

اللسانيات النفسية بين التأسيس والمستقبل (دراسة في اكتساب اللغة الأولى)

خلود صالح الصالح

- قسم اللغة العربية- جامعة الملك عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية- جدة، dr.kholoud08@yahoo.com

تاريخ القبول: 2016/12/13

تاريخ المراجعة: 2016/12/08

تاريخ الإيداع: 2016/06/19

ملخص

تكشف الدراسة عن ماهية فرع من فروع اللسانيات؛ وهو اللسانيات النفسية، وتقديم عرض موجز لتاريخ نشأته عبر مراحل تطوره في ظل انطلاقة الأولى في منتديات ودراسات علماء النفس. كما تسعى إلى الكشف، بشكل موجز، عن الميادين التي تتناولها اللسانيات النفسية في تاريخ بداياته ومستقبل الرؤية. وقد تحرت الدراسة أحد ميادين اللسانيات النفسية؛ وهو اكتساب اللغة الأولى لدى الأطفال، وتتبع التطور الإدراكي الاكتسابي، والإنتاجي للغة في المستويات اللغوية المختلفة؛ الفونولوجية، والمورفولوجية، والتركيبية، والدلالية ومن ثم الخطابية الحوارية. وعرضت عددًا من النظريات الغربية التي تفسر الإدراك الكلامي، ومراحل التحصيل اللغوي لدى الأطفال في ظل التباين الفكري عند من يؤيد المنهج السلوكي، أو الفطري، أو المحاكاتي في اكتساب اللغة عند الأطفال.

الكلمات المفتاحية: لسانيات نفسية، اكتساب لغوي، تطور لغوي، إدراك، إنتاج.

**Psycholinguistics between its Establishment and Future Trends:
(Study of First-Language-Acquisition)**

Abstract

This study mainly focuses on identifying psycholinguistics, which is one of the linguistic branches, by presenting its chronological history, since the early time of its emergence. It also provides a general view of the psycholinguistic aspects in its past studies and in a predicted future forms. The paper will certainly investigate a study of one aspect in the field of Psycholinguistics, which is the first language acquisition, covering the comprehensibility and productivity's forms of children acquisition at all language levels. In this study, a number of theories will be considered throughout a duality of a language comprehensive and production system, which were expressed by behaviorism, inanition, simulation, and others.

Keywords: Psycholinguistics, language acquisition, language development, recognition, production.

**La psycholinguistique entre fondation et perspective
(Etude de cas de l'acquisition de la langue maternelle)**

Résumé

La présente étude se propose de mettre la lumière sur l'une des branches des sciences du langage, la psycholinguistique. Elle présente un bref exposé sur son histoire chronologique, en passant par les étapes de son évolution lors de sa première apparition dans les forums et les études des psychologues. Cette étude tente également à montrer brièvement les domaines abordés par la psycholinguistique dans ses débuts, ainsi que ses visions futures. L'étude a orienté son investigation vers l'un des champs de la psycholinguistique, en l'occurrence l'acquisition de la langue maternelle chez les enfants, et a également tenté de cerner l'évolution de l'acquisition cognitive et productive de la langue à différents niveaux linguistiques.

Dans cette étude, un certain nombre de théories seront considérées à travers la dualité du système de langage et de la production globale.

Mots-clés: Psycholinguistique, acquisition du langage, développement du langage, compréhension, production.

يقوم الإنسان بأداء عدد من الأنشطة في ظل التفاعل المعيشي، وتعد اللغة أبرز هذه الأنشطة تحقيقاً للتواصل الإنساني، وتتمحور وظيفتها الاتصالية في إطار ثنائيتي القدرة والأداء اللغويين، أو بعبارة أخرى ثنائيتي السماع والكلام. ويتحقق الاتصال اللغوي، فيما نرى، في ارتباط ثلاثة محاور، هي:

1. الإدراك Comprehension

2. الأداء اللغوي Speech Production

3. الاكتساب اللغوي Language Acquisition

يتمثل المحور الأول؛ الإدراك، في النشاط الذي يقدمه مستخدمو اللغة لفهم الكلام، وتخزينه في الذاكرة، ومحاولة استرجاعه وتذكره. ويتجلى المحور الثاني؛ الأداء، في عملية الانتقاء الكلامي فيما يقصد المتكلم التعبير عنه. أما المحور الثالث؛ الاكتساب اللغوي، فيتمحور في كونه نشاطاً ذهنياً معقداً ينشأ في إرصاصاته الأولى، في مراحل التحصيل المبكرة لدى الطفل، وفق عمليات فطرية بحتة. وتعد هذه المحاور وما يكتنفها من قضايا من أبرز المسائل التي يقوم عليها شق من الدراسة الأسنسية، يدعى: (اللسانيات النفسية psycholinguistics). تنهض هذه الدراسة على تحري الاكتساب اللغوي للغة الأولى عند الأطفال في المراحل العمرية المختلفة، وتقوم على قاعدتين أساسيتين؛ هما:

إدراك الكلام وفهمه لدى الأطفال. إنتاج الكلام وتطوره لدى الأطفال.

وتعد قضية اكتساب اللغة الأولى من المباحث المتشعبة في اللسانيات النفسية، لما لها من مساس بجوانب خفية ترتبط بالفكر وآلية عمل الذهن في عمليات الإدراك، والاكتساب، والإنتاج. كما أنها من المباحث الخلافية التي قامت عليها عدد من النقاشات والأبحاث التي تتحرى آلية عمل الذهن في الاكتساب اللغوي، مع تصدي مراحل التطور الإدراكي والإنتاجي منذ المراحل الأولى للإنسان، بل إلى أبعد من ذلك فيما قامت به عدد من الدراسات النظرية والمخبرية في تتبع إدراك اللغة منذ أطوار الإنسان فيما قبل الولادة.

وتبعاً لذلك، فقد تعددت النظريات وتباينت فيها آليات التطبيق، سواء في مجال البحث في مراحل تطور الاكتساب اللغوي وفق المراحل العمرية المختلفة، أم في عملية تحري طرق ووسائل التعليم والاكتساب التي تساعد الطفل على سرعة اكتساب اللغة. ولما كانت الدراسات العربية في حقل (اللسانيات النفسية) تشهد قلة الأعلام في تحري ماهيته، وتاريخ تطوره، والنظر في اتجاهات الدراسة فيه وميادينها؛ القديم منها ومستقبل التوجهات الحديثة، مع كونه علماً ليس بالجديد إذ استوى على قدمه منذ السبعينيات الميلادية، رأينا أن نكتب في هذا الميدان لتغطية جوانب من الرؤية في تاريخه ومستقبل ميادين الدراسة فيه، مع التعرض أكثر تفصيلاً لأحد أبرز ميادينها؛ وهو (تحصيل اللغة الأولى first language acquisition).

وتهدف الدراسة إلى تغطية الجوانب الرئيسة في الاكتساب اللغوي لدى الأطفال من خلال تحري مظاهر الإدراك اللغوي لديهم، والعمليات الذهنية التي تكتنفها، وتتبع الجوانب الإنتاجية للكلام في مستويات اللغة المختلفة؛ الفونولوجية، والمورفولوجية، والتركيبية، والدلالية، وأخيراً الخطابية. وتسعى أيضاً إلى عرض التوجهات الفكرية والنظريات التي أسهمت في تفسير العمليات الفكرية التي تتم في رحلة الاكتساب اللغوي.

والدراسة هنا وإن كانت مقتضبة في تحري جوانب المتلازمين، إذ الميدان فيها واسع يتضمن نظريات ورؤى ونقاشات متعددة ومتباينة، إلا أن الغاية هنا هو كشف جوانب من هذا الميدان في عمومياته لا دقائق تفاصيله،

لاسيما وأن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع كانت دراسات غربية تسعى في كثير من جوانبها إلى المنهج التطبيقي على لغة البحث ذاتها. فالدراسة تسعى إلى وضع طرفٍ من هذه الرؤى بين يدي القارئ العربي، وجعلها قريبة التناول وسهلة التطبيق في اللسانيات العربية، فضلاً عن محاولة استثمارها في فهم الإدراك اللغوي وأدائه لدى الأطفال وما لها من صدى في المجال اللغوي بشكل عام، والميدان التعليمي منها بوجه خاص.

١- ماهية اللسانيات النفسية، What is Psycholinguistics?

تعد (اللسانيات النفسية) من أحدث التخصصات اللسانية في الدرس اللغوي الحديث. وهي الحقل اللساني الذي يعنى بدراسة العوامل النفسية والعصبية الحيوية التي تمكن الإنسان من اكتساب اللغة، واستخدامها وإنتاجها. ولقد بدأت معالم هذا الفرع من الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية حتى غدا منهجاً فكرياً لدى طائفة من اللسانيين الذين يعتنون بشكل واضح بالاتجاهات النفسية والعقلية في العملية الكلامية في إطار الدرس اللغوي⁽¹⁾. ولئن كان هذا الفرع من الدراسة ذا مصدر انبثق في بداياته من ميدان اللسانيات العامة، إلا أنه غدا كياناً علمياً مستقلاً نشأ من تكافل عدد من المعطيات العلمية المختلفة، نحو: اللسانيات، والفلسفة، والتعليم، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الأجناس البشرية. وقد أُضيف إلى هذه المعطيات في دراسات حديثة: هندسة الاتصالات، وطب الأمراض العقلية، وعلم السياسة، والصحافة، والأدب والبلاغة، وغيرها مما تقتضيه الاتجاهات التطبيقية⁽²⁾.

ولما غدت اللسانيات النفسية علماً معرفياً مستقلاً، اختُصت بدراسات مستقلة تجمع بين حقلي علم اللغة وعلم النفس، فركزت على دراسة إشكالية اللغة والتأثيرات النفسية للمتكلمين، والعمليات الفكرية التي تتجلى أثناء العملية اللغوية المنطوقة وما يكتنفها من قوانين تفسر السلوك الإنساني في عمليات مختلفة؛ كالإدراك، والتعلم، والمقدرة اللغوية بشكل عام، ودور كل من المتكلم والمتلقي في إنتاج اللغة.

٢- تاريخ اللسانيات النفسية، History of Psycholinguistics

ترتكز (اللسانيات النفسية) على تبادل المفاهيم النظرية والفكرية بين حقلي علم اللغة وعلم النفس. ويعد عالم النفس (ويلهلم وندت Wilhelm Wundt) من أوائل من نبه إلى إدخال المفاهيم النفسية على الدراسات اللغوية في عدد من المقالات التي وضعها في سيكلوجية اللغة⁽³⁾. وقد تزامنت أفكاره مع عهد التحرر العلمي في حقل الدراسات النفسية، ومع ما نادت به الدراسات اللغوية بتحديث مسارها وإدخال الطابع العلمي في دراسة اللغة، فضلاً عن محاولات عدد من علماء اللغة الشبان آنذاك بتضمين المنهج النفسي في الدراسات والأبحاث اللغوية العلمية.

وقد نهضت في تلك الآونة محاولات (بلومفيلد Bloomfield) في تطبيق المنهج السلوكي على الدرس اللغوي، ويعد من أوائل اللسانيين المتأثرين بالمنهج السلوكي، معتداً باللغة مظهرًا من مظاهر السلوك الإنساني⁽⁴⁾. ولعل من يتأمل المقتبسات والمقولات التي وضعها في كتاباته عام ١٩١٤م في إحالته إلى أهمية الفكر النفسي الذي قدمه عالم النفس (وندت) وما كان له أكبر الأثر في تحوله الفكري إلى الاتجاه السلوكي في الدرس اللغوي، يستشعر حدوث أول خطوة حقيقية لاندماج النظريات النفسية في الفكر اللغوي ودراساته، وقد تجلى ذلك بشكل واضح في كتابه (اللغة Language).

ويقتضي هذا المقام التاريخي الإشارة إلى الدور الذي أرسى أسسه عالم اللغة النفسي (سكينر Skinner) وبلورته النظرية السلوكية للغة فيما ضمّنه في كتابه (السلوك اللفظي)، فضلاً عما تناوله في نظرية الاشتراط الإجرائي

الفعال في تفسير السلوك ومقومات الاستجابة وردة الفعل، وما يتبع ذلك من معطيات في عملية التعليم مما أطلق عليه مصطلح "القوة الإجرائية"⁽⁵⁾.

وإذا حق لنا أن نعد ما سبق إنجاز إرهابات أولى لنشأة اللسانيات النفسية، فإن الخطوة الحقيقية تكمن في معطيات التحولات التي كانت آنذاك عام ١٩٦٠م وما بعدها، خاصة في الآونة التي انبعثت فيها نظرية (القواعد التوليدية التحويلية) على يد عالم اللغة (نعوم تشومسكي Noam Chomsky) وأثرها البارز في عدد من التوجهات الفكرية اللغوية إلى يومنا هذا.

وقد شغلت مسألة تحري تاريخ نشأة هذا العلم وتطورات عددًا من الدراسات اللغوية منذ السبعينيات وحتى الآن، ونرى أن نقف على إحدى هذه الدراسات، وهي الدراسة التي وضعها (Kess)، لما نجد فيها من تفصيل منطقي منظم، إذ جعل تاريخ النشأة في أربع مراحل رئيسية، هي⁽⁶⁾:

1- البنائية Formative 2- اللغوية Linguistic 3- المعرفية Cognitive

4- نظرية اللسانيات النفسية، العلم المعرفي Psycholinguistic Theory, Cognitive Science
وسنقدم هنا لمحة موجزة لكل مرحلة مما سبق إجمالاً.

المرحلة البنائية Formative

تمثل هذه المرحلة هيكل البداية، وتنطلق نشأتها الأولى في غضون عدد من الملتقيات التي انعقدت في ظل ما قدمته أبحاث في علم الاجتماع ما بين عام ١٩٥١، ١٩٥٩م⁽⁷⁾. وكانت الدراسات آنذاك تقوم برصد أوجه التشابه بين علم اللغة وعلم النفس من حيث اتفاقهما معاً في الانطلاقات الفلسفية، إذ كانت (البنوية) هي النموذج السائد في الدرس اللغوي، فاصطبغت الميادين اللغوية بالصبغة الفلسفية في كافة مستوياتها؛ الصوتية، والصرفية. وفي المقابل كانت (السلوكية) هي النموذج المهيمن على الدرس النفسي، من حيث مركزيتها الدراسية الكامنة في ملاحظة الظواهر السلوكية في ضوء منهجية التجريب والتحليل الإحصائي للظواهر والمعطيات.

المرحلة اللغوية Linguistic

تجلت هذه المرحلة في الآونة التي برزت فيها نظرية القواعد التوليدية التحويلية على يد تشومسكي، تلك التي سيطرت على العديد من الدراسات في اللسانيات النفسية فيما بين الأعوام ١٩٦٠ و ١٩٦٩م، خاصة في الوقت الذي انتقد فيه تشومسكي المنهج السلوكي والبنوي كونها غير قادرة، بصبغتها الفلسفية، على تفسير طبيعة اللغة. وقد جاهد تشومسكي آنذاك على خلع الاتجاه الفلسفي على الدرس اللغوي مع التقليل من دوره في الدراسات المنعقدة في اللسانيات النفسية. وقد كانت لتشومسكي، في ظل هذا التحول الفكري في الدرس اللغوي، اهتماماته بالنواحي الفكرية والنفسية، فركز على آليات الفكر في تحصيل اللغة، واعتنى بمقدرة المتكلم competence على تحصيل اللغة وليس على أدائه اللغة performance إلا باعتداده مرحلة ثانية بعد المقدرة⁽⁸⁾. كما اهتم تشومسكي بدور الجملة في دراسة القواعد التوليدية للغة وأنها مقياس التحول. ولعل هذه الوجهة قد أطرت الأبحاث الدراسية في اللسانيات النفسية آنذاك، فقد عنت الدراسات بشكل رئيس بالجملة؛ فهمها واستخدامها، لما لها من دور بارز في تحديد مفهوم المعطيات وطرق توليدها وتحليلها⁽⁹⁾.

وقد كان لهذا التحول الفكري في الدرس اللغوي آنذاك أثر واضح في الدراسات النفسية أيضاً، إذ تعدّ الدراسات التي قَدَّمها (جورج ميلر Miller) نموذجاً يعكس الاهتمام بالقواعد النحوية في الدراسات النفسية، وتجلت أفكاره واضحة في كتابه (بعض الدراسات النفسية للقواعد some psycholinguistical studies of grammar)، وكتابه

(بعض الآثار الإدراكية للقواعد اللغوية (Some perceptual of linguistic rules). وقد كانت هذه الدراسات تشير إلى أن إنتاج الجملة وإدراكها مشتق أساساً من التوزيع القاعدي داخل الجملة، ولعل هذا يعكس الاتجاه البحثي في علم اللسانيات آنذاك الذي عنى بالعمليات الذهنية المعقدة في فهم التحويل القاعدي في الجملة في إطار النظرية التوليدية التحويلية. كما أن هذا الاتجاه قد شكّل الصبغة السائدة في دراسات اللسانيات النفسية فيما يعرف بالتحصيل اللغوي language acquisition مؤيداً مفهوم التحصيل الفطري للغة في إطار القاعدة اللغوية⁽¹⁰⁾.

المرحلة المعرفية الإدراكية Cognitive Period

قد يوحي العنوان بأن هذه المرحلة تمثل (المعرفية) فيما تعكسه الدراسات النفسية في حقبتها الأولى، وليس الأمر كذلك، وإن كانت الدراسات قد أشارت إلى أن ثمة تشابهاً بين المعرفية في علم النفس والمعرفية في النظرية التوليدية التحويلية من كونهما معاً قائمتين على مبدأ رفض الاتجاه السلوكي⁽¹¹⁾.

وتعد الفكرة المركزية البارزة في هذه المرحلة هي أن المظهر المعرفي يتكئ أساساً على المفهوم اللغوي لا على مفهوم الإدراك والمعرفة الإنسانية، وأن مخرجات اللغة تنهض على عدد من الإجراءات المعرفية الإدراكية. وتعد نظرية تشومسكي هي المعول الرئيس في الإشارة إلى أن اللغة هي الحقل الذي ترتكز عليه المعرفة والإدراك الإنساني، وقد انطلق تشومسكي من هذا المفهوم في الدراسات التي قدمها عام ١٩٦٨م، معلّقاً بأن اللسانيات حقل معرفي يعنى بجوانب المعرفة الإنسانية، وأن اللسانيين أنفسهم هم علماء نفس معرفي إدراكي في الوقت ذاته⁽¹²⁾.

ويشار إلى أن أبرز الأوائل الذين أشادوا بهذا هو ما سجله (بيفر Bever وسلوبين Slobin) في أهمية الجوانب المعرفية في دراسة التراكيب اللغوية، رافضين هيمنة القاعدة على الدرس اللغوي، مؤيدين بذلك أن القوة الإدراكية لا تضع معيار القاعدة إلا في جانب من جوانب اللغة وأن هناك جوانب معرفية وسلوكية أخرى يتطلبها الاكتساب اللغوي⁽¹³⁾. كما أشارا من جانب آخر إلى أن التراكيب اللغوية لا يمكن أن تُدرس مستقلة عن المفاهيم الدلالية والوظائف النصية أو الخطابية، بل المفاهيم المعرفية يجب أن تكون هي المسيطرة على التحصيل اللغوي الذي هو في أساس تكوينه نتاج تفاعل العلاقة بين علم اللسانيات وبعض الأنظمة السلوكية، وما يقود إلى القول بأن طبيعة اللغة أساساً تركيب معرفي⁽¹⁴⁾.

وخلاصة ما يمكن أن يُسجل في هذه المرحلة أنها طور مرحلي من تاريخ هذا العلم، مثل دوراً بارزاً في التخلص من عقبات المفاهيم السابقة المستقلة لكل اتجاه، فهي مرحلة قد واجهت مسألة اشتباك واختلاط عدد من الاتجاهات في تشكيل اللسانيات النفسية؛ وهي السلوكية، والمعرفية، والنظرية اللغوية بصورتها العامة، لتمهد في ظل هذا التشابك للمرحلة الرابعة من تاريخ النشأة وهو تكوين نظرية مستقلة الهوية لعلم مستقل بمفهومه ومبادئه ومجالاته التطبيقية؛ يسمى (اللسانيات النفسية)، وهو ما يتجلى في المرحلة القادمة من تاريخ النشأة.

مرحلة النظرية العلمية للسانيات النفسية Psycholinguistics Theory

تمثل هذه المرحلة طور استشعار اللسانيين أنفسهم بأن اللسانيات لا تنحصر في القاعدة وفق متطلبات الاتجاه المعياري، إنما الدرس اللغوي يتسع لجوانب معرفية ونفسية وسلوكية متعددة، فيما يعكس دور كل من المتكلم والسامع في عمليتي إدراك اللغة وإنتاجها، وما يتبع ذلك من عمليات ذهنية، وعقلية، وفكرية مختلفة.

وفي المقابل استشعر علماء النفس أهمية اللغة في الفكر النفسي، وقد بدأ علم النفس منذ عام ١٩٧٠م بتضمين المبحث اللغوي في عدد من دراساته؛ في البحث عن كيفية استقبال اللغة وفهمها في إطار الجانب اللغوي السلوكي لا القواعدي أو التنظيري⁽¹⁵⁾. ولعل هذا التداخل في الاهتمام التخصصي المتبادل كان بداية

انطلاقة التفاعل الحقيقي بين اللسانيات وعلم النفس وتكوين علم مستقل في العلوم الإنسانية وهو حقل اللسانيات النفسية psycholinguistics. ويبدو أن ما نشهده اليوم من ازدواج موضوعي بين قسمي (علم اللغة النفسي) و(علم النفس اللغوي) يعد شاهداً يؤيد الامتزاج الذي تبلور في هذه المرحلة التاريخية.

٣- مجالات اللسانيات النفسية Psycholinguistic Fields

لقد تحرّرت دراسات عدة ميادين (اللسانيات النفسية) ومجالات البحث فيها، وهي وإن كانت في مجموعها تصب في منحى واحد؛ وهو منحى الفكر النفسي في الأداء اللغوي، فإن تحديد ماهية هذه الميادين تنقسم إلى منحيين؛ هما: المنحى النظري، والمنحى التطبيقي.

يعنى الجانب النظري، بالنظريات اللغوية والنفسية التي تكشف طبيعة اللغة وطرق اكتسابها. وفي المقابل يعنى الجانب التطبيقي بتطبيق المعرفة اللغوية والنفسية في تحليل المشاكل اللغوية؛ من نحو مشكلة القراءة، والتعددية اللغوية، وأمراض الكلام، وتعلم اللغة الثانية وطرق تدريسها⁽¹⁶⁾.

وفقاً لذلك، فاللسانيات النفسية تُعدّ شقاً من الدراسة اللغوية، تعنى بدراسة العمليات العقلية التي يتمكّن بها الفرد من إدراك الكلام وفهمه بناء على المخزون اللغوي في الذهن. كما تبحث طرق اكتساب المعرفة اللغوية والقدرة التي تؤهله لاستخدامها، ومفهوم القدرة الفطرية للطفل في عملية اكتساب اللغة وإنتاجها في المراحل العمرية المبكرة⁽¹⁷⁾. كما يسعى هذا الفرع من اللسانيات إلى تحديد وظائف الذاكرة في التذكر وتخزين الألفاظ والجمل، واستخدام اللغة انكاءً على المخزون الذهني، وما يرتبط بها من عمليات الانتقاء والاختيار اللفظي أو الأسلوبي بوجه عام. ويرتبط بهذا موضوعات باتت من أبرز مباحث الدرس اللغوي الحديث، كموضوع اللغة والفكر، واللغة والذهن، واللغة والفهم والثقافة، والإدراك، والذكاء، والتذكر، والخيال، والتخيل وغيرها.

ويعد البحث في أمراض اللغة، واضطرابات النطق، وعيوب الكلام من الموضوعات الشائعة في اللسانيات النفسية. ومما يرتبط بهذا أيضاً أن اللسانيات النفسية تكشف عن العلاقة بين اللغة وأمراض الإنسان النفسية مما يكون له أكبر الأثر في فهم عمليات سوء الفهم وتأويل الكلام على غير منواله، وما يرتبط به من أمراض الهلوسة، والهذيان، والتخلف العقلي. وتعد الدراسات التحليلية للكلام من خلال تتبع اللغة الانفعالية ميداناً آخر من ميادين البحث في اللسانيات النفسية.

ومن زاوية أخرى، اهتمت الدراسات الحديثة بشكل كبير بكيفية اكتساب اللغة الثانية وما أقيم حولها من دراسات ومحاولة وضع آليات لطرق التعلم والاكتساب، وما نجم عن ذلك من نظريات في تعليم اللغة الأجنبية، وما له ارتباط بمسائل التعلم كموضوعات الازدواجية اللغوية، والتحويل الذهني بين اللغات، واستراتيجيات تعلمها وأبرز مشاكلها.

وقد كان لثورة التقدم الفكري والتكنولوجي دور بارز في توسيع دائرة مجالات البحث في اللسانيات النفسية وميادينها، فغداً هذا الفرع علماً يشمل حقولاً متعددة؛ من نحو؛ إنتاج اللغة القانونية الإدراكية، والتحويلات المعلوماتية في الخطاب الثنائي بين الطبيب ومريضه، فضلاً عن اشتغاله على دراسة الجوانب الاتصالية بين الإنسان والرجل الآلي man-machine، وغيرها مما تقتضيه الحياة المعاصرة اليوم فيما توسّعت في تحريره عدد من الدراسات في اللسانيات النفسية⁽¹⁸⁾.

كانت هذه لمحة موجزة لمفهوم اللسانيات النفسية وأبرز المجالات التي تختص بها، وسنقف في المبحث القادم على أبرز هذه الميادين وأكثرها أهمية، وهو اكتساب اللغة الأولى- لدى الأطفال، وآليات تعلمها.

٤- اكتساب اللغة الأولى First Language Acquisition

يمتلك الجنس البشري، من خلال الاستعدادات الذهنية، القدرة على اكتساب اللغة منذ سنوات الطفولة الأولى؛ إدراكاً، وفهماً، ومن ثم إنتاجاً، استهلاً بالكلمات، ثم الجمل، فالأساليب المختلفة بتباين مقتضياتها الدلالية؛ الإخبارية، والاستفهامية، والمنفية، وغيرها.

ولما كان تعلم اللغة الأولى في شقه التحصيلي يتطلب آليات ذهنية وأدائية مختلفة، سيكون الحديث في هذه الأطروحة عن التمييز بين جانبين تكامليين، هما: إنتاج الكلام وإدراك الكلام.

١.٤ نمو الإنتاج الكلامي The development of speech production

يتعلم الإنسان لغته الأولى عن طريق الاستماع إلى الآخرين حين يمارسون اللغة، ويحتاج الطفل ليتعلم اللغة ويعيها أن يدرك عدداً من المفاهيم؛ فعليه بدءاً أن يتحرى أصوات لغته (phoneme) في بيئتها المتكلمة، راصداً أنماط العرف الصوتي في لغته، وطبيعة الأصوات وآلية النطق بها، وما الذي تستخدمه لغته من الأصوات وما الذي لا يجري في نظامها اللغوي. كما يتعين على مستقبِل اللغة الأولى أن يتحرى نمط اجتماع الأصوات ونظام تأليف الكلمة، والعلاقة بين الكلمات ومعانيها، وكيف تتألف الكلمات لتمثل جملة مستقلة، وآلية تطويعها لقواعد اللغة وأنظمتها، وغيرها من العمليات الإجرائية التي يتحرّاها الطفل في نظام لغته الأولى كوسيلة التواصل مع أفراد اللغة ذاتها. وستقف على هذه الآليات في المباحث القادمة.

١.١.٤ النمو الصوتي من المناغاة إلى التصويت الفونولوجي

Phonological development from babbling to vocalization

تعد الأصوات حجر الأساس في اكتساب اللغة. وتقتضي الإرهاصات الأولى أن يدرك الطفل أصوات لغته والتمييز النطقي بينها. فلكل صوت طبيعة نطقية تحتكم إلى معطيات إخراج الأصوات ذاتها، وأخرى فيسيولوجية تعود للناطق بها.

فمن حيث طبيعة الصوت، هناك عدد من الضوابط للنطق تختلف باختلاف اللغات، وباختلاف لهجات اللغة ذاتها أيضاً.

ومن حيث طبيعة الناطق، فتخضع لاختلاف متكلمي اللغة أنفسهم في أداء الأصوات، فهناك من المتكلمين من ينطق الأصوات بدرجة أدائية عالية أو سريعة، وفي المقابل يؤديها الآخر بنبرة منخفضة أو هادئة. فتختلف عادات الأطفال ومكتسباتهم النطقية وفقاً للبيئة الكلامية والآلية النطقية التي يتعلمونها ممن حولهم من الكبار⁽¹⁹⁾. يتم اكتساب أصوات اللغة الأولى عبر مراحل متدرجة تتباين لأسباب عمرية وبيئية وتعليمية. وقد قُدمت عدد من الدراسات في رصد هذه المراحل، فتباينت وجهات النظر، واختلفت في تحديدها⁽²⁰⁾، إلا أنها في أغلب التوجهات قد أجمعت على أن نقطة البداية تتمثل في المرحلة التصويتية الأولى التي تبدأ بإخراج أصوات مختلفة بين البكاء والمناغاة. وعلى الرغم من أن هذه العملية التصويتية لا تمثل ظاهرة لغوية؛ إذ إنها مجرد أصوات يشترك الجنس البشري أجمع على التماثل في إخراجها، حتى الأطفال الصم أنفسهم، إلا أنها لا تخلو من أن تكون تمارين فيسيولوجية للحجرة تمثل البدايات الأولى للتمثيل المخرجي للأصوات الإنسانية.

يعقب مرحلة الإخراج الفطري للأصوات، مرحلة التأليف المقطعي ابتداءً من سن السبعة أشهر، فيما يسمى لغوياً بالتكرار المقطعي (syllabic reduplication). يتألف الإنتاج المقطعي من عدة مقاطع، يحتوي المقطع الواحد منها على حرف صامت وحرف صائت؛ نحو: ماما، بابا. أو حرفين صامتين وحرف صائت؛ نحو: ددا. وهذه العملية النطقية لا تختص بلغة دون الأخرى إنما تتساوى فيها كل اللغات الإنسانية، إلا في قليل من التباين

المتنمّل في الأداء النطقي العائد إلى مستويات الاختلاف الأدائي في الأصوات؛ أي ما يسمى بالتنغيم (intonation)⁽²¹⁾. و يعد الأداء الصوتي في هذه المرحلة مظهرًا مكتسبًا لا فطريًا؛ لأن الطفل عندما يُصدر أصواته في هذه المرحلة العمرية يكون قد اتّبع سَمَت اللغة التي يسمّعها في بيئته اللغوية، ولا يشترك معه فيها الطفل الأصم كونها خرجت من طور الفطرية إلى طور التعلّم والاكتساب.

تعد دراسة المستوى الصوتي للغة الأولى بحثًا معقدًا؛ لأن الدراسة فيه تتداخل مع حقول معرفية أخرى؛ كعلم الطبيعيات، والعلوم الفيزيائية، وحقل علم التشريح. وتبدو هذه الدراسة أكثر تعقيدًا إذا تداخلت مع دراسة مشاكل النطق عند المتكلمين⁽²²⁾.

ولقد تعددت الدراسات اللغوية التي تناولت مراحل التطور الصوتي الأولى لدى الأطفال، ومن أبرزها الدراسة التي قدمها كوهن Cohen، وجروجور Gregoire، وجاكبسون Jakobson، وفيلتن Velten، وفوجلين Voegelin⁽²³⁾. فاختلّفت وجهاتهم في تتبع مراحل التطور النطقي الفونولوجي للأطفال، والتمييز بين الأصوات الكلامية في الأداء اللغوي. ويجدر بنا في هذا المقام أن نقف بشكل موجز على إحدى هذه الدراسات فيما قدمه (كابن Kaplan) عام ١٩٧٠م، إذ حدّد خمس مراحل أساسية لإنتاج الصوت الكلامي وإدراكه لدى الأطفال، في مرحلة الستة أشهر الأولى، وتنتمثل في: (24)

1. الأسابيع الأولى من الولادة، يمتلك الطفل القدرة على التركيز على الأصوات وإدراك الاختلافات الترددية، والتكرارية، والنبرات الصوتية.
2. ما بعد الأسبوعين الأولين، يستطيع الطفل أن يركز على المحفزات الصوتية في محيطه اللغوي.
3. ما بعد الشهرين الأولين، يستجيب الطفل للأصوات المؤثرة، ويميّز بين الأصوات التي اعتاد عليها وغيرها مما لم يعتد عليها.
4. الأشهر الخمس أو الست الأولى، يتعرّف الطفل على المقاطع الصوتية التي سبق له سماعها من قبل.
5. بعد الستة أشهر، يميّز الطفل الاختلافات المقطعية بين الأصوات.

وقد اختلفت الدراسات⁽²⁵⁾ في تحديد العمر الزمني الذي يتمكّن فيه الطفل من تمييز التباينات الصوتية، وهي في مجموعها تكهّنات لا يمكن وضع وقت زمني محدد يؤخذ كقاعدة في هذا الجانب، وقد أقر ذلك عدد من الباحثين اللغويين، فأشار (كلارك Clark) أنه إذا كان من الممكن لطفل أن يميز بين الأصوات ومضامين النبرات والنغمات فإنه قد يتعذر ذلك على غيره من الأطفال في العمر ذاته، بل ربما يستطيع طفل أن يميز الأصوات لكنه قد يصعب عليه تتبع دلالاتها كافة، في حين يستطيع غيره تجاوز هذه الصعوبة⁽²⁶⁾.

خلاصة ما يقال في هذا الجانب، أن جُلّ الدراسات التي عنت بتحصيل اللغة الأولى كانت تركز على تتبع مستوى الأداء الصوتي عند الأطفال في المراحل العمرية المختلفة. فتخصّص قسم منها في تحديد العوامل الفطرية لإخراج الأصوات، وتخصّص غيرها بتتبع المقاطع الصوتية والمؤهلات الأولى للاكتساب في الدمج بين الصوائت والصوامت ثم التدرج في إدراك الفروق الصوتية الأكثر دقة.

كما اهتمت الحقول التعليمية، في جانبها التدريسي، بنتائج الدراسات التي قدّمها الباحثون في التحصيل اللغوي، فأفادت منها في تحديد وسائل تعليم الأطفال اللغة في المراحل الدراسية، مشيرةً إلى أن الأطفال في مرحلة تعليمهم اللغة الأولى قد لا يعانون أو يعانون بشكل يسير من تعلم الأصوات اللغوية إلا أن الصعوبة تكمن في تعلمهم الكلمات. وفي المقابل أثبتت الدراسات المقارنة في تعليم اللغة الثانية أن الأطفال قادرون على تلقّن الأصوات

بشكل يسير في اللغة الأولى عنها في إدراك الأصوات وإنتاجها في اللغة الثانية، وذلك لعدم اعتيادهم على سماعها في بيئتهم اللغوية، فضلاً عن أن تعلمها يقتضي اشتباكها المقارن مع مخارج الأداء الصوتي للغة الأولى⁽²⁷⁾.

٢.١.٤ النمو المورفولوجي والتركيب

Morphological and Syntactical Development

عندما تتناول الدراسات التطور المورفولوجي لمتكلم اللغة، فهذا يشير إلى أن الحديث يدور حول المكتسبات اللفظية في مرحلة ما قبل البناء التركيب الجملي، وتسمى الوحدة (الكلمة) في الدرس الألسني مورفيماً (morpheme)، ويشمل المورفيم الكلمة في جذرها المجرد، كما يُطلق أيضاً على الجزء من الكلمة المتضمن السوابق أو اللواحق التي تتصل بالكلمة. ومما يجدر ذكره هنا أن اللغات تختلف فيما بينها في تحديد المحددات المورفولوجية.

ينكرر لدى كثير من اللسانيين في دراستهم للتطور اللغوي سؤال يروونه مهماً في تحديد مفهوم الكلمة؛ وهو: من أين يأتي الأطفال بملكة إدراك الكلمات وآلية أدائها في مقامها اللغوي؟

وقد تعددت إجابات هذا السؤال؛ فذهب فريق من الباحثين إلى التأكيد على أن تحصيل المعرفة يتم وفق آلية فطرية يولد الأطفال مزودين بها، متأثرين في رأيهم بمضمون النظرية الفطرية في اكتساب اللغة الذي ناقشه تشومسكي بشكل مفصل في عدد من أطروحاته الفكرية⁽²⁸⁾. وقد أيد هذا الاتجاه عدد من اللسانيين، واستدلوا على ذلك بأن الأطفال قادرون فطرياً على التفريق بين المقامات السياقية التي تقتضي (الاسم) والأخرى التي تقتضي (الفعل)، وأن الطفل يستطيع أن يضع كلمة اسمية موضع كلمة اسمية أخرى بطريقة لا إدراكية، أو بعبارة أخرى، بأسلوب فطري بحت.

ويناقض فريق آخر من الباحثين اللغويين المنهج الفطري في تفسير اكتساب اللغة، مشيرين إلى أن الفطرية في اللغة مظهر لا يتعدى الأداء الصوتي العشوائي الذي يتم في مراحل المهد الأولى من سن الطفولة، وما عدا ذلك فاللغة تتجلى في كونها مظهراً من مظاهر الاكتساب والتحصيل، وقد دار جدل واسع حول هذا وليس مجاله هنا⁽²⁹⁾.

يتدرج الطفل عبر مراحل العمرية المختلفة في إنتاج الكلمات، وسنعرض في هذا المقام طرفاً موجزاً من المباحث التي قيلت في الاكتساب المورفيمي لدى الأطفال، مستعينين بعدد من الدراسات التي تناولها الباحثون في اللسانيات النفسية.

التعبير بكلمة واحدة The one-word utterance

يعد تحديد زمن نطق الكلمة الأولى للطفل السوي مسألة معقدة، ولم تثبت الدراسات فترة عمرية محددة لصدورها بشكل قطعي، فقد أشارت عدد من الدراسات إلى أن المعدل الزمني لنطق الكلمة الأولى لدى الطفل يتراوح بين سن الأربعة والعشرة أشهر، وقيل من الأربعة أشهر إلى السنة والنصف، أو أكثر تحديداً في معدل الشهر العاشر من عمر الطفل، اعتماداً على عوامل فسيولوجية تحكم مخارج الحروف، وفي هذه المرحلة الزمنية يبدأ التحول التدريجي من المناغاة إلى التعبير بالكلمات. كما ناقشت الدراسات ماهية الكلمات الأولى لدى الأطفال. فأشار بعضها إلى أن الطفل يبدأ بالكلمات التي تتضمن الأصوات التي كان يؤديها في مرحلة المناغاة. وذهبت دراسات أخرى⁽³⁰⁾ إلى رفض هذا الاتجاه، محتجة بأن الأصوات المستخدمة في المناغاة لم تكن في ذاتها نابعة من عمق إدراكي إنما كانت أصواتاً عشوائية تصدر بشكل فطري لا إرادي، وأن مرحلة التعبير الإدراكي في

صورته الاتصالية يقتضي صورة مخالفة لذلك، إذ إنها كلمات تُبنى على محتوى مفاهيمي دلالي يقصده الطفل المتكلم في الأداء.

واعتمدت دراسات أخرى⁽³¹⁾ في تفسير ذلك على البنى العميقة في الذهن، فذهبت إلى أن الكلمة تبدأ في ذهن الطفل أولاً، فإن تمكّن من التعرف عليها تمّت له بعد ذلك آلية التعبير عنها في ضوء إمكانية التطورات العضلية في العضو الناطق بها، وحالما تتمكن أعضاؤه النطقية من بلورتها فإن الكلمة الأولى التي ينطق بها تعبر عن واحد من أمور ثلاثة:

- 1/ تسمية الأشياء.
- 2/ التعبير عن حدث أو رغبة.
- 3/ إيصال معنى يعبر عن انفعال.

فيستخدم الطفل الكلمة الواحدة للتعبير عن الأشياء المعروفة لديه والتي ترجع إلى شيء محسوس في بيئته القريبة، ومنها يتدرج إلى غيرها من الأسماء. فيعبّر بالكلمة الواحدة عن المعنى الواحد، ويعبّر بالكلمة للمعنى المركب، أو يستخدم الكلمة الواحدة كوجه من وجوه الاختصار، وسنشرح كل صنف منها على حدة.

يعبّر الطفل بالكلمة الواحدة عن المعنى الواحد، ثم يعدّد استخدامها على عدد من المعاني، وفق منهج التعميم، فيقول على سبيل المثال: (دادا)، ويستخدمها لمناداة شخص معين أو الإشارة إليه، ثم يعمّم استخدام الكلمة للتعبير عن كل الأشخاص. ومن أمثلة ذلك أيضاً كلمة (هو هو) للتعبير عن الكلب، فيعمم الكلمة معبراً بها عن جنس الحيوان كافة.

أما التعبير عن الكلمة الواحدة للمعنى المركّب، فقد قدّم عالم اللغة النفسي (Steinberg) عدداً من الأمثلة التي تفسّر هذا المستوى التعبيري، نحو تعبير الطفل بكلمة (ماما) في محل تجاري ويريد بها جملة: (أريد ماما)، أو أن يشير إلى حذاء ويقول (ماما) ويقصد: (هذا حذاء ماما)⁽³²⁾.

كما بحث Steinberg أيضاً في آلية اختصار الجملة بكلمة واحدة، نحو أن يقول الطفل: بابا، سكين، تفاح. للتعبير عن أن والده (قطع التفاح بالسكين). ويصطلح اللسانيون على تسمية هذا الاختصار الجملي (holophrastic)، وهو مصطلح مأخوذ من كلمتي: (whole) و (phrase)⁽³³⁾. وقد علّق Steinberg على هذا المستوى التعبيري في اختصار الكلام، فقال: "وهو تعبير لا يتجاوز كونه مجرد كلمات ولا يمكن أن يصل إلى مستوى الجمل الحقيقية، فهي تعبيرات تؤدي بكيفية خاصة ينفرد الطفل بتفسيرها وفق آلية تختلف من طفل إلى آخر بناء على معطيات ثقافية وبيئية مختلفة"⁽³⁴⁾.

التعبير بكلمتين أو ثلاثة Two and three word utterances

تتجلى هذه المرحلة في سن السنة والنصف إلى السنتين، وهي مرحلة تتجاوز أداء الكلام بكلمة واحدة إلى كلمتين أو ثلاث، وتحمل أغراضاً مختلفة؛ كطلب شيء ما، أو تسميته، أو التعبير عن الرفض، أو الاستفسار، أو التحذير، أو الإجابة، أو الافتخار، أو الإعلام أو غير ذلك.

والجدير بالذكر أن الطفل في هذه المرحلة يمتلك قدرة على التعبير بالكلمات في صورتها المجردة، ونعني بها الكلمة (الاسم)، و(الفعل)، و(الصفة). إذ لا يستطيع في هذه المرحلة استخدام الضمائر أو الكلمات الوظيفية؛ كحروف الجر، والوصل، وأدوات الربط، وغيرها. وليس هذا بمستغرب لأن المورفيمات الوظيفية تحتل درجة عالية في الإخبار ولا يتسنى للطفل اكتسابها إلا في مراحل عمرية لاحقة، فهو في هذه المرحلة يجمع عدداً من الكلمات بمعزل عن الروابط القواعدية في الجملة إلا ما ندر، ويمعزل عن إدراك آلية التصريف البنوي للمفردة من حيث

التمييز بين المفرد والجمع، أو تصريف الكلمة اشتقاقياً التي تتطلبها السياقات اللغوية المختلفة، كالتفريق بين كلمتي (اجلس، وجالس) وما إلى ذلك. وتسمى هذه المرحلة التعبيرية: مرحلة التعبير التجميعي الاختصاري، فيما يطلق عليه في الدرس الألسني (telegraphic stage)⁽³⁵⁾. وهي خطوة أولى في مرحلة البناء القواعدي التركيبي والتي تتجلى واضحة في سن الرابعة تقريباً⁽³⁶⁾.

الكلمات الوظيفية والاشتقاقية Function words and inflections

يبدأ الطفل، بعد إتقانه التعبير بالكلمة والكلمتين، مرحلة تأليف أكثر تعقيداً، فيدرج الكلمات الوظيفية في تعابيره، ويستخدم الصيغ الاشتقاقية؛ من نحو صيغ الجمع، والأزمنة الفعلية المختلفة. ولعل هذا يشير إلى أن الطفل بدأ يكتسب اللفظ الصرفي للكلمة. وتكمن صعوبة هذه المرحلة في كونها تعتمد على إنشاء نظام العلاقات بين الكلمات في الجملة.

وفيما يختص بالترتيب النظمية بين الكلمات في الجملة، نجد أن الطفل في هذه المرحلة قادر على تمييز الصواب من الخطأ في ترتيب الكلمات في جملته البسيطة، فنجدته يقول: أكلت التفاحة، ولا يقول: التفاحة أكلت. مما يشير إلى أنه بدأت تتكون لديه ملكة التحصيل القواعدي للغة مما يمهدّ لتمكنه مستقبلاً من القدرة على إدراك التعابير وإنتاجها بشكل منطقي سليم⁽³⁷⁾.

نمو الجمل المركبة Developing of complex sentences

تختلف اللغات الإنسانية في نظام تأليف الجمل، وعلى الطفل أن يتحرى أسس لغته ونظامها في التأليف. وقد أشارت عدد من الدراسات إلى أن الطفل، في أي لغة إنسانية، متى تمكّن من إنتاج الكلمات مع ما وصل إليه من التمييز بين الأساسية منها والوظيفية، فإنه يكون قد بلغ مرحلة أكثر تعقيداً، وهي مرحلة صياغة التعابير المطوّلة التي تتضمن جملاً ذات تباينات دلالية متعددة؛ من نحو تأليف الجمل المنفية، والاستفهامية، مع التعبير بالمبني للمجهول، في ظل إدراك الفروق الدلالية بينها. ومن بين هذه الدراسات البحث الذي قدمه (برين Braine) (التراكيب لدى الأطفال)، مشيراً إلى أن مرحلة تأليف أكثر من كلمتين يبدأ بالتطور سريعاً فيما بين ١٨ إلى ٢٤ شهراً ليتمكن الطفل في سن الأربع سنوات من تأليف جمل سليمة على غرار جمل الراشدين.

كما أشار (برين) أيضاً إلى أن الأطفال حين يتمكنون من تأليف تراكيبيهم يكونون قادرين بشكل سليم على وضع التعابير السليمة في سياقها الذي يقتضيها، وسمّى تلك الظاهرة الاكتسابية (الإجراءات السياقية contextual generalization)؛ بمعنى أن الطفل إذا سمع جملة ما فإنه قادر على وضعها في مقامها السياقي الذي يلائمها⁽³⁸⁾.

كما تشير الأبحاث⁽³⁹⁾ أيضاً إلى أنه مع تقدم عمر الطفل تتحقق له قدرة أعلى في صياغة الجمل، والانتقال من الجملة البسيطة إلى الأكثر تعقيداً. فعند بلوغ الطفل سن الخامسة من العمر يكون قادراً على صياغة جملة وتعابيره بالشكل اللغوي السليم؛ تصريفاً، واشتقاقياً، وفق ما تقبله قواعد لغته الأصل.

وتطبيقاً على ما أشارت إليه الدراسات في تأليف الجمل لدى الأطفال، فقد قمنا بعمل دراسة تجريبية لرصد التطور اللغوي في المستوى التركيبي على عددٍ من الأطفال ما بين سن الثانية والثالثة من العمر، واتخذنا جمل النفي في العربية أنموذجاً. وأسفرت النتائج عن أن الأطفال، متكلمي العربية، يمرون في تأليف جملة النفي بثلاث مراحل متتالية، هي:

المرحلة الأولى: يعبر الطفل بالنفي مستخدماً أداة النفي (لا) دون أن يستخدم أيّاً من الروابط الوظيفية، كما أنه لا يستخدم الضمائر كوسيلة للتعبير عن الذات، إنما يستخدم عوضاً عنها الاسم الصريح والمباشر، فيقول: (لا محمد)، أو يقول: (محمد لا)، والمعنى فيهما: (أنا لا أريد). مع اختلاف قدرات الأطفال في استخدام النفي بين التقديم والتأخير.

المرحلة الثانية: يظهر الطفل أكثر دقة وإن لم يتمكن بعد من استخدام الضمير، فيقول: لا/ أو / ما يريد محمد/ أو محمد لا يريد. باختلاف استخدام الترتيب بالتقديم والتأخير التي تعكس القدرات الشخصية للأطفال.

المرحلة الثالثة: يكون الطفل قادراً على استخدام النفي بصورته الترتيبية والتركيبية الصحيحة مع إتقان التعبير بالضمير.

ومما يُشار إليه هنا أن القدرات الشخصية يجب أن توضع في الحسبان عند الدراسة، فالإكتساب الكلامي يختلف من طفل لآخر وفقاً لاختلاف القدرات الذهنية والفيولوجية، واختلاف الظواهر الاجتماعية حوله، وهي اختلافات يقل تباينها عند وصول الطفل سن الرابعة والخامسة من عمره حين يتمكن من استخدام الضمائر والمبني للمجهول بشكل سليم. وفي غضون سن تسع إلى عشر سنوات تكتمل عنده ملكة الإكتساب اللغوي للغة الأولى (40).

٣.١.٤ التطور المعجمي والدلالي Semantic and Lexical Development

المعاني في مرحلة الطفولة Meaning in childhood

يعد الجانب الدلالي أكثر تعقيداً من المكتسبات الصوتية واللفظية، فالإكتساب الدلالي يعد نظاماً مستمراً لا يتوقف ما توقفت حياة الإنسان. وقد اهتمت الدراسات الألسنية بالمعاني ابتداءً من المراحل الأولى في تكوينها عند الأطفال ذهنياً، وتشير الدراسات إلى أن الخمسين كلمة الأولى من مكتسبات الطفل تمثل كلمات لمعان يفعلها الطفل بنفسه، وقسماً منها لأشياء موجودة في بيئته. كما تشير الدراسات إلى أن الطفل ذا السنتين يكتسب مئات الكلمات ويخزنها في ذهنه، وفي سن الثالثة يتصاعد مخزونه الذهني إلى حدود الألف كلمة، ويتكون لدى طفل السادسة حصيلة عشرة آلاف كلمة، بل تشير الدراسات إلى أن الطفل في هذا السن يخزن عشرة إلى عشرين كلمة في اليوم الواحد (41). فالتطور التحصيلي للكلمات لدى الأطفال يتزايد بشكل غير ملموس مما يصعب فيه الوصول إلى معرفة إحصائية دقيقة. ولئن كثرت الدراسات وتعددت في هذا الإطار إلا أن السؤال الأكثر طرحاً فيها هو التساؤل عن نوعية المعاني الأولى المكتسبة لديهم.

تباينت الاتجاهات في تحديد هوية هذه الكلمات، فهناك إشارات إلى أنها كلمات ترتبط بالسياق المشاهد الملموس دون الكلمات التي تحيل إلى معان غير حاضرة في سياقها الكلامي. كما أشارت دراسات إلى أن الكلمات الأولى للطفل هي الكلمات نفسها التي تستخدمها أمه في حديثها معه، فيما اتجهت دراسات أخرى إلى القول بأن البداية تتمثل في الكلمات التي تعبّر عن الاحتياجات والرغبات تدرجاً منها إلى تحصيل معاني الكلمات ذات المعاني المجردة (42).

النظام الدلالي Semantic system

يعد اكتساب معاني الكلمات المفردة خطوة أولى في بناء المعجم الدلالي، ويتطور بتدرج مقتنيات المعرفة الاكتسابية البيئية والخبروية للجنس البشري. ويقتضي التأسيس الدلالي آلية ذهنية معقدة، وقد قامت دراسات عدة تتقصى حقائق النظام الدلالي في ذهن الإنسان في مراحل الاكتساب اللغوي المختلفة. فاجتهد عدد من علماء اللسانيات النفسية بوضع آليات الاكتساب الدلالي، وطُرحت عدد من النظريات لتفسيرها، وسنعرض طرفاً منها هنا.

يرى عالم اللسانيات النفسية (فولك Folk) أن (النظام الإشاري) يحقق آلية سريعة لتعليم الأطفال معاني الكلمات، فاتفق منهجه مع ما تذهب إليه النظرية الإشارية *referential theory*، مشيراً إلى أن الأطفال يتعلمون المعاني عن طريق السلوك الإشاري، واعتد بأسلوب الإشارة كلعبة *game* تعليمية تمكّن الطفل من اكتساب اللغة ودلائل الأشياء، وأطلق على هذه اللعبة مصطلح (أشر ثم تكلم *point and say*)⁽⁴³⁾؛ أي أن الطفل يتعلم معنى الكلمة من خلال إشارة الأبوين إلى شيء ما، فترتبط في ذهنه رمز الكلمة بدلالة المُشار إليه. وقد لاقت هذه النظرية بعض الانتقادات كونها لا تدعم جوانب اللغة كافة؛ إذ لا يعتد بها في تعليم المعاني المجردة، فضلاً عن أن كثيراً من الأطفال يتعلمون أولاً كلمات الترحيب أو الوداع، وهي بلا شك كلمات ذات معانٍ تجريدية لا يمكن أن يُشار إليها بصورة ملموسة⁽⁴⁴⁾.

وفي دراسة أخرى اعتمد (تيتون Titone)، الباحث في (تعليم الطفل اللغة الأولى)، نظريتي (التعميم والتمييز)، ويرى أن الطفل يعتمد على الملاحظة السطحية لما بين الأشياء من تشابه أو تباين وعليهما يُبنى النظام الدلالي في ذهنه. ويرى أنها تتم وفق آلية تدريجية، فيستخدم الطفل في الوهلة الأولى ملكة ملاحظة التشابه السطحي بين الأشياء ثم يقوم بالتعميم، ويحكم على الأشياء وفق عمومياتها المتشابهة، فيطلق مصطلحاً واحداً على شيئين أو أشياء مختلفة، فعلى سبيل المثال إذا تعلّم الطفل أن هذا الشيء الذي يؤكل ذا الشكل الدائري يسمى (تفاحة) من الممكن أن يعمّم المصطلح (تفاحة) ليشمل كل شيء دائري قابل للأكل، نحو: البرتقالة، أو الكمثرى... وغيرها⁽⁴⁵⁾. وأسس (كلارك Clark) نظرية المميزات الدلالية (*semantic-feature hypothesis*) لتحديد مفهوم النظام الدلالي لدى الأطفال، مما كان لها صدى بارز في دراسات الاكتساب الدلالي لدى الأطفال. فذهب إلى أن الخصائص الدلالية تمثل ركيزة أساسية في تسهيل عملية اكتساب الأطفال المعاني، وقد حصر الخصائص الدلالية في ست خصائص؛ هي: الشكل، والحجم، والحركة، والصوت، والخامة، والطعم. ويرى أن الطفل يكتسب المعاني من خلال إضافة خصائص دلالية معينة للكلمة، وهذه الخصائص تكون في بدايتها عامة ثم يتم تضيقها شيئاً فشيئاً، ومن أمثلة ذلك استخدام الأطفال كلمة (كلب *dog*) للتعبير عن كل حيوان على هيئته، نحو: قطة، خروف، بقرة... إلخ⁽⁴⁶⁾.

وقد اعتمدت (نيلسون Nelson) نظرية (الخصائص الدلالية) في تفسير الاكتساب الدلالي، وحصرت الخصائص في مبدأ (الوظيفية *functionalism*). فأشارت إلى أن سهولة اكتساب المعاني تقتضي تحديد الشيء من منظور وظيفته لا من حيث مفهومه الإدراكي فحسب، وأفادت أن هذه الرؤية تقدّم نتائج أفضل في التحصيل الدلالي لدى الأطفال⁽⁴⁷⁾.

ومما يعكس إفادة كثير من اللسانيين من نظرية المميزات الدلالية، تطبيقها في دراساتهم في الاكتساب اللغوي. وتعددت التوجهات في تحديد المميزات الدلالية، فاعتمد باحثون على خاصية (الاختبار أو التجريب) في تحديد

اكتساب ملكة إدراك الصحيح والخاطئ من التعابير والجمال. واعتمد آخرون ميزة (الخبرة) وأثرها في بناء الحصيلة اللغوية، بينما ربطت دراسات أخرى بين (الخبرة) و(الإدراك) في تحصيل الكلمات ومكتسباتها الدلالية⁽⁴⁸⁾.

وحددت دراسات أخرى المميزات الدلالية من خلال آلية (المفاهيم المتناقضة)؛ الإيجابي والسلبي، الواضح والمبهم، في إطار المنهج المقارن. ومن خلال عدد من التجارب التي قامت بها بعض الدراسات في اللسانيات النفسية أسفرت النتائج عن أن الأطفال أكثر إدراكاً للمعاني الإيجابية عنها من السلبية؛ إذ إن الأطفال يدركون معاني كلمات (أفضل، وأكبر، وأكثر) أسرع من إدراكهم الكلمات (أسوأ، وأصغر، وأقل)⁽⁴⁹⁾، ولعل ذلك يعود لأسباب تتعلق بسلوكية الطفل الذي يميل إلى الإطراء والمدح، لا التوبيخ والعقاب أو الذم.

وركزت دراسات أخرى⁽⁵⁰⁾ على مسألة (الترادف synonym) في عملية الاكتساب الدلالي، مفيدة من نظرية الحقول الدلالية *semantic fields* في تفسير المعاني. إذ ترى أن الطفل أكثر إدراكاً واكتساباً للمعاني من خلال ربطها بمشابهاتها ومقارباتها في الحقل الدلالي نفسه، كأن يدرك الطفل مع معنى (أكبر) معاني مرادفاتها، نحو: أطول، وأعلى، وأسمن، وأعرض، وأثخن، وأضخم. ومثل ذلك إدراك كلمة (صغير) وما تؤديه مرادفاتها من معان، نحو: قصير، ونحيف، وقليل، وسفلي.

كما وضعت بعض الدراسات قواعد عامة في نظرية الاكتساب الدلالي للغة، فأشارت إلى أن سرعة إدراك المعاني يرتبط بقوة تعقيدها، وأن الأقل تعقيداً من المعاني أقرب إدراكاً. فالطفل يدرك معنى كلمتي (صغير، وكبير) قبل أن يدرك معنى (طويل، وقصير)، وهذه الثانية قبل معنى (ثخين، ونحيل). ولعل كثرة ترديد الكلمة من قبل الأبوين تجعلها هي الأسبق في الاستيعاب ومن ثم الاستعمال لدى الطفل⁽⁵¹⁾.

تعلم المعاني التجريدية Abstract words learning

تسبق المعاني المحسوسة المعاني ذات الوجود المعنوي التجريدي، فيبدأ الطفل بناء المعجم الدلالي مستهلاً بالمعاني المادية الملموسة في بيئته المحيطة به، من نحو: (ماما، كورة، طاولة...الخ) ثم ينتقل تدريجياً إلى اكتساب معاني الأحداث والأفعال المباشرة، نحو: (يجري، يلعب، يعطي...الخ). وحين يتسنى له اكتساب الماديات ينتقل إلى المعاني التي تتضمن خبرات مرتبطة بحادثة ما في الذهن، من نحو: (جائع، مؤلم، سعيد، يريد...الخ).

ويؤسس الطفل معجمه الدلالي وفقاً لهذه الأسس، متدرجاً لإدراك ما بعد الماديات؛ وهي المعاني التجريدية، ويكون اكتسابها أيضاً بالتدرج، فيبدأ بالمعاني التي تتردد كثيراً في بيئته، سواء كانت في محيط اللعب، أو في محيط الوالدين في سياق استخدام ألفاظ الثواب أو العقاب الصادرة من الوالدين، من نحو: (صحيح، صادق، كاذب، خمن، فكرة، أنا، هو... وغيرها). وسنقف في هذا الموضع من الدراسة على تحري كيفية تعلم الطفل معاني الكلمات التجريدية، فلئن كان من السهل تفسير اكتساب الطفل الكلمات ذات الوجود المادي بأن يُشار إلى الشيء ثم يُسمى له، فإن إدراكه معاني الكلمات المعنوية المجردة يحتاج إلى وقفة تفسير وتحليل.

رغم (ستينبرج Steinberg) في إحدى دراساته في التحصيل الدلالي لدى الأطفال، على العنصر الفكري والذهني في اكتساب المعاني المعنوية لدى الأطفال، فنص على أن الطفل يحتاج إلى أعمال الذهن لتفعيل ملكة الاستنتاج والربط بين الأشياء في سياقها المسموع. فقدّم عدداً من الأمثلة التي تفسر وجهته هذه، ومن ذلك أن الطفل يكتسب دلالة كلمتي (جائع) و(مؤذي) بالاستماع إليهما من الآخرين في بيئة سياقية تقتضيها، فعلى سبيل المثال يربط الطفل بين بكائه وتسأول أمه عن سبب بكائه: هل أنت جائع؟ بناء على تخمين الأم بأن موعد أكله

قد حان. ومن خلال ترديد أمه كلمة (جائع) وشعور الطفل حينها بالجوع تبدأ لديه مرحلة التخمين والربط بين الأشياء ومن ثم الاستنتاج بأن كلمة (جائع) ترتبط بما يشعر به. وقد يكون من المحتمل في هذا السياق أن يشير الطفل إلى (الموز) ثم تقول له أمه: هل تريد موزاً؟ فيرتبط في ذهنه كلمة (تريد).

وفي سياق اكتسابي آخر، قد يخزن الطفل في ذهنه كلمة (مؤلم) حين ترتبط بحادثة وقوعه من مكان ما وحدوث ألم في جسده، فيقول له أحد والديه: هل تألمت؟ فتبدأ مرحلة الارتباط الدلالي بين الشعور بالألم وكلمة (ألم) بحد ذاتها⁽⁵²⁾.

ومن خلال سيناريو الربط والاستنتاج والترديد والخبرة، ترتبط عدد من المعاني في ذهن الطفل وتستقر فيه مع تعهدها بالاستخدام والترديد، وفي المقابل تقتضي الحاجة إلى تخزينها في الذهن، والتخزين يقتضي آليات استرجاعها من المخزون الذهني في المقامات التعبيرية التي تتطلبها. وتتم هذه العمليات بصورة متداخلة ومتراصة لا يمكن الفصل بينها إلا في التحليل والدراسة. ويزداد تداخل وتعقد هذه الآليات كلما كبر مخزون الحقل الدلالي للمعاني التجريدية في الذهن، ويمكن أن نتصور مدى تعقد هذه الآلية إذا استشرنا وتأملنا كيفية اكتساب الطفل المعاني المجازية للكلمات وكيفية ربط السيناريو سالف الذكر في عملية الإدراك والاستنتاج.

تعلم معاني كلمات جديدة من خلال السياق اللغوي

Learning the meaning of new words through verbal context

إن الحديث عن السياق في مقام الاكتساب اللغوي يتطلب النظر إليه من جانبين؛ أحدهما عام، والآخر أكثر تخصيصاً.

وبعد السياق، في مفهومه العام، هو السياق الذي ينشأ فيه الطفل، إذ يعد حجر الأساس في تعلم الكلمات وإدراك المعاني. فالطفل يتعلم لغته، في مقام التواصل اللغوي، عبر تكرار سماعه الكلمات التي يرددها عليه أبواه في سياقها الحالي، وكلما ضاقت محددات السياق كلما كانت الكلمات أكثر إدراكاً وأسرع تحصيلاً، ولإيضاح ذلك يمكن أن نعرض هنا المثال الذي استخدمه (كاري Carey) في تحديد أثر السياق في تحديد المعاني، فيقول: "إنك إن خاطبت طفلاً ليحضر لك شيئاً ذا لون معين، فنقول له: (احضر لي هذا الأبيض، ليس الأزرق، ولكن أريد الأبيض). فيتضح للطفل، الذي يعلم جيداً أن كلمة (أزرق) تعني لونا، أن (الأبيض) حتماً سيشير إلى لون، فيكون تحديدها قد تحقق باقترانها بالسياق المعرفي بكلمة أخرى معروفة لديه"⁽⁵³⁾.

أما السياق، في مفهومه الخاص؛ وهو السياق اللغوي، فيتحقق في وجود الكلمة في محيط الجملة في بنائها التركيبي. وبناء على ذلك، فإن السياق اللغوي يعد هو المعرف والمفسر لهوية الكلمة، وهو المحدد لقسم الكلم الذي تنتمي إليه؛ ونعني بها: الكلمة الاسم، أو الكلمة الفعل. ويدرك الأطفال بشكل فطري الفرق في الوضع والاستخدام بين (الاسم) و(الفعل)، وإن لم يكن لديهم وعي نحوي تعليمي بها، فيستخدمون (الاسم) للتعبير عن الشكل والحجم وغيرها من الأشياء المعينة. وفي المقابل يقرنون (الفعل) بالحدث في سياق التعبير عن الحركات الإنسانية أو الحيوانية.

ولقد أسهمت عدد من الدراسات في اللسانيات النفسية في تقديم حقائق تشير إلى أن السياق اللغوي يعد معيار اكتساب الكلمات الجديدة ومحدد معانيها. كما أشارت دراسات أخرى، في ميدان المناهج التعليمية في تعليم اللغة الأولى، إلى أن تعريف الأطفال بالفرق بين استخدام الاسم والفعل تعد آلية تعليمية ناجحة في تعلم الكلمات وتسهيل تحديد معانيها. وفي هذا السياق، نود أن نعرض ولو بإيجاز ما قيل في أسبقية الصنف الكلمي لدى الأطفال، إذ اختلف اللغويون في تحديد أسبقية نوع الكلمة المكتسبة لدى الأطفال، فعلى الرغم من أن هناك شبه

إجماع بين الدارسين بأن (الاسم) هو الجنس المتصدر في الاكتساب، إلا أن هناك دراسات أخرى على النقيض من ذلك تذهب إلى أسبقية تعلم الأطفال (الأفعال)، وقد دعمت وجهتها هذه بدراسة التحصيل اللغوي لدى الأطفال في عدد من اللغات الإنسانية وفق دراسة لغوية مقارنة، من نحو: اللغة الإيطالية، واليابانية، والصينية. وقد علّق (تراكسلر Traxler)، الباحث في الاكتساب اللغوي لدى الأطفال، غير مؤيد هذا الاتجاه الأخير، فقال: "إن هذا التصريح بكون الأفعال هي الأسبق والأسرع في التحصيل اللغوي من الأسماء يُعد حكماً عشوائياً واتجاراً لم يتم على دراسات كافية تجعلها قاعدة أساسية، إذ إنه حكم قائم على ملاحظات سريعة وسطحية لم تقم عليها تجارب مخبرية وعلمية كافية. ومن جانب آخر، فقد أكدت الدراسات التي قامت على ملاحظات دقيقة وعميقة لطبيعة اللغات الإنسانية أن الكلمة (الاسم) والكلمة (الفعل) ينتميان إلى حقلين مختلفين، وأن (الاسم) هو الأكثر والأسبق استخداماً لدى الأطفال" (54).

كما صرح تراكسلر في مواضع أخرى من كتابه (مقدمة في اللسانيات النفسية) (55) أن هناك دراسات قد أقامت عدداً من الاختبارات للتأكد من فاعلية السياق اللغوي في عملية اكتساب الطفل المعاني الجديدة، من حيث قدرته على سلامة استخدام الاسم والفعل كلٌّ في سياقه اللغوي، فجاءت النتائج تؤيد ذلك. فوجدوا أن الطفل الذي يُسأل عن (الشيء) يجيب بـ(الاسم). وعند سؤاله عن (الحدث) يجيب مستخدماً (الفعل)، مما يشير إلى أن السياق اللغوي له دوره في أدراك وإنتاج اللغة.

التصنيف المعجمي عند الأطفال Lexical categorization by children

يعد التصنيف المعجمي للمفردات بؤرة المعرفة اللغوية، ويمنح المرء القدرة على ربط رموز اللغة في ذهنه لتعمل على فك شفرات الدلائل في حقل التواصل الإنساني. ويعمل الطفل منذ سن مبكر؛ أي ما بين السنة إلى الست سنوات، على بناء معجمه من خلال تصنيف رموز اللغة في ذهنه متكئاً على مؤهلاته في تسخير طاقات البيئة اللغوية التي ينشأ بها، وباستغلال معطيات الخبرات التي مر بها. ومما لا شك فيه أن هذه الآلية تخضع لعدد من الاعتبارات تجعل معايير التصنيف المعجمي متفاوتة بين الأطفال؛ فرغبات الطفل لأشياء دون غيرها قد تملأ الوعاء المعجمي من جانب دون آخر، كما أن استقبال الكلمات غير المعروفة عند الطفل قد تترك عملية التصنيف الدلالي وتؤثر في آليته.

ولما كان التصنيف المعجمي عملية ذهنية بحتة تتم عبر إجراءات غير ملموسة، وُجدت تفاوتات بين اللسانيين في تحديد أبعادها؛ كونها ذات أبعاد سطحية بسيطة تعكس بساطة اللغة في ذهن الأطفال، أم أنها قائمة على أسس نظرية وأبعاد ذهنية عميقة في التوزيع والتصنيف. يشير (جيلمان Gelman) إلى أن جُلّ التصنيف المعجمي لدى الأطفال قائم على أسس نظرية لا سطحية، ويدخل في نقاش عميق لبيان هذا المفهوم، فيقول: "إن المرء يمكن ببساطة أن يراقب الميزات المتشابهة بين الأشياء في اللون، والشكل، والحجم. ورغم ذلك يقوم على تصنيفها لا على أسس التشابهات إنما وفق أسس نظرية بحتة، فالتشابه السطحي بين السحلية والثعبان لا يجعلنا نصنفهما في حقل لغوي واحد؛ لأنهما، نظرياً، مختلفان، فالسحلية ليست ثعباناً" (56). وفي المقابل خالف عدد من الباحثين هذا التوجه مشيرين إلى أن الفهم التجريدي للأشياء أمر لا يعيه الأطفال؛ لأن المعجم الذهني لديهم يعتمد على الظواهر الملموسة في شكلها العام لا على الظواهر المجردة عن مادياتها.

وقد أيدت دراسات أخرى ما جاء به جيلمان، مؤكدة أن الظاهرة التصنيفية لدى الأطفال أعلى مقاماً من مجرد النظر السطحي بين التشابهات، مؤيدين التصريحات التي قدمها (جيلمان Gelman) ومعه (ماركمان

(Markman) حول مهارة الأطفال في عملية التصنيف، مؤكدين قدرة الأطفال على سرعة الاستنتاج والتحري للمفاهيم الدلالية المختلفة للكلمات في الحقل الدلالي الواحد دون الاحتكام إلى ظاهرتي التشابه والاختلاف السطحيين فحسب. وفسر هؤلاء ما يذهبون إليه بعدد من النماذج التوضيحية، ومن ذلك الوقوف على قدرة الطفل ذي الأربع سنوات على التمييز بين الأشياء وفقاً لوظائفها لا على مجرد تشابهها الشكلي، تلك القدرة التي تجعل الطفل يسمي السمك الصغير وسمك القرش سمكاً لأنّسأهما بسمة واحدة وهي التنفس تحت الماء، وإن كانا على هيئة مختلفة في الشكل الخارجي. فيقوم حكمه على التشابهات الداخلية بين الأشياء لا الخارجية منها، أو بمعنى آخر الاحتكام إلى التشابه الوظيفي؛ وهو التنفس تحت الماء، دون الاكتراث فيما بينهما من اختلافات شكلية في الشكل أو الحجم⁽⁵⁷⁾. وفي موضع آخر من الدراسة أزال جيلمان⁽⁵⁸⁾ عدداً من الإشكاليات حول رؤيته هذه، مبيناً أن التصنيف المعجمي لا يعني بحال أن الطفل حين يصنف معجمه يتحرى معايير معقدة ويلتمس بواطن تصنيفات دقيقة إنما هو يحتكم إلى معيار العقل المميز بين الأشياء بالفطرة والإدراك الطبيعي.

يتضح مما طُرح في هذا الميدان، أن الاكتساب الدلالي يبدأ من حيث انتهت المستويات السابقة، فهو يتأسس بناء على محتوى المكتسبات الصوتية، والبنوية، والتركيبية التي يتدرج الطفل في تحصيلها، لتكتمل في سن الثامنة والتاسعة، بل تزداد نمواً وتطوراً في عمر التعليم المدرسي؛ لأن بلورة التطور الدلالي يقتضي برمجيات ذهنية مختلفة في ظل الاختزان السمعي الإدراكي، والمعرفي، والخبروي التي تتكئ معاً على عدد من المعطيات النفسية، واللغوية، والفسولوجية.

ومما يجدر ذكره هنا أن المناهج التعليمية ومعلمي اللغة أنفسهم قد استغلوا معطيات النظريات الألسنية وخلصا التوجهات البحثية التي قدمتها اللسانيات النفسية خاصة في مجال التطور اللغوي لدى الأطفال، مما كان لها أثر إيجابي في بلورة العملية التعليمية وإنجاح أسس تعليم اللغة للطلاب. وتعد نظرية (المميزات الدلالية) من أكثر النظريات نفعاً في تعليم الأطفال كلمات جديدة في مرحلة اكتساب اللغة الأولى، فضلاً عن قيمتها واستغلال تطبيقاتها في تعليم اللغة الثانية.

٤-١-٤ النمو الخطابي عند الأطفال Discourse development by children

يبدأ التكيف الاجتماعي لدى الأطفال منذ أول اتصال لغوي مع أمهاتهم⁽⁵⁹⁾، وتتمثل بدايات الحوار الاجتماعي في سياق التنبيه والاستجابة للمعطيات الحوارية المختلفة. فيتعلم الأطفال اللغة من خلال الحوار والتفاعل اللغوي، وعلى الرغم من أنهم يتكلمون اللغة الفطرية التي لا علاقة لها بالمنظور القواعدي للغة إلا أنهم في مرحلة الاكتساب يتخاطبون مع نماذج حوارية تتضمن استخدامات لغوية ذات وقفات ونبرات صوتية تتم في إطار لغوي سليم وفق معيار متكلمي اللغة أنفسهم.

لقد قام عدد من الدراسات لتحديد آلية الحوار الخطابي لدى الأطفال، وبرز عدد من الاتجاهات والنظريات لتفسيرها، ومن بينها ما دعت إليه نظرية (التبسيط simplification) في تحديد منهجية اكتساب اللغة الحوارية. تعد آلية (التكرار والترديد repetition) من قبل الأم أو المربية على مسامع الطفل إحدى فعاليات التبسيط التي ثبت أثرها الإيجابي في التعلم، فالحوار المباشر مع الأطفال ومعاودة التردد والتكرار يمنح آلية شد الانتباه وتحقيق التواصل والفهم السليم. وتقتضي عملية التبسيط سرعة الاستجابة من الأطفال وإدراك المفاهيم والتعليمات، لاسيما إذا تضمنت أشياء ملموسة في البيئة التي ينمو فيها الطفل، كالحديث عن أشخاص محددين، أو ألعاب، أو ربما تعليمات يعتاد الطفل سماعها من الأبوين⁽⁶⁰⁾.

ومن الدراسات الأخرى التي أسهمت في إثراء مبدأ التعليم بالحوار، ظاهرة تصحيح الأخطاء التي يقع فيها الأطفال أثناء التواصل الحواري. وقد دار نقاش طويل بين اللغويين في منهج تصويب الخطأ اللغوي لدى الأطفال، وانعكاساته اللغوية، والنفسية، والفكرية. فذهب بعض الباحثين إلى أن كثيراً ما يحدث أن الآباء يعتقدون بتصويب الخطأ الدلالي الذي يحدث في تعبير الأطفال مع إهمالهم تصويب الخطأ العائد إلى القواعد والبناء التركيبي⁽⁶¹⁾. بل أشارت دراسات أخرى إلى أن كثيراً من الآباء يتجاهلون العملية التصويبية لعبارة أطفالهم في المراحل الكلامية الأولى خاصة دون المتأخرة منها، ويرجع ذلك إلى أن الآباء يبقون هذه الأخطاء كوجه من أوجه الطرفة والتندر بتلك الأخطاء. ولكن الدراسات أشارت⁽⁶²⁾ إلى أنه حال ما يبدأ الآباء التصويب في مراحل لاحقة من سن الطفولة حتى يحقق الأطفال إنتاجاً كلامياً متطوراً.

واعتمدت دراسات أخرى⁽⁶³⁾ بالجوانب النفسية في تصحيح أخطاء الأطفال اللغوية، فركزت على ضرورة توكي السلامة النفسية للطفل في عملية التصويب لما لها من أثر بارز في تحقيق مستويات ناجحة في التعليم، وتجنب الخوض في مشكلات نطقية ناجمة في أساسها عن مسببات نفسية في عملية التصويب اللغوي.

وفي جانب آخر من مظاهر دراسة الحوار الخطابي عند الأطفال، ركّز فريق من الباحثين اللغويين على وظائف مستويي الخطاب؛ الاتصالي، والبراغماتي. فالوظيفة البراغماتية تتمثل في استخدام اللغة الاجتماعية سياقياً. إذ إن اكتساب اللغة لا يقف عند حدود تحقيق المستوى الخطابي الأول (الاتصالي) بتعلم الطفل الكلمتين والثلاث وبناء الجملة وتأليف التعبير فحسب، وإنما هناك أسس أخرى يحتاج أن يتعلمها الطفل في السياق الاتصالي. فالطفل يحتاج إلى أن يتعلم الاختلاف بين التعبيرات، وأن يدرك مقتضيات الخطاب المباشر وغير المباشر، وأن يعي الاختيارات المقامية التي تحقق التواصل، ومدى ملائمة اختياراته لمختلف حالات المخاطبين في السياقات المختلفة، وهي في جوهرها ظواهر تتعدى درجة الخطاب اللغوي البسيط إلى ما يسمى (الخطاب البراغماتي).

وتطبيقاً على ذلك، أشار (Kess) إلى الدراسات التي تحرّت التطور اللغوي لدى الأطفال منذ سنواتهم الأولى في ظل التطبيقات البراغماتية (التداولية)، ومدى أهميتها في تحقيق التواصل اللغوي في المجتمع، وأثبتت كثير من هذه الدراسات أن المراحل الأولى تقتضي عنصر الخطاب الأول وهو (التواصل) في حين يقتضي عنصر الخطاب الثاني، وهو البراغماتي، مراحل عمرية لاحقة، أكثر تحديداً ما بين 6-11 سنة، وهي أيضاً تتم في مراحل وعلى درجات متفاوتة وفقاً لاختلاف الثقافات الحوارية ودرجات الإدراك الاكتسابي التي تتم خلالها⁽⁶⁴⁾.

٢.٤ النمو الإدراكي للكلام The comprehension development of speech

يتناول هذا المبحث الشق الثاني (الإدراك) من منظومة ثنائية الإنتاج والإدراك. ويقتضي المقام هنا تحري تطور فهم الطفل للكلام وإدراكه منذ البداية الأولى للفهم وكيف يرتبط من الناحية الذهنية بعملية إنتاج الكلام. لقد أشارت النظرية السلوكية *behaviorist theory*، في بداياتها الفلسفية المعروفة بالمنهج التجريبي، إلى أن المعارف كلها تأتي عن طريق الحواس ومن خلال التجريب، وكانت تؤمن بأن عقل الطفل عبارة عن لوح أبيض (tabula rasa) أو أنه لوح فارغ (blank slate)⁽⁶⁵⁾، يولد خالي الذهن من أي شيء، ثم يبدأ يمتلئ تدريجياً بالمعارف، ومن بينها اللغة.

وفي المقابل دعمت مؤخراً دراسات أخرى (المنهج الفطري *nativist theory*) لتفسير ظاهرة الفهم لدى الأطفال، الذي أرسى تشومسكي دعائمه منذ السبعينيات. وأشارت النظرية إلى أنه على الرغم من خلو الأطفال ذهنياً من

أي معارف أو خبرات ومنها اللغة، إلا أنهم مجهزون فطرياً بآليات تمكّنهم من إدراك عدد من المفاهيم اتكاءً على المدركات البصرية للأشياء.

ومن حيث فهم اللغة، نص عدد من الباحثين اللغويين، مؤيدي الاتجاه الفطري، على أن الأطفال لديهم قدرة فطرية على فهم اللغة التي يتكلم بها من حولهم في البيئة اللغوية التي ينشؤون فيها، وأن هذه الملكة تجعلهم أكثر تنبهاً للمجريات التي تتم في محيطهم ومن ثم يكونون قادرين على إدراك وفهم نظام الكلام. وقد تعمّق تراكسلر Traxler، في تفسير مفهوم الفطرية، فأفاد بأن فطرية الفهم لدى الأطفال تتجلى منذ اليوم الأول من الولادة، إذ يدرك الطفل البالغ من العمر يومين بفطرته اللغة التي سمعها منذ يومه الأول للولادة، يقول في هذا الصدد⁽⁶⁶⁾: "فلئن كان الطفل قد سمع من أبويه اللغة الإنجليزية فإنه يكون أكثر ميلاً إلى سماع اللغة الإنجليزية لا الفرنسية أو الألمانية لأنها لغته الفطرية، ولا يعني هذا أنه قد تعلم الإنجليزية أو أنه فهمها كلغة إنما المسألة لا تتعدى كون الميل هنا يتم وفق آلية التطور الفطري للإدراك".

وقد خلصت الدراسة التي قدمها تراكسلر وغيره، ممن يؤيدون فطرية اللغة، إلى أن الطفل يولد مجهزاً بآليات تؤهله لإدراك هذه المعارف ووضعها في نصابها المعرفي الذي تقتضيه، وهي معرفة تحتاج فيما بعد إلى تعهدها في مقام التعلم الاكتسابي لتصبح معرفة حقيقية للغة في وجهتها التحصيلية⁽⁶⁷⁾.

ولقد غدا فهم مسألة إدراك اللغة الأولى وفهمها حاجس كثير من الدراسات اللسانية، فتحرّت ملكة الفهم لدى الطفل في مراحل الطفولة المبكرة، بل تحرت هذا في مراحل ما قبل الولادة منذ أن كان مجرد جنين في رحم أمه. وقد تساءلت هذه الدراسات هل يمكن للأصوات الكلامية أن تكون مدركة عند الجنين في بطن أمه؟

تصدّت عدد من الدراسات المتخصصة الإجابة على هذا التساؤل، فتنبّع قسم منها آلية تعلم الطفل اللغة في مرحلة ما قبل الولادة (prenatal learning)، ويعنون بها مرحلة الأجنة؛ أي الجنين ذي الثلاثة حتى التسعة أشهر. مشيرة إلى أنها مرحلة الإدراك اللغوي الأولى، فيستمع الطفل وهو في بطن أمه اللغة التي تتكلم بها أمه، فيتحقّق له في تلك الفترة إدراك الأصوات اللغوية، فيتعرّف عليها باعتياد سماعها ومن ثم ائتملّها، فيتم له فطرياً إدراك النظام الصوتي للغته الأم.

وسعت دراسات أخرى للتحقق من هذه النتائج، والإبانة عن مدى قدرة الجنين على إدراك الأصوات اللغوية، فاعتمدت على التجارب المخبرية لتعميم النتائج والتأكد من صلاحيتها. فأجرى أحد الباحثين⁽⁶⁸⁾ دراسة تطبيقية في (الإدراك اللغوي)، وقام بوضع ميكروفون على جهة أذن الجنين في بطن أمه وتتبع مدى استماعه الأصوات، فرصدت التجربة عدداً من التحركات التي يصدرها الجنين كاستجابة لتلك التوجّات الصوتية، فأسفرت نتائج الدراسة عن مؤكّدات تثبت قدرة الجنين على الاستماع للأصوات الخارجية.

وفي هذا المقام أيضاً أجريت تجارب أخرى تبحث مدى قدرة الطفل على إدراك الأصوات في مراحل ما بعد الولادة؛ أي في مرحلة الرضاعة المبكرة، فقام الدارس⁽⁶⁹⁾ بالتحقق من ذلك بإجراء تجربة بسيطة على طفل حديث الولادة، فعرفه على صوت أمه من خلال ما تقرأه عليه من قصص في الثلاثة الأيام الأولى من ولادته، وبيّنت النتائج أن الطفل قادر على معرفة صوت أمه مباشرة منذ الاثنتي عشرة ساعة الأولى بعد الولادة. وتم تحديد ذلك من خلال تعيين مستوى الرضاعة لدى الطفل حين سماع صوت أمه أو سماعه صوت امرأة أخرى، وقد أسفرت النتيجة عن ارتفاع معدل الرضاعة لدى المولود لسماع صوت أمه عنها لسماع الصوت الآخر، مما يشير إلى أن الطفل قادر على إدراك الأصوات والتمييز بينها في مراحل عمرية مبكرة.

يتضح مما سبق عرضه، أن الأصوات الكلامية تحمل مظهرًا إيصاليًا يدركه الطفل منذ المراحل المبكرة ابتداء من مرحلة ما قبل الولادة. وأن إدراكه الأصوات يمر بمراحل يتدرج في الوعي بها على النحو الذي يسير عليه في أداء اللغة وإنتاجها فيما أسلفنا عرضه. كما يتبين أيضًا أن إنتاج الكلام لا يتم حتى يتحقق مستوى الفهم والإدراك، إذ العلاقة بين الإنتاج والفهم عملية تلازمية. ولا يعني بحال أن هذا المطلب الثاني، الإدراكي، يتطلب أن يعي الطفل الكلمات كافة قبل أن يشرع بأدائها، إنما تحدث العملية الكلامية في مراحل تطور متدرجة. ومما يشار إليه في هذا المقام أيضًا أن النظامين كليهما: الإدراكي والأدائي، لا يمكن أن يتطورا منفصلين في مراحل اكتساب الطفل السوي للغة، فحالمًا يكتسب الطفل أسس الفهم والإدراك يتحقق في الوقت ذاته حصوله على الأسس التي تخوّله الأداء التعبيري⁽⁷⁰⁾.

٣.٤ العلاقة بين إنتاج الكلام، والفهم، والفكر

The relationship of comprehension, speech production and thought

يسبق الفهم *comprehension* الإنتاج *production* في الاكتساب اللغوي، فلا يمكن للطفل في أي لغة إنسانية أن يعبر بكلمة حتى يفهم معناها وإلا كانت اللغة مجرد محاكاة لما يسمعه من أصوات لا تحقق مظهرًا من مظاهر التواصل اللغوي. ولما كان الطفل قد وُلِدَ من غير لغة، أيما لغة إنسانية، فإن عليه أن يتعلمها، ولا يقف التعلم على تحصيله عددًا من الكلمات إنما يتوجب أن يعرف الفروق بين الكلمات في حقولها المختلفة؛ الأشياء، والأحداث، والحالات التعبيرية التي تتضمن التعبير عن الألم، أو الجوع، أو الرغبات. وقد قدم عدد من الباحثين الألسنيين دراسات تؤيد علاقة التلازم بين الفهم والإنتاج اللغوي في وجهي اللغة المنطوقة والمكتوبة. وفي هذا المقام يذكر (ستينبرج)⁽⁷¹⁾ درجات التحصيل اللغوي وفق مفهوم تلازم (الفهم، والإنتاج)، وهي:

1. أن الطفل يجب أن يسمع أولاً الأصوات الكلامية
2. أن يسمع الأصوات الكلامية في بيئتها وأحداثها ومواضع استخدامها في السياق الكلامي.
3. أن يؤدي هذه الأصوات وفق مفاهيمها.

ويرتبط الفكر مع منظومة (الفهم، والإنتاج)، فهما علاقتان متلازمتان في إطار تلازمهما في محيط الفكر. فاللغة نظام فكري قبل كل شيء، والفكر جهاز يصنع الأحاسيس، والمشاعر، والإدراكات، ويعتمد في أداء وظيفته على اللغة. ويعد الفكر أساس التحصيل اللغوي، فيعمل على تحفيز الذهن لتحقيق الإدراك الكلامي، ويتولى الإدراك، في غضون ارتباطه بالفكر، تأهيل العضو الناطق لأداء اللغة، فالعلاقة بين الفكر والإدراك والأداء اللغوي عملية تلازمية تؤدي أدوارها مترابطة في صورة ذهنية متداخلة⁽⁷²⁾.

خاتمة

قدّمت الدراسة عرضاً تاريخياً ووصفياً للسانيات النفسية، وقد تضمنت عدداً من النظريات والدراسات التي تفسر آليات اكتساب اللغة الأولى لدى الأطفال، وقد انتهت الدراسة إلى عدد من النتائج؛ منها:

أولاً: أن تاريخ اللسانيات النفسية يثبت التداخل الموضوعي بين علم اللغة وعلم النفس في ميادين تطبيقية متعددة، مما كان له أكبر الأثر في إنجاح عدد من الجوانب في فرعي العلمين.

ثانياً: استغلال مبدأ التداخل العلمي يقضي على انعزالية العلوم الإنسانية، ويقدم نتائج إيجابية في إنشاء علوم جديدة تخدم الفكر الإنساني.

ثالثاً: إدخال الجانب النفسي في المنحى اللغوي يعالج كثيراً من إشكاليات اللغة؛ النطقية، والفهمية، والعمليات الإدراكية. فضلاً عما ستقدمه الدراسات المستقبلية في ميادين اللسانيات النفسية في ضوء التطور التكنولوجي والفكري.

رابعاً: كشفت الدراسة عن عدد من المفاهيم، والنظريات، والتوجهات الفكرية لعدد من اللسانيين في تفسير عملية اكتساب اللغة الأولى لدى الأطفال، من نحو النظرية السلوكية، والفطرية، ونظرية المميزات الدلالية، والتعميم، والوظيفية، والتشابهية.

خامساً: قدّمت هذه الدراسة للقارئ العربي تصوراً عاماً لميدان اللسانيات النفسية في الفكر الغربي، مما يكون له أكبر الأثر في استغلال هذه الموضوعات لتطويرها أو تطبيقها في الدراسات العربية في ميدان اكتساب الأطفال اللغة العربية.

سادساً: أسهمت الدراسة في عرض آليات تعلم اللغة، مما يمكن استغلالها في وضع منهجيات جديدة في حقول التعليم تخدم المعلمين لتسهيل التعليم في المستويات التعليمية المختلفة.

المراجع

- Bever, T. G.**, (1971), "The Integrated Study of Language", Biological and Social Factors in Psycholinguistics, ed., by J. Morton, 158-209. London: Logs Press.
- Bloom, L.**, (1973), One Word at a Time: The Use of Single Word Utterances Before Syntax, Mouton: The Hague.
- Braine, M.D.S.**, (1963), 'The ontogeny of English Phrase Structure', Language: 39: 1-13.
- Brown, R.**, (1973), A first Language: The Early Stages, Cambridge: Cambridge University Press.
- Carey, S.**, (1978), "Less May Never Mean More". Recent Advances in the Psychology of Language, ed. By R.N. Campbell and P.T. Smith, 109-132. New York: Plenum Press.
- Chomsky, N.**, (1965), Aspect of the Theory of Syntax, Cambridge, MA: MIT press.
- Chomsky, N.**, (1967), Recent contribution to the theory of innate ideas, Synthese, 17.
- Chomsky, N.**, (1968), Language and Mind, New York: Harcourt Brace.
- Clark, E. V.**, (1977), First Language Acquisition. In Psycholinguistics: Developmental and Pathological' ed. By J. Mortan and J.c. Marshall, Cornell University Press: Ithaca, pp. 1-72.
- Clark, E. V.**, (2009), First Language Acquisitions, (2nded.), Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Field, J.**, 2003, Psycholinguistics, A resource book for students, London: Routledge.
- Garnham A.**, (1985), psycholinguistics central topic, London: Routledge.
- Gelman, S. A.**, (1988), "Children's Expectation Concerning Natural Kind Categories", Human Development, 31.28-34.
- Ingram, D.**, (1989), First Language acquisition: Method, Description, and Explanation, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kess, J.**, (1992), Psycholinguistics; Psychology, Linguistics and the study of Natural Language, Amsterdam, John Benjamins B.V.
- Lock, J.**, (1993), The Child's Path to Spoken Language, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Martin, R. and Freedman, M.**, (2001), Short-term retention of lexical-semantic representation: implications for speech production. Memory, (Hove, England) 2001; 9(4-6):261-80.
- Neisser, U.**, (1967), Cognitive Psychology, New York: Appleton.
- Nelson, K.**, (1974), "Concept word, and sentence: Inter-relations in Acquisition and Development", Annals of the New York Academy of Science 263, 132-139.
- Piaget, J. and Inhelder, B.**, (1969), The Psychology of the Child, New York: Basic books.
- Saporta, S.**, 1961, Psycholinguistics: A book of reading, New York: Holt Rinehart and Winston.
- Snow, C. E.** (1976), "The Development of conversation between Mothers and Babies", Journal of Child Language, 4.1-22.
- Slopin, D. I.** (1973), "Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar", Studies of Child Language Development, ed. By C. A. Ferguson & D. I. Slobin, 175-208, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Slobin, D.**, (1974), Psycholinguistics, London: Scott, Foresman and Company.

Steinberg, D., (1993), *An Introduction to Psycholinguistics*, UK: Longman.

Steinberg, D. and Natalia V. Sciarini, (2006), *An Introduction to Psycholinguistics*, 2nd ed., UK: Pearson Longman.,

Titone, R., Danesi M., (1985), *Applied Psycholinguistics: An Introduction to the Psychology of Language Learning and Teaching*, Canada: University of Toronto Press.

Traxler, M., (2012), *Introduction to Psycholinguistics: understanding language Science*, UK: Wiley Blackwell.

الهوامش

- (1) Garnham, p. 18.
- (2) See: Kess.
- (3) See: Kess, p: 18.
- (4) Ibid.
- (5) See: Garnham.
- (6) See: Kess, p: 16. Garnham, p: 3.
- (7) See: Kess, p: 17.
- (8) See: Kess, p: 20. Garnham, p: 23.
- (9) Slobin, *Psycholinguistics*, p: 15.
- (10) Kess, p: 20.
- (11) See: Neisser.
- (12) See: Chomsky, 1968.
- (13) See: Bever.
- (14) Kess, p: 21.
- (15) Kess, p: 23.
- (16) See: Traxler.
- (17) See: Saporta.
- (18) See: Kess.
- (19) See: Traxler, p: 344.
- (20) Steinberg, 2006, p: 3.
- (21) See: Slobin, p: 40.
- (22) Ibid, p: 61.
- (23) Saporta, p: 335.
- (24) Titone, p: 64.
- (25) See: Saporta. Titone.
- (26) See: Clark, 1977, pp. 1-72.
- (27) Titone, p: 67.
- (28) See: Chomsky, 1965, 1967.
- (29) See: Traxler, p: 352.
- (30) Steinberg, 2006, p: 5.
- (31) Steinberg, 1993, p: 5.
- (32) See: Bloom.
- (33) Steinberg, 2006, Sciarini, p: 7.
- (34) Ibid, p: 8.
- (35) See: Steinberg, 1993. Titone, p: 68.
- (36) Titone, p: 69.
- (37) Steinberg, D. and Natalia V. Sciarini, 2006, p: 10.
- (38) Braine, 39: 1-13.
- (39) See: Titone, p: 71.
- (40) See: Steinberg, D., 1993, p: 16.
- (41) See: Kess, p: 325. Traxler, p: 344.
- (42) See: Kess, p: 326. Titone, p: 71.
- (43) Traxler, p: 345.
- (44) Ibid, p: 345.
- (45) Titone, p: 71.
- (46) Clark. Kess, p: 326.
- (47) See: Nelson, 132-139.
- (48) See: Titone, p: 74.

- (49) See: Clark, 2009. Traxler, p: 346.
(50) Ibid.
(51) See: Kess, p: 328.
(52) See: Steinberg, 2006, p: 34.
(53) Carey, 109-132.
(54) Traxler, p: 348.
(55) Gelman, 31.28-34.
(56) See: Gelman.Kess, p: 334.
(57) Ibid.
(58) See: Kess, p: 334.
(59) See: Snow, 4.1-22.
(60) See: Kess, p: 337.
(61) Ibid, p: 337.
(62) Brown.
(63) Ibid.
(64) See: Kess, p: 337.
(65) ينظر: باريرا انجلز، ص ٣٢٣-٣٨٤
(66) See: Traxler, p: 326.
(67) Ibid.
(68) Steinberg, 2006, p: 21.
(69) Lock.
(70) Ingram.
(71) See: Steinberg, 2006, p: 26. Slobin, p: 61.
(72) See: Steinberg, 2006, p: 30.