اكتساب اللغة الثانية - الكفايات والمشكلات

سمير شريف استيتية

يستعمل مصطلح اللغة الثانية في الدراسات اللغوية التطبيقية، للدلالة على مفاهيم متعددة. فهو يستعمل للدلالة على ثاني لغة يتعلمها الأفراد، في المدارس والمعاهد والكليات إلى جانب لغتهم، كحال اللغة الإنجليزية في بعض الأقطار العربية، مثل الأردن، ودول الخليج. وحال الفرنسية في أقطار عربية أخرى كسورية، ولبنان، ودول المغرب العربي. ويستعمل المصطلح كذلك للدلالة على لغة رسمية ثانية في بلدٍ ما، كحال الفرنسية في المناطق الناطقة بالإنجليزية في كندا، وحال الإنجليزية بالنسبة للناطقين بالفرنسية في كندا أيضاً. ويدل هذا المصطلح كذلك على لغة أخرى يستعملها الناس في البيت، غير التي يستعملونها في حياتهم العامة، كحال الشيشانية والشركسية في الأردن وبعض البلاد العربية الأخرى.

يدرس هذا البحث اللغة الثانية، ومداره على ثلاثة محاور هي:

1. اكتساب اللغة الثانية، والمبادئ التي تعمل على ترسيخ هذا الاكتساب.
2. الكفايات التي تمكن الدارس من اكتساب اللغة الثانية، اكتساباً صحيحاً يجعله قادراً على ممارستها بطلاقة.
3. مشكلات تعلم اللغة الثانية. وقد جعلت هذه المشكلات في مجالين

اثنين هما المشكلات النطقية، والمشكلات النحوية والتركيبية والدلالية.

[1] اكتساب اللغة الثانية

أجريت دراسات متعددة، لمعرفة كيفية اكتساب المتعلم اللغة الثانية. وعلى الرغم من أن كثيراً من هذه الدراسات، يقف على حالة فئة قليلة من المتعلمين، فإن النتائج التي انتهت إليها دراسات «الحالة» case study تظل مفيدة، لاعتبارات متعددة منها: أن هذا النوع من الدراسات يستصفي الوقت والجهد اللازمين، لمعرفة واقع عدد قليل من المتعلمين. وهو أمر يجعل الدراسة أقرب إلى الواقع منها إلى التنظير، وأن النتائج تكون ألصق بحالة هؤلاء الذين يدرسون اللغة الثانية، مما يجعل الباحث أقرب إلى معرفة المشكلات التعليمية التي يعانون منها، فتسهل معالجتها والتغلب عليها. وإذا أضفنا إلى ذلك أن دراسة الحالة تجعل الباحث يقف عند كل جزئية، لا يتاح الوقوف عندها في الدراسات النظرية والعامة، تبين لنا أهمية دراسة الحالة.

وقد يقال - ومن الحق أن يقال - إن دراسة الحالة على قدر من الخصوص الذي يجعل نتائجها غير سائغة للتعميم. هذا صحيح، وصحيح أيضاً أن نتائج الحالات المحددة، لا تعمل في اتجاه مخالف لما تكون عليه نتائج الحالات العامة، بل إنها لا تكون إلا تحت مظلتها. والخصوص في الغالب، ناتج عن كون عنصر الظاهرة، واقعاً تحت تأثير متغير أو عدد من المتغيرات التي لا تتأثر بها عناصر أخرى من الظاهرة نفسها.

وإذا نظرنا في مجموع المؤثرات ونتائجها، في عدد كبير من دراسات الحالة، كان من الممكن أن ننتهي إلى تصور شامل موحد، من

سماته الأساسية أن الجانب النظري فيه، مستنبط من الجانب العملي، وذلك على خلاف ما هو معهود من أن النظرية تكون أولاً، ثم يكون بعدها التطبيق.

إذا استعرضنا الدراسات الجزئية ، سواء أكانت خاصة أم دراسات حالة، تبين أن اللغة الثانية، يتم تعلمها بحسب الأسس الآتية:

1. «ما كان أوضح وأقرب إلى الوضوح، كان أقرب إلى التعلم، وأرسخ في أذهان المتعلمين»[1]. هذا يعني بالضرورة أن المتعلمين يلتقطون اللغة الثانية بمقدار جوانب وضوحها لديهم. وهذا يعني كذلك أن هؤلاء المتعلمين يتفاوتون من شخص إلى آخر، في تبيّن جوانب الوضوح؛ فما كان واضحاً بالنسبة إلى أحدهم، قد لا يكون كذلك، بالنسبة إلى الآخرين بالضرورة. وهنا تتدخل متغيرات أخرى كعامل السّنّ، والاستعداد، والذكاء، وأثر البيئة المحلية، وأثر الأسرة، إلى غير ذلك من العوامل التي تتحرك بصفتها متغيرات متفاوتة التأثير. وفوق هذا وذاك، فإن الوضوح قد يكون بالنسبة إلى بعض المتعلمين، وضوح الموضوع الذي تعالجه اللغة، في حين أنه بالنسبة إلى آخرين، وضوح البساطة وعدم التركيب. وقد يكون بالنسبة إلى فئة ثالثة، وضوح المهارة نفسها لدى المتعلم. ذلك أن المسألة النطقية قد تكون في ذاتها، مسألة معقدة لدى أحد المتعلمين، يسيرة عند غيره. وقد يستطيع متعلم أو مجموعة من المتعلمين تبيّن الطريقة التي تحتذى في تركيب الجملة، أو استعمالها في الموطن الصحيح، ولا يتبيّن مثل ذلك لغيره.

ومن هنا، كانت مسؤولية من يتصدر لتعليم اللغة الثانية كبيرة؛ إذ عليه أن يعمل على أن يكون أمر اللغة واضحاً ميسوراً للمتعلمين، وأن يستغل ما يجده المتعلم واضحاً، من أجل تعليمه بالطريقة الأمثل.

2. «كلما كان المتعلم أقدر على تفسير الظاهرة اللغوية، كان أقدر على تعلّمها»[2]. وهذه مسألة نسبية دون شك. فالتفسير المقصود يتناسب مع مستوى المتعلم؛ مستواه العمري، ومستواه العقلي، ومستواه المهاري. وحتى أوضح ما أعنيه بمسألة تفسير الظاهرة أقول: لو أن متعلماً طُلب إليه أن يفسّر شيئاً لم يفهمه، فلن يستطيع أن يفسره، فضلاً عن أن ينطلق لسانه به. وهنا لابد أن تلتحم اللغة مع الظاهرة التحاماً تكاملياً، يجمع بينهما وعي واحد، مؤداه أن اللغة هي الصورة التعبيرية عن الظاهرة. ومعنى ذلك أن اللغة يجب أن تكون تعبيراً عن الواقع الذي يراه المتعلم، بعيدة عن التجريد غير القابل للتفسير، بعيدة عن الربط العقلي المجرد الذي يحتاج إلى قدر كبير من التأمل والتفكير. وهذا لا يعني أن نضع الحواجز والعراقيل أمام المتعلمين، وبخاصة إذا كانوا صغاراً. الأمر ليس كذلك. ولكن المقصود أن نجعل اللغة في لسان المتعلمين قادرة على تفسير ما يرونه والتعبير عنه.

قد نجد أطفالاً يفسرون ظاهرة ما في حياتهم، بتعبيرات ربما يكونون قد سمعوها من قبل ، وربما لا يكونون قد سمعوها. فإذا كانت هذه التعبيرات خطأ، كان ذلك دليلاً على عدم فهم الظاهرة، وعدم فهم الطريقة التي يعبرون بها عنها. وإذا كانت هذه التعبيرات دالة على سعة خيال فليس لنا أن نردها، بحجة أنها غير موافقة لخيال الكبار؛ فالصغار لهم طريقة يعبرون بها عن تصورهم للأشياء.

3. «ما اتصل بالذاكرة القصيرة أكثر من غيره، كان أقرب منه إلى التعلم»[3]. المقصود بالذاكرة القصيرة ، ما تختزنه ذاكرتنا من معلومات بصورة مؤقتة، لا حاجة بعدها إلى خزن هذه المعلومات. وحتى أوضح ذلك بمثال أقول: تصور أن أحداً طلب منك أن تعطيه حاصل ضرب 7× 23 شفهياً، دون استعمال ورقة أو قلم. ستبدأ

أولاً بضرب 7× 3، وتكون نتيجة ذلك أنك قد حصلت على الرقم 21، حيث تضع الواحد في خانة الآحاد، وتختزنه في الذاكرة القصيرة، وتختزن فيها الرقم 2، ثم تضرب 7× 2 وتكون النتيجة 14، وتستدعي العدد 2 الذي كنت قد اختزنته في الذاكرة، وتضيفه إلى الرقم 14، ثم تستدعي العدد الذي اختزنته في منزلة الآحاد، وهو 2 وتضيفه إلى العدد 14، وتكون النتيجة 161. ثم تمحّي عمليات الخزن كلها. ويسمى ما نختزنه لمدة قصيرة، كالذي رأيناه في العملية الحسابية السابقة «الذاكرة القصيرة».

ينطبق هذا تماماً على العمليات اللغوية التي نمارسها في حياتنا اليومية. ومن أجل بيان ذلك نعود إلى القاعدة التي رصدناها أعلاه، وهي «ما اتصل بالذاكرة القصيرة من اللغة، كان أقرب إلى التعلم» فأقول: إن أول ما يسمعه المتعلم من الجملة، وآخر ما يسمعه منها، يعلق أكثر من غيره بذاكرته. ومن أجل ذلك، ينبغي أن تكون الجمل قصيرة، في بدايات التعلم خاصة. قد يقال إن الذاكرة القصيرة لا تختزن المعلومات إلى أمدٍ طويل، فما الفائدة منها؟ أقول: إن كثرة ورود الاستعمالات اللغوية على المتعلم، وإن كان موطنها الأول هو الذاكرة القصيرة، فإنها ستنتقل إلى الذاكرة الطويلة الأمد. وهذا يعني أنها ستصبح جزءاً حيوياً من المخزون اللغوي للمتعلم.

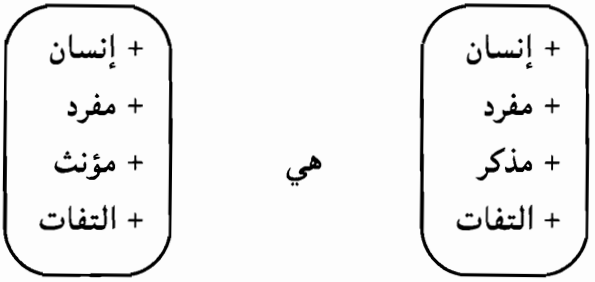
غير أن استعمال الجمل القصيرة، لا يؤدي الوظيفة المرجوة، منه إذا لم يكن ذا فائدة للمتعلم. بعبارة أخرى، إن المخزون الذي يكون في الذاكرة القصيرة ينتقل إلى الذاكرة الطويلة، عندما يجد أنه قد حقق فائدة من نوع ما. قد يكون إحساسه بالنجاح هو الفائدة التي يجنيها. وقد يكون إحساسه بالحاجة مساوياً لإحساسه بالنجاح. وهذا يعني في التحليل الأخير، أنه ينبغي لنا أن نجعل المتعلم يحس بتلك الحاجة.

وبمقدار ما نكون قد جعلناه يشعر بذلك، نكون قد حققنا نجاحاً في هذا المجال.

4. يحدث التنامي في تعلم اللغة الثانية بصورة متدرجة. وهذا يعني أن المتعلم يبدأ بالحد الأدنى الممكن اقتناصه من اللغة، ثم يبني عليه. وقابلية ما تعلمه في الخطوة الأولى يعني أنه عمل تراكمي. وقد سجل بعض الباحثين الخطوات التراكمية التي شاهدوها في السلوك اللغوي، عند مجموعة من الأطفال الذين تعلموا الإنجليزية لغة ثانية، وكانوا من الناطقين بالفرنسية. فقد اكتسب بعضهم العبارة الآتية: get out of here، ثم بنوا عليها العبارة الآتية، مما لم يكونوا قد سمعوه من قبل: let's get out of here. ثم بنوا عليها عبارة ثالثة مبتكرة، من استعمالهم الخاص: you should get out of here وهكذا[4].

والتنامي بالتدرج يؤدي إلى التعميم، كالذي رأيناه في المثال السابق؛ إذ كان الطفل قادراً على أن يعمم استعمال عبارة get out of here في مواقف غير الموقف الذي استعملت فيه أول مرة سمعها فيه. وللتعميم صورة أخرى؛ يستنتج المتعلم أن اسم الإشارة «هذا» يصلح أن يستعمل إشارة لغوية منطوقة إلى كل موضوع يمكن إن نشير إليه بأيدينا ، أو أن يستنتج من يدرس الإنجليزية لغةً ثانية، أن التعبير عن كل فعل يجري أداؤه في وقت الحديث عنه، يكون مركباً من فعل الكينونة (is, am, are) والفعل مُنْتَهياً باللاحقة [ing] هكذا: we are coming , I am coming , he is coming.

ويرى بعض الباحثين أن التعميم يكون مبنياً على ملاحظة السمات الدلالية semantic features[5] لكل كلمة. من ذلك مثلاً أن يلحظ السمات الدلالية للضميرين (هو) و(هي) كما هي مبينة فيما يأتي:



بملاحظة السمات الدلالية لهذين الضميرين يمكن تعميمهما؛ فيقال عن كل إنسان مفرد مذكر مُلتفت عنه [غائب]: «هو». ويقال عن كل إنسان مفرد مؤنث مُلتفت عنه [غائبة]: «هي». ومن هذا المثال البسيط غير المركب، يمكن الانطلاق في تصور عملية التعميم، عند الذين يتعلمون اللغة الثانية. هذا لا يعني أن الذين يتعلمون لغتهم لا يفعلون ذلك، فهم يفعلونه دون شك. غير أن القدرة على التعميم، ينبغي أن تعمل عملها بشكل مستمر، عند الذين يتعلمون اللغة الثانية.

5. «الأطفال يتعلمون اللغة الثانية باستيعاب نظامها، لا باستظهار كلماتها»[6]. هذا المبدأ ناجم عن مبدأ آخر، ومنبثق عنه، مؤداه أن اللغة ليست كلمات، وإنما هي مجموعة أنظمة نبصر آثارها في التراكيب. وهذا يعني أن الجهد الذي يبذله المتعلم في حفظ الكلمات واستظهارها، يجب أن يصرف لمعرفة الطريقة التي يرتبط بها الكلام بعضه ببعض. فإذا عرف ذلك كان من الميسور عليه أن يحفظ الكلمات، دون أن يبذل جهداً كبيراً في حفظها.

وقد وجد بعض الباحثين أن الأطفال الذين يدرسون اللغة الثانية، تضل بهم الطريق في معرفة الجملة ، بسبب عدم معرفة العلاقة التي تربط بين كلمة وأخرى[7]. والتركيز قادر على أن يكشف عن هذه العلاقة.

ويكتسب المتعلمون التركيز عن طريق إحداث عزل بين مادة التعلم، في موقف ما، وما يرافق هذه المادة من معلومات فرعية متصلة بالمادة نفسها. والتركيز عندما يصبح سمة رئيسة للمتعلم، يجعل المهارات اللغوية تأخذ حقها في الممارسة.

والمهارة إحدى الظواهر المعقدة التركيب في اللغة. وهي التي تمكن المتعلم من أن يقف على حقيقة مادة التعلم، والسمات التركيبية والنحوية والدلالية التي تشكل في مجموعها نظام تلك اللغة. ولما كانت المهارة اللغوية هي الترجمة العملية لاستيعاب النظام اللغوي، كان امتلاكها ضرورياً لديمومة هذا الاستيعاب. هذه واحدة؛ ثم إن اللغة ليست معرفة مجردة عن الأداء والسلوك؛ إذ لا قيمة للمعرفة اللغوية التي نعجز عن أن نجعلها واقعاً سلوكياً، وسلوكاً واقعاً. هذه ثانية.

تتكون المهارة - بعموم كونها وخصوص كينونتها - بوقوف المتعلم على الظاهرة واستيعابه لها. فإذا تم ذلك أصبح المتعلم مُهَيأ لأن تكون الظاهرة ذات قيمة في منظومة قِيَمه. وهذه الخطوة هي الأكثر صعوبة في اكتساب المهارة. إذ لا نجد أنفسنا دائماً قادرين على تحويل المعلومات الإيجابية إلى قيم. فإذا تمت هذه الخطوة، والتزم المتعلم بها أصبحت القيمة اتجاهاً في حياته. فإذا تمت هذه الخطوة تحول الاتجاه إلى مهارة. وينطبق هذا على كل ما يسمى مهارة، والمهارات اللغوية في مقدمتها.

إن الصغار الذين يتعلمون اللغة الثانية، في المجتمع الذي ينطق بها، أقدر من غيرهم، على ترجمة الخطوات التي ذكرناها في الفقرة السابقة. فهم أولاً يستوعبون الظاهرة - ولتكن الظاهرة النطقية مثلاً لذلك - ثم يجدون أنفسهم قد وقفوا على ما يجعلهم مثل أقرانهم، من أبناء اللغة الثانية. فيجدون أنفسهم قد التزموا به؛ ليصبح اتجاهاً مصاحباً لهم، وجزءاً من حياتهم اللغوية. ثم يجعلهم تكرار الظاهرة

وممارستها الدائمة، أهل مهارة في نطق اللغة الثانية، حتى يكونوا وكأنهم من أبناء تلك اللغة.

[2] كفايات تعلم اللغة الثانية

عرّف هامرلي الكفاية في اللغة الثانية بأنها «المعرفة التي تمكّن المتحدث من فهم اللغة، واستخدامها بدقة وطلاقة، وبكيفية ملائمة لجميع الأغراض الاتصالية في الأوضاع الثقافية المناسبة»[8].

ذكرها هامرلي ثلاث كفايات في تعلم اللغة هي: اللغوية، والاتصالية، والثقافية. والكفاية اللغوية فهي في نظره المعرفة اللاشعورية باللغة لدى الناطق المثالي الأصلي باللغة. وتتمثل هذه الكفاية في الأداء performance. وبذلك يكون مفهوم الكفاية عنده مطابقاً لهذا المفهوم عند تشومسكي. واستعمل هامرلي المصطلح نفسه الذي استعمله تشومسكي وهو competence.

ولابد من الوقوف قليلاً عند ما ذهب إليه هامرلي، فنقول: إن تقسيم الكفايات على هذا النحو، يجعلها فروعاً تنتمي إلى أصل واحد؛ فهذه كفاية لغوية، وتلك اتصالية، وأخرى ثقافية. والحق أنه عند ذكر اكتساب اللغة، فإن الكفاية اللغوية هي الأصل الذي تنبثق منه كفايات أخرى. وليست هذه فرعاً كسائر الكفايات.

والكفايات التي تتفرع من الكفاية اللغوية اثنتا عشرة كفاية، نذكرها فيما هو آت:

(أ) الكفاية الثقافية:

لما كانت كل لغة مرآة ثقافة الناطقين بها، كان من غير الممكن فهمها فهماً صحيحاً، بمعزل عن فهم المكونات الثقافية لأبنائها[9].

وهذا يعني أن الإلمام بقواعد اللغة نحواً وصرفاً ليس وحده كافياً، ما لم يقف المتعلم على الأصول الثقافية والحضارية للمجتمع الذي تنتمي إليه تلك اللغة. وربما كان كثير من الأخطاء الجارية على ألسنة الذين يتعلمون اللغة الثانية، ناجماً عن سوء فهم تلك الأصول، أو عدم فهمها أصلاً. ويظهر هذا جلياً في الترجمات التي تكون من اللغة الثانية إلى اللغة الأم.

(ب) كفاية الاختيار:

وهي قدرة تمكن الفرد من أن يختار من الأشياء أقربها، ومن المعاني أثقبها، ومن الألفاظ أنسبها. وهي ملكة مكتسبة، قائمة على استعداد فطري، تنظمها الخبرة، ويرقى بها النظر. وقد أدرك العرب من قبل أهمية هذه الكفاية، حتى قال الجاحظ (ت 255هـ) مقولته الشهيرة: «دلّ على عاقل اختياره».

تظهر ضرورة هذه الكفاية في المواطن التي يغيب فيها عن الكثيرين، استعمال أنسب الكلمات للدلالة على معنى معين، أو مجموعة من المعاني. وإذا كان هذا ينطبق على اللغة الأم، فإنه أكثر انطباقاً على اللغة الثانية، فكثيراً ما يجد المرء نفسه، وقد استولت الحيرة على نفسه، وهو يبحث عن كلمة معينة في اللغة الثانية، تكون في هذا الموطن أنسب من غيرها. إن مقدرة المرء على اختيار الكلمة المناسبة، تفيده في أن يتجنب الخطأ، إذا استعمل هذه الكلمة دون غيرها. والخطأ المقصود هنا خطأ في الكلمة نفسها، أو في استعمالها. أما الخطأ في الكلمة فمثل قول أحدهم: airless wheel بدلاً من flat tire «عجلة مفرغة»؛ أي مفرغة من الهواء لثقب فيها، وقول الآخر meater «جزار»، وغير ذلك مما يبدو سخيفاً مضحكاً.

وأما خطأ الاستعمال فمثل استعمال أحدهم shut up في موطن

كلمة listen. وقد عبّر أحد متعلمي الإنجليزية من الناطقين بالعربية عن رغبته في أن يشرب ماءً بارداً فقال: I want to drink cold water. وكلمة cold تستعمل في ما لا يستحب كأن يقال: the weather is cold؛ وكان عليه أن يقول: I want to drink cool water.

وكفاية الاختيار لا تقف بصاحبها ،عند تجنب الخطأ لغةً واستعمالاً فقط، بل إنها تجعل صاحبها قادراً على أن ينتقي الكلمات الأنسب للموضوع والمقام. وتصبح لديه ملكة التقاط الكلمات الأنسب للبحوث العلمية؛ فما يجوز استعماله في الحديث العادي، لا يستعمل في البحث العلمي والرسالة العلمية. فكلمة refuse تستعمل للدلالة على الرفض، وهي لا تستعمل في البحث العلمي، في مقام الحديث عن رفض فكرة ما بحجة علمية؛ فالأفضل استعمال كلمة refute أو defeat.

وهكذا يتبين أن كفاية الاختيار تتضمن قدرة على تمييز الخطأ من الصواب، وقدرة على تمييز الموطن الصّحيح للكلمة، وقدرة على تمييز الأنسب من المناسب. وحين لا تكون هذه الكفاية موجودة لدى المتعلم يقع في الخطأ.

(ج) كفاية المبادرة:

المبادرة إحدى المهارات الاتصالية التي يستطيع دارس اللغة الثانية بها أن: 1. يبادئ في الاتصال، 2. وأن يبني تصورات خاصة تجعله أكثر من كونه متلقياً، 3. وأن يحاكم المشكلات محاكمة عقلية، 4. وأن يتساءل دائماً، عن كل ما لا يستطيع أن يفسره أو يفهمه.

وإذا كانت المبادرة ضرورية في تعلم أي شيء، وفي اتخاذ موقف حيال كل شيء في الحياة، فإنها في تعلم اللغة الثانية أكثر ضرورة

وأهمية؛ لأن المبادرة تنقذ المتعلم من الخطأ. وحين لا يكون لدى دارس اللغة الثانية مبادرة يكون عرضة للأخطاء. ومن هنا يستطيع الباحث أن يصنف بعض أخطاء دارسي اللغة الثانية ضمن عدم امتلاك كفاية المبادرة. وأظهر ما يُبرز نقص كفاية المبادرة، لدى متعلمي اللغة الثانية، ترددهم عن الحديث خوف الوقوع في الخطأ. وإذا كان هذا التردد ناجماً عن عدم ثقة المتعلم بقدرته على المبادرة، فإن استمرار عدم المبادرة يغذي هذا التردد ويزيده. وأكثر من هذا - إن شئت - ما ترى من تردد في نطق الكلمة، حتى يظهر بينها وبين التي بعدها توقف تأباه اللغة، وتأباه عملية التواصل التي هي من أهم أهداف اللغة. بل إن هذا التردد يجعل المتكلم يعيد الكلمة الواحدة أو بعضها عدة مرات، ليمكّن نفسه من التقاط الكلمة التالية. ومن الغريب أن مثل هذا التردد لم يدرس حتى الآن، ضمن الأخطاء اللغوية التي يقع فيها دارسو اللغة الثانية.

(د) كفاية التنامي:

لا أبالغ إذا عرَّفت الإنسان بأنه الكائن الحي، القادر على التعلم المتنامي، وذلك لكونه قادراً على أن يبني خبرة على خبرة. وهذا ليس مجرد تعلم تراكمي، كما يظن علماء النفس؛ فإن التراكم لا يقتضي تنامياً، وإن كان أحسنه ما كان كذلك. عندما يستعمل دارس اللغة الثانية كفاية التنامي - إذا كان يمتلكها - يستطيع أن يدمج خبرتين تعلميتين أو أكثر، لينتج منهما خبرة أو مجموعة من الخبرات الجديدة. أي أنه يكون قد وصل إلى الكيفية التي يتبعها في إنتاج تراكيب جديدة في لغته، لم يكن قد سمعها من قبل. وهذا هو الإبداع في استعمال اللغة.

وعلى ذلك، عندما نجد متعلماً لأي لغة ثانية، لا يستطيع أن

يبتكر تراكيب جديدة، غير ما كان قد اختزنه من قبل، فمن اليسير أن نحكم عليه بأن خبراته اللغوية في اللغة الثانية، ليست مبنية على تعلم متنامٍ. وربما حكمنا عليه بأنه لا يمتلك مثل هذه الكفاية. وإذا كان تحليل الأخطاء اللغوية يعمل على تحليل ما يقع فيه المتعلم بصورة فعلية فقط، فإنني أرى أن تنمية تعليم اللغة الثانية، تقتضي فحص كفاية التنامي لدى هذا المتعلم.

الأصل في التنامي أن يكون متدرجاً، يقوم تدرجه على تعاقب الأوقات؛ فكلما مرَّ يوم جاز لك أن تفترض أن المتعلم قد زاد تعلمه من اللغة الثانية، على ما كان عليه في يوم سابق. هذا هو الأصل. ولكن التنامي قد يحدث في الموقف التعلّمي الواحد؛ بمعنى أن خبرتين تعلميتين أو أكثر، مما يعرض للمتعلم من اللغة الثانية، تأخذ حيزاً لها في ذهن المتعلم، فيبني عليها مباشرة خبرات جديدة، فيحدث النمو والتنامي معاً؛ أي أن ثمة تعلماً، وإبداعاً، قد أخذا موقعين لهما في معرفة المتعلم باللغة الثانية.

كفاية التنامي عند الأطفال أكثر مما هي عليه عند الكبار، في مسائل محدودة من اللغة الثانية؛ فهم أكثر قدرة على تنامي النطق الصحيح لأصوات اللغة الثانية. وهم أكثر قدرة على تنامي الطلاقة في الحديث، وعلى التعبير عن الأشياء التي هي جزء من حياتهم، بصورة صحيحة تناسب مستوى وعيهم وإدراكهم. ولكن كفاية التنامي عند الكبار، تكون مركزة على تبصّر القواعد النحوية والصرفية، أو هكذا يفترض أن يكون الحال. وتكون درجة الربط عند الكبار أكبر مما هي عليه عند الصغار، أو هكذا يفترض أن يكون واقعهم، مما يمكنهم أن يكونوا أعمق تفكيراً من الصغار، عند النظر في المسائل اللغوية والنحوية والصرفية.

(هـ) كفاية الاحتواء:

الاحتواء قدرة ذهنية ، يتمكن المتعلم بوساطتها من ضبط العناصر الجزئية للظاهرة، ضبطاً سليماً، بحيث تكون صحيحة باعتبار صحة كل جزء منها. وحتى نوضح هذه المسألة نأخذ ظاهرة نحوية، وهي الجملة الفعلية ذات الفعل المتعدي، في مثل: باع زيد سيارته. عندما تكون لدى المتعلم ظاهرة الاحتواء، فإنه يتمكن من أن يقيم الجملة صحيحة باعتبار عدة أمور تحتويها الظاهرة، منها تقدم الفعل، ثم مجيء الفاعل بعده، ثم مجيء المفعول، ثم المضاف إليه. ويقيم إعراب الجملة برفع الفاعل ونصب المفعول به. وبمقتضى كفاية الاحتواء يكون المتعلم قد أحاط بهذه الجملة، من حيث إنه قد أحاط بمفرداتها.

ثم يكون احتواء آخر، وهو أنّ ما توصل إليه المتعلم، مما ذكرناه أعلاه، يصبح نتيجة تحتويها نتيجة أكبر منها، وهي أن هذه الجملة محكومة بمقتضى النمط الذي تنتمي إليه، لا بمقتضى كونها جملة مفردة.

وثمة احتواء ثالث يظهر في احتواء النص كله على أجزائه الرئيسة؛ من جهة الشكل والمضمون. وليس الاحتواء تعميماً؛ فهو من جهة تعميم، ومن جهة أخرى انتقال من الأعلى إلى الأدنى.

(و) كفاية الإنتاج

هذه الكفاية من أهم ما يملكه الفرد من قدرات لغوية. وهي تتضمن كفايتين: التوليد والتحويل. عندما يكون المتعلم قادراً على أن يولد عدداً غير محدود من الجمل، مما له صورة واحدة محددة، وعندما يكون قادراً على أن يجري عمليات التحويل في اللغة الثانية كما يجريها أهلها، يكون قد تعلم تلك اللغة تعلماً صحيحاً. وليس الأمر مقصوراً على جانب الصحة، فإنه يتضمن - إلى جانب ذلك - قدرة

لغوية إنتاجية ، تجعل المتعلم ناطقاً بتلك اللغة، وإن لم يكن من أهلها، أي وإن لم تكن اللغة الثانية لغته الأم. وينبغي أن يتناول الباحثون في علم اللغة التطبيقي تشخيص هذه الكفاية عند دارسي اللغة الثانية.

(ز) الكفاية النسقية

يفترض في من يتعلم لغةً أن يكون قادراً على تنسيق أفكاره وترتيبها عند ممارسة الحديث بتلك اللغة. والتنسيق يعني القدرة على تنظيم الأفكار، بحيث يكون ورودها على صورة مخصوصة، تجعل كل جملة من جمل الخطاب لبنة متماسكة مع سائر الجمل، ومتسقة معها في أداء ما يريد المتكلم أن يوصله إلى المخاطب.

وإذا كان الباحثون في علم اللغة التطبيقي يبحثون عن خطأ معجمي، أو صوتي، أو صرفي، أو نحوي، في أداء من يتعلمون لغة ثانية، فالأجدر من باب استكمال البحث والدرس أن يقفوا على صورة الأداء النسقي الذي يلتزم به دارس اللغة الثانية؛ ليعرفوا الصورة الحقيقية التي يصدر عنها في تنسيق كلامه.

(ح) كفاية الوصل والفصل

ليس الوصل والفصل أداءً فقط، ولكنه بالإضافة إلى ذلك كفاية. بوجودها يكون الإنسان قادراً على أن يصل بعض كلامه ببعض، وأن يفصل بعضه عن بعض. وفي تعلم اللغة الثانية - كما هو الحال في اللغة الأم - يكون من سقط الأداء أن يظهر الفصل حيث ينبغي أن يظهر الوصل. ومن أسوأ مظاهر الفصل على الألسنة تردد بعض حروف العطف عدة مرات بين الكلمات، فيقال: وَ وَ وَ وَ ، أو: .. فَـ.. فَـ.. ف، وأحياناً يمدّ حرف العطف إمعاناً في الفصل، فيقال: فـا... فـا. وأحياناً تتكرر لام التعريف عدة مرات: ال... ل ل... ل ل. وأحياناً

كثيرة يملأ الفراغ بين الكلمتين في الجملة الواحدة بصمت أو سكتة طويلة. في مثل هذه الحالات يظهر أن المتكلم لا يملك كفاية في الوصل تجعله قادراً على أن يكون طليقاً في حديثه.

وإذا كان الفصل في مكان الوصل خطأ كبيراً في أداء اللغة؛ لكون المتعلم لا يمتلك كفاية الوصل، فإن الفصل في مكان الوصل خطأ كبير كذلك؛ إذ إن الفصل في ذاته مهارة نابعة من كفاية. فالتوقف في المواطن التي ينبغي أن يتوقف فيها المتكلم، دليل على أنه يعرف أن الفصل ضرورة دلالية أحياناً، وضرورة أدائية في كل الأحوال.

وينبغي للذين يبحثون عن الأخطاء اللغوية في أداء اللغة - سواء أكانت اللغة الأم أم الثانية - أن يتوقفوا طويلاً عند ظاهرة الوصل، ليعرفوا مقدار ما تحقق للمتعلم من طلاقة في امتلاك الوصل، وعدم طلاقة في عدم امتلاكه.

(ط) كفاية الاتصال

لما كان الاتصال من أهم أهداف اللغة، كان امتلاك هذه الكفاية أساساً في تحديد درجة الإتقان التي يمتلكها المتعلم. وهذا يعني أن امتلاك الكفاية أصل، وأن درجة تحققها تختلف من شخص إلى آخر، بل من موقف إلى آخر أحياناً، بالنسبة للشخص نفسه. والأشخاص إنما يختلفون في هذا، لاختلافهم في القدرة على الحديث بجرأة، دون تردد. ذلك أنك تجد بعض المتعلمين يترددون في مخاطبة الجمهور، وتجد بعضهم يتكلمون بثقة تامة، دون شيء من الوجل والتردد.

ونجد بعض المتعلمين قادرين على أن يوصلوا الفكرة إلى المخاطب، مما يدل على علوّ كفاية الاتصال لديهم، وتجد آخرين غير قادرين على ذلك، حتى وإن كانوا يفهمون الفكرة التي يريدون أن يوصلوها إليه. وينبغي لمن يبحثون عن الأخطاء اللغوية لدى متعلمي

اللغة - سواء أكانت اللغة الأم أم الثانية - أن يبحثوا عن هذه الكفاية لدى هؤلاء المتعلمين.

(ي) كفاية التفاعل

لهذه الكفاية عدة أوجه، منها أن يكون قادراً على أن يتفاعل مع المخاطبين. ومن مظاهر هذا التفاعل أن يكون قادراً على العطاء مثل قدرته على الأخذ ، وأن يحترم وجهة نظر الطرف الآخر، وأن يسأل حيث ينبغي أن يكون السؤال، وأن يترك للمخاطب أن يسأل كما يشاء.

ومن وجوه التفاعل أن يكون المرء قادراً على أن يتفاعل مع اللغة التي يتكلمها ، سواء أكانت اللغة الأم أم الثانية، وأن يكون قادراً على التفاعل مع الأفكار التي يريد أن يوصلها إلى الآخرين.

وينبغي أن ينظر علماء اللغة في دراستهم للأخطاء للغوية التي يقع فيها متعلمو اللغة الثانية، إلى الأخطاء الناتجة عن عدم وجود كفاية التفاعل، مع الأشخاص ومع اللغة، لدى هؤلاء المتعلمين.

(ك) الكفاية البنائية

ليست اللغة كلمات تحفظ، ولكنها فوق ذلك قدرة على البناء، بناء الجملة الصحيحة بمقتضى تصور أبنائها الناطقين بها ؛ ذلك التصور الذي تعبّر عنه قواعد بناء الجملة في اللغة. وليست الكفاية البنائية محصورة ببناء الجملة؛ فإقامة العلاقة بين الجمل لا تقل أهمية عن إقامة العلاقات بين الكلمات في الجملة الواحدة. وإلا أصبح الكلام بجملته غير مفيد، وإن كان مفيداً على مستوى الجملة الواحدة. والذين يدرسون الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون، مطالبون بأن يبحثوا عن وجود هذه الكفاية، لا أن يكتفوا بالبحث عن خطأ في النطق، وآخر في الصرف، وثالث في النحو.

والفرق بين الكفاية النسقية والكفاية البنائية، وإن كانتا متكاملتين ، أن الكفاية البنائية تجعل المتكلم قادراً على أن يربط بين الجملة والجملة، بحيث لا يحدث بينهما انفصال. وأما الكفاية النسقية فإنها تجعل المتكلم قادراً على ترتيب أفكاره على النحو الذي وضحناه.

والفرق بين كفاية الوصل والفصل، والكفاية البنائية، وإن كانتا متكاملتين كذلك، أن الوصل ربط لفظي، وأن الفصل فكّ للروابط اللفظية، في حين أن الكفاية البنائية مجموعة من الروابط المعنوية. إن كفاية الوصل والفصل كفاية ذات وجهين، نحتاج لأحدهما كما نحتاج للآخر. وأما الكفاية البنائية فهي واحدة من أول كلمة إلى آخر كلمة، في الجملة الواحدة ، ومن أول جملة إلى آخر جملة في النص الواحد. ولذلك تبدأ الكفاية من الكلمة الأولى في الموضوع ، وتمتد حتى آخر كلمة فيه.

(ل) كفاية الإنجاز

أهم سمة لهذه الكفاية أنها تدفع صاحبها إلى إنجاز الرسالة اللغوية على نحو مُرْضٍ لما يقتنع به، ولما يقتنع به الذين يخاطبهم. ولولا هذه الكفاية ما أتمّ أحد منا رسالة، ولا أنجز عملاً، ولا وصل إلى غاية. وتوشك أن تكون هذه الكفاية مسيطرة على ذهن من يريد أن يوصل الرسالة اللغوية، من أول لحظة يبثّ فيها رسالته إلى آخر لحظة. وعلى ذلك من السهل أن نقول: إن المدى الزمني لهذه الكفاية، هو الزمن الذي تبثّ فيه الرسالة. والذين لا يمتلكون هذه الكفاية يظهرون في إحدى صورتين أولاهما أن المتكلم يؤدي الرسالة مبتسرة ضعيفة ناقصة، يتلعثم في أدائها؛ لا يعرف كيف يوصل أفكاره، ولا من أين يبدأ، ولا إلى أين ينتهي. ويظهر كثيراً في أداء اللغة الثانية على

ألسنة من لا يمتلكون هذه الكفاية. وقد يدفع ذلك الكثيرين منهم إلى الإحجام عن الكلام في اللغة الثانية. وثانيتهما أن المتكلم يبدأ بأول جملة، ثم ينساق إلى الحديث المستفيض الذي يتداعى فيه الكلام، من غير أن ينتهي المتكلم إلى نتيجة، لأن كفاية الإنجاز عنده ليست ذات إنجاز.

[3] مشكلات تعلّم اللغة الثانية

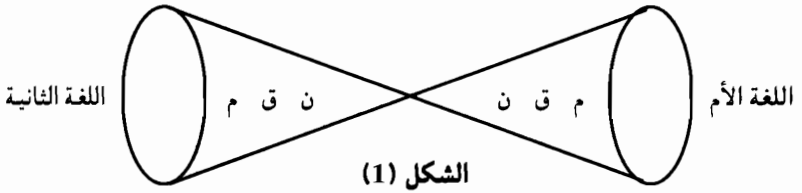
تظهر مشكلات تعلم اللغة الثانية عند ممارستها بصورة واضحة؛ إذ ينجم عن هذه المشكلات تباين كبير بين نطق أبناء اللغة لأصوات لغتهم، ونطق المتعلمين من غير الناطقين بهذه اللغة. يظهر التباين كبيراً بين تركيب الجملة الذي يؤديه أبناء اللغة والمتعلمون من الناطقين بغيرها. يظهر الفرق واضحاً بين استيعاب المرء لمعاني لغته والمعاني التي يقف عليها ويتعلمها من كلمات اللغة الثانية وتراكيبها. ويظهر الفرق واضحاً كذلك في الكتابة، من حيث سلامة الكلمة بنية وصياغة وإملاء واستعمالاً، أو عدم سلامتها، ومن حيث سلامة الجملة أو عدم سلامتها.

وعلى ذلك، نستطيع أن نوزع هذه المشكلات في مجالين من مجالات التعامل مع اللغة، تعلماً وأداء وتعليماً: **الأول**: الأداء المنطوق والمكتوب ويتضمن تعلم النظم الصوتية والصرفية والتركيبية في اللغة الثانية. **والثاني**: الفهم والاستيعاب. على أننا سنركز هنا على العمليات العقلية التي تتم في أثناء تعلم اللغة الثانية، وعند أدائها في مجالاتها المنطوقة والمكتوبة والاستيعابية. وسنركز على حلول المشكلات بما يضمن التغلب عليها، وتجنب الوقوع فيها. وهذا بيان ذلك:

1. المشكلات النطقية

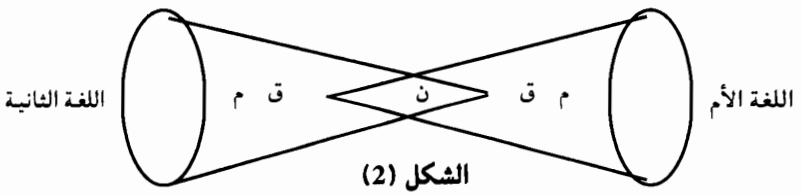
تبرز مشكلات تعلم الأصوات في اللغة الثانية بتأثير عدد كبير من العوامل، من أهمها عامل السّنّ؛ فكلما كان المتعلم صغيراً كان أقرب إلى نطق الأصوات على النحو الذي ينطقها به أبناء اللغة. ومع أن المتوقع أن يكون الأمر على نقيض ذلك؛ لكون الكبار أقدر على الاستيعاب، فإن حداثة السّن تجعل نطق أصوات اللغة الثانية، مطواعاً لألسنة الأطفال. وهذا يعني - في ما يعنيه - أن الفيصل في هذا هو كون ألسنة الصغار قابلة للتعامل مع أصوات اللغة، والتحرك بمقتضى ما تمليه خصائصها. ولا أقول إن الاستيعاب ليس له أثر في العملية، ولكنني أقول إن التقليد والمحاكاة، مع كون الألسنة قابلة لممارسة نطق الأصوات على طبائعها في لغتها الأصلية، هو الذي يجعل تمكن الصغار من خصائص الصوت وسماته، أقوى من تمكن الكبار حتى مع غلبة الاستيعاب. والسرّ في هذا أن الأعضاء الناطقة تكون عند الصغار قابلة لأي تشكيل، مطواعاً لأي تغيير. أما الكبار فإن طول إلفة نطق الصوت على هيئة معينة، وعدم بلوغ الإمكانات النطقية الموجودة في لغات أخرى، يجعل الأعضاء الناطقة أضعف استجابة، وأقل تكيفاً عند نطق أصوات اللغة الثانية. فكأن الزمان يطوي من قدرات اللسان وسائر أعضاء النطق، ما كانت قادرة على أدائه بيسر وسهولة.

يمثل بعض علماء اللغة العلاقة بين اللغة الأم واللغة الثانية بمخروطين متقابلين من جهة رأسيهما؛ حيث يقع على رأس كل واحد منهما نطق اللغة ، على اعتبار أن العملية النطقية هي رأس الأمر كله إذ لولا النطق ما حصلت عملية التواصل اللغوي. ويظهر تمثيلهم هذا في الشكل (1).



الشكل (1)

حيث إن (ن) هو عملية النطق؛ (ق) هي القواعد النحوية والصرفية ؛ و (م) هي الكلمات التي نعرفها من اللغة[10]. وتقع القواعد النحوية والصرفية في الوسط؛ لأنها الضابط الذي يضبط العلاقة بين المفردات التي تتألف منها تراكيب مقبولة . تقابل المخروطين دون تداخلهما يشير إلى بداية تعلم المرء لغة ثانية. وعندما يتداخلان كما هو واضح في الشكل (2)، يظهر تأثير نطق اللغة الأم في اللغة الثانية.



الشكل (2)

إن تعلم أصوات اللغة الثانية، بمعزل عن التعامل مع الناطقين بها، هو في ذاته مشكله كبيرة. وليست هذه المشكلة خاصة بتعلم الأصوات فقط، إنها أكثر من ذلك بكثير، فهي تمسّ الجوانب الأخرى في اللغة ومجالاتها المختلفة، من صرف ونحو ودلالة. وهنا تعرض لنا مسألة أخذ اللغة عن غير أبنائها، ممن لا يمتلكون مهارات النطق التي يمتلكها أبناء اللغة الثانية. فإذا كان الذين تناط بهم وتلقى على عواتقهم مسؤوليات تعلم اللغة الثانية، لا يمتلكون هذه المهارات، فكيف يمكن تصور جدوى تعليمهم لها، وفاقد الشيء لا يعطيه؟ وإذا كان هؤلاء بمنأى عن النطق الصحيح لأصوات اللغة الثانية، فهل يمكن أن يكون الذين يأخذون عنهم اللغة الثانية، أقرب إليها منهم إلا من

قبيل الاستثناء الذي لا تقوم به قاعدة؟ وإذا كانت درجة انحرافهم عما يمكن أن يكون معياراً، تخرج عن حد المعيار، بمقادير قليلة، فهل يتصور أن مقادير انحراف النطق عند طلابهم ستكون أقل منها؟ وإذا كانت كثيرة فكيف لا تكون عند المتعلمين أكثر؟ إنني أقدم هنا مشكلات حقيقية، أرجو أن يتناولها الباحثون ليدرسوها، فيحددوا لنا درجات الانحراف، والتسارع فيه، من جيل إلى جيل. وأظن أنهم إذا فعلوا، فسيقفون على مقدار العجز والضعف في نطق الأصوات، في آخر ما آل إليه التعليم التقليدي للغة الثانية.

لابد أن يعيش المتعلم في المحيط الذي تعيش اللغة الثانية فيه حياتها. والسبب في ذلك أن المعلم حتى وإن كان من الناطقين باللغة الثانية، لا يستطيع هو نفسه أن يكون بديلاً للمحيط الذي تُمارس فيه لغته، مهما أوتي من قدرة على التعليم، ومهما عظمت مهارات التوصيل لديه. وقد توصل المربون، إلى ما يمكن أن نسميه المحيط الصغير في تعليم اللغة، وفيه يواصل المتعلمون ممارسة اللغة التي يتعلمونها، ليس في وقت الدرس فقط، بل في ساعات كثيرة من اليوم.

يؤثر نطق أصوات اللغة الأم، دون شك، في نطق أصوات اللغة الثانية. وهذا أمر نلحظه كثيراً في حياتنا. وقد أجريت دراسات كثيرة في مختلف الجامعات الأمريكية والأوروبية، لمعرفة الآثار النطقية التي يحدثها نطق اللغة الأم في نطق أصوات اللغة الثانية. وسأوضح ذلك من خلال النظر في هذه الآثار، ضمن توزيع الأصوات التي يحدث عليها التغيير في فئات ثلاث هي: فئة الوقفيات stop sounds، والاحتكاكيات fricatives والأصوات الواضحة سمعياً sonorants. وهذا بيان ذلك:

(أ) التغيير في نطق الوقفيات:

يجري التغيير في نطق بعض الأصوات الوقفية على ألسنة الذين يتعلمون لغة ثانية، وإنما يحدث التغيير في النطق بسبب تأثر المتعلمين بلغتهم الأم، وهم ينطقون اللغة الثانية. وأمثلة ذلك كثيرة أقدم بعضها في ما هو آت:

التاء والدال في العربية صوتان لثويان وقفيان، أولهما مهموس وثانيهما مجهور. ويختلف نطق هذين الصوتين، في لغات أخرى، على أنحاء متعددة؛ ففي اللهجات الأمريكية ينطق صوت التاء همزة، في الموقع الأخير من بعض الكلمات، وذلك كما في but وhit. لكنه ينطق راءً في مواقع أخرى كما في: better وmatter. وينطق هذان الصوتان انعكاسيين retroflex في لغات شبه الجزيرة الهندية، أي أن أسلة اللسان ترتد منعكسة إلى الخلف، مع ملامستها للطرف المتأخر من اللثة.

ولهذا الصوت [d] في الإسبانية موقعان، فيكون في أحدهما صوتاً وقفياً، كما هو الحال في العربية، وذلك كما في كلمة dos «اثنان». ولكنه إذا كان محصوراً بين حركتين؛ بأن كان مسبوقاً بحركة ومتبوعا بحركة في الوقت نفسه، فإنه يصبح كالذال العربية، وذلك كما في كلمة lado «جانب»؛ إذ تنطق هذه الكلمة لاذو.

وفي مقابل هذه الصور من الأداء النطقي، نجد المتعلمين من الناطقين بالعربية ينطقون الصوت [t] تاء حيث ورد، بغض النظر عن سياقاته التوزيعية في الإنجليزية. وفي المقابل تجد الناطقين بالإنجليزية ينطقون التاء العربية كالراء، وتجد الناطقين بالإسبانية ينطقون الدال في العربية ذالاً، عندما يكون محصوراً بين حركتين. وتجد الناطقين بلغات

شبه الجزيرة الهندية، ينطقون التاء والدال في العربية والإنجليزية لثويين انعكاسيين alveolar retroflex.

في المقابل، لا تجد أحداً من الناطقين بالعربية، يجعل التاء والدال انعكاسيين، عندما يتعلمون إحدى لغات شبه الجزيرة الهندية. ولا أظن أن ذلك بسبب صعوبة هذا النطق، وإنما بسبب كونه نطقاً غير مستحب، بل هو محل تندر في بعض الأحيان.

وأما الضاد فهو مشكلة الكثيرين ممن يتعلمون العربية من الناطقين بغيرها. والناطقون بالفارسية والتركية والبوشتو والأوردية والسندية يجعلون الضاد زاياً مفخمة.

وأما الطاء فتظهر له تنوعات ألوفونية في الانجليزية، كما في كلمة but، فإن الصوت [t] ينطق في مثل هذه الكلمة طاءً. على الرغم من هذا فإن كثيرين من الناطقين بالإنجليزية، ينطقون الطاء العربية تاءً. يستوي في هذا عامة هؤلاء، عندما ينطقون أعلاماً عربية فيها طاء، وعند الكثيرين ممن يتعلمون العربية منهم. فقد ينطقون العلم (طاهر) بالتاء Taher. وفي المقابل فإن بعض العرب ينطقون العلم Tom بالطاء لا التاء.

والقاف مشكلة كبيرة لدى بعض من يتعلمون العربية، من الناطقين بغيرها. والناطقون بالفارسية والتركية والأوردية والبوشتو ينطقون هذا الصوت غيناً مفخمة. على الرغم من وجود حرف القاف، في الأبجدية الفارسية، فإن الإيرانيين لا ينطقونه قافاً بل غيناً مفخمة كما قلت. أي أن القاف (وكذلك الضاد) ليس لهما وجود فونيمي على النحو الذي ينطقان به في العربية الفصيحة، على الرغم من وجود حرف لكل منهما في الفارسية. ولهذا فإن الفونيم الذي يدل على نطقه حرف القاف في الفارسية هو الغين المفخمة. والفونيم الذي يدل على نطقه

حرف الضاد في تلك اللغة هو الزاي المخمة. ومن هنا، كان من المتوقع أن الناطقين بتلك اللغة عندما ينطقون هذين الفونيمين في العربية، مثل نطقهم لهما في لغتهم الأم.

في الإنجليزية صوت طبقي وقفي مهموس [k]، وهو النظير الإنجليزي لصوت الكاف في العربية. ويرد هذا الصوت نَفَسياً aspirated أي أن الكاف تكون متبوعة بدفقة هواء، كما في ice cream. وعندما ينطق المتعلمون من أبناء العربية ، وغيرهم ممن ليست الإنجليزية لغتهم الأم هذه الكلمة، ينطقون الكاف فيها غير نَفَسي nonaspirated.

وأما الباء فمن الظاهر أنه أقل الأصوات الوقفية تغيراً، في ألسنة الذين يتعلمون اللغة الثانية. ولكن التغيير مع ذلك واقع. في العربية فونيم واحد شفتاني وقفي، هو صوت الباء المجهور. ولهذا الصوت تنوعات ألوفونية محدودة؛ منها أنه يرد متبوعاً بانفجار، هو في حقيقته دفقة هواء، تأتي عقب الانفجار فتبرزه وتقوّيه. ولذلك يعدونه من أصوات القلقلة الخمسة (ق ط ب ج د). هذا هو النطق الذي كان يجري على ألسنة الفصحاء من العرب، وبه قرئ القرآن الكريم. ولكن كثيرين من المثقفين وغير المثقفين من الناطقين بالعربية في أيامنا هذه، لا يجري مثل ذلك على ألسنتهم، حتى وهم يقرؤون القرآن الكريم، إلا من التزم منهم بقواعد التجويد والقراءة. هذا الانفجار إنما يكون عندما يرد الباء (وكذلك الأصوات الأربعة الأخرى) غير متبوع بحركة. أما إذا كان متبوعاً بحركة، فإن انفجاره لا يكون متبوعاً بقلقلة.

وللباء تنوع ألوفوني آخر في العربية؛ فقد يرد هذا الصوت مهموساً إذا كان مجاوراً لصوت مهموس كما في (سبت، وكبْس)، في حال إسقاط القلقلة مع كون الباء غير متحرك. أما في الإنجليزية فثمة

تنوع فونيمي للصوت الشفتاني الوقفي؛ فعندهم الصوت المجهور، وهو الذي يقابل صوت الباء في العربية ، وعندهم كذلك النظر المهموس له، وهو [p]، كما في stop. وهذا الأخير له تنوعات ألوفونية في الانجليزية، فيرد في بعض السياقات نَفَسياً aspirated، ويرد في سياقات أخرى غير نَفَسي nonaspirated. فالتنوع هنا تنوع ألوفوني كما قلنا. غير أن هذا الصوت يرد في بعض اللغات الآسيوية مثل التايلاندية نفسياً وغير نفسي، في تنوع فونيمي يؤدي إلى تغيير المعنى.

هذه التخالفات في نطق صوت واحد بين لغة وأخرى، تؤدي إلى أن تؤثر صيغة نطق الصوت في اللغة الأم، في طريقة نطق الصوت في اللغة الثانية، على ما بينهما من تخالف في بعض السمات، وعلى ما بينهما من تنوع، قد يكون في إحدى اللغتين فونيمياً، وفي اللغة الثانية ألوفونياً.

وليس ثمة مشكلة كبيرة عندما ينطق المتعلمون صوتاً ما، في اللغة الثانية، مخالفاً لما هو عليه نطقه في سياق معين، إذا كان هذا التغيير ألوفونياً في اللغة الثانية. ولكن المشكلة تظهر عندما يكون هذا التغيير فونيمياً في اللغة الثانية. ولتوضيح هذه المسألة أقول: لا مشكلة في أن ينطق المتعلمون العرب صوت [k] غير نَفَسي في كلمة ice cream، فهذه السمة في هذا الصوت في الإنجليزية، سمة ألوفونية ليس لها تأثير في تغيير المعنى .ولكن المشكلة عند نطق المجهور مهموساً، أو المهموس مجهوراً، إذا كان ذلك يؤدي إلى تغيير المعنى، كما في نطق المجهور [b] في [tab] «مقبض أو لسان» مهموساً، فتصبح الكلمة [tap] التي تعني «سدادة أو حنفية»، وهو تغير في المعنى، بسبب تغير المجهور إلى مهموس، أو العكس، ومثل ذلك يقال

عن تغيير أي سمة في أي صوت في اللغة الثانية، بتأثير نطقه في اللغة الأولى، إذا كان ذلك التغيير مؤدياً إلى تغير في المعنى.

(ب) التغيير في نطق الاحتكاكيات

من الأصوات الاحتكاكية ما يقع ضمن دائرة التغيير الألوفوني، في لغة معينة. ومنها ما يقع ضمن دائرة التغيير الفونيمي في اللغة نفسها. فإذا نظرت إلى لغة أخرى، فقد تجد ما كان تغييراً ألوفونياً في هذه، يصبح تغييراً فونيمياً في تلك. وحتى أوضح هذه الحقيقة أقول: إن الصوت اللثوي الاحتكاكي الصفيري المرقق المهموس [s] في الإنجليزية، قد يصبح مطبقاً (مفخماً) في الإنجليزية نفسها، ضمن دائرة التغير الألوفوني، فيصبح وكأنه الصوت الذي نسميه في العربية صاداً كما في كلمة [sub].

في العربية تنوع فونيمي بين السين والصاد، كما هو الحال في سار وصار؛ سَيْف وصَيْف؛ سَرّ وصَرَّ؛ أسيل وأصيل. ولكن هذا لا يعني أن التنوع بين السين والصاد، لا يكون في بعض السياقات تنوعاً ألوفونياً. إن مثل ذلك كائن في العربية، كما هو الحال في: سراط وصراط.

من السهل أن نلحظ التغير في ألسنة الناطقين بهاتين اللغتين، وهم يتعلمون اللغة الأخرى، فقد ينطق العربي الصوت الصفيري في كلمتي [stop] و[story] بما يشبه الصاد عندنا، وهذا أمر ملحوظ كثيراً. وأما الناطقون بالإنجليزية، فهم معرّضون للخطأ في نطق الصاد بصورة أوضح مما هي عليه عند الناطقين بالعربية، عندما يتعلمون الإنجليزية.

ومن الاحتكاكيات ما يظهر في لغة، ويختفي من لغة أخرى، حتى وإن كان له حرف، في اللغة التي يختفي فيها نطقه في السياقات

كلها أو في بعض السياقات. وأوضح هذه القضية بالصوت الاحتكاكي المهموس [h]، وهو نظير الهاء في العربية. هذا الصوت يظهر في الإنجليزية فونيماً، ويسمع نطقه إلا في كلمات معينة؛ فهو يسمع في مثل [hotel، head] ويختفي في مثل [rehabilitation]. ولكنه في الفرنسية يختفي في ما لا يحصى من الكلمات الفرنسية، كما في: [hello، hear، hotel، homme، honneur]. ويظهر تأثير هذا النطق في ألسنة الناطقين بالفرنسية وهم يتعلمون الإنجليزية.

ومن الأصوات الاحتكاكية التي تظهر في لغة، وتختفي في أخرى، الذال، والثاء، والصاد، والحاء، والظاء. هذه الأصوات العربية لها حروف دالة عليها في العربية والفارسية. ولكن هذه الأصوات اختفت من الفارسية تماماً، فاستبدل الزاي بالذال، والسين بالثاء، والسين بالصاد، والحاء بالهاء، والزاي المفخم بالظاء؛ فكلمة (ذكر) - وهي في لغتهم بالمعنى الذي هي عليه في العربية - تنطق في لغتهم (زكر)، وكلمتا (ثابت وثمر) - وهما في لغتهم بالمعنيين اللذين في العربية - تنطقان: (سابت وسمر). وكلمة (صالح) - وهي في لغتهم بالمعنى الذي هي عليه عندنا - تنطق (ساله). وهنا يكمن سر الانتقال بالتعميم؛ إذ إنهم ينطقون كل كلمة عربية فيها أحد هذه الأصوات على النحو الذي ينطقونه به في لغتهم.

تبدو المشكلة أكثر تعقيداً عندما لا يكون لصوت ما، أي رمز كتابي دال على وجود تاريخي للصوت في لغة المتعلمين. فإذا كانت المشكلة صعبة بالنسبة للناطقين بالفارسية أن ينطقوا الثاء ثاء، والذال ذالاً، فلا شك أن معرفة لديهم من نوع ما، تدلهم على النطق الصحيح لهذين الصوتين، في الكلمات العربية التي يتعلمونها، على الرغم من نطقهم بخلافه، تأثراً بلغتهم. فالمشكلة أيسر وأخف مما هي عليه عند

الناطقين باليابانية، وهم يتعلمون الإنجليزية؛ فهم ينطقون الثاء سيناً، والذال زاياً؛ لأنه لا وجود في لغتهم للثاء والزاي.

(ج) التغيير في نطق الأصوات الواضحة سمعياً

تشمل الأصوات الواضحة سمعياً ثلاث فئات من الأصوات هي: الحركات، وأنصاف الحركات، والصوامت الرنانة resonants. وفي ما يأتي بيان لما يجري من تغيير، في نطق هذه الأصوات لدى الذين يتعلمون اللغة الثانية:

(أ) الحركات:

ربما كانت الحركات أكبر عائق يحول بين تطابق نطق اللغة الثانية، ونطق اللغة الأم. وحتى أوضح هذه المسألة أقول إن الذين يتعلمون الفرنسية من الناطقين بالعربية، يجدون إتقان نطق الحركات الفرنسية، في المراحل الأولى، أمراً بعيد المنال. ربما كان الأمر بسبب كثرة الحركات الفرنسية. ومع هذه الكثرة قلة في الفروق بين حركة وحركة أخرى قريبة منها. ففي الفرنسية نحو تسع وعشرين حركة. وفي الإنجليزية اثنتان وعشرون في بعض اللهجات الإنجليزية. وأما في العربية فالحركات أقل من ذلك بكثير؛ فعندنا في العربية الفصيحة: الفتحة المرققة والألف المرققة، والفتحة المفخمة والألف المفخمة، والكسرة وياء المدّ، والضمة وواو المدّ. تلك ثماني حركات في العربية الفصيحة. وأظهر ما يعاني منه الناطقون بغير الفرنسية الحركة المعيارية الثانوية الأولى [y]، وهي في حقيقتها كسرة، مع تدوير الشفتين، بتلازم كامل. وحين ينطق المتعلمون العرب هذه الحركة فهم إما أن ينطقوها كسرة دون تدوير الشفتين، وإما أن ينطقوها ضمة؛ ذلك أنهم يجدون من الصعوبة قدراً غير يسير، في أن يجعلوا مع الكسرة تدوير الشفتين.

أما الذين يتعلمون العربية من الناطقين بالفارسية، فإنهم كثيراً ما يجعلون الألف وكأنها ضمة ممالة طويلة، لأن الألف تنطق على هذا النحو في لغتهم. والناطقون بالتركية يجعلون واو المد في العربية قريبة من نطق الحركة المعيارية الثانوية الأولى [: y].

(ب) أنصاف الحركات:

أبرز ما يظهر الخطأ في نطق العربية لغة ثانيةً ، على ألسنة الناطقين بالتركية والفارسية؛ فإنهم يجعلون الواو نصف الحركة التي في مثل [ولد] وكأنها الفاء مجهورة ؛ ذلك أنهم ينطقونها valad. وينطبق هذا على واو العطف، فتظهر في نطقهم [v]. ولا يظهر خطأ يكاد يذكر في نطق الياء نصف الحركة التي في مثل [يلد].

(ج) الصوامت الرنانة:

الصوامت الرنانة هي: الراء، والعين، والميم، واللام، والنون. وهي ذات طابع ترددي عال.

ربما كان نطق الراء من الأصوات الواضح تأثيرها، في نطق نظيرتها في الإنجليزية والفرنسية، عند من تعلموا هاتين اللغتين من الناطقين بالعربية. يستوي في ذلك أداء من تعلموا هاتين اللغتين أو إحداهما وهم كبار، ومن تعلموهما صغاراً على أيدي الناطقين بغيرهما. فهم ينطقون الراء الإنجليزية، بالسمت الذي هي عليه في العربية المعاصرة؛ أي أنهم ينطقونها ترددية (مكررة الطرقات) trill في مثل كلمة interrogative، ويجعلونها ذات طرقة واحدة في مثل three، ويحققون نطقها في المواطن التي ينبغي أن تكون فيها ذات سمت صائتي vowel لكونها انعكاسية retroflex في مثل كلمتي: bird وbeard فاللسان في نطق أبناء اللغة الإنجليزية للراء في هاتين

الكلمتين، يرتد منكمشاً إلى الخلف، حتى تصبح الراء حركة؛ فسمتها الصائتي واضح جداً. وعندما ينطق أبناء العربية الراء الفرنسية، ينطقونها لثوية كالراء العربية، ذات طرقات متكررة، مع أنها في سياقات معينة ترد لهوية طرقية uvular trill على ألسنة الناطقين بالفرنسية، وقد تكون كالغين في سياقات أو لهجات أخرى.

ومن العجيب أن الناطقين بالعربية، عندما يتعلمون الأوردية أو السندية، أو أي لغة أخرى من لغات شبه الجزيرة الهندية التي تكون فيها الراء انعكاسية لثوية متأخرة apico alveolar retroflex لا ينطقونها بهذه الصيغة، مع سهولة هذا النطق بالنسبة للناطقين بالعربية.

ما يجري على ألسنة الناطقين بالعربية، من تباين عندما يتعلمون اللغات المذكورة أعلاه، يجري في بعض وجوهه، على ألسنة الناطقين بهذه اللغات عندما يتعلمون العربية. فكما كان التباين بين النطقين كبيراً، عند الناطقين بالعربية، بين الراء في لغتهم، والراء في الإنجليزية والفرنسية، يحدث مثل هذا التباين، في ألسنة هؤلاء الأعاجم بين نطق الراء العربية الصحيحة والراء التي ينطقونها. فقد تجد بعض الفرنسيين ينطقون الراء العربية لهوية طرقية. أما الناطقون ببعض لغات الجزيرة الهندية، فإنهم ينطقون الراء العربية والإنجليزية انعكاسية لثوية متأخرة. ويظل هذا النطق مميزاً لهم عن سائر المتعلمين للعربية أو الإنجليزية أو غيرهما، فيعرف الناطق بأنه باكستاني أو هندي أو بنغالي، وهو ينطق الراء الإنجليزية أو العربية.

وفي كل الحالات تقريباً، ستجد الطابع المميز للراء العربية، قد فقد أهم خصائصه، عند نطق كثير من الأعاجم. وأهم هذه الخصائص عند الدارسين المعاصرين : التردد الذي تحدثه أسلة اللسان، وهي تضرب مقدمة اللثة[11]. ويظهر هذا الطرْق في صورتين، أولاهما

عندما تنطق الصوت مفرداً وقد أرسلت مدة نطقه فزدتها: [rrrrr]، وثانيتهما عندما يكون الصوت مشدداً. هذا السمت المعروف للراء العربية، في هذين الموقعين، من خصائصها في النطق المعاصر. أما في العربية الفصيحة في زمن الرسالة النبوية، وعصور السماع الأولى، فلم تكن الراء في هذين الموقعين ترددية. ولذلك عدّ القراء الراء بصيغة التردد والتكرار لحناً قال ابن الجزري: «ويتحفظون من إظهار تكريرها، خصوصاً إذا شددت ويعدون ذلك عيباً في القراءة»[12].

أما العين فهو من أظهر ما يقع الأعاجم في حرج عند نطقه؛ لأنه من الأصوات المميزة للعربية؛ ذلك أن بعض اللغات التي تجعل العين ضمن نظامها الصوتي تخلصت منه، كما هو الحال في العبرية الحديثة.

وعلى الرغم من أن اللهجات العربية المحكية أدخلت تعديلات على نطق الأصوات التي تحتاج إلى جهد عضلي، أو تخلصت من بعضها، كما حدث في نطق الجيم والضاد والظاء والقاف، فإن شيئاً من ذلك لم يحدث إزاء نطق العين؛ ذلك الصوت الذي يحتاج إلى جهد عضلي متوتر في عضلة الحلق عند نطقه. ولذلك يمكن أن يقال إن العربية هي لغة العين. وليس بعيداً من هذا الفهم، وإن كان لا يطابقه، أن الخليل بن أحمد جعل العين اسماً وعنواناً لمعجمه. ليس السبب في ذلك أن العربية هي لغة العين في نظره، ولكن ذلك لا ينفي أن ما فعله يتمشى مع تسميتنا العربية لغة العين، أقول: يتمشى مع هذه التسمية وإن كان لا يطابقها.

من المشكلات النطقية التي يقع فيها دارسو العربية من الناطقين بغيرها، نطق اللام الشمسية والقمرية؛ فكثيراً ما يجعلون القمرية شمسية فيدغمون اللام في الجيم في الكلمات الآتية: الجمل، والجنة، والجيش. ولكنهم لا يدغمونها في مثل الكلمات الآتية: التمر، والثمر.

ربما كان أحد وجهي هذه المشكلة، وهو إدغام اللام في الجيم، تأثراً ببعض اللهجات المحكية المعاصرة. وهذه في ذاتها مشكلة كبيرة جداً؛ لأن الناطقين بغير العربية عندما يتعلمون العربية الفصيحة، يقعون ضحية الخلط بين المستوى الفصيح، والمستوى العامي الذي يمثله من يعلمهم العربية، أو المكان الذي يدرسونها فيه. فإذا درسوها في مصر، أحسّوا بالتباين بين ما يتعلمونه ، وما يسمعونه في المجتمع. وهم في النهاية لا بد أن يتأثروا باللهجة المصرية. ويحدث مثل ذلك عندما يدرسون العربية الفصيحة في المغرب، أو لبنان، أو أي بلد آخر. فالتباين الذي يقعون فيه عبء كبير عليهم، والتأثر الصوتي على الأقل، لابد آخذ مكانه في تعلمهم. وستجدهم ينطقون بعض الأصوات كما يسمعونها في اللهجة المحكية. وليس من شك في أن التباين على مستوى الأصوات، هو أضعف درجات التباين؛ إذ يمكن أن يضبطوا نطقهم بمستوى الفصيح. لكن المشكلة الكبرى في الجانب النحوي والتركيبي على ما سنرى بعد قليل.

2. المشكلات النحوية والتركيبية والدلالية

ينبغي أن نفرق بين النحو والتراكيب عند تعلم اللغة الثانية. فالنحو هو مجموعة القواعد التي تضبط الجملة، لتكون موافقة للسمت الذي ينبغي أن تكون عليه في لغة ما. معرفة النحو ضرورية لا شك عند تعلم أي لغة من اللغات. لكن هذه المعرفة وحدها لا تكفي؛ إذ لابد من التعامل مع التراكيب المختلفة التي تبرز الجانب التركيبي في اللغة على حقيقته. ولابد من التعرض للأساليب المختلفة في اللغة، والنظر فيها، لمعرفة أنماطها ومواقعها الصحيحة في الاستعمال، وهو أمر لا نستطيع أن نقف عليه بمجرد دراسة قواعد النحو والصرف واستظهارها، وإنما نعرفه بدراسة التراكيب اللغوية.

هل يعني هذا أن دارس العربية يستطيع أن يستبدل التراكيب بالنحو؟ الجواب بالنفي قطعاً. إذ لا بد من تكامل هذين الوجهين عند دراسة اللغة. ففي النحو تُدرس القاعدة، وفي التراكيب تُدرس الظاهرة باعتبار مفرداتها جميعاً. من المتوقع أن دارس التراكيب **يتعامل** مع النصوص والأساليب، لا مع القاعدة وحفظها الآلي، فهو يدرس ظاهرة الابتداء مثلاً، باعتبار كل المتغيرات؛ فيدرس المبتدأ معرفة أو نكرة، متعددا أو غير متعدد، اسماً صريحاً أو مصدراً مؤولا، إعراباً وبناءً، استفهاماً أو نفياً أو إثباتاً، إطلاقاً أو تعليقاً بشرط، وجوداً وحذفاً، تقديماً وتأخيراً، وباعتبار علاقته بالخبر، على أن يكون ذلك كله ضمن التراكيب المتعددة ، والأساليب المتنوعة، والنصوص المشرقة، لا ضمن أمثلة مصنوعة ليس لها أدنى قيمة، في الحياة. وعليه، فإن النحو هو محل القاعدة الضيقة، والتراكيب هي محل الظاهرة باتساع متغيراتها كلها. وحين يكون في مُكنة المتعلم أن يدرس اللغة بسعة تراكيبها، لن تحرمه هذه السعة من الضوابط الجزئية التي نسميها قواعد النحو. لكنه عندما يكتفي بدراسة اللغة بضوابط النحو وقواعده، فإن ذلك لا يعني أنه أصبح ذا قدم راسخة في اللغة الثانية بالضرورة.

ومن المشكلات التي يقع فيها دارسو اللغة الثانية، تلك العلاقة بين التراكيب والدلالة، وثنائية انتقاله من أحدهما إلى الآخر. وحتى أوضح هذه المسألة، أذكر ما أشار إليه أحد اللسانيين الغربيين حين قال: إن الناطق باللغة الثانية، إذا أراد أن يتكلم بها، فإنه يستحضر المعنى الذي يريده أولاً، ثم يرى ما يناسبه من ألفاظ فيختارها، وينشئ منها الجملة أو التركيب بعد ذلك. لكنه إذا سمع شيئاً من تراكيب هذه اللغة، فهو أمام كلام مسموع، لابد أن يبذل جهدا في تسديده لمعناه[13]. هذه الثنائية في التحول من المعنى إلى التركيب، ومن

التركيب إلى المعنى، ليست موجودة لدى أبناء اللغة الأم. وحين يتمكن الناطق باللغة الثانية، من أن يجمع بين التركيب والمعنى، في المستويين الذهني والمنطوق، يكون قد امتلك ناصية اللغة الثانية بحق.

أكثر ما يعاني منه الناطقون باللغة الثانية، فَهْم الوظائف التي تؤديها الكلمات ذات الوظائف المتشابهة، بين اللغة الأم واللغة الثانية. فتشابه الوظائف لا يكفي لفهم حقيقة التراكيب في اللغة الثانية، ذلك أن التشابه قد يكون في وجه واحد من وجوه المسألة. وأوضح هذه القضية بكلمة من العربية، وكلمتين تشبهانها في الوظيفة الدلالية في الإنجليزية. أما الكلمة العربية فهي (بين)؛ وأما الكلمتان الإنجليزيتان فهما: among (st) وbetween. نقول في العربية: جلست بين هذه المرأة وذلك الرجل، ونقول: وجدت الرسالة بين هذه الأوراق. هذا الذي يجري في العربية، من حيث استعمال (بين) في هذين السياقين، لا يجري مثله في الإنجليزية، وإن كانت الكلمتان الإنجليزيتان المذكورتان أعلاه، تدلان على نظير عربي واحد هو (بين). ففي الإنجليزية يقولون: I sat between this woman and that man أي أنهم يستعملون between فيما اتخذ فسحة ومسافة بين طرفين. في حين أنهم يستعملون among في ما دلّ على إحاطة وتضمن، فيقولون: I found the letter among (st) these papers.

تنجم المشكلات اللغوية في التركيب والنحو، عن عدم مراعاة واحد أو أكثر، من الأمور الآتية التي بمقتضاها تصبح الجملة سائغة التركيب والبناء، صحيحة المعنى، سليمة الأداء. وبغير ذلك تكون غير مقبولة تركيباً، أو غير دالة على المعنى المراد، أو كان معناها خطأ. هذه الأمور هي: (أ) الرتبة (ب) الوظيفة (ج) الربط (د) الإعراب (في اللغات المعربة) (هـ) العلاقة الحدية (و) النبر (ز) التنغيم.

(أ) الرتبة:

يسمى الموقع الذي تحتله الكلمة في الجملة رتبة. فرتبة المبتدأ الابتداء؛ أي أنه هو صاحب الأحقية بأن يبتدأ به. ورتبة الفعل أن يسبق الفاعل، ورتبة المفعول أن يأتي بعد الفاعل، وهكذا.

لن نعرض هنا للحديث عن رتبة كل وظيفة نحوية. ولكننا سنتناول رتبة الصفة والموصوف، وأثر ذلك في إحداث مشكلات في تعلم اللغة الثانية. الأصل أن تتقدم الصفة على الموصوف في العربية. ولكنها قد تتقدم عليه في حال إضافة الموصوف إلى صفته، كما في: كبير علم، وعظيم الأصل. وتتقدم الصفة على موصوفها في الإنجليزية، وذلك كما في nice girl. وفي بعض التراكيب الإنجليزية التي لها شبه بالمضاف والمضاف إليه في العربية، يتغير معنى التركيب تماماً إذا استبدلنا رتبة الصفة، كما في:

garden flower (الحديث هنا عن flower)

flower garden (الحديث هنا عن gardem)

أي أن الموصوف في التركيب الأول هو flower، والموصوف في المركب الثاني هو garden. ومثل هذا التحويل قد يدفع الناطق بالإنجليزية لغةً ثانية، إلى أن يفهم العكس من ذلك تماماً.

وليست رتبة الصدارة ذات دلالة واحدة؛ فرتبة الابتداء مثلاً، دالة على أن المبتدأ هو محور الجملة أو التركيب. فالصدارة هنا للدلالة على المحورية. في حين أن صدارة أداة الاستفهام (الهمزة) أو (هل) تدل على الوظيفة الاستفهامية وليست صدارة على المحورية. فالهمزة و (هل) ليسا محوراً للجملة الاستفهامية بأي حال. أما صدارة اسم الاستفهام (كيف) فصدارة وظيفة هي الاستفهام. وهي كذلك صدارة للدلالة على العلاقة الحدية. ذلك أن الخبر هو الحد الذي تنتهي عنده

الجملة المكونة من مبتدأ وخبر. والدليل على ذلك أننا عندما نسمع المبتدأ لا يمكن أن نتوقع نهاية الجملة إلا إذا ورد الخبر. وإذا لم يرد ظلت أذهاننا معلقة بحدّه تطلب وجوده.

(ب) الوظيفة:

قد تؤدي الكلمة الواحدة عدة وظائف. وهذا في العربية كثير، وله وجود في عدد غير محدود من اللغات. وأضرب مثلاً لذلك اسم الاستفهام (كيف) الذي تحدثت عنه في الفقرة السابقة، للدلالة على الحدية والوظيفة الاستفهامية. وهنا سنرى كيف تنتقل الوظيفة من الاستفهام إلى الاسمية الدالة في الذهن - لا في النظام اللغوي المنطوق - على المصدرية التي يمكن أن تكون بمعنى (كيفية). فإذا قلت: (أعلمتك كيف تسلك السبيل) فاسم الاستفهام (كيف) لم يعد يؤدي وظيفته الاستفهامية التي في مثل (كيف حالك؟). وليس من العسير تصور تأويل جملة (أعلمتك كيف تسلك السبيل) بأعلمتك كيفية سلوك السبيل أو أعلمتك سلوك السبيل.

(ج) الربط:

وهذا له صور شتى؛ فقد يكون الرابط لفظياً، أو معنوياً، أو سياقياً، ويكون ربطاً مفرداً، كما يكون جملة. أما الرابط اللفظي فمثل أدوات العطف، وهو ظاهرة عالمية موجودة في اللغات المعروفة كلها. و(أما) التفصيلية رابط لفظي؛ لأنها تربط طرفي جملة حتى يظهرا جملة واحدة. بل إنها تستعمل في الربط التفصيلي بين جمل كثيرة، كأن تقول: أما الأساتذة فقد كانوا في الصف الأول، وأما المدعوون فقد كانوا في الصف الثاني، وأما الطلاب فقد كانوا بعدهم. ومن المعلوم أن (أما) التفصيلية يقترن جوابها بالفاء. وهذا هو الذي جعل النحاة

العرب يعاملون الجملة التي فيها (أما) معاملة الجملة الشرطية، بل جعلوها شرطية تقديراً. إذا قلت: أما زيد فمجتهد، فكأنك قلت مهما يكن من شيء، فزيد مجتهد. ورأينا في هذه المسألة أن (أما) التفصيلية لا علاقة لها بالشرط من قريب ولا من بعيد. وقد فصّلنا القول في هذه المسألة في كتابنا: الشرط والاستفهام في الأساليب العربية.

والفاء الواقعة في جواب الشرط رابط لفظي. ومن المستغرب أن يجعلها النحاة دليلاً على اكتمال الشرط؛ فإذا لم تكن موجودة قدروا جواب الشرط، مع كونه ملفوظاً به. وذلك كما في الآية الكريمة: ﴿**فإذا جاء أجلهم لا يستأخرون ساعة ولا يستقدمون**﴾ (النحل 61) فلما لم تقترن جملة «لا يستأخرون» بالفاء، جعلوا جواب الشرط محذوفاً تقديره «لا يستأخرون». وأما المذكور في الآية فدليل على الجواب المحذوف. وهذا تقدير معتسف فيه تحكم ظاهر. والذين يدرسون العربية، من الناطقين بغيرها، في حاجة إلى ما يقنعهم بأن المحذوف هو المنطوق، وأن المنطوق ليس له من وظيفة إلا أن يدل على المحذوف، مع أنهما شيء واحد. وقد يسأل سائل: هل سقوط الفاء باعتبارها رابطاً يعني أن الجملة لم يعد فيها رابط؟ والحق أن ثمة رابطين في الآية بين فعل الشرط وجوابه، فرابط لفظي يتمثل في عود الضمير «واو الجماعة» على الضمير (هم). ورابط دلالي يتمثل في كون "لا يستقدمون... ولا يستأخرون» بياناً لفعل الشرط «جاء». وهذه صورة واضحة من صور الرابط الدلالي، وصوره في العربية كثيرة.

وأما الرابط السياقي فيظهر في مثل قوله تعالى: ﴿**وفُرُش مرفوعة. إنا أنشأناهنّ إنشاءً، فجعلناهنّ أبكاراً، عُرُباً أتراباً**﴾ (الواقعة 34-37) فثمة فَصْل لفظي، يظهر عند الانتقال عن الحديث عن الفرش المرفوعة، إلى الحور العين الأبكار الأتراب، مما جعل بعض

المفسرين يقولون إن الفرش هي الحور العين؛ ليسدّوا بذلك توهمهم بعدم وجود الرابط. والذي أراه في المسألة - والله أعلم - أن الرابط هنا هو السياق نفسه. وبذلك تكون الفرش فُرُشاً لا حوراً. ولما كان السياق موحياً بما يستلزمه ذكر الفُرُش ورد ذكر الحور العين، بأدب قرآني جَمّ. ذلك أن ذكر الفرش أرفع أدباً من ذكر ما يجري عليها،

(د) الإعراب:

وهو مشكلة بالنسبة للناطقين بالعربية، مثلما هو مشكلة لدى غيرهم. ولهذا أسباب كثيرة، منها أننا ننظر إلى الإعراب باعتباره ظاهرة مستقلة عن الظاهرة التركيبية. ولذلك وقر في أذهان الكثيرين، أن النحو هو علم الإعراب، مع أنه ليس إلا جزءاً من التركيب، تابعاً له لا مستقلاً عنه.

والإعراب موجود في لغات كثيرة كالروسية والألمانية، وهو في هاتين اللغتين أشد تعقيداً مما هو عليه في العربية. والذي يجري في تدريسنا للنحو، هو أننا ندرّس القاعدة ونطلب استظهارها، ثم تأتي مرحلة تطبيقها، والتطبيق يعتمد على درجة الفهم، وقوة الاستظهار. والذي نتطلع إليه هو أن تدرس الظاهرة التركيبية بأجزائها وجوانبها، والإعراب أحد هذه الجوانب، مع العناية الشديدة بالربط المنضبط بين الإعراب وغيره من جوانب الظاهرة، والربط المنضبط كذلك بين المعنى ومفردات الظاهرة. والمسألة لا تحتاج إلى بناء نحو يتنكب النحو العربي، ولا يقلب ظهر المجنّ للتراث النحوي. إننا فقط بحاجة إلى إعادة تصور مسائل النحو على نحو تكاملي، ثم إخراج هذا التصور إلى حيّز الواقع. ولابد أن تتجه الجهود كلها في هذا الاتجاه، بحيث يتم إعداد المنهج المدروس والمعلم المؤهل، والأدوات التي يحتاج إليها هذا التصور.

(هـ) العلاقة الحدية:

قلت إن الخبر هو الحدّ الذي ينتهي إليه شأن المبتدأ؛ لا تتم الجملة بدونه، فإذا وجد الخبر كان حدّها. وبمقتضى هذا الفهم تقوم العلاقة الحدية بين المبتدأ والخبر. وهذا لا يعني أن ما جاء بعد الخبر ليس ذا أهمية. فكيف لا يكون ذا أهمية وكل ذي وظيفة نحوية يؤدي وظيفة دلالية؟

خبر «إن» وأخواتها يؤدي وظيفة حدية، شأنه في ذلك شأن الخبر. ومثل ذلك يقال عن خبر «كان» وأخواتها. وهنا لابد أن نعرض إلى معاملة النحاة الجملة التي فيها ناسخ ومنسوخ معاملة الجملة الاسمية؛ فهم على حق من عدة وجوه، أولها أن اشتراكهما في الحدية يجعلهما متماثلتين من حيث إن حد الجملة الاسمية هو حد الجملة التي تبتدئ بناسخ. وهذا واضح من كون حد الجملتين: «زيد مجتهد» و«كان زيد مجتهداً» واحداً، وهو الخبر «مجتهد» في الأولى، «ومجتهداً» في الثانية. ثانيها أن البنية العميقة لجملة الناسخ، هي الجملة الاسمية المجردة من الناسخ؛ فجملة «زيد مجتهد» هي البنية العميقة لجملة: «كان زيد مجتهداً». أي أن الجملتين تنتميان إلى بنية ذهنية واحدة.

وقد يمتد الحَدّ على النحو الذي نجده في تعدّد الخبر، سواء أكان خبراً للمبتدأ، أم خبراً لكان وأخواتها، أم خبراً لإن وأخواتها. فقولك: «الموضوع جديد مبتكر»، فيه ما يدل على أن الخبر الذي هو في حقيقته موقع وَحَدٌ، قبل أن يكون كلمة، قد امتدَّ فصار هكذا:

ب ⟵ ب + بَ

وامتداد الحدّ يعني قابليته لتوسعة الجملة، بالقدر الذي يتسع له حدها، وموقع الخبر فيها، فتصبح الجملة السابقة على النحو الآتي: الموضوع جديد، مبتكر، طريف، يسيرٌ، سهل، عميق، مفهوم... إلخ.

وهذا يعني - فيما يعنيه - أن امتداد الخبر يجعل الجملة قادرة على أن تحل محل عدد كبير من الجمل. فالصورة الأخيرة من الجملة السابقة وهي: «الموضوع جديد مبتكر طريف يسير سهل عميق مفهوم» هي في الأساس سبع جمل: الموضوع جديد؛ الموضوع مبتكر؛ الموضوع طريف إلى آخره.

يذهب النحاة إلى عدم صحة الفصل بين الخبر والخبر بالعطف، في حال تعدد الأخبار؛ فلا يقال: زيد مجتهد ومؤدب، بل زيد مجتهد مؤدب. والمسألة في نظري بحاجة إلى نظر؛ فإذا قلت زيد شاعر، وأردت أن تزيد فقلت: «زيد شاعر مؤدب" فستكون ساعتئذ قد ضيَّقت؛ لأنك حصرت أدب زيد في كونه شاعراً؛ أي أنه ليس شاعراً بإطلاق، وإنما هو شاعر مؤدب. وإذا أردت أن تزيد فعطفت فقلت: «زيد شاعر ومؤدب» فقد فصلت أحد الوصفين عن الآخر، فجعلت أولهما خبراً قائماً بذاته، وجعلت ثانيهما خبراً مستقلاً عن سابقه. ومثل ذلك يقال عن «زيد مجتهد ومؤدب». ولا أرى العربية تضيق عن استيعاب هذين المعنيين.

(و) النبر

النبر هو الضغط والتركيز اللذان يصحبان نطق المقطع. وهنا ينبغي أن نفرق بين كون النبر موجوداً في لغة ما، وكون اللغة نبرية. النبر من خصائص اللغات عموماً، من حيث إنه موجود فيها جميعاً. لكن هل كل اللغات نبرية؟ الجواب لا بالقطع. فاللغة النبرية هي اللغة التي يكون النبر فيها أداة من أدوات تغيير المعنى، كما هو الحال في كلمة bargain التي إذا كان النبر على المقطع الأول منها، وهو [bar]، كانت الكلمة فعلاً: «يساوم». وإذا كان النبر على المقطع الثاني منها [gain] كانت الكلمة اسماً: «مساومة». ومثل ذلك كلمة police التي

إذا نطقت بنبر المقطع الأول منها، كان معناها مختلفاً تماماً، عن المعنى الذي تؤديه عند نطق المقطع الثاني.

تقع على عاتق معلم اللغة الثانية مسؤولية تعليم النبر، في موقعه الصحيح. وهذا ضروري لثلاثة أسباب أولها: أن اللغات النبرية لا يستقيم المعنى فيها إلا بكونه نتيجة لوقوع النبر على مقطع معين في الكلمة. فإذا تغير موقع النبر فيها تغير المعنى كذلك. ثانيها: إن بعض اللغات يرد فيها النبر عاملاً من عوامل تغيير المعنى، كالذي رأيناه من أمثلة اللغة الإنجليزية. ثالثها: أن لكل لغة من لغات العالم نظاماً نبرياً خاصاً بها، سواء أكانت لغة نبرية يتغير فيها بتغير موقع النبر، أم كانت غير ذلك. ونطق الكلمة على غير ما ينبر الناطقون بها مقاطع الكلمة، يبدو مستغرباً مستهجناً، حتى عندما لا يؤدي ذلك إلى تغيير المعنى.

والآن، نسأل هذا السؤال: هل العربية نبرية أم لا؟ والجواب عن ذلك يكون كما يأتي: أما أن العربية فيها نبر فهذا مما لا يحتاج إلى بيان؛ لأنه لا وجود للغة ليس فيها نبر. وأما أنها نبرية أو غير نبرية فتلك مسألة أخرى، أرجو أن أوضحها في ما هو آت: إذا نظرنا إلى التشديد الناجم عن إدغام عين الكلمة بلامها، كما في: شدّ، ومدّ، وردّ، وعضّ، وإلى التشديد الناجم عن تضعيف عين الكلمة كما في: كسَّر، وعلّم، وجدنا هذا التشديد - وهو نبر خالص - قد أدّى إلى تغيير معنى ما ضعفت عينه مثل: علَّم، ولم يؤدّ إلى تغيير ما أدغمت عينه بلامه كما في: ردّ.

أما موقع المقطع الذي أحدث عليه النبر فلم يتغير؛ ذلك أن النبر في [ردَدَ، وشدَدَ] قد وقع على المقطع الأول، وهو كذلك في [ردّ، وشدّ] فإنه واقع على المقطع الأول. ولكن هيئة المقطع هي التي تغيّرت، فقد كان المقطع الأول في [ردد، وشدد] قصيراً مفتوحاً، وأصبح في

[ردّ، وشدّ] قصيراً مغلقاً. وكذلك الشأن في [عَلِم]؛ إذ إن المقطع الأول هو المنبور، وهو مقطع قصير مفتوح. والمقطع الأول كذلك في [علّم] هو المنبور، وهو مقطع قصير مغلق. وهذا يعني أن النبر في هذه المواطن تتكامل فيه صورة المقطع وموقعه. وهذه سمة من سمات النبر في العربية.

وإذا نظرنا إلى الفعل الماضي المسند إلى المثنى، كما في :كتبا، وذهبا، وجدنا المدّ قد نجم عنه شيئان أولهما: وقوع النبر على المقطع الأخير، مما يدل على أن الإطالة هنا (إطالة فتحة الماضي المسند إلى المفرد المذكر: كَتبَ) هي سبب النبر، فكانت محله وموقعه. ثانيهما: تغيّر المعنى.

وعندما ننظر في [كتبوا] ، وما كان من بابه، سنجد أن المقطع الأول هو محل النبر وموقعه، وأن الإطالة الموجودة في واو المدّ، لم تحوّل موقع النبر عن المقطع الأول ، فقد أبقت عليه، وجعلت المقطع الممطول بواو المدّ، منبوراً نبراً ثانوياً لا رئيساً، في حين ظل المقطع الأول منبوراً رئيساً. وهذا الوضع مرتهن بنطق الكلمة مفردةً، فإذا كانت متبوعة بهمزة كما في: «قالوا إنما» أصبح المقطع الثاني في (قالوا) هو المنبور نبراً رئيساً، وأصبح المقطع الأول منبوراً نبراً ثانوياً. أود أن أؤكد أن هذه الأحكام تسري في نطق الجناح الشرقي من البلاد العربية، وأما بلاد المغرب العربي، فعكس ذلك هو الذي يسير على لسان أهلها.

أودّ أن أنبّه هنا إلى أن النبر في العربية واضح المعالم، ويساعد على ذلك النظام الكتابي لهذه اللغة؛ فالتشديد وهو واضح في نظامنا الكتابي، والإطالة وهي واضحة ولها حروف تميزها، يجعلان موقع النبر شبه محدّد، وذلك على النقيض من الإنجليزية التي يرمز فيها إلى الحركة الطويلة والحركة القصيرة، برمز كتابي واحد، أو قل بحرف واحد؛ الأمر الذي يجعل النبر غير متنبأ به دائماً. ولذلك لا بد من تعلمه عن

طريق ممارسته أو استظهاره. وهنا لا يجد الناطقون بالعربية، لغة ثانية، صعوبة تذكر في النبر الصحيح ، في حين يجد أبناء العربية، صعوبة في تبيّن موقع النبر الصحيح في الإنجليزية مثلاً. وهذا وحده كاف لدحض مزاعم الذين يقولون إنه من العسير على متعلمي العربية، من غير أبنائها ، أن يتعرفوا مواطن النبر في الكلام العربي.

(ز) التنغيم

يخلط بعض الباحثين بين النبر والتنغيم، حتى إن بعضهم يظنون أنهما شيء واحد، وأن الفارق بينهما - في نظرهم - أن النبر يكون في الكلمة، وأن التنغيم إنما يكون في السياق. ومن أجل ذلك سمّى كمال أبو ديب التنغيم: «النبر السياقي»[14]. قلت: أما أن النبر يكون في الكلمة المفردة فهذا صحيح ، ولكنه يوهم أن النبر في السياق والتنغيم شيء واحد، والحق أن تسميته بالنبر السياقي لا تدفع هذا الوهم، بدليل أن أبا ديب نفسه قد توهم ذلك، فهو في الحقيقة يتحدث عن التنغيم في مورد ذكر السياق. ويوهم قوله كذلك، أن التنغيم لا يكون في الكلمة الواحدة، بل في الجملة. وهذا كله خطأ من عدة أوجه:

أولها: أن النبر والتنغيم شيئان مختلفان تماماً. وحتى أوضح هذه المسألة أقول: إن وجود النبر في موقعه من الكلمة، عندما تكون في جملة، لا ينفي وجود التنغيم فيها ، ولا يغني وجوده عن وجود التنغيم فيها. ووجود التنغيم لا يلغي وجود النبر. وحتى نعرف حقيقة كل واحد منهما أقول: النبر هو مقدار الضغط الواقع على المقطع في الكلمة، والتنغيم هو الهيئة اللحنية التي تؤديها المعاني المختلفة. فالاستنكار له هيئة لحنية معينة،

والاستفهام التصديقي له هيئة أخرى، والتعجب له هيئة ثالثة، والتأكيد له هيئة رابعة، وهكذا دواليك. وهذه المعاني كما ترى معانٍ

نفسية لغوية يقصد منها أن تحدث أثراً نفسياً لدى المخاطب، إلى جانب المعنى الذي تؤديه الجملة من حيث وجهها اللغوي التركيبي.

ثانيها: أن النبر يكون في الكلمة ويكون في السياق.

ثالثها: أن التنغيم يكون في الكلمة كما يكون في السياق. ففي اللغات النغمية tone languages يتغير معنى الكلمة بتغير هيئة التنغيم، وليس بتغير موقعه. ومع أن العربية ليست لغة نغمية، بالمعنى الذي وضحنا لكون اللغة نغمية أو غير نغمية، فإن فيها كلمتين يتغير معناهما بتغير التنغيم. هاتان الكلمتان هما: نعم ولا. فقد يكون تنغيمك لكلمة (نعم) مثلاً دالاً على موافقتك للكلام الذي تسمعه. وعليه يكون معنى هذه الكلمة، بطريقة التنغيم الدال على الموافقة: «أوافق». وقد يكون تنغيمك لها دالاً على الموافقة بتحفظ، فيكون معناها: «أوافق.. ولكن..» وقد يكون تنغيمك لها دالاً على السؤال، فيكون معناها: «ماذا؟» ويمكن أن يكون التنغيم دالاً على الرفض، فيكون معناها «أرفض». ويمكن أن يكون دالاً على الاستهزاء.

وتنغيم الجملة - بالنسبة لمتعلمي العربية لغة ثانية - ليس مشكلة كبيرة؛ لأن التنغيم الموجود في العربية هو التنغيم نفسه الموجود في اللغات الأخرى، مع اختلافات طفيفة. فتنغيم الاستفهام لا يختلف في العربية عما هو عليه في الإنجليزية والفرنسية والألمانية وسائر اللغات. وتنغيم التعجب في هذه اللغات وفي غيرها من اللغات تنغيم متقارب، ولا تنفي الاختلافات الطفيفة بينها هذا الحكم. لذلك لن يجد متعلمو العربية من الناطقين بغيرها، صعوبة تذكر في مسألة التنغيم في العربية.

الهوامش

1) انظر: Evelyn Hatch Second Language Acquistion. Newbury House Publishers, 1978, p. 194.

2) انظر: المرجع السابق، ص 195.

3) المرجع السابق، ص 196.

4) المرجع السابق ص 195.

5) انظر: Richard Schiefelbusch. et al. Language Perspectives, Acquisition. Retardation , and Intervention . University Park press 1974, p. 317.

6) نظر: Charles Ferguson, Dan Slobin (eds). Studies of Child Language Development. N.Y.,Hol, Rinehart and Winston, Inc., 1973, p.88.

7) المرجع السابق، ص 90.

8) هكتر هامرلي. النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية. ترجمة د. راشد عبدالرحمن الدويش. الرياض 1415هـ، ص 75-77.

9) المرجع السابق، ص 182.

10) هكتر هامرلي. النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية. ترجمة د. راشد الدويش. الرياض، 1993، ص 187.

11) أحمد مختار عمر. دراسة الصوت اللغوي ص 274.

12) محمد بن الجزري. النشر في القراءات العشر 204/1.

13) انظر: Robert Lado. Linguistics Across Cultures Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1957, p. 59.

14) كمال أبو ديب. في البنية الإيقاعية للشعر العربي بيروت: دار العلم للملايين، 1981، ص 309-310.