عالم المعرفة
145

سيكولوجية اللغة والمرض العقلي

تحرير:
د. جمعة سيد يوسف

عالم المعرفة

سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت

صدرت السلسلة في يناير 1978 بإشراف أحمد مشاري العدواني 1923 - 1990

145

سيكولوجية اللغة والمرض العقلي

تحرير: د. جمعة سيد يوسف

المحتوى

تقديم الكتاب 7

مقدمة 9

الفصل الأول:
علاقة اللغة بعلم النفس 11

الفصل الثاني:
طبيعة الكلام وفهم اللغة 31

الفصل الثالث:
إدراك الكلام وفهم اللغة 55

الفصل الرابع:
إنتاج اللغة 73

الفصل الخامس:
اكتساب اللغة وارتقاؤها 85

الفصل السادس:
دراسة المعنى 107

الفصل السابع:
العلاقة بين اللغة والفكر 123

الفصل الثامن:
الجهز العصبي وعلاقته باضطراب اللغة والكلام 157

الفصل التاسع:
اضطراب اللغة والتفكير كمظاهر مميزة للمرضى العقليين 183

المحتوى

الفصل العاشر:
اضطراب اللغة لدى الفصاميين 221

قائمة المراجع 247

المؤلف في سطور 261

تعتبر اللغة من أشد وظائف الإنسان إنسانية، فلا وجود لها في عالم الحيوان، وإن كان هذا القول لا يعني إنكار وجود مقدمتها في مستوى القردة العليا، لكنها مقدمات عقيمة بمعنى أن الطريق أمامها مسدود على أساس بيولوجي واجتماعي. وقد دفعت هذه الحقيقة آلافا من الفلاسفة والمفكرين والعلماء في مختلف التخصصات إلى العناية بدراسة اللغة من زوايا متعددة، وتراكم في هذا المجال تراث ضخم تتآزر أجزاؤه في إلقاء الضوء على واحد من أهم شروط إنسانية الإنسان.

ومن بين مجموعات العلماء الذين يزخر بجهودهم الميدان علماء النفس. وفي هذا السياق يقدم الدكتور/ جمعة سيد يوسف كتابه الراهن. ويحتوى الكتاب على عشرة مباحث، تبدأ بالعام وتنتهي بالخاص. فالفصول المبكرة تقدم للقارئ منظورا عاما يوضح للقارئ مبررات اهتمام علماء النفس باللغة، وطبيعة اللغة، والنظريات الكبرى المطروحة في هذا الموضوع في الوقت الحاضر. ثم يزداد تركيز الكاتب شيئا فشيئا، فيتحدث عن اكتساب اللغة على مر مراحل الطفولة، وعن العلاقة بين اللغة والفكر، وبين اللغة والجهاز العصبي المركزي، إلى أن يصل إلى الحديث عن اضطراب اللغة كمظهر من مظاهر المرض العقلي وخصوصا مرض الفصام.

وجدير بالذكر أن موضع الإسهام الإيجابي الذي

يقدمه المؤلف في هذا الميدان يتركز بصورة خاصة في هذه العلاقة المعقدة بين اللغة ومرض الفصام. وفي هذا الصدد قام المؤلف ببحوث إكلينيكية مكثفة على عدد كبير من المرضى الفصاميين المصريين استخدم فيها أحدث المناهج والوسائل المعروفة والمتداولة بين أهل الاختصاص على المستوى العالمي في الوقت الراهن. وبالتالي تعتبر هذه الدراسة إضافة علمية بالمعنى الدقيق المصطلح. هذا زيادة على كونها إضافة للمكتبة العربية بوجه خاص.

وبالتالي يسعدني سعادة مزدوجة أن أقدم للقارئ على امتداد الوطن العربي هذا الكتاب، فهو إضافة حقيقية لرصيد المعرفة العلمية على المستوى الإنساني، وهو في الوقت نفسه لبنة جديدة في كيان المكتبة العلمية العربية.

عسى أن يكون في هذا الجهد ما يحفز إلى مزيد من العمل العلمي الجاد.

الأستاذ الدكتور/ مصطفى سويف

تعد اللغة من الخصائص التي اختص بها الله بني البشر، لينفردوا عن سائر مخلوقاته. ومن المتفق عليه الآن أن الإنسان وحده هو القادر على استخدام اللغة، منطوقة ومكتوبة، لتحقيق الاتصال والتواصل بأبناء جنسه على اختلاف بيئاتهم.

وإذا كانت اللغة هي موضوع التخصص لدارسيها ودارسي فروعها المختلفة كالنحو والشعر والأدب والبلاغة فهي أيضا موضوع دراسة وبحث لعلماء النفس، وعلماء الاجتماع والأنثروبولوجيا، والفلاسفة، وغيرهم. وقد نتج من علاقات التأثير والتأثر المتبادلة تيارات فكرية وعلمية حديثة كعلم الاجتماع اللغوي، وعلم النفس اللغوي.

وقد بدأت الجهود المبذولة في هذا الفرع الأخير تنمو بشكل مضطرد في السنوات الأخيرة، وتعددت زوايا الاهتمام بدراسة اللغة سواء من حيث فهمها أو إنتاجها أو اكتسابها ومراحل ارتقائها.

ولم يتصد الكاتب لدراسة هذا الموضوع إلا لإيمانه وقناعته بضرورة وجود كتاب في سيكولوجية اللغة في المكتبة العربية يواكب التقدم الذي حققه العلماء في الخارج، واضعا في اعتباره طبيعة اللغة العربية وبنيتها من ناحية، وطبيعة البيئة العربية والثقافة العربية من ناحية أخرى.

هذا بالإضافة إلى الزاوية الجديدة التي يتبناها الكتاب، وهي لغة المرضى العقليين. فمعلوماتنا المتوافرة-من خلال فحص التراث السيكولوجي-

تشير إلى حاجة البيئة العربية لدراسات ينصب اهتمامها على فحص لغة هؤلاء المرضى، لأن اضطراب اللغة لديهم-بالإضافة إلى اضطرابات الوظائف الأخرى-هو المفتاح الذي يفصح عن جوهر الاضطراب الذي يعانيه المريض قبل أن يظهر في سلوكه، وقبل أن يلفت هذا السلوك نظر الأهل والمحيطين إلى الخطر المحدق بابنهم أو ابنتهم، فيدفعهم للمسارعة إلى علاجه والعناية به، خصوصا أن كثيرا من المرضى العقليين يكونون غير مستبصرين بمرضهم وينكرونه، ويدعم ذلك ويضيف له ازدياد نسبة المرضى العقليين، وظهور الحاجة إلى توافر عدد من المحكّات والأساليب الموضوعية التي ينبغي الاعتماد عليها لتشخيص هؤلاء المرضى في محاولة لتقليل فرص التدهور أو الانتكاس.

وسيجد القارئ العرب المثقف، والمتخصصون في العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية، ودارسي اللغة في هذا الكتاب محاولة اجتهادية للربط بين اللغة وعلم النفس، وكيفية تناول علماء النفس لهذا الشكل من أشكال السلوك، سواء من حيث فهم اللغة، أو إنتاج اللغة أو اكتساب اللغة ومراحلها الارتقائية والنظريات المفسرة لهذا الاكتساب، كما سيجد حديثا مفصلا عن المعنى ونظرياته وطرائق قياسه، وعرضا لعلاقة اللغة بالتفكير، وعلاقتها بالثقافة، وتحديدا لمواضع ومراكز الكلام في المخ، وأشكال الاضطراب التي تلحق بالكلام واللغة مع التركيز على اضطرابها لدى المرضى العقليين. وقد حاولنا أثناء تناولنا لكل هذه الموضوعات تحقيق درجة من البساطة والوضوح تمكن القارئ من الاستفادة من هذا الكتاب الذي يعتبر في رأينا مقدمة ينبغي أن تتلوها محاولات، ومجهودات أخرى لاستكمال صورة عن هذا السلوك، وقد حاولنا-مع كل التبسيط-الحفاظ على جوهر الحقائق والدلائل السيكولوجية الخاصة بموضوعنا الحالي، وأملنا ودعاؤنا أن تؤدي هذه المحاولة ثمارها المرجوة.

وإني إذ أحمد الله وأشكره على عونه وتوفيقه في إنجاز هذا الكتاب، لا يفوتني أن أذكر بالعرفان والامتنان ما أسداه لي أستاذي الجليل الدكتور/ مصطفى سويف من توجيهات ونصائح كان لها عظيم الفائدة في وضوح الرؤية المنهجية، والتناول النظري والعملي لهذا الموضوع.

١ علاقة اللغة بعلم النفس

تعد اللغة أرقى ما لدى الإنسان من مصادر القوة والتفرد. ومن المتفق عليه الآن أن الإنسان وحده-دون غيره من أعضاء المملكة الحيوانية-هو الذي يستخدم الأصوات المنطوقة في نظام عدد لتحقيق الاتصال بأبناء جنسه. فاللغة وحدها هي التي تميز هذا الكائن المتفرد عن غيره من مخلوقات الله. ونسب إلى أسطو قديما قوله: «إن الإنسان حيوان ناطق». ولعل المقصود من هذا الوصف أن الإنسان وحده القادر على ترجمة أفكاره ومشاعره إلى ألفاظ وعبارات مفهومة لدى أبناء مجتمعه وعشيرته.

وقد يثير ذلك تساؤلات عن وجود لغة لدى الحيوانات الأخرى. ومن المعروف أن الحيوانات الأخرى تتصل ببعضها، أو يؤثر بعضها في البعض الأخر. في تملك وسائل للتواصل والتفاهم فيما بينها. وكثيرا ما نسمع من يتكلم عن لغة هذه الفصيلة أو تلك من فصائل الحيوان، إلا أننا لابد من أن نتوخى الحذر في استخدامنا لكلمة لغة، لأن جميع الدراسات العلمية الحديثة دلت، بما لا يدع أي مجال للشك، على أن هناك لغة واحدة في هذا العالم، هي لغة الإنسان، تختلف اختلافا جذريا

عن جميع الوسائل الأخرى التي تتواصل بها سائر المخلوقات، وأن الاختلاف ليس كميا، بل نوعيا، وأن فصيلة فقط في هذا العالم مفطورة على تعلم هذه اللغة، هي فصيلة الإنسان وحده، الذي خصه الله بهذه القدرة.

لقد بهر الناس ما تحققه بعض الحيوانات من اتصال: كالببغاوات، والنمل، والقردة والنحل. فزعموا أن للحيوانات لغة. غير أن الدراسات العلمية أثبتت أن ما تفعله النحلة حين تخبر أفراد مملكتها بمكان الطعام والمسافة التي يبعد بها عن الخلية والاتجاه الذي ينبغي عليها أن تطير فيه، من خلال الرقصات الدائرية، لا يعدو كونه نظاما إشاريا مغلقا من نوع بدائي. فلم يثبت أن النحل لديه طرائق يشير بها إلى كمية الطعام أو نوعه، أو لون الأزهار، أو غير ذلك من المعلومات التي تتصل بالطعام أو بغيره. أما لغة البشر فهي من أعقد مظاهر السلوك لديهم، حتى أن عشرات النظريات المختلفة برزت في القرن الحالي لمحاولة سبر أغوارها. وكل طفل-في أي مكان وفي أي مجتمع-قادر على اكتساب اللغة التي يتحدث بها مجتمعه بيسر وسهولة وفي فترة وجيزة. بل إنه ليس هناك طفل لا يكتسب لغة مجتمعه، حتى وإن كان متخلفا عقلياً (بشرط سلامة جهازه السمعي والكلامي).

من هنا فقد عمد بعض الباحثين إلى وضع عدد من الخصائص التي تميز اللغة الإنسانية من غيرها، ومنها:

1- تتسع لغة الإنسان للتعبير عن تجاربه وخبراته ومعارفه.

2- اللغة الإنسانية رموز عرفية (اصطلاحية) غير مباشرة.

3- لدى الإنسان وعى بالعلامات التي يستخدمها قصدا على أنها وسائل لتحقيق الأغراض.

4- يستخدم الإنسان اللغة في التعبير عن الأشياء العيانية (هذا كتاب)، كما يستخدمها في التعبير عن الأشياء المجردة (دماء الشهداء تغذي شجرة الحرية).

5- يستخدم الإنسان اللغة في التعبير عن أشياء أو أحداث بعيدة عن المتكلم زمانا (انتصر المسلمون في غزوة بدر الكبرى)، ومكانا (بيت الله الحرام في مكة).

6- يعمم الإنسان الألفاظ التي يستخدمها في الإشارة إلى أشياء متشابهة

(إذا تعلم الإنسان أن ذلك الشكل المستطيل ذا الأربع أرجل، الذي نجلس إليه ويه أدراج يسمى مكتبا، فإنه يشير إلى الأشياء المشابهة في المواقف المختلفة بالاسم نفسه).

7- لغة الإنسان مركبة، تتألف من وحدات، ومن قواعد لتأليف الوحدات (حروف، كلمات، جمل، .. الخ).

8- يستطيع الإنسان أن يستبدل كلمة بكلمة في منطوق معين إذا تغيرا لموقف (مثال: ضرب محمد عليا، فإذا تغير الموقف وتمكن علي من محمد نقول: ضرب علي محمدا).

9- لغة الإنسان محكومة بقواعد يفرضها عليه المجتمع الذي ينتمي إليه (فلم نر في اللغة العربية أحدا ينصب الفاعل مثلا، أو يكون صيغ الجمع حسب ما يراه).

10- تتنوع لغة الإنسان بتنوع الجماعات التي تستخدمها بفعل عاملي الزمان والمكان.

11- يكتسب الإنسان لغته من المجتمع الذي يعيش فيه (40: ص 20، 29: ص، 19).

من هنا تعتبر اللغة أساس الحضارة البشرية، وتمثل الوسيلة الرئيسة التي نتواصل بها الأجيال، وعن طريقها تنتقل الخبرات والمعارف والانجازات الحضارية بمختلف صورها، وعن طريقها أيضا لا ينقطع الإنسان عن الحياة بموته، ذلك أن اللغة تعينه على الامتداد تاريخيا ليسهم في تشكيل فكر وثقافة وحياة الأجيال التالية. ويكفي أن نذكر هنا أن ما تركه قدماء المصريين مكتوبا أو منقوشا على جدران آثارهم هو الذي أتاح لنا الآن-بعد بضعة آلاف من السنين-أن نتعرف على حياتهم وحضارتهم (60، ص 267).

ولّما كان للغة كل هذه الأهمية فقد مثلت منذ عصور بالغة القدم محورا لاهتمام بعض الفلاسفة، وعلماء الخطابة، واللغويين سواء من حيث بناؤها أو وظيفتها. ومن أمثلة ذلك الاهتمام ما نجده لدى أفلاطون الذي قدم نظرية في اللغة بناها عل انتقاداته لنظرية ديمقريطس وما سبقها، لاتصافها بالبساطة، بينما اللغة في رأيه ظاهرة معقدة (36: ص 130).

أما أرسطو فقد تعرض للمجاز وخصوصا العلاقة العامة بين المجاز واللغة وأثره في التواصل أو التخاطب، ويرى أرسطو أن اللغة هي الأصوات

التي نستخدمها في نقل المعاني من شخص إلى آخر، كما يحدد الكلام على أنه نتاج صوتي مصحوب بعمل الخيال من أجل أن يكون التعبير صوتا له معنى (41: ص 31). ويركز أرسطو في كتابه الخطابة على ثلاثة عناصر هي الخطيب، والمستمعين والخطبة ذاتها. كذلك يركز الفارابي في حديثه عن سمات الشخصية التي ينبغي أن يتصف بها زعيم المجتمع أو قائدة على اثنتي عشرة سمة من بينها أن يكون جيد الفهم والتصور، وأن يكون حسن العبارة يواتيه لسانه على إبانة ما يضمر، إبانة تامة (36: ص 137).

وفي دراسته لقوانين المحاكاة يشير «تارد» (Tard) إلى أن الوسيلة الرئيسة للمحاكاة هي اللغة. في الأداة الأولى لنقل كثير من الأعراف الماضية، ولنقل أثر الخبرات على اختلاف مستويات تنظيمها عبر الأجيال وعبر عقول الأفراد رغم أنها ليست الوسيلة الوحيدة (36: ص171).

كما قدم «لوك» تحليلا لدلالة الكلمات التي تعني بالنسبة له تفسيرا لكيفية إشارة الكلمات للأشياء في الواقع الخارجي. وتعرض بعض علماء النفس للكلمات باعتبارها تعبيرا عن الكيانات العقلية (الأفكار)، وحظيت مسألة الجهاز العقلي المسؤول عن الكلام باهتمام كثيرمن الباحثين وتأملاتهم مثل: «فرويد» (Freud)(1891 - 1924)، و «فونت» (Wundt)(1900)، و«بيك» (Pick)(1931)، و«جولدشتين» (Goldstin) (1948)، و «لاشلي» (Lashley) (78: ص 1- 2). وكان من بين علماء النفس من اهتم بتأثير العادات اللفظية على أنواع أخرى من السلوك، منذ بداية ظهور علم النفس كعلم. ومن أمثلة ذلك الاهتمام دراسة «جالتون» (Galton) (1879)لتداعي الكلمات (word association)، وعناية «أبنجهاوس» (Ebenghouse)(1897) بالمعنى في حفظ وتذكر المواد اللفظية. كما تناول بعض علماء النفس الأمريكيين تأثير العادات اللفظية على الإدراك (perception)، وعلاقة اللغة بالتعلم (learning)، والذاكرة (memory)، والتفكير (thinking). ولم يكونوا في ذلك يهتمون بخصائص لغة محددة، وإنما باللغة على إطلاقها (119: ص 16- 63).

وقد استمر وتطور وتنوع الاهتمام باللغة، كموضوع حيوي من موضوعات البحث والدراسة في حد ذاتها، وليست كوسيلة من وسائل التعبير عن معطيات العلوم المختلفة، ومن زوايا مختلفة. ودخل بعض التخصصات الحديثة في مجال دراسة اللغة، وقد أقدم بعض الباحثين على إدخال

الحاسبات الآلية إلى مجال الدراسة اللغوية، وذلك لاكتشاف مجموعات من القواعد النحوية، ومن ذلك ما قدمه «ماهر» [202] (Maher ص 263)، وما قدمه «فريدمان» (Friedman) (1969، 1971)، حيث ابتكر برنامجا يساعد علماء اللغة على فحص القواعد التحويلية (transformational grammar) واستخدامها في اشتقاق الأبنية السطحية (surface structures) من الأبنية العميقة: [218](deep structures من 113).

وبين تأملات القدماء وبحوث المعاصرين استطاع علم النفس أن يجعل من اللغة أحد الموضوعات التي يدرسها لتحديد العوامل السيكولوجية المختلفة التي تدخل في ارتقاء واستخدام اللغة سواء لدى الأسوياء، أو الامتداد بها إلى المرضى النفسيين.

والسؤال الأكثر تحديدا الآن: ما علاقة علم النفس باللغة ؟

أولا: العلاقة بين علم النفس واللغة

ربما يتصور الكثيرون أن اللغة كموضوع للدراسة وقف على دارسي اللغة وفروعها كالنحو والشعر والأدب والبلاغة فقط. ويرى البعض أنها موضوع خاص بعلم اللغة (linguistics) (ذلك الفرع الحديث نسبيا الذي يهتم بالدراسة المتعلقة باللغة بصفة عامة دون التقيد بلغة قوم بذاتها، وهو ما يعرف باللسان) (4: ص 13). وعلم اللغة-فيما يرى البعض-هو الدراسة العلمية للكلام (Speech)[46]. واللسانية أو علم اللغة علم حديث نسبيا نشأ مع «فرديناند دي سوسير» (F.De Soussir). يعزفه أصحابه بأنه علمي هدف إلى دراسة اللغة دراسة موضوعية ووصفية.

ولما كانت اللغة تدخل في أصل معظم العلوم الإنسانية، إما كعنصر أساسي في ميدان البحث، وإما كأداة يتحتم استعمالها في التعبير عن معطيات هذا العلم أو ذاك، فقد تداخلت مفاهيم علم اللغة في معظم العلوم الإنسانية. ونشأ عن التأثير المتبادل بينها تيارات فكرية وعلمية حديثة كعلم الاجتماع اللغوي (أو علم اللغة الاجتماعي)(sociolinguistics)، وعلم النفس اللغوي، (أو علم اللغة النفسي) (psycholinguistics)(17, 18).

وعلى أي حال، فإذا كان علم اللغة يوجه اهتمامه إلى الرسالة التي يريد المتكلم أن ينقلها إلى السامع فإن العمليات العقلية التي تسبق إنتاج الرسالة

أو تعقبها تقع خارج نطاقه (40: ص 71)، وهي بالطبع بعض ما يهتم به علم النفس عند تناول اللغة. وإذا كان البعض يرى أن وظيفة اللغة هي التعبير عن الفكر، فإنه-في هذه الحالة-يمكن اعتبار اللغة جزءا من علم النفس (15: ص 42).

ولما كانت اللغة مظهرا من مظاهر السلوك الإنساني، وأهمها، فقد لقيت عناية من اللغويين، وعلماء النفس على حد سواء. ومن هنا تتضح نقطة الالتقاء بين هذين التخصصين أو الفرعين من فروع المعرفة البشرية، وهي دراسة (اللغة). ورغم هذا فإن عمل اللغوي يختلف عن عمل عالم النفس. فعالم اللغة يحاول إيجاد وصف للغة معينة من حيث صعوبتها، وتراكيبها، والمعجم، والتاريخ، وكيفية كتابتها إذا كان لها صورة مكتوبة، وهي أشياء لا تعني عالم النفس كثيرا (181: ص667-668)، أما عالم النفس فيتعامل مع اللغة باعتبارها سلوكا يمكن إخضاعه للدراسة باستخدام المناهج والأساليب السيكولوجية المختلفة. فهو يهتم بالإدراك، وكيف يختلف الناس في إدراكهم للكلمات أو في تحديد ملامحها الدلالية، وكيفية اكتساب اللغة وتعلمها، ودراسة السبل التي يتم بها التواصل البشري عن طريق اللغة (45: ص 16). ويضم مجال الدراسات النفسية للغة، أيضا، كيفية تحويل المتحدث للاستجابة إلى رموز لغوية، وهي عملية عقلية تتم عند الإنسان وينتج منها إصدار الجهاز الصوتي للغة، وعندما تصل اللغة إلى المستقبل يقوم بفك هذه الرموز اللغوية في العقل إلى المعنى المقصود وهي عملية عقلية أخرى تدخل في إطار علم النفس أيضا. أما تلك الرموز الصوتية التي تنتقل من المتحدث عبر الهواء إلى المستقبل فهي مجال البحث في علم اللغة (23: ص50).

والنتيجة التي تمخض عنها ذلك التقارب بين علم النفس وعلم اللغة، في دراسة اللغة، هي ظهور فرع مستقل أطلق عليه علم النفس اللغوي (psycholinguistics)، وهو ما يطلق عليه بعض علماء النفس علم نفس اللغة (psychology of language). غير أن علم النفس اللغوي يطلق عليه بعض علماء اللغة «علم اللغة النفسي» ويعرفونه بأنه ذلك الفرع من علم اللغة التطبيقي الذي يدرس اكتساب اللغة الأولى، وتعلم اللغة الأجنبية والعوامل النفسية المؤثرة في هذا التعلم، كما يدرس عيوب النطق والعلاقة بين النفس

البشرية واللغة بشكل عام (10: ص 232). وما يؤخذ على هذا التعريف أنه يعتبر أن موضوع علم النفس هو النفس البشرية، ومن المعروف الآن أن علم النفس هو العلم الذي يدرس السلوك. حيث أن مفهوم السلوك مفهوم قابل للتعريف الإجرائي والقياس الموضوعي.

وقد ذهب «تشومسكى» (Chomsky) والتوليديون إلى أن دراسة اللغة يجب أن تقوم أولا عل دراسة العقل الإنساني، ولذلك يرى أنه من الأوفق أن يكون علم اللغة فرعا من فروع علم النفس الإدراكي (وهو رأى لا يوافق عليه معظم علماء اللغة). ويضع بعض علماء اللغة تعريفا أوسع لهذا الفرع من العلم (علم النفس اللغوي أو علم اللغة النفسي) باعتباره يدرس العلاقة بين اللغة والعقل الإنساني مثل اكتساب اللغة باعتبارها عملية عقلية نفسية، لإدراك الكلام، وطبيعة العلاقة بين اللغة والتفكير وعلاقة اللغة بالشخصية، ووظيفة اللغة في الحالات الخاصة (كالعمى)، وسيكولوجية القراءة، ودراسة عيوب الكلام، مثل: تأخر الكلام، والحبسة (aphasia)، واللجلجة (Stuttering) واللعثمة: (57) (stammering ص 59).

أما علماء النفس فيرون أن هذا الفرع من المعرفة يهتم بالعلاقة بين صور التواصل أو الرسائل، وبين خصال الأشخاص الذين يجري بينهم التواصل، أو هو دراسة اللغة كما ترتبط بالخصال الفردية أو العامة لدى مستخدمي اللغة، وتشمل العملية التي يستخدمها المتكلم أو الكاتب في إصدار الإشارات (signals) أو الرموز (symbols)، والعملية التي يعاد بها تحويل هذه الإشارات والرموز وتفسيرها أو ما يسمى فك الترميز ((decoding :112) ص 419).

إن علم النفس اللغوي مثال حي على التفاعل الوثيق بين مجالين هما: علم اللغة، وعلم النفس المعرفي (cognitive psychology)، والذي أدى إلى ظهور مجال جديد. هذا المجال الجديد عجل بتحقيق الفهم العلمي للموضوع المشترك وهو اللغة، أو اللغة والفكر، أو اللغة والمعرفة وهي مجالات يرتبط بعضها ببعض إلى حد كبير. وقد تم تفسير طبيعة هذه العلاقة باعتبارها حتمية (الحتمية اللغوية (linguistic determinism)، أي أن اللغة هي التي تحدد الفكر، بالإضافة إلى طبيعتها التواصلية، بمعنى أن اللغة تعكس الفكر(اللغة مرآة للفكر). وعلى أي حال، تعتبر اللغة جزءا ضروريا وهاما من جوانب

المعرفة، وهو ما أدركه علما، النفس المعرفيون. وقد أصبح علم النفس المعرفي مجالا خصبا من مجالات البحث منذ أواخر الخمسينيات، وذلك مع ظهور أسلوب معالجة أو تجهيز المعلومات (information processing) تلك الأداة الجيدة للبحث في ميدان العمليات المعرفية. وقبل ذلك كانت اللغة مجال الدراسة لعلما، اللغة-كما هو المألوف-الذين يهدفون إلى تمييز عناصرها والقواعد المستخدمة في تركيبها أو تأليفها في بناء كلي. وبناء على ذلك تم التركيز على دراسة قواعد اللغة المعروفة «بالنحو» (grammar) بطريقة مكثفة، ونتج من ذلك إهمال نسبي لدراسة كيفية فهم وإنتاج اللغة. ووقفت نظرية «تشومسكى» (1957) باعتبارها الخلفية الأساسية لفهم تشعب دراسات اللغة في بعدها النفسي. وأوضح مفهوم «تشومسكى» الخاص بمستويات المعالجة المتضمنة في فهم العلاقات النحوية (النحو التحويلي) أن اللغة عملية سيكولوجية نشطة تنشأ عن مجموعة سلبية (محدودة) من القواعد النحوية. والأكثر من هذا قدم مفهوم «تشومسكى» (الجملة وحدة اللغة) أسلوبا لتحليل اللغة تحليلا ذا معنى. وقد بذل علماء النفس المعرفيون مجهودات ضخمة للبرهنة على الصدق السيكولوجي لعلم اللغة كما قدمه «تشومسكى»، والذي أدى إلى بلورة وظهور علم النفس اللغوي كمجال من مجالات البحث [159].

إن تفرد علم النفس اللغوي ينبع من فهمه للواقع السيكولوجي للغة كظاهرة معقدة، وفي ضوء التراكيب أو النحو (علم التراكيب syntax) وفي ضوء مضمونها أو المعنى (علم الدلالةsemantics). لقد أصبح من الممكن-بفضل علم النفس اللغوي-أن نفهم أن اللغة عملية سيكولوجية مرتبطة بالمعرفة العامة ارتباطا تاما. وأنها-أي اللغة-نتاج عمليات سيكولوجية خاصة بالفرد (مثل دور الخبرة السابقة في فهم اللغة). بينما يقتصر تركيز علماء اللغة على مدى شيوع اللغة بين الأفراد والثقافات (العموميات اللغوية Linguistic universals)، مشتملة على التفرد، والاصطلاحية (الاتفاقية) (arbitrariness)، والانفتاح، وازدواجية التشكيل: duality of patterning) [120] ص 434) إن التفاعل بين مجالات العلم المعرفي أثرى مفاهيم علم النفس اللغوي. وبعيدا عن التأثيرات الرئيسة لعلم اللغة، فإن مجالات الذكاء الاصطناعي، وعلم النفس الإدراكي، وعلم النفس العصبي وعلم اللغة

العصبي، والفلسفة العقلية أثرت في علم النفس اللغوي ومازال تأثيرها مستمرا[33].

خلاصة ما تقدم-إذا-أن علم النفس اللغوي، أو علم نفس اللغة، يعني بشكل أساسي بمهارتين رئيستين، وكيفية اكتسابهما بمعنى آخر، يحاول علم النفس اللغوي الإجابة عن الأسئلة الثلاثة التالية:

السؤال الأول: ما هي العمليات العقلية التي يتمكن بها الناس من قول ما يريدون قوله ؟ (أي إنتاج اللغة).

السؤال الثاني: ما هي العمليات العقلية التي يتمكن بها الناس من إدراك وتذكر وفهم ما يسمعونه ؟ (أي إدراك وفهم اللغة).

السؤال الثالث: ما هو الطريق الذي يتبعه الأطفال في تعلم كيفية فهم وإنتاج اللغة في المراحل العمرية المبكرة ؟ (الاكتساب والارتقاء)(96: ص 4).

وسوف نقدم حديثا مفصلا عن هذه الأجزاء الثلاثة في مواضع تالية من هذا الكتاب. وقبل أن نتقدم إلى هذه الأجزاء نود أن نتساءل: لماذا كل هذا الاهتمام بدراسة اللغة ؟ ولماذا يولي علماء النفس كل هذه العناية لهذا المظهر من مظاهر السلوك ؟

الإجابة المباشرة والبسيطة على هذه التساؤلات هي أن الاهتمام بدراسة اللغة يتناسب والوظائف المتعددة التي تؤديها لبنى البشر. ويكون السؤال التالي منطقيا، ما هي هذه الوظائف ؟

ثانيا: وظائف اللغة

إن طبيعة اللغو وجوهرها لا يمكن أن يفهما بوضوح إلا من خلال الدور الذي يؤديانه في حياة الإنسان الفرد، وحياة الجماعة اللغوية الواحدة، وحياة الإنسان بصفة عامة، وقد عبر أحد الباحثين المحدثين عن هذه الحقيقة بقوله: «إذا أردنا أن ندرس الفكر والنتاج الفكري، فالواجب أن ندرس اللغة، وإذا أردنا أن ندرس اللغة فعلينا أن ندرس عملها في المجتمع (57: ص 13).

ويرتبط الرمز اللغوي ببيئة محددة يطلق عليها «الجماعة اللغوية». فعندما يسمع إنسان ما لغة أجنبية لا يعرفها يسمعها أصواتا غير متميزة، وليس لها تصنيف واضح عنده، وليست لها دلالة رمزية. إنه يسمع سلسلة

صوتية ليست لها وحدات متميزة. ولكن ابن اللغة أو العارف بها لا يسمع هذه السلسلة الصوتية، بل يميز مكوناتها ويفهم محتواها الدلالي (23: ص16).

ولعل التساؤل عن وظيفة اللغة قد يبدو لأول وهلة مشكلة غريبة، فالناس يمارسون اللغة في مختلف جوانب حياتهم دون أن يشغلوا أنفسهم بتحديد الوظائف التي تؤديها اللغة لهم. وقد جرت العادة على القردان وظيفة اللغة عند الأطفال والكبار هي نقل أفكار الفرد إلى الآخرين. ولكن المسألة ليست بسيطة إلى هذا الحد، فالراشد ينقل إلى الآخرين ألوانا مختلفة من أفكاره عن طريق اللغة. فحينا يستخدم اللغة للتقرير فتقوم الألفاظ بإثبات حقائق موضوعية، أو بالإخبار، فتظل متصلة اتصالا وثيقا بالمعرفة، وحينا آخر تفصح اللغة لديه عن أوامر أو رغبات، وتستخدم للنقد أو الوعيد، أي أنها تقوم بتحريك العواطف واستثارة الفعل. ولكن دعنا نتساءل: هل من المؤكد أن وظيفة اللغة دائما نقل الأفكار حتى عند الراشد ؟

يبدو أن الأمر ليس كذلك، فهناك من الناس من يناجون أنفسهم بصوت مسموع. وكان الذي يناجي نفسه يخلق لنفسه مستمعين خياليين، كما يخلق الطفل لنفسه رفقاء خياليين في ألعابه (19: ص 18).

أما النموذج التقليدي للغة، كما وضحه (بوهلر) (Buhler) بصورة خاصة، يقتصر على ثلاث وظائف فقط. الوظيفة الانفعالية، والوظيفة الندائية، والوظيفية المرجعية، ويقابل هذا النموذج مثلث الزوايا، المتكلم (أي المرسل)، والمخاطب (أي المستقبل)، والغائب (أي الشخص أو الحدث أو الشيء الذي نتحدث عنه). غير أن «بوهلر» يفتح الباب أمام استنتاج بعض الوظائف الإضافية من هذا النموذج المثلث (21: ص 87).

وقد حاول «هاليداى» (Halliday) تقديم حصر بأهم وظائف اللغة فتمخضت محاولته عن الوظائف الآتية:

١ - الوظيفة النفعية (الوسيلة) (instrumental function):

فاللغة تسمح لمستخدميها منذ طفولتهم المبكرة أن يشبعوا حاجاتهم وأن يعبروا عن رغباتهم، وما يريدون الحصول عليه من البيئة المحيطة. وهذه الوظيفة هي التي يطلق عليها وظيفة «أنا أريد».

2- الوظيفة التنظيمية (regulatory function):

يستطيع الفرد من خلال اللغة أن يتحكم في سلوك الآخرين وهي تعرف باسم وظيفة «افعل كذا.. ولا تفعل كذا» كنوع من الطلب أو الأمر لتنفيذ المطالب أو النهي عن أداء بعض الأفعال.

بمعنى آخر أن اللغة لها وظيفة «الفعل»، أو التوجيه العملي المباشر. ففي عقد القران-مثلا-يتم الزواج بمجرد النطق بألفاظ معينة، وكذلك في المحكمة، حينما يقول القاضي: «حكمت المحكمة بكذا» فإن هذه الكلمات تتحول إلى فعل. وكذلك اللافتات التي نقرؤها هي توجيهات وإرشادات من هذا القبيل (57: ص 19).

3- الوظيفة التفاعلية (interpersonal function):

تستخدم اللغة للتفاعل مع الآخرين في العالم الاجتماعي (وهي وظيفة «أنا وأنت»). وتبرز أهمية هذه الوظيفة باعتبار أن الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع الفكاك من أسر جماعته. فنحن نستخدم اللغة ونتبادلها في المناسبات الاجتماعية المختلفة، ونستخدمها في إظهار الاحترام والتأدب مع الآخرين.

4- الوظيفة الشخصية (personal function):

من خلال اللغة يستطيع الفرد-طفلا وراشدا-أن يعبر عن رؤاه الفريدة، ومشاعره واتجاهاته نحو موضوعات كثيرة، وبالتالي فهو يستطيع من خلال استخدامه اللغة أن يثبت هويته وكيانه الشخصي، ويقدم أفكاره للآخرين.

ولذا يصر العقليون من أصحاب الفلسفة والمنطق على أن الوظيفة الرئيسة للغة هي نقل الخبرة الإنسانية، والتعبير عن الفكر واكتساب المعرفة. وعلى هذا فاللغة ضرورة حتمية لتقدم الثقافة والعلم، لأن الألفاظ-كما يقولون-حصون الفكر، وبالتالي فلا وجود للفكر من دون اللغة. لأن الكلمة أداة للتفكير في المعنى الذي تعبر عنه. ويحلل «جيفونز» (Jevones) هذه الوظيفة العقلية التي تؤديها اللغة، وأوضح أن اللغة تخدم ثلاثة أغراض هي:

ا-كونها وسيلة للتفاهم.

2- كونها أداة صناعية تساعد على التفكير.
3- كونها أداة لتسجيل الأفكار والرجوع إليها (57: ص 14).

5- الوظيفة الاستكشافية (heuristic function):

بعد أن يبدأ الفرد في تمييز ذاته عن البيئة المحيطة به يستخدم اللغة لاستكشاف وفهم هذه البيئة. وهي التي يمكن أن نطلق عليها الوظيفة الاستفهامية، بمعنى أنه يسأل عن الجوانب التي لا يعرفها في بيئة حتى يستكمل النقص في معلوماته عن هذه البيئة.

6- الوظيفة التخيلية (imaginative function):

تسمح اللغة للفرد بالهروب من الواقع عن طريق وسيلة من صنعه هو، وتتمثل فيما ينتجه من أشعار في قوالب لغوية، تعكس انفعالاته وتجاربه وأحاسيسه، كما يستخدمها الإنسان للترويح، أو لشحذ الهمة والتغلب على صعوبة العمل وإضفاء روح الجماعة، كما هو الحال في الأغاني والأهازيج التي يرددها الأفراد في الأعمال الجماعية أو عند التنزه.

7- الوظيفة الإخبارية (الإعلامية) (informative function):

فمن خلال اللغة يستطيع الفرد أن ينقل معلومات جديدة ومتنوعة إلى أقرانه، بل ينقل المعلومات والخبرات إلى الأجيال المتعاقبة، وإلى أجزاء متفرقة من الكرة الأرضية خصوصا بعد الثورة التكنولوجية الهائلة. ويمكن أن تمتد هذه الوظيفة لتصبح وظيفة تأثيرية، إقناعية، وهو ما يهم بعض المهتمين بالإعلام والعلاقات العامة لحث الجمهور على الإقبال على سلعة معينة، أو العدول عن نمط سلوكي غير محبذ اجتماعيا، ويستخدم في ذلك الألفاظ المحملة انفعاليا ووجدانيا.

8- الوظيفة الرمزية (symbolic function):

يرى البعض أن ألفاظ اللغة تمثل رموزا تشير إلى الموجودات في العالم الخارجي. وبالتالي فإن اللغة تخدم كوظيفة رمزية (141 : ص 259).

وبرغم ما تقدم فإن هناك من الباحثين من يقصر وظيفة اللغة الأساسية

على التواصل أو التخاطب (communication)، بينما يرى البعض الآخر أن اللغة هي وسيلة واحدة من وسائل التخاطب. فهل هناك فرق بين اللغة والتخاطب ؟ أو بالأحرى هل هناك فرق بين دراسة اللغة ودراسة التخاطب؟

ثالثا: دراسة اللغة ودراسة التخاطب

يتضح مما سبق أن اللغة تستخدم في أغراض عديدة وتشتمل على أشكال من التفاعل مع أشخاص آخرين. والناس محتاجون أثناء التفاعل في المواقف المختلفة، في مجرى الحياة اليومية، إلى استخدام اللغة لكي يحافظوا على الاتصال بالآخرين، والحصول منهم على معلومات أو إعطائهم معلومات، وبالأحرى لتحقيق عدة أهداف في آن واحد (75: ص 10).

ويميز «جاكبسون» بين أربع وظائف تؤديها اللغة وهي: «الوظيفة التعبيرية أو الانفعالية»، والوظيفة الندائية، والوظيفة المرجعية، ووظيفة إقامة اتصال (32: ص 60).

ويتفق أغلبية علماء اللغة المحدثين على أن وظيفة اللغة هي التعبير أو التواصل أو التفاهم رغم أن بعضهم يرفضون تقييد وظيفة اللغة بالتعبير أو التواصل. فالتواصل هو إحدى وظائفها إلا أنه ليس الوظيفة الرئيسة (25: ص 91).

وعندما بدأت السلوكية الوسيطية (mediationist behaviorism) في الارتقاء، قدم «شانون» (Shannon)(1949) النظرية الرياضية للتخاطب أو التواصل (الاتصال كما يسميه البعض). وقد قادت هذه النظرية بداية إلى اعتبار اللغة كسلوك تواصلي، وإلى دراسة عمليات الترميز وفك الترميز للرسائل اللفظية في مواقف مختلفة.

وقد بدأ الباحثون في استخدام نموذج الاحتمالات الرياضية المستخدم في نظرية التخاطب لوصف تدريج هرمي من الاستجابات، وهو النسق المعروف باسم «الاحتمالات الانتقالية» (transitional probabilities)، بين الوحدات المتتابعة (سلاسل ماركوف)، وتم ربطه مباشرة بنسق قوة العادات، وتم تطبيقه كذلك في مجال اللغة(108: ص 71).

لكن بعض الباحثين يرى أن اللغة نظام رمزي يخدم أغراض التواصل. وهناك نظم رمزية أخرى، إلا أن اللغة ما زالت أكثرها شيوعا وتأثيرا، وكما

يقول «فيندجرودف» (Vindgrodov): إن اللغة هي نظام الأنظمة، وتتضمن وظيفة التواصل للغة نقطة اتصال بين اللغة والواقع أو الوجود غير اللغوي. ودراسة اللغة من هذه الناحية تدخل في إطار علم أوسع يشمل جميع الأنظمة التي تتصل بالعلامات أو الرموز المختلفة التي يتم بها هذا التواصل وهو علم الرموز أو السيميولوجيا(137:) (semiology ص 131). وبالتالي فإن علم الرموز هو الدراسة العلمية للرموز اللغوية وغير اللغوية باعتبارها أدوات اتصال (45: ص 34).

وإذا سلمنا بأن وظيفة اللغة الأساسية هي التواصل فإن التركيز في هذا النشاط التواصلي يكون على ثلاثة عناصر رئيسة:

1- متحدث أو مرسل.

2- مستمع أو مستقبل.

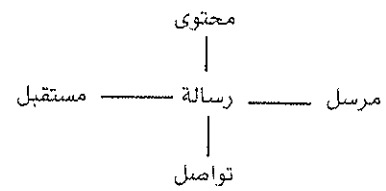
3- نظام إشاري أو لغة مشتركة يتكلمها المرسل والمستقبل، وهذا النظام الإشاري له محتوى يرمز إليه.

والتواصل من خلال اللغة يحدث من خلال نشاطين رئيسين هما. الكلام والاستماع. هذان النشاطان لهما أهمية بالغة لدى عالم النفس، باعتبارهما أنشطة عقلية تحمل في ثناياها هاديات تعكس طبيعة العقل البشري.

فعند الكلام يضع المتحدثون الأفكار في كلمات، قد يتحدثون عن إدراكاتهم، أو مشاعرهم، أو مقاصدهم التي يريدون نقلها إلى الآخرين. وفي الاستماع يقومون بتحويل الكلمات إلى أفكار، ويحاولون إعادة صياغة أو تركيب الإدراكات، والمشاعر، والمقاصد أو البيانات التي يريدون فهمها أو استيعابها. فالكلام والاستماع ينبغي أن يكشفا-إذا-عن شئ هام، عن العقل وكيف يتعامل مع الإدراكات، والمشاعر، والمقاصد. وبرغم ذلك فالكلام والاستماع هما أكثر من ذلك. إنهما الأدوات التي يستخدمها البشر في أنشطة أخرى أكثر عمومية. فالناس يتكلمون لنقل الحقائق، يسألون عن أحداث، يقدمون وعودا، والآخرون يستمعون لكي يستقبلوا كل هذه المعلومات.

والتواصل يبدأ أساسا من المتحدثين، فهم يقررون إصدار بعض المعلومات بطريقة معينة. وعندئذ يختارون إشارة-جملة لغوية-يعتقدون ملاءمتها ثم ينطقونها، فيستقبل المستمعون هذه الإشارة، ثم يستعملونها مباشرة، أو تخزن في مخزن للذاكرة، وبهذا تكتمل إحدى مراحل الاتصال. ومن هذا

يتضح أن وظيفة اللغة تتصل بالأنشطة العقلية للمتحدثين والمستمعين أثناء عملية التواصل، خصوصا مقاصد المتحدثين أو نياتهم، والأفكار التي يريدون الإفصاح عنها، ومعرفة المستمعين وتأثرهم بالرسائل الموجهة إليهم (218: ص 112 ـ 96: ص 25). ولكي نزيد الأمر وضوحا نقدم التخطيط التالي للعوامل المكونة لكل تواصل كلامي (لغوي).



تنظيم رموز

فالمرسل يرسل رسالة إلى المستقبل، وتتطلب الرسالة-بداية لكي تكون مؤثرة-محتوى أو مضمونا (content) تشير إليه. هذا المضمون يمكن للمستقبل فهمه، وقد يكون كلاميا أو يمكن تحويله إلى كلام. ومن ثم تتطلب الرسالة عملية اتفاق وتنظيم مسبق على مدلولات الألفاظ والرموز بين المرسل والمستقبل. وتتطلب الرسالة أخيرا قناة أو وسيلة (channel). وبهذا الشكل يمكن للتواصل أن يستمر (مع ملاحظة أن الرسالة الكلامية يمكن أن تؤدي عدة وظائف في الوقت ذاته) (21، ص 85).

وبما أن متكلمي اللغة يتقنون استعمال اللغة لأنهم يعرفون قواعدها، وبما أن التواصل اللغوي يتم حينما يكون المعنى الذي يقرن به المتكلم الأصوات هو المعنى نفسه الذي يقرن به المستمع الأصوات نفسها، فمن الضروري أن نستخلص من ذلك أن متكلمي لغة طبيعية معينة يتواصلون فيما بينهم، لأن كلا منهم يمتلك نسق القواعد نفسه. ويتم التواصل لأن المتكلم يرسل رسالة باستخدام القواعد اللغوية نفسها التي يستعملها المستمع حتى يتمكن من فهمها (51، ص 82).

ونلاحظ أن الحديث السابق ينصب أساسا على شكل واحد من أشكال

التواصل ألا وهو التواصل اللفظي (verbal communication)، ذلك أن هناك أشكالا أخرى من التخاطب غير لفظية قد تحدث منفردة أو مع التواصل اللفظي ولا تقتصر على الإنسان فحسب. فكل الحيوانات يتصل بعضها ببعض عن طريق الأصوات أو الحركات أو الإثارات، كما يحدث لدى النحل- على سبيل المثال-الذي يتواصل عن طريق لغة الإشارات أو الرقصات الدائرية في تحديد اتجاه ومكان وجود الطعام والمسافات التي يبعد بها عن الخلية (79: ص 12. 176: ص 24. 154 : ص 89).

والتخاطب أو التواصل بصفة عامة هو إرسال واستقبال المعلومات، والإشارات، أو الرسائل عن طريق الإيماءات (gestures)، والكلمات، والرموز الأخرى من كائن لآخر. وينبغي أن تشير المعلومات المنقولة إلى شئ يمكن تمييزه عن أشياء أخرى لكل من المرسل والمستقبل. أما التخاطب البشري فهو يختص بدراسة العلاقات بين الأشخاص الذين يصدرون الرسائل والأشخاص الذين يفسرونها ويتأثرون بها (112: ص 99- 100).

وبالتالي فإن دراسة التخاطب-عندما يستعمل اللفظ على إطلاقه-تشمل نسقين من أنساقه، التخاطب اللفظي، والتخاطب غير اللفظي) (non-verbal communication)، ولكل منهما أهميته في التفاعل والتفاهم بين الأفراد. فنحن عندما نتكلم بأعضاء الصوت فإننا نتبادل الحديث بكل أجزاء جسمنا، ذلك أن الإشارات المصاحبة للكلام لها أهميتها في تعلم معنى اللغات الأجنبية فضلا عن تعلم اللغة القومية، ونستطيع أن نبرز أهمية الإشارات (signals) المصاحبة للكلام في أنها تعد جزءا من لغة الكلام، أو أنها تعد في ذاتها أساليب تعبيرية. وهناك ثلاثة جوانب غير لفظية تميز معاني الكلام المنطوق:

1- إيقاع النطق أو سرعته.

2- طول الموجة أو التردد.

3- الشدة أو السعة.

ومن شأن الإشارات الصوتية المصاحبة للنطق أو طريقة التعبير الصوتي التي تتبدى في الإيقاع والتأكيد بالنطق أن:

أ-تساعد على عمل وصلات لفظية للأبنية اللغوية.

ب-تكمل معاني الجمل الغامضة أو تؤكد معاني معينة.

جـ-تنقل اتجاهات المتحدث. (11: 250- 251).

وتمثل الإشارات، بوجه عام، والإشارات الاجتماعية بوجه خاص، نوعا من التخاطب الموجه إلى آخرين يفهمون الرموز المستخدمة به، وتتمثل في تعبير أو فعل خارجي يمكن للآخرين إدراكه، ويهدف إلى التعبير عن إرادة معينة. ومن أمثلة ذلك، أن تشير إلى شخص بكفك تستوقفه أو أن تطلب منه المجيء إليك، أو تضم إصبعك السبابة والإبهام على شكل دائرة مع مد باقي أصابع اليد، تشير بهذا إلى نوع من التهديد، أو أن تعبر بعضلات وجهك وعينيك عن إعجابك وتقديرك، أو عن إشفاقك أو تحقيرك أو عن حبك وبغضك.. الخ. وبمثل هذه الإشارات وغيرها يعبر الشخص عن إرادته، حيث يأمر وينهى، أو يبلغ بإشاراته ما يريد من أفكار ومشاعر. وأهم ما يميز الإشارات الاجتماعية أنها عبارة عن محاولة مقصودة للإفهام أو البيان أو الدلالة على معنى أو قصد معين بغير ألفاظ.

ومسألة كون إحدى الإشارات غير اللفظية قد قصد بها فعلا توجيه خطاب أو لم يقصد يصعب الحسم فيها في بعض الحالات، لأن هناك أنواعا من الإشارات تصدر عن أفراد لديهم دوافع لا يشعرون بها. لهذا يستخدم بعض المحكّات لتمييز الإشارة المقصودة من غير المقصودة، في سياق معين. ومن هذه المحكّات: تعديل أسلوب إصدارها حسب ظروف الإصدار مثل تعديلها لكي تلائم الرؤية اللفظية التي تصاحب الرؤية المباشرة أو التي تحل محلها، ومثل تكرارها إذا لم تحدث الأثر المطلوب، وكذلك تنويع المصدر «للإشارة»، بحيث تتلاءم مع مستوى فهم لإدراك وتعلم المتلقي لها (11: ص213- 214).

ولكن عندما نتحدث عن دراسة اللغة، نكون قد انتقلنا إلى مجال التخاطب اللفظي. إلا أنه لا ينبغي أن يفهم أن دراسة اللغة ودراسة التخاطب اللفظي متكافئتان. فدراسة اللغة ينبغي أن تؤخذ بمعناها المحدد، أي اللغة الطبيعية، وليس بالمعنى المتسع، أو النسق الرمزي أو العلاماتي الذي يضم-فيما يضم- لغة الإشارات، ونظم الاتصال الحيواني، ولغة الوثائق، والفنون المختلفة[108] خصوصا إذا كان المرجع في هذه الدراسة هو علماء اللغة، الذين يهدفون إلى إرساء القواعد العامة للغة، دون التقيد بمواقف التخاطب المحدودة. أما علماء النفس (وفي علم النفس الاجتماعي على وجه الخصوص) فإنهم يدرسون اللغة في سياقات التخاطب غالبا، وفي الحالات التي لا يقفون

فيها أمام موقف تخاطبي محدد فإنهم لا يفصلون اللغة عن مصادرها أو عمن يستقبلونها. وفي هذه الحالة يميزون اللغة بنسبتها إلى فئة أو جمهور ذي خصائل تميزه عن غيره، كلغة الفصاميين أو لغة الأسوياء على سبيل المثال.

والخلاصة أن دراسة اللغة تختلف عن دراسة التخاطب ولا يمكن-بالتالي- استخدامهما بالتبادل للاعتبارات المتقدمة. وينبغي أن يكون واضحا أنه عند دراسة اللغة يكون التركيز منصبا عليها باعتبارها أحد أشكال التخاطب بينما يكون الانتباه موجها في دراسة التخاطب إلى كل العناصر الداخلة في عملية التخاطب، وهي المرسل (وخصاله)، والمستقبل (وخصاله أيضا)، والرسالة والمضمون الذي تحمله، والوسيلة أو القناة التي تحمل هذه الرسالة، والتي قد تكون اللغة فيسمى التخاطب لفظيا، أو الإشارات أو الحركات فيسمى التخاطب «غير لفظي»، وأخيرا السياق أو الموقف الذي يحدث فيه التخاطب.

وبناء على ما تقدم، فإننا سنعنى في هذه الدراسة باللغة لدى فئة من المرضى العقليين (مرضى الفصام) مقارنة بفئة من الأسوياء. وسوف نوضح ذلك من خلال تقديم تعريفات للغة لتمييزها من غيرها في مواضع تالية من هذا الكتاب، مع التركيز على فهم وإنتاج اللغة باعتبارهما جوهر هذا الموضوع. وفيما يلي المبررات التي استندنا إليها في تناول هذا الموضوع دون غيره.

رابعا: مبررات تناول الموضوع الحالي:

١- أهمية اللغة بالنسبة للبشر:

إن الحاجة الماسة إلى دراسة اللغة تنبع من أنها المفتاح لفهم الكثير عن السلوك البشري الخاص بالأفراد أو التفاعل بينهم. ونظرا لأن اللغة والتفكير مرتبطان، فإن أي دراسة للغة تصبح إسهاما في فهمنا للعقل البشري (80: ص 20، 105 : ص 36، 142 : ص 254). ومن ناحية أخرى فإن تحليل لغة قوم لا يعطينا مفتاحا للدخول إلى ثقافتهم والتعرف على فكرهم فحسب، وإنما يتيح لنا التعرف على بنية العلاقات العملية التي يقوم عليها مجتمعهم، لأن الإنسان يدرك علاقته بالعالم ومنهاج عمله وهدفه فيه بناء على البنية

اللغوية التي يستعملها (17 ، 18). ومن هنا فإن الناس يرون الحقائق الموضوعية نفسها بطرائق مختلفة، ويعبرون عن إدراكاتهم بصور لغوية مختلفة تماما، لدرجة أن اللغة قد تؤثر في وصف المرضى المختلفين لأعراضهم المرضية بما قد يفيد التشخيص (228: ص 11).

وتبرز أهمية هذه النقطة الأخيرة، (أعني أهمية اللغة للمتعاملين مع المرضى النفسيين) في الوقت الراهن، نظرا للتزايد الكبير في أعداد المرضى النفسيين، وتزايد الحاجة إلى توافر محكّات موضوعية لتصنيفهم، وعلاجهم، دون تضييع وقت طويل، تتدهور معه حالتهم، وتقل فرص شفائهم.

2- ندرة الدراسات السيكولوجية التي أجريت على اللغة العربية:

اتضح لنا من مسح التراث السيكولوجي المصري أنه يكاد يخلو-في حدود علم الباحث-من دراسات جعلت هدفها تناول بعض جوانب السلوك اللغوي خصوصا جانبا الإنتاج والفهم، لدى الأسوياء أو الفصاميين، رغم الأهمية البالغة لوجود مثل هذا النوع من الدراسات، وذلك للأسباب التالية:

أ-الاختلاف البين بين اللغة العربية-موضع الدراسة-واللغات التي أجريت عليها الدراسات الأجنبية (كالإنجليزية والفرنسية وبعض اللغات الهند و أوروبية) والتي تم فحصها، وبالتالي قد تختلف النتائج في الدراسة الحالية عما أمكن الوقوف عليه في تلك الدراسات بالنسبة للغة العربية.

ب-اختلاف البيئات الحضارية والثقافية التي أجريت فيها تلك الدراسات عن البيئة العربية بصمة عامة، وما قد يؤدى إليه ذلك من اختلاف في النتائج ليس بين الأسوياء والفصاميين فحسب، وإنما بين الأسوياء بعضهم وبعض في ظل أطر حضارية مختلفة. وفي هذا يقول «دومارسياس» 1750: «في قواعد اللغة عناصر موجودة في كل اللغات، هذه العناصر تؤلف ما يسمى القواعد العامة، وبالإضافة إلى هذه العناصر العامة توجد عناصر تختص بكل لغة على حدة، هذه العناصر تؤلف القواعد الخاصة بها» (40: ص 114).

ويرى «منصف شلى»-بعد مقارنته اللغة العربية بلغات مشابهة كاللغة الفرنسية-أن من يتكلم العربية عربي في كينونته، ومن يتكلم الفرنسية فرنسي في كينونته، ولا مجال للشك في أن الأول يختلف عن الأخر في

وعيه وتفكيره وحياته الاجتماعية[18]. أما «سابير» (E. Sapir) فيرى أن مفردات اللغة تعكس بصورة واضحة المحيط الطبيعي والاجتماعي للقوم الذين يتكلمونها، ليس هذا فحسب بل إنها تعكس بعض المميزات النفسية للمتكلم أو الجماعة، ومن الخطأ أن نتصور أن الإنسان يمكن أن يتكيف مع واقعة دون استخدام اللغة.

جـ-لما كان اللغة-أي لغة-تعتبر محددا للأسلوب المعرفي (cognitive style) للأفراد، فإنه من المتوقع أن يختلف هذا الأسلوب باختلاف اللغة.[72].

مما تقدم يتبين أن لهذه الدراسة مسوغات موضوعية مقبولة. أهمها أنها محاولة لسد جزء من النقص في هذا المجال على المستويين النظري والتطبيقي، فعلى المستوى الأول سنحاول-بالإضافة إلى هذا المدخل التمهيدي-أن نلقي مزيدا من الضوء على مجالات الإسهام الرئيسة لعلم النفس في دراسة اللغة. ووضع إطار نظري يبرز الالتقاء بين علم النفس من ناحية وعلم اللغة من ناحية أخرى، والإسهامات الرئيسة فيه مثل مجهودات «دى سوسير»، و «تشومسكى» وغيرهم، وتأثير هذه المجهودات في الدراسة النفسية للغة في حالة السواد، ثم الامتداد إلى ميدان المرضى العقليين (مرضى الفصام)، وكيف تضطرب اللغة لديهم.

وعلى المستوى الثاني سنقدم محاولة لدراسة أمبيريقية إكلينيكية للوقوف على أشكال اضطراب اللغة لدى الفصاميين خصوصا جانبا فهم اللغة وإنتاجها، والبحث عن المتغيرات المفسرة لهذه الاضطرابات، حال وجودها.

2 طبيعة اللغة وبنيتها

يعتقد الكثيرون-كما سبق أن ذكرنا من قبل-أن اللغة كموضوع للدراسة وقف على دارسي اللغة وفروعها كالنحو والشعر والأدب والبلاغة وما إلى ذلك. ويرى البعض أنها موضوع خاص بعلم اللغة الذي يهتم بدراستها دراسة علمية دون التقيد بلغة قوم بذاتها[4]. ولما كانت اللغة تدخل في أصل معظم العلوم الإنسانية، إما كعنصر أساسي في ميدان البحث، وإما كأداة يتحتم استعمالها في التعبير عن معطيات هذا العلم أو ذاك، فقد تداخلت مفاهيم علم اللغة في معظم العلوم الإنسانية، ونشأ عن التأثير المتبادل بينهما تيارات فكرية وعلمية حديثة كعلم النفس اللغوي أو سيكولوجية اللغة[17].

وقد كان لظهور نظرية «تشومسكي» في النحو التوليدي (generative grammar) تأثيرها في علم النفس خصوصا مقولة النظرية بأن اللغة تنتج وتفهم من خلال عملية إبداعية. وقد أخذ علماء النفس مقولة «التوليدي» على أنها تعني القدرة على إنتاج عدد غير محدود من الجمل الجديدة في إطار القواعد النحوية للغة في الوقت نفسه، وذلك عن طريق امتلاك المتكلم لمجموعة محددة من القواعد النحوية. والمستمع بدوره يفهم هذه الجمل لأنه

يمتلك نفس مجموعة القواعد (69: ص 2).

وكانت استجابة علماء النفس لتضمينات نظرية «تشومسكى» مباشرة، فقد اهتموا بمحاولة البحث عن الواقع أو الوجود السيكولوجي الفعلي لنموذج النحو التوليدي-التحويلي من ناحية، وبمحاولة إثبات وجود تواز مباشر بين نموذج «الكفاءة» كما وضعه «تشومسكى»، ونموذج الأداء السيكولوجي من ناحية أخرى. ثم بدأ اهتمامهم يتحول إلى النظر المتعمق لنموذج الكفاءة ذاته (212: ص 23).

وبرغم هذا الاهتمام المشترك باللغة بين علماء النفس وعلماء اللغة، فإن هناك ملاحظتين جديرتين بالاهتمام، أولاهما: أن دراسات علم النفس للغة استمرت فترة طويلة لا تستعين بنتائج الدراسات اللغوية (72: ص 517)، وثانيتها: أن عمل اللغوي يختلف عن عمل عالم النفس. فالأول يحاول إيجاد وصف للغة معينة من حيث صعوبتها وتراكيبها، والمعجم الخاص بها، وتاريخها، وكيفية كتابتها إن كان لها صورة مكتوبة (181: ص 667)، بمعنى آخر أن اللغوي ليس معنيا أساسيا بالاستخدام اليومي للغة، ولكن بالقدرة الضمنية التي تجعل من الممكن أن يقوم الناس-في المواقف المثالية-بعمل أحكام خاصة عن مطابقة الكلام للقواعد اللغوية العامة، ولهذا فهم مهتمون بالوصف البنائي للظواهر اللغوية، وتشتمل النغمة الصوتية التي يتم استخدامها (الفونيمات)، التتابعات الصوتية المنطوقة ذات المعنى (المورفيمات)، وقواعد تكوين الجمل (التراكيب)، وقواعد فهم ما تعنيه الكلمات (الدلالة أو المعنى).

أما علماء النفس فمهمتهم استخدام أساليبهم ومناهجهم للبحث عن الطرائق التي تترجم فيها الكفاءة لاستخدامها في مواقف عيانية، والميكانيزمات السيكولوجية التي تقف خلف الأداء اللغوي، ثم العوامل السيكولوجية التي تسبب انحراف (deviation) الأداء عن الكفاءة (212: ص 8, 232: ص392).

وسوف نحاول في هذا الفصل أن نقدم إطارا نظريا حول السلوك اللغوي بين اهتمام علماء اللغة وعلماء النفس مركزين على الاهتمامات اللغوية التي كان لها تأثير في دراسة علماء النفس للغة، مثل نظرية «تشومسكى»، أراء «دي سوسير وبلومفيلد» (L.Bloomfield .) وغيرهما.

أولا: التقسيمات اللغوية لدراسة اللغة

اللسانية (علم اللغة) هي الدرس العلمي للكلام، وتختلف عن باقي العلوم التي تهتم باللغة في أنها تدرس اللغة باللغة، أي أن اللغة تشكل أداتها ومادتها في الوقت نفسه [46].

ويرى «أبو حيان النحوي» أن علم اللغة هو دراسة مدلول مفردات الكلم، أما علم اللسان فيعرفه «ابن سيده» بأنه يقوم على أمرين: أولهما الإحاطة بمفردات اللغة ومعرفة دلالاتها، وثانيهما: معرفة قواعد اللغة التي تتعلق بالمفردات من قبيل اشتقاقها وصيغة بنائها، وما يطرأ على بنيتها من تطورات صوتية أو تعبيرات تقتضيها قوانين اللغة المعينة (25: ص 23).

وينظر «فيرث»(F.Firth) إلى علم اللغة باعتباره مجموعة من المناهج المتصلة التي تتناول أحداث اللغة، ومجموع عمل هذه المناهج يعطينا تحليلا للنظام اللغوي. ويرى «فيرث» أن نتائج علم اللغة كلها معنية بدراسة المعنى اللغوي. وفروع علم اللغة عنده هي:

علم الأصوات (phonology)، والنحو والصرف (morphology)، والمعجم (lexicom)، وعلم المعنى (7: ص81). والذي لا خلاف فيه بين علماء اللغة أن كل اللغات تتميز بمستويين: صوتي ويتمثل في منطوقات أو إشارات، ومستوى المعنى ويتمثل في مفاهيم أو استجابات معينة (40 :ص 14).

وقد عمد اللسانيون إلى توزيع أوجه الاهتمام باللغة على الأقسام التالية:

1- نظم تآلف الكلمات داخل الجمل (النحو).

2- معاني الكلمات والجمل (علم الدلالة أو المعنى).

3- أصوات اللغة. [46].

وهناك تقسيم مشابه، يرجع إلى القرن التاسع عشر، يرى أن المهمات الرئيسة التي ينبغي إنجازها عند وصف اللغة هي:

أ-الوسائل المادية للتعبير (النطق أو الكتابة).

ب-النحو وهو ينقسم إلى جزءين: الصرف والتراكيب. والصرف خاص بالكلمات مستقلة عن علاقاتها بالجملة، والكلمات تنتظم في فئات مختلفة تسمى أجزاء الكلام. أما التراكيب فتعني توليف الكلمات في الجمل.

جـ-القاموس أو المعجم: ويشير إلى المعاني الخاصة بالكلمات، وبالتالي فهو يمثل المكون الدلالي، إلا أن هذا التقسيم تعرض للانتقاد لسببين:

الأول: أنه مؤسس على الكلمة مع أنها لم تعد هي الوحدة الأساسية في التحليل اللغوي.

الثاني: أن الاقتصار في الدلالات على القاموس يوحي بأن الوصف الدلالي مقصور على الكلمات دون السياق (108: ص 51- 52)، وهو ما تم تداركه في التقسيمات الحديثة. وعلى أي حال فإنه يمكن الانتهاء إلى أن علماء اللغة يتفقون-غالبا-على تقسيم فروع اللغة إلى ثلاثة أقسام رئيسة:

الأول: يعنى بدراسة الأصوات أو علم الصوتيات.

الثاني: يعنى بدراسة المعنى أو علم الدلالة.

الثالث: خاص بالنحو والصرف أو علم التراكيب.

هذا بالإضافة إلى بعض الفروع الأخرى مثل: أصول اللغات ونشأتها، وعلم اللهجات (dialectology)، وانقسام اللغة إلى لهجات، وظهور اللهجات العامية (42، ص 12).

وهذه التقسيمات رغم اتفاق كثير من الباحثين عليها إلا أنها ليست جامدة تماما، وإنما تتصف بقدر من المرونة يسمح بتعدد زوايا الاهتمام لدارسي اللغة وأنفسهم. والأكثر من هذا أن علماء النفس، رغم اختلاف مدخلهم لدراسة اللغة عن مدخل علماء اللغة، يتناولون اللغة-في أحيان كثيرة-طبقا لهذه التقسيمات والمداخل. وسوف نقدم في بقية هذا الفصل حديثا عن بنية اللغة (النحو والتراكيب). أما الأصوات فسوف نتعرض لها في الفصل الخاص بإنتاج اللغة، كما سنفرد فصلا لدراسة المعنى.

ثانيا: بنية اللغة

يرى بعض الباحثين أن النحو هو أهم ما في نظرية اللغة، فهو الذي يمكننا من تمييز الجمل الصحيحة من الجمل الخاطئة، وتحديد درجة الخطأ في هذه الجمل، وأنه هو الذي يربط الصوت بالمعنى، وهو الذي يمكننا من توليد جمل اللغة جميعا (212: ص 6).

ويشير «بالمر»(Palmer) إلى أن النحو هو الذي يجعل للغة ميزة أو خاصية بشرية أساسية، ذلك أن مخلوقات أخرى يمكنها إصدار أصوات ذات مغزى، لكن الربط بين الصوت والمعنى بالنسبة لها يكون من نوع بدائي مغلق. أما الربط بين الصوت والمعنى لدى البشر فيتم من خلال النحو. والنحو عبارة

عن مجموعة اقتصادية من القواعد لتحديد، أو تعيين أوصاف بنائية خاصة بمكونات التراكيب التعبيرية، ولتحديد الطرائق التي تركب بها مثل تلك المكونات لتكون مجموعة غير محدودة من الأبنية التعبيرية، وهذه المجموعات هي التي يحكم عليها بأنها تنتمي إلى اللغة موضع الدراسة (121: ص 14).

والنحو عند «سيبويه» هو العلم الذي يختص بدراسة القواعد التي تحكم بناء الجملة وتركيبها والضوابط التي تضبط كل جزء منها، وعلاقة هذه الأجزاء بعضها ببعض، وطريقة ربط هذه الجمل وأنواعها. ويعرف في علم اللغة الحديث بعلم التراكيب (25: ص 23).

ويهدف النحو العام إلى وضع المبادئ المعنية التي تحكم كل اللغات وتمدنا بالشرح الأساسي لاستخدامها، وبالتالي فهي تمثل محاولة لتعريف أو تحديد الظاهرة العامة للغة (108: ص 3). وهناك نوعان من النحو يمكن التمييز بينهما وهما. النحو الوصفي، والنحو التوليدي. ويهدف النحو الوصفي إلى تبويب وتصنيف الوحدات اللغوية، ووضع الخطوط العامة للمحكّات العملية أو الإجرائية المستخدمة في تبويبها، أما هدف النحو التوليدي فهو رسم الخطوط العامة لنظام من القواعد التي تولد كل التتابعات الصوتية التي يقبلها متكلم اللغة الأصلي على أنها «نحوية»، ولا يقبل التتابعات التي يراها لا تستوفي قواعد النحو، ويجدر التنويه بأن علماء نفس اللغة يهتمون أساسا بالنحو التوليدي (232:ص393).

وتنقسم العلاقات التي تخضع لها التراكيب بصفة عامة إلى نوعين:

أ-العلاقات الرأسية أو الجدولية (paradigmatic). وتتمثل هذه العلاقات في تصنيف الصيغ الصرفية في فصائل أو أبواب نحوية و هذه الأبواب النحوية هي العناصر التي تلعب دورا هاما في تشكيل التراكيب وبنائها. وتحديد هذه العناصر هو الخطوة الأولى التي تسبق التحليل اللغوي للجمل.

ب-العلاقات الأفقية أو السياقية (syntagmatic): تتمثل هذه العلاقات الأفقية في موقف أو ترتيب الصيغ الصرفية، أو الكلمات التي تمثل الفصائل النحوية. وتقوم تلك العلاقات السياقية لتحديد وظيفة الكلمات (40: ص 92).

وهناك هدفان متداخلان للبحوث النفسية اللغوية للنحو:

أ-فحص الوجود (أو التحقق) السيكولوجي للوصف اللغوي للكفاءة أو

التمكن (competence).

ب-تحديد العوامل السيكولوجية التي تؤثر في الأداء اللغوي وتحديد طبيعة هذا التأثير.

وتتناول البحوث النفسية اللغوية للنحو كلا من بناء العبارة، والقواعد التحويلية. فعلى مستوى بناء العبارة يمكننا البحث عن دليل يثبت أن الناس يفككون الجمل أو يحللونها إلى عناصر أو مكونات، كما يحددها علماء اللغة. وعلى المستوى التحويلي هناك عدد من الأسئلة المثارة في ضوء عدد من المشكلات:

1- العلاقات بين أنواع الجمل: دعنا نفترض أن النحو يعطينا قياسا متريا (metric) للمسافات بين الجمل، فمثلا لو أن المقياس يخبرنا بأن الجملة«جـ» تبعد عن الجملة «أ» بمسافة أكبر من بعدها عن الجملة «ب». هل يعني هذا أننا سنستغرق وقتا أو مجهودا أكثر للانتقال من الجملة «جـ» إلى الجملة «أ» من الوقت والمجهود المطلوبين للانتقال من «ب» إلى «أ»؟

2- التعقيد ومعالجة الجمل: لو أن الجملة «ب» كانت أكثر تعقيدا من الجملة «أ»، هل يعني هذا أن الجملة «ب» ستكون أكثر صعوبة في الفهم، أو في التذكر من الجملة «أ»؟ لابد من أن هناك عددا من المتغيرات التي تحتاج إلى مزيد من التحديد هنا. فالذاكرة يمكن أن تحدد في ضوء الاسترجاع أو التعرف، كما يمكن قياس الفهم في ضوء الوقت اللازم لفهم الجملة، وفي ضوء دقة الفهم، وبمصطلحات سيكولوجية يمكننا الحديث عن زمن الاستجابة وألا خطاء.

3- الدقة النحوية (grammaticality) ; هل الإحساس بالدقة أو الصحة النحوية الذي يظهره المفحوصون في التجارب يطابق تعريفات علماء اللغة للصحة النحوية ؟ وكيف يتعامل المفحوصون مع الجمل شبه النحوية (غير الصحيحة تماما من الناحية النحوية) ؟

4- البنية السطحية والبنية العميقة: ما هو الدليل على أن كل هذه المستويات متضمنة في معالجة الجمل ؟ هل من الملائم سيكولوجيا أن نسلم بوجود مستويين من الأبنية التركيبية ؟

يعتقد «سلوبن» أن لدى علماء النفس مسوغات لمحاولتهم تحديد المتغيرات السيكولوجية غير اللغوية التي قد تؤثر في الأداء اللغوي. ويتساءل:

لماذا نجهد أنفسنا نحن السيكولوجيين بإجراء التجارب للتأكد من الوجود السيكولوجي للأوصاف اللغوية التي صاغها علماء اللغة ؟ ألا يمكن أن نقبل زعم علماء اللغة عن هذا السؤال بالإيجاب. ويقولون: دعوا وصف اللغة لنا. إنه ليس نوعا من العمل الذي يمكن تحديده من خلال التجارب السيكولوجية (212: ص 23).

وقد ناقش «تشومسكى» هذه القضية في مواضع عديدة (انظر: 92: ص 79- 81) مؤكدا أن القواعد النحوية يمكن صياغتها بإحكام على أساس أحكام استبطانية يؤكدها متحدثون آخرون بشكل عرضي أو اتفاقي. ويمكن تقويم قواعد النحو على أساس قدرتها العامة والمنتظمة لتفسير الملاحظات اللغوية بطريقة متسقة، كما سيظل هناك منفذا صغيرا لعلم النفس اللغوي. «فالاختبارات الإجرائية التي تؤيد الحكم الاستبطاني بشكل متسق في حالات واضحة ستكون ملائمة-إذا توافرت-لتحديد مدى صدق ملاحظات معينة»، وقد تحدث «تشومسكى» عن بعض التجارب في هذا الصدد باستحسان، وذلك لأنها تجسد ما قاله بوضوح، وهذا يعني أنها مقاييس إجرائية مستقلة عن الحقائق التي برهن عليها واقتنع بها كعالم لغة. وهو يزعم أنه إذا كانت هذه الاختبارات متاحة، وتتمتع بالثبات والصدق في حالات واضحة، فسوف يستخدمها ليحسم بها الحالات غير الواضحة. وبمعنى آخر، وبرغم أن اختباراتنا لا تزال غير كاملة، فسيأتي اليوم الذي نستطيع أن نكون فيه«صانعي أدوات» يستخدمها علماء اللغة. وقد يكون من المشجع أن نعرف أنه في يوم ما سنفيد علماء اللغة في العمل المعقد الذي يضطلعون به. لكن علماء النفس لديهم اهتمام آخر بالنسبة لهذه الاختبارات الإجرائية حتى لو كانوا يؤكدون ما هو واضح بالنسبة لعلماء اللغة. هذا الاهتمام يمكن أن نطلق عليه «الاهتمام الأيديولوجي» وربما «المزاجي temperamental». فعلماء النفس-بصفة عامة-لا يرغبون في الاعتقاد في الأشياء الواضحة، حتى يتمكنوا من إحداثها بأنفسهم في معاملاتهم الخاصة، ويخضعونها لمعايير البرهان الذي يقبلونه. وربما يعكس هذا حاجات علماء النفس للمعالجة والضبط، وربما يرغبون في التعلم عن طريق الممارسة وربما لأن علماء النفس يقبلون-فقط-الحقائق التي تقدم في إطار معين من المصطلحات (terminology)، أو ربما (كما يحب بعضهم أن يعتقد) أن لدى

علماء النفس محكات أكثر صلاحية للصدق (212، ص 24).

يتضح مما سبق أن تأثير علماء النفس في الدراسة اللغوية للنحو بدأ يبزغ، وآخذ طريقه في الرسوخ من خلال استخدام الاختبارات النفسية في التجارب المعملية لدراسة النحو. ومن ناحية أخرى، لا يمكن لنا-أي لعلماء النفس-أن ينكروا الفائدة التي عادت على دراستهم اللغة نتيجة اتصالهم بالدراسات اللغوية، وخصوصا المجهودات التي بذلها عدد من علماء اللغة المبرزين من أمثال «تشومسكى، دى سوسير» وهو ما نعرض له في الجزء المتبقي من هذا الفصل.

ثالثا: التأثيرات الرئيسة لعلماء اللغة في الدراسة النفسية للغة:

1 - نظرية النحو التوليدي-التحويلي عند تشومسكى:

يعود الفضل في الاتصال بين فروع المعرفة المختلفة واللسانيات إلى «تشومسكى» بصفة خاصة [46]. ويحدد «تشومسكى» موضوع الدراسة الألسنية بقوله: إن موضوع النظرية اللغوية الأول هو إنسان متكلم مستمع مثالي تابع لبيئة لغوية متجانسة تماما يعرف لغته جيدا، ويستعمل معرفته باللغة في أداء كلامي فعلي (30، 31).

ويشمل الاستخدام السوي للغة القدرة على إنتاج كل الجمل الجديدة والمألوفة، وتفسير الجمل التي يسمعها من الآخرين انطلاقا من مجموعة محدودة من القواعد (64: ص 8).

ويرى «تشومسكى» أن اللغة الإنسانية تتميز بعدة خصائص على النحو الآتي:

1-الازدواجية: تحتوي أي لغة إنسانية على مستويين من حيث البنية: مستوى تركيبي يتضمن عناصر ذات معنى، تتألف وتتوافق فيما بينها لتؤلف الجمل في السياق الكلامي والمستوى الصوتي.

2- التحول اللغوي: والمقصود به مقدرة الإنسان على أن يتكلم بواسطة اللغة عن الأشياء والأحداث عبر الأزمنة والمسافات.

3- الانتقال اللغوي. تكتسب اللغة الإنسانية وتعلم، وعبر الارتقاء يكتسب الطفل طرائق التعبير اللغوي وتركيب الجمل، ويحيط بمفردات لغته، وبعدها يستطيع الطفل استعمال لغته بصورة خلاقة، وبالتالي تنتقل من جيل إلى

جيل.

4- الإبداعية في اللغة: وتعتبر من أهم خصائص اللغة، حيث تتكون اللغة الإنسانية من تنظيم كلامي مفتوح غير مغلق، يسمح بإنتاج وفهم عدد لا محدود من الجمل التي لم يسبق للفرد سماع الكثير منها كل من قبل، ومن الواضح أنها ترتبط بتنظيم قواعد لغوية تتيح لمن يدركها استخدام اللغة بطريقة إبداعية. ويتصف المظهر الإبداعي بما يلي:

أ-أن الاستعمال الطبيعي للغة، هو استعمال متجدد وليس ترديدا لما سبق أن سمعناه.

ب-لا يخضع أو يرتبط استعمال اللغة بأي منبه ملحوظ خارجيا كان أم داخليا وبالتالي فاللغة أداة الفكر والتعبير. جـ-يظهر الاستعمال تماسك اللغة وملاءمتها لكافة ظروف المتكلم (32: ص 31).

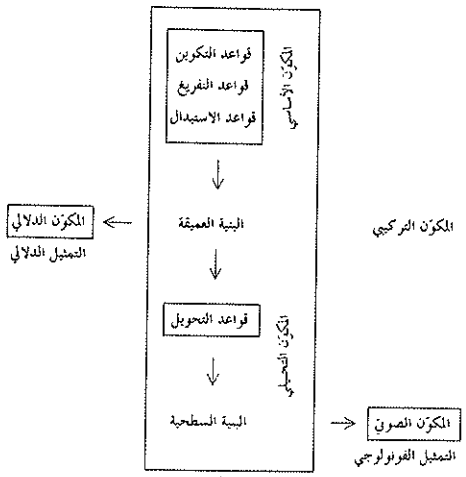
وفي عام 1957 وضع «تشومسكي» نظريته في النحو، وهي تجسد جانبين من جوانب البناء اللغوي: الأول يعنى بتوليد خيوط أساسية من الجمل وتداعياتها فيما يسمى البناء العميق (deep structure) للجملة، والثاني يعنى بالتحويلات التي ينبغي تطبيقها على البناء العميق لإنتاج عدد من الأبنية السطحية (181: ص 676).

وتنطلق هذه النظرية أساسا من أن مهمة الوصف اللغوي هي تحديد القواعد التي تربط بين الأصوات الكلامية ومعانيها الدلالية. وتتعامل هذه النظرية مع الحقائق العلمية في المجال اللغوي لا من أجلها في ذاتها، بل لأنها تدل على وجود مبادئ تنظيمية معينة في العقل البشري تعمل ما أمكن من أجل أن يستعمل المتكلم لغته بإبداع (41: ص 25).

وتتألف القواعد التوليدية والتحويلية من تنظيم من القواعد يمكن من توليد جمل اللغة، وينبثق من تحليل هذا التنظيم مكونات ثلاثة هي: المكون الفونولوجي، والمكون التركيبي، والمكون الدلالي. ويعتبر المكون التركيبي هو المكون التوليدي الوحيد، أي المكون الذي يصف بنية الجملة السطحية، ويعدد العناصر المؤلفة لها، على حين أن المكون الفونولوجي والمكون الدلالي هما المكونان المسؤولان عن التفسير، فبعد أن تتألف الجملة من خلال المكون التركيبي، يستخدم المكون الدلالي في تفسير معاني هذه الجمل، ويخصص المكون الفونولوجي لكل تركيب لغوي نطقا خاصا يميزه من غيره،

فلا تختلط المعاني نتيجة تشابه النطق. ولعل تنظيم القواعد التوليدية-التحويلية من خلال تلك المكونات على النحو السابق تؤدي إلى وصف الكفاءة اللغوية التي يمتلكها متكلم اللغة، وتفسر قدرته على إضفاء الدلالة على مجموعة الأصوات التي يتفوه بها هو أو غيره.

ويمكن توضيح الشكل الذي تتخذه للقواعد التوليدية-التحويلية بالتخطيط التالي:



(عن : 30)

ومن الواضح أن «تشومسكى» يركز على نوعين من القواعد ومستويين للوصف: أما نوعا القواعد فهما قواعد بناء العبارة (أو الجملة)، أي القواعد التوليدية والقواعد التحويلية، وأما مستويا الوصف فهما: الأبنية السطحية والأبنية العميقة. وتتحقق عملية تحويل بناء جملة إلى جملة أخرى بواسطة عمليات بسيطة مثل التبديل والإزاحة وتغيير المواضع. وهذه العمليات عبارة عن كليات أو عموميات لغوية، وميزة لكل اللغات البشرية المعروفة. (212: ص 17). وقد أضاف «تشومسكى» لقواعد بناء العبارة والقواعد التحويلية قواعد التصنيف أو المفردات (232: ص 393). ويلاحظ أنه باستخدام هذه

القواعد نبدأ من سلسلة محدودة من الكلمات، وننتهي إلى عدد غير محدود من الجمل. وقد يبدو بعض هذه الجمل غريبا أو شاذا إلا أن هذا الشذوذ لا يكون في البناء وإنما يكون في المعنى. ويرى «تشومسكى »أنه من الممكن تحديد البناء السطحي مستقلا عن البناء العميق أو المعنى (رغم أن هذه القضية لا تزال محل جدل شديد)، فهما مختلفان تماما عن بعضهما البعض، والدليل على ذلك أنه في حالة الجمل الغامضة قد يتم تعيين البناء السطحي، ويظل البناء العميق غامضا أو غير واضح. كما أن معنى الجملة يعتمد على علاقاتها بجمل أخرى مشابهة، أي على بناء أكثر عمقا من بنائها السطحي (232. ص 397). ولعل مصطلحي البناء السطحي والبناء العميق يقابلان مصطلحي«همبولدت»(Humboldt) الشكل الداخلي (inner form) والشكل الخارجي للجملة (out form). وعلى أي حال فإن النحو التوليدي كما وضعه «تشومسكى » يعتبر نموذجا للمتكلم أكثر منه نموذجا للمستمع، والأكثر من هذا أنه يمكن النظر إليه كوصف للمعرفة الضمنية أو الداخلية التي تقف خلف الأداء اللغوي الفعلي (64: ص 67).

ويرى «تشومسكى» أن الوقوف عند مستوى البناء السطحي للجملة يكون مضللا، لأن معرفتنا باللغة تشمل خصائص ذات طبيعة أكثر تجريدا لا يشار إليها بالبناء السطحي فقط (64: ص 93).

2- الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي:

يعتبر نموذج الكفاءة-الأداء هو السبب وراء ظهور مصطلحي البنية العميقة والبنية السطحية، وهما يمثلان ركيزة البحث اللغوي عند التحويليين (41. ص 25).

وعند محاولة استخدام نظرية نحوية شكلية كنموذج للسلوك اللغوي البشري ينبغي أن نظل نذكر-وأن نؤكد باستمرار-التمييز بين الكفاءة (المقدرة أو التمكن) والأداء. وتفترض النظرية الشكلية أن الكفاءة توجد بشكل ما وفي مكان ما، في عقل مستخدم اللغة، وهي قدرته على الأداء بطرائق معينة، وبالتالي فإن الكفاءة اللغوية هي نموذج لما يفترض وجوده في عقل المتكلم. وهو النموذج الذي أقامه عالم اللغة، على أساس قدرة الفرد الأولية على تمييز المنطوقات جيدة الصياغة من تلك المنطوقات ضعيفة الصياغة..

. الخ. ويمكن فحص مدى وجدوى وجودها من خلال دراسة متأنية للأداء الفعلي الذي يعتقد أنها تحدده. وبرغم ذلك لأن أي سلوك معقد، كالسلوك اللغوي البشري، يتأثر بعدد من العوامل. وقد تدعمت جدوى هذه النظرية من خلال القدرة على التنبؤ بالأداء عبر نظرية الكفاءة.

ويكشف الأداء اللغوي-من خلال الانحراف المنتظم عن تنبؤات خط الأساس لهذه النظرية-عن عوامل سيكولوجية هامة متضمنة في الانتقال من الكفاءة للأداء. وهذا يعنى أنه ينبغي علينا توخي الحذر خصوصا عند تعميم نتائج التجارب النفسية اللغوية. لأنه إذا لم يؤد المفحوصون بالطريقة التي تتبناها النظرية وجب علينا أن نعرف ما إذا كان ذلك بسبب خطأ في النظرية. أم بسبب عوامل سيكولوجية مستقلة عن الانحرافات المنتظمة عن التنبؤات التي قدمتها النظرية (212: ص 23).

ونحن نلاحظ أن كثيرا من الناس يعرفون كيف يجمعون سلسلة من الأرقام، ولكن عند قيامهم بهذه المهمة بالفعل فإنهم يستغرقون بعض الوقت-قد يطول أو يقصر-ويقعون في بعض الأخطاء أحيانا. وبالمثل فكل الناس لديهم مقدرة لغوية، ولكن عند تطبيق هذه المقدرة في الكلام أو الاستماع فإنهم يحتاجون إلى التفكير وقد يقعون في أخطاء من قبيل التردد، وتكرار بعض الكلمات، والتلعثم، وتصدر عنهم بعض هفوات اللسان (slips of The tongue). وكذلك عند الاستماع إلى الآخرين قد يسيئون الفهم لأسباب متعددة. وقد قادت هذه الملاحظات «تشومسكى» إلى أن يميز بين الكفاءة اللغوية (وهي القدرة على استخدام اللغة) والأداء اللغوي (أي التطبيق الفعلي لهذه الكفاءة في الكلام والاستماع) (96: ص 7).

وتعتبر قضية الكفاءة من القضايا الشائعة في الدراسة اللغوية في الوقت الراهن، وتركز على المعرفة الضمنية بالمجموعة الكاملة والعامة من القواعد التي تؤلف بين الأنماط النحوية والمفردات المعجمية والأشكال الصوتية للغة، وبالتالي-ومن الناحية النظرية-القدرة على إنتاج أي شكل أو نمط لغوي في أي وقت، وكذلك القدرة على فهم ما ينتجه الآخرون (137: ص 33). ويحدد «تشومسكى» المعنى الاصطلاحي للكفاءة بقوله: «الكفاءة تشير إلى قدرة المتكلم-المستمع المثالي-على أن يربط الأصوات والمعاني طبقا لقواعد لغته، ولمختبر النحو نموذجا للكفاءة المثالية الذي يمدنا بعلاقة

أو رابطة معينة بين الصوت والمعنى، أو بين التمثيلات الصوتين والدلالية (94: ص 398).

معنى هذا أن القدرة على إنتاج اللغة وفهمها تسمى الكفاءة. هذه الكفاءة طبع عليها الإنسان منذ طفولته، وخلال مراحل اكتساب اللغة، وهي بمثابة مقدرة تجسد العملية التي يقوم بها متكلم اللغة بهدف صياغة الجمل، وذلك طبقا لتنظيم القواعد الضمنية التي يمتلكها (32: ص 45). ومن هنا كان هدف النظرية التوليدية-التحويلية هو اكتشاف القواعد الضمنية الكامنة ضمن الكفاءة اللغوية التي تقود عملية الكلام التي، يكتسبها الطفل من خلال نشاته في بيئة لغوية[31].

ومن المسلم به أن لدى الأطفال استعدادا ولاديا لمهارة لغوية تسمى «جهاز اكتساب اللغة (language aquistion device) (LAD)»، وهو ميكانيزم افتراضي داخلي يمكن الأطفال من السيطرة على الإثارات القادمة وإعطائها معنى وإنتاج استجابة. وتقدم قواعد اللغة إلى الأطفال-فيما يبدو-بطريقة طبيعية (حيث هناك اعتقاد راسخ لدى الكثيرين بأن الأطفال يأتون إلى العالم مجهزين وراثيا أو جينيا للتعامل مع اللغة بطريقة معينة، وأن المبادئ الفعالة في تعلم اللغة جزء من ميراثنا البيولوجي) حتى إذا كانوا ينتمون لمستويات شديدة الاختلاف من الذكاء والبيئة الثقافية، وتطاع القواعد في حدود معينة دون أن يظهر ما يدل على فهمها في البداية. ويؤيد «تشومسكى» وجهة النظر القائلة إن الإنسان فريد فيما لديه من استعدادات لغوية (09. ص 167. 142: ص 261).

ويرى «تشومسكى» أن التمييز بين الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي ضرورة أساسية في وصف اللغة. ويعين مهمة عالم اللغة قائلا. إن مهمة عالم اللغة تكمن في أنه ينطق من معطيات الأداء اللغوي ليحدد نظام القواعد العميقة التي يستعمله كل من المتكلم والمستمع في أداء لغوي فعلي بعد أن يكون قد ملكه. والهدف من وراء هذا الوصف اللغوي هو تفسير العلاقات اللغوية بين الصوت المنتج والمعنى المراد (41: ص 23).

ويؤكد «مالك نيل (Mac Neill)» على ضرورة هذا التمييز، ويرى أن الكلام ليس معبرا جيدا وثابتا عن الكفاءة اللغوية لأن الأفعال الخاصة بالكلام أو الاستماع محدودة بعوامل مثل الكفاءة الحسية والحركية ومستوى الدافعية

والذاكرة وأنواع التشتيت وهي عوامل لا تؤثر في الكفاءة، بالإضافة إلى ما يحدث من تفاوت بين معرفة المتكلم باللغة وكلامه بها أو فهمه لها، فالمتكلمون يقعون في أخطاء رغم معرفتهم بالقواعد التي تحكم هذه اللغة (232: ص 392). ولذلك يلفت «تشومسكي» النظر إلى أخذ مناقشته على المستوى المجرد، فليست هناك علاقة مباشرة بين قواعد النحو كما يعرفها المتكلم والطريقة التي يستخدمها لإنتاج وفهم الكلام، ويدلل على ذلك بأننا لا نفسرها يقال بمجرد تطبيق المبادئ اللغوية التي تحدد الخصائص الصوتية والدلالية للمنطوقات، ذلك أن المعارف والخبرات والمعتقدات غير اللغوية، والموقف ذاته هي عوامل تلعب دورا أساسيا في تحديد كيف ينتج الكلام ويحدد ويفهم، كما أن الأداء اللغوي محكوم بقواعد البناء المعرفي (كالذاكرة مثلا) وهي جوانب غير لغوية(4 9: ص 397).

وعلى أي حال فإن تمييز «تشومسكي» بين الكفاءة والأداء يعتبر امتدادا أو مقابلا لتمييز «دى سوسير» بين اللغة والكلام.

3- التفرقة بين اللغة والكلام عند «دى سوسير»

يعتبر «فرديناند دى سوسي»-بحق-مؤسس علم اللغة البنيوي، و «تبلورت معالم البنوية (structuralism) عنده من خلال الأفكار التالية:

أ-اللغة نظام، وينبغي دراستها على هذا الأساس أي بالنظر إلى أجزاء هذا النظام.

ب-اللغة ظاهرة اجتماعية تستخدم لتحقيق التفاهم بين الناس، ولذا ينبغي أن نضع في اعتبارنا العلاقة المتبادلة بين الصوت والمعنى لأن هذه العلاقة أساسية في عملية الاتصال.

ب-دراسة اللغة تتم من خلال منظورين: تطوري، وثابت في فترة معينة (7:ص 18).

ويعتبر إسهام «دى سوسير «الرئيس-الذي سار عليه من جاء بعده-هو تمييزه بين ثلاثة مفاهيم هي «الكلام «(La Parole) وهو ما ينتجه أي متكلم. والثاني (اللسان) (La Langue) وهو السلوك المشترك، أو الكلام اللغوي لكل المتكلمين الذين يشتركون في التفاهم بلغة معينة، والثالث «اللغة «أو ما يسمى (Le Langage)، وهي اللغة بصفة عامة، أي لغة توجد في مكان ما،

في أي شكل منطوق أو مكتوب، ماض أو حاضر، وتمثل المظهر الرسمي الموروث ذا النظام اللغوي المتجانس المستعمل بين كل أفراد المجتمع (15 : ص 115 : ص 117).

وقد كان «دى سوسير» أول من فطن إلى أن اللغة نظام له قواعده الخاصة، وبالتالي فإنه نسق مستقل يتخذه أفراد اللسان الواحد وسيلة للتواصل، مع العلم بأن هذا النسق يقوم على أساس اتفاقي أو اصطلاحي، كما أن هذا النسق أو النظام يمثل كيانا مستقلا من العلاقات الداخلية يتوقف بعضها على بعض، وتحليل هذا الكيان يسمح لنا باكتشاف عناصر تربطها علاقات التبادل أو التقابل (25: ص 45).

ويعرف «دى سوسير» اللغة بأنها تنظيم من الإشارات والرموز، وتعني كلمة تنظيم مجموعة القواعد التي تحدد استعمال الأصول والصيغ والتراكيب وأساليب التعبير النحوية والمعجمية (32، ص 38)، واللغة عنده أيضا «واقع اصطلاحي مكتسب» و «مؤسسة اجتماعية»، وهي قائمة بين مجموعة الأفراد، وتأخذ شكل سمات موضوعة في كل عقل تقريبا، أي معجم تتوزع صوره بين الأفراد. فهي كيان وضعته ممارسة الكلام عند الأفراد الذين ينتمون إلى بيئة واحدة، وهي تنظيم قواعد موجودة في كل عقل، ولا وجود للغة بصورة كاملة إلا بين المجموع. ويعود تحقيق اللغة إلى الفرد، فالكلام عمل فردي يسيطر الفرد عليه دائما، وبالتالي يمكن التمييز بين اللغة والكلام على الأسس الآتية:

1- يرتبط الكلام باللغة ويتحقق كنتيجة لاستعمال اللغة. ويمكن اعتبار الكلام بمثابة عمل أو مظهر لغوي محدد.

2- اللغة واقع اجتماعي ثابت بينما الكلام عمل فردي متغير.

3- اللغة هي نتاج يرثه الفرد تقريبا (يعقل من خلال الاكتساب)، بينما الكلام عمل إرادي يتسم بالذكاء يقوم به الفرد.

4- اللغة هي الجزء الاجتماعي من عملية الكلام فهي تكمن خارج نفوذ الفرد الذي لا يستطيع أن يعدلها، وبالتالي يمكن أن تدرس مستقلة عنه (32، ص 83).

5- بما أن اللغة ظاهرة اجتماعية والكلام ظاهرة فردية، فان الميكانيزمات اللازمة لتفسير الجمل متماثلة لدى كل الأعضاء في المجتمع اللغوي.

6- اللغة كامنة أو سلبية، وبالتالي فإن كل الأنشطة المرتبطة باللغة تنتمي إلى الكلام (108 . ص 119).

ولعل تمييز «دي سوسير» بين التمثيلات الفردية والاجتماعية يرجع إلى تأثرة بدور «كايم». فظاهرة الكلام البشرى ينبغي أن تدرك أو تستقبل على أن لها جانبين متميزين، جانبا موحدا يسمى اللغة، وجانبا عبارة عن أفعال معينة للغة تسمى «أفعال الكلام». واللغة هي المكون المعرفي الذي ينبغي أن يعرفه مستخدم اللغة في مقابل التكلم الذي هو المكون السلوكي لحدث التواصل الصوتي. كذلك تعتبر اللغة معيارا اجتماعيا وجزءا من الثقافة، بينما التكلم يكتسب جوهرية ودلالة فقط إذا كان يؤكد أو يطابق الممارسات الاجتماعية للغة. وفوق كل ذلك «فدي سوسير» يعتبر اللغة مكونا فرضيا، افترضها المنظر لكي يفسر الدليل الأمبيريقي المستمد من ملاحظته للفرد المتكلم. ويلفت «دي سوسير» النظر الى أن المعرفة بالقواعد لا تعني المقدرة الفعلية على التعبيرعنها في صورة تمكن من التواصل والتفاعل مع الآخرين. ولعل التفاوت بين المعرفة بالقواعد والإخفاف في ترجمتها إلى كلام هو ما يعني علماء النفس، وله دلالة سيكولوجية (181 : ص 670).

وكنتيجة لاهتمام «دي سوسير» بالتفرقة بين اللغة والكلام فقد تعرض لمفهوم الفونولوجيا، وقد مر عنده بمرحلتين. الأولى حين وقفه على دراسة أصوات الكلام المنطوقة من الناحية العضوية، والثانية تتضح من خلال معالجته للأصوات بوصفها أنماطا وأنواعا من الوحدات سماها «الأنواع أو المظاهر (species) (7: ص 21). ويعتبر «دي سوسير» أول من أكد ضرورة استخدام العمليات الرياضية في التحليل اللغوي وجعلها شرطا للحصول على وصف مناسب لبنية اللغة، ويؤكد على هذا النوع من الدراسات التركيبية، حيث يرى أن معنى أي وحدة صوتية من الوحدات اللغوية لا يتحدد ألا من خلال موقعها داخل التركيب وعلاقاتها بالوحدات الأخرى أعضاء التركيب نفسه.

ويتفق معظم اللغويين مع «دي سوسير» في تفرقته بين اللغة والكلام، إلا أنهم يختلفون معه حول المحكات التي تستخدم في هذا التمييز (108. ص 119). وسيرا على دربه قدم بعضهم تمييزا أكثر تفصيلا وشمولا من خلال تناوله لعمل اللغوي والمتكلم فيقول: «اللغة بالنسبة للمتكلم معايير

تراعى، وبالنسبة للغوي ظواهر تلاحظ، وهي بالنسبة للمتكلم ميدان حركة، وبالنسبة للغوي موضوع دراسة، وهي بالنسبة للمتكلم وسيلة حياة في المجتمع، وبالنسبة للغوي وسيلة كشف عن المجتمع، المتكلم يشغل نفسه بها. فالكلام عمل أو فعل، واللغة حدود هذا العمل، والكلام سلوك واللغة معايير هذا السلوك، والكلام نشاط واللغة قواعد هذا النشاط، والكلام حركة واللغة نظام هذه الحركة، والكلام يحس بالسمع نطقا والبصر كتابة، واللغة تفهم بالتأمل في الكلام، والكلام قد يكون عملا فرديا ولكن اللغة لا تكون إلا اجتماعية. وهكذا يكون المتكلم والمستمع هما طرفا حركة النشاط الموضوعي كما يكون النشاط الموضوعي هو الكلام. هذا الكلام لا يتم إلا وهو مشروط عرفيا بمجموعة من الشروط تسمى اللغة »(26: ص 32- 35).

مما سبق نلاحظ أن نظرة «دي سوسير» للغة باعتبارها القدرة الضمنية الخاصة بالعنصر البشري والتي تسمح له بأن يتصل بأبناء مجتمعه تقابل مصطلح «تشومسكى «المعروف بالكفاءة. أما تعريفه للسان بأنه جزء معين من اللغة أو هو بالأحرى تحقيق لها في مجتمع ما أو لدى شعب معين يقابل مصطلح الأداء اللغوي لدى «تشومسكى»[18].

وقد كان لنظرة «دي سوسير» هذه وقعها على الدراسة النفسية للغة سواء من حيث فهمها، وما تلا ذلك من التمييز بين مستوين من الدراسة: إدراك الكلام وفهم اللغة، أو من حيث إنتاجها كما سنرى بعد ذلك.

4- نظرة في التمييز بين اللغة والكلام

أخذ التمييز بين اللغة والكلام مكانه في مناقشات علماء اللغة نفسها. ويتساءل بعضهم قائلا: وإذا كان الدليل المادي أو السمعي المتوفر للتحليل العلمي هو نتيجة ملموسة لسلوك الكلام، فهل نحن في حاجة للتسليم بوجود كيان سمعي وغير سلوكي يسمى اللغة ؟ (181: ص 670)، وإذا كانت الحنجرة، والتجويف الرئوي، والبلعوم، والأحبال الصوتية والتجويف الفمي والأنفي واللسان تسمى جهاز الكلام، فهل يجوز أن نطلق عليها جهاز اللغة ؟ وهل يستوي أن ندرس «السلوك اللغوي» أو«السلوك الكلامي» أو «السلوك اللفظي»؟.

وقد تبدو هذه التساؤلات غريبة على مسامع البعض، وليس هناك ما

يدعو لإثارتها، خصوصا لدى الذين يولون اهتمامهم للغة المرضى، فمحور اهتمامهم هو السلوك سواء كان لغة أم كلاما أم سلوكا لفظيا. وقد اتضح من مسحنا للتراث السيكولوجي في مجال اللغة بصفة عامة، وفي المجال الإكلينيكي بصفة خاصة، استخدام الباحثين لهذه المصطلحات دون التمييز بينها، ونذكر من هذه الدراسات على سبيل الأمثلة لا على سبيل الحصر: (128، 129، 136، 147، 169، 171، 172، 194، 199، 200، 120، 202، 206، 223).

والأمر من وجهة نظر علماء اللغة يختلف عن سابقه، منذ أن وضع «دي سوسير» تفرقته بين اللغة والكلام، وميز «تشومسكى» بين الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي[64].

وهناك ما يشبه الاتفاق على التمييز بينهما، رغم أنهما غير منفصلين، فلكي ندرس اللغة علينا أن نجمع مجموعة متباينة من الكلام الذي ينتجه مستخدمو اللغة في منطقة معينة، لأن اللغة ليست ببساطة مجموعة من المنطوقات، وإنما بناء متكامل من المعرفة يضم هذه المنطوقات (108: ص 32).

وسوف نحاول من جانبنا البحث فيما إذا كان هناك فرق بين اللغة والكلام، وذلك من خلال ما أمكن حصره لتعريفهما، بالإضافة إلى تعريف السلوك اللفظي.

إن انتقاء تعريف محدد للغة ليس بالعملية اليسيرة، نظرا لتعدد تعريفاتها، ومن ثم يفضل البعض أن تعرف اللغة من خلال استعمالاتها المختلفة. ويضع قاموس إنجلش وإنجلش عدة معاني للغة، فهي:

أ-أي صورة من صور التخاطب، سواء كان لفظيا أم غير لفظي.

ب-السلوك اللفظي شفهيا كان أم مكتوبا.

جـ-سلوك الكلام الشفهي.

وبالتالي يمكن القول، إن السلوك اللغوي هو السلوك الذي تلعب فيه اللغة الدور الرئيس، أو أي سلوك يخدم كتخاطب مقصود، وله معنى مقنن لمن يتلقاه (112:287). أما بالنسبة لعلماء اللغة فإنها تأخذ المعاني التالية:

- اللغة كما يقول «أوتو يسبرسن»(Otts Jespersen) ليست في حقيقتها سوى نشاط إنساني يتمثل من جانب في مجهود عضلي يقوم به فرد من

الأفراد، ومن جانب آخر في عملية إدراكية ينفعل بها فرد أو أفراد آخرون[37].

- اللغة: تقرن الصوت بالمعنى على نحو خاص، وامتلاك لغة معينة هو، مبدئيا، بمثابة القدرة على فهم ما يقال وإنتاج إشارة تحمل التفسير الدلالي الذي نريده (30, 31).

- اللغة: هي نظام الأصوات المنطوقة، له قواعد تحكم مستوياته المختلفة، الصوتية والصرفية والنحوية، وتعمل هذه الأنظمة في انسجام ظاهر مترابط وثيق، ولذا فهي نظام الأنظمة (40: ص 98).

- اللغة، هي معنى موضوع في صوت، أو هي نظام من الرموز الصوتية (45:ص 6).

تلك هي اللغة فما هو الكلام ؟

- الكلام: هو أي تواصل من خلال نسق من الرموز الصوتية الاصطلاحية يأخذ الشكل المنطوق (112: ص 516).

ب-الكلام: قد زعم قوم «أنه ما سمع وفهم، أو هو ما يدل على نطق مفهوم (2: ص 131).

جـ-هو عملية إحداث الأصوات الكلامية لتكوين كلمات أو جمل لنقل المشاعر والأفكار من المتكلم إلى السامع (10: ص264).

د-الكلام: هو الاستعمال الفردي للغة بقصد توصيل رسالة ما (15: ص115).

يتبقى، أخيرا، ما يطلق عليه «السلوك اللفظي»: وهو استخدام الكلمات في أي صورة منطوقة (مسموعة)، أو مكتوبة (مرئية)، وكثيرا ما يستخدم السلوك اللفظي ويقصد به التعبير الشفهي، إلا أنه يترك الصور الأخرى دون مصطلح يحدد استخدام الكلمات فيها. ومعنى هذا أن السلوك اللفظي هو القدرة على التعبير في كلمات، وبالتالي فإن الاختبار اللفظي هو اختبار تلعب فيه القدرة على استخدام وفهم الكلمات دورا هاما لتقديم الاستجابات المطلوبة (112: ص 580-581).

وتكشف النظرة المتأنية للتعريفات السابقة لكل من اللغة والكلام والسلوك اللفظي عن بعض الملاحظات الهامة نجملها فيما يلي: أولا:

أن من بين هذه التعريفات ما يمكن وصفه بأنه جامع غير مانع، مما يجعله أقرب إلى تعريفات التخاطب منها إلى تعريف اللغة، فإشارة

«يسبرسن»-على سبيل المثال-إلى الجانب العضلي لا تقتصر فقط على الحركات التي تؤدي إلى إخراج الكلام أو الأصوات، وإنما يمكن أن تشمل حركات الإشارة الواردة من عضلات الوجه والجبهة أو حتى اليدين.

ثانيا: أن تعريفات اللغة التي قدمها علماء اللغة والتعريف الثالث «لإنجلش وإنجلش «مانعة غير جامعة، فهي تقتصر على صورة واحدة من صور اللغة وهي الصورة الصوتية المنطوقة (وهي الصورة التي اصطلح البعض على تسميتها الكلام)، ومن هنا لا نكاد نلمح فروقا جوهرية بين هذه التعريفات، وما تلاها في تعريف الكلام، باستثناء الإشارة العابرة في تعريف «ماريوباى».

ثالثا: أن السلوك اللفظي أقرب إلى تعريفات اللغة التي تشمل صورتيها المنطوقة والمكتوبة. لكننا ينبغي أن نلاحظ أنه كثيرا ما يقصر السلوك اللفظي على الكلام الشفهي من ناحية، وعلى ما يطلق عليه «اللغة المصطنعة» (artificial) أو الكلمات المعزولة، وليست اللغة الطبيعية من ناحية أخرى، خصوصا في الاختبارات اللفظية.

ولم يكن علماء النفس يهتمون بمثل هذه التفرقة، بين اللغة والكلام عند الدراسة، لولا انفتاحهم على الدراسات اللغوية خصوصا علم اللغة. فكل ما يعنيهم هو صياغة المبادئ والقوانين التي تحكم م حد أشكال السلوك من خلال دراسات موضوعية مضبوطة، ومن المشكلات التي بدأ علماء النفس يولونها جزءا من مناقشاتهم نتيجة هذا الانفتاح هي أي صور اللغة يدرسون ؟ المنطوقة (المسموعة)، أم المكتوبة (المقروءة) (العامية أم الفصحى) ؟ وسوف نناقش هذه القضية في الصفحات المتبقية من هذا الفصل لاتصالها الوثيق بدراستنا الميدانية التي سنتحدث عن تفاصيلها في نهاية الكتاب.

5- اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة

يتحقق الاتصال اللفظي في شكلين متميزين، أحدهما الصورة المنطوقة (أو لغة الحديث)، والآخر هو الصورة المكتوبة(*) (أو لغة الكتابة). وربما كانت اللغة المنطوقة من حيث أداؤها لوظيفة الاتصال أهم من لغة الكتابة وأوسع انتشارا، فالإنسان العامي ينتج من الحديث أكثر ما ينتج من الكتابة.

(*) تشمل التفرقة بين اللغة المنطوقة والمكتوبة التفرقة بين العامية والفصحى. فالأولى توجد في صورة منطوقة غالبا، وتعتبر الثانية لغة الكتابة (وهو وضع يكاد يكون عاما في مجتمعنا العربي).

ورغم أن اللغة المكتوبة تعتبر تمثيلا صادقا للغة المنطوقة إلا أن علماء اللغة يولون «جل» اهتمامهم إلى اللغة المنطوقة، وإن كانوا لا يهملون اللغة المكتوبة تماما (15. ص 35). واهتمام علماء اللغة بدراسة الأشكال المنطوقة للغة يقوم على اعتبار أن الكلام عرف قبل الكتابة. وهذا الاهتمام يمثل ثورة وتحولا عن الاهتمام باللغة المكتوبة الذي استمر حتى عهد قريب (228: ص14).

ولعل مرجع الاهتمام باللغة المكتوبة هو تفردها بميزتين:

أ-انتقالها من مكان إلى آخر عبر مسافات بعيدة.

ب-أنها تكاد تكون ثابتة ولا تتعرض للتغير المستمر الذي يصيب لغة الحديث (40: ص، 177).

ورغم أن البعض يرى أن الكتابة ما هي إلا محاولة لتمثيل اللغة المنطوقة إلا أن هناك ظروفا مختلفة يكون لصور الارتقاء المستقلة في اللغة المكتوبة تأثيرها في اللغة المنطوقة. وعلى أي حال فإن العلاقة بين الكلام والكتابة ليست بسيطة، لأنهما ليسا متماثلين تماما، وعلينا أن نعترف أن لكل لغة صورتين مستقلتين-المنطوقة والمكتوبة-متشابهتين في جوانب كثيرة، ولكنهما مستقلتان ولهما خصائص متميزة.

ومن الطبيعي أنه كلما تعقدت الروابط الاجتماعية تفرعت اللغة إلى مجموعة من اللغات الخاصة إلا أن هذه اللغات الخاصة أو اللهجات لا تمسخ اللغة المشتركة، كما أنها لا تستطيع نسخها، بل تقوم معها جنبا إلى جنب. من هنا نجد أنفسنا أمام لغة جديدة هي اللغة العامية، أوهي اللغة الفصحى نفسها في مظهر محلى. وتساعد الظروف الاجتماعية والاقتصادية على نشأة اللغات العامية (9. ص 72).

ويقسم البعض اللغة العربية المعاصرة إلى مستويين: فصحى التراث وفصحى العمر، ويتضمن المستوى الثاني وهو ما يسمى «العامية» ثلاثة مستويات هي: عامية المثقفين، وعامية المتنورين، وعامية الأميين. وهذا التقسيم قائم على أساس الظروف التي يستخدم فيها كل مستوى، ويمكن للفرد الواحد (المثقفين والمتنورين خاصة) أن ينجح في استخدام المستويين بكفاءة (16. ص 89).

وإذا حاولنا المقارنة بين اللغة الفصحى والعامية نجد أن الآراء حولهما

تنقسم إلى فئتين:

- أصحاب الرأي الأول يرون أن العامية لغة فقيرة في مفرداتها وأبنيتها وتركيبها وأساليبها، وأنها لا تصلح بحال من الأحوال أن تكون لغة علم أو فن أو أدب، وأن ما تنهض به حقا هو الوفاء بشؤون الحياة اليومية. في لغة السوق والشارع والبيت، أما الفصحى في غنية بمفرداتها، ثرية بأبنيتها وتراكيبها وأساليبها، وهي لذلك كله تفي بحاجة العالم والأديب والفنان (40: ص 58).

الرأي الثاني يرى أصحابه أن اللغة الفصحى (المستوى العام)-من حيث الخصائص اللغوية الخالصة-ليست أكثر دقة وجمالا في التعبير أو أكثر منطقية من اللهجات المحلية (المستوى العامي)، وليست اللهجات المحلية في هذا المجال فسادا أو انحرافا (124: ص 274). فمن حيث الوظيفة قد تؤدي الفصحى وظائف ربما لا تنهض بها اللهجات المحلية، وفي الوقت نفسه تقوم اللهجات المحلية أو، وفي الوقت نفسه تقوم اللهجات المحلية أو العامية بوظائف أخرى ربما لا تنهض بها الفصحى، وإذا كان للفصحى مكان متميز لدى المتكلم الذي يستخدمها فربما لا يكون لها المكان نفسه عند من يستخدم لهجته المحلية ويرى فيها وسيلة كاملة للاتصال وتحقيق التعاون.

وتختلف الآراء حول علاقة الفصحى بالعامية. فهناك رأي يرى أصحابه أن اللغة الفصحى-كاللغة العربية-لغة. أما العاميات (كما في مصر، والعراق، والمغرب) في لهجات، ومن ثم تكون علاقة الفصحى بالعامية من قبيل علاقة العام بالخاص (14: ص 52). والرأي الآخر يتمسك بما يسمى «الثنائية اللغوية»، حيث نجد في المجتمع الواحد مستويين لغويين: مستوى عاليا يستخدم في المواقف الرسمية والنصوص المكتوبة، ومستوى أقل أو هابطا يستخدم في التعبير عن مطالب الحياة اليومية، والمستوى الأول هو الفصحى والثاني هو العامية. وفي المجتمعات الثنائية (كما في المجتمع المصري مثلا) تستخدم الفصحى في مواقف خاصة، والعامية في مواقف أخرى مختلفة. وبالتالي فان العلاقة بينهما متكافئة، فليس بينهما عام وخاص. ونحن نلاحظ أن عامية القاهرة تباشر نفوذها الكبير وتلعب دورها المتميز عن طريق وسائل الإعلام المسموعة والمرئية وعلى خشبه المسارح

ودور السينما (بل حتى في التدريس في المدارس والجامعات)، بل إن هذا النفوذ يمتد إلى العالم العربي، حيث يفهمها معظم العرب. وينبغي أن نلاحظ أن هذين المستويين غير منفصلين تماما، حيث يشتركان في استخدام الكثير من المفردات.

وعلى أي حال، فإن الصورة المكتوبة للغة كانت ولا تزال وستظل ذات أهمية ضخمة للجنس البشري في نقل المعاني من مكان إلى مكان عبر السنين (رغم تضاؤل قيمتها أمام وسائل القرن العشرين) (15 : ص 60).

يتضح مما سبق أن صورتي اللغة تتنازعان الاهتمام لدى دراسي اللغة، وأن لكل مميزاتها وعيوبها. وفيما يلي عدد من المبررات التي تجعل علماء النفس يغفلون اللغة في شكلها المنطوق عند الدراسة:

أ-عندما نكون بصدد اللغة المنطوقة فإن معظمنا يتكلم بطرائق مختلفة عندما يخاطب أناسا مختلفين، ويتكلم بطرائق متباينة عندما يتكلم مع الشخص نفسه في ظروف مختلفة لأن كلامنا أو طرائق استخدامنا للكلام خاصية فردية مثل خط اليد أو بصمات الأصابع (228 : ص 99).

ب-أن هناك بعض الاضطرابات في اللغة المكتوبة ليست مصحوبة باضطرابات في اللغة المنطوقة (108 : ص 164). وقد استخدمت دراسات لغة الفصاميين عينات من اللغة المكتوبة والمنطوقة أيضا(104 , 184 , 65)). وأشار بعض نتائجها إلى وجود فروق بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة لدى الفصاميين عنها لدى الأسوياء (67. ص463).

جـ-إن دراسة اللغة الطبيعية تتطلب، ببساطة، عينة من الكلام تجمع بأي وسيلة، مكتوبة أو كلاما منطوقا أو مسجلا [131]، ويتوقف الأسلوب المستخدم على طبيعة الدراسة وأهدافها والقدرة على التعامل مع مادة الدراسة (136 : ص 155).

د-أن اللهجات العامية تختلف في استخدامها الكلمات وفي الاستخدامات المختلفة الكلمات نفسها أو التراكيب النحوية أو أشكال النطق، كما أن اللهجات العامية يصعب كتابتها حيث لا توجد قواعد منظمة متفق عليها (108 . ص 59). وقد فشلت كثير من الجهود التي حاولت تسجيل لغة الحديث في صور مكتوبة (40 . ص 177).

هـ-أن اللغة المكتوبة لا تتأثر بالمواقف العارضة والانفعالات الزائدة والتغير

الشديد من موقف لآخر، أما اللغة المنطوقة فتتأثر بالمنطقة السكنية والظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي نعيش في إطارها (المرجع السابق).

و-أن اختيارنا للغة الفصحى المكتوبة يضمن لنا قدراً كبيراً من تقنين الأدوات التي سنستخدمها.

ز-أن اللغة التي اخترناها ليست كلاسيكية وإنما هي أقرب إلى لغة الحديث اليومي في مفرداتها وصياغاتها، كما أننا لن نختبر المفحوص في قواعد هذه اللغة كما تعلمها، وإنما مجرد الاستخدام لها وفهمه لما يوجه إليه من رسائل لغوية، وتكون استجابته في شكل كلمات مفردة أو جمل بسيطة أو تقويم لبعض أشكال هذه اللغة كتابة.

ويعضد اختيارنا ما ذكره «تشومسكى» من أن الشخص الذي يتكلم لغة ما يكون قد كون نظاما داخليا للقواعد التي تربط بين الصوت والمعنى بطريقة محددة (96: ص 7). فنحن عندما نتكلم فإننا نقتفي قواعد اللغة دون وعي بأننا نفعل ذلك (130: ص 115). وهذه القواعد يمتلكها المتكلم بطريقة عفوية وهي التي تجعله قادرا على استخدام لغته استخداما صحيحا، والتمييز بين الصحيح وغير الصحيح، وإنتاج ما لا يحصى من التراكيب وتفسير تلك التراكيب وهو ما يعرف بالكفاءة أو التمكن.

وبالنسبة لعلماء النفس المهتمين باللغة، يتركز اهتمامهم على الطرائق التي تترجم فيها الكفاءة لاستخدامها في مواقف عيانية، وبالميكانيزمات السيكولوجية التي تقف خلف الأداء اللغوي، ولذا فهم يرون أنه من أجل فهم سلوك اللغة، علينا أن نفهم القواعد التي تحكم ذلك السلوك. وقواعد السلوك اللغوي هي قواعد لغوية أساسا. وبناء على ذلك، ولكي نحصل على نموذج للأداء اللغوي علينا أن نكون نموذجا للكفاءة اللغوية (232: ص 392).

وبهذا نكون قد انتهينا من هذا الفصل الذي يقدم إطارا نظريا عاما يجمع بين اهتمامات علماء النفس، وعلماء اللغة والتأثيرات المتبادلة بينهم، وانعكاسات ذلك على دراسة اللغة.

3 إدراك الكلام وفهم اللغة

تتمثل المجالات الرئيسة للبحث في علم النفس اللغوي في عمليات فهم اللغة (language comprehension)، لإنتاج اللغة (Language production)، واكتساب اللغة (language aquisition).

وعلى أي حال، فإن اللغة كموضوع للدراسة والبحث يمكن أن تنقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسة هي. البناء (structure) (أو القواعد الخاصة باللغة)، والوظيفة (function) (أو الكيفية التي تحقق بها الجمل التواصل الذي وضعت من أجله)، والعملية (process) (وتعني وصف الأدوات العقلية والمواد والإجراءات التي تستخدم في إنتاج الجمل وفهمها). وإذا كان التخاطب اللفظي يتم من خلال نشاطين رئيسين هما الكلام (speech) والاستماع (listening) (أو القراءة والكتابة) فإن علماء النفس المعنيين بدراسة اللغة يهتمون أساسا بهاتين المهارتين وكيفية اكتسابهما.

وإذا كانت دراسة اكتساب اللغة أكثر ارتباطا بالأطفال على نحو ما أجراه «بياجيه» (1923) [19]، وما أجرته «مكارثي» (1930) [36]، وما أجراه «فيجوتسكي» (Vygotsky)[50] فإن دراسة الإنتاج والفهم (أو الإدراك) ليست محددة بمرحلة عمريه

معينة، ويمكن تناولهما لدى الأسوياء والمرضى على حد سواء.

ومن المعروف أن اللغة كسلوك معقد تتميز بأنها محكومة بقواعد محددة، ومجالها يتدرج من الخصائص الفيزيقية المتصلة بالسمع إلى الجوانب النفسية الاجتماعية للتفاعل بين الأفراد، وتحاول الدراسة النفسية للغة كنظام أن تستكشف العوامل السيكولوجية، المعرفية والإدراكية، المتضمنة في ارتقاء واستخدام اللغة، ولذا تؤكد معظم البحوث النفسية للغة على فحص العوامل السيكولوجية التي تحكم اللغة لدى الأسوياء، ثم تمتد بالاستبصارات المترتبة على هذا الفحص، إلى جمهور المرضى النفسيين (67، ص 458).

ورغم حداثة علم النفس اللغوي، فإن الأهمية الموجهة للعمليات السيكولوجية الخاصة بإنتاج وفهم اللغة ليست حديثة تماما (108 : ص 69)، ذلك لأن السؤال عن كيفية إنتاج وفهم الجمل الجديدة يمثل السؤال الرئيس لعلم اللغة وعلم النفس اللغوي (212: ص 3).

ويتجلى اهتمام علماء اللغة بإنتاج وفهم اللغة في تركيزهم على القدرة الإبداعية في استخدام اللغة والتي تعني عندهم قدرة المتكلم-المستمع على إنتاج وفهم العديد من الجمل التي لا يحدها عدد، والتي لم يسمعها أو ينطق بها من قبل (232: ص 381). ولعل ذلك هو ما قصد إليه «ابن جنى» عندما عرف اللغة بأنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، حيث إن الأغراض هي المعاني والدلالات التي يراد نقلها من متكلم إلى مستمع باستخدام الأصوات المنطوقة (أو المكتوبة)، أي أننا هنا بصدد جانبين: أحدهما مادي، مسموع أو مرئي، والآخر إدراكي معنوي. وكلا الجانبان يؤثر في الآخر ويتأثر به (41: ص 31، 25: ص 78). معنى هذا أن اللغة هي الوسيلة التي تقرب بين البشر بواسطة النطق والسماع، إذ لا تنفصل إحدى هاتين القدرتين عن الأخرى. ومن هنا كان اهتمام النحو الوصفي-كأحد فروع علم اللغة-بالمعرفة التي ينبغي للناس امتلاكها لكي يتكلموا اللغة ويفهموها، وهو ما جذب انتباه علماء النفس لأنه يوفر قدرا من المعرفة عن طبيعة العقل البشري (212: ص 3)، وبناء على ذلك فقد بدأ علماء النفس يولون قدرا من اهتمامهم لعلم التراكيب-الذي لم يكن يشغل لهم بالا-خصوصا بعد أن قدم اللغوي الشهير «تشومسكى» (N.Chomsky) (1957) نظريته في

اللغة القائمة على أساس نسق من القواعد البنائية، والتي تمكن متكلم أي لغة من أن يميز بين الجمل النحوية وسلاسل الكلمات غير المقيدة بقواعد نحوية. ومن الملاحظ أن الناس يفعلون ذلك دون أن يكونوا قادرين على ذكر القواعد التي ترشد أداءهم (153. ص378).

ويقوم اهتمام علماء النفس بإنتاج وإدراك اللغة على أساس أنها إحدى وسائل التعبير وأهم وسائل التخاطب، ولكي يحدث التخاطب فإن المستقبل (المستمع أو القارئ) ينبغي أن يفهم ما يقوله المتكلم أو يكتبه الكاتب، فالمفاهيم تنتقل من المتكلم إلى المستمع ومن الكاتب إلى القارئ عن طريق اللغة. بمعنى أن المعلومات التي يرغب المتكلم أو الكاتب في نقلها للآخرين يضعها في كلمات، ويقوم المستقبل بترجمة الكلمات إلى أفكار(155: ص 389- 390). يتضح من هذا أن بعض القضايا التي ظلت تعالج لفترات طويلة على أنها مشكلات تخص علم المنطق-ومنها مشكلة المعنى، أي كيف تنطق الملفوظات ذات المعنى بواسطة المتكلم وتفهم بواسطة المستمع-هي مشكلات سيكولوجية أساسا (95: ص127).

ورغم أنه يمكننا التمييز بين فهم وإنتاج الكلام في عملية التخاطب، حيث يكون الفرد مستقبلا في بعض الأحيان،ومرسلا أو منتجا في أحيان أخرى. ورغم أن البعض يرى أن دراسة إنتاج اللغة اصعب من دراسة فهمها لأسباب متعددة (126: ص 177) فإنه من الضروري دراسة إنتاج اللغة وفهمها معا، ليس من منطلق عملي فحسب وإنما لأسباب نظرية أيضا. غير أننا سنتناول كلا من الجانبين بشيء من التفصيل في فصل مستقل، بالإضافة إلى فصل عن اكتساب اللغة.

فهم اللغة وإدراك الكلام

يستمع الناس، يوما بعد يوم، إلى آلاف الجمل عن موضوعات شتى من مصادر مختلفة ويحاولون فهمها. ولكي يتسنى لهم ذلك ينبغي عليهم اتخاذ سلسلة من القرارات التي تتطلب بدورها معرفة مفصلة وأحكاما دقيقة ومرهفة من كل الأنواع. وقد لا يجدون صعوبة في فهم ما يسمعونه، ويميلون للتفكير في عملية الفهم كعملية بسيطة نسبيا، وبرغم ذلك يقعون كثيرا في أخطاء تكشف عن الطبيعة المعقدة للفهم.

والفهم له معنيان شائعان: فهو يشير بمعناه الضيق إلى العمليات العقلية التي يتمكن من خلالها المستمعون من تمييز الأصوات التي ينطقها المتكلم، ويستخدمونها في صياغة تفسير لما يعتقدون أن المتكلم يريد نقله إليهم. وبمعنى أكثر بساطة، إنه عملية اشتقاق المعاني من الأصوات. وبرغم ذلك فإن الفهم، بمعناه الواسع، نادرا ما ينتهي عند هذا الحد. فعلى المستمعين أن يضعوا التفسيرات التي صاغوها موضع التنفيذ. فعند سماع جملة تأكيد فإنهم يستخرجون منها المعلومات الجديدة التي تنقلها، ويصنفونها في الذاكرة، وعند سماع سؤال فإنهم يبحثون عن المعلومات التي يسألون عنها، ثم يكونون ردا أو إجابة. وعند سماع أمر أو طلب فإنهم يقررون ما يجب عليهم فعله، ثم ينفذونه. وباختصار فإنه تحت معظم الظروف يستخرج المستمعون ما ينبغي عليهم فعله، ويفعلونه. وبالتالي ينبغي أن يكون لديهم عمليات عقلية إضافية تمكنهم من استخدام التفسير الذي قاموا بصياغته.

ويتبين من المعنيين السابقين أن الفهم يمكن أن ينقسم-عند الدراسة- إلى منطقتين متميزتين: الأولى يمكن أن نطلق عليها عملية الصياغة وهي تعنى بالطريقة التي يصوغ بها المستمعون التفسير للجمل المقدمة من المتحدث في شكل كلمات. ويبدو أنهم يبدأون بتحديد البناء السطحي، وينتهون بالتفسير الذي يقابل تمثيلا ضمنيا (underlying representation)، والمنطقة الثانية من الدراسة تسمى «عملية التوظيف» (utilization process). وتعنى بكيفية توظيف المستمعين للتفسير في أغراض أخرى كتسجيل معلومات جديدة، لإجابة أسئلة، واتباع الأوامر، وتسجيل المواعيد، وما شابه ذلك. لكن من الخطأ أن نعتقد أن عمليات الصياغة والتوظيف منفصلة حقيقة. فالناس يستمعون لأنهم يريدون التفاعل والتعاون مع المتحدثين، مثل تسجيل المعلومات التي يقدمونها (أي التي يقدمها المتحدثون) والإجابة عن أسئلتهم، وتنفيذ طلباتهم. هذا الهدف يمكن أن يحفز ويرشد أو يوجه الفهم من بدايته لنهايته، من تحديد الكلمات إلى بناء التفسيرات ثم توظيف هذه التفسيرات. (96، ص 43-45).

وقد لاحظنا من اطلاعنا على تراث الدراسات النفسية التي تناولت فهم اللغة أو الفهم بصفة عامة وجود نوع من الخلط في الاستخدام بين الفهم (comprehension) والإدراك (perception). حيث يميل بعض الباحثين

إلى الفصل بينهما فيستخدمون الفهم مع اللغة، والإدراك مع الكلام. بينما يميل البعض الآخر إلى استخدامهما بالتبادل دون تمييز واضح بينهما. فإذا نظرنا في تعريفات كل من المفهومين نجد أن إدراك[*1] الكلام هو استقبال السامع للكلام وتمييزه له. وهو ما يبحثه علم الأصوات السمعي (10 : ص 265). ومن معاني الإدراك أيضا أنه عملية تمييز الفروق الكيفية أو الكمية بين الأشياء، أو العمليات داخل الكائن أو خارجه، وهو حدث داخلي مفترض ومحكوم بالتنبيه (stimulation) الوارد من خلال المستقبلات الحسية، ويتأثر بالعادة وحالة الدافع (112 : ص 378).

ويرى «فريث» أن القدرة الملحوظة لدى البشر على إدراك وفهم العمليات المعقدة، كاللغة المتكلمة والمكتوبة، أدت إلى ظهور حركة حديثة في علم النفس تنظر إلى الإدراك على أنه عملية معرفية بحتة (123 : ص 284). ومعنى هذا أن الإدراك وظيفة معرفية نشطة تعي وتفهم وتنظم وتستخرج المعاني والدلالات، ومما يؤيد هذا الاستنتاج تحليل «بروس جولدشتين» (B.Goldstein) للكيفية التي تدرك بها المدركات والخطوات التي تسير وفقا لها هذه الوظيفة (13 : ص 41)، ويرى «جارنر» (Garner) (1969) أن ما ندركه هو ما نعرفه. ويدور هذا الجانب حول الإدراك باعتباره وظيفة معرفية تتضمن الدراية (knowing)، والفهم والاستيعاب أو التفهم والتنظيم (organization) وحتى العلم أو المعرفة. وتفترض معظم البحوث الحديثة أن الإدراك الواعي هو نوع من عمليات الاستجابة أو إطلاق المسميات أو هو عملية القيام بالتحليل والتركيب.

ويلاحظ مما سبق أن الإدراك والفهم يستخدمان على أنهما مترادفان كما لدى «فريث»، أو أن الإدراك عملية أعم، وتشمل الفهم في جزء منها كما يرى «جارنر». فما هو الفهم ؟

يعني الفهم [*2] المعرفة بشيء أو موقف أو حدث أو تقرير لفظي، ويشمل المعرفة الصريحة الكاملة بالعلاقات والمبادئ العامة (112 : ص 103). وعلى الرغم من أن الفهم يشمل التفسير والتوظيف والذاكرة اللغوية (linguistic memory) (كما سبق أن أشرنا) إلا أنه يبدأ بأصوات الكلام الخادم ذاتها. فالمتكلمون يحركون شفاههم وألسنتهم، والأحبال الصوتية، ويصدرون سلسلة من الأصوات التي تصل إلى أذن المستمع، والمستمع بدوره قادر على تحليل

هذه الأصوات وتحديد الجمل التي نطقت، ولأن هذه النهاية لعملية الفهم تقوم أساسا على نسق إدراكي فيسميه البعض إدراك الكلام (96: ص 176).

ويرتبط بالعمليات الإدراكية ارتقاء الفهم والاستيعاب، فكلاهما يعتمد على استجابات بالغة التطور والتعقيد، ولكن الفهم ينفرد بأنه عملية تركيبية منظمة تتكامل فيها الخبرة في شكل وحدات مركبة ذات معنى يمكن توظيفها بطريقة رمزية. والفهم عملية معرفية تشمل تحصيل المفاهيم، وهي تمثل في حد ذاتها تجريدات من الأشياء المدركة. ومعنى هذا أن الإدراك مرتبط بالمنبهات في العالم الخارجي (عالم الأشياء)، أما الفهم فهو مرتبط بالعمليات المعرفية التي تتجرد فيها المفاهيم من سياقاتها المختلفة وتنتظم في تراكيب موحدة، لأن فهمنا لما نسمعه من الآخرين أو ما نقرأه يشمل أكثر من مجرد معاني الكلمات المختلفة التي ندركها (155: ص 386- 387). ويتضح من تعريفات الفهم أنه هو العملية الأكثر عمومية والتي تنطوي على الإدراك، وليس العكس كما سبق أن رأينا. وبالتالي نجد أنفسنا أمام خيارات ثلاثة:

أ-أن الإدراك والفهم مترادفان وليس هناك ما يدعو للتمييز بينهما.

ب-أن الإدراك عملية عامة ينضوى تحتها الفهم.

ج-أن الفهم هو العملية النهائية التي تبدأ بالإدراك وتنتهي بالفهم أو الاستيعاب.

ونجد أنفسنا أكثر ميلا إلى تفضيل الخيار الثالث الذي يعني أن الإدراك والفهم مختلفان لكنهما غير منفصلين، حيث إن عملية الفهم تبدأ بالإدراك أساسا، وبالتالي يمكن استخدام مصطلح الفهم للغة، ومصطلح الإدراك للكلام استنادا إلى المبررات التالية:

ا- يؤكد الاستخدام المجازي للغة (figurative) اختلاف الفهم عن الإدراك حيث يمكن على المستوى الإدراكي التمييز بين الكلمات وإعادتها إعادة صحيحة دون معرفة أو فهم المعاني البعيدة كما في التشبيه والاستعارة وغيرهما (100:195).

2- أحد مصادر سوء الفهم هو الإدراك غير الجيد وغير الكافي الذي يسبقه بالضرورة. فعندما ينظر شخص إلى الحروف المطبوعة، على سبيل المثال، (التي هي رموز اللغة المكتوبة) يحدث إدراك للكلمة كرمز مطبوع (إنسان)وتمييزها من كلمة أخرى (إحسان مثلا). لإدراكه للكلمة ج ن لا

يعني انه يفهم ما تعنيه الكلمتان إذا وضعتا في سياقات مختلفة.

3- أن هناك عددا من المراحل المختلفة التي يمكن ان تدرس فيها أصوات الكلام، وإحداها أن ندرس الأصوات كما تستقبل وتدرك في أذن المستمع (228: ص 23- 25).

4- أن بعض الدراسات تناولت بعض المتغيرات وتأثيرها في إدراك الكلام مثل الضوضاء والتشتيت (distraction)، ويقاس إدراك المستمع بدرجة الوضوح: (232) (intelligibility ص 339)، وبالطبع لا يمكن القول إنها تدرس الفهم بالمعاني التي سبق شرحها.

5- يمكن التدخل في ترديد الكلام عن طريق تسجيل كلام المتكلم وإعادته على مسامعه أثناء الكلام، وذلك بتأخير من 1/10 إلى 1/5 ثانية، وكنتيجة لذلك يسمع المفحوص حديثه في علاقة زمنية غير طبيعية مع صوته فتضطرب عاداته لإدراكية ورقابته الذاتية على الكلام، فتظهر اللجلجة وغير ذلك من العيوب، وقد صممت بالفعل تجارب عديدة لكسر حلقة العائد (feedback) المقفلة وذلك بالتدخل في إدراكات المتكلم، وتوحي النتائج بأن العيوب المسؤولة عن إحداث اللجلجة أدرا كية أكثر منها حركية (38: ص 375- 376).

وبعد أن أوضحنا موقفنا من عملية الفهم نتفق مع الباحثين الذين يرون أنها تتكون من ثلاثة جوانب هي: إدراك الكلام (أي تمييز أصوات الكلام)، وفهم التراكيب (أي فهم قواعد النحو أو بناء اللغة)، وفهم الدلالة الذي يعنى بفهم المعنى في اللغة.

أ- إدراك الكلام

تنطوى دراسة إدراك الكلام وأصواته على مشكلات عديدة. ولعل المشكلة الأساسية في إدراك الكلام هي كيفية تحديد الأصوات التي ترد في الجمل. فإذا قلنا جملة مثل: «فاز نجيب محفوظ بجائزة نوبل للأدب». فكيف يتم تحديد هذه الجملة من خلال أصواتها ؟

سنتخيل أن تيار الكلام المتدفق يماثل الجملة مطبوعة بحروف بينها مسافات أو فراغات، سنجد أن الوصلات الكلامية أو الوحدات المقابلة للحروف ستكون على شكل مقاطع صوتية. والفراغات أو المسافات يقابلها

«صمت» أو «سكون». وبناء على ذلك تؤخذ المقاطع الصوتية وتحدد من خلالها خصائصها السمعية الفريدة، مثل: أولا المقطع ف يليه المقطع أ ثم المقطع ز وهكذا حتى نهاية الجملة. وسنجد في نهاية كل كلمة من كلمات الجملة فترة ضمت، كما سنجد في نهاية الجملة فترة صمت أطول من الفترات السابقة. وبهذه الطريقة يكون من السهل علينا تحديد المقاطع الصوتية، والكلمات، والجمل. ولكن لسوء الحظ فإن تيار الأصوات لا يماثل أو يطابق الحروف المطبوعة، مما يجعل هذا النموذج صعب التحقيق. فالكلام المنطوق متصل وليس مقسما إلى أجزاء معزولة تماما، كما أن المقاطع الصوتية ليس لها خصائص فريدة تماما، فالمقطع ف (في كلمة فاز) هو نفسه في كلمات فاروق، وفاجر، وفاشل وغيرها. كما أن المقاطع الصوتية لا تقف في علاقة واحد بواحد مع وصلات تيار الكلام. فالكلمتان «كاتب» و«راتب» تختلفان في المقطع الأول، وبالتالي ستختلفان في الوصلة الصوتية التي يتم بها نطق الكلمتين.

ومن المشكلات التي تواجه إدراك الكلام أن المقاطع الصوتية تنطق بسرعة لا تمكن المستمع-في أحيان كثيرة-من إدراكها أو تحديدها واحدا واحدا، (طبقا للنموذج السابق). فالناس عند إدراكهم لكلمة «حلم» لا يدركونها مقطعاً مثل: ح ثم ل ثم م، لأنهم يراعون أيضا الترتيب، لذا فهي تختلف في إدراكها عن كلمة لحم، وملح مع أن الكلمات الثلاثة تتألف من الحروف نفسها. وبرغم هذا فالبشر-أيضا-يحددون الكلمات والجمل من تيار الكلام حتى لو لم يكن للمقاطع الصوتية حدود واضحة أو كان لها طرائق نطق متعددة، وكانت تطابق أجزاء تيار الكلام بشكل غير مباشر. البشر يدركون الكلام بوضوح، وإن خرج بشكل غير متقن أو غير مشكل، يمكنهم أيضا التقاط الكلام الصحيح من بين عدد من الأصوات الكلامية المتنافسة (56: ص175- 177).

وفي إطار دراسة إدراك الكلام تم فحص الخصائص الفيزيقية للإشارات أو ا لتيارات الصوتية، ووحدات، وميكانيزمات، إدراكها، والعوامل التي تؤثر في هذا الإدراك. وقد أتاحت أساليب تحليل الكلام من ربط التغيرات في وحدات الكلام مثل الحركات (أو الصوائت) (Vowels)، والصوامت (consonants)، والمقاطع، والفونيمات بالتغييرات في تكرار، وشدة الإشارات

الصوتية (وذلك بعد ضبط جميع المتغيرات التي من شأنها التأثير في عملية تحليل الكلام). كما أدى التحليل عن طريق الرسم الصوتي (او الرسم الطيفي للصوت[3*](spectrographic analysis) لإشارات الكلام إلى اشتقاق مفاهيم مثل العنصر الفيزيقي أو المادي (مناطق الشدة المرتفعة)، والتكرار الأساسي لصوت المتكلم، والأصوات المنطوقة وغير المنطوقة (أو المهموسة والمجهورة)، وانتقال العناصر الفيزيقية (التغيرات السريعة في تكرار العناصر المادية)، ووقت خروج الصوت.

وقد ساعدت النتائج المنبثقة من دراسات إدراك الأطفال لإشارات الكلام (التي تلي الفئات أو المقاطع الصوتية)، والتحديد الدقيق للفونيمات (Phonems) من بين الفئات الصوتية المختلفة على ظهور نظرية «الإدراك الفئوي للكلام». وجوهر هذه النظرية أن الكلام يدرك عن طريق تحليل الإشارة السمعية إلى فئات صوتية [33]. والخاصية الأساسية لهذه النظرية هي أن تسميتها لمعظم المقاطع يتم في فئات. ومن الناحية السمعية فإن المقاطع الكلامية يمكن أن تتغير بشكل غير محدود في خصائصها، مع فرصة التداخل بين مقطع وآخر، وبناء على ذلك يتم عزل هذه المقاطع إلى فئات معزولة خلال المرحلة الصوتية (النطقية). وكمثال على ذلك من اللغة الإنجليزية نطق الحرفين(P,B) هذان الحرفان يختلفان في فترة خروج الصوت، والفترة الفاصلة بين تحرك الشفاه وحدوث الصوت. وقد تبين أن زمن حدوث الحرف (B) جزء صغير جدا من الثانية (صفر تقريبا)، أما في حرف (P) فقد كان 60، . من الثانية هذا مع العلم أن الحرفين نطقا بحرص ومعزولين (منفردين) (196 : ص200). وتوجد ظواهر مماثلة في اللغة العربية، مثل التمييز في النطق-وبالتالي تأثير ذلك في الإدراك-بين الحروف الفمية والحروف الأنفية، أو بين الحروف المفخمة ونظائرها المرققة (كالتاء والطاء مثلا). ووجد إيماس وكوربت (Eimas & Corbit)(1973) أن المبينات الملمحية (أي الخاصة بالملامح الصوتية) للمنبهات الصوتية وغير الصوتية التي تقف خلف الإدراك في شكل فئات تماثل المبينات الملمحية (feature detectors) للإدراك البصري.

وقد أجرى «ايماس» ومعاونوه دراسات اهتمت بفحص استعداد الطفل للتمييز بين أصغر وحدات ممكنة من الكلام (الفونيمات)، وذلك في الفترة

العمرية من شهر إلى شهرين. وكان الهدف من هذه الدراسات هو قياس درجة الاستعداد لمعالجة وفهم الأصوات الصادرة أثناء الكلام عند الأطفال حديثي الولادة الذين لا تزال خبراتهم الإدراكية محدودة، ولم يتعلموا النطق بعد. وتبين من هذه التجارب أن الأطفال الرضع في سن شهر أو شهرين يمكنهم التمييز بين بعض الوحدات الأولية للأصوات الصادرة أثناء الكلام والمتقاربة في ملامحها المتميزة (distinctive features) مثل التمييز بين صوت ناطق بحرفين (P.B). والأكثر من ذلك أن الأطفال في هذه السن المبكرة يمكنهم التمييز بين بعض الوحدات الأولية لأصوات الكلام التي يميزها الراشدون [33].

كذلك كشف التحليل من خلال التوليف لعدد من نماذج إدراك الكلام عن وأن التحليل الصوتي عملية نشطة، تشمل تفاعل الإدراك الصوتي مع التحليل التركيبي والدلالي، وتقود إلى توقعات عن شكل المنبه الذي تتألف منه أصوات الكلام [220]، كما أن دراسة التراكيب والدلالة تؤثر في المعالجة الصوتية، وبالتالي فإن الملامح الصوتية في الكلام تزيد من طول الصوامت والصوائت مما يؤدي إلى تغيرات إدراكية في الصوت الكلامي.

الواضح إذا أن الأصوات اللغوية (أصوات الكلام) لا ينظر إليها على أنها وحدات مستقلة أو منعزلة عن سياقاتها، بل يهتم بها على اعتبار أنها وحدات في النظام الصوتي الذي تخضع له لغة معينة، وهذه الوحدات الصوتية يجتمع بعضها إلى بعض فتؤلف سلسلة كلامية تتكون من مقاطع أو كلمات أو جمل، ولذلك فإن الصوت يتغير ويتنوع على حسب موقعه في الكلمة (في أولها أو في وسطها أو في آخرها)، وحسب ما يجاوره من أصوات مجهورة أو مهموسة، مفخمة أو مرققة، صامتة أو صائتة.

وإذا عدنا إلى المقاطع الصوتية التي سبق أن أشرنا إليها، والملامح المميزة لها فسنجد أن صفة المقطعية ليست صفة ذاتية للصوت، وإنما هي صفة تنشأ عن انضمامه إلى الأصوات الأخرى، ولذلك تختلف أنماط تراكيب المقاطع والمواقع التي تشغلها في الكلمات باختلاف اللغات. ويتميز المقطع الصوتي في اللغة العربية بعدد من الخصائص منها:

1- المقطع العربي لا يقل عن تركيبه عن صوتين (صامت + حركة).

2- أن اللغة العربية تميل-عادة-إلى المقاطع المغلقة، أي تلك التي تنتهي

بصوت صامت.

3- المقطع العربي لابد من أن يبدأ بصوت صامت ثم تتلوه حركة، فالكلمة العربية لا تبدأ بصامتين، كما أن نظام المقاطع في العربية لا يسمح بتوالي أكثر من صوتين صامتين (57: ص 122 , 130). ومما لا شك فيه أن هذه المحددات لها دور هام في دراسة إدراك الكلام.

ومن الملامح الأخرى التي لا ينبغي إغفالها في هذا الموضع النبر (stress) وهو مصطلح صوتي يعني الضغط على صوت أو مقطع معين في نطق الكلمة فيتميز هذا الصوت بالعلو والارتفاع أي أنه يكون أوضح في السمع من سائر الأصوات المجاورة له). ووظيفة النبر في اللغة العربية تنصب على المعنى. فمعنى الجملة يختلف باختلاف النبر. (فالجملة فاز محمد في الانتخابات، لو كان النبر على فاز، لكان المعنى الشك في الفوز، وإذا كان على محمد يكون المعنى الشك في أن محمد هو الفائز). والملمح الثاني هو التنغيم (intonation) (وهو تتابع النغمات الموسيقية أو الإيقاعات في صوت كلامي معين، أو هو تنوع الأصوات بين الارتفاع والانخفاض أثناء الكلام نتيجة تذبذب الوترين الصوتيين فيتولد من ذلك نغمة موسيقية). ويؤدي التنغيم في اللغة العربية وظيفة نحوية حيث يستعمل للتفريق بين المعاني المختلفة للجملة الواحدة (57: ص 132 , 135).

والنقطة الأخيرة التي نود الإشارة إليها في هذا الجزء هي إدراك الكلام المتصل. فالمعروف أن الكلام-في الأحوال العادية-يحدث في شكل محادثات ويكون له معنى وجوهر، ويستمع الناس إلى الرسالة لا إلى الأصوات، وهو أمر يختلف عن المواقف التي يكون المطلوب فيها تحديد المقاطع المفردة معزولة، وذلك بالنسبة للصوت لا للمعنى. والسؤال الآن هل النظريات التي تعاملت مع الأصوات المعزولة تكفي للكلام المتصل ؟ والإجابة بالنفي. والسؤال التالي، منطقيا، ما العلاقة بين هذين النوعين من الإدراك ؟ أحد الاحتمالات هو أن إدراك الكلام المتصل يستخدم كل العمليات المستخدمة في إدراك الأصوات المعزولة، ويزيد عليها عمليات أخرى. والاحتمال الثاني أن هذين النوعين من الإدراك مختلفان اختلافا جوهريا.

وبالنسبة للفرض القائل إن إدراك الكلام المتصل متماثلا مع إدراك أصوات الكلام المعزولة. فقد خضع للفحص من خلال دراسات «ميللر»

(Miller) وزملائه التي طلبوا فيها من بعض المبحوثين تحديد كلمات في ظل كميات متباينة من الضوضاء الخفيفة. وكانت الكلمات تقدم لبعض المبحوثين في جمل تتألف من خمس كلمات وللبعض الأخر معزولة. وتبين أن الكلمات تم تحديدها بدقة عندما سمعت في جمل في كل درجات الضوضاء وانخفضت درجة التحديد عندما تساوت شدة الضوضاء مع شدة الكلام. وقد أرجع «ميللر» وزملاؤه هذا الانخفاض إلى ارتفاع القابلية للتنبؤ بالكلمات الواردة في جمل حيث تساعد المحددات التركيبية والدلالية في تحديد مواضع حدوث الكلمات (96: ص 210).

ورغم أن المسألة تدعو للجدل إلا أن الأقرب للدقة هو أن إدراك الكلام المتصل والأصوات المعزولة ينطويان على عمليات مشتركة، ويختلفان على أساس مستوى البساطة والتعقيد. وعلى أي حال، فهناك عدد من الاعتبارات التي ينبغي الانتباه إليها وهي:

أ-أن الكلام المتصل لا يدرك-أساسا-كسلاسل المقاطع المعزولة.

ب-أن إدراك الكلام المتصل (المستمر) يشتمل على عمليات الصياغة والتوظيف.

ج-أن المراحل المبكرة في إدراك الكلام يمكن أن تتم دون وعي (96: ص 219).

تأثير السياق في المهارات الصوتية

ما يهمنا هنا هو المستوى الفونيمي للإدراك. فقد افترض بعض الباحثين أن لهذا المستوى وجودا سيكولوجيا على أساس التجارب التي تناولت الفونيمات معزولة أو في سياق صوتي محدد. ويمكن إن نذهب مع «تشومسكي» في قوله إن التحليل إلى مقاطع فونيمية ليس ضروريا في المواقف التي تشتمل على هاديات تركيبية ودلالية كافية. فليس هناك ما يدعو للالتفات إلى الهاديات منخفضة المستوى ما دام هناك هاديات رفيعة المستوى تؤدي إلى معلومات أكثر [93]. ورغم ذلك فإن هناك-على الأقل- فرقا واحدا في الأصوات بين فهم وإنتاج اللغة. فالمستقبل قد لا يكون لديه أي هاديات تركيبية أو دلالية في بداية الجملة. وقد يعتمد على الهاديات الفونيمية للإدراك حتى يتاح الوقت للاختبار الدلالي والبناء النحوي كي

يتم. والأكثر من ذلك أن من الصعب أن نتكلم عن آثار السياق المحيط بإدراك الأصوات، كفونيمات، ما دام من الصعب تقطيع الكلام إلى أصوات (101).

وقد قدم «براون، و هيلدم» (Brown & Hildum 1956) بعض المعلومات عن السياق المورفولوجي (الصرفي) (morphological). فقد وجدا أن تحديد الفونيمات المتحركة كان أفضل عند تقديمها في كلمات إنجليزية أحادية المقطع (monosyllabic) غير مألوفة منه من تقديمها في مقاطع صماء (عديمة المعنى) أحادية المقطع أيضا. تم تكوينها طبقا للقواعد المورفيمية. وهي بدورها كانت أدق من حيث إدراكها من التجمعات الأولية العشوائية. وبناء على ذلك فإن عوامل السياقات الدلالية والمورفيمية أثرت في إدراك الفونيمات. وبصفة عامة، فإن الهاديات التركيبية والدلالية تجعل التمييزات الفونيمية الصعبة أكثر سهولة.

ومن ناحية أخرى فقد حاولت نظرية المعلومات (information Theory) تقديم تعبير رياضي لتحديد تأثير السياق واحتمالية حدوث البنود على استقبال الرسائل بشكل أكثر تحديدا. وتتنبأ نظرية المعلومات بأنه كلما اتسع عدد البنود التي ينبغي اختيار أو إدراك بنود معينة من بينها انخفضت دقة إدراك الكلمات في ظل الضوضاء.

وكانت الأدوات المستخدمة كلمات أحادية المقطع، «نسبة الإشارة إلى الضوضاء»(signal-to-noise ratio). وتحقق التنبؤ السابق في ظل الضوضاء المرتفعة فقط. وبمعنى آخر لم يكن للزيادة في «عدم التأكد» (uncertainty) الناتجة من اتساع عدد البنود تأثير عندما كان التعرف يحدث بلا عوائق. وهذا يعني أن تعرف المفحوصين على الكلمات يكون جيدا بغض النظر عن عدد البدائل المتاحة (125 : ص80-84).

ومن الفحوص التي أجريت لدراسة تأثير السياق في إدراك الكلام تلك التي استعانت بأسلوب التنبيه السمعي المزدوج [4*] (dichotic stimulation)، حيث تقدم رسائل مختلفة متأنية عن طريق كل من الأذنين. ومن النتائج التي انتهى إليها بعض الباحثين أن المفحوصين استطاعوا تذكر ما إذا كان الصوت لذكر أم لأنثى، لكنهم لم يلاحظوا أن اللغة المستخدمة كانت لغة أجنبية، وأن الكلام كان يقدم من الخلف للأمام. واستدلوا من هذا على أن

نظام التنقية [5*] (Filter system) يعمل ما دامت كل من الرسالتين تحددت طبقا لملامحها الفيزيقية، لكن إذا تركز الانتباه على إحداهما فإن الأخرى لا تتم ملاحظتها.

ولعل هذا التأكيد لأثر السياق في إدراك البنود لا ينفي حقيقة أن هناك تراثا قيما حول التعرف على الكلمات المفردة من خلال العرض التاكستسكوبي كدالة لتكرار حدوث هذه الكلمات في اللغة. وبرغم ذلك لا ينبغي أن نفترض أن السبب في قصر فترات التعرف على الكلمات الأكثر تكرارا في الاستخدام هو التعرض أو الاستخدام المتكرر لهذه الكلمات. ولكن الموقف لا يزال في حاجة إلى المزيد من التوضيح. والشيء الوحيد الواضح في هذا الصدد أن الكلمة لا يتم التعرف عليها بشكل جيد لأنها تكررت في خبرة الشخص (140 : ص 27- 30). وبالطبع هناك عدد من المتغيرات التي تتدخل في إدراك الكلمات المعزولة. ولن يتسع المجال هنا لتفصيلها.

ب- فهم التراكيب

قامت محاولات البرهنة على الوجود السيكولوجي للنحو على أساس البناء والتراكيب، وتبين أن مفاهيم «تشومسكى» الخاصة ببناء العبارة، والتحويلات (اشتقاق البنية السطحية من الجملة، أو ربط البنية السطحية بالمعنى العميق)، تعتبر من محددات الفهم [113].

ولعل الافتراض الأساسي في هذا النوع من الفهم أن الجمل ليست مجرد خيوط متراصة من الكلمات، وإنما خيوط مركبة ومرتبة من الكلمات تتكون من مدرجات هرمية من الوحدات، وقد تم-بالفعل-دراسة بناء الجملة وأثره في الفهم معمليا. وذلك على يد «فودر» (Fodor)، و «بيفر» (Bever)، و«جاريت» (Garett)، وابتكر هؤلاء الباحثين أسلوبا بارعا للكشف عن حدود للعبارات (أشباه الجمل) في فهم الجمل.

ولعل من أهم الأساليب التي استخدمت في دراسة فهم التراكيب، هو الذاكرة أو ذاكرة الجمل. وقد عنيت بحوث علم نفس اللغة بالتساؤل عن. كيفية تمثل الجمل في الذاكرة في ظل التحديدات التي تفرضها الذاكرة البشرية على معالجة الجمل. ويبدو أن الجمل لها مركز خاص في الذاكرة. فالناس لا يتذكرون الجملة على أنها ببساطة خيط من الكلمات، لأنه من

اليسير أن نتذكر جملة ما، غير أنه يصعب تذكرها إذا ما وضعت في شكل سلسلة عشوائية من الكلمات. بالإضافة إلى ذلك فإن الجمل الشاذة (anomalous) أكثر صعوبة من حيث إمكانية استدعائها والتعرف عليها إذا قورنت بالجمل العادية ذات المعنى. وبالتالي فإن البنية التركيبية والمعنى يقومان بدور مهم في ذاكرة الكلام.

والأكثر من ذلك، فإنه يمكن للشخص بعد سماع جملة، بوقت قصير، أن يعيد المعنى العام لتلك الجملة برغم أنه قد ينسى تفاصيل معينة خاصة بتركيبها. وهذا يعني أنه يستطيع أن يلخص أو يعيد صياغة ما سمعه تواً دون التحقق من أنه فشل في إعطاء تقرير حرفي. بمعنى آخر أنه فهم الرسالة التي تحويها هذه الجملة (212: ص 30).

وقد وجد أن المقاطع الصماء (عديمة المعنى) كانت أكثر قابلية للتذكر أو الاستدعاء عندما تم ترتيبها على شكل جملة، تحكمها قواعد نحوية، بينما كان التذكر ضعيفا بالنسبة للجمل غير المترابطة أو غير المرتبة نحويا[175].

وتسهم تجارب ذاكرة الجمل أيضا في توضيح تعقيدات معالجة الجمل، وتظهر تأثير التفاعل الخصب بين التحليل اللغوي والتجريب السيكولوجي في تحديد المتغيرات الرئيسة المتضمنة في الأداء اللغوي. وتحاول هذه التجارب تقديم إجابة عن التساؤل الخاص بكيفية معالجة البشر للجمل المطلوب منهم فهمها صراحة، حيث يمكن من خلالها دراسة التفاعل بين شكل الجملة ومعناها(212: ص 33). واستخدمت بعض الكلمات الموضوعة في جمل كهاديات فطلب من بعض المبحوثين تحديدها بعد سماعها. وتبين وأن كمون التعرف على الكلمة الهادية، (الفترة الفاصلة بين انتهاء الجملة وبداية الاستجابة) كان أقصر عندما كان يوجد على حدود الجملة (في أشباه الجمل) بما يعني أن حدود شبه الجملة ذات أهمية واضحة لفهم الجملة.

وبالإضافة إلى ما تقدم تبين أن التحويلات النحوية تؤثر في الفهم. فتحويل الجملة الأساسية (kernal) (حصد الفلاح القمح) إلى جملة منفية (لم يحصد الفلاح القمح)، أو جملة مبنية للمجهول منفية (لم يحصد القمح) يستغرق وقتا أطول، ويزداد هذا الوقت مع التحوليان الأكثر تعقيدا. والجمل التي تحتاج إلى تحويلات كثيرة تتطلب وقتا أطول حتى يتم فهمها [33]. وفي

مقابل هذه النتائج يشير بعض الدراسات إلى أن فهم الجمل يمكن أن يعتمد على السياق الذي تستخدم فيه أكثر من اعتماده على بنائها. وهذا يعني أننا لا نستطيع الحديث عن تعقيد معالجة الجمل من نمط نحوي معين على إطلاقه. فالجمل المبنية للمجهول ليست صعبة الفهم دائما من الجمل المبنية للمعلوم، وأن الجمل المنفية ليست دائما أصعب في الفهم من الجمل المثبتة. ويبدو أن الناس يفضلون وصف أنواع معينة من المواقف باستخدام أنواع معينة من الجمل (212: ص 33-34).

ومن ناحية أخرى تتأثر التحويلات للجمل الأساسية بالاستراتيجيات التي يتبناها المستمع، وكيفية تعامله مع الجملة، ومدى ملاءمتها للموقف الذي تشير إليه أو الحدث الذي تصفه. وفي مقابل هذا فإن قواعد النحو التفسيرية المعجمية تؤكد أن فهم الجمل لا يتحقق من خلال التحويلات، وإنما بواسطة فحص الوحدات المعجمية التي تخزن فيها المعلومات بالفعل [33]. ويقدم «سلوبن» عرضا ثريا لكيفية فهم الجمل، ودراسة النحو من خلال عدد كبير من التجارب المعملية المحكمة التي أشرنا إلى بعض نتائجها، ولا نجد المقام يسمح بعرض البقية. (لمزيد من التفاصيل، انظر212،الفصل الثاني).

جـ- فهم المعنى

إن غاية اللغة-في رأي البعض-هي توصيل المعنى. فالناس يتحدثون لكي يعبروا عن معنى أفكارهم، ويستمعون ليكتشفوا معنى ما يقوله الآخرون. ومن دون المعنى لن تكون هناك نقطة حقيقية في اللغة (96. ص 407).

ويتطلب الفهم الدلالي معالجة معنى الكلمات المفردة، والجمل، والنصوص، والخطب والأحاديث. وإذا فهم التراكيب يسترشد بالنظرية اللغوية فإن علم الدلالة هو الإسهام الرئيس الذي قدمه علم النفس اللغوي لفهم اللغة. ويتم الحصول على معنى الكلمة عن طريق فحص المعجم العقلي (mental lexicon) الذي تختزن فيه المعاني كما يحدث في القاموس اللغوي، ومن المعتقد أن المعجم يحوي الشفرة الصوتية للكلمات، والبناء المورفيمي، والفئة التركيبية، ومعناها. وتتاح المعاني المعجمية من خلال التمثيل الصوتي للكلمة، وهي عملية سريعة الحدوث (150- 200 جزء من

الثانية) (. 197 120).

إن معنى الجمل يمثل المسألة الحاسمة في تقرير و توضيح كيفية حدوث المعالجة الدلالية، كما أن سرعة التحقق من الجمل، ومدى صدقها أو زيفها (بمضاهاتها بالواقع) تمثل مؤشرا للعمليات الدلالية الضمنية. ويتم تفسير معنى الجملة في ضوء شبكة علاقات أو نماذج ما قبل التخزين، ونموذج مقارنة الملامح، ونموذج التنشيط الواسع، (وهي نماذج تمت صياغتها لشرح طبيعة ذاكرة الدلالات اللفظية[6]). وقد وجد أن العوامل المرتبطة بالكلمة أو الجملة مثل التكرار، والحداثة، والسياق، تؤثر في فهم الكلمة وفهم الجملة. ويتكون معنى الجملة من المعرفة السابقة، والمعنى غير الحرفي.

ومن المبادئ المرشدة لفهم الحديث مبدأ حتمي معاون فحواه إن المتكلم يتوسم أو يفترض معلومات معينة متوفرة لدى المستمع. ويضيف اليها هو معلومات جديدة، ويقوم المتكلم بتحويل المعلومات الجديدة إلى إشارات من خلال هاويات لغوية (ترتيب الكلمات، النبر، تحويل الأسماء إلى ضمائر)، وهاديات مصاحبة للغة تسمى «الإيجاز الجديد-المتاح» (given-new contract). ويتم إبراز معنى الموضوع، أو التغيير في هذا الموضوع من خلال هاديات لغوية (اكتمال الفكرة)، وهاديات غير لغوية (تعبيرات الوجه، تلميحات، تنغيمات، إشارات.. الخ). ويعتمد فهم النص على المعلومات الخاصة بالموضوع، وتكوين المخطط. ويعالج معنى النص كافتراضات مترابطة في نظام هرمي، تشتمل فيه العبارات الخبرية على الموضوعات الرئيسة. ويسمى هذا التنظيم «جذر النص» (text base). ونظرا لأهمية المعنى سنفرد له فصلا مستقلا من الفصول التالية.

الحواشي

(*1)إدراك الشيء بلغه في وقته، وداركه أي لحقه وأتبع بعضه بعضا، وإدراك المعنى بعقله أي فهمه (56: ص 291).

(*2) الفهم هو حسن تصور المعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط، ويقال فهمت عن فلان وفهمت به (56: ص 730). (لكن لا يقال أدركت عن فلان).

(*3) رسم بخطه جهاز يسمى مرسام الصوت، تظهر فيه الحزم الصوتية (أي الترددات) على شكل شرائط أفقية سوداء. ويمكن بواسطة هذا الرسم دراسة تأثير الصوت على ما يجاوره وكشف التأثيرات التي لا تستطيع الأذن العادية كشفها (10، ص263).

(*4) وهو من الأساليب التي استخدمت في تجارب الانتباه، والإدراك، والتذكر، وهو ببساطة عبارة عن سماعتين توضعان على الأذن يأتي من كل واحدة منهما صوتا مختلفا في طبيعته أو نوعه أو مصدره ويطلب من المفحوص إما التركيز على الرسالة الآتية إلى إحدى الأذنين وإما تذكر إحداهما دون الأخرى وهكذا.

(*5) نظام الثقبة يتصل بعملية الانتباه وكيفية استبعاد المنبهات غير الملائمة. وله أساس فسيولوجي مركزه التكوين الشبكي بالمخ.

(*6) كان لعلم النفس المعرفي تأثير تقويمي فعال في علم النفس اللغوي. فمن الناحية المنهجية يستخدم علم النفس اللغوي برامج تجهيز المعلومات مستعيرا إياها من علم النفس المعرفي. كما تم استخدام مناهج من بحوث الذاكرة مثل تعلم الأزواج المترابطة (paired associate learning)، وإجراءات المضاهاة والتحقق، واستخدمت أيضا الأساليب السيكوفيزيقية في دراسات المتغيرات السمعية لتمييز، وضوح الكلام. وقام بناء النظرية على أساس مخططات معالجة المعلومات الذي أعير منه مفهوم مراحل المعالجة إلى نظريات علم النفس اللغوي مثل نموذج إدراك الكلام الذي يشمل عدة مراحل تتراوح بين الشفرة الحسية والشفرة المعرفية. كما كانت طبيعة تخزين معاني الكلمات في المعجم موضوعا لنماذج ذاكرة الدلالات اللفظية في علم النفس المعرفي. وترى نماذج ما قبل التخزين (مثل نظرية شبكة العلاقات الهرمية) أن المفاهيم، وملامحها تكون سابقة التخزين ويثق معناها من خلال البحث عن الممرات التي تربط نقط الالتقاء مختلفة الملامح، أما نموذج مقارنة الملامح فهو ذو طبيعة حسابية ترتبط فيه الكلمات بملامحها، ويشتق معنى الجملة عن طريق الحساب من خلال عملية مقارنة الملامح المميزة والمحددة للكلمات. وقد أثر فرض الشفرة المزدوجة-الذي يعني أن المعنى يمكن أن يخزن في صورة لفظية أو باعتباره صورة عقلية-في فرضية التمثيل الدلالي في علم النفس اللغوي، وبناء على ذلك ينظر إلى تأثير المعرفة بالسياق في فهم الكلمة على أنه يحدث من خلال استثارة أو تنشيط كل صور الذاكرة المرتبطة بالمنبه مشتملة على الذاكرة العرضية (أو الكاذبة) (33).

4 إنتاج اللغة

يعتبر إنتاج اللغة المجال الثاني من مجالات اللغة التي تثير اهتمام علماء النفس، وتستحوذ على جزء من بحوثهم ودراساتهم. وتنتج اللغة في شكلين متمايزين، إما منطوقة (وتسمى في هذه الحالة كلاما) وإما مكتوبة كما سبق أن ناقشنا ذلك. ولعل السبب في تقديمنا الفهم على الإنتاج إلى أسبقية الأول على الثاني من الناحية العملية، فالطفل يفهم اللغة قبل أن ينطق بها. ونظرا لعمومية اللغة المنطوقة (التي يتكلمها المتعلم وغير المتعلم) وخصوصية اللغة المكتوبة (التي يتعامل بها المتعلمون فقط) فإننا سنبدأ هذا الفصل بحديث موجز وبسيط عن الأصوات باعتبارها أول ما ينتجه الطفل، ثم نتحدث بعد ذلك عن إنتاج اللغة.

أولا: دراسة الأصوات

يشتمل علم الأصوات على جانبين. الأول علم طبيعة الأصوات (Phonetics) ويسميه بعض علماء اللغة علم الأصوات اللغوية. وهو العلم الذي يعتني بأصوات الكلام الخام كوحدات صوتية مجردة منعزلة عن السياق الصوتي الذي ترد فيه، فيقوم بدراسة الجهاز النطقي عند الإنسان ويسجل

الحركات العضوية التي يقوم بها هذا الجهاز أثناء النطق، وكذلك الآثار السمعية المصاحبة لهذه الحركات. ويرى بعض الباحثين أن علم طبيعة الأصوات هو البحث الفيزيائي والفسيولوجي للجانب المادي من أصوات اللغة دون ربطها بوظيفتها اللغوية، وهو بهذا الاعتبار يعد أحد العلوم الطبيعية وليس من علم اللغة. والثاني علم وظيفة الأصوات (phonology)، ويسميه بعض علماء اللغة علم الأصوات التشكيلي، وهو يعنى-على أي حال-بالأصوات اللغوية من ناحية وظيفتها في بنية اللغة، ويوضح ما يربط بينها من علاقات، وما يفرق بينها من قيم خلافية. وهو كما يقول «مارتينت» (Martinet) دراسة العناصر الصوتية للغة ما، وتصنيف هذه الأصوات تبعا لوظيفتها». ويحاول المهتمون بهذا العلم إعطاء تمثيل تجريدي للنظام الصوتي، تفسر كيف تضاف الأصوات لبعضها، وكيف تتغير، وكيف تحذف في تكوين الكلمات والجمل. وعلى هذا يمكن تمثيل أصوات الكلام في مستويين: أولهما مستوى فونيمي يحدد الملامح أو الخصائص النطقية، والفيزيقية، والسمعية المطلوبة لنطق الأصوات. وثانيهما المستوى الصوتي الأكثر تجريدا وفي بالتشكيل والتركيب الأفقي والرأسي للصوت في لغة بشرية بعينها، أوفي اللغات البشرية بصفة عامة (57: ص 101 , 96: ص 177- 178).

ومع التغيير الذي ظهر حديثا من التأكيد على النماذج الأكثر تجريدا إلى النماذج الأكثر عيانية في علم الأصوات أصبح التمييز بين هذين القسمين في دراسة أصوات اللغة أقل أهمية. وبدأ علماء اللغة يتحدثون عما يمكن أن نسميه علم دراسة الأصوات العامة (phonetology)، وفي الوقت نفسه، فإن التقسيم التقليدي، المحدد بين علم الأصوات، والمكونات الأخرى للنحو استمر قائما ولكن بشكل أقل صرامة (160 , 216).

ويمكن تمييز ثلاثة جوانب لأصوات اللغة تتوجه إليها جهود الباحثين هي:

1- إصدار الأصوات وما تقوم به أعضاء النطق من حركات لإنتاج الأصوات.

2- الجانب الفيزيائي: أي انتقال هذه الأصوات في الهواء ويتمثل في الموجات الصوتية التي تنتشر في الهواء نتيجة ما تقوم به أعضاء النطق من حركات. فهذه العملية تؤدي إلى إحداث اضطراب في الهواء الذي بين

المتكلم والسامع، وذلك على هيئة سلسلة من الضغوط والتخلخلات. وهو ما يسمى بالموجات الصوتية.

3- جانب استقبال الأصوات، ويمتد هذا الجانب من اللحظة التي تستقبل فيها طبلة الأذن تلك الأصوات والذبذبات التي تحدثها في الأجزاء المختلفة إلى أن تنتقل عن طريق الأعصاب إلى المخ (40: ص 71، 57، ص 106).

ويهتم علماء النفس بجانبين رئيسين من الأصوات والنطق بالكلمات: الأول هو إدراك الكلام وكيف يمكن تحويل الأصوات الخامة أو الفونيمات المتتابعة إلى كلمات لها معنى، بحيث يمكن تمييز كل كلمة عن الأخرى بمجرد حدوث أي تغيير فونيمي. وسوف نلاحظ الفرق إذا قدمت لنا كلمة مثل العالم، مكتوبة دون وضع علامات الضبط الإعرابي، وطلب منا شرح معناها. فإذا كانت معزولة عن السياق-أي مفردة-فهناك احتمال كبير لاختلافنا حول معنى هذه الكلمة، وإذا نطقت يمكن أن تصبح كلمتين لا كلمة واحدة حتى وإن قدمنا بلا سياق. فالأولى ستنطق العالم والثانية العالم وشتان بين الاثنين.

ومن هنا تبرز أهمية الإشارات الصوتية المصاحبة للكلام باعتبارها أساليب تعبيرية مفيدة. وهناك ثلاثة جوانب غير لفظية تميز معاني الكلام المنطوق وهي:

- إيقاع النطق وسرعته.
- طول الموجة أو التردد.
- الشدة أو السعة.

ومن شأن الإشارات الصوتية المصاحبة للنطق أو طريقة التعبير الصوتي التي تظهر في الإيقاع والتأكيد بالنطق-كما سبق أن ذكرت-أن تحقق عدة وظائف:

أ-تساعد على عمل وصلات لفظية للأبنية اللغوية.

ب-تكمل معاني الجمل الغامضة أو تؤكد معاني معينة.

جـ-تنقل اتجاهات المتحدث (11: ص 250- 251).

والجانب الثاني يهتم فيه علماء النفس بالاضطرابات التي تلحق بالكلام المنطوق سواء كان ناتجا من أسباب أو عوامل عضوية، أو أسباب وظيفية. ويكون الاهتمام في هذه الحالة موجها إلى تشخيص ومعرفة مصدر

الاضطراب أو العيب، ثم، وصف الأعراض وتصنيفها ليس هذا فحسب بل يساهمون في علاج وتقويم هذه العيوب (وسوف نعود في فصول تالية لتفصيل هذه النقطة).

ونظرا لأن اللغة العربية تعتمد على الحركات الإعرابية، فإن الإدراك السمعي للغة المنطوقة يمثل أهمية خاصة سواء لعلماء اللغة م و لعلماء النفس المهتمين باللغة والكلام (١٠).

كيف تصدر الأصوات

تحدث الأصوات اللغوية من خلال هواء الزفير الذي تدفعه الرئتان بتأثير الحجاب الحاجز الذي يضغط على القفص الصدري أثناء التنفس، ويمضى خلال ممرات مغلقة ضيقة تتكون من الحنجرة ثم التجويف الحلقي، ثم يتجه إلى الفم فتنتج الأصوات الفمية أو إلى الأنف فتنتج الأصوات الأنفية. وهذه الأصوات متنوعة لأن تيار الهواء كثيرا ما يحدث له اعتراض في نقطة ما في الجهاز النطقي، فيتغير شكل هذه الممرات المغلقة وفقا لنظام معين، وبذلك يصدر صوت وفق أوضاع معينة تتخذها أعضاء النطق. وعلى ذلك فإن حدوث الصوت اللغوي يجب أن تتوافر فيه ثلاثة عوامل هي:

أ-وجود تيار هواء.

ب-وجود ممر مغلق.

جـ-وجود اعتراض لتيار الهواء في نقاط محددة مختلفة في الجهاز النطقي.

---

(١٠) يهتم علماء اللغة المعنيون بالأصوات بتصنيف هذه الأصوات إلى الصوامت (consonants) والحركات (vowels)، ويعتمدون في تصنيفهم على محكّات مختلفة: مثل وضع الوترين الصوتيين خصوصا مع جرزج هواء الزفير، ثم تقسيم الأصوات باعتبار حالة مجرى الهواء، وكذلك تقسيم الأصوات باعتبار حالة مخرج الصوت (40: ص74- 77). ومن الظواهر التي يهتمون بها في اللغة العربية ونعتقد أن لها دلالة بالنسبة لعلماء النفس من دارسي إدراك الكلام، ظاهرة التفخيم والترقيق، حيث إن لبعض الأصوات المفخمة في اللغة العربية نظائر مرققة. فالصاد تقابلها السين، والضاد تقابلها التاء، والطاء تقابلها التاء، والظاء تقابلها الذال. وتنبع أهمية هذه الظاهرة بالنسبة للإدراك لما تؤدي إليه من اختلاف في النطق يترتب عليه اختلاف المعاني. فالكلمة صار غير سار، والكلمة طاب غير تاب، والكلمة قلب غير الكلمة كلب.. . (يمكن الرجوع في هذا إلى (١).

والجهاز النطقي عند الإنسان في استطاعته أن ينتج عددا كبيرا من الأصوات، ولكن اللغة الطبيعية لا تستعمل إلا عددا محدودا من هذه الأصوات التي تتحقق في شكل سلاسل كلامية. فالوحدات الصوتية في كل لغات العالم لا يزيد عددها عن ثمانين، ولكن اللغات لا تستعين إلا بنصف هذا العدد أو دونه. واللغة العربية تعتمد على نيف وثلاثين صوتا. ويقوم تصنيف هذه الأصوات اللغوية على اعتبارين. أحدهما نطقي متمثلا في مخارج الأصوات، والآخر سمعي متحققا في صفة الصوت التي تقع في السمع (57: ص 111- 113).

ثانيا: إنتاج اللغة

رغم أن إنتاج الأصوات هو المقدمة الطبيعية لإنتاج اللغة فإن هذه المرحلة لا تمكننا من الحديث عن لغة بالمعنى المعروف، فلا بد من توافر عناصر أخرى كالمعنى، ثم النحو حتى نسمي ما يصدره الطفل الصغير لغة.

ونعني بإنتاج اللغة القدرة على التعبير أو تقديم منتج لغوي يتفق والقواعد العامة لإنتاج اللغة. وبمعنى آخر إنتاج اللغة منطوقة أو مكتوبة، سواء كانت تلقائية أو كاستجابة لأسئلة أو تعليمات (171: ص 4)، وبالتالي فإن إنتاجية اللغة تعني قدرة متكلمي لغة معينة على إنتاج وفهم عدد لا نهائي ومتجدد من الجهل (10. ص 228).

وتكمن أهمية دراسة إنتاج اللغة في أننا لا نستطيع أن نحفظ كل جمل اللغة ونخزنها في الذاكرة كما نفعل مع المفردات. وبرغم ذلك فإن علماء النفس المعنيين باللغة تجاهلوا-إلى حد كبير-مشكلة إنتاج اللغة، والذين تعاملوا معها منهم، كانت بحوثهم تتسم بالتشكك، أو التشاؤم. فقد كتب «جلوكسبرج و دانكس» (Gluksberg & Danks)(1975) في أحد أعمالهم في مجال الدراسة النفسية للغة صفحتين فقط عن إنتاج اللغة. أما «جونسون ليرد» (Johnson Laird) فقد كتب في إحدى مراجعاته العامة في هذا المجال ما نصه: «أن المشكلة الرئيسة في الدراسة النفسية للغة أن نصوغ ما يحدث عندما نفهم الجمل. ولخص «ماك نيلج لادفوجد» (Mac Neilage& Ladefoged) (1976) الموقف عند مراجعة إنتاج الكلام واللغة بقولهم: إن ما نعرفه عن إنتاج اللغة قليل.

والسؤال الآن: لماذا تحظى دراسة إنتاج اللغة بمثل هذه التعبيرات

التشاؤمية، المتشككة، وذلك الإهمال ؟

ويبدو أن من، أسباب ذلك رغبة علماء النفس التجريبيين في معالجة بعض المتغيرات الملائمة، مع ممارسة قدر من الضبط على الاختبارات المتاحة للمفحوص موضع الدراسة. وهذا يعني-عادة-معالجة المدخلات للمفحوص، وتحديد مدى الاستجابات المسموح به باستخدامها، وبهذه الطريقة تنقسم الظاهرة السلوكية المعقدة إلى أكثر من مكون، ويمكن الحصول على علاقات منظمة بين المدخلات (inputs) والمخرجات (outputs) التي يمكن أن تقود بدورها إلى استدلالات أكثر ثباتا من العمليات التي تتوسط بين المدخلات والمخرجات. غير أن تطبيق هذه القاعدة على الكلام يستوجب أن يكون المفحوص مقيدا بما يسمح له بقوله من كلام طبيعي تلقائي، وهو شيء مستحيل الحدوث. لذا فقد ركزت الدراسات النفسية للغة على معالجة المدخلات مغلقة النهايات، والتعرف على الكلمات (word recognition)، والفهم، وغيرها.

وسبب آخر في تجنب دراسة الكلام هو أن الكلام يخرج في المحادثات بطريقة طبيعية، وهو بهذا الشكل، صورة مصغرة من النظام الاجتماعي. فإذا كنا نرغب في معرفة ما يدور عند إنتاج الكلام فلا يكفي أن نعتني بالمتغيرات السيكولوجية فقط، وإنما ينبغي أن نعتني أيضا بالمتغيرات الاجتماعية، مما يخلق ظاهرة معقدة يصعب معها تحديد المتغيرات المسؤولة (أي إنتاج الكلام) وهو ما حد-دون شك-من إقبال كثير من الباحثين على دراسة إنتاج اللغة.

وبرغم ما تقدم فإن الميدان لا يخلو من بعض الاهتمامات المتفرقة بهذا الجانب من جوانب اللغة. ويمكن تصنيف مناحي دراسة إنتاج اللغة إلى ثلاثة مناح: الأول هو تحليل كلام مرضى الحبسة (الأفيزيا) (aphasia)، ثم تحول الاهتمام إلى تحليل أخطاء الكلام لدى متكلمين ليس لديهم إصابات عضوية. وفي بداية الخمسينيات من هذا القرن وبمعاونة أدوات تسجيل الصوت، انصب التحليل على تدفق الحديث خلال وحدات زمنية، خاصة التردد (hesitation) والوقفات[78]: (pauses ص 2- 6).

وما ينبغي ملاحظته على هذه المناحي أنها كانت موجهة بالدرجة الأولى لدراسة الجوانب الحركية للكلام (وهو ما يسمى الآن الصوتيات المنمطة

(articulatory phonetics) أو الملفوظة بوضوح).

إن وحدات التخطيط لإنتاج الكلام يمكن أن تكون كلمات، مقاطع، أجزاء صوتية بسيطة (فونتيمات)، أو حتى ملامح صوتية. كما يكشف عن ذلك تحليل أخطاء الكلام [120].

وفي إنتاج الجمل تمثل الكلمات وحدات التخطيط طبقا لنموذج «من اليسار إلى اليمين» في اللغة الإنجليزية، و «من اليمين إلى اليسار» في اللغة العربية ومن القمة إلى القاعدة كما في اللغة اليابانية، بمعنى أن إنتاج الكلمات المتأخرة تحدده الكلمات المنتجة أولا. ومن ناحية أخرى تؤكد نماذج «من القمة إلى القاعدة» أن إنتاج الجملة يتم بشكل هرمي متدرج يبدأ بالبناء السطحي ويتحدد في ضوء قواعد بناء العبارة. ومن المعتقد أيضا أن إنتاج الكلام يحدث في شكل دفعات قصيرة قوية من أشباه الجمل (أو العبارات) تضم كلا من التراكيب والدلالة. كما اتضح من خلال تحليل التردد والعثرات اللفظية. ويعتبر الإيقاع (Rhythm) مكونا آخر من مكونات إنتاج الكلام. فنحن نؤكد المعنى الذي نريده من خلال درجة الصوت (pitch) والنبرة. ويتلازم إنتاج الإيقاع مع إنتاج الكلام التركيبي والدلالي. ومن هنا فإن الكلام الوصفي أيسر في صياغته من الكلام الشارح أو التفسيري [163].

ويمكن تفسير الانتقال من الشفرة العقلية إلى الحركات العضلية في الكلام من خلال نظريتين. الأولى «فرض الأمر الحركي» (The motor command hypothesis)، ومؤداه أن الوحدات الصوتية (الفونيمات) تتطابق مع العضلات الحركية واحدا لواحد إلا أن هذا التطابق يفقد عند الانتقال من الحركات العضلية إلى أشكال صوتية مجزأة. أما فرض «الهدف الصوتي المجزأ (The vocal tract target hypothesis) فمؤداه أن الوحدة الفونيمية ترتبط بشكل المقطع الصوتي وليس بالحركات العضلية المستقلة [165]. (كما أشرنا في الحديث عن إدراك الأصوات).

ونود هنا أن نؤكد وجود مستويين لدراسة إنتاج اللغة. المستوى الأول دراسة إصدار الأصوات، والثاني أكثر تعقيدا من سابقه وهو إنتاج الكلمات والجمل والمقاطع.

والآن دعنا ننظر عن قرب إلى عملية إنتاج الكلام. فمن التصورات الشائعة أن التحدث يتطلب تفكيرا ومجهودا ضئيلا. فالكلمات تتدفق في

أقل قدر من التمحيص العقلي. فالمتحدثون يفكرون فيما يريدون قوله، وتقوم ألسنتهم بباقي المهمة، فتضع أفكارهم في كلمات بشكل إلى. غير أن مسألة عدم بذل المجهود في الكلام عملية خادعة، ويتضح ذلك عندما نحاول الحديث في موضوع يتسم بالصعوبة، كأن نحكي حكاية، أو نكتة، أو نعلم فردا كيف يقرن بربط رباط العنق، أو نصف شقة سكنية. فنجد أنفسنا نخطط من أين نبدأ، ما ينبغي أن نقوله، وما ينبغي أن نحذفه، ما هي الكلمات المناسبة التي سنستخدمها، وما هو الطريق لذلك. وبالنسبة للكاتب المحترف يبدو ذلك جزءا من حرفته أو براعته الفائقة. ولكن هذه القرارات تبدو أكثر صعوبة في الحديث اليومي. فالمتحدثون قد يترددون في منتصف الجملة لالتقاط الكلمة الصحيحة، يتوقفون بين الجمل ليقرروا ما سيقولونه تاليا، ويصححون العبارات التي نطقوها توا. حتى عندما يكونون على علم بما سيقولونه، فإنهم يتلعثمون ويقدمون إبدالات صوتية (مثال: خدها من الشمين لليمال بدلا من خدها من اليمين للشمال)، (أو انتظر وصول أخي على أجر من الحمر بدلا من: انتظر وصول أخي على أحر من الجمر)، (أوفي الإنجليزية (Queer Old Dean بدلا من (Dear Old Queen).

إن الكلام (ما ننتجه) يمثل فعلا وسيليا أساسا. فالمتحدثون يتكلمون لإحداث تأثير في المستمعين، كالتأكيد، والأمر، والاستفهام وغير ذلك، أي أن المتحدثين يبدأون بنية التأثير في الآخرين بشكل ما، ويختارون الجملة التي يظنون أنها تؤدي ذلك الغرض وينطقونها. وبناء على ذلك يبدو أن عملية «التحدث» تنقسم إلى نوعين من النشاط: التخطيط والتنفيذ، ورغم ذلك فإن الفصل بين التخطيط والتنفيذ (execution) ليس فصلا نقيا تماما. ففي أي لحظة يقوم المتحدثون بالنشاطين غالبا. فهم يخططون لما سيقولونه فيما بعد أثناء تنفيذهم لما سبق لهم أن خططوا له من قبل. فمن المستحيل أن نحدد أين ينتهي التخطيط وأين يبدأ التنفيذ. ويمكن أن نميّز-فقط- الاعتبارات التي تتم خلال التخطيط الملفوظات معينة بصفة عامة، عن الاعتبارات التي تتم أثناء التنفيذ.

كيف يتم تخطيط وتنفيذ الكلام ؟

ا- تخطيط الحديث (الموضوع) (:(discourse هو الخطوة الأولى بالنسبة

للمتحدث أن يحدد نوع الحديث الذي يريد الدخول فيه: يحكي قصة، يتحاور مع آخرين، يعطي تعليمات.. الخ. وكل نوع من هذه الأنواع له بنية مختلفة، وعليه التخطيط لمنطوقاته بما يناسب هذا الموضوع، وكل منطوق ينبغي أن يسهم في الحديث بنقل الرسالة الصحيحة التي خصص لها.

2- التخطيط للجملة: بعد أن يحدد المتكلم الموضوع، والرسالة التي يرغب في نقلها عليه أن يختار الجمل التي تقوم بهذه المهمة. وأن يحدد ما هو الفاعل وما هو المفعول به. عليه أن يحدد أيضا كيف يرغب في نقل الرسالة. هل ينقلها مباشرة بالمعاني الحرفية للجملة، أو بشكل غير مباشر عن طريق الأشكال البلاغية، أو التهكم وغير ذلك.

3- التخطيط للمكونات-constituent: بمجرد تحديد الخصائص العامة للجملة، يمكن للمتكلم أن يخطط لعناصرها، فيلتقط الكلمات أو الاصطلاحات الصحيحة ويضعها في الترتيب الصحيح. وبرغم أن المتحدث قد يخطط الشكل العام للجملة إلا أنه يختار الكلمات المحددة لجزء تلو جزء من أ جزاء الجملة.

4- البرمجة الصوتية-articulatory program. بعد اختيار كلمات محددة، يقوم بصياغتها في شكل برنامج صوتي في الذاكرة، يصلح لكل الكلمات المكونة لعنصر من عناصر الجملة في الحال. فهي تشمل تمثيلا للمقاطع الصوتية الفعلية، والنبرات والتنغيم، والتي تنفذ في الخطوة التالية.

5- النطق المفصل-articulation: الخطوة الأخيرة هي تنفيذ مضمون البرنامج النطقي، ويتم ذلك من خلال الميكانيزمات التي تضيف التتابع والتوقيت للبرنامج النطقي، وتخبر العضلات الخاصة بالنطق متى تفعل ذلك وتترجم هذه الخطوة إلى أصوات مسموعة، أي الكلام الذي كان ينوي المتكلم إنتاجه (96: ص223-225).

وينبغي أن نلاحظ أن هذا التصور العام لكيفية إنتاج اللغة يحتاج-دون شك-للتهذيب والتعديل والتبرير. فكل ما سبق وصفه يركز على المنتج النهائي، الكلام أو اللغة، لكن ما يحدث بالفعل داخل العقل البشري، مسألة معقدة لا يمكن الكشف عنها بهذا التصور البسيط.

وبالتالي يمكن تصور تخطيط الكلام كعملية حل مشكلات (problem solving)، فعند التخطيط، لما نريد قوله، يكون لدينا مشكلة ضمنية. ينبغي

حلها وهي: (ما هي الأساليب اللغوية التي ينبغي أن أختارها للتأثير في المستمع بالشكل الذي أقصده ؟ وحل هذه المشكلة ليس يسيرا. فهو يتطلب عددا من الاعتبارات تشمل:

1 - معرفة المستمع:

اعتمادا على ما يعتقد المتحدثون أن المستمعين يعرفونه، أو على علم به، يشيرون إلى أشخاص أو أحداث أخرى. ويظهر ذلك في حديثنا باستخدام الضمائر. كان نقول هو، أو صديقي، أو المرأة التي هناك. وإذا قلت لصديقي ونحن نسير في الطريق-مثلا-«كان شكله مرهقا ويبدو عليه التعب» فلا بد من أنه يعرف مسبقا ذلك الشخص الذي حدثته عنه، وبالتالي سيفهم ما أعنيه ويجيبني، أو يعلق على كلامي موضحا سبب إرهاق ذلك الشخص. وإذا قلت له: «كان انتصارا عظيما للأمة العربية» فلابد من أنني أعرف مقدما أنه يعرف الحدث الذي وصفته بأنه انتصار. وإلا فالمتوقع هو حدوث فشل في التخاطب أو على الأقل توقف له.

2- المبدأ التعاوني:

يتوقع المتحدثون (الأساتذة أو المحاضرون) أن مستمعيهم (الطلاب) يفترضون فيهم محاولة تحقيق التعاون والمشاركة، لأنهم-أي المتحدثين أو الأساتذة في مثالنا هذا-يحاولون قول الصدق، وإعطاء معلومات تحقق قدرا من الوضوح والملاءمة. وبناء على ذلك يقولون جملا تحمل نوعا من السخرية أو التهكم وهم واثقون من أن مستمعيهم سوف يفهمون ما يقصدونه. كان يقول شخص لصديقه: «يا له من يوم ممتع جميل» (في يوم عاصف ممطر)، وهو يتوقع أنه سيأخذ هذا الكلام على محمل السخرية. أو أن يقول شخص لصديقه بعد غياب طويل وهو يحتضنه: «يا جبان». فهنا يعاتبه على عدم السؤال عنه بطريقة قد يكون معتادا عليها معه ولكنه لا يسبه بالطبع. غير أن سوء الفهم يحدث في كثير من الأحيان، نتيجة فقدان الأرضية المشتركة للاستخدامات اللغوية ذات المعاني المتعددة. فقد يفهم شخص قول صديقه «أنت طيب قوي» أنه يتهمه بالسذاجة أو الغفلة فيغضب منه، وربما كان هذا الصديق يقصد المعني الحرفي للوصف (أي أنه شخص

عطوف، محب، كريم.. الخ).

3- المبدأ الواقعي:

يتوقع المتحدثون أن مستمعيهم يفترضون أنهم-أي المتحدثين-سوف يتكلمون عن أحداث وحالات، وحقائق مفهومة. فعندما يقولون «هذه حقيبة تمساح» يفهمون أنها حقيبة مصنوعة من جلد التمساح، وليس حقيبة مصنوعة للتمساح نفسه.

4- السياق الاجتماعي:

تستلزم السياقات الاجتماعية المختلفة مفردات مختلفة، اعتمادا على مركز المستمع أو مكانته، واعتمادا على ما إذا كان الموقف رسميا أو غير رسمي[96]. فإذا تحدثت مع أستاذي وجب أن انتقى ألفاظا تختلف عن تلك التي أخاطب بها زميلي، أو تلميذي. وكذلك الحال مع رئيسي في العمل، أو والدي في المنزل أو من هم أكبر مني سنا، أو مركزا، وكذلك المفردات التي أستخدمها في حالة انفعال السرور، غير التي استخدمها في حالة انفعال الغضب أو الحزن مثلا.

وهناك عبارات يستخدمها الناس فيما يسمى «لغة التأدب» مثل. أشكرك، عفوا، لا مؤاخذة، متأسف، تفضل، أستغفر الله، والعبارات التي تقال في توديع الأصدقاء مثل: مع السلامة، في رعاية الله، وعبارات الاستئذان مثل. لو سمحت، من فضلك، كل هذه العبارات تستخدم طبقا للسياق الاجتماعي، وتهدف فقط إلى جعل قنوات الاتصال مفتوحة بين الناس وتوثيق الصلات بينهم. وهذه الأحداث الكلامية لا تعني مدلولاتها المنطوقة فحسب، وإنما تؤدي وظيفة اجتماعية. وبهذا تربط اللغة الفرد بمجتمعه، وتجعله كائنا اجتماعيا، وتعطيه شعورا بالأمان والانتماء الاجتماعي. وكلما ازداد الفرد توغلا في عضويته للمجتمع اللغوي لعبت اللغة دورا متزايدا لا في حياته الاجتماعية فحسب، بل في سلوكه وإحساسه وتفكيره (57: ص 18-19).

5- الوسائل اللغوية المتاحة:

رغم ما تقدم في الفقرة السابقة فإن كثيرا من الأشياء التي يرغب

المتكلمون في الحديث عنها ليس لها تعبيرات لغوية جاهزة، ويكون المطلوب منهم أن يقوموا «بنحت» أو «صك» أ و إعداد تعبيرات جديدة تتناسب مع ما يريدون التحدث عنه؛ وتتغير هي ذاتها إذا ما تكرر الموقف مرة تالية.

ويقوم كل واحد من هذه الاعتبارات، وغيرها، بدور رئيس فيما يريد المتكلم قوله. ويظل-برغم ذلك-مجال دراسة إنتاج اللغة من المجالات الخصبة التي يجد فيها علماء النفس الكثير من نقاط البحث والدراسة، رغم كل ما يكتنفها من صعوبة، كما سبقت الإشارة.

5 اكتساب اللغة وارتقاؤها

يمثل اكتساب اللغة وارتقاؤها أحد الموضوعات الهامة في علم النفس الارتقائي، وعلم النفس اللغوي، التي حظيت باهتمام كبير وبحوث متعددة. وتعتبر القدرة على اكتساب وتعلم اللغة من الخصائص التي تميز الكائن البشري عما عداه.

ولما كان النشاط اللغوي من أهم الوسائل في الريف بيننا وبين الآخرين فإن للارتقاء اللغوي لدى الطفل في السنوات الثلاث الأولى من العمر أهمية بالغة في اكتساب العضوية في مجتمعه، فهو يستطيع أن يقدم نفسه إلى الآخرين من خلال أنماط سلوكية أو اجتماعية معينة، يستعين على تحديدها باللغة، كما يستطيع أن يدرك الكثير عن الآخرين واتجاهاتهم نحوه من خلال كلامهم عنه أو إليه. ومما لاشك فيه أن نوع علاقاته بالآخرين لا تحدده اللغة، بل تحدده عوامل أخرى: كالطمأنينة، وتعدد تجارب الرضا والحنان وعلاقة الشخص- إذا كان غريبا-بشخص آخر مألوف ومحبوب لدى الطفل، وهكذا.. إلا أن اللغة تساهم بنصيب كبير في إبراز هذه العلاقات وإكسابها درجة عالية من الثبات والموضوعية والاختلاف كما أنها تساهم في نموها. فإذا أضفنا إلى ذلك ما نلاحظه من تغيرات

كبيرة تطرأ على شخصية الطفل منذ بدء اكتسابه اللغة. واكتشافه خصائص هذه الأداة وما تزوده به من قدرات تبين لنا أهمية دراسة اكتساب وارتقاء اللغة في صورتها السوية ونموها الطبيعي، حتى إذا حدث خروج أو شذوذ عن هذا الارتقاء لسبب أو لآخر استطاع القائمون على عملية التنشئة من أمهات وآباء ومعلمين اكتشاف هذا الشذوذ والسعي لتداركه وتلافيه مبكرا.

ويرى «ميرفى»(Murphy) ضرورة التفرقة بين عمليتين مختلفتين تقومان وراء اكتساب الطفل اللغة: الأولى هي عملية فهم لغة الغير من الراشدين، والثانية هي استخدام هذه اللغة. ويتفق معظم الباحثين على أن العملية الأولى تسبق الثانية، فالطفل يفهم بعض العبارات ويستجيب لها استجابات ملائمة قبل أن يستطيع استخدام اللغة بمعناها الدقيق (35: ص 146).

ويعترف التجريبيون الذين يدعون أنهم قد علموا الشمبانزي والغوريلا شيئا قريبا من اللغة الإنسانية، أن تلك الحيوانات التي دربوها لم تستطع أن تكتسب اللغة بالطريقة التي يكتسبها الأطفال. وقد ظلت القردة فيكي عدة سنوات تتعلم النطق بثلاث كلمات هي «بابا»، و «ماما»، و «كب» أي فنجان. والواقع أنها قد فعلت ذلك بصعوبة كبيرة، وبعد تدريب شاق اشتمل على تحريك شفتي القردة باليد بشكل مباشر(5: ص 91- 92). إن ثمة اعتقادا سائدا بأننا نولد مزودين بأعضاء صوتية وجهاز عصبي يمكننا من النطق. ولا يلبث الطفل طويلا حتى يكتشف ويستخدم مدى واسعا من التلفظ بأصوات بغض النظر عن الثقافة التي ولد فيها. وبالمثل فإن السرعة التي تتحول بها هذه التلفظات إلى نطق له معنى (لدى كل من الطفل والمحيطين به)، وإلى أصوات قابلة للإعادة خلال السنوات القليلة الأولى من حياة الطفل تعد شهادة مقنعة لما في وسع الطفل من قدرة على اكتساب اللغة (20: ص172).

إن وضوح الفرق بين الإنسان والحيوان في القدرة الفطرية على استخدام اللغة (أي في استعداد الطفل البشري لتمييز الأصوات التي تستخدمها اللغة الأصلية، وفهم مضامينها، وتعلم استخدام هذه الأصوات بسرعة وكفاءة لا قبل للحيوان بها) يثير عددا من الأسئلة عن التكوينات البيولوجية ووظائف هذه التكوينات في الكائن البشري.

ولقدطُرحت على أساس هذه الحقائق التشريحية المقارنة، نظرية حركية

في تفسير الكلام، وظلت هذه النظرية أيضا سائدة ومقبولة فترة طويلة، ومؤدى هذه النظرية أن القدرة على التلفظ بوضوح للمقاطع التي تمثل اللبنات الأولى في تكوين الكلمات (الفونيمات) تعتبر مهارة أساسية للفهم، كما هي للنطق بالنسبة للكلام. والدليل الذي تسوقه هذه النظرية على ذلك هو أن الأشخاص الذين يفقدون القدرة على التحكم في حركة أفواههم وشفاههم وألسنتهم، نتيجة إصابة في المخ، يعانون أيضا من اضطرابات في فهم اللغة وإنتاجها (5: ص 104).

وعلى أي حال، فاكتساب اللغة لدى الطفل البشري يبدأ بالأصوات، ثم تبدأ هذه الأصوات في التمايز لتصبح كلمات لها معنى، ثم تركب هذه الكلمات لتصبح جملا نحوية ذات معنى.

أ- اكتساب النظام الصوتي

ينبغي أن نميز بداية بين الاكتساب والارتقاء الفونيمي (phonemic) والاكتساب والارتقاء الصوتي (Phonological). فالأول يشير إلى بروز الوحدات الصوتية للغة، أما الثاني فيشير إلى بروز القواعد التي يتم من خلالها تركيب الأصوات في تتابعات قابلة للنطق في اللغة، ولربط هذه التتابعات بالبناء السطحي للجمل (178: ص 1131). كذلك يمكن التمييز بين مستويين من الأصوات التي يتعامل معها الطفل عند اكتسابه اللغة: المستوى الأول: الأصوات التي ينتجها الطفل. فنقطة البداية تتمثل في أنواع الضوضاء التي تصدر عن الطفل مصاحبة شعوره بعدم الراحة (نتيجة الجوع أو الألم)، أو اللذة (كما تتمثل في الضحكات الخافتة) أو الصوت الذي يشبه الهديل، تعبيرا عن الرضا. ففي مرحلة الثغثغة (babbling) (أي نطق الطفل الصغير بكلام مختلط يعوزه النظام والوضوح والمعنى)، والتي تمتد أحيانا من ستة شهور إلى اثني عشر شهرا، يهمهم الطفل بأصوات مثل«دادا دادا» أو«بابا بابا» مما يشجع على تكوين المهارات الأساسية للصوت دون أن يكون هناك معنى رمزي. ويلاحظ الطفل أن الناس-له يولونه اهتماما خاصا عندما يصدر أصواتا معينة. وعندئذ يبدأ الطفل في ضم الأصوات التي يصدرها الراشدون إلى نظامه الخاص في النطق (20: ص 174).

ويعتمد اكتساب وارتقاء النظام الصوتي على مبدأين: الأول: أن الطفل-

فيما يبدو-يمتلك مجموعة من المبادئ التي تكتمل في وقت محدد. الثاني: أن الطفل يعتمد في اكتسابه لهذه المبادئ على الاستماع إلى منطوقاته ومنطوقات الآخرين.

وتشمل المجموعة الكاملة من المبادئ الصوتية فونيمات اللغة التي يتعلمها الطفل. وقبل تعلمها يجب عليه أن يتنبه لأصوات الكلام الخارجية، وأن يستمع لأصواته التي يصدرها. وأول هذه المتطلبات تقدمها الأم عندما تتحدث لطفلها عند تحقيقها لرغباته. وثانيها يتحقق خلال مرحلة الثغثغة أو المناغاة، وهو ما يحدث منذ حوالي الشهر الخامس إلى الشهر التاسع أو الثاني عشر تقريبا. ويقوم الطفل بتكرار مجموعة أصوات بشكل ثابت، ويبدو أن الطفل يستمتع من استماعه لهذه الترددات ويكون العائد السمعي بمثابة تدعيم لإصدارها. والأكثر من ذلك أن الطفل يتدرب على تشكيل ونطق الأصوات التي قد تحوى عددا من الأصوات التي لا توجد في لغة الطفل الأصلية، كما لا تشتمل على العديد من المنطوقات التي سوف يكتسبها في مراحل تالية. إن ما يتعلمه في مرحلة المناغاة عبارة عن مهارات عامة على تشكيل ونطق الأصوات-فعلى سبيل المثال-يحدث تآزر لأجهزة النطق (اللسان، الشفاه، الأوتار الصوتية) تآزر حركات أعضاء النطق مع الحنجرة، تكرار الصوت نفسه باستخدام هواء الزفير لا هواء الشهيق، واستخدامه بطرائق متنوعة. كل ذلك يمثل أهمية كبيرة ما دام يسمح للحركات النطقية بأن تعدل حتى تصدر أصواتا تناسب النموذج المقدم.

ويقوم التقليد بدور كبير في هذه المرحلة، حيث أن منطوقات الأم يمكن أن تقدم النموذج الذي ينبغي أن يقترب منه الطفل أكثر فأكثر، كما أن الذاكرة قصيرة المدى تؤدي دورا مفيدا ما دام المطلوب من الطفل أن يحتفظ بالنموذج حتى يتمكن من رسم نسخة منه في ذاكرته، ثم يقارنها بالنسخة الأصلية. ويمكن الاستدلال على مدى ونوعية التقليد من الدرجة التي يستطيع الطفل بها محاكاة منطوقات الأم (140: ص 121).

والذي ينبغي ملاحظته أن ما يتم اكتسابه هنا ليس أصواتا مفردة وإنما فئات من الأصوات، وإذا تم التغيير في أي منها تتحول الكلمة إلى كلمة أخرى (مثال. كَتَبَ، كُتِبَ، كُتُبٌ. فالأولى فعل ماض مبني للمعلوم، والثانية فعل ماض مبني للمجهول، والثالثة اسم يدل على جمع مفرد كتاب، أو مثل

بعيد، بعيد الأولى تدل على المسافة من البعد وهي كلمة واحدة، أما الثانية فتتكون من مورفيمين، الأول حر وهو كلمة «عيد» اسم لمناسبة سعيدة والثاني مورفيم مقيد وهو حرف الجر الباء).

وقد حاول كثير من الباحثين تطبيق التحليل الفونيمي على المنطوقات ذات المعنى، لكن هناك شروطا مسبقة ضرورية للمنطوقات ذات المعنى من الكلمات، وهي أن الطفل يكون قد تعلم بالفعل أن يتعرف على الأصوات المرتبطة بموقف معين، وعليه حينئذ أن يتعلم إنتاج ما يقترب من هذه الأصوات في الموقف. هذا الأداء يتطلب مهارات كبيرة في تقليد وتوحيد مخرجاته لتتطابق مع النموذج، ويبدو أن هذه المهارات تتطلب التعرف والنطق المفضل لبعض الملامح المميزة. فكلمة «ماما»-على سبيل المثال-تتضمن نسقا يتكون من وحدتين. ويمكن الاستدلال على النسق من حقيقة أن هناك تمييزا بين (م) و «أ» أو (M ، A)، والتي لا تختلط بمنطوق من حرف واحد «أ أ أ أو aaaa كما أن نطق كلمتي «بابا»، «دادا» يضيف وحدات أكثر للنسق ما دامت المكونات مثل «ب» أو «B أو «د» «D» ستؤذي إلى كلمة جديدة (140 : ص 122).

ولعل أساس هذه التمييزات هو الهاديات السمعية التي تميز الوحدات. ويفترض «جاكبسون و هالي» أن هذه الهاديات هي الملامح المميزة، غير أن هناك هاديات أخرى مثل شدة أو طول الصوت، أو الطبيعة المستمرة أو المشوشة للصوت تؤدي دورا فعالا في هذا التمييز. وهناك خطورة في تطبيق التمييزات القائمة على أساس تحليل كلام الراشدين على نظام الأطفال الكلامي. ويرى «جاكبسون» و«هالي» أن ارتقاء لغة كل طفل تتبع متتالية معينة لاكتساب الملامح المميزة، ويدعيان أن هذه المتتالية هي عكس ما نلاحظه من تفكك في كلام مرضى الحبسة (149 : ص 108- 126).

أما المستوى الثاني من الأصوات التي سبق أن ذكرناها فهي الأصوات التي يسمعها الطفل، والتي لها دور كبير في تعلمه اللغة. فالأطفال أثناء مرورهم بعملية الاكتساب يتعلمون التعرف على أصوات لغتهم. وحتى يتمكنوا من ذلك عليهم التمييز أولا بين الأصوات البشرية والأصوات الأخرى. وبعد ذلك، عليهم اكتشاف الاختلافات بين الأصوات التي ينطقها البشر، وأخيرا عليهم تحديد تلك الأموات الهامة للغة التي يكتسبونها، وما هي الأصوات

التي يمكن أن تتألف أو تركب معا.

ولكن كيف يتمكن الأطفال من أداء هذه المهمة المعقدة ؟

أولا: يطبقون ما عرفوه توا، ويمكنهم فعله. فهم يبدأون بتمييز الفروق بين الأصوات بعد التعرف التام على الأصوات البشرية، ثم يصبحون قادرين على تمييز الفروق قبل البدء في تحديد أصوات معينة، وتتابعات من هذه الأصوات.

ثانيا: يبدأون بالتمييزات الأبسط. ثم يتعلمون تمييزات أكثر تعقيدا بعد ذلك، ويطبق الأطفال الإجراءات نفسها من تنغيم ونبر، كما يفعلون مع الأصوات والمقاطع الفونيمية (96: ص 376).

ومهما يكن من أمر فإن هذه المرحلة-مرحلة اكتساب الأصوات-تفضي إلى إتقان الطفل للنطق الذي يتبلور في نطاق كلمات مفردة كاملة ذات معنى.

ب- اكتساب النحو (أو التراكيب)

يحدث اكتساب النحو بعد تمام اكتساب الأصوات والنطق بها. ومن المتفق عليه أن الأطفال الأسوياء، غير المصابين بالصمم، أو بعطب مخي، أو اضطراب جسمي أو نفسي يبدأون المناغاة في حوالي الشهر السادس، وينطقون الكلمة الأولى في حوالي 10 شهور إلى 12 شهرا، ويركبون الكلمات من 18 شهرا إلى 24 شهرا، ويكتسبون التراكيب تماما من 48 إلى 60 شهرا. وكل الأطفال يعبرون هذه المراحل المتتالية في نفس العمر تقريبا. ويفعلون ذلك بغض النظر عن اللغة التي يتعلمونها، وبغض النظر عن الظروف التي يتعلمون في ظلها (178: ص 1062).

ويبدأ اكتساب التراكيب الفعلي منذ أن يضع الطفل كلمتين معا. وفي هذه المرحلة تكون منطوقاتهم المختصرة من صنعهم هم، ولا يشترط أنهم يقلدون كلام الراشدين. وكل أطفال العالم يمرون بهذه المرحلة من اكتساب التراكيب. وعند بلوغ الثانية من العمر يستخدم الأطفال من 200 إلى 300 زوج من الكلمات. وبمكن أن تعبر الجملة نفسها عن أشياء مختلفة، معتمدة على السياق (154: ص127). وإذا نظرنا إلى عينة كلام نطقها طفل وعمره 28 شهرا، ثم قارناها بعينة أخرى له بعد بلوغه 38 شهرا فسنلاحظ أن

هناك تغيرا كبيرا لحق بها في هذه الفترة القصيرة حيث يزداد طول وتعقيد منطوقات الطفل (utterances). وقد اتضح من بعض الدراسات الطولية أن الأطفال الصغار يحذفون نهاية الكلمات التي يستخدمها الراشدون، وأن هذه الأشكال من الحذف ليست عشوائية، فالأطفال يحذفون الكلمات الصغيرة مثل في، على، التعريف.. الخ (أو بالأحرى يحذفون كلمات الوظيفة)، ويستخدمون الكلمات التي لها معنى فقط والتي يطلق عليها كلمات المضمون.

وبالتالي فكلامهم في هذه المرحلة يسمى «الكلام التلغرافي» (Telegraphic speech). وأحد المنجزات الهامة أثناء المراحل المبكرة لاكتساب النحو هو الطريقة التي يتعلم بها الأطفال إضفاء المعنى على جملهم البسيطة. وقد قدم «براون» (Brown) وصفا كاملا لهذا النوع من الارتقاء النحوي لدى الأطفال. فقد لاحظ-على سبيل المثال-أن الأطفال يكتسبون مورفيمات معينة بترتيب واضح الانتظام. وهو يقصد بالمورفيمات الأدوات التي تساعده على إعطاء مزيد من المعنى الدقيق للكلمات التي يستخدمها. فأثناء هذه الفترة يكتسب الأطفال ما يشير إلى الجمع أو يشير إلى الملكية. وفي دراسة مستعرضة تناول «ديفيلايرز» (Devilliers) بالدراسة 21 طفلا وانتهى إلى التثبت مما انتهى إليه «براون» فيما يخص نظام اكتساب المورفيمات وهو ترتيب معقول إلى حد كبير. فالمورفيمات البسيطة يتم اكتسابها مبكرا عن المورفيمات الأكثر تعقيدا، وهو المبدأ نفسه الذي يحكم الارتقاء المعرفي لدى الأطفال. هذا التوازي في ارتقاء اللغة والمعرفة حدا ببعض المنظرين إلى القول إن ارتقاء اللغة يعتمد على مستوى الارتقاء المعرفي السابق للطفل. ومن الملاحظ أن تعلم اللغة لن يكون عملية فعالة ما لم يتعلم الطفل قواعد محددة لكل مجموعة جديدة من الكلمات التي يتعلّمها. ولك أن تتخيل كم من الوقت يمضي لو أن الطفل تعلم الإشارة إلى شيئين أو مجموعة أشياء (كلبين-كلاب)، ثم كان عليه أن يتعلم الجمع في كل مرة يرغب في ذلك. ولحسن الحظ فإن الأطفال يتعلمون قواعد نحوية عامة، يمكن أن تستخدم مع الكلمات الجديدة بنفس طريقة استخدامها مع الكلمات المألوفة (141: ص 282).

ولسوء الحظ فإن لغة الراشدين لا تتبع هذه القواعد دائما، وهي مليئة بالاستثناءات، وعدم الانتظام. فعندما يتعلم الطفل اللغة في البداية يتجاهل

هذه الأشكال من عدم الانتظام (أو الصيغ غير القياسية) ويطبق القواعد بطريقة جامدة. وبمعنى آخر يظهر الأطفال مبالغة في الصيغ القياسية (overregularization) للقواعد التي اكتسبوها. فهم يطبقون القاعدة لتكوين صيغ قياسية في الحالات التي يكون فيها الراشدون صيغا غير قياسية، ولا يتبعون القاعدة. ولعل هذه المبالغة في الصيغ القياسية هي مثال واحد لحقيقة أن كلام الأطفال متفرد يختلف كيفيا عن كلام الراشدين بطرائق متعددة (212: ص 52-53).

ومن المظاهر الارتقائية الأخرى في النحو قدرة الأطفال على صياغة الأسئلة. ففي هذه المراحل المبكرة يستطيع الأطفال استخدام كلمات الاستفهام (لماذا أو ليه، أين أو فين.. . الخ) لكن دون أن يقوموا بإجراء التعديلات اللازمة للجملة لتصير جملة استفهامية. كذلك عند استخدام النفي، حيث إن كل ما يفعلونه هو وضع كلمة النفي ما أو لم بجوار جملة خبرية مثبتة. كما يتضح بالتدريج قدرة الأطفال على استخدام وفهم جمل المبني للمعلوم والمبني للمجهول. وهكذا تستمر عملية اكتساب النحو حتى بعد دخول الطفل المدرسة (60: ص 285).

جـ- اكتساب المعنى

لا يقتصر اكتساب الأطفال على الأصوات والتراكيب النحوية فقط، وإنما يمتد الاكتساب للمعنى. فكما ينبغي أن تكون منطوقاتهم صحيحة نحويا يجب أن تكون ذات معنى كما يحتاج الأطفال إلى أن يتعلموا كيف يفهمون معاني الجمل. فالمعرفة بالمفردات ليست كافية. ويستخدم الأطفال أنواعا متعددة من المعلومات لجعل الجمل ذات معنى.

ويبدو أن هناك مبالغة في تعميم الصيغ القياسية (التي سبق ذكرها في الفقرات الخاصة باكتساب النحو) تحدث أيضا بالنسبة لمعاني الكلمات. فالأطفال جميعا يمتدون بمعنى الكلمة الواحدة للإشارة إلى عدة أشياء بينها تشابه ما. وبعد ذلك، وفي فترة متأخرة، عندما يتعلم الطفل كلمة أخرى لجانب من الإمدادات التي قام بها من قبل، ويلاحظ فيها خصائص محددة كثيرة، فإن عملية عكسية تحدث، أي أن معنى الكلمة المستخدمة يميل للضيق.

وعندما يبلغ الأطفال الثالثة من العمر يفقدون العديد من أشكال توسيع المعنى، ولكي تظل لديهم مشكلة في التعامل مع كلمات المطابقة (antonym) أو النقائض (كلمة يعكس معناها معنى كلمة أخرى مثل بارد-ساخن، حسن-سيئ)، فمعنى إحداهما قد يمتد ليشمل كليتهما، كما لو كانت الكلمات مترادفة (synonyms). وأحد التفسيرات المحتملة لذلك هو أن الأطفال يكتسبون مفاهيم عامة خاصة بالكمية، (كثير-قليل)، الاتساع (واسع-ضيق)، والارتفاع (طويل-قصير)، ثم يعرفون أن هاتين الصفتين، متناقضتين المعنى بالنسبة لنا، يمكن تطبيقها على البعد نفسه، لكنهم لم يفرزوا المعاني الكمية للصفات المعينة. فالأطفال يفضلون الشيء الكثير، وهذا التفضيل (بالإضافة إلى المعنى القائم عن المفهوم العام) يجعلهم يختارون الأكبر عندما يسألون عن الشيء الأقل (154 : ص 188- 189).

ويرى بعض الباحثين أن معاني الكلمات لا تكتسب إلا بعد أن يكون الطفل قد استطاع أن يكون صورا ذهنية ثابتة، أو مفاهيم عن الأشياء والأحداث التي تشير إليها هذه الكلمات، وإلا لما استطاع أن يعبر عن الشيء في غيابه أو يعبر عن شئ «غير محدد». فالطفل الذي يقول «دادي» وأبوه غير موجود، وغير ذلك من الأصوات المتشابهة، لابد من أن تكون لديه صور ذهنية أو آثار حسية لهذه الأشياء.

الطفل-إذاً-لا يكتسب معاني الكلمات إلا إذا تكونت لديه المفاهيم التي ترتبط بها هذه الكلمات أولا. وبعبارة أخرى إلا إذا استطاع أن يدرك أن الشيء الذي يراه مرة بعد مرة، أو الحدث الذي يختبره مرة بعد أخرى، إما أنه هو ذاته (مفهوم دوام الشيء)، إما أنه أحد أفراد فئة متجانسة ذات خصائص معينة (المفهوم بشكل عام)، وتصبح الكلمات في النهاية عبارة عن رموز تشير إلى مفاهيم وعلاقات بين المفاهيم وهو ما نقصده عندما نتكلم عن «المعنى». فالمعنى والمفهوم أو المحتوى الدلالي شيء واحد (وسوف نعود لذلك في مواضع تالية). وتبدأ عملية تكوين المفاهيم منذ الولادة، منذ أن يبدأ يجذب انتباه الطفل ما يحيط به من مثيرات في البيئة التي يعيش فيها، وما يترتب على حركته من نتائج. وكما يقرر «بياجيه» (Piaget) فإن مفاهيم دراسة الشيء، والزمان، والمكان، والعدد، والنسبية وغيرها إنما تنمو تدريجيا كنتيجة للتغيرات الجوهرية التي تطرأ على الطريقة التي

يدرك بها الطفل العلاقات بين الأفعال والنتائج (انظر 5: ص122- 123).

ويحتل نمو المعنى مركزا محوريا في نظرية «شترن» (stern)، فهو يرى أن الطفل في سن العام والنصف إلى العامين يتمتع بفهم العلاقة بين الرمز والمعنى، وبإدراك الوظيفة الرمزية للغة، وبالوعي بمعنى اللغة، وباكتساب الإرادة، وأخيرا الوعي بوجود قاعدة عامة أو فكرة عامة (50: ص 120). غير أن هذه الوجهة من النظر يعوزها الدليل الأمبير يقي، حيث إن كل الدراسات التي أجريت حول هذه المشكلة لم تأت بنتائج مؤيدة، نظرا لأن ما نعرفه عن عقل الطفل في سن العام والنصف إلى السنتين من العمر لا يسمح بكل هذه العمليات المركبة.

وعلى أي حال، فاز، الارتقاء الدلالي-برغم ما تقدم-هو الجانب الأقل فهما والأكثر غموضا من جوانب اكتساب اللغة، وذلك لأن بروز المكون الدلالي في نمو الطفل له صدى في مناطق متسقة من المعرفة فيما وراء اللغة ذاتها، كما أن التوجيه الذي تقدمه النظرية اللغوية في هذا الصدد ما زال ضئيلا. وبرغم ذلك فإن نظريات الدلالة تعرضت لنوع من النمو النشط في الوقت الراهن (178: ص 1119).

وخلاصة القول، في هذا الجزء الخاص باكتساب اللغة، إن مكونات اللغة، النظام الصوتي، والتركيبي، والدلالي تكتسب وتنمو متآزرة، وليست بشكل متتال كما عرضنا لها، وفصلها عن المستوى الواقعي من الصعب تحقيقه. وإنما التقسيم هنا تقسيم تعسفي بغرض الدراسة فقط.

مراحل ارتقاء اللغة

1 - مرحلة ما قبل الكلام

عندما يأتي الوليد إلى هذا العالم لا تكون أجهزته الإدراكية أو الصوتية قادرة بعد على إصدار الكلام، ولكنها مع ذلك تكون مبرمجة بشكل عام، بحيث تكتسب هذه القدرة بناء على عملية نضج للجهاز العصبي المركزي، تمضي في مراحل متتابعة (5: ص 108).

2- مرحلة إدراك الأصوات وإصدارها

تشمل اللغة كلا من إنتاج الأصوات والقدرة على فهم الكلام. ويشار إلى

هذه الجوانب من اللغة باعتبارها لغة إنتاجية واستقبالية. وقبل أن يكون الطفل قادرا على الكلام يكون قادرا على الانتباه بشكل انتقائي إلى ملامح معينة في الأصوات الكلامية.

فمنذ نهاية الشهر الأول يستطيع الأطفال تمييز الأصوات البشرية من الأصوات الأخرى. وفي نهاية الشهر الثاني يستجيب بشكل مختلف لصوت أمه، ثم للإناث غير المألوفات له. وقد يصدر في وقت مبكر بعض الأصوات محاكيا أنماطا صوتية يصدرها الراشدون من حوله وذلك في أوائل النصف الثاني من السنة الأولى، إلا أن هذه الأصوات لا تكتسب معانيها آلا في مرحلة متأخرة عن ذلك بوقت غير يسير، في أواخر السنة الأولى. وتظل قدرة الطفل على استخدام لغة الراشدين ضئيلة، بينما تزداد قدرته على فهمها حتى منتصف السنة الثانية. وفي النصف الثاني من تلك السنة تنمو قدرته على الكلام بصورة بارزة ومفاجئة، وتأخذ بعد ذلك في النمو المطرد والسريع. وبناء على ذلك فإن الأطفال يظهرون قدرات لغوية خاصة تشمل الانتباه الانتقائي، والتمييز الصوتي، وتقليد جوانب الكلام، وتزامن الحركة مع أنماط الكلام، وإدراك الفونيمات. وقد تم تحديد أربع مراحل لإنتاج الأصوات في العام الأول من العمر وهي:

أ-الصياح الذي يبدأ مع الميلاد.

ب-الأصوات الأخرى التي تشبه الهديل، والتي تبدأ في نهاية الشهر الأول.

جـ-المناغاة التي تبدأ في منتصف العام الأول.

د-الكلام المشكل (patterned) (المنمط) في نهاية العام الأول.

والمراحل السابقة عامة، ومتشابهة عبر مجتمعات لغوية مختلفة.

3- مرحلة الكلمة الواحدة

ينطق الطفل كلمته الأولى بين الشهر العاشر والشهر الثالث عشر. وفي الشهور القليلة التالية تحدث اللغة «في شكل كلمة واحدة». وفي دراسة حديثة للخمسين كلمة الأولى التي أنتجها بعض الأطفال صنف «نلسون» (Nelson) الكلمات إلى ست فئات هي: الأسماء العامة، الأسماء النوعية، كلمات الفعل، الصفات، كلمات شخصية اجتماعية، كلمات وظيفية. ويظهر الأطفال توحدا في مفرداتهم المبكرة، لكن الكلمات المبكرة تظل انتقائية.

ويتعلم الأطفال الكلمات التي تمثل الأشياء التي يمكنهم فعلها والتي تؤدي إلى تغيير أو حركة. وبرغم ذلك فإن الأطفال يستخدمون الكلمات بطريقة مختلفة عن الراشدين. فالأطفال يستخدمون الكلمة بضريقة محددة وفردية. وبالنسبة للطفل فإن تطبيق الكلمات في السياقات المختلفة هو نوع من اختبار الفروض، وهي عملية تستمر مع الطفولة. وهذه العملية تكشف عن نفسها خاصة في السنوات الثلاث الأولى عندما تبدأ عملية ربط الكلمة بالشيء. وقد أوردت «سميث» (Smith) بيانا بمتوسط النمو اللغوي عند 273 طفلا كل ستة أشهر كما يلي:

العمر عدد الكلمات

من 6 شهور إلى سنة 3

من سنة إلى سنة ونصف السنة 19

من سنة ونصف السنة إلى سنتين 250

من سنتين إلى سنتين ونصف السنة 174

من سنتين ونصف السنة إلى 3 سنوات 450

ويلاحظ أن الطفل يحقق قفزة كبيرة في عدد الكلمات التي ينطقها عند منتصف السنة الثانية، سن سنة ونصف سنة (35: ص 147).

ومن الشائع في هذه المرحلة أن يستخدم الأطفال كلمات مفردة تقوم مقام الجملة مثل: «اشرب» وهي باختصار للجملة «أريد أن أشرب»، أو بالعامية «عايز أشرب».

مرحلة الكلمتين وما بعدها

الخطوة التالية في ارتقاء اللغة هي استخدام كلمتين لا كلمة مفردة. ويصل الأطفال إلى هذه المرحلة في حوالي الشهر الثامن عشر إلى الشهر العشرين. وفي هذه المرحلة تظل اللغة أبسط من لغة الراشدين وأكثر انتقائية برغم أنها تضم الأسماء، والأفعال، والصفات، وكذلك الأدوات والضمائر.. الخ. ويكون الكلام جديدا وإبداعيا وليس نسخة من لغة الراشدين (153: ص 381). وفي هذه المرحلة فقط يمكننا أن نتعرض لدراسة النمو النشط أو الإيجابي لدى الأطفال. ويكون نمو الجمل ذات الكلمتين بطيئا في البداية ثم يتقدم بسرعة. والمثال الآتي لبعض أشكال حديث

طفل، حيث كان العدد التراكمي لتركيب كلمتين مختلفتين والمسجلة في شهور متتابعة هو14 ، 24 ، 54 ، 89 ، 350 ، 1400 ، 2500 فأكثر. ولا ينتج الطفل مثل هذه المنطوقات عن طريق تجاور غير متآلف للكلمتين، بل إن هذه المنطوقات تضم فئتين من الكلمات: الفئة الأولى صغيرة وتسمى الكلمات المحورية (pivot)، والفئة الثانية فئة واسعة مفتوحة من الكلمات، ومن أمثلة الفئة الأولى «كثيرا أو كتير» فهي تأتي في منطوقات متعددة مثل «أشرب كتير، شاي كتير، فلوس كثير.. . وهكذا. وهذه الكلمات المحورية يمكن أن تكون الكلمة الثانية في الجملة كما في المثال السابق أو تكون الأولى مثل: «فوق السطح، فوق التربيزة، فوق الثلاجة.. . الخ. وكلمة (فوق، ذاتها يمكن أن تعكس فتأتي في الموضوع الثاني مثل: «محمد فوق، والقمر فوق، والقطة فوق.. . وهكذا. وتتسع فئة الكلمات المحورية باضطراد مع ارتقاء الطفل، أما الفئة الثانية في مفتوحة وتشمل كل الكلمات الأخرى في قاموس المفردات باستثناء الكلمات المحورية. والمهم في هذه المرحلة أن الطفل يصبح له نظام لغوي من صنعه هو وليس نسخة مباشرة من نظام الراشدين. ويبدأ الطفل في استخدام وسائل لغوية بطريقته الخاصة ليبتكر منطوقات جديدة، هذه المنطوقات ذات علاقة ما بالكلام الذي سمعه من حوله، ولكنها ليست بالتأكيد مجرد نسخة مصغرة من تلك المنطوقات.

وعلى أي حال فإن الجمل المبكرة ذات الكلمتين تؤدي نوعية من الوظائف في كلام التنقل وهي نفسها الوظائف الرئيسة للغة البشرية (212: ص 42). وتستمر عملية نمو وارتقاء اللغة بعد ذلك وتزداد ثراء وخصوبة، وتنوعا سواء في المعجم (كم المفردات) أو معاني المفردات، أو الجمل التي يمكن صياغتها ليحقق الطفل الإبداعية في اللغة، كما قدمها «تشومسكي».

النظريات المفسرة لاكتساب اللغة

هناك عدة نظريات تعرضت لتفسير كيف يتم اكتساب اللغة بنظمها الثلاثة

الرئيسة. ويمكن إجمال هذه النظريات في ثلاث فئات رئيسة هي:

١- نظريات التعلم والتشريط بأنواعها المختلفة كما لدى «واطسون» و«سكينر»وغيرهما.

2- النظريات العقلية (أو الفطرية أو اللغوية) ويمثلها «لينبرج وتشومسكي» وآخر ون.

3- النظرية المعرفية وترتبط بأعمال«جان بياجيه».

وفيما يلي مناقشة لما قدمته هذه النظريات المختلفة من آراء في اكتساب اللغة. تتناول نظريات التعلم اللغة من خلال مصطلحات التعلم الترابطي (associative learning) وبشكل أضيق مصطلحات الشريط، خصوصا في سياق التعلم اللفظي. والعناصر اللغوية-في بحوث التعلم اللفظي-هي أدوات لدراسة عمليات التعلم. وبالرغم من ذلك فإن نظريات التعلم لم تتناول المواقف اللغوية البسيطة فقط، ولكن أيضا السلوك اللفظي المعقد، وقد قدم «سكينر»-على سبيل المثال-نظرية في اكتساب اللغة اعتمادا على التشريط (232: ص 363). (كما سيأتي فيما بعد).

وفي عام 1924 قدم «واطسون» (J. Watson) نظريته السلوكية التي جعلت علم النفس التجريبي دراسة للسلوك الملاحظ، تقف الملاحظة في مواجهة الآراء العقلية من ناحية والأساليب الاستبطانية من ناحية ثانية، والنظريات المعرفية من ناحية ثالثة. وقد نشر فصلا بعنوان «الكلام والتفكير» ينفي فيه وجود الجانب العقلي، ويعتبر التفكير بمثابة كلام الفرد إلى نفسه. أو هو الكلام ناقص الحركة. وحاول تفسير السلوك اللفظي-كبقية أشكال السلوك-في ضوء تكوين العادات، وتدخل المدعمات المختلفة بين المنبهات والاستجابات لأحداث التشريط (108: ص 690). من هنا كانت اللغة-من زاوية النظريات السلوكية-استجابات يصدرها الكائن ردا على منبهات، تأخذ شكل السلوك الخاضع للملاحظة المباشرة (وهي في حقيقة الأمر تتعامل مع الكلام لا مع اللغة). والكلمات تستخدم كمنبهات واستجابات أيضا، تخضع للتشريط بالاستعانة بالتدعيم. وقد أوضح بعض التجارب أن الاستجابة اللفظية عندما تدعم تميل إلى الحدوث المتكرر شأنها شأن بقية الاستجابات (153: ص 364). ويرى بعض الباحثين أن إنتاج وفهم اللغة من العمليات التي يمكن أن تنطبق عليها قوانين التشريط (139: ص 49).

وإذا كانت الدراسات السلوكية للسلوك اللغوي قد بدأت بنظرية التعلم ذات المرحلة الواحدة (منبه-استجابة) فإن محاولات تفسير الخصائص الدلالية في إطار نظريات التعلم تجاوزت نموذج المرحلة الواحدة إلى نماذج

أخرى كالنماذج الوسيطية (كما عند «هل»)، والتي ترى أن هناك أحداثا وسيطة غير ملاحظة متضمنة في ارتقاء وبناء المعنى (67: ص 459)، ولعل ظهورها كان رد فعل لعدم كفاية نظريات التشريط الكلاسيكية لتفسير كل أنواع التعلم بالنسبة للسلوك اللفظي.

وقد قدم «سكينر» (Skinner) وجهة نظر مفصلة لاكتساب اللغة (انظر، 211)، وهو يرى أن اللغة عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها عن طريق المكافأة، وتنطفئ إذا لم تقدم المكافاة، وفي حالة استخدام اللغة فإن المكافأة قد تكون أحد احتمالات عديدة، مثل التأييد الاجتماعي أو التقبل من الوالدين أو الآخرين للطفل عندما يقدم منطوقات معينة، خصوصا في المراحل المبكرة من الارتقاء. ويميز «سكينر» بين ثلاث طرائق يتم بها تشجيع تكرار استجابات الكلام: الأولى قد يستخدم الطفل استجابات ترددية (echoic) حيث يحاكي صوتا يقوم به آخرون يظهرون التأييد فورا. وتحتاج هذه الأصوات لأن تتم في حضور شئ قد ترتبط به، والثانية تتمثل في نوع من الطلب حيث تبدأ كصوت عشوائي وتنتهي بارتباط هذا الصوت بمعنى لدى الآخرين. والثالثة تظهر فيها الاستجابة المتقنة ويتم القيام بإحدى الاستجابات اللفظية عن طريق المحاكاة عادة في حضور الشيء (90: ص 165). وتتضمن مبادئ التشريط الفعال (operant conditioning) حقيقة أن قواعد البناء تكتسب بواسطة التشكيل المتسلسل البسيط الذي تتكون عن طريقه الجملة، فكل كلمة تحدد الكلمة التالية، وهو ما يعرف في اللغة الإنجليزية بنموذج الاحتمال من اليسار إلى اليمين (أومن اليمين إلى اليسار في اللغة العربية) (153: ص 39). آلا أن «لاشلي» (K. Lashley) يشي إلى أنه لا يوجد نظام محدد للكلمات تسير عليه، في تعتمد على ما يقال، والكلمة يمكن أن يتبعها عدة كلمات وليست كلمة واحدة، كما لاحظ أن استدعاء الكلمات لكلمات أخرى لا يفسر فهم الكلام أكثر من تفسير إنتاجه. وهناك ظاهرة متكررة في اللغة، وهي أن اختيار أو فهم الكلمات المبكرة في الجملة تحدده الكلمات التي تأتي متأخرة في الجملة، وهي ظاهرة لا وجود لها في التشكيل المتسلسل (122: ص 9).

وعلى أي حال فإن ما قدمه «سكينر» لا يجوز قبولا لدى كل علماء

النفس المعنيين، لأن الاستجابات اللفظية سرعان ما تأخذ معنى يوضحه مدى استخدامها أوسع كثيرا مما يفسره التشريط الفعال، كما أن هناك كثيرا من الكلمات التي لا تسمي أشياء (أي لا تشير إلى مسميات). يضاف إلى هذا أن عددا هائلا من مفردات الطفل يتراكم في فترة قصيرة نسبيا (90: ص 166).

وتأثرا بالمنحى السلوكي في علم النفس، والذي كان سائدا في الولايات المتحدة الأمريكية، نشأ في الدراسات اللغوية تيار يسمى المدرسة السلوكية على يد «بلومفيلد» والذي تأثر بآراء ويس (A.Weiss). وقد فسر السلوك اللغوي تفسيرا آليا اعتمادا على مصطلحات المنبه والاستجابة، ويرى أنه يمكن التنبؤ بالكلام على أساس المواقف التي يحدث فيها مستقلا عن كل العوامل الداخلية ويضعه في مقابل المناحي العقلية (108: ص31)، وقد وصف «بلومفيلد» تتابعات المنبه-الاستجابة المشتملة في عملية الكلام على شكل تخطيط يشمل كائنين في حالة مواجهة، يمثل أساس عملية التواصل، ويتيح فرصة التعرف على وظيفتي إنتاج الكلام والاستجابة له (139: ص 49). ويؤخذ على هذا النموذج أنه يمكن أن يمضي على نحو دائري مغلق لندخل فيما يسمى الاستدلال الزائف، ولا يمكننا تفسير الاستجابات التي لا يسبقها منبهات ملحوظة إذا قصرنا بقولة التنبيه على البيئة الخارجية المحيطة بالفرد.

تعرضت نظريات التعلم في وصف سلوك اللغة لهجوم من مؤيدي المنحى الثاني، وهو منحى «الدراسات النفسية اللغوية». وقد أشاروا إلى أن تحليل نظريات التعلم لمعاني الكلمات في ضوء الترابط بين كلمة وشئ أو بين كلمة وكلمة، أو بين كلمة ومشاعر تثيرها، يفشل في قياس التعقيد الكامل للظاهرة. وقد يكون ذلك أكثر وضوحا لو أننا التفتنا إلى معاني الجمل أكثر من النظر إلى معاني الكلمات. «فتشومسكى وميللر»-على سبيل المثال-يرون أن معنى الجملة ليس ببساطة مجموع معاني الكلمات المفردة التي تؤلف هذه الجملة، وعلى الرغم من أن معاني الكلمات المفردة قد تكتسب من خلال نوع عمليات التعلم ذاتها التي نتعلم وفقا لها معاني الكلمات المفردة. وحيث إن عدد الجمل التي يمكن أن تنتج غير محدود، فليس هناك زمن كاف لأي فرد أن يكتسب معاني كل الجمل التي يتعرّض لها على أساس التعلم التمييزي،

فمعاني الكلمات تتأثر بالجمل التي تحدث فيها (232: ص 389).

وكما أشار «بوستال و كاتز» (Postal & Katz)(1964) فإن البناء السطحي هو الوحيد الذي يمكن ملاحظته وتفسيره عن طريق المنبهات والاستجابات، غير أن المنبهات والاستجابات لا تكفي لتفسير كيفية فهمنا لمعنى الجمل، لأن عدد الملامح التي يعتمد عليها المعنى لا توجد في البناء السطحي وليس لها تمثيل صوتي. ويعترف المنظرون السلوكيون بأن المشكلات المرتبطة بالمعنى لا يمكن تناولها بكفاءة في إطار نظريات المنبه والاستجابة (181: ص 675).

وبرغم التسليم بأن للتدعيم دورا في اكتساب اللغة إلا أن هذا الدور يظل محدودا وقاصرا لعدة أسباب:

1- الكلام ليس دائما لطلب ماء أو طعام، فكيف يتم اكتساب الملفوظات التي لا تتلقى تدعيما ؟

2- هناك كلمات عديدة وجمل تشير إلى حالات خاصة في الذهن أكثر منها إلى أشياء أو أحداث في العالم الخارجي. فكيف يتم تدعيمها اجتماعيا عندما يكون الحكم بصوابها صعبا على الراشدين الذين لا يعرفون ما يدور في عقول الأطفال ؟

3- لو أن الكلام يتم تعلمه بواسطة عملية انتقائية، فكيف نفسر الحدوث في الكلام الناضج للتراكيب اللغوية الجديدة التي لم تحدث لا في التلفظ العشوائي، ولا في تقليد أي نموذج آخر ؟ (ولذلك تبدو مصطلحات الثواب والعقاب-في نظر البعض-أساليب غير فعالة في تفسير اكتساب اللغة باستثناء المراحل المبكرة جدا) (139: ص 62 : 154: ص 89).

وقد نشأ، على يد «تشومسكى» اتجاه آخر يسمى «الاتجاه العقلي» لمواجهة الاتجاه السلوكي (انظر أيضا: 91)، ويرى أن هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك الفعلي. فكل أداء كلامي يخفي وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينة. وتعتبر اللغة-في ظل المبدأ العقلي-تنظيما عقليا فريدا من نوعه تستمد حقيقتها من حيث إنها أداة للتعبير و التفكير (227: ص 62). من هنا فإن «تشومسكى» لا يتبنى وجهة النظر الآلية التي تنظر إلى الإنسان على أنه يشبه الحاسب الآلي الذي تتم تغذيته بكلمات (مدخلات)، ويعاد إنتاجها (مخرجات) بالترتيب المطلوب على أساس برامج ملائمة تختزن لديه في

طفولته، لأن العملية العقلية شديدة التعقيد، وحتى الحاسب الآلي لا يمكنه التلاؤم مع بعض إمكانات الإنسان في استخدام لغته. ويستطيع الطفل، من خلال إتقانه للقواعد التي تحكم بناء لغته، أن يظهر نوعا من الإبداع في استخدام اللغة وفهم تلفظات الآخرين حتى وإن كانت جديدة عليه. إن اللغة مهارة مفتوحة النهايات، وكل من يستطيع استخدامها يمكنه إنتاج وفهم جمل لم يسبق له استخدامها أو سماعها، وبالتالي فإن نظريات المنبه والاستجابة في رأي «تشومسكى» لا تكفي لتفسير إمكانات الطفل في استخدام اللغة أو فهمها. وأكثر من هذا فمن المسلم به أن لدى الأطفال استعدادا لمهارة لغوية فطرية تسمى جهاز اكتساب اللغة، وهو ميكانيزم افتراضي داخلي يمكن الأطفال من السيطرة على الإشارات القادمة وإعطائها معنى وإنتاج استجابة، وتقدم قواعد اللغة إلى الأطفال فيما يبدو بطريقة طبيعية حتى إذا كانوا ينتمون لمستويات شديدة الاختلاف من الذكاء والبيئة الثقافية، وتطاع القواعد في حدود معينة دون أن يظهر ما يدل على فهمها. ويؤيد «تشومسكى» النظرة القائلة إن الإنسان فريد فيما لديه من استعدادات لغوية (90: ص 166- 167).

وقد وضع «ميللر» عدة نقاط توضح أن المنحى التشريطي البسيط لا يمكن من إيجاد تفسير كاف للسلوك اللغوي وهي:

1- ليست كل الملامح الفيزيقية أو المادية للكلام ملائمة لدراسة اللغة، لأن بعض الملامح الهامة ليس لها تمثيل مادي.

2- المعنى لا يمكن تحديده منفردا في ضوء المرجع، فهناك كلمات يعرفها كل متكلم إلا أنه لا يجد لها مرجعا في العالم الخارجي.

3- معنى الجملة لا يمكن اشتقاقه من مجرد جمع معاني الكلمات المفردة.

4- التراكيب هي التي تحكم تكوين معاني الكلمات في الجملة، وبالتالي فإن مجرد تغيير أوضاع الكلمات في الجملة يتبعه تغير في المعاني.

5- اللغة لها إمكانات غير محدودة، من حيث عدد الجمل الممكنة، وبالتالي فإن أي نظرية لغوية أو سيكولوجية ينبغي أن تكون قادرة على تناول الطبيعة المتصلة والإمكانية غير المحدودة للغة لكي تعكس كفاءة المتكلم-المستمع.

6- ينبغي أن نميز بين القيود التي ترجع-في استخدام اللغة-إلى حدود البناء الشكلي وتلك التي ترجع إلى حدود القدرات الإدراكية والمعرفية

للمستمعين (67: ص 459).

ويرى بعض علماء النفس مثل «سوبس» (supps:، وأسجود، و ماك كوركاديل (Mac Corquadale) أن «تشومسكى» وغيره ممن انتقدوا نظريات التعلم قد أساءوا تفسير مبادئ التشريط الفعال والمناحي الأخرى في التعلّم (153: ص 379).

ومن النظريات العقلية التي تعرضت للارتقاء اللغوي نظرية «وليم شترن» فهو يميز بين ثلاثة أصول للكلام: الميل التعبيري، والميل الاجتماعي، والميل القصدي، وبينما يكمن الأصلان الأولان وراء ما يلاحظ من مبادئ الاتصال لدى الحيوان، فإن الأصل الثالث يميز الإنسان على وجه الخصوص. ويحدد «شترن» القصدية (intentionality) في هذا الصدد على أنها توجيه نحو مضمون أو معنى معين. فالإنسان في مرحلة معينة من مراحل نموه النفسي- كما يقرر «شترن»-يكتسب القدرة على أن يعني شيئا من الأشياء عند تلفظه لأصوات معينة، وعلى أن يشير إلى شئ موضوع من الأشياء. وتمثل هذه الأفعال القصدية أفعالا للتفكير، وبالتالي فإن ظهورها يشير إلى تعقيل (intellectualization)، و توضيع (objectification) الكلام. ويجيب «شترن» على سؤال: كيف يكتسب الطفل الكلام ؟ بقوله: من الميل القصدي أي الميل نحوا لمعنى. ولذلك يركز على الاكتشاف الذي يحققه الطفل فيما بين عمر العام والنصف والعامين (50: ص 120). ونظرية «شترن» لا تخلو من تناقضات، ومبالغات في القصور الخاص بارتقاء الكلام، وهي عرضة لانتقادات كثيرة لا مجال للخوض فيها هنا.

أما النظريات المعرفية، فإن جوهرها هو ارتقاء الكفاءة اللغوية كنتيجة للتفاعل بين الطفل وبيئته، وبالرغم من أن أنصار «بياجيه» لا يدعون أن النظرية المعرفية في الارتقاء يمكن اعتبارها أيضا نظرية صريحة في تفسير النمو اللغوي إلا أنها مع ذلك تتضمن المفاهيم والعلاقات الوظيفية الأساسية ألي تسمح لها بالقيام بالدور التفسيري في هذا المجال أيضا.

والنظرية المعرفية، لان كانت تعارض فكرة «تشومسكى» في وجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلم اللغة إلا أنها في الوقت نفسه لا تتفق مع نظرية التعلم في أن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم لكلمات وجمل معينة ينطق بها الطفل في سياقات موقفة. فاكتساب اللغة في رأي

«بياجيه» ليس عملية تشريطية بقدر ما هو وظيفة إبداعية حقا. إن اكتساب التسمية المبكرة للأشياء والأفعال قد تكون نتيجة التقليد والتدعيم، ولكن «بياجيه» يفرق ما بين الكفاءة والأداء (وهو أحد محاور نظرية «تشومسكى»). فالأداء في صورة «التركيبات» التي لم تستقر بعد في حصيلة الطفل اللغوية، وقبل أن تكون قد وقعت نهائيا تحت سيطرته التامة، يمكن أن تنشأ نتيجة التقليد. إلا أن الكفاءة لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية تبدأ أولية، ثم يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية. فشأن اللغة في ذلك شأن أي سلوك آخر يكتسبه الطفل تبعا لنظرية «بياجيه» المعرفية. ولكن عندما يتحدث «بياجيه» عن تنظيمات داخلية فإنه لا يعني في الوقت نفسه ما يقصده «تشومسكى» من وجود نماذج للتركيب اللغوي، أو القواعد اللغوية، بقدر ما يعني وجود استعداد للتعامل مع الرموز اللغوية التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلا ل تفاعل الطفل مع البيئة منذ المرحلة الأولى، وهي المرحلة الحسية الحركية. (5: ص 117- 118).

نظرة تكاملية لتفسير اكتساب اللغة

والملاحظ من عرضنا السابق أن النظريات السابقة تقف في مواجهة بعضها عند تفسير اكتساب اللغة، وقد بنى أصحاب كل نظرية وجهة نظرهم على انتقاداتهم لأصحاب النظريات الأخرى، وذلك لاتخاذهم موقفا تنافسيا.

والأفضل لتحقيق فهم أفضل لتفسير هذا السلوك المعقد (اكتساب واستخدام اللغة) هو أن تقف هذه المناحي التفسيرية موقفا تكامليا. لأنه لم يثبت إلى الآن أن منحى واحدا نجح بمفرده في تفسير هذا السلوك دون أن يعاني من بعض نقاط الضعف والقصور. فلكي نتكلم ونكتسب اللغة ونتقنها لابد من استعداد عصبي ولادي يعمل كأساس تبنى عليه هذه المهارة، حيث إن كل أطفال العالم يتكلمون لغة في مراحل متشابهة، متتابعة، وحدوث إصابة في أي من هذه المراحل يؤثر تأثيرا سلبيا في كفاءة اكتساب اللغة. كما أنه من الملاحظات التي انتهى إليها بعض الدراسات أنه إذا أصيب طفل بعطب مخي في مراكز الكلام في الصغر أمكنه تعويض ذلك، بينما يقل ذلك الاحتمال إذا ما حدثت الإصابة في الكبر. ومن ناحية أخرى فإنه لا يمكن إنكار دور البيئة وما تقدمه للطفل من تنبيهات مختلفة خلال

اكتساب اللغة. ومن المتوقع أنه إذا تجاوز الطفل المراحل الأولى لاكتساب اللغة دون وجود تنبيهات اجتماعية كلامية أو نماذج يمكن محاكاتها، أو كانت البيئة التي يعيش فيها فقيرة من الناحية اللغوية، فإنه سيصاب بنقص ما في هذه الوظيفة المهمة. وتجود الحياة الواقعية، وما سجله الباحثون في التراث بنماذج تدعم وجهة النظر التكاملية التي ينبغي أن تسود عند تفسير اكتساب اللغة.