# الأطر المعرفية والعلمية المعاصرة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

**د. عبد الرحمن محمد طعمة**

المدرّس بقسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة القاهرة

**الملخص**:

تبحث هذه الدراسة بعض الأطر المعرفية العامة التي يمكن الإفادة منها في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية عند الناطقين بغيرها، استنادًا إلى بعض النماذج العصبية الإجرائية التي تطوّرت في الدراسات النفسية، وتم تطبيقها على تعليم الألسن عمومًا. والنماذج كثيرة ومعقدة ومتداخلة، لكن الباحث اختار منها ما يُمكن تبيّن أهم البنود العامة من خلالها، خصوصًا فيما يتعلق بتحسين بنية المدونة العربية، التي يمكن اعتمادها لاحقًا لتعليم اللغة.

والدراسة تهدف إلى تقريب نموذج تطبيقي يجمع روافد الإطار الديداكتيكي "التعلُّمي" Didactical المستخدم في تعليمية اللغات عمومًا، مع أفق التداولية Pragmatics في الدرس اللسانيّ الحديث، في رحاب المقاربة المعرفية الكبرى، المشتملة على التنوع البيني لمختلف التخصصات، التي تتقاطع فيها اللغة مع غيرها من العلوم. فنحن في عصر الدراسات البينية بامتياز، ومجال تعليم اللغة (أو تعليمية الألسن) هو مجال خصب، وواسع الآفاق، ويُمثّل أرضًا علمية ثرية لاختبار الكثير من النظريات والفروض.

ومن خلال كل ذلك، تُمثّل هذه الأطروحة مُقترحًا للتطبيق، ولتطوير نماذج النصوص التعليمية، والأطالس المعجمية المصوّرة المساعِدة على تنمية المهارات التواصلية، وبناء أصول وحدات التفكير اللغويّ في المعجم الذهنيّ عند متعلّمي العربية عمومًا. وقد جاءت الدراسة في مقدمة، عرضنا فيها أهمية البحث ومشكلته

(ISSN: 2536 - 9555)

والمنهج المتبع...إلخ. ثم المبحث الأول (نماذج من الإطار التعليمي التنظيري لتعليم العربية)، عالجنا فيه الطابع التعليميّ للغة، وبعض التقنيات التداولية المُقترحة للتحليل (تقنيات: التفرد، والجذر الاشتقاقي، والتفرقة بين الأبنية النحوية...إلخ)، مع بحث موضوع الكفاءة التواصلية، عند "هايمز" خصوصًا، من خلال المخزون المعرفيّ والنسق التداوليّ. ثم انتقلنا في المبحث الثاني إلى بحث بعض النماذج التطبيقية المُقترحة، لأجل فهم الطبيعة البينية لدراسة تعليم العربية وفق أسس علمية. وانتهينا بمجموعة من التوصيات والنتائج، مع قائمة بالمراجع العربية والأجنبية الخاصة بالدراسة.

**كلمات مفتاحية:**

الديداكتيك؛ تعليم العربية؛ العلم المعرفي؛ النصوص التفاعلية؛ تأثير "مكبث"؛ تأثير "ماكجيرك".

## Contemporary Scientific and Epistemic Frames for Teaching Arabic to Non-Native Speakers

**DR. AbdalRahman Mohammad Teama**
Lecturer of Linguistics, Arabic Department, Faculty of Arts, Cairo University

**Abstract:**

This study deals with fundamental criteria of TAFL, considering cognitive approaches and empirical didactic frame that relates to some Mental and Neurological Models.

We'll focus on the investment of the Neuroscience and Psychological results connected with Teaching Languages, for the sake of crystalizing the idea of interdisciplinary approaches of human language processing, so we give analysis to some examples of Linguistic Patterns related to Neuropsychological phenomena, such as Macbeth effect, McGurk effect, all in relevance with Arabic Language acquisition.

By virtue of all these principles and ideas we aim at achieving the completion between didactics, pragmatics and cognitive Neuroscience for shaping a new paradigm of TAFL presented for open discussions.

**Key words:**
Didactics, pragmatics, Cognition, Neuroscience, Linguistics, TAFL, "Macbeth" effect, "McGurk" effect.

**مقدمة**:

إنّ البحث في الأسس المعرفية التي يمكن أنْ نفيد منها في تطوير تعليمية اللغة العربية يحتاج إلى رؤية بينية Interdisciplinary تمتد لتشمل تسليط الضوء على التقاطعات المتباينة والمتكاملة مع مختلف العلوم، ولذا فإنّ متابعة الإنتاج الهائل في هذه الحقول لا بد من فحصه وتحليل معطياته ما أمكننا إلى ذلك من سبل ووسائل وتكنولوجيا...إلخ. فالحق أنّ تطوير تقنيات تعليم اللغات قد أصبح جزءًا أصيلا من فلسفة تكنولوجيا علوم الدماغ خصوصًا في وقتنا الراهن.

والمشكلة الرئيسية التي يعالجها البحث، فيما يتعلق بهذه الجهود العلمية الكبيرة، هي إغفال تأثير التداخل العصبي لبعض الظواهر المهمة، التي لها دور كبير في تنمية القدرة المعجمية عند متعلم اللغة، وهو ما نحاول بلورة مقترحات بخصوصه، بالإفادة من نتائج بعض التجارب، وتطبيقًا لبعض المقاربات المعرفية، التي نرى إمكانية استغلالها في تعليم العربية، ومنها: تأثير مكبث، وتأثير ماكجيرك، على سبيل المثال. وقد اكتفينا بهذه المقترحات حتى لا يتضخم البحث.

ومنهجنا هو تحليل النماذج التعليمية ابتداء، وانطلاقًا نحو طرح مفهومي لبعض الظواهر المختارة، لأجل تطبيق نتائجها بصورة مقبولة على مفردات اللغة العربية وتراكيبها. وبذلك فإنّ الهدف الأكبر من هذه الدراسة هو تحقيق التكامل بين ثلاثية الديداكتيك "تعليمية اللغة"، والتداولية، والمعرفية، في لسانيات تعليم

(ISSN: 2536 - 9555)

العربية للناطقين بغيرها. وقد قسمنا الدراسة إلى مبحثين: **تنظيري**، يقدم مقتطفات حول بعض الأسس التعليمية للغات، ومبحث **تطبيقي**، قاربنا فيه بعض المنظورات العلمية (العصبية والسلوكية) ذات الصلة بسيرورة اكتساب اللغة وتعلّمها.

## المبحث الأول

## نماذج من الإطار التعليمي التنظيري لتعليم اللغة العربية

من أهم خصوصيات المقاربة المعرفية المرتبطة بتعليم اللغات ما يُعرف **بمفهوم التمثل**[١] **representation**، الذي يشمل المحتوى المعرفي الخاضع للمعالجة؛ فكل تمثُّل ظرفي– على سبيل المثال– يرتبط بمهمة محددة، ويسمح بإيجاد تمثُّل جديد ذي صلة، وهكذا، حتى تنمو **الشبكة المفاهيمية** Conceptual Network في ذهن المتعلم. وأنواع تمثُّل المعرفة تبقى في الذاكرة لتُشكّل خَزانًا معرفيًّا هائلا لدى كل متلقٍّ، بما يحويه دماغ كل فرد من آليات خاصة بالتخزين والاستعادة والانتباه ووحدة التنفيذ...إلخ.

---

[١] **التمثل** في اللغة هو التشبيه بصورة أو بكتابة أو بغيرهما. وفي الفلسفة تجد أن المفهوم يشرح إدراك المعاني المجردة. ومن حيث المدلول المفاهيمي **فالتمثل** يشمل العملية التي يستوعب فيها الذهن المعطيات الخارجية، وهي معطيات الواقع بعد أن يختلط بها الفرد، ويتفاعل معها من خلال المستويات النفسية المختلفة لشخصيته. **وللتمثلات** ثبات نسبي، فهي لا تتغير إلا بتغير المعطيات المرتبطة بتغير عناصر الوجود. وبذلك فإن التمثلات لها صفة **الشمولية**، لأن لها دورا رئيسيا في بلورة التصورات حول العالم. ومن حيث الإجراء التعليمي يمكننا فهمها في إطار أنها إجراء منهجي يُمكّن المعلم من الوقوف بشكل دقيق نسبيا على المعطيات والتصورات التي يُكونها المتعلم حول موضوعات العالم الخارجي وظواهره المختلفة. **فالتمثلات إذن تحدد المعرفة العلمية المناسبة**، والوسائل والتقنيات التعليمية اللازمة لتحقيق الاستيعاب.

للمزيد من التفاصيل، عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، طبعة دار المعارف، القاهرة، ط ٤، ١٩٨٦، ص ٣٣ وما بعدها.

تؤكد العلوم العصبية أنّ عملية بناء المعرفة، وخصوصًا **المعرفة اللسانية**، تقوم على أهمية عنصر ***التأهيل المبني على التفعيل***؛ فكلّ عملية تعليم أو تلقين هي سيرورة Process تبدأ بالتنفيذ الإجرائي القائم على الإيماءات والمحاكاة، وانتهاء بعملية معرفية تأخذ شكل الاستيعاب والثبات. وربما كان التكيف الذهنيّ مع المعطيات (المدخلات) مُتَضَمَّنًا في إحدى مراحل هذه السيرورة في أثناء بلورة مفاهيم جديدة في المعجم الذهنيّ عند المتلقي خصوصًا.

**وسأضرب مثالا بسيطًا يتناول تعليم أنواع الجُمل في العربية ودلالاتها:**

تأمل الأمثلة الموالية التي نبدأ بها تعليم التركيب في اللغة العربية:

١. محمد أكل التفاحة (اسمية مركبة)
٢. أكل محمد التفاحة (فعلية بسيطة)
٣. التفاحة أكلها محمد (اسمية مركبة)

يقف المعلم عند الإطار المعياري التقليدي في تقسيم النحاة لأنواع الجُمل إلى اسمية وفعلية، وبسيطة أو مركبة، بينما يُغفل البعد التداولي تمامًا؛ فهذا البعد المرتبط بالدلالة المفاهيمية لا علاقة له بأي الجُمل أفصح من الأخرى مثلا؟ بل إنه مرتبط بمفهوم مهم جدًّا يُعرف بـ **القصد التداولي** المرتبط بالتواصل؛ فالجملة الأولى مثلا يمكن فهمها في سياق معين في إطار تأكيد أنّ محمدًا هو من أكل التفاحة وليس أحدا آخر. والثانية يمكن طرحها في سياق أنّ محمدًا قد فضّل أكل التفاحة عن بقية الأصناف الأخرى. والثالثة يمكن أنْ تصلح إذا أراد المتكلم أنْ يشير إلى أنّ محمدًا قد أكل التفاحة، أما الموز مثلا فقد أكله أخوه...إلخ.

فهذا الإطار الأوسع يَدرس الجملة العربية بوصفها إطارًا للتواصل داخل السياقات المتنوعة، بما يسمح **باستيعاب الجُمل** في إطاراتها المفاهيمية من مجرد **الوصف الإجرائيّ** (اسمية وفعلية، وبسيطة أو مركبة)، وهو وصف مهم وأساسي،

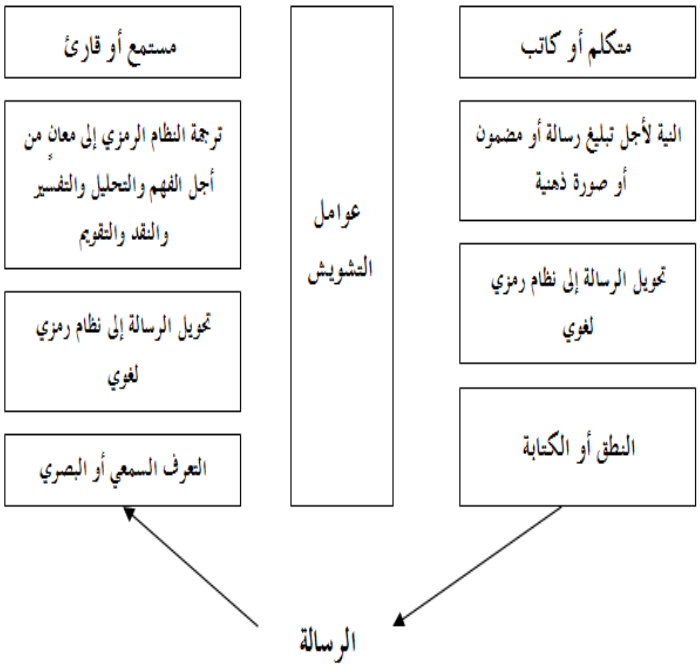
(ISSN: 2536 - 9555)

إلى **القصد التداولي**. بما يُنشئُ بالنهاية لَبِناتٍ ذاتَ بُعد مفاهيميٍّ كبير داخل المعجم الذهني بشبكاته التصوّرية المعقدة.

وسأحاول فيما يلي من بنود أنْ أوضح بعض الجوانب المرتبطة بذلك.

**١-الطبيعة التعليمية "الديداكتية" للغة ونماذج من آلياتها المساعدة على التحليل:**

اللغة ليست وسيلة للتعبير عما بنفس المتكلم أو الكاتب أو المبدع فحسب، وإنما هي **نظام فكري شامل** يستوعب ***أنماطًا من المعرفة*** لا حصر لها، ويستثير أجهزة داخلية في أدمغة البشر في حلقة التواصل؛ **فالموقف اللغوي** يمكننا توضيحه في المخطط الموالي[٢]:




[٢] علي أحمد مدكور: الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .. تعليم، تعلم، تقويم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط، ١، ٢٠١٦، ص ٣٩.

**طبيعة الموقف اللغوي الاتصالي [عملية التداول الخطابي]**

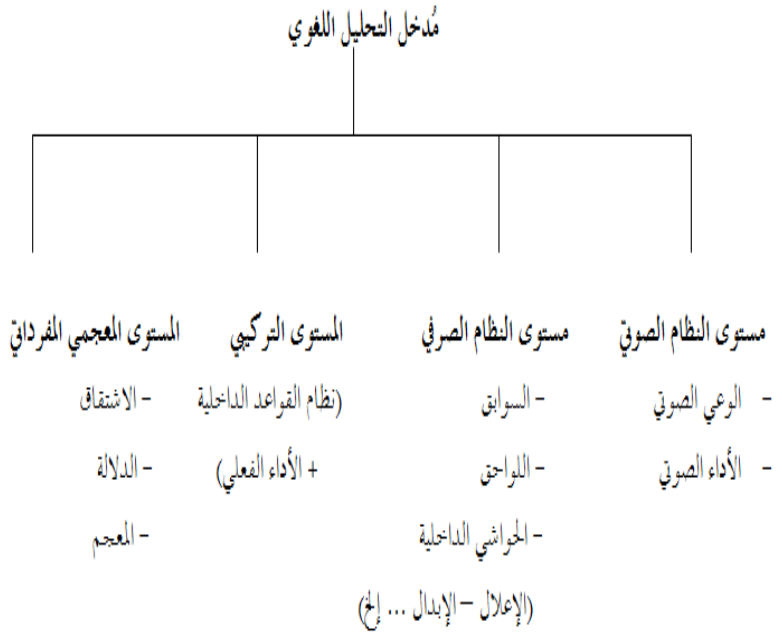
فإذا لم تُحْدِثِ الرسالةُ أو الفكرةُ المراد توصيلها عن طريق الكلمات والتراكيب استجابةً من المستمِع أو القارئ أو المتلقي عموما فقد فقدت الوظيفة التواصلية. ولذلك فإنّ اللغة هي **الصورة الذهنية** للعالم عند كلٍّ من المُرسل والمتلقّي، وتنتقل من خلال عمليات التشفير Coding والقولبة النمذجية Modulation في أدمغة البشر خصوصا، من خلال الرموز المحددة المتفق عليها بين الجماعات البشرية المختلفة، وتتوقف مسألة الفهم على قدرة أفراد هذه الجماعات على التحليل والتفسير والنقد والتقييم والتقويم...إلخ.

وعلى الرغم من الاختلاف النوعي للأفكار في أدمغة البشر، فلا بد من وجود قَدر معين من التشابه والتوافق، وإنما مَرَدُّ الاختلاف قد يرجع- نوعًا ما- إلى اختلاف الخبرات، وتنوع الذكاءات والأخيلة، واستعمال الرموز، وبلورة المفاهيم والتصوّرات عن الموجودات في العالم، بالإضافة إلى **عوامل التشويش** في البيئة المحيطة بالإنسان، واللغة بذلك، وعلى حدّ وصف "نبيل علي"، هي **عروس "سندريللا" العلوم الإنسانية**[٣]؛ إذ تتربع فوق **مثلث ذهبي**، يشمل علوم: **البيولوجيا الجزيئية، والمعلوماتية، واللغة الإنسانية**. وبالتالي، ***فإنّ مُدخل التحليل اللغوي هو مُدخل رئيسٌ في عملية تعليم اللغة، وهذا المُدخل يتأسس بنيويًّا على مجموعة من المستويات***، التي يمكننا توضيحها- عمومًا- بالمخطط الموالي:

---

[٣] نبيل علي: قضايا عصرية. رؤية معلوماتية.. نموذج للكتابة عبر التخصصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة العلوم والتكنولوجيا، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٦، ص ١٢٧. وقد استخدم نبيل علي لفظ "سندريلا"، وفضّلنا استعمال لفظ "عروس"، تماشيًا مع السياق العربي.

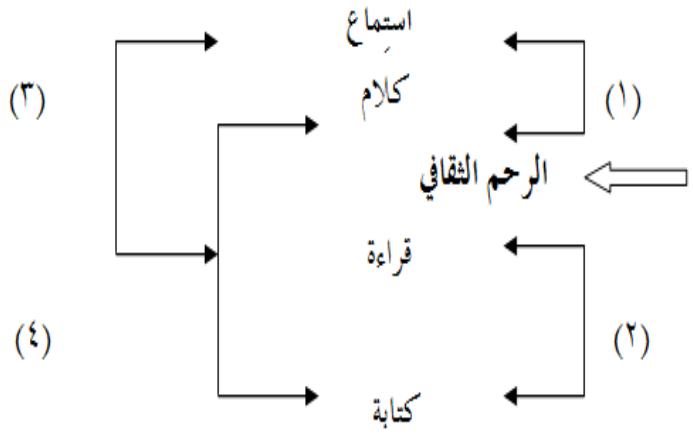
(ISSN: 2536 - 9555)




## المُدخل البنيوي للتحليل اللغوي

هذا المُدخل الأساسي يؤدي– بالتبعية– إلى النموذج الأوسع المُمثّل لمهارات التواصل اللغوي، وهي المرحلة التي يهدف إليها الدرس التعليمي "الديداكتيكي" بنهاية الخطة المُعدّة لكل برنامج علميّ لسانيّ، ونقصد بذلك مهارات التواصل اللغوي التي يكتسبها متعلم اللغة عمومًا[٤]:

[٤] علي مدكور: الإطار المعياري، المرجع نفسه، ص ٥٨.




**نموذج مهارات التواصل اللغوي**

**فالمهارات التداولية الأساسية للتواصل اللغوي هي الاستماع**، والسّمع هو أبو المَلَكَات اللسانية، كما ذهب إلى ذلك "ابن خلدون" في مقدمته[٥]، ثم **الكلام**، ثم **القراءة**، ثم **الكتابة**، وإذا لاحظتَ، فهي تبدأ من الأذن، ثم نزولا إلى اللسان، يجمعها **رَحِم ثقافيّ مشترك**، وبين هذه المهارات **علاقات تبادلية**، كما في مخطط نموذج مهارات التواصل السابق. ولها تفاصيل خوارزمية Algorithmic رياضية معقدة، تحتاج إلى مقام آخر من العرض والتبيين. وستأتي الفقرة التالية لعرض بعض التحليلات التي يجب أنْ تكون حاضرة في ذهن مُعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لكن قبل ذلك نورد إشارة سريعة إلى أهم ما ذكره **الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات**، خصوصا ما يتعلق بالمستوى المرجعي A1؛ إذ نصّ على أهمية أنْ يمتلك الدارس بنهاية هذا المستوى القدرة

[٥] ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (١٣٣٢– ١٠٤٦ م)، تحقيق علي عبد الواحد وافي: المقدمة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٤، ١١٢٩/٣.

(ISSN: 2536 - 9555)

على إنجاز بعض المهام المنفصلة في السياقات التداولية المتنوعة، وأَورد– تحديدًا– أنّ الهدف التعليمي لهذا المستوى يتلخص في النقاط الموالية[٦]:

- القدرة على شراء الأشياء البسيطة باستخدام بعض العبارات الواضحة.
- استخدام الساعة والتاريخ ومعرفة كيفية السؤال عنها.
- استخدام عبارات التحية والتهنئة.
- استخدام عبارات: نعم، ولا، ومن فضلك، وشكرًا، وأنا آسف، وما شابهها.
- يستطيع الدارس ملء البيانات الشخصية بالاستمارات غير المعقدة، مثل الاسم والجنسية والحالة الاجتماعية وتاريخ الميلاد...إلخ.
- يستطيع كتابة كلمات بسيطة موجزة على البطاقات البريدية.

والوصول إلى هذا المستوى المطلوب يتأتّى من خلال مراعاة الجوانب الأوّلية التي سبق توضيحها في بداية الدراسة. وقد قام "محمد جوتشين" بتحليل هذه الأنماط المعيارية المهمة تحليلًا ماتعًا في بحث مُطوّل يمكن الرجوع إليه، في شكل جداول ولوحات مرجعية، تلخص الأطر العامة والنتائج[٧].

**٢–نماذج من بعض التقنيات اللسانية التداولية ودورها في تعليم اللغة العربية:**

**٢–١ تقنية التفرد:**

اهتم النحاة العرب بتقنية بنيوية تداولية مهمة جدًّا تُعرف بتقنية **التفرد**؛ بمعنى البحث عن **الوحدات اللغوية الأوّلية**، أو اللّبِنات الأساسية التي يُمكن أنْ تستقل بذاتها، أو تنفرد بنفسها في السياق، وحدّدوا الكمية النوعية لمثل هذا التفرد

---

[٦] علا عادل عبد الجواد، وآخرون، (ترجمة): الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات: دراسة .. تدريس .. تقييم، مجلس أوروبا، مجلس التعاون الثقافي، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٨، ص ٤٤.

[٧] محمد حقي جوتشين: منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات على المستويين A1–A2، مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلد ٤٤، العدد ٢، ٢٠١٥، ص ٢٢٣.

بالخضوع أو القابلية **للانفصال وللابتداء**؛ بحيث إنّ كلّ وحدة لغوية يمكن أنْ تؤديَ معنًى صريحًا في الخطاب التداوليّ، كما يُمكن- في الوقت نفسه- وَصلُها بغيرها في عموم الخطاب؛ أي إنّ الوحدة هي بنفسها مستقلة (متفردة)[٨]. ***ومن هنا تتكامل البنيوية الوظيفية في اللغة مع تداولية النموذج المطروح للتعليم.***

ومن خلال هذه التقنية التداولية المهمة اتضح أنّ مستويات اللغة الإنسانية تتداخل وتتراكب بصورة شديدة التعقيد، وأنّ المستوى التركيبيّ **(راجع المخطط البنيوي للتحليل اللغوي)** ليس مجرد تأليف بسيط من العناصر التي يشتمل عليها، حتى مستوى الكلمة المفردة، فهي ليست مجرد مجموعة من الحروف المتآلفة بصورة مّا فقط، بل إنها تشكل **مثالا ومادة**، ولذلك فقد ثَبت تداوليًّا وجود **مستوى بينيّ** يتوسط بين الكلم المجردة ومستوى التراكيب المفيدة، هو مستوى **الألفاظ**، وهو المستوى الذي شكّل أُسس صناعة المعاجم فيما بعد، ولذلك يوصف هذا المستوى بأنه **مستوًى مركزيٌّ**، لأنه يحدث فيه التقاطع بين مستوى اللفظ المجرد، ومستوى الإفادة المعنوية أو المفاهيمية، على مستوى **التلقي الذهنيّ في حلقة التواصل الكبرى**، وبذلك يمكننا أنْ نطلق عليه **النموذج (أو المنوال) الذهنيّ المرجعيّ** للغة كلها[٩].

ولذلك كان نمط تعليم **معنى الكلمات** من خلال **الجذر والوزن** نمطًا شائعًا ومثمرًا في حقل **التداوليات التعليمية "الديداكتية"** لتعليم العربية للناطقين بغيرها، كما سنوضح. ولذلك أيضًا فإنّ **التقسيم التصنيفيّ** هو مرحلة مهمة، وينبغي على المُعلم توضيحه- كما سبق ذكره في التصنيف المعياري لأنواع الجمل في اللغة

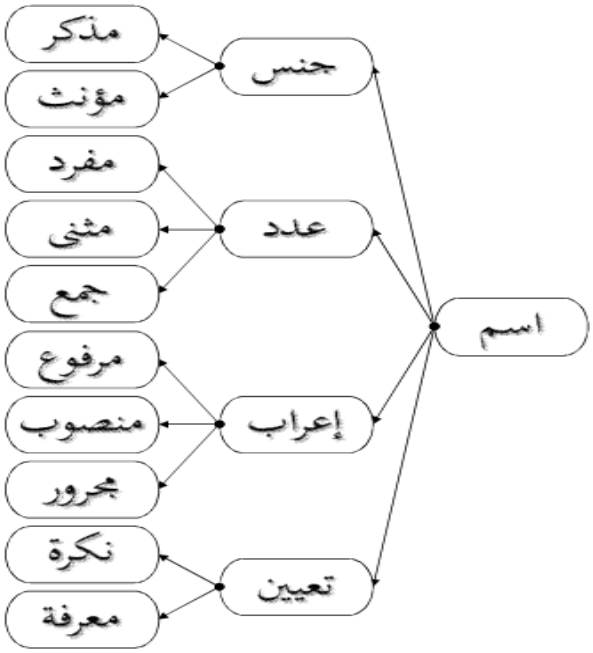
---

[٨] تمام حسان: من خصائص العربية، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجزء الثاني، مكتب التربية العربي لدول الخليج، المملكة العربية السعودية، ١٩٨٥، ٢/٨٨- ٩٠.

[9] Christopher Brumfit (1984): Communicative Methodology in Language Teaching, Cambridge University Press. Pp 26-30.

(ISSN: 2536 - 9555)

العربية، فضلا عن الإلمام الجيد به– لمستوى المبتدئين قبل الولوج إلى خضم الدرس الوظيفيّ التداوليّ للغة. يمكن على سبيل المثال تقديم المخططات التصنيفية، التي تكون على مثال المخطط الآتي[١٠]:




**تقسيم الاسم في العربية وفق معايير محددة**

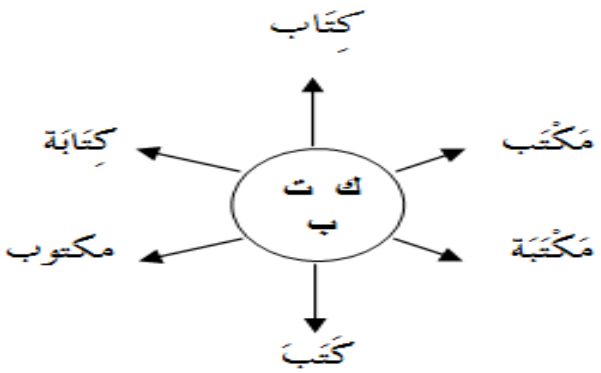
*** وفيما يلي تفصيل أعمق للمسألة:**

**٢– ٢ تقنية الجذر والاشتقاق والمعنى المحوري:**

**تعتمد اللغة العربية في توليد الكلمات والألفاظ على مفهوم (الجذر)**، الذي يتكون من حروف أصلية مُرتبة ترتيبًا مُعينًا لا يختلف في كل الكلمات المشتقة

[١٠] عصام شحادة علي (تحرير): أبحاث المؤتمر العالمي الرابع (تعليم اللغة العربية وآدابها لأغراض خاصة)، كلية معارف الوحي والعلوم الإسلامية، الجزء الأول، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، ٢٠١٣، ص ٤٧٦.

من الجذر، وتشترك كل الكلمات المشتقة من هذا الجذر في معنًى عام لا ينفصل عنها[١١]:




**نموذج الاشتقاق اللغوي من جذر الكلمة**

فالكلمات: [كتب، ومكتوب، ومكتب، وكتاب، ومكتبة، وكتابة]، تشترك جميعها في **المعنى العام**، مع حمل كلّ مُشتق منها لمعنًى تداوليّ خاص وَفق معيارين: الوزن الصرفي، والسياق التواصلي. وسيتبين هذا الأمر بقوة في عرضنا **مقاربة تأثير "مكبث"**.

ولذلك فإنّ **تقنية الوزن الصرفي والاشتقاق** تُعدّ ركيزة بنيوية أساسية، لا ينبغي أنْ تُهمَل في سياق **توضيح المعاني المعجمية**، خصوصًا في المراحل الأولية من **التثبيت الذهني** للكلمة في المعجم الذهني، وما يرتبط بهذه الكلمة من مفاهيم تداولية تخاطبية في المراحل اللاحقة. فعلى مستوًى آخر، تخرج كلمة "**كتيبة**" من هذا الحقل الدلاليّ التصوريّ، وتدخل في حقل **[المعجم الحربيّ]**، لأنّ الدماغ يُرتب المفاهيم وألفاظها ترتيبًا تصوريًّا دلاليًّا، وليس ترتيبًا أبجديًّا صوتيًّا.

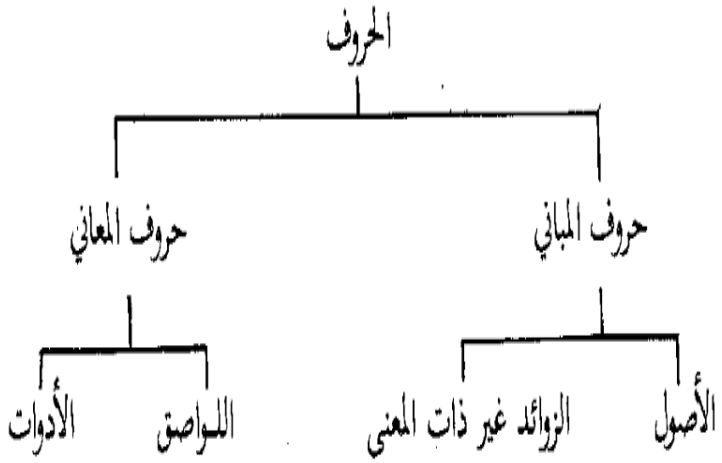
---

[١١] خالد أبو عمشة، وهبة شنيك: الأوزان العشرة للناطقين بغير العربية، النظرية والتطبيق، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ط ١، ٢٠١٨، ص ٣٣.

(ISSN: 2536 - 9555)

**٢- ٣ تقنية التحليل التكوينيّ للوحدات:**

يرتبط بتقنية **التجذير** كذلك تقنية مهمة أخرى، يُمكننا أنْ نُطلق عليها **(التحليل التكويني للوحدات)**؛ فعلى سبيل المثال، الحروف في اللغة العربية تنقسم من حيث التكوين والدلالة إلى **حروف المباني وحروف المعاني**[١٢]:




**أنماط الحروف في اللغة العربية**

وحروف المباني يقتصر أمرها على الإسهام في **إيجاد صورة المَبْنى الكُليّ للكلمة** في ذهن المتلقي، لأنها غير مرتبطة- تداوليًّا- بدلالة معينة، وإيجاد هذه الصورة الذهنية الكُلية هو أمر أساسيّ ومركزي من الناحية اللسانية العصبية، بل إنه يُمثل أساس بناء **المعنى المحوري** للكلمات عند مُتعلم أيّ لسان عمومًا، لأنّ صورة الكلمة هي التي تُنشئ **الكود الذهني** Mental Code (أو الصورة المُرمَّزَة)

[١٢] تمام حسان: التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية، رقم (٤)، المملكة العربية السعودية، ١٩٨٤، ص ٣٢.

لمعناها في **المعجم المفاهيميّ** في دماغ الإنسان[١٣]، بما يسمح بسهولة الاستدعاء الآلي عند الحديث المتسلسل في كلام البشر، وذلك بالتضافر مع **الصيغة الصرفية** التي تُصاغ بها الكلمة: **صورة + صيغة**؛ فالقرينة مثلا على أنّ كلمة (ضَرَبَ) هي دليل على ذات الدلالة التي تُنسب إليها، أنها اشتملت على الضاد + الفتحة، والراء + الفتحة، والباء + الفتحة، هذا من جانب. ومن جانب آخر، أنها جاءت على صيغة (فَعَلَ)، ولولا اجتماع ذلك لَمَا صَحَّ أنْ نَطلق عليها فعلًا ماضيًا، ولا أنْ نلتمس لها فاعلا...إلخ. والأمر يُقاسُ عليه في بقية كلمات اللغة، بصورها التداولية والاشتقاقية المتنوعة.

وكما ذكرت، فسنلاحظ أهمية هذا الأمر في مقاربات التأثيرات السيكولوجية، التي سنناقشها في المبحث الثاني.

**٢-٤ نموذج من تقنية التفرقة النحوية بين أنواع الكلم:**

من ضمن هذه التقنيات النحوية التداولية المهمة- كذلك- التفرقة الأوّلية المهمة التي سمحت بها اللغة العربية، حيث **التفريقُ بين الاسم الجامد والوصف الثلاثي حين يشتركان في صيغة واحدة**، وهنا يمكن ضم المصادر إلى الصفات، وتوضع بقية الأسماء في قسم تصنيفيّ آخر، وتكون القاعدة: **إذا صَلُحَ اللفظُ لأنْ يُصاغَ من مادته الفعلُ فهو مصدرٌ أو وَصفٌ، وإلا فلا**[١٤]:

| اللفظ | احتمال صوغ الفعل | اللفظ | احتمال صوغ الفعل | نوع اللفظ |
|---|---|---|---|---|
| شِبْرٌ | × | كَلْبٌ | × | اسم |

[١٣] للمزيد من التفاصيل، عبد الرحمن طعمة: البناء المفاهيمي للتعبيرات اللسانية: دراسة في التركيب الذهني للغة، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، عدد خاص بعنوان (دراسات لسانية)، المجلد ٢٨، العدد الثامن، دار كنوز المعرفة، الأردن، ٢٠٢٠.

[١٤] تمام حسان: التمهيد، مرجع سابق، ص ٣٩.

(ISSN: 2536 - 9555)

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **عِلْمٌ** | عَلِمَ | **ضَرْبٌ** | ضَرُبَ | **مصدر** |
| **كَثِيرٌ** | كَثُرَ | **شَهْمٌ** | شَهُمَ | **صفة** |

**تقنية التفرقة النحوية بين أنواع الكلمات**

فالشبر والكلب اسمان، والعلم والضرب مصدران، والكثير والشهم صفتان، كما يتضح من احتمالية صوغ الفعل من مادة الكلمة. ووَفق هذه الأسس المهمة تنشأ في **المعجم الذهني** عند متعلم اللغة أنماطٌ واضحةٌ، يستطيع من خلالها التمييز بين مختلف صنوف الكلمات العربية، ويتمكن من خلال ذلك من استخدامها استخدامًا تداوليًّا سليمًا في السياق المناسب. هذه الإجراءات التفعيلية ضمن سيرورة المعرفة اللغوية هي التي تؤدي بالنهاية إلى استثمار آفاق التفكير عند المُتعلم، لأجل ترسيخ استيعابه للمضامين المعرفية المتنوعة التي تُقدَّم له في صُورٍ مختلفة من التمثلات.

**٣–الكفاية التواصلية ودورها في البناء المعرفيّ الذهنيّ لمُتعلم اللغة:**

**٣–١ التكامل بين البنيوية والتداولية في نموذج الكفاية التواصلية:**

كان "ميخائيل باختين" من التداوليين الأوائل الذين أدخلوا الجانب الاستعمالي والسياقي إلى مجال فهم الظاهرة النصية، متجاوزًا بذلك أطر التحليل النحوي[١٥]. فقد تطور العمل التداوليّ من مجرد الوقوف على الجوانب البنيوية الوظيفية للغة الإنسانية، إلى البحث في **الملكة التفاعلية التواصلية**، والرائد في ذلك هو اللساني الأمريكي "دِلْ هايمز" Hymes، ومن بعده "كاثرين أوريكيوني" في بحثها لقواعد المحادثة.

[١٥] حياة مختار أم السعد: الملكة التواصلية وقواعد المحادثة لتطوير تعلم وتعليم اللغة العربية للنطاقين بغيرها من منظور تفاعلي تداولي، مجلة التواصل اللساني، المجلد ١٨، العددان ١، ٢، ٢٠١٧، ص ١٠٣.

لقد حرّر "هايمز" **المَلَكَة التواصلية** في تداولية البحث اللغوي من القَيد النحويّ البنيويّ، وفتح النطاق على مجال معرفيّ أرحب، يُشارك فيه الإنسان، من خلال معارفه وخبراته، في التفاعل الثقافيّ بتواصله الاجتماعيّ مع الآخرين(١٦). ولذلك فإنّ "هايمز" يُخالف– بصورة واضحة– الفكر البنيويّ السابق عليه، وعلى رأسه "تشومسكي"، ويَنطلق إلى نموذج **سوسيولوجيا لسانية تواصلية Communicative Linguistic Sociology**، في عمل موازٍ لما قدّمه "نورمان فاركلوف" في تحليل الخطاب الاجتماعي. وقد دَعَا إلى تطوير **اللسانيات التعليمية "الديداكتية"**، وتحريرها من أَسْر أُطر المستويات الصوتية والنحوية والتركيبية، إذ كان الاكتفاء بها فقط هو السائد في تحليل الظاهرة اللغوية عند الإنسان. ونحن نؤكد بدورنا أنّ الانطلاق من النموذج البنيوي للغة أساسيّ ومهم،

---

(16) Dell H. Hymes. (1984): Vers la compétence de communication: Collection «Langues et apprentissage des langues», Paris, Hatier-Crédif; Madeleine Saint-Pierre; Revue québécoise de linguistique, vol. 16, No 2, 1987. P 321.

و"**هايمز**" هو لسانيٌّ وفولكلوريّ وأنثروبولوجيّ أمريكيّ (١٩٢٧–٢٠٠٩م) من مؤسسي **الأنثروبولوجيا اللسانية**، أثّر بقوة في اللسانيات الفرنسية وغيرها بالطبع. نشر عام ١٩٦٧م دراسة بعنوان **(أنثروبولوجيا التواصل)**. ولم يكن يقصد بذلك إلى تأسيس علم جديد تحديدًا، بقدر ما كان يُذكّر بأنه من واجب الأنثروبولوجيا أنْ تأخذ في الحسبان التحديات المحلية للتواصل داخل كل مجتمع، على تنوع الثقافات واختلاف الهُويات. ومن أهم أطروحاته أنّ **الثقافة هي التواصل**؛ فالمقصدية لا تُحدِّد بذاتها التواصل، لأنه حينما يتحدث شخصان لغة معينة، ***فإنهما يشتركان في نسق كان موجودًا قبلهما***، وسيظل باقيًا. بعبارة أخرى، الفعل الذي تحقق هنا والآن (أي وقت التفاعل) ليس إلا لحظة داخل حركة أرحب وأشمل، هي الثقافة بوصفها باعثًا قويًّا للمعلومات.

**للمزيد من التفاصيل والمناقشات:**

Barbara Johnstone & William Marcellino. (2010): Dell Hymes and the Ethnography of Communication, Carnegie Mellon University CMU, Research Showcase, Pittsburgh PA, USA, Pp 2-17.

(ISSN: 2536 - 9555)

كما مرّ بنا، لكن النموذج يجب أنْ يُستكملَ– كما نوضح هنا– بالإطار التداوليّ "الديداكتيكيّ" في حلقة التواصل الفعلية؛ فالمُنطلق القاعديّ فقط لن يُساعد مُتعلم اللغة على تشكيل الجمل الصحيحة تداوليًّا في مقامات التواصل الاجتماعي، لأنه لا بد من تكوين **مَلَكَة لسانية**، وقُدرة دماغية (عرفانية Cognitive)، من خلال التفاعل السياقي والمقامي ضمن الجماعات المختلفة، بما يؤدّي إلى امتلاك **قوة إنجازية**، تُمكّن الدارس من استثارة المخزون الذهنيّ لديه، وتركيبه تركيبًا لسانيًّا مُلائمًا للموقف الاتصالي.

وعلى ذلك فإنّ **الكفاية اللغوية** التي أرساها "تشومسكي" ليست نهاية المطاف، ويُستكمل دورها ***بالانفتاح التداولي ضمن النماذج الديداكتية النصية***، فهذه الكفاية اللغوية، من حيث هي نظامٌ لغويٌّ قادرٌ على التوليد والابتداع، تشتمل على آليات وقوانين لغوية مهمة، يمكن حصرها– وفقًا لنهاد الموسى– في **عناصر ذهنية ثلاثة**[١٧]:

- إدخال قواعد اللغة في مستوياتها الشكلية والوظيفية.
- إنتاج ما لا يتناهى من الأدوات اللغوية الصحيحة.
- المرجعية الذهنية في تمييز الأخطاء، ومعرفة الصواب، والقدرة على التصحيح.

وواضح أنّ **الكفاية المعجمية** (وهي رُكن مهم من أركان الكفاية اللغوية) تُمثّل القسم الأهم هنا؛ فهي تتضمّن اقتدار المتعلم على فهم معاني المفردات والعلاقات القائمة بينها، وطرق الاستعمال السياقيّ. وقد توسع الأمر في مجال تحليل الخطاب لتكون هذه الكفاية المعجمية ركيزة أساسية ضمن مرتكزات بحث مضامين الخطابات المتنوعة الأنماط والموضوعات.

---

[١٧] نهاد الموسى: الأساليب في تعليم اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ٢٠٠٣، ص١٢٤.

وكما تقدم أعلاه، فإنّ "هايمز" يُحسب له النقلة النوعية من الكفاية المعجمية اللغوية إلى **الكفاية الخطابية التداولية**، أوما أطلق هو عليه **(الكفاية التواصلية)**، من ثَم، انفتحت النماذج التعليمية على دور السياق المقاميّ والمقاليّ في الاستعمال، ليدخل الدرس "الديداكتيكي" مرحلة تفيد من الممارسة الاجتماعية للغة وللخطاب، يُستكمل فيها دور **الممارسة اللغوية الذهنية**[١٨].

**٣-٢ المخزون المعرفي والنسق التداولي وأثرهما في تحسين الكفاية التواصلية:**

**إنّ إمكان الفكر مرتبط بملَكة اللغة، لأنّ اللغة بنية تصوغها الدلالة، وأنْ تُفكر يعني أنك تمارس علامات اللغة.** وقد مكنتنا نظريات التواصل من فتح الباب أمام اكتشاف إمكانات تداخلية تكاملية للغة الإنسانية مع العلوم الأخرى. والواجهة الأساسية بين اللغة والذهن هي أننا نملك **المعرفة** المُهيِّئة للفهم الشامل؛ فعلى سبيل المثال، يوضح **مبدأ التعاون التداولي** أنّ شَريك المحادثة يعمل معك لأجل الحصول على المعنى بصدق ووضوح، فإذا قلت لك: إذا تفضلتَ بقراءة المذكرة أكون شاكرًا! فهذه سلسلة من الكلمات التي تعني **تداوليًّا**، وبما لا تقوله الكلمات، أنني أطلب- مثلا- بأسلوب مهذب، توقيعًا من رئيسي في العمل. وليس المقصود هنا في سياق التحاور أنْ يتفضل المخاطَب بالنظر بعينه لمجرد النظر في هذه المذكرة. هذا أمرٌ مهم جدًّا في تعليمية اللغة، أو ما يمكننا أنْ نطلق عليه: **أثر التداولية على الصياغة المعجمية للتراكيب.** ومثال آخر، إذا سألتُ شخصًا باللغة الإنجليزية، فقلتُ: could you give me a hand?، فليس المقصود هنا هو المعنى الفيزيائيّ (أريد يدًا)، بل إنّ المقصود هو أنني أريد المساعدة. وهذا الأمر يُفسّر معظم كلام الإنسان، أعني أنّ بنية اللغة- تداوليًّا- تقوم على ما يُسمى بـ

[١٨] وليد العناتي: تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها، مجلة البصائر، المجلد ١٣، العدد ٢، جامعة البتراء، الأردن، ٢٠١٠، ص ص ٩٩-١٠٠.

(ISSN: 2536 - 9555)

**المزج المفاهيمي Conceptual Blending** بين الأشياء العينية في العالم، من خلال الاستعارات والمجازات والذِّكر والحذف...إلخ، وعندما تَدخل كلّ هذه المعرفة المتاحة عن الوجود– عرفانيًّا[١٩]– إلى الدماغ، تمتزج بالمخزون المعرفيّ والوجدانيّ. فالفهم اللغوي للعالَم– إذن– متفاعلٌ مع مخزون هائل من المعرفة الإنسانية Vast Store of Knowledge، التي تشمل السلوك الإنساني والعلاقات والخبرات...إلخ؛ بحيث يكون لدينا تبادلُ عدد لا نهائيّ من الأفكار، من خلال استخدام عدد أو مجموعة محدودة من الرموز والأدوات الذهنية:

**المعجم الذهني (ذاكرة الاستدعاء المفرداتي) + منظومة القواعد التركيبي + الإطار التداولي الثقافي الأشمل**

هذا الإطار الثلاثي العناصر هو لُب النموذج التعليميّ "الديداكتيكي" الذي ننبه إليه هنا.

[١٩] لا أريد أن أدخل في جدل طويل حول المعرفية والعرفانية، لكنني من الذين يؤيدون استعمال مصطلح **العرفان** مقابلا للمصطلح الإنجليزي Cognition، للتفرقة بينه وبين Knowledge، **فالعرفان** هو ما يتعلق بالمعالجات العصبية الدماغية، أما المعرفة فهي مطروحة في العالم، سواء أدركها الإنسان أم لم يدركها، استوعبها أم لم يفعل، ما يعنيني هو عندما ينقل الإدراك المعرفة إلى الدماغ فتتحول إلى مفاهيم وتصورات، فهنا نحن نتحدث عن العرفان الذي ميز الجنس البشري عن بقية الأجناس. وحجة التداخل مع المصطلح الصوفي حجة واهية لا قيمة لها. وقد سبق أن تبنى "جلال شمس الدين" مصطلح (العرفان) في موسوعته الشهيرة: موسوعة مرجعية لمصطلحات علم اللغة النفسي، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، ٢٠٠٣.

## المبحث الثاني

## نماذج من المقاربات المعرفية المقترحة

**أولاً– تأثير "مكبث" Macbeth ومقاربة تفعيل الذاكرة:**

يحدث هذا التأثير عندما يتعرض المرء إلى خبرة خاصة باستثارة الذاكرة حول أمور

لا يحب أنْ يفكر فيها، أو أنْ يتذكرها (أمور سيئة خصوصًا)، وقد سُميت الظاهرة على اسم شخصية الليدي "مكبث" في مسرحية "شكسبير" الشهيرة Macbeth؛ إذ تخيلت آثار بُقع الدماء Bloodstains على يديها بعد ارتكابِها جريمة ما. قام العلماء بتجربة معينة تطبيقًا على هذا الحدث المسرحيّ الشهير[٢٠]، فأخضعوا مجموعة من المفحوصين إلى اختبار ذكرياتهم حول أفعالهم الحسنة والسيئة، ثم طُلب منهم عقب ذلك أنْ يَملئوا فراغاتٍ تخص حروفًا ناقصة لكلمات محددة، كان منها:

W – S, SH – ER and S – p

فكانت النتيجة أنّ الذين تذكروا أفعالًا سيئة اختار أكثر من ٦٠ % منهم كتابة كلمات مرتبطة بالتطهير Cleansing-related words: Wash, Shower and Soap بدلا من اختيار حروف تؤدي إلى بدائل معجمية أخرى ممكنة، مثل: Wish, Shaker and Stop.

وفي تجربة أخرى موازية، تمكن المفحوصون من تقليل **الانحياز الداعم للاختيار** Choice-supportive bias، من خلال امتلاك أشياء متعلقة بأشكال النظافة الشخصية (معجون أسنان، صابون...إلخ)؛ فكان أنّ الذين طُلب منهم **الكذب**

(20) Lee, Spike W. S.; Norbert Schwarz. (2010): "Dirty Hands and Dirty Mouths: Embodiment of the Moral-Purity Metaphor Is Specific to the Motor Modality Involved in Moral Transgression", Psychological Science, 21, Pp 1423–1425.

(ISSN: 2536 - 9555)

**لفظيًّا**، أي باستخدام اللسان فعليًّا، اختاروا معجون الأسنان لأجل غسل أفواههم، بينما فضّل الذين طُلب منهم **الكذب خطيًّا**، أي باستخدام اليدين، استخدام الصابون لغسل أيديهم.

هذه التجارب أُستُنتج منها ترجيح الدور المركزيّ، بل الكونيّ، الذي تتحكم فيه اللغة في السلوك البشريّ، فالتفاعل بين إنتاج اللغة وإدراك العالم، والعكس، بين إدراك العالم وبلورة المفاهيم المرتبطة بقوة بصناعة الدماغ للكلمات الدالة، والرموز، والإشارات المرجعية، وطرق التذكّر، ضمن شبكته الموازية لشبكة الكون المترامية، هو **تفاعل ديمومي دينامي** Continuous Dynamic Reaction، لا يُمكن القطع فيه بأسبقية اللغة أو بأسبقية الوجود؛ **فهل اللغة هي التي تُشكّل العالم، أم أنّ العالم هو الذي يُشكل اللغة؟** فهما مندمجان تمامًا منذ لحظة انبثاق هذه الآلية التواصلية المعجزة في أدمغة البشر.

ولذلك يجب على مُعلم العربية خصوصًا أنْ يُراعيَ هذه المقاربة الشديدة الأهمية؛ فبلورة الكلمات المرتبطة بمفاهيم– خاصة أنّ العربية لغة اشتقاقية بامتياز، وليست لَصقية agglutinative، مثل كثير من لغات الإنسان الأخرى– هو أمرٌ له خصوصية تركيبية، ينبغي أنْ تؤخذ في الحسبان.

والحق أنني قمتُ بتجربة هذا التأثير وتطويره، ليشمل نماذج من الخبرة الأوسع نطاقًا

عند متعلمي اللغة العربية من الطلاب الذين حققوا مستويات متقدمة (B1 وما يليه، وفقًا لأسس الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات)، وهم الطلاب الذين بإمكانهم تركيب كلمات داخل جملة عربية سليمة بدرجة كبيرة، يُعبرون من خلالها عن الموضوعات التي تُطلب منهم.

وهذه نماذج من تلك الأمثلة التي استخدمتُها في التجربة:

**ق – ل / ا س ع ت د ب / ن ع – – / ك – – م / – – ك م /**

وطُلب ممن وافقوا على الاختبار أنْ يُفكروا في مواقف خبرة سيئة تعرضوا لها وسبّبت لهم ضغوطًا انفعالية أو ألمًا...إلخ، بحيث إنهم كلما تذكروا هذا الموقف أو ذاك يحدث لهم اضطراب ما، وبينما يفعلون هذا ينظرون إلى أنساق الحروف المُقدَّمة أعلاه، لأجل تكوين كلمة ذات معنى، وكانت النتيجة إيجابية بخصوص تأثير "مكبث"؛ فكثير منهم استدعى من الذاكرة المعجمية بالمعجم الذهني، أو قام بتوليف كلمات من مثل:

**قتل / استعبد – تعس / نعيب – نعيق / كتوم / أبكم – أحكم**

وكما هو مُلاحَظٌ، فهي كلمات من حقول دلالية ذات بعد مفاهيميّ مرتبط بالتدمير أو بالاكتئاب، أو أصوات طيور مرتبطة بالشّؤم (النعيب والنعيق، للبوم وللغراب...إلخ)، أو بالبعد والانغلاق...إلخ. وعندما طُلب منهم تذكّر مواقف خبرة مبهجة أسعدتهم، ويُحبون دومًا أنْ يُفكّروا فيها، مع فحص المجموعة نفسها من الأحرف، كانت النتيجة مختلفة:

**قبّل / داعب / نعيم – نعام – نعوم / كريم / إنكم – تلكم**

وواضح هنا تغيّر الحقول الدلالية تمامًا عن الوضع الأول.

هذا الاختبار يُثبت حقيقة تأثير "مكبث"– بصورة ما– على عمليات استدعاء كلمات اللغة من **المخزون المعجمي بالمعجم الذهني**، لأنه يتداخل بقوة مع **الحوار النفسيّ الداخليّ**، ويستمر إلى مجال **الحوار التخاطبيّ الأوسع**. وربما يكون لذلك الأمر دورٌ كذلك في التأثير على الحالة الانفعالية للكاتب، أو للأديب، أو للشاعر، في أثناء **فعل الإبداع** وصياغة الجُمل، بل قد يمتد إلى حالات الإبداع الموسيقِيّ والرسم ومختلف الفنون.

والتجربة التدريسية العامة تؤكد أنّ تقديم كلمات اللغة العربية من خلال **النصّ القصصيّ** خصوصًا هو الأسرع في تدعيم المعجم الذهنيّ بالكلمات الجديدة المراد تثبيتها وربطها مفاهيميًّا به. وهنا يؤكّد كثيرون من العلماء ضرورة ملاحظة كلمات

(ISSN: 2536 - 9555)

النص المُقدَّم والعلاقات المفاهيمية بينها، والزمن الملائم لتلقي المتعلم لها؛ فلا يصح– في إطار قصصيّ ما– أنْ تجمع بين كلمات عن المناخ والطبخ، لأنّ هذا يُحدث بلبلة وفوضى في التدعيم، ولأنك حتى لو استخدمت الإطار الاستعاريّ، فإنّ المتلقي غير الماهر باللغة سيفقد حلقة ما في أثناء الاستماع أو القراءة. وفي هذا الصدد، يضع "فان ديك"[٢١] قانونًا مُهمًّا جدًّا يختص بـ **مقروئية النص (أي قابليته للقراءة والفهم والتحصيل)**، لأجل مرحلة الاستيعاب، التي تحدثنا عنها في أول الدراسة:

$$\text{مقروئية النص} = \frac{\text{عدد قضايا النص}}{\text{الزمن اللازم للقراءة}}$$

**فكلما كان عدد الكلمات في النص ثابتًا تقل سرعة القراءة بزيادة عدد القضايا.**

وهذا مثالٌ تطبيقيّ يمكن الإفادة منه في تعليم الترابط النصيّ، من خلال تكوين جُمل وعبارات من كلمات مُقدَّمة مساعِدَة، مع مراعاة الاشتقاق والنوع والعدد...إلخ:

| **الأفعال** | **الأسماء** |
|---|---|
| ألقى | الكلمة |
| أكد | الكلام |

(21) Kintch, W. & Van Dijk, T A. (1978): Towards a Model of Text Comprehension and Production, Psychological Review, 85. P 372.

| | |
|---|---|
| وجّه | الآراء |
| عقد | البيان |
| تبادل | الجهود |
| اتخذ | المباحثات |
| أصدر | الاجتماع |
| أجرى | الدعوة |
| بذل | القرار |

..... رئيس الجامعة ..... في مفتتح المنتدى ظهر أمس، حثّ فيها جميع المشاركين على ضرورة ..... ..... لأجل رقي مستقبل مؤسساتنا عموما. كما ..... ..... إلى مختلف جامعات العالم، أوضح فيه أهمية التعاون المشترك بيننا. وعلى هامش المنتدى، ..... العمداء ..... حول استراتيجيات التعاون الشامل، و..... المعنيون الـ ..... بخصوص ..... أوجه مثل هذا التعاون. كما ..... الجميع .....في نهاية المنتدى بضرورة الالتزام بالتوصيات الختامية.

**ثانيًا– تأثير "ماكجيرك" McGurk ومقاربة الإدراك المتعدد الوسائط Multi-modal Perception**

يؤكّد العلماء الدور المحوريّ **للمثير البصري** في العملية الإدراكية الذهنية، وبلورتها للعملية العرفانية العليا الخاصة بالمفاهيم Higher Cognitive Process. وارتباطًا بهذا الأمر، هناك تأثيرٌ آخرُ مشهورٌ وبارزٌ، يوضح تداخل المثير البصريّ بقوة في عملية التشكيل الدلاليّ للمعجم الصوتيّ الذهنيّ، يُعرف باسم **تأثير "ماكجيرك"**، وهو مرتبط كذلك بالعملية السمعية الإدراكية برمتها. فالحق أنّ اللغة لا تنحصر في السيرورات العرفانية الخاصة بالاستدلال والذاكرة

(ISSN: 2536 - 9555)

والتشفير...إلخ، بل ***إنّ التمثيل الإدراكي بمختلف أنماطه له دور بارز في السيرورة اللغوية الإنسانية***؛ لأنّ عامل التأثير والتأثر بين اللغة والمثيرات البصرية خصوصًا هو عاملٌ حاسمٌ، مثل التمييز بين الألوان[٢٢]، أو البحث عن الصور المرتبطة بدلالة المفهوم، أو التمييز الحركيّ. وفي تأثير "ماكجيرك" سنلاحظ **دور المثير البصريّ الحركيّ في التأثير على عملية السمع والتكلم.**

هذا التأثير مرتبط بنوع من (الخداع البصري السمعي). وقد أُكتشف مصادفة عندما كان "هاري ماكجيرك" مع مُساعدِه في المختبر يفحصان بعض الفيديوهات، بينما يقومان بدراسة كيفية فهم الأطفال الحديثي الولادة للغة. ولأنّ البصر هو الحاسة الرئيسية لدينا، فإننا في الحقيقة نُدرك الأصوات من خلال حاسة البصر ابتداءً (فنحن نرى ما نسمع إنْ جاز التعبير)، بحيث يمكننا– وفقا للتجارب– أنْ نقول إنّ السمع والتذوق والشم واللمس هي حواس ثانوية، مقارنة بحاسة الإبصار المُهيمِنة. وربما يكون السبب هو أنّ العين تضفي بُعدًا مفاهيميًّا تكميليًّا لما تسمعه الأذن، على الرغم من اتساع المجال الإدراكيّ للسمع أكثر بكثير من المجال الإدراكيّ المحدود للبصر، ولذلك يُقدَّمُ السمع دومًا على البصر في القرآن، ونحن نلاحظ أنّ حاسة السمع غير قابلة للكف، على العكس من البصر، الذي يمكنك بسهولة كفّه وإيقافه عن حيّز الإدراك، لكنّ مركز البصر يحتلّ الثلث الخلفي من المخ. وتلك قضايا تفاصيلها لها مقام آخر من المناقشة والتوضيح.

يقوم الدماغ بمعالجة المعلومات البصرية الواردة إليه، ثم يقوم بأفضل تخمين لما نسمعه بعد ذلك. وتأثير "ماكجيرك" يَنبني على فكرة أننا **إذا سمعنا شيئًا ورأينا في الوقت نفسه شيئًا آخر، فإنّ حاسة البصر تشغل الحيز الإدراكيّ المعلوماتيّ الأول، فإذا نطق شخصٌ مثلا بحرف، ورأينا طريقة نطق حرف مشابه له، فإننا–**

[٢٢] هناك تأثير شهير يُعرف باسم "تأثير ستروب" Stroop يختص بهذه المسألة، وقد طرحناه في دراسات أخرى.

**في الواقع– سوف نترجم– ذهنيًّا وتلقائيًّا– ما رأيناه، وننطق بما يرتبط بالبصر، وليس الذي نسمعه فعليًّا**(٢٣).

هذا التأثير يوضح، إذن، التفاعل الدينامي بين حاستي السمع والبصر، وتأثير ذلك على العملية الإدراكية للتكلّم. ومن ضمن التجارب التي تمت في إطاره أنه إذا اقترن مُكوّن سمعيّ لصوتٍ ما مع مُكوّن مرئيّ لصوت آخر (شبيه)، فإننا ندرك– بسبب التداخل الإدراكيّ المُهيمِن لحاسة البصر– صوتًا ثالثًا مُغايرًا تمامًا(٢٤)، هو– على جهة التقريب– خليطٌ منهما، **وذلك لأنّ المعلومات البصرية التي نحصل عليها من رؤية شخص يتكلم تقوم بتغيير الطريقة التي نسمع بها الأصوات.** وإذا كان الشخص لديه مُدخلات سمعية رديئة الجودة، لكن المُدخلات البصرية لديه ذات جودة عالية، فإنه من المُرجح أنْ يتعرض لتأثير "ماكجيرك"(٢٥).

وهناك عوامل تدخّلية كثيرة تتحكم في هذه الظاهرة الإدراكية العصبية، منها بعض الأمراض الدماغية، أو تدمير بعض أجزاء من المخ...إلخ. لكنّ التأثير يُعالَج بصفة رئيسية ضمن ما يُعرف في الأدبيات العصبية العرفانية باسم **التكامل المتعدد الحواس أو المتعدد الوسائط Multisensory Integration or Multimodal Integration.** وهو أمرٌ متعلق بالجهاز العصبيّ المركزيّ CNS؛ إذ يقوم الباحثون بدراسة تفاعل الوسائط الحسية المختلفة مع بعضها، بما

(23) Nath, A.R.; Beauchamp, M.S. (2012): A neural basis for interindividual differences in the McGurk effect, a multisensory speech illusion, *NeuroImage*, 59 (1), Pp 781–787.
(24) Calvert, Gemma (et al) (2004): *The handbook of multisensory processes*. Cambridge, Mass, MIT Press. P 160.
(25) Massaro, D.W; Cohen, M.M. (2000): Tests of auditory-visual integration efficiency within the framework of the fuzzy logical model of perception, *Journal of the Acoustical Society of America*. 108 (2), Pp 784–789.

(ISSN: 2536 - 9555)

يؤدي إلى أنْ يُغيّرَ كلٌّ منها المعالجة الدماغية العصبية للآخر (كما في حالة تأثير "ماكجيرك" هنا). وقد ثبت أنّ تأثير "ماكجيرك" متفاوت بين مختلف الألسن؛ فبعضها يكون الأمر فيها بارزًا وملحوظًا، مثل الإنجليزية، لكن في اليابانية– مثلا– يَقلّ حدوث هذا التأثير، لأنّ الثقافة اليابانية ينحسر فيها التعامل من خلال التحديق في الوجوه في أثناء الحديث المُتَبَادَل، وفي ذلك علامة على الاحترام بين المتكلمين. بالإضافة إلى أنها لغة نَغَمِيّة، يُعتمدُ فيها على النّبر، والتنغيم، وشدة الصوت، والطول المقطعيّ، وطريقة النّطق، لأجل فهم الكلمات. كما أنّ للبنية المقطعية لليابانية دورًا بارزًا جدًّا في توصيل معاني الكلمات داخل تراكيبها(٢٦). ومثلها في ذلك اللغة الصينية.

وقد قمتُ بتجربة الأمر على اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها، ووجدتُ أنّ تأثير "ماكجيرك" واضحٌ بقوة في تلقّي العربية، خصوصًا في مرحلة تعلّم الحروف الأبجدية لمستوى المبتدئين، مثل المجموعات الصوتية الآتية:

**ب/ف – د/ت/ض – ط/ت – ظ/ث/ز – ح/ه/خ – ذ/ز – غ/خ – ق/ك ... إلخ**

وذلك على مستوى الصوت المُفرد، وعندما تتركّب الأصوات في كلمات كذلك. ولذلك أرى أنّ **التدريب الصوتي/البصري** في غاية الأهمية، ضمن هذه المرحلة الحرجة من تلقّي أبجدية اللغة، وكذلك عند الأطفال، وإلا تطوّر الأمر إلى مُعضلة تخاطبية كبرى فيما بعد، ربما تظهر لها مشاكل تخاطبية "أرطفونية" Orthophonic (Speech Therapy) ذات صلة. كما أنصح بضرورة توفّر الخبرة التعليمية "الديداكتية" لمُعلم اللغة، من حيث معرفتُه بالظواهر الصوتية الأساسية، من مثل الإطباق، والانفتاح، والاستفال، والاحتكاك، والانفجار، والجهر

(26) Sekiyama, K.; Burnham, D. (2008): Impact of language on development of auditory-visual speech perception. *Developmental Science*. 11 (2), Pp 306–320.

والهمس...إلخ، والظواهر فوق القطعية Supra-segmental(النبر والتنغيم)، وأنواع الأصوات من حيث المخرج...إلخ، لأنّ كلّ ذلك يرتبط- بقوة- بالمثير البصريّ عند المتلقّي، بهدف تَجنّب مشكلة تأثير "ماكجيرك"، النابعة من **الإدراك المتعدد الوسائط**.

وقد لاحظتُ هذا التأثير- أيضًا- على الكلمات المتقاربة النطق، كما في:

**ولع/هلع/بلع- بجع/فجع/رجع- سمع/شبع/شمع- نار/طار/سار- يم/غم/هم ... إلخ**

ما يؤكّد- مرة أخرى- التداخل الإدراكيّ الواسع لتأثير "ماكجيرك" على تعلُّم الكلمات، والتتابع النطقيّ السليم. ويُبرز أهمية أخذ المثير البصري في الحسبان، بجانب المثير السمعي.

هذا التأثير ليس سلبيًّا بصورة كُلّية، إذا كان مفهومًا ومأخوذًا في الحسبان، لأنه دليلٌ على تكامل **منظومة الإدراك الحسي**، ودورها في بلورة المفاهيم في المراحل العرفانية العليا داخل الدماغ؛ إذ يقوم الذهن بمحاولات ومقاربات لأجل فهم العالم بكل جُزئياته المُعقدة من حولنا، ولذلك يضطر المخ لإزالة مثيرات وتقديم أخرى، ودمج معلومات مع أخرى، واختراع أشياء لا وجود لها، ووضع أولويّات، وإيجاد حلول توافقية مُمكنة لما يَرِد إليه من ملايين المعلومات، التي قد تتضارب في كثير من الأحيان.

وأظن أنّ بنية اللغة المُعقدة من حيث البناء العصبي، وكيفية تطوّرها، كلّ هذا قد مرّ من خلال أنماط من مثل هذا النوع من التأثيرات العصبية، حتى أصبح اختراع كلمات اللغة والتعبيرات التي لم يكن لها وجود، مثل الاصطلاحات المتغيّرة دومًا- وخُذ مثالا آخر بـ **الميمات الثقافية** Cultural Memes، وقد ناقشناه في دراسات أخرى- أصبح كلّ هذا مُمكنًا وسهلًا، بفضل تطوّر مثل هذه المعالجات العصبية، التي سايرت تعقّد الكون، وتشابك موجوداته من حولنا.

(ISSN: 2536 - 9555)

## خاتمة وخلاصة:

توصي الدراسة، بالنهاية، بضرورة التسلح بالعدة الثقافية والعلمية الضرورية لأجل توصيل اللغة والثقافة عند متلقٍ لا يعرف عن هذه اللغة شيئًا؛ فما عرضناه من نماذج يُمثّل القليل من الكثير جدًّا من المسائل المهمة المرتبطة بعملية تعليمية "ديداكتيك" اللغة الإنسانية في خضم العلوم البينية. وما قدمته الدراسة من بعض التقنيات وبعض تكنولوجيات التدريس يُمثّل عروجًا على هذه المسألة المطروحة للنقاش في مجال الدراسات البينية على جهة الإجمال. وهذه مجموعة من المقترحات العامة:

١. الربط بين الدور اللسانيّ والدور التربويّ "البيداجوجي" في بناء المناهج الخاصة بمختلف مراحل تعليم العربية للناطقين بغيرها.
٢. متابعة النماذج السيكولوجية والطبية المُقررة في أدبيات هذه العلوم، وتقديمها بصورة واضحة لمُعلّمي العربية، حتى يكونوا على قَدرٍ معرفيّ كافٍ ووافٍ يؤهّلهم للقيام بهذه المهمة.
٣. مراجعة ما تشمله أبواب كتب النحو والصرف والأصوات والدلالة من قواعد، وإعادة صياغتها في سياق أشمل، يتماشى مع المهمة العلمية لتعليمية العربية خصوصًا.
٤. تجسير الهُوّة المعرفية ما بين المعرفة الأكاديمية باللغة العربية وطرائق تدريسها، مما ينعكس بدوره على مُخرجات العملية التعليمية؛ دَرْسًا ومُعلِّمًا ومُتعلّمًا، سواء للناطقين باللغة العربية، أو للناطقين بغيرها.
٥. بحث أفق التعاون مع المختبرات الدولية، والإفادة مما تُقدمه من تجارب سريرية ومعملية، تسهم في تطوير ديداكتيك الألسن عمومًا.
٦. التعمق في بحث النماذج العصبية التجريبية فيما يخص تعلّم اللغة وتعليمها، لأنّ هذا المجال خصب وفريد، ويُمكن من خلاله توسيع آفاق التطبيق الخاصة بتحسين طبيعة المدونات المستخدمة في تعليم العربية خصوصًا.

## المراجع:

**- العربية:**

١. أندرو كوران: الدليل الموجز في أسرار المخ الكبرى .. القصة الحقيقية لدماغك المذهل، ترجمة أحمد موسى، المركز القومي للترجمة، القاهرة، العدد ٢٩٢٥، ٢٠١٨.

٢. تمام حسان: التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية، رقم (٤)، المملكة العربية السعودية، ١٩٨٤.

٣. تمام حسان: من خصائص العربية، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجزء الثاني، مكتب التربية العربي لدول الخليج، المملكة العربية السعودية، ١٩٨٥.

٤. حياة مختار أم السعد: الملكة التواصلية وقواعد المحادثة لتطوير تعلم وتعليم اللغة العربية للنطاقين بغيرها من منظور تفاعلي تداولي، مجلة التواصل اللساني، المجلد ١٨، العددان ١، ٢، ٢٠١٧.

٥. خالد أبو عمشة، وهبة شنيك: الأوزان العشرة للناطقين بغير العربية، النظرية والتطبيق، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ط ١، ٢٠١٨.

٦. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (١٣٣٢ – ١٠٤٦ م)، تحقيق علي عبد الواحد وافي: المقدمة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٤.

٧. عبد الرحمن طعمة: البناء المفاهيمي للتعبيرات اللسانية: دراسة في التركيب الذهني للغة، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، عدد خاص

(ISSN: 2536 - 9555)

بعنوان (دراسات لسانية)، المجلد ٢٨، العدد الثامن، دار كنوز المعرفة، الأردن، ٢٠٢٠.

٨. عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، طبعة دار المعارف، القاهرة، ط ٤، ١٩٨٦.

٩. عصام شحادة علي (تحرير): أبحاث المؤتمر العالمي الرابع (تعليم اللغة العربية وآدابها لأغراض خاصة)، كلية معارف الوحي والعلوم الإسلامية، الجزء الأول، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، ٢٠١٣.

١٠. علا عادل عبد الجواد، وآخرون، (ترجمة): الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات: دراسة .. تدريس .. تقييم، مجلس أوروبا، مجلس التعاون الثقافي، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٨.

١١. علي أحمد مدكور: الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تعليم، تعلم، تقويم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط، ١، ٢٠١٦.

١٢. محمد حسن علوان: موت صغير، دار الساقي، بيروت، ط ٢، ٢٠١٦.

١٣. محمد حقي جوتشين: منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات على المستويين A2 – A1، مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلد ٤٤، العدد ٢، ٢٠١٥.

١٤. نبيل علي: قضايا عصرية . رؤية معلوماتية، نموذج للكتابة عبر التخصصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة العلوم والتكنولوجيا، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٦.

١٥. نهاد الموسى: الأساليب في تعليم اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ٢٠٠٣.

١٦. وليد العناتي: تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها، مجلة البصائر، المجلد ١٣، العدد ٢، جامعة البتراء، الأردن، ٢٠١٠.

**- الأجنبية:**

1- Barbara Johnstone & William Marcellino. (2010): Dell Hymes and the Ethnography of Communication, Carnegie Mellon University CMU, Research Showcase, Pittsburgh PA, USA.
2- Calvert, Gemma (et al) (2004): The handbook of multisensory processes. Cambridge, Mass, MIT Press.
3- Christopher Brumfit. (1984): Communicative Methodology in Language Teaching, Cambridge University Press.
4- Dell H. Hymes. (1984): Vers la compétence de communication: Collection «*Langues et apprentissage des langues*», Paris, Hatier-Crédif; Madeleine Saint-Pierre; *Revue québécoise de linguistique*, vol. 16, No 2, 1987.
5- Kintch, W. & Van Dijk, T A. (1978): Towards a Model of Text Comprehension and Production, *Psychological Review*, 85.
6- Lee, Spike W. S.; Norbert Schwarz. (2010): "Dirty Hands and Dirty Mouths: Embodiment of the Moral-Purity Metaphor Is Specific to the Motor Modality Involved in Moral Transgression", *Psychological Science*, 21.
7- Massaro, D.W; Cohen, M.M. (2000): Tests of auditory-visual integration efficiency within the framework of

(ISSN: 2536 - 9555)

the fuzzy logical model of perception, *Journal of the Acoustical Society of America*. 108 (2).

8- Nath, A.R.; Beauchamp, M.S. (2012): A neural basis for interindividual differences in the McGurk effect, a multisensory speech illusion, *NeuroImage*, 59 (1).

9- Sekiyama, K.; Burnham, D. (2008): Impact of language on development of auditory-visual speech perception. *Developmental Science*. 11 (2).