المحور الثالث

في تعليمية اللغة

الملكات اللّغوية وأهمّيتها في العملية التّعليمية

Language skills and their importance

in the educational process

أ. سعاد سليماني*

المركز الجامعي بعين تموشنت

تاريخ الإرسال: 2018/02/24 تاريخ النشر:2018/04/8

تتّخذ الملكة اللّغوية عند تشكّلها أربعة أنواع من الملكات، تحدث بالتّدرج المنطقي، وكلّ واحدة منها تأخذ وقتها لتتضح، لنمرّ للملكة التّالية لها، فمن عمليّة الفهم للغة المحيط إلى إنشائها بصورة متدرّجة حتّى يستقيم اللّسان في نطق الكلمات إلى حدّ بعيد، ثمّ تأتي مرحلتا الكتابة والقراءة. وفيما يلي، سرد لما يتوجّب ذكره عن جوهر هذه الملكات اللّغوية، التي تمثّل في الحقيقة ملكة لغوية واحدة تجمع تلك المستويات الأربعة من الاكتساب اللّغوي، والتي تُظهِرُ أهمّيتها في العمليّة التّعليمية.

1-مفهوم الملكة لغة: المُلك، يقال "و ملك يميني"، أيّ؛ أملكه وأقدر عليه صفة راسخة في النّفس، يقال مثلا: "عند فلان ملكة النّقد" أيّ؛ أنّ النّقد صفة راسخة في نفسه[1].

2-مفهوم الملكة اصطلاحا: صفة راسخة في النّفس، أو استعداد عقلي خاصّ لإنجاز أعمال بحذق ومهارة، ويعرّفها الجرجاني على النّحو التّالي: " إنّه تحصل للنّفس هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية وتسمّى حالة ما دامت سريعة الزّوال، فإذا تكرّرت ومارستها النّفس حتّى رسخت تلك الكيفية فيها، وصارت بطيئة الزّوال فتصير ملكة، وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخلقا"[2] مع أنّ

* slimanisouad@yahoo.fr

الملكة تختلف عن العادة من حيث أنّ الأولى مكتسبة على أداء عمل بطريقة آلية مع السّرعة والدّقة أمّا الثّانية ففيه إلى جانب ما ذكرنا الاستعداد الفطري[3].

الملكة اللّسانية: La compétence linguistique تقوم نظرة ابن خلدون اللسانية المتعلّقة بمفهوم الملكة على مجالين لتحديدها، **ملكة تتعلّق بالقدرة اللّسانية العامّة**[4] التي يتمتّع بها كلّ إنسان مهما كان جنسه وكان لسانه وهو ما يمكّن المجتمع الإنساني من التّواصل والاتّصال رغم اختلاف ألسنته و**ملكته المتعلّقة بالإنجاز الكلامي**[5]؛ فهي ملكة كلّية يمتلكها كل إنسان، ويستطيع أن يطوّرها إذا كانت أجهزته المساعدة على اكتسابها وإنتاجها، سليمة، كالجهاز النّطقي والجهاز العصبي والجهاز السّمعي والجهاز التّنفّسي.

1- **الملكة اللّسانية العامّة:** ينبع تفكير «ابن خلدون» اللّساني من وعيه بالظّاهرة الاجتماعية والعمرانية التي بنى عليها نظريته الاجتماعية[6]، إذ لابدّ للإنسان من ملكات يستغلّها في معاشه وتعامله مع الآخرين باعتباره «مدنيا بالطّبع»، ولذلك رأى «ابن خلدون» أنّ هذه الملكة العامّة أساسية وضرورية في فكره الواقعي[7]، فهي بمثابة جهاز نظري يزوّد به الإنسان حتّى يتمكّن من الوجود والتّواصل، "ومن هنا تعلم أنّ تلك الملكة هي غير صناعة العربية وإنّها مستغنية عنها بالجملة وقد نجد بعض المهرة في صناعة الإعراب بصير بحال هذه الملكة وهو قليل واتّفاقي" [8]. بهذا التّعريف للملكة باعتبارها مشتركا عامّا بين النّاس يطرح «ابن خلدون» قضية علاقة الفكر باللّغة، إذ إنّ في رأيه أنّ الفكر ميزة إنسانية عامّة يتمتّع بها الإنسان، فهي التي تكوّن ملكته اللّسانية انطلاقا من قدرته على التّفكير في قضايا الوجود الإنساني دون اعتبار البعد الجغرافي، ولذلك فإنّ هذا النّوع من الملكات متعلّق بالبعد الذّهني، ومدى قدرة المتكلّم على تكوين هذه الملكة اللّسانية باعتبارها جهازا نظريا يهتمّ بعلاقة الإنسان بالوجود[9]، وهذه العلاقة الرّابطة بين الذّهن واللّغة هي التي تحدّد الملكة

اللّغوية وكيفية اكتسابها وتخزينها في الذّهن واسترجاعها عند الاستعمال الحسن لها في الواقع اللّغوي بإنتاج آداءات فعلية للكلام.

2-**الملكة اللّسانية الخاصّة:** إذا أردنا إنشاء ملكة لسانية خاصّة، غير الموجودة عند كافة البشر، فلابدّ من اكتساب تلك الملكات لتطوير الفرد، فما هي المبادئ التي تقوم بتكوين هذه الملكة الخاصّة؟

أ- **مبدأ السّماع:** يعدّ (ابن خلدون) **السّماع أبو الملكات**، وهو يفضّله على المكتوب ويلتقي في هذه الرّؤية مع العديد من الدّراسات اللّسانية الحديثة[10]، إذ يتمكّن المتكلّم عن طريق حاسّة السّمع من نقل اللّغة نقلا مباشرا، ولا يحتاج إلى طرق في فكّ الرموز اللّغوية، بل يقتصر على الفهم والتّأويل، وهما أساس العملية التّواصلية، ويتّصف السّمع بالسّرعة في النّقل والحفظ، ممّا يمكّن المتكلّم من الاندماج في العملية التّواصلية بجميع جوانبها النّفسية واللّسانية والاجتماعية. وقد استمدّ (ابن خلدون) مبدأ السّماع من نظره في مفهوم التّاريخ العربي الإسلامي في جزء كبير منه، كان قد بني على المشافهة وهي أصفى بالنّسبة إلى اللّسان العربي، فيَعُدُّ أنّ التّدوين وليد فساد اللّغة[11].

إنّ السّمع والحفظ قاعدتان أساسيتان في تكوين الملكة، فكلّما كان السّمع والحفظ جيّدين، أصبح بمقدور المتكلّم تكوين ملكة لسانية جيّدة، إذن **فالملكة الخاصّة صناعة** يقوم بها المتكلّم حسب مدى قدرته على السّماع والحفظ، وهذا مختلف من متكلّم إلى آخر حسب طبيعة تكوينه الاجتماعي والعلمي، ولذلك فالملكة اللّسانية الخاصّة تتعلّق بالمهارات الفردية للإنسان عكس **الملكة العامّة** التي هي أمر عامّ يتعلّق بتركيبة الإنسان الفيزيولوجية وقدرته الذّهنية على تحصيل المعارف[12]، يعني ما هو مجهزّ به طبيعيا، وعن طريق السّمع والحفظ يُطَوِّرُ الملكة العامّة لتصير ملكة خاصة تميّزه بين البشر.

ب- مبدأ التّكرار: يقوم مبدأ التّكرار على الحفظ، وهو مبدأ تعليمي نابع من الثّقافة العربية الإسلامية، إذ حتّى عصر «ابن خلدون» كانت المنظومة التّربوية تتأسّس في غالبها على مبدأ التّلقين، وهو يندرج في الثّقافة النّقلية التي كانت نشطة في تكوين

المعارف الإسلامية، ولقد رأى «ابن خلدون» في إطار نظرة شاملة إلى علم التّاريخ أنّ مبدأ التّكرار مفيد في تكوين الملكة اللّسانية وبنائها بناء متينا تقاس عليه جودتها وصمودها، ولذلك اعتبر أنّ « هذه الملكة كما تقدّم إنّما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرّره على السّمع والتّفطّن لخواص تراكيبه»، فكان **مبدأ التّكرار رائدا في تكوين الملكة اللّسانية**، وكان ذلك في نظره لابدّ من حضور منوال سابق يتّبعه المتكلّم وهو في هذه الحالة اللّسان العربي وما يحتويه من قواعد وتراكيب ومفردات، وقد اشترط «ابن خلدون» في هذا المبدأ المخالطة وكثرة الاستعمال والمخاطبة، إذ يقول « وإنّما تحصل هذه الملكة بالممارسة وتكرار لكلام العرب»[13] ، ولذلك فمبدأ التّكرار يقوم على منهج علمي واضح مفاده اتّباع منوال سابق في التّاريخ، وهو ما اعتبرته الدّراسات اللّسانية اليوم مبدأ مهمّا في تكوين المعارف الإنسانية المشتركة[14]. أمّا العالم النّفساني (إدوارد ثورندايك) (Edward Thorndike)، يرى في نظريّته المحاولة والخطأ أنّ التّكرار الآلي ليس هو سبب التّعلّم، وإنّما الثّواب المرتبط بالاستجابة الصّحيحة[15].

ج- مبدأ التّرسيخ: ينتج مبدأ التّرسيخ في تكوين الملكة اللّسانية عن مبدأي السّماع والتّكرار، فبهذا المبدأ تكتمل الملكة وتتشكّل معالمها وتبنى قوانينها وتستقيم جودتها، إذ دون ترسيخ لما يتعلّمه الفرد لا يمكن للملكة اللّسانية أن تستقرّ وتؤدّي معناها، وهي التي قامت على البلاغة كأساس من أسس تكوّنها، وعلى الطّبع هدفا لبلوغها. ولذلك فإنّ «حصول ملكة اللّسان العربي، إنّما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتّى يرتسم في خياله (يعني المتكلّم) المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه ويتنزّل بذلك منزلة من نشأ معهم وخالط عباراتهم في كلامهم حتّى حصلت له الملكة المستقرّة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم»[16]، نفهم من كلام «ابن خلدون» أنّ التّرسيخ نتيجة لمنوال سابق استقرّ في الذّاكرة الاجتماعية وعلى المتكلّم أن يرسّخه في ذهنه حتّى ينسج عليه[17]. فالتّرسيخ للملكة اللّسانية يأخذ

مكانه في الذّاكرة، ويحدث بالحفظ عن طريق السّماع والتكرار، فترسخ الملكة وتخزّن إلى حين استرجاعها.

ويبلغ مبدأ التّرسيخ مداه حتّى يصل إلى الجبلّة والطّبع غير أنّ «ابن خلدون» يشترط في ذلك شروطا تبدو منطقية وعلمية يتمثّل أبرزها في الحذق التّام للمبادئ والقواعد التي قامت عليها الملكة، "وذلك أنّ الحذق في العلم والتّفنن فيه والاستيلاء عليه، إنّما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفنّ المتناول حاصلا" [18]، ولذلك فمبدأ التّرسيخ يتطلّب الحذق والمهارة والسّبق في حصول الملكة، إذ "إنّ الملكة إذا سبقتها ملكة أخرى في المحلّ فلا تحصل إلاّ ناقصة مخدوشة" [19] . فالملكة اللّسانية من هذه النّاحية مشروطة بقيود تتقيّد بها في تكوينها وهي قيود لسانية تتأسّس على السّماع والحفظ والتّكرار وقيود اجتماعية تبنى على منوال سابق، ويمكن أن نلخّص هذه الشّروط في الشّكل التّالي[20]:

مراحل تكوين الملكة اللّسانية:
- السّمع؛
- الحفظ؛
- السّمع.
- اللّغة؛

مصادر تكوين الملكة اللّسانية:
- النّحو؛
- البيان.
- مرجع اجتماعي: المخالطة والمعايشة

مراجع تكوين الملكة اللّسانية:
- مرجع ذاتي: الفطرة والطّبع؛
- مرجع تاريخي: اللّغة الصّافية الأولى (مضر، حمير)؛

-مرجع جغرافي: البداوة والحاضرة.

1- ملكة الفهم: (La compétence de la compréhension)

تمثّل ملكة الفهم في عملية الاكتساب اللّغوي، حاصل مجموعة التّرابطات بين الرّموز اللّغوية وبين ما تحيل عليه من خبرات داخلية أو خارجية، وتستند هذه المهارة في بداية الأمر إلى خلفية جماعية، بحكم أنّ الطّفل يكتسب اللّغة بما تحمله من تراكمات ثقافية واجتماعية وحضارية، ثمّ تتدخّل شخصيته فيما بعد بما تضفيه من بعض الخواص على تلك التّرابطات، في نوعيتها أو درجتها أو كمّيتها أو كيفيتها؛ من منطلق أنّ الفرد يبدأ مقلّدا في اللّغة في فهم المضامين والمحتويات، ثمّ يستقلّ مع تدرّجه في النّموّ الجسدي المصاحب لدى الفرد السّليم نمو في البنى العقلية والمعرفية، وفي الأبعاد الحسّية الحركية التي تمثّل بوابات الإدراك المختلفة لديه[21].

أمّا في إطار العملية التّعليمية، فإنّ الآلية نفسها تبقى تمثّل القاعدة في الاكتساب المعرفي، ولكن بدرجة أكثر دقّة وتنظيما، بحيث يكون المتعلّم بإزاء معارف تلقى إليه، وعليه استيعابها، وهو ما يستدعي آلية عقلية للتّنظيم تعكسها الكفاية المعرفية المتخلّقة بدورها شيئا فشيئا، وبصورة تدريجية بحسب الأعمار هذه الملكة التي تجعله «قادرا على تنظيم المعلومات التي يتلقّاها في مجموعات أو وحدات ذات معنى، وتعدّ هذه المجموعات المفاهيمية شبكات من العلاقات وبما أنّ كلّ علاقة هي وحدة معنى، فإنّ كلا من الشّبكات أو المجموعات البديلة هي نسيج من المعاني»[22]، غير أنّ ما يؤخذ على اللّسانيات التّحويلية في تحليلها للّغة ونظرتها لتعليمها الوقوف بالوحدات أو العلاقات العليا عند حدود الجملة أيّ حصر مجال العلاقات في إطار المكوّن التّركيبي (الصّرفي النّحوي)، قبل أن يوسّع التّعليم نظرته للّغة، لتشمل ربط التّراكيب بسياقاتها أو استعمالاتها، التي تقود الطّفل إلى معرفة الصّحيح من الخطأ، وتمييز ما يقبله العرف ويجيزه الاستعمال وما لا يقبله

ولا يجيزه، وقبل أن يقلّد الطّفل غيره في المواقف التّخاطبية لابدّ أن يكون قد اكتسب معاني الوحدات اللّغوية، وكيفية تناسقها وفق النّماذج التي يسمعها، ممّا يبرهن على أنّ مرحلة الفهم متقدّمة زمنيا على التّعبير لفظا ثمّ كتابة، وهي الفرضية التي يؤيّدها كثير من الدّارسين من أمثال (فريزر) (Fraiser) و(بلوجي) (blowdji) و(براون) (brown) من خلال ما أ جروه من تجارب[23]، وما يجب الإشارة إليه هو أنّه لا فهم إلاّ بالسّماع الذي يقود إلى بناء اللّغة[24]، وهو أمر قد نبّه إليه «ابن خلدون» حينما تطرّق لعلم النّحو معتبرا أنّ «السّمع أبو الملكات اللّسانية»، من منطلق أنّ الفاقد للبصر لن يعوقه ذلك عن اكتساب اللّغة، بخلاف الأصمّ الذي يفقد الاتّصال بين عالم قوى النّفس الدّاخلية وبين معطيات العالم الخارجي المنقولة في صورة أصوات، كما أنّ بناء المفهوم هو عملية تصنيفية لمجموع الخواص أو الصّفات التي تميّز شيئا ما أو فكرة ما عن غيرها، أي هي عملية إسناد المميّزات ذات الطّبيعة الفارقية وهذا تمّ في المقام الأوّل، أمّا في المقام التّالي سيتمّ تجريد جملة الخواصّ الثّابتة أو الملازمة لما يراد فهمه، ومن ثمّ يتمّ بناء على تلك الثّوابت تعميم المفهوم على جملة العيّنات المشتركة أو المندرجة تحتها، أو ما يمكن أن يصدق عليه المفهوم وفي هذه الحالة يحاول المتعلّم أن يدرك جملة العلاقات المتاحة بين الصّفات المشكّلة لحقيقة المفهوم، لأنّ كلّ مفهوم كما يعتقد بعض علماء " النّفس شبكة مفاهيمية مركّبة نسبيا، ويتعيّن استيعابها" [25] مثل: مقياس علم الدّلالة ضمن نظرية الحقول الدّلالية، ويشار إليه عادة كمطعن في صميم النّظرية: وهو أنّه مثلا، عندنا مجموعة من الحيوانات: الحمامة والأسد والحمار والشّاة، إنّها تمثّل زمرة متجانسة نسبيا، وفي الإشارة بكلمة (نسبيا) نوع من عدم الاطمئنان إلى الحكم بالصّفة (زمرة متجانسة)؛ لأنّها تشترك في بعض المواصفات التي قد تصلح معتمدا للتّعميم، كما تضمّ في المقابل بعض التناقضات التي تسوغ جمعها، ممّا يبرهن على أنّ وصفها بكونها مجموعة متجانسة لم يكن إلاّ بالاتّكاء على تعميم واحد يعود في أصوله إلى صفات أساسية غير تفريعية

وهي حقيقة (الحيوانية) فيها: الوجود والحياة وعدم التّمييز، أيّ طفل من أجل أن يعي مفهوم الحيوانية فيها، عليه أن يبني تصوّره على تلك الخصائص فحسب، لأنّنا إذا أدخلنا في الاعتبار بعض الخصائص النّوعية لكلّ منها، فإنّه يتعذّر الجمع بينها وبالتّالي انفراط رابط العلاقة الجامع، ممّا يحتّم تجريد كلّ صنف من تلك الأصناف الحيوانية من الخصوصية النّوعية، فلا مانع أن تتّصف بعضها باللاّحمة لطبيعتها السّبعية كالأسد، وبعضها بالعشبية لطبيعتها الأليفة كالحمامة والحمار والشّاة هذا منظار للتّصنيف التّفريعي الذي لا يصلح قاعدة صلبة لتصنيف الخصائص المفهومية[26].

وفي إطار اللّغة يمكن أن نمثّل بضرب من التّعميمات التي قد تسوغ عقلا ولكن عمليا يتعذّر قبولها، إنّنا نقول: نفعل، ولا نقول نفعلون، قياسا على مفهوم الجمع هنا وخاصّية الكثرة الموجودة في جمع المذكّر المخاطب والغائب على حدّ سواء [تفعلون– يفعلون]، وهو قياس شبيه بما قاله «ابن جنّي» عمّا يصحّ قياسا ولكن لا يصحّ عرفا في اللّغة[27]، فعلينا اتّباع الصياغة الصّرفية كما وردت في القواعد المعيارية للصّرف العربي.

2– ملكة إنشاء اللّغة: (La compétence de constitution de la langue) يقول (سقراط) مخاطبا كراتليس (Cratliss): « اللّغة التي نتكلّمها موجودة أصلا لفترة طويلة قبل أن نولد. ولا ندري من الذي اخترعها» (كراتليس 389). « عندما تقول (العادة) هل تظنّ أنّك تقول شيئا مختلفا عن العرف؟ أولا تقصد بالعرف إنّه عندما أتكلّم أقصد معنى محدّدا وأنت تدرك أنّي أقصد ذلك المعنى» (كراتليس 434)[28].

إنّ هذا المذهب في النّظر إلى اللّغة ينبع من كونها وظيفية، وأيّ تغيير في بنيتها مهما كان مستوى تلك البنية، سيؤثّر على بعدها الوظيفي، وعليه فإنّ الكلمات الصّورة الحيّة النّموذجية للّغة، هي التي تمكّننا من تصوير – بناء صورة تقريبية–

تمثيلاتنا الدّاخلية للآخرين، كمرحلة تالية لعملية بناء تلك التّمثّلات أوّلا، أو كما قال (أرسطو) «إنّ الكلمات المنطوقة تمثّل رموزا وإشارات للانفعالات أو الانطباعات النّابعة من الرّوح، بينما الكلمات المكتوبة رموزا للكلمات المنطوقة. والكتابة مثلها مثل الكلام تختلف بين الأجناس البشرية بيد أنّ الانفعالات الذّهنية ذاتها هي واحدة لدى جميع البشر، وكذلك الحال بالنّسبة لجميع الأشياء إذ تصبح الانفعالات إمّا تمثيلا لها أو صورا وأفكارا وانطباعات عنها»[29]، غير أنّ هذا المذهب يحمل في طيّاته بعض المغالطة من جهة محاولة الاقتناع بتماثل الصّور الذّهنية لدى جميع النّاس، ولو كان الأمر صحيحا لما اختلفوا في درجات الفهم والاستيعاب، والوعي بمختلف التّجارب على اختلاف أنواعها[30]، حيث إنّ اختلاف فهمنا للّغة هو سبب اختلاف المستويين المنطوق والمكتوب، فالكفاءة اللّغوية واحدة لدى جميع البشر لكنّها تختلف في كمّية الاكتساب وطرقه وصحّته وكيفية الاستفادة منه في الكلام والكتابة باستعمال المكتسبات اللّغوية مع الإبداع فيها ومعرفة الصّواب من الخطأ في ذلك، هذا لأنّ مع مرور الزّمن، تصبح للفرد المتعلّم آلة لفحص الجمل الصّحيحة نحويا وغير الصّحيحة مثلاً.

إنّ اللّغة التي نقوم بإنشائها في كلّ لحظة هي انعكاس للوقائع عبر ضربين من السّيرورة:

الضّرب الأوّل: يتمثّل في مرحلة نقل التّجربة الخارجية، مع ما يعرض لها من التّشويه والحذف والتّعميم، قبل أن يتمّ استضمارها.

الضّرب الثّاني: يتمثّل في مرحلة تحويل المستضمر، أو الواقع كما نعتقده أو نتصوّره لا كما هو حقيقة، إلى سلسلة لغوية متمفصلة، وبينها مرحلة وسيطة وهي مرحلة تستدعي كلّ المخزون من الخبرات السّابقة والتّجارب التي لها صفة الانبنائية، والتّوليف بينها، وهي أوضح صور التّجريد، الذي هو خاصية إنسانية دون منازع، بحكم الطّبيعة (الهيولانية) المميّزة لنفس الآدمي بتعبير الفلاسفة، أيّ

إنّها " قابلة للصّور من العقل، فالمعقولات إنّما تصير معقولات لنا إذا ثبتت صورها في النّفس" [31]، على حدّ تعبير مسكويه[32].

يعدّ ما قُدِّمَ سابقا مهمّا لفهم حقيقة اللّغة وعلاقتها بتشكيل وعينا بما نحسّ به وبما يحيطنا، وهي قضايا جمعت بين علمين اللّسانيات وعلم النّفس، لوقوع اللّغة معلما يتوسّط هذين العلمين[33] . وكذلك اللّسانيات المعرفية التي تهتمّ بعلاقة اللّغة بالذّهن وكيفية اكتسابها وتخزينها وإنتاجها وتوليدها عند الحاجة للتّعبير بالكلام أو الكتابة.

3- ملكة الكتابة: (La compétence de l'écriture) تمثّل الكتابة مرحلة متقدّمة من الاكتساب اللّغوي، ممّا يدلّ على نموّ القدرات العقلية، وتطوّر في البنيات المعرفية للإنسان عموما والطّفل المتعلّم خاصّة، فإذا كان الإنسان قد وُجِدَ متكلّما منذ بداية الخلق، فإنّ التّاريخ ينقل لنا ما عرف الكتابة إلاّ منذ خمسة آلاف سنة مع حضارة بلاد الرّافدين. إنّها إذن مستوى ثان من التّواضع اللّغوي يختلف عن التّواضع الأوّل في مادّته (صوتي/ بصري)، ووسائل الوعي به (التّقابل الحسّي)[34].

تعدّ الكتابة في حياة البشر مرحلة الرّشد التي تتكرّر عند كلّ متعلّم عبر التّاريخ فإنّ المتعلّم يتحرّر من خلال اكتسابها، ويأخذ ما يشاء من المعرفة في أي وقت إنّها محاولة من المتعلّم للإمساك بأطراف الحدث الكلامي من جهة، وبالخبرات والتّجارب والذّكريات والمعارف التي يتعرّض لها إدراكه باستمرار من جهة ثانية المثبّت عن طريق الرّموز الكتابية المتواضع عليها، والمنتقى من مادّة التّعبير الشّفهي الذي هو المادّة الخام والمعين اللّغوي الدّافق الذي يغني آلية الكتابة على تعقّد مراحلها[35].

إنّ أيّ تهاون في ملكة الكتابة قبل أن تتهيّأ أسبابها، من شأنه أن يترك آثارا على الملكة، قد لا تمحوها السّنين المتبقية من حياة المتعلّم، وأيّ عطب يحدث في مرحلة بنائها يصعب تصحيحه بعد ذلك، والدّليل على ذلك أن خرّيجي أقسام اللّغة

العربية، لا يزالون يعانون من الوقوع في أخطاء تتعلّق برسم الكلمات وسلامة الخطّ وجماله، ممّا يؤثّر سلبا على التّواصل، وهذا يدفعنا نحن الغيورين على لغتنا العربية أن نصوّب هذه الأخطاء، وذلك بتخصيص حصص مستقلّة للتّقويم الكتابي وتعليم الخطّ ومقتضياته الجمالية في مناهج المراحل التّعليمية المتقدّمة (الابتدائي والمتوسّط[36] وحتى الثّانوي والجامعي)، لكن عندما تتحوّل الأخطاء إلى ظاهرة مرضية، تحتاج إلى برامج علاجية، وفي هذا الصّدد يشير بعض المختصّين في علم النّفس، إلى أنّها قد ترتدّ إلى أعطاب عصبية عضوية تصيب واحدا أو أكثر من الآليّات المسؤولة عن الكتابة المنسّقة، وهي[37]:

أ- مراكز الشّفرة المسموعة في الفصوص الصّدغية اليسرى (مركز فيرنيك)

ب- مراكز التّعبير الحركي للكلام (منطقة بروكا المسؤولة عن الكلام)؛

ج- مراكز التّعبير الحركي للكتابة (مراكز اكسترز).

إنّنا نجد بعض القصور في المستويين اللّغويين الكتابي والشّفهي، فمثلاً لا يزال هناك عدم القدرة على تكوين جمل صحيحة نحويا، وكذلك بالنّسبة للتّفريق بين همزتي الوصل والقطع واستعمال أل التّعريف في الأسماء، وهذا حتّى في الطّور الجامعي.

1.3- أهداف تعليم الكتابة:

1-الكتابة وسيلة لتخليد التّراث الإنساني، استخدمت لتدوين العلوم والمعارف وتطويرها ونقلها عبر العصور، والأهم أنّها وسيلة تعليم لجميع التّخصّصات، ولا يمكن فصلها عن القراءة، فهما وجها لعملة واحدة في اللّغة، فلا يمكن للمتعلّم اكتساب مهارات نظرية عن طريق الملاحظة وإجراء التّجارب عليها فقط دون تسجيلها وحفظها.

2-التّدريب على الاتّصال اللّغوي الكتابي السّليم، الذي أصبح يشكّل جميع مظاهر الحياة وشؤونها، والالتزام بشروطها، وهي الوضوح والسّرعة والتّرتيب[38].

2.3–أهداف تعليم الكتابة في المراحل الأولى: نهدف بتعليم الكتابة في المراحل الأولى إلى تعليم الطّفل عددا من القضايا الهامّة، منها:

1–تعوّد الطّفل على الهيئة الحسنة والجلسة المعتدلة، ووضع سليم لليدّ والذّراع
2–الوضع السّليم والصّحيح للأدوات المستعملة، كالقلم والكرّاس والكتاب؛
3–نظافة الكتابة وتنظيم السّطور؛
4–مسك القلم بطريقة صحيحة تناسب الكتابة السّوية المقروءة؛
5–رسم خطوط متنوّعة (عمودي، أفقي، مائل، منحني) تدريبا له على حسن التّصرّف؛
6–كتابة الحروف منفردة إتقانا لها وحدها قبل ربطها بغيرها لإعطاء كلّ حرف حقّه؛
7–كتابة الحروف منفردة إتقانا لها؛
8– كتابة الحروف متّصلة ضمن كلمات بسيطة؛
9–تمييز الحروف عن بعضها البعض ورسمها رسما صحيحا؛
10– الكتابة على السّطر واحترام أوضاع الحروف واتّجاهاتها؛
11– كتابة الحروف بتناسق وتناسب بين الأحجام والمسافات؛
12–ترك مسافة بين الكلمات وإعطاء كلّ حرف الاتّساع اللاّزم؛
13–الدّقة في الميل والانحدار في الحروف؛
14–تخطيط مريح للسّطور والكلمات والحروف؛
15–كتابة الحرف في حجم مناسب؛
16– حرية الحركة أثناء الكتابة.

فالمطلوب هو الكتابة الصّحيحة وحسن الخطّ ليكون مقروءا وتنظيم الخطّ بالطّريقة المناسبة، وقد قام الباحثون بتلخيص أهداف تعليم الخطّ في ثلاثة أمور

هي: الوضوح والسّرعة والجمال[39]، فاللّغة وسيلة اتّصال بين الفرد وغيره، ممّن تفصله عنهم المسافات الزّمانية والمكانية[40].

4- ملكة القراءة: (La compétence de lecture)

وهي نوع من أنظمة التّمثيل قائمة على حاسّة البصر، يرجع في تفسيره إلى قاعدة بيانات شكّلتها مختلف الخبرات المتراكمة، وبمعنى آخر القراءة هي "التّعرّف على الرّموز المكتوبة او المطبوعة التي تستدعي معاني تكوّنت من خلال الخبرة السّابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مفاهيمها الواقعية" [41]، وبها تكون الملكة اللّغوية عند الفرد قد تكوّنت واكتملت ملامحها.

إنّ اكتساب الآلية القرائية على أدائها بصورة الملكة كان ولا يزال محطّ خلاف بين الباحثين، فمنهم من يقول إنّها قائمة على الأساس البنيوي، ومنهم من قال بأنّ ذلك لا يمكن أن ينتج لنا قارئا، وهذا لكثرة توزيعات الحروف وتنوّعها فالطّريقة الأنسب حسب رأيهم هي الطّريقة الكلّية، أيّ؛ بأن يتعرّف المتعلّم على الحروف في محيطها التّشكيلي، أو أنماط توزيعها الكلّي، وهذه نظرة الجشطالت للأشياء، فالمتعلّم يكرّر ما يسمعه من المعلّم على أنّه منطوق للمكتوب على السّبورة مثلا، مع أنّه لا يعي القراءة بل يبدأ مقلّدا، ثمّ متعرّفا على مكوّنات المكتوب بالاعتماد على مساعدة المعلّم ودعمه. وهكذا تنمو ملكة القراءة لدى المتعلّم انطلاقا من الطّريقة الكلّية التي يتمسّك بها الكثير من المربّين والباحثين وقد قام «دوكرولي» بتطبيقها في مدرسته الثّانوية، وأظهرت نتائجها الإيجابية مراعاة للطبيعة التّكاملية للنّفس البشرية، وكذلك هي صالحة للصّغار والكبار[42] ولكن هناك طريقة مزدوجة تكاملية تجمع بين الطّريقتين، كمحاولة تركيبية بين الطّريقة الذّرية والطّريقة الكلّية، لسدّ كلّ خلل طارئ في الطريقتين، وتقوم هذه الطّريقة على الأسس النّفسية واللّغوية الآتية[43]:

أ- إدراك الكلّ متقدّم على إدراك الجزء؛

ب- الوحدة المعنوية هي الجملة وليست الكلمة؛

ج- عملية القراءة هي التقاط بصري لرموز الكتابة وترجمتها إلى أصوات معان، ومن ثمّ فالحروف تشكّل ركنًا أساسيًّا في هذه العملية.

د- التّعرّف البصري على حرف يستغرق، اختباريا، الوعاء الزّمني نفسه الذي يستغرقه التّعرّف على الكلمة.

4-1-تقسيمات ملكة القراءة: يكون التّقسيم بحسب درجة الذّكاء ونسبة التّركيز:

أ-القراءة السّريعة: أو الصّامتة، والقراءة بدون نطق، تعتمد كلّيا على حاسّة البصر، وما يرجع إليه من قوى إدراك، ولهذا تسمّى أيضا القراءة البصرية[44] ويرى (سيرل) (cyrel) أنّها أجدى أنواع القراءة بالنّسبة للمتمرّسين[45]؛ فهي تسهّل الانتقال بين السّطور بسرعة فائقة دون عوائق، وتمكّن من استيعاب أكبر عدد من المعلومات في أقلّ مدّة زمنية ممكنة، حيث أثبت اختبار أجري على تلميذة 12 سنة من الحدّ العادي (250، 300كلمة /الدّقيقة) إلى 1500 كلمة/الدّقيقة وهذا لتسريع القراءة وتنمية الاستيعاب[46] والإدراك والفهم.

ب- القراءة الجهرية: وهي يقترن فيها البصر مع النّطق، الذي يحدّ من سرعة الانتقال بين أجزاء المنطوق، ويحتّم تتبّع كلّ تمفصلات الكلام، ممّا يطبع القراءة بالخاصّية الخطّية، ولا يسمح بالمقابل بالانتقائية، وقد يتعطّل الفعل القرائي بما قد يعرض له عوامل التّشويش كعامل الرّؤية، وطبيعة الخطّ، والمسافة بين الكلمات والأسطر،، ووضعية الجلوس، وملاءمة الكرسي، وزاوية الالتقاط البصري ودرجة الإنارة، والزّاوية التي يفتح بها الكتاب[47]، كما تساعد القراءة الجهرية المتعلّم على أن يتعلّم أشكال الحروف العربية في مواقعها المختلفة، وتساعد على النطق الجيّد للأصوات العربيّة وأداء الخصائص اللّفظية للّغة العربيّة[48].

1-قراءة وظيفية أساسية: تهدف إلى أن يوظّف المتعلّم رصيده اللّغوي في المواقف التّعبيرية المختلفة، كما توظّف خلالها القواعد اللّغوية التي يتعلّمها.

2-قراءة أدبية: وهي التي تستغلّ لتنمية الذّوق الأدبي لدى الطّفل، انطلاقا من الانتقائية الممارسة على النّصوص، بما يتناسب والقدرات والمعارف المرتبطة بسنّ المتعلّم، على اعتبار أنّ النّص الأدبي له مستويات وطبقات، لا يقع في طبقة واحدة.

3- قراءة سماعية: وقد أشرنا إلى دور هذا النّشاط في اكتساب مهارة الاستماع، وتعني هنا أن ينتقي المعلّم نصوصا بعينها، بناء على جاذبية المحتوى (كالقصص والأساطير بالنّسبة للأطفال)، وجمال الشّكل وسهولة أدائه.

4- قراءة مسترسلة: تتعلّق بنصوص غالبا ما تكون طويلة، وتقسّم قراءتها على فترات، تهدف إلى تحفيز المتعلّم، ويقوم المعلّم باختيار النّصوص وتوجيه نشاط المتعلّم[49].

إنّ التّتبّع للملكات اللّغوية وأهمّيتها في العمليّة التّعليمية أوضح لي أنّ هذه الملكات تتكامل فيما بينها، ففهم اللّغة يؤدّي إلى إنشائها، وكتابتها تؤدّي إلى قراءتها، وكلّما كان فهمنا للّغة أكثر كلّما كان إنشاؤنا لها أصّح، وكذلك بالنّسبة للقراءة والكتابة، فهما وجهان لعملة واحدة، لا ينفصلان، وكل واحدة منهما تغذّي الأخرى وتقوّيها. وتنمية الملكة اللّسانية واجبة على متعلّمي اللّغات، فإنتاج اللّغة وتوليدها مرتبط باكتسابها أوّلا ثمّ بالإبداع (créativité) في استعمالها الحسن (le bon usage).

الهوامش:

1-المنجد في اللّغة والأعلام، منشورات دار المشرق، بيروت، ط29، 1987م.

2- أحمد الزّعبي، المعجم الفلسفي، ط1، دار الآثار، 1996م.

3- فتيحة حدّاد، ابن خلدون وآراؤه اللّغوية والتّعليمية (دراسة تحليلية نقدية)، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية في الجزائر، تيزي وزو، الجزائر، دط، 2011م، ص: 129، 130.

4- ينظر: حول هذه المسألة الكتابين التّاليين لتشومسكي:

- Chomsky (N.), Aspect of the theory of syntax, Cambridge Mass the M.I.T Press, 1965.

- Chomsky (N.), Language and Mind. New York/Londn/Harcourt/Brace, 1968

- ينظر: الميساوي خليفة، المصطلح اللّساني وتأسيس المفهوم، منشورات ضفاف، بيروت، كلمة، بيروت، دار الأمان، الرّباط، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط2(1436ه، 2015م)، 158. 5

6- ينظر: بوعزيزي (م)، ابن خلدون رائدا لسوسيولوجية اللّغة، مجلّة الحياة الثّقافية، العدد: ماي 2006م، 173،بالتّعاون مع المعهد العالي للعلوم الإنسانية بتونس.

7- ينظر: ناصيف نصّار، الفكر الواقعي عند ابن خلدون، تفسير تحليلي وجدلي لفكر ابن خلدون في بنيته ومعناه، دار الطّليعة، بيروت، دط، 1994م.

8- ابن خلدون عبد الرّحمن، المقدّمة، دار الشّعب، القاهرة، دت، ص: 527، 528.

9- ينظر: الميساوي خليفة، المصطلح اللّساني وتأسيس المفهوم، ص: 159.

10-نقلا عن: الميساوي خليفة، المصطلح اللّساني وتأسيس المفهوم، ص: 160. ينظر على سبيل المثال: Sperber (D) et wilson(D), la pertinence communication et cognition, traduit de l'anglais par Abel Gerschenfeld et Dan Sperber, Paris, Les Editions DE Minuit, 1989

إذ اعتبر أنّ المكتوب عاجز عن نقل الأفكار باعتبار أنّ المتكلّم متحوّل وافكاره متحوّلة، وبالتّالي لا يمكن ضبطها ضبطا تامّا بواسطة الكتابة، فالملفوظ في رأيهما أنسب من المكتوب للتّعبير عن قدرة المتكلّم اللّسانية.

- HYMES(D.), Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approch. 6 The univercity of Pennsylvania Press, 1974.

11- نقلا عن: الميساوي خليفة، المصطلح اللّساني وتأسيس المفهوم، ص: 160، ينظر: ابن خلدون عبد الرّحمن، المقدّمة، ص:542.

12- ينظر: الميساوي خليفة، المصطلح اللّساني وتأسيس المفهوم، ص: 160.

13- نقلا عن: الميساوي خليفة، المصطلح اللّساني وتأسيس المفهوم، ص: 161، ينظر: ابن خلدون عبد الرّحمن، المقدّمة، ص:530.

14- نقلا عن: الميساوي خليفة، المصطلح اللّساني وتأسيس المفهوم، ص: 161، ينظر:

HYMES (D), Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach. The University of Pennsylvania Press.

15- ناصف مصطفى، نظريات التّعلّم، ترجمة: علي حسين حجاج، مراجعة: محمود هنا،

16-نقلا عن: الميساوي خليفة، المصطلح اللّساني وتأسيس المفهوم، ص: 160، ينظر: ابن خلدون عبد الرّحمن، المقدّمة، ص:528.

17- ينظر: الميساوي خليفة، المصطلح اللّساني وتأسيس المفهوم، ص: 162.

18- نقلا عن: الميساوي خليفة، المصطلح اللّساني وتأسيس المفهوم، ص: 160، ينظر: ابن خلدون عبد الرّحمن، المقدّمة، ص:396.

19- نقلا عن: الميساوي خليفة، المصطلح اللّساني وتأسيس المفهوم، ص: 160، ينظر: ابن خلدون عبد الرّحمن، المقدّمة، ص:305.

20- ينظر: الميساوي خليفة، المصطلح اللّساني وتأسيس المفهوم، ص: 163.

21- ينظر: سعودي أبو زيد، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2012م، ص: 62.

22- نقلا عن: سعودي أبو زيد، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، ص:72، ينظر: محمّد مكسي، ديداكتيك الكفايات، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، ط1، 2003م، ص: 25، 26.

23- نقلا عن: سعودي أبو زيد، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، ص:63، ينظر: مارك ريشل، اكتساب اللّغة، ترجمة كمال بكداش، المؤسّسة الجامعية للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، ط1، (1404ه، 1984م)، ص: 76.

24- نقول بناء اللّغة وليس التّقليد لأنّه ثبت أنّ الطّفل كما يرى الباحثون لا يقلّد البالغين، بقدر ما يبني نماذج اللّغة وجملة المفاهيم المرتبطة بها من خلال التّفاعل مع الفرد البالغ أو الذي نعتبره النّموذج المرحلي، وكما يرى "برونر" (Bruner)، فإنّ الطّفل " يتعلّم بعض القواعد المعرفية والاجتماعية عن طريق اللّعب، وبالتّالي بواسطة التّفاعل الاجتماعي، ويتمّ اكتساب اللّغة كأداة لضبط النّشاط والانتباه المرافقين" لالاطّلاع، نقلا عن: سعودي أبو زيد، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، ص:63، ينظر: بريت بارت: تعلّم التّجريد، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التّربية، الرّباط، ط1، (1428ه، 2007م)، ص: 140.

25- -ينظر المرجع نفسه، ص: 22.

26- ينظر: نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، ص: 62، 63، 64.

27- المرجع نفسه، ص: 64، 65.

28- المرجع نفسه، ص: 71.

29-نقلا عن: نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، ص:72، ينظر: روي هاريس وتولبت جي تايلر، أعلام الفكر اللّغوي، التّقليد الغربي من سقراط إلى سوسير، تعريب أحمد شاكر الكلابي، الكتاب الجديد، ليبيا، ط1، 2004م، ج1، ص: 51.

30- ينظر: المرجع نفسه، ص: 72.

31- أبو حيّان التّوحيدي وابن مسكويه، الهوامل والشّوامل، تحقيق سيّد كسروي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1(1422ه، 2001م)، ص: 214.

32- كتاب "الهوامل والشوامل" في الحقيقة كتابان لمؤلفين كبيرين, أسئلة من أبي حيان التوحيدي سماها "الهوامل" أجوبة من مسكويه سماها "الشوامل", ومعني "الهوامل" الإبل السائمة يهملها صاحبها ويتركها ترعى، و"الشوامل" الحيوانات التي تضبط الإبل الهوامل فتجمعها، وقد استعار أبو حيان كلمة الهوامل لأسئلته المبعثرة التي تنتظر الجواب، واستعمل مسكويه كلمة الشوامل في الإجابات التي أجاب بها فضبطت هوامل أبي حيان.

33- ينظر: نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، مرجع سابق، ص: 72، 73.

33- ينظر: المرجع نفسه، ص: 64، 65.

34- ينظر: المرجع نفسه، ص: 81.

35- نقلا عن نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، ص: 81، ينظر: صيّاح انطوان، تعليمية اللّغة العربية، دار النّهضة العربيّة، بيروت، ط1، 1429ه، 2008م، ص: 47.

36- ينظر: المرجع نفسه، ص: 84، 85.

37- نقلاً عن نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، ص: 85، ينظر: محمّد علي كامل، مواجهة التّأخّر الدّراسي وصعوبات التّعلّم، مكتبة ابن سينا، القاهرة، دط، 2005م، ص: 172.

38- ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريات التّعلم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، اكتساب المهارات اللّغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2011م، ص: 130، 131.

39- نقلاً عن عبد المجيد عيساني، نظريات التّعلم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، اكتساب المهارات اللّغوية الأساسية، ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط5، 1981م، ص: 365.

40- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، دت، ص: 151.

41- نبيل عبد الفتّاح حافظ: صعوبات التّعلّم والتّعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشّرق، القاهرة، مصر، دط(1418ه، 1998م)، ص: 56.

42-نقلا عن نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، ص: 86، 87، ينظر: موريس شربل، التّيارات الفكرية للتّربية المعاصرة حتّى مطلع القرن الحادي والعشرين، دارالفكر العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2006م.

43- نقلا عن نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، ص: 87، ينظر: راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللّغة العربية، بين النّظرية والتّطبيق، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1(1424ه، 2003م) ص: 72.

44- ينظر: المرجع نفسه، ص: 63.

45- نقلا عن نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، ص: 87، ينظر: محمّد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، المغرب، ط2، 2000م، ص: 68.

46- نقلا عن نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، ص: 88، ينظر: راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللّغة العربية، بين النّظرية والتّطبيق، مرجع سابق، ص: 41.

47- نقلا عن نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، ص: 88، أنس الرّفاعي، تسريع القراءة وتنمية الاستيعاب، دار الفكر، دمشق،بغداد، بيروت، لبنان، ط3(1427ه، 2006م)، ص: 81 وما بعها.

48- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوبتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط(1425ه، 2004م)، ص: 19.

49- ينظر: نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2012م، ص: 89.