

## اكتساب اللغة عند ابن خلدون وموقعه بين المدرستين المعرفية والسلوكية

محمد أحمد عمارة

مدخل:

من الأمور المألوفة أن ترى كل أم طفلها ينبس ببعض الأصوات التي تتعارف مع نفسها على دلالة لها من خلال ثقافتها والأبعاد البيولوجية لتلك الأصوات فتفرح لبعضها وتتحسب من بعضها. وهكذا تنمو الأصوات مع مسيرة الطفل الزمنية لتحمل كثافة معنوية أدق من الأصوات السابقة. فتبدأ المقاطع البسيطة ثم الكلمات الأولى فالجمل، وإذا بنظام لغوي متكامل على مستوى غير سهل من التداخل والتعقيد، قد امتلكه الطفل قبيل دروجه على أعتاب المدرسة. ويلتحق بالمدرسة، فتتنمو لغته من خلال البيئة الجديدة بمعلمها وكتابها ومكتبتها وأقرانها، ومن خلال جدّها وهزلها. يعايش بعض الأطفال، لظروف مختلفة، أكثر من بيئة لغوية واحدة. ونراهم يتقنون لغات تلك البيئات المحيطة بهم إن قدمت لهم في السن المناسبة. فالطفل العربي الذي من أبوين عربيين، ويعيش معهما في فرنسا، يتقن العربية من البيت والفرنسية من المجتمع وكذلك الطفل الذي جاء ثمرة للقاء أبوين ينتميان إلى لغتين مختلفتين، نجده يتقن لغة الأب ولغة الأم إن خاطباه بهما. إن علاقة الفرد مع اللغة تتنوع وفقا لشبكة عريضة من العوامل، فهناك الاكتساب والاتقان والطلاقة وهناك التعلم وهذه كلها تقع في مستويات، فهناك اللغة الأولى واللغة الثانية واللغة الأجنبية وهناك الثنائية اللغوية. وهذه جميعا وغيرها تقع في دائرة العلاقة بين الفرد واللغة والبيئة التي تشكل الوسط الضروري لاكتسابها.

نالَت اللغة أهمية خاصة عند عدد من العلماء في مجتمعات مختلفة وفي فترات زمنية مبكرة. وكان العلماء العرب من الرواد في تأصيل نظريات لغوية على مستويات مختلفة، فدرست الأصوات اللغوية

والصرف العربي والنحو والمعجم، وتشعبت دروب الدرس اللغوي حتى شملت جزئيات كثيرة. ولكن الأمر يختلف كثيرا عندما ينظر الإنسان في تراث البحث العلمي في اكتساب اللغة، فالمرور لا يتجاوز إمامات هنا وهناك تعكس كثيرا من الانطباعات وقليل مما تتجاوزها إلى وضع ملامح تصل إلى آفاق النظرية أو القانون. والقضية مازالت خلافية إلى حد كبير بين العلماء المعنيين بأمر اكتساب اللغة ونظرياته.

وقد سيطرت على ميدان البحث في اكتساب اللغة نظريتان أساسيتان، هما النظرية المعرفية والنظرية السلوكية وما ولدته من تفصيلات تدعم وجهة نظر أي منهما أو تضيف إليهما، أو تحاول التقريب أو التباعد بينهما.

كما لفت انتباه أكثر من باحث في تاريخ العلوم أن حقبات بكاملها يُغضّ البصر عنها دون وضعها في مكانها الطبيعي عند وضع تصور عام لمسيرة ذلك العلم. فعند رصد تاريخ مسيرة علوم اللغة لاحظ أكثر من باحث أن الجهود العربية غالبا ما تسقط من التسجيل التاريخي لهذه العلوم<sup>(١)</sup>. ودفع هذا عددا آخر من الباحثين إلى مقارنة آخر ما وصلت إليه علوم اللغة ببعض الذي نجده عند اللغويين العرب، والوصول إلى نتائج تثير كثيرا من الدهشة كتلك المقارنات المعقودة بين الجرجاني وتشومسكي<sup>(٢)</sup>.

تنبّه عدد من الباحثين إلى أهمية ابن خلدون، خاصة دوره في تأصيل علم الاجتماع، وأقر بريادته باحثون من مختلف الخلفيات والثقافات.

وتهدف هذه المحاولة إلى استثمار منجم ابن خلدون الغني، واستطلاع آرائه في مسألة اكتساب اللغة، مقارنا وجهة نظره بأسس النظريتين الأساسيتين: المعرفية والسلوكية. ولا شك أن الباحث يدرك محذورا يقع فيه كثير من الباحثين العرب وهو ليّ عنق كثير من النصوص التراثية. لتخدم مفهوما حديثا، لنتتهي بمباهاة الآخرين بأننا الأمة الكاملة التي لا تحتاج إلى أحد لأن في خزانها كل علوم الدنيا والآخرة. لا يخفى الانتفاخ المرضي في مثل هذه التصورات، ويبقى المنطلق لهذه الدراسة هو أن الثقافة العربية بقيت سلسلة معزولة، لم تستثمر كواحدة من سلسلات الحضارة الإنسانية، وتظهر هذه العزلة بشكل جلي في آفاق العلوم الإنسانية: علوم اللغة، الاجتماع، الاقتصاد وغيرها. ولذا ستسعى هذه الدراسة إلى مقارنة بعض النصوص عند ابن خلدون بخاصة، وغيره من أعلام الفكر العربي بعامة، بنصوص تمثل أسس النظريتين المعرفية والسلوكية، بهدف التوصل إلى القدر المشترك بين هذا العالم وغيره من علماء النظريتين حول ظاهرة اكتساب اللغة.

يجب أن لا يتبادر إلى الذهن، إغفال المجالات التجريبية الحديثة وغيابها عن معظم المؤلفين في عصور سابقة، لكن التجريب يستند في كثير من الأحيان إلى أسس نظرية هي التي نعنى

بها في هذه الدراسة خاصة وأن التقدم التكنولوجي قد يسر الامكانيات التجريبية للباحثين في هذا العصر بطريقة تكاد تفوق الخيال. وليس من الإنصاف مقارنة اليوم بالبارحة.

خصّ باحثان حديثان الملكة اللغوية بكتابين أولهما هو الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون ألفه محمد عيد، سنة ١٩٧٩م<sup>(٣)</sup>. والكتاب الثاني هو الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون ليшал زكريا، سنة ١٩٨٦م<sup>(٤)</sup>، إذ عالج الباحثان في كتابيهما تصور ابن خلدون للملكة اللغوية وكيفية بنائها والعوامل التي تؤدي إلى فسادها وأكدوا على وجهة نظر ابن خلدون في أن اللغة وفنونها تختلف عن علوم اللغة، ودروب إتقان اللغة تختلف عن مجالس العلم والتحصيل التي تتقن فيها علوم العربية. يتميز الكاتبان بأنهما استقصيا نصوص ابن خلدون المتعلقة باللغة وتعلّمها، ولكنهما لم يتطرقا إلى عقد مقارنات بين ابن خلدون وغيره من الذين تناولوا مسألة الملكة اللغوية في القديم أو الحديث، ولعل الجانب الأخير هو المبرر لهذه الدراسة.

#### المدرسة المعرفية واكتساب اللغة:

من المسائل التي تستدعي اتفاقا بين القارئ والكاتب، دلالة المصطلحات المستعملة في الرسالة المكتوبة بينهما، خاصة في مجال يحتوي مصطلحات واسعة في آفاقها الزمنية والمكانية. إن مصطلح (المعرفية) تعود جذوره إلى رحاب الفلسفة اليونانية وتدرجات العقل التي كانت تقابل تدرجات الجسد. والجدل كان طويلا بين الفلاسفة حول مفهوم العقل، إذ تعددت محاولات فهمه، وتفسيره فكانت وجهات النظر تعود به إلى العقل الأكبر والفيض الذي يمر بمراحل وأعداد حتى يصل إلى العقل البشري. لكن هذه التفاسير للمعرفة والعقل بقيت خليطا من المنطق والغيب وأحيانا ضربا من الأساطير.

برزت قضية علاقة العقل بالإنسان ومسؤولية وتشعبت، وأثارت عددا من القضايا، من أهمها في الثقافة الإسلامية قضية مسؤولية الإنسان عن أعماله ومفهوم القضاء والقدر. هل العقل البشري كاف لاعتبار الإنسان مسؤولا عن سلوكه؟ هل الإنسان مسير أم مخير؟ كان للفرق الإسلامية جولات معروفة في الإجابة عنها. وساهمت السياسة في استثمار هذه المواقف، ونصرت مذهبا وسعت في طمس مذهب آخر، وكانت التوجهات السياسية تدفع العامة إلى الاقتناع بأن الحاكم أيا كان هو قدر الله وترتيبه.

وكانت حصيلة "العقل" في العربية تراثا ضخما، في تاريخه وتفسيراته بل حتى في مصطلحه، فهناك العقل الأول والعقل بالملكة والعقل بالفعل والعقل الجوهرية والجزئي والعملية والكلية والقدسي والنظري والهيولاني والإلهي وكثير غيرها<sup>(٥)</sup>.

لم يقف الحوار حول العقل وتراثه عند نقطة زمنية معينة، بل استمر وما زال يأخذ دوره في الكتابات العربية أو الكتابات عن العرب والعربية فالعقل العربي<sup>(٦)</sup> أو "بنية العقل العربي" وتكوين العقل العربي<sup>(٧)</sup> وغيرها من العناوين التي جاءت ثمرة لحوار مع العقل، بل كثيرا ما انطوى تعبير (العقل العربي) على أبعاد عنصرية.

ظل موضوع العقل أو المعرفة من الموضوعات الغائمة في مناهج الدراسة أو أهدافها أو ميادينها. وجاء علم النفس الحديث، محاولاً دراسة العقل ونموه ومراحل المعرفة وطرق تكوينها وعلاقتها بطبيعة الإنسان وذكائه.

ليس من السهل التعريف بكل المدارس التي تعدّ نفسها مدارس معرفية، وذلك لعدد من الأسباب، أهمها كثرة هذه المدارس وكذلك تداخلها، ولكن الذي يسترعي انتباه قراء البعد المعرفي، وجود بعض العناصر الأساسية المشتركة بين مدارسها منها أن السلوك الذي ندرسه في وقت محدد، هو ثمرة عوامل فعالة قد لا تظهر بوضوح مع ظهور ذلك السلوك. وكذلك فإن السلوك عند المعرفة ليس ثمرة العناصر البيئية المحيطة بل هناك دور رئيسي لما يدور في الدماغ<sup>(٨)</sup> ويترتب على هذا أن تكون ظواهر كالذاكرة، وطرق التفكير، والقدرة على التوقع، ومراحل النمو من الأساسيات التي تلقت اهتماما عند معظم المعرفيين. إن تميّز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية بظاهرة العقل وما ترتب عليها من لغة ومنطق وكتابة وفنون، جعل المدرسة المعرفية تتردد في قبول تعميم نتائج التجريب الحيواني على الإنسان لأن مستويات العقل عند الإنسان متميزة عن الحيوان نوعياً، مقارنا ببقية الكائنات الحية.

تعد المدرسة المعرفية من أوسع المدارس في تاريخ علم النفس، وجاء تراؤها من اتساع رقعتها المكانية والزمانية، ففي ألمانيا كانت تجارب كوهلر Kohler التي أدت إلى بلورة النظرية الجشتالتية، وكذلك كان بياجيه Piaget يرسي دعائم اتجاه معرفي ومازالت المدرسة المعرفية تفرز علماء في مواقف مختلفة من العالم، فمازال برونر Bruner وجانيه Gagne وتشومسكي Chomsky يضيفون إضافات جادة إلى المدرسة المعرفية، من خلال أعمالهما أو تلاميذهم في الجامعات المختلفة، مع تنوع الحقول التي يهتمون بها<sup>(٩)</sup>. ومن الأساسيات التي يمكن أن تعد من دعائم المدرسة المعرفية:

أولاً: العمليات الإدراكية وطرق تكوين المفاهيم وأثر المعاني من حيث وضوحها أو صعوبتها على التذكر والاحتفاظ بالمعلومات.

ثانياً: الاهتمام العميق بالتطوير الإنساني والتدقيق في مراحل نمو الإنسان وخصائص كل مرحلة على المستوى الجسمي والنفسي والإدراكي.

ثالثاً: على مستوى البحث العلمي، طورت النظريات المعرفية عدة أنماط من استراتيجيات البحث، معتمدة على الإنسان وحده، دون الميل إلى التجريب على الحيوان وتقييم النتائج لتشمل الإنسان، انطلاقاً من أساسية هي أن الإنسان متميز عن بقية الحيوانات مع الإقرار بالقدر المشترك بينهم.

رابعاً: على مستوى الممارسات التعليمية، نجد المدرسة المعرفية قد أفرزت عدداً من الطرق والاستراتيجيات التعليمية المنبثقة عن فلسفات الجهات المعرفية كالاكتشاف والتقصي والحدث، والاهتمام بالفروق الفردية للتعلم وتنمية التفكير والاهتمام بطرق تعليم القيم وتعليمها.

خامساً: كانت اللغة ومازالت من المجالات التي تمنحها النظرية المعرفية اهتماماً خاصاً متميزاً، جاء هذا من تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية بهذا البعث اللفظي ذي المعنى المعقد، ولذا فهناك الدراسات التي حاولت استقصاء مراحل النمو اللغوي، على مستوى المفردات والتراكيب، كمّاً وكيفاً وعدد المفردات، طول الجملة، مدى الحس والتجريد في الدلالات، هذه النقاط وغيرها ستكون موضع شيء من التفصيل فيما يلي (١٠):

#### قضايا اللغة عند النظرية المعرفية:

أثارت اللغة عدداً غير قليل من الآراء عند مختلف المدارس الفكرية والفلسفية والنفسية والاجتماعية واللغوية، بل وقبل أن تنتقل اللغة إلى حيز التفكير عنها وبها، كانت مصدراً خصباً لأنواع من الأساطير تحاول تفسير نشأتها، وما زالت اللغة تحتفظ بكيانها في عالم السحر الساذج أو السحر المجازي المتمثل في الفنون الأدبية.

تنوعت مواطن التحليل عند المدارس المعرفية بتنوع أهداف هذه المدارس ومجالات اهتمامها، وخلفيات علماء كل مدرسة. ولذا جاءت اللغة ومتابعة مراحلها عند بياجيه Piaget وبرونر Bruner من خلال اهتمامهم بتحليل المراحل التي يمر بها الإنسان حتى ينضج تفكيره. وجاءت اللغة في المدرسة التحويلية نابعة من البحث عن عناصر أخرى غير المراحل، فبحث علماء هذه المدرسة في اللغة وطرق توليد الجملة وعالمية اللغة، وغيّرت هذه المدرسة من طرق الاهتمام بموضوعات أساسية في البعدين النظري والتطبيقي في الدراسات اللغوية، وأدت الدراسات التحويلية من خلال تفاعلها مع علم الاجتماع والنفس إلى بروز علمين. أخذوا وضعاً متميزاً في العقدين الأخيرين وهما علم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة النفسي.

ساهمت النظرية التحويلية التي تميّز بها المستويان العميق والسطحي، من مستويات اللغة، في إبراز بعض الأطر الجديدة لفاهيم منها الخطأ اللغوي وأخذت تنظر إلى موضوع الأخطاء اللغوية من خلال مستويات تباينها عن المفهوم المرغوب في نقله وجاء مصطلح التحليل Miscue analysis يكون بديلا عن الأخطاء اللغوية. شمل التجديد الذي قدمته المدرسة التحويلية، باب الأخطاء التي يقع فيها متعلم اللغة الثانية أو الأجنبية وقدمت هذه المدرسة وجهة نظرها المتمثلة في أن أخطاء متعلم اللغة الأجنبية أو الثانية ليست مجرد تحوير أو نقل من اللغة الأولى إلى اللغة الجديدة، بل هذه الأخطاء تظهر بعدا كان يُغفل كثيرا، وهو أن المتعلم من خلال هذه الأخطاء، يقدم شيئا ملموسا إيجابيا وهو يتلمس طريقه في تعلم نظام تلك اللغة(١١).

تنظر المدرسة المعرفية، خاصة التحويلية منها، إلى القواعد على أنها حقيقية يعتمد عليها الإنسان في تعلمه لأي لغة كانت، لأن الإنسان كائن مؤهل دون غيره من الكائنات، ومزود بجهاز متخصص باللغة واكتسابها (Language Acquisition Device) والقواعد يتسع مداها لتكون في أحد مستوياتها عالمية مشتركة بين كل اللغات. فكل اللغات لها أصوات وقواعد ومعجم. وكل الأطفال الطبيعيين يبدأون بتعلم اللغات الأولى في سن متقاربة ويمرون بالمرحلة، على اختلاف تسمياتها، بخطي متشابهة(١٢).

تهتم المدرسة المعرفية بالعمليات العقلية التي يمارسها الإنسان، وهو يتعلم اللغة الأولى أو الثانية من خلال البيئة التي تحيط به، والمرحلة التي يمر بها من حيث نضج جهازه العصبي. ومع إدراك هذه المدرسة لأهمية البيئة وما تقدمه من مثيرات للإنسان، فإنها تهتم اهتماما خاصا بالإنسان وطبيعته الذهنية وطريقة تعامله العقلي مع عناصر البيئة. فالتعلم يمارس دوما أدوارا إيجابية من خلال ضبط المثيرات والتحكم فيها قبولاً ورفضاً، وفقا لأهدافه ودوافعه واستعداداته.

إن إيجابية الإنسان في تعلم اللغة، تقف وراء ذلك الكم الهائل من الجمل الجديدة التي ينتجها مكتسب اللغة عن طريق صياغته وتأليفه لجملها، لا عن طريق حفظها وتقليد الآخرين من خلالها.

إن الكفاءة اللغوية Linguistic competence التي تميّز الإنسان عن غيره من الكائنات البشرية، تجعله متميزا على المستوي النوعي عن تلك الكائنات، تمارس هذه الكفاءة دورا أساسيا في تعلم اللغات، إذ هي الشبكة المؤهلة لالتقاط المعاني وإدراك الأنظمة اللغوية المختلفة من خلال تراكم الخبرات مع بيئات تلك اللغات، ويصل المطاف إلى بدايات تشكل قدرات غير محدودة في بعد المتلقي، لأن الإنسان في النهاية تفاعل مستمر بين الأخذ والعطاء، يتكون عن الإنسان بعد تراكم أنماط

من الخبرات العصرية طاقة في الأداء Linguistic Performance وعلى مستوى الكفاءة يمارس الإنسان التلقي، كأن يفهم المسموع أو المقروء ولكنه على مستوى الأداء يتجاوز هذا ويقدم المادة الحسية المسموعة أو المقروءة فهو المتكلم أو الكاتب الذي نستطيع تمييزه بكلماته ونبره وجمله وأصواته وهو كذلك الكاتب الذي تميّزه بنوع مفرداته وجمله وأساليبه البلاغية الخاصة به، جادا كان أو هازلا، مستبشرا كان أو يائسا. إنه الأداء الذي يكون صورة لهذا المثل تختلف إلى حد ما عن غيره من الممثلين (١٣).

جاءت إضافات مهمة لمفهوم الكفاءة والإدارة من أولئك الذين يعالجون اللغة في إطارها الاجتماعي ومن أشهرهم ديل هاييمز Dell Hymes الذي حاول أن يميّز بين الكفاءة اللغوية والكفاءة الاجتماعية وكذلك على مستوى الأداء. وكانت ثمرة هذه الدراسات أن تركز الاهتمام بالبعد الاتصالي للغة Discourse وبالنص Text كوحدات تطبيقية للتحليل اللغوي وبرزت بعض التطبيقات التعليمية لبعض المفاهيم الاجتماعية للغة، فنالت الازدواجية شيئا من الاهتمام في البيئات الأمريكية الفقيرة ونالت ثنائية اللغة كذلك بعض العناية في المناطق التي تتعدى فيها اللغات الأولى (١٤).

قاد هذا البناء الذي يميّز بين الأداء والكفاءة بين المستقبل والمرسل إلى التفريق بين مستويين من مستويات التحليل اللغوي، المستوى الأول هو مستوى البنية العميقة للتراكيب اللغوية والمستوى الثاني هو البنية السطحية surface structure. فالبنية العميقة profound structure تتمثل في تلك التراكيب الأولية الأساسية في لغة ما لتكون الجملة بأبسط تراكيبها فالجملة العربية تتكون من فعل وفاعل أو مبتدأ وخبر ثم تضاف إلى هذا التراكيب زيادات تعطي الجملة الأساسية تفصيلات في البناء والمعنى، وهكذا تقع معظم القواعد اللغوية في باب الإضافات التي تخضع لنظام من القواعد تسمى بالقواعد التحويلية Rules transformational وعند استعمال هذه القواعد التحويلية تصل اللغة إلى مرحلة البنية السطحية، أي مرحلة التعبير عن أغراض المستعملين من تأكيد ونفي واستفهام وظرف وصفة وغير ذلك من الإضافات القواعدية المعنوية (١٥).

قامت جهود عريضة للتعرف على خصائص اللغة التي يستعملها الإنسان على مستوى البنية السطحية، وجاءت معظم هذه الجهود متمحورة حول مفردات الأطفال والمفردات الأساسية في عدد من اللغات. وكانت الطريقة الشائعة في البحث عن هذه المفردات، هي جمع عينات لغوية وإحصاء أكثرها شيوعا والخروج بقوائم تتفاوت في أعدادها ولكنها تهدف إلى مهمة أساسية هي حصر أكثر المفردات شيوعا على السنة الصغار أو الكبار أو في ميدان متخصص من لغات الكبار كالصحافة أو الاقتصاد وغير ذلك.

نالت العربية عددا من الدراسات التي تبحث في المفردات الشائعة عند الأطفال والأدباء وفي الكتب التعليمية والصحافة<sup>(١٦)</sup>. وظلت المفردات مجال بحث عند عدد من الدارسين في العالم العربي، وما زالت كذلك، ولكن جانب التراكييب النحوية لم ينل حظا يمكن أن يقارن بحظ المفردات، وليس صعبا لتعليل ذلك، فمن المعروف أن وحدة التحليل في المفردات هي الكلمة، والكلمة أسهل بكثير في تحديدها من تحديد وحدة التحليل على مستوى القواعد التركيبية وهي الجملة.

فالحوار بل الجدل الشديد حول تعريف الجملة وأنماط الجملة وطرق تكوينها. كل هذا أدى إلى حركة بطيئة في الدراسات التحليلية على مستوى التراكييب. يضاف إلى هذا، أن جانب المفردات يسهل ملاحظة نموّه عند الطفل؛ ففي العام الأول لا يتجاوز بضع مفردات ينمو إلى آلاف المفردات في سن السادسة، وتنمو بعد ذلك مع نموّ خبرات الإنسان لكن التراكييب اخضعت لحدس مفاده أن الإنسان حتى سن السادسة، يتقن معظم التراكييب اللغوية، فيتقن النفي والإثبات والاستفهام والتأكيد وهذا أوحى إلى عدد من الدارسين بأن التراكييب اللغوية لا تنمو إلا بنسبة ضئيلة في بعدها القاعدي ولكنها تستمر في النمو على مستوى المفردات.

بدأت بعض الدراسات تعيد النظر في هذا المحور وتضع بعض المحركات لامتحان موضوع التراكييب النحوية وتطورها مع الزمن. كانت دراسة كارول تشومسكي Carol Chomsky عام ١٩٦٩م، واحدة من الدراسات التجريبية التي عالجت موضوع اكتساب القواعد اللغوية التي لا تظهر في سن الخامسة وتظهر في سن التاسعة أو العاشرة<sup>(١٧)</sup>.

وقد حاول عدد من الباحثين بالإضافة إلى كارول تشومسكي التعمق في العلاقة بين اللغة وتراكييبها والمفاهيم التي يمر بها الإنسان من خلال مراحل نموّه المتنوعة. فكان من هؤلاء بييفر Bever الذي توصل إلى نتائج أهمها أن النمو اللغوي في التراكييب يساير النمو المعرفي الذي يعيشه الإنسان. وواضح أن هناك لقاء بين بياجيه Biaget وبييفر في هذا المستوى. وجاءت دراسات سنكلير Sinclair تعزز الأبعاد نفسها التي وردت عند بياجيه والتي تؤكد على أن اللغة بُعد من أبعاد النضج المعرفي<sup>(١٨)</sup>. وكانت مساهمة داوود عبده (١٩٨٤) من الأعمال التي سارت في خطي النظرية التحويلية وتوصلت إلى نتائج تطبيقية على اللغة العربية، تؤكد على الخبرات المعرفية عن الإنسان تساهم مساهمة ملموسة في قدرة المتكلم والسامع على فك الابهام والتوصل إلى (المعنى الضمني) للرسالة وسرعة فهمها وإعادة تحليل الحمل إلى مكوناتها اللغوية المعرفية هذا مع التأكيد على حقيقة أنه (ليس هناك خط فاصل بين المرحلة التي يبدأ فيها باستعمال تركيب جديد أقرب إلى لغة الكبار. فالطفل لا يتوقف عن استعمال التركيب الذي كان يستعمله سابقا بمجرد اكتساب التركيب الجديد، وإنما يظل يستعمل



التركيب الجديد، ويظل يستعمل التركيب القديم فترة قد تطول وقد تقصر أيضاً إلى جانب التركيب الجديد قبل أن يتخلى عن استعمال القديم نهائياً(١٩).

اكتساب اللغة عند بياجيه:

مازال بياجيه يشكل قمة من قمم المدرسة المعرفية، وكانت معالجاته للغة متميزة تستحق شيئاً من المتابعة.

قسم بياجيه نمو الإنسان إلى أربع مراحل مشهورة هي:

- ١- مرحلة الحس الحركية.
- ٢- مرحلة ما قبل العمليات المنطقية.
- ٣- مرحلة العمليات الفكرية الصبغانية.
- ٤- مرحلة العمليات المنطقية(٢٠).

تستغرق المرحلتان الأولى والثانية ما يقارب السنوات السبع من حياة الطفل وتتميز هذه الفترة بالتركيز حول الذات واستيعاب المسائل الحسية اللصيقة بحاجاته البيولوجية وينعكس هذا على اللغة التي يستعملها الطفل.

تأتي الحاجة إلى اللغة من حاجة الإنسان إلى التكيف والتحكم في البيئة التي يعيش فيها وتبرز الحاجة هنا إلى نظام من الرموز تساعد في التحكم والتكيف والتوازن مع ظروفه البيئية وتطلعاته إلى المزيد من التحكم. وهكذا يحتاج الإنسان إلى رموز، ولكنها ليست رموزاً عفوية بل رموزاً تحتكم إلى منطق، يقضي إلى نظام متداخل بين المنطق واللغة، يغلب عليه أحياناً سمات الجانب المنطقي الرياضي، وأحياناً تغلب عليه سمات المنطق اللغوي.

تتضح الحاجة إلى نظام رمزي محكم في المرحلتين التاليتين: مرحلة العمليات الفكرية العيانية وتمتد من السابعة تقريباً إلى الحادية عشرة، ومرحلة العمليات المنطقية تمتد من الحادية عشرة إلى الخامسة عشرة تقريباً.

إن الإنسان في هاتين المرحلتين يصل إلى مرحلة ذهنية تمكنه من التجريد بعد أن يجرب ويقيس ويعمم ويستنتج، وهو كذلك في صلة مع بيئة واسعة الرقعة بدلا من البيئة المحلية المحدودة في البيت والحي. إنه أمام خبرات واسعة، ومتعددة المصادر منها البيئة الواسعة، فهناك المدرسة، والمدينة وهناك وسائل الإعلام ترفده بل تمطره بوابل من الخبرات العالية. كل هذه المعارف الجديدة تحتاج إلى نظام معرفي دقيق يمكن الإنسان من التحكم فيها أو التكيف معها واستشراف المستقبل من خلال تحكمه وتكيفه.

من الواضح أن اللغة عند بياجيه شديدة الصلة بالتفكير، بل هي أحد مظاهر التفكير الأساسية في نظريته. والعلاقة بين اللغة والتفكير من المناطق التي يكثر حولها الجدل والتجريب بهدف استجلاء أعماقها فجاءت جهود كثيرة تساهم في هذا الحوار ولكنها فيما يبدو، تسير في مسارف الطريق تتلمس خطاها الأولية.

إن لغة الطفل التي تبدأ ببعدها الحركي أولا، مجموعة من الأعضاء فيها القابلية للحركة وإخراج الأصوات، يصل الطفل قبيل نهاية عامه الأول إلى التحكم في الرموز الصوتية، فيقطعها إلى مقاطع وتصبح هذه المقاطع جزءا من وسائله في التكيف مع البيئة والاستمتاع بها، ويتخطى هذه المرحلة عندما يتعاون من خلال كفاءته الذهنية، مع البيئة التي تحيط به، وذلك بإعطاء بعض هذه المقاطع دلالات رمزية اجتماعية، فالطفل والأم في البيئة العربية وبيئات أخرى كثيرة يرمزان للأم بمقطع ما مكررا "ما ما" وللأب بمقطع يا مكررا "يا يا" كذلك. وعن طريق إدراك هذه العلاقة الرمزية لعدد من المقاطع وما يحققه من تحكم ومتعة، يمد في سعة دائرة الرمز، بامتداد حاجاته وتعاون البيئة المحيطة، ولا يكتفي بالمقطع ثم المقاطع والكلمات. داخلا في مرحلة الجملة اللغوية. لا يسهل أن تلمس هذه المرحلة بتفصيلاتها في كل طفل، لأن المجتمع يسهل المرور بهذه المراحل مندمغة متداخلة ولا يعنى المجتمع في الوقت نفسه بالبعد التحليلي للمراحل اللغوية، بمقدار ما يعنى بالوصول بالطفل إلى مرحلة اللغة كجزء من النظام الاجتماعي الذي يعايشه الناس (٢١).

اللغة عند المدرسة السلوكية:

جاءت المدرسة السلوكية إلى الوجود بعد أن تعززت خطى المنهجية التجريبية في ميدان الدراسات الإنسانية إذ كانت تلك الدراسات تعاني من تخلف واضح عن نظيراتها الدراسات العملية المادية. واحتلت بعض المفاهيم التي ورثها الإنسان من خلال ماضيه الطويل، مكانا مهما فسير طريقته في الحياة، فاعتقدت بعض المجتمعات بالأرواح وأثرها في سلوك الإنسان، ومجتمعات أخرى، اعتقدت برمزية بعض الكائنات الحيوانية أو النباتية وأثرها في مصائر الناس. والذهن والعقل والقلب والنفس والروح - مفاهيم تداخلت وأثرت في طرق الناس في التفكير والتعامل والتحليل والاستنتاج.

حاولت المدرسة السلوكية أن تنظر إلى الإنسان بعيدا عن كل هذه المجالات التي تحيط به، وأن تتعامل معه على أنه ظاهرة مادية تحتكم إلى قوانين تشبه إلى حد كبير تلك القوانين التي تسير المادة بأوضاعها المختلفة.

وليس هدف هذه الدراسة التأريخ للمدرسة السلوكية ولا الخوض في بداياتها ولا الصراع الذي

يصطبغ بصبغة وطنية، في تسجيل أهم شخصياتها أهم من الروس أم من الأمريكان؟

إن الأمر الثابت أن التقليد والثواب والعقاب والتعزيز من أهم دعائم هذه المدرسة التي درست بالتفصيل في أماكن مختلفة، وهي تفرعات مختلفة لطرفي المعادلة الأساسية عند المدرسة السلوكية المتمثلة في العلاقة بين المثيرات بأنواعها وما ينجم عنها من استجابات.

تنظر المدرسة السلوكية إلى اللغة على أنها جزء من العلاقة بين المثيرات والاستجابات ولكن نظرا للتعقيدات التي ترافق الظاهرة المعقدة: اللغة. فإن المدرسة السلوكية عالجت اللغة بوجهات نظر متعددة. تنمو مع التراكب العلمي للنظرية السلوكية، بشكل خاص وكذلك مع الأحكام في تصميم الإطارات المنهجية العلمية بشكل عام.

حاولت المدرسة السلوكية في بداياتها، المبكرة النظر إلى اللغة على أنها سلسلة من المثيرات والاستجابات. تلعب الكلمة دور المثير فتؤدي إلى تكوين استجابة، والكلمة التالية تؤدي إلى استثارة فاستجابة وهكذا... المهم في هذا التفسير الذي يسمى نموذج السلسلة Chain Model أن الكلمة هي المثير والكلمة التالية لها هي الاستجابة، وإن استمر التركيب اللغوي ليشمل أكثر من كلمتين فالثانية استجابة للأولى ومثيرة للثالثة. ففي جملة مثل: أكل الولد التفاحة، تأتي أكل: مثيرا والولد استجابة لكل ومثيرا للتفاحة والتفاحة استجابة للولد. وهكذا يمكن توسيع الجملة ويكون التحليل البسيط للإضافات - من خلال مثير - استجابة. وقد ساهم في ظهور هذا النموذج البسيط الذي لم يعد مقبولا من أي طرف في ميدان عاملان: أولهما: أن السلوكية أصرت على عدم التعرض لمفاهيم كالعقل والمعرفة. بل رأت أن السلوك يتكون من أفعال تتطور من خلال مثيرات واستجابات. والثاني هو محاولة السلوكية استثمار نموذج ماركوف Markov Process أو نموذج الاحتمالات Probabilistic model. كانت التطبيقات العامة لهذا النموذج تتمثل في أن هناك ارتباطا بين كل مثير واستجابته، وعند تطبيق ذلك على اللغة تكون الكلمة السابقة مثيرا للتالية لها والكلمة المثيرة تقوم بدور حصر وتجديد لنوع الاستجابة التي تتلوها(٢٢).

ليس غريبا أن ينظر إلى هذا التفسير على أنه ساذج وقاصر عن تفسير الظاهرة المعقدة وهي اللغة، فالكلمة قد يلحقها عدد كبير من الكلمات، مما يجعل فرصة ضبط الأمر في إطار علمي محكم غير قائم.

جاءت بعض محاولات التي رأت بعض الخلل الذي أشاره نموذج السلسلة، على شكل اقتراحات أهمها أن المثير والاستجابة عند تحليل اللغة، لا يتمثل في علاقة الكلمة بالكلمة ولكن علاقة العبارة بالعبارة أي سلسلة العبارة Phrase Chain وهكذا واجهت هذه السلسلة مصير معظم المحاولات البسيطة التي جاءت تعالج ظاهرة معقدة كاللغة نظاما واكتسابا(٢٣).

هيأت المدرسة السلوكية بيئة مناسبة للتأثير في الدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية فعلى المستوى النظري برزت المدرسة الوصفية الأمريكية وأهم أعلامها ساپير Sapir بلومفيلد Bloomfield وتلقني في بعض مبادئها بالنظرية البنوية التي أرسى دعائمها العالم اللغوي السويسري فرديناند دي سويسر Ferdinand de Saussure (٢٤).

للمدرسة الوصفية الأمريكية أسس تستند إليها عند تحليل أي لغة أو تعليمها، ومن أهم هذه الأسس: أن اللغة مجموعة من العادات التي يكتسبها الإنسان من خلال تقليد الآخرين. واللغة هي النظام المنطوق ولا يمكن أن يقوم النظام المكتوب بديلا عن النظام المنطوق لأغراض الدراسة أو التدريس، وكذلك ينظرون إلى اللغات على أنها تختلف عن بعضها بعضا ولا يجوز أن تحلل واحدة منها في ضوء الأخرى فلا يجوز أن تعتمد اللاتينية محورا لتحليل غيرها من اللغات. وكذلك لا يجوز أن ينظر إلى لغة على أنها أفضل من اللغة الأخرى، وترى المدرسة الوصفية أن كل اللغات متطورة. ولا يجوز اعتماد مستوى واحد من مستويات اللغة، ليكون معيارا للصحة وما خلافه هو الخطأ. فلا يجوز اعتبار لغة فترة معينة لأسباب تاريخية أو دينية أو تطبيقية اجتماعية. هي اللغة الفصحى وما غيرها مغايرا للصواب، وعلى مستوى البحث العلمي، فاللغة ظاهرة مادية يطبق عليها أساليب البحث المستمدة من حقول العلوم الطبيعية. وترى هذه المدرسة أن اللغة تكتسب بالتكرار والتقليد والحفظ ولذا تبدأ بتدريب الطالب على استخراج النماذج المطلوبة وتكرارها وأحيانا حفظها وابتكرت أنماطا معروفة من التدريبات اللغوية الآلية الهادفة إلى تعزيز التراكيب الأساسية من اللغة المتعلمة وتقديم أكثر المفردات شيوعا في تلك اللغة. ورتبت هذه المدرسة المهارات وفقا لدورها في التعلم، فالاستماع أولا ثم الكلام ثم القراءة فالكثابة.

ولما كانت اللغة مجموعة من العادات التي يكتسبها كل إنسان من بيئته المحيطة به، فلا داعي لبذل جهود كبيرة في تعليم قواعد اللغة ومصطلحاتها التحليلية. أما المعنى أو الدلالة Semantics فلم تلق عناية لارتباطها بالعقل والمعرفة (٢٥).

اكتساب اللغة عند سكنر Skinner:

يسعى سكنر من خلال دراساته المتنوعة إلى الوصول إلى نظرية عامة تفسر السلوك أيا كان مصدره، الإنسان أم الحيوان. واتضح وجهة نظره الشمولية في كتابه Beyond Freedom and dignity ومحاولته التعرض لمفاهيم أساسية في الثقافة الإنسانية، والخروج، بعد تسليط أضواء منهجه التحليلي المعروف، بنتائج تتخالف الأفكار الشائعة عن تلك المفاهيم بين الناس.

إن البعد النظري الذي أضافه سكنر إلى النظرية السلوكية يسمى بالنظرية الإجرائية Operational Theory وأهم عناصرها الإجراءات Operants والتعزيز Reinforcement. برزت نتائج نظرية سكنر في مجالين أساسيين هما التعليم المبرمج Programmed instruction وتعديل السلوك Behavior Modification (٢٦).

كان استثمار التعليم المبرمج واضحاً في عدد من برامج تعلم اللغات الأولى والثانية. وأهم خصائص التعليم المبرمج في اللغات أنه يقدم مادة تعليمية محددة الأهداف اللغوية، جاءت على شكل وحدات صغيرة مقننة، يمكن أن تقدم من خلال برنامج يقدم للطالب على آلة كالحاسوب مثلاً. وتسمح هذه الآلة بتعزيز الإجابة الصحيحة. أو تصحيح الإجابات الخاطئة بعد إعطاء الطالب فرصة المحاولة أكثر من مرة. ومن أشهر البرامج التعليمية المألوفة في الولايات المتحدة، البرنامج المعروف بـ Plato الذي يقدم برامج في مختلف فروع المعرفة بالإضافة إلى عدد كبير من برامج تعليم اللغات. يطبق سكنر أساسيات نظريته التي استخلصها من تجاربه المعروفة على طرق الحيوان في التعلم، في استخلاص فهمه للغة البشرية التي ينظر إليها على أنها سلوك لفظي. يرى سكنر أن الفأر أو الحمامة التي تتلقى التعزيز (بروز الطعام) عندما تضغط على أحد مفاتيح القفص. بعد محاولات عديدة، تتعلم أن تعاود السلوك نفسه لتحصل على مزيد من التعزيز وبالتكرار يصير ضغط المفتاح المعزز سلوكاً ألياً يمارسه الحيوان، موطن التجريب كان من ضمن أهداف سكنر من تجاربه تلك الوصول إلى تحليل للسلوك البشري ومنه السلوك اللغوي.

خصص سكنر لمسألة اللغة كتاباً خاصة هو السلوك اللفظي Verbal Behavior ونشره عام ١٩٥٧م. وهو الكتاب الذي راجعه تشومسكي عام ١٩٥٩م. وكانت تلك المراجعة من بدايات الصدام بين النظريين (٢٧).

يرى سكنر أنه حتى يتم تحليل السلوك اللغوي تحليلاً دقيقاً، يجب أن ندرس كل العوامل المؤثرة في ذلك السلوك، من خلال أدوارها كمؤثرات واستجابات. كل كلام منطوق - في الغالب - يتبعه استجابة لفظية أو غير لفظية. فالسلوك اللغوي عند سكنر لا يمكن أن يدرس إلا في ضوء البيئة المحيطة بمستمعها، أي بمراقبة العوامل الخارجية ومن هذه العوامل الخارجية عامل الشروع أو التكرار الذي يؤدي إلى كثرة استعمال لفظ بعينه في بيئة الطفل. فالأطفال من وجهة نظر السلوكيين يقلدون السلوك اللفظي في بيئتهم إلى حد بعيد، وهم يعطون التقليد والتكرار أهمية عالية في تعلم اللغات، ويترتب على هذا أن الكلمات والتراكيب التي تحظى بالشروع في بيئة الطفل، تلعب دوراً مؤثراً في التطور اللغوي لذلك الطفل، يضاف إلى الشروع بعد التعزيز، لأنه يساهم في الوصول بالطفل إلى

مستوى الاحتراف، لذا يتمتع التعزيز الذي يبديه الوالدان بدور فعال في العملية التعليمية لدى الطفل، فعندما يقدم الطفل سلوكا لغويا مفهوما، في البيئة المحيطة، ويقوم الوالدان بالتعزيز لذلك السلوك يؤدي هذا إلى تشجيع السلوك اللغوي المنتظم، الموافق لقواعد السلوك المنطوق (٢٨).

ويؤكد سكرن في كتابه السلوك اللفظي على أن الخطوات التي يعتمدها في منهجه تتمثل ببساطة في الوصف والتحليل وهي محاولة للإجابة عن السؤالين التاليين: ما هي الشروط ذات العلاقة بظهور السلوك؟ وما هي المتغيرات التي تكوّن السلوك اللفظي؟

من تحليل سكرن للسلوك اللغوي، يرى أن الإطار العام الذي يتم من خلاله الكلام هو الصلة بين المتكلم والمستمع. فالعنى عنده ليس سمة من سمات السلوك ولكنه من الشروط التي تؤدي إلى ظهور السلوك Meaning is not a property of behavior as such but conditions under which behavior occurs. (٢٩).

ينظر سكرن إلى السلوك اللفظي على أنه يسير من خلال علاقة بين طرفين أولهما يطلب Demand أو يأمر Command وهو طرف المتكلم، وثانيهما وهو طرف المستمع أو المستجيب أو المنفذ وهو الذي يقع في دائرة المستجيب للطلب. واختار سكرن للطرف الأول مصطلح Mand وللثاني tact من Contact.

أما الطرف الأول، طرف الطلب أو الأمر فهو نوع من الأفعال الإجرائية يمكن تحديده عن طريق المتغيرات التي تتحكم فيه، فهو ليس وحدة تحليل مرتبطة بشكل معين، فلا توجد استجابة لطلب من خلال الشكل فقط، والقاعدة العامة تقول: لتحديد أي نوع من السلوك اللفظي الإجرائي، يجب أن تعرف نوع المتغيرات التي تساهم في أداء الوظيفة.

ويقسّم سكرن الطرف الأول إلى عدد من الأنماط، فقد يكون طلبا أو أمرا أو نهيا أو تحذيرا أو تعريزا ثم يذكر دور هذا الطرف في الأداب والسحر والغيبيات ويسمّيها امتدادات الطلب extended mand.

أما الطرف الثاني tact فيعرفه بأنه جزء لفظي يصاحب شكلا من أشكال الاستجابة أو بعززه، يقوم به طرف معين أو حدث أو يكون سمة لطرف أو حدث (٣٠).

إن الخلافات الملموسة بين المدرستين تنبع من اختلاف في الاهتمامات، فالمدرسة المعرفية تعني باللغة كظاهرة متطورة، مميّزة للإنسان ولكن المدرسة السلوكية تهتم باللغة كسلوك يمارسه الإنسان ويمكن تحليله في ضوء أنماط التحليل المتنوعة التي أفرزتها تلك المدرسة.

استرعت الفجوة البيّنة بين المدرستين انتباه عدد من الباحثين، بل أدت المواقف المتباينة للمدرستين إلى حوار فيه بعض التطرف فتشارلز هوكت Charles Hockett ينظر إلى مواقف تشومسكي بأنها مناقضة للعلم antiscientific position ووصفه كذلك بأنه فيلسوف مجدّد للعصور الوسيطة. وفي الطرف الآخر هناك من تعصب ضد سكنر (٣١).

لم يقف الخلاف بين المدرستين عند الأسس النظرية وإنما تجاوزها إلى الجانب التطبيقي فالمدرسة السلوكية تقيم برامجها في تعليم اللغة الأم وغيرها على أسس أهمها أن اللغة مجموعة من العادات يتعلمها الناس بالتقليد والتكرار. وتؤكد هذه المدرسة على أن اللغة نظام منطوق أولاً قبل أن يكون مكتوباً. بينما ترى المدرسة المعرفية أن اللغة سمة عالمية للإنسان وأن القواعد فيها حقيقة ذهنية وأن الإنسان كائن مؤهل وراثياً لاكتساب اللغة، وإن اللغة الحيّة هي التي نستطيع التفكير بها.

تاريخ المدرستين يختلف إلى درجة دفعت بعض الباحثين إلى تصوير الأمر كما لو أن هناك تاريخين ينموان بطريقتين منفصلتين لا يربطهما كثير من الروابط. وطور كل منهما منهجه في فهم الظواهر اللغوية النظرية والتطبيقية وتحليلها بل وتعليمها (٣٢) وتحليل أخطاء المتعلم لأي لغة يتعلمها. وخير مثال على ذلك موضوع القراءة والتنوع في طرائق تدريسها والتنوع في مفهوم الخطأ اللغوي. فالقراءة عند المدرسة المعرفية عملية ذهنية بينما هي عند السلوكية مجموعة من العادات الحسية الرمزية. والخطأ في القراءة عن المعرفية يقاس بدرجة تباينه عن المعنى فهو مفارقة معنوية Miscues سيما عند المدرسة السلوكية هو خطأ في العادة الشائعة errors (٣٣).

والقواعد اللغوية موقع آخر تظهر فيه الفوارق بين المدرستين. فالقواعد عند المدرسة السلوكية عادات إشارية يتعلمها الإنسان من خلال البيئة المحكومة بعدد كبير من الأفعال الشرطية، اللفظية، بينما القواعد عند المدرسة المعرفية، خاصة التحويلية حقائق ذهنية ونفسية، ويمكن أن يحتكم إلى معايير الصحة والخطأ، بمقدار اتفاقها أو ابتعادها عن القاعدة المطردة في اللغة المعنية.

**اكتساب اللغة في الثقافة الإسلامية:**

ليس من السهل أن يقارن ابن خلدون، ابن القرن الثامن الهجري، بأي من أعلام الفكر الحديث من أمثال بياجيه، سكنر وتشومسكي وغيرهم في رقعة تعقيدات البحث العلمي: منهجيته وآلياته ودقته ملاحظة وتجريباً وإحصاء وغير ذلك. ولا أظن أن الزج بأي مفكر من القدماء في مثل هذه المقارنات، مأمون العواقب لكن أمر المقارنة الممكن هو أركان الفكر وأوصاله، منطلقاته ورحابه.

المسألة الثانية التي تستدعي الذكر هنا، هي أن ابن خلدون مفكر إسلامي، نشأ وتربى على التراث الإسلامي الواسع. والفكر الإسلامي فكر ديني في منطلقاته الأساسية، يؤمن بالله والرسول

والغيب والآخرة وغير ذلك من السمات الأصلية للفكر الإسلامي. لكن الجانب الذي لا يجب أن يغفله أي باحث، هو أن هذا الفكر يؤمن إلى حد كبير بالعلاقة الوثيقة بين الجزاء والسلوك بين المسؤولية والوعي بها.

فعلى المستوى الاجتماعي، والاقتصادي والسياسي، هناك تراث عقلائي للواقع وأسبابه وطرق تعديله إن كان سيئا أو طرق ترسيخه والصعود به إن كان سليما.

أما اللغة فهي الظاهرة التي أثارت ما أثارت في مختلف الثقافات الإنسانية فهي الشعر وهي السحر وهي المعقول واللامعقول. والثقافة الإسلامية - بقرونها الطويلة - واحدة من الثقافات التي وقفت أمام الكلمة وقفة تأمل طويل، ففيها البلاغة وفيها الإعجاز، وهي الثقافة التي تحفل بالمعارك والانتصارات التي كانت ثمرة الكلمة وتفاعلاتها.

السؤال الذي يخطر بالبال هو: لم نقارن ابن خلدون بغيره من المفكرين الغربيين؟ ألا يمكن أن تكون العلوم الحديثة عند هؤلاء المحدثين قد استوعبت ما ورد عنده؟ من المؤكد أن هناك أسئلة أخرى تدور في أذهان أعداد من الباحثين. وهناك أيضاً أنماط شائعة للإجابة: عبقرية فلان هي السبب، أو عبقرية هذه الثقافة هي السبب. ولا يحتاج هذا الشعور إلى جهد علمي كبير في نقضه وبيان ضعفه. لكن جوهر القضية أن الحضارات الإنسانية في جانبها الإنساني قد تنمو في دوائر مغلقة بل قد تنمو وتنضج وتشيخ دون أن تؤثر أو تتأثر بغيرها من الحضارات. والأمثلة على ذلك كثيرة ولعل أقربها إلى موضوع هذه الدراسة اللغة عندما اكتشف علماء اللغة في الغرب أن اللغويين الهنود وخاصة بانيني Panini في حدود القرن الرابع قبل الميلاد، قد وضعوا منهجا وصفا دقيقا لدراسة اللغة، الشبه الكبير الذي استرعى انتباه عدد كبير من الباحثين بين نظرية الجرجاني ونظرية تشومسكي في فهم اللغة وتحليلها. والأمثلة كثيرة في ميدان علم الاجتماع وتأسيسه وعلم الأديان المقارن ووضع أصوله. فهذا ينتصر لابن خلدون أو ابن حزم أو غيرهما. وآخرون ينتصرون لأسماء أخرى وفقا للدوائر الحضارية التي ينتمون إليها(٣٤).

إن وجود هذه الظاهرة يؤكد أن حلقات المعرفة الإنسانية لا تتراكم بطريقة طبقية، بل قد تتعايش ثقافتان متباينتان يجمعهما إطار زمني واحد. فالاحتكام إلى الإطار الزمني فحسب والحكم اللاحق بالتفوق على السابق لمجرد سبق الزمن معيار تنقصه الدقة ولا يؤيده التاريخ.

عالجت الثقافة العربية الإسلامية اللغة بطرق مختلفة؛ ومن الطريف أن النحاة واللغويين جاؤوا من أقل الباحثين عناية بموضوع اكتساب اللغة ويبدو أنهم وجهوا جل اهتمامهم إلى تحليل النظام اللغوي القائم والانشغال بجمع اللغة وتحديد النقي منها من الشائب وبذلوا جهودا كبيرة في



تحليل النظام إلى جزئيات مذهلة وبدقة غير عادية. أما الذين عنوا باكتساب اللغة من اللغويين. فهم تلك الفئة التي حاولت تسمية اللغة والبحث عن كليات تربط بين الإنسان والكلام، وأولئك الذين لهم صلة باللغة وعلوم أخرى كعلم الكلام أو التفسير أو الفلسفة.

تستوقف الباحث في موضوع اللغة واكتسابها عدد من المصطلحات التي ترد في أدب الظاهرة اللغوية من أهمها الطبع والجبلة والغريزة والفطرة والعادة والسجية والملكة.

وليس من السهل متابعة هذه المصطلحات في أدب الظاهرة بكامله ولكن إيراد بعض التعريفات الواردة لهذه المصطلحات، يكشف عن بعض مكوناتها الدلالي. ولعل معجم السيد الشريف الجرجاني (٨١٦هـ/١٤١٣م). يحمل نسبة لا بأس بها من مضامين هذه المصطلحات كما وردت في كثير من كتب أدب الظاهرة.

فالطبع عنده (ما يقع على الإنسان بغير إرادة) وقيل الطبع الجبلة التي خلق الإنسان عليها، والطبيعة عبارة عن القوة السارية في الأجسام بها يصل الجسم إلى كماله الطبيعي. أما الفطرة فهي "الجبلة المتهيئة لقبول الدين". أما العادة فهي "ما استمر الناس عليه على حكم المعقول وعادوا إليه مرة بعد أخرى". أما الملكة فهي "صفة راسخة في النفس". وتحقيقه أنه تحصل للنفس بسبب فعل من الأفعال ويقال لتلك الهيئة: كيفية نفسانية، وتسمى: حالة - ما دامت سريعة الزوال، فإذا تكررت ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية فيها وصارت بطيئة الزوال فتصير ملكة وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخلقاً.

تشير بعض المصطلحات السابقة إلى أساسية مهمة يمكن إجمالها في ظاهرة القابليات الإنسانية المثبوتة في طبائع البشر، وبدون هذه القابليات أو الكيفيات النفسانية، لا يستطيع الإنسان الوصول إلى كثير من الكيفيات التي يحققها مكونا العادات والخلق.

لكي لا يبقى الأمر بعيداً عن اللغة، واكتسابها، لا غنى عن المفاهيم والمصطلحات التي تعالج اللغة بشكل خاص. ومن أهمها اللغة، اللسان، النطق، الكلام، المحافظة، المحاوراة والمناظرة، والفعل، والهيئة، والعقل، والمعنى، والكلمة والنحو والقاعدة؛ وهذه دلالات بعض هذه المصطلحات.

أما اللغة فهي "ما يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" أما الكلام فهو "ما تضمن كلمتين بالإسناد". وفي اصطلاح النحاة ما دل على معنى في نفسه مقترن بأحد الأزمنة الثلاثة". أما العقل فمصطلح متعدد الدلالات منها "العقل قوة للنفس الناطقة ... وقيل "العقل والنفس والذهن واحد. إلا أنها سميت عقلاً لكونها مدركة وسميت نفساً لكونها متصرفة وسميت ذهناً لكونها مستعدة للإدراك" ومن مفاهيمه "الاستعداد المحض لإدراك المعقولات، وهي قوة محضة خالية عن الفعل كما للأطفال".

أما العقل بالملكة فهو علم بالضروريات واستعداد النفس بذلك لاكتساب النظريات ، أما العقل بالفعل فهو أن تصير النظريات مخزونة عند القوة العاقلة بتكرار الاكتساب ، بحيث يحصل لها ملكة الاستحضار متى شاءت من غير تجشم كسب جديد لكنها لا تشاهدها بالفعل " أما الفعل المستفاد فهو أن تحضر عنده النظريات التي أدركها بحيث لا تغيب عنه . أما الحفظ فهو "ضبط الصور المدركة". والحافظة "هي قوة محلها التجويف الأخير من الدماغ ، من شأنها حفظ ما يدركه الوهم من المعاني الجزئية ، فهي خزانة للوهم كالخيال للحس المشترك". أما المعاني "فهي الصور الذهنية من حيث أنه وضع بإزائها الألفاظ والصور الحاصلة في العقل . فمن حيث أنها تقصد باللفظ سميت معنى ومن حيث أنها تجعل من اللفظ في العقل سميت مفهوما . "أما القانون" أمر كلي منطبق على جميع جزئياته التي تتعرف أحكامها منه . كقول النحاة: الفاعل مرفوع والمفعول منصوب والمضاف إليه مجرور". والقاعدة "قضية كلية منطبقة على جميع أجزائها. أما النحو" فهو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرها وقيل النحو علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعرال" (٣٥).

يهدف العرض السابق ، لبعض المصطلحات المباشرة وغير المباشرة ذات العلاقة باللغة إلى التأكيد على قضية أساسية وهي أن اكتساب اللغة ، موضوع شغل بال هذه الثقافة وأثمرت هذه المواقف المتنوعة التي أدت إلى دقة علمية يسهل أن تلمس من خلال الكثافة العلمية في بعض المصطلحات السابقة.

#### اكتساب اللغة عند ابن خلدون:

جاء ابن خلدون إلى موضوعات مختلفة ببصيرة أهم ميزاتها العمق التحليلي ، والنفاز إلى أعماق الأمور ، والخلوص إلى ترتيب الأمور وفقا لأهم العوامل التي شكلتها ، دون خلط بين الأسباب والأغراض والنتائج.

لا شك أن ابن خلدون ظاهرة لا يسهل تلخيصها في عبقرية فردية أو ظروف اجتماعية ، أو عصر سياسي ، بل هو ثمرة كل هذه العوامل وغيرها ولكن الذي لا شك فيه أن الثقافة التي ورثها ابن خلدون وضعت يديه على خبرات ناضجة في عدد من المناحي منها اللغة ودروبها المتشعبة ، والاكتساب واحدة منها. هذا يعني أن الكثير من الأطر العلمية التي توصل إليها ابن خلدون تستند إلى بذور وثمار توجد في الثقافة التي تشرّبها هذا العقل البصير بالتحليل والاستنتاج.

يؤكد ابن خلدون في كتابته عن الإنسان أنه كائن متميز ، ومن ضمن مميزات الأصيلة ، قدرته على تعلم اللغة كلاما وكتابة ، "فالخط والكتابة من إعداد الصنائع الأساسية وهو رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس ، فهو ثاني رتبة في الدلالة اللغوية ، وهو صناعة

شريفة، إذ الكتابة من خواص الإنسان التي يميّز بها عن الحيوان". وأما عن الجانب المنطوق، فيذكر "أن النفس الناطقة للإنسان، إنما توجد فيه بالقوة، وإن خروجها من القوة إلى الفعل إنما هو بتجدد العلوم والإدراكات عن المحسوسات، أولاً: ثم ما يكتسب بعدها بالقوة النظرية إلى أن يصير إدراكا بالفعل وعقلا محضاً". ويذهب إلى أبعد من ذلك ويعتبر اللغة شرطاً لتحقيق الذات الإنسانية، "وتستكمل حينئذ وجودها"، وبدون اللغة يكون الإنسان "كالمقعد الذي يروم النهوض ولا يستطيعه لفقدان القدرة عليه" (٣٦).

يقيم ابن خلدون تصويره في فلسفة اللغة على الثنائية المعروفة في الفكر العربي الإسلامي والمتمثلة في "الموجود بالقوة بالفعل". والقابلية الإنسانية للظاهرة اللغوية هي اللغة موجودة بالقوة وعندما تظهر وتتحقق من خلال أي بيئة بشرية، فهي الظاهرة اللغوية الموجودة بالفعل.

فالوجود اللغوي بالقوة يمكن أن يكون ذا صلة وثيقة بمفاهيم كالظفرة والاستعدادات التي يميّز بها الكائن البشري عن غيره من الكائنات ونجد مقابلاً لهذا التصور الخلدوني عند كل من دي سوسير De saussure وتشومسكي Chomsky. الأول كانت ثنائيته تتركز على اللغة والكلام Langue/parole متمحورة حول الفروق بين العام والخاص، بين المجرد والمحسوس. أما الثاني فكانت ثنائيته تتمحور حول القدرة والأداء Competence/performance وأهم أهدافها أن تثبت تميّز الإنسان بقدرته الفطرية Innate competance على اكتساب اللغة والذي وجد مناصرة وترسيخاً على يدي لينبرج Lenneberg عندما اهتدى إلى جهاز اكتساب اللغة Language Acquisition Device والذي شاع باختصاره المعروف لاد LAD.

إن الثنائية الخلدونية في القوة والفعل، القابلية والأداء لا تحتل أن يقال أن هناك تعسفاً في التفسير وإخراج النص عن مراده، بل هذه الوجهة التي ترد عند ابن خلدون راسخة في الفكر العربي الإسلامي. ورسوخها مستمد من مصدرين، أولهما أنها تنسجم مع الفكر الإسلامي المنادي بتمييز الإنسان عن غيره من الكائنات باللغة والعقل، وثانيهما إن هذه الثنائية وردت عند عدد كبير من الفلاسفة والمفسرين وعلماء الكلام، واكتسب بهذا ثراءً عقلياً مع مسيرتها الزمنية.

يوضح ابن خلدون مفهوم القابليات عندما يؤكد على أن اللغة ظاهرة إنسانية تستكمل وجودها من خلال البيئة التي تتاح لها فرصة الظهور بها. وهذا واضح في مثاله الذي ضربه: فلو فرضنا صبياً من صبيانهم نشأ وربى في جيلهم، فإنه يتعلم لغتهم ويحكم شأن الأعراب والبلاغة فيها حتى يستولي على غايتها، وليس من العلم القانوني في شيء، وإنما هو بحصول هذه الملكة في لسانه ونطقه، وكذلك تحصل هذه الملكة لمن بعد ذلك الجيل. ويؤكد في أكثر من موقع من المقدمة أن الملكة

البربرية والفارسية والعربية مختلفة في شكل وجودها بالفعل ولكنها قائمة على القدرات الموجودة بالقوة.

إن التشابه الكبير الذي تسهل رؤيته بين وجهة النظر العربية والنظرية التحويلية في القابلية الفطرية واختلافات تحققها وفقا للبيئات المرافقة، هي التي دعت عددا من الباحثين إلى التساؤل بطريقة مباشرة أو غير مباشرة عن إمكانية التأثير والتأثر بين التراث العربي والنظرية التي رسم خطوطها تشومسكي، وإسباطة. ومما يعزز هذا التوجه أن تشومسكي أقر باطلاعه على بعض التراث العربي النحوي (٣٧).

إن الملكة تكون الطرف الثاني من موضع اللغة واكتسابها وهي الوجه الموجود بالفعل من وجهي وجود اللغة عنده. إن العمق الذي يتناول به هذه الملكة من الأمور المذهلة، فيحدد دلالتها وطرق تكوينها والعوامل الاجتماعية المؤثرة فيها ويفصل في قضية أثر ملكة على أخرى، ويبين علاقة المهارات اللغوية وخاصة السمع بهذه الملكة.

أما اللغات في بعدها الفعلي "كلها ملكات شبيهة بالصناعية، إذ هي ملكات في اللسان، للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها وليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنما هو بالنظر إلى التراكيب. فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة. للتعبير بها عن المعاني المقصورة ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ التكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصودة للسامع".

وفي عدد من المواضع من المقدمة، يؤكد على أن الملكة غير الطبع، وأن الخلط بينهما هو من سمات العوام. فالملكات تكتسب من أعراف التخاطب في الأمصار، والأمصار تتعرض للفتح والاختلاط بين أجناسها وتغير حكامها، وكل هذا يؤثر في نوع الملكات التي يكتسبها أبناء تلك الأمصار والحكم بفساد لسان أو صلاحه ليس أمرا لغويا كما أشار إلى ذلك ابن خلدون، وإنما هو أمر اجتماعي يحكم عليه بمقدار مغايرة لغة أهل ذلك اللسان للغة مصر التي نزل بها القرآن.

ويرسم ابن خلدون خطة تحدد معالم طريقة بناء الملكة اللغوية: و"الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة".

أما عن أهم المهارات اللغوية فهو السمع: "السمع أبو الملكات اللسانية".

بعد إعطاء السمع دوره، يضع برنامجا تعليميا، يستند إلى فهمه للملكة: "إن اللغات لما كانت ملكات، كان تعلمها ممكنا. شأن سائر الملكات، ووجه التعلم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم

تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم وكلمات المولدين أيضاً في سائر فنونهم". تشكل هذه الخطوة محورا أساسيا من محاور برنامج التعليمي في بناء الملكة. أما هدف الخطوة فيؤكد عليه وهو (حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم وأتقن العبارة عن المقاصد منهم). فالهدف هو تكوين بيئة مصطنعة تعليمية، تساهم في سد الثغرة المتمثلة في غياب البيئة الطبيعية.

المحور الآخر الذي يتلو السابق هو: "ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم وتأليف كلماتهم وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال ويزداد بكثرتهما رسوخا وقوة".

لم يقف ابن خلدون من برنامج عند هذا الحد، بل قارنه بغيره من البرامج التعليمية في عصره وبغيره من العصور، وقارن بينهما وانتصر بطريقة تحليله لطريقته.

إن وعيه الكلي لوظيفة اللغة هو الذي جعله ينظر إلى هذه النظرة الوظيفية. فالعلوم عنده علوم مقاصد، والعلوم آلة لغيرها والعربية والمنطق وأمثالهما فلا ينبغي أن ينظر فيها إلا من حيث هي آلة لذلك الغير فقط، ولا يوسع فيها الكلام ولا تفرغ المسائل لأن ذلك مخرج لها عن المقصود، إذ المقصود منها ما هو آلة له لا غير، فكلما خرجت عن ذلك المقصود صار الاشتغال بها لغوا "ولا يقف عند هذا الحد" وربما يكون ذلك عائقا عن تحصيل العلوم المقصودة بالذات لطول وسائلها مع أن شأنها أهم والعمر يقصر عن تحليل الجميع على هذه الصورة". ولا يتردد ابن خلدون في تكرار وصف الإبحار في العلوم - التي هي آلة - بأنه لغو ومضرب بالمتعلمين، ويخرج اللغة عن هدفها ووظيفتها الإنسانية، وهي "عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان وفي كل أمة ..... لا تمر عنده بخرفشة النحاة أهل صناعة الإعراب القاصرة مداركهم عن التحقيق".

يعلل ابن خلدون حملته على النحاة ومنهجهم في تعليم اللغة، بطريقة قائمة على التحليل الدقيق لعملية اكتساب اللغة. إن اللغة صناعة، وممارسة اللغة تختلف عن تحليل اللغة. ويعتمد مقارنة عميقة بين الملكة والعلم بقوانين الملكة ثم اللغة والعلم بقوانين اللغة، الخياطة ومعرفة قوانين الخياطة والنجارة وقوانين الخشب: "إن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة". وقبل أن يعرج على النحاة ويهاجمهم ضرب مثلا بالخياطة: كأن يقول يصير بالخياطة غير محكم للكتها في التعبير عن بعض أنواعها: الخياطة هي أن يدخل الخيط في خرت الإبرة ثم يغرؤها

في لفضي الثوب مجتمعين ويخرجها قُدَامَ منفذها الأول منطرح ما بين الثقبين الأولين، ثم يعتاد على ذلك إلى آخر العمل وهو إذا طُلب أن يعمل ذلك بيده لا يحكم منه شيئاً". وبعدها يأتي دور اللغة فيضع القاعدة وهي "إن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل". ويطبق تلك القاعدة على اللغويين ويخرج بنتيجة مفادها أننا نجد كثيراً من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علماً بتلك القوانين إذا سنئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذوي مودته أو شكوى ظلامة أو قصد من قصوده أخطأ فيها عن الصواب وأكثر من اللحن". ولا يغيب عن ابن خلدون الوجه الآخر من هذه المسئلة وهي تلك الفئة التي تجيد الفنون اللغوية دون أن تجيد التحليل اللغوي. وكذا نجد كثيراً ممن يحسن هذه الملكة ويجيد الفنين من المنظوم والمنثور وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول ولا المرفوع من المجرور ولا شيئاً من قوانين صناعة العربية.

وفي ضوء المعيار الوظيفي للبرامج التعليمية. والكتب التعليمية يحكم بأفضلية برنامج على آخر أو كتاب على آخر: "أهل صناعة العربية بالأندلس ومعلّموها أقرب إلى تحصيل هذه الملكة وتعليمها من سواهم". ولا يفوته تعليل ذلك عندما يذكر سبب ذلك لقيامهم فيها على شواهد العرب وأمثالهم والتفقه في الكثير من التراكيب في مجالس تعليمهم، فيسبق إلى المبتدئ كثير من الملكة أثناء التعليم. أما البرامج التعليمية في المغرب وإفريقية وغيرها "فأجروا صناعة العربية مجرى العلوم بحثاً وقطعوا النظر عن التفقه في تراكيب كلام العرب. إلا أن أعربوا شاهداً أو رجحوا مذهباً من جهة الاقتضاء الذهني لا من جهة محامل اللسان وتراكيبه". وبالكفاءة العالية والبصيرة الثاقبة يميّز ابن خلدون كتاب سيبويه وأهميته في بناء الملكة لأنه ملأ كتابه من أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراتهم، فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة، فتجد العاكف عليه والمحصل له قد حصل على حظ من كلام العرب واندرج في محفوظه في أماكنه ومفاصل حاجاته وتنبّه به لشأن الملكة فاستوفى تعليمها فكان أبلغ في الإفادة". فالذي يضع هذا الكتاب في هذا المستوى هو كثرة شواهد التي تُدرّب المتعلم. وتقود خطواته إلى مدارج الملكة. أما أولئك الذين لا يحفلون بهذا الجانب السياقي من كتاب سيبويه. فقد يحصلون على المعرفة ولكنهم بعيدون عن تحصيل الملكة: "ومن هؤلاء المخالطين لكتاب سيبويه من يغفل عن التفطن لهذا، فيحصل على علم اللسان صناعة ولا يحصل عليه ملكة".

نتيجة للطريقة التي يتعلم بها الإنسان اللغة يتجدّد موقفه عندما يتناول الجانب الوظيفي وهو استعمال اللغة. فإن تعلمها بطريقة تنمي الملكة صارت اللغة من ضمن الوسائط، أما تعلم قوانينها، فاللغة بالنسبة له من ضمن الحجب. ويشير إلى أثر العمر في التعلم و "المتعلمون في الصغر أشد

استحكاما للكاتب والصبي لو نشأ وربى في جيلهم - أي جيل - فإنه يتعلم لغتهم ويحكم شأن الإعراب والبلاغة فيها حتى يستولي على غايتها".

يعرض ابن خلدون لمسألة الثنائية اللغوية، إتقان لغتين، ويحتكم إلى قناعته الراضخة المتمثلة في كون اللغة صناعة وملكة. يؤكد على أن وصول المتعلم الأجنبي إلى مستوى التمكن في اللغتين أمر صعب ولكن هذا لا يعني أنه لا يتعلم أجزاء من تلك اللغة. إن العقبة هي أن يصل إلى درجة الذوق، خاصة وأنه يربط بين الذوق في الطعام واللغة ووسيلة الاثنين هي اللسان. "إن الأعاجم الداخلين في اللسان العربي الطارئين عليه، المضطربين إلى النطق به، لمخالطة أهله، كالفرس والروم والترک بالشرق وكالبربر بالمغرب فإنه لا يحصل لهم هذا الذوق لقصور حظهم في هذه الملكة". لكن هذا لا يصل إلى درجة القانون الذي لا يكسر "فربما يكون ..... على التعليم والمران على اللغة وممارسة الخط يفضيان بصاحبهما إلى تمكن الملكة بين عجمة النسب وعجمة اللغة، ولا يعترض على ذلك بما تقدم بأن علماء الإسلام أكثرهم العجم، لأن المراد بالعجم هناك عجم النسب، لتداول الحضارة فيهم التي قررنا أنها سبب لانتحال الصنائع والملكات ومن جملتها العلوم. أما عجمة اللغة فليست من ذلك وهي المرادة هنا". ويؤكد على أن اللغة لغير أبنائها. غالباً ما تقف عقبة أمامهم على المستوى الوظيفي. "الأعجمي المتعلم للعلم في الملكة الإسلامية يأخذ العلم بغير لسانه الذي سبق إليه ومن غير خطه الذي يعرف مسلكته، لهذا يكون له ذلك حجاباً كما قلناه وهذا عام في جميع أصناف أهل اللسان الأعجمي من الفرس والروم والترک والبربر والفرنج وسائر من ليس من أهل اللسان العربي. يصدر ابن خلدون في موقفه من وجود ملكتين عند الشخص الواحد من حوار بدأ يجد طريقه عند بعض العلماء المحدثين ومنهم اللغويون والأطباء والمتخصصون في الجهاز العصبي عند الإنسان وبعض علماء النفس. السؤال الذي حاولت كثير من دراساتهم أن تجيب عنه هو كيف تتعايش اللغتان في الدماغ؟ وكانت الإجابة عند بعضهم. أن اللغتين تتجاوران ولكنهما مستقلتان Independent bilinguals. وعند مجموعة أخرى من الباحثين تتعايش اللغتان بطريقة مشتركة Interdependence. فهل العلاقة بينهما علاقة منفصلة Compound أو مشتركة Co-ordinate (٣٨).

من الواضح أن ابن خلدون يميل إلى النظر على أن الحيز الذهني واحد وما يحصل عند متعلم اللغتين أو الملكتين. هو زحام بينهما وليس تعاون، والغلبة عادة للملكة الأولى.

إن رأي ابن خلدون في موضوع اكتساب اللغة، يصدر عن قناعتين أساسيتين. إحداهما أن الإنسان كائن مؤهل لاكتساب اللغة، والثانية أن اللغة يكتسبها الإنسان كأى صناعة أو مهارة أخرى. ويلتقي ابن خلدون في الشق الثاني مع المدرسة السلوكية في النظر إلى اللغة على أنها عادات تنشأ من

حاجة الإنسان للتواصل مع الآخرين، فيستمع ثم يحفظ ويقلد وبعدها ينطلق معبرا عن حاجاته ومتطلبات حياته دون الحاجة إلى تعلم قواعد اللغة النظرية.

وتقود كثير من محاولات التنسيق بين النظريات - أيا كانت تلك النظريات - إلى شيء من الدبلوماسية التي تخرج في بعض الأحيان عن الأعراف العلمية، وتسقط في دائرة التدليس على النفس أو على الآخرين، فالرغبة في التنسيق تقود أحيانا إلى اتهام الأطراف بالبعد عن الوسط وتكون البدائل عند هؤلاء الوسطيين هي العقود في الوسط ولو كان على أشواك السياح التي تفصل بين الطرفين.

مع كل هذه المحاذير من محاولات التوسط، تبقي الفرصة قائمة في الزعم بأن ابن خلدون في واحد من أهم أركان تصوّره لاكتساب اللغة، ينطلق من قناعة بأن الإنسان كائن لغوي بالفطرة. ولا شك أن ابن خلدون يصدر في هذه القناعة عن الفكر الإسلامي الذي يميّز الإنسان عن بقية الكائنات الحية. وابن خلدون بإصراره على تمييز الإنسان يلتقي مع النظرية المعرفية في إصرارها على أن الإنسان كائن مزود ببعده بيولوجي، يؤهله لاكتساب اللغة (LAD). أما طريقة استثمار هذا البعد، فلا يتردد ابن خلدون في وضع برنامج تعليمي قائم على الاستماع والحفظ والتقليد وتكوين العادات اللغوية إلى أن ينتهي إلى ما أسماه بالملكة. والتي أصر على مجموعة من العادات الراسخة. فابن خلدون في فهمه للغة يضعها في مصاف المهارات الأخرى كالحدادة والنجارة والخياطة. ويميّز تمييزا لا يقبل أي نوع من اللبس، بين اكتساب المعرفة اللغوية واكتساب المهارة اللغوية بل ويؤكد على أن المبالغة في اكتساب المعرفة اللغوية قد يعيق اكتساب المهارة اللغوية.

عاش البحث اللغوي التربوي في ظل النظريتين المعرفية والسلوكية، وأنتج كل منهما فهما وتحليلا وبرامج تعليمية مختلفة، كما لو أن هناك تاريخين منفصلين لتعليم اللغة وتعلمها. ومن هنا تتعرّز فكرة أن عالم الأفكار لا تقوم على تراكم تصاعدي. فهناك بعض الأفكار على درجة عالية من الدقة والعقلانية، ظهرت في ظل الثقافة العربية الإسلامية وعندما دارت دورة الصعود والهبوط وتسلم الغرب قيادة الأرض. برزت على السطح نظريات تبدو حديثة ولكنها لها مقابلات في الثقافات الأخرى.

لعل هذه المحاولة لم تضع ابن خلدون في أشواك السياح لمجرد تمييزه عن غيره بل إن الانقسام بين النظريتين في أصولهما وفي طبيعة الأسس المعتمدة عند كل منهما، وفي تحليلهما للغة واكتسابها وتعلمها، يفسخ مجالا واسعا للعودة إلى ابن خلدون ومناجاة الحضارية في تقديم نظرية منسجمة في الإيمان بتمييز الإنسان لفطرته من جهة وبحاجة تلك الفطرة إلى برامج سلوكية دقيقة لصقله وبناء ملكاته.



## مراجع

- ١ عالج عدد من الباحثين هذه القضية منهم:
    - نهاد الموسى: نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٨٠م.
    - عبدالسلام المسدي: التفكير اللساني في الحضارة العربية، تونس، الدار العربية للكتاب، ١٩٨١م.
    - مازن الوعر: نحو نظرية لسانية عربية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية، دمشق، دار طلاس، ١٩٨٧م.
  - ٢ نالت المقارنات بين النظريات الحديثة والجهود العربية التراثية، اهتماما واسعا، هذه أمثلة منها:
    - عبده الراجحي: النحو العربي والدرس الحديث، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٧٩م.
    - محمد إبراهيم عبادة: الجملة العربية: دراسة لغوية نحوية، الإسكندرية، منشأة المعارف، ١٩٨٨م.
    - خليل عميرة: في التحليل اللغوي، الزرقاء، مكتب المنار، ١٩٨٧م.
    - محمود أحمد نحل: مدخل إلى دراسة الجملة العربي، بيروت، دار النهضة، ١٩٨٨م.
    - مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دمشق، دار طلاس، ١٩٨٨م.
  - ٣ محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٩م.
  - ٤ ميشال زكريا، الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ١٩٨٦م.
  - ٥ لا يعني ما ورد عن كلمة "عمل" في المعاجم اللغوية على أهميته ولكن الذي يعنينا إلى حد كبير. دلالة كلمة عقل وما يتصل بها من معاني، يجد القارئ أساسيات هذا الموضوع عند عبد الأمير الأعم في كتابه المصطلح الفلسفي عند العرب، بغداد مكتب الفكر العربي، ١٩٨٤م.
  - ٦ انظر Pattai, R. Arab Mind, New York, Charles Scribner, sons, 1976. وهو كتاب يمثل نموذجا متميزا في أعماقه العنصرية المنسوجة بذكاء كبير.
  - ٧ ألف محمد عابد الجابري الكتابين كسلسلة تهدف إلى فرز المواقف العقلانية المنطقية عن غيرها من المواقف الغيبية الدينية في الموروث العربي الإسلامي.
    - أ- تكوين العقل العربي، بيروت، دار الطليعة، ١٩٨٤م.
    - ب- بنية العقل العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٦م.
- 8- Robert Balles: **Learning Theory**, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979, p 192.

- ٩- جابر عبد الحميد جابر: علم النفس التربوي، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٢م، ص ٩٢-٩٧.
- 10- Carl Diller **Language Teaching Controversy**, Rowley: Newbury House publishers, 1978, pp 23-38.
- 11- Kennedh Goodman, Reading; a psycholinguistic guessing in Harry Singer and Robert Ruddell (eds.) **Theoretical models and processing in reading**, New York, Inter National Reading Association, 1970.
- 12- Eric Lenneberg; **Biological Foundations of Language**, New York. Wiley, 1967.
- ١٣- داود عبده، دراسات في علم اللغة النفسي، جامعة الكويت، ١٩٨٤م.
- 14- Janice Yalden; **Principles of Course Design for language Teaching**, Cambridge, Cambridge University Press, 1987, pp. 16-18.
- ١٥- مازن الوعر، قضايا أساسية، مرجع سابق، ١٩٨٨م، ص ١١٣-١٣٠.
- ١٦- داود عبده، المفردات الشائعة في اللغة العربية، الرياض، جامعة الرياض، ١٩٧٩م.
- 17- Carol Chomsky, **The acquisition of syntax in Children from 5 to 10**, Cambridge, Mass: MIT Press, 1964.
- 18- T. G. Bever, **The Cognitive Basis for linguistic Structures**, in J. R. Hays (Ed), **Cognition and the development of Language**, New York, Wiley, 1970, pp. 279-309.
- ١٩- داود عبده، مرجع سابق، ص ٨٩.
- وعزيز داود عبده، المفاهيم نفسها بدراسة تجريبية نشرها بعنوان: نمو الطفل اللغوي وعلاقته بنموه الإدراكي، مجلة العلوم الاجتماعية، ١٩٨٠م، عدد ٧، ص ٢٧-٤٠.
- ٢٠- موريس شربل، التطور المعرفي عند جان بياجيه، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٨٦م، ص ٨٧-٩٢.
- ٢١- جورج غازدا وآخرون: نظريات التعلم دراسة مقارنة، ترجمة: علي حسين حجاج الكويت، المجلس الوطني للثقافة، ١٩٨٣م، ص ٣٤٨-٤٠٠.
- 22- D. Slobin, **Psycholinguistics**, Glenview, Ill, 2nd. ed. Slobin, p. 15.
- 23- Slobin. *Ibid*, p. 16.
- ٢٤- صلاح عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها، بيروت، مكتبة لبنان، ١٩٨٤م، ص ٢٣.
- ٢٥- صلاح عبد المجيد العربي، المرجع نفسه، ص ٤٤.
- ٢٦- جوزج غازدا، مرجع سابق، ص ١٥٣-١٨١.
- 27- B. F. Skinner, **Verbal Behavior**, New York, Appleton Centuryk, 1957.
- 28- B. F. *Ibid*, p. 10.

- 29- B. F. Ibid, p. 13.
- 30- B. F. Ibid, p. 47-82.
- 31- C. Hockett, **The Foundations of language in man, The small mouthed animal**, Scientific American, Vol. 1969, pp. 140-144.
- 32- K. Diller, op. cit., pp. 1-8.
- 33- T. Van Els, **Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Language**, Baltimore, Edward Arnold, 1986, pp. 47-67.

٣٤- عالج هذه المسألة عدد من الباحثين منهم:

- جعفر كوك الباب: الموجز في شرح الإعجاز في علم المعاني، نظرية الإمام الجرجاني اللغوية وموقعها في علم اللغة العام والحديث، دمشق، مطبعة الجليل، ١٩٨٠م.
- عبده الراجحي: النحو العربي والدرس الحديث: بحث في المنهج، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٧٩م.
- مازن الوعر: حول بعض القضايا الجدلية لنظرية النحو التوليدي والتحويلي: حوار مع عالم اللسانيات الأميركي نعام تشومسكي، "مجلة اللسانيات، الجزائر، مجلد ٦.
- خليل عمايره: البنية التحتية بين عبد القاهر الجرجاني وتشومسكي، الأعلام، عدد ٧، ١٩٨٣م.
- ٣٥- كل التعريفات السابقة من كتاب علي بن محمد الجرجاني المعروف بـ كتاب التعريفات، بيروت، مكتبة لبنان، ١٩٨٥م، والمصطلحات فيه مرتبة وفق الحروف الهجائية.
- ٣٦- عالج مازن الوعر هذه المصطلحات معالجة تفصيلية في كتابه: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، مرجع سابق.
- ٣٧- من الذين مالوا إلى هذا الرأي ميلاً واضحاً واستنتجوا تأثراً تشومسكي بالتراث العربي، عبده الراجحي في كتابه: النحو العربي والدرس الحديث، مرجع سابق.
- ٣٨- لزيد من التفصيل انظر:

Carlos, J. Ovanda and Virginia P. Collier, **Bilingual and ESL Classrooms**, New York, McGraw-Hill Book Company, 1985, pp. 44-58.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

\*\*\*\*