DOC 1410-14/02

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان -
كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية
قسم اللغة العربية وآدابها

سجل تحت رقم 21/2480
بتاريخ 03/03/2010
الرقم

التداخل اللساني في تعلم الألسن

أثر اللسان العربي في تعلم اللسان الفرنسي في المدرسة الجزائرية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللسانيات

إعداد الطالب: طاهر جيلالي

إشراف الأستاذ: أ.د أحمد عزوز

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د/ عبد الجليل مرتاض - أستاذ التعليم العالي - جامعة تلمسان - رئيسا.
أ.د/ أحمد عزوز - أستاذ التعليم العالي - جامعة وهران - مشرفاً.
أ.د/ سيدي محمد غيتري - أستاذ التعليم العالي - جامعة تلمسان - عضوا.
أ.د/ زبير دراقي - أستاذ التعليم العالي - جامعة تلمسان - عضوا.
د/ لزعر مختار - أستاذ محاضر - جامعة مستغانم - عضوا.
د/ أحمد عوني - أستاذ محاضر - جامعة تيارت - عضوا.

جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية

السنة الجامعية: 2008_2009 م

شكر

أشكر جزيل الشكر الأستاذ الدكتور أحمد عزوز على المساعدة الكبيرة التي قدمها لي لإنجاز هذا البحث.

العناوين التي اقترحتها لجنة المناقشة

1- التداخل اللساني في تعلم الألسن.

2- أثر اللسان العربي في اللسان الفرنسي في المدرسة الجزائرية.

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى أفراد أسرتي.

مقدمة

مقدمة

يبدأ الإنسان في التعلم منذ بداية حياته، فكأنما تختصر مهمته في الحياة في ما يسمى تعلما.

وتتعدّد مشارب التّعلم بتعدد الحاجات والوظائف والأهداف، فمن متعلّم لعلم إلى متعلّم لسلوك أو ثقافة أو صناعة، إلاّ أن آلة التعلّم مهما تعددّت أو تنوّعت عائدة في أصلها ومنبتها إلى اللسان، فهو ما تعقد لأجله الهمم وتنصبّ عليه الجهود.

ومن المعروف أنّ لتعلّم لسان ثان أهمية كبرى لدى الأمة التي تحقق استقلال وجودها عن بقية الأمم وتطبع حياتها بالتميّز والخصوصية في مختلف الجوانب وشتى المجالات.

أمّا عندما يضحى العالم في إطار تتلاشى فيه الحدود وتمحي علامات التّميّز والخصوصية، فإن الأمر يضحى أكثر إلحاحا، وأولوية لا يجب تناسيها أو تأجيلها أو التقاعس عنها، إن ذلك الإطار هو إطار العولمة الذي لاحظ فيه لمن لا شمولية له في النظر ولا بعد في التقدير.

ووعيا بذلك كله عملت المدرسة الجزائرية منذ نشأتها على أن تجعل من التلميذ الجزائري تلميذا ثنائي اللسان في مرحلة مبكرة من تكوينه التعليمي، فكان اللسان الفرنسي-نظرا لظروف تاريخية وجغرافية- ضمن البرنامج الدراسي انطلاقا من السنة الثالثة الابتدائية حين يكون قد وعى الشيء اليسير من العربية حتى لا تكون الهوة عميقة بين اللسانين في تعلمه، فينمو عارفا بأصولهما متقنا لهما.

لكن الأمر لم يجر هذا المجرى ولم يسلك هذا السبيل، فمن التلاميذ من لم يلو على شيء في تعلمه، فألقيت اللائمة عليه ونعت بالخمول واللامبالاة، جريا على ما تؤكده شروط التعلم، والتي من أهمها عدم حصول الرغبة لديه، ومع ذلك فإن بعض التلاميذ يعانون من صعوبات جمة في التحصيل مع تحقق الرغبة لديهم. والعادة في تعلم لسان ثان ألا يخلو من الخطأ، فهما متلازمان تلازما شديدا إلا أن هذا التلازم جعل من الخطأ أمرا مخيفا يسارع الناس إلى تصحيحه والاحتراس منه، فهل يمكّننا الاحتراس من تعلم لسان ثان دون خطأ؟ وإن كان ذلك غير ممكن، أفلم يأن لنا أن نعيد النظر في تصورنا له؟ ونضبط آليات التعلم وفق ما تتطلبه طبيعته؟

أليس النظر إلى الخطأ بهذا الشكل ضرب من عدم الواقعية واستغراق في مثالية لا سبب بيننا وبينها؟ ألا ترتبط معرفة الخطأ بمعرفة مصدره؟ وهل يعود الخطأ في تعلم لسان ثان إلى اللسان المراد تعلمه أم أن له مصادر أخرى؟ وإذا كان الخطأ متعدد المصادر فهل يعتبر اللسان الأم واحدا منها؟ وهل يستعمل التلميذ أثناء تعلمه الآليات نفسها التي يستعملها في تعلمه لسانه

الأم أم انه يتخلى عنها ليخوض في تعلم جديد لا علاقة له بالاكتساب السابق؟ ألا يمكننا وضع برنامج ناجح لتعلم لسان ثان انطلاقا من تحليل الأخطاء؟

تلك تساؤلات أحاول الإجابة عنها في هذا البحث الذي حفزتني على تجشم صعابه حوافز عديدة منها كونه بحثا يتجاوز حدود اللسان الواحد إلى لسانين، وهو أمر تقتضيه الظروف الراهنة ومطلب من متطلبات العولمة وحوار الحضارات.

كما أني سعيت فيه إلى محاولة تعديل نظرة المتعلمين والمعلمين إلى الخطأ على حد سواء، لأن استغراب حدوث الخطأ يوهم غير المتبصر أن الخطأ أمر دخيل وهو في الواقع ليس كذلك.

وكان خلو المكتبة العربية من بحوث تحليل الأخطاء عامة والتداخل خاصة- إلا في ما ندر-حافزا آخر عزز الاستقرار على الموضوع.

فقد وجدت السواد الأعظم من المشتغلين بهذا الجانب من البحوث إنما يركزون على تصحيح الأخطاء أو تحليلها في اللسان الواحد، فأدى بهم ذلك إلى الإلحاح على معالجة مهارتي الإملاء والخط، وهو في تصوري اتجاه لا يحيط بعمق الموضوع، إذ أنه يهمل ظاهرة التداخل اللساني التي اعتبرها-ولست الوحيد- جوهرية في عملية تحليل الأخطاء.

ولقد نحا بعضهم نحوا تغذيه أهداف في التعليم تختلف عما أحاول بلوغه في هذا البحث مثل تعليم العربية لغير الناطقين بها، وهو موضوع أسال الكثير من الحبر لتعدد مسائله كبحث الطرائق والمناهج والإجراءات.[1]

وقد حدث أن سعى آخرون إلى مقاربة التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، إلا إن سعيهم أضحى مستهلكا، ثبت فشله في الخمسينات والستينات من القرن الماضي.[2]

وعلى الرغم من ذلك، فأنا لا أدعى أني أول من طرق الموضوع من هذه الزاوية في تحليل الأخطاء بين لسانين وتحديد أثرهما في الآخر، إذ هناك إشارات إلى ذلك في بعض البحوث إلا أنها ارتبطت بالترجمة أكثر من ارتباطها باللسانيات.[3]

---

[1] ينظر – على سبيل المثال لا الحصر-تمام حسان، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة القرى، مكة، 1984.

[2] ينظر محمود إسماعيل صيني، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء (تعريب وتحرير)، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود-الرياض، 1982.

[3] ينظر، أنطوان شكري مطر، الترجمة العملية، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1987.

كما جاءت بعض البحوث في التداخل ولكنها اقتصرت على مستوى واحد من مستويات التحليل، أو أنها كانت من الاقتضاب بحيث لا تعكس أهمية الموضوع، ولو في إطاره النظري.[1]

وقد تبلورت الإجابة عن الإشكالية المطروحة-أعلاه- في ثلاثة فصول صدرتها بمقدمة وذيلتها بخاتمة.

الفصل الأول: وقد عنونته بـ: تعلم لسان ثان، وعالجت فيه ثلاثة محاور:

المحور الأول:سميته:اللسانيات وتعلم لسان ثان، وعرضت فيه إلى المفاهيم المجاورة لمفهوم اللسان الثاني، ورحت أبحث في التباين في طرائق التعلم واختلاف المتعلمين، وعرجت بعد ذلك على الاكتساب مركزا ما وسعني على ما قدمته اللسانيات في هذا الإطار وهو اللغة البينية والعموميات اللغوية، وقد دعت ضرورة البحث في اللغة البينية إلى التطرق لأهم الفرضيات في هذا الشأن.

المحور الثاني وهو:علم النفس وتعلم لسان ثان، ودرست فيه اللغة والذهن وعمليات التعلم ذاكرا أهم الفرضيات التي قدمها الباحثون في هذا المجال.

المحور الثالث:خص علم الاجتماع وتعلم لسان ثان، أثرت فيه قضايا التواصل ومفاهيم القدرة إلى جانب المسائل الثقافية ذات العلاقة بالتواصل.

وختمت الفصل بتقديم تصور شامل لتعلم لسان ثان.

الفصل الثاني: وسمته بـ:تحليل الأخطاء في تعلم لسان ثان:تتبعت فيه-بعد تحديد المصطلحات- المسار التطوري لتحليل الأخطاء، انطلاقا من المنظور الكلاسيكي وصولا إلى المنظور الحالي، وختمت الفصل بما توصلت إليه من نتائج.

الفصل الثالث:وكان ذا طبيعة تطبيقية، جمعت فيه المدونة وفق ثلاثة اختبارات مستقلة هي:اختبار الإنشاء واختبار الاختيارات المتعددة واختبار الصيغ الخاطئة، واستخرجت التراكيب الخاطئة في كل منها ثم صححتها ووضعت لكل اختبار جدولا وفق ما تتطلبه طبيعة تحليل الأخطاء بم فيها التداخل وهو شكل مادة الفصل.

---

[1] ينظر، رجا توفيق نصر، تحليل لغوي جديد للتداخل الصوتي في اكتساب وتعلم لغة أجنبية، المجلة العربية للدراسات اللغوية، الخرطوم، س1، ع1، أوت 1982، ص 103-108. وموسى الشامي، التداخلات اللغوية وأثرها في تعليم اللغات الحية، الدراسات النفسية والتربوية، الرباط، ع6، س4، جوان 1986، ص.62-67.

وكذا يرى شوقي النجار، أثر اللّغة الأم في تعلم اللّغة الهدف، الفيصل، الرياض، ع 86، ماي، 1984، ص.120-122.

وختمت كل ذلك بما توصلت إليه من نتائج كانت الخلاصة والثمرة، وحاولت أن أكون في كل مراحل البحث وفيا لمنهج الوصف والتحليل، فكان الوصف كاشفا عن الأخطاء ذاتها وكان التحليل سافرا عن الأسباب الكامنة وراءها، مما يوضح الطريقة الكفيلة بمعالجتها وتجاوزها وتحقيق كفاءة لسانية في مجال تعلم لسان ثان قمينة بالاحترام والتقدير.

ولم يكن إخراج هذا البحث على هذه الصورة بالأمر السهل، فقد عانيت من صعوبات جمة كان من بينها عدم توفر البحوث التي تخص موضوع التداخل باللسان العربي مما اضطر ني إلى البحث في ألسنة أخرى ليست مني بقريبة، فترجمت ما وقع بين يدي منها فجاءت لغة البحث لهذا السبب تقنية لا ماء فيها، صعبة الانسياق مستعصية على الانقياد. ولولا تقويم السيد المشرف الأستاذ الدكتور أحمد عزوز الذي ما فتئ يعالجها لكانت أكثر استعصاء، وأقل انقيادا.

ولقد شكل قدم الدراسات-إضافة إلى ندرتها-عقبة كأداء أمام تقدم البحث وانسجام أفكاره.

وكنت في كل ذلك عاملا على تجنب كل محاباة أو تحامل أو تجاهل ليخرج هذا العمل نقيا من الغرابة والوحشية والاستغلاق، ولا يفوتني أن أشكر السيد المشرف الأستاذ الدكتور أحمد عزوز الذي صاحبني على مدى خمس سنوات يوقظني من غفواتي ويصلح من هفواتي ويعيدني إلى الجادة عند الصبأ ويشير علي عند التيه وتفرق السبل.

وإن رجائي لكبير في أن يسهم هذا البحث بخطوة ولو بسيطة في زوال رسم الخطأ وعفو أثره، وذلك ما كنت قد أوقفت عليه حظ عنايتي، ليقين يثبت في كل فينة أن المُخبَر ليس كالمعاين، وأن يكون زيادة في درك ما يطلبه المتعلمون، وبلوغ ما يؤملونه، حتى تنقاد لهم الطباع وتطيعهم الألسنة.

فإن كنت قد وفقت فذلك فضل من الله، وإن كان غير ذلك فحسبي أني قد حاولت، ولله الحمد من قبل ومن بعد.

فك الرموز

فك الرموز

* تركيب غير مقبول في اللسان الفرنسي أو غير نحوي.

≠ تراكيب يمكن أن تكون مقبولة في سياقات أخرى.

(...) تراكيب تتطلب سياقا خاصا.

(+) مستوى لغوي ركيك.

ع. ف.عربية فصيحة.

ع. د.عربية دارجة.

∅ خلو التركيب من عنصر.

+ يتعلق بالخانة الواردة فيها.

وجهة: الاتجاه إلى..

مصدر: الانطلاق من..

ثبات: ما ليس اتجاها ولا انطلاقا.

(X1) عدد المرات التي تكرر فيها العنصر، مثال: (X4) de :تكرار de أربع مرات.

ع. مكانية: علاقات مكانية.

م. السياق: متطلبات السياق.

V : فعل.

Vi: تعدد مرجعي للفعل.

ت. : تصانيف الأفعال.

م : مثير.

إ: استجابة.

م - : نتيجة الاستجابة.

الفصل الأول
تعلم لسان ثان

يبدأ الطّفل وهو لا يزال صغيراً في تعلّم لسان على الأقلّ، يسمّيه اللّسانيون اللّسان الأم (L1)، ومن المحتمل ألاّ يفكر فيه المرء حين تعلّمه ولا يجهد نفسه في الوعي به أو الانتباه إليه، ولذلك ينزع بعض الباحثين إلى تسمية هذا النّوع من التّعلم غير المنتظم في أطر منهجيّة اكتساباً.[1]

ومنذ ذلك الوقت يمكن أن يضيف لسانا آخر هو لسانه الثّاني (L2) الذّي يتعلمه في الوسط الطّبيعي ومن المحيط. ولكن من الممكن أن يكون تعلّمه بوعي بحيث يشبه الجهود المستخدمة لتعلّم حقول معرفية أخرى في عمليّة يضحى فيها المرء"فردا متعلما"، فظاهرة اللّسان الثّاني هي ظاهرة إضافة وزيادة.

1 اللّسان الثّاني والمفاهيم المجاورة

"اللّسان الثّاني بمعناه الواسع كل لسان يتم تعلّمه بعد أن يتم تعلّم اللّسان الأم، لذلك فهو يختلف عن اللّسان الأجنّبي، أمّا في معناه الضّيق فهو اللّسان الذي يؤدّي دوراً كبيراً في بلد أو منطقة ما، ومع ذلك يمكن ألا يكون اللّسان الأول لمجموعة كبيرة ممن يستعملونه نحو تعلم اللّسان الإنجليزي بالنسبة للمغتربين في الولايات المتحدة الأمريكية أو تعلّم القوطية بالنّسبة للأسبان في كاتالونيا* فهذان مثالان عن اللّسان الثّاني وليس الأجنبي لأن هذه الألسن هي ألسن لا تزال باقية بالضّرورة في مجتمعاتها، والإنجليزية هي كذلك لسان ثان بالنّسبة للعديد من النّاس في بلدان شتّى مثل "نيجيريا"و"الهند"و"سنغافورا"و"الفلبين"لأنها تؤدي وظائف مهمّة عديدة في هذه البلدان وفي هذا السياق يضحى تعلّمها ضروريا للنّجاح"[2]

وأمّا اللّسان الأجنبي فهو غير اللّسان الأم للسّواد الأعظم من النّاس في بلد أو منطقة ما، وليس مستخدماً وسيلة تربية في المدارس، كما أنه ليس مستخدماً أداة تواصل على مدى واسع في الأجهزة الرسّمية والصّحافة، فاللّسان الأجنبي يدرس في المدارس بشكل نموذجي كموضوع يُقصد به التّواصل مع الأجانب أو قراءة دلائل الأجهزة المكتوبة بذلك اللّسان.

---

[1] ينظر:منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، تقدّم اللسانيات في الأقطار العربية، وقائع ندوة جهوية أبريل 1967، ط.1، 1991، ص234.

* منطقة ذات استقلال ذاتي في اسبانيا.

[2] Jack C,Richards et Richard schmidt, Dictionary of language teaching and applied linguistics LOGMAN, third edition, 2002, P472.

أمّا اللسان الأجنبي فهو ذلك الذّي لا يستعمل بشكل واسع في السيّاق الاجتماعي الآني للمتعلّم. ولا يتم استعماله إلاّ في الرّحلات المستقبليّة أو في ظروف تواصليّة ثقافية، فهو يدرس على نحو برنامج دراسي معيّن أو مختارات في المدرسة ولكن ليس لحاجة إليه سريعة أو لتطبيق له ضروري.

إنّ اكتساب لسان ثان يحيل على دراسة كلّ من الأفراد والجماعات الذّين تعلّموا لساناً ثانياً للسانهم الأوّل الذّي تعلّموه وهم أطفال صغار، وعلى مليّة ذلك اللسان، فاللسان الزّائد أو المُضاف يُسمى لسانا ثانياً حتى ولو كان الثالث أو الرابع أو العاشر، ويسمّى أحياناً اللسان الهدف (T.L.) الذّي يُقصد به أي لسان يراد تعلّمه.[1]

يتضمن مجال اكتساب اللسان الثاني التّعلم غير الرسمي له الذّي يتّخذ مكانه في السّياقات الطّبيعية والرّسمي منه الذّي يتم داخل الأقسام، وتعلّم اللسان الثّاني يشتمل على مزيج من هذه الأوضاع والظّروف، فقد يحدث التّعلم غير الرّسمي عندما ينتقل ياباني على سبيل المثال إلى الولايات المتحدة الأمريكية ويلتقط الانجليزية أثناء اللعب ومعاشرة المدرسة من المتكلم إنجليزية قحّ خارج أي نظام لغوّي خاص أو عندما يتعلّم الانجليزية رجل من غواتيمالا مهاجر في كندا نتيجة تعامله مع متكلّمي الإنجليزية الأقحاح أو تفاعله مع العاملين معه ممّن يتكلّمون الانجليزية لساناً ثانياً.

أمّا الشّكل الرسمي للتعلّم فيتمّ عندما يأخذ تلميذ من الثانوية في إنجلترا درساً في الفرنسيّة، أو عندما يأخذ تلميذ من روسيا درساً في الانجليزية أو عندما يأخذ محام في كولومبيا درساً ليلياً في الإنجليزية مثلاً.

ويتم التّمازج بين التّعلم الرّسمي وغير الرّسمي عندما يتعلّم مغترب إثيوبي العبريّة في إسرائيل على سبيل المثال.

في محاولتنا لفهم اكتساب اللسان الثّاني نحاول الإجابة على ثلاثة أسئلة أساسيّة:

1- ماذا يودّ متعلّم اللسان أن يبلغ في تعلّمه بالضّبط؟

[1] Ibid., p.472.

2- كيف يكتسب المتعلّم هذه المعرفة؟

3- لماذا يكون بعض المتعلّمين أكثر تفوقاً من غيرهم؟

لا تُوجد أجوبة بسيطة عن هذه الأسئلة، وفي الواقع يحتمل ألاّ توجد إجابات يتّفق عليها تماماً كل الباحثين في مجال تعلّم لسان ثان. ويعود ذلك إلى كون اكتساب لسان ثان معقد جداً من حيث طبيعته من ناحية، ومن ناحية أخرى لأن الباحثين الين يدرسون اكتساب اللّسان الثّاني ذوو خلفيات واختصاصات أكاديمية مختلفة جداً من حيث التّنظير وطرائق البحث.

إنّ مقاربات دراسة ظاهرة اكتساب لسان ثان متعددة الاختصاصات، تطوّرت في النّصف الثاني من القرن العشرين وقد أنتجت معارف عميقة وأساسيّة، ولكنّها لم تتخلّص من إغراءات الأساطير.

إنّ نتائج البحوث التّي تظهر تباعاً جعلت من هذه الفترة مثيرة لدراسة الموضوع، فمواصلة البحث للإجابة عن الأسئلة المطروحة ليست لإلقاء الضّوء على اكتساب اللّسان الثّاني فقط بل لتحديد حدود العلوم المرتبطة بها.

فضلاً عن ذلك فإنّ الاطلاع على الإجابات عن هذه الأسئلة تحتمل أن تكون ذات قيمة عملية كبيرة لكل امرئ يتعلّم أو تعلّم لساناً إضافياً.

يظهر اكتساب لسان ثان حقل دراسة من خلال اللّسانيات وعلم النفس بالدّرجة الأولى(وما يتفرع منهما من اللّسانيات التّطبيقية واللّسانيات النّفسية واللّسانيات الاجتماعية وعلم النّفس الاجتماعي) نتيجة لجهود الإجابة عن ماذا وكيف ولماذا وهي أسئلة ذات شأن. ولكنّ الباحثين يختلفون في التّأكيد عليها، فكل يدفعه اختصاصه إلى التّأكيد على بعضها:

فاللّسانيون يؤكّدون على خصائص الاختلاف والتّشابه بين الألسن وأهمية دراستها، والقدرة اللّسانية (المعرفة العميقة) والأداء اللّساني (الإنتاج الفعلي) للمتعلّم في مختلف المراحل التّعليمية.

أمّا علماء النّفس واللّسانيات فيؤكّدون على الذّهن أو العمليات المعرفيّة التّي يشتمل عليها التعلّم والتّمثل اللّغوي في الذّهن.

يؤكّد اللّسانيون والاجتماعيون على تنوّع الأداءات اللّسانية للمتعلّم ويوسّعون مجال البحث إلى دراسة القدرة التّواصلية(المغرفة العميقة التي تُحسب زيادة على اللسان المستعمل أو القدرة التّداولية).

ويلح علماء النّفس الاجتماعي على ظاهرة علاقة الجماعة بالهُوية والحافز والتّفاعل الواسع لسياق التّعلم الاجتماعي.[1]

يمكن للّسانيات التّطبيقية أن تخوض في أي من هذه الاختصاصات وقد تجاوز هذه الرؤى. ولكنّها تبقى دائما ذات اعتبار في نظريّات وفي بحوث تعليم اللسان الثّاني. وكلّ من الاختصاصات وما تفرّع عنها من اختصاصات دنيا تتّخذ لها طرائق مختلفة لجمع وتحليل المعطيات في بحوث اللسان مستعملة قوالب نظريّة مختلفة لبلوغ تأويلات ونتائج بحثية ومستخلصات وفق طرائق متنوّعة.

"وليس من الغريب أن يتّم الفهم من خلال هذه الرؤى والاختصاصات المتنوّعة لدرجة أنها تبدو أحياناً متناقضة شبيهة بالحكاية الصّينية التي تذكر رجالاً مكفوفين يَصفون فيلاً، لمس الأوّل الذّيل فقال مثل الحبل، لمس الثّاني الجنب فقال إنه منبسط يشبه المطّاط أمّا الثّالث فلمس الخرطوم فوصفه بأنّه مثل خرطوم الماء مطاطي".[2] ومع ذلك وعلى المستوى الفردي يعتبر كلّ وصف من هذه الأوصاف صحيح. والواقع أن الجميع أخفق في تقديم صورة دقيقة عن الحيوان ككل، لأنّه لا وجود لرؤية شاملة، اللسان الثاني كذلك بالضبط، الدّراسة الشّاملة له لا بدّ أن تدرج كلّ تلك الرؤى والنّظريات فمثل حكاية الفيل هناك ثلاثة أوصاف في اللّسان الثّاني واكتسابه: اللّسانيات وعلم النّفس وعلم الاجتماع، ونحن لا نتعرض على أن كلا منها صحيح أو

---

[1] ينظر، توفيق برج، مشكلة تعليم العربية لغير الناطقين بها مع حلول علمية وعملية- الندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، جامعة الرياض، 1978، مج.2، ص.131-151.

[2] Muriel Saville-Troike, introducing second language acquisition,Cambridge University press, 0521794072, 2006, P.03.

يمكن أن يكون صحيحاً، ولكن علينا أن نؤمن أن كلّ تلك الرّؤى ضروريّة لإعطاء فهم كامل لظاهرة اكتساب اللسان الثاني المعقدة.

وقد يحتاج الباحث للتفريق بين مصطلحات عدّة في هذا السيّاق منها: اللسان الأوّل (First Language) ، واللسان الأصلي المجبول عليه (Native language)، واللسان السّابق أو الابتدائي (Primary Language) واللسان الأم (Mother language) مع أنه غالباً ما تُستعمل خطأ مترادفات مجموعة من المصطلحات تجمع في قولهم (L1) تقابل مجموعة أخرى تجمع في (L2)،لذلك فإن الفرق بين هذه المصطلحات ليس دائماً واضحاً وجلياً.

فيما يخص اكتساب اللسان الثاني، فإن أهم خاصيّة له في الفروق الدّقيقة التي تفرّق بينه وبين ما يخص الألسن الأولى التي يفترض أن تكون ألسن اكتسبت خلال فترة الطفولة المبكّرة والتّي تبدأ عادة قبل حوالي السنّ الثالثة وتعتبر جزءا من النموّ لدى الأفراد أو الجماعات التي تتكلمها.

إن تعلم أكثر من لسان في وقت مبكر من الطفولة يسمّى التّعدد اللساني المتزامن وهو يختلف عن التّعدد اللساني المتتابع أي تعلم ألسن إضافية بعد أن يتمّ تحصيل اللسان الأوّل، والتّعدد اللساني هنا يشمل الثنائية اللسانية.

إن التّعدد اللساني المتزامن هو نتيجة أكثر من لسان أم واحد بالنسبّة للفرد، وعلى الرّغم من ذلك فمن المؤكّد أنّه أقلّ شيوعاً من التّعدد اللساني المتتابع.

والملاحظ أن هناك فروقاً مهمّة يفرضها عامل الزمن في التعلم بين المتعلمين حديثي السن والمتعلمين الكبار.

2 التبّاين في التعلّم والمتعلّمين:

من المفيد جدّاً إن لم يكن من الضّروري أخذ الظّروف التّي تمّ فيها اكتساب لسان ثان بعين الاعتبار، ولو أنها ربّما غالباً ما أهملت، إنّ ما تمّ تعلّمه عند اكتساب لسان ثان، وكذا الكيفية التّي تمّ بها ذلك التعلم كثيراً ما يتأثر بالظّروف كأن يتعرّض المتعلم لكلام متكلمي ألسنة أخرى في أطر غير رسمية أو تكوين رسمي في المدرسة، وشروط التعلم هذه تتأثر كثيراً

بالعوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصاديّة، هذه العوامل التّي تصيب عدواها كل من المتعلمين والألسن على حدّ سواء.

إنّ السّؤال المثير للاهتمام على الرغم من أنه يجعلنا نفرغ كلمة متعلّمين من بعض أبعادها المثيرة النّقاش هو لماذا يكون بعض متعلمي لسان ثان أكثر نجاحا من غيرهم.

"وقد يفصل اللسانيون بين نماذج المتعلمين التي تحدّد بهوية ألسنتهم الأم وعلاقتها باللسان الثاني، أما علماء النّفس فإنهم يفرّقون بين المتعلّمين على أساس الاستعداد الفردي لتعلم لسان ثان والعوامل الشخصية ونوع وقوّة الدافع، والاستراتيجيّات التعليميّة المختلفة، ويذهب باحثوا اللسانيات الاجتماعيّة إلى التّفريق بين المتعلّمين عن طريق النّظر في الاختلافات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وتجربة المتعلّمين أنفسهم في التّفاعل التّفاوضي، ويعمّم علماء النّفس الاجتماعيون ذلك الفرق على أساس الهوّية الاجتماعية ومواقف المتعلّمين من متكلمي اللّسان الهدف أو ذلك اللّسان في حدّ ذاته".[1]

3 أسس اكتساب اللّسان الثّاني:

إنّ أغلبنا غير مطّلع على سيطرة التّعدد اللّساني في عاملنا اليوم، وعلى انتشار تعلّم اللّسان الثّاني. يحيل التّعدد اللّساني على مهارة استعمال لسانين أو أكثر (وربما فرّق بعض اللّسانيين وعلماء النّفس بين الثنائيّة اللّسانية وهي مهارة استعمال لسانين والتّعددية اللّسانية وهي مهارة استعمال أكثر من لسانين).[2]

أمّا الأحادية اللّسانية فهي مهارة استعمال لسان واحد فقط، ولكن على الرّغم من هذه التّصانيف إلاّ أنّه ليس باستطاعة أحد فينا أن يحصي ويعد متعدّدي الألسن بالدّقة لذلك يذهب الباحثون إلى أن العدد المعقول هو أن نصف البشرية تنتمي إلى هذه الفئة تقريباً وذلك من شانه أن يبعد هذه الظّاهرة على النّدرة ويجعلها أمرا معروفاً في كلّ مناطق العالم.

[1] Muriel Saville-Troike, op.cité,P.05.

[2] ينظر، بابكر أحمد البشير، تعليم التعبير لناطقين بلغات أخرى، اقرأ، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة، ع1984، 2، ص. 427-466.

إنّ الثنائية اللسانية ظاهرة حاضرة بالفعل في كلّ بقاع العالم على الرّغم من إثارتها صراع الثقافات.[1]

إنّها موجودة في كلّ طبقات المجتمع وفي مختلف الأعمار حتى ليضحى من الصّعب إيجاد مجتمع أحادي اللسان، وتعود الظّاهرة من النّاحية التّاريخية إلى ظهور اللغة الاسبانية في حد ذاتها، مما يدفعها إلى القول إنه لا مجموعة بشرية وُجدت منفصلة عن بقيّة المجموعات البشريّة الأخرى، والتّاريخ ملئ بأمثلة الاحتكاك اللساني الذي يؤدّي إلى بعض أشكال الثنائية اللسانية.

يكتسب أولئك الذين نشأوا في وسط متعدّد الألسن قدرة طبيعيّة على التعدّد اللساني في الوسط الطّبيعي إذ يستعملون أكثر من لسان عند الطّفولة مع محيطهم ويبدو لهم ذلك طبيعياً للغاية، أمّا تعلم لسان في سن متأخرة فمن شأنه أن يتطلب جهداً كبيراً ورغبة قوية، وتنشأ هذه الرّغبة عن مجموعة متنوّعة من الشروط من بينها:

- غزو أو انتصار قوم يتكلمون لسانا مختلفا.
- الحاجة والرّغبة في التّواصل مع ألسن أخرى لأغراض اقتصادية أو علميّة أو غيرها من الميادين.
- الهجرة إلى بلد يستخدم لسانا غير ذلك الذي يستخدمه المهاجرون لسانا أمّاً.
- تبني عقيدة دينية يتطلب اعتناقها وممارستها استعمال لسان آخر.
- الحاجة أو الرّغبة في تعقب تجارب تربوية يتطلّب الولوج إليها كفاءة في لسان آخر.
- الرّغبة في الحصول على منصب أو مرتبة اجتماعية أو تعزيزهما بمعرفة لسان معين.
- الاهتمام بمعرفة قوم من الأقوام أو ثقافة من الثّقافات لكسب تكنولوجياتهم أو آدابهم.

ومعروف ارتباط العلوم بعضها ببعض في بداية تكوينها ثم تستقل شيئا فشيئا إلى أن يشتد عودها وتضحى مستقلة بمباحثها ثم تضحى مصدر لعلوم جديدة أخرى، ولم يخرج تعلم لسان ثان عن هذا الإطار إذ تأثر بعلوم عديدة منها اللسانيات وعلم النّفس وعلم الاجتماع.

[1] CHADLI Fitouri, Biculturalisme, biliguisme et éducation, DELACHAUX ET NESTLE, 1983, P.28.

4 اللسانيات وتعلّم لسان ثان:

تركز اللسانيات في هذا المجال على ناتج التعلّم أي على وصف النّظام الذي ينتجه المتعلّم أو ما يسمّى باللّغة البينيّة.[1]

ويبدوا أن إدراج ما يسمّى بالعموميات اللغويّة في هذا الجانب أضحى أمرا ضروريا، والمقصود بها" في الاستعمال اللساني العام البنية اللغوية التي تظهر في مجموعة من الألسن المعروفة، نحو: المثنى. فإذا كان لسان ما يشتمل على صيغة المثنى، للدّلالة على اثنين،عدداً من أي شيء، لا بد أن مشتملا على الجمع أيضاً للدلالة على أكثر من اثنين، وهذا النّوع من العموميات يسمّى أحياناً العموميات الضّمنية.[2]

ولعلّ المصطلح يكون أكثر جلاء إذا نُوقش في الإطار النّظري لما قال به"تشومسكي" الذي أثبت أنّ الدّماغ البشري يحتوي على مجموعة محدودة من القواعد لتنظيم اللغة، إضافة إلى افتراض القائل أنّ لكلّ الألسن أساس بنى مشترك، وتُعرف هذه القواعد باللحو العمومي.

إنّ متكلمي لسان ما يعرفون التّعابير المقبولة من غير المقبولة في لسانهم، والتعبير الذي ينتهك هذه الحدود يغيب عن التّلقي ويستدلّ عليه بهذه الكيفيّة وكلّ غياب لعبارة ما عن التلقي هو دليل كونها تنتمي إلى قسم الجمل غير النّحوية في لسان ما، وتلك هنة فكرة"المثير"*، وإن جبر كسر هذه الهنة يتمثّل في حصر الخصائص العامّة للألسن البشريّة.

ونتيجة لذلك، فإن متعلمي اللسان لا يميلون أبداً للتّعميم بأسلوب خاطئ، ولعلّ ذكر الألسن المزيج من شأنه أن يكون أساساً معزّزاً لهذه النّظرية، فقد تشكّلت وتطوّرت عندما ظهرت مجتمعات معاً وتقاسمت نظامها اللساني بينها إلاّ أنّها قبل ذلك لم تكن سوى لهجات أضحت بعدها ناضجة حين طوّرت مجموعة من القواعد وأصبح لها متكلون أقحاحا.[3]

وعلى الرّغم من الانتقادات التي وجّهت إلى هذه النظرية إلا أنها تبقى ذات اعتبار وأثر كبيرين.

---

[1] سوزان جاس ولارى سلنكر، تعلم اللغة الثانية، ت. محمد الشرقاوي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط.1، ص.103.

[2] Jack C,Richards & Richard Schmidt, op.cité, P.294.

* سنعرض لفكرة المثير لاحقاً.

[3] Voir, Chomsky Noam, Aspects of the theory of syntax, Mit press, 1965.

يُدرس النّظام البينّي باعتباره لسانا طبيعياً، ولذلك فالسّؤال الجوهري في بحوث اكتساب لسان ثان هو : هل تتّبع الأنظمة البينية قواعد اللسان الطّبيعي؟ وهل يمكن أن يوصف النّظام البينّي بالخصائص نفسها التي يتصف بها اللسان الأم؟

يبدوا أنّ الإجابة ستكون بالإيجاب عند بعض الباحثين الذين اقترحوا فرضيّة التّطابق البنيوي للنظام البيني وهم (إكمان) و(مورافزبك) و(ويرث) سنة (1989) وقد أكّدوا أن كلّ العموميات الصّحيحة في الألسن الأولى هي صحيحة في الأنظمة البينية كذلك.

أ. **فرضية التّصنيف القابل للإدراك:** وقد قام (غرينبرغ) سنة 1963 بفهرسة ملاحظات الخصائص الخارجية(خصائص السّطح) للسان، وسمّاها:" العموميات النّحوية"، وهي غالبا ما يعبر عنها بالسليمة أو التّصنيفية لأي نوع من الألسن يمكن أن يكون، وقد وضع ذلك على شكل المعادلة التالية: إذا كان س، فإن ع.

وقد تطور هذا المفهوم غلى ما يسمى" بالتصنيف القابل للإدراك" مع كل من "كنيسن" و"كومري" سنة 1977 في صياغة شبه الجملة المتعلقة على الشكل التالي:

الفاعل	المرأة التي تغني جيّداً
المفعول به	المرأة التي رآها "جون":(أي رأى جون امرأة)
شبه الجملة	المرأة التي أعطيتها الكتاب في المكتبة.
شبه الجملة الموضوع	المرأة التي رقصت معها
الموضوع المقارن به	المرأة التي أنا أطول منها.

ولكن جدوى هذا التّصنيف مرتبط بتعليم اللسان الثاني وليس بتعلمه.[1]

إن المكسب الأساسي لمتعلمي لسان ثان حسب(جاس) هو ما يتشكل من أشباه الجمل المتعلقة وهو التّصنيف القابل للإدراك.

[1] Greenberg.J.H, somme universals of grammar with particular reference to the order of meaning ful elements, in J.H. Greenberg, universals of language, PP.43-73, Cambridge MIT press, 1963.

ب. **فرضية التباين الواضح (Markedness differential hypothesis):** اقترح (إكمان) سنة (1977) في خضم الحديث عن التحليل المقارن أن:

- المواضع التي تختلف فيها بنى اللسان الثاني عن بنى اللسان الأم تكون صعبة. أما تلك التي لا تكون مميزة فإنها تكون أقل صعوبة، وطبّق ذلك على الخصائص الفونولوجية.[1]

ولكنّ المقصود بقولهم إنّ اللغة البينيّة هي لسان طبيعي لا يعني بالطبع أنّ كلّ أنماط اللغة البينيّة التي ينتجها كل المتعلّمين معقدة بنفس درجة اللسان الطبيعي لأنّ الأمر ليس كذلك، فمعظم القواعد النّحوية المركّبة لا يتم تطويرها إلا في مرحلة متأخرة من عمليّة التّعلم، ولكنّ المراد هو أنّ الظاهرة اللسانية التي لم يتمّ تسجيلها في أيّ لسان إنساني معروف أو مستحيل الحدوث، سوف تكون مستحيلة أيضاً في أي نظام بيني.

ولنفرض أنّه من بين العموميات اللسانية الجارية، العمومية اللسانية التّالية:

فإذا امتلك لسان ما طريقة لدخول مركب الصّلة على المفعول به فإن اللسان نفسه سيكون له طريقة لدخول مركّب الصّلة على مبتدأ الجملة، ولو افترضنا أن متعلّماً ما أجاد صياغة مركّب الصّلة على المفعول به دون أن يكون قادراً على أن يصوغ مركّب صلة على المبتدأ فإن ذلك سيكون خرقاً صارخاً للعموميات اللسانية لأنّه يشير إلى الاختلاف الواضح بين اللغة البينيّة واللسان الطبّيعي.

ويبدو من خلال ذلك أن موضوع اللغة البينية موضوع بحث وتحليل أكثر خصباً وتعقيداً مما يرسمه لنا تحليل الأخطاء. لأن هذا التحليل يخص أساساً المنجز المحتمل لأخطاء الفهم: أي أنّه يتعلق بالإنتاج فقط، وليس بالقدرة الفعلية الذي لا يشكل الإنتاج منها إلا جزءا بسيطاً.

ج. **خصائص اللغة البينية وطبيعة تمثلها:** تتخذ اللغة البينية أهمية في مرحلة ما من تطوّرها أو في حالة تحجّرها إذا استجابت في هذه الحالة إلى المعايير الأساسية التي تسم لساناً ما، نحو معيار النظام، أو التقطيع المزدوج، أو التنوع، وتبدو من خلال ذلك ذات خصائص تجعلها

[1] ECKMAN, F, Markedness and the contrastive analysis hypothesis, language learning N° 27, 1977, PP.315-330.

مختلفة عن الألسن التي تسمّى طبيعيّة منها: عدم الاستقرار والقابلية للتأثر والتحجّر والتّراجع والتّسهيل، والتي تؤكد طابعها التّطوري.[1]

ويمكننا أن نحدد خصائص اللغة البينية بجانبين: يتعلق أحدهما بالخصائص الدّاخلية: أي بطبيعة وقواعد النّحو الضّمني، بشكل مشابه للنّحو الضّمني لمتكلم للسان الأم، والجانب الثّاني يخص طبيعته التّطورية، مثل ما يحصل لدى الطفل على الرغم من أن التطور اللغوي عند الطفل متعلق بمقوّمات بيولوجية ومعرفية خاصّة.

إنّ الخصائص الدّاخلية وتطوّر اللّغة البينية- وعلى خلاف اللّسان الطّبيعي- لا يمكن أن يُناقش دون الرّجوع إلى المصدر المزدوج الذّي يشكله نظام اللّسان الهدف وهو ما تحاول اللغة البينيّة أن تقترب منه في الواقع عن طريق المقارنة. والنّظام الضّمني للسان الأم يُشكل قوام الاكتساب الذي يتدخل في تركيب اللغة البينيّة.

يدفعنا هذا الأمر إلى اعتبار اللغة البينيّة نظاما لسانيا خاصاً سواء من الناحية السانكرونية أو الدياكرونية لوصفها ودراسة طرائق اكتسابها وتطوّرها واستعمالها. فنحن هنا أمام مفهوم نظري ومنهجي يحدد موضوعاً مؤقتا للاستقصاء، لأنه يتخذ أحياناً، صفة التّعدد عندما يُتصوّر على انه أنظمة فردية (لغات بينيّة). كما يتّخذ أحياناً خاصيّة الجمع لموضوع مفهومي (فيقال اللغة البينية).[2]

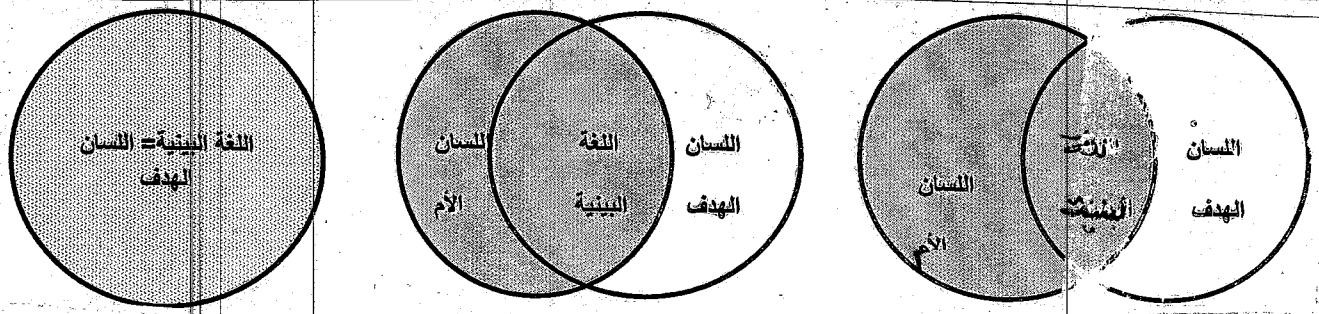
إنّ الجرد العام للأخطاء انطلاقا ممّا أنجزه المتعلمون يعطي صورة ملفتة للانتباه عن اللغة البينيّة، فبالنسبة للسّواد الأعظم من المتعلمين، تقع اللغة البينيّة في موضوع غير مستقر تبتعد أحياناً عن اللسان الهدف وتتقاطع معه طوراً.[3]

ولو حاولنا إعطاء صورة عن ذلك بيانياً، لحصلنا على الأشكال التّالية:

[1] H.Besse & R .Porquier, Grammaires et didactique des langues, didier, 1991, P.217.

[1] ينظر، عبد الكريم محمود حسن، أثر اللغة العربية في اللغات الأوربية، دراسة مقارنة، وزارة التربية، بغداد، 1979.

[1] Guy fêve, le français scolaire en algérie, o.p.u, 1985, P.263.



المرحلة:1 المرحلة: 2 المرحلة: 3

شكل 01: الأوضاع غير المستقرة للغة البينيّة.

وإذا كانت هذه الأمثلة من باب التّمثيل للغة البينيّة، فإنها ترتبط ارتباطا وثيقا بالواقع البيداغوجي، وتبدي التلوينات الكثيرة لهذه اللغة.

ترتكز البحوث في زماننا كثيرا على طبيعة تمثّل اللّغة البينيّة، فقد استقصيت خصائص النّحو وزعم بعضهم أنّها تُصاغ بقدر تمثلها في نحو اللّغة البينيّة. ففي بعض الحالات لا يتّضح مصدرها فيما إذا كانت ناتجة عن النّحو العمومي أو عن اللّسان الأم؟ ثم إننا لا ندري ما النّتيجة التي يمكن استخلاصها إذا صحّ هذا الزّعم؟

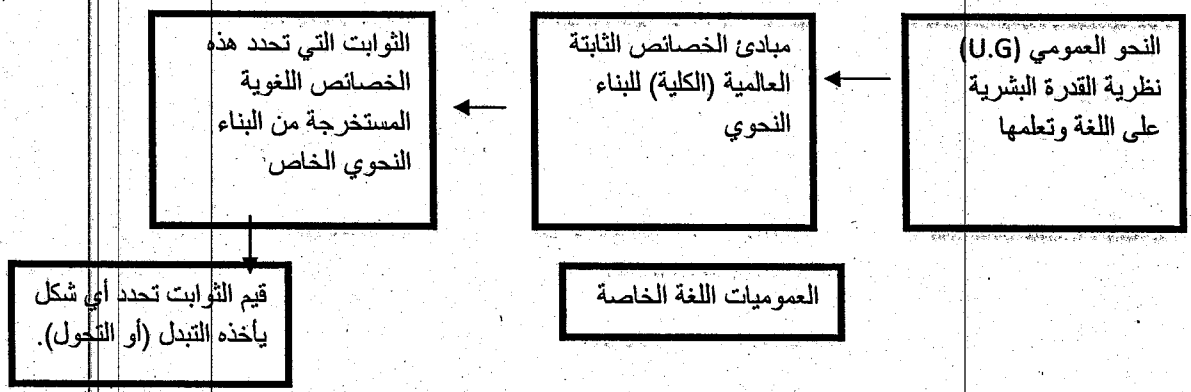
فقد قامت البحوث الجارية بعملية مسح لطبيعة نحو اللّغة البينيّة المتنوّعة، كمحاولة إقامة نظرية كيفية صياغة المتعلّمين لنحوهم للتلاؤم مع مدخل اللّسان الثّاني (Input)، وذلك لا يعدو أن يكون رؤى للنحو العمومي من زوايا مختلفة.

وخلاصة القول إن تطور بحوث اكتساب لسان ثان واكتمالها في نظرية متماسكة مرهون بتعاملها مع مسألتين هما:المسألة المنطقيّة التي يراد بها السؤال التالي:"كيف يستطيع المتعلمون معرفة ما يتجاوز مداخلهم أي ما تعرّضوا له من اللّسان (Input)؟ ونحن هنا بحاجة إلى نظرية مستقلة تفسّر لنا المكوّنات التّي تشكلّ النّظام المسؤول عن اكتساب اللّسان.

والمسألة الثانية هي المسألة التطوريّة أي لماذا يستطيع المتعلّمون تعلّم بعض الجوانب قبل جوانب أخرى؟ إن النظرية المراد تحقيقها والتي لا مجال لإهمالها هي تلك التي تحلّ المشكل

المنطقي للتعلم ثم كيف يحدث اكتساب لسان ثان وفي أيّ مرحلة يتمّ تعلم جانب معّين من اللسان؟ والإجابة عن هذا السؤال تعتبر حلاً لمشكل التّطور.[1]

إنّ نقطة البداية في اكتساب لسان ثان هي المبادئ ونموذج الموقع الثابت التي تّعد بالتّقدم في أبحاث اللّسان الثاني وربّما نجد فيما قدّمته فلين (Flynn) بعض التّفسيرات لدور النّحو العمومي في اكتساب اللّسان الثّاني بخصوص المشكل المنطقي وذلك من خلال فرضيـة عدم الدخـول"No Access hypothesis"والذي عنينا به انه لا دخل للنحو العمومي عند متعلم اللّسان الثاني الراشد، وفرضية الدّخول الجزئي أو السّطحي (Partial Access hypothesis) وفرضية الدخول التّام أو الكلي (full Access hypothesis) حسب الشّكل التالي:



شكل:المبادئ ونموذج الموقع الثابت

وهناك مقاربة أخرى هي التّفكير بالعموميات النّحوية كنظرية القدرة اللّغوية ولكّنها تخصّ بداية التّعلم: أي التّعلم الابتدائي ولابد أن يفهم التّعلم الابتدائي على أنه مجموعة منتهية من المبادئ الضّمنية الموجودة في "حدث" أو "فعل" أية لغة خاصة، ويقود هذا التّعريف إلى نموذجين ممكنين في اكتساب اللّسان.

1-نموذج النّضج: (Maturation Model) ويقصد به أن النّحو العمومي واللّسان الأم أمران لا ينفصلان، أي أنّ النّحو العمومي لا يكون موجوداً بشكل كامل إلا إذا اكتُسب اللّسان الأم بشكل كامل.

[1] Flynn, Suzanne, A parameter-setting approach to second language acquisition, Richie &Bhatia, 1996, PP.121-158.

2-فرضية الاستمرار القوي (Strong Continuity hypothesis) تبقى العموميات النّحوية منفصلة عن نحو اللغة الخاصة كما تبقى ثابتة وتظهر باستمرار.

واقترحت في هذا الإطار بعض المراجعات اللّسانية ما يدعى"برنامج الحد الأدنى (Minimalist Program) الذي ألقى بعض الضّوء على دور العموميات النّحوية في اكتساب اللّسان الثّاني عندما أوضح هذا البرنامج أنّ الألسن تعتمد على مبادئ بسيطة تتداخل غالبا لتشكل بنى معقدة[1]، فالقدرة اللغوية ليست خاملة، لذلك بإمكانها أن تحافظ على كونها قاعدة الخارطة النّحوية، وذلك يعني إدماج النّحو العمومي في النّحو الخاص باللّسان الهدف.[2]

د. **العموميات التّصنيفية:** تحاول العموميات التصنيفية إيجاد أوجه الاختلاف والتّشابه بين الألسن في العالم، أي البحث عن طبيعة الأنماط اللّسانية المتاحة، ومن أهداف هذه البحوث التوصل إلى التراكيب المتشابهة لتعميمها على العوائل اللغوية المختلفة.

وأوّل من أشار إلى ذلك حسب علمنا هو الباحث (غرينبورغ) سنة 1963 إذ يقول في معرض تقديم مثال عن تلك العموميات"يقع الاسم المجرور في الألسن التي تحتوي على حروف جر بعد الاسم الرّئيسي دائما، بينما يقع الاسم المجرور قبل الاسم الرئيسي في الألسن التي تضع حروف الجر موقع متأخر في الجملة.[3]

وهناك ألسن تضع الحروف الجرّ قبل الأسماء مثل العربيّة والاسبانية والايطالية والإنجليزية، أما الالسن التّي تضع الحروف في موقع متأخّر عن الاسم فالهندية مثلا.

ولعلّ من أكثر العموميات التّصنيفية بحثاً هي تلك المتعلقة بمركبات الصلة التي أفاض فيها كلّ من (كينان)و (كومري)[4]، وحاولت (جاس بعد ذلك إثبات ما توصلا إليه.[5]

وخلاصة القول في مركّبات الصّلة أنّها تدعم فكرة كون اللغة البينيّة عند المتعلّمين محددة بقواعد اللّسان الطبيعي نفسه.

---

[1] Flynn, Suzanne &lust, Barbara, op.cité, P.110.

[2] ينظر، دوجلاس براون، مبادئ التعلم وتعليم اللغة، ت.إبراهيم بن محمد العقيد وعيد بن عبد الله الشمري، مكتب التربية العربي- الرياض، 1994.

[3] Greenberg.J.H. op.cité, PP43.

[4] Keenan, E &Comrie,B,Nounphrase accessibility and universal grammar, in linguistic in quiry, N°8,PP.63-99,1977.

[5] Gass, S, language transfer and universal grammatical relations, language learning, 29,PP.327-344,1979.

ولعلّ قدرة المتعلّم على التّعميم عائدة في أصلها إلى هذه العموميات التّصنيفية التي يرى "إكمان" وفريقه أنّها تؤثّر فعلا على المتعلّمين[1]، إلاّ أنّ الأمر لا يطّرد في هذا لأن بعض المتعلّمين يجعلون من نتائج هذه البحوث غير صادقة بنسبة عالية تمكّن من فتح مقفل الموضوع.

فلا سبيل لتفسير الشّذوذ الذي يصادفه الباحثون في هذا المجال، خاصّة في التّجارب التي أجريت على تعلّم اللّسان الثّاني. ولما كان اللّسان الثّاني طبيعياً نلفي من الصّعب أن نقول إنّ العموميات اللّسانية تصدق على الألسن الطبيعية إلاّ إذا أخذنا في الحسبان عوامل خارجية لسنا متأكدين من مدى تأثيرها على التّعلم كاللّسان الأم واللّسان الهدف، والتوجه، أو ربمّا عاد ذلك إلى معوّقات تحليليّة لم يتوصل إلى تحديدها بعد.

ه. **العموميات اللّسانية والتّصنيفات:** إنّ التصنيف هو حقل ذو طبيعة استقصائية يركّز على ترتيب الألسن حسب خصائص بناها، لذلك يدرس هذا الحقل التّشابه والاختلاف والتّنوع اللّساني حسب المستويات الفونولوجية والمرفولوجية والنّحوية والدّلالية.

أمّا العموميات فتخصّ المبادئ الأساسية التي تحكم بنية كل الألسن وتبّين الممكن من المستحيل فيه، اعتماد على طبيعته ومميزاته، ولا زال البحث متواصلا في ذلك لتحديد تلك المبادئ بشكل دقيق.

و. **أصناف الألسن:** ترتب الألسن في مجموعة من الأصناف الفونولوجية والمورفولوجية، ويعتمد التّصنيف على زاوية النّظر إلى اللّسان. ففي الفونولوجية مثلاً هناك صوائت شفوية وأنفية مقابل ألسن ليس لها إلا الصوائت الشّفوية.

أما من الناحية المورفولوجية فيركز الباحثون على الأنظمة، فشكل الكلمة في ما يسمى بالألسن المتصرفة* يتغيّر لتغير المعنى أو الوظيفة النّحوية إلاّ أن الفروق غالباً ما لا تكون

[1] Eckman. F,Marvesik. E & Wirth. J, implicational universals and interrogative structures in the inter language of esl learners, language learning, N°39, PP.173-205.

* نحو كلمتي (Man)و (Come) في الانجليزية: (Men)=(Man+جمع)و(Came)=(Come+ ماض) .

واضحة بين الجذور وما زيد عنها لتأدية وظيفة نحوية، وتوجد الألسن العازلة* التي لا وجود للجوانب التصرفية والاشتقاقية فيها لأنها تستعمل كلمات منفصلة للتعبير عن الأنصاف النحوية مثل الجمع.

أما الألسن الإلصاقية* ، فتستعمل كلمات معقدة مع عدّة سوابق ولواحق (مورفيم معجمي واحد مع جملة من المورفيمات النحوية المرتبطة به) وكل مورفيم يتعلق بوظيفة نحوية واحدة أو بمعنى مُعجمي، فالكلمة المركّبة في اللسان التركي "البيوتي" على سبيل المثال: (Evlerimin) تنقسم إلى الأقسام التالية : Ev: منزل؛Ler :علامة الجمع ؛Im :تعني الملكية؛ In: حالة الجر والإضافة .

وهناك ألسن تسمّى بالمركبة (Incorporating) و (Polysynthehic) وهي التي تركب أعداداً من المورفيمات المتّصلة في شكل عبارة واحدة بحيث تكون الوحدة هي المجموعة الكلامية أو الجملة لا الكلمة، ومثال ذلك العبارة التالية:"(g-nagla-si-i-zak-s) التي تعني أنا أبحث عن قرية، فالرمز "g" معناه"أنا" و"nagla" تفيد معنى مقيم و"sl" أداة تعطي"nagla" صيغة الاسمية ليصبح معناها القرية، أما"i" في سابقة فعلية تدل على أن"Zak" فعل أما"Zak" فمعناها "أبحث عن" و"s" تدل على الاستمرار، ولا أحد من هذه المفردات يمكن أن يعطي معنى محدداً لو استعمل بمفرده.[1]

ز. **العموميات الدّلالية: (Semantic universals)** : هي قواعد تحكم تركيب مفردات كلّ الألسن، فبعض مجالات المفردات الخاصّة بكل لسان هي موضوع عموميات القواعد (مثل مصطلحات الألوان ومصطلحات الأقسام الجسم وأسماء الحيوانات وأفعال التلقي الحسّي)، ولكن المصطلحات الأساسية في الحقول المفرداتية المذكورة (وليس كلها) هي فقط ما يشكّل العموميات.

---

*كاللسان الفيتنامي مثلا.

* نحو اللسان التركي.

[1] ماريوباي: أسس علم اللغات: الدكتور أحمد مختار عمر، عالم الكتب، الطبعة الثانية، 1983، ص 57.

وهناك مفهوم الوسم (Concept of Markedness) الذي يُقصد به الطّريقة التي تتغيّر بها الكلمات أو تُضاف لتعطي معنى خاصاً، فالاختيار غير الموسوم (Unmarked) هو المعنى العادي فقط، فمثلاً زمن الحاضر غير موسوم في الأفعال الإنجليزية أي ليست له علامة مميّزة، فإذا قلت (walk) يفهم من الزمن الحاضر، ولكن إذا أضفت لـ(walk) ووسمتها بعلامة مميزة بإضافة (ed) في نهايتها يمكنني بذلك الإشارة إلى الزمن الماضي (walked).

وكذلك فالأشياء التي تحمل صفة التّذكير فهي ليست موسومة، أما الحاملة لصفة التّأنيث منها فموسومة أي ذات علامة مميّزة مضافة إليها نحو (ess) و(ette) في الإنجليزية مثل (actress) و(poetess) ، وهذا الأمر ينطبق على اللسان العربي أيضا.

وقد تطوّر هذا المفهوم في حلقة"براغ"،فلا تعتبر الصيغة الموسومة أساسية، إذ هي دون الاعتبار الطّبيعي، وتحل الصيغة غير الموسومة المحل الطّبيعي، فإذا أردنا الإشارة إلى الأسد كحيوان على سبيل ذكر النّوع قلنا في الإنجليزية (lion) دون وسم ولكننا إذا أردنا أنثاه فقط أجبرنا على قول (lionnes)، ويجري ذلك على العربية أيضا.

وقولنا بظهور هذا المفهوم في حلقة"براغ" يشير إلى الإطار الفنولوجي الذي ظهر فيه والذي لا زال ذا تأثير في النّظرية الفنولوجية، بل إنه قد امتدّ على سوقه فأتى على المورفولوجيا والنّحو والدّلالة. وعلى الرغم من ذلك لا زال مفهوما غير واضح، وربما عاد السبب في ذلك إلى هذا الامتداد، لأننا لا نملك من المعايير الصّارمة ما يحدّد أي الصّيغ موسومة من التي لا وسم فيها[1].

وإذا حاولنا شرح الوسم أكثر رُحنا نقول إنه الاستعمال العادي للسان في وسط اجتماعي أين يعّبر النّاس بشكل طبيعي وتلقائي وبسيط عن مواقف تواضع واحترام ومرجعية وتضامن وسلطة أو رسميات في علاقتهم بمحاوريهم، وتبعاً لهذا الاستعمال العادي فالحديث يكون غير موسوم (Unmarked) عكس العبارات الموسومة (Marked)الملحوظة الخارجة عن العادية بطريقة ما.

[1] Trosk. R.L, Key Concepts in language and linguistics, London and New York, Rutledge, 1999, P.25.

إن نظرية الوسم تفرض سلفا القدرة على فهم الإنسان والأشياء والأفعال والأحداث في شكل تطابق مع المحور الإيحائي(نموذج، صنف، مخطط، بنية)، أو في شكل اختلاف عنه،فما تطابق مع النموذج فهو ببساطة غير موسوم والموسوم هو ما فسق عن ذلك النموذج، وقد كان مصدر الإشارة إلى هذا المفهوم (رومان باكسون) و(نوقولا تروبستوكي) (Roman jakobon) و(Nickolas Trubetskoy) سنة 1930، وهي بالنّسبة إليهما خاصيّة أساسيّة.

يقول (تروبتسكي):" إنّ لبّ المشكل يكمن في المحتوى الأساسي المتلازم، إن صحّ التّعبير، ويبدو أن أي تلازم فنولوجي يأخذ شكل تقابل بين حضور سمة وغيابها في الوعي اللساني (أو بين أقصى سمة وأدناها)، ولابد أن يظهر أحد طرفي التّلازم "إيجابياً" و "مؤثراً" بينما يصبح الطّرف الآخر "سلبيا" و "متأثراً" نحو الاختلافات النّغمية بين الصّوامت التّلازمية التي تقف موضوعيا عند النّغمة الأعلى مقابل النّغمة الأدنى[1].

ويردُّ (رومان ياكوبسون) على (تروبتسكي) في إشارة منه إلى الأهمية البالغة لمفهوم الوسم في الدلالة قائلا:"يزيد اقتناعي أكثر فأكثر أن مفهومك للتّلازم كارتباط متبادل ثابت بين صنف موسوم وصنف آخر غير موسوم يعد من بين أفكارك الأكثر إثارة للانتباه والأكثر فائدة"[2]، ويفيض في الحديث عن الظاهرة إفاضة لا يتسع المقام لإدراجها هنا.

ح. **العموميات الفونولوجية**: كل لسان له ثلاثة فونيمات صائتة على الأقل، كالعربية مثلا، أمّا بالنّسبة للصوامت فلا يوجد لسان فيه المجوهر دون المهموس من الأصوات مثل الفرنسية.والعموميات المطلقة صحيحة بالنّسبة إلى كلّ الألسن التي تمت دراستها دراسة عميقة. أمّا النّزاعات العمومية*، فموجودة في الأغلب نحو وجود المهموس.

ط. تفسيرات العموميات اللّسانية:

[1]– Trubetskoy, N, Letters and notes, Lottuy, 1975,p 162.

[2]- Roman Jakobson et Lindo Waugh, Lacharpente phonique du langage, Paris, Minuit, 1980.

* تختلف النزاعات العمومية عن العموميات في كونها لا تتعلق بالألسنة كلها.

1- **فرضية أصل اللّغة:** إن كل ألسن العالم منحدرة تاريخيا من لغة واحدة، هذه الفرضية قد لا يؤيدها علم الآثار (الأركيولوجيا) الذي يلح على أنّ مهارة الكلام قد تطورت عند أسلافنا في مناطق عديدة من الأرض في الوقت نفسه تقريباً.

2- **العموميات والتّلقي:** إنّ العموميات هي علامات على الكيفية التي يتلقى بها كل النّاس العالم وكيفية تسيير التفاعل الكلامي.

3- **الاكتساب وتفسيرات المعالجة:** تصنف العموميات الألسن على أساس البنية اللسانية الأكثر اطراداً، فكلما أطرت بنى لسان ما، كلما سهلت السيطرة عليها وتم تعلمها.

4- **التفسيرات الاجتماعية:** تعكس بعض العموميات اللّسانية حقيقة أنّ اللّسان أداة اجتماعية مثل وجود ضمير المتكلم وضمير المخاطب في كل الألسن يمكن أن يقود إلى حقيقة أن المحادثة وجها لوجه هي النّموذج الأساسي للتفاعل الكلامي[1].

5- **النّحو العمومي:** أخذت فكرة النحو العمومي وُجهات نظر مختلفة في مدى الدّور الذي تؤديه في اكتساب اللّغة الثانية (SLA)، لأنها تقيد الجوانب اللسانية كثيراً وتجعل من اللغة البينية أمراً محدودا للغاية. ومع ذلك فإن النحو العمومي هو جزء من القدرة اللسانية البيولوجية الموهوبة التي جُلبنا عليها وتختص بأنحاء الألسنة مقيّدة لأشكالها، وتخلق النّماذج النّحوية الممكنة من تركيبة ودلالية وفونولوجية مثل إجراء نظام المبادئ التي يكون النّحو موضوعاً لها. ويشمل النحو العمومي على مبادئ ثابتة تمثل علامات وجوده.[2]

تمت أغلب هذه البحوث داخل ما يسمى نظرية الحكم الملزم (Gouvernement / Binding) (G.B) وهي نظرية طوّرها (تشومسكي) على أساس مفهومه للنحو العمومي، وهي شبكة من نظريات دنيا مختلفة قائمة على بعض المبادئ والشروط (Parameters)، ومن بين تلك النظريات الدنيا نجد:

[1] Fingon, Edward, Language sturcture and use, Harcourt, college publisher, 1988, P 246.
[2] Brown, H., Douglas, affective variables in second language acquisition, London, Longman, 1983, P 59.

1- نظرية الإلزام (Binding theory) وتبّين أصول العلاقة بين التّراكيب الاسمية (NP)، وتعتمد على مراقبة التعبير في ما إذا كان يحيل على العاقل أم غير العاقل خارج التركيب الاسمي.

2- نظرية الحالة (Case theory)، وتخصص لحالات التّراكيب الاسمية في الجملة، فكل تركيب اسم يمثل حالة تبّين وظيفته في الجملة كالفاعلية والمفعولية مثلا.

3- نظرية (X-BAR) تصنف بنية الجمل في كل الألسن[1].

و أثر ذلك في نظرية اللغة كثيراً، فقد أشارت مقاربة الحد الأدنى إلى بعض الخصائص التي حددتها (G.B) بأشكال مختلفة في وقت لاحق، إذ أضحت تلك المبادئ والشّروط أكثر اختصاراً وعملية.

والحقيقة أن النّحو العمومي ليس نظرية للاكتساب في حد ذاته، ولكنّه يقدّم قيودا للأنحاء الممكنة في سياق التعلم، وربّما أسيء فهم ذلك، لأن القدرة اللغوية عادة ما تداخلت معه في زمن مضى.

تحتاج نظرية التّقييد في تمثل اللغة البينيّة إلى نظرية تخص كيفية اكتساب هذا التمثيل، وتفسّر تطوّره (سواء أخص ذلك اللسان الأم أم اللسان الثاني).

ي. **المشكل المنطقي في اكتساب اللّسان:** على الرّغم من مساهمة النّحو العمومي في تفسير كيفية اكتساب الألسن، إلا أنّ ذلك لا بّد أن يُؤخذ بمعنى الكيفية التّي يعرف بها المتعلمون الخصائص اللسانية التّي لا تتعدى ما يتلقونه، وهو ما يعرف بالمدخل (Input).

هذه الخصائص لا تجعل من المتعلم يتعلم لساناً ما، ولكن الذي يجعل النحو العمومي مهما هو أنّ هناك مشكل منطقي في حالة اكتساب اللسان الأم، أي الذي يتلقاه المتعلم (Input) لا يحدد ما ينتجه (Output). و إذا تم قبول ذلك في اللسان الأم فهل ينطبق على اللسان الثاني؟[2] إننا عند ذلك نُدفع سؤال مهم هو: هل يحصّل المتعلم معرفة لا واعية من قبيل التمثل الذهني، يتجاوز بها حدود ما يتلقاه في اللسان الثاني؟. ولعل المشكلة واقعة في افتراض أن المتعلم يفعل ذلك، فإذا

[1] Jack. C, Richards & Richard Schmidt, op. cite. 228-229

[2] Voir, White., is there a logical problem of second language acquisition ? TESL, Canada 2, 29, 1985.

كان ذلك حاصل بالفعل، فهل يمكننا والحالة هذه، حذف أو استبعاد المصادر المتناوبة لهذه المعرفة مثل ما يحدث في اللسان الأم؟. وتظهر أهمية النحو العمومي من جديد في اكتساب اللسان الثاني عند إثارتها لبعض الهواجس، فلا يمكن تعلم خصائص هذا اللسان من تلقيه فقط، إذ لا بد من إضافة مبادئ أخرى للتعلم غير محددة في مجملها، أم أن تعلم الخصائص، يتم من خلال نحو اللسان الأم فقط؟ تلك التساؤلات كلها لازالت عالقة، وسوف يتقدم البحث في تعلم لسان ثان أشواطا بعيدة عند الإجابة عنها.

لا ينكر الباحثون أنّ ما يتعرض له المتّعلم أو ما يسمّى مدخلا يعد أمراً مهماً، ولكنه غير كاف على كل حال، فنحن لا نستطيع تحديد مصادر بعض التصرفات الكلامية للمتكلمين، لأنها تتجاوز المصادر المعروفة لدينا، وحتى وإن بدا الأمر طبيعيا، فإنه في الواقع صعب التفسير[1] . لنفترض أن هناك مشكل منطقي بالفعل في اكتساب اللسان الثاني، وعندها تزيد تساؤلات الباحثين حول النّحو العمومي، ففي الثمانينيات بدت القضية متسّرعة نسبيا وعامة أيضاً، تغذيها التساؤلات التالية: هل النّحو العمومي موجود أو ممكن بالنسبة لمتعلم لسان ثان؟ وهل يُرى من البديهي تقييد مبادئه للغة البيّنية في مجال النّحو؟

ولأجل ذلك راحت جماعة من ذوي الاختصاص تبحث عن تلك المبادئ، وافترضوا أنهم إذا تمكنوا من الكشف عن استخدام أو عدم استخدام لمبدأ خاص من مبادئ النّحو العمومي واستطاعوا تعميم ذلك على بقية المبادئ، حكموا من خلال ذلك على صِّحته، وإلا فلا فائدة ترجى من ورائه في هذا المجال.

إنّ المتتّبع لمجال النّحو العمومي يلحظ اضطرابا مصطلحياً كبيرا في فترة مبكرة من تاريخه تتّعلق بمقتضيات اللسان الأم وما تتطلبه عملية النّحو العمومي فمصطلحات مثل الدخول المباشر (direct access) والتّام (Full Access) تعني عند بعض الباحثين: أنّ تحصيل قواعد النّحو

[1] White. L, universal grammar is it just new name for old problem? In S. Gass & L. Selinker, language transfer in language learning, eds Amsterdam : John Benjamins , 1992, PP 219-234.

العمومي تتّم عند المتعلمين في استقلالية تّامة عن اللّسان الأم، بينما ينكر آخرون استقلالها، سواء عن اللّسان الأم أو اللّسان الثاني أو أي لسان آخر[1].

أمّا مصطلح الدخول غير المباشر (Indirect Access) للعموميات النحوية فقد استعمل للإحالة على الدخول عن طريق اللسان الأم، وهناك من استخدامه للإحالة فقط على اللّسان الأم، ومشاكل أخرى من هذا القبيل ظهرت مصطلحات الدّخول التّام مقابل الدّخول الجزئي (Partial access) التي عوضت أحياناً مصطلحي الدّخول المباشر وغير المباشر.[2]

ويرجع المشكل إلى شمولية هذه المصطلحات وسعتها، بالإضافة إلى افتراضات بعض الباحثين البسيطة القائمة على ثنائية قاصرة يمثل طرفيها النّحو العمومي من جهة واللّسان الأم من جهة ثانية في تمثل اللّغة البينيّة، إضافة إلى كون هذه المصطلحات تعكس التّركيز الكبير على مصادر اللّغة البينيّة (النّحو العمومي واللّسان الأم)، ونحن نؤمن أن الوقت قد حان لمعرفة طبيعة التّمثلات التي يحرزها متعلمو اللّسان الثاني ولكنّ ذلك يبقى دائما أمرا ثانوياً.

ك. **خطأ مقارنة متكلمي لسان بمتعلّميه:** إذا حاولنا أخذ فكرة التّمثل بشكل جدي، يجب أن نأخذ بعين الاعتبار خطأ هذه المقارنة، فقد نبّهنا (شوارتز) (Shwartz) (1997) و (كوك) (Cook) (1997)، وهما باحثان بارزان في مجال تعلم الألسن إلى خطرها.

يرى (بلي رومان) (Bley Vorman): أن العمل على الوصف اللّساني للغات المتعلمين، يمكن أن يعرقل أو أن يحول عن هدفه بشكل كبير إذا اهتم باللّسان الثاني، وأوضح أن نظام المتعلّم يستحق الدّراسة في حد ذاته، وليس فقط باعتباره يتولد عن اللّسان الثاني،[3] وربما حذت فرضية الفروق الأساسية (F.D.H)، وهي التي لا ترى فرقا بين اللّسان الأم واللّسان الهدف، حذو هذا الاتجاه في كونها هي الأخرى من قبيل المقارنة الخاطئة.

ويثبت هذا الباحث أن تعلم اللّسان الثاني يختلف اختلافاً أساسياً عن اكتساب اللّسان الأم، وتعتبر الخصائص النحوية لمتعلمي لسان ثان مقابل أنحاء المتكلمين الأصليين جزءاً من هذه

[1] Brown, H., Douglas, English relativation and sentence comprehension in child language,1990.P 09.
[2] Gass, s., & C., madden, input in second language acquisition, Rowley, M.A., Newbury house, 1985
[3] Bley, Vroman, what is the logical problem of foreign language learning? In S. Gass & J. schachter, linguistic perspectives on second language acquisition (pp 41-68) Cambridge, Cambridge university press, 1989, P.02.

الاختلافات.[1] حقيقة إن اقتراحات أخرى لفرضية الفروق الأساسية واضحة تماماً في زعمها أنه من الواجب عدم مقارنة متعلمي اللسان الثاني. بمتكلمي اللسان الأم ولكن مع احترام خصائص العموميات النّحوية.

يمثل متكلمو اللسان الثاني نقطة مرجعية للحكم على وجود العموميات النّحوية، فغالباً ما تصاغ البحوث بشكل ما كأن تأخذ المبدأ (س) أو الثابت (ع) لاستقصاء وتتبع فيما إذا كان متعلمو اللسان الثاني يلاحظون علاقة الخصائص بذلك المبدأ أو الثابت، فإذا أعدّ متعلمو لسان ثان أحكاماً (أو تصرّفوا بطريقة أخرى) مثل المتكلمين الأصليّين يمكن أن يُشير ذلك إلى أثر للعموميات النّحوية، أما إذا اختلفوا في أحكامهم عن المتكلمين الأصليّين ولم ترغمهم العموميات اللغوية على إظهارها في أنحائهم، فهي غير موجودة، أو يضحى الكشف عنها غير ممكن.

أبدى عدد من البحوث المتعلقة بالنّحو العمومي واكتساب لسان ثان الحاجة إلى الاهتمام بأنحاء اللغة البينية في حدّ ذاتها، مع احترام الثوابت الأساسية للنّحو العمومي، ورفض أسلوب المقارنة، وطالب أيضا بمحاولة الكشف عن أنحاء اللغة البينية إذا كانت أنظمة لسانية طبيعية أم لا.*

4- **علم النّفس وتعلم لسان ثان:** تأثرت المقاربات الخاصة بتعلم لسان ثان كثيرا بعلم النفس، وقد رُتبت حسب ظهورها الزّمني على الشكل التالي:

1- التركيز على اللغة والذهن.

2- التركيز على عمليات التعلم التي يقضيها اكتساب اللسان الثاني.

3- التركيز على الاختلافات الموجودة بين المتعلمين[2].

أ. **اللّغة والذهن:** اعتمدت دراسة اللغة والذهن كثيراً على الإطار الذي قدمته اللسانيات العصبية (Neurolinguistics) التي تسعى إلى الإجابة عن الأسئلة نحو كيف يختلف تمركز اللغة وتنظيمها في أذهان وحيدي اللسان مقابل متعدّديه؟ ومتعددو الألسن الذين يتعلمون لساناً ثانيا أو

[1] Ibid, P 04.

* تسمى اللّغة البينية عند بعض الباحثين، اللغة الانتقالية أو لغة المتعلم، ينظر، حميسة بن ترية، اللغة العربية في الجامعة، تبين، الجاحظية، ع/19، ص 05،2007.

[2] ينظر، رمزية الغريب، التعلم، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، 1988.

ألسن في سن متفاوتة وفي ظروف مختلفة؟ وقد اتجهت في البداية إلى ما يتم اكتسابه بالمعنى الفيزيائي أي ما الذّي أضيف أو تغيير في الجانب العصبي من نظام التّوصيل (الكهربائي) في أذهان أولئك الذّين يضيفون لساناً أخرى إلى لسانهم؟ وتُقام دراسة عمليات التعلّم خاصة في إطار معالجة المعلومات (Processing Information) (i.p) والارتباط (Connectionism) كما تتضمّن أسئلة حول مراحل التعلّم وتدرجه مع اتجاه التّركيز أولا على كيفية حدوث التعلم؟ وهل هناك قدرة لغوية خاصّة في الذّهن؟ أم أن كل تعلم يقتضي الآلية نفسها؟[1]

انطلقت معظم المقاربات التي درست الاختلافات بين المتّعلمين من تقاليد النّزعة الإنسانية التي تهتم بالعوامل العاطفية وعوامل السن والجنس، وكذا بعض الفروق الفردية الممكنة بالاستعداد لتعلم اللّسان.

وقد اتجه التّركيز في هذا القسم الأخير إلى أسئلة نحو: لماذا يكون بعض المتعلمين أكثر نجاحاً من غيرهم؟ وهل لفارق السّن دخل في عملية التّعلم كأن يكون أحد المتعلمين صاحب عشر سنين وزميل له صاحب اثني عشرة سنة عندما بدآ التعلّم؟ وما دور كون بعض المتعلمين إناثا والآخرين ذكوراً؟ ثم ماذا عن كون المتعلّم اجتماعيا أو انطوائيا؟ وكيف يمكن لمتعدد الألسن أن يؤثر في تفكير النّاس؟ وكيف يقوم بتأدية اختبارات الذّكاء؟[2]

تعود المفاهيم الخاصّة بالذهن والتي تخص وظائف اللّسان إلى القرن التاسع عشر، فقد لاحظ بول بيار بروكه (Paul Pierre Broca) (1861-1865) منطقة في الشقّ الأيسر من المخ تبدو مسؤولة عن مهارة الكلام عرفت باسمه لاحقاً (منطقة بروكه).كما لاحظ أنّ أي عطب في هذه المنطقة قد يُفقد صاحبها اللغة دون أن يحدث الأمر نفسه لو أصيبت المنطقة اليمنى من الدّماغ. وذهب فرنيكه (Wernicke) (1874)، إلى أبعد من ذلك حين حدد منطقة مجاورة تخصّ عملية التلقي السّمعي (منطقة فرنيكه) والتي تُعتبر أساسية في العملية اللّغوية وقد لاحظ الباحثون أن كثيراً من مناطق الدّماغ تتدخل عند القيام بأي نشاط لغوي عكس ما كان يُعتقد

[1] ينظر، علي القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، المجلة العربية للدراسات اللغوية، الخرطوم، س.1، ع/1، أوت،1982، ص. 137-170.

[2] ينظر، إبراهيم وجيه، التعلم، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1993.

سابقاً.وعلى الرغم من عدم إمكانية تحديد ذلك النّشاط بدقة إلا أنه يخص المنطقة اليسرى من الدماغ بشكل عام.[1]

أمّا فيما يخصّ الوظائف التّواصلية فإن "أوبلر جيرلو" (Obler Gerlow) قد اقترح سنة 1999 الشّكل التالي:

الأيسر	الأيمن
الفونولوجيا	الأصوات غير المبينة (كمناغاة الأطفال الصّغار)
المورفولوجيا	المعلومات الزمانية والمكانية
التّركيب	التّنغيم
الكلمات الوظيفيّة والاشتقاق	المعنى غير المكافئ الغامض
الأنظمة النّغمية	أغلب المهارات البراغماتية
أغلب المعارف المعجمية	بعض المعارف المعجميّة

الاختصاصات التّواصلية الأساسية لشقي الدّماغ الأيسر و الأيمن[2]

إنّ مناقشة ما يختّص به كل شّق في الدّماغ في تحديد مكان الظاهرة اللّغوية، وهو الهدف النّهائي للسانيات العصبية إذ لا تزال بعد لم تفصل في القضيّة فيما إذا كانت هذه الأقسام هي المسؤولة عمّا يتعلق باللّغة بشكل تام ودقيق أم أنّها هي المسيطرة وحينها تفلت بعض الجزئيات التّي قد تكون مهمّة في تفسير الظاهرة عصبيا. ولو بلغ البحث هذا الهدف لتمكن أيضاً من إقصاء الأجزاء التّي لا علاقة لها بالحدث اللّغوي.

1- التّركيز على عمليّات التعلّم:

أ. بحوث (بيتّس) و(ماكويني) (Bates, E & Mac whinney, B): خصّت بحوث هذين الباحثين الطّرائق التي يفسّر بها متكلمو لسان واحد جمل ذلك اللّسان، وتختلف هذه البحوث عن

[1] ينظر، نعوم تشومسكي، آفاق جديدة في دراسة اللغة والذهن، ت. حمزة بن قبلان المزيني، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2005.

[2] Muriel Séville- Troike, op.cié.P 57.

تلك التي قدّمت في النحو العمومي في كونها لا تفصل بين الشّكل اللّساني والوظيفة اللّغوية لعنصر ما، إذ إن أشكال الألسن الطبيعية تُخلق وتُكسب وتُستخدم من أجل وظيفية تواصلية، ولنا أن نحدد اتجاه هذه الأبحاث من حيث طبيعتها التّواصلية، فهي تهتم بالأداء وليس بالكفاءة ويُدعى هذا التوجه عند الباحثين "بنموذج المنافسة" ومفاده أن عناصر الجملة في أي لسان ترتبط وفق ما يُسمى بالمفاتيح وعلى الرغم وجود هذه المفاتيح في كل الألسن إلّا أنها تختلف من حيث القوة، لنأخذ المثال التالي:

"the cows eats the gross"، فالإنجليزية ذات ترتيب محدد وثابت إذ تتوزّع عناصر الجملة فيها كالتّالي: اسم، فعل، مفعول به، فيكون التّرتيب هنا أحد هذه المفاتيح، ثم مفتاح المعنى، ثم مفتاح تحديد العاقل وتمييزه عن غير العاقل بالإضافة إلى المفاتيح الأخرى كالصّرف وغيرها. ولكن ذلك لا يطرد دائماً لأننا نجد أمثلة ليست بهذا القدر من الوضـوح مـثل :" the gross eats the cows " وهنا تتنافس المفاتيح على تفسير الجملة، ولذلك يسمّى هذا النّموذج بنموذج المنافسة[1].

وتختلف الألسنة من حيث المفاتيح، فقد يكون مفتاح المعنى خاضعاً للتّبر مثل ما هو جار في الإيطالية، وذلك للاحتمالات التّوزيعية الكثيرة التي يسمح بها هذا اللّسان. و ما نوّد إليه هنا هو الكيفية التي يستطيع بها متعلم لسان ثان التّعامل مع مختلف هذه المفاتيح؟ وكيف يتمكّن من تغييرها بما يوافق اللّسان الذّي يود استخدامه؟.

ويبدو أن المتعلم يلجأ أولاً إلى مفاتيح لسانه الأم، فإذا اكتشف كِبر حجم الفرق بين لسانه واللّسان الهدف، حاول استخدام مفاتيح عمومية تقوم على المعنى، وإن تمكن هذا المتعلم من استعمال المفاتيح الخاصة باللّغة المراد تعلمها دّل ذلك على كفاءته إلا أن هذا الأمر يستلزم وقتاً ليس بالقصير كما بين (باتس)و (ماكويني).[2]

ب. بحوث (كراشن):

[1] Macwhinney, B, E, & Kliegl, R, Cue validity and sebtence interpretation in English, German, and Italien. Journal Of verbal , learning and Behavior, N 23, 1984, P 128.

[2] Voir, Bates, E, Mac whinney, B, second language acquisition from a functionalist perspective, paragmatic, semantic, semantic, and perceptual strategies, in H.Winitiz, Annals of the new York academy of sciences conference of on native language and foreign language acquisition, New York academy of science, 1981, PP 190-214.

وتمثلت خاصة فيما يسمى بنموذج المراقبة (Monitor Model) فالفرق بين الاكتساب والتعلم يساعد في تأويل نتائج البحث في كل نقطة من نقاط اكتساب لسان ثان، سواء في الجانب النظري أو التطبيقي منه. ومن بين النقاط المهمة التي يود معالجتها في المقام الأول، النقطة المسماة " بالاختلاف الفردي" في مصطلحاته.

يمكن أن يُعتقد أن الأداءات الفردية تختلف بخصوص مدى استعمال " المراقب" عند استخدام اللسان الثاني. ففي بعض الحالات يمكن لبعض المتعلمين استعمال المعرفة الواعية للسان الهدف كلما كان ذلك ممكناً. فاستعمال " المراقب " يتعلق في الواقع بالإنجاز، وجعله موافقا للقواعد الواعية للمتعلم، تلك التّي قد يكون أثرها معيقا بشكل خطير. وفي حالات أخرى هناك من "لا يراقبون " إنجازاتهم مما يرفض على الباحث معرفتهم.

إنّ هذه الأصناف من السّلوكات اللّغوية موجودة لأنّ تاريخ دراسة الحالات يّبدها بشكل واضح مما لا يدع مجالاً للشّك، ويبدو أنّ كلا من المسألة النّظرية المتعلقة بعملية " نموذج المراقبة" والجانب التّطبيقي لمعالجته لهما دور كبير في تحسين الأداء في اللسان الثاني.[1]

الخصائص العامة لمستخدمي المراقب: قبل وصف الحالات المتعلقة بالموضوع يجب علينا أن نعرج على بعض الأمثلة لاستعمال " المراقب " في أداء اللسان الثاني عند الرّاشد،و الكثير من الدّراسات العادية للحالات، كان هدفها استعراض بعض الخصائص العامّة لاستعمال " المراقب" ونعني بها:

- ♦ المستعملون الناجحون " للمراقب " يؤدون اللسان الثاني في ظروف التواصل.
- ♦ إنّ هذه التأدية متنوعة، لأننا نرى الكثير من الأصناف والكثير من الأخطاء في مختلف الظّروف، فالمراقبة تعمل على تحسين مستويات الصّحة والضّبط.
- ♦ يقدّم مستعملو " المراقبة " فائدة كبيرة للغة " الصحيحة " تتعلق بكلامهم " غير المراقب" وكتابتهم الخاطئة.

[1] ينظر، إبراهيم العقيد، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، مكتب التربية العربي، 1994.

1- دراسة حالة مستعملي "المراقب": من دراسات الحالة المهمّة التي تُبيّن بعض هذه النقاط المذكورة حالة (أ) التي تعد النموذج الناجح لمستعملي "المراقب" والتي درسها (كراشن) و(بون) (Pon) & (Krashen) سنة 1975.

إنّ اللسان الأم بالنسة لـ (أ) هو اللسان الصيني وهي في الأربعين من عمرها وقد بدأت تدرس الإنجليزية بين الحين والآخر منذ العشرين من عمرها عندما قدمت إلى الولايات المتّحدة الأمريكية، وقد درست حالتها قبل خمس سنوات من قِبل (كراشن) و(بون)، و سجلت في الثانوية وحازت شهادتها الجامعية بمعدل (A). [1]

تمت دراسة حالة (أ) دراسة غير منتظمة خصّت إنجازها اللغوي اليومي، فالملاحظون من أبناء اللسان الإنجليزي (مِنهم ابنها عادةً) يُسجلون أخطاءها انطلاقا من أقوالها التي تنجزها في الحياة العائلية العادية أو في مواقف الحديث مع الأصدقاء، وكان ما يُسجل من كلامها الذي يحتوي على خطأ يعرض عليها حالاً، و استمر ذلك لمدة ثلاثة أسابيع تمّ فيها جرد حوالي ثمانين خطأ، ومن خلا هذه المتابعة استنتج الباحثان ما يلي:

"..إنّ موضوع بحثنا كان قادراً على تصحيح كل أخطائه تقريباً (95%)عندما كانت أخطاؤها تُعرض عليها بعد ارتكابها، إضافة إلى ذلك كانت (أ) قادرة في كل حالة تقريبا على وصف المبدأ النحوي الذي يتضمّن الخطأ والذي لم يتمّ العمل به، وهناك نتيجة أخرى مهمّة هي أنّ أغلب القواعد التي لم تحترم كانت قواعد بسيطة (أي قواعد من المستوى الأول) مثل الإضافات التي تضاف خطأ إلى الضّمير المنفصل الغائب والخطأ في صيغة الزّمن الماضي السّماعي والأخطاء في التّطابق العددي بين الفعل والفاعل (Is/are) المستعملة كثيراً في الأسماء المعدودة." [2]

إن قدرة (أ) على تصحيح أخطائها يثبت أنّها كانت ذات معرفة واعية بالقواعد، ولكنّها لم تطبّق تلك المعرفة. إنّ (أ) تبيّن الخصائص العامّة لمستعملي"المراقب" الناجح الذي تقدّم الكلام عنه، فهي قادرة على التّواصل بشكل جيّد في كلتا الحالتين أثناء المراقبة وفي

[1] Voir, Krashen, S., and P. Pon . An error of an advanced ESL learner, the importance of the monitor, working papers on bilinguism 7, 1975, PP 125-129.
[2] Krashen, S, op.cité, P.13.

المواقف الفعلية، فهي بمعنى آخر توهمنا لفرط اقتراب مستواها من النّاطقين الأصليين أنّها منهم في مستوى القدرة النّحوية وذلك لفعالية ضبط "المراقبة".

وقد وصف كلّ من (كوهين) و(روبنز) (Cohen)&(Robbins) سنة 1976 حالتين مثل حالة (أ) في دراستهما لخصائص المتعلّم، فكان كل من (UE)و(Lin) -موضوعا الدّراسة – يستطيع تصحيح أخطائه ووصفها بنجاح مثل المتكلم القح.[1]

ويبدو من خلال ما ذُكر أنّ استعمال"المراقب"في الانجاز اللغوي يشكّل بدون شك مساعداً كبيراً وذلك حتىّ تنتهي عملية بناء القدرة الإبداعية عند متعلّم اللسان الثّاني الرّاشد، فالنّاس يريدون دائماً لساناً مضبوطاً وخاصة من مستعملي لساناً ما لساناً ثانياً، ولأجل هذا فقط يُستعمل "المراقب"كلّما كان ذلك مُمكناً في اللّسان المكتوب.

وإنّ وضوح القواعد اللّسانية في ذلك سيكون مساعداً مهما في الأداء، وتصحيح الأخطاء.

ويُعتبر المستعمل المفرط (The over user) معني هو أيضاً بالصيّغ التّي لا يقدر المتكلم على استعمالها بشكل فصيح أبداً.

أ. **المستعمل المفرط (over user):** لقد قدّم (ستيفورد) و (كوفيت) (Straffort) & (Covitt) سنة 1978 حالة نراها ذات فائدة للمتّعلم المفرط في استعمال " المراقب" فالحالة (ب) فلندية وهي مثل (أ) تعرف من قواعد الإنجليزية الكثير، ولكنها غير قادرة على التواصل بها في أغلب الحالات، فهي في الكتابة أقل حذرا، فقد لاحظ الباحثان أنّها قليلة الكلام لأنها تحاول تذكر واستعمال قواعد النّحو قبل الكلام، وهي قادرة على التّصحيح الذّاتي، كما أنها لا تستعمل حدسها فيما يخُصّ النّحو الإنجليزي بشكل عام ولكنها تعتمد على القواعد الواعية، فهي تحسّ بالقلق عندما تجمع بين كلمتين ولا تعرف شيئاً عن نحو ذلك الجمع[2]

[1] Cohen.A, and M.Robbins, towards assessing inter language performance, the relationship between selected errors, learners characteristics, and learner's explanations, language learning N°26,PP.45-66.

[2] Voir, Stafford, C., and G. Guilt, " Monitor use in adult second language production ", I.T.L Review of applied linguistics N 39-40, PP 103-215.

فالاستعمال المفرط " للمراقب" يُحيل على ذلك النّحو الواعي عند استعمال اللّسان الثّاني دائماً (التّفكير في تركيب الجملة)، وهذا يمكن أن يُنتج من الاهتمام الزائد في التصحيح، ويكمن لهذا الاستعمال المفرط أن ينتج عن الافتقار إلى الاكتساب، فهو يحدث في تعلم اللّسان الأجنبي فقط عندما يتم التأكيد على النّحو الواعي الذي يمكن أن يطور معرفة شكلية واسعة في اللّسان الهدف مع القليل من الاكتساب والذي لا ينتج عنه أي اختيار بل هو من قبيل الإفراط في "المراقبة" مثل المتكلمين الذين يستعملون اللّسان الأم كمبادرة في التّعبير عندما يضطرون للكلام وهم يفتقرون لاكتساب القدرة في اللّسان الثّاني.

يُهمل الاستعمال المفرط "للمراقب" العلامات والرموز ليشتغل بالتصحيح الذّاتي من خلال القواعد، فمستعملوه غالباً ما يعرفون بوعي القواعد التي اخترقت ويعبّرون عنها لفظياً.

ولمستعملي هذا النموذج كذلك بعض التردّد، والحذر المفرط في الكلام، " فهم يهتمون اهتماماً زائداً بالتّصويت ومبدأ القواعد صّارم لديهم.[1]

ب. **المستعمل المُقِل (The Under user):** في الجانب الآخر هنالك متعلم اللّسان الثّاني الذي لا يبدو أنّه يستعمل أيّ "مراقب" متى شجّعته الظّروف على التّأدية اللّفظية بواسطة اللّسان الثّاني، فبعضهم يبدو غير مكترث بتصحيح أخطائه، فهو لا يستعمل في الغالب الأعمّ المعرفة اللّغوية الواعية في التّأدية إذ هي عنده كاكتساب اللّسان الأم. لأنّه يحكم على نحويّة ما يؤديه "بالإحساس" أو "الحدس" أي أنّه يستعمل نظام "الاكتساب اللّاواع دون النّحو الواعي، وهذا النّوع من المتعلّمين يعترف بأنّه لم يدرس النّحو، ويعتقد أنّ ما يقوله صحيح دون التّفكير في النّحو، لأنّه لا يعرف أيّة قاعدة يطبق.

وقد يكون هذا النّوع من المتعلّمين يعيش في بلد يُستعمل فيه ذلك اللّسان (أي اللّسان الثّاني) أو أنّه يَتعرّض كثيرا له في بلده، وذلك دأب المهاجرين الجزائريين في فرنسا مثلا، ومن المهمّ أن نُشير إلى أنّ هؤلاء يستطيعون مراقبة التّحصيل المثير للّسان الهدف دون الاستفادة من القواعد الواعية.

[1] Karashen, S., op. cité, P 16

إنّ الاستعمال الضّعيف أو عدم استعمال "المرقب" لا يُبيّن الأهمية اللسانية للقواعد إلا قليلاً، ولكنّ الواقع يثبت أن متجنّب "المراقب" يستعمل القواعد كلّها، لأنه يعلم أن النّحو أساس كل لسانٍ وهو يحاول تطبيق القواعد التّي يعرفها، ولكنّ تصحيحه للأخطاء يتمّ بواسطة الإحساس بالميل إلى تركيب دون آخر. فالمتعلمّ لا يُقيم وزناً "للمراقب" في تأديته، فهو يقول إنه ينجز الكلام أو الكتابة وبعدها يرى إذا كانت تبدو صحيحة[1].

ويبدو ومن خلال ما تقدّم أنّ التنوّع الفردي لاستعمال "المراقب" يخضع للنّماذج التّالية:

استعمال المراقب	أسلوب الكلام	استعمال القواعد الواعية	نموذج الشخصية
متفائل	- تردّد	نعم	
استعمال مفرط	+ تردد	نعم	واعٍ ذاتياً
استعمال مُقِل	- تردّد	لا	اجتماعي متفتح

شكل: التنوّع الفردي لاستعمال "المراقب".[2]

2- فرضية الاكتساب والتعلّم: يعتقد (كراشن) في هذه الفرضيّة أنّنا نملك طريقتين مستقلتين لتطوير مهارتنا اللغوية ، هما:

أ- اكتساب اللّسان: "وهي عملية غير واعية تُتعلّم بطريقة طبيعيّة، في بيئة غير مهدّدة بالخطر، وقد أثبتت الدّراسات إثباتا قاطعا أنّ كلا من الأطفال والرّاشدين يمكنهم تعلّم الألسن بطريقة لا واعية"(1). و يُشبه ذلك تعلّم اللّسان الأم تماما ،حيث يتمّ اكتساب التّفاعل المفيد والعملي في اللّسان الثّاني والتّواصل الطّبيعي أين يركّز المتكلمّون لا على أقوالهم بل على الفعل التّواصلي بينهم.

[1] ينظر، عقلة محمود الصمادي وفواز محمد العبد الحق، نظريات تعلم اللغة واكتسابها، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلة العربية للتربية، ديسمبر، المجلد 16، ع/1، 1996، ص.13-14.

[2] Emma Alicia Graza, second language acquisition, TEXAS A&M university, kingsville, 2006, P.18.

ب- تعلم اللّسان: وهو ما يتم في المدارس أو في أي مكان ذي صبغة أكاديمية، وهو عمليّة واعية، فنحن عندما نتحدّث عن القواعد اللّسانية أو النّحو، فإنّما نتحدّث في الغالب الأعمّ عن التّعلم، ولذلك يعتبر (كراشن) التّعلم أقلّ أهمية من الاكتساب.[1]

3- فرضية التّرتيب الطّبيعي: وهي فرضية قائمة على بحوث(دلاي) و(بيرت)، ومفادها أنّ اكتساب البنى النّحوية يتّبع ترتيباً معروفا مسبقا، فيتّم تبعا لذلك تعلّم بنى نحويّة مبكّراً فيما يتخلف اكتساب بعضها، ويبدو أنّ هذا الترتيب يتّم في استقلالية عن سن المتعلّم، وخلفيّة اللّسان الأم، وشروط التّعرض للسان الهدف. وعلى الرّغم من أنّ اتفاق المتعلّمين في ذلك ليس دائما اتفاقاً تاماً، إلا أن هناك تشابهاً مهماً من الناحية الإحصائية يعزز وجود فرضية الترتيب الطبيعي في الاكتساب، ولقد بين (كراشن) أنه ليس شرطا أن يؤسس المنهج الدراسي على هذا الترتيب الطبيعي، وهو في الحقيقة يرفض التسلسل في تدريس النحو عندما يتعلق الأمر بتعلم لسان ما.[2]

4- فرضية المدخل اللغوي المفهوم: ويقصد بها التناسب الطردي بين فهم المدخل اللغوي والاكتساب، وهي الفرضية التي يفسر فيها (كراشن) عملية التعلم وكيفية حصولها، وتحصر في الاكتساب فقط.

وحسب هذا، يتحسن المتعلم ويتقدم على امتداد "الترتيب الطبيعي" متى تلقى مدخلا مفهوماً في اللسان الثاني، والمدخل ذاك هو الذي يعد مرحلة جديدة تتجاوز مستواه الحالي في القدرة اللسانية، فإذا كان المتعلم مثلا في مستوى «i» وبعدها يحدث اكتساب عندما يتعرض "لمدخل مفهوم" فإنه ينتقل إلى مستوى «i+1»، وبما أنه ليس باستطاعة كل المتعلمين أن يكونوا في المستوى اللساني نفسه في الوقت نفسه، فإن "كراشن" يقترح أن المدخل التواصلي الطبيعي هو مفتاح تصميم المنهج الدراسي مع التأكيد على أن كل متعلم يجب أن يتلقى مدخل «i+1» الملائم للمستوى الحالي للقدرة اللسانية لديه.[3]

---

[1] Voir, Krashen,S., Principales and pratice in second language acquisition, Prentice, Hall international, 1987, p.20.

[2] Voir, Karashen, S., op.cité.pp. 20-21

[3] ينظر: سوزان جاس ولارى سلنكر، م،س، ص 135.

5- فرضية المرشح العاطفي: يرى (كراشن) أن الاختلاف العاطفي لا يصطدم بتعلم اللسان الثاني مباشرةً، ولكنه يستطيع منع المدخل من حصول ما يسميه (تشومسكي) (Chomsky) بإبداع الاكتساب اللغوي، والإبداع في اكتساب اللسان (Langage acquisition devise) أو ما يسمى بـ (L.A.D) وهو الجزء الخاص بالاكتساب اللغوي في المخ.

والاختلاف في الإحساس يقوم بدور تسهيل اكتساب اللسان الثاني وليس بدور المسبب وهذا الاختلاف يتضمن الرغبة والثقة بالنفس والقلق والضّجر، ويرى (كراشن) أن المتعلم الذي يملك رغبة عالية وثقة بالنفس وصورة حسنة لنفسه في تقديره ونسبة ضعيفة من القلق والضّجر يكون أكثر نجاحا في تعلم لسان ثان، أمّا عكس ذلك فإنه يؤّدي إلى ما يدعوه بـ (التوقف العقلي) الذي يصطدم بالمدخل المفهوم المستعمل في الاكتساب، وبمعنىً آخر إذا كان المرشح نشط أعاق عملية التعلم، أي أنّ الإحساس الإيجابي ضروري ولكنّه غير كاف لوحده لحدوث الاكتساب.[1]

يمكن لدراسة بنية اللغة حسب (كراشن) أن تكون إيجابية تربويا بشكل علم، والتقييم الذّي يقوم به الأساتذة والذي يجب أن يكون مدرجاً في برامجهم، وليكن من الواضح في الوقت نفسه أنّ اختبار التّخلف أو الشّذوذ في القواعد وعدم الاطراد وصيغه وتدريس تفاصيل معقدة في اللسان الهدف ليس تدريساً للسان ولكنه تقييم له أو دراسة لسانية له.

إنّ اللحظة الوحيدة التي يكون فيها تدريس النحو* مفيدا في تعلم اللسان وفي الكفاءة، هي عندما يهتم الطلاب بالموضوع ويُستخدم اللسان الهدف واسطة للتعليم، وحينها، يقتنع كلّ من الأساتذة والمتعلمين في الغالب الأعم بأهمية النحو الشكلية في تعلم لسان ثان، فتؤدي الشروح التي يحتاجها هؤلاء إلى حذف الأستاذ عندما يدركون ما يلقى عليهم.

---

[1] ينظر: محمد على الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي، إنجليزي- عربي، مكتبة لبنان، 1986، ص.03.

* المقصود بالنحو هنا الوصف العام للسان: أي مبادئ التنظيم اللساني التي تتضمن الفرونولوجيا والتركيب والمعجم والدلالة.

إنّه لمن الواجب أخذه هذه الفرضيات بعين الاعتبار في نظر (كرشن)، ولكن إمكانية مناقشتها بشكل جدي، يفترض تحديد معنى اللسان الثاني تحديداً دقيقاً[1].

ج- نقد فرضيات كراشن: لم تنجُ هذه الفرضيات من الانتقادات، فقد راح الباحثون يتساءلون حول الكثير من الصّعوبات التي تثيرها ومنها:

1. فيما يتعلق بفرضية "المراقب"، فهو في نظر (كراشن) التحكم في المنطوقات فقط من حيث الصحة وعدمها وهو مفيد في الإنتاج لا غير، وبذلك يقصى التلقي و الفهم من استعماله مما يطرح سؤالا محيرا؟ فإذا كان الأمر كذلك فكيف يفهم الطلاب ما يلقى عليهم من المداخل؟
2. أمّا فيما يخص التعلم و الاكتساب "فإذا كان الدّليل على وجود النظام المكتسب هو الحديث العفوي، فإنه من غير الحكمة أن تفترض أن أي عنصر تم تعلمه بشكل واع لن يصبح ضمن هذا النظام أبدا.[2]
3. أمّا فرضية الترتيب الطبيعي فنقصها يتمثل في وجود اختلافات بين المتعلمين مما يجعل أمر اعتمادهم كلهم طريقة واحدة أمراً غير مثبت علمياً ولم تبرهن عليه البحوث التي أجريت في هذا الحقل. وكأننا بـ (كراشن) يحاول تبرير فرضياته الواحدة تلو الأخرى، وليس لمحاولته علاقة بتعلم لسان ثان إلا من بعيد، لذلك تقول (جاس):" تسند بعض الحجج التي استخدمها (كراشن) إلى عناصر خارجية تجريدية، مما يجعلها فارغة المحتوى".[3]
4. عندما يقول (كراشن) في الفرضية الرابعة الخاصة بالمدخل اللغوي، "نحن نكتسب عندما نفهم تركيبا أكثر تعقيداً من الدرجة التي نحن عليها، ويتم ذلك بمساعدة السياق أو المعلومات غير اللغوية الموجودة في الموقف[4] "فإن ذلك لا يحدد ما هي الكمية المطلوبة في المدخل لتكون كافية للاكتساب.

---

[1] Bernard spolsky, conditions for second language learning, introduction to a general theory, o.u.p first published, 1989, p.30.

[2] ينظر أيضا، أنور الشرقاوي، التعلم، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1988

[3] جاس، س. و سلنكر، ل.م.س.ص.139.

[4] Karashen, S., op.cité.p.21.

5. أمّا بخصوص المشرح العاطفي، فإنه يحتاج إلى طريقة تفسر كيفية عمله؟ ! ولقد قدم (جريج) أمثلة تبيح شرعية هذه التساؤلات.

على الرغم من أنّ فرضيات (كراشن) قد خضعت لانتقادات لاذعة مسّت جوانب كثيرة، فإن ايجابياتها كامنة في كونها أثارت عددا لا يحصى من البحوث والتجارب والاختبارات مكنت ميدان تعلم لسان ثان من التقدم بخطوات واسعة نحو نظرية متكاملة، سواءاً أكانت تلك البحوث محاولة لكشف مدى صحتها، أو جاءت لتقدم بديلاً، وربما كان الصنف الأول مما يمكن ضمه إلى تلك الفرضيات نفسها، مما يستدعي الموقف الوقوف على الصنف الثاني.

د- الفرضيات البديلة: وقد أعادت صياغة التساؤل حول المعرفة التي يمتلكها المتعلم، أي الذي يملكه المتعلم الناجح؟ وما الذي يفتقده المتعلم الفاشل؟ وما هو جوهر الاختلافات بين متعلم لسان وابن لسان؟ وما نوع المعرفة التي يمتلكها كل واحد منهم؟ وقد دعا ذلك إلى محاولات للإجابة كانت من بينها وجهة نظر (بيالستوك) و(شارود سميث) اللذان صرحا " أنّ المعرفة عند متعلم اللسان تختلف كما وكيفاً عن المعرفة عند ابن اللسان.[1] ولكن ما معنى المعرفة الكمية؟ والكيفية؟ إنّ المعرفة الكمية إنما هي حجم ما يعرفه الفرد سواء أكان ابن اللسان أم متعلما له عن النظام اللساني العام لذلك اللسان، أمّا الكيفية منها فهي المسؤولة عن تحديد قدرة الشخص على استخدام اللسان لأعراض مختلفة.

إن أهمية الكم والكيف في المعرفة عند المتعلم تقتضي كون التحليل ذي أهمية لأن قدرة تحليل المعرفة عند المتعلم لا تعني بالضرورة صحة لسانية، والحديث عن التحليل يستدعي معرفته فهو في عرف بعضهم يسمى الأنماط الجاهزة التي تختلف عن المعرفة اللسانية، يقول(هاكوتا) (Hakuta):" الأنماط الجاهزة تساعد المتعلم على القيام بوظائف لا تساعده معرفته اللسانية على القيام بها، وبعدها تدخل تلك الأنماط إلى البينية الداخلية لقواعد المتعلم".[2]

[1] Bialystok, E.,& Sherwood Smith, M., inter language is not a state of mind : an evolution of the construct foe second language acquisition, applied linguistics, N°6, pp.101-117, P106.
[2] Hakuta,k, Becoming bilinguall

وربما عدّت البحوث التّي قام بها (ماكلوغلين) (Mclaughlin) أكثر البحوث فائدة في هذا المضمار أغنت البحث في تعلّم لسان ثان بمفاهيم ذات قيمة تفسيرية كان من بينها مفهوما "إعادة التركيب"(Restructuring) والآلية (Automaticity).[1]

1. **إعادة التركيب:** ويعني هذا المصطلح في ميدان تعلّم اللّسان إدماج صيغ جديدة في النّظام اللّغوي للمتعلّم على نحو يثير إعادة تنظيم المعرفة الإجرائية* فعندما يتمّ تعلّم مهارات معقّدة، يخلق المتعلّمون بُنى ذهنية جديدة تتلاءم مع المعرفة الجديدة التّي تمّ تعلّمها.[2]

ومعنى ذلك أنّ إعادة التركيب عمليّة يتمّ بواسطتها انتظام وظائف العناصر المكوّنة للمعرفة المكتسبة في وحدات جديدة أو انّه إجراءات تقتضي استبدال عناصر قديمة بإجراءات فعّالة تقتضي عناصر جديدة بهدف وصف انتقال مستويات المهارة.[3]

2. **الآلية:**وهي مهارة تأدية نشاط أو تقديم معلومة دون جهد أو انتباه أو دون تفكير، ففي علم النّفس المعرفي (Cognitive psychology) هناك نوعان من العمليّات، عمليّات واعية (مراقبة) وعمليّات آلية، فالعمليّات الآلية هي تلك التّي يعتمد فيها المتعلّم على الذّاكرة الطّويلة المدى، وقد استُعمل هذان النّوعان من العمليات لتفسير أداءات المتعلّمين المختلفة في الظّروف المختلفة، فقد يتكلّم المتعلّم باللّسان الأجنبي بقليل من الأخطاء النّحوية نسبياً في مواقف يستعمل فيها العمليّات الآلية، وكثيراً ما يحدث ذلك في مواقف الحديث مع الأصدقاء مثلاً، ولكنّه في مواقف أخرى يتكلّم بطلاقة أقل مع ارتكاب أخطاء أكثر من المواقف الأولى وذلك عندما يستخدم العمليّات الواعية مثل موقف رسمي أمام جمهور، فحضور مستعملي اللسان يربك المتعلّم.[4]

6- علم الاجتماع وتعلّم لسان ثان: إنّ التطرق للعوامل اللغوية في التعلّم لسان ثان وتعزيزها بالعوامل النّفسية يبقى عملا ناقصاً في الكشف عن عمليّة التّعلم بشكل كامل، فهناك العامل الاجتماعي الذي لا غنى عنه في بلوغ نظرة متكاملة وواضحة لأن تعلم اللّسان لا يتمّ بشكل

---

[1] Mclaughlin, B, Restructuring, Applied linguistics, N° 11, 1990, P. 113-128.

* يقصد بالإجراء:مجموعة من القواعد الواجب تطبيقها بصرامة أو الشكليات التي يجب الخضوع لها في موقف ما.

[2] Hachette, dictionnaire de langue Française, avecphonétique et étymologie, édition Algérienne, RAGHAIA, 1993, P.1307.

[3] Jack,C. Richards & Richard schmidt, op.cite PP 56-457.

[4] Susan M.G ass larry selinker, second language acquisition, an introductory course, lowrence Erlboum, Associates, inc, 2001, P.209.

و ينظر، إبراهيم محمد العقيد، تعليم اللغة، مكتب التربية العربي، 1994.

منعزل عن الجانب الاجتماعي الذّي يشمل ما يسمّى أحياناً بالعوامل الخارجية، وهي وإن كانت عوامل خارجية فإن لها من الأثر ما يجعلها ذات أهمية قصوى لأنّ المتعلّم يُنتج أشكالا لُغوية مختلفة باختلاف تلك العوامل، وسنقتصر هنا على أهمها، ونقصد عامل التنوّع واستراتيجيات التّواصل والتداولية والقوالب الثقافية والمسافة الاجتماعية.

1. **التنوّع** (variation): يعود الفضل في إثارة التنوّع إلى (كوردر) (Corder) عندما ركز على الطّبيعة المنتظمة لمعرفة متعلّم لسان ثان لذلك اللّسان[1]، وقد زكى (كلاين)(Klein) هذه الفرضيّة وعمّقها من بعده، فكلّ تنوّع متعلّم- بغض النّظر عن كون المتعلّم مبتدئاً أو كون التّنوع غير ملائم- يشّكل نظاماً في حدّ ذاته يستخدمه لحاجته التّواصلية، أمّا فعّالية هذا النّظام فلا تقوم على القائمة اللّغوية التّي طورّها المتعلّم فقط، ولكنّ على المهارة الموجودة في النّظام أيضاً،[2] وقد أشار إليه (إليس) (Ellis) في فرضيّته العاشرة وهو يعالج الخَرج اللساني (Linguistic output) ولكنّه يُحيل كذلك بوضوح على المعرفة اللّغوية للمتعلّم، فيقول:"تتكوّن لُغة المتعلّم من: الصيّغ الكلامية والألفاظ المبتكرة"[3] ، ولعلّه يريد به استعمال أكثر من تركيب للدّلالة على الوظيفة أو المعنى نفسه، ويرجع ذلك إلى البيئة في القيام الأوّل.

وقد أولت (ديكرسن)(Dickerson) اهتماماً بالغاً لهذه الظّاهرة في مقال لها حول دراسة فونولوجية ليابانيين يتعلّمون الإنجليزية، وقد اقترحت في ذلك المقال أن تُعامل المراحل الفونولوجية المختلفة للمتعلّم ليس كقفزات ثابتة (متتالية) لنحو ثابت، ولا كنجاح متنوّع لمحاولة تعلّم اللّسان الهدف الذّي يُعرقله التّداخل مع اللّسان الأم بدرجات متفاوتة، ولكن كمجموعة متنوّعة من القواعد مشابهة لتلك التّي اقترحها (لابوف)(labov) والتّي تشكل الأساس لنحو متطابق مع اللّغة السّياقية.[4]

---

[1] Corder, S.P, the significance of learner's errors, international Review of applied linguastics, 5, 1967, P.161-170.Also error analysis in interlanguage. O.U.P, 1981.

[2] Klein, W, Second language acquisition, c.u.p.(Cambridge texts books in linguistics), 1986.P.57.

[3] Ellis, R, understanding ; second language acquisition, o.u.p, 1985, P.280.

[4] Voir, Bernard spolsky, op.cité.PP.36-37.

ينظر أيضا، محمد جواد رضا، نحو رؤية جديدة في طبيعة اللغة واكتسابها، مجلة كلية الآداب، جامعة الكويت، ع/08.

إنّ الحديث عن هذه القواعد في تعلّم لسان ثان يقتضي الحديث عن التّطور الحاصل في ذلك التعلّم الذّي ليس اعتباطيا أبدا، ولكنّنا نجد في الوقت نفسه اختلافاً واسعا في طرائق تعلّم لسان ثان، فالمتعلمون يتعلّمون بنسب مختلفة متبعين نُظماً مختلفة أيضاً على مدى تطوّر التعلّم.

2. **استراتيجيات التّواصل (Communicative strategies):** إنّ التّواصل في معناه البسيط عملية بث رسالة من منتج إلى متلقٍّ، وفي الوصف التّقني له هو تشفير الباث لرسالة يفكّ تشفيرها المستمع أو متلقيها. وتظهر مشاكل التّواصل حين يختلف المتلقي مع الباث في فك التّشفير، وبمعنى آخر فالرّسالة المرسلة ليست هي تلك المتلقاة، وقد أشارت اللسانيات الاجتماعية إلى الطّبيعة الميكانيكية للجانب التّواصلي وإلى دلالته في السّياق الاجتماعي. وهكذا فبدلاً من معالجة المعرفة النّحوية في التّواصل أولاً، تركّز اللّسانيات الاجتماعية على المكّونات الاجتماعية للاستعمال اللّساني، وقد وُجهت القدرة التّواصلية نحو هذا الاتجاه في حين أنّه من الضّروري التعرّف على العوامل الاجتماعية فيها، وتُؤدّي كلّ من العوامل الذهنية وعمليات التّشفير دوراً هامّاً في ذلك، وهما المصدر الأوّل للتّواصل الذّي يحتاج فيه الباث لاستخدام كل الطّاقات الممكنة الاجتماعية منها والذّهنية لبلوغ الأهداف التّواصلية.

أ. **المفهوم التّقليدي للقدرة التّواصلية:** لقد دُرس التّواصل والقدرة التّواصلية في حقول مختلفة مثل حقل التّربية واللّسانيات والذّكاء الاصطناعي والاقتصاد والصّحافة، والسبب الرّئيسي الذّي جعل التّواصل يجلب انتباه هذه العلوم حاجتها إليه، إذ يبدو ضروريا في تداخل النّشاطات الإنسانية كلّها، فما يجعل الإنسان ذا طبيعة فريدة هو تواصله المعقد معرفيًا واجتماعيًا وعاطفياً.

وقد سعت دراسة القدرة التّواصلية التّقليدية إلى التركيز على التّواصل الشّفهي، وعولج الكلام على أساس أنّه الجانب الأول فيها، فكانت تلك الدّراسة وصفاً بشكل ما لبعض الجوانب التّفصيلية الاجتماعية حيث أخذ بعضها بعين الاعتبار بينما تُرك بعضها الآخر، ولهذا السّبب تأثّر مفهوم القدرة التّواصلية كثيراً بالمعايير الاجتماعية والتّحيّز اللساني.

إنّ الشّخص الذّي يملك قدرة تواصليّة هو ذلك الذّي يتكلّم بطلاقة، ويستعمل كلمات معقدة وطويلة ويحسن النّطق، و"يتكلم كالكتاب"، أمّا أولئك الذّين يتكلمون"لحناً" من أهل اللّسان أو اللهجة الاجتماعية فيُصنفون بشكل طبيعي في الدّرجة الدّنيا من القدرة التّواصلية.[1]

ب. **القدرة اللّسانية:** درست اللسانيات البنيويّة اللغة على أساس كونها رموزاً أو دلائل أولا، وركّزت الدّراسة النّحوية على بنية الجملة كوحدة أساسيّة للتّحليل، فكانت مساهمتها في التّواصل رفض الطّبيعة المعياريّة التّي يقتضيها الوصف اللساني، وأقامت اعتقاد كون اللّغة وليدة أناس ذوي خلفيات اجتماعية مختلفة ولم يقتصر على المتكلّمين ذوي الخلفيّات الأكاديمية أو على المستوى الاجتماعي الاقتصادي العالي، واعتماداً على هذا يمكن إثبات أن كلّ متكلّم يملك قدرة تواصليّة.

وقد ضايق مفهوم"الصحة اللّغوية" رؤية المدرسة التّقليدية التّي تعالج اللّغة على أساس معياري، والمثال التّالي يوضّح الفرق بين النّحاة المعياريين والوصفيّين:

1a- I don't eat nothing (استعمال صيغة النّفي مرتان)

1b- I eat nothing (or- I don't eat any nothing

(هذه الجملة منهية بحرف أو هي شبه جملة)

2a-I recognize the student whom I danced with.

2b- I recognize the student with whom I danced.

(استعمال الفعل غير متصرف)

3a- I like to strongly reject the view that poor student are lazy.

3b-I like to reject strongly the view that poor student are lazy.

[1] Voir, Bialystok, E, communication strategies, A psychological Analysis of second language use. Oxford: brasil Blackwell, 1990.

فالجمل الأولى بالنّسبة للنّحاة المعياريّن(نقصد الجمل 1a و2a و3a) خاطئة، والتّواصل يلغيها. ولكنّ "تشومسكي" (Chomsky) أدرج مصطلحين كانا ذا أهمية كبيرة حينما قال بالنّظرية التّوليدية والتّحويلية السّتينيات هما: القدرة والأداء، فالقدرة تحيل على المعرفة الضّمنية للسان وأمّا الأداء فيحيل على الجانب الظّاهر منها وقد تأثر مفهوم الأداء بالعوامل النّفسية والاجتماعية كثيراً، ولكنّ المشكل في هذه الثّنائية أنّه عندما تُدرك القدرة على أساس أنّها مفهوم مِثالي يُهمل الأداء، ولا يُدرك إلا في الكلمة المجّردة فقط.[1]

والضّعف الحقيقي للنّحو التّوليدي والتّحويلي يكمن في المعالجة الثّانوية للمعنى الذّي يؤدي دوراً تأويلياً مهمّاً إضافة إلى دوره الأساسي في نظام اللّسان ورفضه كقيمة اجتماعية يعتبر نقيصة.

ج. **القدرة السّوسيولسانية:** عندما اتّسع تأثير اللّسانيات البنيوية واللّسانيات التّوليدية والتّحويلية في جانب دراسة القدرة التّواصلية، توسّع التّطور السوسيولساني في الاهتمام بالعلاقة بين اللّسان والمجتمع بشكل عام واللّسان في سياقه الاجتماعي بشكل خاص.

إنّ القدرة التّواصلية لا تسعى إلى صمّ نحو اللّسان، فالتّجانس الاجتماعي هو الشّرط الأوّل في تلك القدرة لذلك يستعمل مصطلح "القدرة السوسيولسانية" بالتّناوب مع مصطلح"القدرة التواصلية".

د. **القدرة الإستراتيجية:** عندما نقل التّطور السوسيولساني اهتمامه في القدرة التّواصلية من النّحوية إلى التّجانس الاجتماعي أضافت دراسة التداولية مساهمة هامّة إلى مفهوم القدرة التّواصلية، فالمصطلح الجديد"القدرة التّداولية" كان قد أدرج ليس للتّأكيد على التّجانس اللّساني في السّياق الاجتماعي فقط بل للتّأكيد على وظيفة الاستخدام اللّساني لبلوغ الأهداف التّواصلية، وفي الجمل التّالية بعض الأمثلة من القدرة التّداولية:

-(استعمال إستراتيجية العدل الأخلاقي):

All my friends have been to the zoo, excepted me.

-(إستراتيجية العاطفة):

[1] Voir, Piedro, R, strategic interaction, Cambridge University Press, 1987.

I won't love you any more, if you don't take me to go to the zoo.

-(إستراتيجية التبرير):

A zoo has a lot of animals. We can tearn a lot there.

إنّ هذه الأمثلة تدلّ على أنّ الحدث الكلامي أكبر من إن يكون مجرّد "تقديم المعنى" إنّه الفعل بالكلمات.

إنّ هذه الإستراتيجيات التّواصلية تشير إلى الكيفيّة التّي يُستخدم بها اللّسان ويمكن الاستفادة منها في كيفيّة التّعلم.[1]

ه. **تحليل الحديث والقدرة التّواصلية:** يحصل الحديث بين متحاورين هما عنصراه، ويُستعمل كثيراً باعتباره نشاطا يستخدم ألفاظاً مشتركة ولذلك يختصّ باهتمام حقل الذّكاء الاصطناعي (A.I) وأضحت المحادثات غير المنّظمة والتّواصل بين الثقافات موضوعا أكاديمياً جلب انتباه حقول البحث التّقليدية كعلم الاجتماع وعلم النّفس واللّسانيات.

وأضحى تحليل المحادثة (C.A) قسم بحث مستقل يركّز على جوانب الحديث التّالية:

- ما هو الحديث؟ أو المحادثة؟
- ما هي مبادئه؟
- كيف يتم؟
- ما هي وظائفه؟

ومن مفاهيم تحليل المحادثة الرّئيسية نجد مفهوم أخذ الدّور (Turn-taking) وهو " إشارة إلى بدء الكلام لدى أحد المشتركين في المحادثة"[2]، وأخذ الدّور لا يحدث بشكل فوضوّي فهو عملية نشطة تتم من خلال المشاركين في الحديث ففي تجاور ثنائي مثل سؤال أو بناء إجابة مؤقتة

[1] Thao lê, op.cité.P.02.

وينظر أيضا، محمد المعموري، تأثير اللغات الأجنبية في تعلم اللغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم، تونس، 1983.

[2] د- محمد علي الخولي، م.س، ص126. وكذا داوود سلوم، أثر اللغة العربية في اللغات الأجنبية، المورد بغداد، المج.09، ع/04، 1981، ص.211-214.

يحتاج المشتركون في الحديث إلى المشاركة الفعلية بطريقة بنّاءة للحفاظ على مواصلة المحادثة أو الحوار، والأمثلة الآتية توضّح هذه الطّبيعة المتجانسة للحوار:

أ- لم أرك في الآونة الأخيرة أين كنت؟

ب- أجل، كنت في روما.

أ- هل أعجبتك روما؟

أ- لم أراك منذ مدّة أين كنت؟

ب- ليست سيئة، هل زرتها أنت؟

أ- كنت هناك العام الماضي.

وينقطع التّجانس إذا اتخّذ الشّكل التّالي مثلاً:

ب- كنت في المقهى.

أ- وهل تحب المقهى؟

ب- باريس جميلة، هل زرتها؟

و. **القدرة التّواصلية واللّغة البينية:** لا يمكن أن يُفصل تعلّم اللّسان عن ثقافته، فاللّسان هو المظهر الواضح للثّقافة، ويمكن للكلمة الواحدة أن يكون لها معنيين:معناها المعرفي ومعناها الثّقافي، فالمعنى الثّقافي يُحيل على الكلمات والعبارات التّي تمثّل الإدراك الثّقافي من قيم وسلوك، ويمكن إثبات ذلك بخُلو كلمة "كمبيوتر" من المعنى الثّقافي في الإنجليزية مثلا، في حين تكون كلمات ذات دلالة ثقافية مثل" القرية" و"الأسرة"و" الصّداقة" وهي كلمات لا يفهم معناها إلا أولئك الذّين يقتسمون ثقافتها.

تبدوا العلاقة بين اللسان والتّواصل والثّقافة وطيدة جدا- فحدوث اللاتواصل مرهون بتأويل قواعد التواصل لثقافة ما بواسطة قواعد ثقافة أخرى، فكلا اللّسانين الإنجليزي والعربي مثلا لهما كلمات للتّعبير عن الاعتذار والشّكر، في حيث أنّ كليهما يستعملان طرائق مختلفة عن المعاني الثّقافية لهما.[1]

[1] Voir , stenstron, A; An introduction to spoken interaction, London : Longman, 1994.

و ينظر أيضا علي القاسمي، إشكالية تعليم اللغات الأجنبية، الدراسات النفسية والتربوية، الرباط، ع/6، جوان 1986، ص 09-24.

يُخطئ المتعلمون كثيراً في عملية تعلم لسان ثان وتعود بعض تلك الأخطاء إلى لسانهم الأم، التي تسبّب نطقا خاطئاً وخرقا في نحو الفهم، و تخلق طرائق مختلفة لاستعمال المجالات اللفظية كالتّحية والشّكوى وغيرها، لذلك تقوم التداولية التقابلية بدراسة التشابهات والاختلافات في الخطاب. فقد تحدث تداخلات سلبية عندما تكون هناك ثغرة ثقافية بين نظامين تواصليّين.[1]

وغالبا ما يستعمل مصطلحا القدرة الإستراتيجية واستراتيجيات التواصل لاختبار اللغة البينية، فهي تبدي ميلاً إلى التركيز على استراتيجيات التعلم في التعامل مع مشاكل الحديث في التعلم النّاتجة عن المعرفة المحدودة باللسان الثاني نحو إعادة الصّياغة أو الانسحاب أو الجهل بمتطلبات الموقف التواصلي.

3. **التداولية:** وتهتم بالاستعمال اللغوي، ممّا يجعلها المكمّل الطّبيعي للسانيات. وقد ظهرت تاريخياً مع (جون أوستين) (John Austin) سنة 1955 وحينها أدرج الفكرة الثورية في الفلسفة الانجلو-سكسونية والتّي مفادها أن الجمل المثبتة لا تصلح لوصف العالم فقط، ولكنّها أداة للحركة أيضاً.[2]

فمنجز جملة ما في موقف ما، يمكنه انجاز تأكيد كذلك، مثل (الكتاب فوق الطاولة) أو وعد، نحو (ستأتي غداً) أو أمر على شاكلة (آمرك بغلق الباب) وعُرفت هذه الفكرة باسم:"نظرية الأحداث اللغوية".

وقد وصفها تلميذ (أوستين) (جون سيرل)(John Searle) بطريقة شكلية تنتمي إلى النّظرة التقليدية للتواصل اللساني التّي تعتبر اللسان نظاما رمزيا، وفي هذا الإطار يستخلص قصد المتكلم من التّحليل اللساني.[3]

ويعود الفضل في تأسيس التداولية المعاصرة إلى (بول غريس) (Paul Grice)سنة 1967، وقد أكّد على نقص النّموذج الرّمزي، المتمثّل في كون التّحليل اللساني غير كافٍ لتحصيل قصد المتكلم في شموليته، ويجب لذلك إضافة عمليّات أخرى مستخلصة تسمح بالتأويل الكامل للملفوظ.

---

[1] Voir, N.S. Prabhum second language pedagogt, o.u.p, 1987.
[2] Voir, John Austin, Quand dire c'est faire, traduit gilles Lane, Edition du Seuil Paris, 1970.
[3] Voir, Paul Grice, Stadies in the way of words, Havard university press, 1989.

ويعتمد السّامع على الاختراقات المحتملة لتلك القواعد لمعرفة قصد المتكلم إذا كان ذلك القصد غير واضح ولم يباشره صاحبه صراحة. في هذا الإطار يُؤوِّلُ التّواصل اللساني-انطلاقا من الحالات الذّهنية التّي يوليها المتلقي إلى الباث على أنّه سلوك قصدي في شموليته.

يمكننا اعتبار التداولية في بدايتها وعلى مدى تاريخها محاولة لإعادة إدماج اللسانيات في السّلوك بشكل عام. ويعني ذلك في نظريّة الأحداث اللغوية إدراج التّواصل في فلسفة الحركة، وهو حسب رؤية "غريس" جَعِلُ التّواصل مثل كل سلوك موضوع النّظرية النّفسيّة.[1]

ولم تحصل التداولية على صبغتها الحالية إلاّ في الثّمانينات مع "نظرية المناسبة" الّتي اقترحها كل من (دان سبربر) و(ديردر ولسن) (Dan sperber & Deidre Wilson)، اللذان ركزا بعد (غريس) على التّحديد الدقيق لمعنى التّواصل اللساني وضرورة تكملة العمليّة اللسانية البحتة بواسطة آليات تسمح بالتّأويل الكامل للملفوظ، ولقد قاما من خلال هذا العمل بإدراج التداولية في العلوم المعرفية المعاصرة إذ تبنّيا"مقاربة المّناسبة"المستوحاة من أعمال (جيري فودور) (Jarry Fodor) وفي هذا المنحى تّرك القسم اللساني المحض من التّأويل إلى آليات خاصّة، بينما تّم القسم التداولي على مستوى النّظام المركزي للفكر، وهناك تحدث عمليّة التّداخل الّتي تخوض في التأويل السّطحي للملفوظ. تلك العمليّة التّي تُقدمها الآلية اللّسانية، بينما تقدّم المعلومات المستقاة من الذّاكرة –ذات العمق المتغيّر المجموع الذّي يشغل السّياق- التّأويل الكامل للملفوظ.[2]

ولذلك يكون للتداولية دوران في اكتساب لسان ثان:فهي تحدّد الصيّغ اللغوية واكتسّابها وتقدّم نموذجاً للمعرفة التّواصلية وموضوع تعلم اللّسان الثّاني في حد ذاته، فالدّور الأوّل لها بديهي فيما يخص النّظرة الوظيفية وجانب التّداخل.[3]

وأما الدّور الثّاني فيضعها في مستوى الجانب الصّرفي والمفرداتي والفونولوجي، وفي هذا المجال يتم التّركيز على معرفة المتعلّم واستعمال الجانب التداولي من اللّسان الثّاني، إذ تستعمل دراسة المتكلّمين للسان ليس أمّاً في معرفة ذلك اللسان، وهو ما يحيل على اللّغة التداولية البينيّة، قياسا على جوانب في اختصاص اللّسان الثّاني مثل لغة المعجم البينيّة وغيرها.

[1] Voir, Paul Grice, Stadies in the way of words, Harvard University Press, 1989.
[2] Dan sperber & Deirder Wilson, An out line of relevance theary, Notes on linguistics, N° 39, 1987.
[3] Jerry Fodor, Language and thought, Harvester Press, 1989.

4. **القوالب الثقافية:** يعلق (مارك توين) (Mark Twain) في كتابه" الأبرياء في الخارج" على اللسان الفرنسي قائلا:"إن الفرنسي عادة ما يخلط الأشياء بعضها ببعض، إلى درجة أنك عندما تبدأ بقول جملة بالفرنسية، لا تدري هل ستخرج منها حيا أم ميتا. إن اللسان الألماني هو الأصعب، فالشخص الموهوب يستطيع تعلم الإنجليزية في ثلاثين ساعة، ويتعلم الفرنسية في ثلاثين يوما، والألمانية في ثلاثين سنة".[1]

يكشف لنا هذا التعليق عن الأنماط الثقافية، فنحن نعتمد عليها في نظرتنا للعالم بشكل يجعلنا نعتقد أننا ندركه بموضوعية، وكل إدراك مخالف لإدراكنا نعتبره خاطئا أو غريبا، وتلك نظرة غير واقعية للاختلافات الثقافية. فبعد تكوين نظرة عن العالم من حولنا، أي تكوين مجموعة من الأدوات لتخزين الخبرات وطرائق الاستجابة للآخرين في ثقافتنا، نصنف كل نظرة مخالفة لنظرتنا تصنيفا معينا لنتمكن من فهمها. إن الشخص الذي لا ينتمي إلى ثقافة ما، يميل في الغالب الأعم إلى استغرابها، ولكن التفكير بجانب للواقع، ولهذا يحتاج كل معلم أو متعلم للسان ثان إلى فهم تميز ثقافة اللسان الهدف، لأنه كلما تم تقدير هذه الاختلافات الموجودة بين الثقافات، سهل تعلم اللسان الثاني.

أ. **مواقف المتعلمين من اللسان الثاني:** يقول (بوجاردس) (Bogradus):"الموقف: ميل يتجه بالسلوك قريبا من بعض عوامل البيئة أو بعيدا عنها، فيضفي عليها معايير موجبة أو سالبة تبعا للانجذاب نحوها أو النفور منها".[2]

ويرى (جبسن) (Gibson) أن"الاتجاهات تحدد السلوك لكونها مرتبطة بالإدراك والشخصية والتعلم والدوافع، كما أنها أجزاء داخلية لشخصية الإنسان".[3]

ومن الواضح أن هذه المواقف والاتجاهات تنموا مثل جميع جوانب المعرفة والوجدان لدى الإنسان في مرحلة مبكرة من الطفولة متأثرة بالآباء والأقران في الجماعات التي ينتمي إليها الفرد، وكذلك من الاتصال والتعامل مع الناس.

---

[1] دوجلاس براون:م.س.ص.216.

[2] ينظر (بوجاردس)، نقلا عن ناصر محمد العديلي: السلوك الإنساني والتنظيمي:منظور كلي مقارن، الإدارة العامة للبحوث، الرياض، 1995، ص.133.

[3] نفسه، ص.133.

وقد تقصى كل من (جاردنر)و (لامبرت) (Gardner & Lambert) أثر المواقف والاتجاهات على تعلم اللسان، فقد درسا شبكة العلاقات لمواقف واتجاهات مختلفة، منها مواقف المتعلمين اتجاه ثقافة اللسان الهدف، وأعطيا مثلا نموذجيا لموقف كندي متحدث بالإنجليزية من الكنديين الناطقين بالفرنسية فألفيا أن رغبته في التفاهم وإياهم، ومشاركتهم وجدانيا قد شكل دافعا قويا لتعلم اللسان الفرنسي.[1]

وهذا الموقف يمثل عاملا ضمن مواقف المتعلمين اتجاه ثقافتهم الأم، ودرجة تعصبهم لعرقيتهم، ومدى تفضيلهم للسانهم على اللسان الثاني، وأجرى (أولر) (oller)دراسات في المجال نفسه حول العلاقة بين انجاز الطلاب الصينيين واليابانيين والمكسيكيين في الإنجليزية وموقفهم من أنفسهم، ومجتمع وثقافة اللسان الأم، وتوصل إلى مجموعة من المتغيرات الموقفية التي ارتبطت إيجابيا بالكفاية اللغوية التي يحققها المتعلمون.[2]

ويبدو واضحاً أن المواقف والاتجاهات ذات دور في تعلم اللسان الثاني، وأن الاهتمام بها في كل عملية تعليمية يضحى واجبا.

ب. **التثاقف:** يتطلب تعلم لسان ثان اكتساب هوية ثقافية ثانية، ولتوضيح الطبيعة الوجدانية لذلك التعلم تجدر الإشارة إلى ما يسمى بالذات اللغوية التي تتسم بقلة الانغلاق وعدم التعصب، لأن الانغلاق يعيق عملية التعلم، ولفهم معنى الثقافة الثانية، لابد من فهم التثاقف والصدمة الثقافية والمسافة الاجتماعية.

أما التثاقف فهو عملية التكيف مع ثقافة جديدة، ويضحى الأمر أكثر عمقا وتعقيدا عندما يرتبط بتعلم لسان ثان. "فالثقافة نسيج داخل كياننا ولا أقرب من التعبير عنها باللسان".[3]

وهذا ما يفسر اضطراب نظم تفكير الإنسان وارتباك أفعاله وشعوره ونظرته للعالم، واضطراب هويته عندما ينتقل من ثقافة إلى أخرى، وتمثل هذه الصدمة حيرة أكيدة للشخص الذي يتعلم لسانا ثانيا.

---

[1] Gardner R.& Lambert W, attitude and motivation in second language learning, Newbury Publisher, 1982, P.172.

[2] دوجلاس براون، م.س.224.

[3] دوجلاس براون:م.س.ص.224.

والصدمة الثقافية هي مجموعة الظواهر النفسية التي تمتد من الانفعال البسيط إلى الأزمة النفسية الحادة، وتصاحبها مشاعر عديدة تتراوح بين الغضب والحيرة والإحباط، وينظر الأشخاص الذين يمرون بهذه الصدمة إلى بيئتهم بمنظار الاستياء والشعور بالازدراء اتجاه الآخرين لأنهم لا يفهمونهم.[1]

يقول (بيتر آدلر) (Peter Adler) :"إن الصدمة الثقافية نوع من القلق الناتج عن فقد العلامات والرموز المألوفة،ويعكس الفرد الذي يعاني الصدمة قلقه وعصبيته من خلال عدد من الأساليب الدفاعية كالكبت والنكوص والانعزال والرفض، وتتجلى هذه المواقف من خلال الشعور بعدم الاطمئنان والشك في القدرة الذاتية، وفي غياب المعينات ومفاتيح الفهم الثقافي التي ألفها الفرد في ثقافته الأم، يصبح غير متكيف وخائف مستغرب لعناصر الثقافة الوافدة، على الرغم من معرفته لهذه الأشياء وفهمه لها في ثقافته الأم."[2]ويذهب (جورج فوستر) (George M Foster) إلى أن"الصدمة الثقافية مرض عقلي- وكما هو معروف عن كثير من الأمراض العقلية، فالضحية لا يعلم أنه مصاب، فتراه سهل الإثارة متهيجا، يتضايق من عدم الاهتمام به من قبل الآخرين".[3]

ويعتبرها (دوجلاس براون) (Douglas brown)مرحلة من مراحل التثاقف الأربع، ويسمى المرحلة الأولى بفترة الإثارة والانبهار بحدة الثقافة الجديدة، والمرحلة الثانية هي مرحلة الصدمة الثقافية التي تنشأ من شعور الأفراد بالفروق الثقافية بين ثقافتهم الأم والثقافة الهدف، أما المرحلة الثالثة فهي مرحلة الشفاء التدريجي والمتذبذب في بدايته، وفي هذه المرحلة تنتهي بعض مشاكل التثاقف وتستمر أخرى لبعض الوقت حتى تتقدم عملية التكيف، ويبدأ الأفراد في تقبل وإدراك الفروق وأنماط التفكير والشعور لدى أفراد الثقافة الهدف، ويصبحون أكثر تقبلا

[1] نفسه، ص.224-225.

[2] Adler, Peter, culture shock and the cross cultural shock and the cross cultural Learning experience, ICN, 1982, P.28.

[3] Foster, George, Traditional cultures, NY. Harper and Row, 1972, P.87.

لهؤلاء، وفي هذه المرحلة يتم اندماج الأفراد في الثقافة الجديدة الاندماج التام والكلي، أو التكيف معها وفهمها.[1]

ويوضح (ولاس لانبرت) (Wallace Lambert) في بحث له حول المواقف في تعلم لسان ثان دور عملية التثاقف مستعينا في ذلك بمفهوم اضطراب القيم عند (دوركهايم) (Durkheim) وهو تعبير عن الرضا ثم اضطراب اجتماعي، ويعتبره (ولاس) جانبا مهما في العلاقة بين اللسان الثاني وثقافته، ويبدو أن هذا الشعور مؤشر بداية المرحلة الثالثة من التثاقف. يقول (لانبرت):"تحدث أقوى جرعة من اضطراب القيم عندما يبدأ الشخص بإتقان اللسان الثاني".[2]

فلقد بدأ متحدثو الانجليزية الكنديون يفكرون باللسان الفرنسي عندما أتقنوه، وفي هذه الفترة كانت مشاعر اضطراب القيم مرتفعة لديهم بشكل واضح، وقد أدى الاضطراب لديهم مع زيادة مهارتهم في اللسان الثاني إلى حالة النكوص من اللسان الأم ثم انتقل إلى الحالة النقيض وهي العودة إلى اللسان الأم، ويعبر هذا الاضطراب على المرحلة غير المستقرة للمرحلة الثالثة من عملية التثاقف، والتي تمتاز بالنكوص الدوري من لسان إلى آخر.[3]

وتعبيرا عما تخلفه الصدمة الثقافية ، شبه (مارك كلارك) (Mark Clarke) تعلم اللسان الثاني بانفصام الشخصية التي تصبح فيها اللقاءات الاجتماعية مصدر تهديد وخوف دائمين ، ونقل (كلارك) وصف حالة انفصام الشخصية المتميز بالانتماء المزدوج وأسقطه على الحالة التي يمر بها متعلم اللسان الثاني في ثقافة هذا اللسان، ويرسم هذا الوصف صورة قاسية للمتعلم، ولكن (كلارك) يؤكد على الرغم من ذلك أن الصدمة الثقافية خبرة إيجابية للمتعلم تبدي نمو الفرد وتعلمه وتغيره، فمن خلالها يدرك الفرد ذاته ويعيد فهمها ويتعرف عن هويته أكثر، ويسمي ذلك بخبرة الثقافة البينية[4].

ولهذا، يحسن بنا أن نهتم بخبرة الثقافة البينية عند تعلم لسان ثان التي نكتسب بواسطتها قيما إيجابية تساعدنا على فهم أكثر للثقافة الهدف، وتعلم أحسن للسان الثاني.

---

[1] ينظر، دوجلاس براون:م.س.ص.225 وما بعدها.

[2] Lambert Wallace, E., Asocial psychology of linguistics, J.S.I, 1977, P.208.

[3] Ibid, P 209

[4] Clarke, Mark, Second language acquisition as a clack of consciousness; London, Longman, 1992, p.38.

وعلى الرغم من وجود إيجابيات بينثقافية، فإن (إيرل ستيفيك) (Earl Stevick) يحذر من شعور المتعلمين بالغربة عن أبناء ثقافتهم وغربتهم عن أبناء الثقافة الهدف أيضا بل وحتى غربتهم عن أنفسهم من خلال عملية تعلم اللسان الثاني، ولهذا يوصي بوضع أساليب لفهم ثقافة اللسان الهدف.[1]

فمن المهم جدا أن يدرك المتعلمون الأبعاد العملية للتثاقف، وتأثيرها في عملية التعلم، كما أنه من المهم أيضا يتدرج المتعلمون وفق مراحل التعلم دون زيادة لوقع الإحباط والغربة لديهم.

ج. **المسافة الاجتماعية:** وهي التقارب المعرفي والوجداني لثقافتين، في حالة ارتباط متعلم بثقافة غير ثقافته، والمسافة هنا تعي درجة الاختلاف، حيث يفترض أن يكون متعلمو اللسان الثاني إما مسيطرين على ثقافة اللسان المراد تعلمه، وإما خاضعين لها، فتحدث تبعا لذلك أنماط للاندماج ، فإما أن يتخذ الاندماج نمط التماثل أو التثاقف وإما نمط المحافظة على الثقافة الأصلية، وقد حاول (جون شومان) (John Schumann) أن يستخرج من هذه الأنماط ظروف التعلم الجيدة والسيئة على حد سواء، فالسيئة منها تتلخص في إحساس المتعلمين بسيطرة ثقافة اللسان الهدف، فتتملكهم الرغبة في الانغلاق الثقافي خصوصا عند سعة الشرخ بين الثقافتين، وكذا عند الإحساس بالخضوع. ويرى (شومان) أن أنسب الظروف للتعلم هي تلك التي يرغب المتعلم فيها بالتثاقف، وأنه كلما زادت المسافة بين الثقافتين صعب التعلم ، ويسهل عند ضيقها.[2]

ولكن المسافة الاجتماعية تبقى أمرا غير دقيق لكون قياسها ليس بالأمر السهل. لذلك اقترح (أكتون وليام)(William Acton) أن تقاس المسافة بين الثقافتين من قبل المتعلم نفسه، فذلك أهم بكثير من المسافة الحقيقية بينهما، ووضع استبانة تسمى باستبانة الفرق المعلن*، وتعتمد على ثلاثة جوانب:

1- المسافة بين المتعلمين وبين ثقافتهم الأصلية.
2- المسافة بين المتعلمين والثقافة الهدف

[1] voir, Stevick, Earl, teaching and Learning languages, N.Y. c.u.p., p.72.
[2] Schumann, John, Social distance as a factor in seconde language acquisition, London, Longman, 1986, p.136.
* (P.A.D.Q.) : Professe difference in attitude questionnaire.

3- المسافة بين المتعلمين وبين أعضاء الثقافة الهدف.

وتحسب درجات كل مسافة باستخدام تقنية التباين الدلالي (Semantic differential technique)، ولقد اكتشف (أكتون) عند تطبيقه للاستبانة أن متعلمي اللسان الناجحين هم الذين يحافظون على شيء من المسافة بين أنفسهم وبين كلتا الثقافتين (الأم والهدف).[1]

5. تصور شامل لتعلم لسان ثان : إنّ تعلّم لسان ثان أمر معقد، و إذا أردنا معرفة كيف تتم هذه العمليّة فعلينا معرفة ما هي العناصر التّي يتعلّمها المتعلّم ؟ و ما هي العناصر التّي تخرج عن إطار التّعلم ؟ و في أيّ سياق يتم التّعلم ؟

يمكننا أن نُشير في بداية الأمر إلى أهميّة المدخل اللّغوي و نعني به كل ما يتلقاه المتعلّم من اللّسان الهدف و الذّي يتم بواسطته تعلّم ذلك اللّسان، و ما يهم بالنّسبة لعمليّة التّعلم هو المدخل اللّغوي المفهوم أي الذّي يدركه المتعلّم ، و الإدراك خاضع لأمرين :

إمّا أن يكون المدخل المدرك كثير التّردد و أمّا أن يكون نادرا و كذا المعرفة السّابقة فهي التّي توضّح مدى أهمية المدخل إضافة إلى عامل الانتباه الذّي يعدّ ذو دور حاسم ، كل هذه العوامل تتضافر لإمداد المتعلّم بمدخل لغوي مفهوم ، و إذا حدث ما يضعف قوتها أو يتلفها تماما ضعف معه فهم المدخل أو انعدام الفهم تماماً، و تنعكس آثار ذلك على التعلّم مباشرة.

إنّ ما يدعم الفهم ليس الأصوات و الصّرف و القواعد النّحوية فقط بل إن الأمر يمتدّ إلى معرفة طرائق الخطاب في اللّسان الهدف و في الأطر التداولية له. و قد يتطوّر الفهم إلى استيعاب تام ، و لكن الاستيعاب نفسه ينقسم إلى استيعاب دائم و مؤقت و يحصل الاستيعاب التّام متى استخدم المتعلّم المدخل اللّغوي في خطابه المنجز باللّسان الهدف في كل الحالات استخداما ناجحا ، و لكن الاستيعاب المؤقت يقتصر على بعض حالات الخطاب فقط.[2]

---

[1] Acton, William, second language learning and perception of difference in attitude, London, Longman, 1989, p.208.

[2] سوزان جاس ولاري سنلكر : م .س، ص 253.

وينظر أيضا، محمد جواد رضا، نحو رؤية جديدة في طبيعة اللغة واكتسابها، مجلة كلية الآداب، جامعة الكويت، ع/08، ديسمبر 1975.

و يبدو أنّ ما يضر الاستيعاب بالدّرجة الأولى هو التّجمد ويقصد به بلوغ المتعلّم مرحلة من مراحل التعلّم لا تستطيع فيها المعلومات الجديدة التّأثير في المعلومات السّابقة أي أنّ المتعلّم يفقد إمكانية التّعديل للمعلومات التّي بحوزته.

إضافة إلى مشكلة التّجمد هناك مشاكل أخرى يجب فكّها منها عدم استخدام المدخل اللّغوي أي عدم ظهور ما تّم تخزينه في الانجاز الفعلي للمتعلّم الذّي يُعد من أجدى المهارات في التّعلم " والذّي يختلف عمّا يحمله المتعلّم في ذهنه من قواعد"[1].

و يبدو أنّ للسان الأم و العموميات اللّغوية و المدخل و المخرج اللّغويان دورا هامّاً جدا في تعلّم لسان ثان إلّا أنّ الأمر يتجاوز البت في هذه القضايا و نصيب كل منها بالتّحديد و هو هدف البحوث الجارية الآن في مختلف المعاهد و الجامعات ذات العلاقة بمسألة التعلّم على وجه العموم .

[1] Swain, M, Communicative competence , some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development , 1985, P 248, in S.Gass, & C.Madden, input in second language acquisition, rowley , MA New bury house , 1985, P 235.

الفصل الثاني

تحليل الأخطاء في تعلم السباحة ثنائي

1. الخطأ: يقترن التعلم في الغالب باكتشاف غير مألوف ، وكثير ما يقع المتعلم في الخطأ وهو يحاول التعامل مع ذلك الموقف الجديد، لهذا السبب يتخذ الخطأ في هذا السياق المكان الطبيعي له.

والمقصود به في مجال تعلّم لسان ثان "استعمال بنية لسانية أو نحوية أو حدث كلامي مارق، أو لا زال تعلمه لم يكتمل بعد في عرف صاحب اللسان القح."[1]

و يتبع تحليل الخطأ الاستعمال المارق الذي لا يزال لم ينضج بعد في ذهن المتعلم، أو هو "دراسة خطأ المتعلم في الاختبارات أو الواجبات لإحصائه وتصنيفه والتعرف على أسبابه."[2]

وقد يتداخل مصطلحا الخطأ والغلط، بحيث يقوم أحدهما مقام الآخر ، والتداخل المصطلحي معروف في العلوم الحديثة ، وهو يشكل عقبة كأداء يحول دون فهمها واستيعابها . ولم يخرج مفهوما الخطأ والغلط عن ذلك في مجال تعلم الألسن، إذ كثيراً ما يحلّ أحدهما محل الآخر، ممّا جعل توضيح الفرق بينهما وسنّ حدود لكلّ منهما أمرا غاية في الأهمية، ولعلّ بلوغ ذلك لا يتأتى إلاّ بتحديد طبيعة اللسان نفسه التيّ تُدرس في التقليد اللساني على مستويين مختلفين هما: اللسان والكلام فالخطأ يكون منبعه اللسان أو القدرة، بينما يحوي الكلام أو الأداء على ما يسمى غلطاً .

ويفضي بنا هذا إلى تحديد المقصود بمصطلحي (تشومسكي) القدرة والأداء، فالقدرة عنده هي نظام القواعد الضّمني الذّي يمتلكه المتكلمون للسان ما، والذّي يشكّل معرفتهم اللسانية، وبه يستطيعون نطق أو فهم عدد غير محدود من الجمل التيّ لم تُنل من قبل، وهو ما يفسّر إمكانية تكوين ومعرفة وفهم الجُمل النّحوية التّي يمتلكها المتكلم للسان ما، كما تمكنه من تأويل الجُمل الغامضة وإنتاج أخرى جديدة، ويتم بواسطتها إدراك حدس المتكلم أي: الإمكانية التّي يملكها ليحكم على "نحوية" عبارة ما. ويفترض وجود قدرة كلية متكوّنة من قواعد جُبل عليها الإنسان تضمّ أنحاء الألسن كلّها وقدرة خاصّة مشكّلة من قواعد خاصّة بلسان واحد اكتُسب بفضل البيئة اللسانية.[3]

وأمّا الأداء فهو تجلّ لقدرة المتكلمين في كلامهم، وأداءات المتكلمين اللسانية هي جُمل محققة في ظروف تواصليّة مختلفة، وهي معطيات محسوسة تشكّل مدوّنات للتّحليل اللساني ويرتبط الأداء بالقدرة (أي بنظام القواعد) وبالجانب النّفسي للمتكلم وظروف التّواصل وبعوامل

[1] Jack C., Richards, Richard S., op. cité, p.184.

[2] د.محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي، مكتبة لبنان، ط1، 1986، ص 37.

[3] Jean Dubois et Autres, Dictionnaire de linguistique, Larousse, 1973, PP.103.

أخرى متعدّدة كالذاكرة والقصد والسّياق الاجتماعي والعلاقات النّفسية الاجتماعية بين الباث والمتلقيّ وعواطف المشاركين في التّواصل.[1]

فارتباط الخطأ بالقدرة يعني ظهوره بشكل منتظم، فهو يتكرّر بتوفر عوامل تكراره لأنّ المتعلّم لا زال لم يدرك القاعدة التّي تتحكّم في هذا الجزء من اللّسان الهدف بعد، وهو لا يحدث صدفة أو عرضا. وسرعان ما فشى أمر انتظام الخطأ فراح الباحثون يسمّون خطأ كل ما عكس ثغرات عميقة واختلالا يمسّ الضّوابط الأساسية ويبرز تصدّعات في النّسق.[2]

إذن، فالخطأ مرتبط بما يسمّى "اللغة البينة" للمتعلّم و "استراتيجية تعلّمه" أو بالنّحو المقارب للسان الهدف وهو إذ ذاك ملاحظ بادٍ في أقسام الكلام كالأسماء والأفعال والصّفات والظّروف.

وذلك ليس من قبيل الضّلالة بل محاولة بدافع مقدّمات غير موفقة، ولهذا السّبب لا يستطيع المتعلّم تصحيح أخطائه، فما أثار انتباه تحليل الأخطاء هو هذا القسم المنتظم منها، الذّي يعتبر علامات للقدرة الانتقالية للمتعلّم.

و عندما يطلب المعلم من متعلّم الحكم على تراكيب من حيث الصحة أو الخطأ، وتكون النّتيجة الحكم بالصحة على تراكيب صحيحة، أو عدم استطاعة المتعلّم التّعرف على التّراكيب الخاطئة، اعتبرنا ذلك من قبيل الخطأ، لأنه يعكس المعرفة الضّمنية للمتعلّم. والأخطاء بهذا المعنى مؤشّرات تعلّم أو علامات تقدّم أو تغير إيجابي في السلوك اللغوي.

وسيراً على هذا المنوال نسمّي "أخطاء": الصيغ التيّ لا تنتمي إلى اللّسان الهدف، ويستعملها المتعلّم مع ذلك بشكل منتظم، عندما يحاول التّواصل بهذا اللّسان، وهو لا يعرف أنّها خاطئة. ومادام الخطأ مرتبطاً بالقدرة، فهو يتنوّع بتنوّع تعريف القدرة التّي يتبنّاها الباحث،إذ قد يخرج تعريفها عن التّعريف الذّي سيق هنا والذي خصّ النّحو التّوليدي.

وأمّا "الغلط" فلم يهتم به العلماء إلا مؤخرا ، وهو مرتبط بالأداء وقد يسمّى الغلط "خطأ إنتاج" أو "خطأ تأدية" (Lapsus) ، فالمتكلّم يخطّط لأجزاء مهمّة في الجملة قبل قولها. ولعل أهم مصدر لذلك هو "الأخطاء العفوية" أي الأغلاط في الظّروف الطّبيعية للحوار.[3]

لذلك يستطيع المتعلّم تصحيح "أغلاطه" التّي لا تكاد تخرج عن الهفوات المتعلّقة بالتّعب أو بالأسباب النّفسية الأخرى، ولذلك راح بعض الباحثين يسمّونها الأغلاط الظّرفية أو الأغلاط التّي لا تطّرد، وألحقت لذلك بالتّواصل.[1]

---

[1] Noam Chomsky, structures syntaxiques, traduit par Michel B., Seuil, 1969

[2] د.المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم العربية وثقافتها، تشخيص الصعوبات، اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية، بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، ط3، 2000، ص 147.

[3] EDWARD Mattei & THOMAS Roe per, introduction à la psycholinguistiques, Bordas, Paris, 1988, PP 141-142.
وينظر أيضا عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في معرض حديثه عن اللحن.

ولعلّه من المفيد أن نُفرّق بين المصطلحين عملياً وذلك بمقارنة التّراكيب الصّحيحة بالمنحرفة عند المتعلّمين، وللقيام بذلك نتتبع الخطوات التّالية:

- ♦ تحديد الصيغ غير العادية أو غير المقبولة بالنّسبة للّسان الهدف وفق سلم المقبولية.
- ♦ وصف اللاّمقبولية وتحديد: إمّا قواعد اللّسان الهدف التّي اخترقت، وإمّا الخاصيّة التّي أسيء استعمالها.
- ♦ تفسير الأخطاء وتحديد خصائص النّظام البيني.

وعند ذلك نستطيع الكشف عن قدرة المتعلّم في اللّسان الهدف عن طريق الأشكال التّي نجح في استعمالها أي الصّحيحة –إذا نظرنا إلى ذلك رؤية معيارية-، أمّا نظامه البيني فنتوصّل إليه عن طريق الاختلاف الحاصل بين ما أنجزه المتعلّم وقواعد اللّسان الهدف، وعن طريق المقبولية يمكننا الوصول إلى التّراكيب المنحرفة.

ويمكن للباحث أن يتخذ طريقة أخرى نراها ذات أهمية في بلوغ ما نحن بصدد بلوغه في هذا الإطار إذ يطلب من المتعلّمين الحكم على تراكيب بالمقبولية وغير المقبولية وحينها يُحتمل ظهور خمسة أصناف من الأحكام هي:

1- الحكم بعدم المقبولية على تركيب مقبول.
2- عدم قدرة المتعلّم على تحديد التّركيب غير المقبول.
3- تَعرّف المتعلم على التّركيب غير المقبول ولكنّه يعجز عن تصحيحه.
4- تَعرّف المتعلّم على التّركيب غير المقبول ولكن تصحيحه له كان ناقصاً.
5- تَعرّف المتعلّم على التّركيب المقبول و تصحيحه.

فبالنّسبة للحالتين الأولى والثّانية فقد اعتبرها نفر من الباحثين من قبيل الخطأ، وصُنّفت الحالتان الثّالثة والرّابعة في إطار الغلط، وعبّرت الحالة الخامسة على كفاءة جيّدة.[2]

2. المسار التاريخي لتحليل الأخطاء:

أ. **المنظور الكلاسيكي:** يتّفق الباحثون من أهل الاختصاص في تعلم لسان ثان أن الإشارة الأولى لتحليل الأخطاء في هذا الميدان راجعة إلى (فريز، ش.) (Charles Fries)[3]،وتلته نظريّتان هما السّلوكية في علم النّفس والبنويّة في اللّسانيات وكلاهما كانتا تجريبيتين مؤسّستان على المعطيات الحسيّة لا الذّهنية.

[1] Rémy Porquier, L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives, Etude de linguistique appliquée, N° 25, Janvier-Mars, Didier, 1977, PP 28-41.
[2] Guy Fève, op. cité, p.239.
[3] voir,Fries, Charles, teaching and learning English as a Foreign language, Ann arbour, University of Michigan Press, 1945.

فالسّلوكية نظرية "ترى أن السّلوك البشري والحيواني يُمكن، بل تجب دراسته على أساس أنّه عمليات فيزيائية فقط دون العودة إلى الذّهن، وقد قادت نظريات التّعلم التيّ شرحت كيف يُسبّب حدث خارجي (مثير) تغيّراً في سلوك الفرد (استجابة) وأسّست على التّعزيز"[1].وقد نُظر إلى تعلّم لسان ما كتعلّم أي شيء آخر على أساس أنّه تكوين عادات، والعادة إنّما تضحى عادة بالاستجابة المتكرّرة نفسها، فيغدو مع هذا تعلّم لسان ثان مجرّد اكتساب لعادات جديدة.

وربّما كان (بلومفيلد) (Bloomfield) من بين الأوائل الذّين أشاروا إلى كون اللّسان عبارة عن عادات على الرّغم من أنّه لم يجر أبحاثه على تعلّم الألسن إنّما أشار إلى طبيعة السّلوك اللّغوي عامّة إذ يراه على الشّاكلة التّالية:

- الحدث السّابق لحدث الكلام.
- الكلام
- الحدث اللاحق بحدث الكلام.

ويمثّل ذلك على الشّكل التّالي:

م (مثير) ⟵ إ (استجابة)

شكل(1) :طبيعة السلوك اللغوي عند بلومفيلد[2]

وهو مذهب سلوكي واضح يرى الكلام رد فعل أي استجابة لمثير ما، إضافة إلى الدّراسة الموضوعية للحوادث المحسوسة.

وأمّا (سكينر)* فيرى أنّ اللّغة لا تعدو كونها شكلاً خاصّاً من أشكال السّلوك، والخاصيّة المميّزة لهذا "الاشتراط" عن الأشكال السّلوكية الأخرى، هي أنّه يمكن للفرد القيام باستجابات لمثيرات خارجيّة عِوض مجرد إثارتها.ويقترح النّظرية الإجرائية وهي نوع من الارتباط ينتجه المتعلّم وهو يتعلّم لسانه الأم فعلاً و يحرز بواسطته نتيجة، وهذا الفعل هو الذي يسمى "إجراءً"، ويعزّز ذلك الفعل إيجابياً (ويسمى ذلك تعزيزاً إيجابياً)، إذ أتبع بمكافأة، ويعزّز سلبياً (ويسمى ذلك تعزيزاً سلبياً) إذا أتبع بعقاب، وقد كان هذا المفهوم ذا تأثير كبير أيام شُهرة الطّريقة السّمعية الشّفوية في التّعليم.[3]

إنّ "التّعزيز" هو أهم عنصر في نظريّة (سكينر) والمعزّز هو كلّ شيء يقوّي الاستجابة المرغوب فيها كأن يكون مدحا شفويّاً أو علامة جيّدة أو إحساساً بالتّقدم في إنجازها أو راحة.

---

[1] Jack C. Richards and Richard Schmidt, op. cité., p.49.

[2] Leonard Bloomfield, language, printed in GREAT Britain by Compton, Printing L to LONDON & Aylesbury, 12 edition, 1973, P 23

* (سكينر) (1904-1990):عالم نفس ومفكر أمريكي، مؤسس السلوكية الجذرية.

[3] Jack C. Richards and Richard Schmidt, op. Cité. p.375.

لقد رفض (سكينر) المعادلة الكلاسيكية للسّلوكية حسب رأيه والتّي يُقصد بها:

م ⟵ إ

وجاء ببديل لها على الشّكل التّالي:

م ⟵ إ ⟵ م-

شكل(2): طبيعة السلوك اللغوي حسب النّظرية الإجرائية عند (سكينر)

إنّ رمز (م-) يُشير إلى المعزّز أو نتيجة الاستجابة، وهو العنصر المضاف عند (سكينر) ولذلك اعتبرت إضافته أو البديل الذي جاء به تقدّما ذا أهمية كبيرة في أغلب مجالات التّعلم مما دفع إلى تطبيقها في مجالات عديدة كالتّربية والطب النّفسي.[1]

ولقد كان لهذه الأفكار بالغ الأثر في تعلّم لسان ثان، فما التعلم إذاً إلاّ تكوين عادات جديدة، ولم تقف السّلوكية عند تحديد طبيعة العمليّة التّعليمية بل راحت تحدّد غاية التّعليم بشكل تام وكامل ومثالي لا خطأ فيه. ورسمت لهذه الغاية منهجا يتحقق في رأي أصحابها بالتّمرين والتّعزيز والتّكرار للاستجابات الجيّدة، فالمتعلّم موجّه عبر مراحل نحو تحقيق هدف هو الاكتساب المُبرمج، ولعلّ التّعليم المستوحى من اختصاصات متعدّدة والذي يُدعى بالتّعليم الاستقرائي يُبدي هذه الفكرة جيّدا[2].

والخطأ الذي تسعى السّلوكية لنفيه لا تفصله عمّا يُسمى صعوبة في مجال التّعلم فهي تعتبر الخطأ علامة صُعوبة والصُّعوبة مصدر الخطأ، والتّسهيل أو التّعويض مفتاحا اكتساب المهارة.[3]

3. **1 التّحليل التّقابلي وتعلّم لسان ثان:** "ويرمز له بـ (C.A.) ويُقصد به مقارنة نظامين لسانيّين مثل النّظام الصّوتي أو النّحوي"،[4] وقد درس ذلك في اللسانيات البنوية، على الرغم من من أن السلوكية كانت تعتبره جزءا من اختصاصها لكونه يدخل ضمن إطار علم النّفس.وتعزيزاً للمبدأ المنهجي الرّابط بين الطّرح السّلوكي في التّعلم في علم النّفس وفرضية التّحليل المُقارن في اللسانيات البنيوية، نُشير إلى أنّ التّقابل إنّما هو وليد التأثر بالمبدأ السُّلوكي، فهو لا يعد كونه انعكاساً لتعلّم اللّسان الأم واللّسان الثّاني عن طريق عمليّة تكوين العادات نفسها. يقول "شارل فريز" (Charles fries): "إنّ المعلومات الأكثر فعاليّة هي تلك التيّ تُؤسس على الوصف العلمي للّسان المراد تعلّمه، ومقارنته بعناية ودقة بوصف معادل له اللّسان الأم للمتعلّم".[5]

---

[1] ينظر، مصطفى، ناصف، نظريات التعلم،سلسلة عالم المعرفة، ع/70، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1983.

[2] H.BESSE & R, Porquier, Grammaire et didactique des langue, LAL, HATIER / Didier, 1991, P 212.

[3], H.BESSE & R, Porquier , opcité., P.212-213.

[4] Jack C, Richards, Richard Schmidt, op.cite, P 119.

[5] Charles Fries, op. Cite 09.

وهو منطق يستقيم والقناعة السّائدة أنّ تعلّم لسان ثان هو تعلّم عادات جديدة. ولكنّ القضيّة التّي تطرح في الإطار التّقابلي هي أنّ أكبر مصدر للأخطاء سواء في الإنتاج أم الاستماع أم فيهما معاً،إنما هو اللّسان الأم لأنّ المرء لا يتبرّأ من عاداته اللّسانية كليّة، ليتسنّى له تعلّم لسان ثان وهو لذلك ينقل منطق لسانه ليسقطه على اللّسان المراد تعلّمه فيحدث التّعارض ويزل المتعلّم دون الهدف.

يقول"روبرت لادو"(Robert LADO): "نحن نعرف من ملاحظة حالات كثيرة أنّ البُنى النّحوية للسان الأم تجنح نحو الانتقال إلى اللّسان الأجنبي، وهي أكبر مصدر للصعوبة أو السّهولة في تعلّمه ".[1]

فالمتعلّمون يميلون إذن إلى نقل الصّيغ والمعاني وكيفية توزيعها من لسانهم الأم وثقافاتهم إلى اللّسان الأجنبي وثقافته، ولقد أثيرت هذه الفكرة في اللّسانيات المقارنة في القرن التاسع عشر بأوروبا، كما أشارت إليها حلقة (براغ) اللسانية، ولكنّ بلورتها والتّنظير لها لم يتم إلاّ على يد (لادو) (LADO Robert) سنة 1957 الذّي يرى أنّه يمكن وصف ما قدّمته اللّسانيات لتعليم الألسن كما يلي:

أ. إنّ مناهج وصف الألسن وخاصة في شكلها الشّفوي التّي اقترحتها اللّسانيات البنيوية تقدم أحسن الأدوات لتعليم الألسن.

ب. إنّ مقارنة الألسن حسب المناهج نفسها تسمح بمعرفة مشاكل التّعلم مسبقاً وذلك بمقابلة البنى الفونولوجية المورفولوجية والتّركيبية والمعجمية-الدّلالية للسان الأم واللّسان الهدف، "بنية ببنية في النّظامين اللّسانيين، وبذلك يمكننا الكشف عن مشاكل التّعلم كلّها.[2]

ج. على ضوء هذه المقارنة، يمكن تحقيق تقدّم يأخذ بعين الاعتبار الاختلافات بين اللّسانين والصّعوبات الملازمة للتّعلم.ولعلّ "لادو" يسعى مما سبق إلى تأسيس أوصاف تقابليّة لغاية بيداغوجية.

وقد ظهر التّحليل التّقابلي عموماً في شكلين، يسمىّ أحدهما بالشّكل القوي والآخر بالشّكل الضّعيف:

أ- الشّكل القوي: ويقصد به التّنبؤ بالأخطاء قبل وقوعها عن طريق مقارنة نظامي اللّسانين: الأم والهدف. فمتى وُجد الاختلاف وُجدت الصّعوبة، فيُحددّ مكانها ونُرسم طرائق معالجة الخطأ المتوقع فيها. وقد امتدت هذه الرؤية لتزعم أن كلّ الأخطاء في اللّسان الهدف يمكن أن يُتنبأ بها عن طريق معرفة الاختلافات بين اللّسانين، خاصّة أيّام ازدهار الطّريقة السّمعية الشّفوية

[1] Robert LADO, How to compare two sound systems, linguistics across cultures: an Arbor, university of Michigan Press. IN Applied linguistics for language teachers, an arbor, university of Michigan Press. 1957. P.70.
[2] Robert LADO, op.cité,P.70.

وإحرازها مكاناً مركزياً في حقل اللسانيات التطبيقية كأهم مساهمة يمكن للسانيات أن تقدّمها لتدريس الألسن.

ويمكن لهذه الرؤية -حسب من تبنّاها- أن تشكّل قاعدة للنصوص والاختبارات اللغوية، وكذا لتصحيح لغة المتعلمين. ولعلّ مبدأ التحليل التقابلي في شكله القوي هو في حقيقته نموذج للقدرة يتم فيها التقاء مجموعة من المعارف المحصلة في اللسان الأم، مع مجموعة أخرى تخص اللسان المراد تعلمه من خلال المسار التعليمي. ففي تماثل بنيتي اللسانين، يكون التعلم سهلاً - كما أسلفنا – وتكمن الصعوبة في الاختلاف ، ويمكن لهذا المبدأ أن يوضع في شرط واحد يسمى بشرط مسافة اللسان، فالمتكلم بطلاقة لأحد اللسانين المتقاربين في الأصل والتصنيف يسهل عليه التعلم. ولكن ابتعاد أحدهما عن الآخر يشكل عائقاً، ويكلف المتعلم الكثير من الأخطاء.[1]

ب- الشكل الضعيف: ويتخذ من الأخطاء الواقعة بالفعل موضوعاً له أي أنه لا يتنبأ بالأخطاء بل يدرسها بعد حدوثها، ويعتمد اللساني في ذلك على خبراته ومعلوماته الخاصة. وقد طُبق التحليل التقابلي الذي اقترحته (لادو) على ألسن كثيرة، بالاعتماد على أسس لسانية بنيوية.[2]

إنّ فرضية التحليل التقابلي بدت ذات أسس نظرية صلبة أكسبتها أهمية كبيرة في الخمسينات والستينات من القرن الماضي، وتكمن أهميتها في كونها تقدّم إطار نافعاً ومفيداً للنحو البيداغوجي، كما تقدّم تبريراً لمختلف التصرفات والمظاهر اللغوية التي يحتاجها دارسو الألسن ، وتلك مساهمة كبرى في مسار تطوير طرائق تدريس اللسان الثاني.

إلا أنّ هذا البريق لم يدم طويلاً، فقد ظهرت هنات هذا الصنف من التحليل بجلاء، فكان أن ألحّ على الفونولوجيا والتركيب وأهمل التأكيد على الدلالة، وذلك أمر واضح في أعمال (فريز) و(لادو) ، فالتخلي عن الدلالة من شأنه أن يضرّ بأيّة نظريّة تسعى إلى تحقيق تقدّم مهم في المجال اللساني عامة، ومجال تعلم الألسن على وجه الخصوص.

ثم إنّ تصور هذه الفكرة يعتبر التقابل رسماً بسيطاً لنحوين تامّين مفصلين، وهو ما لا يمكن تحقيقه، لأنّ المفاهيم النحوية تحدّد حسب اللسان الواردة فيه وتطوّرها في ذلك اللسان وحده ،إضافة إلى أنّ النحو التوليدي يفترض وجود عموميات وهي في حالة إثباتها تغيّر من أمر التقابل كثيراً.

وعلى الرّغم مما يُنتظر من التحليل التقابلي في المجال البيداغوجي إلا أنّ ذلك المشروع لم ينجز بعد.[3] ممّا يُؤخذ على التحليل التقابلي أيضاً، فشله في تجارز موضوع الاختلاف بين لسانين، فقد ضيق دائرة الصعوبة بمحاولة تفسيرها في إطار الاختلاف فقط، وهي تتجاوز ذلك إلى التراكيب المتشابهة أيضا.

---

[1] Bernard Spolsky, Conditions for second language learning, oxford university Press, Fourth impression, 1998, P 117.
[2] H.BESSE & R, Porquier, op. Cite., pp.202.
[3] Bernard Spolsky, op.cité. P.119.

وربمّا كانت أكبر الانتقادات التّي وجهها الدارسون إلى هذه النّزعة في التّحليل ، أنّ الأخطاء ليست كلّها من قبيل الاختلاف الحاصل بين لسانين، فقد يحدث الخطأ في اللّسان الهدف نفسه، ولا علاقة له بالتداخل. إضافة إلى أنّ الدّراسات التّي أجريت من جانب علم النفس لم تتوصل إلى كون العادات السّابقة هي السبب في الأخطاء، وإن حدث ذلك، فلا يعدو أن يكون في إطار ضيق.[1]

والحقيقة أنّ بعض الباحثين يرى أنّ المقارنة لا تتم أصلاً بين نظامين لسانيين بالنّسبة للتّعلم، ولكنّها تتم بين نحو لسانه الأم الضمني، وما يعرفه أو يكتشفه من اللّسان الأجنبي، لذلك يرى هؤلاء أنّه حتى ولو افترضنا جدلاً أن التّحليل التّقابلي أخذ الأنحاء الضّمنية بعين الاعتبار ،وكذا ما توصّل إليه النّحو البيداغوجي، فإنّ الأمر يبقى عالقا، لأنّ المشكل واقع بين تحصيل يخصّ اللّسان الأم واللّسان الأجنبي من جهة ،ومستجدات التّعلم من جهة أخرى.[2]

وإلى جانب ذلك هناك أخطاء مشتركة في اللّسان الهدف لمتعلّمين ذوي ألسنة أم مختلفة، ولعلّ هذا ما يثبت ضعف التّحليل التّقابلي وعدم تطابقه مع موضوعه لفرط اختلاف الأخطاء وتنوّعها.

وقد فتحت هذه الانتقادات الباب واسعاً أمام تصوّر آخر لفك إشكالية تعلّم لسان ثان. وذلك لعدم استجابتها لما يتطلّبه الحقل من إمكانات ذات طواعية للتّعامل مع الحالات الخاصّة التّي لا تأتلف ولا تطرّد إلّا نادراً، وكان هذا التّصور قد أملاه الشّكل الضّعيف لنظرية (لادو)والذّي يتعامل مع الأخطاء الفعلية المرئية في محاولات المتعلّمين أثناء تعلّمهم للسان ثان، وهذا الشّكل الضّعيف وإن كان أقلّ طموحاً من الشّكل القوي إلّا أنّه أكثر عمليّة لأنّه يندرج ضمن الجانب التّطبيقي لتّحليل الأخطاء نفسها، فأضحى تحليل الأخطاء الطّريقة التّي تحمل أمل تجاوز هنات التّحليل التّقابلي،

ولم يكن ينقصه إلا جانبا نظرياً يؤطّر وجهته، ولكن هل تحليل الأخطاء كفيل بحل مشاكل فرضيّة التّحليل المقارن؟

2. **تحليل الأخطاء:** "هو دراسة وتحليل أخطاء متعلّمي لسان ثان للأهداف التّالية:

- ♦ معرفة الاستراتيجيات التّي يستخدمها المتعلّمون أثناء تعلّم لسان ثان.
- ♦ محاولة معرفة أسباب أخطاء المتعلّمين.

[1] H.BESSE & Porquier, op.cité, P 202.

[2] Voir, NEMSER, W. ; SLAMA CAZACU.T, "A contribution to contrastive linguistics", Revue roumaine de linguistique, vol, xv, N° 2, 1970 .

- الحصول على معلومات حول الأخطاء المشتركة في تعلم اللّسان، للتوسّل بها في التّدريس وتهيئة البرامج الدّراسية.وقد تطوّر تحليل الأخطاء في الستينيات كفرع من فروع اللّسانيات التّطبيقية".[1]

يحتل تحليل الأخطاء مكانة أساسية في تعليم الألسن، فهو يُستخدم لوصف وشرح وتصحيح الأخطاء، من الناحية التعليمية، إضافة إلى كونه يساعدنا على فهم عمليّة تعلّم الألسن الأجنبية واستراتجياتها: أي ما يتعلّق بوجهة علم النّفس اللّساني.وكلتا الوجهتين تتكاملان وتساهمان في توضيح الصّعوبات لأجل تعليم وتعلّم جيّدين.[2]

أ- الوجهة التعّليمية: لهذه الوجهة نظرة مزدوجة لتحليل الأخطاء هما: التشخيص والتنبأ، أما التشخيص فهو معرفة الصّعوبات بشكل أحسن عندما تعكسها أخطاء متعلّمين للسان أجنبي ما. وأما التّنبؤ فالمقصود به معرفة الصّعوبات التّي يتلقاها المتعلّمون في المستقبل من خلال أخطاء حصلت بالفعل في إطار معّين. وهو بذلك سعي إلى وضع أو تغيير أو تكملة الوسائل والبرامج التعليمية والمناهج البيداغوجية وتكوين المعلّمين. كما يشكّل تحليل الأخطاء في هذا الإطار متابعة موضوعية أكثر عمقاً ودقة من أنظمة التّقييم الكلاسيكية (مراقبة، اختبارات...).

وقد طبّق تحليل الأخطاء منذ منتصف الستينيات على علم الأصوات و على المُعجم و النّحو مع اتخاذ تدابير تخصّ تصنيفها حسب مستويات التّحليل اللّساني، وفق نظريات ورؤى لسانية مختلفة.*

ب- وجهة علم النّفس اللّساني: إنّ نظرة تحليل الأخطاء من هذه الوجهة لم يكن مختلفاً كثيراً عن التّحليل التّقابلي الذّي يعدّ تحليل الأخطاء وريثاً له بطريقة من الطّرق لأنّ ذلك التّصادم الحاصل بين معرفة المتعلّم بلسانه ومعرفته باللّسان المراد تعلّمه وما لا يعرفه منه يتطلّب نموذجاً يخصّ علم النّفس اللّساني الذّي يأخذ بعين الاعتبار حركة المتعلّم والطّبيعة التّطورية والتّداخل المرتبط بحركية التّعلم.[3]

وقد أثبت جانب علم النّفس اللّساني أنّ الخطأ ليس فقط مؤدّد الحصول، بل إنّه طبيعي وضروري ويمثّل مؤشّراً للتّعلم ووسيلة له، فلا يمكننا أن نتعلّم دون أن نخطئ ، إضافة إلى أنه يُعيننا على تحديد القدرة المؤقتة للمتعلّم في مستوى معيّن.[4]

---

[1] Jack C, Richards, Richard Schmidt, op.cité, P 184.

[2] R. Porquier, op. Cite., P.23.

* نحو مقال أ. دي سباس: أثر العربية في البرتغالية، مجلة المجمع العلمي، القاهرة، ع/18، س.1965،ص.65-70. وينظر أيضا، علي الحديدي، مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب، دار الكتاب العربي، القاهرة، 1966.

[3] ينظر، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء (تعريب وتحرير)، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود الرياض،1982.

[4] ينظر، مشال زكريا، تأثير اللغة الأم في عملية تعلم لغة ثانية، المجلة التربوية، بيروت، ع/02،1978.

وتسمح لنا دراسة الأخطاء بتتبع أنظمة اللغة البينية وهي: "اللسان الأجنبي كما يتكلّمه مُتعلموه متأثرا باللسان الأم للمتعلمين "[1] وكذا تطوّر هذه اللغة، لأنّ الأفراد يختلفون في إدراج ما يتلقونه ضمن تعلمهم، كما يختلفون في إنتاج ما تعلموه، وذلك أمر يعتمد على عوامل فردية كثيرة ومختلفة.

ج-منهجية تحليل الأخطاء: يقوم تحليل الأخطاء عل مراحل دقيقة للغاية من النّاحية المنهجية، وربّما كان وراء تلك الصّرامة العلمية الجو العلمي الذّي ساد فترة الخمسينيات والستينيات في مجالي علم النّفس، واللسانيات ،والذّي ولّد إنتاجاً علمياً ضخماً أغنى البحث في هذين المجالين، وسمح بتقدّمه أشواطاً طويلة ،وتجاوز مشاكل كانت عالقة على مدى فترة من الزّمن ليست بالقصيرة، ومن بين تلك المراحل:

1. **جمع المدوّنة:** ونقصد بالمدونة: "نصوص لغوية مكتوبة أو منطوقة تختار أو تجمع لتكون عيّنة لتحليل اللغوي"[2] وقد تكون من القصر والمحدودية بحيث لا يتجاوز مجموعة من الجمل كما يمكن أن تزيد على ذلك بكثير لتشمل مجموعة من النّصوص، وقد تمثل المدونة مختلف الاستعمالات اللغوية كأن تكون حديثاً عرضياً طارئاً أو رسائل للتّعاملات التّجارية، أو غير ذلك، ولكنّنا نرى أنّه من الضّروري أن نفرّق بين مجموعة منها مثل:
   - **المدوّنة الخاصّة:** وهي مدوّنة من نموذج خاص كمقالات الأكاديمية وكتابات الطلبة.
   - **المدوّنة العامّة أو المرجعيّة:** وهي التّي تضم مجموعة من نماذج مختلفة النصوص لاستعمالها في مناهج تعليم الألسن. مثل المعاجم ، أو لاستعمالها في قاعدة معلومات لمقارنتها بالمدوّنة الخاصّة.
   - **المدونة المقارنة:** وتمثل مدوّنتين أو أكثر في ألسن مختلفة.
   - **مدوّنة المتعلّمين:** وهي التّي تجمع من إنتاجات المتعلّمين.[3]

ولا يقتصر الوصف الآني على الألسن الحاليّة التّي يمكن سماعها وتسجيلها، إذ لا شيء يمنع الباحث من وصف اللاتينية مثلاً، بل إنّ ذلك يُشكّل كلاً محدوداً يسمح بالتوصّل إلى نتائج دقيقة جدا.

ولا يجوز للباحث أن يضيف إلى المدونة شيئاً، وعليه أن يصف اللسان على قدر المادة التيّ توفرت له، ويمكن الاعتراض من الوجهة النّظرية على طريقة المدوّنة بأن يتوصّل باحثان

---

[1] د.محمد علي الخولي : م.س.، ص. 57-58.

[2] Jack C, Richards & Richard Schmidt, op.cité, PP 126-127.

[3] Ibid., P 126, 127.

يتعاملان مع اللسان ذاته إلى وصفين مختلفين لذلك اللسان إذا انطلق كل منهما من مدوّنة مختلفة".[1]

وتأخذ المدوّنة أشكالاً عديدة منها:

أ- **الإنشاء الحر:** ويُراد منه معرفة القدرات الكتابية لمن يشكلون موضوع المدونة وغالباً ما يكون موضوعاً عاماً.

ب- **تمارين الخيارات المتعددة:** (Q.C.M) *وفيها يختار من تجري عليهم المدوّنة الكلمة المناسبة لوضعها في المكان المناسب من بين مجموعة كلمات مقترحة، وقد تقارن هذه المدوّنة بالمدوّنة السّابقة بغية الحصول على استنتاجات معيّنة.

ج- **تمارين تمييز الصيغ الصّحيحة من الخاطئة لتحديد الأنظمة البينية أو اللّغات البينية.**[2]

2. **تحديد الأخطاء:** بعد جمع المدوّنة تتم قراءتها وربّما تعاد القراءة مرّات عديدة بهدف استخراج الأخطاء، ولمّا تحدد الأخطاء تُقارن بما كان صائباً في المدوّنة أي التّراكيب التيّ لم يخطئ المتعلّم فيها وتحدّد نسبة الخطأ بعد ذلك.

3. **ترتيب الأخطاء:** إذا بحثنا في الأمثلة التّي يقدّمها لنا تحليل الأخطاء نجد نوعين من الترتيب هما:

- حذف عنصر ما أي تسهيل العبارة وهو ما يعرف في اللّسان الفرنسي بـ:

(Simplification de l'énoncé)

- تضييق القاعدة أو تعميمها المفرط وهو تسهيل نظام القواعد.
- (Simplification du système de règles)

مثل متكلم العربية الذي يكتب في الفرنسية "Elles ont mangées de la viande" الذي يبدو أنّه ذهب إلى تعقيد العبارة (بزيادة علامة صرفية) يمكن أن تكون ناتجة عن تعميم مفرط لقاعدة الارتباط بين الفعل المساعد (être) والفعل الذي يليه، إذ جرت هنا على الفعل المساعد (avoir)، وعلينا أن نشير هنا إلى أنّ هذا التسهيل يخصّ القاعدة وليس العبارة. وإذا قال أحدهم من غير متكلمي الفرنسية العبارة التّالية (Je n'ai pas maison) يمكن لنا أن نعتبر ذلك من قبيل تسهيل العبارة (حذف: "de").[3]

---

[1] أندري مارتيني، مبادئ اللسانيات العامة، ت. سعدي الزبير، دار الآفاق، الأبيار، 1999.

* questions aux choix multiples.

[2] voir, Guy Fève, op. cité. Pp.22-24.

[3] Porquier, R., Analyse d'erreurs en français langues étrangère, université de Paris viii, 1974.

4. **تحديد مصادر الخطأ:** ويمكننا عزوها إلى مصدرين هما: أخطاء تتم داخل اللسان الواحد وأخطاء أخرى ناتجة عن أثر أحد اللسانين في الآخر وتسمّى أخطاء ما بين الألسن.

أ-الأخطاء التي تتم داخل لسان واحد: ومنها ما يسمى تسهيلاً، والتّسهيل مصطلح يتعلق بوصف ما يحدث عندما يستعمل المتعلّم قواعد أقل تعقيداً ممّا هي عليه في اللسان الهدف سواء أكانت تلك القواعد نحويّة أم صرفيّة أم صوتيّة، وغالباً ما يكون ذلك نتيجة لتعميم مُفرط مثل المتعلّم الذّي لا يملك سوى قاعدة واحدة للإشارة إلى الزّمن الماضي وهي إضافة (ed) في الانجليزية إلى جذر الفعل، أمّا ما يستدعي هذه القاعدة فهو يجهله، فينتج عن ذلك صيغا خاطئة مثل(Breaked) أو (Standed).

ويلاحظ في هذه الحال أن هذا النّوع من الأخطاء يضم مجموعة من المصطلحات وإن لم تكن سوى تلوينات لما ذكرناه مثل القياس (Analogy) الذّي يعني إصدار المتعلّم لصيغة خاطئة قياساً على أخرى صحيحة في اللسان يعرفه هو، فقد يقوم المتعلّم بإصدار كلمة (Flang) ظنّا منه أنّها تمثّل ماضي الفعل (Fling) وهي شكل خاطئة قياساً على (Sing) الذّي يتم الماضي فيه على هذه الشّاكلة أي (Sang)، إضافة إلى مصطلحات أخرى لا تخرج عن هـــذا مثـــــــــــل: (sur généralisation) (sur extension).[1]

ب- الأخطاء التّي تتم بين لسانين (التّداخل): وهي الناتجة عن أثر أحد اللسانين في اللسان الآخر. أي تلك اللحظات التيّ يخرج فيها ثنائي اللسان أثناء كلامه عن معيار أحد اللسانين نتيجة ألفته لأكثر من لسان[2]، وقد سيقت في ذلك تعاريف كثيرة لم تخرج في أغلبها عن هذا المعنى مثل قولهم: "هو استعمال خاصية من اللسان الأم أو أيّ لسان آخر في اكتساب لسان ثان"،[3] كما أنّ لهذا الصّنف من الأخطاء أسماء كثيرة ولكن أكثرها استعمالاً هو التّداخل اللساني.

و قد يكون التّداخل اللساني مرتبطا بالصوت أو الصرف، كما قد يخصّ الجوانب المفرداتية والتّركيبية، وكثيراً ما يرتبط التّداخل بالاقتراض والنّسخ ، ولكن الملاحظ هو أنّ التّداخل يتم على المستوى الفردي، أمّا الاقتراض والنّسخ فيتمّان على المستوى الجماعي لكونهما مصاحبان لبداية الاندماج في اللسان ، ونرى أنّه من واجبنا أن نبيّن هذين المصطلحين تجنّباً للبس وخشية تداخلهما مع المفهوم الرّئيسي للتّداخل باعتبارها مصطلحين مجاورين.

- **الاقتراض:** "ويحصل عندما يُدرج اللسان (أ) أثناء استعماله وحدة أو خاصيّة لسانية موجودة مسبقاً في اللسان (ب) والتّي لا يملكها (أ) فالوحدة أو الخاصيّة المقترضة تسمىّ هي نفسها اقتراضاً، والاقتراض هو الظّاهرة الاجتماعية اللسانية الأكثر أهمية في كلّ اتصال لساني أي

[1] voir, corder, P., Dialectes idiosyncrasiques et analyses d'erreurs, Langages, N° 57, mars, Paris, Larousse, 1980.
[2] Jean Dubois et autres, Dictionnaire de linguistique, Larousse, 1973, P 188.
[3] Voir, Weinreich, U, language in contact, New York, linguistics circle of New York, 1953, P 01.

كل مرّة يوجد فيها فرد بشكل عام يسعى إلى الانتفاع كلياً أو جزئياً من لسانين مختلفتين، وهو مرتبط بتأثير يتمتّع به لسان ما أو المجتمع الذي يتكلّمه ويقابل المصطلح الفرنسي (Emprunt).

- **النّسخ:** وأمّا النّسخ فيحصل عندما يُراد تسمية مفهوم أو مادّة جديدة، فاللّسان (أ) مثلاً يترجم كلمة بسيطة أو مركبة تنتمي إلى اللّسان (ب) بكلمة بسيطة موجودة مسبقا فيه، أو بكلمة مركّبة مكوّنة من كلمات موجودة في ذلك اللّسان أيضاً، ويقابل المصطلح الفرنسي (calque).[1]

ويعتبر التّداخل جزءاً من علوم عديدة منها: اللّسانيات اجتماعية التي تهتم بالتّداخلات وبخصوصية الشّروط اللّسانية الاجتماعية، مثلما توجد لسانيات نفسية تهتم بالتّداخلات وبالشّروط اللّسانية النّفسية-كما هو مبين في الفصل السابق- وهذه الخصوصيات هي التّي تولّد التّداخل.[2]

وإذا نحن أخضعنا التّداخل للتّقطيع المزدوج، نلاحظ أنّ وحدات التّقطيع الثّاني المحدودة (الفونيمات)، والتّي هي حوالي الثلاثين في اللّسان الفرنسي مثلاً ذات الوظيفة التّمييزية أساساً تمثّل نظاماً متماسكاً يبدي مقاومة قوية للتّداخل أكثر من وحدات التّقطيع الأول (المونيمات) ذات التّنظيم الأكثر تعقيداً ، ولكنّه أكثر تأثرا ،إذ يمكن للتّداخل أن يحرز فيه مكاناً أفضل.

ومن الملاحظ أيضاً أنّ التّداخلات تحدث غالباً في الأمكنة التّي يُبدي فيها اللّسان الهدف تعقيدات خاصّة.

5. **معالجة الأخطاء:** بعد جمع المدوّنة وتحديد الأخطاء وإحصائها وترتيبها وتحديد مصدرها تأتي مرحلة معالجتها والمقصود بهذه الخطوة العمليات التّعليمية والتّقنيات البيداغوجية واللّسانية وحتى النّفسية الكفيلة بإزالتها وتجاوزها، ويتم التّأكّد من نجاعة هذه العمليات والتّقنيات بجمع مدونة جديدة للمتعلّمين لمعرفة ما زال من الأخطاء وما لا يزال عالقاً، وعلى ضوء تلك النّتائج يتم تصميم طرائق أكثر فاعلية.

ولمعالجة الأخطاء لا بدّ أن نأخذ بعين الاعتبار النّقاط التّالية:

أ-نظام اللّسان الأجنبي.
ب-المعايير الاجتماعية اللّسانية (التّنويعات الاجتماعية اللّسانية).
ج-التّواصل (درجة المقبولية حسب الظّروف ونماذج الخطاب والمتكلّمين).
د-التّلقي.
هـ الإكتساب (الأنظمة الفردية البينية، تطوّر التّعلم والعوامل النّفسية المختلفة).[3]

وعلينا إلى جانب هذا أن نعرّف الخصائص والتّي نقصد بها:

---

[1] Jean Dubois et autres, op.cité. P 188.
[2] JEAN. EMMANUEL le Bray, linguistique générale et linguistique appliquée, AL. Lisaniyyat, institut de linguistique et de phonétique, N° 06, 1982, P 13.
[3] Porquier, R., op. cité., P 34.

أ- استعمال الظّروف ويرمز إليها بالحرف (E) مثل قول متكلّم العربية الجملة التّالية:

« Il grimpait Ø L'arbre »

حيث أغفل المتعلم (à) هنا.

ب- خاصية المصدر و الوجهة و السّكون مثل قول متكلّم العربية:

" Un jeune homme qui passait de ce village

وكان عليه أن يقول: (dans).

فالمحلل الذي لا يراعي هذه القضايا لا يمكن أن يتوصّل إلى معالجة الخطأ المُرتكب في العبارة الأولى مثلاً « Il grimpait Ø L'arbre » والتيّ تولدت عن أثر اللسان العربي في ذهن المتعلّم إذ بنى التّركيب في اللّسان الفرنسي على أساس عربي "تسلق الشّجرة" ورأى أنّه ليس في حاجة إلى أداة يُوصل بواسطتها بين الفعل والمفعول به.

والمثال الثاني يعود إلى جهل المتعلّم بخصائص المصدر والوجهة والسّكون في اللّسان الهدف.

فتكون المعالجة في حالة مثل التّي بين أيدينا أن يعكف المعلّم على تعليم هذه الصّيغ للمتعلّمين حتّى يألفوها.[1]

ثم إنّ المعالجة تجري على كلّ صنف من الأخطاء بطريقة قد تختلف وقد تأتلف مع غيرها من الطّرائق، ومع أنّنا على يقين أنّ أمر تطبيق ذلك ليس بالأمر الهيّن، إلاّ أن الجهود في هذا المجال خففت كثيراً من خطا المتعلّمين على الرّغم من وجود أخطاء شديدة المقاومة قد يزول بعضها مع مستويات متقدّمة جدّاً في اللّسان الأجنبي ،كما قد يبقى بعضها عالقاً على الدّوام.

د- أهميّة تحليل الأخطاء: إنّ المتعلّم عندما يخطئ في تركيب ما، لا ينفي كون ذلك الخطأ علامة تقدّم في مسار التّعلم بالنّسبة إليه، لذلك تحتاج بعض الأخطاء إلى التّوجيه باعتبارها أخطاء خلاّقة وليس إلى إهمالها وطلب العزوف عنها، فالمعارف الأكاديمية العقيمة والتّمارين المؤسّسة على التّطبيق المكرّر التّي تخرج عن دائرة الخطأ في ظاهرها هي لا ترتبط بالتّعلم إلا من بعيد.[2]

إنّ بعض الأخطاء مرتبطة مباشرة بعمليات عقلية ،ولذلك فإنّ تحليل الأخطاء قد ساهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تعليم الألسن، وتبدو تلك المساهمة واضحة في تطوير الوصف

---

[1] Voir Guy Fève, op. cité, P 304.

[2] Voir, Jean pierre Astolfi, L'erreur, un outil pour enseigner, e.s.f. Éditeur, 6ème édition, 2004, P 28.

البيداغوجي وتغيير المواقف من التّعلم والممارسة التّعليمية، وكذا تغيير مفهوم ومحتوى برامج تكوين المعلّمين.

وقد ارتبط الخطأ بالكثير بمواقف ذات علاقة بتمثلات اجتماعية وثقافية وإيديولوجية تحمل معنى السّلبية والهزء، ويوصف الخطأ بالمرض أحياناً والعدو طوراً ، ولعلّ من الأولويات البيداغوجية أن لا نجعل الخطأ مأساة منذ بداية تعلّم لسان أجنبي، فما نراه من أخطاء هو بهذا المعنى أداة بيداغوجية فعّالة، فقد تأخذ كل من الأنحاء البيداغوجية وأنحاء التّعلم بعلاقة بنّاءة بينهما في هذا المجال.

إنّ تقنيات التّصحيح المؤسّسة على التّصحيح الفوري والمنتظم مثل ما يجري في التّمارين البنيوية ومخابر الألسن لا تأخذ بأسباب الأخطاء إلاّ نادراً ولا بعلاقتها بالنّحو الضمني المستقر والظّرفي، ولعلّنا في حاجة هنا إلى تقريب فائدة تحليل الأخطاء وأهميّتها إلى مثال، فقد يقول المتعلّم :

[1] "Elle [àtàd] de le radio."

إنّ تصحيح هذه العبارة بالعبارة الصّحيحة "Elle écoute la radio" لا يكفي طبعاً لتجاوز الأخطاء الستّة الموجودة هنا كما أنّ ذلك لا يبّين للمتعلّم الطّبيعة الدّقيقة لأخطائه. ولذلك يلح (لامي) فيما يسمّيه "بيداغوجيا الخطأ" على تحريك حدس وتفكير المتعلّمين وتوجيهه وتلخيصه فيما يتعلّق بأخطائهم، فيتم جمعها وتحليلها باقتراحات من المعلّم حسب فرضيات يشكّلها المتعلّمون، والمراد من ذلك كلّه هو استرجاع البعد الإيجابي للخطأ.[2]

ويتّجه (هنري بيس) (Henri Besse) الوجهة ذاتها إلا أنّ وجهته أقلّ توجيها إذ تتأسّس على ما ينتجه المتعلّمون بإثارة فرضياتهم وحدسهم دون جعلهم يدخلون الأطر الدّلالية والنّحوية مسبقا.[3]

ويحيل تحليل الأخطاء في الخطاب عند (راب) (Raabe) إلى تحليل الخطاب، إذ يرى التّصحيح نوعاً من الضّبط والتّكييف، كإعادة المحاولة والتّصحيح الذّاتي وطلب الدقة، مما يسمح بالتّفريق بين التّصحيح المركّز على اللغة ،وتصحيح مستوى التّواصل. ولعلّ ذلك يلقي بعض الضّوء على الفهم الصّحيح لعمليّة التّعلم، وتطوير التّعليم وإعطاء معلومات حول نظام اللّسان الهدف. وربّما كانت الفائدة الكبرى هي إثارة بعض المسائل التيّ ستوسع مجال البحث

---

[1] LAMY A., " pédagogie de la faute et de l'acceptabilité", Etudes de linguistiques Appliquée, ° 22, 1976.

[2] BESSE H, les exercices de conceptualisations ou la réflexion grammaticale au niveau 2, voix et images du CREDIF, N° 2, 1974 et voir aussi H. Besse-R. Porquier, Grammaires et didactiques des langues, LAL , crédif, HATIER/ Didier, 1991, P. 200 .

[3] RAABE, H, réflexion sur la méthodologie de la correction des fautes : vers la correction communicationnelle, Encrage, N° 8-9, 1982.

في هذا الإطار. وإنّه لمن المهم أخذ تحليل الأخطاء بعين الاعتبار عند صياغة أيّة نظرية في تعلم الألسن الأجنبية.[1]

هـ مشاكل تحليل الأخطاء: في مقابل الفائدة و العمليّة التّي يزوّدنا بها تحليل الأخطاء، يثير فينا أسباب عديدة للتساؤل حول مغزى وشرعية وفائدة نتائجه، ويمكننا أن نجمل ذلك فيما يلي:

- كثيراً ما تكون المدوّنات غير متجانسة إمّا لكونها تجمع بين فئات مختلفة وإمّا لاختلاف إنجازها (إملاء، تحرير، كتابة، كلام منطوق، ترجمة، اختبار)، زيادة على أنّ التّحقيقات أو جمعٌ المادّة إنّما تتمّ في إطار ضيّق جدا وقد تكون على شكل نماذج محدودة جدا مما لا يسمح باستغلالها خارج إطار التّحقيق.

- وغالباً ما تكون معايير التّعرف على الأخطاء غير دقيقة وسطحية أحياناً ومعيارية جدا، وقد يفسّر هذا إمّا بظروف إجراء التّحقيق وإمّا لغياب الأهداف الدّقيقة التيّ يسعى إليها البحث، كما قد يساهم ذلك في ضعف المدوّنات.

كثيراً ما تضر بعض المعايير البيداغوجية التّي تُعاد صياغتها في التّحقيق والمقتطفة من التّعليم بالمدونات على نحو ما هو جارٍ في الفرنسية مثلا أين يرفض كلّ شكل أو صيغة لا تنتمي إلى الفرنسية النّموذجية أمر ضار بقيمة البحوث ونتائجها في هذا المجال.

- وقد تتحكّم مستلزمات الإحصاء في تكلّف بعض التّدابير التّي تعمل على تغيير نتائج البحوث كأن يخشى الباحث ظهور الخطأ نفسه في مختلف التّصنيفات في الجداول الإحصائية.

- عندما يقلّص تحليل الأخطاء إلى مجرّد ترتيب نموذجي، يضحى أكثر وصفية منه تفسيراً لظواهر الخطأ، فأحياناً لا يعدُ كونه جدولاً مؤسّساً على النّماذج التّالية:

أ) خطأ صوتي / خطأ معجمي / خطأ صرفي / خطأ نحوي.

وتحت هذه النّماذج يظهر تصنيف آخر على الشّكل التالي:

ب) حذف / إضافة / تحويل / استبدال.

وأحياناً يختلف التّرتيب ليتّخذ الشّكل التّالي:

ج) خطأ نسبي / خطأ مطلق.*

---

[1] نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سنة 19 ص 99.

* يقصد بالخطأ المطلق الخطأ غير الموجود في شكليه الشفوي والكتابي وهو يقابل الصيغ التي لا تولدها قواعد اللغة أي غير النحوية وهو يقابل المصطلح الفرنسي (Barbarisme) و (Solécisme)، ينظر في ذلك:

Jean Dubois et autres, Dictionnaire de linguistique, Larousse, 1973, PP 62 et 445.

وأما الخطأ النسبي فهو الصيغة في اللغة ولكنها غير مقبولة في السياق التي وردت فيه.

ثم إنّ خصائص الخطأ تعتمد في أحايين كثيرة على النّقاط التّالية:

- تحديد موقع الخطأ.
- تحديد طبيعة الخطأ (طبيعة الخرق أو الانزياح أو القاعدة التيّ اخترقت).

ويصعب في التّطبيق كثيراً أن نحدّد تموقع الخطأ وطبيعته، ، فإذا قال أحد المتعلمين ، وليكن متعلم فرنسية : "Il est un docteur" فهل لنا والحال هذه أن نحدّد موقع الخطأ على اعتبار أنّ المتعلم أراد أن يقول: "C'est un docteur" أم أنّه أراد أن يقــول "Il est docteur"؟ فيكون تعليل الخطأ على الافتراض الأول بالتّعويض (تعويض الضمير المنفصل [il] باسم الإشارة [ce]، بينما لو افترضنا أنّ المتعلم أراد قول الجملة الثانية لكان التّعليل بالزيادة (زيادة أداة التنكير[un]،والأمران يختلفان أيّما اختلاف. وحتىّ لو اعتبرنا تجنّب الافتراضات ممكن لأنّ "المقصود هو اعتماد ما كان على المتعلم قوله أو كتابته في سياق محدّد، وليس افتراض ما كان يريد قوله، لأنّ الخطأ خطأ بالنّسبة للإنجاز المتوقع في سياق ما"[1] فإنه ليس ممكناً أن يتيقن من صحّة ما ذهبنا إليه في التّصويب والوقوف على علّة الخطأ.

وإذا نحن خُضنا في تصنيف الأخطاء حسب التّقسيمين اللّذين أتينا على ذكرهما آنفاً أي: النسبية والإطلاق، فإنّنا نكون بذلك قد حكمنا بوجود خطأ أكثر خطورة من آخر فالمطلق أكثر خطورة من النّسبي ، ولا مجال لذلك في التّحليل، فهناك جمل حسنة التّركيب، ولكنّها لا تتكيّف مع السّياق وظروف التّواصل فتكون أصعب في الفهم من جمل أخرى مهلهلة النّسج لكنّها مفهومة مثل:

."Ils attendent, tout le monde"

. "Tout le monde attente"

وفي كلتا الحالتين يريد القائل معنى الجملة:

[2]" Tout le monde attend"

لقد أثبتت التّجربة أنّ أصول الأخطاء تجعلنا نشكّ في التّرتيب المُسبق، فلا يكفي معرفة ما هي الأخطاء وفي أيّ صيغة أو معنى أخطأ المتعلم، ولكنّ يجب معرفة لماذا حصلت هذه الأخطاء، وإلاّ كان أصل الخطأ دائماً مقنّعاً أو خاطئاً بفعل التّرتيب القبلي.

إن اعتبار المعالجة الإحصائية التي تمدنا بالتواتر النسبي هدفا في حد ذاتها قد زاد من تعميق هذه النقيصة في تحليل الأخطاء، إذ لا يمكن لدقتها البادية أن تكون مؤشّرا مقبولا[1].

---

[1] B.E.L.C., Grille de classement typologique des fautes, B.E.L.C, 1996, P 10.
[2] Porquier, R., op.cité., P 27.

وإذا أردنا اختيار مدى عمليّة تحليل الأخطاء في مجال التّعليمية باتخاذ شكل المراقبة البعدية طريقة لنا، ألفينا أنّ التّطوير الحاصل في المجال التّعليمي والذيّ ساهمت فيه تحريّات تحليل الأخطاء نادرٌ جدّاً، وربمّا عاد ذلك إلى كون تحليل الأخطاء قد رسم نماذج جامدة يتولّى وفقها تحليل كلّ خطأ، ممّا أفقد التّحليل حركيّته وتطوّره فأضحت الأخطاء تُحلّل بالطّريقة نفسها، وتُعزى إلى الأسباب نفسها وهي ليست كذلك في الأصل.

وخلاصة القول: إنّ تحليل الأخطاء يعاني من مشكلتين ليستا من قبيل ما يمكن فكّه بسهولة هما:

أ- عدم الدّقة الذّي يعتور التّحاليل.
ب- صعوبة تحديد مصدر الخطأ.[2]

وفي هذه الظّروف بدا في الأفق طريقة أخرى في تعلّم لسان ثان هي طريقة ما يسمى "بدراسة ترتيب المورفيمات".

3. **دراسة ترتيب المورفيمات:** فالمورفيم في مفهوم أضحى الآن تقليدياً هو جزء من كلمة أو من مقطع يدل على الوظيفة النّحوية في العبارة، وهو هنا مفهوم يخصّ علم الصّرف لكونه العلم الذّي يدرس العلامات المتغيّرة وعلامات الفعل ومختلف القضايا النّحوية (النكرة-المعرفة-أشباه الجمل).

وربّما أخذ مصطلح المورفيم بعد ذلك مفهوما أدقّ لكونه لم يعد يدل إلاّ على العنصر الذّي يعطي الكلمة (اسم فاعل أو فعل) مفهومها النّحوي. وقد يُعرّف المورفيم بكونه أصغر وحدة للتّقطيع الأوّل (الوحدة الحاملة للمعنى)، وفي هذه الحالة يكون مقابلاً للفونيم التي هي وحدة التّقطيع الثّاني. كما يمكن أن يُعرّف باعتباره مكوّناً مباشراً للكلمة.[3]

تعالج دراسات ترتيب المورفيمات قضيّة التّرتيب، أي كيف تمّ تعلّم مجموعة من المورفيمات النّحوية باللّسان الأم وباللّسان الثّاني، أو أي المورفيمات النّحوية تمّت معرفتها بالتّرتيب؟

وقد دُرست هذه القضيّة في بحوث تعلّم اللّسان الأم في بداية السّبعينيات تحت اسم المورفيم النّحوي. ويُقصد بالمورفيم النّحوي :الذّي يؤدّي وظيفة نحوية وليس وظيفة معجميّة في الجُملة، وقد أدرج في ذلك كل من المورفيم الحر والمقيّد.ويجدر بنا هنا أن نشير إلى ثلاث دراسات رئيسيّة لترتيب المورفيمات نراها ذات جَدوى من الوجهة التّاريخية والمعرفيّة والعلميّة.

---

[1] ibid., P 27.
[2] Rod Ellis, second language acquisition, oxford university press, ninth impression2003, P15.
[3] Jean Dubois et autres, op. Cite. p. 234.

أ-دراسة "روجي براون" (Roger Brown): وقد تتبّع (براون) استعمالات أربعة عشر مورفيما عند ثلاثة أطفال كانوا قد تجاوزوا سنّ الرّابعة، ولم يتمكّن هؤلاء الأطفال من استخدام المورفيمات النّحوية إلاّ بعد بضعة أعوام. وقد سمحت دراسته بوصف الظّاهرة إضافة إلى مقارنتها باللسان الهدف للكبار[1]. ولاحظ سنة 1973 أنّ الأطفال في المراحل المبكّرة من اكتسابهم اللسان الأم يتخلّون عن المورفيمات النّحوية بدل المورفيمات المُعجميّة، وأمثلة ذلك كثيرة منها قول طفل إنجليزي "here bad" يريد : « here is the bad »
و "dada " not يريد: " This is not dada "[2]

ب- دراسة (هايدي دالاي) و (مرينا بيرت) (Dulay H. & M. Burt): إنّ أعمال (دالاي) و(بيرت) يمكن وصفها بكونها نقل لنتائج بحوث (براون) في اللسان الأم إلى بحوثهما في اللسان الثاني، وقد قاما ببحث أسّساه على مدوّنة شملت مائة وواحد وخمسين طفلاً متكلّم إسبانية تتراوح أعمارهم بين السّادسة والثّامنة يتعلّمون الإنجليزية لسانا ثانيا في الولايات المتّحدة الأمريكية. وقد جمعا عيّنات من الكلام من خلال ما يسمّى بـ (BSM) أي مقياس النّحو ثنائي اللسان (Bilingual Syntax Masure)، وقاما بعد ذلك بطرح ثلاث وثلاثين سؤالاً خصّت مجموعات لسبعة صور كرتونية ولاحظا استعمال المورفيمات النّحوية الثّمانية فقاما بترتيبها حسب شروط معيّنة، فألفيا ترتيب مورفيمات اللسان الثّاني موازٍ لترتيب المورفيمات في اللسان الأم، فاستنتجا أنّ اكتساب اللسان الثّاني هو أساساً نفسه اكتساب اللسان الأم أو إنّهما يكتسبان بالطّريقة نفسها، وكان ذلك سنة 1973.[3]

وفي سنة 1974 أخضع أثر اللسان الأم للمراقبة، في بحث أجراه الباحثان على ستّين إسبانياً وخمسة وخمسين طفلاً صينياً يتعلّمون الإنجليزية لسانا ثانيا. ولاحظا أنّ اللسان الأم للمتعلّمين لم يؤثّر على ترتيب الوحدات بشكل كبير، لهذا السّبب لم يكن لتأثير اللسان الأم أهمية، فقد حدّدت آليات المعرفة الكليّة اكتساب اللسان، وشكّل هذا الأمر عمود البحث الأول لسنة 1974 بالنّسبة للباحثين. وفي السّنة نفسها أجريا بحثاً عن مائة وتسعة وسبعين طفلاً إسبانياً. فتوصّلا إلى النّسب التّالية في مجموع الأخطاء. 87,1% من أخطاء تطوّر التّعلم. 04,7% أخطاء تعود إلى التّداخل.

وخلُصا بعد هذه النّسب إلى القول إنّ متعلمي لسان ما ينظّمون ذلك اللسان، فهم يسمعون بطريقة لا شعورية وهو ما يسمى بالبناء الخلاّق، ويعني ذلك الكيفيّة التيّ يعمل بها متعلّمو لسان ما خارج القواعد اللّغوية وتتم حسب الباحثين وفق النّقاط التّالية:

1- استعمال العمليّات الذّهنية الطبّيعية مثل التّعميم.

---

[1] Voir, R.BROWN, A first language, Cambridge: Harvard Press, 1973.
[2] Voir, R.BROWN, op.cité. 1973.
[3] Dulay H., and Burt M., should we teach children syntax? In language Learning, N° 23, 1973, PP.245-258.see also, errors strategies in second language acquisition, TESOL quarterly, N° 8, 1974, pp.129-136.

2- استعمال عمليّة مشابهة لعملية تعلم اللسان الأم.

3- لا يتتبّع المتعلّمون كثيراً قواعد اللسان الأم.

4- استعمال عمليات تقود إلى ابتكار أشكالاً جديدة وبنى لم يجدها المتعلّمون في اللسان الهدف، مثل قول متعلّم للإنجليزية "She goed to school"، عوض قوله: " She went to school" وقوله: "What you are doing" عوض قوله: "What are you doing". إضافة إلى هذا يرى الباحثان أن المتعلّم مشارك نشط في عمليّة التّعلم.[1]

ج- دراسة (هنين وود)(WODE, H.): تتبع فيها مقاربة ترتيب، المورفيم لوصف التّرتيب الشّامل حسب الهدف المراد من التعلم معتمدا طرائق بنيوية لمستويات مختلفة كمقياس للدقة، ولكنّها لم تكن ملائمة لتغطية الانتظام التّطوري في التعلّم.[2]

د- دراسة تتابع النّمو: "والمقصود بذلك في تعلّم ألسن ثانية وأجنبية المراحل المتتابعة في اكتساب أشكال أو بنى لسانية جديدة، فقد ظهرت قضايا مهمّة في نظريات اكتساب لسان ثان ناقشت أخطاء المتعلّمين إذا كانت تنتج عن النّقل اللغوي، أو التّداخل أو أنّها أحياناً أخطاء تتم عن تطوّر، ورأت أنّه يمكن لتتابع النّمو أن يفسّر كيفية اكتساب متعلّمين كثيرين قواعد النّفي في الإنجليزية، إذ يمكن للمتعلّمين في البداية إنتاج صيغ نحو: "I no like that" و " No drink some milk"، عوض "I don't want to drink any milk"

إلا إذا كان اللسان الأم للمتعلّم يشبه الإنجليزية في قواعد النّفي.

وقد تتبع الباحثون التّتابع التّطوري لمراحل النّفي كعمليات لتعلّم اللسان نحو "No" التّي تمدّنا بطرائق أخرى لأشكال أخرى من النّفي مثل "Not" و "don't"، وبذلك ارتبط وجود تتابع النّمو مع قضايا النّفي في الإنجليزية".[3]

ويُحيلنا تتابع النّمو على مراحل التّعلم المرتّبة زمنياً، ثم يشير إلى أنّ ترتيب هذه المراحل ثابت لا يتغيّر، ويدّعي أنّ بعض هذه المراحل ضروري لكل طفل، وبعضها الآخر اختياري إضافة إلى كونه يدرج ما يدعى الاطرادات المسبقة للهدف المراد (Pre-target-like regularities).

وختاماً لفكرة دراسات ترتيب المورفيمات، نرى أنّه من الضّروري الإشارة إلى أنّها بُنيت على أسس تعلّم اللسان عند (براون) وطبقت نتائج دراسات (براون) على اكتساب اللسان

---

[1] Voir Dulay. H .and Burt M, op. cite, PP 129-136.

[2] Voir WODE, H., "Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition ." in E. Hatch (ed.) , second language acquisition , Rowley, Ma . Newbury House, PP. 101-117.

[3] Jack C, Richards, Richard Schmidt, op. cité, P 154.

الثاني عند كل من (دالاي) و (بيرت) وفي الوقت الذي اختلفت فيه الرُّوى، طوّرت نماذج أخرى للبحث نحو ما قام به (وود).

إلا أنّ ادعاء ضعف أثر اللسان الأم في تعلّم لسان ثان تعترضه بداهة الظّاهرة، فهل معنى ذلك أنّ المتعلّم عندما يخوض في تعلّمه للسان ثان يتخلّى عن كل ما يعرفه من لسانه الأم؟ إنّ الوقوف إلى جانب هذا الرّأي من شأنه أن يلحق ضرراً منهجياً كبيراً يبقي قضايا كثيرة ذات خطرٍ في مجال تعلّم لسان ثان في زوايا مظلمة لا سبيل إلى الكشف عنها لعدم طواعية منهج الأخذ بدراسة ترتيب المورفيمات.

إضافة إلى ذلك، نجد أنفسنا مجبرين على نفي كيفية واضحة يتحقق عن طريقها أثر اللسان الأم في اللسان الهدف، وإن التّخلي عن تلك الكيفية أو إهمالها من شأنه أن يبعدنا عن هدفنا ويمنعنا من التّقدم في مجال تعلّم لسان ثان.[1]

4- نقد مقاربة ترتيب المورفيمات: على الرّغم من أنّ مقاربة ترتيب المورفيمات قد أعطت نفساً جديداً لبحوث تحليل الأخطاء، إلا أنّها لم تخل من هنات. فلقد فات هذه المقاربة الإشارة إلى الهدف من الاهتمام باكتساب اللسان، وجعل موضوع بحثها المتجدّد حقيقة واقعة، وكيف أنّ الأطفال يفككون الأشكال البنيوية المعقدة ويُعيدون بناءها شيئاً فشيئاً. ثم إن استنتاج استراتيجيات الاكتساب من تفسيرات تركيب المورفيم سيبقى غير ظاهر ولا بادٍ، إن لم يفقد معناه أصلا. كما أن هذا المفهوم لم يشر في كل الحالات إلى ظاهرة التّجنب ، والتّي يجب أن تقع وإلا فلا طريق لتحديد نسبة حالات الهدف المراد ، مقابل حالات الهدف غير المرغوب فيه في الاستعمال أو الانجاز.

وقبل ذلك كله فإن هذه المقاربة تشكّل رؤية بسيطة لاكتساب اللسان تُستشف من خلال المفهوم نفسه إلى جانب اعتمادها أساسا على اللسان الأم، مما يعتبر قصوراً في الرؤية[2].

ولما فشلت مقاربة ترتيب المورفيمات في بلوغ الهدف الذّي سعت إليه مقاربة تحليل الأخطاء وقبلها مقاربة التّحليل المقارن، ظهرت في الأفق رؤى أخرى ولكنّها من قبيل ترتيب المورفيمات حاولت تجاوز نظريات التعلّم ثانية سّميت بتتابع النّمو (Développement séquence).

5- دراسة النّحو التوليدي: في الوقت نفسه الذّي سادت فيه الأفكار السّلوكية ظهر (تشومسكي)(Chomsky) وهاجمها في سويداء قلبها فيما خصّ اللّغة ، واقترح أنّ اللّسان الأم قد يكون ذا دافع وراثي، وراح ينتقد (سكينر) ، فهذا الأخير في رأيه لم يقدّم أيّة طريقة أو منهج لتحديد ما هو المثير والاستجابة في اكتساب اللسان. وليس "للتّعزيز" الذي أورده أي معنى موضوعي. ويضيف أنه إذا كان اكتساب اللسان واستعماله استجابات عادية لمثير، فلأي سبب

[1] Ibid., P. 154.
[2] voir, Bibeau, G., les rapports L1/L2 dans l'acquisition de L2, Bulletin de l'ACLA, vol.5, N°1, Printemps, 1983.p.123.

لم يُدرج الإبداع ؟ ولماذا لم يَبن (سكينر) نظرياته على أساس الملاحظة الحالية أو الآنية لتعلم اللسان، فهو قد بناها قياساً على كائنات أخرى. ويرى (تشومسكي) أن الطفل يتعلّم من خلال ملاحظات فجائية وطارئة وليس بالتّعزيز. إضافة إلى أن كل الأطفال يكتسبون أساساً نحوياً متشابهاً فائق التّعقيد بسرعة تثير الانتباه، يوحي بأنّ الكائنات البشريّة موجّهة لفعل هذا.[1]

وقد ظهرت دراسات على أساس اقتراحات (تشومسكي) في تحليل الأخطاء بالنّسبة للسان الأم واللسان الهدف، خاصّة في عملية بناء نشيط لنظام لغوي أو بالأحرى لعمليّة تقوم مقام العادات، إذ إنّ المتعلّم مشارك نشيط في عملية التعلّم، ولذلك تخلّت الدّراسات على التّداخل، وراح الباحثون يقيمون وزناً إلى دراسات من نوع آخر سميت ب" انتقال أثر التعلّم".

6-**الكيفية التي ينتقل بها أثر التعلّم:** إنّ الخوض في تعلّم لسان ثان لا يمكن معه إهمال الاستفادة من تجربة نملكها في تجربة نسعى إلى امتلاكها، لذلك فالحديث عن تعلّم لسان ثان يستدعي بالضّرورة الحديث عن أثر التّجربة الأولى في بدايات التّجربة الثّانية، هذا الأثر الذي يبدو واضحاً من خلال العناصر التّالية:

أ- **أخطاء التّداخل:** ونقصد بها الأخطاء التّي تنتج عن نقل التّجربة من اللّسان الأم إلى اللّسان الهدف أو ما يسمّى بالتّداخل، والذّي يقود إلى الخطأ في اللّسان الهدف، كأن يقول فرنسي يتعلّم الانجليزية الجملة الخاطئة التّالية:

« I am here since Monday»

عوض قوله: « I have been here since Monday »

" لأنّ التّعبير في الفرنسية هو " Je suis ici depuis Lundi"، فكان القياس خاطئاً لاختلاف اللّسانين في هذه القاعدة، وتسمّى هذه الظّاهرة في مجال تعلّم الألسن بالنّقل السّلبي. (Negative tranfer)، يقابله نقل إيجابي حين يتم النّقل بنجاح حيث لا يصطدم باللّسان الهدف (Positive transfer).[2]

ب- **التّسهيل:** يستعمل هذا مصطلح لوصف ما يحدث عندما يستخدم المتعلّمون القواعد النّحوية أو الصّرفية أو الفونولوجية أو بعضاً منها أوكلّها استخداماً أقلّ تعقيداً من قواعد اللّسان الهدف، وغالباً ما يكون ذلك نتيجة التّعميم المفرط، فقد يكون الطّالب قد اكتسب قاعدة الماضي في الإنجليزية مثلاً بزيادة (ed)للفعل وهو يجهل أنّ لهذه القاعدة شواذ فيقول أفعالا مثل"breaked"و "standed"، وقد يقابل التّسهيل في دراسات اللّغة البينية لمتعلّمي لسان ثان أو ألسن أجنبية الأخطاء الناتجة عن عمليّات أخرى[3].

---

[1] Chomsky .Noam, Review of skinners verbal behaviour language, N°35, PP 26-58, 1959.

[2] voir, OLERON, G., le transfert, in, traité de psychologie expérimentale, vol. iv, 1964.p.59.

[3] Jack C, Richards, Richard Schmidt, op. cite, P.486.

ج- إستراتيجيات التّجنب: ظهرت أوّل إشارة غير مباشرة إلى ظاهرة التّجنب في دراسة لسان ثان مع (ديسكوفا) (Deskova) سنة 1969 ثم تولى استعمال المصطلح بعد ذلك مع (لفنستون) (Livingston) سنة 1971 وقد سماه بالتّمثل الضّعيف "وهو الطّريقة التي يستعملها المتكلّم عندما يستبدل الصّيغة المطلوبة بصيغة أخرى لنقص الوسائل اللّسانية الضّرورية لديه"، وهناك عدّة ترتيبات لأصناف إستراتيجية التّجنب، ومن بين تلك التّصنيفات، تصنيف (تارون) (tarron) الذي يرى أنّها تحدث حسب التّفاعل مع الحدث التّواصلي باعتباره نتيجة لدراسة مؤسّسة على تعبير لسانين لمتعلّم لسان ثان، والتّرتيب الأكثر شمولية يمدّنا بستّة أصناف هي: تجنّب الموضوع، التّجنب الدّلالي، جملة الذّهن المتوقف، الإسهاب، طلب المساعدة وتغيير اللّسان، وكل صنف من هذه الأصناف يمكن أن يصيب مختلف مستويات نظام اللّغة البينية، الفونولوجي والصّرفي والنّحوي والمعجمي.[1]

أثار الباحثون موضوع التجنب كثيرا، ولكن القليل منها كان تطبيقيّا ، فقد اتفق كل من (شاشر) (schacher) 1974 و(هاكوتا) (hakuta) 1976[2] و(كلرمان) (kellerman) 1979[3] و(داغوت) (Dagut) و(لوفر) (laufer) 1985 على أنّ التّجنّب راجع لمراعاة الاختلافات في البُنى التّركيبية بين اللّسان الأم واللّسان الثّاني، وقد خلص الجميع إلى أنّ للّسان الأم دور مهم في تعلّم اللّسان الثّاني، ويُعتبر التّجنّب لذلك فهرساً صالحاً لصعوبات التّعليم التي يمكن التّنبؤ بها عن طريق التّحليل.

وقد انتقدت (جاس) (Susan M. Gass) في سنة 1980 [4]، هذا الرأي، وصرّحت أنّ التّجنب ليس مرتبطاً بالاختلافات بين اللّسان الأم واللّسان الهدف ولا بالتّداخل، وفي السّنة نفسها أضاف (شيانغ) (Chiang o.) في دراسة له حول أشباه الجمل متغيّرا آخر على الرّغم من اتفاقه مع (كليرمان) في كون التّجنب يعود في جذوره إلى الاختلاف واعتبر أنّه يمكن تفسير الظّاهرة بمستوى قدرة المتعلّم أيضاً.[5]

ومن خلال ذلك يتبيّن أنّ التّجنب إستراتيجية معرفيّة أساسية يعتبر التّعرض لها تفسيرا لجانب مهمّ من جوانب تعلّم لسان ثان، وحتّى تتّضح الرّؤية في كيفية انتقال أثر التّعلم لا بد أن نشير إلى التّصحيح الزّائد وفرط الإنتاج.

---

[1] Tarone, E., on the variability of inter-language systems, Milwaukee symposium of linguistics, 1982.

[2] Hakuta, K., Becaming bilingual : a case study of a japanese child learning english, language learning, n°26, pp. 321-351.

[3] Kellerman, E., transfer and non-transfer: where we are now, studies in second language acquisition, N°2, pp.37-57.

[4] Gass, s., an investigation of syntactic transfer in adult L2 learners, research in second language acquisition, Rowley, MA, Newbury House, 1980, pp.132-141.

[5] Voir, Chiang, O., predicters of relative clause production, 1980, in scarecella and krashen (eds.), Research second language acquisition, Rowley, Mass: Newbury House.

د- التّصحيح الزّائد: هو الاستعمال الخاطئ لكلمة أو نطق أو أيّة خاصية لسانية أخرى في الكلام نتيجة محاولة الكلام بطريقة مهذّبة عن طريق عمليّة تعويض كلمة بكلمة صحيحة في حد ذاتها، مثل استعمال "Whom" عوض "Who" في جملة: " Whom do you think painted that picture ?"، يستعمل متعلّم لسان ثان التّصحيح الزّائد الذي يحاول معه الكلام بشكل سليم أو متكلّم بغير الطّريقة النّموذجيّة للسان عندما يتكلّم بهذه الطّريقة بشكل رسمي، وهذا ناتج عن استعمال المتعلّم تصحيحاً ذاتياً زائداً إذ تُستعمل مُفردات رسميّة دون استعمال مفردات الطّريقة النّموذجية لذلك اللّسان.

فالتّصحيح الزّائد قد يكون محاولة فاشلة للمتكلّم في ضبط وإحكام خطابه وفق معيار الجاذبيّة والوجاهة، كما قد يكون قياساً على صيغ معيارية يستشهد بها في سياق كذلك الذي خاض فيه باستعمال صيغ ليست صالحة لذلك المحيط مثل نطق: "Port" في الفرنسية الكندية ب "a" خلفية،فالمتكلّم هنا لا يجهل وجود "Part" ولكنّه يُطبّق خطأ الحكم نفسه على «Port» جاهلاً التّقابل بين /c/ المفتوحة و /a/ الخلفية في السّياق الفرنسي.

هـ- التّعميم المفرط: هو عمليّة مشتركة في تعلّم كلا اللّسانين، أين يستخدم المتعلّم القاعدة النّحوية لتركيب لساني خارج حدود استخدامها المقبول كأن يقول متعلّم الإنجليزية "Mans" في إشارة منه إلى "Men" فاستخدامه هذه الصّيغة تعميم لعلامة الجمع "s"، وهو في هذه الحالة لا يعرف أين تتخلّف القاعدة، فهو إذن "قياس لغوي خاطئ، يؤدّي إلى ارتكاب خطأ لغوي"[1].

7- أماكن انتقال أثر التّعلم: يحصل الخطأ بين لسانين في حالات معيّنة لا يبرحها هي:

أ- سرعة الاكتساب: يتّخذ كل حدث شكلاً يدرج ضمن دائرة الزّمن التيّ تحدّد حركته، ولمّا كانت عمليّة الاكتساب لا تخرج عن هذا المنحى، يمكننا حساب متوسّط الكلمات التيّ يكتسبها المتعلّم في مدّة زمنية معيّنة، ويختلف هذا المتوسّط باختلاف هدف الاكتساب، ونوعيّة المادّة المكتسبة ومستوى المتعلّم.

ب- المسار التّطوري للتعلّم: يكتسب المتعلم اللسان الهدف على مراحل تكون كل مرحلة فيه تختلف عن غيرها ، ومن شأن هذه المراحل أن تحدّد مستواه إلى حدّ ما، لذلك فعند تصنيف الأخطاء، يمكن عزو كل منها إلى المرحلة المتعلقة بها عبر سلّم التّدرج في المراحل.[2]

ج- تردد أخطاء الزّيادة أو الإضافة: والمقصود بذلك عدد المرّات التي يظهر فيها خطأ الزّيادة في الإنجاز، فيتم جردها وتصنيفها وتحديد نسبها وفق تحاليل إحصائية.

[1] voir, Brown, H. douglas, principles of linguage learning and teaching, Prentiel-hall, inc., 1994.
[2] Voir Jack C, Richards & Richard Schmidt, op.cité, 154.

د- التّلقي والإنجاز: أمّا التّلقي فهو فهم الأحداث والأشياء والمثيرات من خلال الحواس، وهناك أنواع مختلفة من التّلقي يمكن تمييزها كالتّلقي البصري السّمعي، ويتطلّب التّلقي السّمعي من السّامع تتبّع مختلف أنواع الدّوال الأكوستيكية والحكم على الاختلاف بينهما من خلال اختلافات خصائصها ، مثل تردّدها ودرجة استيفائها (كونها مستوفاة) ومدّتها أو نظام تردّدها وسرعة تقديمها، إضافة إلى تلقي الكلام أي فهمه[1].

وأمّا الانجاز فيُقصد به قدرة الشّخص الخاصّة على تشغيل مهارة الكلام لديه، وتسمّى أحياناً المعرفة اللّغوية النّشيطة مقارنة بقدرته غير النّشيطة وهي التّلقي، وبالنّسبة لمتكلّم لسان قح فإن قدرة التّلقي لديه أكبر بكثير من قدرة الإنتاج، و لقد تمّ إحصاء درجة التّفاوت بين المهارتين إذ توصّل الباحثون إلى النّتائج التّالية: يستطيع المتكلّم القح أن يفهم أي يتلقى أكثر من 100.000 كلمة ولكنّ إنتاجه يتراوح من 10.000 إلى 20.000 كلمة فقط.

ويختلف أمر التّلقي والانجاز في اللّسان الأجنبي إذ يتقلّص الفرق الشّاسع بين المهارتين، فترى المعجم النّشيط للمتعلّم في مرحلة ما من تعلّمه يتراوح بين 3000 و 5000 كلمة أمّا معجمه غير النّشيط أي قدرته على التّلقي فتتراوح بين 5000 و 10.000 كلمة[2].

هـ- الجوانب النّحوية: تبدو أهميّة النّحو من خلال قضاء النّاس أغلب أوقاتها في الحديث والاستماع والقراءة والكتابة، "فالقسم الأساسي من اللّسان (آليته وحساباته، مع بعض العبارات المجازية التّي نستعملها) هي النّحو" ولكنّ ما هو النّحو؟ إنّه "وصف ما يقوم به النّاس عندما يتكلّمون ألسنتهم، فهو ليس ما يوجد داخل الكتب ..ويستعمل في اللّسانيات بمفهومه التّقني طبعاً للتّفريق بينه وبين الفونولوجيا والدّلالة، إنّه الرّابط لكيفيّة الكلام في الوسط بين هذين الجانبين"[3].

ولو قيس نحو متعلّم لسان ثان لكان في الغالب الأعم يوافق قدرته في ذلك اللّسان، فالقدرة والنّحو يتناسبان طرداً. ولو أخذنا النّحو على أساس كونه "الوصف التّام للّسان"[4] ، لوجب على متعلّم لسان ثان أن يكون على عِلم بالمكوّنات المباشرة لأنماط الجمل على اختلاف نماذجها في اللّسان الهدف على النّحو التّالي:

شكل المعادلة: جملة = مركب اسمي + مركب فعلي.

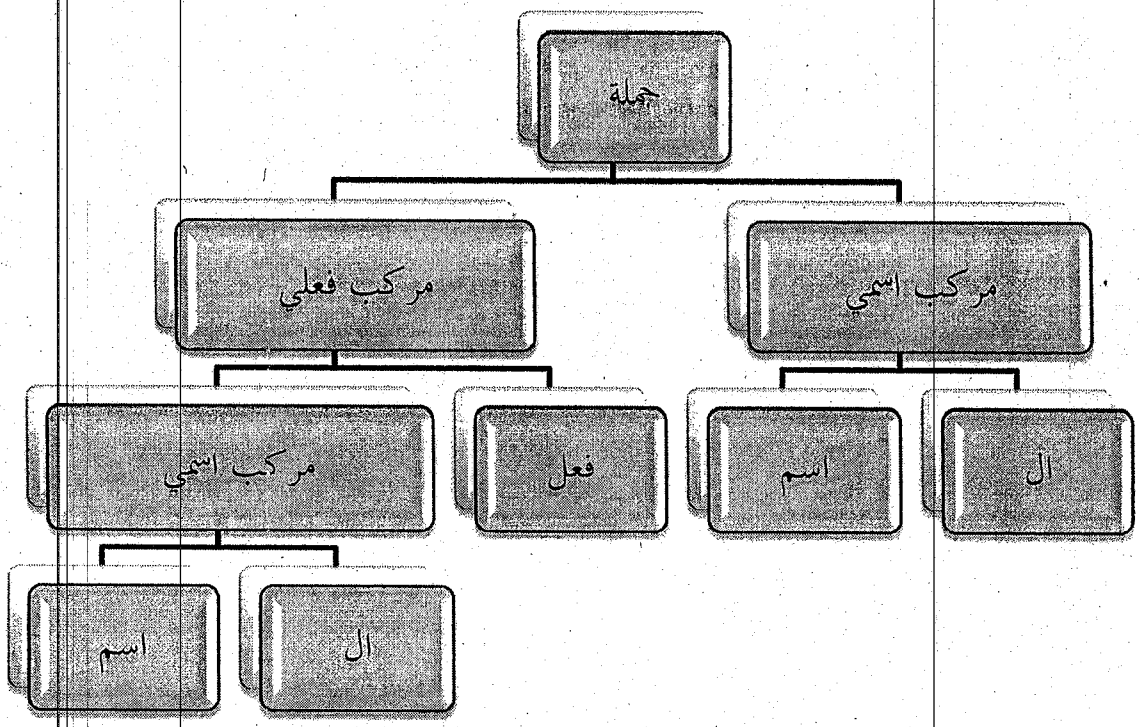
مركب اسمي = ال + اسم.

مركب فعلي = فعل مركب + مركب اسمي.

---

[1] Voir Jack C, Richards & Richard Schmidt, op.cité, P 9.
[2] FRANK PALMER, Grammar, Penguin Books, second edition 1990, P 9.
[3] FRANK PALMER, op. Cite.pp.13-14.
[4] Voir, Jean Dubois et autres, op.cité. p.238.

ويمكن لهذا الشّكل أي: " المكوّنات المباشرة للجملة " أن يتّخذ شكلاً آخر هو شكل المشجّر:



وتصلح هذه التحاليل من الناحية السانكرونية فقط، لأنها تعتبر اللسان منته.

ب- المنظور الحالي: أخذ المنظور الحالي لتحليل الخطأ بين لسانين منحى آخر في بحوث "فينيكا" و "يويغ شولتن"(Vainikka, A, and M.young-scholten) وقد سمّياه : " المشجّرات الدّنيا" (Minimal trees) والذيّ يقوم على النّقيض من فرضيّة "التدّاخل التّام والمدخل التّام" (Full transfer/Full access hypothesis)، والمقصود من هذه الفرضيّة في تعلّم لسان ثان أنّه مع احترام التّركيب ليس هناك أيّة تقييدات أو شروط طبيعيّة ملازمة لما يمكن نقله من اللّسان الأم، كما أنّه ليس هناك أيّة تقييدات أو شروط لدخول النّحو العمومي من قبيل متعلّم لسان ثان".[1]

تقترح فرضية "المشجّرات الدّنيا" أن الحالة المبدئيّة للنّحو في اللّسان الثاني يحتاج إلى النّماذج الوظيفية، لأنّ هذه النّماذج الوظيفيّة ليست موضوعاً للتّداخل، ولكنّ ذلك يحتاج إلى إثبات.

ظهرت النّماذج الوظيفية في بداية تطوّر النّحو في بحوث اكتساب كلا اللّسانين الأوّل والثّاني. وفي كلتا الحالتين ركّزت المناقشات على طبيعة الحالة النّحوية مع احترام مكانة

[1] Voir, Vainikka, A, and M.young-scholten, Gradual development of L2 phrase structure, second language research 12,1, 7-39, 1996.

النّماذج الوظيفيّة. "فالمشجّرات الدّنيا" تفترض التّصور التّالي: إذا كانت النّماذج الوظيفيّة في بداية عمليّات الاكتساب فإنّها تتطوّر تدريجياً بالنّسبة لاكتساب اللّسان الأوّل والثّاني.[1]

ويمكن في اكتساب اللّسان الثّاني أن نستنتج في النّهاية رأيين متناقضين بالنّسبة لمكانة الوظيفيّة وتقديرها في النّحو الأوّلي للّسان الثّاني.

ففرضيّة "المشجرات الدنيا" (M.T.H) التّي يفترض فيها (فينيكا) و (شولتن) (Vainikka, A, and M.young scholten) أنّ كل الإسقاطات الوظيفيّة تكون غائبة في المراحل المبكّرة جدّاً من تطوّر اللّسان الثّاني، واعتماداً على ذلك فإنّ البنية الوظيفيّة للّسان الأم لا تشكّل جزءاً من التّمثيل الذّهني الأوّلي للّسان الثّاني. فعند الغياب الأوّلي للصّرف السّطحي تغيب النّماذج الوظيفيّة بداهة.

وعلى النّقيض من ذلك تقوم فرضيّة" التّداخل التّام والمدخل التّام" لـ (شوارتز) و (سبروز) (Schwartz, B.D. and RA. Sprouse)على اقتراح حضور كل الإسقاطات الوظيفيّة وخاصّة في النّحو الأوّلي للّسان الثّاني، وقد اعتمدا في ذلك على الحضور المبكّر لظاهرة النّحو المرتبط بالنّماذج الوظيفيّة.[2]

ويعتبر الباحثون محاولة إيجاد مكان لإقحام فرضيّة "التّداخل التّام والمدخل التّام" والنّماذج الوظيفيّة في المراحل النّحوية المبكّرة في اللّسان الثّاني أمرا متكلّفا.

" و الفكرة الأساسيّة لفرضيّة "التّداخل التّام والمدخل التّام" هي اقتصار التّداخل بين اللّسان الأم واللّسان الهدف على الإسقاطات المُعجميّة وتوجّهها الخطّي. ذلك لأنّ الحالة الأوليّة للّسان الثّاني تتكوّن من الإسقاطات المعجميّة فقط، وبعد ذلك يأخذ التّطور شكلاً متدرّجاً لتطوّر البُنى الوظيفيّة بمستوى وظيفي متدن. وقد استوفت فرضيّة "التّداخل التّام والمدخل التّام" جميع التّنبؤات وقالت: إنّه لا وجود لحالات تداخل مشتركة ،مع إسقاطات وظيفيّة في اللّغة البينيّة للنّحو، فاللّغة البنيّة النّحوية لهذا السّبب يُفترض أن تكون خالية من أيّة بنية وظيفيّة لأيّ من اللّسانين في هندستهما الوظيفيّة.[3]

8- التّداخل في تعلّم لسان ثالث: إنّ التّطرق إلى لسان ثالث من شأنه أن يخرجنا من دائرة الثّنائية اللّسانية لنضحى في حيّز متعدّد الألسن أو فيما يسمّى بمقاربة التّعددية التّي تسعى إلى الاهتمام بقضيّة الأخطاء في قولها إنّ ألسناً أخرى عدا اللّسان الأم يمكن أن تؤدّي دوراً هاماً في عمليّة التعلّم، فكيف لنا إذن أن نفرّق بين تعلّم لسان ثالث وتعلّم لسان ثان؟ فمما لا شك فيه أن

[1] Voir, Vainikka, A, and M.young-scholten, op.cité., pp.7-39.
[2] Voir, Schwartz, B.D. and RA. Sprouse, L2 cognitive states and the "Full transfer / Full access" model, second language research 12, 1: 40-72, 1996.
[3] Busi Dube, where are the minimal trees? Evidence from early zulu subordination, second language research, 16, 3, PP 233-265, 2000.

الأمرين يشتركان في نقاط عديدة، ولكن نقاط الاختلاف موجودة أيضاً والتّي يجب أن نهتم بها، فقد لاحظ (سينوز) و (جسنر)(Cenoz, J)., and (U. Jessner) سنة 2000 أنّ تعلّم اللّسان الثالث أعقد من تعلّم اللّسان الثاني، لأنّ تعلّم اللّسان الثاني يمكنه أن يؤثّر على تعلّم اللّسان الثالث، فحين تعلّم االلّسان الثاني كان المتعلّم يملك لسانه الأم مسبقاً أمّا عند تعلّم اللّسان الثالث فهو يملك إلى جانب لسانه الأم لسانا ثانيا، لذلك فتعلم لسان ثالث من شأنه الاختلاف عن تعلّم لسان ثان.[1]

يرى الكاتبان أنّ هناك بحوثاً تثبت أنّ متعلّمي لسان ثان يستخدمون إستراتجيات أكثر تدل على وعي ميتالساني كبير، ويعود ذلك إلى خبرتهم المسبقة مع تعلّم اللّسان الثاني، وفي هذا المجال يسعى المتعلّم إلى الاستفادة من تلك الخبرة عسى أن يستعين بها على تعلّم اللّسان الثالث.

يوافق (سينوز) على كون مفهوم تعلّم لسان يُحيل على توالٍ: أي إلى حصول تعلّم اللّسان الثاني بعد اكتساب اللّسان الأم وكذلك إلى الاكتساب في الآن نفسه لكلا اللّسانين الأم والثاني، فهناك إذن ترتيبان للتّعلم فقط.[2]

يمكن أن يتعلّم المتعلم اللسان الثاني إمّا بعد اللّسان الأم أو معه في الوقت نفسه، أمّا في حالة تعلّم لسان ثالث فإنّ هناك اختلافا كبيرا في النظام الذيّ يضحى على تراتيب أربعة على الأقل، فيمكن للألسن الثلاثة أن تُتعلّم الواحد بعد الآخر (اللّسان الأم ـ اللّسان الثاني ـ اللّسان الثالث) كما يمكن للّسانين أن يُكتسبا في الوقت نفسه بعد أن يكتسب اللّسان الأم (اللّسان الأم ـ اللّسان س/اللّسان ع) ويمكن أن يجري الأمر على الشّاكلة التّالية:

تعلّم اللّسان الأم واللّسان الثاني ثم اللّسان الثالث (اللّسان الأم/اللّسان س ـ اللّسان ع) أو أن تكسب الألسن الثلاث في الآن نفسه (اللّسان الأم/اللّسان س/اللّسان ع).

هناك بحوث أثبتت- كما مرّ بنا- أنّ تعلّم لسان ثان يختلف عن تعلّم لسان ثالث، وأنّ للّسان الأوّل والثاني وظائف مختلفة، فبالنّسبة للّسان الثاني هناك لسان واحد يؤثّر عليه هو اللّسان الأم بينما يختلف الأمر في حالة تعلّم لسان ثالث اختلافاً كيفياً.[3]

9- أثر اللّسان الثّاني في اللّسان الأم: من شأن تعلّم لسان ثان أن يفقد مهارات وبعض المعارف الخاصّة باللّسان الأم، ولكن ذلك يحدث في ظروف خاصّة عندما يندمج المتكلّمون في ممارسة اللّسان الثّاني لسنوات عديدة، إنّ هذا الأمر هو تداخل معكوس إذا أخذ مفهوم التّداخل على أساس أنّه أثر اللّسان الأم في اللّسان الثّاني ، وقد لوحظت هذه الظّاهرة كثيراً، فكانت

[1] voirn Senoz, J., and Jessner, U., English in europe : the acquisition of a third language, Clevendon, Multilingual Matters, 2000, p.40.
[2] voirn Senoz, J., and Jessner, U., op.cité., p.40.
[3] Christina, L., L'influence translinguistique dans l'interlangue française, étude de la production orale d'apprenants plurilingues, intellecta Docusys, Göteborg, 2006, pp.11-12.

موضوع كثير من الدّراسات نحو تلك التّي أجراها (جرفس) (Jervis, S.,) على امرأة فنلندية تتعلّم اللّسان الإنجليزي لسانا ثانيا فقد أبقت على قواعد اللّسان الأم ولكنّ بعض قواعد اللّسان الثّاني حاضرة أيضاً في بعض الظّروف الكلامية . هذه دراسة حالة على امرأة في فنلندا وتحوّلت بعد ذلك للعيش في الولايات المتّحدة الأمريكية في سن الثّلاثة والعشرين.[1]

وهناك دراسات أخرى أجريت على مجموعة من المجريين الذّين يتعلّمون الإنجليزية أو الفرنسية أو الرّوسية لسانا أجنبيا في المدرسة. وقد توصّلت الدّراسات تلك إلى أنّ النّجاح في تعلّم تلك الألسن وتكثيف تعليمها يمكن أن يكون ذا أثر مفيد لتطوّر مهارات اللّسان الأم لأنّ التّفكير بالألسن الأجنبيّة يمكن أن ينعكس إيجاباً عليه.[2]

[1] Jervis, S., Probing the effects of the L2 on the L1: a case study, Alberta education, a review of literature on second language learning, April 2006, p.7.

[2] Kecskes, L., the state of L1 knowledge in Foreign language learners, word 49, 3, PP 321-340.

10- خلاصة:

تُؤمن السّلوكية بأنّ تعلم لسان أجنبي يتألف من متعلمين يقلّدون ما يسمعون ويطوّرون العادات في اللّسان الأجنبي بممارسة روتينية. في هذه الرّؤية يهتم المتعلّم بربط ما يعرفه في اللّسان الأم بما أدركه في اللّسان الثّاني فالتّداخل الإيجابي هو نتيجة التّشابه الموجود بين اللّسانين الأم والثّاني لأنّ العادات المستعملة في اللّسان الأم يتم نقلها بسهولة إلى اللّسان الثّاني، ومن ناحية أخرى يحصل التّداخل السّلبي الّذي تسبّبه الاختلافات الموجودة بين اللّسانين لأنّ الأخطاء تنتج من استعمال عادات اللّسان الأم في اللّسان الهدف.

إنّ المشكل الّذي تطرحه هذه النّظرة لتعلّم اللّسان الأجنبي هو آلية التّقليد، لكون التّقليد لا يساعد المتعلّم على التّواصل في مواقف حياتية واقعية. فالمتعلّم يحتاج بشكل مُتواصل إلى صياغة جمل لم يرها من قبل، فالعدد المحدود من الجمل الّتي مارسها ليست كافية في محادثاته، ثمّ إنّ عدداً من الأخطاء التيّ يرتكبها متعلّم لسان ثان ليست من قبيل الأخطاء الّتي يمكن أن تُصرف في أصولها إلى اللّسان الأم. فهناك أخطاء في اللّسان الثّاني موجودة أيضاً على مدى تعلّم الطّفل للسانه الأم.

أمّا النّظرة المعرفية لتعلّم لسان أجنبي فتشتمل على فكرة الإبداع عند المتعلّم وكأنّه يتعلّم اللّسان الثّاني بطريقته، فالمتعلّمون يصيغون نموذجاً ويبنون قواعدهم الخاصّة بشكل متتابع، ثم يعودون لتغييرها إذا كانت تلك القواعد خاطئة، ففي هذه المقارنة يستفيد المتعلّمون من أخطائهم لأنهّم قاموا بدور فعّال في عملية تعلّم اللّسان الأجنبي وتعلّم كيفية عمل اللّسان بشكل مباشر، لكن مشكل هذه النّظرة يكمن في كون الجانب المعرفي ليس العامل الوحيد الذيّ يستعمله المتعلّمون في تخميناتهم اللّسانية، لأنّ بعض أخطائهم تعود إلى اللّسان الأم، فهم متأثّرون بتلك القواعد إلى درجة تناقض القول باعتمادهم على مهاراتهم المعرفية، ثم إنّه ليس من الممكن دائماً استنتاج مُراد متعلّم اللّسان الأجنبي أي ماذا يريد أن يقول ولهذا السّبب لا يمكن تحديد الخطأ بدقة.

وهناك فرضيّة المرحلة الحرجة التيّ ترى أنّ هناك مرحلة حرجة أين يجب على المتعلّم أن يتعلّم اللّسان، وإلاّ فسيضحى تعلّم لسان ما مستحيلاً، تقوم هذه الفرضيّة على أنّه عند البلوغ يكون المخ في أوج تطوّره وبعد ذلك يضحى التعّلم صعباً جدّاً.

وهناك مثال مشهور يؤيّد هذا الاعتقاد هو مثال (جيني) (jenny) الّتي كانت تبلغ ثلاثة عشر سنة ونصف عندما وُجدت في ظروف ضياع وإبعاد، منذ سنتين تقريباً قبل أن تكتشف، تلقت (جيني) (jenny) تفاعلاً لغوياً محدوداً جدّاً، كان من المحتمل أن تكون قادرة على تعلّم جزء محدود من المفردات ، ولكنّها لم تكن قادرة أبداً على إدراك اللّسان بشكل كامل، وفي هذه الحالة فإنّ عدم قدرتها على التحكّم في اللّسان يمكن أن يعود إلى الجانب المعرفي وليس إلى اكتساب اللّسان ككل.

يكتسب المتعلمون اللسان الأجنبي -حسب هذه النّظرة- قبل الفترة الحرجة بالنّسبة للسان الأوّل -والأمر نفسه بالنّسبة للسان الثّاني- فإنّ الدّراسات التّي أجريت على هذا الأمر أثبتت أنّ تعلم اللسان الثاني يمكن أن يحصل بعد الفترة الحرجة بشكل أسهل، فكثير من المتعلمين استطاعوا التّحكم في التّركيب والمعجم بعد هذه الفترة. و أهم ما يمكن أن يعتدّ به في هذه النّظرة هو إلجانب الفونولوجي.

أمّا فرضيّة التّرتيب الطّبيعي فتعمد إلى وجود ترتيب كلّي مسبق في التّعلم، سواء بالنّسبة إلى اللسان الأوّل أو الثّاني ، وقد أثبتت الدّراسات أنّ المتعلّمين للإنجليزية لسانا ثانيا قد وقعوا في الأخطاء نفسها أو في أخطاء متشابهة على الرغم من خلفياتهم اللسانية المختلفة، وقد لاحظ الباحثون أنّ بعض هذه الأخطاء تحصل عند اكتساب اللسان الأم. وإثبات هذه النّظرة لا زال بعد قيد البحث فالبحوث التّي أجريت لحد الآن تُوصف بالمحدودية.[1]

[1] Rod Ellis, op.cite. pp.120-121.

الفصل الثالث

تحليل المدونة

نهدف من خلال هذا الفصل إلى محاولة الكشف عن الكيفيّة التيّ تتم بها عمليّة تعلّم لسان ثان مصدّرينه باختلاف المستويات اللسانية بين الفرنسية والعربية ثم محاولة الكشف عن ذلك الاختلاف من خلال البحث في مادّة مكتوبة لمتعلّمين جزائريين للسان الفرنسي لسانا ثانيا حاصرين الدّراسة في ثمانين متعلم في الإطار المدرسي الرّسمي، ونحن نعلم أنّ عملا من هذا القبيل يأخذ الجوانب النّظرية والتّطبيقية على حد سواء من شأنه ألا يكون عملا سهلا لكون تحقيقه يتطلّب من الأدوات المادية والعلمية الشّيء الكثير مما لاقبل لباحث واحد به. ولذلك سعينا إلى التّركيز على النّظام التّركيبي في الغالب الأعم فكانت الجملة مرادنا وما تحويه من معجم و صيغ تاركين بقية المستويات اللسانية إلى دراسات أخرى من شأنها إبلاج ما لم نتعرض له نحن هنا كالجوانب الصّوتية والدّلالية .

إنّنا وبحكم التّجربة البيداغوجية المتواضعة التّي نخوضها نلحظ كلّ يوم التّكرار الملفت للنّظر لما يسمى غالبا "أخطاء"في الاستعمال اليومي للملكة اللسانية، هذه الأخطاء ليس من السهل تحديدها والبتّ في خصائصها ممّا يجعلنا في أحايين وما أكثرها نعتمد على الأذن في تحديد "الصّواب" ، ولأجل ذلك يبدو موضوع التّعامل مع "الأخطاء"الموجودة في التّعابير الكتابيّة للمتعلّمين بأنواعها موضوعا مغر وقمين في رأينا بالدّراسة والبحث، ثمّ إنّ هذا البحث يفتح نافذة إبستيمولوجية مهمّة لأنّ الأخطاء مكوّن رئيس للغة البينيّة للمتعلّم الحاملة لتجانس ودلالة واطراد ونحويّة والتيّ لا توصف إلّا من خلال مجموعة محدودة من القواعد.

يتطلّب التّعامل مع اللغة البينيّة للمتعلّمين الانطلاق من الجمل "المارقة" التّي تتعارض مع نظام اللسان الهدف، وهو ما يشكّل القسم الأول من الفصل أي تقفّي "الخطأ ".

يظهر الخطأ وفق مجموعة من أشكال الفسق عن القاعدة، ولذلك فنحن نصطدم بجمل كثيرة تنحو هذا النّحو كأن تعاني من فقر في النّسج بشكل واضح وهو مثال (اللانحوية) ومن الجمل المارقة ما لا يظهر بشكل جليّ إذ هو صحيح من حيث النّحوية ولكنّه ليس كذلك من قبل السياق. وأما فائدة هذا الإجراء فعائدة إلى أمرين: أوّلهما محاولة التعرّف على الكيفيّة التّي يتعلّم بها المتعلّم لسانا ثانيا، وثانيهما الاطّلاع على لغته البينيّة عن كثب بهدف الاستعانة بما نكتسبه حولها في حل المشاكل البيداغوجية في التعلّم.

1-.بنية اللّسان الفرنسي واختلافها عن بنية اللّسان العربي.

يُقصد بالبنية اللسانية في اللسانيات مجموعة المبادئ التّنظيمية التيّ تضمن للسان تأدية وظيفته التّواصلية على المستوى الصّوتي والنّحوي والمعجمي، ومن ذلك نخلص إلى بنية فونولوجية وأخرى نحوية وثالثة معجمية، ويحدث أن نتكلّم عن البنية السّطحية والبنية العميقة وبنية التّركيب والاستبدال، وقد يحدث التّداخل بين مصطلح" البنية" ومصطلح "النّموذج"،

والمقصود بالنّموذج هنا مجموعة العناصر التّي تُشكّل وحدة أو جوهرا، أو ما يدعى " تركيباً". ولذلك فقد تتّضح بنية اللّسان الفرنسي واختلافها عن بنية اللّسان العربي من خلال البُنى التّالية:

- البنية الصّوتية.
- البنية الصّرفية- التّركيبية.
- البنية المعجمية- الدّلالية.

أ- البنية الصّوتية:

يتطلّب التّقابل بين اللّسان العربي واللّسان الفرنسي دراسة علمية لمعياري اللّسانين، أي الطّريقة التّي تنتظم فيها وحدات كلّ منهما ، وما على الباحث فعله أمام وجود وصفين كاملين للسانين إلاّ البحث عن جوانب أخرى تخصّ تعدّد المواقف التّواصلية، مما يجعل الأمر صعبا للغاية.

ولكي تستخرج أخطاء المتعلّمين للّسان الفرنسي لسانا ثانيا الدّالة على صعوبات ومشاكل النّطق الصّوتية والفونولوجية، يلجأ الباحثون في الغالب الأعم إلى الاختبارات الشّفوية، ومن بين خصائص النّطق عند متعلّمي اللّسان الفرنسي لسانا ثانيا- إضافة إلى مشاكل "النّبر" و"التنغيم" والتيّ تتعلّق في مجملها بمخارج الأصوات – ما يلي:

- عدم القدرة على نطق الصّوائت التّالية:

[õ] [œ] [ø] [ã] [Y]

ويمكن أن نستنتج من ذلك أنّه كلّما افتقر اللّسان الأم إلى عناصر موجودة في اللّسان الهدف كلّما أدّى ذلك إلى أخطاء في النّطق على الرغم من أننا لا نسعى إلى تكريس فكرة التحليل التقابلي.

ب- البنية الصّرفية- التّركيبية:

إنّ الاختلاف الحاصل بين اللّسانين العربي والفرنسي واضح في هذا المجال، فاللّسان العربي يرتّب وحدات الجملة البسيطة في المستوى التّواصلي على النّسق التّالي: فعل+فاعل+مفعول به، في حين تنتظم وحدات اللّسان الفرنسي في نسق مختلف: فاعل+فعل+مفعول به، وبمعنى آخر فالعربية تتعامل وفق: مركب فعلي+مركب اسمي أمّا الفرنسية فتأخذ شكل: مركب اسمي+مركب فعلي في المستوى التّواصلي غالباً.

أمّا في الجملة المركّبة فيتضاعف احتمال الخطأ للاختلاف الكبير بين توظيف الضّمائر ووسائل الرّبط، ويبدو أنّ الأمر يعود في نسبة كبيرة منه إلى الاختلاف في التّوزيع بين اللّسانين وعدم الإصابة في الرّبط الصّرفي والتّعامل مع الجنس والتّركيب والفقر المعجمي سواء فيما خصّ الجملة البسيطة أم المركّبة .

ج- البنية المعجمية الدّلالية:

يمكن في هذا المجال أن نشير إلى التشابه الحاصل في المشترك اللفظي.

أو ما يسمّى في اللسان الفرنسي ب: (les faux amis)*

والحقيقة أنّ التأثير والتأثر بين الألسن ذات الاحتكاك معروف، فلا غرو إذن أن يتأثر اللسان الفرنسي عند المتعلّمين بالعربية، هذا التأثر هو الذي يُعرف بالتداخل، ويظهر في مختلف ظروف التواصل.

2- وصف المدوّنة.

تتم المدوّنة عادة بإجراء ثلاثة أنواع من الاختبارات هي: الإنشاء (التعبير الحر) و تمارين الاختيارات المتعدّدة و التعرف على الأشكال الخاطئة وهو الأمر الذي سعينا إلى العمل به هنا، وقد قمنا بذلك للأسباب التالية:

أ- الإنشاء أو التّعبير الحر: إن التعابير الحرّة تساعدنا على اكتشاف كفاءة المتعلّمين في الكتابة، وسعيا وراء هذه الغاية قدّمنا للمتعلّمين موضوعا عاما يسمح بإطلاق العنان لخيال المتعلّم، وهو:

« Racontez un conte que vous avez déjà entendu, ou une histoire que vous avez déjà vécu » أنظر الملحق رقم: 02

إنّ موضوعا كهذا ليس صعبا إلى درجة تجعل من المتعلّمين لا يقدرون على الكتابة، كما أنّه لا يسمح لهم بتذكر موضوع درسوه، حتىّ لا يكون الإنجاز معتمدا على الذاكرة فيُقدم صورة خاطئة عن كفاءة المتعلّمين.

وعلى الرّغم من ذلك فإننا على وعي تام "باستراتيجيات التجنب" التيّ يأوي إليها جمّ غفير من المتعلّمين، والتي تقف حجر عثرة أمام التعرف الكامل على كفاءتهم ، فهم يتجنّبون صيغا معيّنة في أداءاتهم اللسانية التيّ يشكّون في صوابها، سواء أكان ذلك بوعي أم بغير وعي، فلا مناص إذن من اختبارات الاختيارات المتعدّدة.

ب- تمارين الاختيارات المتعدّدة واختبارات ملء الفراغ: إنّ هذا النّوع من الاختبارات لايسمح باللّجوء إلى "استراتيجيات التّجنب" لأنّ المتعلّم ليس حرّا في اختيار الصّيغ ولا في

* Bibliothèque, librairie

تصريف الجملة على هواه، بل هو مرتبط بنمط للجملة محدّد سلفا، كما أنّه يمكّننا من معرفة نوع الأخطاء التّي يقع فيها، وهل هي من قبيل أخطاء التّعابير الحرّة أم تختلف عنها.

ولكن الاكتفاء بهذين الاختبارين من شأنه إثارة أسئلة كثيرة من بينها:إذا مكّنتنا هذه الاختبارات من الوقوف على كفاءة الكتابة عند المتعلمين، فهل يمكن اعتبارها معادلة لكفاءة الفهم عندهم؟ وما الذيّ يمكننا صرفه من كفاءتهم إلى لغتهم البيئيّة وما الذيّ لا يدخل ضمنها؟

إنّ الاختبارات السّالفة الذكر غير كافية للإجابة عن أسئلة من هذا القبيل، لذلك سعينا إلى اختبار آخر نراه ضروريا و هو الحكم على مدى "نحوية" و"مقبولية" صيغ لسانية معطاة، من بين ما أنتجوه هم أو مما يمكن أن يتعرضوا له من اللسان الهدف، وبذلك يمكننا الحكم بشكل أحسن على ما يعتبره المتعلمون موافقا لنظامهم اللغوي الفرنسي، ومن خلال ذلك يمكننا أن نفرّق بين اللغة البينيّة لكل منهم واللسان الهدف. ولكن المتعلم قد يقوم بخطوة صائبة عفويا، ويؤثر ذلك على نتائج البحث كله. فلا بد إذن من إجراء نوع آخر من التمارين. أنظر الملحق: 02

ج- اختبارات الصّيغ الخاطئة: ويُقدّم فيه نص للمتعلمين يحتوي على صيغ خاطئة وأخرى صحيحة، وما عليهم إلا تحديد هذه الصّيغ من تلك، مع تصحيح الخاطئ منها، وبلغنا من ذلك النّتيجة التّالية:

1. تعرف بعض المتعلمين على الصّيغ الخاطئة بشكل جيّد.
2. ضعف بعضهم في التّعرف على الصّيغ الخاطئة.
3. تصحيح بعض المتعلمين للأخطاء بشكل جيّد.
4. ضعف بعضهم في تصحيح الأخطاء.
5. ضعف بعض المتعلمين في التّعرف على الصّيغ الصّحيحة.

إنّ النص الذّي قُدّم للمتعلمين يشتمل على 38 تركيبا فيها 14 تركيبا خاطئا.

و هذه الاختبارات من شأنها حصر طبيعة التّعلم والكيفيّة التّي يتم بها، وتُجسّد اللغة البينيّة للمتعلمين سواء بالنّسبة للسان الأم أم اللسان الهدف، بعيدا عن استراتيجيات التجنب وخطوات الحظ.

يتصف اللسانان بخصوصية المعيار، وهو كل ما وافق الاستعمال المعروف عند الجماعة اللسانية المتجانسة، ويمثّل إذن اللسان في امتداده وما يُتوقع منه، وما انزاح عن ذلك دخل باب الشّذوذ، لأنه لا يوافق القاعدة ولا يجرى مجراها.

ولعلنا نحتاج إلى التّذكير أنّ المقصود هنا بالمعيار هو معيار الفصاحة.

إنّ التّراوح بين المعيار والشّذوذ يُعطينا طيفا من القيم تدعى في مجموعها "باللامقبولية" لأنّه لا يمكننا الفصل في قبول تركيب أو عدم قبوله بقولنا نعم أولا وربّما سبّب التّعامل مع

مصطلحي "المقبولية" و"النّحوية" بعض التّداخل لاحقا لذلك نرى من الواجب تحديد كل منهما. أنظر الملحق: 02

3- النّحوية والمقبولية.

تحُدّد لامقبولية صيغة ما بالعودة إلى اللّسان الهدف ، ولكنّنا لا بدّ أن نأخذ مفهوم المقبولية بنوع من الحذر، فهو مفهوم معقد جدّا ينطوي على شيء من الحدس في الصّيغة والمعنى ويرتبط بعوامل ثقافية كثيرة.

إنّ تحليل الصّيغ غير المقبولة بالنّسبة إلى اللّسان الهدف يسمح لنا بالتّفريق بين نوعين كبيرين منها:

أ. صيغ منحرفة، منزاحة أو صيغ لاغية بالنّسبة إلى اللّسان الهدف.
ب. صيغ مقبولة أو ممكنة فيه.

أ- الصّيغ اللّاغية: أخذنا - بالنّسبة لهذا النّوع - الصّيغ اللّانحوية النّي لا تتّبع القاعدة النّحوية للّسان الهدف، وهي بذلك لا تنتمي إلى هذا اللّسان مثل:

* Un prince passait par le cheval.

أن هذا النّوع من الصّيغ هو الغالب وقد رمزنا له بالرّمز :(*)، وهناك أشكال أخرى غير مقبولة لعدم إمكانية تحديد المقصود بها يضمّها بعض الباحثين إلى هذا القبيل، ويرمز لها ب(؟) مثل العبارة التّالية:

(?) Jean a regardé un livre et a acheté un livre.

ولكن إنشاء المتعلّمين في مدوّنتنا خال منها.

ب-الصيغ المقبولة: هناك بعض الصّيغ اعتبرناها غير مقبولة على الرّغم من استجابتها لقواعد اللّسان الهدف، و يمكن اعتبارها مقبولة لو أنّها اتّفقت مع الظّرف والسّياق، أمّا السّياق فنعني به المحيط اللّساني للوحدة اللّغوية، ولذلك اعتبرنا العبارتين التّاليتين من هذا القبيل:

≠ Il est parti en forêt.

(...) Ils sont allés à la chasse comme leur habitude.

يفهم من الجملة الأولى: " الذّهاب في جولة في مكان ما في غابة ما" بينما يتطلّب سياق المتعلّم:

Il est parti vers (cette + la) forêt.

أي " ذهب نحو (هذه+ أل) غابة.

يجب أن تكون الوجهة محدّدة، لذلك يُلغى معنى " التّجوال" والحال هذه. وعدم خرق هذه العبارة لقواعد اللّسان الهدف يجعل منها عبارة مقبولة ولكن في سياق آخر وبمعنى آخر متوقع، ولذلك فنحن نرمز إلى هذا النّوع من العبارات المقبولة بالرّمز:(≠)

أمّا الجملة الثانية فإنّ قبولها مرهون بسياق خاص.

فعوض الحصول على الجملة المتوقعة :

Ils sont allés certainement à la chasse, comme leur habitude le laissait prévoir.

حصلنا على الجملة المذكورة أعلاه.

ونرمز لمقبولية هذه الجملة ولكن في سياق غير هذا بالرمز:(...).

ومن خلال هذا فإنّنا بالغو أمر حصر اللامقبولية في صنفين:

أ. صنف غير مقبول إلا إذا كان في سياق آخر غير الذي سيق فيه.
ب. وصنف لا يُقبل إلّا في سياق بعينه.

ولكن السّياق ليس دائما كاف لتحديد الجملة المقبولة من تلك غير المقبولة، فالظّرف أو الوضعيّة اللّذان لا يحُدّدان كلاميا يمكنهما إصباغ قيم مختلفة على الجملة، فقد لا يستطيع الباث أن يجاري الظّرف ليغيّر لغته من مستوى لساني معيّن إلى مستوى آخر دون أن يلمس الموقف بأذى أي دون أن يخدش المعنى الدّقيق للمرسلة.

أمّا الخلط الواقع في مستويات اللّسان فهو نموذج اللامقبولية الذّي نرمز له ب: (+) مثل:

(+) je ne puis causer à ce mec.

والجملة كلّها غير مقبولة إذا أخذت من قبيل مستوى اللّسان الفصيح للأسباب التّالية:

إنّ الجزء الأخير من الجملة ينتمي إلى اللّسان العامي، وهو من هذا الباب غير مقبول فالظّروف التّواصلية باللّسان الفصيح من شأنها إقصاء العبارات غير المتوقعة في هذا المستوى، والأمر نفسه سار على اللّغات الخاصّة، فلغة الشّعر مثلا يمكن أن تجعل من أمر المعنى غير مفهوم في موقف تواصلي عادي مثل الجملة التالية:

(+) Dans l'aube la sorcière commençait à appeler Laila.

إنّ القسم الأول والذّي وضع تحته خط من الجملة يكون لائقا أيمّا لياقة في اللّغة الشّعرية، أمّا أن يكون في وضعية المتعلّم وهو يكتب إنشاء فإنّ المتوقع أن يقول:

(A +dès) l'aube la sorcière commençait à appeler Laila.

إنّ المجاز الذّي يتماشى مع اللكسيم الزّمني بواسطة اللكسيم المحدّد للموضع على شكل:

(à +dès---------- dans)

بالنّسبة للمثال هذا ليس غير متوقع هنا في الوضعيّة الكلامية هذه فحسب، بل يؤدّي إلى ضياع القيمة المعنوية التيّ تحملها الأدوات: (à , dès) والتّي من شأنها تحديد الوقت بدقة. وبذلك نكون قد أحصينا الوجه الثالث للامقبولية في مدوّنتنا وهي:

ج) **لامقبولية الظّرف أو الوضعية:** إنّنا نجد أنّه من الضّروري الإلحاح على هذا النّوع من اللامقبولية إذ لا يسمح مستوى المتعلّمين بإتقان الاستعمالات المجازية، ولكنّنا في الآن ذاته نعي صعوبة حصر القضيّة فلقد وعاها أهل الاختصاص قبلنا.

ولعلّ الصّعوبة كامنة في كون الجملة قريبة من الجمل المقبولة وهي متعلّقة بالمتعلّمين من وجهة الاستعمال المجازي فقط، وذلك يعود في نظرنا إلى عدم التّمكن من معجم اللّسان الفرنسي أكثر من كونه أمرا يتعلّق بإتقان التّعامل في المجال اللّساني، وربمّا يسمح التّعامل مع هذا النّوع من اللاّمقبولية لو كثُر حجمه في المدوّنة، أمّا عن مدوّنتنا فلم نلف فيها سوى سبعة أمثلة.

ونتبّين من خلال هذا أنّ المقبولية مفهوم لا يمكن حصره إلّا من خلال طيف من القيم ،كما يبدو من الضّروري أن تُؤخذ الصّيغ غير المقبولة في الاعتبار بالنّسبة إلى مدى تكرارها في نظام اللّغة البينية.

التحيل

الإنشاء

المرجعيات			الصيغ الخاطئة	الخصائص				
- رقم التركيب	- درجة المقبولية	التداخل المحتمل		الأداة المتوقع استعمالها	متطلبات السياق	وجهة – ثبات – مصدر	صعوبات التوزيع	صعوبات الوضع للأفعال
01	*	ع.ف.	Laila partait comme Ø l'habitude au village.	de	/	/	/	+
02	*	/	Par sa colère il monta chez elle dans l'intention de la manger.	de	/	/	/	+
03	≠	/	Il est parti en forêt.	vers	/	+	/	/
04	*	/	Le bûcheron vient au village à deux autres cognées.	avec	/	/	/	+
05	*	/	Un prince passé par le cheval.	à	/	/	/	+
06	≠	ع.	Vers les coups de minuit, elle sortait à la fenêtre pour...	de	/	+	/	/
07	*	/	Elle est partait sur une petite rivière cherchait de la nourriture.	vers	/	+	/	/
08	*	ع.ف.	Il grimpait Ø L'arbre.	à	+	/	+	/
09	≠	ع.	...Pars chez tes soi-disant amis.	v.	/	+	/	/
10	*	ع.	Quand les trois années de sécheresse sont venues, les sauterelles sont venues dans ces années.	pendant	/	/	/	+
11	(...)	ع.	Un jeune homme qui passait de ce village.	dans	/	+	/	/
12	≠	ع.	Le chevalier galopait inlassablement entre champs et forêt.	àtravers	/	+	/	/
13	*	/	La princesse fatiguée alla Ø sa chambre.	à	/	+	/	/
14	*	/	Car le renard na jamais su monter Ø un arbre.	à	+	/	+	/
15	*	/	Le prince venait à chaque jour pour la voir.	Ø	+	/	+	
16	≠	/	Un jour les frères sont allés en chasse.	à	/	+	/	/
17	*	/	Il part à la forêt pour manger des animaux.	vers	/	+	/	/
18	*	/	Il se dirigeait devant la tente.	vers	/	+	/	/

/	/	+	/	vers	Alors le père est venu **à** son garçon.	/	≠	19
/	/	+	/	de	Il vient **dans** tous les sens.	/	*	20
/	/	/	+	Ø	Il a vu l'oiseau qui **sur**volait **au-dessous** des blé.	/	*	21
+	/	/	/	à	Ils sont allés à la chasse comme **Ø** leur habitude.	ع.ف.	(...)	22
/	/	/	/	de	Et si le vent vient **dans** tous les sens ?		*	23
+	/	/	/	à	Ses longs cheveux et ses beaux yeux brillait **dans** le soleil.	ع.ف.	(+)	24
/	/	/	+	de	Le gorille profitait **Ø** l'occasion.	ع.ف.	*	26
/	/	/	+	de	Il disait qu'il ne voulait pas se mêler **Ø.**	ع.	*	27
/	+	/	/	v.	Sa sœur **grillait de** jalousie.	/	(+)	28
+	/	/	/	Par	Il faisait du commerce de poisson **à travers** la mer.	ع.ف.	*	29
/	+	/	/	à	Il priait toujours dieu à vrai dire il **en** croyait toujours **en** miracle.	/	*	30
/	/	/	+	de	Ils ont discuté **sur** ce sujet.	/	≠	31
/	/	/	+	de	On a discuté un peu **Ø** nos affaires.	/	*	32
+	/	/	/	sur	Il observait une pigeonne qui logeait **dans** une branche d'arbre.	ع.	≠	33
+	/	/	/	à	Elle a fait tourner sa bague qui était **dans sa main.**	ع.ع.ف.	≠	35
/	/	+	/	v.	Votre désir **sera entre** vos mains.	ع.	≠	36
/	/	/	/	Ø	**Quant à** sa marraine paraissait devant elle, alors...	/	*	37
/	/	/	/	Loc.	Il y avait **au vieux temps**...	/	*	38
/	/	/	/	Loc.	**Au passé** dans une tribu arabe, il y avait une famille.	/	*	39
/	/	+	/	dans	[Autrefois] dans une tribu arabe, il y avait une famille royale **de** cette tribu.	ع.	*	40
/	/	+	/	à	eau de pluie se mélangea **avec** 'L le sang .	ع.ف.	≠	41
/	/	/	+	à	Elle joue **Ø** la corde et le ballon.	ع.	*	42
/	/	/	+	à	Le fils obéit **Ø** son père.	ع.	*	43
/	/	+	/	Ø	Et soudain le génie lui parut **du** puits.	ع.	*	44
/	/	+	/	à cause	Tout le monde tremblait **de** lui.	ع.	*	45

				de				
/	/	/	/	Loc.	**De petit à petit** il grandit.	/	*	46
/	+	/	/	à	Il est tombait **sur** la terre.	ع.	*	47
/	+	/	/	en	Ils ne croyait pas **à** Dieu.	/	*	48
/	/	/	+	d'avec	Je ne la divorce pas **Ø** .	ع.ع.ف.ق.	*	49
/	/	/	+	d'avec	Il va te divorcer **Ø** .	ع.ع.ف.ق.	*	50

جدول أ.1: الصّيغ الخاطئة الإنشاء : التّراكيب اللاّزمة.

المرجعيات			الصيغ الخاطئة	الخصائص				
رقم التركيب	درجة المقبولية	المداخل المحتمل		الأدوات المتوقع استعمالها	خلط في أقسام الأفعال	خلط في المبنى داخل القسم الفعلي الواحد	خلط بين الإضافة والغاية	صعوبات في التوزيع
01	(+)	/	Les ogres commençaient de tomber sur le sol.	à	/	+	/	/
02	*	/	Qu'est-ce que avez Ø en train de pleurer comme ça ?	à	/	+	/	/
03	*	ع.	Le berger se mit à coucher au-dessous d'un arbre.	à	/	/	+	/
04	(+)	ع. ع. ف	Dans l'aube la sorcière commençait à appeler loudja.	à	/	/	/	/
05	*	ع. ف.	Son mari a continué de (se) battre à cause de Ø liberté et l'indépendance.	pour	/	/	/	/
06	*	/	Il est devenu en colère.	en	/	/	/	/
07	≠	/	Elle a couru pour la chercher.	Ø	/	/	+	/
08	≠	/	Une ravissante jeune princesse descendit à boire.	Ø	/	/	+	/
09	*	/	Il ne lui reste pas beaucoup Ø à mourir.	pour	/	/	+	/
10	/	/	Ils ont décidé de leur frère leur a monti.	Ø	/	/	/	+
11	/	/	Elle a voulu de savoir si elle avait des frères.	Ø	/	+	/	/

/	+	/	/	de	Naima a accepté pour (se) marier avec le moudjahid.	/	/	12
+	/	/	/	sur	Elle a insisté au mariage.	/	/	13
/	/	/	+	Ø	Il lui a dit que tu n'a pas tenu à ta promesse	/	/	14
/	/	/	+	Ø	Elle n'a pas tenu à la promesse faite à son père.	/	/	15
/	/	/	+	à	Il est resté Ø l'admirer.	ع.	*	16
/	+	/	/	à	Il demande pour manger et à boire.	ع.	*	17
/	/	/	+	à	Elle avait pensé de laisser l'oiseau s'envoler.	/	*	18
/	/	/	+	à	Elle (n) a pensé que Ø ce qu'elle a dit, sa mère.	/		19
/	/	/	+	à	Son peuple a réussi Ø remplacer l'ami de mokrane par un nouveau chef.	/	*	20
/	/	/	+	à	Son mari n'arrive pas Ø assurer (à)les faire vivre correctement.	/	*	21
/	/	/	+	à	Son mari n'arrive pas (à) assurer Ø les faire vivre correctement.	/	*	22
/	/	/	+	de	J'ai envie Ø te parler.	ع. ع. ف. ق.	*	23
+	/	/	/	de	Elle lui a dit de prendre sa femme et Ø la jeter dans le lac.	ع.	≠	24
/	/	/	+	de	Je me nomme loudja, fille de la sorcière, donc je vous déconseille Ø [de me parler.]	/	*	25
/	/	/	+	à	Elle s'est décidée d'aller elle-même à la recherche de...	/	*	26
/	/	/	+	à	Elle s'est aussi décidée d'aller chez les frères de cette jeune fille.	/	*	27
/	/	/	+	d'ell	J'us qu'à ce que vous (vous) Ø le	ع.	≠	28

				e	dégoûtiez.			
+	/	/	/	Pour que, Afin que	Nous nous sommes assis autour d'elle pour Ø nous raconter une histoire.	/	*	29

الجدول أ.2: الصيغ الخاطئة في الإنشاء: تراكيب الإضافة.

المرجعيات			الصيغ الخاطئة	الخصـــــائص						
رقم التركيب	درجة المقبولية	التداخل المحتمل		الأداة المتوقع استعمالها	مصدر – وجهة – ثبات	متطلبات السياق	خلط في القسم الفعلي نفسه	خلط بين أقسام الأفعال	تصانيف الأفعال/	صعوبات التوزيع
01	≠	/	Il ont découvert un petit trou du garage.	dans	+	/	/	/	/	/
02	*	/	Son peuple a réussi à remplacer l'ami de mokrane pour un nouveau chef.	par	/	/	+	/	/	/
03	*	ع. ف.	J'ai échangé le bœuf avec un cheval.	Contre, pour	/	/	+	/	/	/
04	(...)	/	Elle a vu les sept tricots de ses frères au placard.	dans	/	+	/	/	/	/
05	≠	ع. ق.	L'enfant n'avait aucun centime dans sa poche.	en	/	+	/	/	/	/
06	*	/	Elle l'eut avec succès.	v.	/	+	/	/	/	/
07	*	ع. ع. ف.	Un pigeon avait eu deux petits sur la tête d'un arbre.	à	/	+	/	/	/	/
08	≠	ع. ع. ف.	Il a passé sa jeunesse dans la prison.	en	/	+	/	/	/	/

								ق.		
/	/	+	/	/	/	v.+à	Elles parlaient toutes de l'épouser à leur fils.	/	*	09
/	/	+	/	/	/	v.+de	Depuis ce jour l'oiseau ne s'est jamais quitté de prince.	/	*	10
/	/	/	/	+	/	pendant	Et parmi ses voyages, il s'est fait des amis.	/	(+)	11 .
/	/	/	/	+	/	/	Ils se sont endormi au tronc d'un arbre.	/	*	12
/	+	/	/	/	/	pour	Soudain, un avion Ø la deuxième fois attaqua le camp.	/	(+)	13
/	/	/	/	+	/	/	Son travail est de travailler la terre chaque matin et chaque soir avant le coucher du soleil.	/	≠	14
/	/	+	/	/	/	au	Il a voulu la demander Ø [en mariage].	/	*	15 .
/	/	/	/	/	/	depuis	Puis de ce temps le jeune homme s'est marié.	/	*	16
+	/	/	/	/	/	ø	Par un jeudi le prétendant a acheté quelque chose.	/	*	17
/	/	/	/	+	/	/	Il la pousse vers l'écurie afin qu'elle balaye aux bœufs et aux moutons.	ع.ق	*	18
/	/	/	/	/	+	en	Il s'était exilé de l'Algérie.	ع.ع ف.	*	19

								ق.		
/	/	/	/	+	/	à	Il a frappé sur une porte d'un fellah.	ع.ع ف.	*	20
/	/	/	/	+	/	à	Il a frappé dans toutes les portes.	ع.ع ف.	*	21
/	/	/	/	+	/	à	Je met ma tête sur ma droite.	ع.ع ف.	*	22
/	/	/	/	+	/	sur	Un fiday a posé son pied dans une bombe.	ع.ع ف.	*	23
+	/	/	/	/	/	...de	Je me cache au-dessous Ø mes ailles.	ع.ع ف.	*	24
/	/	/	/	+	/	Grâce à	Il la suivit d'après les gouttes de sang répandues.	/	*	25
/	/	/	/	/	/	/	Tout d'un coup, un fiday a posé son pied (sur) une bombe.	/	(...)	26
/	/	/	/	/	/	Loc.+n	Elle le remonta jusqu'à Ø ou l'oiseau se cassa.	ع.ع ف.	*	27
/	/	/	/	+	/	à	Elle avait une très belle bague sur sa main.	ع.	≠	28
+	/	/	/	/	/	Dét.	Par un mauvais temps il l'attrapa.	/	*	29
/	/	/	/	/	+	v.+à	Il prend avec lui le bœuf au marché.	ع.ع ف. ق.	*	30
/	/	/	/	/	+	à	Il la poussa par terre.	/	*	31
/	/	/	/	+	/	comme	Il ramène pour fruits des salades.	/	*	32

33	≠	ع.ع ف.	Tout à coup le renard entend de loin un bruit.	à	+	/	/	/	/	/
34	*	/	Il essaye de voir si c'est la même chose qu'aux autres jours.	Ø	/	+	/	/	/	/

جدول أ.3 الصيغ الخاطئة في الإنشاء : التراكيب المتعدية.

المرجعيات			الصيغ الخاطئة	الخصائص		
رقم التركيب	درجة المقبولية	التداخل المحتمل		الأداة المتوقع استعمالها	إعادة التركيب	صعوبات التوزيع
01	*	/	Et par colère il les transforma en grenouilles.	de	+	/
02	≠	/	Il invite toutes les filles de village.	du	/	+
03	*	/	Elle continua son chemin de retour.	du	/	+
04	*	/	Elle n'a pas tenu la promesse de son père.	Fait à	/	/
05	*	/	Il fait le travail ø forcé comme les autres.	de	/	/
06	*	ع.د. ع.ف	Elle ne racontait que du mal sur elle.	de	/	/
07	*	ع.د	Un roi avait une très grande amitié avec un autres roi.	pour	/	/
08	*	/	Une longue et dure bataille se passa avec le chevalier et le génie.	entre	/	/
09	≠	/	C'est un garçon brave et courageux dans cette tribu.	de	/	/
10	*	/	Il vivait dans un petit village de Sahara.	du	/	+
11	*	/	A la fin des ces histoires tous les enfants étaient endormis.	de	/	+
12	*	/	A la rentrée de château, le prince lui fit un grand salut.	du	/	+
13	+	/	Il a décidé de se marier avec la tente à sa fille.	de	/	+
14	*	ع.د.	Elle racontait des histoires au sujet du comportement de son fils et ø sa fille.	de	/	+

جدول : أ.4 : الصيغ الخاطئة في الإنشاء: التراكيب الاسمية.

رقم التركيب	التراكيب	المرجعيات		الخصائص
		درجة المقبولية	التداخل المحتمل	الأداة المتوقع استعمالها
01	...qui était âgée dans les vingtaines d'années.	*	/	de
02	Une jeune fille à seize ans s'appelait Naima.	≠	/	de
03	Apporte-nous du couscous garni du viande.	*	/	de
04	Zohra est vêtue Ø une vieille robe.	*	/	de
05	La grande sœur est vêtue Ø une belle robe.	*	/	de
06	Le roi était malade après l'absence de cet oiseau.	*	/	De+à cause de
07	De ce jour là, le prince tomba malade.	*	/	depuis

جدول: أ.5: الصيغ الخاطئة في الإنشاء : تراكيب الصفات .

نتيجة

مجموع الأخطاء	نوع التركيب	أخطاء التداخل	النسبة المئوية
50	اللازم	24	% 48
34	المتعدي	15	% 44
14	الاسمي المعقد	04	% 28
20	الإضافة	08	% 24
07	الصفة	00	% 0

نلاحظ ارتفاع نسبة أخطاء التداخل في التراكيب اللازمة والمتعدية والاسمية المعقدة، بينما تقل نسبيا في تراكيب الإضافة، لتنعدم في تراكيب الصفات. ويضحى جليا من خلال ذلك أنه لابد أن تركز البرامج التعليمية على هذا الترتيب في تعليم اللسان الفرنسي.

و لو عملنا بذلك لتحصل المتعلمون على كفاءة كبيرة في التراكيب اللازمة والمتعدية، لأن أخطاءهم سوف تتقلص إلى نصف ما هي عليه تقريبا، بينما يزول ثلثها في تراكيب الإضافة، وذلك إنجاز كبير تسعى المدرسة إلى تحقيقه.

ب- تمارين الاختبارات المتعددة وملء الفراغ

رقم التركيب	التراكيب	الخصائص المختبرة	الأدوات الخاطئة المستعملة	النسبة المئوية للأخطاء
01	Je vais ... cinéma. - du - au - à	وجهة	/	0%
02	Elle va jouer... la poupée. - à - Ø - de	م. السياق	de (x4), avec (x4).	11%
03	Je rentre ... moi. - à - de - chez	وجهة	/	0%
04	Il monte ... la chaise. - à - dans - sur	م. السياق	A(x2).	3%
05	Il vient ... constantine. - chez - dans - de	مصدر	/	0%
06	Je viens ... chez moi. - à - de - du	مصدر	du (x3).	4%
07	son adversaire. ...Le boxeur s'acharne	ع. منطقية	Ø (x9), pour (x6), à(x14), de(x8), avec(x4), vers(x1).	60%
08	Elle déjeune ... un restaurant.	ع. مكانية	Au(x5), à(x3).	11%
09	L'agent gesticule ... le trottoir.	ع. مكانية	Ø (x13),	28%

	dans(x4), de(x1), sans(x1), sous(x1).			
7%	En (x4), Ø (x1).	ع. زمانية	Nous sortons ... bonne heure.	10
51%	Ø (x2), par (x1), dans (x4), sans (x17), après (x1), à (x2), d' (x2), devant (x1).	ع. منطقية	La voiture peut stationner... une autorisation	11

جدول ب.1: اختبارات الاختيارات المتعددة في التراكيب اللازمة .

رقم التركيب	التراكيب	الأدوات المتوقع استعمالها	خلط في البنى بين أقسام الأفعال	خلط في البنى في القسم الفعلي نفسه	خلط بين الإضافة والغاية	الأدوات الخاطئة المستعملة
01	Il accepte ... faire une commission.	de	4	2	2	A(x4), Ø(x2), pour(x1), sans(x1).
02	Tu t'arranges... partir tôt le matin.	pour à	/	/	/	de(x10), Ø(x1).
03	Il commande... un régiment.	à	49	/	/	Tout(x19), pour(x9), sans(x2), chez(x2), sur(x2), d'(x6), dans(x7), en(x1), avec(x1).
04	Il commande ... finir le mur.	de	23	/	14	A(x6), Ø(x17), pour(x13), afin de(x1).
05	La maman crie... ses enfants.	Ø après	57	/	/	A(x39), sur(x10), avec(x1), de(x5), pour(x2).
	مجموع الأخطاء حسب الخاصية	/	**144**	**2**	**16**	/
	النسبة المئوية للأخطاء	/	**40%**	**0.55%**	**4.44%**	/

جدول ب.2: اختبارات الاختيارات المتعددة في تراكيب الإضافة.

رقم التركيب	التراكيب	المرجعيات				
		الأدوات المتوقع استعمالها	قاعدة التنافر	تصانيف الأفعال	خلط بين الأدوات	الأدوات الخاطئة المستعملة
01	Je vais faire... bicyclette. - de - à - de la.	de + la	/	/	2	Ø
02	Tu es... retard. en - au - à. -	en	/	/	/	/
03	Il y a une voiture... côté. Ø - -à - en.	à	/	/	/	/
04	Tu n'as pas ...jouets. des - de - du. -	de	43	/	/	des
05	Je n'ai pas... pain. de - Ø - De le -	de	5	/	1	du ,Ø
06	L'eau s'infiltre... la pièce.	dans	/	12	/	A, sans, de, sur.
07	L'eau s'infiltre... le feuillage.	sous	/	40	/	Ø, à sans, de, sur.
08	L'eau s'infiltre... les objets.	entre	/	34	2	Ø, sans, sur, tout.
09	Les responsables ont proposé un plan.	par	/	/	/	/
10	La capsule transporte trois hommes.	par	/	/	1	dans
11	On a trouvé un nouveau procédé.	/	/	/	/	33 fautes sur l'agent spécifié
12	Le gouvernement a promis des subventions.	par	/	/	/	Ø(x2)

à,Ø, comme, dans, par, en.	/	21	/	avec	Il travail ... ardeur.	13
Avec, dans, Ø, à, par, en, chez, que, donc, dont, et.	8	27	/	sur	Une statue... son socle domine la ville.	14
	14	**134**	**48**	**مجموع الأخطاء حسب الخصائص**		

جدول ب.3: اختبارات الاختيارات المتعددة في التراكيب المتعدية.

رقم التركيب	التراكيب	الأداة المتوقع استعمالها	الأدوات الخاطئة المستعملة	التحويلات الخاطئة	صعوبات التوزيع	خلط بين التراكيب وتصانيف الأفعال.
01	Elle est bouleversée... la mort de son pigeon.	*Par*	De(×17), pour(×6), à(×5),ø(×3).	31	/	/
02	Le problème est difficile... cet élève.	pour	De(×7), à(×15).	/	22	/
03	Tu est fort ... mathématiques.	En	à(×02).	/	02	/
04	Tu est fort... ton métier.	Dans	De(×04), pour(×05), à(×11), en (×02).	/	22	/
05	Il est satisfait ... son ouvrage.	De+ Par	pour(×03), dans (×5).	06	/	/
06	Elle est capable... ne pas venir.	De	à(×04).	/	/	04
07	Je suis dernier... me présenter.	à	De(×10), pour(×06), en (×04).	/	04	16
مجموع الأخطاء حسب الخصائص				**37**	**50**	**20**
نسب الأخطاء				**%49**	**%66**	**%26.5**

جدول: ب.4: اختبارات الاختيارات المتعددة: تراكيب الصفات .

نتيجة:

نوع التركيب	نوع الخطأ				
	ع.زمكانية	ع. منطقية	السياق	المصدر	الوجهة
اللازم	03	02	02	02	02

يخطئ المتعلمون في مختلف الأطر في اختبارات الاختيارات المتعددة بنسب متساوية تقريبا. ولذلك فإن تعليمها بشكل متساو قاعدة يمكن الاعتماد عليها.

الأدوات الخاطئة المستعملة	عدد تكرارها
A	49
Pour	25
De	21
Ø	20
Tout	19
Sur	12
Dans	07
Sans	03
Chez	02
Avec	02
En	01
A fin de	01

تتعلق النسب العالية من الأخطاء بالنسبة لتراكيب الإضافة بالأدوات التالية:

(tout)و(de)و(pour) و (a) وكذا غياب العناصر المعجمية (ø)في الغالب، ومنه فإن البرامج التعليمية لابد أن تأخذ هذه الأدوات بعين الاعتبار عند تعليم تراكيب الإضافة.

ج ـ تمارين الصيغ الخاطئة

رقم التركيب	التّراكيب	الأدوات المتوقع استعمالها	الخصائص المختبرة	عدد الأخطاء	النسبة المئوية للأخطاء
01	… un homme qui faisait du commerce de poisson.	/	مصدر	5	%7
02	…* un homme qui faisait du commerce à travers la mer.	Par	ع.أساسية	69	%98
03	Un homme débarqua sur une île inconnue.	/	وجهة	1	%1
04	Il se dépêcha d'y entrer pour s'arrêter à une auberge.	/	ثبات	1	%1
05	Devant l'auberge des fillettes à la corde.	/	ثبات	0	%0
06	* Des fillettes jouaient Ø la corde et Ø le ballon.	à	م. السياق	22	%31
07	* Des fillettes jouaient Ø la corde et Ø le ballon.	à	م. السياق	21	%30
08	(+) ses yeux brillaient dans le soleil.	à	ع.أساسية	48	%69
09	* Il obéit bien Ø sa maîtresse.	à	م. السياق	47	%67
10	Elle regardait au loin.	/	وجهة	2	%3
11	* Il survolait au-dessus des vagues.	Ø/s.v.	ع.أساسية م. السياق	68	%97
12	Il ressemblait au sien.		وجهة	1	%1
			المجموع	285	/

جدول ج.1: الصّيغ الخاطئة في التراكيب اللازمة .

رقم التركيب	التراكيب	الأدوات المتوقع استعمالها	الخصائص المختبرة	عدد الأخطاء	النسبة المئوية للأخطاء
01	Il se dépêcha d'y entrer.	/	خلط بين الإضافة والمتعلقات الخاصة بالهدف.	1	1.5%
02	Il se dépêcha d'y entrer pour s'arrêter à une auberge.	/	//	0	0%
03	Il frappa à la porte pour que l'aubergiste vienne lui ouvrir.	/	//	2	%3
04	Il demanda à boire.	/	//	1	1.5%
05	(+) Il demanda à boire Ø manger.	à	خلط بين أقسام الأفعال ≠	31	45%
06	(...) Elle descendait à boire à la fontaine.	Ø + pour	خلط بين المتعلقات الخاصة بالهدف والتعدد المرجعي vi/v.	36	52%
07	* Elle a voulu de savoir si...	Ø	خلط تركيبي داخل القسم الفعلي نفسه.	1	1.5 %
08	Elle avait bien réussi à le remplacer.	/	خلط تركيبي بين أقسام الأفعال ≠	/	
09	Elle vit Ø arriver un immense oiseau.	/	//	0	0%
			المجموع	**102**	/

جدول ج.2: الصيغ الخاطئة في تراكيب الإضافة .

رقم التركيب	التراكيب	المرجعيات: الأدوات المتوقع استعمالها	الخصائص المختبرة	عدد الأخطاء	النسبة المئوية للأخطاء
01	Au loin, il aperçut une ville.	/	وجهة	1	%1.5
02	*il frappa dans la porte.	à	ت. الأفعال	27	%40
03	Elle descendit boire à la fontaine.	/	ت. الأفعال	4	%5.7
04	Elle avait de très beaux vêtements.	/	خلط بين الأدوات	1	%1.5
05	Elle avait ... des colliers autour des cou.	/	ت. الأفعال	0	%0
06	* Elle avait une belle bague dans sa main.	à+n.	ت. الأفعال	58	%84
07	Elle avait beaucoup de chagrin.	/	خلط بين الأدوات	0	%0
08	*Elle avait beaucoup de chagrin après l'absence de cet oiseau.	à cause de	ع. منطقية	68	%98.6
09	Elle avait réussi à le remplacer dans sa cage dorée.	/	ت. الأفعال	0	%0
10	*Elle avait réussi à le remplacer dans sa cage dorée pour un nouvel oiseau..	par	ت. الأفعال و ع. منطقية	41	%60
11	Il s'arrêta un instant à coté d'elle.	/	استعمال ظرف	1	%1.5
12	Il l'emporta sur ses ailes.	/	ت. الأفعال	3	%4.5
13	Il l'emporta sur ses ailes, très loin, dans un pays merveilleux..	/	ت. الأفعال	0	%0
		المجموع		201	

جدول ج.3: الصيغ الخاطئة في التراكيب المتعدية .

رقم التركيب	التركيب	المرجعيات		الخصائص المختبرة	عدد الأخطاء	النسبة المئوية للأخطاء
		الأداة المتوقع استعمالها	مكانها في التركيب			
01	Mais son oiseaux à elle était parti.		الفاعل	صعوبات التوزيع	38	%55
02	Elle avait beaucoup de chagrin à cause l'absence de cet oiseau.		شبه الجملة	صعوبات التوزيع	06	%8.7
03	* Mais par chagrin elle restait toujours triste.		الفاعل	إعادة التركيب	69	%100
				المجموع	113	

جدول ج.4 الصيغ الخاطئة: التركيب الاسمية .

نتيجة:

نوع التركيب	مجموع الأخطاء	نوع الأخطاء وعددها	
اللازم	285	ع. الأساسية وم. السياق	275
الإضافة	72	الخلط بين أقسام الفعل والتعدد المرجعي	67
المتعدي	204	ت. الأفعال وع. المنطقية	194
الاسمي المعقد	113	إعادة التركيب	69

إن أكبر مصدر للأخطاء في الصيغ الخاطئة هو العلاقات الأساسية أو علاقات المظهر،* وهو أمر يتعلق بما يسمى برؤية العالم ويتضمن كل التصورات الثقافية، لذلك تبدو الجوانب الثقافية في تعلم لسان ثان أمرا مهما وضروريا ، فالتجانس الثقافي والتعلم يتناسبان طردا.

ترتبط أخطاء المتعلمين في إعادة التركيب بالعلاقات الأساسية وتؤثر تأثيرا مباشرا في السياق.

ترتفع نسبة الأخطاء في التراكيب اللازمة والمتعدية بينما تنخفض في تراكيب الإضافة.

* يدعوها ذرو الاختصاص في الفرنسية بـــ (les rapports d'aspects).

خلاصة عامة:

يبدو من خلال التمارين الثلاثة المقدمة لاختبار قدرة تعلم اللسان الفرنسي لسانا ثانيا أن المتعلمين يعانون من ضعف يمكن تحديده بدقة في الجوانب التالية:

- تكثر الأخطاء في استعمال الأدوات بمختلف صيغها، حيث يستعملها المتعلمون بشكل يبدو عشوائيا أحيانا، ويرجع ذلك إلى فقر المدخل من ناحية وإلى المسافة الثقافية بين اللسانين من ناحية ثانية.

كما ترتفع نسبة الخطأ في الصيغ اللازمة والمتعدية لفرط اختلافها عن قواعد اللزوم والتعدي في العربية،ولقلة التعود على استعمال اللسان الأجنبي واكتساب النحو الضمني له، ويبدو جليا في المقام الأهمية الكبرى للمدرستين السلوكية ومدرسة النحو التوليدي، على الرغم من اختلافهما الكبير في التوجه. وقد أثر ذلك بشكل مباشر في المعالجة السياقية والتعرف على مرجعيات الفعل المستعمل عند المتعلمين.ولذلك يجب توفير وسط مناسب للتعلم تشترك فيه جميع العناصر المكونة له،بما في ذلك صاحب اللسان الهدف فهو وحده المؤهل لتعليم لسانه إلى غيره.

خاتمة

خاتمة:

بعد اطلاعي على ما وقع تحت يدي فيما خص هذا الموضوع، وبعد تفحصي له في تأن وإعمال نظر، ألفيت التداخل جزءا لا يتجزأ من تحليل الأخطاء، وهما معا، قسم لا غنى عنه في بحوث تعلم لسان ثان.وكنت قد وقفت على أن الخطأ ليس عدوا للمتعلم يجب الاحتراس منه، ولا حجر عثرة في طريق تعلمه، بل هو على العكس من ذلك تماما، إنه الخطوة التي لابد منها والأداة التي لا غنى عنها لتعلم جيد. فالأخطاء بهذا المعنى مؤشّرات تعلم أو علامات تقدّم أو تغير إيجابي في السلوك اللغوي.

- إنه لا مجال لإنكار دور اللسان الأم في تعلم لسان ثان، فالمتعلم عندما يجهل التصرف في وضعية تواصلية ما باللسان الهدف يلجأ إلى اللسان المألوف لديه لينقل منه الصيغ والمعاني، و ليس من المعقول أن يتخلى المتعلم عن كل ما يعرفه إذا أراد تعلم خبرة جديدة .وقد حصلت على مصدرين يستمد المتعلم طاقته منهما وهما اللسان الأم والعموميات النحوية. ويكون التداخل منتجا وإيجابيا إذا اتفق مع قاعدة الصيغة المنقولة أو المعنى في اللسان الهدف.وما لم يتفق معه شكل الزيغ والخطأ.

والملاحظ أن يكون التداخل في الاستقبال، أي عندما يتعرض المتعلم للسان الهدف منطوقا من قبل أهله.

ويهدي البحث إلى أن المقارنة بين اللسان الأم واللسان الهدف والكشف عن مدى التماثل والإختلاف بينهما لا يكفل التعلم الجيد،على الرغم من أهمية فرضية التّحليل التّقابلي التي تقدّم إطاراً نافعاً ومفيداً للنّحو البيداغوجي، كما تقدّم تبريراً لمختلف التّصرفات والمظاهر اللّغوية التّي يحتاجها دارسو الألسن، وتلك مساهمة كبرى في مسار تطوير طرائق تدريس اللّسان الثاني. لذلك فعلى الرغم من أهمية ما قال به (لادو) خاصة على المستوى النظري منه، فإن عملية التعلم تبقى مرتبطة بعوامل أخرى أكثر عمقا وتنوعا.

ويبدو جليا من خلال البحث أن المتعلم يستعمل نظام اللسان الأم في التلقي والإنتاج على حد سواء وكذا في نظام اللغة البينية وهو يساهم بشكل كبير في فرضيات البناء في اللسان الهدف، هذه الفرضيات التي تعتمد بشكل أساسي على ما يتلقاه المتعلم من اللسان الهدف. وتحليل الأخطاء في هذا الإطار متابعة موضوعية أكثر عمقاً ودقة من أنظمة التّقييم الكلاسيكية (مراقبة، اختبارات...). إضافة إلى أنه يأخذ بعين الاعتبار حركة المتعلم والطّبيعة التّطورية والتّداخل المرتبط بحركيته.

ولقد كشف التنقيب في اللغة البينية على أن نظام اللسان الأم هو المسئول عن تطورها. كما كشف عن فرق مهم بين النقل في التواصل باللسان الثاني والنقل في تعلم اللسان الثاني، والملاحظ أن هذا الفرق لا يشار إليه إلا نادرا، فالنقل في التواصل يكون في استعمال اللسان الأم في التلقي والإنتاج معا، بينما يتم النقل في التعلم عندما يحاول المتعلم تطوير فرضياته فيما

يخص قواعد اللسان الثاني. وفي هذا المنحى أثبت جانب علم النّفس اللساني أنّ الخطأ ليس فقط مؤكّد الحصول، بل إنّه طبيعي وضروري ويمثل مؤشّراً للتّعلم ووسيلة له، فلا يمكننا أن نتعلّم دون أن نخطئ، إضافة إلى أنه يُعيننا على تحديد القدرة المؤقتة للمتعلّم في مستوى معيّن. وتبدو تلك المساهمة واضحة في تطوير الوصف البيداغوجي وتغيير المواقف من التّعلم والممارسة التّعليمية، وكذا تغيير مفهوم ومحتوى برامج تكوين المعلّمين

والنقل حادث لا محالة لكونه خاصية تواصلية وخطوة مهمة في التعلم بشقيه التواصلي والتعليمي. لذلك فإنّ ادعاء ضعف أثر اللسان الأم في تعلّم لسان ثان تعترضه بداهة الظّاهرة.

وتوصلت من خلال أطياف المعطيات التي جمعتها على مدى سنوات التعامل مع الموضوع إلى نتيجة أخرى مفادها أنه إذا تشابه اللسانان (اللسان الأم والمراد تعلمه) يكون النقل الايجابي أكثر حضورا. ويشير ذلك إلى أن المتعلم يبني نحوا ذهنيا أو ضمنيا للسان المراد تعلمه، ويغدو يقومه بشكل متواصل.

ولعل اختبارات تحليل الأخطاء والتي شكلت متن المدونة أبدت نجاعتها كطريقة للكشف عن عمليات التعلم.

تؤخذ الأخطاء التي تعكسها صيغ اللسان الأم على أنها أخطاء نقل بشكل آلي، أما تلك التي تشبه الأخطاء التي نجدها أثناء اكتساب اللسان الأم فهي من قبيل التراكيب الإبداعية.

إن تتبع و تحليل الأخطاء يوضح لنا أن أخطاء كثيرة ناتجة عن عادات خلفها اللسان الأم، بينما هناك أخطاء أخرى لا تعود أسبابها إلى ذلك.

ولقد استنتجت أن المتعلم ينتقل أثناء تعلمه عبر مستويات ، وأن الأخطاء التي يرتكبها تتنوع بتنوع تلك المستويات.و لا تظهر عندما يعمد المتعلم إلى التجنب (تجنب بعض التراكيب)، كما يفقد الخطأ أهميته عندما يستطيع المتعلم تصحيحه.

إن أنواع التمارين المقدمة في هذا البحث من شأنها تقييم كفاءة التلميذ بشكل دقيق جداً لأنها لا تسمح له باستخدام إستراتيجيات التجنب ولا بالإستخدام العشوائي الذي يحول أحياناً بين ما قدمه التلميذ وما يعكس كفاءته الحقيقية.

ملاحق

الملحق 01

ترجمة أمثلة التداخل

01	ذهبت ليلى إلى القرية كالعادة.	Laila partait comme l'habitude au village.
02	عند دقات منتصف الليل، خرجت إلى النافذة...	Vers les coups de minuit , elle sortait à la fenêtre pour...
03	تسلق الشجرة.	Il grimpait l'arbre.
04	ذهب إلى (من يزعم أنهم) أصدقاؤه.	Part chez soit-disons amis.
05	...جاء الجراد في هذه السنوات.	...les sauterelles sont venus dans ces années.
06	الشاب الذي مر على هذه القرية.	Un jeune homme qui passait de ce village.
07		Le chevalier galopait inlassablement entre champs et forêt.
08	ذهبوا إلى الصيد كعادتهم.	Ils sont allés à la chasse comme leur habitude.
09	لمع شعره وعيناه الجميلتان في الشمس.	Ses longs cheveux et ses baux yeux brillait dans le soleil.
10	استغل الغوريلا الفرصة.	Le gorille profitait l'occasion.
11	قال إن الأمر لا يعنيه.	Il disait qu'il ne voulait pas se mêler.
12	يقوم بتجارة السمك عبر البحار.	Il faisait du commerce de poisson à travers la mer.
13	لا حظ حمامة تسكن في الشجرة (تتخذ من الشجرة سكنا).	Il observait une pigeonne qui logeait dans une branche d'arbre.
14	أدارت خاتمها التي كانت بيدها.	Elle a fait tourner sa bague qui était dans sa main.
15	رغبتكم بين أيديكم.	Votre désir sera entre vos mains.
16	كان ذات مرة في قبيلة عربية، وكانت العائلة المالكة لتلك القبيلة.	[autrefois] dans une tribu arabe, il y avait une famille royale de cette tribu.
17	اختلط ماء المطر بالدم.	L'eau de pluie se mélangea avec le sang.
18	تلعب بالحبل والكرة.	Elle joue la corde et le ballon.
19	يطيع الابن أباه.	Le fils obéi son père.
20	وفجأة بدا له الجني من البئر (الآبار).	Et soudain le génie lui parut du puits.
21	الكل يرتجف منه.	Tout le monde tremblait de lui.
22	سقط على الأرض.	Il est tombait sur la terre.
23	لا أطلق.	Je ne la divorce pas.
24	سيطلقك	Il va te divorcer.
25	أخذ الراعي في النوم تحت الشجرة.	Le berger se met à coucher au

dessous d'un arbre.	
Dans l'aube, la sorcière commençait à appeler loudja.	26 في الصباح، بدأت الساحرة تنادي (لوجا)
Son mari a continué de se battre à cause de liberté et l'indépendance.	27 واصل زوجها القتال بسبب الحرية والاستقلال.
Il est resté l'admirer.	28 بقي يحبه.
Il demande pour manger et à boire.	29 طلب أكلا وشربا.
J'ai envie te parler.	30 أرغب أن أحدثك.
Elle lui a dit de prendre sa femme et la jeter dans le lac.	31 أمرته بحمل ورميها في البحيرة.
J'usqu'à ce que vous (vous) le dégoûtiez.	32 حتى تمل.
J'ai échangé le bœuf avec un cheval.	33 استبدلت الثور بالحصان.
L'enfant n'avait aucun centime dans sa poche.	34 ليس للطفل (سنتيما) واحدا في جيبه. (لا يملك نقودا).
Un pigeon avait eu deux petits sur la tête d'un arbre.	35 كان لذكر الحمام صغيران على رأس الشجرة.
Il a passé sa jeunesse dans la prison.	36 قضى شبابه بالسجن.
Il la pousse vers l'écurie afin qu'elle balaye aux bœufs et aux moutons.	37 جملة غامضة؟
Il s'était exilé de l'Algérie.	38 نفي من الجزائر
Il a frappé dans une porte d'un fellah.	39 قرع باب فلاح.
Il a frappé dans toutes les portes.	40 طرق كل الأبواب.
Je met ma tête sur ma droite.	41 أضع رأسي على يميني.
Un fiday a posé son pied dans une bombe.	42 وضع فدائي رجله على قنبلة.
Je me cache au-dessous mes ailles.	43 أتوارى تحت جناحي.
Elle le remonta jusqu'à ou l'oiseau se cassa.	44 جملة غامضة؟
Elle avait une très belle bague sur sa main.	45 كان له خاتم جميل جدا في يده.
Il prend avec lui le bœuf au marché.	46 أخذ الثور معه إلى السوق.
Tout à coup, le renard entend de loin un bruit.	47 فجأة، سمع الثعلب صوتا من بعيد.
Elle ne racontait que du mal sur elle.	48 لا تقول عنها إلا شرا.
Un roi avait une très grande amitié avec un autre roi.	49 كان لملك صداقة كبيرة جدا مع ملك آخر.

Elle racontait des histoires au sujet du comportement de son fils et sa fille.

50 تحدثت بخصوص سلوك ابنها وابنتها.

الملحق 02

نصوص التمارين التي قدمت للمتعلمين

أ. نص اختبار الإنشاء:

« Racontez un conte que vous avez déjà entendu, ou une histoire que vous déjà vécu. »

" تحدث عن حكاية سمعتمها أو قصة عايشتها".

ب. نص اختبار الاختيارات المتعددة وملء الفراغ:

I- Choisir la préposition ou l'article qui s'accorde avec le reste de la phrase.

1. Je vais.....cinéma.

a)-du.

b)-au.

c)-à.

2. Elle va joué .....la poupée.

a)-à.

b)-ø.

c)-de.

3. je rentre.....moi.

a)-à.

b)-de.

c)- chez.

4. il monte.....la chaise.

a)- à.

b)-dans.

c)-sur.

5. il vient.....Constantine.

a)-chez.

b)-dans.

c)-de.

6. je viens .....chez moi.

a)-à.

b)-de.

c)-du.

7. je vais faire.....bicyclette.

a)-de.

b)-à.

c)-de la.

8. tu es.....retard.

a)-en.

b)-au.

c)-à.

9. il ya une voiture.....côté.

a)-ø.

b)-à.

c)-en.

10.tu n'a pas .....jouet.

a)-des.

b)-de.

c)-du.

11.tu n'a pas.....pain.

a)-de.

b)- ø.

c)-de le.

II- Complétez les phrases suivantes par la préposition qui convient.

1- Il accepte ..... faire une commission.
2- Le boxeur s'acharne.....son adversaire.
3- Tu t'arranges.....partir tôt le matin.
4- Il commande .....un régiment.
5- Il commande.....finir le mur.
6- La maman crie.....ses enfants.
7- L'eau s'infiltre.....la pièce.
8- L'eau s'infiltre.....le feuillage.
9- L'eau s'infiltre.....les objets.

III- Complétez les phrases suivantes par la préposition qui convient.

1- Elle est bouleversée.....la mort de son amis.
2- Le problème est difficile.....cet élève.
3- Tu es fort .....mathématiques.
4- Tu es fort .....ton métier.
5- Il est satisfait.....son ouvrage.
6- Elle est capable.....ne pas venir.
7- Je suis dernier.....me présenter.

IV- Modèle : jules verne a prédit les voyages dans l'espace.

Réponse : les voyages dans l'espace ont été prédits par jules verne.

Transformez les phrases suivantes d'après le modèle ci-dessus.

1-Modèle : les responsables ont proposé un plan.

Réponse :.....

2-Modèle : la capsule transporte trois hommes.

Réponse :.....

3-Modèle :on a trouvé un nouveau procédé.

Réponse :.....

4- le gouvernement a promis des subventions.

Réponse :.....

V- complétez les phrases suivantes :

1-Elle déjeune.....un restaurant.

2-L'agent gesticule.....le trottoir.

3-IL travaille .....ardeur.

4-Nous sortons.....bonne heure.

5-Une statue .....son socle domine la ville.

6-La voiture peut stationner.....une autorisation.

ج.نص الصيغ الخاطئة:

Dans ce petit texte, un certain nombre de fautes ont été commises. Il s'agit de souligner ces fautes (ou parfois de mettre une croix à la place d'un mot qui manque), et décrire sous les fautes les formes correctes.

Histoire de la princesse et de l'oiseau.

Un jour, il ya de cela bien longtemps, un homme qui faisait du commerce de poisson à travers la mer débarqua sur une île inconnue. Au loin, il aperçut une ville et se dépêcha d'y entrer pour s'arrêter à une auberge. Il frappa dans la porte pour que l'aubergiste vienne lui ouvrir. Il demanda à boire et manger. Devant l'auberge des fillettes jouaient la corde et le ballon.

Il aperçut une ravissante princesse qui descendait à boire à la fontaine. Ces yeux brillaient dans le soleil. Elle avait de très beaux vêtements, des colliers autour du cou et une belle bague dans sa main.

Elle appela son petit chien qui vint tout de suite car il obéit bien sa maîtresse. La jolie princesse était triste pourtant, car autrefois elle avait un oiseau splendide. Mais son oiseau à elle était parti et elle avait beaucoup de chagrin après l'absence de cet oiseau.

Elle a voulu de savoir si son oiseau allait revenir, et elle regardait au loin si peut-être il survolait au dessous des vagues.

Elle avait bien réussi à le remplacer dans sa cage dorée pour un nouvel oiseau, mais par chagrin elle restait toujours triste. C'est alors qu'au loin elle vit arriver un immense oiseau, qui ressemblait au sien, mais bien plus grand. Il s'arrêta un instant à côté d'elle et l'emporta sur ses ailles, très loin, dans un pays merveilleux.

فهرس المصطلحات

أ

contact	احتكاك
test	اختبار
Performance	أداء
Archéologie	أركيولوجيا
Diglossie	ازدواجية
Réponse	استجابة
Stratégie	إستراتيجية
Aptitude	استعداد
Dérivation	اشتقاق
Emprunt.	اقتراض
Minorité	أقلية
Acquisition	اكتساب
Mécanisme	آلية
performance	إنجاز
Essai	إنشاء

فهرس المصطلحات

ب

Emetteur	باث
Programme	برنامج
Structure	بنيةٌ
Pédagogie	بيداْغوجيا

ت

Evitement	تجنب
Analyse	تحليل
Interférence	تداخل
Enseignement	تدريس
Classement	ترتيب
Structuration	تركيب
Simplification	تسهيل
Correction	تصحيح
Développement	تطور
Expression	تعبير
Plurilinguisme	تعددٌ لساني
Renforcement	تعزيز
Apprentissage	تعلم

Généralisation	تعميم
Contraste	تقابل
imitation	تقليد
Réception	تلق
Exercice	تمرين
Diversité	تنوع
communication	تواصل
Génération	توليد

ث

Culture	ثقافة
Bilinguisme	ثنائية لسانية

ج

Phrase	جملة

ح

Stimulus	حافز
Conversation	حوار

خ

Caractéristique	خاصية
Erreur	خطأ

د

Motif	دافع
signification	دلالة

ذ

Mentalité	ذهنية

ر

Test	رائز
Appétence	رغبة

س

Préfixe	سابقة
Synchronique	سانكرونية
Comportement	سلوك

ص

Voyelle	صائت
Morphologie	صرف
Difficulté	صعوبة
Forme	صيغة

ط

Spectre	طيف

ظ

Phénomène	ظاهرة

ع

Opérations cognitives	عمليات معرفية
Universaux sémantiques	عموميات دلالية
Universaux intériorisés	عموميات ضمنية
Universaux phonologiques	عموميات فونولوجية
Universaux grammaticales	عموميات نحوية

ف

Hypothèse	فرضية

ق

Règle	قاعدة
Compétence stratégique	قدرة إستراتيجية
Compétence pragmatique	قدرة تداولية
Compétence communicative	قدرة تواصلية
Compétence sociolinguistique	قدرة سوسيولسانية
Compétence linguistique	قدرة لسانية

ك

Compétence	كفاءة
Mot	كلمة

ل

Suffixe	لاحقة
Langue étrangère	لسان أجنبي
Langue originale	لسان أصلي
Langue maternelle	لسان أم
Première langue	لسان أول
Langue seconde	لسان ثان
Langue naturelle	لسان طبيعي
Langue cible	لسان هدف
Langue	لسان
Linguistique appliquée	لسانيات تطبيقية
Langue intermédiaire	لغة بينية

م

Apprenant	متعلمَ
Stimulus	مثير
Sonore	مجهور

Output	مخرج
input	مدخل
Ecole	مدرسة
Corpus	مدونة
Contrôle	مراقب
Distance	مسافة
Terme	مصطلح
Traitement	معالجة
Connaissance quantitative	معرفة كمية
Connaissance qualitative	معرفة كيفية
Norme	معيار
Cle	مفتاح
Approche	مقاربة
Acceptabilité	مقبولية
Sourd	مهموس
Morphème	مورفيم
Situation	موقف
Métalinguistique	ميتالساني

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1- المراجع العربية:

أ. دي ساس، أثر العربية في البرتغالية، مجلة المجمع العلمي، العدد الثامن عشر، 1965.

إبراهيم محمد العقيد، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، مكتب التربية العربي، 1994.

إبراهيم وجيه، التعلم، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1993.

آرثر جورج، التعلم والتعليم، مدخل إلى التربية وعلم النفس، ت. حسن الدوجلي، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك عبد العزيز، الرياض، 1402هـ.

إسحاق محمد الأمين ومحمود إسماعيل صيني، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض،1982.

أندري مارتيني، مبادئ اللسانيات العامة، ت. سعدي الزبير، دار الآفاق- الأبيار 1999.

أنطوان شكري مطر، الترجمة العملية، دار المشرق، بيروت، لبنان،1987.

أنور الشرقاوي ورمزية الغريب، التعلم، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1988.

بابكر أحمد البشير، تعلم التعبير للناطقين بلغات أخرى، إقرأ، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة، العدد الثاني، 1984.

بسام بركة، معجم اللسانية، فرنسي_عربي، مع مسرد ألفبائي بالألفاظ العربية ، منشورات جروس-برس، طرابلس- لبنان، الطبعة الأولى، 1985.

تمام حسان، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة، 1984.

توفيق برج، مشكلة تعليم العربية لغير الناطقين بها مع حلول علمية وعملية، الندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، جامعة الرياض، 1980.

داوود سلوم، أثر اللغة العربية في اللغات الأجنبية، المورد، بغداد، المجلد التاسع، العدد الرابع، 1981.

دوجلاس براون، مبادئ التعلم وتعليم اللغة، ت. إبراهيم بن محمد العقيد وعبد بن عبد الله الشمري، مكتب التربية العربي- الرياض، 1994.

I- الفرنسية:

B.E.L.C., Grille de classement typologique des Fautes, B.E.L.C., 1996.

Bulletin de L'ACLA, vol. 05, N°01, Printemps, 1983.

Chadli Fitouri, Biculturalisme, bilinguisme et éducation, DE LACH EAUX et Nestlé, 1983.

Christina L., L'influence translinguistique dans l'interlangue Française, étude de la production orale d'apprenants plurilingues, intellecta Docusys, Göteborg, 2006.

Edward Mattei & Thomas Roe, introduction à la psycholinguistique, Bordas,

Encrage, N°8-9, 1982.

Études de linguistique appliquée, N°25, Didier, 1977.

Frank Palmer, Grammar, Penguin books, second edition, 1990.

Guy Fève, Le français scolaire en Algérie, o.p.u. 1985.

H. Besse & R. Porquier, Grammaire et didactique des langues, Didier, 1991.

Hachette, Dictionnaire de la langue française avec phonétique et étymologie, édition Algérienne, Reghaia, 1993.

Jean Dubois et autres, Dictionnaire de linguistique, Larousse, 1973.

John Austin, Quand dire c'est faire, traduit par Gilles Lane, édition du Seuil, Paris, 1970.

John Searle, les actes du langage, première édition 1972.

Langages, N°57, Paris, Larousse, 1980.

Martine Bracops, introduction à la pragmatique, première édition, Du culot, 2005.

Noam Chomsky, structure syntaxiques, traduit de l'anglais par Michel Baudeau, éditions du seuil, 1969.

Paris, 1988.

Porquier R., Analyse d'erreurs en français langue étrangère, université de Paris, 1974.

Revue roumaine de linguistique , vol., N°2, 1970.

Roman Jacobson et Lido Waugh, La charpente phonique du langage, Paris, minuit, 1980.

Traité de psychologie expérimentale, vol., 1964.

Voix et images, Crédif, N°2, 1974.

II- الإنجليزية:

Acton William, second language learning and perception of difference in attitude, London, Longman, 1989.

Adler Peter, Culture shock and the cross cultural learning experience , ICN., 1982.

Alberta education , a review of literature on second language learning, April, 2006.

Annals of the new York academy of science,1981.

Applied linguistics for language teachers, Ann arbor, university of Michigan press, 1957.

Applied linguistics N°6, 1985.

Applied linguistics, N°11, 1990.

Bernard s. conditions of second language learning, introduction to a general theory, oxford university press, First published, 1989.

Bialystok E., communication strategies, a psychological analysis

Brown Douglas H., principals of language learning and teaching, Prential hall, INC., 1994.

Brown H. Douglas, Affective variables in second language acquisition, London, LONGMAN, 1983.

Brown H. Douglas, English relativisation and sentence comprehension in child language, 1990.

Brown R., A first language, Cambridge, Harvard Press, 1973.

Cambrige texts books in linguistics, 1986.

Clark Mark, second language acquisition as a clack of consciousness, London, Longman, 1992.

Dan sperber & Deirdre Wilson,

Ellis R., second language acquisition, Oxford University press, ninth, impression, 2003.

Ellis R., understanding second language acquisition, Oxford university press, 1985.

Emma Alicia Graza, second language acquisition, texas A &M university, Kingsville, 2006.

Fingon E. language structure and use, Harcourt college publisher,1988.

Flynn Susan, A parameter-setting approach to second language acquisition, Ritchie & Bhatia edition, 1996.

Foster George, traditional cultures, N y., Harper and Row, 1992.

Fries Charles, teaching and learning English as a foreign language, ann arbor, university of Michigan press, 1945.

Gardner R.& Lambert w., Attitude and motivation in second language learning, Newbury publisher, 1982.

Gass S. & C. Madden, input in second language acquisition, Rowley M.A., Newbury house, 1985.

Gass S. & C. Madden, input in second language acquisition, Rowley MA, Newbury house, 1985.

Gass S. & J. schachter, linguistic perspective on second language acquisition, Cambridge, Cambridge university press, 1989.

Gass S. & L. selinker, second language acquisition, An introductory course, Lawrence associates, inc., 2001.

Gass, s. & L. selinker, Language transfer in language learning, ed. John Benjamins, Amesterdam, 1992.

Greenberg, j. H., universals of language, Cambridge MIT press, 1963.

Hatch E., second language acquisition, Rowley, MA, Newbury House, 1978.

international Review of applied linguistics, N°5, 1967.

Jack Richards & Richard Schmidt, Dictionary of language teaching and applied linguistics, LONGMAN, third edition, 2002.

Jerry A. Fodor, Language and thought, Harvester press, 1976.

Journal of verbal learning and behavior, N°23, 1984.

Krashen S., principals and practice in second language acquisition, Prentice Hall international, 1987.

Lambert Wallace E., A social psychology of linguistics, J.S.L., 1977.

Language learning, N° 39, 1990.

Language learning, N°23, 1973.

language learning, N°26. 1976.

Language learning, N°27, 1977.

Language, N°35, 1959.

Leonard Bloomfield, language, London, George Allen and Unwin LTD, London, 1973.

Linguistics in query, N°8, 1977.

Multilingual Matters, N°15, clevdon, 2000.

Multilingual Matters, N°17, clevdon, 2002.

Muriel Saville-Troike, introducing second language acquisition, Cambridge university press, 2006.

Noam Chomsky, Aspects of the theory of syntax, MIT press, 1965.

Noam Chomsky, New horizons in the study of language and mind, Cambridge of university press, 2000.

Notes on linguistics, N°39, 1987.

Of second language use, oxford brazil Blackwell, 1990.

Paul Grice, studies in the way of words, Harvard university press, 1989.

Piedro, R., strategic interaction, Cambridge university press, 1987.

Prabhu N.S., second language pedagogy, oxford university press, First published, 1987.

Research in second language acquisition, Rowley, MA, Newbury House, 1980.

Review of applied linguistics, N° 39, I.T.L.,

Sacha Helfenstein, Transfer, review, reconstruction, and resolution, university of jyvaskylan, yliopisto, 2005.

Scarecella & Krashen s., Research in second language acquisition, Rowley, Newbury House, 1980.

Schumann John, Social distance as a factor in second language acquisition, London, Longman, 1986.

second language research, N°12, 1996.

second language research, N°16, 2000.

stenstrom A., An introduction to spoken interaction, London, Longman,1994.

Stevik Earl, teaching and learning languages, NY., Cambridge university press, 1982.

Studies in second language acquisition, N°2.

TARONE, E., on the variability of inter-language systems, Milwaukee, symposium of linguistics, 1982.

TESOL quarterly, N°8, 1974.

Thao lee, communicative strategies in interlanguage, association for active educational researchers, 2005.

Trosk R. L., Key concepts in language and linguistics, London and New York, Rutledge, 1999.

Trubetz, N., Letters and Notes, Lottery, 1975.

Weinrish U., language in contact, New York, linguistic circle of new York, 1953.

White L., is there a logical problem of second language acquisition? TESL, Canada, 1985.

Word, N°49, 1992.

Working papers on bilinguism, N°7, 1975.

فهرس
الموضوعات

فهرس الموضوعات

شكر ..... Erreur ! Signet non défini.

إهداء ..... Erreur ! Signet non défini.

مقدمة 6

فك الرموز 11

الفصل الأول : تعلم لسان ثان ..... Erreur ! Signet non défini.

1. اللسان الثاني والمفاهيم المجاورة. 13

2. التبّاين في التعلم والمتعلمين:. 17

3. أسس اكتساب اللسان الثاني:. 18

4. اللسانيات وتعلم لسان ثان:. 20

أ. فرضية التصنيف القابل للإدراك: 21

ب. فرضية التباين الواضح 22

ج. خصائص اللغة البينية وطبيعة تمثلها 22

د. العموميات التصنيفية 26

ه. العموميات اللسانية والتصنيفات 27

و. أصناف الألسن 27

ز. العموميات الدّلالية. 28

ح. العموميات الفونولوجية 30

ط. تفسيرات العموميات اللسانية 30

-1 فرضية أصل اللغة. 31

-2 العموميات والتلقي. 31

-3 الاكتساب وتفسيرات المعالجة. 31

-4 التفسيرات الاجتماعية. 31

-5 النّحو العمومي 31

ي. المشكل المنطقي في اكتساب اللسان. 32

ك. خطأ مقارنة متكلمي لسان بمتعلميه 34

-4 علم النفس وتعلم لسان ثان. 35

أ. اللغة والذهن 35

-1 التّركيز على عمليّات التعلم. 37

أ. بحوث (بيتس) و(ماكويني) 37

ب. بحوث (كراشن). 38

1- دراسة حالة مستعملي "المراقب" 40

أ. المستعمل المفرط. 41

ب. المستعمل المُقل 42

2- فرضية الاكتساب والتعلم 43
أ- اكتساب اللسان 43
ب- تعلم اللسان 44
3- فرضية الترتيب الطبيعي 44
4- فرضية المدخل اللغوي المفهوم 44
5- فرضية المرشح العاطفي 45
ج- نقد فرضيات كراشن 46
د- الفرضيات البديلة 47
1. إعادة التركيب 48
2. الآلية 48
6- علم الاجتماع وتعلم لسان ثان 48
1. التنوّع 49
2. استراتيجيات التواصل 50
أ. المفهوم التقليدي للقدرة التواصلية 50
ب. القدرة اللسانية 51
ج. القدرة السوسيولسانية 52
د. القدرة الإستراتيجية 52
ه. تحليل الحديث والقدرة التواصلية 53
و. القدرة التواصلية واللغة البينية 54
3. التداولية 55
4. القوالب الثقافية 57
أ. مواقف المتعلمين من اللسان الثاني 57
ب. التثاقف 58
ج. المسافة الاجتماعية 61
5. تصور شامل لتعلم لسان ثان 62
الفصل الثاني: تحليل الأخطاء في تعلم لسان ثان ..... Erreur ! Signet non défini.
1. الخطأ 65
2. المسار التاريخي لتحليل الأخطاء 67
أ. المنظور الكلاسيكي 67
3. 1 التحليل التقابلي وتعلم لسان ثان 69
أ- الشكل القوي 71
ب- الشكل الضعيف 71
2. تحليل الأخطاء 72
أ- الوجهة التعليمية 73
ب- وجهة علم النفس اللساني 73

أ- البنية الصّوتية..... 98
ب- البنية الصّرفية- التركيبية 98
ج- البنية المعجمية الدّلالية..... 99
2- وصف المدوّنة..... 99
أ- الإنشاء أو التّعبير الحر..... 99
ب- تمارين الاختيارات المتعدّدة واختبارات ملء الفراغ..... 99
ج- اختبارات الصّيغ الخاطئة..... 100
3- النّحوية والمقبولية..... 101
أ- الصّيغ اللاغية..... 101
ب-الصيغ المقبولة..... 101
التحليل..... Erreur ! Signet non défini.
أ-التعابير الحرة (الإنشاء)..... Erreur ! Signet non défini.
جدول أ.1: الصّيغ الخاطئة في التعابير الحرة (الإنشاء): التراكيب اللازمة. ..... Erreur ! Signet non défini.
الجدول أ.2: الصيغ الخاطئة في تراكيب الإضافة ..... Erreur ! Signet non défini.
جدول أ.3: الصيغ الخاطئة في التعابير الحرة (الإنشاء): التراكيب المتعدية . ..... Erreur ! Signet non défini.
جدول : أ.4: الصيغ الخاطئة في التعابير الحرة: التراكيب الاسمية المعقدة..... Erreur ! Signet non défini.
جدول: أ.5: الصيغ الخاطئة في التعابير الحرة (الإنشاء) : تراكيب الصفات 117
نتيجة..... 118
ب-الاختيارات المتعددة وملء الفراغ..... Erreur ! Signet non défini.
جدول ب.1: اختبارات الاختيارات المتعددة في التراكيب اللازمة 121
جدول ب.2: اختبارات الاختيارات المتعددة في تراكيب الإضافة 122
جدول ب.3: اختبارات الاختيارات المتعددة في التراكيب المتعدية..... 124
جدول: ب.4: اختبارات الاختيارات المتعددة: تراكيب الصفات 125
نتيجة:..... 126
ج-الصّيغ الخاطئة ..... Erreur ! Signet non défini.
جدول ج.1: الصّيغ الخاطئة في التراكيب اللازمة 128
جدول ج.2: الصيغ الخاطئة في تراكيب الإضافة 129
جدول ج.3: الصيغ الخاطئة في التراكيب المتعدية 130
جدول ج.4 الصيغ الخاطئة: التركيب الاسمية المعقدة 131
نتيجة:..... 132
خلاصة عامة:..... 133
خاتمة:..... 135
ملحق 01: ترجمة أمثلة التداخل..... Erreur ! Signet non défini.
ملحق 02: نصوص التمارين التي قدمت للمتعلمين..... Erreur ! Signet non défini.
فهرس المصطلحات..... 149

ج-منهجية تحليل الأخطاء 74
1. جمع المدوّنة 74
2. تحديد الأخطاء. 75
3. ترتيب الأخطاء75. .....
4. تحديد مصادر الخطأ 76
أ-الأخطاء التي تتم داخل لسان واحد 76
ب- الأخطاء التي تتم بين لسانين (التداخل) 76
5. معالجة الأخطاء 77
د- أهميّة تحليل الأخطاء 78
هـ- مشاكل تحليل الأخطاء 80
3. دراسة ترتيب المورفيمات 82
أ-دراسة "روجي براون 83
ب- دراسة (هايدي دالاي) و (مرينا بيرت) 83
ج- دراسة (هنين وود) 84
د- دراسة تتابع النمو 84
4- نقد مقاربة ترتيب المورفيمات 85
5- دراسة النحو التوليدي 85
6- الكيفية التي ينتقل بها أثر التعلم 86
أ- أخطاء التداخل 86
ب- التسهيل 86
ج- إستراتيجيات التّجنب 87
د- التصحيح الزّائد 88
هـ- التعميم المفرط 88
7- أماكن انتقال أثر التعلم 88
أ- سرعة الاكتساب 88
ب- المسار التطوري للتعلم 88
ج- تردد أخطاء الزّيادة أو الإضافة 89
د- التلقي والإنجاز 89
هـ- الجوانب النحوية 89
ب- المنظور الحالي 90
8- التداخل في تعلم لسان ثالث 91
9- أثر اللسان الثاني في اللسان الأم 92
10- خلاصة 94
الفصل الثالث: تحليل المدونة ..... Erreur ! Signet non défini.
1- بنية اللسان الفرنسي واختلافها عن بنية اللسان العربي 97