الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون تيارت
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
كلية الآداب و اللغات
جامعة ابن خلدون - تيارت

محاضرات مقياس علم النفس اللغوي

مستوى السنة الثالثة ليسانس
شعبة الدراسات اللغوية
تخصص اللسانيات التطبيقية

إعداد: د/ العبادي عبد الحق

السنة الجامعية: 2021 / 2022

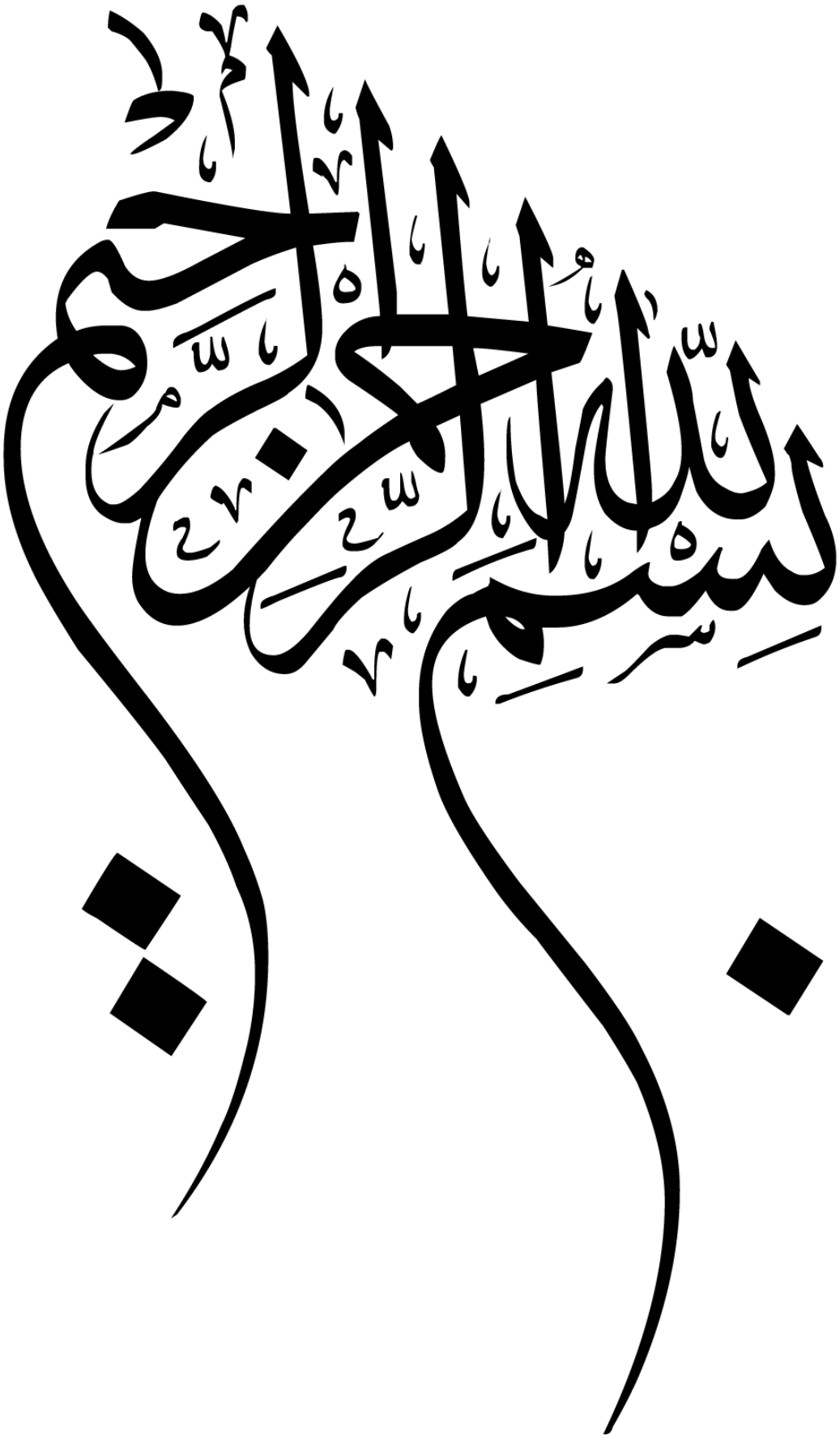
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون تيارت
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

محاضرات مقياس علم النفس اللغوي

مستوى السنة الثالثة ليسانس
شعبة الدراسات اللغوية
تخصص اللسانيات التطبيقية

إعداد: د/ العبادي عبد الحق

السنة الجامعية: 2021 / 2022


بسم الله الرحمن الرحيم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة ابن خلدون -تيارت-

كلية الآداب و اللغات.

نيابة العمادة لما بعد التّدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية.

الرقم: 362 ن.ع.ل.ب.ت.ب.ع.ع.خ/2022

مستخرج من محضر المجلس العلمي.

بناءً على محضر المجلس العلمي للكلية في دورته العادية المنعقدة بتاريخ :12 أكتوبر 2022، وافق المجلس على اعتماد المطبوعة البيداغوجية الموسومة بـــ:

" محاضرات في علم النفس اللغوي "

للأستاذ (ة)الدكتور(ة) : **العبادي عبد الحق**

وهذا بعد الاطلاع على تقريري الخبيرين المعتمدين(م ع ك آ ل: 2022/06/13)

الرقم	اسم ولقب الخبير(ة)	الرتبة العلمية	مؤسسة الارتباط
01	فارز فاطمة	أستاذ التعليم العالي	ابن خلدون تيارت
02	عطار خالد	أستاذ محاضر أ	جامعة تيسمسيلت

تيارت في :2022/10/24

رئيس المجلس العلمي.

الدكتور: بلحسين سليمان
رئيس المجلس العلمي
لكلية الآداب و اللغات

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Ibn Khaldoun de Tiaret
جامعة ابن خلدون تيارت

كلية الآداب واللغات

الرقم: 68 /ع.ك.آ.ل/2022 تيارت في: 31 أكتوبر 2022

إشهاد

يشهد السيد نائب العميد المكلف بما بعد التّدرج، والبحث العلمي، والعلاقات الخارجية أن الأستاذ(ة):

الاسم واللقب: العبادي عبد الحق.

الرتبة: أستاذ محاضر صنف أ.

قد وضع (ت) دعائم بيداغوجية عبر الخط على موقع الجامعة خلال السنة الجامعية 2022/2021 وفق البرنامج المحدد في عرض التكوين الخاص بـــ:

الطور: الليسانس الميدان: اللغة والأدب العربي

الفرع: الدراسات اللغوية التخصص: اللسانيات التطبيقية

المقياس: علم النفس اللغوي الفئة المستهدفة: السنة الثالثة

بعد مصادقة المجلس العلمي في دورته المنعقدة بتاريخ: 2022/10/12

الرابط الالكتروني: http://fll.univ-tiaret.dz/crsel/?p=320

نائب العميد

العنوان: مديرية جامعة ابن خلدون – ص.ب: 78 مقابل ساحة جيش التحرير الوطني تيارت (14000)
الهاتف: 046208861 صفحة الواب: vrpg.univ-tiaret.dz

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

الجامعة: جامعة ابن خلدون تيارت

الكلية: كلية الآداب واللغات

الملحقة: ملحقة قصر الشلالة تيارت.

الميدان: ميدان اللغة والأدب العربي.

الشعبة: شعبة الدراسات اللغوية.

التخصص: اللسانيات التطبيقية.

الطور: ليسانس ل.م.د

السداسي: الخامس.

الوحدة التعليمية: وحدة التعليم الاساسية.

المادة: علم النفس اللغوي.

نوعية النشاط البيداغوجي: درس (محاضرات)

السنة الجامعية: 2021 / 2022.

من إعداد: د / العبادي عبد الحق.

الرتبة: أستاذ محاضر صنف أ.

التخصص: علم اللغة.

مفردات المحاضرات لمقياس علم النفس اللغوي

	المادة: علم النفس اللغوي.
	مفردات المحاضرة:
01	تحديد المفاهيم (علم النفس اللغوي /اللسانيات النفسية).
02	علاقة اللسانيات النفسية بالعلوم الأخرى 1.
03	علاقة اللسانيات النفسية بالعلوم الأخرى 2.
04	قضايا اللسانيات النفسية.
05	الاكتساب اللغوي.
06	مراحل اكتساب اللغة.
07	الفروق بين اكتساب لغة المنشأ وتعلم اللغة الثانية أو الأجنبية.
08	إنتاج اللغة وتفكيكها.
09	علم أمراض التخاطب 1.
10	علم أمراض التخاطب وعيوب النطق 2.
11	فقدان اللغة.
12	اللغة والتحليل النفسي 1.
13	اللغة والتحليل النفسي 2.
14	اللغة والإدراك.

المحاضرة الأولى

تحديد المفاهيم (علم النفس اللغوي /اللسانيات النفسية).

توطئة:

يعد التخصص الدقيق هو السمة الغالبة على البحث العلمي، والتفكير العلمي لكن تحديات العولمة، وتفجر الثورة المعلوماتية قد فرضت على العالم المعاصر توجهات، وأفكار مغايرة تؤكد على وحدة المعرفة، وأهمية التعاون بين التخصصات والعلوم، وهذا التوجه المعرفي الجديد الذي يؤكد على تشابك وجهات النظر العلمي، وضرورة ربط المعلومات في نظام تتعاون فيه جميع التخصصات، ولعل هذا سيمكننا من الوصول إلى مخرجات موضوعية للبحث العلمي، وتفسير الظواهر، وحل المشكلات.

وتحظى العلاقات التعاونية بين التخصصات المختلفة بأهمية ملحوظة في المعرفة الإنسانية الحديثة نظرا للتطور المتسارع في ميادين المعرفة، ومجالات البحث العلمي، ومناهجه، والتحولات الكبرى في كافة ميادين المعرفة، ويمكن القول إن الدراسات التعاونية هي مرحلة من مراحل تطور العلم تلت مرحلتي الموسوعية، والتخصصية، ولعل الحاجة إلى إجراء الدراسات التعاونية أصبحت الآن أقوى من أي وقت مضى، ويرجع ذلك إلى أن العديد من المشاكل المتزايدة التي تهم المجتمع، والتي لا يمكن أن تحل بشكل كاف عن طريق تخصص واحد معين، وإنما تتطلب دراسات تعاونية بين العلوم ذات رؤى واضحة تعتمد على الطرق الحديثة، وعلى باحثين مؤهلين لإنتاج معارف جديدة، بالإضافة إلى أن التعاون بين العلوم يساعد الجامعات على مواكبة التطور الجاري في الكثير من التخصصات عالميا بما يلبي المتطلبات الديناميكية المستمرة للمجتمعات الحديثة التي تتطلب درجات أعلى من التخصص.

ولكون اللغة ظاهرة اجتماعية، شأنها شأن العادات، والتقاليد، والطقوس، والملابس، وطرائق المعيشة، كان لها شأن في تعاون عدد من العلوم، وبخاصة فيما يخص الاستعمال اللغوي، والاكتساب اللغوي، فتشابك العلوم، وتداخل مجالاتها البحثية بات سمة الدرس المعرفي الحديث، فالعلوم في اقترابها من حقيقة الظاهرة المدروسة تنفتح أمامها فضاءات أخرى للبحث قد تكون متصلة، أو متشابكة مع غيرها، فتزيد، وقتئذ إشكالية البحث تشعبا، أو غموضا؛ فالظاهرة الاتصالية اللغوية في البحوث اللسانية المعاصرة، أضحت لا تنفك عن هذه السمة؛ أي الاستعانة بحقائق المعارف الأخرى التي تتقاطع معها، وترتبط بها، ولعل سبب ذلك، ومحوره طبيعة الدراسة اللسانية في كونها "مركز الاستقطاب بلا منازع، فجل العلوم صارت تلتجئ سواء في مناهج بحثها، أو تقدير حصيلتها العلمية إلى اللسانيات، وإلى ما تقرره من تقريرات علمية، وطرائق في البحث، والاستخلاص، ومرد كل هذه الظواهر أن علوم الانسان تسعى اليوم جاهدة إلى إدراك مرتبة الموضوعية بموجب تسلط التيار العلماني على الانسان الحديث، ولما كان للسانيات فضل السبق في هذا الصراع فقد غدت جسرا أمام بقية العلوم الإنسانية من تاريخ، وأدب، وعلم اجتماع، يعبره جميعها لاكتساب القدر الأدنى من العلمانية في البحث" [1].

إن الدراسات الإنسانية الحديثة قد تبنت المبادئ اللسانية الغربية حينما انتهجت جميع العلوم الإنسانية في أوروبا في نهاية الأمر حقل اللسانيات [2]، وأمست مبادئها الركائز الأساسية لمجالات المعارف الأخرى، وهي اليوم "موكول لها

[1] عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، ط 02، 1986 م، ص 09.

[2] سعد مصلوح، الأسلوب دراسة لغوية إحصائية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 03، 2002 م، ص 11.

مقود الحركة التأسيسية، لا من حيث تأصيل المناهج، وتنظير طرق إخصابها فحسب، بل من حيث إنها تعكف على دراسة اللسان فتتخذ اللغة مادة لها، وموضوعا، ولا يتميز الانسان بشيء تميزه بالكلام" [1]؛ فاللسانيات كانت سباقة إلى اتخاذ اللغة كمادة، وموضوع للدراسة، وقد حاكتها علوم أخرى في دراسة اللغة كمادة لها أيضا، تتقاطع منهجيا مع اللسانيات في دراسة اللغة [2]، متخذة طرائق، ومبادئ لسانية في هذه الدراسة.

ومن أهم هذه العلوم "علم النفس" "*Psychologie*"؛ إذ تعد مجالاته اليوم هي أكثر العلوم تداخلا، وتأثرا بمناهج علم اللسانيات، فقد شكلت اللغة حيزا معرفيا نال اهتمام علماء النفس، كونها إحدى مظاهر السلوك الإنساني [3]؛ بل أولى علماء النفس اهتمامهم زمنا طويلا للظواهر اللسانية، وذلك أنهم عدوها مصادر موثوقا بها للمعلومات في موضوعات متنوعة ذات أهمية بالغة للدراسات النفسية [4]، أما علم اللغة في احتكاكه بعلم النفس، فقد جعل من الظاهرة النفسية بكل أبعادها درسا له، يتناول اللغة بوصفها ظاهرة لها صلات مرتبطة مع تلك العوالم الداخلية للنفس البشرية، فتتقاطع حينها خيوط الدرس النفسي مع تلك اللسانية، إلى حد يصعب فهم الظاهرة الكلامية بمنأى عن الحقل النفسي، وقد يفرز ذلك التقاطع منوالا مركبا ينعت منهجيا في دراساتنا اللغوية الحديثة "بعلم اللغة النفسي" [5]، أو "علم النفس اللساني"، أو "اللسانيات النفسية" "*Psycholinguistique*".

علم النفس اللغوي:

يعالج "علم النفس اللغوي" موضوعات عديدة ومهمة؛ منها: الفكر، وتوقيف اللغة واصطلاحها، واكتساب اللغة "ونظرياتها، والبنية العميقة، والسطحية"، ولغة الإشارة، وأمراض الكلام وغير ذلك من الموضوعات [6]؛ فهو علم يهتم بدراسة السلوك اللغوي للإنسان، والعمليات النفسية، والعقلية، والمعرفية التي تحدث في أثناء اللغة، واستعمالها، التي منها يكتسب الإنسان اللغة، فـ"علم النفس اللغوي" هو العلم الذي يلجأ فيه اللسانيون إلى معطيات "علم النفس" في تجاوز العوائق التي يتعرضون لها في أبحاثهم [7]، وتجمع "ايفلين ماركوسين" "*Evelyn Marcusine*" عدة جوانب في تعريفها "لعلم النفس اللغوي"، فتقول أنه: "دراسة اللغة الإنسانية، وفهمها، وإنتاجها، واكتسابها" [8]، وهذه العمليات يعنى

---

[1] عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص 09.

[2] ينظر: نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2001 م، ص 159.

[3] ينظر: عبد الكريم مجاهد، علم اللسان العربي وفقه العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 01، 2007 م، ص 90.

[4] ميلكا افيتش، اتجاهات البحث اللساني، ترجمة: سعد عبد العزيز مصلوح، وفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، ط 02، 2000 م، ص 309.

[5] ينظر: أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994 م، ص 23.

[6] ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 01، 2006 م، ص 25.

[7] سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2003 م، ص 180.

[8] جلال شمس الدين، موسوعة مرجعية لمصطلحات علم اللغة النفسي، مطبعة الانتصار للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2003 م، ص 441.

بدراستها "علم النفس" أيضا، فيمكننا الاستخلاص بأن "علم النفس اللغوي" عند "ايفلين ماركوسين" يهتم بدراسة اللغة البشرية في نطاق يمليه عليها علم النفس.

ويرى العصيلي أن "علم اللغة النفسي" يعد من العلوم الحديثة؛ التي لم تتضح معالمها، ولم تستقل استقلالاً تاماً إلا في النصف الثاني من القرن العشرين، وذلك إثر ظهور الاتجاه المعرفي الفطري في علم اللغة الذي يعد ثمرة الالتقاء الحقيقي بين "علم اللغة" و"علم النفس"؛ إحلالاً للاتجاه العقلاني المعرفي النفسي في النظرة إلى طبيعة اللغة، وأساليب اكتسابها، وتعلمها وتعليمها محل الاتجاه السلوكي النفسي المرتبط بعلم اللغة البنيوي [1]، فمعالم هذا العلم بدأت بالظهور أولا في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم شاع، وانتشر بين اللغويين الشغوفين بالمجالات، والأبحاث النفسية، والذين نظروا بوعي واهتمام إلى ظاهرة الكلام الإنساني، وما له من صلات نفسية، وعقلية داخل الكيان البشري، ثم تحول هذا التخصص الجديد دارسا وحسب حالة الإنسان أثناء عملية التواصل، فرسمت حدود هذه الدراسة بالنظر إلى الحالات العضوية والنفسية الإنتاج الكلام، وإدراكه، والمواقف العاطفية، والذهنية تجاه حدث من أحداث التواصل.

فالتعبير النفسي لدى الإنسان يقوم على أساس نزعات نفسية تختلف من فرد إلى آخر، كما أن السلوك اللفظي يختلف باختلاف نظرة الأفراد للأشياء، والمفاهيم [2]، واستجابة الفرد تكون بالنسبة للمعاني التي يراها هو مناسبة لهذا المفهوم أو ذاك، ومن هنا ينشأ الاختلاف في السلوك اللفظي، لأن كل فرد يفكر فيما يراه هو حقيقة الأشياء، والموضوعات.

وبالرغم من أن هذه المعاني لا تعد في الواقع الحقيقة ذاتها، لأن المعنى الذي يراه الشخص قد يخالف واقعه، ومثال ذلك عبارة "الجو حار"، لا تعبر عن قراءة درجة الحرارة الراهنة كما هي بالفعل، أو كحقيقة علمية، ولما كانت هي حالة الفرد الذي يشعر بها هو ذاته بالنسبة الحرارة الجو فيعبر عنه بمعنى معين [3].

إن الدراسات اللغوية الحديثة وجهت البحث اللغوي النفسي لدراسة إشكالية اللغة، وتعقيدات علم النفس، والعمليات العقلية التي تسبق صدور العبارات اللغوية المنطوقة، وأيضا إلى اكتشاف قوانين عامة لتفسير السلوك الإنساني من خلال ظواهر عامة مثل التعلم، والإدراك، والقدرات، فصارت أولى اهتمامات هذا العلم؛ دراسة "ما يربط الجهاز العصبي، والجهاز النطقي، كما يعمل على كيفية تحويل المتحدث للاستجابة إلى رموز لغوية، فهذه العملية العقلية تفرز عنها إصدار الجهاز الصوتي للغة، وبدوره المتلقي يترجم، ويحول هذه الرموز في ذهنه إلى المعنى المراد أو المقصود، وهنا تتم عملية عقلية أخرى [4].

---

[1] نفسه، ص 25.

[2] ينظر: كريم زكي حسام الدين، أصول تراثية في علم اللغة، دار الرشاد، القاهرة، مصر، ط 03، 2001 م، ص 72.

[3] عزيز كعواش، علم اللغة النفسي بين الأدبيات اللسانية والدراسات النفسية، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، العدد السابع، جامعة محمد خيضر، بسكرة، جوان، 2010 م، ص 340.

[4] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية. دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2003 م، ص 16- 17.

ويعد "فندرس" "*Joseph Vendryes*" في كتاباته اللغوية من الذين انتهجوا التفسير النفسي للظواهر اللغوية بصفة خاصة، وكان يلاحظ التقارب الحاد بين العمليات الكلامية العقلية بتلك الوجدانية النفسية، وانتهى بعد طول دراسة جازما أن كل حدث كلامي يحمل أثرا انفعاليا، فالحدث الكلامي عنده عبارة عن تعبير خاص ينتج انفعالا معينا، فلا يعطي شخص ما المعلومات ذاتها بطريقة واحدة إطلاقا [1].

وإلى جانب "فندرس" خاض العديد من الباحثين اللغويين بعد ذلك مجال هذه الدراسة، وطرقوا أبواب البحوث النفسية يشاركون علماءها فيما له صلة بجوانب الكلام، وأخذوا يفصلون مجالات الاهتمام اللغوي عن قضايا البحوث النفسية، ويرسمون الحدود للعلم الجديد، ويستنتجون التعريفات التي أخذت في التميز عما ورد في دراسات علماء النفس الذين تنبهوا أيضا لتلك الجوانب اللغوية ذات الصلة بعوالم النفس، فحظي "علم النفس اللغوي" بعناية كبيرة من علماء النفس واللغويين معا، أو ما يطلق عليهم "النفسولغويون".

ففي ألمانيا كان "ويلهيلم فونت" "*Wilhelm Vundt*" أول من أسس معملا لعلم النفس عام 1879 م، وهو أيضا أول عالم نفسي يكتب المقالات الطوال حول سيكولوجية اللغة، لكنها لم تلق العناية الكافية بها من طرف اللغويين، رغم ما تحويه من مناقشات، وتفسيرات تفصيلية لجوانب مهمة من السلوك اللغوي، وكشف "فونت" عن طريق ملاحظات استبطانية عما أطلق عليه التفكير بدون صورة، وهو عبارة عن نوع من السلوك الذاتي الذي يلاحظ في عملية التفكير لا يمكن إدراجه تحت موضوعات علم النفس المعروفة كالإدراك، والشعور [2]، وأثارت فكرة "فونت" بلبلة حادة بين علماء عصره، وكثرت المناقشات الجادة، وازدادت شدة، واحتكاكا بموضوعات "علم النفس"، إذ توصلوا معها إلى وجود نزعات معينة، واستجابات شعورية، واستعدادات خاصة تلعب دورا رئيسيا في التفكير البشري عامة، وفي السلوك اللغوي خاصة.

وفي "الولايات المتحدة الأمريكية" وصل الاهتمام باللغة ومجالات علم النفس ذروته، وظهر عدد من مجلة "علم النفس الأمريكي" عام 1930 خصص جله لدراسة المشكلات المختلفة في "علم النفس اللغوي"، وفي ظل ثنائية؛ لسان /كلام، ولاسيما ما يختص بمفهوم اللغة والكلام. وهنا كان التنبؤ بلقاء وشيك بين علماء النفس وعلماء اللغة [3]، وتدعم هذا المنهج بظهور أفكار "واطسن" "*John Broadus Watson*"، مؤسس "علم النفس السلوكي" كان الفضل الكبير لهذه الشخصية في بناء علم نفس موضوعي، متخذا من الملاحظة أساسا، مقتديا في ذلك بعالم الاجتماع الفرنسي "بأوجست كونت" "*Auguste Comte*" مؤسس "الحركة الوضعية"؛ إذ كان "كونت" يعتقد أن المعلومات التي يحكم عليها بالصدق هي التي تأتي عن طريق الملاحظة الموضوعية، ومن ثمة فإن المعرفة المعتمدة على المنهج الاستبطاني يشوبها الكثير من الأخطاء، كما أبدى "كونت" إنكاره الشديد للفعل الفردي [4].

---

[1] ينظر: مليكا ايفيتش، اتجاهات البحث اللساني، ص 132 .

[2] ينظر: حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، 2000 م، ص 94.

[3] نفسه، ص 95.

[4] نفسه، ص 30.

وظل "واطسون" دائم الرفض للبحث داخل العقل سواء عند الحيوان، أو عند الإنسان، ولم يقبل حتى مفاهيم "الشعور"، و"الدافع"، و"الرغبة" وغيرها من المفاهيم العقلية، أما التعريف الذي فضله "لعلم النفس" فإنه: "فرع تجريبي بحت من العلوم الطبيعية" [1]؛ فكان هدفه النظري هو التنبؤ بالسلوك، والتحكم فيه، إن سلوكية "واطسون" جاءت موسومة باثنين من العلامات الرئيسية التي تحولت إلى مصطلحات مستعملة؛ المثير والاستجابة، وهي من الألفاظ التي لقيت سعة كبيرة عند "واطسون"، ومعنى المثير عنده، الحاصل في البيئة على العموم، أو أي تغيير فيها كأن يمنع عن الحيوان الطعام، في حين تعني الاستجابة ما يفعله الحيوان مثل الابتعاد، أو الاقتراب من مثير ضوئي، وقد تكون أكثر تعقيدا.

ومن بين ما ميز العطاء الواطسوني الفكري أنه حدد بشكل صريح مسلمات علم النفس، وقد جاء في مقدمتها أن السلوك "مكون من عناصر الاستجابة، ويمكن تحليله بواسطة مناهج البحث العلمي الموضوعي، يليها أن السلوك مكون أساسا من إفرازات غدية، وحركات عضلية، ومسلمة أخرى أن هناك استجابة فورية من نوع ما لكل مثير، وحتمية قائمة بينهما المثير والاستجابة لتكون المسلمة الأخيرة هي العمليات الشعورية حتى وإن وجدت لا يمكن دراستها علميا" [2]، و"واطسون" لا يعترف بمفهوم الغريزة، ومظاهر السلوك التي تبدو غريزية في ظاهرها استجابات متعلمة، كما أنكر الخصائص الوراثية، وأكد على إمكان تدريب الطفل أي شيء نريد [3]، ويرى "واطسون" أن السلوك الإنساني ما هو إلا سلوك ديناميكي، وأن العقل لا يعد موضوعا مواتيا الدراسة علم النفس، لأن "أي ملاحظات على العقل تعد ذاتية، وهو يقترح دراسة السلوك الظاهري فحسب، والعلاقة بين المثير والاستجابة" [4].

وبناء على هذا التصور، فإن اللغة بوصفها سلوكا ظاهريا فسرت على ضوء المذهب السلوكي تفسيرا بسيطا للغاية. فهي عبارة عن مجموعة من ردود الأفعال المشروطة، وأما العلاقة الفعلية التي نشأت بين علمي اللغة والنفس، أرجعت إلى حامل لواء السلوكية اللغوي الأمريكي "ليونارد بلومفيلد" "*Leonard Bloomfield*" الذي مزج دراسة اللغة بمعطيات علم النفس [5]، وقد تجلى ذلك بصورة واضحة في كتابه الرائد الموسوم ب "مدخل إلى دراسة اللغة"، وقام بمراجعته وإخراجه تحت عنوان: "اللغة" الذي يعد مرجعا مهما في الدرس اللساني الأمريكي [6]، و"بلومفيلد" من المتأثرين بالمنهج السلوكي، وقد انتهى إلى اعتبار "علم النفس السلوكي" الطريقة المثلى، والوحيدة التي يمكن من خلالها، وعلى

---

[1] محمد شحاته ربيع، تاريخ علم النفس ومدارسه، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2005 م، ص 241 .

[2] جلال شمس الدين، موسوعة مرجعية لمصطلحات علم النفس اللغوي، ص 31.

[3] نفسه، ص 30 -31.

[4] حلمي خليل، دراسات في اللغة والمعاجم، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط 01، 1998 م، ص 143.

[5] ينظر: جلال الدين شمس، موسوعة مرجعية لمصطلحات علم اللغة النفسي، ص 441.

[6] ينظر: أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2002 م، ص 193، وينظر: عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة نظم التحكم وقواعد البيانات، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 01، 2002 م، ص 257.

ضوئها دراسة الدلالات اللغوية، وعلامة ذلك توقفه أمام الحدث الكلامي [1]، وتأثره بعالم النفس السلوكي "بول ويس" "*Bol Wiss*" في كتابه " الأصول النظرية للسلوك الإنساني"، حيث يرى إمكانية وصف السلوك البشري؛ وذلك "بصدد النظر إلى الظواهر الفيزيولوجية وغيرها من الظواهر التي تصحب سلوك الأفراد" [2]، ولما كانت اللغة عنده كغيرها من الظواهر الإنسانية التي تندرج تحت مظاهر السلوك، فإنه ما يصدق على دراسة السلوك يصدق عليها هي الأخرى.

ومن الذين ساهموا أيضا في إرساء دعائم علم اللغة النفسي، ونشأته بعد "بلومفيلد"، "سكينر" "*Burrhus Frederic Skinner*" صاحب الاشتراط الإجرائي من خلال كتابه "السلوك اللفظي" ليبلور فيه النظرة السلوكية للغة [3]، ويعد "سكينر" أحد وجوه علم النفس المعاصر، فهو قائد السلوكية لسنوات عديدة في أمريكا بلا منازع، وإن أشد ما اهتم له "سكينر" هو وصف السلوك الذي يمكن إخضاعه للملاحظة، لذلك فإن النسق الذي يتبعه دوما ينتمي إلى السلوكية الوصفية، وهو يعتقد أن عمل البحث العلمي إقامة علاقات وظيفية بين ظروف المثير المنضبطة تجريبيا وبين استجابة الكائن الحي، وقد أطلق على سلوكية "سكينر" "بأسلوب الكائن الحي الفارغ"؛ إذ ليس هناك شيء داخل الكائن الحي له فائدة في شرح السلوك، كونه خاضع لقوى العالم الخارجي، وفي هذا يقوله: "إن الكائن الحي الإنساني هو عبارة عن آلة ومثله مثل أي آلة أخرى" [4].

ومما جاء به "سكينر" نظرية الاشتراط الإجرائي "الفعال"، فحينما تعلم كلبا أن يتدرج، أو طفلا أن يرقص، أو أن يركب دراجة، فإنك تستخدم طريقة الاشتراط الإجرائي؛ ذلك أن ما يمكن فعله غالبا في هذه الحالات هو أن "تستخرج الكلب أو الطفل ليقوم بما تريده أن يقوم به ثم تكافئه بعد ذلك إما بقطعة من العظم، أو بقطعة من الحلوى" [5]، والهدف من هذا الاشتراط هو تعليم الكائن على أن يسلك سلوكا ما وفيه تكون الاستجابة تبدو وكأنها تلقائية بحيث لا يمكن ردها إلى مثير ملحوظ؛ بمعنى أنه ليس هناك منبه يمكن اعتباره سببا لتلك الاستجابة بالذات [6].

يشير "سكينر" نفسه إلى مستويين من السلوك اللغوي يرتكز أحدهما على الآخر؛ فالنسق الأعلى يوجه ويغير الأسفل، إلا أنه يرفض تقديم أي اختلاف، أو تباين في العمل لكلا النسقين بقوله: "إن المستوى الأعلى يمكن أن يفهم فقط بدلالة علاقاته بالأدنى، وحتى التداول المعقد جدا للتفكير اللفظي يمكن أن يحلل بدلالة السلوك الذي يستدعي، أو يعمل في السلوك الأخر للمتكلم" [7]، والسلوك اللفظي في نظره هو سلوك انبعاثي، يتدعم بالمستمع ثم ينمو طبقا لنفس

---

[1] ينظر محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، ص 166.

[2] حلمي خليل، دراسات في اللغة والمعاجم، ص 96.

[3] ينظر نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، ص 166.

[4] محمد شحاته ربيع، تاريخ علم النفس ومدارسه، ص 361 .

[5] جلال شمس الدين، موسوعة مرجعية لمصطلحات علم النفس اللغوي، ص 243.

[6] ينظر: محمد شحاته ربيع، تاريخ علم النفس ومدارسه، ص 361.

[7] جلال شمس الدين، موسوعة مرجعية لمصطلحات علم النفس اللغوي، ص 318.

مبادئ السلوك الإجرائي الآخر، والتدعيم في الاشتراط الإجرائي هو: "أي حدث يمكنه أن يزيد من إهمال صدور الاستجابة التي تنتج هذا الحدث" [1].

لقد ظل "سكينر" من أبرز المنظرين المرتبطين بالتفسير السلوكي لنمو الكلام واللغة، وهو من طور هذه النظرية وأسقط معطياتها على عملية التعليم [2]، ونظر إلى الكلام باعتباره سلوكا متعلما؛ بل كل السلوكيات المتعلمة عنده تقوم على أساس مبادئ المتعلم، أو الاشتراط الإجرائي [3]، والتعلم عند "سكينر" يطلق عليه مصطلح "القوة الإجرائية"، فقد اهتم بملاحظة ما الذي يحدث بعد الاستجابة، في حين الشروط التي تزيد من احتمال التكرار للاستجابة فهي مقياس للقوة الإجرائية [4].

ومن خلال جهود "سكينر" ونظريته في التعليم، ذهب الدارسون إلى أن علماء النفس الذين درسوا اللغة قد تأثروا بمؤثرين أساسيين هما: "نظرية التعلم، ونظرية الاتصال التي تبحث في عملية الاتصال بعامة والاتصال اللغوي بخاصة" [5]، وبموجب التأثر بهاتين النظرتين اكتمل تأسيس علم اللسانيات النفسية [6].

ومما زاد في بلورة واستقلال "علم اللغة النفسي"، وأصبح له أدواته العلمية، وإجراءاته التطبيقية، ظهور "النظرية التوليدية التحويلية" على يد "تشومسكي" "*Noam Chomsky*" من خلال كتابة "الأبنية النظامية"، ليفتح بابا أمام النظرة الجديدة للسلوك اللغوي. يقول "ليونز" "*John Lyons*": "إن لتشومسكي يرجع الفضل أولا وأخيرا في نشأة علم اللغة النفسي، وذلك من خلال أفكاره، ونظرياته الثورية التي وطدت أركان علم اللغة النفسي وأعلت من بنيانه" [7]، والطفرة التي أحدثتها هذه النظرية، أنها وضعت مفهوما للغة يعقد الصلة بين التحليل اللغوي، وجوانب معينه في كل من نظريتي التعلم والمعلومات، حيث يرى "تشومسكي" أن نظرية التعلم القائلة بالعلاقة الشرطية بين المثير والاستجابة، لا تصلح لتفسير قدرة المتكلم على استخدام اللغة [8].

ويرى أيضا من الجانب النفسي المتعلق بعملية اكتساب اللغة لدي الطفل، أن عقل الطفل يحتوي على خصائص فطرية، أو ملكة تمنحه القدرة على تعلم اللغة البشرية، وبذلك فهو مهيأ ليكون قواعد لغته من خلال الكلام الذي يسمعه بصورة إبداعية لا تقليد، وهذا يعني أن الطفل قادر على تأليف جمل صحيحة نحوية لم يسمع بها من قبل، وبهذا

---

[1] سالم شاكر، مدخل إلى علم الدلالة، ترجمة محمد يحياتين، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992 م، ص 32 / 34.

[2] ينظر: نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، ص 166.

[3] نفسه، ص 392.

[4] ينظر: جلال شمس الدين، موسوعة مرجعية لمصطلحات علم النفس اللغوي، ص 393.

[5] نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، ص 166.

[6] نفسه، ص 25.

[7] جلال الدين شمس، موسوعة مرجعية لمصطلحات علم اللغة النفسي، ص 441.

[8] ينظر حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 99.

فإن "تشومسكي" ينتقد التقليد الذي نادت به النظرية السلوكية، والتي استقر عليها الفكر اللغوي من حيث هي التفسير المقبول لعملية الاكتساب.

إن نظرية "تشومسكي" وتحليلاته النفسية، ومحاولاته ربط اللغة بالبحوث النفسية، وإثارة مناقشات حادة عنيفة، سواء في أصولها النفسية، أو العقلية، أو في رؤيتها لعملية الاكتساب اللغوي، قد زلزلت فعلا فكرة التقليد، وأصبح من الصعب أن تعد عاملا حاسما في عملية الاكتساب [1]، وذلك الوجود جوانب أساسية في اللغة لا يمكن أن تكون عرضة للملاحظة المباشرة بحيث تخضع للتقليد، مثل المعاني المتصلة بتركيب الجملة وشبه الجملة؛ أي المعاني المجردة للقواعد النحوية، والصرفية التي تعد جزءا من القدرة اللغوية عند البالغين، لقد استطاع "تشومسكي" بنظرته هذه أن ينقل البحث اللغوي من الاقتصار على الوصف، والتحليل دون التفسير، إلى محاولة تفسير الظواهر، والتفرقة بين القدرة اللغوية والأداء، واهتم أتباع هذا الاتجاه بدراسة العقل البشري، ودوره في العملية اللغوية لمحاولة تفسير الظواهر اللغوية [2].

مجالات البحث اللغوي النفسي من خلال السلوك اللغوي:

إن تحديد العوامل النفسية التي تؤثر، وتغير في الأداء اللغوي، أو التي تقع خلف الكفاءة اللغوية بالاصطلاح "لتشومسكي"، هو الموضوع الرئيس لهذا العلم؛ فالعلاقة بين اللغة والنفس البشرية، أو بين اللغة والعقل البشري، هي الاهتمام الأساس أو العام "لعلم اللغة النفسي" [3]، فاهتمام "علم اللغة النفسي" واقع على عملية الكلام ككل، بما فيها نية الإبلاغ لدى المتكلم، وما يتبعها من عملية الترميز المرسلة التي تتفق، وأهداف المتكلم، وتتماشى مع مقاصده، لينتهي عند عملية الالتقاط – الرموز، ومحاولة تحليلها، وفهمها من قبل المستمع [4].

وإذا كان علم اللغة يختص بدراسة المستوى الصوتي، وإصدار الكلام، أو بالأحرى الصوت، وذلك بانطلاق الهواء من الرئتين بضغط من الحجاب الحاجز، ومرورا بالقصبة الهوائية، والحنجرة، والحلق، والفم انتهاء بالشفتين، ومن ثمة انتقال هذا الصوت إلى المستمع بهذه الموجات، والعمليات السمعية التي تجعله قادرا على التقاط الصوت عبر الهواء، "فعلم اللغة النفسي" يبحث في العمليات العقلية التي يقوم بها المستقبل للكلام بفك شفرة الرموز الصوتية الغاية فهم المقصود وإدراكه، والبحث عن القدرة التي يمتلكها المتكلم، والسامع على إنتاج اللغة وفهمها، وذلك عن طريق امتلاكه لمجموعة من الاستعدادات، والقواعد النحوية، والتي تمكنه من إنتاج عدد لا نهائي من الجمل، وهو ما يمثل جوهر النظرية التشومسكية التوليدية [5].

---

[1] نفسه، ص 100، 101.

[2] ينظر: محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2001 م، ص 92.

[3] ينظر: داود عبده، محاضرات في علم اللغة النفسي، المطبوعات الجامعية، الكويت، ط 01، 1984 م، ص 10.

[4] ينظر: فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون، دراسة ونصوص، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط 01، 1993 م، ص 111.

[5] نفسه، ص 91-92.

إن تحديد اهتمامات "علم اللغة النفسي"، ومجالات البحث فيه، إنما يكون بالنظر إلى المشكلات التي يطرحها، والحلول التي يقترحها لهذه المشكلات، أو من خلال الإجابات التي تشغل بال الباحثين، وقد تصور هؤلاء تساؤلات كثيرة تصب في هذا الاهتمام، ويمكننا عرضها كما يلي:

1. ما العمليات العقلية التي يتمكن بها الناس من قول ما يريدون قوله؛ أي كيف يستطيع الفرد استخدام معرفته اللغوية حين إنتاج الكلام، وفهمه؟، وهذا يرتبط بالوظيفة التي تؤديها اللغة حين نتكلم، ونسمع، ونقرأ، ونكتب، وربما حين نفكر، وما العمليات العقلية التي يتمكن بها الناس من إدراك، وفهم ما يسمعونه؛ أي إدراك الكلام ؟ [1].
2. وكيف يمكن للفرد اكتساب المعرفة اللغوية، والقدرة التي تمكنه من استخدامها [2]، ويعود اهتمام اللسانيات النفسية بظاهرة اكتساب اللغة إلى تأثرها بنظرية القواعد التوليدية "لتشومسكي"، والذي يرى أن الأطفال يولدون، وهم مزودون بقدرة فطرية للمبادئ الصورية التي تحدد التراكيب النحوية في جميع اللغات، هذه القدرة الفطرية، أو (المعرفة النظرية) هي عماد اكتساب اللغة، وسرعتها لديهم [3]، وفي هذا السياق يسعى علم اللغة النفسي إلى "دراسة المؤثرات النفسية التي تعصف بهذا الاكتساب سلبا وإيجابا، وكذلك الوقوف على المهارات العقلية" [4]، وأيضا يهدف إلى دراسة العلاقة بين اللغة والفكر، وأيضا عملية الاكتساب و"كيفية فهم الجمل والكلمات، وسرعة الفهم، وخطوات الفهم، وعوامل صعوبة الفهم" [5].
3. التعرف على تركيب الذاكرة من الناحية اللغوية، وطبيعة التذكر، وعملية اختزان الألفاظ، والمفردات في الذاكرة، وهو ما يطلق عليه اسم "المعجم الذهني"، وأيضا التعرف على "أسلوب استدعاء المخزون اللغوي من الذاكرة" [6]، ومنه كيف تتم عملية اختيار المتكلم للمفردات التي يحتاجها للتعبير عن أفكاره، وتوصيلها إلى الطرف الآخر بطريقة تؤدي إلى فهمها في سهولة، ويسر ؟، وكيف يمكن للمستمع أن يحلل الأصوات التي يلتقطها إلى وحدات حتى يمكنه التوصل إلى المعنى، أو المعاني التي يريدها المتكلم ؟، فمجال "علم اللغة النفسي" إذن دراسة العمليات العقلية عند المتحدث قبل صدور اللغة، وعند صدور اللغة من قبل المتكلم، ويدرس الاكتساب، والإدراك لديه وفق المستويات الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي، فعمليات الاستدعاء تقع في بؤرة اهتمامات "الدراسات النفسو لغوية" حيث تخضع إلى اختبارات خاصة، ومثال ذلك أن يعطي المتكلم كلمة ما، وتصاغ غالبا بدون أن يكون لها معنى معجمي، ولكنها تستدعي إلى العقل عن طريق بنيتها النحوية مفردات موجودة في لغة يعينها، ثم يطلب من المتكلم، أو

---

[1] ينظر: عبد الكريم مجاهد، علم اللسان العربي وفقه العربية، ص 91 .

[2] ينظر: محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، ص 169.

[3] ينظر: عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، ص 199.

[4] نفسه، ص 199.

[5] محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، ص 92.

[6] نفسه، ص 93.

الشخص المجرى عليه الاختبار أن يجيب سريعا بأول كلمة تخطر على باله [1]، مع الأخذ بعين الاعتبار الخلفية الاجتماعية، والثقافية لهذا الشخص، لأن الانعكاس الاستدعائي محكوم إلى حد كبير بهما، ثم تصنف نتائج الاختبار عن طريق استخدام طرق إحصائية، وعلى أساس هذه النتائج تبذل جهود لمحاولة التوصل إلى القوانين الحاكمة في عملية الاستدعاء [2]، فعندما تعطى شخصا ما كلمة حتى، وإن لم يكن لديها معنى مفهوم، ويطلب منه أن يتلفظ بكلمة مشابهة لها، فإنه يقوم بعملية عقلية تستدعي من مخزونه اللغوي الذهني كلمة مشابهة لها، ويسعى العلماء في ذلك إلى فهم الآليات المتحكمة في عملية الاستدعاء لهذه الكلمة المشابهة بالضبط وليس لسواها، وفي طول عملية الاستدعاء للألفاظ تراقب، وتلاحظ عن طريق اللغة المنطوقة التي أرست اللسانيات مبادئ دراستها.

4. محاولة التعرف عن كثب "على قدرة الطفل على اكتساب اللغة؛ متى وكيف ؟" [3]، وما الطريق الذي يتبعه الأطفال في تعلم كيفية إنتاج اللغة وفهمها في المراحل العمرية المبكرة ؟؟، ويبدأ ذلك بالتعرف على اكتسابه للمفردات، وطريقة بناء الكلمة وتكوين الجملة، والعلاقة بين النمو اللغوي للطفل، ونموه الإدراكي.
5. دراسة أمراض اللغة واضطرابات النطق وعيوب الكلام، مثل: تأخر الكلام، واحتباس الكلام، وصعوبة القراءة، والتأتأة، واللعثمة، واللجلجة، والخمخمة أو ما يسمى بالخنف [4]، "وهو صعوبة في نطق أصوات اللغة خاصة صوتي الميم والنون" [5]، وغير ذلك من الظواهر ذات الصلة باللغة المنطوقة والتي تؤدي إلى عدم البيان وهو ضد الفصاحة، وتؤدي إلى " اللحن" بكل جوانبه الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية.
6. كشف العلاقة بين اللغة والأمراض النفسية الذي يندرج تحته ما يسمى "التخلف العقلي" الذي يؤدي إلى بعض الأمراض اللغوية، ويظهر ذلك في تأويل الكلام على غير ما يفهم عامة الناس، والهذيان، والهلوسة السمعية وغيرها ؟ [6].
7. دراسة ما يسمى "باللغة الانفعالية"، وذلك بتحليل الأنماط اللغوية، وما تحمله من معنى تفسير انفعالي الذي هو غير المعنى العلمي الاصطلاحي العام للكلمة في المعجم، وذلك لأن الكثير من ألفاظنا إنما هي مشحونة بمعاني نفسية انفعالية، عكس خبرات الفرد الخاصة والجماعية، وهذا هو التمايز الدلالي للكلمات، وتدرس اللسانيات النفسية هنا أيضا اختلاف نسبة العاطفة بين الأشخاص، وذلك عن طريق ملاحظة التعبيرات اللغوية لديهم، فمثلا: "التعبيرات

---

[1] ينظر: كريم زكي حسام الدين، أصول تراثية في اللسانيات الحديثة، ص 73.

[2] ينظر: ميلكا افيتش، اتجاهات البحث اللساني، ص 310.

[3] محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، ص 92.

[4] ينظر: حلمي خليل، مقدمة لدراسة فقه اللغة، ص 194.

[5] عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، ص 199

[6] ينظر محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، ص 170 ، 171.

التي هي تعاطف متدفق في مجتمع ريفي بسيط ربما تبدو أحيانا الإنسان المدينة المعقد نوعا من الجلافة" [1]، ويرى علماء اللسانيات النفسية أن نوع الاتصال لدى الفرد يبرز شخصيته.

8. وثمة مجال آخر من مجالات اللسانيات النفسية، وهو كيفية تعلم اللغة الأجنبية، حيث سعى علماؤها إلى تأسيس نظرية لتعليم اللغات الأجنبية؛ أي كيف يمكن لتعليم اللغات أن يكون أكثر سهولة، وسرعة، وفاعلية.
9. وفي هذا المضمار تجدر الإشارة إلى جانب الدلالة اللغوية الذي يحتل موضعا هاما في علم اللغة، والذي يأخذ الموضع ذاته في علم اللغة النفسي لأنه يعالج الجانب الذاتي للغة، وفي مجال علم النفس يهتم علماؤه بالإدراك، وحيث كان الإدراك ظاهرة فردية فقد طوروا وسائل دراستهم ليعرفوا مدى الاختلاف بين الناس في إدراكهم للكلمات، أو تحديد ملامحها الدلالية.

إن العلاقة التي قامت بين "علم الدلالة" و"علم اللغة النفسي"، كانت بداية بالتفرقة بين ما يعرف تحت اسم المضمون المنطقي، والمضمون النفسي، حيث الأول هو ما حملته القواميس على الأغلب، وفهمه واحد بين الأفراد وإن لم يكن كذلك فهو متقارب، في حين الثاني "المضمون النفسي" شديد التباين بين المتكلمين؛ لكن هذا لا يمنع وجود اشتراك بينهم الناطقين في كثير من دلالاته التي قد تحملها الكلمة الواحدة مع وجوب الإشارة إلى أن كلا منهما مرتبط بالآخر [2]، ذلك أن الكلمة حينما تصدر فإنها تكون مشبعة بكليهما "المنطقي والنفسي"، وعلى سبيل التمثيل لفظة "الأهرام" التي تفهم عند الغالبية إن لم تكن عند الجميع على أنها تلك الأبنية الشامخة التي بناها الفراعنة في "الجيزة" من زمن سحيق، وعليه فهي معان شبه مشتركة متداولة [3]، لكن قد ينفرد شخص ما بتجربة مر بها كانت على صلة بتلك "الأهرام"، فيشير سماعه لهذه اللفظة بتلك المتعة مثلا التي أحسها عند زيارته لها، وهو طفل مع والده مثلا، لكن قد تثير في نفس آخر الحزن، والأسى لأنها تذكره بحادث أليم واجهه عند زيارته لها، إذن الخلافات الفردية في تجربة الملفوظات تظهر فروقا في المعاني المستدعاة.

من خلال هذه التشابكات بين الأسئلة، وإجاباتها حول اهتمامات علم اللغة النفسي، ومجالاته، وميادينه، يمكننا استخلاص تعريف دقيق له، فهو "العلم الذي يبحث في ظواهر اللغة ونظرياتها، مستخدما أحد مناهج علم النفس" [4].

مصادر ومراجع المحاضرة:

1. أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994 م.
2. أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2002 م.

[1] ميلكا افيتش، اتجاهات البحث اللساني، ص 312.

[2] ينظر: محمود السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 2003 م، ص 277، 278.

[3] نفسه، ص 278.

[4] جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2012 م، ج 1، ص 95.

3. جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2012 م.
4. جلال شمس الدين، موسوعة مرجعية لمصطلحات علم اللغة النفسي، مطبعة الانتصار للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2003 م.
5. حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، 2000 م.
6. حلمي خليل، دراسات في اللغة والمعاجم، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط 01، 1998م.
7. داود عبده، محاضرات في علم اللغة النفسي، المطبوعات الجامعية، الكويت، ط 01، 1984 م.
8. سالم شاكر، مدخل إلى علم الدلالة، ترجمة محمد يحياتين، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992 م.
9. سعد مصلوح، الأسلوب دراسة لغوية إحصائية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 03، 2002 م.
10. سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2003م.
11. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية. دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2003 م.
12. عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، ط 02، 1986م.
13. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 01، 2006 م.
14. عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة نظم التحكم وقواعد البيانات، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 01، 2002 م.
15. عبد الكريم مجاهد، علم اللسان العربي وفقه العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 01، 2007م.
16. عزيز كعواش، علم اللغة النفسي بين الأدبيات اللسانية والدراسات النفسية، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، العدد السابع، جامعة محمد خيضر، بسكرة، جوان، 2010 م.
17. فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون، دراسة ونصوص، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط 01، 1993 م.
18. كريم زكي حسام الدين، أصول تراثية في علم اللغة، دار الرشاد، القاهرة، مصر، ط 03، 2001 م.
19. محمد شحاته ربيع، تاريخ علم النفس ومدارسه، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2005 م.
20. محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2001 م.
21. محمود السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 2003 م.

22.ميلكا افيتش، اتجاهات البحث اللساني، ترجمة: سعد عبد العزيز مصلوح، وفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، ط 02، 2000 م.

23.نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2001م.

المحاضرة الثانية

علاقة اللسانيات النفسية بالعلوم الأخرى 1.

توطئة:

تشكل اللغة باعتبارها موضوعا للسانيات بؤرة تتقاطع عندها عدة تخصصات إنسانية، واجتماعية، ونفسية، وحتى تقنية، بل وتتمازج إلى الحد الذي يجعل من الصعب تلمس الحدود الفاصلة بين تخصصين، أو أكثر يدرسان اللغة، ولعل أهم ما يفسر بينية اللغة باعتبارها موضوعا للدراسة طبيعتها؛ فاللغة تعتبر ظاهرة مرتبطة بالإنسان، والمجتمع وعلى حد تعبير "كلود ليفي شتراوس" "*Claude Lévi-Strauss*" حين يقول: "إننا حين نقول الإنسان فإننا نعني اللغة، وحين نقول اللغة فإننا نقصد المجتمع" [1]، وعليه فإن أية دراسة سواء كانت تجريبية، أو تجريدية تروم دراسة الإنسان ستصطدم لا محالة باللغة، فالدارس المتخصص في الجهاز التنفسي، أو النطقي مثلا سيجد نفسه مضطرا إلى معرفة النظام الصوتي لهذه اللغة، أو تلك، وكذلك الأمر بالنسبة إلى جانب الأعصاب الذي يفرض عليه موضوع دراسته التعامل مع المناطق اللغوية على مستوى الدماغ، وغير ذلك.

ولعل اللسانيات اليوم أصبحت مركز استقطاب بلا منازع، فكل العلوم أصبحت تلتجئ إليها سواء أكان ذلك في مناهج بحثها، أم في تقدير حصيلتها المعرفية، فإذا هي قطب الرحى في الحركة التأسيسية لكثير من مرتكزات الفكر الإنساني المعاصر، لا من حيث تأصيل المنهج، وتطوير طرائق إخصابه فحسب، بل من حيث "أنها تتخذ اللسان البشري مادة لها وموضوعا، الأمر الذي أضفي على اللسانيات طابع الشمولية، والاتساع" [2]، ولقد ترتب على خصوصية اللغة أن قامت عدة علوم فرعية تبني موضوعها من خلال نسج جسر معرفي بين علم اللغة، وعلم آخر" كعلم النفس"، أو "علم الاجتماع"، وحتى "العلوم التقنية" "كالحاسوبية" مثلا، فتولدت عن هذا التزاوج المعرفي علوم معرفية "كاللسانيات النفسية"، و"اللسانيات الاجتماعية"، و"اللسانيات الحاسوبية"، و"اللسانيات التاريخية"، و"اللسانيات الجنائية" وغيرها [3]، ويمكن لهذه البناءات المعرفية أن تتوسع لتشمل عشرات من العلوم المتولدة التي يكون موضوع أحد طرفيها اللغة.

فتلك العمليات النفسية والعقلية، التي تحدث في الذهن يختص بدراستها اليوم ما يسمى "بعلم الأصوات النفسي" "*Phonétique psychologique*"، وقد يسمى أحيانا "بعلم الأصوات السمعي" "*Phonétique auditoire*"، ويسميه البعض بـ "*Psych-acoustique*" [4].

ولعل من أهم فروع "اللسانيات" هي "اللسانيات النفسية" أو ما يعرف "بعلم النفس اللغوي" الذي يعنى بظواهر اللغة، ونظرياتها، وطرائق اكتسابها، وإنتاجها من الناحية النفسية مستخدما أحد مناهج علم النفس [5]، فهو علم يهتم بدراسة السلوك اللغوي للإنسان، والعمليات النفسية العقلية المعرفية التي تحدث في أثناء فهم اللغة، واستعمالها التي بها

---

[1] كلود ليفي شتراوس، الأنثروبولوجيا البنيوية، ترجمة مصطفى صالح وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، سوريا، 1983 م، ص 90.

[2] أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994 م، ص 17.

[3] ينظر: حلمي خليل، اللغة والطفل "دراسة ضوء علم اللغة النفسي"، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط 01، 1986 م، ص 26.

[4] جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، الإسكندرية، مصر، 2003 م، ج 1، ص 10.

[5] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 01، 2006 م، ص 27.

يكتسب الإنسان اللغة [1]؛ يوضح لنا هذا الكلام العلاقة بين اللغة والنفس، وبين الكلام والعقل، أي: أن الأصوات المنبثقة من الفم المتجهة إلى الأذن من ناحية، والفكرة المسافرة مع هذه الأصوات من مخ المتكلم إلى مخ السامع من ناحية أخرى [2]، كل هذا يقودنا إلى علاقات أخرى تربط "اللسانيات النفسية" بمجلات وعلوم أخرى.

علاقة "اللسانيات النفسية" "بالمنطق":

تعتبر اللغة وسيلة اتصال بين البشر، وأداة تعبير عن مكنونات النفس، وفهم، واستيعاب المواضيع، والمفاهيم، ومتغيرات العالم، وأفكار الآخرين، وهي تنشأ، وتتطور وفقا لمهارات الانتباه، والإدراك، والتذكر، والحركية، والذكاء، لذا فإن أي اضطراب يصيب هذه المهارات، ويعرقل فعاليتها يؤدي إلى اضطراب في اللغة، وفي وظيفتها، وقدرتها على الفهم والتعبير [3]، ويتطلب التواصل الذي تحققه اللغة من جهة أخرى ما يلي:

1. "التشفير" "*Codage*"؛ أي: إرسال رسالة بشكل مفهوم.
2. "فك الشفرة" "*Décodage*"؛ أي: استقبال الرسالة، وفهمها [4].

وتعرف عملية تشفير، أو إرسال الرسائل بأنها اللغة التعبيرية، أمّا فك شفرة الرسائل، أو فهمها فتعرف باللغة الاستقبالية، فلكل لغة منطق ونظام خاص بها، يراعيه المتكلمون بها "لأنه شرط الفهم، والافهام في البيئة اللغوية الواحدة، وإذا أخل المتكلم بهذا النظام حكم السامع على كلامه بالغرابة، والشذوذ، والغموض، ويرتبط هذا النظام بعقول أصحاب اللغة، وتفكيرهم إلى حد كبير، ولكنه النظام الخاص الذي يختلف من لغة إلى أخرى، ويتصف في كل بيئة بخصائص معينة تجعل لكل لغة استقلالها، وتميزها من غيرها" [5].

فنظام أو منطق العربية – مثلا – يختلف عن نظام الانجليزية في كثير من الظواهر، والقواعد، والأسس، ولاسيما في ترتيب الجملة، وفي الإفراد، والتثنية، والجمع، وفي التأنيث، والتذكير، وغير ذلك فالصفة مثلا في نظام الانجليزية تخالف الموصوف من حيث الرتبة، والمطابقة في العدد، والجنس، ويعد ذلك في العربية لحنا، وخطأ ذلك أن نظامها ينأى عن نظام الإنجليزية [6]؛ لذلك ربط القدماء بين اللغة، والمنطق العقلي، فدعا فلاسفة اليونان إلى طرائق تهيمن على التفكير الإنساني، وجعلوها بديهيات لا يختلف فيها، ومقدمات لقضايا عقلية ينتهون منها إلى حكم خاص لا يتردد العقل في قبوله [7]، هذا المنهج العقلي هو "المنطق" "*Logic*" الذي اكتمل لدى "أرسطو" "*Aristote*"، حيث ربط بينه وبين

---

[1] غازي مختار طليمات، في علم اللغة، دار طلاس، دمشق، سوريا، ط 02، 2000 م، ص 30.

[2] ينظر: محمود السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 2003 م، ص 64.

[3] حسن الجبالي، الكفيف والأصم بن الاضطهاد والعظمة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط 01، 2005 م، ص 34.

[4] دانيال هالاهان وجون لويد وجيمس كوفمان، صعوبات التعلم "مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي"، ترجمة عادل عبد الله محمد، دار الفكر عمان، ط 01، 2008 م، ص 485.

[5] إبراهيم انيس، من أسرار اللغة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط 06، 1978 م، ص 178.

[6] ونحو ذلك: قولنا: ولدان ذكيان (*Two clever boys*)، بنتان ذكيتان (*Two clever girls*)، بنات ذكيات (*Clever girls*)، ولد ذكي (*a clever boy*)، بنت ذكية (*a clever girl*) .

[7] ينظر: المرجع نفسه، ص 134 وما بعدها.

اللغة لتوضيحه، ووضعه في قوالب نحوية، صاغها في صور ألفاظ، وأصوات، والمنطقيون بعده حاولوا صب اللغات في تلك القوالب المنطقية "لأرسطو".

وقد أعجب النحاة العرب "بمنطق أرسطو"، وحاولوا تطبيقه على النحو العربي لذا نجد في بحوثهم اللغوية من الأقيسة، والاستنباط، والاستقراء وغيرها، ولم يقتصر تأثير المنطق على اللغة العربية فحسب بل تعداه إلى "علم الكلام"، و"علم أصول الفقه"، ولعل هذا راجع إلى اتساع الدولة الإسلامية، ودخول الأعاجم في دين المسلمين؛ إذ واجه المسلمون نوازل جديدة دفعت المجتهدين إلى بذل مجهود واسع في الاجتهاد والتشريع لتلك الوقائع، وقد نتج عن هذا السعي الفقهي الحثيث أن اصطبغت الأحكام الشرعية بالصبغة العلمية فذكرت معها أدلتها، وعللها، والأصول العامة التي تتفرع منها [1].

وهنا تتجلى العلاقة بين "اللسانيات النفسية" و"الفلسفة" وبخاصة "المنطق الأرسطي"، ومن الطبيعي أن يكون مثل هذا التعاون ما بين علم النفس اللغوي والمنطق؛ فاللغة تعبير عن الفكر، وعليها أن تراعي مقولاته، وتراكيبه، والمنطق بحث في الفكر، وعليه أن يبحث في أمر التعبير عن هذا الفكر؛ أي: في أمر اللغة، يقول "التوحيدي" في "المقابسات" على لسان "أبي سليمان السجستاني": "النحو منطق عربي، والمنطق نحو عقلي، وجل نظر المنطقي في المعاني، وإن كان لا يجوز له الإخلال بالألفاظ التي هي لها كالحلل والمعارض، وجل نظر النحوي في الألفاظ، وإن كان لا يسوغ له الإخلال بالمعاني التي هي لها كالحقائق، والجواهر" [2]، يقول "أبو حيان التوحيدي" أيضا في هذا الباب: "وبهذا يتبين لك أن البحث عن المنطق قد يرمي بك إلى جانب النحو، والبحث عن النحو يرمي بك إلى جانب المنطق، ولولا أن الكمال غير مستطاع لكان يجب أن يكون المنطقي نحويا والنحوي منطقيا، خاصة، والنحو واللغة عربية، والمنطق مترجم بها ومفهوم عنها" [3].

فروع لسانية لها علاقة باللسانيات النفسية:

لعل من أهم الفروع اللسانية ارتباطا "باللسانيات النفسية" "اللسانيات البيولوجية" "*Biolinguistique*"، و"اللسانيات العصبية" "*Neurolinguistique*":

أ- اللسانيات البيولوجية (علم اللغة البيولوجي):

يحاول الباحثون في "اللسانيات البيولوجية" اكتشاف التأثيرات الدماغية على العمليات اللغوية والكلامية، لهذا فإن الهدف الأول والأخير للبحث البيولوجي اللغوي، هو دراسة العلاقة القائمة بين الوظيفة اللغوية عند الإنسان، وبين الوظائف الأخرى في الدماغ البشري، ومن بين القضايا التي تهتم بها الدراسة البيولوجية للغة، هي معرفة المراحل الطبيعية للتطور اللغوي عند الأطفال، كيف يبدأ الأطفال بالتكلم ؟، وما هي العوامل المختلفة التي تسيطر على العملية اللغوية عند الأطفال ؟، ما هي العوامل السمعية، والنطقية التي تمكن الأطفال من إتقان العملية اللغوية ؟، كما تهتم أيضا

[1] عبد الوهاب خلاف، علم أصول الفقه، دار النفائس، القاهرة، مصر، ط 07، 1996 م، ص 16.

[2] أبو حيان التوحيدي، المقابسات، شرح وتحقيق: حسن السندوبي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 2006 م، ص 169.

[3] نفسه، ص 177.

بالأمراض اللغوية الموجودة على سطح الدماغ البشري، والتي يمكن أن توقف العملية اللغوية، أو تسبب لها أمراضا مؤذية [1].

وإضافة إلى ذلك، فإن الدراسة البيولوجية للغة، تمكننا من قياس درجة النمو الفيزيائي، والفيزيولوجي من جهة نظر لغوية بحتة، كما تحاول معرفة الظواهر الفيزيولوجية المسيطرة على السلوك اللغوي عند الناشئة [2]، فمن حقول اللسانيات الحقل الفيزيائي البيولوجي، وهذه الدراسة تعنى بالأصوات اللغوية من ناحيتها الجسمانية (الفيزيولوجية)، والفيزيائية، ذلك أن الصوت مجرى هوائي يبدأ من الرئتين إلى الحنجرة إلى الفم إلى مخرج الفم، إلا أن هذا المجرى الهوائي في مسيره من الرئة إلى الشفة، يتكيف، ويتحور، ويتغير تبعا لما يعترض سيره من حواجز، وعقبات، والتواءات تضعها في سيره كل من الأوتار الصوتية، فمؤخر الحنك، فاللسان، فالأسنان، فالشفتان، لذلك فإن الحقل الفيزيائي البيولوجي، يتناول الأصوات اللغوية من ناحيتين: فيزيولوجية جسمية وتعنى بعملية التنفس، ووصف أعضاء النطق، الحنجرة، والأوتار الصوتية، ومؤخر الحنك، واللهاة، والأنف، واللسان، والشفتين، وكل عضو قد يشترك بعملية النطق، وفيزيائية وتعنى بطبيعة السمع [3].

فالعملية الكلامية "النطقية" أكثر العمليات تعقيدا، وهي نتاج تنوع الضغط الذي يصادفه تيار الهواء في أماكن متنوعة من مجرى الهواء [4]، لهذا فإن عدد الأصوات التي يمكن أن ينتجها جهاز النطق لا تدخل تحت حصر، والأصوات التي تصدر عن جهاز التصويت، "عبارة عن ذبذبات تلتقطها الأذن خلال القناة السمعية إلى الطبلة، ثم سلسلة من العظام الصغيرة إلى الأذن الداخلية، وتنتقل تلك الإحساسات من هناك عن طريق العصب السمعي إلى المخ حيث يسجلها" [5].

وبما أن اللغة نفسها هي نظام من رموز وعلامات، أو هي الأصوات التي يحدثها جهاز النطق الإنساني، والتي تدركها الأذن فتؤدي دلالات اصطلاحية معينة في المجتمع المعين، كان لها جانب اجتماعي وآخر نفسي، ومن ثم "كان لعلم اللسان نفسه صلة، وارتباط بعلوم الاجتماع، والأجناس البشرية، والنفس، كما تقتضي دراسة أصوات اللغة الاتصال بعلوم أخرى، والتعرف عليها، وذلك "كالتشريح"، و"علم وظائف الأعضاء"، و"علم الحياة العام" [6].

ولقد أثبت البحث البيولوجي أن هناك كثيرا من المرضى الذين لا يستطيعون التكلم، ولكنهم يفهمون ماذا يقال لهم، وقد اكتشف البحث الحديث "أن الأطفال الصغار الذين لا يملكون القدرة على التكلم، عندهم القدرة على الفهم

---

[1] ينظر: عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، الدار التونسية، تونس، 1986 م، ص 144.

[2] ينظر: نفسه، ص 65، 66.

[3] ينظر: أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1997 م، ص 113.

[4] إدث ستيرن وألزا كاستنديك، الطفل العاجز، ترجمة فوزية محمد بدران، مراجعة أحمد زكي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1997 م، ص 95.

[5] عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، ص 50.

[6] مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ص 311.

والإدراك اللغوي، وبالتالي يملكون اللغة التي تتطور بنفس المعيار البيولوجي الصاعد عند الناس العاديين" [1]، ولقد اصطلح علماء اللسانيات البيولوجية على تسمية المرض الذي يصيب الألياف الدماغية "الحبسة" "*Aphasia*"، التي تفقد المرء القدرة على الكلام، وهكذا إذا أصابت الحبسة المرء، فإن الوظائف اللغوية" واستعمالاتها المختلفة في دماغه لن تعمل بشكل منتظم، ومنسق [2]، ومن هنا يمكن القول بأن العلاقة الوشيجة التي يمكن أن تكون بين "علم اللسانيات" و"علم البيولوجيا"، هي الأمل الوحيد لتقليص الفجوة الكبيرة المتعلقة بمعارفنا بوظيفة الدماغ البشري، وبمعارفنا بوظيفة اللغة.

فمن خلال معرفة الأمراض، والعاهات اللغوية الموجودة عند كثير من المرضى، يقول "مازن الوعر": "يمكن أن نصوغ نظرية لسانية موحدة ستكون بلا شك نتيجة للجهود البيولوجية النفسية واللغوية عند الإنسان، إن مثل هذه النظرية اللسانية الموحدة ستمكننا من معالجة بعض المرضى الذين لا يستطيعون التكلم" [3]، وعليه فإن تشخيص الاضطرابات اللغوية، يتعلق بمعرفة نتائج اللسانيات البيولوجية، وما يمكن أن تقدمه لنا هذه الأخيرة في معالجة الاضطرابات اللغوية.

ب– اللسانيات العصبية (علم اللغة العصبي):

وهو ما يعرف "باللسانيات العصبية" "*Neurolinguistique*"، يهدف هذا العلم إلى البحث في طبيعة البناء العصبي للإنسان، وعلاقته باللغة، والإصابات التي تعتري الجهاز المركزي، مما تسبب اضطرابات اللغة، وقد أفادت هذه البحوث في إدراك اللسانيات للمناطق اللغوية في الدماغ الإنساني؛ إذ يدرس هذا العلم علاقة اللغة والتواصل بالجوانب المختلفة لوظيفة الدماغ ، وبعبارة أخرى، يحاول استكشاف كيفية فهم الدماغ للغة والتواصل، وإنتاجهما، لهذا نجد أن عمل "اللسانيات العصبية" يتمحور في دراسة أمرين: اللغة والدماغ، وما بينهما من علاقة تربطهما معا، لهذا كانت اللغة والدماغ هما الموضوع الأساس ي لعمل الدراسات اللسانية العصبية، فالدماغ هو الآلة التي تقوم بإنتاج اللغة، واللغة هي المنتج النهائي لعمل الدماغ [4]، ولأن المخ هو المدير الفعلي لكل العمليات اللغوية، فقد ظهر علم يختص بدراسة آلة اللغة، وعملها في إطار العمليات العقلية، التي هي النشاط الوظيفي للمخ، يعرف هذا العلم باسم "اللسانيات العصبية" [5].

ويقوم هذا العلم كذلك على دراسة مراكز الأعصاب، ووصفها وتفسير العمليات التي تربط بين استعمال اللغة بذلك مع بيان المشاكل والمعوقات التي تواجه عملية التعلم، واكتساب اللغة. وقد يمتزج مع ما يصطلح عليه بعلم اكتساب اللغة عند الصغار والكبار [6]، كما تهتم "اللسانيات العصبية" بدراسة العاهات الكلامية، مثل العثمة، الحبسة الكلامية،

---

[1] ينظر: نفسه، ص 325، 326.

[2] مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ص 309.

[3] ينظر: عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، دار صفاء، عمان، الأردن، ط 01، 2001 م، ص 187، 188.

[4] عطية سليمان أحمد، اللسانيات العصبية "اللغة في الدماغ: رمزية، عصبية، عرفانية، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، 2019 م، ص 163.

[5] نفسه، ص 142.

[6] ينظر: مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، القاهرة، مصر، 1998 م، ص 22.

وصعوبة القراءة، وعلاقة كل ذلك بعملية الإدراك الكلامي، ونطق الكلام وإنتاجه، وتعتمد "اللسانيات العصبية" في تحقيق أهدافها على اللسانيات النفسية، ونظريات السلوك، وعلم الأمراض، وأسبابها [1].

ولمعرفة الأساس العصبي للغة، لابد من التعرف على تركيب الدماغ، والمناطق ذات العلاقة المباشرة باللغة في الدماغ. فقد أثبتت التشريحات الدماغية بأن الدماغ يتكون من:

الفص القفوي "*Occipital*": ويوجد فيه المركز الحسي للبصر.

الفص الصدغي "*Temporal*": ويوجد فيه المركز الحسي للسمع.

الفص الجداري "*Parietal*": ويوجد فيه مركز الإحساس الجسمي، كالشعور بالحرارة والبرودة، والشعور بالألم.

الفص الجبهي "*Frontal*": ويوجد في القشرة المخية أو اللحاء، وتوجد فيه مراكز الحركة. وعند أسفل التلفيف الجبهي الثالث توجد المراكز الخاصة بأعضاء الحنجرة والبلعوم والفم.

ولقد قدم "بنفيلد" " *Roberts Binifeld*" خريطة لتوزيع مناطق اللغة في نصف الكرة المخي السائد على النحو التالي:

1. "منطقة ورنيك" أو ما يسمى بمنطقة اللغة الخلفية، حيث توجد في المنطقة الصدغية، وهي أهم المناطق اللغوية المسؤولة عن فهم اللغة المنطوقة والمكتوبة.
2. "منطقة بروكا" منطقة اللغة الأمامية: وتوجد في التلفيف الجيلي الثالث، والمسؤول أساسا على إنتاج اللغة [2].

وتشترك كل من "منطقة ورنيك" و"منطقة بروكا" في الإنتاج اللغوي عند الإنسان، ذلك أن "منطقة بروكا" تنتج اللغة و"منطقة ورنيك" تعمل على فهم اللغة المستخدمة، فهما إذن تشتركان في عمليتي التعبير الكلامي، والفهم.

إن أي ضرر، أو آفة تحصل في "منطقة بروكا" في دماغ الإنسان تسبب اضطرابا في حركة الدماغ الدينامية، ولكن مثل هذا الضرر الدماغي لن يكون له تأثير على المقدرة اللغوية المتمركزة في منطقة أخرى من الدماغ، فإذا حدث ضرر في المنطقة الجانبية من الدماغ، فإن ذلك يسبب للمريض اضطرابا في عملية الفهم سوءا أكان ذلك عن طريق السمع، أو القراءة، بل يمكن أن يجعل ذلك المرض الإنسان ينطق نطقا غير مفهوم، ولكن ذلك لن يؤثر على عملية التفكير الموجودة في منطقة أخرى من مناطق الدماغ البشري أيضا.

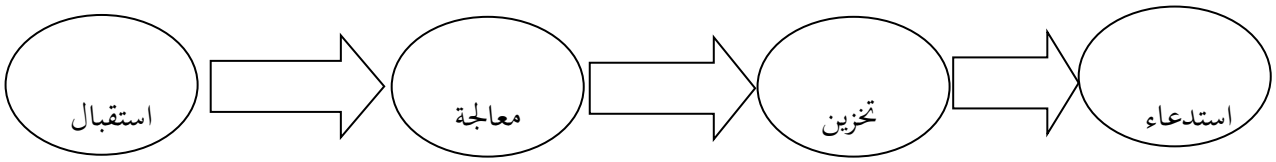
وبناء على ما سبق فلقد تبين أن المقدرة اللغوية في الدماغ لن يؤثر على بقية المناطق الأخرى الغشائية المرتبطة بعضها ببعض إذا ما أصيبت بآفة، أو مرض معين [3]، إذ تتم معالجة التشابكات للمعلومات اللغوية وغير اللغوية تخزينا واستدعاء كما هو موضح في الشكل التالي:

---

[1] ينظر: فيوليت فؤاد ابراهيم وآخرون، بحوث ودراسات في سيكولوجية الإعاقة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط 01، 2001 م، ص 206، 207.

[2] ينظر: نفسه: ص 208.

[3] مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ص 289.



إذ تقوم الخلية العصبية بهذا العمل كله، ولكن على مراحل رئيسية وهي:

1. **مرحلة الاستقبال:** يتم تخزين المعلومة في الشبكات العصبية تحت إشراف الخلية العصبية فور وصولها من الحواس، والمدركات المختلفة.
2. **مرحلة الترميز:** تقوم الخلية بمعايرتها أي تزنها وتقدر قيمتها، وهل تستحق الرمز أم لا.

وهو عملية تكوين آثار ذات مدلول معين للمدخلات الحسية في الذاكرة، على نحو يساعد على الاحتفاظ بها، ويسهل عملية معالجتها لاحقا؛ أي تغيير المدخلات الحسية، وتحويلها من شكلها الطبيعي إلى أشكال أخرى من التمثيل المعرفي على نحو صوري، أو رمزي، أو سمعي، وهذا يحدث في الذاكرة العاملة، يقول "جورج لايكوف" "*George Lakoff*": "يتناول العلم المعرفي سيرورات الرموز والعلاقات التمثيلية بين الرموز وما ترمز إليه، أو ما تمثله...إن البشر يأخذون المعلومات، ويخزنوها، ويسترجعونها، وينقلونها، ويتصرفون بناء عليها" [1].

والواقع أن قدرة التعلم اللغوية هي عملية مرتبطة بالانسجام، والتعاون بين المثيرات المرئية، وبين المثيرات السمعية، يقول "مازن الوعر": "إن معرفتنا بأن العملية اللغوية عبارة عن مجموعة العمليات الدماغية الآلية لا يمنع أن نبحث في العلاقات العصبية العامة التي تحدد بدورها نوع السلوك اللغوي، وذلك لأن الفاعلية اللغوية هي عبارة عن وظائف ونشاطات متنوعة أكثر من كونها صياغات، وتركيبات يمكن دراستها، وفحصها" [2].

من خلال هذا الكلام تتضح الصلة التي تربط "اللسانيات العصبية" و"اللسانيات النفسية"؛ ذلك أن كلا منهما يستخدم نماذج الاستقصاء لدى الآخر لفحص وتفسير التفكير الإنساني، الإدراك والمعرفة، فيأتي "علم الأعصاب" من مجال "العلوم العصبية"؛ أي دراسة نسق الروابط العصبية، ووظائفها في الدماغ، وتأتي من مجال "اللسانيات النفسية" دراسة الأبنية العرضية مثل: التذكر، الإدراك، والمعرفة [3].

ولقد كان لدى علماء النفس مجموعة من الأسباب التي تبرر استخدامهم للمعلومات، والأساليب العلمية الفنية المستمدة من العلم العصبي لكي يتمكنوا من مواصلة تحصيل المعرفة، وتتمثل هذه الأسباب فيما يلي [4]:

1. الحاجة لاكتشاف الأداة الجسمية للأبنية النظرية التي تتصدى لتفسير عمل العقل.

---

[1] رافع النصير الزغول وعماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014 م، ص 68.

[2] ينظر: نفسه، ص 290.

[3] روث ليسر، اللغويات العصبية، الموسوعة اللغوية، ترجمة محي الدين حميدي وعبد الله الحميدان، جامعة الملك سعود للنشر العلمي والمطابع، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1990 م، المجلد 2، ج 01، ص 65.

[4] نفسه، ص 63.

2. حاجة علماء الأعصاب لربط نتائجهم بتصورات المخ، والسلوك الأكثر شمولا، وتضمينا.
3. الاستخدام الزائد للوظائف العصبية في شرح، وتكوين تصورات العقل النظرية.
4. إنجازات علماء الحاسوب الذين حاولوا محاكاة المعرفة الإنسانية، والذكاء عن طريق تطوير مجموعة من الحاسوبات التي تتصرف بطريقة تشبه تصرف الدماغ البشري، وتسمى هذه المناحي المتصلة بكل من الدماغ والحاسوب أحيانا بأبنية الشبكات العصبية؛ إذ تتطلب هذه التطورات التي طرأت على بنية، ووظيفة الحاسوب فهما مفصلا لبنية، ووظيفة الدماغ.

ومن الموضوعات التي يستعين فيها "علم اللغة" "بعلم النفس" للكشف عن بعض الحقائق، موضوع العلاقة بين "الكلمة" و"الصورة"، وذلك أن كل مجموعة معينة من الأصوات التي تكون الكلمة الفرنسية "*Arbre*" (شجرة) مرتبطة ارتباطا وثيقا في مجال استعمال اللغة الفرنسية بتمثيلها "*Arbre*"، وهذا الارتباط قد يبدأ من الكلمة إلى التمثيل، وقد يبدأ على العكس من ذلك من التمثيل إلى الكلمة، فما أن أسمع الكلمة حتى تنبعث الصورة "*Image*" حالا في عقلي "*Esprit*"، وعلى العكس من هذا إذا انبعثت الصورة في عقلي فإنها تثير الكلمة ولو لم تنطقها أعضاء النطق، وهكذا فإنه يرتبط بكل مجموعة من الأصوات عند الناطق بها، وعند السماع إليها جميعا "تصور لغوي" " *Concept linguistique*".

بهذه الطريقة يكون التعرف على معاني الألفاظ عند الشخص العادي، ذلك أن العلامة اللغوية ثنائية المبنى تتكون من دال "*signifié*" ومدلول "*significant*"، أو ما يعرف باللفظ والمعنى، وهذه الثنائية تناولتها الدراسات اللغوية القديمة والحديثة؛ إذ تعد أهم الثنائيات التي قامت عليها الدراسة اللسانية عند دي سوسير، باعتبار أن العلامة اللسانية "*signe*" مكونة من محتوى وصورة سمعية ولا يمكن الفصل بينهما [1].

لذلك فإن "علم النفس اللغوي" يهدف إلى دراسة ظواهر (إدراك الكلام) إلى جانب أمراض الكلام (العاهات الكلامية) مثل تأخر الكلام، احتباس الكلام، صعوبة القراءة، التأتأة، اللعثمة، اللجلجة...إلخ. واعتبر بعض الباحثين أن هذه الأمراض تدخل في اختصاص "اللسانيات العصبية" [2].

والتقاء علماء اللغة مع علماء النفس تحت علم النفس اللغوي، يبين أن لكل فريق مهمة خاصة يقوم بها، فعلماء اللغة يهتمون بدراسة العبارات اللغوية المنطوقة عند صدورها من الجهاز الصوتي لدى المتحدث، وأثناء مرورها في الهواء، وعند تلقي الجهاز السمعي للمخاطب لها، أما عالم النفس فيتعامل مع اللغة باعتبارها سلوكا يمكن إخضاعه للدراسة باستخدام المناهج، والأساليب السيكولوجية المختلفة، فهم يهتمون بالإدراك، وكيف يختلف الناس في إدراكهم

[1] ينظر: عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، دار صفاء، عمان، الأردن، ط 01، 2001 م، ص 199، وينظر: نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1978 م، ص 91.

[2] ينظر: أنسي محمد أحمد قاسم، اللغة والتواصل لدى الطفل، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، مصر، 2005 م، ص 18، 19.

للكلمات، ودلالة هذه الكلمات، وكيفية اكتساب اللغة، وتعلمها، ودراسة السبل التي يتم بها التواصل البشري عن طريق اللغة [1].

كما يضم مجال الدراسة النفسية للغة، كيفية تحويل المتحدث للاستجابة إلى رموز لغوية، وهي عملية عقلية، ينتج عنها إصدار الجهاز الصوتي للغة. وعندما تصل اللغة إلى المستقبل أو المتلقي، يقوم بفك هذه الرموز اللغوية في العقل إلى المعنى المقصود، وهي عملية عقلية أخرى تدخل في إطار علم النفس أيضا، ومن الطبيعي أن يسعى "علم اللغة النفسي" إلى تحقيق جملة من الأهداف التي تخص دراسة اللغة من زاوية معينة منها:

1. فهم اللغة سواء كانت منطوقة أو مكتوبة.
2. استعمال اللغة، وإصدار الكلام، حيث يركز في هذا المجال على إنتاج الكلام بدءاً بالعمليات النفسية، التي تسبق الكلام، مروراً بإنتاج الكلام نفسه فسيولوجيا، ثم مروره بالوسط الفيزيائي الناقل له حتى وصوله إلى أذن السامع.
3. اكتساب اللغة سواء كانت لغة أماً أم لغة ثانية، أو أجنبية.
4. العمليات التواصلية وما يرتبط بها من نواح فسيولوجية، وفيزيائية، وسمعية، وعصبية، والعوامل المؤثرة في ذلك.
5. المشكلات، والاضطرابات اللغوية، كعيوب النطق الخلقية، أو العيوب اللغوية التي تحدث نتيجة إصابة عضو من أعضاء النطق أو السمع أو البصر، أو ما يرتبط بها من أعصاب، أو أجهزة في مراكز اللغة في الدماغ.
6. الثنائية اللغوية، أو التعددية اللغوية.
7. دراسة العمليات النفسية التي تحدث أثناء القراءة، سواء في اللغة الأم أم في اللغة الثانية أو الأجنبية.
8. لغة الإشارة عند الصم من حيث الاستعمال، والاكتساب، والتعقيد، وما يتعلق بها من قضايا، ومشكلات لغوية، ونفسية، واجتماعية.
9. الذكاء الاصطناعي الذي ازدهرت الدراسات فيه في السنوات الأخيرة نتيجة ثورة المعلومات الحاسوبية [2].

هذا إلى جانب الاهتمام بالنظام اللغوي بمستوياته الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية، بالإضافة إلى الاهتمام بالذكاء، والذاكرة، واضطرابات النطق، وغيرها.

وبناء على ما سبق نجد أن "علم اللغة النفسي" يختص بمجالات متعددة، ويهتم بزوايا مختلفة تخص دراسة اللغة البشرية، وهذا نتيجة الجهود التي يقوم بها علماء اللغة وعلماء النفس.

مصادر ومراجع المحاضرة:

1. إبراهيم انيس، من أسرار اللغة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط 06، 1978 م.
2. أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994 م.

[1] صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومه، الجزائر، 2008 م، ص 10.

[2] مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دار طلاس، دمشق، سوريا، ط 01، 1988 م، ص 284، 285.

3. أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1997 م.
4. إدث ستيرن وألزا كاستنديك، الطفل العاجز، ترجمة فوزية محمد بدران، مراجعة أحمد زكي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1997 م.
5. أنسي محمد أحمد قاسم، اللغة والتواصل لدى الطفل، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، مصر، 2005 م.
6. جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، الإسكندرية، مصر، 2003 م.
7. حسن الجبالي، الكفيف والأصم بن الاضطهاد والعظمة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط 01، 2005م.
8. حلمي خليل، اللغة والطفل "دراسة ضوء علم اللغة النفسي"، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط 01، 1986 م.
9. أبو حيان التوحيدي، المقابسات، شرح وتحقيق: حسن السندوبي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 2006 م.
10. دانيال هالاهان وجون لويد وجيمس كوفمان، صعوبات التعلم "مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي"، ترجمة عادل عبد الله محمد، دار الفكر عمان، ط 01، 2008 م.
11. رافع النصير الزغول وعماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014 م.
12. روث ليسر، اللغويات العصبية، الموسوعة اللغوية، ترجمة محي الدين حميدي وعبد الله الحميدان، جامعة الملك سعود للنشر العلمي والمطابع، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1990 م.
13. صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومه، الجزائر، 2008 م.
14. عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، الدار التونسية، تونس، 1986 م.
15. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 01، 2006 م .
16. عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، دار صفاء، عمان، الأردن، ط 01، 2001 م.
17. عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، دار صفاء، عمان، الأردن، ط 01، 2001 م.
18. عبد الوهاب خلاف، علم أصول الفقه، دار النفائس، القاهرة، مصر، ط 07، 1996 م.
19. عطية سليمان أحمد، اللسانيات العصبية "اللغة في الدماغ: رمزية، عصبية، عرفانية، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، 2019 م.
20. غازي مختار طليمات، في علم اللغة، دار طلاس، دمشق، سوريا، ط 02، 2000 م.
21. فيوليت فؤاد ابراهيم وآخرون، بحوث ودراسات في سيكولوجية الإعاقة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط 01، 2001 م.

22.كلود ليفي شتراوس، الأنثروبولوجيا البنيوية، ترجمة مصطفى صالح وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، سوريا، 1983 م.

23.مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دار طلاس، دمشق، سوريا، ط 01، 1988 م.

24.محمود السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 2003 م.

25.مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، القاهرة، مصر، 1998 م.

26.نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1978 م.

المحاضرة الثالثة

علاقة اللسانيات النفسية بالعلوم الأخرى 2.

توطئة:

ترجع العلاقة بين "اللغة" و"علم النفس" إلى طبيعة اللغة باعتبارها أحد مظاهر السلوك الإنساني، وحيث أن "علم النفس" يعنى بدراسة السلوك الإنساني عامة، فإن دراسة السلوك اللغوي تُعتبر حلقة اتصال بين "علم اللغة" و"علم النفس".

"فاللسانيات النفسية" هي عبارة عن جملة من العلوم المختلفة، والمجتمعة في علم واحد، وهي "علم النفس"، و"علم اللغة"، و"علم الطب"، و"علم التشريح"، و"علم التربية"، و"علم الأدب" وغيرها من العلوم، وكل حقل من هذه الحقول يتناول تلك الأسئلة من زاويته الخاصة، ويحاول أن يجد لها أجوبة واضحة، ولهذا نجد أن ثمة تقسيمات عديدة لهذا العلم، وذلك حسب المنظور الذي يدرس من خلاله، فمن منظور علم اللغة، على سبيل المثال، ينقسم هذا العلم إلى فروع يمثل كل منها مستوى ما من مستويات اللغة البشرية، أو عنصراً، أو مكوناً من مكوناتها.

نظريات القراءة على ضوء علم اللغة النفسي:

يرى اللغويون أن الأصل في اللغة الكلام الشفوي، وأن الكتابة مظهر ثانوي طارئ على اللغة؛ ويستدلون على ذلك بأن الغالبية العظمى من لغات العالم شفوية غير مكتوبة، وأن الإنسان يكتسب لغته الأم، ويعد ناطقا بها، ولو عاش طول حياته أميا لا يقرأ، ولا يكتب، فاللغويون البنيويون يؤكدون على هذه النظرة، ويعتمدون عليها أكثر من غيرهم من أصحاب المذاهب اللغوية الأخرى القديمة، والحديثة.

وعلى الرغم من صحة المبدأ الذي انطلقت منه هذه النظرة، فإن القراءة تبقى مظهرا لغويا مهما، وتمثل مرحلة من مراحل النمو اللغوي، وبخاصة في مرحلة الدراسة الأولية للأطفال؛ بل إن القراءة أهم مظهر لغوي يتميز به الإنسان عن غيره من المخلوقات الأخرى؛ فهي سمة حضارية، وأداة لنقل العلوم والمعارف من جيل إلى جيل ومن أمة إلى أخرى، خاصة في الثقافة العربية الإسلامية، بيد أن القراءة عملية عقلية ذهنية معقدة، لا يقدر عليها إلا الإنسان ما حباه الله من عقل، وما وهبه الله من قدرات ذهنية.

والحديث عن القراءة ليس حديثا عن نظام لغوي معين، ولا حديثا عن عملية تربوية تعليمية، وإنما هو حديث عن العمليات المعرفية النفسية التي يتبعها القارئ في قراءة النصوص المكتوبة، وفهمها، وتفسير هذه العمليات تفسيرا لغويا نفسيا.

القراءة عملية لغوية نفسية:

توصف القراءة وصفا لغويا نفسيا بأنها: عملية اتصالية معقدة، يتفاعل فيها عقل القارئ، ومعلوماته اللغوية، وخبراته مع النص في سياق معين، وهذا ما يراه عدد من الباحثين في سيكولوجية القراءة قبل ثلاثة عقود، فقد وصفها "كنث غودمان" "*Kenneth Goodman*" بأنها: "عملية انتقائية، يستغل فيها القارئ الحد الأدنى من الإشارات

اللغوية التي يختارها من النص، اعتمادا على حدسه الأولي للمعنى، واستنادا إلى معلوماته، وخبراته، وهذا الحدس قد يؤكده النص، أو يرفضه، أو يصححه" [1].

ووصفها "فرانك سميث" "*Frank Smith*" بأنها: "تبادل أو تناوب بين "المعلومات البصرية" " *visual information*" و"غير البصرية" "*non-visual information*" في قراءة النص وفهمه، وبين أنه كلما زادت معلومات القارئ، وخبراته عن النص المكتوب قل اعتماده على المعلومات البصرية فيه، وكلما نقصت هذه المعلومات زاد اهتمامه، وتأكدت حاجته إلى التعرف على الحروف، والكلمات لاستخلاص المعنى من النص" [2].

القراءة وعلم اللغة النفسي:

ظهر الاهتمام "بعلم النفس القرائي"، أو "سيكولوجية القراءة" "*Psychologie de la lecture*" في كتابات اللغويين منذ منتصف القرن العشرين، حين تحدث اللغوي البنيوي "ليونارد بلومفيلد" "*Leonard Bloomfield*" عن القراءة، ووصفها بأنها عملية "فك الرموز المكتوبة" "*processus de décodage*"، وذلك وفقا لنظرته العامة لطبيعة اللغة بوصفها أبنية شكلية، وتفسيره لاكتسابها على أنه عملية سلوكية آلية.

بيد أن آراء "نعوم تشومسكي" "*Noam Chomsky*" وأتباعه، التي ظهرت في نهاية الخمسينيات من القرن العشرين، وحولت الدراسات اللغوية إلى دراسات لغوية نفسية معرفية، قد مهدت لدراسة عمليات القراءة دراسة لغوية نفسية حقيقية، وفتحت لعلماء القراءة آفاقا جديدة لتفسير هذه العمليات تفسيرا لغويا نفسيا معرفيا، وكانت آراء "تشومسكي" حول اكتساب اللغة، وتمييزه بين الكفاية والأداء، وتفريقه بين الأبنية السطحية والبنية العميقة؛ أبرز القضايا التي استفاد منها ميدان علم القراءة في دراساته، وبناء نظرياته، وأبرز هذه القضايا ما قدمه اللغويون المعرفيون الفطريون من أن الطفل لا يكتسب لغته بالتقليد، والتكرار، والتعزيز، وإنما يكتسبها بالتفكير، والتحليل، وفرض الفروض، واختبارها معتمدا على كفايته اللغوية الكامنة؛ وعلى الدخل اللغوي بنوعيه: المنطوق والمكتوب [3].

وبناء على ذلك، برز في ميدان القراءة عدد من القضايا التي لم تكن معروفة في مرحلة سيطرة الاتجاهات البنيوية السلوكية على دراسة اللغة، وكان من أهم هذه القضايا دراسة اللغة المكتوبة، وأهميتها في اكتساب اللغة، تلك القضية التي لم يعدها اللغويون البنيويون لغة طبيعية، ولم يدرسها علماء القراءة من قبل دراسة لغوية نفسية.

---

[1] *Kenneth Goodman, Reading: a psycholinguistic guessing Game, In H. Singer and R. Ruddell (eds.) Theoretical Models and Processes of Reading, International Reading Association, Newark, Delaware, United States, 1976, P 260.*

[2] *Frank Smith, Psycholinguistics and Reading. New York: Holt, Rinehart and Winston, Language Arts, Vol 53, No. 3, MARCH, National Council of Teachers of English, Chicago, Illinois, United States, 1976, P. 7.*

[3] *David Pearson & Diane Stephens, Learning about literacy: a 30-year journey, In R Ruddell, M. Ruddell; and H. Singer (Eds.) Theoretical Models and Processes of Reading, (4th edition.), International Reading Association, Newark, Delaware, United States, 1994, PP 25, 26.*

وكان أول من تأثر بالآراء اللغوية النفسية من علماء القراءة، وطبقها في دراساته "كنث جودمان"، و"فرانك سميث"، وذلك في مدة لم تتجاوز عشر سنوات من إعلان "تشومسكي" نظريته اللغوية النفسية، فقد نشر "كنث جودمان" دراسته الأولى عام 1965 م التي عنوانها: "دراسة لغوية للإشارات والأخطاء في القراءة" "*A Linguistic Study of cues and Miscues in Reading*" [1]، وفسر فيها أخطاء الأطفال في القراءة تفسيرا لغويا نفسيا حين عدها دليلا على ما يجري في داخل ذهن الطفل والمرحلة التي يمر بها في اكتساب لغته، ومعالجته لفهم المقروء معالجة لغوية، بدلا من النظر إليها بوصفها أخطاء يجب تصحيحها والتخلص منها، لكن دراسته التي نشرها عام 1967 م بعنوان: "القراءة: لعبة تخمين نفسية لغوية" "*Reading: A Psycholinguistic Guessing Game*" تمثل الدخول الحقيقي لعلم النفس القرائي ميدان علم اللغة النفسي، وبداية العلاقة الحميمة بين علم اللغة النفسي وميدان القراءة؛ حيث أصبحت دراسة نظريات القراءة منذ ذلك التاريخ جزءا من هذا العلم، وميدانا من ميادين البحث فيه وفق النظرة اللغوية النفسية المعرفية، فقد توصل "جودمان" في هذه الدراسة إلى أن القارئ يعتمد في فهم النص المكتوب على ثلاثة جوانب لا ينفصل بعضها عن بعض، وهي: الجوانب النحوية، والجوانب الدلالية والجوانب الكتابية الصوتية ؟ [2] .

أما "فرانك سميث" "*Frank Smith*" فقد أعلن آراءه اللغوية النفسية في تفسير القراءة في كتاب أصدره عام 1981 م بعنوان: "فهم القراءة التحليل النفسي اللغوي للقراءة وتعلم القراءة" "*Understanding Reading A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*"، حيث ذكر أن القراءة ليست تعليما، ولا تدريسا للمتعلم، ولكنها عملية تدرب يتعلمها الإنسان حين يمارسها، ويؤديها بنفسه، وقد حدد وظيفة معلم القراءة بأنها: ليست عملية تعليم الطفل طريقة القراءة بقدر ما هي مساعدة الطفل على القراءة [3]، ويؤكد "سميث" علاقة القراءة "بعلم اللغة النفسي" في عبارته المشهورة التي يستشهد بها الباحثون في هذا الميدان، ويصدرون بها مؤلفاتهم، و"علم اللغة النفسي" يمكن أن يؤكد حقوق الأطفال في تعلم القراءة بمساعدة الناس لا بالأساليب.

وقد اهتم الباحثون في "علم اللغة النفسي" بميدان القراءة، ودراسة نظرياتها، ونماذجها، وأساليبها لسببين: أحدهما: التطور الذي حدث في علم اللغة النفسي، وشقيقه "علم اللغة الاجتماعي" في السنوات الأخيرة من القرن العشرين.

والآخر: انصراف اللغويين المعرفيين إلى دراسة النصوص، وتحليلها، والاهتمام بالدلالات المعجمية والمعاني التداولية، بدلا من الاهتمام بالجوانب الصوتية، والتركيبية التي كانت سمات المدرسة البنيوية الشكلية.

---

[1] *Kenneth Goodman, A linguistic study of cues and miscues in reading, Vol. 42, No. 6 ,OCTOBER, National Council of Teachers of English, Chicago, Illinois, United States, 1965, PP. 639-643.*

[2] *Kenneth Goodman, Reading: a psycholinguistic guessing game, P 126-135.*

[3] *Frank Smith, Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read, Routledge, London, United Kingdom, 1971, P. 3.*

ونظرية الربط "*Théorie des schémas*" التي هي العمود الفقري في القراءة، تعد مصطلحا لغويا نفسيا من حيث النشأة والنمو، وقد ساهم هذا الاهتمام بنمو البحث في القراءة في الدراسات التربوية، لكنه لم يؤثر – بدرجة كافية – على نمو البحث في أساليب التدريس، وممارساته.

وفي مقابل ذلك، استفاد "علم اللغة النفسي" من ميدان القراءة في تفسيره الفهم اللغة واكتسابها ونموها؛ حيث عدها رافدا مهما من روافد الدخل اللغوي لاكتساب اللغة الأم واللغة الثانية، بل إن بعض اللغويين التطبيقيين، أمثال "ستيفن كراشن" "*Stephen Kraschen*" وغيره، قد اعتمدوا على القراءة أساسا لبناء لغة متعلم اللغة الثانية إذا توافرت فيها شروط معينة.

علاقة اللسانيات النفسية بالتعليمية

إن هذا المجال من المجالات الحساسة، والمهمة بالنظر إلى أن البحث فيه كان، وما يزال ينال الأهمية البالغة عند الباحثين في الميدان التربوي والتعليمي، كما يشكل جانبا أساسيا من جوانب علم النفس اللغوي خاصة في شقه التعليمي المتعلق بتعليم اللغات خصوصا، فلما كانت ظاهرة التعلم من أهم ظواهر حياتنا، كان طبيعيا أن تنال الاهتمام الكبير من قبل العلماء، لذلك سيعمد بعض هؤلاء بالبحث في هذه الظاهرة محاولين تنظيم ما يتوصلون إليه من آراء حول حقائق التعلم، وتبسيط هذه الحقائق، وشرحها، والتنبؤ بها، ونظرا لحساسية موضوع التعلم والتعليم ستظهر نظريات تعلم كثيرة بدءا من القرن الماضي تحاول كلها الوقوف على هذه الظاهرة، تشريحها، وتقديم استفسارات، وحلول في شأنها.

إن الاهتمام بنظرية التعلم قد واكب التطورات، والتحولات المعرفية المختلفة أيضا، وفي كل مرحلة كانت نظرية التعلم تحاول أن تقدم للممارسين الأجوبة الكافية عن أسئلة كان يصعب الإجابة عنها، حين محاولة تطبيق فعل التعلم والتعليم على أرض الواقع، ومن هنا صار من غير المعقول أن يستغني المعلم والباحث عنها، لذلك فإن أهميتها تكمن خاصة في أنها "تزود المعلم، والباحث بنظام مفاهيمي متكامل يضع المفاهيم المنفصلة في علاقة تسهم في تحسين الفهم المتكامل الذي يسهل الممارسة والتطبيق، ولنظرية التعلم، ومبادئها خاصية قابليتها للقياس، والتقدير" [1].

إضافة إلى ذلك فإن نظريات التعلم قد اضطلعت ومازالت تضطلع بمجموعة من الوظائف التي مكنت من تحديد الإطار النظري للبحث التعليمي وربطه بالممارسة والتطبيق، ولقد حدد مجموعة من الباحثين، ومن بينهم "باتريك سبايس" "*Patrick Spice*" خمس وظائف لنظرية التعلم وهي:

1. تعمل نظرية التعلم كإطار نظري لإجراء البحوث.
2. تزود نظرية التعلم الباحثين بإطار منظم محدد للمعلومات المهمة.
3. تكشف عن الحقائق المتعلقة بالأحداث البسيطة في التعلم.
4. تحديد الخبرات السابقة المتعلقة بموضوع البحث في التعلم.
5. وظيفة النظرية أن تعمل كنموذج عامل للأحداث التعليمية المعقدة" [2].

[1] يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، عمان، الأردن، ط 01، 2005 م، ص 33.

[2] نفسه، ص 33.

من هاهنا يمكن القول إن نظريات التعلم أسهمت دائما مساهمة فعالة في التفكير الجدي في العملية التعليمية والبحث عن النتائج الفعالة، كما أنه يجب الاعتراف بأنه يعود لها الفضل الكبير في التقدم المستمر الذي تعرفه البحوث التعليمية، والذي ينعكس باستمرار على العملية التعليمية، إن نظرة عاجلة في هذا المجال تبين لنا أن نظريات التعلم نظريات متعددة، لكل منها أسسها، ووسائلها، وخلفياتها المعرفية التي تجعلها متفردة عن غيرها، والمتصفح لهذه النظريات يجد أن المختصين قد قسموها إلى ثلاثة أقسام رئيسية: أولها "نظريات ارتباطية"، وثانيها "نظريات وظيفية"، وثالثها "نظريات معرفية".

النظريات الارتباطية: "*Théories de connexionnismes*" لقد اصطلح على هذه بالارتباطية لأنها تقوم على الارتباط بين الأحداث البيئية والسلوك، كما أنها تعتمد على بعض أشكالا لارتباط المتمثلة في الاقتران الذي يلعب دورا فعالا في تعليم اللغات ،والتشابه، والتضاد، والتتابع، والارتباطية هي "المذهب القائل بأن كل العمليات العقلية تتألف من توظيف الارتباطات الموروثة والمكتسبة بين المواقف والاستجابات، وينظر إلى هذا المذهب باعتبار أنه الأساس في نظرية ارتباط المثير والاستجابة" [1]، ومن أشهر هذا النوع من النظريات نظريتان .

أ – نظرية الارتباط لثورندايك: "*la théorie de connexionnisme de Thorndike*" إن نظرية هذا العالم كانت نظرية سلوكية محضة ترتبط أساسا بقضيتي المثير والاستجابة، وهي نظرية جوهرية في الدراسات السلوكية، و"تقوم نظرية "ثورندايك" "*Edward Thorndike*" على الارتباط بين الموقف والاستجابة التي يقوم بها الإنسان، أو أي كائن حي آخر في ذلك الموقف، أو ما يعرف باسم الارتباط بين المثير والاستجابة" [2].

ويرتبط التعلم عنده بمجموعة من القوانين، التي هي تحديدا: "قانون الأثر"، و"قانون التمرين"، و"قانون الاستعداد"، وهي قوانين أساسية عنده يرتبط كل منها بالآخر، "فقانون الأثر" مثلا يجسد الرابطة بين المثيرات، والسلوك، قوتها، وضعفها، انطلاقا من الاستجابة نتيجة الإشباع، أما "قانون التدريب" فهو تجسيد للرأي القائل "إن التدريب هو الكمال"، ففي رأيه ظهور الاستجابة الصحيحة مرتبط أساسا بتكرار الخبرة، مع شرط تفادي غياب حالة الإشباع، أما قانون الاستعداد فأساسي في نظره "انطلاقا من أن الاستجابة التي تقوي هي التي يتم فيها عملية الإشباع لدافع، أو رغبة، بينما إجبار العضوية على العمل حينما لا يتوفر لديها الاستعداد فإن ذلك يزعجها" [3].

إن الملاحظ في نظرية هذا العالم هو أنه استطاع على الأقل أن يؤسس للبحث في نظريات التعلم خاصة، وأن الباحثين يؤرخون بنظريته هذه كأول نظرية تعلم في تاريخ البحوث النفسية التربوية التعليمية.

---

[1] مصطفى ناصف وعطية محمود هنا، نظريات التعلم دراسة مقارنة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت، العدد 108، ديسمبر، 1986 م، ص 19.

[2] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 126، جوان، 1988 م، ص 54.

[3] محمود يوسف قطامي، نظريات التعلم والتعليم، ص 72.

ب – نظرية الإشراط الكلاسيكي : "*Théorie du reflexe conditionnel*" هي من النظريات التي ارتبطت أيضا بالمقولات السلوكية، وتعرف بنظرية "الإشراط الاستجابي" و"الإشراط البافلوفي"، وبعضهم اصطلح عليها" نموذج التعلم الإيجابي القائم على وجود المثير"، وترتبط هذه النظرية بصاحبها "إيفان بافلوف" "*Ivan Pavlov*" وهو عالم النفس الروسي الشهير الذي وضع المفاهيم الخاصة لهذه النظرية، والمتمثلة أساسا في المثير غير الشرطي، والاستجابة غير الشرطية، والمثير الشرطي، والاستجابة الشرطية، التنبيه، والاستثارة، والكف، تعميم المثير، التمييز وأخيرا الانطفاء، وكل هذه المفاهيم جوهرية في "الإشراط البافلوفي" بالنظر إلى أنها ترتبط ببعضها ارتباطا وثيقا.

وتشترك هذه النظرية مع "نظرية ثورندايك" في المثير والاستجابة لذلك صنف كلاهما في خانة الارتباطية، لكنهما يختلفان في طريقة تمييز المثيرات والاستجابات لذلك "وكما في النظرية السابقة فإن نظرية "بافلوف" تقوم على الارتباط بين المثير والاستجابة، ولكنه يميز أولا بين المثير غير الشرطي، والاستجابة غير الشرطية من جهة، والمثير الشرطي والاستجابة الشرطية من جهة أخرى" [1].

وإذا كان "ثورندايك" قد ربط كل مثير باستجابة خلال مواقف التعلم، فإن "بافلوف" قد طور أساليب الاشتراط الانعكاسي باستخدام إجراء تجريب مختلف، وقد تضمنت فرضيته "أن المثير المحايد بارتباطه مع مثير طبيعي تصبح له نفس القدرة على استجرار نفس الاستجابة التي يستجرها المثير الطبيعي، ويسمى المثير المحايد بالمثير الشرطي والاستجابة التي يستجرها بالاستجابة الشرطية " [2].

لقد أثرت "نظرية بافلوف" تأثيرا بالغا في الدراسات التي جاءت بعده، وستؤسس هذه النظرية مع سابقتها لما سيعرف بالاتجاه السلوكي في نظريات التعلم وسيصطلح أيضا على هذا النوع من النظريات بالنظريات السلوكية، والذي سيسيطر وإلى زمن بعيد على الأبحاث التربوية التعليمية.

النظريات الوظيفية: "*Théories fonctionnelles*" إنها نظريات تعلم اعتمدت السلوكية أيضا، لكن بطريقة تختلف عن ما اعتمد في النظريات الارتباطية، لذلك وردت مختلفة عنها في كثير من الأسس والوسائل الإجرائية، وخاصة في المفاهيم. فلم تختصر التعلم في عاملي المثير والاستجابة؛ بل ركزت على جوانب أخرى، وخاصة المعرفية منها، إضافة إلى تركيزها على جوانب عقلية أخرى.

إن "التعلم بالنسبة لهذه النظريات ليس مجرد إقامة علاقات، أو ارتباطات بين المثير والاستجابة بل هي تحاول أولا تضمين بعض المفاهيم المعرفية في التحليل السلوكي، ولا تستبعد الأحداث العقلية مثل التفكير والتخيل وتصر على اعتبارها أنواعا من السلوك، ويطلق على هذه النظريات كذلك اسم النظريات الإجرائية" [3]، ومن أهم هذه النظريات: "نظرية سكينر الإجرائية"، و"نظرية الحافز" عند "كلارك هل" "*Clark Leonard Hull*".

---

[1] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 54.

[2] محمود يوسف قطامي، نظريات التعلم والتعليم، ص 74.

[3] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 53.

أ – نظرية سكينر الإجرائية: *Théorie de conditionnement Opérant* (*opérationalisme*) هي نظرية اعتمدت السلوك موضوعا لها، وأخذت بعين الاعتبار ما يطلق عليه بالأحداث الخاصة، أو الأحداث العقلية كالتخيل والتفكير، متجاوزة بذلك حصر التعلم في ثنائية المثير، والاستجابة والارتباط بينهما، لذلك نقول إن "النظرية الإجرائية هي شكل آخر من أشكال نظرية التعلم السلوكية، ولما كانت هذه النظرية نسقا منتظما لأبحاث علم النفس فإنه يشار إليها باسم التحليل التجريبي للسلوك، ويطلق على الذين يقومون بهذا التحليل اسم محللي السلوك" [1].

لقد ركز "سكينر" "*Burrhus Frederic Skinner*" في نظريته على ثلاثة مفاهيم أساسية هي: ردود الفعل الاستجابية، المعززات والمعاقبات، والإجراءات المميزة، واقترح أن ينظر إلى أي وحدة اختبارية ناتجة عن علاقة مثير واستجابة على أنها انعكاس، ومن ثمة فإن الدارس السلوكي ليس من اهتمامه الآلية الداخلية للسلوك، ما يعنيه فقط هو السلوك الظاهر الذي يمكن لنا ملاحظته، وإخضاعه للتجربة، والاختبار بناء على مظهره، وليس على آلياته الداخلية [2].

يكتسي التعزيز أهمية بالغة في إجرائية سكينر، كونه يسهم في تقوية الاستجابة، التي تستدرج عن طريق المكافأة، والجزاء، والتعزيز عنده هو "حدث من أحداث المثير إذا ظهر في علاقة زمنية ملائمة مع الاستجابة فإنه يميل إلى المحافظة على قوة الاستجابة، أو زيادة هذه القوة، أو قوة العلاقة بين المثير، والاستجابة، أو العلاقة بين مثير ومثير" [3].

ما يلاحظ في نظرية التعلم هذه هو تحديد نوعين من أنواع السلوك هما السلوك الاستجابي، والسلوك الإجرائي، وتدعيمهما بمفهوم أساسي هو التعزيز.

ب – نظرية الحافز للعالم "كلارك هل": "*Méthode du stimulant de Hull*" هي امتداد للنظريات السلوكية من جهة والنظريات المعرفية من جهة أخرى وهي نظرية قامت على الإشراط الكلاسيكي والوسيلي، عرفت بشموليتها وانطلاقها من المواقف البسيطة، ويلاحظ فيها تأثر ببعض مقولات سابقيه خاصة "نورثدايك" و"بافلوف"، و"يعتقد هل أن التعلم هو عملية اكتساب عادة تتكون بالتدريج عن طريق تكوين رابطة شرطية بين مثير واستجابة ترضي الكائن الحي وتشبع فيه حاجة ما، ولذلك فإن الوحدة السلوكية الأساسية عنده هي قوة العادة" [4].

يقيم "كلارك هل" نظريته على مجموعة من المفاهيم التي منها: قوة العادة، الباعث الحوافز الثانوية، دينامية شدة المثير، جهد الاستجابة، قوة العادة المعممة، جهد الكف المجمع، التذبذب السلوكي، التعزيز الأولي، عتبة رد الفعل، التعزيز الثانوي، ولعل أهم مفهوم عنده هو مفهوم الحافز الذي سميت النظرية باسمه، وانطلاقا من ذلك يرى "أن التعلم يحدث من خلال تكيف الكائن بيولوجيا مع البيئة المحيطة به بطريقة تمكنه من العيش، وشعور الكائن بالحاجة يعني أن

---

[1] مصطفى ناصف وعطية محمود هنا، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ص 127.

[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان مطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000 م، ص 59.

[3] ستيوارت هولس وآخرون، سيكولوجية التعلم، ترجمة فؤاد أبو حطب، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، مصر، 1993 م، ص 30.

[4] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 57.

هذا العيش لا يحظى بما يستحقه من الاهتمام، ومن هنا تظهر الحوافز الأولية الرئيسية مثل الجوع والعطش... وعند ظهور هذه الحوافز فإن الكائن يبدأ في العمل أي الاستجابة لهذه الحوافز" [1].

ما يمكن أن نقوله ونحن نتحدث عن هذه النظرية إلا أنها وباعتراف المتخصصين كانت أكثر النظريات تجسيدا للمنهج السلوكي العلمي "ويمكن اعتبار "نظرية كلارك هل" نموذجا للمنهجية الدقيقة الذي يراه هل كأسلوب لتطوير النظرية وقد سمي أسلوبه بأسلوب الاستدلال الفرضي" [2]، وما ينبغي الإشارة إليه أن "كلارك هل" قد تأثر بمفهوم النشوء والارتقاء بحيث رأى أن وظيفة السلوك هو تأكيد للحياة العضوية للإنسان والحيوان، وقد ارتبطت نظريته كثيرا بالحاجات البيولوجية وحاجات الإشباع.

وما نخلص إليه هو أن "كلارك هل" " وإن لم يستطع بلورة نظرية شاملة لتفسير التعليم إلا أنه كان الملهم للكثير من الأبحاث كما ساهم في بناء نظام للحقائق التجريبية أكثر بكثير مما فعل غيره من أبناء عصره" [3].

النظريات المعرفية: "*Théories congnitives*"

إن النظريات المعرفية ظهرت إلى الوجود مواكبة لتحول معرفي، رأى من الضرورة تجاوز التفسيرات الارتباطية والإشراطية لكل معضلات التعلم، ورأى أنه من الواجب الأخذ بعين الاعتبار سيكولوجية التفكير، فعلى خلاف النظريات السلوكية، التي جعلت من عاملي المثير، والاستجابة، والارتباط بينها دعامة أساسية من دعائمها، فإن هذه النظريات، وكما يدل عليه اسمها تركز على التفكير، والتخطيط، واتخاذ القرار، وحل المشاكل، وكل ما له علاقة بالبيئة الخارجية، وعلى عكس النظريات السلوكية التي كانت تركز علة مبدأ تعلم الجزء فإن هذه النظريات ستركز على المجموع الكلي للأجزاء.

ومن أهم النظريات في هذا الميدان نظريتان هما: "النظرية الجشطلطية"، و"النظرية البنائية" وهما نظريتان كان لهما الباع الكبير في تحول النظرة إلى عمليات التعلم والتعليم وتطورهما تماشيا مع تطور فكري شامل ارتبط بكل جوانب المعرفة.

أ – النظرية الجشطلطية: يطلق عليها البعض نظرية التعلم بالاستبصار، منطلقها التفكير في العلاقة الداخلية التي تكون الشكل في كليته،والبحث في العلاقات القائمة بين الوسائل والغايات، و"النظرية الجشطلطية هي أساسا نظرية في التفكير وحل المشكلات مع أن من بين اهتماماتها الرئيسة العمليات المعرفية الأخرى مثل الإدراك والتعلم" [4].

ومن مفاهيمها الأساسية: البنية، أو التركيب والتوزيع الذاتي، وتحديد العلاقات، والتنظيم، وإعادة التنظيم، والمعنى، وكذلك الاستبصار، والاستبصار هاهنا "هو الطريقة التي بواسطتها يتمكن المتعلم من التوجل في بنية الموقف التعليمي، وفهمه من حيث هو كل، إذ لا يمكن لنا احتواء ذلك الموقف إلا بإدراك العلاقات التي تكونه" [5].

---

[1] نفسه، ص 57.

[2] محمود يوسف قطامي، نظريات التعلم والتعليم، ص 92.

[3] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 59.

[4] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 59.

[5] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 65.

لقد شكل الإدراك العامل الأساسي في المفهوم الجشطلطي، انطلاقا من كونه هو الذي يحدد أسباب سلوكه وهو "في رأي علماء النظرية الجشطلطية أنه إذا أردنا أن نفهم لماذا يقوم الكائن بالسلوك الذي يسلكه فلا بد لنا من أن نفهم كيف يدرك هذا الكائن نفسه، والموقف الذي يجد نفسه فيه، ومن هنا كان الإدراك من القضايا في التحليل الجشطلطي بمختلف أشكاله" [1].

لقد استطاعت هذه النظرية أن تترك صدى إيجابيا كبيرا عند المختصين في ميادين "علم النفس" و"التعليم"، نظرا لاعتمادها على البيانات التجريبية، فكانت بذلك من أكثر النظريات تأثيرا على الميدانين المذكورين، خاصة وأنها اعتمدت على سيكولوجية التفكير، وعلى مشاكل المعرفة بصورة عامة.

ب – النظرية البنائية: هي نظرية معرفية أخرى تركز على تطور الفكر الطبيعي منذ الولادة وحتى سن الرشد، وتحاول أن ترصد العوامل المؤثرة في التطور المعرفي والتي منها: البيئة الطبيعية، النضج، التأثيرات الاجتماعية، وعمليات الضبط الذاتي لدى المتعلم، وصاحب هذه النظرية هو "جان بياجيه" "*Jean Piaget*" الذي "يعترف أن التعلم يتم جزئيا بفعل عوامل البيئة الاجتماعية والمادية كما يعترف بوجود الكائن الحي بصورة سليمة لم تمس كشرط أول لحدوث التعلم، ولكنه يضيف إلى ذلك عاملا آخر هو عامل الموازنة التي تقود التعلم أي الطريقة التي يستطيع الإنسان بها تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض" [2].

إن نظرية تعلم "لبياجيه" تركز على محور أساسه الانتقال بالفرد من مستوى معرفي معين إلى مستوى معرفي أكثر رقيا وتطورا، وأن هذه المعرفة إنما تبنى انطلاقا من التفاعل المستمر مع بيئته "ويحدد بياجيه ثلاث عمليات أساسية تؤثر في عملية التطور المعرفي هي التمثل، والتكيف، والتوازن" [3]، والملفت للانتباه أن "جان بياجيه" حدد في نظريته مجموعة من القضايا الرئيسية، وربطها بمجموعة أخرى من المفاهيم الأساسية، ولعل أهم القضايا في نظره هي: تعريف التعلم، قياسه، محدداته، فجائيته، وتدريجيته ففي تعريفه للتعلم "يصر على أن التعلم الذي له معنى، أو أن التعلم الحقيقي هو التعلم الذي ينشأ عن التأمل والتروي"، وهو في ذلك يختلف عن سابقيه في نظريات أخرى، والذين ركزوا على التدريب وتعزيزه، أما المفاهيم الأساسية التي اعتمدها في نظريته فتمثلت في رصده لمصادر المعرفة التي جعلها نوعين إحداهما شكلية وأخرى إجرائية، كما ركز على أنواعها، ومستوياتها.

التعلم بالملاحظة: هي من النظريات المعرفية التي لاقت استحسانا لدى المتخصصين في هذا المجال، وتقوم هذه كما يدل عليه اسمها على الملاحظة أساسا، وتجعلها من القضايا الأساسية في بناء نظرية التعلم عندها . ورائدها هو "العالم بندورا" "*Albert Bandura*" أحد رواد التعلم عن طريق المحاكاة، ومن أهم القضايا التي يستند إليها "باندورا" حين تقديم نظريته اهتمامه بكيفية تعلم الإنسان لاستجابة جديدة، ثم توضيحه لقدرة الإنسان التي تتوسط بين ملاحظة نموذج

[1] مصطفى ناصف وعطية محمود هنا، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ص 200.

[2] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 60.

[3] محمود يوسف قطامي، نظريات التعلم والتعليم، ص 258.

الاستجابات، وما يعقب ذلك من أداء لهذه السلوكيات من قبل ا لملاحظ، وأخيرا يركز على الجانب الانتقائي لهذه العملية.

إن "باندورا" يعطي الأهمية الكبرى في نظريته للجانب الانتقائي انطلاقا من محاولة تفسيره سبب احتفاظ المتعلم ببعض الجوانب، وتجاوزه غيرها ففي نظره "نظرية شاملة للتعلم بالملاحظة لا بد من أن تفسر ليس فقط كيفية اكتساب أنماط الاستجابات فحسب بل لماذا يهتم الملاحظ ببعض ببعض الجوانب، ويحتفظ بها دون غيرها من الجوانب الأخرى كذلك" [1].

إضافة إلى القضايا التي ذكرناها، يربط التعلم بالملاحظة بأربعة مجالات هي: الجدة، والقدرة، والانتقائية والدافعية، ويركز معها على ثلاثة مفاهيم أساسية تتمثل في العمليات الإبدالية، والعمليات المعرفية، وعمليات تنظيم الذات وجعل منها آليات أساسية في نظريته، وبناء على ذلك فإن جميع الظاهر التعليمية الناتجة عن التجربة المباشرة يمكنها أن تحدث على أساس تبادلي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين، ونتائجه على الشخص الملاحظ" [2]، ما يمكن أن نقوله في الأخير هو أن هذه النظرية قد أسهمت كثيرا في تطوير عمليتي التعلم والتعليم، واستطاعت بحق أن تستثمر آلياتها خاصة في التعلم المبكر.

نظرية التعلم الاجتماعي: هي نظرية رآها البعض نظرية عن الشخصية أكثر منها نظرية تعلم، وهي نظرية معرفية شأنها شأن النظريات التي سبق الحديث عنها، صاحبها العالم الأمريكي "جوليان روتر" "*Julien Rotter* " الذي عرف بدفاعه عن فكرة تعلم الإنسان لسلوكياته انطلاقا من البيئة الاجتماعية التي يتفاعل معها، ويقر ذلك صراحة في قوله "إنها نظرية تعلم اجتماعي لأنها تؤكد على الحقيقة القائلة إن أشكال السلوك الأساسية، أو الرئيسية يجري تعلمها بصورة لا فكاك فيها مع الحاجات التي يتطلب إرضاؤها بتوسط أشخاص آخرين " [3].

إن "جوليان روتر" في نظريته هذه، شأنه شأن سابقيه، قد ركز على مجموعة من القضايا التي رآها جوهرية فيها، مثل التركيب العقلي الذي رآه أساسيا حيث ربطه بالنفعية، كما حث على ضرورة تطوير لغة الوصف، واعتماد التعريفات الإجرائية، يضاف إليها الاستناد على الدافعية والمعرفية، كما ركز على ضرورة اعتماد الأداء مقابل الاكتساب، إضافة إلى ذلك اعتمد على مجموعات من المفاهيم التي تتمحور جميعها حول السلوك، مثل إمكانية السلوك، والتوقع، وقيمة التعزيز، والمحددات الأساسية للسلوك، والموقف السيكولوجي، وعليه يمكن أن نخلص إلى أن "نظرية التعلم الاجتماعي كما يدل اسمها تبحث في سلوك الأفراد في المواقف الاجتماعية، فالتعلم يحدث في بيئة مليئة بالمعاني ويكتسب من خلال التفاعل الاجتماعي مع الناس الآخرين" [4].

نظريات التعلم وعلاقتها باللسانيات النفسية وبتعليمية اللغات:

---

[1] مصطفى ناصف وعطية محمود هنا، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ص 135.

[2] نفسه، ص 135، 136.

[3] نفسه، ص 189.

[4] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 63.

إن المتصفح في تاريخ هذه النظريات يجد أنها واكبت التحولات التي حصلت على مستوى البحوث النفسية، والتربوية، والتعليمية عامة، وبحوث تعليم اللغات خاصة، فبعضها اعتمد عليه عندما تعلق الأمر بالبحث في ميدان البيداغوجيا، والبعض الآخر ساير الأطروحات التي قدمت في سياق اللسانيات التطبيقية والنفيسة خصوصا، وبعضها كان سندا أساسيا للتعليمية عامة وتعليمية اللغات خصوصا.

ولما كان الأمر متعلقا بالبحوث البيداغوجية الأولى، كانت النظريات الارتباطية والإشراطية، هي المتكأ عليها، فما من بحث بيداغوجي حينها، إلا وفيه حديث عن ارتباطية "ثورنداتيك"، أو إشراطية "بافلوف"، وواصلت هذه البحوث الاعتماد على هذه الدراسات السلوكية بعد ذلك خاصة التي اعتمدت الجانب الوظيفي، والتي تجسدت فيها أطروحات "سكينر" ، و"كلارك هل" ، ومفاهيم "واطسن" "*John Broadus Watson*"، و"بلومفيلد" "*Leonard Bloomfield*" وغيرهم، والملاحظ أن هذه المرحلة ستساير تحولا آخر على مستوى البحث اللغوي، حيث سيتم الانتقال من الدراسات المعيارية إلى الدراسات الوصفية البينوية للغة، وسيكون لذلك أثره الكبير على البحث في هذا الميدان .

إن الأمر الملفت للانتباه هو أن أغلبية النظريات السلوكية، إنما قدمت إشارات عامة عن ظاهرتي التعلم والتعليم بصورة عامة، ولم تقدم شيئا خاصا يتعلق بتعليم اللغات، "فليس هناك فرق عند السلوكي بين تعلم لغة وتعلم أي شيء آخر، فهم لا يفترضون أي مواهب داخلية معقدة أكثر من أن الإنسان يملك القدرة على تعلم اللغة، فالعالم السلوكي يلتزم بأخذ الدليل على التعلم من السلوك الذي يمكن ملاحظته كالاستجابة لمثير ما" [1]، إن السلوكيين إضافة إلى ربطهم قضية التعلم بثنائية المثير والاستجابة سواء أتعلق الأمر باللغة أو غيرها، فإنهم "يرون أن التعلم يمكن أن يكون متشابها بين جميع الناس لأن هذا التعلم محكوم بالعوامل الخارجية، وبالتالي فإنه باستطاعتنا عند تعلم اللغة أن نضمن أن كل الناس سيتعلمون بنفس القدر؛ إذا ما استطعنا أن نخلق ظروفا تعلمية متشابهة" [2].

بعد بحوث البيداغوجيا وما قدمته من إسهامات في ميدان التعلم، ستسهم اللسانيات النفسية بدورها في تقديم إضافات نوعية لهذا المجال من الدرس، ورغم أنها بداية ستعتمد على بعض أطروحات السلوكيين "كواطسن"، و"سكينر"، و"بلومفيلد" وغيرهم، إلا أنها ستحتضن أكثر آراء بعض العلماء الذين ثاروا على السلوكيين من أمثال "تشومسكي" "*Noam Chomsky*" و"بياجيه" وغيرهما، وستقترب بذلك أكثر من أطروحات أصحاب النظريات المعرفية فيما يتعلق بتعليم اللغة، و"وجهة النظر المعرفية تقول إن كل إنسان يتعلم اللغة لا لأن الجميع يخضعون لعمليات إشراط متشابهة، بل لأن كل إنسان يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلم اللغة، وهذه القدرة عامة بطبيعتها بمعنى أنها تنطبق على جميع البشر في كل زمان ومكان" [3]، مع تبلور نشاط تعليمية اللغات، وبداية الاهتمام بتعليم اللغات كمجال معرفي مهم، سنرى تشبثا أكبر بالنظريات المعرفية، ووجهات نظرها فيما يتعلق بتعليم اللغات خاصة منها تلك التي آثرت الاهتمام بالجوانب

[1] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 68.

[2] نفسه، ص 69.

[3] نفسه، ص 70.

الاجتماعية والملاحظة، على شاكلة نظرية التعلم بالملاحظة، أو نظرية التعلم الاجتماعي، التي انسجمت مع التحولات التربوية والتعليمية التي اقتضتها المراحل المعاصرة، وقد وجدت تعليمية اللغات ضالتها في هذه النظريات حيث أمدتها بآليات، ووسائل جديدة مكنتها من التعامل مع حقل تعليم اللغات إن الأصلية، أو اللغات الدخيلة.

مصادر ومراجع المحاضرة:

1. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان مطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000 م.
2. ستيوارت هولس وآخرون، سيكولوجية التعلم، ترجمة فؤاد أبو حطب، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، مصر، 1993 م.
3. مصطفى ناصف وعطية محمود هنا، نظريات التعلم دراسة مقارنة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت، العدد 108، ديسمبر، 1986 م.
4. نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 126، جوان، 1988 م.
5. يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، عمان، الأردن، ط 01، 2005 م.

المراجع الأجنبية:

1. *David Pearson & Diane Stephens, Learning about literacy: a 30-year journey, In R Ruddell, M. Ruddell; and H. Singer (Eds.) Theoretical Models and Processes of Reading, (4th edition.), International Reading Association, Newark, Delaware, United States, 1994.*
2. *Frank Smith, Psycholinguistics and Reading. New York: Holt, Rinehart and Winston, Language Arts, Vol 53, No. 3, MARCH, National Council of Teachers of English, Chicago, Illinois, United States, 1976.*
3. *Frank Smith, Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read, Routledge, London, United Kingdom, 1971.*
4. *Kenneth Goodman, A linguistic study of cues and miscues in reading, Vol. 42, No. 6 ,OCTOBER, National Council of Teachers of English, Chicago, Illinois, United States, 1965.*
5. *Kenneth Goodman, Reading: a psycholinguistic guessing Game, In H. Singer and R. Ruddell (eds.) Theoretical Models and Processes of Reading, International Reading Association, Newark, Delaware, United States, 1976.*

المحاضرة الرابعة

قضايا اللسانيات النفسية.

توطئة:

تدرس "اللسانيات النفسية" العمليات العقلية المتعلقة بالفهم والإدراك بأدوات مستقاة من اللسانيات، وأخرى من علم النفس، وكيف أن استخدام اللغة يتأثر بعمليات عقلية غير مباشرة، و تقريبا هناك ثلاثةُ أسئلةٍ رئيسة تحاول "اللسانيات النفسية" الإجابةَ عليها وهي: كيف يكتسب الإنسان اللغة ؟، وكيف يفهمها ؟، وكيف ينتجها ؟. ومن أهم القضايا الأخرى التي يهتم بها هذا العلم هي فهم اللغة، سواء أكانت منطوقة أم مكتوبة، واستعمال اللغة، أو إصدار الكلام، واكتساب اللغة؛ سواء أكانت لغة أم، أمْ لغة ثانية أو أجنبية، والمشكلات والاضطرابات اللغوية؛ كعيوب النطق الخلقية، أو العيوب اللغوية التي تحدث نتيجة إصابة عضو من أعضاء النطق، أو السمع، أو البصر، أو ما يرتبط بها من أعصاب، أو أجهزة في مراكز اللغة في الدماغ، والثنائية اللغوية والتعددية اللغوية، ودراسة ما يتعلق بهما من مسائل ومشكلات في اكتساب اللغات الأم أو الثانية، زد على ذلك لغة الإشارة عند الصم من حيث الاستعمال والاكتساب والتقعيد، وما يتعلق بها من قضايا، ومشكلات لغوية، ونفسية واجتماعية. ولعلنا سنركز في هذه المحاضرة على فهم اللغة، سواء أكانت منطوقة أم مكتوبة، ولغة الإشارة عند الصم، والمنطوق.

فهم اللغة، سواء أكانت منطوقة أم مكتوبة:

إن من أهم القضايا التي يهتم بها "علم النفس اللغوي" هي تلك العلاقة الوطيدة التي تجمع بين المفهوم والمنطوق، الذي يبحث في كيفية وقوع الأسماء على مسمياتها [1]، وهذا يعني دراسة التفكير اللغوي الإنساني انطلاقا من لغة معينة لها سماتها، وطبيعتها في النظرة إلى التجربة الإنسانية تختلف عن غيرها، فاللغة ليست مجرد وسيلة لتبليغ الأفكار فلا تتحدد هذه الأفكار وتظهر إلا بفضل اللغة، وعلى هذا ركز اللغويون على اللغة كونها المعيار الأساس في تحديد الخطأ والصواب في فهم المعنى.

فمن خلال هذا يوصف المدلول اللغوي بالمنطوق تارة وبالمفهوم تارة أخرى، فيقال مدلول منطوقي، ومدلول مفهومي، كما توصف الدلالة بهما أيضا ويقال دلالة منطوقية، ودلالة مفهومية، فيقع الكلام في أنهما من أوصاف المدلول، أو الدلالة، والظاهر أنهما من أوصاف المدلول، وينقسم المعنى باعتبار المدلول إلى منطوق ومفهوم، وبما أن المدلول هو المعنى الذي دل عليه اللفظ الدال فتنقسم الدلالة أيضا باعتبار المدلول إلى منطوقية ومفهومية.

يعد المفهوم "*Concept*" أحد المباحث المهمة في "علم النفس اللغوي"، باعتباره ما دل عليه اللفظ في غير محل النطق، عكس المنطوق الذي ما دل عليه اللفظ في محل النطق، وقد أولى اللغويون جل اهتماماتهم بالمفهوم، ذلك بتحرير معانيه، وأقسامه من موافقة، ومخالفة ذلك لارتباطه بالصورة الذهنية للإنسان المتلقي للخطاب

[1] ابن حزم الأندلسي، التقريب لحد المنطق، تح إحسان عباس، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، 1959 م، ص 03.

بالفهم والمعرفة؛ إذ أن "المعاني تترتب في النفس أولا، ثم تترتب الألفاظ تبعا لها في النطق" [1]؛ فالمفهوم هو المعقول بالعقل المعلوم، والمعروف بالمعرفة.

وينقسم المفهوم إلى قسمين: مفهوم موافقة، ومفهوم مخالفة؛ فالأول "ما يفهم من الكلام بطريقة المطابقة؛ وأما الثاني فهو ما يفهم منه بطريقة الالتزام، وقيل أن يثبت الحكم في المسكوت على خلاف ما ثبت في المنطوق" [2]، ومن خلال هذا الرأي "للشريف الجرجاني" حول المفهوم يتضح أن هذا المصطلح يرتبط بالمسكوت عنه في دلالة الخطاب، كما يهتم بمنطوقه، فيكون بذلك المسكوت عنه موافقا للمنطوق به في النفي والإثبات، أو مخالفا له فيهما؛ فإن كان موافقا سمي مفهوم موافقة، وإن كان مخالفا له سمي مفهوم مخالفة.

أما "لالاند" "*André Lalande*" هو الآخر في موسوعته الفلسفية يقسم المفهوم إلى نوعين من مفهوم أحدهما قبلي والآخر بعدي، ويركز "لالاند" على المفاهيم "الناجمة على التجربة الذاتية والمفاهيم المستفادة من التجربة الموضوعية" [3]، ويعتبر "لالاند" في ذات الموسوعة أن مصطلح التصور "*Conception*" أوسع دلالة من مصطلح المفهوم، ذلك بوصف التصور "عملية إجرائية، فكل عمل فكري منطبق على شيء ما، بنحو أخص عملية الإدراك والنظر، في مقابل عمليات الخيال، سواء أكان استنساخيا أم إبداعيا" [4]، أما مصطلح المفهومية "*Conceptualisme*" فهي "مذهب خاص بطبيعة الأفكار العامة، بوصفها تصورات عقلية، هذه الأفكار هي أشكال أو عمليات إجرائية خاصة بالفكر" [5]، فمن خلال رأي "أندريه لالاند" يتضح الاختلاف في الطرح بينه وبين "الشريف الجرجاني".

والفهم عكس الإفهام، إذ أن الأول "تصور الشيء من لفظ المخاطب، – وأما الثاني– إيصال المعنى باللفظ إلى فهم السامع" [6]، إذن فإن الفهم ما يتحقق به إدراك معاني ما يقال، يقول تعالى: ﴿**فَفَهَّمْنَاهَا سُلَيْمَانَ**﴾ [الأنبياء: 79]، يقول "الراغب الأصفهاني": "وذلك أن الله جعل من فضل قوة الفهم ما أدرك به ذلك، وإما بأن ألقى ذلك في روعه أو بأن أوحى إليه، وخصه به"، وأفهمته إذا قلت له حتى تصوره، والاستفهام أن يطلب من غيره أن

---

[1] جابر عصفور، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط 03، 1992 م، ص 320.

[2] الشريف الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، 1985 م، ص 240.

[3] أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، ترجمة خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، وباريس، فرنسا، ط 02، 2001 م، ج 1، ص 194.

[4] نفسه، ج 1، ص 195.

[5] نفسه، ج 1، ص 196.

[6] أبو البقاء الكفوي، الكليات، تحقيق عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط 02، 1998 م، ص 697.

يفهمه"، [1]، والمفهوم عند المنطقيين "ما حصل في العقل أي من شأنه أن يحصل في العقل سواء حصل بالفعل، أو بالقوة" [2]، هذا يعني أن المفهوم والمعنى عند المنطقيين متطابقان ومتحدان.

فكل من المفهوم والمعنى هو الصورة الذهنية الإدراكية الحاصلة في الذهن أو العقل "فمن حيث إنها تقصد اللفظ سميت معنى ومن حيث إنها تحصل في العقل سميت بالمفهوم" [3]، والمفهوم والمعنى يختلفان من شخص إلى آخر على حسب شخصية المتلقي ووجهة نظره قد نقول مثلا "إن المعنى الذي لا تعبر عنه اللغة ليس معنى على الإطلاق ولا وجود له أصلا، لأننا لا نفكر إلا باللغة ومن خلالها، فليست كلماتنا إلا المعاني ذاتها، وليس هناك تعقل يعقبه وضع، وإنما هناك وضع لا يفارق حركة التعقل، ولكن التسليم بوضع اللغة إزاء الفكر، وفصلها عنه، لابد أن يؤدي إلى فصل الألفاظ عن معانيها" [4]، وعلى هذا فإن المفهوم إدراك حسي عقلي أو أمر نسبي مختلف من متلقي لآخر؛ إذ ينطلق من اهتماماته الخاصة، وخبراته، وثقافته الشخصية في تكوين أفق توقعاته للخطاب، "فالمعنى هو الفكرة السابقة على الألفاظ من حيث وجودها واكتمالها في الذهن" [5]، فالفهم يطرح كإشكالية حين يتعلق الأمر بالنصوص القديمة التي تفصلنا عنها مدة زمنية معينة، ذلك أن الخطاب كلما كان منتميا إلى عصر ليس عصرنا، إلا واجتهد الدارس في تفكيكه، واستنطاقه بغية الاقتراب من فهمه، ومن ثم فإن الفهم يكون فعلا يسعى إلى احتواء النص واستكناه حقيقته في تعددها، إذ النظر إلى التراث من زاوية تاريخية، يولد إحساسا بالفهم.

فحين يعود الدارس اللغوي إلى التراث، فإنه ينطلق من فهمه الخاص الذي تتفاعل فيه مكونات سياقه العام، بمعنى أنه محكوم بأفق وانتظار يصدر عن طبيعة التساؤلات، والقضايا المطروحة، باعتبار "أن الفهم هو محاولة الدارس إدراك المعاني والدلالات التي تتفجر في الخطاب وهو يستلزم دائما إعادة بناء تاريخية لعالم الماضي، حيث يشكل هذا العمل جزءا منه، وسيكون هناك دائما، في فهمنا وعي بالانتماء المشترك لهذا العالم" [6]، فعلى هذا الأساس يرتبط المفهوم بمصطلح الوعي المرتبط بالمتلقي، والعملية القرائية ككل.

فعملية القراءة تشكل جدلا بين أفق مستقبل فارغ ينبغي أن يملأ، وأفق قد تحقق ولا يتوقف عن الانمحاء [7]، إذ لا يمكن الحديث بصورة جازمة، عن إمكانية تغييب الحاضر أثناء العودة إلى الماضي؛ "ذلك لأن ما نريد، بل ما

---

[1] ينظر: الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تحقيق محمد سيد كيلاني، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 2008 م، ص 386.

[2] التهاوني، كشاف اصطلاحات الفنون، تحقيق علي دحروج بمراجعة رفيق العجم، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ط 01، 1996 م، ج 2، ص 1617 .

[3] نفسه، الصفحة نفسها.

[4] جابر عصفور، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، ص 321.

[5] نفسه، ص 319.

[6] *H.G. Gadamer, Vérité et méthode, 2ème édition, Ed Seuil, Paris, France, 1976, p 130 .*

[7] *W Izer, L'acte de lecture, Traduit de l'allemand par Evelyne Sznycer, Ed. Pierre Mardaga, Bruxelles, Belgique, 1985, p 205.*

يمكن، أن نتعامل معه نحن اليوم من التراث، ليس التراث كما عاشه أجدادنا، وكما تحتفظ به الكتب، بل ما تبقى منه، أي ما بقي منه صالحا لأن يعيش معنا بعض مشاغلنا الراهنة وقابلا للتطوير والاغناء ليعيش معنا مستقبلنا، وذلك هو معنى الأصالة" [1]، وهذا وضع معرفي يفيد منه قارئ التراث النقدي من حيث هو مؤرخ آخر يكتب تاريخه بعيني الحاضر ومن منظور مشاكله؛ أي بالأدوات المعرفية لعصره، وداخل علاقاته، وبأساليبها، التي يستعين بها على فهم تراثه فهما واقعيا غير مجرد؛ وهو فهم يتنزه عن ادعاء نزعة علمية وضعية تفصل التراث المقروء عن الوعي أو النزعة الذاتية التي تفصل التراث المقروء عن عصره [2]، من هنا يكون الفهم هو المكون الجوهري لعملية القراءة.

ففهم الخطاب هو الوعي بآليات تحليله، "فاللغة نظام يربط بوسائله المعينة بين ما يقال وبين طريقة فهمه، سواء كان القول سعيا إلى إيضاح القصد أم إلى إخفائه، وكأنى بإظهار المقصود يبدو ألصق بالتزام الطابع العرفي للأداء اللغوي كما يكون إخفاء القصد ألصق بالطابع الأسلوبي الفردي" [3]، ولعل التأويل هو الشكل الظاهر للفهم، ذلك أن الفهم والقراءة والتأويل وجوه متعددة لعملة واحدة، يستدعي كل منها الآخر، ويمهد السابق منها للاحق، إن فهم النص، وفهم لغته، يعني النجاح في القيام بعمل يستوجبه النص، ولكن لتحقيق ذلك ينبغي فهم النص الذي يتضمن خلفية معرفية "[4]"، يتحرك فيها إلى جانب صيرورته التاريخية؛ لأن فهم التراث يستلزم أفقا تاريخيا [5]،كما أن الفهم يعني تحديد مكان النص في سياق تاريخي معين من لغة وشكل أدبي أسلوبي في مجموع السياق التاريخي، غير أن محاولة الفهم تقتضي محاولة الوصول إلى "المغزى" المعاصر للنص التراثي، وليس الوصول إلى هذا المغزى بالأمر الاختياري، بحيث تتحقق القراءة في الحاضر بكل ما تعنيه الكلمة من وجود ثقافي إيديولوجي، ومن أفق معرفي وخبرة محددين [6]، الأمر الذي يساهم في البحث عن تأويلات ووجود دلالات النصوص خارج الصورة اللغوية المعطاة.

بناء على ما تقدم، يشكل المفهوم أهم الآليات الموظفة في فعل القراءة، بل ويتمثل الوجه الحقيقي لها، فالقراءة تضع في مقدمة اهتماماتها فهم ملفوظ النص، أو مكتوبه على أساس الحالة الملموسة التي تشكل فيها، ولا يعني المفهوم مجرد عملية الوعي لمعطى محدد سلفا، له وجود خارجي محايد عن المتلقي الذي يحاول أن يفهم، "فبين المتلقي والنص الأدبي شيئا مشتركا هو تجربة الحياة، هذه التجربة ذاتية عند المتلقي، ولكنها تحدد له الشروط المعرفية التي لا يستطيع تجاوزها، وهذه التجربة — من جانب آخر- موضوعية في العمل الأدبي، وعملية الفهم تقوم

---

[1] محمد عابد الجابري، نحن والتراث "قراءات معاصرة في تراثنا الفلسفي"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المملكة المغربية، ط 06، 1993 م، ص 47.

[2] ينظر: جابر عصفور، قراءة التراث النقدي، مؤسسة عيبال، دمشق، سوريا، ط 01، 1991 م، ص 36.

[3] تمام حسان، اجتهادات لغوية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 01، 2007 م، ص 149، 150.

[4] *Umberto Eco, Les limites de l'interprétation, Traduit de l'italien par. Myriem Bouzaher, Bernard Grasset, 1992, p 95.*

[5] *H.G. Gadamer, Vérité et méthode, p 145.*

[6] ينظر: نصر حامد أبو زيد، إشكاليات القراءة وآليات التأويل، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط 04، 1996 م، ص 06.

على نوع من الحوار بين تجربة المتلقي الذاتية والتجربة الموضوعية المتجلية في الأدب من خلال الوسط المشترك"[1]، ويبقى المفهوم هو الطريقة لتوضيح الفكر عن معاني الأشياء المبهمة الغامضة.

لغة الإشارة عند الصم من حيث الاستعمال والاكتساب والتقعيد:

ومن بين القضايا المهمة للسانيات النفسية "لغة الإشارة" "*Langue des signes*" أحدى طرق الاتصال بين الأصم وبين أفراد المجتمع، وليس الحديث عنها قاصراً على عملية وضع قاموس لهذه الإشارات، فقد ننسى فيه الأصم وإشاراته الخاصة به دون الرجوع إليه؛ لأن هذه الإشارات التي يتعامل بها الأصم مع أقرانه أو مع المحيطين به ممن يسمعون أو حتى القائمين على تعليمه، ورعايته تختلف من مكان لآخر، من صف دراسي إلى لآخر، من معلم إلى معلم، من بيئة إلى أخرى، من دولة إلى دولة، من أصم صغير إلى أصم بالغ، من أصم لم تقدم إليه خدمات تعليمية إلى آخر وصل إلى درجة عالية من التعليم.

إن لغة الإشارة ليست قاصرة على الصم فقط، فجميعنا نستعملها، ونستخدمها خاصة إذا كنا في أماكن تحتاج إلى الهدوء والصمت، وترجمها أهل فرق الكشافة إلى رموز للتفاهم بها فيما بينهم في معسكراتهم، ومخيماتهم، ولغة الإشارة يستخدمها الطفل الرضيع الذي لم يصل إلى مرحلة الكلام، بأن يعطي إشارة الكوب في حالة طلبة للماء، أو إشارة إلى الفم في حالة طلبه للطعام، مع إضافة مقاطع صغيرة من الكلمات التي توضح المطلوب، فهو يلفظ (ماء) ناقصة المقطع الأخير (ما) مع الإشارة لرمز الكوب أو لفظ (فم) عند طلب الطعام، وينتهي الأمر بهذا الطفل إلى إن يبدأ باستخدام كلمات مثل: "طعام" في الوقت الذي يمد يده نحو الطعام، ويجد صعوبة في البداية في إن يخرج الأصوات بطريقة الأم أو الأب، لأن بعض الأصوات يصعب عليه نطقها – ولكن الأبوين يساعدانه في تقديم ما يطلب إليه ويجب غليهما في تلك اللحظة إن يدربانه على النطق الصحيح ورويداً رويداً يتعلم الطفل الكلمات ثم الجمل، وقد يسأل هذا الطفل عن أشياء لا يمكنه إن يراها يسأل عن "بابا" عندما يغادر البيت ويطمئن عندما نجيبه بأنه سوف يعود بعد قليل، لأنه مع التكرار والتعود فيما يلاحظ من حياة وأنظمة داخل البيت يستطيع أن يفهم معنى أن يغيب المرء فترة ثم يعود بعدها.

لغة الإشارة عند الصم الصغار:

الطفل الأصم الذي يولد في أسرة كل أفرادها صم، يستخدمون لغة الإشارة للتخاطب والاتصال فيما بينهم، فعندما يمد الطفل يده إلى "تفاحة" مثلاً فنجد أن الوالد والوالدة يستجيبان فوراً بإشارة التفاحة هذه التفاحة: أتريد هذه التفاحة ؟، وقد أثبتت الدراسات إن الطفل الأصم الذي يعيش في أسرة كل أفرادها صم فإن تحصيله الدراسي، وإتقانه للإشارات، وتفهمها أفضل بكثير من الطفل الأصم الذي يوجد في أسرة كل أفرادها يتكلمون؛ لأن لغة الإشارة هي لغة طبيعية في البيت، وبالرغم من ذلك فان بعض الإشارات التي يأتي بها الطفل لا تطابق تماما إشارات والديه فقد يصادف صعوبة في التحكم في بعض أصابعه، ولكن لغته تقترب قليلاً من لغتهما، وبالتدريج.

أما الطفل الأصم الذي يولد لأسرة أفرادها يسمعون، وليست لديهم خبرة في لغة الإشارة، أو كيفية التعامل مع الصم فهو يجد صعوبة في التعامل معهم، وهم أيضا يبادلونه تلك الصعوبة في التفاهم معه، وربما ينتهي الأمر بهما إلى إن

[1] نفسه، ص 27.

يكفا عن التحدث إليه، إذ يريان أنه لا يفهم حديثهما، وقد تلجا إلى بعض الإشارات، أو الحركات مثل وضع اليد تحت الخد للدلالة على أن علية الذهاب إلى الفراش، ويقتصر الأمر بينهم، وبينه على بضعة أوامر تتعلق بأمور بالغة البساطة، وقد يتركانه وشأنه، ويبدأ في التردد على أقرانه الصغار ممن يسمعون فلا يفهم شيئاً مما يدور حوله، لذلك نجد أن الطفل الذي يسمع، ويوجد في أسرة كل أفرادها يسمعون يستخدم لغة صوتية، أما الطفل الأصم في أسرة أفرادها صم فأنه يستخدم لغة الإشارة، وكل منهما يحصل لغة وينمو بنفس الطريقة عقلياً، واجتماعياً، ووجدانياً، ويشعر كلاً منهما بأنه معوق وسط أسرته، والفرق بينهما هو أن أحدهم يتكلم، ويتحدث بينما الآخر فلغة الحديث لديه هي الإشارة.

والطفل الأصم لا يحس بإعاقته إلا عندما يواجه المجتمع السامع، ويتمثل عائقه عندئذ في عجزة عن الاتصال لأنه لا يستطيع أن يخاطب أناساً يسمعون بالأسلوب الذي يناسبهم، فالطفل الأصم الذي يعيش في وسط أسرة كل أفرادها يسمعون، ولا يستخدمون شكلاً من أشكال التخاطب المرئي، فإنه لا يتعلم كيف يتحدث، ولا كيف يستخدم الإشارة، ويحس بعزلته اللغوية التي ينتج عنها مشكلات حادة سواء اجتماعية، وفكرية، ووجدانية، لذلك فعائق هذا الطفل ليس عائق اتصال فقط لأن الأم والأب لم يعرفان كيف يزيلون حاجز الاتصال فيتضاعف عائق الطفل، ويتفاقم.

لغة الإشارة واللسانيات النفسية:

اعتاد الباحثون في "التربية"، و"علم النفس" على دراسة لغة الإشارة في موضوعات الصم والصمم، وهي موضوعات تندرج في موضوعات اضطرابات النطق ومشكلات الكلام، وكان ينظر إلى هذه اللغة نظرة تعليمية في أحسن الأحوال، بل إنها كانت – إلى عهد قريب – تناقش على استحياء في معظم دول العالم حتى في الدول الأوربية والأمريكية؛ وذلك بسبب حظر استعمالها في المدارس، والمعاهد، والمراكز الأكاديمية؛ بحجة ضرورة تعليم الصم لغة الشفاه لإدماجهم في الحياة العامة، والتواصل مع الناس السامعين بلغة منطوقة.

وبعد سيطرة المذاهب المعرفية الفطرية على الدراسات اللغوية بعامة، والدراسات اللغوية النفسية بخاصة، واهتمام اللغويين بدراسة اللغة دراسة لغوية نفسية معرفية تهتم باكتساب اللغة ونموها عند الأطفال والكبار [1]، وما تطلبته هذه الدراسة من اهتمام بمراكز اللغة، ومناطقها في الدماغ؛ برز الاهتمام بلغة الإشارة للصم، واكتسابها ونموها، وما يتعلق بذلك من مشكلات.

وقد تنوعت أهداف الباحثين في لغة الإشارة على ضوء اللسانيات النفسية، وتنوعت أساليبهم أيضا، فمنهم من درسها دراسة لغوية عصبية ضمن دراسة حالات غير طبيعية، ومنهم من درسها دراسة لغوية نفسية من حيث الاكتساب والنمو، ومنهم من درسها لأهداف لغوية سلوكية بأساليب تشبه أساليب دراسة السلوكيين للغات النحل، والقرود ونحوها ؟، ولقد ظهرت في السنوات الأخيرة دراسات في لغة الإشارة هدفها تأييد النظرية اللغوية العامة، من ذلك مثلا كتاب: "لغة الإشارة والنظرية اللغوية" "*Sign Language and Linguistic Theory*" "لساندر" "*Wendy Sandler*"، و"ديان" "*Diane Lillo-Martin*" أو مقارنة نظرية بأخرى في جانب معين، أو إثبات الحاجة إلى مزيد

[1] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 01، 2006 م، ص 373.

من الدراسات اللغوية النفسية العصبية حول طبيعة اللغة، واكتسابها ونموها، لكن معظم الدراسات كانت تهدف إلى البحث عن مزيد من الأدلة على تأييد النظريات المعرفية العصبية، أو دحض نظريات أخرى، إضافة دراسات في لغة الإشارة لتأييد نظريات لغوية؛ "كالكليات اللغوية" "*Universels linguistiques*"، و"القواعد الكلية" "*Grammaire universelle*"، بل من اللغويين النفسين من بدأ في نشر دراسات عن لغة الإشارة، بعد أن أمضى عقودا في دراسة اكتساب اللغات المنطوقة، ومن أبرز هؤلاء اللغوي النفسي "دان سلوبين" "*Don Slobin*".

وأيا ما كان الأمر، فإن لغة الإشارة هي لغة الصم التي يستعملونها ويتواصلون بها مع الناس القادرين على فهمها واستعمالها. وبناء على ذلك، لا بد من تعريف الأصم نفسه، وتمييزه عن غيره من ضعاف السمع، أو من يعانون من مشكلات سمعية، أو نطقية، قبل التفصيل في لغة الإشارة وطبيعتها، ومراحل اكتسابها.

ولعل اللسانيات النفسية تتناول مجموعة من الوظائف تخدم من خلالها الفرد كما تخدم الجماعة، ونذكر منها:

1. التواصل بين الناس، وتبادل المعرفة، والمشاعر، وإرساء دعائم التفاهم، والحياة المشتركة.
2. التعبير عن حاجات الفرد المختلفة.
3. النمو الذهني المرتبط بالنمو اللغوي، وتعلم اللغة الشفوية، أو الإشارية يولد لدى الفرد المفاهيم، والصور الذهنية.
4. ارتباط اللغة بأطر حضارية مرجعية حضارية تضرب عمقاً في التاريخ والمجتمع
5. الوظيفة النفسية فاللغة تنفث عن الإنسان، وتخفف من حدة المضغوطات الداخلية التي تكبله، ويبدو ذلك في مواقف الانفعال، والتأثر، لذلك كله فإن تطوير وسائل التعبير لدى الأصم، وتذليل الصعوبات ليصل إلى التعبير عن ذاته كله، وحاجاته ومواليه، يساعده على الخروج من عالم العزلة، والخوف، والإحباط إلى عالة متفتح على الناس، وعلى المحيط مما يؤدي به إلى التوازن، والتكيف، وتنمية قدراته للمساهمة في الحياة الاجتماعية، وعلى البذل، والعطاء في مجالات المعرفية، والمهنية والثقافية، لذلك يجب مراعاة الاستعداد الطبيعي للأصم، وتلقائيته، وعدم فرض وسيلة للتواصل، وإلغاء الوسائل الأخرى التي فيها ارتياحاً، ومتنفساً لعزلته النفسية، والاجتماعية.

طرق الاتصال الإشاري:

تعتمد أنظمة الاتصال لدى الأصم على الاتصال الشفوي، أو الاتصال الإشاري، ولكن هناك العديد من طرق الاتصال المنبثقة عن هذين النظامين، وهي:

أ – الأسلوب الشفوي: وهو تعليم الصم، وتدريبهم دون استخدام لغة الإشارة، أو التهجئة بالأصابع فلا يستخدم الاتصال الشفوي سوى القراءة والكتابة.

ب – الإشارات اليدوية المساعدة لتعليم النطق: وهي أشكال عفوية من تحريك اليدين، وتهدف إلى المساعدة في تلقين الأصم اللغة المنطوقة، وتمثل بوضع اليدين على الفم، أو الأنف، أو الحنجرة، أو الصدر، للتعبير عن طريقة مخرج حرف معين من الجهاز الكلامي.

ج – قراءة الشفاه: وتعتمد الانتباه، وفهم ما يقوله شخص بمراقبة حركة الشفاه، ومخارج الحروف من الفم، واللسان والحلق، أثناء نطق الكلام.

د – لغة التلميح: وهي وسيلة يدوية لدعم اللغة المنطوقة، يستخدم المتحدث فيها مجموعة من حركات اليد تنفذ قرب الفم مع كل أصوات النطق وهذه التلميحات تقدم للقارئ لغة الشفاه، والمعلومات التي توضح ما يلتبس عليه في هذه القراءة، وجعل وحدات الصوتية غير الواضحة مرئية.

هـ – أبجدية الأصابع الاشارية: وهي تقنية الاتصال، والتخاطب تعتمد تمثيل الحروف الأبجدية، وتستخدم غالباً في أسماء الأعلام، أو الكلمات التي ليس لها إشارة متفق عليها.

و – طريقة اللفظ المنغم: وتعتمد في جملة من المبادئ أهمها أن الكلام لا ينحصر في خروج الأصوات بطريقة مجردة، بل إن الكلام تعبير شامل تتدخل فيه حركات الجسم كالإيماء، وملامح الوجه، والإيقاع، والنبرة، والإشارة، فالمتكلم يستخدم كل إمكانيات التعبير، وتعتمد هذه الطريقة استعمال البقايا السمعية، واستغلالها عن طريق أجهزة خاصة

ز – الاتصال الشامل (الكلي): ويعني ذلك استعمال كافة الوسائل الممكنة، والمتاحة، ودمج كافة أنظمة الاتصال، والتخاطب السمعية، واليدوية، والشفوية، والإيماءات، والإشارات، وحركات اليدين، والأصابع، والشفاه، والقراءة، والكتابة لتسهيل الاتصال، وتيسيره.

المنطوق:

ساد لدى اللغويين أن اللغة تفترض وجود باعث للخطاب ومتلق له، وبينهما أداة نقل وإعلام هي اللغة، أو نظام الترميز، والأصوات تتكون عند باعث الخطاب في منطقة بعينها هي الجهاز المكون من الوترين الصوتيين، واللسان، والحنجرة، والأسنان، والشفتين [1]، وتتخذ هذه الأعضاء أوضاعا متمايزة ينتج عنها انفتاح، وانحباس، وجهر، وهمس، وشدة، ورخاوة، تصاحب مرور الهواء الذي هو مادة الصوت، والتقاؤه بهذه الأعضاء في نقطة معينة [2]، يقول "ابن سينا": "تقديري أن السبب القريب للصوت تموج الهواء دفعة بسرعة، وقوة من أي سبب كان، واشتراط أمر القرع فيه ممكن ألا يكون سببا كليا للصوت، بل سببا أكثريا، وإن كان سببا كليا فهو سبب بعيد، لا ملاصق وجود الصوت" [3].

وكغيرهم من الأمم، عني العرب في سياق دراسة لغة القرآن الكريم وحمايتها من اللحن بالدرس الصوتي، وكان الخليل أول من فتح الباب ليلج منه علماء كبار "كسيبويه"، و"ابن جني" "4"، وعلماء القراءات على وجه الخصوص؛ كما شاركهم الأطباء والحكماء كابن سينا في رسالته الشهيرة "أسباب حدوث الحروف"، ونستطيع القول إن الدرس الصوتي العربي — باعتراف الغربيين – قد سبق المحدثين بنتائج مهمة لا يمكن إغفالها.

---

[1] ينظر: ابن حزم الأندلسي، الفصل في الملل والأهواء والنحل، تحقيق سمير أمين الزهري، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط 02، 1978 م، ج 3، ص 09.

[2] محمود فهمي حجازي، علم اللغة بين التراث والمناهج الحديثة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1970 م، ص 28، 29.

[3] ابن سينا، أسباب حدوث الحروف، تحقيق محمد حسان الطيان ويحي مير علم، مراجعة شاكر الفحام وأحمد راتب النفاخ، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، سوريا، ص 103.

[4] جون كانتينو، دروس في علم أصوات العربية، ترجمة صالح القرمادي، الجامعة التونسية، تونس، 1966م، ص 18.

فإدراك للعلاقة الكائنة بين اللغة وصاحبها بوصفه مجموع الأصوات التي يصدرها جهاز نطق إنساني يؤلف بينها لقصد محدد، فالهواء المندفع بالتحريك يكون محركا؛ إذ تتداخل الأحداث الصوتية المنطوق بها وفق مبدأ المواضعة والقصد لتتشكل الكلمات ومن ثم الكلام المفيد؛ فالمنطوق هو أحد الركائز الأساسية التي تقوم عليها اللسانيات النفسية ، يقول "أبو الفتح الشهرستاني": "النفس الناطقة هي الإنسان من حيث الحقيقة" [1]؛ ويقول "أبو البقاء الكفوي" "النطق كل لفظ يعبر به عما في الضمير مفردا كان، أو مركبا فهو النطق والمنطق في التعارف، وقد يطلق لكل ما يصوت به على التشبيه أو التبع" [2]، والمنطوق عند اللغويين فهو أيضا على شاكلة المفهوم من أقسام الدلالة وهو "ما فهم من اللفظ نطقا أي في محل النطق، أما المفهوم ما فهم من اللفظ في غير محل النطق" [3]، وقال بعض اللغويين أن "الألفاظ إما أن تدل بمنطوقها، أو بفحواها، وباقتضائها، وضرورتها، أو بمعقولها المستنبط منها" [4]، من خلال هذا القول نستنتج أن هناك أربع دلالات للخطاب، فألفاظ تدل بمنطوقها، وأخرى بمفهومها، وثالثة تدل بدلالة الاقتضاء، ورابعة عن طريق الإشارة.

والنطق عند المنطقيين "لفظ مشترك بين القوة الإنسانية التي يتكون بها الكلام، وبين الكلام المبرز بالصوت" [5]، والمنطوق عند الأصوليين هو على عكس المفهوم؛ "فالمنطوق ما دل عليه اللفظ في محل النطق ؛ أي يكون حكما للمذكور وحالا من أحواله ، سواء ذكر الحكم أو لا، فيعم الصريح وغير الصريح، أما المفهوم هو ما دل عليه اللفظ لا في محل النطق بأن يكون حكما لغير المذكور وحالا من أحواله" [6]، ومن هنا فإن المنطوق قسمان أحدهما صريح والأخر غير صريح، فالأول ما طابق لفظه معناه، والثاني ما يستدعي إلى دلالة الإشارة والإيماء فيتوقف على تصديق المتلقي لهذا الخطاب أو تكذيبه.

ويهتم الخطاب المنطوق بوظيفة الإسناد في الكلام؛ إذ تعد "مربوطة بدور وضعية الحديث ضمن إطار تبادل اللغة نفسها، ففي تبادل الكلام يكون المتحدثان حاضرين أحدهما أمام الآخر، وحاضرين أيضا في الإطار الظرفي للحديث، لا في البيئة المدركة حسيا وحسب بل وفي الثقافية المعرفة لدى المتحدثين كلهيما، فالحديث فيما يتعلق أيضا بهذه الوضعية يكون مغزاه الكامل، فالإسناد إلى الواقع ما هو في التحليل الأخير إلا إسناد لذلك الواقع الذي من الممكن تحديده أنه حول مثال الحديث نفسه إذا جاز التعبير" [7]، ومما تجدر الإشارة إليه أن الألفاظ لا تترتب في

---

[1] الشهرستاني، نهاية الأقدام في علم الكلام، تحقيق أحمد فريد المزيدي ومحمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2004 م، ص 325.

[2] أبو البقاء الكفوي، الكليات، ص 887.

[3] التهاوني، كشاف اصطلاحات الفنون، ج 2، ص 1660.

[4] نفسه، ج 2، ص 1661.

[5] الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، ص 396.

[6] التهاوني، كشاف اصطلاحات الفنون، ج 2، ص 1659، 1660.

[7] إدوارد سعيد، العلم والنص والناقد، العلم والنص والناقد، ترجمة عبد الكريم محفوظ، مط، منشورا ت اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، 2000 م، ص 39.

النطق إلا بعد أن تترتب المعاني في الفكر وتنتظم فيه على قضية العقل "فإنك تتوخى الترتيب في المعاني، وتعمل الفكر هناك، فإذا تم لك ذلك أتبعتها الألفاظ، قفوت بها آثارها" [1]، فإذا وجب لمعنى أن يكون أولا في النفس، وجب أن يكون اللفظ الدال عليه أولا في النطق.

وذهب "عبد القاهر الجرجاني" إلى أن الألفاظ هي: "خدم المعاني، والمصرفة في حكمها، والمعاني هي المالكة سياستها والمستحقة طاعتها" [2]، فالخطاب نسيج من الأصوات المتعددة، كما أنه نسيج من العلاقات اللغوية، والمعرفية، والتاريخية، التي تتقاطع ضمن علاقات دلالية منفتحة؛ وهو ما ينتج عنه ظهور فجوات تظل في حاجة لملئها من قبل المتلقي، ويخضع هذا إلى السياق الثقافي الذي تتم فيه هذه القراءة، أي الحاضر المتجدد، باعتباره خطابا منطوقا، وإذا استبعدنا التعامل بالخط، أو الكتابة، اتضح لنا عمق الفكرة التي تتعامل بالأصوات، ولعل هذا يظهر جليا فيما قدمه "ابن جني"، و"ابن خلدون" عن طبيعة الألسنية الصوتية.

فنجد "ابن جني" مثلا يعلل كل صوت لغوي، أو رمز دلالي بأنه على وجه الحكمة كيف وقع، ويكاد يقول أيضا بأي لغة ينطق به، ولعله هو الذي قدم أفضل، وأدق تعريف للغة حين قال: "حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" [3]، أما "ابن خلدون" فجاء تعريفه للغة مماثلا للذي قدمه "ابن جني" من أكثر من وجه، وإن كان أكثر تفصيلا، وأوضح تميزا لطبيعتها الصوتية عن رسومها المدونة بالحروف، وذلك عندما قال: "اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن قصد لإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحتهم" [4]، وكان "ابن خلدون" قد مهد لذلك بقوله: "اللغة ملكة في اللسان، وكذا الخط صناعة ملكتها في اليد" [5]، ومما تجدر الإشارة إليه أن هذه الحقيقة التي أتى بها كل من "ابن جني" و"ابن خلدون" لم تكشف إلا في الأبحاث علماء اللغة الغربيين في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، ولم تستقل مناهجها على مستوى الصيغ الإفرادية، والبنى التركيبية القائمة دائما على المادة الصوتية إلا في منتصف القرن العشرين.

مصادر ومراجع المحاضرة:

1. إدوارد سعيد، العلم والنص والناقد، العلم والنص والناقد، ترجمة عبد الكريم محفوظ، مط، منشورا ت اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، 2000 م.

[1] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمد شاكر، دار المدني، القاهرة، مصر، ط 03، 1992 م، ص 38.

[2] عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، تح هلموت ريتر، مطبعة وزارة المعارف، إسطنبول، تركيا، ص 08.

[3] ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، 1952 م، ج 1، ص 33.

[4] ابن خلدون، المقدمة، تحقيق سهيل زكار، وخليل شحاتة، دار الفكر، بيروت، لبنان، 2001 م، ج 1، ص 753 .

[5] – نفسه، ج 1، ص 751 .

2. أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، ترجمة خليل أحمد خليل، مط، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، وباريس، فرنسا، ط 02، 2001 م.
3. أبو البقاء الكفوي، الكليات، تحقيق عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط 02، 1998 م.
4. تمام حسان، اجتهادات لغوية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 01، 2007 م.
5. التهاوني، كشاف اصطلاحات الفنون، تحقيق علي دحروج بمراجعة رفيق العجم، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ط 01، 1996 م.
6. جابر عصفور، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط 03، 1992 م.
7. جابر عصفور، قراءة التراث النقدي، مؤسسة عيبال، دمشق، سوريا، ط 01، 1991 م.
8. ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، 1952 م.
9. جون كانتينو، دروس في علم أصوات العربية، ترجمة صالح القرمادي، الجامعة التونسية، تونس، 1966م.
10. ابن حزم الأندلسي، التقريب لحد المنطق، تح إحسان عباس، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، 1959 م.
11. ابن حزم الأندلسي، الفصل في الملل والأهواء والنحل، تحقيق سمير أمين الزهري، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط 02، 1978 م.
12. ابن خلدون، المقدمة، تحقيق سهيل زكار، وخليل شحاتة، دار الفكر، بيروت، لبنان، 2001 م.
13. الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تحقيق محمد سيد كيلاني، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 2008 م.
14. ابن سينا، أسباب حدوث الحروف، تحقيق محمد حسان الطيان ويحي مير علم، مراجعة شاكر الفحام وأحمد راتب النفاخ، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، سوريا.
15. الشريف الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، 1985 م.
16. الشهرستاني، نهاية الأقدام في علم الكلام، تحقيق أحمد فريد المزيدي ومحمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2004 م.
17. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 01، 2006 م.
18. عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، تح هلموت ريتر، مطبعة وزارة المعارف، إسطنبول، تركيا.
19. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمد شاكر، دار المدني، القاهرة، مصر، ط 03، 1992 م.

20.محمد عابد الجابري، نحن والتراث "قراءات معاصرة في تراثنا الفلسفي"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 06، 1993 م.

21.محمود فهمي حجازي، علم اللغة بين التراث والمناهج الحديثة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1970 م.

22.نصر حامد أبو زيد، إشكاليات القراءة وآليات التأويل، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط 04، 1996 م.

المراجع باللغة الأجنبية:

1. *H.G. Gadamer, Vérité et méthode, 2ème édition, Ed Seuil, Paris, France, 1976 .*
2. *Umberto Eco, Les limites de l'interprétation, Traduit de l'italien par. Myriem Bouzaher, Bernard Grasset, 1992.*
3. *W Izer, L'acte de lecture, Traduit de l'allemand par Evelyne Sznycer, Ed. Pierre Mardaga, Bruxelles, Belgique, 1985.*

المحاضرة الخامسة

الاكتساب اللغوي.

توطئة:

يعد الاكتساب اللغوي من أهم القضايا التي أجمع لقيت اهتماما بالغا في مجال "اللسانيات النفسية"؛ كونها تبحث في علاقة الطفل باللغة، وعلاقة الطفل بالأسرة، والمدرسة، والمجتمع ، فهي تبحث في مرحلة عمرية تعتبر من أهم مرتكزات الحياة لدى الإنسان، فالطفل يتأثر خلال حياته في بناء شخصيته، وتكوين معارفه باحتكاكه مع مجتمعه، وبيئته التي ينتمي إليها [1]، فكل كائن حي يبدأ ضعيفا، ثم يتدرج من ناحية الكمية، والكيفية حتى يبلغ مرحلة يتوقف خلالها نموه، ولا يلبث بعد ذلك أن يجتاز مرحلة ختامية، وقد أثبتت بعض الدراسات اللغوية والنفسية أن النمو اللغوي يخضع لعدة عوامل تؤثر عليه سواء كانت ايجابية أم سلبية، إلا أنها تساعد على التمييز بين قدرات الأطفال، وتتيح لنا الصعوبات التي تعترضه في مرحلة مبكرة، والقيام بمعالجتها، ويمكن حصرها في مجموعتين رئيسيتين هما [2]:

1. مجموعة العوامل التكوينية "الوراثية" أو الفردية وتتبع من ذات الطفل.
2. مجموعة العوامل البيئية "الاجتماعية" وتتبع من إثارة الأفراد الآخرين المحيطين بالطفل.

فاكتساب اللغوي هو عملية غير الشعورية، وغير المقصودة، يتم بها تعلم اللغة الأم، ذلك أن الفرد يكتسب لغته الأم في مواقف طبيعية، وهو غير واع بذلك، ودون أن يكون هناك تعليم مخطط له، وهذا ما يحدث للأطفال، وهم يكتسبون لغتهم الأولى، فهم لا يتلقون دروسا منظمة في قواعد اللغة، وطرائق استعمالها، وإنما يعتمدون على أنفسهم في عملية التعلم، مستعينين بتلك القدرة التي زودهم بها الله تعالى، والتي تمكنهم من اكتساب اللغة في فترة قصيرة وبمستوى رفيع، فعندما يولد الطفل يصح عضوا في الأسرة، ويخضع في نشأته، وتربيته للظروف البيئة المحدودة التي تحيط به، والتي تتسع دائرتها فيما بعد، والطفل يستجيب دائما للمؤثرات المختلفة التي يتلقاها من البيئة، واستجاباته تخضع لنوع المؤثرات الخارجية وقوتها من ناحية، وما لديه من قدرات، ودوافع، واستعدادات، وميول فطرية من ناحية أخرى، ونمو اللغة عند الطفل كنموه الاجتماعي، والعقلي، والانفعالي يتأثر بعاملي البيئة والوارثة، كما أن النمو اللغوي ارتباطه قوي بأنواع النمو المختلفة المشار إليها.

الاكتساب اللغوي:

قد عنيت البحوث الأكاديمية حول الاكتساب اللغوي بعناية فائقة عند التراثين والمعاصرين على حد سواء، واهتمت هذه الدراسات على الملاحظات العائلية، وانتهجت الدراسة بحسب المحور الزمني لتطور الطفل، والمنطلقات اللغوية، والدلالية التي تتكون داخل اللغة نفسها، كما اهتمت بالدراسة النفسية التي هي الأساس في تكون أدوات الحماية الموضوعية مثل: تكون المفاهيم، والمنعكسات الشرطية، ولعل اللغويين العرب القدامى تحدثوا عن ظاهرة اكتساب اللغة "الأم والثانية" في موسوعاتهم العلمية القيمة منذ اثني عشر قرناً تقريباً، ومن بين هؤلاء الذين تحدثوا عن هذه الظاهرة عند

---

[1] ينظر: أبو معال عبد الفتاح، تنمية الاستعداد اللغوي عند الطفل في الأسرة والروضة والمدرسة، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط 01، 2006 م، ص 13.

[2] معمر نواف الهوازنة، دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، مجلد 28، العدد 01، 2005 م، ص 233.

الأطفال "الجاحظ" حيث يقول: "والميم والباء أوّلُ ما يتهيّأ في أفواه الأطفال، كقولهم: ماما، وبابا؛ لأنهما خارجان من عمل اللسان، وإنما يظهران بالتقاء الشفتين" [1]، فهذان الحرفان هما أول ما ينطقهما الأطفال عند اكتسابهم أصوات اللغة بالإضافة إلى الألف الذي ينطقونه لحظة ولادتهم؛ وأنهما أسهل الحروف عليهم، لكونهما لا يحتاجان إلى فعل اللسان الذي يكون – عادة – ثقيلاً عليهم في النطق في مستهل اكتسابهم للغة.

ومن الظواهر الأخرى التي عالجها "الجاحظ" ظاهرة اكتساب اللغة الثانية في وقت متأخر من العمر، ويطْلَقُ على هذه الظاهرة – في اللغة المرحلية أو الوسطى "*Interlanguage*" اسم "التَحَجُّر" "*Fossilization*"؛ وهو أن الكبير لا يستطيع أن يكتسب اللغة الثانية بشكل صحيح مهما حاول ذلك؛ ولهذا تراه يقول: "فأما حروف الكلامِ فإن حُكمَها إذا تمكنت في الألسنة خلافُ هذا الحكم، ألا ترى أن السِّنْدي إذا جُلِبَ كبيرا فإنه لا يستطيع إلا أن يجعلَ الجيمَ زايا ولو أقامَ في عُليا تميم، وفي سُفلَى قيس، وبين عَجُز هوازنَ، خمسين عاما.، وكذلك النَّبَطيُّ القُحُّ خلافُ المِغلاق الذي نشَأَ في بلاد النَّبَط، لأنَّ النبَطيَّ القُحَّ يجعل الزَّايَ سيناً، فإذا أراد أن يقول: زَورَق قال: سَوْرق، ويجعل العين همزة، فإذا أراد أن يقول مُشْمَعِلّ، قال: مُشْمَئِلّ، والنخاس يمتحن لسانَ الجارية إذا ظنَّ أنها رومية وأهلُها يزعمون أنها مولدة بأن تقول: ناعمة، أو تقول شمس ثلاث مرَّات متواليات" [2].

ويبين "الجاحظ" السبب في عدم اكتسابه النطق السليم للغة لأنه: "متى ترك شمائله على حالها، ولسانه على سجيته، كان مقصوراً بعادة المنشأ على الشكل الذي لم يزل فيه" [3]، "فالجاحظ" يبين لنا تأثير اللغة الأم في اكتساب، وتعلم اللغة الأجنبية، أو الثانية في المراحل المتأخرة من العمر عند المتعلمين الأجانب.

ولقد عالج "علم اللغة النفسي الحديث" هذه الظاهرة أيضا، يقول "موفق الحمداني": "إن التعرض المتأخر للغة قد يكون جيداً، وأن الناس يتعلمونها بشكل سليم، ولكن اعترض بعض الباحثين على هذه النتائج، وقد جاءت بعض الاعتراضات مستندة إلى روايات، أو قصص واقعية، فقد يعرف الناس، أو تعرفون أنتم أناساً، تعلموا لغة ثانية في كبرهم، وأبدعوا فيها (فقد كتب الأديب ذائع الصيت "جوزيف كونراد" "*Joseph Conrad*" بالإنجليزية بعد أن تعلمها على كبر...)، ولكن أصحاب هذه النظرية يردون على ذلك بالقول: إن نظريتهم تدور حول عامة الناس، ولا يقاس على عدد قليل من المبدعين النابغين، ولكن من النادر جداً أن يتعلم الشخص لغة ثانية بعد الشباب بطلاقة تشبه طلاقة أصحاب اللغة الأصليين، وعندما يشاهد الناس مثل هذه الحالة الخاصة، فهم يتحدثون عنها بإعجاب ودهشة كبيرين، فكبير السن الذي يتعلم لغة جديدة إنما تمنعه عاداته الراسخة في التلفظ، والقواعد في لغته القديمة من الاعتياد على العادات الجديدة" [4].

---

[1] الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط 07، 1998 م، ج 1، ص 62.

[2] نفسه، ج 1، ص 70.

[3] ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ج 1، ص 70، وينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، التحجر في لغة متعلمي اللغة العبرية الناطقين بغيرها، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العبرية وآدابها، ج 1، مجلد 33، ماي، 2005 م، ص 303 وما بعدها.

[4] موفق الحمداني، علم نفس اللغة من منظور معرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 02، 2007 م، ص 200.

وهذا ما يؤكده "دوجلاس براون" "*Douglas Brun*" بقوله: "إن الدارسين بعد سن البلوغ لا يصلون إلى نطق طبيعي للغة الأجنبية في الأغلب الأعم" [1]، إن هذه الآراء حول اكتساب اللغة الثانية تؤكد ما قاله "الجاحظ" منذ اثني عشر قرنا تقريبا، ويتبين لنا هنا أهمية ما قاله "الجاحظ" في هذا الموضوع: إن اكتساب اللغة في مرحلة الطفولة أسرع، وأفيد للمرء من أن يتعلمها في الكبر، ويضرب لذلك مثلاً بالرجل السندي الذي تعلم اللغة العربية في مرحلة عمرية متأخرة، فهو لا يستطيع أن ينطق الحروف بشكل صحيح؛ ولو بقي خمسين عاماً بين ظهراني العرب الفصحاء، وهذا ما أكدته الدراسات اللغوية النفسية الحديثة، وهناك ثلاث نظريات حديثة تطرقت لتفسير اكتساب اللغة عند الإنسان، وهي كما يلي:

أولاً: النظرية السلوكية: ويمثلها في تراثنا اللغوي القديم "ابن فارس" حيث يقول عن اكتساب اللغة الأم عند الأطفال بأنها: "تؤخذ اللغةُ اعتياداً كالصبي العربيّ يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللغة عنهم على مر الأوقات، وتؤخذ تلقُّناً من ملقّن، وتؤخذ سماعاً من الرواة الثقات ذوي الصدق، والأمانة، ويُتَّقى المظنون" [2]، ويعزِّزُ هذا الرأي ويدعمه قول "ابن خلدون" أيضاً، "فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطباتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر، إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم. هكذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل، وتعلمها العجم والأطفال" [3].

"فالنظرية السلوكية" "*Béhaviorisme*" في "علم اللغة النفسي الحديث" تأخذ بهذا الرأي، وتنتصر له وتؤكده، حيث يقول "العصيلي": "فإن المبدأ الأساس الذي اعتمدت عليه هذه النظرية في اكتساب اللغة الأم هو أن الطفل يولد وعقله صفحة بيضاء، خالية من المعلومات اللغوية، وأن البيئة التي ينشأ فيها تسطر في هذه الصفحة ما تشاء، سواء أكانت بيئة طبيعة كالوالدين، والإخوان، والأقران، أم بيئة تعليمية تربوية كالمدرسة بما فيها من معلمين، وبرامج، ومناهج" [4]، ويرى أصحاب هذه النظرية أن الطفل يكتسب اللغة بالسماع والتلقين والتدريب والمران، ويعتمد

---

[1] دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1994 م، ص 66.

[2] ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تحقيق أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط01، 1997 م، ص 34.

[3] ابن خلدون، المقدمة، تحقيق علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر، القاهرة، مصر، ط 3، ج 3، ص 1278 وما بعدها.

[4] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 01، 2006 م، ص 248.

على التقليد اعتماداً كلياً، وقد يلجأ إلى القياس أحياناً، ويؤمنون بأن تصويب المحيطين به لأخطائه اللغوية – حين الوقوع فيها – يعدل من سلوكه اللغوي، ويقوده إلى اكتساب لغة سليمة صحيحة [1].

يتضح لنا من خلال رأي هذه النظرية السلوكية الحديثة تأثرها برأيي "ابن فارس" و"ابن خلدون" في هذا المجال؛ من أن اللغة تكتسب بالسماع، والتلقين، والتمرين، والمحاكاة.

ثانياً: النظرية المعرفية الفطرية: ويمثلها "ابن خلدون"؛ حيث يقول: إن الإنسان جاهل بالذات عالم بالكسب، وقد ميز الله تعالى الإنسان عن الحيوان بالفكر، وهذا الفكر إنما يحصل له بعد كمال الحيوانية فيه، ويبدأ من التمييز، فهو قبل التمييز خلو من العلم بالجملة، معدود من الحيوانات، لاحق بمبدئه في التكوين من النطفة، والعلقة، والمضغة، وما حصل له بعد ذلك فهو بما جعل الله له من مدارك الحس، والأفئدة التي هي الفكر، قال تعالى في الامتنان علينا: ﴿ **وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ** ﴾ [الملك: 23]، فهو في الحالة الأولى قبل التمييز هيولي فقط لجهله بجميع المعارف، ثم تستكمل صورته بالعلم الذي يكتسبه بآلاته، فتكمل ذاته الإنسانية في وجودها، وانظر إلى قوله تعالى: ﴿ **اِقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ؛ خَلَقَ الإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ؛ اِقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ؛ الَّذِي عَلَّمَ بِالقَلَمِ؛ عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَالَمْ يَعْلَمْ** ﴾ [العلق: 05/01]؛ أي أكسبه من العلم مالم يكن حاصلاً له بعد أن كان علقة، ومضغة، فقد كشفت لنا طبيعتُه، وذاتهُ ما هو عليه من الجهل الذاتي، والعلم الكسبي، وأشارت إليه الآية الكريمة تقرر فيه الامتنان عليه بأول مراتب وجوده وهي الإنسانية، وحالتاها الفطرية، والكسبية في أول التنزيل، ومبدأ الوحي" [2].

"فالنظرية المعرفية الفطرية" في "علم اللغة النفسي الحديث" التي يتزعمها "تشومسكي" " *Noam Chomsky*" ترى رأي "ابن خلدون" وتأخذ به؛ وهو أن اللغة فطرة خاصة بالإنسان دون غيره من المخلوقات، وأن اكتسابها فطرة، وقدرة عقلية مغروسة فيه منذ ولادته، وأن أي طفل يولد في بيئة بشرية معينة سوف يكتسب لغة هذه البيئة التي يعيش فيها، بغض النظر عن مستواه التعليمي والاجتماعي، مالم يكن مصاباً الإنسان بأمراض، أو عاهات عقلية تمنعه من تلقي اللغة، أو فهمها، أو استعمالها، واللغة – بهذا المفهوم – ليست سلوكاً يكتسب بالتقليد، والتلقين، والتعليم، والمران، والممارسة، وحسب –كما يعتقد السلوكيون، وإنما هي فطرة عقلية معرفية" [3].

وبالإضافة إلى ذلك، يقول "الحمداني" في هذا المجال: "إن جزءاً من القدرة على تعلم اللغة فطري، وفي الوقت نفسه لابد وأن اللغة متعلمة. كيف نوفق بين هاتين المقولتين: اللغة فطرية، واللغة متعلمة ؟، إن اكتساب اللغة شأنه شأن العمليات النمائية لدى الحيوانات كافة، يتضمن تعليما يخضع بشدة لشروط بيولوجية تسيِّر النمو في مسارات محددة تقررها ميول، ومؤهلات، وقدرات معينة يحملها الفرد وراثيا، من الواضح أن الطفل العربي لا يتكلم العربية بالفطرة، ولا

---

[1] جورج ام غازدا وريموند كورسيني، نظريات التعلم: دراسة مقارنة، ترجمة علي حسين حجاج وعطية محمود هنا، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1984 م.

[2] ابن خلدون، المقدمة، ج 3، ص 1017، 1018.

[3] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مطابع التقنية للأوفست، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1999 م، ص 81.

الطفل البرتغالي يتكلم البرتغالية بالفطرة، وعلينا أن نتعلم اللغة التي نتحدث بها" [1]؛ أي إن الإنسان يتعلم اللغة، ويكتسبها بعد الولادة من خلال المحيط، والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، بما زوده الله من أجهزة النطق، والكلام .

وتؤكد "نوال محمد عطية" هذا الرأي في حديثها عن اكتساب اللغة؛ حيث تقول: "إن اللغة تكتسب، وتتعلم، لا أثر للوراثة فيها فإن أي طفل يولد من أبوين عربيين مثلاً، وينشأ، ويتعلم اللغة بعيداً عنهما في بيئة أخرى، ولتكن فرنسية مثلاً، أو ألمانية، فإنه حتماً ينطق لغة هاتين البيئتين اللتين نشأ فيهما بطلاقة واضحة وكأنه ولد من أبوين أجنبيين فعلاً" [2]، فاكتساب اللغة إذن يأتي بعد الولادة، وكما قال تعالى: ﴿**وَاللهُ أَخْرَجَكُم مِن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُم لا تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُم تَشْكُرُونَ** ﴾ [النحل: 78]؛ أي أن الله سبحانه وتعالى أخرجكم من أرحام أمهاتكم أطفالاً لا تعلمون شيئاً، وأوجد فيكم وسائل العلم والإدراك؛ وهي السمع، والبصر، والقلوب، لتؤمنوا بالله عن يقين، وعلم تام، وتشكروه على نعمائه باستعمال كل عضو من أعضائكم فيما خلق له من خير [3].

ولقد أكد "ابن خلدون" هذا القول: بأن التعليم كسبي، ويحصل للمرء بعد الولادة، حيث يقول: "وذلك أن الحذق في العلم، والتفنن فيه، والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملَكَة في الإحاطة بمبادئه، وقواعده، والوقوف على مسائله، واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك المتناول حاصلاً، وهذه الملكة هي غير الفهم، والوعي، لأنا نجد فهم المسألة الواحدة من الفن الواحد، ووعيها مشتركاً بين من شدا في ذلك الفن، وبين من هو مبتدئ فيه، وبين العامي الذي لم يحصل علما وبين العالم النحرير، والملكة إنما هي للعالم، أو الشادي في الفنون دون سواهما، فدل على أن هذه الملكة غير الفهم والوعي، والملكات كلها جسمانية سواء كانت في البدن، أو في الدماغ من الفكر، وغيره كالحساب، والجسمانيات كلها محسوسة؛ فتفتقر إلى التعليم" [4].

نستنتج من هذه النظرية المعرفية الفطرية الحديثة، أن ما جاءت به من أفكار في هذا المضمار إنما يعتمد على آراء "ابن خلدون" حيث يقول: "اللغة ملكة لسانية في نظم الكلام تمكنت، ورسخت فظهرت في بادئ الأمر أنها جِبِلَّة، وطبع، وهذه الملكة إنما تحصل بممارسة كلام العرب، وتكرره على السمع، والتفطن لخواص تركيبه، ومثاله لو فرضنا صبياً من صبيانهم نشأ وربِيَ في جيلهم فإنه يتعلم لغتهم ويُحكِمُ شأن الإعراب، والبلاغة فيها حتى تستولي على غايتها؛ وليس من العلم القانوني في شيء، وإنما هو بحصول هذه الملكة في لسانه ونطقه، وكذلك تحصل هذه الملكة لمن بعد ذلك الجيل

---

[1] موفق الحمداني، علم نفس اللغة من منظور معرفي، ص 185، 186.

[2] نوال محمد عطية، علم النفس اللغوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط 01، 1975 م، 26.

[3] ينظر: وهبة الزحيلي وآخرون، الموسوعة القرآنية الميسرة، دار الفكر، دمشق، سوريا، ودار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط 03، 2004 م، ص 276.

[4] ابن خلدون، المقدمة، ج 3، ص 1019/ 1024.

بحفظ كلامهم، وأشعارهم، وخطبهم، والمداومة على ذلك بحيث يحُصِّل الملكة، ويصير كواحد ممن نشأ في جيلهم، ورَبِيَ بين أجيالهم، والقوانين بمعزل عن هذا" [1].

يريد "ابن خلدون" أن يقول: إن ملكة اللغة عند الإنسان ليست وراثية، أو طبيعية، ولكنها تحتاج إلى ممارسة، وتدريب، وحفظ لكلام أهل اللغة حتى يصبح الناطق بها كأنه واحد منهم، وهذا ما نادى به "تشومسكي" من أن اللغة فطرة خاصة بالإنسان، وأن اكتسابها فطرة، وقدرة عقلية مغروسة فيه منذ الولادة.

ثالثاً: النظرية الوظيفية: تبحث "النظرية الوظيفية" "*Fonctionnalisme*" في "علم اللغة النفسي الحديث" عن الجوانب المعرفية الحقيقية؛ كالذاكرة، والإدراك، والفكر، والعاطفة، والمعنى، وغيرها من الجوانب التي تتكامل لتكون المعنى والوظيفة اللغوية، وتحقق الهدف الحقيقي من الكلام وهو التواصل [2].

ونستطيع أن نتحسس خيوط هذه النظرية، ومبادئها، وأسسها في التراث العربي، من خلال حديث "الجرجاني" عن "نظرية النظم"، حيث يقول: "ومن المعلوم أن لا معنى لهذه العبارات وسائر ما يجري مجراها، مما يفُرد فيه اللفظُ بالنعت والصفة، وينُسب فيه الفضلُ والمزيةُّ إليه دون المعنى غير وصف الكلام بحسن الدلالة، وتمامها فيما لو كانت دلالة، فينبغي أن ينُظر إلى الكلمة قبل دخولها في التأليف، وقبل أن تصير إلى الصورة التي بها يكون الكَلِمُ إخباراً، وأمراً، ونهياً، واستخباراً، وتعجباً، وتُؤَدِّيَ في الجملة معنىً من المعاني التي لا سبيل إلى إفادتها إلا بضم كلمة إلى كلمة، وبناء لفظة على لفظة، هل يتصور أن يكون بين اللفظتين تفاضل في الدِّلالة حتى تكون هذه أدَلَّ على معناها الذي وُضعت له من صاحبتها على ما هي مَوسومة به، وهل تجد أحداً يقول: "هذه اللفظة فصيحة"، إلا وهو يعتبر مكانها من النظم، وحُسنَ ملائمةِ معناها لمعاني جاراتها، وفضل مؤانستها لأخواتها ؟، وإن الألفاظ لا تتفاضل من حيث هي ألفاظ مجرّدةٌ، ولا من حيث هي كَلِمٌ مفردةٌ، وأن الفضيلة وخِلافَها، في ملاءمة معنى اللفظة لمعنى التي تليها، وما أشبه ذلك، مما لا تعلُّق له بصريح اللفظ" [3].

من خلال هذا النص نستطيع أن نقرر بأن "الجرجاني" يركز على أمرين اثنين:

- **أولهما:** المعنى الذي يقوم عليه مدار النظم حيث يقول: لا معنى لهذه العبارات وسائر ما يجري مجراها مما يفُرد فيه اللفظُ دون المعنى، فالأهمية إذن هي للمعاني وليست للألفاظ، والعبارات المجردة من المعاني.
- **وثانيهما:** التركيز على العملية التواصلية في الكلام حيث يقول: "فينبغي أن ينُظر إلى الكلمة قبل دخولها في التأليف حتى تكون هذه أدَلَّ على معناها الذي وُضعت له من صاحبتها على ما هي مَوسومة به".

---

[1] نفسه، ج 3، ص 1289 وما بعدها.

[2] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، ص 255.

[3] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمد شاكر، دار المدني، القاهرة، مصر، ط 03، 1992 م، ص 46/43.

"فالنظرية الوظيفية" في "علم اللغة النفسي الحديث" تؤلي المعنى، والوظائف الاتصالية للغة أهمية كبيرة في اكتساب اللغة؛ "فالجرجاني" يبين لنا هنا، أن النظم لا يعني معرفة قواعد النحو، وقوانينه، ومناهجه فحسب، وإنما هو معرفة معاني النحو وأحكامه [1].

يتضح لنا من خلال هذه الأمثلة، والشروح تأثير "الجرجاني" – بل وتفوقه – على "تشومسكي" في عرضه لنظرية النظم، والتي تعني معرفة معاني النحو، وأحكامه، بينما يعدها "تشومسكي" معرفة قواعد اللغة (النحو) فقط ويطلق عليها اسم الكفاية، ومما يؤكد لنا صواب رأي "الجرجاني"، وأحقيته، وشموليته، وبعُد أفقه، ونظرته؛ ما قاله "جاك ريتشارد" "*Jack Richards* " و"ثيودر روجرز" "*Theodore Rodgers*" حينما انتقدا "تشومسكي" في تعريف "الكفاية": "إن الكفاية تعني المعرفة بقواعد اللغة والقدرة على استعمالها بطريقة صحيحة لغويا ومقبولة اجتماعيا" [2].

وعلاوة على ذلك، اهتم "الجرجاني" بالفصاحة والبلاغة، التي هي مطابقة الكلام لمقتضى الحال؛ حيث يقول: "الفصاحة، والبلاغة، وسائر ما يجري في طريقهما أوصافٌ راجعة إلى المعاني، وإلى ما يدُلُّ عليه بالألفاظ، وقولهم: "لا يستحق الكلام اسم البلاغة حتى يسابق معناه لفظه، ولفظهُ معناه، ولا يكون لفظه أسبق إلى سمعك من معناه إلى قلبك" وأنه: "يدخل في الأذُن بلا إذن"، فهذا يرجع إلى دلالة المعنى على المعنى، وأن من شرط البلاغة أن يكون المعنى الأول الذي تجعله دليلاً على المعنى الثاني، ووسيطاً بينك وبينه، متمكناً في دِلالته، مستقلاً بوساطته، يسفِرُ بينك وبينه أحسن سِفارة، ويشير لك إليه أبين إشارة، حتى يخيل إليك أنك فهمته من حاقِّ اللفظ، وذلك لقلة الكُلفة فيه عليك، وسُرعة وصوله إليك، وإن الفصاحة لا تكون في أفراد الكلمات، وأنها إنما تكون فيها إذا ضُمَّ بعضُها إلى بعض، وأن المعنى أيضاً يكون في "ضمِّ بعضها إلى بعض"، وتعليق بعضها ببعض، وجعلُ بعضها بسبب من بعض، لا أن ينُطقَ بعضها في أثر بعض، من غير أن يكون فيما بينها تعلُّق، ويعلمُ كذلك ضرورةً إذا فكّر، أن التعلُّق يكون فيما بين معانيها، لا فيما بين أَنْفُسها" [3].

ويؤكد هذا الرأي "ابن خلدون"؛ حيث يقول: "إن اللغات ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة" [4]، وتحدث "الجرجاني" أيضاً عن مسألة الفكر، وعلاقته بالنظم، ورأى أن النظم صنعة يستعان عليها بالفكرة، ويستخرج بالروية، وقال أيضاً: "إن الفكر لا

---

[1] نفسه، ص 415.

[2] جاك ريتشارد وثيودر روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ترجمة محمود صيني وعبد الرحمن العبدان وعمر الصديق، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1990 م، ص 137 .

[3] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 259، و 267/ 268، و 466.

[4] ابن خلدون، المقدمة، ج 3، ص 1278.

يتعلق بمعاني الكلم المفردة المجردة من معاني النحو، ومنطوقا بها على وجه لا يتأتى معه تقدير معاني النحو، وتوخيها فيها" [1]، هذا باختصار عن رأي "الجرجاني" في "النظرية الوظيفية"، وفيما يلي نبين جوانبها في "علم اللغة النفسي الحديث".

يتلخص تفسير الوظيفيين لاكتساب اللغة في أن الوظيفة التي يؤديها الكلام الذي يصدره الطفل في موقف معين هو المعنى الحقيقي لما يقول، لا المعنى الذي يفسره الوالدان، ولا البنية الشكلية الظاهرة فقط، وهذا المعنى يختلف حسب مقصود الطفل المتكلم. فالأطفال – في نظر هؤلاء – يتكلمون الأبنية العميقة التي تمثل المعاني والوظائف، لا الأبنية السطحية للمفردات والتراكيب – بمعنى آخر الاهتمام بالمعنى لا باللفظ –، وأن الجانب الدلالي هو الذي يحدد مسار اكتساب اللغة وليس الجانب البنائي. فالنمو الوظيفي تحدده القدرات الإدراكية والاتصالية التي ترتبط بإطار فطري معرفي، أما النمو البنائي الشكلي فتحدده القدرات الإدراكية التي تعالج المعلومات، وترتبط بإطار فطري تركيبي، وأن ما يعرف الأطفال هو الذي يحدد ما يتعلمونه من الكلام والفهم.

وقد تبين للباحثين فيما بعد أن الطبيعة الوظيفية للغة تتجاوز الفكر المعرفي، وبنية الذاكرة، وأن النظام السلوكي التبادلي يجري بين لغة الطفل النامية، ولغة الكبار المكتملة، في أثناء تعلم الطفل طبيعة الحياة، وتكيفه مع مجتمعه، وقد أدت هذه النظرة إلى الاهتمام بالوظائف التواصلية للغة؛ فتطلب هذا الاهتمام بدراسة هذه الوظائف، وتحديدها، فاهتم الباحثون بتحديد ما يعرفه الأطفال، وما يتعلمونه من الآخرين، وما يعرفونه عن ترابط أجزاء الجملة وعلاقات الجمل ببعضها، وطبيعة التفاعل بين المتحدث والسامع، ومفاتيح الحوار، ونحو ذلك من الوظائف الاتصالية [2]؛ وهذا ما عناه "الجرجاني" بالبلاغة والفصاحة.

وفي هذا الخصوص، يقول: "جاك ريتشارد"، و"ثيودر روجرز" ما ملخصه: "إن "هايمز" "*Dell Hathaway Hymes*" و"هاليداي" "*Michael Alexander Halliday*" وغيرهم توسعوا في الكفاية اللغوية – التي نادى به "تشومسكي" والمقصورة على معرفة قواعد اللغة، فهي كفاية نحوية فقط في نظرهم – إلى الكفاية التواصلية؛ التي تعني المعرفة بأصول الكلام، ومراعاة طبيعة المخاطبين، مع القدرة على تنويع الكلام حسب مقتضى الحال، من طلب واعتذار، وشكر، ودعوة ونحو ذلك، إضافة إلى المعرفة بقواعد اللغة ومفرداتها، فهذه الكفاية إذن تعنى المعرفة بقواعد اللغة وقوانينها الصرفية والنحوية، مع القدرة على استعمالها بطريقة صحيحة لغوياً، ومقبولة اجتماعياً" [3].

من خلال عرض هذه الآراء عن "النظرية الوظيفية" وجدنا تفسيرها عند "الجرجاني" بشكل واضح، وذلك من خلال حديثه عن النظم [4]؛ والذي يعني الاهتمام بمعاني الكلم، وتوخي معاني النحو فيه، ومعرفة أحكامه، وفروقه، ووجوهه، والعمل بقوانينه، وأصوله، والقدرة على استعمال اللغة بشكل صحيح ومقبول، والاهتمام بالوظائف الاتصالية

---

[1] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 51.

[2] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، ص 255.

[3] جاك رشاردز وثيودر روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ترجمة محمود صيني وعبد الرحمن العبدان وعمر الصديق، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1990 م، ص 258 .

[4] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 451.

للغة، وترابط الكلام فيما بينه، ومطابقته لمقتضى الحال، وعلاقة الفكر باللغة أيضا، وهذا ما عنته النظرية الوظيفية الحديثة من أن الهدف الحقيقي للكلام هو التواصل، وأن الكفاية ليست معرفة قواعد اللغة (النحو)، وإنما هي معرفة قواعد اللغة، والقدرة على استعمالها بطريقة صحيحة لغويا، ومقبولة اجتماعياً.

مراحل اكتساب اللغة

يكتسب الطفل اللغة غير اللفظية واللفظية منذ الميلاد، وفي مدارج العمر المختلفة حتى يصل إلى المستوى اللغوي المناسب والذي يمكنه من استخدام اللغة بسهولة، ويسر في تعامله الاجتماعي، ومن المراحل التي تنمو فيها اللغة ويمكن اكتسابها، والتي تتمثل في مرحلتي الطفولة والمراهقة، والنمو له مراحل تختلف في أبعادها وفي مظاهرها التي تميز كل مرحلة عن غيرها من المراحل الأخرى في أشكال السلوك، وفي الدوافع النفسية [1]، وهذه المراحل هي:

1. مراحل ما قبل الميلاد، وتبدأ من لحظة التلقيح إلى تكوين الجنين قبل الميلاد، ومدة هذه المرحلة 52 يوم إلى 310 يوم والمتوسط 280 يوم.
2. مرحلة المهد من لحظة الولادة إلى نهاية العام الثاني.
3. مرحلة الطفولة من 03 إلى 12 سنة.
4. مرحلة المراهقة من 13 إلى 17 سنة.
5. مرحلة أواسط العمر وهضبته من 18 سنة إلى 50 سنة.
6. مرحلة الشيخوخة المبكرة من 51 سنة إلى 65 سنة.
7. مرحلة الشيخوخة المتأخرة من 66 إلى نهاية المطاف.

إن القدرة على اكتساب لغة من اللغات أمر يختص به الإنسان دون سائر المخلوقات، واللغة بمفهومها الواقعي، أساسها قدرة فطرية، تختص بالجنس البشري، ولقد اهتم علماء البيولوجية والفسيولوجية الخاصة بالقدرة الفطرية، والتي تمكن الإنسان من اكتساب اللغة، ومن أشهر الباحثين في هذا المجال "جرينبرج" "*Joseph Harold Greenberg*" والذي أشارت أبحاثه إلى وجود خصائص ببيولوجية تتوافر عند الإنسان بحيث تمكنه من اكتساب اللغة، وتتمثل هذه الخصائص في:

1. وجود بعض العلاقات بين اللغة التي يتحدث بها الإنسان، والنواحي الفسيولوجية والتشريحية الخاصة بجسم الإنسان.
2. الترتيب الزمني للنمو اللغوي.
3. صعوبة كبت اللغة، أو وقف نموها: فمن الناحية البيولوجية، لا يتمكن الإنسان من كبت اللغة، أو أن تقف لغته في نموها.
4. اللغة البشرية يمكن تعليمها لغير البشر: فليست هناك مخلوقات أخرى –غير البشر– لها القدرة على الاتصال المنظم، والقدرة على الابتكار مثل الإنسان، كما أنه ليس في مقدور سائر الكائنات تعلم لغة البشر.

[1] صبري إبراهيم السيد، علم اللغة الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1975 م، ص 82/80.

5. تشير دراسات "تشومسكي"، "جرينبرج" "*Joseph Harold Greenberg*"، و"هيلمسلف" " *Louis Hjelmslev*" على أن هناك أسسا صوتية، ونحوية، ودلالية مشتركة بين جميع لغات العالم، ففي جميع لغات العالم مفردات تدل على الأشياء، والمشاعر، والصفات، والأفعال، والعلاقات المختلفة، ومن الناحية البيولوجية ليست هناك فروق جوهرية من حيث دلالات هذه المفردات كما أن هناك أسسا اخرى مشتركة بين اللغات، ففي قدرة أي طفل، أو راشد أن يتعلم أية لغة في العالم.
6. تركز الدراسات الحديثة على محاولة الكشف عما إذا كانت جميع العمليات اللازمة للكلام مركزة في المنطقة البشري من المخ، أم أن بعضا منها يمكن أن تكوم به المنطقة الأخرى [1].

مصادر ومراجع المحاضرة:

1. الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط 07، 1998 م.
2. جاك رشاردز وثيودر روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ترجمة محمود صيني وعبد الرحمن العبدان وعمر الصديق، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1990 م.
3. جاك ريتشارد وثيودر روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ترجمة محمود صيني وعبد الرحمن العبدان وعمر الصديق، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1990 م.
4. جورج ام غازدا وريموند كورسيني، نظريات التعلم: دراسة مقارنة، ترجمة علي حسين حجاج وعطية محمود هنا، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1984 م.
5. ابن خلدون، المقدمة، تحقيق علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر، القاهرة، مصر، ط 3.
6. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1994 م.
7. سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، مطبوعات جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1982 م.
8. صبري إبراهيم السيد، علم اللغة الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1975 م.
9. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، التحجر في لغة متعلمي اللغة العبرية الناطقين بغيرها، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العبرية وآدابها، ج 1، مجلد 33، ماي، 2005 م.
10. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مطابع التقنية للأوفست، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1999 م.

[1] سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، مطبوعات جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1982 م، ص 153، 156.

11.عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 01، 2006 م.
12.عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمد شاكر، دار المدني، القاهرة، مصر، ط 03، 1992م.
13.ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تحقيق أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط01، 1997 م.
14.أبو معال عبد الفتاح، تنمية الاستعداد اللغوي عند الطفل في الأسرة والروضة والمدرسة، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط 01، 2006 م.
15.معمر نواف الهوازنة، دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، مجلد 28، العدد 01، 2005 م.
16.موفق الحمداني، علم نفس اللغة من منظور معرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 02، 2007 م.
17.نوال محمد عطية، علم النفس اللغوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط 01، 1975 م.
18.وهبة الزحيلي وآخرون، الموسوعة القرآنية الميسرة، دار الفكر، دمشق، سوريا، ودار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط 03، 2004 م.

المحاضرة السادسة

مراحل اكتساب اللغة.

توطئة:

إن وظيفة اللغة التي تنشأ تدريجياً انطلاقا من معطيات عقلية بحتة، وأخرى محيطية ظلت الشغل الشاغل للعلماء المعاصرين، إذن كيف يمكن أن نصل إلى نتائج واقعية، وملموسة تسند إلى أسس بيولوجية، وأخرى فيزيائية ثابتة وغير متناقضة، ولأجل ذلك سعى "بياجيه" "*Jean Piaget* " منذ زمن إلى أن يبلور هذا التساؤل في بحث أكاديمي علمي بحت على الرغم من ظلمة هذه الأبحاث وغيب الدقة اللازمة لتكريسها، ومنه ينتهي إلى أن الوظائف البيولوجية المختلفة، والتي منها اللغة تندرج تحت أشد الوظائف البيولوجية عموما وهي: التكيف، والتنظيم، والملائمة ويرى "أن التكيف نوع من التوازن بين التمثيل والملائمة" [1]، ويعتبر أن الذكاء نوع من التكيف البيولوجي له علاقة وظيفية بين التفكير، والأشياء.

إن هناك وظائف قابلة للتغير، وأخرى غير قابلة لذلك، فالوظائف الكبرى موجودة لدى جميع الكائنات لكنها تتصل بأعضاء تختلف اختلافا كبيرا باختلاف طوائف هذه الكائنات العضوية، فلدى الطفل والبالغ تكوين مستمر لتراكيب مختلفة على الرغم من الوظائف الكبرى في التفكير تظل دون تغيير، وتندرج الوظائف الثابتة تحت أشد الوظائف البيولوجية عموما (وظيفتا: التنظيم والتكيف)، ويرى "بياجيه": "أن التكيف نوع من التوازن بين التمثيل والملائمة" [2]، فالذكاء نوع من التمثيل أي إدخال كل عناصر التجربة بكل حدودها، ويتضمن التكيف العقلي وجود عنصر تمثيل بوجود تركيبات جديدة بإدخال الحقائق الخارجية في نطاق الأشكال التي يحددها نشاط الذات المدركة بالاستعانة بالتفكير الذي يدمجها في ما سبقت معرفته، أو الاستعانة بالذكاء الحسي الحركي بإرجاعها إلى الصورة الإجمالية.

إن كلا من الحياة العضوية أي "تلك الحياة التي تعد الأشكال إعدادا ماديا، وتتيح لهذه الأشكال تمثيل المواد، وضروب النشاط في البيئة المحيطة بها"، والذكاء العملي، أو الذكاء الحسي الحركي أي "الذكاء الذي ينظم الأفعال، ويجعل الصور العامة لهذه الضروب الحركية من السلوك قادرة على تمثيل مختلف المواقف التي تجود بها البيئة، وبين الذكاء الفكري، أو ذكاء المعرفة؛ أي "الذي يقنع بالتفكير في الأشياء، أو تكوينها تكوينا داخليا حتى يسمح لها بتمثيل التجارب" [3] تتكيف البيئة من طريق تمثيل الذات المدركة للأشياء.

العوامل المؤثرة على اكتساب ونمو اللغة:

يتأثر اكتساب ونمو اللغة منذ طفولة بعوامل مختلفة، وتنقسم هذه العوامل إلى قسمين [4]:

1. العوامل الداخلية:

هي العوامل المؤثرة على اكتساب اللغة بالتكوين العصبي النفسي؛ يعني يتأثر النمو اللغوي بنسبة الذكاء، وللعاهات البصرية، والسمعية، والصوتية، وجنس الطفل ذكرا كان أم أنثى، يقول "تشومسكي" "*Noam Chomsky*" "أن الطفل

---

[1] جان بياجيه، ميلاد الذكاء عند الطفل، ترجمة محمود قاسم ومحمد محمد القصاص، مكتبة الآنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1948 م، ص 15.

[2] نفسه، ص 15.

[3] نفسه، ص 17.

[4] سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، مطبوعات جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1982 م، ص 149.

يولد بألة لاكتساب اللغة بها يمكنه أن ينال لغة الأم، أو اللغة الأولى بدون أن يتعلم قواعد اللغة بعمد"، هذا رأي يتعلق بالظواهر التالية [1]:

- كل الطفل العادي يكتسب لغة الأم بأطرافها إليه.
- اكتساب اللغة غير متعلق مباشرة بارتفاع، أو انخفاض قدر العقل عند الطفل.
- يسمع الطفل القواعد من الجمل غير كاملة، وعددها قليلة، ولكنه يستطيع أن يتسلّط عليه.

ومن العوامل الداخلية المهمة منها:

أ. الذكاء: تدل أبحاث ميد على أن الطفل العادي يبدأ الكلام حينما يبلغ من العمر ثمانية أشهر، والقصد ببدء نطق الألفاظ بطريقة صحيحة، وفهم معناها،

ب. المرض: من دراسة مقارنة سميت تدل أن المرض الذي ينتاب الطفل في السنين الأولى من حياته يؤخر نموه اللغوي إلى حد ما، ويرتبط مدى التأخر اللغوي عند الأطفال بنوع المرض الذي يصابون به.

ت. الفروق الجنسية: الإناث محافظات في استعمال اللغة أكثر من الذكور [2].

ث. عدد الأطفال أو عدد الأسرة: عدد الأطفال أو عدد الأسرة الكثيرة بذل المزيد من التطوير السريع بلغة الأطفال مقارنة مع عدم وجود العديد من الاعضاء.

ج. ترتيب الطفل: فتطوير اللغة للأطفال المولودين في موقف الأوسط تكون أسرع من بكر، أو أصغر طفل. ويرجع هذا إلى الابنة الكبرى لديها اتجاه النزولي الاتصالات فقط، وأصغر طفل فقط اتجاه الصعودي الاتصالات فقط.

2. العوامل الخارجية

اكتساب اللغة الأولى يتعلق بنشأة اجتماعي الطفل، ويتعلق أيضا بتشكيل شخصية المجتمع، تعليم لغة الأم هو من نشأة كاملة عند الطفل كأعضاء المجتمع، فاللغة هي تيسر للطفل للتعبير الفكرة، والإرادة بطريقة مقبولة عند المجتمع، واللغة هي وسيلة من وسائل يستخدمها الطفل لينال نتائج الثقافة، السلوك، الدين، ونتائج أخرى في المجتمع.

تدل الدراسات العلمية المختلفة على أن أطفال البيئات الاجتماعية الاقتصادية الممتازة يتكلمون أسرع، وأدق، وأقوى من أطفال البيئة الاجتماعية الدنيا، ويتأثر النمو بمدى اختلاط الطفل بالبالغين الراشدين لاعتماد اكتساب اللغة ونمو اللغة على التقليد، ولغة الراشدين تعتبر أفضل النماذج اللغوية الصالحة لتعلم الطفل، لهذا تساعده على اكتساب المهارة اللغوية [3].

ومن العوامل الخارجية المهمة هي:

---

[1] نفسه، ص 151.

[2] صبري إبراهيم السيد، علم اللغة الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1975 م، ص 219.

[3] سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، ص 149.

البيئة الاجتماعية: تشير أبحاث "أرنولد جيزل" "*arnold gesell*" التي أجريت على أطفال الرياض بأن الأطفال الذين ينتسبون إلى البيئات الاجتماعية الممتازة يتكلمون تلقائيا، ويعبرون بوضوح عن آرائهم، وأن أطفال البيئات الفقيرة يصيحون، ويضحكون في ألعابهم الحرة، ولا يميلون كثيرا إلى الحوار.

البيئة اللغوية: يعتمد الطفل على التقليد في تعلمه اللغوي فإذا اتصف بعض أقربائه بعيوب لغوية خاصة أثر ذلك سلبا على اكتسابه اللغوي.

السلوك المضاد: يبالغ بعض الآباء في تدريب أطفالهم على الكلام في سن مبكرة، وذلك قبل وصولهم إلى مراحل النمو المناسبة لتعلم الخبرة الجديدة.

الازدواج اللغوي: الأطفال الذين يراد بهم تعلم لغتين مختلفين في سن مبكرة يتأخرون في تقدمهم اللغوي، لأن لكل لغة صفاتها الخاصة التي تميزها عن أية لغة أخرى.

مراحل اكتساب اللغة:

مرحلة الطفولة [1]:

أولا: مرحلة الوليد والرضيع: أهم الخصائص التي تميز هذه المرحلة والتي تؤثر في مقدرة الطفل على اكتساب اللغة، هي:

1. يتأثر النمو اللغوي في تطوره بمظاهر نمو المهارات الأخرى.
2. يتأثر التكوين العقلي للوليد بالنمو الحركي لديه فقد لوحظ أن الذكاء في مستوياته العالية يرتبط- بصفة عامة- بسرعة النمو الجسمي، في حين يقترن الضعف العقلي بالتخلف في نمو الجسم.
3. التكوين العقلي للوليد له دور كبير في اكتسابه اللغة، فالوليد يكتسب اللغة ويبدأ في الكلام، وبالنسبة للإدراك الحسي فهو عملية التمثيل العقلي للإحساسات التي يتقبل الوليد.

والكلام عند الإنسان يمر بأدوار متعاقبة حتى يصبح ناضجا: الاستماع، الفهم، التقليد، التحدث، القراءة، الكتابة، والمراحل التي يمر فيها الوليد حتى يتمكن من الكلام المفيد هي:

أ. مرحلة الصراخ: تبدأ حياة الوليد بعد الولادة مباشرة بصراخ، وهناك أسباب الصراخ عند الطفل، منها الألم المتعلق بالتغدية، والاخراج، المنبهات القوية، الأوضاع غير المريحة، الاضطرابات القوية أثناء النوم، التعب، الخوف [2].

ب. مرحلة الثرثرة/ البأبأة/ المناغة/ التنغيم/ المنازعات: فالمناغاة أصوات لا تحمل انفعالات، ولامعنى، وإنما هي من اللعب بالأصوات الغير هادف، والذي يجد الوليد فيه سرورا، وارتياحا.

ج. مرحلة التقليد: يسمع الطفل الكلمة وقد يفهم لها معنى، واستعماله لها إنما يكون تقليدا للراشدين، وتقليد آنذاك لا يكون كاملا لعدم تكامل الجهاز الصوتي لديه.

---

[1] سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، ص 165.

[2] انسى محمد أحمد قاسم، مقدمة في سيكولوجية اللغة، مركز الاسكندرية للكتاب، القاهرة، مصر، 2000 م، ص 11.

د. مرحلة المعاني: يستطيع الولد فهما لغة الأفراد المحيطين به قبل أن يستطيع التعبير عما يدور في نفسه تعبيرا لفظيا صحيحا.

هـ. مرحلة الكلمة الواحدة: مرحلة تعبيرية غامضة للسامع.

و. مرحلة الكلمتين: الكلمتان تغلب عليهما الأسماء، وتدخلها الأفعال قليلا، والتعبير هنا سليم من الناحية الوظيفية وغير صحيح من ناحية التركيبة اللغوي.

ز. مرحلة الجملة القصيرة البسيطة: تدخلها عناصر حروف الجر والضمائر.

ك. مرحلة الجمل الكاملة: يستطيع الطفل تأليف جمل صحيحة من كلمات متعددة تؤدي المعنى بأسلوب موجز سهل.

ثانيا: مرحلة الطفولة المبكرة: "من 03 إلى 05 سنوات" من الخصائص من هذه المرحلة، منها:

1. التكوين العقلي واكتساب اللغة، بالنسبة للتكوين العقلي فإن إدراك الطفل في هذه المرحلة إدراك حسي مادي فالطفل يعلل الأشياء بأسبابها المادية، والطفل في هذه المرحلة يميل إلى الخيال الوهمي.
2. نمو المفردات اللفظية.
3. يعرف الطفل العددي.
4. يعرف الطفل الزمن.

ثالثا: مرحلة الطفولة المتوسطة: "من 06 إلى 07 سنوات" تتميز هذه الفترة المتوسطة بنضوج بعض القدرات العقلية، وعملياتها الادراكية، ومن خصائص هذه المرحلة هي:

1. التفكير بواسطة الصور البصرية.
2. لعب الخيال العلمي.
3. التفكير المجرد في القدرة على الكتابة، وتعلم الحساب، والأعداد.
4. بداية قدرة الطفل على الكتابة، والقراءة.

رابعا: مرحلة الطفولة المتأخرة: "ما بعد 09 سنوات" من خصائص هذه المرحلة:

1. مهارة الكتابة: محاولة الطفل في تحسين الخط.
2. نمو الرصيد اللغوي، والقراءة: كلمات من السماع، والتقليد أثناء خبراته العلمية، وعن طريق القراءة يستفيد الكثير من المفردات.
3. نمو التعبير الشفهي والتحريري: فالطفل يميل في حواره مع والدته، وأقرانه إلى استخدام الجمل القصيرة، وهو في حواره مع البالغين الراشدين يصوغ عبارته في جمل طويلة

خامسا: مرحلة المراهقة: "من 13 سنة إلى 25 سنة" من أهم مظاهر هذه المرحلة ما يلي [1]:

1. يتأثر إدراك المراهق بنموه العضوي، والفسيولوجي، والعقلي، والانفعالي، والاجتماعي.

[1] انسى محمد أحمد قاسم، مقدمة في سيكولوجية اللغة، ص 193.

2. التذكر وهو إحدى العمليات العقلية الهامة في التعلم.
3. التفكير عند المراهق أكثر تنافسا، وانتظاما عنه في عالم الطفولة لذلك المراهق يستمع بنشاطه العقلي.
4. من أهم القدرات العقلية التي تحتاج إلى رعاية، وتنمية من تتوافر لديهم هذه القدرات.

آراء في اكتساب اللغة

من أهم وجهات النظر المختلفة في هذا المجال:

أ. **وجهة نظر "واطسون" في اكتساب اللغة:** يلخص "واطسون" "*John Broadus Watson* " المراحل التي يمر بها الطفل حتى ينطلق الكلمة فيما يلي:

المرحلة الأولى: عندما يصدر الطفل صوتا وليكن "وا" فإنه يحفر نفسه على المستوى السمعي، وعلى مستوى الإحساسات الحركية الداخلية، ولكن هذا الحوافر تقتضي جوابا وهذا الجواب هو النطق من جديد بالمقطع "وا".

المرحلة الثانية: إذا مضى بعض الوقت فإن إصدار الوقت "وا" يمكن أن يستأثر بالحوافر السمعي وحده، إذا لم يعد "المثير" الحافز الحركي الداخلي ضروريا، وهذا ما يتيح للمحيطين بالطفل أن يتدخلوا لحمله على تكرار الصوت "دا"، والطفل الذي يكرر إصدار هذا المقطع لا يقلد، وهنا تكون العلاقة بين الطفل والمحيطين به محدودة جدا.

المرحلة الثالثة: عندما يقدم الطفل مصاصة حليب، وينطق المقطع "دا" مع كل مرة تقدم فيها المصاصة، عندها يعمل الطفل إلى تكرار هذا المقطع لدى رؤية المصاصة.

المرحلة الرابعة: يرى "واطسن" أن رؤية الشيء فيما لن تكن ضرورة لإثارة لفظ الكلمات، إذ يرى أن الكلمة حركة، أو إشارة تتم في حضور الشيء أولا ثم في غيابه.

وجهة نظر "جون ديوي" في اكتساب اللغة: يرى "ديوي" "*John Dewey* " أن الكلام لدى الطفل يبدأ بالطبع مجرد أصوات، وأنغام خالية من أي معنى، أو تعبير أي أنها لا تحمل فكرة ما، وهذه الأصوات ماهي إلا نوع من المنبهات، فلفظ "قبعة" يبقى خالياً من المعنى كأي صوت إلا إذا لفظ مقروناً بعمل قد اشترك فيه نفر من الناس، فلما تصطحب الأم الطفل إلى خارج دارها تضع شيئاً فوق رأسه، وهي تقول له قبعة، ففي خروج الطفل مع أمه لذة له، بل أن كليهما يهتم في ذلك لأنها يمتعان به معاً، مكتسب كلمة "القبعة" لدى الطفل المعنى نفسه الذي تفهمه منه أمه باقترانها بمختلف العوامل التي تدخل في نشاطهما، وإذ ذاك تتحول الكلمة إلى رموز لنوع العمل الذي اقترنت به.

على أن الحقيقة المجردة هي أن اللغة تتألف من جملة أصوات يفهمها عدد من الناس كافية للدلالة على أن معنى اللغة يعتمد على اقترانها بخبرات مشتركة بين الناس، ويشير "جون ديوي" أن الوسط الاجتماعي يعمل على تكوين العادات اللغوية إذ أن أساليب الكلم الأساسية، والجانب الأكبر من المفردات اللغوية تتكون من سياق الحياة المعتادة بسبب كونها ضرورة اجتماعية، والطفل كما يقول الناس يتعلم لغة أمه.

وجهة نظر "سكينر" في اكتساب اللغة: يرى "سكينر" "*Burrhus Frederic Skinner*" أن اكتساب اللغة يتم في الوسط الاجتماعي بطريق المثير والاستجابة، وهو الذي أدخل مفهوم السلوك الأدائي فأشار إلى أن السلوك اللفظي يمثل المستوى الأدائي، وعرفه بأنه السلوك التلقائي الذي يمكن أن يدعم، أو دعم فعلاً متمايز بالاشتراط الوسيلي فالسلوك

اللفظي التلقائي عند الطفل يمكن أن يخضع في نظر "سكينر" لعملية تدعيم اجتماعي، فالطفل يتعلمها أن أحداث بعض الأصوات التي تشبه ظاهرياً على الأقل بعض الأصوات المقبولة اجتماعياً لبعض الكلمات مثل: "لبن"، أو "ماء" يؤدي إلى استجابة بالتشجيع، ومن ثم تقوي هذه الأصوات، أو الكلمات أما الأصوات أو الكلمات الأخرى التي لا تكافئ بهذه الصورة فإنها تنطفئ، ويمكن أن يمتد هذا التفسير الذي ذهب إليه "سكينر" ليشمل الظواهر اللغوية كلها.

فالطفل يميل إلى تعلم الاستجابة التي تدعم سواء أكان التدعيم بطريق الثواب المباشر الذي يؤدي إلى خفض حدة التوتر، أم كان بطريق بعض الأدلة الثانوية غير المباشرة للثواب النهائي، أما الاستجابات التي لا تدعم فتميل إلى الانطفاء، والاختفاء من حصيلة استجابات الطفل، والاستجابات المتضمنة في هذه الأحداث قد تكون استجابات مباشرة لمثيرات خارجية، أو قد تكون استجابات إغوائية "كالمناغاة" فتثار داخلياً إلى حد ما، ويقول "سكينر" عن الذخيرة اللفظية لدى الطفل أو المتكلم "نلاحظ أن المتكلم يمتلكم ذخيرة لفظية، بمعنى أن أنواعاً مختلفة من الاستجابات تظهر من وقت لآخر في سلوكه على ارتباط بظروف يمكن تحديدها، ويشير تعبير "الذخيرة اللفظية" على أنها مجموعة من الاستجابات الإجرائية اللفظية إلى السلوك المحتمل للمتكلم.

وجهة نظر "جون كارول" في اكتساب اللغة: ينطلق "جون كارول" "*John Carrol*" من أن الطفل في أثناء نموه اللغوي والحركية سوف يوصله إلى ما يريده، أو تبعده عما يكره، وأي استجابات للآخرين يمكن أن يتخذ لما يريد ولما يرى، وتكون الاستجابات المتضمنة في البدء عامة جدا، وشاملة، ولكنها تتمايز بالتدريج، وتتشكل، والطفل يتعلم أن يقلد استجابات الآخرين، ولكنه يتعلم محاولة القيام باستجابات جديدة، وارتباطات بين الاستجابات، كما يحاول التعميم أيضا.

قامت الدراسات الحديثة برصد إجراءات معينة لتسجيل التطورات اللغوية الحاصلة عند الطفل مثل:

1. توفير وسط ملائم مثل وضعهم داخل مخابر، وتوفير ألعاب مثلاً، وكذلك توفير مختلف متطلباتهم من تغذية، ونظافة، وراحة.
2. دمجهم في مجموعة متفاوتة السنوات، فالطفل كثيرا ما يحاول أن يقلد الأكبر سناً منه، خاصة أقرانه.
3. توفير الأجهزة التي ستدقق الملاحظة، وأخرى تحاول أن تعوض المثيرات الطبيعية.
4. اختبار الطفل في مواضع وتلبية رغباته في:
   - المناسبات المحرجة بالنسبة إليه.
   - بالمقارنة بظهور سلوكات أخرى مثل استعمال البصر، ومعرفة ذاته، ومحيطه، وغير ذلك.
   - ثم يطلب منه إعادة قوالب لغوية تكون عادة مقرونة في البدء بمحررات دوافعه الداخلية.
5. تحويل الاختبار اللفظي إلى اختبار سمعي، ومن ثم اختبار قدرة الفهم عند الطفل من طريق بث جمل يتوقع منها أنها غير مفهومة بالنسبة إليه.
6. اختبار الإنتاج الذاتي: الصوتي، الجملي.
7. تتبع مرحلة التأليف بعد أن يكون الطفل قد امتلك آلية تفسير المعطيات.

8. اختبار البناء المعرفي الذي يأتي من تأسيس العلاقات المختلفة بين الأشياء والمحيط، وبين الأصوات والمفاهيم ومراجعها.
9. تحليل المعطيات اللسانية وذلك من طريق الاندماج في التبادل، والتواصل مع غيره من المراهقين، والأطفال.

وغير ذلك من المراحل التي كونتها دراسة اكتساب اللغة عند الطفل [1].

العوامل المؤثرة في السلوك اللغوي:

إن السلوك اللغوي كغيره من مظاهر السلوك الإنساني تؤثر فيه عوامل مختلفة لاكتسابه، ونموه ومن أهم العوامل ما يلي [2]:

أ– الوراثة: أو انتقال الصفات من الوا لدين إلى أبنائهم، وهي العوامل الداخلية التي كانت موجودة في الجينات التي تحملها الصبغيات، كما أن ا لصفات الوراثية تختلف باختلاف الجنسين [3].

ب – البيئة: وهي العوامل الخارجية التي تؤثر تأثيرا مباشرا وغير مباشر على الفرد، وتشمل العوامل المادية، والاجتماعية، والثقافية ،والحضارية، ولها الدور الكبير والإيجابي في تعيين أنماط السلوك، وأساليبه، فالبيئة الاجتماعية، والاقتصادية، والتربوية للفرد، وتوجيهه النفسي، والفرص المتاحة أمامه تؤثر في عملية النمو [4]، ومن أوضح العوامل المؤثرة: التعليم، الوسط الثقافي، الأخلاقي، والديني، ومستوى الذكاء، وسن الزواج، واستقراره، وعدد الأطفال وغيرها، ويكتسب الفرد نماذج سلوكه نتيجة للتفاعل الاجتماعي مع غيره من الناس من خلال عملية التنشئة، والتطبيع الاجتماعي، وخلال سنوات حياته الأولى تكون الأسرة (الوالدين والأخوة) هي أبرز عوامل التأثير الاجتماعي، وبعد ذلك يأتي دور الصحبة، والرفاق في المدرسة وفي المجتمع الكبير.

كما تؤثر وسائل الإعلام والنمط الثقافي في شخصية الفرد [5]، كما أن للبيئة الحضارية دوراً في عملية النمو الاجتماعي للفرد، ومنها اختلاف الأدوار الاجتماعية لكل من الجنسين، والثقافات المختلفة [6]، وتؤثر البيئة الجغرافية بما

---

[1] *Jean Adolphe Rondal & Michel Hurtig, Introduction à la psychologie d'enfant, éditions Mardaga, Bruxelles, Belgique, 1981, P 459*

[2] ينظر: حامد عبد المنعم الزهران، علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 04، 1977 م، ص 135/ 139.

[3] ينظر: علي عبد الواحد وافي، عوامل التربية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر، ط 01، 1958 م، ص 214، 215، وينظر: جون فولي وأنا ستازي، سيكولوجية الفروق بين الأفراد والجماعات، ترجمة السيد محمد خيري ومصطفى سويف، الشركة العربية للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط 01، 1959 م، ج 1، ص 98.

[4] ينظر: حامد عبد المنعم الزهران، علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة، ص 136، 137.

[5] ينظر: أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 212، أوت، 1996 م، ص 71 وما بعدها.

[6] أحمد مختار عمر، اللغة واختلاف الجنسين، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1982 م، ص 16.

تفرضه من ظروف طبيعية واقتصادية وبشرية في النمو، وعلى العموم فكلما كانت البيئة صحية، ومتنوعة كان تأثيرها حسناً، وكلما كانت البيئة غير ملائمة أثرت تأثيراً سلبيا [1].

ج – الوراثة والبيئة: إنه من الصعب فصل الوراثة عن البيئة، وتتفاعل العوامل الوراثية والبيئة في تحديد الصفات السلوكية اللغوية، وتوضح التباين في النمو، ومستوى النضج، وأنماط سلوكه، ومدى توافقه وشذوذه وإلى جانب الخصائص الوراثية الخالصة، والصفات البيئية نجد هناك سمات تتأثر بالوراثة والبيئة معاً هي في معظمها استعدادات وراثية تعتمد على البيئة في نضجها وتتأثر بها، ومن أمثلة ذلك الذكاء والتحصيل، إن الوراثة لا تصل إلى مداها الصحيح إلا في البيئة المناسبة لها، ولهذا فإنه على المربين العمل على تهيئة العوامل البيئية المساعدة على نمو استعدادات الفرد الوراثية [2]، إن سمات الفرد الراشد لا تظل كما حددتها الجينات، بل إن التفاعلات، والمعاملات ضرورية لكي تصبح في شكلها النهائي.

د – الغدد: إن جهاز الغدد له أهمية كبيرة في تنظيم النمو، ووظائف الجسم، وللغدد وإفرازاتها (الهرمونات) تأثيرها الواضح في عملية النمو، والغدد نوعان:

- الغدد الصماء أو غير القنوية: التي تطلق إفرازاتها الهرمونية في الدم مباشرة لتحكم وظائف الجسم، وهي في عملها يؤثر إحداها في الأخرى[3] .
- الغدد القنوية: وهي التي تطلق إفرازاتها في القنوات الناقلة إياها إلى المواضع التي تستعمل فيها مثل الغدد اللعابية، والدهنية، والعرقية، والدمعية، والمعوية، والبروستاتا.

وتؤثر الغدد في السلوك بشكل واضح في النشاط العام للفرد، وفي سرعة، وشدة السلوك الانفعالي، وفي كم، ونوع، واستمرار السلوك الذي يختاره الفرد، ومعروف أن التوازن في إفرازات الغدد يجعل من الفرد شخصا سليما نشطا، ويؤثر تأثيرا حسنا على سلوكه بشكل عام، وتؤدي إضرابات الغدد إلى المرض النفسي، وردود الأفعال المرضية، كما أنها تحدث اضطراباً حيويا، وتشوها جسميا مما يسبب الاضطرابات النفسية [4].

هـ – الغذاء: وهو أصل المادة التي تعمل على تكوين الجسم، ونموه، والمصدر الأساسي للطاقة والسلوك، جسمياً، وعقلياً، وله دور في بناء الخلايا التالفة، وتجديد الطاقة، ويتأثر نمو الفرد بنوع، وكمية الغذاء؛ فالمواد الغذائية لها وظائف حيوية هامة مثل توليد الطاقة اللازمة لتحريك العضلات، وتشغيل الفكر، ويؤدي الغذاء غير الكافي، أو غير الكامل إلى إخفاق في تحقيق إمكانات نموه، ويؤدي نقص التغذية إلى أمراض خاصة، بالإضافة إلى أنه يؤدي إلى ضعف الفرد إلى مقاومة الأمراض، وإلى تأخير النمو، وإلى نقص النشاط، والتبلد، والسقم [5].

---

[1] ميشال زكريا، الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون "دراسة ألسنية"، دار الطليعة، بيروت، لبنان، 1986 م، ص 31، 32.

[2] جون فولي وأنا ستازي، سيكولوجية الفروق بين الأفراد والجماعات، ج 1، ص 281.

[3] *Jacques Poirier & Jean-Louis Ribadeau Dumas, Abrégé d'histologie, Masson Et Cie Editeurs, paris, France, 1974, p 117.*

[4] مصطفى خليل الشرقاوي، علم الصحة النفسية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1986 م، ص 140، 141.

[5] نفسه، ص 76، 77.

وسوء التغذية له آثاره الضارة على مستوى التحصيل، إذ يجعل التعليم مجهدا وغير مثمر، كما يلاحظ أن الإفراط في الغذاء له نتائج ضارة بالجسم لا تقل خطورة من تلك التي يؤدي إليها سوء، أو نقص التغذية [1].

و – النضج: يتضمن النضج عمليات النمو الطبيعي التلقائي، والتي تؤدي إلى تغيرات منتظمة في سلوك الفرد بصرف النظر عن أي تدريب، أو خبر سابقة، أي أنه أمر تقرره الوراثة، فلا يمكن للطفل أن يكتب مالم تنضج عضلاته، وقدراته اللازمة للكتابة [2].

ز – التعلم: وهو تغير السلوك نتيجة للخبرة والممارسة، ويتعلم الأطفال الجديد من السلوكات بصفة مستمرة [3].

على العموم فإن الاكتساب اللغوي خاضع لعدة اعتبارات منها:

1. إن تكون اللغة خاضع للتكون العقلي ولتكون المفهوم؛ فالطفل وإن كان يردد في بادئ الأمر أصواتا فإن المفاهيم تظل غائبة، وعندما يتكون المفهوم فإنه سيلتحم بأدنى جزء ليصبح هو الناقل لذلك، وقد نلحظ أن المفهوم الذي يعبر عادة بمفهوم الجملة، وقد يحتوي صوتا مميزا، وغوغاء أخرى مدا وجزرا لترنمات أخرى لتدل في بادئ الأمر على المفهوم.
2. إن اكتساب اللغة خاضع كذلك للتطور المعرفي، أو لنسبة الذكاء لدى الطفل لأنه العامل الوحيد الذي يسمح له بالتكيف البيولوجي، ويمنحه وظيفة التفكير حول الأشياء، والذي ستتبناه اللغة في آخر المطاف.
3. إن هناك وظائف قابلة للتغير، وأخرى غير قابلة لذلك فهناك وظائف كبرى موجودة لدى جميع الكائنات لكنها لا تتصل بأعضاء، وتختلف باختلاف طوائف هذه الكائنات العضوية، فلدى الطفل والبالغ تكوين مستمر لتراكيب مختلفة على الرغم من أن الوظائف الكبرى في التفكير تظل دون تغيير [4].

مصادر ومراجع المحاضرة:

1. أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 212، أوت، 1996 م.
2. أحمد مختار عمر، اللغة واختلاف الجنسين، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1982 م.
3. انسى محمد أحمد قاسم، مقدمة في سيكولوجية اللغة، مركز الاسكندرية للكتاب، القاهرة، مصر، 2000 م.

[1] محمد مصطفى زيدان، دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع، جدة، المملكة العربية السعودية، 1983 م، ص 67، 68.

[2] حامد عبد المنعم الزهران، علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة، ص 138، 139.

[3] نفسه، ص 48.

[4] جان بياجيه، ميلاد الذكاء عند الطفل، ص 13.

4. جان بياجيه، ميلاد الذكاء عند الطفل، ترجمة محمود قاسم ومحمد محمد القصاص، مكتبة الآنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1948 م.
5. جون فولي وأنا ستازي، سيكولوجية الفروق بين الأفراد والجماعات، ترجمة السيد محمد خيري ومصطفى سويف، الشركة العربية للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط 01، 1959 م.
6. حامد عبد المنعم الزهران، علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 04، 1977 م.
7. سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، مطبوعات جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1982 م.
8. صبري إبراهيم السيد، علم اللغة الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1975 م.
9. علي عبد الواحد وافي، عوامل التربية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر، ط 01، 1958 م.
10. محمد مصطفى زيدان، دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع، جدة، المملكة العربية السعودية، 1983 م.
11. مصطفى خليل الشرقاوي، علم الصحة النفسية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1986 م.
12. ميشال زكريا، الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون "دراسة ألسنية"، دار الطليعة، بيروت، لبنان، 1986 م.

المصادر الأجنبية:

1. *Jacques Poirier & Jean-Louis Ribadeau Dumas, Abrégé d'histologie, Masson Et Cie Editeurs, paris, France, 1974.*
2. *Jean Adolphe Rondal & Michel Hurtig, Introduction à la psychologie d'enfant, éditions Mardaga, Bruxelles, Belgique, 1981.*

المحاضرة السابعة

الفروق بين اكتساب لغة المنشأ وتعلم اللغة الثانية أو الأجنبية.

توطئة:

تعد اللغة أحد أهم الجوانب، والعوامل التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات الأخرى، فالله أنعم علينا بالعقل وهو ما منحنا القدرة على الكلام، والتواصل مع بعضنا البعض فقط من خلال الأصوات والكلمات المنطوقة، فاكتساب اللغة يتعلق بالتطور البشري من المنظور النفسي والمعرفي، فالبشر العاديون يكتسبون اللغة التي يواجهوها لأول مرة وهم أطفال، وبعد ذلك قد يتمكنوا من تعلم لغات مختلفة، ومتعددة، ولكن دائماً ما تكون اللغة الأولى، أو ما يعرف باللغة الأم مميزة ومختلفة عن غيرها من اللغات، ويبدو واضحاً بأنه هناك الكثير من الفروقات، والاختلافات بين اللغة الأولى واللغة الثانية للشخص.

فاللغة إذن أساس الوجود البشري، وهي شكل من أشكال التعبير الثقافي، ولذلك نصت كل المواثيق الدولية في مجال حقوق الإنسان على ضرورة حمايتها، فلما كانت نظاما رمزيا، ووجدانيا بين الإنسان والموضوعات، والتبادلات التي تحدد وجوده الاجتماعي والثقافي، فإن العديد من القضايا المجتمعية، كالتحديث، والتنمية، والمواطنة، تطرح في مداخلها، ومنطلقها القضية الثقافية، واللغوية، حيث يبقى تحقيق هذه المشاريع رهينا بجعل الإنسان صلبها، وغايتها، انطلاقا من تدبير منصف للوضع اللغوي والثقافي بما يحفظ كرامة الإنسان، وانخراطه في الحياة.

لقد اعتبرت هذا المواثيق الدولية اللغة "قاطرة لتحقيق التنمية المستدامة، وبناء ثقافة الحداثة، والمواطنة الحوارية المنتجة، وتكوين الهوية، أو الذاتية الوطنية، والحضارية التي يتميز بها مجتمع من المجتمعات؛ فاللغة ليست فقط حقا، بل إنها محور مجموعة من الحقوق اللغوية، والتربوية، والثقافية" [1].

اللغة الأم:

نشأ مفهوم "اللغة الأم" "*Langue mère*" مع نهاية "الحرب العالمية الثانية" حيث بدأت الدول المستعمرة تنال استقلالها، فحصل الحديث عن الهوية، والوحدة الوطنية، والشخصية، والتنمية الشاملة، ونظام الحكم "وقد شعرت الدول الحديثة الاستقلال بتعزيز اللّغة الأم بعد أن تضاءل دورها، أو كاد يتلاشى أيام حكم المستعمِر، وذلك من خلال اعتمادها لغة رسمية للوطن ولغة تعلّم وتعليم" [2]، وانجرّت في بعضها صراعات حول ترسيم اللّغة الأم في منظومة التربية والتعليم، كما انجر اتّجاه تحقيري في بعض البلاد، وما خرجت من ذلك الصراع إلاّ بعد تبنّي لغة أجنبية، أو الإبقاء على لغة المستعمر، وعدّتها رسمية، فكانت بعد مدة زمانية لغة الأم لأجيال لاحقة، ومع ذلك فإنّه لم يكتب النجاح التام لكلّ الأمم التي تبنّت اللّغة الأجنبية، بل أصبح لها ذلك انتحارا فلم تحصد من وراء ذلك إلاّ الحروب الأهلية.

لم يحصل اتّفاق نهائي حول مصطلح "اللّغة الأم"، بعدما أطلق جزافاً على اللّغة الرسمية، واللّغة الوطنية، واللّغة الجهوية [3]، وكلّ تعريف كان مصاحباً بوجهة نظر إيديولوجية، ولذلك تشعّب، ونال أبحاثاً كبيرة؛ خاصة عند الباحثين

---

[1] حسن علوض، الحقوق اللغوية وجدلية الهوية والتعدد الثقافي "رؤية تربوية حضارية في المسألة اللغوية في المغرب والعالم العربي التوجهات والتحليلات"، مجلة علام التربية، المغرب، العدد 26، 2016 م، ص 130.

[2] مجموعة من المؤلفين، اللغة والتعليم، دار قابس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 01، 2000 م، ص 07.

[3] صالح بلعيد، اللّغة الأم، والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة العربية، المجلد 05، العدد 02، الجزائر، أكتوبر، 2003 م، ص 128.

الغربيين، حيث أجروا دراسات مهمّة بغية تحديدها بعدما أخذت تسميات: اللّغة الأم، لغة المنشأ، اللّغة الوطنية، اللّغة القومية، اللّغة الجهوية...، وهذا مع ظهور الأيادي العاملة في أوروبا، والمدّ القومي، وظهور الحكم الكونفدرالي بل وصل الأمر أن حمل في بعض المناطق نزعة للاستقلالية "الحكم الذاتي" تحت مظلّة الخصوصيات اللغوية كما ساعدت العوامل الجغرافية، وفروق البيئة ظهور الاهتمام باللغات الأم، وهكذا نال التعريف دلالات متنوّعة بتنوّع الباحثين في هذا المجال، ومن بين هذه التعريفات:

1 – التعريف التقليدي: ويمكن أن نسميه التعريف الأولي، وينظر إلى اللّغة الأم على أنّها لغة الأم بالإضافة في المقابل الفرنسي "*Langue maternelle*" وتكون الترجمة الحرفية "لغة الأمومة"، وفي معناها اللغوي هي تلك اللّغة التي تنطق بها أمّ الطفل، أو تلك اللّغة التي يلتقطها من أمه بحكم ملازمته لها في مرحلته الأولى من بداية اكتساب اللّغة، أو الكلام البلدي للطفل، والذي يوظّفه بصورة عادية في وسطه المنزلي، وهي اللّغة الطبيعية التي يتلقاها دون تدريس، قد يكون هذا المفهوم في أول ما أطلق صحيحاً، لكنّ المتغيّرات الاجتماعية فنّدت هذا التعريف؛ إذ إنّ الأم المعاصرة أصبحت تغادر البيت للعمل، وتستعين بالمربية التي قد تكون بنت البلد أو أجنبية لا تعرف لغة البلد، فالطفل لا يلازم أمه البيولوجية إلاّ ساعات قليلة، فيعيش ساعات وساعات مع المربية، ومع التلفاز، ومن هنا فإنّ هذا المفهوم لا يلبّي التعريف الدقيق للغة الأم، بل ليس متطابقاً في كل المجتمعات، ودون أن نذهب بعيداً نجد أنّ لغة أطفال المهاجرين يتكلّمون لغة غير لغة أمهم الحقيقية، وتعدّ بالنسبة إليهم لغة أم.

2 – التعريف المنشئ: نعلم أنّ اللّغة وليدة البيئة، والطفل أسير مجتمعه، فهو لا يتعلّم كلام أمه البيولوجية كما يعتقد البعض، أو كما يدلّ عليه المفهوم اللغوي للغة الأم؛ لأنّ الطفل في مرحلة التلغية ينغمس في "الحمام اللغوي" "*Bain linguistique*" [1] عن طريق أبويه، أو الوسائل التي يسمع لها يومياً: تلفاز، راديو، ألعاب لغوية ....، كما قد يسمع في البيت والدَيْن يتكلمان لغتين مختلفتين، ويصبح لسانه مزدوجاً، ويتأثّر بهما وبالشخص الأقرب إليه، وهذا ما يراه "ستيفن كراشين" "*Stephen Krashen*" في نظرية الإدخال اللغوي على أنّ قدرة الإنسان على الكلام لا تأتى من التعلّم الواعي الذي ينتهجه، بل من الاكتساب الذي هو معرفة شبه واعية حالما يحتكّ بغيره، ولا يقوم التعلّم الواعي إلاّ بدور المحرّر، أو المراقب فحسب.

وعلى العموم فإنَّ الطفل يأخذ الكلام من البيئة المحيطة به في سنواته الأولى، لأن اللّغة عند الأطفال مسألة فضاء، فيتعلّم الكلام في وقت معيّن، واللّغة التي يتعلّمها هي التي يسمعها ممّن يحيطون به، فمثلاً طفل يولد من أب، وأم لهم لغة ما، وينشأ في محيط غير لغة الأم والأب فتصبح اللّغة الأم هنا هي لغة الشارع، وهذا ما أقرّه "شارل أزنافور" "*Charles Aznavour*" الأرميني، ولغة أبيه وأمه أرمينية، وكذلك الحال بالنسبة للهجناء فيستعملون لغة المحيط

[1] سماه "عبد الرحمان الحاج صالح" "بالانغماس اللغوي"، وقد وضعه ليدل على البيئة الطبيعية (أو المحيط) الذي لا يسمع فيها صوت، أو لغو إلا بتلك اللغة التي يراد اكتسابها، وتعلمها، ويعتقد الباحث أن أعظم شيء أثبته العلماء هو أن الملكة اللغوية – كما يسميها علماؤنا القدامى –لا تنمو ولا تتطور إلا في بيئتها– أو محيطها – الطبيعية تلك المنغمس فيها، أما خارج ذلك الجو فصعب جدا أن تنمو تلك الملكة، فمن أراد أن يتعلم لغة من اللغات، فلا بد أن يعيشها هي وحدها لمدة كافية، وهذا ما تفطن إليه علماؤنا القدامى مثل "الجاحظ".

الطبيعية المخلوطة بما يسمعه من أمه وأبيه "لغة هجينة"، وكذلك طفل يعيش أكثر أوقاته أمام التلفاز فتصبح لغة الأم هنا هي اللّغة الأولى له [1].

3 – التعريف السياسي: إنّ اللّغة الأم ليست أداة اتّصال تعبّر بواسطتها عن المفاهيم، والأفكار فقط، فهي عنصر جوهري من العناصر المكوّنة للثقافة، والفكر، والهوية، واللّغة الأم التي يقّر بها هذا التعريف هي التي يرسّمها الدستور، وهي لغة أم فوق كلّ الأداءات اللغوية التي يتواصل بها المجتمع، ويعدّ باقيها لهجات لا ترقى حظوتها، وستخلق بعدها عاميات وتصبح محلّ جدل، ومن هنا فيعوّل على المدرسة باعتبارها مكاناً لحفظ التوازنات اللغوية الإيجابية في تعميق مفهوم اللّغة الأم وهي اللّغة الرسمية، كما أنّ المصلحة العامة يجب أن تكون الفيصل في المسائل اللغوية، ولا يجب أن يكون التعدّد اللغوي الذي يؤدّي إلى الفتنة، أو يضعف اللّغة الرسمية، باعتبار البيئة القابلة للتدهور هي بيئة متعدّدة اللغات، وتصبح ملوّثة بالخصوص عندما تطغى فيها لغة أجنبية دخيلة على اللّغة المحلية، يستهدف التعريف السياسي التوحيد اللغوي الذي هو ترميز للوحدة الوطنية، وتمكين القاعدة من فهم خطاب الحكم المركزي، واضفاء قيمة على ثقافة مركزية، والحطّ من قيمة الثقافات الجهوية، وفي هذا التعريف كثرت الآراء حتى اختلطت بالجانب الإيديولوجي، إلى أن أطلق على اللّغة الرسمية إسمنت الوحدة الوطنية، أو هي الجيش، والنظام، وهي القوة، والفرض، ولذلك تعمل كلّ العواصم السياسية على حماية لغتها الرسمية بالقوانين، وبالمؤسّسات التي تقوم على ترقيتها.

4 – التعريف الديني: يقترب هذا التعريف كثيراً إلى التعريف السياسي، فيرى أنّ اللّغة من جنس الدين؛ الدين مقدّس، واللّغة التي نزل بها الدين مقدّسة، وتعلوا عن كلّ أشكال التواصل الأخرى، فهي اللّغة الأم، وتمتلك سلطة ملحوظة وتمارس نفوذاً كبيراً، وتعدّ اللّغة النموذجية التي لديها قوة فرض نفسها بسبب ترفّعها عن خصائص اللهجات؛ وهذا مثل العربية عند المسلمين فتعدّ لغة أم بحكم قدسيتها، فهي من الواجب على اعتبار أنّ الدين الإسلامي نزل بها، وما لا يتّم به الواجب فهو واجب، وأحياناً نجد لغتين من لغات الأم، مثلما يوجد في "الهند"؛ فالمسلمون لغتهم الأم هي الأوردية، والسيخ لغتهم البنجالية، وهذا تماشياً مع الديانة لكلّ إثنية منها واللّغة الرسمية هي الهندية والأوردية.

5 – التعريف الشعبوي: اللّغة الأم هي لغة المساواة، وتكافؤ الحظوظ، تعمل على تجنّب التمييز بين اللغات، والفئات، وكلّ لغة تواصلٍ في البلد هي اللّغة الأم، ويمكن أن تشكّل مجموعات لغوية متعدّدة، وكلّها تأخذ تسمية موحّدة بحكم أن لا تعالي للغة على لغة أخرى، ولو كانت هناك لغة رسمية، رغم ما فيها من تفاوت في فاعلية اللغات، ودورها في المجتمع والرقعة الجغرافية التي تتواجد فيها، ومن حيث المشافهة والتحرير، وهذا التعريف يستمدّه بعض الباحثين من اللسانيات التي لا تفرّق بين اللّغة واللهجات، باعتبار كلّ وسيلة تواصل هي لغة، وهؤلاء يضيفون بأن كلّ لغة هي لغة أم، وقد يصبح في البلد أكثر من لغة أم.

6 – التعريف اللساني: تقول "لويز دابين" "*Louise Dabène*" هي تلك اللّغة التي يتلقّاها في المحيط المدرسي مهما تكن الوضعية الشرعية لتلك اللّغة، والتي يعيش فيها التلميذ، فالباحثة تؤكّد شرطاً أساسياً، وهو أن تُتلقى اللّغة في الوسط المدرسي، ولا يكفي أن تكون شفاهية "تكون اللّغة الأم تارة لهجة عربية، وتارة عربية، وتارة لهجة بربرية، وهي في الحالتين

[1] صالح بلعيد، اللّغة الأم، والواقع اللغوي في الجزائر، ص 130.

معاً لغة شفاهية، وقد كان الانتقال إلى الكتابة يتمّ باللّغة الكلاسيكية [1]، وما يقصد هنا باللّغة الكلاسيكية هي اللّغة الرسمية التي تعبر عبرها كلّ الأداءات اللغوية الأخرى.

ما نلحظه في هذه التعاريف للغة الأم أنها متعدّدة العناصر، ومتشعّبة الفروع، ولكنّها تعني تلك اللّغة التي تستعمل بشكل طبيعي من قبل جماعة لغوية، ويمكن أن تهذّب في المدرسة، وهي لغة البلد، والانتماء، والهوية التي تستطيع الحيلولة دون الاندماج، والتلاشي في الثقافة الأجنبية، تحمل الجوهر اللغوي، والمفاهيم الإيديولوجية، باعتبارها اللّغة الأصل قبل أن يختلط بها غيرها، وليست تلك اللّغة التي يتعلّمها المهاجر بعدما اكتسب لغته الأولى، وقد تكون في البلد أكثر من لغة أم، ويمكن تبسيط مستويات لغة الأم التي تتحدّد في اتجاهين هما:

- اللّغة العامة التي يتعلمها الفرد في البيت بهدف التواصل العادي، وهي مكتسبة.
- اللّغة العلمية، والتكنولوجية، ويتمّ تعلمها بشكل اختياري، ووفق قرارات فردية، وحكومية، وتعد زيادة في رأس المال البشري للفرد وللمجتمع [2].

وهكذا نجد تعريفات للغة الأم متعددة، وأحياناً متضاربة، ولكل تعريف نظرة خصوصية، ونلاحظ أنّ كلّ التعريفات تؤكدّ الآتي:

1. أن تكون لغة طبيعية ناطقة.
2. أن تتداول في الوسط العائلي، أو المحيط، أو المدرسة.
3. أن ينصّ دستور البلد على ترسيمها.
4. أن يكون لها نظام خطي.
5. أن تدرس في المدرسة.

مفهوم اللّغة الثانية:

يطلق مصطلح "اللّغة الثّانية" "*Langue seconde*" على أية لغة يتعّلمها الإنسان بعد أن يتقن لغتُه الأولى، ويشمل تعّلم أي لغة من اللّغات – وبأي قدر كان– شريطة أن يأتي تعّلم "اللّغة الثّانية" في وقت متأخر عن تعلم اللّغة الأولى، ومن هنا يقصد باكتساب اللّغة الثّانية تعّلم اللّغة الثّانية والأجنبية على حد سواء، كما يقصد به أيضا تعّلم لغة ثالثة، أو رابعة.

كما أننا نستطيع إدخال مصطلح اللّغات الأجنبية في مفهومنا الواسع لمسمى "اللّغات الثّانية" لأنّنا ننظر إلى عمليات التّعلم على أنّها متماثلة في جوهرها، سواء في اللّغات التّي لها وجود محّلي، أو اللّغات الهدف الأكثر بعدا على الرغم من اختلاف أهداف التّعلم وظروفه، واللّغة الأجنبية هي اللّغة التّي يتعلمها الطّالب تعلما رسميا على إحدى موضوعات المناهج المدرسة، ويختلف السن الّذي يقدم فيه تعليم اللّغة الأجنبية باختلاف المجتمعات، والفلسفات التّربوية،

[1] جولبير غرانغيوم، اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب الكبير، ترجمة محمد أسليم، دار الفارابي للنشر، مكناس، المغرب، 2005 م، ص 78.

[2] محمد مراياتي، أثر اللغة العلمية والتكنولوجية في النمو الاقتصادي العربي، مجلة أسئلة اللغة، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، المغرب، 2002 م، ص 19.

ويتوقف التَّمييز بين تعلم اللّغة الأولى، واللّغة الأجنبية على أساس البيئة، والظروف السياسية [1]، التّي يتم فيها تعّلم إحداهما فمكتسب اللّغة الأولى يلتقطها من بيئتها الّتي تستخدم فيها للتَّواصل اليومي العادي بينما يعتمد متعلم اللّغة الأجنبية اعتمادا كليا على عدد محدد من الحصص التَّربوية داخل القسم في المدرسة.

إلاَّ أن هناك فرقًا أساسيا بين كفاية المواطن الجزائري وكفاية الأجنبي الذّي ينجح في إتقان اللَّغة العربية، ذلك لأن للجزائري معرفة ضمنية لاشعورية بقواعد لغته، بينما تكون معرفة الأجنبي بقواعد اللّغة العربية معرفة مباشرة [2].

أهداف تعليم اللغات الثانية أو الأجنبية:

مثل الأهداف العامة لتعليم اللغات الأجنبية انعكاسا للأهداف التي تتبناها الدولة وتتدرج الأهداف في مستوياتها، وأهميتها كما تتدرج في عموميتها، وهذه الأهداف تستمد من طبيعة المجتمع، ودينه، وفلسفته، وتراثه القومي مع مسايرة في ذلك لمستجدات، وتغيرات العصر، كما تراعي في ذلك استعدادات، وخصائص المتعلمين المعرفية، وهذا في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، ولذلك فتعليم اللّغات الأجنبية يهدف إلى:

1. تأهيل المتعلم للتمكن من وسائل التعبير الكتابي والشفهي، وتنمية التفاهم الدولي، واكتساب المصطلحات الفنية، والعلمية، والمهنية، وتنمية القدرة على التحليل والتركيب من خلال الاتصال.
2. تمكين الطِّفل من فهم المحيط الاجتماعي، والثَّقافي بسهولة أكثر، وذلك بتوسيع فكره المحدود، وعدم الاكتفاء بلغة واحدة.
3. تسهيل عملية الاتصال بين البلدان المتخلفة والبلدان المتقدمة في مختلف المجالات؛ إذ أصبح تعّلم اللُّغات الأجنبية، خاصةً تلك الّتي لها رصيد حضاري، وتراث ثقافي، من متطلبات العصر، لأن تعّلمها معناه الانفتاح على العالم الخارجي وعلى ثقافات العالم.
4. إثراء اللّغة العربية في جميع المستويات، حيث إن الحاجة إلى لغة أخرى بجانب اللّغة الأولى، تبرز نتيجة لعدد من الظروف المتنوعة، فبعض اللّغات محدودة في خبراتها العلمية نتيجة للدور الهامشي الذّي يلعبه أبناؤُها في بناء الصرح العلمي العالمي.

طرائق تعليم اللغات الأجنبية:

المقصود بطريقة التّعليم الخطة الشَّاملة التَّي يستعين بها المدرس لتحقيق الأهداف المطلوبة من تعّلم اللّغة، وتتضمن الطريقة ما يتبعه المدرس من أساليب، وإجراءات لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف، وتكون تلك الإجراءات مناقشات، أو توجيه أسئلة، أو إثارة لمشكلة تدعو التَّلاميذ إلى التساؤل [3]، وتشمل أيضا ما يستخدمه المدرس من مادة تعليمية، ووسائل معينة.

---

[1] محمد أحمد العمايرة، بحوث في اللغة والتربية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001 م، ص 55.

[2] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 02، 1985 م، ص 96.

[3] عبد الرحمان عبد السلام جامل، طرق التدريس العامة، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 03، 2002 م، ص 16.

1. طريقة القواعد والترجمة: تعتبر من أقدم الطرائق التي استخدمت في تعليم اللغات الأجنبية، حيث سميت بالطريقة الكلاسيكية نسبة إلى استعمالها في تدريس اللغات الكلاسيكية كاللاتينية، والإغريقية، وفي بداية هذا القرن استعملت هذه الطريقة لمساعدة الطلاب على قراءة، وتذوق آداب اللغات الأجنبية [1]، وما زالت هذه الطريقة تستخدم في عدد من بلاد العالم تجعل هذه الطريقة هدفها الأول تدريس قواعد اللغة الأجنبية، ودفع الطالب إلى حفظها، واستظهارها، وتدرس للتلاميذ قواعد اللغة الأجنبية أملا في أن ذلك سيساعدهم في التعرف بصورة أفضل على قواعد لغتهم الأولى.

كما ركزت هذه الطريقة على تعليم اللغة عن طريق الترجمة بين اللغتين الأولى والأجنبية حيث كانت الترجمة هي وسيلة المدرسين في تقريب لغة أجنبية كاللاتينية لأذهان المتعلمين، هذا إضافة إلى تلقينهم القواعد النحوية من أجل حفظها عن ظهر قلب [2]، وتهتم هذه الطريقة بتنمية مهارتي القراءة والكتابة في اللغة الأجنبية، فقد كان التركيز منصبا على تعليم الكتابة والقراءة، مع استعمال "المنهج الدياكروني" "*diachronique*" في البحث والتّعليم، نظرا لأهمية التَّحليل التاريخي بالنسبة لتعليم لغات قديمة كهذه، حيث أصبح استعمالها مقتصرا على نطاق محدود

2. الطريقة المباشرة: ظهرت هذه الطريقة كرد فعل طبيعي للعيوب التي كانت تتصف بها طريقة النحو والترجمة، وكما هو واضح من التسمية تعتمد هذه الطريقة على تعليم اللغة الجديدة مباشرة، ودون اللجوء للغة أخرى التي غالبا ما تكون اللغة الأولى، واستمدت تسميتها من حقيقة أن المعنى يرتبط مباشرة باللغة الجديدة دون المرور بعمليات الترجمة إلى اللغة الأولى [3]، وتعتمد هذه الطريقة على تعليم اللغة الجديدة مباشرة دون وساطة لغة أخرى فالمدرس إذا أراد تدريس مفردات مثل: كرسي، وباب، ونافذة، ما عليه إلا أن يعين هذه الأشياء في الفصل، وأمام الطلاب معلنا أن هذا كرسي، وهذا باب، وهذه نافذة، وإذا أراد أن يعلم بعض أفعال الحركة مثل: سار، وأكل، وكتب، فما عليه إلا أن يقلد الفعل؛ ويقول أنا أسير، أنا آكل، أنا أكتب [4].

وأساس هذه الطريقة، هو أن التعليم السليم لا يكتمل إلا بالاتصال مباشرة مع اللغة الأجنبية، وهي مشخصة في مواقف مادية محسوسة، لأنّه لا يكفي الاتصال باللغة مباشرة كي يتم تعلمها بل يجب أن يوضع لها تخطيط محكم تتضح فيه الأهداف والوسائل، وتنظم في مقررات متدرجة تخصص لمستويات تصاعدية مختلفة [5]، وتعتمد هذه الطريقة على وضع الدارس داخل "الحمام اللغوي" حيث تحدث داخل القسم الظروف الطبيعية لاكتساب اللغة، ويعتقد واضعو هذه الطريقة

---

[1] دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ترجمة عائشة موسى السعيد، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1997 م، ص 05.

[2] المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، الهلال العربية للطبع والنشر، الرباط، المغرب، ط 02، 1994 م، ص 45.

[3] دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص 21.

[4] إبراهيم حمادة، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1987 م، ص 50.

[5] المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص 47.

أن الطفل يتعلم اللغة الأولى من فرط تعرضه لهذه اللغة كذلك فإن دارس اللغة الثانية لن يبلغ درجة التمكن من اللغة الأجنبية، إلا إذا وفّر له التدريس فرصة الممارسة الدائمة، والمكثفة لهذه اللغة [1].

3. الطريقة السمعية الشفوية: بدأت الطريقة السمعية الشفوية في "الولايات المتحدة الأمريكية" إبان "الحرب العالمية الثانية"، ولأسباب عسكرية احتاج الناس في ذلك الوقت إلى أسلوب سريع لتعلم اللغات الأجنبية [2]، فتلبية لحاجيات الفيالق الأمريكية التي كانت ترسل إلى أوروبا، وآسيا، حيث تضطلع بمهمة تنظيم دروس مكثفة للجنود الأمريكيين بهدف تكوينهم تكوينا لغوياً محكماً وسريعاً في نطق اللغات الأجنبية، اعتمادا على الطريقة السمعية النطقية [3].

ومن أهم أسس هذه الطريقة عرض اللغة الأجنبية على المتعلمين مشافهة في البداية، أما القراءة، والكتابة فتقدمان في فترة لاحقة، وتعرضان من خلال مادة شفهية، دُرِّب المتعلم عليها، وينحصر اهتمام المعلم في المرحلة الأولى في مساعدة المتعلمين على إتقان النظام الصوتي، والنحوي للغة الأجنبية بشكل تلقائي، ولا يصرف اهتماما كبيرا في البداية لتعليم المفردات إذ يكتفي منها بالقدر الذي يساعد المتعلم على تعلم النظام الصوتي والنحوي للغة الأجنبية، وترى هذه الطريقة أنَّه يجب وضع المتعلم في مواجهة اللغة حتى يمارسها، ويستخدمها، ولا مانع من اللجوء إلى الترجمة إذا استدعى الأمر ذلك، وينبغي استعمال الوسائل السمعية البصرية بصورة مكثفة، واستخدام أساليب متنوعة لتعليم اللغة مثل المحاكاة، والترديد، والاستظهار، والتركيز على أسلوب القياس، مع التقليل من الشرح والتحليل النحوي، وبدلا من ذلك يتم تدريب المتعلمين تدريباً مركزاً على أنماط اللّغة، وتراكيبها النحوية، ومما يؤخذ على هذه الطريقة؛ تركيزها الشديد على تكرار الأنماط مما يجعل المتعلم يتعامل مع اللغة المدروسة بصفة آلية، الأمر الذي قد يمنعه من القدرة على التعبير الحر.

واهتمت هذه الطريقة بالكلام على حساب المهارات الأخرى، واعتمدت على القياس دون الأحكام النحوية، ولم تلجأ إلى الترجمة بكثرة.

4. الطريقة السمعية البصرية: تتحرك الطريقة السمعية البصرية كأي نوع من أنواع الطرائق الأخرى في ظل قيود متعددة فهي تارة تعتمد على الهدف المطلوب تحقيقه، وتارة أخرى تعتمد على الوسيلة المستعملة، ومرة تقوم على أساس لغوي، أو على أساس نفسي، أو تكون متأثرة بإحدى فلسفات التعليم القديمة، وسير الدرس في هذه الطريقة يجمع بين السمعي والبصري، فإن ما يميز النوع الأول الفصل بين مراحل الدرس، وأما النوع الثاني فإنه يمزج بين هذه المراحل، ويعتبرها متكاملة في الاستعمال العادي للغة.

5. الطريقة التواصلية الاتصالية: تجعل هذه الطريقة هدفها النهائي اكتساب المتعلم القدرة على استخدام اللغة الأجنبية وسيلة اتصال لتحقيق أغراضه المختلفة، وعلماء هذا المذهب الاتصالي يعترفون كذلك بأهمية التراكيب، والمفردات،

---

[1] إبراهيم حمادة، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، ص 05.

[2] دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص 27.

[3] المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص 47.

ولكنهم يعتقدون أن هذه النقاط وحدها لا تكفي، فقد يتقن المتعلم معرفة قواعد استعمال اللغة، ولكنه يفشل في استعمالها عمليا [1]، ولا تنظر هذه الطريقة إلى اللغة بوصفها مجموعة من التراكيب، والقوالب مقصودة لذاتها، وإنما بوصفها وسيلة التعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة، كالطلب والترجي والأمر والنهي، والوصف، والتقرير، فمن خلال التواصل بين المتحدث، والمستمع، أو الكاتب، والقارئ تتضح المعاني فالمستمع يثري المتحدث لغته بالكثير من المعاني محاولا توضيح معانيه ما أمكن.

تعليم اللغة الأجنبية وأثره على لغة المنشأ:

إن الحديث عن تأثير اللغة الأجنبية على اللغة الأولى، يقودنا إلى الحديث عن تعلم اللغة الأولى والثانية، وما يجدر التنويه به في هذا السياق أن تعلم اللغة الأم يمتاز عن تعلم اللغة الأجنبية بأنه يتم في ظروف طبيعية، فالطفل يتعلم هذه اللغة في سن مبكرة كجزء لا يتجزأ من نموه المعرفي، والعقلي، والاجتماعي، والسيكولوجي، وكوسيلته للتعامل مع مجتمعه، والانخراط فيه، والبقاء كواحد من أفراده، والنتيجة الحتمية لذلك هي أن الطفل يتقن في نهاية الأمر لغته أيما إتقان، ولكن الأمر مختلف بالنسبة لتعلم اللغة الأجنبية؛ فدارس اللغة الأجنبية يكون قد تعلم لغته الأصلية أولا، ولذلك فإن اللّغة الأجنبية ليست جزءا أساسيا من عملية نموه، ونضجه [2].

وبما أن تعلم اللغة الأجنبية لا يتم في الظروف الطبيعية التي يتم فيها تعلم اللغة الأم، لهذا يجمع المختصون في ميدان التعليم أن عامل السن يعتبر أحد العوامل الضرورية في تعلم اللغة الأجنبية باعتباره يؤثر كثيرا على سير هذه العملية، فإذا كان العديد من المختصين يؤكدون على أن اكتساب اللغة الأم يتم أكثر ما يتم في "الفترة الحرجة" " *La période critique*"؛ -أي المرحلة العمرية التي يكون فيها الفرد صغيرا-، فإنهم يرون أن هذه المرحلة لا يصادفها المرء إلا مرة واحدة في حياته، وهذا ما جعلهم يعللون الصعوبات التي تعترض الكبار في تعلم اللغة.

والمرحلة الحرجة في التعلم هي مرحلة محددة من العمر بيولوجيا يكون فيها اكتساب اللغة أسهل ما يكون، ويصبح هذا الاكتساب بعدها أكثر صعوبة، وبالنظر إلى الدراسات التي أجريت حول أثر هذه المرحلة في تعلم اللّغة الأولى والثانية، توصلت تلك الدراسات إلى حقيقة أن مسألة "الفترة الحرجة" وهي فترة من العمر محددة بيولوجيا حيث يمكن للإنسان فيها أن يكتسب اللغة في يسر ثم تظهر الصعوبة بعدها في اكتساب اللغة، وقد ارتبطت هذه الفترة باكتساب، اللغة الأولى؛ أي "اللغة الأم" [3].

ومن هذا المنطلق، ونظرا لأهمية السن في تعّلم اللّغة الأجنبية، وبالتحديد في فترة المرحلة الحرجة، تباينت الآراء، وتضاربت، واختلفت بين مؤيد لهذا التعليم المبكر ومعارض له، وبين من اتخذ موقفا وسطا بين الرأيين، ولكل رأي من هذه الآراء حجج وبراهين يؤيد بها موقفه.

---

[1] دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص 139.

[2] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 126، جوان، 1988 م، ص 52.

[3] دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص 36.

مصادر ومراجع المحاضرة:

1. إبراهيم حمادة، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1987 م.
2. جولبير غرانغيوم، اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب الكبير، ترجمة محمد أسليم، دار الفارابي للنشر، مكناس، المغرب، 2005 م.
3. حسن علوض، الحقوق اللغوية وجدلية الهوية والتعدد الثقافي "رؤية تربوية حضارية في المسألة اللغوية في المغرب والعالم العربي التوجهات والتحليلات"، مجلة علام التربية، المغرب، العدد 26، 2016 م.
4. دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ترجمة عائشة موسى السعيد، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1997 م.
5. صالح بلعيد، اللّغة الأم، والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة العربية، المجلد 05، العدد 02، الجزائر، أكتوبر، 2003 م.
6. عبد الرحمان عبد السلام جامل، طرق التدريس العامة، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 03، 2002 م.
7. مجموعة من المؤلفين، اللغة والتعليم، دار قابس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 01، 2000 م.
8. محمد أحمد العمايرة، بحوث في اللغة والتربية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001 م.
9. محمد مراياتي، أثر اللغة العلمية والتكنولوجية في النمو الاقتصادي العربي، مجلة أسئلة اللغة، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، المغرب، 2002 م.
10. المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، الهلال العربية للطبع والنشر، الرباط، المغرب، ط 02، 1994 م.
11. ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 02، 1985 م.
12. نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 126، جوان، 1988 م.

المحاضرة الثامنة

إنتاج اللغة وتفكيكها.

توطئة:

تعد اللُّغة وسيلة للتعبير والتبليغ، وهي عبارة عن نسقٍ من الإشارات التي يمكن أن تستعمل للتواصل، ولا شكَّ أنَّ العامل الأساسي في نشأة اللُّغة الإنسانيَّة يرجع إلى المجتمع نفسِه، وإلى الحياة الاجتماعية؛ فلولا اجتماع الأفراد فيما بينهم، وحاجتهم للتفاهم، والتواصُل، والتعبير عمَّا يجول بخواطرهم ما وُجدَت لغة، فهي ظاهرةٌ اجتماعيَّة تَنشأ كما يَنشأ غيرها من الظَّواهر الاجتماعيَّة، فتنشأ بصورة طبيعية تلقائيَّة، تنبعث عن الحياة الجماعيَّة، وما تقتضيه من شؤون، إلاَّ أنَّ هناك سؤالاً يطرح نفسَه باستمرار: ما هو أصل اللغة؟، وكيف وُضعَت الكلمات؟، وكيف ننتج اللغة ؟، وما هي العلاقة بين الكلمة، والشيء، أو المعنى الذي تدل عليه؟ [1].

إنَّ الإجابة على هذه الأسئلة يَجعلنا نفكِّر في علاقة الكلمة، وما تدلُّ عليه، وبمعنًى أوضح علاقة اللُّغة بالفِكر: "فاللغة والفِكر وجهانِ لعملةٍ واحدة، فلا بدَّ للفكر من لغة يعبِّر بها الإنسان عن أفكاره، ورغباته، ولا بد للُّغة من فكرٍ حتى يطوِّرها، ويَسمو بها" [2].

انتاج اللغة الفكر:

إن التمييز بين اللغة والتفكير في غاية الأهمية حيث ظهرت مشادات كبيرة بين الباحثين، فمنهم من يرى أن اللغة والتفكير هما شيء واحد، ولا يتم أحدهما بغير الأخر فلا يستطيع الإنسان التفكير من غير اللغة، لكن من يعتمد على المقاربة المعرفية للغة وخاصة على فكرة مقاييس اللغة فإن لهم رأي آخر، حيث يعتقدون، أو يتبنون استقلالية التفكير عن اللغة، واللغة عن التفكير فكل واحد منهما هو قدرة عقلية منفردة لها عمليتها، وسيروراتها الخاصة بها، ولا يمكن ربط أحدهما بالأخر، ومن بين المبررات التي يصوغها أصحاب الفصل بين اللغة والتفكير ما نجده في الحالات المرضية [3].

قدم عالم النفس الروسي "فيجوتسكي" "*Lev Semionovitch Vygotski*" أفضل التحاليل استنارة للتفاعل بين الفكر واللغة، حيث نشر كتابه، "الفكر واللغة"، للمرة الأولى عام 1934 م، ويرى "فيجوتسكي" أن للغة وظيفتين مستقلتين: الاتصال "الخارجي"، وما يعادل هذا في الأهمية من استخدام "الداخلي" لأفكار المرء، إن معجزة الادراك البشري هي أن كلا من هذين النظامين يستخدمان نفس الشفرة اللغوية، ومن ثم يمكن ترجمة الواحد منهما الى الأخر بدرجة ما من النجاح [4].

وتحدث "تشومسكي" "*Noam Chomsky*" عن الاستعداد الفطري لاكتساب اللغة، وبين أن هناك جزء في الدماغ وظيفته اكتساب اللغة يسمى: "*LAD Language Acquisition Device*"، هذه النظرية تنسف ما قاله علماء الأنثروبولوجيا بأن الإنسان الأول لم يكن يستخدم لغة منطوقة لكي يتواصل بما مع من حوله، بالنظر إلى جهاز

---

[1] علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، دار نهضة مصر، القاهرة، مصر، 2002 م، ص 29.

[2] أحمد عبد الرحمن حماد، العلاقة بين اللغة والفكر "دراسة للعلاقة اللزومية بين الفكر واللغة"، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 1985 م، ص 07.

[3] ينظر: جوديث جرين، التفكير واللغة، ترجمة عبد الرحيم جبر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1992 م، ص 15/13.

[4] نفسه، ص 114.

النطق الذي وهبه الله سبحانه وتعالى للإنسان ندرك مدى دقة ذلك الجهاز، وتعقيده، وتكامله فهو مكون من رئتين، وشفتين، وأحبال صوتية، ولسان يحتوي وحده على سبع عشرة عضلة مشعبة.

لقد أوضح "تشومسكي" في كتاباته مصطلحين هامين في حقل اكتساب اللغة وهما "المعرفة" أو "الكفاءة اللغوية" "*Competence*"، وتوجد في دماغ المتحدث فكل انسان يحتوي دماغه على هذه المعرفة بحيث تتم تغذيتها لاحقا من خلال المحيط الذي يعيش فيه، ومصطلح "القدرة اللغوية على إنتاج اللغة"، أو "الأداء اللغوي" "*Performance*" فبعد أن يتم اضافة المدخلات اللغوية التي اكتسبها المتحدث من بيئته الى الكفاءة اللغوية يصبح الانسان قادرة على انتاج اللغة.

وقد نال هذان المصطلحان اهتماما كبيرة من الدارسين، ولكن "ابن خلدون" تحدث عن هذا الجانب قبل "تشومسكي"، وقد سماه بـ "ملكة اللسان"، وضح "ابن خلدون" الفرق بين "الكفاءة اللغوية" و"الأداء اللغوي" فقال "وكذلك نجد كثيرة من جهابذة النحاة، والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه، أو ذي مودته، أو شكوى ظلامه، أو قصد من قصوده، أخطأ فيها الصواب، وأكثر من اللحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك، والعبارة عن المقصود فيه على أساليب اللسان العربي، وكذلك نجد كثيرة ممن يحسن هذه الملكة، ويجيد الفنين من المنظور والمنشور، وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول، ولا المرفوع من المجرور، ولا شيئا من قوانين صناعة العربية" [1]، إن توضيح "ابن خلدون" للفرق بين هذين المفهومين كان أوضح من تعريف "تشومسكي" فقد تطرق إلى ما سماه "هايمز" "*Dell Hymes*" "بالكفاية اللغوية الاتصالية" "*communicative competence*".

قراءة في دلالات المصطلحات:

"الإنتاج" و"الإنجاز":

1. الإنتاج "*production*": انتقل مفهوم الإنتاج من دلالته الأصلية في مجال الاقتصاد إلى دلالته في مجال اللغة على توليد الكلام؛ وهو في اللغة يدل على التوليد؛ حيث جاء في "مقاييس اللغة" "لابن فارس" "نَتَجَ: النون، والتاء، والجيم كلمة واحدة: النِّتَاج، ونُتِجَت الناقة، ونَتَجَهَا أهلها، وفرس نَتُوج استبيان نِتَاجها" [2]، أما في "لسان العرب" "لابن منظرو": "النِّتَاج في جميع الدواب، والولود في الغنم، يقال: نُتِجَت الناقة أُنْتِجُهَا: إذا وليت نِتَاَجها، فأنا نَاتِجٌ؛ وهي مَنْتُوجَة، وعن الليث لا يقال نَتَجَت الشاة إلا أن يكون إنسان يلي نِتَاجَهَا، ونَتَجت الناقة أُنْتِجُها: إذا ولدتها، وأما أَنْتَجَت فمعناه: إذا حملت وحان نِتَاجُها..." [3]، نستنتج من ذلك أن كُلّا من النتاج والإنتاج يأخذ معنى واحدا هو التوليد، وأن عملية الإنتاج تتطلب طرفين منتجا، ومتلقيا.

---

[1] ابن خلدون، المقدمة، تح سهيل زكار، وخليل شحاتة، دار الفكر، بيروت، لبنان، 2001 م، ص 773.

[2] ابن فارس، المقاييس في اللغة، تح عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، دمشق، سوريا، 1979 م، ج 5، ص 386، مادة "نتج".

[3] ابن منظور، لسان العرب، تح، عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1998 م، ج 48، ص 4334، مادة "نتج" .

وفي الاصطلاح: هو مصطلح يستعمل في إطار النشاطات الإنسانية للدلالة على العملية التي من خلالها، يحوّل الإنسان الطبيعة والأشياء [1]، أما دلالته في مجال اللغة فهو: "عملية توليد، أو إنتاج مقولة بواسطة القواعد النحوية للغة ما" [2]، وهو لصيق بالإنتاجية التي هي ظروف إنتاج الدلالة، وحملها على الدال المتواضع عليه بتسويقه فيما بعد عند كل عملية إبلاغ يُخير بحمل دلالة قيمية، ووظيفة متعلقة بالمدلول المتواضع عليه في بيئة إنتاجه، ما يمكن أن نفهمه من هذه التعريفات هو أن الإنتاج هو سلوك إنساني يسعى به إلى تغيير الأشياء من حوله، وإعطائها قيمة نفعية، وهو في اللسانيات: القدرة على توليد الكلام، أما الإنتاجية فربطت فعل الإنتاج بالعملية التواصلية التي تتطلب مراعاة ظروف، ومقام الإنتاج، والكيفية التي يتم من خلالها استعمال اللغة، وبذلك نخلص إلى أن ظروف الإنتاج تحدد استعمالنا للغة، وأنّه فعل تبدلي مستمر.

2. الإنجاز "*Performance*": جاء في مقاييس اللغة: "نَجَزَ: النون، والجيم، والزاي: أصل صحيح يدل على شيء في عجلة من غير بطء، يقال: نَجَزَ الوعد يَنْجُزُ، وأَنْجَزْتُهُ أنا: أعجلته...وأعطيته ما عندي حتى نَجَزَ آخره أي: وصل إليه آخره، وبِعه ناجِزا بتَاجِز كقولهم يدا بيدٍ: تعجيل بتعجيل، والمُناجزة في العرب أن يتبادر الفارسان أي يعجلان القتال، ولا يتوقفان" [3]، وفي "اللسان" "لابن منظور" "نَجَزَ، نَجِزَ ونَجُزَ الكلام: انقطع، ونَجَزَ الوعد يَنْجُزُ نَجْزا: حضر؛ قال "ابن السكيت": كأن نَجَزَ فني وانقضى، وقد أَنْجَزَ الوعد ووعد نَاجِزٌ ونَجِيزٌ وأَنْجَزْتُهُ أنا، ونَجِزْتُ به، وإِنْجَازُكَ: وفاؤك به، ونَجَزَ الحاجة وأَنْجَزَهَا: قضاها، ولأُنْجِزَنّكَ نَجِيزَتَكَ؛ أي: لأجزينك جزائك، والمُناجزة في القتال: المبارزة؛ وقال "أبو المقدام السلمى": أَنْجَزَ عليه وأوجز عليه وأجهز عليه بمعنى واحد" [4]، إذن فالدلالة اللغوية للإنجاز تأخذ عدة معاني منها: الاستعجال، الانتهاء، الانقطاع، قضاء الحاجة، المواجهة بين طرفين، الجزاء، الإيجاز.

واصطلاحا، وبالأخص في اللسانيات التوليدية حدٌ للثنائية ملكة/ إنجاز، إذ تعبّر الملكة عند "تشومسكي" عن معرفة المتكلم، السامع المثالي بالقواعد الضمنية للغته، بينما يمثّل الإنجاز التجسيد الفعلي لتلك القدرات الذهنية في سياق محدّد فهو يؤكد أن: "البحث في الاستعمال اللغوي الفعلي يجب أن يتنبّه إلى التأثير المتبادل لعدد من العوامل، لا تمثّل الكفاءة الأساسية للمتكلم السامع إلا واحدا منها" [5]، والإنجاز بذلك هو فعل استعمال الملكة اللغوية لكن بشروط، ومؤثرات خارجة عن نطاق اللغة، تحدد تلك الاستعمالات.

والإنجاز يوافق الكلام عند "دي سوسير" "*Ferdinand de Saussure*" حيث يرى أن: الكلام مجموع ما يقوله الأفراد، يتضمن النشاطات الفردية الخاضعة لرغبة المتكلم، والأفعال الصوتية التي تخضع هي الأخرى لإرادة المتكلم،

---

[1] رشيد بن مالك، قاموس مصطلحات التحليل السيميائي، دار الحكمة، الجزائر، 2004 م، ص 146.

[2] مبارك مبارك، معجم المصطلحات الألسنية، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، 1995 م، ص 238.

[3] ابن فارس، المقاييس في اللغة، ج 5، ص 393، مادة "نجز".

[4] ابن منظور، لسان العرب، ج 48، ص 4351، مادة "نجز" .

[5] بريجيته بارتشت، مناهج علم اللغة من هرمان إلى نعوم تشومسكي، ترجمة سعيد حسن بحيري، المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط 01، 2004 م، ص 287.

وهذه الأفعال لابد منها لتحقيق تلك النشاطات، وعليه فإن "دي سوسير" يؤكد على أن الكلام هو إنجاز فعل يخضع لقصدية المتكلم، والتي لا يمكن تحققها إلا من خلال فعل القول الذي تتنوع فيه استعمالات اللغة، أما "جون سورل" "*John Searle*" فيذهب إلى أن التكلُّم هو سلوك مقصود تضبطه قواعد، وقوانين، وأن هذا السلوك يتمثّل بإنجاز أفعال لغوية وفق القواعد التي تحكم استعمال تلك العناصر [1]، وبذلك فالإنجاز هو: مجموعة أفعال محكومة بقوانين يريد بها المتكلم تحقيق مقاصده، وهذا ما يتوافق مع مفهوم "دي سوسير" للكلام، وعليه فالإنجاز؛ فعل موجز، ومُكثَّف يضمُّ أفعالا قصديّة تؤدي إلى استمرار العملية التواصلية، والعلاقة بين الإنتاج، والإنجاز هي علاقة تضمُّن، إذ أن الإنتاج اللغوي يتضمن تركيبة أفعال مُنجزة يوظف فيها المتكلم قدراته الذهنية، ومعارفه لتحقيق أغراضه التواصلية.

الفعل اللغويّ/استعمال اللغة

1. الفعل اللغوي "*Acte de Langage*": يعد الفعل اللغوي المكوِّن الأساسي لنظرية لغوية، كانت فاعلة في توجيه البحث اللساني، ومتفاعلة مع غيرها من النظريات، أرسى دعائمها الفيلسوف الانجليزي "جون أوستن" "*John Langshaw Austin*" ثم طورها من بعده "جون سورل"، وهو فعل ينخرط في شبكة من المفاهيم التي تضمن تحقُّقه وإنجازه، فيعرفه "مانغنو" "*Dominique Maingueneau*" بأنه: "الوحدة الصغرى التي بفضلها تُحقق اللغة فِعلا بعينه (أمر، طلب، تصريح، وعد،...) غايته تغيير حال المتخاطبين" [2]، ومنه ميز "أوستين" بين ثلاثة أنواع من الأفعال في الحدث الكلامي [3]:

1. الفعل القوليّ، أو العبارة: وهي التمثيل المادي لسنن اللغة الداخلي.
2. الفعل اللاقولي، أو اللاعبارة: وهو تأويل العبارة في سياق تلفُّظها.
3. فعل التأثير بالقول (أثر العبارة): ويتمثل في ردود أفعال المتخاطبين.

وفي ذات السياق يتطرق "بول ريكو" "*Paul Ricoeur*" لفعل الخطاب، ويرى أنه يقوم حسب "أوستين"، و"سيرل" "على تراتبية أفعال تابعة، موزعة على مستويات ثلاثة: مستوى الفعل التعبيري، أو الافتراضي، ومستوى الفعل اللاتعبيري، ومستوى الفعل التعبيري المولَّد" [4]، وبالتالي فإن فعل اللغة هو فعل منجز في إطار التواصل يتصف بأنه: يحمل ضِمنيا قصدية المتكلم، والقدرة على تغيير الواقع، وهو ثلاثي الأبعاد: بعد قولي، وبعد إنجازي، وبعد تأثيري، كما أن

---

[1] أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، العمدة في الطبع، الدار البيضاء، المغرب، ط 01، 2010 م، ص 117.

[2] دومينيك مانغنو، المصطلحات المفاتيح في تحليل الخطاب. تر: محمد يحياتن، منشورات دار الاختلاف، الجزائر، ط 01، 2008 م، ص 07.

[3] فيليب بلانشيه، التداولية من أوستن إلى غوفمان، ترجمة صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط 01، 2007 م، ص 59.

[4] بول ريكو، من النص إلى الفعل أبحاث التأويل، ترجمة محمد برادة وحسان بورقية، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، القاهرة، مصر، ط 01، 2003 م، ص 81.

أساسه الفعل القولي الذي يتضمن بقية الأفعال، إضافة إلى أنه فعل مولَّد من عدد محدود من الأصوات المشكلة في تراكيب ذات معنى لُينتج عددا لا نهائيا من الأفعال اللغوية في أثناء التواصل.

فقولنا مثلا: "افتح الباب" يمثل حسب "أوستين" فعلا لغويا يحمل قصدا ينوي به المتلفظ تغيير حال متلقيه، فهو فعل مكون من ثلاثة أفعال:

1. فعل القول: هو ما صدر من أصوات مادية شكلت تركيبا إسناديا مكون من الفعل (فتح) مسندا إلى فاعل(أنت) ومفعول (الباب)، وهو يحمل دلالة معنية.
2. الفعل الإنجازي: وذلك أن هذا القول جاء فعله بصيغة الأمر(افتح)الذي تضمّن قوة إنجازية تؤثر في المتلقي.
3. الفعل التأثيري: هو رد فعل المتلقي إزاء هذا القول بعد تأويله، فقد يفهم على أنه أمرا لكنه يضمر أفعالا أخرى ناتجة عنه، متعلقة بالمتلقي كالخوف، التحذير، التهديد.

وإجمالا لما سبق يمكننا القول بأن: الفعل اللغوي هو عملية إنتاجية، متزامنة، ومستمرة لملفوظات منجزة في سياق اتصالي معين، وهو إجراء استعمال قصدي واختياري للغة، يخص المخاطِب الذي يريد التأثير في متلقيه، في ظل شروط سياقية تؤمنها المعرفة المشتركة بينهما.

استعمال اللغة "*Emploi de Langage*": تتجاوز اللغة بطبيعتها الترميزية تلك الأهداف الظاهرة –كتحقيق التواصل مع الآخرين، والوصول لأغراض معينة– إلى إنجاز أفعال تخرج بها من دائرة الثوابت إلى نطاق التغير، والحركية المستمرة، وذلك لن يحدث إلا من خلال فعل الاستعمال الذي يعطي للرموز اللغوية قيمتها، هذه القيمة تتغير بتغير السياقات، واستعمال اللغة بذلك "هو توظيف العناصر اللغوية، والمعجمية، أو الجمل بمختلف أنواعها في الكلام المنطوق أو المكتوب، ويطلق أيضا هذا المصطلح على الكلمة الواحدة التي تحمل دلالات مختلفة تبعا لاختلاف السياق الواردة فيه" [1]، أي أنه يعني الطرق والإستراتيجيات التي هي: "محاولة التكيف مع عناصر السياق المحيطة بالفعل" [2]، حيث يتم توظيف عناصر اللغة عن طريق اختيار ما يناسب استعمالها أثناء عملية التلفظ بالخطاب، بمنظور فلسفي.

يميز "فتجنشتاين" "*Ludwig Wittgenstein*" بين نوعين من استعمال اللغة: استعمال نظمي لا تكون فيه الأسماء دالة على الأشياء إلا إذا استعملت في قضايا أولية، مرتبة ترتيبا منطقيا، واستعمال اجتماعي لعناصر لغوية تحقق أغراضا تحكمه عناصر السياق المختلفة (مرسل، مرسل إليه، الزمان، المكان) [3]، إنه بذلك نشاطا لغويا فعالا، يتم تفعيله بمنظومتين متداخلتين: منظومة قواعدية تحكم الشكل المادي الذي تجسده العلامات اللغوية، ومنظومة خارجة عن قواعد اللغة توجه استعمالها حسب السياقات الخارجية، ومنه فالعلاقة بين الفعل والاستعمال في اللغة هي علاقة اتصال

---

[1] محمد الهادي بوطارن، المصطلحات اللسانية والبلاغية والأسلوبية والشعرية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، 2008 م، ص 176.

[2] عبد الهادي بن ظافر الشهري، إستراتيجيات الخطاب "مقاربة لسانية تداولية"، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط 01، 2004 م، ص 55.

[3] جمال حمود، فلسفة اللغة عند فتجنشاين، منشورات دار الاختلاف، الجزائر، ط 01، 2009 م، ص 307.

وتكامل، لأن استعمال اللغة لن يتحقق إلا بالأفعال القولية التي تشترط قصدية المتكلم، كما أن الأفعال الكلامية لا تظهر إلا من خلال الاستعمال.

الانتاج اللغوي عند الطفل:

يبدو أن إنتاج اللغة هي قضية شائكة على عكس إدراك الكلام، أو فهمه، أما دليلنا على ذلك هو ندرة التجريب على إنتاج اللغة داخل هذه القضية، ودليل أخر هو ذلك الفرض الذي افترضه "النفسلغويون"، ومؤداه "أن إدراك الكلام صورة معكوسة (كصورة المرأة للعمليات المتضمنة في إنتاج الكلام" [1]، وهذا يعني أن فهم أحد الطرفين سوف يغني عن فهم الطرف الآخر، ولقد افترضت "جودث جرين" "*Judith Green*" أن المتكلم سوف يحاول إنتاج الجملة التي يتوقع أن يفهمها المستمع بسهولة، ولكن ذلك لا يعني أن ما يفهم بسهولة ينتج بسهولة، فلقد يعاني المتكلم كثيرا من الجهد لكي يجعل كلامه سهلا مفهوما.

يقوم الطفل الوليد بإصدار أصوات عشوائية غير متمايزة، يصحبها حركات جسمية كثيرة يعبر بها عن حاجاته وانفعالاته [2]، لِأنه لا يمتلك القدرة على استخدام أجهزة النطق، لإصدار لإصدار الكلام، على الرغم من أنها قد وصلت إلى مرحلة من الاكتمال التشريحي، قبل ميلاد الطفل؛ معنى ذلك أن الطفل مهيأ بيولوجياً للكلام، قبل ممارسته للكلام بالفعل؛ فالنوع الإنساني كله يستغل نفس الجهاز الفسيولوجي في الكلام، أو على الأقل فإن هذا الجهاز مهيأ وراثيا للقيام بهذا العمل [3]، غير أن هذا الجهاز لا يقوم بعمله، إلا إذا وصل الطفل إلى مرحلة معينة من النضج العضوي، فالطفل يكون مهيئا للكلام عندما تكون أعضاؤه الكلامية، ومراكزه العصبية قد بلغت درجة كافية من النضج، وقد أثبت "جوردون تشايلد" "*Vere Gordon Childe*" أن عدد الأخطاء في كلام الطفل يتناقص تدريجياً مع تقدم الطفل في النضج، وتدل الأبحاث الحديثة أن الأجهزة الصوتية المختلفة، كعضلات الفم، واللسان، والحنجرة تصل في نموها إلى المستوى الذي يمكنها من أداء وظيفتها قبل الميلاد [4].

وإنتاج اللغة يحتاج إلى تضافر مجموعة من الأجهزة نطلق عليها تجاوزاً أجهزة النطق، وتتكون من ثلاثة أقسام وهي [5]:

1. أعضاء التنفس التي تقدم الهواء الجاري المطلوب لإنتاج معظم الأصوات اللغوية.

---

[1] جودث جرين، علم اللغة النفسي "تشومسكي وعلم النفس"، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1993 م، ص 210.

[2] ينظر: عبد العزيز السيد الشخص، اضطرابات النطق والكلام، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 01، 1997 م، ص 63.

[3] جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995 م، ص 45، وينظر: كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 2000 م، ص 133.

[4] سهير محمد سلامة شاش، علم نفس اللغة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط 01، 2006 م، ص 65، وينظر: عبد العزيز السيد الشخص، اضطرابات النطق والكلام، ص 92.

[5] أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1997 م، ص 100، وينظر: برتيل مالمبرج، علم الأصوات، ترجمة عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب، القاهرة، مصر، 1984 م، ص 43.

2. الحنجرة التي تنتج معظم الطاقة الصوتية المستعملة في الكلام، وتعد بمثابة صمام ينظم تدفق تيار الهواء.
3. التجاويف فوق المزمارية التي تقوم بدور حجرات الرنين، وفيها تتم معظم أنواع الضوضاء التي تستعمل في الكلام.

ولكن لابد أن نقرر أربعة حقائق هامة، وهي:

1. أن الإنسان لا يمتلك جهازاً خاصاً بالكلام وحده، وأن ما نطلق عليه أعضاء النطق إنما هي تسمية مجازية حيث إن هذه الأعضاء لها وظائف أساسية هامة، وهي حفظ حياة الإنسان، ومن هذه الوظائف: ما تقوم به الشفتان واللسان، فالشفتان تقومان بحجز الطعام من الخروج من الفم في أثناء المضغ، أما اللسان فيقوم بتقليب الطعام وتذوقه، وتقوم الأسنان والأضراس بتقطيع الطعام وطحنه، أما الأنف والتجويف الأنفي، فإنهما يقومان بتكييف الهواء قبل وصوله إلى الرئتين حتى تتناسب مع درجة حرارتها، والدليل على ذلك أن الأطباء ينصحون بتجنب التنفس من الفم؛ لأنه له تأثير مباشر وضار على الحنجرة، والأوتار الصوتية والرئتين، إذ يمر تيار الهواء البارد، أو الساخن الجاف، أو الرطب المحمل بكل ملوثات البيئة، على الحلق والحنجرة والرئتين مباشرة مما يؤدي إلى الإضرار بها.

ويعد الحلق ممراً هاما للطعام والهواء على السواء، أما الأوتار الصوتية فهي بمثابة صمام أمان للرئتين حيث إنها تعمل على منع دخول الأجسام الغريبة إلى الرئتين مع الهواء الداخل لهما، وتقوم كذلك بعملية حفظ الهواء، وتخزينه داخل الرئتين عند الحاجة إليه، أما القصبة الهوائية فتعد ممراً للهواء في حالتي الشهيق، والزفير على السواء.

أما الرئتان فتقومان بعملية تنقية الهواء من ثاني أكسيد الكربون، وإعطاء الجسم الكمية المناسبة من الأوكسجين الذي يحتاج إليه حيث يتم توزيعه عن طريق القلب إلى جميع أعضاء الجسم [1].

ولكن ضرورة الاجتماع، ودرجة الذكاء التي يتمتع بها الإنسان عن غيره من الحيوانات، جعلت الإنسان يحدث وظيفة أخرى غير تلك الوظائف الحيوية الأساسية التي تقوم بها هذه الأجهزة، وهي وظيفة الكلام [2]؛ بدليل أن الإنسان الأصم الأبكم يستخدم هذه الأجهزة بكفاءة عالية على الرغم من عدم قدرته على الكلام [3].

ويمكن أن يخرج من كل جزء من أجزاء هذا الجهاز (جهاز النطق) عدد لا حصر له من الأصوات، بمساعدة حركة أجزائه المتحركة، غير أن الشعوب البشرية، قد اختلفت فيما بينها في استخدام إمكانات الجهاز النطقي، استخداماً كاملاً؛ وهذا هو السبب في أن اللغات الإنسانية، تتفق فيما بينها في بعض الأصوات، وتختلف في بعضها الآخر، وذلك تبعا لاختلافها في استخدام إمكانات الجهاز النطقي المتعددة، "فالشعوب الهندو أوربية" مثلا لم تستخدم كل إمكانات

---

[1] ينظر: حسام البهنساوي، علم الأصوات، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، مصر، ط01، 2004 م، ص 31، ينظر: حسام البهنساوي، الدراسات الصوتية عند العلماء العرب والدرس الصوتي الحديث، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط 01، 2005 م، ص 23، وينظر: عبد الرحمن أيوب، أصوات اللغة، مطبعة الكيلاني، القاهرة، مصر، ط 02، 1968 م، ص 40، وينظر: تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1990 م، ص 64، 65، وينظر: إرنست بولجرام، مدخل إلى التصوير الطيفي للكلام، سعد مصلوح، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2002 م، ص 28 .

[2] أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص 100، وينظر: تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، ص 65.

[3] حسام البهنساوي، علم الأصوات، ص 32، وينظر: عبد الرحمن أيوب، أصوات اللغة، ص 40.

النطق في إخراج الأصوات من الحلق، ولذلك تخلو بعض لغاتهم من صوتي الخاء والعين، وذلك بعكس اللغة العربية، ومعظم اللغات السامية مثلا [1].

فإذا نظرنا إلى بدء اللغة وتطورها عند جميع أطفال العالم نجد أنها تتبع جدولا زمنيا يكاد يكون ثابتاً بالنسبة لهؤلاء جميعاً، مهما اختلفت لغاتهم، وحضارتهم [2].

2. يتكون جهاز النطق من أعضاء عدة تتضافر فيما بينها للقيام بعملية الكلام حيث إنها عبارة عن منظومة تفعلها ميكانيكية على درجة عالية من الدقة والانضباط.

3. أعضاء النطق ليست متحركة كلها، فمعظمها ثابت لا يتحرك، وقليل منها قابل للحركة مثل اللسان والشفتين [3].

4. جهاز النطق بكل مكوناته، واحد عند الإنسان السوي لا يختلف من شخص إلى شخص، ولا من قوم إلى قوم، لكن طريقة تفعيل هذه الأعضاء، وطريقة توظيفها تختلف وفقا للعادات النطقية، والبيئات اللغوية المختلفة [4].

كيف يتم انتاج اللغة

إن اللغة وظيفة مكتسبة لها أساس حركي، وآخر حسي، وإن عملية التوافق بين المظهرين لها شأن كبير في نمو اللغة لدى الطفل، وكلما كان هذا التوافق طبيعيا ، كان الكلام بدوره طبيعيًا كذلك [5]، وتقوم عملية الكلام الطبيعي على دعامتين أساسيتين تتعلق الأول فيهما بالجهاز العصبي المركزي، وتتعلق الثانية منهما بأجهزة النطق، أي أن لها بعداً مركزياً وآخر طرفياً، فبالإضافة إلى ملامح الجهاز العصبي المركزي التي تميز البشر، وتجعلهم ينفردون بميزة التواصل، من خلال اللغة المنطوقة، توجد ملامح أخرى تقع تحت فئة الملامح الطرفية.

وأهم الملامح الطرفية لدى البشر، هي جهازهم النطقي البارع، فالبشر يمتلكون مجموعة متعددة من العضلات الوجهية تسمح بحركة كبيرة للشفتين، والوجنات (الخدود) والفكين، كما أنهم يمتلكون عضلات قوية، ولساناً مرنا يمكنه التحرك بحرية داخل تجويف الفم، كما أنهم يمتلكون أسنانا متراصة جنبا إلى تكون معا حاجزاً وسياجاً حول اللثة، وتلتقي نهاية كل من الفك العلوي والفك السفلي عندما نطبق الفم.. كل هذه الملامح التشريحية تعطي البشر قدرة فريدة على إنتاج الأصوات الكلامية [6].

وبالتالي فإن عملية الكلام الطبيعي تمر بمرحلتين أساسيتين وهما:

---

[1] رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط 03، 1997 م، ص 29، وينظر: إرنست بولجرام، مدخل إلى التصوير الطيفي للكلام، ص 78.

[2] نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 09، سبتمبر، 1978 م، ص 176 .

[3] كمال بشر، علم الأصوات، ص 132.

[4] جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ص 45 .

[5] ينظر: مصطفى فهمي، أمراض الكلام، مكتبة مصر، القاهرة، مصر، 1998 م، ص 28.

[6] جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 145، يناير، 1990 م، ص 164.

أولاً: مرحلة التكوين: (سواء أكان الكلام منطوقاً أم مكتوباً)، وتعتمد هذه المرحلة بالضرورة على ثلاثة أجهزة:

1. الجهاز الحسي: ويشمل: مناطق الإبصار، ومناطق السمع
2. الجهاز الحركي: ويشمل: "منطقة بروكا" "وهي المركز الحركي للكلام كما أنها المنطقة المسؤولة عن الإنتاج الكلامي"، "منطقة إكسنر" " وهي المركز الحركي للكتابة، والمسؤولة عن صياغة الكلمات المكتوبة".
3. الجهاز الترابطي: ويشمل: منطقة التلفيف فوق الحافي وهي المنطقة المسئولة عن تخزين، واسترجاع.

- الأفكار الكلامية.
- الأفكار المعقدة المتعلقة بالنشاط الحركي الإرادي.

ثانياً: مرحلة النطق: ويمكن تعريف النطق من الناحية الإجرائية، بأنه ترجمة حركية للرموز اللغوية الموجودة في مناطق محددة من الدماغ، حيث تؤدي الحركات المتتابعة لأعضاء النطق إلى سلسلة دائمة، ومتصلة من الموجات الصوتية تصل إلى أذن المستمع التي تقوم بتحليل تغيرات ضغط الهواء، ونقلها على شكل موجات عصبية إلى مراكز معينة من الدماغ، ثم تقوم بتحليلها حسب الرموز اللغوية، ومن ثم تقوم مناطق معينة في دماغ المستمع بتحضير الرسالة اللغوية المناسبة للجواب، وتحويلها إلى مناطق أخرى تهيئ أعضاء النطق، وتعطيها الأوامر على شكل موجات عصبية لتقوم بحركات متتابعة لتحدث تغيرات محددة في ضغط الهواء، ويشترك في عملية النطق بالإضافة إلى

الجهاز العصبي المركزي والطرفي، الجهاز التنفسي الذي يزوده بالهواء اللازم لتحريك الأوتار داخل الحنجرة، والتي بدورها تعطي الهواء ترددا، وشدة محددين، ينتقل بعدها الهواء المهتز إلى الأنبوب النطقي المتكون من البلعوم، والفم، والمجاري الأنفية ليحدث تحويراً، وتغيراً لعمود الهواء المهتز عند كل حركة من الحركات المتتابعة لأعضاء النطق وهي: (الفكان، والشفتان، واللسان بأجزائه المختلفة، وسقف الحلق، والعضلات المحيطة بالبلعوم) معطية لكل صوت لغوي ميزاته الخاصة من حيث التردد، وضغط الهواء، ونوعية الصوت المسموع [1].

مصادر ومراجع المحاضرة:

1. ابن خلدون، المقدمة، تح سهيل زكار، وخليل شحاتة، دار الفكر، بيروت، لبنان، 2001 م.
2. أحمد عبد الرحمن حماد، العلاقة بين اللغة والفكر "دراسة للعلاقة اللزومية بين الفكر واللغة"، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 1985 م.
3. أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1997 م.
4. إرنست بولجرام، مدخل إلى التصوير الطيفي للكلام، سعد مصلوح، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2002 م.
5. برتيل مالمبرج، علم الأصوات، ترجمة عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب، القاهرة، مصر، 1984 م

[1] محمد علي كامل محمد، الانتباه واللغة بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي، دار الطلائع، القاهرة، مصر، 2006 م، ج 2، ص 150.

6. بريجيته بارتشت، مناهج علم اللغة من هرمان إلى نعوم تشومسكي، ترجمة سعيد حسن بحيري، المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط 01، 2004 م.
7. أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، العمدة في الطبع، الدار البيضاء، المغرب، ط 01، 2010 م.
8. بول ريكو، من النص إلى الفعل أبحاث التأويل، ترجمة محمد برادة وحسان بورقية، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، القاهرة، مصر، ط 01، 2003 م.
9. تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1990 م.
10. جمال حمود، فلسفة اللغة عند فتجنشاين، منشورات دار الاختلاف، الجزائر، ط 01، 2009 م.
11. جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 145، يناير، 1990 م.
12. جودث جرين، علم اللغة النفسي "تشومسكي وعلم النفس"، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1993 م.
13. جوديث جرين، التفكير واللغة، ترجمة عبد الرحيم جبر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1992 م.
14. جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995 م.
15. حسام البهنساوي، الدراسات الصوتية عند العلماء العرب والدرس الصوتي الحديث، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط 01، 2005 م.
16. حسام البهنساوي، علم الأصوات، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، مصر، ط01، 2004 م.
17. دومينيك مانغنو، المصطلحات المفاتيح في تحليل الخطاب. تر: محمد يحياتن، منشورات دار الاختلاف، الجزائر، ط 01، 2008 م.
18. رشيد بن مالك، قاموس مصطلحات التحليل السيميائي، دار الحكمة، الجزائر، 2004 م.
19. رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط 03، 1997 م.
20. سهير محمد سلامة شاش، علم نفس اللغة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط 01، 2006 م.
21. عبد الرحمن أيوب، أصوات اللغة، مطبعة الكيلاني، القاهرة، مصر، ط 02، 1968 م.
22. عبد العزيز السيد الشخص، اضطرابات النطق والكلام، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 01، 1997 م.
23. عبد الهادي بن ظافر الشهري، إستراتيجيات الخطاب "مقاربة لسانية تداولية"، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط 01، 2004 م.
24. علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، دار نهضة مصر، القاهرة، مصر، 2002 م.
25. ابن فارس، المقاييس في اللغة، تح عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، دمشق، سوريا، 1979 م.

26.فيليب بلانشيه، التداولية من أوستن إلى غوفمان، ترجمة صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط 01، 2007 م.
27.كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 2000 م.
28.مبارك مبارك، معجم المصطلحات الألسنية، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، 1995 م.
29.محمد الهادي بوطارن، المصطلحات اللسانية والبلاغية والأسلوبية والشعرية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، 2008 م.
30.محمد علي كامل محمد، الانتباه واللغة بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي، دار الطلائع، القاهرة، مصر، 2006 م.
31.مصطفى فهمي، أمراض الكلام، مكتبة مصر، القاهرة، مصر، 1998 م.
32.ابن منظور، لسان العرب، تح، عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1998 م.
33.نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 09، سبتمبر، 1978 م.

المحاضرة التاسعة

علم أمراض التخاطب 1.

توطئة:

إن العملية التخاطبية تنتقل عبر أجهزة الإدراك المختلفة المتوفرة عند الإنسان، أي جميع الحواس التي تعطينا إحساسات (لغات) متنوعة فبوساطتها يمكن أن نتصل، ونتواصل مع العالم الخارجي، ولعل الوظيفة المهيمنة عند الإنسان، هي اللغة التي تعتمد الكلام، وتمثلاته المختلفة، ومن ثم يمكن أن نقسم الجهاز التخاطبي إلى:

أجهزة استقبال: ومنها جهازي الإدراك المتمثلين في الأذن، والعين، فالأذن تستقبل الرسائل الشفوية، والعين تقوم بالقراءة.

أجهزة تنفيذ للأوامر المخية المجسدة للغة الكلامية، ومنها جهازي التصويت، والنطق المتدخلين في عملية الكلام، وجهاز الكتابة المتمثل في اليد، وجهاز الإدراك، والتنفيذ، ويتمثل في الدماغ.

اضطراب عسر القراءة "*Dyslexie*":

لا ينكر أحد الأهمية القصوى لنشاط القراءة لبناء أطر المعرفة واستيعاب العلوم، والتقنيات المختلفة، كما يعتبر أداة ترفيه وراحة، وغالبا ما يكون هذا النشاط عاجزا عن تحقيق فوائده لتخلف بعض من أفراد المجتمع عن اكتساب هذه المهارة، وعدم إتقانها بالدرجة التي تسمح بتحصيل أكثر لمفاهيم الكتابة، مما دعا إلى ضرورة بناء برامج بيداغوجية تعتمد طرق عدة قائمة على نظريات مختلفة، وشروط تعلمها، مما اضطر الباحثون إلى تبني المشاريع التربوية التي تعطي تعليما أرقى في مستوى التعليم، والتكفل بمن يعاني عسر القراءة في مدارس خاصة، وقامت هذه المشاريع على نظريات حول اختلال شروط إنجاز النشاط القرائي، ومن فشل طرق تعلم القراءة.

تعريف عسر القراءة "*Dyslexie*":

استعملت عدة مصطلحات للتعرف أو الحديث عن هذا الاضطراب باللغة العربية فقد يستعمل مباشرة مصطلح "الديسلاكسيا"، أو مصطلح "عسر القراءة" كما استعمل مصطلح "مرض خلل القراءة"، ومصطلح "العجز القرائي"، أو "التأخر في القراءة"، وعلى العموم فإن هذا المصطلح يتكون هذا المصطلح من "*Dys*" ومعناه في اللاتينية القديمة الضعف أو عدم الكفاية، ومن "*lexie*" ويعني اللغة اللفظية [1]، أو معنى القراءة؛ أي أن آلية نشاط القراءة لا تؤدي وظيفتها بالشكل المطلوب، وهذا المصطلح استحدثه طبيب العيون الألماني "رودولف برلين" "*Rudolf Berlin*" في القرن 19، ووصفه بـ "صعوبة التعامل مع الكلمات"، أو "عُسر/ قصور القراءة".

وتجدر الإشارة أن مفهوم "عسر القراءة" استعمل لأول مرة في الطب، وبالتالي كانت أكثر التعاريف تداولاً هي التعاريف الطبية، وانتشر نموذج طبي لتفسير "عسر القراءة" بأنه عيب يحدث في النظام البيولوجي يتم تصحيحه إذا كان ذلك ممكنا من خلال مهنة الطب، وبدأت إحدى التربويات بالإشارة إلى الصعوبات التي يواجهها أطفال "الدسلكسيا" وكانت الأكثر مصداقية، وأدى ذلك إلى إحداث نموذج تربوي لمعالجة هذه الصعوبات، وضعت نظريات أكثر حداثة اعتبرت عسر القراءة كواحد من المحددات ذات المنشأ الاجتماعي، ويحتل النموذج الاجتماعي اليوم مكانة هامة في تعريف "عسر القراءة"، محتجة بذلك بأن المجتمع هو الذي يجعل اليوم من "عسر القراءة" حاجزا في الحياة بدلا من اعتبارها الشرط في حد ذاتها، ويمكن تفسير الشرط هنا بالقياس مثلا باستخدام كرسي متحرك لكن المكتب في الطابق

[1] محمد الحجار، الطب السلوكي المعاصر، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 01، 1989 م، ص 176.

العلوي، فإنه ليس الكرسي المتحرك الحاجز ولكن الدرج هي الحاجز في ذلك، يقول البعض أنها مزيج من الاثنين، ولدينا حتى الآن النماذج التعليمية والنماذج المجتمعية، والتي تتماشى مع بعضها جنبا إلى جنب.

إن عسر القراءة هو من الاضطرابات التي اختلف في تعريفها العلماء، والباحثون لتشعبه، واختلاف نظريات تفسيره؛ إذ يعرفها "صمؤيل أورتون" "*Samuel Torrey Orton*" على أنها: "صعوبة في دمج العناصر الرمزية المدركة في الوحدة، كلمة كانت أم جملة مهما تكن آليات هذا الدمج" [1]، ويعرفها البعض على أنها: "عدم القدرة الولادية على القراءة"، أما "روجيه ماكيلي" "*Roger Mucchielli*" فيعرفها بأنها "اضطراب اكتسح وبصورة تلقائية ميدان التعبير، والتواصل" [2]، أما عالمة النفس الفرنسية "سوزان بوريل ميزوني" "*Suzanne Borel-Maisonny*" فتعرف "عسر القراءة" على أنه: "صعوبة خاصة في التعرف، والفهم، وإعادة إنتاج الرموز المكتوبة والتي من نتائجها اضطراب عميق لتعلم القراءة والنحو" [3]، أما الباحث الأمريكي "فيليتينو" "*F.R. Velitino*" فيعتبرها: "مشكلة لغوية دقيقة لها جذورها في مجالات أخرى منها عجز في الترميز الصوتي؛ أي عدم القدرة على صوت الكلمة، والوصول لها بغية تسهيل تذكرها" [4]، ويمكن تصنيف هذه التعاريف إلى ثلاث مجموعات هي:

أ- التعاريف الوصفية: تتمثل في جمع مظاهر الاضطراب، وهذا الجمع لا يشمل ما يدركه الأولياء، والمربون فقط، لكن أيضاً جزئيات الأمراض كالخلط بين الحروف المتشابهة من حيث الكتابة، أو النطق، والخلط بين الأصوات، ومشاكل الهيكلة الزمانية – المكانية، وهذا ما لمسناه في تعريف "سوزان بوريل ميزوني".

ب- التعاريف الوراثية: تتمثل في تعريف "روجيه ماكيلي" الذي حصر الاضطراب في اختلال العلاقة بين الأنا، والعالم، نافياً بذلك عامل آخر يمكن أن يتدخل كالعامل العصبي، أو العامل التربوي.

ج- التعاريف التصورية: يتجلى في تعريف "صمؤيل أورتون" الذي أعطى أهمية لتصور العنصر الرمزي الكتابي؛ أي أن عسر القراءة هو خلل وظيفي ظاهر في الإدراك البصري، أو الذاكرة البصرية.

ولفهم عميق لفحوى الاضطراب وجب علينا أن نتطرق إليه من جانبه السببي والتشخيصي، ثم نتطرق إلى أهم الطرق العلاجية المعتمدة [5].

أسباب عسر القراءة:

---

[1] نفسه، ص 176.

[2] *Roger Mucchielli & Arlette Mucchielli-Bourcier, la dyslexie maladie du siècle, E.S.F, Paris, France, 1968, P 84.*

[3] *Suzanne Borel Maisonny, Langage oral et écrit, Delachaux et Niestlé, Paris, France, 1960, P 39.*

[4] *Velitino, Dyslexie, Revue de science & vie, Montrouge, France, N° 06, 1987, P 18.*

[5] الجمعي بولعراس، مدخل إلى اللسانيات النفسية العصبية، مركز الملك عبد بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 01، 2017 م، ص 311.

لقد ظهرت عدة دراسات تفسر أسباب "عسر القراءة" منها من يرجعها إلى خلل وظيفي ظاهر في الإدراك البصري، والذاكرة البصرية، ويذهب فيما بعد إلى أنه ناتج عن تأخر في النضج، نتيجة إخفاق أحد نصفي الدماغ في السيطرة على النمو اللغوي للطفل، وأبرز من يمثل هذا الاتجاه العالم النفساني الأمريكي "صمؤيل أورتون" عام 1925 م [1]، ولقد برهنت عدة دراسات، وأبحاث على خطأ هذه الفرضية، وقدمت براهين كوجود أطفال معسوري القراءة لديهم جانبية جيدة، فقد طلب من الضعاف في القراءة أن ينسخوا أشكالا، وكلمات، وأعدادا عشوائية الترتيب، بعد إلقاء نظرة سريعة عليها، وطلب منهم بعد ذلك تسمية المنبهات، فوجد أن أولئك الضعاف في القراءة استطاعوا أن ينسخوا الحروف في الكلمة المنبهة بشكل صحيح اتجاها، وترتيباً حتى عندما لم يتمكنوا من تسمية الكلمة بدقة، أما الفرضية الثانية فتذهب إلى أن السبب الرئيسي هو ضعف ولادي لوظيفة التحليل والتركيب، هذه الوظيفة التي من شأنها أن تسمح بتمييز الحروف في مقطوعة كتابية، وتجميعها في مقاطع، وكلمات.

وفي الحقيقة أن هذه الوظيفة ما هي إلا مهارات فرعية من المكونات الأساسية، والضرورية لقابلية القراءة، هذا من جهة ومن جهة أخرى يمكن القول على حد سواء إن الطفل يعاني ضعفا لغويا أعم يؤثر في جميع مهاراته الفرعية، وهذا ما جعل عالمة النفس الأمريكية "إيزابيل ليبرمان" "*Isabelle Yoffe Liberman*" تقول إن ضعاف القراءة لا يعرفون بشكل واضح أنه يمكن تقطيع الكلمات المقروءة والمكتوبة إلى أصوات منفصلة، وهذا ما يجعل من الصعب عليهم تعلم التعرف على الكلمات من خلال المسح الأبجدي، وتركيب أصوات الحروف، أو ما يدعي بحل الترميز الصوتي للكلمة.

ويعتقد أن ضعف التقطيع الصوتي مظهر من مظاهر مشكلة أعم من الترميز الصوتي تتجلى في اختزان الذاكرة رموزاً عقيمة لأصوات الحروف، وألفاظ الكلمات، ولذلك فإن الكلمات تختزن دون ترميز الصوتي المناسب لها، فإذا طلب من الطفل أن يستعيد الكلمة المناسبة من الذاكرة، وجد أنه لم يحتفظ بالدلالات المكانية ليتوصل إلى لفظ هذه الكلمة، وهناك عدة فرضيات حسب العالم الأمريكي "فيليتينو" تقول أن سبب "عسر القراءة" يكمن في الوظائف غير اللغوية، إحدى هذه الفرضيات هي فرضيات القصور الانتباهي التي تنسب الصعوبة في القراءة إلى عجز عام في التركيز، والانتباه، والنقد الموجه لهذه الفرضية يتمثل في أن الأطفال الذين يعانون من هذه العجز يواجهون صعوبة في أمور أخرى غير القراءة ولا يمثلون أولئك الذين تنحصر مشكلتهم في القراءة، وبصفة عامة تم تصنيف نظريات "عسر القراءة" إلى محاور رئيسة:

المحور الأول: يتمثل في الاضطرابات الأدائية ذات الأصل الوظيفي إذ غالباً ما يفسر الاضطراب، باضطراب الجانبية وصعوبات دمج الصورة الجسدية، والتنظيم الزماني والمكاني ، وتأخر أو اضطراب اللغة، وعجز الإدراك السمعي والبصري.

المحور الثاني: يتمثل في الأسباب الوراثية فحسب طبيب الأعصاب البريطاني "ماك كريتشلي" "*Mac Donald Critchley*" عسر القراءة راجع إلى أصل تكويني وليس للمحيط أي دخل في ظهور، هذا ما برهن عليه "برتيل هالجرين" "*Bertil Hallgren*" إذ وجد نسبته 89.7% تخضع لسوابق عائلية في عينة تتكون من 160 معسور

[1] محمد الحجار، الطب السلوكي المعاصر، ص 178/ 179.

القراءة،كما أن دراسة ظهور هذا الاضطراب عند التوائم وجدت في دراسة مسحية بفرنسا سنة 1969 أجريت على 18 زوجا من التوائم الحقيقة، أن نسبة ظهور الاضطراب لديهم هي 100%.

المحور الثالث: فقد أعطى أصحابه الأولية للأسباب العصبية ففي دراسات الطبيب الفرنسي "ريتزان" "*Pierre Debray-Ritzen*" وجد أن "عسر القراءة" كان موجوداً عند أطفال مصابين بعجز حركي ذي أصل عصبي مصحوب بخصائص غير عادية للحفظ الدماغي الكهربائي.

المحور الرابع: وموضوعه الأسباب الوجدانية فقد بين معظم الباحثين وجود اضطرابات وجدانية، وسلوكية عند الطفل المصاب بعسر القراءة فحسب "ريتزان" طفلان من ثلاثة يبدون المقاومة، العنف الانطواء حول الذات، التبول غير الإرادي، واضطرابات النوم، وقد اختلف فيما إذا كانت هذه الاضطرابات نتيجة لعسر القراءة، أم أعراض رئيسية له، ومن المحتمل أن تكون هذه الاضطرابات رد الفعل لمشكل أعم.

المحور الخامس: وهو السبب الاجتماعي الثقافي، فاضطراب "عسر القراءة" ليس له وجود، ولكن الأمر يتعلق بعدم تكيف ثقافي لأطفال الطبقات المحرومة التي لم يرق مستواها اللغوي إلى المستوى المطلوب الذي تتمتع به الطبقات ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي العالي.

المحور السادس: وهي السبب البيداغوجي، إذ أن "عسر القراءة" قد يكون راجعاً إلى نظام تربوي فاشل، وغير مكيف مع قدرات الطفل، ولا يستجيب لمستواه المعرفي.

ويمكن تقسيم أسباب "عسر القراءة" في مجمل أسباب اضطرابات اللغة عند الطفل على اختلاف أنواعها إلى:

1. **الأسباب الوظيفية أو النفسية:** وهي أسباب مرتبطة بأساليب التنشئة الأسرية، والمدرسية وخاصة ما ارتبط منها بالعقاب بأشكاله المعنوية، والجسدية، مما يؤدي إلى ظهور التأتأة، أو السرعة الزائدة في الكلام، أو التلعثم.
2. **الأسباب العصبية:** ويقصد بذلك تلك الأسباب المرتبطة بالجهاز العصبي المركزي، وما يصيب ذلك الجهاز من تلف، أو إصابة قبل، أو بعد، أو أثناء الولادة، فالجهاز العصبي مسؤول عن النطق واللغة، وتظهر الاضطرابات بشكل واضح لدى المصابين بالشلل الدماغي، ومما يدل على آثار الأسباب العصبية مشكلة فقدان النطق "*Aphasia*"، أو صعوبة القراءة، "*dyslexia*"، أو الكتابة "*Dysgraphia*"، وصعوبة فهم الكلمات أو الجمل "*Agnosia*"، وصعوبة تركيب الجمل من حيث قواعد اللغة ومعناها "*language Deficit*"، وكذلك الحالات الفردية إلى شكل من أشكال الاضطرابات اللغوية مثل الشفة الشرماء "*Cleft Lip*"، وسقف الحلق المشقوق "*Cleft Plate*" حيث يواجه صاحبها مشكلة في نطق بعض الحروف مثل (ج، ل، ت، ط، د، ب، ف) أو في حالة اضطراب حركة اللسان وهي مشكلة في نطق الحروف مثل (ت، ذ، ط، ر)، وحالة اضطراب تناسق الأسنان مشكلة نطق الحروف (ز، س، ي، ف، ذ، ز).
3. **الاضطرابات المرتبطة بإعاقات أخرى:** ويقصد بذلك أن الاضطرابات تظهر بشكل مميز لدى الأفراد ذوي الإعاقات السمعية، والعقلية، والانفعالية، وصعوبات التعلم.

4. **الأسباب العضوية:** وتتعلق بسلامة الأجهزة المسؤولة عن إصدار الأصوات، ونطقها؛ مثل: الحنجرة، ومزمار الحلق، والفكين، والأنف، والشفتين، والأسنان، واللسان، والتي تعد شرطا رئيسيا من شروط سلامة الفرد من اضطرابات اللغة على اختلاف أنواعها.

مؤشرات العسر القرائي:

توجد علامات، ومؤشرات تساعد المدرس، أو القائم بالتشخيص للتعرف على التلاميذ الذين يعانون من العسر القرائي، أو تحديدهم، وهذه المؤشرات، أو العلامات تساعد فقط في التعرف على هؤلاء التلاميذ، وقد ورد في الأدب السيكولوجي الخاص بالعسر القرائي العديد من هذه المؤشرات لعدد كبير من الباحثين والكتاب، يذكر "تومسون" "*Michel Thompson*" بعض المؤشرات التي تظهر على الأطفال الذين لديهم عسر قرائي، ومن هذه المؤشرات [1]:

1. هؤلاء الأطفال تحصيلهم في القراءة أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع فيما يتعلق بعمرهم العقلي، وسنوات تواجدهم بالمدرسة، وغالبا أقل تحصيلهم في الحساب.
2. هؤلاء الأطفال لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز متعلق بحاستي السمع، والإبصار، أو تلف المخ، أو أي انحراف أساسي بالشخصية.
3. يظهر هؤلاء الأطفال صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة، وهو لا يتعلمون بسهولة من خلال الطريقة البصرية للقراءة، ويميلون لإحداث نوع من الاضطرابات فيما يتعلق بالكلمات الصغيرة، والتي تتشابه في الشكل العام.
4. وهم قراء ضعاف فيما يتعلق بجانب القراءة الجهرية، وأساسا فهم ضعاف من ناحية الهجاء على الرغم من أنهم يستطيعون في بعض الأحيان التسميع، أو استرجاع قائمة محفوظة من كلمات الهجاء لمدة مختلفة من الوقت.

علاج عسر القراءة:

حاول الباحثون وضع خطط علاجية لتحسين القدرة القرائية، وتكوين مهارات فعالة، ومستقلة في القراءة لدى الطفل، وقد اختلفت هذه الخطط باختلاف نظريات إعادة التربية التي يتبناها كل باحث، هذه النظريات التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

1. نظرية "بوريل ميزوني" "*Suzanne Borel-Maisonny*" [2] والتي ترتكز على العرض، ومفهوم صوتي- خطي للنشاط القرائي.
2. نظرية "بورسيه ماكيلي" "*Arlette Mucchielli-Bourcier*" وهي ذات الاتجاه النفسي لكنها تأخذ بعين الاعتبار العرض، واللغة.

[1] ينظر: أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجية عسر القراءة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 01، 2008 م، ص 15، 16.

[2] *Suzanne Borel Maisonny, Langage oral et écrit, P 89.*

3. نظرية الاتجاه النفسي فقط [1].
4. نظرية "فرانسواز إستيان" "*Françoise Estienne*" [2] والتي تتمحور حول النشاط اللغوي، ومفهوم التصور الخطي للقراءة.

بالإضافة إلى هذا إن العلاج يسطر مخططه حسب نوعية الأخطاء وطريقة تعلم القراءة، لهذا فالاختصاصي في البلدان التي وضعت فيها مختلف المخططات ونذكر منها "فرنسا"، و"بلجيكا"، و"سويسرا"، يجد نفسه أمام كثير من المشاريع العلاجية التي على الرغم من اختلاف قواعد إعدادها إلا أن النتائج التي توصلت إليها كانت جد إيجابية، وبالتالي ما على الاختصاصي إلا تطبيق ما يراه مناسباً لوجهة نظره، وما تتطلبه الحالة التي أمامه.

اضطرابات الكتابة "*dysgraphie*":

إن الكتابة هي وظيفة خاصة بالإنسان، والحضارة، فهي نشاط خاص يجعل من اللغة المنطوقة مادة، ويسمح باكتساب المعارف، وتخزينها، والاتصالات غير المباشرة الخارجية عن إطار وجود المرسل، كما أن للكتابة دور الوسيلة الفردية، والدور الاجتماعي ب اعتبارها شكلا من أشكال التعبير اللغوي إذ يدمج فيها اتصال رمزي بوساطة رموز منفصلة عن بعضها البعض موضوعة من قبل الإنسان، تلك الرموز تتغير حسب تغير الحضارات، وتعتبر الكتابة اكتسابا متأخرا نوعاً ما في تاريخ الإنساني، كما أنها متأخرة عن اللغة المنطوقة من حيث التكوين.

إن الكتابة باعتبارها نشاطا اصطلاحيا، ومرمزا، وثمرة الاكتساب الذي لا يكون ممكناً إلا إذا توفر قسط معين من النمو العقلي، والحركي، والعاطفي، والكل يكون منسقاً في إطار خاص، وذلك وفق معايير خاصة، وتتطلب الكتابة تعلماً طويلاً بحيث إن الفعل الكتابي هو فعل معقد، وحساس على المستوى العصبي، إنه يدخل الحركية العامة والحركية الدقيقة لليد، والأصابع، ويتطلب نضجاً فيزيولوجياً الذي يتوصل إليه الطفل تدريجياً والذي يجعل نمو الكتابة يرتبط بشكل كبير بعمر الطفل

تعريف اضطراب الكتابة:

يعرف اضطراب "عسر الكتابة" على أنه صعوبة في النشاط الخطي، واضطراب في نمو الكتابة يشخص ابتداء من السنة السابعة إلى الثامنة من عمر الطفل، وهو التشوه في الحركة الكتابية، في سير الخط، وصعوبة الربط، وعدم الانتظام في ترك الفراغات بين الكلمات [3]، كما يعرف "عسر الكتابة" بوجود المشكلات الخطية التي لا يتجاوزها الطفل عند بلوغ سن معين، وإنما تستمر معه مكونة بذلك هذا المرض، ويستخدم الباحثون الحوادث الخطية للإشارة إلى المشكلات التي تظهر في البداية، ويميز "ريمون تريلات" "*Raymond Trillat*" بين نوعين من الحوادث الخطية الحوادث

---

[1] *Pierre Debray-Ritzen & Flora Debray, Comment dépiste une dyslexie chez des petits écoliers, Éditions Nathan, Paris, France, 1979, P 84 et les suites.*

[2] *Françoise Estienne, Lecture et dyslexie, Ensycl Universitaire de Paris, Paris, France, 1983, P 102.*

[3] *Jacqueline Peugeot, La Connaissance par l'écriture, Editions L'Harmattan, Paris, France, 2010, P 101*

الخفيفة، ويلاحظ فيها ما يلي الخلط بين الحروف المتشابهة في النطق والخلط بين الحروف الغنية، الحوادث الخطيرة، ويلاحظ فيها قلب للحروف، وهو الأمر الذي يشير إلى عدم توازن مكاني، وكتابة مقلوبة تظهر خاصة عند اليساريين، وعدم اتباع السطر المستقيم في الكتابة.

ويعتبر بعض علماء النفس المدرسي، والأخصائيين النفسانيين، وعلماء الأعصاب بأن هناك مجموعة من الأطفال لديهم مستوى عادي من الذكاء، ويفشلون في التعلم بسبب صعوبات عصبية عضوية، والتي ترتكز على الاضطرابات العضوية مثل: "عسر الكتابة"، والتي تعني ضعف القدرة على التعبير عن الأفكار بلغة مكتوبة، والإعاقات الإدراكية، وقد تمثلت المصطلحات التي قامت على نمط مصطلح عسر الكتابة في مجموعتين:

الأولى تبدأ بالحرف اللاتيني "A"؛ والذي يعني "بدون"، أو "الفقدان التام"، والثانية تبدأ بالمقطع اللاتيني "*Dys*" والذي يشير إلى الحالة المضطربة، أو الفقدان الجزئي، وعلى هذا الأساس فإن مصطلح "أجرافي" "*Agraphie*"؛ وتعني الفقدان التام للقدرة على التعبير عن الأفكار بلغة مكتوبة، و"ديس جرافي" "*Dysgraphie*" فيشير إلى مدى الاضطراب في القدرة على أداء الحركات الدقيقة بصفة خاصة كما في الكتابة، والرسم [1].

فصعوبة الكتابة هي "عبارة عن مستوى من الكتابة اليدوية بالغ السوء، أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة، وهي حالة ترتبط باضطراب في وظائف المخ" [2]، كما يرى البعض أن صعوبات الكتابة ترجع إلى صعوبة التحكم في العضلات الصغيرة أو الدقيقة. وهذه تقف أمام قدرة الطفل على ضبط التآزر الحركي للأصابع التي تعتمد عليها كتابة الحروف أو الأشكال أو الصيغ والكلمات [3].

فصعوبة أو عسر الكتابة يتعلق باللغة المكتوبة، وهي عبارة عن "اضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف، واتجاهاتها في حيزها المكاني، والتنسيق بينها، فالطفل يرسم الحروف، ولا يكتبها فهو يرسمها دون معرفة أساس، ومبدأ كل حرف من حيث التوجيه المكاني" [4]، ويعرف " كريمان بدير" صعوبة الكتابة بأنها "عبارة عن تشوه في شكل الحروف، أو تباعد حجمها، وتباعد المسافات بين الكلمات، مع تمايل السطور، وتباعد درجات ضغط القلم أثناء الكتابة [5]، وتوصف هذه الحالة بأنها فشل في إنتاج لغة مقبولة، وقابلة للفهم، والقراءة، بشكل يعكس المعرفة بالموضوع الذي كتب عنه، ويواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مشاكل في الخط، حيث أن كتاباتهم بخط اليد عادة ما تكون بطيئة،

---

[1] ينظر: عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية والتشخيصية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر، 2003 م، ص 120.

[2] نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط 01، 2000 م، ص 03.

[3] فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 01، 1997 م، ص 516.

[4] حورية باي، علاج اضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة في المدارس العادية، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت ط 01، 2002 م، ص 86.

[5] كريمان بدير، التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم: رؤية تربوية ونفسية معاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 01، 2006 م، ص 164.

وغير مقروءة، وفي مجال التعبير الكتابي، فإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يرتكبون الكثير من الأخطاء القواعدية، والأسلوبية [1].

تتشكل صعوبة الكتابة سواء في مجال الإملاء، أو التعبير الكتابي، وترجع مشكلات التعبير إلى القلق، وضحالة المعرفة، وعدم القدرة على صياغة جمل مترابطة تراعي القواعد النحوية، والتنقيط، ويكثر فيها عكس الحروف، ووضع النقط في غير مكانها، وعدم التزام السطور في الكتابة [2]، إن تعلم الطفل للكتابة يرتبط بكونه ناضجا، وله قدر كاف من الرغبة، والاهتمام في تعلم كيفية الكتابة، كما لابد أن يطور الطفل التناسق الحركي، والبصري، والتوجه المكاني، وصورة الجسم، وضبطه بما يخدم الكتابة، وتحديد اليد المفضلة، وبهذا ترتبط صعوبات الطفل في الكتابة بالعديد من العوامل التي يمكن تقسيمها إلى شقين هما :

1. عوامل خاصة بالطفل "عوامل داخلية".
2. عوامل خاصة بالبيئة الأسرية، والمدرسية.

وفيما يلي عرض لهذه العوامل.

أ– العوامل المرتبطة بالطفل: وتشمل:

1. **عوامل نفسية عصبية:** إن حدوث أي خلل في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم ينعكس تماما على سلوك الطفل، وهو ما يؤدي إلى حدوث قصور، أو خلل، أو اضطراب في الوظائف المعرفية، والإدراكية، واللغوية، والأكاديمية، والمهارات السلوكية، ومنها مهارة الكتابة [3].

2. **عوامل انفعالية:** إن اضطراب بعض الوظائف النفسية العصبية لدى ذوي صعوبات التعلم يترك آثاره على النواحي الانفعالية، حيث لوحظ على هؤلاء الأطفال الاكتئاب، والإحباط، والميل إلى الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي القائم على استخدام الكتابة والتعبير الكتابي، إضافة إلى الغياب المتكرر من حصص التعبير والإملاء، كما لوحظ عليهم كذلك افتقار القدرة على التآزر الحسي الحركي، واستخدام اليد، والأصابع، وإدراك المسافات، والعلاقات بين الحروف، والرموز، والكلمات [4].

---

[1] أسامة محمد البطانية وآخرون، علم النفس الطفل غير العادي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 01، 2007 م، ص 215، 216.

[2] مصطفى نوري القمش وآخرون، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 01، 2007 م، ص 181.

[3] سامي محمد ملحم، صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 01، 2002 م، ص 310.

[4] فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم، ص 496.

3. **اضطراب الإدراك البصري:** يستدعي تعلم الطفل للكتابة التمييز البصري بين الأشكال، والحروف، والكلمات والأعداد، وكذا تمييز الاتجاهات "اليمين، واليسار"، وتمييز الخط "الرأسي والأفقي"، ومطابقة الأشكال على نماذجها، ورسم الخرائط، واستخدامها، وكل هذا إذا لم يتعلمه الطفل سيؤدي إلى صعوبات تعلم الكتابة [1].

4. **اضطراب الذاكرة البصرية:** إن من العوامل المساهمة في ظهور صعوبة الكتابة لدى الطفل هو صعوبة تذكر أشكال الحروف، والكلمات، والتعرف عليها بصريا، رغم أن بصره سليم، ويعرف اضطراب الذاكرة البصرية بصعوبة في استدعاء، أو إعادة إنتاج الحروف، والكلمات من الذاكرة، والذي يمكن ملاحظته عندما يحاول الطفل تشكيل سلسلة الحروف التي يتم تذكرها، فعدم قدرة الطفل معرفة الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية يدعى بفقدان الذاكرة البصرية [2].

5. **نقص الدافعية:** وقد يرجع هذا العامل إلى دور كل من المعلمين، والوالدين المنعدم في تشجيع الطفل، واستثارته، ومكافأته، وتعليمه خطوة خطوة فضلا عن ميله للحركة الزائدة، وفرط النشاط، واللهو، واللعب [3].

ب– العوامل المتعلقة بالبيئة المدرسية والأسرية:

أجمع المختصون في مجال صعوبات التعلم أنه لا يمكن الحديث عن صعوبة الكتابة بمعزل عن العوامل الأسرية والمدرسية، حيث أثبتت الدراسات أن دور كل من الأسرة، والمدرس، ونوعية التدريس تظل عوامل رئيسية تدعم تعلم التلميذ، ذلك أن صعوبات التعلم تظل ظاهرة متعددة الأبعاد، وأنها ذات آثار سلبية، ومشكلات تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواح أخرى انفعالية، واجتماعية تلقي بظلالها على شخصية الطفل من جميع النواحي، وهذا ما شجع الباحثين على الاهتمام بالعوامل الأسرية، والمدرسية، ومدى فاعليتها في تنمية، وتطوير عملية التعلم عند الطفل [4]، وتتمثل هذه العوامل فيما يلي:

1. **غياب دور الأسرة في متابعة الطفل:** لا أحد ينكر أن الكتابة هي إحدى المهارات التي تستوجب التدريب المستمر، وبما أن وقت الحصة في المدرسة غير كاف لتمرين الطفل على الكتابة الصحيحة، فلا بد من استكمال هذا التدريب في المنزل؛ أي المتابعة مع الأسرة التي يأتي دورها في متابعة نمو قدرة الإتقان لدى الطفل، وتحسين الكتابة اليدوية، لأن الفشل، والإهمال في هذا سيؤدي لا محالة إلى صعوبات تعلم الكتابة، وبالتالي يخفق الطفل، ولا يتمكن من كتابة كثير من الكلمات، والجمل بشكل صحيح، وسليم [5].

2. طرق التدريس السيئة: يجمع هذا العامل بين الأسرة، والمدرسة معا، ونعني بطريقة التدريس السيئة الانتقال من أسلوب لآخر في تعليم الكتابة، ونقصد بذلك كتابة حروف منفصلة، وحروف متصلة دون مبرر بعد أن يكون التلميذ قد

---

[1] محمد عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 02، 2006 م، ص 172.

[2] أسامة محمد البطانية وآخرون، علم النفس الطفل غير العادي، ص 159.

[3] محمد عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، ص 172.

[4] سامي محمد ملحم، صعوبات التعلم، ص 311.

[5] محمد عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، ص 173.

تعود على أسلوب واحد، إضافة إلى الاكتفاء بمتابعة التلميذ في حصص الخط فقط دون غيرها من الحصص؛ مثل: الإملاء، التعبير، التطبيق ...، وكذا غياب الحوافز للتلميذ لزيادة الرغبة في تعلم مهارات الكتابة، إضافة إلى التدريس الجماعي الذي لا يراعي قدرات وميول التلميذ الخاصة [1].

ويشير البعض أن هناك ثلاثة أنواع من صعوبات الكتابة، والتي تظهر لدى ذوي صعوبات التعلم بشكل جلي وتتمثل في [2]:

1. أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يعرفون الهدف من الكتابة.
2. أن كتاباتهم تفتقر إلى الطلاقة.
3. لا يفهمون بشكل جيد استراتيجيات الكتابة؛ مثل: التخطيط، والتنظيم، وكتابة النسخة الأولية، والتحرير.

ويمكن ملاحظة صعوبة الكتابة لدى الطفل من خلال طريقة جلوسه، ومسكه للقلم، ومن خلال كراسته، حيث تظهر صعوبة الكتابة من خلال إمساك القلم بطريقة غير صحيحة بشكل لا يحقق المرونة أثناء الكتابة، تقترب فيها الأصابع بشدة من القلم، ووضع الورقة بطريقة غير مناسبة، مع الاقتراب، أو الابتعاد كثيرا بالرأس عن الورقة كما قد تكون عيونهم قريبة جدا من الصفحة عند الكتابة [3].

ويرى البعض أن الغالبية العظمى من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات ذات درجة كبيرة في الكتابة، ويضيف أن الاختبار الذي تم على النتاج الكتابي لهؤلاء التلاميذ يشير إلى ما يلي [4]:

1. تحتوي أوراقهم في الغالب على أخطاء في التهجي، واستعمال الفواصل، والنقاط، والحروف الاستهلالية.
2. يلاحظ أن لديهم صعوبة في تنفيذ العمليات اللازمة للكتابة الفعالة.
3. يظهر أن كتاباتهم تميل نوعا ما إلى أن تكون مكتوبة بطريقة غير عادية قصيرة، وضعيفة التنظيم.
4. تبدو مراجعاتهم لكتاباتهم غير فعالة، وتتميز بالتبسيط في اكتشاف، وتصحيح الأخطاء الميكانيكية.

ويمكن أن نحدد بشكل عام عدة أشكال من الصعوبات في قدرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم على كتابة موضوعات التعبير فيما يلي [5]:

1. مشكلة في التعبير عن الأفكار الجيدة على الورقة.
2. عدم تنظيم الكتابة.

---

[1] ينظر: نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ص 112.

[2] أسامة محمد البطانية وآخرون، علم النفس الطفل غير العادي، ص 216.

[3] ينظر: عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية والتشخيصية، ص 120، وينظر: أسامة محمد البطانية وآخرون، علم النفس الطفل غير العادي، ص 168.

[4] محمد علي كامل، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، مصر، 2003 م، ص 55.

[5] خالد محمد أبو شعيرة وآخرون، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 01، 2009 م، ص 34، 35.

3. خط اليد غير واضح، ومشوه بشكل يصعب على القراءة.
4. تباعد الأحرف، وحجمها غير ملائم.
5. استعمال غير ملائم لتراكيب النص.
6. كثرة الأخطاء النحوية، وأخطاء الترقيم داخل الجمل.
7. حذف بعض الأحرف، والكلمات.
8. التنظيم الرديء للفقرات.
9. عدم القدرة على الكتابة المرتبة من هامش السطر.
10. عدم القدرة على وضع، واستعمال الفواصل.

مصادر ومراجع المحاضرة:

1. أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجية عسر القراءة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 01، 2008 م.
2. أسامة محمد البطانية وآخرون، علم النفس الطفل غير العادي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 01، 2007 م.
3. الجمعي بولعراس، مدخل إلى اللسانيات النفسية العصبية، مركز الملك عبد بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 01، 2017 م.
4. حورية باي، علاج اضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة في المدارس العادية، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت ط 01، 2002 م.
5. خالد محمد أبو شعيرة وآخرون، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 01، 2009 م.
6. سامي محمد ملحم، صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 01، 2002 م.
7. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية والتشخيصية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر، 2003 م.
8. فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 01، 1997 م.
9. كريمان بدير، التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم: رؤية تربوية ونفسية معاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 01، 2006 م.
10. محمد الحجار، الطب السلوكي المعاصر، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 01، 1989 م.
11. محمد علي كامل، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، مصر، 2003 م.

12.محمد عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 02، 2006 م.

13.مصطفى نوري القمش وآخرون، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 01، 2007 م.

14.نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط 01، 2000 م.

المراجع الأجنبية:

1. *Françoise Estienne, Lecture et dyslexie, Ensycl Universitaire de Paris, Paris, France, 1983.*
2. *Jacqueline Peugeot, La Connaissance par l'écriture, Editions L'Harmattan, Paris, France, 2010.*
3. *Pierre Debray-Ritzen & Flora Debray, Comment dépiste une dyslexie chez des petits écoliers, Éditions Nathan, Paris, France, 1979.*
4. *Roger Mucchielli & Arlette Mucchielli-Bourcier, la dyslexie maladie du siècle, E.S.F, Paris, France, 1968..*
5. *Suzanne Borel Maisonny, Langage oral et écrit, Delachaux et Niestlé, Paris, France, 1960.*
6. *Velitino, Dyslexie, Revue de science & vie, Montrouge, France, N° 06, 1987.*

المحاضرة العاشرة

علم أمراض التخاطب 2.

توطئة:

إن أهم ما يميز الإنسان عن الكائنات الأخرى قدرته على الكلام؛ أي: التحدث باللغة، بحيث مكنت اللغة الإنسان من بناء، وتطوير حضارته التي يلزمها السلوك، والتفكير، ومخاطبة من حوله من بني جنسه، وهناك لغات، ولهجات متعددة بين الأجناس البشرية المختلفة، ومن المعروف علميًّا أن الصوت في الإنسان يحدث نتيجة لاستخدامه الهواء الخارج من الرئتين في إحداث ذبذبة للحبلين الصوتيين الموجودين في صندوق الصوت "تفاحة آدم"، أو الحنجرة، ويلاحظ أن كل شخص له صوته المميز عند الكلام، وذلك لأن مرور الهواء في الفم، والأنف يؤثر على الصوت المنتج، وهذا هو الذي يسبب الصوت المميز للفرد، ويعد اللسان هو عضو الكلام الرئيس، إضافة إلى وظيفته في عملية التذوق، كما أن هناك أجزاء أخرى تشترك في عملية النطق.

والكلام هو وظيفة، أو سلوك يهدف إلى نقل المعاني إلى الغير والتأثير عليه بواسطة الرموز التي قد تكون كلمات، أو رموزًا رياضية، أو إشارات، أو نغمات، أو إيماءات، وعلاوة على كون الكلام وسيلة اتصال بين الفرد وغيره فإن له علاقة كبيرة بالعمليات العقلية، والفكرية، والسلوكية، ويقول البعض "إن الكلام وليد العقل، وعلاقة الكلام بالعقل علاقة المعلول بالعلة لأن الكلام أداة اصطنعها العقل، لذلك فإن للكلام واللغة أثرا في تكوين الفكر ونموه، وموضوع اضطرابات النطق والكلام من المواضيع الهامة التي لقيت اهتماما كبيرا من طرف الدارسين القدامى، وعلماء التربية، وعلماء علم النفس، وعلماء الأرطفونيا وغيرهم.

اضطرابات النطق والكلام:

تعرف اضطرابات النطق والكلام، بأنها اضطراب ملحوظ في النطق، أو الصوت، أو الطلاقة الكلامية، أو التأخر اللغوي، أو عدم تطور اللغة التعبيرية، أو اللغة الاستقبالية، الأمر الذي يجعل الطفل بحاجة إلى برامج علاجية، أو تربوية خاصة، وحتى نطلق على الصعوبة في التواصل اضطرابا لا بد من أن تتوافر الشروط الآتية:

1. الخطأ في عملية إرسال الرسائل، أو استقبالها.
2. إذا أثر هذا الخطأ على الفرد تعليما، أو اجتماعيا.
3. إذا أثرت هذه الصعوبة على تعامل الفرد مع الآخرين بحيث يكونون اتجاها سلبيا نحوه.

وتنتشر هذه الاضطرابات بين الصغار والكبار، وهي تحدث في الغالب لدى الصغار نتيجة أخطاء في إخراج أصوات حروف الكلام من مخارجها، وعدم تشكيلها بصورة صحيحة، وتختلف درجات النطق من مجرد اللثغة البسيطة إلى الاضطراب الحاد، حيث يخرج الكلام غير مفهوم نتيجة الحذف، والإبدال، والتشويه، وقد تحدث لدى بعض الكبار نتيجة إصابة في الجهاز العصبي المركزي، ويؤدي ذلك إلى إنتاج الكلام بصعوبة، أو بعناء [1].

وهناك تصنيفات متعددة لاضطرابات النطق والكلام تختلف حسب الأسس التي يعتمد عليها في التصنيف فمن الباحثين من يصنف الاضطرابات الكلامية إلى اضطرابات يرجع أساسها إلى عوامل عضوية واضحة؛ مثل: الأفازيا أو احتباس الكلام، أو إلى اضطرابات ترجع إلى عوامل وظيفية مثل فقد الكلام الهستيري، والأسباب العضوية غالباً ما تكون

[1] فيصل العفيف، اضطرابات النطق واللغة، مكتبة الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ص 03.

إصابة من أجزاء جهاز الكلام بما في ذلك جهاز السمع، والأسباب الوظيفية غالباً ما ترجع إلى عوامل تربوية، ونفسية، أو اجتماعية، إلا أن ذلك لا يمنع من وجود عوامل عضوية ووظيفية معاً في الاضطراب.

وهناك أيضاً تصنيفات أخرى مثل تصنيف "هاريسون" "*Alan Harrison*" الطبي الذي يصنف اضطرابات الكلام إلى أربعة أشكال من الاضطرابات اللغوية هي:

1. الاضطرابات اللغوية الدماغية التي يحدث فيها نقص في إنتاج الكلام، واللغة المكتوبة، أو الكلامية.
2. الاضطرابات اللغوية اللفظية مع سلامة الوظائف العقلية، وسلامة فهم وتذكر الكلمات.
3. احتمالات فقدان الصوت الناجم عن مرض في الحنجرة، أو في أعصابها، مما يسبب عسرة الصوت.
4. اضطرابات كلامية تحدث في الأمراض التي تصيب تكامل الوظائف الدماغية العليا.

مفهوم عملية النطق:

يتمثل النطق في تلك العمليات التي يتم من خلالها تشكيل الأصوات، اللبنات الأولى للكلام، الصادرة عن الجهاز الصوتي كي تظهر في صورة رموز [1]، ويعرفه البعض بأنه نشاط اجتماعي يصدر عن الفرد بقصد التواصل مع الغير، وهو أهم وسائل الاتصال الاجتماعي، وله دور مهم في نمو التفكير عند الفرد، وإصابة طفل ما بعيوب في النطق والكلام سيؤثر على نظرة الآخرين إليه، ويقلل من قيمته، ويؤثر في مستقبله، أما "مصطفى فهمي" فيعتبر عملية الكلام بأنها "وظيفة مكتسبة لها جانب حركي، وآخر حسي، وعملية التوافق بين المظهرين لها شأن كبير في نمو اللغة لدى الطفل، وكلما كان هذا التوافق طبيعيا كان الكلام طبيعيا كذلك" [2].

فعملية النطق تتم عن طريق جهاز يسمى بجهاز النطق، وهو اسم يطلق على الأعضاء التي تسهم في عملية إحداث الكلام، وهي مشتملة على الرئتين، والقصبة الهوائية، والحنجرة إلى غير ذلك، والحق أن تسميتها بأعضاء النطق تسمية مجازية، لأن كل منها له وظائف أخرى أهم من ذلك بكثير، فاللسان وظيفته ذوق الطعام، والشفتان وظيفتها تلقي الطعام عند دخوله الفم، وتمنعانه من الخروج أثناء المضغ، كما تستعملان للمص، والرشف، وما إلى ذلك [3]، ويتشكل هذا الجهاز من الأعضاء التالية [4]:

اللهاة: وهي عضلة شكلها الخارجي مخروطي توجد في آخر الحنك الأعلى الرخو، وهي مرنة قابلة للتحرك، ومن وظائفها أنها عند البلع تغلق الحنجرة الأنفية فتفصلها عن الحنجرة الفموية [5].

---

[1] عبد العزيز الشخص، اضطرابات النطق والكلام: خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها، شركة الصفحات الذهبية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 01، 1997 م، ص 31.

[2] مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، القاهرة، مصر، ط 05، 1975 م، ص 28.

[3] خليل إبراهيم العطية، في البحث الصوتي عند العرب، منشورات دار الجاحظ، بغداد، العراق، 1983 م، ص 12.

[4] حازم علي كمال الدين، دراسة في علم الأصوات، مكتبة الآداب القاهرة، مصر، ط 01، 1999 م، ص 17.

[5] علي حسين مزيان، علم الأصوات بين القدماء والمحدثين، دار شموع الثقافة، ليبيا، ط 01، 2003 م، ص 17.

الغار: يعرف بالحنك الصلب، وهو الجزء الأوسط، وهو صلب أملس أوله من الأمام ما يلي النطع ونهايته أول الحنك الرخو.

اللثة: وهي مغرز الأسنان.

اللسان: وهو عضو عضلي يغشيه نسيج شبه مخاطي، وهو يرقد بين لحيي الفك الأسفل، ويرتبط به، ويمتاز بالمرونة الشديدة ويقسم إلى [1]:

أ. حد.

ب. طرف: وهي القطعة التي تستلقي في حالة الراحة ضد اللثة، وربما تحركت في اتجاه الأسنان، أو اللثة، أو الطبق.

ت. مقدمة: يسميها البعض وسط، وهي قطعة تستلقي في حالة الراحة ضد الجزء الأمامي للطبق (الحنك الصلب)، وربما تحركت ضد اللثة، أو الطبق الصلب، أو الطبق اللين.

ث. مؤخرة: وهي القطعة التي تستلقي في حالة الراحة ضد الطبق اللين، أو الجزء الخلفي من الطبق، ومن الممكن أن تتحرك ضد أي جزء من مؤخر الطبق حتى اللهاة.

ج. أصل اللسان: وهو الذي يشكل الحائط الأمامي للحلق، ولا يشار إليه إلا نادرا على أنه عضو نطقي، لذلك فإنه يؤثر في إنتاج الأصوات عن طريق تغيير شكل، وحجم، وتجويف الحلق.

لسان المزمار: يشبه ورقة الشجرة، يمتد من قاعدة اللسان بحيث يغطي أعلى الحنجرة عند بلع الطعام، ودوره في إحداث الصوت الانجذاب إلى الخلف عند تفخيم الصوت، وإلى الأمام عند ترقيقه.

الوتران الصوتيان: هما رباطان مرنان يشبهان الشفتين، يمتدان أفقيا من الخلف إلى الأمام حيث يلتقيان عند ذلك البروز الذي نسميه بتفاحة آدم، أما الفراغ الذي بين الوترين فيسمى بالمزمار، وفتحة المزمار تنقبض، وتنبسط بنسب مختلفة مع الأصوات، ويترتب عن هذا اختلاف نسبة شدة الوترين، واستعدادهما للاهتزاز فكلما زاد توترهما زادت نسبة اهتزازهما في الثانية، فتختلف تبعا لهذا درجة الصوت، وللمزمار غطاء نسميه لسان المزمار، وظيفته الأصلية أن يكون بمثابة صمام يحمي طريق التنفس أثناء عملية البلع [2].

الفراغ الأنفي: وهو العضو الذي يندفع خلاله النفس مع بعض الأصوات كالميم والنون، هذا إلى أنه يستغل كفراغ رنان يضخم بعض الأصوات أثناء النطق.

الحلق: وهو تجويف على شكل قناة قاعة ينفتح فيه من الخلف قناة المريء ومن الأمام تجويف الحنجرة الذي يغطيه لسان المزمار ويرتفع مقابل جذع اللسان، أما جانبه الخلفي فهو غلاف العمود الفقري، وينقسم إلى ثلاثة أقسام هي:

أ. الحلق الأقصى.

ب. الحلق الأدنى.

ت. فتحة الخيشوم الخلفية.

---

[1] أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، القاهرة، مصر، 1997 م، ص 107.

[2] إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، مصر، ص 20.

الأسنان: تعد الأسنان من أعضاء النطق الثابتة، ولها وظيفة أساسية من الناحية الصوتية، كما يمكن إدراك أهميتها عند سماع إنسان فقد بعض أسنانه، عندها تخرج الأصوات من فمه مشوهة، فالأسنان تساهم في مخارج الأصوات [1]، وعدد هذه الأسنان إثنان وثلاثون موزعة على النحو التالي:

أ. الثنايا: وهي أربع في كل فك اثنتان، وتقع في الجزء الأمامي من الفم من الأعلى والأسفل، وتظهر عند فتح الفم، أو عند التحدث.

ب. الرباعيات: وهي أربع تلي الثنايا من الجانبين.

ت. الأنياب: وهي أربع تلي الرباعيات وظيفتها تمزيق الطعام.

ث. الأضراس: وهي عشرون منها الضواحك، وهي التي تبدو عند الضحك، ومهمتها طحن، الطعام أو مضغه، ومنها النواجد، وهي ما نسميها بالعامية أضراس العقل [2].

الشفتان: وهما عبارة عن شريطين عريضين يشكلان فتحة الفم، وهما من أعضاء النطق المتحركة، لأن انطباقهما، وانفراجهما يساعد في نطق كثير من الأصوات، لهما دورهما، وحركتهما الخاصة مع الصوائت التي قسمت على أساسه إلى صوائت مستديرة، وصوائت غير مستديرة، فالشفتان عضو مهم في عملية التأثير في صفة الصوت، ونوعه لما يتمتعان به من مرونة تمكنهما من اتخاذ أوضاع، وأشكال مختلفة من الانفراج، والإغلاق لفتحة الفم، والاستدارة، والانبساط، والانطباق [3].

الرئتان: وهما المنفاخ الرئيسي في الجهاز التنفسي الذي يمد بالهواء، وهو المادة الخام للنطق، والرئتان تعملان على قذف الهواء نحو مناطق النطق العليا عن طريق القصبة الهوائية، وهذا التيار يكون مصدر طاقة رئيسية حيث تتلاعب أعضاء الكلام الأخرى بهذا التيار محدثة أنواعا عديدة من الأصوات، ومن المعروف أن معظم أصوات الكلام تحدث أثناء عملية الزفير [4].

القصبة الهوائية: وهي سلسلة من حلقات غير كاملة الاستدارة من جانبها الخلفي، ودورهما في إحداث الصوت، هو إيصال الهواء الخارج من الرئة إلى الحنجرة، وما فوقها حيث يحدث بمروره الصوت كما أنها تعتبر من الفراغات الرنانة.

الحنجرة: تقع أعلى القصبة الهوائية، وهي أوسع منها قطرا، والجزء العلوي منها يشبه المثلث في شكله، وتحيط بأجزائها الداخلية الحساسة غضاريف تحميها وأهم هذه الغضاريف:

1. الغضروف الحلقي: وهو قاعدة الحنجرة، وأعلى حلقات القصبة الهوائية، وهو الغضروف الوحيد التام الاستدارة.

---

[1] غانم قدوري الحمد، علم التجويد: مدارس صوتية، دار عمار، عمان، الأردن، ط 01، 2005 م، ص 30.

[2] عبد الغفار حامد هلال، أصوات اللغة العربية، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر، ط 03، 1996 م، ص 50.

[3] حسام البهنساوي، علم الأصوات، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ط 01، 2004 م، ص 36.

[4] سمير استيتية، اللسانيات: المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، 2005 م، ص 27.

2. الغضروف الدرقي: هو عبارة عن صحيفتين رباعيتي الشكل تلتحمان في شكل كتاب مفتوح كعبه الغضروف في مقدمة الرقبة، ويميل في قيامه إلى الأمام بحيث يشكل الزاوية العليا من كعبة نتوءا يسمى البروز الحنجري الذي يظهر بوضوح في أعناق الرجال وهو ما يعرف في العربية باسم الغلصمة.

تصنيف اضطرابات النطق والكلام:

تتعدد مظاهر الاضطرابات اللغوية تبعا لتعدد الأسباب المؤدية، فهناك بعض الاضطرابات اللغوية المرتبطة بالقدرة على إصدار الأصوات وتشكيلها، ومع ذلك يمكن ذكر المظاهر التالية للاضطرابات اللغوية بشكل عام:

أولا: اضطرابات النطق وتشمل المظاهر التالية:

1. **التحريف:** يتضمن التحريف نطق الصوت بطريقة تقربه من الصوت العادي، وينتشر التحريف بين الصغار والكبار وغالبا ما يظهر في أصوات معينة مثل س، ش، حيث ينطق صوت س مصحوبا بصفير طويل، أو ينطق صوت ش من جانب الفم واللسان [1].
2. **الحذف:** في هذا النوع من عيوب النطق يحذف الطفل صوتا من الأصوات التي تتضمنها الكلمة، ومن ثمة ينطق جزءا من الكلمة فقط، وقد يشمل الحذف أصواتا متعددة، وبشكل ثابت يصبح كلام الطفل في هذه الحالة غير مفهوم على الإطلاق حتى بالنسبة للأشخاص الذين يودون الاستماع إليه كالوالدين وغيرهم، تميل عيوب الحذف لأن تحدث لدى الأطفال الصغار بشكل أكثر شيوعا مما هو ملاحظ بين الأطفال الأكبر سنا، كذلك تميل هذه العيوب إلى الظهور في نطق الحروف الساكنة التي تقع في نهاية الكلمة أكثر مما تظهر في الحروف الساكنة في بداية الكلمة، أو في وسطها [2].
3. **الإبدال:** يتمثل في وضع التلميذ حرفا مكان آخر كأن يقرأ كلمة (يعفو) (يفعو) بوضع الفاء مكان العين وهكذا [3]، وعلى سبيل المثال قد يستبدل الطفل حرف (س) بحرف (ش)، أو يستبدل حرف (ر) بحرف(و)، ومرة أخرى تبدو عيوب الإبدال أكثر شيوعا مما هو ملاحظ بين الأطفال الأكبر سنا [4]، ويؤدي هذا النوع من الاضطراب إلى خفض قدرة الآخرين على فهم كلام الطفل.
4. **الإضافة:** يتضمن هذا الاضطراب إضافة صوتا زائدا إلى الكلمة، وقد يسمع الصوت الواحد، وكأنه يتكرر.

ثانيا: اضطرابات الكلام: يعتبر الكلام من أهم وسائل التواصل بالآخر، ويستدعي كونه عدة توافقات عصبية دقيقة يشترك في أدائها الجهاز التنفسي لتوفير التيار الهوائي للنطق، وإخراج الأصوات بواسطة الحنجرة، والحبال الصوتية، والميكانزم السمعي للتمييز بين الأصوات، والمخ، والجهاز العصبي السليم، ونطق الحروف باستخدام اللسان، والأسنان، والشفاه، وسقف الحلق الصلب، والرخو والفك، ومن عيوب الكلام نجد:

---

[1] فيصل العفيف، اضطرابات النطق واللغة، ص 04.

[2] نفسه، ص 05.

[3] علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2006 م، ص 160.

[4] فيصل العفيف، اضطرابات النطق واللغة، ص 05.

اللجلجة: وهي احتباس في الكلام يعقبه انفجار للكلمة بين شفتي الطفل مضطربة بعد معاناة تتمثل في حركات ارتعاشية، وتعتبر طبيعية من عمر 02 إلى 05 سنوات، بعد ذلك تحتاج لبرنامج علاجي نفسي، وكلامي، ومن أشكالها:

- تكرار الحرف أو الكلمة عدة مرات.
- التوقف المفاجئ، والطويل قبل نطق الحرف، أو الكلمة ثم نطقها دفعة واحدة.
- إطالة النطق بالحرف قبل نطق الذي يليه.

أما أسبابها فتعود في الغالب إلى مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يتأثر الطفل سلبا من الرعاية الزائدة، أو الحرمان العاطفي، وتضارب أساليب التربية داخل الأسرة، والشقاء العائلي، وكثرة المخاوف، والسخرية التي يتعرض لها الطفل، وأيا كانت الأسباب التي تقف وراء اللجلجة باعتبارها علة من

علل اللسان، فهي من العيوب الكلامية التي يمكن علاجها ومن أبرزها:

أ – العلاج السلوكي.

ب –العلاج النفسي المختصر الذي يكون على النمط التالي:

1. طريقة اللعب.
2. التحليل بالصور.
3. اختبارات الشخصية.
4. الإقناع.
5. الإيحاء.
6. الاسترخاء.

اللثغة: هي استبدال حرف بحرف، ومرد ذلك عامل التقليد، أو وجود تشوهات في الفم، والأسنان، أو بسبب عوامل نفسية، أو اجتماعية، والحروف التي تلحقها اللثغة هي "القاف"، و"السين"، و"اللام"، و"الراء"، وقد فصلها "الجاحظ" شرحا وتمثيلا، فمن أمثلة اللثغة التي تعرض لها هي السين تكون ثاء مثل: "بسم الله" "بثم الله"، والقاف طاء مثل "قلت له" "طلت له"، أما اللثغة التي تقع في اللام فإن صاحبها يجعل اللام ياء مثل "جمي" بدلا من "جمل"، ويعد الخلل في أعضاء الجهاز النطقي السبب الأبرز في حدوث مثل هذا الاضطراب، فعندما تكون الأسنان مشوهة، وغير طبيعية التركيب يتوقع حدوث نطق غير سليم لهذه الأصوات.

السرعة الزائدة في الكلام: نتيجة عدم وجود تناسق بين الناحية العقلية، والناحية اللفظية، ويكون العلاج بتنظيم عملية التفكير لدى المريض بعرض صورة أمامه، ومراعاة الترتيب المنطقي أثناء عرضه المحادث الوارد فيها.

تأخر الكلام: هو اضطراب ينجم عن عدم تمكن الطفل من نطق الكلمات بصفة جيدة خاصة المركبة منها، فالطفل لا يمتلك القدرة على نطقها بصفة جيدة، إضافة إلى عدم تمكنه من تنظيم الأصوات والمقاطع داخل الكلمة، أو اكتسابه

لذلك متأخرا؛ إذ أن هذا الاضطراب يرتبط كثيرا بتأثير اللغة، فالطفل المتأخر في الكلام يجد صعوبة في نطق بعض المقاطع الصوتية داخل الكلمة، كما يجد صعوبة في التتابع الزمني لهذه الأصوات داخل الكلمة الواحدة [1].

عسر الكلام: يتمثل في عدم التحكم بإنتاج الكلام إرادي نتيجة عدم القدرة على التنسيق بين الجهاز العصبي، والعضلي مثل حالات الشلل الدماغي حيث يجب أن يكون هناك تدريب مستمر لأعضاء النطق التي يصعب تحريكها، وذلك بالاستعانة بأخصائي التنفس، والعلاج الطبيعي.

ثالثا: اضطرابات الصوت: ويقصد بها الاضطرابات اللغوية المتعلقة بدرجة الصوت من حيث شدته، أو ارتفاعه، أو انخفاضه، أو نوعيته، وتظهر آثار مثل هذه الاضطرابات اللغوية في الاتصال الاجتماعي بالآخرين.

أسباب اضطرابات النطق:

أ – أسباب تعود إلى خلل في عضو من أعضاء الجهاز النطقي مثل:

أولا: الحنك المشقوق: ينقسم الحنك إلى نوعين: الحنك الصلب، والحنك الرخو، لذا فإن حدوث أي خلل فيه يؤدي إلى اضطراب النطق [2].

إن اضطراب النطق الذي يظهر لدى الأطفال ذوي الحنك المشقوق يرجع إلى خلل، أو عيوب تكوينية تحدث بسبب عدم التئام عظام، أو أنسجة الحنك، ومعظمنا لا يدرك أننا جميعا في فترة ما من الزمن يكون لدينا الحنك المشقوق خلال الأشهر الأولى من الحمل، ولكن ينمو الجنين بشكل طبيعي، وتلتئم هذه الأنسجة معا لتشكل الحنك، واللهاة.

ثانيا: شق الشفاه: الشفتان عضوان مهمان في عملية التأثير في صفة الصوت ونوعه، وذلك لما يتمتعان به من مرونة تمكنها من اتخاذ أوضاع وأشكال مختلفة الانفراج والإغلاق لفتحة الفم، والاستدارة، والانبساط، والانطباق، وتعتبر الوراثة عاملا رئيسيا للإصابة بهذه الحالة، حيث تتم عند ما لا يتم نمو أجزاء الوجه بشكل سليم في الأشهر الأولى من حياة الجنين.

ثالثا: مشكلات اللسان: يحتل اللسان جزءا كبيرا من التجويف الفموي، إذ يمتد من الثنايا إلى أعلى التجويف الحلقي، وهو متصل بالفك السفلي ومرتبط بحركته، ويعد اللسان أهم عضو في إنتاج الكلام، ومن المشكلات التي تحدث له وتؤثر في النطق ما يلي:

- عقدة اللسان.
- اختلاف حجم اللسان.
- أورام اللسان.

ب – أسباب مردها إلى خلل عصبي:

---

[1] أحمد حول، الأرطفونيا علم اضطراب اللغة والكلام، دار هومة، الجزائر، ط 02، 2008 م، ص 35.

[2] مختار حمزة، سيكولوجية المرضى وذوي العاهات، دار البيان العربي، ط 04، 1979 م، ص 230.

أولا: عسر الكلام: هو عبارة عن اضطراب يحدث في المراكز العصبية التي تصيب الدماغ، ومن أكثر أنواع الاضطرابات عسر الكلام التشنجي، وعسر الكلام الرخو، فيظهر الكلام في هذه الحالة مرتعشا وغير منسجم، ويحتاج إلى مزيد من الجهد لإخراج الأصوات، فقد تخرج المقاطع الصوتية غير منتظمة، كما قد تنطلق الأصوات بصورة انفجارية.

ثانيا: إصابات المخ: تتمثل في التداخل الكبير بين الحروف الساكنة والمتحركة، حيث ينطق المصاب الكلمات الفردية بصعوبة، كما يجد صعوبة كبيرة في إخراج ونطق الكلام الطويل.

ثالثا: إصابات النخاع المستطيل: إن الأعصاب المتصلة بالنخاع تتحكم في توجيه الأعصاب المستعملة في الكلام، مثل الأعصاب الخاصة بحركة اللسان والشفتين، ومن الثابت أن أي إصابة في هذه الأعصاب ينتج عنها صعوبة في إخراج الكلام وعدم وضوحه.

ج – أسباب مردها إلى الوسط الاجتماعي:

أولا: سن الوالدين: يلعب السن دورا حيويا في اكتساب الطفل للغة وسلامة النطق، وربما تكون هناك عوامل انفعالية معينة هي المؤثرة في تطور الكلام.

ثانيا: الجو الأسري: إن معرفة الجو الأسري يعد أمرا مهما لفهم مشكلة الطفل، فالتعرف على الجو الأسري، وما به من خلافات ومشاحنات بين الوالدين وأسلوب تعاملهم مع أطفالهم من قسوة، أو إهمال، أو عناية وغيرها هي من الأساليب التي يمكن بدورها أن تسبب في اضطرابات النطق لدى هؤلاء [1].

ثالثا: التقليد والمحاكاة: يعد التقليد أحد العوامل المسببة لاضطرابات النطق، وكثيرا ما يحدث نتيجة للمناغاة، ومحاكاة نطق الطفل في سنوات عمره الأولى، مما يرسخ في الذهن أن ما يسمعه من الكبار هو النطق الصحيح للصوت اللغوي [2].

رابعا: دور المدرسة: تعتبر المدرسة عامل من العوامل المسببة لاضطرابات النطق لدى الطفل، وتكمن في نمط التربية المتبع ونمط طرق التدريس، وأشكال العقاب، وأساليب معاملة المعلمين، وإدارة التربية المتبع وغيرها من الأسباب التي تكون سببا في اضطرابات النطق [3].

د– أسباب مردها إلى خلل الوظائف في بعض الحواس:

أولا: الإعاقة السمعية: تتأثر الإعاقة السمعية بعاملين هما:

- حدة الفقد السمعي الذي يتمثل في العلاقة الموجودة بين شدة الفقدان السمعي، واضطراب النطق.
- العمر الذي وقع عنده الفقد السمعي: فإذا كان الفقد السمعي منذ الميلاد يكون وقتها اكتساب اللغة أمر صعبا، وبالتالي كلما زادت حدة الفقد السمعي زادت اضطرابات النطق [4].

---

[1] نفسه، ص 234.

[2] محمد عبد الرحمان العيسوي، علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2000 م، ص 97.

[3] نفسه، ص 98 .

[4] مصطفى نوري القمش، الإعاقة السمعية واضطرابات النطق واللغة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط 01، 1999 م، ص 32.

ثانيا: الإعاقة العقلية: تختلف نسبة الاضطرابات عند المتخلفين عقليا بصورة أكبر مما هو عند العاديين، وتشمل الإعاقة عند هؤلاء كل المستويات بما فيها المفردات، والمعاني، التراكيب، الاستخدام البرغماتي، فقد أوضحت الدراسات أن أغلب المتخلفين عقليا ليس لديهم نمط في تمثلهم للغة [1].

ثالثا: التوحد: هو اضطراب النمو العصبي الذي يتصف بضعف التفاعل الاجتماعي، والتواصل اللفظي وغير اللفظي، وبأنماط سلوكية مقيدة، ومتكررة، وتتطلب معايير التشخيص ضرورة أن تصبح الأعراض واضحة قبل أن يبلغ الطفل من العمر ثلاث سنوات حتى لا يحصل عجز في التحصيل اللغوي، واللعب، والتواصل الاجتماعي

خصائص اضطرابات النطق:

1. تنتشر هذه الاضطرابات بين الأطفال الصغار في مرحلة الطفولة المبكرة.
2. تختلف الاضطرابات الخاصة بالحروف المختلفة من عمر زمني إلى آخر.
3. يشيع الإبدال بين الأطفال أكثر من أي اضطرابات أخرى.
4. إذا بلغ الطفل السابعة، واستمر يعاني من هذه الاضطرابات فهو يحتاج إلى علاج.
5. تتفاوت اضطرابات النطق في درجتها، أو حدتها من طفل إلى آخر ومن مرحلة عمرية إلى أخرى، ومن موقف إلى آخر.
6. كلما استمرت اضطرابات النطق مع الطفل رغم تقدمه في السن كلما زادت أكثر رسوخا وأصعب في العلاج [2].

طرق وأساليب علاج اضطرابات النطق والكلام:

هناك طرق وأساليب لعلاج هذه الاضطرابات ومنها:

أولا: العلاج النفسي: يهدف إلى علاج مشكلات الطفل النفسية من خجل وقلق وخوف، وصراعات لا شعورية، وذلك لتقليل الأثر الانفعالي، والتوتر النفسي للطفل، كذلك لتنمية شخصيته، ووضع حد لخجله، وشعوره بالنقص، مع تدريبه على الأخذ، والعطاء حتى تقلل من ارتباكه.

والواقع أن العلاج النفسي للأطفال يعتمد نجاحه على مدى تعاون الآباء، والأمهات لتفهمهم الهدف منه، بل ويعتمد أيضا على درجة الصحة النفسية لهم، وعلى الآباء مساعدة أبنائهم على أن لا يكونوا متوتري الأعصاب أثناء الكلام وغير حساسا لعيوبه في النطق، بل عليهم أن يعودوه على الهدوء، والتراخي، وذلك يجعل جو العلاقة مع الطفل جوا يسوده الود، والتفاهم، والتقدير، والثقة المتبادلة، كما يجب على المعلمين تفهم الصعوبات التي يعاني منها الطفل نفسيا سواء في المدرسة، أو في الأسرة، كالغيرة من أخ له يصغره، أو اعتداء أقران المدرسة عليه، أو غير ذلك، وقد يستدعي العلاج النفسي تغيير الوسط المدرسي بالانتقال إلى مدرسة أخرى جديدة إن كانت هناك أسباب تؤدي إلى ذلك.

---

[1] محمود أحمد السيد، علم النفس اللغوي، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سوريا، ط 03، 2000 م، ص 294.

[2] فيصل العفيف، اضطرابات النطق واللغة، ص 06 .

ثانيا: العلاج الكلامي: وهو علاج ضروري ومكمل للعلاج النفسي ويجب أن يلازمه في أغلب الحالات، ويتلخص في تدريب المريض عن طريق الاسترخاء الكلامي، والتمرينات الإيقاعية، وتمرينات النطق على التعليم الكلامي من جديد بالتدريج من الكلمات والمواقف السهلة إلى الكلمات، والمواقف الصعبة، وتدريب جهاز النطق، والسمع عن طريق استخدام المسجلات الصوتية، ثم تدريب المريض على تقوية عضلات النطق والجهاز الكلامي بوجه عام.

ثالثا: العلاج التقويمي: ويتم ذلك بوسائل وتمارين خاصة تستخدم فيها آلات، وأجهزة توضع تحت اللسان.

رابعا: العلاج الاجتماعي: ويهدف إلى تعديل اتجاهات المصاب الخاطئة، والمتعلقة بمشكلته كاتجاهاته نحو والديه، ورفاقه، وعلاج البيئة المحيطة بالطفل مثل المعاملة، وتوفير الحاجات الخاصة له.

خامسا: العلاج الجسمي: يتمثل في التأكد من أن المريض لا يعاني من أسباب عضوية خصوصا النواحي التكوينية، والجسمية في الجهاز العصبي، وكذلك أجهزة السمع والكلام، وعلاج ما قد يوحد من عيوب، أو أمراض سواء كان علاجا طبيا، أو جراحيا.

سادسا: العلاج البيئي: يقصد به إدماج الطفل المريض في نشاطات اجتماعية تدريجيا حتى يتدرب على الأخذ، والعطاء، وتتاح له فرصة التفاعل الاجتماعي، وتنمو شخصيته على نحو سوي، ويعالج من خجله، وانزوائه، وانسحابه الاجتماعي، مما يساعد على تنمية الطفل اجتماعيا، كما يتضمن هذا العلاج إرشادات للآباء القلقين على أسلوب التعامل السوي مع الطفل كي يتجنبوا إجباره على الكلام تحت ضغوط انفعالية أو في مواقف يهابها، فالأحسن ترك الأمور تتدرج من المواقف السهلة إلى المواقف الصعبة مع مراعاة المرونة لأقصى حد حتى لا يعاني من الإحباط، والخوف، وحتى تتحقق له مشاعر الأمن، والطمأنينة بكل الوسائل.

الآثار الناتجة عن عيوب النطق والكلام:

1. تعرض الطفل للسخرية، والاستهزاء من الآخرين.
2. ظهور ثورات من الغضب، والانفعال، كرد فعل انتقامي لسخرية الآخرين منه.
3. حرمان المصاب من بعض الفرص الوظيفية، والمهنية المرغوبة.
4. الشعور بالنقص، والخجل، والحرمان من فرض النجاح، والزواج.
5. يواجه مشكلات أثناء تعليمه، خاصة إذا كان المعلم غير مؤهل للتعامل مع طلاب لديهم مشكلات، واضطرابات عيوب النطق والكلام.
6. في بعض المواقف لا يستطيع أن يبدي رأيه بالشكل المطلوب، ولا يستطيع الدفاع عن حقوقه، وهذا قد يؤدي إلى ردود فعل عكسية.

مصادر ومراجع المحاضرة:

1. إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، مصر.

2. أحمد حول، الأرطفونيا علم اضطراب اللغة والكلام، دار هومة، الجزائر، ط 02، 2008 م.
3. أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، القاهرة، مصر، 1997 م.
4. حازم علي كمال الدين، دراسة في علم الأصوات، مكتبة الآداب القاهرة، مصر، ط 01، 1999 م.
5. حسام البهنساوي، علم الأصوات، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ط 01، 2004 م.
6. خليل إبراهيم العطية، في البحث الصوتي عند العرب، منشورات دار الجاحظ، بغداد، العراق، 1983 م.
7. سمير استيتية، اللسانيات: المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، 2005 م.
8. عبد العزيز الشخص، اضطرابات النطق والكلام: خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها، شركة الصفحات الذهبية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 01، 1997 م.
9. عبد الغفار حامد هلال، أصوات اللغة العربية، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر، ط 03، 1996 م.
10. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2006 م.
11. علي حسين مزيان، علم الأصوات بين القدماء والمحدثين، دار شموع الثقافة، ليبيا، ط 01، 2003 م.
12. غانم قدوري الحمد، علم التجويد: مدارس صوتية، دار عمار، عمان، الأردن، ط 01، 2005 م.
13. فيصل العفيف، اضطرابات النطق واللغة، مكتبة الكتاب العربي، بيروت، لبنان.
14. محمد عبد الرحمان العيسوي، علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2000 م.
15. محمود أحمد السيد، علم النفس اللغوي، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سوريا، ط 03، 2000 م.
16. مختار حمزة، سيكولوجية المرضى وذوي العاهات، دار البيان العربي، ط 04، 1979 م.
17. مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، القاهرة، مصر، ط 05، 1975 م.
18. مصطفى نوري القمش، الإعاقة السمعية واضطرابات النطق واللغة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط 01، 1999م.

المحاضرة الحادية عشرة

فقدان اللغة.

توطئة:

إن الكلام هو تلك العملية الاختيارية الفردية التي تنبئ عن الآراء لتلك الكفاءات الناشئة من انخراط تدريجي في المجتمع، والمطورة للاستعداد الوراثي المسبق، والتي تتمثل في الاكتساب اللغوي من طريق السمع لجملها، ومحاولة تكلمها تلقائيا "فيكتسب الطفل لغة المحيط الذي ترعرع فيه بسرعة مدهشة، ففي ثلاث سنوات يتواصل إحرازه القدرة التامة على إنتاج جمل لغته، وتفهمها" [1]، إن المحاولة الكلامية تمر عبر برمجة لغوية معينة فذهن الطفل يمكن أن يشبه بآلية مبرمجة هيأتها الطبيعة البشرية لإتمام عملية تعلم اللغة البرمجة اللغوية تتم من طريق استقبال مؤثرات خارجية تسمى بالمداخلات، وهي تلك المظاهر التي يتعرض لها الطفل ثم تستوعب معانيها، وبعدها تحول إلى إشارات، واختيارات تتجسد في المخرجات، وهي خصائص اللغة المكتسبة القائمة في الكفاءة، ومن طريق البرمجة الآلية التي يقوم بها الطفل انطلاقا من مجموعة الملاحظات التي يمكن أن يلتزم بها الطفل، والمبادئ المعينة التي تنظم الملاحظات، وتعممها، ومجموعة المعلومات اللغوية التي تتوفر للطفل؛ إذ يقوم بتطبيق المبادئ على المعطيات اللغوية، وهو لا يقوم بهذا إلا بعد مدة تستغرقها مراحل النمو اللغوي التي ستنتهي بتنظيم فونولوجي، وتركيبي مكتسب من المحيط العائلي، وكذلك من الممارسة العملية خلال هذه المدة التي ستعمل على توسيع اللغة، وتوجيهه من أجل الحصول عل المدونة الكلامية [2]، غير أن الكلام من هذه للحظة سيكون نتيجة عملية نفسية إدراكية [3] تبرمج انطلاقا من البنى الدماغية المركزية، غير أن هذه البرمجة تختل عند بعض الأشخاص فيبدون أشكالا تتعسر فيها القدرة على التعبير بأشكاله المختلفة، كما يؤدي هذا حتما إلى فقدان القدرة على الفهم.

الحبسة *L'aphasie*

إن مرض اللغة الناجم عن إصابة النظام العصبي المركزي كان الشغل الشاغل لمختلف التخصصات، خاصة علوم الأعصاب، والنفس، واللسانيات، فتحليل المعطيات المرضية سمح أولا بإيجاد استدلالات على تنظيم الوظيفة المخية، وتمايزها، ومن جهة ثانية تحليل اضطرابات اللغة أعطى فهما أحسن لوظيفة هذا التصرف الإنساني المعقد، ولتنظيمه، كما أن إقران هذا التحليل بالمعطيات اللسانية الأخرى كون لنا من جهته رؤى أفضل لحقيقة هذا السلوك؛ أي أن الدراسات المقتصرة على جانب من هذه الجوانب تعتبر مقصرة، لذلك استدعيت الدراسة النفسية العصبية لفهم حقيقة هذا التصرف بكل جوانبه.

كان من الصعوبة بمكان تمييز العناصر المكونة للأمراض التي تكمن في مقارنتها بالتصرفات اللفظية العادية من جهة أن الدراسة الآلية للتصرف ستكون عائقا لتحليل المرض، وفهمه، ثم إن مجموع العمليات الداخلية مبهمة سواء تعلق الأمر بفهم الملفوظ، أو بثه، وهي عمليات غير قابلة للفصل على أساس الملاحظة الظاهرية للتصرفات اللفظية السليمة

---

[1] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 02، 1985 م، ص 26.

[2] نفسه، ص 28 وما بعدها.

[3] جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط 01، 1985 م، ص 206.

للكبار في حياتهم اليومية [1]، ومن أجل تحليل يراعي مختلف العوائق، افترض علماء اللسانيات النفسية طرقاً لمقاربة الظاهرة وذلك بدراسة [2]:

1. الأساس التطوري وأولياته: الذي يصف التكوين المتنامي للغة عند الطفل، ويكشف بذلك عن بعض أنظمة الاكتساب اللغوي وباستنتاج مستويات التعقد، وتحليل الوظائف المتكونة في كل مرحلة من مراحل العمر للفعاليات اللفظية، وبذلك نقيم دراسة اقتصادية عامة للتطور.
2. إقامة أبحاث تجريبية: التي يمكن أن تقودنا في مناسبات خاصة لتحليل ردود الأفعال اللفظية سواء تعلق الأمر بسرعة الرد أو بطبيعته، وذلك لأشخاص يخضعون لتحريضات معينة ما يسمح لنا باستنتاج بعض قوانين نظام التصرفات اللغوية.
3. الاهتمام بالأمراض المخية: التي تؤدي إلى اختلالات في النظام السلوكي المسجل عند بعض الأشخاص، ومن ثم فالسيرورة التي تظهر في كل مرة شكلاً لتطور لفظي تتعطل، وتختل، وهكذا فمجمل الاختلالات الفردية والجماعية الناجمة من إصابة النظام العصبي المركزي تستثني بعض المظاهر التي قد تلحظ في تأخرات اللغة، وصعوبة استذكار كلمات معينة دون تسجيل أي اضطراب نحوي، وغيرها مما يمكن أن يكون وظيفيا [3]، وهي الاختلالات المولدة للحبسة الناجمة عن إصابة محددة، وبؤرية في النسيج العصبي، وهي التي تظهر فجأة عند شخص يتكلم طبيعيا، وتسلك الاضطرابات الحبسية منحنيين في ظهورها تتعلق إحداها بمدرج الفهم والأخرى ببث الرسائل اللسانية [4].

إن الحبسة كانت موضوعا مشتركا لثلاث رؤى كبرى على مدى فترتين من تطورها وهي: علم الأعصاب، واللسانيات، والوظائفيين أو أصحاب نظرية التفكك الآلي – الإرادي للسلوك، وهي التي أنتجت جميعها مبحث "علم الحبسة" في "اللسانيات النفسية".

تعريف الحبسة:

يعتبر عالم الأعصاب الإنجليزي "هنري هيد" "*Henry Head*" الحبسة" "على أنها اختلال في التشكيل، والتعبير الرمزي، وتمس الفهم، واستعمال الرموز الخاصة باللغة" [5]، ويرى كذلك من خلال تطور هذا الاضطراب، أن الإنتاجات اللغوية الخاضعة للقواعد النحوية، تختل قبل الإنتاجات اللغوية الأتوماتية، وهذه لا تصاب إلا ثانوياً هذا ما يميز بين

---

[1] *Colette Durieu, La rééducation des aphasiques, Charles et Dessart, Bruxelles, Belgique, 1969, P 24.*

[2] *Anne Van Hout & Xavier Seron, L'aphasie de l'enfant et les bases biologiques du langage, Pierre Mardaga, Bruxelles, Belgique, 1983, P 13 à 17 .*

[3] *Anne Van Hout & Xavier Seron, L'aphasie de l'enfant et les bases biologiques du langage, p 14.*

[4] *Théophile Alajouanine, l'aphasie et le langage pathologique, Bailliere Editions, Paris, France, 1968, P 16.*

[5] *André Roch Lecours & François Lhermitte, L'aphasie, Editions Flammarion, Paris, France, 1979, P 35.*

حبسة اسمية، وحبسة لفظية دلالية، ويعرفها آخرون "بأنها اضطراب للوظيفة الرمزية؛ أي فقدان القدرة على استعمال الرموز، والإشارات، والصور"، أو "هي اضطراب للغة نتيجة لاضطراب عقلي، ولاتوجد إلا عندما تضطرب جميع النشاطات اللغوية، والحبسة هي "خلل في الآليات الحس حركية، والنفسية الخاصة بالإدراك، والتعبير اللغويين، والتي تحدد في منطقة من نصف الكرة المخية المسيطر" [1].

إن من الصعب أن نحدد تعريفا دقيقا للحبسة، لذلك فالحبسة اضطراب لغوي ذو طبيعة مميزة تظهر تبعا لإصابة النظام العصبي، وفي اللغة الموجودة عند الفرد الذي يعاني هذه الإصابة، وهذا التعريف يوضح عنصرين يتدخلان في تكونه، إحداهما عصبي آت من طبيعة الإصابة المخية، وثانيهما لساني عصبي يتمثل في خاصية اضطراب اللغة؛ فتعتبر الحبسة من ناحية تعريفها العصبي كل اضطراب حبسي ناتج من إصابة مخية عادة ما تكون بؤرية؛ أي لا تحتل جزءا معتبرا من المخ، وإنما حدودها تكون أقل تحديدا.

وهي غالبا ما تقع في الجزء المركزي لنصف الكرة المخية اليسرى فنستبعد بذلك حبسة الاختلالات الحادثة عند الإصابات الآتية من النظام العصبي المركزي ذاته مثل العته الشيخوخي، وقبل الشيخوخي، وعلى الرغم من ذلك فإن الباحثين لا يبدون اتفاقا حول مسألة الحبسة الناجمة عن العته إلا أن الحديث عن نوع من هذه الحبسة يوقعنا في إشكال، فكما نلحظ إصابة مناطق اللغة هنا إلا أنه في هذه الحالة لا يمكننا أن نميز بين اضطراب اللغة ذات الطبيعة النفسية اللسانية من غيرها المستخرجة من اضطرابات سلوكية أكثر عموما، وبالإضافة إلى هذا فالفعل الذي يجعل من أن الإصابة تكون بؤرية لا يستبعد مع ذلك أنها قد تكون في بعض المرات إدراكية مثلما يلحظ في حالة استئصال نصف الكرة المخي الأيسر؛ أي إجراء عملية جراحية عصبية تتطلب نزع جميع النصف الكروي المخي الأيسر من أجل وجود ورم خبيث، أو نتيجة الصرع العضال، كما يلاحظ وجود إصابات بؤرية إدراكية تأتي على جميع مناطق اللغة دون إفساد عضوي مخي فمثلا المرض الناجم من تسمم مناطق اللغة فقط بغاز أكسيد الكربون الأحادي.

أما من ناحية تعريفها النفسي اللساني، فيفرق العياديون بين ما هو اضطراب حبسي من غيره، وفي هذا المستوى النظري كثير من الأمور قد اتضحت ؛ فمن خلال دراسة أين تبدأ وأين تتوقف الفعالية اللغوية في نموها نستطيع أن نتبين الاضطرابات ونوعها، وقد أدت هذه الدراسة التي تقترن بدراسة تاريخ الحبسة إلى ظهور مدرستين إحداهما التوحيدية "*Unitaire*"، وتبحث عن تحديد النواة المركزية التأسيسية لخاصية التصرفات اللغوية، ومن ثم فهناك حبسة واحدة لا يمكن تفريقها عن بعضها، وثانيهما كاشفة عن تنوع الاضطرابات الحبسية بقدر اختلال تنظيمات الفعالية اللغوية، والتي تكون قابلة للفصل عن بعضها البعض، فبالنسبة "للمدرسة التوحيدية" فإنه لا توجد أي حبسة إذا كان مجموع قوالب الفعالية اللغوية مضطربا، ومن هذا المنظور فالاضطراب الأساسي للغة يتنوع بحسب بث الرسائل اللغوية، وإدراكها في أشكالها الكتابية والشفوية، ومن بين القائلين "بالنظرية التوحيدية" نجد بعض الباحثين يعتبرون أن اضطرابات

[1] *Théophile Alajouanine, Abrégé de neuro- psychologie, elsevier masson edition, Paris, France, 1977, P 34*

اللغة هي نتاج ثانوي لإصابة وظيفية أكثر عموما، ولعل "العقليين" رأوا كذلك أن الحبسة هي نتاج في اضطراب فكري، أو اضطراب الوظيفة الرمزية؛ أي قدرة استعمال التمثيلات مثل العلامات والرموز والصور وغيرها.

علم الحبسة واللسانيات النفسية:

لقد اهتمت اللسانيات بشرح علم الحبسة اعتمادا على التحليلات، والأوصاف القائمة على الشكل اللساني لم ظهر الحبسة اللفظية، أما التيار الوظائفي فقد وصف النشاطات اللفظية في تداعياتها الآلية والإرادية في الحدث التواصلي، وأما تيار علم الأعصاب فقد حلل الفعاليات اللفظية اعتمادا على الأنظمة المنفذة، والمستقبلة المتداخلة، وعلى مختلف أشكال الإضرابات الملحوظة في المواقع المسؤولة عن الإصابة.

أ– التيار العصبي: إن المعيار الذي يستند إليه هذا التيار هو النظام العصبي الفسيولوجي لظواهر التكلم، وفهم الرسائل الشفوية، والكتابة، والقراءة المتضمنة في الأنظمة المحركة، ووصف الأجهزة، ومراكز المعالجة المحيطية، والمركزية والتي تؤمنها ويترجم السلوك اللغوي فيها من طريق السيالة العصبية المنتقلة بين الأجهزة المتحكمة في اللغة، ومراكز المعالجة، والتي تتميز اتجاها واختيارا ، كما أن وصف اضطرابات اللغة هنا يتطلب التحقق من مكان وجود الاختلال الوظيفي داخل هذا النظام الفسيولوجي العصبي.

إن مقاربة السلوكات الحاصلة تقودنا إلى تمييز مجموعة الفعاليات اللفظية حسب التقسيم الثنائي المزدوج (شفوي/ كتابي، استقبال/ بث)، ونسجل من ذلك السلوكات النمطية التالية:

- شفوي + استقبال = استقبال أصوات اللسان (فهم شفوي).
- شفوي + بث = نطق أصوات اللسان (الكلام).
- كتابي + استقبال = قراءة.
- كتابي + بث = كتابة.

ومع ذلك فإن هذه الفعاليات الأربع متصلة مع بعضها البعض، فمثلا عندما نقرأ بصوت مرتفع فإننا نستدعى فعالية القراءة، ونطق الأصوات اللسانية فهناك إذن انتقال مكاني للأنظمة فيما بينها والتي تولد روائز اختيارية جديدة، وكانت وجهة النظر الحسية/ الحركية هذه المنطلق في تصنيف الحبسات التي تفترض وجود مراكز متخصصة لكل هذه الأنشطة من طرق اتصالية مختلفة للمراكز المسؤولة عن اللغة، ومن ثم فإصابة أي مركز، أو أي طريق يؤدي إلى نوع محدد من الحبسة ، فهناك حبسات خالصة، أو شبهة خالصة، فإصابة مجموعة البث الشفوي تنتج مرض "عسر النطق" "*Anarthrie*" وذلك الذي يصيب البث الكتابي يدعى "العمه الكتابي" "*Agraphie*" والذي يصيب الاستقبال الشفوي يسمى "الصمم اللفظي" "*Surdité verbale*" والذي يصيب الاستقبال الكتابي يسمى "العمه القرائي" "*Alexie*"

إن المقاربة الحسية الحركية برهنت على مواءمة جيدة للعلاقات الكائنة بين المعطيات التشريحية المرضية وأعراضها، كما يبينت أن هناك قوالب وظيفية مخية مستقلة، وأخرى تتأتى من الطرق الرابطة بينها من طريق انتقال

السيالة العصبية من مركز إلى آخر، والتي أطلق عليها القوالب الترابطية، أو الترابطات العقلية " *Néo-associationnistes* "

إن التيار القائل بنظرية الترابط مهد دراسات علم الأعصاب النفسي والذي عرف في بداية هذا القرن وتبع بتحديد المواقع بطريقة متناهية الدقة، وظهرت بذلك أعمال العالم العصبي النفسي "نورمان جيشويند" " *Norman Geschwind*" في عام 1968 م، لتقرير حقيقة هذه المواقع، والترابطات الموجودة بينها ولعل هذه النظرية أقرت بوجود ما يلي [1]:

- مراكز معالجة، حيث يتم تنفيذ العمليات الخاصة.
- طرق العبور بين مختلف المراكز التي تسمح بتحويل المعلومات.
- المسارات المتعددة ضمن المخطط هي التي تمكننا من تحليل مختلف الفعاليات اللفظية.
- تبيين صورة البنى العصبية التحتية فالطرق، والمراكز واقعة ضمن النظام العصبي المركزي.

إن هذه النظرية يمكن أن تعطي قيمة توقعية عند قطع انتقائي للطرق، والمراكز الخاصة، وتسجل حينئذ مختلف أشكال الحبسة المصادفة في التشخيص العيادي الحديث، وحتى التي لا تلاحظ في التشخيص.

أمثلة من علاج مرض الحبسة:

هناك بعض التقنيات الحديثة في مجال علاج المصابين بالحبسة "كالعلاج النغمي الإيقاعي" " *Molodic Intervention therapy*"، و"الموسيقى العلاجية" "*Musicothérapie*" التي انتشر استعمالها في بلدان مختلفة وبطرق مختلفة [2]، ويرى "فان ايكوت " "*Van Eckout*" أن الطرق العلاجية النغمية تحاول إعادة التربية بصفة شاملة للاضطرابات الكلامية وتهتم هذه الطرق بالخصائص الوظيفية، والانفعالية للاتصال، وهو يبين لنا تلك الصعوبة التي يجدها المصاب بالحبسة في إعادة جملة بسيطة بينما هو قادر على تتبع مقطع موسيقي، أو الغناء، وأكد على دور النصف الأيمن للدماغ في تفاعله مع الموسيقى، والنشاطات الانفعالية، ودوره كذلك في إعادة تربية الحبسة باستعمال تقنية العلاج النغمي الإيقاعي، والتي تعتمد على الوحدات العروضية والتي تسمى بالرواج وكذا النبرة، والوتيرة، والوقف بتقديم مادة لغوية [3].

إن النغم يعتبر أكثر تقبلا عند الطفل بالنظر إلى فنون اللعب الأخرى، فهو جد مهم في الاتصال حيث يمثل التعبيرات الأولى لدى الطفل (الصراخ والبكاء قبل الكلام)، ولقد أثارت تلك المطابقة بين الموسيقى والاتصال، وبين البواعث الروحية والدينية مما جعل البعض يلتفت إلى أهمية القرآن الكريم وتجويده، فالتعبيرات الموسيقية المختلفة كان القرآن قد شملها حيث يمثل القرآن التعبير بلغة فصيحة في غاية الانسجام، والبلاغة، لتتحرك فيه ذبذبات العواطف، والجوارح مع

---

[1] *Théophile Alajouanine, Abrégé de neuro- psychologie, P 54*

[2] *Zellal Nacera, étude de cas de la recherche en orthophonie,O.P.U, Alger,1992, P 81.*

[3] *Van Eckout, Rôle de cas de l'hémisphère droit dans la rééducation de l'aphasie, IN ORTHOPHONIA, N° 1 -2, O.P.U, Alger, 1993 /1994, P 101.*

الاتصال بالخالق، والتأمل العميق، فالاتصال في القرآن درب من تحرير الفرد من قيوده اللغوية، والنفسية، والجسدية، فكل التقنيات من التنفس، والاسترخاء، والنغم هي الطرق الأكثر اكتسابا للراحة، فالسورة القرآنية عند اكتسابها تصبح آليات تساعد في الاستقلالية التي يقوم عليها الاتصال "فالطفل منذ ولادته مولع بالبحث عن الذات، أو الذاتية فهو عند انتقاله إلى مرحلة الاتصال سيميل إلى كل ما يكسبه من طريق الاستقلالية عن محيطه الاجتماعي، والثقافي"، فاحتفاظ الطفل بالسورة في ذهنه ستعتبر من المكاسب التي تساعده على الاستقلالية، كما أن النغم يقوم باستثمار الجانب الجمالي، والفني معا، وهو بذلك في علاقة وطيدة بتكوين الشخصية من الناحية الحسية، والحيوية.

من هنا يصح أن نوجه أنظارنا إلى العلاج السماوي "القرآن الكريم" من أجل إثراء الميدان العلاجي، فإعجاز القرآن يشمل النواحي الصوتية واللفظية كذلك.

التأتأة *Le bégaiement*

لقد كان موضوع التأتأة كغيره من أمراض الكلام، والاضطرابات اللغوية مجال اهتمام كل الأمم التي درس باحثوها مظاهر تشوش التواصل نتيجة الأمراض، أو العيوب العضوية، والوظيفية ذاهبين في ذلك مذاهب شتى حسب ميدان الدراسة، وطبيعتها، ومنهجيتها، ووسائل كشفها، وهناك من طرق الموضوع فلسفيا تكلم فيه عن طاقات الفكر، والذكاء، وعامل المعرفة، ومن حاول أن يعطيه بعدا نفسيا سلوكيا، وآخر من دونه تناول الأمر فنيا، وبالمقابل تنشأ دراسة تعتمد العقاقير، والأعشاب الطبية، وممارسات السيطرة الروحانية النفسانية... وهلم جرا مما كان يعكس ميادين أي علم في أي زمن بحسب طبيعة التفكير، ودرجته، وتوفر آليات البحث، واستقامة منهجياته.

ولم يتخلف العرب عن الركب في طرق أبواب الدراسة اللغوية كغيرهم من الأمم المتحضرة بحثا عن تمثل الفصاحة، وجودة النطق، والبعد عن اللكنة، والعجمة التي هي مظهر من المعالم الحضرية الاجتماعية الراقية؛ لقد سجل لنا الميراث العلمي العربي كثيرا من المصطلحات التي كانت تدور في فلك الملاحظة اللغوية، و اضطراباتها مثل قولهم: الغمغمة، والطمطمة، والحكلة، والعسلطة؛ وهي أمراض يرونها ناجمة عن سوء الأداء، وقلة القدرة، ومنها كذلك قولهم: القلب، والعقلة، والحصر، والتمتمة، والرتة، والفأفأة، والهتهتة، واللجلجة، والحبسة، والتأتأة، واللیغ، والخنخنة، والمقمقة، واللثغة [1]، وغيرها من مظاهر نقص السلامة اللغوية، واختلال الكلام السوي، واعتبرت التأتأة سلوكا آتيا من التقصير، والنسيان، ومن ثم يتناهى إلى أسماعنا أخطاء كثيرة سببها زلات اللسان، وهي أمراض نتاج السرعة غالبا لأن دوافعها متعددة مثل الخوف، والسرعة، والهذر الكثير، والميل إلى الكتمان، واضطراب الذهان، والشرود، و بهذا يتعثر اللسان فيسلك سلوكا مغايرا لما يسلكه في أحواله الطبيعية، ويحصل أثناء ذلك القلب، أو الإبدال، أو الخلط في الحروف، والكلمات وغيرها من الأخطاء التي قد يتنبه إليها عقب التعليق عليها من قبل الحاضرين ضحكا، أو اشمئزازا [2]، وغيرها من مظاهر الرفض.

---

[1] محمد كشاش، علل اللسان وأمراض اللغة، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط 01، 1998 م، ص 30 وما بعدها.

[2] نفسه، ص 42.

وإذا صح هذا القول على التأتأة فإنه يصح أن يطلق على غيرها من مظاهر الاضطراب لكن هناك من يستفحل فيه المرض، ويستعصى معه العلاج، وآخر يستطيع أن يهذب ألفاظه حرياً ويقوم لسانه ملياً [1]، وتنشأ حديثا دراسة قائمة على منحى توجيهي استدعى مواقف ومشاريع عمل مختلفة، وتفسيرات مبدئية ترتكز عليها منهجيات الدراسة، وتقنياتها، وكذلك التفسيرات، والشروحات المختلفة، والعلاجات المتنوعة القائمة على أسس ميدانية استطاعت أن تنجزها، وتناقش مسائلها المختلفة ميادين اللسانيات النفسية، والعصبية.

تعريف التأتأة:

لقد أعطى الباحثون تعاريف مختلفة للتأتأة نذكر منها تعريف "دانفيل" "*Claire Dinville*" الذي يرى أن "التأتأة اضطراب في التعبير اللفظي الذي يؤدي إلى إصابة إيقاع الكلام، وهو اضطراب وظيفي دون تشوه على مستوى أعضاء الكلام، وهو دائما مرتبط بوجود المستمع، فهو بالضرورة اضطراب في الاتصال اللفظي، وأما عن الصعوبات العقلية التي يعانيها فتعود إلى المشاكل النفسية، وفي بعض الأحيان تصل إلى حد أن تصبح مشكلة اجتماعية في غاية الأهمية" [2]، وأما "أجورياجيرا" "*Julian de Ajuriaguerra*" فيؤيد التعريف السابق بحيث يرى أن "التأتأة خلل في إنتاج اللغة في إطار مرضي علقي" [3]، ويعتبر البعض أن "لحظة التأتأة تتضمن كلمة غير منظمة من الناحية الزمانية"، ويرى آخرون أن "التأتأة اختلال في التعبير الشفوي يتميز بتكرار، أو تردد أثناء إرسال وحدة كلامية"، وأما "الجمعية الفرنسية لعلم النفس" فقد أعطت تعريفاً للتأتأة مع الإشارة إلى الأسباب المؤدية له مع ذكر بعض من أنواعها إذ تعرفه بأنه "اضطراب في البنية السردية حيث يكون المقطع مكررا "التأتأة التكرارية"، وهناك حالة أخرى حيث لا يستطيع النطق "التأتأة الانفجارية"، وأسباب هذه الظاهرة المعقدة، وراثية، وعاطفية خاصة" [4].

كما تعرف التأتأة على أنها "اضطراب في مجرى التدفق للأشكال المصوتة للكلام في موقف التواصل"، وشرح "فودال" "*Marie-Claude Monfrais-Pfauwadel*" الاضطراب على أنه "إصابة عميقة في التواصل الإنساني تصيب الفرد في علاقته مع نفسه والآخرين؛ فالمصاب لا يتأتئ حين يتكلم مع نفسه ولا يتأتئ في الكلام بالطريقة الآلية"، ونخلص إلى أن التأتأة ببساطة هي اضطراب في مجرى الكلام، أو سرده، يختل إيقاعه، إذ لا يعد اضطرابا لغويا شفويا، ويعتبر اضطرابا في العلاقة التواصلية حيث إن الشخص المتأتئ لا يتأتئ إلا عند اتصاله مع الآخرين، والتأتأة أنواع:

---

[1] نفسه، ص 43.

[2] *Claire Dinville, le bégaiement, symptomatologie et traitement, elsevier masson edition, Paris, France, 1980, P 05*

[3] *Julian de Ajuriaguerra, le bégaiement, trouble du langage de la réalisation de langage dans le cadre d'une pathologie de relation, Press Nied, Paris, France, 1958, P 11 et 12.*

[4] *Clément Launay & Borel Maisonny, les troubles du langage, de la parole et de la voix chez l'enfant Masson, 2ème Ed, elsevier masson edition, Paris, France, 1975, P 362.*

أ– التأتأة القرارية "*Tonique*": وتتمثل في توقف عند المقطع الأول، أو الثاني، أو أي مقطع في الحالة الكلامية الشفوية مع استئناف الكلام.

ب– التأتأة الاختلاجية "*Clonique*": تتمثل في تكرار المقطع الأول، أو الثاني، أو أي مقطع في الحلقة الكلامية الشفوية مع استئناف الكلام، ومحاولة للتصحيح الذاتي.

ج– التأتأة القرارية الاختلاجية "*Clono–Tonique*": تشمل النوعين السابقين باشتراك.

د – التأتأة الشبه الكفية "*Para–inhibition*": وهو توقف مفاجئ للكلام دون استئناف تميزه خاصة اضطرابات التنفس [1].

أعراض التأتأة:

تصاحب التأتأة اضطرابات لا تظهر إلا أثناء الكلام، ومنها عدم التحكم في عملية التنفس فالزفير يكون قصيرا مفاجئا، أو قد يكون غائباً، ويكون الشهيق انفجاريا، ارتجاجيا، والاضطرابات الحركية التي تظهر خاصة في النوع القراري، وتخص الشفتين، والفك، وعضلات الوجه، وقد تتعدى إلى عضلات أخرى ليس لها علاقة بالنطق، وكذلك تصحب اضطرابات وعائية حركية في الدورة الدموية، واضطرابات إفرازية تتمثل إما في زيادة اللعاب، أو في حدوث جفاف في الفم، وزيادة عملية التعرق واحمرار الوجه وزيادة خفقان القلب، وارتجاج العينين وكثيراً ما يلازم اضطراب التأتأة اضطراب الجانبية [2].

وتتميز التأتأة بعدة أشكال تختلف باختلاف المواقف، والظروف نذكر منها ما يلي:

1. الارتعاش العضلي: وتخص عضلات أعضاء الكلام، وهذه الارتعاشات ناتجة عن جهد كبير يبذله المتأتئ حتى يتخلص، ويتحرر من الحبس في الكلام، وهي الأكثر ترددا عند المتأتئ.
2. الانغلاق والانطواء: وهما شكلان من أكثر الأشكال التي يتميز بها المتأتئ، وفي الوقت نفسه تعتبر من بين الصفات الأكثر عرقلة للشخص.
3. سلوكات التجنب: يحاول المصاب تجنب المواقف التي توجب عليه الاتصال الكلامي.
4. الحركات المفاجئة: وتتمثل في حركات الرأس، والجذع، وحركات اليدين، والساقين، والتكشرات على مستوى الوجه، والاحمرار.

أسباب التأتأة:

التأتأة حالة معقدة تشمل جوانب من السلوك الحركي، والوجداني السيكولوجي، واللغوي [3]، ويمكن تلخيص أسبابها فيما يلي:

---

[1] *Clément Launay & Borel Maisonny, les troubles du langage, de la parole et de la voix chez l'enfant Masson, P 335.*

[2] *Paul Pialoux, Précis d'orthophonie, elsevier masson edition, Paris, France, 1975, P 265*

[3] *Clément Launay & Borel Maisonny, les troubles du langage, de la parole et de la voix chez l'enfant Masson, P 347.*

1. التأتأة اضطراب وظيفي انفعالي: تتولد عن التأتأة عقدة في الاتصال مع الغير، تختل فيه العلاقة، ذلك أن المتأتئ لا يتأتئ إلا عند وجود الطرف الآخر، وهذا يمس سلوكه اللغوي الانفعالي [1].
2. التأتأة اضطراب في البنية الزمنية: يحدث على المستوى اللغوي توزيع عشوائي للمجموعات الإيقاعية؛ أي ما نسميه بالرواج، الذي يقصد به عدد من التقطعات في القياس الإيقاعي مما يخل بالتسلسل الزمني للكلام [2].
3. التأتأة اضطراب في الإيقاع: بما أن الخلل يكون على مستوى مجموعات إيقاعية، وهي متضمنة في الخصائص النغمية أو ما فوق مقطعية "*les trais suprasegmentaux*" للغة، يعني هذا أن مجرى الكلام يفقد إيقاعه في السلسلة الكلامية، وينعدم الانسجام في موسيقية الكلام.
4. التأتأة اضطراب في الأفكار والصور الذهنية: فالتأتأة وليدة إيحاءات المصاب وانطباعاته، فالمتأتئ تتكون لديه أفكار سلبية سببتها المواقف الاجتماعية، والتربوية غير الملائمة فتصبح هذه الأفكار، والانطباعات إيحاءات ذاتية سلبية في ذهنية المصاب لتتجسد هذه الصور الذهنية المتكونة لديه في العضوية لتولد اضطراب التأتأة، ويصحبه اضطراب في إيقاع التنفس الذي يمثل أحد إيقاعات العضوية المهمة.
5. التأتأة اضطراب في إيقاع التنفس: بما أن هناك خللا في إيقاع الكلام، ونظراً لعلاقة التنفس به فإنه يورث خللا في إيقاع التنفس الذي يعد أحد أهم الإيقاعات التي تعمل عليها عضويتنا، لاسيما وأنه مرتبط بإيقاع المصوتات؛ إذ يعتبر إطلاقا للنفس، وهو ذو طبيعة صوتية مطابق لأصوات الطبيعة، و أما التنفس فهو نشاط حيوي إيقاعي، وطبيعي عند الإنسان

ومجمل القول إن أسباب التأتأة عديدة، وارتأت لها تفاسير متعددة بحسب رؤى متنوعة.

الطرق العلاجية:

1. العلاج بالأدوية: وهي طريقة لا تقضي على الاضطراب لوحدها، فما هي إلا مساعدة لمرحلة معينة، وتتدخل للتقليل من حالة القلق، أو للتدخل في المستوى العضلي، إن هناك أعراضا خالصة بالتأتأة تتطلب أدوية خاصة بها، وأخرى تصاحب مرض الصرع وفي هذه الحالة يتطلب العلاج أدوية ضد الارتباك العضلي بعد إخضاعه لعملية الرسم الكهربائي الدماغي، والذي وجب أن يدوم مدة طويلة حتى تزول خطورة المرض.

وهناك من يرى أن التأتأة الناتجة عن خلل وظيفي للعصب "الودي المبهم"، ومن ثم فالأدوية التي تعيد التوازن هي الت رياق المفيد لعلاجها، وإذا تعلقت باضطراب الشخصية فإنه حينئذ يستحيل تقويمها بالأدوية إلا أن تعمل على المساعدة الظرفية، ولعلاج محدود المدى، وأكثرها استعمالا الأدوية ذات صنف المخدرات العصبية مثل المخدرات الخفيفة المعروفة قديما، وأما حاليا فهناك أنواع أكثر فعالية واستعمالها لا يؤدي إلى أي خطأ، ويستعملها المريض لعدة أسابيع فقط.

---

[1] *Claire Dinville, le bégaiement, symptomatologie et traitement, P 25*

[2] *Julian de Ajuriaguerra, le bégaiement, trouble du langage de la réalisation de langage dans le cadre d'une pathologie de relation, P .114*

أما المتأتؤون الذين يعانون قلقا نفسيا فيفضل استعمالهم لبعض المهدئات، وهناك من يوصي باستعمال الأدوية العصبية البسيطة وتجنب المريض خطر النعاس فهي مساعدة للأدوية الأخرى، وهناك من يوصي باستعمال المزيل للتشنج العضلي من أجل إزالة القلق النفسي وهو ترياق يستعمل ضد التشنج العضلي.

في الواقع لا يوجد أي وسيلة علاجية نافعة وحدها، بل يجب إقرانها أخرى مع والطريقة المختارة تكون حسب المصاب، وبكل حالة للمتأتئ.

2. الحوارات: بإقامة الحوارات نستطيع التعليق على ما قدم وألقى على مسامعنا من قبل المتأتئ، وبذلك نقيم أسئلة بالصدفة التي تجعل المتأتئ يهتز ويندفع تدريجيا إلى المحاورة، والمشاركة في الحوار، وتعتبر القصة التي يمكن أن تدوم من عشرين إلى ثلاثين دقيقة، وتسبق الحوار مهيئة للمناقشة، أو الحوار لأنها أكثر سهولة إذ توجد في بنية، أو تركيب يحب المتأتئ اتباعه والتي سوف تجبر المصاب على التصريح بأفكاره، وتسرد الأحداث بطريقة منطقية، وواضحة [1]، وهنا يظهر بعض المصابين سرعة في كلامهم، مع التصرفات التي تقترح عليهم لكون القصة مبكرة الاستعمال، وكذلك مهيئة للحوار.

في بعض الحالات تتطلب المرحلة العلاجية حصصا بدل حصة خاصة لدى الذين يملكون صعوبات كبيرة لتجاوز الاضطراب والتأقلم مع واقع التطرق إلى القصة، أو النص، إذ تتطلب عدة تمرينات تنجز بوساطة المسرع لضبط السرعة بالتوافق مع التمرينات، واستجابات المصاب، وأثناء هذا التدريب الأكثر أهمية يجب أن يهدف إلى جعل المتأتئ يعي جسمه، والبقاء في حالة الاسترخاء التام بوساطة تمرين يجعله يحس بوجود الآلية الفيزيولوجية للتنفس أثناء التصويت؛ فالاسترخاء يساعد على التهيئة الشعورية، واللاشعورية لكل مقطع بوساطة الوقت الذي يفرق كلامه، أو القصة التي يحكيها، وبالتالي يعطي وقتا للتفكير، والتبصر، وأيضا يعطي لنفسه قسطا من الراحة، والتي سوف تصبح اعتيادية بوساطة عدة تمرينات، وبالتالي يصبح كلامه أكثر سهولة، وسيولة هذا في حالة ما إذا كان المصاب يستعمل المواجهة التنفسية في كلامه [2]، ومن هنا يصبح كلامه أكثر طلاقة، والذي يكون شديد الارتباط، ووجب أن نصل إلى مرحلة يشعر فيها المتأتئ أنه قادر على الاحتفاظ بإحساسه بالتسرب اللفظي، والذي يجب أن يدعم بحركة تسهيلية لمدة تكون نوعا ما طويلة.

إنه يجب أن نحصل على الارتخاء ابتداءً من الحصة الأولى والذي يجب أن يكون ملازما لعملية الكلام ومستمرا أثناء الكلام التلقائي في سرد القصة ويكون له فائدة كبر ى خاصة عند المصابين القلقين، والذين يعانون تأتأة كفية والتي يكون سببها الوضعية الجسمية، والنفسية؛ إذ يحولهم إلى سهولة في الكلام والحوار.

إن الصعوبات النطقية الظاهرة، وكذا التنفسية للمتأتئ تزول تدريجياً كونها عوامل تتأزم بمرور الزمن، وبتأثير المحيط، فيجب أن نشرح للمصاب تأثير المحيط على كلامه إذ إن أخطاءه تختفي بمجرد عودته إلى الحالة الطبيعية، وتبقى بعض آثار الأخطاء الآلية الراجعة للتنفس بصفة خاصة، فهي ظاهرة فيزيولوجية لا يجب جلب النظر إليها خوفاً من ظهور مبالغة في الحركة التنفسية، والتي تصبح في الغالب ملازمة لعملية الكلام، وتسبب جهداً في المنطقة الحنجرية.

---

[1] *Lennone .EJ, le Bégaiement, thérapeutiques modernes, Editions doin, Paris, France, 1962 , P 55*

[2] *Claire Dinville, le bégaiement, symptomatologie et traitement, P 46*

ووجب أن نلفت المريض إلى تكييف عملية الشهيق؛ إذ إنها حركة غير إرادية، ولا شعورية، والتي تدوم عبر الإلقاء فيجب توجيهها نحو الفم؛ إذ تكون صامتة وقصيرة، وتقام هذه العملية بطريقة سليمة حتى يكون مجرى الكلام غير سريع، وأوقات التوقفات كافية للمصاب، ووجب أن نصر على الزفير الذي يمثل هذه الأوقات.

3. تقنية الاسترخاء: إن اعتبار التأتأة نتيجة صراع عقلي يستبد بالمصاب ثم يتعدى سائر أفكاره، وتصوراته إلى ذاته، فإن سلمنا بذلك فيمكن أن نقو ل إن كل فرد متأتئ فقد جهازه العصبي، أو فقد معيار اتزانه بتأثير صدمة هذا الصراع العقلي، فنجم بذلك تنافر، أو عدم انسجام بين أفعال المريض العقلية، والجسمية، وخدمة لهذا الاعتبار وضع "رومان جاكبسون" "*Roman Jakobson*" طريقة الاسترخاء التي استطاع بها تدريب المريض على إرخاء عضلاته.

فقد تبين له أنه بالاسترخاء التدريجي للعضلات تتلاشى شيئاً فشيئاً آثار النشاط الذهني، والاضطرابات الانفعالية، وأن هذه الحالات لا تبرز إلى الوجود عند الاسترخاء التام لأعضاء الجسم [1]، فالشيء الوحيد الذي يعين المتأتئ على استرداد اتزانه العقلي، والعصبي دون أية مخاطرة بزيادة مصاحبة إنما هو الاسترخاء، وذكر البعض أنه "ليس في وسعنا إطلاق أحكام الترابط الذي يهيمن على العقل، والجسم دون إطلاق المتلجلج من أسر توتره، وعلى ذلك فكل درس يلقن إليه لمعالجة كلامه ينبغي أن يسبقه درس الاسترخاء" [2].

والرأي الأصوب في نظر الباحثين أن الاسترخاء وجب أن يستخدم باعتباره عاملا مساعدا، لكن دون أن تكون له أهمية جوهرية؛ إذ إن أثر الاسترخاء قاصر على إحداث استقرار عقلي، واتزان ذهني، وأكدوا على علاج علة نشوء الاضطراب، فالقلق، والخوف، والهموم، والتوترات التي تلازم المصاب بالتأتأة لا يمكن أن تتلاشى، وتزول بمجرد ممارسة الاسترخاء العلاجي ذلك أنها جميعا يمتلأ بها صدر الطفل، ويشتبك بعضها مع بعض في نزال عنيف، وهذا الصراع هو الذي يولد مشاعر القلق، وفقدان الاتزان، والانفعال، والتوتر.

4. العلاج النفسي: وذلك حينما يتقرر أن العلاج النفسي ضروري للطفل إذ يساهم في عملية إعادة التربية ذلك يكون من جانب عصابي *un aspect névrotique*، ومن النادر جداً ملاحظة أن الاضطراب المداخل التأتأئية التي تساعد على اختفاء التأتأة بالطرق العلاجية الأخرى، فالأخصائيون يستعملون عدة طرق لعلاج الاضطراب النفسي لدى المراهقين عادة أكثر من الأطفال.

5. العلاج عن طريق الايحاء، والتسلية، والاقناع: الطريقة العلاجية بالإيحاء، وبإزالة التوتر، والإقناع كانت مستعملة منذ القدم في التعامل مع التأتأة من طرف اختصاصيين كثيرين موجهة بوجه خاص لمكافحة قصور الطفل، وخوفه الناجم عن عيوب الكلام لديه، وما ورثه من خيبة، وإحساس بالنقص نتيجة لذلك في بيئة اجتماعية، أكثر من إدراك الأسباب الخفية التي سببت له الاضطرابات النفسية.

6. العلاج عن طريق العقاب والتعزيز: البعض يقدر أن العقاب هي الطريقة الأنجع لعلاج هذا العيب، فمن الممكن أن يكون الطفل الذي هو من ضمن 80 % من الأطفال الذين يصلون إلى الكلام السليم دون تدخل اختصاصي للعلاج

---

[1] مصطفى فهمي، في علم النفس: أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، القاهرة، مصر، ط 04، 1976 م، ص 215، 216.

[2] نفسه، ص 216.

متحررا من التأتأة، وقبل الأوان بعد أن يتعرض لهذه المعاملة، إن التنوع في العقاب التجريبي والإكلينيكي جد معتبر، فهو يثير عقوبات جد متباينة كقبلة من طرف المربية أثناء التأتأة، وهذا ما يسمى بالتعزيز السلبي، وبعض المربين يعزز إيجابياً الأوقات المتسمة بالقابلية، والاتساق عند المتأتئ، وهذا ما يؤدي إلى تحسين كلامه، فيجب تعزيز الكلمة وشبه الجملة، والجملة.

مصادر ومراجع المحاضرة:

1. جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط 01، 1985 م.
2. محمد كشاش، علل اللسان وأمراض اللغة، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط 01، 1998 م.
3. مصطفى فهمي، في علم النفس: أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، القاهرة، مصر، ط 04، 1976 م.
4. ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 02، 1985 م.

المصادر باللغة الأجنبية:

1. *André Roch Lecours & François Lhermitte, L'aphasie, Editions Flammarion, Paris, France, 1979.*
2. *Anne Van Hout & Xavier Seron, L'aphasie de l'enfant et les bases biologiques du langage, Pierre Mardaga, Bruxelles, Belgique, 1983.*
3. *Claire Dinville, le bégaiement, symptomatologie et traitement, elsevier masson edition, Paris, France, 1980.*
4. *Clément Launay & Borel Maisonny, les troubles du langage, de la parole et de la voix chez l'enfant Masson, 2ème Ed, elsevier masson edition, Paris, France, 1975.*
5. *Colette Durieu, La rééducation des aphasiques, Charles et Dessart, Bruxelles, Belgique, 1969.*
6. *Julian de Ajuriaguerra, le bégaiement, trouble du langage de la réalisation de langage dans le cadre d'une pathologie de relation, Press Nied, Paris, France, 1958.*
7. *Lennone .EJ, le Bégaiement, thérapeutiques modernes, Editions doin, Paris, France, 1962 .*
8. *Paul Pialoux, Précis d'orthophonie, elsevier masson edition, Paris, France, 1975.*
9. *Théophile Alajouanine, Abrégé de neuro- psychologie, elsevier masson edition, Paris, France, 1977.*

10. *Théophile Alajouanine, l'aphasie et le langage pathologique, Bailliere Editions, Paris, France, 1968.*
11. *Van Eckout, Rôle de cas de l'hémisphère droit dans la rééducation de l'aphasie, IN ORTHOPHONIA, N° 1 -2, O.P.U, Alger, 1993 /1994.*
12. *Zellal Nacera, étude de cas de la recherche en orthophonie,O.P.U, Alger,1992.*

المحاضرة الثانية عشرة

اللغة والتحليل النفسي 1.

توطئة:

لم تخل كتابات اللغويين، منذ نشأة علم اللغة في أواخر القرن التاسع عشر، من الإشارات إلى أهمية الجوانب النفسية في دراسة اللغة، بيد أن نشأة "علم اللغة النفسي" كانت نتيجة الالتقاء ثم التزاوج بين "علم اللغة" و"علم النفس" لكن هذا التزاوج لم يحدث فجأة، ولم يكتمل بناء العلم الوليد – نتيجة هذا التزاوج – في فترة زمانية واحدة، وإنما استغرق فترة تجاوزت نصف قرن، مر خلالها بمراحل، وتأثر بنظريات، ومذاهب، وآراء لغوية، ونفسية، واجتماعية، واستفاد من علوم مختلفة، وانتهت هذه المراحل بظهور علم اللغة النفسي علما مستقلا تغلب عليه النزعة اللغوية وفق المفهوم الشامل للغة.

علم اللغة النفسي أم علم النفس اللغوي؟

يتعاور هذا العلم مصطلحان: أحدهما "علم اللغة النفسي" "*Psycholinguistique*"، والآخر: "علم النفس اللغوي" "*Psychologie du langage*"، فهل ثمة فرق بين المصطلحين؟، أم أنهما مصطلحان المسمى واحد، وأن الأمر لا يعدو تلاعب بالألفاظ؟

يرى فريق من الباحثين أن المصطلحين مترادفان، وأنهما اسمان لعلم واحد؛ عرف أول الأمر "بعلم النفس اللغوي"، ثم تطور فأضيف إليه مصطلح آخر هو "علم اللغة النفسي"، كغيره من العلوم النفسية المرتبطة بالعلوم الأخرى؛ كالتربية، والصحة النفسية، وعلم الاجتماع، وعلم اللغة وما شابهها من العلوم التي تفرع منها علوم مركبة من جزأين؛ كعلم النفس التربوي، وعلم النفس العيادي، وعلم النفس الاجتماعي، بالإضافة إلى علم النفس اللغوي.

غير أن المتتبع للدراسات اللغوية والنفسية والتربوية يدرك أن ثمة فروقا دقيقة بين المصطلحين، سواء من الناحية التاريخية أم من الناحية الوظيفية، فمن الناحية التاريخية، يلاحظ أن مصطلح "علم النفس اللغوي"، أسبق في الظهور من مصطلح "علم اللغة النفسي"، فقد ظهر الأول في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وظهر الثاني في بداية النصف الثاني من القرن العشرين [1].

ومن الناحية الوظيفية يعد الأول فرعا من فروع "علم النفس"، ويعد الثاني في وفروع "علم اللغة"، ولكل واحد منهما وظائفه ومجالاته، "فعلم النفس اللغوي"، أو سيكولوجية اللغة كما يسميه علماء النفس، فرع من فروع علم النفس؛ يهتم بعلم نفس اللغة؛ فيدرس اللغة بوصفها مكونا من المكونات النفسية، وظاهرة من ظواهر النفس البشرية، ويتناولها أداة لشرح المفاهيم النفسية؛ كالذكاء، والذاكرة، والانتباه، والخوف، وعيوب النطق، والتعلم، وتحديد وظائفها في السلوك، كما يهتم بالحديث المفصل عن المذاهب النفسية المختلفة في تعليم الأطفال.

أما "علم اللغة النفسي" فهو فرع من فروع علم اللغة، يهتم أصحابه بالتفسير اللغوي للعمليات العقلية ذات العلاقة بفهم اللغة، واستعمالها، واكتسابها، كما يهتمون بالبحث في أثر القيود النفسية على فهم اللغة واستعمالها، وبخاصة ما يتعلق بالذاكرة؟ [2]، وقد ظهر "علم اللغة النفسي" في الساحة اللغوية علما مستقلا بهذا المفهوم عندما طرح اللغوي

[1] حلمي خليل، اللغة والطفل: دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1987 م، ص 19.

[2] *David Crystal, A Dictionary of Linguistics and Phonetics, Blackwell Publishing, New Jersey, United States, 1980, P 285.*

الأمريكي "تشومسكي" "*Noam Chomsky*" نظرياته وآراءه حول طبيعة اللغة ووظيفتها، ومنهج دراستها، وتحليلها، وأساليب اكتسابها، تلك النظريات، والآراء التي تعد ثورة على البنيويين الذين ينظرون إلى اللغة نظرة شكلية فقط، وعلى السلوكيين الذين يرون أنها سلوك آلي تكتسب كما تكتسب العادات السلوكية الأخرى.

لقد رفض "تشومسكي" هذه النظرة الشكلية السطحية للغة، ودعا إلى التعمق فيها، ودراسة جوانبها، وأسرارها العقلية المعرفية؛ لأن اللغة – في نظره – ليست أشكالا سطحية فحسب، وإنما هي – بالإضافة إلى ذلك – أبنية عميقة، ونظام فطري عالمي، كامن في عقل كل إنسان مهما كانت لغته الخاصة، وبيئته، وثقافته.

وقد أدت هذه النظرة إلى تغيير المفاهيم الأساسية لدراسة اللغة، وأكدت أن دراسة اللغة ينبغي أن تتجه إلى الجوانب اللغوية النفسية، وهي البحث في اكتساب اللغة، وتعلمها، وعملية الاتصال، والعمليات العقلية المرتبطة بذلك، تلك الجوانب التي هي وظيفة الباحث في علم اللغة النفسي، وقد أدت هذه النظرة – أيضا – إلى تحويل الدراسات اللغوية من دراسات نظرية تهتم بوصف الجوانب البنيوية الشكلية للغة فقط، كالأصوات، والصرف، والنحو، والمعجم، إلى دراسات لغوية نفسية تهتم بالمعنى، والجوانب العقلية المعرفية في اللغة، وعدم الاقتصار على وصفها وصفا شكليا آليا [1].

وهذا مما يقود إلى الاعتقاد بأن علم اللغة بالمفهوم المعرفي الفطري الحديث هو نفسه علم اللغة النفسي، أو أن علم اللغة النفسي هو الوجه الحقيقي لعلم اللغة، وأن "تشومسكي" نفسه عالم لغة نفسي، وعلى الرغم من أن "تشومسكي" حاز قصب السبق، ونال الشهرة الواسعة في عدد من النظريات، والآراء اللغوية النفسية التي سيطرت على الدراسات اللغوية في العقود الأخيرة من القرن العشرين، فإن علم اللغة النفسي المعاصر لم يقتصر على الآراء، والموضوعات التي طرحها "تشومسكي"، ودعا إلى الأخذ بها، وإنما شمل موضوعات أخرى، استمدت من علم النفس المعرفي، وعلم اللغة العصبي، وعلم اللغة التطبيقي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة الإثني، وعلم النفس وعلم التربية، أو ارتبطت بها من العلوم التي قربت هذا العلم إلى الميادين التطبيقية، بل إن عددا من طلاب "تشومسكي" وأتباعه، ممن اشتغلوا بعلم النفس المعرفي، وعلم نفس النمو اللغوي، قد طرحوا قضايا لغوية نفسية طرحا أدق مما كان يطرحه "تشومسكي" نفسه، وطبقوها على ميادين لم يكن تشومسكي يرى إمكان تطبيقها عليها، وبخاصة ميدان تعليم اللغات: الأم والثانية والأجنبية؛ لأنه كان مشغولا بإثبات آرائه ونظرياته إثباتا فلسفيا جدليا، غير معتمد على معلومات علمية، ولا مدونات لغوية من أطفال، أو بيئات لغوية حقيقية.

ومن الملاحظ أن معظم المؤلفات العربية في هذا العلم، خاصة ما نشر منها في السبعينيات والثمانينات من القرن العشرين، تفضل مصطلح "علم النفس اللغوي" على مصطلح علم اللغة النفسي، وهذا أمر طبيعي؛ لأن مؤلفيها كانوا من المتخصصين في علم النفس، أو في التربية، أو في علم النفس التربوي، أو من المتأثرين بهم، وربما استعمل بعضهم مصطلح علم اللغة النفسي واهتم – في الوقت نفسه – موضوعات علم النفس اللغوي، أما اللغويون فيستعملون في كتاباتهم مصطلح

[1] جودت جرين، علم اللغة النفسي: تشومسكي وعلم النفس، ترجمة مصطفى التوني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1993 م، ص 34.

علم اللغة النفسي، وربما استعملوا مصطلحات قريبة منه ؛ مثل: علم اللغة وعلم النفس، والعلاقة بين علم اللغة وعلم النفس، ونحو ذلك.

وسواء استعملنا المصطلح الأول "علم اللغة النفسي"، أو المصطلح الثاني "علم النفس اللغوي"، فكلاهما يدل على علاقة وثيقة بين علم اللغة وعلم النفس؛ بسبب العلاقة الوثيقة بين اللغة الإنسانية والنفس البشرية؛ إذ لا يطلق على الكلام لغة إلا إذا أدي وظيفة نفسية قائمة على التحليل، والتصور، وردود الفعل، كما أن اللغة لا يمكن دراستها بمعزل عن العوامل النفسية، والعقلية والاجتماعية، مثلما أنه لا تغفل الجوانب الشكلية من اللغة، غير أن طبيعة الدراسات اللغوية النفسية، وتوجهاتها في الوقت الحاضر تقود إلى الأخذ بمصطلح علم اللغة النفسي، وترجيحه على مصطلح علم النفس اللغوي؛ نتيجة اهتمام اللغويين المعاصرين بدراسة اللغة دراسة نفسية، ولعل من أهم مراحل هذ ا العلم

مرحلة ما قبل البنيوية:

من المعروف أن الدراسات النفسية سبقت الدراسات اللغوية الحديثة؛ لذا تطورت جوانب من "علم اللغة النفسي" وفق مفاهيم علم النفس ونظرياته قبل أن تتضح رؤية اللغويين للجوانب النفسية في دراسة اللغة، فقد أشارت بعض المصادر إلى أن علم اللغة النفسي مر بمرحلة ازدهار وفق نظريات علم النفس، ومذاهبه في بداية القرن العشرين، في الوقت الذي لم تصدر فيه الطبعة الأولى من محاضرات رائد علم اللغة الحديث "فرديناند دي سوسير" "*Ferdinand de Saussure*"[1]، وقد ظهرت هذه المرحلة النفسية في أوروبا على يد "وليام فند" "*Wilhelm Wundt*" المؤسس الأول لهذا العلم وفق مفاهيم علم النفس، عندما أشار إلى أن دراسة اللغة لا تتم بمعزل عن الأسس النفسية، لكن هذا العلم يعرف بهذا الاسم "علم اللغة النفسي" في تلك المرحلة.

ويمكن القول بأن اهتمام اللغويين بالجوانب النفسية من اللغة بدأ مع ظهور علم اللغة الحديث في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، حين دعا اللغويون إلى دراسة اللغة دراسة علمية، بما في ذلك الجوانب النفسية المعرفية، وبخاصة ما يتعلق بالسلوك اللغوي واكتساب اللغة، فهذا رائد علم اللغة الحديث، "فرديناند دي سوسير" يعرف اللغة بأنها نظام من الإشارات أو العلامات اللغوية، ويرى أن كل إشارة مرتبطة بمشير صوتي لغوي يسميه الدال، يتحد مع تصور ذهني يسميه المدلول، وهو الشيء المتحدث عنه أو المشار إليه، والعلاقة بين الدال والمدلول علاقة رمزية اعتباطية، ثم يؤكد أن الإنسان يكتسب اللغة من خلال التمييز بين الإشارات، أو العلامات اللغوية المختلفة والتفريق بينها.

وتحدث "دي سوسير" حديثا مباشرة عن ارتباط "علم اللغة" "بعلم النفس"، وبخاصة "علم النفس الاجتماعي" "*Psychologie sociale*"؛ حيث قال في محاضراته: "فكل ما في اللغة إنما هو في جوهره نفسي، بما في ذلك مادة اللغة ومظاهرها الآلية" [2]، بل إنه أشار إلى مركز اللغة في الدماغ، وهي "منطقة بروكا" الموجودة في الجزء الأمامي من الجانب

---

[1] *Joseph Kess, Psycholinguistics: Psychology, Linguistics, and the Study of Natural Language, John Benjamins Publishing Co, Philadelphia, United States, 1992, P. 14.*

[2] فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، ترجمة يوئيل يوسف عزيز، مراجعة مالك يوسف المطلبي، دار آفاق عربية، بغداد، العراق، 1985 م، ص 24.

الأيسر من الدماغ، مؤكدا أن ما يحدث للإنسان من اضطرابات في الكلام، أو الكتابة نتيجة خلل في هذا الجزء، دليل على أهمية اللغة، التي يصفها بأنها ملكة حقيقية، توديها حركات الأعضاء، وتتحكم فيها ملكة عقلية عامة، ورسم لدائرة الكلام – بين المتحدث والسامع – رسما لغويا نفسيا؛ فقسمه إلى أربعة أجزاء، كل جزء يمثل مجموعة، أو صنفا، ووصفها على النحو الآتي [1]:

1. جزء خارجي يضم الرنات الصوتية التي تخرج من الفم، وتسير إلى الأذن، وجزء داخلي يضم الأمور الأخرى.
2. جزء نفسي وآخر غير نفسي، ويضم الجزء الثاني الأعمال الفسيولوجية التي تقوم بها الأعضاء الصوتية، ويضم الحقائق الفيزيائية الواقعة خارج الفرد.
3. جزء إيجابي فعال وآخر سلبي غير فعال، فكل شيء ينتقل من مركز الارتباط للمتكلم إلى أذن السامع إيجابي فعال، وكل شيء ينتقل من أذن السامع إلى مركز الارتباط عنده سالب غير فعال.
4. كل الأشياء الفعالة في الجزء النفسي من الدائرة تقوم بالتنفيذ، وكل الأشياء غير الفعالة تقوم بالاستقبال.

وعلى الرغم من ذلك، فإن "علم اللغة النفسي" في هذه المرحلة لم يتعد الإشارات إلى أهمية الجوانب النفسية في دراسة اللغة، والدعوة إلى دراستها دراسة علمية، ولم تجر دراسات لغوية نفسية مستقلة في هذه المرحلة؛ لأسباب كثيرة من أبرزها: انشغال فريق من اللغويين بوضع قواعد للدراسات الوصفية الشكلية، واهتمام فريق منهم بالدراسات اللغوية الاجتماعية، واعتقاد فريق آخر بصعوبة دراسة اللغة دراسة نفسية علمية دقيقة.

المرحلة البنيوية السلوكية:

إن إشارات اللغويين إلى أهمية الجوانب النفسية من اللغة، والدعوة إلى دراستها دراسة علمية لا تعد بداية حقيقية لعلم اللغة النفسي، كما بينت في الفقرة السابقة، فالنشأة الحقيقية لهذا العلم كانت نتيجة الالتقاء بين "علم اللغة" و"علم النفس"، ذلك الالتقاء الذي انتهى بالتزاوج بين العلمين على يدي كل من عالم النفس السلوكي "بروس سكنر" "*Burrhus Frederic Skinner*"، واللغوي البنيوي "ليونارد بلومفيلد" "*Leonard Bloomfield*"، وذلك في منتصف القرن العشرين، حيث كان الأول زعيم المدرسة النفسية السلوكية، والثاني زعيم المدرسة اللغوية البنيوية، خاصة في "الولايات المتحدة الأمريكية" [2].

لقد فسر "سكنر" اللغة بأنها سلوك إنساني آلي، تكتسب بطريقة حسية آلية كما تكتسب الجوانب الأخرى من السلوك الإنساني، كالجري، ولعب الكرة، والسباحة، وقيادة السيارة، والضرب على الآلة الكاتبة، ونحو ذلك من أنواع السلوك الآلي، وهذا التفسير يتفق مع النظرة البنيوية للغة التي تنظر إليها نظرة شكلية سطحية.

وفي الوقت نفسه اعتنق "بلومفيلد" هذه النظرة السلوكية الحسية الآلية، كما هي عند "سكنر" وأسلافه، أمثال "جون واطسون" "*John Watson*"، و"بول فايس" "*Paul Weis*" وغيرهما؛ لأنها تتفق مع نظرته البنيوية الشكلية للغة.

---

[1] فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، ص 31.

[2] *Adrian Akmajian & Richard Demers & Ann Farmer & Robert Harnish, Language to Introduction An Linguistics: Communication, Cambridge, MA: MIT Press, 1986, PP. 14.15*

ويبدو أن بلومفيلد لم يتأثر بهؤلاء السلوكيين وحسب، وإنما تأثر بالآراء النفسية لدى علماء النفس في وقت مبكر من القرن العشرين، أي قبل ظهور "سكنر"، وسيطرة المدرسة السلوكية على الميدان؛ بدليل إشادته بعلم النفس كما هو عند "وليام فند"، وذلك في كتابه: "مدخل إلى دراسة اللغة" الذي أصدره عام 1914 م، لكن "بلومفيلد" غير نظرته هذه إلى اكتساب اللغة بعد اتصاله برواد المدرسة السلوكية في الثلاثينيات من القرن العشرين، وبدت هذه النظرة الجديدة واضحة في مراجعته لهذا الكتاب الذي أصدره مرة أخرى عام 1933 م، بعنوان: "اللغة".

لقد تأثر اللغوي البنيوي الأمريكي "بلومفيلد" بهذه الآراء السلوكية في اكتساب اللغة، واستطاع أن يكون مدرسة لغوية نفسية مستقلة ذات معالم واضحة، هي المدرسة السلوكية التي نسبت إليه شخصيا، فعرفت "بمدرسة بلومفيلد"، وهي تمثل الاتجاه السلوكي البنيوي الذي جمع بين المذهب البنيوي في علم اللغة والمذهب السلوكي في علم النفس، وبناء على ذلك، يرى "بلومفيلد" أن اللغة مظهر من مظاهر السلوك الإنساني الآلي الخاضع لقانون المثير، والاستجابة دون ارتباط بالتفكير العقلي [1]؛ أي إن الإنسان في سلوكه اللغوي يشبه الحيوان، أو الآلة، وأن اللغة ليست إلا نوعا من الاستجابات الصوتية لحدث معين يثبت منها ما يلقى حافزا، أو تعزيزا إيجابيا في حالة الصحة، فيصبح سلوكا أو عادة؛ أي يكتسب، وينطفئ منها ما لم يكن كذلك، أي ينسى فلا يكتسب.

ففي مجال وصف اللغة مثلا كان الاهتمام بتعريف الفونيم والمورفيم وغيرهما تعريفا إجرائيا يعتمد على التقابل والتشابه والتوزيع، وفي الوقت نفسه كان وصف السلوك اللغوي مركزا على السلوك الظاهر الذي يفسر على أساس من المثير، والاستجابة، والتعزيز وغيرها من المظاهر الشكلية التي يمكن وصفها، وتحديدها دون الغوص في الناحية العقلية المعرفية التي تتحكم في هذا السلوك الظاهر [2].

مرحلة التكوين:

تعد مرحلة التكوين أو التأسيس امتدادا للمرحلة السابقة ومكملة لها، وقد بدأت هذه المرحلة حينما أدرك بعض أتباع الاتجاه السلوكي صعوبة تفسير السلوك اللغوي لدى الإنسان على أساس من قوانين المثير، والاستجابة، تلك القوانين السلوكية الشكلية التي أكد عليها "سكنر"، و"فايس"، و"بلومفيلد" وأتباعهم؛ ففكروا في العوامل النفسية الباطنية غير الملاحظة التي تحدث بين المثير والاستجابة، وشبهوا هذه العوامل ،بالصندوق الأسود، الذي ينبغي الكشف عنه، وفكروا في العوامل الأخرى التي تتدخل في تكيف الاستجابات [3].

وقد أدى هذا التفكير إلى تطوير الاتجاه السلوكي حتى تحول إلى منهج جديد عرف – فيما بعد – بالسلوكية الجديدة "*Neo-Behaviorism*" وتزعمه لغويون نفسيون أكثر نشاطا من أسلافهم في إجراء البحوث التي دفعت بهذا

---

[1] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مطابع التقنية للأوفست، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1999 م، ص 52، 53.

[2] *Adrian Akmajian , Language to Introduction An Linguistics: Communication, P 16.*

[3] *Jean Caron, An Introduction to Psycholinguistics, University of Toronto Press, Toronto, Canada, 1992, P 03.*

الميدان إلى الإنتاج، والاستقلال، وكان من أشهر هؤلاء "تشارلز أوسكود" "*Charles Osgood*"، و"إدوارد تولمان" "*Edward Tolman*"، و"مورر" "*Orval Hobart Mowrer*" [1].

لقد ظهرت بوادر هذا التحول منذ عام 1950م عندما اقترنت الدراسات اللغوية النفسية بعلم آخر هو "علم المعلومات" "*Science de l'information*"؛ وذلك نتيجة اقتراب هذا العلم الأخير إلى علم اللغة، ثم توج هذا الاقتران بالاتصال الذي تم بين باحثين في علم اللغة وعلم النفس في "جامعة كورنيل" "*Corneal University*" "بالولايات المتحدة الأمريكية" في صيف عام 1951 م، وتلا ذلك اللقاء لقاء آخر في "جامعة إنديانا" "*Indiana University*" بالتنسيق مع معهد علم اللغة عام 1953 م، وقام كل من "أسكود" "*Charles Egerton Osgood*" و"سيبك" "*Thomas Sebeok*" بعرض علم اللغة النفسي تاريخيا في كتاب أصدراه عام 1954 م بعنوان: "علم اللغة النفسي: مسح للنظرية و مشكلات البحث" "*Psycholinguistics: A survey of theory and research problems*"، ثم تلا ذلك عدة لقاءات وندوات تحت عناوين مختلفة؛ لتأصيل هذا العلم الجديد، بالإضافة إلى مناقشات حول "الكليات اللغوية" "*Universels linguistiques*".

وقد ساعد على إنجاح مرحلة التأسيس هذه دخول شريك ثالث في الميدان هو "علم المعلومات"، أو "النظرية المعلوماتية" "*Théorie de l'information*"، المنبثقة من أفكار مهندسي الاتصالات في ذلك الوقت أمثال "شانون" "*Claude Shannon*"، و"سيبوك" "*Thomas Sebeok*"، وريفير" "*Warren Weaver*"، وغيرهم ممن كانوا يعملون مع شركة "بل الأمريكية للاتصالات" "*Bell Communication*"، وكان هذا الشريك الجديد دور في تحديد بعض المصطلحات في إنتاج الكلام، وفهمه، والاستفادة منها في تفسير الكلام، وبخاصة مصطلح إرسال الرسالة اللغوية، وفهمها بجميع مراحلها المتمثلة في إصدار الصوت، وإرساله عبر وسط فيزيائي، ثم استقباله، والتعرف عليه وتفسيره، وقد تميزت هذه المرحلة بغلبة الجانبين النفسي، والمعلوماتي على الجانب اللغوي [2].

وبهذا أصبح علم اللغة النفسي – في هذه المرحلة – مكونا من ثلاثة علوم، هي: "علم اللغة"، و"علم النفس"، و"علم المعلومات"، لكن علم النفس بدأ منذ ذلك الوقت يبتعد عن النظرة السلوكية للغة في الوقت الذي بدأ فيه علم اللغة يبتعد عن البنيوية؛ نتيجة الانتقادات الموجهة إليهما، أما "علم المعلومات" فقد كانت مشاركاته لأغراض بحثية، تمثلت في أعمال المهندس "كلود شانون"، الذي شارك في دراسة عن "الاحتمالية"، ودورها في نوعية الاستجابات، مثلا "لشركة بل الأمريكية للاتصالات".

لقد كان العلم المعلومات إذن وظيفة لا تنكر في تطوير البحوث في مرحلة من المراحل التي مر بها علم اللغة النفسي؛ حيث قدم لهذا العلم إطارا نظريا في التعرف على الأصوات وتحليلها، وتفسير العلاقة بين المتحدث والسامع، وبخاصة عمليات تحويل المرسل (المتحدث) رسالته إلى رموز كلامية صوتية، وإرسالها إلى السامع، وقيام السامع (المستقبل) بفك رموزها، وفهمها، ومثل ذلك تحويل الرموز الصوتية إلى كتابة مقروءة وتحويل الرموز الكتابية إلى أصوات، ونبه "علم

---

[1] *Adrian Akmajian , Language to Introduction An Linguistics: Communication, P 17.*

[2] *Adrian Akmajian , Language to Introduction An Linguistics: Communication, P 17, 18.*

المعلومات" أيضا إلى ضرورة دراسة مرحلة معالجة المعلومات العقلية الداخلية التي تتم بين استقبال الدخل اللغوي، وتحويله إلى مخرج لغوي مفهوم، لكن علم المعلومات سرعان ما خرج من هذا الاتحاد، وبقي فيه علم اللغة وعلم النفس وحدهما.

مرحلة الاستقلال:

يقصد بالاستقلال في هذه المرحلة استقلال علم اللغة النفسي عن علم النفس، وتبعيته إلى علم اللغة نتيجة غلبة القضايا اللغوية فيه على القضايا النفسية، حتى أطلق على هذه المرحلة: "المرحلة اللغوية"، وهذه المرحلة هي مرحلة النشأة الحقيقية "لعلم اللغة النفسي" التي مهدت لاستقلاله، وقد بدأت في أواخر الخمسينيات من القرن العشرين، حينما أفصح اللغوي الأمريكي "تشومسكي" عن آرائه حول طبيعة اللغة، وأساليب دراستها، وتحليلها، وطرائق اكتسابها، من خلال كتابه الموسوم "بالأبنية النحوية" "*Syntactic Structures*" الذي أصدره عام 1957 م، وكتاباته التي نشرها في مجلة اللغة "*Language*" وغيرها في أواخر الخمسينيات من القرن العشرين.

استهل "تشومسكي" كتاباته هذه بالهجوم على البنيوية، والبنيويين بسبب نظرتهم السطحية للغة، وعلى السلوكية والسلوكيين بسبب تفسيرهم لاكتسابها تفسير آليا، وخص عالم النفس السلوكي "سكنر" بنصيب وافر من هذا الهجوم، وكانت "النظرية التحويلية التوليدية" في تلك الأيام أوسع نظرية لغوية شرح "تشومسكي" فيها نظرته لطبيعة اللغة، ومنهج دراستها، وأساليب اكتسابها، وقدم فيها عددا من المفاهيم اللغوية النفسية التي خالف فيها أسلافه من البنيويين، والسلوكيين؛ كضرورة التفريق بين البنية السطحية، والبنية العميقة في التحليل اللغوي، والتفريق بين الكفاية اللغوية، والأداء في اكتساب اللغة، والتأكيد على الجانب الإبداعي في اكتساب اللغة واستعمالها، وضرورة الاعتماد على المبادئ اللغوية العامة التي تمثلت في القواعد الكلية، ونحو ذلك.

وقد أوجز "تشومسكي" مفهومه للغة، في نظريته هذه بأنها نظام فطري كامن في عقل الإنسان منذ الولادة، يتحكم فيه جهاز وهمي أطلق عليه: "جهاز اكتساب اللغة"، ويستطيع الإنسان بواسطته، ومن خلال عدد محدود من الجمل التي يسمعها بلغته، أن ينتج، أو يولد عددا غير محدود من الجمل، ولو لم يسمعها من قبل، وأن يحكم – بالصحة أو الخطأ – على ما يسمعه منها، وهذا الإنسان قادر على تحويل المعنى العميق في ذهنه إلى شكل، أو أشكال سطحية مفهومة من خلال قواعد تحويلية توليدية، فصلها "تشومسكي"، وذكر شروطها، وأنواعها في "نظريته التوليدية التحويلية" [1].

ويعتقد "تشومسكي" أن وصف اللغة ينبغي أن يركز على هذا الجانب العقلي المعرفي، أي وصف القواعد المحدودة، وكيفية إنتاجها جملا غير محدودة، والعوامل التي تتحكم في ذلك، وعدم الاقتصار على وصف البناء السطحي اللغة، وأن الكفاية اللغوية أولى بالدراسة، والتحليل من الأداء اللغوي [2].

ثم طور "تشومسكي" نظريته اللغوية النفسية هذه إلى ما عرف "بالنظرية المعيارية" وشرحها في كتاب أصدره عام 1965م، وسماه: "جوانب من النظرية النحوية" "*Aspects of the theory of syntax*" ركز في هذا الكتاب على التراكيب اللغوية، والمعاني الدلالية التي عبر عنها بالأبنية "العميقة" في مقابل "الأبنية السطحية"، ثم تحدث عن المفردات

[1] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، ص 69 وما بعدها.

[2] *Jean Caron, An Introduction to Psycholinguistics, P 06, 07.*

المعجمية وكيف يمكن إدخالها لتكوين البنية العميقة، وشرح المقصود "بالكفاية اللغوية" التي يعني بها المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، وفرق بينها وبين "الأداء اللغوي" الذي يعني به الاستخدام الفعلي للغة، كما أبان عن آرائه في اكتساب اللغة ومراحل النمو اللغوي.

ولعل ما قدمته عن آراء "تشومسكي" اللغوية كاف لتوضيح الملامح العامة عن المنهج المعرفي الفطري الذي استطاع من خلاله تحويل الدراسات اللغوية من دراسات نظرية مجردة لأبنية شكلية، إلى دراسة لغوية نفسية عميقة تهتم باللغة بوصفها ظاهرة إنسانية فطرية عقلية، تظهر في شكل أبنية سطحية يصعب الوقوف على حقيقتها دون تحليل جوانبها العقلية والسطحية.

أولاها: التركيز على الناحية النفسية من خلال دراسة استراتيجيات الأداء اللغوي، الذي يفترض أنه يعكس القدرة اللغوية، بدلا من التركيز على وصف الكفاية اللغوية وصفا فلسفية عقلانية.

والأخرى: رفض الاقتصار في تفسير السلوك اللغوي على نظرية واحدة؛ المعرفيون أن يختار الباحث من آراء اللغويين، والنفسيين، والاجتماعيين، والفلاسفة ما يخدم الميدان، ويفسر السلوك اللغوي تفسيرا مقبولا، لقد تميزت هذه المرحلة بالاستفادة مما تستفيد منه العلوم الحديثة من أدوات، ووسائل بحثية، وبخاصة علم الحاسوب الذي بني على أساس من بنية العقل البشري، ووظائفه، وتميزت هذه المرحلة بزيادة التفاعل بين "علم اللغة النفسي" و"علم النفس المعرفي" "*Psychologie cognitive*" ؛ فازداد الاهتمام بدراسة العمليات العقلية التي تحدث في أثناء فهم الكلام وإنتاجه، التي ظهرت أهميتها في تفسير اكتساب اللغة وتعلمها، مما فتح آفاقا جديدة في البحث عن أجزاء الدماغ، وتقسيماته، ووظائفه، والبحث في مراكز اللغة فيه.

ولقد تميزت هذه المرحلة أيضا باتساع المداخل حول دراسة اللغة؛ فبدلا من التركيز على النحو الذي كان سائدا في الستينيات عند "تشومسكي"، زاد الاهتمام بالدلالة، والبحث عن كيفية إيصال المتحدث الرسالة إلى السامع، ثم ترجمة السامع لهذه الرسالة، بالإضافة إلى الاهتمام بالمعاني الرمزية التداولية، وكيف تكون المعاني الاتصالية العملية، وما علاقة ذلك كله بالسياق وأحوال كل من المتحدث والسامع أخيرا استفاد هذا العلم من نتائج الدراسات اللغوية النفسية التي أجريت في ميدان القراءة، وعرفت "بعلم نفس القراءة" "*Psychologie de la lecture*"، التي برزت فيها آراء، ونماذج تكشف عن العمليات النفسية العقلية، وتفسر ما يحدث للقارئ في أثناء عملية القراءة؛ حتى أصبحت نتائج هذه البحوث ميدانا خصبا، ورافدا مهما للبحث في اكتساب اللغة، وتعلمها، وتعليمها، سواء كانت لغة أما، أم لغة ثانية، أو أجنبية [1].

وما زال "علم اللغة النفسي" في نمو، وتطور كغيره من العلوم الحديثة، فكما اعتمد على علم النفس في فترة، وعلى علم اللغة فترة أخرى، فإنه الآن أكثر استفادة من العلوم الأخرى عما كان عليه من قبل، وبخاصة "علم النفس المعرفي"، و"علم الذكاء الصناعي"، و"علم الأعصاب"، و"الفلسفة"، و"علم الاجتماع"، و"علم الأجناس المعرفي"، كل ذلك تحت مضلة عامة، هي: "علم الإدراك المعرفي".

[1] *Jean Caron, An Introduction to Psycholinguistics, P 09/12.*

مصادر ومراجع المحاضرة:

1. جودت جرين، علم اللغة النفسي: تشومسكي وعلم النفس، ترجمة مصطفى التوني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1993 م.
2. حلمي خليل، اللغة والطفل: دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1987 م.
3. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مطابع التقنية للأوفست، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1999 م.
4. فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، ترجمة يوئيل يوسف عزيز، مراجعة مالك يوسف المطلبي، دار آفاق عربية، بغداد، العراق، 1985 م.

المراجع باللغة الأجنبية:

1. *Adrian Akmajian & Richard Demers & Ann Farmer & Robert Harnish, Language to Introduction An Linguistics: Communication, Cambridge, MA: MIT Press, 1986.*
2. *David Crystal, A Dictionary of Linguistics and Phonetics, Blackwell Publishing, New Jersey, United State, 1980.*
3. *Jean Caron, An Introduction to Psycholinguistics, University of Toronto Press, Toronto, Canada, 1992.*
4. *Joseph Kess, Psycholinguistics: Psychology, Linguistics, and the Study of Natural Language, John Benjamins Publishing Co, Philadelphia, United States, 1992.*

المحاضرة الثالثة عشرة

اللغة والتحليل النفسي 2.

توطئة:

إن التحليل النفسي للغة هو مصطلح يشير إلى تقاطع نظرية التحليل النفسي مع علم اللسانيات، وعلم النفس اللغوي، إذ تُعتبر اللغة جزءًا لا يتجزأ من نطاق نظرية التحليل النفسي منذ بداياتها، فاللغة ترتبط بالتحليل النفسي من ناحيتين أساسيتين، أولًا، تُعتبر اللغة مهمة في العملية العلاجية؛ إذ تشكل وسيلةً رئيسيةً للتعبير عن العمليات العقلية اللاواعية، وذلك من خلال التبادل اللفظي بين المحلل النفسي والمريض كالتداعي الحر، وتفسير الأحلام، وديناميكيات الانتقال، والانتقال المقابل، وترتبط كذلك بالظواهر اللغوية في العديد من النواحي، وتُعتبر منزلقات "فرويد"، وإلقاء النكات من الأمثلة على هذه العلاقة، إذ يعتقد فرويد أن الاختلاف الأساسي بين أنماط التفكير التي تحددها عمليات التفكير الأولية؛ أي العمليات غير المنطقية التي يحكمها الهو، وعمليات التفكير الثانوية؛ أي العمليات المنطقية التي يحكمها كل من الأنا والواقع الخارجي متمثل في الفرق بين الطرق قبل الكلامية، ونقيضها من الطرق الكلامية التي تصور العالم.

التحليل النفسي عند "فرويد":

يمثل التحليل النفسي الفرويدي في تاريخ علم النَّفس لحظة فارقة بل انقلابية؛ بموجبه أعيد النّظر على نَّحو جذري في كثير من المعتقدات الفكرية السائدة، من ذلك المفهوم التقليدي عن الإنسان بوصفه الكائن الواعي، والعاقل، والمسؤول أخلاقيا، وفي مقابل هذا أكدت نظرية التحليل النَّفسي أن مفهوم الإنسان كما تقدمه فلسفة الأنا، والفلسفة الديكارتية منها على وجه الخصوص، ليس إلاَّ وهما من أوهام الذاتية، وأوهام الحداثة، وأنه آن الأوان لإلحاق ثالث الجروح بالنرجسية الإنسانية؛ فبالقدر الذي جذب التحليل النفسي كثيرا من الأنصار والمؤيدين، جلب الكثير من الأعداء له، والمنشقين عنه والمعارضين له، وهكذا تعددت القراءات التي اتخذت من المتن الفرويدي نصا لها، والسمة الغالبة على هذا التعدد هو التعارض الذي وصل حد التناقض بينها.

ولعل بين هذه القراءات قراءة أتباع "فرويد" "*Sigmund Freud*" وتلاميذه، وهي قراءة ادعت الأمانة، والوفاء في التعامل مع التحليل النفسي الفرويدي، إلا أن أغلبها شوه العمق الفرويدي وأساء إليه، ومن القراءات كذلك القراءة التي قدمها الفرويديون الجدد، أو من يشكلون ما يسمى باليسار الفرويدي، هؤلاء أيضا أخطأوا في نظر البعض لأنهم انحرفوا عن المسار الفرويدي، وحرفوا "فرويد"، زد على ذلك "القراءة التأويلية" "لبول ريكور" "*Paul Ricœur*"، و"القراءة التفكيكية" "لجاك دريدا" "*Jacques Derrida* "، و "القراءة البنيوية" التي يمثلها "جاك لاكان" " *Jacques Lacan*" الذي نادي بضرورة إعادة قراءة "فرويد" قصد الكشف عن الجانب المهمل في التحليل النفسي الفرويدي.

ناهيك عن تلك الإصدارات التي تظهر من وقت إلى آخر، والتي تشكك في مزاعم "فرويد" واعتبار أن ما قدمه هذا الأخير لا يمت بصلة إلى العلم بل مجرد ترهات وافتراءات، ويعد "الكتاب الأسود للتحليل النفسي" " *Le Livre*

"*noir de la psychanalyse. Vivre, penser et aller mieux sans Freud*" [1] نموذجا عن هذه المؤلفات.

وجد "فرويد" أن طريقة "التداعي الحر" "*Association libre*" تلقى صعوبات معينة؛ إذ يصل المريض إلى نقطة لا يرغب أو لا يستطيع فيها أن يواصل رواية قصة حياته، واعتقد "فرويد" أن هذه المقاومة معناها أن المريض استدعى إلى ذاكرته أحداثا، أو وقائع فظيعة، ومخجلة، وقد اعتبر "فرويد" أن المقاومة هي صورة من صور تحاشى مواجهة المشاعر المؤلمة التي تثيرها هذه الذكريات المكروهة، أو المستهجنة، وعلى هذا فهو يرى أن المقاومة تعني أن العلاج يسير في الاتجاه الصحيح، وقد أكد "فرويد" على أهمية معاونة المريض على تخطي هذه المقاومة خلال الجلسات العلاجية [2].

وفكرة المقاومة هذه أدت إلى صياغة "فرويد" لمفهوم "الكبت" "*repression*" وهو بمثابة نبذ الأفكار، والذكريات المؤلمة، وترحيلها من منطقة الشعور إلى اللاشعور، والكبت في نظر "فرويد" هو التفسير الوحيد للمقاومة، وعلى المعالج أن يساعد المريض على استحضار هذه المواد المكروهة المكبوتة في اللاشعور إلى الشعور بحيث يستطيع المريض أن يواجهها، ويتعايش معها.

الشعور واللاشعور:

من أكثر الأمور غرابة أن المهتمين بعلم النفس التجريبي في أواخر القرن التاسع عشر كانوا على اقتناع بأن موضوع "علم النفس" هو محتويات الشعور، ولا يوجد إلا عالم النفس الألماني "غوستاف فخنر" "*Gustav Fechner*" الذي شذ عن ذلك وأشار إلى اللاشعور، وإلى أن العقل أشبه بجبال الثلوج التي تجوب البحار الباردة، الجزء الأصغر منها ظاهر والجزء الأكبر منها غاطس خبيء، وقد تأثر "فرويد" تأثرا كبيرا بأراء "فخنر"، وأشار إليها في كتاباته.

أما "الجزء الظاهر" فهو الجزء الأصغر أسماه "فرويد" الشعور، وهو برغم أنه ظاهر واضع إلا أنه مظهر سطحي للشخصية، أما الغاطس من هذا الجبل وهو الجزء الأكبر والأهم في شخصية الإنسان فقد أسماه اللاشعور، وهو مستودع المكبوتات، والغرائز التي هي محركات السلوك الإنسان، وقد افترض "فرويد" أيضا وجود "القبشعور" "*preconscious*" وهو منطقة ضبابية بين الشعور واللاشعور، والمواد القبشعورية لم تكبت بعد، ويمكن استحضارها إلى الشعور بشيء من

[1] "الكتاب الأسود للتحليل النفسي: العيش والتفكير والتحسن بدون فرويد" هو عبارة عن عمل جماعي نُشر في سبتمبر 2005 تحت إشراف "كاثرين ماير" "*Catherine Meyer*" يجمع بين أربعين مساهمة من مؤلفين من جنسيات مختلفة، ومن عدة مجالات تخصصية، مثل التاريخ، والطب النفسي، والفلسفة على وجه الخصوص، الذين يضعون أنفسهم في منظور نقدي فيما يتعلق بالتحليل النفسي، وتتعلق هذه الانتقادات بشكل خاص بتاريخ التحليل النفسي، وعلمية نظريات "فرويد"، ويسلطون الضوء على الفشل العلاجي للتحليل النفسي، وتعد بعض المساهمات امتدادًا للانتقادات التي سبق أن صاغها العلماء سابقًا، ولا سيما علماء "فرويد"، أثار نشر هذا العمل انتقادات عديدة من الأطباء النفسيين، وعلماء النفس، والمحللين النفسيين الفرنسيين، والأمريكيين.

[2] محمد ربيع شحاتة، تاريخ علم النفس ومدارسه، دار الصحوة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1986 م، ص 302.

اليسر [1]، هذا ولقد رفض البنائيون مبدا اللاشعور لأن عملهم العلمي كان منصبا على العناصر البنائية للشعور، أما السلوكيون رفضوا المبدأين معا: الشعور واللاشعور.

قوي الشخصية:

قسم فرويد الشخصية إلى قوى ثلاث هي "الهو" "*id*"، وهو أكثر قوي الشخصية بدائية، وهمجية، ويتضمن الغرائز الجنسية، والعدوانية، وهو جانب الشخصية قبل أن يتناوله المجتمع بالتحرير، والتهذيب، فهو لا يعترف بالقيم، وهو يبتغي الإرضاء الفوري بلا تأجيل لدوافعه، وحاجاته، أما المبدأ الذي يتخذه فهو مبدأ اللذة، ويهدف إلى تخفيف التوتر في التو واللحظة، كما أن الطاقة النفسية الأساسية "اللبدو" تتكون داخل الهو.

والقوة الثانية هي "الأنا" "*ego*" بوظيفتها وسيطا، ومصلحا بين "الهو" والعالم الخارجي، و"الأنا" يمثل العقلانية حيال اندفاع "الهو"، وغلوائه، و"الأنا" هو جزء من "الهو" انفصل عنه، وتميز عنه بفعل الاحتكاك بالعالم الخارجي.

أما القوة الثالثة في الشخصية في نظر "فرويد" فهي "الأنا الأعلا" "*super ego*"، وهي عادة ما تبدأ في التكون في بواكير الطفولة، وذلك من خلال التعاليم السلوكية التي يلقاها الطفل من الوالدين، ومن ممارسة الوالدين الأساليب الثواب والعقاب، وعندما يشب الطفل عن الطوق، ويكمل نضجه، يصبح لديه مندوب مقيم للوالدين، والأعراف، والتقاليد الاجتماعية، هذا المندوب هو "الأنا الأعلى" أو الضمير، وهو أعلى وأرقى جانب في شخصية الإنسان، ومن البديهي أن يكون "الأنا الأعلى" في صراع مع الهو" لأن "الأنا الأعلى" هو معايير، وأخلاقيات، ومُثل، بينما الهو اندفاعات وغرائز.

النقد الموجه لمدرسة التحليل النفسي:

أول الملاحظات أن "فرويد" جمع مادته العلمية التي توصل منها إلى نظرياته من مرضاه، وهم تحت حالة التنويم المغناطيسي، أو حالة الاستسلام للتحليل النفسي، وهذه حالات مؤقتة يكون الإنسان فيها على غير طبيعته [2]، ومن جملة الملاحظات تلك التداخلات الواضحة بين المفاهيم التي أوردها في نظريته مثل اللاشعور، والقبشعور، والشعور، والهو، والأنا، والأنا الأعلى، ذلك أن لغة العلم هي لغة يتوخي فيها الدقة، والتحديد.

وجه الحاجة إلى إعادة قراءة "فرويد":

بحسب "جاك لاكان" أن إعادة قراءة "فرويد" أصبحت ضرورية أكثر من أي وقت مضى لأن "فرويد" في نسخته الأصلية لم يعد موجودا، لقد وقع تشويهه، وتحريفه، ولا سبيل لمعرفته معرفة صحيحة إلا بالعودة إلى "فرويد"، وهو الشعار الذي حمله "لاكان"، وكان قصده من ذلك تصحيح الانحراف الحاصل في الأوساط التحليلية في تأويل نظريات "فرويد"، إضافة إلى ذلك أراد أن يعطي للتحليل النفسي بعدا جديدا يعمق الجذور التي رسخها "فرويد"، ويضفي عليها طابعا علميا انطلاقا من معطيات ألسنية، وبنيوية، ورياضية لم تكن متيسرة في زمن "فرويد".

وقصد تحقيق مبتغاه سعى "لاكان" إلى إحداث قطيعة مع القراءة الحرفية لنصوص "فرويد"؛ وهي القراءة التي قدمها اتباعه وتلاميذه، أو من يعرفون بأنصار "سيكولوجيا الأنا" "*Ego psychology*"، وهو اتجاه معاصر في التحليل

[1] نفسه، ص 304.

[2] نفسه، ص 308.

النفسي، أسسه سنة 1939 كل من "هانز هرتمان" "*Heinz Hartmann*"، و"إرنست كريس" "*Ernst Kris*"، و"ردولف لوفينشتاين" "*Loewenstein Rudolph Maurice*"، وينطلق هؤلاء من فهم الأنا بوصفها وحدة فاعلة تؤلف الفرد، وتصوغ تصوره الكلي عن نفسه، والهدف الأساس للعلاج عندهم هو تقوية آليات الدفاع النفسية التي تتوسط العلاقة بين الأنا والهو، إن هؤلاء في نظر "لاكان" لا يقدرون أهمية الكلام الذي يصدر عنهم في عملية التحليل النفسي عندما يعالجون أوهام مرضاهم، أو عندما يناقشون علاقة الموضوع الليبيدي.

إن هذه القراءة أساءت فهم العمق الفرويدي، وجردت التحليل النفسي من فاعليته الانقلابية، وسلبته خاصيته الثورية، وجعلته مجرد نظرة ثابتة المعالم والأبعاد، وإلى ظهور نزعات موازية للفرويدية من قبيل الفرويدية الجديدة "*Neo-freudisme*" وهي مدرسة من مدارس علم النفس المعاصرة من أعلامها: "إريك فروم" "*Erich Fromm*"، و"كارن هورني" "*Karen Horney*"، و"هاري ستاك سوليفان" "*Harry Stack Sullivan*" ولن يتأتى تصحيح هذا الوضع أي الرجوع إلى أصل التحليل النفسي إلا بالاحتكام إلى خبرة "فرويد" بوصفها الخبرة الأساسية، والنموذج المثالي، لكل من أراد مزاولة مهنة التحليل النفسي.

ولأن القراءة الحرفية لا يمكنها النفاذ إلى عمق المتن الفرويدي فلابد من القيام بما يمكن وصفه "بالقراءة التشخيصية" "*Lecture Symptomale*" حسب مصطلح الفيلسوف الفرنسي المعاصر "لوي ألتوسير" "*Louis Althusser*"؛ وتتميز القراءة التشخيصية عن نظيرتها (القراءة الحرفية) بأنها قراءة فلسفية نقدية (إبستيمولوجية) متشككة؛ تتهم المباشر، وترفض البديهيات، إنها قراءة تنحو إلى تتبع ما في الخطاب من فجوات، وبياضات، وأماكن يظهر فيها خطاب الصمت على حد قول "ألتوسير"، إنها قراءة تبحث في لا وعي الخطاب لا لشيء إلا لأنه لا توجد قراءة بريئة [1].

والقراءة التشخصية التي ارتضاها "لاكان" تقوم على تصحيح بعض الأجزاء في أعمال "فرويد" بالاستعانة بأجزاء أخرى تمثل النص النموذج، أو البنية الأساسية لقراءة "فرويد" على نحو صحيح، وقد يكون هذا النص النموذج هو "كتاب تفسير الأحلام"، والاكتشاف الذي يضعه "لاكان" في المركز من منجزات "فرويد"، ويستعمله بوصفه وسيلته الفكرية الأساسية لتصحيح "فرويد" من الداخل، هو اللاوعي باعتباره لغة تملك بنية خاصة.

وبناء على ذلك تكون تلك العودة هي الرجوع إلى ذلك الحقل المهمل، أو الذي أسيئ فهمه، ألا وهو حقل القول اللغة لأن جوهر التحليل النفسي هو اللغة، لقد طرح هذا الأخير منذ بواكيره الأولى علاقة قوية مع اللغة بدا ذلك في كتابه "إسهام في مفهوم الحبسات اللغوية" وبحسبه كلما كان اللاوعي معنيا مباشرة كلما ارتفعت نسبة التحليل اللغوي هو الأمر في كتابه "تفسير الأحلام"، وفي هذا يقول "لاكان": "افتحوا أي صفحة من صفحات الكتاب حول الأحلام، الصفحة التي تفتحون عليها أولا، فلن تجدوا فيها إلا حديثا عن شؤون الكلمات، تجدون "فرويد" يتحدث عنها حديثا تلحظون من خلاله أنها قد كتبت فيها بالأحرف الكاملة، وبالضبط قوانين البنية التي أشاعها السيد "سوسير" في أنحاء

[1] *Louis Althusser, Lire le Capital (Vol. 1), Éditions Maspero, Paris, France, 1973, P 106.*

العالم، ومع أنه لم يكن الأول في ذلك لكنه كان الناقل المتحمس لتشكيل ما ينجز حاليا من الأعمال الراسخة تحت لواء اللسانيات" [1].

إن هذا القول يكشف عن اعتقاد راسخ لدى "لاكان" من أن مؤسس اللسانيات البنيوية "دي سوسير" "*Ferdinand de Saussure*" لم يكن إلا ناقلا متحمسا، وليس مخترعا لقوانين البنية فكل الفضل في ذلك يعود إلى مؤسس التحليل النفسي، و"فرويد" نفسه على وعي تام بوجود هذه العلاقة لذلك سعي لتقصي المصدر المشترك للاوعي وللكلام، وبالفعل لمح مظاهر هذا التقارب في عدد من دراسات لغويي عصره، ومنهم "هانس سبيربر" " *Hans Sperber*" المختص في الفيلولوجيا المقارنة، وعالم المصريات "كارل أبيل" "*Carl Abel*" استخدم "فرويد" نتائج هذه الدراسات ليوضح العلاقة الموجودة بين صيغ الدلالة في الكلام، ومثيلاتها في الحلم، ومنتجات اللاوعي الأخرى، طالما أن الحياة النفسية تنطوي على قسط وفير من الرمزية، وبالاستناد إلى هذه الحقيقة، ميز "فرويد" بين المضمون الظاهر للحلم، ويتمثل في أحداث الحلم كما يتذكرها الحالم، والمضمون الكامن الذي يقصد به المعنى الذي يتوصل إليه المحلل، وهو يفسر الحلم، وعلى غرار قارئ الكتابات الهيروغليفية الذي يرى العديد من الصور لحيوانات ولأشياء مختلفة، لكن يتبين له أنها استعارات، ومجازات استعملت بالتراتب بعد أن فقدت صلتها بالأصل، لكي تستخرج دالا يدخل في إطار المعرفة [2].

يدرك المحلل النفسي أن الحلم كناية عن نص نقرأه في شكله الظاهر، ونستأصل منه عن طريق التأويل النص الباطن فالحلم بهذا المعنى بنية نحوية رمزية لا يمكن الوصول إليه بطريقة مباشرة، بسبب الأقنعة، والحواجز التي يخضع لها، وتتمثل في التكثيف النقل الرمزية، وعلى نحو ما تقدم استطاع "فرويد" اكتشاف لغة جديدة هي لغة اللاوعي، وانتهى من خلالها إلى أن ماهية الإنسان، أصبحت خارج الكوجيتو الديكارتي "أنا أفكر أنا موجود"، فالإنسان نص ينبغي فك رموزه، و هذا بالضبط ما أكده "لاكان".

فاكتشاف "فرويد" هو هذا الاكتشاف الحقل التأثيرات هذه، في طبيعة الإنسان الناتجة عن علاقاته مع الرمزي، غض النظر عن النظام الرمزي، يعني الحكم على هذا الاكتشاف بالنسيان [3]؛ أي أن عدم إدراك هذه الحقيقة معناه ضياع جوهر التحليل النفسي بل معناه الابتعاد عن حقيقة الإنسان، والتي لا يمكن فهمها من دون الإقرار بأسبقية اللغة على الذات، وهي جواب "لاكان" عن سؤال أيهما يصنع الآخر: هل الإنسان يصنع اللغة، أم أن اللغة هي التي تصنع الإنسان؟، لقد كانت اللغة في علم النفس الكلاسيكي تعبر عن الذات، وتمثلها مع "لاكان" الفرد الإنساني "الطفل" لا يصبح ذاتا إنسانية إلا بعد دخوله النسق الرمزي للثقافة، وهو اللغة.

وتكمن – بالنظر إلى ما سبق – في نظر "مالكوم بوي" "*Malcolm Bowie*" قيمة مشروع "لاكان" من خلال إعادة قراءة "فرويد" في ضوء اللسانيات المعاصرة قراءة نقدية، مكنته لا من تجاوز القراءات المبسطة للتحليل

---

[1] ميشال أريفيه، اللساني واللاوعي، ترجمة محمد خير محمود البقاعي، دار الكتاب الجديدة، بيروت، لبنان، ط 01، 2011 م، ص 188.

[2] فرويد، تفسير الأحلام، ترجمة مصطفى صفوان، دار الفارابي، بيروت، لبنان، ط 01، 2003 م، ص 11.

[3] *Dylan Evans, An Introductory Dictionary of Lacanian Psychoanalysis, Rutledge, London and New York, 1966, P 204.*

النفسي فقط، بل أيضا من تقريب العلاقة بين "فرويد" ومؤسس اللسانيات البنيوية "دي سوسير" بما يتيح لكل منهما أن يعاد النظر فيه في ضوء أفكار الآخر [1].

إن ادراك مثل هذه العلاقة هو موطن من مواطن الجدة في المشروع السكاني، غير أن ما تجدر الإشارة إليه أن "ميشال أريفيه" "*Michel Arrivé*" في رأي مخالف يذكر أن دراسة "لاكان" "لفرويد" عبر اللسانيات السوسيرية، لم تكن الأولى من نوعها، خاصة صيغته الشهيرة: "اللاشعور منتظم بنيويا على هيأة لغة"، فتلك الصيغة تجد رافدا يرفدها في كتاب غير معروف لعالمي القواعد الفرنسيين "جاك داموريت" "*Jacques Damourette*"، و"إدوارد بيشون" "*Edourrad Pichon*" لقد كانا أول من جمع بين السمتين؛ اللسانيات والتحليل النفسي، ففي نظرهما "الكلام هو مرآة بديعة لأعماق اللاوعي"، وأن البنى القواعدية للغة ما تغوص في قسم كبير منها في اللاوعي، وقد استعار منهما "لاكان" عددا من المفاهيم البناء نظريته في اللاوعي [2].

منجزات القراءة اللاكانية التحليل النفسي الفرويدي.

السجلات الثلاث وبنية الذات عند فرويد: لعل من أهم منجز "لجاك لاكان" من خلال قراءة "فرويد" قراءة تشخيصية هو مقابلة الثالوث الفرويدي: الأنا، الهو، الأنا الأعلى بالثالوث اللاكاني أو ما يعرف بالسجلات، أو الأنظمة الثلاث: "النظام الخيالي" "*imaginaire*"، "النظام الرمزي" "*le symbolique*"، "النظام الواقعي" "*Le Reel*" [3]، وهذا المثلث يقع في القلب من التفكير اللاكاني وهو يسلط ضوء بالغ الأهمية على أعمال فرويد، أو على حد تعبير "لاكان" "إذا لم نعمل على ضوء هذه المنظومة الثلاثية فسيكون من المتعذر علينا فهم شيء ما من تقنية وتجربة فرويد" [4]، وهذه السجلات الثلاثة فصلها "لاكان" منذ بداية تنظيره لعلاقة الإنسان مع نفسه، مع الآخر، ومع العالم.

أول هذه الأنظمة أو السجلات، هو "النظام الخيالي"، ولقد استخدم "لاكان" المصطلح خيالي منذ البداية (1936) للدلالة على الوهم، والافتتان، والغواية، وارتبط بشكل محدد بالعلاقة الثنائية بين الأنا، والصورة المنعكسة المراوية مع أن الخيالي يرتبط بالوهم، والغواية، ويحيل إليهما، إلا أنه ليس مرادفا للوهم، حيث يكون هذا الأخير متضمنا شيئا غير منطقي فالخيالي بعيد كل البعد عن اللامنطق، ولا نستطيع ببساطة الاستغناء عنه، حيث تظهر تأثيراته الفعالة في الواقع. لكن الخيالي وفي تطور لاحق وتحديدا منذ (1953) أصبح واحدا من الأنظمة الثلاثة متخذا موقعه في مواجهة الواقعي والرمزي، ومن خلاله تتشكل بنية الذات حيث تبدأ الحياة النفسية بالمستوى الخيالي، ويستخدم "لاكان" مفهوم الخيالي للدلالة على صورة الأنا لدى الطفل في لحظة متخيلة يسميها "مرحلة المرأة" "*Le Stade du Miroir*"، فالذات البشرية لا تظهر إلى حيز الوجود إلا بعد أن تكتسب وعيا ذاتيا، وهو ما يحدث في هذه المرحلة، ومثل "فرويد"، لا يبدأ

---

[1] جون ستروك، البنيوية وما بعدها، سلسلة عالم المعرفة، ترجمة محمد عصفور، المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون، الكويت، 1966 م، ص 149.

[2] ميشال أريفيه، اللساني واللاوعي، ص 08، 09.

[3] كاترين كليمان، التحليل النفسي، ترجمة محمد سبيلا، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2004 م، ص 25.

[4] *Dylan Evans, An Introductory Dictionary of Lacanian Psychoanalysis, P 135.*

الطفل عند "لاكان" منفصلا عن أمه، فلا تمييز بين الذات والآخرين عنده، ولا تمييز بين الطفل وأمه، فهو يأتي إلى العالم بلا أنا، بلا معنى للذات منفصل عن الآخر.

لكن، خلافا "لفرويد" الذي يؤكد "بأن الأنا هو أولا وبالذات أنا بدني"، يرى "لاكان" أن الصورة الكلية للبدن ليست معطى أولي، فالمعطي الأولي هو الصورة الممزقة للبدن المنشطر، فالطفل يشبه كتلة ليس لديها أي تصور لجسدها على أنه كل موحد متماسك، بل هو الجسد المجزأ، وهي الحالة التي يكون عليها الطفل قبل أن يمر بخبرة المرأة التي تجمع أجزاء البدن الممزق في صورة كلية لتنقل الطفل إلى الشعور بالوحدة الكلية، والحديث عن طور المرأة هو حديث أحد أهم اسهامات "جاك لاكان" في النظرية التحليلية، إذ يعد هذا الاكتشاف بداية لقاء "جاك لاكان" مع البنيوية، وبمقتضى هذا الاكتشاف قام بتقويض جذري الكل فلسفة تنبثق مباشرة من الكوجيتو، وتقديمه صورة جديدة للصيغة الديكارتية "أنا أفكر إذن أنا موجود" حيث يذكر "لاكان" في صيغة مستحدثة ومناقضة "أنا أفكر حيث لا أوجد، إذن إنني موجود حيث لا افكر" [1]، وانتهى إلى هذا من خلال نظريته عن مرحلة المرأة بوصفها تشكيلا جديدا للأنا بعيدا عن الوعي.

ومفهوم المرأة لدى "لاكان" هو أبعد من أن يكون مجرد اختبار، أو اكتشاف سريري إنها بنية ثابتة للذاتية، وحيثية مؤسسة لها، وهي ليست لحظة زمنية عابرة في حياة الطفل بل إنها أنموذج النظام الخيالي، وهي تشير إلى نقطة تحول حاسمة في التطور النفسي للطفل، ولها قيمة مضاعفة؛ فهي تمثل مرحلة تصورية بحتة، يسيطر عليها الخيال قبل أن تصبح نقطة انطلاق لتكوين الأنا، وينتج عن الصورة المروية عن تلك المرحلة عمليتان أساسيتان، وهما: إدراك الطفل لوجوده ككائن يتحدد بالنسبة للآخر، وبداية عملية التعيين الذاتي بالآخر [2].

واستطاع "لاكان" من خلال هذه المرحلة أن يفسر كيف ولماذا لا توجد الأنا منذ البداية؟، وما الفرق بين الأنا والذات؟، إن الانتقال الذي يقع في هذه المرحلة انتقال أساسي: فهو يضمن اللذات صورة كاملة عن نفسها، ويضع الأنا كهيأة نفسية لكنه يضعها بتعبير "لاكان" في خط الوهم [3]، إن الأنا كوهم ينتج عن التواجه القائم في المرأة بين الذات والمسافة التي تفصلها عن صورتها، ومما هو مؤكد أن "لاكان" استخدم مفهوم الخيالي لشرح، وتطوير الصيغة الفرويدية في الحوافز، حيث يوجه الخيالي تجاه الشكل عنه إلى المضمون، فالخيالي يمارس قوة الأسر على الذات من خلال تأثير الصورة المرآوية، ويمثل النسيج الخيالي للمرأة أول سبيل لتوظيف الطاقة الليبيدية التي ستؤثر في كل التخيلات اللاحقة. ويغدو على هذا البعد الخيالي بوجه عام بعدا نفتقد فيه؛ أي مركز محدد، وتتبادل فيه الذات الموضع مع الموضوعات تبادلا منغلقا على نفسه لا يكف عن الحركة، في مجال من الصور التي لا تنفصل فيها الأطراف الانفصال الحاد [4].

---

[1] *Jacques Lacan, Ecrits, Editions du Seuil, Paris, France, 1966, P 509.*

[2] حب الله عدنان، التحليل النفسي للرجولة والأنوثة من فرويد إلى لاكان، دار الفارابي، الجزائر، 2004 م، ص 70، 71.

[3] كاترين كليمان، التحليل النفسي، ص 113.

[4] إديث كرزويل، عصر البنيوية من ليفي شتراوس إلى فوكو، ترجمة جابر عصفور، سلسلة آفاق عربية، بغداد، العراق، 1985 م، ص 390.

أما ثاني الأنظمة أو السجلات التي تحدث عنها "لاكان"، فهو النظام الرمزي (البنيوي)؛ إذ يضطلع بالدور الحاسم في التحليل النفسي، لذلك ينتقد "لاكان" التحليل النفسي المعاصر له لأنه يتجاهل النظام الرمزي، ويختزل جميع الأمور إلى الخيالي، ومن وجهة نظر "جاك لاكان" ليس هذا سوى خيانة الاكتشافات "فرويد" الأكثر جذرية، ويتجلى عبر النظام الرمزي الاختلاف بين كل من "لاكان" و"فرويد" في موضعة حافز الموت وطبيعته؛ ففي حين اعتبر "فرويد" حافز الموت مرتبطا بالبيولوجيا الطبيعة، وارتأى "لاكان" أن حافز الموت ينتمي للنظام الرمزي، وهو المشكل لهو "يتجلى الرمز أولا كقتل للشيء، ويمثل هذا الموت بالنسبة إلى الذات تخليدا لرغبتها" [1]، ولأن الرمز مكافئ لموت الشيء فهو يقوم مقام الشيء المرموز له، فإن اللغة فيما يرى "لاكان" تتحدث عما هو مفقود، أو غائب، فنحن نحتاج إلى الكلمات عندما تكون الأشياء التي نريدها غائبة، ولو كان عالمنا ممتلئا بلا غياب فيه فنحن لا نحتاج إلى اللغة.

وبالتوافق مع ما سبق، يخطئ من يتصور أن النظام الرمزي هو من صنع الإنسان، أو تشكيله "فالإنسان يتكلم لأن الرمز قد جعل منه إنسانا" [2]، ومعنى هذا أن الإنسان مجرد نتاج لهذا النظام الرمزي، والوظيفة الرمزية هي العلة الكافية التي تحدد كل وجوده، فهي البنية القصوى التي تتحكم في كل أنشطته، وهو ما انتهى إليه كان من خلال دراسة حالة ظهرت في كتاب "فرويد" "ما وراء مبدأ اللذة"؛ إذ تحدث "فرويد" عن ابن اخته البالغ من العمر ثمانية عشر شهرا، والذي يلعب بكرة من الخيوط مربوطة بغزل من الصوف، إن الطفل يلقي الكرة بعيدا، ويقول "راحت ***Fort***"، تعود الكرة إليه مرة أخرى فيقول "جاءت ***da***"، لقد شخص "فرويد" حالة الطفل على أنها عصاب قهري تكراري، ومن جانبه حاول "لاكان" أن يبين الدور الذي يلعبه الرمز في قصة هذا الصبي، فمن الواضح أن لعبة ***Fort / da***، لم تكن سوى محاولة رمزية للسيطرة على الموقف (غياب الأم وحضورها) عن طريق تمثله، وبالموازاة دخول الطفل العالم الرمزي، أو دخوله إلى بنية اللغة نفسها [3].

ورغم أن اللغة تقوم بالدور الفصل في النظام الرمزي إلا أن "لاكان" لم يجعلها مكافئة لهذا النظام بشكل مطلق؛ فاللغة تشتمل على بعدي الخيالي، والواقعي بالإضافة إلى البعد الرمزي، وهو الدال، والكلام المليء الصحيح بينما البعد الخيالي هو المدلول والكلام الفارغ، كما يختلف مفهوم الرمزي عند "لاكان" عن مفهوم الرمزية عند "فرويد"، فالمفهوم عند "فرويد" تختلط فيه العلاقة بين الشكل والمعنى في حين أن المفهوم عند سكان تغيب فيه أية علاقات يختلط فيها الدال بالمدلول [4]، فيه يتم الانتقال من النظام الخيالي الذي تسيطر عليه الصورة إلى مستوى استخدام الكلمات (الرمز) الذي تسيطر عليه اللغة.

---

[1] كاترين كليمان، التحليل النفسي، ص 62.

[2] *Jacques Lacan, Ecrits, P 276.*

[3] إبراهيم زكريا، مشكلة البنية، دار مصر للطباعة، القاهرة، مصر، 1976 م، ص 282.

[4] *Dylan Evans, An Introductory Dictionary of Lacanian Psychoanalysis, P 203, 204.*

لكن هذا الانتقال ليس انتقالا تسلسليا، وتدريجيا من الخيالي إلى الرمزي؛ فهما مجالان غريبان كلية الواحد عن الآخر، ففي الوقت الذي يتميز فيه الخيالي بالعلاقات الثنائية فإن النظام الرمزي يتميز بالبني الثلاثية [1]، فهناك مفهوما ثالثا يتوسط في العلاقات البين ذاتية هو الآخر الكبير، والانتقال من البنية الثنائية إلى البنية الثلاثية ليست إلا نقلة من الخيالي إلى الرمزي، وتعد "عقدة أوديب" هي البنية الثلاثية الأنموذج منذ دخول الأب في علاقة بين الأم والطفل ومن خلاله تبنى الذات عبر الرمز ويتم الانتقال من الطبيعة إلى الثقافة. وثالث الأنظمة فهو النظام الواقعي، ولا يضع "جاك لاكان" الواقعي منذ (1953) مقابل الخيالي فقط، بل ويضعه في ما عبر الرمزي، فليس كما الرمزي المبني بمفاهيم الأضداد كالتناقض بين الوجود والعدم، وفيما يكون الرمزي مجموعة من العناصر المتمايزة، والمتفردة، والمدعوة دوال، فإن الواقعي في حد ذاته فاقد للتمايزات؛ لا يوجد في الواقعي غياب، أو فقد، أو نقص، إن الواقعي ممتلئ تماما، وكامل حيث لا توجد فيه حاجة لا يمكن إشباعها، وما دام الأمر كذلك فالواقعي خلو من اللغة، إنه يقاوم الترميز بشكل مطلق فمجاله قائم خارج الترميز [2].

وعلى الرغم من أن هذه الأنظمة تختلف اختلافا جوهريا فيما بينها؛ إذ يحيل كل واحد منها إلى مظهر من مظاهر تجربة التحليل النفسي مختلف جذريا، مما يجعل من الصعب رؤية المشترك بينها، مع هذا يتعامل "جاك لاكان" معها كثلاثة أنظمة تشير إلى وجود صفة مشتركة ما، ويقوم "جاك لاكان" بالبحث عن إجابة هذا السؤال "ما المشترك بين الأنظمة الثلاثة؟" بواسطة طوبولوجيا العقدة البرومينية "*Naeud borromeen*" أدخلها "لاكان" في دراساته سنة 1972 وهي كناية عن عقدة مؤلفة من ثلاث حلقات: منعقدة فيما بينها، بحيث إذا قطعت إحدى العقد تحرر الثلاث في آن واحد [3]، فكل نظام يعرف ضمن نطاق العلاقة التي يقيمها مع كلا النظامين الآخرين، هذه هي البنية المشكلة للذات عند "لاكان"، والسؤال الذي يطرح نفسه هو: هل هذه البنية تقع على الطرف النقيض، مع نظام "فرويد" (الأنا، الهو، الأنا الأعلى) ؟ نجد جواب هذا السؤال عند الفيلسوفة، والروائية الفرنسية "كاترين كليمان" " *Catherine Clement*" فالأنا الأعلى يصبح هو الرمزي "*Le symbolique*" مجال النظام، والقانون، ومكان الخطاب الأبوي، و(الأنا) يصبح هو المتخيل "*imaginaire*"، مكان الوهم والحقيقة، والتغير، و(الهو) ليس له مكان إلا مجازا فهو المكان الذي ليس له مكان، وهو العلة الغائبة للبنية، ويطلق عليه لاكان اسم الواقعي "*Le reel*"، وانتاجه يقع على مستوى موضوعات الرغبة [4] .

يقودنا كل هذا إلى النتيجة الآتية: صحيح أن البنية السكانية (الأنظمة الثلاث)، ليست إلا تطويرا للبنية الفرويدية (الأنا، الهو، الأنا الأعلى) في إطار التحليل الألسني البنيوي، بما يتفق، والفكرة القائلة أن التحليل النفسي الفرويدي مجاله القول والخطاب، لكنه تطوير حامل للجديد المختلف، ما يعني وجود أوجه اختلاف بينهما، على مستوى ثلاثية "لاكان"

---

[1] كاترين كليمان، التحليل النفسي، ص 27.

[2] *Dylan Evans, An Introductory Dictionary of Lacanian Psychoanalysis, P 163.*

[3] عبد الله عسكر، مدخل إلى التحليل النفسي، دار الكتب الحديثة، إربد، الأردن، 2001 م، ص 122.

[4] كاترين كليمان، التحليل النفسي، ص 113، 114.

"الأنا والذات والآخر"، وعلى مستوى "عقدة أوديب"، بالنظر إلى العلاقة المباشرة لهذه المفاهيم.

ويمثل مفهوم الأنا في الخطاب اللاكاني، نتاجا عيانيا للتوحدات الخيالية المتتابعة التي علقت في الذهن كقاعدة راسخة، فبنيته خيالية، حيث تتشكل عبر النظرة، والصورة، يقول "لاكان": "بأن الأنا التي طالما تكلمنا عليها، من المستحيل فصلها عن الارتهانات الخيالية التي تكونها من الرأس إلى القدم، سواء في نشوؤها، أو في وضعيتها، أو حتى في وظيفتها الحاضرة، لأنها تنطلق من آخر لأجل آخر" [1]، ومن المعروف أن "لاكان" قد اتخذ موقفا متطرفا من الأنا الفرويدي؛ ففي حين أعطى "فرويد" للأنا وظيفة هامة تتمثل في التفاوض مع الواقع الخارجي، فإن كان نظر إلى الأنا بوصفه نتاجا لسوء التعرف، أما الذات فلا توازي الشعور الواعي، الذي ليس سوى وهم ينشئه الأنا، بل هي موازية اللاوعي فذات "لاكان" هي ذات اللاوعي [2]، وميلادها من اللغة [3] وعلى هذا فالذات عند "لاكان" ليست معطا أوليا، إن المعطي الأولي هو الآخر الكبير، ومن هنا يطرح السؤال: كيف تتكون الذات لتحل محل الآخر الذي يسبقها في الوجود؟.

يقدم "لاكان" إجابات كثيرة منها، أولا: إن التجربة التحليلية تشكل العملية التي يتحقق بها وجود الذات التي تكون في البدء غير موجودة تحت وطأة الدال، ثانيا: إن أي تشكل للاشعور يشهد على ميلاد ذات اللاشعور، وبروزها في الوقت الذي يعمل فيه على محوها، ثالثا: إن الذات هي ما يصدر عن الإنسان بفعل اللغة بالمحصلة الذات من حيث بنيتها تنتمي إلى النظام الرمزي وهي تحدد من خلال الأخر الأخر الكبير، ويتحدد مفهوم الآخر في التحليل النفسي على أنه كل ما هو خارج الذات، ولقد ميز "لاكان" بين الآخر الصغير "*petit autrele*"، والآخر الكبير "*le grand Autre*"، حيث يشير الأول إلى الآخر المراوي، ويلتقي مع المفهوم اللاكاني وهو موضوع الرغبة، أما الآخر الكبير "*Autre*" عند "جاك لاكان" فيدل على النظام الرمزي الذي يحدد الذات؛ إذ هي تتكون من خلال عبورها إلى العالم الرمزي بواسطة اللغة باعتبارها ما يميز الكائن الإنساني، أي الكائن المتكلم "*parletrele*" حسب المصطلح اللاكاني، وكما يتردد كثيرا عبر صفحات كتاب "لاكان" أن الآخر الكبير هو "مكان الكلام" "*L'Autre lieu de la parole*" [4]، ومن ذلك أيضا أنه مكان الدال، ومكان نقصان الوجود.

وبشكل عام، الغيرية كما بينت "كاترين كليمان" "*Catherine Clement*" تظهر في النسق اللاكاني حرة "طليقة من أي أقنوم، إلهيا، كان، أو بشريا"، إنها بمثابة المكان الغريب الذي يصدر عنه كل خطاب: مكان العائلة، القانون كالأب ضمن النظرية الفرويدية، مكان التاريخ مكان ترد إليه كل ذاتية [5]، يعني هذا أن الخطاب الذي تجد فيه الذاتية نفسها فيه هو دائما خطاب الآخر.

---

[1] حب الله عدنان، التحليل النفسي للرجولة والأنوثة من فرويد إلى لاكان، ص 164.

[2] *Dylan Evans, An Introductory Dictionary of Lacanian Psychoanalysis, P 198.*

[3] حب الله عدنان، التحليل النفسي للرجولة والأنوثة من فرويد إلى لاكان، ص 160.

[4] *Jacques Lacan, Ecrits, P 627.*

[5] كاترين كليمان، التحليل النفسي، ص 112.

اللاوعي كبنية لغوية

طور "لاكان" التحليل النفسي إلى أبعاد غير مسبوقة، وقدم معادلة جديدة للعلاقة بين اللغة والذات معادلة أصبحت بموجبها الذات ممكنة فقط داخل اللغة (النظام الرمزي)، بعد أن كانت اللغة في علم النفس الكلاسيكي تعبر عن الذات، وتمثلها فالفرد الإنساني بالنسبة إلى "لاكان" يصبح ذاتا إنسانية بعد دخوله إلى النسق الرمزي للثقافة، وهو اللغة، وإضافة إلى هذا، يوجد بعد آخر يشكل محور النظرية اللاكانية ومبدأها، هو محور اللاوعي الفرويدي، الذي يعده "لاكان" حدثا جديدا أحدث انقلابا في مفاهيم ومنهجية الفكر الإنساني، وأعاد النظر في كثير من المعتقدات السائدة فلسفية كانت، أو علمية حتى أن "فرويد" نفسه يعترف بذلك في العديد من المرات، ولئن انطلق "جاك لاكان" في التأسيس لنظريته اللغوية من نظرية فرويد، فإن هدفه لم يكن إعادة اكتشاف التحليل النفسي من جديد، بل على العكس من ذلك أقام تعليمه في البداية تحت شعار "العودة إلى فرويد"؛ واكتفى بأن يتساءل: ما هي الشروط التي يكون فيها قيام التحليل النفسي ممكنا؟ فأجاب: الشرط اللازم والكافي لإمكانية التحليل النفسي هو أن يشكل اللاشعور بنية مثل اللغة.

ويتحدى "جاك لاكان" معارضيه بأن يعودوا إلى قراءة كتب "فرويد"، وخاصة كتابه "تفسير الأحلام"، فمن أول الكتاب إلى آخره حاول "فرويد" البرهان على أن اللاوعي هو بنية لغوية في حد ذاتها، لها تركيبة شبهة بتركيبة اللغة [1]، وليس مستودعا للغرائز كما يعتقد تلاميذ "فرويد" وغيرهم من المحللين النفسيين، الذين أساءوا فهم ما قدمه "فرويد"، ولم يدركوا المغزى الذي أعطاه للأوعي.

وإذ يقطع المفهوم اللاكاني اللاوعي الفرويدي الصلة تماما مع نظرة تلاميذ "فرويد" فإنه يقدم مقاربة عن اللاشعور على هذا النحو: "اللاشعور منتظم بنيويا على هيأة لغة"، وأن "اللاشعور هو خطاب الآخر" [2]، وعلى هذا يكون أهم ما اكتشفه فرويد في نظر "جاك لاكان" ليس هو أن اللاوعي موجود – فهذا أمر واضح – بل هو أن اللاوعي قد بُنين مثل اللغة، وهذا يعني أن في الإمكان التعبير عن آليات اللاشعور عن طريق بعض العمليات اللغوية، أو بعض الأشكال البلاغية كما يظهر بوضوح من خلال عملية تكوين الأعراض العصابية، لكن دلالة تلك العبارة لا يمكن أن تنكشف بوضوح، وعلى نحو تام، إلا إذا ألحقناها بتلك الصيغة التي مضمونها: "إن من شأن اللاشعور أن يؤدي عمله الوظيفي على نحو ما تؤديه اللغة بما لها من طابع بنيوي ذلك أنه لا سبيل إلى تعقل اللاشعور إلا بتحويله إلى بنيوية لغوية" [3].

وبهذا الطرح يخالف "جاك لاكان" ما هو سائد، ومتداول بشأن اللغة؛ إن ما هو سائد أن اللغة هي الوسيلة التي يتم عبرها التعرف على اللاوعي بدليل أن المحلل النفساني يستند إلى ملفوظ المريض لمعرفة أحلامه، وهواجسه، وأوهامه، غير أن أطروحة "لاكان" تبدو مفارقة، ومخالفة؛ فهو يرى أن الطابع الذي يسم كلا من اللغة، واللاشعور، وهو الطابع البنيوي، ولأجل ذلك طابق بين مفهومي اللغة، واللاشعور عند الإنسان فجوهر اللغة لاشعوري، واللغة تشكل

---

[1] حب الله عدنان، التحليل النفسي للرجولة والأنوثة من فرويد إلى لاكان، ص 56.

[2] *Jacques Lacan, Ecrits, P 16.*

[3] إبراهيم زكريا، مشكلة البنية، ص 174.

منطق اللاشعور، وماهيته، وقد أسس "لاكان" لهذه الفكرة، من خلال تفسير "فرويد" للأليتين الرئيسيتين في عمليات اللاوعي: التكثيف، والازاحة (الإحلال)، وكلتهما ظاهرة لغوية، إن عملية التكثيف التي تتمثل في استبدال دلالة بأخرى، تقارب عملية المجازات الأدبية التي تأخذ اتجاها واضحا في الصياغات الأدبية، والتي يتم من خلالها تحويل دلالة خاصة غير مناسبة لاسم ما إلى دلالة أخرى، وذلك من خلال المقارنة التي تجري داخل النفس [1]، فاللاشعور كما يريد "جاك لاكان" أن يقول يؤدي عمله، وكأنه لغة فهو الذي يتكلم داخل الإنسان.

إن لغة اللاشعور هي بالضبط لغة الحرف، أو لغة الدال، ولأجل ذلك – وفيما ترى "ملكوم بوي" – يمكن النظر إلى العلاقة بين اللغة واللاشعور من جهتين: فمن الممكن أولا، أن تكون التوترات والصراعات النفسية قد أسهمت بتحدث المريض عن أحلامه، وأوهامه، ويقاطعه المحلل، ويضع تصوراته حول ذلك الحديث فإن ذلك اللاشعور لا يتبدى لهما إلا في شكل واسطته اللغوية، وبالمحصلة ليس اللاوعي الفرويدي، كما ينظر إليه غالبا – خزانا للنزوات، ومركزا للغرائز إنه بنية لغوية، ويجب أن يقرأ على هذا النحو إذا أردنا فهما عميقا، وحقيقيا للإنسان.

مصادر ومراجع المحاضرة:

1. إبراهيم زكريا، مشكلة البنية، دار مصر للطباعة، القاهرة، مصر، 1976 م.
2. إديث كرزويل، عصر البنيوية من ليفي شتراوس إلى فوكو، ترجمة جابر عصفور، سلسلة آفاق عربية، بغداد، العراق، 1985 م.
3. جون ستروك، البنيوية وما بعدها، سلسلة عالم المعرفة، ترجمة محمد عصفور، المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون، الكويت، 1966 م.
4. حب الله عدنان، التحليل النفسي للرجولة والأنوثة من فرويد إلى لاكان، دار الفارابي، الجزائر، 2004 م.
5. عبد الله عسكر، مدخل إلى التحليل النفسي، دار الكتب الحديثة، إربد، الأردن، 2001 م.
6. فرويد، تفسير الأحلام، ترجمة مصطفى صفوان، دار الفارابي، بيروت، لبنان، ط 01، 2003 م.
7. كاترين كليمان، التحليل النفسي، ترجمة محمد سبيلا، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2004 م.
8. محمد ربيع شحاتة، تاريخ علم النفس ومدارسه، دار الصحوة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1986 م.
9. ميشال أريفيه، اللساني واللاوعي، ترجمة محمد خير محمود البقاعي، دار الكتاب الجديدة، بيروت، لبنان، ط 01، 2011 م.

المراجع باللغة الأجنبية:

1. *Louis Althusser, Lire le Capital (Vol. 1), Éditions Maspero, Paris, France, 1973.*

[1] إبراهيم زكريا، مشكلة البنية، ص 172.

2. *Dylan Evans, An Introductory Dictionary of Lacanian Psychoanalysis, Rutledge, London and New York, 1966.*
3. *Jacques Lacan, Ecrits, Editions du Seuil, Paris, France, 1966.*

المحاضرة الرابعة عشرة

اللغة والإدراك.

توطئة:

أحدثت اللسانيات ثورة كبيرة في تاريخ العلوم الإنسانية، فقد غيرت جميع حقولها، وأدت إلى ثورة على مستوى اللغة، ويعتبر "دي سوسير" "*Ferdinand de Saussure*" أحد روادها الذين أكدوا أن اللغة تكمن في التواصل الكلامي لا في النظام اللساني المجرد من أشكال اللغة، وبذلك أدى التقارب بين هدف اللسانيين وأبحاث مهندسي التواصل إلى اهتمام اللسانيات بنظرية التواصل بهدف إحداث تكامل معرفي، وهكذا شرع اللسانيون في استعمال مصطلحات التواصل من قبيل (المرسل، المرسل إليه، السنن، الرسالة، ..... إلخ)، وبحثا منها عن العلمية حاولت هذه النظرية الاستفادة من مختلف الحقول المعرفية بما فيها علم النفس، وعلم الاجتماع، والأنثروبولوجيا،... بغية تحليل مختلف الظواهر الإنسانية، وتعتبر الظاهرة التعليمية مجالا خصبا لاستثمار مختلف النظريات في هذا المجال.

ولعل من أهم مجالات الدراسة علاقة اللغة بالفكر؛ أي إن كل فكر إنساني يستتبع بالضرورة استعمال لغة معينة يتم تشكيلها، وتكييفها من طرف الإنسان من أجل التواصل بين الذوات، وقد استخلص "جان بياجيه" "*Jean Piaget*" في أبحاثه حول لغة الطفل، وحدة اللغة بالفكر، ويصرح "آدم تشاف" "*Adam Schaff*" أن اللغة لا يمكنها أن توجد بدون وجود فكر على اعتبار أن اللغة هي الوحدة بين الحامل المادي أي نسق العلاقات والمضامين الدلالية لهذه العلامات (ففي حالة انعدام هذا الحامل المادي ينتفي تحول العلامات إلى لغة)، فبدون العلامات اللسانية لا وجود لتحقق واقعي للفكر الإنساني المبدئي إن وحدة الفكر واللغة وحدة عضوية، فالفكر واستعمال اللغة عنصران لا يمكن فصلهما داخل النسق التطوري للمعرفة، وعدم إمكانية استقلال أحدهما عن الآخر بهذا القدر من الاتساع، هو ما يجعل كل عنصر لا يمكنه أن يتمظهر بمعزل عن الآخر، فالفكر واستعمال اللغة يجب أن نضبطهما كمظهرين لنسق واحد: النسق المتجانس لمعرفة العالم وللتفكير، وذلك لوجود علاقة بين النسق التطوري العقلي للإنسان والنسق اللساني في عملية اكتساب المعرفة.

اللغة والإدراك

يمثل الإدراك وعلاقته باللغة موضوعا رئيسيا في "علم اللغة النفسي"، فهناك قضية هامة نشأت من أبحاث لغة الطفل مؤداها أن اللغة ما هي إلا واحدة فقط من الأنشطة التحليلية المتعددة التي تعتمد جميعا على نمو الإدراك، وينظر لاكتساب اللغة على أنه يحتاج لمتطلبات مسبقة، أو محايثة معينة، ذلك أن الطفل لن تنمو لديه الصيغ اللغوية قبل اكتساب المبادئ الإدراكية لهذه الصيغ، فمثلا نتوقع أن يتعلم الطفل الإجابة على السوال (أين/المكان) قبل أن يتعلم الإجابة عن السؤال (متى/الزمان) لأن مفهوم المكان يكتسب قبل مفهوم الزمان، وهذا الترتيب محدد إدراكيا [1].

اتسم القرن العشرون – كما يرى "سلوبن" "*Dan Isaac Slobin*" – في تاريخ العلم بالتزامه الصارم بشروط المنهج العلمي، ومن ضمن هذه الشروط أن تكون الدراسة منصبة على ما هو محسوس، واستبعاد كافة المواضيع المعقولة التي ندركها بالعقل، وكان لهذه الشروط انعكاس واضح على علم النفس حيث استبعدت مواضيع عديدة من هذا

[1] *Evelyn Marcussen, Psycholinguistics, A Second Language Perspective, Hatch, Newbury House Publishers, Cambridge U.S.A, 1983, P 219.*

العلم مثل تلك الخاصة بالعقل، والفكر، والشعور، والعقل الباطن، والتصور العقلي، وما إلى ذلك، وبقيت المواضيع التي يمكن الإحساس بها وقياسها، ولقد أدى ذلك إلى أن يتربع المذهب السلوكي على عرش علم النفس، ومن الطبيعي أن يكون "لواطسن" "*John Broadus Watson*" زعيم علم النفس السلوكي الأمريكي موقفه من العلاقة بين اللغة والكلام، والفكر [1]، يراه "سلوبن" متطرفا، ولقد صاغ "واطسن" موقفه كما يلي: "إن عمليات الفكر هي في الواقع عادات حركية في الحنجرة، وبذلك وعلى الفكر يمكن الحصول عليه مباشرة من خلال الدراسة العلمية في شكل قياس للحركات الصادرة من الجهاز العضلي للكلام [2].

غير أنه حديثا جدا في أواسط القرن الماضي تقريبا ظهر علماء نفس آخرون يرون أن الأطرادات في السلوك الملاحظ، والمقيس يمكن التعامل معها بان نصادر بأبنية وعمليات داخلية [3]؛ أي بافتراض أبنية لا مرئية، ولا ملموسة، ولكنها رغم ذلك ذات دلالات ملموسة، ولقد سمي هؤلاء العلماء بالعرفانيين، يقول "طولمان" "*Edward Tolman*" عن عوامله البينية أنها متغيرات يجب أن تؤخذ في الاعتبار في وصف السلوك، إنها لا تقبل الملاحظة، ولكن يمكن التدليل عليها من السلوك الملاحظ موضوعيا [4]؛ أي أن هؤلاء العلماء لم يبتعدوا تماما عن المنهج العلمي، إذ تقع هذه الأبنية، والمصادرات في فلسفة العلم في نطاق ما يسمى بالفرض الخصب، وكان على رأس هؤلاء العلماء "جان بياجيه" "*Jean Piaget*"، و"فيجوتسكي" "*Lev Vygotski*"، ولقد سموا بالنفسانيين العرفانيين حيث بدا هؤلاء العلماء في دراسة التفكير من المفاهيم التي كان محرما دخولها في حقل علم النفس، وبذلك أصبح ممكنا دراسة العلاقة بين الإدراك واللغة.

وأيا كان الأمر فإن العلاقة بين اللغة والإدراك لها ثلاثة أوجه:

- الوجه الأول: أن "اللغة علة الإدراك"؛ أي كلما زادت القدرة اللغوية، زادت درجة الإدراك، وكلما قلت القدرة اللغوية، قلت درجة الإدراك.
- الوجه الثاني: هو عكس الوجه الأول، أي أن الإدراك علة اللغة؛ أي كلما زادت درجة الإدراك، زادت القدرة اللغوية، وكلما قلت درجة الإدراك، قلت القدرة اللغوية.
- الوجه الثالث: ويشمل الوجهين السابقين معا؛ أي أن اللغة علة للإدراك، والإدراك علة للغة في نفس الوقت.

اللغة علة للإدراك:

وهو الوجه الأول للمشكلة؛ أي أن الإدراك يتأثر باللغة، وصاحب هذا الاتجاه هو "إدوارد سابير" "*Edward Sapir*"، ثم جاء بعده "بنيامين وورف" "*Benjamin Lee Whorf*" وأيد فرضية "سابير" حيث وضع نظرية في ذلك، ومن أهم التجارب تلك التي توضح أن استخدام لغة ذات فصائل معينة؛ "أي الأسماء، والأفعال،

---

[1] عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث: بحث في المنهج، دار الثقافة للنشر، الإسكندرية، مصر، 1977 م، ص 27.

[2] *Dan Isaac Slobin, Psycholinguistics, Second Edition, Scott, Foresman and Company, Glenview Illinois, Dallas, Ten. U.S.A. 1979, P 144.*

[3] *Dan Isaac Slobin, Psycholinguistics, P 144.*

[4] *Wilga Rivers, The Psycholinguists and the Foreign Language Teacher, The University of Chicago Press, U.S.A, 1964, P 170.*

والحروف، والدلالات ... الخ تحتم التفكير بطريقة معينة، فإذا كانت فصائل اللغة تهتم بالأشكال، والهيئات مثلا، جاء تفكير أصحابها مهتما كذلك بالأشكال والهيئات؛ ولعل الجانب النفسي في هذه التجربة هو "الإدراك"، وقد يكون الشعور بالراحة النفسية لاختيار هذين الشيئين بالذات، أما المنهج النفسي في الدراسة فهو "الاستبطان"، حيث أن المجرب يستبطن مشاعر المفحوص تجاه اختيار معين، ولقد تم هذا الاستبطان في إطار "المنهج الجشطالتي" تحت مبدأ الاستمرار الحسن الذي يشير إلى أننا ندرك الأشياء بطريقة تبين تلاؤمها معا في مجموعة متزنة، ومنسقة تنسيقا حسنا.

ومن الأدلة التي تستبعد تأثير اللغة على الإدراك، تلك الأبحاث التي أجريت على الأطفال الصم الذين لا يستخدمون الإشارة، وهو دليل على عدم امتلاكهم لغة ما؛ فقد أبانوا عن أن النمو الإدراكي يمكنه أن يسير قدما في غياب اللغة، ومن هذه الملاحظة يتبين أن الجانب النفسي هو "الإدراك"، أما المنهج النفسي فهو السلوكي، حيث يتعرض الأطفال الصم لمثيرات معينة فيستجيبون لها، حيث ترصد هذه الاستجابات، وتستخرج منها النتائج التي تلزم عنها، وهي أنهم لم يحرموا من الإدراك بالرغم من حرمانهم من اللغة، وهذه التجربة تهم علم النفس الإدراكي، كما تهم علم اللغة النفسي.

ولقد أورد بعض النفسانيين أن الأطفال لديهم كلمات لمفاهيم قبل اكتسابهم هذه المفاهيم، والعكس صحيح أيضا؛ أي أن لديهم مفاهيم بدون ألفاظ تدل عليها [1]؛ أي أنهم ألغوا العلاقة بين اللغة والإدراك بوجهيها، والحقيقة أن ما أورده هؤلاء النفانيين موضع شك؛ فإذا كان الأطفال يمتلكون أحيانا بعض الكلمات قبل أن يمتلكوا مفاهيم هذه الألفاظ، فإنهم لا يمتلكون هذه الكلمات مجردة تماما من المفاهيم، بل يمتلكونها بمفاهيم أخرى حتى لو كانت شائهة، وهذا يحدث أحيانا لنا نحن الكبار.

ومما يؤيد أيضا وجود الإدراك بدون لغة، ما أبانته "كورتس" "*Susan Curtiss*" في أبحاثها عن الفتاة "جيني" "*Genie*" التي عثر عليها في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد عزلها أهلها عن الحياة في غرفة منعزلة دون أي تواصل لغوي معها لمدة 13 عاما، فلم تكتسب لغة ما، فهذه الطفلة كانت تفتقر إلى اللغة، وإلى المجتمع لمدة طويلة، ومع ذلك فقد نمت لديها قدرات إدراكية غير لغوية في غياب نمو اللغة، مما يدل على انفصام العلاقة بين النمو اللغوي والنمو الإدراكي [2] .

وفي هذه الملاحظة، فإن الجانب النفسي فيها هو "الفهم"، أو "الإدراك" الذي أبانت "جيني" عنه، أما المنهج النفسي المستخدم في الدراسة فهو المنهج السلوكي حيث تعرضت المفحوصة – في أغلب الظن – المثيرات عديدة، فاستجابت لها استجابت مطردة، مما يجعلنا نستنتج وجود الفهم، أو الإدراك لديها، وهي أيضا من الدراسات التي تدخل ضمن علم النفس الإدراكي.

ومن الأدلة أيضا على أننا نستطيع أن نفكر بدون كلام – أى بدون لغة – وإن كان لا يرقى إلى مستوى الدليل العلمي، ما نلاحظه في الفترة الأولى لحضانة فكرة، أو مسالة متبوعة بتحليل مفاجئ فيواجه المبدع بعدة صعوبة

---

[1] *Evelyn Marcussen, Psycholinguistics, A Second Language Perspective, P 220.*

[2] *Evelyn Marcussen, Psycholinguistics, A Second Language Perspective, P 220.*

بالغة في وضع نتيجة تفكيره في وسط تعبيري، أي تحويل الأفكار إلى كلام [1]، فإذا كانت فترة الحضانة تتمثل في وجود فكر غائم، فلا يعني ذلك أنه حتما في معزل عن الألفاظ، بل قد يكون هذا الفكر الغائم مصوغا في عبارات – ركيكة مفككة هي الأخرى، وتظل عملية التفكير تسير قدما فيتزايد الفكر وضوحا وتزايد التعبير اللغوي إحكاما إلى أن يتم نضوج الفكرة في نفس الوقت الذي تسبح فيه الألفاظ واضحة تماما والتراكيب كاملة الإحكام.

ومن الأدلة أيضا على وجود تفكير بدون كلام أي بدون لغة، ما يقوله العالم "ألبرت أينشتين" " *Albert Einstein*"، وهو يصف لحظات إبداعه العلمي "إن كلمات اللغة لا يبدو أنها تؤدي أي دور في آلية تفكيري، فالكائنات الفيزيقية التي يبدو أنها تعمل كعناصر في الفكر هي علامات معينة، وصور واضحة إلى حد ما، يعاد إنتاجها إراديا، وتوصل ببعضها، وهناك طبعا ترابط معين بين هذه العناصر، والمفاهيم المنطقية المعنية، وواضح أيضا أن الرغبة في الوصول لمفاهيم مترابطة منطقيا هو الأساس العاطفي لهذه التمثيلية الغامضة إلى حد ما مع العناصر المذكورة سابقا، غير أن هذه التمثيلية المترابطة من الوجهة السيكلوجية تبدو أنها الملمح الأساسي في الفكر المنتج قبل أن يكون هناك أي اتصال ببناء منطقي بالكلمات، أو أي أنواع أخرى من العلامات، والتي يمكن توصيلها للأخرين، إن العناصر المذكورة سابقا – هي – في حالتي هذه – ذات طبيعة مرئية، وبعضها ذو طبيعة عضلية، والكلمات الاصطلاحية والعلامات الأخرى يبحث عنها عمليا فقط في المقام الثاني [2].

هذا النص قائم على الاستبطان لذلك فإن المجرب لا يستطيع أن يلاحظ "أينشتين" في لحظات إبداعه، ورغم ذلك فإننا حتى من التحليل اللغوي لهذا الاستبطان لن نعلم أن نجد صورا للتعبير اللفظي ساعة التفكير المجرد "لأينشتين" رغم أنه يقرر بأن "كلمات اللغة لا يبدو أنها تؤدي أي دور في آلية تفكيري"، فما هي تلك الكائنات الفيزيقية التي تعمل كعناصر في الفكر؟، إنها ليست شيئا أخر سوى "الكتلة"، و"المسافة"، و"الزمن"، و"القوة"، و"عجلة الجانبية"، و"السرعة"، وكلها ألفاظ لغوية لا يمكن الاستغناء عنها في التفكير الفيزيقي.

ثم يقول "اينشتين": وهناك طبعا ترابط معين بين هذه العناصر، والمفاهيم المنطقية، فإذا جئنا لهذه المفاهيم المنطقية وجدنا أنها أيضا جملة من الألفاظ المحددة سلفا مثل: يساوي – أصغر من – أكبر من – يتضمن – كل – بعض – ليس – إما – أو – و .. الخ، أما عن الترابط المميز بين العناصر والمفاهيم المنطقية، فإنه يتم أيضا بالفاظ لغوية مثل: من – إلى – عن – على – في – فرق – تحت – مع .. الخ، وكل ما سبق ألفاظ لغوية لا يمكن "لأينشتين" أو غيره من العلماء أن يفكر بدونها حتى ولو كان التفكير في بدايته.

وعلى أية حالة فنحن لا ننكر إمكاية وجود فكر بحت بدون الكلام أى بدون لغة عند الإنسان، فعلم نفس الحيوان يثبت بالأدلة التجريبية القاطعة أن الحيوان يفكر في الوقت الذي لا يمتلك فيه أي لغة أو كلام، أي أن لديه فكرا بحتا، فلماذا لا يوجد مثل هذا الفكر البحت لدى الإنسان، غير أن الذي نراه أن الإنسان إذا كان يفكر تفكيرا بحتا فإن ذلك يكون في مرحلة الطفولة، أي مرحلة ما قبل الكلام، وهناك الكثير من التجارب والملاحظات التي تثبت أن الأطفال

---

[1] *Dan Isaac Slobin, Psycholinguistics, P 198.*

[2] *Dan Isaac Slobin, Psycholinguistics, P 197, 198.*

يفكرون حتى، ولو لم يكونوا قد بلغوا مرحلة الكلام، ولكنه إذا امتلك اللغة فإنه من العسير عليه أن يفكر بدون كلام، وهو لو فعل ذلك لكان مثل من يحبو بعد أن تعلم المشي، وفي هذا المعنى تقول "حازمة وافي" و"أشرف شريت": "نحن لا نستطيع كبشر أن نفكر في شيء لا تسمح به كفاءتنا اللغوية، كما أننا لا نستطيع أن نتكلم عن شيء لا نستطيع التفكير فيه" [1]، لذلك فسوف يكون بعيدا عن الواقع – كما يرى – "مهدي بندق" أن يصل "حي بن يقظان" بعقله إلى إدراك الله، وإدراك وجوده مهما بلغت قوة هذا العقل طالما أنه لم يتعلم الكلام، وبالتالي فهو يفتقر – على الأقل – إلى الألفاظ التي يحتاج إليها لكي يبرهن بها على وجود الله، بل إنه ليفتقر إلى لفظ الجلالة ذاته، حقا يستطيع "حي ابن يقظان" أن يفكر، ولكن هذا الفكر لا يرقى أبدا إلى حد إثبات وجود الله.

وفي نطاق مدى تأثير اللغة على الإدراك، نأتي أخيرا إلى دراسة لا تقصم العلاقة بين اللغة والإدراك ولكنها تبين ضعف تأثيرها، تلك الدراسة التي أجرتها الباحثة "هرمين سنكلير" "*Hermine Sainclair*" على أطفال من سن 05-08 سنوات، وكانت هذه العالمة متخصصة في اللغة، وكانت على قناعة تامة بأن المستوى اللغوي عند الأطفال يؤثر في مستواهم العلمي، وكانت في ذلك تابعة لموقف الوضعيين المناطقة، بيد أن "جان بياجيه" أقنعها أن تدرس هذه المسألة عن قرب.

وكنتيجة لذلك أجرت التجربة التالية: قسمت عددا من الأطفال إلى مجموعتين، اشتملت المجموعة الأولى على الأطفال الحافظين، وهم أولئك الذين أدركوا أن كمية السائل الذي يسكب من زجاجة ذات شكل معين إلى زجاجة ذات شكل أخر، لا تتغير برغم اختلاف الشكلين، أما المجموعة الأخرى فقد اشتملت على الأطفال غير الحافظين، وهم أولئك الذين حكموا على كمية السائل من شكل الزجاجة، وليس طبقا لأي علاقة بين الارتفاع والاتساع، أو أى استدلال أخر مستند إلى حقيقة أن السائل لم يضف، أو ينتقص منه أى كمية، ثم قدمت السيدة "سنكلير" لكلا المجموعتين أشياء بسيطة جدا، وذلك بغرض وصفها، وعادة ما كانت تقدم لكل منهم زوجين من الأشياء، حتى يتسنى لهم وصفها، وذلك بالمقارنة بينهما، أو حتى يتسنى لهم وصف كل شيء على حدة، فأعطتهم مثلا، أقلام رصاص ذات أحجام مختلفة، وأطوال مختلفة، فوجدت اختلافات ملحوظة في اللغة التي يستخدمها الأطفال الحافظين، واللغة التي يستخدمها الأطفال غير الحافظين، في وصف هذه الأشياء، فلقد مال الأطفال غير الحافظين إلى وصف الأشياء بطريقة غير مترابطة، وهي تلك الطريقة التي يطلق عليها اللغويون اسم غياب محددات الفصائل اللغوية، فقد وصفوا الشيء في زمن، وخاصيته في زمن آخر، إذ قالوا: "هذا القلم طويل، وذاك القلم ضخم .. إنه قصير"، وملاحظات أخرى شبيهة بذلك، أما الأطفال الحافظون من جهة أخرى، فقد استخدموا ما يسميه اللغويون الموجهات، لأنهم احتفظوا في عقلهم بالشيئين في نفس الوقت، كما احتفظوا بأكثر من خاصية واحدة في نفس الوقت، إذ قالوا: "هذا القلم أطول من ذلك، ولكن ذاك اضخم من هذا" بنفس هذه الجمل القصيرة.

[1] حازمة علي عبد الوافي وأشرف محمد عبد الغني شريت، علم النفس اللغة: أسسه وتطبيقاته، المكتب العلمي للكمبويتر، الإسكندرية، مصر، 2000 م، ص 282.

وعليه فيبدو أن التجربة تبين علاقة ما بين المستوى العلمي والمستوى اللغوي، ولكننا لا نعرف بعد الوسيلة التي تم بها التاثير بين المستويين، هل يؤثر المستوى اللغوي على المستوى العملي، أم أن المستوى العملي هو الذي يؤثر على المستوى اللغوي؟، ولكي نعثر على إجابة واضحة عن هذا السؤال، اختارت "السيدة سنكلير" جانبا آخر من هذه التجربة، فأخذت على عاتقها أن تجري تدريبا لغويا المجموعة الأطفال غير الحافظين، وذلك في إطار الطرق الكلاسيكية لنظرية التعلم، فقد علمت هؤلاء الأطفال أن يصفوا الأشياء بنفس الألفاظ التي سبق أن استخدمها الأطفال الحافظون، وعندئذ فحصت مرة أخرى الأطفال الذين كانوا فيما مضى غير حافظين ثم تعلموا صورا لغوية متقدمة أكثر، لترى ما إذا كان التدريب قد أثر على مستواهم العملي، فأجرت هذه التجربة على مجالات مختلفة عديدة للعمليات، وليس فقط على الحفاظ، وإنما أجرته على التسلسل أيضا، وعلى مجالات أخرى عديدة.

ولقد وجدت، في كل حالة، أن هناك تقدما طفيفا بعد التدريب اللغوي، فلقد تقدم 10 % في المائة من الأطفال فقط، من مرحلة فرعية إلى أخرى، وقد تنفع مثل هذه النسبة الضئيلة بالمرء إلى أن يتعجب؛ إذ لم يكن هؤلاء الأطفال في المرحلة المتوسطة بالفعل، وإنما كانوا بالأحرى على عتبة المرحلة الفرعية التالية، والنتيجة التي استخلصتها "السيدة سنكلير" بناء على هذه التجارب هي أن العمليات العقلية تظهر، فتسبب التقدم اللغوي، وليس العكس بالعكس [1].

هذا ورغم دقة هذه التجربة، وأنها قد حققت الهدف المطلوب منها، إلا أن نتائجها ما تزال مرتبطة بالسن 05-08 سنوات؛ إذ أن الإدراك في هذه السن الصغيرة لا يتأثر باللغة تأثيرا كبيرا، ومن ثم فمن الخطأ تعميم نتائجها بحيث تسري على كافة الأعمار، ومن جهة أخرى فإن الإدراك لا يتأثر لغويا بالوصف فقط، ولكنه يتأثر بالقدرة على الاستنباط أيضا، حيث تقدم اللغة القوالب المنطقية التي تساعد على إجراء العمليات الاستنباطية، ومن ثم فما زالت هناك فرصة لاختبار تأثير اللغة على الفكر في سن أكبر من ذلك، وفي نطاق آخر غير الوصف، وعلى أي حال فقد كان "بياجيه" من الذين يعارضون فكرة تأثير اللغة على الإدراك، وإن كان لا يرفض فكرة تبادل التأثير بينهما.

ب – الإدراك علة للغة:

وهو الوجه الثاني للمشكلة، إذ يرى أصحاب هذا الرأي أن اللغة ما هي إلا واحدة من الأنشطة التحليلية المتعددة التي تعتمد جميعا على نمو الإدراك، وأن الطفل لن تنمو لديه الصيغ اللغوية قبل اكتساب المبادئ الإدراكية لهذه الصيغ، وكان دليلهم على هذا أن الطفل يتعلم الإجابة على السؤال "أين المكان" قبل أن يتعلم الإجابة عن السؤال "متى الزمان"؛ لأن مفهوم المكان يكتسب قبل مفهوم الزمان، وهذا الترتيب محدد إدراكيا.

غير أن هذا الرأي قد وجد له معارضون أيضا، ومن الأدلة التي قدمت لكي تدحض ذلك، تلك الدراسة التي أجراها بعض العلماء، والتي ورد بها أن الأفراد المرضى بمرض "متلازمة تيرنر" "*Turner syndrome*"، قد تلاحظ امتلاكهم قدرات لغوية عادية، أو عالية في ظل مشاكل إدراكية في الأنشطة المرئية المكانية، المتتابعة زمنيا وأنشطة العمليات العددية، والعمليات المنطقية، وقد لوحظ أيضا أن مرضى "الهايدروسيفاليك" "*hydrocephalics*" لهم

[1] جان بياجيه، الإبستيمولوجيا التكوينية، ترجمة السيد نفادي، دار الثقافة الجدية، القاهرة، مصر، 1991 م، ص 73/ 75.

قدرات لغوية تتخطى كثيرا قدراتهم الإدراكية غير اللغوية، وعلى أي حال ففي هاتين الحالتين فإن اللغة قد لا تنمو منتظمة؛ فبينما تكون القدرات النظمية قد نمت جيدا، فلقد تلاحظ أن القدرات الدلالية لم تنم نموا كاملا، إن كلام هؤلاء المرضى قد يكون طلقا، ولكنه يحمل معنى قليلا حتى يمكن أن نطلق عليه "كلام حفلة للكوكتيل" (أي ثرثرة قليلة القيمة)، وهذا يفترض أن الدلالة قد تكون أكثر ارتباطا بالقدرات الإدراكية من النظم [1]، ويرى البعض أن هذا النص لا يقدم لنا دليلا على انفصام العلاقة بين النمو الإدراكي والنمو اللغوي، بل بالعكس يربط بينهما طالما أن "الدلالة" تعتل عند اعتلال الإدراك.

وعلى ذلك يمكن تعديل التفاعل لكي يصبح الإدراك أكبر من الدلالة؛ أي أن الإدراك لا يؤثر على الدلالة فقط لا اللغة بكاملها "أيا كان الأمر، فواضح أن الجانب النفسي هنا هو الإدراك أو الفهم، أما المنهج النفسي المستخدم فهو المنهج السلوكي، حيث يسلك هؤلاء المرضى في المواقف المعينة سلوكا لغويا غير مفهوم، وتهم هذه الدراسة أيضا علم النفس الإدراكي وتدخل فيه.

غير أن هناك دليلا قويا يؤيد انفصام العلاقة بين نمو الإدراك والنمو اللغوي، فلقد تبين أن متعلمي اللغة "التابعيين" "*apprenants séquentiels*"؛ أي الذين تعلموا اللغة الثانية بعد أن تعلموا اللغة الأولى وليس معها، يفترض المرء أنهم قد نموا إدراكيا، ولكنهم رغم ذلك ما زالوا يكتسبون بعض أقسام اللغة الثانية بنفس النظام الذي اكتسبوا به هذه الأقسام في اللغة الأولى، فالعلاقة "لماذا / بسبب" في اللغة الثانية تأتي بعد العلاقة "أين / المكان" وليس قبلها؛ أي بنفس الترتيب الذي حدثت به في اللغة الأولى بالرغم من نموهم إدراكيا، وكما يرى البعض – فإن تأثير النمو الإدراكي على اكتساب اللغة أصبح موضع شك وواضح أن الجانب النفسي هنا هو التعلم، حيث أنهم – من خلال تحليل كلامهم – تبين أنهم قد تعلموا صيغة معينة قبل صيغة أخرى، أما المنهج المستخدم فهو المنهج السلوكي، حيث تعرضوا لمثير معين هو تعلم اللغة الثانية فسلكوا سلوكا معينا هو عدم تقدم صيغة متعلمة على أخرى.

ج– اللغة والإدراك لكل منهما يؤثر في صاحبه:

ويعزى هذا الرأي إلى "جان بياجيه"، وإلى ما نلاحظه نحن في حياتنا العادية؛ فلقد لاحظ "بياجيه" أن الإدراك لا يسير جنبا إلى جنب مع الكلام، ولكنه ليس منفصلا عنه تماما، فطبقا "لمدرسة جان بياجيه" فإن النمو الإدراكي يتقدم على عاتقه، وعموما يتقدم متبوعا بالنمو اللغوي، أو واجدا انعكاسا في لغة الطفل، إن عقل الطفل ينمو من خلال التفاعل مع الأشياء، والناس الموجودين في البيئة، وإلى الدرجة التي تكون اللغة حاضرة في هذه التفاعلات فإنها يمكن أن تعظم أو تسهل النمو في بعض الحالات، ولكنها لا يمكن في ذاتها أن تسبب نمو الإدراك" [2].

وهناك رأى شبيه بهذا هو رأي العالم الروسي "فايجوتسكي" "*Lev Vygotski*"، فكما يقول "جودث جرين"، حاول هذا العالم في كتابه "الفكر واللغة" "أن يفض التشابك ما بين التطور المتوازي – الذي هو بالرغم من ذلك متبادل التأثير – بين اللغة والفكر، وتقوم نظريته على أن الفكر واللغة يبدأن على أنهما من الأنشطة المنفصلة والمستقلة، في كل

[1] *Evelyn Marcussen, Psycholinguistics, A Second Language Perspective, P 220.*

[2] *Dan Isaac Slobin, Psycholinguistics, P 145.*

طفل حديث الولادة يستمر التفكير دون استخدام اللغة، مثال ذلك يتجسد في محاولات الطفل خلال الأشهر الأولى لحل مسائل مثل لمس الأشياء، وفتح الأبواب، وما إلى ذلك، بنفس الدرجة يمكن أن نعتبر أن الأصوات غير المترابطة التي يصدرها الطفل كلاما بدون تفكير يسعى فيه لإشباع غايات اجتماعية مثل جنب الانتباه، وارضاء الكبار، واللحظة الحاسمة طبقا لرؤية "فايجوتسكي" تتم في نحو السنة الثانية من العمر عندما يحدث للمنحني المستقل للفكر فيما قبل مرحلة اللغة، والمنحنى المستقل للغة فيما قبل مرحلة العمليات العقلية، عندما يلتقي هذان المنحنيان ويلتحمان ليعلنا بدء نوع جديد من السلوك، عند هذه النقطة، يصبح الفكر لفظيا، و الكلام عقلانيا" [1].

هذا النص يبين أن الإدراك ينمو بمعزل عن اللغة من خلال التفاعل مع الأشياء والناس، ولكن إذا كانت اللغة حاضرة في أثناء هذا التفاعل، فمن الممكن أن تسهل، أو تعظم النمو للعقل، فيكون التفاعل في هذه الحالة كالأتي:

اللغة: الإدراك أما الدليل الثاني على أن اللغة والإدراك متفاعلان، ويؤثر كل منهما في صاحبه، فهو ما نشاهده نحن لدى الأطفال الصغار من أن اللغة والإدراك ينموان معا خطوة خطوة، فكلما زادت القدرة اللغوية زادت درجة الإدراك، وكلما زادت درجة الإدراك، زادت القدرة اللغوية، كل ذلك يحدث في ذات الوقت، ولكن قد يقول قائل: حقا إنهما ينموان معا، ولكن ما هو الدليل على أنهما يتفاعلان وأن كلا منهما يؤثر في صاحبه، فقد ينمو كل منهما مستقلا عن الأخر.

والحقيقة أن هذا الرأي – وهو أن اللغة والإدراك يتفاعلان – على أهميته، وخطورته، لم تصادفنا دراسات تجريبية له، ربما للصعوبة الشديدة التي سوف تواجه هذه الدراسات، إذ كيف يمكن دراسة عاملين يكون كل منهما مستقلا، وتابعا في وقت واحد؟، فمن المعروف أنه حين يكون أحد العاملين مستقلا يكون الثاني تابعا، ولكن لا يمكن أن يكون كل منهما مستقلا، وتابعا في نفس الوقت، وإن كانت هذه الدراسة ليست مستحيلة فهناك من النماذج الجديدة في التصميم التجريبي ما يستند إلى مفاهيم تختلف اختلافا جوهريا عن المفاهيم الكلاسيكية من حيث عدد الأسئلة التي يمكن أن تتضمنها التجربة الواحدة، إذ تسمح التخطيطات التجريبية الجديدة، بأن تتغير كل العوامل موضع الاختبار في الوقت نفسه في كل ما يستطاع من ضروب التركيب، وليست هذه التخطيطات التجريبية المعقدة في حقيقة الأمر إلا امتدادا للمنهج الدوري، وهي تستند إلى منهج إحصائي يسمى تحليل التباين، وهذه الطرق تتيح قدرا أكبر من الكفاية عن طريق المتغير المستقل المفرد الكلاسيكية"

وأخيرا، إذا كانت هناك بعض التجارب التي أثبتت أن اللغة لم تؤثر على الإدراك، فنحن نظن أن ذلك يكون داخل مستويات إدراكية دنيا لا يتأثر فيها كثيرا الإدراك باللغة، ولكننا لو انتقلنا إلى مستويات إدراكية أعلى، فأغلب الظن أننا سوف نجد تأثيرا قويا للغة على الإدراك؛ إذ كيف يمكن للمرء أن يعرف مقولة (إما ... أو) إما أن يكون الأكسوجين حرا أو متحدا مع غيره من العناصر، أو مقولة (إذا ... ف): (إذا ارتفعت درجة الحرارة فسوف يحدث التفاعل)، وكيف يعرف مقولة التضمن (أ يتضمن ب): قولك أن القضية أ صادقة، يتضمن قولك أن القضية ب صادقة، كيف يعرف ذلك إلا عن طريق اللغة؟، إن الطفل يعرف بالتأكيد أن هذا المكعب أكبر من ذلك، ولكنه لا يعرف أنه

[1] جودث جرين، التفكير واللغة، علم اللغة النفسي: تشومسكي وأصوله النظرية، ترجمة مصطفى التوني، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، مصر، 1993 م، ص 124.

إذا كان المكعب (أ) أكبر من المكعب (ب)، والمكعب (ب) أكبر من المكعب (ج)، فإن ذلك يتضمن أن المكعب (أ) أكبر من المكعب (ج)، لن يعرف ذلك إلا عن طريق اللغة.

ولا شك أن الأمثلة السابقة تمثل عمليات منطقية، وبخلاف القوالب منطقية هناك العديد من الألفاظ مثل: بحيث، على شرط أن، أو بشريطة أن طالما، وبناء على ذلك ... إلى عشرات الألفاظ، وربما المئات منها، وكل ذلك – سواء القوالب، أو الألفاظ – من صميم الإدراك، ولا يمكنه أبدا في مستوياته العليا أن يعمل أو يتقدم بدونها، ولن يتوصل إليها إلا عن طريق اللغة، ولكن قد يقول لك قائل إننا نستطيع أن نصل إلى النتائج السابقة عن غير طريق اللغة، فعلى سبيل المثال لو أحضرنا المكعبات الثلاثة أمام الطفل، استطاع أن يشير إلى أكبرها وإلى أصغرها، أجبنا أن ذلك لن يحدث إلا عيانيا في وجود الثلاثة مكعبات معا، ولكنه لن يستطيع أن يصل إلى ذلك لو عرضناها عليه مثنويا، أي (أ) مع (ب) و(ب) مع (ج) إلا عن طريق اللغة، والتفكير الأول تفكير عياني، أما الثاني فهو تفكير مجرد، وهو من صميم الإدراك، وإنما الذي يسره هو اللغة.

إن التفكير العياني ليس معيبا في حد ذاته، ولكنه محدود بمستويات معرفية معينة، إذ لا يمكن مثلا تطبيق قضية المكعبات الثلاثة على أجسام ضخمة لا يمكن وضعها أمام المشاهد كالكرة الأرضية مثلا؛ والعكس صحيح، أي لا يمكن تطبيقها بالنسبة للأجسام المتناهية في الصغر التي لا ترى بالعين المجردة كالإلكترون مثلا.

هذا ولقد أحسن باحثوا علم النفس الإدراكي صنعا حينما أدخلوا (اللغة) عنصرا في تقدير القدرة العامة (الذكاء)، فهذه القدرة تقدر لديهم من حاصل جمع مجموعة معينة من القدرات المقيسة [1].

مصادر ومراجع المحاضرة:

1. جان بياجيه، الإبستيمولوجيا التكوينية، ترجمة السيد نفادي، دار الثقافة الجدية، القاهرة، مصر، 1991 م.
2. جودث جرين، التفكير واللغة، علم اللغة النفسي: تشومسكي وأصوله النظرية، ترجمة مصطفى التوني، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، مصر، 1993 م.
3. حازمة علي عبد الوافي وأشرف محمد عبد الغني شريت، علم النفس اللغة: أسسه وتطبيقاته، المكتب العلمي للكمبويتر، الإسكندرية، مصر، 2000 م.
4. عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث: بحث في المنهج، دار الثقافة للنشر، الإسكندرية، مصر، 1977 م.
5. فتحي مصطفى الزيات، علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، 2001 م.

[1] فتحي مصطفى الزيات، علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، 2001 م، ج 1، ص 41، 42.

المراجع باللغة الأجنبية:

1. *Dan Isaac Slobin, Psycholinguistics, Second Edition, Scott, Foresman and Company, Glenview Illinois, Dallas, Ten. U.S.A. 1979.*
2. *Evelyn Marcussen, Psycholinguistics, A Second Language Perspective, Hatch, Newbury House Publishers, Cambridge U.S.A, 1983.*
3. *Wilga Rivers, The Psycholinguists and the Foreign Language Teacher, The University of Chicago Press, U.S.A, 1964.*

فهرس المصادر
والمراجع

مصادر ومراجع المحاضرة:

1. إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، مصر.
2. إبراهيم انيس، من أسرار اللغة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط 06، 1978 م.
3. إبراهيم حمادة، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1987 م.
4. إبراهيم زكريا، مشكلة البنية، دار مصر للطباعة، القاهرة، مصر، 1976 م.
5. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان مطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000 م.
6. أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994 م.
7. أحمد حول، الأرطفونيا علم اضطراب اللغة والكلام، دار هومة، الجزائر، ط 02، 2008 م.
8. أحمد عبد الرحمن حماد، العلاقة بين اللغة والفكر "دراسة للعلاقة اللزومية بين الفكر واللغة"، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 1985 م.
9. أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجية عسر القراءة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 01، 2008 م.
10. أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 212، أوت، 1996 م.
11. أحمد مختار عمر، اللغة واختلاف الجنسين، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1982 م.
12. أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1997 م.
13. أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2002 م.
14. إدث ستيرن وألزا كاستنديك، الطفل العاجز، ترجمة فوزية محمد بدران، مراجعة أحمد زكي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1997 م.
15. إدوارد سعيد، العلم والنص والناقد، العلم والنص والناقد، ترجمة عبد الكريم محفوظ، مط، منشورا ت اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، 2000 م.
16. إديث كرزويل، عصر البنيوية من ليفي شتراوس إلى فوكو، ترجمة جابر عصفور، سلسلة آفاق عربية، بغداد، العراق، 1985 م.
17. إرنست بولجرام، مدخل إلى التصوير الطيفي للكلام، سعد مصلوح، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2002 م.
18. أسامة محمد البطانية وآخرون، علم النفس الطفل غير العادي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 01، 2007 م.

19.أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، ترجمة خليل أحمد خليل، مط، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، وباريس، فرنسا، ط 02، 2001 م.
20.انسى محمد أحمد قاسم، مقدمة في سيكولوجية اللغة، مركز الاسكندرية للكتاب، القاهرة، مصر، 2000 م.
21.أنسي محمد أحمد قاسم، اللغة والتواصل لدى الطفل، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، مصر، 2005 م.
22.برتيل مالمبرج، علم الأصوات، ترجمة عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب، القاهرة، مصر، 1984 م
23.بريجيته بارتشت، مناهج علم اللغة من هرمان إلى نعوم تشومسكي، ترجمة سعيد حسن بحيري، المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط 01، 2004 م.
24.أبو البقاء الكفوي، الكليات، تحقيق عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط 02، 1998 م.
25.أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، العمدة في الطبع، الدار البيضاء، المغرب، ط 01، 2010 م.
26.بول ريكو، من النص إلى الفعل أبحاث التأويل، ترجمة محمد برادة وحسان بورقية، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، القاهرة، مصر، ط 01، 2003 م.
27.تمام حسان، اجتهادات لغوية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 01، 2007 م.
28.تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1990 م.
29.التهاوني، كشاف اصطلاحات الفنون، تحقيق علي دحروج بمراجعة رفيق العجم، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ط 01، 1996 م.
30.جابر عصفور، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط 03، 1992 م.
31.جابر عصفور، قراءة التراث النقدي، مؤسسة عيبال، دمشق، سوريا، ط 01، 1991 م.
32.الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط 07، 1998 م.
33.جاك رشاردز وثيودر روجرز، مذاهب وطرائق في تعليم اللغات، ترجمة محمود صيني وعبد الرحمن العبدان وعمر الصديق، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1990 م.
34.جان بياجيه، الإبستيمولوجيا التكوينية، ترجمة السيد نفادي، دار الثقافة الجدية، القاهرة، مصر، 1991 م.
35.جان بياجيه، ميلاد الذكاء عند الطفل، ترجمة محمود قاسم ومحمد محمد القصاص، مكتبة الآنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1948 م.
36.جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2012 م.

37. جلال شمس الدين، موسوعة مرجعية لمصطلحات علم اللغة النفسي، مطبعة الانتصار للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2003 م.
38. جمال حمود، فلسفة اللغة عند فتجنشاين، منشورات دار الاختلاف، الجزائر، ط 01، 2009 م.
39. جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 145، يناير، 1990 م.
40. الجمعي بولعراس، مدخل إلى اللسانيات النفسية العصبية، مركز الملك عبد بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 01، 2017 م.
41. ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، 1952 م.
42. جودت جرين، علم اللغة النفسي: تشومسكي وعلم النفس، ترجمة مصطفى التوني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1993 م.
43. جوديث جرين، التفكير واللغة، ترجمة عبد الرحيم جبر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1992 م.
44. جورج ام غازدا وريموند كورسيني، نظريات التعلم: دراسة مقارنة، ترجمة علي حسين حجاج وعطية محمود هنا، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1984 م.
45. جولبير غرانغيوم، اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب الكبير، ترجمة محمد أسليم، دار الفارابي للنشر، مكناس، المغرب، 2005 م.
46. جون ستروك، البنيوية وما بعدها، سلسلة عالم المعرفة، ترجمة محمد عصفور، المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون، الكويت، 1966 م.
47. جون فولي وأنا ستازي، سيكولوجية الفروق بين الأفراد والجماعات، ترجمة السيد محمد خيري ومصطفى سويف، الشركة العربية للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط 01، 1959 م.
48. جون كانتينو، دروس في علم أصوات العربية، ترجمة صالح القرمادي، الجامعة التونسية، تونس، 1966م.
49. جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط 01، 1985 م.
50. حازم علي كمال الدين، دراسة في علم الأصوات، مكتبة الآداب القاهرة، مصر، ط 01، 1999 م.
51. حازمة علي عبد الوافي وأشرف محمد عبد الغني شريت، علم النفس اللغة: أسسه وتطبيقاته، المكتب العلمي للكمبويتر، الإسكندرية، مصر، 2000 م.
52. حامد عبد المنعم الزهران، علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 04، 1977 م.
53. حب الله عدنان، التحليل النفسي للرجولة والأنوثة من فرويد إلى لاكان، دار الفارابي، الجزائر، 2004 م.

54.ابن حزم الأندلسي، التقريب لحد المنطق، تح إحسان عباس، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، 1959 م.
55.ابن حزم الأندلسي، الفصل في الملل والأهواء والنحل، تحقيق سمير أمين الزهري، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط 02، 1978 م.
56.حسام البهنساوي، الدراسات الصوتية عند العلماء العرب والدرس الصوتي الحديث، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط 01، 2005 م.
57.حسام البهنساوي، علم الأصوات، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ط 01، 2004 م.
58.حسن الجبالي، الكفيف والأصم بن الاضطهاد والعظمة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط 01، 2005 م.
59.حسن علوض، الحقوق اللغوية وجدلية الهوية والتعدد الثقافي "رؤية تربوية حضارية في المسألة اللغوية في المغرب والعالم العربي التوجهات والتحليلات"، مجلة علام التربية، المغرب، العدد 26، 2016 م.
60.حلمي خليل، اللغة والطفل "دراسة ضوء علم اللغة النفسي"، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط 01، 1986 م.
61.حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، 2000 م.
62.حلمي خليل، دراسات في اللغة والمعاجم، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط 01، 1998 م.
63.حورية باي، علاج اضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة في المدارس العادية، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت ط 01، 2002 م.
64.أبو حيان التوحيدي، المقابسات، شرح وتحقيق: حسن السندوبي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 2006 م.
65.خالد محمد أبو شعيرة وآخرون، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 01، 2009 م.
66.ابن خلدون، المقدمة، تح سهيل زكار، وخليل شحاتة، دار الفكر، بيروت، لبنان، 2001 م.
67.خليل إبراهيم العطية، في البحث الصوتي عند العرب، منشورات دار الجاحظ، بغداد، العراق، 1983 م.
68.دانيال هالاهان وجون لويد وجيمس كوفمان، صعوبات التعلم "مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي"، ترجمة عادل عبد الله محمد، دار الفكر عمان، ط 01، 2008 م.
69.داود عبده، محاضرات في علم اللغة النفسي، المطبوعات الجامعية، الكويت، ط 01، 1984 م.

70.دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ترجمة عائشة موسى السعيد، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1997 م.

71.دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1994 م.

72.دومينيك مانغنو، المصطلحات المفاتيح في تحليل الخطاب. تر: محمد يحياتن، منشورات دار الاختلاف، الجزائر، ط 01، 2008 م.

73.الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تحقيق محمد سيد كيلاني، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 2008 م.

74.رافع النصير الزغول وعماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014 م.

75.رشيد بن مالك، قاموس مصطلحات التحليل السيميائي، دار الحكمة، الجزائر، 2004 م.

76.رمضان عبد التواب، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط 03، 1997 م.

77.روث ليسر، اللغويات العصبية، الموسوعة اللغوية، ترجمة محي الدين حميدي وعبد الله الحميدان، جامعة الملك سعود للنشر العلمي والمطابع، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1990 م.

78.سالم شاكر، مدخل إلى علم الدلالة، ترجمة محمد يحياتين، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992 م.

79.سامي محمد ملحم، صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 01، 2002 م.

80.ستيوارت هولس وآخرون، سيكولوجية التعلم، ترجمة فؤاد أبو حطب، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، مصر، 1993 م.

81.سعد مصلوح، الأسلوب دراسة لغوية إحصائية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 03، 2002 م.

82.سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2003 م.

83.سمير استيتية، اللسانيات: المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، 2005 م.

84.سهير محمد سلامة شاش، علم نفس اللغة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط 01، 2006 م.

85.سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، مطبوعات جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1982 م.

86.سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، مطبوعات جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1982 م.
87.ابن سينا، أسباب حدوث الحروف، تحقيق محمد حسان الطيان ويحي مير علم، مراجعة شاكر الفحام وأحمد راتب النفاخ، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، سوريا.
88.الشريف الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، 1985 م.
89.الشهرستاني، نهاية الأقدام في علم الكلام، تحقيق أحمد فريد المزيدي ومحمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2004 م.
90.صالح بلعيد، اللّغة الأم، والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة العربية، المجلد 05، العدد 02، الجزائر، أكتوبر، 2003 م.
91.صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية. دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2003 م.
92.صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومه، الجزائر، 2008 م.
93.صبري إبراهيم السيد، علم اللغة الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1975 م.
94.عبد الرحمان عبد السلام جامل، طرق التدريس العامة، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 03، 2002 م.
95.عبد الرحمن أيوب، أصوات اللغة، مطبعة الكيلاني، القاهرة، مصر، ط 02، 1968 م.
96.عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، ط 02، 1986 م.
97.عبد السلام المسدي، اللسانيات من خلال النصوص، الدار التونسية، تونس، 1986 م.
98.عبد العزيز الشخص، اضطرابات النطق والكلام: خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها، شركة الصفحات الذهبية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 01، 1997 م.
99.عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، التحجر في لغة متعلمي اللغة العبرية الناطقين بغيرها، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العبرية وآدابها، ج 1، مجلد 33، ماي، 2005 م.
100. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مطابع التقنية للأوفست، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1999 م.
101. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 01، 2006 م.
102. عبد الغفار حامد هلال، أصوات اللغة العربية، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر، ط 03، 1996 م.

103. عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة نظم التحكم وقواعد البيانات، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 01، 2002 م.
104. عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، تح هلموت ريتر، مطبعة وزارة المعارف، إسطنبول، تركيا.
105. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمد شاكر، دار المدني، القاهرة، مصر، ط 03، 1992 م.
106. عبد الكريم مجاهد، علم اللسان العربي وفقه العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 01، 2007 م.
107. عبد الله عسكر، مدخل إلى التحليل النفسي، دار الكتب الحديثة، إربد، الأردن، 2001 م.
108. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية والتشخيصية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر، 2003 م.
109. عبد الهادي بن ظافر الشهري، إستراتيجيات الخطاب "مقاربة لسانية تداولية"، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط 01، 2004 م.
110. عبد الوهاب خلاف، علم أصول الفقه، دار النفائس، القاهرة، مصر، ط 07، 1996 م.
111. عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث: بحث في المنهج، دار الثقافة للنشر، الإسكندرية، مصر، 1977 م.
112. عزيز كعواش، علم اللغة النفسي بين الأدبيات اللسانية والدراسات النفسية، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، العدد السابع، جامعة محمد خيضر، بسكرة، جوان، 2010 م.
113. عطية سليمان أحمد، اللسانيات العصبية "اللغة في الدماغ: رمزية، عصبية، عرفانية، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، 2019 م.
114. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2006 م.
115. علي حسين مزيان، علم الأصوات بين القدماء والمحدثين، دار شموع الثقافة، ليبيا، ط 01، 2003 م.
116. علي عبد الواحد وافي، عوامل التربية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر، ط 01، 1958 م.
117. علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، دار نهضة مصر، القاهرة، مصر، 2002 م.
118. غازي مختار طليمات، في علم اللغة، دار طلاس، دمشق، سوريا، ط 02، 2000 م.
119. غانم قدوري الحمد، علم التجويد: مدارس صوتية، دار عمار، عمان، الأردن، ط 01، 2005 م.
120. ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تحقيق أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط01، 1997 م.

121. ابن فارس، المقاييس في اللغة، تح عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، دمشق، سوريا، 1979 م.
122. فاطمة الطبال بركة، النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون، دراسة ونصوص، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط 01، 1993 م.
123. فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 01، 1997 م.
124. فتحي مصطفى الزيات، علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، 2001 م.
125. فردیناند دي سوسير، علم اللغة العام، ترجمة يوئيل يوسف عزيز، مراجعة مالك يوسف المطلبي، دار آفاق عربية، بغداد، العراق، 1985 م.
126. فرويد، تفسير الأحلام، ترجمة مصطفى صفوان، دار الفارابي، بيروت، لبنان، ط 01، 2003 م.
127. فيصل العفيف، اضطرابات النطق واللغة، مكتبة الكتاب العربي، بيروت، لبنان.
128. فيليب بلائشيه، التداولية من أوستن إلى غوفمان، ترجمة صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط 01، 2007 م.
129. فيوليت فؤاد ابراهيم وآخرون، بحوث ودراسات في سيكولوجية الإعاقة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط 01، 2001 م.
130. كاترين كليمان، التحليل النفسي، ترجمة محمد سبيلا، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2004 م.
131. كريمان بدير، التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم: رؤية تربوية ونفسية معاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 01، 2006 م.
132. كلود ليفي شتراوس، الأنثروبولوجيا البنيوية، ترجمة مصطفى صالح وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، سوريا، 1983 م.
133. كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 2000 م.
134. كريم زكي حسام الدين، أصول تراثية في علم اللغة، دار الرشاد، القاهرة، مصر، ط 03، 2001 م.
135. مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دار طلاس، دمشق، سوريا، ط 01، 1988 م.
136. مبارك مبارك، معجم المصطلحات الألسنية، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، 1995 م.
137. مجموعة من المؤلفين، اللغة والتعليم، دار قابس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 01، 2000 م.
138. محمد أحمد العمايرة، بحوث في اللغة والتربية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001 م.

139. محمد الحجار، الطب السلوكي المعاصر، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 01، 1989 م.
140. محمد الهادي بوطارن، المصطلحات اللسانية والبلاغية والأسلوبية والشعرية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، 2008 م.
141. محمد ربيع شحاتة، تاريخ علم النفس ومدارسه، دار الصحوة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1986 م.
142. محمد عابد الجابري، نحن والتراث "قراءات معاصرة في تراثنا الفلسفي"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 06، 1993 م.
143. محمد عبد الرحمان العيسوي، علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2000 م.
144. محمد علي كامل محمد، الانتباه واللغة بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي، دار الطلائع، القاهرة، مصر، 2006 م.
145. محمد علي كامل، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، مصر، 2003 م.
146. محمد عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 02، 2006 م.
147. محمد كشاش، علل اللسان وأمراض اللغة، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط 01، 1998 م.
148. محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2001 م.
149. محمد مراياتي، أثر اللغة العلمية والتكنولوجية في النمو الاقتصادي العربي، مجلة أسئلة اللغة، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، المغرب، 2002 م.
150. محمد مصطفى زيدان، دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع، جدة، المملكة العربية السعودية، 1983 م.
151. محمود أحمد السيد، علم النفس اللغوي، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سوريا، ط 03، 2000 م.
152. محمود السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 2003 م.
153. محمود فهمي حجازي، علم اللغة بين التراث والمناهج الحديثة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1970 م.
154. مختار حمزة، سيكولوجية المرضى وذوي العاهات، دار البيان العربي، ط 04، 1979 م.

155. المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، الهلال العربية للطبع والنشر، الرباط، المغرب، ط 02، 1994 م.
156. مصطفى خليل الشرقاوي، علم الصحة النفسية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1986 م.
157. مصطفى فهمي، أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، القاهرة، مصر، 1998 م.
158. مصطفى فهمي، في علم النفس: أمراض الكلام، دار مصر للطباعة، القاهرة، مصر، ط 04، 1976 م.
159. مصطفى ناصف وعطية محمود هنا، نظريات التعلم دراسة مقارنة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت، العدد 108، ديسمبر، 1986 م.
160. مصطفى نوري القمش وآخرون، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 01، 2007 م.
161. مصطفى نوري القمش، الإعاقة السمعية واضطرابات النطق واللغة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط 01، 1999 م.
162. أبو معال عبد الفتاح، تنمية الاستعداد اللغوي عند الطفل في الأسرة والروضة والمدرسة، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط 01، 2006 م.
163. معمر نواف الهوازنة، دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، مجلد 28، العدد 01، 2005 م.
164. ابن منظور، لسان العرب، تح، عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1998 م.
165. موفق الحمداني، علم نفس اللغة من منظور معرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 02، 2007 م.
166. ميشال أريفيه، اللساني واللاوعي، ترجمة محمد خير محمود البقاعي، دار الكتاب الجديدة، بيروت، لبنان، ط 01، 2011 م.
167. ميشال زكريا، الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون "دراسة ألسنية"، دار الطليعة، بيروت، لبنان، 1986 م.
168. ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 02، 1985 م.
169. ميلكا افيتش، اتجاهات البحث اللساني، ترجمة: سعد عبد العزيز مصلوح، وفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، ط 02، 2000 م.

170. نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 126، جوان، 1988 م.

171. نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1978 م.

172. نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط 01، 2000 م.

173. نصر حامد أبو زيد، إشكاليات القراءة وآليات التأويل، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط 04، 1996 م.

174. نوال محمد عطية، علم النفس اللغوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط 01، 1975 م.

175. نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2001 م.

176. وهبة الزحيلي وآخرون، الموسوعة القرآنية الميسرة، دار الفكر، دمشق، سوريا، ودار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط 03، 2004 م.

177. يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، عمان، الأردن، ط 01، 2005 م.

المراجع الأجنبية:

1. *Adrian Akmajian & Richard Demers & Ann Farmer & Robert Harnish, Language to Introduction An Linguistics: Communication, Cambridge, MA: MIT Press, 1986.*
2. *André Roch Lecours & François Lhermitte, L'aphasie, Editions Flammarion, Paris, France, 1979.*
3. *Anne Van Hout & Xavier Seron, L'aphasie de l'enfant et les bases biologiques du langage, Pierre Mardaga, Bruxelles, Belgique, 1983.*
4. *Claire Dinville, le bégaiement, symptomatologie et traitement, elsevier masson edition, Paris, France, 1980.*
5. *Clément Launay & Borel Maisonny, les troubles du langage, de la parole et de la voix chez l'enfant Masson, 2ème Ed, elsevier masson edition, Paris, France, 1975.*
6. *Colette Durieu, La rééducation des aphasiques, Charles et Dessart, Bruxelles, Belgique, 1969.*
7. *Dan Isaac Slobin, Psycholinguistics, Second Edition, Scott, Foresman and Company, Glenview Illinois, Dallas, Ten. U.S.A. 1979.*

8. *David Crystal, A Dictionary of Linguistics and Phonetics, Blackwell Publishing, New Jersey, United State, 1980.*
9. *David Pearson & Diane Stephens, Learning about literacy: a 30-year journey, In R Ruddell, M. Ruddell; and H. Singer (Eds.) Theoretical Models and Processes of Reading, (4th edition.), International Reading Association, Newark, Delaware, United States, 1994.*
10. *Dylan Evans, An Introductory Dictionary of Lacanian Psychoanalysis, Rutledge, London and New York, 1966.*
11. *Evelyn Marcussen, Psycholinguistics, A Second Language Perspective, Hatch, Newbury House Publishers, Cambridge U.S.A, 1983.*
12. *Françoise Estienne, Lecture et dyslexie, Ensycl Universitaire de Paris, Paris, France, 1983.*
13. *Frank Smith, Psycholinguistics and Reading. New York: Holt, Rinehart and Winston, Language Arts, Vol 53, No. 3, MARCH, National Council of Teachers of English, Chicago, Illinois, United States, 1976.*
14. *Frank Smith, Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read, Routledge, London, United Kingdom, 1971.*
15. *H.G. Gadamer, Vérité et méthode, 2ème édition, Ed Seuil, Paris, France, 1976 .*
16. *Jacqueline Peugeot, La Connaissance par l'écriture, Editions L'Harmattan, Paris, France, 2010.*
17. *Jacques Lacan, Ecrits, Editions du Seuil, Paris, France, 1966.*
18. *Jacques Poirier & Jean-Louis Ribadeau Dumas, Abrégé d'histologie, Masson Et Cie Editeurs, paris, France, 1974.*
19. *Jean Adolphe Rondal & Michel Hurtig, Introduction à la psychologie d'enfant, éditions Mardaga, Bruxelles, Belgique, 1981.*
20. *Jean Caron, An Introduction to Psycholinguistics, University of Toronto Press, Toronto, Canada, 1992.*
21. *Joseph Kess, Psycholinguistics: Psychology, Linguistics, and the Study of Natural Language, John Benjamins Publishing Co, Philadelphia, United States, 1992.*
22. *Julian de Ajuriaguerra, le bégaiement, trouble du langage de la réalisation de langage dans le cadre d'une pathologie de relation, Press Nied, Paris, France, 1958.*
23. *Kenneth Goodman, A linguistic study of cues and miscues in reading, Vol. 42, No. 6 ,OCTOBER, National Council of Teachers of English, Chicago, Illinois, United States, 1965.*
24. *Kenneth Goodman, Reading: a psycholinguistic guessing Game, In H. Singer and R. Ruddell (eds.) Theoretical Models and Processes of Reading, International Reading Association, Newark, Delaware, United States, 1976.*
25. *Lennone .EJ, le Bégaiement, thérapeutiques modernes, Editions doin, Paris, France, 1962 .*
26. *Louis Althusser, Lire le Capital (Vol. 1), Éditions Maspero, Paris, France, 1973.*

27. *Paul Pialoux, Précis d'orthophonie, elsevier masson edition, Paris, France, 1975.*
28. *Pierre Debray-Ritzen & Flora Debray, Comment dépiste une dyslexie chez des petits écoliers, Éditions Nathan, Paris, France, 1979.*
29. *Roger Mucchielli & Arlette Mucchielli-Bourcier, la dyslexie maladie du siècle, E.S.F, Paris, France, 1968..*
30. *Suzanne Borel Maisonny, Langage oral et écrit, Delachaux et Niestlé, Paris, France, 1960.*
31. *Théophile Alajouanine, Abrégé de neuro- psychologie, elsevier masson edition, Paris, France, 1977.*
32. *Théophile Alajouanine, l'aphasie et le langage pathologique, Bailliere Editions, Paris, France, 1968.*
33. *Umberto Eco, Les limites de l'interprétation, Traduit de l'italien par. Myriem Bouzaher, Bernard Grasset, 1992.*
34. *Van Eckout, Rôle de cas de l'hémisphère droit dans la rééducation de l'aphasie, IN ORTHOPHONIA, N° 1 -2, O.P.U, Alger, 1993 /1994.*
35. *Velitino, Dyslexie, Revue de science & vie, Montrouge, France, N° 06, 1987.*
36. *W Izer, L'acte de lecture, Traduit de l'allemand par Evelyne Sznycer, Ed. Pierre Mardaga, Bruxelles, Belgique, 1985.*
37. *Wilga Rivers, The Psycholinguists and the Foreign Language Teacher, The University of Chicago Press, U.S.A, 1964.*
38. *Zellal Nacera, étude de cas de la recherche en orthophonie,O.P.U, Alger,1992.*

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

المحاضرة الأولى.....14/02

المحاضرة الثانية.....26/16

المحاضرة الثالثة.....39/28

المحاضرة الرابعة 52/41

المحاضرة الخامسة.....64/54

المحاضرة السادسة.....75/66

المحاضرة السابعة.....85/77

المحاضرة الثامنة.....97/87

المحاضرة التاسعة.....110/99

المحاضرة العاشرة.....122/112

المحاضرة الحادية عشرة.....136/124

المحاضرة الثانية عشرة.....146/138

المحاضرة الثالثة عشرة.....160/148

المحاضرة الرابعة عشرة..... 171/162

المصادر والمراجع العامة..... .....185/173