الصراع بين اللهجات العربية واللغة الفصحى من منظور اللسانيات التطبيقية

أ. التهامي الحاين

علوم التربية واللسانيات التطبيقية/ المغرب

The Conflict Between the Arabic Dialects and the Standard Language from a Perspective of Applied Linguistics

Prof. Al-Tuhami Al-Ha'in

Education Science and Applied Linguistics\ Morocco

ahami.70@gmail.com

Abstract

Influence and language interference have gained the interest of applied linguistics in its different theoretical aspects. Some theories claim that learning a second language is influenced by the first language of the learner at the phonetic, constructional, lexical, and derivational levels. Some others state that the role of the first language is negative upon learning the second language because the native language stands as an impediment in the way of learning the target language.

المقدمة

استأثر موضوع النقل والتداخلات اللغوية باهتمام اللسانيات التطبيقية بمختلف اتجاهاتها النظرية، حيث انطلق البعض منها من اعتقاد مفاده أن تعلم اللغة الثانية يتأثر باللغة الأولى للمتعلم على المستوى الصوتي والتركيبي والمعجمي والصرفي. وذهبت نظريات أخرى إلى أن دور اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية يعتبر سلبيا، بدليل أن اللغة الأم تقف في طريق تعلم اللغة الهدف، يتضح ذلك في نقل المتعلم لمعرفته اللغوية السابقة وهو بصدد تعلم نظام لغوي جديد، مما يتسبب في كثرة الأخطاء الناتجة عن التداخل[١].

لقد حوكمت الأخطاء التي يرتكبها المتعلم في اللغة الثانية أحكاما مختلفة، فالاتجاه السلوكي يدرجها في إطار الذنب والخطيئة، معتبرا إياها عائقا يقف في وجه تعلم اللغة الهدف، لأن تداخل العادات القديمة مع العادات الجديدة مؤشر على عدم حصول التعلم. ومقابل هذا التصور ظهرت اتجاهات أخرى تبلورت مع كوردر الذي أكد في أكثر من موضع على أن الخطأ مؤشر إيجابي على التعلم، واستراتيجية يوظفها المتعلم في تعلم اللغة الثانية والتواصل بها. إنها ظاهرة طبيعية وضرورية دالة على اكتشاف المتعلم لنظام لغوي جديد، تعكس التعلم التدرجي للغة الثانية، ولا يتم ذلك إلا عبر تكوين نسق لغوي ثالث خاص بالمتعلم نحت له مع سلنكر Selinkerمصطلح نظام اللغة البينية.

ولكي نقدم تفسيرا لدور اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية تتبعنا مفهوم النقل بدءا من نظرية التعلم السلوكي، مرورا بفرضية التحليل التقابلي وانتهاء بنظرية النحو الكلي وعلم النفس المعرفي واللسانيات الاجتماعية.

١ – تعريف النقل اللغوي

يحيل الاستعمال السلوكي لمصطلح النقل تأثير العادات القديمة في تعلم العادات الجديدة أما الاستعمال السوسيولوجي للمفهوم فيدل على تداخل اللغات فيما بينها عن طريق الاقتراض[٢].

أصبح موضوع النقل من المباحث التي تعنى بها اللسانيات التطبيقية، لما له من أهمية في سيرورة تعلم اللغة الهدف، لأن توظيف المتعلم للغته الأم في تعلم اللغة الهدف يظهر في توظيف المتعلم لمعرفته اللغوية السابقة بهدف تيسير الفهم والإنتاج[٣].

وعندما نتحدث عن سيرورة النقل، فإننا نقصد عمليتين مختلفتين وهما كالتالي:

1- selinker , I , (92) , Rediscovering interlanguage p18., Longman INC-

٢- جحفة عبد المجيد وشوطا عبد اللطيف ٩٢ تحويل القدرة من المغربية إلى العربية ص٣١ ضمن كتاب قضايا في اللسانيات العربية منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية ابن مسيك البيضاء.

3- Birgbom , H ,92, Effects of transfer in foreign language p 205, in current trends in European second language research (ed) dechert hans.w. Multilingual Matters LtD cleventon England.

– العملية الأولى: عملية طبيعية.

– العملية الثانية: عملية تعليمية.

فالعملية الأولى يقوم بها المتعلم نفسه، حيث يلجأ إلى النقل المباشر بوعي أو بدون وعي، من لغته الأم إلى اللغة الهدف، ويمكن التمثيل لهذه العملية بالشكل التالي:

ل١ ⟵ ل ٢

يشير حرف اللام إلى كلمة اللغة، بينما يشير الرقم ١ إلى اللغة الأولى والرقم ٢ إلى اللغة الثانية، ويشير السهم إلى اتجاه عملية النقل اللغوي[١]. أما العملية الثانية، وهي لاتهمنا في بحثنا هذا، فيلجأ إليها المدرس خلال العملية التعليمية والمتعلم خلال العملية نفسها في إطار تعليم اللغة الثانية بواسطة اللغة الأولى. وهذه العملية شبيهة بعملية الترجمة، يتم من خلالها نقل المعارف اللغوية من اللغة الهدف لتمريرها عبر اللغة الأم، وهذا ما يسمى بتعليم وتعلم اللغة بواسطة الترجمة، وعادة ما تتم هذه العملية بطريقة مباشرة.

وما يهمنا نحن من هاتين العمليتين تحديدا العملية الأولى الطبيعية، ويقابلها في حقل اللسانيات التطبيقية مصطلح النقل أو التحويل اللغوي الذي يتخذ صيغتين مختلفتين كما هو واضح من خلال مايلي:

١– النقل الإيجابي transfer Positive: يحدث حينما تكون علاقات بنيوية عميقة بين اللغة المنشأ للمتعلم وبين اللغة الهدف.

٢– النقل السلبي Negative transfer: ويحدث حينما لا توجد علاقات بنيوية بين اللغة الأولى للمتعلم وبين اللغة الثانية [٢].

وتبعا لهذا التصنيف أقام السلوكيون علاقة جدلية مفهوم النقل ومفهومي السهولة والصعوبة، فالسهولة تظهر عندما تشترك اللغتان الأولى والثانية في مجموعة من الصيغ والبنيات اللغوية، في حين تعزى الصعوبة إلى الاختلافات العميقة بين اللغة الأولى والثانية[٣]. وتتأسس نظرية التحليل السلوكي حسب Lee٦٨ على فرضيتين صاغهما على الشكل التالي [٤]:

١– يرجع السبب الأول والوحيد للصعوبة والخطأ إلى التداخل اللغوي الذي مصدره لغة المتعلم الأم.

٢– تعزى صعوبات تعلم اللغة الثانية إلى الاختلافات بين اللغة الثانية واللغة الأم على مستوى الصيغ والبنيات والقواعد اللغوية.

تتنبأ نظرية التعلم السلوكي بحدوث النقل من اللغة الأم إلى اللغة الثانية، فيصبح سلبيا عندما تختلف النماذج والقواعد اللغوية بين اللغتين، لكن في حال تشابه عادات اللغة الأم واللغة الثانية، فإن النقل يكون إيجابيا. وهكذا فالاختلافات بين اللغتين تخلق صعوبة في التعلم، وتكون السبب الرئيسي في حدوث الأخطاء، في حين تساعد التشابهات بين اللغتين في حدوث تعلم سهل وسريع، ولهذه الغاية ظهرت محاولات للتنبؤ بوقت حدوث الأخطاء، تنضوي تحت ما يسمى بفرضية التحليل التقابلي sisConstrative hypothesis analy التي اهتمت أساسا بالمقارنة بين اللغة الأصلية للمتعلم وبين اللغة الثانية.

٢– سيرورة النقل من منظور فرضية التحليل التقابلي

أوضح فريز "fries ١٩٤٥" أحد الرواد الأوائل لنظرية التحليل التقابلي بأن أفضل الوسائل التي ينبغي على المدرس توظيفها في تعلم اللغة الثانية، تلك المؤسسة على الوصف العلمي للغة المتعلمة عبر مقارنتها بلغة المتعلم الأم[٥].

٤ - بو الصواب، إبراهيم، ٢٠٠٢، تعليم اللغة العربية وثقافتها للناطقين بالفرنسية والانجليزية ص ٦٥٢، رسالة مرقونة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة ابن زهر باكادير.

5- Birgbom , H , Effects of transfer in foreign language p205.

3 - Larsen,F,& Long , M , 1997, An introduction to second language research p53 , Longman INC New york.

4- Lee,w.R68 , Thoughts on contrastive linguistics in the context of language teaching p 108. in j. alatis (ed). contrastive linguistics and its pedagogical implications. Wachinton: Georgetown university press.

5 - Fries, C.C. (1945). Teaching and Learning English as a Foreign Language p 9. Ann Arbor. University of Michigan Press.

إن أصول فرضية التحليل التقابلي كما هو واضح من خلال مقاربة فريز كانت تعليمية بالدرجة الأولى، لذا انصب اهتمام التقابليين على عقد مقارنات بين اللغة الأولى والثانية، وكان لهذه الأبحاث مظهر سيكولوجي وآخر لساني، يستند المظهر السيكولوجي لفرضية التحليل التقابلي على نظرية التعلم السلوكي، بينما يرتكز المظهر اللساني أساسا، على علم اللغة البنيوي.

يتجلى المظهر السيكولوجي لفرضية التحليل التقابلي في ربط النقل بمفهوم العادات اللغوية، لهذا يقر فريز أثناء مناقشته للنقل بأن "تنمية وتطوير النسقين الصوتي والتركيبي للغة المتعلمة يمر عبر عادات آلية "Automatic habits" أو عبر عادات لا واعية[1]. وقد حذا لادو lado في مقاربته لمفهوم النقل حذو فريز، حيث وظف مصطلح العادات المنقولة "Transferred habits" بغية تفسير عملية تعلم اللغة الثانية، ولم يقف عند حدود ربط عملية النقل بمفهوم العادات اللغوية، بل ربطه بمفهومي السهولة والصعوبة، لأن المتعلم عندما يكون بصدد تعلم اللغة الثانية ينقل عادات لغته الأم، ويقحمها في عملية تعلم اللغة الثانية، وتكون هذه العادات المنقولة مصدرا للسهولة أو الصعوبة[2].

ويمكن حصر النتائج التي توصلت إليها فرضية التحليل التقابلي فيما يتعلق بموضوع تعلم اللغة الثانية فيما يلي:

١- يتوقع المتعلم في وضعية تعلم اللغة الثانية، إيجاد بنيات وقواعد مشابهة للغته الأم سواء على مستوى الإنتاج أو الاستقبال أو كليهما معا.

٢ – يحاول المتعلم إنتاج بعض البنيات المختلفة عن لغته الأم بهدف تعلم اللغة الثانية والتواصل بها.

٣ – تعترض المتعلم صعوبات في استضمار قواعد وبنيات اللغة الهدف المختلفة عن لغته الأم.

أما المستوى الثاني في فرضية التحليل التقابلي، فقد ارتكز أساسا على اللسانيات البنيوية، ويسمح بالمقارنة بين اللغات وفق المنهجية التالية:

١- الوصف: ويعني المقارنة الصورية بين لغتين أو أكثر.

٢- الانتقاء: يتم من اجل المقارنة بين اللغات، انتقاء بعض العناصر التي قد تشكل صعوبة بالنسبة للمتعلم.

٣- المقارنة: تحديد مجالات التشابه والاختلاف بين اللغة الأم واللغة الهدف.

٤- التنبؤ: تحديد الميادين التي يحتمل أن تكون سببا في وقوع الأخطاء، إذ المقارنة بين اللغات في فرضية التحليل التقابلي، تنصب على تحديد الظواهر المتشابهة والمختلفة، وفيما يلي بعض الاحتمالات التي يمكن أن تكشف عنها المقارنة:

١- ليس هناك اختلاف بين بنيات أو قواعد تنتمي إلى اللغة الهدف وأخرى تنتمي إلى اللغة الثانية.

٢- اندماج عنصرين أو اكثر في اللغة الأولى ليصبحا عنصرا واحدا في اللغة الثانية.

٣- وجود بنية أو موضوع في اللغة الهدف، وغيابه في اللغة الأم.

اختلاف عنصر في اللغة الأولى عن نظيره في اللغة الهدف على مستوى التوزيع.

٤- اختلاف بعض قواعد وصيغ اللغة الأم عن اللغة الثانية.

٥- تفرع عنصر واحد في اللغة الأولى ليصبح عنصرين في اللغة الهدف.

تربط الأمثلة أعلاه من ١ إلى ٥ بين الاختلافات وصعوبة التعلم، فالأولى يمكن تحديدها لغويا. أما معرفة الصعوبات فتقتضي اعتبارات سيكولوجية. وهذا الأمر يتنبأ بإمكانية تنظيم الاختلافات وفق درجة الصعوبة.

لقد ساهمت الأبحاث المندرجة في إطار نظرية التحليل التقابلي في ظهور مقاربات متعددة للنقل اللغوي، حيث تم التوصل إلى أن الصعوبة التي تتنبأ بها فرضية التحليل التقابلي يمكن أن تتحقق كاستراتيجيه لاجتناب الخطأ وليست خطأ، كما تم التأكيد على أن وقوع

1- Fries, C.C. (1945). Teaching and Learning English as a Foreign Language p 3

2 Lado ;R ;1957 linguistics across cultures p59 ; An arbor ; university of Michigan press

النقل محتمل في حال تقارب المسافة بين اللغات منه في حال بعد المسافة بينها. هذا وتم الاعتراف أيضا بأن النقل إستراتيجية يوظفها المتعلم بهدف تعلم اللغة الثانية والتواصل بها.

٣- النقل ومفهوم اللغة البينية

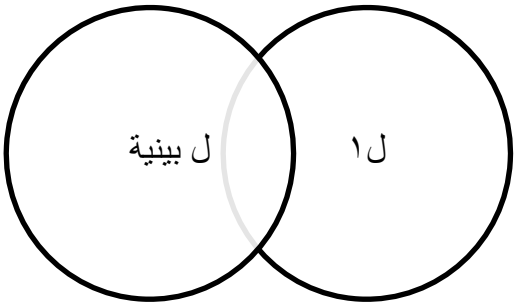
تذهب سلنكر إلى أن العلاقة التي أقامها التقابليون بين النقل ومفهوم العادات اللغوية ليست صحيحة، لأنه – حسب سلنكر – يمكن تقديم مقاربات أخرى لمفهوم النقل دون الاعتماد على الطرح السلوكي[١]، كما أن الظواهر اللغوية المختلفة بين اللغة الأولى والثانية لا تشكل دائما صعوبة بالنسبة للمتعلم، لأن عملية النقل تفرضها وضعية التعلم، التي تستدعي توظيف المتعلمين لمعارفهم اللغوية السابقة قصد إنتاج اللغة الهدف والتواصل بها. وتسهم هذه العملية في بناء المتعلم لنظام لغوي جديد يشكل ما يصطلح عليه بنظام اللغة البينية، ويبدو أن استعمال المتعلم لمعارفه اللغوية السابقة في بناء هذا النظام اللغوي الجديد يخضع للانتقاء، ذلك أن بعض بنيات اللغة الأم محتمل ومرشح نقلها من لغة إلى أخرى[٢]. ومعنى ذلك أن النقل سيرورة يوظفها المتعلم بهدف تيسير تعلم اللغة الثانية من خلال تكوين نظام خاص يتميز بالخصائص التالية:

١- نسق اللغة البينية ليس مستقلا عن نسقي اللغة الأم واللغة الثانية، وإنما هو نتاج التفاعل بين المعرفتين اللغويتين معا.

٢-خلق المتعلم لنظام اللغة البينية بهدف تطوير معرفته اللغوية وتبسيط عملية تعلم اللغة الثانية عبر توظيف معارفه اللغوية السابقة ما أمكن[٣].

تستند فرضية اللغة البينية على أساس علمي مفاده أن المتعلم يبني نظاما لغويا خاصا بلغته الأم، يتضمن كل القواعد الصوتية والتركيبية والصرفية والمعجمية، وإذا كان هذا النظام المكتسب نابعا من استعداد فطري يولد مع الطفل، فمعنى ذلك أن وسائط اللغة الأولى تختلف عن وسائط وبرامترات اللغة الثانية.

وإذا كان للغة الأم والثانية نظامهما الخاص، فإن المتعلم يبني نظاما ثالثا اصطلح عليه في اللسانيات التطبيقية بنظام اللغة البينية، وهو نظام له نحوه الخاص يتضمن خصائص اللغة الأولى وخصائص اللغة الثانية، ويمكن التمثيل لذلك بالشكل التالي:



يتبين من الشكل أعلاه أن اللغة البينية نظام بين لغتين أو أكثر، وهذا ما يدفعنا إلى طرح التساؤل التالي: هل يمكن افتراض وجود قدرة بينية على ضوئها يكون المتعلم نحو اللغة البينية ؟، وما علاقة هذه القدرة بالنحو الكلي ؟.

تفترض سلنكر وجود نظام لغوي بين اللغة الأم واللغة الثانية، ووصفت هذا النظام بأنه نظام قائم بذاته يعكس المخرجات اللغوية للمتعلم وهو يحاول تعلم اللغة الهدف، وتفترض إلى جانب ذلك وجود بنية سيكولوجية كامنة تجعل الأطفال والراشدين على حد سواء قادرين على تعلم اللغة الثانية، ولكن هذا الجهاز أو البنية غير وراثي، إذ لا يرتبط بالنحو الكلي بالضرورة، ولكنه قد يتداخل مع بنيات تعلمية أخرى داخل الذهن.

وقد حصرت سلنكر ٧٢ خمسة عوامل تؤثر بشكل أو بآخر في مخرجات اللغة البينية نستعرضها على الشكل التالي[١]:

1 Selinker ; larry ; 1992 ; Rediscovering interlanguage ;p18 , Longman INC-.
2- Ibid p 107.
3- Birgbom , H , Effects of transfer in foreign languge p205

١- النقل اللغوي: ويتمظهر في المفردات والبنيات المتحجرة والقواعد التي تظهر في اللغة البينية كنتيجة للنقل اللغوي.

٢- نقل التدريب transfer of training.

٣- استراتيجيات تعلم اللغة الثانية.

٤- استراتيجيات التواصل باللغة الثانية.

٥- التعميم اللغوي للقواعد overgeneralization.

وبهدف تفسير عملية تعلم اللغة الهدف، استعمل رود اليس Rod Ellis مصطلحا آخر، يطلق عليه الترجمة الأسلوبية، ذلك أن المتعلمين يوظفون لغتهم الأم كمصدر، يرجعون إليه من تحسين إنجازهم. ويستلزم ذلك أن نظام اللغة البينية ليس تحريفا للغة، بل هو أعمق من ذلك، إنه خلق وبناء لنظام خاص بالمتعلم، يعكس لجوءه إلى النقل لملء الفراغات في اللغة الهدف بمفردات وصيغ لغته الأم منطلقا من اعتقاده بوجود تطابق وتشابه بين اللغتين. وهذا الطرح يقودنا إلى المقارنة بين اللغات من خلال مفهوم المسافة اللغوية.

٤- النقل ومفهوم المسافة بين اللغات

ترتبط سيرورة النقل حسب شاشتر ٨٣ بطبيعة الفرضيات التي يكونها المتعلم حول اللغة الهدف، لذا يعتقد أن بإمكانه استعمال قواعد وصيغ لغته الأم في إنتاج اللغة الثانية منطلقا في ذلك من فرضية مؤداها أن النقل سيكون مفيدا وناجحا في كل الاحتمالات. ويوظف كلرمان في مقاربته لهذا التصور مصطلح الإسقاط الذي يعتبر مكونا من مكونات النقل[٢].

إن النقل حسب كلرمان ٧٧- ٧٨- ٨٤ سيرورة مشروط استعمالها بأحكام المتعلم واعتقاداته وتصوراته لحجم المسافة الفاصلة بين لغته الأم واللغة الثانية، ويمكن مقاربة كلرمان للنقل على الشكل التالي:

١-يلجأ المتعلم إلى النقل اللغوي في حالة اعتقاده بوجود صيغ وقواعد مشتركة بين لغته الأم واللغة الثانية.

٢- يتجنب المتعلم النقل اللغوي في حالة اعتقاده بوجود قواعد وبنيات هي من صميم خصوصيات لغته.

٣- التقارب البنيوي بين اللغات عامل قوي في حضور عملية النقل اللغوي.

٤- بعد المسافة بين اللغات يفسر تجنب المتعلم للنقل اللغوي.

إذا كان كلرمان قد فسر وجود النقل أو غيابه اعتمادا على حجم المسافة بين اللغات، فما هي العناصر المرشحة للنقل من غيرها ؟.

يفترض كلرمان ٧٨ أن درجة الموسومية كفيلة بقياس حالات النقل من عدمها، لأن المعنى النواة أو غير الموسوم لصيغة أو قاعدة لغوية ما يكون مرشحا للنقل من اللغة الأولى إلى الثانية قبل معان أخرى، وقد أجرى كلرمان تجربة لإثبات صحة فرضيته على خمسين ألمانيا يتعلمون الانجليزية، وذلك بترجمة المعاني المختلفة للفعل Breken، وانتهى إلى أن المتعلمين يسقطون معاني الفعل في الألمانية على المعاني التي تتضمنها الجمل المترجمة، واستنتج أيضا أن النقل إستراتيجية مقيدة بطبيعة تصور المتعلمين لحجم المسافة بين اللغة الأولى واللغة الثانية، كما أقر بأن الصيغ اللغوية الموسومة marked، وهي الصيغ القليلة الاطراد والتداول أقل نقلا من الصيغ غير الموسوم، وما يؤكد هذا الطرح تجنب المتعلم نقل العبارات المسكوكة من لغته الأولى إلى الثانية، معتقدا أن مثل هذه العبارات من صميم خصوصيات لغته، ونمثل لهذه العبارات بالأمثال والألغاز وغيرها كثير. أما العبارات غير الموسومة فتندرج ضمن حيادية اللغة، إذ يفترض أنها تدخل ضمن المشترك بين اللغة الأولى والثانية[٣].

1- Richards, J.C. (ed.) (1974). Error Analysis. Perspectives on second language acquisition p37. London: Longman

2 - Kellerman , E , 77 , Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learningp 93 , interlanguage Bulletin (utrecht) pp 58- 145.

3 - Larsen,F,& Long , M , 1997, An introduction to second language research p105 , Longman INC New york

يتضح من خلال مقاربة كلرمان لسيرورة النقل اللغوي، التركيز على المتعلم واعتباره عنصرا فعالا في عملية التعلم، والإقرار بوجود محددات للنقل لا تقف عند حدود المقارنة بين اللغات، من أجل حصر الظواهر المتشابهة والمختلفة بينها، بل يتعداه إلى إشراك المتعلم في عملية النقل الذي يصدر الأحكام بخصوص الحالات التي تسمح بالنقل من عدمها.

٥-النقل اختبار لفرضيات المتعلم

إذا كان النقل من منظور لادو لا ينفصل عن مفهوم العادات اللغوية، أو إستراتيجية للتعلم والتواصل حسب كلرمان، أو سيرورة حسب Gass تدفع المتعلم إلى إسقاط بنيات وقواعد لغته الأم على بنيات وقواعد اللغة الثانية [١].فإن النقل حسب التوليديين تكوين واختبار لفرضيات، ويبدو أن هذا التصور لمفهوم النقل مستوحى من فرضية النحو الكلي الذي يفترض أن الطفل يولد مزودا بجهاز اكتساب اللغة، وهو عبارة عن قدرة فطرية تقدره على تعلم اللغة، ويفترض حسب هذا التصور أن متعلم اللغة الثانية يتبع إجراءات ويوظف استراتيجيات شبيهة بتلك التي يتبعها ويوظفها في اكتساب لغته الأم، ومعنى ذلك أن المتعلم يكتسب نحو اللغة الثانية اعتمادا على إجراء مقارنة بين قواعد لغته النحوية وبين معرفته بالإنحاء الممكنة المؤسسة على مبادئ النحو الكلي. ففي معرض انتقاده للأنموذج السلوكي، يفترض شومسكي أن اللغة ليست متوالية من المثيرات الإشراطية، بل متوالية من القواعد المجردة، وليس بمقدور مبادئ الإشراط وتعميم الاستجابات تفسير هذا النظام المعقد من القواعد الذي يستضمره المتكلم المثال.

وإذا كان النحو الكلي نظرية للاكتساب، فكيف توظيفه ليصبح نظرية للتعلم ؟.

إن المتعلم يتجه نحو بناء الفرضيات واختبارها بهدف تبنيها أو طرحها، وما الأخطاء أو الاستعمال غير السليم لبنيات وتراكيب اللغة الهدف ما هو إلا حصيلة لفرضيات المتعلم الخاطئة، ولا يجب أن ينظر إلى هذه الفرضيات نظرة سلبية في عملية تعلم اللغة الثانية، بل ينبغي اعتبارها جزءا لا يتجزأ من عملية التعلم هاته، لأن مخرجات المتعلم اللغوية عمل دائب وتطوير مستمر قصد بناء نظام لغوي يميز المتعلم عن غيره، وكل الأخطاء المرتكبة ما هي إلا جزء من هذا النظام.

إن الاعتماد على مفهوم الفرضية في تفسير سيرورة النقل، معناه أن إنتاج المتعلم لبنيات اللغة الثانية يتراوح بين الصحة والخطأ، ويرجع سبب ذلك إلى تطبيق المتعلم لقاعدة ما بشكل صحيح في وضعية معينة، في حين يستعملها استعمالا غير سليم في وضعية أخرى.كما أن المتعلمين – حسب كوردر – يمرون تعلمهم للغة الهدف من ثلاث مراحل حددها على الشكل التالي:

١- مرحلة ما قبل التنسيق: وهي المرحلة التي يكون فيها المتعلم غير واع بوجود نظام لغوي جديد، لذا يرتكب الأخطاء بمحض الصدفة، وطيلة هذه المرحلة لا يكلف المتعلم نفسه بتصحيح أخطائه، كما يكون غير قادر على تفسيرها.

٢- مرحلة التنسيق: في هذه المرحلة يكتسب المتعلم القواعد ويطبقها، لكنه يكون غير قادر على التصحيح الذاتي لأخطائه، لأنها تظهر بطريقة لا إرادية، فهو يكتفي بسرد القواعد التي طبقها بطريقة غير سليمة ليس إلا.

٣- مرحلة ما بعد التنسيق أو مرحلة التنسيق التام: في هذه المرحلة ينتج المتعلم جملا سليمة ولكن ليس دائما، إلا يكون قادرا على تصحيح أخطائه بتذكر القواعد[٢]. وهذه المرحلة يصطلح على تسميتها كوردر بمرحلة ممارسة التعلم.

بناء على ما سبق، ينظر إلى الأخطاء حسب كوردر كعلامة على حصول التعلم، وبناء لفرضيات واختبار القواعد ومراجعتها إذا كان الأمر يحتاج إلى ذلك، لان تكوين المتعلم للغته البينية نابع من بنائه لنحوه الشخصي personal grammar، فعبر هذا النظام يستطيع المتعلم تفسير الخصائص البنيوية للغة الهدف.

1 - Braidi ; susan ; 1999; the acquisition of second language syntax p41 ; Arnold ; London F puplished

2 - Corder, S.P. (1967). The significance of learners' errors pp. 19 - 27 Reprinted in J.C.Richards (ed.) (1984) Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman.

٦- النقل اللغوي وظاهرة التسرب Permeability

التداخل اللغوي نتاج الأخطاء في الانجاز حسب دراسة قام بها شاشتر وتايسون ودفلي، لأن قدرة المتعلم اللغوية تصبح قابلة للنفاذية عندما يكون بصدد تعلم اللغة الثانية. والمقصود بالنفاذية تسرب بعض القواعد الغريبة من اللغة الأم إلى اللغة الثانية عن وعي أو غير وعي[١]، وما ذهب إليه هؤلاء الباحثون يقترب من تصور ادجيميان ٧٨ للنقل اللغوي، حيث يفترض أن نظام اللغة البينية يسمح لقاعدة من الانتقال من اللغة الأم إلى اللغة الثانية كنتيجة طبيعية للتعميم اللغوي [٢]. ويمكن تحديد العوامل المسؤولة عن ظاهرة النفاذية على مستوى المعارف اللغوية فيمايلي:

- إن المتعلم يمتلك نظاما لغويا تاما وكاملا من حيث البناء يتمثل في نسق لغته الأم الذي يستضمر قواعده اللغوية، يقابله محدودية ونقص معرفته باللغة الثانية بسبب عدم تمكنه من استضمار قواعدها بشكل صريخ، لأنه وان تمكن من فهمها فهذا الفهم لا يعدو أن يكون فهما بسيطا لا يقدره على إنتاج اللغة واستعمالها.
- قصور معجم المتعلم الذهني للغة الثانية، يحتم عليه استعمال قواعد لغته الأم معتقدا أنها تمت بصلة إلى اللغة الثانية[٣].

وهذا التصور الذي تبناه لنل يدعونا إلى طرح السؤال التالي: لماذا يكتسب الأطفال الصغار أكثر من نظام لغوي دون أدنى صعوبة، في حين يجد البالغون صعوبة في ذلك؟.

للإجابة عن التساؤل السابق، لا بد من الأخذ بعين الاعتبار عمر المتعلم، حيث يصبح تعلم اللغة الثانية بعد سن السادسة أمرا صعبا، وهنا نستحضر فرضية الفترة الحرجة hypothesis dThe critical في تعلم اللغة، حيث أثبتت الدراسات في حقل اللسانيات العصبية sNeurolinguistic أن تعلم اللغة الثانية بالوجه الطبيعي صعبة بعد سن العاشرة[٤]، وترجع الأسباب المسؤولة عن ذلك كما اثبت لينبرغ ٦٧ إلى تطور تكون المخ مما ينعكس سلبا على سيرورة تعلم اللغة الثانية التي تصبح أمرا بالغ الصعوبة خلال مرحلة البلوغ[٥].

والى جانب هذا العامل، هناك عامل آخر يفسر جنوح المتعلمين إلى نقل قواعد لغتهم الأم وإقحامها في تعلم اللغة يتجسد في التمييز الذي وضعه كراشن بين التعلم، وهو عملية مرتبطة بالمعرفة الصريحة explicit، والاكتساب المرتبط بالمعرفة الضمنيةImplicit[٦]، وهذا النظام الأخير المستضمر من قبل المتعلم يهيمن عليه بشكل أو بآخر وهو بصدد تعلم اللغة الثانية[٧]. وهذا الطرح بدهي لأن التداخل يسير من اللغة الأقوى إلى اللغة الأضعف، أي من اللغة المهيمنة dominant language إلى اللغة الأقل هيمنة[٨].

٧- علاقة النقل اللغوي بالمعجم الذهني

قاربت النظرية المعرفية theory cognitive النقل في إطار دراستها للعجم الذهني للغة الثانية، وانطلقت من جملة من الأسئلة نستعرضها على الشكل التالي:

١- هل يضيف المتعلم ما تعلمه في اللغة الثانية إلى معجمه الذهني الموجود بالفـعل، أم يبني خزانا معجميا مستقلا؟.

٢- هل هناك درجة من درجات الترابط الداخلي بين الخزانين المعجميين للغة الأم واللغة الثانية أم لا؟[٩].

---

1 - Tarone, E1988., Variation in Interlanguage p30. London: Edward Arnold
2 - Braidi ; susan ; 1999; the acquisition of second language syntax p20 ; Arnold ; London F puplished
3 - Little , D , Words and their properties arguments for a lexical approach to pedagogical grammar p 108.
4 - Cook ; Vivian; 1994; Universal grammar and the learning and teaching of second languages p35 ; in Perspectives on pedagogical grammar edited by odlin Terence ; Cambridge university press.
5 - Bialystostok ; E ; 1994; Towards an explanation of second language acquisition in language and understanding p125. edited by gilian brown et all ; oxford university press.
6 - Krashen , S & Terrell , T, 83, The natural approach , p 26 , Prentice hall Europe 1995.
7 - Little , D , Words and their properties arguments for a lexical approach to pedagogical grammar p 103.
٥ - الخولي، محمد علي، ٨٨، الحياة مع لغتين ص ٩٢، جامعة الملك سعود الرياض المملكة العربية السعودية.
9 - Little , D , Words and their properties arguments for a lexical aproach to pedagogical grammar p 108

حاولت اللسانيات النفسية البحث في مشكلتين، تمثلت الأولى في العلاقة بين اللغة والمعنى، والثانية في طبيعة التمثيل اللغوي وكيفية ترابط اللغة الأولى والثانية في تمثيل معين[١]، وما يهمنا أساسا من هاتين المشكلتين لتفسير سيرورة النقل المشكلة الأخيرة التي تحاول الكشف عن كيفية التمثيل للغة الأولى والثانية.

لقد كان هناك باستمرار اهتمام من طرف الباحثين بالفروق بين دماغ الأحادي اللغة ودماغ الشخص الثنائي اللغة، وكان البحث منصبا أساسا على تحديد الفروق بين الدماغين وتحديد خصائصهما إن وجدت، وكيفية انتظام اللغة لدى الثنائي اللغة، هل تنتظم في نظام واحد أم في نظامين مستقلين؟.

من المعلوم أن الشخص الأحادي اللغة يمتلك معجما ذهنيا للغته الأم، وفي هذا المعجم توجد المفردات المعجمية المعروفة لديه، وتقرن كل مفردة بمعناها وتصنيفها النحوي واستعمالاتها وطريقة كتابتها، وهذا الأمر يدفعنا إلى طرح التساؤل التالي: هل لديه معجم واحد أم معجمان ذهنيان مستقلان؟.

لمقاربة السؤال السابق، قدم الباحثون إجابات مختلفة، حيث دافع بعضهم عن فرضية المعجم الواحد، ودعا آخرون إلى تبني فرضية التخزين المشترك وترى هذه الفرضية أن كل لغة تخزن في معجم خاص بها مستقل عن معجم اللغة الأخرى، وأن العلاقة بين اللغتين لدى الشخص الواحد لا تتم إلا عبر الترجمة من لغة إلى أخرى[٢].

إن ما يفند فرضية التخزين المستقل أن امتلاك الأفراد خزانا للمعلومات خاص بكل لغة، معناه انتقاؤهم من أجل الاستعمال ما يناسب لغة معينة، وفي هذه الحالة يصبح النقل من اللغة الأولى إلى الثانية متعذرا بسبب استقلالية النظامين اللغويين في الذاكرة.

ومادام الفرد في بداية مراحل تعلمه للغة الثانية بإمكانه ترجمة المعلومات من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية، فإن هذا الطرح دفع اندرسن إلى الإقرار بان المعلومات المخزنة الذاكرة مؤسسة على التمثيل المستقل للمعنى خاص بكل لغة، يخزن كمعرفة صريحة أو خطاطات في الذاكرة فلكل لغة خطاطات للمعاني خاصة بها. ويتطابق هذا التصور مع فكرة المهارات اللغوية الخاصة بالمجال، ذلك أن متكلمي اللغة الأم عادة ما يكتسبون المفردات والتراكيب الخاصة بمجالات معينة تمكنهم من التفاعل والتواصل داخل عملهم أو أسرهم أو محيطهم إلى غير ذلك، في حين أن المعاني المتعلقة بالمجال في اللغة الثانية تكتسب عن طريق الاكتشاف المباشر أو عبر التدريب، ولكنها غير كافية للتواصل باللغة الثانية، مما يجعل النقل حسب Hakuta يصبح واردا من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية إذا لم يكن مرتبطا بالمستوى الرفيع للغة ومع ذلك فقد أثبتت الدراسات المهتمة بتعلم الاستراتيجيات أن متعلمي اللغة الأولى ينقلون المعلومات عن وعي من لغتهم الأم إلى اللغة الهدف، لهذا يفترض أن ما تم تعلمه في اللغة الأولى لا يتم إعادة تعلمه في الثانية، بل يتم نقله.

إن النظرية المعرفية لم تقف عند حدود تفسير النقل في علاقته بالمعجم الذهني، بل اهتمت أيضا بمناقشة درجة التباين في إمكانية نقل المعرفة الصريحة من اللغة الأم إلى اللغة الثانية وهل تتميز المعرفة الصريحة المكتسبة في اللغة الثانية بنفس المستوى من السهولة في النقل إلى اللغة الهدف ؟.

حاول اندرسن تقديم تفسيرات علمية لهذا الإشكال في إطار نظرية الخطاطات، مقرا بوجود نمطين منها، أولهما ينتظم عبر المقولات الطبيعية، وثانيهما ينتظم عبر الوقائع والأحداث، حيث تمثل خطاطة المقولات الطبيعية الظواهر الموجودة في العالم من قبيل تصنيف النباتات والحيوانات والسوائل وكل الظواهر الطبيعية الموجودة في العالم، ويبدو أن هذه الخطاطة يسهل نقلها من اللغة الأم إلى

1- Bialystostok ; E ; 1994; Towards an explanation of second language acquisition in language and understanding p127. edited by gilian brown et all ; oxford university press.

١- الخولي، محمد علي، ٨٨، الحياة مع لغتين ص ١٧٥.

اللغة الثانية، لان المعلومات التي تتضمنها حقيقية وواقعية[١]. أما خطاطة الوقائع والأحداث التي تحيل إلى المعرفة الاجتماعية للأفراد وترتبط بكل ما هو ثقافي يتعذر نقلها إن لم نقل يستحيل من اللغة الأولى إلى اللغة الهدف.

يستخلص بناء على هذه المقاربة بأن كيفية انتظام المعرفة الصريحة في الذاكرة يؤثر على سيرورة النقل، لأن الخطاطة الممثلة للمقولات الطبيعية كالعلوم والرياضيات يتم نقلها بسهولة من اللغة الأم إلى اللغة الثانية مقارنة مع الخطاطة الذهنية المتأثرة بما هو ثقافي من قبيل الأدب والدراسات الاجتماعية[٢].

إن استعمال المعارف اللغوية القبلية ونقلها حسب التصور المعرفي اختبار لفرضيات، ذلك المتعلم عندما ينقل معرفته اللغوية القبلية إلى وضعيات لغوية جديدة يفترض مايلي:

١- على مستوى الاستقبال: يقارن المتعلم فرضياته بمدخلات اللغة الثانية.

٢- على مستوى الإنتاج: يوظف المتعلم فرضياته لإنتاج اللغة الثانية ويقومها بتغذية راجعة.

٣- على مستوى ما فوق معرفي: يستشير المتعلم مع متكلم اللغة الأم التي هو بصدد تعلمها.

٤- على مستوى التفاعل: يرتكب المتعلم خطأ قصديا، يتم تصحيحه من قبل المتحدث باللغة الأم[٣].

لقد غدا مفهوم النقل حسب التصور المعرفي غير منفصل عن مفهوم المهارات من جهة، وعن مفهومي المعرفتين الصريحة والإجرائية، لان النقل اللغوي " توظيف للمعرفة اللغوية السابقة أو المهارات القبلية لتيسير فهم) اللغة الثانية (وإنتاجها[٤]".

يستنتج من خلال هذا التعريف أن تعلم اللغة الثانية ما هو إلا " نقل للمعرفتين الصريحة والإجرائية من اللغة الأولى إلى الثانية"[٥]، فإذا كانت المعرفة الصريحة هي كل المعطيات الواقعية التي تخزن في الذاكرة من قواعد وغيرها، فان المعرفة الإجرائية تعالج المعطيات وتوظف الاستراتيجيات في عملية التواصل. فيتم تعلم اللغة عبر نقل المهارات المكتسبة في اللغة الأولى إلى اللغة الثانية، ذلك أن تمكن المتعلم من إتقان اللغة الأم يؤثر بشكل أو بآخر في مستوى إتقانه للغة الهدف.لأن النقل ما هو إلا سيرورة تدفع المتعلمين إلى إسقاط خصائص لغتهم الأولى على اللغة الثانية، لذا أضحى تعلم اللغة مع كوردر " سيرورة إبداعية creative process تمكن المتعلمين من بناء تمثل ذاتي للغة المتعلمة، هذا التمثل الذاتي يعكس قدراتهم اللغوية البينية teceinterlanguage compe، ويخضع هذا التمثل للتغير والتطور حسب سيرورة التعلم [٦].

٧- النقل اللغوي واستراتيجية الاجتناب

تذهب شاشتر في دراستها الصادرة سنة ١٩٧٤ إلى أن اللغة الأم قد تكون وراء اجتناب المتعلم لاستعمال بعض الصيغ والبنيات اللغوية في اللغة الثانية، بسبب عدم وجود ما يقابلها في اللغة الأم. ولإقامة الدليل على ذلك، قامت بفحص دقيق لعبارات الصلة التي أنتجها متعلمو اللغة الهدف المختلفة أنظمتهم اللغوية، فانتهت إلى أن المتعلمين الصينيين واليابانيين، الذين لا تتضمن لغاتهم الأولى جمل الصلة كالتي توجد في الانجليزية، يرتكبون أخطاء قليلة، مقارنة مع المتعلمين العرب والإيرانيين الذين يرتكبون أخطاء أكثر، بسبب تشابه لغاتهم مع اللغة الانجليزية على مستوى البنية المذكورة. لكن شاشتر استنتجت أيضا أن المتعلمين الصينيين واليابانيين لا يستعملون جمل الصلة إلا ناذرا، مما يؤكد أن اللغة الأم قد تكون وراء اجتناب استعمال هذه الجمل.

1 - Omalley;M; and Chamot A ;1990 Learning strategies in second language acquisition p ٧٠; Cambridge university press F published.
2 - Ibid p 71.
3 - Ibid p 33.
4 - Ibid p 120.
5 - Ibid p 192.
6- Gass, S. M., & Selinker, L. (Eds.). (1994). Language transfer in language learning p20. Philadelphia, PA: John Benjamins North America.

٨- إستراتيجية المتعلم والنقل اللغوي

إن مفهوم الاستراتيجية لا ينسجم مع حرص العالم السلوكي على فحص الأحداث القابلة للملاحظة فقط، إلا أنه جزء لا يتجزأ من النظرة المعرفية لتعلم اللغة واستعمالها. ولهذا فان التساؤل يصبح كالتالي: كيف يمكن إعادة صياغة التصور السلوكي للنقل ليصبح إستراتيجية للتعلم ؟.

لقد عمل كوردر ١٩٧٨ على إعادة صياغة تصوره للنقل، مقترحا أن لغة المتعلم الأولى قد تيسر الإجراء التطوري لتعلم اللغة الثانية، فأضحت بذلك أخطاء النقل ناتجة عن الاقتراض لا عن النقل السلبي، ذلك المتعلم حين تواجهه صعوبة في تبليغ فكرة ما نتيجة قصور معرفته باللغة الثانية، فإنه يعمل على تجاوز هذا النقص باللجوء إلى لغته الأم. وتبعا لذلك يقترح كوردر إعادة صياغة مفهوم النقل ليصبح إستراتيجية للتواصل، ويقترب هذا التصور مما اقترحه كراشن ٨١ الذي يرى أن اللغة الأولى مصدر يرجع إليه المتعلم من تجاوز مرحلي للصعوبات التي تواجهه في اللغة الثانية. ويتفق تصور كوردر وكراشن مع ما اقترحه الفاسي الفهري ٨٦ في معرض حديثه عن مفهوم تحويل القدرة أو تحويل الراموز، ذلك أن الطفل العربي حسب الباحث " يقوم خلال فترة التمدرس، وفي فترة لاحقة، بتحويل عدد من الضوابط والقواعد من العامية إلى الفصيحة، بحيث يلجا إلى ملء الخانات الفارغة أو الثغرات في النسق الفصيح بخصائص وضوابط لم يتعلمها، وهذه الضوابط تأتي إما من اللغة العامية، وإما من النسق الكلي، أي الملكة اللغوية العامة التي يفترض أن كل إنسان مزود بها بحكم فقر المنبه[١]. ومما يدل على صحة هذا التصور أيضا، يضيف الفاسي الفهري" أن ملكة العربي في الفصيحة، وان كانت مكتسبة جزئيا عن طريق التلقين، لا توازيها ملكة الفرنسي في اللغة الانجليزية المعيار، ولا يمكن أن تقارن بملكة الفرنسي في العربية الفصيحة أو غيره من الأجانب"[٢].

٩- مفهوم النقل في اللسانيات الاجتماعية

لقد استعمل مفهوم التداخل والتحويل للإحالة إلى ظاهرتين إحداهما نفسية والأخرى اجتماعية، فإذا كان الاستخدام النفسي لهذين المفهومين يحيل على تداخل العادات القديمة المكتسبة بالعادات اللغوية الجديدة المتعلمة، فان الاستعمال السوسيولوجي للمفهوم يحيل إلى اتصال اللغات فيما بينها عبر الاقتراض اللغوي أو التغيير الشفري أو تغيير الأسلوب. فإذا كان التداخل حسب كروجين هو "التأثير اللاإرادي للغة في أخرى، فان الاقتراض اللغوي خاصية لغوية تحيل على تلك المفردات التي تنتقل من لغة إلى أخرى، وتصبح مستعملة من قبل الشخص الأحادي اللغة Monolingual"[٣]. أما التغيير الشفري Code Switching فهو خاصية متعلقة بالكلام وبالمتكلم[٤]، ومعنى ذلك أن المتكلم ينتقل من لغته الأم إلى لغة أخرى في نفس الجملة أو أثناء الكلام.

إن المتعلم حسب التصور السوسيولساني وخاصة فيما يتعلق باللغات المترابطة جينيتيكيا يميل إلى تحويل شفرة الخطاب، لأنه لا يستخدم نمطا لغويا بعينه، بل ينتقل بين نمطين لغويين، وفي تلك الحالة تلعب العوامل السوسيوثقافية دورا في الانتقال بين الأنماط اللغوية بحسب كفاءة المتعلم اللغوية وسياق الخطاب وخلفيته الاجتماعية والاقتصادية. فالمتعلم المغربي عادة ما يلجأ في تعلمه للفصحى إلى تغيير شفرة الخطاب وخلطها، فينتقل من الفصحى إلى الدارجة، وعادة ما يكون خلط الشفرات هذا دليلا على عجز يشكو منه المتعلم في قدرته اللغوية. ولإبراز التأثيرات اللغوية في مدى تطور القدرة التواصلية للمتعلمين، سنعتمد تقرير كولمان الوارد في كتاب محمد الشرقاوي sociologie de leducation[٥]، وهو تقرير أنجز من طرف البرلمان الأمريكي، للنظر في تأثير الوسط والانتماء الاجتماعي للأطفال في عملية التوافق التعليمي، واظهر أن الوسط والانتماء الاجتماعي للأطفال يؤثر في عملية تحصيلهم اللغوي خاصة في المراحل الدراسية الأولى، وانتهى التقرير إلى تفوق أطفال الطبقات الميسورة من المجتمع على أطفال الفئات الفقيرة وأطفال

١- الفاسي، الفهري عبد القادر، ٨٦، المعجم العربي ص ٢١، دار توبقال للنشر البيضاء.
٢ - نفسه ص ٢١- ٢٢
3 - Grosjean , F, 82 , Live with two languages p299 , Harvard university press. Cambridge , M A.
4 - Hoffman, CH ,93 , An introduction to bilingualism p 95 , Longman.
٥ - بوشوك، المصطفى، ٩٤، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص 102

الأقليات، ويرجع تفوق هؤلاء إلى الإرث الثقافي، بسبب وجود موسوعات علمية في بيوتهم، إضافة إلى كون الشفرة اللغوية المستعملة من طرف الفئات العليا والمثقفة كثيرا ما تختلف عن تلك التي نجدها عند الطبقات الاجتماعية الفقيرة.

ويستنتج مما سبق، أن كل واحد منا يغير أسلوبه في الكلام تبعا لجملة من المتغيرات من قبيل موضوع الحديث ووضعيته وسياقه، وتبع للشخص الذي نتفاعل معه وغاية هذا التفاعل، ففي بعض الحالات نجعل كلامنا متلائما مع كلام الآخرين عن طريق تعديل سلوكنا التواصلي بإتباع سيرورات الملاءمة التي تتحكم فيها المسافة الاجتماعية بغية الحفاظ على التوافق الاجتماعي[١]، ويستتبع ذلك كون اللغة نظاما غير متجانس وغير ساكن، بل متغير، يستطيع المتكلم تعديله من سياق إلى آخر، ومن التعديلات التي يخضع لها الكلام ما يسمى في اللسانيات الاجتماعية التقارب والاختلاف. ويحيل التقارب على تلك التعديلات التي يجريها المتكلم ليصبح كلامه شبيها بكلام الأطراف الأخرى المشاركة في الحوار، في حين يحيل الاختلاف إلى الطرق التي يتبعها الأفراد بهدف ضبط كلامهم ليظهروا تميزهم عن الآخرين وفي هذا الإطار تذهب بيبي ٨٢ إلى أن تغيير الأسلوب في إنتاج اللغة البينية راجع العوامل السوسيوسيكولوجية للمتعلمين، ذلك أن كل التعديلات والتغييرات التي تعتري كلام شخص ما الهدف منها ملاءمة خطابه ليصبح شبيها بخطاب الطرف الآخر المشارك في الحوار. من تم فالتعديلات التي يجريها المتعلم ليصبح كلامه شبيها بكلام المدرس ناتجة عن التقارب، في حين أن التعديلات التي تكون بعيدة عنه هي أمثلة دالة على الاختلاف[٢]. وفي هذا الإطار يفترض لبوف أن تغيير الأسلوب معناه أن المتعلم لا يستعمل أسلوبا وحيدا، لأنه يبدل المتغيرات الصوتية واللغوية حسب الوضعية الاجتماعية وموضوع الحديث، وإذا كان التعبير الدارج vernacular يتميز بصيغه اللغوية والصوتية المطردة والمتسقة، فإن أنماطا أخرى من الأساليب اللغوية تشهد تغيرات في الصيغ ذاتها، وذلك بسبب الانتباه إلى الكلام الذي يدفع المتعلم إلى إنتاج أسلوب قريب من لغته الأم، وقد حاولت تاروبني ٨٣ تصوير تطور اللغة البينية من خلال الشكل التالي [٣]:

الأسلوب الدارجي (الرطانة)	الأسلوب ٢	الأسلوب ٣	الأسلوب ٢	الأسلوب ن	الأسلوب الدقيق

يتميز الأسلوب الدارج بندرة الاقتراضات من لغات أخرى، كما يتميز بالرطانة، وتعتبر هذه الأخيرة من المراحل الأولى في تعلم اللغة الهدف، وهي عبارة عن محاولة المتعلم إنتاج كلام مقتضب بالمزج بين اللغة الأم واللغة الثانية، لكن حسب الجدول السابق فإن اللغة البينية للمتعلم تعرف تغييرات وتطورات بحسب درجة انتباه المتعلم وعنايته بشكل اللغة، وفي هذا الإطار تذهب تاروبني ٨٣ إلى أن الأشكال اللغوية الجديدة قد تندمج داخل اللغة البينية بطريقتين:

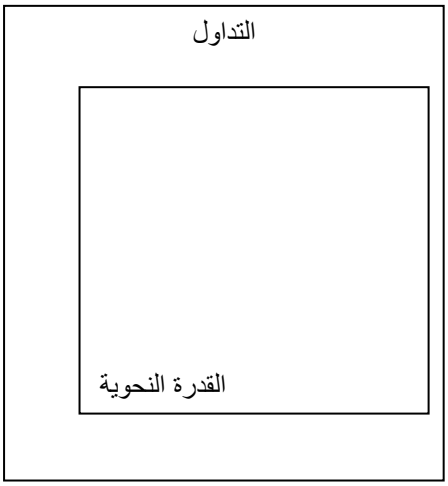
١- يتم إنتاج اللغة أولا داخل التعبير الدارج بطريقة تلقائية وعفوية، ثم تمتد تدريجيا بعد ذلك إلى أساليب رسمية أخرى عبر الوقت.

٢- تظهر الأشكال اللغوية الجديدة أولا داخل الأسلوب الأكثر رسمية، حيث ينتبه المتعلم إلى الإنتاج اللغوي، ثم تمتد عبر الزمن إلى أساليب لغوية شبه رسمية أو غير رسمية[٤].

وفي معرض مناقشته لطرق هذا الانتشار والامتداد، يفترض دكرسن Dickersons ٧٤ بأن المتعلم داخل أي أسلوب يحدث تغييرا في بيئة أو وضعية لغوية معينة، ولكن هذا التغيير سرعان ما يمتد تدريجيا إلى بيئات ووضعيات لغوية أخرى، وبمعنى أوضح، فالمتعلم يبدأ عملية تعلم اللغة الهدف باستعمال شكل لغوي مستوحى من لغته الأم في كل البيئات اللغوية مضيفا بعد ذلك شكلا لغويا مرتبطا باللغة الهدف يستعمله أولا في محيط لغوي، أو يشرع في تعلم اللغة الهدف بإحداث تغييرات داخل كل البيئات والوضعيات اللغوية[٥]. وبناء على هذا الطرح يتركز اهتمام السوسيولسانيات في مجال النقل على تحديد الشروط الاجتماعية للتواصل، حيث نجد أن

1 - Giles, H. & Coupland, N. 1991. Language: Contexts and Consequences p66. Keynes: Open University Press.
2 - Tarone, E1988., Variation in Interlanguage p48. London: Edward Arnold.
3 - Ibid p 41.
4 - Ibid p 88.
٥ - Ibid p 41.

خطاب المتعلم لا تتحكم فيه فقط العوامل اللغوية، بل أيضا العوامل السوسيولوجية، لذلك دعا بالستوك وشاروود سميث ٨٥ إدماج القدرة التداولية إلى جانب القدرة اللغوية كما هو ممثل لها في الخطاطة التالية:



شاروود سميث وبالستوك ٨٥ ص ١٠٦[1]

إن القدرة التداولية لا تتخذ شكل المعرفة ولكنها نوع من الإنجاز أو القدرة على استعمال تلك المعرفة، لذلك ربط الباحثان بين القدرة والمراقبة، ومعنى ذلك أن بإمكان المتعلم معرفة قاعدة خاصة باللغة الهدف، ولكنه لا يمتلك ناصية تطبيقها أثناء إنتاج اللغة الثانية، ذلك أن تغيير المراقبة أو التوجيه variability control يؤثر في المعرفتين النحوية والتداولية للمتعلم، لعدم تأكده من استعمال شكل لغوي أو صيغة لغوية في سياقها الصحيح، لذلك يتردد بين استعمال شكل لغوي قديم وآخر جديد، وهذا ما يجعل إجراءات المراقبة أو التوجيه (مهارة تطبيق القواعد) تؤثر بشكل أو بآخر في المعرفة.

(القواعد اللغوية المخزنة)[2]، وعلى هذا الأساس أقر بالستوك وشاروود سميث بوجود نمطين من التغيير يعتريان اللغة البينية، التغيير الدياكروني، ويراد به تلك التغييرات التي تصيب معرفة المتعلم باللغة عبر الزمن، والتغيير السانكروني، أي التغير الذي يعتري الإنجاز في وقت معين، وفي هذه الحالة يلجأ إلى النقل لأنه غير قادر على توظيف تلك القاعدة في سياقها الملائم[3]، وهذا ما يدعونا إلى التأكيد على ارتباط النقل بالإنجاز لا بالقدرة اللغوية لتأثره بعوامل سوسيوثقافية يلعب فيها السياق ووضعية المتكلم دورا لا يستهان به لتفسير سيرورة النقل.

١٠- سيرورة النقل من الدارجة المغربية إلى الفصحى

إن الطفل العربي الناطق بالعامية عندما يلج المدرسة، يكون مزودا بمعرفة سيوسيولسانية وسيكولسانية بلغته الأم، إنه مستبطن لمجموعة من البنيات اللغوية وغير اللغوية المتشابهة إلى حد ما مع بنيات اللغة العربية الفصحى، لذلك ينطلق فـي مراحل تعلمه الأولى مما اكتسبه من محيطه باتصاله بعشيرته اللغوية التي تتكلم اللغة بالفطرة، فيقوم في الغالب بإسقاط قواعد لغته الأم على اللغة التي هو بصدد تعلم نظامها. وباستقرائنا لوضع الفصحى داخل سيرورة التعلم، نجد أن الطفل لا يكتسبها كلغة أولى، لأن العامية تشكل لغته الأم، لأنها هي السائدة في محيطه وأساس تواصله اليومي، يكتسبها الطفل دون أن يحتاج في ذلك إلى تعليم موجه، من "محيطه الأقرب، وهو محيط الأم، دون أن يحتاج في ذلك إلى المدرس، أو إلى توجيهات معلم ملقن"[4] (الفاسي الفهري ٨٦ ص ٢٠). وعلى هذا

1 - Ibid p 35.
2 - Ibid p36.
3 - Ibid p 36.

٤ - الفاسي، الفهري عبد القادر، ٨٦ المعجم العربي، ص ٢١.

الأساس، فالطفل العربي يتكلم ويتواصل بالعامية قبل الفصحى " فهو لا يخرج إلى محيطه ليلتقط لغة فصيحة متداولة في الأفواه بنفس الكيفية التي يخرج بها الطفل الفرنسي ليتعلم الفرنسية أو الانجليزي ليتعلم الانجليزية"[١].

وإذا نظرنا إلى التناظر العامية والفصحى، وجدنا أن هذه الأخيرة تشترك مع الأولى في كثير من الخصائص الصوتية والصرفية والمعجمية، ومعنى ذلك أن الطريقة التي يتعلم بها الطفل العربي الفصحى ليست الطريقة نفسها التي يتعلم بها الطفل الفرنسي الفرنسية أو غيره، لأن ما يكتسبه في الفصحى يمثل جزء مما اكتسبه في العامية، وهذا التماثل بين اللغتين يدفع المتعلم إلى استعمال قواعد الدارجة معتقدا أنها قواعد خاصة باللغة الفصحى، ويرجع سبب ذلك إلى انطلاق المتعلم من فرضية مفادها أن قواعد العامية هي نفسها قواعد اللغة الفصحى، وينتج عن ذلك ما سماه الفاسي الفهري بتحويل الراموز، لأن " الطفل يقوم خلال فترة التمدرس بتحويل عدد من الضوابط والقواعد من العامية إلى الفصيحة، بحيث يلجا إلى ملء الخانات الفارغة في النسق الفصيح بخصائص وضوابط لم يتعلمها".[٢]

يرجع توظيف المتعلم لإستراتيجية النقل في تعلمه للفصحى إلى عاملين هما:

١- عدم التكافؤ بين المعرفة المكتسبة \ اللغة العامية والمعرفة المتعلمة \ اللغة الفصحى.

٢- حجم المسافة بين اللغة العامية واللغة العربية الفصحى.

يتميز نظام المعرفة المكتسبة بأنه نسق متكامل يعرفه المتعلم معرفة تفوق معرفته بالمعرفة المتعلمة، يستعمله المتكلم في التخاطب والتواصل بدون أي صعوبة تذكر، لا يحتاج فيه إلى النحو المرجعي أو إلى أية لغة واصفة، إنه يمثل المعرفة الآلية واللاواعية[٣]. في حين يتميز نظام المعرفة المتعلمة بالقصور على مستويي التواصل والإنتاج، لأنه يمثل المعرفة الموجهة للغة. وفي هذا الباب ميز شاروود سميت ٨٦ بين البنية النحوية والمراقبة، فالمتعلم بإمكانه اكتساب بنية نحوية، لكنه لا يمتلك المراقبة الملائمة لإنتاج تلك البنية[٤]. ويرجع السبب في ذلك حسب ماكلكلن ٨٧- ٩٠ إلى أن تعلم المعلومات ومن بينها اللغة تتطلب عمليات موجهة تستدعي الانتباه والوقت إلى أن يصبح التعلم آليا ومألوفا.[٥]

كما يمكننا تحديد حجم المسافة بين العامية واللغة الفصحى من تفسير لجوء المتعلم إلى إسقاط قواعد وخصائص لغته الأم على بنيات اللغة الهدف، إذ كلما كان حجم المسافة قصيرا بين اللغتين على مستوى خصائصهما اللغوية، كلما كان حضور النقل قويا عند المتعلم المغربي، وبذلك تكثر أخطاء التداخل في إنتاجاته اللغوية. وهذا يعني أن درجة التشابه بين اللغتين يدفع المتعلم إلى نقل عناصر لغته الأم إلى اللغة الهدف. وبحكم التماثل بين العامية واللغة العربية الفصحى، فإن هذا المعطى قد يكون كما اقر وود ٧٨ مصدر الصعوبات التي يعاني منها المتعلم العربي، لأن التداخل اللغوي يظهر عندما تشترك اللغتان في مجموعة من العناصر. ويمكن حصر الاستراتيجيات والفرضيات الموظفة من قبل المتعلم في تعلم الفصحى فيما يلي:

١- يوظف المتعلم جزء من نظام الفصحى لسد الخانات الفارغة عند إنتاج الفصحى.

٢- يهيمن نسق العامية على المتعلم، فيستعمل قواعد لغته الأم معتقدا أنها مطابقة للغة الهدف، ومفترضا في الآن ذاته أن نسق ل١ هو نفسه نسق ل٢.

٣- القياس الخاطئ أو التعميم اللغوي.

٤- إستراتيجية الاجتناب: ويراد بها تجنب المتعلم استعمال بعض القواعد والمفردات المعجمية في اللغة الفصحى نظرا لخلو لغته الأم منها، ويمكن التمثيل لهذه القواعد بقاعدة صياغة المثنى وجمع المؤنث السالم والمفعول معه وأساليب الإغراء والتحذير وغيرها كثير.

---

٢ - نفسه ص ٢١ .

٣ - نفسه ص ٢١.

3 - Bialystostok ; E ; 1994; Towards an explanation of second language acquisition in language and understanding p125. edited by gilian brown et all ; oxford university press pp117- 138.

4 - Braidi ; susan ; 1999; the acquisition of second language syntax p133; Arnold ; London F puplished

5 - Braidi ; susan ; 1999; the acquisition of second language syntax p102 ; Arnold ; London F puplished

تحجر البنيات والقواعد: رغم تشابه هذه البنيات والقواعد في العامية واللغة الفصحى، غير أنها تختلف على مستوى التوزيع والسياق، ونمثل لهذه القواعد بتحجر جمع المذكر السالم في الدارجة المغربية، حيث يرد بصيغة واحدة، في مقابل تعدد صوره في الفصحى.

ويمكن مقاربة لجوء متعلم الفصحى إلى النقل حسب تصور كراشن، وبالتالي تفسير إسقاط المتعلم لقواعد لغته الأم على بنيات اللغة الثانية، إلى إتباعه لطريقتين مختلفتين في اكتساب اللغة، تعتمد أولاهما على الاكتساب من خلال بناء النحو الضمني بطريقة لا شعورية، وتستند ثانيهما على التعلم من خلال نحو اللغة الصريح أو المرجعي الذي يستدعي تذكر القواعد واستضمارها وتطبيقها بطريقة واعية[١]، وهذا ما يجعل المكتسب والصريح \ اللغة العامية يتسرب بشكل لاشعوري إلى ما هو متعلم وضمني \ اللغة الفصحى. وربما في هذه الحالة، قد يكون استناد اللغة الفصحى والاعتماد في تعلمها على النحو الصريح مصدر الصعوبات التي تواجه المتعلم العربي، لأنه ليس هناك ترابط بين ما يتعلمه المتعلم من قواعد وما يستضمره منها[٢]، ذلك ان معرفة قاعدة لغوية – على حد تعبير لايت بون – ليس معناه القدرة على استعمالها في عملية التفاعل التواصلي[٣]، وسبب ذلك راجع إلى عدم تطور المعجم الذهني للغة الثانية[٤]. ويمكن تفسير ذلك أيضا من خلال التمييز بين الاستيعاب والإنتاج، فالمتعلمون يفهمون أكثر من قدرتهم على إنتاج اللغة واستعمال قواعدها.

وغني عن البيان أن تدريس القواعد النحوية بمعزل عن الوظائف الدلالية والتداولية، هو الآخر عامل مسؤول عن التداخل اللغوي، ذلك أن لنظام النحوي للغة مجموعة من الاستراتيجيات يوظفها المتعلم في الإنتاج اللغوي، هذه الرؤية الوظيفية للنحو تتأسس على توظيف القواعد والمفاهيم النحوية داخل السياق، لأن الكفاية النحوية مكون لا يمكن عزله عن الاستعمال[٥]. والى جانب غياب التعامل مع النحو في مستواه الوظيفي في تعليم الفصحى وتعلمها، يضاف عامل آخر بيولوجي أكثر منه لغوي، يتمثل في التقدم في السن، الشيء الذي يجعل تعلم اللغة بعد سن السادسة تصبح صعبا نظرا لتطور نمو خلايا الدماغ حسب اللسانيات العصبية، ومعنى ذلك أن المتعلم في هذه الفترة يتعذر عليه مراجعة الوسائط التي تم تثبيتها في التعلم الأول. من تم افترض Lenenberg ٦٧ وجود فترة حرجة في تعلم اللغة، وهي فترة فيزيولوجية محددة من النمو في حياة الإنسان تجعل اكتساب اللغة سهلا لا تكتنفه صعوبات، لكن بتخطي هذه الفترة يكون تعلم اللغة أكثر صعوبة، لأن مرونة المخ قبل سن السادسة تمكن الطفل من اكتساب لغته الأم وإتقانها نطقا وتحدثا، بينما لا يستطيع ذلك إذا تجاوز سن السادسة، ويعزى سبب ذلك عادة إلى أن الطفل يتعلم اللغة الأم بشكل طبيعي، بينما الأمر ليس كذلك بالنسبة للراشد الذي يركز على حفظ القواعد وتكرارها والتمرن عليها. ولتجنب هذا المشكل يجب اعتماد نموذج تدرجي في تعلم الفصحى مبني على الإغماس المبكر للتخفيف من مستوى ضعف المتعلم المغربي في اللغة العربية، وبالتالي اقدراه على استعمال اللغة في مستوييها الشفهي والكتابي، وتتبني البرامج الإغماسية على تمكين المتعلم من تعلم اللغة العربية في سن مبكرة لتجاوز الازدواجية بين النمط اللغوي العامي والفصيح من جهة، ولتجاوز الفترة الحرجة في تعلم اللغة التي تبدأ عادة بعد سن السادسة.

كما يجب أيضا تلافي تعميم اللغة العربية عبر كل المواد، لأن هذه الأخيرة عادة ما تلقن بلغة عامية، وهذا ما ينعكس على مستوى المتعلم اللغوي، فيستعمل العامية في خطابه الكتابي والشفهي معتقدا أنها تمت بصلة إلى الفصحى، فيعيش في وضع ازدواجي يعيق نموه الفكري والمعرفي. ويتفاقم هذا المشكل لديه بعد إقحام اللغة الاجنبية في النظام التعليمي وهو لم يتمثل نظام اللغة الأولى، وهذا الوضع من دون شك يؤثر على نموه اللغوي والفكري والمعرفي ويخلق له اضطرابات في نفسية وهو في الأطوار الأولى من النمو[٦].

1 - Krashen , S & Terrell , T, 83, The natural approach , p 26

2 - Westney , p,94 , Rules and pedagogical grammar p88 , in perspective on pedagogical grammar(ed)odlin terence Cambridge university press pp 72-96.

3 -Kramsch. C. 2002. Standart.Norm. and Variability in language learning P 65 (pp65 -79). in Pedagogical. Norms for second and foreign language learning and teaching. edited by Susan Gass and all. John Benjamins Puplishing company. Amsterdam / Philadelphia.

7 - Little , D , Words and their properties arguments for a lexical aproach to

5 - Braidi ; susan ; 1999; the acquisition of second language syntax. p 139; Arnold ; London F published

٢- الفاسي، الفهري عبد القادر، ٢٠٠٣، اللغة والبيئة ص ٢١، منشورات الزمن.