

تطور اللسانيات التطبيقية

المنظور الراهن في تحليل الأخطاء

د. طاهر جيلاني

أستاذ اللسانيات التطبيقية بقسم اللغة العربية وآدابها

جامعة الدكتور الطاهر مولاي سعيدة.

لقد عانى تحليل الأخطاء في منظوره الكلاسيكي من مشاكل جمة وقفت حجر عثرة أمام تقدمه، ففتح بذلك الباب واسعاً أمام تصورات أخرى شكلت مساره التطوري، كان من بينها:

1. دراسة ترتيب المورفيمات: فالمورفيم في مفهوم أضحي الآن تقليدياً هو جزء من كلمة أو من مقطع يدل على الوظيفة النحوية في العبارة، وهو هنا مفهوم يخصص علم الصّرف لكونه العلم الذي يدرس العلامات المتغيرة وعلامات الفعل ومختلف القضايا النحوية (النكرة- المعرفة- أشباه الجمل).

وربما أخذ مصطلح المورفيم بعد ذلك مفهوماً أدقّ لكونه لم يعد يدل إلا على العنصر الذي يعطي الكلمة (اسم فاعل أو فعل) مفهومها النحوي. وقد يُعرف المورفيم بكونه أصغر وحدة للنقطيع الأول (الوحدة الحاملة للمعنى)، وفي هذه الحالة يكون مقابلاً للفونيم التي هي وحدة النقطيع الثاني. كما يمكن أن يُعرف باعتباره مكوناً مباشراً للكلمة.¹

تعالج دراسات ترتيب المورفيمات قضية الترتيب، أي كيف نعلم مجموعة من المورفيمات النحوية باللسان الأم وباللسان الثاني، أو أي المورفيمات النحوية نمت معرفتها بالترتيب؟

وقد درست هذه القضية في بحوث تعلم اللسان الأم في بداية السبعينيات تحت اسم المورفيم النحوي. ويُقصد بالمورفيم النحوي: الذي يؤدي وظيفة نحوية وليس وظيفة معجمية في الجملة، وقد أدرج في ذلك كل من المورفيم الحر والمقيّد. ويجدر بنا هنا أن نشير إلى ثلاث دراسات رئيسية لترتيب المورفيمات نراها ذات جدوى من الوجهة التاريخية والمعرفية والعلمية وهي:

أ-دراسة "روجي براون" (Roger Brown): وقد تتبّع (براون) استعمالات أربعة عشر مورفيما عند ثلاثة أطفال كانوا قد تجاوزوا سنّ الرابعة، ولم يتمكّن هؤلاء الأطفال من استخدام المورفيمات النّحوية إلا بعد بضعة أعوام. وقد سمحت دراسته بوصف الظاهرة إضافة إلى مقارنتها باللسان الهدف للكبار². ولاحظ سنة 1973 أنّ الأطفال في المراحل المبكرة من اكتسابهم اللسان الأم يتخلّون عن المورفيمات النّحوية بدل المورفيمات المعجميّة، وأمثلة ذلك كثيرة منها قول طفل إنجليزي "here bad" يريد: « here is the bad »

و "dada" not "dada" يريد: "This is not dada"³

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 الثّاني، وقد قاما ببحث أسّساه على مدوّنة شملت مائة وواحد وخمسين طفلاً متكلّم إشبانية تتراوح أعمارهم بين السادسة والثامنة يتعلّمون الإنجليزية لسانا ثانيا في الولايات المتّحدة الأمريكيّة. وقد جمعا عيّات من الكلام من خلال ما يسمّى بـ(BSM) أي مقياس التّحو ثنائي اللسان (Bilingual Syntax Measure)، 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 مواز لترتيب المورفيمات في اللسان الأم، فاستنتجا أنّ اكتساب اللسان الثّاني هو أساساً نفسه اكتساب اللسان الأم أو إنّهما يكتسبان بالطريقة نفسها، وكان ذلك سنة 1973.⁴

وفي سنة 1974 أخضع أثر اللسان الأم للمراقبة، في بحث أجراه الباحثان على ستّين إشبانياً وخمسة وخمسين طفلاً صينيّاً 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 الكلّية اكتساب اللسان، وشكّل هذا الأمر عمود البحث الأوّل لسنة 1974 بالنّسبة للباحثين. وفي السّنة نفسها أجريا بحثاً عن مائة وتسعة وسبعين طفلاً إشبانياً. فتوصّلا إلى النّسب الثّالية في مجموع الأخطاء. 87،1% من أخطاء تطوّر التّعلم. 04،7% أخطاء تعود إلى التّدخل.

وخلصا بعد هذه النسب إلى القول إنَّ متعلمي لسان ما ينظمون ذلك اللسان، فهم يسمعون بطريقة لا شعورية وهو ما يسمى بالبناء الخلاق، ويعني ذلك الكيفية التي يعمل بها متعلمو لسان ما خارج القواعد اللغوية وتتم حسب الباحثين وفق النقاط التالية:

1- استعمال العمليات الذهنية الطبيعية مثل التعميم.

2- استعمال عملية مشابهة لعملية تعلم اللسان الأم.

3- لا يتتبع المتعلمون كثيراً قواعد اللسان الأم.

4- استعمال عمليات تقود إلى ابتكار أشكالاً جديدة وبنى لم يجدها المتعلمون في اللسان الهدف، مثل قول متعلم 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 المتعلم مشارك نشط في عملية التعلم.⁵

ج- دراسة (هينين وود) (WODE)، (H.): تتبّع فيها مقارنة ترتيب المورفيم لوصف الترتيب الشامل حسب الهدف المراد من التعلم معتمداً طرائق بنوية لمستويات مختلفة كمقياس للدقة، ولكنها لم تكن ملائمة لتغطية الانتظام التطوري في التعلم.⁶

د- دراسة تتابع النمو: "والمقصود بذلك في تعلم ألسن ثانية وأجنبية المراحل المتتابعة في اكتساب أشكال أو بنى لسانية جديدة، فقد ظهرت قضايا مهمة في نظريات اكتساب لسان ثان ناقشت أخطاء المتعلمين إذا كانت تنتج عن النقل اللغوي، أو التداخل أو أنها أحياناً أخطاء تتم عن تطور، ورأت أنه يمكن لتتابع النمو أن يفسر كيفية اكتساب متعلمين كثيرين قواعد النقي في الإنجليزية، إذ يمكن للمتعلمين في البداية إنتاج صيغ نحو: "I no like that" و "No drink some milk"، عوض "Idon't want to drink any milk"

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

وقد تتبّع الباحثون التتابع التطوري لمراحل النقي كعمليات لتعلم اللسان نحو "No" التي تمدنا بطرائق أخرى لأشكال أخرى من النقي مثل "Not" و "don't"، وبذلك ارتبط وجود تتابع النمو مع قضايا النقي في الإنجليزية⁷. ويُحيلنا تتابع النمو على مراحل التعلم المرتبة زمنياً، ثم يشير إلى أن ترتيب هذه المراحل ثابت لا يتغيّر، ويدّعي أن 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 أنه من الضروري الإشارة إلى أنها بُنيت على أسس تعلم اللسان عند (براون) وطبقت نتائج دراسات (براون) على اكتساب اللسان الثاني عند كل من (دالاي) و(بيرت) وفي الوقت الذي اختلفت فيه الرؤى، طوّرت نماذج أخرى للبحث نحو ما قام به (وود). إلا أن ادعاء ضعف أثر اللسان الأم في تعلم لسان ثانٍ تعترضه بدهة الظاهرة، فهل معنى ذلك أن المتعلم عندما يخوض في تعلمه للسان ثانٍ يتخلّى عن كل ما يعرفه من لسانه الأم؟ إن الوقوف إلى جانب هذا الرأي من شأنه أن يلحق ضرراً منهجياً كبيراً يبقى قضايا كثيرة ذات خطر في مجال تعلم لسان ثانٍ 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 التحلي عن تلك الكيفية أو إهمالها من شأنه أن يبعدنا عن هدفنا ويمنعنا من التقدم في مجال تعلم لسان ثانٍ.⁸

2- نقد مقارنة ترتيب المورفيمات: على الرغم من أن مقارنة ترتيب المورفيمات قد أعطت نفساً جديداً لبحوث تحليل الأخطاء، إلا أنها لم تخل من هنات. فلقد فاتت هذه المقاربة الإشارة إلى الهدف من الاهتمام باكتساب اللسان، وجعل موضوع بحثها المتجدد حقيقة واقعة، وكيف أن الأطفال يفككون الأشكال البنوية المعقدة ويُعيدون بناءها شيئاً فشيئاً. ثم إن استنتاج استراتيجيات الاكتساب من تفسيرات تركيب المورفيم سيبقى غير ظاهر ولا بادٍ، إن لم يفقد معناه أصلاً. كما أن هذا المفهوم لم يشر في كل الحالات إلى ظاهرة التجنب، والتي 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 أساساً على اللسان الأم، مما يعتبر قصوراً في الرؤية.⁹

ولما فشلت مقارنة ترتيب المورفيمات في بلوغ الهدف الذي سعت إليه مقارنة تحليل الأخطاء وقبلها مقارنة التحليل المقارن، ظهرت في الأفق رؤى أخرى ولكنها من قبيل ترتيب المورفيمات حاولت تجاوز نظريات التعلم ثنائية سميت بتتابع النمو (Développement) (séquence).

3- دراسة النحو التوليدي: في الوقت نفسه الذي سادت فيه الأفكار السلوكية ظهر (تشومسكي) (Chomsky) وهاجمها في سويداء قلبها فيما خصّ اللغة، واقترح أنّ اللسان الأم قد يكون ذا دافع وراثي، وراح ينتقد (سكينر)، فهذا الأخير في رأيه لم يقم أيّة طريقة أو منهج لتحديد ما هو المثير والاستجابة في اكتساب اللسان. وليس "التعزيز" الذي أورده أي معنى موضوعي. ويضيف أنه إذا كان اكتساب اللسان واستعماله استجابات عادية لمثير، فلأي سبب لم يُدرج الإبداع؟ ولماذا لم يبن (سكينر) نظرياته على أساس الملاحظة الحالية أو الآنية لتعلم اللسان، فهو قد بناها قياساً على كائنات أخرى. ويرى (تشومسكي) أن الطفل يتعلم من خلال ملاحظات فجائية وطارئة وليس بالتعزيز. إضافة إلى أن كل الأطفال يكتسبون أساساً نحوياً متشابهاً فائق التعقيد بسرعة تثير الانتباه، يوحي بأنّ الكائنات البشرية موجهة لفعل هذا.¹⁰

وقد ظهرت دراسات على أساس اقتراحات (تشومسكي) في تحليل الأخطاء بالنسبة للسان الأم واللسان الهدف، خاصة في عملية بناء نشيط لنظام لغوي أو بالأحرى لعملية تقوم مقام العادات، إذ إنّ المتعلم مشارك نشيط في عملية التعلم، ولذلك تخلت الدراسات على التداخل، وراح الباحثون يقيمون وزناً إلى دراسات من نوع آخر سميت بـ "انتقال أثر التعلم".

4- الكيفية التي ينتقل بها أثر التعلم: إنّ الخوض في تعلم لسان ثان لا يمكن معه إهمال الاستفادة من تجربة نملكها في تجربة نسعى إلى امتلاكها، لذلك فالحديث عن تعلم لسان ثان يستدعي بالضرورة الحديث عن أثر التجربة الأولى في بدايات التجربة الثانية، هذا الأثر الذي يبدو واضحاً من خلال العناصر التالية:

أ- أخطاء التداخل: ونقصد بها الأخطاء التي تنتج عن نقل التجربة من اللسان الأم إلى اللسان الهدف أو ما يسمّى بالتداخل، والذي يقود إلى الخطأ في اللسان الهدف، كأن يقول فرنسي يتعلم الانجليزية الجملة الخاطئة التالية:

« I have been here since » عوض قوله: « I am here since Monday »
Monday " لأنّ التعبير في الفرنسية هو " Je suis ici depuis Lundi "،
فكان القياس خاطئاً لاختلاف اللسانين في هذه القاعدة، وتسمّى هذه
الظاهرة في مجال تعلّم الألسن بالنقل السلبي (Negative tranfer)،
يقابله نقل إيجابي حين يتمّ النقل بنجاح حيث لا يصطدم
باللسان الهدف (Positive transfer).¹¹

ب- التسهيل: يستعمل هذا مصطلح لوصف ما يحدث عندما يستخدم
المتعلّمون القواعد النحوية أو الصرفية أو الفونولوجية أو بعضاً منها
أوكلها استخداماً أقلّ تعقيداً من قواعد اللسان الهدف، وغالباً ما يكون
ذلك نتيجة التعميم المفرط، فقد يكون الطّالب قد اكتسب قاعدة الماضي
في الإنجليزية مثلاً بزيادة (ed) للفعل وهو يجهل أنّ لهذه القاعدة شواذ
فيقول أفعالا مثل "broke" و "standed"، وقد يقابل التسهيل في دراسات
اللغة البيئية لمتعلّمي لسان ثان أو ألسن أجنبية الأخطاء الناتجة عن
عمليات أخرى.¹²

ج- إستراتيجيات التجنب: ظهرت أوّل إشارة غير مباشرة إلى ظاهرة
التجنب في دراسة لسان ثان مع (ديسكوفا) (Deskova) سنة 1969 ثم
توالى استعمال المصطلح بعد ذلك مع (لفنستون) (Livingston) سنة
1971 وقد سمّاه بالتمثّل الضعيف "وهو الطريقة التي يستعملها المتكلّم
عندما يستبدل الصّيغة المطلوبة بصيغة أخرى لنقص الوسائل اللسانية
الضرورية لديه"، وهناك عدّة ترتيبات لأصناف إستراتيجية التجنب،
ومن بين تلك التصنيفات، تصنيف (تارون) (tarron) الذي يرى أنّها
تحدث حسب التفاعل مع الحدث التواصلّي باعتباره نتيجة لدراسة
مؤسّسة على تعبير لسانين لمتعلّم لسان ثان، والترتيب الأكثر شمولية
يمدّنا بسنّة أصناف هي: تجنّب الموضوع، التجنب الدلالي، جملة الدّهن
المتوقّف، الإسهاب، طلب المساعدة وتغيير اللسان، وكل صنف من
هذه الأصناف يمكن أن يصيب مختلف مستويات نظام اللغة البيئية،
الفونولوجي والصرفي والنحوي والمعجمي.¹³

أثار الباحثون موضوع التجنب كثيراً، ولكن القليل منها كان تطبيقياً،
فقد اتفق كل من (شاشر) (schacher) 1974 و (هاكوتا) (hakuta)¹⁴
1976 و (كلرمان) (kellerman) 1979¹⁵ و (داغوت) (Dagut) و (لوفر)
(laufer) 1985 على أنّ النّجّيب راجع لمراعاة الاختلافات في البنى
التركيبية بين اللسان الأم واللسان الثاني، وقد خلص الجميع إلى أنّ

للسان الأم دور مهم في تعلّم اللسان الثاني، ويُعتبر التّجنّب لذلك فهرساً صالحاً لصعوبات التّعليم التي يمكن التّنبؤ بها عن طريق التّحليل.

وقد انتقدت (جاس) (Susan M. Gass) في سنة 1980¹⁶، هذا الرأي، وصرّحت أنّ التّجنّب ليس مرتبطاً بالاختلافات بين اللسان الأم واللسان الهدف ولا بالتداخل، وفي السّنة نفسها أضاف (شيانغ) (Chiang o.) في دراسة له حول أشباه الجمل متغيّراً آخر على الرّغم من اتّفاقه مع (كليرمان) في كون التّجنّب يعود في جذوره إلى الاختلاف واعتبر أنّه يمكن تفسير الظّاهرة بمستوى قدرة المتعلّم أيضاً.¹⁷

ومن خلال ذلك يتبيّن أنّ التّجنّب إستراتيجية معرفيّة أساسية يعتبر التّعرض لها تفسيراً لجانب مهمّ من جوانب تعلّم لسان ثانٍ، وحتّى تتّضح الرّؤية في كيفية انتقال أثر التّعلّم لا بد أن نشير إلى التّصحیح الزائد وفرط الإنتاج.

د- التّصحیح الزائد: 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 ثانٍ التّصحیح الزائد الذي يحاول معه الكلام بشكل سليم أو متكلم بغير الطّريقة التّموجيّة للسان عندما يتكلّم بهذه الطّريقة بشكل رسمي، وهذا ناتج عن استعمال المتعلّم تصحيحاً ذاتياً زائداً إذ تُستعمل مفردات رسميّة دون استعمال مفردات الطّريقة التّموجيّة لذلك اللسان.

فالتّصحیح الزائد 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 بـ "a" خلفيّة، فالمتكلّم هنا لا يجهل وجود "Part" ولكنه 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 اللسانين، أين يستخدم المتعلّم القاعدة التّحويلية لتركيب لساني خارج حدود استخدامها المقبول كأن يقول متعلّم الإنجليزيّة "Mans" في إشارة منه إلى "Men"

فاستخدامه هذه الصيغة تعميم لعلامة الجمع "s"، وهو في هذه الحالة لا يعرف أين تتخلف القاعدة، فهو إذن "قياس لغوي خاطئ"، يؤدي إلى ارتكاب خطأ لغوي".¹⁸

4- أماكن انتقال أثر التعلم: يحصل الخطأ بين لسانين في حالات معينة لا يبرحها هي:

أ- سرعة الاكتساب: يتخذ كل حدث شكلاً يدرج ضمن دائرة الزمن التي تحدّد حركته، ولما كانت عملية الاكتساب لا تخرج عن هذا المنحى، يمكننا حساب متوسط الكلمات التي يكتسبها المتعلم في مدة زمنية معينة، ويختلف هذا المتوسط باختلاف هدف الاكتساب، ونوعية المادة المكتسبة ومستوى المتعلم.

ب- المسار التطوري للتعلم: 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 سلم التدرج في المراحل.¹⁹

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

د- التلقي والإنجاز: أمّا التلقي فهو فهم الأحداث والأشياء والمثيرات من خلال الحواس، وهناك أنواع مختلفة من التلقي يمكن تمييزها كالتلقي البصري السمعى، ويتطلب التلقي السمعى من السامع تتبع مختلف أنواع الدوال الأكوستية والحكم على الاختلاف بينهما من خلال اختلافات خصائصها، مثل ترددها ودرجة استيفائها (كونها مستوفاة) ومدتها أو نظام ترددها وسرعة تقديمها، إضافة إلى تلقي الكلام أي فهمه.²⁰

وأما الإنجاز فيقصد به قدرة الشخص الخاصة على تشغيل مهارة الكلام لديه، وتسمى أحياناً المعرفة اللغوية النشيطة مقارنة بقدرته غير النشيطة وهي التلقي، وبالنسبة لمتكلم لسان قح فإن قدرة التلقي لديه أكبر بكثير من قدرة الإنتاج، ولقد تمّ إحصاء درجة التفاوت بين المهارتين إذ توصل الباحثون إلى النتائج التالية: يستطيع المتكلم القح أن يفهم أي يتلقى أكثر من 100.000 كلمة ولكن إنتاجه يتراوح من 10.000 إلى 20.000 كلمة فقط.

ويختلف أمر التلقي والانجاز في اللسان الأجنبي إذ يتقلص الفرق الشاسع بين المهارتين، فترى المعجم النشط للمتعلم في مرحلة ما من تعلمه يتراوح بين 3000 و5000 كلمة أما معجمه غير النشط أي قدرته على التلقي فتتراوح بين 5000 و10.000 كلمة.²¹

هـ- الجوانب النحوية: تبدو أهمية النحو من خلال قضاء الناس أغلب أوقاتها في الحديث والاستماع والقراءة والكتابة، "فالقسم الأساسي من اللسان (اليته وحساباته، مع بعض العبارات المجازية التي نستعملها) هي النحو" ولكن ما هو النحو؟ إنه "وصف ما يقوم به الناس عندما يتكلمون ألسنتهم، فهو ليس ما يوجد داخل الكتب. ويستعمل في اللسانيات بمفهومه التقني طبعاً للتفريق بينه وبين الفونولوجيا والدلالة، إنه الرابط لكيفية الكلام في الوسط بين هذين الجانبين".²²

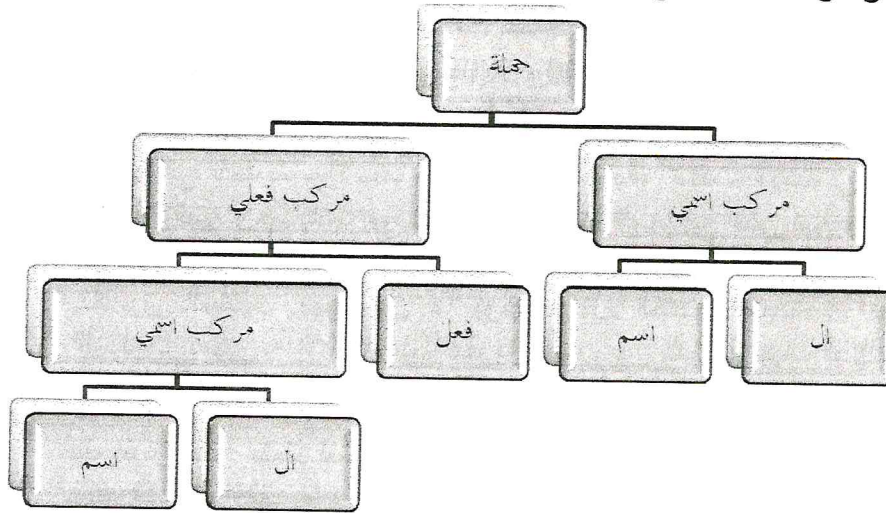
ولو قيس نحو متعلم لسان ثان لكان في الغالب الأعم يوافق قدرته في ذلك اللسان، فالقدرة والنحو يتناسبان طرداً. ولو أخذنا النحو على أساس كونه "الوصف الثام للسان"²³، لوجب على متعلم لسان ثان أن يكون على علم بالمكونات المباشرة لأنماط الجمل على اختلاف نماذجها في اللسان الهدف على النحو التالي:

شكل المعادلة: جملة = مركب اسمي + مركب فعلي.

مركب اسمي = ال + اسم.

مركب فعلي = فعل + مركب اسمي.

ويمكن لهذا الشكل أي: " المكونات المباشرة للجملة " أن يتخذ شكلاً آخر هو شكل المشجر:



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

ii- المنظور الحالي: أخذ المنظور الحالي لتحليل الخطأ بين لسانين منحنى آخر في بحوث "فينيكا" و"يويغ شولتن" (Vainikka and A. M. young-scholten) وقد سمياه: "المشجرات الدنيا" (Minimal trees) والذي يقوم على التقيض من فرضية "التداخل الثام والمدخل الثام" (Full transfer/Full access hypothesis)، والمقصود من هذه الفرضية في تعلم لسان ثان أنه مع احترام التركيب ليس هناك أية تقييدات أو شروط طبيعية ملازمة لما يمكن نقله من اللسان الأم، كما أنه ليس هناك أية تقييدات أو شروط لدخول النحو العمومي من قبيل متعلم لسان ثان.²⁴ تقترح فرضية "المشجرات الدنيا" أن الحالة المبدئية للنحو في اللسان الثاني يحتاج إلى النماذج الوظيفية، لأن هذه النماذج الوظيفية ليست موضوعاً للتداخل، على الرغم من أن هذه القناعة تحتاج إلى إثبات. ظهرت النماذج الوظيفية في بداية تطور النحو في بحوث اكتساب كلا اللسانين الأول والثاني. وفي كلتا الحالتين ركزت المناقشات على طبيعة الحالة النحوية مع احترام مكانة النماذج الوظيفية. "المشجرات الدنيا" تفترض التصور التالي: إذا كانت النماذج الوظيفية في بداية عمليات الاكتساب فإنها تتطور تدريجياً بالنسبة لاكتساب اللسان الأول والثاني.²⁵

ويمكن في اكتساب اللسان الثاني أن نستنتج في النهاية رأيين متناقضين بالنسبة لمكانة الوظيفية وتقديرها في النحو الأولي للسان الثاني.

فرضية "المشجرات الدنيا" (M.T.H) التي يفترض فيها (فينيكا) و(شولتن) (Vainikka)، A، (M.young scholten) and أن كل الإسقاطات الوظيفية تكون غائبة في المراحل المبكرة جداً من تطوّر اللسان الثاني، واعتماداً على ذلك فإنّ البنية الوظيفية للسان الأم لا تتشكّل جزءاً من التمثيل الذهني الأولي للسان الثاني. فعند الغياب الأولي للصرف السطحي تغيب النماذج الوظيفية بداهة.

وعلى النقيض من ذلك تقوم فرضية "الداخل التام والمدخل التام" لـ (شوارتز) و(سبروز) (B.D. and R.A. Sprouse، Schwartz) على اقتراح حضور كل الإسقاطات الوظيفية وخاصة في النحو الأولي للسان الثاني، وقد اعتمدا في ذلك على الحضور المبكر لظاهرة النحو المرتبط بالنماذج الوظيفية.²⁶

ويعتبر الباحثون محاولة إيجاد مكان لإحكام فرضية "الداخل التام والمدخل التام" والنماذج الوظيفية في المراحل النحوية المبكرة في اللسان الثاني أمراً متكلفاً. والفكرة الأساسية لفرضية "الداخل التام والمدخل التام" هي اقتصار الداخل بين اللسان الأم واللسان الهدف على الإسقاطات المعجمية وتوجّوها الخطي. ذلك لأنّ الحالة الأولية للسان الثاني تتكوّن من الإسقاطات المعجمية فقط، وبعد ذلك يأخذ التطور شكلاً متدرجاً لتطوّر البنى الوظيفية بمستوى وظيفي متدن. وقد استوفت فرضية "الداخل التام والمدخل التام" جميع التنبؤات وقالت: إنّه لا وجود لحالات تداخل مشتركة، مع إسقاطات وظيفية في اللغة البينية للنحو، فاللغة البنية النحوية لهذا السبب يفترض أن تكون خالية من أية بنية وظيفية لأيّ من اللسانين في هندستهما الوظيفية.²⁷

1- الداخل في تعلّم لسان ثالث: إنّ التطرق إلى لسان ثالث من شأنه أن يخرجنا من دائرة الثنائية اللسانية لنضحى في حيّز متعدّد الألسن أو فيما يسمّى بمقاربة التعددية التي تسعى إلى الاهتمام بقضية الأخطاء في قولها إنّ ألسناً أخرى عدا اللسان الأم يمكن أن تؤدّي دوراً هاماً في عملية التعلّم، فكيف لنا إذن أن نفرّق بين تعلّم لسان ثالث وتعلّم لسان ثان؟ فمما لا شك فيه أن الأمرين يشتركان في نقاط عديدة، ولكن نقاط الاختلاف موجودة أيضاً والتي يجب أن نهتمّ بها، فقد لاحظ (سينوز) و(جسنر) (Cenoz)، J، (U. Jessner) and سنة 2000 أن تعلّم اللسان

الثالث أعقد من تعلّم اللسان الثاني، لأنّ تعلّم اللسان الثاني يمكنه أن يؤثر على تعلّم اللسان الثالث، فحين تعلّم اللسان الثاني كان المتعلّم يملك لسانه الأم مسبقاً أمّا عند تعلّم اللسان الثالث فهو يملك إلى جانب لسانه الأم لساناً ثانياً، لذلك فتعلّم لسان ثالث من شأنه أن يأخذ أبعاداً جديدة.²⁸

يرى الكاتبان أنّ هناك بحوثاً تثبت أنّ متعلّمي لسان ثان يستخدمون إستراتيجيات أكثر تدل على وعي ميتالساني كبير، ويعود ذلك إلى خبرتهم المسبقة مع تعلّم اللسان الثاني، وفي هذا المجال يسعى المتعلّم إلى الاستفادة من تلك الخبرة عسى أن يستعين بها على تعلّم اللسان الثالث. يوافق (سينوز) على كون مفهوم تعلّم لسان يُحيل على توال: أي إلى حصول تعلّم اللسان الثاني بعد اكتساب اللسان الأم وكذلك إلى الاكتساب في الآن نفسه لكلا اللسانين الأم والثاني، فهناك إذن ترتيبان للتعلّم فقط.²⁹

يمكن أن يتعلّم المتعلّم اللسان الثاني إمّا بعد اللسان الأم أو معه في الوقت نفسه، أمّا في حالة تعلّم لسان ثالث فإنّ هناك اختلافاً كبيراً في النظام الذي يضحى على تراتيب أربعة على الأقل، فيمكن للألسن الثلاثة أن تُتعلّم الواحد بعد الآخر (اللسان الأم — اللسان الثاني — اللسان الثالث) كما يمكن للسانين أن يُكتسبا في الوقت نفسه بعد أن يكتسب اللسان الأم (اللسان الأم — اللسان س/اللسان ع) ويمكن أن يجري الأمر على الشاكلة التالية:

تعلّم اللسان الأم واللسان الثاني ثمّ اللسان الثالث (اللسان الأم/اللسان س — اللسان ع) أو أن تكسب الألسن الثلاث في الآن نفسه (اللسان الأم/اللسان س/اللسان ع). هناك بحوث أثبتت - كما مرّ بنا - أنّ تعلّم لسان ثان يختلف عن تعلّم لسان ثالث، وأنّ للسان الأول والثاني وظائف مختلفة، فبالنسبة للسان الثاني هناك لسان واحد يؤثر عليه هو اللسان الأم بينما يختلف الأمر في حالة تعلّم لسان ثالث اختلافاً كبيراً.³⁰

2- أثر اللسان الثاني في اللسان الأم: من شأن تعلّم لسان ثان أن يفقد مهارات وبعض المعارف الخاصة باللسان الأم، ولكن ذلك يحدث في ظروف خاصة عندما يندمج المتكلمون في ممارسة اللسان الثاني لسنوات عديدة، إنّ هذا الأمر هو تداخل معكوس إذا أخذ مفهوم التداخل على أساس أنّه أثر اللسان الأم في اللسان الثاني، وقد لوحظت هذه الظاهرة كثيراً، فكانت موضوع كثير من الدراسات نحو تلك التي

أجراها (جرفس) S.Jervis، (على امرأة فنلندية تتعلم اللسان الإنجليزي لسانا ثانيا فقد أبقت على قواعد اللسان الأم ولكن بعض قواعد اللسان الثاني حاضرة أيضاً في بعض الظروف الكلامية. هذه دراسة حالة على امرأة في فنلندا وتحولت بعد ذلك للعيش في الولايات المتحدة الأمريكية في سن الثلاثة والعشرين.³¹

وهناك دراسات أخرى أجريت على مجموعة من المجريين الذين يتعلمون الإنجليزية أو الفرنسية أو الروسية لسانا أجنبيا في المدرسة. وقد توصلت الدراسات تلك إلى أن النجاح في تعلم تلك الألسن وتكثيف تعليمها يمكن أن يكون ذا أثر مفيد لتطور مهارات اللسان الأم لأن التفكير بالألسن الأجنبية يمكن أن ينعكس إيجاباً عليه.³²

الهوامش:

1. 'dictionnaire de linguistique. Paris, Jean Dubois et autres p. 234. 1973, Larousse
2. 'Cambridge: Harvard Press, A first language, R.BROWN, Voir 1973.
3. op.cité. 1973, R.BROWN, Voir
4. should we teach children syntax? In ' and Burt M. Dulay H. errors ' PP.245-258. see also, 1973, N° 23, language Learning N° ' TESOL quarterly, strategies in second language acquisition pp.129-136, 1974:8
5. PP 129-136, op. cite, Burt M Voir Dulay. H. and
6. "Developmental sequences in naturalistic L2 ' H. Voir WODE 'second language acquisition 'acquisition. " in E. Hatch (ed.) PP. 101-117, Ma. Newbury House, Rowley
7. P 154, op. cité, Richard Schmidt, Richards, Jack C
8. P. 154, Ibid.
9. ' les rapports L1/L2 dans l'acquisition de L2, G. Bibeau, voir 1983, p.123, Printemps, N°1, vol.5, Bulletin de l'ACLA
10. Review of skinner's verbal behaviour, Chomsky. Noam 1959, PP 26-58, N°35, language
11. traité de psychologie, in: le transfert, G. OLERON, voir 1964, p.59, vol. iv, expérimentale
12. P.486, op. cite, Richard Schmidt, Richards, Jack C
13. ' on the variability of inter-language systems, E. Tarone 1982, Milwaukee symposium of linguistics
14. Becoming bilingual: a case study of a Japanese child, K. Hakuta, pp. 321-351, n°26, language learning, learning english

‘ transfer and non-transfer: where we are now’ E. Kellerman	.15
pp.37-57. N°2 studies in second language acquisition	
an investigation of syntactic transfer in adult L2 ‘ s. Gass	.16
‘ MA. Rowley’ research in second language acquisition learners	
pp.132-141. 1980 Newbury House	
‘ 1980 predictors of relative clause production’ O. Chiang Voir	.17
Research second language ‘in scarecella and krashen (eds.)	
Mass: Newbury House. ‘ Rowley acquisition	
principles of language learning and ‘ H. Douglas Brown voir	.18
1994. ‘ inc. Prentice-hall teaching	
154. ‘ op.cité Richards & Richard Schmidt Voir Jack C	.19
P 9. ‘ op.cité Richards & Richard Schmidt Voir Jack C	.20
second edition ‘ Penguin Books Grammar FRANK PALMER	.21
P 9. 1990	
op. Cite. pp.13-14. FRANK PALMER	.22
op.cité. p.238. ‘ Jean Dubois et autres Voir	.23
Gradual ‘ and M. young-scholten ‘ A. Vainikka Voir	.24
second language research ‘development of L2 phrase structure	
1996. ‘ 7-39. 1.12	
pp.7-39. ‘ op.cité. ‘ and M. young-scholten ‘ A. Vainikka Voir	.25
L2 cognitive states and ‘ B.D. and RA. Sprouse Schwartz Voir	.26
second language ‘ model "Full transfer / Full access" the	
1996. ‘ 1: 40-72. research 12	
where are the minimal trees? Evidence from early ‘ Busi Dube	.27
PP 233- ‘ 3: 16. second language research zulu subordination	
2000. ‘ 265	
English in europe: the ‘ U. ‘ and Jessner. J. voirn Senoz	.28
Multilingual ‘ Clevendon. acquisition of a third language	
p.40. 2000. Matters	
p.40. ‘ op.cité. ‘ U. ‘ and Jessner. J. voirn Senoz	.29
L’influence translinguistique dans l’interlangue ‘ L. Christina	.30
étude de la production orale d’apprenants française	
pp.11-12. 2006. Göteborg. intellecta DocuSys. plurilingues	
‘ Probing the effects of the L2 on the L1: a case study’ S. Jervis	.31
a review of literature on second language ‘ Alberta education	
p.7. ‘ April 2006. learning	
the state of L1 knowledge in Foreign language ‘ L. Kecskes	.32
PP 321-340. ‘ 3. word 49. learners	