مدخل إلى اللغويات التطبيقية

تأليف : س. پيت كوردر
ترجمة الأستاذ جمال صبري

ننشر فيما يلي ترجمة الفصل الأول من كتاب

INTRODUCING APPLIED LINGUISTICS

كان هدفى من تاليف هذا الكتاب بيان الصلة بين الدراسات التى يطلق عليها ، اجمالا ، (الدراسات اللغوية) وبين عدد من المهام العملية المتصلة بتعليم اللغات . من المؤكد ان هناك نفرا من القراء يختلفون بشأن الصلة بين (الدراسات اللغوية) و (تعليم اللغات) الا انهم قد يوجهون النقد لى لتقيدى الضمنى بقصر استخدام مصطلح « اللغويات التطبيقية » على مجال النشاط هذا . على اساس انه ثمة مهام عملية اخرى خلاف تعليم اللغات لها صلة بمعرفة اللغويات. هذا ، وانا لا اختلف مع هؤلاء القراء ، من حيث المبدا، ومع ذلك اقول انه بسبب الاهتمام العام بتعليم اللغات، وبسبب التأييد الرسمى العظيم الشأن الذى انيط فى السنوات الاخيرة بالبحوث والتعليم فى تطبيق اللغويات على تعليم اللغات ، شاع هذا المصطلح وقصر استخدامه فعلا على هذا النحو .

وبالرغم من أن هذا الكتاب موجه اساسا لتدريب معلمى اللغات واولئك الذين يعدون انفسهم ليصبحوا معلمى لغات . آمل ان يلقى اهتماما من جانب علماء اللغة الذين يودون معرفة شيء ما عن استخدام ابحاثهم واساليبهم واضافاتهم وطريقة استعمالها من جانب مجموعة من المهنيين الذين تقوم اللغة بدور رئيسى فى انشطتهم . واعتقد كاحد ممحصى اللغة ان اللغويات التطبيقية يفترض فيها اولا ان تكون « لغويات » . بمعنى ان المرء لا يستطيع استخدام ما لا يملكه . وعلى هذا ، فان القارىء الملم باللغويات فعلا سيجد أن القسمين الاولين يحتويان على مادة مألوفة ، الى حد كبير ، بالرغم من ان تاكيدى نسبيا على الفروع المختلفة لدراسة اللغويات يعكس اهتمامها بتعلم اللغات اكثر مما يعكس درجة الاكتفاء النظرى التى حققتها تلك الفروع . اما بالنسبة لمن لم يتلقوا تدريبا ما على اللغويات . فان القسمين الآنفى الذكر يزودانهم بنظرة عامة شاملة او « بعرض » لما تتناوله اللغويات ، كما تراها عين عالم اللغة التطبيقى ، اكثر من تزويدهم بمقدمة شكلية للموضوع ، فاذا كان العرض الذى قدمته يثير اهتمامهم ، فثمة مداخل ممتازة عديدة للموضوع لهم أن يرجعوا اليها .

مقدمة :

تعليم اللغات : فن وعلم .

غالبا ما يقال ان تعليم اللغات فن ، فاذا كان

المقصود بهذا القول هو أن تعليم اللغات نشاط ينطوى على مهارة فائقة تكتسب بالملاحظة الثابهة والممارسة المتأنية ، فهى ملاحظة لا طائل من ورائها . ولكن الذى يكمن وراء هذا القول الجزم هو أن العلم والفن مطلقان بالتبادل ، ومن ثم لا يمكن للعلم أن يؤدى أى دور فى تعليم اللغات · هذا ، ونحن نسمى النشاط العملى الخاص فنا حين لا يمكن تنفيذه بنجاح باتباع مجموعة من القواعد المتاحة ، وحين تكون معرفتنا بكافة العوامل التى ينطوى عليها هذا النشاط ناقصة، يجب ، نتيجة لذلك ، ترك القرارات الخاصة بكيفية المضى قدما لمعرفة ممارس النشاط وخبرته . وتعليم اللغات عبارة عن نشاط من هذا القبيل ، فهو ينطوى على عدة اعتبارات مختلفة أو ، اذا استخدمنا المصطلح الفنى ، « متغيرات » ، لا يمكن تقييم أو قياس اهميتها النسبية وقيمتها حتى لو كنا على علم بها جميعا ، ولهذا السبب لا يمكن حساب عملية تعليم اللغات باستخدام الحاسب الالكترونى اذ يتعذر وضع نموذج رياضى لها ، أو اخضاعها لمجموعة من الاجراءات النظامية المرتبطة بطريقة منطقية ، أو للوغاريتم ، ولكن لما كانت كافة هذه المتغيرات غير معروفة أو يمكن تحديدها من حيث الكم أو السيطرة عليها ، فان ذلك لا يعنى تطبيق هذه الخصائص على اى منها · فمثلا ثمة جملة من العوامل التى يجب وضعها فى الاعتبار فى اية عملية تعليمية وهى : قدرات التلاميذ واستعداداتهم الفطرية وقدراتهم الذهنية ، ومواقفهم أو دوافعهم ازاء عملية التعلم ، وكلها امور محصها علماء النفس التربويون، ويمكن على الاقل وصف وقياس وضبط بعض سماتها ·

ولكن ثمة مجموعة هائلة من المعارف المتاحة عن طبيعة اللغة البشرية وعن كيفية تعلمها ، وعن الدور الذى تؤديه اللغة فى حياة الفرد والمجتمع ، فهناك البحث العلمى الذى يتولاه المعنيون بدراسة مسائل اللغة البشرية كما يتولاه علماء اللغة ، والذى يجب ان يكون ذا تأثير ما على بعض المسائل التى تنشأ عند تخطيط برنامج تعليم اللغة وتنفيذه · وتوفر اللغويات مجموعة متزايدة من المعارف العلمية حول اللغة ، وهذه المعارف بمثابة الموجه لنشاط معلم اللغة · ويتلخص موضوع هذا الكتاب فى كيفية الاستفادة من هذه المعارف بأكبر قدر مستطاع ·

اللغويات التطبيقية وتعليم اللغات :

ليس هذا كتابا خاصا بتعليم اللغات ، وهو ليس دليلا تعليميا عن كيفية تدريس اللغة ، اذ ثمة كثير من الكتب التى يعول عليها أو التى لا يعتد بها والتى تتسم بالتضليل فى هذا الموضوع · أما كتابنا هذا فيدور حول مساهمة اضافات واساليب المعنيين بدراسة اللغة بطريقة علمية من قبيل عالم اللغة والعالم النفسى وعالم اللغة الاجتماعى (هذا ، اذا اقتصرنا على ذكر أهم الفئات) ، الذين يمكنهم ايجاد الحلول لبعض المشكلات التى تنشأ فى دور تخطيط وتنظيم وتنفيذ برامج تعليم اللغات ، انه كتاب عن اللغويات التطبيقية ·

وهناك بالطبع فائدة من النظريات الخاصة بطبيعة اللغة البشرية لاناس آخرين بالاضافة الى كونها مفيدة لمعلم اللغات ، وانه لمن الخطأ أن نربط ربطا مطلقا بين اللغويات التطبيقية وتعليم اللغات ، فثمة اناس آخرون يضطلعون بانشطة عملية تلعب فيها اللغة دورا رئيسيا ، ومن ثم فمعرفتهم بطبيعتها مفيدة عند معالجة المشاكل التى تنشأ عن عملهم ، وتضم تلك الفئة من الناس ، على سبيل المثال ، اخصائى علاج عيوب الحديث ، والناقد الادبى ، ومهندس المواصلات السلكية واللاسلكية · هذا ، ونحن لا نربط بين اللغويات التطبيقية وتعليم اللغات ، فهما نشاطان مختلفان ولا يمثل أحدهما الآخر ، فتطبيق المعرفة بعلم اللغويات على شىء ما — او اللغويات التطبيقية كما يدل عليها اسمها — يعد نشاطا فى حد ذاته ، وهى ليست دراسة نظرية ، بل انها تستفيد مما توصلت اليه الدراسات النظرية ، ويعد العالم اللغوى بمثابة المستخدم للنظريات لا مؤسسها ، واذا ما استخدمنا المصطلح « نظرية » كما يستخدم فى العلم ؛ فليس هناك شىء من قبيل « نظرية تعليم اللغات » أو « نظرية علاج عيوب الحديث » او « نظرية النقد الادبى » · وتعليم اللغات كذلك نشاط فى حد ذاته ، غير أن تعليم اللغات ليس هو نفس نشاط اللغويات التطبيقية ، ومع ذلك اذا فسرنا تعليم اللغات بأوسع ما يحمله المعنى بحيث يشتمل على كافة عمليات التخطيط واتخاذ القرارات التى تتم خارج حجرة الدراسة ، كان من الممكن وجود عنصر اللغويات التطبيقية فى عملية

تعليم اللغات برمتها ، تماما كما أن هناك عنصر اللغويات التطبيقية فى عملية علاج عيوب الحديث أو النقد الادبى برمتهما .

اذن فهذا كتاب عن اللغويات التطبيقية فى تعليم اللغات ، كتاب عن تلك الاجزاء الاجمالية من عملية تعليم اللغات التى يتم بها اتخاذ القرارات على ضوء طبيعة اللغة البشرية ، وكيفية تعلمها ، ودورها فى المجتمع · ويعالج الكتاب أجزاء العملية التى تتعرض بقوة لنوع ما من الترتيب المنهجى القائم على المعرفة المكتسبة بالاسلوب العلمى .

وبالرغم من مئات السنين التى تمت خلالها دراسة اللغات فى الحضارات المختلفة ، ما زلنا لا نعلم سوى القليل عن سماتها · هذا ، وكانت خطى البحث أسرع فى السنوات الاخيرة ، وأصبحت أساليبه أكثر دقة الى الحد الذى يمكننا معه الآن أن نزعم ، ولنا بعض التبرير وفى حدود معينة ، أن الدراسات اللغوية تقوم على العلم ، ولهذا قلت ان اللغويات التطبيقية تعالج ذلك الجزء من تعليم اللغات الذى يتعرض بقوة لنوع ما من الترتيب المنهجى الدقيق، غير اننا ما زلنا بعيدين كثيرا عن ذلك الترتيب المنهجى ، كما سيتضح فى الفصول التالية من الكتاب ، ولهذا السبب لا يمكن للغويات ، حتى الآن ، أن تعطى سوى اجابات محددة قليلة لمسائل تعليم اللغات ، اذ ان عمر اللغويات التطبيقية ، كمجال للدراسة ، لا يزيد على مدة العشرين عاما ، وللقارىء نفسه أن يحكم على مدى ما تم انجازه فى تلك الفترة .

عملية تعليم اللغات :

اشرت فى القسم الاخير الى « العملية الاجمالية لتعليم اللغات » وقد فعلت ذلك لان المصطلح « تعليم » مبهم المعنى الى حد كبير ، فهو غالبا ما يشير الى نشاط المعلم فى حجرة الدراسة والى تفاعله مع تلاميذه ، غير أن المعلمين يعرفون أن ذلك يمثل نقطة النهاية فى نشاط يستنفد الوقت ، والتخطيط ، والاعداد التفصيلى، والتصويب ، وتقييم النشاط ، وكلها أمور لها أهميتها حقا وتعد جزءا لا غنى عنه فى عملهم ، الا أن ما لا يعترف به المعلمون عن طيب نفس دائما هو اعتمادهم على عمل الآخرين الذين يسهمون فيما يجرى فى حجرة الدراسة والى حد ما ، يقررون ما يجرى فيها ، فالمعلمون يستخدمون الكتب المقررة والادوات والمعينات البصرية وغيرها من معينات ، ويعملون وفقا لمنهج وجدول زمنى، وغالبا ما يقدمون تلاميذهم للامتحانات أو الاختبارات التى يقوم اناس آخرون باعدادها · وفى أغلب الاحيان ينعدم الدور الذى يؤدونه فى هذه المواد والخطط أو يتسم ذلك الدور بالبساطة ، الا أن هذه المواد والخطط تسهم أو حتى تتحكم ، الى حد ما ، فيما يدور فى حجرة الدراسة ، ومن ثم فانى أضمن عملية التعليم الاجمالية كل ما يتعلق بالتخطيط واتخاذ القرارات مهما كان مستوى تأثيرها المباشر أو غير المباشر على ما يجرى فى حجرة الدراسة · واذا اعتبرنا أن دور المعلم يكمن فى تهيئة الظروف التى يمكن لعملية التعلم أن تتم فيها على خير وجه ، وعلى هذا فكل القرارات التى تؤثر فى هذا الهدف تعد كجزء من عملية التعليم الكلية ، وتتخذ بعض هذه القرارات على الاقل فى ضوء فهمنا الحالى لطبيعة اللغات .

تتخذ القرارات وتوضع الخطط على مستويات مختلفة ، ففى المستوى الاعلى تكون القرارات سياسية اذ تقوم الحكومات والوزارت باتخاذها ، والقرارات على هذا المستوى تكون ذات طبيعة عامة من ناحية الاتفاق على تدريس اللغات ، وأى اللغات تدرس ، وما المبالغ التى يجب رصدها لتدريب المعلمين ودفع رواتبهم · وقد يظن المرء أن ليس لعلماء اللغة ما يسهمون به فى هذا الشأن غير أنه من المؤكد أن تلك هى الحال فى معظم البلدان الاوروبية ، أما فى الدول المتعددة اللغات فى افريقيا وآسيا فان القرارات المتعلقة بأى اللغات تدرس وفى اى مستوى من نظام التعليم يجب تدريسها — تعد قرارات صعبة ، تتخذ فعلا ، والى حد ما ، على اساس دراسات يجريها علماء اللغة الاجتماعيون من حيث توزيع اللغات المختلفة فى المجتمع ، ووظائفها المختلفة ، والدور الذى تؤديه هذه اللغات فى الحياة السياسية والتجارية فى المجتمع ، وفى اتصالاتها بالعالم الخارجى ، هو أحد مجالات الدراسات اللغوية التى تعرف أحيانا « بالتخطيط اللغوى » .

وبعد اتخاذ مثل هذه القرارات السياسية ، اساسا ، ثمة ناحية اخرى من التخطيط واتخاذ القرارات تقوم على اعتبارات اقتصادية وادارية واجتماعية فى نطاق الدولة ، من قبيل ذلك طول فترة تعليم لغات معينة ، والاهداف من تعليمها ، ومن يتعلمها · وقد تحتل مثل هذه القرارات مكانة أدنى فى تسلسل السلطة ، وغالبا ما تتسم تلك القرارات

بالاقليمية وتعتمد أحيانا على البنية الادارية لنظام التعليم فى المدرسة ذاتها ، وهنا لعالم اللغة الاجتماعى دور يؤديه ·

ويمكننا مما تصنيف جميع القرارات الاساسية المتعلقة بتحديد أهداف تعلم اللغة وتوفير الوسائل اللازمة لذلك على قمة التسلسل الهرمى لبنية العملية الاجمالية لتعليم اللغات ، أما المستوى الثانى فيتعلق بتنفيذ هذه القرارات بصفة عامة ، بالاضافة الى مشكلات ما يجب تدريسه وكيفية تنظيمه ، هذا ما يدور حوله موضوع هذا الكتاب اذ أن عند هذا المستوى تكون مساهمة اللغويات فى تعليم اللغات فعالة بصفة أساسية · وللغويات التطبيقية صلة باستنباط المناهج والمواد لتنفيذ مرام سلطات التعليم سواء على المستوى المحلى أو القومى · وتتصل المناهج بلغات معينة يجب تدريسها لمجموعات معينة من الدارسين ، الى حد ما ، لاهداف محددة فى حدود يعينها من حيث الوقت والتكاليف ، وتعد الكتب المقررة ومواد التدريس بكافة أنواعها هى التحقيق المادى الملموس لخطة المناهج ·

أما المستوى الثالث الذى تتخذ عنده قرارات تعليم اللغات فيتمثل فى حجرة الدراسة ، ومن الواضح أن المساهمة اللغوية عند هذا المستوى مساهمة نفسانية ، وتتعلق بكيفية تعلم الافراد اللغات الاجنبية، غير أن الاعتبارات الاخرى تمثل دورا آخر : المبادىء التربوية العامة المتعلقة بالدوافع والمواقف والذكاء والاستعداد الشخصى ، وهذه الاعتبارات بعيدة عن كونها اعتبارات لغوية ، ولها أهميتها فى تدريس المواد كما هو شأنها فى تدريس اللغات .. فأولئك الذين يخططون عند المستوى الثانى لا تتوفر لديهم المعلومات التفصيلية المتاحة لمعلم الفصل ، ويمكنهم الاهتمام بهذه المتغيرات بطريقة عامة تماما ، فالمرء لا يصادف مناهج او مواد تعليمية معدة ، بصفة خاصة ، للتلاميذ الاذكياء اللامبالين فى الثانية عشرة من عمرهم !

كان التقليد السائد ان يعهد بعملية اعداد المناهج والمواد والكتب المقررة لتعليم اللغات الى المعلمين من ذوى الخبرة ، وما زال هذا التقليد متبعا الى حد كبير ، أما فى وقتنا الحاضر فان هذا الاجراء يتم ، كمجهود تعاونى كما هو الحال بالنسبة لتطوير المقررات فى المجالات الاخرى ، فيعمل المعلمون ذوو الخبرة من خلاله مع المتخصصين فى موضوع البحث (وغالبا ما يكون المتخصصون من المعلمين ذوى الدربة) ، وفى هذه الحالة يمثل المتخصصون ما اسميهم بعلماء اللغة التطبيقيين ·

هذا ويمكننا تلخيص محتوى القسمين السابقين فى الجدول التالى :

جدول رقم 1 : التسلسل الهرمى لوظائف التخطيط فى العملية الاجمالية لتعليم اللغات

المستوى الاول	سياسى	الحكومة	هل يتم تعليم اللغات ؟ اى لغات نعلم ومن الذى يتعلمها ؟
المستوى الثانى	لغوى ولغوى اجتماعى	اللغوى التطبيقى	الذى يجب تدريسه ؟ ومتى ، وما قدر ما يتم تدريسه ؟
المستوى الثالث	لغوى نفسانى وتربوى	معلم الفصل	كيفية التدريس

النجاح فى تعليم اللغات :

يعد عالم اللغة التطبيقى مساهما فى عملية تعليم اللغات برمتها ، وهو لا يتحكم فيها ، كما لا يتحكم فيها معلم الفصل ، كذلك ناظر المدرسة ووزير التربية لا يتحكمان فى هذه القضية ، اذ أن عملية تعليم اللغات عبارة عن مشروع تعاونى ، وكلما زاد فهم كل مساهم فيه للمبادىء التى يتم بموجبها اتخاذ القرارات على كافة المستويات ، زادت فرص نجاح العملية برمتها ، ولكن علينا أن نتوقع طوال الوقت وجوب ايجاد حلول وسط ، فمثلا قد يقترح عالم اللغة النفسانى وجود سن امثل لبدء دراسة اللغات الاجنبية ، وقد تشير الاعتبارات السياسية والاقتصادية الى أنه من غير

المستحب ، نتيجة لتحليل عوامل الكلفة والربح ، رصد الاموال اللازمة لتوفير معلمين مؤهلين عند ذلك المستوى · وهنا يتصارع المبدآن ، وتمثل الخطة النهائية نوعا من الحل الوسط · هذا ويشترك كل المساهمين فى العملية الاجمالية لتعليم اللغات فى انجاحها ، المجتمع ممثلا فى سلطات التعليم ، وعالم اللغة التطبيقى ومعلم الفصل · غير أن الصعوبة ، كما هو الحال فى جميع العمليات التعليمية ، تكمن فى تعريف معنى « النجاح » ، فالمجتمع قد يعرفه بمفهوم التكامل الاجتماعى ، أو العائد التجارى ، أو بأحد مفاهيم الانسان المتعلم ، أما المعلم فقد يعرفه بمفهوم الانجاز الاكاديمى أو « تحقيق الفرد لذاته » ، بينما قد يعرفه العالم اللغوى من حيث اكتساب بعض مهارات الاداء اللغوية التى يمكن قياسها · غير أن الافراد هم الذين يتعلمون اللغات لاسباب عديدة ومختلفة ، اما لانهم يجدون متعة فى ذلك ، او لان تعلم اللغات نافع فى تقدمهم الاكاديمى ، او فى مسالكهم المعيشية ، أو لانه يفتح أمامهم فرصا للاحتكاك والثراء الاجتماعى والثقافى · وهم لا يبحثون أو يحتاجون ، بالضرورة ، الى نفس مستوى القدرة على الاداء أو حتى نفس مجموعة المهارات اللغوية ، فما يعد نجاحا لاحدهم قد يكون فشلا لسواه ، فطالب العلم ، كفرد ، يهتم بالنجاح وفقا لمفهومه الخاص به ·

ويحتاج المرء الى مقياس ما أو الى جهاز معين لقياس النجاح ، ولكن لم يتقدم أى انسان حتى الآن باقتراح وسيلة لقياس النجاح فى تعلم اللغات ، بمفهوم المجتمع ، سواء المفهوم الثقافى ، أو الاجتماعى أو التجارى · أما من حيث تحديد أهداف المعلم والمتعلم وعالم اللغة التطبيقى فى مجال اللغة من قبيل المهارات والمعارف المحددة ، فيمكن استنباط وسيلة ما لقياس تلك المهارات والمعارف ، ويمكننا بوجه عام قياس ما يمكننا وصفه ، وتعطينا اللغويات اطارا لوصف ما نقصده بالمهارات والمعارف فى لغة ما ، ومن ثم تجعل فى استطاعتنا ، من حيث المبدأ ، القول أن اسلوبا واحدا للتعليم أو مجموعة من مواد التعليم أنجع من غيرها لتحقيق هدف معين مع مجموعة معينة من الدارسين · هذا ، ولا يمكن تحقيق تحسن منتظم فى تعليم اللغات من غير الالمام باللغات ، الما تزودنا به اللغات نفسها ·

الجزء الاول

اللغات وتعلمها

الفصل الاول

آراء فى اللغة

ماهية اللغة :

ان القرارات التى نتخذها بوعى وبلا وعى ، عند القيام بتنفيذ مهمة عملية ما تتأثر بالآراء التى نتقبلها بشأن طبيعة الشىء الذى نعالجه ، ولكل امرىء ما نسميه « بالنظرية اللارسمية » عن اللغة واذا كان من معلمى لغة ما فله نظرية لا رسمية خاصة عن كيفية تعلم تلك اللغة ، وتوصف النظرية بانها غير رسمية لانها ليست قاطعة اى انه لا يعبر عنها بصيغة منطقية دقيقة — ونتيجة لذلك فقد تحتوى على مفارقات وتناقضات كامنة ، وهى ، بهذا المعنى ، لا تتسم بالعلمية · ربما كان من الادق أن نقول ان كل امرىء يؤمن بعدة نظريات غير رسمية عن اللغة ، ويكون جزء من النظرية تناقضا مع اجزاء نظرية اخرى، فاللغة شىء جد معقد ، ولا يمكن لاى فرد ان يجد لها تعليلا مرضيا تماما فى نطاق نظرية شاملة متكاملة · هذا ومن المؤكد أن علماء اللغة قد وجدوها كذلك ، ولهذا السبب فحين يوجه الى أحد علماء اللغة سؤال : ما هى اللغة ؟ فمن المحتمل أن يجيب بسؤال آخر : ولماذا تود أن تعرف ؟ فاذا كنا نقوم بتعليم اللغات فان اسلوبنا فى اداء تلك المهمة يتأثر أو يتحدد وفقا لاعتقادنا فى ماهية اللغة ، وللنظرية المعينة غير الرسمية أو النظريات التى نؤمن بها بخصوص اللغة والتى تبدو وثيقة الصلة بالمشكلة المعينة التى تواجهنا ·

وبصفة عامة ، ثمة علاقة وثيقة بين الاسلوب الذى نتبعه فى الحديث عن شىء ما وبين اسلوبنا فى النظر الى ذلك الشىء ، فاللغة التى نستخدمها حياله تخدع آراءنا عن ماهيته . اذا اردنا معرفة آراء امرىء ما فى اللغة ، فيجب ان نستمع الى اللغة التى يستخدمها فى الحديث عنها ، فاذا فعلنا ذلك فسرعان ما نلاحظ انه يبدو أن الافراد يؤمنون بوجهات نظر متنافرة حول طبيعة اللغة ، فمثلا ، نسمع الناس عادة يتحدثون عن « استخدام اللغة » : « لقد استخدم لغة مروعة ، انه استعمل لفظة لم افهمها ، ما فائدة

اللغة الفرنسية ؟ » وهذا يوحى بأن اللغة عبارة عن شيء يشبه الاداة التى يمكننا التقاطها ، واستخدامها فى غرض ما ثم تركها ثانية ، بل أحيانا يطلق الافراد على اللغة لفظة أداة ، كما اننا نتحدث عن « حيازة » الناس للغة . فمثلا كتب جونسون ان شكسبير كان لديه « قليل من اللغة اللاتينية وقدر اقل من اللغة اليونانية » ، ويقال ان الاطفال « يكتسبون » اللغة . ويبدو اننا احيانا « نفقد » اللغة : « لا استطيع ان أجد الكلمة المناسبة » . والآن ، اذا اعتبرنا اللغة سلوكا من نوع معين فحسب ، فان ذلك يعد اسلوبا غريبا للتحدث عنها ، وهل نستطيع ان نتحدث عن « المشى » بنفس الطريقة ، هل نستطيع القول باننا « نستخدم المشى للتوجه الى جهة ما ؟ او « نحصل » او « نحوز » او « نفقد » المشى ؟

غالبا ما يتحدث علماء اللغة ، بصفة خاصة ، عن كيفية « عمل » اللغة ، كما لو كانت اللغة اداة تشبه الساعة المنبهة التى يمكن فهم تشغيلها عن طريق دراسة بنيتها الداخلية من تروس ومسننات . ومن المهم هنا انه بينما تدلنا دراسة البنية الداخلية للساعة عن كيفية عملها ، فانها لا تدلنا عن الغرض من استخدام الساعات ، ومن الواضح ان الفكرة الخاصية بالبنية الداخلية تكمن وراء العبارات من قبيل « هذه الجملة ذات تركيب معقد » او عبارة « دراسة تركيب جديد » فى مجال التعليم . وبالرغم من اننا عادة ما نفكر فى الآليات من حيث كونها اشياء لا حياة فيها ، فاننا كثيرا ما نشير الى اللغة ككائن حى ، فنحن نتحدث عن « ميلاد » لغة ، وعن «نموها» و « تطورها » و « تدهورها » . هذا ، وللغات فترات من « الازدهار » و « الازهار » (ودائما تكون هذه الفترات فى الماضى) ، وتنسب اللغات احداها الى الاخرى فى « عائلات » او « تتولد الواحدة من الاخرى » ، وهى توصف بانها اما « حية » او « ميتة » كما ان للغات صفات مادية ومعنوية فهى « جميلة » او « قبيحة » او « سوقية » او « منحطة » او « متدهورة » .

ولست جادا حين أقول ان الناس يعتقدون حقا ان اللغة عبارة عن شيء مادى يمكن تداوله كأية أداة ، فقد استخدمت تلك الاساليب للتحدث عن اللغة من قبيل الاستعارة ، وانه لمن الشائق ان نلجأ الى الاستعارة للتحدث عن اللغة ، وتشترك كل الاستعارات فى ذلك بالرغم من انها جميعا تتعامل مع اللغة «كشيء» الا انها تسبغ على اللغة صفة المادية .

كذلك نجد الناس يتحدثون عن اللغة « كحادث »، فيقولون ان محادثة « وقعت » ، وان الكلمات «تحل» فى مناقشة ، بل اننا احيانا نتحدث عن خطاب القاه شخص ما على انه « حادث المساء » .

ان اللغة شيء ما « نعرفه » ، ونحن نسأل المرء عما اذا كان « يعرف » الفرنسية او الالمانية ، او عما اذا كان « يعرف » كلمة او اخرى . واللغة ايضا شيء « نفعله » ، فنحن نكتب ، ونقرأ ، ونتحدث بطريقة حسنة او رديئة . ونحن فى هذه الحالة نعامل اللغة ، كسلوك ، يتطلب مهارة وحذقا ، علينا ان نتعلمه ، وهو سلوك يتحسن عن طريق الممارسة .

وتكشف الالفاظ التى نستخدمها فى حديثنا عن اللغة وعن مجموعة مختلفة من اساليب النظر اليها والتى وان كنا نعترف بانها اساليب استعارية فى الغالب ، فهى تدل على تباين منطقى معين . والمشكلة لا تكمن فى اى من تلك الاساليب « صحيح » . فجميعها صحيحة فى سياقها ، الا انها لا تتسم واحدة منها بالتمام او الشمول . وما علينا الا ان نعترف بأن اللغة ظاهرة معقدة لا يمكن لوجهة نظر واحدة ان تحيط بها . والسؤال الذى يجب ان نوجهه حقا لا ينبغى ان يكون عن اى الآراء « صحيح » بل اى منها « نافع » ، واى منها « مناسب » لتعليم اللغات . هل يمكننا القول بأن معلم اللغة يمكنه تجاهل اى من المعالجات لقضية اللغة من قبيل المعرفة او السلوك او المهارة او الحادثة او الشيء .

مشكلة « البعد النفسى » :

كما سبق ان اشار العلماء دائما ان دراسة لغة ما — كما هو الحال بالنسبة لدراسة اية صفة مميزة للانسان والمجتمع — تكتنفها صعوبة منشؤها ان هذه الدراسة او تلك تتعرض لشيء مألوف تماما ، فكل فرد « يعرف » عن اللغة ، لان الجميع يستخدمونها فى كل وقت ، وكل فرد « يعرف » عن المجتمع وعن السلوك الاجتماعى ، لان الجميع اعضاء فى المجتمع ، وهذا امر «طبيعى» على وجه ما، هذا ،والتناقض بين

ما نعرفه عن بيئتنا الطبيعية وبين تكوينها واعمالها لافت للنظر حقا ، بل ان الحقائق الطبيعية البسيطة للغاية مثل القوانين التى تحكم تأرجح المياد (البندول) او تسارع الاجسام الساقطة لا يمكن توقعها ، واكثر من هذا انها تتعارض وصدق الحدس ، يقابل ذلك تماما الحقائق « الاولية » عن المجتمع او اللغة التى تصبح واضحة جلية متى تمت الاشارة اليها · اذا فصعوبة دراسة السلوك الاجتماعى للانسان ، بما فى ذلك لغته ، لا تتمثل كثيرا فى التوصل الى البيانات — لان الكثير منها متوفر لدينا ، الى حد ما — ولكن الصعوبة تتمثل فى اخراجها من داخلنا ، وفى فصلها عن انفسنا بغية التوصل الى وجهة نظر موضوعية ،او اذا استخدمنامصطلحكوموسكى (1968) Chomsky (1) لتحقيق « البعد النفسى » مما ندرسه · ان المعرفة العلمية معرفة عامة ، وهى موضوعية من حيث انها مفتوحة للتمعن والتمحيص والمعارضة من قبل اى فرد يعرف كيفية الشروع فى ذلك · والعالم اللغوى ، فى دراسته للغة ما ، انما يحاول الوصول الى هذا البعد النفسى ، ومن ثم فانه يجعل اللغة « موضوعية » او يسبغ عليها صفة المادية ويساعده فى ذلك ان كثيرا من الدراسة التقليدية للغة يعنى باللغات « الميتة » وبياناته عبارة عن « نصوص » · والتوصل الى « البعد النفسى » ، فى هذه الحالة ، امر اكثر سهولة ويسرا لان المراقب لم يكن يدرس بطريقة مباشرة سلوكه او سلوك المجتمع الذى ما زال قائما ، ويمكنه بكل سهولة ان يفصل فصلا تاما بين دراسة اللغة ودراسة الشعب الذى كان يتحدث بها ثقافته . فى واقع الامر كان السبب وراء دراسة لغة ما دائما هو ان تلك اللغة اصبحت شيئا غريبا وغير مفهوم ، نشأت عن الحاجة الى شرح نصوص ادبية او دينية قديمة او تقليدية ، الا ان العالم اللغوى كان على وعى بما يفعله حين يتبنى وجهة النظر هذه ، وذلك لا يعنى اعتقاده بأن اللغة عبارة عن « شىء » ، او ان للغة حقيقة موضوعية كتلك التى للمياد (للبندول) او للجسم الصلب الساقط.

ومع هذا فالوصول الى ذلك « البعد النفسى » سهل على اية حال ، وليس ذلك مقصورا على علماء اللغة وحدهم ، فمنهم من يصدر بيانات او يفترض افتراضات لا تقوم على الدراسة الموضوعية ، بل على المعرفة « الخاصة » الحدسية ، شأنهم فى ذلك شأن معلمى اللغات ، فكثيرا ما يقول معلم اللغة ان هذه الكلمة او تلك لا تستخدم « بتاتا » فى سياق بعينه ، فهل اسس تصريحه هذا على بحثه الموضوعى ام على بحث شخص غيره ؟ ان مثل هذه البديهيات الخاصة يمكن ان تلقى تعبيرا بصورة حتمية من قبل شخص غير واع ، وقد تكون بمثابة احكام لها قيمتها ، وحين يؤكد شخص معين ان « الناس لا يقولون ذلك » ، فهل هذا التصريح عن حقيقة يمكن التدليل على صحتها ؟ وهل هى حقا من قبيل الاحكام ذات القيمة ؟ هل هذا يعنى ، حقا ، انه من غير المقبول ، من الناحية الاجتماعية ، قول ذلك ؟ وهنا ايضا يمكننا ان نسأل : هل قام هذا التصريح على الفحص الموضوعى لما يفعله اصحاب اللغة الاصليون ، ولا يجدونه مقبولا فى موقف معين ، او هل ذلك يمثل الحكم الخاص للمعلم او للعالم اللغوى ؟ او انه يمثل اهواء وآراء طبقته او فئته الاجتماعية ؟ هذا ، ومن الممكن دراسة المواقف الاجتماعية ازاء اللغة بطريقة علمية ، فتلك المواقف كما سماها بلومفيلد (1944) Bloomfield (2) « استجابات من المرتبة الثالثة » للغة ، وكانت هذه المواقف موضوعا لدراسة اجراها ميتنز (1970) (3) Mittins

ولكن اذا قال شخص ما « تلك (النبذة من اللغة) ليست صحيحة » ، فلسنا دائما متأكدين مما اذا كان يصدر حكما ذا قيمة — مؤكدين بذلك ان الصيغة موضوع البحث لم تكن موافقة لبعض « المعلمين » لاستخدام اللغة والمجتمع من الناحية الاجتماعية (مثل نفى النفى غير صحيح) ، الذى كثيرا ما يستخدم فى نقض العهود ، او سياق حقيقة مرعية ، بحيث لا ينطق اى متحدث باللغة بمثل هذه المجموعة المتعاقبة من الكلمات (مثل : هذه — قصتى — رجل) ، وسنقوم بمناقشة هذه المشكلة فى الفصل الثانى .

(1) Chomsky N. (1968) Language and Mind, Harcourt, Brace and World
(2) Bloomfield, L. (1944), Secondary and Tertiary responses to language', Language, n. 20 pp. 45 - 55
(3) Mittins, W.H. (1970), "Attitudes to English Usage", Language and Language Learning, n. 30 OUP.

اللغـــة والفـــرد :

ان الطريقة الاولى التى يمكن لنا معالجة اللغة من خلالها هى كون اللغة ظاهرة يختص بها الانسان الفرد ، وتعنى هذه الطريقة بوصف وشرح اللغة على اساس انها امر يتعلق بالسلوك البشرى ، فالناس يتحدثون ويكتبون ، ومن الواضح كذلك انهم يقراون ويفهمـــون مـــا يسمعـــــون وهـــم لا يـــولـــدون ، فاعليـــن ذلـــك ، بـــل عليهـــم أن يكتسبـــوا تلـــك المهـــارات ، ويبـــدو أن جميـــع الافراد لا ينمون تلك المهارات بنفس الدرجة ، اذ قد يصاب الافراد فى حوادث او يعانون من أمراض تجعل اداءهم عاجزا ، وهكذا تعتبر اللغة جزءا من نفسانية البشر ، نوعا معينا من السلوك ، سلوكا تتركز وظيفته الـــرئيسيـــة علـــى التخـــاطب ·

وتتمثل البلبلة التى يسببها مصطلح « سلوك » فى انه دائما يفهم ، الى حد ما ، على انه اشارة الى الحركات والتصرفات المادية الصريحة والتى يمكـــن وصفها ، الا ان جزءا من السلوك اللغوى الخاص يفهم اللغة المكتوبة او المنطوقة . على سبيل المثـــال ، ينطوى على قليل من الاشارات المادية التى يمكـــن ملاحظتها او لا ينطوى على مثل تلك الاشارات اطلاقا . وفى الواقع يمكننا احيانا أن نستنتج أن الفهم قد تم عن طريق التغيرات التى تحدث فى سلـــوك الفـــرد الآخر ، فعندما يحظر على شخص اتيـــان تصرف ما ، فاننا نستنتج انه فهم ذلك الحظر من خلال ملاحظتنا انه لا يتصرف على ذلك النحو ابدا ، وبالطبع لا يمكننا التأكد تماما من أن سلوكه التالى يعد نتيجة لفهمه · فقد يكون منشأ ذلك السلوك فقدان الاهتمام او الميل وعلى هذا ، ينبغى أن يفهم السلوك على انه يتضمن نشاطا غير ملحـــوظ ، غالبا مـــا يستنتـــج من سلوك ملحوظ آخر فحسب ·

فاذا ما اعترفنا بأن دراسة السلوك اللغـــوى تتضمن وصف وتفسير أمور لا يمكن ملاحظتها ، اصبح الموقف اكثر تعقيدا ، اذ علينا أن نفترض جدلا وجود مجموعة من العمليات ، وآلية داخلية تعمـــل حين نتحدث ونفهم ، يجب أن نفترض وجود شىء ما يسمى العقل · ومن وجهة النظر هذه يمكن اعتبار دراسة اللغات على انها دراسة للخواص والعمليات والحالات المحددة للعقل الذى تعد مظاهره الخارجية سلـــوكا يمكن ملاحظته ، ما الذى ينبغى علينا « معرفته » حتى نتصرف وفقا لعلم اللغات ؟ وكما قـــال كوموسكـــى Chomsky (1968) (1) أن ما يحاول العالم اللغوى الذى يتبنى هذه المعالجة ، فعله هو « تثبيت خواص عامة معينة للذكاء البشرى ، وما اللغويات ، ببساطـــة ، الا مجال فرعى من مجالات علم النفس التى تعالج سمات العقل هذه » ·

غير اننا لا نولد ونحن نتحدث اللغة ونفهمها ، فعلينا اكتسابها ، وعلى هذا فان التعامل مع اللغة بهذه الكيفية لا يعنى بما يجرى حين نتحـــدث ونفهم وهو ما سمـــى بالاداء اللغـــوى فحسب ، بل يعنـــى بالكيفية التى نصبح بها قادرين على اداء تلك الامور · ومن الواضح ان السلوك اللغوى عبارة عن مهـــارة معقدة لدرجة انه يبدو من غير المعقـــول تمـــاما أن يكتسبها طفل فى فترة وجيزة ، وقد أوحى ذلك الـــى الناس انه لا بد أن يكون الاستعداد الطبيعى لاكتساب تلك المهارة فطريا ، ولا بد أن تعنى أن البشر وحدهم هم الناطقون باللغات ، وان ثمة خاصيـــة معينـــة بالجنس البشرى تخلق فيهم الميل الى اكتساب اللغات ويذهب بعض علماء اللغات وعلمـــاء النفس فى ذلك شاوا بعيدا اذ يرون أن الطفل يولد ولديه قدرة فطرية وارادة لتعلم اللغة · ويرى آخرون ، ممن يحتاطون فى آرائهم ، أن القدرة والميل الفطرى لاكتساب اللغة يعد من جملة وظائف القدرات الادراكية للبشر التى تمكنهم من التعلم اصلا ·

وتناول اللغة ، كظاهرة تخص الفرد ، انما يعنى اساسيا بتفسير كيفية اكتسابنا للغـــات ، وعلاقتهـــا بالاجهزة الادراكية العامة لـــدى البشر ، وبالآليـــات النفسانية (السيكولوجية) التى تكمـــن وراء فهـــم الكلام وادائه ، اكثر من عنايتها بالغرض من اللغات ، اى بوظيفتها كوسيلة تخـــاطب اذ أن ذلك ينطـــوى بالضرورة على اكثر من فرد واحد ·

اللغـــة كظـــاهـــرة اجتمـــاعيـــة :

يتحدث الناس الى انفسهم بدون صوت ، واحيانا يتحدثون الى انفسهم بصوت مسموع ، وينبغى لكل تقرير عن اللغة أن يضع ذلك موضع الاعتبار ، غالبا

(1) Chomsky N. (1968), Language and Mind, Harcourt, Brace - World

ما نصف حديث الناس الى انفسهم بانه تفكير بصوت مرتفع ، فمن الواضح ان ثمة علاقة وثيقة بين التفكير واللغة ، وتكمن الصعوبة فى التثبت من ذلك كما يتضح من كتابات ادامز (1972) Adams (1) ومع ذلك ففى تعليم اللغات ، يتم التركيز على استخدام اللغة كوسيلة تخاطب بين الناس ، اى على وظيفتها الاجتماعية ، اذ لا داعى لاكتساب نوع من السلوك المعقد ما لم يكن نافعا للفرد وللمجتمع الذى ينتمى اليه ، بالطبع لا تمثل اللغة الصورة الوحيدة للسلوك البشرى فى مجال التخاطب ، اذ قد يكون كل السلوك الصريح وسيلة للتخاطب بمعنى اننا نخرج باستنتاجات عن شخص ما من اى شىء يفعله ، او من الملابس التى يرتديها ، او من طريقة مشيته ، او من طريقة تصفيف شعره · ولكن ذلك لا يزيد عن كونه وظيفة « عارضة » لسلوك غير لغوى ، لا وظيفته الرئيسية او الوحيدة . ومن ناحية اخرى ، لا تمثل اللغة النوع الوحيد من سلوك وظيفته الرئيسية التخاطب ، فنحن نستخدم الاشارة ، ونلوح بيدينا ، ونرفع حواجبنا ، ونتنحنح و « نحول ابصارنا » · كذلك لا يوصف كل سلوك صوتى بانه لغوى : فالصراخ والزعيق ليسا من اللغة فى شىء ، بل ربما لا تزيد عبارات « الوداع » و « الترحيب » و « الاستفسار عن الحال » التى يمكن التنبؤ بها ، عن كونها سلوكا شبه لغوى · فاللغة او السلوك اللفظى عبارة عن نوع خاص من السلوك التخاطبى ومهمة العالم اللغوى هى تمييز اللغة عن غيرها من انواع التخاطب الصوتى وغير الصوتى ·

فالمتحدث انما يتصرف بالكيفية التى يتصرف بها لان تلك هى حال جمهور المستمعين ، ولا يمكننا ان نأمل فى تفسير ما يحدث فى محادثة دون ان نضع فى اعتبارنا الصفات المميزة لكلا المستمع والمتحدث وسلوكهما ، ومع ذلك فكلاهما « يؤدى » بطريقة لغوية · واللغة فى هذه الوجهة الثانية عبارة عن حادث اجتماعى ، لا يمكن وصفه تماما الا اذا عرفنا كل شىء عن الناس الذين يستخدمونها ، وعن شخصياتهم ، ومعتقداتهم ، ومواقفهم ، ومعرفتهم بالعالم ، وعلاقاتهم بعضهم ببعض ، وحالتهم الاجتماعية ، وماهية النشاط الذى يشتغلون به ، وعن سبب حديثهم ، وما سبق ذلك الحديث من الناحيتين اللغوية وغير اللغوية ، وما يلى ذلك من احداث ، وعن المكان الذى يوجدون فيه ، ومجموعة من الحقائق الاخرى عنهم وعن الموقف ·

اذا كان الناس يودون الاشتراك فى لعبة ما فعليهم الاتفاق على قواعدها ، فاذا كان ينبغى ان يحدث تخاطب وجب ان يشترك اللاعبون فى نفس التقاليد ، فصيحاتى وايماءاتى الخاصة بى لا يمكن للملاحظ تفسيرها ، ، شأنها فى ذلك شأن التعبيرات بلغة اجنبية لا يمكن تفسيرها ، ونحن نستطيع التخاطب مع الناس لانهم يشاركوننا مجموعة من أساليب السلوك « المتفق عليها » ، واللغة بهذا المعنى عبارة عن شىء فى حيازة مجموعة اجتماعية ، مجموعة من القواعد التى لا غنى عنها تسمح لاعضائها بالاتصال الذهنى ، وبالتفاعل ، والتعاون بعضهم مع بعض : انها عرف اجتماعى · والحيوانات ، ايضا ، تشترك فى مجموعة من اشارات التخاطب التقليدية وبالطبع يطور البشر والحيوانات ممن يعيشون معا ، مجموعة مشتركة من الاشارات كوسيلة للتخاطب فيما بينهم ، فيمكن لكلبى ان يخبرنى بالوقت الذى يريد الخروج فيه للتنزه ، واستطيع ان اطلب اليه الحضور عندى دون اللجوء الى اية لغة بشرية · ومع ذلك اصبح من الامور المسلم بها دائما انه ثمة اختلاف اساسى فى نوع التعقيد ، لا فى درجته فحسب ، بين لغة الانسان ومجموعة تخاطب الحيوان · واخيرا وضع هذا الافتراض الطويل الاجل موضع البحث ، وقد يكتشف ، نتيجة للدراسات المتواصلة التى يجريها علماء الاعراق البشرية (الاثنولوجى) ان ذلك الاختلاف ليس بالشدة التى كانت تفترض فيه (جاردنر وجاردنر (2) Gardener and Gardener (1969)

دراسة اللغة لغويا :

قد يبدو من العجيب تصوير الدراسة الثالثة للغة كدراسة « لغوية » ، فان ذلك يوحى بان المعالجتين السابقتين لم تكونا معنيتين باللغة ، او ان المصطلح « لغوى » يستخدم بطريقة خاصة الى حد ما· وفى واقع الامر ، وباختصار ، هذه هى طبيعة الحال ،

(1) Adams, P. (1972) Language in Thinking, Pen juin
(2) Gardener, R.A and Gardener, B.T. (1969) « Teaching sign language to a chimpanzee », science, n. 165 pp. 644-72

وهو مستخدم هنا لعزو تناول اللغة ، ذلك التناول الذى تبنته الدراسة المعروفة باسم « اللغويات » ، ولكن ثمة احتمالا هنا لحدوث اللبس عندما اتخذ البروفيسور الن Allen (1) «الدراسة اللغوية للغات» عنوانا لمحاضرته الافتتاحية عام 1966 ، فقد استخدم نفس معنى المصطلح « لغوى » بالشكل الذى اعنيه ، وكذلك نجد فى كتاب جلمسليف Hjelmslev (2) « اللغة » (1963) تعبير « اللغويات اللغوية » ، موحيا بأن اللغويات قد تتضمن لا المعالجة الخاصة التى انا بصدد تلخيصها فحسب بل كذلك المعالجتين اللتين سبق لى التحدث عنهما . وفى هذا المقام كان جلمسليف يتنبأ بالاتجاه الذى تتحرك اليه اللغويات بشكل متزايد ، اى كدراسة شاملة للغة ، وقد سبقت الاشارة الى تلك الدراسة على انها لغويات واسعة النطاق . وفى الواقع ساستخدم مصطلحى «لغويات» و « عالم لغوى » بمعناهما العام والشامل ما لم يكن من الضرورى — فى سياق معين — تحديد المعالجة الجارى دراستها كما هو الحال فى هذا القسم .

واحيانا كان يطلق على الدراسة اللغوية للغة اسم دراسة اللغة من قبيل تكريمها (دى سوسر (De Saussure, (1961) (3) فاذا حسمنا المعنى المتضمن من امكان دراسة اللغة لغرض « نافع » مثل تعليم اللغات ، اذا فهذا التعريف يميز تناول اللغة بهذه الكيفية عن التناولات التى تم تلخيصها ، بترسيخ اللغويات كدراسة مستقلة ، فى حين انه يمكن اعتبار ان التناولات الاخرى تدخل ، على التوالى ، فى نطاق علم النفس وعلم الاجتماع . ويجب أن يكون ثمة نوع من الانسجام بين الاطار الوصفى لدراسة اللغة واساليب تلك الدراسة بالنسبة للفرد وبين دراسة السمات الاخرى للسلوك البشرى والقدرات الادراكية . وبالمثل ، يجب أن تكون دراسة اللغة كظاهرة اجتماعية فى انسجام مع نظريات البنية الاجتماعية ، والسلوك الاجتماعى ، والثقافة الانسانية . الا أن الدراسة اللغوية للغة تقيم جهازها النظرى الذاتى ، ولها اسلوبها الخاص فى العمل ، وسبلها فى النظر الى بياناتها وانتقائها . هذا ، والتناول اللغوى من اكثر التناولات « موضوعية » ، فهو يهتم باللغة كجهاز ، ويهدف الى توضيح بنية اللغة ، ويقوم بتصنيف الموجودات اللغوية ، ويقيم العلاقات بينها ، وهو فى معناه العام معنى تماما بالعلاقة بين المعانى والاصوات ، ولتفسير هذه العلاقة كان من التقليدى أن تضع المعالجة « مستويات للوصف » وتعلل انواع الموجودات المختلفة التى تعالجها ، وانواع العلاقات المختلفة التى تجدها بين تلك الموجودات ، وتحمل هذه المستويات مسميات مألوفة مثل بناء الجملة وعلم الصرف ، وعلم الاصوات الكلامية ، وعلم تمثيل او تصوير الاصوات ، وقواعد اللغة ، وعلم دلالات الالفاظ وتطورها ، او اذا ما استخدمنا المصطلحات الاكثر شيوعا : النحو والمفردات والنطق .

ومن المحتمل أن تكون الدراسة اللغوية للغة اكثر المعالجات شيوعا حيث ان تاريخها طويل ، سواء فى داخل اوروبا او خارجها ، ولهذا السبب فهى قد تكون اكثر التناولات تقدما وتعقيدا من الناحية النظرية. ولا تتمثل بياناتها فى الافراد وسلوكهم بل فى النصوص والتعبيرات المسجلة ، وهى لا تحفل باوجه التمايز بين المستمعين والمتحدثين ، وبكيفية اكتساب الناس للغة ، او بالدور الذى تؤديه اللغة فى المجتمع .

الا ان النجاح والصقل المطلقين للدراسة اللغوية للغة يكلفا غاليا ، وكما سبق لى القول أن النظر الى اللغة هذه النظرة يعد من اكثر الاساليب « موضوعية » ، ومع ذلك فاللغة ليست شيئا ذا وجود حقيقى ، والموضوعية هنا تعنى التجريد ، وقد مالت الدراسة اللغوية للغة الى فقد علاقتها بالانسان والمجتمع نتيجة لتجريدها على هذا النحو ، وكلما زادت النظريات وعمليات وصف بنية اللغة تقدما ، قل المبرر لتفضيل احد اساليب وصفها على ما عداه من اساليب ، وقد وصلنا الى نقطة ينبغى عندها أن تكون دوافع تبرير الوصف او النظرية الافضل اجتماعية أو نفسانية (سيكولوجية) اى من حيث انسجامها مع أحد التناولين الآخرين .

المعانى الضمنية لتعليم اللغات :

الغرض من تدريس اللغات ، بالاضافة الى انه يجعل التلاميذ يتغلبون على عقبة تعليمية كاداء ،

(1) Allen, W.S. (1966), « The linguistic study of languages », in P.D. Strevens (ed.), Five Inaugural Lectures, OUP.
(2) Hjelmslev, L. (1963), Language : An Introduction, F.J. Whitfield (trans.)
(3) De Saussure , F. (1961), Course in General Linguistics, W. Baskin (trans.) Peter Owen.

هو تمكين الطالب المبتدىء من التصرف على نحو يجعل فى استطاعته المشاركة ، بدرجة ما ولاغراض معينة ، كفرد فى مجتمع غير مجتمعه ، وقد تختلف درجة رغبة اى طالب معين فى المشاركة ، فقد ينشد قراءة المؤلفات الفنية فحسب ، أو قد يرغب فى الاشتغال بالوعظ فى بلد اجنبى . وتتطلب درجات المشاركة المختلفة هذه مستويات مختلفة من المهارة فى الاداء اللغوى ، وهى كذلك تنطوى على تقسيم السلوك اللغوى الى انواع مختلفة من المهارات ،اما من الناحية التقليدية فلهذه الانماط المختلفة مسميات مختلفة : الكتابة ، والكلام ، والاملاء ، والقراءة بصوت مرتفع .. وهلم جرا . ومثلما تختلف الانواع المختلفة من الاداء اللغوى ، تختلف الآليات الكامنة وراءه ، وقد تكون موضع بحث (انظر الفصل السادس) ، فمن الواضح ان تعليم اللغات كان وما يزال يعد تنمية لمجموعة من مهارات الاداء فى الطالب ، ودائما يعبر عن المناهج والجدوال الزمنية من حيث المهارات التى يجرى اكسابها « اليوم سيكون لدينا درس فى المطالعة ، وغدا درس فى المحادثة » . واذا تحدثنا فى اية مناقشة حول تعليم اللغات عن تنمية المهارات من قبيل التحدث أو فهم الحديث ، فاننا بذلك نتبنى رايا نفسانيا (سيكولوجيا) عن اللغة ، وتكون نظرتنا لها على انها من أمور السلوك الفردى ، وسواء اعتبرنا هذا السلوك مجموعة من العادات أو الاستجابات الممكنة ، او مجموعة من المعارف أو مجموعة من القواعد ، فان ذلك يتوقف على الاهمية النفسانية (السيكولوجية) المعينة التى نوليها السلوك اللغوىللفرد وكيفية اكتساب ذلك السلوك . فمن شأن ذلك أن يحدد ، مثلا ، موقفنا من وظيفة التدريبات والفائدة منها ، واعطاء التفسيرات النحوية ، وقيمة التكرار والحفظ عن ظهر قلب ، وفائدة الاملاء ، واهمية الاستماع فحسب ، وايا كان القرار الذى نتخذه فى مجال الاساليب فانه يعنى تبنى راى فى اللغة كظاهرة لعلم النفس الفردى . وما ميز ما يسمى بالتعليم « التقليدى » للغات لم يكن كافيا من حيث افتقاره الى وعى بالبعد النفسى للغة ، بل لانه حد من نطاق السلوك او المهارة المتوخاة ، ولكن ذلك ليس مبررا لتوجيه النقد للتعليم التقليدى للغات، فالمهارات التى حاول ذلك التعليم تنميتها كانت ، الى حد ما ، هى المهارات التى يفترض أن المجتمع اعتبرها مناسبة فى ذلك الوقت ، وقد تحددت بعض اساليب التعليم التقليدى للغات ، وفقا لهذا ، وفى الوقت الحاضر نجد أن ما يمكن قوله ، ولنا مبرر فى ذلك ، حول التعليم التقليدى للغات هو ان اساليبه لم تعد مناسبة لمجموعة جديدة من المتطلبات والتوقعات .

غير اننا حين نتحدث عن السلوك المقبول وغير المقبول او عن اللغة المناسبة او غير المناسبة ، فاننا بذلك نتخذ رايا فى اللغة كعرف اجتماعى ، مجموعة من اساليب السلوك يضع المجتمع شروطها او تحددها السمات الثقافية فى ذلك المجتمع ، فغير الصحيح او غير المناسب هو ، ببساطة ، ما لا يتوافق مع المعايير المشتركة لمجموعة معينة ، اذ اننا بتدريسنا اللغات ، انما نعد الطالب للمشاركة فى مجموعة اجتماعية اخرى، مجتمع لغوى آخر مغاير لمجتمعه ، وليؤدى دورا فى ذلك المجتمع ، واللغة غير المقبولة او غير المناسبة تحول بين الطالب وبين التفاعل او التخاطب بطريقة مرضية مع الآخرين من اعضاء ذلك المجتمع . انه قد يفشل فى تحقيق غاياته وقد يفشل فى التخاطب او قد يساء فهمه ، وقد يؤذى مشاعر الآخرين او قد يجعل من نفسه مثارا للسخرية .

هذا ، ولا تتوافر نفس الاهداف الاجتماعية بالنسبة لجميع الطلبة فيما يتعلق بتعلم اللغات ، اذ ان نطاق الادوار التى يودون تحقيقها سيكون مختلفا ، فقليل منهم يودون لو اصبحوا شعراء فى المجتمع اللغوى الجديد ، والبعض الآخر قد يودون أن يصبحوا زوجات أو أزواجا ، ويقنع معظمهم بأن يصبحوا « اجانب »، وعلى هذا فعند تخطيط عمليات تعليم اللغات ، يجب علينا معرفة الاهداف الاجتماعية المتوخاة ، والاهداف الشخصية التى يود الطالب تحقيقها . وبمعنى آخر علينا أن نقرر اى « نوع » من اللغة نعلمه اياه ، فمفهوم « اللغة » او « اللهجة » مفهوم اجتماعى وليس مفهوما « لغويا » ، فنحن نعلم لغة معينة وليس اية لغة كانت .

وربما كان اكثر الانتقادات التى توجه الى التعليم التقليدى للغات اقناعا ، باصراره على الصواب، وقواعد النحو ، واهدافه المحدودة ، هو افتقاره لهذا البعد الاجتماعى ، فقد افترض أن اللغة عبارة عن مفهوم لغوى ، ويبدو انه — التعليم التقليدى للغات — لم يعبأ كثيرا بفكرة المواءمة ، وبالاسلوب القائل

بأن السلوك اللغوى ايجابى بالنسبة لمواقف اجتماعية مختلفة ، ومن المزايا الكبرى لتعليم اللغات فى العصر الحديث انه يتناول اللغة تناولا اكثر اجتماعية ، وبانه يعنى بمشاكل وظيفتها التخاطبية فى المواقف الاجتماعية المختلفة ، ويتضح لنا ذلك فى الاصرار على تقديم « عرض » اللغة فى مواقف ، واستخدام المعينات السمعية والابصارية ، وفى التأكيد على الامثلة اللغوية « الطبيعية » فلم نعد نلحظ عبارة « قلم عمتى » او « صعق البرق راكب الحصان » .

وارتباط الدراسة اللغوية باللغة من الوضوح بحيث لا يحتاج الى مزيد من مناقشة عند هذا الحد ، فتقسيم ما يجرى تعليمه الى نطق ، ومفردات ، ونحو ، ناشىء عن مقاييس وصف اللغة ، الا اننا ما زلنا نصادف لبسا بين هذا التناول والتناول النفسانى عند ما نستمع الى المناقشات التى لا تنتهى حول تدريس النحو ، وتنشأ البلبلة من أن المصطلح « نحو » شأنه شأن المصطلح « لغة » غامض مبهم كما نوه بذلك كويرك Quirk (1) وجرينبوم Greenbaum وليش Leech وسفارتفيك Svartvik (1972) فهو يستخدم بكلا معنييه النفسانى واللغوى ، ويحاول المعلمون ، احيانا ، ازالة هذا الغموض بقولهم ان ما ينبغى علينا عمله هو أن نعلم الناس اللغة ، لا أن نعلم الناس « عن » اللغة ، ومعنى قولهم اننا نحاول اخراج متحدثين باللغة ، لا علماء لغة ، اى اناسا يستطيعون « التحدث باللغة » لا « التحدث عن اللغة » وبالطبع ، يمكن لعلماء اللغة دائما — فى آخر المطاف — التحدث عن لغة لا يتكلمونها . وتتمثل احدى الانتقادات التى ثارت ضد الاساليب التقليدية فى أن علماء اللغة حققوا نجاحا أفضل فى التحدث عن اللغة بدل الذى حققوه فى « التحدث بها » ، ومن ثم فتعليم قواعد النحو قد يفهم من الناحية الثقافية على انه يمكن الطالب من اخراج منطوقات يسميها علماء اللغة « نحوية » ، ومن الناحية اللغوية كتعريف للطالب بقواعد نحو اللغة وسواء كان تعريف الطالب بقواعد نحو اللغة أسلوبا مفيدا لتنفيذ تعليم اللغة لمثار مناقشة من حيث نفسانية تعليم اللغات، والاجابة على التساؤل هل ينبغى علينا تعليم قواعد النحو ؟ هى « نعم » من الناحية النفسية ، و « ربما » من الناحية اللغوية ، هذا ، ولا يبدو أن الغموض يكتنف تعليم النطق ، اذ بالرغم من أن كلا من العالم اللغوى ومعلم اللغة يمكنه قول الكثير حول نطق اللغة ، فان مناقشة من هذا القبيل لم تثر حول « تعليم النطق » ، فهو يدرك بصفة عامة بمعناه النفسانى فحسب ، من حيث جعله الطالب يتصرف بأسلوب معين . كذلك فان الغموض لا يعترى « تعليم المفردات » والسبب فى ذلك جد شائق اذ على العكس من « التحدث عن النحو او النطق » ، فالحديث عن المفردات شىء نستخدم قدرا كبيرا منه فى محادثاتنا اليومية ، فنحن عندما نصدر تعريفا من اى نوع ، فاننا «نتحدث عن» المفردات وهى تقريبا النوع الوحيد من « الحديث عن » المفردات الذى يمكن للمعلم العادى اداؤه ، ويمكن للعالم اللغوى ان يفعل القليل ولكن بطريقة ليست افضل ، « فالحديث حول المفردات » اسلوب مقبول « لتعليم المفردات » ، كما انه لم يكن مثارا للنقد مثلما كان الامر بالنسبة لتعليم النحو « بمعناه اللغوى » . وبالطبع ، ثمة سبل اضافية لتعليم المفردات مثلا ، بالاساليب الظاهرية التى لها مبررها الاكبر فى علم النفس عنه فى اللغويات .

وتتمثل الصلة الوثيقة بين الدراسة اللغوية وبين اللغة فى تعليم اللغات فى انها توفر انواعا مفصلة وشاملة من اللغة ، وما على المرء سوى ان يتخيل وضع الامور حين ينبغى عليه صياغة منهج لعملية تعليم اللغة بمعناها النفسانى اى من حيث المهارات وانماط السلوك اللفظى الواجب تلقينها ، للتحقق من أن تلك هى أوضاع الامور ، وغالبا ما يصادف المرء خططا من هذا القبيل ، بالرغم من عدم اهليتها للمسمى « منهجا » ، فهى بطبيعتها تدخل فى نطاق الاهداف العامة بمعنى « أنه يجب أن يكون فى مقدور الطالب — عند نهاية المقرر — الكتابة بدون اخطاء نحوية كثيرة ، والتحدث بطلاقة مع أحد ابناء اللغة الاصليين كما يمكنه القراءة بسهولة ويسر فى مؤلف غير فنى » ، وقد يبدو وضع منهج بالمعنى الاجتماعى امرا اكثر سهولة : « يجب أن يكون فى مقدور الطالب شق طريقه كسائح فى البلد الاجنبى ، وشراء التذاكر ، وحجز الحجرات فى الفنادق ، والسؤال عن الطريق .. الخ

(1) Quirk, R. Greenbaum, S., Leech, G., and Svartvik, J. (1972) A Grammar of Contemporary English, Longman.

بلغة البلد الاجنبى » ، وتكمن الصعوبة فى كلتا الحالتين فى أنه مهما بدت قائمة الانجازات طويلة ، فغالبا ما تكون هذه الانجازات غير واضحة وغير محددة وغير نظامية .

والحقيقة انه اذا اردنا رسم خطة تفصيلية حقا لعملية تعليم اللغة ، وجب التعبير عن ذلك بمصطلحات « لغوية » — توائم البنيات النحوية والمفردات ، وتوائم الاصوات ، ومقومات النطق التى يجب « اتقانها » . هذا ، والتناول اللغوى مسؤول عن تحديد كيفية « تصوير » ما ينبغى علينا تدريسه ، وهذا لا يماثل قولنا من انه مسؤول عن « تحديد » ما ينبغى تدريسه ، وهو لا يسهم بطائل يذكر فى تحديد كيفية تدريسنا فى المجالات اللغوية .