مستويات التحليل اللغوي و نموها عند الطفل

Levels of linguistic analysis and growth in the Child

أ. سعد عبد العزيز SAAD ABDELAZIZ
جامعة محمد لمين دباغين سطيف2
roubah1976@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2018/06/04 تاريخ القبول: 2018/12/15

الملخص:

تتمحور الدراسة الحالية حول مستويات اللغة الوظيفية عند الطفل العادي؛ و تتناول الدراسة في فحواها جملة من العناصر التي تعتبر أساسا في دراسة اللغة، حيث أن من الأهمية بمكان التطرق إلى البعد التنظيري للغة لنعوم تشومسكي ، و بعد ذلك يناقش المقال مستويات التحليل اللغوي انطلاقا من المستوى الفونولوجي ؛ مرورا بالمستوى المعجمي، إضافة إلى المستوى المورفو-تركيبي و كذا الدلالي و أخيرا البراغماتي .

ضف إلى ذلك توظيف مجال في الدراسة يتطرق إلى مراحل اكتساب اللغة؛ وفق المراحل النظمية للاكتساب بدءا من اكتساب النظام الفونولوجي مرورا باكتساب النحو إضافة إلى المعنى و أخيرا مرحلة اكتساب القدرات البراغماتية.

الكلمات المفتاحية: اللغة، مستويات التحليل اللغوي، اكتساب اللغة.

Abstract:

The current study focuses on the levels of functional language in the average child; The study in its content is one of the elements that are fundamental in the study of language, since it is important Where he addresses the theoretical dimension of the language of Noam Chomsky, and then discusses the article levels Linguistic analysis from the phonological level; the lexical level, as well as the level Morpho-syntactic, semantic and finally pragmatic. In addition to this, a field of study is covered To the stages of acquisition of language; according to the stages of the system of acquisition starting from the acquisition of the phonological system The acquisition of syntax as well as the meaning and finally the stage of acquiring pragmatic abilities

Keywords: language, levels of linguistic analysis, language acquisition

مدخل:

يهتم علماء اللغة ببناء إطار يصف محتوى و بنية عمليات اللّغة؛ و يفترض العلماء وجود نظام هرمي يتدرج من المكونات الأساسية (Fundamentals) إلى المكونات المركبة (Compound)، إلى المكونات شديدة التعقيد ، أي في ترتيب من التعقيد المتنامي : وحدات الصوت (Sound units) و وحدات المعنى(meaning Units) و يعتمد كل مستوى إلى حد ما على المستوى الأدنى، و لكنه قد يتفاعل مع كل المستويات الأخرى (سولسو ، 1996 ،ص462).

1. نظرية تشومسكي في قواعد اللغة

لقد أتاح التحليل اللغوي الذي صاغه " تشومسكي" لعلماء النفس المعرفيين الفرصة لكي يحدثوا ثورة علمية استطاعوا من خلالها أن يعيدوا صياغة الكثير من النظريات السيكولوجية التي سادت لفترة طويلة، و بصفة خاصة في مجالات التعلم و الإدراك و التذكر و التفكير و الذكاء. و لقد لفت " ميلر Miller " انتباه السيكولوجيين المعرفيين لهذه التحليلات اللغوية التي صاغها " تشومسكي" و كانت له الريادة في تحديد طرق دراسة اللغة سيكولوجيا و ذلك بمعامل أو أقسام علم النفس بجامعة " هارفارد" الأمريكية (بين، 1993، ص 19)

و من هنا قدم " تشومسكي" وجهة النظرية التوليدية و التحويلية التي تهتم بوصف اللغة ، و تذهب إلى الاهتمام بكيفية حدوث اللغة متنقلة من الموجود بالقوة (اللغة) على الموجود بالفعل (الكلام)، أي الكشف عن الحركية الداخلية للغة التي بإمكانها أن تفسر سر الطاقة الإبداعية الخلاقة عند المتكلم (دبه، 2001، ص31).

وانصبت نظريته على ثلاث جوانب أساسية :

أ- البناء السطحي Surface structure، و هو ذلك الجزء من الجملة، الذي يمكن تجزئته و وصفه باستعمال قواعد الإعراب المتعارف عليها.

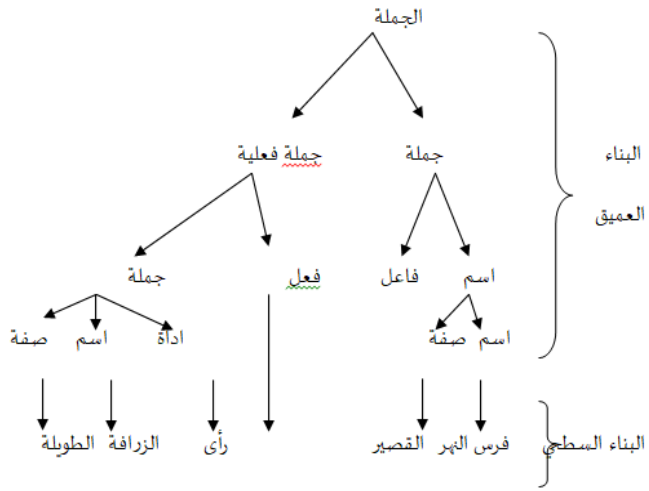
ب- البناء العميق Deep structure، و هو التكوين أو الشكل الضمني الذي يتضمن كثيرا من المعلومات اللازمة لإعطاء المعنى.

ج- قواعد التحويل Transformational rules ، و هي تلك القواعد التي تحول احد الأبنية إلى بناء آخر، و النحو التوليدي هو مكون أساسي في نظرية " تشومسكي "؛ فهو يمثل تفصيلات القواعد التوليدية من تنظيم من القواعد يمكن من توليد جمل اللّغة، و ينبثق من تحليل هذا التنظيم مكونات ثلاثة هي : المكون الفونولوجي، و المكون التركيبي و المكون الدلالي. و يعتبر المكون التركيبي هو المركب التوليدي الوحيد، أي المكون الذي يصف بنية الجملة السطحية و يعدد العناصر المؤلفة لها.

على حين أنّ المكون الفونولوجي و المكون الدلالي هما المكونان المسؤولان عن التفسير. فبد أن تتألف الجملة من خلال المكون التركيبي، يستخدم المكون الدلالي في تفسير معاني هذه الجملة و يخصص المكون الفونولوجي لكل تركيب لغوي نطقا خاصا يميزه عن غيره. فلا تختلط المعاني نتيجة تشابه النطق. و لعل تنظيم القواعد التوليدية التحويلية من خلال تلك المكونات على النحو السابق تؤدي على وصف الكفاءة اللغوية التي يمتلكها متكلم اللّغة، تفسر قدرته على لإضفاء الدلالة على مجموعة الأصوات التي يتفوه بها هو أو غيره . (سيد يوسف، 1990، ص 39-40)

إنّ نظرية " تشومسكي " قد استهدفت وصف الطبيعة التجريدية للغات، و لم تكتف بمجرد وصف الخصائص التشكيلية السطحية بل ركزت على جانبين مهمين لفهم اللغة الإنسانية و طبيعتها. و هما ما يعرف بثنائية " تشومسكي" " القدرة و الأداء "، فالقدرة اللغوية أو الكفاءة Compétence و هي ما يمثل مصطلح البنية العميقة التحتية، و تمثل المعرفة التي يولد الطفل مزودا بها ،و أهم مقومات تلك القدرة عنده هي معرفة الفرد بالقواعد النحوية التي تربط المفردات بعضها مع بعض في الجملة ، ثم معرفة مجموعة من القواعد التحويلية، و هذه المعرفة هي التي تمكن الفرد من توليد و إنتاج الجمل النحوية أي الصحيحة نحويا في لغة معينة (دراوشة ، 2000 ، ص254).

لقد اعتبر " تشومسكي " أن البنى الضمنية للغة هي ما ينبغي الاهتمام به لأنها تحتوي على عناصر عامة في جميع اللغات، تعكس الأسس التنظيمية النظرية للمعرفة، و هو ما يفسر أن اللّغة نظام منتج Générative و ليس نظاما أو نسقا مغلقا، و غالبا ما يرتبط البناء الضمني ارتباطا محكما بمعنى الجملة أكثر من ارتباطه بالخصائص الشكلية (السطحية) و لنأخذ مثالا للتوضيح: " شاهد فرس النهر القصير الزرافة الطويلة"، يمكن التعبير عن هذا المعنى بالجملة : " الزرافة الطويلة التي رآها فرس النهر " أو" إن فرس النهر القصير هو الذي رأى الزرافة الطويلة ". إن وعينا بالمعنى الحقيقي للجملة هو السائد و الغالب ، و قد تحقق من خلال البناء العميق، بالرغم من التحولات التي طرأت على الجملة الأصلية. و لا يمكن تفسير القدرة على توليد أشكال مختلفة من الجمل عند الأطفال على أنها نتيجة للتعلم أو المحاكاة، لأن الأمر عندئذ يتطلب وجود ذاكرة هائلة تحتفظ بكل هذه الأشكال المتعلمة، كما لا يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء مصطلحات المنبه و الاستجابة. إذ كيف يمكن للطفل أن يولد جملا كاملة نحويا لم يسبق له أن سمعها من قبل؟ . إن النزعة الفطرية للغة المعتمدة على البناء العميق هي التفسير المناسب لهذه المشاهدات، فنحن نمتلك فطريا قواعد معينة Compétence تتيح لنا أن نصوغ جملا و نحولها إلى جمل أخرى تعبر عن المعنى نفسه، و لا يعني " تشومسكي" وجود سبق نحوي معين ذو طبيعة نظرية، إنما يعني أننا نمتلك مخططا نظريا Innate Scheme لمعالجة المعلومات و تكوين أبنية مجردة Abstract Structures للغتنا. و في المثال السابق يمكن تفسير قدرتنا على توليد الجمل و فهمها من خلال شجرة المجاز Tree Metaphor التي تمثل البناء العميق في نسق منظم. و طبقا لهذه فالجملة السابقة يمكن تمثيلها كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل 1 : شجرة المجاز التي تمثل البناء السطحي و البناء العميق(سولسو، 1996، ص471).

و يمكن تطبيق مختلف هذه القواعد على أي بناء عميق إذا ما أردنا إعادة كتابتها بشكل مختلف و صحيح من حيث القواعد اللغوية مع المحافظة على معناها الحقيقي (سولسو ، 1996 ،ص 467 - 473)

2- مستويات التحليل اللغوي

أ. المستوى الفونولوجي

و يهتم هذا المستوى بالوظيفة التمايزية للفونيمات la fonction distinctive des Phonèmes و يندرج ضمن التقطيع الثاني للغة (Baylon et fabre, 1997, P 84). فالفونيمات هي أصغر الوحدات الصوتية عديمة المعنى في اللّغة المنطوقة. إذ يتم من خلالها تشكيل الكلمات ثم الجمل و الفقرات و النصوص اللغوية. و تشمل أية لغة في العالم على عدد من الفونيمات اللغوية ، يختلف عددها و مكوناتها من لغة إلى أخرى و التي من خلالها يتم تركيب المفردات وفق قواعد اللغة لتصبح لها معنى و دلالة واضحة (العتوم ، 2004 ، ص264). فكلمة " عين " مثلا عند تحليلها تصبح " ع – ي – ن "

فلكل وحدة أو فونيم وظيفة مميزة تسمح التمييز بين " عين " و " بين" أو وحدات أخرى كـ " دين ".

ب.المستوى المعجمي

إذا كانت الوحدات الصوتية جوفاء و خالية من المعنى، فإن الوحدات الصغيرة في اللّغة و التي تحمل معنى، تسمى مقاطع Morphèmes ، و المقطع يتكون بدوره من بعض الفونيمات الأصغر ، و قد تكون المقاطع كلمات أو أجزاء من الكلمات، أو كلمات بداية Préfixes أو كلمات نهاية Suffixes. أو قد تكون روابط بينهما جميعا. فمثلا كلمة " The " و كلمة " Old " هي مقطع أو وحدات معنى حرة تقف بمفردها بينما كلمة " joyfull " تتكون من المقطعين " Joy – full " و عن طريق وحدات المعنى الرابطة نستطيع توليد ملايين لا حدود لها من الكلمات (سولسو ، 2005 ، ص 29)

فالوحدة الأساسية في هذا المستوى هي "المونيم Monème"، و التي تندرج ضمن التقطيع الأول للغة و ذات وجهين هما الدال و المدلول مما يدل على معنى، فكلمة " retournez " تتكون من ثلاثة مونيمات هي : " re " و " tourn " و " ez" (Mounin , 2004 , p 301).

ج. المستوى المورفو- تركيبي

و يعنى هذا المستوى بتركيب أو بنية الجملة Syntax ،أي القواعد التي تحكم الروابط بين المقاطع في العبارات و الجمل . و تهدف قواعد اللّغة إلى تحديد الآلية التي يتم من خلالها ربط المقاطع و المفردات و أدوات الربط لتكون جملة لفظية ذات معنى و دلالة لسامعها أو قارئها. فمن خلال قواعد اللّغة نستطيع ضبط الجمل بمراعاة الضمائر ، و ظروف المكان و الزمان و الحال و أدوات الربط و غيرها من قواعد اللغة لتنتج جملة واضحة و مفهومة من قبل مرسلها (العتوم ، 2004 ، ص264).

د. المستوى الدلالي

و يهتم هذا المستوى بدراسة المعاني و الدلالات المرتبطة بالمفردات و الجمل و التعابير اللّغوية ، فهو يسعى إلى تحديد و فهم العملية العقلية التي يستخدمها المستمع في تمييز الأصوات المسموعة و عمليات ترميزها و تفسيرها، كما يهتم بدراسة الشروط الواجب توافرها في الرمز اللّغوي لكي يكون قادرا على إعطاء معنى معين . و تحديدا فان هذا المستوى يعنى بمسألتين رئيسيتين هما:

1 – بيان معاني المفردات: أي الكيفية التي من خلالها تعمل الوحدات اللّغوية كرموز للدلالة على الأشياء الخارجية و هو ما يعرف بالمعاني المعجمية lexicon meaning

2- بيان معاني الجمل و العبارات اللّغوية ، أي الكيفية التي من خلالها تعمل الرموز اللّغوية للدلالة على العلاقات القائمة بين الوحدات اللغوية، وهو ما يعرف بالمعاني النحوية Syntax meaning (الزغول و الزغول ، 2003 , ص232).

و من هذا المنطلق تعتبر الدلالة إحدى مستويات اللغة و النحو. و يختلف الدلاليون في نظرتهم لهذا المستوى، بحيث يهتم البعض منهم بمعنى الوحدات المرمزة (الكلمات) قبل أن تهتم بالوحدات غير المرمزة (الجمل) .

هـ. المستوى البراغماتي

يهتم هذا المستوى بمعرفة أثر النصوص على المتكلم و التعرف على الوسائل المستعملة لهذا الهدف. فالنص الذي يوجه للمتكلم يكون له عادة هدف عام أو خاص يمكن تحديده(Mounin, 2004 , P 218) فالبراغماتية تدرس العلاقة بين الإشارات و مستعمليها، أو هي دراسة الأفعال ، فهي من هذا المنظور تعتبر عملية اتصال كفعل و تفاعل في نفس الوقت(Dubois , 1990 ,p 22). فعلى سبيل المثال عندما يتحدث المتكلم بإعطاء أمر للمخاطب فهو لا ينتج مجرد كلمات و إنما يحققها في الواقع، أما فيما يتعلق بظاهرة التفاعل أي البعد الاجتماعي لاستعمال اللغة فتعتبر عملية الاتصال عملية تفاعلية بين الفرد و مجموعة من الأفراد الذي يكونون موضوع الاتصال، و في

هذا المجال فإننا نشاطر " ماسكو فيني " حين يقول : " تظهر اللغة من جهة كوسيلة للتفاعل و من جهة أخرى كوسيلة لإظهار هذا التفاعل " و ما يجب أخذه بعين الاعتبار في التحليل اللساني هو الجانب الوظيفي في نظام اللغة و ذلك بإدماج بُعد البراغماتية. (نواني، 1998)

3 اكتساب اللغة الشفوية

تظهر قدرة المولود الصغير في اكتساب لغته الأم بصفة مذهلة، فخلال أعوام يكون قادرا على التحكم في النحو لهذه اللغة و الذي هو نظام معقد من الخصائص الفونولوجية، المعجمية و التركيبية. و الواقع أن الدراسات اللسانية و المعرفية عرضت مسألة اكتساب اللغة و الكلام بالرجوع إلى مكونات هذا النظام و المتمثلة في: الشكل و المحتوى و الاستعمال . فالشكل يشمل الفونولوجيا ، المفردات، المورفولوجيا و التركيب ،أما المحتوى فيتمثل في المعنى أي دلالة اللغة . و أخيرا الاستعمال أو الجانب البراغماتي بمعنى دراسة مجموعة الرموز Codes ، و التي تحكم و تنظم الرغبة في الاتصال من طرق المتكلمين (Inserm , 2007 , P8) . و مع تقدمه نحو الرشد يتعلم الطفل و دون توقف كلمات جديدة، فالطريقة التي يكتسب و ينظم بها الطفل معارفه الجديدة توحي لنا بماهية الميكانزيمات التي تتدخل في عملية النفاذ إلى المعجم الذهني. كذلك حول الطريقة التي ينتظم بها هذا المعجم، كما تمدنا بالمعطيات المتعلقة بالصعوبات الممكنة التي تعترض الطفل الذي يعاني من اضطراب لغوي في كل مرحلة من مراحل النمو اللغوي. و الحقيقة أن الاكتساب اللغوي يتدخل في نموه عديد المجالات في الكفاءة اللغوية مثل: القدرات الفونولوجية و الدلالية و النحوية و البراغماتية،

أ. **اكتساب النظام الفونولوجي**

يأتي الطفل إلى هذا العالم وهو مزود بميكانيزمات خاصة لاكتساب اللغة ، و منذ الميلاد فالأصوات الموسيقية و أصوات الكلام لا تتم معالجتها في نفس المناطق من الدماغ. نستطيع افتراض أنه و منذ الأيام الأولى من الحياة أن معالجة أصوات الكلام

تختلف عن باقي الأصوات الأخرى ، فالقدرات اللغوية المذهلة تتجلى عند المولود الصغير من خلال قدرته على التعرف على صوت أمه و يميز بين لغتين أجنبيتين، فهذه القدرات في الإدراك اللغوي التي تظهر عند المولود تتخصص فيما بعد تحت تأثير اللغة الأم ، فيصبح قادرا على فهم أصوات هذه اللغة(Rondal ,1999,p106).

فأثناء نموه اللغوي يستطيع الطفل فهم كيفية الربط و بصفة صحيحة بين العلامات الفونولوجية Étiquettes phonologiques (تسلسل الأصوات) و المفاهيم ليتم تخزين كلمات جديدة. و يستطيع بناء تمثلات ذهنية و اكتشاف النظم التي تحكم استعمال الكلمات من طرف الراشد (Rondal , 1999 , p 107).

و في المقابل فإن الطفل نادرا ما يسمع الكلمات معزولة، هذا ما يحتم عليه تقطيع المرسلة الصوتية بطريقة أين يعزل كل قطعة من هذه المرسلة المناسبة لكل كلمة، و للقيام بهذه العملية فالطفل يتوفر و بصفة مبكرة على قدرات فونولوجية، مثل المعلومات العروضية les informations prosodiques (النبر ، المدة)، و النظم التركيبية الخاصة بكل لغة، فكل هذه القدرات يستخدمها الطفل مبكرا حتى قبل ظهور الكلمات الأولى (Rondal ,1999,p109)

و من جهة فالطفل يستطيع استعمال الكلمات التي يعرفها من قبل قصد تقطيع الرسالة الصوتية ، وهذا ما يطلق عليها مصطلح " سياق المعالجة الرجعية من الأعلى إلى الأدنى Processus Top- Down ، فإذا ما كنا بصدد تقطيع سلسة كلامية مثلا فإننا لا نواجه مشكلة فيما يتعلق بالتعرف على القطعة الأولى للكلمة الأخيرة من هذه السلسلة حتى و إن كانت غير كاملة (Delonnoy, 2005 ,P 17). فقد نتعرف على الكلمة، أي على شكلها و نقرؤها، فنحن نقرا كلمات كثيرة منها ما نعرف معناها و منها ما يتدخل فيها عامل المعنى ، فما هو الدور الذي يلعبه هذا الأخير؟. يبدو أنه يلعب دور المحرض الذي يرفع مستوى تنشيط الكلمة عن طريق عمليات معالجة رجعية من الأعلى إلى الأدنى(

Top–Down). و قد أثبتت بعض الدراسات أن الكلمات التي لها معاني متعددة يكون التعرف عليها اكبر و أسهل من الكلمات التي لها معاني قليلة، و قد أشار Gernsbacher أن هذه المعطيات تكون صحيحة إذا اشترك المعنى مع مألوفية الكلمة (Gineste et Leny , 2002 , P P 61 – 62).

و الذي ينبغي معرفته أن ما يتم اكتسابه هنا ليس اصواتا مفردة وإنما فئات من الأصوات، فإذا تم التغيير في أي منها تتحول الكلمة إلى كلمة أخرى، مثال: كَتب، كُتب، كُتبٌ. فالأولى فعل ماض مبني للمعلوم و الثانية فعل ماضي مبني للمجهول و الثالثة اسم يدل على جمع مفرد "كتاب". أو مثل : " بعيد" و " بعيد " فالأولى تدل على " المسافة " من البعد و هي كلمة واحدة، أما الثانية فتتكون من مورفيمين، الأول حر و هو كلمة " عيد " اسم لمناسبة سعيدة و الثاني مورفيم مقيد،و هو حرف (سيد يوسف، 1990، ص89).

و من المحاولات لإثبات الوجود السيكولوجي للفونيم تلك الدراسات السيكوفيزيقية التي قدمها " سلوبن" لتثبت أن فهم الكلام لابد أن يسبقه إدراك هذا الكلام فونولوجيا. فلقد وجد بالتجريب أن تمييز الكلمات المنطوقة داخل جملة أسهل من تمييزها مقتطعة من سياقها الصوتي.فلقد أجرى بولوك Pollock و بيكيت Picket (1964) تجربة سجلا فيها حديثا ثم قطعا الشريط إلى كلمات منفصلة و طلبا من المفحوصين تمييز هذه الكلمات منفصلة. و كان من المثير للدهشة أن المفحوصين استطاعوا أن يميزوا حوالي نصف الكلمات، و أنهم استطاعوا أن يميزوا كل الكلمات إذا نطقت في سياق أطول (جلال،1996 ، ص 23).

و قد حاول الكثير من الباحثين تطبيق التحليل الفونيمي على المنطوقات ذات المعنى، لكنّ هناك شروطا مسبقة ضرورية للمنطوقات ذات المعنى من الكلمات، و هي أن الطفل يكون قد تعلم بالفعل أن يتعرف على الأصوات المرتبطة بموقف معين و عليه حينئذ أن يتعلم إنتاج ما يقترب من هذه الأصوات في الموقف. هذا الأداء يتطلب

مهارات كبيرة في تقليد و توحيد مخرجاته لتتطابق مع النموذج. و يبدو أن هذه المهارات تتطلب التعرف و النطق المفضل لبعض الملامح المميزة (سيد يوسف، 1990، ص89). فالطفل الذي لديه اضطراب فونولوجي إدراكي سيواجه حتما صعوبات في نموه اللّغوي أكثر من هذا إذا أظهر الطفل صعوبات في بناء مخزونه اللّغوي . فهذا ما يجعله يصل إلى مستوى متدني من النمو اللغوي لأنه لا يستفيد من المعلومات من نوع Top-Down فاكتساب كلمة جديدة يتضمن الاحتفاظ في الذاكرة القصيرة المدى بالمعلومة الفونولوجية و معنى الكلمة قبل أن تكون هذين المعلومتين المرتبطتين مخزنتين في الذاكرة طويلة المدى،هذه الأخيرة يجب أن تتوفر وبصفة أساسية على قدرات عالية ضرورية للنمو اللغوي (Delannoy, 2005 , P 17)

ب . اكتساب النحو (التراكيب)

يحدث اكتساب النحو بعد تمام اكتساب الأصوات و النطق بها، و من المتفق عليه أن الأطفال الأسوياء، غير المصابين بالصمم، أو بعطب مخي ، أو اضطراب جسمي أو نفسي يبدؤون المناغاة في حوالي الشهر السادس، و ينطقون الكلمة الأولى في حوالي الشهر 10 إلى 12 شهرا, و يركبون الكلمات من 18 شهرا إلى 24 شهرا ، و يكتسبون التراكيب تماما من 48 إلى 60 شهرا. و كل الأطفال يعبرون هذه المراحل المتتالية في نفس العمر تقريبا. و يفعلون ذلك بغض النظر عن اللغة التي يتعلمونها، و بغض النظر عن الظروف التي يتعلمون في ظلها (سيد يوسف، 1990، ص90).

فأولى الجمل التي ينتجها الطفل تكون في الشهر 14 و 18 شهر، و تكون على شكل زوج من الكلمات Couples mots ،أما بناء الجملة فيتم حول كلمة محورية Pivot مرتبطة بكلمات أخرى مثل : maman, papa, tata. و يجب الانتظار حتى السنة الثالثة حتى تظهر بنيات لها شبه مع الجملة ، و تكون غالبا مكونة من 03 كلمات: فعل، فاعل و مفعول به: مثلا papa pris toto بالنسبة لقول papa a pris la voiture ، فترتيب الكلمات صحيح (فعل فاعل و مفعول به) و لكنها عبارات متجاورة Juxtaposés و لا

يصل بعضها ببعض أية أداة ربط. و الفعل يكون غير مصرف pas conjugué و في هذه المرحلة يستعمل الطفل كذلك النغمة Intonation للتعبير عن الاستفهام و التعجب.

و بناء الجمل الأولى يستند إلى استعداد يتمثل في التعرف على الأصناف النحوية مثل الأسماء التي تشير إلى الأشياء و إلى الكائنات الحية، و الصفات التي تتمثل أساسا في النعت و الأفعال المستعملة في تسمية الأحداث أو حالات معينة(Rossi, 2008 , p 69). و يبدأ اكتساب التراكيب الفعلي منذ أن يضع الطفل كلمتين معا. و في هذه المرحلة تكون منطوقاتهم المختصرة من صنعهم، و لا يشترط أنهم يقلدون كلام الراشدين. و كل أطفال العالم يمرون بهذه المرحلة من اكتساب التراكيب.و عند بلوغ الثانية من العمر يستخدم الأطفال من 200 إلى 300 زوج من الكلمات، و يمكن أن تعبر الجملة نفسها عن أشياء مختلفة معتمدة على السياق و إذا نظرنا إلى عينة كلام نطقها طفل و عمره 28 شهرا، ثم قارناها بعينة أخرى له بعد بلوغه 38 شهرا، فسنلاحظ أن هناك تغيرا كبيرا ألحق بها في هذه الفترة القصيرة حيث يزداد طول و تعقيد منطوقات الطفل (Utterances) . و قد اتضح من بعض الدراسات الطويلة أن الأطفال الصغار يحذفون نهاية الكلمات التي يستخدمها الراشدون. و أن هذه الأشكال من الحذف ليست عشوائية، فالأطفال يحذفون الكلمات الصغيرة مثل: في – على – أداة التعريف... الخ. (أو بالأحرى يحذفون الكلمات الوظيفية) و يستخدمون الكلمات التي لها معنى فقط و التي يطلق عليها كلمات المضمون.

و بالتالي فكلامهم في هذه المرحلة يسمى" الكلام التلغرافي Telegraphic Speech"، و أحد المنجزات الهامة أثناء المراحل المبكرة لاكتساب النحو هو الطريقة التي يتعلم بها الأطفال إضفاء المعنى على جملهم البسيطة. و قد قدم براون Brown وصفا كاملا لهذا النوع من الارتقاء النحوي لدى الأطفال، فقد لاحظ على سبيل المثال أن الأطفال يكتسبون مورفيمات معينة بترتيب واضح الانتظام .و هو يقصد بالمورفيمات الأدوات التي تساعده على إعطاء مزيد من المعنى الدقيق للكلمات التي يستخدمها فأثناء هذه

الفترة يكتسب الأطفال ما يشير إلى الجمع أو ما يشير إلى الملكية . و في دراسة مستعرضة تناول " ديفيلايرز Devilliers بالدراسة 21 طفلا وانتهى إلى التثبت مما انتهى إليه براون فيما يخص نظام اكتساب المورفيمات ، و هو ترتيب معقول إلى حد كبير، فالمورفيمات البسيطة يتم اكتسابها مبكرا عن المورفيمات الأكثر تعقيدا . و هو المبدأ نفسه الذي يحكم الارتقاء المعرفي لدى الأطفال.

هذا التوازي في ارتقاء اللغة و المعرفة أدى ببعض المنظرين إلى القول أن ارتقاء اللغة يعتمد على مستوى الارتقاء المعرفي السابق للطفل. و من الملاحظ أن تعلم اللغة لن يكون عملية فعالة ما لم يتعلم الطفل قواعد محددة لكل مجموعة جديدة من الكلمات التي يتعلمها. و لك أن تتخيل كم من الوقت يمضي لو أن الطفل تعلم الإشارة إلى شيئين أو مجموعة أشياء (كلبين – كلاب)، ثم كان عليه أن يتعلم الجمع في كل مرة يرغب في ذلك. و لحسن الحظ فإن الأطفال يتعلمون قواعد نحوية عامة، يمكن أن تستخدم مع الكلمات الجديدة بنفس طريقة استخدامها مع الكلمات المألوفة.

يتضح مما سبق أن بدايات الإنتاج اللفظي عند الطفل يمكن إيجازها في ست مراحل :

1- استعمال الكلمات.

2- ظهور أولى الجمل التي تتكون من كلمتين.

3- استعمال أسلوب تيليغرافي Télégraphique بدون المورفيمات النحوية.

4- جمل بسيطة مكونة بطريقة صحيحة.

5- و لاحقا إنتاج و فهم جمل معقدة، فهم و إنتاج الاستدلال و المنطق.

و من المظاهر الارتقائية الأخرى في النحو قدرة الأطفال على صياغة الأسئلة، ففي هذه المراحل المبكرة يستطيع الأطفال استخدام كلمات الاستفهام (لماذا، أين ؟، .. الخ)، لكن دون أن يقوموا بإجراء التعديلات اللازمة للجملة لتصبح جملة استفهامية. كذلك عند استخدام النفي ، حيث أن كل ما يفعلونه هو وضع كلمة " ما" أو " لم "

بجوار جملة خبرية مثبتة ، كما يتضح بالتدريج قدرة الطفل على استخدام و فهم جمل المبني للمعلوم و المبني للمجهول و هكذا تستمر عملية اكتساب النحو حتى بعد دخول الطفل المدرسة (سيد يوسف، 1990، ص 92).

و إذا كانت التمثلات المعجمية Représentations lexicales تحتوي على المعلومة المورفولوجية: الجنس (مذكر – مؤنث) - العدد – الجذر – اللواحق ، و النحوية (صنف الكلمة – الفعل و الفاعل و المفعول به) ، و التي يستخلص بموجبها الطفل المرسلة الصوتية التي يستقبلها، فيتوجب عليه كذلك استعمال قدراته المورفو-تركيبية لاكتساب كلمات جديدة فقد بينت العديد من الدراسات أن الأطفال يقومون بهذه العملية باكرا. و في هذا الصدد يسلم Bloom (1994) أن الطفل يوظف بواسطة ما يطلق Boatstrap تركيبي و دلالي. و من جهة يستعمل قطع صغير ة من المعارف التركيبية بغية اكتساب معنى الكلمة (Bootstrap تركيبي) ، فمثلا إذا صادف الطفل ملفوظا من نوع :" Tom chipole jerry " و هذا في غياب السياق ، فترتيب الكلمات يسمح له باستخلاص أن " Tom" هو الذي قام بالفعل على Jerry، و من جهة أخرى فالقطع الصغيرة من المعارف الدلالية تسمح له باكتساب الطبيعة التركيبية للكلمات (boatstrap دلالي) فمثلا إذا كان الملفوظ هو : le tigre cabouse و هذا في وجود سياق أين " النمر يتبع طائرا " (فعل متعد و الفاعل هو القائم بالفعل) أو في سياق أين " النمر " يترقب (فعل لازم و الفاعل هو القائم عليه الفعل) (Delannoy, 2005 , P 20) فحسب Bishop (1997) فالأطفال الذين لديهم اضطراب حاد في استعمال Boatstrap التركيبي في حين يكون استعمال Boatstrap الدلالي عادي . في حين أن بعض الأطفال لا يستطيعون الربط بين شكل الكلمة و معناها، و هذا يمكن أن يكون أصل الصعوبة في النفاذ إلى المعجم الذهني لدى الأطفال.

ج . اكتساب المعنى

لا يقتصر اكتساب الأطفال على الأصوات و التراكيب النحوية فقط و إنما يمتد لاكتساب المعنى. فكما ينبغي أن تكون منطوقاتهم صحيحة نحويا يجب أن تكون ذات معنى. كما يحتاج الأطفال إلى أن يتعلموا كيف يفهمون معاني الجمل. فالمعرفة بالمفردات ليست كافية و يستخدم الأطفال أنواعا متعددة من المعلومات لجعل الجمل ذات معنى (سيد يوسف، 1990، ص 92).

فالنحو اللغوي عند الطفل يشمل أربعة مراحل :

- المرحلة الأولى: و تبدأ من 08 إلى 09 أشهر: فهم الكلمات الأولى.
- المرحلة الثانية: و تبد أ من 13 إلى 11 شهرا: إنتاج الكلمات الأولى.
- المرحلة الثالثة: و تبدأ من 18 شهرا: السرعة في نمو المفردات.
- المرحلة الرابعة: و تبدأ من 18 شهرا إلى غاية 20 شهرا: نمو النحو و استعمال الأدوات – بناء أولى الجمل و بداية التحكم في تكوين الكلمات Morphologie (تصريف الأفعال) (Rossi, 2008 , P 63).

و للعلم فإن أولى الكلمات التي يكتسبها الطفل تدل على أشياء مألوفة Mots familiers،و تشمل على تعميمات تسمح بالتعبير عن كل الأشياء بنفس اللكسام. و بالترابط مع هذا الاكتساب يستطيع الطفل اكتشاف خصائص هذه الأشياء و التي تكون مشتركة تسمح بالتفريق بينها (الفهم)، و باستخلاص هذه الخصائص تصبح الأشياء المحرك لبناء المعنى. فكلمة " عصفور " تستعمل من طرف الأم للإشارة إلى حيوان طائر، فالعصفور يصبح إذن شيء يحلق في الهواء (سنقول لاحقا يطير) و يتنقل. فالسمة الدلالية المرتبطة بـ" عصفور " هي من نوع إدراكي، فهذه الكلمة تشير إلى كائن متحرك و الذي ينتقل بالتحليق في الهواء. فالطفل يتعلم بأن ليس كل ما يطير هو طائر، فالكيس البلاستيكي الذي تحمله الرياح في السماء ليس بعصفور، لأن هذا

الأخير يمتلك خاصية كائن حي. و لاحقا يتعلم الطفل بأن العصفور له "ريش" و الذي " يلد البيض " ... الخ. ثم بعدها يتعلم الطفل سمات جديدة فالطائر يمكن أن يكون " حمامة " أو " غراب أو " شحرور " .... الخ (Rossi, 2005 , p 160).

و يبدو أن هناك مبالغة في تعميم الصيغ القياسية و تحدث أيضا بالنسبة لمعاني الكلمات. فالأطفال جميعا يمتدون بمعنى الكلمة الواحدة للإشارة إلى عدة أشياء بينها تشابه ما ، و بعد ذلك و في فترة متأخرة عندما يتعلم الطفل كلمة أخرى لجانب من الإمدادات التي قام بها من قبل ، و يلاحظ فيها خصائص محددة كثيرة ، فإن عملية عكسية تحدث، أي أن معنى الكلمة المستخدمة تميل للضيق.

وعندما يبلغ الأطفال الثالثة من العمر يفقدون العديد من أشكال توسيع المعنى، و لكي تظل لديهم مشكلة في التعامل مع كلمات المطابقة (Antonym) أو النقائض (بارد، ساخن)،فمعنى أحداهما قد يمتد ليشمل كلتيهما كما لو كانت الكلمات مترادفة(Synonyms). و أحد التفسيرات المحتملة لذلك هو أن الأطفال يكتسبون مفاهيم عامة خاصة بالكمية (كثير – قليل)، الاتساع (واسع – ضيق) و الارتفاع (طويل – قصير) ثم يعرفون أن هاتين الصفتين متناقضتين المعنى بالنسبة لنا، يمكن تطبيقها على البعد نفسه، لكنهم لم يفرزوا المعاني الكمية للصفات المعينة فالأطفال يفضلون الشيء الكثير، و هذا التفضيل بالإضافة إلى المعنى القائم عن المفهوم العام يجعلهم يختارون الأكبر عندما يسألون عن الشيء الأقل.

و يرى بعض الباحثين أن معاني الكلمات لا تكتسب إلا بعد أن يكون الطفل قد استطاع أن يكون صورا ذهنية ثابتة، أو مفاهيم عن الأشياء و الأحداث التي تشير إليها هذه الكلمات وإلا لما استطاع أن يعبر عن الشيء في غيابه أو يعبر عن شيء " غير محدد". فالطفل الذي يقول " دادي " و أبوه غير موجود و غير ذلك من الأصوات المتشابهة لا بد من أن تكون لديه صور ذهنية و آثار حسية لهذه الأشياء. الطفل إذا لا يكتسب معاني الكلمات إلا إذا تكونت لديه المفاهيم التي ترتبط بها هذه الكلمات أولا. و

بعبارة أخرى إلا إذا استطاع أن يدرك أن الشيء الذي يراه مرة بعد مرة، أو الحدث الذي يختبره مرة بعد مرة أخرى. إما أنه هو ذاته (مفهوم دوام الشيء)، إما أنه أحد أفراد فئة متجانسة ذات خصائص معينة (المفهوم بشكل عام) و تصبح الكلمات في النهاية عبارة عن رموز تشير على مفاهيم و علاقات بين المفاهيم و هو ما نقصده عندما نتكلم عن " المعنى"، فالمعنى المفهوم أو المحتوى الدلالي شيء واحد.(سيد يوسف،1990، ص 93). يجب إذن أن يتوفر الطفل على كفاءات مفهومية Capacités Conceptuelles حتى يتسنى له استخلاص المعلومات من محيطه و ترميزها تحت شكل من التمثلات الذهنية، هذه الكفاءات تنمو بصفة جد مبكرة عند الطفل (Thibaut , 1999 , P 345).

و تبدأ عملية تكوين المفاهيم منذ الولادة منذ يبدأ يجذب انتباه الطفل ما يحيط به من مثيرات في البيئة التي يعيش فيها، و ما يترتب على حركته من نتائج و كما يقر Piaget فإن مفاهيم دراسة الشيء و الزمان و المكان و العدد و النسبية و غيرها إنما تنمو تدريجيا كنتيجة للتغيرات الجوهرية التي تطرأ على الطريقة التي يدرك بها الطفل العلاقات بين الأفعال و النتائج (سيد يوسف، 1990، ص 93 –94).

د . اكتساب القدرات البراغماتية

الاكتساب اللغوي يتم في سياق اتصالي يتم بين الطفل و السامع هذا السياق يلعب دورا لا يمكن إهماله في اكتساب معاني الكلمات. فالطفل يستطيع أن يأخذ في حسبانه البنية الاتصالية للذي يستمع إليه و أن يقبل كذلك بأن الكلمات تتعلق باتفاق اجتماعي أكثر من هذا فميكانيزمات الانتباه المرتبة و الأخذ بالحسبان الحالات الذهنية للمستمع تتدخل في اكتساب و تعلم كلمات جديدة. و يلاحظ أنه في سن 18 شهرا تكون نسبة الإجابات الصحيحة للطفل أكثر من الإجابات التي تأتي عن طريق الصدفة، و هذا بالنسبة للأشياء التي لا يراها الطفل و الحكم عليها من طرف الراشد. الطفل إذن يأخذ بعين الاعتبار الراشد ليستطيع الربط بين العلامة الفونولوجية و المرجع (

(Delannoy, 2005 , P 21). فحسب النموذج الوظيفي la Conception fonctionnaliste و الذي يمثله Halliday (1972) فإن كلمات الطفل الأولى ليس لها وظيفة مرجعية fonction Référentielle و وصف هذا الباحث عدة وظائف داخلية للغة و هي الوظيفة الأداتية Strumentale و التي تتعلق بالحصول على الشيء و الوظيفة المنظمة Régulatoire و مهمتها مراقبة سلوك الآخر. و الوظيفة التفاعلية Interactionnelle و التي تعمل على إدخال الاتصال مع المستمع، و أخيرا الوظيفة الشخصية Personnelle و التي تسمح للمستمع بالتعبير عن حالته. فهذه الوظائف تتركب و تسمح ببناء معجمي- نحوي Lexico-Grammatical متعدد الوظائف(Delannoy, 2004, p5).

قائمة المراجع باللغة العربية

1 – بنعيسى زغبوش.(2000).بنية الذاكرة المعجمية ووظيفتها في فهم اللغة و إنتاجها. رسالة دكتوراه. جامعة سيدي محمد بن عبد الله. ظهر المهراز. فاس.

2 – بين ر.و.(1993). الاضطرابات المعرفية. ترجمة: الصبوة، محمد نجيب. مصر: مركز النشر لجامعة القاهرة.

3 – جلال شمس الدين.(1996). علم اللغة النفسي: مناهجه و نظرياته و قضاياه الجزء الثاني. توزيع مؤسسة الثقافة الجامعية.

4 – جمعة سيد يوسف.(1990).سيكولوجية اللغة و المرض العقلي. المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب. الكويت.

5 – حسين نواني.(1998).من الكفاءة الاتصالية إلى الفعالية اللغوية:دور سيرة الحوار في نمو قدرات الطفل.رقم 10.SARP.In psychologie

6 –دبة الطيب.(2001). مبادئ اللسانيات البنيوية دراسة تحليلية ابستمولوجية. الجزائر. دار القصبة للنشر.

7 – دراوشة أيمن خالد.(2000). اللغة طبيعتها ووظائفها و خصائصها. التربية.تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية و الثقافة و العلوم. العدد 134 .سبتمبر.

8 – الزغول رافع النصير و الزغول عماد عبد الرحيم.(2003). علم النفس المعرفي. عمان: دار الشروق للنشر و التوزيع.

9 – سولسو روبرت.(1996).علم النفس المعرفي. ترجمة: الصبوة، محمد نجيب. الكويت: شركة دار الفكر الحديث.

10 – سولسو روبرت.(2005).علم النفس المعرفي. ترجمة: الصبوة، محمد نجيب و آخرون. مكتبة الانجلو مصرية.

11 –العتوم عدنان يوسف.(2004).علم النفس المعرفي:النظرية و التطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية

12– Baylon,C. Fabre, P.(1997).*Initiation à la linguistique*. Paris: colin.

13– Caron, J.(1989).*précis de psycholinguistique*. Paris. P.U.F

14– Delannoy, C.(2005). *Application du paradigme d'amorçage à des enfants présentant un manque du mot*. Mémoire de licence en logopédie.Université Catholique de Louvain, la neuve. Bruxelles.

15– Dubois,J.(1990).*Dictionnaire du linguistique*.

16 -Expertise collective (éd).(2007). *Dysorthographie, Dyslexie, Dyscalculie. Bilan des données scientifiques*. Paris: INSERM.

17– Ginest, D. Leny, J.(2002).*Psychologie cognitive du langage*. Paris: Dnod.

18– Mounin, G.(2004). *Dictionnaire linguistique*. Paris. P.U.F.

19– Piérart, B. Chevrie Muller, C.(2005). *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer?*. De Boeck et Lancier université. Bruxelles.

20– Rondal, J.A et Seron, X.(1999).*Troubles du langage. Diagnostic et rééducation*. Pierre Mardaga.

21 -Rossi, J.P.(2005).*Psychologie de la mémoire: De la mémoire sémantique à la mémoire épisodique*. De Boeck Université. Bruxelles.

22– Rossi, J.P.(2008). *Psychologie de la compréhension du langage*. De Boeck Université. Bruxelles.

23– Thibaut, J.P. (1999). *Le développement conceptuel*. Liége: Mardaga.