

الأكاديمية العربية الدولية



الأكاديمية العربية الدولية
Arab International Academy

الأكاديمية العربية الدولية المقررات الجامعية

حقوق النشر محفوظة

هذه هي ترجمة كتاب
LA LINGUISTIQUE APPLIQUEE

لمؤلفه
CHARLES BOUTON

منشورات:
PRESSE UNIVERSITAIRES DE FRANCE
108, Bd. ST. GERMAIM, 75006 PARIS

تنفيذ دار الوسيم للخدمات الطباعة
دمشق - هاتف ٨٨١٠٠٢ - ص.ب. ٤٩٧٤

الإشراف الفني عوض عمايري

تقديم الترجمة

هذا الكتاب يشكل إسهاماً حقيقياً في مجال تطبيق اللسانيات على جوانب مختلفة من نشاطاتنا التي تبدأ بممارسة الكلام — بالمعنى الذي حدده رائد اللسانيات الحديثة فردينان دوسوسير — وتطور اللغة، مروراً بعرض الأسباب العلمية التي تمنع الطفل من ممارسة لغته بشكل عادي و انتهاء بإضفاء الطابع العلمي على ميادين ازدواجية اللغة والترجمة وتعليم اللسان واكتسابه.

وبهذا الشكل فإن الكتاب يحاول إنزال اللسانيات — بما هي علم حديث — من أبراجها العاجية النظرية إلى متناول المهتمين بتلك القضايا التي أشرنا إليها. ويحجب في نفس الوقت على السؤال الذي طالما طرحه عدد كبير ممن لم يطلعوا على اللسانيات بشكل دقيق وهو: لماذا اللسانيات؟.

وعلى الرغم من حجم الكتاب الصغير فهو غني ومفيد لكثرة الأطروحات المكثفة والإشارات الذكّية إلى مختلف مساهمات المختصين في هذا المجال.

لقد أُنجزت الترجمة على مرحلتين، قام السيد رياض المصري بترجمة المرحلة الأولى بينما قمت بإنجاز المرحلة الثانية. وجمعنا جهدينا فصار لزماً توحيد المصطلح، ومراجعة بعض التراكيب والمفاهيم بحيث

تبدو الصياغة منسجمة بشكل يرضي القارئ، ولا يخون المضمون الأساسي للكتاب.

ثم لم نعمل إلى إضافة فهرس للأعلام وآخر للمصطلحات إذ تركناها في متن النص لتكون قريبة من القارئ، لكي يتفاعل مع المصطلح بشكل يبعده عن الغرابة..

أخيراً نتمنى أن يقدم هذا الكتاب بعض الفائدة للمهتمين بعلوم التربية والترجمة والميادين الأخرى التي يعرض لها، وحسبنا النجاة من اللوم.

د. قاسم المقداد

مقدمة

ما هي اللسانيات التطبيقية

لكل العلوم تطبيقات معينة على صعيد الممارسة التقنية. فالرياضيات والفيزياء، شأنهما شأن الكيمياء، قد وجدت تطبيقاتهما في حل المشكلات المشخصة التي تفرض نفسها على الانسان العامل HOMO FABER خلال عمله في المادة انطلاقاً من قوانين عامة، هي ثمار تجربة وتفكر الانسان العاقل HOMO SAPIENS فالمهندس الذي ينشئ جسراً إنما يطبق القوانين التي وضعها عالم الفيزياء وعالم الرياضيات كما أن الطبيب الذي يمارس مهنة الطب يستجد بالمعطيات التي خلص إليها عالم البيولوجيا وعالم الكيمياء.

إن اللسانيات التطبيقية — من هذا القبيل — في علاقة تبعية مع اللسانيات البحتة شأنها شأن تقنيات المهندس والطبيب في علاقاتها مع معطيات العلوم الاساسية التي يقوم عملها عليها. لكن تجربتهما الخاصة عن طريق نوع من رد الفعل، تسيطر على معطيات العلوم الأساسية التي تستند إليها، أو تدحضها، وتساهم في التطوير النظري لهذه العلوم.

(*) الطبعة الثانية لهذا الكتاب تدين بالكثير إلى التصويبات الطباعية التي أوحى بها البروفسور سالفاتورس. سجروى s.c. sgroi من معهد Glottklogia التابع لجامعة Catane ويسعدنا أن نرجيه هنا كل شكرنا.

وعلى هذا فإن تطبيق معطيات اللسانيات النظرية على المشكلات العملية التي تتصدى لحلها خليك بأن يرفد الأسس المعرفية لللسانيات النظرية، ويجدها، وعندنا أنه لم تتحقق حتى الآن حالة من التوازن بين العلم النظري وتطبيقاته العملية.

الواقع، إذا كانت اللسانيات نقطة التقاء جميع علوم الانسان، بمعنى أنها تتناول الانسان في جوهره كإنسان ناطق، فإن تطبيقات معطياتها على المشكلات النوعية لهذا الانسان الناطق تين أن مسارها على الصعيد البراغماتي لا يزال غامضاً في أكثر الاحيان، وكان من الممكن، في مثل هذا الكتاب أن نوسع حقل الاختيار لللسانيات تطبيقية أريد لها التمام، لكننا رفضنا ذلك وآثرنا الاختصار على تناول المجالات النوعية التي طبقت اللسانيات عليها حتى الآن.

الباب الأول

اللسانيات التطبيقية
في ميدان الكلام

الفصل الأول

(تطور اللسان)

١ — ارث الماضي:

إن انبثاق اللسان داخل المجتمعات الانسانية وظهور الكلمات الأولى في فم الطفل قد قدّما للتفكر اللساني موضوعين وثيقي الصلة ببعضهما، في أكثر الأحيان، منذ العصور القديمة وحتى قبيل العصر الحديث.

والطرفة التي رواها المؤرخ الاغريقي هيرودوت عن الملك الفرعوني باساميتيك PASSAMÉTIQUE، لها في هذا المقام دلالة مزدوجة (*).

(*) روى هيرودوت في (تحقيقات، الكتاب الثاني، ص ١٤٢، في: المؤرخين الاغريق سلسلة البليياد باريس، دار غاليمار ١٩٦٤) كيف توصل ملك مصر زيساميتيك في بحثه عن معرفة أقدم شعب من شعوب الأرض، إذ عمد إلى تربية ولدين في كوخ (منزل) وعهد بشؤونهما إلى أحد الرعاة، وأمر بألا يُبَسَّ أمامهما أي شخص. كان بنت شفة، وهكذا أخذ الراعي يسوق إليهما الماعز لتغذيتهما بالحليب حتى الشبع ويلبي لهما جميع حاجتهما الطبيعية. وبعد انقضاء عامين زحف الطفلان باتجاه المراعي وقالا له «بيكوس» BECOS فقادهما إذ ذاك إلى الملك، فما كان من الملك إلا أن استدعى العلماء لكي يقولوا له إلى أي شعب من الشعوب تنتمي كلمة «بيكوس» ففسرها أحدهم على أنها كانت تطلق عند الفرجيين PHYRIGIENS على الحيز. فما كان من المصريين إلا أن سلموا بهذا البرهان واعترفوا بأن الفرجيين أقدم منهم. كما عرف التاريخ أمراء آخرين حاولوا القيام بنفس التجربة ونذكر منهم جاك الرابع في ايكوس (١٤٧٣ —

فهي تفترض مسبقاً في المقام الأول، بأن أي طفل يستعيد على الصعيد الفردي، سيرورة تجلت لدى البشرية كلها في وقت من أوقات نموها، كما تظهر أنهم كانوا يعتبرون ظهور اللغة عند الطفل، نتيجة نمو ملكاته الداخلية، وقد حرّضه، على الأرجح، حضور الآخر، لكن هذا النمو ليس مديناً بوجوده للبيئة اللغوية المتصل بها الطفل.

لقد احتفظ التاريخ بعدة حالات لأطفال أبعادوا خلال الخمس إلى العشر سنوات الأولى من حياتهم عن أي اتصال اجتماعي بالناس ثم أعيدوا إلى إطار الحياة الطبيعية لكنهم لم ينجحوا أبداً باكتشاف الملكة الحقيقية للسان أوساطهم وحالة فيكتور (VICTOR) الطفل الوحشي، الذي اهتم به ايتارد (ITARD) في بداية القرن الأخير معروفة لدرجة أن المخرج السينمائي تريفو نقلها إلى الشاشة.^(١)

نستنتج من مؤشرات الماضي هذه بأنها ترجع إلى الاسطورة أو إلى الواقع والمسائل الأساسية لاشكالية تطور اللغة عند الأطفال وهي:

١ — إلى أي حد يمكن لتطور الكائن الفرد أن يكرر فقه اللغة؟

١٥١٣) وقبل قرنين منه، كان هناك فريدريك الثاني ملك هوهنستوفن HOHENSTAFEN.

-
- (*) فريجييا: منطقة تقع في شمال غرب آسيا الصغرى في القرن الثالث عشر قبل الميلاد أقام فيها ما يسمى بالشعب الفريجيجي (م)
- (**) عائلة امبراطورية ألمانية اعتلت العرش بين (١١٣٨ — ١٢٥٤) (م)

٢ — هل ينبغي اعتبار اللسان فطرياً، ويرتكز تطوره على عمل الظواهر ذات الطابع العرضي؟

٣ — أم علينا اعتباره، على العكس، واقعة اجتماعية وأثراً من آثار البيئة يخضع لسيرورة الطبع الوراثي.

وإذا ما كان لسان الطفل موضع تفكير جزافي عند الناس منذ زمن طويل، فلا بد من الاعتراف بأن التفكير البناء لم يكن ممكناً إلا انطلاقاً من اللحظة التي تمت الموافقة فيها على الاعتراف له بوضع مستقل عن الوضع المسلّم به للغة الراشد، غير أن هذه الخطوة بالتحديد، لم تكن ممكنة إلا عندما أخذ مُربو ومنظرو الطفولة ينظرون إلى الطفل غير نظرهم إلى راشد في صورة مصغرة.

٢ — الملاحظات المنهجية الأولى:

وبالفعل، قام أحد العلماء الألمان وهو تيدمان TIEDMAN عند نهاية القرن الثامن عشر (١٧٨٢) بنشر دراسة تناولت تطور اللغة لدى ابنه، فقارن فيها ادراكات الحركة والمكان التي يعبر عنهما خطاب الطفل بالحس المألوف للشعوب البدائية، وتقع في مؤلفه على صدى للموضوع الذي سلف ذكره والذي يكرر فيه التطور الفردي ONTOGENIE تطور الجماعة، PHILO GENIE لكن العلاقة التي اقترض وجودها مسبقاً بين التجربة وبين اللسان أشارت منذ ذلك الوقت إلى تفكرات بياجيه (J. (PIAGET).

وفي الثلاثينات من هذا القرن، قام أ. جريجوار (A. GREGOIRE)

بدراسة كاملة باللغة التفاصيل عن تطور لغة أولاده وتابعها حتى منتصف الأربعينات.

في هذا الكتاب لم نقارن لغة الطفل بلغة الوالدين، وإنما بمنظومة ثابتة تبرزها هذه اللغة، أى بمراجع القواعد المسلم بها كمعيار يجب أن يرمى إليه أي تطور لغوي للفرد. على هذا فإن تعلم اللغة يعتبر منفذاً متدرجاً لامتلاك القواعد التي تسمح بانتاج ملفوظات صحيحة. ولا يمكن تحقيق مثل هذا المنفذ إلا بالعمل الدؤوب من جانب الوسط المحيط، وبشكل رئيسي من جانب الوالدين باعتبارهما الساهرين على سلامة وصحة الطفل اللغويتين.

لقد استقرت عملية الاكتساب في الاذهان كواقعة اجتماعية كما استقرت أولوية الطبع الوراثي دون أي جدال فعلي على أي حال. ولا زالت المعطيات الشفوية التي تضمنتها هذه الدراسة تحتفظ بأهميتها البالغة حتى الآن على الرغم من بعض الصعوبة في تقويم مدى صحة تسجيلها بالكتابة ولا سيما على الصعيد الصوتي. وفي مثل هذا المنظور الذي يكتفي فيه اللساني بدور المراقب دون أن يتجاوزه، فهل هناك شيء يحتاج إلى تفسير (٢)؟

٣ — اسهام علماء النفس:

كان علماء النفس أول من درس لغة الطفل بهدف تكوين ملاحظة علمية ودقيقة قدر الامكان، وعليه فقد وضع مورير (MOWRER) في الاربعينات نظرية حول الاكتساب التصويقي (*)

(*) تعلم النطق بكل الأحرف على اعتبار أنها أصوات — المترجم

(الفونولوجي) التي ما زال عدد من علماء النفس والمختصين باضطرابات الصوت Phoniatres يعتبرونها أضمن نظرية، ومع ذلك كان الاتجاه يقضي بارجاع الوقائع الملاحظة إلى نظرية سيكولوجية عامة: كالسلوكية BEHAVIOURISME والحشائش والارتكاسات المشروطة، حتى أن التأويلات المقترحة لم تكن دائماً موضوعية كما تزعم.

وطالما اعتبرت سيرورة التعلم وكأنها تتحدد بالوسط وأنها «أثر» من آثاره، وهكذا سُلطت الاضواء من جديد على جانب الطبع الوراثي (Phenotypique).

وكان ج. بياجيه J. PIAGET أول من سعى إلى قلب هذا التيار، وبقي في سعيه هذا وحيداً لفترة طويلة، وقد استنتج من مجمل مسارات أبحاثه مقارنة APPROCHE علمية جديدة للواقعة البشرية ألا وهي الاستمولوجيا الوراثية. وعلى ضوء معطيات هذا العلم استطاع أن يمحّص النظر في التطور الكلامي عند الطفل، ويرى أن جميع مكتسبات الطفل على الصعيدين الحسي والحركي والادراكي تهيء تسهيل ظهور اللسان قبل وقت طويل من ظهور العلامات الأولى لسلوك كلامي ناشيء، وهكذا اتضحت سلسلة أولى من الوقائع وهي أن التطور الكلامي ليس سيرورة منعزلة، وإنما هو مجرد وجه فحسب من أوجه التطور الاجمالي لدى الطفل الذي يرتبط بهذا التطور ارتباطاً وثيقاً. وفي الواقع إن كل مرحلة من مراحل هذا التطور تحدد تقدماً تفيد فيه اللسان الذي لا يمكن بناؤه بمعزل عنه (التقدم).

وهكذا فإن يقظة الوظيفة الرمزية التي تتجلى للطفل أثناء لعبه عندما يلتقط الصراخ على أنه نداء رمزي، (فأولاً يبدأ الطفل مثلاً باللعب

محصاة يعتبرها سيارة صغيرة) هو شرط ضروري لادراك مرحلة اللسان الذي هو التعبير الأكمل عن هذا الصراخ. كما أن اكتشاف مفهومي الحفظ Conservation والتحويل TRANSFORMATION المكتسبين على صعيد العمليات العينية، والمكثفين بعد ذلك في مضمار العمليات المجردة، قد ساعد على استخدام البنى الكلامية التي يستند في اختزالها القواعدي والدلالي استناداً تاماً إلى الاستخدام المنهجي لهذين المفهومين ومثال ذلك، التعبير عن المقارنة وعن التعادل Equivalence، ومن نواح أخرى التعبير عن العلائق الزمانية والمكانية.

فما معنى هذه التبعية التي تخضع نحو ملكة الكلام للمكتسبات الحسية — الحركية والادراكية المسبقة؟ لما كانت مثل هذه المكتسبات وثيقة الصلة بالتطور الوراثي فمن السهل الاستشفاف أن سير العوامل المتعلقة بالطبع الوراثي، خلال تطور اللسان منوط، في الواقع، بسير عوامل الطراز العرقي.

وطبقاً لهذا المنظور بالضبط يبدو اسهام بياجيه في التفكير المعاصر حول لسان الطفل اسهاماً أصيلاً يتعارض مع الاطروحات البيئية أو الاجتماعية التي كانت ترغب في جعل اللسان نتاجاً صرفاً من عمل البيئة.

١ — حصّة اللسانيين

تكوّن مسار اللسانيين بشكل مستقل عن مسار علماء النفس، وأدى التفكير اللساني الذي رفدته مجموعة من المفاهيم النظرية التي تمت البرهنة عليها واعتبرت منظومة، أدى إلى اعطاء بنيويّ الاربعينيات والخمسينيات بارقة أمل بامكانية بناء نظرية لاكتساب اللسان عند الطفل.

وكانت البنيوية قد دلت على قوة منهجها بأفضل صورة على صعيد التصويتية (علم وظائف الأصوات) - (الفونولوجيا)، وهي مذهب تكوّن من مساره الخاص.

وتعود الفرضية النظرية الأولى، وهي أشد الفرضيات تماسكاً في هذا الميدان، إلى رومان جاكوبسون R. JAKOBSON الذي يرى أن تطور الكفاءة التصويتية عند الطفل تبدأ بين الشهر العاشر والثاني عشر، أي ابتداء من اللحظة التي يتم التحقق فيها من امكانية إثبات نسق ظهور الاصوات المنطوقة، وأن الظواهر التي تسبق المرحلة قبل اللسانية من التخفّة والمناعة لا تؤثر، حسب جاكوبسون، أبداً في التطور اللاحق للمنظومة التصويتية.

على أن الملاحظة الدقيقة، كما يرى جاكوبسون أيضاً، تؤدي إلى التحقق من أن هذا النظام محدد تحديداً قاطعاً، وسليماً سلامة مطلقة. وكان باحثون من بلدان مختلفة قد توهوا أيضاً إلى هذا التطابق المدهش. ويلاحظ جاكوبسون أن الاكتساب التصويتي لدى الطفل يستند إلى ترسيمة اساسية عامة. حيث أن امراض اللسان تعطينا في هذه الترسيمة رداً معكوساً بالمرآة. وأول الأصوات التي يجب أن تخففي كانت الأصوات التي اكتسبت. وثمة أصواتية طفولية تسمح بها المرحلة الخاصة للتطور الحسي الحركي عند الطفل الذي لا يتأشى مع متطلبات اللغة عند الراشد، واستناداً إلى هذه الأصواتية الأولية يبني الطفل تدريجياً تصويتية تتطابق مع نماذج من بيئته.

ولم ينضم جميع البنيويين إلى نظرية جاكوبسون، فقد دحضها أولستد OLMSTED واقترح نظرية اشتقها مباشرة من نظرية مورير MO IRER ومن فرضيات ب. بلوك B. BLOCH التي تتعلق بتصويتية الراشد. إذاً هي عودة إلى النزعة البيئية مع فارق معين بالنسبة إلى المفهوم السلوكي الذي عند مورير والقائل: بأن ترتيب الاكتساب يتعلق بتواتر

انتاج الصوت أو الفونيم وسهولة ادراكه.

ومع ذلك فإن برين موسكويتر BRYNE MOSKOWITZ قد عمدت أخيراً إلى استخدام الاطار العام لنظرية جاكوبسون وتطويرها. (٣) واعتبرت موسكويتر التطور التصويقي (الفونولوجي) بمثابة اكتساب للوحدات والقواعد التي تحدد تنسيقها، وهو أمر يتطابق في مجمله مع وجهات النظر الحالية للتصويتية التوليدية. ثم أشارت من حيث المبدأ إلى أن الاكتشاف عند الطفل يتجه اتجاهاً متعاقباً نحو وحدات تصويتية ثابتة أكثر فأكثر.

وهي ترى أن هذا الاكتشاف يبدأ في مرحلة الثغغة حيث لا تفصل بينها وبين ما يليها من التطور الشفوي عند الطفل. وفي هذه النقطة بالذات تختلف نظريتها عن نظرية جاكوبسون. وهكذا فإن المسار النغمي يتم اكتسابه أولاً ثم يؤدي إلى فهم أطراف الملفوظ وبناءً على هذا الاكتشاف الاساسي يشرع الطفل في التعرف على العناصر المقطعية للملفوظ وانتاجه انطلاقاً من المقطع الصوتي ص، م، أو م، ص، م حتى يصل إلى العناصر التكوينية نفسها وهي الصوامت والصوائ.

إن نظرية ستامب STAMPE — وهي نظرية تصويتية طبيعية — اعترفت بوجود مراحل قابلة للمقارنة — قد اختلفت عن النظرية السابقة، من حيث المعنى الذي تفترضه، وتماشت مع الاتجاهات التوليدية: في البداية أي مع مبدأ المنظومة الشاملة الناجمة عن عملية تطور تصويتية (قواعد غير محدودة وغير منظمة).

ولن تكتمل هذه اللوحة إذا أحجمنا عن ذكر اتجاه نظري أخير وهو اتجاه واتيرسون WATERSON الذي استنتج مباشرة من التقاليد

الفيرثية (نسبة إلى فيرث) للتحليل التنغمي. وتذهب هذه النظرية إلى أن الرضيع يكون في بداية أمره سريع التأثر بالأشكال النغمية المنتظمة التي تتضمن مقاطع متمفصلة حيث لا يدرك الطفل فيها التغيرات الطفيفة.

ويفهم الطفل أولاً بعض السمات الصوتية PHONEMES في الملفوظ الذي أدركه على أساس أنه وحدة صوتية دون أن يعي بالضرورة علاقتها

المتتالية. وهكذا يتسنى للطفل أن يدرك الخنة NASALITE في كلمة معينة، دون أن يستطيع حصر هذه الخنة في نقطة دقيقة من الكلمة. يزرع الطفل إلى تحديد معالم ضربٍ من ترسيمة SCHEMA — أو هيكل — تقوم على مجموعة خاصة من السمات التي توجد في عددٍ من الأشكال

عند البالغ. فيمضي الطفل محسناً انتاجه وهو يدرك في الوقت نفسه، بمزيد من الوضوح، العناصر المتمفصلة في ملفوظات البالغ وذلك تبعاً لتواتر استعمالها وقوتها التمفصلية الخاصة. ونوّه (وايترسون) بأنه على الرغم من وجود اتجاه عام لدى الطفل لاكتساب بعض الأصوات اكتساباً مبكراً، لأن انتاجها يتطلب مهارات أدنى على مستوى التنسيقات الزمانية —

المكانية، فإن نماذج التصويتية عند الاطفال الذين يتعلمون اللغة نفسها، تختلف بطبيعة الحال وذلك لأن كل فرد يتعرض في بيئته إلى حوافز مختلفة. وإذا ما كنا قد ألحينا على هذه النظريات المختلفة فذلك يعود أولاً إلى أننا أردنا أن نبين كيف أن الاتفاق على طريقة لحل قضية أساسية كهذه لا يزال بعيد النال ولكي نوضح أيضاً أشكالاً منهج اللسانيات المطبقة نفسها على دراسة المسائل العملية.

٥ — منهج اللسانيات التطبيقية

يمثل كل من جاكوبسون وبرين موسكويتز الاتجاه البنيوي — لتوليدي الذي يعارضه أولمستد (٢) لمواصلة العمل حول تأثير المذهب السلوكي، في حين أن ستامب (٣) الذي نذ كل المكتسبات السابقة، قد أقام تفسيره على الفرضيات المطلقة المسبقة (٤) للنظرية التوليدية، كما أن وايترسون يتبنى اتجاهاً نظرياً لألسنية تختلف اختلافاً جذرياً عن (الاتجاهات السابقة، أي اتجاه فيرث FIRTH وهكذا ترتسم أربع نظريات من نظريات اكتساب المنظومة التصويتية، مع متغيراتها لكن نظراً لطبيعة هذه النظريات في حد ذاتها، فإن تفسيراتها المقترحة للوقائع لا تزال بعيدة عن بعضها بعضاً.

وقد افترضت أثنان من هذه النظريات مع متغيراتها ضرباً من ضروب الآلية الفطرية التي تحدد عملية الاكتساب وتسلم بوجود ضرب من «الكليات» (٣)، إلا أنهما تتعارضان فيما يتعلق بالترتيب العملي لسير العملية. كما ربطت النظريتان (٢) و (٤) ظاهرة علاقة الطفل ببيئته دون أن تنطرقاً أبداً إلى مسألة الفطرية الممكنة، إلا أنهما تتعارضان أيضاً في تفسير طرائق أو مجريات التطور.

فما السبيل إذاً إلى شرح مثل هذه الحالة؟

لا بد من الاعتراف أولاً بنقص المعطيات الأساسية التي تستند إليها التنظيرات. وهذا النقص في المعطيات المباشرة يتجلى، بوجه خاص عند تناول المراحل الانتقالية للتطور التصويتي الذي بدىء بالكاد بدراسته.

أخيراً تعود أسباب هذه الحالة إلى الطابع الخاص للدراسة اللسانية

لهذه القضية.. وانطلاقاً من البرهنة على المنظومة في دال اللسان، أي المنظومة التصويتية (الفونولوجية) فقد اتجه الألسني إلى دراسة الواقع، وبقبوله بالمعطى الألسني لحقيقة ثابتة علمياً، فقد لجأ غالباً إلى منهج المهندس الذي يستند إلى القوانين الرياضية والفيزيائية لكي ينشئ جسراً.

وتكمن الصعوبة هنا في أن الواقعة اللسانية لم تكن أبداً بدقة الواقعة الفيزيائية أو الرياضية، فلا تتمخض المعرفة في هذا المجال عن قوانين معينة وإنما عن فرضيات، وذلك في أفضل النماذج التي تحققت على مستوى المنظومة التي لم يتم تمثيل تنظيمها في شموليتها أبداً والتي تسقط على تعقيد الخطاب المنجز أو الكلام الذي هو قيد الانجاز. ولكي يكون هذا الأمر سليماً سلامة تامة، ألا يجدر بهذا المسار أن يحجم عن اسقاط نماذج مشتقة من فرضية نظرية تبعاً للسان مفتوح كمنظومة، اسقاطاً نظامياً على الواقع الوحيد القابل للملاحظة وهو واقع الكلام، وأن يتم الانطلاق من واقع الكلام — بخلاف ذلك — لمحاولة العودة إلى المنظومة ضمن (أطار) انتظام عملها أولاً ثم في اطار تنظيمها بعد ذلك؟

٦ — اكتشاف القواعد الطفلية

ثمة قضية أساسية لفهم تطور اللغة عن الطفل وهي قضية تكون القواعد لديه والتي تبلور كذلك عثرات الدراسة اللسانية الحالية. ويتمثل التقدم الذي تم تحقيقه بتأثير علماء النفس في الاعتراف بوجود مستوى للكفاءة Competence القواعدية خاص بالطفل. ولكي تكتشف قاعدات تكوين الملفوظات التي كان الطفل منتجها تتحتم في بداية الأمر افتراض وجود «قواعد» مستقلة عن القواعد لدى الراشد.

وكما هو الحال في التصويتية، نزع الاتجاه هنا إلى الانطلاق من قاعدة نظرية لدراسة واقع «خطاب» الطفل.

وقد حاول منظرو النحو التوليدي والتحويلي أن يصفوا خطاب الطفل تبعاً للمفاهيم والتصورات التي تتفق مع اتجاهاتهم.

وفي الخمس عشرة سنة الأخيرة، ابتداء من العمل المثير لفكر شومسكي CHOMSKY (الذي وقف عام ١٩٥٩ بقوة في وجه الاتجاه السكينيري (نسبة إلى سكينز) في مجلة اللغة)، ٣٥، ٢٦، ٥٨ اقترح عدد كبير من النحاة التوليديين والتحويليين «نماذج» لوصف التطور القواعدي عند الطفل، مثل MICHEILL ١٩٧٠ ومانويك، ١٩٦٩ وبرلين ١٩٧١ ويسيلوجي وشليسنجر Schlesinger ١٩٧١ وعلى الرغم من الطابع المغربي لهذه التفسيرات التي يعرض كل تفسير منها لجوانب، من حقيقة لا جدال فيها فإن تنوعها في حد ذاته برهان على أن نظرية النحو التوليدي والتحويلي لم تنجح في أن تقترح من خلال الوقائع تفسيراً موحداً وقوياً بما فيه الكفاية في سلامته البرهانية، للوصول إلى قوانين تسمح باكتناه مراحل التطور القواعدي عند الطفل. فهي تعود إلى قيمتها العلمية الحقيقية، بمعنى أنها مجرد فرضيات وليست قوانين. أضف إلى ذلك أن جميع عمليات الوصف عنده قد نزعَت إلى تجميد السمات اللغوية لخطاب الطفل في لوحة سكونية، على حين أن هذه السمات هي سمات خلاقة باستمرار وترتبط، بمشروع ديناميكي: أي المطابقة المتدرجة لخطاب الطفل على الخطاب النموذجي للراشد، ومثل هذا المنظور يفترض كفاءة غير مستقرة وخاضعة للتغير في أية لحظة، لأنها تتحسن من أداء إلى آخر، ومع ذلك فإن هذه التاويلات تلتقي عند بعض التطور الكلامي للطفل. ولذا لا بد من التعرض إليها.

١ — اعتراف اجماعي على التسليم بأن قواعد لغة الماطفل هي حقيقة مستقلة تماماً عن القواعد التي تكونت عند الراشد.

٢ — اتجاه لتمييز هذه الثوابت (السمات المشتقة) في قواعد الطفل والتي تبدو

وكأنها مستقلة عن لسان الأم؛ (أنظر في هذا الموضوع ما كتبه كل من سلوبان SLOBIN وناكاسيما NAKASIMA) ومن هنا يمكننا افتراض وجود كليّات للّسان قد تتجلى بوجود خاص في مرحلة اللغة الأولى حين تبدو الابداعية اللسانية للطفل مستقلة عن البيئة، وهي خطوة قد خطاها البعض أحياناً بسرعة مفرطة.

٣ — تقودنا هذه الكليّات في حد ذاتها إلى استثمار فرضية جاءت في أطوار فكر نوام شومسكي N. CHOMSKY مما أكسبها أهمية أكبر. وهي فرضية تنتج بمقتضاها منجزات اللغة كما تجلت في مستوى التعبير عن تحولات خاصة (متميزة حسب كل منظومة للغة) للبنى العميقة التي تتجاوب مع كليّات اللسان.

إنه لأمر مفر إذاً أن نرى في أول منطوقات اللغة الأولى تعبيراً ساذجاً للبنى العميقة الشاملة.

٤ — لما كان من العسير معرفة الطريق الذي تكتسب من خلاله هذه البنى العميقة في نظرية النحو التوليدي والتحويلي بشكل خاص، فنحن مقودون بكل بساطة إلى الافتراض بأنها فطرية.

٥ — وعلى هذا فإن الطفل قد يطوّر لسانه بناء على رأسمال انتقل إليه وراثياً، والواقع أن هذا التطور يؤدي إلى الاكتشاف التدريجي للقواعد الخاصة التي تسمح بتحويل البنى العميقة الفطرية في بنى السطح للسان ما، أي لسان الوسط الذي يولد فيه الطفل.

٧ — طبيعة رأس المال الوراثي الفطري للسان

ثمة ما يجذب فعلاً للتسليم، عند وصولنا إلى هذه المرحلة من التفكير، بألية فطرية للّسان تكمن في الطبع الوراثي وتقوم فيها كفاءة نوعية خاصة للغة، وذلك من خلال تأثير الوسط على مستوى التأثيرات الطبيعية الوراثية.

ومثل هذه الفرضية لا يمكن نبذها دفعة واحدة، لكن من المناسب

مناقشة تفسيراتها، فقد أراد الفطريون اعتبار اللغة كنتاج تطور مستقل
لوظيفة خاصة لرأس المال الوراثي عند الفرد، ورأوا أن الطفل مهياً،
بيولوجياً لاكتساب اللغة. ويقتصر عمل البيئة على تحريض الملكة الفطرية
وعلى اسهام معلومات المدونة Code الخاصة المتمثلة في لغة الوالدين.

وفي مثل هذا التفسير تكون البنى العميقة للغة، التي اعترت فطرية
يسلم بشموليتها كقاعدة يستند الطفل إليها لبناء كفاءته تحت تأثير البيئة
بغية استخدام لسان نوعي.

وينحصر اكتسابه للغة في اكتساب قواعد التحويل المتعلقة
بمستويات مختلفة: تصويتية وصرفية ونحوية ودلالية تسمح بترجمة علائق
البنى العميقة إلى ملفوظات منتجة سطحيًا، ومثل هذا التفسير، الذي تمت
صياغته في الستينات يتخلل أعمالاً مختلفة أسهم بعضها مساهمة متوسطة
في معرفتنا لتكوين القواعد عند الطفل. ومذ ذاك برزت ردة فعل على هذه
النظرية، لما تضمنته من أسس مسطحة وحصرية تجلت في وجهتين
رئيسيتين من التفكير، فقد شككت الأولى في امكانية اعتبار البنى
الشكلية للغة مستقلة استقلالاً تاماً عن البنى الادراكية وعن التنظيم الذي
تفترضه، ذلك أن هذه البنى في حد ذاتها خاضعة كل الخضوع للبنى
الحسية — الحركية.

وهكذا ثمة مساع مختلفة يمكن اعتبارها مساع ألسنية متميزة:
مثل التصنيف إلى فئات على أساس اكتساب المفردات والبناءات
الاستبدالية التي تتضمن آليات زمانية مكانية واجراءات بناء الملفوظ
كقيود تقودنا من وحدة إلى وحدة وبناءات متداخلة أو متسلسلة منطقياً
وحتى التعارض التمييزي بين البنى السطحية والبنى العميقة الذي ينطوي

على تبادل مع مساعٍ عميقة لبنى غير لغوية يستخدمها الطفل بهدف تجديده تجربته إلى مفاهيم، لكي يتمكن من السيطرة على محيطه، وكما بين جان بياجييه J. Piaget في أعماله العديدة وأعمال تلامذته أيضاً، خصوصاً سينكلردى زوارت (Sinclair De Zwart) و ب. اينهلتر (INHELTER) حتى لا نستشهد بغيرهما، فيبدو أن المساعي اللسانية البحتة ترتبط، إلى حد كبير بتكون السلوكات، في المستوى الأولي لآليات التنسيق الحسية — الحركية، أولاً وفي المستوى الثاني للعمليات التطبيقية، في المقام الأول، وفي العمليات المجردة في المقام الثاني تبدو اللغة مرتبطة بلوحة أشمل للتطور الحركي ثم الذهني عند الطفل، الأمر الذي يشكك في مبدأ فريد من مبادئ العمل الذي يتعين اعتباره بمنزلة النموذج الوحيد لعمل الدماغ البشري.

أما الوجهة الثانية التي تستند أيضاً إلى مراعاة هذه الآليات المعرفية المخصصة للغة فقد أكدت بوجه خاص على الدور الممكن تأديته خلال اكتساب اللغة وذلك عبر مستويات الأصوات التي يستطيع الأطفال إصدارها ويرغبون بالتعبير عنها في مختلف مراحل تطوّرهم.

إن أي جهد للملاحظة أو البحث أو التفكير يفضي حالياً إلى هذا الاتجاه الذي يبدو وكأن ملاحظة سلوبان SLOBIN^(١) قد مهدت له، وسلوبان هذا هو الذي ثار على وجهة النظر السائدة آنذاك والقائلة باستناد التطور الشفوي بشكل أساسي إلى تعلم المقولات النحوية. وقادته هذه الملاحظة إلى التلميح بأن أي عنصر هام من عناصر قدرة الطفل على اكتساب اللغة يمكن أن يوجد في أهليته لاكتساب بعض المقولات الدلالية أو المفهومية.

ومن هنا تبلورت الفكرة التي ارتأت امكانية اتباع الطريق التجريبي الذي يكشف الطفل من خلاله السمات النحوية بالتجربة، عوضاً عن افتراض مجموعة من السمات النحوية الفطرية. وتبلور في الفترة نفسها، أي في بداية السبعينات، الاعتقاد الجازم بأن الاكتساب النحوي لا يمكن تفسيره دون اللجوء إلى دراسة نماذج الدلالة التي يحاول الاطفال التعبير عنها في ملفوظاته الأولى (٤) وقد ابرزت الدراسة الدلالية التي عُمِّمت منذ ذلك العهد، وقائع جديدة بالاهتمام.

فهناك تماثل مدهش — على صعيد المضمون الدلالي — بين ملفوظات أطفال من السن نفسه ينتمون إلى جماعات لغوية مختلفة. لذا يمكن افتراض سمات دلالية — شاملة — أو على الأقل مشتركة. وإن صَحَّ هذا الأمر فثمة ضوء جديد سوف يلقى على طبيعة الفطرة في السلوك الكلامي الانساني.

ولو وجدت مثل هذه السمات الدلالية ربما عثر على طريق جديد لفهم الكيفية التي ينتظم بها تكون الجمل عند الطفل. وأن فهماً أفضل للمقولات الدلالية التي يمتلكها الطفل في كل مرحلة من مراحل تطوره الكلامي، وأنظمة العلاقة التي يستنتجها منها، قد يسمح أيضاً ببلورة النظام الذي تتطور اللغة بموجبه وتحديد ما يمكن وما لا يمكن أن يفهم، فيما يتعلق بتطوره الادراكي، من خطاب الراشد.

وبمقتضى تيار التفكير هذا، ينتهي بنا المطاف إلى اقتراح شرح عام للتطور الفردي الذي يستند إلى اطراد هذا التطور في حد ذاته، وذلك على سبيل الفرضية. ثمة مؤلفون كثيرون يتفقون مثلاً على التسليم بأن الطفل، خلال المرحلة التي تسبق اكتساب اللغة ينصرف إلى تحقيق

مجموعة من المفاهيم المعرفية الأساسية تسمح له في آن واحد بأن ينظم تجاربه ويفهمها .

من ثم تكمن مهمة اكتساب اللسان بوجه أساسي في اكتشاف وسائل لغوية يمكن بمقتضاها التعبير عن مثل هذه المفاهيم .

وإذا ما كان تطور اللغة يستند إلى راس المال الوراثي الفطري وجب على هذا أن يتجلى بشكل أساسي في قدرة الطفل على اكتشاف العلاقات القائمة بين مستوى المنظومات المعرفية Cognitifs ومستوى المنظومات اللغوية الشكلية، حيث تسمح آليات عملها على مستوى التعبير بترققة Transcoder* عناصر الأول.

إن الأخذ بمثل هذه الفرضية أخذاً تاماً يبدو لنا مع ذلك أنه يحد مرة أخرى من تعقيد هذه المسألة وذلك في اتجاه مخالف للفرضيات السابقة.

وإذا ما تعين علينا أن نعرف استناداً إلى يياجيه بالوجود المسبق للبنى المعرفية — وهي ما يسميها البعض مجموعة شاملة من المفاهيم الدلالية الأولية — كشرط ضروري للولوج إلى اللغة، وهذا ما يفعله أو يقوله الباحثون دوماً دون أن يصرحوا به أو يعرفوه والذين يعلقون اليوم أهمية خاصة على علم الدلالة، يجب ألا ننسى أن البنى اللغوية في حد ذاتها سوف تعمل على بلورة وإيضاح وتزويد المنظومة الأساسية ما قبل اللغوية للعلاقات المفهومية بقدرة تكامل مجردة جديدة.

(*) الترتبة: TRANSCODAGE: ترجمة معلومة ما في مدونة أخرى: كترتيب كلمة
لكلمة أخرى أو بعدة كلمات [م].

وإذا ما تيسر للطفل أن يخطو خطوة بين أول مستوى من مستويات معرفته أي المستوى غير الكلامي والمستوى الثاني أي المستوى الكلامي فمرد ذلك إلى أن اللغة في أشكال عملها الخاصة لا تفرض نفسها على الفعالية الأولية للدماغ ولكنها تترج بآليات الدماغ في أعماق أعماق اقتصادها. لأن اللغة هي أكثر الأدوات تكيفاً مع تطور الفكر. وبعبارة أخرى إن آليات اللغة ليست إلا اسقاطاً للآليات العميقة لعمل قشرة الدماغ على عالم الفكر المنطوق.

فاللغة هي الأداة التي تكونت بناء على اقتصاد القشرة الدماغية التي تشعه ولا تتكيف معه، ويبدو برأينا، أن تفكير الألسني الساعي إلى وضع نظرية للتطور الكلامي عند الطفل قد تجاهل هذه البديهية الأساسية.

اليقين واللايقين في الوضع الراهن

لن نتوصل إلى فهم أفضل للظواهر البالغة التعقيد التي تجعل من ذلك الانسان الصغير (الطفل) قادراً على الكلام إلا بناء على تضافر وثيق بين مختلف الفروع المعرفية بروح منفتحة بين أبحاث متعددة المشارب. لقد زوّد مسار النحو التوليدي التفكير اللساني بمجموعة من الوسائل الدقيقة، لأن استثمارها منذ خمسة عشر عاماً قد بين أنها أقوى من كافة الوسائل المتكونة سابقاً، وهي وسائل فعالة على صعيد ما سندعوه بتحليل الخطاب. مع ذلك فإنه من السابق لأوانه الاستنتاج بأن النماذج التوليدية والتحويلية التي توضح ما يمكن تسميته بالكفاءة (في اللسان) تعبر بدقة عن الكفاءة (في الكلام) عند الفرد الناطق. فالكفاءة تُستنتج من نشاط المحور الدماغى نفسه Nevrxax،

ولكن لا يزال من المستحيل إقامة علاقة بين وقائع التطور العصبي —
التشريحي، والعصبي — الفيزيولوجي من ناحية، وبين التطور الكلامي من
ناحية أخرى.

ويلاحظ م. جاكسون JAKSON^(٥): أن البحث الدائب لإقامة
علاقات سببية بين المستوى العصبي — البيولوجي ومستوى اللغة
يصطدم بصعوبات كبيرة كما اعتبر أ.أ. ليونتييف A.A.LEONTIEV أنه
في الحالة الراهنة للدراسات المتعلقة بلغة الطفل، لا يمكن رد كفاءته إلى
منظومة ثابتة من القواعد الضرورية التي تتحقق بفعل الاحتكاك مع بيئة
ما. إن افتراض منظومة البشر الآليين على طراز القاعدات المولدة عند
شومسكي قد تم تجاوزها الآن في تفكير علم النفس الوراثي الحالي ويبدو
من المعقول حالياً أن نسلّم بالعلاقة المتبادلة، على عدة مستويات، بين
اللغة، وبين حاملها الجسدي ونعترف بجهلنا للرباط العصبي —
الفيزيولوجي الوثيق الذي تفرضه هذه العلاقة المتبادلة.

وفيما يتعلق بالتطور الحديث للبحث النفسي — اللساني حول لغة
الطفل، لا بد من الإشارة إلى أنه، من ناحية، يمثل حركة تقارب فيها
وجهات نظر اللسانيين وعلماء النفس وبأنه ييلور من نواحي أخرى اتجاهاً
عاماً للسانيات الأشد نظرية والتي تسلم الآن بأن العناصر الأكثر أساسية
لللسان لم تنفض إلى بني نحوية مجردة، وإنما إلى مجموعات أولية من العلاقات
الدالية.

الفصل الثاني

المظاهر المرضية للغة

١ — عودة إلى التاريخ

ان علاقة العجز الكلامي بالانحطاطات الجسدية قد تأكدت منذ آلاف السنين. وهكذا نقبس من مخطوطة (ورقة البردي)، التي قدمها ادوين سميث EDWIN SMITH^(١). والمعروفة باسم بردي الجراحة والتي يعود تاريخها إلى ٣٠٠٠ عام قبل الميلاد، نقبس الملاحظة التالية من بين ملاحظات كثيرة أخرى مفادها: أن كل من أصيب بجرح في صدغه فنقب العظم الصدغي وهو يزف الدم من منخريه يتصلب عنقه ولا يستطيع الكلام. وهذه حالة لا يمكن معالجتها.

بيد أنه لم يكن بد من انتظار العلم الوضعي في القرن الماضي لكي يركز التفكير ارتكازاً حقيقياً على ملاحظة الوقائع. من المعروف أن بروكا (BROCA)^(٦) هو الذي أحاط بمختلف الطرق المنتهجة في هذا المجال من خلال مجموعة ملاحظاته النموذجية بين ١٨٦٩ و ١٨٧٣. في فرنسا حجب ظله أحياناً ما أداه بعض معاصريه الأجانب من أدوار لا تقل أهمية عن دوره، ونقتصر على ذكر اثنين منهم، هما جاكسون، (JAKSON) في انكلترا وورنايك (WERNICKE) في ألمانيا.

وخلال قرن تقريباً تقدمت العصبية — الفيزيولوجية للغة بجهاز

لساني مبسط جداً جعل أحد اللسانيين المعاصرين يقول بأن جميع أطباء العقود الأخيرة من القرن الماضي والعقود الأولى من هذا القرن وكأنهم قد سلموا بأن الطبيعة عندما صنعت الدماغ البشري كانت تتكلم اللاتينية. وفي هذا المقام أيضاً عمد ر. جاكوبسون (ROMAN JAKOBSON) (انظر محاولاته في اللسانيات العامة) في الثلاثينات إلى مد جسرين التفكير اللساني والمعرفة التجريبية للعصبية — الفيزيولوجية وذلك بطريقة دائمة. والحوار الذي جرى على هذا النحو وبوجه خاص مع لوريا (LURIA) مهد الطريق لارساء أسس اللسانيات العصبية: (NEUROLIN GUISTIQUE).

نحو لسانيات تطبيقية في مضمار أمراض اللغة

يبدو أن ميدان الدماغ لم يلفت انتباه اللسانيين كثيراً حتى حوالي منتصف الستينات في فرنسا بوجه خاص.

وفي آذار من عام ١٩٦٧ ، خصصت مجلة (LANGAGES) عدداً كاملاً هو (العدد ٥) لأمراض اللسان، وكُلف جان دييوا (JEAN DUBOIS) بالاشراف على تحرير العدد وكتابة مقالته التقديمية. وقد ظهرت اللسانيات — العصبية، كما رأى هذا اللساني حينئذ، كدأسة للارتباط المتبادل بين التصنيف التشريحي — السريري، والتصنيف اللساني (الحبسات) والفرضية الأساسية هي أن هذا الارتباط المتبادل له مغزى بالنسبة إلى تحليل عمل اللغة واختلاله (ص ٧).

إذاً فمجال اللسانيات العصبية يُعرّف عندئذ بطريقة دقيقة جداً ومقصورة على دراسة خصائص الخطاب عند المصابين بالحبسة والمعوهين. أو بالانحرافات قياساً بمعيار مسلم به. وقدمت المجلة نفسها في آذار من

عام ١٩٧٢ عدداً ثانياً مخصصاً للموضوع نفسه أشرف على تحريره. هـ .
هاكاين (HECAEN)، وكان عنوانه عندئذ اللسانية — العصبية
والعصبية — النفسية. وقد اتسع حقل التفكير بالمشكلات المتعلقة بلغة
الطفل، ولم تخصص أية مقالة للغة المعتمهين.

٣ — اللسانيات — العصبية المستقلة:

ومع ذلك في الولايات المتحدة وكندا، حيث اشدت تميز البحث في
هذا الميدان من خلال أعمال بينفيلد (PENFIELD). يبدو أن
اللسانيات — العصبية قد بلغت مكانة ممتازة هي مكانة العلم المستقل
عن اللسانيات وعن اللسانيات — الفيزيولوجية في آن واحد. وبلغت مثل
تلك المنزلة في الاتحاد السوفياتي بفضل العمل الذي تابعه لوريا
(LURIA) خلال أربعين عاماً تقريباً. وفي مثل هذا الحيز العلمي الخاص
اندرج بحث لينبرغ (Leenberg) وشيد بحث ويشاكر
(WHITHAKER).

عندئذ غطى المذهب مجالاً أوسع بكثير لأنه اجتاز جميع جوانب
السلوك الكلامي الانساني من المنظور المزدوج لدراسة الحامل الجسدي
لآليات الاعداد والاستقبال. ونرغب أن نرى فيه لسانيات حقيقية للكلام
ومن ثم أغنى مجالات اللسانيات التطبيقية. ويرتكز مسار اللسانيات —
العصبية على مسلمة مفادها: أن أفضل وسيلة لفهم عملية الفعل الطبيعي
للكلام هو البحث عن تعريف اقتصاده التحريكى تبعاً للعمليات المرضية
التي تحدد اختلاله بالشذوذ يعتبر عندئذ كأفضل طريق لاكتشاف قوانين
الحالة السوية نفسها.

وفي أحدث مرحلة من مراحل البحث، اتجهت الأذهان إلى اعتبار

أن ما وراء العمليات المتميزة لفعل كلامي ACTE VERBAL معين
محدد بالقيود الخاصة لمنظومة لسانية ما، يمكننا اكتناه صميم الكليات التي
تجعل من الانسان العاقل انساناً ناطقاً. وفي اطار ما يستلهمه هذا الكتاب
من سعي إلى ادراك مسارات البحث في أكبر تعميماتها، سنتنصر على
استعراض معطيات اللسانيات — العصبية على مستويين من مستويات
التفكير:

١ — تفسير الوقائع المرضية في حالة اللغة المبنيّة (المتكونة).

٢ — تفسير الوقائع المرضية خلال النمو.

٤ — تفسير الوقائع المرضية في حالة اللغة المبنية (المتكونة)

قبل بروكا (BROCA) وبعده بشكل خاص كان اتجاه العصبيين
— الفيزيولوجيين يقضي باقامة ضرب من العلاقة البسيطة والدائمة للتعرف
على الحامل الجسدي للغة يمكن صياغتها على النحو الآتي:

إذا ما سلمنا بوجود علاقة وثيقة بين الميدان الجسدي وميدان
اعداد الكلام على اعتبار أنه مظهر من مظاهر اختلال اللغة، فما هي
المجالات التي تُعنى بها قشرة الدماغ ؟

يفترض مثل هذا المسار وجود علاقة غير مؤكدة تماماً بين مناطق
خاصة من المجال القشري وبين آلية نوعية خاصة باعداد الفعل الكلامي
على مستوى الظاهرة الشاملة للكلام. وقد تمخض ذلك عن تيار من
الافتراضات أدى إلى ما يسمى بنظرية تحديدات المجالات الدماغية، وقد
ثبت هذا الاتجاه حتى أحدث العصور. إذ أن خلفاء بينفيلد (Penifield)
الذين اقتشفوا أثره — دون أن يعترفوا بذلك دائماً — حتى وايتاكر
(WHITAKER) ثابروا مثابة رائعة لاقامة علاقات بين مثل هذه أو

تلك من المناطق النوعية لقشرة الدماغ وبين هذا المظهر الخاص أو ذاك لآليات اعداد الكلام أو استقباله.

من بين تعاليم بروكا (BROCA) كان المعطى الأكثر استمرارية هو الاعتراف بتخصص نصف دماغي يرى أن اللغة كانت من اختصاص النصف الأيسر للدماغ. أما فيما يتعلق بالاعتقاد القائل بأن اللغة هي من اختصاص التلفيف الثالث الجبهي الأيسر، فقد باء بالفشل ففي عصر تعاليم بروكا نفسه ارتفعت أصوات كثيرة تؤكد على أنه لا يمكن حصر اللغة في مجالها الجسمي في منطقة قشرية ضيقة كهذه. وأن أعمال باستيان BASTIAN بوجه خاص قد أدت إلى الاعتراف بأن المجالات القشرية التي تضطلع بدور فعال في اعداد فعل اللغة أشد تنوعاً بكثير. وقد افتتحت هذه الأعمال في نهاية القرن الماضي عهد ما يسمى بمذهب التشاكرية (Associationisme) ومنذ ذلك الحين وتحت تأثير فرويد (FREUD) بوجه خاص، ظهرت الوظائف الكلامية تابعة لمتنوع المجالات القشرية المتخصصة في بعض الوظائف الاستقبالية والحركة الأشد اتساعاً.

كان من الممكن، منذ ذلك الحين، أن يطرح مبدئياً أن اللغة تتركز على وجود مجالات وظيفية أوسع تؤول إلى الحركية والسمع والبصر ولاعداد مجموعات التطبيق العملي والادراك الحسي التي تعنى بالحياة المعرفية كلها إذ أن اللغة فيها لم تكن إلا مظهراً خاصاً من خلال توليفه لوظائفها عبر الدور الذي يقوم به^(٧).

على هذا فإن العجز الكلامي يجب أن يتم تناوله كمظهر خاص لعجز أوسع ناتج عن اختلال سمة أو أكثر تؤول إلى وظائف أعم..

وأصبح الناس لا يتحدثون عن مراكز اللغة وإنما عن روابط وظيفية تسمح
ببروز فعل اللغة (ACTE DE LANGAGE).

ان أعمال جاكسون التي قلما فهمت في عصر صاحبها نفسه
ستكتسي دلالة متزايدة الأهمية بفضل أحد تلامذته هيد (HEAD) وهي
تبرز للعيان وجود نشاط آلي للكلام يتعارض مع النشاط الثابت.

في الواقع ارتنت جميع التطورات المتحققة بتطور معرفة أفضل
لتشريح المحور العصبي وأنسجته وانتشار العصبية كوحدة خلوية، ومن ثم
الاعتراف بأن الاختلافات الشكلية أو الصرفية التي تمثلها تبعاً للفئة التي
تنتمي إليها، كانت تنطبق على تخصصات وظيفية للمجالات القشرية
حيث تهيمن هذه الفئة أو تلك من الخلايا العصبية (NEVRONES) قد
سمحت باعطاء قاعدة فيزيولوجية وتشريحية إلى تجريبية المعرفة العملية في
المناطق الوظيفية في الوقت الذي كان فيه ممكناً مراقبة معطيات التجريبية
من خلال علم الأنسجة^(٨).

وأخيراً فإن الاكتشافات المتعلقة بالنشاط الكهربائي للقشرة الدماغية وبطبيعة
التبادلات القائمة داخل الخلايا العصبية وبوجود روابط اشتباكية عصبية (IQUES)
بين تفرعات الخلية العصبية (DENDRITES) والمحاور العصبية وبمقياس انفعاليات
الأنسجة الحية (CHRONAXIE) والآن بالكيمياء الحيوية وبدور العناصر
كالهormونات والانزيمات، قد سمحت في آن واحد باقتراح نماذج من شأنها إفهام
الطبيعة العصبية — الفيزيولوجية لطواهر التعلم واستشفاف التعقد العجيب
للسلاسل العصبية التي تولف منظومة مثل تلك التي يفترضها النشاط اللساني بشكل
مسبق^(٩).

أما فيما يتعلق بالدور الذي يمكن أن تضطلع به الطبقات التحت

— قشرية INFRACORTICAUX للمحور العصبي فاننا نبقي أمام
لغز تام حيث أن المعطيات — ما زالت جد نادرة — بدأت بالتبدد.
أضف إلى ذلك أن علم الأمراض (PATHOLOGIE) قد أدخل
معطيات ثابتة فيما يتعلق بعمل اللغة على مستوى الفعل الفردي للكلام.
وينبغي أن نميز، منذ نهاية القرن الماضي، المظهر المزدوج للفعل الكلامي
الذي يفهم سواء بآليته العصبية — الحركية فترتكز عندئذ على منظومات
عملية يفسح اختلالها المجال لاضطرابات غير مرضية، أو بمظهره المعرفي
فيستند إلى منظومات ادراك حسي يؤدي اختلالها إلى حدوث الحبسات
. APHASIES

ومنذ جاكسون بدأنا نعترف بدقة تزداد شيئاً فشيئاً، على مستويي
المجموعات المنتظمة التطبيقية أو المعرفية، بشكلين من أشكال النشاط
تضمنتها تنظيمات عصبية مختلفة: الشكل الأول آلي صرف، وتحقق الثاني
مرتبط بمساهمة الأول.

لكن لم يكن للسانيات إلا نصيب قليل في جميع الأبحاث التي سبقت الأعوام
١٩٣٠ — ١٩٤٠ إذ يعود الفضل إلى جاكوبسون (JAKOBSON) الذي اقترح
تفسيراً عاماً للاضطرابات الحبسية (TROUBLES APHASIQUES) له صلة
وثيقة بمعطيات تحليل الخطاب المعبر خطاباً متشكلاً بفعل من أفعال الكلام^(١٠).
يرى ر. جاكوبسون (R. JAKOBSON) أن أي تغير حسي يمكن أن
يكسبي مظهرين من خلال طبيعته وهذا ما اعترف به ه. جاكسون منذ زمن
بعيد.

١ — المظهر الأول هو. مظهر العجز.

٢ — والمظهر الثاني هو مظهر التعويض.

تفيد هذه المقاربة، بوجه خاص، في دراسة اللغة التعبيرية. ففي داخل منظومة لغوية ما، يمكن أن تؤدي الحبسة إلى إعادة توزيع الوظائف. وتلقي هذه الحسائر والتعويضات ضوءاً جديداً على منظومة العلاقات المتبادلة بين العناصر الإدراكية والتعبيرية في اللغة. وإذا انطلق ر. جاكوبسون من الواقع المعترف والمسلم به والقاضي بأن اللغة تعمل كالرمزة أو المدونة (CODE) فهو يبين أن معرفة هذه الرمزة تنحصر أولاً في مجموعة تعليمات معقدة إلى حد ما وتعلق عناصر سلسلة الخطاب في مقطع ما. وهي القيود الخطية والتركيبية فالجملة التالية مثلاً:

« بطرس يحب مريم »

لا نعني أن مريم تحب بطرس وذلك بسبب القيود النحوية الناشئة عن الرمزة والمتحققة في خطاب يقع على المحور الأفقي التركيبي لهذه الرمزة. وهناك قيود مماثلة على مستوى عناصر التقطيع الثاني، أي فيما يتعلق بالمتتاليات التنظيمية للصورتات (PHONÉMES) ولكن مقابل هذه القيود التركيبية، وفي كل مستوى من المنظومة اللسانية المعتبرة يستطيع المتكلم أن يجري تغييرات استبدالية مختلفة تتفق مع غرض الملفوظ، وذلك تبعاً لمحاور رأسية تتعامل مع المحور التركيبي الوحيد بحسب حدود الرمزة، وهكذا بدلاً من أن نقول:

بطرس يحب مريم

١ ٢ ٣

يمكن أن نقول:

— في ١ : « هذا الشاب الأشقر » « هو »، « السيد مارتان » الخ....،

— في ٢ : « يعبد »، « لا يفكر إلا في »، « مشغوف بـ »، « مدله بـ »،

الخ....،

— في ٣ : « السمرء الصغيرة »، « تلك »، « السيدة ديوران »... الخ

هاتان الصيغتان الوظيفيتان للعلاقة، أي:

(١) العلاقات الداخلية التي تضم التماثل والتضاد وذلك تبعاً

للمحاور الاستبدالية.

(٢) علاقات خارجية تتضمن التجاوز وذلك تبعاً للمحور التركيبي.
هاتان الصيغتان تجدان أكتف تعبير لهما في شكلين بلاغيين من أشكال الخطاب وهما الاستعارة (١) METAPHORE والكنياية (٢) METONYMIE .

ويعتبر رومان جاكوبسون أن هاتين الآليتين أي التماثل / التضاد في محور الاستبدال والتجاوز (المحور الركني التابعي) SYNTAGME تقدمان أبسط وأعم اطار لدراسة العجز الحبسي.
بذلك نصل إلى احتمالين:

إن علاقات التماثل هي التي تتأثر في حين أن العلاقات الخارجية للتجاوز تبقى على حالها. إذا سيطر المرضى قادرين على متابعة وتدعيم واستكمال تسلسل الملفوظ. يقول ر. جاكوبسون أن هؤلاء المرضى يملكون تماماً حس الاحتمالات المشروطة كما تقول نظرية الاتصال لكنهم يواجهون أكبر مشكلة في ترتيب وحدات الرامزة تبعاً لتماثل هذه الوحدات. فهم قادرون على تنظيم وحدتين فيما بينهما داخل الرسالة، ولكنهم لا يستطيعون استبدال وحدة بأخرى على أساس تشابهها أو تضادها. فقطب الاستعارة في اللغة هو المتأثر في هذا النمط من احتباس اللسان، وهم لا يبدون مثلاً رد فعل على الكلمة المثيرة (بنائية) باستعارات مثل « وكر أرضي » (TERMITIERE)، « مرآة »، أو « كاندراثية » توحى ببعض التشابه بين صورتين، وإنما يلجؤون بسرعة إلى تطابقات كنائية تنطلق من الشيء إلى المختوى مثل (مدينة)، ومن العلة إلى المعلول مثل، (دوار) أو (انتحار) ومن الغاية إلى الوسيلة مثل (مصعد) أو من الكل إلى الجزء (شقة).

٢ — ان العلاقات الخارجية للتجاوز هي التي تتأثر، على حين أن العلاقات الداخلية للتماثل تبقى على حالها وعندئذ يفقد المريض القدرة على تأليف الجمل وأول ما تتأثر بذلك هي الكلمات المتعاقبة: فيحذفها المريض من خطابه، مما يؤدي إلى

ذلك الأسلوب البرقي الذي يتحدث عنه لوريا (LURIA). وفي اضطرابات التماثل فان هذه الكلمات هي آخر ما يبقى، وكذلك تختفي القيود — النحوية للخطاب. وكلما كانت الكلمة مستقلة نحوياً كان استمرارها أكبر في خطاب المصابين بحسبة اضطرابات التجاوز فيفقدون القدرة على استخدام الكتابة بينما تظل قدرتهم على اللجوء إلى الاستعارة ممكنة.

هذه هي نظرية الثنائية القطبية للسان عند ر. جاكوبسون (R. JAKOBSON) ويبدو أنها لا تتناقض مع التحليلات الأكثر تفصيلاً عند لوريا حيث يمكن أن تضم نماذج الحسبات تبعاً لمعايير تصنيفية أوسع.

لا بد من الإشارة إلى أن العجز الحسي ينطوي على متغيرات لا حدود لها، نظراً لدرجة الاحتفاظ بآليات الانتاج أو الاستقبال، والآليات التي لا يستهان بها لدى الشخص السوي، والتنسيق الزماني — المكاني للملفوظ. وكما يقول أمبريدان OMBREDANE فان المفتاح الأساسي لمجموع المنظومات هو، على الأرجح، المراقبة السمعية — النطقية وآليات الاستطراد وحفظ التعليمات والبرمجة على المستوى الداخلي للغة حيث تنبثق تلك الآليات عنه.

وعلى الرغم من أن هذه المعطيات على الأرجح صحيحة نسبياً، نظراً للثغرات التي تكتنف معرفتنا فانها لا تقدم دلائل ملائمة تماماً لفهم عمل مجموع آلية الكلام من خلال منظور تركيبى حسب نموذج واضح والتوصل إلى فكرة معينة عما يمكن أن يمثله مفهوماً الكفاءة والأداء؟ ومع ذلك، فان السنوات العشر الأخيرة قد وضعت موضع الشك كثيراً من المعطيات التي كانت تعتبر مكتسبة بصورة قطعية.

وكما نذكر بأن اللسانيات — العصبية كما يرى ديسوا (J.).

(DUBOIS) ٩٦٧ ، كانت تقوم على دراسة العلاقات المتبادلة بين التصنيف التشريحي — السريري والتصنيف اللساني للحبسات (١٠) بيد أنه من الملاحظ أن الاتجاه الحالي يقوم على اعتبار خطاب الحبسة ليس نتاج عجز وإنما نتيجة تعويض. وتفسير ذلك أنه:

إذا كنت تكتب بيدك اليمنى وكسرت ذراعك هذه، وحاولت أن تكتب بيدك اليسرى، فإننا على يقين بأن محاولاتك الكتابية الأولى لن تكون من أنجح المحاولات. فهل يعود السبب المباشر في ذلك إلى كسر مرفقك؟ فإذا أخذنا تسلسل أسباب الوقائع فالجواب يكون إيجابياً بالتأكيد. ولكن على المستوى الجسدي فإن عيوب كتابتك باليد اليسرى ناجمة عن استبدالك المنظومة العصبية الآمرة لحركة اليد اليمنى المدربة تدريباً أدائياً عالياً، بمنظومة أخرى غير مدربة أبداً على مثل هذه المهمة. ولا يفسر عيب كتابتك بعجز المنظومة الأولى، وإنما بعدم مهارة الآلية التعويضية^(١١).

إذا بدا مقبولاً أن التطور الفردي للغة (ONTOGENIE) يتصاحب بسيطرة تدريجية لجانب من الجسم على جانب آخر للأليات الجسمية في تكوينها في النصف الدماغى المسيطر فاننا اليوم ننحو خلاف ذلك، أي إلى اعتبار أن اللاتناسق الوظيفي لنصف الدماغ ليس مطلقاً كما كان الزعم السابق منذ عهد قريب.

وهناك أعمال حديثة، مثل أعمال كينسبورن (KINSBORNE) بوجه خاص، اعترفت بأن وقائع عديدة تسيطر على الوضع التقليدي، قد قصدت أن هذا الوضع لا ينفي امكانية اسهام نصف الدماغ غير المسيطر على أعداد اللغة في الدماغ الطبيعي.

وإذا كان الحال كذلك، يمكننا التسليم بأنه في الوقت الذي يكون فيه نصف الدماغ المسيطر عاجزاً عن القيام بالوظائف الموكلة إليه، فإن نصف الدماغ غير المسيطر، يحاول أن ينوب عنه وأن يتلافى عجزه، إنما بالطريقة التي نحل اليد اليسرى فيها مكان اليد اليمنى.

وعلى هذا فإن البحث الحالي، باستخدامه أقوى وسائل التقصي، يشكك على جميع المستويات بالنتائج التي يستمر رغم كل شيء بالاستناد إليها.

ومن المرجح أن تحليل خطاب حيسي اللسان قد يدفع باللسانيات التطبيقية إلى المساهمة في البحث المشترك، لكن شريطة ألا يتمسك بمسلمات قديمة أو في طور التجاوز بالنسبة إلى معطيات علم فيزيولوجيا الأعصاب نفسه.

٥ — تفسير الوقائع المرضية خلال التطور

إذا كان الباحثون قد عكفوا على دراسة الحالات المرضية للسان المتكون منذ أكثر من مائة عام، فإن السعي إلى فهم دور الحامل الجسمي وأوليات الهيمنة الدماغية المعتيرة من منظور تطور اللسان على علم الأمراض بشكل أساسي، لا يعود إلى أكثر من عشرين عاماً. وبعد أن روّهن على فرضية السيطرة الجنينية بل وارتكاز التشخيص وتقنيات إعادة التربية على هذا الواقع المفترض، فيبدو هنا أيضاً أن التفكير يراوح في مكانه بل يُحدثُ بعض التراجع بالنسبة إلى الأوضاع المطلقة نسبياً في العقد الماضي.

إن جميع اختلالات وتخلّفات اللغة لا يمكن ردها إلى قيد سيطرة جنينية سيئة، الأمر الذي لا ينفي الأهمية التي يجب الاعتراف بها لهذه

الظاهرة شريطة امكانية فهم صيغها بشكل أفضل^(١٢).

ويبدو من المسلم به أكثر فأكثر أن نصفي الدماغ معنيان بالنشاط الكلامي ويحدد انه في الطبع الوراثي (ONTOGENESE) لذا فلدينا حالات عدة توضح أن الطفل قادر على التعويض السريع جداً قبل الفترة التي تصبح فيها وظائف اللسان ذات سيطرة جنبيه.

ولقد أسهم علم أمراض لغة الطفل في تحديد نقاط أخرى مثل الارتباط الوثيق القائم عادة بين التطورات الحسية — الحركية والتطور الكلامي، وكذلك الاستقلال النسبي الذي يلاحظ بين التطور الذهني والتطور الكلامي.

فإذا تكفلنا الطفل الأصم بالرعاية ووجهناه إلى نشاطات ملائمة، فانه يبدي تطوراً مرضياً للمكاته الذهنية على الرغم من افتقاده للغة المنطوقة إلى أن تصبح فيه اعادة تأهيله أمراً ممكناً. وبالعكس إذا لم يحفز تطوره الذهني قبل السن الذي تكمن فيه اعادة تربيته تربية ملائمة وبممكنة، فان اعادة التربية هذه ستجد نفسها معرضة للخطر شأنها في ذلك شأن أية محاولة للتطور الذهني اللاحق.

وفي المقابل، فان الأطفال الذين يمكن اعتبارهم ناقصين ذهنياً — أو معتميين قليلاً — يمكن أن يصيبو تطوراً لغوياً مرضياً بل ويكونوا ثنائيي اللغة.

ومع ذلك فهناك حالات عدة من حالات التعثر في لفظ المقاطع التي يزداد تعقيدها بمصاحبتها باضطرابات سمعية وبمعجز بسيط في الذكاء في آن واحد، مما يفرض الفكرة الثابتة لتفاعل دقيق، ان لم يكن علاقة متبادلة، بين المستويات المختلفة هذه. ومع ذلك أيضاً، يبدو أنه من الصعب القيام باستنتاجات نوعية إلى حد بعيد^(١٣).

وهناك حالات ممن أصاب العجز محركاتهم الدماغية INFIRMES

MOTEURS CEREBRUX حيث أن عدم القدرة التام أو الجزئي على

الحركة لا يمنع فهم اللسان من خلال طرق سلبية بحتة^(١٤) ومن منظور

نظري اتاح علم أمراض اللغة عند الطفل ، من خلال معطيات أشد دقة
أتاح طرح مسألة الأدوار المتعاقبة لعوامل الطراز العرقي PHENO TYPE
والطبع الوراثي GENO TYPE في الاكتساب ، ويحدد الحامل الجسمي
المراحل الكبرى بطريقة مستقلة دون الخضوع للبيئة ، ولا سيما المراحل
الأولية للتطور الكلامي . وفي حالات التخلف اللغوي ، فإن الخطر
يكن بالضبط في أن اللحظات المهمة المحددة بما أسميناه في مكان آخر ،
الساعة البيولوجية ، قد تأثرت بضرورة تطور اللغة التي انطلقت بشكل
متأخر جدا (١٥)

٦ — المفاهيم الأساسية للسانيات العصبية

قد يقود الشك المراقب السطحي بسهولة إلى اعتبار ان التقدم
الذي أحرزناه خلال قرن من الزمان في هذا الميدان ، هو تقدم مخيب
للآمال . من الواضح أن اسهام معطيات فيزيولوجيا الاعصاب قد عقد
النقاش اللساني جدا .

فبعد بروكا بدا التخصص الوظيفي كعقيدة نهائية لم يزعزعها
الاحتجاج المتعلق بصحة أو دقة التمريزات لكن التطورات الجديدة
أعادت النظر في المسألة برمتها ، ومع ذلك فقد بدأت امكانية طرح
الفرضيات المتعلقة بأشكال الاختصاص الجانبي النصف دماغي ، بفضل
تطور وسائل الاستقصاء . وقد سمح رائز test وادا WADA بشكل خاص
بعزل أحد نصفي الدماغ بتحديد عمل الآخر ، وبهذا يمكننا استشفاف
ما يمكن أن تكونه وظائف الاثنين بشكل أفضل (١٦) .

وهناك تقنيات مثل الاصغاء المزدوج ECOUTE
DECHOTIQUE لا سيما عند الافراد الذين خضعوا لاستئصال نصف

دماغي HEMISPHERECTOMIE أو قسم الجسم الخشن CALLEUX
قد بينت أن النصف الدماغي غير المسيطر عليه يقوم بدور الاستكمال
الكلامي .

ان كل ما ينجم عن الايقاع وعن البنية النغمية للملفوظات ذات
الآثار الشاملة يكون ذا سيطرة جنبية خصوصا في النصف الدماغي المعتبر
غير مسيطر في حين أن تخطيط وتنسيق الاتساق الحركي للمفصل الذي
يرتكز عليه الكلام يكون من ميدان نصف دماغ المسيطر . أما فيما
يتعلق بالوالات السمع فانها تبدو راسخة تماما في نصفي الدماغ . ويبدو
أن الامراض قد حددت بعض السمات الأساسية لاشتغال الوالات
اللسان ، وبوجه خاص من خلال اعمال أخصائيي الدماغ الذين عرفوا
كيف يتحاورون مع اللسانين .

وينطوي آخر كتاب للوريا LURIA (١٧) على دلالة خاصة لأنه
يبين التركيب (أو التأليف) SYNTHESE الذي يحدث اضطرابات
اللسان حسب محوري الاختلال: التركيبي والاستبدالي . ان المثابة التي
طور معها عالم الأعصاب هذا طوال مهنته كباحث ، النموذج الذي
طرحه جاكوبسون - كفرضية - تبدو كإشارة إلى أن هذا النموذج ، الذي
تسيطر عليه الوقائع السريرية ، يتطابق مع الوقائع العصبية — الفيزيولوجية
الاساسية للغة . في هذا الصدد ، قد تكون إحدى الوالات المحركة
لللسان هي منظومة التنسيق التي تقضي بأن الاتساقات الحركية المعدة للانتاج
الأصوات في المحاور المتتالية للاستبدالات تنظم حسب بني محاور
التركيب وذلك من خلال الوالية متواترة باستمرار من وحدة دنيا إلى وحدة
عليا .

ومع ذلك فإن مثل هذا التفسير لم يحظ حتى الآن بالاجماع ، لا سيما عند أولئك الذين يسلمون بوجود واقع عصبي — فيزيولوجي مختلف انطلاقاً من النماذج التوليدية والتحويلية .
وأخيراً ، نحن لا نملك أي دليل حول الطبيعة العصبية — الفيزيولوجية لهذه الاواليه المنسقة .

وإذا استطعنا أن نفترض ، دون الخوف من الوقوع في خطأ جسيم ، أن مجموع اواليات المحور العصبي تسهم في اللغة ، فلا يمكن القول أن بعض الاواليات هي لسانية نوعياً . وقد يمكننا ذلك ما دما نمسك بمفتاح القضية الأساسية التي يطرحها تفسير اللغة وهي قضية الفطرية INNEISME وهنا أيضاً فإن أحدث البحوث قد عقدت الامور تاركة التكهن بمدى ما يجب أن تستأثر به عوامل الطراز العرقي من اهتمام أكثر مما كانوا سيفترضونه منذ عهد قريب . تعود اللغة ، بالطريقة التي تتكون بها إلى التطور العام للكائن البشري الوثيق الصلة بنضج الحامل الجسمي أي بالطراز العرقي ، ولكن من جهة أخرى ، يبين الامر الذي تتطور الألسن الخاصة من خلاله بمقتضى معايير مختلفة ، مدى أهمية عوامل الطبع الوراثي . والتقدم ، ان وجد ، يقوم في الواقع باعادة صياغة الموضوعات نفسها إلى كل جيل من خلال جدلية تبدو أنها تبيّن ، من مرحلة إلى أخرى من تطورها نفسه ، أن المسار المعمول به يقترب من تعقيد الواقع .

الباب الثاني

اللسانيات المطبقة على ميدان
الاتصال المتبادل

المظهر الاجتماعي للخطاب

الفصل الأول

ازدواجية اللسان

١ - الوضع الراهن لازدواجية اللسان

لم تكن يوماً المشكلات المتعددة التي طرحها وضع ازدواجية اللسان راهنة مثل ما هي عليه اليوم . وتتأني خطورتها من الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية ، والاجتماعية السياسية ، والاجتماعية الثقافية التي هي جزء لا يتجزأ من العالم المعاصر .

خلال القرن التاسع عشر ، في أوروبا ، وضعت حركة القوميات نصب عينها ضرورة الوحدة اللسانية كمبدأ مثالي لضمان الهويات القومية ، وهذه هي الوحدة التي سعت إلى تحقيقها الأمم الأشد بنياناً والأمم التي اتصفت بالمركزية بحكم التقاليد السياسية كفرنسا وإسبانية مثلاً ، وهكذا انتهى الأمر إلى اعتبار وجود أسرتين لسانيتين مختلفتين ضمن دولة واحدة امراً استثنائياً .

ان سويسرا وبلجيكا اللتين أحدثتا بموجب تسوية تاريخية ، قد أذعننا لمصيرهما ، ولكن من فنلندا ، الخاضعة للسويد ، إلى إسبانيا التي كانت خاضعة لكاتالونيا بدت عقيدة التماثل اللغوي للامم وكأنها قد غلبت وسادت .

على أن ثمة مجتمعات نشأت بشكل رئيسي عن المغامرة الاستعمارية في القرن التاسع عشر وفي بداية القرن العشرين ، وظهرت في قارات غير أوروبا ، في منتصف هذا القرن فكانت ازدواجية لسانها بل وتعددية ألسنتها ، أساساً لبقائها نفسه .

وقد أفضى تطور مثل هذه الأوضاع ، وبضرب من «رد الفعل» إلى الاسهام في تعديل الافكار التي تكونت حول ازدواجية لسان الأمة التي سنسميها في هذا المقام ، اصطلاحا ، ازدواجية اللسان المؤسسي . وانطلاقا من الوضع الاستثنائي الذي اعترف به في اوروبا ، تنزع ازدواجية اللسان اليوم إلى فرض نفسها لتكون مقبولة لدى أمة عدة تنتمي إلى بلدان نامية ، كحالة طبيعية تنجم عن تكيف الافراد مع التزامات العالم المعاصر .

٢ — ازدواجية اللسان أم ازدواجيات اللسان

لكن ، هل يتعلق الأمر بواقعة ازدواجية اللسان نفسها ؟ إن أوضاع ازدواجية اللسان كما عرفت في أوروبا انما نجمت عن انصهار مجموعات لسانية وثقافية وأحيانا عرقية مختلفة في أمة واحدة . وفي ظل هذه الشروط ، ليس هناك الا شريحة ضئيلة عدديا من سكان الأستريت القائمتين تعيش وضعاً شخصياً من ازدواجية اللسان وذلك على صعيد تجربة فردية . وهي اما أن تكون شريحة من (سكان الحدود) او نخبة توجد في اطار مجموعات اقتصادية أو سياسية أو ثقافية حيث تمارس سلطة التقرير .

وعلى عكس ذلك ، فان وضع ازدواجية اللسان لدى الامم الجديدة ، خارج أوروبا ، هي اولا ظاهرة تراكب ثقافتين ولسانين ضمن العرق الواحد ، تعيشه ال (نخبة) أو ال (طبقات الشعبية) على نحو مختلف ، ولا سيما في وضع العمال المهاجرين ^(١٨) فالملقصود هو وضع غامض من أوضاع ازدواجية اللسان ازداد تعقيدا جراء عمل وسائل تواصل الطبقة الشعبية التي تنحاز دوما لصالح اللسان الأقوى الا وهو

لسان المستعمر السابق . على أن الأوضاع القديمة لازدواجية اللغة المؤسسية قد أعيد تقويمها على ضوء الأسر التي تحياها، إلى حد ما وبطريقة غير مباشرة، في ظل الأوضاع الجديدة لازدواجية اللسان التي طرأت منذ أقل من أربعين عاماً، والتي ما زالت عواقبها السياسية — الاقتصادية، والاجتماعية — الثقافية أبعد ما تكون عن أن تتحدد بوضوح.

ان هذه الأوضاع التي نجمت عن التاريخ أدت في أكثر الأحيان إلى تناقضات شديدة، ففي بلجيكا، انتهى المطاف باللسان إلى اعتباره لساناً يلتصق بالأرض على حين أنه ليس إلا تعبيراً عن الهجرات البشرية داخل الوطن الواحد، أما في كندا، حيث انتقلت عبر التاريخ بعض النزاعات التي نشبت في أوروبا والتي تمخضت بسبب المساحات الشاسعة للقارة نفسها، وذلك تبعاً لأقطارها، إذ عمدت الأسرتان اللسانيتان اللتان وجدتا نفسيهما أكثريتين أو أقليتين إلى مجابهات عدة أدت فيما يبدو إلى استحالة البقاء اللغوي، عند الكثير من مراقبي الأمس، إلا بالقضاء على الأخرى.

أما اليوم فيبدو وكأن شيئاً ما قد تغير في الأوضاع المتضادة الأشد تصلباً، دون الادعاء مع ذلك بأننا في الطريق إلى حل جميع المشكلات المعقدة التي نجمت عنها.

٣ — نحو إعادة تقييم وضع ازدواجية اللسان.

وبما له دلالة هو أنه بموازاة هذه الحركات في الأمم الأحادية اللسان ذات الشكل الواحد بقوة الدستور، كما في الولايات المتحدة حيث كان جيل واحد يكفي، منذ عهد قريب لتحويل الفرديات البولونية والاطالية واليونانية إلى يانكيين YANKEES ، فقد نشأ ضرب من الوعي الكلي شبيه بالموجة العاتية، لدى شعوب تنحدر من أصول مختلفة ولكن هذه

الاختلافات كانت قد ذابت على نحو ملموس في القالب الأمريكي (١٩) فالأجيال الأكثر شباباً، وهي منطقياً الأكثر اندماجاً وتأقلماً، جاءت لتطالب بحقها في تراث ثقافي كانت تعتقد أنه قد زال من ذاكرتها وشعوراً بالحاجة إليه للعثور على جذورها وتحديد هويتها من خلاله. وينطبق مثل هذا الاتجاه، في مجتمع مترف ومجهز تجهيزاً عالياً، على مذهب شرعية الحياة وجودتها.

وفي أوروبا تفتت التكتل اللساني (MONOLOTHISME) في الأمم الأكثر اتحاداً بسبب النزاعات الوطنية والعرقية والثقافية التي بعثت هوية اقليمية كان فيها أشد المدافعين عنها حماسة، ولا ريب أن مثل هذه الحركات تتخللها تطلعات مختلفة، ذات طراز عصري، وهي التطلعات البيئية والسياسية.

ولكن مغزى ذلك هو أن اتخاذ مثل هذه المواقف تستجر ضمناً الاعتراف بالامكانية التامة للعيش على ثقافتين وعلى لسانين وعلى طول موجتين من التواصل على غرار نخبة هذه الأمم التي تحررت من الاستعمار والتي تحرص على هويتها اللغوية والثقافية والتقليدية، دون أن تهجر لسان عبوديتها التي ألغيت مؤخراً.

وطبعاً، فإن السياسة تعمل على تسريع وابطاء وصبغ هذه التيارات دوماً بصبغتها، ولكن تبدو لنا ذات دلالة كافية للوقوف عندها والسعي إلى فهم ملامحها. فعلى الصعيد الفردي، كانت دراسة الألسن الأجنبية فيما مضى وفقاً على نخبة تتوسل الوسائل الفكرية لتصبح ثنائية اللسان دون أن يصيب ذلك كالمها الثقافي، فتحولت في آن واحد بمناهجها وغاياتها لتتفتح على الجماهير بسبب حركتها ذات الاتجاه الواحد في الدقطة (DEMOCRATISATION) والتعليم.

وان لم تكن المناهج دوماً فعالة على النحو المرغوب لكنها تؤدي في الواقع إلى تكوين كفاءات كلامية لدى الأفراد الذين يتزايد عددهم أكثر فأكثر والذين يتخضعون لهذه المناهج جاعلة منهم مزدوجي لسان محتملين. والنتيجة التي تمخضت عن هذه العوامل المتضاربة هي أن وضع ازدواجية اللسان الفردية لم تعد حالة استثنائية وأن ازدواجية اللسان المؤسسي تغدو مقبولة أكثر فأكثر لدى الأمم.

وعلى ضوء هذين المنظورين المفتحين، سنحدد الآن المظهرين الكبيرين والمتكاملين لأي وضع من أوضاع ازدواجية اللسان: ثنائية اللسان المؤسسي أو لسان الدولة القومي (الوطني) ثم ازدواجية اللسان الفردي.

٤ - ازدواجية اللسان القومي

في كتابه ازدواجية اللسان واحتكاك الألسن، يتمسك ماكيب (MACKEY) بتعريف الدولة مزدوجة اللسان على النحو التالي: لا تكون الدولة مزدوجة اللسان لأن مواطنيها هم كذلك، فهي مزدوجة اللسان لأنها، كدولة، تشغل بأكثر من لسان وذلك بغية فسح المجال أمام مواطنيها ليصرفوا شؤونهم في لسان واحد (ص ٦٨).

وخلف هذا التعريف العام تستتر مجموعة كبرى من الانساق (Combinaisons) الممكنة والناجمة عن الجغرافيا أو التاريخ أو القيود الاجتماعية أو الدينية أو الاقتصادية أو العسكرية ويمكن التفريق بوضوح بين مجموعات الألسن المختلفة التي تنضوى تحت وصاية الدولة المزدوجة اللسان أو المتعددة الألسن نفسها وذلك لأنها تقع في أماكن جغرافية متصلة انما دون أن يكون بينها اختلاط وعلى العكس فان مجموعة الألسن

المختلفة يمكن أن تكون في نفس المكان الجغرافي انما تفصلها عن بعضها حدود اجتماعية أو اقتصادية معقدة، وغالباً الاثنين معاً هذا بالإضافة إلى الحدود الثقافية والدينية.

والواقع أن نموذجي المساكنة اللغوية هذين غالباً ما يكونان متناسقين ففي بلجيكا مثلاً نميز منطقة فلاماندية (FLAMANDE) وأخرى فرنسية، ولكن في الوقت نفسه فان العاصمة البلجيكية بروكسل تقابل تركيبة (STRUCTURATION) النمط الأول مع تركيبة عمودية من النمط الثاني.

وهناك تداخل مماثل لكنه أشد تعقيداً أيضاً، ففي مقاطعة كيبيك (QUEBEC) الناطقة بالفرنسية هناك مجموعة مدن ناطقة بالانجليزية، إلا أن برونشفيك الجديدة (NOUVEAU BRUNSWICK) والأرض الأكادية (TERRE ACCADIENNE) وأونتاريو (ONTARIO) الواقعة في وسط كندا السفلى والمدينة الثانية الناطقة بالفرنسية بعد باريس، من حيث السكان، فإن المرء هناك يولد ويعيش ويموت ناطقاً بالانجليزية. مع ذلك، فهناك ثمة توزيع أفقي تجده في المناطق الغربية. فهناك بعض الجزر الصغيرة الناطقة بالفرنسية بقيت طافية في خضم محيط قاري ناطق بالانجليزية، كما هو الحال في منطقة مانيتوبا (MANITOBA) حيث تقع سان بونيفاس (SAINT - BONIFACE) بالقرب من وينيبج (WINNIPEG).

أما في البلاد التي استعمرتها الأمم الأوروبية قديماً ولاسيما الانجليزية والفرنسية منها، مثل افريقيا بوجه خاص، فان ازدواجية اللسان فيها ما زالت تنجم عن وضع القيود التي تفرضها الكنيسة والمدرسة والسلطة

على كافة أنحاء الأراضي وفي جميع المستويات. ومن هنا، فإنها تتصف دائماً بطابع عمودي يضم جميع سكان هذه الأراضي وفق درجات مختلفة.

ويمكن تفسير هذه الأهمية اللغوية للحالات المزدوجة اللسان بالاحتكاك الذي تحدده الأوضاع بين الألسن التي تقحمها، علماً بأن هذا التماس ينشأ دائماً عن عوامل فردية (٢٠).

مع ذلك يمكن أن نتحقق، في مستوى اللسانين المعنيين، بفعل التداخلات التي تنتج عنها مثلاً — في بعض حالات محدودة من الاقتراض المتبادل — الألسن المهجنة PIDGINS أو الألسن المختلطة في تنوع تعبيرها اللامحدود (٢١).

لا بد من التنويه هنا إلى أمر هام تمّ التحقق منه في حالات عدة. فإذا كانت الألسن المتماس ذات قيمة وحيوية واجتماعية متكافئة، كان التماس ضعيفاً لأن قوى المقاومة في الطرفين تكون متعادلة. وهكذا فقد بقيت الألسن المتماس في سويسرا، منذ بضعة قرون في مواقعها الخاصة المتعاقبة ولم تثر لدى السكان الذين يمثلونها أكثر بعض الانفتاح على ازدواجية اللسان. ولكن هذا الحال لا ينطبق على بلجيكا حيث أن وضع اللغة الفلاماندية لم يقع على منافسة اللغة الفرنسية منافسة فعلية إلا بالاستناد إلى حجج لا تمت إلى اللسانيات ولا إلى الثقافة بصلة.

وحينما تنخفض قيمة اللسان ثقافياً أو يعتبر متدنياً بالقياس إلى

اللسان الآخر فإنه يبدي مقاومة أقل إزاء التداخلات المتعددة من اللسان الآخر هذا ويخاطر في فقدان نوعيته فيه ويجازف بالثقافة نفسها التي يريد أن يعبر عنها، وهذا وضع من أوضاع الازدواجية اللسانية. لذا فإن ظواهر المثاقفة التي تصاحب التماثل اللساني وتسوّغ عنف ردات الفعل عندئذ حين تحدد القوى المحافظة، المتمثلة في المذاهب السياسية أو الدينية أو

العرقية أو الثقافية ضريباً من ضروب وعي هذه الظاهرة.
وبين هذين القطبين يمكن أن تنشأ أوضاع تماس تنوع إلى ما لا
نهاية.

٥ - (ازدواجية) اللسان الفردي

يمكن الوقوف على وضع ازدواجية اللسان المعاشة على مستوى الفرد
بطرائق مختلفة وذلك تبعاً لطبيعة العلائق ما وراء اللسانية EXTRA
LINGUISTIQUE القائمة بين المجموعات المتماثلة التي تكون أساساً
لازدواجية اللسان الفردية هذه وتبعاً للطابع الاستثنائي أو الطبيعي الذي
يعترف به في ازدواجية اللسان نفسه.

ان الفرد يسلك سبلاً كلامية مختلفة تبعاً لطريقته في الاضطلاع
بازدواجية اللسان هذه. وبوجه عام، كلما كان الفرد أقل ادراكاً لوضع ازدواجية
اللسان الذي يعيше كانت التداخلات اللسانية المتمثلة في كفاءته أخطر
وأعمق، حتى تؤدي إلى الاخلال التام بالمنظومتين المتماثلتين وعلى عكس
ذلك، كلما كان الفرد مدركاً لوضعه، كمزدوج اللسان، تضاعفت خطورة
التداخلات بين المنظومتين.

على أنه ليس هناك اجماع في الآراء حول هذا الأمر. فالترجم هو
أفضل مثال تقريباً على وضع ازدواجية اللسان الفردي المعاشة في الوعي، وقد
اعتبر وينريش WINREICH ان السلوك الكلامي عند المترجم يعمل
على ابراز طواهر التداخل في اللسانين اللذين يمارسهما في آن واحد، وهي
ظواهر تسير بوجه عام من اللسان المَصْدَر إلى اللسان المَهْدَف سيراً
أحادي الاتجاه.

وبتعبير آخر، يمكننا أن نلاحظ دائماً تأثير اللسان المترجم في

اللسان المترجم إليه وعلى هذا فان المترجمين هم مزدوجو اللسان أكثر من الآخرين الذين يظهرون:

الميل إلى الألفاظ الأجنبية المستحدثة، والنزوع إلى الاقتراض والنسخ (CALQUE) وإلى الاستشهاد بلغات أجنبية، والابقاء على الكلمات وطرائق التعبير غير المترجمة في النص (جورج مونا G. MOUNIN ، القضايا النظرية للترجمة، باريس، دار غاليمار، ١٩٦٣ ص ٤).

وكذلك لاحظ أ. مارتينييه (A.MARTINET) ندرة ظاهرة المقاومة الشاملة للتدخلات المتعلقة بمزدوجي اللسان الذين يمكن تسميتهم بالمحترفين. ومع ذلك نجد أنفسنا، في مثل هذه الحالات، أمام حالة استثنائية. ففي منطقة شبه معدودة ينهض بأعباء وضع ازدواجية اللسان أفراد يدركون ازدواجيتهم ادراكاً تاماً فسيستثمرون امكاناتهم ووسائلها كمحترفين.

على أن ازدواجية اللسان تختلف اختلافاً جذرياً عندما تعاش على نحو غير مهني في مستوى تجربة يومية تفرضها أوضاع ثقافية — اجتماعية، واجتماعية اقتصادية، أو اجتماعية — سياسية تتضمن دوماً، وإلى حد ما، ارتكاسات ذاتية وجزئية وانفعالية في أكثر الأحيان ومثال على ذلك:

مدينة كيبك (QUEBEC) القديمة، التي ما زالت ذكرائها حية وقرية جداً بحيث لا يمكن أن تزيلها الأحداث التي جرت أخيراً، حيث كان الناس يرغبون في الحياة على الطريقة الفرنسية لكنهم كانوا يضطرون في أكثر الأحيان، ولا سيما في الأوساط المدنية، إلى استخدام الانكليزية. تمخض عن ذلك ضرب من الاغتراب *Alliénation* اللساني ما زالت نتائجه ماثلة للعيان إلى الآن. وقد ازداد هذا الاغتراب تعقيداً لترافقه باغتراب ثقافي أعمق أيضاً وعلى هذا يمكن أن نفهم أن ردة فعل البقاء التي أبدتها مجموع الشعب الذي كان مهدداً في قواه الحيوية كما سلف، انما

هي ردة فعل عبّرت عن الاستنكار ومن ثم عن الرفض وذلك في الحدود التي عثرت فيها هذه الجماعة على هويتها.

على هذا فإن موضوع الخلاف ليس في كون المرء يجد ذاته مزدوج اللسان وإنما في الأسباب التي فرضت هذه ازدواجية. وعندما يتم الشعور بهذه الأسباب على أنها مغرّبة على الصعيد الذاتي أو الجماعي يصبح وضع ازدواجية اللسان مدعاة للاضطراب الانفعالي ولأزمة الهوية والتآكل اللغوي، هذا وهناك بعض الايديولوجيات التي خلطت بين نظام العلل وبين معلولاتها من عصر إلى آخر وشجعت الفكرة القائلة بأن كل وضع فردي من أوضاع ازدواجية اللسان كان حتماً حالة من حالات اضطراب الشخصية، وفي حالات الفصام التي يتم ابرازها بدقة، يسهل انشاء الخطاب الذي يمكن أن يتخذ مظهرها من مظاهر الأصالة العلمية، فازدواجية اللسان لا تبدو مَرَضِيَّة PATHOGENE في حد ذاتها، وإنما تستطيع تحديد الظروف الحرجة في تربة تتسم سلفاً ببعض التبدلات ذات الطابع المرضي. والحق أن دراسة مثل هذه الحالة لن تأل جهداً في تقديم أكبر نفع قد يفسح المجال لفهم أفضل لما يمثل طرف ازدواجية اللسان على الصعيد الجسدي.

وكان لدينا حتى الآن في هذا الميدان أدب غني يطرق هذا المضمار ولكنه متناثر للأسف في بطون بعض المجلات والصحف المتخصصة. وقد وقف ميشيل بارادي M. PARADIS على الضرورة الملحة لجمع هذا المقدار من المعلومات المختلفة وإعادة جمعها وله الفضل في القيام بتحقيق أغنته ملاحظاته الخاصة (٢٣).

لنستخلص من مقالة بارادي PARADIS أن تعابير الحبسة عند مزدوجي

اللسان يمكن أن تؤثر في اللسانين على حد سواء أو في أحدهما دون الآخر. وقد يميل المرء إلى الاعتقاد بأن أمتن وأصلب لسان هو اللسان الذي تم اكتسابه أولاً وذلك عندما يكون ثمة امكانية لاثبات مثل هذا التسلسل الزمني للاكتساب. غير أن هذه الحالة لا تصلح دائماً إذ يبدو أحياناً وكأن الاضطراب الحسي يتمخض عن أعراض لسانية مشوشة تختلف تبعاً للسانين أو الألسن المتعددة وهي موضوع الخلاف، لدى الفرد. وعليه فإن المصاب بمرض والد WALSLEY يعاني من حبة التوصيل APHASIE DE CONDUCTION في اللسان الروسي وحبة رئيسة أو مولدة في اللسان اليديشي Yiddish والانكليزي والألماني.

أما الآن فإن تراكم المعطيات يبدو وكأنه يزيد تأويل الوقائع تعقيداً في هذا الميدان كما هو الحال في الميادين الأخرى. وهذا هو شرط التقدم نفسه. فمن الممكن الافتراض أنه ما دام ثمة طرائق مختلفة كى يصبح المرء مزدوج اللسان فإن الاضطرابات المرضية ينبغي أن تعبر بطريقة أو بأخرى، عن الشروط نفسها لادخال عوامل ازدواجية اللسان في السلوك الكلامي لدى الفرد على أن هذا الأمر لا يعدو كونه فرضية عمل وليس محاولة للتفسير.

ويمكن أن يكون المرء قد لاحظ أننا لم نحاول تقديم تعريف لحالة ازدواجية اللسان الفردي ويعود ذلك بالضبط إلى أن ثمة طرائق عديدة يستطيع المرء أن يكون من خلالها مزدوج اللسان وأنه من العسير اقتراح تعريف لوضع ثنائي اللسان. ويلاحظ وضع ثنائية لسان مادي عند أولئك الذين يعيشونه ولكن يبقى من الصعب حصر اختلاف تجليات ازدواجية اللسان هذه في تعريفات عامة. ومن النادر بل ربما من المحال أن يتقن المرء لسانين بشكل كامل في جميع ميادين التواصل الكلامي كما هو الحال لدى

جميع الافراد الناطقين. والاحتمال الأكثر وروداً هو أن يعيش المرء ضرباً من ازدواجية اللسان الوظيفية. وعليه فإن اللسان (أ) يلبي بعض وظائف التواصل الكلامي الاجتماعي أما اللسان (ب) فيلبي وظائف أخرى وهلم جرا وبين هذين القطبين تكون جميع الفروق الدقيقة للمواقف محتملة، ومن العسير أحياناً وضع تعريف وظيفي واضح لجميع الادوار التي تسند إلى كل لسان من اللسان المتناسقة. هذا وأن علم الامراض، من خلال معطيات يمكن أن تبدو متناقضة، له الفضل بالضبط بالانماء لنا بالحاج إلى هذا الاتجاه من اتجاهات التفكير:

٦ — آفاق ازدواجية اللسان

إن اعادة تقويم وضع ازدواجية اللسان يستتبع على نحو منتظم حالياً محاولات ترمي إلى اضعاف الصبغة المؤسسية على الوضع الفردي لمزدوج اللسان. ويرتكز هذا الاتجاه إلى افتراض مسبق عام يقضي بأن وضع مزدوج اللسان هو أمر مرغوب فيه عندما يقوم على أسس يشرف عليها المربون، وبعبارة أخرى إن المقصود هو استبدال مصادقات حالات التماس بمسار تربوي يفيد منه أكبر عدد ممكن. منذ عام ١٩٦٢ تمكنت تابوريه — كيلر Keller - Tabouret في فرنسا من التحدث عن المشكلات الحقيقية والوهمية لازدواجية اللسان مستندة في ذلك إلى التجربة الأتراسية ALSACE، غير أن أكثر الدراسات تطوراً هي تلك التي تمت في كندا، ويعود الفضل في تجارب التعليم المنتظمة الأولى لجميع الفروع المعرفية في اللسان الثاني إلى فريق جامعة ماكجيل MC GILL الذي يعمل تحت اشراف عالم النفس «و. أ. لامبير W. E. LAMBERT وذلك منذ بداية الصفوف الطفلية التي تسمى عادة بصفوف التخطيس الكلي

immersion totale ويستعد مضمون العلوم نفسها في اللسان الأم تدريجياً وعلى مستويات مختلفة وهي تسعى إلى إقامة توازن في الكفاءة بين اللسانين».

ومذ ذاك، أحدثت مراكز للبحوث في جامعتي لافال LAVAL وأوتاوا OTAWA حيث تم توسيع وتنظيم تجارب التغطيس الكلي. لا يزال الوقت مبكراً لمعرفة النتائج البعيدة لهذه المحاولات الرامية إلى إنتاج أشخاص مزدوجي اللسان منظمين وواعين سواء أكان ذلك على صعيد التفتح الفردي أم على صعيد العلاقات القائمة بين الجماعتين، وسيكون ذلك من شأن العام ٢٠٠٠ لكن ثمة أعمال تعطي منذ الآن فكرة أدق حول الطريقة التي تنتظم فيها السلوكات الكلاسية عند الطفل خلال الاكتساب تبعاً للسانين معاً. والملاحظات التي أبدت هنا وهناك تثبت في، بعض مظاهرها، فرضية التبادل اللساني INTER LANGUAGE التي ستعرض لها في الفصل ٣ - ٢ من هذا الكتاب. على أن أكثر ما يثير الاهتمام هو أن جميع تقويمات التلاميذ الذين خضعوا لهذا الضرب من التعليم قد بينت أن الطفل الذي يستخدم اللسان الثاني في الصف فإنه يحسن لسانه الأم وينقل معرفته من اللسان الأول إلى الثاني، كما أن تطوره العام، الفكري والمفهومي NOTIONNEL مشابه كلياً لتطور تلاميذ الصفوف النموذجية الأحادية اللسان (اللسان الأم) وبمستوى الذكاء نفسه، يكمن الاختلاف في أن أطفال صفوف التغطيس هم أفراد مزدوجو لسانٍ محتملين ويبدون كل مقومات النجاح للتطور في اللسانين.

إذا فكرنا في هذه المسألة آخذين بالحسبان عوامل

اللسان الأم، لَفَهْمنا أن الولد الصغير يخضع تطوره الكلامي لفعل وفق ساعة بيولوجية HORLOGE BIELOGIQUE وعندما يتعرض في وقت مبكر جداً للسان الثاني يستفيد في اللسان الثاني هذا من اوابيات التطور الفرعي نفسها والتي تسير وتحدد مراحل اكتساب اللسان الأم، على الأقل فيما يتعلق بالمراحل النهائية: كاستخدام النحو والولوج إلى الاستدلالات المجردة والعمليات الفكرية.

وثمة حالات من حالات الانخفاق يسهل التذرع بها لادانة برنامج وشرعية المسلمات اللسانية التي يستند إليها، ومن البديهي أن أفضل اشراف على سلامة الطرق السمعية والنطقية عند بعض الأطفال يجب أن يسمح باستبعاد الأفراد الذين تنطوي جبلتهم على وضع مرضي. ومن الصحيح ايضاً أن بعض اضطرابات تكون الشخصية من شأنها أن تحتم عندئذ العدول عن مثل هذا البرنامج. على أن هذه الحالات الخاصة لا تطعن في الطابع الايجابي جداً للنائج التي توصلنا إليها حتى الآن.

وهناك بعض الصعوبات الطارئة التي تعود إلى عوامل عاطفية وراء لغوية، فقد بلغني أن مجموعة من الأطفال في احد صفوف التغطيس، يبلغ عددهم ثلاثين طفلاً، يعانون من مشاكسات ٥٠٠ تلميذ أحادي اللسان في المدرسة التي يدرسون فيها، فما كان من بعضهم الا وتركوا هذا البرنامج ليعودوا كالآخرين، والحق أن هذا الموقف موقف فريد إذ أنه يسوغ الجهد المبذول لأن المظهر الأكثر ايجابية لبرامج التغطيس يرمز في نهاية المطاف إلى ازالة الأفكار المسبقة عند الآخر بالنسبة إلى التلاميذ الذين يخضعون لها طويلاً.

الفصل الثاني

الترجمة

١ — نظرة ترمينية

واضحة هي دلالة قصة برج بابل* . فقد أحس الناس دائماً بأن حقيقة فسيفساء الألسن التي جعلت من الأسرة الانسانية وحدات متفرقة عن بعضها ومتصارعة فيما بينها ، بمثابة لعنة عليهم .

وفي يوم العنصرة PENTCOTE ذلك النموذج الأمثل لعالم فردوسي عاد بريثاً ، كان الرسل الذين يتكلمون لسانهم الآرامي ، يفهمون من قبل جمع متعدد الألسن قدم إلى القدس من العالم بأسره . إن الشتات ليس محصوراً في تاريخنا فقط . فالترجمة — تلك الوظيفة اللغوية في جميع العصور — إنما هي المشروع البشري — الذي يحاول الحد من ، إن لم نقل القضاء على ، نتائج الغضب الالهي ، وربما لهذا السبب بالذات كان المترجم يرقى إلى مراتب الآلهة حيناً وطوراً يُخشى جانبه كشیطان ، وغالباً ما يحتقر ويتنكر له أولئك الذين لا يريدون مواجهة وضعهم الانساني . وفي مجال التربية الأدبية هناك نجاحات باهرة مثل ترجمة جاك أميو J. AMIOT لبلوتارك PLUTARQVE أو جيرار دونيرفال G. DE

(*) البرج الذي أراد ابناء نوح بناءه للوصول إلى السماء. وقد بدد الرب جهودهم الحرقاء ببث البلبلة اللسانية فيما بينهم (المترجم).

NERVAL للشاعر جوته (GOETHE) وهناك اخفاقات مثيرة جداً حتى تبدو وكأنها تستعصي على أي تفسير مقنع فعلاً ، كما هو حال جيد . Gide الذي سعى إلى ترجمة الشاعر شكسبير ولم يتمكن أن يحقق بالفرنسية ما حققه شكسبير بأسلوب له من الاستثناء ما يجعل منه مركباً سحرياً .

ومع أن الترجمة قديمة قدم العالم إلا أن النحاة لم يحيطوها أبداً على ما يبدو بأي اهتمام يستحق الذكر . لقد ثبت وجود مدرسة للمترجمين المخلفين بمدينة طابطة في القرن الثاني عشر^(٢٤) لكن المؤسسات الجامعية الكبرى لم تكن باعداد لترجمين والمترجمين الفوريين عناية خاصة إلا في العصر الحديث .

يبد أن النشاط العملي للتعليم لم يدفع المعلمين ، إلى وضع نظرية لفنهم حتى يومنا هذا ، كما هو الحال في العديد من الفروع المعرفية الأخرى^(٢٥) .

وأشار جورج مونان ، مع شيء من الدهشة ، في كتابه المشكلات النظرية للترجمة ، إلى انعدام محاولة التفكير النظري في عملية الترجمة لدى الفلاسفة الذين يعكفون على دراسة اللغة في الوقت الذي ينبغي فيه — كما يقول — : (على كل دراسة فلسفية كاملة أن تتضمن نظرية للغة » مرجع مذكور ص ١١٠)

ولم يتبين أن مؤسسي اللسانيات الحديثة كانوا أفصح من غيرهم بصدد هذه المسألة . ويبدو أن فعل الترجمة ، الذي هو عملية براغماتية (تداولية) PRAGMATIQUE محضة بمعنى قريب من المعنى الذي تضيفه اللسانيات على هذه العبارة ، قد اعتبر ، حتى يومنا هذا تقريباً ، وكأنه يتناقض مع أي سعي تنظيري . لذا فقد حق لجورج مونان أن يطرح هذا

السؤال : هل يجب اعتبار الدراسة العملية لعملية الترجمة فرعاً من فروع اللسانيات ؟

وطرح السؤال غالباً ما يدل على استشفاف الاجابة عليه .

٢ - اشكالية عملية الترجمة :

يمكن تعريف المترجم المزدوج اللسان بأنه المجال المتميز الواعي لاحتكاك الألسن ، ولكنه أيضاً حالة الاستثناء التي يكون فيها هذا الاحتكاك منتجاً على الدوام حتى خلال عملية الترجمة نفسها ويمكن تعريف هذه العملية على أنها (تفسير علامات لسان معين بواسطة علامات لسان آخر) وإذا افترضنا أننا ازاء لسانين طبيعيين، فكيف نتحقق مثل هذه العملية ؟

تذهب النظريات البنيوية التي تركز على دراسة الخطاب المحقق بذاته ولذاته إلى أن اللسان هو مجموعة من المنظومات التي يقتصر كل منها على نظامها الخاص . وعلى هذا فهي تؤلف كلاً موحداً، والوحدات التي تتألف منها تقطع التجربة البشرية وفق تصنيفات خاصة بهذا اللسان نفسه ، ومن لسان إلى آخر تفترض الدوال (SIGNIFIANTS) وجود مدلولات (SIGNIFIES) تفترض نظاماً معقداً من المدلولات ، تنظيمه خاص لدرجة أن تحديد الدال (أ) (ل١) أو اللسان مصدر الدال (أ) (ل٢) أو اللسان الهدف ، هو تحديد صعب .

وعلى هذا فإن عملية الترجمة تقتضي شروطاً معقدة لكي

تصبح فعالة، وهي:

(١) استمرارية وجود مرجع لساني وفق ثابتة مقامية

PARAMETR SITVATLONNELTE

(٢) على المترجم اتباع مسار مزدوج:

أ — مسار علم تطور دلالات الألفاظ SEMASIOLOGIE
أي من تنظيم دوال اللسان المصدر إلى الدلالة التي يفرضها الملفوظ
ب — مسار ينطلق من دراسة دلالات أسماء العلم
ONOMASIOLOGIE إلى صياغتها في اللسان الهدف وفقاً لوسائله
الخاصة^(٢٦) وبناء على هذه الشكلنة، يقوم المترجم بإدخال منظومتي
التحليل والمراقبة في عملية الترجمة، تقع الأولى على مستوى المدلولات تبعاً
للتشكل المفهومي للأفكار (IDEATION NOTIONNELLE) الذي
تحدده هذه المدلولات وتبعاً للمراقبة خارج اللغوية للمرجعية التي
تفترضها . ويمكن تمثيل هذه المنظومة الأولى من خلال علاقة رياضية
تكافؤية :

$$أ = ب$$

[ملفوظ] [مفهوم]

وإذا كانت :

$$ب = ج$$

[الملفوظ الهدف]

إذن :

$$أ = ج$$

لتكن أ = (J, AI MAL ALA TETE) أي عندي ألم في راسي، تفترض

ب (الاحساس) فنحصل على ج = (ME DVOLE ELCARA)

(ايطالية) = رأسي يؤلمني .

$$أ = ب \quad و \quad ب = ج \quad إذن \quad أ = ج$$

وتقع المنظومة الثانية في مستوى الدوال نفسها وتؤول إلى دراسة تجريبية (تسمح بتجنب عقبة الترجمة الحرفية ، وتمثل مجموعة اصطلاحات تفسح المجال لعملية أوجز للترجمة في مدونة أخرى (ترقته)

. TRANS CODAGE

وتنزع المنظومة الثانية هذه ، التي تختصر طريق الحركة المزدوجة لمساري تطور دلالات الألفاظ ودلالات الأعلام ، إلى طرح معادلة تكافؤ نحو :

إذا كانت أ في (ل.م) ← ج في (ل.ج)

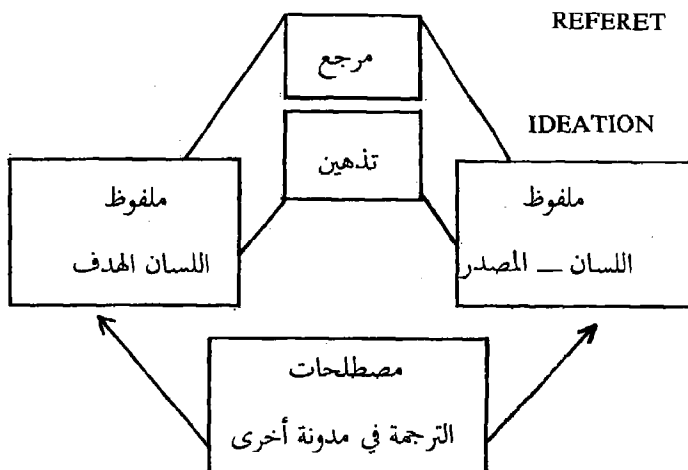
ويمكن اعتبار هذه المنظومة بمنزلة دراسة لمعرفة قدرة المترجم الذي يعرف مباشرة أن الجملة الانكليزية (HE SWAM ACROSS THE

RIVER) لا يمكن أن تترجم إلى الفرنسية بشكل فوري إلا الجملة (IL ALANGE (TRAVERSA LA RIVIERE) اجتاز النهر سباحة) التي

يستنتج منها نموذج عام قابل لأن يطبق على أي شكل من أشكال البيانات التي تنتمي إلى نفس النوع عندما نريد الانتقال من الفرنسية إلى الانكليزية أو بالعكس .

ولا بد من التسليم بأن نشاط المترجم يتطور من خلال استخدام منظومتي التحليل والمراقبة استخداماً متوازياً وعلى نحو ثابت ودائم .

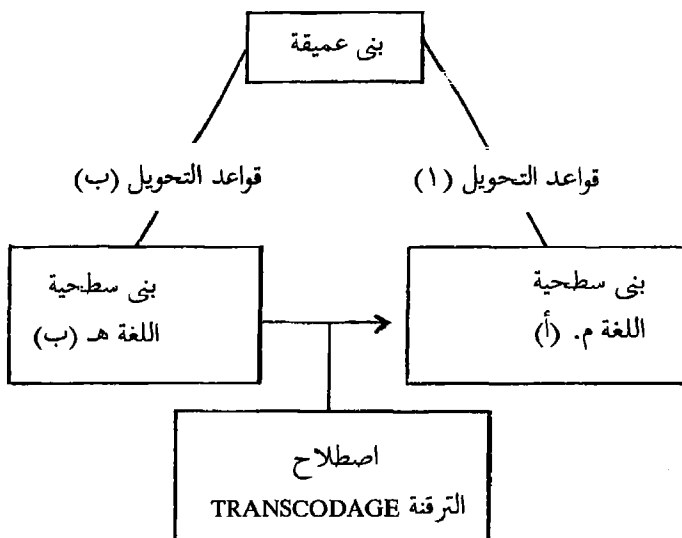
وتلك ترسيمة يمكن أن تمثل هذا المسار المعقد :



إن المكتسبات الحديثة التي قدمتها النظرية التحويلية والتوليدية تسمح بصياغة مختلفة لهذه القضية . وتبعاً لهذه النظرية فإنه ثمة كليات دلالية UNIVERSAUX SEMANTIQUES تكون البنى العميقة . وهذه البنى هي بنى مشتركة لدى البشرية المفكرة وتمثل علاقات ثابتة يقيمها المسار الإدراكي عند الإنسان في محاولته لاكتناه الواقع من خلال المستوى المزدوج للعالم المادي للأشياء — كائنات الواقع الملموس — والعالم المجرد للأفكار — وكائنات الواقع المتصور .

وأي لسان يفترض تحويلاً على مستوى البنى السطحية — مستوى التعبير — لهذه الوقائع الأولية الموجودة في مستوى البنى العميقة — مستوى المضامين .

ويمكن تمثيل كل كفاءة كلامية في لسان ما عن طريق امتلاك عدد من القواعد المتضمنة على الصعد المتعاقبة والتابعة والمكتنفة في علم وظائف الأصوات والصرف والنحو والمُعجم والتي تسمح بتحويل البنى العميقة هذه إلى بنى سطحية . وبذلك ينتهي بنا الأمر إلى ترسيمة أخرى — تكمل مع الترسيمة السابقة — وتسمح بإبراز عملية الترجمة :



ونرى في نهاية المطاف أن التنسيق (SYSTEMATISATION) يلتقيان مع أسبقية الثاني من حيث دقة التصيغ FORMALISATION لكن تبقى أماننا القضايا الأساسية وهي القضايا المتعلقة باستراتيجية الترجمة .

٣ - استراتيجية الترجمة (٢٧)

ثمة موقفان يستخلصان من الجدال الدائر بين ممارسي الترجمة وبين منظريها . ويمثل موقف كاري CARY (٢) موقف ممارس الترجمة وخبيرها على أعلى المستويات . وذلك ابتداء من الترجمة الأدبية لروائع الأشعار حتى الترجمة الفورية في أكبر المؤتمرات الدولية . ويرى كاري أن الترجمة الأدبية ليست عملية لغوية بل هي عملية أدبية . فالترجمة الشعرية هي عملية شعرية فإذا أراد المترجم ترجمة دواوين الشعراء يجب ، أن يتمتع في أغلب الأحيان بموهبة الشاعر والترجمة المسرحية التي يمكن تمثيلها ليست من نتاج النشاط اللغوي وإنما هي فن من فنون الكتابة المسرحية أما فيما يتعلق بالتأويل المتتالي والفوري بشكل خاص ، فهما عمليتان تعودان ، بالقدر نفسه إن لم يكن أكثر ، إلى المواهب اليمائية أو الخطابية وذلك أكثر من ردهما إلى مواهب الشخص المتعدد الألسن أو المترجم الكاتب . من الصعب إذاً حصر جميع وقائع الترجمة في تعريف جامع ينسبها إلى اللسانيات . ويختتم كاري حديثه بالقول : الترجمة هي عملية قائمة بذاتها SUI GENERIS أما فيما يتعلق بالمنظرين ، فإن شهادات كل من أ . ف فيدروف ودي فيناي FEDOROV DEVINAY وداريسلي DARBELNET (٢٨) تنزع إلى وضع العملية الترجمية تحت الاضائة الدقيقة للمسار اللساني .

وقد ذهب هؤلاء المؤلفون إلى أن الترجمة هي فرع معرفي صحيح [كالرياضيات] له مفاهيمه ، وتقنياته الخاصة به ويحتكم باستمرار إلى المعطيات الأساسية لللسانيات .

لكن هذه المواقف التي عرضنا لها قد لا تكون متناقضة كما قد نظن

لأول وهلة وكما يرى جورج مونان إذ يقول :

(إن القضايا النظرية التي تثيرها شرعية أولاً شرعية عملية الترجمة ، وإمكانية تحقيقها أو استحالتها لا يمكن أن تتضح أو تتجلى أولاً ، إلا في إطار العلم اللساني ففيدروف وفيناي لا يقولان ولا يزعمان أكثر من ذلك) القضايا النظرية للترجمة (ص ١٧) .

والواقع ، إن التفكير الموضوعي في المشكلة المثارة على هذا النحو يبين أن العملية الترجمة تنتمي إلى مستويات مختلفة من الكفاءة الفردية التي تقوم دائماً على ضرب من الأسس اللسانية .

فالمواقف المتعارضة للمؤلفين المذكورين آنفاً تعود إلى أنهم يسندون إلى اللسانيات مجالات تطبيقية مختلفة . وإذا كانت اللسانيات التطبيقية في مضمار عملية الترجمة تقتصر على تعريفها كعمليات بسيطة للترقات TRANSCODAGE فمن الواضح أن موقف كاري لا شك مستساغ ، لكن الواقع يقول أن ميدان اللسانيات هو أرحب من ذلك إذ أنه يشمل على جميع المشكلات المعقدة للدلالة ، وذلك جراء اقتصاد المنظومة اللسانية للألسن المعنية ، وبالنظر إلى جميع ألسن العالم والعلائق القائمة بين اللسان والبيئة والعلاقة الأشد تعقيداً بين اللسان والفكر وبين اللسان وتمثل العالم .

٤ — إسهامات اللسانيات في التقنية العلمية للترجمة :

في مقدمة العدد^(١٢) من مجلة (دراسات في اللسانيات التطبيقية ، التفسير والترجمة ، كتبت د . سيليسكوفيتش (D. SELESCOVITCH ما يلي^(٢٩) :

(إن ضرورة ربط الفكر النظري بالممارسة العملية لم تظهر دائماً على أنها أمر

بديهي ، فممارس الترجمة يرى بطيية خاطر أن ممارسته هذه يمكن أن تزاو بمعمل عن أي اعتبار نظري ، والتأنيج هي خير شاهد على قيمته ومن ثم على دقة عمله وسداده . وهذا ما يفسر دون شك أن ممارسي الترجمة طالما تركوا الكلام للآخرين دون أن يلتفتوا إلى ما كانوا يصرحون به . وفي المقابل ، كم من الكتابات التي نشرت حول الترجمة والترجمة الفورية لم يشعر مؤلفوها بالحاجة إلى مجابهة فكرهم بما يعتمده المترجمون والمترجمون الفوريون ، لذا فإن عشرات المدارس المسماة بمدارس المترجمين ، تعلم الترجمة الحرفية ، على سبيل التأويل ، وهي اشد العمليات استعباداً ص ٦٠) .

وقد حرص ج موان MOUNIN على الإشارة بوضوح إلى أن الترجمة تصطدم بمشكلات نظرية لا يمكن التوصل إلى فهمها ، إن لم يكن إلى حلها ، إلا عن طريق التفكير اللساني وأول ما يبرز في المستوى الأول من هذا التفكير هو الواقع الذي نوه إليه مارتينييه MARTINET والقاضي بأن تجربة الأشياء تنتظم انتظاماً مختلفاً من لسان إلى لسان آخر .

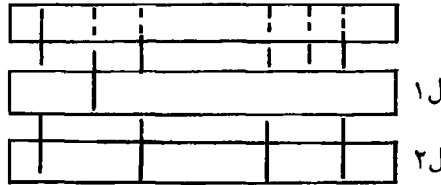
ودون أن ندخل في الجدل الفلسفي الذي بدأ مع ظهور أعمال وورف (WHORF) والتي بينت أن اللسان يسقط على التجربة شاشة يكتفها بشكل مختلف تبعاً للسان المعني يتحتم علينا أن نسلم بأنه في أساس أية عملية ترجمة يثار ما يدعوه موان بالعقبات اللسانية . فكل فرد يجد نفسه سجين شبكة من المصطلحات المعجمية تحمله على اسقاط صانقة معجمية على واقع التجربة فتمكنه من ادراك هذا الواقع بقدرة تمييزية كبيرة إلى حد ما . ففي الوقت الذي يقابل فيه ابن المدينة القمح بالعشب ، فإن الفلاح يميز عدة فئات فرعية تفصل بينهما في اللسان ذاته . فما بالك إذاً عندما يتقبل من منظومة معجمية للسان يفترض بَيِّنَةً (STRVCTURATION) معينة للواقع إلى منظومة لسان أجنبي ؟ .

ففاعل الكون ETRE في الفرنسية يتوزع في الاسبانية بين حاملين دالين ينطويان على فروق لا يستهان بها على مستوى المدلولات SER

و. ESTAR .

وقد قدمت اللسانيات هنا الأساس النظري على الفعل اليراعمائي للترجمة واقترحت نموذجاً يقتضي ، حسب الواقع بنينة STRUCTVRATION هذا الواقع على صعيد التعبير أي على صعيد التحقق الكلامي للبيانات المحدودة ، يمكن تصويره تبعاً لترسيمة نموذجية حيث يكون من البديهي ألا ترتبط وحدات التعبير . أبداً بعلاقة مشاركة وحصرية للسان (ل١) باللسان (ل٢)

و



وما هو صحيح في المعجم يكون كذلك بالنسبة للبيانات الصرفية والدلالية أيضاً . وقد كان هاريس HARRIS يعترف ، منذ عهد قريب ، بأنه ليس هناك بنية ودلالات يمكن اكتناهاها بشكل مستقل عن اللسان فتكون موازية بالضبط للبنية اللسانية .

ومن المسلم به أن المترجم يعني بالمعنى لا بالمبنى ، فإلى أي حد إذن تستطيع المعطيات اللسانية ما، كائناً ما كانت مدارسها اتولي عناية تفوق عنايتها بالمعنى ، أن تستخدم كنظرية للترجمة ؟

ويبدو من المعقول التسليم بأن اللسانيات قد أسهمت كثيراً في جعل المترجم يفهم طبيعة العقبات التي تعترض عملية الترجمة بقدر ما أغنت درايته .

والحق أن غرض الترجمة هو نقل الرسالة لا الشكل ، إذ أنه من المحال مطابقة لفظة من اللسان المصدر بلفظة من اللسان الهدف وذلك لأن الحقول الدلالية في اللسانين المعنيين تختلف في أكثر الأحيان .
وبعبارات أخرى تخضع التحويلات الشكلية التي يتحقق المعنى من خلالها على صعيد التعبير بالقياس إلى البنى العميقة ، لشروط مختلفة من لسان إلى آخر .

ولما كانت اللسانيات النظرية تسير في هذا الدرب فإنها لا تقوى إلى حد بعيد إلا على تعزيز الميل الطبيعي جداً للمترجم ، إلى الإفلات من الضرورة الأساسية التي عبرنا عنها آنفاً والتي تعرض الترجمة بمقتضاها للمعنى دون المبنى — على أنه كما أشار م . بينيه (٣٠) (Pegnier) لقد كانت الترجمة دوماً في صميم الاشكالية اللسانية وذلك لأن المشكلات التي واجهت الترجمة باختلاف العوالم اللسانية هي التي دفعت اللسانيين الأوائل إلى ابراز الطابع البنائي للسان وإلى التنويه بكمون العناصر البنائية و« غموضها » المتبادل من منظومة لسانية إلى أخرى . وفي هذا المنظور يمكن أن نستنتج ، دون المجازفة بأن نكون متناقضين ، أن الترجمة قد أسهمت في النظرية اللسانية أكثر من اسهام النظرية اللسانية في الترجمة .

٥ — الوضع الراهن للترجمة البشرية :

لقد احتلت الترجمة البشرية في تعبيرها المزدوج عن الترجمة من وإلى ، مكانة مرموقة في المؤسسة التربوية حتى زمن طويل ، ولكن تطور

اللسانيات التطبيقية في ميدان وتعليم اللغات الأجنبية قد أبعدها عملياً عن مجموعة الأسلحة التعليمية DIDACTIQUES في مرحلة أولى .

وفي مرحلة ثانية أعيد ادخالها إنما بشكل أشد تقييداً من التمارين الموصى بها وخصوصاً في مستوى متقدم من مستويات اكتساب اللسان الأجنبي وبنوع أحص للدراسة ألسن الاختصاص . ويبدو لنا هذا التطور كمنحى سبق كثيراً تكون اللسانيات كعلم من العلوم . وقد اصطبغ المسار اللساني الأول كما بينه وأبرزه ج. موان بصيغة معرفية . وكانت المشكلة التي أثّرت تسعى إلى معرفة ما إذا كان يمكن اعتبار الترجمة عملية ممكنة التحقيق على الصعيد اللساني. ولما كانت العملية الترجمة مساهمة في مسار فني هدفه إعادة الابداع إن لم يكن الابتكار مستنقدة بمسلمات ، يصدم طابعها، الذي قلما يتصف بالعملية، متطلبات اللساني ، تفلت من أي محاولة صياغة في نظرية لسانية على الرغم من أن هذه النظرية توضح بعض جوانبها .

وعندما يعكف اللساني على هذه العملية نفسها ، يكتشف أنها تمنحه معلومات عن فعل اللسان أكثر من النظرية التي ينشد .

ولا بد من الاعتراف بأن الحركة يبرهن عليها بالمشي ، والشرعية اللسانية يبرهن عليها بالترجمة وعلى الرغم من أن الترجمة كانت موضع نقاش وكانت اللسانيات تستفهم عن معقوليتها ، فقد كانت تفرض نفسها بقوة وجبروت كمنهية يجب تعلمها، وممارستها، وقد أعدت مناهجها الخاصة وبذلك تسمح للنظرية اللسانية بتوسيع حقل تفكيرها .

وعندما تحاول اللسانيات تعقيد المسار الترجمي تصطدم بمشكلة المعنى العويصة التي لم تقو حتى الآن على تذليلها . ولا ينجح المترجم في

مسعاه إلا في الحدود التي يتم فيها تحقيق وبناء نظرية عامة للمعنى ، وثمة ما يحمل على الاعتقاد بأن الدراسة نفسها لهذه العملية ستقوم بدور لا يستهان به في تشييد هذه النظرية فعلاً ، وعلى كل حال فإن انعدامها حالياً هو الذي يفسر من ، جهة المكانة المهمة التي للترجمة البشرية — يبعدها اللساني — والخطوات المتعثرة للترجمة الآلية من جهة أخرى .

٦ — الترجمة الآلية :

لقد كان الباحثون الأوائل الذين انصرفوا إلى انشاء آلات للترجمة كانوا من مهندسي الالكترونيات وهم آباء الجيل الأول للحاسوب .
ORDINATEUR

وفي البداية ، لم يسهم اللسانيون عملياً في مثل هذه المشروعات . فقد كان علماء الرياضيات وعلماء التوجيه يعتبرون أن وقائع اللسان إنما هي أمر بديهي . وقد بين كتاب (الآلة المترجمة) الذي نشره أ . دولافوناي E.DELAVENAY ١٩٥٥ في سلسلة (ماذا أعرف؟) من بين عقلية باحثي تلك الفترة ، فقد كان أغلب أهل الاختصاص الذين لبوا هذا النداء (هامشيين) في مضمار اللسانيات ، إذ كان أكثرهم يتجه إلى علوم الاتصالات أو الأبنية المنطقية الرياضية للغات الصناعية الخاصة بـ الحواسيب .

وبالمقابل ، عمد المؤلف ، الذي حرر مقالة حول الترجمة الآلية عام ١٩٦٨ في (موسوعة البلياد) إلى إبراز الدور الذي اضطلعت به اللسانيات في نظرية الترجمة الآلية . على أن الآمال الأولى قد خابت . ويبدو أن دور اللسانيين اقتصر بشكل رئيسي منذ ذلك الحين على التحقق أكثر فأكثر من طبيعة العراقيل التي تجعل هذا المشروع صعباً جداً بل

ومستحيل التحقيق في الوضع الراهن لمعلوماتنا^(٣١) ولم يتم بعد تأريخ انتصارات الترجمة الآلية وعثراتها ، ولكن ثمة ملاحظة تفرض نفسها في يومنا هي أن : المراكز الكبرى للبحوث في أميركا أولاً ، ومن ثم في أوروبا ، والتي كانت منذ عهد قريب مزودة بميزانية ضخمة ، بغية ممارسة هذا التسليم ، قد اضطرت في السنوات الأخيرة هذه ، الواحد تلو الآخر ، وكلها تقريباً ، إلى اغلاق أبوابها ، وذلك لأن تمويلها قد انخفض في البداية وما لبثت أن ألغيت تدريجياً لعجزها عن اخراج نتائج بحثها إلى حيز التطبيق العملي .

وعلى هذا لا بد من الاعتراف بأن الآمال الكبرى التي انعقدت في الخمسينات ومن ثم بعثت خلال الستينات على امكانية تحقيق الترجمة الآلية يبدو أنها خبت خلال السبعينات .

ومن المناسب الاقرار بأنه منذ ١٩٥٩ كان عالم المنطق واللساني النبيه بارهيلييه (BAR - HILLET) قد سعى إلى البرهنة على أن الآمال التي عقدت على هذه الآلة إنما هي آمال غير واقعية ولكن قلما كان هناك أذان صاغية في تلك الفترة^(٣٢) .

فما الذي حدث في غضون ذلك ؟

لنعترف بادىء ذي بدء بأن اللسانيين الأوائل الذين عنوا بهذه الآلة كانوا من علماء المفرداتية Lexicologue ، وبأنه ، في ميدانهم لم تحب الآمال التي عقدوها ، إذ تمت البرهنة على امكانيات تحقيق معجم مزدوج اللسان أو متعدد اللألسن ، ولكن شتان ما بين القول والعمل وبين البحث عن كلمة وبين ترجمة ملفوظ معقد .

فعلى الصعيد اللساني ، تعود العقبات الكبرى بشكل رئيسي إلى

الآليات النحوية — الدلالية التي يتحقق معنى الملفوظات من خلالها .
وثمة ألفة من القواعد التقليدية قد حملت المهندسين على الاعتقاد
أنه من الممكن معالجة معطياتها معالجة آلية ومن ثم ادخال قواعد ترقية
يضمن تطبيقها فعالية العملية المترجمة ونجاحتها .

فالقواعد التي وضعت منذ بضعة سنوات في ضوء البحوث التوليدية
والتحويلية لم تترك من جهتها أدنى شك . وليس هناك بعد من محلات
آلية قابلة لتحقيق المعطيات المتزايدة التعقيد التي يكشفها النحو وتفضي
التحولات ، التي تمثل مضمون البيئة العميقة ، إلى البنى السطحية التي
تحقق التعبير إذ يمكن تحقيق ذلك ، يوماً ما ...

إن تعقيد اللغة البشرية في تحقيقها قد بدأ يقبل التحويل فقط إلى
نماذج لسانية ما زالت تتعثر لأسباب بسيطة ، وهذا هو التعقيد الذي لم
يكن منظرو الترجمة الآلية قد تحققوا منه .

ومن هنا لا يمكن أن يتحقق العبور بين المتطلبات الدلالية —
الشكلية للملفوظ أو الامكانات التي ما برحت تتعاضد للحواسيب .

وكما أشار م. غروس M. Gross فإن اخفاق مناهج الترجمة الآلية : ربما يعود
إلى أن الدماغ البشري ينفرد بمقدرته العجيبة على استقراء القواعد العامة واستقطاب
أمثلة أشد تعقيداً وأكثر عدداً . فالحاسوب لا يقوى على معالجة المشكلات إلا من
خلال العناصر التي زود بها وبخذافيرها (٣٣) .

الباب الثالث

اللسانيات التطبيقية في مجال التربية

المظهر التربوي للسان

الفصل الأول

تعليم اللسان الأم

١ - التقاليد :

على النقيض من الاتجاه الذي سنلاحظه فيما يخص أصول تدريس اللسان الثاني حيث اثرت النظرية اللسانية والمسايع التطبيقية في بعضها بعضاً ، يبدو هنا أن المعلمين ، لا سيما مؤلفو الكتب التعليمية قد سلكوا طريقاً مستقلاً عن التفكير الأساسي حول لغة الطفل .

من المؤكد أن القضايا التي تطرحها القراءة والكتابة قد قادت المعلمين للاصغاء إلى المختصين بأمراض الأطفال وعلماء النفس ، ورأينا كيف اصطدمت النظريات والمناهج والمدارس مع بعضها بعضاً تحت تأثيرها . ولكن الأمر يتعلق بمجال استثنائي وشبه في يتعلق بتأهيل معلمي المدارس الابتدائية . حول تعليم اللسان نجد ذاته فقد استمرت التربية بسيرها في ركاب ايديولوجية ترجع أولاً إلى التعليم التمهيدي الانزامي الصادر في عهد جيل فيري J. FERRY فيما يخص فرنسا .

وهكذا فقد اهتم التصحيح الاملائي في المرحلة الابتدائية بشكل التعليم النحوي (القواعدي) في عدد من الحالات المحدودة . مما جعل عملية ضبط الاملاء تُفقد هذا التعليم أهدافاً أهم من تلك التي كان يعطيها له أساتذة بور رويال في القرن السابع عشر والذين كانوا يعتبرون معرفة النحو شرطاً لازماً لتعلم فن الكلام ، ومرحلة ضرورية للوصول إلى

المنطق ، ذلك الفن الذي يتمكن فيه المرء من سياسة أفكاره^(٣٤) .
إن الذين أظهروا قدرة خاصة على المحاكمة والتجريد من تلاميذ
مدارس القرى كانوا يدفعون آنذاك في الطريق الملكي للدراسة الثانوية ،
والمتميزون عقلياً كانوا يذهبون إلى جمهورية الفن والعلوم ليلتقوا هناك
بالمتميزين من حيث النشأة ومن ثم بالمتميزين من حيث الثراء .
أما في التعليم الثانوي فكان تأهيل العقل يستند بشكل أساسي ،
إلى دراسة الألسن البائدة لا سيما اللاتينية . وكان الولوج إلى التفكير
النحوي يمر عبر دراسة اللاتينية أما دراسة اللسان الأم فكانت تتم بشكل
« سلمي » .

وبكلمة موجزة نقول أنه كان لا بد للتلميذ من الامام الجيد باللغة
اللاتينية ليتسنى له معرفة اللغة الفرنسية .

وكانت النتيجة الحتمية لمثل هذا التأهيل المصبوغ باللاتينية
وباليونانية سبباً في بقاء نثر فرنسي بالغ الأهمية في اقصى درجات قيمته
لدى الكتاب ، لكنه ابتعد شيئاً فشيئاً عما سار الناس عليه من كلام
شائع .

إن تطوير التعليم التهيدي الهادف فقط إلى إعداد معلمي المدارس
التأهيلية ، وفي مدارس اعداد المعلمين ، أي التعليم الثانوي الحديث قد
وسع اهوة بين فئتين : المثقفين واشباه المثقفين . فأولئك الذين يعرفون
اللاتينية كانت كتابتهم قوية أما الآخرون الذين ظلوا سجناء حدودهم
الثقافية فقد وضعوا في مستوى أدنى وغير مستقل .

والنتيجة اللسانية لهذه الحالة هي في الوقت الراهن تعايش مستويين
لللسان . مستويان غالباً ما يصعب مدّ الجسور بينهما : لسان أدبي

مكتوب أو محكي ظل عصياً على من لم يمروا عبر القالب الكلاسيكي ،
ولسان آخر شعبي مكتوب أيضاً لكن واقعه العميق ظل بشكل طبيعي في
مستوى الخطاب المحكي .

إن انقطاع اللسان الأدبي عن جذوره الشعبية يخكم على
مستخدمه بالآل يخاطب سوى أقرانه كما يخكم هذا اللسان على نفسه بالآل
يكون سوى لسان ميت ومحافظ ، يرفض أي جديد كما يرفض أية إمكانية
للتجديد تقوم على أساس شعبي . ومن هنا تختلف مكانته كثيراً عن
اللسان الأدبي في القرنين السادس عشر والسابع عشر وحتى في القرن
الثامن عشر باعتبار أن كتاب تلك العصور لم يكفوا عن الاستفادة من
دروس الشعب .

٢ — نحو الأزمة :

لقد تبدى الوضع الذي فرغنا من عرضه في المدرسة عبر طلاق
ازدادت حدته بين لسان التلميذ من ناحية ولسان المعلم والكتب التعليمية
من ناحية أخرى أو بالأحرى بين نمطين من الخطاب خطاب الواقع
اليومي ، خطاب الحياة ، وخطاب أدبي خيالي ومتحفي بائد .
لم تنته المدرسة التأهيلية إلى هذا الطلاق لأن جماهيرها كانت ،
لأسباب اجتماعية اقتصادية واجتماعية ثقافية ، تنتمي إلى ماض لا يزال
قريباً منا ، ماض متجانس أي ذي أغلبية فرانكوفونية من حيث أصلها
العربي .

لقد كان الطفل خاضعاً ، دون وعي منه ، إلى تعلم مدونة كلامية
سائدة في المدرسة ، إنما كان ينساها لمجرد خروجه منها . ويسعنا القول بأن
المعلم الموجه قليلاً ، بسبب تأهيله لدراسة وقائع اللغة ، كان يقبل بشكل

واع أكثر من التلميذ ، إنما بشكل استسلامي ، وضعاً مفروضاً عليه ، لكنه ، هو أيضاً ، ما إن يخرج من المدرسة حتى يصبح كتلميذه تماماً .

في الوقت ذاته ، أو تقريباً ، كان الوعي نفسه يتم في الوسط المدني بشكل خاص ، لأن التلاميذ كانوا يقدمون بأعداد كبيرة من أوساط لسانية دخيلة ALLOGENES ويشكلون بالتالي مواطنين متغايرين لسانياً . وفي الأوساط الناطقة باللغة الفرنسية كان الفرق بين اللسان الرسمي المعمول به في المدرسة وبين لسان البيت أو الشارع (وهو لسان لا شكل له) يخلق حالة من اللاتصال ، ويغدو اللسان المدرسي تقريباً لساناً أجنبياً .

٣ — نحو وعي لدور اللسانيات التطبيقية :

لا بد من الاعتراف بأن التحقق من المشاكل التي كانت تعترض سبيل المعلمين بين عامي ١٩٥٥ — ١٩٥٦ ، كان يسير سيراً بطيئاً . وقد أشرنا في بداية هذا الفصل إلى أن السبب الرئيسي في ذلك يعود إلى الغياب الكامل للتأهيل المدرسي للمعلمين الذين كانوا يواجهون تلك المشاكل ، وللمسؤولين عن وضع البرامج ، وكذلك إلى قلة الاهتمام شبه الكامل في فرنسا بالبحث اللساني المتعلق بهذه المسائل العملية . هناك بعض التجمعات القومية كانت تتعرض ، وفي سياقات مختلفة ، لنفس المشاكل ولأسباب متشابهة تقريباً ، مثل ديمقراطية التعليم واختلاط المجموعات الاجتماعية والعرقية مع بعضها بعضاً . وقد وعى اللسانيون ، وعلماء النفس والمربون هذه القضايا فقاموا بالدراسات اللازمة واقترحوا الحلول الملائمة (٣٥) .

وهذه الأعمال التي عُرفت في فرنسا عن طريق المختصين هي التي

كانت وراء تغير المواقف إلى حد ما .
إن تغير الوضع من حالة الاهتمام والاتواصل بين علم التربية وبين اللسانيات قد مر بمرحلتين :

١ — المرحلة الأولى تكونت من خلال الاعتراف بأن مكتسبات اللسانيات المطبقة على تعليم اللسان الثاني ، كلسان أجنبي ، كان من شأنها أن تكون مفيدة في اشكالية تعليم اللسان الأم واصطدم هذا الانتقال بصعوبة أساسية هي عدم انسجام تأهيل المعلمين مع المساعي اللسانية ، حيث لم يتمكن المعلمون من اكتشاف صحتها بشكل واضح .

٢ — أما المرحلة الثانية فتعود إلى التطور الحديث لفرع نشأ عن اللسانيات والذي يمكن اعتباره تطبيقاً لها على مجال أوسع هو علم الاجتماع ، ونقصد بذلك الفرع : علم الاجتماع اللساني .

لقد بينت أعمال برنشتاين الاختلال اللساني المزدوج وتفاوت مستويات الكفاءة الكلامية بسبب الفروق الاجتماعية القائمة بينهم .

ومنذ ذلك الحين وتبعاً لتطور الفكر اللساني — الاجتماعي المطبق على دراسة التفاهم المتبادل في الوسط المدرسي ، ساهمت عدة دراسات في اظهار طبيعة المشاكل التي كان يعاني المعلمون منها فزودتهم بمجموعة من المفاهيم التي تتيح لهم ، إلى حد ما ، السيطرة على تلك المشاكل وساعدتهم بالتالي على أداء مهمتهم التربوية .

وفي الوقت نفسه أدخل تجديد التعليم العالي في برامج اعداد المعلمين تفكيراً لسانياً جعلهم شيئاً فشيئاً ، منفتحين على التأويل الصحيح للمشاكل التي ستعرضهم .

حتى لو بقيت النتائج الحالية لهذه الجهود مهزوزة . فينبغي ألا

ندهش لذلك لأن اصلاً بنوياً من هذا النوع لا يمكن انجازه في زمن مقيد جداً ، المهم أن التحرك قد بدأ .

٤ — مساهمات اللسانيات التطبيقية في تعليم اللسان الأم :

لقد كونت القواعد التحويلية والتوليدية، بعد أن تحددت بشكل دقيق، مجموعة منهجية من التقنيات التي فرضت نفسها، لصرامتها، على تحليل الجملة ، ولهذه التقنيات فائدة مزدوجة لأنها تبرز عمل الوحدات القاعدية بالنسبة لبعضها بعضاً وبالنسبة لغيرها أيضاً ، وثانياً لأنها تصل إلى توفير دلالي للملفوظ وذلك بأن نستخلص من البنية البنية السطحية البنية العميقة المتراكبة مع بعضها بعضاً في ذلك الملفوظ .

وتتعارض هذه التقنيات ، أخيراً مع الطابع السكوني للقوائم الثنائية للقواعد التقليدية لأنها تبين الوجه الديناميكي للمكون Combinatoire الكلامي وذلك بالكشف عن نماذج بناء الملفوظ ، وتوصف هذه النماذج بأنها توليدية لأنها تسمح بإنتاج ملفوظات جديدة وقصيرة، وهذا المسعى التحليلي التوليدي المزدوج يرتبط ، في أساسه، بالطموحات التقليدية للصف الذي يتم فيه تعليم اللسان الأم .

من الطبيعي إذاً أن يتم البحث عن نقل مكتسبات هذا المجال الحديث من مجالات البحث اللساني إلى الميدان التربوي .

وقد اصطدم هذا الجهد بعقبتين . الأولى مرت بنا ، وهي عدم أعداد المعلمين المؤهلين بمناهج تحليل قواعدية تقليدية لا تحتل فيها اللسانيات سوى مكاناً محدوداً أو لا مكان لها فيها البتة، أما الصعوبة الثانية فنصادفها دائماً ولا مفر منها في كل مرة نريد فيها تطبيق النظرية بسرعة ودون تهيّب .

إن عامل الزمن وإعادة ترتيب البرامج الجامعية بشكل مطرد من أجل تأهيل معلمين جدد وإقامة دورات تدريبية ترميمية وللآخرين من شأنه أن يذلل العقبة الأولى من جميع النواحي . أما العقبة الثانية فيصعب تحييدها لأنها ناشئة عن طبيعة الفرع المعني نفسه .

إن لمساعي القواعد التوليدية — التحويلية ، على صعيد البحث ، أي على صعيد النظرية اللسانية ، قيمة استكشافية حيث يقابل بناء النموذج التوليدي في ميادين الجدل صياغة فرضية في مجال العلوم الدقيقة . ويرى المنظرون أن هذا المنهج لا يزعم أن يكون أداة عملية وفعالة في توليد الجمل . ولأن التربويين اللسانيين لم يفهموا هذا النموذج تشبثوا بصدق المؤمنين حديثاً بمبدأ ما والمتحمسين له ، بسرعة أحياناً ، عن تغيير أو نقل مجموعة من وسائل التفكير من الصعيد النظري إلى الصعيد العملي .

ونحن نرى أن هذا الاتجاه قد ميز تعليم اللسان الأم في الولايات المتحدة ، وبدرجة أقل في كندا ، أما في فرنسا ، فقد كان التطور أبطأ وأكثر حذراً .

لقد سمحت بعض الكتب التبسيطية (التعليمية) بادخال المفاهيم الأساسية لللسانيات الحديثة في اشكالية تعليم اللسان وتبعتها في ذلك بعض الكتب المدرسية التي مكنت من الانتقال من حيزا النظرية إلى حيز التطبيق . وفي هذا الصدد تنبغي الاشارة إلى كتابين متكاملين هما كتاب غينوفرييه وبيتار GENOUVRIER, PYTARD : اللسانيات وتعليم اللغة الفرنسية ، باريس ، لاروس ١٩٧٠ وكتاب فابر وبابلون FABRE ET BAYLON : مدخل إلى اللسانيات ، باريس ناتان ، ١٩٧٥ . وهناك كتب أخرى لا جدال في فائدتها لكونها تشكل تطبيقاً لنظرية لسانية

معينة على تعليم اللسان ، نذكر منها كتاب **مرتضى محموديان** M. MAHMOUDIAN من أجل تعليم اللغة الفرنسية باريس ، منشورات PUF ، ١٩٧٦ ، الذي يعتبر عرضه الوظيفي للغة عبارة عن تعميم لنهج أندريه ماوتينيه الوظيفي البنيوي وكتاب ج. فان هو : G. VAN HOUT الذي يحمل العنوان **FRAN - MATH** باريس ديديه ، ١٩٧٣ ، وهو كتاب يستند إلى التصيغ المنطقي الرياضي للسان .

ومهما تكن القيمة الجوهرية لمثل هذه المؤلفات ، من خلال توجهاتها ومن خلال الرفض الناجم عنها ، فإنها تشير إلى الصعوبة الأساسية في نقل معطيات اللسانيات من مجال النظرية إلى مجال التطبيق التربوي .

لكي يتسنى للمعلم الافادة من عمل الاختصاصي عليه أن يكون مؤهلاً تأهيلاً لسانياً كافياً ليتمكن من اعادة وضع التأويل المدرسي في اطار الفعل التعليمي الأوسع .

إن الادراك الحقيقي لواقع التربية المتعلقة بتدريس اللسان الأم يقود لسانيين آخرين إلى ادخال المفاهيم الجديدة عن طريق استخدام مصطلحات تقليدية ، كما فعل جان ديوي J. DUBOIS الذي ساعده ر. لاغان R. LAGAN في كتابه : القواعد الجديدة للغة الفرنسية لاروس ، ١٩٧٣ . وهو كتاب يتميز بمساهمته الثرة في تقديم تفكير لساني حديث متحرر من القيود المدرسية الضيقة . وهذا التفكير هو الذي يتميز به عمل ديوي العلمي^(٣٦) ونظراً لسهولة عرضه واتاحته الفرصة أمام المعلمين المؤهلين تأهيلاً قواعدياً تقليدياً ، فإن استخدام مثل هذا الكتاب المدعم بمجموعة متجانسة من المنشورات الرامية إلى التعريف بالمساعي الجديدة

للتحليل اللساني ، يمكن أن يقدم فوائد جمة .

٥ — ما تستفيده اللسانيات من تطبيقها على القضايا الملموسة :

إذا نظرنا إلى هذه الحالة بمجملها ، وأعدنا المحاولات الحالية الجيدة إلى مواقعها ، لا بد من الاعتراف بأن اللسانيات التطبيقية لم تنجح ، إلا جزئياً ، في النفاذ عبر جدار التقاليد المعمول بها في ميدان تعليم اللسان الأم . ومع ذلك فإن تأثيرها لم يظل عديم الفائدة .

إن أحد المظاهر الأكثر إيجابية لاشكالية تعليم اللسان الأم ، هو بالتأكيد ذلك الذي أغنى انعكاس اللسانيات التطبيقية على تطور اللسان من جهة ، وعلى الاتصال المتبادل بين الجماعات الاجتماعية — الثقافية ذات المستويات المختلفة ، من جهة أخرى .

لقد ساهم التفكير اللساني الموجه إلى جل القضايا التربوية المطروحة على المعلمين على صعيد تطور اللسان ، في اظهار أن الطفل كان يشكو من تحول لساني عميق بسبب اكتشافه للقراءة والكتابة وهو اكتشاف غير من اقترابه للسان ، ولأن اللسان باعتباره أداة اتصال مباشرة ومناسبة ، قد أصبح أداة علم ومعرفة وتفسير لواقع تم اكتشافه سابقاً بشكل تجريبي .

أما على صعيد فهم أوليات الاتصال المتبادل ، فقد وجدت اللسانيات مكاناً خاصاً ومثالياً تتواجه فيه ، عبر حوار غير متكافئ ، مع أوساط اجتماعية ثقافية مختلفة . وهكذا برزت اشكالية اجتماعية — لسانية للتواصل الكلامي في الوسط المدرسي ، وقد شكلت أبحاث برنشتاين ، في هذا المجال ، نموذجاً أصيلاً يقتدى به .

وعلى منوال برنشتاين شرع باحثون عديدون في تحصيل القضايا

التي تواجه الطفل لحظة ولوجه الوسط المدرسي (٣٧) .

إن السمة الأساسية التي تنشأ عن مثل هذه الدراسات هي أن الأطفال القادمين من أوساط ذات مستوى ثقافي جيد هم القادرون على قبول الضغط الفكري للصف وعلى تجاوز عقباته . وبهذا تتأكد أهمية الاكتساب الأولي للسان الأم في اطار الحياة العائلية بالنسبة لتطور الكلام عند الطفل كما تتأكد حقيقة أن الصعود الاجتماعي للفرد يرتبط بالصعود الجماعي . ولكي نضمن للطفل حقه في التطور بصرف النظر عن منشئه ينبغي على المدرسة ايجاد العلاج اللازم للتقصير الأولي . وقد حققت اللسانيات خطوة جيدة وذات دلالة بينت أن الصعوبات التي تواجه الطفل في الوسط المدرسي سببها الصورة التي كونها ذلك الطفل عن المدرسة . ومن هذا الاكتساب يجب أن نستخلص النتائج المطلوبة. وفي الوضع الراهن ، نتمنى على الألسني، خصوصاً عالم الاجتماع اللساني، الذي هو في نفس الوقت عالم نفس لساني أن يأخذ دوراً أكثر فعالية في الادارة وفي مجلس المعلمين المسؤولين عن تنظيم البرامج واستخدامها .

إذا اغتنت اللسانيات عبر احتكاكها بالقضايا المحسوسة فقد عرفت ، خلال عشر السنوات الأخيرة ، كيف تستثمر هذا الانجاز لحل تلك القضايا نفسها ، وهي اليوم قادرة على اقتراح بعض السبل أمام المعلمين .

٦ — توجهات جديدة :

إن المعارف المدرسية التقليدية الموروثة عن البنية اليونانية — اللاتينية حول الدراسات الأدبية قد رفعت البلاغة إلى أعلى مستويات التدريب على فن الكلمة . وشهد التأهيل الثانوي خلال عدة عشرات

من السنين انخساراً شبه كامل أمام هذا التفكير البلاغي .

وفي الوقت الحاضر ، يبدو أننا أمام إعادة نظر ، وتقويم للمعطيات البلاغية التي عادت لتأخذ دورها الذي تستحقه في الفكر اللساني (٣٨)

وفي المجال التربوي فإن هذا المسعى نفسه يتأكد بشكل جديد ، حيث يدور الحديث حول تقنيات التعبير ، وهو مسعى ينطوي على نية حسنة لما يتضمنه من تركيز على المساعي والمناهج التربوية التي ينبغي عليها أن تتيح للأطفال وللبالغين ، المسجلين في المدرسة ، إمكانية التمكن من لسانهم والوصول إلى حقهم الكامل في التعبير الذي يشكل ضماناً للشعب في التمتع بحقوقه السامية ضمن إطار الدولة الديمقراطية وهنا نشهد توجهاً جديداً للفروع الأدبية ، وبشكل أساسي فيما يتعلق بتعليم اللسان الأم ، يهدف إلى إيجاد حلول جديدة لقضية تدفق الطلاب الذين لم تعد لهم أوساطهم الأصلية أعداداً جيداً إلى دقائق الكلام والكتابة في مرحلتي التعليم الثانوي والعالي . لذا ينبغي على تقنيات التعليم أن تعالج الأخطاء الناتجة عن عدم التكافؤ الاجتماعي والوسيلة التي تمكن للمُسجلين في المدرسة من التمكن من لسانهم وأن تؤمن لهم القيام بدورهم الكامل على المسرح الاجتماعي الديمقراطي للحياة (٣٩) .

عند ذلك فرضت ، شيئاً فشيئاً ، فكرة أن المساواة في الحظوظ كانت تمر عبر إقامة تعليم تقنيات التعبير ، سواء تعلق الأمر بإعادة التدريب ، وبالصعود الاجتماعي والتأهيل المستمر الهادف للقضاء على التخلف الثقافي ، أم بتعليم الفرنسية عبر منظور جديد لا انساني (ص ٣) .

إن الذين قدموا لمجلة اللسان الفرنسي التي اقتطفنا منها هذا

الاستشهاد لم يتخذوا كثيراً : « نود القول ، جملة واحدة ، أن أية تقنية ، على الصعيد التربوي حتى لو أحيطت بهالة كلمة التعبير ، لن تستطيع ، برأينا ، تحقيق المساواة اللسانية في الحظوظ ولن تلغي بضربة سحرية التناقض الاجتماعية الثقافية » (ص ٣) .

ومع ذلك، ينبغي أن نعتبر وأن نولي اهتمامنا للجهود التربوية المبذولة في هذا المجال في ضوء المعطيات اللسانية .

إن الجدة في مثل هذه المعالجة APPROCHE تكمن في طريقة التصدي للصعوبات . وهنا يحاول المعلم الامساك بواقع اللسان على صعيد التزامن [دراسة اللغة في فترة محددة] الذي لا يدين بشيء لوجهة النظر التطورية القائمة على معرفة مسبقة وضرورية للغة اللاتينية .

والمعلم ، باستخدامه المفاهيم الحالية للسانيات المتعلقة بمفهوم الكفاءة والأداء PERFORMANCE, COMPETENCE إنما ينطلق من المبدأ القائل بأنه ينبغي أن يكون ممكناً تحديد الكفاءة عن طريق المسعى التصحيحي الممارس على الأداء تبعاً للحالة إلى استخدام يشكل معطيات النحو نفسها . لكن التعبير لا يتحدد باكتساب نواة تولد جملاً صحيحة ، إذ يجب السيطرة على المعطى الاخباري لنص طويل للتمكن من اعادته إلى ابعاده الأساسية ، وهنا يأتي البحث عن تقنيات تقليص النص سواء أكان مكتوباً أم شفوياً وهنا أيضاً يلتقي تشكل تقنيات التعبير بتشكيل تقنيات الفكر .

هكذا تتكون في المدرسة الابتدائية وحتى مستوى التعليم العالي ، تربية للسان تبتعد عن التمارين التقليدية لشرح النص والسرود والانشاء التي تتناول موضوعاً معيناً للاقترب من مقتضيات الاتصال في الأحوال

الحقيقية المصادر عليها .

وهنا تقدم اللسانيات للمعلم المؤهل ، وفق هذا الفرع ، شبكة عمل عليه أن يعرف كيفية التطرير عليها . تساعده في هذا ، الكتب المدرسية التعليمية والمساعد التربوية المناسبة .

٧ — تأهيل المعلمين :

في هذا المجال ، تبقى قضية تأهيل المعلمين قضية أساسية . فقد اعتقدنا دائماً بأنه على اللسانيات أن تندمج تدريجياً كعلم مستقل ، في البرامج بدءاً من المرحلة الثانوية . وزيادة على ذلك فهي تفرض نفسها في المعاهد وفي برامج التأهيل التربوي بالنسبة للمعلمين من مستويات التعليم كافة .

العدد (١٤) من مجلة اللسان الفرنسي (أيار ١٩٧٢) والذي يحمل عنوان: اللسانيات وتأهيل المعلمين، والتعليم العالي، والتي نشرت باشراف جان دييوا يطرح المشكلة التي نحن بصددتها هنا بعبارات واضحة. وفي المقدمة التي تعتر بياناً إلى حد ما، يطرح جان دييوا قضايا تأهيل المعلمين، وبالتالي قضية الدور الذي يمكن لللسانيات أن تضطلع به:

« اللسانيون معنيون بشكل مباشر وعميق بعملية تأهيل المعلمين ،
لثلاثة أسباب :

١ — لأن موضوع اللسانيات هو موضوع اللسان والاتصال قبل كل شيء ، وأن التربية تستند بالضرورة إلى مجموعة من الافتراضات المتعلقة بسير اللسان وتطوره وبأنماط الاتصال القائمة بين المعلمين والمتعلمين .

٢ — لأن موضوع اللسانيات هو اللسان ووصف القاعدات التي تسمح بتحليل الجمل الجديدة باستمرار، ولأن اللسان هو في الوقت نفسه الوسيلة الضرورية لنقل التعليم وموضوعه بالذات حيثما يتعلق الأمر بتعليم الألسن الحية أو باللسان الأم .

٣ — لأن موضوع اللسانيات هو الخطابات . وقد أعطت المؤسسة المدرسية الأفضلية للخطاب التعليمي الذي يحققه المعلم والذي ينبغي معرفة قواعده للتمكن من نقده » (ص ٣) .

ضمن هذا التأهيل ، تجد اللسانيات نفسها معنية على أصعدة مختلفة من الاهتمام والتفكير . ويتعلق الأمر أولاً بمعرفة الكيفية التي تتحدد بها القدرة الكلامية عند الطفل في مرحلة معينة من مراحل تطوره اللساني بشكل يتمكن معه الخطاب التربوي من التلاؤم مع قابلية الانفعال الكلامي عند من يتوجه إليهم ذلك الخطاب . ويجب أن نكون قادرين أيضاً على حساب درجات التطور عند هؤلاء وأخذها بعين الاعتبار لمواجهة الاستراتيجيات التربوية للتعليم .

أمام المعلم ، وفي عالم الصف المغلق المعقد ، يقف التلميذ بمعرفته التي أتاح له وسطه الحصول عليها . وعلى المعلم أن يتمتع بمعرفة ضرورية في ميدان اللسانيات الاجتماعية ، تسمح له بفهم قضايا الاتصال والتعبير التي تواجه التلميذ ، وعليه أن يحدد الوسائل الواجب اتخاذها لمساعدته على حلها .

والاستراتيجيات التي ينبغي على المعلم تحديدها لا يمكن أن تفرض عليه عن طريق النشرات الأكاديمية الصادرة عن مفتش يشرع بعبارات عامة . بل ينبغي عليه تكوينها تبعاً لمعرفته الخاصة بالمعطيات الأساسية

لتطور اللغة عند الطفل ، وتبعاً لبنى اللسان الذي ينقل التعليم . ومن هنا ضرورة فرض تأهيل لساني جاد على مستويات اعداد المعلمين كافة مهما كانت اختصاصاتهم ، لاسيما فيما يتعلق بتأهيل أساتذة تعليم اللسان الأم وأساتذة تعليم اللسان الأجنبي . والعلوم الحديثة للاتصال تقترح نماذج من الملائم عرضها على معلمي المستقبل ودراستها معهم .

من ناحية أخرى ، من المفيد ، أن نقدم للتلاميذ معرفة ، أساسية معللة بقدر الامكان ، عن لسانهم الأم ضمن حيز تطوري وتزامني وذلك تبعاً لتطور المعرفة.

منذ زمن ليس بالبعيد ، قامت في فرنسا نجبة على أساس معرفتها باللغة اللاتينية . حيث أن المعطيات الحديثة للسانيات تسمح باستعادة مثل هذه المعرفة عبر تفكير يقوم على التطورية . وعلى الفرنسي أن يمتلك الوسائل الكفيلة بتعليمه لسانه بشكل عميق حتى لو كان جاهلاً باللغة اللاتينية ومع هذا ، فلا مانع من دراسة هذا اللسان .

إن اللسانيات التطبيقية ، وبفضل معطيات اللسانيات العامة ، تقدم للمعلمين امكانية ايصال تلاميذهم إلى هذا الوعي العميق للسان الذي يسمح لهم بأن يكونوا متحدثين بشكل جيد وكامل . وتقع هذه المسؤولية على عاتق المعاهد الجامعية المكلفة بتأهيل المعلمين ، بغض النظر عن اختصاصاتهم، ومنحهم الوسائل الكفيلة للوصول إلى هذه الغايات .

الفصل الثاني

اكتساب اللسان الأجنبي في سياق المدرسة

١ - دور «معلمي» اللسان:

مع أننا لسنا بحاجة للإغراق في العودة إلى الوراء، فليس من الخطأ التذكير بأن التفكير النحوي الحديث المطبق على وصف الألسن العامة يدين بالكثير إلى «معلمي الألسن» أمثال «بالزغراف» الذي كتب، في القرن السادس عشر أول كتاب نحو فرنسي منتظم، وقام بتعليم الفرنسية لعائلة تودور كما قام «موبا» بتعليم هذا اللسان إلى أهل بلوا Blois وإلى الأمراء الشباب الأجانب الراغبين في استكمال تربيتهم باكتساب لسان يستخدم في كافة بلاطات أوروبا. وقد تكوّنت بين هذين المعلمين وعلى غرارهما سلسلة طويلة من النحويين عبر أوروبا كلها.

ولا نبالغ إذاً، إذا زعمنا أن نوعاً من اللسانيات التطبيقية بالمعنى الضيق للعبارة، أي تعليم الألسن الأجنبية، قد تكونت قبل الحالة النهائية وسبقت بزمن طويل، لسانيات عامة بدا فزدينان دوسوسير كطليعي لها في أوروبا على الأقل.

وحينما عادت الأشياء إلى نصايها لاحقاً، أي الآن، فقد اتجهت اللسانيات المطبقة على الألسن الأجنبية إلى اللسانيات النظرية لتعتمد وجهات نظرها ومبادئها ولتقيم نتائجها. وعلى هذا فما هو حجم الدّين الذي استدانته؟ وإلى أي حد ساهمت معطيات اللسانيات النظرية في

تكوين أسس اللسانيات التطبيقية؟ وهل علاقة الارتباط بها أو التبعية لها، هي فعلاً علاقة قوية كما يظن البعض؟

١ — أهداف تعليم الألسن الأجنبية عبر العصور:

كان الهدف الذي أولاه معلمو اللسان إلى تعليمهم في القرنين السادس عشر والسابع عشر هدفاً واضحاً. إذ كانوا يريدون تعليم تلاميذهم تكلم اللسان الذي كانوا يعلمونه. ومع أن هذا الأمر يبدو بديهياً، لكننا سنرى لاحقاً أنه لم يكن كذلك دائماً.

واستناداً إلى شهادات أولئك المعلمين، هذا إذا كان هناك ثمة اتفاق على الهدف، فلا بد من الاعتراف بأن مواقفهم ازاء الوسائل المتبعة لم تكن واضحة تماماً. وهي مواقف تتراوح بين قطبين: فمن جهة، يعتقد التجريبيون الاقحاح أن المهارة تكتسب بالمران. كما يعتقدون بعدم وجود أهمية عملية لقضايا النحو النظرية، فهم يعلمون اللسان عن طريق الحوار، وتشكل ممارستهم ما نسميه الآن بالمحادثة خلال الدرس الخاص.

ومن جانب آخر، يسعى المنظرون السائرون على منوال «بالزغراف» إلى تقليص الألسن العامة إلى قاعدات دقيقة جداً، كتلك المتكونة عن نحو اللسانين اللاتيني واليوناني. وتعليم اللسان الأجنبي، بالنسبة لهم، هو تقريباً دراسة نحو هذا اللسان المعروض وفقاً لأطر النحو اللاتيني وتبعاً لمقولاته الدقيقة، وغالباً ما كانت كتبهم ثلاثية اللسان: اللسان الأم المستخدم كنقطة انطلاق، واللاتينية المتوسطة كتعبير مرجعي، واللسان الأجنبي المراد تعليمه أي: لغة أم — لاتينية — لسان أجنبي. وابتداءً من عام ١٦٦٠ أدى نحو «يوررويال» لواضعيه «لانسلو وأرنو» إلى تغيير هذا المفهوم بشكل تدريجي وحلت أطر النحو العام محل

اللاتينية، كحدود مرجعية وسيطة بين اللسانين المتناسين.

إذا كانت كافة الفروق الطفيفة بين هذين الموقفين ممكنة، يبدو، هناك طريق متوسط ومرض تقريباً بالنسبة للنجاح الذي حققه، وهو طريق سلكته مجموعة من المعلمين الذين ازداد عددهم في بداية القرن السابع عشر وحتى القرن الثامن عشر. وهنا تتوازن النظرية مع التطبيق، كما يشير إلى ذلك «كلود موجيه»، أحد المعلمين المعروفين وأكثر أعضاء تلك المجموعة عطاء، وذلك في أحد حواراته مع سيدة قالت له:

«لم أتعلم اللغة اللاتينية، ولا أعرف ما هو النحو، وأجهل الاسم والفعل.. الخ. ومع ذلك فأني لا أريد أن أتعلم بشكل روتيني، إنما عن طريق القاعدات. لذا أرجوا أن تخبرني عن امكانية ذلك.

فيجيبها المعلم بقوله:

«هذا معقول جداً، فبدون ذلك لا نفعل شيئاً إذ لا بد من معرفة الأساس» (٤٠)

لكن في هذه الكتب التعليمية فإن المعلم الذي يؤمن باعتدال بالدراسة النظرية، يكثر من النصائح العملية والتمارين، وهنا تجدر الإشارة إلى الطابع الحي والظريف لهذه الحوارات.

في القرن الثامن عشر صارت طموحات معلمي اللسان أكثر أكاديمية، إذ بدأ التفكير بأنساق أقتراضية لنحو شامل، من شأنها تقديم مفتاح يلائم كافة الألسن دفعة واحدة. ومع ذلك فلا يمكن انكار جهود هؤلاء المعلمين، فالنظرة السليمة للمربي غالباً ما تصحح الرؤى النظرية المغرقة في انتظاميتها «منهجيتها» وضمن هذا المنظور يمكننا الاستفادة كثيراً من كتاب القس (بلوش) (٤١) الذي يعتبر انموذجاً عن ايدولوجية ذلك

العصر.

إلا أن الهدف العملي لهذا التعليم لم يعد يحتل مكان الصدارة. فالمعرفة الفكرية لنسق اللسان أخذت تزداد أهميتها: إنها استثمار سكوتي نظري يغني العقل ويسمح بفهم نسق اللسان الأم بشكل أفضل.

وقد ازداد هذا التيار طيلة القرن التاسع عشر لا سيما منذ أن تركز تعليم الألسن الأجنبية في الثانويات والجامعات بشكل نهائي، وصار استاذ الألسن الأجنبية أستاذاً إنسانياً مثله في ذلك مثل أستاذ الفرنسية وأستاذ الألسن القديمة لأن هدفه هو الوصول بالتلميذ إلى معرفة النصوص، ويقوم تعليمه تقريباً فقط على فن الترجمة في هذين التعبيرين التربويين التقليديين وهما الترجمة من لسان أجنبي إلى اللسان الأم وبالعكس. «الترجمة والتعريب فيما يخص اللغة العربية.م.».

وأثناء ذلك تكونت الجمل الأساسية والجوهرية للسانيات النظرية التي ظلت ميداناً علمياً رفيع التخصص. وهو مجال معرفة يتجابه فيه فقهاء اللغة المتبحرين والمتخصصين بالألسن الغريبة والنادرة مع فلاسفة اللغة والأصواتيين العامين وكذلك المختصين بعلم الأصوات التاريخي. ونظراً لتأهيلهم فإن معلمي المرحلة الثانوية قد استبعدوا عملياً عن هذا المجال. وقبل زمن ليس بالبعيد كان يمكن الحصول على شهادة التبريز في اللغتين الانجليزية أو الألمانية دون أن يعرف الناجحون أسماء مثل سوسير، وساير ويلمسلف أو ترويتسكوا.

٣ — نتائج الامر يالية اللسانية:

هناك نقطة هامة تجدر الإشارة إليها وهي أن المربين والنحويين أو الألسنيين اهتموا غالباً بتعليم لسانهم بشكل فعال للأجانب أكثر من

اهتمامهم بتعليم الألسن الأجنبية لمواطنيهم من الشباب.
لكن وجهة النظر الشمولية هذه عليها الا تنسينا المبادرات
الناجحة والواضحة لبعض معلمي الألسن الأجنبية والتي هدفت إلى
تجديد تعليمهم في نفس المنحى^(٤٢) لكن الأمر كان في بدايته عبارة عن
مبادرات فردية غالباً ما استقبلت بكثير من التردد من قبل السلطات،
ووضع الجهاز الاداري الثقيل أمامها العقبات كاللراج،
والامتحانات... الخ.

وهكذا استطاعت المؤسسات الرسمية والخاصة في فرنسا
وخارجها، والتي تضطلع بمهمة تعليم الفرنسية كلسان أجنبي، والبعيدة
عن كل العراقيل والتي تقبل المساعي التجريبية بصدر رحب، استطاعت
التحرك بشكل أسرع وأكثر فعالية. وما قيام فريق من مدرسة سان كلو
العليا بإشراف «جورج غوغنهايم» بإنشاء فهرس جوهري للغة الفرنسية،
والنتائج التربوية التي انبثقت عنه منذ أكثر من عشرين عاماً إلا شاهد
واضح على ذلك.

لقد كان الهدف الذي تسعى هذه المؤسسات إلى تحقيقه، واضحاً
تحده ظروف التعليم الخاصة. ففي البداية كانت تلك المؤسسات تقدم
للطلاب الأجانب الذين عهد بهم اليها، كفاءة كلامية فعالة شفوية
بالدرجة الأولى، ومكتوبة بالدرجة الثانية. وفي الوقت الذي وجدت فيه
أهداف معلمي اللسان في القرنين السادس عشر والسابع عشر، فإن
مقاربتها المنهجية ستتشابه بشكل مثير مع منهجية هؤلاء المعلمين. إذ أعيد
خلق الدرس عن طريق الحوار حيث تمارس تمارين المحادثة انطلاقاً من هذه
الحوارات. وعلى الرغم من استنادهم إلى أسس نظرية مختلفة فإننا نجد سراً

المنهج ذي نزعة شمولية يمكن استخدامها مع كافة الأجناب، مهما كان لسانهم الأم، وتمثل امكانية حققت ارباحاً رائعة للمؤلفين وللناشرين.

إن للمنهج المستنبط من مقارنة كتلك وجهين ايجابيين واضحين. ففي الصف الذي تتمثل فيه غالباً ١٥ ، أو ٢٠ جنسية مختلفة وباللسن مختلفة كذلك، يمنع هذا المنهج أي استعانة بتلك الألسن ويستبعد الترجمة كوسيلة انطلاق وكمراجع. ويتطور الاتصال بين المعلم والتلميذ تبعاً لتطور قدرة هذا الأخير، وهي قدرة ناشئة عن نشاطه الكلامي المستمر لأنه يبدأ بالتكلم منذ الدقيقة الأولى على بداية الدرس.

ويبرز خلف مثل هذه الطريقة التربوية افتراض نظري مسبق تمثله عبارة المنهج المباشر نفسها والتي تستخدم لتمييز تلك الطريقة. وهي تعني لمستخدميها:

١ — انه ينبغي تعلم اللسان الأجنبي بنفس الطريقة التي تعلمنا بها اللسان الأم أي عن طريق الاستثمار المباشر للمرجعيات المقامية المدرجة خارج اللسان.

٢ — وأن سيرورات الاكتساب في هذه الحالة أو تلك هي سيرورات متشابهة.

مذاك، وعينا تماماً هشاشة الأسس النظرية التي تستند إليها هذه الدراسة التعليمية، ومحدودية فعاليتها. ومع ذلك فإن المناهج القائمة على هذه الأسبقيات النظرية تبرهن بشكل عام على الحركة المستمرة وعلى ديناميتها التي أثرت في تعلم الألسن الأجنبية في الأطر المدرسية التقليدية.

وضمن هذا المنظور، شهدت الستينات، ازدياداً في مناهج تعليم الألمانية والانجليزية والاسبانية التي تتفق بشكل عام على طريقة: صوت

وصورة فرنسا⁺⁺ أو على مناهج أخرى لتعليم الفرنسية كلسان أجنبي كما هو الحال بالنسبة لكتاب موجيه الذي يدرس في معهد الأليانص.

٤ - ثورة الوسائل السمعية البصرية:

إن العودة إلى غاية (Finalité) أساسية نسبتها طرق تعليم الألسن، أي تعليم التلميذ الاستماع والتحدث، قد توافقت، اجمالاً، بتطور الوسائط السمعية - البصرية والسينما والتلفزيون، ويتطور تقنيتين هما تقنية تسجيل الخطاب المحكي وتقنية الفيلم الثابت. وهاتان التقنيتان المترافقتان ستقدمان للمناهج الفعالة والحية لتعليم الألسن الأجنبية، الدعامة اللوجستية التي تساعد على نموها.

لقد ظهرت الأسطوانة وآلة التسجيل وحتى مخبر الألسن، بشكل خفيف في صف تعليم اللسان لكن هذه الوسائط ظلت عوامل مساعدة مع المجموعات التربوية التي لم تتلاءم بشكل جيد مع استخدامها ولم ينظر إلى - مخبر اللسان - المعمول به في بعض صفوف التعليم المتميزة كالمدارس الحربية والتجارية لا سيما في البلدان الغنية كالولايات المتحدة - إلا على أنه وسيلة لتصحيح اللفظ.

إن المناهج السمعية - البصرية التي تستغل، بشكل منتظم وحدات الدروس المبنية على شكل مقطوعات حوارية سجلت مسبقاً على شريط تسجيل وتم توضيحها مقطوعة تلو مقطوعة بواسطة مشاهد ثابتة من فيلم متواقت، هذه المناهج، كانت، على العكس، تعد التجهيز التقني مبدأ ثابتاً في المسعى التعليمي وتعطي مخبر اللسان دوراً وظيفياً يشترك اشتراكاً وثيقاً مع عمل السلف كتكرار الحوار الناتج الذي يتضمنه الدرس، ومكننة مضمونة اللساني، وتوسيع هذا المضمون بالتمارين المناسبة

والمسجلة على شريط التسجيل.

لقد طرح ظهور هذه الوسائط السمعية — البصرية، ومن ثم استثمارها المنهجي الذي كان يتسع شيئاً فشيئاً، قضية وظيفة الاستاذ في صف تعليم اللسان باعتبار أن جوهر التطور اللساني كان ((ميرجياً)) من قبل المربين اللسانيين المسؤولين عن الاختيار والتدرج في التعليم.

قد يكون الخوف من فقدان المبادرة التربوية، التي لم تكن دائماً واضحة، هو الذي أدى بالمعلم، المؤهل بشكل تقليدي، إلى معارضته الأولية لمثل هذه المناهج والسخرية منها. وبما أن المنهج السمعي — البصري الذي أعفى المعلم من مهمة الترجمة اللسانية ومن تحقيق استراتيجية عرض الصعوبات الجديدة، جعله يتفرغ لأداء مهمات أخرى كالمراقبة المستمرة لنشاط التلاميذ وتصحيح هذا النشاط (الأمر الذي يفترض، بالنسبة للمبتدئين، معرفة الأوليات الصوتية وممارسة ترتيبها ترتيباً جديداً) وتوجيههم نحو فهم الطريقة التي تعمل بها الأوليات اللسانية المعلمة ومساعدتهم شيئاً فشيئاً على اكتساب استخدام طوعي ومستقل.

لكن هذه المهام ظلت حتى ذلك الوقت أما مدعاة للاستخفاف أو أنها كانت تمارس عفواً وبشكل ناقص. ولتجاوز الهلع الذي أصاب المعلم نتيجة حرمانه المفاجيء من امتيازات اعتاد أن يعتبرها أساسية، كان لابد من اكسابه نظرة جديدة حول مهنته، و((إعادة تأهيله)) كما كان يقال في الستينات لا سيما في وضع برامج تأهيلية جديدة. وقد لجأ معلمو التعليم العالي الذين ساعدوا على تطوير هذه المناهج الجديدة، بشكل خاص إلى اللسانيات النظرية يأخذون منها عناصر ((إعادة التأهيل)) هذا أو برامج التأهيل الجديدة. وضمن هذا التطور

الموسع فتح النقاش حول العلاقات المعقدة القائمة بين اللسانيات النظرية واللسانيات المطبقة على تعليم الألسن الأجنبية.

٥ — زمن المحصلات:

باسم المبادئ اللسانية التي كان يجهلها الممارسون المحنكون، وهو أمر كان يجعل أية محاولة نقاش من طرفهم نوعاً من المخاطرة، قامت جماعة المناهج الجديدة بفرض أفكارها، لا سيما ((كيفية العمل)) التي خالفت مجمل العادات التي درج عليها المعلمون الذين ما أن أصابهم الذعر حتى هرع المنظرون إلى فتح نقاش على صعيد الأسس اللسانية للمناهج التي جعلوا من أنفسهم أبطالاً لها، وظهرت حقائق صعبة، إنما ضرورية، بشكل متزايد في وضوح النهار.

قبل اختراع الوسائط السمعية — البصرية، لا شك بأن التقدم الحاصل في وصف أنساق اللسان، خصوصاً في مجال الصوتيات، ثم في مجال علم وظائف الأصوات، قد أتاح للكتب التعليمية المدرسية إمكانية عرض بعض الوقائع على صعيد وصف وحدات التلفظ الثاني^(٤٣) عرضاً دقيقاً، وخصوصاً المناهج السمعية البصرية التي تستند إلى افتراضات مسبقة حول طبيعة أنساق اللسان وآلية عملها، كان يمكن أن يعني (الاستخدام) للممارسين بأن النظريات قد وصلت إلى نتائج نهائية.

فما هي حقيقة الأمر؟ لنسق مثلاً على ذلك: كانت تلك المناهج تركز اهتمامها على ضرورة تعليم اللسان المحكي بـ الدرجة الأولى. وهو أمر يفترض بأن قضية وصف هذا المستوى الخاص للخطاب كانت قضية محلولة. وبما أن عالم الخطاب ظل مجهولاً حتى الآن، لأن الفصل في اكتشافه يعود إلى آلة التسجيل التي سمحت بتثبيت الانجازات العابرة، وهو

اكتشاف لم يتحقق إلا في الستينات، فقد كان من المبكر، على الأقل في ذلك الوقت، الزعم بالقدرة على تعليم بنى تلك الانجازات. وبشكل أكثر تواضعاً، كان معدو المناهج يكتفون، من جانب آخر، باقتراح خطاب بسيط وحيادي، إنما لا يربطه بالخطاب المحكي الطبيعي سوى رابط بعيد جداً...

كان هناك ولا يزال، على صعيد اللسانيات التطبيقية تهور واستعجال وحماسة لا مكان لها في تمرير المعطيات التي أفادت منها النظريات على صعيد الاقتراض فقط في الممارسة التربوية.

لم يكن تأهيل المرشد التعليمي غالباً / من الناحية اللسانية / سوى تأهيل سطحي، وهو الأمر الذي كان يفسر حماسته، التي لا مسوغ لها، وهي حماسة تشبه تلك التي يبدىها من اعتنق مذهباً جديداً. وكانت الخطابات التربوية بين عامي ١٩٥٥ — ١٩٥٦ تطوى على نية حسنة من هذا الجانب أو ذاك لكنها لم تخل من شيء من عدم الفهم إن لم نقل الجهل.

لنضرب مثلاً آخر: إن الهجة التي أثارها المناهج السمعية — البصرية قد وضعت صانعيها أمام مشكلة مادية مثيرة كان لا بد من حلها وهي مشكلة كلفة انتاج تلك المجموعات التربوية إذ لم يكن الاستثمار ليدر الربح على الناشرين نظراً لضيق السوق. وكان الحل المقنع الوحيد يكمن في قبول مبدأ الأخذ بالمناهج ذات التزعة الشاملة القادرة على جذب اهتمام جمهور متعدد الألسن وإذا ما طرح غالباً خيار العمومية فمرد ذلك إلى الاهتمام بالمتطلبات التجارية أكثر من الاهتمام بالمبادئ المدعمة بالنظرية وبالبحث. فهل يجرى اللحاح على حقيقة ما حققناه

بفضل الطموحات الكبرى والوسائل التقنية الهامة ووسائل الاتصال الجماهيري، وهي وسائل عالية التقنية كالسينما والتلفزيون والتي أثار مضمونها الاحتجاج لدرجة أن أي لساني حريص على سمعته كان يعرض عن ضمانة تلك الوسائل؟

٦ — صمت اللسانيات النظرية وحذرنا:

اعتقدت اللسانيات العامة خلال الستينات بأنها تملك / عبر البنيوية / منهجاً وتقنية. إذ أنها عادت للتوجه نحو آفاق جديدة من خلال الأعمال الأولى التي قدمها نوام شومسكي ومن خلال اقتراح أولي لمجموعة نظرية من المفاهيم التي ستأخذ اسم القواعد التوليدية والتحويلية. أما مساهمة البنيوية في اللسانيات التطبيقية فقد بقيت قليلة. وحتى ذلك الوقت قدمت النماذج البنيوية أطراً فعالة لتحليل الخطاب ومن أجل تحديد العناصر التركيبية المكونة لها. إلا أن استخدام هذه المعطيات على صعيد المناهج بقي حذراً إن لم نقل أفلاطونياً (مثالياً) وعلى اثر دخول القواعد التوليدية والتحويلية إلى أرضية تعليم الألسن الأجنبية، والذي كان دخولاً مذهلاً وغامضاً في آن، فقد اهتم المنظرون، بشكل واضح، بتحديد النماذج التي تبرز كفاءة الناطقين وحدود قدراتهم، ولم ينتبه أستاذ اللسان حتى ذلك الذي لم يألف الخطاب اللساني إلا قليلاً إلى لغة هؤلاء المنظرين مخافة أن يفسرها تفسيراً معكوساً.

منذ فرديناند دوسوسير لم يكف البحث اللساني الأساسي بمختلف مناهجه ومفاهيمه عن اغناء علوم الانسان الأخرى التي لم تتردد في أن تأخذ عنه رؤاه ومساعدته. ومع ذلك فهل تجد اللسانيات التطبيقية التي سبقت تقنياتها اللسانيات الصرفة في نواح عدة، والتي كانت تنتظر منها،

بسبب تغير مفاجيء طرأ على الأشياء، حلولاً ودفعاً جديداً؟ هل يملك المنظرون مفتاحاً للمشاكل غير المتوقعة التي كانت تفرض نفسها عليهم بنوع من الشدة منذ أن اضطلع تعليم الألسن بمهمة أساسية هي تكوين مقدرة شفوية وفعالة في اللسان المدروس؟.

حينما دُعي نوام شومسكي عام ١٩٦٦ إلى North - Eastconference Language Teaching قام بتبريد حماسة معلمي اللسان حينما حدد بوضوح أنه لا يظن بأن البحث اللساني الأساسي يمكن أن يكون مفيداً في حل المشاكل العملية التي تواجه تعليم الألسن:

«It is difficult to believe that either linguistics or psychology has achieved a level of theoretical understanding that might enable it to support a 'Technology' of language teaching⁽⁴⁴⁾»

٧ - نهضة اللسانيات المطبقة على تعليم الألسن الحية:

لم يطل انتظار رد الفعل على موقف قطعي كهذا (أي موقف شومسكي). فقد كان هذا الموقف كامناً في الأعمال التي تبحث في اكتساب الألسن الأجنبية السابقة أو المعاصرة والتي ينبغي ألا نقلل من أهميتها في مسايرة الدرجة (MODE) إذ قدم اللسانيون التطبيقيون الأمريكيون الذين هم قبل كل شيء اختصاصيون في تعليم الألسن الحية، مثلاً يُحتذى في هذا الميدان واضطلعوا بكامل مسؤولياتهم. ونظراً لرفض المنظرين الدخول في حوار مع المعلمين، فقد حق لهؤلاء اللسانيين التطبيقيين السيطرة على معطيات البحث النظري والمباشرة الضرورية في تسهيلها ما دام أن هذه المعطيات كانت ضرورية لحل القضايا العملية للتعليم.

إن للكتب التي نتجت عن هذا الجهد المعمم سمات مشتركة تساعدنا على انجاز توجهاتها الرئيسية لأنها لم تعد كتباً تعليمية تقديمية تستخدم منهجاً محدداً كالأعمال المماثلة في الخمسينات وبعد أن تركت هذه الأعمال مسافة بينها وبين الموضوع الذي تعالجه. فقد بحثت أولاً عن إعطاء معلمي اللسان الحاليين والمستقبليين، معرفة كافية عن اللسانيات النظرية ليتمكنوا بأنفسهم من فهم التطبيقات العملية التي يمكن استنباطها منها. لذا فقد كانت تلك الأعمال على شكل دراسات تعميمية ولا تزال مواقف مختلف المدارس، لا سيما البنيوية التي لا تزال حية، والقواعد التحويلية والتوليدية، تعرض بشكل عملي ملموس وتقدم التطبيقات المباشرة في الصف الذي يتم فيه تعليم اللسان بأكبر قدر من الحذر وذلك عن طريق إبراز قيم هذه المقاربات (الدراسات) وحدودها^(٤٩)

وقد تطور، بشكل خاص، مفهوم التضادية، الذي نشأ عن تحليل دقيق لنسقين لسانيين متماسين، وذلك باللجوء إلى هذه النظرية أو تلك.

لقد سمح هذا اللاحاق بالخروج من الطريق المسدودة للمناهج الشمولية وذلك ببيان كم يمكن لقضايا اكتساب نسق لساني جديد أن تطرح بشكل مختلف تبعاً للسان الأم المدروس وباقتراحها لمبادئ جديدة في وصف الأنساق اللسانية، فقد أوضحت تلك المؤلفات امكانية تجنب تشوش وتناقضات القواعد التعقيدية وذلك بتحديد قاعدات يعمل اللسان بموجبها وحتى قاعدات لانتاج الملفوظات الضعيفة بما في ذلك الكفاءة. وتستطيع تلك الكتب أيضاً وضع برامج تعليمية تسمح بالاحاطة بالبنى الصرفية — التركيبية بأقل جهد ممكن.

من هذه الناحية، فإن أول عمل قام به فريق المدرسة العادية العليا في سان كلو^(٤٦) St - Cloud على اللسان الفرنسي، كان غالباً ما يشكل مرجعاً إن لم نقل نموذجاً لا سيما فيما يتعلق بالمضمون المعجمي الذي يصعب تحديده دائماً.

أما بخصوص الأعمال القائمة على الدراسة التقابلية Contrastive. وتلك التي غالباً ما استثمرت المعطيات النظرية التوليدية والتحويلية بشكل سريع، فقد بقيت أوروبا متخلفة عن أمريكا^(٤٧) ومع ذلك، فإن دراسات من هذا النوع والتي تبدو جذتها من خلال العودة إلى تقنيات التحليل اللساني وعرض الرامزة أو المدونة eado المأخوذة بشكل مباشر عن النظريات اللسانية المتقدمة، لا تقوم (الدراسات غالباً إلا بتأكيد المسعى اللساني لتعليم الألسن في أكثر افتراضاتها المسبقة تقليدية، أي أن يقوم مسعى المتعلم على التشابهات والفرق، وعلى صعيد اللسان، بين لسانين رداً إلى نسق عال ومعقد من المعادلات الكلامية.

إن التفكير اللساني الذي يظهر، ضمن هذا المنظور، وكأنه يسعى إلى تقديم خدمة لتعليم الألسن الحية، هذا التفكير، لا يأخذ، عموماً أكثر التغيرات دلالة، بعين الاعتبار، والتي أصابت هذا الفرع منذ عشرين عاماً والذي أشرنا إليه أعلاه، أي أن التعليم بسعيه لتجاوز المعرفة النظرية، قد حدد لنفسه هدفاً فتح الطريق أمام التلاميذ لتعلم اللسان المدرس في حالات متكاملة من التواصل الكلامي لا سيما الشفوي، وكذلك استقبال الرسائل.

إذاً، حيناً أراد تعليم الألسن الثانية تكوين قدرة كلامية حقيقية عند الطفل، قدرة فعالة وغير سلبية، وأن يخضعه إلى تدريب عملي منتظم

بإبعاد التفكير النحوي أحياناً، فقد وجد هذا التعليم نفسه أمام مشكلات لم تنشأ عن السعي الدقيق للسانيات مهما بلغت حداثة تقنياتها التي تستخدمها.

٨ — الأبحاث الهادفة إلى تكوين ظواهرية (٤٨) لاكتساب اللغة:

لقد نجمت تلك المشاكل عموماً عن مجالين معرفيين. الأول هو علم النفس التطبيقي الساعي إلى تعريف نظرية التعلم، والثاني هو مجال علم فيزيولوجيا الأعصاب المطبق على اللغة والذي سينحو في السنوات الأخيرة نحو التفرد ليصبح اسمه علم اللسانيات العصبية. لقد التزم المنظرون الأوائل للسانيات التطبيقية بترسيمة سلوكية حول التعلم، في الخمسينيات وقبل هذا إبان عصر الافتراضات المسبقة حول المناهج المباشرة وتكون المناهج السمعية — البصرية الأولى.

وقد أتاحت سيرورات الاكتساب الأمثل للسان الأم اظهار أنه لا يمكن ارجاع هذا الاكتساب إلى ترسيات تعليمية موجزة، من ناحية، ومن ناحية أخرى، إذا ما تماثل هذا اللسان الأم لاحقاً في بعض جزئياته مع لسان ثان مكتسب، فإن ذلك لم يكن يشكل ظاهرة فريدة لا تتكرر في حياة الفرد. ينبغي على تصنيف اكتساب اللسان الأجنبي أن يبحث إذاً عن نماذج في موطن آخر لأنه لم يعد قادراً على الاكتفاء بالنموذج السلوكي وبالنموذج الشمولي غير المعروف جيداً لاكتساب اللسان الأم (٤٩).

يبدو أن تحليل الأخطاء عند الفاعل المنخرط في تعلم اللسان الثاني، هو تحليل من شأنه أن يقود إلى تحديد نماذج أكثر دقة لهذا التعلم. وهناك مؤلفات أخرى (٥٠) بينت كيف أن تحليل هذه الأخطاء كان، على

أية حال، قادراً على استقطاب اهتمامنا نحو امتلاك أفضل لأليات
الاكتساب على المستوى اللساني لا سيما على مستوى الأوليات
السيكولوجية وحتى العصبية — الفيزيولوجية.

إذا اعتبرنا اللسان، تبعاً لمصطلح هيلمسلف عبارة عن مضمون
وشكل (تعبير)، لا بد عندها من الاعتراف بأن أي فاعل يتصدى لدراسة
اللسان الأجنبي كان قبل ذلك، وفق هذين المستويين، متكوناً عن طريق
لسانه الأم. أما على مستوى المضمون، فإن اللسان الأم قد فرض عليه
طريقة معينة في الرؤية وفي تحليل الواقع، سواء على مستوى الاحساس
بالعالم المادي الذي يتحرك فيه أم على مستوى ماهيات الذكاء
والحساسية، وبالتالي على مستوى التجريد. أما على مستوى التعبير فإن
هذا اللسان قد جعل إذن ذلك الفاعل يختص بالاحساس بأصوات
(SONS) خاصة، ويؤول التنظيم الخاص لهذه الأصوات في مقطوعات،
وأن يدرّب أعضائه الصوتية المتحركة على انتاج تلك الأصوات وانجاز
المقطوعات التي تكونها. وهذه الفروق أو هذه العلاقات الاحساس —
اللسان، المفهوم — اللسان وتشكلها في زمان ومكان الوحدات الرنانة
والتي يمكن تشكيلها في لسان معين، وفقط في ذلك اللسان، هذه الفروق
لها واقع عصبي — فيزيولوجي عميق يرتبط به النشاط الكلامي المحرك
للفاعل، وهو النشاط الذي يكون كفاءته اللسانية التي تترجم على صعيد
الأداء بواسطة قدرته الخاصة على تشكيل الخطاب.

حين تضع الفاعل ضمن السياق التربوي لمنهجية (مباشرة) لتعلم
اللسان الأجنبي فإننا نرغمه على استخدام المونتاج الفيزيولوجي المحرك
والمتكون بشكل أولي عن طريق اكتساب اللسان الأم لكي يتمكن من

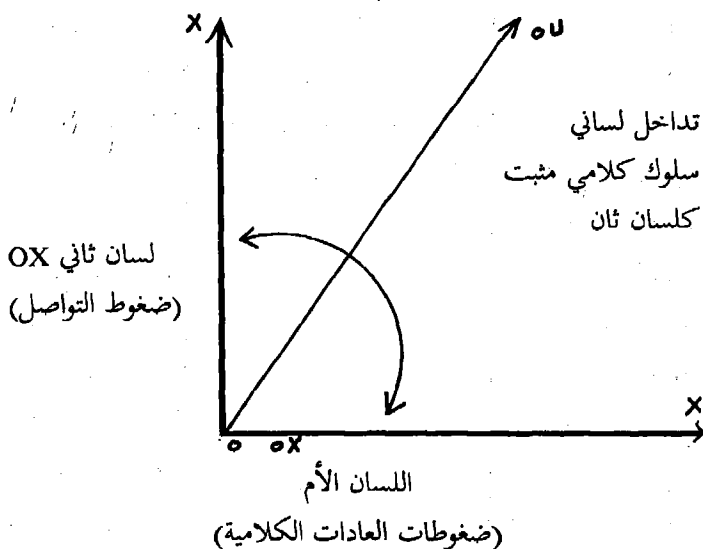
القيام بالمهام الجديدة المنوطة به.

وسواء تعلق الأمر بالاحساس السمعي وباعادة انتاج وحدات مستوى الشكل (التعبير) أي الظواهر، أو بالتعبير الفكري على صعيد الوحدات الدالة أي الشكيلات (مورفيات) فإن الفاعل لا يستطيع استكمال فعل ((التعرف)) الذي ندعوه إليه إلا عبر شاشة محسوسة وادراكية وفكرية تشكلت من خلال تكيفها الأولي مع اللسان الأم.

إن النتيجة الكبرى لما سبق، هذا إذا قبلنا بصلاحياتها، تكمن في أن أية تهيئة للسان الثاني بواسطة الطرائق التربوية الحالية كاستخدام الوسائط السمعية — البصرية واكتساب اللسان المناسب، والاستفادة المنتظمة من الحوار، هذه التهيئة تطرح، أولاً، مشكلة اعادة التدريب على مختلف المستويات: اعادة تدريب سمعي — حركي - *Audito Motrice* ، واعداد تدريب فكري — حسي، واعداد تدريب للسيروورات الديناميكية الزمكانية لتنظيم الملفوظات.

من البديهي ألا يقوم اكتساب اللسان الثاني، ضمن هذا المنظور، دون الوقوع في الخطأ، وألا تنطبق النماذج السلوكية عليه إلا من بعيد. وبما أن الاكتساب الجديد يتيح مجموعة من السلوكات المتكونة على شكل أنساق تشكل كفاءة اللسان الأم، فإن الفاعل يميل إلى تثبيت مكتسبه عند منتصف الطريق أي بين الضغوطات التي تمارس عليه تبعاً للشكل الذي اقترحاته عدة مرات في كتبنا. إن الاهتمام، المتجدد حالياً، بالأخطاء قد أدى إلى مفهوم التداخل اللساني *INTER LANGUAGE* الذي عاد ليأخذ بالفرضية السابقة إنما بصياغة جديدة وبمطلبات نظرية مختلفة سببها تأثير النحو التوليدي والتحويلي. ومهما يكن من أمر، فعلى

فرز نسق اللسان الثاني عن نسق اللسان الأم عند الفاعل المتكلم، وهذه هي كبرى الغايات التي يسعى التعليم إليها. ولنقترح هنا على سبيل المثال نموذجاً عاماً أو تصنيفاً لهذا التعليم



— نموذج تصنيفي للتعليم (٥١)

من حيث المبدأ، لنفكر أولاً بأن البرجة اللسانية للسان المراد تعليمه يجب ان تقوم على مقارنة أنساقها بشكل جدي مع أنساق اللسان الأم، لا تهدف (البرجة) إلى تحديد الفروق بينها فحسب إنما إلى تحديد أوجه الشبه أيضاً. إن أعمال النحويين تؤدي إلى إقامة نظام تمثل لوحات اللسان المدروس وفق صعوباتها بالقياس إلى الوحدات التي يمكن مقارنتها مع مثيلاتها في اللسان الأم، والأخذ بعين الاعتبار تلك السلوكات التي تنظم النشاط الكلامي الشامل للفواعل.

ويمكن تمييز السلوكات المحركة على النحو التالي:

(١) نسق مزدوج في تحليل الواقع الذي يفترضه والذي لا مثيل له في آلية عمله المحركة أي:

— نسق حسي محرك SPM (ن.ح.م)

— نسق مفهومي محرك SCM (ن.م.م)

(٢) نسق تركيبى (توليفي) De Synthese يحدد التنظيم الزمكاني للملفوظات المتعلقة بالعمل المطرد للمجموعات المنتظمة والروتوكولية للسان أثناء عملية التكوين الزمكاني للخطاب SOST (ن.ت.ز.م)

هذان النسقان اللذان انتظما حتماً عن طريق اكتساب اللسان الأم، يتموضع واقعهما على مستوى الارتباطات العصبية المحركة NEURO MOTRICE التي تسمح بانتاج الخطاب. وهذه الارتباطات تكون كفاءة اللسان الثاني وتقوم بدور فعال لحظة الأداء

. PERFORMANCE

إن ادخال أي استعمال جديد في السلوك الكلامي للفاعل، أي

بنى اللسان الثاني، يحدد تشكّل وعمل ACTION نسق ثالث يكمل النسقين الأولين ويتأهى معهما مؤقتاً عن طريق رد الفعل. وهو نسق ارتدادي مؤقت SRT (ن ١ م) ينتج عن اليناميكية الداخلية لعملية الاكتساب ويترجم عن طريق ظواهر تشابكية — تراجعية أو تقدمية تنتقل من اللسان الأم إلى اللسان الثاني، أو بشكل أدق عناصر اللسان الثاني المكتسب بشكل متقطع (على شكل مقطوعات). إن النسق الارتدادي المؤقت يقوم بدور الداعم الايجابي أو السلبي للنسقين الأساسيين. وتسعى مهام إعادة التدريب إلى تحييد فعلها الذي يظل مستتراً في المعالجات الخاصة التي يحتفظ بها الفاعل لأنساق اللسان الثاني. انطلاقاً من المبدأ القائل بأنه على التربية الجيدة أن تنطلق دائماً من البسيط إلى المعقد وألا تحاول التصدي إلا لصعوبة واحدة في نفس الوقت والسمات التي تتمتع بأقصى تشابه مع سمات اللسان الأم وبأقل اختلاف معها هي سمات اللسان الثاني، وفيها تكون الفروق بالنسبة للسان الأم مؤثرة، بشكل واضح، على نسق واحد من السلوك الكلامي. وعندها يفضل عرض هذه السمات قبل أي شيء آخر. (الحقيقة) أنه ليس من السهل تكوين برمجة تنسجم مع هذه المقتضيات بسبب التعقيد الكبير في النسق الثاني وبسبب السلوكات التي تحدد استشاره على صعيد آلية الكلام. ومع ذلك فإن التجربة تبين أنه من الممكن تحقيق ذلك.

ويمكننا (الآن) تصور تقدم (PROGRESSION) يقوم على هذه الأسس ويدخل الملفوظات بشكل متتابع، لكن من شأن هذا التقدم أن يخلق لنا مشكلة:

أ — على صعيد نسق التكوين الزمكاني للخطاب (SOST) (ن)

ت ز م) بشكل أساسي.

ب — على صعيد النسق الحسي المحرك (SPM) (ن ح م) بشكل أساسي.

ج — على صعيد النسق المفهومي المحرك (S CM) (ن م م) بشكل أساسي.

وهكذا فإن اللسان الأم، دون أن يظهر في العملية التربوية لأن ادخاله سيساعد ظواهر النسق الارتدادني المؤقت (SRT) التي تسعى إلى التخفيف منها، هذا اللسان سيوجه برجة العناصر المنتظمة للسان الثاني بشكل مطلق.

أخيراً فإن الأساس SUBSTRAT الذي يمثل اللسان الأم في تنظيم السلوك الكلامي الشامل لفاعل، سواء على الصعيد العصبي الفيزيولوجي أم على الصعيد الفكري، سيخدم عملية اكتساب اللسان الثاني بدلاً من أن يشكل عائقاً دائماً أمامه.

ومع ذلك، فإن هذه الطريقة العملية لن تحل مشاكل التلميذ كافة لذا ينبغي على النهج التربوي الذي اعتمده ألا يتوقف عند هذه النقطة من الطريق الصحيح، كما ينبغي عليه أيضاً أن يستثمر، بشكل يقط، أوليات التعلم نفسها التي يمثلها اكتساب اللسان الثاني وذلك بالتقيد بالخطوات المذكورة أعلاه.

منذ عهد قريب، أي منذ بداية ظهور الوسائط السمعية — البصرية، كان هدف المناهج الأول هو تكوين آليات دون أن نعرف تماماً ما هو المقصود منها، وعلى هذا فاية حقائق عصبية فيزيولوجية معقدة كانت مدعاة للاشتباه. لكن وبعد أن تعمق التفكير في الميدان العصبي

اللساني، بدا أنه بإمكاننا افتراض أن الآليات الأساسية كانت ((مأخوذة)) عن اللسان الأم، وهو أمر يستبعد ضرورة إعادة بنائها بالنسبة للسان الثاني، ليس فقط على صعيد التلفظ ARTICULATION إنما على كافة أصعدة التكامل INTEGRATION التي تمثلها السلوكيات التقليدية.

ومع ذلك، فإن الاتجاه الذي ظهر لاحقاً، وهو أمر ذو دلالة، قد اعترف بالأهمية المهمة لكافة العوامل الفكرية التي تلعب دوراً أثناء عملية الاكتساب والتي تتحكم إلى حد ما بتلك الآليات.

ومهما بلغت درجة فعالية عمليات التقليد والتكرار فإنه لا يسعنا تأسيس اكتساب اللسان الأجنبي عليها. وهذه العمليات تجعلنا نجعل القاعدات الثابتة في كل تعلم بهم السلوك وليس فقط الحركات المعزولة والتي ينبغي بموجبها أن تتمثل السلوك؛ بشكل أو بآخر فكرياً.

إن العقل الانساني هو عقل بان. ولكي يتمكن الفاعل من تنظيم نشاطه الجديد عليه أن يستخلص ترسيمة محرّكة تعيد بناء مجمل سلوكه وفق هذا النشاط الجديد وذلك عن طريق التأمل الفكري المحض، أما فيما يتعلق بالنمط الخاص للتعلم الذي يهمننا هنا انطلاقاً من نماذج لسانية يقدمها التعليم للتلميذ، فإن على هذا الأخير القيام بما يلي:

— أولاً فهم المبادئ التي تعمل بموجبها تلك النماذج اللسانية.

— استخلاص الجمل الكلامية الأساسية من هذه النماذج.

— أن يتعلم بعدها وحسب رغبته انتاج ملفوظات تختلف عن تلك التي أعطيت له في البداية انطلاقاً من تلك الجمل الأساسية (MATRICES).

ويعقب هذا الجهد الفكري الاجبارى لهذين المسعيين وفي اللحظة التي يأتي فيها المسعى الثالث، نوع من نسيان الذكاء لحساب الديناميكية الآلية للانتاج المراقب بالتدرج من قبل الأوليات السمعية — الحركة. وهذه السلوكات الكلامية تنتظم، في الواقع، تبعاً لمتطلبات السيورة العصبية الفيزيولوجية. والآن يبدو ممكناً القول بأن لحظة الوعي الفكري تعمل كموصل (للسيرورات لتوليد وأتمتة) (AUTOMATISATION) المعرفة أو الخبرة^(٥١).

إذا ما لجأ الفاعل إلى هذه الطريقة فإنه يستخدم مسعى مزدوجاً يكون استقرائياً واستنتاجياً في نفس الوقت، ويكيف كافة سيرورات (عمليات) الاكتساب الكلامي.

فمن طريق الاستقراء (INDUCTION) يقوم الفاعل بانتزاع الملفوظات، التي قدمت له كنماذج من الخطاب، وكذلك الجمل الكلامية الأساسية التي تنظم تلك الملفوظات. ويرجع هذا الفاعل إلى مستوى أنساق اللسان الذي يعيد بناءه في ذهنه عن طريق التجارب العملية المتتابعة وهكذا تكون كفاءته (Compétence) وباللجوء إلى الاستنتاج فإن هذا الفاعل يستخدم مجموعات (مادية) تعلم تركيبها مع بعضها بعضاً لانتاج خطاب جديد في كل أداء.

إذا تم اختيار ((النماذج)) اللسانية المستخدمة في الفعل التربوي بشكل جيد تبعاً للسان الأم، عندها يكفي استثمار عدد محدود من النماذج ليتمكن الفاعل من اكتساب كفاءة أوسع عن طريق الانتقال (TRANSFERT)^(٥٢) تسمح له بتكوين أداءات غير محددة عملياً^(٥٣). الحقيقة أن العملية هي عبارة عن بناء ذاتي للمعرفة الكلامية

يتعارض فيها الانتظام المطرد (REGULARITE) لآلية العمل مع عدم انتظام الانساق اللسانية، مع أن فعل هذه السيرة قد يكون سلبياً أو ايجابياً وذلك تبعاً للحالة.

وتخضع لهذا القانون الأوليات العصبية — الفيزيولوجية والنفسية والفكرية لا سيما الأساس المتكون بفضل اللسان الأم « (وهذا الأساس هو يحد ذاته عبارة عن توليف لكل الأوليات المشار إليها سابقاً) ».

إن الأفعال (ACTIONS) السلبية لتلك الأوليات التي تظهر

بشكل مطرد على أنها حتمية لأنها تتمدى (Se Concrétisent) (تصبح

ملموسة) عن طريق تحقيقات غير صحيحة في لحظة الأداء. وينبغي على

المعلم تدوين الاشارات (INDICATION) التي تكونها الأدعاءات بحذر

كبير لأنها تتيح له امكانية استخلاص السلوكات الخاصة التي تقوم بينها

من خلال السلوكات المتشابهة ظاهرياً. الحقيقة، وتبعاً للأشخاص

(الفواعل)، فإن مثل هذا النمط من الآلية، يعمل بكثير من الالتحاح

وبشكل متواتر أكثر من الأنماط الأخرى. ومن المفيد أن نكتشف هذا

النمط لمطابقته المسعى التربوي مع الطريقة التي يبنى فيها التلميذ، بشكل

ذاتي، معرفته الكلامية. وهنا لا تعود مهمة الاستاذ مجرد مهمة مدرب إنما

مهمة معلم فقط.

وغالباً ما استثمرت تلك الأوليات في المناهج بفضل صدقة

اضافية تربوية موفقة إلى حد ما. وربما لهذا السبب لم تلاق تلك المناهج

التجاح الذي كان يتوقع لها.

— التوجهات التعليمية الجديدة

يبدو أن الهموم النظرية التي تركت أثرها على تفكير الستينات قد

امحت، منذ سبع أو ثمان سنوات، أمام التوجهات الجديدة على الرغم من عدم التوصل إلى حل كافة القضايا المطروحة ولم يستخلص من ذلك التعبير ما كان يعد به على الصعيد العملي.

ما هي هذه التوجهات؟ التوجه الأول هو محاولة تقريب الوضع السطحي لاكتساب اللسان الثاني في سياق مدرسي هو شرط من شروط اكتساب اللسان الثاني في وسط عادي.

وعلى الرغم من اليأس هذه الفكرة لبوساً جديداً فهي فكرة قديمة أخذت عن علوم معروفة لاسيما علم الاجتماع الذي أدى تحالفه مع اللسانيات إلى ما يسمى باللسانيات الاجتماعية. عند ذلك تم التركيز على الحوافز (MOTIVATIONS) التي تؤدي بالفعل إلى اكتساب لسان آخر يختلف عن لسانه كما تم التركيز على ظواهر التماس (CONTACTS) التي تفترضها مسبقاً، أية ثنائية لسانية (Bilinguisme) حتى في حالتها الأولية. ومفهوم الارتباط اللساني (INTER LANGVE) المشار إليه آنفاً يبرز هنا بشكل جديد. ولم يعد الأمر يتعلق، تبعاً لهذا المنظور، بربط الاستعداد الكلامي (Disponibilite Verbale) لدى الفاعل في اللسان الثاني بالاكتساب المنتظم والمسبق لعناصر اللسان الأساسية إنما بوصفه في حالة نفسية — اجتماعية كضرورة الاتصال الكلامي المفروضة عليه والتي ينبغي عليه أن يستجيب لها. لكن هذه الاستجابة لن تكون، بالتأكيد، ممكنة إلا على صعيد نوع من الرطانة (Pidgin) الناشئ عن دمج الكفاءة الأساسية في اللسان الأول بالكفاءة المتولدة عن اللسان الثاني. ونأمل بعد ذلك أن يتمكن نسق اللسان الثاني من تأكيد نفسه وفرضها.

هناك توجه ثان هو احياء تدرج للقيم (Hierarchie De Valeurs)

في المقاربة (المعالجة) (Approche) التربوية، وهو تدرج يربط اللسان بالحضارة وحيث يخلع استاذ اللسان زيه اللساني ليرتدي عوضاً عنه زي الاتنولوجي أو الأنثروبولوجي، وحيث توجد أيضاً الشعارات المغربية لعلوم الاتصال المولودة حديثاً. وهنا يمكن للعقل الانتقادي الحكم، بشكل متسرع، على أنه نظراً للفشل الذي أصاب تعليم اللسان فلا بد وأن ينتهي الأمر إلى اتخاذ قرار بتعليم شيء آخر كما يبحث هذا الاتجاه في تجديد اهتمام التلاميذ أو الطلاب الذين خضع أهلهم إلى اختبار مضمن لتقنيات الوسائط السمعية — البصرية وللتمارين البنيوية، والذين اكتسبوا كفاءة لغة شعب لا يعرفون عنه شيئاً. ومنذ ذلك الحين بدأت عملية إعادة النظر في المناهج السمعية — البصرية التي ساعدت على بروز مثل هذه الأخطاء. (٥٤)

الحقيقة أنه برزت شكوك، في كل مكان تقريباً، حول صحة المبادئ المنهجية، وحول فعالية المساعي التربوية التي طالما مجلت سابقاً. بعد أن هجر اللسانيون التطبيقيون القضايا الأساسية التي يطرحها تأويل السلوكيات الكلامية وتحليل ظواهرية التعلم، وبعد أن تنازلوا عن استثمار المكتسبات في مجالات التعليم هذه، فقد وجدوا وهما مؤداه انهم كانوا يحلون قضاياهم عن طريق تناسيها.

ويمثل التوجه الثالث في محاولات تفريد (individualisation) التعليم كافة. وفي هذا المنظور لم يتم التنازل عن التعليم المنهجي السابق، إنما بحث في استخدامه بشكل يتلاءم مع الحاجات النوعية الفردية. وهنا تكمن فكرة جوهرية رائعة من حيث المبدأ، لكنها فكرة تعصى على التجريب في الشروط المعتادة للتعليم المدرسي.

ان أتمتة التعليم والبرمجة على الآلات تدعنا نتوقع الحلول، لكن تبقى الأمور بشكل عام في مرحلة التجريب^(٥٥).

ان الاتجاهات السابقة، بما فيها من جوانب بناءة، تذكرنا بأن اللسان هو شكل من أشكال الحياة، وهذا المعنى فهي تؤثر تأثيراً كبيراً على مجمل التفكير الذي يدعنا نتوقع مجيء منهجية يكون فيها الفاعل أخيراً في صلب القضية التعليمية^(٥٦) من ناحية أخرى، يبدو أن جيلاً جديداً من التلاميذ قد بدأ يشعر بمجازية اللسان الأجنبي، ونحس بهذا التحرك لاسياً في شمال القارة الأمريكية^(٥٧) وقد أصبحت وقائع التعددية الثقافية واللسانية، من الآن فصاعداً، قابلة للتمييز وصارت معروفة أكثر. وصار الحافز لدراسة اللسان الآخر أكثر حيوية عند أولئك المحظوظين، أو غير المحظوظين في تعلم لسان آخر غير لسانهم ليتمكنوا من ممارسة مهنتهم.

تعليم الألسن الاختصاصية^(٥٨)

هناك توجه حالي في تعليم الألسن جدير بالاهتمام وهو ما اصطلح على تسميته بتعليم الألسن الاختصاصية. وقد نجم هذا التوجه عن الاهتمام الكبير الرامي إلى تسهيل ولوج هذا الفرع العلمي أو ذاك أمام المختصين، وتسهيل التقنيات أو المعطيات التي حالفهم الحظ في العثور عليها ضمن مجال اهتمامهم في الألسن المحددة كالألمانية بالنسبة للكيمياء والفرنسية بالنسبة للرياضيات على سبيل المثال. ومن هذا الجانب، فان افلاس الآمال المعقودة على الترجمة الآلية تفسر بشكل جزئي تجدد الاهتمام بالتعليم الاختصاصي للألسن.

لكن هدف المهتمين بتلك المسألة لا يتوقف فقط عند حدود المعرفة الكلامية السلبية المحددة بمجال القدرة على القراءة. وعلى العكس،

فمن المقبول، بشكل عام أن نقدم لـ هؤلاء الذين يخضعون لتعليم من هذا النوع، أسس الكفاءة الكلامية الفعالة التي تعطيهم امكانية التواصل، وبالتالي الفهم والافهام عن طريق الكلام والكتابة.

انطلاقاً من هذه النوايا نجمت جملة من القضايا الاستراتيجية

واللسانية والتي سنحدد وجهها الرئيسين:

١ — متى ينبغي على اللسان الاختصاصي أن يتدخل ؟ وبتعبير آخر، هل يجب علينا قبول ضرورة التعليم الأساسي لبنى اللسان الأجنبي على كافة مستويات تنظيمه: وظائف الأصوات، والصرف والتراكيب والدلالة والمعجم قبل التطرق إلى ميدان اللسان الاختصاصي ؟ وعلى العكس تماماً: هل يمكننا الانطلاق من هذا المجال المغلق لتكوين كفاءة كلامية حقيقية سلبية وممكنة إيجابياً ؟. الآراء في هذا مختلفة. وتجواب التعليم الخاص للسان الاختصاصي هي تجارب مقنعة. الحقيقة أن القضية التعليمية المطروحة تفضي إلى مسألة لسانية أهميتها أكبر.

٢ — كيف يمكن تعريف اللسان الاختصاصي لكي يتسنى لنا تحديد مضمونه وتحقيق تقدم تربوي بالمقابلة مع اللسان العام (المشترك بين الناس) في ذات الوقت ؟

يبدو أن لكل فرع مفرداته الخاصة. فكل علم وكل تقنية وكل مهنة تفترض وجود معجم خاص تقوم استعداده (Disponi Bilité) واستخدامه الجيد، بتأهيل المختص بشكل جزئي.

ان النظرة الثاقبة تكشف أماننا بأن اللسان الاختصاصي يُترجم عن طريق الاستخدام المفضل لبعض البنى وبعض التراكيب كما نترجم في الرياضيات مثلاً عبارتي الفرضية (HYPOTHESE) والافتراض

(PROPOSITION) والفحص الدقيق لمدونة اللسان الاختصاصي
يقودنا إلى الاعتراف

— بأنه لا يمكن فهم هذه السمات التمييزية على حالها إلا إذا
قابلناها بسمات اللسان المشترك.

— وبأن تفصيل استخدام بعض البنى لا ينضج إلا بالرجوع إلى
البنى التركيبية المتجانسة (HOMO - SYNTAXIQUES) أو البنى
السيمية المتجانسة (HOMO SÉMIQUES) للسان المشترك (أو العام).

— وبأن المعجم (الفهرس) النوعي فعلياً للسان الاختصاصي هو
فهرس صغير نسبياً وأن استخدامه يميل إلى العالمية على صعيدي الدال
والمدلول.

— وأن اللسان الاختصاصي يستخدم، بشكل كبير، مصطلحات
اللسان المشترك (العام) التي تتحد بمجاله الدلالي أو تغيره الدلالي عن طريق
الاستعارة والكتابة في الاختصاص المعنوي. في هذه الحالات، وفي أكثرها
شيوعاً، من المؤسف والخطير، وبالتأكيد من غير المرجح ألا نعرف من
الوحدة المعجمية المعنوية إلا المعنى المحدد في الاختصاص.

ان تحليلاً من هذا النوع يبدو وكأنه يؤدي إلى خيارات متأنية
وموزونة على صعيد المقاربة التربوية وبيّن ضرورة توجيه دراسة المدونة
بشكل كامل، نحو اللسان الأم واللسان الهدف في نفس الوقت. وفي هذا
الميدان يبدو البحث اللساني والتربوي في كل مكان من العالم تقريباً نشطاً
جداً. وربما يكمن حظ الأعمال اللسانية التطبيقية بالتطور في هذا الاتجاه
لأن الضرورة العلمية تلتقي بالاقتصاد والصناعات والتقنيات والتي لا يقل
اهتمامها بهذا المجال عن غيرها.

منذ صدور الطبعة الأولى لهذا الكتاب تحددت توجهها المشار إليها سابقاً بشكل أفضل ففي عدة مناهج جديدة، تركزت المغالاة على المسعى التعليمي الهادف إلى اعطاء الأفضلية للوصول إلى اللسان كوسيلة اتصال، وبالتالي، للحاجات اللغوية النوعية لهذه المجموعة من المتعلمين أو تلك وهو خيار صحيح لأنه لا يُنسى المرئي الطابع المنتظم للسان. فإذا لم يسمح للسان بالدخول إلى المنظومة فإن كل محاولة من هذا القبيل تعود إلى نقطة الصفر لأن أية محاولة استقلالية لانتاج الخطاب لا يمكن للمتعلم أن يفكر بها. ان الثورة التي بدأت هي الثورة الترسبها استخدام الحاسوب كآلة للتعليم، وهكذا يصبح التفريد (INDIVIDUALISATION) التام للتعليم أمراً ممكناً. وان امكانيات المجموعات التعليمية القائمة على الاستثمار الذكي للآلة هي امكانيات تتحدد، بشكل وثيق، بنوعية الأساس اللساني وتتوافق البرمجة مع المتطلبات اللازمة لسلوكات الاكتساب.

وفي هذا المجال، كما في غيره، تبقى النظرية وتطبيقاتها متأخرة عن قدرات التقنية. إذاً، ففي هذا المجال ينبغي على الجهود أن تتضافر بشكل أكبر...

- (١) آخر الحالات المدروسة حالة ((العبقرية)) راجع فرومكين (FROMKIN) وآخرين في مجلة الدماغ واللسان. الجزء الأول، العدد ١. ١٩٧٤، الصفحات: ٨١ — ١٠٨).
- تطور اللغة في العبقرية: حالة اكتساب اللغة فيما بعد المرحلة الحرجة. وكما يشير العنوان يلمح الكتاب إلى الآراء الموروثة بالنسبة لعدم قدرة اكتساب اللسان بعد مرحلة معينة من التطور.
- (٢) لكي نبرز هذا الانطباع الذي يتميز بموضوعية دقيقة نذكر على سبيل المثال: عمل: و.ف. ليبولو (Leopold) تطور الكلام عند طفل ثنائي اللسان، (تسجيلات لسانية ايفتسون، شيكاغو ← North Western) ١٩٣٩ — ١٩٤٩ الجزء الرابع.
- (٣) راجع بالنسبة لكل هذا المقطع: ي.ه.وي لينرغ، أساس التطور اللساني، نيويورك. مطبعة اليونسكو وأكاديمية. نسخة ١٩٧٥. موضوع س.م. فيرسون و.أ.ك. غارنيكا. نظريات التطور التصويتية ج.س. برورنر، علم تطور عمليات الكلام في (مجلة لسان الطفل ٢ — ١ — ١٩٧٥ د. اينورام، ← قواعد التصويتية عند الأطفال (الصغار) في مجلة لسان الأطفال ٤٩ — ٦٤ — ١٩٧٤.
- (٤) و. أي. سلوبان: (O.I. SLOBIN) التطور النحوي العام عند الأطفال، في و. لفلت (V. LEVELT) و.س.ب. فلور (C.B. FLORES) دارسي

أبحاث اللسانيات النفسية، أمستردام، شمال هولندا، شركة النشر ١٩٧٠
ص ١٧٤٠ — ١٨٦ .

(٢) ل. بلوم (L. BLOOM) تطور اللغة، الشكل والوظائف على القواعد
البارزة كامبردج. مطبعة ماس ميت ١٩٧٠ () بويرمان ()
(BOWERMAN)، التطورات النحوية، دراسة لسانية مقارنة مع مراجع
خاصة باللغة الفنلندية، مطبعة جامعة كامبردج ((في لندن ١٩٧٣ .ك.ن
كيرمان (←) اكتساب اللغة في الأطفال سامو (←) موضوع دكتوراه غير
منشور .باركامن .جامعة كاليفورنيا ١٩٦٩

(٥) تطور الدماغ بالنسبة للغة في ي.ه.و.ي لينرغ (←) وأساس تطور اللغة.
مدخل متعدد الأنظمة. باريس مطبعة اليونسكو. مطبعة الأكاديمية نيويورك
١٩٧٥ الجزء الأول، الفصل السادس ص ١٠٥ — ١١٨ .

(٦) استشهد به ماك دونالد كريشلي، في فيزيولوجية اللسان ومظاهر أخرى،
لندن، الناشر: ادواردز أرنولد ليمتد، ١٩٧٠، ص ٥ .

(٧) في نفس المجموعة التي ينضوي تحتها هذا العمل ننصح بقراءة ب. شوشارد
((←) العقل الانساني، باريس ← ١٩٥٨ رقم ٧٦٨ نفس المجموعة)
الفكر (واللسان، باريس ←) ١٩٦٠ (رقم ٦٩٨)، علم وظائف الاعضاء
النفسية. باريس (←) ١٩٥٩ (رقم ٤٨٨) نركز أيضاً على أهمية عمل
حديث لباريزيت (←) (و ف. ديزابو (←) علم النفس العصبي. باريس.
ماسون ١٩٧٧ .

(٨) للوصول إلى بعض المعارف الأساسية عن تنظيم العصبي راجع أبسط
عمل في (هذا المجال ج. دلماس (←) و أ. دلماس (←) المجالات والمراكز
العصبية (مقدمة في التشريح الوظيفي لعلم الأعصاب باريس. ماسون
١٩٤٩، هذا العمل القديم قليلاً أعيد وطبع مجدداً لعدة مرات تحت أشرف
ش كيسر () يتضمن كتاباً ثان مكتمل يعالج النظام العصبي والعضلة،

باريس، المطبعة الطبية، فلا ماريون ١٩٦٩ .

- (٩) لاستكمال هذه المقدمة السريعة جداً نذكر كتابين هما: إلى بول شوشارد ((← الآليات الدماغية في الوعي، باريس، ماسون، ١٩٥٦، ٢) ز.م. باكك ← الانتقالات الكيميائية للانعكاس العصبي. باريس غونية — فيلار (١٩٧٤).

(١٠) نستعيد هنا مقدمة كتابنا: تطور اللسان. باريس. ماسون مطابع اليونسكو ١٩٧٦ راجع الصفحات ٥٩ — ٦١ .

- (١١) أن تبسيط تقديمنا هذا يجب ألا يدعوا إلى عدم الاعتراف بالطابع المعقد (جداً للواقع. يمكن الرجوع إلى نصين: (١) م. كنبورن ← الشق الدماغى الضئيل اللسان والنضج الدماغى، و.و.د. زانكويل ← تطور سيطرة الدماغ (عند الانسان في ي.ه. لينزغ ←) أسس تطور اللسان، نيويورك المطبعة الأكاديمية، باريس، مطابع اليونسكو ١٩٧٥ إلى جزء، فصل ٧ ص ١٠٧ وما بعده (٢) جزء ١ .

(١٢) راجع بالنسبة لهذا الموضوع مؤلفين حديثين هما:

- (١) لسان الطفل الطبيعى المطبوع تحت اشراف ب.م. مورهد ←) و.أ.ي سورهد ←) بليتيمور، مطبعة الجامعة ١٩٧٥ .
- (٢) علم النفس العصبى للغة المطبوع تحت اشراف ر.و. رير ←) نيويورك، هيئة يونور للنشر، ١٩٧٦ . راجع بالتحديد الفصل السابع: توازي الوظائف على نصف الدماغ عند الاطفال ف. بارسو () ص ١٥٧٠ . ٩٨٠ —

- (١٣) نجد عرضاً كاملاً لهذه المسألة في الكتاب الجماعى، المطبوع باشراف كل من (لوني (و.س. بوريل — مايسونى) ←) والكلام والصوت عند الطفل. باريس ماسون و. س، ١٩٧٢ . راجع بالتحديد الفصل السابع ((اضطرابات اللغة والقصور (العقلي) ف. بروير ←) ص ١٣٥ .

(١٤) هنا نخطر ببالنا حالة خاصة جداً نقلها أ.ج فورسين (←) تطور اللسان (في غياب الكلام المعبر و ي لينزغ (←) أسس تطور اللسان نيويورك مطبعة الأكاديمية، باريس، مطابع اليونسكو ١٩٧٥ — جزء ٢ فصل ١٤، ص ٢٦٣ .

(١٥) راجع ش.ب بوتن (←) تطور اللسان، باريس. مطابع اليونسكو. ماسون ١٩٧٦ ص ٧٨، ١٢٥، ١٢٧، ١٤٩، ١٩٠، ١٩٤، ٢٠٢، ٢٠٦، ٢١٤، ٢٥٠ .

(ويمكننا الافادة من مطالعة كتاب طالما تتبعناه هو ب. ايمارد (←) الطفل واللسان فيلوريان، سميث ١٩٧٢ .

(١٦) ج. وادا (←) و ت. وسميسن (←) حقق الصوديوم الأميدي في الشريان لتصلح هيمنة الكلام الصادر عن الدماغ: ملاحظات تجريبية سريرية في مجلة الجراحة العصبية ١٩٦٠/ ١٧، ٢٦٦، ٢٨٢ . يمكن العودة أيضاً إلى دراسة في علم ((اللسانيات العصبية هـ. ويتيكر (←) و هـ.أ. ويتيكر (←) نيويورك، (مطبعة الأكاديمية المجلد الثاني، ١٩٧٦، موضوعاً ستيفن (←) د. كراشين (←) تناظر الدماغ و ج.أي بوغن (←) الانجازات اللسانية في الفترة القصيرة التي تتبع فترة الاتصال بين نقطتين دماغيتين فصل ٥ ص ١٥٨ وفصل ٦ ص ١٩٣ .

(١٧) أ.ر. ل وريا (←) مشاكل اللسانيات العصبية لاهاي، موتون، ١٩٧٦ وتقدم الكتاب واضح جداً. خلوا هذا الشاهد: تدل بأن اضطرابات الكلام للتنظيمات الذرائعية للاتصالات الشفوية متصلة تماماً مع اضافات في الاجزاء الخلفية من أعضاء الكلام بينما الاضطرابات النحوية عن اصابات في اجزاء الامامي لهذه الاعضاء.

(١٨) يمكن الرجوع إلى العدد رقم ٢٩ من مجلة اللسان الفرنسي، شباط ١٩٧٦ (باشراف ب. غاردين (←) تعلم الفرنسية من قبل العمال المهاجرين.

(١٩) ص ٤٦ دراسات في اللسانيات التطبيقية، باريس، ديديه رقم ١٥، تموز -
(أيلول ١٩٧٤ بأشراف ش.ب. بوتون (←) وبالتحديد المقدمة ص ٨

. ٩

(٢٠) في المؤلف الجماعي (←) مجموعة موسوعة البليياد، باريس، فاليجار ١٩٦٨
بأشراف اندريه مارتينييه (←) يجب قراءة فصل ((أحادية اللسان (وتعدد
الألسن) ص ٦٤٧ — ٦٨٤ . بقلم أ. وينزيش (←) كما في لاهاي
١٩٦٨، كما أشار ج. مونا (←) في كتابه: المشكلات النظرية للترجمة،
باريس، فاليجار ١٩٦٣ ص ٣ وقد ألح فيزيش (←) على هذه النقطة، أي أن
مكان تماس اللغات، أي المكان الذي تحقق فيه التداخلات بين لغتين وهي
تداخلات يبيح أن تبقى أو تتلاشى هو دوماً متكلم فردي.

(٢١) أنظر اللغة (←) سلسلة (البليياد) (←) تحت إشراف أندييه مارتينييه
(←) باريس، غاليسار، ١٩٦٨، فصل (لغات السابير)
ص ٥٩٧ — ٦٠٧، والفصل الذي يحمل عنوان (اللغات المهجنة):
ص ٦٠٨ — ٦١٩، بقلم م. بيرجو (←) وكان م بريال (←) قد ذكر
في كتابه: الدلالية، باريس. هاشيت، ١٩٢٤، ص ١٧٣ ما يلي: في
كل مكان يكون فيه شعبان متصلان، فإن الأخطاء والأغلاط التي يرتكبها
من الجهتين تكشف عن وجودها.

(٢٢) وإذا ما كان الأمر كما يقول رج مونا (←) في الصفحة الخامسة من كتابه
المذكور (أنظر ملاحظته ص ٤٩) أ، المشكلة الأساسية التي تعرض بالنسبة
إلى ثنائيي اللسان هي معرفة المدى الذي يمكن فيه أن تبقى بنيتان متاستان
كاملتين، فيجب التسليم بأن المترجم والمدرس هما حالتان خاصتان لأنه: في
القاعدة العامة ثمة تأثير متبادل والفصل الصريح هو الاستثناء. وهذا الفصل
يقتضي من المتكلم ثنائي اللسان انتباها متواصل لا يقوى عليه مع الزمن إلا
القليل من الأشخاص.

(٢٣) ميشيل بارادي (←) ثنائية اللسان والحبسة ، في دراسات في اللسانيات العصبية الناشرون أ. ويتاكر (←) وأ.أ. ويتاكر (←) نيويورك . المنشورات الأكاديمية المجلد الثالث ، ١٩٧٧ ص ٦٥ - ١٢١ .

(٢٤) أنظر د . م دنلوب () : عمل الترجمة في طليطلة (←) في مجلة (بابل) ٦ / ٢ ١٩٦٠ الصفحات ٥٥ - ٥٩ .

(٢٥) ارجع إلى كتاب (تاير ونيدا) الترجمة : نظرية ومنهج (لندن : التحالف الانجيلي العالمي ، ١٩٧١ .

(٢٦) انظر معجم اللسانيات ، باريس ، لاروس ، ١٩٧٣ ، تأليف جان ديوي (←) وآخرين . مسار تطور دلالات الألفاظ ينطلق من العلاقة نحو تحديد المفاهيم ، أما المسار الاعلامي فينطلق من المفهوم إلى البحث عن العلامات اللغوية التي تتعلق به .

(٢٧) للاستزادة من المعلومات يمكن العودة إلى ج موان (←) القضايا النظرية في الترجمة . باريس . فاليهار ١٩٦٣ (٢) انظر إلى كاري من أجل نظرية للترجمة ، في ديوجين رقم ٤٠ (١٩٦٢) ص ٩٦ - ١٢٠ .

(٢٨) أ. ن فيدروف () مقدمة إلى نظرية الترجمة ، موسكو ، الطبعة الثانية ١٩٥٨ جب فيناي (←) وجدا بلنيه (←) الأسلوبية المقارنة بين الفرنسية والانجليزية باريس . ديديه ١٩٥٨ .

(٢٩) إن قراءة هذا العدد رقم ١٢ . دراسات في اللسانيات التطبيقية ن . سك ، ١٩٧٣ دار ديديه يبدو لنا متمماً ضرورياً لهذا الفصل .

(٣٠) دراسة اللسانيات التطبيقية رقم ١٢ (راجع رقم ٨) ص ٢٩ .

(٣١) ننصح بقراءة موضوع م . غروس (←) ملاحظة على تاريخ الترجمة الفورية في

- مجلة (LANGAGES) عدد ٨ ، ٢ ، ١٩٧٢ الترجمة بإشراف جـ .
 (لادميرال ←) منشورات ديديه . دار لاروس . تؤكد على قراءة مجمل
 العدد لأنه يبدو . متعمداً من حيث الفائدة لهذا العرض المصور الفردي .
 (٣٢) إ، ها تعود على أي . بار . هيليه (←) الوضع الراهن للترجمة الفورية
 للألسن الجزء الأول (فال . ألت) نيويورك : مطبعة الأكاديمية ، ١٩٦٠ .
 ص ٩١١ — ٩٦٣ .
 (٣٣) العمل المذكور على الصفحة ٧١ . موضوع م . جروس (←) ص ٤٣ .
 (٣٤) لانسلو وأرنو : القواعد العامة والمتعلقة ، نشر عام ١٦٦٠ ، أعيد نشره عند
 بوليه ١٩٦٩ .
 (٣٥) في هذا الصدد يجب أن نشير إلى مجلة اللسان الفرنسي عدد ١٣ ، شباط ،
 ١٩٧٢ . اللغة الفرنسية في المدرسة الابتدائية ، أشرف على العدد : فرانك
 مارشان منشورات لاروس .
 (٣٦) هناك أربعة أعداد مفيدة يمكن الرجوع إليها من مجلة اللسان الفرنسي ،
 منشورات لاروس ، هي :
 ١ — العدد (٦) مايس ١٩٧٠ : تعليم الفرنسية كلسان أم ، بإشراف غينو
 فرييه وبيتار
 ٢ — العدد (١٣) شباط ١٩٧٢ : الفرنسية في المدرسة الابتدائية ، بإشراف
 ف . مارسان .
 (٣٧) العدد (٢٢) مايس ١٩٧٤ : اللسانيات وتعليم الفرنسية ، بإشراف
 ديلسارت وهـ . هيو .
 (٣٨) العدد (٢٧) أيلول ١٩٧٥ : ظهور التراكيب اللغوية عند الطفل ، بإشراف
 ل . لانتان
 (٣٩) تجدر الإشارة إلى كتابين لهما نفس الأهمية في سلسلة اللسان واللغة ،
 باريس ، لاروس :

- ١ — دلالة الاستعارة والكتابة : ميشيل لوغيران ، ١٩٧٣ .
- ٢ — البلاغة العامة : جان ديوا ، ف . ادلين ج.م . كليكينغ ، وب . مينغيه وف . يروه ترينون ، ١٩٧٣ .
- (٤٠) العدد (٢٦) مايس ١٩٧٥ من مجلة اللسان الفرنسي ، باريس ، لاروس ، تنسيق الموضوعات جان باستوجي ود . دولا .
- (٤١) حول كلود موجيه ، انظر : ش. بوتون : النحو الفرنسي للانجليز (القرن السابع عشر) باريس كلينكسيك ، ١٩٧٢ ، ومجلة : الفرنسية في العالم ، عدد ٩٩ ، أيلول ١٩٧٣ ، شاربيوتون ، كتاب القرن موجيه (ص ١٤ — ١٩ .
- (٤٢) القس انطون بلوش : ميكانيكية الألسن وفن تعليمها ، باريس ، ١٧٥١ .
- (٤٣) مثلاً مالبان : من أجل اسلوبية مقارنة للغتين الفرنسية والألمانية ، باريس ، ديديه ، ١٩٤٤ وجان فيناي وج. داربولان في كتابهما : الأسلوبية المقارنة بين الفرنسية والانجليزية باريس ديديه ، ١٩٥٨ .
- (٤٤) التلفظ الثاني : بحسب نظرية مارتينييه الوظيفية ، كل ملفوظ يتمفصل حسب مستويين : الأول هو مستوى الجمل والكلمات أي تلك الوحدات التي لها معنى . أما التفصيل (التلفظ) الثاني فيضم الوحدات الأصغر والتي لا معنى لها مثل الصوتيات (الفونيمات) واللواحق الاعرابية وغيرها . (المترجم) .
- (٤٥) In reports of the Working Committe R. G Mead, Jr, Editor, 1966, N. (٤٥) Chomsky: Linguistic the'ory, P. 43 etsuiv .
- (٤٦) على سبيل المثال ، نشير إلى أعمال : ر.ز.ل . دبوليتز : اللسانيات واللسانيات التطبيقية ، الأهداف والمناهج ، منشورات فيلادلفيا ، مركز تطوير البرامج المدرسية (←) . ١٩٧٢ و ، هـ . كادلر : اللسانيات وتعليم الألسن الأجنبية نيويورك ، ثان نور ستراند ، رينولد كومباني (الكتابات باللغة الانكليزية ٩ .

(٤٧) انظر : ميشيا ، غوغنهايم ، ريفانز وسوفاجو : تكوين الفرنسية اتهمدية ، باريس ، ديديه ١٩٥٦ ، وكذلك : تكوين الفرنسية الأساسية ، المستوى الأول . دراسة حول اقامة مفردات قواعد أساسية ، باريس ، ديديه ، ١٩٦٤ .

(٤٨) مثلاً : م.د غريف وف. فان باسل : اللسانيات وتعليم الألسن الأجنبية ، بروكس . منشورات : لابورويارس ، ناتان ، ١٩٦٨ ، جان مارتينييه : من النظرية السانية إلى تعليم اللسان باريس ، بون ، ١٩٧٢ ، روليه : النظريات النحوية ، وصف وتعليم اللسان ، بروكس ، منشورات . لابود وباريس ، ناتان ، ١٩٧٢ .

(٤٩) دراسة الظواهرات كما تبدو بصرف النظر عما تحفي وراءها من حقائق .
(٥٠) وهذه هي أولاً حالة هذا الاكتساب فيما يخص اكتساب اللسان الأم الواجب تحديده ، نوردها هنا من خلال جدول استخدمناه في عدد من كتبنا السابقة . والحالة هنا هي حالة اكتساب اللسان الثاني في وسط مدرسي وهي الحالة الوحيدة التي تهمننا في هذا الفصل :

اللسان الأم	اللسان الثاني	
المستوى العصبي الفيزيولوجي	مراحل مفضلة آلية ← طوعية	ليس هناك مرحلة مفضلة طوعية آلية ←
المستوى السيكلوجي	بواعث عميقة	بواعث سطحية حرمان
المستوى الفكري	تجربة ← لسان	لسان ← تجربة

(٥١) مثلاً : فراي : نحو الخطأ ، مقدمة إلى اللسانيات الوظيفية ، باريس ، غوتز وجنيف كومنديغ ١٩٢٩ ، بيت كورد : محاضرات ادنبره ، في : اللسانيات التطبيقية التي نشرها ج.ب.ب آلن وبيت كورد ، لندن ، جامعة اكسفورد ، ١٩٧٥ ، وكذلك : ج. ريشاردز : تحليل الخطأ في : اكتساب اللسان الثاني ، لندن ، لونغمان ١٩٧٤ ، وش. بوتون : أوليات اكتساب الفرنسية كلسان ثان عند البالغ ، باريس ، كلينكسيك ، ١٩٦٩ . يستند هذا الكتاب الأخير على تحليل الانزياحات (ECARTS) التي تظهر في استخدام الفرنسية لدى الأجانب الذين يتكلمون هذا اللسان .

(٥٢) نستند هنا إلى أعمالنا التالية : آليات اكتساب الفرنسية كلسان أجنبي عند البالغ ، واكتساب اللسان الأجنبي ، من أجل تكوين نظرة اجمالية انظر : (نحو منهجية تربوية للألسن الحية المعثرة تبعاً لمشاكل التلميذ ، في مجلة الألسن الحية عدد ٦ ، ١٩٧٢ . وهناك نص مماثل أعيد نشره في : دراسات في اللسانيات التطبيقية ، باريس ديرييه عدد ١٠ ، نيسان — حزيران ١٩٧٣ . كما يمكن الرجوع إلى مجلة فرانسيا ، منشورات : تويلود وروزا ، عدد ١٥ ، أيلول — كانون أول — ١٩٧٥ علم النفس اللساني ، اللسانيات والكلام وتعليم الألسن الحديثة ، انظر أيضاً شار بوتون : الجزء الانساني في الاهتمامات الحالية للسانيات المطبقة على تعليم الألسن الأجنبية ، منشورات أكاديمية العلوم المنغارية ، ١٩٧٣ .

(٥٣) في ما يخص مرحلة المبتدئين لا نقوم بشرح نحوي نظري (وهو ما سنبرره فيما بعد على صعيد متقدم) إنما باكتشاف آلية عمل الوحدات المعزولة عن الخطاب للتمكن من تحديدها في اللسان ، اي الانتقال من النموذج إلى الجملة الأساسية ، اكتساب أو تعلم حالة الملكية في اللغة الانكليزية لا يستند إلى تمهيد نظري مسبق لحالة الجر (GENETIF) في اللسان

المدرّوس . لكن اكتشاف نظام يختلف عن نظام اللغة الفرنسية بخصوص تحليل المعطى المدرك يؤثر بـ (SPM) : النسق الحسي المحرك .
(John,s BooOk) في الانكليزية : مالك ← شيء مملوك
(Le Livre ole Jean) في الفرنسية : شيء مملوك ← مالك كتاب جان في العربية : شيء مملوك ← مالك
وينبغي على التلميذ تعلم هذا النظام وجعله ملكاً له لتحويل اكتسابه على صعيد سلوكه الكلامي المحرك وتطبيقه على بناء ملفوظات أخرى .

(٥٤) انتقال وحدة من رتبة إلى رتبة أخرى مثل انتقال أداة الاستفهام . كيف ؟ إلى جملة نحو « نحن نتحدث عن الكم والكيف » ففي هذه الرتبة الثانية فقدت الأداة وظيفتها كأداة استفهام .

لايضاح هذا الاقتراح بمثال سهل وعام نقول بأنه يكفي استخلاص الجذر التصريفي لفعل فرنسي ينتهي بـ (ER) ويقاس ، من بعض النماذج . حتى يتمكن التلميذ ، حين استخدامه لهذا الجذر كجملة كلامية أساسية ، من نقل كفاءته إلى عدد غير محدود من الأداءات التي (يصوغ) من خلالها في الخطاب أزمّة أخرى كالحاضر (PRESENT) والماضي الناقص (IMPARFAIT) أو المستقبل (المضارع) (FUTUR) لأي فعل ينتهي بـ (ER) يكتشفه أو حتى يخلفه فيما بعد .

(٥٥) حول هذا الموضوع يمكن الرجوع إلى العدد ٢٤ من مجلة اللسان الفرنسي ، كانون أول — ١٩٧٤ ، مقالة الوسائط السمعية البصرية وتعليم الفرنسية ، اشرف على العدد : ميس وس . مواران .

(٥٦) في هذا العدد نشير إلى مقالة أوسامو فوجيمورا الهامة جداً : التطور التقني لتعليم اللغة في مجلة : تطبيقات لسانية (TRIM, G. PERREN) مطبوعات جامعة كامبردج ، ١٩٦٩ ، وهي مقالة تعرض أوراقاً مختارة قدمت إلى المؤتمر الدولي الثاني للسانيات التطبيقية .

(٥٧) من المفيد قراءة : أنساق تعلم الألسن الحية عن طريق البالغين ،

ستراسبورغ ، المجلس الأوروبي ١٩٧٣ .

(٥٨) أنظر : دراسات في اللسانيات التطبيقية ، باريس ، ديديه ، عدد

١٠ ، نيسان — حزيران : تعليم الألسن الحية في أمريكا الشمالية

اليوم — وعدد ١٥ تموز — أيلول ، ١٩٧٤ : التطبيقات اللسانية

والثقافية في أمريكا الشمالية .

(٥٩) نشير إلى مقالة : الفرنسية لسان العلوم والتقنيات في مجلة

الفرنسية في العالم ، عدد ١٦ ك ١٩٦٨ ، وإلى مقالة نصوص

وخطابات غير أدبية ، في مجلة اللسان الفرنسي عدد ٢٨ ١٩٧٥ ،

أشرف عليها ج . بيتار ، ل . بورش ومقالة / : المحاجة والبرهان

العلمي في مجلة ألسن ، عدد ٤٢ ، حزيران ١٩٧٨ بغشراف : ل .

دانون بوالو .

قائمة المراجع

- 1- P. AYMARD, Le langage de l'enfant, Paris, PUF, 'Le Psychologue' 1981.
- 2- R. BALIBAR et D. LAPORTE, Le français national, Paris, Hachette, 1974.
- 3- Ch. - P. Bouton, Le développement du langage, Paris, Unesco, Masson, 1976; L'acquisition d'une langue étrangère, Paris, Klincksieck, 1979; La signification, contribution à une linguistique de la parole, Paris, Klincksieck, 1979.
- 4- P. Boyer, Les troubles du langage en psychiatrie, Paris, PUF, coll. «Nodules», 1981.
- 5- R. JAKOBSON, Essais de linguistique générale, traduit par N. RUWET, Paris, Ed. de Minuit, 1963; Langage enfantin et aphasie, traduit par J. - P. Boons et R. ZYGOURIS, Paris, Ed. de Minuit, 1969.
- 6- J. - Y. LANCHEC, Psycholinguistique et pédagogie des langues, Paris, PUF, coll. «SUP», 1976.
- 7- E. H. LENNEBERG. Biological Foundation of Language, New York, John Wiley & Sons, Inc., 1967.
- 8- E.H. LENNEBERG et E. leNNEBERG (edit.), Foundations of Language Development, Paris, Unesco, et New York, Academic Press, Inc., 1975.

- 9— A. r. LURIA, *The Working Brain (an Introduction to Neuropsychology)*, London, Allen Lane, The Penguin Press, 1973.
- 10— W. F. MACKEY, *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Klicksieck, 1976; *Language Teaching Analysis*, London, Longmans, 1965.
- 11— G. MOUNTIN, *Les problemes theoriques de la traduction*, Paris, Gallimard, 1963.
- 12— D. OLMSTED, *Out of the Mouth of Babes*, The Hague, Mouton, 1971.
- 13— J. PIAGET, *Problemes de psychologie genetique*, Paris, Denoel, Gonthier, 1972; *Le Langage et la pensee chez l'enfant*, Neuchatel, Delachaux & Niestle, 1956; *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchatel, Delachaux & Niestle, 1948.
- 14— W. PENFIELD et L. ROBERTS, *Langage et mecanismes cerebraux*, traduit de l'anglais par J. — C. GAUTIER, Paris, PUF, 1963.
- 15— R. L. POLITZER, *Linguistics and Applied Linguistics: Aims and Methods*, Philadelphia, The Center for Curriculum Development, Inc., 1972.
- 16— D. POROT, *Les troubles du langage*, Paris, PUF, coll. «Que sais — Je?» n° 1712, 1978.

فهرس الموضوعات

٥	تقديم الترجمة
٧	مقدمة
	ما هي اللسانيات التطبيقية
٩	الباب الأول: اللسانيات التطبيقية على ميدان الكلام
١١	الفصل الأول: تطور اللسان
٣١	الفصل الثاني: المظاهر المرضية للغة
٤٧	الباب الثاني: اللسانيات التطبيقية على ميدان الاتصال المتبادل
	المظهر الاجتماعي للخطاب
٤٩	الفصل الأول: ثنائية اللسان
٦٣	الفصل الثاني: الترجمة
٧٩	الباب الثالث: اللسانيات التطبيقية في مجال التربية
٨١	الفصل الأول: المظهر التربوي للسان
٩٧	الفصل الثاني: اكتساب اللسان الأجنبي في سياق المدرسة
١٢٧	هوامش المؤلف
١٣٩	قائمة المرجع
	ثبت المصطلحات
١٤١	فهرس الموضوعات