العلاقة «أم – طفل»
وسيرورة اكتساب اللغة

أ.د. الغالي أحرشاو
وحدة النمو وسيرورات اكتساب المعارف
قسم علم النفس – كلية الآداب والعلوم الإنسانية
ظهر المهراز بفاس – المملكة المغربية

العلاقة « أم - طفل» وسيرورة اكتساب اللغة

أ.د. الغالي أحرشاو
وحدة النمو وسيرورات اكتساب المعارف
قسم علم النفس – كلية الآداب
والعلوم الإنسانية – ظهر المهراز بفاس
المملكة المغربية

الملخـــص

نسعى في هذا البحث إلى الدفاع عن فكرة استحالة القول بنظرية في اكتساب اللغة باعتماد نموذج الطفل المعزول عن المحيط، وعن الآخرين، وذلك من خلال إبراز أهمية السياقات التفاعلية، والأنشطة المعرفية، ودورها في سيرورة اكتساب اللغة عند الطفل. وهي الفكرة التي تؤطرها جملة من النظريات السيكولوجية، واللسانية الدقيقة، وتوجهها مجموعة من الأفكار، والحقائق المرتبطة على التوالي بمكانة العلاقة "أم–طفل"، وبدور إستراتيجيات الطفل المعرفية في هذه السيرورة.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٢/٥/١٣م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٢/١١/٣٠م

المجلد 4 العدد 2 يونيـــو 2003

The Mother-Child Relation and the Process of Language Acquisition

El-Ghali Aharchaou
Department of Psychology
Faculty of Letters and Human Sciences
Dhar El-Mehraz, Fes .

Abstract

In this paper we will argue that it is impossible to think of a theory of language acquisition without interactions and out of social and cultural contexts. There is not a child that is isolated from an environmental influence. Acquiring language is an active process that goes through many exchanges with others. This view is coherent with both psychological and linguistic models and is supported by a set of evidences from the relationship that exists between a mother and a child and from the role of cognitive strategies.

العلاقة « أم - طفل» وسيرورة اكتساب اللغة

أ.د. الغالي أحرشاو
وحدة النمو وسيرورات اكتساب المعارف
قسم علم النفس – كلية الآداب
والعلوم الإنسانية – ظهر المهراز بفاس
المملكة المغربية

وإلى وقت قريب جدا كانت النزعة المهيمنة داخل علم النفس تراهن على دراسة الطفل ككائن معزول، تتحدد مهمته في تكوين تمثلات حول مكونات هذا الكون، وفي استقلال تام عن المحيط، وعن الآخرين. لكن اليوم، وبفعل الاقتناع بأن تمثلنا للكون يتكون في جزئه الكبير بناء على القواعد الاجتماعية، والثقافية، والأنظمة اللغوية، والسيميائية، لم يعد هناك مكان للقول بنظرية في النمو باعتماد نموذج الطفل المعزول. فقد أصبح من المستحيل تحديد الكيفية التي يكتسب بها الطفل هذه القواعد، والأنظمة، بدون التخصيص الدقيق لأشكال التفاعل التي تؤطرها، وتندرج ضمنها.

والحقيقة أن الاهتمام المتزايد بالسياقات التفاعلية التي يشارك فيها الأطفال أصبح واضح المعالم في ميدان اكتساب اللغة، سواء تعلق الأمر بالتفاعلات بين الأطفال أنفسهم، أو بالتفاعلات بينهم، وبين الراشدين، وإذا كان أمر هذه السياقات التفاعلية، المتمثلة خاصة في العلاقة «أم-طفل»، ودورها في سيرورة اكتساب اللغة الأم هو الذي سيحظى باهتمامنا في هذا البحث، فإن أهم الأفكار، والمبررات الكامنة وراء هذا الاختيار، تتلخص في الوقائع، والأسئلة المحورية التالية:

- لقد أصبح القول إنَّ ارتقاء اللغة عند الطفل يرتبط ارتباطا عضويا بالمحيط اللفظي الذي يتم فيه، من الأمور البديهية. فعلى الرغم من امتداد مدد التجاهل الواضح لخصائص التفاعل مع هذا المحيط على مستوى البحث، والاستكشاف لسنوات عديدة، فقد تأكد منذ السبعينات من القرن العشرين أن من واجبات عالم النفس الوعي بالترابط العضوي لمختلف جوانب النمو، وبالتالي فإن البحث لا يجب أن يشمل فقط نماذج الراشد اللغوية الموجهة

للطفل، بل كذلك مختلف السلوكات العلائقية التي تندرج فيها التفاعلات اللفظية (Richelle, 1976) .

- كثيرة هي الأعمال التي توضح كيف تلائم الأم لغتها؟ وكيف تكيف سلوكها أثناء تعاملها مع أطفالها؟ ومساعدتهم على التعلم (Nino & Bruner,1978; Snow,1977) . فهي تشير كلها إلى أنه إذا كان الطفل يمتلك جهازا لاكتساب اللغة (LAD) فإن هذا الميكانيزم الفطري يستلزم تدخُّل الراشد عبر استخدام ميكانيزم آخر، ينعت بالنظام الداعم للاكتساب (LASS)؛ بحيث إن التفاعل بين هذين الجهازين هو الذي يُصيِّر اكتساب اللغة عند الطفل أمرا ممكنا(*).

- وعلى الرغم من تعقد النظام اللغوي، فإن جل الأطفال يتعلمون اللغة في سن مبكر، ويوظفون مكوناتها الصوتية، وسلاسلها اللفظية، ووحداتها الدلالية بسهولة ومهارة للتعبير عن عناصر الكون، ومظاهره المتنوعة. وإذا كان تحقيق هذه المهمة يتطلب من هؤلاء تجنيد سلسلة من الأنشطة الذهنية، والمجهودات الشخصية المساعدة على فهم اللغة، وإنتاجها، والتواصل بها، فإن هذا الأمر لا يتم بمعزل عن مبادرة الوالدين، وتدخلاتهما، وتوجيهاتهما.

إذن إذا كانت تلك هي الوقائع، والأفكار الموجهة لمضامين هذه الدراسة، فإن القضايا الجوهرية التي سيتم التركيز على مقاربتها تتلخص في الأسئلة التالية:

كيف يكتسب الطفل اللغة ؟ وما ميكانزمات هذا الاكتساب ؟ وما مكانة الأم في سيرورة الاكتساب هذه ؟ وما موقع الوعي والإستراتيجيات المعرفية في هذه السيرورة ؟

١. المقاربات النظرية لاكتساب اللغة

لقد تراكمت في الحقل السيكولوجي، وعلى امتداد ما يقارب قرن من الزمن، معارف، واتجاهات نظرية متنوعة، يجمعها هدف واحد يتلخص في تفسير كيف يكتسب الطفل اللغة؟ وإلى أي حد يماثل، أو يخالف مفهوم الاكتساب هذا أنواع التعلمات الأخرى؟

❖ إذا كان المقصود بـ(LAD) هو جهاز اكتساب اللغة عند تشومسكي Device Language Acquisition، فإن المقصود بـ (LASS) هو النظام الداعم لاكتساب اللغة عند Bruner، أي Language Acquisition Support System

١-١. وجهة نظر سكينر Skinner

منذ انطلاقتها الأولى في أوائل القرن العشرين، والحركة السلوكية تولي أهمية قصوى لموضوع اللغة. وهذه واقعة يمكن تلمس بعض مضامينها في أعمال سكينر Skinner الذي يمثل أحد أقطابها البارزين. فهو يختزل اللغة إلى سلوك إسقاطي آني، أو إلى نتيجة ما يشبه هذا السلوك، حيث ذهب إلى إضافة مفهوم التعزيز كعامل بارز له أهميته في مدار الأحداث الضرورية، لوصف السلوك اللفظي، وتفسير عوامل ظهوره (Skinner,1971) . وإذا كان الأمر هنا يتعلق بنزعة اختزالية قوامها أن البحث في موضوع اللغة، وكيفية اكتسابها يستدعي توظيف المفاهيم المعتمدة نفسها في معالجة السلوكات البسيطة، وفي مقدمتها مفاهيم المثير، والاستجابة، والتعزيز، فإن هذه النزعة لا تؤمن بالقطيعة بين الإنسان والحيوان، ولا تأخذ بفكرة الانفصال التام بين ما يتحقق على مستوى التواصلات الحيوانية، وما يتم على مستوى الأداءات اللغوية الإنسانية. فالوقائع الملاحظة عند الحيوان يمكنها أن تساعد على فهم بعض سلوكات الإنسان بما في ذلك سلوكه اللغوي.

وإن أبرز مثال يمكن الاستشهادُ به في هذا النطاق يتجلى في النموذج الذي قدمه مويرر Mowrer حول أهمية سلوك الأم في تحريض الطفل على اكتساب اللغة. فالتشابه بين أصوات الطفل، وإنتاجات الأم الصوتية هو الذي يقوم بدور العامل المحرض على تطوير نشاطه اللفظي؛ ليصبح بعد ذلك مطالبا بالتمرس على الكلام لوحده في غياب الأم(Mowrer,1960)، والواقع أن هذا المنظور القابل للتطبيق حسب مويرر Mowrer على الأطفال، والطيور المتكلمة (خاصة الببغاوات) يؤكد بشكل واضح النزعة الاختزالية السابقة الذكر.

إذن يمكن القول: إنَّ عملية اكتساب اللغة تمثل في منظور سكينر Skinner سيرورة إشراطية يحكمها النموذج الإشراطي الإجرائي المعتمد نفسه في دراسة التعلم لدى الحيوان. فعلى أساس أن اللغة التي يتكلمها الطفل تشكل من الناحية الطبيعية لغة بيئته ومحيطه، فإن اكتسابها لا يمكنه أن يتحقق في معزل عن عمليات التعلم، ومبادئه الأساسية، وخاصة مبدأ التعزيز الذي يتخذه الوالدان كإستراتيجية لتصحيح ألفاظ الطفل، وتَصْيِيرِها أكثر قربا من لغة الراشد (أحرشاو، ١٩٩٢).

والحقيقة أن انتقادات كثيرة تم توجيهها إلى وجهة نظر سكينر Skinner هذه. ففضلا عن

مبالغته في استخدام مفهوم التعزيز كعامل رئيس في تعلم اللغة واكتسابها، وإغراقه في تقدير تأثيرات المحيط في الطفل، نجده يتجاهل تماما الخاصية الإبداعية للغة، وكل ما له علاقة بالمعرفة اللسانية. وهذا ما سيؤدي به إلى الفشل الواضح في تفسير سيرورة اكتساب اللغة بمختلف عواملها، وآلياتها، ومظاهرها.

١-٢. وجهة نظر تشومسكي Chomsky

الحقيقة أن نظرية تشومسكي Chomsky التوليدية، وبفعل نزعتها الفطرية، قد أبانت منذ تأسيسها فعلها المضاد تجاه سيطرة نظريات الإدراك والتعلم، وعلى الخصوص نظرية سكينر Skinner. فهو يرى أن إهمال هذه النظريات للجانب الإبداعي للغة قد أدى بها إلى التخلي عن دراسة البنيات اللغوية العميقة، وبالتالي إغفال ما للتنظيم الداخلي من أهمية في فهم اللغة، وإنتاجها (Chomsky,1964)

فعلى عكس المظاهر التبسيطية التي اتسمت بها نظرية سكينر Skinner الإشراطية، فإن نظرية تشومسكي Chomsky التوليدية تتخذ من ظاهرة اللغة، وسيرورة اكتسابها الموضوع المعقد المتمثل في كفاءة المتكلم، راشداً كان أو طفلا. فقد تم الذهاب إلى حدود المماثلة بين الطفل، وكيفية اكتسابه للغة، والباحث اللساني، وطريقة مقاربته لهذه اللغة، بدعوى أنه إذا كان هذا الأخير يصوغ فرضيات دقيقة حول اللغات الطبيعية، فإن الأول يستخدم بدوره ما يشبه هذه الفرضيات، وذلك بفعل نظريته اللسانية الفطرية، وعلى هذا الأساس فإن أول خطوة يجب اعتمادها في تحديد سيرورة اكتساب اللغة تتجلى في تعيين البنية الداخلية التي تسمح لجهاز الطفل الفطري باختبار الفرضيات اللسانية، وبتنسيق الخصائص الكونية للنظام النحوي. فالمشكلة كما يقول تشومسكي: Chomsky، "لا ترتبط بمعرفة ما إذا كان التعلم يستدعي بنية فطرية أو لا؛ لأن هذا حتمي، ولا أحد ينكره، بل المفروض هو معرفة البنية الفطرية الخاصة بكل مجال" (Chomsky,1977). وبهذا المعنى تصبح اللغة في نظره كنظام معقد من الرموز، والمعاني الذي ينتجه الفرد بطريقة فطرية، وبمعزل عن كل مراقبة شعورية.

فبفعل الاستعدادات الأولية، والمهارات اللغوية الخاصة التي يكون محملا بها منذ الولادة، فإن الطفل لا يختلف حسب تشومسكي Chomsky عن الباحث اللساني الذي يسعى باستمرار إلى إعادة بناء هذه المعرفة الخاصة باللغة، وعدّهاعاملاً رئيساً في عملية اكتساب اللغة

التي يستحيل البت في مظاهرها بصورة أمبريقية. ومن الحجج الكثيرة التي يقدمها تشومسكي Chomsky للتأكيد على البرمجة التكوينية للغة، وعلى الطابع الفطري لسيرورة اكتسابها، يمكن الإشارة إلى اثنتين: الأولى: وهي من نوع بيولوجي، مفادها: أن الإنسان وحده هو الذي يكتسب اللغة؛ لكونه يتوافر على استعدادات فطرية لهذا الاكتساب. والثانية، وهي من نوع لساني، مؤداها: أن معرفة لغة ما تعني بالدرجة الأولى معرفة بنياتها العميقة التي لا يكون اكتسابها أمبريقيا؛ لأنها وعلى عكس البنيات السطحية لا تندرج ضمن المعطيات القابلة للملاحظة والإدراك، فالطفل عادة ما يكتسبها دون أن يكون قد واجهها على شكل مثيرات، أو أمثلة، أو غيرها من الوقائع الخارجية (Chomsky,1970) .

إذن، تبعا لما تقدم نشير إلى أن تشومسكي Chomsky يقر بأن الميكانيزم النوعي المتمثل في عضو اللغة الذي يمتلكه الطفل هو الذي يمكنه من اكتساب اللغة بكامل السرعة والسهولة، فهذا الميكانيزم هو الذي يحتوي المعرفة الفطرية لمظاهر النحو الكوني، هذه المعرفة التي تساعد الطفل على التمكن من لغته، وقواعدها النحوية. لكن هذا المنظور، وإن كانت هناك حجج كثيرة تدعمه (Siegler,2000) فإن رفضه الواضح للنزعة الأمبريقية، ولسيرورة التعلم من جهة، ومبالغته في تبني النزعة الفطرية، والموقف العقلاني المتطرف من جهة أخرى، جعلا منه منظورا ناقصاً نظراً إلى أن المعالجة الحقيقية لسيرورة اكتساب اللغة هي التي أصبحت تزاوج بين ما هو فطري بنيوي، وما هو بيئي اجتماعي.

١-٣. وجهة نظر بياجي Piaget

الحقيقة أن بياجي Piaget لم يكرس وقتا طويلا لدراسة سيرورة اكتساب اللغة بشكل مستفيض كما فعل بالنسبة للسيرورات المعرفية الأخرى. فاهتمامه بها جاء ضمن اهتمام أوسع يتجلى في تحديد الدائرة التكوينية التي تجمع بين اللغة والفكر. وعلى هذا الأساس فإن أي حديث عن هذه السيرورة لا يمكنه أن يخرج عن الإطارين التاليين:

١-٣-١. الوظيفة الرمزية

الملاحظ أن بياجي Piaget، ومنذ الأصول الأولى لنظريته التكوينية، يتبنى أطروحة تبعية اللغة للفكر، وهي الأطروحة التي تترجمها مؤلفاته حول الأنوية اللغوية عند الطفل (Piaget,1923,1924) وحول تكون العمليات المعرفية عند الطفل

(Piaget,1936, 1946, 1960) التي يؤكد فيها أهمية التقليد المؤجل، واللعب الرمزي، والصورة الذهنية في اكتساب اللغة عند الطفل. فهو يتعقب خطوة بعد خطوة التمظهرات الأولى لهذه العمليات في إطار ما يسميه بالوظيفة الرمزية، هذه الوظيفة التي تتولد عن الارتقاء السيكولوجي للطفل، وتسمح له باكتساب اللغة واستعمالها. فبفعل التنسيق المحكم للمخططات الحسية-الحركية يصبح الطفل خلال المرحلة السادسة من النمو متمكنا من مخططات تمثلية من قبيل التقليد المؤجل، واللعب الرمزي التي تساعده على اكتساب اللغة، حيث تصبح الكلمة عبارة عن علامة ترمز إلى شيء معين قابل للتخيل والاستحضار، وفي غياب تام لمرجعه الفيزيقي. وهذا ما يؤكد أن اللغة، وعملية اكتسابها لا تخرج في نظر بياجي Piaget عن كونها مظهراً من مظاهر الوظيفة الرمزية التي تضرب بجذورها في نمو الذكاء الحسي-الحركي الذي يرتكز بدوره على الفعل والتقليد (أحرشاو، ١٩٩٢).

١-٣-٢. النمو المعرفي

إن اللغة، وعلى الرغم من أهميتها في تطوير نمو الطفل المعرفي، لا تشكل في نظر بياجي Piaget، المصدر الوحيد لجميع العمليات المنطقية، ولكل المظاهر الفكرية الأخرى. فلا وجود لهذه العمليات في غياب فعل الذات ونشاطها. فجميع الأبحاث التي تمت على مستوى انبناء العمليات المنطقية عند الطفل توضح أنها لا تتكون دفعة واحدة بل تمر بمرحلتين متتاليتين:

الأولى هي مرحلة العمليات المشخصة التي تنطلق مع سن السابعة، ويتعامل الطفل خلالها مع أصناف الموضوعات الفيزيقية، حيث يفيئها ويرتبها تبعا لكبرها، وصغرها، ونوعها، ولونها حتى قبل السيطرة عليها من الناحية اللفظية. وهذا يعني أن هذه العمليات التي تعود من حيث المصدر إلى منطق الأفعال والسلوكات لا تمثل اللغة في تشكلها وانبنائها عند الطفل الشرط الأساس ولا المصدر الرئيس. فدورها لا يتجاوز حدود توسيع مدار هذه العمليات، ومدها بصفات الثبات والتعميم (Piaget, 1964) الثانية هي مرحلة العمليات المنطقية الافتراضية التي تنطلق مع سن الثانية عشرة، ويصبح معها فكر الطفل مجردا وعاما بفعل تحرره من قيود سلوك الأفعال المبني على الأشياء. فجميع العمليات المنطقية التي يكونها الطفل خلال هذه المرحلة ترجع من حيث خصائصها إلى مراحل سابقة حتى على وظائفها الرمزية، وبالتالي فإن الاستعمالات اللغوية هي التي تغتني بالاكتسابات المرتبطة بهذه العمليات وليس العكس.

اللغة إذن ليست هي الفكر، أو التعبير اللفظي عن الفكر؛ لأن بنيات هذا الأخير تمتد جذورها حسب بياجي Piaget بعيدا في الفعل، وفي الميكانزمات الحسية-الحركية التي تتجاوز في عمقها الفعل اللساني، والحدث اللغوي (Piager, 1964). لكن مع ذلك من الأكيد أن بنيات الفكر كلما كانت أكثر صفاء واستعدادا كلما أصبحت اللغة ضرورية لصقلها وتطويرها. فهي إذن عبارة عن شرط ضروري؛ لأنه بدون نظام التعبير الرمزي الذي تمثله لا يمكن للعمليات المنطقية الرياضية أن تصبح عمليات مجردة تحكمها الرموز. وأكثر من ذلك فبدون هذا النظام لا يمكن لهذه العمليات أن تتحول من المستوى الفردي إلى المستوى الجماعي التواصلي. وهذا ما يدل في نظر بياجي Piaget على أن اللغة والفكر تربطهما دائرة تكوينية تجعل أحدهما ضروريا للآخر، على اعتبار أنهما يعتمدان معا على الذكاء في نموه وتطوره. وبهذا فهو لم يقص أبدا المظاهر النوعية للنظام اللغوي، بل نجده يُنبّه فقط إلى أن هذه المظاهر الناجمة عن المجتمع لا تستلزم لدى الفرد المطالب بتعلمها قدرات نوعية مطابقة. فالطفل يكتسب اللغة، ويتعلمها بفعل جهازه النوروعصبي، وذكائه، وقدراته المعرفية العامة (أحرشاو، ١٩٩٢).

١-٤. وجهة نظر برينر Bruner

لقد أبانت الدراسات السيكونمائية التي أنجزت خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين أن الطفل لا يتوافر فقط على قدرات إدراكية وحركية مُعقدة؛ بل هو كائن اجتماعي يمتلك إمكانات هائلة من السلوكات والتصرفات الاجتماعية. وإذا كان الوعي بهذه الإمكانات يمثل أهمية قصوى في دراسة اكتساب اللغة وارتقائها، فإن بيرنر Bruner ينطلق من الفكرة القائلة: إن الطفل يتعلم أشياء كثيرة حول اللغة في سياق العلاقات التفاعلية، والتبادلات الاجتماعية التواصلية التي تربطه بأمه. ففي ظل هذه العلاقات، والتبادلات يتوصل الطفل إلى توظيف معرفته بالحالات الاجتماعية في تحديد معاني اللفاظ، والمفاهيم التي يسمعها من أمه، وفي اكتشاف طريقة لغوية للتعبير عن هذه الألفاظ والمفاهيم باستعمال أشكال لفظية أولية (Bruner, 1987).

إذن، يبدو من هذا التحديد أن مختلف نظريات اكتساب اللغة لا تحظى بالمعقولية الكاملة سواء تعلق الأمر بتصورات الأمبريقيين الذين يرون أن اللغة تُكتسب كأي شيء آخر، أو بآراء أولئك الذين يعتقدون بوجود نوع من المحدد الفطري (LAD) الذي يساعد الكائن

الإنساني على اكتساب اللغة. زد على ذلك أنه يبدو من غير المحتمل في ظل المعارف الحالية الاعتقاد أن جميع الأطفال الصغار يتعلمون اللغة لنفسها، بل لغاية شخصية قوامها استعمال الكلمات والألفاظ لصناعة أشياء ذات معنى في العالم الواقعي. وهكذا فإن برينر Bruner يتبنى المنظور القائل: إن أوجه اللغة الثلاثة، التركيب، والدلالة، والتداول، لا يمكن الفصل بينها على مستوى الاكتساب، بحيث إن الطفل يتعلمها بكيفية تبادلية. وبصورة جد دقيقة، فإن اكتساب اللغة يبدأ حتى قبل أن يتلفظ الطفل بألفاظه الأولى. فهو يبدأ حينما ينشئ الطفل والأم سيناريوهات للتفاعل والتواصل في ظل سياق اجتماعي مشترك.

وإذا كانت المعاملات التي تندرج ضمن هذه السيناريوهات تشكل المعطى الأساس الذي بفضله يتمكن الطفل من لغة الأم، فإن هذا التمكن يستدعي بالإضافة إلى ذلك التوفر على مجموعة من القدرات الفريدة التي تماثل إلى حد ما جهاز اكتساب اللغة (LAD) عند تشومسكي Chomsky. لكن الحقيقة هي أن جهاز الطفل لاكتساب اللغة لا يمكنه أن يشتغل بمعزل عن مساعدة الأم التي تدخل معه في «سيناريو للتعامل» وهو الذي يولد لديه ما يسميه برينر Bruner بالنظام الداعم لاكتساب اللغة (LASS). وهو النظام الذي يؤطر المعطى الأصلي الذي توفره اللغة، وكذا إرادة التواصل القائم بين الطفل والراشد بخصوص لوازم اكتساب اللغة. فالتفاعل بين جهاز اكتساب اللغة (LAD) والنظام الداعم لاكتساب اللغة (LASS) هو الذي يسمح للطفل حسب برينر Bruner بالانخراط في المجموعة اللسانية، وأيضا في الثقافة التي تشكل اللغة إحدى أدواتها البارزة (Bruner, 1987).

وخلاصة لوجهات النظر السابقة نشير إلى أن ميدان اكتساب اللغة بقي لمدة طويلة مقسما بين نظريتين: إحداهما إعجازية تتمثل في الجهاز الفطري لاكتساب اللغة (LAD) عند تشومسكي Chomsky، والأخرى مستحيلة تتجلى في مذهب سان أغسطين Augustin.S الذي تبناه من جديد سكينر Skinner. وإذا كان هدف مساهمة تشومسكي Chomsky هو تحرير دراسة اكتساب اللغة من العقائد الأجستينية بإقراره أن للغة بنية نحوية يتعذر على الطفل بلوغها باعتماد المبادئ المقدمة من لدن السلوكيين، فإن الخروج من هذه الورطة، ورطة المراوحة العقيمة بين مذهب تشومسكي Chomsky الصوري، ومذهب سكينر Skinner الأمبريقي، قد استلزم الاستناد حتى الآن إلى ثلاثة حلول أساسية:

- أولها يؤكد من جهة ضرورة إضافة المظاهر الدلالية للبنيات التركيبية، وذلك من خلال تحديد مبادئ معرفة الطفل للعالم، والتي تسبق الكيفية التي بموجبها يكتشف سِرَّ النظام النحوي، وهي المبادئ التي تترجمها دراسات: العلاقات الدلالية بين المنفذ، والفعل، والموضوع لكل من فيلمور (Fillmore, 1968) وبراون (Brown, 1973) والنماذج الأصلية للفعل المتعدّ عند سلوبن (Slobin,1982) والبنيات الإجرائية عند بياجي(Piaget, 1974) . ومن جهة أخرى ضرورة إضافة المظاهر التداولية للأساس القضوي للغة، وذلك بناء على اعتماد مفهوم القصدية والاصطلاحات الضرورية لتحقيقه (Austin,1962 , Grice, 1975) .
- ثانيها ينص على أن منطق العلم المعاصر لم يعد يقبل التفسيرات الجاهزة والأحادية الجانب، بحيث لا مكان للنزعات الاختزالية في هذا المنطق. فإذا كانت نظرية سكينر Skinner الإشراطية ذات النزعة الأمبريقية تنكر عن اللغة وسيرورة اكتسابها خاصيتها الإبداعية، جاعلة منها الموضوع البسيط القابل للملاحظة والضبط الموضوعي، وإذا كانت نظرية تشومسكي Chomsky التوليدية ذات النزعة الفطرية تفرغ اللغة من ماهيتها، متخذة إياها كخاصية مطلقة مجردة عن سياقها الطبيعي، فإن كل هذا يتناقض مع الروح العلمية لهذا المنطق، وبالتالي مع كل مستلزمات وقواعد النظرية الشاملة الموحدة القابلة لاستغراق ودمج مختلف مظاهر اللغة وآليات اكتسابها وإستراتيجيات استعمالها (Bruner, 1987).
- ثالثها يُقرّ بعبثية المراهنة على تعيين مظاهر اكتساب اللغة عند الطفل في معزل عن الطابع الشمولي للنشاط اللغوي في بعده الدينامي. وهو البعد الذي يرتكز على التفاعل العضوي بين الذات (المتكلم)، والموضوع (العالم والمجتمع)، والأداة (اللغة). فإذا كانت الذات تشكل المحور، فإن اللغة تمثل الأداة التي توظفها الذات للتعبير عن الكون والوجود والمجتمع. ويعني هذا أن سيرورة اكتساب اللغة عند الطفل تنبني على نوع من الدائرة المستمرة بين الذات واللغة والعالم، وهي الدائرة التي نجد بعض مواصفاتها واردة من جهة في نظرية بياجي Piaget التكوينية ذات النزعة الإحيائية التي تلح على مركزية النمو المعرفي، وقاعدية بنياته وسيروراته في ظهور اللغة عند الطفل. ومن جهة أخرى فإنَّ نظرية برينر Bruner الثقافية ذات النزعة التفاعلية التي تؤكد أهمية السياق الاجتماعي في اكتساب اللغة، جاعلة من مختلف سيناريوهات نشاط الطفل، وعلاقاته الاجتماعية أثناء اللعب والتواصل الشرط الأساس لظهور اللغة عند الطفل.

٢. مكانة الأم في اكتساب اللغة عند الطفل

إذا كان المحيط اللفظي للطفل يتكون من جميع الأشخاص الذين يحيطون به ويتواصلون معه، فإن الأم تحتل بدون أدنى شك مكان الصدارة في هذا المحيط. فكثيرة هي الأبحاث والدراسات التي تؤكد أن الأم تساهم بفعالية في إكساب اللغة الأم لأطفالها، من خلال ما تستعمله من كلمات ومفاهيم واضحة ومعبرة، ومن جمل وملفوظات قصيرة وبسيطة، ومن تغذية راجعة مباشرة ومحددة (Richelle,1976).

٢-١. مفهوم سجل الأم اللغوي، وخصائصه

على الرغم من الاعتقاد المبكر بأن الأمهات لا يخاطبن أطفالهن بالصيغة اللغوية المعتمدة نفسها في تواصلهن مع الراشدين، إلا أن هذه الحقيقة لم يتم التثبت منها سوى مؤخرا حينما توصل سناو (Snow, 1972) من الدراسة التي قارن فيها لغة الأمهات الموجهة على التوالي إلى أطفال سن الثانية، وأطفال سن العاشرة، إلى أن هذه اللغة تختلف في خصائص كثيرة، وعلى رأسها: قصر وارتفاع تكرار الملفوظات الموجهة لأطفال الثانية، بالمقارنة مع تلك الموجهة لأطفال العاشرة.

٢-١-١. السياق غير اللفظي لكلام الأم

الواقع أن تنصيص برينر Bruner على أن الأمهات يُقدّمن لأطفالهن تعاليق لغوية ملائمة؛ لتأويل الأحداث الجارية، وتفسيرها، قد وجد دعما تجريبيا في دراسات كثيرة، وفي مقدمتها:

- دراسة جلتمان وآخرون (Gleitman, et .al, 1984) التي ومن خلال إنجاز أشرطة فيديو عن تصرفات الأمهات أثناء لعب أطفالهن المترواحة أعمارهم ما بين ١١ و٢٤ شهرا، أظهرت مدى الارتباط العضوي بين كلامهن، ونشاط الطفل، بحيث إن تكرار بعض الألفاظ التي تحيل إلى الأشياء والأفعال ذات الاهتمام الخاص من لدن الطفل هو الذي يسهل على هذا الأخير عملية تأويل السلاسل اللفظية.
- دراسة نيوبورت (Newport,1977) التي ومن خلال تصوير أشرطة فيديو حول كلام الأم أثناء لعبها مع أطفالها المترواحة أعمارهم ما بين ٧ و١٠ أشهر، بينت مدى العلاقة الوطيدة بين هذا الكلام والسياق غير اللفظي الذي يندرج فيه. فمجمل كلام الأم كان يتعلق بمحيط الطفل المباشر، وبتأويل نشاطه، والاستجابة لرغباته، وأفعاله.

ولكن السؤال المطروح هنا هو: ما أهمية علاقة كلام الأم بسياقه غير اللفظي في اكتساب اللغة الأم عند الطفل؟ في الواقع أن كلام الأم ونشاطها غير اللفظي (الحركي مثلا) يساهمان بإيجابية في هذا الاكتساب الذي يتحقق بصورة أسرع وأسهل كلما تفاعل فيه النظامان اللفظي، وغير اللفظي. إلا أن المشكل هو أن التشابه الموجود بين هذين النظامين يبدو غير مباشر، وغير شفاف، بحيث يتوجب على الطفل البحث عنه لاكتشافه بنفسه، وبالتالي فإن الفكرة القائلة: إنَّ السياق الاجتماعي يساعد على تعلم الكلام لا تنفي التأكيد على أن هذه المهمة تستلزم سيرورات جد معقدة. فالحقيقة أن السؤال حول معرفة الطفل للعلاقات القائمة بين اللغة والعالم يجعل من اكتساب اللغة إحدى الظواهر المعقدة التي يستدعي أمر بحثها وتقصّيها الإلمام الشامل بجوانبها المحيطية، والاجتماعية، والمعرفية الداخلية.

٢-١-٢. خصائص سجل الأم اللغوي

يشكل كلام الأم الموجه إلى الطفل واحدا من الجوانب الأساسية التي حظيت بدراسات دقيقة وكثيرة، وفي مقدمتها دراسات سناو (Snow,1977) وروندال (Rondal, 1983) التي أفضت إلى مجموعة من المبادئ والخصائص التي يمكن إجمالها فيما يلي:

أ) مبدأ المحاكاة: لقد اتضح من نتائج أبحاث كثيرة أن تقليد الأم لملفوظات طفلها، سواء بتكرارها مرات متعددة، أو بإعادة صياغتها، أو بتمديد كلماتها، والتشديد على نهايتها، يحظى بأهمية قصوى في مجال مساعدته على اكتساب لغته الأم بكيفية أفضل (Richelle, 1976).

ب) مبدأ الثبات: الواقع أن اللغة الموجهة إلى الطفل لا تنشئها الأم بصورة جديدة كلما أقدمت لأول مرة على مهمة تربية صغيرها والتواصل معه؛ إذ إن هذه اللغة، وكما تؤكد ذلك نتائج دراسات كثيرة (Slobin, 1968; Newport,1977) تنطوي على مجموعة من الخصائص الثابتة المتمثلة في العناصر التالية:

- الارتفاع في الصوت، واللهجة، والنبرة مع تمديد الكلمات المهمة داخل الملفوظ.
- اعتماد الملفوظات ذات الصيغ المعجمية الفريدة التي تركز على التشديد المقطعي، واستعمال التصغيرات الدالة على الحيوانات، واللعب، وأفراد العائلة، مثل: (دادا، طاطا،

نانا) في العربية.

- قصر الملفوظات، وبساطتها من الناحية التركيبية، بحيث غالبا ما تقدم على شكل جملة واحدة.
- استعمال ضمائر الغائب عوضاً عن ضمائر المتكلم (بابا ذاهب إلى العمل عوضاً عن أنا ذاهب إلى العمل).
- تكرار الملفوظات الناقصة والتامة على حد سواء ("الدب الصغير يزعج النحل" بالنسبة للناقصة و"الدب اللطيف الذي يحب العسل يزعج النحل" بالنسبة للتامة).
- اعتماد الأسئلة المتبوعة مباشرة بالجواب، مع إعادة صياغتها (ماذا تريد؟ تريد ماذا؟).
- اعتماد الملفوظات، والأقوال التي تحيل على الحاضر، وعلى المستقبل القريب في أغلب الحالات.

ج) مبدأ التغذية الراجعة Feedback :

يشكل هذا المبدأ أحد الإجراءات التربوية الضمنية للغة الأم الموجهة إلى الطفل أثناء التفاعل معه، بحيث يتعلق الأمر بممارسات لغوية لاواعية في غالب الأحيان تتخذ أشكال تغذيات راجعة تساعد على تقويم، وتعديل، وتصحيح لغة الطفل، وفي مقدمتها الأشكال الثلاثة التالية:

- الانتشار :l'expansion وهو يمثل إحدى الخصائص المهمة المميزة لسلوك الأمهات التحاوري أثناء تفاعلها مع الطفل، بحيث يتحدد مفهومه في صياغة الأم الجديدة لملفوظ الطفل في ملفوظ مقبول صوتيا، وتركيبيا، ودلاليا، من قبيل: «الكنغورو» بدل «هنغورو» (تصحيح صوتي)، و«علي يتناول وجبة الغذاء» بدل «علي غذاء» (تصحيح تركيبي)، ثم «إنها آلة الطباعة» بدل «الشيء» (تصحيح دلالي". وهذا يعني أن ظاهرة الانتشار المميزة لتدخلات الأم اللفظية عادة ما تلعب دور العامل المعزز للتعلم اللفظي عند الطفل على الرغم من أن هذا التعلم، وكما تؤكد ذلك أبحاث كثيرة (Veneziano,1984; Cazden, 1972; Cross, 1977) يخضع لتدعيم كثير من المعززات غير اللسانية، مثل: الدافعية من أجل التحاور، والنظرات، والنبرات، والإيماءات، والقبلات، ثم حالة الأم أثناء هذا التحاور.
- الاتساع :l'extension وهو يشكل خاصية أخرى من خصائص لغة الأم أثناء تفاعلها مع

كلام الطفل، بحيث يتعلق الأمر باستعمال ملفوظات ذات علاقة عضوية بملفوظات هذا الأخير. وهي الملفوظات التي لا تكتفي فقط بإسناد صيغ نحوية مقبولة لدلالية ملفوظات الطفل، بل توسعها، وتمددها بإضافة معلومات أخرى، كما هو وارد في مثال كازدن (Cazden,1972) : الطفل: الكلب ينبح، الأم: والقط يطارده.

- التفخيم la focalisation، وهو يمثل أيضا إحدى الخصائص التي تتضمنها لغة الأم أثناء تفاعلها مع كلام الطفل، بحيث يتعلق الأمر بالتركيز على ألفاظ معينة ضمن ملفوظات الطفل؛ وذلك بعزلها، وتسجيل وقفات عندها؛ لإثارة انتباه الطفل إليها، كما هو وارد في مثال فنزيانو (Veneziano, 1984) التالي: الأم: أين السيارة الحمراء؟ الطفل: أَدَا، الأم: الحمراء، نعم، أين السيراة الحمراء؟

٢-٢. عوامل ووظائف التلاؤم اللفظي للأمهات

ما العوامل والمتغيرات التي تركز عليها الأم في تعديل لغتها؛ لكي تصبح أكثر تلاؤما وتكيفا مع نمو الطفل اللفظي، ومستوى فهمه للغة، وإنتاجها، واستعمالها في التحاور والتواصل؟ وما وظائف وتأثيرات هذا التلاؤم اللفظي في اكتساب اللغة عند الطفل؟ الواقع أن الإجابة عن هذين السؤالين هي التي ستمكننا من الكشف عن الدور الفعلي الذي تلعبه لغة الأم في هذا النطاق.

٢-٢-١. متغيرات التلاؤم اللفظي للأمهات

على الرغم من تعقدها وتنوعها، فإن هذه المتغيرات تتلخص حسب أغلب الدراسات التي اهتمت بهذا الجانب في ثلاثة أنواع هي: السن، وسلوك الطفل اللفظي، ثم مستوى الأم الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي.

أ) متغير السن: يشكل السن المتغير الذي حظي باهتمام دراسات، وأبحاث عديدة تؤكد كلها وبدون استثناء أن الأمهات يلائمن لغتهن تبعا لمستويات أعمار أطفالهن. فاللغة التي يتعاملن بها مع أطفال الثانية فما تحت، والتي تغلب على ملفوظاتها خصائص القصر، والبساطة، والتكرار، تختلف كثيرا عن تلك الموجهة لأطفال الثالثة، والعاشرة، والراشدين، حيث تطغى على ملفوظاتها خصائص الطول، والأفعال الكثيرة، والمميزات المتعددة (Snow, 1977; Philipps, 1973)

ب) متغير سلوك الطفل اللغوي: تجمع دراسات عديدة أن هذا المتغير يلعب دورا بارزا في التعديلات التي تلحق لغة الأمهات أثناء تواصلهن، وتعاملهن مع أطفالهن. فكل التجارب التي أنجزت بهدف مقارنة لغة الأمهات في ظروف حضور الطفل، وغيابه (Snow, 1972) ، ومستوى سنّه (Newport, 1977 ; Cross,1977) تؤكد أهمية هذا الدور في النتائج التالية:

- تعدّل الأم لغتها وتلائمها لمستواه اللفظي أثناء تواصلها الفعلي معه، أكثر مما تقوم بذلك أثناء غيابه، أو افتراض حضوره فقط.
- تعدّل الأم خصائص معينة من لغتها تبعا لمستوى لغة طفلها، بحيث تستعمل كثيرا من الوسائط les auxiliaires، والضمائر، والتقديمات، والتأخيرات (فعل-فاعل)، وقليلا من الانتشارات، وتكرار الملفوظات، كلما كانت ملفوظات الطفل كثيرة الأفعال وممتدة الطول.
- تلائم الأم خصائص معينة من سجلها اللغوي مع نمو الطفل اللغوي، وبخاصة مستوى طول الملفوظات، وقدرة هذا الأخير، على فهمها وإنتاجها واستيعاب أحداثها السابقة، والمستقبلية.
- تعكس خصائص سجل الأم اللغوي الذي تستعمله أثناء التفاعل مع طفلها رغبتها الأكيدة في أن تفهم ملفوظات هذا الأخير، وأن يفهم هو الآخر ملفوظاتها، وذلك حتى يصبح التواصل بينهما قائما على الأشياء، والأحداث، والعلاقات الدلالية نفسها.

ج) متغير المستوى السوسيواقتصادي، والثقافي: تشير نتائج دراسات كثيرة إلى وجود علاقة ترابطية دالة بين مستوى لغة الطفل، ومستوى الأم السوسيواقتصادي، والثقافي، بحيث إن الأمهات اللواتي يتوافرن على الإمكانات المادية، والتربوية الملائمة، عادة ما يقدمن لأطفالهن نماذج لغوية غنية وناجعة من حيث التجاوب معها، واكتساب مضامينها، وتوظيف مكوناتها (Bernstein,1961 ; Richelle,1976 ; Cazden,1972) . بمعنى أن هؤلاء غالبا ما يُقوِّمن لغة أطفالهن، ويصححن ما اعوجّ منها عبر التحاور، والتواصل، والحكي.

٢-٢-٢. وظائف التلاؤم اللفظي للأمهات

لقد تم الإقرار بأن الأمهات يُطوِّعن لغتهن، ويلائمنها حتى يتمكن الأطفال من فهمهن بصورة أفضل، فغالبا ما يتحدثن عن أشياء، وأنشطة آنية تحظى باهتمام الطفل، ويستعملن مكونات دلالية، وعناصر معجمية قريبة من تلك التي يعبّر بها هذا الأخير، وينتجها. وكما تم الإقرار أيضا بأن علاقة الأم العاطفية، وأسلوب تفاعلها مع طفلها يشكلان مصدرا أساسيا لتعديلات أخرى في لغتها تمس بصورة خاصة طبيعة النبرة الكلامية، والألفاظ المعجمية المستعملة، والحضور المرتفع للأوامر، والتوجيهات، والقضايا البلاغية.

فالأمهات إذن، وتبعا لهذين الإقرارين، يعدّلن لغتهن؛ لكي يتعلم الأطفال الكلام. فهن يُقدِّمن "دروسا" في اللغة عبر تكرار ملفوظات الطفل، وإعادة صياغة محتوياتها الدلالية، وعناصرها المعجمية، وطرح أنواع معينة من الأسئلة. إلا أن ما يستوجب التأكيد هنا هو أن هذا التعديل، أو التلاؤم اللغوي لا يشكل فقط استجابة، أو تغذية راجعة لسلوكات معينة لدى الطفل، بل هو نتيجة لدوافع، وأغراض جد معقدة، وفي مقدمتها، رغبة دخول الأم في علاقة عاطفية، وتفاعلية مع طفلها قصد إثارة انتباهه، والتواصل معه بصورة أفضل، ثم تشجيعه على تحقيق تقدم أكبر في مجال استعمال اللغة، وفهمها، وإنتاجها (Veneziano,1987).

٢-٢-٣. تأثير لغة الأمهات في اكتساب اللغة

يمكن لخصائص معينة في لغة الأم أن تساعد الطفل على اكتساب لغتهِ الأم بصورة أفضل وأسرع. فبملاءمة لغتها لقدرات هذا الأخير، وذلك عبر التكلم بشكل بطيء، واعتماد الملفوظات القصيرة، والنبرات المناسبة، والتكرارات المطلوبة، والوقفات الضرورية، والتفخيمات اللازمة، نجدها توفر له فرصا مواتية لمعالجة العدّة اللغوية، وتقطيع سلاسلها اللفظية إلى وحدات لسانية ملائمة، والانتباه إلى أشكالها المتطورة، قصد تأملها، والتفكير حول مضامينها، ومدلولاتها.

والحقيقة أن هذه ليست إلا أمثلة نظرية حول ما يمكن للغة الأمهات أن تقدمه للطفل أثناء اكتساب لغته الأم. وهي أمثلة لا تكفي بما فيه الكفاية للإقرار بأن لغة الأمهات تؤثر فعلا وبصورة إيجابية في اكتساب اللغة. كثيرة هي الدراسات التي ذهبت إلى معالجة مسألة التأثير هذه، والتي يمكن إجمال خلاصاتها، على الرغم من تباين مقارباتها، وجزئية نتائجها، في العناصر التالية:

- وجود علاقة إيجابية بين شكل لغة الأم، ونمو الطفل اللغوي، وخاصة بالنسبة للخصائص اللغوية غير الكونية. فارتفاع عدد الوسائط Les auxiliaires في لغة الطفل مثلا يعود بالأساس إلى استعمال الأم الواسع للأسئلة المغلقة ذات الإجابة بنعم، أو بلا، وذات التأثير الواضح في نمو بنيات الطفل اللغوية. ويوجد تفسيران لهذا الأمر: الأول هو أن الوسائط تشغل في الإنجليزية بالخصوص المرتبة الأولى التي تثير انتباه الطفل. والثاني هو أن إزاحة الوسيط من موقعه المألوف (خاصة في الجمل التصريحية) تساعد الطفل على تجميع مختلف الوسائط في الباب النحوي نفسه وبسهولة تامة (Newport, 1977).
- إن التعديلات التي تسير في اتجاه اختصار الأم للغتها، وتبسيطها، وتكرار بعض ألفاظها، ترتبط أساسا بالنمو التركيبي السريع عند الطفل (Furrow et al, 1979).
- تؤكد نتائج الأبحاث القائمة على ملاحظة السلوك العفوي في وضعيات طبيعية، وبصورة عامة على العلاقة الإيجابية بين خصائص لغة الأمهات الخطابية، مثل: الانتشارات، والامتدادات، والنمو اللغوي للطفل. وهكذا فقد تم التحقق من أن الاستعمال الكبير للانتشارات، والامتدادات من لدن الأم يرجع بالدرجة الأولى إلى النمو السريع لملفوظات الطفل، والعلاقات الدلالية المعتمدة فيها (Bernes et al, 1983).
- تفصح نتائج الدراسات التجريبية القائمة على تقديم متغير الانتشارات، والامتدادات بشكل اصطناعي في جلسات خاصة، يتفاعل فيها الطفل مع المجرب على نوع من التباين. فبينما يُؤكد بعضها غياب أي تأثير إيجابي لهذا المتغير في نمو لغة الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين ٢٩ و٣٧ شهراً (Cazden, 1964) ، فإن بعضها الآخر يقر بأهمية هذا المتغير في تطوير، وتسريع النمو اللغوي للأطفال، المتراوحة أعمارهم ما بين ٣٢ و ٤٠ شهرا، وتمكينهم من استعمال الأفعال والوسائط، وإنتاج ملفوظات قريبة من ملفوظات الأم (Nelson et al, 1973) .

في محاولة تفسير أسباب هذا التباين في نتائج الأبحاث التجريبية ذهب بعض الباحثين إلى التأكيد على المبررات التالية (Veneziano, 1984) :

- إن تأثير متغيّر الانتشارات، والامتدادات يمكنه أن يتوقف عند مدّة معينة من النمو، وبخاصة تلك التي يكون الطفل خلالها منشغلا باكتساب بعض أنواع البنيات، والمحتويات اللغوية.

- إن علاقة متغير الانتشارات، والامتدادات باكتساب بعض خصائص اللغة لا تكون خطية؛ إذ يمكنها أن تتوقف عند سقف لا تنفع معه تدخلات الأم.
- على الرغم من نجاح الأبحاث التجريبية في الضبط الكامل لقدرات الطفل اللغوية، وبكيفيات متنوعة في بداية التجريب، إلا أن متغير سلوك الطفل اللغوي، والمتمثل في مدى قدرة هذا الأخير على التفاعل مع إنتاج الأم اللغوي، بقي خارج هذا الإجراء، وهذا ما يرجح أن الفروق الملاحظة في سلوك الأمهات اللغوي (في حالة الانتشارات) تعود إلى الاختلافات في كيفية تفاعل الأطفال أنفسهم مع إنتاج الأم اللغوي.

وبناء على هذه الاعتبارات نرى ضرورة الأخذ بالفرضية القائلة: إن نشاط الطفل التفاعلي يمثل أحد المتغيرات الأساسية للتطور اللغوي. وهذا معناه أن خصائص الانتشار والامتداد التي لا يتجاوز تأثيرها حدود المساعدة في التفاعل بين الطفل والموضوع اللغوي، ليست هي نفسها التي تسهل اكتساب اللغة. فقد اتضح من نتائج بعض الدراسات أن النمو المعجمي للأطفال يرتبط أساسا بالتكرار المتبادل للملفوظات، التي يقدمها كل من الأم، والطفل أكثر مما يرتبط باسترجاعات الأم فقط، على الرغم من أن الطفل غالبا ما يتعامل بسهولة مع ملفوظ الأم الذي يشكل استرجاعا لملفوظه الخاص، أكثر مما يتعامل مع ملفوظ لا علاقة له بإنتاجه اللفظي (Veneziano, 1984).

وهكذا، نخلص إلى أن أحد المتغيرات المهمة في علاقة لغة الأم باكتساب اللغة لا يكمن بالضرورة في خصائص المدخل input اللغوي في حد ذاته، ولا في قدرات الطفل نفسه، بل في الكيفية التي يتفاعل، ويتركب بها هذان العاملان.

٣. دور الوعي في اكتساب اللغة ونموها

حتى الآن، قليلة هي الأعمال التي اهتمت بدراسة دور الوعي في سيرورة اكتساب اللغة. فالاتجاه العام كان ومايزال يركز على دراسة القدرة المطالسانية كمهارة معرفية متطورة، وبمعزل تام عن اللغة، على الرغم من وجود بعض النماذج التكوينية المصغّرة micro-génétiques، والنماذج التكوينية المكبّرة macro-génétiques التي حاولت ربط الوعي اللساني بسيرورة اكتساب اللغة. ونظرا إلى أن المقام لا يسمح بتقديم بعض مقومات ومظاهر هذه النماذج التي سنفرد لها بحثا خاصا في أحد الأعداد المقبلة من هذه المجلة، فسنكتفي بمناقشة مسألتين رئيستين لهما علاقة عضوية بالإشكالية المطروحة هنا:

٣-١. دور الوعي اللساني في نمو اللغة

نرمي من وراء مناقشة هذه المسألة إلى تفنيد المنظور القائل: إنَّ اكتساب اللغة، وتعلمها عبارة عن سيرورة لاواعية فقط. فصحيح أن هذا الاكتساب قد عدّ دوما، كتعلم طبيعي، ضمني لا يستدعي أي مجهود بالمقارنة مع التعلمات المدرسية ذات الخصائص المناقضة. صحيح أيضا أن اللغة الأم لا تشكل موضوع تدريس صريح داخل الأسرة؛ لأن الأمر يتعلق بتعلم طبيعي يتم بصورة عفوية في سياقات عادية. وأكيد أيضا أن تجهيز الطفل التكويني، ورغبته في التواصل يساعدان على تعلم اللغة بأقل مجهود، وبسهولة تامة. لكن الصحيح والأكيد قبل هذا وذاك هو أن هذا الاكتساب لا يتم بصورة لاواعية فقط؛ إذ لا توجد هناك في الواقع تعلمات لاواعية، وأخرى واعية بطبيعتها. فالوعي واللاوعي لا يَخُصّان قطاعا من الاشتغال، أو عمليات معينة، بل إنهما على العكس من ذلك يمثلان صيغتين للاشتغال الذي يمتلكه الطفل، ويستعمله تبعا للمادة المعالجة، وصعوبة المهمة، ومستوى المعرفة المحصلة. وعليه يمكن التأكيد أن اكتساب اللغة لا يتم فقط بصورة لاواعية بثلاثة معان أساسية هي:

- إن تعلم المعارف لا يشمل المعارف الضمنية فحسب، أو ما يسمى بمعرفة التحدث، بل أيضا المعارف الصريحة، أو ما يسمى بمعرفة القول.
- إن تعلم المعارف لا يتم بشكل لاواع فقط بالمعنى الذي يكون فيه المتعلم على وعي بغاية أنشطته أثناء التعلم.
- إن تعلم المعارف لا يتحقق بصورة لاواعية؛ لكون أن سيرورة الاكتساب نفسها ليست أوطوماتيكية فقط، بل يمكنها أن تكون واعية ومراقبة.

فالراجح إذن أنه في التعلمات الطويلة والمعقدة، مثلما هو الأمر بالنسبة للغة، فإن السيرورات الواعية، واللاواعية تتدخل معا وتتفاعل بكيفية تضمن فعالية كبيرة للتعلم.

إن الرأي القائل بأوطوماتيكية، ولاوعي تعلم اللغة هو في الواقع إقرار واضح بأن الطفل يتعلم الكلام أوّلاً قبل أن يتكون لديه وعي بلغته، وتأكيد مباشر من ناحية التطور التكويني على أسبقية المعرفة الضمنية، الإجرائية، العملية procédurale, implicite, connaissance la pratique على المعرفة الصريحة، التصريحية، المفهومية llarative, explicite, connaissance la conceptuelle déc. فإذا كان من المنطقي جدا أن تسبق المعرفة اللسانية المعرفة المطالسانية التي

تنضاف إليها (Piaget,1970)، فمن الضروري التعامل مع هذا المنظور بنسبية تامة حتى لا يزيغ عن معناه الحقيقي. فاللغة لا تكتسب كاملة، وبرمتها دفعة واحدة، بل يتم تعلمها بالتدريج عبر مستويات، ومراحل قد تمتد لمدد طويلة. ولهذا فإن الطفل لا ينتظر حتى يتمكن من نظام اللغة بأكمله ليمر بعد ذلك إلى مَفْهَمَتِهِ في أشكال مطالسانية، بحيث نجده يخصص مَفْهَمَةً معيّنة لكل مستوى يحصّله. ويعنى هذا أن أية معرفة لسانية تم اكتسابها بصورة لاواعية يمكنها أن تشكل موضوع سيرورة واعية، وصريحة، إلى حد أن دور التمدرس لا يتعلق هنا بإمداد الطفل بوعي لغوي لم يكن يتوافر عليه، بل بمساعدته على تطوير وصورنة، وتنظيم الوعي الذي يوجد لديه قبل ذلك.

والواقع أنه إذا كان الرافضون لهذا الموقف يعتقدون بِلا مَعقوليَّة الحديث عن الوعي عند طفل الخامسة من العمر فما تحت، فإن معطيات وقرائن كثيرة تؤكد أن طفل هذا السن يفكر حول اللغة، ويعي بعض مظاهرها. إلا أن الوعي المقصود هنا، وإن كان يمثل وعياً بطبيعة الحال، فهو وعي أولي، ومرحلي، وجزئي، ولا يبدأ في الظهور خلال سن السابعة، بل قبل ذلك بكثير (Ez-zaher & Aharachaou,1999).

إذن، على الرغم من أن دمج الجوانب المطالسانية في سيرورة الاكتساب، والاهتمام بدورها في نمو اللغة يمثل اتجاها حديثا نسبيا، ويواجه صعوبات كبيرة، إلا أن أهميته تبقى مزدوجة. فهو يوسع من جهة فكرة الكفاءة اللسانية؛ لتشمل أهمية ودور المعارف، والسيرورات الواعية في اكتساب اللغة، ويبتعد من جهة أخرى عن كل منظور اختزالي يعدّ اكتساب اللغة كسيرورة لا واعية فقط، تمثلها حاليا النظرية القالبية la théorie modulaire القائمة على مبادئ الفطرانية، والاستقلالية، وخصوصية اللغة.

٣-٢. مظاهر التلاؤم اللفظي للأطفال

مثلما أن سجل الأمهات اللغوي يساعد على اكتساب اللغة، وعلى امتلاك آليات للملاءمة اللفظية، فإن الطفل، وبعد مرور مدة قصيرة على قيامه بدور المتلقي لهذا السجل، سيعمل هو الآخر على تعديل لغته أثناء التواصل مع الأطفال الذين يصغرونه سنا. لقد سبق لبياجي (Piaget, 1923) أن توصل من أبحاثه الأولى إلى أن أنواع الأسئلة التي يطرحها الطفل تختلف تبعا لمستويات الأعمار؛ فإذا كانت هذه الأسئلة تركز على أسباب الظواهر أثناء التوجه بها إلى الراشدين (مثل: لماذا يشتد البرد في المناطق المرتفعة؟ لماذا تحدث الآلة هذا الضجيج؟)، فإنها

غالبا ما تبدو أثناء التوجه بها إلى الأطفال على شكل استفسارات، أو طلبات للمعلومات (مثل: أين الكرة؟ لماذا ذهب؟). فكثيرة هي الأبحاث، والدراسات الحديثة التي تدعم صدق هذه الملاحظات، وتؤكد بالتالي أن الطفل يمتلك منذ سن مبكر كفاءة تواصلية تمكّنه من تعديل لغته، وتطويعها لتتلاءم ونوعية مخاطبه. وهذه مسألة تترجمها نتائج هذه الأبحاث، والدراسات، ونفضل إجمالها في الخلاصات التالية (Veneziano,1987) :

- يبدو الكلام الذي يوجهه الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين الثالثة والخامسة إلى أمثالهم الذين يصغرونهم سنا جد ضعيف في كمية ملفوظاته، وجد بسيط في طبيعة تراكيبه، وجد مثير للانتباه في نوعية عباراته. وهذا ما يبرهن على أن سبب تعديل هؤلاء للغتهم وملاءمتها لا يتحدد في مستوى كفاءة مخاطبيهم اللسانية، بل يكمن أساسا في قدراتهم المعرفية، والإدراكية (Shatz & Gelman, 1973).
- يمتلك أطفال سن الرابعة تمثلات معينة حول القدرات المعرفية، والانتباهية لأمثالهم الذين يصغرونهم سنا. فغالبا ما يُعدّلون لغتهم ويُطوّعون أقوالهم تبعا لتمثلاتهم حول مستوى معارف هؤلاء، وكفاءاتهم المعرفية، ومهاراتهم الشخصية (Shatz & Gelman, 1973) .
- تعبِّر مختلف التعديلات التي يدخلها أطفال سن الثامنة على لغتهم أثناء تواصلهم مع أطفال سن الثانية على وعيهم بمحدودية معارف هؤلاء اللسانية، والتداولية، والاجتماعية، والثقافية. فعادة ما نجدهم يلائمون ملفوظاتهم وأقوالهم مع مستوى كفاءات مخاطبيهم المعرفية، واللغوية من قبيل: اعتماد النبرات المتميزة، والتقطيعات الواضحة، والوقفات المتكررة، والألفاظ المألوفة، ثم استعمال المسائل البلاغية المتنوعة والألفاظ المثيرة للانتباه (Brami-Mouling,1977).
- إن النتائج المتوافرة حتى الآن تسمح بالإقرار بأن الطفل يبلور في سن مبكر كفاءة تواصلية تتجاوز معارفه اللسانية الصرفة. فهو يظهر منذ سن الثالثة وعياً وكفاءة معرفية تشمل مضمون أقواله، وقدرات مخاطبيه، وخصوصيات السياق.

المراجـع

أحرشاو، الغالي .(١٩٩٢). اكتساب اللغة عند الأطفال. **الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية**. الكتاب السنوي السابع. ٢٢١-٢٤١.

Austin, J. (1962). **How to do things with words**. Oxford. Oxford University Press.

Bernes, S., et al. (1983). Characteristics of adult speech which predict children's language development. **Journal of Child Language, 10**, 65-84.

Bernstein, B. (1961). Aspects of language and learning in the genesis of the social process. **Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1**, 313.

Brami-Mouling, M.A. (1977). Note sur l'adaptation de l'expression verbale de l'enfant en fonction de l',ge de son interlocuteur. **Archives de Psychologie, XLV**, 225-234.

Brown, R. (1973). **A first language**. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. (1987). **Comment les Enfants Apprennent a' Parler**. (Trad. Franc.). Paris: Editions Retz.

Cazden, C.B. (1972). **Child language and education**. New York: Holt, Rinehart, Winston.

Chomsky, N. (1964). **Current issues in linguistic theory**. La Haye: Mouton.

Chomsky, N. (1970). **Le langage et la pensee**. (Trad. Franc.). Paris: Payot.

Chomsky, N. (1977). **Reflexions sur le langage**. (Trad. Franc.). Paris: Maspero.

Cross, T. (1977). Mother's speech adjustment. In, E.Snow (Ed.). **"Talking to children: language input and acquisition"**. Cambridge: CUP, 151-188.

Cross, T. (1978). Mother's speech and it association with rate of linguistic development in young children. In N. Waterson et E. Snow (Eds.). **"The development of communication: social and pragmatic factors in language acquisition"**, London: Wiley and Snow, 199-216.

Fillmore, C. (1968). The case of case, in E.Bach and R. Harms (Eds.). **.Universals in linguistic theory.**, New York: Holt, Rhinebart and Winston.

Furrow, D. et al. (1979). Mother's speech to children and syntactic development: some simple relation ships. **Journal of Child Language, 6**, 423-442.

Gleitman, L.R. et al. (1984). The current status of the motherses hypothesis. **Journal of Child Language, 11**, 43-79.

Grice, H. (1975). Logic and conversation, in P. Cole and J. Morgan (Eds.). **Syntax and Semantics**, Vol 3. New York: Academic Press.

Mowrer, O.H. (1960). **Learning theory and the symbolic processus**. New York: Wiley.

Nelson, K.E. et al. (1973). Syntax acquisition. **Child Development, 44**, 497-504.

Newport, E.L. (1977). Motherese: the speech of mothers to young children. In N.J. Castellan et al. (Eds.). **Cognitive theory**, Vol 2. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 177-218.

Ninio, A. and Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. **Journal of Child Language. 5**, 1-15.

Philipps, J.R. (1973). Syntax and vocabulary of mother's speech to young children: age and sex comparaisons. **Child development, 44**, 182-185.

Piaget, J. (1923). **Le langage et la pensÈe chez l'enfant.** Neuch,tel: Delachaux et NiestlÈ.

Piaget, J. (1924). **Le jugement et le raisonnement chez l'enfant**. Neuch,tel: Delachaux et Niestle.

Piaget, J. (1936). **La naissance de l'intelligence chez l'enfant**. Neuch,tel: Delachaux et Niestle.

Piaget, J. (1946). **La formation du symbole chez l'enfant**. Neuch,tel: Delachaux et Niestle.

Piaget, J. (1964). **Six etudes de psychologie**. Geneve: Gontier.

Piaget, J. (1970). **L'epistemologie genetique**. Paris: P.U.F.

Piaget, J. et Inhelder, B. (1966). **La psychologie de l'enfant**. Paris: P.U.F.

Richelle, M. (1976). **L'acquisition du langage**. Bruxelles: Mardaga.

Rondal, J.A. (1983). **L'interaction adulte-enfant et la construction du langage**. ruxelles: Mardaga.

Shatz, M., & Gelman, R. (1973). The development of communication skills: modifications in the speech of young children as a function of listner. **Monographs of the society for Research in Child Development, 38**, Serial 152.

Siegler, R.S. (2000). **Enfant et raisonnement**. (Trad. Franc.). De Boeck UniversitÈ.

Skinner, B.F. (1971). **L'analyse experimentale du comportement**. (Trad. Franc.). Bruxelles: Dessart et Mardaga.

Slobin, D. (1968). Initiation and grammatical development in children, in, N.S, Endler et al (Eds.), **Contempary issues in developmental psychology**, New York: Holt, Rinchart and Winston.

Slobin, D. (1982). Cognitive bases of grammar. In W.Deutsch (Ed.). **"The child's construction of language**, New York and London: Academic Press.

Snow, E. (1972). Mother's speech to children learning language. **Child Development, 43**, 549-565.

Snow, E. (1977). Mother's speech research: from input to interaction. In C.E. Snow (Ed.). **Talking to children: language input and acquisition.** Cambridge: CUP, 31-79.

Veneziano, E. (1984). Formal and structural percursars of language: an international approch. **Doctoral dissertation**. The Hebrew University of Jerusalem.

Veneziano, E. (1987). L'adaptation verbale: Meres et enfants. In J.Gerard-Naef, **Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer**. Paris: Delachaux et Niestle.