جدلية اللغة والفكر في الدرس اللغوي

The dialectic of language and Thought In the language lesson

د. بورقدة صغير، استاذ محاضر أ جامعة زيان عاشور الجلفة

bourekdaseghier@yahoo.com

د. فتحية بوعيشة، أستاذ محاضر أ بجامعة فارس يحي بالمدية

fathia.bouaicha@yahoo.fr

تاريخ الاستلام : 2020-11-28	تاريخ القبول:2020-12-07	تاريخ النشر:2020-12-10

الملخص

يتحدد الفعل التعلمي في علاقة جدلية بين اللغة و الفكر ، تسمح بتكوين مفاهيم تحكمها ، تعلميا ، نظريات ذات محددات بيئية و محددات فطرية في تكامل يمكن الفرد / المتعلم من النمو و الإنتاج الذين يبرران تواشجالعلوم في ميدان اللغة ، مما يحتم التحديث الديداكتيكي في بناء المفاهيم التي باتت أس التعلمات .

الكلمات المفتاحية : اللغة ، الفكر ، التعلم ، النمو ، البناء ، المفهوم

Abstract:

Learning is confined in relation between language and thought , this relation allows to format lot of concepts which are governed didactical by theories that have innate and environmental determinants which are in integration to make the individual / the learner produce and grow. whose justify the interdisciplinarity of sciences in language field , and that's impose a didactic evolution in concepts constructs which are a necessary.base.

keywords: language , thought , grow , constructs , learning , concepts.

مقدمة:

اللّغة والفكر متلازمان، لأنّ الكلام عن التّفكير مع استبعاد اللّغة أمر يفتقر إلى التّناغم، ذلك لأنّ مصطلحات النّشاط اللّغوي هي الوسيط الأساسي لكافّة أنواع التّفكير، لأنّه لا يمكن إعطاء التعليمات للقيام بمهام، سواء تعلّق الأمر بالنّشاط الأدبي أو النّشاط الرّياضيأو...، بعيدا عن الصّياغة اللّغوية، كما لا يمكن أن نقدّم تفسيرات وتوضيحات لأبحاثنا وأعمالنا دون استخدام منّا للّغة، ولقد حصر فيجوتسكي من خلال مؤلّفه الفكر واللّغة، وظائف اللّغة في وظيفتين اثنتين: وظيفة الاتّصال الخارجي مع بني البشر ووظيفة الاستخدام الدّاخلي لأفكارنا.

وبما أنّه لا اختلاف في أنّ الحيوانات تمتلك القدرة على التّفكير بدليل أنّها نجحت في تجارب السّلوكية في اختيار الطّريق الموصل إلى الحلّ بالتّدريب أو بالمحاولة والخطأ أو بالتّعزيز ،كما أنّه لا شك في أنّ للحيوانات نظام اتصال خارجي سواء تجسّد بالصّيحات أو بالإشارات أو بالروائح أو بأيّ شكل آخر من أشكال الاتّصال، إلا أنّه ومع هذا لا يمكن أن نجزم أنّ الحيوانات قادرة على وصف ما جرى من استخدام داخلي باعتماد نظام خارجي، أي أنّه لا يمكن للقرد، مثلا، أن يسرد على قرد آخر عمليات استحضرها داخليا؛ لكنّ الأمر بالنّسبة لبني البشر مختلف تماما، فترجمة كل نظام إلى نظام آخر شيء ممكن إلى حدّ بعيد، وهذا هو الّذي يقف وراء

إمكانية قيّام العلاقة بين اللّغة والتّفكير، علاقة تُظهر أهمية اللّغة في تحديد الفكر ودور الفكر في تطوّر اللّغة، مع أنّ لكل منهما جذورا مستقلّة عن الآخر.

اللّغة وتحديد الفكر

إنّ اللّغة تقود الفرد إلى إدراك العالم بطرق مختلفة تماما، هذا ما ذهب إليه وورف (Wof) ضاربا أمثلة على ذلك كالمثال المتعلّق بالهنود الهوبي، هؤلاء الّذين يستخدمون كلمة واحدة للإشارة إلى فئة معيّنة كفئة الحشرات أو الطيور ...، كما أنّ التّجربة التّقليدية الّتي قام بها كل من كارميكل(Carmichael)هوجان (Hogan)، ولتر(Walter) بيّنت تباين الاستجابات بين مجموعات التّجربة تباينا جذريّا حيث أنّهم قدّموا صورا بسيطة لأفراد المجموعتين ثم طُلب منهم إعادة رسمها مع تسليم لكل مجموعة فئة مسمّيات لفظية، كل فئة تختلف عن الأخرى. واحدى النّقاط الّتي يقدّمها وورف تلك الّتي تميّز رؤية العالم نتيجةً للطّريقة الّتي يتمّ بها التّعبير عن المعنى من خلال القواعد النّحوية للّغة.

الفكروتطوّر اللّغة

وإذا كان وورف قد رأى أنّ اللّغة هي الّتي تحدّد الفكر، فإنّ بياجيه ذهب مذهبا مخالفا لأنّه لا يهتمّ بأية اختلافات قد تنشأ نتيجةً لتحدّث الأطفال لغات بعينها، وذلك لاهتماماته بالمراحل العالمية للتّطوّر الحادث في فكر عامّة الأطفال، كما أنّ بياجيه لا يتّفق مع مقولة اللّغة مسؤولة عن الفكر، وهذا ما تبيّنه بواكير أعماله الّتي استخدم فيها اللّغة كانعكاس مباشر لما يفكّر فيه الأطفال، ومثال أسئلته : ماالّذي يجعل السّحب تتحرّك؟ لماذا تطفو الأجسام؟...، وينطلق بياجيه في التّصوّر القائل بأنّ اللّغة هي نوع من أنواع الوظائف الرّمزية، ذلك لأنّه من غير الممكن أن يفهم الطّفل تعبيرا لغويا دون أن يتمكّن من الفكرة الكامنة وراءه، ومع تعدّد الأمثلة الّتي يطرحها بياجيه لبيان العلاقة بين فهم الكلمات ومعناها، إلا أنّ المشكلة تبقى قائمة إذا بُحثت المدّة اللاّزمة الّتي يتعرّض فيها الطّفل للّغة كي يتمكّن من تحصيل مفاهيم جديدة، مع أنّ بياجية لا يرى ثمّة مشكلة من خلال طرحه، لأنّ كلاّ من اللّغة والفكر يعتمدان على الذّكاء الّذي يسبقهما .

استقلالية اللّغة عن الفكر

وبالرّغم من هذا التّطور المتبادل التّأثير بين اللّغة والفكر، إلا أنّ ثمّة ما يوحي بأنّ لكل منهما لونا مستقلا عن الآخر، هذا ما حاول فيكوتسكي فكّه، فالطفل في بداية حياته يحاول لمس الأشياء وفتح الأبواب، إنها عملية تفكير رغم عدم ظهور اللّغة، وكذلك فإنّ الطفل يصدر أصواتا غير مترابطة، وهذا بغية إشباع غايات اجتماعية كجذب الانتباه مثلا .

ويرى فيجوتسكي (Vygotsky) أنّ اللّحظة الحاسمة هي الفترة العمرية المحدّدة بنهاية السّنة الثّانية لأنّها الفترة الّتي يتشكل فيها نوع جديد من السلوك المتّسم بالتحام منحني الفكر واللّغة، أي أنّ الفكر يصبح لفظا والكلام يصبح عقلا؛ ويعتقد أنّ السّنوات الموالية، والّتي قد لا تتجاوز السبع، هي السّنوات الّتي تقوم فيها اللّغة بوظيفتها فعلا، أين تتابع وتوجّه الفكر من جهة، وتقوم بتوجيه نتائجه إلى الآخرين من جهة أخرى.

ولمّا كان الطّفل غير مقتدر على الفصل بين الوظيفتين فإن كلامه متمركز حول الذّات، أي أنّه يتكلم بصوت عال عن خططه وأنشطته الدّاخلية غير فاصل بين هذه النّوعية من الكلام والكلام الاجتماعي الّذي يخاطب به الغير، ومع التّقدم في السّن تصبح الوظيفة الفكرية للّغة مختزنة صورة الكلام الدّاخلي .

وإذا كان بياجيه يرى بأنّ الكلام المتركز حول الذّات يختفي في الكلام الاجتماعي، فإنّ فيجوتسكي يرى بأنّ اختزان الكلام المتركز حول الذّات هو وصف أكثر دقّة بدليل أنّه كثيرا ما يردّد الكبار-لاسيما في حلّ المسائل الصعبة– الكلام بصوت مسموع، وهذا ما

يعتمده المهتمّون بصعوبات التّعلّم إذ أنّهم يحملون الفرد على صياغة خططه وطرق تفكيره صياغة لفظية، وذلك لمعرفة ما يحدث داخل العقل بالفعل.

اللّغة

لم تعد دراسة اللّغة وقفا على علم بعينه، بل تعدّدت اهتمامات الباحثين والدّارسين بتعدّد العلوم وعليه تعدّدت بذلك تعاريف اللّغة؛ فعالم اللّغة يُنتظر منه التّركيز على قواعدها، بينما عالم الاجتماع يُتوقّع منه التّركيز على الجانب الاجتماعي من اللّغة، انطلاقا من وظيفتها الاجتماعية أمّا علماء النّفس والتّربية فيوجّهون الاهتمام نحو اكتسابها وتطوّرها.

ومن هذا التباين في دراسة اللّغة تعذّر على الباحثين وضع تعريف واحد شامل لها؛ وبالرّغم من أنّ معظمهم يراها بأنّها مجموعة إشارات بشكلها التّنظيمي تشكل لغة، إلاّ أنّ هذه الرّؤية لا تتجاوز المشكلة المتمثّلة في أنّ الجميع لديه الإلمام بفهم الإشارات، و الدّليل أنّ هذا ليس شائعا بصورة عامّة، بل يختصّ بفئة دون الفئات الأخرى .

مفهوم اللّغة

لمّا كان من خصائص اللّغة أن تكون شائعة بين الجماعات أو الشعوب، ولها من الأنظمة ما يجعل لغة ما تتميّز عن أخرى؛ كان ثمّة تعريفان: الأول يصفها بأنّها نظام صوتيّ يتّفق عليه المجتمع بهدف التّفاهم والتّواصل، والثّاني ينظر إليها على أنّها مؤسسة اجتماعية ذات قواعد تفرض نفسها على المجتمع (عبد الهادي ، وآخرون، 2005).

إنّ أول من عرّف اللّغة من اللّغويين العرب هو العلاّمة أبو الفتح بن جنّي، من خلال مؤلّفه الخصائص، وذلك بإشارته إلى أنها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم (ابن جني ،2002) ، أمّا العلاّمة ابن خلدون فقد وضع تحديدا مفصلا للّغة واللّسان، فقال:" اعلم أنّ اللّغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانيّ ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلابدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان، وفي كل أمّة بحسب اصطلاحاتهم "(ابن خلدون، 1999، ص 545).

ولقد رآها ديوي (Dewy) على أنها أداة اتّصال وتعبير تحتوي على عدد من الكلمات بينها علاقات تركيبية تساعد على نقل الثّقافة والحضارة عبر الأجيال،أمّا العالم الأنتروبولجي إدوارد سابير (Edwared Sapir) يعرّفها بقوله: " اللّغة ظاهرة إنسانية غريزية لتوصيل العواطف والأفكار والرغبات عن طريق نظام من الرّموز الاصطلاحية"(الضبع ، 2001،ص:17).كما رآها براون (Brown) على أنّها نظام من الرّموز يمكّن الإنسان من إصدار الرّسائل وفهم رسائل الآخرين، فيما مال ميوللر إلى أنّها رموز صوتية مقطعية تعبّر عن الفكر، أمّا ستيرنبرغ فقد وصفها بأنّها استخدام منظّم للكلمات من أجل تحقيق الاتّصال بين النّاس.

وظائف اللّغة

أمّا فيما يخصّ وظائف اللّغة، فاللّغة تؤدّي دورا هامّا وحيويّا في كل المجتمعات لكونها وسيلة للتّعبير والتّواصل والوجود ورمزا للهويّة،وأداة لتوحيد الأمّة فكريا وسياسيا، وحفظ الحضارة وإيصال المعرفة، ويمكن تلخيص هذه الوظائف في:

- الوظيفة الثّقافية

الثّقافة هي ما يسود المجتمع من أنظمة العادات والتّقاليد والعقائد، واللّغة بلا شك هي المعبّر الأساسي عن ثقافة المجتمع، ولهذا ذهب البعض إلى أنّ اللّغة هي الثّقافة، وأنّ الثّقافة هي اللّغة، وحجتهم في ذلك أنّه من الضّروري لتعليم اللّغة لغير النّاطق بها نقله إلى فهم ثقافة المجتمع المراد تعلّم لغته؛ من أجل ذلك كان توجيه الاهتمام لدراسة آداب اللغات من أهمّ وسائل معرفة الشّعوب، إضافة إلى أنّ اللّغة هي الوسيلة المعتمدة في تربية الناشئة وتوجيههم، ومنها إكسابهم الخبرات والمعارف والمهارات .

الوظيفة الاجتماعية

لم يعرف الإنسان وسيلة للاتّصال كاللّغة، فهي أداة للتّفاهم وتبادل الخبرات والتّصورات، إذ بهذا التّبادل تزداد خبرات الأفراد وتأخذ الحياة معنى إنسانيا يرتفع به الفرد إلى أسمى المراتب وخاصّة عندما تتخذ اللّغة وسيلة للوحدة وتمتين الأواصر بين الأفراد في أفكارهم وميولاتهم وغاياتهم، وبالتّالي ربط الماضي بالحاضر .

الوظيفة النّفسية

إنّ من أهمّ الوظائف النّفسية للّغة هي التّعبير الصّوتي عن الحالات النّفسية، والكلام هو أرقى أنواع التّعبيرات الصّوتية، وهو ظاهرة إنسانية بحتة، إذ أنّ بموجبها يعبّر الفرد عن حاجاته، ورغباته وأحاسيسه ومواقفه وكل ما يختلج صدره، وهذا ما رمى إليه هيغل بنعته اللّغة منزل الكائن البشريّ؛ كما أنّ الإنسان يجد من الرّاحة حين يتمكّن من الإفصاح عن حاجاته ومشاعره، وخاصّة إذا وجد الاستجابة من الغير، لأنّه لا يبتغي من الكلام مجرد إظهار الشّعور أو إيضاح التّصور، بل التّأثير في الغير تأثيرا يجعل من التّجاوب معه ممكنا، فاللّغة بهذا تسمح للإنسان تذوّق المعاني والظّواهر الفنّية وتدفعه إلى صياغة الأفكار في قوالب من الألفاظ وكذا الإبداع في اشتقاق المفاهيم؛ أي أنّها تساعد الإنسان على تحليل تصوّراته النّفسية وتركيبها.

الوظيفة العقلية

رأينا في فصل سابق علاقة اللّغة بالفكر، إذ هي الّتي تقدّم للعقل الألفاظ والمفاهيم على شكل قوالب تساعد على تكوين المدركات العقلية الّتي ينشط بها العقل لمناقشاته وابتكاره لحلول المشكلات الحادثة، وبالتّالي فهي تساعد على نموّ العقل السريع، فالطّفل يولد وله استعداد فطريّ معروف بالذّكاء، هذا الذّكاء الّذي لا يعرف طريقا نحو النّمو، إذا ما اعترضه عارض كالبكم مثلا، وعليه يمكن أن نقول أنّ اللّغة تسعف في تكوين عادات عقلية كطريقة التفكير والإقناع، حيث أنّه بتباين العادات العقلية تتباين أساليب الفكر الّتي تؤهل الفرد لتوليد الأفكار وجريانها أو انتقائها وترتيبها، وتبعا للوظائف الّتي تؤدّيها اللّغة يمكن تحديد المفهوم الشامل لها في التّعريف التّالي:" اللّغة نظام عرفي مكون من رموز وعلاقات يستغلّها النّاس في الاتصال ببعضهم وفي التّعبير عن أفكارهم أوهي الأصوات الّتي يحدثها جهاز النطق الإنساني وتدركها الأذن فتؤدّي إلى دلالات اصطلاحية معيّنة في المجتمع المعيّن، لتكون بهذا ذات اعتبار اجتماعي وآخر نفسي "(فضل الله، 1989، ص:16).

نظريات اللّغة

تندرج دراسة الاكتساب اللّغوي في ما يُسمّى بالسيكو- ألسنية بوصفه المجال المشترك بين علم الألسنية وعلم النّفس، هذا العلم الّذي يعالج المسائل النّفسية الّتي يتضمّنها استعمال اللّغة ويتناول العلاقات النّفسية القائمة بين حاجات التّعبير والتّواصل بين الأفراد والوسائل اللّغوية الّتي توفّرها اللّغة لإشباع هذه الحاجات .

ولما كان اكتساب اللّغة تعترضه جملة من الصعوبات قد تؤدّي إلى الفشل، دُفع الكثيرون من علماء اللّغة وعلماء النّفس والتربية إلى الاهتمام باكتشاف طبيعة هذه العملية النّفسية واللّغوية بنية الاستفادة من التّجارب الخاصّة باكتسابها، وخاصّة بعد ظهور دراسات تشومسكي أين توجّه الاهتمام نحو تناول المسائل النّفسية العائدة إلى الأداء الكلامي كالشّخصية، الذّاكرة، الانفعال، الإدراك...، فمعاينة طرق اكتساب اللّغة يكوّن قاعدة من المعارف تُستلهم منها مختلف التّصورات لوضع المناهج والطرق الكفيلة لتعلّم أحسن، ومن هذه المعارف نذكر النّظريات التّالية:

النّظرية السّلوكية في الاكتساب اللّغوي

لقد سبق الحديث، في صفحات الكلام عن التّفكير، عن الفكرة الجوهرية الّتي تبنّتها السّلوكية في التّعلّم بصفة عامّة، انطلاقا من أنّ علم النّفس لا يمكنه الارتقاء إلى مصاف العلوم الطّبيعية إلا بتبني المنهج التّجريبي، هذا الّذي لا يتسنّى إلا من خلال اعتماد الملاحظة والقيّاس؛ والتّعلّم من المنظور السّلوكي يولي الأهمية البالغة للعملية النّاجمة عن التّفاعل بين الكائن الحيّ والبيئة، باعتبار أنّ المحيط يتضمّن العديد من المثيرات الّتي تتطلب من الكائن الحيّ إصدار استجابات معيّنة ، هذه الأخيرة الّتي يمكنها أن تتكرر في حالة وجود دعم خارجيّ.

إنّ المتصفّح للنّظريات السّلوكية لن يجد نظريات تعلّم خاصّة باللّغة، ولكن ما يوجد لديها لا يتعدى بعض التّطبيقات لنظرياتهم العامّة في ميدان اللّغة، ذلك لأنّهم لا يرون فرقا بين تعلّم اللّغة وتعلّم أيّ شيء آخر، وبالتّالي فهم يعتبرون اللّغة شكلا من أشكال السّلوك ويفسرونها في إطار تكوين العادات وتدخّل المدعّمات بين المثيرات والاستجابات للمثيرات، أي أنّ السّلوك اللّغوي هو نتيجة لعملية التّدعيم، وهذا ما ذهب إليه سكينر في كتابه السّلوك اللّفظي حين ركّز في تفسير السّلوك اللّفظي على عملية التّكرار والممارسة مستبعدا بذلك كل العمليات الذّهنية - فالطفل يولد وعقله صفحة بيضاء خالية من المعلومات اللغوية، وأن البيئة التي ينشأ فيها تسطر في هذه الصفحة ما تشاء - وبالعمليتين السّابقتين يمكن تشكيل الصّرخات والأصوات، وذلك عن طريق التّعزيز بحيث تنمو الصّورة اللّغوية الكاملة للأصوات اللّفظية الّتي يستخدمها الكبار. إذن فتعلّم اللّغة يتمّ عن طريق ربط المثير والاستجابة، كرؤية الطّفل وجه أمّه - مثلا- يُولّد نطق اللّفظ "ماما" كاستجابة (**Skinner,1957**)؛ فالسّلوكيين باعتماد المثير والاستجابة يركّزون في دراستهم للّغة على المّادة اللّغوية المسموعة، كما يؤكّدون على الظّروف المصاحبة في استخدام اللّغة باعتبار أنّ الظّروف المتشابهة تؤدّي إلى تعلّمات متشابهة، فهم يرون أنّ كل عبارة لغوية، بل كل جزء من عبارة لغوية ينطقها المتعلّم، إنّما هو نتيجة مثير ما كما أنّ تعلّم استجابة صحيحة ينبغي أن يبنى على شروط تعزيزية، وبشتّى الطرائق .

أي أنّ اكتساب اللّغة لا يخرج عن بقيّة الاستجابات غير اللّغوية، وذلك من خلال المحاكاة والتّكرار والإشراط والتّدعيم؛ والاستجابات اللّفظية تتولّد عبر المثير باعتبار أنّه هو كل حركة قابلة لأن تُولّد استجابة معيّنة، و تُعزّز هذه الاستجابة خلال محاولة الطّفل التلفّظ بها، ويتلقّى الطّفل التّعزيزات الإيجابية في حال قيامه بالاستجابة الصّحيحة، وتتقدّم عملية اكتساب اللّغة بقدر ما تتوفّرالاستجابات الصّحيحة هذه وتتكرّر؛ فالمسار التّشريطي يقف وراء تفسير السّلوكيين لاكتساب معاني الكلمات، وهذا ما توضّحه مقولة إنّ الأسس الّتي قامت عليها عملية تعلّم معنى اللّفظ قد ظهرت في الاشتراط الكلاسيكي من حيث الاقتران التّكراري بين مثيرين لصدور استجابة ما، وقد أوضح أسجد(Ossgood) حدوث مثل هذه العملية في التّعلّم اللّغوي حين رأى أنّ معنى اللّفظ ينشأ من عملية اقتران بين اللّفظ والمثير الشيء الدّال عليه، أي أنّ المثيرات اللّفظية تقترن مع مثيرات شيئية اقترانا منتظما متكرّرا؛ وعلى الرّغم من التّفسيرات السّلوكية لعملية اكتساب اللّغة إلا أنّها تبقى قاصرة في شرح وتفسير العديد من جوانب هذه العملية خصوصا وأنّها تركّز على ما هو ظاهريّ عياني، وبناء على هذا التّصور يرى تشومسكي أنّ دراسة مشاكل (مسائل) الفكر قد تورّطت نهائيا في نوع من الأوّلية تعالج بها هذه المسائل، ويذهب إلى أنّ الفرضيات التّجريبية الّتي سيطرت على دراسة اكتساب المعرفة طيلة سنين عديدة قد تبنّاها البعض دون تبرير، وأنّه لا مكانة خاصّة لها ضمن الإمكانات المتعدّدة الّتي يمكن تصوّرها فيما يتعلّق بكيفية عمل الفكر (**Chomsky,1959**).

وعليه فإنّ السّلوكية عاجزة عن تفسير عملية اكتساب مفردات اللّغةوجملها على حدّ السواء فعملية الفهم تسبق عملية التفكير، والطّفل يفهم معنى الكثير من المفردات قبل التلّفظ بها، وهذا يعني أنّه اكتسب هذه المفردات أو العبارات فهما دون أيّ تدعيم ،كما أنّ المفردات المتعلّمة عن طريق الرّبط بين الدّال والمدلول هي مفردات دالّة على الأشياء المحسوسة، فكيف يمكن في ضوء

هذه النّظرية تفسير تعلّم الكثير من المفردات ذات المعاني المجرّدة، كما أنّ الطّفل يسمع الكثير من الكلمات، ومع ذلك يتأخّر إدراكه لها، وبالتّالي يتأخّر تعلّمه لها .

نظرية أسجد التّوسّطية

تُعتبر النّظرية التّوسّطية من النّظريات السّلوكية المحدثة، ووجهة النّظر الّتي تبنّاها مريدوها، أمثال: موربر وأسجد، ترتبط بقبولهم بأنّ السّلوك اللّغوي وعامّة السّلوك تتعدّل وفقا للمعاني الّتي نضفيها على الأشياء، لأنّ المعاني الدّاخلية وصلات وسيطية بين المثير والاستجابة؛ بمعنى أنّ فترة الانتظار بين المثير والاستجابة هي مرحلة فكرية .

وإذا كانت الفكرة الأساسية في تجارب الشّرط التّقليديّ تتعلّق بإمكانية ظهور الاستجابة من خلال إحلال مثير شرطيّ محل مثير طبيعيّ، مثل ما يحدث في تعلّم قراءة كلمة ما، إذ يتمّ اقتران صورتها بالكلمة، وبالتّدريب يتمكّن الطّفل من لفظ الكلمة بعد سحب الصّورة، كما في كلمة عنكبوت إذا اقترنت بصورة متكرّرة بوجود العنكبوت نفسه؛ فإنّ أسجد يرى غير هذا بقوله: " إنّنا لا نحوّل الاستجابة الأصلية الواضحة كلها تجاه الكلمة؛ أي أنّه بدلا من أن تصبح الاستجابة كلّها مشروطة فإنّ ما يصبح مشروطا منها هو جزء يسير فقط "(جرين ، **1992**، ص:148)؛ وبالعودة إلى المثال الأخير فإنّنا لا نطأ الكتب الّتي تحتوي على كلمة العنكبوت، إذا أردنا أن نطأ العنكبوت؛ وخلاصة فإنّ عملية التّفكير هي تلك الاستجابة الّتي تتوسّط ارتباط المثيرات مع الاستجابات، ولتحليل ذلك تمّ استخدام التّحليل العاملي كأسلوب إحصائي حيث ظهر من خلاله الارتباط القوي بين تعلّم الحروف والمفردات اللّغوية وتكرار الاستجابات، وبناء على هذه النّظرية فإن اللّغة فُسّرت على النّحو التالي:

- اللّغة مكتسبة، وليست وراثية، ويمكن تعلّمها بالممارسة والتّكرار.
- اللّغة ترتبط بالخبرات النّاتجة عن ارتباط المثير والاستجابة، إضافة إلى ارتباطها بالتوسّط الفكري.
- اللّغة ذات دلالات لفظية، زيادة على الدّلالات المعنوية.
- التّركيز على المعاني الدّلالية ومدى التّمايز بين المفردات .
- تمثيل المفردة يتمّ على ناحيتين: ناحية بيئية من خلال المشاهدة، وناحية عقلية من خلال الدّماغ.

النّظرية المعرفية في الاكتساب اللّغوي

معروف أنّ دراسات بياجيه قد اهتمت بالنّمو المعرفي للطّفل ،وهو عندما يسلّط الضّوء فيها على النّمو اللّغوي فهو بذلك لا يخرج الطّرح عن كونه المعرفي، لأنّه في رأيه لا يمكن الفصل بين اللّغة من جهة، والتّفكير من جهة أخرى، باعتبار أنّ اللّغة سمة من سمات التّفكير؛ ليستبعد بذلك أيّ نموّ لغويّ في معزل عن التّطور المعرفي ،كما أنّ الوظائف المعرفية تسبق المظهر اللّغوي، هذا الأخير الّذي لا يشغل إلا مظهرا من مظاهر الوظيفة الرّمزية (زكريا ،1993).

وإذا كان السّلوكيون قد عوّلوا كثيرا على العوامل الخارجية في تفسير عملية التّعلّم لإيمانهم بإمكانية التّعلّم المتشابه بين جميع النّاس انطلاقا من إيجاد ظروف تعلّمية واحدة، فإنّ المعرفيين - وعلى رأسهم بياجيه- يقفون موقفا مخالفا باعتبار أنّ كل إنسان يمكنه التّعلّم وفق ما لديه من قدرة فطرية (خرما، وحجاج ،1988). وفي هذا الصّدد يشير بياجيه إلى أن كل المسالك تتضمّن مظهرا فطريا وآخر اكتسابيا، ولكن لا نستطيع تحديد كل واحد منها، وأنه من غير الممكن نفي وجود شيء فطريّ في العمل، إذ أنّنا لم نفلح يوما في تصيير الإنسان البليد إنسانا ذكيّا؛ ومن هذا المنطلق الدّاخلي يعتقد بياجيه أنّ التّعلّم الحقيقي والّذي له معنى هو التّعلّم القائم على التّأمل، فالتّعزيز لا يأتي من البيئة كمكافأة، بل مصدره أفكار المتعلّم ذاتها،لأن تعلّم إيجاد الشّيء المتواري يشكّل خريطة معرفية، وبالتّالي فإنّ الطّفل تعلّم ما هو أبعد من مجرد الاستجابة لمثير .

إنّ أحداث البيئة الّتي ركّزت عليها السّلوكية لا تعد في رأي بياجيه أكثر من كونها محدّدات تعلّم خارجية ولا تمثّل أكثر من مصدر واحد من مصادر المعرفة؛ فالدّماغ النّاضج فيه من المعرفة أصلا أكثر بكثير مما يأتيه من الخارج، ويستدلّ بياجيه في ذلك بتعلّم

الأشياء الّتي لا يمكن للبيئة أن تفسّرها، فهو فبحجته هذه يركّز على عامل الموازنة، والّذي يُقصد به الكيفيّة الّتي يتمّ من خلالها تنظيم المعلومات المتباعدة في تنظيم معرفيّ غير متناقض، أي أنّ عملية الموازنة هنا تجتاز العامل الحسّي إلى عملية الفهم لأنّها لا تنجم عمّا يراه الفرد فقط، وإنّما تعينه على تفهّم ما يراه؛ موازنة تنطلق من حالة اضطراب يعيشها الطّفل، فاعتقاد ه بأنّ الماء الّذي صُبّ في كأس قصيرة وعريضة سيصل إلى المستوى نفسه إذا ما صُبّ في كأس طويلة وضيّقة يُعد بمثابة صراع بين ما هو مشاهَد وما هو متوقّع ؛وعليه فإنّه لإزالة هذا الاضطراب وهذا الصّراع لا بد من عملية تكيّف تقوم أساسا على عمليتين اثنتين: عملية التّمثل وعملية الملاءمة باعتبار أنّ الأولى تسعى إلى تغيير الخبرات الجديدة لتصبح مألوفة، في حين أنّ الثّانية تنبه إلى التّجربة الجديدة بصورة منعزلة عن تلك الخبرات السّابقة .

لقد لاحظ بياجيه ارتباط العمليتين ارتباطا وثيقا؛ فالتّمثل من شأنه أن يشوّه الخبرة الجديدة، لأنّ ملاحظة تغيّر نسبة الماء من الكأس الأولى إلى الثّانية قد يعزيه الطّفل إلى تسرّب الماء أثناء عملية التّفريغ،كما أنّ الملاءمة من دون تمثيل قد تؤدّي إلى الخطأ؛ فالصّغير يتصوّر أنّ الماء لا يحافظ على مستواه فتارة ينخفض وأخرى يرتفع .

ومن هنا يرى بياجيه ضرورة المعادلة بين العمليتين ليتمكّن الطّفل من إعطاء تفسيرات دقيقة للأحداث الّتي يخبرها ويتكيّف معها، وهو بذلك يميّز بين نوعين من المعرفة احداهما صوريّة يتعامل معها بشكل عامّ ،بعيدا عن التّحليل العقلي، وهي معرفة فهم الأشياء في حالتها السّاكنة، وفي لحظة معيّنة؛ أمّا الثّانية فهي معرفة إجرائية تهتمّ بالكيفيّة الّتي تتغيّر بها الأشياء من حالة إلى أخرى، وهي بهذا قائمة على الاستدلال .

إنّ السّلوك الكلامي الملاحَظ خلال النّمو اللّغوي هو سلوك ناجم عن التّفاعل بين الطّفل والبيئة وبصورة دائمة حيث يساهم الطّفل فيه بشكل فعّال ،كما أنّه يرتبط بالنّمو ومراحله المختلفة ،فهو ليس نموّا لغويّا فحسب، بل هو ظاهرة معقّدة ترتبط بمر احل التّطور الذّهني عامّة، كما أنّ اكتساب اللّغة يتمّ بناء على تنظيمات داخلية تبدأ أوّلية، ثمّ يعاد تنظيمها وفق تفاعل الطّفل مع البيئة الخارجية، وهنا تتّضح العوامل الوراثية في النّمو اللّغوي، هذه العوامل الّتي يقصد بها بياجيه الاستعداد للتّعامل مع الرّموز اللّغوية والّتي تعبّر عن مفاهيم تنشأ من خلال التّفاعل في المرحلة الأولى من مراحل النّمو المعرفي.

إنّ تشومسكي بصفته معرفيّا لا ينظر إلى اللّغة كسلوك بسيط، وبالتّالي فإنه يؤيّد بياجيه في أنّه لا يمكن للنّمو اللّغوي أن ينمو على حساب المثيرات البيئية، فالسّلوكية في رأيه عاجزة على إعطاء تفسير لقدرتنا على تعلّم اللّغة واستخدامها، مبطلا في هذا الصّدد إمكانية المقارنة بين سلوك الإنسان وسلوك الحيوان، متسائلا بذلك عن كيفية اعتبار السّلوك اللّغوي كغيره من السّلوكات الأخرى، انطلاقا من المبادئ المأخوذة أصلا من التّجارب الّتي أُجريت على الحيوان؛ويفترض أن مقدرة الفرد اللغوية الظاهرة للسطح تخفي وراءها بنية أعمق، أي أن ثمة بنيتين سطحية وعميقة يرتبطان بينهما بما سماه بالعلاقة التحويلية التي تعمل على تغيير جانب أو أكثر من البنية التركيبية العميقة لتصل بها إلى البنية السطحية التي تظهر فيها الجملة.

ويقصد تشومسكي بالبنية العميقة ماهو مجرد ضمني والذي يحدد التفسير الدلالي، أي أنها ترتبط مباشرة بالمعنى وليس بالصوت، أم البنية السطحية فهي:" ترتيب الوحدات السطحي الذي يحدد التفسير الصوتي، والذي يرجع إلى شكل الكلام العقلي الفيزيائي وإلى شكله المقصود والمدرك"

(**Chomsky, op cit ,p 62**).

لقد أثار تشومسكي ما يسمّيه بجهاز اكتساب اللّغة ،كون أنّ القدرة اللّغوية هي قدرة فطرية داخلية غير مكتسبة، وهذا ما يميّز الإنسان عن الحيوان، وأنّ هذه الآلية الدّاخلية تمكّن الطّفل من تفحّص البنى اللّغوية المستخدمة ومقارنتها مع تلك الّتي يسمعها؛ وبالتّالي فإنّ الطّفل يقوم بعملية تعديل في حالة وجود تناقض بين هذه البنى حيث يستمر التّعديل إلى غاية إزالة التّناقض بين لغة الطّفل ولغة الكبير، ويبرهن المعرفيّون على صحّة ما يطرحونه بالعودة إلى الأخطاء اللّغوية المرتكبة من قبل الأطفال، والّتي هي

ليست أخطاء، بل محاولات لاستخدام البنى والقواعد اللّغوية، فالطّفل الّذي يجمع كلمة مكتبة على نحو مكاتب قد أسقطها على جمع مزارع وبالتّالي فالخطأ هنا خطأ منطقيّ، وهو مؤشّر على تعلّم اللّغة .

إنّ المعرفيين يركّزون على قضية معاني الكلمات والعبارات والجمل في التّعلّم، وهم بذلك لا يرفضون التّحليل القائم على المثير والاستجابة فحسب، بل يذهبون إلى الأهمية البالغة المعطاة للفهم، والفهم لا يمثّل القيمة الحقيقية لاستخدام اللّغة كوسيلة اتصال وكفى، ولكن التّراكيب اللّغوية لا يمكن تعلّمها إذا لم تقم على الفهم التّام.

النّظرية العقلية في الاكتساب اللّغوي

موضوع علم اللّغة الوحيد هو اللّغة، معتبرة في ذاتها، ومن أجل ذاتها، يدرسها من حيث هي لغة، يدرسها كما هي، يدرسها كما تظهر، يدرسها لغرض الدراسة ذاتها دراسة موضوعية تستهدف الكشف عن حقيقتها.

انطلاقا من هذه التّوطئة تتّضح معالم المدرسة البنيوية على يد منظرها سوسير، والّذي رفض ما تبنّاه التّقليديون في دراساتهم للغة، حيث أنّهم اعتمدوا منهجيا على الدّراسات اللّغوية التّاريخية والمقارنة بغية الوصول إلى ما كانت عليه اللّغة الأولى أصلا.

ولعل ما دفع سوسير رفض هذه المناهج الضّرورة المنهجية الّتي لا تقبل القول بأنّ ما خلّفه السّابقون من الأدباء من مؤلّفات وكتابات، هو المرجع أو المعيار الّذي يُعاد إليه للفصل في صحّة أو خطأ ما يتلفّظ به النّاس من لغة، أي أنّ اللّغة المنطوقة والّتي تمثّلها غالبية المتحدّثين بها لم تكن محلّ التّحليل والدّراسة ،وعليه فإنّ معايير الحكم على ما يقال معايير مفروضة وبعيدة عن تلك الّتي يتداولها النّاس بالفعل. فالدارس للمناهج التّقليدية في قواعد اللّغة العربية يجد أنّ المعايير الّتي بُنيت عليها هذه القواعد لا تقوم على أساس ثابت، فهي تتأرجح بين ما هو منطقي دلاليّ، وما هو لغوي محض؛ فتعريف الاسم على أنّه اسم لإنسان أو حيوان أو نبات أو حالة يختلف عن تعريف حرف الجر باعتباره كلمة تسبق الاسم أو الضّمير وتدل على علاقته بما سبقه من الكلام، إنّ هذين التّعريفين متباينان، فالأوّل يربط الكلمة بالعالم الّذي تعيش فيه، وهذه العلاقة علاقة غير لغوية، أمّا الثّاني فهو تعريف لغوي لأنّه يربط الكلمة بما سبقها.

والأمثلة في صدد اللّبس والتّناقض كثيرة، فتعريف الفاعل على أنّه اسم يدل على من يقوم بالفعل أو تعريف المفعول به على أنّه الاسم الذي يقع عليه الفعل تعريف لا يصمد طويلا أمام أمثلة أخرى، ففي قولنا تصارع الرّجلان نجد أنّ كلا من الرّجلين فاعل ومفعول به في آن واحد، وفي قولنا كذلك فتح المفتاح الباب، نجد أنّ المفتاح ليس هو الفاعل الحقيقي، بل هو مجرد أداة يستخدمها الفاعل الحقيقي، كما في قولنا مات الرجل، إذ الرّجل هنا ليس بفاعل الموت، بل هو من وقع عليه فعل الموت؛ إذن هذه أمثلة دالّة على ما تخبّط فيه واصف اللّغة، وذلك في غياب المعيارية الثّابتة والمنهجية الواضحة الّتي يستند عليها اللّغوي.

إنّ القواعد التّقليدية بهذا التأرجح بقيت تستدلّ على عدد من المفردات يقلّ عن عدد المفردات الشّاذة في تلك القواعد، هذا الطّرح الّذي يجعل منها قاصرة في إعطاء رؤية أو تصوّر شامل متكامل مكتفيّة بالتّركيز على جوانب محددة، وهذا ما جعل بعض اللّغويين يعتبرون أنّ عدم الشمولية وعدم العمق يؤثر دلالة على عدم قوّتها واتّساعها؛ وبناء على هذا الاعتبار ظهرت في بدايات القرن العشرين حركات جديدة تحاول التّعامل مع اللّغة بطريقة مختلفة عن سابقتها، حيث خرج إلى الفكر كتاب تحت عنوان "دراسة في اللغويات العامة" لمؤلّفه السويسري فرديناند دي سوسير، وذلك سنة1916، ليظهر بعد ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية علماء أمثال سابير(1848-1939)، بلومفيلد (1887-1949)، سكينر؛ هذا الأخير الّذي حاول الإسهام في تطبيق النظرية المطروحة في العملية التعليمية .

إنّ هؤلاء البنيويين أرادوا اعتماد منهج مخالف لذلك المنهج التّقليدي، وذلك بتوجيه الدّراسة نحو السّلوك اللّغوي الظّاهر دون إيلاء منهم لأهمّية ما يحدث داخل الدّماغ، ليبتعدوا بهذا عن دراسة المعنى معتبرين أنّ لغة الحديث الشّفوية هي أهم مظهر من مظاهر اللّغة؛ لقد كانت اهتمامات دي سوسير منصبّة على اللّغة بغية الوصول إلى وصف دقيق شامل لتركيب اللّغة الأساسية،

كما أنّه ركّز في دراسته على ما هو ثابت من المعايير ليتجنّب النّقد المنهجي الّذي وُجه للمدارس اللّغوية التّقليدية، لأنّ التّقليديين اعتمدوا في دراساتهم على لغة لم تكن مستعمَلة بالفعل لحظة الدّراسة، وهذا هو السّبب في نعتها بالمعيارية .

وإذا كان البنيويّون قد وضعوا نصب العين المنهج السّليم في دراسة اللّغة، فإنّهم قد أغفلوا جانب المعنى، وخاصّة وأنّه هو الهدف الرئيسيّ من استخدام أيّة لغة؛ وبهذا فإنّهم تاهوا في الشّكل على حساب اللّب، متناسين أنّ هذا الأخير ما هو إلاّ الوسيلة المستخدَمة للتّعبير عن المعاني المرغوب فيها. متجاوزين سطحيته البنيوية وعدم نفاذها إلى جوهر اللّغة، سطحية لم تُقنع التوليديين الّذين يعتقدون أنّ الخوض في قواعد اللّغة يمكّن الإنسان من توليد كلّ ما يحتاج إليه من جمل، وبهذا العمق أرادوا إعطاء القيمة الأساسية للمعنى باعتباره المرحلة العميقة من مراحل اللّغة، وعليه أعيد للقواعد التّقليدية بعض الاعتبار لكونها ركّزت على هذا الجانب؛ و في النّصف الثّاني من القرن العشرين ظهر كتاب بعنوان "التّراكيب النّحوية" لصاحبه نعوم تشومسكي وذلك سنة 1957، ولقد كانت آراؤه عميقة في النّظر إلى طبيعة اللّغة، غير مقتنع بالتّناول السّطحي لها، ولعل تصوّره هذا يعود إلى تأثّره بالفلسفة العقلانية الّتي سادت في القرن السابع عشر، لقد هاجم تشومسكي آراء سكينر، والّتي كانت تنظر للّغة على أنّها عادة سلوكية، لا فرق فيها بين الإنسان والحيوان، هذا الأخير الّذي هو محلّ تجارب السّلوكيين على نحو خاص، ولقد بنى تشومسكي انتقاداته للسّلوكية على أمرين: أولهما يتمثّل في أنّ لا علاقة بين سلوك الحيوان ولغة بني البشر، هذا إذا اتفقنا تجاوزا على أنّ الاتّصال الحيواني قائم على شيء اسمه اللّغة؛ وثانيهما يكمن في أنّ فهم سكينر لطبيعة اللّغة فهم خاطئ من أساسه، لأنّه من غير الممكن التّنبؤ بالسّلوك اللّغوي انطلاقا من المعرفة أو الدّراية بالمثيرات الخارجية، وذلك في غياب الإحاطة بطبيعة هذا السّلوك.

ورغم التّحفّظات الّتي سجّلها تشومسكي على الوصفيين إلا أنّه انطلق من ثنائية سوسير لغة/كلام أو لسان / كلام حيث أطلق على الأولى -أي اللّغة- تعبير الكفاية ،في حين أطلق على الثّانية تعبير الأداء، وقد قصد تشومسكي بتعبير اللّغة تلك القدرة الّتي تتكّون لدى كلّ فرد من أفراد المجتمع، والّتي تمكّنه من التّعبير عما يريد من الجمل الجديدة في المناسبات المختلفة رغم عدم سماعه بها سابقا، وسمّى تشومسكي هذه القدرة بالمعرفة اللّغوية، والّتي من أهمّ مقوّماتها معرفة القواعد الصّرفية والنّحوية الّتي تربط المفردات ببعضها البعض في الجملة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى معرفة مجموعة أخرى من القواعد وهي القواعد التّحويلية الّتي تحوّل المعنى من البنية العميقة إلى البنية الخارجية متمثّلة في الأصوات.أمّا تعبير الأداء فهو تلك الأصوات الّتي يتلفّظها الفرد بالفعل، والّتي قد لا تكون صحيحة لما تحمله من تعثّر وتردّد وتكرار وتوّقف يخالف القواعد الّتي تحكمها؛ أي أنّ تشومسكي يرى بأنّ الفرق بين اللّغة (لسان) والكلام يكمن في أنّ الكلام عمل واللّغة حدود هذا العمل، والكلام سلوك واللّغة معايير هذا السلوك، والكلام نشاط واللّغة قواعد هذا النّشاط، والكلام حركة واللّغة نظام هذه الحركة، والكلام يُحسّ سمعا وبصرا من خلال النّطق والكتابة، واللّغة تُفهم بالتّأمل في هذا الكلام. وإذا كان الوصفيون قد حصروا مهمّتهم في النّظر إلى ظاهر اللّغة، أي إلى الكلام الّذي يتفوّه به النّاس فإنّ تشومسكي رأى رأيا مخالفا، فمهمّة اللّغوي لديه تتمثّل في العمل على استنباط القواعد الّتي تشكّل اللّغة وتكوّن أساسها؛ وهو بذلك لا يعطي اعتبارا لتلك القواعد الّتي لا تغطي اللّغة بأكملها ولا تمنح المتكلّم حرّية الخلق والإبداع والتّوليد.

ولقد ذهب تشومسكي إلى أنّ إعطاء الأهمّية لظاهر اللّغة، قد يُوقع في نوع من الخداع، لأنّه كثيرا ما تتشابه الجمل في ظاهرها، ومع ذلك تتباين تباينا جذريا في معناها، وهذا ما يتبيّنه الجملتان التّاليّتان:

صراخ المجرم لم يؤثّر في النّاس .

عقاب المجرم لم يؤثّر في النّاس.

فالجملتان في ظاهرهما متشابهتان تماما، إذ تتكوّن كلّ منهما من مبتدأ وخبر، والمجرم في كلّ مرّة مضاف إليه، ولكن من حيث المعنى نلحظ أنّ المجرم صارخا (على صيغة الفاعلية) في الحالة الأولى، أمّا في الحالة الثّانية فهو معاقَب (على صيغة المفعولية) .

لقد دعت الجمل الّتي تحمل في طيّاتها اللّبس إلى القول بأنّ لكلّ مبنى ظاهريّ مبنى باطنيّا عميقا، ولوعدنا إلى الجملتين السّابقتين لتجلّى لنا اختلاف المعنى الضّامر لكلّ جملة، حيث أنّه في الجملة الأولى مبنان عميقان وهما:

المجرم صرخ .

الصّراخ لم يؤثّر في النّاس .

بينما في الجملة الثّانية، المبنان العميقان هما :

بعضهم عاقب المجرم .

العقاب لم يؤثّر في الناس.

وهكذا فإنّ المباني العميقة توضّح العلاقة الحاصلة بين المعنى ومكونات الجملة؛ أي بين ماهو عميق وما هو ظاهريّ، وهذه العلاقة هي الّتي تُنظّم من قبل تلك القواعد المطبّقة على الحالة الباطنيّة لتحوّلها إلى الحالة الظّاهرية، و هي ما يصطلح بتسميته القواعد التّحويلية .

وبالرّغم من أنّ تشومسكي أعاد الاهتمام بالمعنى، إلا أنّه لا يوافق التّقليديين في ذهابهم قولا بأنّ دراسة اللّغة يبدأ تعلّمها والذّهن صفحة بيضاء، ليقتصر دور المدرّس على الخزن والشّحن؛ وعليه فإنّ تشومسكي ركّز على الفطرة المتوفّرة لدى كلّ فرد، والّتي تمكّنه من تعلّم أيّة لغة شاء .

إنّ أفكار التّوليديين نابعة من الفكرة الّتي نادى بها تشومسكي وأنصاره، والرّامية إلى التّوصّل وبشكل علمي إلى جميع القواعد اللّغوية الّتي تكون الأساس القادر على توليد جميع الجمل الصّحيحة في اللّغة، ولكي يتجنّب التّوليديون المناهج التّقليدية الّتي كثيرا ما تؤدّي إلى اللّبس والتّناقض، اعتمدوا الرّموز الشبيهة بالرّموز الرّياضية والمنطقية، وأنشأوا قواعد سمّوها القواعد التّحويلية لقدرتها على تحويل كلّ معنى من المعاني الكامنة في البنية العميقة إلى عدّة أشكال لغوية ظاهرية، وقالوا بأنّ لكلّ جملة بنيتين إحداهما عميقة، وهي الّتي يكمن فيها المعنى، والثّانية سطحية، وهي الّتي تتّخذ شكلا صرفيا ونحويا وصوتيا.

إذن تشومسكي وانطلاقا من انتقاداته للمنوال التّوزيعي أراد أن يعطي نظرية لسانية بديلة بإمكانها أن تتجاوز المنهج الشّكلي الوصفي إلى تفسير القدرة الضّمنية الّتي تُظهر هذه الأشكال لأنّ تشومسكي يرى بأنّ التّحليل اللّغوي لا ينبغي أن يكون وصفا لما كان قد قاله المتكلّم، وإنّما شرح وتعليل للعمليات الذّهنية الّتي من خلالها يمكن للإنسان أن يتكلّم بجمل جديدة، وبالتّالي تجاوز المنهج الوصفي إلى منهج عقلي يزيح السّتار عن القدرة الكامنة وراء الفعل اللّساني والسّعي من أجل تعليله وتفسيره.

إنّ التحوّل النّظري للّسانيات قد أحدث ثورة داخل الدّراسة التّركيبية البنيوية، باعتبار أنّ هذه الأخيرة قد استقت أفكارها من المعطيات النّظرية لعلم النّفس السّلوكي، وهذا على يد ليونارد بلومفيلد الّذي حاول إسقاط المنهج السّلوكي على الدّراسة اللسانية متوسّلا بالوصف،الأمر الّذي أدّى إلى ظهور نظرية لسانيّة تقصي المعنى من الدّراسة، لأنّ كلّ شيء في الوصف يحدث على السّطح المنطوق أو المكتوب دون التّقليل من قيمة المعنى ،ولكن نظرا لأنّه لا يمكن إخضاعه لنوع الدّراسة الوصفية العلمية الدّقيقة الّتي يمكن أن تخضع لها الأنظمة الأخرى وفي هذا يميل بلومفيلد إلى شرط المعرفة الصحيحة علميا لما يكون عليه عالم المتكلّم لكي نقدّم تعريفا صحيحا علميا عن معنى كلّ شكل لغوي، إذ التّطور الحالي للمعرفة الإنسانية غير كاف لتحقيق هذه الغاية (حساني ،1994).

إنّ الجانب التطبيقي للمدرسة التّحويلية يظهر من خلال افتراض أنّ الطّفل مجبول بقدرة خاصّة تمكّنه من اكتساب أيّة لغة، ليخالفوا بذلك المنادين بإمكانية اكتساب اللّغة عن طريق الاستماع والمحاكاة، والتّكرار، والتّعزيز؛ لأنّ هذا الطّرح يخاطب جانبا واحدا فقط من العمليات العليا، ألا وهو الذّاكرة، إذ أنّ المستمع يخزّن ثمّ يسترجع، وهو طرح خاطئ – في رأي التّوليديين - لسببين:

ويتمثّل السبب الأوّل في أنّ الطّفل يتقن لغته الأم في زمن قياسيّ لا يتعدّى السّنوات الخمس الأولى كأقصى حدّ، والسبب الثّاني يكمن في أنّ الطّفل قادر على خلق جمل لا تشبه تلك الّتي يتناولها الكبار.

وينطلق تشومسكي في تعريف اللّغة من كونها عبارة عن جميع الجمل الّتي تُولّد هذه اللّغة، وهذه الجمل قد تكون محدودة، كما قد تكون غير محدودة ،باعتبار أنّها قد تطول وقد تمتد ،فقولنا :ظننت زيدا يقوم أبوه، أو، زيد أبوه غلامه منطلق. تعبّر عن الجملة الممتدّة، والمكوّنة من أكثر من جملة سواء أكانت هذه الجملة فعلية أم اسمية؛ وبالرّغم من أنّه لا يوجد حدّ نهائيّ يمكن وضعه لطول الجملة إلا أنّه يفترض محدودية عدد الكلمات للاعتبارات الرّاجعة للفروق الواضحة في الثّروة اللّفظية لدى كلّ متكلّم؛ ويعتمد تشومسكي على ما يسمّيه بالقواعد المتكرّرة في النّحو التّوليدي، لأنّ النّحو يتألّف من عدد محدود من القواعد الّتي تعمل على توليد عدد غير محدود من الجمل، فقولنا: هذا الرّجل الّذي تزوّج من الفتاة الّتي تعمل في عيادة الطّبيب الّذي جاء عندنا بالأمس " ينطوي على تكرار ما يسمّى بالجمل الفعلية: تزوج، تعمل، جاء إذن فالمبدأ المعتمد في إطالة الجمل هو التّكرار.

خاتمة : تظهر جدلية اللغة والفكر في الدرس اللغوي انعاكسا ، يجعل من القائم على الفعل البيداغوجي الديداكتيكي - ملتفتا إلى تلك النظريات التي حاولت تفسير اللغة – على دراية بالبعد التكاملي الذي يضمن نمو و بناء العمل العقلي في علاقة غير منفصمة بين النظريات من جهة ، و اللغة والفكر من جهة أخرى ، تراعي مبدأ الفارقية داخل الصف المدرسي .

المراجع

1- عبد الهادي ، نبيل وآخرون . (**2005**). النمو المعرفي عند الطفل ، الطبعة الأولى ، عمان، دار وائل للنشر .

2- ابن جني ، أبو الفتح عثمان. (2002) الخصائص ، تح: عبد الحميد هنداوي..، ط2، بيروت ،دار الكتب العلمية.

3- ابن خلدون ، عبد الرحمن بن محمد. (1999) تح: درويش الحويدي. ط1، بيروت، المكتبة العصرية.

4- الضبع، ثناء يوسف. (2001).تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي.

5- فضل الله، محمد رجب.(1989).: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، القاهرة ،عالم الكتب.

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

7-Chomsky, N. (1959). "Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior", Language, 35.

8_ غرين، جوديث.(1992) : اللغة والفكر ، ترجمة عبد الرحيم جبر. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

9- زكريا ، ميشال . (1982). الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، الطبعة الأولى، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

10- خرما ، نايف و حجاج.علي حسين. (1998). اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة.

11-Chomsky ,op cit, p62

12- حساني،أحمد. (1993)،مباحث في اللسانيات ، الجزائر، ديوان المطبوعات الجزائرية.