

الأسس النظرية لتعلم لغة ثانية (تابع)

طاهر جيلالي

معهد الآداب واللغات

المركز الجامعي د. مولاي الطاهر-سعيدة.

ستابع ما كنا قد بدأنا الإشارة إليه في المقال السابق (متون :ع/01) وهو الجانب اللساني في تعلم لغة ثانية، وسنخرج بعده على بعض الأفكار في جانب علم النفس.

إن الجانب اللساني لم يكتف بما تمت الإشارة إليه فيما سبق، بل راح يسرد نظريات ورؤى كثيرة نرى من الفائدة الإشارة إلى بعضها هنا:
العموميات التصنيفية:

تحاول هذه الدراسات إيجاد أوجه الاختلاف والتشابه بين لغات العالم، أي البحث عن طبيعة الأنماط اللغوية المتاحة في العالم، ومن اكتشافات هذه البحوث إمكانية تعميم بعض التراكيب التي لا تنتمي إلى عائلة لغوية واحدة.

وأول من أشار إلى ذلك حسب علمنا هو الباحث غرينبورغ سنة 1963 إذ يقول في معرض تقديم مثال عن تلك العموميات "في اللغات التي تحتوي على حروف جر يقع الاسم المحرور فيها بعد الاسم الرئيسي دائما، بينما يقع الاسم المحرور قبل الاسم الرئيسي في اللغات التي تضع حروف الجر في موقع متأخر في الجملة"⁽¹⁾.

ومن اللغات التي تضع حروف الجر قبل الأسماء العربية والاسبانية والايطالية والانجليزية، أما اللغات التي تضع الحروف في موقع متأخر عن الاسم فيمكن أن تكون الهندية مثلاً واطحاً عنها.

ولعله من أكثر العموميات التصنيفية بحثاً هي تلك المتعلقة بمركبات الصلّة التي أفاض فيها كل من "كينان" و "كومري"⁽²⁾.
وحاولت جاس إثبات ما توصلنا إليه⁽³⁾.

وخلاصة القول في مركبات الصلّة أنها تدعم فكرة أن اللغة الوسط أو اللغة البينية عند المتعلمين محدودة بمحددات قواعد اللغة الطبيعية نفسها. ولعل قدرة المتعلم على التعميم عائدة في أصلها إلى هذه العموميات التصنيفية التي يرى "إكمان" وفريقه أنها تؤثر فعلاً على المتعلمين⁽⁴⁾، إلا أن الأمر لا يطرد في هذا لأن بعض المتعلمين يجعلون من نتائج هذه البحوث غير صادقة بنسبة عالية ولا تمكن من فتح مقفل الموضوع فلا سبيل لتفسير الشذوذ الذي يصادفه الباحثون في هذا المجال خاصة في التجارب التي أجريت على تعلم اللغة الثانية ولما كانت اللغة الثانية لغة طبيعية نلّفي من الصعب أن نقول إن العموميات اللغوية تصدق على اللغات الطبيعية إلا إذا أخذنا في الحساب عوامل خارجية لسنا متأكدين من مدى تأثيرها على التعلم كاللغة الأم واللغة الهدف والتوجه أو ربما عاد ذلك إلى معوقات تحليلية التي لم يتوصل إلى تحديدها.

العموميات اللغوية والتصنيفات:

إن التصنيف هو حقل استقصاء يركز على ترتيب اللغات حسب خصائص بناها، لذلك يدرس هذا الحقل التشابه والاختلاف والتنوع اللغوي حسب المستويات الفونولوجية والمورفولوجية والنحوية والدلالية.

أما العموميات فتخص المبادئ الأساسية التي تحكم بنية كل اللغات وتبين الممكن من المستحيل في لغة ما، فهناك خصائص قد وجدت في كل اللغات في حين توجد خصائص أخرى تخلو منها هذه اللغات جميعاً، ولكن البحث لا زال متواصلاً لأنه لا لغة كان البحث فيها قد انتهى.

- أصناف اللغات:

يمكن للغات أن ترتب في مجموعة من الأصناف، ويعتمد التصنيف على زاوية النظر إلى اللغة المراد تصنيفها. ففي الفونولوجيا مثلاً هناك لغات ذات صوائت شفوية وأنفية مقابل لغات ليس لها إلا الصوائت الشفوية.

وفي المورفولوجيا هناك اختلاف في الأنظمة، فهناك ما يسمى باللغات المتصرفية، فشكل الكلمة فيها يتغير لتغير المعنى أو الوظيفة النحوية إلا أن الفروق غالباً ما لا تكون واضحة بين الجذور وما زيد عنها لتأدية وظيفة نحوية مثل العدد والزمن في كلمتي (Man) و (Come) في الإنجليزية: و(Men) = (Man+جمع)، و (Came) = (Come+ماض).

وتوجد اللغات العازلة التي لا وجود للجوانب التصريفية والاشتقاقية فيها لأنها تستعمل كلمات منفصلة للتعبير عن الأصناف النحوية مثل الجمع في اللغة الفيتنامية⁽⁵⁾.

أما اللغات الإلصاقية، فتستعمل كلمات معقدة مع عدة سوابق ولواحق (مورفيم معجمي واحد مع جملة من المورفيمات النحوية المرتبطة به) وكل مورفيم يتعلق بوظيفة نحوية واحدة أو بمعنى مُعجمي، مثل اللغة التركية، فالكلمة المركبة "لييوتي" على سبيل المثال: (Evlerimin)⁽⁶⁾ تنقسم إلى الأقسام التالية:

Ev: منزل؛ Ler: علامة الجمع؛ Im: تعني الملكية؛ In: حالة الجر والإضافة.

وهناك لغات تسمى بالمركبة (Incorporating) و (Polysynthetic) وهي التي تتركب أعداداً من المورفيمات المتصلة في شكل عبارة واحدة بحيث تكون الوحدة هي المجموعة الكلامية أو الجملة لا

الكلمة، ومثال ذلك العبارة التالية: "(g-nagla-sl-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 معها القرية، أما "i" فهي 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"⁽⁷⁾.

العموميات الدلالية: (Semantic universals) هي قواعد تحكم تركيب مفردات كل اللغات، فبعض مجالات المفردات الخاصة بكل لغة هي موضوع عموميات القواعد (مثل مصطلحات الألوان ومصطلحات أقسام الجسم وأسماء الحيوانات وأفعال التلقيحسي)، ولكن المصطلحات الأساسية في الحقول المفرداتية المذكورة (وليس كلها) هي فقط ما يشكل العموميات.

مفهوم الوسم (Concept of Markedness) يقصد به الطريقة التي تتغير بها الكلمات أو تضاف لتعطي معنى خاصاً. فالاختيار غير الموسوم (**Unmarked**) هو المعنى العادي فقط، فمثلاً زمن الحاضر غير موسوم في الأفعال الانجليزية أي ليست له علامة مميزة، فإذا قلت (**Walk**) يفهم منه الزمن الحاضر، ولكن إذا أضفت لـ (**Walk**) أو وسمتها بعلامة مميزة بإضافة (**ed**) في نهايتها يمكنني بذلك الإشارة إل الزماني الماضي (**Walked**).

كذلك فالأشياء التي تحمل صفة التذكير ليست موسومة، أما الحاملة لصفة التأنيث منها فهي موسومة أي ذات علامة مميزة مضافة إليها نحو (**ess**) و (**ette**) في الانجليزية مثل (**actress**) و (**poetess**).

وقد تطور هذا المفهوم في حلقة براغ، فالشكل الموسوم هو شكل غير أساسي أو شكل دون الطبيعي، لأن الشكل غير الموسوم هو الطبيعي فإذا أردنا الإشارة إلى الأسد كحيوان على سبيل ذكر النوع قلنا في الانجليزية (Lion) دون وسم ولكننا إذا أردنا الإشارة إلى الأنثى فقط أجبرنا على قول (Lioness).

وقولنا بظهور هذا المفهوم في حلقة "براغ" يشير إلى الإطار الفونولوجي الذي ظهر فيه والذي لا زال ذا تأثير في النظرية الفونولوجية، بل إنه قد امتد على سوقه فأتى على المورفولوجيا والنحو والدلالة. فهو مفهوم صار لهذا التعدد والتنوع مفهوماً غير واضح، لأننا لا نملك من المعايير الصارمة لتحديد أي الصيغ موسومة من التي لا وسم فيها إلا قليلاً⁽⁸⁾.

وإذا حاولنا شرح مفهوم الوسم أكثر رحنا نقول إن الاستعمال العادي للغة في وسط اجتماعي من أين يعبر الناس بشكل طبيعي وتلقائي وبسيط عن قيم ومواقف تواضع واحترام ومرجعية وتضامن وسلطة أو رسميات في علاقاتهم بمحاورهم، وتبعاً لهذا الاستعمال العادي فالبث يكون غير موسوم (Unmarked) عكس العبارات الموسومة (Marked) الملحوظة الخارجة عن العادية بطريقة أو أخرى، فنظرية الوسم تفترض سلفاً قدرة الناس على فهم الناس 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.

إن الإشارة إلى هذا المفهوم كان مصدرها "رومان ياكوبسون" و
"نقولا تروبتسكوي" **Nikolas "Roman Jakobson"**

Troubetskoy سنة 1930، وهي بالنسبة إليه خاصية أساسية.

يقول "تروبتسكوي" لا مكان للإحصاء هنا، إن لب المشكلة يكمن في المحتوى الأساسي المتلازم ، إن صح التعبير ، يبدو أن كل تلازم فونولوجي يأخذ شكل تقابل بين حضور سمة وغيابها في الوعي اللساني (أو بين أقصى سمة وأدناها)

ولا بد أن يظهر أحد طرفي التلازم "إيجابياً" و "مؤثراً" بينما يصبح الطرف الآخر "سلبياً" و "متأثراً" نحو الاختلافات النغمية بين الصوامت التلازمية تقف موضوعياً عند النغمة الأعلى مقابل النغمة الأدنى⁽⁹⁾.

ويرد "رومان ياكوبسون" على "تروبتسكوي" قائلاً: "يزيد اقتناعي أكثر فأكثر أن مفهومك للتلازم كارتباط متبادل ثابت بين صنف موسوم وصنف آخر غير موسوم من بين أفكارك الأكثر إثارة للانتباه والأكثر فائدة ويفيض في الحديث عن الظاهرة إفاضة لا يتسع المقام لإدراجها هنا⁽¹⁰⁾.

العموميات الدلالية: مثل الضمائر التي لا تكاد تخلو منها لغة واحدة من اللغات المعروفة.

العموميات الفونولوجية: كل لغة لها ثلاثة فونيمات صائتة على الأقل أما بالنسبة للصوامت فلا توجد لغة فيها الجهور دون المهموس من الأصوات⁽¹¹⁾.

العموميات المطلقة مقابل الترعات العمومية: العموميات المطلقة صحيحة بالنسبة إلى كل اللغات التي تمت دراستها بشيء من العمق، فكل اللغات تحتوي على ثلاث صوائت على الأقل. أما الترعات العمومية فموجودة في أغلب اللغات نحو وجود المهموس.

تفسيرات العموميات اللغوية:

1- فرضية أصل اللغة: إن كل لغات العالم منحدرّة تاريخياً من لغة واحدة، هذه الفرضية قد لا تؤيدها الأركيولوجيا التي تلح على أن مهارة الكلام قد تطورت عند أسلافنا في مناطق عديدة من الأرض في الوقت نفسه تقريباً. **العموميات والتلقي:** إن العموميات هي علامات على الكيفية التي يتلقى بها كل الناس العالم وكيفية تسيير التفاعل الكلامي.

الاكتساب وتفسيرات المعالجة: تصنف العموميات خصائص اللغات السهلة التعلم معها، ويبرز ذلك على أساس أن البنية اللغوية الأكثر أطراداً هي الأسهل والتي يمكن السيطرة عليها.

التفسيرات الاجتماعية: بعض العموميات اللغوية تعكس حقيقة أن اللغة أداة اجتماعية مثل وجود ضمير المتكلم وضمير المخاطب في كل اللغات يمكن أن يقود إلى حقيقة أن المحادثة وجهها لوجه هي النموذج الأساسي للتفاعل الكلامي⁽¹²⁾.

النحو العمومي: لعل فكرة النحو العمومي قد أخذت وُجّهات نظر مختلفة في مدى الدور الذي تؤديه في اكتساب اللغة الثانية (SLA) مع العلم أنه لا يجب أن ننسى أن النحو العمومي في الواقع هو نظرية تضع قيوداً للسانيات في القضية المتعلقة بالكيفية التي يقيّد فيها النحو العمومي اللغة الوسط.

إن النحو العمومي هو جزء من القدرة اللغوية البيولوجية الموهوبة التي جبلنا عليها تختص بأنحاء اللغات مقيّدة لأشكالها (خلق النماذج النحوية الممكنة بالمعنى الواسع أي التركيبية والدلالية والفونولوجية) مثل إجراء نظام الحساب تجري المبادئ التي يكون النحو موضوعاً لها. ويشمل النحو العمومي على مبادئ ثابتة تمثل علامات.

إن أغلب بحوث النحو العمومي تمت داخل ما يسمى نظرية الحكم الملزم (G.B) (Government / Binding) وهي نظرية طورها تشومسكي

على أساس مفهومه العمومي، يمكن أن تُرى على أساس أنها شبكة من نظريات دنيا مختلفة قائمة على بعض المبادئ والشروط (Parameters)، ومن بين تلك النظريات الدنيا نجد:

نظرية الإلزام (Binding theory) وتبين أصول العلاقة بين التراكيب الاسمية (NP).

نظرية الحالة (Case theory) وتخصص لحالات التراكيب الاسمية في الجملة.

نظرية (X-BAR) تصنف بنية الجمل⁽¹³⁾.

ومنذ ظهور هذه النظرية حدث تحوّل في نظرية اللغة، فبعض الخصائص التي حددها (G.B) وقد أشارت إليها مقارنة الحد الأدنى بإشكال مختلفة في وقت لاحق إذ أضحت تلك المبادئ والشروط أكثر اختصاراً.

والحقيقة أن النحو العمومي ليس نظرية للاكتساب في حد ذاته، ولكنه يقدّم قيوداً للأنحاء الممكن في سياق التعلّم، وربما أسوء فهم ذلك لأن القدرة اللغوية عادة ما تداخلت خاصة في زمن مضى مع النحو العمومي.

وبمعنى آخر إضافة إلى نظرية التقييد في تمثل اللغة الوسط نحتاج إلى نظرية تخص كيفية اكتساب هذا التمثيل، نظرية تفسر تطوره (سواء أخص ذلك اللغة الأم أم اللغة الثانية).

المشكل المنطقي في اكتساب اللغة: على الرغم من مساهمة النحو العمومي في تفسير كيفية اكتساب اللغات، إلا أن ذلك لا بد أن يؤخذ بمعنى الكيفية التي يعرف بها المتعلمون الخصائص اللغوية التي لا تتعدى ما يتلقونه من اللغة (Input) والكيفية التي يعرفون بها غير الممكن في اللغة أو المستحيل، ولماذا تتكون الأنحاء من صنف واحد؟! هذه الخصائص لا تعلّم،

ولكن ما الذي يجعل النحو العمومي مهماً إلى هذه الدرجة؟ إن الذي يجعله كذلك هو إشارته إلى أن هناك مشكل منطقي في حالة تعلم اللغة الأم، أي أن الذي يتلقاه المتعلم (Input) لا يحدد ما ينتجه (Output).

وإذا تم قبول ذلك في اللغة الأم فهل ينطبق على اللغة الثانية؟⁽¹⁴⁾ وعند ذلك تُدفع إلى سؤال مهم هو:

هل يحصل المتعلم معرفة لا واعية (تمثلاً ذهنياً) يتجاوز حدود ما يتلقاه في اللغة الثانية؟ وإذا كان المتعلم يفعل ذلك فهل يمكننا حذف أو استبعاد المصادر المتناوبة لهذه المعرفة مثل ما يحدث في اللغة الأم؟ والقضية الكبرى لعملية النحو العمومي في اكتساب اللغة الثانية هي إذا كانت خصائص اللغة الثانية لا تُتعلم من تلقى فقط أو يتم تعلمها من ذلك التلقي إضافة إلى مبادئ للتعلم غير محددة أو أن تعلمها يتم من خلال نحو اللغة الأم فقط؟

والفرق بين المشكل المنطقي لتعلم لغة ثانية والنحو العمومي هو: هل يمكن حل هذا المشكل عن طريق النحو العمومي.

ما دام ما يتعرض له المتعلم غير كاف (أي المدخل غير كاف)؟ ولنمثل لذلك بالمثل التالي:

J want to go.

J wanna go

John wants to go, but we do not want to.

(15) John wants to go, but we do not wanna.

لعلنا نلاحظ إمكانية تحول (Want) إلى (Wanna)، لكن الأمر لا يجري هذا المجرى دائماً لأننا نلقى أحياناً أمثلة على نحو: **Who do you**

? **wanna feed the dog**، وهذا الأمر لا يمكن للمدخل أن يقدم عنه معلومات كافية، وذلك ما يسميه "وايت" بفقر المدخل اللغوي⁽¹⁶⁾.

التداخل المصطلحي في النحو العمومي: لنفترض أن هناك مشكل منطقي بالفعل في اكتساب اللغة الثانية، فإن الباحثين تزيد تساؤلاتهم الخاصة بالنحو العمومي، ففي الثمانينات بدت قضية النحو العمومي متسعة نسبياً وعامة أيضاً هل النحو العمومي موجود أو ممكن بالنسبة لمتعلم لغة ثانية؟ وبمعنى آخر هل يرى من البديهي تقييد مبادئ النحو العمومي للغة الوسط في مجال النحو؟ ولأجل هذا السؤال تتبع الباحثون مجموعة من المبادئ⁽¹⁷⁾ وافترضوا ما يلي: إذا تمكنا من الكشف عن استخدام أو عدم استخدام لمبدأ خاص من مبادئ النحو العمومي وعممنا ذلك على بقية المبادئ حكمنا على صحة النحو العمومي أو عدم صحته عامة.

إن المتتبع لمجال النحو العمومي يلحظ اضطراباً مصطلحياً كبيراً واختلافاً في الرؤى حاصل بشكل كبير في فترة مبكرة من تاريخه تتعلق بمقتضيات اللغة الأم وما تتطلبه عملية النحو العمومي فمصطلحات مثل الدخول المباشر (**Direct acces**) والتام (**Full acces**) تعني عند بعض الباحثين أن تحصيل قواعد النحو العمومي يتم عند المتعلمين في استقلالية تامة عن اللغة الأم⁽¹⁸⁾ بينما ينكر آخرون استقلالية خصائص النحو العمومي عن اللغة الأم أو اللغة الثانية أو أي لغة أخرى⁽¹⁹⁾.

أما مصطلح الدخول غير المباشر (**Indirect acces**) للعموميات النحوية فقد استعمل للإحالة على الدخول عن طريق اللغة الأم، وهناك من استخدمه للإحالة فقط على اللغة الأم، ومشاكل أخرى من هذا القبيل ظهرت مع مصطلحات الدخول التام مقابل الدخول الجزئي (**Partial acces**) التي عوضت أحياناً مصطلحي الدخول المباشر وغير المباشر.

ولعل المشكل يرجع في جزء منه إلى شمولية هذه المصطلحات وسعتها بالإضافة إلى افتراضات بعض الباحثين البسيطة القائمة على ثنائية قاصرة يمثل طرفيها النحو العمومي من جهة واللغة الأم من جهة ثانية في تمثل اللغة الوسط (20).

ولكن القسم الآخر من المشكل يرجع إلى كون هذه المصطلحات تعكس التركيز الكبير على مصادر اللغة الوسط (النحو العمومي واللغة الأم)، ونحن نؤمن أن الوقت قد حان لمعرفة طبيعة التمثلات التي يحرزها متعلمو اللغة الثانية ولكن ذلك يبقى دائماً أمراً ثانوياً، ولكن السؤال المهم هو: هل النحو العمومي موجود؟ لنلقي نظرة في النحو، ويبدو أن قلب القضية سيكون أكثر خصباً أي إذا ركزنا أكثر على طبيعة التمثل للغة الوسط في هذا السياق.

خطأ مقارنة متكلمي لغة بمتعلميها: إذا حاولنا أخذ فكرة التمثل بشكل جدّي، يجب أن نأخذ بعين الاعتبار خطأ هذه المقارنة، فقد نبّهنا شوارتز (Schwartz) (1997) وكوك (Cook) (1997) إلى خطرها.

مع احترام خصائص النحو العمومي، يقول "بلي رومان" (Blay Vroman) "إن العمل على الوصف اللساني للغات المتعلمين يمكن أن يُعرقل أو أن يحول عن هدفه بشكل كبير إذا اهتم باللغة الثانية" (21) وأوضح أن "نظام المتعلم يستحق الدراسة في حد ذاته، وليس فقط باعتباره يتولد عن اللغة الهدف" (22)، وربما حدث فرضية الفروق الأساسية (F.D.H) (23) حذو هذا الاتجاه في كونها هي الأخرى من قبيل المقارنة الخاطئة.

يثبت "بلي رومان" أن تعلم اللغة الثانية تختلف اختلافاً أساسياً عن اكتساب اللغة الأم، وتعتبر (الخصائص النحوية لمتعلمي لغة ثانية مقابل أنحاء المتكلمين الأصليين) جزءاً من هذه الاختلافات. حقيقة إن اقتراحات أخرى

لفرضية الفروق الأساسية واضحة تماماً في زعمها أنه من الواجب مقارنة متعلمي اللغة الثانية بمتكلمي اللغة الأم مع احترام خصائص العموميات النحوية.

يمثل متكلمو اللغة الثانية نقطة مرجعية للحكم على وجود العموميات النحوية، فالبحوث غالباً ما تصاغ بشكل ما كأن تأخذ المبدأ (س) أو الثابت (ع) لاستقصاء وتتبع فيما إذا كان متعلمو اللغة الثانية يلاحظون علاقة الخصائص بذلك المبدأ أو الثابت، فإذا أعاد متعلمو لغة ثانية أحكاماً (أو تصرفوا بطريقة أخرى) مثل المتكلمين الأصليين يمكن أن يشير ذلك إلى أثر للعموميات النحوية، أما إذا اختلفوا في أحكامهم عن المتكلمين الأصليين ولم ترغمهم العموميات اللغوية على إظهارها في أنحائهم حينها لا يكون لهذه العموميات وجود أو يضحى الكشف عنها غير ممكن.

إن عدداً من البحوث المتعلقة بالنحو العمومي واكتساب لغة ثانية أبدت مبكراً وبشكل تام الحاجة إلى اعتبار أنحاء اللغة الوسط في حد ذاتها مع احترام الثوابت الأساسية للنحو العمومي، ورفضت أسلوب المقارنة، ولكنها طالبت أيضاً بمحاولة الكشف عن أنحاء اللغة الوسط إذا كانت أنظمة لغوية طبيعية أم لا.

طبيعة تمثل اللغة الوسط: كثير من البحوث في زماننا تركز على طبيعة تمثل اللغة الوسط، فقد استقصت خصائص النحو وزعمت أنها تصاغ بقدر تمثلها في نحو اللغة الوسط. ففي بعض الحالات لا يتضح مصدرها فيما إذا كانت ناتجة عن النحو العمومي أو عن اللغة الأم؟ وهل ذلك يعني الدخول إلى النحو العمومي؟

وبمعنى آخر فإن البحوث الجارية قامت بعملية مسح لطبيعة نحو اللغة الوسط المتنوعة كمحاولة إقامة نظرية أو النحو الذي يصيغه المتعلمون

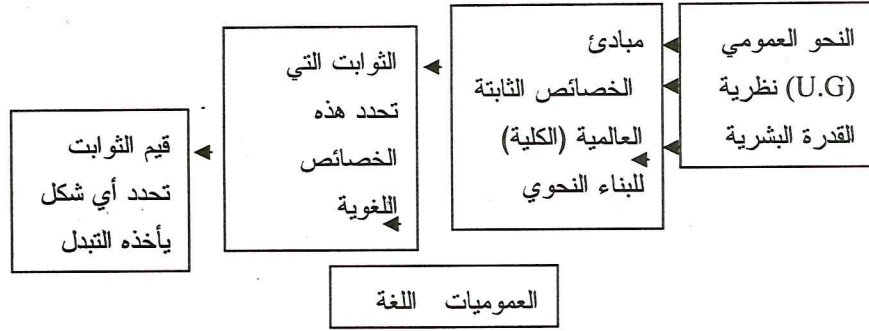
للتلاؤم مع مدخل اللغة الثانية (Input)، وذلك لا يعدو أن يكون رؤى للنحو العمومي من زوايا مختلفة.

وخلاصة القول إن بحوث اكتساب لغة ثانية إذا أرادت أن تتطور وتكتمل في نظرية متماسكة فلا بد لها أن تتعامل مع مسألتين هما: المسألة المنطقية التي تعرضنا لها سابقاً والتي يراد بها السؤال التالي: "كيف يستطيع المتعلمون معرفة ما يتجاوز مدخلهم أي ما تعرضوا له من اللغة (Input)؟" إننا هنا بحاجة إلى نظرية مستقلة تفسر لنا المكونات التي تشكل النظام المسؤول عن اكتساب اللغة.

والمسألة الثانية المسألة التطورية أي لماذا يستطيع المتعلمون تعلم بعض الجوانب قبل جوانب أخرى؟ فنظرية تفسر هذه القضية أمر ينبغي أن يوجد.

إن النظرية المراد تحقيقها والتي لا مجال لإهمالها هي تلك التي تحل المشكل المنطقي للتعلم ثم كيف يحدث اكتساب لغة ثانية وفي أي مرحلة يتم تعلم جانب معين من اللغة؟ والإجابة عن هذا السؤال تعتبر حلاً لمشكل التطور "24".

إن نقطة البداية في اكتساب لغة ثانية هي المبادئ ونموذج الموقع الثابت التي تعد بالتقدم في أبحاث اللغة الثانية وربما نجد فيما قدمته فلين (Flynn) بعض التفسيرات لدور النحو العمومي في اكتساب اللغة الثانية بخصوص المشكل المنطقي وذلك من خلال فرضية عدم الدخول "No access hypothesis" والذي عنيينا به هنا أنه لا دخل للنحو العمومي



عند متعلم اللغة الثانية الراشد، وفرضية الدخول الجزئي أو السطحي (**Partial access hypothesis**) وفرضية الدخول التام أو الكلي (**Full access hypothesis**) حسب الشكل التالي:

شكل: المبادئ ونموذج الموقع الثابت⁽²⁵⁾.

وهناك مقارنة أخرى هي التفكير بالعموميات النحوية كنظرية القدرة اللغوية ولكنها تخص بداية التعلم أيضاً، أي التعلم الابتدائي ولا بد أن يفهم التعلم الابتدائي على أنه مجموعة منتهية من المبادئ الضمنية الموجودة في "حدث" أية لغة خاصة، ويقود هذا التعريف إلى نموذجين ممكنين في اكتساب اللغة.

- نموذج النضج (**Maturation Model**): ويقصد به أن النحو العمومي واللغة الأم أمران لا ينفصلان، أي أن النحو العمومي لا يكون موجوداً بشكل كامل إلا إذا اكتسبت اللغة الأم بشكل كامل.

- فرضية الاستمرار القوي (Strong Continuity hypothesis):

تبقى العموميات النحوية منفصلة عن نحو اللغة الخاصة كما تبقى ثابتة وتظهر باستمرار.

اقترحت بعض المراجعات اللسانية ما يدعى "برنامج الحد الأدنى (Minimalist program) الذي ألقى بعض الضوء على دور العموميات النحوية في اكتساب اللغة الثانية عندما أوضح هذا البرنامج أن اللغات تعتمد على مبادئ بسيطة تتداخل غالبا لتشكّل بني معقدة، فالقدرة اللغوية ليست حاملة لذلك بإمكانها أن تحافظ على كونها قاعدة الخارطة النحوية وذلك يعنى إدماج النحو العمومي في النحو الخاص للغة الهدف" (26).

علم النفس وتعلم لغة ثانية: كثيرة هي المقاربات الخاصة بتعلم لغة ثانية التي تأثرت كثيرا بعلم النفس، وقد رتب حسب ظهورها الزمني، ويبدو أنها سبقت التقليد التعليمي على الشكل التالي:

- 1- التركيز على اللغة والذهن.
- 2- التركيز على عمليات التعلم التي يقتضيها اكتساب اللغة الثانية.

3- التركيز على الاختلافات الموجودة بين المتعلمين.

1- اعتمدت دراسة اللغات والذهن كثيرا على الإطار الذي قدمته اللسانيات العصبية (Neurolinguistics) التي تسعى إلى الإجابة عن الأسئلة نحو كيف يختلف تمركز اللغة وتنظيمها في أذهان وحيد اللغة مقابل متعدديها؟ ومتعددو اللغة الذين يتعلمون لغة ثانية أو لغات في سن متفاوتة وفي ظروف مختلفة؟ وقد اتجهت في البداية إلى ما يتم اكتسابه بالمعنى الفيزيائي أي ما الذي أضيف أو تغيّر في الجانب العصبي من نظام التوصيل (الكهربائي) في أذهان أولئك الذين يضيفون لغة أخرى إلى لغتهم؟ تقام

دراسة عمليات التعلّم خاصة في إطار معالجة المعلومات (Information Processing) (i.p) والارتباط (Connectionism) كما تتضمن أسئلة حول مراحل التعلم وتدرجه مع اتجاه التركيز أولاً على كيفية حدوث التعلم؟ وهل هناك قدرة لغوية خاصة في الذهن؟ أم أن كل تعلم يقتضي الآلية نفسها؟

إن المقاربات التي راحت تدرس الاختلافات بين المتعلمين كان معظمها قد انطلق من تقاليد التزعة الإنسانية التي تتخذ عوامل عاطفية بعين الاعتبار عدا بعض العوامل المهمة المتعلقة بالسن والجنس وكذا بعض الفروق الفردية الممكنة الخاصة بالاستعداد لتعلم اللغة " وقد اتجه التركيز في هذا القسم الأخير إلى أسئلة خاصة نحو: لماذا يكون بعض المتعلمين أكثر نجاحاً من غيرهم؟ وهل لفارق السن دخل في عملية التعلم كأن يكون أحد المتعلمين صاحب عشر سنين وزميل له صاحب اثني عشرة سنة عندما بدأ التعلم؟ وما دور كون بعض المتعلمين إناثاً والآخرين ذكوراً؟ ثم ماذا عن المتعلم إذا كان اجتماعياً أو انطوائياً؟ وكيف يمكن لمتعدد اللغات أن يؤثر في تفكير الناس؟ وكيف يقوم بتأدية اختبارات الذكاء؟⁽²⁷⁾

تعود المفاهيم الخاصة بالذهن والتي يمكن أن تخصّ وظائف اللغة إلى القرن التاسع عشر، فقد لاحظ "بول بيار بروكه" (Paul pierre Broca) (1865-1861) منطقة في الشق الأيسر من المخ تبدو مسؤولة عن مهارة الكلام وقد عرفت هذه المنطقة باسمه لاحقاً (منطقة بروكه). كما لاحظ أن أي عطب في هذه المنطقة قد يفقد صاحبها اللغة دون أن يحدث الأمر نفسه لو أصيبت المنطقة اليمنى من الدماغ. وذهب فرنيكة (Wernicke) (1874) إلى أبعد من ذلك حين حدّد منطقة مجاورة تخص عملية التلقي السمعي (منطقة فرنيكة) والتي تعتبر أساسية في العملية اللغوية

وقد لاحظ الباحثون أن كثيراً من مناطق الدماغ تتدخل بوضوح القيام بأي نشاط لغوي عكس ما كان يعتقد سابقاً. والنشاط اللغوي لم يحدد ولكنه يخص المنطقة اليسرى من الدماغ بشكل عام.

أما فيما يخص الوظائف التواصلية فإن "أوبلر جيرلو" (Obler and Gerlow) قد اقترحا سنة 1999 الشكل التالي:

الأيسر	الأيمن
الفونولوجيا	الأصوات غير المبنية (كمناغاة الأطفال الصغار)
المورفولوجيا	المعلومات الزمكانية
التركيب	التنغيم
الكلمات الوظيفية والاشتقاق	المعنى غير المكافئ الغامض
الأنظمة النغمية	أغلب المهارات البراغمية
أغلب المعارف المعجمية	بعض المعارف المعجمية

شكل: الاختصاصات التواصلية الأساسية للشقي الدماغ الأيسر والأيمن (28)

إن مناقشة ما يختص به كل شق في الدماغ هنا هو تحديد مكان الظاهرة اللغوية، وهو الهدف النهائي للسانيات العصبية إذ لا زال بعد لم يفصل في القضية فيما إذا كانت هذه الأقسام هي المسؤولة عما يتعلق باللغة بشكل تام ودقيق أم أنها هي المسيطرة وحينها تفلت بعض الجزئيات التي قد

تكون مهمة في تفسير الظاهرة عصبياً. ولو بلغ البحث هذا الهدف لتمكن أيضاً من إقصاء الأجزاء التي لا علاقة لها بالحدث اللغوي.

2- التركيز على عمليات التعلم:

أ) بحوث "باتس وماكوييني" (Bates, E, & Macwhinney, B) خصت بحوث هذين الباحثين الطرائق التي يُفسر بها متكلمو لغة واحدة حمل تلك اللغة، وتختلف هذه البحوث عن تلك التي قدّمت في النحو العمومي في كونها لا تفصل بين الشكل اللغوي والوظيفة اللغوية لعنصر ما، إذ "إن أشكال اللغات الطبيعية تُخلق وتكتسب وتستخدم من أجل وظيفة تواصلية"⁽²⁹⁾، ولنا أن نحدد اتجاه هذه الأبحاث من حيث طبيعتها التواصلية فهي تهتم بالأداء وليس بالكفاءة ويدعى هذا التوجه عند الباحثين "بنموذج المنافسة" ومفاده أن عناصر الجملة في أية لغة ترتبط وفق ما يسمى بالمفاتيح وعلى الرغم من وجود هذه المفاتيح في كل اللغات إلا أنها تختلف من حيث القوة، لنأخذ المثال التالي: **"the cows eat the gross"**

فالإنجليزية ذات ترتيب محدّد وثابت إذا تتوزع عناصر الجملة فيها كالتالي: اسم، فعل، مفعول به، فيكون الترتيب هنا أحد هذه المفاتيح، ثم مفتاح المعنى، ثم مفتاح تحديد العاقل وتمييزه عن غير العاقل بالإضافة إلى المفاتيح الأخرى كالصرف وغيرها. ولكن ذلك لا يطرد دائماً إذ نجد أمثلة ليست بهذا القدر من الوضوح مثل: **"the gross eats the cows"** وهنا تتنافس المفاتيح على تفسير الجملة، ولذلك يسمى هذا النموذج بنموذج المنافسة⁽³⁰⁾.

ولكن لغات أخرى ذات مفاتيح تختلف عن هذه، فقد يكون مفتاح المعنى خاضعاً للنير فيها كالإيطالية مثلاً وذلك للاحتمالات التوزيعية الكثيرة التي تسمح بها هذه اللغة. وما نود الوصول إليه هنا هو الكيفية التي يستطيع

بها متعلم لغة ثانية التعامل مع مختلف هذه المفاتيح؟ وكيف يتمكن من تغييرها بما يوافق اللغة التي يود استخدامها؟

وقد اكتشف الباحثون أن المتعلم يلجأ أولاً إلى مفاتيح لغته الأم، فإذا اكتشف كبر حجم الفرق بين لغته واللغة الهدف حاول استخدام مفاتيح عمومية تقوم على المعنى، وإن تمكن هذا المتعلم من استعمال المفاتيح الخاصة باللغة المراد تعلمها يستلزم وقتاً ليس بالقصير كما لاحظ ذلك باتس وماكويني⁽³¹⁾.

2- بحوث كراشن: وتمثلت خاصة فيما يسمى بنموذج المراقبة (Monitor Model)

إن الفرق بين الاكتساب والتعلم يساعد في تأويل نتائج البحث في كل نقطة من نقاط اكتساب لغة ثانية سواء في الجانب النظري أو التطبيقي منها. ومن بين النقاط المهمة التي نود معالجتها في المقام الأول، النقطة المسماة "بالاختلاف الفردي" في مصطلحات "كراشن" (Krashen)⁽³²⁾. يمكن أن يُعتقد أن الأداءات الفردية تختلف بخصوص مدى استعمال "المراقب" عند استدام اللغة الثانية. ففي بعض الحالات يمكن لبعض المتعلمين استعمال المعرفة الواعية للغة الهدف كلما كان ذلك ممكناً. فاستعمال "المراقب" يتعلق في الواقع بالإنجاز وجعله موافقاً للقواعد الواعية للمتعلم تلك التي قد يكون أثرها معيقاً بشكل خطير. وفي حالات أخرى هناك من "لا يراقبون" إنجازهم مما يفرض علينا معرفتهم.

إن هذه الأصناف من السلوكات اللغوية موجودة لأن تاريخ دراسة الحالات يبيدها بشكل واضح مما لا يدع مجالاً للشك، ويبدو أن كلاً من المسألة النظرية المتعلقة بعملية "نموذج المراقبة" والجانب التطبيقي لمعالجته لهما دور كبير في تحسين الأداء في اللغة الثانية.

- الخصائص العامة لمستخدمي المراقب: قبل وصف الحالات القصوى يجب علينا أن نعرّج على بعض الأمثلة لاستعمال "المراقب" في أداء اللغة الثانية عند الرّاشد، إن الكثير من الدراسات العادية للحالات كان هدفها استعراض بعض الخصائص العامة لاستعمال "المراقب" ونعني بها:

- المستعملون الناجحون "للمراقب" يؤدون اللغة الثانية عندما لا تتداخل مع التواصل.

- إن هذه التأدية متنوّعة، لأننا نرى الكثير من الأصناف والكثير من الأخطاء في مختلف الظروف، فالمراقبة تعمل على تحسين مستويات الصحة والضبط.

- يقدم مستعملو "المراقبة" فائدة كبيرة للغة "الصحيحة" تتعلق بكلامهم "غير المراقب" وكتابتهم الخاطئة.

1- دراسات حالة مستعملي "المراقب": من دراسات الحالة المهمة التي تبين بعض هذه النقاط المذكورة هي حالة (أ) التي تعد النموذج الناجح لمستعملي "المراقب" والتي درسها كراشن وبون (Krashen et Pon سنة 1975⁽³³⁾).

إن اللغة الأم بالنسبة لـ (أ) هي الصينية وهي في الأربعين من عمرها وقد بدأت تدرس الانجليزية بين الحين والآخر منذ العشرين من عمرها عندما قدمت الولايات المتحدة، وقد درست حالتها قبل خمس سنوات من قبل "كراشن وبون"، وقد سُجّلت في الثانوية وجازت شهادتها الجامعية بمعدل (A).

تمت دراسة حالة (أ) دراسة غير منتظمة خصت بإنجازها اللغوي اليومي، فالملاحظون من أبناء اللغة الانجليزية (منهم ابنها عادة) يسجلون أخطاءها انطلاقاً من أقوالها التي تنجزها في الحياة العائلية العادية أو في

مواقف الحديث مع الأصدقاء، وكان ما يُسجَّل من كلامها الذي يحتوي على خطأ يعرض عليها حالاً وقد استمر ذلك لمدة ثلاثة أسابيع تم فيها جرد حوالي ثمانين خطأ، ومن خلال هذه المتابعة استنتج الباحثان الاستنتاج التالي: "...إن موضوع بحثنا كان قادراً على تصحيح كل أخطائه تقريباً (95%) عندما كانت أخطاءها تعرض عليها بعد ارتكابها، إضافة إلى ذلك كانت (أ) قادرة في كل حالة تقريباً على وصف المبدأ النحوي الذي يتضمن الخطأ والذي لم يتم العمل به، وهناك نتيجة أخرى مهمة أن أغلب القواعد التي لم تحترم كانت قواعد بسيطة (أي قواعد من المستوى الأول) مثل الإضافات التي تضاف خطأ إلى الضمير المنفصل الغائب. الخطأ في صيغة الزمن الماضي السماعي، الأخطاء في التطابق العددي بين الفعل والفاعل (is/are) المستعملة كثيراً في الأسماء المعدودة" (34).

إن قدرة (أ) على تصحيح أخطائها يثبت أنها كانت ذات معرفة واعية بالقواعد، ولكنها لم تطبق تلك المعرفة. إن (أ) تبين الخصائص العامة لمستعملي "المراقب" الناجح الذي تقدم الكلام عنه، فهي قادرة على التواصل بشكل جيد في كلتا الحالتين: أثناء المراقبة وفي المواقف الفعلية، فهي بمعنى آخر توهمنها لفرط اقتراب مستواها من الناطقين الأصليين أنها منهم في مستوى القدرة النحوية وذلك لفعالية ضبط "المراقبة".

وقد وصف كل من "كوهين" و"روبرت" (Cohen and Robbins) سنة 1976 حالتين مثل حالة (أ) في دراستهما لخصائص المتعلم، فكان كل من (Ue) و (Lin) -موضوعا الدراسة- يستطيع تصحيح أخطائه ووصفها بنجاح مثل المتكلم الأصلي (35).

ويبدو من خلال ما ذكر أن استعمال "المراقب" في الإنجاز اللغوي يشكل بدون شك مساعداً كبيراً وذلك حتى تنتهي عملية بناء القدرة

الإبداعية عند متعلم اللغة الثانية الراشد، فالناس يريدون دائماً لغة مضبوطة وخاصة من مستعملي لغة ما لغة ثانية، ولأجل هذا فقط يستعمل "المراقب" كلما كان ذلك ممكناً في اللغة المكتوبة، وإن وضوح القواعد اللسانية في ذلك سيكون مساعداً مهماً في الأداء، وتصحيح الأخطاء متى حدث مشكل.

ويعتبر المستعمل المفرط (**The overuser**) معنى هو أيضاً بالصيغ التي لا يقدر المتكلم استعمالها بشكل فصيح أبداً.

المستعمل المفرط (**overuser**): لقد قدم "ستيفورد" و "كوفيت" (**Stafford and Covitt**) سنة 1978 حالة ذات فائدة للمتعليم المفرط في استعمال "المراقب" وهي حالة (s): الفنلندية وهي مثل (أ) تعرف من قواعد الانجليزية الكثير، ولكنها غير قادرة على التواصل بها في أغلب الحالات فهي في الكتابة أقل حذراً، فقد لاحظ الباحثان أنها قليلة الكلام لأنها تحاول نذكر واستعمال قواعد النحو قبل الكلام، وهي قادرة على التصحيح الذاتي، كما أنها لا تستعمل حدسها فيما يخص النحو الانجليزي بشكل عام ولكنها تعتمد على القواعد الواعية، فهي تحس بالقلق عندما تجمع بين كلمتين ولا تعرف شيئاً عن نحو ذلك الجمع⁽³⁶⁾.

فالاستعمال المفرط "للمراقب" يحيل على ذلك النحو الواعي عند استعمال اللغة الثانية دائماً (التفكير في تركيب الجملة)، وهذا يمكن أن ينتج عن الاهتمام الزائد بالتصحيح، ويمكن لهذا الاستعمال المفرط أن ينتج عن الإفتقار إلى الاكتساب، فهو يحدث في تعلم اللغة الأجنبية فقط عندما يتم التأكيد على النحو الواعي الذي يمكن أن يطور معرفة شكلية واسعة في اللغة الهدف مع القليل من الاكتساب والذي لا ينتج عنه أي اختيار بل هو من قبيل الإفراط في "المراقبة" مثل المتكلمين الذين يستعملون اللغة الأم كمبادرة

في التعبير عندما يضطرون للكلام وهو يفتقرون لاكتساب القدرة في اللغة الثانية.

إن الاستعمال المفرط "للمراقب" يهمل العلامات والرموز ليشغل بالتصحيح الذاتي من خلال القواعد، فمستعملوه غالباً ما يعرفون بوعي القواعد التي اخترقت ويعبرون عنها لفظياً.

إن مستلمي هذا النموذج لهم كذلك بعض التردد، والحذر المفرط في الكلام، "فهم مشكورون على اهتمامهم الزائد بالتصويت ومبدأ القواعد الصارم لديهم" (37).

المستعمل المقل (The underuser) في الجانب الآخر هنالك متعلم اللغة الثانية الذي لا يبدو أنه يستعمل أي "مراقب" متى شجعت الظروف على التأدية اللفظية بواسطة اللغة الثانية، فبعضهم يبدو غير مكترث بتصحيح أخطائه، فهو لا يستعمل في الغالب الأعم المعرفة اللغوية الواعية في تأدية اللغة الثانية إذ هي عنده كإكتساب اللغة الأم. لأنه يحكم على نحوية ما يؤديه "بالإحساس" أو "الحدس" أي أنه يستعمل نظام "الاكتساب اللاواعي دون النحو الواعي، وهذا النوع من المتعلمين يعترف بأنه لم يدرس النحو، ويعتقد أن ما يقوله صحيح دون التفكير في النحو، لأنه لا يعرف أية قاعدة يطبق (38).

وقد يكون هذا النوع من المتعلمين يعيش في بلد تستعمل فيه تلك اللغة (أي اللغة الثانية) أو أنه يتعرض كثيراً لها في بلده، وذلك دأب المهاجرين مثلاً، ومن المهم أن نشير إلى أن هؤلاء يستطيعون مراقبة التحصيل المثير للغة الهدف دون الاستفادة من القواعد الواعية.

إن الاستعمال الضعيف أو عدم استعمال "المراقب" لا يبين الأهمية اللسانية للقواعد إلا قليلاً، ولكن الواقع يثبت أن متجنب "المراقب" يستعمل القواعد

كلّها، لأنّه يعلم أنّ النحو أساس كل لغة وهو يحاول تطبيق القواعد التي يعرفها ولكن تصحيحه للأخطاء يتم بواسطة الإحساس بالميل إلى تركيب دون آخر. إن أي متعلم تقريباً لا يقيم وزناً "للمراقب" في تأديته يقول إنه ينجز الكلام أو الكتابة وبعدها يرى إذا كانت تبدو صحيحة. ويبدو ومن خلال ما تقدم أن التنوع الفردي لاستعمال "المراقب" يخضع للنماذج التالية:

استعمال	أسلوب الكلام	استعمال	القواعد	نموذج
المراقب		الواعية		الشخصية
متفائل	- تردد	نعم		
استعمال	+ تردد	نعم		واع ذاتياً
مفرط				
استعمال مُقل	- تردد	لا		اجتماعي متفتح

شكل: التنوع الفردي لاستعمال "المراقب" (39).

(يتبع)

الإحالات

¹ Grrenberg.J.H, somme universals of grammar with particular reference to the order of meaning ful elements, in J.H. Greenberg universals of language, PP73-43, Cambridge MIT press, 1963.

² Keenan, E & Comrie, B, Noun phrase accessibility and universal grammar, in linguistic in quiry, N°8, PP 63-99, 1977.

³ Goss, S, language transfer and universal grammatical relations, language learning, 29, PP 327-344, 1979.

⁴ 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.

⁵ "Of my house"

⁶ وتسمى اللغات المفردة.

⁷ ماريو باي: أسس علم اللغة، ت: الدكتور أحمد مختار عمر، عالم الكتب، الطبعة الثانية، 1983، ص 57.

⁸ Troik. R. L, Key Concepts in language and linguistics, landon and New York, Routledge, 1999.

⁹ Troubetskoy, letters and notes, Lottay, 1975, P 162.

¹⁰ Roman Jakobson et Lindo Waugh, La charpente phonique du langage, Paris, Minuit, 1980.

¹¹ Voir Fingon, Edward, language, illustructure and use, Harcourtcollege publisher, 1998, P 233.

¹² Fingon, Edward, op.cité, P 246.

¹³ Jack. C, Richards & Richard Schmidt, op.cité, P 228-229.

¹⁴ Voir White.L, is there a logical problem of second language acquisition ? TESL, Canada 2, 29, 1985.

¹⁵ سوزان جانس، لارى سلنكر، م.س، ص 114.

¹⁶ Voir White.L, universal grammar is it just a new name for old problem? in S. Gross & L. Selinker, language transfer in language learning, eds Amsterdam: John Benjamins, 1992, PP 219-234.

¹⁷ نحو مبدأ الإحالة في نظرية الحكم المقيد (Government / Pinding theory)، أنظر

¹⁸ Jack.C, Richards and Richard Schmidt, op.cité, P 53.

¹⁹ Cook, 1988.

²⁰ Thams, 1991b

²¹ Hale, 1996.

²² Blau, Vroman, P 2.

²³ Ibid, P 04 (See white L1 grammars, 1982).

²⁴ هي الفرضية التي ترى اختلاف اللغة الأم عن اللغة الثانية.

²⁵ Gregg, Kevin R. "the logical and developmental problems of second language acquisition", Ritchie & Bhatia, Handbook of second language acquisition, eds. ", Ritchie & Bhatia , SanDiego, Academic Press, PP 49-81, 1996, PP 66-67.

²⁶ Flynn, Suzane, A paramter-setting approch to second language acquisition, in Kitchie & Bhatia, op.cité, 1996, PP 121-158.

²⁷ Flynn, Suzanne & lust, Barbara, "A minimalist Approach to L2 solves a Dilemma of U.G " in Clevdon, Multilingual matters, Portraits of the L2 user, 2002, PP 93-120.

²⁸ : voir, urimel saviile-troike, op.cité, p.67.

²⁹ Ibid, P 69.

³⁰ Macwhinney, B, Bates, E, & Kliegl, R, Cue validity and sentence interpretation in English, German and Italian. Journal of verbal, learning and Behavior, N°23, 1984, P 128.

³¹ ينظر: سوزان جاس ولاری سانکر، س، ص 130-131.

³² Voir, Bates, E, Macwhinney, B, second language acquisition from a functionalist perspective, pragmatics, semantic and perceptual strategies, in H.Winitz, Annals of the New York academy of sciences conference of on native language and foreign language acquisition, New York academy of sciences, 1981, PP 190-214.

³³ Stephen Krashen, second language acquisition and second language learning. Pergamon Press, inc., First edition, 1981, P 12.

³⁴ Voir, Krashen, S., and P.Pon, An error of an advenced ESL learner, the importance of the monitor, working papers on bilingualism 7, 1975, PP 125-129.

³⁵ Krashen, S., op.cité, P 13

³⁶ Cohen.A., and M.Robbins, towrds assessing inter language per farmance, the relationship between selected errors, learners cgaracterishics, and learner's explanations", language learning N°26, PP 45-66.

³⁷ Voir Stofford, C., and G.Gouitt, "Monitoruse in adult second language production" , I.T.L Review of Applied linguistics N°39-40, PP 103-125.

³⁸ Kroshen, S., op.cité, P 16.

³⁹ Cohen, A., and M., Robbins, op.cité, P 59.

⁴⁰ Kroshen, S., op.cité, P 18.