

قراءة في علم النفس اللّساني

سميرة نورين

جامعة الجزائر-2-

يتناول هذا المقال موضوع علم النفس اللّساني، باعتباره تيارا فكريا وعلميا حديثا، ناتجا عن علاقات التأثير والتأثر المتبادلة بين عدّة تخصصات؛ وهو أيضا منهج من المناهج المعتمدة في دراسة اضطرابات اللغة الإنسانية. استطاع في فترة قصيرة، أن يتيح الفرصة لظهور عدد معتبر من الأعمال، بالإضافة إلى تطوير المناهج السابقة. الكلمات المفتاحية: اللّسانيات - علم النفس - علم النفس اللّساني - اللغة - التواصل.

مقدمة

يقوم علم النفس اللّساني على دراسة اللغة والسلوك اللّغوي الذي يُعدّ حلقة اتصال بين كلّ من علم النفس واللّسانيات؛ لكن، قبل الشروع في عرض الإطار التاريخي لعلم النفس اللّساني، لا بدّ من الإشارة إلى العلاقة التي تجمع بينهما، فمن الأمور التي من الضروري ضبطها في هذا المجال، علاقة علم اللسان بالعلوم الأخرى، وبالتحديد علم النفس؛ لأنّ لجميع العلوم الأخرى مواضيع خاصة بها وقد تلتقي بموضوع علم اللسان. (عبد الرحمن الحاج صالح، 2007، 40).

لقد أدرك كلّ من اللّسانيين والنفسانيين التداخل المطرد بين العوامل اللّسانية والعوامل النفسية، نتيجة لاشتراكهما في عنصر البحث ألا وهو التواصل اللّغوي، فكان من نتاج ذلك ظهور فرع جديد، يتجاوز علم النفس واللّسانيات، هو "علم النفس اللّساني". يمكن القول بأنّه علم بيئي، يتكامل فيه حقلا اللّسانيات وعلم النفس.

وقد بدأ استعمال هذا المصطلح خلال الخمسينيات عندما عقدت ندوة اللسانيات النفسية سنة 1953 بإشراف عالم النفس أسجود (Osgood C.E) وعالم اللغة سيبيك (Sebeok T.A) مؤلفي كتاب "اللسانيات النفسية" (1954). (سامي عياد حنا، 1997، 115). حيث أخذ هذا العلم خصائصه المنهجية، فأصبح علما قائما بذاته، له أدواته العلمية. خاصة بعد ظهور النظرية التوليدية والتحويلية على يد تشومسكي؛ إذ أُعلن عن ظهور اللسانيات النفسية المعرفية (الإدراكية)، في الحين الذي أخذت السلوكية في التّقهقر في علم النفس اللّغوي، بعد صدور كتاب البنيات التركيبية لتشومسكي عام 1957 الذي يمثّل فترة حاسمة في تاريخ اللسانيات النفسية، حيث أحدثت النظرية التي أتى بها، نظرية النحو التوليدي والتحويلي، ثورة في التفكير في علم اللسانيات، كما كان لها تأثير كبير على علم النفس والأنثروبولوجيا وغيرها من العلوم. (سامي عياد حنا، 1997، 16).

لقد شغلت اللسانيات مكانة مهمّة في شبكة المعارف والعلوم الحديثة، بما في ذلك العلوم الطبيعية والطبيّة والنفسية المختلفة، بما أنتجته هذه العلاقات من فروع متخصصة، مثل: اللسانيات النفسية واللسانيات البيولوجية واللسانيات العصبية، تجسّدت بشكل واضح في الدرس اللساني الحديث، منها مسائل إنتاج اللغة وفهمها وأيضا ربطها بالجانب المرضي للغة، ونقصد بذلك ما يعترض عمل العناصر الحيوية والنفسية والعصبية عند إنتاج اللغة وفهمها من معوقات؛ حيث أدرك علماء اللغة -ولاسيّما الغربيين- العلاقة الوثيقة بين اللغة والظواهر النفسية، وبالربط بينهما فسّرت غوامض وحلّت مشكلات لغوية. وفي هذا الإطار، برز اهتمام اللسانيات بعلم أمراض اللغة بشكل واضح، قصد تفسير الفرضيات النظرية والتأكّد منها، ويعدّ رومان جاكوبسن (Jakobson) واحدا من هؤلاء الذين أدلوا بدلوهم في هذا المجال، يقول: «بما أنّ الحبسة هي قبل كلّ شيء، اختلال للغة، فإنّه لا يمكن الوصول إلى تشخيص دقيق إذا لم يتمّ فحص ما تمّ إتلافه في لغة المريض من قبل لساني كفاء». (Jackobson, R, 1980, 111).

فدراسة علم النفس تحتاج إلى دراسة الظواهر اللغوية، كما أنّ دراسة علم اللغة تحتاج هي الأخرى إلى دراسة الظواهر النفسية، وكلّ دراسة لهذين العِلْمين - دون ملاحظة للأخرى- لا تفي بالمطلوب ولا تحقق النتائج المرجوة منها. (محمد خضر عريف، ص535). فعلم النفس يدرس الظاهرة النفسية، ويدرس أيضا الظاهرة اللغوية؛ لكن بوصفها ظاهرة نفسية، ممّا يجعله يتقاطع منهجيا مع اللسانيات، حيث يشكّل ذلك التقاطع فرعا مشتركا بينهما هو "علم النفس اللساني".

تجمع بين العِلْمين: علم النفس واللسانيات، علاقة وثيقة تتمثل في كون اللسانيات تشكلّ سندا بالنسبة إلى العيادي، باعتبار ما تقدّمه من نموذج تفسيري، زيادة على النموذج الوصفي، إذ يساعد على فهم وتصنيف الاضطرابات اللغوية، سواء العصبية منها أو العقلية.

وهذا ما تجسّد فعلا عند دي سوسير، حين اهتمّ كغيره من اللسانيين والنفسانيين بالحسبة؛ حيث أشار أثناء حديثه عن الجانب النفسي للغة المنطوقة، إلى أنّ قدرة الفرد اللغوية، قد تتعرّض إلى خلل ما، يُعرّف بالحسبة. (De Saussure, F, 1916,20). ما يبيّن أيضا، أنّه بإمكان النفساني أن يتخذ من النظرية اللغوية منطلقا لدراسة الاضطرابات اللغوية وبالتحديد الحسبة، كما فعل فرويد حين حاول تفسير اضطراب الحسبة، انطلاقا من نظرية اللغة، كذلك يمكن للغوي أن يهتمّ أيضا بما له علاقة بأمراض اللغة، في تععيد اللغة. (Ibid).

1. تعريف علم النفس اللساني

تتفق جلّ تعريفات العلماء على أنّ اللسانيات النفسية تتجاوز علم النفس في دراسة اللغة من حيث أنّها تسعى إلى دراسة العوامل النفسية والعقلية التي تتحكّم في اللغة إنتاجا واستقبالا وإدراكا وفهما. (وليد أحمد العناتي، 2010، 107 / 108). عرّف علم النفس اللساني بأنّه اختصاص يتناول السياقات المعرفية أو النفسية في عملية استعمال اللغة واكتسابها. وأنّه أيضا اختصاص تجريبي يدرس السياقات التي يلجأ

إليها الفرد في استعمال اللّغة وتنظيمها. (حسين نواني، محاضرات غير منشورة، 2007/2008)

وهو كذلك الدراسة التجريبية للعمليات النفسية التي يكتسب الفرد من خلالها نظام اللغة الطبيعية ويقوم بتنفيذه. (CARON, J, 1989, 13).

بالإضافة إلى ذلك فإنّ علم النفس اللّساني يسعى إلى تعميق المعرفة حول فهم العلاقة بين اللّغة والسلوك اللّغوي، من خلال دراسة لغة الأشخاص الأسوياء والمصابين باضطرابات لغوية ناتجة عن الإصابة الدماغية. وذلك باستعمال أدوات علمية تتمثّل في الاختبارات التشخيصية.

كما يعالج ماهية اللّغة ووصفها وصفا موضوعيا، وتحديد مفهوم العمليات النفسية المرتبطة باللّغة ووسائل دراستها. (سهير محمد سلاة شاش، 2006، 10). ويُعنى بالبحث في كيفية اكتساب الفرد للّغة وفهمها وإنتاجها. (المرجع نفسه، 50).

وقد أُعتبر أحد المجالات العلمية الذي يتولّى دراسة ما يتعلّق بنشوء الأفكار واختزانها واستدعائها، والعلاقة بينهما وبين الرموز اللّغوية وما يمكن أن يعترى هذه الوظائف من اختلال واضطراب. (سعد مصلوح، 1980).

2. محاور اهتمامات علم النفس اللّساني

يهتمّ علم النفس اللّساني بدراسة اللّغة والسلوك اللّغوي في الحالة السوية والحالة المرضية. من الناحية السوية فهو يدرس العمليات والمهارات العقلية التي يقوم عليها اكتساب اللّغة وإنتاجها وفهمها. أمّا من الناحية المرضية، فهو يهتمّ خصوصا بالأمراض العصبية التي تفسد القدرات اللّغوية، مثل الحبسة، وعسر القراءة، وغيرهما. نذكر هنا ثلاثة محاور كبرى يهتمّ بها علم النفس اللّساني، وهي: اكتساب اللّغة، إنتاج اللّغة، وفهم اللّغة.

جاء في القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان أنّ العمليات المساهمة في فهم الرسائل الكلامية وإنتاجها، والمكوّنة للنشاط اللّساني، ليست سهلة البلوغ

مباشرة، ولا تطالها الملاحظة البسيطة ولا الاستبطان. وكَيَّ يقوم علم النفس بتحليلها، لا بدّ من اعتماد طريقتين رئيسيتين للدراسة:

- الدراسة التجريبية لمعالجة اللّسان عند البالغين.
 - الدراسة الخاصّة بالتطوّر العقلي المركّزة على اكتساب اللّغة عند الطفل.
- ويضاف إليهما:

- دراسة اللّسانيات العصبية، وهي تتعلّق بوجوه اللّسان المرضية. (القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللّسان، ص139)

1.2. اكتساب اللّغة

وهي أحد أبرز اهتمامات علم النفس اللّساني، وتشمل أيضا تطور اكتساب العناصر اللّغوية المختلفة ونموّها في جوانبها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والتواصلية. لأنّ التغيّرات اللّغوية التي تحصل في مرحلة معيّنة من النموّ تشمل كلّ هذه المستويات اللّغوية. كما يتميّز النموّ اللّغوي بكونه يخضع إلى مبدأ الاستمرارية والتواصل؛ فهو لا يتوقّف في الحالات العادية. غير أنّ ثمة تباين بين الأفراد في الفترة العمرية (السنّ) التي يبدأ فيه النموّ اللّغوي. بالإضافة إلى كيفية الاكتساب. هذا ما سنتعرّف عليه فيما سيأتي من تفاصيل حول المسألة.

شكّلت مسألة اكتساب اللّغة في علم النفس اللّساني، موضوعا لمجموعة من الدراسات الكبرى، وهي:

- الدراسات التي تصف مراحل الإنتاج العفوي لوحداث اللّغة الأمّ وبُناها من التعابير البسيطة (خمسة عشر شهرا)، حتّى الجمل المعقّدة (حول سنّ الخامسة).
- والدراسات التي تتعلّق بالنموّ لاستراتيجيات فهم البيانات المنتجة في المحيط.
- الدراسات التي تتعلّق بالإواليات (الآليات) (mécanismes) المعدة لإنتاج الخطابات المعقّدة المتكيّفة مع مختلف أوضاع الاتّصال. (موسوعة علم النفس، 2012، ص633).

تعتبر مسألة القدرة على اكتساب اللّغة أمراً طبيعياً لدى الفرد، بما خلق الله عنده من الاستعداد لذلك، بأن زوّده بأعضاء صوتية وجهاز عصبي وقدرة على النطق. (أمير قاسم عبد الله ، 2008 ، 694). لكن ما اختلف فيه في هذه المسألة هو دراسة كيفية اكتساب اللّغة، فظهرت لأجل ذلك عدّة نظريات تحاول الكشف عن الكيفية التي تُكتسب بها اللّغة. وعليه سيكون منطلقنا من مبدأ كون اللّغة سلوكاً مكتسباً. وقد أجرى علماء اللسان وعلماء النفس - في هذا الإطار - عدّة بحوث ودراسات، قاموا من خلالها بوصف ظواهر الاكتساب اللّغوي، وتوصلوا إلى حقائق مهمّة، تتعلق بمراحل التطوّر في اكتساب اللّغة، وقد ظهرت عدّة نظريات متباينة في وجود بعض مراحل الاكتساب دون أخرى.

نستهلّ المسألة بعرض جهود علماء اللسان وعلماء النفس في هذا المجال، والتي يمثلها كلّ من "بياجي" (Piaget) في الاتجاه المعرفي أو الذهني الأساسي في اكتساب اللّغة، و"تشومسكي" (Chomsky) في الاتجاه الفطري أو اللساني (النظرية التوليدية التحويلية)، و"سكينر" (Skinner) في الاتجاه السلوكي و"فيكوتسكي" (Vigotsky) في الاتجاه الاجتماعي المعرفي، و"لينبارغ" (Lenneberg) في الاتجاه العضوي أو العصبي. وقد تباينت وجهات النظر في هذه المسألة، تبايناً ملحوظاً، فبينما يرى بعضها أنّ اللّغة جذوراً فطرية تكوينية يولد الطفل مزوداً بها، يرى بعضها الآخر أنّ اللّغة عملية عقلية تخضع إلى نظريات التعلّم المعروفة، فيما تقف طائفة أخرى في موقع توفيق وسط، حيث ترى أنّ اللّغة تتأثر بالعوامل الفطرية كما تتأثر بالعوامل البيئية. (المرجع السابق، 2008 ، 695).

وتجدر الإشارة في هذا المقام، إلى أنّ جزءاً من اختلاف وجهات النظر حول مسألة اكتساب اللّغة يرجع إلى اختلاف مجال التخصص، وإلى تاريخ دراسة اللّغة، نظراً لحدوث تغيير في مجال الاهتمام، من حقبة زمنية إلى أخرى.

1.1.2. الاتجاه المعرفي أو الذهني مع بياجي

يُعدّ النموّ العقلي مطلباً رئيساً لتعلّم الكلام، وقد تبنى هذا المذهب "بياجي" منذ العشرينيات من القرن الماضي، فقد ذهب إلى أنّ النموّ اللّغوي

للطفل يُعدّ انعكاسا لسياق نموّه المعرفي الذي يسير في مراحل متتابعة، وتمثّل المهارات اللّغوية أحد تطبيقات المهارات المعرفية العامة في مجال التواصل (أمين أبو زيد نبيلة، 2011، ص 17).

واللّغة عند بياجي مجموعة منتظمة من الإشارات الاصطلاحية تتضمّن تنظيمات أو روابط. والكلمات الأولى للأطفال في اعتقاده، هي كلمات تتمركز حول الذات، وتسمّى هذه المرحلة بمرحلة ما قبل العمليات، والعمليات حسب بياجي عبارة عن تنسيقات وارتباطات بين الأفعال قبل أن تتحوّل إلى شكل لغوي. ويتأثّر الانتقال من الكلام المتمركز حول الذات إلى الكلام الجماعي بعاملين، هما: إلغاء المركزية، والتفاعل مع الأقران، (محمد فرحان القضاة، ومحمد عوض الترتوري، 2006، ص 66). والتفاعل مع البيئة الطبيعية والاجتماعية هام جدًا، من وجهة نظر بياجي لكلّ من التنمية العقلية واللّغوية. هناك أربعة عوامل تؤثر في النموّ اللّغوي عند بياجي، وهي:

- الخبرات الطبيعية بالأدوات والأشياء.
- الخبرات الاجتماعية مع الآخرين، التي تساعد على الخروج من المتمركز حول الذات.
- النضج أو النموّ العصبي، الذي يجعل الانتقال من مرحلة إلى أخرى ممكنا وسهلا.
- التوازن الذي هو التوفيق بين عمليتي التمثيل والمواءمة، والتوافق بين العوامل الثلاث السابقة (المرجع السابق، 67).
- وعليه، فالوظيفة الرمزية للّغة هي عنده نتاج التطوّر الذهني للفرد، تمكّنه من اكتساب اللّغة التي هي نتاج اجتماعي مصدر الحسّ البشري. بفضل قدراته التصوّرية، المظاهر الأولى للتقليد واللّعب الرمزي. يتطوّر اكتساب اللّغة عند بياجي على أساس من التراكيب الذهنية الحسّية الحركية، وعليه يفترض أربع مراحل، وهي:

المرحلة الحسيّة الحركية، مرحلة ما قبل العمليات الفكرية مرحلة العمليات الفكرية العيانية، ومرحلة العمليات الفكرية الرمزية. (أمين أبو زيد نبيلة، 2011، 48).

2.1.2. الاتجاه الفطري أو اللّساني مع تشومسكي

تُعَدُّ هذه النظرية من أهمّ النظريات اللّغوية في تفسير ظاهرة اكتساب اللّغة، إذ تمثّل اتّجاها غالبا في اللّسانيات الحديثة. وقد قامت كردّ فعل على النظرية الوصفية البنيوية السلوكية، التي ترى أن عملية الاكتساب اللّغوي تتم عن طريق المنبه والاستجابة.

تهدف النظرية اللّسانية في النحو التوليدي إلى إعطاء وصف لقدرة ذهنية فطرية هي ملكة اكتساب اللّغة. وعليه، فهي ترى أنّ عملية الاكتساب اللّغوي لا تقتصر فقط على المحاكاة وحدها، وإنّما يضاف إليها التوليد بفضل ما يملكه الإنسان من قدرة لغوية على تركيب أنماط لغوية جديدة حتّى لو لم يكن قد مرّ بها من قبل. (محمود السيّد، 2010، 25)

فهي تشير بذلك، إلى أنّ عقل الطفل مزوّد بآلية تعمل على توليد عدد لا متناه من الجمل والتراكيب الجديدة، لم يكن يعرفها من قبل. تتمثّل تلك الآلية في الإبداعية اللّغوية، وحتى تعمل الإبداعية لابدّ من وجودها في جوّ اجتماعيّ، فهو الذي يفجرّها ويفسح لها المجال في العمل. (ياسين الأيوبي، 2005، 251).

2.1.3. الاتجاه السلوكي مع سكينر

تتمّ عملية الاكتساب عند السلوكيين عن طريق المثير والاستجابة والمحاكاة، يجعل السلوكيون من العقل مخزنا للمفردات والتراكيب التي يتوافر عليها الفرد والتي تمّ اكتسابها من المحيط الاجتماعيّ، إذ يقوم الفرد بالعودة إلى ذلك المخزن، في حالة مروره بموقف جديد، قصد الأخذ من مفرداته وتوظيفها في التفاعل مع الموقف الجديد.

ترجع أصول المدرسة السلوكية إلى الاشتراط الكلاسيكي الذي اكتشفه بافلوف من خلال تجاربه. وطبقا لهذه المدرسة فإنّ الكلام عبارة عن سلوك يمكن تعلّمه عن طريق الاشتراط. غير أنّ سكينر (1975) اتخذ أسلوبا آخر في تفسير عملية التعلّم أطلق عليها الاشتراط الإجرائي أو الوصلي؛ إذ يُعدّ الكلام سلوكا إجرائيا أو وصليا يتمّ تعليمه عندما يعقبه تعزيز، بينما يكفّ الطفل عن تلك الأصوات التي لا تلقى تعزيزا. ويقوم الوالدان بدور أساس في تعليم الطفل اللغة خلال العامين الأولين من عمره، سواء بتوفير المثيرات الصوتية له، أو بتعزيزه على ممارسة تلك الأصوات. (أمين أبو زيد نبيلة، 2011، 14-15). وتجدد الإشارة هنا، إلى أنّ أسلوب الاشتراط الإجرائي أو الوصلي، يُستعمل في تدريب الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في النطق والكلام على اكتساب الكلام العادي حتّى الآن.

1.2.4. الاتجاه الاجتماعي المعرفي مع فيكوتسكي

قام فيكوتسكي بتطوير أفكار "بياجي". وهو يرى بتمركز اللغة حول الذات لكنّها ليست كما ذكر بياجي، فهي عند فيكوتسكي، وسيلة اتّصال ولغة خارجية أوّلا، (في شكلها ووظيفتها) ومع النموّ تبدأ في عملية الاستدخال (intériorisation) وهنا تصبح متمركزة حول الذات.

أشار فيكوتسكي من خلال نظريته، إلى أنّ اللغة تتحدّد من خلال البيئة الاجتماعية واللّغوية التي ولد فيها الطفل، والنماذج اللّغوية المتاحة له من خلال هذه البيئة، موضحا أنّ العوامل المعرفية والنضج لا يؤثّران فقط في اكتساب اللغة، كذلك عملية اكتساب اللغة يمكن أن تؤثّر بدورها في تنمية المهارات المعرفية والاجتماعية. (محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري، 2006، 67). ويضيف أنّ اللغة تتطوّر في البداية نتيجة حاجة الطفل إلى التواصل مع الناس في البيئة المحيطة به، حيث تتحوّل اللغة إلى كلام داخلي، تصبح عملية داخلية تعمل على تنظيم أفكار الطفل.

1.2.5. الاتجاه العضوي أو العصبي مع لينبارغ

يركّز هذا الاتجاه على تفسير كيفية اكتساب اللّغة، و وظيفة الجهاز العصبي المركزي بالنسبة لعملية الكلام؛ حيث أشار لينبارغ (1967) إلى وجود أدلة على أنّ أنسجة المخّ وبقية أجهزة الجسم تمثل مُعينات عضوية ووحدات متكاملة لتعلّم الكلام وممارسته. وقد تزايد اهتمام العلماء والباحثين بدراسة العلاقة بين الأجهزة العضوية واكتساب اللّغة، حيث أوضحت دراسة الحبسة لدى فئة الراشدين والأطفال أنّ النصف الأيسر للمخّ يتحكّم في كثير من جوانب إنتاج الكلام وفهمه. وفي إطار اهتمام الباحثين بالجوانب الوظيفية أو الفسيولوجية المرتبطة باكتساب اللّغة، استخدموا أساليب مختلفة لمراقبة نشاط المخّ لدى الأفراد في أعمار معيّنة. نذكر على سبيل المثال لا الحصر، ما قام به ليفي وآل (1991) (Leville et al)، في دراسة النشاط الكهربائي لمخّ الكبار كاستجابة لبعض مكونات اللّغة مثل القواعد والمعنى. (أمين أبو زيد نبيلة، 2011، 24-25).

نستنتج ممّا عُرض من آراء حول كيفية الاكتساب أنّ وجهات النظر هذه لا تختلف من حيث الهدف الأساس بقدر ما تختلف في الجانب الذي تركّز فيه كلّ وجهة نظر.

ومن جهة أخرى، أثار الأستاذ "عبد الرحمن الحاج صالح" مسألة اكتساب اللّغة من خلال عرضه لأهم المراحل التي يمرّ بها اكتساب اللّغة عند الطفل. علما أنّ لغة الإنسان لم تظهر دفعة واحدة، بل نشأت تدريجيا خلال فترة ليست بالقصيرة من الاكتساب والتعلّم. وهي مستمرة مدى الحياة.

حيث يرى أنّ الطفل، في المرحلة ما قبل الأسبوع العاشر من ولادته، يقوم بالاستهلال فقط؛ أيّ يُسمع صراخا له علاقة بأحواله الجسمية.

وفي مرحلة لاحقة (أي بعد الأسبوع العاشر) منه يحاول الطفل اكتساب النطق بما تدركه أذناه عن طرق السمع، فهو يردّد صوته ويرجّعه على شكل لهلة وهديل متواصلين يُحدّث فيهما أصواتا مقطّعة شبيهة بالمخارج اللّغوية الحقيقية، محدودة العدد.

وبعد مدّة (تقدّر بخمسة عشر شهرا تقريبا)، يتوصّل الطفل إلى درجة من الإحكام في محاكاته المتواصلة لمخارج الحروف. وقد لاحظ الباحثون في ذلك النشاط أطوارا ثلاثة:

في نهاية الطور الأوّل، يستطيع الطفل أن يتخلّص من المخارج المرتجلة التي لا تنتمي إلى لغة أبائه ومحيطه (بشرط أن تكون واحدة). وحكاية العديد ممّا يسمعه من المخارج ولا يتمّ له ذلك إلّا إذا سمعها كمثيرات لها دلالاتها فتكون حكايته لها على شكل استجابات شبه آلية. وهكذا تتكوّن فيه عادات حركية (غير شعورية) في سلوكه التلفظي قوامها التكيّف المستمرّ لجهازه الفسيولوجي العصبي إزاء البيئة الصوتية التي تحيط به. تتشكّل نتيجة هذا التكيّف مجموعة ثابتة منسجمة من القدرات على إحداث الحروف والتصرّف؛ وإتقانه في الطور الثالث لهذا التصرّف والتقابل يعني أنّه قد تمكّن من ترسيخ النظام الصوتي الذي ينتمي إلى مسموعة القريب في جهازه العصبي على شكل نمط تتولّد منه المخارج. (عبد الرحمن الحاج صالح، 2007، 215/216).

عندما يصل عمر الطفل إلى ما بين (15 و 20 شهرا) يظهر على لسانه، لأوّل مرّة، كلام لا يفهمه إلّا أقرباؤه وهو ما يسمّى بالمنغاغة أو الإنغاء. وتستمرّ المنغاغة إلى أن يبلغ ثلاثة أعوام من عمره تقريبا. حيث يبدأ في هذه المرحلة بإحداث ألفاظ تتألف من حرفين متحرّكين فقط، وهي هدير أكثر ممّا هي كلام. فتصير مناغاته بذلك ألفاظا ذوات معان، حتّى ولو لم تخضع بعد للأصول البنوية التي تتصّف بها الكلم الحقيقية. (المرجع نفسه، 217).

يتفطّن الطفل شيئا فشيئا في أثناء نموّه الفكري اللّغوي إلى وجود علاقات من نوع آخر؛ غير الدلالية وغير التقطيعية، وهي العلاقات البنوية التي تربط بين الحروف وتنشأ منها الكلم، وتلك التي تربط الكلم فيما بينها فينشأ منها الكلام. ولا يحدث هذا منه إلّا في الوقت الذي يصير فيه قادرا على التحليل والتمييز بين الذات وبين الأحوال التي يكون فيها. أمّا اكتساب القدرة على التحليل من قبل الطفل، فيشرع فيها في فترة ما بين 30 و 40 شهرا، حيث يستطيع

على إثرها إدراك صياغة الكلام. فبعد مدّة معيّنة من تحصيله لهذه القدرة، يقوم باكتسابه السريع جدًّا للكثير من الصيغ ومواضع الكلم وتحصيله لبعض الأدوات النحوية.

ومنه، لاحظ الباحثون، في هذا المجال، شيئًا مهمًّا وهو أنّ الطفل لا يكتسب هذه المهارة التركيبية بحكايته لما يسمعه من الكلم والجمل نفسها، بل من حكاية العمليات المحدثة لها، أي باكتساب الأنماط والمثل لا ذوات الألفاظ. (عبد الرحمن الحاج صالح، 2007، 218). والأهم في هذه المسألة، أنّ نشاطات الأنظمة الدماغية تتشكّل تدريجيًّا، بفضل المعلومات الواردة من الخارج. (Lecours et Lhermitte, 1979, l'Introduction)

ثمّة ارتباط بين النموّ اللّغوي ونموّ خلايا الجسم، في مرحلة اكتساب اللّغة. وبيان ذلك أنّ نموّ المخ يؤدي إلى زيادة عدد خلاياه أضعافًا مضاعفة، وتستمرّ عملية النموّ هذه -على ما يرى بعض العلماء- إلى مرحلة البلوغ. وتسمّى هذه المرحلة بالمرحلة الحاسمة لاكتساب اللّغة.

وفي حالة عدم تعرّض الفرد لتأثيرات لغوية، فإنّه يتعدّر عليه اكتساب اللّغة. (وليد أحمد العناتي، 97). بالإضافة إلى أنّ التعرّض إلى إصابات في المخ أو أحد أجزائه، ينتج عنها اضطرابات لغوية متفاوتة بتفاوت درجة التلف المخي. فمنذ اكتشاف أهميّة التلفيف الجبهي الأيسر في اللّغة، من قبل بروكا سنة 1861، قامت دراسات لتوضيح العلاقات التي تربط بين نموّ الدماغ واكتساب اللّغة والوظائف العليا الأخرى. يقوم الدماغ بمراقبة مختلف أوجه اللّغة على مستوييّ الإنتاج (الترميز) والفهم (فكّ الترميز). جاء عند كلّ من "نربونة" (Narbona) و"فرنانديز" (Fernandez)، (1999)، أنّ للتركيبات المتخصصة في علاقتها بالوظائف الشكلية للّغة، موضعا في جزء من القشرة السيلفية (sylvienne) الأولى والثانوية والثالثية، مع تموضع في التلفيف الأيسر بالنسبة لـ 87 بالمائة من الراشدين، وفي التلفيف الأيمن بنسبة 8 بالمائة، وتوزيع جانبي بنسبة 5 بالمائة. (SAM, N, 2008, 9).

لكي يتمكن الطفل من اكتساب اللغة، عليه أن يدخل في تفاعل مع محيطه، وهذا التفاعل يسمى التبادل اللغوي. وفيه يحصل الإنتاج والفهم. وهما عمليتان لغويتان تسييران بالتعاقب في تبادل الرسائل اللغوية.

2.2. إنتاج اللغة

يختص الإنسان بالكثير من المهارات التي تميزه عن الحيوان، منها إنتاج اللغة؛ فهو الكائن الوحيد الذي يتوافر على هذه القدرة في إنتاج الكلام، التي تتم وفق مجموعة من العمليات، تحدث بشكل سريع، خاصة في اللغة المنطوقة، تنطلق أساسا من النفاذ إلى القاموس الذهني واختيار الألفاظ المطلوبة لغرض معين، لتصل إلى الإنتاج اللغوي.

حدّد إنتاج اللغة أو الكلام على أنه مجموع العمليات الفيزيولوجية المُفضية إلى إحداث الصوت الكلامي، وهي تشمل آلية الجريان -أو البدء- والضبط، والتصويت، والنطق (رمزي منير بعلبكي، 1990، 467). وهو تلك العمليات العقلية التي يتمكن الفرد من خلالها التعبير عما يريد. تشترك فيها ثلاثة أجهزة حيوية في جسم الإنسان:

- جهاز التنفّس: وهو مصدر الهواء الداخل إلى الجسم والخارج منه.
- جهاز النطق (التصويت): وهو الذي يتحكّم في كمية الهواء. ويتكوّن هذا الجهاز من الحنجرة، التي تتكوّن بدورها من ثلاثة غضاريف، وهي:
- الغضروف الدرقي - الغضروف الحلقي - الغضروف الطرجوحالي (طرجهاري).

وهو أيضا، تحويل عملية فكر كاملة إلى أجزاء كلام منظمة ومتعاقبة (نازك إبراهيم عبد الفتاح، 2002، 10). يشير كلّ من روندال وسيرون في هذا السياق إلى أنّ إنتاج رسالة لغوية ما، يقوم على الانتقال من الفكرة إلى التحقيق اللفظي لسلسلة متناسبة من المعاني. (Rondal et séron, 2003, 379)

درس العلماء الإنتاج الكلامي عن طريق ملاحظة التغيّرات التي تؤثر في الطلاقة، وفي مضمون الرسالة الكلامية. (محمد خضر عريف، 1995، 545). ففي

مجال اضطرابات اللّغة، استندت دراسة العمليات المتعلّقة بإنتاج الكلام، لفترة طويلة على الملاحظة البسيطة للّغة التلقائية: تحليل الأخطاء، ودراسة التنظيم الزمني للكلمة (الإيقاع، الوقف، التردّد،...)، وعلى ملاحظة الحالات المصابة بالحبسة. إذ طُوّرت بعض التقنيات التجريبية القائمة على محاولات التسمية (أين يُقاس زمن الكمون؛ أي الفترة الفاصلة بين المثير والاستجابة) بتداخل مختلف المثيرات (CARON, J, 1989, 29).

وعليه فإنّ دواعي مراقبة ظروف الإنتاج اللفظي وأهدافه، تجعل معظم الأعمال التجريبية تقوم على التسمية البسيطة أو وصف شيء ما أو مشهد ما، ولا تفحص إلّا الأوجه الشكلية للّغة (المفردة والتركيب). (المرجع نفسه). من هذا المنطلق، يباشر كارون (1989) حديثه عن الإنتاج اللفظي من جانبين مهمّين، هما: 1. بداية، على المتكلّم تحديد محتوى الرسالة، وطريقة تقطيعها، والنظام الذي يقدّمه فيه... في المستوى اللّساني المحض، ثمّ تسلسل الألفاظ وترتيبها النحوي، وذلك تبعاً لأهداف التواصل، والوضعية، وما يدلى به من ملاحظات عن الشريك). (Ibid, 51).

2. ثمّ إنّ المتكلّم لا يقوم باختيار ما سيقوله فحسب، بل عليه أيضاً أن يختار كيف سيقوله. وعليه، فتحويل بعض "من المحتوى" العقلي إلى نصّ منطوق يفترض ثلاثة أنواع من الاختيار، على الأقلّ، تتلخّص حسبه في:

- اختيار الكلمات؛ إذ ثبتت إمكانية تسمية الشيء نفسه بطرائق مختلفة. فاختيار تسمية خاصة لا يتمّ بشكل عشوائي؛ فهو يسمح في الوقت ذاته، بتحديد مشترك، أين يحتفظ بالمعنى نفسه مهما اختلفت الاستعمالات. وإبراز مختلف الجوانب التي لها صلة بالموضوع لسلسلة الخطاب، وأخيراً، البحث عن الاقتصاد ما أمكن في العبارات.

- ترتيب الملفوظات؛ ويتعلّق بالعنصر الذي يظهر في المقام الأوّل؛ أيّ الذي يتخذ مقام الموضوع. فالحدث نفسه، مثلاً، يمكن أن يوصف بالكلمات نفسها، لكن بطرائق مختلفة. وفي حالة تموضع عنصر ما، فإنّ تركيز الانتباه وتوقعات المستمع ليست نفسها.

3. أخيراً، وفي المحتوى الجملي نفسه، على المتكلم أن يقرّر نوع السلوك النطقي الذي يقوم بتنفيذه: اختيار السلوك الإنشائي (Acte illocutoire) (الاستفهام، والإثبات، والوعد، والتهديد، إلخ)؛ واختيار الموقف الذي سيحدّد بالنسبة إلى هذا المحتوى (شكّ، تأكيد، فرضية، إلخ). (Ibid, 52).

بينما يحدّد روندال وسيرون (2003)، مراحل الإنتاج اللّغوي في ثلاثة

مستويات:

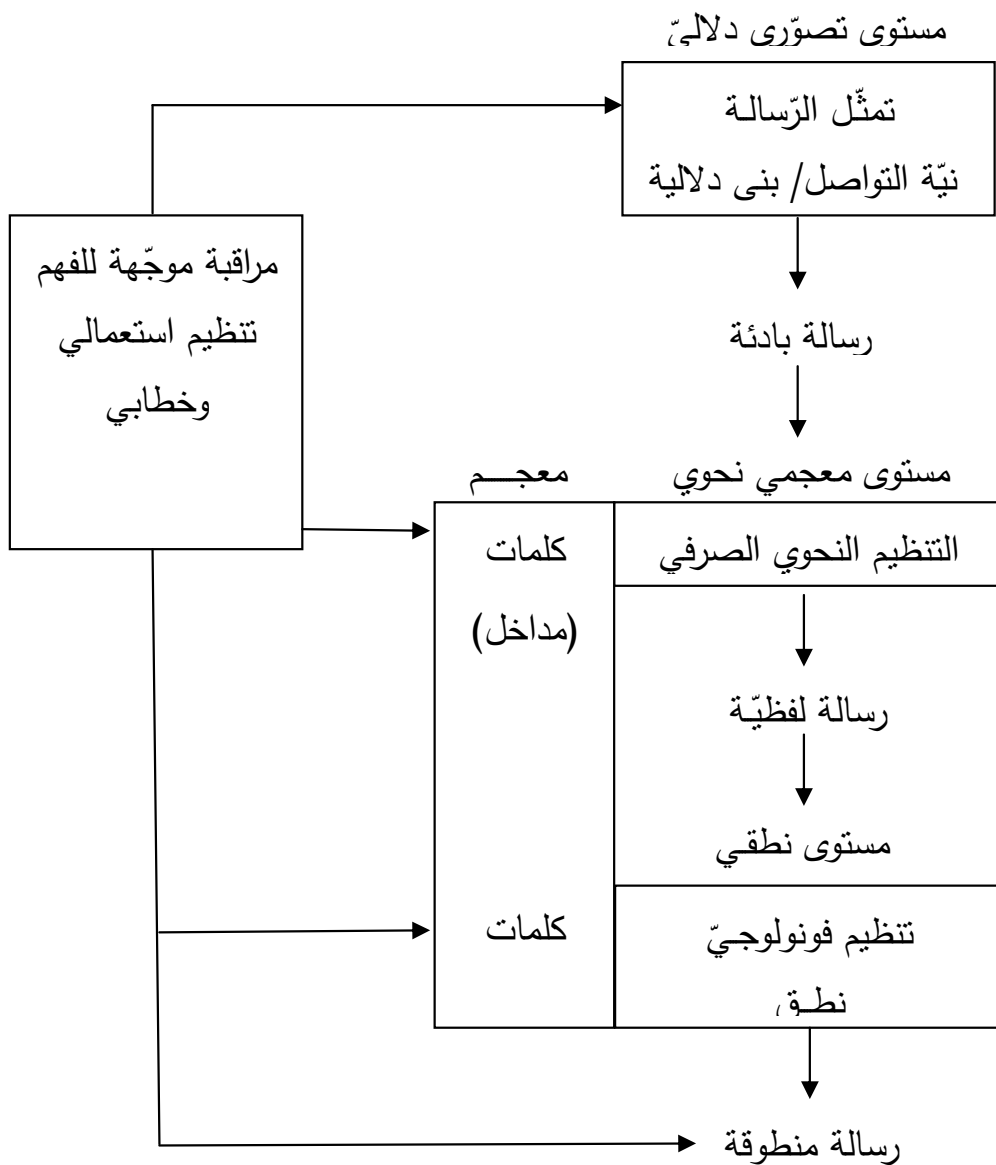
1. مستوى تصوّري دلالي (Niveau conceptuel-sémantique)، أين يشكّل القصد في التواصل منطلق هذا المستوى، التي يعقبها اختيار معلومة أو أكثر قصد مباشرة التواصل، على أن يتمّ ربطها بما قيل مسبقاً وبالوضعية التي يتمّ فيها التبادل اللّغوي. ينتج عن سيرورة العمل التّصوّري الدلالي، رسالة بادئة (قبلية).

2. مستوى معجمي نحوي (Niveau lexico-grammatical)، أين نجد العناصر المعجمية غير المنطوقة، تختار الكلمات (les lemmes) وكذا المعجم الذهني، لتحقيق رسالة لفظية. تتموضع المداخل حسب القواعد النحوصرفية للغة، قبل أن تتحقّق في شكل حركات نطقية في المستوى الفونولوجي (رسالة منطوقة). تتحوّل في الأخير إلى كلمات (lexèmes).

3. مستوى التحقيق اللفظي أو النطقي (Niveau articulatoire). تتحوّل الرسالة البادئة إلى رسالة منطوقة. مثّلت هذه المراحل في الشكل الآتي:

4. **مخطّط رقم (01)**، يمثّل نموذج إنتاج اللغة الشفهية (Rondal et

séron, 2003, 113)



كما عرفت السنوات الأخيرة وخاصة سنة 2007، بروز أعمال مهمّة حول مسألة الإنتاج اللّغوي بشقّيه: الشفوي والكتابي، ولعلّ أهمّ عمل عالّج هذه المسألة بصفة شاملة هو عمل الباحث الفرنسي باتريك بونان (BONIN Patrick)

خصّص بونان الفصل الثاني من الكتاب، لدراسة مختلف مستويات المعالجة في التسمية الشفوية؛ حيث استهله بقضية مهمة، تتعلق بمستويات معالجة التسمية الشفوية والمكتوبة للكلمات؛ إذ ينطلق من تصوّر لمستويات المعالجة المتضمنة في الإنتاج الشفوي للكلمة، يتعلّق الأمر بمحاولة تحديد ما يحدث بين فترة عقد النية في إيصال مفهوم وإنتاج الحركات (النطقية في الجانب الشفوي).

3.2. فهم اللغة

يعتبر فهم اللغة المتحدث بها، والقدرة على فك رموزها، من الأساسيات في نجاح عملية التواصل، وهي ميزة اختصّ بها الإنسان دون غيره من الكائنات الحية الأخرى. وهو العمليات العقلية التي يتمكّن بها الفرد من إدراك ما يسمعه وفهمه. وذلك على اعتبار الاتصال تبادل أدلة بين ذات مرسله وذات مستقبله، وقد يكون بين أكثر من اثنين، والمهمّ هنا أنّ في هذه العملية يتحول المتلقّي بدوره إلى متكلّم، ولكي تكون الدورة ناجحة لا بدّ من توافر شروط في الذات الأولى والذات الثانية، وهي أن تكون كل منهما سليمة من أيّ مرض عضوي يتعلّق بالسمع أو النطق، وأن تكون أيضا سليمة من أيّ خلل عقلي أو مرض نفسي.

يرى كلّ من روندال وسيرون أنّ الفهم ليس كما قد يتبادر إلى أذهاننا، للوهلة الأولى، على أنّه مجرد عملية عكسية للإنتاج اللغوي. بل هو مجموعة من العمليات التي تسمح بإيجاد الفكرة الأولى، انطلاقا من الملفوظات. (Rondal et Séron, 2003, 379. 380)

من خلال مراحل إنتاج الرسالة اللغوية المحددة من قبل روندال وسيرون، يمكننا تحديد أنواع الفهم اللغوي؛ فأوّل شكل للفهم (غير اللساني أو بالتحديد ليس بالضرورة لسانيا) يركّز على التنبؤ بمعنى الرسالة انطلاقا من

السياق المقامي احتمالياً، من نبرة (أداء) المتكلم، وافتراضات حول ما كان يؤدّ توضيحه في سياق مثل هذا.

أما الشكل الثاني للفهم، فهو لساني لكنه محدود المفردات (الفهم المعجمي أو بشكل أخصّ ليس بالضرورة نحوصري). يجدّ في التنبؤ بمعنى الرسالة انطلاقاً من معاني الكلمات الفردية أو بعضها منها.

والشكل الثالث للفهم ينشأ عن التحليل النحوي الصرفي والمعجمي. أين تُحلّل الكلمات في علاقاتها اللانحوية (الفهم اللساني الكامل) (Rondal et Séron,

2003, 113/114)

3. إرهابات ظهور علم النفس اللساني

لم يظهر علم النفس اللساني فجأة، بل سبقت ظهوره إرهابات ومحاولات منذ القدم. ويعود الفضل في ظهوره كاختصاص قائم بذاته، له منهجيته ونظرياته، إلى تخصّصات أخرى أسهمت بشكل مباشر أو غير مباشر في بروزه. علماً أنّ علم النفس اللغوي بنى إشكاليته من تخصّصات أخرى. نذكر منها: اللسانيات وعلم النفس. هذا وقد أعزى العلماء هذا التحوّل في موضوع الدراسة إلى رؤى تشومسكي الثورية. (وليد أحمد العناتي، 2010، ص 107/108).

تعود الإرهابات الأولى لظهور علم النفس اللساني إلى المدرسة الانجليزية التي يمثّلها الترابطيون، الذين كانوا منشغلين بتفسير العمليات العقلية بواسطة تداعي الأفكار، وكانت تعتمد في تحليل ذلك على المعرفة اللغوية.

أما في أمريكا فقد اكتمل التخصّص واستقلّ بنفسه، وبالتحديد منذ ظهور العدد الخاص من مجلّة علم النفس الأمريكية سنة 1930؛ حيث كان موضوع هذا العدد المشكلات المختلفة لعلم النفس اللساني، في ظلّ الثنائية: لسان/كلام. (أحمد حساني، 1999، 23 / 24).

3.1. علم النفس السلوكي

يرى أصحاب النظرية السلوكية أنّ موضوع علم النفس هو دراسة السلوك بالملاحظة. تدعّم علم النفس اللّساني بظهور أفكار واطسون (Watson) مؤسّس علم النفس السلوكي، ابتداء من سنة 1921، وهو أوّل باحث طالب بالاستغناء عن الذاتية والالتزام بالموضوعية في دراسة الأشياء، ظهرت كردّ على نظريات علم النفس السابقة التي كانت تعتمد على الجوانب العقلية البحتة في تفسير السلوك، مثل: الغرائز والشعور، والتفكير، والإرادة.

وهذا ما فتّده واطسون، مؤكّداً كون أيّ إجراء عملي يتناول الظاهرة النفسية بمعزل عن المثير والاستجابة، يُعدّ وهماً علمياً عقيماً، رافضاً بذلك أن يكون العقل موضوعاً مناسباً للدراسة النفسية. وعليه فهو يقترح الاكتفاء بدراسة السلوك الظاهري. فأصبحت اللّغة بناءً على هذا التصرّو سلوكاً ظاهرياً، وفُسّرت حينئذ تفسيراً بسيطاً فهي لا تعدو أن تكون مجموعة من ردود الأفعال المشروطة (المرجع السابق). ظهر بعد واطسون، سكينر الذي طوّر النظرية، وأسقط معطياتها على عملية التعلّم.

وابتداء من سنة 1948 ظهرت نظرية الاتّصال (أو نظرية الإفادة) على يد كلّ من شانون (Shannon) وويفر (Weaver). التي ساهمت في تأسيس علم النفس اللّغوي، بغرض حلّ بعض القضايا المطروحة من قبل نظرية الاتّصال. (Peterfalvi, J-M, 1974, 23). كما اهتمّت النظرية بمجالات أخرى عديدة، غير المتعلّقة بمجال الهاتف، خاصّة علم النفس، وبالتحديد في الدراسات القائمة حول الإدراك (Ibid, 24).

وفي هذا الإطار ترى جوديت جرين (Judith Green) أنّ علماء النفس الذين درسوا اللّغة تأثّروا بمؤثّرين، هما: نظرية التعلّم ونظرية المعلومات التي تبحث في عملية الاتّصال بعامة والاتّصال اللّغوي بخاصّة؛ فتبعاً للتعريف التقني للمعلومات الذي استخدم لأول مرة في نظرية شانون في الاتّصالات (Shanon et Weaver, 1949)، ليس المهمّ محتوى الرسالة، ولكن احتمال إرسالها (جودت جرين، تر: مصطفى التوني، 1973، 21).

2.3. اللسانيات (علم اللغة)

اللسانيات هي العلم الذي يدرس اللغة، عُرِفَ أيضا بتسميات أخرى، مثل: "علم اللغة" و"علم اللسان" و"الألسنية" وغيرها. وهو يهتم بدراسة اللسان البشري دراسة علمية وموضوعية، قصد الكشف عن خصائص النظام اللغوي، ووظيفته في عملية التواصل.

تهتم اللسانيات بشكل أساسي ببنية اللغة، التي تعني أساسا، دراسة العناصر المكوّنة للسان في مستويات اللغة؛ إذ تتم دراسة بنية اللسان بالرجوع إلى المستويات اللسانية المعروفة، وهي: المستوى الصوتي، والمستوى المعجمي، والمستوى التركيبي، والمستوى الدلالي، وكلّ مستوى يندرج في مستوى أعلى منه. وصلت اللسانيات إلى درجة كبيرة من التطور، جعلتها تتحرّر من القيود التي كانت تحصرها في إطارها المعروف، والانفتاح على ميادين أخرى وبالتالي النهل من أبحاث نظرية وتطبيقية في جميع القطاعات، التي تتخذ من اللغة ميدانا لها.

دافع دو سوسير عن تصوّر جديد لللسانيات، شكّل أرضية لنشأة البنيوية ليس في اللسانيات فحسب وإنما في جميع شعب العلوم الإنسانية تقريبا (علم الاجتماع والفلسفة وعلم النفس والأثروبولوجيا... إلخ). (آن بول وجاك موشلار، ترجمة: دغفوس والشيباني، 2003، 158)

1.2.3. النظرية اللسانية البنيوية

معلوم أنّ الأبحاث العلمية التي ظهرت في أوروبا وبالتحديد تلك المتعلقة بالدراسة الوصفية للظاهرة اللغوية، كان لها دور مهمّ في توجيه الدّرس اللّساني بمفهومه الجديد، والمتمثّل في دراسة اللّغة لذاتها ومن أجل ذاتها، هذا التوجّه الذي كان نقطة تحوّل في مفهوم الدرس اللّساني، في العشرينيات من القرن الماضي، كما كان نقطة الانطلاق للكثير من الأفكار والأبحاث التي عرفتها اللسانيات الحديثة.

ففي النصف الأول من القرن العشرين أو ما يعرف بعصر البنية ظهرت فكرة النظام الباطني أو الصورة الناتجة عن التركيب الزائدة على مجمع الصفات الجزئية نتيجة للسخط الذي ساد أوساط الباحثين على نقائص المنهج التاريخي وأفكار الانضماميين الذين يرون أنه تكفي دراسة العناصر الأولية على حدة والمتمثلة في الوعي والظواهر النفسية دون الالتفات إلى تركيبها أو مجموعها الذي يتمثل في الشعور وهذه مغالطة لأن كشف الوحدات مع جهل كيفية تركيبها لا يكفي لتحديد موضوع البحث.

وبناء عليه ظهرت مفاهيم جديدة تمثلت في النظم نفسه أي كيفية تألف الأجزاء داخل المجموع فلا يكفي التنبه لمفهوم الكل بكونه شيئاً زائداً عن الأجزاء كما لاحظ كونت وماركس ودوركايم ولكن يجب معرفة تلك العلاقات والنسب التي تربط الأجزاء داخل الكل فيما يسمى بالصيغة أو النظام والتي أطلق عليها فيما بعد لفظ البنية.

كان أول من وضّح وحدّد ونظّم هذه الأفكار الجديدة فردينان دي سوسير. وتتمثل أهم المفاهيم التي جاء بها هذا اللغوي في:

- كيفية تحديده للعلاقة بين الدال والمدلول في الأذهان وفي الأعيان وبنائه لنظرية الدليل اللغوي.
- تمييزه بين اللسان الذي تصطلح عليه الجماعة ويشترك في استعماله جميع أفرادها وبين الكلام بوصفه تأدية فردية للسان ووصوله إلى كون اللسان صورة وليس مادة.
- تحديده بأن اللسان هو موضوع اللسانيات وليس الكلام. أما الظواهر الخاصة بالكلام أي الظواهر الفيزيولوجية والصوتية والنفسانية والاجتماعية والتاريخية والجغرافية فليست هي غاية اللسان في ذاته.
- توضيحه لمعنى الارتباط في قول العلماء إن اللسان نظام ترتبط فيه جميع أجزائه على أساس اتحاد الهويات واختلافها أي أن العناصر اللغوية تكسب هويتها

عند المتخاطبين بمقابلتها لغيرها (مبدأ التقابل) إلا أن الاختلاف هو جوهر النظام.

- تمييزه بين نوعين من الدراسة الزمانية والآنية.

3.2.1.1. دراسة اللغة لذاتها ومن أجل ذاتها:

تعتبر دراسة اللغة لذاتها ومن أجل ذاتها، مبدأ في دراسة البنية عند دي سوسور، وهو مبدأ التزم به البنيويون إلى غاية بلومفيلد ويتمثل في دراسة العناصر المكوّنة للسان ما في مستويات اللغة؛ إذ يتم دراسة بنية اللسان بالرجوع إلى المستويات اللسانية المعروفة، وهي: المستوى الصوتي، والمستوى المعجمي، والمستوى التركيبي، والمستوى الدلالي، وكل مستوى يندرج في مستوى أعلى منه. يتكوّن كل لسان من عناصر محدودة تتمثل في الأصوات (الفونيمات)، وعناصر غير محدودة تتمثل في الجمل. وبتركيب هذه العناصر مع بعضها البعض نصل إلى المستوى الأعلى الذي هو الجانب الدلالي، وهو المقصود من الرسالة اللسانية. يحدّد دي سوسور الأصوات (الفونيمات) داخل النظام بمجموعة من الصفات المميّزة التي تفاضل بين كل فونيم وآخر.

3.2.1.2. العلاقات الاستبدالية والعلاقات التركيبية

إنّ انتظام العناصر اللغوية يكون وفق المحورين: التركيبي والاستبدالي. يتم في المحور الأوّل انتظام مجموعة من الكلمات وفي نسق واحد وبنظام محدّد، بينما يكون انتقاء الكلمات في المحور الاستبدالي على مستوى الذهن، على أنّ عملية الانتقاء لا تكون بصفة عشوائية، بل لها أسس ومعايير تخضع لنظام الجماعة التي ينتمي إليها المتكلم. تمثّل محاولة دي سوسور من خلال محاضراته في اللسانيات، أولى المحاولات النظرية الصريحة التي تحدّثت عن الثنائية المتعلقة بالدراسة الاستبدالية والدراسة التركيبية للغة، سمّاها: العلاقات التركيبية والعلاقات الترابطية. يحدّد سوسور هذين النمطين، فيذكر أنّ النمط الأوّل يوجد حضوريا، إذ يقوم على طرفين أو

أكثر حاضرين معا في سلسلة فعلية. مثال: في الجملة "صار الطقس بارداً هناك علاقة تركيبية من ثلاث وحدات وهي: صار + الطقس + بارداً.

أمّا على مستوى المفردات، فتمثّل هذه العلاقة في إدماج بعض الصوامت في أنساق تركيبية، مثل: ل + سـ + ا + ن.

بينما النمط الثاني، فيوجد غيايبا، إذ يربط طرفين أو أكثر غيايبا كعضوين في سلسلة تذكّرية افتراضية. إذ تجعل العلاقات الغيايبية التي تحدّث عنها دي سوسير من الوحدات أجناسا تشترك في صفة ما، فتتنظم في شكل مصفوفات.

قد يتأسس هذا الاشتراك على مستوى المعنى، مثل: شرح، فسّر، أوضح، بيّن، إلخ. وقد يتأسس على التجانس الصوتي، مثل: آل، ومال، وسال، وقال، إلخ. وقد يظهر على مستوى الميزان الصرفي، مثل: مقبول ومشكور ومطلوب، إلخ.

أمّا على مستوى المفردات، فيكون تحديد كل فونيم بمقابلته بالفونيمات الأخرى، التي يمكن أن تحلّ محلّه في سياقات مختلفة، مثال: قام - رام - دام - هام. ويشير جاكوبسن في أساسيات اللّغة أنّ دي سوسور أدرك الدور الجوهرى الذي تؤديه هاتان العمليتان (الاستبدال والتركيب) في اللّغة إدراكا جليّا. مع ذلك، فمن بين كلا نوعي التّأليف -الترافق والتسلسل- كان الثاني فقط؛ أي المتوالية الزمنية.

تبين هذه الإشارة إلى أنّ دي سوسور درس المحور التركيبي فقط، أيّ الجانب الخطّي، وهو تتابع وتوالي مجموعة من الألفاظ بطريقة منظّمة لأداء معنى سليم. وأهمّل الجانب الاستبدالي؛ لأنّ العلاقات المبنية على مبدأ الخطيّة للّغة تستبعد إمكانية نطق وحدتين لغويتين في الوقت نفسه، هناك إذا متتالية في الزمن، كأن ننطق في الزمن 1 الكلمة الأولى، وفي الزمن 2 الكلمة الثانية وهكذا.

3.1.2.3. التقطيع المزدوج

اهتمّت اللّسانيات الوظيفية أيضا، باللّغة ودورها في عملية التواصل. حيث حدّد أندري مارتيني اللّسان بقوله: "إنّ اللّسان هو أداة تبليغ، يحصل على مقياسها

تحليل ما يخبره الإنسان على خلاف بين جماعة وأخرى ... (Martinet André, 1960, 13).

كما بلغت الدراسة الصوتية التركيبية ذروة العطاء مع مارتيني، حيث ساهم بشكل كبير في بلورة علم وظائف الأصوات وتمييزها عن علم الأصوات. من أبرز ما جاء به مارتيني، هو مفهوم التقطيع المزدوج، "... ويتتهي هذا التحليل إلى وحدات ذات مضمون معنوي وصوت ملفوظ وهي العناصر الدالة على معنى (monèmes) ويتقطع هذا الصوت الملفوظ بدوره إلى وحدات مميّزة ومتعاقبة: وهي العناصر الصوتية (أو الوظيفة) (phonèmes)، ويكون عددها محصورا في كلّ لسان، وتختلف هي أيضا من حيث ماهيتها والنسب القائمة بينهما باختلاف الألسنة" (Martinet André, 1960, 13)...

4.1.2.3. العلاقات التركيبية والعلاقات الاستبدالية

عالج جاكوبسن اللّغة من منظورين من منظور العلاقات التركيبية والعلاقات الاستبدالية. يقول في هذا الصدد: "تنطوي أية علامة لغوية على نمطين من الترتيب:

- التأليف: تتكوّن أية علامة من علامات مكوّنة وهي / أو هي لا ترد إلا في تأليف مع علامات أخرى. وهذا يعني أنّ أية وحدة لغوية تقوم في الوقت نفسه مقام سياق أبسط و/ أو تجد سياقها الخاص في وحدة لغوية أكثر تعقيدا.
 - الانتقاء: ينطوي الانتقاء بين البدائل على إمكانية التعويض عن أحدها بالآخر، ويكون مساويا للأوّل من ناحية ومختلفا عنه من ناحية أخرى.
- بهذا يكون جاكوبسن قد وازن في دراسته بين المحورين، ولم يقتصر على الجانب الخطّي للسان كما فعل دي سوسور.

تعتبر المفاهيم التي أتى جاءت بها البنيوية، وبالتحديد مفاهيم دي سوسير، جدّ ضرورية لتشخيص الوحدات اللّغوية وتحديدتها وبيان كيفية اندراجها في نظامها، إلّا أنّه لا يمكن أن يتعدّى بها الباحث هذه المرحلة من البحث. فهي إلى الوصف المجرد وتصنيف وتحديد الذوات اللّغوية في داخل نظامها أقرب منها إلى تحليل

تركيباتها في مدرج الخطاب وتفسير تفرع هذه التركيبات بعضها من بعض حتى يمكن أن يعبر عن اللامتناهي من المعاني بالمتناهي من الألفاظ. (عبد الرحمن الحاج صالح، 2007، 167).

لم يفت تشومسكي الاعتراف لنظرية البنويين ومتفرعاتها، بفضل عظيم، وهو تحديدها للعناصر الهامة التي يتكوّن منها موضوع اللسانيات كمفهوم الدلالة اللغوية ومفهوم نظام الأدلة. إلا أنه يعتقد - ويبرهن على ذلك - أنها غير كافية لتفسير وتعليل ظاهرة التبليغ اللغوي. وبالتحديد كيفية استعمال المتخاطبين لها أثناء إرسال الخطاب واستقباله. (المرجع نفسه، 166).

يعتبر منهج البنويين منهجا وصفيا تقريريا وحسب، أما منهج تشومسكي فكان وصفيا تفسيريا. ففي الوقت الذي اكتفت البنوية فيه بتقديم وصف جامد للغة يشبه أن يكون جردا لعناصرها فإنّ التحويلية تجاوزت ذلك إلى البحث في القدرات العقلية والذهنية المتحكّمة في هذه التحققات اللغوية. (وليد أحمد العناتي، 101).

يمثّل صدور كتاب البنيات التركيبية لتشومسكي عام 1957، فترة حاسمة في تاريخ اللسانيات النفسية، إذ أعلن بقوة عن ظهور اللسانيات النفسية المعرفية (الإدراكية) وتقهقر الرؤى السلوكية في علم النفس واللغة. (وليد أحمد العناتي، 101).

مراجع البحث

المراجع باللغة العربية

1. الحاج صالح عبد الرحمن:

- بحوث ودراسات في علوم اللسان، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، 2007.
- النحو العربي ومنطق أرسطو، مجلّة كليّة الآداب، جامعة الجزائر، المجلد 1، 1964م.

2. آن بول وجاك موشلار، التداولية اليوم، علم جديد في التواصل، ط1، ترجمة: دغفوس سيف الدين والشيباني محمد، مراجعة زيتوني لطيف، لبنان بيروت، المنظمة العربية للترجمة، دار الطليعة للطباعة والنشر، 2003.
3. البعلبكي رمزي منير، معجم المصطلحات اللغوية (بيروت، دار العلم للملايين، 1990).
4. حساني أحمد، مباحث في اللسانيات -مبحث صوتي، مبحث دلالي، مبحث تركيبى - (الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1999).
5. سعد جلال، المرجع في علم النفس، (القاهرة، دار الفكر العربي)، 1985.
6. شاش سهير محمد سلاة، علم النفس اللغة، الطبعة الأولى، (مصر، مكتبة الزهراء الشرق، 2006).
7. عريف محمد خضر، علم اللغة النفسي وطبيعة التفكير الإنساني ". بحث مقدم إلى مجلة كلية الآداب ، جامعة الإسكندرية، 1995 م .
8. ===، لغة الطفل وتطورها في ضوء علم اللغة النفسي، مداخله مقدّمة في مؤتمر المجلس العربي للطفولة والتنمية "لغة الطفل العربي وعصر العولمة" ط1، القاهرة، دار العلوم للنشر والتوزيع، 2008.
9. العناتي وليد أحمد، قراءة في انفتاح النسق اللساني -دراسة في التداخل الاختصاصين لد/ محي الدين محسب، جامعة مولود معمري-تيزي وزو- مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، مجلّة الممارسات اللغوية، العدد التجريبي:0، 2010).
10. عياد سامي حنا وحسام الدين كريم زكي، وجريس نجيب، معجم اللسانيات الحديثة -إنكليزي-عربي- (مكتبة لبنان ناشرون، 1997).
11. القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، أوزوالد ديكر و جان ماري سشايفر، ترجمة: د. منذر عياشي، ط2، المغرب/ الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، 2007.
12. محمد صالح إبراهيم، علم النفس اللغوي والمعرفي، (عمان، دار البداية، 2005).
13. القضاة محمد فرحان، ومحمد عوض الترتوري، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، الطبعة الأولى (عمان، دار مكتبة الحامد، 2006).

المراجع الأجنبية

1. BONIN, Patrick, Psychologie du Langage-Approche cognitive de la production verbale de Mots-, de boeck,....
- 2.CARON, Jean, Précis de Psycholinguistique, PUF, 1989
- 3.DE SAUSSURE, Ferdinand, Cours de Linguistique générale, TALANTIKIT Béjaia, 2002. Editions
4. . JACKOBSON(Roman) : Langage Enfantin et Aphasie,traduit de l'anglais et de l'allemand par Jean-Paul Boons et Radmila Zygouris EDITIONS DE MINUIT,1969.
- 5.LECOURS, André Roch et LHERMITTE, François, l'Aphasie, FLAMMARION Medecine-Sciences, Paris, 1979.
6. Martinet André, Fonction du Langage et linguistique Appliquée, 1969, Eléments de linguistique Générales, Paris, A.Colin, _____7, 1970.
- 8..Rondal Jean Adolphe et Xavier Seron Troubles du Langage-Bases Théoriques Diagnostic et Rééducation, Mardaga, 2003.
- 9..SAM, Nadia, L'aphasie de l'enfant, Algérie, Office des publications Universitaires, 2007.

