

Istvan Kecskes

ستيغان كيسكس

تأثير اللغة الثانية في اللغة الأم

مقاربة «اللغة الثنائية»

The Effect of the Second Language on the First Language
The Dual Language Approach

Translated by: Waleed Alanati**

ترجمة: وليد العناتي*

ملخص***: يقدم هذا البحث مظاهر لتأثير اللغة الثانية في اللغة الأم، ويصف طبيعة التأثير المتبادل بين اللغتين، ويدلّل على ذلك بأمثلة. وقد أظهر البحث أن تأثير اللغة الثانية في اللغة الأم مختلف ظاهراً عن تأثير اللغة الأم في اللغة الثانية؛ فتأثير اللغة الثانية أوضح في الجانبين الإدراكي والتداولي منه في الجانبين التركيبي والمعجمي. وأظهر البحث أن التأثير المثمر لتعلم اللغة الثانية في نمو كفايات اللغة الأولى هو احتمال قائم وليس ضرورة. مع ذلك، ليست كل أنواع تعلم اللغات الثانية تؤدي إلى تحقق الكفاية المتعددة؛ فدراسة اللغة الثانية تُحدِث تغييرات في نظام أحادي اللغة إذا كانت عملية الاكتساب مكثفة وثرية المحتوى، ومتصلة بدوافع المتعلم.

الكلمات المفتاحية: تأثير اللغة الثانية في اللغة الأم، التأثير الثنائي الاتجاه، الكفاية المتعددة، التعرض

Abstract: The article presents theoretical aspects of the effect of second language on first language, and describes their bidirectional influence. It concludes that the effect of the L2 on the L1 significantly differs from the effect of the L1 on the L2, since L2 is cognitive and pragmatic rather than syntactic or lexical. The beneficial effect of FL learning on the development of L1 skills is just a potentiality, not a necessity. Not all kinds of L2 learning lead to the development of multi-competence. This will be possible only if exposure to the L1 is maintained at an appropriate level, otherwise, attrition may occur in L1 use. Content of exposure to both languages is more important than the quantity of exposure.

Keywords: Effect of the second language on the first language, Bidirectional influence, Multi-competence, Exposure

* أستاذ اللسانيات التطبيقية، قسم اللغة العربية، جامعة قطر.

** Professor of Applied Linguistics, Arabic Language Department, Qatar University.

*** أصل الملخص بالفرنسية، وقد ترجمه إلى العربية الدكتور حافظ إسماعيلي العلوي، جامعة قطر.

مقدمة في أهمية الترجمة ومسوغاتها

حركت همّتي لترجمة هذا البحث إلى العربية دواعٍ متعددة، لكن أهمها ما يلي:

• أن موضوع البحث موضوع طريف وجديد في الدرس اللساني؛ فهو يطرح موضوعًا طالما تغوفل عنه في اللسانيات النفسية، اعتقادًا بأنه موضوع محسومةٌ نتيجته إلى حد بعيد. وتتمثل هذه النتيجة في أن اللغة الثانية تؤثر في اللغة الأم تأثيرًا سلبيًا.

• أن البحث يقدّم رؤية علمية جديدة للثنائية اللغوية وكيفية اشتغالها في الدماغ من منظور اللسانيات النفسية المعرفية، ويقصد الباحث فيه إثبات هذه الرؤية بالدليل العلمي التجريبي المستنبط من دراسة تجريبية على طلبة ثنائيي اللغة.

• وهو مقترن بما سبق اقتراءً لازمًا؛ إذ غلب على الظن أن اللغات الأجنبية تؤثر تأثيرًا سلبيًا في اللغة العربية، وانبتت على ذلك أحكام إطلاقيه عامة تشبه أن تكون حاسمة، ومفادها أنه ينبغي ألا يجري تعليم اللغات الأجنبية في مراحل الطفولة حفاظًا على نقاء أذهان الأطفال ورؤاهم الفكرية ومعتقداتهم.

لا شك في أن هذا الرأي الذي ساد الأوساط الثقافية والاجتماعية واللسانية العربية هو ظنٌّ لا أكثر؛ فهو لا يعتمد على أدلة علمية مستقاة من دراسات تجريبية طويلة المدى في اللسانيات النفسية تراقب عن كذب أحوال الأطفال الثنائيي اللغة، وتنتهي من ذلك إلى نتائج علمية دقيقة أو قريبة من الدقة.

وهكذا، فإن شيوع معتقدات عامة، ومن دون أسانيد علمية، يسوّغ إعادة النظر في إشكالية تأثير اللغة الأجنبية في اللغة العربية لدى الأطفال⁽¹⁾، ويدق ناقوسًا بقوة لتنبه اللسانيات النفسية العربية إلى أنه آن الأوان لولوج درس علمي تجريبي في اللسانيات النفسية تفضي نتائجه إلى توصيات حاسمة في رسم السياسات اللغوية والتخطيط اللغوي في العالم العربي في قضية خطيرة: قضية السن المناسبة لتعليم اللغات الأجنبية للأطفال العرب، ونوع الثنائية اللغوية التي تحفظ للعربية مكانتها في عقول الناشئة ونفوسهم، وتستثمر فوائد الثنائية اللغوية وتنميتها.

أحسب أن ترجمة هذا البحث لأحد أهم المشتغلين بالثنائية اللغوية من وجهة نظر اللسانيات النفسية والمعرفية سيمثّل إضافة نوعية مهمة للسانيات النفسية العربية، وسيكون ركيزة أساسية في التأسيس لرؤى جديدة في الثنائية اللغوية وقضاياها المتعددة.

(1) وقف الباحث على مجموعة «دراسات» تناولت الموضوع، ولكنها دراسات قائمة على استطلاع الرأي وليست تجريبية تفحص أداء الأطفال أنفسهم. ومن هذه الدراسات: خالد بن عبد العزيز الداغ، «السن الأنسب للبدء بتدريس اللغات الأجنبية في التعليم الحكومي»، مجلة جامعة دمشق، السنة 27، العددان 2-1 (2011)، ص 753-811، وربما الجرف، «هل نعلم اللغة الإنجليزية للأطفال قبل سن السادسة؟»، ورقة قدمت في اللقاء السنوي الثاني عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، بعنوان الطفولة المبكرة: خصائصها واحتياجاتها، 4/10/2004. (المترجم)

منهجية الترجمة

اعتمدتُ في ترجمتي هذه على تمثُّل معنى النص الإنكليزي ونقله بأقصى درجة من الدقة والاحتراس. ولهذا، فإنك واجدٌ اختلافًا في بنية الجملة والتركييب الإنكليزي عند نقله إلى العربية مع احتفاظه بدلالته الدقيقة.

ولمّا كان النص الإنكليزي يقوم على الترابط والتماسك الفكري، أي ترابط الأفكار مع غياب أدوات ربط شكلية ظاهرة، فقد لزمني أن أضيف عباراتٍ أو روابط تبين عن المقصود، ولا سيما في حالة غياب الإحالة الضميرية في النص الأصلي.

ثم إنني تجاوزت بنية النص الإنكليزي الشكلية من حيث تفقيره للنص؛ فالنص منشور في مجلة علمية تقدّم اعتبارَ عدد الأسطر والكلمات. ولذلك، كثيرًا ما تداخلت الأفكار والفقرات، فالتزمتُ تقسيمًا شكليًا أعتمده في العربية، وهو أن لكل فكرة فقرة.

وأحتفي هنا ببيان قضية اصطلاحية كثيرًا ما اختلف فيها المشتغلون بتعليم اللغة الثانية (الأجنبية)؛ فقد استعمل الباحث المختصر (L1) للدلالة على اللغة الأم، ولذلك سأترجمها باللغة الأم لا اللغة الأولى. واستعمل المختصر (L2) للدلالة على اللغة الثانية وبالترادف مع مصطلح (FL) اللغة الأجنبية.... ولذلك فإنني سأترجم هذين المصطلحين باللغة الثانية. وقد رأيت أن ألتزم العبارة كاملة لا المختصر: اللغة الأم بدل ل1 واللغة الثانية بدل ل2.

مَسْرَدُ المصطلحات الأساسية في الترجمة

سأقدم هنا التعريفات الشائعة المتداولة في اللسانيات التطبيقية وفروعها، على الرغم من أن كثيرًا من هذه المصطلحات يخضع للمراجعة والنظر من منظور التحليل النقدي للسانيات.

- الأساس المفاهيمي الضمني المشترك (CUCB) (Common Underlying Conceptual Base): هو النظام الذهني الذي يمثّل اللغة والمفاهيم والأفكار المتصلة بها في العقل تمثيلاً رمزيًا. إنه يجمع اللغتين في الثنائية اللغوية، وهو واحد، وتتفرع منه قناتان عند ثنائي اللغة، كل قناة للغة.

- التَعَرُّضُ اللغوي (Language Exposure): هو كل ما يتلقاه متعلم اللغة الثانية من مادة لغوية مقروءة أو مسموعة على نحو مباشر مقصود، أو على نحو عَرَضِيٍّ غير موجه؛ فهو يتعلم في المدرسة أو الجامعة من خلال القراءة والاستماع، ويقرأ لافتات المحال التجارية وتعليمات الأطعمة، ويتحدث مع الناطقين باللغة.... إلخ.

- الكفاية المتعددة (Multi-Competence): مصطلح من مصطلحات حقل اكتساب اللغة الثانية وضعه فيفيان كوك (V. Cook)، والمقصود منه امتلاك الفرد نظامين لغويين مختلفين، لكنهما متصلان في ذهنه وبينهما تفاعل وتأثير متبادل. كان لهذا المصطلح تأثير مهم في حقل اكتساب اللغة الثانية، وفتح الباب واسعًا أمام رؤى جديدة في (النقل)؛ إذ كان النقل يُدرَسُ على أنه الأثر السلبي الذي

ينقله المتعلم من لغته الأم إلى اللغة الثانية، وبأثر مفهوم الكفاية المتعددة دُرس أثر معاكس من اللغة الثانية إلى اللغة الأم، ونُظر إليه في كثير من الأحيان على أنه ثراء معرفي وسعة أفق يكتسبها المتعلم من اللغة الثانية.

- اللغة الأم (First Language): هي أول نظام لغوي يكتسبه الإنسان في مراحل طفولته الأولى، ويغلب أن يتصل بلغة الوالدين ولغة المجتمع الذي يعيش فيه الطفل أصلاً.

- اللغة البينية/المرحلية (Inter language): مصطلح وضعه لاري سلنكر (L. Selinker) سنة 1972، وأطلقه على نظام الكفاية اللغوية لمتعلم اللغة الثانية. وهو يقوم على افتراض أن هذا المتعلم يطور نظاماً لغوياً مستقلاً عن اللغتين الأولى والثانية مع أنه يُظهر أحياناً بعض تأثيراتهما، وهو يمثل مرحلة انتقالية بين النظامين في طريق الوصول إلى التمكن من بناء نظام اللغة الثانية.

- اللغة الثانية (Second Language): هو كل نظام لغوي اكتسبه الإنسان أو تعلّمه بعد لغته الأولى الأم. ويمكن أن يطلق عليه اللغة الأجنبية أو اللغة الإضافية.

- المُدخلات (Input): هي ما يتعرض له المتعلم من مواد لغوية مسموعة أو مقروءة باللغة الثانية، أكانت مدخلات مقصودة أم مدخلات عَرَضية. ولا خلاف بين الباحثين على أهمية المدخلات اللغوية في اكتساب اللغة الثانية وتعلّمها ثم إعادة إنتاجها؛ فهي التي تساعد متعلم اللغة الثانية على بناء افتراضات وقواعد ذهنية وعقلانية للغة الهدف.

- مرحلة الإضافة (Additive Period): هي المرحلة الأولى من مراحل بناء الثنائية اللغوية، وفيها تُضاف عناصر من اللغة الثانية إلى عقل أحادي اللغة قبل أن يصبح ثنائي اللغة، وهي تسبق مرحلة التآزر والاندماج.

- المرحلة التآزرية (Synergic Period): هي المرحلة الثانية من مراحل بناء الثنائية اللغوية، يجري فيها اشتغال نظامي اللغتين، الأم والثانية معاً، في عقل ثنائي اللغة وفق مقارنة اللغة الثنائية التي ترى أن ثنائي اللغة يمتلك أساساً معرفياً ومفاهيمياً واحداً ولكنه ينشعب بعد ذلك في قناتين منفصلتين؛ لكل لغة قناة.

- المُستدخالات (Intake): يُستعمل هذا المصطلح على أنحاء متفاوتة بين العلماء والباحثين في اكتساب اللغة الثانية بحسب انتماءاتهم النظرية والفكرية. وأول من وضع هذا المصطلح واستعمله هو س. بت. كوردنر (S. Pit Corder)، وذلك تمييزاً له من مصطلح «مُدخّلات»؛ فإذا كانت «المُدخّلات» هي ما يعرض لمتعلم اللغة الثانية من مواد لغوية منطوقة ومكتوبة وفي سياقات مختلفة، فإن «المُستدخّلات» هي ما يستدخله المتعلم فعلياً؛ فهو عند كوردنر يعني ما يعرض للمتعلم من المادة اللغوية فيعالجه، ثم يكتسبه، ليصير جزءاً من كفايته اللغوية.

- مقارنة «اللغة الثنائية»: هي رؤية علمية في معالجة الثنائية اللغوية من وجهة نظر اللسانيات النفسية عوضاً عن مفهوم الثنائية اللغوية المستقلة. وهي تنطلق من رؤية مفادها أن ثنائي اللغة يمتلك نظاماً مفهوماً ذهنياً واحداً ولكنه ينشعب إلى قناتين لغويتين مستقلتين. وهذا الأساس الفكري المشترك هو السبب الأساسي في التأثير المتبادل بين اللغتين، على خلاف «الثنائية اللغوية» التي يمكن تشير إلى أن لثنائي اللغة نظامين ذهنيين منفصلين لكل لغة يمتلكها.

ترجمة النص

الكفاية المتعددة

تسعى هذه الورقة إلى إجابة عن السؤالين: «كيف يمكن نظام لغوي جديد ناشئ ذي أسس اجتماعية ثقافية أن يؤثر في نظام اللغة الأم المحكومة بمعرفة المتعلم ونظامه المفاهيمي؟ وكيف ينعكس هذا التأثير في استعمال اللغتين؟ وسنصرف عنايتنا هنا إلى شكل واحد من التأثير هو تأثير اللغة الثانية في اللغة الأم عندما تُدرّس اللغة الثانية بوصفها لغة أجنبية في بيئة تعليمية.

تُعرّف اللغة من منظور تعدد اللغات بأنها نظام من العلامات الثابته تحت نظام ذهني عميق تنفرد به كل ثقافة. ويعني هذا التعريف ضمناً أن ثمة مستوى لسانياً وآخر مفاهيمياً يشتغلان معاً في معالجة اللغة، وأن المستوى المفاهيمي محكوم ثقافياً⁽²⁾؛ فالمستوى المفاهيمي يستدعي الأبنية المفاهيمية (الذهنية) والمعرفة، أما اللغة، فتعكس هذا النظام المفاهيمي والمعرفي.

ولكن، على أي نحو يتعلق هذا التعريف بالثنائية والتعددية اللغوية؟ أشار غروسين إلى حقيقة مفادها أن الثنائية ليست شخصين أحاديي اللغة في جسد واحد⁽³⁾. ورأى كوك أن الكفاية المتعددة هي حالة ذهنية مركّبة بنظامين قواعديين⁽⁴⁾. وجادل كيسكس بأن الأفراد المتعددي اللغات يمتلكون معرفة بلغتهم الأم تفارق معرفة أحاديي اللغة بها⁽⁵⁾، وهذا الفارق يمكن تبيينه على نحو أساسي بأثر اللغات اللاحقة في تطور مهارات اللغة الأم.

وهكذا، فإن جميع هذه المقاربات تتقبّل فكرة أن في عقل ثنائي اللغة نظاماً مفاهيمياً واحداً هو المسؤول عن قناتين لغويتين غير مختلطتين.

(2) محكوم ثقافياً بثقافة المجتمع الذي يستعمل هذه اللغة ويمارس حياته الاجتماعية بها. (المترجم)

(3) François Grosjean, «Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is not Two Monolinguals in One Person,» *Brain and Language*, vol. 36, no. 1 (January 1989), pp. 3-15.

(4) Vivian Cook, «The Poverty-of-the-Stimulus Argument and Multicompetence,» *Second Language Research*, vol. 7, no. 2 (June 1991), pp. 103-117.

(5) Istvan Kecskes, «The State of L1 Knowledge in Foreign Language Learners,» *WORD: Journal of the International Linguistics Association*, vol. 49, no. 3 (December 1998), pp. 321-340.

مقاربة بديلة لتطور ثنائي اللغة

طرح مصطلح «اللغة الثنائية» بديلاً لمصطلح اللغة البينية⁽⁶⁾؛ فكلمة (بيني) تعني: بين شيئين، مع أن متعلم اللغة ليس بالضرورة أن يكون في مرحلة بين شيئين، فضلاً عن أنه في صلب عملية إضافة معلومات جديدة إلى نظامه المفاهيمي واللغوي الموجود أصلاً. وما ينتج من عملية الإضافة هذه إنما هي تغيرات نوعية في النظام المفاهيمي الأساسي. وبذا، فإن النظام اللغوي الجديد إنما ينبثق من النظام المفاهيمي المستقر للغة الأولى.

ثم إن قناتي اللغة (قناة اللغة الأم وقناة اللغة الثانية) في تفاعل مستمر، وهما تتبادلان التأثير من خلال الأساس المفاهيمي الضمني المشترك. لذا، فإنه كان واجباً على البحث أن يركز على تأثير اللغة الثانية في اللغة الأم وليس على تأثير اللغة الأم في اللغة الثانية فحسب؛ إذ أغفل هذا الجانب من تطور اللغة الثانية في نظرية (اللغة البينية).

وخلافاً لنظرية اللغة البينية، فإن مقارنة (اللغة الثنائية) هي مقارنة مُستدخلات أكثر من كونها نظرية مُدخَلات⁽⁷⁾؛ فهي تتفحص ما يحدث للمعرفة التي تدخل الأساس المفاهيمي المشترك من خلال قناتين لغويتين أو أكثر، وكيف توضع هذه المعرفة لتعمل في لغات محددة.

إن هذه المقاربة (مقاربة اللغة الثنائية) تنطوي على فكرة مفادها أن بناء النظام اللغوي عملية ديناميكية، وهي تأليف من:

- تغيرات ذهنية.

- تأثير تبادلي ثنائي الاتجاه بين اللغتين: اللغة الأم واللغة الثانية

- عمليات تطور لا تتجه نحو الأعلى فحسب، وإنما تحدث كذلك في عمق سلسلة عملية التطور.

إذا كانت هذه اللغات منفصلة لدى ثنائي اللغة، فإن الأفكار التي تنشأ في نظام مفاهيمي واحد تُصنح في قناتين لغويتين مختلفتين، وهذا له أثر عميق في عملية الإنتاج والاستيعاب: ماذا نختار لنقول؟ كيف نختار قول شيء ما؟ وكيف نفهم الأشياء التي نلقاها؟ وما الذي يجعلنا نقرر إن كان ما نقول ذا علاقة وملائماً؟⁽⁸⁾.

وانطلاقاً من مقاربة (اللغة الثنائية)، فإن تلاشي اللغة ظاهرة مفاهيمية وظاهرة لسانية؛ فالتغير المفاهيمي سينعكس في استعمال اللغة؛ ذلك أن تقليص التعرض اللغوي ومن ثم ضياع المعلومات أو التغير في

(6) Istvan Kecskes and Tünde Papp, «How to Demonstrate the Conceptual Effect of L2 on L1? Methods and Techniques.» in: Vivian Cook (ed.), *Effects of the Second Language on the First*, Second Language Acquisition; 3 (Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters, 2003), pp. 247-267, and Istvan Kecskes and Isabel M. Cuenca, «Lexical Choice as a Reflection of Conceptual Fluency.» *International Journal of Bilingualism*, vol. 9, no. 1, March 2005), pp. 49-67.

(7) يعني أنها لا تعني بما يتعرض له ثنائي اللغة من مُدخلات وإنما تتجاوزها إلى المُستدخَل من هذه المادة إلى النظام المفهومي بحيث أصبح جزءاً منها. (المترجم)

(8) المقصود بذلك أن نظام اللغتين ينتمي في الأصل إلى الأساس المشترك، ولكن الاستعمال هو المختلف لاختلاف اللغتين؛ فطريقة اختيار السياق المناسب تقع في الأساس المشترك، وهي متماثلة في اللغتين، ولكن ثنائي اللغة يقوم بعملية تحويل وفق النظام اللغوي الذي سيستعمله بالمفردات والتراكيب والسياق الثقافي. (المترجم)

الأساس المفاهيمي المشترك سيؤديان إلى تضاؤل المفردات وإلى انحدار في بعض مهارات اللغة، وخلافًا لذلك، فإن الاحتفاظ باللغة يزداد بعد أن يُنشئ متعلم اللغة بناءً متينًا لـ الأساس المفاهيمي المشترك في ذهنه، وهذا الادعاء يواكب البحث في اللسانيات العصبية⁽⁹⁾.

طبيعة التأثير الثنائي الاتجاه

إننا نعرف كثيرًا عن أثر اللغة الأم في اللغة الثانية، ولكننا نعرف أقل من ذلك عن أثر اللغة الثانية في اللغة الأم. وقد عُرف أثر اللغة الأم في اللغة الثانية بـ«النقل»، واستُقصِيَ هذا النقل بالنظر في الأخطاء النحوية التركيبية والتغيرات البنيوية، والاختيار الخاطئ للمفردات... إلخ. بناء على ذلك، فإن أثر اللغة الثانية في مقارنة «الأحادية اللغوية» سيبحث عن ظواهر نقلية مماثلة⁽¹⁰⁾. ولكن: ما الذي يمكن نقله من اللغة الثانية إلى اللغة الأم؟ ولماذا ينبغي أن يكون تأثير اللغة الثانية في اللغة الأم مماثلًا لتأثير اللغة الأم في اللغة الثانية؟

إذا كان تأثير اللغة الأم في الثانية غالبًا ما يوصف بأنه سلبي بالنظر في إحصاء الأخطاء النحوية والمعجمية والصوتية، فإن تأثير اللغة الثانية في اللغة الأم يغلب أن يكون إيجابيًا، نظرًا إلى أن اللغة الثانية تُحسِّن الأساس المعرفي الذي تهيمن عليه اللغة الأم.

إننا نستطيع ملاحظة التأثير المتبادل بين قناتي اللغتين بوصفه عملية تطويرية تتوسَّع من مرحلة الإضافة إلى مرحلة التآزر (عمل اللغتين معًا)؛ ففي أثناء مرحلة الإضافة، يقود التفاعل بين لغتين أو أكثر من ناحية والأساس المفاهيمي المهيمن للغة الأولى من ناحية أخرى إلى نقل أنماط الأصوات والوحدات المعجمية أو البنية النحوية/ التركيبية من نظام لغوي إلى آخر. وهذه المرحلة يهيمن عليها تأثير اللغة الأم في اللغة الثانية تأثيرًا يصعب معه إثبات تأثير اللغة الثانية في اللغة الأم.

أما المرحلة التآزرية، فإنها تبدأ عندما تتحول المعالجة الكمية إلى تغيرات نوعية؛ إذ تمتزج المعرفة والمهارات اللغوية المكتسبة مع المعرفة القارة أصلًا ليصبح ممكنًا استعمالها عبر قناتي اللغتين. وهكذا، فإن تأثير اللغة الثانية في اللغة الأم يمكن قياسه، ويغدو ممكنًا حدوث التناوب اللغوي (code swiching).

وبذا، فإن تأثير اللغة الثانية في اللغة الأم تأثير معرفي (إدراكي) وتداولي أكثر منه تأثير تركيبية أو معجمي.

كيف ندلل على تأثير اللغة الثانية في اللغة الأولى؟

عندما نبحث عن دليل لإثبات تأثير اللغة الثانية في اللغة الأم، فإن أول ما نحتاج إليه هو أن نُعرِّف فريدة اللغة؛ فما الذي يجعل استعمال لغة ما استعمالًا فريدًا؟ إن الناطقين بالأصلاء بلغة محددة يمتلكون

(9) Mira Goral, «First-Language Decline in Healthy Aging: Implications for Attrition in Bilingualism,» *Journal of Neurolinguistics*, vol. 17, no. 1 (January 2004), pp. 31-52.

(10) Cook (ed.). *Effects of the Second Language*.

طرقاً مفضّلة لقول الأشياء⁽¹¹⁾، ويمتلكون طرقاً متعارفة لتنظيم الأفكار⁽¹²⁾. وهذه الطرق المفضّلة لقول الأشياء عادة ما يجسّدها انتقاء المفردات واستخدام المسكوكات⁽¹³⁾ واللغة المجازية؛ فالناطقون الأصلاء باللغة الإنكليزية⁽¹⁴⁾ يصوّرون فيلماً، وينفضون الغبار عن الأثاث، أو يطلبون إليك أن تخدم نفسك على الطاولة.

أما الطرق المفضّلة في تنظيم الأفكار، فإن مرجعها إلى البنية المنطقية للأقوال، وإلى طريقة ترابط الأقوال وبناء النص.

ولكن، كيف تتأثر الطرق المفضّلة لقول الأشياء وبناء الأفكار باللغة الجديدة؟

الطرق المفضّلة لتنظيم الأفكار

استناداً إلى عدد من الدراسات، فإن الجمل المُحكّمة البناء والاستعمال المتمكّن للجمل المعقّدة التركيب هما أظهر الأدلة على مستوى التقدّم في استخدام اللغة الأم. وعلى ذلك، فإننا في دراستنا تأثير اللغة الثانية في اللغة الأم بحثنا عن تغيرات إيجابية نوعية يمكن إحصاؤها⁽¹⁵⁾، بل تجاوزنا ذلك إلى فحص كيف يعمل التأثير المتبادل بين اللغة الثانية واللغة الأم على تغيير طبيعة العمليات اللسانية في الأنشطة الذهنية.

كانت فرضيتنا أن الطلبة (في سن 14-15) الذين بلغوا مستوى أعلى من الكفاية باللغة الأجنبية هم أكثر احتكاماً إلى استعمال العمليات اللسانية في أنشطتهم الذهنية، وأن هذا الاحتكام سيؤثر في استراتيجيات معالجة المشكلات لديهم.

أما تجربة الدراسة، فأنجزت على النحو الآتي:

- القسم الأول من التجربة: سُئِلَ طلبة المجموعة التجريبية أن يكتبوا قصة قصيرة باللغة الأجنبية أساسها سلسلة متتابعة من الصور. ثم عدّلت صورتان في السلسلة نفسها قليلاً، وحُذفت إحدى صور النسخة الأجنبية.

- أما القسم الثاني من المهمة، فاقترضى من الطلبة أن يصفوا باللغة الأم ما رأوه، إضافة إلى محاولة استحضار الصورة المفقودة في النسخة الأجنبية، ووصف السلسلة كاملة باللغة الأم⁽¹⁶⁾.

(11) Alison Wray, *Formulaic Language and the Lexicon* (Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2002).

(12) Istvan Kecskes, «Synergic Concepts in the Bilingual Mind,» in: Istvan Kecskes and Liliana Albertazzi (eds.), *Cognitive Aspects of Bilingualism* (Dordrecht, Netherlands: Springer, 2007).

(13) المقصود بذلك التراكيب التي تعامل بوصفها عبارة واحدة وكلاً متكاملًا لا انفصال بين أجزائه، كالأمثال العربية، وتراكيب مثل: السلام عليكم، أهلاً وسهلاً، ذات يوم، في يوم من الأيام... إلخ. (المترجم)

(14) shoot a film, dust the furniture, help your self. المقصود بهذه العبارات معناها التداولي لا معناها الحرفي، وهي معانٍ تؤدي بطرق مختلفة في لغات أخرى. (المترجم)

(15) Istvan Kecskes and Tünde Papp, *Foreign Language and Mother Tongue* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000).

(16) وهذا يعني أن يكتبوا مرتين باللغة الأم: الأولى من دون الصورة المفقودة، والثانية بالصورة المفقودة. (المترجم)

وإنما أردنا من ذلك أن نعرف:

• إلى أي مدى يحتكم الطلبة إلى لغة معينة عندما ينجزون أنشطة مختلفة؟

• وإلى أي حد كانت عملياتهم الذهنية مقيّدة لغويًا؟

لقد أنتج الطلبة ثلاثة أنواعٍ من النصوص⁽¹⁷⁾:

النص المُكافئ، وهو نص اتبَع طريقة إنتاج اللغة الثانية في نسخة اللغة الأم، وقدم نوعًا من إعادة إنتاج النص الذي طوره الطلبة في اللغة الثانية.

النص المُعدّل، وفيه تتبَع الطلبة مسار إنتاج القصة في لغتهم الثانية، ولكن تخطيطهم الذهني كان أكثر تحديدًا لغويًا باستعمال أنواع أخرى من الجمل غير الموجودة في نسختهم باللغة الأجنبية. لقد كانت مقاصد القصة متشابهة ولكنها عدّلت، مثلًا، بنى الجمل للوفاء بمتطلبات الاستعمال.

النص المستقل (المختلف) الذي قدّم فيه الطلبة قصصًا مختلفة تمامًا بلغتهم الأم، وهي تختلف قليلاً عن قصصهم باللغة الثانية أو لا تشبهها نهائيًا؛ قصص بأنماط جُمليّة مختلفة، ومقاصد مختلفة كذلك.

يمكن تلخيص النتائج على النحو الآتي:

المجموعة	النص المكافئ	النص المعدّل	النص المستقل
الصف الانغماسي	8%	50%	42%
الصف المكثّف	10%	19%	71%
الصف الضابط (المجموعة الضابطة) ⁽¹⁹⁾	4%	10%	86%

إن تقديم الطلبة ذوي المستويات المرتفعة في معرفة اللغة الأجنبية (الانغماسي والمكثّف) نصوصًا معدّلة أكثر من الطلبة ذوي المستويات الدنيا في اللغة الأم يمكن عزوه إلى تأثير اللغة الثانية.

الطرق المفضلة لقول الأشياء

حُصّصت دراستنا الموالية لفحص الأساس المفاهيمي المشترك بعد تعرض سابق طويل المدى للغة الأجنبية⁽¹⁹⁾، سعيًا للإجابة عن الأسئلة التالية:

(17) المقصود بالنص هنا الملخص الذي أنتجه الطالب. (المترجم)

(18) المجموعة الضابطة هي المجموعة التي تتخذ معيارًا لقياس أثر طريقة تدريسية أو عملية تعليمية ما، وتقابلها المجموعة التجريبية التي يطبّق عليها المنهج أو الأسلوب التعليمي المقترح، وبحساب الفارق بين نتائج المجموعة الضابطة التي علمت بطريقة تقليدية والمجموعة التجريبية يكون «أثر الطريقة المقترحة».

(19) Kecskes and Cuenca, «Lexical Choice».

- ما مقدار التغيير الذي أحدثته الدراسة المكثفة للإنكليزية واستعمالها في عمليات النظام المفاهيمي للطلبة؟ وما نوع هذا التغيير؟

- إلى أي مدى يعتمد الطلبة على ترابط المفردات في مقابل التوسيط المفهومي عندما يجب عليهم التركيز على المحتوى أكثر من الكلمات المعزولة؟

لقد أجريت الدراسة في مدرسة انغماسية قرب برشلونة، حيث يتحدث الطلبة اللغتين: الكتالانية والإسبانية بطلاقة، ويتعرضون للإنكليزية من الروضة حتى الثامنة عشرة من عمرهم، وقد يدخلون المدرسة بين عمر سنة إلى ست سنوات. وفي هذه المدرسة تُستعمل اللغات الثلاث (الكتالانية والإسبانية والإنكليزية) أداة للتواصل والتدريس في المدرسة. وقد تراوحت سن أفراد عينة الدراسة بين الثالثة عشرة والرابعة عشرة.

تحقيقاً لأهداف الدراسة، استُخدمت مقالتان صحفيتان، واحدة بالكتالانية والثانية بالإنكليزية وفقاً لمستوى الطلبة اللغوي والمعرفي، لتكونا أداة جمع المدونة عينة الدراسة. وكان على الطلبة أن يقرأوا هاتين المقالتين في يومين مختلفين، مقالة واحدة في كل يوم، ثم مُنحوا ثلاثين دقيقة لتلخيص محتوى المقالة باللغة الأخرى بحيث يتضمن التلخيص الأفكار الرئيسية (40 في المئة من النص الأصلي).

رُتب لإنجاز المهمة قبل يوم واحد من التجربة؛ إذ شُرحَت المهمة للطلبة من خلال تدريب قبلي على النصوص، نظراً إلى افتقارهم إلى تجربة سابقة في كتابة التلخيص القائم على المفاهيم (الأفكار) أكثر من المفردات؛ التلخيص المعتمد على المضمون وليس ترجمةً للمفردات والتعبيرات الموجودة في النص الأصلي.

وهكذا، فإن «طول الملخص» و«مشابهة النص الأصل» هما معيارا تحليل المدونة (20).

وانطلقنا من فرضيتين:

الفرضية الأولى: تستند هذه الفرضية إلى تعرُّض الطلبة القبليّ للغة الإنكليزية؛ فالطلبة سينجزون تلخيصاً فكرياً لنص اللغة الأجنبية بلغتهم الأم⁽²¹⁾. والتلخيص الفكريّ (المضموني) في اللغة الأجنبية متوقع فقط إذا كان الأساس المفاهيمي المشترك موجوداً أصلاً. وعلى العكس، فإن الفارق بين التلخيص المضمونيّ والتلخيص المعجمي يظل احتمالاً أكثر منه ضرورة. ولذلك، ليس جميع متعلمي اللغة الأجنبية ذوي الأساس المفاهيمي المشترك سيكتبون ملخصات مضمونية.

وثمة متغيرات أخرى ربما يكون لها تأثير في إنتاج التلخيص، مثل: القلق والجنس والخبرة السابقة بالمهمة والأثر العاطفي للنص، وغيرها.

(20) أقصد بالمدونة عينات الدراسة المجموعة المنوي تحليلها، وهي هنا النصوص التي أنتجها الطلبة الثنائيو اللغة، وهي ترجمة ل Data . (المترجم)

(21) المقصود بذلك أنهم سيكتبون تلخيصاً لما فهموه من النص الأصلي باللغة الأم. (المترجم)

وعندما يكون التلخيص في اللغة الأجنبية فكريًا أكثر منه معجميًا، يمكننا أن نكون متأكدين، تقريبًا، من أن الطالب المقصود تجاوز مرحلة العتبة المفترضة، وطوّر أساسًا مفاهيميًا مشتركًا.

الفرضية الثانية: إن الملخصات باللغة الأم ستكون أكثر اختصارًا منها باللغة الثانية؛ إذ افترضنا أن الطالب إذا فهم جوهر النص باللغة الأجنبية، فإنه سيلخصه بإيجاز في اللغة الأم، معتمدًا اعتمادًا أساسيًا على مضمون النص. وعلى النقيض من ذلك، نرى أن الطلبة عندما يلخصون من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية، سيفهمون النص في اللغة الأم فهمًا واضحًا، ولكنهم سيواجهون مشكلات في إيجاد الوحدات المعجمية المناسبة للتعبير عن المحتوى الفكري. ونتيجة لذلك، فإننا نتوقع إسهابًا في توضيح الأفكار المفتاحية لنص اللغة الأم عند تلخيصه باللغة الأجنبية.

إننا ركزنا في تحليل النصوص على استعمال التعبيرات المفتاحية التي تحمل المعلومات الرئيسية في النص، وكلمات المحتوى، والتعبيرات والكلمات الوظيفية⁽²²⁾.

وعلى الرغم من أن النص الإنكليزي كان سهلًا، فإن الطلبة واجهوا صعوبات في فهمه، وأنتجوا أفكارًا مُسَهِّبة بدلًا من التلخيص. لقد كان واضحًا أنهم كانوا يحتاجون إلى توضيح النص الإنكليزي؛ ذلك أن الإنسان إن لم يفهم شيئًا فهمًا سليمًا فإنه يسهب في شرحه وبيانه.

إن كمية التراكيب والجمل الفائضة المقترضة من النص الإنكليزي تكشف أن الأساس المفاهيمي للطلبة يتصل على نحو فضفاض بقناة اللغة الأجنبية؛ فالأساس المفاهيمي المشترك المحتمل لهؤلاء الطلبة لم ينضج.

لقد كان الطلبة على إلف بالتكافؤ المعجمي بين الوحدات اللغوية، ولكنهم يفتقرون إلى معرفة الخصائص المفهومية المحددة ثقافيًا للتراكيب المعجمية ذات الدلالات الفكرية في النص الأصل.

وهكذا، فإن نتائج الدراسة تقدم أدلة تناقض فرضيتنا المبدئية التي توقعنا تلخيصات قصيرة وفكرية الأساس للنص الإنكليزي إلى الكتلانية، وتلخيصات أكثر إسهابًا ومعجمية الأساس في التلخيص من الكتلانية إلى الإنكليزية.

حقًا، لقد حدث العكس؛ فلدينا نوعان ظاهران من الملخصات: من الكتلانية إلى الإنكليزية ملخص قصير، ومن الإنكليزية إلى الكتلانية ملخص طويل. ومعظم الملخصات يوجّه المعجم لا المفاهيم والأفكار.

لقد بنيت فرضياتنا على افتراض مفاده أن معظم هؤلاء الطلبة، وبعد سنوات من دراسة الإنكليزية لغة محتوى، تجاوزوا مرحلة العتبة المفترضة، وأن لديهم الأساس المفاهيمي المشترك، وهو ما يجعل

(22) الكلمات المعجمية أو كلمات المحتوى هي المفردات المعجمية التي لها معنى مستقل بذاتها وتمثل، غالبًا، مادة خامًا تصلح للتوليد والاشتقاق (الجدور). أما الكلمات الوظيفية (القواعدية)، فهي الكلمات التي ليس لها معنى مستقل بذاتها، وإنما تعمل على ربط العناصر اللغوية، فتكتسب قيمتها من نُمِّ؛ كحروف الجر وحروف النصب وأدوات الاستفهام..... إلخ. (المترجم)

التوسط الذهني ممكنًا. ولكن في معظم الحالات، كان الأساس المفاهيمي المشترك لهؤلاء الطلبة قد بدأ للتو في النمو والتطور. ونتيجة لذلك، يعتمد الطلبة أساسًا على الترابطات المعجمية أكثر من التوسط المفاهيمي في إنتاجهم.

خاتمة (23)

- إن التأثير المتبادل بين اللغات ظاهرة تطويرية، ويختلف تأثير اللغة الثانية في اللغة الأم اختلافًا ظاهرًا عن تأثير اللغة الأم في اللغة الثانية؛ ذلك أن تأثير اللغة الثانية في اللغة الأم تأثير معرفي (إدراكي) وتداولي أكثر منه معجمي، خلافًا لتأثير اللغة الأم في اللغة الثانية الذي يغلب عليه الجانب النحوي والمعجمي (الأخطاء النحوية والمعجمية ... إلخ).

- ويظل تأثير اللغة الثانية في تطوير مهارات اللغة الأم تأثيرًا مثيرًا احتمالًا وليس ضرورة وشرطًا.

- لا تقود جميع أنواع التعليم الثنائي اللغة إلى كفاية لغوية متعددة.

- إن دراسات اللغة الأجنبية تحدث تغييرات في الأنظمة الأحادية اللغة إذا كانت عملية تعلم اللغة مكثفة وثرية المحتوى، وتقع في إطار المحفزات المؤثرة في تعلم الطالب فحسب.

- يحدث التأثير المثير للغة الثانية في اللغة الأم إذا استبقي التعرض للغة الأم وظل في مستوى ملائم، وإلا، فإن فقدان اللغة الأولى وضياعها في التداول سيكونان واردين.

- اتخاذ اللغة الثانية لغة تعليم (لغة محتوى) في المدارس الثنائية اللغة ينبغي أن يؤخذ بحذر وتبؤ شديد، وبتخطيط دقيق يتضمن أمرين، أولهما: إصلاح نظام التعرض للغة الأولى، بحيث يكون التعرض متواصلًا؛ ثانيهما: محتوى التعرض ونوعيته في اللغتين أهم من كمية التعرض.

References

المصادر والمراجع

العربية

الكتب

سوزان م. جاس، لاري سلينكر . اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة. ترجمة ماجد الحمد. الرياض: جامعة الملك سعود، مركز النشر العلمي والمطابع، 2009. 2 مج.

العناتي، وليد. اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. عمان، الأردن: دار الجوهرة، 2003.

(23) رأيتُ أن أجعلها في نقاط، خلافًا للنص الإنكليزي الذي جمعها في فقرات متتابعة ومن دون ربط، ومسوّغ ذلك أن تكون خلاصة دالة ومباشرة عن مضمون الخاتمة. (المترجم)

مقالات الدوريات

الدامغ، خالد بن عبد العزيز. «السن الأنسب للبدء بتدريس اللغات الأجنبية في التعليم الحكومي». مجلة جامعة دمشق، السنة 27، العددان 1-2 (2011)، ص 753-811.

الأوراق المقدمة خلال مؤتمرات

الجرف، ريماء. «هل نعلم اللغة الإنجليزية للأطفال قبل سن السادسة؟». ورقة قدمت في اللقاء السنوي الثاني عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، بعنوان الطفولة المبكرة: خصائصها واحتياجاتها، 4/10/2004.

الأجنبية

Books

Bernstein, Basil B. *Class, Codes and Control*. London: Routledge and K. Paul, 1971-1990. 4 vols. (Primary Socialization, Language and Education; 4)

Cook, Vivian (ed.). *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters, 2003. (Second Language Acquisition; 3)

Kecskes, Istvan and Liliana Albertazzi (eds.). *Cognitive Aspects of Bilingualism*. Dordrecht, Netherlands: Springer, 2007.

Kecskes, Istvan and Tünde Papp. *Foreign Language and Mother Tongue*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

Cook, Vivian (ed.). *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters, 2003. (Second Language Acquisition; 3)

Wray, Alison. *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2002.

Javier, Rafael Art. *The Bilingual Mind: Thinking, Feeling, and Speaking in Two Languages*. New York: Springer, 2007. (Cognition and Language)

VanPatten, Bill and Alessandro G. Benati. *Key Terms in Second Language Acquisition*. London; New York: Continuum, 2010.

Periodicals

Cook, Vivian. «The Poverty-of-the-Stimulus Argument and Multicompetence.» *Second Language Research*. vol. 7, no. 2 (June 1991), pp. 103-117.

Goral, Mira. «First-Language Decline in Healthy Aging: Implications for Attrition in Bilingualism.» *Journal of Neurolinguistics*. vol. 17, no. 1 (January 2004), pp. 31-52.

Grosjean, François. «Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is not Two Monolinguals in One Person.» *Brain and Language*. vol. 36, no. 1 (January 1989), pp. 3-15

Kecskes, Istvan. «The State of L1 Knowledge in Foreign Language Learners.» *WORD: Journal of the International Linguistics Association*. vol. 49, no. 3 (December 1998), pp. 321-340.

_____. «On my Mind: Thoughts about Salience, Context and Figurative Language from a Second Language Perspective.» *Second Language Research*. vol. 22, no. 2 (April 2006), pp. 219-237.

_____ and Isabel M. Cuenca. «Lexical Choice as a Reflection of Conceptual Fluency.» *International Journal of Bilingualism*. vol. 9, no. 1 (March 2005), pp. 49-67.

Thesis

Millett, Katherine Ruth Gordon. «The Cognitive Effects of Bilingualism: Does Knowing Two Languages Impact Children's Ability to Reason about Mental States.» Ph. D. Dissertation, University of Minnesota, 2010.