IRAQI Academic Scientific Journals
العراقية المجلات الأكاديمية العلمية
JORNAL OF LANGUAGE STUDIES
ISSN: 2663-9033 (Online) | ISSN: 2616-6224 (Print)
Journal of Language Studies
Contents available at: http://jls.tu.edu.iq

BILINGUALISM AND MANAGEMENT OF LANGUAGE LEARNING: BETWEEN USAGE-BASED THEORY AND LINGUISTIC TRANSFER THEORY

Mostafa Bouanani*
Qatar University - Facalty of arts and sciences- Arabic departement
E-mail: Mbouanani@qu.edu.qa

Keywords:

languages learning
Bilingualism
usage-based theory
linguistic transfer theory
cognition

Article Info

Article history:

Received: 2-8-2020

Accepted: 23-8-2020

Abstract

Taking into account the dimensions of language learning as well as the contexts, which adapt to their forms of dependence in communication or in the promotion of ways of acquiring knowledge, extends to include all cognitive pathways that the learner can activate in the processes of the possession of all the linguistic knowledge for one or more languages.

It seems that taking language learning into account according to linguistic pluralism and the cultural diversity, which characterizes certain contexts, leads us to seek the limits of the interaction between the cultural aspect structuring linguistic specificity and the cognitive requirement, in which we understand the constants of the regularity of its elements and their mental functioning. This could be of great importance in our reflection on "bilingualism", and the cognitive strategies that bilinguals activate to manage the variances and / or similarities characterizing the two linguistic systems and the methods of treatment and representation (implicit or explicit) activated in their possession.

In this work, we will move away from any treatment of "bilingualism" with a social and political orientation, and we will not adopt an

* **Corresponding Author**: Mostafa Bouanani **, E-Mail:** Mbouanani@qu.edu.qa
Tel: 0097431360902
, Affiliation: Qatar University - Facalty of arts and sciences- Arabic departement – Qatar.

Available online	analytical approach that depends on the domain of language policy, on "linguistic capital". We will focus rather on the diversified theoretical foundations of the phenomenon in order to contribute - in various forms - to enable field research based on Language learning processes, in the contexts of bilingualism, the management and correct understanding of data, and good reading of the results and their justifications.

Professor of Arabic Linguistics, Cognitive linguistics & Didactic of Languages, Head of Linguistics and Cognitive sciences Research team (LINCOS.R.Team). Arabic language Department. College of Arts and Sciences -Qatar University (Doha- Qatar).

الثنائية اللغوية وتدبير مسارات تعلم اللغات:
بين نظرية الاستعمال ونظرية النقل اللساني

أ.د. مصطفى بوعناني
جامعة قطر كلية الآداب والعلوم – قسم اللغة العربية

الكلمات المفتاحية

تعلم اللغات

الثنائية اللغوية

نظرية الاستعمال

نظرية النقل اللساني

المعرفية

معلومات البحث

تاريخ البحث:

الاستلام٢-٨-٢٠٢٠

القبول ٢٣-٨-٢٠٢٠

الملخص

إن النظر في أبعاد تعلم اللغات، كما السياقات التي تستوعب أشكال اعتمادها في التواصل أو في تعزيز مسارات امتلاك المعارف، يتسع ليشمل مجموع المسارات المعرفية التي يمكن للمتعلم أن ينشطها في عمليات امتلاك العتاد اللساني للغة الواحدة أو للغات المتعددة.

يبدو أن إعمال النظر في تعلم اللغات وفق معطيات التعدد اللساني، والتنوع الثقافي الذي يسم بعض السياقات، يدفعنا إلى تلمس حدود التفاعل بين المظهر الثقافي الذي يُهَيْكِلُ الخصوصية اللغوية، والمقتضى المعرفي الذي به نفهم ثوابت انتظام عناصرها واشتغالها الذهني. سيكون ذلك مهما في مسلك تدبر ظاهرة "الثنائية اللغوية"، ورصد الاستراتيجيات المعرفية التي ينشطها ثنائيو اللغة في تدبير التباين و/أو التشابه الذي يميز نسقين لسانيين متمايزين، وطرائق المعالجة والتمثل التي تنشط بشكل ضمني أو صريح في امتلاكهما.

سننأى بعملنا هذا عن مسار البحث الذي يعالج ظاهرة "الثنائية اللغوية" وفق موجهات اجتماعية وسياسية، ولن ننظر فيه وفق اقتضاءات التحليل التي تركن إلى مجال السياسة اللغوية؛ ذلك أن تناول الموضوع من زوايا الصراع اللغوي،

التوفر على النت	والتهيئة اللغوية، والرأسمال اللساني... مسالك في البحث لا تهمنا في هذا المقام (من أجل إدراك مفصل لواقع التعدد اللغوي بالمغرب، يرجى الرجوع إلى (بوعناني، ٢٠١٨) ما دمنا سنجعل من هذا العمل أرضية لبناء فهم نظري متنوع المرجعيات لهذه الظاهرة من أجل أن يساهم– بأشكال مختلفة– في تمكين الأبحاث الميدانية التي ترصد مسارات تعليمية اللغات، في سياقات الثنائية اللغوية، من تدبر أبعاد الفهم الصحيح لعمق المعطيات، وتوجيه قراءة النتائج المتوصل إليها الوجهة الصحيحة، والتبرير السليم.

١. تقديم:

يعد التعلم عموما وتعلم اللغات، على حد التخصيص في مقام عملنا هذا، أحد أهم المجالات الأساسية للمعرفية الإنسانية (Human Cognition) حيث شكل –على الدوام– موضوعًا للتفكير في تاريخ العلوم.

تم تجديد هذا المجال الدراسي بقوة، خلال السنوات الثلاثين الماضية، من خلال بناء نظريات جديدة واعتماد منهجيات متطورة ودقيقة ومتجددة باستمرار، سمحت بتخصيب تخصصات العلوم المعرفية المشاركة في هذا المجال (Kail, Hickmann & Fayol, 2009) والتقدم فيها خطوات كبيرة إلى الأمام. وهكذا، تمت مباشرة النظر في إعادة تعريف مجال واسع من البحث بموجب مراجعات علمية معرفية متكاملة (لسانية، وتربوية، وتعليمية، واجتماعية، وعصبية...) مكنت من استحداث فروع ومسالك بحثية متعددة ومتنوعة بشكل ملحوظ، كما تم خلق عناصر بحثية جديدة بعلاقات تفاعلية متجددة، داخل سياقات متشابهة أو متباينة.. وهو ما حمل الباحثين في مجال تعليم اللغات وتعلمها إلى تنويع مجاري البحث ارتباطا بمكونات العملية التعليمية التعلمية المختلفة:

- المتعلم: (الأطفال والبالغون، الأسوياء والأشخاص من ذوي الاحتياجات الخاصة، أثناء التطور الطبيعي والمرضي...)؛
- المحتوى التعليمي: (اللغات ذات الخصائص المتنوعة: اشتراكا أو تمايزا؛ وفي حالات تعلم مختلفة: تعلم تلقائي أو موجه، صريح أو ضمني؛ وخلال مراحل عمرية وتعليمية مختلفة: التعلم المبكر أو المتأخر للغة الواحدة أو لأكثر من لغة؛ عند ثنائيي اللغة ومتعددي اللغات...)؛
- مقاربات التعلم: (سلوكية، أو بنائية، أو معرفية...)؛
- سياق التعلم: (سياق لغوي واجتماعي، سياق مؤسساتي تعليمي، المجال الحضري و/أو المجال القروي...).

تميزت السنوات الثلاثون الأخيرة بزيادة كبيرة في الأبحاث المتعلقة بالقدرات المعرفية الوظيفية لثنائيي اللغة، مصدرها عديد الملاحظات المنبثقة من وعي جديد بالظاهرة وبامتداداتها التعليمية في سياقات مجتمعات حديثة لا تؤمن – إلا نادرا– بالأحادية اللغوية في التواصل كما في التحصيل المعرفي، والنقل التكنولوجي. معنى ذلك أن هناك عددا أكبر من ثنائيي اللغة أو حتى متعددي اللغات من الأفراد أحاديي اللغة في المجتمعات الحديثة، وهي النسبة التي تدفع الباحثين إلى إمعان النظر في الظاهرة وإيلائها ما تستحقه من اهتمام.

على هذا النحو، لم يعد ممكنا اعتبار "الثنائية اللغوية" (Bilingualism) وضعا إشكاليا، أو حتى خاصا (Grosjean, 1982)، طالما أن البيئات المدرسية، في مختلف أنحاء العالم، تقر بتزايد مهم لعدد الأطفال من أصول لغوية وثقافية متنوعة؛ وحيث يواجه المعلمون التحدي المتمثل في تعليم الأطفال الذين لا يجيدون دائمًا اللغة المستعملة في المدرسة. هؤلاء الأطفال الذين يتعلمون لغتين (أو أكثر) يباشرون معالجات لسانية–معرفية خاصة يجب أن تستوعبها الهندسات التعليمية، وأن توجه في خدمة بناء استراتيجيات التعلم المدرسي للغات.

- فكيف يمكن للثنائية اللغوية أن تكون ذات تأثير خاص (إيجابي/سلبي) على التعلم بوجه عام، وتعلم اللغات بوجه خاص؟
- كيف يمكن الاستدلال على هذا التأثير؟ وبموجب أي عمق نظري وإجرائي يمكن البرهنة على ذلك؟
- ما طبيعة الإجراءات الديدكتيكية والمعرفية التي يجب اعتمادها لجعل "الثنائية اللغوية" بأثر إيجابي في سياقات تَمَدْرُسٍ تتحقق بأكثر من لغة؟

سنحاول أن نؤسس تفاصيل النظر في هذا الموضوع، والإجابة عن هذه التساؤلات بالتركيز على واقع اكتساب/تعلم لغتين في سياقات محكومة بالتعدد اللغوي كما التنوع الثقافي؛ حيث توسم الثنائية اللغوية فيها بتضايف نسقين لغويين تحكمهما مظاهر تباين وتشابه تمس مستوياتهما اللسانية المختلفة: الصوتية، والصرفية، والتركيبية، والدلالية التداولية وتتأثر بمظاهر ثقافية متنوعة أيضا. ولسنا نبغي في هذا العمل السير على منوال بعض ما كتب في السياق العربي (راجع مثلا: رشدي علي حسن، ٢٠١٥) موغلا في "انطباعات" سلبية حول الظاهرة لا تستند على "أبحاث تطبيقية"؛ إذ ترى "الثنائية اللغوية" عاملا من عوامل إضعاف العربية، ومعيقا قويا لتداولها، أو على الأقل مظهرا مشوشا على مسارات تعليمها وتعلمها.

٢. الثنائية اللغوية وتدبير التعلمات اللغوية:

نود أن نشير في مستهل هذا العمل، تحديدا للمفاهيم التي نعتمدها فيه، أننا سنستعمل مصطلح: "الثنائية اللغوية" مقابلا نوعيا للمصطلح الإنجليزي "Bilingualism"، ولا نقصد به "الازدواجية اللغوية" التي نعدها مقابلا نوعيا للمصطلح الإنجليزي: "Diglossia "؛ وهو الفصل المفاهيمي الذي اعتمده "نهاد الموسى" بتبريرات لغوية تختص بما يتقرر بينهما من تمايز دلالي، حيث قال: "نؤثر اتخاذ "الازدواجية" في الدلالة على المفهوم من تقابل شكلين أو مظهرين أو مستويين لغويين في إطار العربية نفسها (...) أما الثنائية فإن أُسَّ دلالتها مطلق العدد حتى تطلق على متقابلات الأضداد كالخير والشر والنور والظلام والفقر والغنى، وذلك أشبه بالتقابل البعيد بين اللغات المتباينة" (الموسى، ١٩٨٨، ٨٤).

لطالما كان التوجه البحثي المرتبط بالثنائية اللغوية موسوما بنهج سوسيو–لساني واضح؛ وحتى عندما كانت الدراسات والأبحاث المتصلة بهذا المجال من البحث تتأسس على ظواهر اعتباطية وفردية من مثل ظاهرة التداخل اللغوي، تم الإبقاء على أولوية البارامترات السياقية للتعلم (الأسرية، والمدرسية، والمهنية) كموجه أساسي لدراسة الظاهرة.

نادرا ما تم ذكر "الثنائية اللغوية"، بموجب خصوصيات فردية نفسية وعضوية باعتبارها موضوعات لها بالمعرفية اتصال وثيق. لكن السنوات الأخيرة بدأت تشهد توجها جديدا قضى بإثارة الباحثين لإشكاليات حول الثنائية اللغوية تتعلق بالتنظيم العصبي، والاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات الإنجاز اللغوي. (Éliane, 1984).

يعد تعلم اللغة اليوم مسارا تفاعليا بين التعلم الضمني (ويقصد به غالبًا التعلم اللاواعي/ العرضي) والتعلم الصريح، (ويقصد يه التعلم الواعي/ المطلوب) (Hulstijn 2003)، و(DeKeyser 2003). كما يعد إتقان اللغة المكتوبة أحد التحديات الأساسية في المدرسة. لذلك فإن كل طفل ثنائي اللغة مطالب بتطوير هذا البعد من التواصل في إحدى لغاته و / أو في الأخرى/ أو فيهما معا. ومع ذلك، فإن المشاكل المرتبطة بتعلم اللغة الثانية تنشأ بطريقة أكثر وضوحا في المظهر الخطي للغة، أي: في تفاصيل إملائها (الفونولوجي، والمعجمي، والتركيبي) المنشط في فعل الكتابة. تشكل اللغة الأولى، في الواقع، "شبكة تقييم" / مرتكزا للمقارنة بين عناصرها ووقائعها وظواهرها التي تختص بها، وباقي العناصر، والوقائع، والظواهر التي ستعترض المتعلم للغة الثانية على حد التشابه أو الاختلاف أو التعارض في بعض الأحيان. يتعلق الأمر بالوحدات الفونولوجية كما المورفيمات، والكلمات، والتراكيب وطرائق تحقيقها نطقا وكتابة. لذلك، يتم استخدام المعرفة المتقدمة بالعتاد اللساني للغة الأولى بانتظام في تثبيت مظاهر المعرفة اللسانية باللغة الثانية وتمثلها، وتعزيز الوعي بمستوياتها المختلفة (Barbier. 2012).

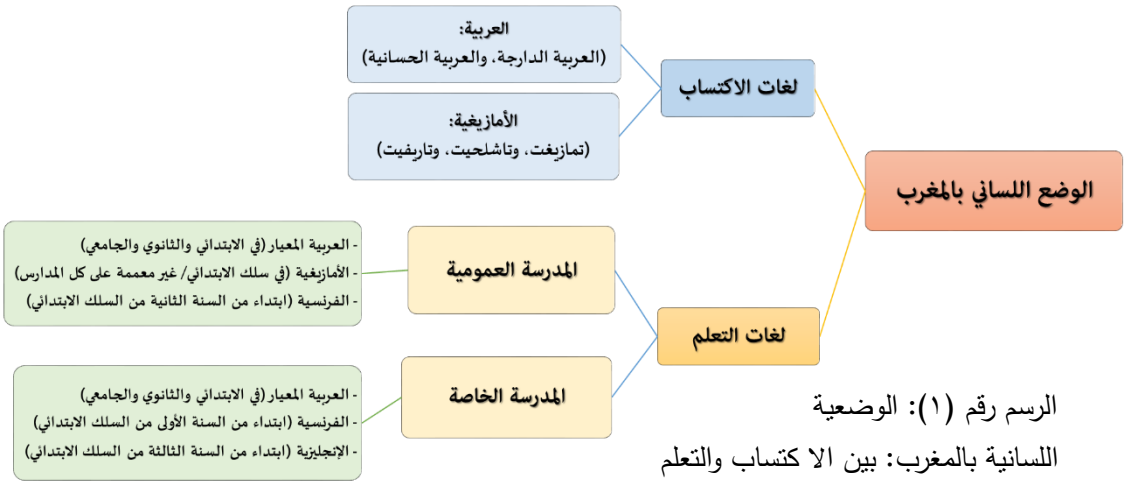
وهكذا يقدم (Mehler, Norris & Segui،١٩٨٣) سرداً للاستراتيجيات اللسانية المستخدمة من قبل ثنائيي اللغة (الفرنسية – الإنجليزية) في وقت مبكر أثناء مهمة التقطيع الخاصة بالكلمات، وفقًا للسائد والمهيمن من اللغتين (بحسب مستويات التمكن). يبدو أن المشاركين الذين تهيمن لغتهم الفرنسية لا يستخدمون التقسيم النبري (مثل المتحدثين باللغة الإنجليزية الأصلية). على العكس من ذلك، أولئك الذين تكون اللغة الإنجليزية هي المهيمن من اللغتين عندهم لا يستخدمون التجزيء المقطعي (كما الحال بالنسبة للناطقين الأصليين بالفرنسية) من أجل تقطيع أصوات الكلمات، سواء بالنسبة للغة الإنجليزية أو الفرنسية. وعليه، يظل ثنائيو اللغة من هذا النوع أحاديي اللغة وظيفيا في بعض مظاهر معالجة اللغة حتى وإن أتقنوا استخدامها تمامًا.

حقائق من هذا النوع، تفرض علينا أيضا ألا نغفل أو نتجاهل واقع التأثير العكسي للغة الثانية على اللغة الأولى وفق مظاهر مختلفة... وهو ما أكدته دراسات مختلفة أنجزت حول الثنائية اللغوية.

٣. الثنائية اللغوية والسياقات المجتمعية: بين الاكتساب والتعلم

يتسم الوضع اللغوي في بعض السياقات المجتمعية بالتنوع والتعدد. لكن تدبير هذا الوضع تعليميا في هذه السياقات قد يتميز بالكثير من الاختلافات؛ فإذا كانت الفرنسية بفرنسا وكندا (خصوصا في القسم الفرنكفوني منها) مثلا هي لغة التعلم الأولى بموجب قوانين ضامنة لقوة استعمالها في البيت والشارع والمدرسة، فإن وضعها بالمغرب (وبعض دول المغرب العربي على الأقل) لا يتسم بالوضوح في الكثير من تفاصيله في حضور لغات أخرى رسمية مُدَسْتَرَة.

عمليا يمكن أن نميز–من داخل مجموع لغات الفرد– بين لغات الاكتساب (اللغة الأم)، ولغات التعلم التي يتحصل مبادئها وقوانينها داخل المؤسسة التعليمية. يقدم الرسم (١) صورة عن الوضعية اللسانية بالمغرب تمييزا بين لغات الاكتساب ولغات التعلم:



الرسم رقم (١): الوضعية اللسانية بالمغرب: بين الا كتساب والتعلم

تمكن النظرة الماكرو –سوسيو –لساينة لواقع تعليم اللغتين: العربية والفرنسية بالمغرب من استخلاص وضع تميزه دينامية الأنساق اللسانية الموسومة بالتساكن والتفاعل على حَدِّ التمايز والتقابل تارة، والتراكب والتداخل تارة أخرى. وقد يكون أمر فهم مظاهر تأثر واقع تعليمية اللغات في المدرسة المغربية تحديدا، مرتهنا بإجراء أبحاث ترصد ما يتحقق من انفصال واتصال بين مختلف الأنساق، وما يدرك منها نقلا أو استعمالا أو احتكاما لمسالك ديداكتيكية مخصوصة.

تلعب الخصائص النوعية للغة/للغات دورًا مهمًا في الطريقة التي يُفَعِّلُ بها الأطفال المسارات الذهنية لامتلاك المفردات واكتشاف هيكلها أثناء التعلم. لقد شدد كل من (Slobin, 1973) و(Peters, 1983) في دراساتهما التأسيسية لتعلم اللغات على الدور المحوري للأنماط التطريزية للغة، وتموقع المورفيمات وانتظامها، فيما يمكن أن يتشكل من سهولة في التعرف على الكلمات وتصريفاتها انطلاقا من المنطوق والمكتوب منها. فاللغات تظهر اختلافات كبيرة في هذه الأبعاد، وفي أبعاد أخرى قد يتصل بعضها بترتيب الكلمات الذي تتحدد به الفروق النحوية بدرجات متفاوتة في لغات أخرى مثل (التركية والعربية...)؛ وقد يرتبط بعضها بالأنغام التي تشكل علامات تركيبية في لغات أخرى مثل (لغات البانتو)، وقد يتأسس بعضها على العلامات المعجمية في لغات أخرى مثل (الصينية)، أو العلامات التداولية في لغات أخرى مثل (الإنجليزية).

يهمنا في مقام هذا البحث أن نوفر لمسالك النظر في ظاهر "الثنائية اللغوية"، مع تعدد مجالات البحث التي تستدعيها، مجموعة من التصورات التي حملتها بعض المرجعيات النظرية في ثناياها لمعالجة قضايا اكتساب اللغات وتعلمها وفق اختبارات مست أشكال تدبير ثنائيي اللغة للعتاد اللساني الذي يميز اللغة الأولى عن اللغة الثانية، ومجاري تأثير إحداهما في الأخرى داخل مسارات التعلم.

٤. أهمية الثنائية اللغوية(Bilingualism) في التعلم: بعض المرجعيات النظرية

سيحاول بحثنا افتحاص الوضعيات اللغوية في السياقات التي يَتَهَيْكَلُ فيها التعلم باعتماد أكثر من لغة، وسيقدم مساهمة مقاربات نظرية متنوعة من مثل: النظرية اللسانية المؤسسة على الاستعمال (usage–based theory) ونظرية النقل اللساني (linguistic transfer theory) في تحديد المسارات المعرفية والميطامعرفية التي ينشطها المتعلمون ثنائيو اللغة لخلق أشكال من التفاعل والتآزر بين اللغتين، موضوع التعلم، تَحَكُّماً في العوامل السياقية التي حددت مقتضيات تعرضهم لأكثر من نسق لغوي في سياق تعلمي واحد.

١,٤. النظرية القائمة على الاستعمال اللساني: (usage–based theory)

من بين النظريات والمقاربات اللسانية التي قادت مناقشات طويلة استمرت لعقود، بخصوص اكتساب/تعلم اللغة الثانية، هناك فريقان من المنظرين: (١) فريق اللسانيين التوليديين والبنيويين، (٢) وفريق اللسانيين المعرفيين من أنصار السيكولوجيا الوظيفية.

يؤمن اللسانيون التوليديون بوجود قوالب مستقلة لاكتساب اللغة في الذهن، ويؤكدون على أن معظم القواعد اللغوية لا يتم تعلمها من المحيط ومن الأفعال التواصلية فيه، ولكنها تأتي من قواعد كلية فطرية (نحو كلي). في حين، يؤكد المنظرون المعرفيون بأن القواعد غير قابلة للتحويل إلى الطفل أو إلى أي شخص ولكنها مستمدة من وظائف اللغة .

تدافع اللسانيات المعرفية، عن فكرة مفادها أن معرفة لغة معينة تنتج، انطلاقا من واقع اقترانها بالمفاهيم الكامنة في أشكال اللغة، عن الاستعمال اللغوي وأن نحو اللغة متضمن في المفاهيم ومستوحى منها. يشمل التطور المعرفي جميع المهارات التي يكتسبها الطفل طوال حياته. فالمهارات المعرفية مهمة لأنها تؤدي إلى التفكير والتعلم، وبدون مهارات الذاكرة، والحساب، والتفكير، والتعلم، والعقلنة، وحل المشكلات، والمقارنة، واتخاذ القرار... يكون الطفل معرضا للتأخر في نموه المعرفي وفي تطور مظاهر تعلماته؛ وعلى هذا الأساس يعد التطور المعرفي مهما من الطفولة إلى مرحلة البلوغ (Tan & Shojamanesh, 2019).

وطوال القرن العشرين، حاول اللسانيون البنيويون والتوليديون البرهنة على ضرورة فصل دراسة نظام اللغة (اللغة، القدرة) عن استعمالها (الأداء الكلامي والإنجاز)؛ لكن اللسانيين المدافعين عن "اللسانيات المؤسسة على الاستعمال" (usage–based) شككوا في هذه النظرة للغة، وحاولوا البرهنة على أن بنية المعرفة اللسانية للمتحدث وتنظيمها هي نتاج استعمال اللغة أو الأداء. وفقا لهذا الاعتبار، يُنظر إلى اللغة على أنها نظام ديناميكي للفئات السلسة والقيود المرنة التي يتم إعادة هيكلتها وتنظيمها باستمرار تحت ضغط المسارات المعرفية العامة التي تنتمي ليس فقط إلى المجالات التي تساهم في استعمال اللغة، ولكن أيضًا إلى الظواهر المعرفية الأخرى مثل الرؤية والانتباه؛ وبذلك يتجلى الهدف العام من "اللسانيات القائمة على الاستعمال: في تطوير إطار لتحليل ظهور البنية اللسانية والمعنى" (Diessel, 2017).

ولأن اللغة هي أفضل إنجاز لكفاءاتنا الاجتماعية والمعرفية ولجسورنا الاجتماعية (Ellis & Wulff, 2015) و (Ellis, Römer & O'donnell, 2016)، فإن المناهج القائمة على الاستعمال تتحرى الكيفية التي نتعلم بها اللغة أثناء مشاركتنا مختلف الأشخاص المسارات التواصلية والمعرفية التي تشكل اللغة (Ellis et al, 2016)، و(Javadi, & Kazemirad, 2020). يقر الباحثون الذين يؤسسون مقارباتهم للغة على الاستعمال بأن تطوير اللغة يقع في سياق اجتماعي، مع تأثر العمليات المعرفية للمتعلم والاستجابة لخصائص حدث استخدام معين (Roehr–

Brackin, 2015, 182)؛ ومن ثم يُفترض أن العامل الاجتماعي والنفسي والعامل المعرفي متفاعلان بشكل وثيق (Eskildsen, 2009) (Ellis & Wulff, 2015). يشمل تعلم اللغة تحديد البنيات من الاستعمال، وهذا يشمل النطاق الكامل للمعرفية: تذكر الملفوظات والإيبيزودات، وتصنيف التجربة، وتحديد الأنساق من بين المثيرات وعبرها، وتعميم مخططات المفاهيم والنماذج الأولية من الأمثلة، واستخدام النماذج المعرفية، والاستعارات، والقياس، والصور في التفكير.

إن المبدأ الأساس لأي بحث قائم على الاستعمال هو اعتبار البنية اللغوية مكونة من بناءات (constructions)؛ والبناء هو علامة لغوية معقدة تجمع بين نموذج هيكلي معين مع معنى أو وظيفة معينة. فكلمة مثل لاعب (Player)، على سبيل المثال، تجسد بنية مورفولوجية تتكون من لاحقة التسمية (er) والفعل (Play) الذي يتم تحويله إلى اسم الفاعل (VERBE–er)؛ كما أن عبارة (I am happy) "أنا سعيد" تمثل بناء تركيبيا يتألف من موضوع، ومن صيغة مصرفة من فعل الكينونة، وصفة تصف الاسم السابق (NP–be–ADJECTIVE).

في النسخة الكلاسية من القواعد التوليدية، يتم اشتقاق الهياكل المورفولوجية والنحوية من الفئات الأولية (primitives) والقواعد السلسلية (مثل: NP → DET. ADJ. N) ؛ ولكن هناك أدلة جيدة على أن هياكل مثل [VERB–er] و [NP–be–ADJECTIVE] يتم تخزينها ومعالجتها باعتبارها أنماطا تركيبية شمولية تثير تمثيلات دلالية محددة بغض النظر عن الكلمات التي تتضمنها (راجع: Goldberg, 2006, 6–9) من أجل مناقشة مستفيضة).

يحدد Bybee (٢٠١٠)، المهندس الرئيس للنظرية القائمة على الاستعمال، عديد العمليات المعرفية التي تؤثر على استخدام البنية اللسانية وتطويرها:

- التصنيف: تحديد الرموز كنماذج لنوع معين
- التقطيع: تشكيل عناصر ووحدات متسلسلة عن طريق التكرار أو الممارسة
- ذاكرة غنية: تخزين المعلومات التفصيلية المستمدة من التجربة
- القياس: رسم خرائط لنموذج هيكلي قائم على مثيل جديد
- الارتباط متعدد الوسائط: القدرة المعرفية على ربط الشكل والمعنى.

هناك، إذن، "التزام معرفي" قوي لشرح البنية اللسانية. وكما يقول تايلور، "الفكرة العامة لأعمال اللسانيات المعرفية هي جعل حسابات التركيب، والمورفولوجيا، والفونولوجيا، ومعاني الكلمات موافقة لمظاهر المعرفية الموثقة جيدًا، أو على الأقل المعقول جدا، والتي يمكن أن تتمظهر بطريقة غير لسانية " (Taylor, 2002, 9). فبالتركيز على القياس في "نظرية الاستعمال"، يمكن أن تكون البنى متشابهة في شكلها و / أو في معانيها، وهناك دليل جيد على أن محاكاة البنية العلائقية

ورسم الخرائط بين التمثيلات هي مسار سيكولوجي أساس يكمن وراء تكوين هذه الروابط المجردة. هناك الكثير من الأدلة على أن الناس، بما في ذلك الأطفال الصغار، يركزون على هذا النوع من العلاقة لرسم أوجه التشابه بين البنيات اللسانية، وأهمها معاني الكلمات المعنية، وخاصة الأفعال، والفضاء، والعلاقات الزمنية والسببية التي يسننونها (Tomasello, 2003)، و(Gentner & Medina, 1998).

وعلى الرغم من النطاق الهائل للظواهر اللغوية التي تتوسل التفسير، فإن النظريات القائمة على الاستعمال لتمثيل اللغة لها نهج شامل وبسيط. سواء أكان التركيز على معالجة اللغة أو اكتسابها أو تغييرها، فإن معرفة اللغة تستند إلى معرفة الاستعمال الفعلي والتعميمات التي تتم على أحداث الاستعمال (Bybee , 2010)، و(Goldberg, 2006). لا يظهر تعقيد اللغة –بالنسبة للنظريات القائمة على الاستعمال– نتيجة غريزة فطرية خاصة بلغة معينة، ولكن من خلال تفاعل مهم بين المعرفية والاستعمال. تتناقض هذه الافتراضات الواسعة مع تلك الخاصة بالتقاليد الوراثية والهيكلية التي تعالج اللغة باعتبارها نظاما ثابتا أو متزامنا، ومكتفيا بذاته، ومستقلا عن الاقتضاءات المعرفية والاجتماعية لاستعمال اللغة.

تقودنا مجموع الملاحظات والمناقشات المرتبطة بـ"النظريات اللسانية القائمة على الاستعمال" (usage–based) إلى خلاصة هامة بالنسبة لطبيعة بحثنا، مفادها أن تعلم اللغة، من خلال "استعمال اللغة" الشفوية و / أو المكتوبة، مسلك يتم بموجب مظهرين من مظاهر التعرض(exposition) للوقائع اللغوية:

– تعرض خاص (specific exposure): يقتضي تعلم كل كلمة من اللغة. على سبيل المثال، تعلم الكلمات: (courage, encouragement, encourageant, décourageant, chant, enchantement, enchantant,) وما إلى ذلك.

– تعرض نوعي (typical exposure): يقتضي فهم أنماط بناء الهياكل اللغوية. على سبيل المثال، فهم طبيعة التكوين والتأليف بين الأجزاء المشكلة للكلمات في لغة معينة: السابقة + الجذر + اللاحقة (en–courage–ment). وهي الخلاصة التي يمكن أن نستثمرها في تعزيز فهمنا لظاهرة الثنائية اللغوية، وتبرير ما يحدث للمتعلمين في تعاملهم مع أكثر من نسق لغوي أثناء مسارات تعلماتهم استنادا إلى إجراءات النقل من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية. فما ثوابت نظرية النقل هذه؟ وما الدلائل الإمبريقية التي تؤكد مظاهر النقل اللساني/ والتعلمي من لغة إلى أخرى.

٢,٤. نظرية النقل من لغة إلى لغة: (Transfert theory)

تشير عديد الدراسات إلى وجود نقل عبر– لساني (Cross–linguistic transfer) للكفايات الفونولوجية والمورفولوجية التي تسهل عملية القراءة في اللغة الثانية (Bialystok, Luk, & Kwan, 2005) و (Dickinson, McCabe, Clark–Chiarelli, & Wolf, 2004) و(Muter & Diethelm, 2001). تلاحظ هذه الدراسات وجود ارتباط بين الوعي الفونولوجي في اللغة الأولى والقدرات القرائية في اللغة الثانية مما يدعو إلى افتراض وجود مظاهر مهمة من استغلال الاستراتيجيات التي تم تطويرها في عملية القراءة في اللغة الأولى أثناء عمليات القراءة في اللغة الثانية. ومع ذلك، لا تزال الشروط والمسارات الكامنة وراء عمليات النقل هذه غير معروفة حسب (Rachidi, Nocus & Florin, 2013, 355).

يشرح (Adesope, Lavin, Thompson, & Ungerleider, 2010) هذه النتائج من خلال اقتراح مفاده أن اكتساب/ تعلم لغتين وإدارتهما بشكل متزامن يتطلبان عمليات معرفية تسمح للأفراد ثنائيي اللغة بتطوير مهارات ذات طبيعة مُسْتَعْرَضَة، مقدمة على مستوى كل من التطور المعرفي اللفظي وغير اللفظي. تجلب هذه المهارات للمتحدثين ثنائيي اللغة وعيًا أفضل بالخصائص المجردة للغة، وبمسارات التعلم الخاصة بهم، وقدرة مناسبة للتحكم في الموارد المتداولة وتوزيعها، وتحسين تطوير التمثيلات الرمزية والمجردة ومهارات حل المشكلات. وعليه، فإن الأعمال المذكورة تقدم فهمًا أفضل لمساهمة الثنائية اللغوية (Bilingualism) في النجاح التعليمي للأطفال، من منظور سيكولساني.

فمن خلال تعزيز مظاهر تعلم اللغتين وتدعيم مسارات إتقانهما، وباعتماد تعلم مدرسي يتأسس على أنشطة أكثر تجريدا لمظاهر التحقيقين النطقي (القراءة) والخطي (الكتابة)، فإن من شأن هذه الإجراءات الموجهة لثنائيي اللغة أن تجعل من "الثنائية اللغوية" مصدر استفادة عميقة لتطوير التعلمات المتصلة باللغتين، وتحقيق النجاح الأكاديمي (Cummins, 2000)؛ ذلك أنه كلما كانت المهارات في اللغة الأولى أكثر تطوراً، تعزز النجاح الأكاديمي في كلتا اللغتين، حيث يوفر ذلك للأطفال ثنائيي اللغة إمكانية نقل مهاراتهم من لغة إلى أخرى وتطوير مهارات تحليلية أدق. تسمح لهم هذه المهارات بتحديد الطبيعة الاعتباطية للغة والحصول على تمثيل أكثر وضوحًا لبنيتها، خاصة عندما تكون اللغتان قريبتين على المستويين: الفونولوجي والمورفولوجي." (Rachidi, Nocus & Florin, 2013, 356)

وعليه، فإن نقل المعارف اللسانية واستراتيجيات تعلمها من لغة إلى أخرى يعد مظهرا مهمًا من مظاهر مسارات التعلم، حيث يجب على المعلم أن يأخذه بعين الاعتبار من أجل تعزيز تكامل معرفة المتعلم اللسانية، والسوسيولسانية، والثقافية... بشكل أفضل. فعندما يدعو المعلم المتعلم للتفكير في اللغات، على سبيل المثال، والنظر إليها على أنها أنساق منظمة تقدم مظاهر تشابه

واختلاف مهمة بينها، فإنه يدفعه إلى تعلم استخدام الأساسيات المكتسبة في لغته الأم أو لغته الأولى لمقارنتها بلغته الثانية. وهذا يؤدي إلى نقل التعلمات التي تساعد ليس فقط على توسيع معرفة المتعلم بالعالم، ولكن أيضًا على الإسهام بشكل فعال في تطوير معرفيته.

دلائل كثيرة على ذلك تقدمها دراسات أخرى أنجزت في سياقات مختلفة على لغات متنوعة؛ فقد ركزت دراسة (Proctor, August, Carlo et Barr, 2010) المنجزة على أكثر من مئة (١٠١ بالضبط) من الأطفال المهاجرين من أصل إسباني في الولايات المتحدة (من السنة الثانية إلى السنة الخامسة) من المدرسة الابتدائية، على فهم القراءة باللغتين الإنجليزية والإسبانية. وحاولت رصد مقارنة بين ثلاث مجموعات من الأطفال ثنائيي اللغة الذين يتحدثون الإنجليزية والإسبانية. تتبع المجموعة الأولى منهجًا دراسيًا تقليديًا في اللغة الإنجليزية، والثانية في الإسبانية، والثالثة في كلتا اللغتين.

وقد أكدت الدراسة، فيما يخص المهارات المماثلة في الفهم القرائي باللغتين الإسبانية والإنجليزية، وجود نقل لمهارات الفهم القرائي من الإسبانية إلى الإنجليزية. تسمح لنا هذه النتائج باستنتاج مفاده أن تعلم القراءة باللغة الإسبانية ليس له تأثير سلبي على التعلم باللغة الإنجليزية وأنه كلما زاد أداء الطفل في فهم القراءة بلغته الأولى، زاد احتمال تحققه بلغته الثانية.

وفي دراسة أخرى يُقَيِّمُ أبو ربيعة وسيجل (Abu-Rabia et Siegel, 2002) تأثير برنامج أسبوعي مدته ثلاث (٣) ساعات لتطوير اللغة العربية (في إطار: "برنامج اللغة التراثية في تورونتو") في الفصول من الصف الرابع إلى الثامن في المدرسة الابتدائية، مع ستة وخمسين (٥٦) طفلا من الأطفال ثنائيي اللغة المتراوحة أعمارهم ما بين تسع (٩) سنوات وأربعة عشر (١٤) سنة. بشكل عام، لا تظهر النتائج أي ميزة في هذه الدراسة للأطفال ثنائيي اللغة مقارنةً بأقرانهم أحاديي اللغة من حيث قراءة الكلمات والكلمات الزائفة، والفونولوجيا والإملاء باللغتين. ومع ذلك، عندما يتم التمييز بين القراء المتعثرين والقراء العاديين، تظهر النتائج أن الأطفال الذين يتحدثون بلغتين لديهم نتائج أفضل في قراءة الكلمات الزائفة من بين القراء الضعاف. من ناحية أخرى، يحصل القراء الجيدون ثنائيو اللغة على نتائج أفضل بكثير في جميع الاختبارات ويلاحظ وجود ارتباط كبير بين درجات الاختبار باللغتين العربية والإنجليزية. ومن ثم تشير هذه النتائج إلى أن هذا الإجراء لا يؤثر سلبا على نمو الأطفال ثنائيي اللغة مقارنة بالأطفال أحاديي اللغة. كما تظهر أيضا أن مشاكل القراءة والوعي الفونولوجي باللغة الإنجليزية ستترجم أيضًا إلى صعوبات في القراءة في اللغة الأخرى للأطفال المتعثرين في القراءة. يفترض المؤلفون أن تأثيرات النقل هذه تتطلب عمليات مماثلة في كلتا اللغتين.

وفي دراسة (Besse, 2007)، تمت معالجة مظاهر نقل الوعي المورفولوجي من اللغة الأولى (العربية) إلى الوعي المورفولوجي وقراءة كلمات اللغة الثانية (الفرنسية) في السنوات الثلاث الأولى من التعليم الابتدائي حيث تم قياس مستويات القراءة والوعي المورفولوجي (التصريفي والاشتقاقي) في كلتا اللغتين عن طريق اختبارات قراءة الكلمات لمدة دقيقة واحدة، واختبارات الكشف عن الدخيل (التصريفي والاشتقاقي). وقد أظهرت تحاليل الانحدار الهرمي أن مظاهر مساهمة الوعي المورفولوجي من اللغة الأولى في الوعي المورفولوجي للغة الثانية لا تظهر إلا في السنة الثانية، كما أن مساهمته في مسارات القراءة في اللغة الثانية لا تتحقق إلا في السنة الثالثة. وقد خلصت الدراسة إلى وجود نقل للوعي المورفولوجي وإن بدرجات محدودة في هذه المستويات التعليمية (الأول، والثاني، والثالث).

ترتبط التأثيرات الإيجابية الأكثر وضوحًا للثنائية اللغوية في مجال تعلم القراءة بالمتطلبات الأساسية للقراءة، ولا سيما تلك التي تقيم الطبيعة المستقرة والاعتباطية للكتابة (Besse, Marec-Breton, & Demont, 2010). وهكذا، فإن الأبحاث التي ركزت على تأثير "الثنائية اللغوية" على متطلبات القراءة؛ أي المفاهيم التي تسمح لنا بفهم النظام الرمزي للكتابة وإعداد الطفل لثوابت امتلاك الإملاء، تبين أن الثنائية اللغوية تساهم إيجابيا في امتلاك هذه المفاهيم وخصوصا عندما يتم تعلم النظامين الخطيين للغتين في آن واحد (Bialystok, Luk, & Kwan, 2005 ; Bialystok, Shenfield, & Codd, 2000).

٥. الثنائية اللغوية: بين التأثيرات السلبية والإيجابية على تعلم اللغات

تثبت أدبيات البحث في "التعدد اللغوي" (Multilingualism) أن "الثنائية اللغوية" (bilingualism)، عندما تتطور بشكل متناغم، تجلب مزايا معرفية لمختلف القدرات والمهارات اللفظية وغير اللفظية، مثل القدرات الميطامعرفية والميطالسانية، والتفكير المجرد، والمرونة الذهنية، والإبداعية، والتحكم المتعمد (Adesope, Lavin, Thompson & Ungerleider, 2010) و(Bialystok, 2001). بالإضافة إلى ذلك، يتم شرح إيجابيات الثنائية اللغوية من خلال تطوير مهارات نقل الخبرة والاستراتيجيات المتصلة بالقراءة من لغة إلى أخرى، خاصة عندما تكون البنية الفونولوجية للغتين ونظاما الكتابة فيهما متشابهين (Adesope et al., 2010)، و (Bialystok, Luk, & Kwan, 2005) و(Dickinson, McCabe, Clark-Chiarelli, & Wolf, 2004)، و(Muter & Diethelm, 2001). مهم أن نشير هنا إلى أن مظاهر النقل من لغة إلى أخرى لا يتم فقط عبر التشابه بين اللغتين، بل يتم كذلك بموجب ما تقرر بينهما من اختلاف وتقابل أيضا. وهذا ما يعني أن النقل محقق على وفق صيغتين:

الأولى: تعزز بمقتضيات التشابهات النوعية؛
والثانية: تتبلور معرفيا على وفق ثوابت التباينات النوعية بين اللغتين (Jean & Geva, 2009).
تقر عديد الدراسات أن الربط بين تعلم لغة ثانية/أو أجنبية وتطوير القدرات الميطالسانية ربط قار ووثيق. تؤكد هذا المعطى الأبحاث المتعلقة باللغات البينية التي تتشكل أثناء اكتساب لغة ثانية في بيئة طبيعية (Beacco, Perdue, & Vives, 1993) أو تعلمها في بيئة مدرسية، وحيث تلعب الأنشطة الميطالسانية دور الرافعة فيما يخص مسارات التعلم.
يرى Porquier أنه من الممكن "عد الأنشطة الانعكاسية للمتعلم، بموجب ثوابت نظرية وملاحظاتية، على أنها دعامات مؤسسة وبناءة للاكتساب والتفاعل" (Porquier،٢٠٠٠، ٧٥)).
وفي سياق آخر، يرى العديد من الباحثين أن التعلم المتأخر للغة ثانية قد لا يؤدي إلى نتائج جيدة، لأن القدرات الميطالسانية تكون قد بلغت مستوى عال في اللغة الأم. وبذلك يقر (Cummins, 200) بشكل صريح أن الأنشطة الميطالسانية هي المحرك الأساس لاكتساب اللغات، وهي الأنشطة التي تتطور وتتعزز من داخل مهام القراءة والكتابة، وما يتعلق بهما من أنشطة تسنين وفك تسنين ومعالجات متنوعة للمعارف: أجزاء وعناصر، وعلاقات، وتفاعلات.
وفقًا لهذه الدراسات، يرتبط تطوير اللغة بتنمية القدرات التحليلية، ومهارات المراقبة الواعية التي يتم تعزيزهما بشكل كبير مع امتلاك ثوابت الكتابة وتفعيلها إجرائيا أثناء الممارسة الفعلية. وعندما تغيب القراءة أو تقل، قد تصبح القدرات الميطالسانية السابقة غير كافية لتحليل اللغة الثانية ومعالجتها، مادام تعلمها يتحقق من خلال الموجهات اللسانية للغة الأولى. والأكثر من ذلك، فإن اللغة الجديدة ستعمل على زعزعة استقرار اللغة الأصلية، إذا كان الابتعاد عن المجموعة اللسانية الأصلية لا يسمح "بالتجديد" على مستوى اللغة الشفوية (Lucchini, 2005).
إن تعلم اللغة (الأولى أو الثانية) لا يعني البتة تعلم "الكلمات" وامتلاك أبعاد تحقيقها النطقي. إن التحدث بلغة ما يقتضي إتقان مجموعة من المهارات الأكثر تعقيدًا عبر استعمال مجموعة من القدرات والمهارات ذات الصلة بالمستويات اللسانية المختلفة لنفس اللغة: فونولوجية كانت، أو صرفية، أو معجمية، أو تركيبية، أو نصية... والتلاعب بها. وهي التي تصبح أكثر تعقيدا في انتقالنا من النطقي (الشفوي) إلى الخطي(المكتوب) فيها؛ حيث تنضاف إلى المهارات المذكورة، قدرات التحويل الفوني–الغرافي، وأبعاد التماسك والاتساق النصي، والتحكم الميطامعرفي في الإنجاز اللغوي والتي غالبا ما تتحقق داخليا وبشكل غير متصل. وقد أظهر ت الأبحاث العصبية–النفسية أن هذه المهارات والقدرات –جميعها– غير تابعة لبعضها البعض، بل محكومة بالاستقلال النسبي والتفاعل الدائم (Barbier, 2012).

ومع ذلك، تظهر بعض الاطرادات المتعلقة بالإواليات المعرفية، في مثل هذه الوضعيات والأنواع المختلفة للثنائية اللغوية؛ حيث يمكن أن ينظر إليها باعتبارها مرساة للممارسات البيداغوجية المكيفة.

تعد مسارات امتلاك المظهر الشفوي من اللغة، في الوقت الحالي، متوافقة ومتعادلة بالنسبة لجميع اللغات. فمهما كانت طبيعة اللغة، يتم البدء بتنفيذ المعالجات اللغوية منذ الولادة (تصنيف أصوات اللغة وإنتاج بعض النغمات الصوتية)، وتتطور بشكل خاص بين سنتين وأربع سنوات (إتقان الأشكال اللغوية والمظاهر التداولية للتواصل)، وتصبح أكثر تحديدًا في سن الخامسة والسادسة مع دخول الطفل مرحلة الكتابة. من ناحية أخرى، تختلف اللغات المنطوقة في العالم عن بعضها البعض في كل من الخصائص الصوتية، والمعجمية، والدلالية، والتركيبية، والتداولية. ومن ثم فإن مهمة الطفل، الذي ينمو في بيئة ثنائية اللغة، تكون أكثر تعقيدًا من مهمة الطفل الذي ينمو في بيئة لا تتداول فيها إلا لغة واحدة. ذلك أن التمييز بين لغتين، وتجنب التداخل بينهما، وتعلم تصنيف المدخلات الأكوستية من كلا النسقين اللسانيين الموسومين بالاختلاف / التقابل هي المهمة الموكولة إلى ثنائي اللغة. يجب عليه أيضًا أن يكتسب بسرعة بعض المعارف التي لا يحتاجها أحادي اللغة، يتعلق الأمر بمظاهر الوعي بإمكانية استخدام أكثر من نظام واحد للتواصل، ومعرفة أن العلامات اللسانية اعتباطية تمامًا.

ومع ذلك، يؤدي تعرض المتعلم إلى اللغة الثانية إلى إعادة تنظيم قدراته الإدراكية، وطرائق معالجته العناصر والمكونات اللسانية الجديدة في حضور الأخرى المتعلقة باللغة الأولى. يقتضي ذلك توجيه انتباهه الواعي إلى الأصوات الجديدة بمعيار خاص من التقابل مع أصوات اللغة الأخرى؛ فلا ثمة إلغاء للواحدة على حساب الأخرى أبدا، لكنه يُبْقي أصوات اللغتين منفصلتين، لِتُفَعَّلَ تفاصيل التمايز الفونولوجي، والمعجمي، والتركيبي، والتداولي بين اللغتين.

يمتلك الطفل في النهاية نظامين لسانيين كاملين ومتمايزين دون أن يمنع ذلك التأثيرات، والتداخلات، وعمليات النقل من لغة إلى أخرى وفي الاتجاهين معا. وبناء عليه، لا فصل بين القدرات اللسانية من اللغتين: الأولى والثانية. وعلى عكس ما هو شائع، تحيل الدراسات والأبحاث الحالية إلى نماذج تنافسية متكاملة (منذ (Cummins, 1980)) تسمح لنا بفهم ظاهرة حددها العديد من المعلمين، وتتمثل في الحالة التي يؤدي فيها التمكن غير التام للغة الأولى إلى عدم استقرار تعلم جيد للغة الثانية. (انظر على سبيل المثال، وضع الأطفال المهاجرين، الذين تلقوا تعليمًا في اللغة المضيفة والذين يتعين عليهم كبح لغتهم الأصلية).

يمكن فهم هذه الظاهرة بسهولة إذا اعترفنا بأن الأنظمة ليست منفصلة تمامًا وأن مسارات تعلم اللغة الثانية مبنية على قواعد امتلاك اللغة الأولى. إنه الافتراض الخاص بالتبعية المتبادلة بين اللغات/ أو الترابط بين اللغات الذي قاد مجموعة من الباحثين إلى الاعتناء بظواهر التأثير المتبادل بين مجموعة من الأنساق اللسانية (Barbier, 2012).

٦. موجهات تعليمية معرفية بخصوص ثنائيي اللغة:

ظلت الأسئلة المتعلقة بآثار ثنائية اللغة في الاشتغال المعرفي موجودة منذ أكثر من قرن، لكن الإجابات التي اجتهدت الدراسات والأبحاث في توفيرها لهذه الأسئلة اعترتها تغييرات عميقة بمرور الوقت. فإذا كان اهتمام الدراسات القديمة قد انصب، بشكل رئيسي، على أوجه القصور في أداء ثنائيي اللغة مقارنةً بأحاديي اللغة، فإن الدراسة الحديثة قد ركزت، بدلاً من ذلك، على طبيعة الفوائد المعرفية الناتجة عن تجربة الثنائية اللغوية.

قد نجد لهذا التغيير في مسالك النظر في الظاهرة، وهذا التباين في النتائج المتوصل إليها عديد الأسباب، نوجزها في سببين رئيسيين:

الأول، يرتبط بما توفره النماذج التجريبية المعتمدة في الدراسات الحديثة من دقة في البرامترات التي تعالج بها الوضعيات اللسانية والمعرفية لأحاديي اللغة وثنائيي اللغة، وهو ما يوفر دقة أكبر في مسارات استخلاص النتائج، وإقامة المقارنات، ورصد الخلاصات، بالإضافة إلى توفير تراكمات مهمة تتصل بمعارف جديدة حول مراقبة الانتباه التي يتطلبها وضع الثنائية اللغوية.

والثاني، يتأسس على أهمية ما كشفت عنه الأبحاث الحديثة متعددة التخصصات بشأن عمليات الانتباه الانتقائي والتحكم المثبط (و / أو منع التداخل بين اللغات) عند ثنائيي اللغة، حيث تظل آثارها على الأطفال والبالغين قائمة طوال الحياة (Kail, 2015).

من أجل فهم ديناميات النسق اللساني، يدرس اللسانيون الذين يعتمدون المقاربات القائمة على الاستعمال كيفية تطور اللغات في مجال التاريخ كما في مجال تعلم اللغات واكتسابها؛ حيث يكون تكرار الحدوث والورود أحد الجوانب التي تلعب دورًا مهمًا في هذا النهج. فبما أن التكرار يعزز تمثل العناصر اللسانية في الذاكرة، فإنه يسهل تنشيط الكلمات والفئات والبنيات ومعالجتها، فتمارس هي الأخرى تأثيرا مستداما على تنظيم النسق اللساني وتطويره.

المظهر الثاني الذي كان مهمًا جدًا في دراسة النحو القائم على الاستعمال يرتبط بالعلاقة المقررة بين المعارف المعجمية والمعارف الهيكلية/ البنيوية بالنظر إلى كون التمثلات المجردة للبنية اللسانية مستمدة من تجربة مستخدمي اللغة مع الرموز اللغوية الملموسة.

يقر مقتضى حال امتلاك لغتين، من داخل مفهوم "الثنائية اللغوية" أن إحدى اللغتين تكون هي المسيطرة؛ أي أنها تكون الأكثر حضورا، والأكثر امتلاكا من طرف المتعلم. وقد يتغير وضعها ارتباطا بطبيعة الفترات والمواقف (الشفوية أو المكتوبة)، والمتحاورين، وسياقات التواصل، وطبيعة المضامين المتواصل بها... إلخ .

تبرز هذه الملاحظة الحاجة المتزايدة، بالنسبة للباحث كما البيداغوجي، إلى تبني وجهة نظر دينامية غير ثابتة، للقدرات اللغوية. معنى ذلك، أننا لا نستطيع أن نحتفظ بتعريف وحيد للثنائية اللغوية، لكن بتعاريف عديدة وبأنواع ودرجات متعددة يكون لزاما علينا النظر في استخلاصها وإعادة تحديدها بموجب مظاهر التعقيد التي تَسِمُها.

٧. خلاصة

لقد آثرنا في هذا العمل أن نعزز وجهة النظر التي ترى في إيجابيات "الثنائية اللغوية" ما يتجاوز بعض مظاهر سلبياتها، خصوصا وأن انشغالاتنا بتعليمية اللغات، تجعلنا نواجه في أبحاثنا الميدانية سياقات مدرسية يحتكم فيها واقع التعلم لمظاهر مختلفة من التعدد اللغوي. وقد صادفتنا في بعض أبحاثنا نتائج مهمة ترصد واقع تأثر المسار التعلمي للغة الثانية باللغة الأولى، تأثيرا إيجابيا (بوعناني، ٢٠٢٠: تعليمية اللغة الفرنسية بالمغرب وكندا: فروق السياق، وفروق التعلم، قيد النشر). كما عملنا على تأكيد هذا التوجه بنتائج مجموعة من الدراسات والأبحاث التجريبية الدولية التي أنجزت في سياقات مختلفة ترصد واقع هذا التأثير بين أنواع مختلفة من الأنساق اللسانية سواء تلك التي تتشابه في بعض مظاهرها السيميوغرافية، أو التي تتباين فيها.

فكيف تجعل "الثنائية اللغوية" و"التعددية اللغوية" طلابنا أكثر ذكاء؟

لقد مكننا هذا العمل من الوقوف على بعض الحقائق التي يكون فيه العمق الإيجابي للثنائية اللغوية على مسارات تعلم اللغات مكفولا بمرجعيات نظرية، وخطوات إجرائية متنوعة أهمها: النظرية اللسانية المؤسسة على الاستعمال (usage–based theory) ونظرية النقل اللساني (linguistic transfer theory). لقد شهدت السنوات الأخيرة، في مجال البحث اللساني المعرفي وتعليمية اللغات، تطورات مثيرة للاهتمام غيرت الكثير من أفكارنا وأحكامنا القديمة حول التعلم ومجاريه، وحول الاشتغال الذهني ومسارات معالجة المعلومات اللسانية فيه.

يمكننا في مقام خلاصة هذا العمل أن نصوغ ثلاثة موجهات تحديدية تؤكد أن التعلم بوجه عام وتعلم اللغات بوجه خاص هو:

– عملية تفاعلية بين الضمني (اللاواعي والعرضي) والصريح (الواعي والمقصود)؛

– مصدر مهم من مصادر التطور المعرفي؛ حيث يزداد اقتناع الباحثين يوما بعد يوم بأن تعلم لغة أخرى له آثار إيجابية على النمو المعرفي للمتعلم (Bialystok, 2005).

– إنشاء اقترانات عصبية؛ إذ كلما تعلمنا أكثر تشكلت الاقترانات أكثر. وبعبارة أخرى، تمامًا مثل بعض الناس لديهم عضلات أكثر تطوراً، يمكن للمرء أن يتوقع أن بعض الناس لديهم أدمغة أكثر تطوراً.

يمكننا، من داخل مظاهر التعدد اللساني الفردي والتعدد اللساني المجتمعي، أن نقر بوجود تحولات إيجابية في المسار التعلمي لثنائيي اللغة، وغالبا ما يكون هذا التحول إلى الأفضل. إنه يتحول لأن الأبحاث المختصة تشير إلى أن المستوى المعرفي للمتعلم في هذا السياق محفز، ودماغه يعمل بشكل أكثر كفاءة، ومواقفه ودوافعه مفعلة بشكل إيجابي، ولأن لغته الأم / والأولى تستفيد من هذه التجربة (Van de Craen, P., Ceuleers, E. & Mondt, K., 2007b).

تتمثل المظاهر الإيجابية الأخرى للثنائية اللغوية فيما يمكن أن يصبح عليه الطفل الصغير الذي يتعلم لغة أخرى حاملاً لتفاصيل الآخر: الإنساني واللغوي والثقافي، وللتنوع الذي يعبر عنه. وبذلك يكتسب موجهات قبول الآخر اللغوي والثقافي أيضا، وتُفْتَحُ رؤاه الفكرية والمعرفية من خلال انفتاحه على هذه اللغة وثقافتها.

غني عن القول أن نشير إلى أن هذه العوامل الخارجية مهمة وتشكل ميزة كبيرة للثنائية اللغوية عند المتعلمين. إنها تجلب فوائد كثيرة تتجاوز المعارف اللسانية وحدها. يبدو أن امتلاك لغتين اثنتين في سن التمدرس سيزيد أيضًا من الإبداعية ومن الغنى المفاهيمي المتمظهر في التشابهات كما التباينات.

٨. بيبليوغرافيا عربية وغربية

عربية:

– بوعناني، مصطفى.٢٠١٨. "السياسة اللغوية بالمغرب: بين المرجعية الدستورية واقتضاءات التعدد اللساني والثقافي". مجلة: "الصوتيات" مجلة حولية دولية محكمة تصدر عن مخبر اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة البليدة.٢ بالجزائر، المجلد العشرون (٢٠) العدد رقم: (٣). ص ص: ٦٥٩–٦٧٠.

– الموسى، نهاد، ١٩٨٨. *الازدواجية في العربية: ما كان، وما هو كائن، وما ينبغي أن يكون*، ضمن وقائع ندوة الازدواجية في اللغة العربية، مطبعة الجامعة الأردنية عمان – الأردن.

– رشدي علي حسن، ٢٠١٥. *ظاهرة الثنائية اللغوية وأثرها في تداول العربية الفصيحة*. حوليات آداب عين شمس – المجلد ٣٤ (يوليو – سبتمبر ٢٠١٥)، مصر. ١٦٧–١٨٦.

غربية:

- Abu-Rabia, S., & Siegel, L. S. 2002. Reading, syntactic, orthographic, and working memory skills of bilingual Arabic-English speaking Canadian children. *Journal of Psycholinguistic Research, 31*(6), 661–678.
- Adesope,O, Lavin,T, Thompson, T & Ungerleider, CH. 2010. A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. *In: Review of Educational Research*. Vol. 80, No. 2, pp. 207–245
- Barbier, M-L. 2012. *L'apprentissage bilingue de l'écrit: implications en L2 et en L1*. Le Français dans le monde. Recherches et applications, CLE International, 2012.
- Beacco, J. C., Perdue, C., & Vivès, R. 1993. Comment rendre compte de la « logique » de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte ? *Études de linguistique appliquée,* 92, 8- 22.
- Besse, A.S. 2007. Caractéristiques des langues et apprentissage de la lecture en langue première et en français langue seconde : perspective évolutive et comparative entre l'arabe et le portugais. *Psychologie*. Université Rennes 2.
- Besse, A.S., Marec-Breton, N. & Demont, E. 2010. Les compétences métalinguistiques des enfants bilingues, *Enfance,* volume 62-2, p. 167-201.
- Bessea, A-S ; Marec-Bretonb, N ; Roganti Leite Moreiraa, C & Gombert. J.E 2019. Transfert de la conscience morphologique de l'arabe langue première au français langue seconde au cours des trois premières années d'apprentissage. In : Psychologie Française, 64, 1, 85-102
- Bialystok,E., Shenfield, T. and Codd, J. 2000. Languages, scripts, and the environment: Factors in developing concepts of print. *Developmental Psychology*. 36, 66-76.
- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. 2005. Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems. *Scientific Studies of Reading, 9*(1), 43–61.
- Bialystok E. 2001. Bilingualism in development: Language, literacy and cognition. New York, NY, US: Cambridge University Press; 2001.
- Bybee, J. 2010. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1980). Psychological assessment of immigrant children: Logic or intuition? Journal of Multilingual and Multicultural Development, 1, 97-lll.
- Cummins, J. 2000. *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cutler, A., Mehler, J., Norris, D., & Segui, J. 1983. A language-specific comprehension strategy. *Nature, 304*(5922), 159–160.
- DeKeyser, R. 2003. *Explicit and Implicit Learning*. In C. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 313-348). Oxford: Blackwell.
- Diessel, Holger. (2017). *Usage-based linguistics. In Mark Aronoff* (ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Dickinson DK, McCabe A, Clark-Chiarelli N, Wolf A.2004. Cross-language transfer of phonological awareness in low-income Spanish and English bilingual preschool children. Applied Psycholinguistics. *2004;25*:323–347.
- Éliane, K. 1984. Bilinguisme et didactique des langues. Approche neuro-psycholinguistique. In: *Linx, n°11, 1984. Didactique des langues étrangères*. pp. 49-76.

Ellis, N. C; Römer, U. and O'Donnell, M. B. 2016. Usage-based approaches to language acquisition and processing: Cognitive and corpus investigations of Construction Grammar. Oxford: Wiley.
- Ellis, N. C and Wulff, S. 2015. *Usage-based approaches to SLA*. In B. Van Patten (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (2nd ed.) 9pp.York, NY: Routledge.
- Gentner, D., & Medina, J. 1998. Similarity and the development of rules. *Cognition, 65*, 263-297.
- Goldberg, Adele E. 2006. Constructions at work: The nature of generalization in language. Oxford: Oxford University Press.
- Hulstijn, J. H. 2003. *Incidental and intentional learning*. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 349–381). Oxford: Blackwell.
- Javadi, Y., & Kazemirad, F. 2020. Usage-based Approaches to Second Language Acquisition: Cognitive and Social Aspects. *Journal of Language Teaching and Research, Vol. 11, No. 3*, pp. 473-479.
- Jean, M., & Geva, E. (2009). The development of vocabulary in English as a second language children and its role in predicting word recognition ability. *Applied Psycholinguistics, 30(1),* 153–185
- Kail, M. 2015. *Les conséquences cognitives du Bilinguisme,* in: *Michèle Kail éd., L'acquisition de plusieurs langues*. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2015, p. 82-108.
- Kail, M. 2015. L'acquisition de plusieurs langues. Collection : Que sais-je ? Éditeur : Presses Universitaires de France, France.
- Kail, M ; Hickmann, M et Fayol, M., 2009. No*uvelles perspectives dans l'étude de l'acquisition des langues premières et secondes*. CNRS Éditions, Paris- France.
- Lucchini, S. 2005. L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence. *In :*
Enfance 2005/4 (Vol. 57), 299 – 315.
- Muter, V & Diethelm, K., 2001. The contribution of phonological skills and letter knowledge to early reading development in a multilingual population. *Language Learning, 51*(2), 187–219.
- Peters, A.M. 1983. *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge university press.
- Porquier R. 2000. Grammaire(s) et grammaticalisation en langue non maternelle. *Le français dans le monde : une didactique des langues pour demain,* 71-78.
- Proctor, C. P, August, D, Carlo, M & Barr, C. (2010). Language maintenance versus language of instruction: Spanish reading development among Latino and Latina bilingual learners. *Journal of Social Issues, 66*(1), 79–94.
Slobin, D. I. 1973. *Cognitive prerequisites for the development of grammar*. In C. A. Ferguson & D. I. Slobin, (Eds.), *Studies of child language development* (pp. 175-208). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Tan, K. H. & Shojamanesh, V. 2019. Usage-based and universal grammar-based approaches to second language acquisition. *Psycholinguistics: Psychology of language use, learning and social interaction*.
- Taylor, J.R. 2002. *Cognitive grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomasello, M. 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge,
MA: Harvard University Press.

- Rachidi, A, Nous, I & Florin, A. 2013. Effects of learning Arab language in class ELCO (Education of Languages and Cultures of Origin) on academic and linguistic performances in French literacy. In: Enfance n◦ 4/2013 | pp. 349-372.
- Roehr-Brackin, K. 2015. *Explicit knowledge about language in L2 learning: A usage-based perspective*. In: rticle published in: Patrick Rebuschat (Edt,). *Implicit and Explicit Learning of Languages* [Studies in Bilingualism 48] 2015. pp. 117–138.
- Van de Craen, P, Ceuleers, E & Mondt,K. 2007b. 'Cog*nitive development and bilingualism in primary schools: teaching maths in a CLIL environment*'. In: D. Marsh & D. Wolff (eds) *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 185-200.