المذهب الذهني

في معالجة النمو اللغوي لدى مكتسبي اللغة الثانية: المفهوم والتطبيق

د . غسان بن حسن الشاطر

جامعة نزوى - عُمان

العـــــدد الثّـــــامن
ذو القعــدة ١٤٣٦هـــ
أغســـــطس ٢٠١٥م

مجلة مجمع اللّغة العربية
على الشبكة العالمية

السيرة العلمية:

د. غسان بن حسن الشاطر

- ماجستير في أساليب تدريس وتصميم مناهج اللغة العربية، الجامعة الأردنية، الأردن سنة ١٩٩٤م.
- دكتوراه في اللغويات التطبيقية - تعليم العربية للناطقين بغيرها، جامعة ديكن، أستراليا سنة ٢٠٠٨ م.
- مدير معهد الضاد لتعليم العربية للناطقين بغيرها: جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- رئيس لجنة اللغويات التطبيقية، عضو المجلس العلمي، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية.

ملخص :

تقدم هذه الدراسة عرضا لمنحى جديد، متسارع الانتشار، يفسر العملية الذهنية لنمو التراكيب اللغوية، التي اكتسبها متعلمو اللغة من غير الناطقين بها (اللغة الثانية)، وهو ما يسمى: "مذهب المعالجة" (Processability Approach)، الذي أسس له منفرد بنمن (١٩٩٨م)، ثم حظي باهتمام عدد كبير من الباحثين الذين تناولوا بالبحث أكثر من اثنتي عشرة لغة منها العربية؛ حيث تتطرق هذه الدراسة إلى أبرز أركان هذا المذهب، سواء إطاره النظري ومنهجه البحثي، وتوضح العلاقة بين الأسس الذهنية اللغوية التي اعتمدت عليها النظرية الأم لهذا المذهب، وهي نظرية المعالجة (Processability Theory)، لبنمن (١٩٩٨)، وبين الجانب اللغوي المتمثل في نظرية النحو المعجمي الوظيفي (Lexical Functional Grammar)، لبرزنن (٢٠٠١)؛ حيث توضح كيف استندت نظرية المعالجة إلى النظرية النحوية لتسكين التراكيب اللغوية في مراحل نمو خمس، تمثل السلوك الذهني اللغوي لمتعلم اللغة الثانية، وفي النهاية، تناقش الدراسة الحالية استخدامات هذا المذهب في التطبيق العملي مركزة على مجال تدريس اللغة الثانية.

Abstract:

The current study discuses a rapidly growing theory of psycholinguistics called Processability Theory (PT) (Pienemann, 1998), which explains the stages in which

a second language is acquired by a second language (L2) learner. The current study provides a discussion of PT's theoretical framework and research methods including the five developmental stages and the emersion criterion. It also explains the relationship between two important elements of the theory: i.e. the psycholinguistic element and the linguistic element, and shows how the PT made use of Bresnan's Lexical Functional Grammar Theory (LFG) (Bresnan, 2001) to predict the developmental level of a certain structure, and at the end, the current study overviews PT's implications on teaching a second language, providing examples of number of different languages including Arabic.

مقدمة :

لعله من الممكن القول إن نظرية المعالجة (Processability Theory)، لمنفرد بنمن (Pienemann, 1998, 1999, 2005)، تعد واحدة من أسرع النظريات الذهنية اللغوية نمواً بين الباحثين اللغويين المشتغلين على فهم وتفسير طبيعة اكتساب اللغة الثانية في عدد ليس بقليل من اللغات التي سيذكر بعضها لاحقاً، وفي بقاع مختلفة حول العالم، حيث شكلت أدبيات هذه النظرية مذهباً بحثياً تفسيرياً متسماً بقواعد وأسس بحثية كونت شخصيته الخاصة، هذا الاتجاه هو ما يسمى باللغة الإنجليزية (Processability Approach)، أو ما يمكن التعبير عنه بالعربية بـ "مذهب المعالجة".

يرتكز هذا المذهب إلى دعائم نظرية وأخرى تجريبية، أما الجزء النظري منه فيعتمد اعتمادا رئيسا على النظريات المعرفية (Cognitive) في التعلم عموما، والنظريات المعرفية في اكتساب اللغة الثانية خصوصا (DeKeyser, 2003; Doughty, 2003; Juffs, 1996; Krashen et al., 1977; McLaughlin, 1990)، مستنداً إلى ما ناقشه الباحثون في مجال التعامل الذهني مع اللغة، ومن أبرزهم لفلت (Levelt, 1989)، وإلى ما ناقشه الباحثون في مجال النحو المعجمي الوظيفي (Lexical Functional Grammar)، لبرزنن (Bresnan, 2001; Dalrymple, 2001)، وأما الجانب التجريبي فيتمثل في دراسات تجريبية أجريت بداية على اكتساب اللغة الألمانية الثانية لغير الناطقين

بها، ثم توسعت لتشمل عدداً لا بأس به من اللغات، والتي منها: العربية، والإنجليزية، واليابانية، والصينية، والإيطالية، والسويدية، والصربية، وغيرها (Al Shatter, 2008, 2010; Alhawary, 2009; Di Biase, 2002; Håkansson, 2002; Kawaguchi, 2005; Mansouri & Håkansson, 2007; Nielsen, 1997; Pienemann, 1998, 2005; Zhang, 2005).

يعتبر منفرد بنمن المنظِّر الرئيس لهذا المذهب، ويعتبر كتابه (Language Processing and Second Language Development: Processability Theory, 1998)، البداية الحقيقية لتدشين هذه النظرية، على الرغم من أن البحث في هذا المذهب، والحديث عنه بدأ منذ سبعينيات القرن الماضي (Pienemann, 1987). لم تتوقف النظرية عند حدود الـ ٩٨، وإنما تجاوزتها بخطوات كبيرة سنة ٢٠٠٥، في تطور نوعي آخر، سعت فيه النظرية إلى تقديم مزيد من التفسيرات لظواهر وقضايا مختلفة في النمو الذهني ومراحل المعالجة الذهنية التي يمر بها مكتسبو اللغة الثانية. غطت هذه النظرية مساحة واسعة في مجال اكتساب اللغة الثانية، بما في ذلك التطور الداخلي للغة الثانية، فدرست تراكيبها اللغوية المختلفة، مصنفة إياها إلى مراحل تطورية تراكمية تصاعدية؛ تبدأ بالتراكيب الأسرع اكتساباً، وتتجه تصاعديا نحو التراكيب الأبطأ اكتساباً، في تصاعدية ذهنية لغوية، تعتمد على عناصر لغوية، وأخرى ذهنية؛ بحيث ترتكز اللغوية

منها على كثافة العلاقات بين مكونات التركيب، وهو ما سيأتي شرحه بمزيد من التفصيل لاحقاً، وأما الذهنية فترتكز إلى قواعد المعالجة الذهنية للغة، وأصول إنتاجها شفهياً.

ولعل أبرز ما قدمته هذه النظرية في هذه الجزئية هو تلك الآلية التي اعتمدتها في تسكين التراكيب ضمن خمس مراحل للنمو اللغوي، تبدأ باللفظة المجردة الخالية من أية خصائص نحوية أو صرفية، إلى الفقرة المعقدة التي تضم معلومات نحوية وصرفية مختلفة، معتمدةً في قرارات التسكين على حجم العلاقة المتبادلة بين الوحدات اللغوية لتلك التراكيب. أما الجزئيات الأخرى التي ناقشتها هذه النظرية فهي الفروق الفردية بين المتعلمين، والقابلية التعلمية، وظاهرة التعميم، وأثر اللغة الأم (Pienemann, 1998).

أما أبرز القضايا التي يتبناها هذا المذهب فهي: (١) أن متعلم اللغة الثانية لن يتمكن من اكتساب تركيب لغوي ينتمي إلى مرحلة عليا في السلسلة التصاعدية للتراكيب اللغوية، قبل اكتسابه للتراكيب التي تنتمي إلى المراحل الأدنى في تلك السلسلة، حتى وإن ركزنا على ذلك التركيب اللغوي بعينه في التّدريس، (٢) وعليه فإن متعلم اللغة الثانية لن يتمكن من القفز إلى أية مرحلة عليا في التصاعدية، دون المرور بالمراحل الأدنى، مهما بذل المعلمون من جهد أو وقت.

أما أبرز ما وُجِّه إلى هذه النظرية من نقد فهو تركيزها على النمو اللغوي الطبيعي في الحديث الشفهي فقط (Jordan, 2004)، وعدم

قدرتها على تقديم منهج عملي لتفسير ذلك النمو في المهارات الكتابية، وأما الانتقاد الآخر فهو عجز النظرية عن تقديم تفسير واضح لمصادر مراحل الانتقال أو طبيعة الانتقال من مرحلة إلى أخرى (زايد، ٢٠١١).

المفهوم:

لعل بعضهم يتساءل: ما الجديد الذي أتى به هذا المذهب إن كان يتحدث عن الانتقال من مرحلة لغوية دنيا في اكتساب اللغة الثانية، إلى مرحلة أخرى أعلى منها؟ خصوصاً إذا ما استحضرنا أدبيات أصول التعليم، والتي تنص في مدارسات متعددة على تصميم التعليم بناء على قاعدة الانتقال من الجزء إلى الكل، أو من السهل إلى الصعب، مع الأخذ بعين الاعتبار أن مدارسات أخرى تؤيد الانتقال من الكل إلى الجزء، وأخرى تدعو إلى الدمج بين الأسلوبين (أبوالهيجاء، ٢٠٠٧؛ خليفة، ٢٠٠٣؛ زايد، ٢٠١١)، وربما تفيدنا الإجابة على هذا التساؤل في فهم منطلقات النظرية العلمية، والإطار المعرفي النظري الذي يحكمها، من أجل التعرف إلى جوانب السبق في هذا المذهب، وتحديد معالمه المعرفية، والتطبيقية؛ خاصة في ظل وجود نظريات أخرى تناقش الموضوع نفسه تقريبا، وإن كانت تتناوله من جوانب تختلف عن تلك التي يتناولها مذهب المعالجة أحياناً، مثل: نظرية برونر (Bruner, 1960) اللولبية في تطور المعرفة، والتي يمكن وصفها بالعمومية (Fosnot & Perry, 1996; Hudson, 1992)، ونظرية العِقد لجف (Juffs, 1996) ، ونظرية التلقائية لماكلولن (McLaughlin, 1987,

1990)، وحتى نظرية كراشن وما فيها من فرضيات (Krashen et al., 1977)، وجدت فيها (في نظرية المعالجة) جوانب مشتركة كثيرة. ولمزيد من الفهم لهذه النظرية ربما يجدر بنا أن نجيب على الأسئلة الآتية:

أولا: كيف نحكم على تركيب لغوي سهل بأنه سهل وعلى تركيب بسيط بأنه بسيط؟ كذلك الأمر فيما يتعلق بالمعقد والمركب؛ بمعنى آخر، ما المعيار الذي نتبعه في حكمنا؟ ثم، هل سنتفق في حكمنا على كل التراكيب اللغوية (أو معظمها)، فنُسكِنها نفس الدرجة من الصعوبة؟

ثانيا: ما هي المسافة بين السهل والمعقد، وبين البسيط والمركب؟ أو هل ينتقل المتعلم من البسيط إلى المركب أو من السهل إلى المعقد مباشرة؟ أم أنه يمر في مراحل تدريجية من التعقيد، وإن كان كذلك فكم مرحلة يمر بها المتعلم حتى يصل إلى المركب المعقد؟ وما صفات كل مرحلة؟

الثالث: أيهما أكثر تعقيداً، وأيهما سيتعلمه (أو يكتسبه) متعلم اللغة الثانية أولا، التركيب الآتي: ذهبت فاطمة، أم التركيب التالي: فاطمة ذهبت، ولماذا؟

لعل من المفيد في إطار البحث عن إجابات للأسئلة السابقة التطرق إلى بعض العناصر والأسس البارزة التي اعتمدت عليها النظرية في تحديد معالم مذهبها، ومن هذه العناصر:

ارتباط المذهب بالنحو المعجمي الوظيفي :

يعتمد فهمنا لهذا المذهب وبقدر كبير على إجابتنا للأسئلة السابقة، ومن الجدير هنا توضيح بعض القضايا التي تساعد على ذلك. أما عن الحكم بسهولة التركيب أو صعوبته، فنجد أن النظريات اللغوية الحديثة، والتي أشار البحث إلى بعضها في القسم السابق (مثل: نظرية كراشن الخماسية، والعقد، والتلقائية، وغيرها) لم تأت بمعيار أو أساس يمكن أن يطبقه الباحثون من أجل قياس درجة صعوبة تركيب لغوي معين، سواء عندما يتعلمه أهل اللغة أو يتعلمه غير الناطقين بها، أما نظرية المعالجة، فقد أوجدت طريقاً منطقيةً لهذا القياس، وهو قياس كثافة التبادل للخصائص والصفات اللغوية داخل وحدة لغوية، أو بين وحدات التركيب اللغوي، أو كثافة الخصائص اللغوية في الوحدة اللغوية الواحدة، فكلما زادت كثافة التبادل ارتفع التركيب في سلم الاكتساب، وذلك من منظور زمني أولاً (وقت الاكتساب). وهنا، كان لابد للنظرية الذهنية اللغوية من الاعتماد على نظرية نحوية وظيفية رياضية (تسمح باكتشاف العلاقات الرياضية بين الوحدات اللغوية في التركيب اللغوي الواحد)؛ لذلك وقع الاختيار على نظرية "برزنن" المسماة النحو الوظيفي المعجمي أو (Lexical Functional Grammar (LFG)) بالإنجليزية (Bresnan, 2001). أتاحت هذه النظرية النحوية المعجمية الوظيفية للباحثين قياس كثافة تبادل الخصائص والصفات اللغوية بين وحدات التركيب اللغوي، ابتداء من المفردة أو اللفظة، وانتهاء بالفقرة. وهنا فإن كمَّ الخصائص اللغوية أولاً، ودرجة تبادلها بين الوحدات

اللغوية ثانياً، تشكل عبئاً لغوياً معيناً، يزداد بازدياد عدد الخصائص، وكثافة تبادلها.

ومن أجل توضيح هذا الأمر، دعونا ننظر في الأمثلة الآتية:

المثال الأول: كتابة،

المثال الثاني: تكتب،

المثال الثالث: كاتب الرسالة،

المثال الرابع: كتب الكاتب الرسالة،

المثال الخامس: كتب الكاتب الرسالة التي أثارت جدلاً.

بالنظر إلى كلمة كتابة التي وردت في المثال الأول، نجد أنها لا تحوي أية خصائص صرفية أو نحوية، يمكن أن تميزها عن غيرها من المصادر، مثل: شُرب، اللهم إلا الوزن الصرفي، لذلك فهذه الكلمة لا تحمل من الخصائص اللغوية إلا خصيصة واحدة، وهي الوزن (فعالة)، وهو ما يميزها عن المصدر الآخر شُرب (فُعل)، وربما يمكننا القول بتوافر خصيصة ثانية فيها وهي التأنيث، في مقابل التذكير في المصدر شُرب. أما بالنظر إلى الكلمة في المثال الثاني: تكتب، فنجد أنها تحمل خصائص صرفية وأخرى نحوية (ولا أود هنا الدخول في جدلية الجذر اللغوي، لأنه لا يؤثر البتة في نتائج النقاش). تحمل هذه الكلمة خصائص أكثر من كلمة كتابة، وهي: أنها فعل، وأنه مضارع، وأنها مفرد، وأنها مؤنث، وأنها تتحدث عن الغائب. بذلك تكون خصائص هذه الكلمة أكثر من

تلك التي وردت في كلمة كتابة، وعليه فهي أعلى منها درجة، وتشكل عبئًا لغوياً أكبر منه في "كتابة"، وعليه أيضاً، فإن من المتوقع أن يكتسب المتعلم كلمة كتابة قبل كلمة تكتب؛ للتفاوت في العبء اللغوي. وأما المثال الثالث (كاتب الرسالةِ)، فيتكون من لفظتين وليس لفظة واحدة، هما: كاتبُ، و الرسالة، وهنا تجدر الإشارة إلى عدة أمور: أولا أن التركيب هو عبارة عن الحد الأدنى من الوحدات اللغوية المطلوبة لتكوين مركب (نسمي بعضها بالعربية شبه جملة، مثل: الإضافة، والجار والمجرور، ومنها أيضا المركبات الوصفية، مثل: النعت: كاتبٌ مشهورٌ)، للدلالة على أنه ليس تعبيراً مكتملاً، أما بالإنجليزية فيطلق على هذا النوع من التراكيب اللغوية كلمة"Phrase" ، وسوف يعتمد هذا البحث مسمى "مركب جزئي" لهذا النوع من التراكيب؛ حيث إن الوحدتين هما: اسم / مضاف (كاتب) + اسم / مضاف إليه (الرسالة))، ثانيا: أن علاقة المطابقة التوافقية بين الوحدتين اللغويتين في هذا المركب معدومة (تساوي صفر)، بمعنى آخر إذا غيرنا كلمة كاتب إلى كاتبة، أو كاتبا، أو كاتبتا، أو كتاب، أو كاتبات، فإن الكلمة الثانية في التعبير لا تتأثر صرفيا، وتبقى كما هي: الرسالةِ (دائماً)، أما وضع الجر الذي احتلته كلمة "الرسالةِ"، فهو ناتج عن موقعها الإعرابي في التعبير، وليس تأثراً بالوحدة اللغويةِ الأخرى في نفس التعبير (والمقصود بالتأثر هنا ليس العاملية؛ وإنما النسخ)، وعليه، فإن أياً من الوحدتين اللغويتين "كاتبُ"، أو "الرسالةِ"، لم تنسخ خصائص الوحدة الأخرى أو تبادلها، وربما تضفي المقارنة الآتية مزيدا من التوضيح على هذه القضية، والمقارنة هنا

بين مركبين لغويين جزئيين[١] يصنفان ضمن رتبة "Phrase"، وكلاهما يشكل الحد الأدنى من عناصر التعبير اللغوي، وهذان المركبان هما: الإضافة (اسم + اسم، مثل: كاتبُ الرسالةِ)، والنعت (اسم + اسم، مثل كاتبٌ مشهورٌ)، نلاحظ هنا أن كلا التركيبين مركب جزئي، وأن العلاقة في كلا التركيبين هي بين وحدتين لغويتين، لكن العلاقة التبادلية للخصائص النحوية والصرفية في المركب الأول (كاتبُ الرسالة) هي صفر (لا نسخ ولا تبادل)، كما وضحنا سابقاً، وأما العلاقة التبادلية للخصائص النحوية والصرفية في المركب الثاني فهي علاقة نسخ، أو تبادل للخصائص النحوية والصرفية، والدليل هو أننا إذا غيرنا الخصائص النحوية والصرفية للوحدة الأولى "كاتبٌ"، فإن الوحدة الثانية "مشهورٌ"، ستنسخ ذلك التغيير مباشرة، فإن قلنا: كاتباً، يجب أن نقول: مشهوراً، وإن قلنا: كاتبةٌ، فعلينا أن نقول: مشهورةٌ، وهكذا إن جعلنا الوحدة الأولى مجرورة، أو مثنى، أو جمعاً، الخ، ففي كل مرة تتغير فيها خصائص الوحدة الأولى، تتبعها الوحدة الثانية بنسخ جميع خصائصها النحوية والصرفية دون استثناء، في تبادل كثيف للخصائص اللغوية، هنا نقول بأن التبادل في تلك الخصائص حدث في مستوى المركب الجزئي "Phrase". وهنا نجد أن مركباً مكوناً من لفظين يخلو من أي تبادل بينهما للخصائص أو الصفات اللغوية؛ وهو هنا: مركب الإضافة، وآخر يتكون من لفظين أيضاً، إلا أنه يتسم بدرجة عالية من تبادل الخصائص

(١) يقصد بالتركيب الجزئي هنا التركيب الذي لم تكتمل فيه عناصر الجملة؛ سواء الفعلية أو الاسمية.

أو الصفات اللغوية؛ وهو هنا: مركب النعت. إلا أن السؤال الذي قد يسأله أحدنا هنا، هو: في أي مستوى لغوي تحدث هذه العلاقة (سواء تبادل الخصائص وعدمه)؟، أهي في مستوى واحد، أم في مستويين مختلفين؟ وللإجابة عن هذا السؤال علينا أولا أن نحدد مستويات للمركبات اللغوية، وهو أمر لا يمكن أن يحدث عشوائياً؛ وإنما يحتاج إلى أسس علمية واضحة ودقيقة، يمكن اعتبارها معياراً يميز هذه المستويات بعضها من بعض، بناء على أسس لغوية نحوية وصرفية؛ لذلك وقع اختيار أصحاب نظرية المعالجة على نظرية النحو المعجمي الوظيفي (Lexical Functional Grammar Theory "LFG")، التي وضعتها برزنن (Bresnan, 2001).

تساعد الآليات والمفاهيم التي تقدمها نظرية الـ"LFG" (Bresnan, 2001; Dalrymple, 2001) على التعامل مع المركبات اللغوية بأسلوب رياضي، يمكِّن اللغوي من توزيع عناصر المركب توزيعاً لغوياً يُظهر خصائص كل عنصر بدقة، كما يظهر مستويات المركبات، ويبين العلاقة بينها؛ وذلك بتقديم ثلاثة مستويات للتوزيع، هي:

مستوى المفردة (أو اللفظة، Lexical): وفي هذا المستوى تتناول النظرية خصائص المفردة، وهذا المستوى هو أشبه ما يكون بعملية الإعراب التقليدية التي يجريها المتعلمون في دروس اللغة العربية حالياً، كأن نقول: كَتبَ: فعل ماض مبني ...، وكاتبٌ: فاعل مرفوع، وعلامة رفعه تنوين الضم الظاهر على آخره لأنه مفرد نكرة؛ وهنا نلاحظ أن

الإعراب تَضمَّن وظيفة المفردة في الجملة، وعلامة الإعراب، وبعض الصفات، مثل: أن تكون مفرداً أو نكرة، أما عن الكيفية التي تعرض بها نظرية الـ LFG، هذا المستوى فهي مختلفة قليلا من باحث إلى آخر، إلا أنه يمكن جمع أهم عناصرها كالآتي:

(١) كتاب: اسم (↑ المُسند، فاعل) = كتاب

(↑التعريف) = نكرة

(↑الجنس) = مذكر

(↑العدد) = مفرد

(↑الحالة) = مرفوع

(↑الضمير) = غائب

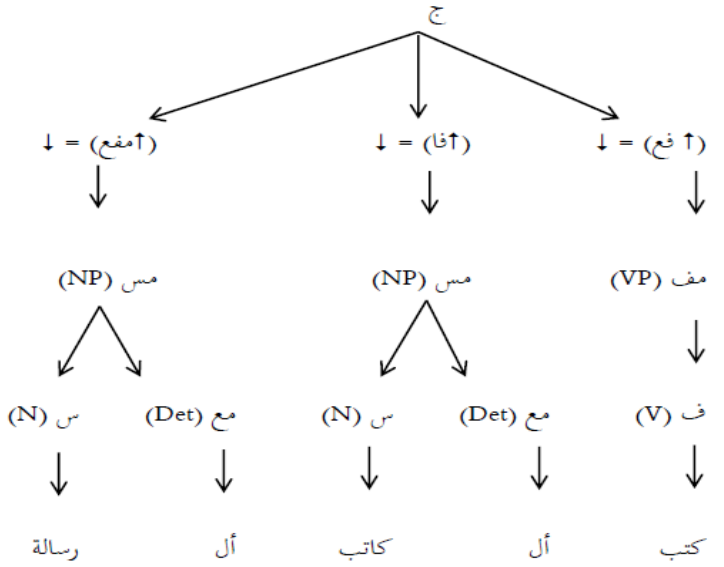
نلاحظ فيما سبق أن عرض خصائص المفردة حدث على نحو رياضي؛ حيث عرضت المفردة وما يتعلق بها من خصائص في سطور متتالية، ويدل السهم (↑)، الوارد داخل الأقواس على ارتباط الصفة بالمفردة الرئيسة، وارتباط المفردة بعناصر أخرى من التركيب، وهو المستوى الثاني للتوزيع، المسمى بالإنجليزية Constituent Structure، ويختصر c-structure، أو ما يمكن تسميته بالعربية "الهيكل التأسيسي"، وستقدم الدراسة الحالية نبذة مختصرة عنه فيما يأتي:

الهيكل التأسيسي (c-structure) : وهنا تجمع المفردات المكونة للتعبير في هيكل يوضح علاقة التبادل والترابط فيما بينها؛ ويكون ذلك

على شكل شجرة تتكون من سيقان، وفروع، وعقد، تحكم مستويات العلاقة بين المفردات، ومستويات التبادل اللغوي بينها، على الشكل الآتي:

لنأخذ الجملة الآتية مثالاً للتوضيح: كتبَ الكاتبُ الرسالةَ، سيكون الهيكل التأسيسي لهذه الجملة على النحو الآتي:

(٢) الهيكل التأسيسي لِـ "كتب الكاتب الرسالة"



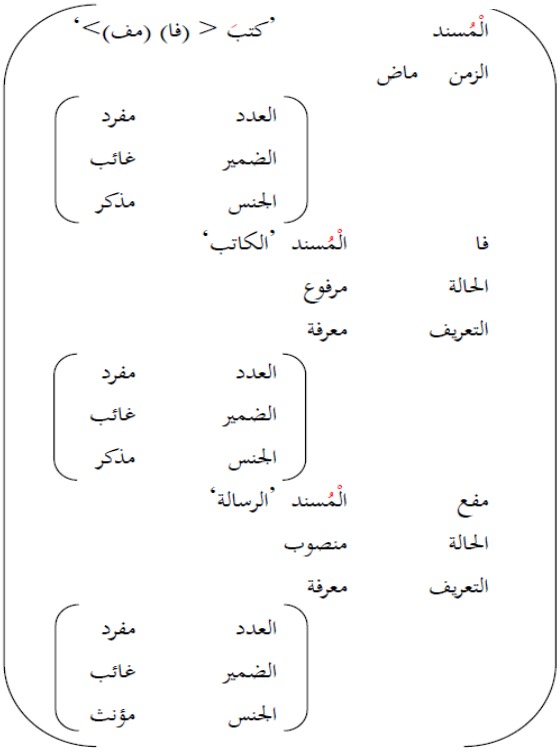
توضح الشجرية أعلاه أن كلاً من الفعل (ف/كتب)، والفاعل (فا/الكاتب)، والمفعول به (مفع/الرسالة)، تشكل عقداً وفروعاً لمركبات مستقلة (مركبات فعلية (مف)، ومركبات اسمية (مس))، في جملة واحدة (ج)؛ أي أن العلاقة التبادلية بينها هي على مستوى الجملة؛

ذلك لأنها جميعا تأتي فروعاً مباشرة للعقدة الكبرى (ج)، وكي نحدد طبيعة العلاقة التبادلية، أو طبيعة التناسخ بين التراكيب المكوِّنة لهذه الجملة فقد أوجدت نظرية LFG، مستوى آخر من التوزيع أسمته Functional Structure، ويُختصر (f-structure)، أو ما يمكن تسميته بالعربية "الهيكل الوظيفي"، وفيما يلي توضيح لطبيعة هذا التوزيع.

الهيكل الوظيفي f-structure : تعد تفاصيل وعناصر هذا الهيكل كما وردت في شروحات نظرية النحو المعجمي الوظيفي (LFG) (Bresnan, 2001; Dalrymple, 2001)، أكثر تعقيداً، ودقة، من أن تشرح بجميع تفاصيلها في هذا البحث، فهي في حاجة إلى مجلدات كاملة لمعرفة أسرارها، وسبر أغوارها؛ لذلك سيكتفي هذا البحث بالقدر الذي يوضح الفكرة الرئيسة، وهي دور هذا الهيكل في ثلاثية التوزيع اللغوي الذي تقترحها هذه النظرية، لغرض دراسة كثافة التناسخ، ومستوياته، بين المفردات، والمركبات، (الجزئية، والمكتملة) في النص، ويُقصد بالتناسخ هنا: تبادل الخصائص والصفات النحوية والصرفية، والتي يطلق عليها في بعض البحوث "المطابقة" (Pienemann, 2005).

يمكن النظر إلى الهيكل الوظيفي على أنه تركيبة رياضية توضح حدود مكونات المركَّبات؛ وحتى تتضح الفكرة، دعونا نأخذ الجملة السابقة (كتب الكاتب الرسالة)، مثالاً للتوضيح؛ فهذه الجملة يعبر عنها في الهيكل الوظيفي كالآتي:

(٣) الهيكل الوظيفي لِـ "كتب الكاتب الرسالة"

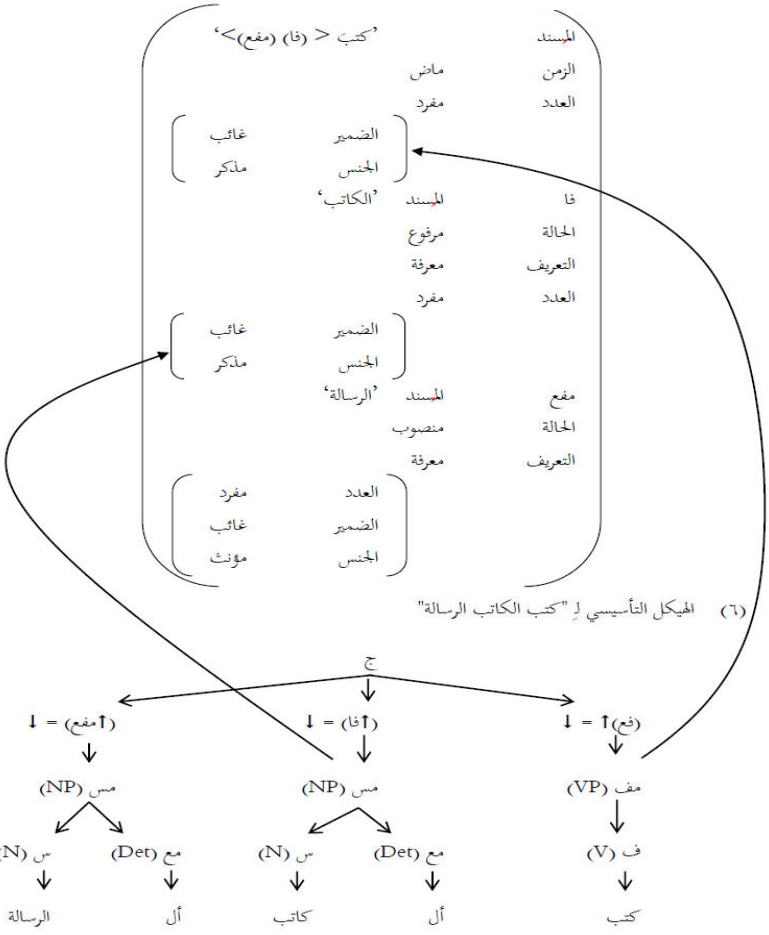


نلاحظ في الشكل (٣) أن هذا المركب الفعلي (مف)، والذي يبدأ بالفعل (ف)، يتطلب علاقة مطابقة، تتبادل فيها بعض الخصائص بين الفعل (ف / كتبَ)، والفاعل (فا / الكاتب)، أما هذه الخصائص فهي: العدد، والضمير، والجنس، إلا أن المطابقة في خاصية العدد لا تطلب دائماً، فإن قلنا: كتب الطالبان الرسالة، لا نجد تطابقا بين الفعل، والفاعل؛ وعليه فإن التطابق هنا مطلوب في خاصتين: الضمير، والجنس، بهذا نكون قد تأكدنا من أن هناك تبادلاً مطلوباً بين الخصائص في هذا المركب، ولكن السؤال يبقى في أي مستوى يحدث هذا التبادل؟

وللإجابة عن هذا السؤال علينا ربط مستويات التوزيع الثلاثة بعضها ببعض؛ وذلك على النحو الموضح في الشكل (٤):

(٤) العلاقة بين مستويات التوزيع الثلاثة (المعجمي، والتأسيسي، والوظيفي):

(٥) الهيكل الوظيفي لِـ "كتب الكاتب الرسالة"



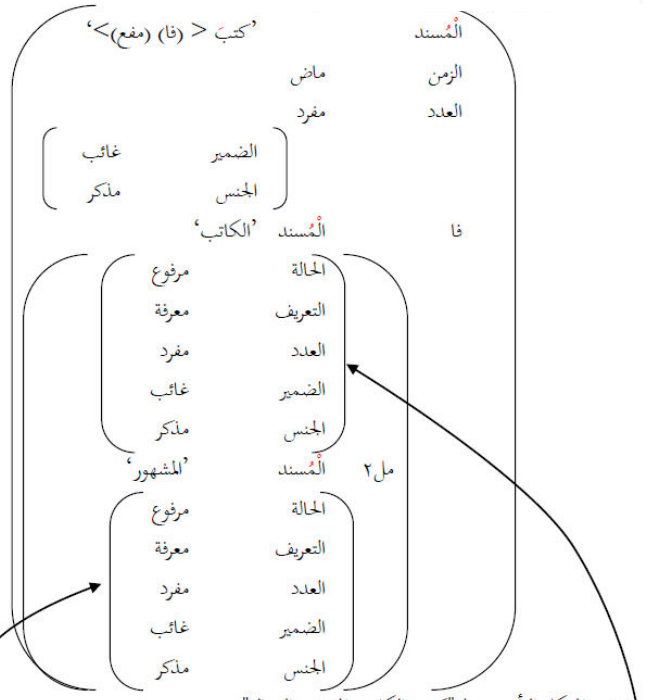
(٦) الهيكل التأسيسي لِـ "كتب الكاتب الرسالة"

توضح الأسهم المتجهة من الهيكل الوظيفي إلى الهيكل التأسيسي، أن علاقة التوافق أو اتحاد الوظائف (feature unification)، حصلت بين المركب الفعلي (مف) "كتب"، والمركب الاسمي (مس) "الكاتب"، أي أن العلاقة حدثت بين مركبين في مستوى الجملة، ودعونا نسميها الآن علاقة بينية، لأنها حدثت بين مركبين مختلفين في جملة واحدة، ولكن هذه العلاقة قد تكون بين مفردتين في مركب واحد، مثلا: "الكاتب المشهور"، في "الكاتب المشهور كتب الرسالة"، وهو مركب نعتي (من)، وحتى نحكم على مستوى العلاقة فإن علينا أن نجري الخطوات نفسها التي اتبعناها في عرض التوزيع اللغوي لجملة "كتب الكاتب الرسالة"، وهي كما في الشكل (٧). يتضح في الشكل (٧) أن المطابقة التامة مطلوبة بين الاسم والنعت، وأن عناصر المطابقة هي: التعريف، والجنس، والعدد، والضمير، والحالة الإعرابية، إلا أن هذه المطابقة مطلوبة على المستوى الداخلي في التركيب نفسه، وهو ما يبينه الشكل (٧)؛ حيث نجد أن عقدتي المركبين الاسميين: مس "الكاتب"، و مس "المشهور"، تندرجان تحت عقدة مركب واحد هو المركب النعتي (من)، وعليه فإن مستوى علاقة المطابقة هنا هو مستوى المركب الواحد، وهو ما يمكن وصفه بالعلاقة الداخلية، وهنا تجدر الإشارة إلى أننا تمكنا من معرفة طبيعة المطابقة ووجوبها من الهيكل الوظيفي، أما المستوى الذي وقعت فيه المطابقة (علاقة داخلية في المركب نفسه)، فقد عرفناه من الهيكل التأسيسي. وهناك علاقة أخرى تتعدى المركبات إلى الجمل، وفيها فإن مطابقة الخصائص تحدث بين الجمل، وأفضل مثال على ذلك

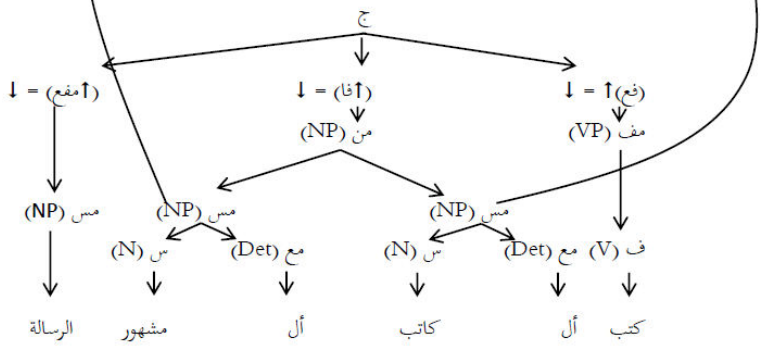
هو مركبات "صلة الموصول" (مص)، التي تستخدم فيها الأسماء الموصولة للربط بين جملتين، مثل: "كتب الكاتب الرسالة التي أثارت جدلا" وفي هذه العبارة نجد أن العلاقة تمت بين مركبين في جملتين مختلفتين، إضافة إلى الاسم الموصول، الأول هو "الرسالة" في "كتب الكاتب الرسالة"، والثاني هو "أثارت" في أثارت جدلا، إضافة إلى الاسم الموصول "التي"، وهي هنا علاقة مطابقة في العناصر: العدد، الجنس، الضمير، فلو كانت الجملة على سبيل المثال: "كتب الكاتب الكتابين اللذين أثارا جدلا"، فنلاحظ أن المركب الاسمي الجديد "الكتابين"، يطلب اسما موصولا مختلفا "اللذين"، يطابقه في العدد، والجنس، والضمير، ويطلب أيضا تغيرا في المركب الفعلي "أثارا"؛ بحيث يطابق المركب الاسمي في الجملة الأولى قبل الاسم الموصول في العناصر نفسها؛ أي أن كلا من الاسم الموصول والمركب الفعلي في الجملة التي تليه نسخا خصائصهما من المركب الاسمي في الجملة التي تسبق الاسم الموصول، ويمكن أن نعطي هذا النوع من العلاقات بين المركبات اسم "علاقة خارجية"؛ لأنها تحدث بين مركبات جمل مختلفة، ومن أجل تمييزها عن العلاقة البينية التي تحدث بين مركبات الجملة الواحدة أيضا. وهكذا نجد أن نظرية النحو المعجمي الوظيفي قدمت آلية دقيقة رياضية تمكن مستخدمها من إجراء توزيع لغوي للعبارات والمركبات، يبين العلاقة بينها، ويبين مستوياتها، والعناصر المشاركة فيها.

(٧) التوزيع اللغوي لِـ "كتب الكاتب المشهور الرسالة"

(٨) الهيكل الوظيفي لِـ "كتب الكاتب المشهور الرسالة"



(٩) الهيكل التأسيسي لِـ "كتب الكاتب المشهور الرسالة"



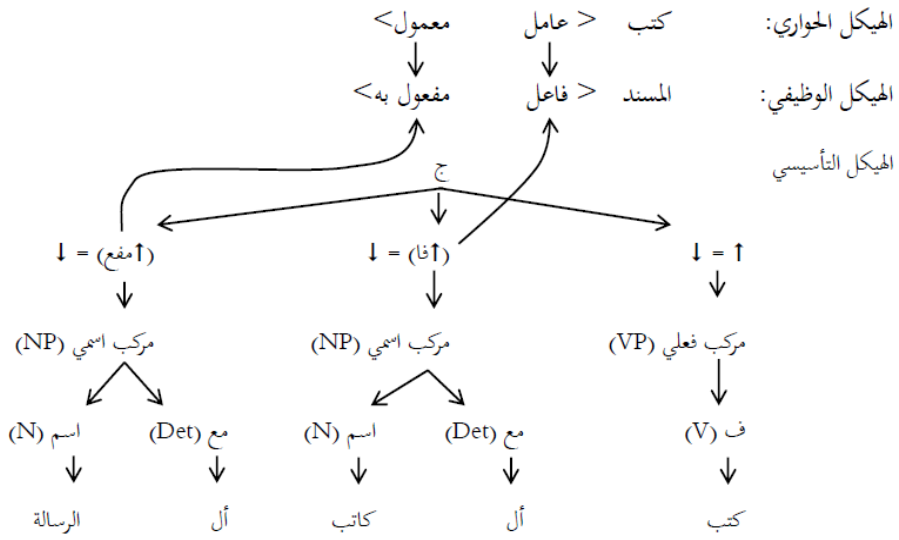
وهنا نصل إلى عنصر بارز من العناصر التي اعتمدت عليها نظرية المعالجة في الحكم على التركيب اللغوي، وهو مستوى العلاقة؛ وهذه المستويات التي تعتمد على العلاقة حددت –كما وضحنا سابقا- بثلاثة مستويات: (١) علاقة داخلية (بين مفردات المركب نفسه)، و (٢) علاقة بينية (بين مركبين في جملة واحدة)، و (٣) علاقة خارجية (بين مركبين أو أكثر في جمل مختلفة). إلا أن نظرية المعالجة لم تكتف بهذا القدر مما قدمته نظرية النحو المعجمي الوظيفي في تصنيف المركبات، وتحديد مراحل النمو اللغوي واكتساب اللغة الثانية، وإنما تجاوزته في تطور نوعي إلى إدخال هيكل الحوار في المعادلة (Kawaguchi, 2005)، وفيما يلي شرح موجز لهذا الهيكل ودوره في نظرية المعالجة.

هيكل الحوار a-structure : لم يتفق الباحثون في نظرية النحو المعجمي الوظيفي على تعريف واحد لهذا الهيكل، أو حتى على تطبيق عملي واحد لهذا الجزء من النظرية؛ والسبب في ذلك كما أشارت برزنن (Bresnan, 2001, p. 304)، يعود إلى طبيعة هذا الهيكل؛ وذلك أن هذا الهيكل يعبر عن جانبين: الأول دلالي، والثاني نحوي. أما الجانب الدلالي فيعرض الهيكل الحواري فيه المشاركين الرئيسيين فقط؛ أي العناصر الرئيسة المتعلقة بالمسند (وهو في غالب الحالات الفعل)، وأما الجانب النحوي فيعرض فيه الهيكل الحواري الحد الأدنى من المعلومات اللازم لتحديد المعالم النحوية للعناصر المتعلقة (التابعة) لرأس نحوي، وكي تتضح الصورة، نعود إلى الجملة • "كتب الكاتب الرسالة"، في هذه

الجملة – وبحسب نظرية النحو المعجمي الوظيفي – فإن الرأس النحوي هو الفعل "كتب"، وعليه فإن الجانب الدلالي في الهيكل الحواري ينص على أن المشاركين الرئيسيين هما "الْمُمارس، experiencer" أو "العامل، agent"، وهو هنا "الكاتب"، و "المفعول أو المعمول ، patient"، وهو هنا "الرسالة"، وأما الجانب النحوي فيظهر فيه الفاعل "الكاتب"، الذي تتوافر فيه معلومات: مثل: الفاعلية، والرفع، ويظهر فيه المفعول به "الرسالة"، الذي تتوافر فيه معلومات، مثل: المفعولية، والنصب.

وعليه فإن هذا الهيكل (الحواري)، يمثل العلاقة (أو التداخل) بين الدلالات والنحو للمفردات المرتبطة بالرأس النحوي، ويمكن توضيح هذه العلاقة في العرض اللغوي المبسط لجملة "كتب الكاتب الرسالة"، على النحو الآتي:

(١٠) العلاقة بين الهياكل الثلاثة:



نلاحظ في الشكل (١٠) أن الهيكل الوظيفي يشكل نقطة الالتقاء بين الهيكل الحواري، والهيكل التأسيسي، ويمكن ملاحظة ذلك من اتجاه الأسهم، كما نلاح أيضا أن نظرية النحو المعجمي الوظيفي، تقدم آلية دقيقة لعرض العلاقات بين مفردات التعبير الواحد، ويتمثل ذلك في المستويات الأربعة التي تُقدِّمُها هذه النظرية للعرض، وهي: المستوى المعجمي (مستوى المفردة)؛ كما في (١)، ومستوى الهيكل التأسيسي؛ كما في (٢)، ومستوى الهيكل الوظيفي؛ كما في (٣)، ومستوى الهيكل الحواري؛ كما في (١٠)، وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه النظرية تقدم آلية لعرض العلاقة بين هذه الهياكل على نحو رياضي دقيق؛ كما في (٤)، و (١٠)، كما تجدر الإشارة أيضا إلى أن الغاية من هذا العرض الموجز لنظرية النحو المعجمي الوظيفي تقتصر على الحد الذي يساهم

في فهم دورها في خدمة نظرية المعالجة، وهو الجانب المتعلق بتوزيع العلاقات بين المفردات في المركبات اللغوية، من أجل تحديد مستويات تلك العلاقات، وليست الغاية هنا تقديم شرح مفصل حول هذه النظرية النحوية، التي أخذت في الانتشار انتشارا سريعا جدا في السنوات الأخيرة.

الخلاصة في هذا الأمر أن نظرية النحو المعجمي الوظيفي تقدم آلية رياضية دقيقة لتوزيع العلاقات بين مفردات التراكيب اللغوية، مما جعل نظرية المعالجة تعتمد عليها في تحديد ثقل العلاقات، ومن ثم توقع مراحل اكتسابها، وهذا أمر سيأتي شرحه بتفصيل أكثر فيما يلي.

مراحل النمو اللغوي واكتساب اللغة الثانية

ناقشت الدراسة الحالية فيما سبق واحدا من مبادئ هذه النظرية، وهو مبدأ تبادل المعلومات اللغوية، أو توحيد الخصائص، أو نسخها، أو المطابقة، وبالإنجليزية يقولون[1] "Feature Unification" ، والذي يعتبر أداة قياس تمكننا من الحكم على درجة صعوبة تركيب لغوي ما. وقد عرضت بعض الأمثلة لتوضيح المراد من القول، وتتطرق الدراسة في هذا القسم إلى بعض النقاط الرئيسة في الإطار نفسه بهدف زيادة فهمنا لعناصر هذا المذهب.

(١) ناقش بنامين هذه المفاهيم والفرق بينها ثم استقر إلى استخدام مصطلح " Feature Unification"، ((Pienemann, 1998).

أكثر الآراء شيوعاً في تقسيم مراحل النمو اللغوي للتراكيب اللغوية يذهب إلى أنها خمس مراحل، في الشرح أعلاه، وصلنا إلى المرحلة الثالثة، وهي مرحلة المركب الجزئي "Phrasal"، وهي العلاقة التي أطلقنا عليها: علاقة داخلية، ووضحنا أيضا المرحلة الرابعة "العلاقة البينية"، والمرحلة الخامسة "العلاقة الخارجية"، أما المرحلة الأولى فهي مرحلة اللفظة الرئيسة (أو الأساس اللفظي، يمكن أن نسميه الجذر اللفظي)، التي لا تحمل أية خصيصة لغوية "Lemma"، وأقرب مفردات العربية لها هو المصدر، مثل: ذهاب، شُرب، أكْل، إلخ. أما المرحلة الثانية، فهي مرحلة الفئة (Category procedures)، وهذه تحوي بعض الخصائص اللغوية الصرفية والنحوية؛ التي تمثلها لواصق صرفية، أو علامات نحوية (سوابق كانت أو لواحق)، مثل: ذَهَبَتْ (فعل، ماض، مفرد، غائب، مؤنث)، فالمقطع الصرفي "ت"، يدل على التأنيث، والإفراد. وهنا تجدر الإشارة إلى قضية بارزة، وهي موقع الفعل الماضي "ذهب"، أو أمثاله من الأفعال الماضية المفردة، المذكرة، الغائبة؛ فهذا النمط اللغوي يتضمن خصائص لغوية معينة، وهي الإفراد، والتذكير، والزمن الماضي، والغياب، وأنه فعل، ولكن هذه الخصائص لا تمثلها مقاطع صرفية أو نحوية، كالتاء في "ذهبت"، هل نعتبره ضمن المرحلة الأولى "اللفظة"، أم المرحلة الثانية "الفئة"؟، وهنا أقول: إن هذه الحالة هي من الحالات التي تختص بها اللغة العربية، ولا يمكن أن نجيب السؤال السابق في عجالة، وإنما علينا أن نعتمد على أمرين في إجابته،

الأول: مناقشة النحويين للتركيب، والثاني: الدراسات التجريبية على ما ينتجه متعلمو العربية الثانية لغير الناطقين بها؛ وبذلك تكون مرحلة الفئة، هي تلك المرحلة التي تحمل فيها المفردة خصائص لغوية معينة، كما في "ذهبت"، ولكنها لا تتطلب تبادلا لتلك الخصائص بين وحدتين لغويتين، وإنما تبقى الخصائص أسيرة وحدة واحدة، ومن هذا المنطلق فإن قول أحد متعلمي اللغة العربية الثانية لغير الناطقين بها "ذهبت أحمد"، لا يعتبر خطأ لغوياً بالنسبة لمذهب المعالجة، وإنما هو دلالة على أن هذا المتعلم مازال في المرحلة الثانية، التي يكتسب فيها المتعلم المقاطع اللغوية ذات الدلالات الصرفية والنحوية، لكنه لما يكتسب القدرة على استخدامها في السياق الأعلى درجة، وهو المرحلة الثالثة، أو الرابعة، التي يكتسب فيهما المتعلم القدرة على صنع التوافق بين وحدتين لغويتين، بحيث يصبح قادراً على تمييز أن التاء في "ذهبت" هي دلالة على المؤنث، الغائب، المفرد، أولاً، ثم يصبح قادراً على إدراك الصلة بين "ذهبت"، وفاطمة، وإدراك وجوب التوافق اللغوي بينهما، ثانياً، وعليه؛ فإن المتعلم الذي يقول "ذهب فاطمة"، لم يخطئ، لأنه مازال في المرحلة الثانية من الاكتساب، وبذلك يكون قد حقق شروط تلك المرحلة، فحقق فيها عين الصواب، أما ذلك الذي يقول: "ذهبت فاطمة"، فإنه انتقل إلى المرحلة الرابعة "مرحلة الجملة، أو العلاقة البينية "Inter Phrasal"، لأن تلك المرحلة تشترط على مكتسب اللغة الثانية أن يظهر قدرته على الربط السليم بين مركبين في جملة مكتملة المعنى.

وهنا يبدو من السهل استنتاج خصائص المرحلة الثالثة، وهي مرحلة العلاقة الداخلية، أو التعبير الجزئي "Phrasal"، والتي تشترط على مكتسب اللغة الثانية القدرة على الربط السليم بين وحدتين لغويتين ضمن المركب الواحد، مثل: طالب الجامعة، أو طالب مجتهد. أما المرحلة الخامسة، فهي مرحلة التوافق اللغوي عبر الجمل، مثل: رأيت المدرس الذي أخذ الكرة، فالتوافق اللغوي هنا ليس محصورا في جملة "رأيت المدرس"، وإنما يتعداه إلى الرابط "الاسم الموصول "الذي"، والجملة اللاحقة "أخذ الكرة"، فقول أحدهم "رأيت المدرس التي أخذ الكرة"، ليس خطأ، وإنما -حسب نظرية المعالجة- يدل على عدم وصول المتعلم إلى المرحلة الخامسة في النمو الداخلي للغته الثانية، وهي مرحلة النصوص "Subordinate clause"، أو ما أطلقنا عليه العلاقة الخارجية، في حين أنه حقق شروط المرحلة الرابعة.

تسكين التراكيب: بناء على ما سبق فإن عملية الحكم على موقع مركب معين في تصاعدية النمو الذهني اللغوي، تعتمد على ما يحويه ذلك المركب من خصائص لغوية، ودرجة تبادل تلك الخصائص إما داخلياً في المركب نفسه، أو بينياً مع مركب آخر في الجملة نفسها، أو خارجياً بين مركبين في جملتين مختلفتين؛ ولتوضيح هذه المسألة أورد تالياً جدولاً يبين مراحل التصاعدية الذهنية اللغوية سابقة الذكر لبعض مركبات اللغة العربية، وهي المراحل نفسها التي وضعتها نظرية المعالجة للغات جميعها؛ لذلك تزعم النظرية أنها نظرية دولية، لأن ما توصلت إليه من

نتائج حول نمو التراكيب اللغوية لا ينطبق على لغة واحدة، أو عدد قليل من اللغات، بل على اللغات جميعها (Pienemann, 1998, 2005).

المستوى	المرحلة	أمثلة من التراكيب	مثال لغوي	مستوى العلاقة
٥	النص	صلة الموصول	كتب الكاتب الرسالة التي أثارت جدلاً.	علاقة خارجية، بين جملتين توسطتهما أداة ربط (الاسم الموصول).
٤	الجملة	الجملة الاسمية الجملة الفعلية	كاتب الرسالة مشهورٌ. كتب الكاتب الرسالة.	علاقة بينية (بين مركبين داخل جملة واحدة)
٣	المركب	الصفة والموصوف الإضافة	كاتبٌ مشهورٌ كاتب الرسالة	علاقة داخلية (بين وحدتين داخل مركب)

٢	الفئة	لفظة مصنفة	تكتب	لفظة بخصائص صرفية أو نحوية
١	اللفظة	لفظة مجردة	كتابة	لفظة مجردة من الخصائص (تقريبا)

جدول ١ : مراحل النمو اللغوي في العربية

بالنظر إلى جدول ١ ، نجد أن متعلم اللغة الثانية يبدأ بإنتاج الألفاظ المجردة من الخصائص تقريبا، مع أن القول بأن لفظة ما في العربية مجردة من أية خصائص فيه مبالغة، لعدم وجود مثل هذه المفردة – على حد علم الكاتب – في اللغة العربية، فاللفظة الواردة مثالاً على المرحلة الأولى في جدول ١ ، فيها خصيصة المصدرية، وربما التأنيث أيضا، ولكن هذا هو الحد الأدنى للخصائص الصرفية أو النحوية في مفردة ما في اللغة العربية؛ وعليه يمكن تصنيف هذا اللفظ (أو تسكينه) وما في حكمه ضمن المرحلة الأولى من مراحل النمو، أما المرحلة الثانية، فهي مرحلة الفئة، وفيها يمكن أن تصنف الألفاظ إلى فئات، مثل: أن تنتمي اللفظة إلى فئة الأفعال، مثل: "تكتُب"، أو "شرِب"، أو "العب"، وغيرها، وإذا تأملنا لفظة "تكتب"نجد أنها تحمل خصائص معينة عدا كونها فعلا، فهي فعل مضارع، مؤنث، مفرد، مرفوع؛ وقد دل على ذلك عدد من اللواصق، والعلامات، فالتاء في أول اللفظة دلت على المضارعة والتأنيث، والضمة دلت على الرفع والإفراد؛ من هنا يتضح

للمتأمل أن خصائص هذه اللفظة أكثر من خصائص الأخرى في المرحلة الأولى، ولعل أبرز ما يميزها هنا، أنها تقع ضمن فئة معينة، وهي فئة الأفعال، وهنا يمكن المرء أن يفكر في فئة أخرى وهي الأسماء؛ وحتى لا يلتبس الأمر، فإنه من الواجب علينا أن نفرق بين تصنيف اللغويين للفظة، وبين تصنيفها لدى متعلم اللغة الثانية؛ وذلك على النحو الآتي:

- تصنف لفظة "تكتب" عند اللغويين والناطقين باللغة، ضمن الأفعال، وليس لديهم لبس فيها، كما أن خصائصها المذكورة سابقاً معروفة لديهم، وواضحة في أذهانهم.
- أما بالنسبة لمتعلم اللغة الثانية، فمن الممكن – وهذا احتمال كبير – أن يتعرف المتعلم إلى اللفظة، دون أن يميز فئتها، وذلك في المراحل الأولى من تعلمه إياها، فهي بالنسبة له لفظة مجردة، لا يميز خصائصها الدالة على المضارعة، أو التذكير و التأنيث، أو الإفراد و التثنية و الجمع، أو الرفع و الجزم والنصب، أو غيرها؛ لذلك فمن الممكن أن يلفظها "تكتب" تارة، و"كاتب" تارة أخرى، وربما "كتاب" أيضا؛ وذلك لأنه لم يصل إلى المرحلة التي يميز فيها بين الفعل والاسم، أو حتى بين أنواع الفعل، ولكنه وعندما يتمكن من التمييز، وبالتالي تصنيف اللفظة على أنها فعل، عندها يمكنه أن يستدعي باقي خصائصها وصفاتها؛ وهنا يوصف بأنه متعلم في المرحلة الثانية من التصاعدية الذهنية اللغوية.

أما التفريق بين الحالتين (اللغوي، ومتعلمها)، فهو ضروري جدا ومهم، وذلك لأن التصاعدية في جدول ١ لا ترتبط بواحدة من الحالتين وإنما بهما معاً؛ فهي من ناحية تعتمد وصف اللغويين العلمي للألفاظ والتراكيب، ولكنها تسقطه على واقع المتعلم الحقيقي أثناء إنتاجه للكلام من ناحية أخرى؛ ومنه تصنف لفظة "تكتب" في المرحلة الثانية في التصنيف العلمي، إلا أنها قد تكون في المرحلة الأولى أو الثانية إذا ما فكرنا في المتعلم؛ فإذا أنتجها المتعلم وهو واع لخصائصها مدرك لصفاتها، فتصنف ضمن المرحلة الثانية (الفئة)، ولكنه إن أنتجها دون إدراك لصفاتها أو خصائصها، فتصنف ضمن المرحلة الأولى؛ وعليه، فإن قال المتعلم: تكتب الطالب، بدلاً من: يكتب الطالب، علمنا بأن المتعلم لما يدرك خصائص اللفظة وصفاتها؛ وعليه صنفناها ضمن المرحلة الأولى، ومن هنا يأتي رأي نظرية المعالجة بأن قول المتعلم: تكتب الطالب، يدل على أن هذا المتعلم مازال في المرحلة الأولى من الاكتساب، ومنه ما ذهبت إليه النظرية في أن المتعلم عندما ينتج هذه العبارة فهو لم يخطئ (مع الاعتراف بعدم سلامة العبارة لغوياً)، وإنما أنتج ما هو قادر على إنتاجه، وهو هنا المرحلة الأولى فقط؛ أي مرحلة اللفظة.

لعل كثيراً منا مازال مسكوناً بفكرة الخطأ عند المتعلمين؛ وتلك الحقبة الطويلة التي حلَّلنا فيها أخطاءهم، وذلك التراث الكبير من الدراسات التي اعتنت بهذه القضية؛ لذلك ربما نجد صعوبة في تقبل هذه الفكرة التي تعرضها نظرية المعالجة، وربما يصل ببعضنا الأمر إلى حد رفضها،

وهذا أمر غير مستبعد لأن دراسات تحليل الأخطاء مازالت تلقى رواجاً بين الباحثين في مجال اكتساب العربية الثانية، إلا أننا نذكر تياراً آخر لم يعد يكترث بمنهج تحليل الأخطاء، وربما وصل به الحد إعلان اندثارها (Larsen-Freeman & Long, 1991)؛ وعليه يصبح اعتماد وجهة نظر نظرية المعالجة القائلة بأن ما ينتجه متعلم اللغة الثانية صواب في مرحلته، على الرغم من عدم سلامته اللغوية أسهل، وربما يكون مقبولاً لدى الكثيرين ممن يؤيدون اندثار دراسات تحليل الأخطاء.

بزوغ التركيب (Emerging) : تعتمد نظرية المعالجة في وضع تصورها لنمو التراكيب اللغوية على ما يسمى معيار البزوغ (emergence criterion) (Pienemann, 2005)، ومعيار البزوغ هذا هو الأداة التي تستخدمها النظرية في الحكم على تركيب ما بأنه ظهر في لغة متعلم اللغة الثانية، وحول هذا المعيار نجد أن هذه النظرية انتقلت من حساب نسب تطبيق القاعدة اللغوية في لغة متحدث العربية الثانية لغير الناطقين بها، إلى حساب عدد المرات التي يطبق فيها المتعلم القاعدة في حديثه، في سياقات مختلفة؛ حيث كانت الممارسة السابقة في الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي، تقضي بأن يُعتَبر المتعلم مطبقا لقاعدة لغوية ما إذا كانت نسبة ظهورها في لغته ظهورا سليما بنسبة ٨٠% إلى ٩٠% (Larsen-Freeman & Long, 1991, p. 283)؛ أي أن المتحدث إذا طبق القاعدة تطبيقا سليما ثماني مرات من أصل عشر مرات استوجب فيها السياق تطبيق تلك القاعدة؛ فإنه يُعتَبر قد اكتسب تلك القاعدة، أما النموذج الذي تقدمه نظرية المعالجة فيعتمد على معيار

كمي، وليس نسبيا، وذلك بحساب عدد المرات التي طبق فيها المتعلم القاعدة في سياقات مختلفة، وهنا فإن الباحث سيواجه بأربعة احتمالات تؤثر في استخدام هذا المعيار، وهي:

١- عدم ظهور أي سياق لغوي لتطبيق القاعدة في لغة المتعلم؛ وهنا فإن السبب يعود إما إلى قلة ما جمعه الباحث من بيانات، أو إلى عدم قدرة المتعلم على تطبيق القاعدة، وفي كلتا الحالتين، فإن النتيجة تكون عدم الاكتساب، وفي أثناء التحليل الإحصائي، على الباحث أن يقرر أي السببين أدى إلى عدم تطبيق القاعدة اللغوية، بناء على المعطيات والبيانات المتوافرة لديه.

٢- عدد غير كاف من حالات تطبيق القاعدة نتيجة محدودية السياقات اللغوية التي ينتجها المتعلم، وفي هذه الحالة يعتبر المتعلم أيضا غير مكتسب لهذه القاعدة، ويمارِس الباحث الإجراءات نفسها المذكورة في البند السابق لتحديد سبب عدم تطبيق القاعدة.

٣- عدد كاف من الحالات الدالة على عدم قدرة المتعلم على تطبيق القاعدة، في عدد كاف من السياقات اللغوية المناسبة لتطبيق القاعدة، وهنا يحكم الباحث بأن القاعدة لم تكتسب.

٤- عدد كاف من الحالات الدالة على قدرة المتعلم على تطبيق القاعدة في سياقات مختلفة ومتعددة، وبقدر كاف للحكم بأن المتعلم اكتسب القاعدة.

ينظر إلى هذه الاحتمالات الأربعة على أنها الإطار العام الذي يحكم معيار البزوغ، إلا أن التفاصيل الدقيقة المتعلقة بهذا المعيار كثيرة، والخوض فيها شائك، ويحتاج إلى صفحات كثيرة من أجل تغطية جميع جوانبه، مما لا يتسع المجال له في هذه الدراسة؛ وذلك بما أثير حول هذا المعيار من جدل وتساؤلات، دار معظمها حول تحديد العدد المناسب لحالات تطبيق القاعدة، وعدد السياقات المناسب التي تظهر فيها تلك الحالات، وطبيعة تلك السياقات، وتنوعها؛ حيث حدد بعض الباحثين عدد الحالات بحالتين يطبق فيها المتعلم القاعدة في سياقات مختلفة، ولتوضيح هذه الفكرة دعونا نضرب المثال الآتي:

القاعدة (أ): مطابقة الصفة للموصوف.

السياق (أ): الموصوف مؤنث مفرد، مثال: البنتُ الكريمةُ.

السياق (ب): الموصوف مذكر مفرد، مثال: الولدُ الكريمُ.

السياق (ج): الموصوف مذكر مثنى، مثال: الولدان الكريمان.

السياق (د): الموصوف مؤنث جمع، مثال: البناتُ الكريماتُ.

فإذا ظهر السياق (أ)، مثال: البنت الكريمة، والسياق (ب)، مثال: الولد الكريم، في لغة المتعلم (١) الثانية، اعتبر الباحث أن المتعلم (١) قد اكتسب القاعدة (أ)، أما إن ظهر أكثر من مثال على تطبيق القاعدة، ولكن في السياق نفسه (السياق (أ)، مثلا)؛ كأن يقول المتعلم (٢): البنت الكريمة، و المرأة الكريمة، فإن ذلك لا يعتبر اكتسابا للقاعدة على

الرغم من أن المتعلم (٢) طبقها في حالتين مختلفتين، إلا أن الاختلاف هنا جاء في المفردات المستخدمة، وليس في السياق، وهنا تجدر الإشارة إلى أن عددا قليلا من الباحثين اكتفى بهذا الاحتمال للحكم باكتساب المتعلم (٢) للقاعدة، وهو أمر عارضه عدد كبير من الباحثين (Al Shatter, 2010, p. 113)؛ حيث اعتبروا ذلك غير كاف لإطلاق هذا الحكم، لأن ما أنتجه المتعلم (٢) محدود في نطاق سياق واحد، فربما يكون المتعلم (٢) قد اكتسب السياق (السياق (أ): الموصوف مؤنث مفرد، مثلا)، لكنه لم يكتسب القاعدة (أ) (مطابقة الصفة للموصوف)، ويمكن التأكد من ذلك إذا ظهرت عبارة مثل: "الولد الكريمة"، في حديثه؛ حيث يدل ذلك على ظاهرة التعميم؛ وفيها يعمم المتعلم قاعدة ما على معظم حديثه، وهذا لا يعتبر اكتسابا.

وعليه، فإن معظم الباحثين يؤيد ظهور أكثر من حالتين وفي سياقات مختلفة من أجل اعتبار القاعدة قد اكتسبت (Gazden, 1968; and Hakuta 1974, cited in Al Shatter, 2010, p. 113)، ولتوضيح هذه الفكرة نعود مرة أخرى إلى القاعدة (أ)، والسياقات من (أ) إلى (د) المذكورة أعلاه؛ فإن على المتعلم (١) أن يطبق القاعدة (أ) في سياقين على الأقل، وثلاثة أمثلة مختلفة، إلا أنه قد طبق القاعدة في سياقين: (أ)، و (ب)، ولكن في مثالين فقط: (١) البنت الكريمة، و (٢) الولد الكريم، الأول يمثل السياق (أ)، والثاني يمثل السياق (ب)، وهنا وحتى نحكم بأن المتعلم (١) قد اكتسب القاعدة، فإن عليه أن ينتج مثالا

ثالثا يمثل واحدا من السياقين (أ)، و (ب)؛ كأن يقول مثلا: المرأة الكريمة، أو المرأة الطويلة.

أما الأمر الآخر الذي يستحق الذكر هنا فهو ما دار بين الباحثين من جدل حول النقطة التي يقرر فيها الباحث لحظة الاكتساب، هل هي بظهور أول حالة تدل على تطبيق القاعدة، أم بعد أن يطبق المتعلم القاعدة تطبيقا متواصلا؟ (Pallotti, 2003). والملاحظ هنا أن هذه النقطة متعلقة تعلقا شديدا بالتي قبلها، ويبدو أن مذهب المعالجة حسم هذه القضية باعتماده التطبيق الأول للقاعدة نقطةً لظهورها.

أما على الصعيد العملي في تطبيقات الباحثين لهذا المعيار، فقد ظهر عدد من التطبيقات اعتمد معظمها على ظهور ثلاثة أمثلة مختلفة في سياقين مختلفين على الأقل (Al Shatter, 2008; Di Biase, 2002; Håkansson, 2002; Kawaguchi, 2005; Zhang, 2005)، كحد أدنى للحكم باكتساب القاعدة.

التطبيقات العملية

أبرز المجالات التي طبقت فيها هذه النظرية على أرض الواقع هو مجال تدريس اللغات، وعلى الأخص تدريس اللغة الثانية (Al Shatter, 2011; Di Biase, 2002; Håkansson, 2002; Pienemann, 1987)؛ وتناولت الدراسات البحثية عدة قضايا، منها: العلاقة بين النمط التعليمي والأسس التي اعتمدتها النظرية في اكتساب اللغة الثانية، فعلى سبيل المثال درس ديبازو (Di Biase, 2002) أثر

نمط تعليمي يدعى "التركيز على الشكل" (form focus)، بالاعتماد على مبادئ نظرية المعالجة؛ حيث يكون التركيز على قضية بعينها في التدريس؛ كأن يركز المدرس على تركيب الإضافة مثلا، وجدت الدراسة أن التراكيب تكتسب وفقا لمبادئ نظرية المعالجة، وأن التراكيب التي تقع في مستويات عليا بحسب النظرية لا يمكن اكتسابها إلا بعد التراكيب التي أُسكنت في مستويات أدنى، حتى وإن تقصدناها بالتدريس، وجعلناها محوره الرئيس.

في دراسة أخرى أجريت على اليابانية، وجدت كوجوكي (Kawaguchi, 2002) أن تدريس أية قضية لغوية لم يؤد إلى اكتساب المتعلمين لها، إلا بعد أن يكونوا مهيئين لذلك بغض النظر عن الوقت الذي بدأ فيه التدريس؛ حيث لاحظت أن قضايا لغوية درِّست سنة كاملة دون أن يتمكن المتعلمون من اكتسابها، في حين اكتسب المتعلمون قضايا أخرى لم يمض على تعلمهم لها أسابيع، وعند تحليل النتائج، وجدت كوجوكي أن تلك التراكيب التي تقع في المستويات الدنيا لنظرية المعالجة اكتسبت في وقت قصير، وأن ما تأخر لمدة طويلة كان من التراكيب التي صنفتها نظرية المعالجة في المستويات العليا.

وقد اتفقت يانغ (Zhang, 2005) مع ما ذهبت إليه كوجوكي، وذلك في دراسة أجرتها على اكتساب اللغة الصينية الثانية لغير الناطقين بها؛ حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن التعليم الرسمي -بالرغم من أهميته- لا يتغلب على الأسس التي وضعتها نظرية المعالجة لاكتساب

اللغة الثانية، ولا يكون مؤثرا إلا إذا اتفق مع مراحل الاكتساب التي وضعتها النظرية.

أخيرا، وبناء على أسس نظرية المعالجة، درس الشاطر (Al Shatter, 2011)، دور مراحل نظرية المعالجة في أساليب تدريس اللغة العربية الثانية لغير الناطقين بها وتصميم مناهجها، ووجد أن التعليم لا يؤدي إلى اكتساب متعلمي العربية الثانية لغير الناطقين بها لها، إلا إذا توافق مع ما قدمته نظرية المعالجة من أسس؛ حيث درس التراكيب اللغوية المستهدفة بالتدريس في كل أسبوع من أسابيع الدراسة لمدة سنة كاملة، وقارنها بسلوك المتعلمين في اكتساب اللغة العربية الثانية لغير الناطقين بها، ومراحل نظرية المعالجة، فوجد أن اكتساب التراكيب جاء بناء على مراحل نظرية المعالجة لاكتساب اللغة الثانية، بغض النظر عن الوقت الذي قدِّم فيه التركيب، حتى وإن درسناه من بداية السنة الدراسية وحتى نهايتها.

مما سبق يتضح أن نظرية المعالجة يمكن أن تصبح نظرية مؤثرة في أدبيات تصميم المناهج، وأساليب التدريس، وعلى الرغم من أن الدراسات سابقة الذكر أجريت أصلا لمعرفة أثر التعليم الرسمي في اكتساب اللغة الثانية في مقابل أثر مراحل نظرية المعالجة، إلا أن ما توصلت إليه من نتائج يشير إلى أن حظوظ نظرية المعالجة في أن تكون عاملا من عوامل تصميم المناهج قوية، وأن الاعتماد عليها سيقود إلى تصميم أفضل لتلك المناهج، والذي بدوره سيؤدي إلى تدريس أكثر فعالية.

خاتمة :

في الختام أقول: تجدر الإشارة إلى أن نظرية المعالجة واحدة من أسرع النظريات انتشارا في مجال فهم النمو الذهني للغة الثانية، وهي فيما تذهب إليه تستند إلى إطار نظري قوي يجمع بين الجانب اللغوي متمثلا في نظرية النحو المعجمي الوظيفي (LFG)، ونظريات إنتاج الكلام، ومن أبرزها نظرية لفلت "الكلام" (speaking)، ولعل أبرز عناصر القوة لهذه النظرية موافقة ما ذهبت إليه من توقع، لما يحدث على أرض الواقع وبدرجة عالية، وفي اختبارات تجريبية أجريت على عدد لا بأس به من اللغات، منها اللغة العربية، إضافة إلى ما اتسمت به النظرية من مصداقية عالية؛ وذلك بسبب اهتمامها بوضع إطار نظري يحكم الإجراءات البحثية التجريبية، والتي من أبرزها وضع معيار واضح لتحديد وقت ظهور (أو بزوغ) التركيب في لغة متعلم اللغة الثانية، إلى جانب اقتراح طرق بحثية تلائم طبيعة النظرية، والتي تتمثل في استخدام المنحى التقاطعي إلى جانب المنحى الطولي في دراسة الحالة، أو الظاهرة.

ويمكن النظر إلى نظرية المعالجة على أنها واحدة من أكثر نظريات اكتساب اللغة الثانية فرصة في وضع تصور نظري تجريبي لفهم سلوك الذهن البشري في اكتساب اللغة الثانية، وإنتاجها، ومعالجتها؛ مما يؤهل لاعتمادها في التطبيقات اللغوية اليومية، مثل: التعليم، والتعلم، وصناعة المناهج.

إلا أن الحاجة الآن هي إلى اتساع نطاق هذه النظرية، وعدم اقتصارها على مهارة المحادثة، بل عليها أن تتعداها إلى بقية المهارات الأربع،

وهي: الاستماع، والقراءة، والكتابة، وهـذا أمـر يسـتلزم تطـوير أدوات بحثية ملائمة، ويستلزم أيضا توسيع الإطـار المعـرفي، ليشـمل نظريـات لغوية صوتية، وأخرى آلية تهتم باستيعاب اللغـة المسـموعة والمقـروءة، وبإنتاجها كتابة.

قائمة المراجع :

العربية :

- أبوالهيجاء، ف. ح. (٢٠٠٧). أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية (الطبعة الثالثة). الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- خليفة، ح. ج. (٢٠٠٣). فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي - متوسط - ثانوي) (الطبعة الثالثة). السعودية: مكتبة الرشد.
- زايد، ف. خ. (٢٠١١). الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية (الطبعة الأولى). الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

الأجنبية :

- Al Shatter, G. (2008). The Development of Verbal Structures in L2 Arabic. In J.-U. Kessler (Ed.), Processability approaches to second language development and second language learning (pp. viii, 311 p. : ill. ; 322 cm). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Pub.

- Al Shatter, G. (2010). Acquisition and development of nominal and verbal structures in Arabic: agreement morphology in second language acquisition. Saarbrücken: VDM, Verlag Dr. Müller.
- Al Shatter, G. (2011). Processability Approach to Arabic L2 Teaching and Syllabus Design. The Australian Review of Applied Linguistics, 34(2), 127-147 .
- Alhawary, M. T. (2009). speech processing prerequisites or L1 tranfer? Evidence from English and French L2 ;earners of Arabic. Foreign Language Annals, 42(2), 367-390 .
- Bresnan, J. (2001). Lexical-Functional Syntax (First ed.). Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.

- Bruner, J. (1960). The Process of Education. Cambridge,: MA: The President and Fellows of Harvard College.
- Dalrymple, M. (2001). Lexical Functional Grammar (Vol. 34). San Diego: Academic Press.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and Explicit Learning. Malden, MA: Blackwell.
- Di Biase, B. (2002). Developing a Second Language: Acquisition, Processing and Pedagogy of Arabic, Chinese, English, Italian, Japanese, Swedish (Vol. 10). Melbourne: Language Australia.
- Doughty, C. J. (2003). Instructed SLA: Constrains, Compensation, and Enhancement. Malden, MA: Blackwell.
- Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (1996). Constructivism: A psychological theory of

learning. Constructivism: Theory, perspectives, and practice, 8-33 .

- Håkansson, G. (2002). Learning and Teaching of Swedish: a Processability Perspective. In B. Di Biase (Ed.), Developing a Second Language: Acquisition, Processing and Pedagogy of Arabic, Chinese, English, Italian, Japanese, Swedish (Vol. 10, pp. 120 p. ; 125 cm). Melbourne: Language Australia.
- Hudson, T. (1992). A framework for testing cross-cultural pragmatics. Honolulu :: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.،
- Jordan, G. (2004). Theory Construction in Second language Acquisition. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Juffs, A. (1996). Learnability and the Lexicon, Theories and Second Language Acquesition

Research (Vol. 12). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Kawaguchi, S. (2002). Grammatical Development in Learning of Japanese as a Second Language. In B. Di Biase (Ed.), Developing a Second Language: Acquisition, Processing and Pedagogy of Arabic, Chinese, English, Italian, Japanese, Swedish (Vol. 10, pp. 120). Melbourne :: Language Australia.
- Kawaguchi, S. (2005). Argument Structure and Syntactic Development in Japanese as a Second Language. In M. Pienemann (Ed.), Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory (Vol. 30, pp. 253-298). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Krashen, S. D., Houck, N., Guunchi, P., Bode, S., Birnbaum, R., & Strei, J. (1977). Difficulty Order for Grammatical Morphemes for Adult

Second Language Performers Using Free Speech. TESOL Quarterly, 11, 338-341 .

- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). An Introduction to Second Language Acquisition Research. London; New York: Longman Group UK Limited.
- Levelt, W. J. M. (1989). Speaking: from Intention to Articulation. Cambridge: MIT Press.
- Mansouri, F., & Håkansson, G. (2007). Intra-stage Developmental Order: Empirical Evidence from Arabic and Swedish as Second Languages. In F. Mansouri (Ed.), Second Language Acquisition Research: Theory-Construction and Testing (pp. 95-118). Newcastle: Cambridge Scholar Press.

- McLaughlin, B. (1987). Theories of Second-Language Learning. London; New York: Arnold, Edward.
- McLaughlin, B. (1990). "Conscious" Versus "Unconscious" Learning. TESOL Quarterly, 24(4), 617-634 .
- Nielsen, H. L. (1997). On Acquisition Order of Agreement Procedures in Arabic Learner Language. Al-Arabiyya, 30, 49-95 .
- Pallotti, G. (2003). Methodological Issues in Testing Processability Theory on Languages with Rich Inflectional Morphology. 4th International Symposium on Processability, Second Language Acquisition and Bilingualism. Retrieved 15 December, 2006, from http://www.nebrhijos.com/processability/pal.htm

- Pienemann, M. (1987). Determining the Influence of Instruction on L2 Speech Processing. Australian Review of Applied Linguistics, 10(2), 83-113 .
- Pienemann, M. (1998). Language Processing and Second Language Development: Processability Theory (Vol. 15). Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, M. (1999). Response 1 on Gregg's Review of M. Pienemann. Language Processing and Second Language Development: Processing Theory. Amsterdam: John Benjamins. 1998. The Clarion, 5(1), 18-23 .
- Pienemann, M. (Ed.). (2005). Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory (Vol. 30). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.

- Zhang, Y. (2005). Processing and Formal Instruction in the L2 Acquisition of Five Chinese Grammatical Morphemes. In M. Pienemann (Ed.), Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory (Vol. 30, pp. 155-177). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.