

العادات اللفظية وأثرها في تيسير عمليات التعلم وتنمية الذاكرة.

د/ فتحي بحة

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

الملخص:

جرى الحديث في السنوات الأخيرة عن إيجاد آليات جديدة يمكن الاستناد عليها، وسبل يمكن أن تسلك لتيسير طرائق تعليم اللغات عموماً، واللغة العربية على الوجه الأخص، سواء تعلق الأمر بالناطقين بها أو ممن يرومون تعلمها من غير العرب. ونحن في هاته المداخلة نحاول أن نبين للقارئ جل التأثيرات التي يمكن أن تسهم بها العادات اللفظية في تفعيل عمليات التعلم وتنشيط الذاكرة، بما يجعل من عملية التعلم نشاطاً فاعلاً يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة منه.

Abstract:

We essay in this study knowing lampartance of "language habits" for easing Arabic language to thatching at deferent's groups pupils.

The new mode in last years is ho existing new mechanism for to easing Arabic language to thatching deferent's groups pupils.

تمهيد:

كان لتقدم الأبحاث والتجارب السيكلوجية في الفترة الأخيرة الأثر الكبير في تغيير كثير من الأفكار وظهور نظريات جديدة تفسر عملية التعلم وتوضح حقائقها بشكل يسمح لنا بالتعرف على طبيعتها وشروطها والعوامل التي تؤثر فيها.

فقد يكون التعلم مجرد تغيير أو تعديل في السلوك الخاص للفرد يتسم بصفة الاستمرار من جهة، وسمة بذل الجهد المتواصل والمنظم من جهة ثانية، لإشباع الحاجات المختلفة للفرد⁽¹⁾ والتعلم بالمفهوم السالف الذكر يشمل كل التغيرات الجسمية والانفعالية والعقلية، كما أنه يضمن وجود هدف يرمي إليه، فينتج عنه اكتساب أفكار ومعلومات واتجاهات أو مهارات معينة.

والتعلم من هذا المنظور لا يخرج عن نطاق نقاط ثلاث:

- التعديل في السلوك الموجود.
- تغيير السلوك الموجود بسلوك آخر جديد يحل محله.
- إطفاء السلوك الموجود.

ولهذا يرفض أصحاب هذا التوجه في التعلم كل أشكال التعلم الأخرى، والتي تأتي من طرق غير التدريب المستمر (التغييرات الطارئة) كالنضج الطبيعي، والتخدير أو السكر... وهلم جرا.

كما قد يكون التعلم مجرد تدريب للعقل، وترتبط هاته الفكرة بما جاء عن العالم "جون لوك" (J Look) وتنبي على فكرة مفادها أن العقل البشري مقسم إلى عدة ملكات مثل التفكير والتذكر والتخيل والتصور... وأن التعلم ينتج من تدريب هاته الملكة العقلية.

ونظرية التدريب العقلي تؤكد أن لبعض المواد أهمية خاصة في تدريب تلك الملكات، كأن ينظر إلى الرياضة واللغات على أنها أجدى من غيرها في تدريب بعض ملكات العقل، فإن تدرب الطالب مثلا على التفكير في المسائل الرياضية، فإنه يمكن أن يستخدم تفكيره في أي ناحية أخرى، وبذلك تقوى ملكة التفكير عنده، فإذا تدرب على تذكر اللغات فإنه يستطيع أن يتذكر أي ناحية أخرى.

وعلى الرغم من أن دراسات حديثة أثبتت خطأ هذه النظرية وضعف تأثيرها في عملية التعلم، إلا أن كثيرا من الباحثين لا يزال يصر على قيمة بعض جوانبها في تدريب العقل.⁽²⁾

وقد يكون التعلم مجرد عملية تذكر، وتتخلص هذه النظرية على اعتبار أن الخبرة والتعلم هما اللذان يوصلان إلى المعرفة الكاملة للعقل الذي هو بمثابة المخزن للمعلومات المحفوظة التي يمكن أن تستدعى وقت الحاجة، معنى ذلك أن عملية الحفظ تأتي بالدرجة الأولى من الأهمية، حيث كان يعتقد أن عملية التعلم تتم بواسطة الحفظ، وعلى هذا صممت كثير من المناهج التعليمية لتدريس المواد المختلفة.

بيد أن الدراسات التربوية الحديثة أفادت أن التلميذ لا يحفظ بعد فترة من حفظه لأية مادة إلا بقدر معين من المادة التي حفظها، ثم إن هذا القدر يأخذ في التضاؤل مع مرور الوقت، كما أكدت هذه الأبحاث على أهمية فهم المادة المتعلمة في عملية التعلم، ذلك أن فهم المادة يساعد على سرعة حفظها وبالتالي تذكرها واسترجاعها في مراحل تالية.⁽³⁾

على أن نظريات كثيرة أكدت على أن المدخل الأساسي للمعرفة هي الحواس، فالعقل البشري لا شيء فيه من المعرفة إلا ما يأتيه من طريق الحواس، لذا وجب تنوع مصادر المعرفة بتنوع مداخلها للعقل، فالطفل يعرض المادة على سمعه أو بصره أو لمسه أو ذوقه أو أنفه كيما يستوعبها فتكون أكثر رسوخا، ثم إن الطبائع البشرية تختلف من شخص لآخر فهذا ذو طابع سمعي وآخر ذو طابع بصري وهكذا.

أولا/التذكر والنسيان عند الإنسان.

إذا كان التعلم في أبسط معانيه أن يحتفظ المتعلم بالخبرات التي يكتسبها في عملية التعلم، فإن لم يتمكن المتعلم من ذلك الاحتفاظ بأي شيء فمعنى هذا أن التعلم لم يتم.

والمقصود بالتذكر ههنا إظهار الدلالات على التأثر بشيء من الماضي، وقد يكون التذكر تاما وكاملا للخبرات السابقة ويسمى هذا (بالاستدعاء) كتلكم الأحداث التي تقع في الصغر مثلا. وقد يكون التذكر مجرد التعرف على شيء له سابق معرفة وخبرة به ولا يكون التذكر ههنا تما بل يكون مجرد شعور بأن هذا الشيء مألوف أو مر بخبرة الفرد في الماضي كأن ترى وجوها مألوفا لأشخاص لا تتذكر أسماءهم أو أين تعرفت إليهم، ويسمى هذا (بالتعرف)، بيد أن التعرف بمجرد الشعور بالمألوفية كثيرا ما يخوننا، فقد تدل المألوفية بالشيء لا على سابق معرفة وخبرة بالشيء نفسه ولكن بشيء مشابه له.

كما يحدث أن مظهرا من مظاهر الخبرة السابقة يؤدي إلى تذكرنا لهذه الخبرة مثلما يحدث عند وقوع نظرتنا على هدية من هدايا عزيز لنا في الماضي، إذ تؤدي رؤيتها إلى تذكر هذا الفرد وخبرتنا معه، وتسمى هذه العملية (بالتداعي)، وهناك نوع آخر من التذكر مثلما يحدث حين حفظنا لقطعة نثرية أو شعرية ثم يطلب منا إلقاؤها، أو حينما يطلب منا بيان كيفية ركوب الدراجة عمليا حين سماعنا نشرح نظريا كيفية ركوبها لشخص ما ويسمى هذا (بالاسترجاع)، بيد أن تذكرنا لكل ذلك لا يمكن أن يكون تاما، فقد ننسى أجزاء منه وتذكر أجزاء أخرى.

بيد أن جملة من البحوث والدراسات قد بينت أن المواد والخبرات المختلفة التي يتعلمها الفرد لا تنسى بدرجة واحدة، إذ تختلف درجة النسيان من مادة لمادة، فكلما كان للمادة التي يتعلمها الفرد معنى وأهمية ما بالنسبة إليه فإن سرعة نسيانها تكون أقل مما لو كانت مجرد مقاطع لا معنى لها.⁽⁴⁾

أما النسيان فقد يفسر على أساس عدم استعمال الفرد للمادة المتعلمة، فكلما مر الوقت زادت درجة النسيان فتتحلل المادة وقد تمحي تماما، ويعزى هذا إلى طبيعة نشاط العقل، والأساس في النسيان هنا أساس عضوي يتصل بطبيعة المخ والجهاز العصبي. وقد يفسر النسيان أيضا على أساس التشويش المنظم، إذ وجد أنه وبمرور الوقت تتهتز الأنماط المحفوظة في العقل وتتساقط منها بعض العناصر، أو تتخذ هذه الأنماط شكلا جديدا يختلف عن الشكل الذي حفظت به.

ويرى "جاثري" (Jittery) أن النسيان يرجع إلى تعلم الكائن حركات جديدة تتعارض مع الحركات القديمة فتحل محلها ويدعى هذا النوع من النسيان (بالكف المضاد). وهناك نمط آخر للنسيان يتعلق بوجود دوافع للنسيان تتعلق بالفرد ذاته كأن يشق على الفرد تذكر خبرات معينة لارتباطها بخبرات مؤلمة في حياته ويدعى هذا النوع من النسيان (بالكبت اللاشعوري).⁽⁵⁾

ثانيا/الذاكرة القصيرة المدى والذاكرة الطويلة المدى.

تحدثنا حتى الآن عن التذكر والنسيان عندما يكون ذلك في فترات طويلة نسبيا، ولكننا غالبا ما نكون في حاجة لاسترجاع فوري للمادة أو على الأقل بعد فترة وجيزة من عرضها علينا، وههنا يأتي دور الذاكرة القصيرة المدى، فتذكر رقم هاتف جديد أو أسماء الشوارع القليلة التي مررنا بها أخيرا في مدينة لا ألفة بها... كل هذه أمثلة للذاكرة القصيرة المدى.

فكم من معلومة بمقدار المرء تذكرها دون خطأ عندما يتلقى قائمة من المعلومات المتتالية من النوع نفسه (أرقام/حروف/كلمات...)?

إن مدى الذاكرة يتغير بحسب الأفراد، فقد أكد "جورج مللر" (Miller) أن اتساع المتغيرات يتراوح بين (9 و5) متغيرات ذاكراتية، فإذا كانت الألفاظ عناصر جملة طويلة نسبيا ومكونة من العديد من الجمليات فإن الجملة المقروءة أو المسموعة أخيرا هي وحدها التي يمكن أن تستظهر حرفيا.

والظاهر أن التقديم السمعي للمدخلات المعرفية يؤدي إلى مدى أرفع في التذكر من ذلك المشاهد في التقديم المرئي أو المكتوب.⁽⁶⁾

ومظهر آخر الذي يفرق الذاكرة القصيرة المدى عن بقية السجلات الأخرى يتعلق بإمكانية الإبقاء لبعض الوقت على المعلومة المحجوزة، فعندما تقتضي الضرورة فإن إجراءات التكرار الذاتي يمكن أن تأخذ مكانها للحفاظ مؤقتا على المعلومة المهمة لتنفيذ عملية ما (كرقم هاتف أو اسم محدد...) فلكي تبقى عليه فإنك تأخذ في ترديده وتوليفه ذهنيا لتحافظ عليه، وبمجرد أن يتوقف التكرار الذهني للمحفوظ إما لأن طارئاً مشوشاً قد حدث وإما لأن المحفوظ لم يعد يهمك أصلا حتى يصبح من الصعب عليك تذكره أو استرجاعه في مجمله، ذلك لأن المعلومة المختزنة في الذاكرة القصيرة المدى لا تلبث إلا ثوان قليلة، ثم إن كمية المعلومات المختزنة من طريق التكرار محددة بسعة تلك الذاكرة.⁽⁷⁾

لكن ما مصير المعلومات المعالجة في الذاكرة القصيرة المدى؟ فلقد رأينا أن الإبقاء على المعلومة في الذاكرة القصيرة المدى ممكن إذا ما نحن لجأنا إلى إستراتيجية مثل التكرار الذاتي، بيد أن تلك المعلومة سرعان ما تذوي وتزول بزوال دواعيها وعدم تنشيطها بيد أن هذا الاختفاء لا يعني استحالة استرجاعها.

إن تفسير القدرة على تذكر البيانات المترابطة يتمثل في أن التداخل بين هاته البيانات من وجهة نظر الاتجاه الارتباطي يعد آلية أساسية في الذاكرة، بحيث إن كل (كلمة) ههنا تعد مثيرا للفظلة التي تليها واستجابة للفظلة التي تسبقها، فإذا تعلق الأمر بسلسلة من الكلمات فإن وضع الارتباط

المتاخم يؤدي إلى سلسلة من الارتباطات الجديدة، وتقول هاته النظرية أن وضع رابطة جديدة تحدث كبحيا في الوقت نفسه على الروابط القادمة وعلى الروابط الموضوعية أنفا، وهكذا نفهم أن الكلمات الواقعة في وسط القائمة تكون أقل استظهارا من تلك التي تقع في بداية القائمة أو في نهايتها، من جهة أخرى نسبة تذكر الكلمات الواقعة وسط القائمة تكون متكافئة تماما.⁽⁸⁾

فنحن نخزن في ذاكرتنا الطويلة المدى بقدر كبير من المعلومات، وهي تحوي حقائق خبراتنا الشخصية، وجملة كبرى من البيانات اللغوية... وغيرها كثير، بيد أن إحدى المشكلات العامة في دراسة الاسترجاع من الذاكرة البعيدة المدى هي أننا لا نعرف على وجه التحديد كيف اكتسبت المادة المخزنة، ولا نعرف بالضبط ما هو تركيبها بالضبط أو كيف تنتظم، فمعرفة النظام إذن عنصر رئيس في تحديد عملية استرجاع البيانات.⁽⁹⁾

وقد أفضى البحث في تحليل الذاكرة عند الإنسان إلى عد هذا الأخير جهازا طبيعيا لمعالجة المعلومات ومختلف البيانات التي يمكن أن ترد عليه وهبنا ظهر اتجاهان للبحث: الأول مهمته التعرف على المكونات والسجلات التحتية.

أما الثاني فيدرس إجراءات المعالجة ذات العلاقة بمكونات نظام الذاكرة والبنى الإدراكية المحلية على التمثيلات الذهنية للمعارف التي يفترض تخزينها لأمد دائمة في الذاكرة طويلة المدى. إن التوجه الأول الذي هو من النوع البنيوي يهدف أساسا إلى التعرف على مكونات نظام الذاكرة، ونتيجة لهذه المسلمة افترضت ثلاث مكونات:

- سجل المعلومات الحسية: الذي يلتقط المعلومات من المحيط بواسطة الحواس (السمع والنظر واللمس) ويحتفظ بها لمدة قصيرة (0.5ث تقريبا).
- الذاكرة قصيرة المدى: ذات السعة التخزينية المحدودة بضعة عناصر، بيد أنه يمكن أن يحتفظ ببعض المعلومات في هذه الذاكرة بواسطة آلية التكرار الذهني كما أسلفنا الذكر.
- الذاكرة طويلة المدى: حيث تختزن المعلومة بصفة دائمة وهي ذات سعة كبيرة وغير محدودة مع مراعاة مجمل الجهاز العصبي المركزي.

أما التوجه الثاني فهو من النوع الإدراكي الذي يرمي إلى التعرف على الكيفيات التي يعالج بها العقل البشري المعلومات ذات الصبغة اللغوية الصرفة، ولذا تم التفريق بين نوعين من المعالجة العقلية للبيانات، بين تلك التي تعتمد (المعالجة الموجهة بالمعطيات) و(المعالجة الموجهة بالمفاهيم).

وفي كل كان الهدف الرئيس من وراء البحث في ذلك إيجاد ربما نظريات تكاملية للمعالجة الذهنية للبيانات وتفسير مختلف بنيات الذاكرة والبنى الإدراكية وعمليات الاسترجاع واستعمال

المعطيات المخزنة، وكل النظريات السالفة لا تخرج عن الأطوار الثلاثة التي للفهم والإدراك ذاته وهي: (الاكتساب والحفظ والاسترجاع)⁽¹⁰⁾، وهاته عمدة التعلم الصحيح والسليم.

ثالثاً/ تأثير العادات اللفظية في الإدراك الحسي واللغة.

إن جل الفروق الدقيقة بين الأشياء والصفات والأحداث ما كنا لنتفطن لها لو لم تكن لها مفرداتها الخاصة التي تنفرد بها، إلى درجة أن معرفة الاسم تسهل على الإنسان عملية التعرف على الأشياء، فقد تبين "لليمان" (Lehman) من تجربة قام بها عام (1889) فبرهن على قدرة عدد من الناس في التمييز بين مستويات مختلفة من اللون الرمادي إذا وسمنا كل مستوى منها برقم محدد، فإن عرضت تلك المستويات اللونية على من لا يعرف فإنه لن يهدي للتمييز بينها إلا مصادفة.

بيد أن تأثير العادات اللفظية في الإدراك تبدو بجلاء أوضح في مجال اللغة وفهم الكلام المسموع والمقروء والمكتوب، إذ لا تستوي الكلمات في سهولة التعرف عليها، فبعضها يدرك بنظرة خاطفة، والبعض يتطلب شيئاً من الروية وتركيز السمع أو البصر (كأن تقارن بين تعرف الفارئ العربي على صحيفتين كتبت إحداهما باللغة العربية والأخرى باللغة الصينية) فالأولى مألوفاً عنده أما الثانية فلا تعني له شيئاً ذا بال، وحتى بالنسبة للغة نفسها نجد أن الكلمات تتفاوت في سهولة إدراكها بحسب قيمتها وكثرة دوراتها.

فقد بينت التجارب أن عتبة التعرف تقل كلما كانت الكلمات أكثر دورانا، والعقل في كل ذلك لا يخرج عن إحدى الحالات الآتية:

- وضعية المنتبه: وكل المنبهات الخارجية التي تعرض له تقابلها سلسلة مماثلة هي في دماغه أصلاً.

- وضعية الساهي: فلا تسجل حواسه شيئاً من المنبهات.

- وضعية المتوقع: وحينئذ يسبق نشاط الدماغ المنبهات قبل حدوثها فيتوقع حدوثها قبل قليل، وهنا نلاحظ أن صعوبة الإدراك تزداد كلما زادت نسبة الاحتمالات، فسماع كلمة ترد في سياق حديث معين أمر أسهل من سماع كلمة ترد بمفردها، لأن السياق يضييق الاحتمالات وكلما زادت الاحتمالات صعب توقع المقصود.

إن القصد من قياس الاستجابات اللفظية هو معرفة كيفية تأصل تلك العادات ورسوخها في دماغ الإنسان، إذ ما من شك في أن التعرف على الكلمات دليل على رسوخ العادات اللفظية، وهذا أمر يمكن أن يفيد في انتقاء مرشحين لمهن معينة كالترجمة والصحافة وهلم جرا.⁽¹¹⁾

رابعاً/ تأثير العادات اللفظية في التعلم والذاكرة.

إن التمييز بين لونين من التعلم أمر مهم للقارئ لكون طويل المدى ولون قصير المدى.

فالتعلم بالمعنى الأول يتم منذ أيام الطفولة ويستمر مدى الحياة فيتعلم المرء إذ ذاك طرائق السلوك ويستجيب بها في كل المواقف الحياتية.

أما التعلم بالمعنى الثاني فهو مؤقت، فنحن كثيرا ما نتعلم أشياء سرعان ما وتنمحي تزول بزوال دواعيها، بيد أن هذا العلم القصير المدى قد يترك أثرا في ذهن الكائن البشري، ذلك أن الذاكرة بخلاف الآلة الحاسبة البسيطة لا تعود إلى الصفر بعد حلها لمشكلة ما مما يعرض علمها بل هي تواجه المشكلة الجديدة بما رسب فيها من عوائل حلها للمشكلة السالفة.

والمهم ههنا هو أن نعرف كيف يمكن أن تؤثر العادات الراسخة في تعلمنا الجديد، ولما كان للذاكرة الدور الكبير في التعلم لذا كان من الأنسب الحديث عن تأثير العادات في التعلم والذاكرة معا. فنحن عنا نريد أن نعلم كيف يمكن للإنسان أن يتعلم في الوقت نفسه كيف له أن يحتفظ في ذاكرته بما يقرأه أو يسمعه، بيد أن العقبة الأولى التي تعترضنا هي كمية المعلومات أو المحفوظات أو المهارات، والظاهر أنه كلما زادت تلك الكمية كلما احتاج الإنسان إلى بذل المزيد من الجهود، ثم إن هاته الجهود غير متناسبة طردا مع الكمية المطلوب حفظها أو تعلمها، فإذا ازدادت الكمية ضعفين فإن المجهود المبذول سيكون لا محالة أكثر من ضعفي ما كان عليه.

وهناك عقبة أخرى سيواجهها المفحوص وهي قدرته على الحفظ في ذاتها محدودة، لذلك فإن جهوده ستكون ضائعة إذا ما حاول تجاوزها وهو أمر يدعو إلى ضرورة قياس سعة الذاكرة الفورية، وهو أقصى ما يمكن الاحتفاظ به بعد مشاهدة أو تسميع واحد.

ثم إن هناك أمرا آخر يتعلق بالمعدل الشخصي لكل إنسان ذلك أن الشيء المطلوب حفظه أو تعلمه لا يختلف من حيث الكمية فحسب بل ومن حيث نوعية المادة وبيعة الموضوع أيضا (أرقام/حروف/مقاطع صماء) والناس يختلفون في احتفاظهم بهاته المواد كل بحسب طبيعة ذاكرته (كمية/تقنية/لغوية...).

كما يلعب الترابط بين المواد المحفوظة أيضا دوره الرئيس في تسهيل عملية الحفظ، فكلما كانت المواد أكثر ترابطا كانت أقدر على الحفظ، ثم إنه كلما طالت عدد الكلمات أو البيانات كلما قلت النسبة العامة للحفظ، وإذا تجاوز المطلوب حدود الذاكرة الفورية، فإن صعوبة في تذكره تزداد، وإذا كانت العناصر التي يخزنها الذهن تزداد بطول النص فإن النسبة المئوية العامة للحفظ تنقلص.

وعليه فمما يسهل على الطالب حفظ البيانات هو إدراج الأرقام والعبارات المراد حفظها في وحدات ذات دلالة مباشرة للمتعلم كيما يحفظها بسهولة ويسر.

أو أن يدرج العناصر الجديدة في نطاق الصيغ المألوفة المعتادة.

فإن لم يوفق مع ذلك كله سعى إلى التكرار والترديد الآلي عسى أن يصبح ذلك التكرار والنطق عادة حركية تساعد على الحفظ.

ومن المهم في ذلك كله أن ندرك جيدا أن فترات الراحة التي يأخذها الإنسان وهو منقطع عن الحفظ لا يمكن أن تنسيه الذي حفظه، وهو في هذه الحالة يستريح قليلا لينظم بياناته وليخفف من الأثر السلبي للحفظ (فرز المعلومات، وكف المعلومات السلبية).⁽¹²⁾

خامسا/تأثير العادات اللفظية في التفكير.

رأى "جون واطسون" (J. Watson) أن التفكير في حد ذاته نوع من الكلام الصامت وحركات التلطف إن هي في الواقع إلا سلوك لغوي وهو ما سميه بالتفكير، فبعض الكبار قد يستعين بحركات لفظية لكي يحل مشكلة ما، بيد أن جل السلوكيين قد عدل عن رأيه فيما بعد.

والحق أن العمل هو البعث على التفكير وهو بمثابة المشكلة التي تتطلب حلا، إلا أن التفكير لا ينطلق إلا عندما نشعر بضرورة القيام بذلك العمل فنتخذ حياله موقفا معينا ونسلك تجاهه سلوكا خاصا، وأخيرا فإن هذا الموقف لا يجري ما لم تتولد عنه جملة من القوى والاتجاهات التي تساعد على إيجاد الحل.

إن الشيء الذي يمكن أن نأخذه من هذه النظرية السلوكية هو أن اللغة مظهر للفكر تبدأ حينما يشعر الإنسان بضرورة التعامل مع المحيط، فهذا الشعور أو الوعي هو الدافع والشرط الرئيس في حصول ملكة اللغة عند الإنسان.

على أن الإنسان لا يدرك مما حوله كل شيء فمن الأشياء ما لا تدركه الحواس، ومن الأمور ما لا تتفطن إليه، والحق أن الشعور مقصور على الأشياء التي تقع في حدود انتباهنا فهي موضوع كلامنا وما عدا ذلك فهي تشكل منطقة واسعة هي منطقة اللاشعور، وهذه المنطقة وإن كنا لا نتطرق للحديث عنها إلا أنها تظل في حدود تفكيرنا، وهذا ما يفضي بنا إلى القول أخيرا بأن مضمون الفكر أوسع من حدود اللغة، وأنه لا ينكشف من طريق اللغة إلا القليل القليل.

معنى ذلك أن موضع التفكير يشمل ما نشعر به، وما يختبئ تحت الشعور المباشر، أما اللغة فموضوعها في الغالب مقصور على ما يدور في الذهن مما نعيه وعيا مباشرا.

فقد تبلغ درجة الصعوبة في ذلك فيبحث الإنسان عن وسيلة أخرى غير اللغة للتعبير عن أفكاره فيستعمل إذ ذاك آليات أخراة (كالرسم والموسيقى أو الرقص والمسرح الصامت...).

ولقد حاولت مدرسة التحليل النفسي أن تلقي الضوء على بعض مناطق اللاشعور وتحلل كلما رسب تحت الشعور من إحساسات لا يمكن أن نشعر بها ولا نعرف سببا واضحا لها ولا ندري كيف نعبر عنها.

بيد أن جل ما أوردناه لا يعني أن ميدان اللغة مقصور على عالم الوعي، فالكلام سلسلة من العمليات التلقائية ولا يستلزم القيام بها يقظة الشعور والوعي وحضور الذهن، فالفرد منا قد يتكلم ولا يعبر بكلامه أي انتباه، ينضاف إلى ذلك ما يمكن أن يرد على ألسنة الناس والكتاب خاصة مما لا يرجع إلا عالم الوعي في شيء.⁽¹³⁾

وخلاصة الكلام في هذا المقام هي أن العادات اللفظية خير معين للفكر، فهي تقدم له أدوات وآليات وصيغ وتعايير منتقاة، وتيسر له الكشف عن مضمونه، ولولا هاته العادات لكان توليد الأفكار من أعسر الأمور.

الهوامش:

- (1) ينظر: أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات- ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، ط 2000، ص 46، 47، وينظر: عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، جامعة اليرموك، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن، ط4، 2003، ص 247، 175.
- (2) ينظر: إبراهيم وجيه محمود: التعلم وأسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط 2006، ص 12، 18.
- (3) ينظر: سمير أبو مغلي، ومروان أبو حويج: المدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازجي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 2004، ص 168.
- (4) ينظر: طلعت همام، سين وجيم عن علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، 1984، ص 87، 89، وينظر: سارنوف أ. منديك وآخرون، التعلم، ترجمة: محمد عماد الدين اسماعيل، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 1973، ص 146، 160.
- (5) ينظر: طلعت همام، سين وجيم عن علم النفس التربوي، ص 87، 88، وينظر: سارنوف أ. منديك وآخرون، التعلم، ص 146، 160.
- (6) ينظر: سارنوف أ. منديك وآخرون، التعلم، ص 160، 161، وينظر: كرستيان ككنبوش، الذاكرة واللغة، ترجمة: عبد الرزاق عبيد، دار الحكمة، الجزائر، ط 2002، ص 22، 24.
- (7) ينظر: كرستيان ككنبوش، الذاكرة واللغة، ص 25، 26.
- (8) ينظر: كرستيان ككنبوش، الذاكرة واللغة، ص 27، 28.
- (9) ينظر: طلعت همام، سين وجيم عن علم النفس التربوي، ص 179، 180.
- (10) ينظر: كرستيان ككنبوش، الذاكرة واللغة، ص 16، 17.
- (11) ينظر: حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، المكتبة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 1980، ص 222، 228.

- (12) ينظر: حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ص 229، 236 وينظر: مصطفى فهدى، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، دار مصر للطباعة، القاهرة، (دط)، (دت)، ص 87، 89، وينظر: جوديث جرين: التفكير واللغة، ترجمة: عبد الرحيم جبر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط 1992، ص 185، 189.
- (13) ينظر: حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ص 236، 244، وينظر: حسني عبد الباري عصر: فنون اللغة العربية تعليمها وتقويم تعلمها، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، ط 2000، ص 32.