانيا: تعليمية النّصوص:

1- النّصّ لغة:

أ- في اللّغة العربية:

إنّ المتتبع لكلمة "النص" في المعاجم العربية يلاحظ كثرة الدلالات التي ترتبط بها، فقد جاء في مقاييس اللّغة: "النون والصاد أصل صحيح يدل على رفع وارتفاع وانتهاء في الشيء... ونصصت الرجل: استقصيت مسألته عن الشيء حتى تستخرج ما عنده. وهو القياس، لأنك تبتغي بلوغ النهاية"[1]. ويقول ابن منظور: "النص: رفْعُك الشَّيْءَ. نَصَّ الْحَدِيثَ يَنُصُّه نَصًّا: رفَعَه. وَكُلُّ مَا أُظْهِرَ، فَقَدْ نُصَّ... وأَصل النَّصّ أَقصى الشَّيْءِ وغايتُه[2]".

وفي تاج العروس "أَصْلُ النَّصِّ: رَفْعُك لِلشَّيْءِ وإظهاره فهو من الرفع والظهور ومنه المنصة... نَصَّ الشَّيْءَ (يَنُصُّهُ) نَصّاً: حَرَّكَهُ "[3]. يقول أيضا "النَّصُّ: الإِسْنَادُ إِلى الرَّئِيسِ الأَكبَر. والنَّصُّ: التَّوقِيفُ. والنَّصُّ: التَّعْيِينُ على شَيْءٍ مَا، وَكُلُّ ذلِكَ مَجَازٌ، من النَّصِّ بمَعْنَى الرَّفْعِ والظُّهُورِ [4]"

ب- في اللغات الأوروبية:

نجد في اللغات الأوروبية كالفرنسية أن مصطلح Texte يرتبط بالنسيج أو الأسياخ المظفرة،[5]ويعود المصطلح إلى ما تعنيه كلمة النسيج "في المجال المادي الصناعي

---

[1] ابن فارس (المتوفى: 395هـ) معجم مقاييس اللّغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر،دون طبعة 1979م ج5، ص357.

[2] أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، دار صادر - بيروت، الطبعة: الثالثة - 1414 هـ، ج7 ص98 وما بعدها.

[3] أبو الفيض،محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني،الزبيدي،تاج العروس،مجموعة من المحققين،دار الهداية دط، دت، ج18 ص179.

[4] المرجع نفسه، ج 18، ص180.

[5] فولفجانج هنيه من، ديتر فيهجر، مدخل إلى علم اللّغة النصي، ترجمة فالح العجمي، جامعة الملك سعود 1999، ط1، ص 4.

وقد نتج عنها اشتقاقات لا تخرج عن هذا المعنى الأصلي، ثم نقل هذا المعنى إلى نسيج النص، ثم اعتُبر النص نسجًا من الكلمات".[1] وترتبط كلمة النسيج بعدة دلالات قريبة من معنى النص اصطلاحاً ومنها: "دقة التنظيم، وبراعة الصنع، والجهد والقصد والكمال والاستواء".[2] وهكذا فالنص في اللغات الأجنبية مشتق من الاستخدام الاستعاري في اللاتينية لمعاني الحياكة والنسيج.

إن هذه الدلالة اللغوية للنص في اللغات الأجنبية أكثر ارتباطا بحقيقة النص الاصطلاحية، على عكس الدلالة في اللّغة العربية، والتي تظهر بعيدة عن معنى النص كما هو معروف. رغم أنه يمكن تلمس طريق للربط بين الدلالة اللغوية والدلالة الاصطلاحية، وكيف انتقل المفهوم إلى دلالته الحالية.

وهكذا يظهر أن النص له دلالات كثيرة في اللّغة العربية، كالغاية والمنتهى والتحريك. والتعيين والتوقيف. إلا أن هذه المعاني المختلفة ما هي إلا مجازات، فالمعنى الأصلي هو الرفع والظهور.

اصطلاحًا:

أ- عن العرب:

يختلف معنى النص اصطلاحا حسب المجال المعرفي الذي تتم فيه الدراسة، ففي اصطلاح الأصوليين يدل النص على "مَا لَا يحْتَمل إِلَّا معنى وَاحِدًا أَو ما لَا يحْتَمل التَّأْوِيل"[3]،أما عند أهل الحديث فقد جاء بمعنى الإسناد، والتعيين، والتحديد، فيقولون نص عليه في كذا. ونجده عند الفقهاء بمعنى الدليل الشرعي كالقرآن، والسنة، ومنه قولهم: "لا اجتهاد مع النص."

---

[1] محمد مفتاح، المفاهيم معالم، نحو تأويل واقعي، المركز الثقافي العربي، الرباط، ط1، 1999، ص 16.

[2] ينظر: عبد القادر شرشار، تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النص، ص ١٧ عن: عبد الخالق فرحان شاهين أصول المعايير النصية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب،رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الكوفة، 2012 ص 7

[3] مجمع اللّغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004، ج2، ص926.

إن الذي يهمنا هو النص في اصطلاح النقاد. وفي هذا الصدد نجد مجموعة من المساهمات العربية لعدد من الباحثين، ومنهم طه عبد الرحمان الذي يعرف النص بأنه "بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات وقد تربط هذه العلاقات بين جملتين أو بين أكثر من جملتين".[1] ويعرف سعيد يقطين النص بأنه: "بنية دلالية تنتجها ذات (فردية أو جماعية)، ضمن بنية نصية منتجة وفي إطار بنيات ثقافية واجتماعية محددة"[2].وقريبا من هذا نجد محمد عزام يقول عن النص الأدبي إنه "وحدات لغوية، ذات وظيفة تواصلية - دلالية، تحكمها مبادئ أدبية وتنتجها ذات فردية أو جماعية". فالنص إذن بنية لسانية ذات دلالة، وذات بعد تواصلي، تحقق الأدبية من خلال مجموعة من المبادئ، كالانسجام والاتساق وتنتجه ذوات متعددة سواء قبل الكتابة أو أثناءها أو بعدها.

يرى محمد مفتاح أن النص "وحدات لغوية طبيعية منضدة متسقة منسجمة"[3] ويعرفه أيضا من خلال بعض المقومات الأساسية فالنص عنده مدونة كلامية، وحدث تواصلي، وتفاعلي، وله بداية ونهاية أي أنه مغلق كتابيا، لكنه توالدي معنويا لأنه "متولد من أحداث تاريخية ونفسانية ولغوية...وتتناسل منه أحداث لغوية أخرى لاحقة له."

---

[1] طه عبد الرحمان، في أصول الحوار و تجديد علم الكلام، ط2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2000، ص35.

[2] سعيد يقطين: انفتاح النص الروائي: النص والسياق،المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء/ بيروت، ط2، 2001 ص 32.

[3] محمد مفتاح، التشابه والاختلاف، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء\بيروت، ط1، 1996، ص15.

ب- عند الغرب:

لقد بحث في النص، ودلالته مجموعة من النقاد والباحثين، من مختلفي المشارب والاتجاهات النقدية المختلفة، ومنهم السوسيولوجيون كالباحث الروسي لوتمان Lotman الذي يرى أن النص يعتمد على :

- التعبير: أي الجانب اللغوي .

- التحديد: أي أن للنص دلالة لا تقبل التجزئة. "فهو يحقق دلالة ثقافية محددة، وينقل دلالتها الكاملة[1] والخاصية البنيوية وتعني أن النص بنية منظمة وليس مجرد متوالية من العلامات، بل التنظيم الداخلي ضروري للنص وأساس في تكوينه.

ويرتبط النص عند العالم اللساني هلمسليف Louis Hjelmslev بالملفوظ اللغوي المحكي أو المكتوب، طويلا كان أو قصيرا " فعبارة stop أي قف هي في نظر هالمسليف نص"[2] وعند تودوروف "النّص إنتاج لغوي منغلق على ذاته، ومستقل بدلالاته، وقد يكون جملة، أو كتاباً بأكمله" وهذا الانتاج اللغوي لا شك له وجهان وجه اللفظ ووجه المعنى، ولا يمكن تعريف النص من خلال اللفظ فقط، بل هناك من أعطى الأولوية للمعنى على اللفظ، حيث يكون النص "وحدة دلالية، وليست الجمل إلا الوسيلة التي يتحقق بها النص[3]."

ويعتبر فان ديك Van Dijk من الباحثين الذين اشتغلوا على النص كثيرا وقد ذكر في كتابيه: (بعض مظاهر قواعد النصّ) 1972، و(النصّ والسياق) 1977، أن "النصّ نتاج لفعل ولعملية إنتاج من جهة، وأساس لأفعال، وعمليات تلقي واستعمال داخل نظام التواصل والتفاعل، من جهة أخرى."

---

[1] صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، عدد 164، غشت 1992، ص 216.

[2] يسري نوفل، المعايير النصية في السور القرآنية، دار النابغة للنشر والتوزيع، ط1، 2014، ص 18.

[3] محمد خطابي، لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب،، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء ط1 1991، ص13.

أما هاليداي M. Halliday ورقية حسن R.Hassan فقد أكدا في كتابهما (الاتساق في الإنكليزية) 1976 أن النصّ "وحدة لغوية في طور الاستعمال، وهو لا يتعلق بالجمل، وإنما يتحقق بواسطتها. وهما يركزان على الوحدة والانسجام في النصّ من خلال الإشارة إلى كونه وحدة دلالية"، ولا يهتمان بالطول حيث يقولان" النص يمكن أن يكون له أي طول... وبعض النصوص تتشابه في الحقيقة من حيث إنها يمكن أن تكون أقل من جملة واحدة في التركيب النحوي مثل: التحذيرات العناوين الإعلانات، الإهداءات"[1]. وفي السياق نفسه يؤكد دريسلر Derssler أن "النص هو القول المكتفي بذاته والمكتمل في دلالته"، فهو لا يعتمد على الطول في تحديد النص بل الاكتمال والاستقلال، وهذا يعني أن النص قد يكون كلمة، أو جملة، أو مجموعة من الجمل، لكن بشرط التعالق فيما بينها، فكل متتالية من الجمل تشكل نصا شريطة أن تكون بين هذه الجمل علاقات، أو على الأصح أن تكون بين عناصر هذه الجمل علاقات ويرى روبرت دي بوجراند De Beaugrande Robert أن النص قد يتوسع ليشمل أي علامة لغوية دالة، سواء مكتوبة أو منطوقة أو إشارة مرئية كلغة الإشارات. فالنص في نظره قد "يتألف من عناصر ليس لها ما للجملة من الشروط (مثلا علامات الطرق والإعلان والبرقيات ونحوها[2]."

ويعد الناقد الفرنسي رولان بارت من النقاد الذين ساهموا في تعريف النص مساهمة جليلة، حيث نشر بحثا بعنوان "من العمل إلى النص" ميز فيه بين العمل الأدبي والنص الأدبي، فالأول شيء محدد مادي يُحمل باليد، بينما الثاني تحمله اللّغة وله وجود منهجي فقط والأول يرتبط بالأجناس والأنواع ويخضع للتصنيف، بينما الثاني يتجاوز ذلك كله، والأول أحادي، أما الثاني فتعددي (التناص)، والأول ملك

[1] صبحي إبراهيم الفقي،علم اللّغة النصي بين النظرية والتطبيق:دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء القاهرة 2000، ص29.

[2] روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والاجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص97.

لصاحبه والثاني ملك لقارئه، يقرأه من جديد، لا كما أراد مؤلفه، بل "قراءة إنتاجية تقرب القراءة من الكتابة، حيث يصبح القارئ كاتباً لنصّ جديد". ويعطي بارت للنص تعريفا لغويا حيث يرى أنه "نسيج من الكلمات، ومجموعة نغمية وجسم لغوي"، ثم يعرفه في إطار السيميائيات بأنه "نسيج من الدوال التي تكون العمل"، وقد شبه هذا النسيج بنسيج العنكبوت فهو محكم ومتماسك، ويرتبط بعضه ببعض، في إطار وحدة كلية[1].

أما الناقدة جوليا كريستيفا Julia Kristeva فترى أن النص يتجاوز الخطاب أو القول، فهو في نظرها موضوع للعديد من الممارسات السيمولوجية، التي تشكل ظواهر عبر لغوية مكونة بواسطة اللّغة. إن النص بهذا المعنى "جهاز عبر لغوي، يعيد توزيع نظام اللّغة بكشف العلاقة بين الكلمات التواصلية، مشيرا إلى بيانات مباشرة تربطها بأنماط مختلفة من الأقوال السابقة والمتزامنة معها. والنص نتيجة لذلك إنما هو عملية إنتاجية مما يعني أمرين:

- علاقته باللّغة التي يتموقع فيها تصبح من قبيل إعادة التوزيع (عن طريق التفكيك وإعادة البناء)، مما يجعله صالحاً لأن يعالج بمقولات منطقية ورياضية أكثر من صلاحية المقولات اللغوية الصرفية له.
- يمثل النصّ عملية استبدال من نصوص أخرى، أي عملية (تناصّ)، ففي فضاء النصّ تتقاطع أقوال عديدة مأخوذة من نصوص أخرى، مما يجعل بعضها يقوم بتحييد بعضها الآخر ونقضه". إن هذا التصور للنص جعل كريستيفا "تقترح رؤية نقدية جديدة، تؤكد انفتاحية النص الأدبي على عناصر لغوية، وغير لغوية (إشارات ورموز) متجاوزة بذلك التصور البنيوي[2]".

[1] ينظر رولان بارت، درس السيميولوجيا، ترجمة: بنعبدالعالي، دار توبقال للنشر، ط3، 1993، ص85.

[2] عبد القادر بقشي، التناص في الخطاب النقدي والبلاغي، إفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2007، ص19.

وتجدر الإشارة إلى أن بعض الدارسين يرون أن مفهوم النص يتداخل مع مفهوم الخطاب، ومنهم فان دايك الذي يرى أن "النص والسياق يعتمد كلّ منهما على الآخر"[1]، فالسياق يحيل على الخطاب وفي الاتجاه نفسه يربط بوجراند بين النص وعناصر خارجية تؤكد ارتباط النص بالخطاب، فيقول: "ينبغي للنص أن يتصل بموقف تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات، والتوقعات، والمعارف، وهذه البيئة الشاسعة تسمى سياق الموقف."

ويرى بول ريكور Paul Ricœur أن النص هو خطاب تمت كتابته حيث يقول: "لنطلق كلمة نص على كل خطاب تم تثبيته بواسطة الكتابة"، فالكتابة إذن تضمن استمرارية الكلام، وهي كما يعرفها دريدا "تثبيت الأصوات اللغوية بواسطة علامات خطية". ويرى جوفري هرتمان G. Hartman أن النص هو أي "قطعة ما ذات دلالة وذات وظيفة وبالتالي هي قطعة مثمرة من الكلام". إن وجود الوظيفة وبالضبط الوظيفة الاتصالية التي يدل عليها الكلام يوحي بأن هارتمان يعطي للنص بعدا تداوليا، ومن ثمة فهو لا يختلف عن الخطاب.

ومقابل هذه الآراء نجد البعض الآخر يرى أن هناك اختلافا بين النص والخطاب، فالثاني يرتبط بالتلفظ والتداول، أي له وجود سياقي بينما النص يتعلق بوجود لساني خارج السياق، أي له وجود نسقي إن صح التعبير، ومن هؤلاء ميشيل آدم الذي يرى أن الخطاب هو النص مع ظروف الإنتاج، والنص هو خطاب دون ظروف الإنتاج، وبعبارة أخرى" الخطاب يدمج السياق أي الظروف الخارج لسانية المنتجة له. في حين أن النص يبعدها بوصفه ترتيبا لقطع تعود إلى البعد اللساني"[2]

---

[1] فان دايك،علم النص:مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة: سعيد بحيري، دار القاهرة للكتاب، ط1 2001 ص 156.

[2] ماري آن بافو وجورج إليا سرفاتي، النظريات اللسانية العربية، ترجمة: محمد الراضي، المنظمة العربية للترجمة لبنان، ط1، 2012، ص315- عن جميل الحمداوي محاضرات في لسانيات النص، مكتبة المثقف، ط1 2015، ص13.

فالنص بناء لغوي غير إنجازي عكس الخطاب. وفي هذا البحث تم تبني الرأي القائل بتطابق النص والخطاب، فكل نص هو خطاب في سياق تواصلي محدد، والخطاب لا يمكنه أن يكون إلا نصا في سياق ما.

2- علم النص وتعليم اللّغة:

يرى "فان دايك" أنه بالإمكان أن يكون لعلم النص، فوائد عملية عديدة في المجال التعليمي عامة، وفي مجال تعليم اللّغة خاصة، حيث أصبح تحليل النصوص وكذلك التمرن على إنتاجها يمثلان نشاطين مهمين في هذه العملية، وتأتي أهمية التركيز على النص كدعامة (support) بيداغوجية، بعد فشل الطرائق التي اتخذت من الجملة مرتكزا لها.

يقول فان دايك: "فلا يجب أن يفهم التلميذ جملا فقط، بل يجب أن يتعلم أيضا، على نحو تنظيم، المعلومات في نص أطول، في مقالة صحفية مثلا، كما يمكن أن يتعلم هذه المهارة وبشكل فعال ما أمكن ذلك، كيف يلخص نصوصا، تلخيصا سليما، وصحيحا، وأخيرا كيف تترابط الأبنية النصية مع الوظائف البراجماتية والاجتماعية للنصوص"

- كما يمثل النص أهمية كبيرة في تدريسية اللّغة العربية باعتباره اختيارا تربويا جاء في سياق تطوير هذه التدريسية،بالتحول من تاريخية الأدب، المركزة على المضامين والمحتوى إلى اعتماد النص منهلا ومرجعا يتم الانطلاق منه والعودة إليه.

ولقد ميز "تدوروف" في مجال تعليم الأدب، بين تدريسية المادة التعليمية وتدريس "الأعمال الأدبية"، وذهب إلى أنه ينبغي لكل واحد منهما أن يجد الموضع اللائق به. فمن الشروع في التعليم الجامعي تدريس المقاربات، والمفاهيم المستخدمة والتقنيات.

أما التعليم الثانوي غير الموجه للمختصين في الأدب بل للجميع فلا يمكن أن يكون له نفس الموضوع: فالأدب نفسه هو الموجه إلى الجميع لا الدراسات الأدبية فمن الأولى تدريس الأدب، لا الدراسات الأدبية.

من جعل النصوص المنتجة مطابقة لسياقها الاجتماعي، ومعلوم أن هذا الأمر لا يمكن أن يتحقق من خلال تدريس تراكيب وجمل معزولة عن سياقها، مثلما كانت عليه الحال مع الطرائق البنيوية، وإنما يكمن تحقيقه بالانطلاق في تدريس اللّغة، من وحدات تواصلية أوسع كالحوارات، والنصوص بأنواعها. وهذا من شأنه أن يكسب المتعلم كفاية نصية يستطيع بواسطتها أن يفهم وينتج نصوصا تغطي مختلف مجالات الحياة الاجتماعية.

- ومن مهام علم النص في مجال تدريس النصوص العمل على تيسير مقرونية النص التي كانت ترتكز على معايير سطحية تنظر في طول الكلمات وغرابتها والجمل وتعقدها، أما تنظيم النص ككل وكذلك العوامل المتصلة بالمحتوى فقد كانت مهملة تماما.

- والنص الأدبي في مسيرته من المنهاج إلى الإنجاز يطرح إشكالات متعددة ترتبط بالوضع الاعتباري لدرس الأدب عموما، وبوضعية المقررات المدرسية ومكانتها في السيرورة التدريسية، وآخر تتعلق بالمستوى المعرفي وإشكالات مفهوم النص الأدبية وطبيعته الأدبية، ومناهج مقاربته بالمستوى التدريسي وإشكالات النقل الديداكتيكي وبآليات التقويم والدعم، وبقضايا الكتابة والتعبير في اللّغة العربية.

- إن عملية تيسير المقرونية، على تلخيص النص من الكلمات الصعبة وتبسيط الجمل المعقدة، ولكن لم يلبث أن تبين من خلال أبحاث عديدة حول النص وقراءته خطأ الاعتقاد بأنّ اللجوء إلى أسهل الأنماط يسهل عملية القراءة ويشجع عليها. وفعلا فقط أظهرت بعض التجارب في هذا الخصوص، أن الاستعمال الدائم للأنماط السهلة يجعل التلميذ لا يتعامل إلا مع نصوص أدبيتها ضعيفة وهو ما يجعل

مردودها البيداغوجي، دون المستوى المطلوب، لأن التلميذ لا يبذل فيها جهدا وهذا ما يؤكده "دي بوجراند.

3- تصنيف النّصوص:

لقد عرف مفهوم مصطلح نوع النص تحديدات مختلفة ويمكن ارجاع ذلك إلى الكم الهائل للنصوص واشتراكها وتداخلها في بعض الصفات والسمات وحتى الخصائص على اختلافها إضافة إلى تغير الجوانب المعرفية والتداولية عبر الزمن والتي تعتبر عاملا مهما في تحديدها وعليه سنعرض بعض المفاهيم التي قدمت لمصطلح نوع النص وفق ترتيبها الزمني حسب ما أدرجه مارغوت هاينمان M. Heinemann وفولفغنج هاينمان W. Heinemann في كتابهما « Grand layender textlinguissik »

-في سنة 1981 قدم بوغراند و دريسلر (Bougrande/ Dressler) مفهوم نوع النص على أنه عبارة عن سلسلة من أفكار لإيجاد ظواهر نصية في إنتاج عموم النص وفهمه، وهي ذات صفة توافقية وتأثيرية ومقبولية.

-وقدم (Adawzik) سنة 1995 أنواع النصوص على أنها عبارة عن طبقة على مستوى التصعيد الفكري في أنواع مستعملة من النصوص التي يمكن تحديدها ومعرفتها بسهولة.

-وقد تعرض سنة 1998" « Brinker » بنكر" إلى أنواع النصوص وقدمها على أنها نماذج لأفعال لغوية مركبة ومرتبطة بسمات وصفات نوعية كالسمات القواعدية، والهيكلية، الموضوع، السياق والسمات الاتصالية وتستنتج هذه النماذج من المعلومات والمعطيات الاتصالية التواصلية اليومية بين الأفراد وتأثر فيهم أثناء انتاج أو فهم النصوص.

ويعتبر تقديم هاينمن Heineman سنة 2000 أكثر المفاهيم دقة ووضوح إذ رأى أن مصطلح أنواع النصوص مصطلح شامل يبحث في توافق السمات التي تدخل في تركيب النص، وتصنيف نص ضمن نوع معين أو مجموعة معينة يستند أساسا إلى تمييز مكونات أنموذج النص الأساسية ومعرفتها مع تمييز خصوصيات أشكال النص وقد وصف أفكار أنواع النصوص بأنها نتيجة خبرات الأفراد من خلال ترابط السمات الموجودة في النص على مستويات مختلفة، وتعد وظيفة أنواع النصوص صورا توجيهية في حل واجبات اتصالية بين الأفراد في حالات معينة" وعليه فإن فكرة أنواع النصوص لم تأتي عبثا بل جاءت بعد أن أدرك العلماء أهمية التمييز بين هذا الكم الهائل من النصوص التي يعتمدها بني البشر في حياتهم وأهمية هذا التمييز في العملية الاتصالية التواصلية،وإلى جانب تصنيف اللغويين للنصوص والعلماء للنصوص وفق معايير علمية دقيقة نجد أفراد المجتمع مهما كان مستواهم العلمي والمعرفي يميّزون بين العديد من أنواع النصوص وهو ما يسمى بالتصنيف الفطري.

ويمكن أن نتناول مجموعة من تصنيفات النّصوص فيما يلي:

1/- تصنيف رومان جاكبسون:

وفق المعيار الوظيفي للغة، يعتبر جاكبسون رائد التصنيف وفق المعيار الوظيفي للغة[1] وهو التصنيف الذي تبناه الاتجاه البنيوي والاتجاه الوظيفي وهو تصنيف يتوافق مع وظائف اللّغة عنده حيث عمل في تصنيفه إلى التمييز بين النصوص حسب الوظيفة اللغوية المهيمنة فيه فجاء تصنيفه على النحو التالي:

[1] ينظر: محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ص 106-107.

1- نصوص ذات وظيفة مرجعية fonction référentielle: من أهم النصوص ذات الوظيفة المرجعية نجد النصوص الإعلامية الإخبارية حيث تبنى هذه النصوص دائما على خلفية مرجعية تغذيها وتضمن مصداقيتها، لأنها تعمل على عرض معلومات وأخبار، وليصدق المتلقي هذه الأخبار والمعلومات يجب أن تستند إلى مرجعية (مرجع) تثبت صحتها وصدقها.

2- نصوص ذات وظيفة تأثيرية: هي نصوص يسعى صاحبها إلى التأثير في الآخر واقناعه بشيء ما فالهدف الأساسي من هذا النوع من النصوص هو التأثير في الآخر من أجل الأخذ أو التخلي عن شيء ما سواء كان هذا الشيء ماديا أو فكريا وغالبا ما يعتمد هذا النوع من النصوص على استراتيجية محكمة ومدروسة أساسها معرفة المتلقي (المستهدف من النص).

3- نصوص ذات وظيفة لغوية معجمية بالدرجة الأولى (fonction de la linguistique) في هذا النوع من النصوص يتم التركيز بشكل كبير على وسيلتها ألا وهي اللّغة، والمقصود هنا التركيز على سلامة اللّغة وأدائها لمهمتها أي أن تكون لغة النص بسيطة وواضحة من أجل الإفهام.

4- نصوص ذات وظيفة شعرية إبداعية (fonction poétique) : في هذا النوع من النصوص أيضا يتم التركيب على اللّغة لكن أصحابها لا يسعون إلى تبسيط لغتها بقدر ما يعملون على جعلها لغة أدبية منمقة لها سحر حيث يعمل أصحاب هذا النوع من النصوص على انتقاء الألفاظ والأسلوب ليكون النص نصا فنيا إبداعيا.

5- التصنيف السياقي الاجتماعي: يركز هذا النوع من التصنيف في تصنيف النصوص على طبيعة السياق الذي يأتي فيه النص والوظيفة الاجتماعية يؤديها وهو تقريبا تصنيف مؤسساتي أي حسب مؤسسات المجتمع حيث نجد النص الديني – النص التعليمي – النص الإداري...الخ

6- **التصنيف وفق عمل التواصل:** هو تصنيف يشبه تصنيف جاكبسون ويعتمد في تصنيف النصوص على عامل التواصل، وقد عمل هلبسن على هذا التصنيف بوضع قائمة من المعايير المبنية على عامل التواصل وهي:

1- حوار ذاتي (داخلي) – حوار ثنائي (بالتبادل).

2- تلقائي – غير تلقائي:

أ- غير تلقائي سبق صياغته فكريا، ولم يثبت لغويا من قبل.

ب- غير تلقائي، سبق صياغته فكريا، وأثبت لغويا من قبل.

3- الشركاء حاضرين أو غير حاضرين.

4- عدد شركاء الكلام (المرسل والمستقبل).

5- علانية المنطوق اللغوي.

6- خصوصية شركاء الكلام (التبعية لمجموعات اجتماعية معينة وغير ذلك).

7- منطوق – مكتوب.

8- صيغة معالجة الموضوعات (مثلا شارحة، واصفة، جدلية، ترابطية).

9- درجة التوجه أو الجهد الخاص بنظرية التواصل"[1] تدخل هذه المعايير ضمن خصائص ومميزات العملية التواصلية التي قد تختلف من موقف إلى آخر وفق العوامل التداولية التي تجري فيها وقد خلص هلبسن من هذه المعايير إلى وضع أربعة أنواع نصية هي :

- نص الحوار اليومي.
- نص المناقشة.
- نص المحاضرة.
- نص الكتاب.

[1] عبد الواسع الحميري: الخطاب والنص " المفهوم – العلاقة – السلطة، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ط1 لبنان 2008 ص 113- 114.

4- أنواع النصوص:

إن التصنيفات التي تطرقنا إليها آنفا إلى جانب تصنيفات أخرى قد أدت إلى التمييز بين أنواع كثيرة من النصوص حيث قدم كل تصنيف مجموعة من الأنواع تتوافق مع المعايير والمنطلقات التي أسس عليها وفيما يلي عرض لأهم هذه الأنواع المتداولة في المجتمع.

4-1- النص الوصفي Le texte descriptif : يعتبر الوصف تقنية من تقنيات التعبير اللغوية والتي عرض الواقع عن طريق اللّغة أي تجسيد الواقع في نص لغوي حيث يعتمد في هذه الحالة على تقنية الوصف التي يمكن تشبيها بعمل آلة التصوير فإذا كانت هذه الأخيرة تقدم لنا الواقع كما هو من خلال التقاط الصور فإن الوصف يعمل على تقديم الواقع كما هو عن طريق الإمكانيات التي تتيحها اللّغة من خلال تقنية الوصف من خلال نتاج يطلق عليه مصطلح النص الوصفي.

يتميز النص الوصفي بقدرته على نقل الواقع وتصويره بالاعتماد على العناصر اللغوية وتوظيفها وفق استراتيجيات تساعد في بناء نص وصفي نحو" الانطلاق في الوصف من أقرب نقطة إلى أبعد نقطة، من الأسفل إلى الأعلى أو العكس، ومن اليمين إلى اليسار.

ويتمعن في جميع الحالات ألاّ يكون هناك قفزة أو انتقال مفاجئ من نقطة إلى أخرى لا رابط طبيعي بينهما، ولا مناص أيضا للواصف من إجراء اختيارات معيّنة بخصوص ذكر بعض التفاصيل أو تجاوزها، كما قد يثير إلى حضوره في المكان أو يتغاضى عن ذلك، وبإمكانه أيضا أن يكون حاضرا في النص من خلال التقييم أو إبداء الرأي"[1] يتضح من هذا التقديم أن الإستراتيجية الأساسية التي يجب أن يعتمد

[1] حمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص، ص 110 نقلا عن:
cairer (p)et autres, psycholinguistique textuelle p 43

عليها منتج النص الوصفي هي حسن استعمال المؤشرات اللغوية المكانية (بجانب فوق، على، على يمين، على يسار، أسفل، أعلى ... الخ).

4-2- النص السردي Texte Narratif : النص السردي هو نص تطغى فيه تقنية السرد التي تعتمد في إعادة بناء أحداث الواقع الحقيقي أو أحداث لواقع متخيل فينقل لنا ذلك الحدث في إطار زمني معين، كما يشمل الخطاب السردي " ثلاثة مراحل: الحالة الأولية (L'état initial)، التحولات الطارئة والحالة النهائية (L'état final) كما يشتمل أيضا على تدرج معين (une progression) ومن خصائص السرد أيضا اشتمالة على قدر معين من المؤشرات الزمانية وكذلك على روابط بين جملية (connecteurs interphrastique) خاصة به مثل: بعد ذلك، قبل ذلك ثم..." [1] لنص السرد إذن خصوصياته ومميزاته التي تجعله مختلفا عن الأنواع الأخرى فإذا كان النص الوصفي بشكل أكبر على عامل الزمان وعرض الأحداث.

4-3- النص الأدبي (Texte littérature) : يتميز النص الأدبي ببنيته الجمالية إذ يختلف عن النصوص العادية الشائعة في اللّغة المعتمدة فيه حيث يعتمد الأديب على لغة فنية راقية، يتخير فيها الألفاظ والأساليب التي تجعل من نصه تحفة أدبية متميزة، فلكل أديب بصمته الخاصة والتي تميز أعماله عن أعمال غيره، وتعتبر أغنيات البلاغية من بيان وبديع وأساليب مختلفة الركيزة الأساسية التي يرتكز عليها الأديب على أن يحسن توظيفها دون إسراف أو مبالغة، إلى جانب توظيف الخيال.

ويمكن تقسيم النص الأدبي إلى قسمين رئيسيين هما الشعر والنثر ويتفرع عن هذا الأخير أشكال نثرية مختلفة عن بعضها نحو القصة والرواية، وعن الأول نجد عند العرب الشعر العمودي وشعر التفعيلة والحر، ومما يميز النص الأدبي أيضا التباين والفردية أو الذاتية التي تميز الفن عن العلم عند النقاد وعلماء الجمال فالنص الأدبي

[1] حمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص، ص 110 نقلا عن:
cairer (p)et autres, psycholinguistique textuelle p 43

نتاج فردي على خلاف النصوص العلمية التي يمكن أن يشترك في إنتاجها أكثر من شخص واحد.

4-4- النص العلمي Texte scientifique: هو نص يبتعد عن الخيال ويعمل على تقديم الحقائق العلمية التي تثبتها التجارب ولا مجال فيه لإدخال الذاتية ويعتمد فيه ما يسمى بالأسلوب العلمي ومن أهم خصائصه، الموضوعية والدقة في استعمال الألفاظ حيث يتميز باعتماده على مصطلحات خاصة وهذا يجعل لغته محدّدة الدلالة إذ لا تتجاوز اللّغة فيه مستوى الأخبار والتفسير والإيضاح [1] فالنصوص العلمية تتميز بالدقة والوضوح تلجأ في الكثير من الأحيان إلى اعتماد الرّموز والأشكال البيانية والأرقام... الخ ومضمون النص العلمي لا علاقة له بالمشاعر والاعتقادات الفردية بل هو نص يقدم حقائق علمية واقعية يؤكدها المنطق والتجربة.

4-5- النص الحجاجي Texte argumentatif : النص الحجاجي ذو خصوصية نوعية يرتبط ارتباطا وثيقا بعملية التواصل، فالفرد منا يكون في احتكاك وتواصل دائم مع الآخر إذ يعمل على تزويد نظرائه في العملية التخاطبية بمدركاته وتصوراته وقناعته الخاصة عن طريق التبليغ وغالبا ما يكون الهدف هو التأثير في هذا الآخر وحمله على الاقتناع وتبني ما يقوله إذا كان المتلقي خالي الذهن أو دفعه إلى التخلي عن مدركاته وتصوراته فالحجاج حسب ما نقينو هو "نشاط لغوي واجتماعي (Verbal et social) يهدف إلى تدعيم أو إضعاف مقبولية وجهة نظر تكون محل جدال أو غير مجمع عليها لدى المستمع أو القارئ، بتقديم كوكبة أو مجموعة من المقترحات الموجهة لتبرير أو رفض وجهة النظر هذه"[2] فالنص الحجاجي إذن هو نص ينبني وفق استراتيجية حجاجية هدفها اقناع الآخر ويؤخذ فيها بعين الاعتبار طبيعية المتلقي أي المستهدف من النص، والنص الحجاجي وليد سياقه يعمل من خلاله

[1] بشير إبرير: في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل العدد 8، جوان 2001 ص 73.

[2] D. Maingueneau, Dictionnaire d'analyse du discours p 68.

المتكلم على التأثير في المتلقي بتجنيد مجموعة من الحجج لتدعيم أو إضعاف موقف ما.

إن النص الحجاجي عبارة عن نشاط لغوي ذو طبيعة فكرية تواصلية يهدف إلى صاحبه حمل الآخر مستمعا كان أو قارئا على تبني نظرة معينة يكون هو قانعا بها حيث يعمل على عرض الحجج والتبريرات من خلال سلسلة من المتتاليات المترابطة منطقيا لكي يكون مقنعا ولا يترك الشك يتسلل إلى ذهن مخاطبه.

المحور الثاني

اللسانيات المعرفية

أولا-ابستمولوجيا اللسانيات بين الفلسفة والعلم التجريبي

ثانيا- الذاكرة والعرفان واللّغة.

ثالثا: تأثير الفلسفة والجانب العقلاني.

أولا: ابستمولوجيا اللسانيات بين الفلسفة والعلم التجريبي (مقاربة فلسفة علمية):

في هذا السياق نقف على حدود التداخل المعرفي والفلسفي والتجريبي لبحث الظاهرة اللغوية في تعلقها بظواهر الوجود فنحاول من خلال المقاربات المقترحة وضع إطار مفاهيمي جامع يبلور بعض نماذج هذا التعلق بين الطرح النظري والتطبيقي.

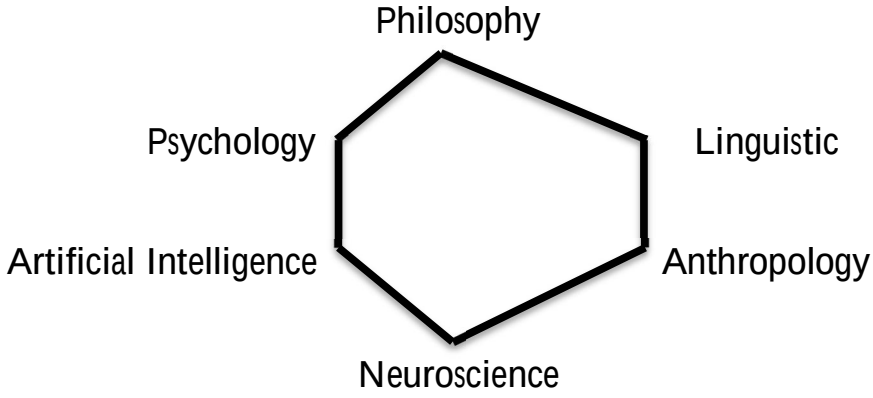
1- بزوغ العلم المعرفي:

بدأت دراسة العلاقة الوطيدة بين دراسة اللّغة ضمن علم اللسانيات وغيرها من المعارف والعلوم عام 1978 من خلال التقرير الشهير حول وضع علم المعرفة (بالمصطلح الشامل) بما يشمله من حقول وبنيات وأفرع... إلخ، وهو التقرير المعروف باسم تقرير "سلون" SloanRepor، الذي تم بناء على طلب من مؤسسة "ألفريد سلون" لأجل دراسة الحقول الموحدة التي يتشكل منها مجموع العلوم والمعارف التي تتآزر لأجل البحث في طبيعة المعرفة الإنسانية وتاريخ الجنس البشري. وقد التقت لجنة العمل به في مدينة كانساس الامريكية،وضمنت حلقات ونقاشات شملت علماء نفس ولسانيين وعلماء أعصاب وفلاسفة وأنثروبولوجيين وعلماء الحاسوب والمعلوماتية ومنذ وقت صدوره انطلقت الثورة المعرفية بخطى هائلة للبحث في علوم الدماغ وتاريخ الفكر وتطور الإنسان... إلخ[1].

ويمثل التقرير أقوى ردود فعل المجتمع العلمي على الطرح الكبير (بنية الثورات العلمية) للعبقري "توماس كون" عام 1962، الذي أعاد النظر إلى فكرة التراكمية في العلم وفتح المجال أمام أبنية شارخة في جسم المعارف تؤدي إلى ضرورة البحث في أبنية شارخة جديدة تؤدي بدورها إلى ثورة في الفهم، لأن الثورات العلمية، مثل تلك التي أطلقها "أينشتاين" على سبيل المثال، هي التي تقطع المسار التقليدي في البحث وتجدد أنماط التحقق والاستكشاف.

[1]- عبد الله صولة: الحجاج في القرآن ، ص158.

نتج عن تقرير سلون بلورة نموذج تخطيطي للحقول المعرفية التي يتشكل منها العلم المعرفي العام، اشتهر باسم مسدس Hexagon المعرفية البينية بين العلوم[1].



مسدس العلاقات المعرفية البينية كما في تقرير سلون 1978Sloan

*حيث تمثل الخطوط المتصلة العلاقات القوية بين العلوم المطروحة بالمخطط، والخطوط المتقطعة تمثل العلاقات الأقل قوة بينها. ويتضح من الخطط مركزية علوم الأعصاب واللسانيات وعلم النفس ضمن هذه الصلات بمختلف درجات ترابطها.

* ويبين "ميلر" وهو أحد العلماء الذين قاموا بصياغة التقرير سيرورة تشكل الطبيعة البينية للعلوم المعرفية وتداخلها العلمي على نحو ما قال[2]: كانت علوم السبرناطيقا وهو علم الترابط بين الإنسان والآلة، وموضوع السبرنيطيقا هو دراسة السيطرة والترابط والاتصال في الإنسان والآلة، وجهت السيرنطيقا والعلم والعالم وقضت على المنطق التحليلي، وأصبح تضافر العلوم وتكاملها جميعا من الفيزياء والكيمياء وعلم الأحياء وعلم النفس والعلوم الاجتماعية... إلخ. وأساس المعرفة.

* تستخدم المفاهيم التي طورتها المعلوماتية لأجل نمذجة وظائف الدماغ التي كشف عنها علم الأعصاب. وبطريقة مماثلة، كان فرعا اللسانيات والمعلوماتية مرتبطين من خلال اللسانيات الحاسوبية. واتصلت اللسانيات بعلم النفس من خلال اللسانيات

[1]- عبد الرحمان طعمة، أحمد عبد المنعم، النظرية اللسانية العرفانية دراسات ايسنمولجية، ص 160 وما بعدها.

[2] - Miller, Ibid P143.

النفسية وارتبطت الأنثروبولوجيا بعلم الأعصاب من خلال الدراسات المتعلقة بتطور الدماغ، وإلى آخر ذلك التشابك. واليوم أعتقد أن كل الروابط الخمسة عشر الممكنة قد مثلت من خلال أبحاث لها وجاهتها وأن الروابط الاحدى عشر التي رأيناها قائمة عام 1978 قد تم تعزيزها.

2- فلسفة اللّغة والفكر والعقل:

دار الكثير من الجدل العلمي حول قضية نشأة اللّغة في أدمغة بني الإنسان ولعل أشهر ما يمكن طرحه هنا هو اعتراض "تشومسكي" على دعوى "جان بياجيه" من أن اللّغة تتأسس على المخططات الحسية الحركية التي سبق تكوينها، وذهب إلى أن أطلق عليه وحدة اللّغة أو (الموديلMpdule)[1].ثم انطلق تلميذ تشوميسكي "فودور" بتطبيق منطق تشوميسكي على النمو المعرفي عامة، وقدم توضيحا وتفصيلا طويلا في كتابه نمطية الذهن The Modularity Of Minde عام 1983.

ويمكن تلخيص وجهة نظره في النقاط التالية:

1- العمليات السيكولوجية هي عمليات نوعية من حيث مجالها – Domain specifs فالعمليات 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 ولها معمار أو بنيان عصبي ثابت، وتعمل بتلقائية وسرعة وتستثيرها 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،ويتم التنسيق بين المعرفة التي تقدمها الوحدات (أو التجمعات النيورونية

[1]- مايكل كول: علم النفس الثقافي، ماضيه ومستقبله، ترجمة عادل مصطفى كمال شاهين، دار رؤية للنشر القاهرة، ط01، 2017، ص 268.

الوظيفية في الدماغ) من خلال معالج مركزي، يتناول مخرجات هذه الوحدات ويعمل على تنظيمها وتصنيفها... إلخ.

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

وقد اقترح "فودور" عددا من الوحدات الملازمة أو المساعدة للغة في دماغ الإنسان التي يستطيع من خلالها العالم بلورة المفاهيم..إلخ، منها إدراك اللون والشكل والعلاقات الثلاثية الأبعاد وتمييز الأصوات، والوجوه، واقترح آخرون نماذج تكميلية تشمل وحدات ممكنة تتضمن العلة الآلية والحركة القصدية والعدد والموسيقى[1]... إلخ.

*وفي هذا الخصوص تحديدا يرى السيكولوجي الشهير "جاك لاكان" أن اللّغة ليست شيئا يأتي به كل فرد إلى الحياة حين يولد، بل هي بالنظر -إلى التفاعلات البيئية الاجتماعية- نسق أو نظام يولد فيه أبناء الإنسان ويتدرجون فيه منذ الطفولة وهي –بهذا- أهم عنصر بالتنشئة الاجتماعية، وهذا الجامع اللساني المهم (وحدة النشأة والتدرج) هو أساس التواصل بين أفراد النوع الإنساني،وعلى هذا الأساس جعل "لاكان" اللّغة عنصرا رئيسيا للتحليل النفسي، وقام برد الطبيعة الإنسانية إلى نمط لغوي رمزي واهتم كثيرا بدراسة (العقد) وتتبع الطرق المختلفة التي يمكن من خلالها ربط عدد من الخيوط معا لأجل الوصول إلى نموذج العلاقات الداخلية التي تتفاعل في النفس الإنسانية، وأطلق على هذا الأمر (هندسة السلاسل او العقد)[2].

* وهذا الذي يطرحه "لاكان" سبق أن انغمس فيه "جون لوك" فرأى أن تميز الإنسان عن غيره من الكائنات كامن في القدرة على التجريد والسبب هو الاشتغال الذهني والعقل، فالكائنات الأخرى ليس لديها أفكار منظمة مثل الإنسان، لأنها لا

[1] - Hirdchfied, L.A Gerlman S.A Ceds: MappingthMinde Domain DpecificityinGognition and Cuture, New York, Cambridge Univ Pre, 1994, Page 18.

[2]- عبد الرحمن طعمة، أحمد عبد المنعم، النظرية اللسانية العرفانية، دراسات إيستمولوجية، رؤية للنشر، القاهرة، ط01، 2019، ص 166-167.

تستخدم كلمات او علامات عامة، كما أطلق عليها "لوك" وهي العلامات التي تمكن البشر من القدرة على التعميم حيث إن قابلية الكلمات للدلالة على رتب كاملة من الأفراد Parriculars هي التي تكون التجريد[1].

ومن هنا يقرر "لوك" أن الكلمات بدلالتها الأولى والمباشرة لا تدل على شيء آخر سوى على أفكار أشياء ينتظر منها أن تمثلها. والدماغ يختار بعض هذه الإدراكات أو الصور ويلحقها باسم معين ويستخدمها لاستحضار الشيء المرتبط بها إلى مجال الذهن (الاشتغال الفعلي للتصورات) وبالتالي تظل دوما ممتلكين لقائمة من الكلمات العامة المشكلة لمجمل الخبرة.

ومن خلال أطروحات كثيرة يصل "جادامير" إلى أن الوجود الذي يمكن فهمه داخل الذهن هو (اللّغة) فالوجود المدرك من حولنا اللّغة (في تفاعل أبدي)، بمعنى أن الوجود كله يتمثل مفاهميا من خلال وسائط اللّغة، (وسائل الكشف الانطولوجي) فيتجلى كل شيء في الذهن ويضاء وينكشف من خلال اللّغة. وبعبارة أخرى فلا يوجد من دون اللّغة، ولا مفاهيم من دون تمثلاتها وأنماطها وقولبتها في أدمغة الجنس البشري إنما النواة المركزية للكون. وهنا يتفق "جادامير" مع أستاذه "هايدجر" حول فينومينولوجية هذا الطرح، فاللّغة هي نوع من الاتصال تقوم بوظيفة التبادل اللفظي والتوافق الفكري، ثم التوصيل المعلوماتي لكنها لا تجلب ماهية البشر من العالم، إلى المجال المفتوح للتأمل فالنبات موجود والحجر والشجر..إلخ قبل تعبير عنه في أدمغتنا[2].

وحسب الباحث عبد الرحمان طعمة أن النومن من يساوي مفهوم الجوهر في الفكر الفلسفي العربي، والفينو من يساوي العرض، لأن الجواهر والأعراض هي بالمفاهيم نفسها التي عند كانط تقريبا. الجواهر كامنة في الخفاء المطلق وتمثل جزءا

[1]- عبد الرحمن طعمة، أحمد عبد المنعم، النظرية اللسانية العرفانية، دراسات إيستمولوجية، رؤية للنشر، القاهرة، ط01، 2019، ص 168.

[2]- المرجع السابق، ص 169-170.

رئيسيا من عالم الأذهان، والأعراض والنسبية ضمن السيرورات والصيرورات في عالم الأعيان ولذلك يرى "كانط" أن العالم ظاهر والفكر هو الذي يكشف أنه ليس وهما تماما كما قرر ديكارت ولذلك فإن كل صيغ تفكيرنا بالزمان وبالمكان تمكننا من رؤية الأشياء بوصفها ظواهر وليس كما هي موجودة بحد ذاتها، ماهويا وذاتيا Intrinsically وهي حدود العقل الإنساني.

ومعرفتنا (وفي مركزها اللّغة والمعرفة الإنسانية) تنطلق من مصدرين عقليين: المصدر البعدي Aposteriori من خلال العقل العملي (الفهم). والمصدر القبلي Apriori أو العقل النظري (الفطري)، ولأننا نعتمد لأجل الفهم على الحواس (الإدراك) فإن الحدس العملي يتطلب الفهم النظري وهو ما قرره كانط من أن الحدس أعمى من دون مفاهيم تحكمه فالحدس الحسية بدون مقولات عقلية تبقى عمياء والمقولات العقلية بدون حدوس حسية تبقى جوفاء. بعبارة أخرى الحدوس الحسية بدون مفاهيم تظل عمياء، والمفاهيم بدون حدوس حسية تظل جوفاء[1].

* ووفقا لجادامير وتلاميذه فإن اللّغة تعيش في الكلام وترتبط بالفهم، ولذلك فهي آلة التفكير عند بني الإنسان، فالفكر هو لغة صامتة، بمعنى أنها لغة غير كلامية أو حوارية، فالفكر هو لغة النفس، وهذا ما وصفه "أفلاطون" تحديدا: "الفكر هو محادثة داخلية للنفس مع ذاتها[2] "فلا فرق عند افلاطون بين الفكر واللّغة فهما وجهان للعملة ذاتها، وهو ما يتبناه "جادامير" وغيره، ونوافقه عليه، لأن أصل التحاور والتخاطب هو اللّغة وأصل الفكر محادثة النفس، وبالتالي: فالفكر= اللّغة.

[1]- لمراجعة تفاصيل أكثر حول هذه القضية، فتحي إنقزو: هوسرل ومعاصروه... من فينولوجيا اللّغة إلى تأويلية الفهم، المركز الثقافي العربين الدار البيضاء، المغرب ط01، 2006، لوجس العالم الحسي أو لغة الإدراك، ص 66 وما بعدها.

[2] - Gadamer : Truth and Method, Bloombury Publishing Plc 1989, Page 362.

الفكر	المحادثة
المحادثة	اللّغة

* **النتيجة**: الفكر= اللّغة

* وعموما، فلم يقل أحد شيئا متلفا حول اللّغة بعد قول "أرسطو" إن الكلام ليس نشاطا بسيطا يقوم به عضو واحد أو عدةأعضاء بيولوجية مخصصة لهذه الوظيفة بمعنى آخر، فالكلام هو عملية مرتبطة بالوعي المرتبط بدورة الكون في انطلاقيته ولا نهائيته العقل يعمل من دون عضو جسدي، هكذا رأى الفلاسفة، . وقد ألمح "سابير" إلى ذلك حين نظر إلى الكلام من الناحية الفيسيولوجية(الوظيفية)بوصفه وظيفة مفروضة، أو بالأحرى، هو مجموعة من الوظائف المفروضة على الوظائف الأساسية، بحيث يفيد ما أمكن ويستمد العون من اعضاء ووظائف عصبية وعضلية، تكونت في أصلها واستمرت لغايات تختلف عن غاية الكلام وهي لا تزال تؤدي هذه الأغراض بعد لأن استيقن بها لإحداث الأصوات الكلامية.

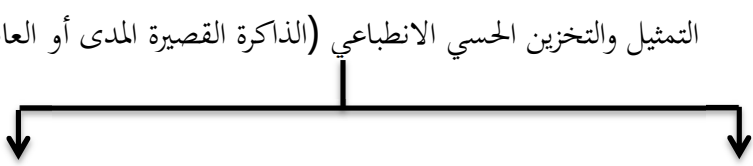
ثانيا: الذاكرة والعرفان واللّغة (التأثير بين العالم ولغة الإنسان):

يستثار الجهاز العصبي المركزي بكم هائل من المعلومات البصرية والسمعية ونظرا لهذه الضخامة المعلوماتية، فإن الدماغ لا يعالج من المدخلات اللغوية تحديدا إلا جزءا لا أقول يسيرا، لكنه معتبر لأجل المزيد من المعالجات العرفانية العليا، وما يقرر هذا الأمر ويحدد الاولويات يصنفها... إلخ مراكز بعينها، أهمها النتوء اللغوي المرتبط بسورة الوعي، والجهاز الحوفي Limbic System في القشرة الحديثة... إلخ[1].

وهناك آليتان لأجل التمثيل الإدراكي الكامل للغة،مباشرة قبل المعالجة العرفانية العليا لها من تشفير وتخزين ونمذجة وترميز...إلخ[2].

[1]- للتفاصيل والأطروحات الجدلية، اللسانيات والفلسفة، مرجع سابق ص 89 وما بعدها، وراجع أيضا محمود السعران، علم اللّغة.ز. مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2013، ص 59.

[2]- عبد لرحمن طعمة، البناء العصبي لغة، ص 151 وما بعدها.



- وفي النماذج العرفانية التي ابتدعها العلماء من جل فهم الذاكرة تقرر أن تخزين الذاكرة في حفن غير ممكن، لأن الذاكرة طويلة الامد تخزن في الدماغ البشري بواسطة تشابكات بين الخلايا العصبية تعرف باسم العقد المشبكية Synapeses، ومن ثم يعزو علماء العصاب تدهور قدرة التذكر لدى مرضى الزهايمر إلى تآكل تشابكات الدماغ. لكن فريقا علميا برئاسة "دافيد جلازما" بالولايات المتحدة تحدى هذا النموذج العرفاني القائم على فرضية التشابكات، وأكد في تجربة على الحلزون البحري أن حقن التجارب هو حقيقة وليس ضربا من الخيال العملي حيث قام هو وفريقه لتعريض حلزون لصدمات كهربائية ثم استخلص "جلانزمان" الحمض الريبوسومي PibonucleicAcidRNA من دماغ الحلزون المصدوم وحقنه في دماغ حلزون آخر وبعد أربعة وعشرين ساعة اختبر العلماء ردود أفعال الحلزونات الجديدة التي لم تعايش أي صدمة كهربائية من قبل، فكانت المفاجأة مذهلة حيث وجدوا أن الحلزونات المحقونة تصدر منها ردود الأفعال ذاتها التي تبديها الحلزونات المصدومة ومن شأن هذه التجارب أن تقدم إطارا نظريا للتفكير في كيفية اشتغال الذاكرة بصورة نموذجية أعمق، كما يمكن من خلالها تطوير طرق التدخل الطبي من أجل ترميم الذاكرة وهو حلم علمي كبير[1].

[1]- عبد الرحمن طعمة، أحمد عبد المنعم، النظرية اللسانية العرفانية، دراسات إيستمولوجية، ص187،186.[1]

- وارتباطا بما يقدمه "كيجان" فهناك ظاهرة مهمة جدا في حقل التجريب السيكولوجي، متعلقة أيضا بالتفاعل بين اللّغة والسلوك والعالم، وهي الظاهرة المعروفة باسم أثير "مكبث":

- بحيث هذا التأثير عندما يتأثر المرء إلى خبرة خاصة باستثارة الذاكرة حول أمور لا يجب أن يفكر فيها أو يتذكرها (أمور سيئة).

- وقد سميت الظاهرة على اسم شخصية الليدي "مكبث" في مسرحية "شيكسبير" الشهيرة Macbeth، حيث تخيلت آثار بقع الدماء Bloodstains على يدها بعد ارتكابها جريمة ما. قام العلماء بتجربة معينة تطبيقا على هذا الحدث المسرحي الشهير، فأخضعوا مجموعة من المفحوصين إلى اختبار ذكرياتهم حول أفعالهم الحسنة والسيئة، ثم طلب منهم عقب ذلك أن يملئوا فراغات تخص حروفا ناقصة لكلمات محددة كان منها: W.S.SH.ER and S.P

- فكانت النتيجة أن الذين تذكروا أفعالا سيئة اختار أكثر من 60% منهم كتابة كلمات مرتبطة بالتطهير Cleansing- relatedWords : Whash Shower and Soap, بدلا من اختيار حروف تؤدي إلى بدائل أخرى ممكنة Shaker and Stop، Wish على سبيل المثال.

- هذه التجارب إستنتج منها ترجيح الدور المركزي، بل الكوني الذي تتحكم فيه اللّغة في السلوك البشري، التفاعل بين إنتاج اللّغة وإدراك العالم، والعكس، بين إدراك العالم وبلورة المفاهيم المرتبطة بقوة بصناعة الدماغ للكلمات الدالة والرمز والإشارات المرجعية وطرف التذكر، ضمن شبكته الموازية بشبكة الكون المترامية هو تفاعل ديمومي دينامي لا يمكن القطع فيه بأسبقية اللّغة وبأسبقية الوجود، فهل اللّغة تشكل العالم، أم أن العالم هو الذي يشكل اللّغة فيها منذ مجال تماما منذ لحظة انبثاق هذه الآلية التواصلية.

المعجزة في أدمغة البشر، وتلك قضية تطويرية كبرى مازال كلا البحث فيها عازبا إلى المزيد والمزيد.

* ورأيي أن اللّغة هي جزء من الطبيعة الوجودية حولنا في عنصر مركزي من عناصر الكون، تتشكل مع الإنسان، تماما مثلما تشكل هو نفسه من مادة الأرض ذاتها، فليس غريبا أن يكون استدعاء مخزون الخبرة من الذاكرة مرتبطا ماديا ومعنويا بأشياء ما ومتماشيا ومطردا مع حالات ما، ضمن حدود إدراكنا لهذا العالم كما قلت، فالأمر ملغز ومحير حتى وقتنا[1].

1- نماذج بينية موسعة:

في هذا المبحث اختم القول في بيان علاقة الإنسان بالمنظورات الإمبريقية (التجريبية) وكيفية الإفادة من الطرح العلمي والمعرفي العام في بلورة بعض المفاهيم الخاصة بالدرس اللساني المعاصر، خصوصا ما يتعلق منها بالانشغال الذهني وقولبة التصورات وبناء نماذج عقلية راسخة يتوارثها الجنس البشري عن الوجود المحيط بنا[2].

أولا: تأثير ستروب StroopEffect لقياس القدرات العرفانية العليا:

هذا اختبار شهير، قام به العالم جون ستروب عام 1935 والاختبار عبارة عن قياس لظاهرة ما توضح التداخل في زمن رد الفعل لمهمة ما، يطلب من المفحوص القيام بها. ولمثال أو الظاهرة المرصودة هنا هو طباعة مسمى اللون ورقيا بصورة مخالفة لما يشير إليه اللون في الحقيقة، ولوحظ أن المتلقي في هذه الحالة يستغرق زمنا في التلفظ لإعطاء اسم اللون الحقيقي ويخطئ كثيرا مقارن بسرعته في لفظ مسمى اللون في حالة التطابق بين اللون الحبر المطبوع ومدلول اللون الحقيقي.

---

[1]- عبد الرحمن طعمة، أحمد عبد المنعم، النظرية اللسانية العرفانية، دراسات إيستمولوجية، رؤية للنشر، القاهرة، ط01، 2019، ص194.

[2]- مرجع سابق، ص 197

- في الصورة التالية وجد ستروب أن تسمية اللون في المجموعة الأولى أسهل وأسرع من المجموعة الثانية:

Green Red Blue

Purple Blue Purple

Blue Purple Red

Green Purple Green

ودراسة ستروب الأصلية يمكن الاطلاع عليها في:

- StroopJhonRidley : Studies Of Interface in serial verbal rechonsjornal of Expermental Psychology, 18 (G), 193 r, 643-662. Retiesed: 08-10-2008.electvornicssue

- ولست متأكد من أن لفظة العامية المصرية: ستروبيا الدالة على التخبط الذهني حيال أمر ما يمكن أن تكون طرفا خفيا لهذه الظاهرة المختبرة هناك، فالانتروبيا الستروبيا كلاهما يدلان على فوضى ما إزاء الظواهر.

وقد فسر هذا الفرضية القراءة الأوتوماتيكية AutomationoFreading حيث الذهن يحدد أوتوماتيكيا المعنى الدلالي للكلمة المطروحة أمام نظرية بناء على نمطها المخزن في المعجم الذهني لديه، فمثلا في المجموعتين أعلاه، يقرأ كلمة أحمر ويفكر في المفهوم المصاحب لها (اللون الأحمر) ثم يراجع نفسه عمدا ليعين الكلمة وما تدل عليه، وذلك بسرعة ذهنية فائقة ومتفاوتة، فإذا حدث نوع من التداخل الخطي كما بالتبعية إلى التأخير في زمن الاستجابة والاستدعاء اللفظي والمفاهيمي في المعجم الذهني.

الأساس العصبي لميكانزمات عمل تأثير ستروب:

من خلال تقنية البوزيترون الاشعاعي PIT والرنين المغناطيسي الوظيفي FMRi أمكن تحديد المناطق المسؤولة عن هذا في الدماغ التي تنشط في أثناء عملية التلقي والقراءة لمثل هذه المثيرات وحددت بدقة منطقتان رئيسيتان:

- القشرة الحزامية AnteriorCingulatexAcc
- القشرة ما قبل الجبهية الظاهرية الجانبية DorsolateralPrefontal CortexDipfc or DL-PFC

فهاتان المنطقتان تنشطان لأجل حل التضاربات في المحتوى المعرفي وتحديد دلالة المفاهيم واكتشاف الأخطاء وتحليلها. فعلى سبيل المثال تسهم DPC بشكل رئيسي في دعم عمليات الذاكرة وما يرتبط بها من وظائف تنفيذية، بينما تقوم ACC بتحديد الاستجابة المناسبة المرتبطة وتخصيص موارد الانتباه اللازمة Alloca tin of AttentionalResourcs[1]

أما المنطقة Posterior Dorsal ACC فهي الخاصة بتحديد القرار الذي يتخذه الفرد، وفي حالة ستروب، يتحدد هل سيعطي الإجابة الخطأ (ينطق كلمة أحمر مثلا بدلا من أزرق، لأن كلمة أزرق مكتوبة بلون أحمر) أو الصحيحة. والمنطقة Anterior dorsal Acc تقوم بتقييم الاستجابة وتحديد: هل الاجابة منطقية وموافقة للمفهوم المثار في المعجم الذهني أولا، وتنشط بصورة أكبر عند ما تزداد درجة احتمالية الخطأ، وكل هذا يعرف من خلال قياس التدفق الدموي Cerebral Blood Flow CBF في أثناء الاختبار[2].

---

[1] - MilhomM :Practices related Effects DemonstrateComplementary Roles Of Anterior Cingulate And Perfrontal Cortices In AttentionalCotrol, Neuroimage,18 (2),2003, P483-498.

[2]- عبد الرحمن طعمة، أحمد عبد المنعم، النظرية اللسانية العرفانية، دراسات إيستمولوجية، رؤية للنشر، القاهرة، ط01، 2019، ص 203.

الجانب العقلاني في النظرية التوليدية التحويلية:

يشير الباحث يحي عباينة في كتابه مقدمة في اللسانيات الإدراكية (تأملات في النظرية اللغوية الحديثة) أن المكون العقلاني مكون أساسي من مكونات الظاهرة اللغوية، ولا ريب في أن هذا المكون لم يكن غائبا تماما عن أنظار اللسانيين القدماء فقد كانوا يعرفون معرفة أكيدة أن الإنسان مميز بالعقل، وأن ملكة اللّغة مقيدة محكومة بهذه الميزة، ولكنهم لم يضعوها ضمن (المنتج اللغوي) بفتح التاء، لأنهم في حقيقة الأمر كانوا ينتظرون إلى وسيلة التواصل نفسها دون أن يهتموا بإمكانية دراسة المكون العقلي المنتج (بكسر التاء) لأنه من وجهة نظرهم أمر غير قابل للتجسيد[1].

وتجدر الإشارة هنا أن المدرسة التركيبية الامريكية التي كرسها العالم اللغوي الأمريكي الشهير Bloomfield لم تكن تختلف اختلافا كبيرا عن المدرسة التركيبية الانجليزية التي كان يتزعمها Firth فيرث بل كانت تشاطرها التركيز على الجانب السلوكي وتقترب كثيرا من مسألة المثير والاستجابة التي بلورها السلوكيون في علم النفس، فقد عدو اللّغة ظاهرة سيكولوجية بالدرجة الأولى وذهبوا إلى أن الأداة اللغوية هي سلوكات يمكن أن تفسر على هذا الأساس.

وقد وجه لهذه المدرسة اللسانية نقدا تمثل في إهمالها للجانب العقلاني للغة فلم تنتبه النظرية إلى دور العقل في العملية اللغوية ومن ثم، لم تنتبه إلى القدرة الابداعية المرتبطة بالعملية اللغوية، لأنها ستكون قائمة على الذاكرة فقد فيها نوع المثير وشكل الاستجابة، وهو أمر ساذج وغريزي[2].

ولهذا، فقد كان تشومسكي مسارعا بعد أن أعرض عن المدرسة السلوكية إلى تمجيد دور العقل في عملية اللّغة، بل لقد أعطى العقل دورا كبيرا فيها عن طريق

---

[1]- يحي عبابنة، مقدمة في اللسانيات الإدراكية (تأملات في النظرية اللغوية الحديثة)، الأردن، إربد، ط1، 2021، ص22.

[2]- المرجع نفسه، ص25.

اعتماده بأن اللّغة ظاهرة فطرية، لأن الإنسان خلق مزودا بهذه الملكية أو النظام اللغوي العام المجرد الذي أطلق عليه التحويليون مصطلح (القدرة أو الكفاية)، أو Competence

كان المشكل في هذا النظام العقلي من الناحية التجريبية أننا لا يمكن أن نكشف عنه أو عن مكان وجوده إلا من ناحية الأثر المسبب عنه عند تعرضه للإصابة في عملية جراحية أو حالة مرضية حادة أثرت فيه كالجلطات والأورام بمعنى أنه قد كشف عن وجوده العضوي على أنه جزء من أجزاء الدماغ قبل تحديده تشريحيا وفيسيولوجيا، لأن أثره (اللغوي) يبدوا من جهتين:

الأولى: نمو النظام اللغوي، وهو أمر لا يمكن تصور حدوثه عن طريق تقليد الأجيال فلا يمكن أن يمنح التقليد للجيل اللاحق السمات اللغوية نفسها عند الجيل السابق أي أن الجيل اللاحق سيقلد الجيل الذي سبقه من حيث تقليد تجارب الحياة، ومنها التجارب اللغوية، وسيكون هذا الجيل نسخة شبه متطابقة عن الآخر السابق، أي أن أمر ينافي مع عملية الإبداع في انتاج اللّغة ومظاهرها الكثير، التي لم يمر بها الجيل.

الثانية: يمكن أن نتعرف إلى حدود هذا النظام من خلال اعتلال فيسيولوجي قد يكون مسببا عن حادث أو ضربة أو مرض يمكن أن يؤدي إلى اختلال الانتاج اللغوي ويظهر هذا الاختلال على صورة عدم تمكن المتكلم من إقامة الجملة كما يقيمها شخص سليم لم يتعرض لمثل هذا الأمر[1].

2- اللّغة والذهن في النظرية اللغوية الحديثة:

يحدد الباحث يحي عباينة مجال البحث في النظرية اللغوية الحديثة في قوله: "فإننا عندما نقول (النظرية اللغوية) فإننا نعني النظرية اللغوية التي بدأت بعد عام 1957 عندما أصدر تشومسكي كابه " البنى النحوية SynacticStructurs" الذي

[1]- يحي عبابنة، مقدمة في اللسانيات الإدراكية (تأملات في النظرية اللغوية الحديثة)، الأردن، إربد، ط1، 2021،ص 27.

اشتمل على عناصر مهمة جدا تعد ثورة في علم اللسانيات الحديثة في ارتكازها على الجانب العقلاني على أنه أحد الجوانب المهمة جدا، وهو الجانب الذي لا غنى عنه في تفسير الظاهر اللغوي تفسيرا لا يهمل الجوانب الفطرية والذهنية للغة، وهو أيضا الجانب الذي لم يتنكب عنه الإدراكيون، بل ظلوا يدورون في فلكه ويحترمونه احتراما كبيرا من حيث المبدأ وإن اختلفوا في بعض جوانبه مع تشومسكي نفسه" [1].

وفي النصف الأول من العقد الأول رأينا تشومسكي يتصدى للجانب العقلاني ويطوره تطويرا مهما في كتابه "اللّغة والذهن Language and Mind وفيه أصدر عددا من الفصول التي يتحدث عن علاقة اللّغة بالذهن، من منظور الانتاج اللغوي ولكنه رأى في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين أن المعارف المرتبطة بالذهن متباعدة، وخصوصا اللسانيات والفلسفة وعلم النفس إذ كانت هذه المعارف تسير في طرقها الخاصة بها، ولكنه رأى أنه يمكن أن تسير في طريق واحد لأنه لم يعد من العظمة أن يدعي كل طرف من هذه الاطراف أنه يحقق سيرا مستقلا في طريقه بمعزل عن طريق الآخر والحقيقة أن تشومسكي نفسه لم يتنكر للأساس الديكارتي المنطقي للنظرية النحوية، ولكنه أضاف إلى النظرية الديكارتية التي تضع العقل والمنطق في مقدمة الأمور روافد أخرى من العلوم الحديثة، والأطر النظرية الحديثة، ومنها الربط بين النحو والمنطق، فالمحرك الأصلي محرك عقلي منطقي، ومادته المعقولات الذهنية التي تتأثر بلا أدنى شك بالنظرة المعرفية أصول المعرفة وروافدها التي تصب التصورات الذهنية في العقل، التي تجسدها المعاني المتجسدة في الواقع الصوتي الملموس[2].

[1]- يحي عبابنة، مقدمة في اللسانيات الإدراكية (تأملات في النظرية اللغوية الحديثة)، الأردن، إربد، ط1، 2021،ص 28.

[2]- مرجع نفسه، ص 29.

إصرار التشومسكيين على الجانب العقلاني:

لقد كان واضحا منذ بداية الدرس اللغوي النحوي الذي تزعمه تشومسكي في العالم في النصف الثاني من القرن العشرين أن الجانب العقلاني هو الجانب الجديد في النظرية اللغوية، فقبلهم كان دور العقل في الإنتاج اللغوي مهملا، وإن كانت النظرية التحويلية التوليدية لم تهمل في واقع الأمر دور التقليد أو الجانب النفسي السلوكي في هذا الانتاج، ولكنها لم تعول عليه تعويلا كبيرا بحيث تعده آليات انتاج اللّغة وفهمها بشكل رئيسي.

- لقد ارتكزت دعوة نظرية تشومسكي إلى أحد المرتكزات المهمة التي لا يمكن فصلها عن العقلية التي سعت إليها النظرية وكانت من سماتها، فهو يريد أن يستثمر التطور التقني الذي يرى أنه كان طاغيا على أشكال العلم المختلفة ومنها النظرية اللغوية[1].

تحليل نقد معيار ابن اللّغة المثالي:

يقدم لنا الباحث في هذا الباب كيف أن تشومسكي تمسك بالفكرة القائلة أن ابن اللّغة هو المعيار الرئيسي في اصدار الأحكام المتعلقة بالصواب والخطأ على الأداءات اللغوية التي يسمعها، ويرغب عالم اللّغة في الحكم عليها، فهو الذي يمتلك النظام اللغوي العام المجرد الذي نطلق عليه اسم الكفاية اللغوية Competence وهذا النظام كما يبدو من فهم أصحاب النظرية التوليدية التحويلية، يقوم كما قلنا بتخزين القواعد التي تمكنه بعد اكتمالها من الحكم على الأداءات اللغوية التي يتعرض لها، فيقوم بتصحيح الأنماط غير الصحيحة، وتعديل التراكيب المختلفة أو المشوهة وتتميم الناقص منها، وهذا أهم المعايير التي أخذها التحويليون بعين الاعتبار[2].

[1]- يحي عبابنة، مقدمة في اللسانيات الإدراكية (تأملات في النظرية اللغوية الحديثة)، الأردن، إربد، ط1، 2021،ص 47.

[2]- المرجع نفسه، ص 56.

- لقد كان جاكندوف أحد المهتمين بنظرية تشومسكي، وبعد أن كان يدافع من طروحات نظريته وآرائه العلمية، أصبح من منتقديه في بعض هذه الاطروحات بل صار يتهمه بأنه المسؤول عن تراجع منزلة اللسانيات أمام ما أطلق عليه جاكندوف: العلوم العرفانية[1].

القضية الأولى: لقد كان النحو التوليدي في نسخته الأولى فريدا من نوعه، وهذه الفرادة هي التي منحته صفى النحو الواعد والنظرية التي تعد بحلول قواعدية اللغات وكثير من المسائل القواعدية فما هو الأمر الذي دفع إلى هذا،وهل هو جانب الصحة فيه، وهذه إشارة إلى جانب العقلاني الذي يتفق مع اللسانيات العرفانية أو الإدراكية من حيث اعترافهما بأهمية الجانب العقلاني.

القضية الثانية: لقد قدم اللسانيون التحويليون وعلى رأسهم تشومسكي وعودا كثيرة في سبيل حل إشكاليات تعترض اللسانيات،فما هو الخطأ الذي حدث في اللسانيات التحويلية وحال دون تحقيق وعودهم؟ ولعل في هذه القضية إشارة إلى الإهمال الذريع للذرائعية أو البراجماتية، فاللّغة ليست عبارة عن قواعد فقط وإذا كان الأمر متعلقا بهذه النقطة، فإن أغلب النظريات الحديثة بما فيها اللسانيات العرفانية (الإدراكية) تقدم كثيرا من الوعود التي تصدم بمنهجيات مختلفة وعقبات أخرى تتعلق بالعلمية والمنطقية والمنهجية كما سيأتي لاحقا.

القضية الثالثة: تتعلق بالتساؤل الذي يطرحه جاكندوف نفسه حول إمكانية التراجع عن (الزلل) الذي تعرضت له النظرية التوليدية التحويلية في مسيرتها، وكيف يمكن التراجع عنه لصالح عودتها إلى الجانب العقلاني محض لمواكبة العلوم العرفانية الأخرى وأولها اللسانيات العرفانية بطبيعة الحال، وبناء على هذا النقد وهذه التساؤلات، فإن جاكندوف يتخلص من الفردية وينحو في اتجاه العملية، فهدفه كما يقول هو أن

[1]- يحي عبابنة، مقدمة في اللسانيات الإدراكية (تأملات في النظرية اللغوية الحديثة)، الأردن، إربد، ط1، 2021،ص 62.

يحدث تكاملا بين اللسانيات والعلوم العرفانية الأخرى، وليس أن نهمل نتائج هذه العلوم التي توصلت إليها، لأننا في حقيقة الأمر نحتاج إلى كل الأدوات التي تمكننا من فهم اللّغة والدماغ وهو أمر لا يمكن حدوثه غلا إذا أتى كل علم منها بما يمكنه من وسائل من أجل وضوح الصورة الكلية واتوائها[1].

البنية العميقة مفتاح الذهن:

من الجوانب المهمة في النزعة العقلية التي اهتم بها تشومسكي اهتماما كبيرا انطلاقا من تركيزه على الناحية العقلية، مسألة تعدد البنى اللغوية، هو يرى أن لكل تركيب من التراكيب اللغوية بنية عميقةDeep Structure وبينة سطحية Surface Structure، فالصورة العميقة هي الصورة السطحية فهي الصورة التي يمكن ملاحظتها في الواقع المادي المحسوس فعلا، وهي التي تطفو على السطح وتصل إلى الطرف الآخر[2].

تعدد البنى العميق للتركيب واللبس (عملية عقلية):

اللبس اللغوي عملية شديدة التعقد لا من حيث إدراك دلالتها فقط، بل من حيث فهم سببها، وقد أهمل التركيبيون الجانب العقلاني وإمكانية الإفادة من معطيات "العقل في تفسيره سببه وحل إشكاليته"[3].

فيما أن التراكيب اللغوية ذات بنية عميقة في الذهن أو (النظام اللغوي العام المجرد) وبينة سطحية ظاهرة تتجسد على هيئة واقع فونوتيكي مسموع يصل إلى السامع فيفهمه ويدرك المقصود منه، فإن التركيب يجب أن يكون مفهوما، وإذا حدث لبس في هذا الفهم فإن مرده يكون إلى صدام ما بين بنيتين عميقتين أدتا إلى ظهور بنية سطحية واحدة، أي أن اللبس يتحقق في فهم اللّغة نتيجة لتكون الكلام من

---

[1]- يحي عبابنة، مقدمة في اللسانيات الإدراكية (تأملات في النظرية اللغوية الحديثة)، الأردن، إربد، ط1، 2021،ص 63-64-65.

[2]- نفس المرجع،ص 66.

[3]- نفس المرجع، ص 69.

بنيتين عميقتين، وأما إذا كان التركيب مكونا من بنية عميقة واحدة، فإن اللبس لا يتشكل فيه، ولو أخذنا المثالين السابقين للتدليل على ذلك فإننا سنصل إلى أن التركيب الأول:

قطع الأشجار صنار: مكون من بنية عميقة واحدة موافقة للبنية السطحية المسموعة فعلا، ولهذا فإنه لا لبس فيها، وأما التركيب الثاني: قتل الإنسان صنار فهو مكون من بنيتين عميقتين،وهما: قتل أحد ما للإنسان (الإنسان مقتول في هذه البنية) وقتل الإنسان لأحد ما (الإنسان قاتل في هذه البنية) ولا يعترض المسند (الخبر) على هذه الدلالة، ولهذا يحدث لبس أو ازدواج معنى في مثل هذا التركيب ويكون هذا ظاهرا في كثير من التراكيب التي تتعدد فيها البنى[1].

ثالثا: تأثير الفلسفة والجانب العقلاني في إدراك اللّغة:

كتن (لودفيغ فيتغنشتاين) الفيلسوف اللغوي يعتقد أن أغلب المسائل التي يطرحها الفلاسفة تنشأ بسبب عدم فهمنا لمنطق اللّغة فالمشكلات الفلسفية ليست بالمشكلات التجريبية، لأنها ليست (مادة) قابلة للفحص كالمواد التي تخضع للوصف المخبري المادي، بل هي ذات مشكلات تتعلق بالمفهوم والمنطق[2].

والحقيقة أن(فيتغنشتاين) يرى أن مهمة الفلسفة ليست بناء النظريات، ولكنها تعمل على توضيح طبيعة التفكير في هذه الموضوعات، أي أنها لا تضع نظريات للغة مثلا، ولكنها تقدم توضيحا لتفكيرنا في الظاهرة اللغوية، والمعنى من وجهة نظره الفلسفية هو أن ما يمكن قوله على الإطلاق يمكن قوله بوضوح أما ما لا نستطيع أن نتحدث عنه، فلا بد أن نصمت عنه[3].

---

[1]- يحي عبابنة، مقدمة في اللسانيات الإدراكية (تأملات في النظرية اللغوية الحديثة)، الأردن، إربد، ط1، 2021، ، ص 69.

[2]- مرجع نفسه، ص 97-98.

[3]- مرجع نفسه، ص 98.

ويمكن القول أن فيتجنشتاين كان يرى أن تحليل اللّغة يسير بخط متواز مع تحليل العالم نفسه، إذ لكل واحد منهما (اللّغة والعالم) بنية مستقلة متوازية مع الأخرى، فالعالم مكون من مجموعة من الوقائع، وتتألف الوقائع من حالات وتفاصيل الواقع، وتتألف حالات الواقع من أشياء وهكذا، أما اللّغة فهي مجموعة القضايا وتتألف القضايا من قضايا أولية وتتألف القضايا الأولية من أسماء فتحليل العالم ينتهي بنا إلى أشياء، وتحليل اللّغة ينتهي بنا إلى الأسماء والعلاقة بينهما تتمثل في أن اللّغة (اللّغة هي صورة العالم) فوظيفة اللّغة ليست إلا تصويرا للعالم الخارجي، يقول "إن الرسم نموذج للعالم الخارجي، والقضية لا تثبت شيئا إلا بقدر ما هي رسم له"[1].

فرضيات اللسانيات الإدراكية: لأن اللسانيات الإدراكية قامت في الأصل على ثلاث فرضيات:

1- اللّغة ليست قدرة إدراكية مستقلة.

2- النحو هو عملية خلق للمفاهيم وهذا يقتضي أن اللّغة رمز التطبيق.

3- معرفة اللّغة تتأثر من الاستعمال اللغوين وهنا يلتقون مع الوظيفين.

ونستطيع أن نقول أن اللسانيات الادراكية بهذه الأسس والفرضيات تنطلق من التركيز على التمثيلات الذهنية والمال الإدراكي والصيرورة الإدراكية، وقد بدأت مؤخرا في دراسة الطبيعة الاجتماعية التفاعلية للغة انطلاقا من إيمانها العميق بالاستعمال اللغوي واعتدادها بأنه في محصلة الأمر تفاعل اجتماعي، إذ يعمل المتكلمون على توصيل خبراتهم إلى الآخرين وتبادلها معهم عن طريق الاستعمال اللغوي والتداول الاستعمالي وهي في ذلك تعتمد على الناحية المعرفية[2].

---

[1]- يحي عبابنة، مقدمة في اللسانيات الإدراكية (تأملات في النظرية اللغوية الحديثة)، الأردن، إربد، ط1، 2021، ص 98.

[2]- مرجع نفسه، ص 100.

ولقد تعددت وجهات النظر التحليلية التي تسلطت على (الذهن) وتشعبت آراء العلماء إلى أربعة تشعبات، هي:

1- **الوجهة التاريخية**:ولا تعني هذه الوجهة (المنهج التاريخي) فهذا له مساس بآليات تناول اللّغة وظواهرها تاريخيا، وأما معنى (الوجه التاريخية) في نظرة الضاليين في نظرتهم الجوهرية إلى الذهن، فهو النظر إلى الذهني على أنه جوهر أي شيء أو كيانه، على أن المفهوم العام للجوهر لا يتضمن الوجود المادي ولكنه يتضمن الوجود المستقبلي فالجوهر ما هو موجود في ذاته وبذاته، لا بوصفه إلا لشيء آخر[1].

2- **النظرة المادية إلى الذهن**: إن الهوية السيكولوجية تتوافق في هوية واحدة مع الظواهر المادية، وما الحوادث الذهنية إلا تغيرات جسمية معينة ولا سيما تلك التي تتعلق بالجهاز العصبي المركزي، وهذا ينتهي بأصحاب هذا الرأي يتماشى مع الموقف المادي العام، ولهذا فلا يوجد شيء اسمه (الذهن) أو (الذهني) إلا بوصفه تصنيفا صريحا لأنواع معينة من الأحداث المادية، وانطلاقا من هذا، فإن أصحاب هذا الاتجاه لا يرون وجودا للذهنية في اللّغة واللسانيات إلا بمقدار ما تتجسد به من أحداث مادية[2].

3- **النظرة الوظيفية إلى الذهن**: اقترح بعض الفلاسفة النظرية الوظيفية للذهن FurctionalTheory، وهي محاولة من هؤلاء لصياغة رأي عن الذهن يحسب حسابا للتجربة الإنسانية[3].

أي أنه يطلب من الباحثين إذا أرادوا أن يفهموا الاتجاه الوظيفي للذهن أن يجمعوا بين التعمق في الفلسفة من جهة، وعلم النفس من جهة أخرى[4].

---

[1]- هنتر ميد، الفلسفة أنواعها ومشكلاتها، ص 133.

[2]- يحي عبابنة، مقدمة في اللسانيات الإدراكية (تأملات في النظرية اللغوية الحديثة)، الأردن، إربد، ط1، 2021، ص 105.

[3]- هنتر ميد، الفلسفة وأنواعها ومشكلاتها، ص 136-137.

[4]- المرجع نفسه، ص 136-137.

مشكلة الذهن والجسم:

فإن المجال ظل مفتوحا أمام الفلاسفة ليفسروا العلاقة بين الذهن والجسم والمرجح أن يستمر الاختلاف بينهم فيها، على الرغم من أن بعضهم حاول أن يقف موقفا متوسطا بينهما وأن يخرج بنظرية قد ترضي الطرفين وهي نظرية التأثير المتبادل Interactionsenومهما يكم من أمر نظرية التأثير المتبادل، فإنه يمكن النظر إلى هذه النظرية على أنها أشمل النظريات الثنائية في العلاقة بين الجسم والذهن إن جميع هذه الاتجاهات والعناصر يمكن أن تكون ذات تأثير في توجه اللسانيين الإدراكيين الذين عليهم أن يرتكزوا إلى فلسفة خاصة في الذهن، وخاصة أنهم يبحثون في الوظيفة المعرفية الذهنية للجسم، ولكن عليهم أن يراعوا أولا مشكلة لم تزل دون حل، وهي: كيف نصل إلى المعرفة، أو كيف لنا أن ما وصلنا إليه هو معرفة؟[1].

أسس اللسانيات الإدراكية:

اتجه اللسانيون في هذا المجال إلى أهم الأسس النظرية وهي الموقف الذهني النفسي، وهو أساس يرى أن كل نظرية لغوية تنطلق من الجانب النفسي لأنها في الأصل تنطلق من أساس ذهني، لهذا فإن بناء التعابير اللغوية هو جزء من التعبيرات الذهنية والنفسية التي تقوم عليها كثير من القدرات المعرفية للإنسان[2].

ولقد ناقش تشومسكي المسألة المتعلقة بأن علم اللّغة يجب أن يكون فرعا من علم النفس المعرفي، أو دراسة العمليات العقلية مثل التفكير النقدي وحل المشكلات وبالطبع اللّغة وكان يعتقد أيضا أن دراسة اكتساب اللّغة لها مساهمات مهمة في دراسة الإدراك[3].

---

[1]- يحي عبابنة، مقدمة في اللسانيات الإدراكية (تأملات في النظرية اللغوية الحديثة)، الأردن، إربد، ط1، 2021، ص 106.

[2]- نفس المرجع، ص 122.

[3]- نفس المرجع، ص 125.

المبادئ المؤسسة عند الإدراكيين:

وهي مبادئ متنوعة عند الإدراكيين ولهذا، فإننا سنوضح كل واحد منها على حدى ولكننا سنجملها هنا بأنها المبادئ الآتية:

أولا: التعميم GeneralizotionPrinciple

ثانيا: المبدأ المعرفي Cognitive Principle

ثالثا: التجسيد (الجسدنة) Embodiment

وستقدم هذه الدراسة الأطر اللازمة لهذه المبادئ في السطور الآتية[1].

ومن الجدير بالذكر أن قابلية القاعدة اللغوية للتعميم تشمل أكبر قدر ممكن من الجزئيات التي تنضوي تحت الظاهرة، وهذا الأمر يعد من الصفات الجيدة في الدراسة اللغوية.

ويرتبط بهذا الأساس المعرفي ما يسمى عند الإدراكيين بمبدأ المقولة Cotegorizotion وهي من الأسس التي تشكل ظاهرة معرفية وخاصية إنسانية على الرغم من أن بعض المعرفيين يرى أن الحيوانات لها القدرة على المقولة ولكن قدرتها هذه لا تتجاوز عالم الأشياء،ولكن البشر يقولون كل شيء في الطبيعة والمجتمع وما يرتبط به، وعالم الأفكار والأعمال والوجدان، لأنه لا يوجد شيء غير قابل للمقولة ولا يمكننا أن نتصور إنسانا لا يقول، لأن المقولة هي الطريقة التي نفكر بها أو هي الكيفية التي تتمثل بها العالم من حولنا ونكتب بها المعلومات[2].

والحقيقة أن مفهوم مبدأ (المقولة) ليس بالمفهوم البسيط، ولهذا، فإننا لا نعتقد بنجاعة مثل مقولة (الفناجين) التي ذهبوا إليها في الموضوع اللساني، لأنها محاولة لتبسيط فكرة معقدة، فهم يضربون بمقولة (الفناجين) مثلا على تغير المعنى لتغيير

[1]- يحي عبابنة، مقدمة في اللسانيات الإدراكية (تأملات في النظرية اللغوية الحديثة)، الأردن، إربد، ط1، 2021، ص 127.

[2]- نفس المرجع، ص 129.

الشكل، فيرون أن قولنا إن هذا فنجان ينطلق من أنه وعاء له أذن يحمل منها وله قاعدة أو (صحن) يرتكز إليه، ونحن في هذه الحالة ننطلق من صورة الوعاء الذي نشرب بواسطته القهوة، ولكننا قد نشرب به الشاي، فنطلق عليه عندئذ اسم (كأس) وقد نشرب به الحساء ولا يكون له قاعدة، وقد يكون له قاعدة مختلفة، فيسمى عندها (الزبدية)[1].

وأما التعدد الدلالي: وهو تعدد الدلالات اللغوية لوحدة لغوية واحدة، فهو ما يحاول الإدراكيون أن يقولوا إنه لا يقتصر على الكلمات أو الوحدات المعجمية وهو ما يختلفون فيه مع الأصوليين الذين يرون أنه دلالة اللفظ الواحد على معنيين متلفين أو أكثر، دلالة على السواء عند أهل تلك اللّغة، ولكن الإدراكيين يرون أنه لا يقتصر على المفردات فقط، بل يرون أنه سمة عامة في النسق اللغوي في المستويات كافة، لأنه أداة من أدوات التعميم الذي تحدثنا عنه في فقرة سابقة وتكون مهمتها التعميم عبر ظواهر لغوية متمايزة تمكن من الكشف عن الصلة العميقة الرابطة بين التنظيمات المعجمية والصرفية والتركيبية[2].

وبكلمة أخرى هو ما يستلزم قيام التنظيم اللغوي على مبادئ معرفية عامة وليست خاصة من حيث هو تنظيم لغوي، أي أن اللسانيات الإدراكية (المرتبطة بالمعرفة والجانب العقلاني في حقيقتها لا تقوم على تصور قالبي للذهن ولا تقول بوجود قالب خاص للغة، ومن أهم عناصر المبدأ المعرفي: الانتباه والمقولات المبهمة والاستعارة، وأغلبها مشترك مع (التعميم) وإن اختلفت زاوية النظر إليها وإلى دورها[3].

---

[1]- غسان الشمري، عن أسس اللسانيات المعرفية ومبادئها العامة، ص 3.

[2]- رمضان عبد التواب، فصول في فقه العربية، ص324، وهو بهذا يتبنى تعريف القدماء، ينظر السيوطي، المزهر في علوم اللّغة وأنواعها، 369/1.

[3]- غسان الشمري، عن أسس اللسانيات المعرفية ومبادئها العامة، ص 5-6.

وأما دلالة (الجسدنة) من حيث علاقتها باللسانيات، فيمكن القول إنها تصور ينهض بدور إدراك الذات في عوالم ممكنة أخرى قوامها فكرة (الجسدي) وهذا البعد بعد يسير إلى جانب سائر الأبعاد التي تشكل العالم التخيلي، وقد ضرب رضا العلبي مثالا على هذا في دراسته عن "العوالم الممكنة" في شعر الصعاليك يمكن أن يوضح ما نحن بصدده، وهو قول الشنفرى:

وأغدو على القوت الزهيد كما غدا أزل تهاداه التنائف أطحل

فقد أسس الشنفرى المعنى على ضرب من المشابهة، وهو ما يؤدي إلى نشوء معنى طرازي وقد جاء هذا البيت عبر التيل لعالم ممكن فيه الصفات والأفعال بين المنسبة والمنسبة به وهو ما أحدث ضربا من العدول عن الصورة الأصلية.

فالتشبيه هنا تمثيلي، ونشأ المعنى الطرازي فيه عن العدول عن الصورة الأصلية وهي صورة النفس الزاهدة في القوت (صورة طرازية)،وصورة الذئب الأزل الذي تتناقله التنائف، أي أن المتكلم (الشاعر) أدرك ذاته ومحيطه وأظهر دور الجسد أي أن الجسدية أدت إلى مزيد من إدراك المتكلم في السلوك العقلي[1].

أنواع الاستعارات عند الإدراكيين:

لا نأتي بجديد إذا قلنا إن البحث في أنواع الاستعارة في اللسانيات الإدراكية أمر لا يتصل من حيث التقسيم بالتأصيل البلاغي العربي للاستعارة، فنحن نعرف أن البلاغيين العرب قسموا الاستعارة إلى أقسام مختلفة بالنظر إلى مكوناتها الأسلوبية وليس بالنظر إلى دلالتها وتشكل المعنى فيها، وإن كان البلاغيون يدركون المغزى العام للاستعارة ولا يختلفون عن الإدراكيين فيه إذ إنهم يسلمون بأنها استعارة من حيث المبدأ[2].

---

[1]- من اللامية المعروفة ينظر: العكبري شرح لامية العرب، تحقيق محمد خير الحلواني، ص 35.

[2]- يحي عبابنة، مقدمة في اللسانيات الإدراكية (تأملات في النظرية اللغوية الحديثة)، الأردن، إربد، ط1، 2021، ص 148.

ويمر اللسانيون (الإدراكيون) والبلاغيون الجدد في الغرب على أن الدرس العربي للاستعارة كان منصبا على التزيين، أي أنه يتم بالدلالات العامة للتركيب الاستعاري وهو حكم فيه كثير من المجازفة، فإن مبدأ الاستعارة عندهم يرتكز إلى الخروج أي الخروج المردة عن دلالتها في المعنى المعجمي الحرفي إلى فضاءات دلالية جديدة ولكن عدم اطلاع الغربيين على التراث البلاغي العربي اطلاعا متكاملا جعلهم يحكمون هذا الحكم، لا سيما أنهم ينظروا إلى المنهج التعليمي لمادة البلاغة العربية في الكتب التعليمية على الأرج ومن أجل هذا، فقد قسما الاستعارات على اختلاف مسبباتها وتداخلاتها المذكورة إلى أقسام[1].

1- الاستعارة الاتجاهية: وتسمى بالاتجاهية انطلاقا من ارتباطها بالاتجاه الفضائي: فوق،تحت،خارج، داخل، أعلى، أسفل، قدام، وراء، خلف، عميق، سطحي، مركزي هامشي، وغيرها، وهي اتجاهات تتبع (الجسدنة) كما يسمونها، أي أنها تتبع وضع الجسد البشري في المحيط الفيزيائي الذي يشغله، كما في قوله: وصلت إلى قمة النجاح وهذا يعني أن (النجاح قمة) أو (النجاح أعلى) ويقابلها أن (الفشل تحت) أو (الفشل قاع)، وهذا مثال توضيحي قد لا يختلف عن تلك الأمثلة التي نضربها في المنهج التعليمي المباشر، ولكنها عندما تتعلق بالنصوص تتخذ أبعادا دلالية أعمق من هذا البعد[2].

وما يمكن أن نوجهه إلى هذه المرتكزات في الأمثلة التي ساقها لايكوف وجونسون هو أنها عبارات قد تكون ذات معنى حرفي ينطلق انطلاقا تاما من المعنى المعجمي، وقد لا يستبين المستمع البعد الاستعاري فيها، أي أن المعنى المعجمي الحرفي يغلب فيها على البعد الاستعاري، ومن ثم فإن الاستعارة قد لا تضفي أي معنى ذي

[1]- يحي عبابنة، مقدمة في اللسانيات الإدراكية (تأملات في النظرية اللغوية الحديثة)، الأردن، إربد، ط1، 2021، ص 150.

[2]- لايكوف وجونسون، الاستعارات التي نحيا بها ص 33، ويطلقان على هذا المبدأ مصطلح التفضية أو المكانية وترجمة كتاب لا يكون وجونسون إلى التفضية.

قيمة عالية على الدلالة الأصلية أي أن الاستعارة التي تستمد من المعنى المعجمي وهو (العارية) قد لا تختلف عن البعد المعجمي المباشر[1].

وقد قدم عز الدين عماري جدولا للاستعارة الاتجاهية يلخص المفهوم الذي قدمه لايكوف وجونسون عن الاستعارة الاتجاهية، وهو على النحو الآتي حرفيا[2]:

الاستعارة الاتجاهية	المرتكزات الفيزيائية للتصور	أمثلة لغوية
السعادة فوق والشقاء تحت	ترتبط وضعية السقوط بالشقاء، والانهيار، وترتبط وضعية الانتصاب وبحالة عاطفية إيجابية.	إنني في قمة السعادة سقطت معنوياتي
الوعي فوق واللاوعي تحت	ينام الإنسان وأغلب الثديات الأخرى في وضعية تمدد، ويقوم حين يكون مستيقظا	إنهض من نومك سقط في غيبوبة عميقة

2- الاستعارات الانطولوجية: يطلق لايكوف وجونسون على نوع من أنواع الاستعارة اسم الاستعارة الأنطولوجية وهي الاستعارة التي تنتج عن تجارب المتكلم مع الأشياء الفيزيائية ونجاحة العلاقة بين الأشياء وأجسادنا، لأن هذه الاستعارات تقدم طرقا للنظر إلى الأنشطة والأحداث والأحاسيس والأفكار على أنها كيانات ومادة وهما يستندان في ذلك إلى مثال يمكن أن نعرضه بعيدا عن تعلقه بهذه الأحاسيس والأفكار،أي أنه يمكن أن نأخذه على وجه العموم، ومع ذلك فإنه يظل (أنطولوجيا) وقد استدل الباحثان لايكوف وجونسون على ذلك بمثال لا ننفك عن توظيفه في

[1]- يحي عبابنة، مقدمة في اللسانيات الإدراكية (تأملات في النظرية اللغوية الحديثة)، الأردن، إربد، ط1، 2021، ص 154.

[2]- عز الدين عماري، قراءات في كتاب الاسعارات التي نحيا بها ص 149، وأغلب المرتكزات الفيزيائية التي أوردها لايكوف وجونسون وكثير من الإدراكين قد لا تكون كما يقولون، أي ليست مرتكزات مقترنة اقتران ضرورة بالاستعارة.

مجال الاستعارة، وقد عرضه علماء الدلالة منذ زمن ليس قليل، وهو: الحديث عن التضخم المالي، وطريقته: التضخم كيان، وهذا ما يمكن أن نحيله إلى:

1- التضخم يخفض مستوى عيشنا.
2- إذا تفاقم التضخم لن نتمكن من العيش.
3- يجب محاربة التضخم.
4- يضطرنا التضخم إلى اتخاذ بعض الإجراءات.
5- يلتهم التضخم جزءا كبيرا من عائداتنا.
6- شراء قطعة أرض هو الطريقة الوحيدة للاحتماء من التضخم.
7- يقلقني التضخم كثيرا.

وفي جميع هذه الحالات المعروفة (وهي استعمالات مفهومة في حدها المعجمي المباشر، يسمح لنا باعتبار التضخم كينا بالإحالة عليه، وبأن نعين منه جزءا خاصا وبأن نرى فيه سببا وبأن نتصرف بحذر وحيطة إزاءه) وربما بأن نعتقد بأننا نفهمه وهذا يعني أن ما نقدم هو استعارات أنطولوجية في محاولتنا تقديم تحليل عقلاني لتجاربنا[1].

وقد أبدى لايكوف وجونسون ملحوظة عظيمة الأهمية وهما في صدد الحديث عن الاستعارة الأنطولوجية وهي أن الطابع الاستعاري فيها قد لا يبدو لافتا للانتباه وقد أعاد السبب في هذا إلى أن هذه الاستعارات تخدم مجموعة محدودة من الحاجات وهي الإحالة والتكميم وتعيين المظاهر وتحديد الأسباب التي عرضناها سابقا ولكنهما ذكرا أن من المفيد الاشارة إليه أنه يمكن تطوير الاستعارة الانطولوجية ويكون هذا التطوير عن طريق تقديم نماذج استعارية مختلفة عما هو في الذهن، وهذه النماذج تسمح لنا بالتركيز على مختلف مظاهر التجربة الذهنية، ومثال ذلك استعارة (الآلة) في

[1]- يحي عبابنة، مقدمة في اللسانيات الإدراكية (تأملات في النظرية اللغوية الحديثة)، الأردن، إربد، ط1، 2021، ص 158-159.

قولنا (الذهن آلة) تجعلنا نتصور الذهن كما لو أنه يمكن أن يشتغل وأن يتوقف عن الشغل أيضا، وهذا يقود إلى أن للذهن مستوى من الفعالية والقدرة الانتاجية وآلية للعمل وهو يستمد طاقته التشغيلية من مصدر يزوده بالطاقة فضلا عن وجود من أو (ما) يتحكم في تشغيله، اشتغاله، وهو ما تشتمل عليه استعارة الذهن آلة، ولكن استعارة الذهن شيء هش "تبدو فقيرة إذا قارناها بها، لأن الأخيرة تسمح لنا بالحديث عن الصلابة النفسية، ولهذا فقد دمج لايكوف وجونسون هذا التصور في نموذج تصور الذهن الذي نستمده من ثقافتنا[1].

3- **استعارة الوعاء:** فيه يبدو مصطلح "استعارات الوعاء" مصطلحا جديدا على الدرس اللساني ولكنه في الحقيقة على الرغم من تركيز اللسانيات الإدراكية عليه لبس كما يقال ولا نريد أن نحمله على البلاغة العربية، لأنه لم يرد عند البلاغيين كما نعلم بل لقد ورد عند المعجميين والنحويين[2].

أن استعارات الوعاء نابعة من خاصيتها الفيزيائية التي تمتلكها أجسادنا وبتعبير آخر فإن أي مكان يمكن أن يشتمل علينا هو من نوع الأوعية فالبستان وعاء إذا كنافية، والغاية كذلك، وأي مكان آخر من المنازل والحدائق والمدن والفضاءات الأخرى هو نوع الأوعية، فإذا استعمل استعمالا استعاريا يصبح منضويا تحت باب استعارات الوعاء، أو أي تعبير استعاري آخر يجعل الموضوع خارج الوعاء هو كذلك أيضا[3].

---

[1]- يحي عبابنة، مقدمة في اللسانيات الإدراكية (تأملات في النظرية اللغوية الحديثة)، الأردن، إربد، ط1، 2021، ص 162-163.

[2]- ابن منظور، لسان العرب (طرف) 229/9.

[3]- التشخيص هو النظر إلى الأشياء على أنها شخوص، وقد يكون قريبا مما يدعوه النقاد بـ (أنسة) أو ما يمكن أن يتماس معه، كأن يضفي المتكلم صفات إنسانية على من لا يملكها من جماد او غير جماد وإن كان مفهوم لايكوف وجونسون مختلفا

4- الاستعارة والتشخيص: أو بعابرة أخرى التشخيص هو اسناد خصائص بشرية إلى أشياء غير بشرية كالنظريات والأمراض والتضخم وغيرها كما يقول لايكوف وجونسون، فلا نحيل على كائنات بشرية واقعية، كما في المثال، جردني التضخم من كل مدخراتي، فنحن لم نستخدم لفظ (تضخم) للإحالة على شخص معين، لأن أمرها يتعلق بالتشخيص أو ما يكون أن نطلق عليه الشخصية أو شخصية الأشياء غير الدالة على البشر[1].

5- الكناية الاستعارية: وأما الكناية وفقا لمعالجات لايكوف وجونسون، فالمقصود بها أن نستعمل عبارة مثل: (طبق دجاج) للإحالة إلى شخص واقعي، أي ذلك الشخص الذي طلب طبق الدجاج فعلا،ولكننا لسنا بصدد الحديث عن الاستعارات التشخيصية، إذ لا نفهم (طبق دجاج) بأن نفرض عليه خصائص بشرية بل نستعمل كيانا معينا للإحالة على كيان آخر مرتبط به، فهذه الكناية، وقد مثلا بالأمثلة الآتية:

يجب قراءة الماركيز درساد (أي كتابات الماركيز درساد).

إنه في السينما (أي: في وظيفة السينما).

ثور الإسمنت الهندسة المعمارية (أي: استعمال الإسمنت مادة في البناء)[2].

فقد جاء في هذه الأمثلة استعمال كيان معين للإحالة على كيان آخر، وبهذا فإن الاستعارة والكناية تشكلات نوعين متباينين، فلاستعارة وسيلة لتصور شيء ما من خلال شيء آخر ووظيفتها الأولى هي الفهم، وأما الكناية فوظيفتها إحالة قبل

---

[1]- لايكوف وجونسون، الاستعارة التي نحياها ص 55، وينبغي الأنشاط هنا إلى التعريف بين الإحالة على بشري واقعي واستعمال الرمز في الإحالة لأننا يمكن أن نتعرض إلى رموز تحيل إلى مرموزت بشرية كما في مثال الدجاج السالف الذكر الذي قدمه لايكوف وجونسون، وهو نظريته تفسر سلوك الدجاج المربى اصطناعيا، ففي هذه الحالة ينبغي أن يكون الدجاج دجاجا لا رمز لبشر جائع مثلا.

[2]- يكون مثل هذا الأمر إذا ذهب أحدنا إلى مطعم، وطلب (طبقامن دجاج) فإن كان وراء المطعم كثيرين، فإن النادل يمكنه أن ينادي على الشخص الذي طلبه يقول: طبق الدجاج، أو ان يسأل عنه مثلا بقوله طبق دجاج؟ وهو ما قصده لايكوف وجونسون بهذه العبارة التشخيصية التي طبق الدجاج على أنه شخص.

كل شيء، فهي تسمح باستعمال كيان معين مقام كيان آخر، وهي ليست أداة احالية فقط، ولكنها تقوم بدور تسيير الفهم أيضا، وقد أورد لايكوف وجونسون أنه في استعارة (الجزء الكلي) يمكن لعدد من الأجزاء أن يقوم مقام الكل، فحين نقول أننا في حاجة إلى أدمغة ممتازة في هذا المشروع فإننا ذكرنا جزء (الأدمغة) دون أن نريد هذا الجزء، بل نحن نريد أشخاصا ذوي ذكاء، فعبارة (أدمغة ممتازة) أحالت على (أشخاص أذكياء)[1].

نظريات العوالم الممكنة Theory of PossinleWorlds:

ويقصد بالعوالم الممكنة تلك العوالم التي يمكن للمبدع أن يتخيلها في أثناء الكتابة، الممكنة هي عوالم متخيلة خاضعة للجسدنة أيضا، وبغير هذا الخضوع لا يمكن تخيلها، ولا إمكانية لجعلها من العوالم الممكنة، أي الربط العميق بين الذهن والجسد.

نظرية العوالم الممكنة هي نظرية جزئية تعتمد في منجزها النظري التطبيقي على الدلالة المنطقية والسيمياء وطبقها الباحثون على الأجناس الأدبية الفنية والتخليلية كما يقول جميل حمداوي، لأنها تستحضر مجموعة من العوالم الاحتمالية الممكنة والمفترضة الموجودة في العالم الواقعي الحقيقي، (ولكنها مع ما يتوافر فيها من افتراضي تكون متاحة). وتهدف إلى دراسة العلاقة بين العوالم التخيلية والعالم الواقعي في ضوء قوانين الصدق والإحالة الحقيقية و"المصادق"، أو في ضوء معايير الصحة والخطأ، أو في ضوء منطق الجات أو القضايا الموجهة، ومن ثم لن نتحقق نجاعة هذه النظرية إلا بربط كلمات العالم التخيلي بالعالم الإحالي أو المرجعي أو الواقعي أو الموضوعي[2].

[1]- لايكوف وجونسون، الاستعارة التي نحيا بها، ص 55-56.

[2]- جميل حمداوي، المقاربة الكوسمولوجية بين النظرية والتطبيق، مطبعة الخليل العربي، تطوان، 2019، ص 10،.

الخاتمة:

من خلال هذا البحث التحليلي والتفصيلي لمحاور هذه الدراسة بالتطرق إلى أهم الأطر المعرفية العامة للنظرية اللسانية المعاصرة يمكننا الوصول إلى النتائج التالية:

1- تُعرف التعليمية بأنها الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه، وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم وتعد علماً قائماً بذاته تنصب اهتماماته على الإحاطة بالتعليم، ودراسته دراسة علمية، وتقديم الأبحاث العلمية عنه، وذلك من خلال البحث في محتوياته، وطرائقه، ونظرياته، الذي يربطه بعالمه الخارجي واللّغة تكسبه وظيفة التواصل مع الآخرين.

- إن التعليمية تهتم بكل الجوانب العملية التعليمية ومكوناتها ، من متعلمين ومدرسين وإمكانيات، وإجراءات، وطرائق، إذاً فهي: تفكير وبحث ضروري لتجديد التعلم والتعليم...

- تلعب اللّغة الأمّ أيضًا دورًا كبيرًا في تنمية الهوية الشّخصية والاجتماعية والثّقافية غالبًا ما يُظهر الأطفال الّذين لديهم أساس قوي في لغتهم الأولى فهما أعمق لأنفسهم ومكانهم في المجتمع.

- تعرف اللّغة الثانية بأنها كل لغة أجنبية يتعلمها الفرد بعد لغته الأصلية (اللّغة الأم) وتتميز بأنّ لها مقاما ثانويا في تخطيط السياسة اللغوية، يلجأ إليها لتنمية التفاهم الدولي واكتساب المصطلحات الفنية والعلمية والمهنية.

2- تعرف اللسانيات المعرفية بكونها توجها جديدا في البحث متعدد الاختصاصات يهتم هذا التوجه بالنظر في طبيعة العمليات الذهنية في اكتساب المعارف واللّغة واستعمالها بهدف الكشف عن طبيعة البنية الذهنية وأوجه انتظامها، كما يقوم على دراسة العلاقة بين اللّغة البشرية والذهن والتجربة بما فيها الاجتماعي والمادي البيئي.

- يعتبر المكون العقلاني في اللسانيات المعرفية مكون أساسي من مكونات الظاهرة اللغوية، وهو مكون لم يكن غائبا تماما عن انظار اللسانيين القدماء، فقد كانوا يعرفون

معرفة أكيدة أن الإنسان مميز بالعقل، وأن ملكة اللّغة مفيدة محكومة بهذه الميزة ولكنهم لم يضعوها ضمن (المنتج اللغوي).

من القضايا التي يتناولها هذا التخصص:

- البحث عن نماذج تمثيلية للقواعد المعرفية والفضاءات الذهنية.
- البحث عن نماذج الاكتساب اللغوي.
- البحث في الأسس العصبية للغة البشرية.

قامت اللسانيات المعرفية في الأصل على ثلاث فرضيات:

أ- اللّغة ليست قدرة إدراكية مستقلة.

ب- النحو هو عملية خلق للمفاهيم وهذا يقتضي أن اللّغة رمز التطبيق.

ج- معرفة اللّغة تتأثر من الاستعمال اللغوين وهنا يلتقون مع الوظيفين.

المصادر والمراجع:

المصادر والمراجع العربية:

Al Farabi. Deux ouvrages inédits sur la rhétorique Publication

نفلا عن: هشام الريفي: الحجاج عند أرسطو ضمن كتاب (أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم)، لفريق البحث في البلاغة و الحجاج بإشراف: حمادي صمود،منشورات كلية الآداب،منوبة،تونس،سلسلة آداب،1998،

أبو بكر العزاوي,اللّغة والحجاج العمدة العمدة في الطبع, الدار البيضاء, الطبعة الأولى 2006م.

أبيض، ملكة، (1993)، الطفولة المبكرة والجديد في رياض الأطفال، بيروت،ط1.

أحمد شيخ عبد السلام، اللّغويات العامّة مدخل إسلامي وموضوعات مختارة، دار التّجديد للطباعة والنشر والترجمة، كوالالمبور، الجامعه الإسلامية العالمية بماليزيا، ط2 2006،

أحمد مختار عمر: علم الدلالة ، دار عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، ط 5 ، 1998

أحمد مومن:اللسانيات النشأة والتطور ،ديوان المطبوعات الجامعية،ط4،الجزائر 2010

أرسطو طاليس، الخطابة، الترجمة العربية القديمة، ترجمة عبد الرحمان بدوي، دار القلم بيروت ، لبنان ، دط ، 1976 ، المقالة 01، الفصل 02، 1356أ،

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

آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر:د.محمود أحمد نحلة، مكتبة الآداب، القاهرة الطبعة الأولى 2011م.

أكرم صالح محمود خوالده، اللّغة والتفكير الاستدلالي، دار الحامد للنشر والتوزيع الأردن، 2016.

أوستن, نظرية أفعال الكلام العامة كيف ننجز الأشياء بالكلمات : ترجمة: عبد القادر قنيني, أفريقيا الشرق, 1992م.

بالمر: علم الدلالة (إطار جديد)، تر صبري إبراهيم السيد، دار المعرفة الجامعية، مصر د ط ، 1999

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

بيرلمان وتيتيكاه، مصنف في الحجاج: الخطابة الجديدة، المطابع الجامعية، ليون، فرنسا ج1، 1981.ص 13 . نقلا عن : الحجاج في الشعر العربي القديم،

الجاحظ: البيان و التبيين، تحقيق وشرح عبدالسلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، دط، دت. 1/ 136.

جميل حمداوي، المقاربة الكوسمولوجية بين النظرية والتطبيق، مطبعة الخليل العربي تطوان 2019.

حسين أيتب احسين باحث في الثقافة الأمازيغية خلاصة المساهمة في ندوة عن بعد نظمتها «أزافوروم» يوم 20 فبراير 2021 حول أهمية "لغة الأم" في ترسيخ العمق الهوياتي والثقافي, وقد شارك فيها كل من الأساتذة: عبد الهادي إمحارّاف ومحمد حنداين ومحمد الحموشي . الحوار المتمدن-العدد: 6861 - 2021 / 4 / 6 –

الخطيب، جمال وآخرون، المدخل إلى التربية الخاصة ، العين - دولة الإمارات العربية: المتحدة مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى، 1997.

خطيب، جمال وآخرون، المدخل إلى التربية الخاصة ، العين - دولة الإمارات العربية: المتحدة مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى، 1997 م.

ديكرو، السلالم الحجاجية (les échelles argumentatives)، منشورات مينيوي (Edition des minuit)، باريس، 1980،

الراضي رشيد: السفسطة في المنطقيات المعاصرة التوجه التداولي الجدلي نموذجا ،عالم الفكر ،العدد 4 ،المجلد 36 ،أفريل-ماي 2008.

روبرت دي بوجراند،النص والخطاب والاجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب القاهرة ط1، 1998.

الروسان، فاروق، سيكولوجية الأطفال غير العاديين . مقدمة في التربية الخاصة، عمان – المملكة الأردنية : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، الطبعة الخامسة ، 2001،

رولان بارت، درس السيميولوجيا، ترجمة: بنعبدالعالي، دار توبقال للنشر، ط3، 1993

الزمخشري: أساس البلاغة ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت، لبنان،ط 1 2006 ،

سامية الدريدي: الحجاج في الشعر العربي القديم في الجاهلية إلى القرن الثاني للهجرة: بنيته وأساليبه، عالم الكتب الحديث الأردن، ط1، 2008.

أبو سنان الخفّاجي، سرّ الفصاحة، تح: عبد المتعال الصّعيدي، القاهرة، 1953،

سعيد يقطين: انفتاح النص الروائي:النص والسياق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء / بيروت، ط2، 2001 .

سيبويه:الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون،مكتبة الخانجي، القاهرة،ط2004،4.ج 1

سيجوان ميجل ومكاي وليام ترجمة القعيد إبراهيم بن حمد،ومجاهد محمد عاطف "التعليم وثنائية اللّغة" الرياض،مطابع جامعة الملك سعود ، د ط،.

صادق، آمال وأبو حطب، فؤاد، (1984). علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

صالح بلعيد، علم النفس اللغوي، . دار هومة للطباعة والنشر،الجزائر، 2008.

صبحي إبراهيم الفقي، علم اللّغة النصي بين النظرية والتطبيق: دراسة تطبيقية على السور المكية، دار قباء، القاهرة، 2000.

صلاح الدين زرال : الظاهرة الدلالية ،منشورات الإختلاف .الجزائر . ط2008،1

صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، عدد 164، غشت 1992.

طالب السيد هاشم الطباطبائي: نظرية الافعال الكلامية بين فلاسفة اللّغة المعاصرين والبلاغيين العرب منشورات جامعة الكويت ، 1994.

الطاهر بن عاشور: التحرير و التنوير، الدار التونسية، الدار الجماهيرية للنشر و التوزيع والإعلان، تونس،د ت، ج3.

عبد الرحمان، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ط2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2000.

عبد الرّحمان ابن خلدون، المقدّمة، دار الكتاب اللّبناني، 1961،

عبد الرحمن طعمة، أحمد عبد المنعم، النظرية اللسانية العرفانية، دراسات إيستمولوجية رؤية للنشر، القاهرة، ط01، 2019.

عبد الرحمن طعمة، أحمد عبد المنعم، النظرية اللسانية العرفانية، دراسات إيستمولوجية رؤية للنشر، القاهرة، ط01، 2019، ص194.

عبد الله صولة، الحجاج أطره و منطلقاته و تقنياته من خلال مصنف الحجاج لبرلمان وتيتيكا، ضمن كتاب (أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو على اليوم)

عبد القادر بقشي، التناص في الخطاب النقدي والبلاغي، إفريقيا الشرق، المغرب ط1، 2007.

عبد الهادي الشهري:استراتيجيات الحطاب, مقاربة لغوية تداولية, دار الكتاب الجديد المتحدة , بيروت , ط1 , 2004.

عبد الواسع الحميري: الخطاب والنص " المفهوم – العلاقة – السلطة، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ط1 لبنان 2008 .

عدنان أحمد أبودية، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2011.

العصيمي، صالح بن فهد (2019) اللسانيات التطبيقية قضاياها وميادين وتطبيقات دار كنوز المعارف للنشر والتوزيع.د.ت.

علي عزت: اللّغة ونظرية السياق، مقال في مجلة الفكر المعاصر، الهيئة المصرية العامة للتأليف و النشر ، العدد 76 ، سنة 1971

علي محمود حجي الصراف:الأفعال الإنجازية في العربية المعاصرة,مكتبة الاداب،الفاهرة مصر , ط1 , 2010

عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللّغة، دار الحامد للنّشر، ط1، 2013.

فارس (المتوفى: 395هـ) معجم مقاييس اللّغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر ج5دون طبعة، 1979م،

فان دايك، علم النص: مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة: سعيد بحيري، دار القاهرة للكتاب، ط1، 2001.

فتح ابن جنّي، الخصائص، تح: محم علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2 1995،

فرانسواز أرمينكو ، المقاربة التداولية ، ترجمة سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، الرباط المغرب ،1986

فرانسواز أرمينكو: المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، الرباط المغرب، د ط، سنة 1986،

قطامي، يوسف (2000). نمو الطفل المعرفي واللغوي، عمّان: الأهلية للنشر والتوزيع

قنديل، محمد و رمضان بدوي، (2003). أساسيات المنهج في الطفولة المبكرة، دار الفكر، عمان.

مارة، عزيز والنمر، عصام والحسن، هشام، (1999). سيكولوجية الطفل، عمان دار الفكر للنشر والتوزيع.

ماري آن بافو وجورج إليا سرفاتي، النظريات اللسانية العربية، ترجمة: محمد الراضي المنظمة العربية للترجمة، لبنان، ط1، 2012، ص315- عن جميل الحمداوي محاضرات في لسانيات النص، مكتبة المثقف، ط1، 2015.

مايكل كول: علم النفس الثقافي، ماضيه ومستقبله، ترجمة عادل مصطفى كمال شاهين، دار رؤية للنشر، القاهرة، ط01، 2017،

مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروز آبادي،القاموس المحيط (مادة لغو) الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1997،

محمد خطابي، لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب،، المركز الثقافي العربي بيروت، الدار البيضاء، ط1، 1991.

محمد العبد، تعديل القوة الانجازية/ محمد العبد /(دراسة في التحليل التداولي للخطاب (ضمن كتاب) التداوليات علم استعمال اللّغة) . مجلة فصول 2004 ع65.

محمد سالم محمد الأمين طلبة : الحجاج في البلاغة المعاصرة ، دار الكتاب الجديد المتحدة ،بيروت ن لبنان ،ط1 ،2008 .

محمد عناني : المصطلحات الأدبية الحديثة ، الشركة المصرية العالمية لونجمان القاهرة 1996.

محمد مفتاح،التشابه والاختلاف،المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء\ بيروت،ط1996،1

محمود السعران، علم اللّغة.ز. مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت ط1 2013.

مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب (دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي) ،دار الطليعة بيروت ، الطبعة الأولى ، 2005م

ابن منظور، لسان العرب(مادة لغا)، المجلد15، دار صادر، بيروت، ط3، 1414ه

ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، مصر، دط، دت، مجلد2

أبو نيان، ابر اهيم، صعوبات التعلّم . طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية ، الرياض – المملكة العربية السعودية : أكاديمية التربية الخاصة ، الطبعة الأولى ، 2001

هشام الريفي: الحجاج عند أرسطو ضمن كتاب(أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم)

يسري نوفل،المعايير النصية في السور القرآنية، دار النابغة للنشر والتوزيع، ط1، 2014

يحيى عبابنة، مقدمة في اللسانيات الإدراكية (تأملات في النظرية اللغوية الحديثة) الأردن، إربد، ط1.

المصادر والمراجع الأجنبية:

Berko, Jean, (1958) The Child's Learning of English Morphology. World 14: (In Douglas Brown, 1978).

Boroditsky, Lera (2001). "Does language shape thought?: Mandarin and English speakers' conceptions of time" (PDF). Cognitive Psychology.

Brown, Dogles. (1970) English Generalatinization and Sentence Comprehension in Child Language. Unpublished Doctoral Dissertation. University of California, Los Angeles.

Chomsky, Noam. (1965) Aspects, the Theory OF Syntax. Cambridge, Ma: MIT. Press.– Chomsky, NC19 Aspects of the theory of syntax cambridge MA: MIT.

Christie, J., Enz, B. & Vukelich, C. (1997). Teaching Language and Literacy; Preschool through the Elementary Grades. New York: Longman

Gadamer : Truth and Method, Bloombury Publishing Plc 1989.

Hatch, E. (1978) "Discourse Analysis and Second Language Acquisition" in Study 1998.

Hirdchfied, L.A Gerlman S.A Ceds: MappingthMinde Domain DpecificityinGognition and Cuture, New York, Cambridge Univ Pre, 1994

J.L.Searl : les actes de langage (essai de philosophie du langage), collection savoir, lettre, Hermann, paris, nouveau tirage,1996,

Krashen, D. Staphen (1987). Principals and Practice in Second Language Acquisition. Printice- Hall International

Lennberg, E. (1967) The Biological Foundation of Language. New York: John Wiley& Sons.

Levinson, s : pragmatics, Cambridge university press , 1986,

MilhomM :Practices related Effects DemonstrateComplementary Roles Of Anterior Cingulate And Perfrontal Cortices In AttentionalCotrol, Neuroimage,18 (2),2003

Morrow, L. (2009). Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write.

Boston: Allyn and Bacon .

Skinner, B.F.(1957).Verbal Behavior. New York: Appleton – Century – Crofts.

Sowers, J. (2000). Language Arts in Early Education. Stamford, CT: Delmar Thomson.

المجلات والدوريات:

الدامغ خالد عبد العزيز (2011): "السن الانسب لبدء تدريس اللغات الأجنبية في التعليم الحكومي"مجلة جامعة دمشق 28 ،مجلة جامعة دمشق–المجلد 27 العدد 755

وجيه 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 اللّغة".

المواقع:

فطومة لحمادي : السياق والنص(استقصاء دور السياق في تحقيق التماسك للنص) الموقع الإلكتروني: www.fil univ.biskra.dz/index بتاريخ: 16-07-2016 التوقيت: 16:15

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
تمهيد.....	06
المحور الأول: تعليمية اللغات وتعليمية النصوص.....	09
أوّلا: تعليمية اللغات.....	10
1- مفهوم اللّغة.....	10
2- مفهوم التّعليمية.....	16
3- قياس التعلم.....	18
4- تعريف صعوبات التعلّم.....	19
5-أنواع صعوبات التعلّم.....	21
مفهوم اللّغة الأمّ.....	23
أهمية اللّغة الأمّ.....	24
دور الأسرة والمجتمع في تعلّم اللّغة الأمّ.....	**26**
6- وظائف اللّغة في المجتمع.....	31
دور المدرسة في تعلم اللّغة الأمّ.....	33
نظريات اكتساب اللّغة الأم.....	36
خلاصة.....	48
مفاهيم حول اللّغة الثانية.....	49
1- مفهوم وأهمية اللّغة الثانية.....	49
2- نظريات اكتساب اللّغة الثانية.....	51
3- تأثير اللّغة الأم في تعليم اللّغة الثانية.....	61
4- مشاكل وحلول تعلم اللّغة الثانية.....	63
ثانيا:تعليمية النّصوص.....	64

1- النّصّ لغة.....	64
2-علم النص وتعليم اللّغة.....	72
3-تصنيف النّصوص.....	74
4-أنواع النصوص.....	78
المحورالثاني:اللسانيات المعرفية.....	**82**
أولا: ابستولوجيا اللسانيات بين الفلسفة والعلم التجريبي.....	83
1-بزوغ العلم المعرفي.....	83
2- فلسفة اللّغة والفكر والعقل.....	85
ثانيا:الذاكرة والعرفان واللّغة.....	89
1- نماذج بينية موسعة.....	92
2- اللّغة والذهن في النظرية اللغوية الحديثة.....	96
ثالثا: تأثير الفلسفة والجانب العقلاني في إدراك اللّغة.....	101
نظريات العوالم الممكنة.....	113
الخاتمة.....	114
قائمة المصادر والمراجع.....	116
فهرس المحتويات.....	124