الفصل الثاني

اللغة: اكتسابها ووظائفها

مخطط الفصل

١. مقدمة

٢ ـ اكتساب اللغة الأولى

١/٢ ـ نظريات اكتساب اللغة الأولى

٢/٢ ـ قضايا أساس تتعلق باكتساب اللغة الأولى

٣ ـ وظائف اللغة

١/٣ ـ التعبير والاتصال

٢/٣ ـ وظائف ست للغة

١ـ مقدمة

سنركز في هذا الفصل على ثلاث مسائل، فسنعرض أولاً النظريات الأساس في اكتساب اللغة الأولى؛ ونتوقف بعد ذلك عند عدد من القضايا الهامة المرتبطة بهذا الاكتساب*؛ ثم نعالج في مرحلة ثالثة وظائف اللغة.

٢ـ اكتساب اللغة الأولى

يرجع تاريخ البحوث الحديثة حول اكتساب اللغة الأولى إلى أواخر القرن الثامن عشر، حيث دون الفيلسوف الألماني ديتريش تيدمان Dietrich Tiedman ملاحظاته بخصوص التطورات النفسية واللغوية لابنه الصغير. وفي النصف الثاني من القرن العشرين كانت البداية الحقيقة والجادة للأبحاث في هذا المجال؛ فقد أخذ الباحثون يحللون لغة الطفل تحليلاً منظماً، محاولين بذلك اكتشاف طبيعة العملية النفسية واللغوية التي تمكن الإنسان من التحكم بهذا النظام الاتصالي المعقد فتوصلوا، كما سنرى، إلى إنجازات باهرة.

٢/١ـ نظريات اكتساب اللغة الأولى

إن قدرة الأطفال العجيبة على الاتصال تثير الاهتمام دون شك. فهم في فترة الرضاعة يطلقون بعض الأصوات ويبكون، ويرسلون ويستقبلون الكثير من الرسائل اللفظية وغير اللفظية. وفي نهاية السنة الأولى يبدؤون نطق الكلمات الأولى. وتتضاعف هذه الكلمات في نهاية الأشهر الستة التالية، وينضم بعضها إلى بعض مشكلا جملاً قصيرة من كلمتين أو ثلاث تعرف بالكلمات البرقية (إشارة إلى اختصارها الشديد وعدم ترابطها).

ومع ازدياد الحوار مع الكبار تزداد سرعة إنتاج الكلمات. وفي عمر الثالثة يستطيع الأطفال استيعاب مقادير هائلة من السلوك اللغوي. وقبيل سن المدرسة يمتلكون طلاقة الحديث وتعزز لديهم باستمرار أشكال مختلفة من البناء اللغوي المعقد، ويُغنى معجمهم اللغوي وتصقل مهاراتهم. ولدى دخولهم المدرسة الابتدائية يكونون على معرفة بالوظائف الاجتماعية للغة، ويكونون قادرين على التمييز بين ما يمكن قوله وما لا يمكن.

---

* استندنا في المسألتين الأولى والثانية بشكل جوهري على كتاب: **مبادئ تعلم وتعليم اللغة**. لمؤلفه: هـ. دوغلاس، براون. الفصل الثاني (انظر قائمة مراجع الفصل).

فكيف نستطيع تفسير هذا العمل الذهني الباهر بدءاً من الصرخات العفوية بعد الولادة وانتهاء بإتقان اللغة واستخدامها وسيلة للاتصال الاجتماعي وامتلاك قدرة هائلة على إنتاج جمل لا حصر لها في مرحلة الرشد ؟

لقد تصدت للإجابة عن هذا السؤال الصعب ثلاث نظريات، أولاها النظرية السلوكية التي ترى أن الطفل يولد وذهنه صفحة بيضاء، وهذه الفرضية ترد التعلم اللغوي كله إلى مكونات البيئة وعمليات الإشراط والتعزيز. ويناقض هذه النظرية تماماً النظرية الطبيعية التي ترى أن الطفل يولد ولديه مخطط مثبت يتعلم اللغة من خلاله. إنها إذاً ترد التعلم اللغوي في الأصل إلي عوامل بيولوجية وراثية يحملها الطفل معه منذ الولادة، ويكون دور البيئة بالنتيجة محرضاً لتطور هذه المعارف الموجودة مسبقاً. وبين الموقفين المتطرفين نجد موقفاً ثالثاً أكثر اعتدالاً. إنه الموقف الوظيفي الذي يعتقد بدور نسبي لكل من الفطرة (الوارثة) والبيئة. فالعوامل الوراثية في اللغة جوهرية دون شك ولكن البيئة ضرورية لتفتيحها وتطويرها. وسنتناول هذه النظريات الثلاث بشيء من التفضيل.

١/١/٢- ركزت النظرية السلوكية على الجوانب المدركة من السلوك اللغوي، والاستجابة الملاحظة أو الخارجية، وعلاقة هذه الاستجابة بالأحداث من حولنا. فالعالم السلوكي ينظر إلى السلوك اللغوي الفعال على أنه استجابة صحيحة لمؤثر. وعندما يتم تعزيز استجابة معينة تصبح عادة أو أمراً متكرراً أو شرطياً. وبناء على ذلك ينتج الطفل العادات اللغوية التي تم تعزيزها.

إن الاكتساب اللغوي تحدده البيئة إذاً، فعندما يتعرض الطفل لمثير ويستجيب له لغوياً وتتعزز الاستجابة يصبح بالإمكان حدوثها من جديد، لأنها تصبح عادة. وهذه الطريقة في التعلم اللغوي تنطبق على الاستجابة التي ينتجها الطفل كما تنطبق على تلك التي تعبر عن فهمه واستيعابه للغة، وإن كانت عمليات الفهم والاستيعاب أرفع قليلاً من المجال الملاحظ.

وكتاب سكينر المشهور (**السلوك اللغوي** ١٩٥٧) تضمن أشهر المحاولات المعروفة لبناء نموذج سلوكي للنظرة إلى التعلم اللغوي. وتعتبر نظرية سكينر في التعلم اللغوي امتداداً لنظريته العامة في الإشراط الإجرائي. وبحسب هذه النظرية يرسل الطفل إجراء أو استجابة ليس لها بالضرورة أي مؤثر خارجي. وهذا الإجراء يمكن الاحتفاظ به عن طريق التعزيز. فإن أصدر الطفل جملة «أريد حليباً» وأعطاه أحد الأبوين الحليب، حصل تعزيز الإجراء، ومع تكرار الإجراء

وتكرار التعزيز يتم الإشراط. إن عدد مرات الإجراء تتحكم بالسلوك اللغوي مثل أي سلوك أخر. فعندما تكون النتائج وردود الفعل على التكرار إيجابية سيحتفظ بالسلوك وسيتكرر حدوثه. وبالعكس حينما تكون النتائج وردود الفعل على التكرار سلبية أو حين لا يعزز السلوك المناسب أو حين يعقبه عقاب فإن احتمال حدوثه سيضمحل وربما ينتهي تماما.

لقد تعرض سكينر لانتقادات كثيرة كان أعنفها تلك الحملة التي شنها عليه ناعوم شومسكي (١٩٥٩) الذي حلل كتاب **السلوك اللغوي** تحليلاً نقدياً. وفي محاولة لتوسيع قاعدة النظرية السلوكية في تفسير الاكتساب اللغوي، طرحت نظرية **التوسط التمثيلي**، كما أسماها تشارلز اوزغود (١٩٥٧). وهي تعبر عن عملية إثارة ذاتية تتم داخل عقل المتعلم، وتهدف إلي تقديم تفسير للتجريد اللغوي يرضي غرور المخلصين للمدرسة السلوكية، ولكنها في الحقيقة ليست أكثر من نظرية تعتمد المفاهيم المعرفية خرجت بقناع سلوكي.

٢/١/٢ـ النظرية الطبيعية

وعلى نقيض النظرية السلوكية تماماً **نجد النظرية أو النظريات التوليدية** التي تركز على الاتجاه العقلاني في تناول لغة الطفل، وتوجه أسئلة أعمق للبحث عن تفسيرات أوضح للغز الاكتساب اللغوي المحير. وضمن إطار التفسيرات المقترحة للاكتساب، فرضية أن اكتساب اللغة يتم فطرياً، فالطفل يولد مزوداً بأداة تهيئة لاكتساب اللغة وإدراكها بطريقة منظمة، فينتج عن ذلك بناء كامل مستوعب من النظام اللغوي. لقد سبق أن عرضنا وجهات نظر لنبرغ، وبيكرتون، وشومسكي في هذه المسألة (راجع الفقرة ٩/٢ من الفصل الأول). ونضيف هنا أن شومسكي شبه المعرفة الفطرية التي يملكها الطفل عن اللغة بصندوق أسود صغير يمثل أداة اكتساب اللغة. وقد وصف ماكنيل (١٩٦٦) هذه الأداة بأنها تتشكل من السمات الفطرية التالية :

١ـ القدرة على تمييز الأصوات اللغوية عن أية أصوات أخرى في البيئة.

٢ـ القدرة علي تنظيم الأحداث اللغوية في فئات أو أقسام متنوعة بحيث يمكن فرزها وتصنيفها فيما بعد.

٣ـ معرفة أن نوعاً معيناً من النظام اللغوي يمكن استعماله مع مجموعة من الناس.

٤ـ القدرة علي الدخول في عملية تقويم مستمرة لتطوير النظام اللغوي، بحيث يصبح بالإمكان الوصول إلي أسهل الطرق الممكنة للتعبير عن النفس.

إن وجود أداة لاكتساب اللغة يقدم تفسيراً لكثير من القضايا الشائكة المتعلقة بالاكتساب اللغوي مثل المعنى والتجريد والإبداع. ولكن هذا التفسير، كما يقول هـ. دوغلاس براون (١٩٩٤) على درجة كبيرة من عدم الوضوح، وقد لا يعدو أن يكون اختراعاً لمفهوم غامض نحاول عن طريقة تفسير الاكتساب اللغوي بطريقة سطحية نخفي من ورائها جهلنا بالموضوع. فمن جهة نجد أن العلماء الطبيعيين، مثلهم مثل السلوكيين، لم يقتربوا من إيجاد تفسير للاكتساب اللغوي. ولكن اقتراح ماكينل أدى، من جهة ثانية، إلى احتمالات مفيدة، وفتح الباب لبحوث عملية جديدة في مجالات النظام التجريدي للغة، وعالميات اللغة، ونظريات الدلالة، وطبيعة اللغة البشرية.

وهناك إسهام عملي آخر للنظريات الطبيعية يتعلق بالكيفية التي يعمل بها نظام لغة الطفل. لقد وجهنا شومكسي وماكينل وزملاؤهم إلى النظر إلى لغة الطفل (في أية مرحلة من مراحل تطورها) باعتبارها نظاماً متكاملاً، له خصائصه الذاتية في كل مرحلة.

ويتضح هذا النظام في محاولات الطفل المستمرة لتشكيل فرضيات معينة حول اللغة بناء على المعلومات المكتسبة، واختبار هذه الفرضيات في الحديث وفي الفهم. وبتطور لغة الطفل تتراجع هذه الفرضيات ويتم تشكيلها بطرق مختلفة. وقد تترك نهائياً.

لقد بدأ اللغويون الطبيعيون بدراسة لغة الطفل بدءاً من الأشكال الأولى المتمثلة في (اللغة البرقية) إلى الأشكال المعقدة التي يملكها في عمر ٥ ـ ٦سنوات، واستعاروا أحد الأسس المهمة من المدرسة السلوكية، وهو النظر إلى المعلومات المتعلقة بلغة الطفل دون الاعتماد على أفكار مسبقة، والانطلاق بعد ذلك من هذه النظرية نحو البحث بعمق عن أنظمة متكاملة ومتناسقة. وعلى هذا الأساس يكون الإطار التوليدي في حقيقة الأمر امتداداً للطرق البنيوية للمدرسة السلوكية.

والأمر الذي لا لبس فيه هو أن الطرق الطبيعية، في النظرة إلى لغة الطفل، قدمت إسهامين مهمين على الأقل في فهم عملية تعلم اللغة الأولى، وهما: (دوغلاس براون ١٩٩٤)

١ـ تخلص من قيود (الطريقة العلمية) السلوكية ومعوقاتها، ثم الانطلاق إلى اكتشاف الأمور الغيبية غير الملاحظة أو المرئية، والغوص إلى كنه البنى اللغوية المجردة، التي تتطور عند الطفل.

٢ـ وصف لغة الطفل والنظر إليها بصفتها نظاماً متكاملاً تحكمه قواعد معينة في مختلف مراحلها.

٣/٢/١- النظرية الوظيفية

بين القطبين المتعارضين في فهم وتفسير اكتساب اللغة الأولى : البنيوي السلوكي والتوليدي المعرفي، توجد نظرية ثالثة أو اتجاه ثالث معتدل يحاول أن يستفيد من الإسهام الإيجابي لكل من الاتجاهين السابقين في فهم الاكتساب اللغوي، في وضع تصور جديد وفهم جديد لاكتساب اللغة الأولى.

وهذا الاتجاه الجديد لا يخرج في الأصل عن الإطار التوليدي والمعرفي، وأصدق ما يقال عنه أنه محاولة أعمق في اتجاه معرفة جوهر اللغة. فالقواعد التوليدية التي اقترحها الباحثون في الإطار الطبيعي، على الرغم من أنها تجريدية وواضحة ومنطقية بعض الشيء، تعاملت بصفة خاصة مع الأشكال اللغوية، وليس مع المستوى العميق من اللغة، الذي تكون فيه الذاكرة والإدراك والأفكار والمعاني مرتبطاً بعضها ببعض ارتباطاً منظماً متناسقاً في البيئة العجيبة للعقل الإنساني.

لقد بدأ اللغويون ينظرون إلى اللغة بصفتها انعكاساً لمفهوم عام عن المنظور الإنساني، وجانباً من جوانب القدرة المعرفية والعاطفية للتعامل مع الذات ومع العالم. كما بدؤوا يدركون صعوبة فصل اللغة عن الإطار المعرفي والعاطفي للإنسان، ويدركون أن القواعد اللغوية المكتوبة على شكل معادلات رياضية أخفقت في تفسير أهم جوانب اللغة، ألا وهو المعنى. وباختصار، أخفقت القواعد التوليدية للاتجاه الطبيعي في إيجاد تفسير للوظائف اللغوية.

وقد كانت هذه النقطة موضوعاً لأبحاث قام بها لويس بلوم Lois Bloom، وجان بياجيه Jean Piaget ودان سلوبين Dan Slobin، ففسحت المجال لموجة جديدة من الأبحاث العلمية حول لغة الطفل، تركز على وجود أمور عقلية سابقة للسلوك اللغوي.

إن بياجيه يصف عملية التطور اللغوي بمجملها على أنها نتيجة لتفاعل الأطفال مع البيئة، يتزامن معه ويكمله تفاعل بين تطور قدراتهم الإدراكية والمعرفية وتطور تجربتهم اللغوية. فما يتعلمه الأطفال من اللغة يحدده ما يعرفونه عن العالم من حولهم. هذا هو جوهر نظريته التفاعلية عن الاكتساب اللغوي (غوناك ١٩٨٧).

وهذا التغير في اتجاه الأبحاث اختصرته لويس بلوم (١٩٧٨) بقولها : «هناك اتجاهان رئيسان في محاولات تفسير كيفية تعلم الأطفال للكلام، فمن جهة كان يسود اعتقاد بأن تطور اللغة يعتمد مباشرة على طبيعة النظام اللغوي، ولا سيما ما يعرف

بالسمات العالمية للغة وإعدادها مسبقاً في برنامج التعلم؛ ومن جهة أخرى ظهر دليل جديد يؤيد فرضية مختلفة شددت على التفاعل بين التطور المعرفي والإدراكي لدى الطفل من جانب، والأحداث اللغوية وغير ذلك في بيئته من جانب آخر».

وأوضح دان سلوبين (١٩٨٦) في دراساته التي استمرت أكثر من عقد من الزمان، أن التعلم الدلالي (معرفة معاني الكلمات) في جميع اللغات بلا استثناء يعتمد على تطور معرفي، وأن سلسلة التطور تعتمد على الصعوبة الدلالية أكثر من اعتمادها علي صعوبة البناء اللغوي، ويقول: هناك مؤشران يتحكمان في عملية التطور اللغوي لهما علاقة بقطبي الوظيفة والشكل:

١ـ فعلى المستوى الوظيفي، تعتمد سرعة التطور اللغوي على نمو القدرات الاتصالية والفكرية التي تعمل بطريقة مترابطة مع أنظمة معرفية فطرية.

٢ـ وعلى مستوى الشكل، تعتمد سرعة التطور اللغوي على نمو قدرات إدخال المعلومات، بالإضافة إلي قدرات إدراكية أخرى تعمل بطريقة مترابطة مع أنظمة فطرية من «القواعد اللغوية».

وقد اتضح في السنوات الأخيرة أن موضوع الوظائف اللغوية يتعدى حدود الفكر المعرفي وتركيبة الذاكرة البشرية. وتركز البحوث العملية المتعلقة بلغة الطفل حالياً على أكثر المجالات تعقيداً في هذا الموضوع، وهي الوظائف اللغوية في النصوص المكتوبة والحديث الشفوي. ومثل هذا التوجه طبيعي ما دامت اللغة تستعمل وسيلة للاتصال.

إن هذه الموجة الجديدة من البحوث أسهمت في إحداث ثورة في مجال اكتساب اللغة الأولى، وأصبحت الوظائف الاتصالية للغة، التي تمثل صميم دراسة اللغة، محط أنظار الباحثين ومركزاً لدراساتهم المختلفة.

والأكثر تأثيراً في مجال اكتساب اللغة الأولى، هو ما يبدو متناقضاً مع توجهات المدرسة التوليدية، حيث بدأت البحوث في الجانب التوليدي، في التركيز على مستوى الأداء في اللغة. فكل تلك الاستجابات الظاهرية التي اهتم بها البنيويون وأغفلها التوليديون في معرض محاولاتهم المستمرة للغوص إلى مجال القدرة، خرجت إلى السطح وتصدرت اهتمام الباحثين. ولم يعد بمقدور هؤلاء التعامل مع البنية العميقة للغة والقواعد المجردة، دون الاهتمام بالتفاصيل الدقيقة للأداء اللغوي اليومي الذي كان مهملاً في السابق.

٢/٢. قضايا أساس تتعلق باكتساب اللغة الأولى

سنتناول الآن عدداً من المسائل التي تتعلق باكتساب اللغة الأولى، والتي ما زالت تتصدر اهتمام الباحثين. وهي ستساعدنا دون شك في فهم أفضل لطبيعة اكتساب هذه اللغة.

١/٢/٢ـ الكفاءة والأداء

تعني الكفاءة عموماً المعرفة الضمنية لنظام أو حدث أو حقيقة، إنها القدرة المثالية غير الملاحظة لفعل شيء ما أو القيام به. أما الأداء فهو عموماً المظهر الخارجي الملموس للدلالة على الكفاءة أو القدرة: أنه القيام بالفعل، تنفيذه فعلياً، التجسيد الواقعي للكفاءة.

وقد سبق أن عرفنا الكفاءة في المجال اللغوي فقلنا : إنها من المنظور الشومسكي تعني: المعرفة الضمنية التي يمتلكها كل متحدث/مستمع عن لغته. إنها بتعبير أكثر تقنية: نظام مستبطن من القواعد التي تتيح للدماغ أن ينتج وأن يفهم عدداً لا حصر له من الجمل. وعرفنا الأداء من المنظور الشومسكي بأنه: التنفيذ الفعلي لهذه الكفاءة، وتجسيدها واقعياً من خلال إنتاج الكلام وفهم ما يقال ويستمع إليه. وأشرنا كذلك إلى أن فرديناند دو سوسير كان قد غطى هذين المفهومين قبله بعقود من الزمان حينما ميز بين اللسان والكلام. ولكن الفرق بين النظرتين يتجلى في أن دو سوسير ينظر إلى اللسان على أنه مخزن لغوي لدى كل فرد يستقى منه متى شاء، في حين أن شومسكي ينظر إلى الكفاءة اللغوية نظرة أكثر دينامية، فهي في رأيه تتضمن الإبداعية creativite، أي قدرة الإنسان اللامحدودة على إنتاج عدد من لا حصر له من الجمل.

ولكن شومسكي نسب هذه الكفاءة اللغوية إلى مستمع/متحدث مثالي، أي شخص لا يلحن ولا يعتريه تردد أو هفوة أو زلة لسان أو شرود أو نسيان مما يمكن أن ينسب إلى الأداء. والمحور الذي تتمركز حوله أفكار شومسكي هو أن أية نظرية للغة يجب أن تعتمد في الأساس على مفهوم الكفاءة وإلا ضاعت جهود اللغوي في تصنيف عدد غير محدود من العناصر والعوامل والمتغيرات الداخلة في الأداء والتي لا تعكس الكفاءة اللغوية الضمنية للمتحدث/المستمع المثالي للغة.

وهذا الفرق بين الكفاءة والأداء الذي يتبناه اللغويون التوليديون لم يطرح على صعيد النظريات البنيوية والسلوكية. وما دامت الكفاءة ضمنية والأداء ظاهري ملاحظ فكيف يمكن الاستدلال على هذه الكفاءة الضمنية للنظام اللغوي لدى طفلة في الخامسة من عمرها، وهي

تستعيد مشهداً لحادثة رأتها على التلفزيون، تقول الطفلة «سمعوه في الأسفل لأنهم ذهبوا من خلال الجحر.. وسحبوا صخرة من الأسفل، وبعد ذلك رأوا موجة داخلة فيه ... ذلك الجحر ... وأحضروا طاولة والموجة أخرجتهم من النفق... وبعد ذلك ال ... ذهبوا بعيداً وبعد ذلك آه آم آه عادوا إلى الأعلى وكانت آه تمشي تحت الجسر وذهبوا ... وبعد ذلك ضرب الشجعان الجسر هم كله وبعد ذلك نظروا إلى هناك وبعد ذلك وبعد ذلك تم إنقاذهم.»

يقول هـ. روغلاس براون في معرض تعليقه على النص الذي بدا لبعض خبراء النص (لم يخبروا بهوية قائلة) دليلاً على عجز في النطق ناجم عن عطل في المخ : قد يبدو للوهلة الأولى أن الطفلة مصابة بعجز لا يمكنها من الاتصال بسهولة. والأمر الذي يجب أن أؤكده هنا هو أننا في معرض استقبالنا اليومي للمعلومات اللغوية نستوعب مثل هذا النص ونفهم المراد من الرسالة، وذلك بالاهتمام بالمعنى الضمني للعبارات دون تشويش وإعاقة عناصر الأداء ومتغيراته. ويضيف: إن كلام الكبار لا يقل اضطراباً أحياناً عما وجدناه في النص السابق.

ويخلص بروان إلى النتيجة التالية : حتى لو استعملنا الاختبارات المصممة بدقة والمدروسة بعناية حول القدرات الاستيعابية والإنتاجية للطفل، سنبقى نعاني من مشكلة الاستدلال على الكفاءة الحقيقة الضمنية. وليست عمليات الاستدلال أحياناً بأكثر من تخمينات وأمور ظنية، وما البحث العلمي في أساسه إلا محاولات لنقل عمليات الظن والتخمين إلى حقائق ومقاييس دقيقة وثابتة.

إننا إذاً تجاه مشكلة تتعلق بالتحقق من هذه الكفاءة الضمنية والاستدلال عليها، وهي مشكلة مازالت تتحدى البحث العلمي في هذا الميدان.

٢/٢/٢ـ الاستيعاب والإنتاج

ليس الفرق بين الاستيعاب والإنتاج كالفرق بين الكفاءة والأداء؛ فالاستيعاب والإنتاج جانبان من جوانب الكفاءة، وجانبان من جوانب الأداء كذلك. إنهما معاً فعلان إراديان ممكنا الملاحظة.

وتدل الملاحظة العلمية على أن للاستيعاب أهمية خاصة وأولوية على الإنتاج، فقد يفهم الطفل مثلاً جملة تحتوى على ضمير الغائب، ولكنه قد لا يستطيع أن ينتج مثلها. والطفل كذلك قد يدرك الفرق بين السين والثاء، والزاي والذال، ولكنه لا يستطيع إنتاج هذا الفرق لفظياً. فكيف يمكن تفسير هذا الفرق المعروف والملاحظ بين الاستيعاب والإنتاج ؟

نحن نعلم مثلاً أن الكبار يعرفون من المفردات أكثر مما يستعملون، ويعرفون من قواعد البناء اللغوي وأنظمته أكثر مما ينتجون. فهل يمكن القول: إن الكفاءة الاستيعابية أمر مستقل نسبياً عن الكفاءة الإنتاجية ؟ أفلا نستطيع اعتبار الإنتاج مؤشراً على جزء أصغر من الكفاءة ؟ وبناء على ما تقدم يكون من الضروري لدى الحديث عن نظرية للغة أخذ هذا الفرق بين الاستيعاب والإنتاج بعين الاعتبار. ولدى الحديث عن كفاءة شخص ما في اللغة قد يكون من الحكمة الحديث عن أوجه متعددة للكفاءة اللغوية يعادل الأوجه التي تعتبر أوجهاً مستقلة للأداء، وهي : الاستماع والتكلم والقراءة والكتابة. وهي ما سنعمد إلى تسميته في فصل لاحق بالمهارات اللغوية الأربع.

٣/٢/٢ـ الفطرة وعالميات اللغة

يرى شومسكي أن الطفل يولد ولديه معرفة فطرية (موروثة) لتعلم اللغة. إنه يمتلك الأشكال العامة جداً، المشتركة بين اللغات الإنسانية كلها، بوصفها جزءاً من تجهيزه العقلي الفطري. وقد بدت هذه الفرضية أول الأمر حلاً لمعضلة التناقض بين المفهوم السلوكي لاكتساب اللغة، الذي يرى أنها مجموعة عادات تكتسب بالتكرار عن طريق الاستجابة الشرطية، ومفهوم أخر معارض يرى أن الاكتساب بهذه الطريقة بطيء جداً وغير فعال وغير قادر على تفسير عملية معقدة للغاية مثل اللغة.

وفرضية الفطرة نفسها تثير عدة مشكلات، أولاها: أن هذه المعرفة الفطرية المسماة أداة اكتساب اللغة لا تحل المشكلة بل تؤجلها. فما هي هذه الأدلة ؟ وكيف تنتقل وراثياً؟ إن ما تم اكتشافه بخصوص وجود عالميات اللغة مفيد، ولكنه لا يعني بالضرورة وجود معرفة فطرية. إن البحوث العلمية لا تستطع تقديم أرضية مناسبة لإثبات فكرة أداة اكتساب اللغة. وفي غياب الإثبات نجدهم يسلمون بها.

والمشكلة الثانية تتعلق بالتعلم، وبدور كل من الوراثة والبيئة. فما أنماط السلوك الإنساني التي توفرها الوراثة فطرياً بما يشبه الجدول الزمني البيولوجي المعد سلفاً؟ وما تلك الأنماط من السلوك الممكنة التعلم والاكتساب بتأثير البيئة ؟ وكيف تسهم البيئة في نجاح التعلم اللغوي؟.

إن أبحاث بيكرتون (١٩٨١) حملت بعض الإجابات المثيرة لاهتمام. لقد أقام بيكرتون الدليل، بعد دراسة التطور اللغوي لدى الأطفال، على أنماط مشتركة ومتشابهة من التطور اللغوي والمعرفي. وقد رأى تبعاً لذلك أن الإنسان (مبرمج بيولوجياً)، ينتقل من مرحلة إلى أخرى في ضوء هذه البرمجة. إن الإنسان إذاً مخلوق مبرمج فطرياً لإخراج أنماط سلوكية معينة في مراحل متعاقبة من نموه العقلي. وهو في ذلك كالنبات الذي يخرج أزهاراً فتأخذ أطواراً مختلفة حتى تصل إلى ذروتها. فإذا كان من غير الممكن تفتيح الزهرة قبل أوانها فإن الإنسان كذلك (يتفتح) بطريقة مقدرة سلفاً بما يشبه الخطوات المبرمجة.

والمشكلة الثالثة تتمثل في صعوبة إقامة الدليل على وجود صفات مشتركة بين اللغات. وجوهر الصعوبة في هذا الأمر لا يكمن في وجود تنوع كبير بين مختلف اللغات فحسب، بل كذلك بين الأشخاص في اللغة الواحدة. إن نتائج الأبحاث التي قام بها جرنبرج (١٩٦٦)، وبيكرتون (١٩٨١)، وسلوبين (١٩٨٦) تمثل بعض الأمل في هذا المجال ولكنها ما تزال ظاهرة استثنائية.

لقد أجريت بعض الأبحاث على الاكتساب اللغوي في عدة لغات منها: الإنكليزية والفرنسية واليابانية والألمانية والإسبانية والبولندية والعبرية والتركية، ووجدت بعض الأمور المشتركة بينها: كالقواعد المحورية (هي القواعد المبكرة للغة الطفل) والكلمات البرقية ومفاهيم النفي والاستفهام. ولكن معلومات البحث وإحصاءاته لا ترقى إلى تشكيل قاعدة منظمة من العموميات اللغوية المشتركة.

ومع ذلك فكل إنسان قادر على تعلم اللغة. ونتائج البحوث العلمية في السنوات الأخيرة الماضية مشجعة، تفتح الكثير من الآمال.

٤/٢/٢ـ اللغة والتفكير

العلاقة بين اللغة والتفكير تمثل إحدى القضايا الشائكة وتثير كثيراً من التساؤلات. وقد تعامل الباحثون مع هذا الموضوع بوجهات نظر مختلفة؛ فالسلوكيون يرون أن التفكير ظاهرة عقلية لا تمكن دراستها عملياً، ويناقضهم في ذلك جان بياجيه الذي يرى أن التطور العقلي (المعرفي) يحتل مكانة جوهرية في نمو الكائن البشري، وأن اللغة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالنمو العقلي وتعتمد عليه. وبين هاتين النظرتين يقف كثير من الباحثين مكتفين بتأكيد تأثير اللغة في النمو العقلي. فقد أوضح جيروم برونر(1966) Jerome Broner بعض الظواهر التي تدل على

ارتباط اللغة بالنمو العقلي (وجود كلمات في لغة الطفل تشير إلى مفاهيم، ووجود نوع من اللغة يستعمل في الحوار بين طفل ووالده أو بين طفل ومعلمه ويهدف إلى التربية والتعليم).

ويعتبر بنجامين وورف Benjamin Whorf أحد أنصار النظرة التي تؤمن بتأثير اللغة في التفكير، فقد وضع بالتعاون مع سابير فرضيتهما عن النسبية اللغوية، وهي تشير إلى أن كل لغة تفرض على متحدثها نظرة معينة للعالم.

والقضية الأساس في اكتساب الطفل للغة تكمن في معرفة كيفية تأثير اللغة في التفكير، ومعرفة أفضل الطرق التي يمكن للغويين اتباعها لوصف العلاقة بينهما.

ونتساءل مرة أخرى: كيف نفسر العلاقة بين أشكال اللغة ووظائفها ؟ إننا لا نجد إجابات كاملة لهذا السؤال. ولكننا مع ذلك نعرف تماماً أن اللغة أسلوب حياة، وأنها ظاهرة تتعلق بصميم حياة الكائن البشري، وأنها شديدة التداخل مع مشاعرنا وتفكيرنا.

٥/٢/٢ ـ دور المحاكاة والتمرين في الاكتساب اللغوي

تمثل المحاكاة أحد الأساليب التي يلجأ إليها الطفل في اكتساب اللغة. فقد أوضحت البحوث العلمية أن ترديد المسموع أسلوب واضح ومميز في التعلم المبكر للغة، وجانب مهم في الاكتساب المبكر لأصواتها. والمحاكاة، بصفتها أسلوباً في التعلم، أحد المبادىء الأساس للاكتساب اللغوي لدى المدرسة السلوكية. إنه يتصل ـ على الأقل ـ بالمراحل المبكرة من التعلم.

ولكن أي نوع من المحاكاة نقصد؟ إن السلوكيين يفترضون نوعاً واحداً منها. ولكن هناك نوعين يمثل الثاني منهما أهمية قصوى في الاكتساب اللغوي. وأول هذين النوعين يتعلق، في حقيقة الأمر، بالبنية السطحية التي يعيد فيها الشخص أو يكرر الجملة أو العبارة مركزاً على النظام الصوتي لا على نظام المعاني. ومثل هذه المحاكاة تتم دون فهم أو تركيز على المعلومات المتعلقة بالمعاني التي تمثل البنية العميقة للغة. إن المراحل الأولى من الاكتساب اللغوي لدى الطفل قد يكون فيها الكثير من المحاكاة السطحية، لأن الطفل لا يكون قد تمكن بعد من امتلاك القدرة الضرورية لربط المعاني بالعبارات والألفاظ، ولكنه مع مرور الزمن وفهم مستوى المعاني في اللغة، يبدأ في تركيز اهتمامه على البنية العميقة للغة، وينشغل في محاكاتها، وهذا هو المستوى الثاني من المحاكاة الذي يؤثر في تركيز الطفل على البنية السطحية بحيث يبدو وكأنه مقلد غير جيد.

وقد أوضحت الأبحاث العلمية أن الأطفال غالباً ما يعيدون الصيغة الصحيحة للبنية العميقة مع بعض التغيير في البنية السطحية، عندما يسألون في الاختبارات عن إعادة بعض الجمل. ومثال ذلك أن الجملتين التاليتين : (الكرة التي تتدحرج من فوق التل لونها أسود) و (الولد الموجود في الصندوق الخشبي يلبس قميصاً أحمر)، تعادان لدى الأطفال قبل سن المدرسة بالصيغتين التاليتين (الكرة السوداء تتدحرج من فوق التل) و (الولد الأحمر يوجد في الصندوق الخشبي).

وهناك أمر آخر ذو صلة بمفهوم المحاكاة إلا أنه أوسع منه، وهو طبيعة التمرين في لغة الطفل. فهل يتمرن الأطفال على لغتهم ؟ وإذا كان الأمر كذلك فكيف ؟ وما دور تكرار استقبال الفقرات اللغوية في اكتسابها ؟

من الملاحظ أن الأطفال يتمرنون على اللغة باستمرار، ولا سيما في المراحل الأولى من التطور اللغوي. وهذا الأمر قاد السلوكيين إلى الزعم أن تمرين المحاكاة الذي يتم عن طريق الإشراط الإجرائي يمثل مفتاح تشكيل العادات اللغوية.

ومن الأشكال المميزة للتمرين على اللغة ما أثبتته رث واير Ruth Weir (1962) التي وجدت في تجربتها أن الأطفال في أسرتهم قبل النوم يقومون بترديد الجمل والعبارات ويدخلون في حوارات مع أنفسهم. إن مثل هذه العبارات والحوارات توضح لدى الأطفال ميلاً إلى اللعب باللغة كلعبهم مع الأشياء والأحداث من حولهم. والمعلومات التي قدمتها رث توضح وجود بنية لغوية منظمة تدعو إلى الاقتناع بأن تمرين الأطفال على اللغة يبدو مفتاحاً للاكتساب اللغوي.

وغالباً ما ينظر إلى التمرين على أنه مرتبط بالحديث فقط، أي بالإنتاج اللغوي، ولكنه في الوقت ذاته مرتبط بالاستيعاب، وهذا ما يعرف في الدراسات اللغوية بالمدخلات اللغوية المتكررة لدى الطفل. فهل لاكتساب قوالب لغوية وكلمات معينة علاقة مباشرة بتكرارها في بيئته اللغوية ؟ هناك بعض الأدلة العلمية التي تفيد أن اكتساب بعض الأشكال اللغوية المتكررة على الطفل أكثر من سواها يتم أولاً. من ذلك صيغة السؤال التي تبدأ بما وبماذا، ومنها أيضاً بعض الأشخاص والأدوات المنزلية المنتشرة في بيئة الطفل. لقد وجد براون وهانلون Brown and Hanlon (1970) مثلاً، أن تكرار استعمال بعض الأشكال والفقرات اللغوية عند الأمهات يمثل مؤشراً دقيقاً جداً على الظهور المبكر لمثل هذه الأشكال والفقرات في لغة أطفالهم.

ولكن المعلومات في هذا الموضوع متعارضة. ودليل ذلك وجود الكلام البرقي لدى الأطفال، فكثيراً ما يحذف أكثر الكلمات تكراراً في اللغة عن طريق ما يتلفظ به الطفل من كلام برقي يتكون من بعض التعابير التي تشتمل على كلمتين أو ثلاث كلمات.

ولا تزال قضية التكرار وأثرها في الاكتساب اللغوي خاضعة للكثير من وجهات النظر وتضارب الآراء حولها. وقد يجد علماء اللغة الطبيعيون الذين يرون أن (تكرار المثير لا يمثل إلا أهمية ضئيلة في الاكتساب اللغوي)، أن مثل هذه الدعوى في ضوء الأدلة الحديثة، بحاجة للمراجعة. وقد يكون من الأجدى أن نهذب مفهوم التكرار، وأن نعبر عن هذا المفهوم بدقة، فنقول : إنه التكرار المفيد أو الذي له معنى.

٦/٢/٢ـ المدخلات والخطاب

إن دور المدخلات اللغوية في اكتساب لغة الطفل مهم ولا يمكن إنكاره. فمهما اختلفت مواقفنا من اللغة فإن من الواضح أن الحديث الذي يتعرض الطفل لسماعه هو ذاك الذي يجري في البيت، وأغلبه حديث بين الأبوين أو سواهما من الأقرباء أو الأصدقاء. ويعتقد اللغويون أن حديث الكبار لا تتوافر فيه دائماً صحة القواعد، ويمتلىء بعناصر الأداء المتنوعة، وأن الأطفال يتعرضون لعينة عشوائية من اللغة. كما يعتقدون أن النجاح في اكتساب اللغة في مثل هذه الظروف لا يتم إلا عن طريق ما لدى الأطفال من قدرات فطرية. يقول ماكنيل (١٩٦٦) : «إن كلام الكبار الذي يسمعه الطفل ويكتشف منه الصيغة المحلية التي تمثل عاليات اللغة هو في حقيقة الأمر عينة عشوائية غير منظمة، وغير قادرة، على أية حال، على تعليم الطفل قواعد اللغة».

ولكن لابوف Labove (1970) يؤكد بناء على دراساته، أن ما يفترض من عدم صحة في قواعد الكلام اليومي إنما هو خرافة لا تستند إلى دليل. وقد وجد دراك (١٩٦٩) أن الكلام الموجه للأطفال يمتاز عادة بصحة القواعد، ولا توجد فيه بعض المظاهر السلبية الشائعة في حديث الكبار بعضهم لبعض كالتردد في التعبير أو البدايات الخاطئة ... إلخ. وأكد لاندز (1975) Landes هذه النتيجة فيما اختصره من أبحاث علمية حول موضوع أثر مدخلات الأبوين في لغة الطفل. والدراسات الحديثة حول كلام الأبوين تؤكد ما ثبت سابقاً، وهو أن الأبوين يختاران طرقاً محددة ومستوى معيناً من المدخلات لدى حديثهم مع أطفالهم.

ويجب أن نتذكر في الوقت نفسه أن الأطفال يستجيبون بانتظام للبنية العميقة للغة ولوظيفتها الاتصالية لا لتعابيرها الظاهرة وتصوياتها القاعدية. وهذه القضية على درجة كبيرة من الأهمية، فنتائج البحوث العلمية تفيد أن المدخلات اللغوية التي تصل إلى الطفل من أقرانه أو

من الكبار حوله تفوق أهميتها ما كان يعتقده علماء اللغة الطبيعيون؛ إذ يبدو أن المدخلات الآتية من الكبار تتحكم في الاكتساب اللغوي للطفل، وأن أنماط التفاعل بين الأب والطفل تتغير مع تطور المهارة اللغوية للطفل. وفي هذه الحالة يكون لكل من البيئة والوراثة أهمية قصوى، على الرغم من عدم معرفتنا لأهمية المدخلات اللغوية للأبوين بالنسبة إلى أهمية المدخلات اللغوية الأخرى التي تصل إلى الطفل.

ومن المجالات الفرعية للبحوث العلمية التي تشغل بال عدد متزايد من المهتمين بلغة الطفل مجال تحليل الخطاب. فلم يعد كافياً، كما كان يعتقد في السابق، أن مجرد التعرض للغة يكفي لتشغيل أداة تعلم اللغة وحفزها على العمل. فلكي يتم الاكتساب الناجح للغة لابد من وجود التفاعل اللغوي؛ فالأطفال لا يتعلمون اللغة من مجرد استماعهم لكلام الآخرين أو إلى المذياع، حيث يتم الحديث معهم ويستجيبون له.

وإذا كانت المحادثة نشاطاً يشترك فيه بنو البشر ويؤدونه روتينياً فإن الطرق التي يتعلم بها الطفل المشاركة في المحادثة تبدو في غاية الصعوبة. فالطفل لا يتعلم كيف يبدأ المحادثة فحسب، بل كذلك كيف يستجيب للآخرين. إن الأطفال يتعلمون في مرحلة مبكرة من العمر، التمييز بين صيغة السؤال لمجرد الاستفهام، وصيغته للتحدي، ويعرفون أن للتعابير معنى حرفياً ومعنى آخر ضمنياً. وعلى ذلك، حين يوجه إليه السؤال التالي: هل تستطيع الذهاب إلى المسرح الليلة ؟ يفهم مباشرة أن المقصود إجابة سلبية (لا أستطيع الذهاب) إن كان الجواب (أنا مشغول)

إن اكتساب القدرة على المحادثة واحد من المجالات المهمة التي ما تزال تحت الدراسة. وهناك الكثير من الأسئلة في حاجة لإجابة. من ذلك مثلاً: ما مظاهر تطور معرفة قواعد المحادثة في لغة الطفل؟ وما السمات الأساس في المحادثة التي يركز عليها الطفل؟ ...إلخ. إن الأبحاث في هذا الموضع بالذات تمثل ميداناً جديداً تجب دراسته والكشف عنه في بحثنا عن السر الغامض لاكتساب اللغة.

٣ ـ وظائف اللغة

لقد غدا من المسلمات الآن القول : إن اللغة هي أداة التفكير والتعبير لدى بني البشر، وإنها أرقى وسائل الاتصال، حباهم الله بها وحدهم دون سائر المخلوقات.

ولعل من المفيد هنا أن نشير إلى أن مجمل الدراسات التي أجريت على الاتصال الحيواني، ولاسيما عالم النحل تبين الاختلاف الجوهري بين أساليب الاتصال التي اكتشفت لدى النحل وبين اللغة البشرية. وهذا الاختلاف يلخص كما يقول إميل بنفنيست E. Benvenist (1976) «في المصطلح الذي يبدو لنا ملائماً على نحو أفضل لتعريف أسلوب الاتصال الذي يستعمله النحل، بأنه ليس لغة، بل هو نظام إشارات. فجميع الصفات تنتج عنه: ثبات المحتوى، وديمومة الرسالة،

والصلة بحالة واحدة، وطبيعة الرسالة غير القابلة للتحليل، ونقلها الأحادي الجانب. ومع ذلك يبقى ذا دلالة أن يكون هذا النظام، وهو الشكل الوحيد « للغة»، الذي استطعنا اكتشافه حتى الآن لدى الحيوانات، خاصاً بحشرات تعيش في مجتمع. والمجتمع هو أيضاً شرط اللغة. وليست أقل فوائد اكتشافات ك. فون فريش K. Von Frisch ، أن يوضح بشكل غير مباشر، بالإضافة إلى المعلومات التي يقدمها عن عالم الحشرات، شروط اللغة البشرية والرمزية التي تفترضها. وربما دفعنا تقدم الأبحاث قدماً في فهم دوافع هذا الأسلوب في الاتصال وكيفياته. ولكنَّ إثبات وجوده وماهيته وكيفية عمله تعني الآن أننا سنرى على نحو أفضل : أين تبدأ اللغة؟ وكيف يتحدد الإنسان؟ » (بنفنيست، ١٩٧٦).

فهل تؤدى اللغة للإنسان وظيفة واحدة أم عدة وظائف ؟ وبم تتجلى هذه الوظيفة أو الوظائف ؟ وكيف تتم ؟

وما طبيعة التعبير وطبيعة الاتصال؟ وما قنواتهما بصفتهما أهم وظيفتين لغويتين ؟ وما الذي يحصل في موقف اتصالي ؟ وما مكونات هذا الموقف ؟

سنعرض في تناولنا لوظائف اللغة رأيين، أولهما يرى أن للغة وظيفة مزدوجة هي التعبير والاتصال، وثانيهما يرد هذه الوظائف إلى ست، تعود بدورها في النهاية إلى إحدى هاتين الوظيفتين أو هذه الوظيفة المزدوجة : التعبير والاتصال.

١/٣. التعبير والاتصال

ما التعبير؟ وما الاتصال ؟وكيف تتم هذه الوظيفة المزدوجة للغة ؟

١/١/٣ـ التعبير

إن المدقق في معاني التعبير يجد بينها جميعاً قاسماً مشتركاً هو الانبثاق أو الاندفاع من الداخل إلى الخارج نتيجة جهد أو ضغط داخلي يكون مثيره داخلياً أو خارجياً. من ذلك: عبر عما في نفسه وعن فلان: أي أعرب وبين بالكلام؛ وعبر به الأمر: أي اشتد عليه؛ وعبر بفلان: أي شق عليه؛ وعبر الرؤيا: أي فسرها؛ وعبر فلاناً: أي أبكاه؛ وعبر عينه: أي أبكاه. وهكذا فقد يكون التعبير باللغة أو بالأصوات أو بالحركات أو قد يكون تغيرات تظهر على الوجه ... إلخ.

والذي يهمنا هنا هو التعبير باللغة مع ما يصاحبها أحياناً من ظاهرات شبه لغوية para - linguistiques أو لغوية إضافية extra-linguistique. فهذه الأمور جميعها يضمها مفهوم اللغة كما قدمنا في الفصل الأول.

إن بعض العلوم الإنسانية الحديثة (التحليل النفسي، وعلم وظائف الأعضاء النفسي، وعلم الاجتماع النفسي) يولي أهمية كبيرة للظروف والمواقف التي يتم فيها التعبير. إنها تهتم بظواهر الكف التي تكبح أو تشل تدفق التعبير. وتهتم كذلك «بذلات اللسان»، بهذه الكلمات التي تطفو على سطح نص والتي تبدو صادرة عن أعماق الكائن البشري؛ لأنها انبجست بتأثير ضغط خضع لرقابة غير محكمة. وهي تهتم بتأثيرات الوسط في الفرد وانعكاس هذه التأثيرات. وبذلك يصبح التعبير اللغوي ذا قيمة ثمينة من أجل البحث عما يسمى «علاقة الأنا مع الآخرين»، «علاقة الذات بالكون» (فاجيانيللي، ١٩٨١).

٣/١/٢ـ الاتصال

الوصل في اللغة خلاف القطع والصرم والهجر، ومن معانيه : الضم والجمع واللأم؛ والإحسان إلى الآخرين والعطف عليهم، ذوي رحم كانوا أو لا؛ ومن معانيه كذلك إعطاء المال؛ وبلوغ المكان والانتهاء إليه؛ والانتساب إلى القوم والانتماء إليهم.

والتأمل في هذه المعاني المتعددة يجد بينها جميعاً قاسماً مشتركاً هو إقامة العلاقة مع الآخرين. وتبادل هذه العلاقة بين القطبين المتصلين نتيجة طبيعية لقيامها بينهم. فالاتصال إذاً هو ما يمكن أن نطلقه على عملية التبادل هذه، أخذاً وعطاء. وهذا التفاعل وهذه المشاركة بين المتواصلين يقتضيان بالضرورة التعبير.

وعلى ذلك فمقابل الطابع الأكثر فردية للتعبير يوجد الطابع الأكثر اجتماعية للاتصال. وهاتان الكلمتان، مجتمعتين، تعبران عن العلاقات بين الفرد والمجتمع.

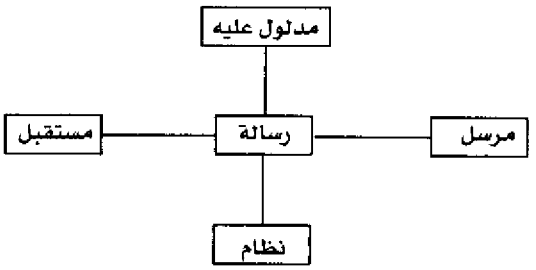
لقد دخلت كلمة الاتصال ميدان العلوم التقنية في القرن التاسع عشر وغدت الشغل الشاغل لعلماء الاتصالات في القرن العشرين، ولاسيما في أيامنا حيث غدا الاتصال ممكناً بين أناس متباعدين في الزمان والمكان (على الأرض أو بين الكواكب).

وحذت العلوم الإنسانية حذو العلوم التقنية فأدخلت في مفرداتها الاتصال وكيفته مع اختصاصاتها. وهكذا غدا متعارفاً عليه أن موقف اتصال ما يضم متخاطبين يصبحان علي التوالي: مرسلاً emetteur ومستقبلاً récépteur تقوم بينهما دارة اتصال circuit de communication.

٣/١/٣ـ مكونات الموقف الاتصالي والوظيفة المزدوجة للغة

يضم الموقف الاتصالي مرسلاً ومستقبلاً يوجه الأول منهما إلى الثاني رسالة عبر قناة. والرسالة تصاغ اعتماداً على نظام (اللغة) ومدلول عليه أو صورة ذهنية لإشارات هذه اللغة (المفاهيم)، كما يبين ذلك الرسم التالي: (فاجيا نيللي ١٩٨١)

شكل رقم (١)



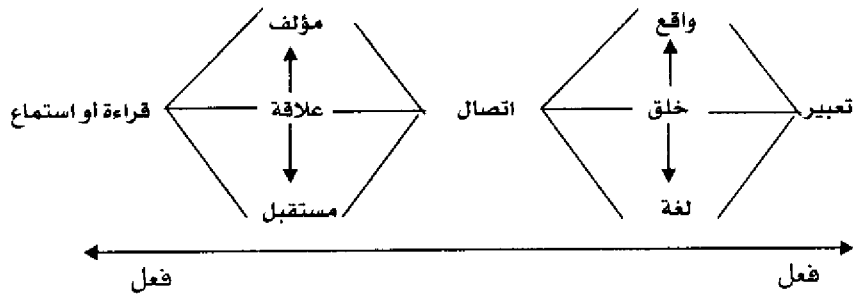
والاتصال قد يكون مباشراً (المرسل والمستقبل موجودان فعلياً)، وقد يكون بالحروف (من خلال القراءة والكتابة)، وقد يكون عبر الآلة والحواس (حيث تصل بين المرسل والمستقبل آلة : الهاتف .... إلخ).

إن الفائدة التربوية لهذا الرسم الذي أوحته نظرية الاتصالات تكمن في تذكيرنا ببعض المفاهيم البسيطة والجوهرية، وهي أن الكلمة في شكل قوة متحركة تخلق صلة بين متخاطبين متميزين ومتباعدين بمقدار أو بآخر. إن علاقة تقوم بينهما، ومشاركة ترتسم، ولكنهما غير ثابتتين وهشتين كما هي الحال في موضوع العلوم الاجتماعية ذاته.

إن الموقف الاتصالي يتطلب إذاً قطبين لعملية واحدة هي التعبير والاتصال. فالتعبير يفضي إلى مفهوم الخلق création اللغوي إن قصدنا منه ولادة شيء لم يكن موجوداً قبلاً. وظاهرة الخلق هذه فعل، وهذا الفعل يحيل إلى المنتج الذي يصدر عنه الكلام كما يتوجه إلى مستقبل يثير لديه (أو يرمي إلى أن يثير لديه) ردة فعل.

والواقع أن الخلق لا يحيل فقط إلى منتجه بل يحيل أيضاً إلى المستقبل أو المستقبلين، ويستمر في لحظة استقباله، والمستمع أو القارئ يكمل هذا الخلق، فيتم انتقال لا شعوري إلى مفهوم العلاقة الإنسانية. إن قولاً ما يكشف عن وجود منتجه كما يكشف عن حضور مستقبله أو مستقبليه، تبعاً للحركة التي يبثها المنتج في نصه، وتبعاً لجهوده ومقاومته التي يبذلها من أجل إقامة علاقة ما. وفيما وراء النص تكشف القراءة أو الاستماع عن جهود ومقاومات أخرى. إن حركة التعبير هذه التي تهدف إلى الاتصال تحيل إذاً إلى الظاهرة الخارجية أو شبه المتزامنة للقراءة أو الاستماع. إنها تطرح مشكلة الملاءمة والقدرات والغايات بصدد التبادل والمشاركة.

وهذه السمات المختلفة تستطيع أن تترجم في شكل مخطط وظيفة اللغة في التعبير والاتصال وتوضحها كما يلي : (فاجيانيللي، ١٩٨١)



إن الرسم السابق يتيح لنا أن نبين الطابع الدينامي لفعل التعبير والاتصال. إنه يبرز ظاهرتين جوهريتين هما: الخلق اللغوي والعلاقة الإنسانية، أي طريقة ما في تناول الواقع واستعمال اللغة لدى المنتج ولدى القارئ أو المستمع، فيستجر ذلك نوعاً من العلاقة بينهما. إنه يوضح أخيراً طبيعة هذا الفعل الفردية والاجتماعية التي تتعلق بموقف كل شخص بالنسبة إلى الأشياء وبالنسبة إلى الآخرين وبالنسبة إلى نفسه. إننا إذاً أمام وظيفة مزدوجة للغة تتجلى في التعبير والاتصال.

٢/٣. وظائف ست للغة

على أن تصنيفاً لوظائف اللغة مبنياً على تحليل بنيوي لها يقدم فيه ر. جاكوبسون R. Jakobson (١٩٦٣) ست وظائف للغة مستخلصة من نظرية الاتصالات. وسنشرح هذه الوظائف بشيء من التفصيل اعتماداً على (روبير جاليسون ودانييل كوست ١٩٨٣) إن عودة إلى الشكل (١)، الوارد في الفقرة السابقة، الذي يضم: المرسل والقناة والرسالة والمستقبل والمدلول عليه والنظام تمكننا من ذكر الوظائف التالية:

١. **الوظيفة الانفعالية émotive أو التعبيرية expressive.** وهي تهدف إلى التعبير المباشر عن موقف المرسل إزاء ما يتحدث عنه (المدلول عليه)، وإلى إعطاء شيء من الانفعال الحقيقي أو المصطنع. إن هذه الوظيفة تلون كلامنا كله على المستويات الصوتية والمعجمية والنحوية. مثال ذلك على المستوى الصوتي: النبرة intonation؛ وعلى المستويين المعجمي والنحوي: التعجب interjection (آه يا إلهي) الذي ليس جزءاً من جملة ولكنه معادل للجملة كاملة.

٢ – **الوظيفة الاستمرارية phatique**. وهي تنطبق على الحاجة إلى التحقق من حسن عمل القناة التي تؤمن الصلة بين المتخاطبين. ودورها هو جذب انتباه المستقبل أو الحفاظ عليه لإقامة الاتصال أو إطالته. إنها تبتدئ بعبارات استئناف الكلام من مثل: حسناً، أنت تعلم، لنقل إذاً، إلخ، وبأصوات من مثل آلو، هم هم، التي يعبر بها في المحادثات الهاتفية. والوظيفة الاستمرارية تكتفي بالأصوات (بل بالإيماءات) كما تكتفي بالكلمات، والكلمات الاستمرارية لا مضمون لها، فلا تحيل إلى أي مدلول عليه. وهذه الوظيفة هي دون شك أول وظيفة لغوية يكتسبها الأطفال الذين يسبق لديهم الميل إلى الاتصال القدرةَ على الإرسال أو على استقبال رسائل تحمل معلومات.

٣ – **الوظيفة الشعرية poétique أو الجمالية esthetique** . وتتصف بأن التركيز فيها يتم على الرسالة لذاتها. فستكون إذاً موجودة لا في النصوص الأدبية فقط، بل في مختلف النصوص ذات الأهداف الأسلوبية، إن قصدنا بذلك النصوص التي يعد المرسل فيها رسالته بصفتها موضوعاً أو مادة لمحتوى مثلما يعدها بصفتها محتوى، أي يعنى فيها بالشكل والمضمون معاً.

٤ – **الوظيفة النزوعية conative أو الندائية appellative**. وهي تترجم توجيه الرسالة نحو المرسل إليه. وتجلياتها اللغوية هي مثلاً الأمر والدعاء. وتسمى أحياناً الوظيفة التأثيرية impressive مقابلة بالوظيفة التعبيرية أو الانفعالية.

٥ – **الوظيفية المرجعية référentielle أو الدلالية dénotative**. وهي جوهرية لأنها تستعمل في معظم الرسائل. إنها توجه نحو«المدلول عليه»، نحو «ما نتحدث عنه» ففي قولنا: يا سعيد أعرني قميصك الكحلي، يدل القميص على فئة «القمصان»، والكحلي على اللون «الكحلي»؛ والرجوع إلى الشخص «سعيد» وإلى فعل «الإعارة» يصدر أيضاً عن الوظيفة الدلالية (فبدون هذه المدلولات عليها أو السياقات) الخارجية عن اللغة لن يكون هناك تفاهم متبادل، ولكن النداء «يا سعيد» والأمر في «أعر» يصدران عن وظيفة أخرى هي الوظيفة النزوعية، التي توجه نحو المرسل إليه.

٦ – **الوظيفة الوصفية أو التقعيدية métalinguistique**. وهي تتجلى بخطاب منحرف عن موضوعه المألوف (الواقع) ومركز على النظام ذاته، أي متحول إلى شرح بعض العناصر، للتحقق من أن المرسل والمستقبل يمنحانها المضمون ذاته. وهذا الاستعمال للغة حول اللغة

(اللغة الوصفية أو الشرحية أو التقعيدية) دائم وطبيعي. مثال: نتحدث عن الفاعل، ما الفاعل ؟؛ هل فهمتم ما قلت ؟؛ رسب في صفه، أي لم ينجح فيه.. إلخ.

إن عرضاً لآراء بعض علماء اللغة (الأوروبيين بالطبع) في هذه الوظائف الست يفضي بنا إلى تصورات ثلاثة:

أولها : تصور د. ديلاس D. Delas وج. إيليوليه. J. Eillioet (1973) ، اللذين يريان تطابقاً بين الوظيفة الانفعالية أو التعبيرية والوظيفية النزوعية أو التأثيرية، وكذلك بين الوظيفة الاستمرارية والوظيفة الوصفية: فهاتان الوظيفتان الأخيرتان تهدفان إلى التحقق من حسن سير الاتصال.

وثانيها: تصور بيير جيرود P. Girand (1977) ، الذي يبين أن هذه الوظائف المختلفة تختلط وتتنافس، بنسب مختلفة، في رسالة واحدة، فتسود إحداها على الأخرى تبعاً لنوع الاتصال. ولكنه يمنح أهمية خاصة لزوج من الوظائف هو الوظيفة المرجعية والوظيفة الانفعالية اللتان تكونان مفهوم الوظيفة المزدوجة للغة : فإحداهما معرفية وموضوعية والأخرى انفعالية وذاتية.

وثالثهما: تصور ج. مونان G. Mounin (1972) ، الذي يرى أن التمييز بين وظائف مختلفة للغة يشكل أحد انتصارات علم اللغة، ولكنه يتساءل عن الواقع اللغوي أو النفسي لبعض هذه الوظائف. فالوظيفة الأولى هي في رأيه وظيفة الاتصال، أما الوظائف الباقيات فليست سوى مظاهر لها أو جوانب منها غير ضرورية.

ولكن شيئاً من التأمل في هذه الوظائف الست يفضي بنا إلى نتيجة كنا قد قررناها سابقاً، وهي أن للغة وظيفة مزدوجة وواحدة في الوقت نفسه، هي وظيفة التعبير والاتصال. والوظائف الست التي ذكرها جاكوبسون ليست إلا توضيحاً لهذه الوظيفة الأم. ونستطيع توضيح ذلك بالاعتماد على مفهومي الموضوع objet ، أي المادة التي أثارت أو تثير نشاط الفكر؛ والشخص sujet ، أي الفرد المفكر في موقف تواصلي. إن الوظائف الست ستنقسم بناء على ذلك إلى فئتين إحداهما تخص الموضوع والأخرى تخص الشخص:

١ـ فتضم الفئة الأولى الخاصة بالموضوع الوظائف المرجعية والجمالية واللغوية الوصفية؛ لأن التركيز فيها منصب على الرسالة وعلى العلاقة القائمة بين الواقع والنص واللغة.

٢ـ وتضم الفئة الثانية الخاصة بالشخص الوظائف الانفعالية والاستمرارية والتأثيرية؛ لكن التركيز فيها منصب على المتخاطبين.

ثم إن عودة إلى معاني كل من فعلي عبر واتصل التي عرضناها في هذا الفصل، تجعلنا نربط بين الوظائف المتعلقة بالموضوع والتعبير من جهة، وبين الوظائف المتعلقة بالشخص والاتصال من جهة ثانية.

نخلص إذاً إلى أن الوظائف الست الجاكوبسونية إنما هي صادرة عن هذه الوظيفة المزدوجة للغة: التعبير والاتصال وعائدة إليها.

مراجع استخدمت أو ذكرت في هذا البحث

أ ـ مراجع عربية:

ـ براون، دوغلاس، هـ: **مبادئ تعلّم وتعليم اللغة**، ترجمة: إبراهيم العقيد وعيد الشمري، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤.

ـ عمار، سام (١٩٩٣): «اللغة بين التعبير والاتصال» ، مجلة **المعلم العربي**، العدد الرابع، دمشق، ص ص ٣٩ ـ ٥٨.

ب ـ مراجع أجنبية:

- Benveniste,E.(1976): **Problèmes de linguistique générale 1**, -Gaillemard, France.
- Bickerton, D.(1981): **Roots of Language, Ann Arbor. MA**: -Karoma Publishers.
- Bruner, J.(19 66): **Learning About Learning**. Washington, DC: Unied States Gouvernement Printing Office.
- Bloom, L.(1978): Reading in Language Development. New york: John Willy & Sons.
- Chomsky, N. (1959): A review of B.F.Skinner,s verbal Behavior. **Language**, 35:26-58.
- Delas, D., Elliolet, J.(1973) : **Linguistique et poetique**, Larousse.
- Drack, K. (1969): **The Language of the Pareut : A pilot study**. Working Paper Number14. Language behavior Resersh Laboratory. Universiry of Colifornia, Berekeley.
- Faggianelli, p. (1982): **Méthodologie de l`expression**, Collection : Que sais-je ? P.U.F., France.

- Galisson, R., Coaste D.et alt.(1983): **Dictionnaire de didactique des** langues , Hachette, France. 4è éd .
- Gaonac`h, R.(1987)**: Théories d'apprentissage d'une langue étrangère**, credif, Hatier, paris.
- Giraud, p.(1977) **: La sémiologie**, Collection: Que sais-je ? P.U.F., France.
- Greenberg, j.(1966)**: Language Universals**. The Huge. Mouton Publishers.
- Labov, W.(1970) **: The study of Language**, in its social context: studium general 23:30-87.
- Landes, J.(1975): Speeck addressed to children : Issus and caracteristics of poreutal input. **Language learning** 25:355-379.
- Mc Neill, D.(1966)**: Developmental Psycholinguistics**. In : Smith and Miller, 1966.
- Mounin, G.(1972).**Clefs Pour la sémantique**, Paris, séghers.
- Osgood, ch. (1957) **: Contemporary Approaches to cognition** Cambridg, MA : Harvard University Press.
- Weir, R.(1962) **: Language in the Crib. The Huge**, Mouton Publishers.