

مدخل إلى اللغويات التطبيقية

تأليف : س. بيت كوردر
ترجمة الأستاذ جمال صبري

نشر فيما يلي ترجمة الفصل الأول من كتاب

INTRODUCING APPLIED LINGUISTICS

استعمالها من جانب مجموعة من المهنيين الذين تقوم اللغة بدور رئيسي في انشطتهم . واعتقد كأحد محصي اللغة ان اللغويات التطبيقية يفترض فيها اولا ان تكون « لغويات » . بمعنى ان المرء لا يستطيع استخدام ما لا يملكه . وعلى هذا : فان القارئ الملم باللغويات فعلا سيجد ان القسمين الاولين يحتويان على مادة مألوفة ، الى حد كبير ، بالرغم من ان تأكيدى 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 « عرض » لما تتناوله اللغويات ، كما تراها عين عالم اللغة التطبيقى ، اكثر من تزويدهم بمقدمة شكلية للموضوع ، فاذا كان العرض الذى قدمته يثير اهتمامهم : فثمّة مداخل ممتازة عديدة للموضوع لهم ان يرجعوا اليها .

مقدمة :

تعليم اللغات : فن وعلم

غالبا ما يقال ان تعليم اللغات فن ، فاذا كان

كان هدفى من تأليف 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 المبدأ ، ومع ذلك اتول 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 ان هذا الكتاب موجه اساسا لتدريب معلمى اللغات واولئك الذين يعدون انفسهم ليصبحوا معلمى لغات . أمل ان يلقى اهتماما من جانب علماء اللغة الذين يودون معرفة شىء ما عن استخدام ابحاثهم واساليبهم واضافاتهم وطريقة

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 او التى لا يعتمد بها والتى تتسم بالتضليل فى هذا الموضوع . اما 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 اهم 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 بأنشطة عملية تلعب فيها اللغة دورا رئيسيا ، ومن ثم فمعرفة 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 أنها 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 » او « 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 فرنا 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

المقصود بهذا القول هو أن تعليم اللغات نشاط ينطوى على مهارة فائقة تكسب بالملاحظة النابهة 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 يؤدي 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 المضي 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 الالى اذ يتعذر وضع نموذج رياضى لها ، أو اخضاعها لمجموعة من الاجراءات النظامية المرتبطة بطريقة منطقية ، او 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 أى منها . فمثلا ثمة جملة من العوامل التى يجب وضعها فى الاعتبار فى اية عملية تعليمية وهى : قدرات التلاميذ واستعداداتهم الفطرية وقدراتهم الذهنية ، ومواقفهم او دوافعهم ازاء عملية التعلم ، وكلها أمور 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 أن يكون ذا تأثير ما على بعض المسائل التى تنشأ عند تخطيط برنامج تعليم اللغة وتنفيذه . وتوفر اللغويات مجموعة متزايدة من المعارف العملية حول اللغة ، وهذه المعارف بمثابة الموجه لنشاط معلم اللغة . ويتلخص موضوع هذا الكتاب فى كيفية الاستفادة من هذه المعارف بأكبر قدر مستطاع .

تعليم اللغات برمتها ، تماما كما أن هناك عنصر اللغويات التطبيقية في عملية علاج عيوب الحديث أو النقد الادبي برمتها .

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

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

عملية تعليم اللغات :

اشرت في 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 في حجرة الدراسة والى تفاعله مع تلاميذه ، غير ان المعلمين يعرفون ان ذلك يمثل نقطة النهاية في نشاط يستنفد الوقت ، والتخطيط ، والاعداد التفصيلي ، والتصويب ، وتقييم النشاط ، وكلها امور لها اهميتها حقا وتعد جزءا لا غنى عنه في عملهم ، الا ان ما لا يعترف به المعلمون عن طيب نفس دائما هو اعتمادهم على عمل الآخرين الذين يساهمون فيما يجرى في حجرة الدراسة والى حد ما ، يقررون ما يجرى فيها ، فالمعلمون يستخدمون الكتب المقررة والادوات والمعينات البصرية

وغيرها من معينات ، ويعملون وفقا لمنهج وجدول زمني ، وغالبا ما يقدمون تلاميذهم للاختبارات او الاختبارات التي يقوم اناس آخرون باعدادها . وفي اغلب الاحيان ينعدم الدور الذى يؤدونه في هذه المواد والخطط او يتسم ذلك الدور بالبساطة ، الا ان هذه المواد والخطط تسهم او حتى تتحكم ، الى حد ما ، فيما يدور في حجرة الدراسة ، ومن ثم فائى. اضمن عملية التعليم الاجمالية كل ما يتعلق بالتخطيط واتخاذ القرارات مهما كان مستوى تأثيرها المباشر او غير المباشر على ما يجرى في حجرة الدراسة . واذا اعتبرنا ان دور المعلم يكمن في تهيئة الظروف التي يمكن لعملية التعلم ان تتم فيها على خير وجه ، وعلى هذا فكل القرارات التي تؤثر في هذا الهدف تعد كجزء من عملية التعليم الكلية ، وتتخذ بعض هذه القرارات على الاكمل في ضوء نهجنا الحالي لطبيعة اللغات .

تتخذ القرارات وتوضع الخطط على مستويات مختلفة ، ففي المستوى الاعلى تكون القرارات سياسية اذ تقوم الحكومات والوزارات باتخاذها ، والقرارات على هذا المستوى تكون ذات طبيعة عامة من ناحية الاتفاق على تدريس اللغات ، واى اللغات تدرس ، وما المبالغ التي يجب رصدها لتدريب المعلمين ودفن روايتهم . وقد يظن المرء ان ليس لعلماء اللغوية ما يساهمون به في هذا الشأن غير انه من المؤكد ان تلك هى الحال في معظم البلدان الاوروبية ، اما في الدول المتعددة اللغات في افريقيا وآسيا فان القرارات المتعلقة باى اللغات تدرس وفي 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 في المجتمع ، ووظائفها المختلفة ، والدور الذى تؤديه هذه اللغات في الحياة السياسية والتجارية في المجتمع ، وفي اتصالاتها بالعالم الخارجى ، هو احد مجالات الدراسات اللغوية التي تعرف احيانا « بالتخطيط اللغوى » .

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

بالإقليمية وتمتد أحيانا على البنية الادارية لنظام التعليم في المدرسة ذاتها ، وهنا لعالم اللغة الاجتماعى دور يوديه .

ويمكننا معا تصنيف جميع القرارات الاساسية المتعلقة بتحديد اهداف 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 في 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 في حدود معينها من حيث الوقت والتكاليف ، وتعد الكتب المقررة و مواد التدريس بكافة انواعها هى التحقيق المادى للموس لخطه المناهج .

أما المستوى الثالث الذى تتخذ عنده قرارات تعليم اللغات فيتمثل في حجرة الدراسة ، ومن الواضح

هذا ويمكننا تلخيص محتوى القسمين السابقين في الجدول التالى :

جدول رقم 1 : التسلسل الهرمى

لوظائف التخطيط في 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 تدر ما يتم تدريسه ؟
المستوى الثالث	لغوى نفسانى وتربوى	معلم الفصل	كيفية التدريس

النجاح في تعليم اللغات :

يعد عالم اللغة التطبيقى مساهما في عملية تعليم اللغات برمتها ، وهو لا يتحكم فيها ، كما لا يتحكم فيها معلم الفصل ، كذلك ناظر المدرسة ووزير التربية لا يتحكما في هذه القضية ، اذ ان عملية تعليم اللغات عبارة عن مشروع تعاونى ، وكلما زاد فهم كل مساهم

ان المساهمة اللغوية عند هذا المستوى مساهمة نفسانية ، وتتعلق بكيفية تعلم الانفراد اللغات الاجنبية ، غير ان الاعتبارات الاخرى تمثل دورا آخر : المبادئ التربوية العامة المتعلقة بالدواع والنواقف والذكاء والاستعداد الشخصى ، وهذه الاعتبارات بعيدة عن كونها اعتبارات لغوية ، ولها اهميتها في تدريس الموال كما هو شأنها في تدريس اللغات . . فاولئك الذين يخططون عند المستوى الثانى لا تتوفر لديهم المعلومات التفصيلية المتاحة لمعلم الفصل ، ويمكنهم الاهتمام بهذه المتغيرات بطريقة عامة تماما ، فالراء لا يصادف مناهج او مواد تعليمية معدة ، بصفة خاصة ، للتلاميذ الاذكياء اللامبالين في 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 ، اما في 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 في موضوع البحث (وغالبا ما يكون المتخصصون من المعلمين ذوى الدربة) ، وفي هذه الحالة يمثل المتخصصون ما أسميهم بعلماء اللغة التطبيقيين .

فيه للمبادئ التى يتم بموجبها اتخاذ القرارات على كافة المستويات ، زادت فرص نجاح العملية برمتها ، ولكن علينا ان 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

الجزء الأول اللغات وتعلمها الفصل الأول آراء في اللغة

ماهية اللغة :

ان القرارات التي نتخذها بوعي وبلا وعي ، عند القيام بتنفيذ مهمة عملية ما تتأثر بالآراء التي نتقبلها بشأن طبيعة الشيء الذي نعالجه ، ولكل امرئ ما نسميه « بالنظرية اللارسمية » عن اللغة واذا كان من معلمى لغة ما فله نظرية لا رسمية خاصة عن كيفية تعلم تلك اللغة ، وتوصف النظرية بأنها غير رسمية لانها ليست قاطعة أى 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 ان نقول ان كل امرئ يؤمن بعدة نظريات غير رسمية عن اللغة ، ويكون جزء من النظرية تناقضا مع اجزاء نظرية اخرى، فاللغة شيء جد معقد ، ولا يمكن لاي فرد ان يجد لها تعليلا مرضيا تماما في نطاق نظرية شاملة متكاملة . هذا ومن المؤكد ان علماء اللغة قد وجدها كذلك ، ولهذا السبب نحين يوجه الى احد علماء اللغة سؤال : ما هى اللغة ؟ فمن المحتمل ان يجيب بسؤال آخر : ولماذا تود ان تعرف ؟ فاذا كنا نقوم بتعليم اللغات فان اسلوبنا في أداء تلك المهمة يتأثر او يتحدد وفقا لاعتقادنا في ماهية اللغة ، وللنظرية المعينة غير الرسمية او النظريات التي نؤمن بها بخصوص اللغة والتي تبدو وثيقة الصلة بالمشكلة المعينة التي تواجهنا .

وبصفة عامة ، ثمة علاقة وثيقة بين الاسلوب الذي نتبعه في الحديث عن شيء ما وبين اسلوبنا فى النظر الى ذلك الشيء ، فاللغة التي نستخدمها حياله تخدم آراءنا عن ماهيته . اذا اردنا معرفة آراء امرئ ما فى اللغة ، فنجب ان نستمع الى اللغة التي يستخدمها فى الحديث عنها ، فاذا فعلنا ذلك فسرعان ما نلاحظ انه يبدو ان الافراد يؤمنون بوجهات نظر متنافرة حول طبيعة اللغة ، فمثلا ، نسمع الناس عادة يتحدثون عن « استخدام اللغة » : « لقد استخدم لغة مروعة » ، انه استعمل لفظة لم اتمها ، ما فائدة

المستحب ، نتيجة لتحليل عوامل الكلفة والريح ، رصد الاموال اللازمة لتوفير معلمين مؤهلين عند ذلك المستوى . وهنا يتصارع البدآن ، 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 ان الصعوبة ، كما هو الحال فى جميع العمليات التعليمية ، تكمن فى تعريف معنى « النجاح » ، فالمجتمع قد يعرفه بمفهوم التكامل الاجتماعى ، او العائد التجارى ، او بأحد مفاهيم الانسان المتعلم ، اما المعلم فقد يعرفه بمفهوم الاتجاز الاكاديمى او « تحقيق الفرد لذاته » ، بينما قد يعرفه العالم اللغوى من حيث اكتساب بعض مهارات الاداء اللغوية التي يمكن قياسها . غير ان 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 ، او لانه يفتح امامهم فرصا للاحتكاك والثراء الاجتماعى والثقافى . وهم لا يبحثون او يحتاجون ، بالضرورة ، الى نفس مستوى القدرة على الاداء او حتى نفس مجموعة المهارات اللغوية ، فما يعد نجاحا لاحدهم قد يكون فشلا لسواه ، فطالب العلم ، كسردي ، يهتم بالنجاح وفقا لمفهومه الخاص به .

ويحتاج المرء الى مقياس ما او الى جهاز معين لقياس النجاح ، ولكن لم يتقدم اى انسان حتى الان باقتراح وسيلة لقياس النجاح فى تعلم اللغات ، بمفهوم المجتمع ، سواء المفهوم الثقافى ، او الاجتماعى او التجارى . اما من حيث تحديد اهداف 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 مساهمته بالمهارات والمعارف فى لغة ما ، ومن ثم تجعل فى استطاعتنا ، من حيث المبدأ ، القول ان اسلوبا واحدا للتعليم او مجموعة من مواد التعليم انجح من غيرها لتحقيق هدف معين مع مجموعة معينة من الدارسين . هذا ، ولا يمكن تحقيق تحسن منتظم فى تعليم اللغات من غير الالمام باللغات ، المما تزودنا به اللغات نفسها .

الاستعارة للتحدث عن اللغة ، وتشارك كل الاستعارات في ذلك بالرغم من أنها جميعا تتعامل مع اللغة «كشيء» إلا أنها تسبغ على اللغة صفة المادية .

كذلك نجد الناس يتحدثون عن اللغة « كحادث » ، فيقولون أن محادثة « وقعت » ، وأن الكلمات « تحل » في مناقشة ، بل أننا أحيانا نتحدث عن خطاب القاه شخص ما على أنه « حادث المساء » .

إن اللغة شيء ما « نعرفه » ، ونحن نسال المرء عما إذا كان « يعرف » الفرنسية أو الألمانية ، أو عما إذا كان « يعرف » كلمة أو أخرى . واللغة أيضا شيء « نفعله » ، فنحن نكتب ، ونقرأ ، ونتحدث بطريقة حسنة أو رديئة . ونحن في هذه الحالة نعامل اللغة ، كسلوك ، يتطلب مهارة وحذقا ، علينا أن نتعلمه ، وهو سلوك يتحسن عن طريق الممارسة .

وتكشف الالفاظ التي نستخدمها في حديثنا عن اللغة وعن مجموعة مختلفة من أساليب النظر إليها والتي وأن كنا نعترف بأنهما أساليب استيعابية في الغالب ، فهي تدل على تباين منطقي معين . والمشكلة لا تكمن في أى من تلك الأساليب « صحيح » . فجميعها صحيحة في سياستها ، إلا أنها لا تتسم واحدة منها بالتمام أو الشمول . وما علينا إلا أن نعترف بأن اللغة ظاهرة معقدة لا يمكن لوجهة نظر واحدة أن تحيط بها . والسؤال الذى يجب أن نوجهه هنا لا ينبغى أن يكون عن أى الآراء « صحيح » بل أى منها « نافع » ، وأى منها « مناسب » لتعليم اللغات . هل يمكننا القول بأن معلم اللغة يمكنه تجاهل أى من المعالجات لقضية اللغة من قبيل المعرفة أو السلوك أو المهارة أو الحادثة أو الشيء .

مشكلة « البعد النفسى » :

كما سبق أن أشار العلماء دائما أن دراسة لغة ما — كما هو الحال بالنسبة لدراسة أية صفة مميزة للإنسان والمجتمع — تكنفها صعوبة منشؤها أن هذه الدراسة أو تلك تتعرض لشيء مألوف تماما ، فكل فرد « يعرف » عن اللغة ، لأن الجميع يستخدمونها في كل وقت ، وكل فرد « يعرف » عن المجتمع وعن السلوك الاجتماعى ، لأن الجميع أعضاء في المجتمع ، وهذا أمر « طبيعى » على وجه ما ، هذا ، والتناقض بين

اللغة الفرنسية ؟ » وهذا يوحى بأن اللغة عبارة عن شيء يشبه الاداة التى يمكننا التقاطها ، واستخدامها في غرض ما ثم تركها ثانية ، بل أحيانا يطلق الإفراد على اللغة لفظة أداة ، كما أننا نتحدث عن « حيازة » الناس للغة . فمثلا كتب جونسون أن شكسبير كان لديه « تليل من اللغة اللاتينية وقد اقل من اللغة اليونانية » ، ويقال إن الاطفال « يكتبون » اللغة . ويبدو أننا أحيانا « نفقد » اللغة : « لا أستطيع أن أجد الكلمة المناسبة » . والآن ، إذا اعتبرنا اللغة سلوكا من نوع معين فحسب ، فإن ذلك يعد أسلوبا غريبا للتحدث عنها ، وهل نستطيع أن نتحدث عن « المشى » بنفس الطريقة ، هل نستطيع القول بأننا « نستخدم المشى للتوجه إلى جهة ما ؟ أو « نحصل » أو « نحوز » أو « نفقد » المشى ؟

غالبا ما يتحدث علماء اللغة ، بصفة خاصة ، عن كيفية « عمل » اللغة ، كما لو كانت اللغة أداة تشبه الساعة المنبهة التى يمكن فهم تشغيلها عن طريق دراسة بنيتها الداخلية من تروس ومستنات . ومن المهم هنا أنه بينما تدلنا دراسة البنية الداخلية للساعة عن كيفية عملها ، فإنها لا تدلنا عن الغرض من استخدام الساعات ، ومن الواضح أن الفكرة الخاصة بالبنية الداخلية تكمن وراء العبارات من قبيل « هذه الجملة ذات تركيب معقد » أو عبارة « دراسة تركيب جديد » في مجال التعليم . وبالرغم من أننا عادة ما نفكر في الآليات من حيث كونها أشياء لا حياة فيها ، فإننا كثيرا ما نشير إلى اللغة ككائن حي ، فنحن نتحدث عن « ميلاد » لغة ، وعن « نموها » و « تطورها » و « تدهورها » . هذا ، وللغات فترات من « الأزهار » و « الإزهار » (ودائما تكون هذه الفترات في الماضى) ، وتنسب اللغات أحداها إلى الأخرى في « عائلات » أو « تتولد الواحدة من الأخرى » ، وهى توصف بأنها إما « حية » أو « ميتة » كما أن للغات صفات مادية ومعنوية فهى « جميلة » أو « قبيحة » أو « سوقية » أو « منحطة » أو « متدهورة » .

ولست جادا حين أقول أن الناس يعتقدون حقا أن اللغة عبارة عن شيء مادي يمكن تداوله كاية أداة ، فقد استخدمت تلك الأساليب للتحدث عن اللغة من قبيل الاستعارة ، وأنه لمن الشائق أن نلجأ إلى

ما نعرفه عن بيئتنا الطبيعية وبين تكوينها واعمالها لاننا للنظر حقا ، بل ان الحقائق الطبيعية البسيطة للغاية مثل القوانين التي تحكم تارجح المياد (البندول) او تسارع الاجسام الساقطة لا يمكن توقعها ، وأكثر من هذا انما تتعارض وصدق الحدس ، يقابل ذلك تمام الحقائق « الاولية » عن المجتمع او اللغة التي تصبح واضحة جلية متى تمت الاشارة اليها . اذا فصعوبة دراسة السلوك الاجتماعي للانسان ، بما في ذلك لغته ، لا تتمثل كثيرا في التوصل الى البيانات — لان الكثير منها متوفر لدينا ، الى حد ما — ولكن الصعوبة تتمثل في اخراجها من داخلنا ، وفي فصلها عن أنفسنا بغية التوصل الى وجهة نظر موضوعية ، او اذا استخدمنا مصطلح كوموسكى (1968) Chomsky (1) لتحقيق « البعد النفسى » مما ندرسه . ان المعرفة العلمية معرفة عامة ، وهى موضوعية من حيث انها مفتوحة للتمعن والتحصيل 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 أصبحت شيئا غريبا وغير مفهوم ، نشأت عن الحاجة الى شرح نصوص أدبية 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 « شئ » ، او ان للغة حقيقة موضوعية كترك التي للمياد (البندول) او للجسم الصلب الساقط

ومع هذا فالوصول الى ذلك « البعد النفسى »

سهل على اية حال ، وليس ذلك مقصورا على علماء اللغة وجددهم ، فمنهم من يصدر بيانات او يفترض افتراضات لا تقوم على الدراسة الموضوعية ، بل على المعرفة « الخاصة » الحدسية ، شائهم فى ذلك شأن معلمى اللغات ، فكثيرا ما يقول معلم اللغة ان هذه الكلمة او تلك لا تستخدم « بتاتا » فى سياق بعينه ، فهل أسس تصريحه هذا على بحثه الموضوعى أم على بحث شخص غيره ؟ ان مثل هذه البديهييات الخاصة يمكن ان تلقى تعبيرا بصورة حتمية من قبل شخص غير واع ، وقد تكون بمثابة أحكام 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 نسال : 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 أهواء وآراء طبقته أو منته الاجتماعية ؟ هذا ، ومن الممكن دراسة المواقف الاجتماعية ازاء اللغة بطريقة علمية ، فتلك المواقف كما سماها بلموفيلد (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 المهود ، 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.

اللغة والفرد :

اللغات على أنها دراسة للخواص والمميزات والحالات المحددة للعقل الذي تعد مظاهره الخارجية سلوكا يمكن ملاحظته ، ما الذى ينبغى علينا « معرفته » حتى نتصرف وفقا لعلم اللغات ؟ وكما قال كوموسكى (1968) Chomsky (1) أن ما يحاول العالم اللغوى الذى يتبنى هذه المعالجة ، فعله هو « تثبيت خواص عامة معينة للذكاء البشرى ، وما اللغويات ، ببساطة ، 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 نتحدث ونفهم وهو ما سمى بالاداء اللغوى فحسب ، بل يعنى بالكيفية التى تصبح بها قادرين على أداء تلك الامور . ومن الواضح أن السلوك اللغوى عبارة عن مهارة معقدة لدرجة أنه يبدو من غير المعقول تماما أن يكتسبها طفل في فترة وجيزة ، وقد أوحى ذلك الى الناس أنه لا بد أن يكون الاستعداد الطبيعي لاكتساب تلك المهارة فطريا ، ولا بد أن تعنى أن البشر وحدهم هم الناطقون باللغات ، وان ثمة خاصية معينة بالجنس البشرى تخلق فيهم الميل الى اكتساب اللغات ويذهب بعض علماء اللغات وعلماء النفس في ذلك شاوا بعيدا اذ يرون أن الطفل يولد ولديه قدرة فطرية وارادة لتعلم اللغة . ويرى آخرون ، ممن يحتاطون في آرائهم ، أن القدرة والميل الفطري لاكتساب اللغة يعد من جملة وظائف القدرات الإدراكية للبشر التي تمكنهم من التعلم أصلا .

وتناول اللغة ، كظاهرة تخص الفرد ، انما يعنى اساسيا بتفسير كيفية اكتسابنا للغات ، وعلاقتها بالاجهزة الإدراكية العامة لسدى البشر ، وبالآليات النفسانية (السيكولوجية) التى تكمن وراء فهم الكلام وأدائه ، أكثر من عنايتها بالفرض من اللغات ، أى بوظيفتها كوسيلة تخاطب اذ أن ذلك ينطوى بالضرورة على أكثر من فرد واحد .

اللغة كظاهرة اجتماعية :

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

ان الطريقة الاولى التى يمكن لنا معالجة اللغة من خلالها هى كون اللغة ظاهرة يختص بها الانسان الفرد ، وتمنى هذه الطريقة بوصف وشرح اللغة على اساس أنها أمر يتعلق بالسلوك البشرى ، فالناس يتحدثون ويكتبون ، ومن الواضح كذلك أنهم يقرأون ويفهمون ما يسمعون وهم لا يولدون ، فاعلين ذلك ، بل عليهم أن يكتسبوا تلك المهارات ، ويبدو أن جميع الأفراد لا يبنون تلك المهارات بنفس الدرجة ، اذ قد يصاب الأفراد في حوادث أو يعانوا من أمراض تجعل أداءهم عاجزا ، وهكذا تعتبر اللغة جزءا من نفسانية البشر ، نوعا معيناً من السلوك ، سلوكا تتركز وظيفته الرئيسية على التخاطب .

وتتمثل البلبلة التى يسببها مصطلح « سلوك » في أنه دائما يفهم ، الى حد ما ، على أنه إشارة الى الحركات والتصرفات المادية الصريحة والتى يمكن وصفها ، الا أن جزءا من السلوك اللغوى الخاص يفهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة . على سبيل المثال ، ينطوى على قليل من الاشارات المادية التى يمكن ملاحظتها أو لا ينطوى على مثل تلك الاشارات اطلاقا . وفي الواقع يمكننا أحيانا أن نستنتج أن الفهم قد تم عن طريق التخيرات التى تحدث في سلوك الفرد الآخر ، فعندما يحظر على شخص اتيان تصرف ما ، فاننا نستنتج أنه فهم ذلك الحظر من خلال ملاحظتنا انه لا يتصرف على ذلك النحو أبدا ، وبالطبع لا يمكننا التأكد تماما من أن سلوكه التالى يعد نتيجة لفهمه . فقد يكون منشأ ذلك السلوك فقدان الاهتمام أو الميل وعلى هذا ، ينبغى أن يفهم السلوك على أنه يتضمن نشاطا غير ملحوظ ، غالبا ما يستنتج من سلوك ملحوظ آخر فحسب .

فاذا ما اعترفنا بأن دراسة السلوك اللغوى تتضمن وصف وتفسير أمور لا يمكن ملاحظتها ، أصبح الموقف أكثر تعقيدا ، اذ علينا أن نفترض جدلا وجود مجموعة من العمليات ، وآلية داخلية تعمل حين نتحدث ونفهم ، يجب أن نفترض وجود شيء ما يسمى العقل . ومن وجهة النظر هذه يمكن اعتبار دراسة

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

ما نصف حديث الناس الى انفسهم بأنه تفكير بصوت مرتفع ، فمن الواضح ان ثمة علاقة وثيقة بين التفكير واللغة ، وتكمن الصعوبة في التثبت من ذلك كما يتضح من كتابات ادامز (1972) Adams (1) ومع ذلك نفى تعليم اللغات ، يتم التركيز على استخدام اللغة كوسيلة تخاطب بين الناس ، أى 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 في مجال التخاطب ، اذ قد يكون كل السلوك الصريح وسيلة للتخاطب بمعنى أننا نخرج باستنتاجات عن شخص ما من أى شيء يفعله ، أو من الملابس التى يرتديها ، أو من طريقة مشيته ، أو من طريقة تصفيف شعره . ولكن ذلك لا يزيد عن كونه وظيفة « عارضة » لسلوك غير لغوى ، لا وظيفته الرئيسية أو الوحيدة . ومن ناحية أخرى ، لا تمثل اللغة النوع الوحيد من سلوك وظيفته الرئيسية التخاطب ، فنحن نستخدم الاشارة ، ونلوح بيدينا ، ونرفع حواجبنا ، وتتنحج و « نحول ابصارنا » . كذلك لا يوصف كل سلوك صوتى بأنه لغوى : فالصراخ والزعيق ليسا من اللغة فى شيء ، بل ربما لا تزيد عبارات « الوداع » و « الترحيب » و « الاستفسار عن الحال » التى يمكن التنبؤ بها ، عن كونها سلوكا شبللغوى . فاللغة أو السلوك اللفظى عبارة عن نوع خاص من السلوك التخاطبى ومهمة العالم اللغوى هى تمييز اللغة عن غيرها من أنواع 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 تضع فى اعتبارنا الصفات المميزة لكلا المستمع والمتحدث وسلوكهما ، ومع ذلك فكلاهما « يودى » بطريقة لغوية . واللغة فى هذه الوجهة الثانية عبارة عن حادث اجتماعى ، لا يمكن وصفه تماما الا اذا عرفنا كل شيء عن الناس الذين يستخدمونها ، وعن شخصياتهم ، ومعتقداتهم ، ومواقفهم ، ومعرفتهم بالعالم ، وعلاقاتهم بعضهم ببعض ، وحالتهم الاجتماعية ، وماهية النشاط الذى يشتملون 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 ينبغي ان يحدث تخاطب وجب ان يشترك اللاعبون فى نفس التقاليد ، فصيحائى واياءاتى 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 اساليب السلوك « المتفق عليها » ، واللغة بهذا المعنى عبارة عن شيء فى حيازة مجموعة اجتماعية ، مجموعة من القواعد التى لا غنى عنها تسمح لعضائها بالاتصال ذهنى ، 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 لكلى 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 يكشف ، نتيجة للدراسات المتواصلة التى يجريها علماء الاعراق البشرية (الانثولوجى) 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

كجهاز ، ويهدف الى توضيح بنية اللغة ، ويقوم بتصنيف الموجودات اللغوية ، وقيم العلاقات بينها ، وهو في معناه العام معنى تماما بالعلاقة بين المعاني والاصوات ، ولتفسير هذه العلاقة كان من التقليدي أن تضع المعالجة « مستويات للوصف » وتتل أنواع الموجودات المختلفة التي تعالجها ، وأنواع العلاقات المختلفة التي تجدها بين تلك الموجودات ، وتحمل هذه المستويات مسيات مألوفة مثل بناء الجملة وعلم الصرف ، وعلم الاصوات الكلامية ، وعلم تمثيل أو تصوير الاصوات ، وقواعد اللغة ، وعلم دلالات الالفاظ وتطورها ، أو اذا ما استخدمنا المصطلحات الاكثر شيوعا : النحو والمفردات والنطق .

ومن المحتمل أن تكون الدراسة اللغوية للغة اكثر المعالجات شيوعا حيث ان تاريخها طويل ، سواء في داخل أوروبا أو خارجها ، ولهذا السبب فهي قد تكون أكثر التناولات تقدما وتعقيدا من الناحية النظرية . ولا تمثل بياناتها في الانراد وسلوكهم بل في النصوص والتعبيرات المسجلة ، وهي لا تحفل بأوجه التمايز بين المستمعين والمتحدثين ، ويكيفية اكتساب الناس للغة ، أو بالدور الذي تؤديه اللغة في المجتمع .

الا ان النجاح والصقل المطلقين للدراسة اللغوية للغة يكفنا غالبا ، وكما سبق لى القول أن النظر الى اللغة هذه النظرة يعد من أكثر 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 أحد اساليب وصفها على ما عداها من اساليب ، وقد وصلنا الى نقطة ينبغي عندها أن تكون دواع تبرير الوصف أو النظرية الامثل اجتماعية أو نفسانية (سيكولوجية) أى من حيث انسجامها مع أحد التناولين الآخرين .

المعاني الضمنية لتعليم اللغات :

الغرض من تدريس اللغات ، بالإضافة الى أنه يجعل التلاميذ يتغلبون على عقبة تعليمية كاداء ،

وهو مستخدم هنا لعزو تناول اللغة ، ذلك التناول الذى تبنته الدراسة المعروفة باسم « اللغويات » ، ولكن نسبة احتمالا هنا لحدوث اللبس عندما اتخذ البروفيسور آلن (1) Allen (1) « الدراسة اللغوية للغات » عنوانا لمحاضراته الافتتاحية عام 1966 ، فقد استخدم نفس معنى المصطلح « لغوى » بالشكل الذى أعنيه ، وكذلك نجد في كتاب جلمسليف Hjelmslev (2) « اللغة » (1963) تعبير « اللغويات اللغوية » ، موحيا بأن اللغويات قد تتضمن لا المعالجة الخاصة التى أنا بصدد تلخيصها فحسب بل كذلك المعالجتين اللتين سبق لى التحدث عنهما . وفي هذا المقام كان جلمسليف يتنبأ بالاتجاه الذى تتحرك اليه اللغويات بشكل متزايد ، أى كدراسة شاملة للغة ، وقد سبقت الإشارة الى تلك الدراسة على أنها لغويات واسعة النطاق . وفي الواقع سأستخدم مصطلح « لغويات » و « عالم لغوى » بمعناها العام والشامل ما لم يكن من الضرورى - في سياق معين - تحديد المعالجة الجارى دراستها كما هو الحال في هذا القسم .

وأحيانا كان يطلق على الدراسة اللغوية للغة اسم دراسة اللغة من قبيل تكريمها (دى سوسر (De Saussure, 1961) (3) فاذا حسنا 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 ، في حين أنه يمكن اعتبار أن التناولات الأخرى تدخل ، على التوالى ، في 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 الأخرى للسلوك البشرى والقدرات الإدراكية . وبالمثل ، يجب أن تكون دراسة اللغة كظاهرة اجتماعية في انسجام مع نظريات البنية الاجتماعية ، والسلوك الاجتماعى ، والثقافة الإنسانية . الا أن الدراسة اللغوية للغة تقيم جهازها النظرى الذاتى ، ولها أسلوبها الخاص في العمل ، وسيلها في النظر الى بياناتها وانتقائها . هذا ، والتناول اللغوى من أكثر التناولات « موضوعية » ، فهو يهتم باللغة

(1) Allen, W.S. (1966), « The linguistic study of languages », in P.D. Stevens (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.

التعليم التقليدي للغات ، وفقا لهذا ، وفي الوقت الحاضر نجد أن ما يمكن قوله ، ولنا مبرر في ذلك ، حول التعليم التقليدي للغات هو أن أساليبه لم تعد مناسبة لمجموعة جديدة من المتطلبات والتوقعات .

غير أننا حين نتحدث عن السلوك المقبول وغير المقبول أو عن اللغة المناسبة أو غير المناسبة ، فإننا بذلك نتخذ رأيا في اللغة كعرف اجتماعي ، مجموعة من أساليب السلوك يضع المجتمع شروطها أو تحددها السمات الثقافية في ذلك المجتمع ، فغير الصحيح أو غير المناسب هو ، ببساطة ، ما لا يتوافق مع المعايير المشتركة لمجموعة معينة ، إذ أننا بتدريسنا للغات ، إنما نعد الطالب للمشاركة في مجموعة اجتماعية أخرى ، مجتمع لغوي آخر مفاير لمجتمعه ، وليؤدى دورا في ذلك المجتمع ، واللغة غير المقبولة أو غير المناسبة تحول بين الطالب وبين التفاعل أو التخاطب بطريقة مرضية مع الآخرين من أعضاء ذلك المجتمع . إنه قد يفشل في تحقيق غاياته وقد يفشل في التخاطب أو قد يساء فهمه ، وقد يؤذى مشاعر الآخرين أو قد يجعل من نفسه ماثرا للسخرية .

هذا ، ولا تتوافر نفس الأهداف الاجتماعية بالنسبة لجميع الطلبة فيما يتعلق بتعلم اللغات ، إذ أن نطاق الأدوار التي يودون تحقيقها سيكون مختلفا ، فقليل منهم يودون لو أصبحوا شعراء في المجتمع اللغوي الجديد ، والبعض الآخر قد يودون أن يصبحوا زوجات أو أزواجا ، ويقنع معظمهم بأن يصبحوا « أجانب » ، وعلى هذا فنعد تخطيط عمليات تعليم اللغات ، يجب علينا معرفة الأهداف الاجتماعية المتوخاة ، والأهداف الشخصية التي يود الطالب تحقيقها . وبمعنى آخر علينا أن نقرر أى « نوع » من اللغة نعلمه إياه ، فمفهوم « اللغة » أو « اللهجة » مفهوم اجتماعي وليس مفهوما « لغويا » ، فنحن نعلم لغة معينة وليس أية لغة كانت .

وربما كان أكثر الانتقادات التي توجه إلى التعليم التقليدي للغات اقتناعا ، باصراره على الصواب ، وتوابع النحو ، وأهدافه المحدودة ، هو انتقاره لهذا البعد الاجتماعي ، فقد افترض أن اللغة عبارة عن مفهوم لغوي ، ويبدو أنه — التعليم التقليدي للغات — لم يعبأ كثيرا بفكرة المواءمة ، وبالإسلوب القائل

هو تمكين الطالب المبتدىء من التصرف على نحو يجمل في استطاعته المشاركة ، بدرجة ما ولاغراض معينة ، كمرور في مجتمع غير مجتمعه ، وقد تختلف درجة رغبة أى طالب معين في المشاركة ، فقد ينشأ قراءة المؤلفات الفنية فحسب ، أو قد يرغب في الاشتغال بالوعظ في بلد أجنبي . وتتطلب درجات المشاركة المختلفة هذه مستويات مختلفة من المهارة في الأداء اللغوي ، وهى كذلك تنطوي على تقسيم السلوك اللغوي إلى أنواع مختلفة من المهارات ، أما من الناحية التقليدية فهذه الأنماط المختلفة مسميات مختلفة : الكتابة ، والكلام ، والإملاء ، والقراءة بصوت مرتفع وهلم جرا . ومثلها تختلف الأنواع المختلفة من الأداء اللغوي ، تختلف الآليات الكامنة وراءه ، وقد تكون موضع بحث (انظر الفصل السادس) ، فمن الواضح أن تعليم اللغات كان وما يزال يعد تنمية لمجموعة من مهارات الأداء في الطالب ، ودائما يعبر عن المناهج والجدول الزمنية من حيث المهارات التي يجرى اكتسابها « اليوم سيكون لدينا درس في المطالعة ، وغدا درس في المحادثة » . وإذا تحدثنا في أية مناقشة حول تعليم اللغات عن تنمية المهارات من قبيل التحدث أو فهم الحديث ، فإننا بذلك نتبنى رأيا نفسانيا (سيكولوجيا) عن اللغة ، وتكون نظرتنا لها على أنها من أمور السلوك الفردى ، وسواء اعتبرنا هذا السلوك مجموعة من العادات أو الاستجابات الممكنة ، أو مجموعة من المعارف أو مجموعة من القواعد ، فإن ذلك يتوقف على الأهمية النفسانية (السيكولوجية) المعينة التي نوليها السلوك اللغوي للفرد 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 الإملاء ، وأهمية الاستماع فحسب ، وأي كان القرار الذي نتخذه في مجال الأساليب فإنه يعنى تبني رأى في اللغة كظاهرة لعلم النفس الفردى . وما ميز ما يسمى بالتعليم « التقليدي » للغات لم يكن كافيا من حيث امتقاره إلى وعى بالبعد النفسى للغة ، بل لأنه حد من نطاق السلوك أو المهارة المتوخاة ، ولكن ذلك ليس مبررا لتوجيه النقد للتعليم التقليدي للغات ، فالمهارات التي حاول ذلك التعليم تنميتها كانت ، إلى حد ما ، هى المهارات التي يفترض أن المجتمع اعتبرها مناسبة في ذلك الوقت ، وقد تحددت بعض أساليب

« نعم » من الناحية النفسية ، و « ربما » من الناحية اللغوية ، هذا ، ولا يبدو أن الغموض يكتنف تعليم النطق ، إذ بالرغم من أن كلا من العالم اللغوي ومعلم اللغة يمكنه قول الكثير حول نطق اللغة ، فإن مناقشة من هذا القبيل لم تثر حول « تعليم النطق » ، فهو يدرك بصفة عامة بمعناه النفساني محسب ، من حيث جعله الطالب يتصرف بأسلوب معين . كذلك فإن الغموض لا يعترى « تعليم المفردات » والسبب في ذلك جسد شائق إذ على العكس من « التحدث عن النحو أو النطق » ، فالتحدث عن المفردات شيء نستخدم قدرا كبيرا منه في محادثتنا اليومية ، فنحن عندما نصدر تعريفا من أى نوع ، فاننا « نتحدث عن » المفردات وهي تقريبا النوع الوحيد من « الحديث عن » المفردات الذى يمكن للمعلم العادى أدائه ، ويمكن للعالم اللغوي أن يفعل القليل ولكن بطريقة ليست أفضل ، « فالتحدث حول المفردات » أسلوب مقبول « لتعليم المفردات » ، كما أنه لم يكن مثارا للنقد مثلما كان الامر بالنسبة لتعليم النحو « بمعناه اللغوي » . وبالطبع ، ثمة سبل اضافية لتعليم المفردات مثلا ، بالاساليب الظاهرية التى لها مبررها الاكبر في علم النفس عنه في اللغويات .

وتتمثل الصلة الوثيقة بين الدراسة اللغوية وبين اللغة في تعليم اللغات في انها توفر اتسوعا مفصلة وشاملة من اللغة ، وما على المرء سوى أن يتخيل وضع الامور حين ينبغى عليه صياغة منهج لعملية تعليم اللغة بمعناها النفساني 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 في نطاق الاهداف العامة بمعنى « أنه يجب أن يكون في مقدور الطالب — عند نهاية المقرر — الكتابة بدون أخطاء نحوية كثيرة ، والتحدث بطلاقة مع أحد أبناء اللغة الاصليين كما يمكنه القراءة بسهولة ويسر في مؤلف غير فنى » ، وقد يبدو وضع منهج بالمعنى الاجتماعى امرا أكثر سهولة : « يجب أن يكون في مقدور الطالب شق طريقه كسائح في البلد الاجنبى ، وشراء التذاكر ، وحجز الحجرات في الفنادق ، والسؤال عن الطريق .. الخ

بان السلوك اللغوي ايجابى بالنسبة لمواقف اجتماعية مختلفة ، ومن المزايا الكبرى لتعليم اللغات في العصر الحديث انه يتناول اللغة تناولا أكثر اجتماعية ، وبأنه يعنى بمشاكل وظيفتها التخاطبية في المواقف الاجتماعية المختلفة ، ويتضح لنا ذلك في الاصرار على تقديم « عرض » اللغة في مواقف ، واستخدام المعينات السمعية والابصارية ، وفي التأكيد على الامثلة اللغوية « الطبيعية » فلم نعد نلاحظ عبارة « قلم عمى » أو « 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 النفساني 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 (1) Quirk وجرينبوم Greenbaum وليش Leech وسفارتفيك Svartvik (1972) فهو يستخدم بكلا معنييه النفساني واللغوي ، ويحاول المعلمون ، أحيانا ، 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 — في آخر المطاف — التحدث عن لغة لا يتكلمونها . وتتمثل احدى الانتقادات التى ثارت ضد الاساليب التقليدية في أن علماء اللغة حققوا نجاحا أفضل في التحدث عن اللغة بدل الذى حققوه في « 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 للطلاب بقواعد نحو اللغة وسواء كان تعريف الطالب بقواعد نحو اللغة أسلوبا مفيدا لتنفيذ تعليم اللغة لمشار مناقشة من حيث نفسانية تعليم اللغات، والاجابة على التساؤل هل ينبغى علينا تعليم قواعد النحو ؟ هى

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

« لغوية » - قوائم البنيات النحوية والمسرديات ،
وقوائم الاصوات ، ومقومات النطق التي يجب
« اتقانها » . هذا ، والتناول اللغوي مسؤول عن
تحديد كيفية « تصوير » ما ينبغي علينا تدريسه ، وهذا
لا يماثل قولنا من أنه مسؤول عن « تحديد » ما ينبغي
تدريسه ، وهو لا يسهم بطائل بذكر في تحديد كيفية
تدريسنا في المجالات اللغوية .

بلغة البلد الاجنبي » ، وتكمن الصعوبة في كلنا الحالتين
في أنه مهما بدت قائمة الانجازات طويلة ، فغالبا ما
تكون هذه الانجازات غير واضحة وغير محددة وغير
نظامية .

والحقيقة انه اذا اردنا رسم خطة تفصيلية جدا
لعملية تعليم اللغة ، وجب التعبير عن ذلك بمصطلحات

