

جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس  
كلية الآداب والعلوم الإنسانية  
ظهرالمهراز - فاس



**مركز دراسات الدكتوراه: الجماليات وعلوم الإنسان**

تكوين الدكتوراه: التعابير و الأشكال الرمزية

تخصص: اللسانيات

**الهقولات الوظيفية وتعلم اللغة العربية:**

**مقاربة تركيبية أدنوية للاكتساب اللغوي**

**أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه**

**تحت إشراف:**

الأستاذ الدكتور عبد المنعم حرفان

**إعداد الطالب الباحث:**

عبد الاله مرابطي

الرقم الوطني للطالب: 0422946381

السنة الجامعية:

2020/2019

## 1. قائمة المحتويات

|    |                                                                             |
|----|-----------------------------------------------------------------------------|
| 1  | قائمة المحتويات                                                             |
| 13 | لائحة الرموز والمختصرات                                                     |
| 16 | مقدمة                                                                       |
| 17 | 1.1 دواعي اختيار الموضوع                                                    |
| 20 | 2.1 أهداف الدراسة                                                           |
| 24 | 3.1 إشكالية البحث                                                           |
| 24 | 1.3.1 الإشكالية المركزية                                                    |
| 24 | 2.3.1 الإشكاليات الفرعية                                                    |
| 25 | 4.1 فرضية البحث                                                             |
| 25 | 5.1 الإطار النظري للبحث                                                     |
| 28 | 6.1 بنية البحث وتصميمه                                                      |
| 32 | 7.1 الأدوات المنهجية للدراسة الميدانية                                      |
| 36 | <b>القسم الأول: اللسانيات والاكْتساب المتعدد للغات</b>                      |
| 37 | مدخل                                                                        |
| 41 | <b>الفصل الأول: الاكْتساب اللغوي بين التصور الأدنوي والمقاربة التطبيقية</b> |
| 42 | مدخل                                                                        |
| 45 | 1. مبادئ الاكْتساب اللغوي وفق التصور الأدنوي                                |
| 48 | 1.1 القيود المعجمية وعملية التوليد المعجمي                                  |

|                                                                                 |           |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.1 النظام الحوسبي والقيود المتحكممة في توليد الاشتقاقات .....                  | 52        |
| 1.2.1 القيود الكلية على عملية الانتقاء.....                                     | 52        |
| 2.2.1 القيود الكلية على عملية الضم (merge).....                                 | 53        |
| 3.2.1 نظرية النقل بين التقييد والتوسيط.....                                     | 54        |
| 4.2.1 التطابق ونظرية فحص السمات.....                                            | 56        |
| 3.1 قيود الخرج العارية .....                                                    | 59        |
| 2. من اللسانيات النظرية إلى اللسانيات التطبيقية.....                            | 63        |
| 1.2 اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات.....                                      | 64        |
| 2.2 الروافد العلمية للسانيات التطبيقية.....                                     | 66        |
| 1.2.2 السيكلولسانيات (psycholinguistics).....                                   | 66        |
| 2.2.2 السوسيولسانيات.....                                                       | 67        |
| <b>الفصل الثاني: اكتساب المعرفة اللسانية ونظرية النحو الكلي .....</b>           | <b>69</b> |
| مدخل.....                                                                       | 70        |
| 1. المدرسة التوليدية واكتساب المعرفة اللغوية.....                               | 72        |
| 1.1 الاكتساب اللغوي ونظام النحو الكلي.....                                      | 72        |
| 2.1 الملكة اللغوية واكتساب المتعدد للغات .....                                  | 74        |
| 2.2. الاكتساب والتعلم في درس اللساني الحديث.....                                | 78        |
| <b>القسم الثاني: اكتساب المقولات الوظيفية عبر اللغات وإجراءات التوسيط .....</b> | <b>82</b> |
| مدخل.....                                                                       | 83        |

## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط.....85

مدخل.....86

1. الانتقاء الوظيفي للرؤوس وسلمية توزيع المقولات الوظيفية .....87

2. توزيع المقولات الوظيفية والاختلافات الرتبـية.....93

3. التحليل اللساني المقارن والسمات الجهية العابرة للغات .....95

1.3 الطبقات المعجمية الفعلية المخصصة جهيا (فلندر 1957)(Vendler).....96

2.3 تفاعل الجهة مع الزمن.....97

2.3 التحليل الجهي المبني على السمات .....100

1.2.3 نظام البنية السماتية الجهية للحدث روتشين (2004) .....100

2.2.3 البنية السماتية الجهية للحدث في منظور الفاسي الفهري 2010 .....102

3.3 تفاعل القيود الجهية والزمنية في الإسقاطات التركيبية.....103

4.3 نقل الفعل وفحص سمتي الجهة والزمن .....104

4. المقولات الزمنية عبر اللغات وآلية الفحص.....107

1.4 كلية السمات الزمنية واختلاف التحققات الصرف تركيبية للزمن .....107

2.4 مستويات الفحص الزمني عبر اللغات .....111

5. المركبات الحدية بين التقييد والتوسيط.....114

1.5 توزيع المركب الحدي ضمن الإسقاط الوظيفي.....114

2.5 أنماط المركبات الحدية وطرق اكتساب سمة التعريف .....116

3.5 مجال فحص السمات التعريفية للحد عبر اللغات .....117

6. مقولة المصدر.....121

|     |                                                                                 |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------|
| 121 | 1.6 البنية السماتية للمصدري: الإسقاط المصدري والإسقاط البؤري .....              |
| 127 | <b>الفصل الرابع: المتصلات الضميرية ومقولة التطابق وسلوكهما عبر اللغات .....</b> |
| 128 | مدخل .....                                                                      |
| 130 | 1. المضمورات في التصور النحوي: بعض الملاحظات المنهجية .....                     |
| 133 | 1.1 المتصلات الضميرية: التصنيف المقولي والمواقع الإعرابية .....                 |
| 136 | 2.1 المتصلات الضميرية: قيود على الرتبة .....                                    |
| 139 | 3.1 المتصلات الضميرية في تصور تمام حسان .....                                   |
| 143 | 2. المتصلات الضميرية بين التصور المعجمي والتصور التركيبي .....                  |
| 144 | 1.2 المقاربات المعجمية للمتصلات الضميرية .....                                  |
| 146 | 2.2 المتصلات الضميرية والمقاربة التركيبية .....                                 |
| 148 | 1.2.2 المقاربة التوليدية الأساس للمتصلات الضميرية .....                         |
| 149 | 2.2.2 مقارنة لصالح نقل الضمير Movement theory .....                             |
| 153 | 3. الموقف التركيبي للمتصلات الضميرية وضميرية التطابق في اللغة العربية .....     |
| 155 | 4. السمات الوسيطية للتطابق .....                                                |
| 155 | 1.4 التطابق والسمات الإحالية والاسمية .....                                     |
| 158 | 2.4 علامة التطابق ووسيط إسقاط ضم .....                                          |
| 159 | 5. توزيع المتصلات الضميرية وهندسة السمات التطابقية .....                        |
| 163 | خلاصات .....                                                                    |

## القسم الثالث: اكتساب المقولات الوظيفية بين القيود التوزيعية والسمات

### الإعرابية ..... 165

#### الفصل الخامس: القيود التوزيعية للمقولات الوظيفية وإجراءات نقلها

### عبر اللغات..... 166

1. نقل الموضوعات ونظرية فحص السمات الصرفية..... 167

2. أنواع النقل..... 168

1.2 نقل الفعل ..... 168

1.1.2 نقل الفعل إلى موقع الصرفية..... 168

2.1.2 نقل الفعل والموجهات الدالة على النفي ..... 175

3.1.2 نقل الفعل إلى المصدر ..... 178

2.2 نقل الفاعل ..... 182

1.2.2 نقل الفاعل إلى الصرفية..... 182

2.2.2. نقل الفاعل إلى مخصص الزمن..... 184

3.2 نقل الفاعل إلى مخصص التطابق..... 186

3.2 ظواهر البناء لغير الفاعل ..... 189

1.3.2 النقل في البناء لغير الفاعل..... 190

2.3.2 الوضع الصرف التركيبي للاصقة الدالة على البناء لغير الفاعل..... 194

4.2 نقل العناصر الميمية..... 197

خلاصات..... 199

## **الفصل السادس: السمات الإعرابية الكلية وإجراءات الفحص عبر اللغات ..... 202**

مدخل..... 203

1. النظرية الإعرابية في تصور النحاة..... 206

2. نظرية الإعراب والقيود الصرف تركيبية..... 211

1.2 المصفاة الإعرابية: مقاربات متنافسة..... 213

1.1.2 المقاربة الصرف صواتية للنظرية الإعرابية..... 214

2.1.2 المقاربة المحورية للمصفاة الإعرابية..... 216

2.2 التنوعات الإعرابية واختلاف الأنساق الصرف تركيبية..... 217

1.2.2 نظرية الإعراب المجرد..... 217

2.2.2 الإعراب الملازم..... 220

3.2.2 الإعراب البنيوي..... 221

3.2 النظرية الإعرابية ووسائل الفحص الإعرابي..... 223

1.3.2 وسيط الجوار..... 223

2.3.2 وسيط اتجاه فحص الإعراب..... 225

4.2 السمات الإعرابية ونظرية الفحص..... 227

1.4.2 السمات الإعرابية وخاصية التأويلية..... 228

خلاصات..... 229

## **القسم الرابع: اكتساب المقولات الوظيفية بين المقتضيات السيكلوسانية**

**والعوامل الاجتماعية ..... 231**

مدخل.....232

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى

والثانية وحدود التفاعل بينهما.....235

مدخل.....236

1. التمثيل الذهني لنظامي اللغة الأولى والثانية.....238

1.1 التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية للغة الأولى والثانية وحدود التفاعل بينهما .....242

1.1.1 النفاذ الجزئي إلى النحو الكلي وتأخر اكتساب مقولات اللغة الثانية الوظيفية .....243

1.1.1.1 اكتساب المقولات الوظيفية فولتيرا & تيشنر (1978) Volterra & Taechner

.....245

2.1.1.1 نظرية الإسقاطات الأدنوية سكولتن وفانينكا (1996) Scholten & Vaninika

.....246

3.1.1.1 مراحل اكتساب المقولات الوظيفية كلاين وبيرديو (1997) .....249

2.1.1 الولوج الكلي للنحو الكلي وفرضية الاكتساب المبكر للمقولات الوظيفية للغة الثانية 253

1.2.1.1 الثنائية اللغوية وفرضية الاكتساب المبكر للمقولات الوظيفية .....259

2.2.1.1 المقولات الوظيفية وفرضية استقلال الأنظمة الصرف تركيبية.....262

2.1 التمثيل الذهني للنظامين الداليين للغة الأولى والثانية ودرجة التفاعل بينهما .....264

1.2.1 الثنائية اللغوية ودرجة التفاعل بين اللغتين فنريش 1953 .....265

2.2.1 التمثيلات الدالية Potter & al 1984 .....266

1.2.2.1 نموذج الترابط المفرداتي (The word association model) .....267

2.2.2.1 فرضية الوساطة التصورية Potter & al 1984 .....271

3.2.1 النموذج السلمي المعدل The Revised Hierarchical Model كروول وستيوارت

.....Kroll & Stewart (1994) 277

|                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.2.1 تخزين المعلومات الدلالية: نظام موحد للتخزين أو نظامان متميزان بحسب اللغة . | 278 |
| 5.2.1 نظرية الترميز الثنائي بأفيو.....                                           | 280 |
| 1.5.2.1 نظرية الترميز الثنائي للطفل الأحادي اللغة.....                           | 280 |
| 2.5.2.1 نظرية الترميز الثنائي للطفل الثنائي اللغة بأفيو .....                    | 283 |
| 3.1 الثنائية اللغوية وتشغيل الموارد العصبية.....                                 | 285 |
| 4.1 تفاعل اللغات في الذهن وأثره على عملية الاكتساب اللغوي .....                  | 286 |
| 1.4.1 فرضيات اكتساب اللغة الثانية كراشن (1982) Krashen .....                     | 287 |
| .....خلاصة.....                                                                  | 294 |

## الفصل الثامن: السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات

|                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| التنزيل العملي .....                                                                        | 297 |
| .....مدخل.....                                                                              | 298 |
| 1. من السياسة اللغوية إلى التخطيط اللغوي.....                                               | 299 |
| 1.1 السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي: حدود التماثل وأفاق التمايز .....                       | 299 |
| 2.1 مجالات التخطيط اللغوي.....                                                              | 302 |
| 2. السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي مدخلان لتدبير التعدد اللغوي في الواقع التربوي المغربي .. | 303 |
| 1.2 تشخيص واقع الضعف اللغوي في النظام التربوي المغربي .....                                 | 303 |
| 2.2 السياسة اللغوية التعددية بالمغرب.....                                                   | 308 |
| 1.2.2 السياسة اللغوية من خلال الدستور المغربي .....                                         | 309 |
| 2.2.2 المجلس الوطني للغات والثقافة المغربية ومنطق الحفاظ على التوازنات اللغوية....          | 310 |
| 3.2 السياسة اللغوية في الميدان التربوي .....                                                | 315 |

|     |                                                                           |
|-----|---------------------------------------------------------------------------|
| 315 | 1.3.2 الميثاق التربوي وسياسة التعدد اللغوي في النظام التربوي.....         |
| 317 | 2.3.2 الهندسة اللغوية المقترحة في إطار الرؤية الاستراتيجية 2015-2030..... |
| 318 | 4.2 السياسة اللغوية وإشكالات اختيار لغة التدريس .....                     |
| 322 | 1.4.2 الإغماس المبكر مدخل لتطوير اللغة العربية لدى الناشئة.....           |
| 325 | 3.التشريع اللغوي مدخل لتنظيم اللغات في الواقع الاجتماعي.....              |
| 327 | 1.3 التشريع اللغوي القانوني وضبط المحيط اللغوي .....                      |
| 329 | 2.3 التشريع اللغوي القانوني واحترام نظام الأبجدية .....                   |
| 331 | 3.3 التشريع اللغوي القانوني والسياسة الإعلامية.....                       |
| 333 | 4.3 التشريع القانوني والسياسة اللغوية في مجال الصحة .....                 |
| 333 | 5.3 التشريع اللغوي القانوني والمجالات الاقتصادية.....                     |
| 337 | 6.3 التشريع اللغوي القانوني والسياسة التعليمية .....                      |
| 340 | 7.3 التشريع اللغوي القانوني ونظام العقوبات الجزائية .....                 |
| 341 | .....خلاصة.....                                                           |

## القسم الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية الخاصة بتحليل الأخطاء وتعلم

|     |                                                              |
|-----|--------------------------------------------------------------|
| 345 | المقولات الوظيفية للغة العربية.....                          |
| 346 | .....مدخل.....                                               |
| 349 | الفصل التاسع: الإطار النظري والمنهجي للدراسة الميدانية ..... |
| 350 | .....مدخل.....                                               |
| 351 | 1.المقاربات النظرية لتحليل الأخطاء.....                      |

|                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.1 تحليل الأخطاء من خلال اللسانيات التقابلية .....                 | 352 |
| 1.1.1 اللسانيات التقابلية وأساليب التعامل مع أخطاء المتعلمين .....  | 352 |
| 2.1.1 التحليل التقابلي وفرضيات المدرسة السلوكية .....               | 353 |
| 3.1.1 نظريات التحليل التقابلي واختلاف تقدير الخطأ .....             | 355 |
| 4.1.1 المراحل المنهجية المتبعة لرصد الخطأ في التحليل التقابلي ..... | 359 |
| 5.1.1 سلم الصعوبات من وجهة نظر التحليل التقابلي .....               | 360 |
| 1.5.1.1 سلم الصعوبات براتور (1967) Prator's hierarchy .....         | 360 |
| 2.5.1.1 سلم الصعوبات وفق نظرية الوسم Markdness Theory .....         | 364 |
| 2.1 النظرية المعرفية للتعلم وتحليل الأخطاء .....                    | 367 |
| 1.2.1 أسس تحليل الأخطاء Error analysis .....                        | 369 |
| 2.2.1 مصادر الأخطاء .....                                           | 370 |
| 3.2.1 فرضية اللغة الوسيطة .....                                     | 372 |
| 4.2.1 فرضية الأنظمة التقريبية للغة الثانية .....                    | 376 |

## الفصل العاشر: وصف الأخطاء الوظيفية والتركيبية الدلالية وتحليلها ومناقشة

|                                               |            |
|-----------------------------------------------|------------|
| <b>النتائج وتأويلها .....</b>                 | <b>379</b> |
| 1. الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية ..... | 380        |
| 1.1 أهمية دراسة أخطاء المقولات الوظيفية ..... | 380        |
| 2.1 فرضية الدراسة .....                       | 381        |
| 3.1 خصائص مجتمع الدراسة .....                 | 383        |
| 4.1 خصائص العينة .....                        | 384        |

|     |                                                                             |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------|
| 386 | 1.4.1 توزيع العينة حسب الجنس.....                                           |
| 386 | 2.4.1 توزيع العينة حسب صنف مؤسسة التمدرس.....                               |
| 387 | 3.4.1 توزيع العينة حسب المجال.....                                          |
| 388 | 4.4.1 توزيع العينة حسب لغة البيت.....                                       |
| 390 | 5.4.1 توزيع العينة حسب المجال ونوعية المؤسسة.....                           |
| 391 | 6.4.1 توزيع العينة حسب صنف المؤسسة ولغة البيت.....                          |
| 393 | 7.4.1 توزيع العينة حسب المجال ولغة البيت.....                               |
| 395 | 5.1 وسائل جمع المعلومات.....                                                |
| 395 | 1.5.1 وصف الاختبارات: الاختبارات الكتابية.....                              |
| 399 | 2.5.1 مجال الاختبارات.....                                                  |
| 399 | 1.2.5.1 تحليل الأخطاء في مجال المقولات الوظيفية.....                        |
| 402 | 2.2.5.1 تحليل الأخطاء والمقولات التركيبية الدلالية.....                     |
| 405 | 3.5.1 تحليل الأخطاء في الاختبارات الكتابية:.....                            |
| 405 | 1.2 توزيع الأخطاء حسب متغيرات الجنس والمجال وصنف التمدرس ولغة البيت.....    |
| 406 | 1.1.2 توزيع متوسط الخطأ واحتمالية الخطأ حسب الجنس.....                      |
| 408 | 2.1.2 توزيع متوسط الخطأ واحتمالية الخطأ حسب صنف التمدرس.....                |
| 409 | 3.1.2 توزيع متوسط الخطأ واحتمالية الخطأ حسب المجال.....                     |
| 410 | 4.1.2 توزيع متوسط الخطأ واحتمالية الخطأ حسب لغة البيت.....                  |
|     | 5.1.2 احتمالية الخطأ حسب نوع الخطأ ومحددات الجنس، المجال، وصنف المؤسسة ولغة |
| 412 | البيت.....                                                                  |

## 2.2 المقارنة بين المقولات الوظيفية والتركيبية الدلالية على مستوى متوسط واحتمالية

|                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| الخطأ.....                                                                                  | 414 |
| 3. تفسير النتائج المحصل عليها وتأويلها.....                                                 | 418 |
| 1.3 الأخطاء الوظيفية وبنية اللغة الأم (التفاعل بين اللغة الأم واللغة الثانية).....          | 419 |
| 2.3 الأخطاء الوظيفية التداخلية الناجمة عن فرط التعميم .....                                 | 424 |
| 3.3 الأخطاء الوظيفية والتركيبية الدلالية بين استراتيجيات التخزين واستراتيجيات الحوسبة ..... | 425 |
| 4.3 أخطاء القدرة وأخطاء الإنجاز .....                                                       | 426 |
| خلاصات الدراسة.....                                                                         | 428 |
| الملحقات.....                                                                               | 432 |
| قائمة المصادر والمراجع.....                                                                 | 441 |
| أ.المراجع العربية.....                                                                      | 441 |
| ب.المراجع الأجنبية .....                                                                    | 444 |

## لائحة الرموز والمختصرات

$\overline{\text{س}}$  = الإسقاط الأقصى

$\overline{\text{س}}$  = الإسقاط المتوسط

$\text{س}$  = الإسقاط الأدنى

$\overline{\text{ف}}$  = المركب الفعلي

$\overline{\text{ف}}$  = الإسقاط الفعلي المتوسط

$\text{ف}$  = الفعل

$\text{حد}$  = حد

$\text{صر}$  = صرفة

$\text{مص}$  = مص

$\text{ز}$  = زمن

$\text{تط}$  = تطابق

$\text{تط فا}$  = تطابق فاعل

$\text{تط مف}$  = تطابق مفعول

$\text{جه}$  = جهة

$\text{بؤ}$  = بؤرة

$\text{ث}$  = أثر

$\alpha$  انقل  $\alpha$  = يدل "  $\alpha$  " على كل متغير خاضع للنقل

ضم = ضمير

إع = إعراب

ج = جنس

عد = عدد

شخ = شخص

ل 1 = اللغة الأولى

ل 2 = اللغة الثانية

\* عنصر لاحق

[+س] = سمة مقولية اسمية

[+ف] = سمة مقولية فعلية

[+ص] = سمة مقولية وصفية

∅ = عنصر فارغ بدون مضمون صوتي

مخص = مخصص

مقدمة

## 1. مقدمة

تكتسي نظرية الاكتساب اللغوي حيزا مهماً في الدرس اللساني الحديث، وهي من جملة الانشغالات الكبرى التي سعت الأبحاث اللسانية إلى تفسيرها نظراً لأهميتها في الكشف عن كيفية استخدام الطفل للمعرفة اللغوية سواء أثناء إنتاج اللغة أو تلقيها. كما تقدم لنا نظرية الاكتساب معلومات دقيقة عن كيفية تعامل الطفل مع مداخل لغوية مختلفة، خاصة حينما يتعلق الأمر بالاكتساب المتعدد للغات.

وتختلف النظريات اللسانية في مقارنة موضوع الاكتساب تبعاً لاختلاف مناهجها، وتباين الأسس النظرية والمنهجية التي تنهض عليها. فإذا كانت اللسانيات النظرية تركز على ناتج الاكتساب، أي أنها تعمل على توصيف النظام اللغوي الذي يبده المتعلم، سواء من الناحية الصوتية أو من الناحية الصرف تركيبية أو الدلالية أو التداولية، فإن اللسانيات التطبيقية تسمح بالكشف عن مختلف المؤثرات النفسية والاجتماعية التي تتحكم في إنتاج اللغة وتوليدها.

فاللسانيات النفسية مثلاً تركز على مختلف العمليات الذهنية التي يستخدمها الطفل لاكتساب الأنساق اللغوية من تذكر وإدراك واستيعاب وغير ذلك. وقد اهتمت اللسانيات النفسية أيضاً بظاهرة الاكتساب المتعدد للغات، محاولة الكشف عن كيفية تنظيم اللغات في الذهن، مستفيدة بذلك من مختلف التطورات التي عرفتتها اللسانيات العصبية.

أما اللسانيات الاجتماعية فإنها تنظر إلى السلوك اللغوي باعتباره سلوكا اجتماعيا، وتحرص بذلك على مراعاة مختلف الشروط الاجتماعية والبيئية التي تسهم في عملية التعلم. وعلى الرغم من تعدد الموضوعات التي يهتم بها كل فرع لساني، واختلاف منهج البحث فيها وتباين طريقة التعامل مع المداخل اللغوية في كل منها، فإن ما يؤلف بينها أنها تتخذ من التعلم موضوعا مشتركا لها، وتقدم تفسيرات متباينة للاكتساب اللغوي، مبرزة كيفية تفاعل اللغات أثناء عملية التعلم.

ولما كان تعلم اللغة عملية معقدة يتداخل فيها ما هو نفسي بما هو اجتماعي بما هو لساني، فقد اقتضت طبيعة الدراسة تبني مقاربة متعددة الروافد تستمد مقوماتها مما توصلت إليه اللسانيات النظرية من أبحاث مهمة في مجال اكتساب المقولات الوظيفية<sup>1</sup> دون إغفال اللسانيات التطبيقية باعتبارها أحد المجالات المعرفية التي جعلت من موضوع التعلم أحد انشغالاتها الرئيسية.

### 1.1 دواعي اختيار الموضوع

يعد اكتساب المقولات الوظيفية من جملة الإشكالات التي استأثرت باهتمام الباحثين. وقد تمت العناية بها لأنها أساس التوسيط بين اللغات. لذلك فالبحث فيها يمكن أن يكون مفيدا

---

<sup>1</sup> "نميز عادة بين نوعين من المقولات: مقولات مفتوحة (لانهائية) ومقولات مغلقة. فاللائحة المفتوحة تشتمل على المقولات المعجمية الأساسية: الفعل والاسم والصفة، وهي المقولات الجوهرية. وبقية المقولات كالمصدرى والصرفه والأفعال المساعدة والحد هي ما نحيل عليه بلفظ المقولات الوظيفية وهي لائحة مغلقة" (Ouhalla, 1991: 6)

لإجراء بحث مقارنة بين اللغات للتعرف على المؤلف منها والمختلف، واستخلاص الآليات التي يعتمد عليها الطفل لاكتساب المقولات الوظيفية، ومعرفة موقعها ضمن النحو الكلي.

وإنما وقع اختيارنا على ظاهرة المقولات الوظيفية دون غيرها من الظواهر اللسانية لأنها تسمح لنا بتحليل أمثل للغات، فهي ظاهرة عابرة لجميع اللغات. وتتبع أهميتها من كونها تكتسي طابعاً إشكالياً لأنها تعبر عن وضع ملتبس، فبالنظر إلى كونها تدخل في تكوين الكلمة تكون أشد ارتباطاً بالصرف من غيرها من المباحث اللسانية، غير أن ورودها في موقع تركيب محدد يجعل من اللازم إخضاعها للقيود التركيبية للتعرف على توزيعها وهندستها في التركيب. تسمح لنا هذه المعطيات بالنظر إلى المقولات الوظيفية وفق مقارنة صرف تركيبية، دون إغفال الجوانب الدلالية المرتبطة بها.

وقد ركزت على اكتساب المقولات الوظيفية لما تكتسيه من مكانة مركزية في البرنامج الأدنوي (شومسكي 1995)، وبالنظر إلى وضعها المتميز في تصميم النحو الكلي، وقدرتها على تفسير الكثير من العمليات الحوسبية والتحكم في البنيات التركيبية للجمل. وبما أن لائحة المقولات الوظيفية ثابتة ومحدودة العناصر ومحددة بشكل دقيق، فقد أمكن إخضاعها للتحليل اللساني المقارن عكس المقولات المعجمية التي تتميز بكونها تحتوي على عدد لا متناهٍ وهي في تزايد مستمر. ومن ثمة فإن ضبط اكتساب المقولات الوظيفية يمكن التحكم فيه من خلال استحضار أهم القيود والمبادئ الكلية التي توجه عملية الاكتساب، والتعرف على القيم الوسيطة التي تتيح للطفل التعامل مع أكثر من نسق لغوي بفضل جهاز اكتساب

اللغة الذي لا يشتمل فقط على قيود كلية، بل يتضمن أيضا متغيرات وسيطية تسهل عملية اكتساب أكثر من لغة.

وسأحاول البرهنة في هذه الأطروحة على أن التركيز على هذه المقولات قد يسهم في إدراك التنوع المميز للغات ورصد وسائل لضبطه. ومن ثمة، نقله من وضعية التنافر والتعدد إلى وضعية التجانس والوحدة.

ولعل من جملة الدوافع التي جعلتنا نهتم بالمقولات الوظيفية أيضا، كونها تتميز بالدقة المفهومية ولا تخضع للتأويلات المتعددة؛ فمعنى الحد واحد؛ وهو ينقل اللفظ من النكرة إلى المعرفة، وقس على ذلك بالنسبة لسائر المقولات الوظيفية الأخرى: كالتطابق والزمن والجهة... وذلك عكس المقولات المعجمية التي تتغير دلالتها بتغير موقعها داخل التركيب، وكذا بحسب طبيعة التركيب الدلالي الذي قد يُحمّل على الحقيقة، كما قد يُحمّل على المجاز، ممّا يجعل من الصعب استقصاء كافة دلالات المقولات المعجمية.

وإذا كان توزيع المقولات المعجمية يختلف من لغة إلى أخرى وداخل اللغة الواحدة ويستجيب للخصائص المعجمية للمفردات، فإن توزيع المقولات الوظيفية جعلنا نستنتج أنها تخضع لسلمية موحدة عبر اللغات، حيث ينتقي الرأس المصدري المركب الصرفي وينتقي الرأس الصرفي المركب الفعلي؛ وتمكننا هذه السلمية من إخضاع اللغات للدراسة المقارنة اعتمادا على جرد أهم المقولات الوظيفية وما تتميز به من سمات.

## 2.1 أهداف الدراسة

إننا نطمح في هذا البحث إلى تنفيذ بعض الآراء الشائعة لدى الكثير من الناس، والتي تعتبر أن التعدد اللغوي يشكل عقبة تقف أمام التحصيل اللغوي<sup>1</sup>، إذ سنؤكد أن تعلم أكثر من لغة لا يشكل عائقا يحول دون تطوير الكفايات اللغوية للطفل، لأنَّ اللغات جميعها يمكن أن تخضع لمبادئ موحدة مشتقة من النحو الكلي الذي يمتلكه كل متكلم للغة بشكل فطري؛ إذ يمكن للوقائع اللغوية التي تتمظهر على المستوى السطحي بوصفها معطيات متنافرة ومختلفة أن تعبر في بنيتها العميقة عن التناغم والانسجام<sup>2</sup>.

وما دام أن الهدف من هذا البحث هو ضبط علاقات الائتلاف والاختلاف والتداخل بين اللغات التي تتفاعل في ذهن الطفل المغربي بعد ولوجه للطور الابتدائي، فقد لجأت إلى إجراء مقارنة لسانية مقارنة بين كل من اللغة العربية المعيار والعربية المغربية واللغة الأمازيغية واللغة الفرنسية، مع اتخاذ المقولات الوظيفية بكافة سماتها في اللغات المعنية أساسا للتحليل المقارن. والهدف المتوخى من الدراسة هو رصد ما قد يجمع بين هذه الأنظمة اللغوية من علائق التفاعل والتكامل وما يُوحّد بينها من مبادئ كلية ومتغيرات وسيطية.

يتعلق التساؤل المركزي، الذي نود الإجابة عنه في هذا البحث، بالمردودية التربوية للتعدد اللغوي ومدى تأثيره إيجابا أو سلبا في اكتساب الطفل لأكثر من لغة. وفي سياق الإجابة عن هذا التساؤل، نسعى إلى أن نبرز أن احتكاك الطفل بلغات كثيرة في مرحلة الطفولة لن

<sup>1</sup> Izhaq Epstein, 1915:70-38-69-210-211.

<sup>2</sup> Chomsky, 1995:8.

يكون، بأي حال من الأحوال، عائقا يحول دون اكتساب اللغات؛ بل على العكس من ذلك، يستعين الطفل بالمتن اللغوي الذي يواجهه في محيطه اللغوي، لتثبيت الوسائط التي يتخذها دليلا على لغته وآلية لتمييز مختلف اللغات التي يفتح عليها.

وعلى الرغم من غنى المادة اللغوية وثرائها وتنوعها، فإن للطفل قدرة هائلة على تنظيم هذه المادة وتيسير استعمالها بفضل إخضاعها لمبادئ النحو الكلي الكفيلة بنقلها من التعدد والتشتت والتناثر إلى التناغم والانسجام والوحدة. ولن يتأتى ذلك إلا بفضل استعمال الطفل لملكته اللغوية التي تشتمل على مبادئ وقيود كَلِّية تمكنه من ضبط المادة اللغوية وإدراكها ببسر.

إن تقديم المزيد من الدّعم لهذه الفرضية التي تؤكد سهولة اكتساب اللغات بالنظر إلى اشتراكها في جملة من القيود يقتضي إجراء بحث مقارن يكون محوره الأساس البحث في الكليات اللغوية وما تفرضه من توسيطات عبر اللغات، انطلاقا من استقصاء دقيق لكافة المستويات اللغوية التي تقيم الدليل على المشترك بين اللغات، وتتعالى على الاختلافات وتبحث في الثوابت وتتبع في الجذور، وتعمل على التنقيب على أسس متينة لتأصيل الظاهرة اللغوية وربطها بمصدرها المعرفي المسؤول عن كافة اشتقاقاتها وعن مختلف الوحدات اللغوية المتولدة عنها.

ويعد البحث في الكليات اللغوية، في مجال السمات الوظيفية للغات، الخيط الناظم لمختلف أجزاء هذا البحث، لأنه يساعدنا في الإجابة عن التساؤل المركزي الذي يتعلق بمدى

إسهام التعدد اللغوي في تعلم لغات أخرى إيجاباً أو سلباً. وإذ نؤكد-من الناحية اللسانية- تماثل المقولات الوظيفية للغات على الرغم من التعدد والاختلاف الظاهر، فإننا ندافع عن تصور مفاده أن تعلم المقولات الوظيفية لا يعدو أن يكون تثبيتاً لجملة من الوسائط، فالمتعلم لا يبذل جهداً يذكر في التعلم، وهذا ما يفسر الإنتاجية التي تتميز بها القدرة اللغوية للطفل لتوليد واستيعاب عدد لا نهائي من الجمل التي لم يكن قد سمعها من قبل. مما يدفعنا إلى دعم الأطروحة المركزية التي تقضي بكون أن تعلم أكثر من لغة يعتبر مصدر ثراء وغنى للقدرة الإبداعية للطفل ولا يمكن أن يكون عائقاً، ما دام أن التعدد اللغوي، في جوهره، يمكن أن يؤوّل إلى الوحدة، خاصة وأن جميع اللغات، تستمد مصدرها من البنية المعرفية للدماغ، وتستجيب بشكل مُوحّد لكافة الأنساق التصورية القصدية والحسية.

إن الموضوع المركزي الذي يشغل اهتمامنا في هذا البحث هو كيفية اكتساب الطفل للأنساق الوظيفية للغات التي يواجهها. وسندافع عن تصور مفاده أن جهاز اكتساب اللغة الذي يستبطنه الطفل بشكل فطري يتضمن بصورة جاهزة كافة المقولات الوظيفية مقترنة بسماتها، بما في ذلك مقولة الإعراب والمصدري والحد والزمن والتطابق.

وما يؤكد ذلك أن المعجم الذهني للطفل بحسب البرنامج الأدنوي (شومسكي 1995) يشتمل على حزمة من السمات التي تجعل المداخل المعجمية تامة التخصيص، فكل لفظة من ألفاظ المعجم الذهني للطفل تكون مُبَيّنة بشكل نسقي ومشمّلة على كلّ المعلومات التي

تجعلها قابلة للمقروئية من قبل أنساق الإنجاز والتصور، ونخص بالذكر الأنساق الإدراكية التصويرية والأنساق الحسية.

وعلى هذا الأساس، فإننا سندافع عن تصور مفاده أن الاختلاف بين اللغات لا يكمن في المقولات الوظيفية ذاتها أو في السمات المخصّصة لها، بل يكمن في الكيفية التي تتحقق بها عبر اللغات. وهذا الاختلاف على الرغم من أهميته، فهو مقيد وسيطيا وقابل للتحديد. بهذا المعنى يكون البحث عن الكليات والوسائط المخصّصة للبنية السماتية للمقولات الوظيفية مبحثاً مهماً يندرج ضمن الدراسات اللسانية التي جعلت من انشغالاتها الرئيسة البحث عن الآليات التي يستعين بها الطفل لاكتساب الأنساق اللغوية.

ومن جملة الوسائط التي نهتم بدراستها في هذا الإطار توزيع المقولات الوظيفية وتفاعلها مع مختلف قوالب النحو الكلي في سبيل بناء نظرية نحوية تُموقع هذه المقولات في البنية الهرمية للنحو الكلي، وتبحث، في الآن نفسه، عن وسائط تمكّنا من مقارنة الأنساق اللغوية لردّها إلى أصولها، واستخلاص البنيات المشتركة فيها والوقوف على الثابت منها على الرغم مما تبديه الأنساق اللغوية من الاختلاف والتباين والتنافر.

بناءً على المعطيات السابقة، نستخلص أن المقولات الوظيفية تضطلع بدور مركزي في تفسير سيرورة الاكتساب، خاصة أن الاختلاف بين اللغات لا يعدو أن يكون اختلافاً في تثبيت قيم المقولات الوظيفية. غير أن ذلك لا ينفي خضوع المقولات الوظيفية لجملة من السمات الكلية. ولعل توافرها على هذه السمات الكلية والوسيطية هو ما يميزها عن غيرها،

ويؤهلها لتضطلع بدور مركزي في تعلم اللغات، وهو ما يكشف عن أهميتها في إدراك المعرفة اللغوية.

### 3.1 إشكالية البحث

#### 1.3.1 الإشكالية المركزية

نتوخى من خلال هذا البحث مناقشة الإشكالية المركزية التالية:

هل يمكن اعتبار الاكتساب المتعدد اللغات عاملا مساعدا على تعلم الأنساق الوظيفية للغات؟ أم أنه بمثابة عائق يحول دون اكتساب هذه المقولات ويؤثر على سيرورة التعلم؟

#### 2.3.1 الإشكاليات الفرعية

تتفرع عن هذه الإشكالية المركزية عدة إشكالات أساسية، تتلخص فيما يلي:

❖ كيف يتمكن الطفل من اكتساب المقولات الوظيفية؟ وهل يؤثر اكتساب هذه المقولات

إيجابا أو سلبا على عملية تعلم الطفل أكثر من لغة؟

❖ ما موقع المقولات الوظيفية في النحو الكلي؟ وما القيود المتحكمة في اكتسابها؟ وما

القيم الوسيطة التي يعتمد عليها الطفل لتعلمها؟

❖ هل تشتمل اللغات جميعها على المقولات الوظيفية نفسها؟ أم أن لكل لغة بنيته

الوظيفية الخاصة بها؟ وما حدود الاختلاف بين اللغات من حيث البنية السماتية

للمقولات الوظيفية؟

❖ ما القيود المتحركة في اكتساب المقولات الوظيفية؟ وما الإجراءات الوسيطة التي

تسمح بضبط المتعلم اختلاف الأنساق الصرفية للغات؟ وكيف تؤثر المقولات

الوظيفية على البنية الصرف تركيبية للغات؟

❖ كيف تُمَثَّل المقولات الوظيفية للغتين الأولى والثانية في الذهن؟ هل تخضع هذه

المقولات لنفس النظام الذهني ولنفس المعالجة العصبية؟ أم أن لكل لغة استقلالها

الوظيفي عصيبا ومعرفيا؟

❖ ما الإجراءات التي ينبغي اتخاذها لتفادي الانعكاسات السلبية لتعلم أكثر من لغة في

المدرسة؟

#### 4.1 فرضية البحث

في سياق تناول الإشكالات السالفة، سننطلق من فرضية مفادها أن التعليم المتعدد اللغات

كفيل بتطوير المقولات الوظيفية للطفل لكنه في حاجة إلى التخطيط له بشكل جيد، لتفادي

الانعكاسات السلبية للتعدد اللغوي.

#### 5.1 الإطار النظري للبحث

تبني البرنامج الأدنوي (1995) إطارا نظريا للعمل يتم على أساسه تحليل المقولات

الوظيفية والموازنة بين مختلف الظواهر اللسانية الحاملة للسمات الوظيفية المصدرية أو

الزمنية أو التطابقية أو الحديثة أو الإعرابية، وبيان هندستها في التركيب والإشارة إلى أهم

القيود المسؤولة عن توليدها وفحصها.

إن اختيار البرنامج الأدنى دون غيره لتحليل المقولات الوظيفية ليس عملية اعتباطية، بل إنه اختيار منهجي مقصود، وذلك بالنظر إلى المكانة المتميزة التي تحظى بها المقولات الوظيفية في هذا البرنامج ولما له من قدرة على تحليلها، خاصة وأن البرنامج الأدنى يقوم على أساس نظرية فحص السمات الوظيفية للمقولات المعجمية، ويجعل هذه السمات الزمنية والتطابقية والإعرابية والحدية والمصدرية هي المسؤولة عن كافة العمليات الصرف تركيبية، وهي بذلك تقود النظام الحوسبي برمته.

ولعل اختيار هذا النموذج، أي البرنامج الأدنى في مقارنة اكتساب المقولات الوظيفية دون غيره من النماذج التوليدية، يعود إلى قدرته على تفسير سيرورة اكتساب هذه المقولات، لما يتميز به من دقة تصويرية وقدرة على الاختزال العلمي والاقتصاد، سواء من حيث العمليات الحوسبية أو من حيث مراحل الاشتقاق أو من حيث التمثيلات، حيث يدعو هذا النموذج إلى الاستغناء عن كافة المراحل الاشتقاقية التي لا تستدعيها الضرورة التصورية. في هذا السياق، دعا البرنامج الأدنى إلى التخلي عن مستويي البنية العميقة والبنية السطحية والاكتفاء بكل من الصورة الصوتية والصورة المنطقية لما لهما من قدرة تفسيرية لعملية الاكتساب اللغوي، على اعتبار أن اللغة في جوهرها تقوم على الربط بين الأصوات والمعاني، أي بين صور صوتية وأخرى منطقية.

وإذا كان البرنامج الأدنى ينسجم والفرضية الفطرية التي أقرتها كافة النماذج التوليدية، والتي تعتبر أن اكتساب اللغة يتم عن طريق جهاز الاكتساب الفطري الذي يمتلكه الطفل قبل

الانفتاح على التجارب اللغوية، فإن لكل نموذج توليدي تصوره الخاص عن عملية الاكتساب اللغوي وينفرد برؤية محدّدة بخصوص اكتساب المستويات اللسانية. وإذا كان الأمر كذلك، فإن ما يميّز البرنامج الأدنوي عن غيره من التصورات السابقة أنه يتبنى الفرضية المعجمية القوية التي تفترض أن عمليات بناء الكلمة، سواء تلك المتعلقة بالتصريف أو بالاشتقاق تكون مخصّصة معجمياً؛ بهذا المعنى يكون المكون الصرفي مكوناً حشويّاً يتكفل المعجم الذهني بتخصيصه.

وعلى هذا الأساس تُمثّل المداخل المعجمية بوصفها حزمة من السمات. وتخصّص المقولات الوظيفية أيضاً بنفس الكيفية، حيث تكتسب المداخل المعجمية سماتها الزمنية والمقولية والإعرابية والتطابقية والحدية والمصدرية منذ مرحلة الانتقاء المعجمي. على هذا النحو، يبدو أن اكتساب الطفل للمفردات اللغوية أو المداخل المعجمية يكون مصحوباً باكتساب كافة السمات الوظيفية المتعلقة بها.

يحظى المعجم، وفق هذه الرؤية، بمكانة متميزة، فهو الذي يتكفّل ببناء المداخل المعجمية والتحكم في مختلف السيرورات الاشتقاقية أو التصريفية المتعلقة بها. وينحصر دور التركيب فقط في فحص مدى توافق السمات الإعرابية والتطابقية والزمنية؛ فبعد صعود الرأس الفعلي إلى رأس الزمن والتطابق والحد، وصعود مخصص المركب الفعلي إلى مخصص التطابق أو الزمن أو الحد أو المصدرية يمكن فحص كافة سمات المقولات

الوظيفية. ويتحدد مجال فحص هذه السمات في جميع اللغات في المجال البنيوي [مخصص رأس].

ومما يتفرد به هذا النموذج الأدنى عن غيره من النماذج التوليدية أنه يحد، نوعاً ما، من سلطة التركيب ومركزيته. ففي نموذج المبادئ والوسائط كانت العلاقات البنيوية التركيبية بين سائر العناصر التي يتألف منها النسق المركبي هي المسؤولة عن تفسير الكثير من الظواهر، كالإعراب والمراقبة والربط والعمل التي تخضع لقيود تركيبية دقيقة، منها ضرورة تجسيدها لعلاقة التحكم المكوني. بهذا المعنى يكون للتركيب وللعلاقات الإسنادية دور في إسناد السمات الإعرابية والمحورية والتطابقية والزمنية.

أما البرنامج الأدنى فإن التركيب ليس المسؤول عن إسناد هذه السمات، بل تقتصر مهمته على فحصها ما دام أن المدخل المعجمي تام التخصيص سماتياً، حيث يحتوي على السمات الزمنية والتطابقية والإعرابية والحدية والمصدرية.

### 6.1 بنية البحث وتصميمه

قسمت بنية البحث إلى خمسة أقسام، يتألف كل قسم منها من فصلين. يشتمل القسم الأول على نبذة عن الإطار النظري للدراسة، وقد توزع إلى فصلين: خُصص الأول منهما للتعريف بالبرنامج الأدنى (شومسكي 1995) الذي اعتمدته أساساً نظرياً للتحليل اللساني للمقولات الوظيفية، مع تركيز الاهتمام على النظرة الكلية لهذه المقولات وما تفرضه من توسيطات عبر اللغات.

وفي نفس الإطار، استحضرت أهم الروافد العلمية للسانيات التطبيقية، من خلال التعريف بالسيكولسانيات والسوسيولسانيات والكشف عن نظرتيها إلى الآليات المتحكمة في التعلم اللغوي. وركزت في الفصل الثاني على اختلاف تصورات اللسانيين لاكتساب الظواهر اللغوية.

وقد شكل القسم الثاني مجالا لمناقشة اكتساب المقولات الوظيفية عبر اللغات، مع التركيز على أهم المقولات التي تؤثر بشكل مباشر في البنية الصرف تركيبية للغة، ونخص بالذكر مقولة المصدر، ومقولة الصرف، وما تشتمل عليه من إسقاطات وظيفية خاصة مقولة الزمن ومقولة التطابق، بالإضافة إلى بعض الموجّهات الأخرى التي تؤثر في بنية النحو الكلي. وإذا كان الفصل الأول مخصّصا لمناقشة لائحة المقولات الوظيفية وتوزيعها عبر اللغات وما تخضع له من توسيطات، فإنني قد ركزت، في الفصل الثاني، على مقولة التطابق الوظيفية. وما دام أن التطابق يتحقق صرافيا، في الكثير من اللغات، عبر متصلات ضميرية؛ فقد عمدت إلى إبراز مكونات التطابق وسلميته من خلال التعرف على الوضع الصرف تركيبى للمتصلات الضميرية، وبيان بعض القيود المفروضة على الرتبة، للتعرف على الآليات التي يعتمدها الطفل لإدراك مقولة التطابق عبر اللغات.

ثم انتقلت في القسم الثالث من الدراسة إلى بيان بعض الخصائص التوزيعية والإعرابية للمقولات الوظيفية. وللتمثيل لذلك، انطلقت من إجراءات أساسيين لهما مكانة متميزة في البرنامج الأدنوي. يتعلق الأمر بكل من إجراء النقل وإجراء فحص السمات

الإعرابية. وقد خصصت الفصل الأول من هذا القسم لفحص السمات التوزيعية للمقولات الوظيفية وما تخضع له من عمليات النقل والاستبدال، مع استحضار أهم القيود المتحكمة فيهما، وما يخضعان له من توسيطات عبر اللغات. في هذا السياق، تناولت جملة من الظواهر التركيبية التي تخضع للنقل، ونخص بالذكر مجموعة من المقولات: كالفعل والفاعل والعناصر الميمية وفضلة البناء لغير الفاعل التي تنتقل إلى موقع المخصص. وقد حاولت البرهنة على الدور الكبير للبنية السماتية للمقولات الوظيفية في تفسير سلوك النقل. أما الفصل الثاني من هذا القسم، فقد خُصَّصَ لمناقشة إجراءات فحص السمات الإعرابية، مع إبراز مدى تعالق مقولة الإعراب بسائر مكونات النحو الكلي، وخاصة النظرية المحورية ونظرية المراقبة ونظرية العمل والكشف عن الوسائط التي يعتمدها الطفل لتعلم الإعراب في مختلف اللغات.

وتركز الاهتمام في القسم الرابع على العوامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر على سيرورة تعلم المقولات الوظيفية. وإذا كان الفصل الأول يستهدف بيان الأنظمة الذهنية والعصبية المسؤولة عن اكتساب المقولات الوظيفية، فإن مجال اهتمامه ينصرف بالأساس إلى بيان التفاعلات اللغوية بين النظام الوظيفي للغة الأولى والنظام الوظيفي للغة الثانية. والهدف من ذلك هو ضبط الاستراتيجيات التي ينتجها العقل الإنساني، واكتشاف الآليات المعرفية والعصبية التي تمكنه من الانتقال من نسق لغوي إلى آخر، سواء على مستوى إنتاج الخطاب اللغوي أو تلقيه.

وللتمكن من إدراك الأنساق الوظيفية للغات في الذهن تناولت في هذا الفصل أيضا كيفية تنظيم اللغات في الذهن في إطار أنظمة لسانية متداخلة فيما بينها ومتعاقبة، مع إبراز طبيعة اشتغال النظام العصبي لدى الطفل الثنائي اللغة.

وإذا كانت الأبحاث اللسانية والسيكولسانية المقدّمة قد أثبتت، بما لا يدع مجالا للشك، أن تعلم أكثر من نسق وظيفي للغات متعددة لا يمكن أن يكون، بأي حال من الأحوال، عائقا يحدّ من قدرة المتعلم على تعلم المقولات الوظيفية، فإننا ندافع في الفصل الثامن من القسم الرابع عن فرضية مؤداها أن تمكن الطفل من الانفتاح على الأنساق الوظيفية للغات والاستفادة منها مشروط بتنظيم التعدد اللغوي، سواء من حيث وضع السياسات اللغوية، أو من حيث تنفيذها عبر عمليات التخطيط، ليس على مستوى المدرسة فحسب، بل أيضا على مستوى الواقع المجتمعي برمته.

لذلك استهدف الفصل الثامن إبراز الدور المركزي للتشريع القانوني بوصفه الأداة الفاعلة لتنظيم تعلم اللغة في المدرسة وتقنين استعمالها في الواقع. وقد اهتم هذا الفصل من هذا القسم بالتمييز بين كل من التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية باعتبارهما السبيلين الكفيلين بتدبير التعدد اللغوي وتنظيم الوقائع اللغوية في المجتمع مع تبيان أهم مجالات التدخل المرتبطة بالتخطيط اللغوي. وقد قدّم هذا الفصل بعض النماذج التطبيقية لبيان بعض التجارب الناجحة في التخطيط اللغوي.

## 7.1 الأدوات المنهجية للدراسة الميدانية

تختلف الدراسات العلمية والأكاديمية السابقة التي تناولت اكتساب المقولات الوظيفية، بحسب طبيعة المنهج المعتمد لمقاربة تفاعل الأنساق الوظيفية عبر اللغات، حيث نجد دراسات استطلاعية الهدف منها التعرف على خصوصية التعلم لدى الطفل من خلال مجموعة من الاستمارات الموجهة إليه، وثانية تجريبية قائمة على دراسة الحالة وتتبعها عبر سنوات لاكتشاف الآليات التي يعتمد بها الطفل لتطوير مقولاته الوظيفية، سواء في لغته الأولى أو الثانية. وتقوم أغلب هاته الدراسات على أساس المقارنة بين اكتساب الطفل الأحادي اللغة للمقولات الوظيفية والطفل الثنائي اللغة.

وثمة دراسات أخرى قائمة على أساس تحليل الأخطاء. وقد اعتمدت في الدراسة ميدانية في القسم الخامس على منهج تحليل الأخطاء في الإنتاجات الكتابية للمتعلمين، حيث قَدِّمْتُ اختبارا لقياس مستوى تمكنهم من المقولات الوظيفية في اللغة العربية المعيار باعتبارها لغة ثانية<sup>1</sup> في المجتمع المغربي، وإن كنا نشكك في دقة مصطلح اللغة الثانية للدلالة على تعلم

<sup>1</sup> على الرغم من أن العربية المعيار والعربية العامية يستظلان معا تحت مظلة مصطلح اللغة العربية، فإن أدبيات دراسة اللغة العربية، خاصة منها ما يتصل بدراسات الاكتساب غالبا ما تعتبر تعلم اللغة العربية المعيار بمثابة حالة من تعلم لغة ثانية لأن الأطفال لا يكتسبونها بشكل رسمي إلا في المدارس. وتتأسس دراستنا على الدراسات السابقة (Polinsky, 2015) التي تعتبر أن تعلم الشكل المعياري للغة من قبل متكلمي اللهجات العامية لنفس اللغة المعيارية يعتبر شكلا من تعلم لغة جديدة (Benmamoun & Albirini, 2016: 27). كما أن اللغة العربية المعيار تعتبر لغة ثانية، خاصة بالنسبة للمتعلمين، الذين تعتبر الأمازيغية لغتهم الأولى.

اللغة العربية للمغاربة، كما أكد على ذلك الفاسي الفهري، معتبرا أن اللغة العربية المعيار ليست لغة أولى ولا لغة ثانية وإنما هي لغة بين الأولى والثانية<sup>1</sup>.

ورغما عن رأينا الواضح في الموضوع، فقد ارتأينا استعمال هذا المصطلح لأنه يعتبر الأكثر انتشارا في أدبيات اكتساب اللغة. لذلك اعتبر أن العربية المغربية والأمازيغية في المجتمع المغربي لغات أولى، لأنهما تكتسبان دون تلقين في البيئة الطبيعية<sup>2</sup>. أما اللغة العربية المعيار فهي لغة ثانية<sup>3</sup> لا تُكتسب في البيت، بل تخضع لتعليم موجّه كما أنها تُستعمل لتحقيق وظائف مختلفة عن الوظائف الاجتماعية للغة الأولى. وإن كنا ندرك أن صلة العربية المغربية باللغة العربية تختلف عن صلة الأمازيغية باللغة العربية على الرغم من اشتراكهما في نفس العائلة اللغوية السامية الحامية.

وإنما اخترت منهج تحليل الأخطاء دون غيره من المناهج الأخرى، لما له من قدرة على قياس مستوى التمكن من المقولات الوظيفية الخاضعة للفحص؛ ولأنه يمكننا أيضا من

<sup>1</sup> درج اللسانيون على تصنيف اللغات إلى لغات أول ولغات ثوان، على اعتبار أن اللغة الأولى تكتسب بدون تلقين، وهي اللغة الأم، أي اللغة التي يلتقطها الطفل من المحيط الأقرب، وهو محيط الأم، دون أن يحتاج إلى التمدرس، أو إلى توجيهات معلم ملقن، وعلى اعتبار أن اللغة الثانية تعتمد أساسا على التلقين. فأين وضع اللغة العربية في هذا التصنيف؟ طبعا لا نحتاج إلى كبير عناء لنبين أن اللغة العربية ليست لغة أولى. فالطفل العربي لا يخرج إلى محيطه ليلتقط لغة عربية فصيحة متداولة في الأفواه، بنفس الكيفية التي يخرج بها الطفل الفرنسي إلى محيطه ليتعلم الفرنسية، أو الإنجليزي ليكتسب الإنجليزية، أو المغربي ليكتسب العامية المغربية أو الأمازيغية... ولذلك كانت الفصيحة لغة بين الأولى والثانية في منظورنا (انظر الفاسي الفهري، المعجم العربي، ص: 20-21)

<sup>2</sup> "إن الفرق الأكثر دلالة بين اللغة الأم (اللغة الأولى) واللغة الثانية أن الأولى تكتسب والثانية تخضع للتدريس". = (Clifford Prator, 1969: 95).

<sup>3</sup> يتسع مدلول اللغة الثانية للإحالة على مختلف اللغات التي قد يتعلمها الفرد؛ فالفرنسية والإنجليزية في الواقع التربوي المغربي أيضا لغات ثانية لكونهما يخضعان للتعليم في المدرسة ولا تكتسبان في البيت.

الإجابة عن التساؤل المركزي الموجّه للبحث والذي يتعلق بمدى إسهام الوضع اللغوي المتعدد في المدرسة المغربية في تعلم المقولات الوظيفية للغة العربية، وتأثيره إيجابا أو سلبا في عملية التعلم.

تتألف عينة الدراسة من تلاميذ المستوى السادس والبالغ عددهم 333 تلميذا وتلميذة، موزعين على مختلف المدارس التابعة للمديرية الإقليمية إفران، مع مراعاة مختلف المتغيرات التي تؤثر في عملية التعلم، كالوسط الاجتماعي للتدريس سواء أكان قرويا أو حضريا، واللغة الأولى للمتعلّم التي اكتسبها في البيت، سواء الأمازيغية أو العربية المغربية. وقد وقع اختياري على هذا الإقليم دون غيره، لأنه يتميز بالتنوع، وتتعايش فيه مختلف مكونات النسيج المغربي التي تتكلم بلسان عربي وأمازيغي، وتنتمي إلى الحاضرة والبادية، مما قد يسهم في التوصل إلى نتائج تتسم بنوع من المصادقية.

أضف إلى ذلك، سهولة الاشتغال بهذا الإقليم بحكم قربه لي جغرافيا، وكذا بالنظر إلى التزاماتي المهنية فيه التي ساعدتني على جمع المعطيات. وقد عمدت في الفصل الثاني إلى بيان متغيرات الدراسة وتحليلها ومناقشتها، مع التركيز على جرد أخطاء المقولات الوظيفية ومقارنتها ببعض المقولات التركيبية الدلالية من خلال نتائج الدراسة الإحصائية؛ لبيان خصوصية تعلم المقولات الوظيفية في اللغة العربية لدى الطفل ومدى تأثيره بسائر المتغيرات المعتمدة في البحث.

واختُتِمت الدراسة بخلاصة تركيبية ضمّنتها أهم النتائج المتوصّل إليها بعد مرحلتي التحليل والمناقشة، وقدمت أهم الاستنتاجات العلمية المتعلقة بالمبادئ الكبرى الموجّهة للاكتساب المتعدد للمقولات الوظيفية وأثره على تعلم اللغة العربية.

ولا يفوتني في نهاية هذا التقديم أن أشيد بما بذله أستاذي المشرف الدكتور عبد المنعم حرفان في سبيل تقويم هذا العمل وتجويده وتجاوز عثراته، وبما أحاط به هذا البحث من عناية فائقة بفضل توجيهاته السديدة ونصائحه القيّمة. ولذلك أتقدم بجزيل شكري وعظيم امتناني للأستاذ الدكتور على ما بذله من جهود حتى يستقيم العمل على ما هو عليه، راجيا من العليّ القدير أن يمتعه بموفور الصحة والعافية، وأن يجعله ذخرا للعلم والعلماء. ولا يفوتني أيضا أن أجزّي الشكر لكل من الأستاذ الدكتور حسان البوكيلي والأستاذ الدكتور عبد النبي سفير على مجهوداتهما في تنقيح هذا العمل وعلى توجيهاتهما السديدة وملاحظتهما القيّمة.

وعلى الرغم مما قد يُبذل من جهد لإنجاز البحث، فإنني أعترف بما قد يعتريه من نقص أو بما يعلق به من شوائب قد لا أستطيع الاهتداء إليها. ولذلك فإنّ إخضاع البحث للتمحيص من قبل لجنة المناقشة، سيُفوّم، دون شك، ما شاب هذا البحث من اعوجاج وينبّه إلى ما علق به من أخطاء. وأقول في النهاية وأنا على مشارف إنهاء هذا العمل ما قاله الحريري بعدما أفرغ من كتابة بعض مقاماته، فانظر إلى هذا العمل نظرة المستحسن وحسن الظنّ به وأحسن، وإن تجدّ عيبا فسُدّ الخلا، فجلّ من لا عيب فيه وعلا.

**القسم الأول:**

**اللسانيات والاكتساب**

**المتعدد للغات**

## مدخل

لطالما شكل البحث في الكليات اللغوية القاعدة الأساس لكل الدراسات المنضوية تحت لواء التوليدية منذ ظهور النظرية ما قبل المعيار، مروراً بالنظرية المعيار الموسّعة ونظرية المبادئ والوسائط، وانتهاءً بالبرنامج الأدنى. ويمثل مبحث الكليات اللغوية أحد المباحث الجوهرية التي استأثرت باهتمام كافة النظريات التوليدية؛ ويعود هذا الاهتمام بالأساس إلى الرغبة في استكناه الكفاية اللغوية التي يستبطنها كل متكلم للغات الطبيعية بشكل فطري. لذا اجتهدت كل النماذج التوليدية لبلورة نماذج تمثيلية وتصورية قادرة على وصف القدرة اللغوية بشكل دقيق للتعرف على كيفية إنتاج اللغة وطرق اكتسابها وفهمها. وتختلف النماذج التوليدية في درجات الصورة وفي القدرة على تمثيل مبادئ الاقتصاد في صياغة القواعد التوليدية وبناء التمثيلات وإدراك الكليات اللغوية.

ويمثل البحث في الكليات اللغوية المدخل الأساس لتفسير الملكة اللغوية وتقديم معلومات دقيقة حول كيفية الاكتساب اللغوي. كما أن من شأن الاهتمام بالكليات أن يعرفنا بآليات اكتساب الطفل للملكة اللغوية. هكذا ننتقل وفق هذا التصور من التعدد اللغوي إلى الوحدة، ومن التنافر إلى التناغم والانسجام، فنتمكن بالتالي من إخضاع اللغات جميعها إلى نفس البنية العميقة-على الرغم من اختلاف بنياتها السطحية- خاصة وأنها ترتد في أصلها إلى مبادئ النحو الكلي التي يستبطنها بشكل فطري كل متكلم للغة الطبيعية.

يقتضي الكشف عن الكليات اللغوية استقصاء مختلف مكونات الظاهرة اللغوية وكافة المستويات اللغوية التي تتألف منها، سواء الصوتية منها أو التركيبية أو الدلالية أو الصرفية أو الصوتية.

يكشف المستوى الصوتي للغات الطبيعية وجود بعض القيود والمبادئ الكلية التي تخضع لها جميع الأنساق الصوتية المتحكمة في مختلف العمليات الصوتية، ويمكن أن نستدل على هذا الأمر من خلال قيود التأليف المتعلقة بمبدأ حظر تجاور صوتين متشابهين. فعلى الرغم من اختلاف اللغات وتباين بنياتها الصوتية فهي تحترم هذا المبدأ الكلي الذي يضع قيوداً على العمليات والتأليفات الصوتية.

وعلى المستوى المعجمي، نلاحظ أن كل الوحدات المعجمية في مختلف اللغات يمكن توزيعها إلى أربع مقولات كبرى، وهي كالتالي: الفعل، ويُرمز له بالسمة التالية: [+ف، -س]، ثم الاسم، ويُرمز كالتالي: [+س، -ف]، أما الحرف، فنرمز له بالسمة التالية: [-س، -ف]، وترمز الصفة كما يلي: [+س، +ف]. وعلى الرغم من أن الوحدات المعجمية المنتمية إلى كل صنف لا متناهية في جميع اللغات فإنها تخضع لتحليل مقولي موحد ولا تكاد تخرج لفظة من ألفاظ المعجم عن هذا التصنيف.

أما على المستوى الدلالي، فيكشف نسق المكونات التصورية عن وجود لائحة كلية من المقولات الأنطولوجية الرئيسة أو أقسام الكلم التصورية. وتشتمل على كل ما تحيل عليه التعبيرات اللغوية، فرجل أو طاولة يحيلان على شيء، وهنا أو هناك يحيلان على مكان، ومن

هنا تحيل إلى مسار، وبانتباه تحيل إلى كيفية ورطل يحيل على مقدار، وحزن يحيل على حالة، وفي السادسة مساء يحيل على زمن... ونستخلص من كل هذا أن كل المفردات أو التعبيرات اللغوية لا تخرج في دلالتها عن المقولات الأنطولوجية الكلية الدالة على (شيء، أو مكان، أو مسار أو حالة أو مقدار أو زمن أو كيفية...). وعلى الرغم من اتساع المجالات الدلالية للغات الطبيعية وتناورها فهي تخضع جميعها للمقولات الأنطولوجية السالفة الذكر. على هذا النحو، يسعفنا التفكير الدلالي القائم على استقراء المقولات الأنطولوجية في تحليل دلالي موحد لكافة الأنساق اللغوية ويمكننا بالتالي من الكشف عن الكليات اللغوية في مجال دلالة اللغات الطبيعية. ولا شك أن ثمة علاقة وطيدة بين التفكير الدلالي القائم على المقولات الأنطولوجية والتحليل الدلالي القائم على تحديد الأدوار المحورية، ذلك أن المنفذ هو موضوع دالة العمل جعل، والمصدر هو موضوع [دالة المسار من]، والهدف هو موضوع [دالة المسار الهدف إلى].

وتقدم نظرية س خط إطارا نظريا ملائما للكشف عن بعض الكليات التركيبية المميزة للغات، حيث تبرز أن البنية الشجرية للغات الطبيعية تخضع لبنية تركيبية موحدة، وذات ترتيب قار للموضوعات التركيبية يتجسد من خلال العلاقات البنيوية بين الموضوعات التركيبية التالية: [مخصص-رأس-فضلة].

يتضح مما سبق أن خاصية الكلية التي تتمتع بها الظاهرة اللغوية لا تبرز فقط في القيود التركيبية، بل إنها شاملة لكل مستويات النحو الكلي، سواء من الناحية المعجمية أو الدلالية

أو الصرفية أو الصوتية. وبالنظر إلى مقتضيات المنهج المعتمد في الدراسة المقارنة، سوف نقتصر على بعض القيود الصرف تركيبية المتصلة بالبنية السماتية للمقولات الوظيفية وخصائصها التوزيعية ونخص بالذكر ظاهرة النقل عبر اللغات وما تستلزمه من فحص للسمات الصرفية بالإضافة إلى الظاهرة الإعرابية باعتبارها المحرك الأساس لعملية النقل ولمختلف العمليات الحوسبية.

لتمثل المبادئ والقيود الكلية التي يستبطنها الطفل فطريا قبل الاحتكاك بأية مادة لغوية، سوف نعمل على بيان الدور الذي تؤديه المقولات الوظيفية في اكتساب اللغة العربية والتحكم في البنيات الصرف تركيبية للغات، مع التركيز على مبدئين مركزيين في البرنامج الأدنى، يتعلق الأمر بكل من نظرية النقل والنظرية الإعرابية. وما من شك في أن هاتين النظريتين لهما صلات ووشائج لا يمكن إنكارها. علاوة على اتصالهما بغيرهما من القيود اللغوية، خاصة ما يتعلق بمبادئ الربط وقيود العمل وآليات الوسم المحوري. وتقتضي النظرة الشمولية لهاتين النظريتين تفحص علاقتهما بسائر القيود المفروضة على الظاهرة اللغوية.

# **الفصل الأول:**

**الاكتساب اللغوي بين**

**التصور الأدنوي والمقاربة**

**التطبيقية**

### مدخل

نقدم في هذا الفصل نبذة عن الإطار النظري الذي اتُخذ أساساً لتحليل المقولات الوظيفية ولبيان آليات اكتسابها، ونركز في هذا الصدد على اللسانيات النظرية، متمثلة في البرنامج الأدنوي (Minimalist Program)<sup>1</sup> شومسكي (Chomsky 1995)، وكذا على اللسانيات التطبيقية، وخاصة ما يتعلق منها بالسيكولسانيات والسوسيولسانيات.

وقد اخترت البرنامج الأدنوي دون غيره من النماذج اللسانية التوليدية لما يتميز به هذا النموذج من قدرة على الاختزال العلمي والاقتصاد والاستغناء عن كل فيض في التحليلات والتمثيلات والمستويات. ويعود الاهتمام بهذا النموذج أساساً إلى قدرته على تفسير آليات اكتساب المقولات الوظيفية. وتكمن قيمته أيضاً في كونه يقدم هندسة للنحو الكلي تمثل الأساس الذي يقوم عليه اكتساب اللغة بكافة مستوياتها.

يتبنى البرنامج الأدنوي المعجمية القوية لتفسير اكتساب المستويات اللسانية، حيث يُسند للمعجم دور مركزي في اكتساب اللغة بكافة مستوياتها. بهذا المعنى يكون المعجم هو المسؤول عن تكوين الكلمات والتحكم في كافة العمليات الصرافية أو الاشتقاقية، حيث تُكتسب الكلمة تامة التخصيص بكافة سماتها المقولية والوظيفية والمعجمية. وإذا كان المعجم الذهني للطفل مزوداً بكافة سمات المقولات الوظيفية والمعجمية، فإن التركيب لم يعد له دور إسناد هذه السمات بقدر ما أصبح مقتصرًا على فحص (checking) مدى توافق السمات

---

<sup>1</sup> يعتبر البرنامج الأدنوي آخر تطورات النحو التوليدي التحويلي. وتتركز هذه المقاربة اللغوية على إشكالين سيكولوجيين: كيف تمثل الملكة اللغوية أو المعرفة الضمنية للغة في ذهن الإنسان؟ وكيف تنمو هذه المعرفة لدى الفرد. (Howard Lasnik, 2002 :43).

لتكوين الاشتقاقات والتأكد من سلامتها. هكذا حدّ هذا النموذج من سلطة التركيب ومركزيته دون أن ينفي ما للنظام الحوسبي (computational system) من دور في تكوين الاشتقاقات عبر عمليات الضم والنقل وفحص مدى توافق السمات.

ويولي البرنامج الأدنوي اهتماما كبيرا للمقولات الوظيفية بمختلف سماتها ويجعلها أساسا لكافة عمليات النظام الحوسبي المرتبطة بالضم والنقل، كما تتحكم هذه المقولات الوظيفية في هندسة الإسقاطات التركيبية وفي توزيع مكوناتها، فضعف سمة التتابع ينتج إسقاطا تركيبيا يتقدم فيه الفعل على الفاعل، حيث يمكث الفاعل في مخصص الزمن ويصعد الرأس الفعلي إلى رأس التتابع متجاوزا فاعله؛ وقوة سمة التتابع تدفع الفاعل لأن يكون له السبق، حيث يتجاوز مخصص المركب الفعلي مخصص الزمن ويرسو في مخصص التتابع فيكون الناتج إسقاطا تركيبيا يتقدم فيه الفاعل على الفعل<sup>1</sup>.

ولا شك في أن من شأن التركيز على هذه السمات أن يعرفنا بكافة خصائص الإسقاطات التركيبية، وما تتعرض له من زحقة أو تبثير أو خفق أو غير ذلك من عمليات النقل أو الاستبدال أو الحذف. من هنا، يتضح أن للمقولات الوظيفية مكانة مهمة في البرنامج الأدنوي، لما يُسند لها من أدوار مركزية في اكتساب اللغة وتكوين الاشتقاقات اللغوية.

---

<sup>1</sup> "يرجع الفاسي الفهري وشومسكي الفرق بين الرتبين إلى سمات التتابع الاسمية، مع فارق في التحليل. فحسب شومسكي يملك التتابع في العربية سمتين اسميتين: سمة قوية وأخرى ضعيفة. ففي حالة السمة القوية يصعد الفاعل إلى مخصص التتابع في التركيب الظاهر ليفحص سمته، وبذلك نحصل على الرتبة (4) الأولاد قاموا، وفي حالة السمة الضعيفة يمكث الفاعل في مخصص الزمن، وبذلك نحصل على الرتبة (1) فعل فاعل ولا يصعد الفاعل إلى مخصص التتابع إلا في الصورة المنطقية" (الرحالي، 2003:136).

وانسجاما مع مقتضيات البحث التي تستهدف تناول موضوع الاكتساب اللغوي في إطار مقارنة تربوية، فقد كان لا مناص من الانفتاح على اللسانيات التطبيقية بوصفها إحدى الآليات التي تمكننا من ربط الظاهرة اللغوية بالواقع الاجتماعي والنفسي للمتعلمين، وجعلها تُؤوّل بناء على معطيات وثيقة الصلة بمستوياتهم الإدراكية والنفسية وبمحيطهم الاجتماعي.

لذلك، بني هذا الفصل على مكونين محوريين: تركيز الاهتمام في المحور الأول على القيود الكلية المشتركة بين كافة اللغات، والتي يشتمل عليها جهاز اكتساب اللغة (Acquisition Device Language). ويتشكل هذا الجهاز المعرفي من قيود ذات طبيعة معجمية، وأخرى ذات طبيعة تركيبية، تتصل أساسا بإجراءات النقل والفحص والاستبدال، وغير ذلك من العمليات التركيبية، وقيود الخرج العارية المتصلة بالأنساق التصورية الإدراكية والأنساق الحسية الإنجازية التي تبدو في شكل صورة صوتية وأخرى منطقية. وتخضع هاتان الصورتان بدورهما لقيود كلية تملئها شروط المقرئية، أو قابلية الإدراك من قبل الأنساق الإنجازية الخارجية.

ويتناول المكون الثاني من هذا الفصل الجوانب الإدراكية والاجتماعية المتحركة في إقبال الطفل على تعلم أكثر من لغة وقدرته على تكيفها مع مستوياته الإدراكية والبيئية. ويرتبط هذا المكون أساسا بكل من السيكلولسانيات والسوسيولسانيات لما لهما من دور في تفسير عملية اكتساب الإنسان للغة.

### 0. مبادئ الاكتساب اللغوي وفق التصور الأدنوي

يمثل البرنامج الأدنوي النموذج النظري الأكثر تطورا والأكثر تجسيدا لنظام الكليات اللغوية، لأنه يعمل على توصيف القدرة اللغوية بشكل دقيق، مع التركيز على المشترك بين اللغات، سواء من حيث بنية اللغة أو كيفية تصميمها أو العمليات المتحكمة في بناء الاشتقاقات اللغوية.

ويقوم البرنامج الأدنوي على فكرة أساسية مفادها أن جهاز اكتساب اللغة يمكن أن يختزل بشكل أدنوي إلى أبعد الحدود، فيكتفى بتصوير اللغة بوصفها زوجا تمثيليا يشتمل على مكونين أساسيين: صورة صوتية وصورة منطقية<sup>1</sup>، على اعتبار أن اللغات في جوهرها حصيلة تركيب لأصوات معينة تحمل معان خاصة<sup>2</sup>. ولا نحصل على هذا الزوج التمثيلي {صورة صوتية، صورة منطقية} الذي يشكل خرج كافة الاشتقاقات اللغوية إلا بعد المرور بمجموعة من المراحل وانطباق عدد محدود من العمليات التي تخضع لقيود محددة بشكل كلي.

<sup>1</sup> Chomsky, 1995: 186.

<sup>2</sup> إن تصور اللغة باعتبارها زوجا يشتمل على أصوات مقترنة بمعان خاصة ليس تصورا جديدا خاصا بالبرنامج الأدنوي، بل يعود إلى التصور التقليدي الذي قدمه أرسطو عن اللغة، حيث عرف "الاسم بوصفه لفظا منطقيا دالا على معنى معين بالوضع. (Aristotle, 1956: 2). وللاستدلال على هذا التصور يمكن الرجوع أيضا إلى "كتاب في المنطق العبارة"، لأبي نصر الفارابي الذي ترجم مؤلف العبارة "باري أرمينياس" لأرسطو، حيث عرف الكلمة بوصفها "لفظا دالا على معنى" (الفارابي، العبارة، 1976: 8). ونفس التصور للغة نجده أيضا لدى الفارابي في كتابه الحروف، في الفصل الحادي عشر الموسوم بـ "أصل لغة الأمة واكتمالها"، إذ يقول: "فهكذا تحدث أولا حروف تلك الأمة، وألفاظها الكائنة عن تلك الحروف ويكون ذلك أولا ممن اتفق منهم. فيتفق أن يستعمل الواحد منهم تصويها أو لفظة في الدلالة على شيء ما، عندما يخاطب غيره فيحفظ السامع ذلك، فيستعمل السامع ذلك بعينه، عندما يخاطب المنشئ الأول لتلك اللفظة، ويكون السامع الأول قد احتذى بذلك، فيقع به، فيكونان قد اصطلحا وتواطئا على تلك اللفظة. فيخاطبان بها غيرهما إلى أن تشيع عند جماعة." (الفارابي، الحروف: 137).

هكذا يمكن تصور النظام المعرفي للكفاية اللغوية للمتكلمين بوصفه مكونا أساسيا لإنتاج اللغة واكتسابها يتشكل من مكونين أساسيين: أحدهما خاص بالمعجم، والآخر بالنظام الحوسبي<sup>1</sup> الكفيل بتوليد الاشتقاقات اللغوية<sup>2</sup>. ونستطيع تصور بنية النحو الكلي وفق البرنامج الأدنوي على الشكل التالي الممثل له في (1)<sup>3</sup>:

---

<sup>1</sup> "إن أكثر مكونات النظام الحوسبي فطرية، يستثنى من ذلك بعض خصائص الوحدات المعجمية هي التي ينبغي أن تتعلم. ومن الأسس التجريبية الداعمة لهذه الفرضية تماثل البنيات العميقة للنظم الحوسبية للغات، بالإضافة إلى أن المتكلمين يعرفون لغتهم أكثر مما يتلقون من محيطهم، وهذا ما يعرف بدليل فقر المنبه" (Howard 1995: 432; Lasnik, 2002).

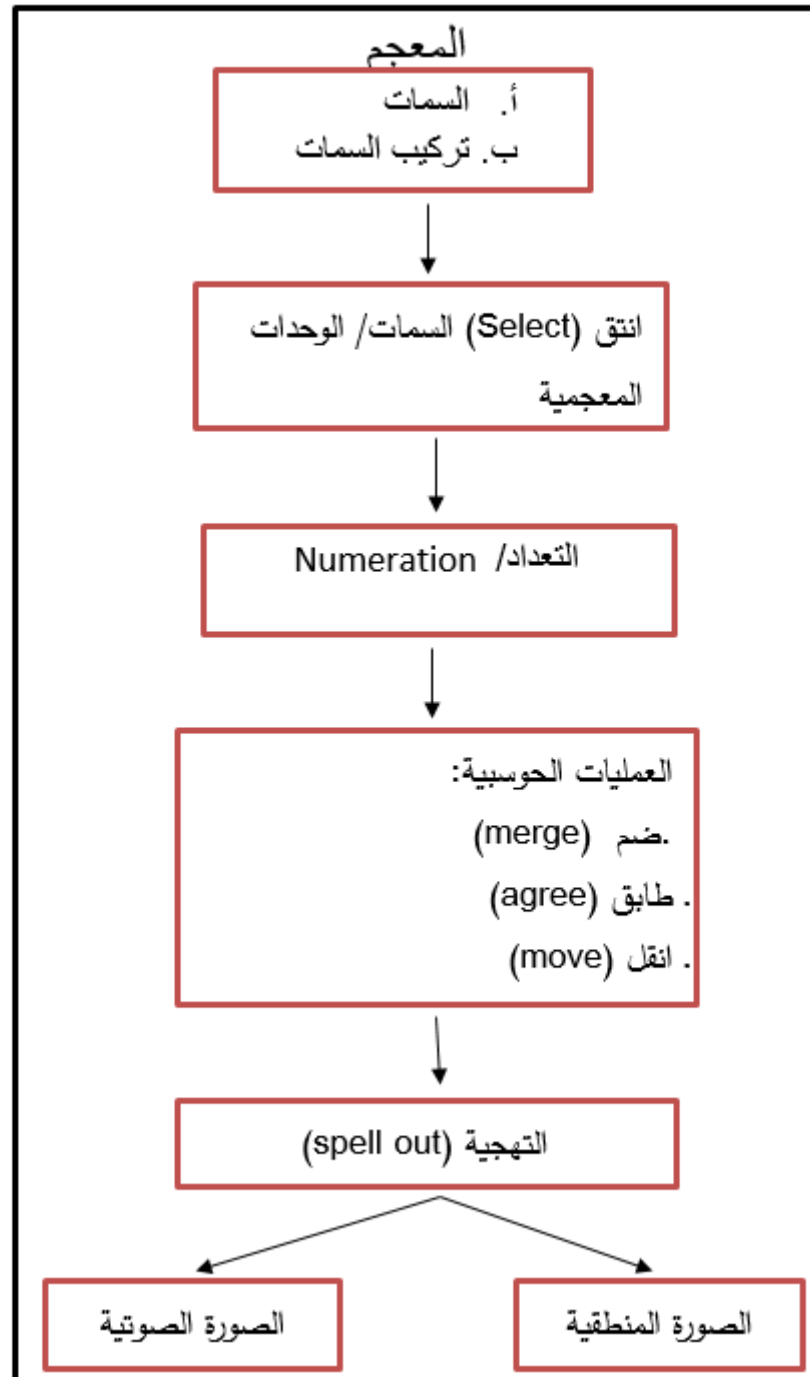
<sup>2</sup> "تتكون اللغة من مكونين أساسيين: المعجم والنظام الحوسبي، فالمعجم يحدد الوحدات التي تدخل إلى النظام الحوسبي، مقترنة بخصائصها التمييزية. والنظام الحوسبي يستعمل هذه العناصر لتوليد الاشتقاقات". (شومسكي، 1995: 168-169).

<sup>3</sup> الرحالي، 2003: 15.

## الفصل الأول: الاكتساب اللغوي بين التصور الأونوي والمقاربة التطبيقية

التمثيل البنيوي (1) الذي يبرز بنية النحو الكلي وفق تصور البرنامج الأونوي، والمراحل

التي يمر منها الاشتقاق اللغوي



### 1.1 القيود المعجمية وعملية التوليد المعجمي

يعتبر المعجم<sup>1</sup> من أبرز المكونات الأساسية التي تتشكل منها الكفاية اللغوية للمتكلمين، وتكمن أهميته في كونه يمثل منطلق كافة الاشتقاقات اللغوية. ويتم تصور المكون المعجمي، في البرنامج الأونوي (1995)، بوصفه ترميزاً أمثل للخصائص التمييزية للكلمات<sup>2</sup>؛ وهذا يعني أن الوحدات المعجمية عبارة عن حزمة من السمات التمييزية تُخزّن في المعجم<sup>3</sup>. ويذهب البرنامج الأونوي إلى أن مختلف المفردات اللغوية تخرج تامة التخصيص من المعجم، ذلك أن المدخل المعجمي يحدد كافة المعلومات التي تقودنا إلى بناء الصورة المنطقية للكلمة، وكذا الصورة الصوتية التي تحققها<sup>4</sup>.

وتتبع أهمية المكون المعجمي أيضاً من كونه يستجيب لمبادئ النحو وللعمليات اللغوية، ذلك أن المداخل المعجمية تشتق من مبادئ النحو الكلي، وإن كانت تجسد، في الآن نفسه، بعض الخصوصيات اللغوية المتصلة بصورة خاصة بالخصائص الصوتية والصرافية<sup>5</sup>؛ حيث إن المعجم يقدم مجموعة كلية من السمات، وتتقي كل لغة ما يناسبها من هذا المجموع الكلي للسمات، فتؤلف بذلك معجماً خاصاً بها.

<sup>1</sup> "يفهم المعجم بوصفه تمثيلاً لكل العمليات الشاذة أو غير القياسية" (Chomsky, 1995: 235)

<sup>2</sup> Chomsky Noam, 1995: 235 .

<sup>3</sup> Ibid : 235.

<sup>4</sup> Ibid: 235.

<sup>5</sup> فالمدخل المعجمي "كتاب" يحدد الخصائص التمييزية التي تختزل مبادئ النحو الكلي والمميزات الخاصة باللغة الإنجليزية والتي تتصل بالخصائص الصوتية والصرافية. (شومسكي، 1995: 235).

يتبنى البرنامج الأدنوي الفرضية المعجمية القوية<sup>1</sup> التي تؤكد أن المعجم لا يتضمن كلمات جاهزة، بل يتضمن فقط جذورا، بالإضافة إلى مجموعة من السمات، ولا تُركَّب السمات للحصول على المفردات إلا بعد ولوج المفردة اللغوية إلى النظام الحوسبي المسؤول عن بناء الاشتقاقات اللغوية.

وللتعرف على طبيعة السمات المصاحبة للوحدات المعجمية، نكتفي بتأمل بعض الكلمات، ولنأخذ على سبيل المثال كلمة "الطائرة" التي تتألف من سمات إجبارية وأخرى اختيارية، فالسمات المعجمية الإجبارية لكلمة الطائرة مثلا تتضمن السمة المقولية [+س]، وسمة الشخص [+3]، وسمة الجنس [-إنسان]، أما الخصائص الاختيارية فتشتمل على السمات غير المقولية، كالعدد والإعراب<sup>2</sup>. وقس على ذلك أيضا بالنسبة لكلمة "كتاب"، فهذا المدخل المعجمي يشتمل على السمة التي تؤثر على العلاقة بين الصوت والمعنى،

<sup>1</sup> ومقابل ذلك ثمة فرضية معجمية أخرى تعرف بالفرضية المعجمية الضعيفة (The weak lexicalist hypothesis) التي ترى أن الاشتقاقات تشكل جزءا من المجال المعجمي، بينما يتكفل التركيب بالصرف التصريفي، فالكلمة المسقط في المعجم هي الجذع البسيط دون اللواحق. ومن جملة اللسانيين الذين يدافعون عن هذا التصور نذكر: سيجل (1974) Siegel، أرونوف (1976) Aronoff، واصو (1977) Wassow، أندرسون (1982) Anderson، بيكر (1988) Baker، بوج (1996) Booij، وويليامز وديشلو (1987) Williams & Di sciullo. (انظر الحضري، 2001: 47). وتذهب الفرضية المعجمية القوية (The Strong Lexicalist Hypothesis) إلى أن الصرف والتركيب يمثلان مجالين مستقلين، وهذا يعني أن قواعد تكوين الكلمات، سواء الخاصة بالاشتقاق أو التصريف تنتمي إلى مجال خارج المكون التركيبي، يتعلق الأمر بالمجال المعجمي. بهذا المعنى يمثل المعجم مجال انطباق كافة القواعد الصرفية أو قواعد تكوين الكلمة التي تكون مستقلة تماما عن قواعد تكوين الجمل. وتذهب هذه الفرضية أيضا إلى أن المكون الصرفي يمثل دخلا للمكون التركيبي. ويتبنى الفرضية المعجمية القوية مجموعة من الباحثين، من أبرزهم: شومسكي (1970) Chomsky، وهالي (1973) Halle، ليبير (1980) Lieber، وويليامز (1981) Williams، وكيبارسكي (1982) Kiparsky، وسلكر (1982) Selkrik، وديشلو وويليامز (1987) Di Sciullo and Williams، وأكيما ونيلمان (2004) Ackyma and Neelman.

<sup>2</sup> Chomsky, 1995:230.

وكذا على تصنيفه المقولي [+س]، لكنه لا يشتمل على السمة الإعرابية، ولا على سمات العدد<sup>1</sup>، لأننا لا نتوقع هل هذا الاسم يأخذ سمة الرفع أو النصب أو الجر إلا بعد دخول الكلمة إلى النظام الحوسبي لاشتقاق المركبات، كما لا نستطيع توقع سمات العدد، أي هل سيأتي الاسم مفرداً أو مثنى أو جمعا إلا بعد ولوجه للنسق الحوسبي<sup>2</sup>.

أما السمات المعجمية للفعل فإنها، هي الأخرى، تشتمل على سمات معجمية مصاحبة للفعل لا تتفك عنه، وأخرى اختيارية. وللاستدلال على مختلف السمات المعجمية للفعل ننطلق من الفعل "بنى" على سبيل المثال، وسندرك أن هذا الفعل يتضمن سمات إجبارية: كالسمة المقولية [+فعل]، والسمة الإعرابية: إسناد إعراب النصب للفضلة، غير أن السمات الدالة على الزمن أو التطابق تظل اختيارية<sup>3</sup>، ولا تتحدد بدقة إلا بدخول الكلمة إلى النظام الحوسبي.

بناءً على ما سبق، نستنتج أنه إذا كان من الواضح أن المعجم يتضمن العناصر المقولية (الاسم، الفعل...) مقترنة بخصائصها التمييزية فإنه يصعب الجزم بكونه يشتمل على بعض المقولات الوظيفية: كالمصدري مثلاً؛ ويصبح الأمر أكثر غموضاً بالنسبة لبعض المقولات الوظيفية الأخرى، وخاصة مقولة التطابق والزمن والإعراب<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Chomsky Noam, 1995:236 .

<sup>2</sup> Ibid: 237.

<sup>3</sup> Ibid: 230.

<sup>4</sup> Ibid: 240.

والجدير بالذكر أن البرنامج الأدنوي قد استغنى عن نظرية س خط باعتبارها قالباً مستقلاً من قوالب النحو الكلي ما دام أن إسقاط رؤوس الوحدات المعجمية يتم على مستوى الانتقاء المعجمي<sup>1</sup>، فكل وحدة معجمية تُنتقى حسب موقعها من نظرية س خط، إما بوصفها إسقاطاً أدنى أو إسقاطاً متوسطاً أو إسقاطاً أقصى، فالفعل مثلاً يُنتقى باعتباره رأساً يمثل مع فضلته إسقاطاً متوسطاً. وهذا المركب الفعلي يضاف إلى مخصصه لتشكيل إسقاط أقصى. لذلك لم تعد ثمة حاجة إلى إدراج نظرية س خط بوصفها قالباً مستقلاً من قوالب النحو الكلي. ولا شك في أن لهذا الأمر أهميته في تحقيق الوصف الأدنوي والاكتفاء بالعدد اليسير من القواعد في وصف الكفاية اللغوية للمتكلمين، وذلك يتماشى مع مبادئ الاقتصاد في الوصف الذي يعتبر من جملة المبادئ الموجّهة للبرنامج الأدنوي.

انطلاقاً من المعطيات السالفة الذكر، نتوصل إلى أن اللغات جميعها تحترم نفس المبادئ والقيود المعجمية، ويمكن إخضاعها بالتالي لتحليل معجمي موحد. وإذا كانت هذه المبادئ المعجمية جزءاً من الملكة اللغوية للطفل باعتبارها تدخل في تشكيل النحو الكلي، فإن الطفل لن يجد عننا أو مشقة في اكتساب أكثر من لغة، ما دام أن الاختلاف بين اللغات لا يعدو أن يكون ظاهرياً فقط، لأنها تخضع في العمق لنفس القيود المعجمية.

<sup>1</sup> Chomsky, 1995:172.

### 2.1 النظام الحوسبي والقيود المتحركة في توليد الاشتقاقات

#### 1.2.1 القيود الكلية على عملية الانتقاء

تُشكل عملية الانتقاء<sup>1</sup> (Selection) من أبرز العمليات الحوسبية التي يجريها النظام الحوسبي. وتجدر الإشارة إلى أن الانتقاء المعجمي لا ينطلق مباشرة من المعجم، بل من التعداد (Numeration)<sup>2</sup> الذي يشكل مرحلة مهمة من مراحل الاشتقاق. وتتم عملية الانتقاء بمرحلتين أساسيتين، حيث يتشكل تعداد، في المرحلة الأولى يتألف من الكلمة مقترنة برمز معين على شكل زوج تمثيلي<sup>3</sup>؛ فكلمة "كتاب" مثلاً تُنقَى على الشكل التالي: {كتاب، أ}، ويشير الرمز "أ" إلى قرينة عددية تبرز عدد المرات التي تُنقَى فيها هذه الكلمة داخل الاشتقاق. وفي المرحلة الثانية يُقدّم الزوج التمثيلي "كتاب" مقترناً بالرمز الخاص به في النظام الحوسبي بواسطة عملية الانتقاء التي تضيف كلمة "كتاب" إلى مختلف الموضوعات التركيبية المولدة<sup>4</sup>. وينبغي استيفاء عدد الانتقادات المؤشّر عليها في الترميز المصاحب للكلمة المنتقاة، وهذا ما نكتشفه من خلال التعداد (3) الممثل للبنية (2):

(2) قرأ الطفل الكتاب

(3) {قرأ (1)، ال (2)، طفل (1)، كتاب (1)}

<sup>1</sup> Chomsky 1995 :226.

<sup>2</sup> Ibid: 225.

<sup>3</sup> Ibid: 225.

<sup>4</sup> Ibid: 236.

نلاحظ في التعداد (3) أنه يشتمل على الكلمات المنتقاة، مع مؤشر عددي يبرز عدد مرات استعمالها لبناء الاشتقاقات المركّبة، وحتى يستقيم الاشتقاق لا بد أن تُخترَل الرموز العددية الواردة أعلاه إلى المؤشر العددي (1)<sup>1</sup>. أما فيما يتعلق بالسّمات الإعرابية والسّمات الدالة على التطابق، فإن شومسكي ينطلق من فرضية مفادها أنّ الكلمات تُنتَقَى معجمياً بدون هذه السّمات، ولا تكتسبها إلا بعد انتقاء الكلمة في مرحلة التعداد<sup>2</sup>، خاصة وأننا لا نستطيع توقع السّمات الإعرابية أو السّمات الدالة على التطابق إلا بعد ولوج الكلمة إلى السياق المركبي.

نخلص مما سبق إلى أن عملية الانتقاء من أبرز القيود المتحكمة في بناء الاشتقاقات؛ وهي تخضع لمبادئ موحدة مشتقة من النحو الكلي. وتظل القيود الانتقائية ثابتة على الرغم من تعدد اللغات واختلاف أبنيتها الاشتقاقية.

### 2.2.1 القيود الكلية على عملية الضم (merge)

إذا كان انتقاء الوحدات المعجمية من التعداد له أهميته الخاصة في عملية الاشتقاق، فإن هذه العملية لن تكتمل إلا عبر مرحلة أخرى لا تقل أهمية عن سابقتها. يتعلق الأمر بسيرورة الضم التي تعمل على تكوين الموضوعات التركيبية؛ فحينما نكون أمام موضوعين

<sup>1</sup> Chomsky 1995: 236.

<sup>2</sup> Ibid:237.

تركيبيين مختلفين (ع ت أ) و (ع ت ب)، فإن تطبيق عملية الضم، في صورتها المبسطة، تقتضي الجمع والتأليف بين هذين الموضوعين للحصول على خرج الضم (ع ت أ ب)<sup>1</sup>. ومما يبرز أهمية كل من الانتقاء والضم أنه ليس ثمة نظام لغوي بإمكانه الاستغناء عنهما<sup>2</sup>، فهما يمثلان أساس تكوين الاشتقاقات اللغوية. ويعتبر مبدأ التأويل التام<sup>3</sup> من جملة المبادئ الموجّهة لعملية الضم، حيث يقضي هذا المبدأ أن جميع الموضوعات الخاضعة لعملية الدمج ينبغي أن تُؤوّل صواتياً أو دلالياً، وإلا فإن الاشتقاق ينهار.

### 3.2.1 نظرية النقل بين التقيد والتوسيط

إذا كان من الثابت أن نقل (movement) العناصر داخل المركبات من موقع إلى آخر يعد خاصية مشتركة بين كافة اللغات، حيث يمكن للفعل أن ينتقل من موقعه إلى موقع آخر، كما يمكن للفاعل أن يبرح مكانه متخذاً له موضعاً آخر، مثلما هو الشأن بالنسبة لنقل بعض العناصر التركيبية الأخرى: كنقل بعض العناصر الميمية، فإن هناك مجموعة من المبادئ التي تنظم نقل العناصر التركيبية: كمبدأ التحتية<sup>4</sup> ومبدأ الحركة الدنيا<sup>5</sup> ومبدأ المقولات الفارغة، ومبدأ السلكية. غير أن السؤال المركزي الذي أثار اهتمام البرنامج الأدوني

<sup>1</sup> Chomsky 1995: 226.

<sup>2</sup> Ibid: 226.

<sup>3</sup> Ibid: 218.

<sup>4</sup> قيد التحتية (Subjacency): يعتبر مبدأ التحتية من أبرز القيود التركيبية الموضوعة على النقل التي تمنع نقل عنصر من العناصر عبر أكثر من عقدة فاصلة واحدة كل مرة. (شومسكي 1973).

<sup>5</sup> يقضي هذا المبدأ بأن تتم عملية النقل إلى أقرب موقع مناسب؛ فالفاعل مثلاً وهو ينشأ مخصصاً للمركب الفعلي ينبغي أن تكون حركته إلى أقرب موقع يعلوه مباشرة، وهو مخصص مركب الزمن.

هو لماذا تنتقل الموضوعات التركيبية في مختلف اللغات من مكانها الأصلي إلى موضع آخر؟ خاصة وأن عملية النقل من أبرز العمليات الحوسبية المكلفة التي لا يُلجأ إليها إلا إذا دعت الضرورة إلى ذلك، بخلاف الدمج الذي يعتبر غير مكلف من الناحية الحوسبية<sup>1</sup>.

يجيب شومسكي عن هذا التساؤل، مبرزاً أن من بين الضرورات التي تستوجب انتقال الموضوعات من موقع إلى آخر حاجة كل موضوع على حدة إلى إشباع خصائصه الصرافية<sup>2</sup> التي لا تتحقق في الموقع الأصلي للكلمة، الشيء الذي يدفعه إلى الانتقال إلى موضع آخر. ولذلك نقول تبعاً لشومسكي (1995) إن عملية النقل تخضع لمبدأ الجشع<sup>3</sup> (Principle of Greed) ؛ وهو مبدأ كلي يقضي بكون العناصر التركيبية لا تنتقل إلى موقع آخر إلا رغبة في تحقيق المصلحة الذاتية التي لا يمكن تحقيقها في الموقع الأصلي. وعلى هذا الأساس فلا يمكن لأي عنصر تركيبى أن يصعد إلى موقع آخر إذا كان بإمكانه تحقيق متطلباته الصرافية في محله الأصلي<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Chomsky, 1995:235.

<sup>2</sup> Ibid: 201.

<sup>3</sup> يصوغ شومسكي مبدأ الجشع قائلاً: "لا تنقل أو تصعد  $\alpha$  إلا إذا كانت الخصائص الصرافية لهذا العنصر لا تُلبى في موضع آخر من مواضع الاشتقاق". (شومسكي، 1995:236).

<sup>4</sup> Chomsky, 1995:201.

على هذا النحو، تستجيب عملية النقل لقيد الحل الأخير<sup>1</sup> (Last resort) ، الذي يعتبر النقل آخر حل يمكن اللجوء إليه للحفاظ على الاشتقاقات اللغوية ولتمكين المركبات اللغوية من فحص مدى تطابق سماتها مع مختلف العناصر التي تتوافق معها.

وقد عرف البرنامج الأدنوي نوعا من التطور في تفسير نقل الموضوعات من موقع إلى آخر، فإذا كانت الكلمة المنقولة هي التي تضطر إلى النقل لتلبية بعض احتياجاتها الصرافية كفحص السمات التطابقية أو الزمنية أو الإعرابية، فإن النقل، في الصيغة الثانية للبرنامج الأدنوي شومسكي (2001) قد أصبح أكثر خضوعا لما يعرف في الأدبيات بـ "اجذب  $\alpha$ " (Attract  $\alpha$ ). على هذا النحو أصبح الموقع المستهدف بالنقل هو المسؤول عن النقل<sup>2</sup>.

### 4.2.1 التطابق ونظرية فحص السمات

تمثل نظرية فحص السمات (Features cheking) من أهم المرتكزات التي ينهض عليها البرنامج الأدنوي<sup>3</sup>؛ "وتقوم عملية الفحص على إقامة علاقة تطابق بين وحدة معجمية

<sup>1</sup> يصوغ شومسكي مبدأ الحل الأخير على الشكل التالي:

"يمكن أن تلتحق (أ) ب (ب) إذا فقط إذا كانت:

(أ) سمة في (أ) أو (ب) تحتاج إلى فحص عبر عملية النقل

(ب) إذا كانت عملية النقل أساسية لفحص سمة معينة". (Chomsky, 1995:26).

<sup>2</sup> لقد طور البرنامج الأدنوي نموذجا بديلا يُنظر فيه إلى النقل باعتباره إجراء مرتبطا بالموضع المستهدف بالنقل، لا بالموضوع المنقول. وهذا الموقع يمثل قوة جاذبة للموضوع، يمثل لها إيرياجيركا Uriagereka استعاريا بالفيروس، فيمجرد دخوله إلى جسم الإنسان، فإنه يدفع الجسم إلى إنتاج مضادات الأجسام للانتقال إلى الفيروس لفحصه ومقاومته. (Howard Lasnik, 2002 :435).

<sup>3</sup> Chomsky, 1995 :228.

وسمة موافقة لها داخل مجال وظيفي يسمى مجال الفحص. وكان يعرف هذا المجال في إطار نظرية س خط بالعلاقة مخصص رأس<sup>1</sup>.

وتكمن أهمية الفحص فيما يؤديه من أدوار تفسيرية لمختلف عمليات النقل في مختلف اللغات، ذلك أن انتقال الموضوعات التركيبية إلى موقع آخر إنما يتم لحاجة هاته الموضوعات إلى فحص سماتها الصرفية والإعرابية؛ وتُمَحَّى هذه السمات بعد فحصها<sup>2</sup>، فتصبح غير منظورة في النسق الوجيهي<sup>3</sup>، غير أنها لا تُحْدَف من الاشتقاق، بل تظل حاضرة في النظام الحوسبي على الرغم من تجاهلها من قبل النسقين الوجيهيين<sup>4</sup> المرتبطين بالصورة الصوتية والصورة المنطقية.

وإذا كان النقل هو الطريقة الوحيدة المعتمدة في كل اللغات لفحص السمات الصرفية والإعرابية فإن طريقة الفحص تختلف تبعا لطبيعة السمات المفحوصة. ونميز في هذا الإطار بين نمطين من السمات: سمات قوية وأخرى ضعيفة. ولا تكون السمة قوية إلا إذا تم التخلص منها قبل التهجية، ومن ثمة فإنها لا تمتلك صورة صوتية<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> الرحالي، 2003: 18.

<sup>2</sup> Chomsky, 1995 :228.

<sup>3</sup> Ibid : 229.

<sup>4</sup> Ibid : 228.

<sup>5</sup> Ibid :233.

تتحدد قوة السمة من خلال مرحلتين: تُقدّم السمة إلى النسق الاشتقاقي في المرحلة الأولى عبر عمليتي الانتقاء والدمج. ويُخلص منها في مرحلة ثانية بعد فحصها<sup>1</sup>. وتتميز السمات القوية بخاصيتين: أولاها أنها تتطلب إجراء النقل الظاهر قبل التهجية. وثانيهما أنها تستجيب لقيد السلكية الذي يمنع انتقال السمة القوية من أ إلى ب إذا كان من الممكن فحصها في الموقع الأول<sup>2</sup>. وبصورة عامة، يمكن تعريف السمة القوية باعتبارها السمة التي تمنع حدوث الاشتقاق، فكلما وجدت سمة قوية انهار الاشتقاق<sup>3</sup>. أما السمات الضعيفة فإنها تدل على مختلف السمات التي تؤول إما صواتيا أو دلاليا، أي بعد مرحلة التهجية<sup>4</sup>.

والجدير بالذكر أن مجال فحص السمات التتابعية<sup>5</sup> أو الإعرابية لا يرتبط بموقع الرأس، بل يختص بموقع المخصص<sup>6</sup>، فالمفعول على سبيل المثال، يجب أن يصعد إلى موقع المخصص لفحص إعراب النصب، مخترقا بذلك الفاعل أو أثره<sup>7</sup>. ولا يكون صعود المفعول ممكنا إلا بصعود الفعل إلى موقع التتابع، خاصة حينما يتعلق الأمر بالصعود الظاهر<sup>8</sup>. وسنعمل على توضيح مختلف عمليات النقل واختلافها عبر اللغات في الفصل

<sup>1</sup> Chomsky 1995: 233.

<sup>2</sup> Ibid : 233.

<sup>3</sup> Ibid : 233.

<sup>4</sup> Ibid : 229.

<sup>5</sup> Ibid : 174.

<sup>6</sup> Ibid : 185.

<sup>7</sup> Ibid : 183.

<sup>8</sup> Ibid : 185.

الخامس من هذا البحث، من خلال رصد مجموعة من الظواهر الخاضعة للنقل: كنقل الفاعل ونقل العناصر الميمية أو غيرهما.

يتضح مما سبق أن اللغات تشترك جميعها في اعتمادها على إجراء النقل لفحص السمات التطابقية والإعرابية، سواء أكان هذا النقل خفياً، أي بعد التهجية في الصورة المنطقية أو ظاهراً، أي قبلها. كما أن النقل يكون بصعود العنصر التركيبي أو سماته فقط إلى موقع أعلى هو موقع المخصّص عادة، ولا يمكن أن يتم بحركة عكسية، أي بهبوط عنصر إلى موقع يسفله<sup>1</sup>. غير أن اختلاف اللغات من حيث سلوك النقل أو أنماطه راجع بالأساس إلى الخصائص الصرفية لكل لغة على حدة، ونقصد بذلك سمات المقولات الوظيفية من حيث القوة أو الضعف.

### 3.1 قيود الخرج العارية

إذا كانت النماذج التوليدية السابقة -سواء تعلق الأمر بالنظرية ما قبل المعيار أو النظرية المعيار أو النظرية الموسعة -تجعل لكافة البنيات اللغوية صوراً عميقة وأخرى سطحية، فإن ما يميز البرنامج الأدنوي هو استغناؤه عن التمثيلات السطحية، لأنها تحول دون الاقتصاد في صياغة القواعد، ولكونها تعتبر فيضاً يمكن الاستغناء عنه<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Chomsky 1995: 186.

<sup>2</sup> Ibid : 186.

وقد استُبدلت هذه التمثيلات السطحية بمستويين وجيهين: يتعلق الأمر بالصورة المنطقية والصورة الصوتية<sup>1</sup>، فبعد عملية التهجية، ينفلق النظام الحوسبي إلى شطرين: يختص أحدهما بالصورة الصوتية والآخر بالصورة المنطقية. ومما يجعل هاتين الصورتين تخضعان لنفس القيود في كل اللغات كونهما تتصلان، بشكل مباشر، بالأنساق الخارجية، وتتفاعلان مع النظم المعرفية، حيث ترتبط الصورة الصوتية بالانساق السمعي الإدراكي، وتفتقر الصورة المنطقية بالانساق التصوري القصدي<sup>2</sup>.

ويعتبر مبدأ التأويل التام (Full interpretation) من جملة الشروط الموضوعة على هذين المستويين الوجيهين لكي يكونا قابلين للتأويل من قبل الأنساق الإنجازية. ويقتضي هذا المبدأ ألا يشتمل هذان المستويان سوى على عناصر مُسوَّغ لها (legitim)، وإذا اختلف هذا القيد فإن المعلومات الموجهة للأنساق الإنجازية لا تكون ملائمة، الأمر الذي ينتج عنه عدم نجاح الاشتقاق جراء اختلال هذا القيد<sup>3</sup>؛ فعلى سبيل المثال، إذا كان الاشتقاق مشتملاً على مصوَّت يشتمل على السمتين [+ عال، + منخفض] فإن الاشتقاق ينهار لعدم استجابة الصورة الصوتية لهذا القيد<sup>4</sup>؛ وذلك لاستحالة نطق هذا النمط من المصوتات، لأن اللسان لا يمكن أن يكون منخفضاً ومرتفعاً في آن واحد.

<sup>1</sup> Chomsky 1995: 194.

<sup>2</sup> Ibid : 2.

<sup>3</sup> Ibid: 194.

<sup>4</sup> Ibid: 194.

وعلى نحو مماثل، ينهار الاشتقاق إذا كان مشتملا على عنصر صرافي منظور في الصورة الصوتية يحتاج إلى تأويل في هذا المستوى<sup>1</sup>. وينبغي أن تخضع الصورة المنطقية كذلك لهذا المبدأ، أي مبدأ التأويل التام الذي يستوجب ألا يشتمل الاشتقاق سوى على عناصر مُسَوَّغ لها. ويفترض شومسكي أن كل عنصر مُسَوَّغ له يشكّل سلسلة تشتمل على رأس وموضوع وأحد العوامل<sup>2</sup>. وحينما ينهار الاشتقاق في هذا المستوى الوجيهي، أي الصورة المنطقية، فإن التعابير اللغوية يمكن أن تكون منحرفة، كأن تشتمل على أبعاد غير قابلة للقياس، فتكون سيئة التكوين، فتفقد مقبوليتها تبعا لذلك<sup>3</sup>.

انطلاقا من المعطيات السالفة الذكر، يتضح أن الموضوع الرئيس الذي استأثر باهتمامنا في المحاور السابقة يتعلق بكافة القيود المتحكمة في اكتساب اللغات وفق تصور البرنامج الأدنوي، الذي اتُخذ أساسا نظريا لمقاربة الاكتساب وتحليل الظواهر اللغوية. وقد أفضى البحث في قيود الاكتساب اللغوي إلى تصنيفها إلى ثلاثة أنماط: قيود معجمية وأخرى تركيبية وثالثة لها صلة بقيود الخرج العارية، أي المرتبطة بالصورة الصوتية والصورة المنطقية.

وتكمن أهمية هذه القيود في كونها تختص بجميع الأنساق اللغوية، لأنها تدخل في تكوين جهاز اكتساب اللغة، وتعبّر عن البنية المعرفية للإنسان التي يمتلكها بشكل فطري. ولذلك، فتوليد الاشتقاقات اللغوية واكتساب اللغات يقتضي مراعاة كافة القيود المتحكمة في النحو

<sup>1</sup> Chomsky 1995:194.

<sup>2</sup> Ibid, 1995:194.

<sup>3</sup> Ibid: 194.

الكلي للطفل، سواء أكانت ذات طبيعة معجمية أو تركيبية أو صوتية أو منطقية. وإن من شأن إغفال أي مكون من مكونات النحو الكلي أن يؤدي إلى الإخلال بعملية الاكتساب اللغوي.

وإذا كانت كل القيود المشار إليها آنفا ذات طبيعة فطرية، فإن ذلك يستلزم بالضرورة أن كافة أفراد الجنس البشري يشتركون في امتلاكها، وهم مؤهلون، بالتالي، إلى تعلم اللغات لأنهم يستبطنون نحو كلياً يمكنهم من التعامل مع كافة الأنظمة اللغوية.

إن إشكالية اكتساب اللغة في البرنامج الأدنوي لا تتفصل في جوهرها عن كافة البرامج التوليدية الأخرى، حيث تشترك معها في تعزيز فرضية الاكتساب الفطري للغة، وإن كانت تختلف عنها في اعتمادها على الفرضية المعجمية القوية التي تؤكد على الدور المحوري للمعجم في تكوين الكلمات وبناء الاشتقاقات اللغوية، إذ تُمثّل الكلمات معجمياً بوصفها حزمة من السمات المقولية والصوتية والدالية والصرفية، تكون جاهزة في المدخل المعجمي، ثم تنتقل بعد ذلك إلى النظام الحوسبي لفحص مدى توافق السمات المنتقاة معجمياً مع طبيعة السياق التركيبي.

يمكن القول إن للنظرية التوليدية بصورة عامة، وللبرنامج الأدنوي، بشكل خاص، فضل في تناول موضوع الاكتساب اللغوي، من خلال الإشارة إلى القيود المعجمية والتركيبية والصوتية المتحكمة في عملية الاكتساب، وكذا من خلال بناء تصور نظري يبرز هندسة النحو الكلي، وما تشتمل عليه من مكونات تتفاعل فيما بينها لتسهيل عملية الاكتساب.

أما اللسانيات التطبيقية فلها دور مهم في لفت انتباه الباحثين إلى كافة التساؤلات المتعلقة بالاكتساب اللغوي، وخاصة ما يتصل منها بالعوامل الاجتماعية والنفسية التي تؤثر، بصورة مباشرة، على مردودية الاكتساب اللغوي. من هنا، يبدو أن الاعتماد على اللسانيات التطبيقية يمكن أن يفتح لنا آفاق متميزة للبحث، خاصة وأننا لا نكتفي في مقاربة الاكتساب اللغوي بالجوانب النظرية من البحث، بل سننتقل إلى الميدان العملي للتعرف على خصوصية اكتساب اللغة في المدرسة المغربية، من خلال التركيز على بعض المقولات الوظيفية لإبراز دورها في الاكتساب اللغوي وبيان كافة العوائق التي تعترض متعلم اللغة في تعلم المقولات الوظيفية في اللغة العربية.

### 1. من اللسانيات النظرية إلى اللسانيات التطبيقية

على الرغم من أهمية اللسانيات النظرية وما توصلت إليه من نتائج مهمة في كافة مستويات الدراسة اللسانية، فإنها قد تبدو في كثير من الأحيان موعلة في التجريد. لذا يبدو من المفيد عدم الاقتصار على نتائجها وتدعيمها باللسانيات التطبيقية (Applied linguistics) لما لها من قدرة على وصل الظاهرة اللغوية بالواقع، ولاسيما إذا تعلق الأمر بإثارة نقاش علمي يهتم تعليم اللغات في المدرسة، وما يتصل به من وضع للسياسات اللغوية، وضبط للمحيط اللغوي وبناء للمناهج التعليمية التي من المفروض أن تتلاءم مع الواقع النفسي للمتعلم، وتستجيب لمتطلباته المعرفية.

من هنا، نؤكد أن اللسانيات التطبيقية تمثل إطارا مرجعيا مهما يمدنا بالكثير من الأدوات المعرفية والتصورية والمنهجية والإجرائية، ويسعفنا في مقارنة ظاهرة تعلم اللغات في المدرسة وفق رؤية شمولية، مع مراعاة الظروف النفسية والاجتماعية للمتعلمين، وكذا قدراتهم الذهنية.

### 1.2 اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات

تقتضي مقارنة موضوع تعلم اللغات لسانيا الانفتاح على الأسس النظرية والتجريبية للظواهر اللغوية، خاصة وأن علم اللسانيات لا يكون موفقا نظريا إلا إذا كانت له طموحات تجريبية. أما اللسانيات التطبيقية فهي تركز بالضرورة على معطيات تجريبية، غير أنها لا تتفصل بدورها عن النظرية اللسانية العامة<sup>1</sup>.

وتتميز اللسانيات التطبيقية بدورها بكونها تجمع بين ما هو نظري وما هو تطبيقي، لأنه لا يمكن تطبيق علم دون معرفته نظريا. وتتعدد الموضوعات التي تستأثر باهتمام الدارسين للسانيات التطبيقية، وتختلف مجالاتها بحسب اختلاف تصورات الباحثين لهذا العلم ولمجالات اشتغاله.

وفي هذا السياق، يعرف كوك (Guy Cook 2003) اللسانيات التطبيقية باعتبارها

الدراسة الأكاديمية التي تهتم بدراسة اللغات في علاقتها بصنع القرار في العالم الواقعي<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> "يبدو لنا أن اللسانيات مشدودة ويجب أن تكون مشدودة إلى الذهاب والإياب بين النظري والتجربي، حيث لا يكون النظري نظريا إلا إذا كانت له طموحات، أي توقعات تجريبية، وحيث التجربي لا يكون كذلك إلا إذا اختير كأساس أو كان ذا دلالة لإثبات القضايا النظرية. أما اللسانيات التطبيقية، فتتطلب أبعادا إجرائية عملية دون شك، على أن هذا لا يجب أن ينسبنا أن التطبيق ليس إلا الوجه الآخر للنظرية اللسانية العامة" (الفاسي الفهري، 1985:31-32).

<sup>2</sup> Cook guy, 2003:5.

من هذا المنطلق، يبدو أن اللسانيات التطبيقية وثيقة الصلة بكل من التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية. ولا يقتصر مجال اهتمام اللسانيات التطبيقية على هذين المجالين، بل يتسع إلى مجالات أخرى تتحدد -حسب الجمعية العالمية لللسانيات التطبيقية (AILA)- فيما يلي: تهدف اللسانيات التطبيقية إلى تشجيع الأبحاث الخاصة بهذه الميادين: كالاكتساب والتعليم واستعمال اللغات ومعالجتها<sup>1</sup>.

ويمكن تصنيف مباحث اللسانيات التطبيقية تبعاً لـ كوك (2003) إلى ثلاثة مجالات، تتحدد كما يلي: اللغة والتربية، واللغة والقانون المهني، واللغة والمعرفة. يشتمل المجال الأول على تعلم اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية وتعلم اللغة الأجنبية واللسانيات الإكلينيكية والتقييم اللغوي. أما المجال الثاني فيشتمل على التواصل المهني والتخطيط اللغوي واللسانيات الشرعية (Forensic Linguistics). ويشتمل المجال الأخير على الأسلوبية Literary Stylistics، وعلى تحليل الخطاب النقدي، والترجمة والتأويل والصناعة القاموسية<sup>2</sup>.

وعلى الرغم من تعدد موضوعات اللسانيات التطبيقية واختلاف مجالات اشتغالها، فإن أغلب الدراسات فيها تهتم بتدريس اللغة وتعلمها<sup>3</sup>. لذلك اقترح ويلكنز Wilkins تسمية اللسانيات التطبيقية بـ "الدراسة العلمية لتعليم اللغة الأجنبية"<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Article 2 of the AILA statutes, 1964. According to Alan Davies, 1999:64.

<sup>2</sup> Cook, Guy, 2003:7-8.

<sup>3</sup> Strevens, 1994: 81, according to Alan Davies, 1999:65.

<sup>4</sup> Wilkins, D, 1972:197.

أكد سبولسكي (1978) Spolsky في السياق نفسه اتصال اللسانيات التطبيقية بميدان

تعلم اللغات، مقترحا تسمية هذا العلم باللسانيات التعليمية (Educational linguistics)<sup>1</sup>.

### 2.2 الروافد العلمية للسانيات التطبيقية

تشكل اللسانيات التطبيقية مجالا لتقاطع علوم متعددة الغاية منها دراسة العوائق التي تحول دون اكتساب اللغة بشكل أمثل، سواء أكانت اجتماعية أو نفسية أو أنثروبولوجية. ولذلك، تستمد اللسانيات التطبيقية مادتها من مصادر معرفية متعددة، من بينها: اللسانيات، والسيكولسانيات، والسوسيولسانيات، وديداكتيك اللغات، وعلوم التربية، والأنثروبولوجيا والمعرفية، وعلم الترجمة وتحليل الخطاب. وسنقتصر في هذا البحث على علمين أساسيين يعود إليهما الفضل في إثارة النقاش العلمي حول الاكتساب المتعدد للغات، يتعلق الأمر بكل من السيكولسانيات والسوسيولسانيات.

### 1.2.2 السيكولسانيات (psycholinguistics)

تهدف السيكولسانيات إلى الكشف عن خصوصية اللغة الإنسانية وإدراك كيفية اشتغالها من خلال التعرف على الأنظمة المعرفية التي يمتلكها الإنسان والتي تمكنه من القيام بمختلف أنشطته اللغوية، سواء في مستوى إنتاج اللغة أو فهمها أو إدراكها. وقد اهتمت السيكولسانيات أيضا بظاهرة الاكتساب المتعدد للغات، فحاولت إبراز كيفية اشتغال الأنساق الذهنية للطفل الثنائي اللغة، والكشف عن الأنظمة الذهنية المسؤولة عن اكتساب كل من

<sup>1</sup> Spolsky, B, 1978:7.

اللغة الأولى واللغة الثانية، مستفيدة بذلك من مختلف التطورات التي شهدتها اللسانيات العصبية (Neurolinguistics).

### 2.2.2 السوسiolسانيات

لقد تطورت السوسiolسانيات بفضل جهود ثلة من الرواد، من أبرزهم: ويليام لابوف William Labov، ويازيل برينشتاين Basil Bernstein، وديل هيمز Dell Hymes، وجون كامبيرز John Gamperz، وشارل فيرجسون Charles Ferguson، وفيشمان Joshua Fishman<sup>1</sup>. ويمكن أن نضيف إلى هؤلاء الرواد مجموعة من الأعلام المؤسسين، كويليام برايت William Bright، وألان كريمشو Allen Grimshaw، وإينر هوجن Einar Haugen وإيريل فنريش<sup>2</sup> Uriel Weinreich.

إذا كان الموضوع الرئيس للسوسiolسانيات هو ربط اللغة بالمجتمع وإبراز الدور الأساس الذي تؤديه العوامل الاجتماعية في تعلم اللغات، فإن السوسiolسانيات قد ركزت على مجموعة من الموضوعات المرتبطة بالواقع الاجتماعي والسياسي: كالسياسة اللغوية والتخطيط اللغوي، وتداول اللغات في الواقع الاجتماعي وما يخضع له من تحولات، والأمن اللغوي والصراع اللغوي واللهجات.

وبالنظر إلى أن الموضوع الرئيس للبحث هو تعلم اللغة في المدرسة فقد اقتضت الضرورة المنهجية استحضار السوسiolسانيات، لما لها من قدرة على الإحاطة بكل ما من شأنه أن

<sup>1</sup> Spolsky, 2010:19.

<sup>2</sup> Ibid: 19.

يؤثر، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، في عملية التعلم، بما في ذلك المؤثرات المرتبطة بالمحيط الاجتماعي أو السياسات اللغوية.

# **الفصل الثاني:**

## **اكتساب المعرفة**

### **اللسانية**

## **ونظرية النحو الكلي**

### مدخل

لقد تعددت النظريات اللسانية وتباينت نماذجها التمثيلية والتصورية تبعا لاختلاف إدراكها للعلاقة بين اللغة والعالم أو اللغة والفكر. وفق هذا التصور برز اتجاهان لسانيان أساسيان: الاتجاه البنيوي والاتجاه التوليدي وما نحا نحوه من النظريات المعرفية: أولهما دافع على صلة اللغة بالمتن اللغوي، فاتجه -لتأثره بالمذهب السلوكي- إلى بيان صلة اللغة بالواقع، ولذلك اعتبر اكتساب اللغة نتيجة طبيعية لانفتاح الطفل على الواقع اللغوي.

أما الاتجاه الثاني فإنه يعتبر أن اللغة ذات طبيعة عقلية؛ لأنها نظام معرفي يخضع، هو الآخر، لكل العمليات العقلية التي تستجيب لها كافة النظم المعرفية. من هنا، كانت الحاجة ماسة لانفتاح اللسانيات على العلوم العصبية للكشف عن طريقة معالجة الدماغ لمختلف الرسائل اللغوية التي يتلقاها الطفل سواء المسموعة منها أو المرئية.

وبالنظر إلى التباين الحاصل في المنطلقات النظرية لكل اتجاه على حدة، برز اختلاف كبير في طبيعة تناول اللغوي وفي منهجية التعامل مع المعطيات اللغوية، وسنركز حديثنا في هذا البحث على الاتجاه اللساني الثاني، ونقصد بذلك الاتجاه التوليدي بالنظر إلى قدرته، حسب منظورنا الشخصي على تفسير واقع التعدد اللغوي تفسيراً علمياً منضبطاً يتجاوز الاختلافات اللسانية الضيقة ليكشف وحدة النظام المعرفي المسؤول عن توليد اللغات واكتسابها.

وعلى الرغم من اختلاف النماذج التصورية للنظرية التوليدية فإنها تلتقي جميعها عند فكرة اعتبار أن الكفاية اللغوية للمتكلمين ذات طبيعة فطرية؛ الأمر الذي يجعل اللغة خاصية

## الفصل الثاني: اكتساب المعرفة اللسانية ونظرية النمو اللغوي

---

إنسانية مشتركة يتقاسمها كافة أفراد الجنس البشري. وتشتمل على مجموعة من الكليات اللغوية التي تظل ركيزة أساسية لإخضاع الوقائع اللغوية المتعددة والمتنافرة للتأمل اللساني الذي ينقلنا من التعدد إلى الوحدة، ومن التنافر إلى التناغم والانسجام.

### 1. المدرسة التوليدية واكتساب المعرفة اللغوية:

شهد الدرس اللساني تحولاً نوعياً مع بروز الاتجاه التوليدي، حيث انتقل من النزعة الوصفية والتصنيفية إلى النزعة التفسيرية، وأصبحت النماذج اللسانية المقدمة قادرة على تفسير الوقائع اللغوية من خلال البحث عن كيفية اكتساب الطفل لمعرفته اللغوية وكيفية استخدامها. على هذا النحو، لم يعد هدف النظرية اللسانية مجرد وصف للأنساق اللغوية، بل أصبح هدف الدرس اللساني بناء نظرية للغة الإنسانية. ويقدم شومسكي أربعة أسئلة تحدد مسار البحث العلمي في الدرس اللساني، وهي كالتالي: "ما طبيعة المعرفة اللغوية؟ وكيف يعرف الإنسان لغته؟ وكيف يستخدمها؟ وما الأساس المادي لتلك المعرفة؟"<sup>1</sup>

يستخلص المتأمل لمختلف الإشكالات التي توطر البحث اللساني، أن موضوع الاكتساب اللغوي يشغل حيزاً كبيراً في الدرس اللساني التوليدي، ذلك أن البحث عن كيفية معرفة الإنسان لغته يقودنا إلى بناء نظرية لاكتساب المعرفة اللغوية بمختلف مستوياتها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية.

#### 1.1 الاكتساب اللغوي ونظام النحو الكلي

إن خضوع البحث اللساني في إطار المدرسة التوليدية لتحولات عميقة أثّر، دون شك، على طبيعة تصور اللغة وكذا على سبل تناولها، فقد غدت اللغة، وفقاً لهذا التصور، نظاماً معرفياً كامناً في العقل الإنساني، وهو جزء من العدة البيولوجية الفطرية التي يمتلكها الإنسان. وتبعاً لهذا التصور، فالإنسان مزوّد باستعداد فطري لاكتساب أي لغة بشرية؛

<sup>1</sup> Chomsky, 1995:17.

و"على الرغم من تباين اللغات وتعقدها، فإن أي طفل عاد يستطيع أن يتعلم أية لغة يحتك بها في محيطه اللساني، وهذا ما يوحي بأن كل المخلوقات البشرية تشترك في بنية معرفية محددة نسميها بالملكة اللغوية"<sup>1</sup>، وإذ يؤكد شومسكي الطابع العقلي للغة، فإنه يرفض النظرة التبسيطية إليها والتي تعتبرها سلوكا يُكتسب عن طريق التقليد ويخضع لثنائية مثير استجابة<sup>2</sup>. لتأكيد موقفه ينطلق مما يُعرف في الأدبيات بمشكلة أفلاطون<sup>3</sup> التي تفيد بأن هناك بونا شاسعا بين معرفة الإنسان اللغوية وما يتلقاه من تجارب لغوية محدودة في محيطه؛ فلو كان السلوك اللغوي مجرد تكرار لما يتلقاه الفرد في المجتمع لما أمكن أن يبدع الإنسان خارج ما يقدّم له من مواد لغوية، ولكان الخرج اللغوي مطابقا للدخل اللغوي. والحال أن اتساع المعارف اللغوية للطفل بفضل قدراته الإبداعية يفوق بكثير ما تلقاه في محيطه. وفق هذه الرؤية، نخلص إلى أن الإنتاجية المميّزة للكفاية اللغوية للطفل لا يستمدّها من تقليد الوقائع اللغوية بقدر ما تتاح له من خلال النظام المعرفي الذي يمثل البنية التحتية المسؤولة عن اكتساب اللغة وإنتاجها. هكذا يكون اكتساب المعرفة اللغوية وثيق الصلة

<sup>1</sup> الفاسي الفهري، 1985: 42.

<sup>2</sup> "يبدو لي أنه من المستحيل أن أقبل النظرة التي ترى أن السلوك اللساني هو بمثابة عادة تكتسب عن طريق التعزيز" (Chomsky, 1966:43).

<sup>3</sup> "يمكن أن ننعت هذا المشكل بمشكلة أفلاطون، وقد عبر برتراند راسل عن جوهر مشكلة أفلاطون في عمله الأخير حينما تناول التساؤل التالي: كيف يمكن للكائنات البشرية التي تتميز علاقتهم بالعالم بكونها شخصية ومحدودة أن تكون لهم القدرة على معرفة هذا الكم الهائل من المعارف" (Chomsky, 1986: xxv).

بالنحو الكلي الذي يتفاعل مع التجربة اللغوية<sup>1</sup>، وإن كانت التجربة اللغوية لا تلعب دورا كبيرا في عملية الاكتساب، فدورها لا يتجاوز مساعدة الطفل في بناء نحوه الخاص، عن طريق تثبيت وسائطه<sup>2</sup>. "ومساهمة النحو الكلي في بناء النحو الخاص هامة، إذ المتعلم مزود بهذه المبادئ والمسلمات، أو ما يسمى أحيانا (بجهاز اكتساب اللغة) التي تمكنه حين يخرج من المحيط من وضع الافتراضات الواردة التي تجعله يثبت البرامترات في أقرب وقت"<sup>3</sup>.

### 2.1 الملكة اللغوية والاكتساب المتعدد للغات

يقصد بالملكة اللغوية القدرة الكامنة في ذهن المتكلم. وتشتمل على حالتين<sup>4</sup>: الحالة الأولية (Initial state). تُعرّف بالحالة الصفر، وتتحقق قبل انفتاح الطفل على أي مادة لغوية. وتتميز الملكة اللغوية في حالتها الصفر بتوافرها على جملة من الكليات اللغوية المميزة للمستويات اللسانية، سواء على المستوى الصوتي أو الدلالي أو التركيبي. ويكون الطفل في هذه المرحلة مزودا بقيود لغوية عامة ومشاركة بين كافة اللغات، تمكنه من التعامل مع سائر الأنظمة اللغوية. أما الحالة الثانية فهي الحالة القارة (steady state) التي تنتقل إليها الملكة اللغوية بعد انفتاح الطفل على المادة اللغوية.

---

<sup>1</sup> "معرفة لغة ما يرصدها نحو توليدي خاص أو نظرية لحالة الذهن/ الدماغ في مرحلة معينة. أما النحو الكلي فهو نظرية للحالة الأولى، أو هو جهاز اكتساب اللغة الذي يتفاعل مع تجربة محدودة للحصول على لغة معينة" (الفاسي الفهري، 18:1990).

<sup>2</sup> الفهري، 44:1985.

<sup>3</sup> نفسه: 44.

<sup>4</sup> Chomsky, 1995:14.

ويعتبر الفاسي الفهري (1985) أن للملكة اللغوية ثلاث حالات: حالة أولية، وحالات وسيطة وحالة قارة<sup>1</sup>. وتكمن أهمية المرحلة الأولية من مراحل تطور لغة الطفل في كونها تمثل حالة فطرية تؤهل الطفل لعملية الاكتساب اللغوي لاشتمالها على جملة من المبادئ. ويكون كل مبدأ مزودا بجملة من الوسائط؛ ويعتبر وسيط الرأس<sup>2</sup> من جملة الوسائط المميزة للنظام اللغوي في مرحلته القارة<sup>3</sup>.

ويتميز وسيط الرأس بكونه جزءا من المعرفة اللغوية التي يمتلكها الطفل قبل انفتاحه على التجربة اللغوية. وهذا ما أكدته بيتر جوردن (2009) Peter Jordan، إذ يقول "إن خصائص المقولات المعجمية مخزنة في المعجم الذهني، سواء منها البنية الدلالية (المنفذ، الموضوع، والحدث) أو الخصائص المتعلقة بالرتبة الداخلية (الرأس أولا أو الرأس أخيرا)<sup>4</sup>. وإذا كان من الثابت أن اللغات تشترك في بنيتها التركيبية العميقة على الرغم من اختلاف بناها السطحية؛ فكل بنية تركيبية تتكون من رأس ينتقي فضلته بالإضافة إلى مخصص.

---

<sup>1</sup> "لنعتبر بعد شومسكي أن البنية المعرفية اللغوية تمر عند الإنسان بحالات متعددة: حالة أولى فطرية (هي المرحلة الأولى للدماغ)، فحالات وسيطة توجد عند الطفل مثلا)، فحالة قارة نسبيا توجد عند الإنسان البالغ" (الفاسي الفهري، 1985:43).

<sup>2</sup> "لقد اشتهر منذ 1963 Greenberg أن أغلب اللغات التي لها رتبة ثابتة لها نفس اتجاه الرأس، فكل اللغات تكون الرأس أولا أو كلها تتخذ وسيط الرأس أخيرا، ففي الإنجليزية مثلا تأتي الأسماء والأفعال والصفات كلها قبل فضلاتها، إذ نقول كل السبانخ، فروع الشجرة، بينما في اللغة اليابانية تأتي الرؤوس كلها بعد فضلاتها" (Baker Mark, 2004: 60).

<sup>3</sup> من أكثر الوسائط شيوعا في أدبيات نظرية س- ما يعرف بوسيط الرأس الذي ينظم موقع رأس المقولات المعجمية بالنسبة لفضلاتها. ويشتمل على قيمتين: الرأس أولا والرأس أخيرا، كما هو الشأن بالنسبة لكل من اللغتين الإنجليزية والتركية على التوالي. وثمة موقف آخر طورته بورر (1983) Borer تبرز فيه أن التغيرات الوسيطية لا تؤثر إلا على النظام التصريفي للغات (Ouhalla, 1991:3).

<sup>4</sup> Peter Jordan, 2009: 50.

وهذه البنية التركيبية موحدة عبر اللغات وهي شاملة لكل أنواع المركبات، فالمركب الوصفي يرأسه الوصف والمركب الاسمي يرأسه الاسم، وكذلك الشأن بالنسبة للحرف الذي يرأس المركب الحرفي ويكون المركب الفعلي خاضعا للفعل باعتباره رأسا، والحد يمثل رأس المركب الحدي. غير أن موقع الرأس يختلف من لغة إلى أخرى<sup>1</sup>، فإما أن يتصدر الرأس فضلته، فيتحقق وسيط الرأس أولا، فيأتي المركب الحدي بعد الرأس، وهذا ما نلاحظه في الكثير من اللغات.

ويمكن أن نذكر على سبيل المثال اللغة العربية واللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية واللغة الأمازيغية، حيث تأتي أداة التعريف بوصفها رأسا سابقا للمركب الحدي، فنقول مثلا: الرجل، ولا يجوز القول: رجل أل\*، لأن اللغة العربية من اللغات التي لا تقبل أن يكون وسيط الرأس متأخرا عن فضلته، وكذلك الشأن بالنسبة للكثير من اللغات كالفرنسية، فلا يجوز القول: femme la\*، وإلا كانت العبارة لاحنة لعدم احترامها للقيد الموضوع على الرأس الذي ينبغي أن يكون في المرتبة الأولى قبل فضلته. وبالمقابل يحتوي وسيط الرأس على القيمة الثانية التي تتحقق في بعض اللغات، حيث تسمح بظهور الرأس بعد فضلته، فتكون أداة التعريف بعد الاسم المعرف، وهذا ما تعرفه بعض اللغات، وخاصة اللغة اليابانية، التي يكون فيها موقع الرأس تاليا للفضلة، وبذلك يتحقق الرأس أخيرا.

<sup>1</sup> يرى Kane كين (1994) بالمقابل أن التفريق بين لغات ذات رأس في الأول ولغات ذات رأس في الأخير تفريق سطحي، ويقترح أن تكون كل اللغات رأسها أول، وأن النقل لا يكون إلا إلى يسار الرأس" (الفاسي الفهري، 1998: 33).

من خلال ما سبق، يمكن القول إن الملكة اللغوية للمتعلّم قبل بلوغها مرحلة النضج وقبل انفتاحها على المادة اللغوية تكون مشتملة على قيود كلية مجردة، من ذلك مثلاً أن كل البنى التركيبية تشتمل على بنية موحدة عبر اللغات تتألف من رأس ينتقي فضله فضلاً عن المخصص. فوجود هذه العناصر التركيبية شرط لازم لتحقيق المركبات في جميع اللغات بغض النظر عن تنوعاتها عبر اللغات.

أما المرحلة الثانية فتكون فيها الملكة اللغوية للطفل أكثر تقييداً<sup>1</sup>، بالنظر إلى اشتمالها على وسائط ثنائية القيمة. على هذا النحو تختزل الفروق ما بين اللغات، فلا تعدو أن تكون مجرد خيارات لوسائط ثنائية القيمة<sup>2</sup> ومن ذلك وسيط الرأس الذي يشتمل على قيمتين أساسيتين تتحددان تبعاً لموقع الرأس. فإما أن يتخذ وسيط الرأس القيمة الأولى، فيكون الرأس أولاً وهذا ما نصادفه في الكثير من اللغات كالفرنسية والعربية. وإما أن يتخذ القيمة الثانية التي يكون الرأس بموجبها متأخراً عن فضله، وذلك شأن اللغة اليابانية<sup>3</sup>.

على هذا الأساس، يمكن تصوّر تعلم اللغة، تبعاً للفاسي الفهري (1990) بوصفه "حالات ذهنية انتقالية؛ فالحالة الأولى وهي عنصر من الهبة البيولوجية الفطرية التي تدعى أحياناً بالملكة اللغوية تؤل، في ظروف عادية للتفاعل مع التجربة المجتمعية المحدودة إلى

<sup>1</sup> Chomsky, 1995:4.

<sup>2</sup> Ibid: 6.

<sup>3</sup> Ibid: 35.

حالة قارة في مرحلة النضج، عبر حالات وسيطة. وتمثل هذه الحالات شكلا من أشكال اللغة المكتسبة، أو نسق معرفة لغة بعينها.<sup>1</sup>

ولا شك في أن من شأن الإحاطة بهذه الحالات اللغوية أن يمكننا من بناء نحو كلي شامل لجميع اللغات، كما يسعنا أيضا في بناء أنحاء خاصة لبيان ما يتفرد به نسق لغوي عن آخر، "فهدف اللغوي، بالأساس، أن يحدد خصائص هذه الحالة الأولى وكذلك مميزات الحالة القارة. ويقتضي وصف ما يوجد في الحالة الأولى بناء نحو كلي، لأنها حالة مشتركة بين المخلوقات البشرية. أما وصف الحالة القارة فيعني بناء نحو خاص بلغة من اللغات".<sup>2</sup>

### 2. الاكتساب والتعلم في الدرس اللساني الحديث

يمكن التمييز في هذا الإطار بين ثلاثة مواقف: موقف غير وجيهي وموقف وجيهي قوي وموقف وجيهي ضعيف.<sup>3</sup> يعتبر الموقف غير الوجيهي أن ليس هناك أية علاقة بين المعرفة الصريحة والمعرفة الضمنية، وأن أحدهما لا يمكن أن يؤثر في الآخر. ويمثل هذا الموقف كراشن (1982) <sup>4</sup>krashen، حيث يُمَيِّز بين مسارين في تلقي اللغة الثانية: مسار التعلم ومسار الاكتساب.

ويتبع هذان المساران نظاما معرفية منفصلة وغير متعلقة، حيث يقتضي الاكتساب معرفة غير واعية بينما يتطلب التعلم معرفة واعية. يقر كراشن بذلك، مبرزا أن تدريس النحو

<sup>1</sup> الفاسي الفهري، 1990:18.

<sup>2</sup> الفاسي الفهري، 1985:43.

<sup>3</sup> Nassaji Hossein, 2017 :206.

<sup>4</sup> Krashen, 1982 :10.

يفضي إلى معرفة واعية متعلّمة، وهذه المعرفة لا يمكن أن تتحول إلى معرفة ضمنية مكتسبة، فهو بذلك يعتبر أن تدريس النحو لا يؤثر إلا بشكل ضئيل في عملية اكتساب اللغة.

وشبيه بهذه الافتراضات النظرية ما نجده في سياق الحديث عن النحو الكلي؛ إذ يقترح شومسكي أن تعلم اللغة إنما يتم بالأساس عن طريق تفاعل مبادئ النحو الكلي مع الدخل اللغوي، وليس مع عملية التدريس<sup>1</sup>. وينظر أغلب الباحثين إلى اللغة الثانية نفس نظرتهم إلى اللغة الأولى<sup>2</sup>، حيث يعتبرون أن السيرورات المستعملة في اكتساب اللغة الأولى هي نفسها الموظفة في اكتساب اللغة الثانية<sup>3</sup>، وكما أن متعلم اللغة الأولى لا يحتاج إلى تدريس فإن متعلم اللغة الثانية لا يحتاج هو الآخر إلى تدريس رسمي لاكتساب اللغة الثانية Schawrtz (1991), Cook (1991), Crashen (1982).

وقد أكدت كوك (Cook (1973، 1991) ذلك حيث قدمت دراسة اكتشفت فيها تشابه أخطاء متعلمي اللغة الثانية مع نظرائهم مكتسبي اللغة الأم بعدما أجرت اختبارا يختص

<sup>1</sup> Nassaji Hossein, 2017:207.

<sup>2</sup> " سندافع عن فرضية مفادها أن اكتساب اللغة الثانية مماثل لاكتساب اللغة الأولى. وتتوقع هذه الفرضية أن تكون أخطاء متعلمي اللغة الثانية مشابهة لأخطاء متعلمي اللغة الأولى" (Burt & Dulay, 1972 :235). "يرتكب الأطفال قبل سن البلوغ أخطاء في تركيب اللغة الثانية مماثلة لأخطاء تركيب اللغة الأولى... ومن هذه الأخطاء نذكر: إهمال التتابع والزمن، وعدم الانتباه إلى أدوات التعريف" (Burt & Dulay, 1972 :241).

<sup>3</sup> "تذهب أغلب الدراسات إلى أن العمليات اللسانية والمعرفية لتعلم اللغة الثانية لدى الأطفال مشابهة لعمليات اكتساب اللغة الأولى:

(Hansen Bed 1975, Milon 1974, Ervin Trip, Dulay and Burt194a, Natalicio & Nathal 1963, Ravem 1971, ICIO) من بين آخرين. (Brown, 1980 :72). انظر بلاي وفرومان (1990).

بالجمل المركبة في الإنجليزية؛ واستنتجت من ذلك الاختبار أن طريقة تعلم اللغة الثانية لا تختلف عن طريقة اكتساب اللغة الأولى بالنظر إلى تشابه أخطاء متعلمي اللغة الثانية مع مكتسبي اللغة الأولى<sup>1</sup>.

ويرفض براتور (1969) هذا التصور، مؤكداً أن هناك مجموعة من الفروق بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية، يلخصها في عشرة فروق، تتحدد كما يلي: "المدة الزمنية المخصصة لهما<sup>2</sup>، مسؤولية المدرس بالنسبة للغة الثانية، المحتوى الموجّه، الأنشطة البنائية، والتحفيز<sup>3</sup>، التجربة في الحياة<sup>4</sup>، وتسلسل المهارات، والمماثلة والتعميم<sup>5</sup> خطر الإحساس بالعزلة<sup>6</sup> والتداخل اللغوي"<sup>7</sup>.

وبالمقابل، يعتبر الموقف الوحيي القوي أن المعرفة المتعلمة بشكل واع، أي عن طريق التدريس الرسمي يمكن أن تنقلب إلى معرفة ضمنية مكتسبة. وتستمد هذه المقاربة سندها النظري من علم النفس المعرفي الذي يعتبر أن المعرفة الضمنية غير الواعية يمكن أن

---

<sup>1</sup> "إن عمليتي اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية متطابقتان أو على الأقل متشابهتان" (Vivian Cook, 1973: 13).

<sup>2</sup> "محدودية زمن اكتساب اللغة الأولى مقابل اتساع الحيز الزمني لتعلم اللغة الثانية" (Prator, 1969: 99).

<sup>3</sup> "يبدو أن تحفيز تعلم اللغة الثانية أقل من تحفيز اكتساب اللغة الأولى، لأن اللغة الأولى تستجيب للحاجيات اليومية، أما اللغة الثانية فيبدو للطفل أن تعلمها يمكن الاستغناء عنه. لذلك ينبغي على المدرس الحرص على تحفيز المتعلمين على الإقبال عليها" (Prator, 1969: 101-102).

<sup>4</sup> "يواجه متعلم اللغة الثانية عملية التعلم بمخزون واسع من المفاهيم عكس متعلم اللغة الأولى التي تظل تجربته محدودة" (Prator, 1969: 102).

<sup>5</sup> "كلما نضج الطفل كلما أصبح أكثر قدرة على إجراء المماثلة والتعميم" (Prator, 1969: 103).

<sup>6</sup> "إن الطفل بتعلمه اللغة الأولى يظل حبيس مجموعته اللغوية وثقافته، وحينما يتعلم اللغة الثانية، يمكن أن يحس الطفل بالاغتراب أو العزلة إلا إذا استعملت اللغة الثانية بوصفها وسيلة للتدريس" (Prator, 1969: 103-104).

<sup>7</sup> Prator, 1969: 98-99.

تتطور عبر المعرفة النظرية الواعية، ويتحقق ذلك عبر الاستعمال المكثف للمعرفة الصريحة. ويستمد هذا الموقف أساسه النظري من مبدأ التلقائية في تعلم المهارة (Dekeyser 1997,2005) كما يجد أساسه النظري في الدراسات العصبية التي تبرز أن المعرفة الضمنية ناتجة عن ترسيخ المعرفة الصريحة في الذهن (Paradis1994,2004). ومن الناحية التربوية، يدافع الموقف الوجيهي القوي عن المقاربات التي تركز على تدريس المعرفة النحوية بصورة مباشرة.

ويتبنى الموقف الوجيهي الضعيف، بالمقابل، تصورا مفاده أن المعرفة النحوية المدرسة بشكل رسمي يمكن أن تسهل المعرفة الضمنية؛ فالمعرفة المدرّسة تساعد المتعلمين على تثبيت بعض السمات اللغوية التي يمكن أن تكون مستبطنة ومجسدة في لغتهم الوسيطة إيلز (Ellis 1994). ويدافع هذا التصور، من الناحية التربوية، عن تبني أساليب تعليمية تهتم بتوعية المتعلمين ببعض الأشكال النحوية في بعض الجمل<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Nassaji Hossein, 2017:207

**القسم الثاني: اكتساب  
المقولات الوظيفية عبر  
اللغات وإجراءات التوسيط**

## مدخل

شكل القسم الأول من هذا الفصل إطارا نظريا لتناول ظاهرة اكتساب اللغات من منظور النحو التوليدي عموما، والبرنامج الأدنوي بصورة خاصة. وإذا كانت كافة النماذج التوليدية تدافع على أن اكتساب اللغة مسألة فطرية، فإن ثمة اختلافا كبيرا بينها في تصور عملية الاكتساب، وفي تمثل القيود المسؤولة عنه، وفي مدى تفاعل مختلف قوالب النحو الكلي في تحقيقه.

غير أن مجال البحث يقتصر فقط على محاولة بناء تصور لاكتساب اللغة وفق البرنامج الأدنوي باعتباره الإطار النظري المعتمد لتحليل الظواهر اللغوية. وقد ركزت في الفصل الأول من هذا القسم على كيفية اكتساب مختلف المستويات اللغوية، سواء الصوتية منها أو الصرفية أو المعجمية أو التركيبية، من خلال تتبع سيرورة الاكتساب اللغوي في مختلف مراحله، بدءا من الانتقاء المعجمي، مروراً بالعمليات الحوسبية التركيبية، وانتهاءً بالتأويل المنطقي والصوتي للاشتقاقات المولدة.

وبالنظر إلى أن الاكتساب اللغوي عملية معقدة ومتعددة الجوانب والمستويات، فيبدو من غير الممكن الإحاطة بكافة مستوياته المعجمية والتركيبية والدلالية والصرفية والصوتية؛ لذا دعت الضرورة إلى التركيز، في القسم الثاني من البحث، على اكتساب المقولات الوظيفية، من خلال المستوى الوجيهي الصرف تركيبى، على اعتبار أن المقاربة الأمثل للمقولات الوظيفية تقتضي مراعاة القيود الصرفية والتركيبية المتحكمة فيها. وسنحاول البرهنة في هذا

البحث على أثر المقولات الوظيفية في البنية التركيبية ودورها في تفسير الاختلافات الرتبية بين اللغات.

# **الفصل الثالث: البنية**

**السماتية للمقولات**

**الوظيفية وإجراءات**

**التوسيط**

### مدخل

نستهدف من خلال هذا الفصل رصد السلوك الصرف تركيبى للمقولات الوظيفية لإبراز القيود الكلية والقيم الوسيطية لهذه المقولات التي يمتلكها الطفل بشكل قبلي والتي تؤهله لتعلم اللغات وإدراك الاختلافات الوسيطية القائمة بينها. ولتحقيق هذا السعي، توزع القسم الثاني إلى فصلين، خصص الأول منهما للتوقف عند أبرز القيم الكلية والوسيطية المميزة لمختلف المقولات الوظيفية من مصدري وحد وزمن وتطابق وجهة.

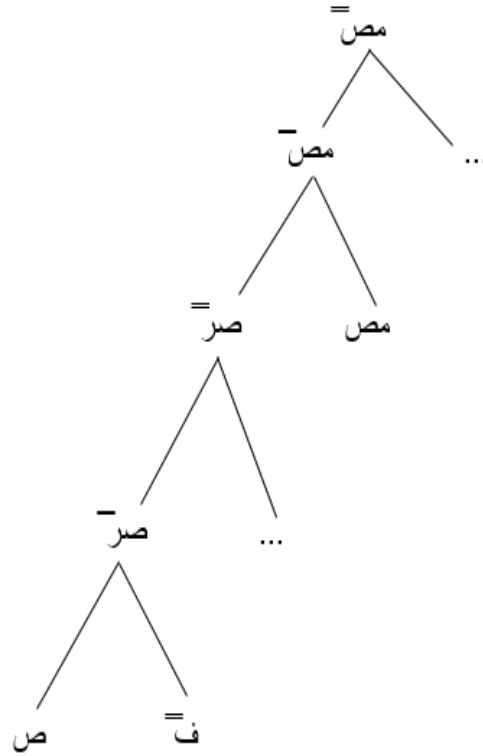
أما الفصل الثاني فقد تركز على مقولة التطابق لما تكتسيه من أهمية بالغة في تصميم النحو ولدورها في تعريف الطفل بخصوصية الأنساق الصرف تركيبية للغات التي ينفث عليها في إطار التعلم. ولما كان التطابق يتحقق صرافياً، في كثير من اللغات من خلال المتصلات الضميرية، فقد اقتضت الضرورة المنهجية الكشف عن الوضع الصرف تركيبى لهذه المقولة وما تؤديه من أدوار محورية أو تطابقية، مع التقيد بالمنهج المقارن بوصفه المنهج الأكثر فعالية لبيان خصوصية المتصلات الضميرية واختلاف سلوكها عبر اللغات.

### 1. الانتقاء الوظيفي للرؤوس وسلمية توزيع المقولات الوظيفية

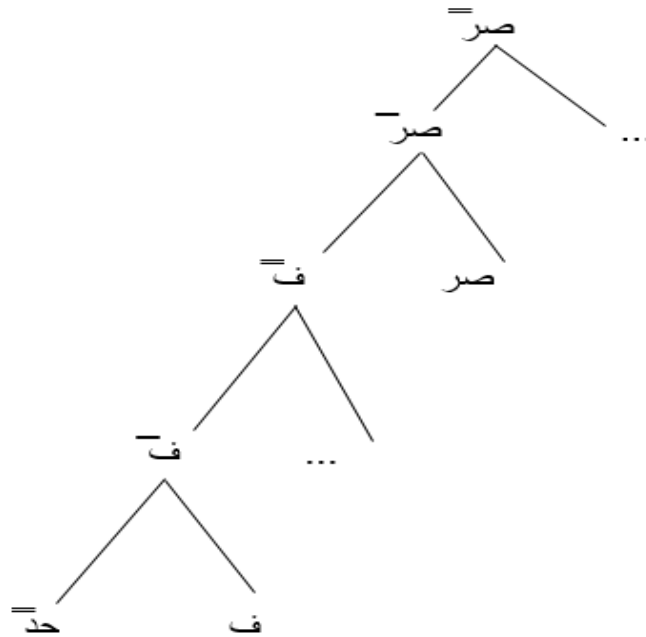
من جملة الخصائص المميزة للمقولات الوظيفية خضوعها لسلمية موحدة عبر اللغات. تتحدد هذه السلمية بفضل قدرة الرأس الوظيفي على انتقاء المقولات الوظيفية التي تقع فضلة له. فالمصدري ينتقي المركب الصرفي فضلة له، والمركب الصرفي ينتقي المركب الفعلي فضلة له. أما الحد فيستلزم أن تكون فضلته مركبا اسميا. ونستطيع الكشف عن هذه السلمية الكلية بين اللغات من خلال التمثيلات البنوية أسفله، حيث يشير التمثيل (4) إلى انتقاء الرأس المصدري للمركب الصرفي، بينما يوضح التمثيل البنوي (5) انتقاء الرأس الصرفي للمركب الفعلي، ويبرز التمثيل (6) انتقاء الرأس الحدي للمركب الاسمي. وفيما يلي توضيح ذلك من خلال التمثيلات البنوية (4) و (5) و (6) على التوالي:

## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

التمثيل البنوي (4) الذي يبرز انتقاء الرأس المصدري للمركب الصرفي

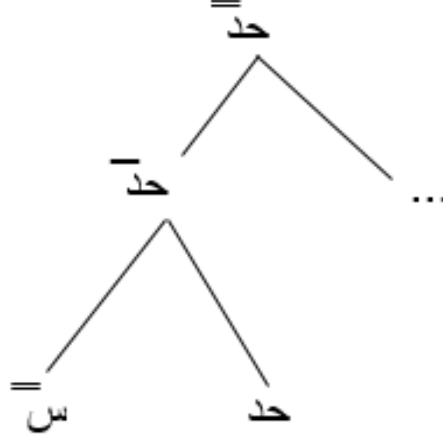


التمثيل البنوي (5) الذي يبرز انتقاء المركب الصرفي للمركب الفعلي



## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

التمثيل البنوي (6) الذي يبرز انتقاء المركب الحدي للمركب الاسمي



تثبت المعطيات التجريبية أعلاه أن خاصية الانتقاء الوظيفي لا تقتصر على لغة دون أخرى، بل إنها تدخل ضمن الكليات اللغوية لأنها جزء من النحو الكلي، الأمر الذي يدعونا إلى افتراض أن هناك سلمية تحدد الرتبة الجوهرية للمقولات الوظيفية، ونخص بالذكر ترتيب الرؤوس الوظيفية المصدرية والحدية والصرفية.

قد يقع الاختلاف في ترتيب بعض المقولات الوظيفية الأخرى كالزمن أو الجهة أو التطابق أو النفي أو الموجهات. غير أن الاختلاف في ترتيب هذه المقولات الوظيفية الأخرى لن يؤثر، بأي حال من الأحوال، في الرتبة الكلية التي يمكن التعبير عنها من خلال السلمية (7) أسفله:

(7) م مص < م صر < م ف

## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

من الملاحظ أن ترتيب المقولات الوظيفية المعبر عنه في السلمية (7) يعبر عن الرتبة الكلية العابرة للغات، غير أنه داخل كل مركب صُرْفِي قد نجد توسيطات مختلفة تعبر عن اختلاف الأنساق الصرفية ما بين اللغات، فقد يعلو الزمن التطابق في لغة معينة، فينتج بنية مركبية يسبق فيها الفعل الفاعل على النحو التالي: **[فعل فاعل مفعول]**<sup>1</sup>؛ وهذا ما يمكن تبيينه من خلال التمثيل البنيوي (8) الذي يبرز انتقاء الرأس المصدري للمركب الزمني، إذا شئنا تقسيم الصُرْفَة إلى إسقاطين أحدهما خاص بالتطابق والآخر بالزمن.

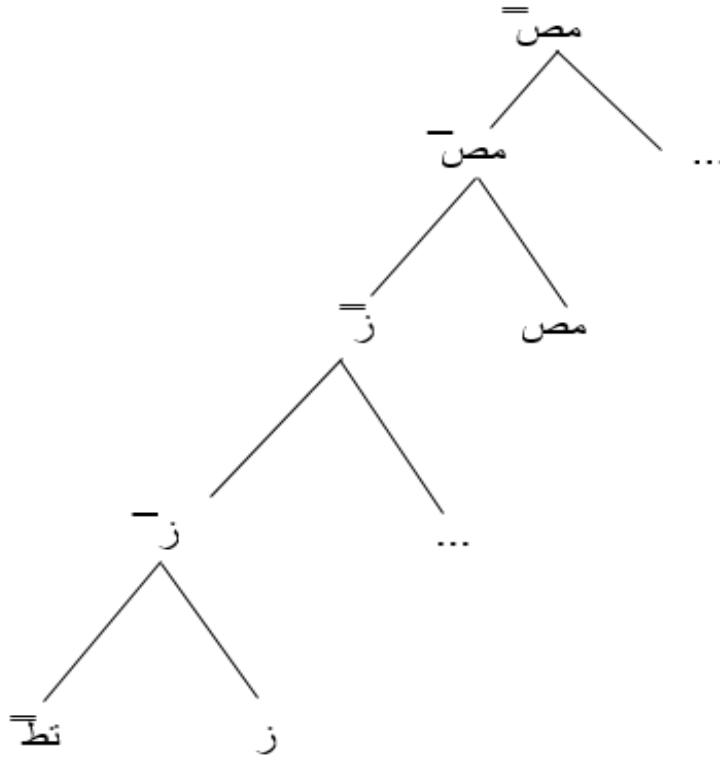
---

<sup>1</sup> "برهنت على أن الاختلاف في الرتبة السطحية بين اللغات ذات **[فعل فاعل مفعول]** واللغات ذات **[فاعل فعل مفعول]** يؤول إلى الاختلاف في الخصائص الانتقائية لمقولتي التطابق والزمن". (Ouhalla, 1991 :2)

"إذا كان رأس التطابق ينتقي الإسقاط التركيبي للزمن فضلة له، فإن سلمية الرتبة الناتجة هي مركب التطابق يسفله مركب الزمن. وبالمقابل إذا كان الرأس الزمني ينتقي المركب التطابقي، والتطابق بدوره ينتقي المركب الفعلي فإن سلمية رتبة الإسقاطات ستكون كالتالي: المركب الزمني المركب التطابقي المركب الفعلي. والترتب المختلفة المحتملة التي تنشأ عن اختلاف الخصائص الانتقائية للمقولات الوظيفية هي التي تحدد اختلاف موقع الفاعل عبر اللغات" (Ouhalla, 1991 :13).

## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

التمثيل البنيوي (8) الذي يبرز انتقاء الرأس المصدري للمركب الزمني في البنية التركيبية [فعل فاعل مفعول]

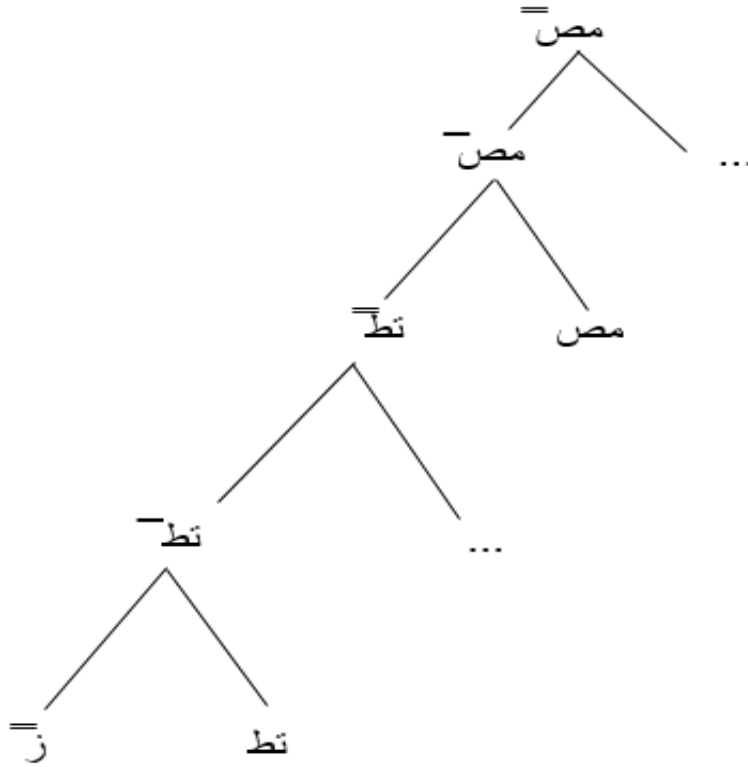


وقد يحدث العكس بأن يسبق التطابق الزمن، فينتج عن ذلك تقدم الفاعل عن فعله لفحص السمات التطابقية، لينتج بنية تركيبية يتصدرها الفاعل الذي يقع مخصصا للمركب الفعلي على النحو التالي: [فاعل فعل مفعول]<sup>1</sup>. ويكشف التمثيل البنيوي (9) عن ذلك، حيث ينتقي الرأس المصدري المركب التطابقي فضلة له.

<sup>1</sup> "في اللغات ذات [فعل فاعل مفعول]، ينتقي الزمن التطابق مقوليا، بينما في اللغات ذات [فاعل فعل مفعول] تحدث العلاقة العكسية... ففي المجموعة الأولى يبدو التطابق داخل الزمن، بينما في اللغات ذات [فاعل فعل مفعول] يبدو التطابق خارج مقولة الزمن. وهذا الاختلاف في خصائص الانتقاء المقولي لكل من مقولتي الزمن والتطابق هو المسؤول عن هذا الاختلاف في الرتبة السطحية بين هاتين المجموعتين اللغويتين". (Ouhalla, 1991:12).

## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

التمثيل البنيوي (9) الذي يبرز انتقاء الرأس المصدري للمركب التطابقي في البنية التركيبية [فاعل فعل مف]



يتضح مما سبق أن المقولات الوظيفية تلعب دورا كبيرا في التوسيط ما بين اللغات، وهي المسؤولة بشكل كبير عن اختلاف الأنساق التركيبية، فطبيعة الناتج الرتبي رهينة بتوزيع مقولتي التطابق والزمن، فحينما يسبق الزمن نحصل على الرتبة [فعل فاعل مفعول]، وحينما تتصدر اللواصق التطابقية فإن الناتج الرتبي يتحقق على نحو [فاعل فعل مفعول]<sup>1</sup>. وهذه الإجراءات التوسيطية المسندة للمقولات الوظيفية لا تنفي الطابع الكلي المميز لها، خاصة من حيث خضوعها للسلمية الكلية المعبر عنها في (7) أعلاه.

<sup>1</sup> "اختلاف اللغات ذات [فعل فاعل مفعول] عن اللغات ذات [فاعل فعل مفعول] ناتج عن تثبيت وسيط الزمن والتطابق". (Ouhalla, 1991: 177).

### 2. توزيع المقولات الوظيفية والاختلافات الرتبية

يشكل موضوع الرتبة أبرز الموضوعات التي استأثرت باهتمام الباحثين وقد اختلفت تصوراتهم باختلاف منطلقاتهم النظرية والتصورية والتمثيلية. وإذا كان من الثابت-تبعا لكين (1994) Kane- أن البنية الشجرية للغات موحدة وتملك البنية التركيبية الكلية: [مخصص- رأس- فضلة]، فإن مجال اختلاف اللغات تركيبيا يعود إلى التنوعات الرتبية التي تنتج عن الاختلافات الصرفية التي تسقط تركيبيا في المقولات الوظيفية، وهذا ما دافعت عنه بورر (1983) Borer وآخرون كشومسكي (1992) والفاسي الفهري (1993)، مبرزين أن مجال التوسيط والاختلاف هو السمات الصرفية.

وفي إطار نظرية المبادئ والوسائط، اقترحت كوبمان (1984) Koopman وتريفس (1984) Travis وسبورتيش (1985) والفاسي الفهري (1987) بناء على عمل سابق لإمنذر (1980)، أن الفرق بين اللغات ذات الرتبة [ف فا مف] واللغات ذات الرتبة [فا ف مف] يرجع إلى وسيط اتجاه إسناد الإعراب في كل نمط على حدة؛ ففي اللغات التي يتقدم فيها الفاعل على الفعل يكون وسيط اتجاه إسناد الإعراب إلى اليسار، ويحدث العكس في اللغات ذات [فعل فاعل]، حيث يكون وسيط اتجاه الإعراب إلى اليمين.

أما في إطار البرنامج الأدنوي، فقد اقترح الفاسي الفهري (1990) (1993) أن تتأوب الرتبة في العربية بين [ف فا مف] و[فا ف مف] يعود إلى الخصائص الصرفية للتطابق. فعندما يكون التطابق فقيرا نحصل على الرتبة الأولى، وعندما يكون التطابق غنيا، نحصل

## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

على الرتبة الثانية. والذي يضبط الرتبتين معا هو ما يسمى مقياس التطابق. وبمصطلحات البرنامج الأدنى فإن هذه السمات تتميز اختياريا بكونها إما قوية وإما ضعيفة. وفي السياق نفسه، فسر شومسكي (1992) التناوب الرتبي في العربية باختلاف السمات الاسمية للتطابق.

ونخلص، بصورة عامة، إلى أن الطروحات التي تناولت موضوع الرتبة واختلافاتها الوسيطة انطلقت من إبراز الدور المركزي للمقولات الوظيفية في تحديد رتبة العناصر التركيبية داخل الجملة؛ فقد اقترح أوحلا (1988) و(1991) أن الفرق بين النمطين اللغويين المذكورين يرجع إلى الفرق في رتبة الزمن والتطابق في هذه اللغات، فحينما يتقدم الزمن يكون الناتج الرتبي **[فعل فاعل مفعول]**؛ وذلك شأن اللغة العربية والإيرلندية... في حين يتقدم التطابق في البنى التركيبية التي يتصدرها الفاعل؛ وعلى هذا الأساس فإن التطابق يعلو الزمن في البنية التركيبية ذات الرتبة **[فاعل فعل مفعول]**، بينما يحدث العكس في الرتبة **[فعل فاعل]**، حيث يعلو الزمن التطابق.

ويعرض الرحالي<sup>1</sup> لموقف شونغ (1990) Chung مبرزا أن الفرق بين الرتبتين يتجسد في مخصص الصرفة الذي يوجد في الرتبة **[فاعل فعل]** في الفرع الأيسر للمركب الصرفي. أما في الرتبة **[فعل فاعل]**، فيوجد المخصص في الرض الأيمن للمركب الصرفي.

<sup>1</sup> " إن الفرق بين الرتبتين يرجع إلى خصائص نظرية س خط، فبينما يوجد مخصص الصرفة في الرتبة الأولى **[فاعل فعل]** في الفرع الأيسر للمركب الصرفي، فإن المخصص في الرتبة الثانية يوجد في الفرع الأيمن للمركب الصرفي في البنية

## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

لإدراك خصوصية الرتبة في اللغة العربية أكد الفاسي الفهري (1993) أننا نحتاج إلى نظرية التتميط المتعدد، ذلك أن الرتبة في اللغة العربية قد تحقق رتبا متعددة، فهي تملك مبدئيا كل الرتب: [فا ف مف]، [ف فا مف]، [ف مف فا]. وتتبنى هذه النظرية على أن النمط الواحد من اللغات يمكنه أن يختار قيما متعددة للوسائط المقترحة<sup>1</sup>؛ وبذلك يتم تجاوز التصور الأحادي الذي يقوم على أن التوسيط ينحصر في أن اللغة تختار قيمة واحدة من القيمتين السالبة أو الموجبة المسندتين إلى الوسيط.

### 3. التحليل اللساني المقارن والسمات الجبهة العابرة للغات

تعد الجهة من أبرز المقولات الوظيفية التي تؤثر في بنية الحدث في المركبات الفعلية والوصفية؛ وهي تشير أساسا إلى مجموع "سمات الحدث الذي تُمكن من قياسه ووصفه زمنيا. فهو ممتد أو غير ممتد أو لحظي، وهو محدود وغير محدود، وهو تام وغير تام"<sup>2</sup>. وعلى الرغم من اختلافها وتنوعها عبر اللغات بحسب الوسائط الصرف تركيبية التي تتحقق عبرها، فإن ثمة جملة من السمات المعجمية المخصّصة لها بشكل كلي. ويمكن التمييز بين

---

العميقة. وتشق الرتبة السطحية [ف فا مف] بإنزال الفاعل إلى مخصص الصرفة وإحاقه إلى يسار إسقاط يحمل السمة [ف+]. (الرحالي، 2003، 146).

<sup>1</sup> "أقترح نظاما للتوسيط الوظيفي المتعدد القيم (Multi valued Functional parametrisation) ويتأسس هذا النظام على المبادئ التالية:

أ). يمكن أن تختلف اللغات بحسب الطريقة التي توسط بها الأنظمة الوظيفية (كالتطابق والمصدري والحد والزمن وغير ذلك).

ب). يؤدي اختلاف الصرفيات داخل نفس النظام الوظيفي إلى خيارات متعددة لنفس الوسيط.

ج). يمكن أن تتفاعل استراتيجيات متعددة داخل نفس النظام الوظيفي. (El Fihri, 1993 : xi).

<sup>2</sup> الفاسي الفهري، 1990: 79.

## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

سمات جبهة تخصّص معجميا، وسمات جبهة تبرز في المستوى النحوي من خلال لواصق صرف تركيبية<sup>1</sup>. فأما الجبهة المعجمية أو جهة الوضع فيمكن النظر إليها من خلال تصنيف فيندلر (1957) <sup>2</sup>vendler الرباعي الذي عمل فيه الباحث على تقسيم الفعل إلى أربع طبقات معجمية بالنظر إلى نمط الفعل أو خصائصه الجبهة.

أما الجبهة النحوية فإن التركيب هو الذي يتكفل بفحصها، فتختلف جهة الفعل باختلاف زمنه أو اللوصق الصرف تركيبية المقترنة به. ويمكن توسيط الخصائص الجبهة عبر جملة من السمات: تتحدد فيما يلي: **[±محدود]**، **[±تام perfective]**، **[±طوري progressive]**، **[±استمراري]** لتخصيص الأنساق الجبهة للغات.

### 1.3 الطبقات المعجمية الفعلية المخصصة جهيا (فندلر 1957) (Vendler)

لبيان كيفية اكتساب الطفل للمقولات الفعلية، عمل فندلر على تصنيف المحمولات الفعلية أو الوصفية أو ما شابهها إلى أربع طبقات، تختلف نمطيا باختلاف بنية الحدث ونمطه، وتتجسد فيما يلي: الإتمامات (achievements)، والإنجازات (Accomplishments) والأنشطة (activities) والحالات<sup>3</sup> (State). ولتوضيح هذه الطبقات من الأفعال وما

<sup>1</sup> هناك من الباحثين من يميز بين الجبهة (aspect) ونمط الفعل (actionsart)، على اعتبار أن الجبهة مقولة نحوية تتحدد عبر المحددات الصرف تركيبية، أي أنها تسند في التركيب. أما نمط الفعل، فإنه تخصيص للجبهة على المستوى المعجمي. ولا يهنا هذا التمييز، بل إننا نعتبر أن المصطلحين معا حاملين للسمات الجبهة بغض النظر عن مستوى إسقاطهما، ولذلك نهتم بدراستهما معا.

<sup>2</sup> Vendler, 1957:146-147.

<sup>3</sup> Ibid.

## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

تقرضه من أوضاع جهية، يمكن الاستعانة بالتحديد الذي قدمه فركول Verkuyl، والذي يتجسد في القيد (10) المعبر عنه كما يلي<sup>1</sup>:

(10)

"الحالة: state أن يحب أ شخصاً ب من وقت 1 إلى وقت 2، يعني هذا أن أ يحب ب في كل اللحظات التي بين وقت 1 ووقت 2.

النشاط activity: مشى أ في وقت، يعني أن مشى أ كان في لحظة زمنية ممتدة.

الإتمام achievement: فاز أ بالسباق بين وقت 1 ووقت 2، يعني أن اللحظة من الوقت التي فاز فيها أ بالسباق هي بين وقت 1 ووقت 2.

الإنجاز accomplishment: أ كان يرسم دائرة في وقت، يعني أن الوقت الذي رسم فيه أ هذه الدائرة كان وقتاً ممتداً ومغلقاً<sup>2</sup>.

### 2.3 تفاعل الجهة مع الزمن

على أساس هذا التصنيف الرباعي يمكن المقارنة بين البنيات المعجمية للمحمولات الفعلية أسفله:

(11) أ) أحب زيد هذا (الحالة state)<sup>3</sup>

ب) جرى الولد (النشاط activity)<sup>4</sup>

ج) فاز محمد بالسباق أو وصل إلى القمة (الإتمام achievement)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Verkuyl, 1989:43.

<sup>2</sup> السعيد، 2005:87.

<sup>3</sup> Vendler, 1957:146.

<sup>4</sup> Vendler, 1957:146.

د) كان يرسم دائرة (الإنجاز accomplishment)<sup>2</sup>

(12) أ) زيد كيبيغي هند (الحالة state)

ب) جرى الولد (النشاط activity)

ج) فاز محمد بالسباق (الإتمام achievement)

د) كان كيرسم دائرة (الإنجاز accomplishment)

(13) a) Zayd a aimé Hind (الحالة state)

b) il est parti (النشاط activity)

c) Mohamed a gagné (الإتمام achievement)

d) il a dessiné un cercle (الإنجاز accomplishment)

فإذا كانت المحمولات أعلاه تنتمي إلى طبقات مختلفة فإن بنية الأحداث تظل ثابتة عبر اللغات، وهذا يعني أن الفعل "أحب" أو "مرض" على سبيل المثال ينتمي إلى طبقة معجمية من الأفعال. يتعلق الأمر بطبقة الحالات وذلك في جميع اللغات، وكذلك الشأن بالنسبة للفعل "وجد" الذي يُخصَّص معجمياً على معنى التمام في كل اللغات. على هذا الأساس يخضع الفعل ومقابلاته في لغات أخرى لتحليل جهي مماثل؛ وتبرز البنى التركيبية على التوالي (11أ، و12أ، و13أ) و(11ب، و12ب، و13ب) و(11ج، و12ج، و13ج) و(11د،

<sup>1</sup> "Let us call the first family that of "reaching the top" achievement terms" (Vendler, 1957:146).

<sup>2</sup> « Let us call the second type that of "running a mile", "drawing a circle", and so forthe accomplishment terms » (Vendler, 1957:146).

## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

و12 د، و13d) أعلاه كلية التحليل الجهي عبر اللغات. فالأفعال في اللغة العربية ومقابلاتها في العربية المغربية والفرنسية أو في كافة اللغات الأخرى تقبل نفس التحليل الجهي.

وهذا ما يؤكد أن الجهة على الرغم من تأثرها بزمن الفعل وبالمغيرات الصرف تركيبية فإنها تخضع لكليات محددة تخصّص معجميا. وإذا كانت المحمولات تخرج من المعجم الذهني تامة التخصيص، بما في ذلك توفرها على السمات الجهمية الملازمة للمحمولات الفعلية والوصفية، فإن الطفل، تبعا لذلك، لا يحتاج إلى تعلم هذه السمات الملازمة للحمول الفعلية، بل يمكن القول إنها تدخل ضمن معرفته الفطرية التي يمتلكها الطفل بشكل سابق على التجربة.

غير أن ذلك لا يشمل فقط إلا الجهة المعجمية التي تكون ملازمة للخصائص المعجمية للأفعال والصفات؛ فالخصائص الجهمية التي تفحص في المستوى التركيبي لا تكون محددة بشكل قبلي، بل تخصص في الإسقاط التركيبي، فالفعل "يرسم" على سبيل المثال قد تكون له سمة جهمية قارة تفيد دلالاته على لامحدودية الفعل واستمراريته، حيث يخصص بالسمة الجهمية [ـأوجي]، التي تفيد أن عملية الرسم كحدث تتميز بكونها غير محدودة في الزمن. غير أننا حينما نبحث في السمة الجهمية المخصّصة لنفس الفعل في الإسقاط التركيبي (14)

(14) رسم الولد دائرة

ندرك أن الفعل قد تأثر بالسياق التركيبي، وفقد دلالاته الجهمية المخصصة معجميا [-أوجي]، وأصبحت له خاصية جهمية أخرى تستجيب لخصوصية توزيع الفعل في الإسقاط التركيبي، حيث اكتسب الفعل سمة الأوجية، فأصبحت محدودية الحدث رهينة بالفضلة "الدائرة" التي نقلت الفعل من دلالة اللامحدودية واللاأوجية إلى الأوجية والمحدودية؛ فبمجرد انتهاء الدائرة ينتهي حدث الرسم، وهذا ما يستفاد من سمة الأوجية التي اكتسبها الفعل من خلال السياق التركيبي.

### 2.3 التحليل الجهي المبني على السمات

#### 1.2.3 نظام البنية السماتية الجهمية للحدث روتشين (2004)

تقترح روتشين (2004) نظاما رباعيا لمقاربة أنواع الأحداث يعتمد سمتين وتتبنى تصنيف فندلر لطبقات الأفعال. والسمتان الموظفتان هما [+أوجي *telic*]، وسمة [+طوري *progressive*]. ويقصد بهذه السمة ما يتضمنه الحدث من مراحل زمنية غير متجانسة. وينكشف التحليل الجهي الموحد للطبقات اللغوية عبر اللغات انطلاقا من رصد البنية السماتية للطبقات الفعلية الموضح أسفله من خلال القيد (15) الذي قدمته روتشين (2004)<sup>1</sup>.

#### (15) أ) حالة state : [-أوجي، -طوري]

|                 |                                        |
|-----------------|----------------------------------------|
| states:         | [- telic, - stages]                    |
| Activities:     | [-telic, +stages]                      |
| Achievement:    | [+telic, -stages]                      |
| Accomplishment: | [+telic, +stages] “ (Rostein,2004:12). |

<sup>1</sup> « (15)

ب) نشاط activity : [-أوجي، +طوري]<sup>1</sup>

ج) إتمام achievement : [+أوجي، -طوري]

د) إنجاز accomplishment : [+أوجي، +طوري]

تكشف البنيات السماتية التي اقترحتها روتشين على أن هناك سمات جامعة بين هذه الطبقات وأخرى فارقة؛ حيث تشترك طبقتا الإنجاز والإتمام في السمة الجهية المخصّصة [+أوجي]<sup>2</sup>. وهذا يفيد أن هاتين الطبقتين من الأفعال تتميز بكون الحدث فيهما يصل إلى أوجه، أي يتحقق فيهما بشكل كلي.

غير أن الاختلاف بينهما كامن في السمة [+طوري]. فإذا كانت الإتمامات تتحقق دون أطوار أو مراحل، كفعل "فاز بالسباق" الذي لا يقاس مرحليا؛ فإن الإنجازات تخضع لمراحل وأطوار قبل تحققها في صيغتها النهائية. غير أن دلالتها لا تكتمل إلا بعد إنهاؤها، "فرسم الدائرة" على الرغم من أنه يحتاج إلى مراحل وأطوار قبل اكتمال الدائرة، فإن هذه العبارة "رسم الدائرة" لا تكون مقبولة منطقيا إلا بعد انتهاء الفعل، لأنه لو توقف الرسم قبل اكتمال الدائرة لكانت العبارة غير مقبولة. وذلك عكس الفعل "جرى"، لأن تجزيء فعل الجري الذي يدخل ضمن الأنشطة لا يمكن أن ينتج إلا جريا. من هنا نقول إن الأنشطة تقبل التجزيء، فهي بهذا المعنى تحمل سمة [+طوري]، أما الإنجازات فهي لا تقبل التجزيء، لأن الجزء من الدائرة ليس بدائرة.

<sup>1</sup> Rotstein, 2004:3.

<sup>2</sup> Rotstein, 2004:3.

## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

وعلى نحو مماثل تشترك الأنشطة والإنجازات في الخاصية الجهمية [+طوري]، غير أنها تختلف في السمة [+أوجي]، مما يجعل الأنشطة تقتقر إلى الأوجية أو التمام على الرغم من إمكانية قياسها مرحليا أو طوريا. أما الإنجازات فإن الحدث فيها يصل إلى التمام عبر أطوار عديدة.

ثمة تحليلات منافسة أخرى تتبنى تصنيفا آخر للبنية الداخلية للحدث يعتمد على تخصيص سماتي مبني أساسا على سمتي الذرية والفردية. ولاكتشاف ذلك نتأمل النظام السماتي الذي اقترحه الفاسي الفهري (2010) لتصنيف بنية الحدث عبر اللغات.

### 2.2.3 البنية السماتية الجهمية للحدث في منظور الفاسي الفهري 2010

نستطيع توصيف الاختلافات الجهمية في بنى الأحداث اعتمادا على السمات التي اقترحها الفاسي الفهري والمخصّصة لكل وضع جهي على حدة. وتتلخص في سمتين متميزتين: سمة الذرية، وتُرمز كالتالي: [+ذري] وسمة الفردية، وتُخصّص بالرمز التالي: [+فردة]. يقصد بالسمة الأولى عدم قابلية الحدث للتجزئ. أما السمة الثانية، فإنها تكون في مقابل [جماعي]، وللتعرف على مختلف العلائق بين الطبقات التي اقترحها فلندلر، يمكن اعتماد التحليل السماتي الذي تبناه الفاسي الفهري رائزا للتمييز بين مختلف طبقات الأفعال. من هنا نتوصل إلى تحليل موحد للسمات الجهمية يختلف تبعا لاختلاف طبقات الأحداث في اللغات. وتُخصّص هذه الطبقات سماتيا (الفهري، 2010:101)، كما هو مبين في القيد (16):

(16) أ) إتمام: [+ذرة، + فرداة]

ب) إنجاز: [+ذرة، - فرداة]

ج) نشاط: [Ø ذرة، + فرداة]

د) حالة: [-ذرة، - فرداة]

### 3.3 تفاعل القيود الجهية والزمنية في الإسقاطات التركيبية

دافع كل من وداهل (1985) كومري (1976) Comrie، على تصور مفاده أن هناك تداخلا للجهة مع مقولات أخرى كالزمن والموجه والوجه<sup>1</sup>، حيث يطرح هذا التداخل إشكال عزل المقولات الوظيفية عن بعضها البعض. وعلى الرغم من تداخل كل من الجهة والزمن والوجه لأنها غالبا ما ترد في صرفية موحدة. بيد أن المعطيات النظرية والتجريبية تفرض مقارنتها بكيفية مستقلة لاختلاف إسقاطاتها التركيبية واختلاف سماتها أيضا؛ فإذا كان الزمن مقولة فعلية صرافية تخصّص بموجهات زمنية كـ "السين وسوف" للدلالة على الزمن المستقبل أو بالمساعد "كان" في حالة الماضي، فإن مقولة الجهة لا تقتصر على الفعل فقط بل يمكن أن تستفاد من بعض المشتقات كاسم الفاعل مثلا.

وعلاوة على هذا التمايز، فالزمن يكتسي طابعا إشاريا، إذ يشير إلى لحظة التلفظ، وقد يأتي ماضيا أو مستقبلا، أي قبل لحظة التلفظ أو بعدها، عكس الجهة التي لا يمكن أن تكون إشارية لعدم ارتباطها بلحظة التلفظ، لأنها تعبر عن أوضاع قد تكون تامة أو غير

<sup>1</sup> Comrie, 1976:84.

## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

تامة. ولا شك أن المعاني الجهية أو الزمنية لا تتحدد إلا بالنظر إلى سياقها التركيبي وتفاعلها مع مختلف الملحقات الظرفية التي ترد معها في نفس الإسقاط التركيبي. ولتوضيح ذلك، نتأمل (17) و(18) أسفله:

(17) سافر زيد البارحة

(18) سافر زيد الآن

فإذا كانت البنيتان (16) و(17) تحتملان نفس التحليل الجهي، إذ إن الفعل فيهما تام الحدث أو أوجي، فإنهما يختلفان زمنيا، فعلى الرغم من اشتراكهما في الدلالة على الماضي، فإن الملحقات المضافة إليهما زادت من تخصيص الدلالة الزمنية للفعل، ليدل في الجملة الأولى عن ماض بعيد، نوعا ما، عن زمن التلفظ، بالمقارنة مع الجملة الموالية التي دلت على ماض قريب من زمن التلفظ.

وإذا كانت أغلب الدراسات تثبت استقلال دلالة الجهة عن الزمن واختلاف سماتهما، فقد أكدت بعض الدراسات الدمرداش وإكسبريريا (1997) تطابق الجهة مع الزمن<sup>1</sup>، وذلك بتطابق الجهة التامة مع الزمن الماضي والجهة غير التامة مع الزمن المستقبل.

### 4.3 نقل الفعل وفحص سمتي الجهة والزمن

إذا كانت السمات الجهية في البرنامج الأدنوي (1995) تخصّص معجميا، فإن مهمة النظام هو إخضاعها للفحص (checking) للثبوت من مدى توافق السمات، وقد رأينا في

<sup>1</sup> السعيد الحسن، 2005: 92.

## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

---

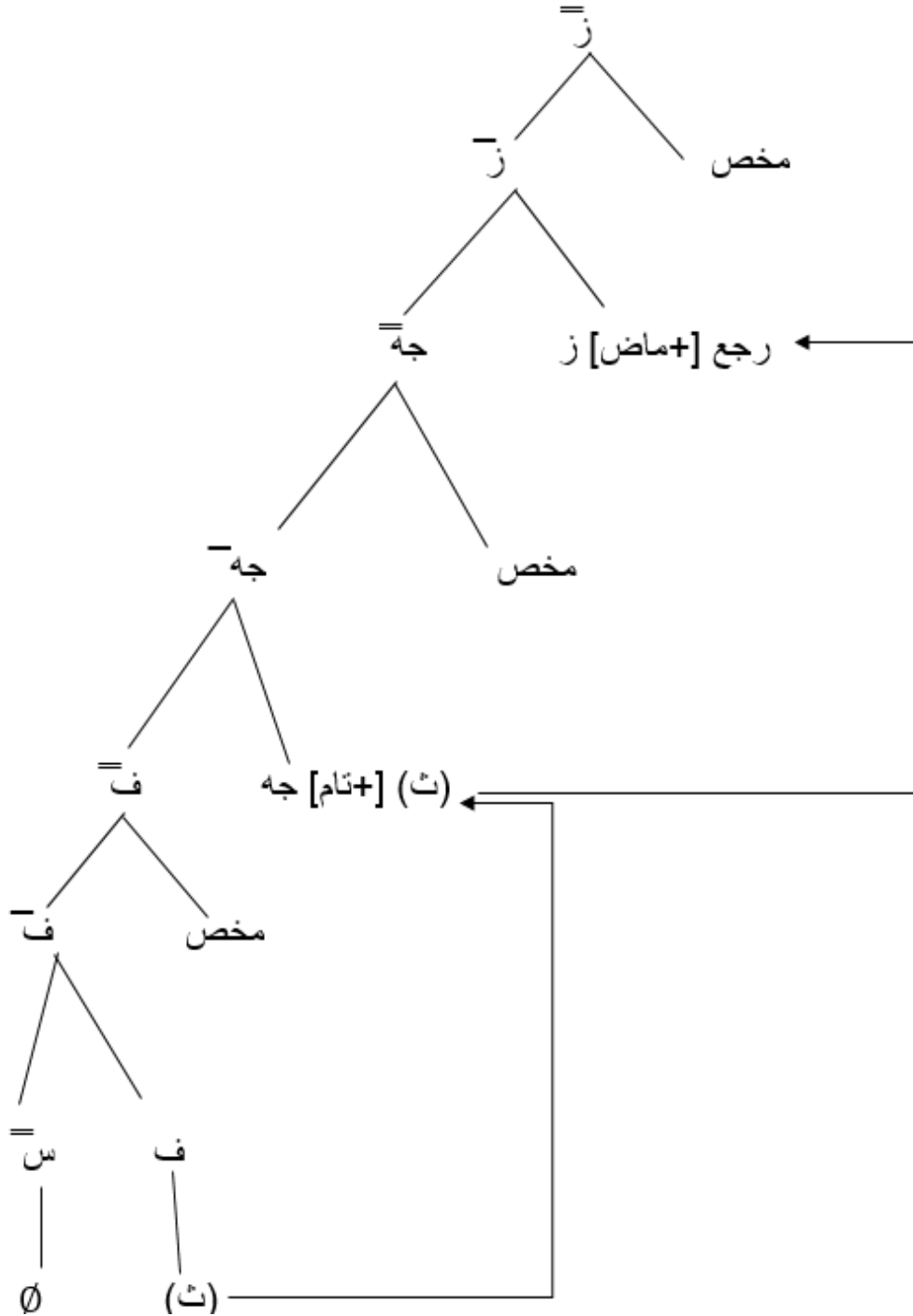
الفصل الأول أن آلية الفحص تتحقق عبر النقل؛ فلاشباع الخصائص الجهمية للفعل يضطر المحمول الفعلي إلى الانتقال إلى رأس المركب الجهي لفحص سمة [+تام]. وما يميز الجهة هي أنها تقع تحت الزمن، أي أن الزمن يعلوها ويتحكم فيها. ويعني هذا أن الأفعال تصعد إلى رأس المركب الجهي لفحص السمات الجهمية. وبعد ذلك تصعد إلى الزمن لفحص سمات الزمن [+ماض] أو [+مستقبل].

أما الصفات المشتقة فيتوقف صعودها عند مستوى الإسقاط الجهي لتفحص السمة الجهمية. ويبرز التمثيل البنيوي (19) صعود المحمول الفعلي إلى رأس الجهة لفحص السمة الجهمية [+تام]، ثم الانتقال إلى رأس الزمن لفحص السمة الزمنية [+ماض]:

## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

التمثيل البنوي (19) الذي يبرز انتقال المحمول الفعلي إلى رأس الجهة لفحص السمة الجهية [+تام] ثم إلى رأس

الزمن لفحص السمة الزمنية [+ماض]



### 4. المقولات الزمنية عبر اللغات وآلية الفحص

#### 1.4 كلية السمات الزمنية واختلاف التحققات الصرف تركيبية للزمن

تمثل مقولة الزمن أبرز المقولات الوظيفية الجوهرية في اللغات والتي لها تأثير مباشر في البنية الصرف تركيبية للغات، كما تتحكم في رتبة الموضوعات النحوية داخل الجملة، فأسبقية الزمن على التطابق تنتج رتبة **[فعل فاعل مفعول]**، وتأخر مقولة الزمن عن التطابق تنتج عنها بنية **[فاعل فعل مفعول]**. وقد خضعت مقولة الزمن لتحليلات شتى، فلم تبق حkra على الدرس اللساني فحسب، بل أخضعها المناطقة وفلاسفة اللغة أيضا للدراسة والتحليل. في هذا السياق، نستحضر التصنيف الثلاثي لمقولة الزمن الذي اعتمده ريشنباخ (1947)، الذي يميز بين ثلاثة أنواع من الأزمنة بحسب طبيعة الإحالة: زمن التلفظ (Speech Time)، وزمن الحدث (Event Time)، وزمن الإحالة (Reference Time). وبناء على هذا التقسيم، نميز بين ثلاثة أنماط من الأزمنة، بحسب مستويات تحققها، وكذا بحسب طبيعة المقولات الصرفية أو التركيبية التي تتحقق بواسطتها. على هذا الأساس، نتبنى التقسيم الزمني التالي: الزمن الصرفي والزمن النحوي علاوة على الزمن الإحالي.

فأما الأزمنة الصرفية فهي تلك المستمدة من دلالة الصيغ الصرفية؛ كأن تدل صيغة **[فعل]** أو **[فعل]** أو **[فعل]** في اللغة العربية على الماضي و**[سيفعل]** أو **[سيفعل]** أو **[سيفعل]** على الاستقبال. غير أن الزمن الصرفي قد يثير بعض المشاكل في بعض

## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

السياقات التركيبية أو في بعض البنيات الزمنية المركبة، حيث تجتمع صيغتان صرفيتان إحداهما دالة على الماضي والأخرى على المستقبل، كما هو الشأن في البنية التركيبية (20) أسفله:

### (20) جلس محمد يمازح صديقه

يبدو من خلال البنية (20) أنه من الصعب الاعتماد فقط على الصيغة الصرفية لتحديد الدلالة الزمنية، لأننا بإزاء صيغتين متناقضتين: الأولى دالة على الماضي، وهي صيغة **[فَعَلَ]** المستفادة من فعل "جَلَسَ"، والثانية تفيد الدلالة على الزمن الحاضر لأنها جاءت على صيغة **[يُفَاعِلُ]**. تضطرننا هذه البنية الزمنية المركبة إلى البحث عن القيود التركيبية المتحكمة في مقولة الزمن.

لذلك تكون الحاجة ماسة لاعتماد الزمن النحوي، بوصفه أحد المقولات الصرفية تركيبية المستفادة من السياق التركيبي، الذي يعبر عن تفاعل بعض العناصر التركيبية مع مقولة الزمن. وهذا ما نلاحظه في تفاعل بعض الموجهات الدالة على النفي مع الزمن ودورها الكبير في تقييد الدلالة الزمنية؛ فإذا كانت للصيغ الصرفية دلالة زمنية ثابتة، فإنها قد تخضع للتغير لتأثرها بمختلف السياقات التركيبية؛ فصيغة **[يَفْعُلُ]** التي تحمل معنى الحاضر أو المستقبل، قد تتغير دلالتها إذا اقترنت ب "لَمْ" الدالة على النفي، كما في البنية التركيبية (21) أسفله:

### (21) أ لم يحضر محمد

(ب) لم يحضر محمد البارحة

(ج) \*لم يحضر محمد غدا

يبدو من خلال البنية (21) أن الصيغة الصرفية **[يفعل]** الدالة، في الأصل، على الزمن الحاضر أو زمن الاستقبال قد تفقد دلالتها الزمنية الأصلية لتفيد معنى الماضي. ولعل لحن البنية (21ج) وصحة البنية (21أ وب) يمكن أن يقوم دليلا ذلك؛ حيث أصبح الفعل أكثر انسجاما مع الملحقات التي تفيد الماضي، ولم يقبل الفعل الملحق الظرفي "غدا" الذي يفيد الاستقبال.

وقد تتمحض صيغة **[يفعل]** للدلالة على الاستقبال فقط حينما تقترن بأداة النفي "لن"، كما في البنية التركيبية (22أ) أسفله. ومما يؤكد ذلك انسجام الفعل مع الملحقات الظرفية الدالة على المستقبل، كما هو واضح من البنية (22ب) أسفله:

(22) (أ) لن يسافر محمد

(ب) لن يسافر محمد غدا

وللكشف عن خصوصية اللغات في اعتماد الزمن، سواء من حيث الصيغ الصرفية المعتمدة أو من حيث السياق النحوي، نكتفي بتأمل البنى التركيبية (23) و(24) و (25).

(23) (أ) كتب محمد الدرس

(ب) يكتب محمد الدرس

(ج) سيكتب محمد الدرس

(24) أ) كُتِبَ محمد الدرس

ب) كيكتب محمد الدرس

ج) غادي يكتب محمد الدرس

(25) a) Il a écrit la leçon

b) Il écrit la leçon

c) Il écrira la leçon

بتأملنا للبنى (23) و (24) و (25) يتضح أنها تشترك في الدلالة على السمات الزمنية التالية: [+ماض]، [+حاضر]، [+مستقبل]. غير أنها تختلف في طريقة تحقق هذه السمات تبعا لاختلاف الأنساق الصرف تركيبية للغات، فإذا كانت اللغة العربية تحقق الزمن الماضي من خلال الصيغة الصرفية [فَعَلَ]، كما هو واضح من خلال الفعل "كَتَبَ" الواردة في البنية (23) أو "فَعَلَ" أو "فَعِلَ"، والزمن الحاضر من خلال "يَفْعُلُ"، الموضحة في (23ب) والزمن المستقبل بإدخال اللاصقة "السين" أو "سوف"، كما في (23ج) فإن العربية المغربية يتحقق الماضي فيها من خلال صيغة "فَعُلَ"، كما يبدو من خلال (24أ).

بينما يعبر عن الحاضر بإدخال اللاصقة "الكاف" التي تلتبس دلالتها بين إفادة الزمن الحاضر والمعنى الجهي الذي يفيد استمرار الحدث، كما في (24 ب). أما دلالة الاستقبال فلا تتحقق إلا من خلال تركيب الفعل مع الموجه الدال على الاستقبال "غادي" الذي يتمظهر في البنية (24ج). أما اللغة الفرنسية فليست لها صيغة صرفية محددة للزمن الماضي.

## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

وقد يُعبّر عن مختلف السمات الزمنية في الفرنسية إصاقيا بإدخال بعض الصّرفيات الدالة على المضي أو الحضور أو الاستقبال، كما يتجلى من خلال بنية الفعل، حيث يبدو الجذر الفعلي ملتصقا بصرفية الزمن الدال على الاستقبال، وهذا ما ينكشف من خلال البنية (c25).

أما الزمن الإحالي، فلا يرتبط بالصيغ النحوية والصرفية للمقولات التركيبية بقدر ما يرتبط أساسا بوضعية التلفظ، فالكثير من المقولات الزمنية فارغة دلاليا، ولا تستمد معناها إلا من خلال ربطها بوضعية التلفظ، ولا تُعرّف إحالتها إلا من خلال استحضار سياق التلفظ، ف"أمس" و"غدا"، و"البارحة"، و"السنة الماضية"، وقس على ذلك سائر الملحقات الظرفية ليس لها إحالة محددة، وتختلف حسب وضع المتكلم وسياق التلفظ.

### 2.4 مستويات الفحص الزمني عبر اللغات

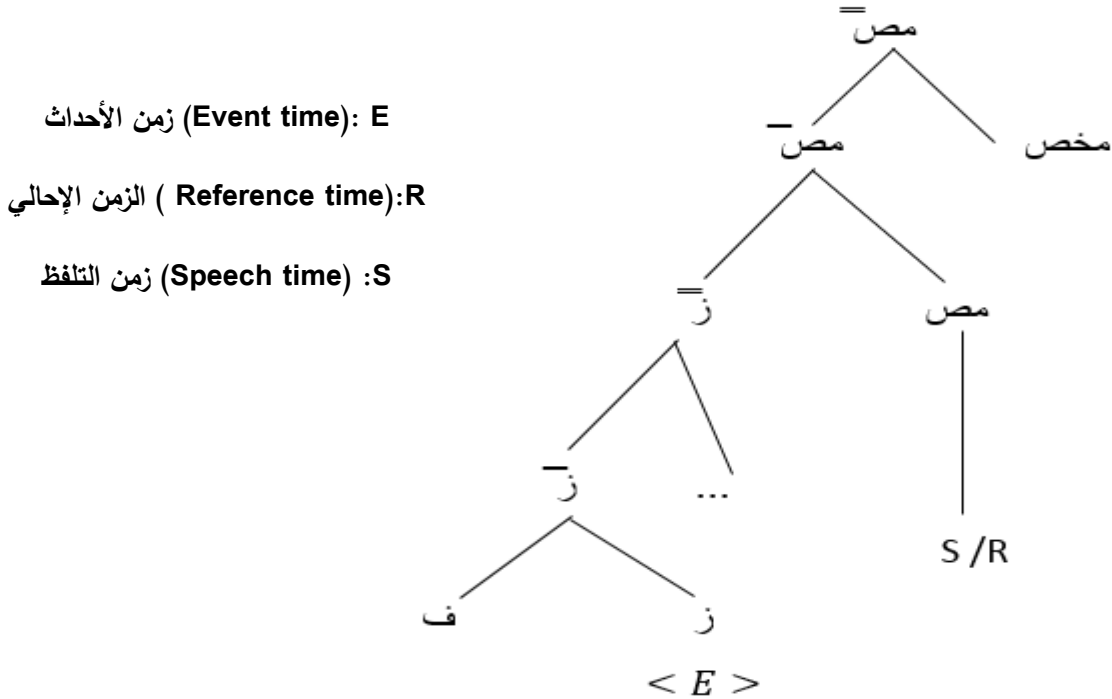
يعتبر موقع فحص السمات الزمنية من أبرز الكليات اللغوية المميّزة للأنساق الصرف تركيبية للغات، حيث تُفحص السمات الزمنية بصورة موحدة عبر اللغات، إذ ينتقل الرأس الفعلي إلى رأس مقولة الزمن أو رأس مقولة المصدر لفحص السمات الزمنية.

فإذا كان النمطان الأول والثاني من الزمن؛ أي الزمن النحوي والزمن الصرافي يخضعان للفحص في الإسقاط التركيبي للزمن الذي يسفل إسقاط التطابق، حيث ينتقل رأس المحمول الفعلي إلى الأعلى لفحص سمات الزمن [+ماض]، [+مستقبل]، فإن الزمن الإحالي لا يُفحص ضمن مقولة الزمن، بل يصعد المحمول الفعلي إلى رأس المصدر لفحص سمات

## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

الزمن الإحالي، ويعود سبب صعود الفعل إلى المصدر إلى كون الزمن الإحالي يتحقق عبر الملحقات الظرفية التي تتموقع في المصدر؛ وهذا ما دافعت عنه كيرون<sup>1</sup>، حيث تعتبر أن الإحالة الزمنية للجملة إنما تفحص في موقع المصدر لأنها تحتوي على ظرفية زمنية منطقية مجردة. ونمثل للزمن الإحالي ب (26) أسفله<sup>2</sup>:

التمثيل البنوي (26) الذي يبرز مجال فحص الزمن الإحالي



يستفاد من التمثيل البنوي أعلاه أن الزمن الإحالي وزمن التلفظ خارجان عن مقولة الصُرْفَة، وهما يرتبطان أساساً بموقع المصدر، حيث ينتقل الرأس الفعلي إلى رأس المصدر لفحص الزمن الإحالي وزمن التلفظ.

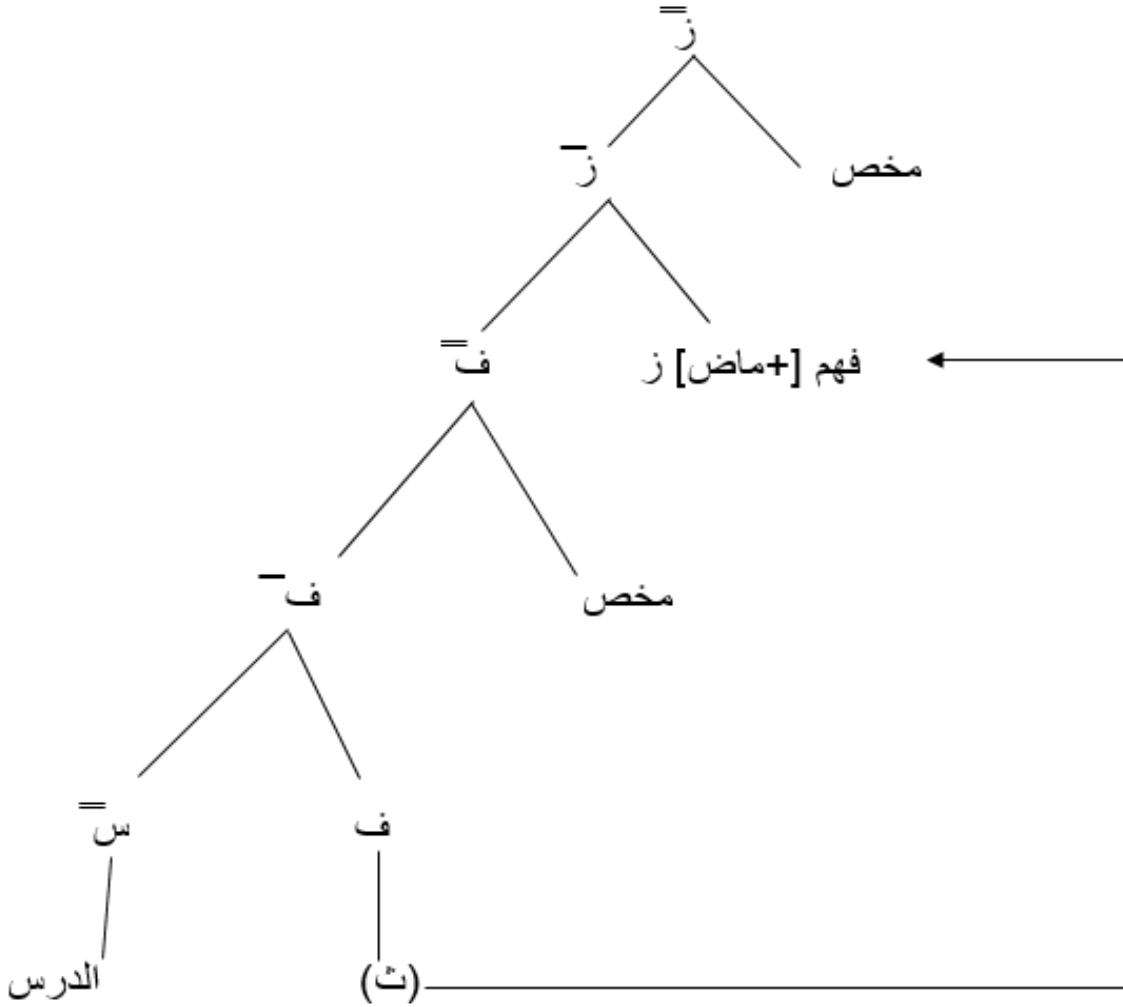
<sup>1</sup> Guéron, 1995 :60.

<sup>2</sup> السعيد، 2005:107.

## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

أما الزمن الصرافي أو النحوي أو زمن الأحداث فإن الإسقاط الزمني هو المسؤول عن فحصهما، فلفحص السمات الزمنية [+ماض]، [+حاضر]، [مستقبل]، ينتقل المحمول الفعلي إلى رأس المركب الزمني، ويبرز (27) آلية فحص السمات الزمنية عبر النقل:

التمثيل البنيوي (27) الذي يبرز انتقال الفعل إلى رأس الصرفة لفحص السمات الزمنية



وإذا كان من الثابت تبعا للبرنامج الأدنى أن المداخل المعجمية تخرج من المعجم تامة التخصيص، فالفعل "فهم" على سبيل المثال، يحتوي على كافة السمات المقولية والإعرابية والزمنية والصواتية التي تجعله مؤهلاً للدخول إلى النظام الحوسبي، وبذلك فإن وظيفة

## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

المستوى المركبي ليست إسناد هذه السمات، بل فحصها. هكذا ينتقل الفعل "فهم" إلى رأس المركب الزمني لفحص السمة الزمنية [+ماض].

### 5. المركبات الحدية بين التقييد والتوسيط

#### 1.5 توزيع المركب الحدي ضمن الإسقاط الوظيفي

تمثل المركبات الحدية موضوعا خصباً للمقارنة بين الأنساق الصرف تركيبية للغات، فالكثير من المقاربات تبنت الافتراض الحدي للمركبات الاسمية؛ بمعنى أن كل مركب اسمي موضوع يسقط حدا وظيفيا يتم بمقتضاه تأويله على أساس أنه نمط من الحدود. "هذا التصور لتركيب الأسماء يرد إلى بریم (1983) Brame ، وزابولشي (1987)، والتصميم الذي وضعه أبني (1987) Abney، وفي الفاسي (1993، 1990). وقد تبني هذا التصور كثير من أعمال الدلالة الصورية التي رادتها بارتی (2003)، وكذلك كيريكيا (1998)<sup>1</sup>

وإذا كان للحد أهمية قصوى بالنسبة لبعض اللغات، بحيث لا يمكن للمركب الاسمي أن يظهر عارياً من الحد، كما هو الشأن بالنسبة للغة الفرنسية التي لا تقبل وجود أسماء عارية في تأويل وجودي أو جنسي، فإن لغات أخرى لا تشترط ذلك. ويوضح لحن البنى التركيبية (28) و (29) أسفله صحة هذا الافتراض:

(28) chien aboie\*

(29) il a bu vin\*

<sup>1</sup> الفاسي الفهري، 2010: 48.

## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

تبرز البنيتان (28) و (29) أعلاه أن حذف أدوات التعريف من المركبات الاسمية يؤدي إلى لحنها، مما يؤكد أن اللغة الفرنسية لا تقبل ظهور المركبات الاسمية عارية من الحد. وبالمقابل ثمة لغات أخرى كاللغة العربية واللغة الأمازيغية والعربية المغربية التي يمكن للمركبات الاسمية فيها أن تظهر موسومة حدياً أو عارية من الحد، كما يتبين من خلال صحة الأمثلة (30) و (31) و (32) أسفله:

(30) أ) كلب ينبج

ب) الكلب ينبج

(31) أ) كلب كينبج

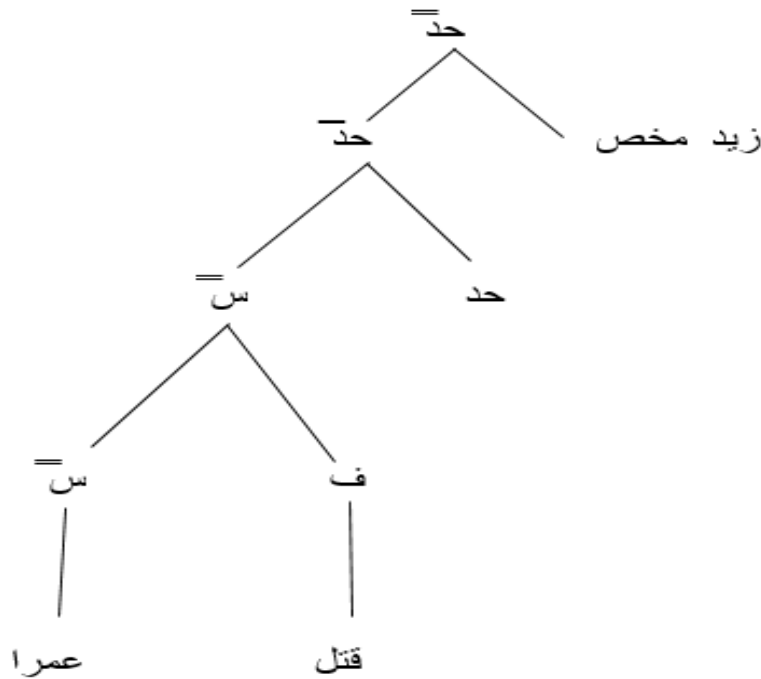
ب) الكلب كينبج

(32) أ) إيذي ليتغ

ب) أيذي ليتغ

تسقط المقولة الحدية الوظيفية خارج المقولة الصُرفية، وهذا ما تبنته الكثير من الدراسات اللسانية، خاصة: أبني (1986) وفوكوي (1986)، وهي تخضع لنظرية س-، لذلك فهي تشتمل على مخصص ورأس وفضلة؛ ويمكن التعرف على ذلك من خلال التمثيل البنيوي (33) أسفله، الذي يبرز خضوع بنية المركب الاسمي في اللغة العربية للمقولة الحدية التي تعلوه في مستوى الإسقاط الوظيفي:

التمثيل البنيوي (33) الذي يبرز خضوع بنية المركب الاسمي للمركب الحدي



### 2.5 أنماط المركبات الحدية وطرق اكتساب سمة التعريف

لدراسة المركبات الحدية في بنية اللغات، يمكن التركيز على نمطين من المركبات الحدية:

يتميز النمط الأول باكتساب سمة [+تعريف] من خلال صرفية سابقة متصلة بالمركب

الاسمي النكرة، كما هو الشأن بالنسبة للمثال التالي: "ال" أستاذ، أو "ال" كتاب. أما النمط

الثاني من المركبات الحدية فإن اكتساب سمة التعريف تصاغ بنيويا من خلال المركب

الإضافي، نحو: "كتاب زيد"، أو "مسجد الحي". غير أن السؤال الذي يثار في هذا الصدد

## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

هو كيف يكتسب رأس المركب الإضافي السمة التعريفية من المضاف إليه، أو كيف تتسرب

سمة **[+تعريف]** من المضاف إليه إلى رأس المركب الإضافي؟

3.5 مجال فحص السمات التعريفية للحد عبر اللغات

للإجابة عن السؤال، الذي تمت إثارته سابقاً، المتعلق بكيفية اكتساب المركب الإضافي

لسمة التعريف افترض أن المركب الإضافي في كل اللغات يُقسَّم إلى مركبين حديين أول

وثان، وقد اختلف في الإسقاط الوظيفي الذي يقع بين المركبين الحديين، حيث افترضت ريتز

(1991) أن إسقاط العدد هو الذي يتوسط المركبين الحديين الأول والثاني، مثلما يوضح

التمثيل البنوي (34) أسفله:



## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

سمة [+مفرد] تاركا خلفه أثرا يحمل نفس قرينته (ب)، ثم ينتقل فيما بعد، إلى مخصص

العدد لفحص السمة الإعرابية [+جر].

وإذا كانت ريتر قد افترضت أن المركب الإضافي يشتمل على حدّين يتوسطهما إسقاط

العدد، فإن الفاسي الفهري (1990) بيّن، خلافاً لذلك، أن الإسقاط الوظيفي الذي يتوسط

المركبين الحدّين اللذين يشتمل عليهما المركب الإضافي هو مركب التطابق المقترن بلام

الملك<sup>1</sup>، وهذا ما يتضح من خلال التمثيل البنيوي (36) الذي اقترحه الفاسي الفهري للتركيب

الإضافي (35) أسفله:

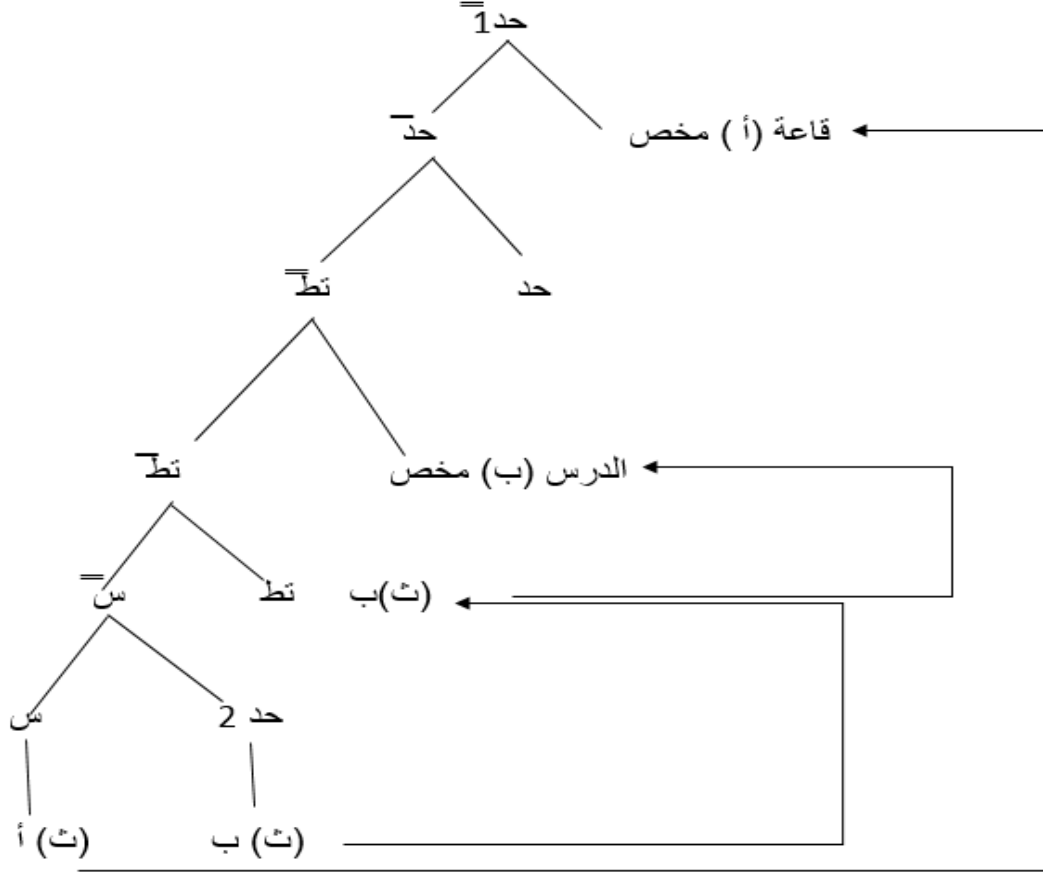
(35) قاعة الدرس

<sup>1</sup> الفهري، 1990: 232.

## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

التمثيل البنيوي (36) للتركيب الإضافي الذي يتوسطه مركب التطابق المسبوق بلام الملك

تبعاً للفاسي الفهري



يبرز التمثيل البنيوي (36) موقف الفاسي الفهري من تمثيل المركب الإضافي، حيث يعتبر أن هذا المركب يشتمل على مركبين حديين يتوسطهما مركب التطابق؛ إذ إن المضاف "قاعة" ينتقل إلى مخصص المركب الحدي الأول لاكتساب سمة [+تعريف] تاركاً خلفه أثراً يحمل نفس القرينة. أما المضاف إليه "الدرس" فإنه ينتقل إلى رأس التطابق لفحص السمات التطابقية لعنصري المركب الإضافي تاركاً خلفه أثراً يحمل القرينة نفسها، ثم ينتقل بعد ذلك إلى مخصص مركب التطابق، حيث يفحص السمة الإعرابية [+جر].

## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

نخلص مما سبق، إلى أن سمة التعريف في المركبات الحدّية، سواء منها المخصّصة بـ "ال" أو الإضافية وإن كانت مخصّصة معجمياً، فإنها في حاجة إلى الفحص لكي تسوّغ اشتقاقها، ومجال الفحص، كما هو مبين، من خلال التمثيلات البنيوية أعلاه، هو مجال مخصص رأس. وتتحد اللغات في مجال فحص السمات التعريفية على الرغم من اختلافها في كيفية التحقق الصرف صوتي للحد.

### 6. مقولة المصدر

#### 1.6 البنية السماتية للمصدر: الإسقاط المصدر والإسقاط البؤري

تعتبر مقولة المصدر من أبرز المقولات الوظيفية التي تؤدي وظيفة مهمة في تصميم البنى المركبة. وتكمن أهميتها في كونها تملأ جميع الإسقاطات الوظيفية وتتحكم فيها. ويختلف المصدر عبر اللغات باختلاف سمات الرأس المصدر ويتباين أشكال تحققه. وتتلخص البنية السماتية للمركبات المصدرية فيما يلي: [±استفهام] و [±موصول] و [±بؤرة] . وتبعا لهذا التصنيف السماتي، نميز بين ثلاث بنيات مركّبة مصدرية: الجملة الإخبارية المصدّرة بمصدر، وجملة الاستفهام وجملة الصلة. وللتعرف على توزيع المصدر ضمن الإسقاط الوظيفي وعلى كيفية فحص سماته، ننطلق من المصدر الإخباري الذي تتصدّره بؤرة، والذي تجسده البنية (37) أسفله:

(37) إنّ زيدا يحب الخير

## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

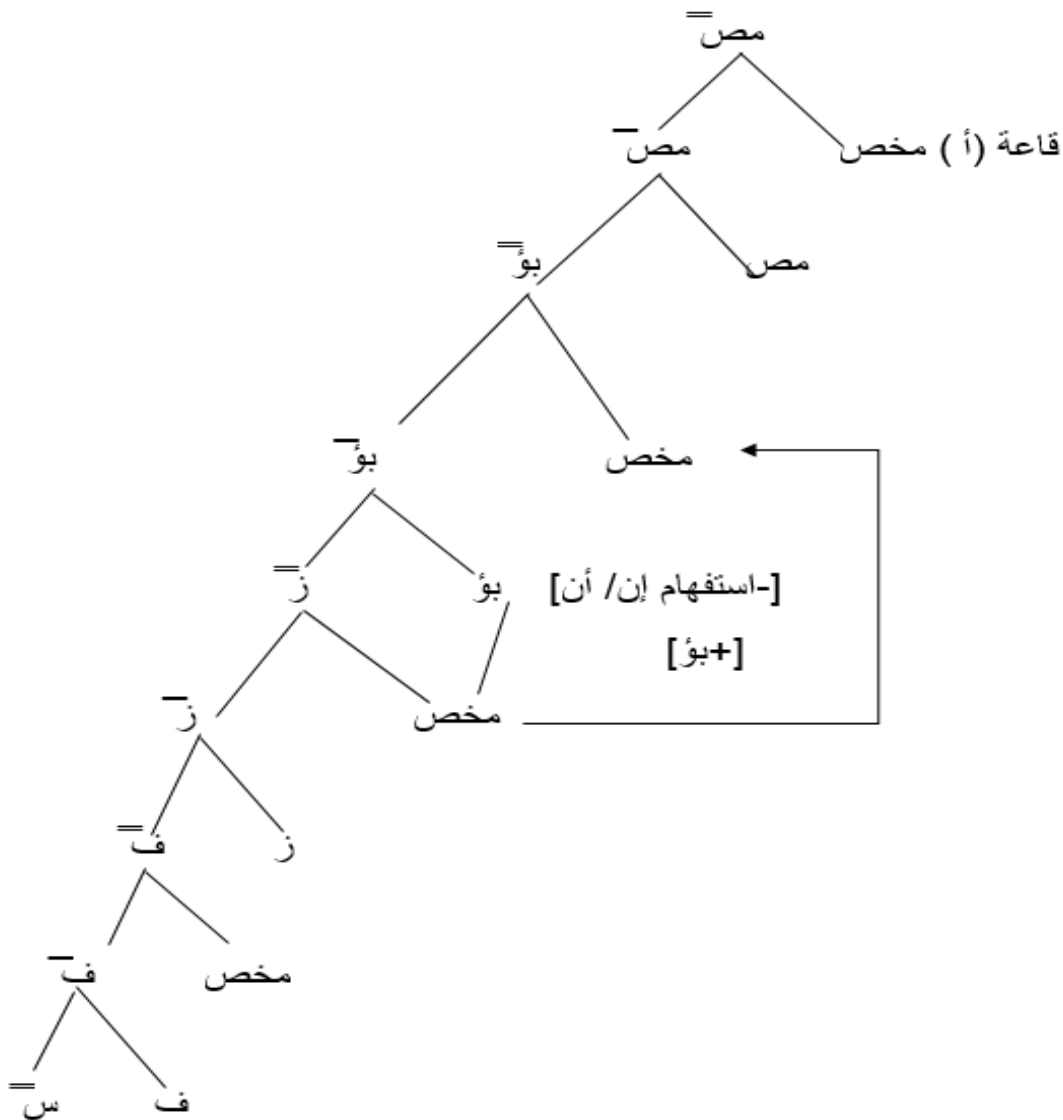
---

لتفكيك السمات الوظيفية للبنية (37) نفترض-تبعا لأوحلا-أن إسقاط البؤرة يتوسط مقولة

المصدري والصُرْفَة، كما يوضح التمثيل البنيوي (38).

## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

التمثيل البنيوي (38) الذي يبرز أن إسقاط البؤرة يتوسط الإسقاط المصدري والإسقاط الصرفي<sup>1</sup>



يبدو من خلال التمثيل (38) أن المركب البؤري يقع وسيطا بين المركب الصرفي والمركب المصدري، "فزيد" في البنية (37) يُؤلّد في الأساس باعتباره مخصّصا للمركب البؤري. والأصل في مخصّص البؤرة أن يكون مرفوعا، ولا يحتاج هذا المخصص إلى فحص السمة الإعرابية [+رفع] إلا إذا دخلت عليه بعض العوامل الناصبة كـ "إن" أو "أن" أو غيرها

<sup>1</sup> السعيد، 2005:319.

التي تدفعه إلى الانتقال من موقع مخصص البؤرة إلى مخصص المصدرى لفحص سمة **[+نصب]**. وإذ نؤكد أن البؤرة مولدة في الأساس مخصصاً للمركب البؤري، فإننا نرفض-تبعاً للسعيدى والفهرى-اعتبارها تتفلق عن المركب الصُرفى أو نقلاً من المركب الصرفى، وهذا ما يتضح من خلال التمثيل البنىوى (40)<sup>1</sup> للمركب المصدرى (39) أسفله:

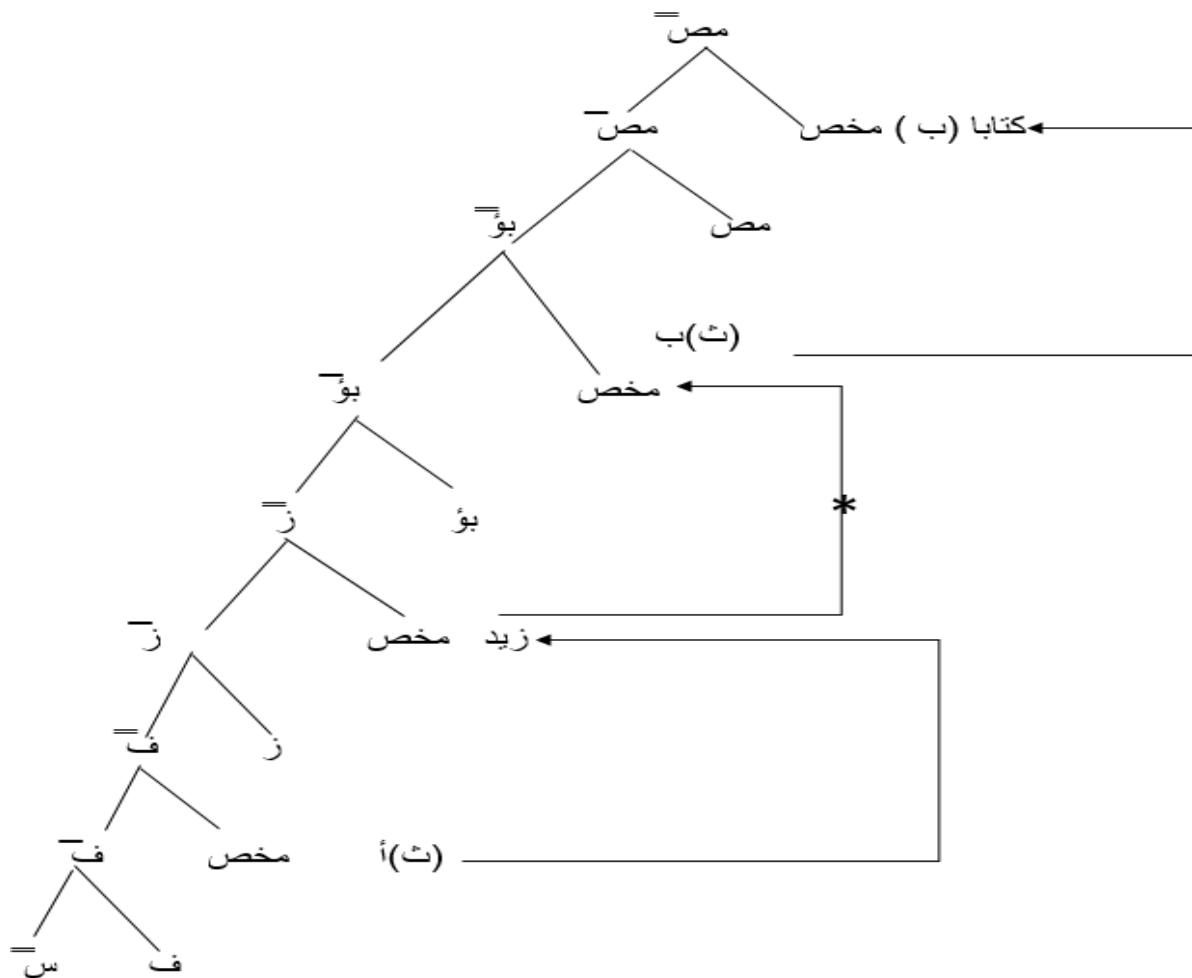
(39) إنَّ كتاباً اشتريته مفيد

وعليه، فإننا نعتبر أن المركب البؤرى يشكل إسقاطاً وظيفياً مستقلاً تماماً عن المركب الفعلى، وهذا ما نستشفه من خلال موقعه فى التمثيل البنىوى (40) الذى يبرز أن المركب البؤرى يتموقع خارج كل من المركبين الفعلى والصُرفى، وبذلك تختلف البؤرة عن الفاعل الذى يُؤلَّد مخصصاً للمركب الفعلى.

<sup>1</sup> السعيدى، 2005:319.

### الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

**التمثيل البنوي (40) الذي يبرز توزيع المركب البؤري بين المركب المصدري والمركب الصرفي<sup>1</sup>**



يوضح التمثيل (40) أعلاه أن الموضوع "كتابا" الوارد في البنية (39) يُؤلّد في الأصل

مخصّصا للمركب البؤري، ولا يجوز اعتباره انفلاقا عن المركب الفعلي أو الصرفي. ومما

يؤكد هذا الأمر حضور النجيمة في (40) التي تقيد خطأ الإجراء التركيبي الذي يعتبر أن

مخصّص البؤرة منقول عن المركّب الصّرفي. وعلى هذا الأساس، يمكن القول إن البؤرة

تشكل إسقاطا وظيفيا قائما بذاته ومولدا في الأساس، ولا ينتقل إلى المصدري إلا إذا دخلت

<sup>1</sup> السعيدى، 2005:328.

## الفصل الثالث: البنية السماتية للمقولات الوظيفية وإجراءات التوسيط

---

عليه بعض العوامل فغيرت من حركته الإعرابية، فيضطر إلى الصعود إلى المصدرى لفحص إعراب النصب.

## **الفصل الرابع:**

### **المتصلات الضميرية**

**ومقولة التطابق وسلوكهما**

**عبر اللغات**

### مدخل

لقد تركز الاهتمام في هذا الفصل على رصد سلوك التطابق عبر اللغات من خلال دراسة ظاهرة المتصلات الضميرية وجعلها أساسا للتحليل المقارن، على اعتبار أن التطابق يتحقق صرافيا من خلال هذه المتصلات الضميرية، دون إغفال علاقة التطابق بسائر المقولات الوظيفية الأخرى. والهدف المتوخى من الدراسة هو رصد ما قد يجمع بين اللغات من علائق التفاعل والتكامل وما يوحد بينها من مبادئ كلية أو قيم وسيطية متصلة بمقولة التطابق.

وإنما وقع اختيارنا على ظاهرة المتصلات الضميرية دون غيرها من الظواهر اللسانية لأنها تسمح لنا بتحليل أمثل للغات، فهي ظاهرة عابرة لجميع اللغات. وتتبع أهميتها من كونها تكتسي طابعا إشكاليا لأنها تعبر عن وضع ملتبس، فبالنظر إلى كونها تدخل في تكوين الكلمة تكون أعلق بالصرافة من غيرها من المباحث اللسانية، غير أن ورودها في موقع تركيبى محدد يجعل من اللازم إخضاعها للقيود التركيبية للتعرف على توزيعها وهندستها في التركيب. تسمح هذه المعطيات لنا بالنظر إلى المتصلات الضميرية وفق مقارنة صرف تركيبية، دون إغفال الجوانب الدلالية المرتبطة بها لأنها غالبا ما ترد في مواقع محورية، أي تسند لها أدوار دلالية.

وبما أن المتصلات الضميرية حاملة للسمات التطابقية في كل اللغات فإننا ندرسها بوصفها واسمات للتطابق بكافة سماته، الدالة منها على الجنس أو العدد أو الشخص، بغض النظر عن وضعها التركيبى، سواء أكانت موضوعات مُدمجة في عاملها أو غير

## الفصل الرابع: المتصلات الضميرية ومقولة التطابق وسلوكهما عبر اللغات

موضوعات. وتقتضي الضرورة المنهجية معالجتها ضمن المكون الصرافي للكشف عن الكليات اللغوية الجامعة بين مختلف الإجراءات الصرافية التي تقضي إلى تكوينها، وللتعرف على مدى تجسيدها للكليات اللغوية وبيان علاقتها بسائر المقولات الوظيفية الأخرى ومدى تفاعلها معها في سائر السياقات التركيبية.

وإذا كان المنهج العلمي الذي ارتضيناه لهذه الدراسة هو إجراء بحث لساني مقارنة للغات الأكثر شيوعا في الوسط المدرسي والأشد تأثيرا فيه. ونقصد بذلك المقارنة بين اللغات التالية: اللغة العربية المعيار، واللغة العربية المغربية واللغة الأمازيغية واللغة الفرنسية، فإن الضرورة المنهجية تفرض علينا الانطلاق من التصور النحوي الخاص لكل لغة على حدة. لا شك أن بناء أنحاء خاصة لظاهرة المتصلات الضميرية في اللغات المعنية سيظل القاعدة الأساس لكل بحث مقارنة. من هنا يمكن أن نبرّر مشروعية تناول النحوي لظاهرة المتصلات الضميرية في اللغة العربية. ويستهدف هذا العمل الوقوف على الكليات اللغوية الجامعة بين اللغات المعنية في ظاهرة المتصلات الضميرية، دون إغفال بعض التوسيطات اللغوية التي تسمح بالاختلاف بين سائر اللغات.

وإذا كان التصور الأساس الذي سندافع عنه في هذا البحث هو أن الاختلاف القائم بين لغات البيت (اللغة الأمازيغية، اللغة العربية المغربية)، ولغات المدرسة (اللغة العربية المعيار، واللغة الأمازيغية المعيار، واللغة الفرنسية) في ظاهرة المتصلات الضميرية لا يعدو أن يكون اختلافا ظاهريا.

أما من حيث البنية العميقة فإن اللغات جميعها تتعامل مع المتصلات الضميرية تعاملًا موحدًا، لأنها تُخضعها لمبادئ موحّدة مشتقة من النحو الكلي. فإلى أي حد يسعفنا التصور النحوي في إدراك الكليات اللغوية المتصلة بظاهرة المضمرات؟

لا شك أن اطلاعنا على تصور النحاة العرب للمتصلات الضميرية لمن شأنه أن يسعفنا في تحديد خصوصية المتصلات الضميرية في اللغة العربية لتحديد طبيعتها المقولية وبيان بعض القيود التركيبية التي تتحكم في توزيعها، والكشف عن أهم الدلالات المقترنة بها. ويمكننا، بالتالي، من ضبط وضعها اللغوي للتمكن من مقارنتها بغيرها من المتصلات الضميرية في لغات أخرى.

### 1. المضمرات في التصور النحوي: بعض الملاحظات المنهجية

تمثل المضمرات مبحثًا هامًا من مباحث النحو العربي تتدرج ضمن بابين أساسيين: باب المبنيات وباب المعارف. ولا يكاد يخلو أي مصدر من المصادر النحوية من تخصيص ظاهرة المضمرات بدراسة مستفيضة في إطار الاستدلال على أنواع المبنيات أو الأسماء المعرّفة. ويبدو من خلال الاطلاع على مجموعة من المصادر النحوية أن دراسة هذه الظاهرة تتم تارة بالنظر إلى وضعها الصرف التركيبي باعتبارها تدخل ضمن الأسماء المبنية<sup>1</sup>، وتارة ينظر إليها بوصفها ظاهرة دلالية تحيل على الأسماء المعرّفة<sup>1</sup>. ولعل نظرة

---

<sup>1</sup> "المضمرات كلها مبنية، وإنما بنيت لوجهين: أحدهما شبهها بالحروف، ووجه الشبه أنها لا تستبد بأنفسها، وتفتقر إلى تقدم ظاهر ترجع إليه، فصارت كالحروف التي لا تستبد بنفسها، ولا تفيد معنى إلا في غيرها، فبنيت كبنائها. والوجه الثاني أن المضمر كالجاء من الاسم المظهر، إذ كان قولك زيد ضَرَبْتُه، إنما أتيت بالهاء لتكون كالجاء من اسمه دالا عليه، إلا

## الفصل الرابع: المتصلات الضميرية ومقولة التطابق وسلوكهما عبر اللغات

خاطفة لبعض الحدود المقترحة لمصطلح المضمرات يمكن أن يؤكد ذلك، إذ يستفاد من الحد التركيز على الجوانب الدلالية المتصلة بالإحالة على المتكلم أو المخاطب أو الغائب<sup>2</sup>، فضلا عن التركيز على هيئتها في التركيب<sup>3</sup>.

ومما يؤكد الأبعاد الدلالية في التصور النحوي للمضمرات اعتبار كل من المضمرات والمكنيات ظاهرتين مترادفتين، خاصة لدى النحاة الكوفيين<sup>4</sup>، وذلك لاتصالهما بالإحالة على شيء معين، فترادفهما ناشئ من اشتراكهما الإحالي على معين نيابة عن الاسم الظاهر. وإذا كان النحاة قد أجمعوا على أن المضمرات هي أعرف المعارف، فقد أقرروا أن بعضها أعرف من بعض، فالضمير الذي يحيل على المتكلم (أنا، أَكْرَمْتُ) أعرف من غيره، يليه في

---

أنك ذكرت الهاء ولم تذكر جزءا من اسمه لتكون في كل ما تريد أن تضمه مما تقدم ذكره، فكان لذلك كجزء من الاسم، وجزء الاسم لا يستحق الإعراب " ابن يعيش، شرح المفصل: 293.

<sup>1</sup> "وأما المعرفة فإنها تنقسم ستة أقسام، القسم الأول الضمير وهو أعرف الستة " (ابن هشام، شرح الندى وبل الصدى: 94).

<sup>2</sup> "الضمير، وهو ما دل على متكلم أو مخاطب أو غائب" ابن هشام، قطر الندى وبل الصدى: ويقول الفاكهي: "الضمير ما -أي اسم- دل وضعاً على متكلم، كأننا وإياي، أو على مخاطب كأنت وإياك، أو على غائب، كهو وإياه". الفاكهي، شرح الحدود النحوية: 139.

<sup>3</sup> "وهو عبارة عما دل على متكلم كأننا، أو مخاطب كأنت، أو غائب ك هو، وينقسم إلى مستتر وبارز، لأنه لا يخلو إما أن يكون له صورة في اللفظ، أو لا، فالبارز كناء قُمْتُ، والثاني المستتر كالمقدر في نحو قولك: "قُمْتُ" (ابن هشام، قطر الندى وبل الصدى: 94).

<sup>4</sup> "لا فرق بين المضمر والمكني عند الكوفيين، فهما من قبيل الأسماء المترادفة، فمعناها واحد، وإن اختلفا من جهة اللفظ. وأما البصريون، فيقولون المضمرات نوع من المكنيات، فكل مضمر مكني وليس كل مكني مضمر. فالكناية إقامة اسم مقام اسم تورية وإيجازا، وقد يكون ذلك بالأسماء الظاهرة، نحو: فلان، والفلان، وكييت وكييت، وكذا وكذا، ففلان كناية عن أعلام الأناسي، والفلان كناية عن أعلام البهائم، وكييت وكييت كناية عن الحديث المدمج، وكذا وكذا كناية عن العدد المبهم" (ابن يعيش، شرح المفصل: 293).

## الفصل الرابع: المتصلات الضميرية ومقولة التطابق وسلوكهما عبر اللغات

التعريف الضمير الدال على المخاطب (أنت، أَكْرَمْتَ)، ثم المضمرة الدال على الغائب وهو آخر مراتب التعريف لضعف إحالته<sup>1</sup>.

يستفاد من التعاريف المقدمة للمضمرات أن ثمة طبقتين تتوزع إليهما المضمرات: الضمير البارز والضمير المستتر، تتوزع الطبقة الأولى إلى صنفين: الضمير المتصل والضمير المنفصل<sup>2</sup>. وسأركز في هذه الدراسة على المتصلات الضميرية للتعرف على طبيعة تناولها لدى النحاة.

وركزت على هذا النوع من المضمرات دون غيره لأنه يسمح لنا بدراسة تفصيلية لمختلف الأحكام النحوية للإضمار، خاصة وأنه الأكثر شيوعاً في الاستعمال، بالنظر إلى كونه أكثر إيجازاً واختصاراً من المضمرات المنفصلة. لذلك لم يُجز النحاة استعمال المنفصل إلا إذا تعذر الوصل<sup>3</sup>. فضلاً عن أن المتصلات الضميرية أعرف من المضمرات المنفصلة وأشد

<sup>1</sup> قال الشارح: "فأعرف المضمرات المتكلم، لأنه لا يوهمك غيره، ثم المخاطب والمخاطب تلو المتكلم في الحضور والمشاهدة، وأضعفها تعريفاً كناية الغائب، لأنه يكون كناية عن معرفة ونكرة، حتى قال بعض النحويين كناية النكرة نكرة" ابن يعيش، شرح المفصل، الجزء الثاني، ص: 292، 293). ويقول رضي الدين الأستراباذي في مؤلفه شرح الكافية: "وأعرفها المضمرة المتكلم ثم المخاطب، أي أعرف المعارف، وكان المتكلم أعرف لأنه ربما دخل الالتباس في المخاطب بخلاف المتكلم" (الأستراباذي، شرح الكافية، ج 1: 532).

<sup>2</sup> قال صاحب الكتاب: هي على ضربين: متصل ومنفصل. فالمتصل ما لا ينفك عن اتصاله بكلمة، كقولك أخوك، وضربك ومر بك. وهو على ضربين بارز ومستتر. فالبارز ما لفظ به، كالكاف في أخوك، والمستتر ما نوي كالذي في زيد ضرب. والمنفصل ما جرى مجرى المظهر في استبداده، كقولك هو وأنت" (ابن يعيش، شرح المفصل، ج 2: 292).

<sup>3</sup> قال صاحب الكتاب: «ولأن المتصل أخصر لم يسوغوا تركه إلى المنفصل إلا عند تعذر الوصل، فلا نقول ضرب أنت، ولا هو، ولا ضربت إياك، إلا ما شذ من قول حميد الأرقط:

أَتَنَّاكَ عَنَّا نَقَطُكَ الْأَرَاكَ إِلَيْكَ حَتَّى بَلَغَتْ إِيَّاكَ" (ابن يعيش، شرح المفصل، ج 2: 315)

يقول الشارح: "وإذا ثبت أن المتصل أقل حروفاً من المنفصل وأوجز، كان النطق بالمتصل أخف، فلذلك لا يستعملون المنفصل في المواضع التي يمكن أن يقع فيها المتصل، لأنهم لا يعدلون إلى الأثقل عن الأخف، والمعنى واحد إلا

## الفصل الرابع: المتصلات الضميرية ومقولة التطابق وسلوكهما عبر اللغات

بناء لأنها أكثر شبها بالحروف لافتقارها إلى غيرها وعدم استبدالها بنفسها<sup>1</sup>. أضيف إلى ذلك أنها تتفرد ببعض المواقع التركيبية، إذ يمكن أن تقع في محل رفع، نحو: "ضَرَبْتُ"، كما يمكن أن تقع في محل نصب، نحو المتصل الكاف في "أَكْرَمْتُكَ"، ويمكن أن تقع في محل جر، نحو: "مَرَرْتُ بِهِ"، وذلك بخلاف الضمائر المنفصلة التي لا تقع إلا في محل رفع أو نصب ولا يمكن أن تقع في محل جر<sup>2</sup>.

### 1.1 المتصلات الضميرية: التصنيف المقولي والمواقع الإعرابية

تحليل المتصلات الضميرية على نوع خاص من المضمورات لا يستقل بنفسه لأنه لا يخلو أن يكون متصلا بكلمة<sup>3</sup>. وتتصرف الضمائر المتصلة تركيبيا بحسب دلالتها على المتكلم أو المخاطب أو الغائب، وكذا بحسب الموقع الإعرابي الذي تحتله. وقد فسر النحاة

---

لضرورة. فلذلك لا تقول ضَرَبْتُ أَنْتَ، ولا هو، لأنه يجوز أن يقع هنا المتصل، فتقول: ضَرَبْتُ وَضَرَبَ، فتكون التاء الفاعلة ولا حاجة إلى أَنْتَ" (ابن يعيش، شرح المفصل، ج2:317).

<sup>1</sup> قال الشارح: "والمتصل أوغل في شبه الحرف لعدم استبدالها بنفسه وأعرف من المنفصل على ما ذكرنا، والمنفصل جار مجرى الأسماء الظاهرة في استبدالها بنفسه، وعدم افتقارها إلى ما يتصل به" (ابن يعيش، شرح المفصل، ج2:293-294).

<sup>2</sup> قال صاحب الكتاب: ولكل من المتكلم والمخاطب والغائب مذكره ومؤنثه ومفردة ومثناه ومجموعه، ضمير متصل ومنفصل في أحوال الإعراب، ما خلا حال الجر، فإنه لا منفصل لها، تقول في مرفوع المتصل: «ضربت، ضربنا، ضربت، إلى ضربتين» وزيد ضرب إلى ضربين، وفي منصوبه ضربني، ضربنا ضريك، إلى ضريكن، وضربه إلى ضربيهن، وفي مجروره غلامي، غلامي غلامنا، غلامك، وغلامه إلى غلامهن، وتقول في مرفوع المنفصل: أنا نحن، وأنت إلى أنتن، وهو إلى هن، وفي منصوبه إياي، وإيانا وإياك إلى إياكن وإياه وإياهن. ويقول الشارح: "ولكل واحد من المضمورات ضميران، متصل ومنفصل ما خلا حال الجر، فإنه لا منفصل له، فلا يكون إلا متصلا" (ابن يعيش، شرح المفصل، ج2:294).

<sup>3</sup> قال الزمخشري: "فالم متصل ما لا ينفك عن اتصاله بكلمة، كقولك أخوك، وضريك ومر بك" (ابن يعيش، شرح المفصل، ج2:294).

## الفصل الرابع: المتصلات الضميرية ومقولة التطابق وسلوكهما عبر اللغات

اختلاف صيغ المضمرات بوصفها علامات تعمل على تعويض الإعراب الذي يلحق الأسماء الظاهرة إذ المضمرات مبنية<sup>1</sup>.

ونفس التصور هو الذي دعا النحاة إلى تفسير حركات بناء المتصلات الضميرية بربطها بالمواقع الإعرابية التي تحتلها، فضمير المتكلم إنما كان حقه الرفع لأنه مُنَزَّل منزلة الفاعل، وضمير المخاطب إنما خُصَّ بحركة النصب لأنه نُزِّل منزلة المفعول<sup>2</sup>.

أما ضمير الغائب فلا يبرز متصلاً إلا إذا أُسْنِدَ الفعل إلى الاثنين أو الجماعة، نحو: "الزيدان ضربا"، أو "الزيدون ضربوا"، ويأتي الفعل إذا كان دالاً على المفرد الغائب بدون متصل ضميري. فأما المتصلان الضميريان "الألف والواو" المتصلان بالفعل فقد أكد النحاة أنهما يعبران عن وضعية مزدوجة، فإلى جانب كونهما علامتين للتنثية والجمع، فهما يدلان على موقع الفاعلية<sup>3</sup>. غير أن النحاة اختلفوا في الألف والواو المتصلتين بالفعل، هل هما

<sup>1</sup> قيل لما كانت الأسماء المضمرّة واقعة موقع الأسماء الظاهرة المعربة وليس فيها إعراب يدل على المعاني المختلفة فيها جعلوا تغيير صيغها عوضاً عن الإعراب، إذ كانت مبنية" (شرح المفصل، ابن يعيش، ج2:294)

<sup>2</sup> قال الشارح: وإنما خص بالضم دون غيره لأمرين: أحدهما أن المتكلم أول قبل غيره، فأعطي أول الحركات، وهي الضمة. والأمر الآخر أنهم أرادوا الفرق بين ضميري المتكلم والمخاطب، فنزلوا المتكلم منزلة الفاعل، ونزلوا المخاطب منزلة المفعول، من حيث كان هذا مخاطباً وذاك مخاطباً، فضموا تاء المتكلم لتكون حركتها مجانسة لحركة الفاعل، وفتحوا تاء المخاطب لتكون حركتها من جنس حركة المفعول" (ابن يعيش، شرح المفصل، ج2:294-295).

<sup>3</sup> يقول الشارح: "ونقول في ضمير الغائب المذكور زيد ضرب وفي التنثية الزيدان ضرباً وفي الجمع الزيدون ضربوا، فيكون ضمير الواحد بلا لفظ، والتنثية والجمع بعلامة ولفظ. فالألف في قاما علامة التنثية، وضمير الفاعل. والواو علامة الجمع وضمير الفاعل. وإنما كان الواحد بلا علامة، والتنثية والجمع بعلامة، من قبل أنه قد استقر، وعلم أن الفعل لا بد له من فاعل كالكتابة التي لا بد لها من كاتب، والبناء الذي لا بد له من بان. ولا يحدث شيء من تلقاء نفسه، فالفاعل معلوم لا محالة، إذ لا يخلو منه فعل، وقد يخلو من الاثنين والجماعة، فلما كان الفاعل معلوماً لاستحالة فعل بلا فاعل، لم يحتج له إلى علامة تدل عليه. ولما جاز أن يخلو من الاثنين والجماعة احتج لهما إلى علامة" (ابن يعيش، شرح المفصل، ج2:296).

## الفصل الرابع: المتصلات الضميرية ومقولة التطابق وسلوكهما عبر اللغات

اسمان للمضميرين أم حرفان دالان على التنثية والجمع، فذهب سيبويه إلى أنهما قد تكونان تارة اسمين للمضميرين، وتارة أخرى حرفين دالين على التنثية والجمع<sup>1</sup>.

أما المازني فقد ذهب إلى أن الألف في "قاما"، والواو في "قاموا"، حرفان يدلان على الفاعلين والفاعلين المضميرين. أما المضمير المتصل "التاء" في جملة "قامت هند" فلا خلاف بين النحاة أنها حرف دال على التأنيث وليست اسماً<sup>2</sup>. في حين أن نون النسوة تكون اسماً إذا كانت الجملة اسمية "الهندات قمن"، فإن تقدم الفعل فقلت "قمن الهندات"، كانت النون حرفاً دالاً على التأنيث<sup>3</sup>. أما كاف الخطاب فهي اسم لأنها محل المفعول<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> يقول سيبويه نقلاً عن ابن يعيش في مؤلفه شرح المفصل: "إذا قلت: الزيدان قاما، فالألف اسم وهي ضمير الزيدين، وإذا قلت الزيدون قاموا، فالواو اسم وهي ضمير الزيدين، وإذا قلت قاما الزيدان، فالألف حرف مؤذن بأن الفعل لاتين، وكذلك إذا قلت قاموا الزيدون، فالواو حرف مؤذن بأن الفعل لجماعة. وهي لغة فاشية لبعض العرب، كثيرة في كلام العرب وأشعارهم، وعليه جاء قولهم: أكلوني البراغيث في أحد الوجوه، ومنه قول الشاعر:

يلومونني في اشتراء الن خيل أهلي فكلهم يعذل

وقول الآخر: ألفتنا عيناك عند القفا أولى فأولى لك ذا واعية" (ابن يعيش، شرح المفصل، ج2: 296)

<sup>2</sup> "يقول الشارح: وتقول في المؤنث هند ضربت، الفاعل في النية، والتاء مؤذنة بأن الفعل لمؤنث. والذي يدل أنها ليست اسماً أشياء، منها: أنك تقول: هند ضربت جاريتها، فترفع الجارية بأنها فاعلة، ولو كانت التاء اسماً، لم يجز رفع الاسم الظاهر، لأن الفعل لا يرفع فاعلين، أحدهما مضمير، والآخر ظاهر. ومنها أنها لو كانت اسماً، لكانت إذا قلت قامت هند، فقد قدمت المضمير على المظهر، وذلك لا يجوز. ومنها أنك تقول في التنثية قامت، فتجمع بين التاء وضمير التنثية، فيلزم من ذلك أن يكون الفعل خبراً عن ثلاثة من غير اشتراك، فإن لا فرق بين قولك قامت هند، وهند قامت في كون التاء حرفاً" (شرح المفصل، ابن يعيش، ج2: 298).

<sup>3</sup> "يقول الشارح: فإن جمعت المؤنث قلت الهندات قمن، فتكون النون اسماً ضميراً لهندات، فإن قدمت وقلت ضربين الهندات كانت حرفاً مؤذنة بأن الفعل لجماعة المؤنث، كما قلنا في التاء إذا قلت قامت هند. ومنه بيت الفرزدق  
ولكن ديافي أبوه وأمه بحوران يعصرون السليط أقاربه

فالنون في يعصرون حرف وليست اسماً، فأمر النون كأمر الألف والواو في قاما أخواك وقاموا إخوتك" (ابن يعيش، شرح المفصل، ج2: 298).

<sup>4</sup> "قال الشارح: وأما المخاطب المنصوب إذا كان مذكراً، فضميره كاف مفتوحة، نحو ضربتك، والمؤنث كاف مكسورة، نحو: ضربتك، قال الله تعالى في قصة زكرياء: يبشرك، وقال في قصة مريم: يبشرك، فتحوا الكاف مع المذكر، وكسروا مع

### 2.1 المتصلات الضميرية: قيود على الرتبة

من جملة المباحث التي استأثرت باهتمام النحاة كيفية توزيع الضمائر المتصلة حينما ترد في سياق تركيبى موحد، أي حينما يتوالى ضميران في نفس الجملة. فإذا كان الضميران المتواليان دالّين على موقعين إعرابين مختلفين، فقد أوجب النحاة تقديم الضمير الدال على الفاعل عن الضمير الدال على المفعول، ففي جملة "أكرمتك" تتقدم التاء الدالة على الفاعل عن الكاف الدالة على المفعول، ولا يجوز العكس، فلا يصح أن يقال "أكرمتك".

أما إذا كان الضميران المنفصلان دالّين على المفعول الأول والثاني، نحو "أعطيتكه"، فمن اللازم تقديم المفعول الأول على الثاني ولا يجوز العكس، إذ لا يصح أن نقول: "أعطيتكه"<sup>1</sup>. ومما يشترطه النحاة في توزيع المتصلات الضميرية وفي أسبقية أحدهما على الآخر أن تُعطى الأولوية في الترتيب للمضمرات الدالة على المتكلم، تليها في الرتبة تلك المحيلة على المخاطب، ثم الضمير الدال على الغائب<sup>2</sup>. وإذا كان هذا الترتيب في

---

المؤنث للفرق بينهما. وخص المؤنث بالكسرة، لأن الكسرة من الباء، والياء مما يؤنث به... فهذه الكاف اسم، ونفید الخطاب. والذي يدل على أنها اسم أنها وقعت موقع ما لا يكون إلا اسما، وهو المفعول، ألا ترى أنك لو وضعت مكانها ظاهرا، لكان منصوبا بحق المفعول، نحو ضرب زيدا عمرو" (ابن يعيش، شرح المفصل، ج 2: 302).

<sup>1</sup> فإن كان الضميران مفعولين، لزم اتصال ضمير المفعول الأول بالفعل، لأنه يليه. ولا فرق في ذلك بين أن يكون قد اتصل بالفعل ضمير فاعل، وألا يكون اتصل به، لأن ضمير الفعل يصير كحرف من حروف الفعل، فيتصل به ضمير المفعول بالفعل مع ضمير الفاعل، كما يتصل به خاليا من الضمير، فنقول ضربتك، وضربتني، كما نقول ضربك وضرتني. فإذا جئت بعد اتصال ضمير المفعول الأول بضمير مفعول ثانٍ جاز اتصاله وانفصاله، نحو: درهم أعطيتكه، وأعطيتك إياه، فاتصاله لقوة الفعل، وأنه الأصل في اتصال المنصوب" (ابن يعيش، شرح المفصل ج 2: 321).

<sup>2</sup> "وقد اشترط صاحب الكتاب أنه إذا التقى ضميران متصلان، بدئ بالأقرب إلى المتكلم من غير تفضيل. والصواب ما ذكرته، وهذا الترتيب رأي سيبويه، وحكايته عن العرب. والعلة في ذلك أن الأولى أن يبدأ الإنسان بنفسه، لأنها أعرف وأهم

## الفصل الرابع: المتصلات الضميرية ومقولة التطابق وسلوكهما عبر اللغات

توزيع المضمورات يكاد يكون هو الغالب لدى معظم النحاة، ومنهم سبويه وغيره، فقد ذهب أبو العباس محمد بن يزيد مذهباً مخالفاً، فسوّى في الرتبة بين ضمير المتكلم وضمير المخاطب وضمير الغائب، فأجاز أعطاهوك، وأعطاهني وأعطاكني<sup>1</sup>.

تتجسد قيمة التناول النحوي العربي لظاهرة المتصلات الضميرية في تصوّر بعض الكليات المرتبطة بها، المتعلقة بسمات التطابق الوظيفية، سواء منها الدالة على العدد: (كالمفرد والمثنى والجمع)، والجنس: (التذكير والتأنيث)، والشخص: (المتكلم والمخاطب والغائب). ولا يخفى ما لمقولتي الزمن والجهة الوظيفيتين من دور في ضبط توزيع المتصلات الضميرية، حيث تأتي المتصلات الضميرية في الفعل المضارع على صيغة سوابق "يَكْتُب"، تَكْتُب؛ وتأتي على هيئة لواحق في الفعل الماضي، كما هو واضح من خلال المثالين التاليين: "كتبوا، كتبوا".

يسمح لنا التركيز على السمات الملتصقة بالمتصلات الضميرية بإجراء دراسة مقارنة لهذه الظاهرة بين التصور النحوي العربي وأنحاء اللغات الأخرى للتعرف على كيفية معاملة كل لغة على حدة للمعاني التصريفية للمتصلات الضميرية.

---

عنده. وكما كان المختار أن يبدأ بنفسه، كان المختار تقديم المخاطب على الغائب، لأنه أقرب إلى المتكلم"، شرح المفصل، ابن يعيش، الجزء الثاني، ص: 321. ويقول رضي الدين الأستراباذي: "واعلم أن أول ما ابتدئ بوضعه من الأنواع الخمسة ضمير المرفوع المتصل، لأن المرفوع مقدم على غيره، والمتصل مقدم على المنفصل، لكونه أخصر فنقول إنما ضموا التاء في المتكلم لمناسبة الضمة لحركة الفاعل وخصوا المتكلم بها لأن القياس وضع المتكلم أولاً ثم المخاطب ثم الغائب" (ابن يعيش، شرح المفصل، ج1:122).

<sup>1</sup> "وقد أجاز غيره من النحويين تقديم الأبعد على الأقرب قياساً، وهو رأي أبي العباس محمد بن يزيد، وكان يسوي بين الغائب والمخاطب والمتكلم في التقديم والتأخير، ويجيز أعطاهوك، وأعطاهوني، وأعطاكني. ويستجيده، ولم يرض سبويه مقالته وقال: هو شيء قاسوه ولم يتكلم به العرب"، (ابن يعيش، شرح المفصل، ج2:322).

على الرغم من أهمية التصور النحوي العربي للمتصلات الضميرية وشموليته وقدرته على الإحاطة بشتى الإشكالات المرتبطة بها، فإن المتمعن فيه يخلص إلى خلاصة مفادها أنه يعبر عن وضع ملتبس فهو يعتبرها تارة موضوعا صرفيا بوصفها علامة للتنشئة أو الجمع أو التأنيث، وتارة ينظر إليها بوصفها موضوعا تركيبيا، إذ تحتل موقع الفاعل أو المفعول، وتارة يُنظر إليها باعتبارها مكونا إحاليا يحيل على المتكلم أو المخاطب أو الغائب. فهي تتراوح بين الاسمية والحرفية، فهي اسم لكونها تحل محل الاسم، غير أنها شبيهة بالحرف لافتقارها إلى غيرها، وهذا سر بنائها، وقد تنزل منزلة الحروف، فلا تعدو أن تكون علامة على بعض سمات التطابق الوظيفية الدالة على العدد أو الجنس أو الشخص.

تفضي بنا هذه التأملات في التصور النحوي للمتصلات الضميرية إلى القول إن هناك نوعا من الالتباس في تمثّل المتصلات الضميرية، سواء من حيث تصنيفها المقولي، فهي تتراوح بين الإسمية والحرفية، أو من حيث وضعها الإعرابي، فعلى الرغم من اعتبار النحاة المضمرات ضربا من المبنيات، فإنهم اعتبروا أن اختلاف صيغها بمثابة علامات دالة على اختلاف مواقعها الإعرابية.

لتجاوز مظاهر الالتباس وبغية النظر إلى المتصلات الضميرية نظرة مغايرة سنعمد إلى عرض التصور اللساني للمتصلات الضميرية، مع إجراء دراسة مقارنة لها في كل من اللغة العربية المغربية واللغة العربية المعيار واللغة الأمازيغية واللغة الفرنسية. ولا يخفى ما للدراسة المقارنة من أهمية في تصور هذا الموضوع تصورا شموليا يمكّننا من معرفة الثابت

والمتحول في المتصلات الضميرية ويسمح لنا بإدراك الكليات اللغوية المتعلقة بالمقولات الوظيفية المعبرة عنها في جميع اللغات، وما تختص به كل لغة سواء من حيث توزيع الضمائر أو من حيث جوانبها الإحالية.

### 3.1 المتصلات الضميرية في تصور تمام حسان

إذا كان النحاة قد أجمعوا على أن المتصلات الضميرية تتدرج ضمن الأسماء المبيّنة أو الأسماء المعروفة، فإن تمام حسان ارتأى أنها تعبر عن صنف آخر من أصناف الكلم، فلا يجوز أن تكون اسما ولا فعلا ولا حرفا، بل اعتبر أن لها وضعاً آخر مغايراً يفرض النظر إليها بشكل مستقل.

من هنا، رفض تمام حسان تقسيم الكلم إلى اسم وفعل وحرف، فاستعاض، بذلك، عن هذا التقسيم الثلاثي بتقسيم سباعي يتضمن الاسم والصفة والفعل والضمير والخالفة والظرف والأداة<sup>1</sup>، فأفرد بذلك الضمير بقسم خاص من أقسام الكلم<sup>2</sup>، وإنما اعتبره قسماً مستقلاً لكونه يخالف سائر الأقسام، خاصة من ناحية تفرّده بالإحالة على بعض معاني التصريف، إذ يدل على عموم الحاضر والغائب، لا على خصوصهما<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> "يتضح أن الأقسام السبعة التي ارتضيها للكلم، موضحين بعض مواطن الضعف في التقسيم الذي ارتضاه النحاة من قبل هي كما يأتي: الاسم -الصفة - الفعل - الضمير - الخالفة - الظرف - الأداة" (تمام حسان، 1994:90).

<sup>2</sup> "سنجد كذلك مكاناً مستقلاً لقسم جديد هو الضمير، وقد عد النحاة الضمائر بين الأسماء عند تقسيمهم الكلم، ولكننا سنرى بعد قليل أن أفراد الضمائر بقسم مستقل له ما يبرره، سواء من حيث المبنى أو من حيث المعنى" (تمام حسان، 1994:88).

<sup>3</sup> "لا يدل الضمير على مسمى كالاسم ولا على موصوف بالحدث كالصفة ولا على حدث وزمن كالفعل، لأن دلالة الضمير تتجه إلى المعاني الصرفية العامة التي أطلقنا عليها معاني التصريف والتي قلنا إنها يعبر عنها بالواحق والزوائد

## الفصل الرابع: المتصلات الضميرية ومقولة التطابق وسلوكهما عبر اللغات

يتميز تمام حسان بتصوره الخاص للضمائر الذي يُقيمه على الإحالة، إذ يصحّ أن نطلق على كل المحيلات لفظ الضمير، لكونها تشترك في تأدية نفس الوظيفة وهي الإحالة على معيّن. لذلك قسّم الضمائر إلى ثلاثة أقسام: ضمائر الشخص وضمائر الإشارة وضمائر الموصول<sup>1</sup>، فأدمج الأسماء الموصولة وأسماء الإشارة ضمن قائمة المضمّرات. وإنما فعل ذلك بالنظر إلى اشتراك كل من أسماء الموصول وأسماء الإشارة وأسماء الشخص في الإحالة على بعض المعاني التصريفية العامة<sup>2</sup>.

وبالنظر إلى كون الضمير، في تصور تمام حسان، قسما مستقلا من أقسام الكلم فإنه يتميز عن غيره بمجموعة من الخصائص التركيبية والدلالية والإملائية والتصريفية، أي سواء من حيث المبنى أو المعنى<sup>3</sup>.

---

ونحوها. والمعنى الصرفي العام الذي يعبر عنه الضمير هو عموم الحاضر أو الغائب دون دلالة على خصوص الحاضر أو الغائب بقول ابن مالك: وما لذي غيبة أو حضور كأنّك وهو سم بالضمير " (تمام حسان، 1994: 108).

<sup>1</sup> "الضمائر في اللغة العربية الفصحى تنقسم إلى ثلاثة أقسام: ضمائر الشخص، وضمائر الإشارة وضمائر الموصول" (تمام حسان، 1994: 110).

<sup>2</sup> "وهذه الضمائر جميعا (يقصد ضمائر الشخص وضمائر الموصول، وضمائر الإشارة) دلت على معان صرفية عامة" (تمام حسان، 1994: 110).

<sup>3</sup> وتمتاز الضمائر عن بقية الأقسام من حيث المبنى والمعنى بالسّمات التالية:

من حيث الصورة الإعرابية: كلها مبنيات لا تظهر عليها الحركات وإنما تنسب إلى محلها الإعرابي... من حيث الصيغة: كل الضمائر لا تنتمي إلى أصول اشتقاقية ولا تتصل بأسبابها ومن ثم بصيغ أخرى. وهذه السمة في الضمائر تقرب بها من حيث المبنى من طابع الظروف والأدوات....

من حيث الرتبة: ذكرنا منذ قليل أن الضمائر تكون ذات مراجع متقدمة عليها في اللفظ أو في الرتبة أو فيهما معا، والأغلب في هذا المرجع أن يكون اسما ظاهرا محدد المدلول، ومن هنا يكون تحديد دلالة هذا الظاهر قرينة لفظية تعين الإبهام الذي كان الضمير يشتمل عليه بالوضع، لأن معنى الضمير وظيفي وهو الحاضر أو الغائب على إطلاقهما...

من حيث الإلصاق: كما تكون الضمائر المتصلة مباني تقسيم تكون الضمائر المتصلة مباني تصريف فتقوم بدور اللواصق التي تلتصق بغيرها من الكلمات سواء أكان الضمير مرفوعا أم منصوبا أم مجرورا...

## الفصل الرابع: المتصلات الضميرية ومقولة التطابق وسلوكهما عبر اللغات

وهذا التمايز الحاصل بين الضمائر ومختلف أقسام الكلم هو ما جوز اعتباره قسما

مستقلا<sup>1</sup>.

بناء على تتبعنا لظاهرة المتصلات الضميرية في "كتاب اللغة العربية معناها

ومبناها" لتمام حسان، نستخلص أنه يعتبر أن دراستها ينبغي أن تكون ضمن المكون

الصرافي، وذلك بالنظر إلى بعض خصائصها المتصلة بمبنى المتصلات الضميرية أو

معناها. فعلى مستوى المبنى تتحقق المتصلات الضميرية على شكل لواصق لا تستقل في

كتابتها<sup>2</sup>. ومن حيث الرسم الإملائي فالضمائر أجزاء كلمات لا كلمات<sup>3</sup>.

---

من حيث التضام: الضمائر تضام الأدوات في حالة النداء والقسم والنسخ والاستفهام والتوكيد... ولقد رأينا كيف يحتاج الضمير إلى ضمنية توضحه من مرجع أو صلة ويكون الضمير مضافا إليه فيضام المضاف لكنه لا يكون هو مضافا أبدا من حيث الرسم الإملائي: الضمائر المتصلة لواصق لا تستقل في الكتابة عما لصقت به فهي من وجهة النظر الكتابية المحضة أجزاء كلمات لا كلمات

من حيث المسمى: تدل الضمائر دلالة وظيفية على مطلق غائب أو حاضر، فهي لا تدل على مسمى كما تدل الأسماء، فإذا أريد لها أن تدل عليه، فتقلب دلالتها من وظيفية إلى معجمية كان ذلك بواسطة المرجع. فدلالتها على المسمى لا تتأتى إلا بمعونة الاسم.

من حيث التعليق: لا شك أن الضمائر تلعب دورا هاما جدا في علاقة الربط فعودها على مرجع يغني عن تكرار لفظ ما رجعت إليه ومن هنا يؤدي إلى تماسك أطراف الجملة (تمام حسان، 1994: 111-112-113).

<sup>1</sup> "من هذه السمات التي تمتاز بها الضمائر عن بقية أقسام الكلم يمكننا أن نرى لماذا استحقت الضمائر بمختلف أنواعها أن تفرد بقسم خاص في إطار مباني التقسيم في الصرف العربي بعد أن جعلها النحاة في عداد الأسماء" (تمام حسان، 1994: 113).

<sup>2</sup> من حيث الرسم الإملائي: الضمائر المتصلة لواصق لا تستقل في الكتابة عما لصقت به، (تمام حسان، 1994: 112).

<sup>3</sup> "من الناحية الكتابية المحضة، فالضمائر أجزاء كلمات، لا كلمات" (تمام حسان، 1994: 112).

## الفصل الرابع: المتصلات الضميرية ومقولة التطابق وسلوكهما عبر اللغات

ولما كانت كذلك فإنها تدخل في تكوين الكلمة، الشيء الذي يقتضي معالجتها ضمن المكون الصرفي. ومما يعزز انتماءها إلى هذا المكون دلالتها على بعض المعاني التصريفية الوظيفية، إذ إن "معنى الضمير وظيفي وهو الحاضر أو الغائب على إطلاقهما"<sup>1</sup>. على الرغم من اعتبار الصرافة المجال الحقيقي لمعالجة المتصلات الضميرية فإن ذلك لا ينبغي أن يقودنا إلى إغفال بعض القيود التركيبية المتحكمة في توزيعها، خاصة وأنها تكون متعلقة بغيرها من الوحدات المعجمية السابقة عليها لفظاً ورتبة<sup>2</sup>.

نستخلص مما سبق أن المقاربة الصرف تركيبية هي المقاربة الناجعة لتناول المتصلات الضميرية والإحاطة بكل متعلقاتها. وهو ما ركز عليه تمام حسان، حيث يستشف من تصوره للمتصلات الضميرية ومن جرده لخصائصها أنها تتحقق على شكل لواصق وتدل دلالة وظيفية على مختلف المعاني التصريفية. كما أنها تخضع لبعض القيود التركيبية، إذ تحيل على اسم سابق عليها لفظاً ورتبة.

غير أن تركيزه على وظيفة المضمرات المقترنة بالإحالة جعله يخلط بين تصوره للمضمرات والأسماء الموصولة وأسماء الإشارة، إذ لا يعمل على التفرقة بينها، بل يعتبر أن المضمرات شاملة للإشاريات والموصولات. ولا شك أن اختلاف كلٍّ منها على مستوى تموقعه في التركيب، وكذا على مستوى المعاني التصريفية الملتصقة به يفرض علينا معالجة

<sup>1</sup> تمام حسان، 1994:111.

<sup>2</sup> "من حيث الرتبة: ...الضمائر تكون ذات مراجع متقدمة عليها في اللفظ أو في الرتبة أو فيهما معاً، والأغلب في هذا المرجع أن يكون اسماً ظاهراً محدد المدلول" (تمام حسان، 1994:111).

كل منها بشكل مستقل، دون إنكار بعض الخصائص المشتركة التي قد تؤلف بينها، من غير أن يفقد كل مكون هويته واستقلاليته عن سائر المكونات الأخرى.

ومن مظاهر قصور الاتجاه البنيوي في التعامل مع مختلف الظواهر اللغوية، وظاهرة المضمرات على وجه الخصوص أن الاهتمام ينصرف فقط إلى وصف الظاهرة وتصنيفها انطلاقاً من متن لغوي محدود زمنياً ومكانياً لا يعبر عن الثراء المميز للملكة اللغوية. ولعل اكتفاء البنيويين بالوصف والتصنيف جعلهم عاجزين عن تقديم تفسير للكفاية اللغوية للمتكلمين للتعرف على الكليات اللغوية الثابتة خلف الاختلافات البنيوية لبعض التصنيفات اللغوية. وهذا ما عمل الاتجاه التوليدي على تجاوزه لتقديم نظرة شمولية للظواهر اللغوية تقوم على استقرار الثابت والتركيز على الكليات، بدل الانسياق وراء تحليلات لغوية أحادية.

### 2. المتصلات الضميرية بين التصور المعجمي والتصور التركيبي

تكمن أهمية الضمائر في كونها خضعت للمعالجة اللسانية من وجهات نظر مختلفة وحسب رؤى متباينة، وذلك يعود بالأساس إلى كونها تنتمي إلى مختلف مكونات النحو، فبالنظر إلى كونها لا ترد وحدها في سياق تركيبى، بل تحتاج إلى غيرها، كما أنها تخضع لرتبة صارمة فهي مماثلة لسلوك اللواصق<sup>1</sup>، الشيء الذي يسوّغ دراستها صرافياً لمعرفة بنيتها والقيود المتحكمة في عملية الإلصاق، ولما كانت موضوعاً تركيبياً، حيث يمكن أن يكون لها موقع محوري ويمكن أن تأخذ موقعا غير محوري، فإن الضرورة المنهجية تقتضي أيضاً

<sup>1</sup> Stanca Somesfalean, 2007 :1

## الفصل الرابع: المتصلات الضميرية ومقولة التطابق وسلوكهما عبر اللغات

مقاربتها من الناحية التركيبية لمعرفة المبادئ المتحكمة في تركيبها وكيفية توزيعها والسياقات التي تأخذ فيها مواقع محورية.

وبصورة عامة، فإن المستقري لمختلف النظريات التي عملت على مقارنة الضمائر من وجهة نظر لسانية يخلص إلى أنها يمكن أن تُصنَّف إلى مقاربتين أساسيتين: مقارنة معجمية وأخرى تركيبية<sup>1</sup>.

### 1.2 المقاربات المعجمية للمتصلات الضميرية

يدافع التصور المعجمي عن فكرة مفادها أن الضمائر تُمثل لواصق تؤثر في العناصر التي تلتصق بها<sup>2</sup>. فالضمائر بهذا المعنى واسمات للتطابق (Agreement Markers) تُهَجَّى بواسطتها سمات العدد والشخص والجنس (PHI features)<sup>3</sup>. ومن جملة الباحثين الذين يتبنون هذا التصور نذكر: جاكلي (Jaeggli, 1982) وبورر (Borer, 1983) وسونار (Suner, 1988)، وروبيرج (Roberge, 1990)، وأوجر (Auger, 1994)، ومناشيسي (Paola Monashesi, 1998)، وميلر وموناشيسي (Miller and Monashesi, 1997) وساج (Miller and Sag<sup>4</sup>, 1997).

<sup>1</sup> Stanca Somesfalean, 2007: 12

<sup>2</sup> "تستخلص أن المتصل الضميري لا ينتمي إلى البنية الموضوعية، وهذا يجعلنا نعتبر أن الضمير جزء من الرأس الاسمي" (Borer, 1983: 56). "تدافع على أن المتصل الضميري هو لاصقة صرفية" (Borer, 1983: 194). "المتصل الضميري واسم للتطابق لا يمكن أن يضطلع بدور المراقبة" (Borer, 1983: 211).

<sup>3</sup> Stanca Somesfalean, 2007: 23.

<sup>4</sup> Ibid: 23.

لتوضيح التصور المعجمي للمتصلات الضميرية، يمكن الانطلاق من البنيتين (41)

و(42) أسفله:

(41) voir une fleur

(42) la voir

فالفرق بين (41) و (42) يتمثل في كون الفعل الأول متعديا بينما الثاني غير متعد، ذلك

أن الضمير يمثل جزءا من المدخل المعجمي، أي أنه مماثل لسلوك اللواصق وليس موضوعا تركيبيا قائما بذاته.

ومن بين الحجج المقدمة للدفاع عن هذا التصور وجود البنيات الضميرية المزدوجة

الملحوظة في بعض اللغات الرومانية وبعض اللهجات الإسبانية والإيطالية. وما يدعم هذا

التصور وجود المقولة الفارغة التي تخضع للمركّب المكوّن من الضمير والفعل. وعلى هذا

الأساس، يتم تصور الضمائر بوصفها واسمات للتطابق وهذا ما دافعت عنه لوجوندر

(Legendre 1999)، فالبنية السطحية للضمائر هي نفسها البنية المتاحة بعد نقل الضمير

أو إلحاقه إلى الرأس الوظيفي.

تتلاءم هذه المقاربة مع التصور الذي دافع عنه كالفنز (Kalvens 1985)، وأندرسون

Anderson (1992)، وموناشيبي (Monashesi 1988) الذين يعتبرون أن الضمائر

تعتبر لواصق على مستوى الكلمة<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Stanca Somesfalean, 2007:24.

وبالمقابل تُبرز ديشلو (1990) Di Sciullo بناءً على معطيات تجريبية مستمدة من الفرنسية والإيطالية لماذا لا يمكن اعتبار الضمائر موضوعات صرافية، ذلك أن الضمائر تختلف من حيث توزيعها عن الصُرفيات، فالضمائر أكثر حرية في التوزيع قبل الفعل أو بعده بخلاف الصُرفيات التي تمتلك توزيعاً موحداً وأكثر تقييداً<sup>1</sup>.

بالإضافة إلى ذلك، فإن الضمائر لا تخضع للقيود الصرفية لبناء الكلمة كما هي محددة لدى كل من ديشلو وويليامز (1987)، كقاعدة الرأس والاستجابة للدور المحوري والتأليف الوظيفي، إذ لا يسهم الضمير في البنية الموضوعية للفعل بالطريقة نفسها التي تساهم فيها اللواحق بفضل التأليف الوظيفي<sup>2</sup>.

### 2.2 المتصلات الضميرية والمقاربة التركيبية

تتعلق المقاربة التركيبية من فكرة مؤداها أن ثمة توزيعاً تكاملياً في اللغات الرومانية والسامية بين الضمائر والمركبات الاسمية التي تحيل عليه، كما هو واضح في (43) و(44)، و(45)، و(46)، الأمر الذي يستوجب دراسة بنيتها التركيبية لمعرفة القيود المتحكمة في توزيعها.

(43) أ) شفت هند

ب) شفتها

ج) \* شفتها هند

<sup>1</sup> Stanca Somesfalean, 2007: 24.

<sup>2</sup> Ibid: 25.

(44) a) Je vois Hind

b) Je la vois

c) Je la vois Hind\*

(45) أ) رأيت هنداً

ب) رأيتها

ج) رأيتها هنداً\*

(46) أ) عريخ هند

ب) عريخت

ج) \*عريخت هند

يمكن تفسير لحن البنيات التركيبية الواردة في (43ج) و(44ج) و(45ج) و(46ج) بعدم احترام علاقة التوزيع التكاملي التي تربط بين الضمائر ومحيلاتها أو المركبات الاسمية التي تحيل عليها. ويؤوّل هذا التوزيع التكاملي انطلاقاً من مبدأ المصفاة الإعرابية الذي يمنع أن يتعاقب موضوعان على نفس الموقع الإعرابي، فالمتصل الضميري "ها" في كل من (43ج) و(45ج) يحتلان موقع المفعول، فهما يتنافسان على هذا الموقع مع المركب الاسمي "هند". لذلك وجب حذف أحدهما استجابة لقيد المصفاة الإعرابية الذي يقضي بأن يكون لكل موضوع موقع إعرابي وحيد وألا يحتل موضوعان نفس الموقع الإعرابي.

كما أن قيد الشبكة المحورية يمنع اجتماع الضمير والاسم المحيل عليه لأنهما سيتنافسان على الموقع المحوري نفسه، ويستوجب القيد المحوري أن يكون لكل موضوع دور محوري فقط ولا يجوز أن يتخذ موضوعان نفس الدور المحوري، وإلا سيتم خرق قواعد الوسم المحوري.

يدافع ثلثة من اللسانيين عن هذا التصور، ونخص بالذكر كلا من كين Kane (1975، 1991، 2000)، وتيرزي Terzi (1999)، وإيرياجيريكا Uriagereka (1995)، وسبورتيش<sup>1</sup> (1998).

على هذا النحو، يُنظر إلى الضمائر بوصفها موضوعات تابعة للفعل، غير أن ثمة اختلافاً في تصور موقعها في البنية التركيبية، ونميز في هذا الإطار بين توجهين أساسيين يختلفان في تصور العمليات التركيبية المتحكمة في بناء الضمائر. يعتبر التوجه الأول أن الضمائر مولدة في الأساس في موقعها الأصلي. أما التوجه الثاني فيرى أنها تابعة للفعل، غير أنها خاضعة للنقل.

### 1.2.2 المقاربة التوليدية الأساس للمتصلات الضميرية

يدعى هذا التوجه بالمقاربة التوليدية الأساس (Base generation approach). وقد دافع مجموعة من الباحثين عن هذا التصور، من أبرزهم جيكلي (1982، 1986)، Jaeggli و بورر (1981، 1983) Borer، وروبرج (1986) Roberge، وسبورتيش

<sup>1</sup> Stanca Somesfalean, 2007:12.

(1983) Sportich<sup>1</sup>. ويرى أصحاب هذا التصور أن المتصلات الضميرية تُؤلّد في موقعها السطحي، أما الموضوع الداخلي التابع للفعل فيُؤوّل باعتباره ضميرا مربوطا إلى المتصل الضميري. وتتجلى القدرة التفسيرية لهذا النموذج في كونه يظل قادرا على تفسير البنية المزدوجة للضمائر (Doubling construction) التي تتحقق حينما يكون الضمير حاضرا بدون مركب اسمي يقابله. في هذه الحالة يمكن للفعل أن يسند الإعراب للضمير، ويسند الموقع المحوري لمركب اسمي آخر لا علاقة له بالضمير. وللتعرف على ظاهرة الازدواج الضميري نتأمل (47) أسفله:

(47) Je t'achetrai un cadeau pour Paul

تبرز البنية (47) أن الضمير (t) في هذه الحالة ليس له أي دور محوري على الرغم من كونه موضوعا تابعا للفعل ويتلقى منه إعراب النصب.

### 2.2.2 مقارنة لصالح نقل الضمير Movement theory

تتأسس هذه المقاربة على فكرة مفادها أن الضمائر تُؤلّد في موقع موضوع ثم تنتقل إلى موقع أعلى منه، تاركة خلفها  $xp^*$  أثرا لمركب اسمي. وقد تبنت هذه المقاربة مجموعة من الأعمال، نذكر على سبيل المثال Kane (1975) كين، وبورر (1989) Borer، وسبورتش (1990) Sportich<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Stanca Somesfalean, 2007: 12.

<sup>2</sup> Ibid: 12.

## الفصل الرابع: المتصلات الضميرية ومقولة التطابق وسلوكهما عبر اللغات

وتتعلق الأمثلة المضادة لهذه المقاربة بوجود ظاهرة البنية المزدوجة للضمائر التي تعتبر أنه بالإمكان وجود الضمائر إلى جانب المركب الاسمي، دون أن تكون هناك علاقة توزيع تكاملي بينهما<sup>1</sup>. وللخروج من هذا الإشكال سنعتبر أن المتصل الضميري والعنصر الضميري المزدوج يعبران عن كيانيين متمايزين، ذلك أن المركب الاسمي في الأزواج الضميري لا يقع في البنية المركبية التالية [مفعول به فعل]، بل يعتبر ملحقاً بمركب اسمي آخر.

بيد أن جيكلي (1986) يبرز أن العنصر المزدوج لا يملك خصائص الملحقات، بل له نفس التوزيع تماماً كالمركب الاسمي؛ ففي اللغات الرومانية، يُلحَق الضمير بالرأس التصريفي الوظيفي في الإسقاط الموسع للفعل (kane (1991، Belletti (1990، Anna Cardinalletti (1999). وتختلف اللغات باختلاف الرأس الوظيفي الملتصق بالضمير. فستارك (1993) Stark يعتبر أن الضمير يلتحق بالرأس الوظيفي تطابق المفعول في اللغات السلافية<sup>2</sup>.

أما سبورتيش (1999) Sportich فيعتبر أن الضمائر رؤوس لإسقاطات وظيفية تحمل سمة المفعولية [مف]، وتخضع لقيدتين أساسيتين: أولهما أن الضمائر يجب أن تكون في

<sup>1</sup> Sportich Dominique, 1998:63.

<sup>2</sup> Stanca Somesfalean, 2007:13 .

## الفصل الرابع: المتصلات الضميرية ومقولة التطابق وسلوكهما عبر اللغات

إطار علاقة مخصص رأس مصحوبة بسمة مركب اسمي. وثانيهما أن البنيات الضميرية يمكن أن تكون نتيجة للنقل<sup>1</sup>.

وهذان القيدان الموضوعان على الضمائر يسمحان بأبنية ضميرية تختلف بحسب اللغات، وذلك انسجاماً مع الوسائط المحددة لكل لغة على حدة، فالنقل يمكن أن يكون ظاهراً ويمكن أن يكون خفياً، والمركب الاسمي يمكن أن يكون ظاهراً كما يمكن أن يكون خفياً، فإذا كان المركب الاسمي ظاهراً فإننا نحصل على ظاهرة الأزواج الضميري أما إذا كان خفياً فإننا لا نحصل على ذلك<sup>2</sup>.

ويقدم Uriagereka تحليلاً يفيد نقل الضمائر، غير أن وجهة النقل تتمثل في الإسقاط الوظيفي الموجود في الرض الأيسر للجملة<sup>3</sup>. وتتبنى الحجج المقدمة لصالح هذا التحليل على حقيقة أن الضمائر، في جوهرها تعتبر عناصر محيلة، فالإسقاط الوظيفي يتضمن سمة مجردة قوية تساعد على نقل الضمير، فالضمير ينتقل إلى الإسقاط الوظيفي لفحص ضميريته، والفعل ينتقل بدوره خارج المركب الفعلي إلى مركب التطابق<sup>4</sup>.

أما نظرية بيليتي (1999) Belletti فنقوم بالأساس على تصور مفاده أن نقل الضمير يكون مُوجَّهاً بالأساس بواسطة الفحص الإعرابي<sup>5</sup>، أي أن انتقال الضمير من موقع تركيب

<sup>1</sup> Stanca Somesfalean, 2007:13 .

<sup>2</sup> Ibid:15 .

<sup>3</sup> Ibid:14 .

<sup>4</sup> Ibid:15 .

<sup>5</sup> Ibid:16 .

إلى آخر يكون لأجل فحص سمات إعرابية قوية تكون في حاجة إلى الفحص. فالضمائر يمكن أن تكون رؤوسا تنتقل إلى رأس تطابق الفاعل أو مركبات اسمية تنتقل إلى موقع مخصص تطابق الفاعل. والإشكال المركزي هو هل ينتقل الضمير بوصفه رأسا أو بوصفه إسقاطا أعلى، وتذهب بيلييتي إلى أن الاستراتيجيتين متاحتان بحسب طبيعة اللغة.

وفي التحاليل الأدنوية التي قدمتها أفرام (2000) Avram يمكن للضمائر أن تظل في موقعها أو تنتقل في المجال الوظيفي بواسطة فحص السمة<sup>1</sup>، وتذهب أفرام وفق تحليل إيرجيريكافكا إلى أن انتقال الضمائر إلى الربض الأيسر من الجملة إنما الغاية منه فحص سمة الموضوع القوية.

غير أن أفرام تبرهن أن انتقال الضمير ليس لفحص السمات الإعرابية (كما هو مقترح لدى Belletti (1999) ولا لفحص السمات الإحالية للضمائر، فهي تعتبر أن القوة المحركة للنقل لا تُؤوّل إلى الضمير نفسه، بل إلى وجهة (target) النقل. يصبح النقل، بهذا المعنى، تجسيدا لخاصية اجذب ألفا ( $\text{Attract}\alpha$ ). ويُمكننا هذا التحليل من تفسير انتقال المكونات التركيبية، دون الحاجة إلى مراعاة الآثار التي منعت بموجب مبدأ الشمولية<sup>2</sup> Inclusiveness Condition تقديم عناصر جديدة أثناء الحوسبة.

<sup>1</sup> Stanca Somesfalean, 2007: 18

<sup>2</sup> Chomsky, 2001:4.

3. الموقف التركيبي للمتصلات الضميرية وضميرية التطابق في اللغة العربية  
تبعاً للفاسي الفهري (1990) ندافع في هذا الفصل عن ضميرية التطابق في اللغة العربية، على اعتبار أن اللاصقة الدالة على التطابق ليست علامة على التطابق فحسب، بل هي موضوع تركيبى أو حمل ذو وظيفة محورية ويتلقى إعراباً شأنه في ذلك شأن كافة الموضوعات التركيبية. وللتأكيد على ضميرية التطابق في اللغة العربية، ننطلق من الحجج التالية:

### أ- الحجة الصرفية:

إن المتصلات الضميرية يمكن أن ترد وحدها مع الفعل في مختلف السياقات التركيبية، وتحتل موقع الفاعل، ولا تقبل التوارد مع ضمير منفصل، وهذا ما يتبين من خلال صحة البنية (48) ولحن البنية (49) أسفله:

(48) جِئْتُ

(49) جِئْتُ أَنْتَ\*

ونستطيع تفسير لحن البنية (49) من خلال مبدأ المصفاة الإعرابية، حيث يتنافس كل من المتصل الضميري والضمير المنفصل على تلقي إعراب الرفع، كما يتنافسان على نفس الدور المحوري المنفذ، مما يفسر لحن البنية، لأنها تخرق مبادئ الوسم المحوري التي ترفض أن يسند لموضوعين نفس الدور المحوري، كما تخرق مبدأ المصفاة الإعرابية الذي يمنع أن يظهر مركب اسمي ذو صورة صوتية، دون أن يكون مسوِّغاً إعرابياً، فإذا كان المتصل

## الفصل الرابع: المتصلات الضميرية ومقولة التطابق وسلوكهما عبر اللغات

ضميرياً، فإنه يتلقى الإعراب من الزمن، ويظل الضمير المنفصل بدون إعراب، ممّا يؤدي إلى سقوط الاشتقاق.

### ب- نظرية الربط

يمكن الاستناد أيضاً إلى مبادئ نظرية الربط لصالح الاستدلال على ضميرية التطابق الغني، أي أن اللاصقة الدالة على التطابق تمثل موضوعاً تركيبياً مدمجاً في عامله، ومما يؤكد ذلك أن التطابق الغني يتصرّف تصرّف الضمائر في احترامه للمبدأ "ب" من مبادئ نظرية الربط<sup>1</sup>. ويفيد هذا المبدأ أن من خصائص الضمائر أن تكون غير مربوطة إحصالياً بالاسم الذي يكون معها في نفس البنية العاملة، أي أنه يكون حراً داخل نفس المقولة العاملة. ولتفسير الخصائص الإحصالية والربطية للضمائر نتأمل البنيتين (50) و (51):

(50) الرجال (غ) جاؤوا (غ)

(51) جاؤوا (ع) الرجال (ع) \*

من خلال تأملنا للبنيتين (50) و (51)، نستخلص أن سبب لحن البنية (51) يعود بالأساس إلى خرق المبدأ (ب) من مبادئ الربط، حيث تم الربط بين الضمير والمركب الاسمي في نفس المقولة العاملة، أي في المركب الزمني، وهو ما لا يجوزه المبدأ (ب) من مبادئ الربط الذي يجعل الضمير حراً في مقولته العاملة. وقد صح الربط الإحصالي في البنية التركيبية (50) لاحترامه المبدأ (ب) من مبادئ الربط، حيث أحال المتصل الضميري على

<sup>1</sup> Chomsky, 1995:211.

## الفصل الرابع: المتصلات الضميرية ومقولة التطابق وسلوكهما عبر اللغات

مركب اسمي خارج مقولته العاملية، أي خارج مقولة الزمن، إذ تم الربط بين عنصر يتموقع في المركب الزمني وآخر خارج هذه المقولة، أي في المركب التطابقي.

### ج-التوكيد

يقدم التوكيد حجة إضافية لصالح ضميرية التطابق الغني؛ حيث يمكن لهذا التطابق أن يؤكد بسور كلي تماماً مثل أي موضوع ضميري أو غير ضميري، كما هو الحال في البنية (52)، مقارنة بالبنيتين (53) و (54):

(52) حضروا كلهم.

(53) حضر التلاميذ كلهم.

(54) التقيتهم كلهم.

فاللاصقة الفاعل في (52) تسلك نفس سلوك الفاعل غير الضميري "التلاميذ" في البنية (53) والضمير المفعول المتصل في (54)، في قبولها التوكيد بالسور (كل).

### 4. السمات الوسيطة للتطابق

#### 1.4 التطابق والسمات الإحالية والاسمية

انطلاقاً من تحليلنا للوضع الصرف تركيبياً للمتصلات الضميرية في اللغة العربية، نستخلص أنها تمثل موضوعات مُدمجة في عاملها تستجيب للوسم المحوري وتخضع لقيد المصفاة الإعرابية، وهي عناصر محيلة، شأنها في ذلك شأن المركبات الاسمية وبالنظر إلى هذه السمات المميزة للتطابق في اللغة العربية، فإننا نقول إن التطابق في هذه اللغة يتميز بمجموعة من السمات، من أبرزها الإحالية والاسمية. ويقصد بالاسمية أن الضمير مماثل

## الفصل الرابع: المتصلات الضميرية ومقولة التطابق وسلوكهما عبر اللغات

لسلوك الأسماء من حيث وقوعه في موقع إعرابي معين. أما الإحالية فتتحقق حينما يكون الضمير موضوعا تركيبيا مستقلا يخضع للوسم المحوري، ويسند له الدور منفذ أو هدف أو متلقي.

وإذا كان التطابق ضميريا في اللغة العربية ويخضع لسمات الإحالية والاسمية، كما قدمنا من خلال الأمثلة أعلاه، فإن ثمة بنيات تركيبية أخرى لا يكون فيها الضمير إحاليا، ولا تسند له وظيفة محورية وليست له بنية موضوعية، بل يكون عبارة عن علامة للتطابق. وللاستدلال على هذه الملاحظة، نكتفي بتأمل البنيتين التركيبيتين أسفله:

(55) جاءتْ

(56) جاءتِ البنات

من خلال تفحصنا للاصقتي التطابق الواردتين في البنيتين (55) و(56) أعلاه، نستخلص أن اللاصقتين ليستا من نفس الصنف، فإذا كانت اللاصقة الأولى في (55) ضميرية وتحتوي على كافة السمات التطابقية من إشارة إلى الجنس والعدد والشخص، فإن اللاصقة الثانية لا تعدو أن تكون علامة على التطابق، وتفتقر بذلك لسمات الاسمية والإحالية.

وبناء على ذلك، يمكننا أن نقول إن اللغة العربية تسمح بظهور نوعين من اللواصق: أحدهما ضميري لتوافره على سمتي الإحالية والاسمية، والآخر غير ضميري لافتقاره لهاتين السمتين. وتجدر الإشارة إلى أن السمات التطابقية الإحالية والاسمية لا تظهر إلا مع البنيات

## الفصل الرابع: المتصلات الضميرية ومقولة التطابق وسلوكهما عبر اللغات

التركيبية [فاعل فعل مفعول]، في حين أن البنيات [فعل فاعل مفعول] تفتقر إلى هاتين السمتين.

وإذا كانت اللغة العربية المعيار تتميز بوجود قيميتين لوسيط التطابق [+إحالي]، [-إحالي]، حيث يمكن أن يكون الاتصال ضميرياً، وذلك شأن الكثير من المتصلات الضميرية، ويمكن أن يفتقر إلى هذه السمة، فلا يعدو أن يكون علامة على التطابق، وهذا ما تعبر عنه تاء التأنيث الساكنة في بعض السياقات البنيوية كما أوضحنا سالفاً.

وبالمقابل، ثمة لغات أخرى لا تكون الضمائر فيها مدمجة في عاملها، بل تكون فقط علامات على التطابق، وذلك شأن اللغة الفرنسية واللغة الإيطالية والإنجليزية. على هذا الأساس، نستطيع تصنيف اللغات تبعاً لخصوصية التطابق فيها، ومدى خضوعها أو عدم خضوعها لوسيطي الاسمية والإحالية إلى ثلاثة أنماط تتحدد فيما يلي<sup>1</sup>:

(57) أ) [+إحالي]: الإنجليزية، الفرنسية، الإيطالية

ب) [-إحالي]: الإيرلندية، الولش، البربرية

ج) [+إحالي]: العربية الفصحى

وبالنظر إلى خصوصية المتصلات الضميرية ومدى خضوعها لوسيطي التطابق الاسمية والإحالية، يمكننا أن نفترض أن التطابق، الذي تجسده المتصلات الضميرية، يولد في نوعين من المواقع تبعاً لخصوصية التطابق واختلافه من لغة إلى أخرى أو داخل اللغة الواحدة.

<sup>1</sup> الفاسي الفهري، 1990: 113.

أ) تحت إسقاط صرفة في الجملة (وتحديدا تحت التطابق في الصرفة)<sup>1</sup>.

ب) تحت الإسقاط الصرفي في المركب الاسمي التقليدي، الذي أعدنا تحليله كمركب

حدي. والإسقاط الصرفي هو حد كما عند أبني (1987)<sup>2</sup>.

فالموقع الأول المميز للتطابق، والذي يُؤلّد تحت التطابق في الصُرفة، يكون مختصا

بعلامات التطابق التي تفتقر للإحالية والاسمية. أما الموقع الثاني فيختص بالمتصلات

الضميرية التي تتميز بالسمة [+إحالة]، حيث ينتقل الضمير من موقعه إلى الإسقاط الوظيفي

الحد لفحص سمة الإحالية.

### 2.4 علامة التطابق ووسيط إسقاط ضم

تتوزع اللغات بحسب اعتماد وسيط إسقاط ضم بين لغات تسمح بالاستغناء عن الفاعل

الضميري أو غير الضميري ولغات أخرى لا تسمح بذلك، وللتمثيل على ذلك، يمكن أن

ننطلق من المقارنة بين البنى التركيبية التالية:

(58) أ) الضيوف أكلوا

ب) هم أكلوا

ج) أكلوا

(59) أ) الضياف كلاو

ب) هما كلاو

<sup>1</sup> الفاسي الفهري، 1990:118.

<sup>2</sup> Chomsky, 1995:249.

ج) كلاو

Il mangent (أ) (60)

mangent\* (ب)

(أ) إنجبيون تشان (61)

ب) ننثي تشان

ج) تشان

إن المتأمل في البنى التركيبية أعلاه يكتشف أن اللغات تختلف حسب وسيط إسقاط ضم، فإذا كانت اللغة العربية والأمازيغية والعامية المغربية تسمح بإسقاط الفاعل الضميري أو غير الضميري فإن لغات أخرى لا تتيح هذا الإمكان الوسيط، وذلك شأن اللغتين الفرنسية والإنجليزية. ويمكن تفسير ذلك بكون اللغة العربية والأمازيغية والعامية المغربية بإمكانها الاستغناء عن الفاعل لكون الصرفة الدالة على التطابق تسوغ ظهور مقولة فارغة وهي ضم، تسدّ مسدّ الفاعل، وهذا الأمر لا يتحقق في لغات أخرى كالفرنسية والإنجليزية.

#### 5. توزيع المتصلات الضميرية وهندسة السمات التطابقية

من جملة الثوابت التي يقوم عليها توزيع المتصلات الضميرية في جميع اللغات أنه إذا توارد ضميران متصلان في أي لغة فإن ثمة هندسة موحدة للسمات التطابقية وتوزيعا واحدا يقتضي أن يكون المتصل الضميري الدال على الفاعل أسبق في الترتيب على المتصل الذي يحل محل المفعول الأول والمتصل الضميري الدال على المفعول الثاني يكون تاليا عن

## الفصل الرابع: المتصلات الضميرية ومقولة التطابق وسلوكهما عبر اللغات

الموقع الذي يحتله المفعول الأول. يعكس هذا الترتيب المنطقي للمتصلات الضميرية في حقيقته سلمية السمات التطابقية، خاصة تلك المرتبطة بسمات الشخص التي تستوجب أن تكون اللواصق الدالة على المتكلم أسبق من تلك الدالة على المخاطب، وهذه تتموقع قبل اللواصق الدالة على الغائب. ويمكننا صياغة هذا القيد الذي يدل على السلمية أعلاه الدالة على كيفية توزيع لواصق الشخص وفق السلمية المحددة في القيد (62):

### (62) متكلم < مخاطب < غائب

وللاستدلال على هذه الملاحظة، يمكننا الانطلاق من البنيات التركيبية (63)، و(64)

و(65) و (66) أسفله

(63) أ) أعطيتكه

ب) \*أعطيتك

ج) \*أعطيتكه

د) \*أعطيتك

(64) a) Je te le donne

b) Je le te donne\*

c) te je le donne\*

d) le je te donne\*

(65) أ) عطيتك ليه

ب) عطيك تليه \*

ج) عطيك تليه \*

د) عطيت تليه ك \*

(66) أ) شياكات

ب) خاكت شي \*

ج) كشيش \*

د) شياكت \*

بناءً على تأملنا للبنيات التركيبية (63أ) و (64a) و (65أ) و (66أ) أعلاه يتضح أن جميع اللغات تحترم التوزيع المنطقي للمتصلات الضميرية الدالة على الشخص، إذ تستجيب للقيد (62) أعلاه الذي يبرز سلمية ترتيب اللواصق الدالة على الشخص، التي تجعل المتكلم في المرتبة الأولى توزيعياً، يليه المخاطب ثم الغائب، وأي تغيير لهذه السلمية يؤدي حتماً إلى لحن البنى التركيبية، وهذا ما يتضح من خلال تأملنا للبنيات التركيبية (63 ب وج ود) و (64b,c,d) و (65 ب وج ود) و (66 ب وج ود).

نستخلص أن توزيع المتصلات الضميرية يستجيب لقيد المرأة الذي صاغه بيكر Baker معبراً عن تماثل بين العمليات الصرافية والعمليات التركيبية، حيث إن عملية الإلصاق تحترم البنية التركيبية، فإذا كان الفاعل في كل اللغات أسبق من المفعول، فإن هذه البنية التركيبية ينبغي أن تنعكس في العمليات الصرافية؛ ومن ثمة فإن اللواصق تستجيب لترتيب منطقي

## الفصل الرابع: المتصلات الضميرية ومقولة التطابق وسلوكهما عبر اللغات

محكم يخضع لقيد المرأة؛ على هذا النحو، تتوزع اللواصق الدالة على الفاعل قبل اللواصق الدالة على المفعول، ولا يجوز أن تُعكس هذه الرتبة لأنها تخرق قيد المرأة. والمتأمل للبنى التركيبية (67) و (68) و (69) و (70) أسفله في مختلف اللغات يمكن أن يتوصل إلى صحة هذا القيد خاصة فيما يتعلق بتوزيع المتصلات الضميرية حينما تتعدد في نفس السياق التركيبي.

(67) أ) ضربتك

ب) ضربكت

(68) أ) ضربتك

ب) ضربكت

(69) a) Je te frappe

b) Te je frappe

(70) أ) وثخك

ب) \* وكثخ

انطلاقاً من تأملنا للبنى السابقة، نستخلص أن سبب لحن البنيات الواردة في (67 ب) و (68 ب) و (69 ب) و (70 ب) يعود إلى خرق مبدأ المرأة<sup>1</sup>، فالأصل أن تكون المتصلات

<sup>1</sup> يصوغه بيكر كما يلي: "مبدأ المرأة: يجب أن تعكس الاشتقاقات التصريفية مباشرة الاشتقاقات التركيبية (والعكس صحيح)" (Baker, Mark, 1985: 375). يمكن الرجوع أيضاً إلى (Cinque 1999).

## الفصل الرابع: المتصلات الضميرية ومقولة التطابق وسلوكهما عبر اللغات

الدالة على الفاعل أسبق، وحينما تُعكس هذه السلمية، فإن ذلك يؤدي إلى عدم صحة البنيات التركيبية.

على الرغم من قدرة مبدأ المرآة على تفسير سبب لحن توزيع المتصلات الضميرية، فإنه يظل عاجزاً عن تفسير توزيع الكثير من اللواصق التي لا تخضع لسلمية محدّدة، بل إن بعضها لا يتمايز في الكثير من السياقات التركيبية، ففي اللغة العربية على سبيل المثال، لا نستطيع وضع سُلمية خاصة للواصق الدالة على الجهة والبناء والزمن، فالعلامة الإعرابية "الفتحة" للفعل "كتب" مثلاً تلتبس بين الدلالة على الجهة والبناء والزمن ولا يمكن الفصل بين كل متصل على حدة وبيان كيفية بنائه وطريقة توزيعه، مما يجعل هذا المبدأ غير لائق خاصة في ترتيب بعض اللواصق الملتبسة، كالتى قدمنا دليلاً عليها في اللغة العربية فيما سبق.

### خلاصات

انطلاقاً من دراستنا لمختلف المقولات الوظيفية وما تتميز به من بنيات سماتية، نستخلص أن اللغات تشترك في امتلاكها لمختلف المقولات الوظيفية من مصدري وحدّ وتطابق وجهة وزمن وغير ذلك، وإن كانت تختلف في طريقة تحققها وكذا في طبيعة السمات المميّزة لها.

بناءً على المعطيات السابقة، يمكن القول إن المقولات الوظيفية تضطلع بدور مهم في اكتساب اللغات. والدليل على ذلك أنها تتحكم في البنيات الصرف تركيبية وهي المسؤولة

## الفصل الرابع: المتصلات الضميرية ومقولة التطابق وسلوكهما عبر اللغات

---

عن تنظيم النحو الكلي للطفل، وهي الثاوية وراء الاختلافات البنيوية القائمة بين اللغات. وبالنظر إلى موقعها المتميز في بنية النحو الكلي، فإنها تؤدي وظيفة أساسية في اكتساب الطفل للغات. وما يجعلها كذلك كونها تخضع لجملة من القيود التي تحكم عملية توليدها وتوزيعها كما تشتمل أيضا على جملة من القيم الوسيطة التي تجعل الطفل مؤهلاً لاختيار إحدى الوسائط وتثبيتها بحسب اللغة التي يواجهها.

**القسم الثالث:**  
**اكتساب المقولات**  
**الوظيفية بين القيود**  
**التوزيعية والسّمات**  
**الإعرابية**

**الفصل الخامس:**

**القيود التوزيعية**

**للمقولات الوظيفية**

**وإجراءات نقلها عبر**

**اللغات**

### 1. نقل الموضوعات ونظرية فحص السمات الصرفية

يؤدي النقل دورا مهما في تشكيل بنية النحو، وهو ليس عملية أولية أو بسيطة، فهو ينتج عن إجراءات أساسيين: إجراء الضم والأثر. وللنقل وظيفة مهمة في فحص السمات الصرفية، سواء تعلق الأمر بالسمات التطابقية أو السمات الزمنية أو المصدرية أو الإعرابية. ويتنوع النقل بتنوع العناصر المنقولة ووجهات النقل والسمات المفحوصة أثناء النقل. وإذا كان النقل قيّدا كلياً تشترك فيه جميع اللغات<sup>1</sup>، فإن هذا القيد مزوّد بقيم وسيطية تسمح باختلاف حدود النقل عبر اللغات.

ولتفحص القيم الوسيطة للنقل وجب التعرف على كيفية تنقل الموضوعات من موقع إلى آخر. وسنركز في هذا الخصوص على أربعة أنواع من النقل: النقل من رأس إلى رأس ونعني بذلك نقل الفعل من رأس المركب الفعلي إلى رأس المركب الزمني، ثم إلى رأس المركب التطابقي.

والنوع الثاني من النقل يتحقق عن طريق النقل من موقع مخصص المركب الفعلي إلى مخصص المركب الزمني أو مخصص المركب التطابقي. وثمة حركة ثالثة من نوع آخر. يتعلق الأمر بحركة الموضوع من موقع الفضلة إلى موقع المخصص بعد أن يتم امتصاص إعراب النصب. ويتحقق هذا النمط من النقل في ظواهر البناء لغير الفاعل.

<sup>1</sup> "إن قاعدة انقل  $\alpha$  نفسها تعتبر جزءاً من النحو الكلي، ويمكن لأبحاث مختلفة أن تختار قيماً مختلفة لـ  $\alpha$ ، كما يمكن أن تختار حدود تطبيق هذه القاعدة، فعلى سبيل المثال، فاللغة الصينية تحدد مجال تطبيق قاعدة نقل العناصر اليمينية في الصورة المنطقية وليس في النحو" (Borer, 1983:1).

كما يتحقق في حركة العناصر الميمية التي تحتل موقع الفضلة في البنية العميقة للمركبات الميمية ثم تنتقل إلى مخصص المصدرى لفحص سمة الاستفهام. وانطلاقاً من تفحصنا لمختلف أنواع حركة الموضوعات سنتعرف على القيود المشتركة بين اللغات في مسألة النقل، وسنتمكن بالتالي من تحديد القيم الوسيطة التي تبرز الخصوصيات اللغوية في اعتماد مفهوم النقل.

ولا يتحقق هذا السعي إلا من خلال تبني منهج مقارنة ما بين اللغات يتخذ من النقل المعيار المركزي لإجراء الموازنة اللغوية. ومن جملة الحقائق التي نسعى إلى البرهنة عليها أن البنية السماتية للمقولات الوظيفية هي المحرك الأساس لكل عمليات النقل، وهي التي تمكننا من تفسير كل أنماطه.

### 2. أنواع النقل

#### 1.2 نقل الفعل

##### 1.1.2 نقل الفعل إلى موقع الصرف

إذا كان النقل من أهم المبادئ الأساسية الموجّهة لكل العمليات اللغوية وهي التي تسمح لنا بتفسير الكثير من الظواهر اللغوية والوقوف على خصائص الأنظمة اللغوية، فإن الموضوعات اللغوية تختلف في قيود النقل أو في وجهته أو في الموقع الذي تنتقل منه أو ذلك الذي تنتقل إليه، أو الحدود التي يتم فيها أو الحواجز التي تحول دون تحقيقه.

## الفصل الخامس: القيود التوزيعية للمقولات الوظيفية وإجراءات نقلها عبر اللغات

يدفعنا هذا الاختلاف على مستوى سلوك نقل الموضوعات من لغة إلى أخرى إلى النظر في رتبة الموضوعات اللغوية في البنى التركيبية لمعرفة القيود الموضوعية على الرتبة، مع إبراز ما تشترك فيه اللغات أي ما ينتمي إلى المبادئ اللغوية، وما يشكل مجالا للتوسيط.

ونفترض مسبقا تبعا لبورر (1983) وأوحلا (1981، 1983) أن رتبة العناصر اللغوية وما تخضع له من تغيرات على مستوى الجملة إنما مردها إلى الخصائص الصرفية للظواهر اللغوية، فنقول تبعا لذلك إن سمات التطابق والزمن أو سمات الصُرفة هي التي تسمح لنا بتفسير التغيرات الرتبية وما ينشأ عنها من تقدم أو تأخر للموضوعات النحوية.

وعلى هذا الأساس، لا يتقدم الفعل إلا حينما تكون سمة الزمن فيه قوية، ولا يتأخر الفعل إلا إذا كانت سمة الزمن في اللغة المعنية ضعيفة. وسنطلق لرصد سلوك النقل وما تفرضه من توسيطات من دراسة مقارنة لنقل الفعل في كل من اللغات العربية والفرنسية والإنجليزية والعربية المغربية والأمازيغية لتتضح لنا السمات الجامعة بين هذه اللغات على مستوى نقل الفعل.

ولتفسير هذه الخصائص النحوية للفعل، نشير إلى أن النقل ينقسم إلى قسمين: نقل العنصر النحوي برمته، أي بجميع خصائصه الصوتية والدلالية والنحوية أو الاكتفاء بنقل سماته الصرفية. يتميز النمط الأول من النقل باجتذاب الوحدة المعجمية كاملة، ولا يتحقق هذا الأمر إلا حينما تكون نقطة الجذب قوية، فالفعل في العربية يتقدم على فاعله، لأن سمة الزمن فيه قوية لذلك تجتذب الفعل إليها بجميع خصائصه لفحص سمة الزمن. هكذا ينتقل

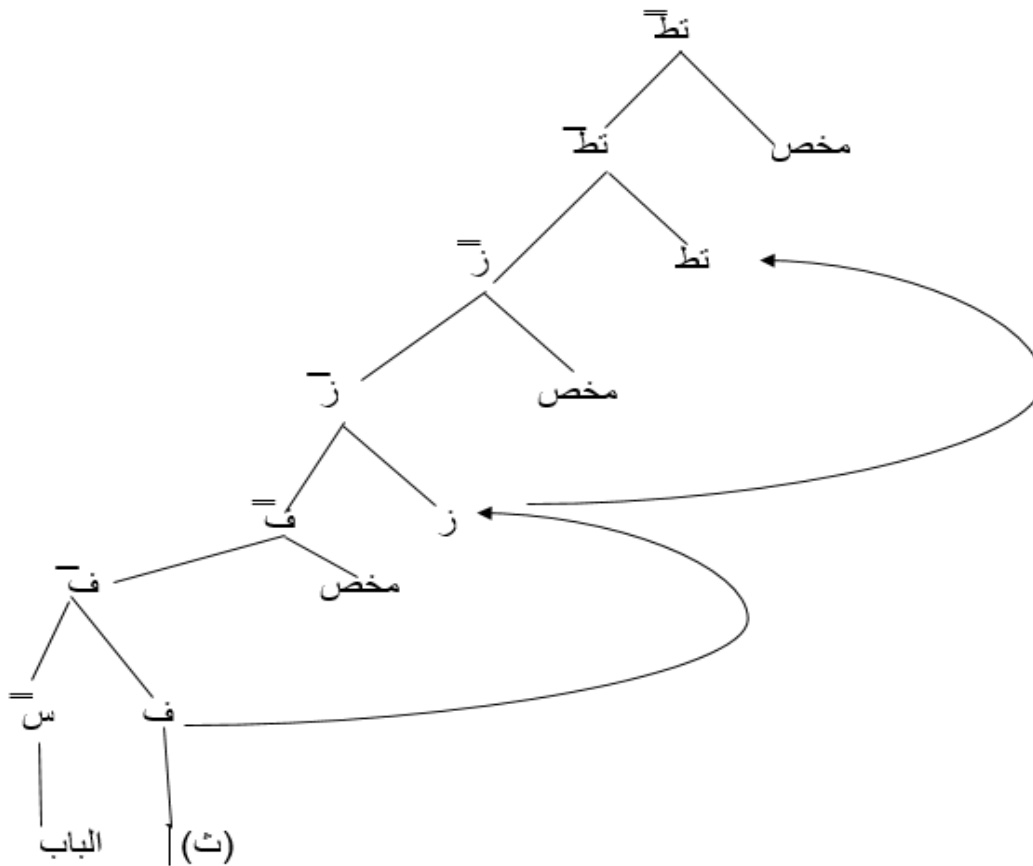
## الفصل الخامس: القيود التوزيعية للمقولات الوظيفية وإجراءات نقلها عبر اللغات

الفعل من موقعه الأصلي بوصفه رأساً للمركب الفعلي إلى موقع الصرفة، أو إذا شئنا تقسيم الصرفة إلى إسقاطي الزمن والتطابق، نقول إن الفعل ينتقل إلى رأس الزمن ثم ينتقل إلى رأس التطابق ويرسو هناك.

ويوضح التمثيل البنيوي (72) للبنية (71) أسفله نقل الفعل في العربية من موقعه الأصلي بوصفه رأساً للمركب الفعلي إلى رأسي الزمن والتطابق:

(71) فتح محمد الباب

التمثيل البنيوي (72) للبنية (71) الذي يبرز حركة الفعل من رأس المركب الفعلي إلى رأس الصرفة



## الفصل الخامس: القيود التوزيعية للمقولات الوظيفية وإجراءات نقلها عبر اللغات

من خلال ملاحظتنا للتمثيل البنيوي (72) أعلاه نكتشف أن هناك نقلا للفعل في اللغة العربية، حيث ينتقل من موقعه الأصلي بوصفه رأسا للمركب الفعلي إلى رأس الصُرْفَة لفحص السمات التطابقية والزمنية.

ويدخل نقل الفعل ضمن نمط خاص من النقل وهو نقل رأس إلى رأس. فقبل أن يصل الفعل إلى رأس التطابق لابد أن يمر عبر رأس الزمن فيفحصه وإذا توافقت السمات الزمنية للمركب الفعلي فإنه ينتقل إلى مركب التطابق لفحص السمات التطابقية. وحينما لا تتوافق السمات فإن الاشتقاق ينهار فينتج عن ذلك لحن العبارة.

والسؤال الذي يُطرح هو لماذا ينتقل الفعل من موقعه إلى موقع الزمن والتطابق، خاصة وأن تكوين الكلمة بمختلف سماتها الصرفية في إطار البرنامج الأدنى إنما يتم في المستوى المعجمي. في سياق الإجابة عن هذا السؤال يمكن القول إنما الغاية من نقل الفعل هو فحص مدى توافق السمات التطابقية والزمنية بين رأس المركب الفعلي ومخصّصه.

وما يقال عن نقل الفعل في اللغة العربية يمكن أن يقال أيضا عنه في لغات أخرى كالعربية المغربية والأمازيغية، إذ يظهر الفعل فيهما في بعض السياقات التركيبية قبل الفاعل كما يمكن أن يظهر بعد الفاعل؛ وتبرز البنيات (73) و(74) ذلك:

(73) أ) جاو لولاد

ب) لولاد جاو

(74) أ) داند إشيران

ب) إيشيران داند

هذا التنوع الموقعي للفعل واختلاف رتبته مع المخصص دليل على أنه منقول من موقعه الأصلي. ومن الأدلة التي يمكن الاستعانة بها للاستدلال على نقل الفعل في الفرنسية كونه ينتقل من موقعه في الجملة الاستفهامية التصديقية ليحتل رأس المصدر لفحص سمة الاستفهام. وللتأكد من صحة هذه الفرضية يمكن تأمل البنية (75a)

(75) a) va t- il à l'école

b) il va à l'école

هكذا نتوصل إلى خلاصة مفادها أن انتقال الفعل إلى المصدر دليل على أنه ليس في مكانه الأصلي الذي ولد فيه. والاختلاف القائم بين بنية الاستفهام التصديقي للغة الفرنسية والممثلة في البنية (75a) أعلاه وبنية الجملة الخبرية التي تجسدها البنية (75b) يمكن أن يقوم دليلا على نقل الفعل في الفرنسية، حيث إن الفعل يظهر في موقعين مختلفين، ففي البنية (75a) يبدو الفعل أنه انتقل إلى أعلى إسقاط وهو المصدر، أما في البنية (75b) فإنه يحتل موقع الصرفة.

وإذا كانت اللغة العربية تسمح بنقل الفعل بجميع سماته الصوتية والدلالية والتركيبية من موقعه إلى رأس الصرفة نظرا لقوة صرفة الزمن التي تجتذب إليها الفعل بجميع خصائصه، فإن ثمة لغات أخرى لا ينتقل فيها الفعل، بل يظل في موقعه الأصلي بوصفه رأسا للمركب

## الفصل الخامس: القيود التوزيعية للمقولات الوظيفية وإجراءات نقلها عبر اللغات

---

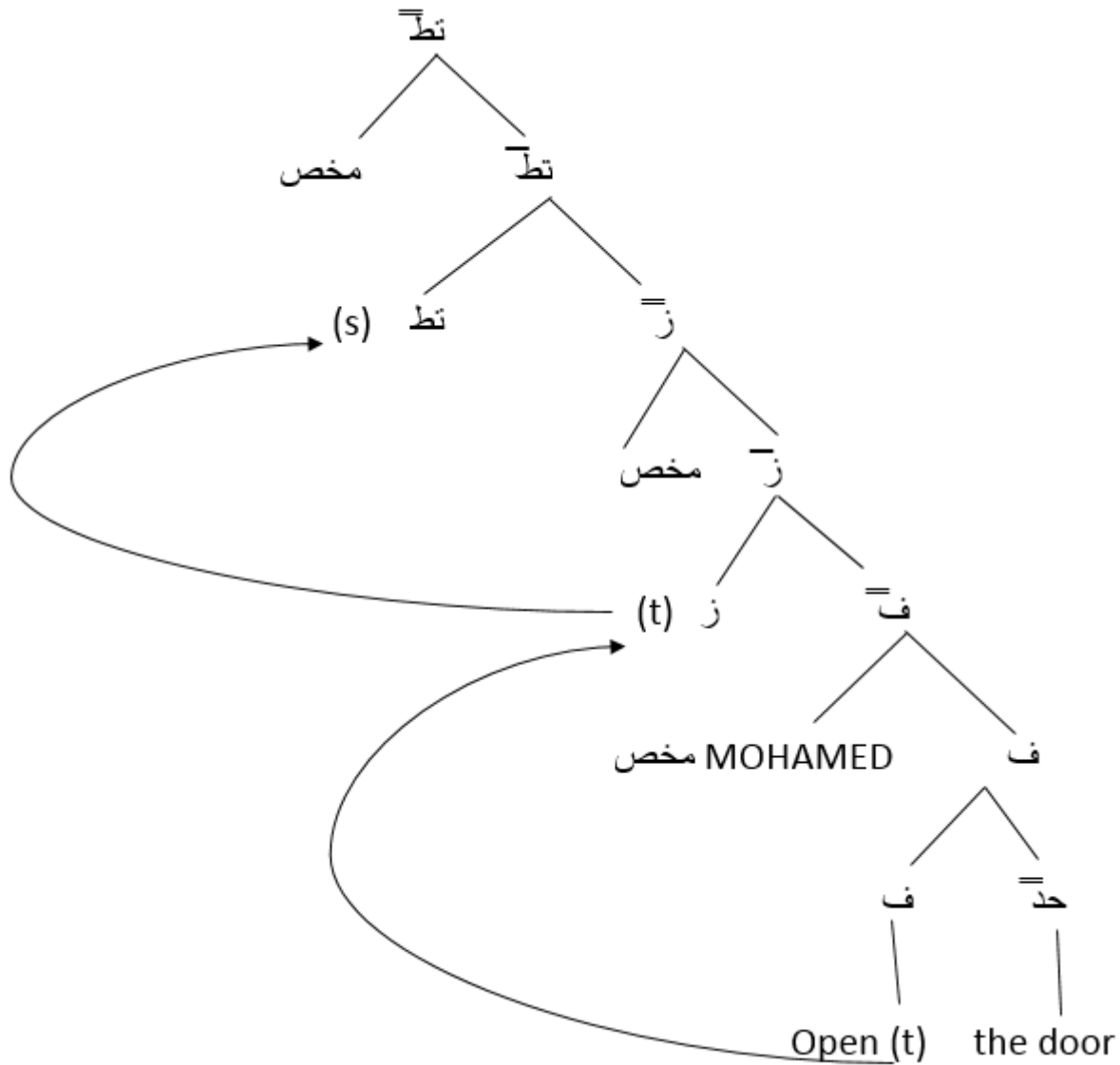
الفعلي، ولفحص سمتي الزمن والتطابق تُجْتَذَب السمات النحوية والدلالية، دون السمات الصوتية.

ويعرف النوع الثاني من النقل بال جذب، حيث تُجْتَذَب السمات النحوية والدلالية للكلمة، دون نقل الكلمة من موقعها الأصلي؛ فالفعل في الإنجليزية مثلاً يمكث في مكانه، ولفحص سمة الزمن يُكْتَفَى بنقل السمات النحوية والدلالية دون السمات الصوتية. ويوضح التمثيل البنيوي (77) للبنية (76) انتقال السمات النحوية والدلالية دون انتقال الفعل.

(76) Mohamed opens the door

## الفصل الخامس: القيود التوزيعية للمقولات الوظيفية وإجراءات نقلها عبر اللغات

التمثيل البنيوي (77) الذي يبرز اجتذاب السمات النحوية والدلالية للفعل دون السمات الصوتية في اللغة الإنجليزية



من خلال التمثيل البنيوي (77) أعلاه نكتشف أن الفعل في اللغة الإنجليزية يستقر في

موقعه الأصلي بوصفه رأساً للمركب الفعلي ولا ينتقل إلى الإسقاطات الصرفية العليا لفحص

السمات التطابقية والزمنية. ولفحص هذه السمات يُكتفى بنقل اللواصق الدالة عليها دون نقل

الفعل. على هذا النحو، تنتقل اللاصقة الدالة على الشخص (s) لفحص السمات التطابقية

## الفصل الخامس: القيود التوزيعية للمقولات الوظيفية وإجراءات نقلها عبر اللغات

في الموقع البنيوي [مخصص رأس]. وقبل أن تصل إلى رأس التطابق تمر عبر رأس الزمن فنُقَصُّ جميع سمات الفعل النحوية والدالية. والسبب الذي يحول دون حركة الفعل في الإنجليزية هو ضعف السمات الزمنية للفعل فيها. لذلك لا يقوى الزمن على نقل الفعل برمته فيكتفي باجتناب السمات لأجل الفحص.

من كل ما سبق، نستطيع القول إن مبدأ نقل الفعل يتشكل من وسيطين يتضمنان قيمتين: إحداها موجبة والأخرى سالبة، فحينما تتحقق القيمة الأولى فإن الفعل يتصدر البنية التركيبية لصعوده إلى الإسقاط الصرفي الأعلى، وإذا تحققت القيمة السالبة فإن الفعل يتأخر عن فاعله لعدم صعوده إلى الصرف.

ومن المعلوم أن الطفل لا يتعلم قائمة من التراكيب البنيوية في اللغات التي يواجهها لأن ذلك يخلق صعوبات كثيرة تحول دون ضبط البنيات الصرف تركيبية للغات. بل يستطيع ضبط هذه البنيات بواسطة تثبيت جملة من الوسائط منها وسيط نقل الفعل، فحينما يفتح الطفل على اللغات التي يود تعلمها فإنه يستطيع أن يثبت إحدى القيمتين الخاصتين بنقل الفعل، فإما أن يثبت القيمة الإيجابية للنقل أو السلبية. هكذا يتم بسهولة تعلم السمات التوزيعية للمقولات الوظيفية وضبط تراكيب اللغات والتعرف على رتبة المركبات الحدية فيها.

### 2.1.2 نقل الفعل والموجهات الدالة على النفي

يمكننا رصد سلوك نقل الفعل في اللغات من خلال النظر إلى رتبة الفعل مع الموجهات الدالة على النفي، فالفعل في الإنجليزية لا ينتقل إلى المقولات الوظيفية العليا في البنية

## الفصل الخامس: القيود التوزيعية للمقولات الوظيفية وإجراءات نقلها عبر اللغات

التركيبية، بل يظل في مكانه. ولعل المقارنة بين البنية التركيبية المثبتة (78a) والبنية المنفية (78b) أدناه يمكن أن توضح هذه المسألة، ذلك أن موقع الفعل لا يختلف من تركيب إلى آخر، فالفعل play يتخذ الموقع نفسه، سواء في الجمل المثبتة أو المنفية.

(78) a) Mary plays football

b) Mary doesn't play football

تقودنا هذه الملاحظة إلى القول إن الفعل في الإنجليزية يمكث في مكانه ولا ينتقل إلى موقع آخر لفحص سمة الزمن فيه، ولذلك يؤتى بالفعل المساعد لحمل سمة النفي. من هنا نقول إن سمة الزمن في اللغة الإنجليزية ضعيفة، ولا تقوى على جذب الفعل برمته، بل تكتفي بجذب خصائصه النحوية والدلالية فقط. ولو كانت سمة الزمن قوية لانتقل الفعل إلى الأعلى متصدرا الإسقاط التركيبي.

وتقيم لغات أخرى الدليل على القيمة الموجبة لنقل الفعل، ونخص بالذكر كلا من اللغات العربية والفرنسية والأمازيغية، حيث يبدو من خلال سلوك الفعل في الجمل المنفية أن الفعل ينتقل برمته، أي بجميع خصائصه النحوية والدلالية والصواتية من موقعه إلى أعلى الإسقاط التركيبي، متصدرا اللواصق الدالة على النفي. وسنطلق من الأمثلة أدناه لتوضيح هذه المسألة.

(79) أ) كتب محمد الدرس

ب) لم يكتب محمد الدرس

(80) أ) كُتِبَ محمد الدرس

ب) ما كُتِبَ محمد الدرس

(81) a) Mohamed écrit la leçon

b) Mohamed n'écrit pas la leçon

(82) أ) محمد يوري الدرس

ب) محمد أور يوري الدرس

إذا كانت اللواصق الدالة على النفي في اللغة الإنجليزية تسبق الفعل الرئيس، وهي ملتصقة بالفعل المساعد، فهذا دليل على أن الفعل بقي في مكانه ولم ينتقل إلى موقع آخر لفحص سمة الزمن والنفي، وذلك عكس مجموعة من اللغات التي تتميز بنقل الفعل إلى الإسقاط الأعلى لفحص سمة الزمن، وتبرز البنيات (79) و(80) و(81) و(82) أعلاه أن الفعل في اللغات العربية والعربية المغربية والأمازيغية ينتقل إلى رأس المركبات، فتلتصق به الصرفيات الدالة على النفي، فوجوده قبل لواصق النفي دليل على أن الفعل ليس في مكانه وإنما انتقل إلى الإسقاط الأعلى، أي إلى الصُرفة لفحص سمة النفي.

نستخلص مما سبق أن اللغات العربية والفرنسية والأمازيغية تنتمي إلى فصيلة اللغات التي تسمح بنقل الفعل من موقعه باعتباره رأساً للمركب الفعلي إلى موقع أعلى منه بوصفه رأساً للمركب الصُرفي. وينتقل الفعل في هذه اللغات برمته، أي بجميع خصائصه النحوية والدلالية والصواتية. وما يبرر هذا النوع من النقل أن سمة الزمن القوية فيه تسهل حركته.

## الفصل الخامس: القيود التوزيعية للمقولات الوظيفية وإجراءات نقلها عبر اللغات

مقابل ذلك ثمة لغات أخرى لا تسمح بالنقل الظاهر الذي ينقل الكلمة بسماتها الصوتية، فتنقل السمات النحوية والدالية. وتقدم الإنجليزية نموذجاً لهذا النقل، حيث لا ينتقل الفعل، بل تنتقل سماته فقط، محققة ما يعرف بالنقل الخفي.

### 3.1.2 نقل الفعل إلى المصدر

إن تفحص مختلف المواقع التي يحتلها الفعل في الجمل الاستفهامية، أي مقارنة موقع الفعل بمواقع العناصر الميمية يمكن أن يفيدنا في تصوّر الموقع الأصلي للفعل في مختلف اللغات وفيما يمكن أن يتعرض له من صور للنقل من موقعه الأصلي إلى موقع آخر لفحص سمة من السمات كسمة الزمن أو التطابق أو المصدر.

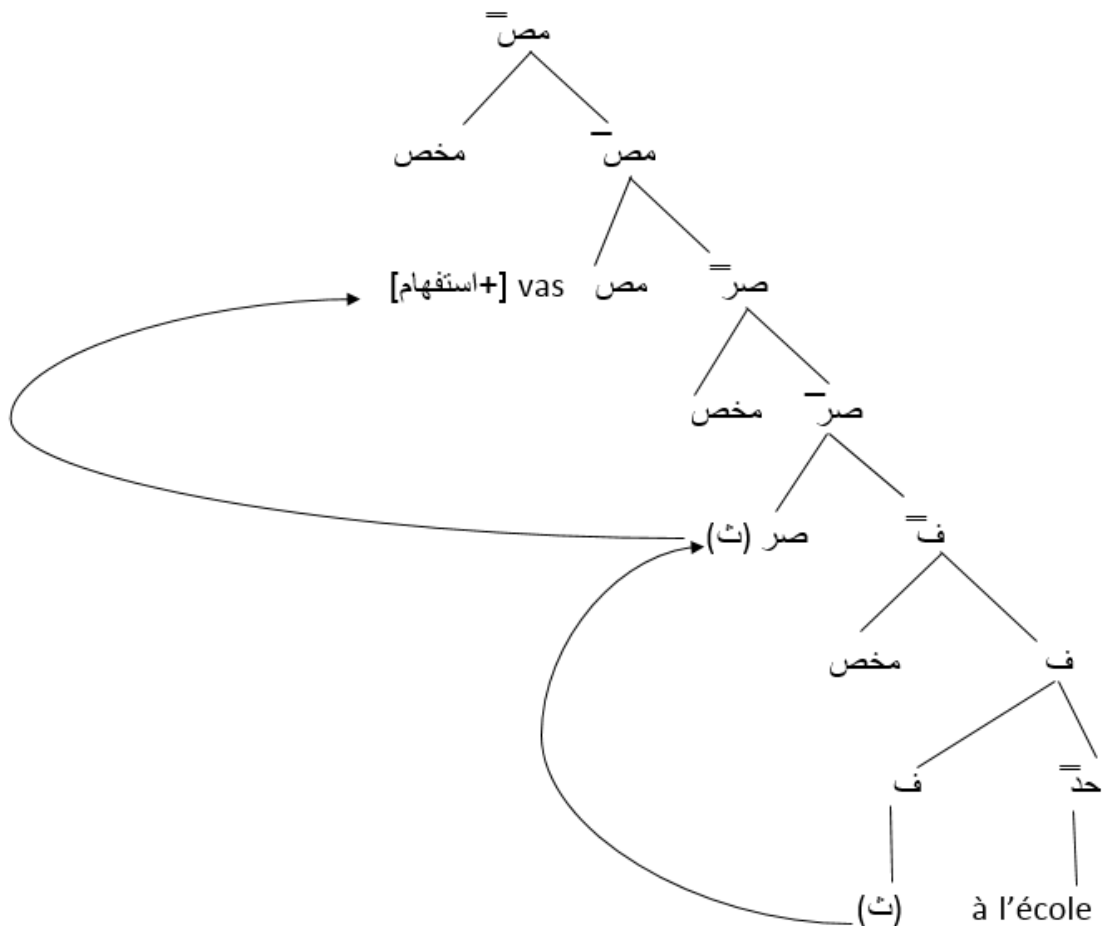
وتنقسم اللغات إلى ضربين حسب وسيط نقل الفعل: قسم من اللغات يثبت الفعل في مكانه دون أن يجاوزه إلى موقع آخر، ونمط آخر من اللغات ينتقل الفعل فيه إلى الصّرفة أو إلى المصدر لفحص مختلف السمات. وثمة اختلاف بين اللغات في إمكانية صعود الفعل إلى موقع المصدر أو عدم صعوده إلى هذا الموقع واكتفائه بالصعود إلى الصّرفة. ففي اللغة الفرنسية يصعد الفعل من موقعه إلى موقع المصدر، لأنه يتصدر الجملة الاستفهامية متجاوزاً موقع المصدر، الشيء الذي يدل على نقل الفعل، خاصة أن المصدر يتصدر كافة الإسقاطات التركيبية في جميع اللغات.

ويبرز التمثيل البنيوي (84) بنية الاستفهام التصديقي الذي يوضح صعود الفعل في اللغة

الفرنسية إلى المصدر لفحص سمة الاستفهام من خلال البنية التركيبية (83) أسفله:

(83) Vas-tu à l'école

التمثيل البنوي (84) الذي يبرز صعود الفعل في الفرنسية إلى المصدرى لفحص سمة الاستفهام



أما اللغة الإنجليزية فلا ينتقل فيها الفعل إلى يسار الفاعل، بل يظل في مكانه. ولفحص  
المصدري تنتقل الأفعال المساعدة « can, do and will » إلى رأس المصدري لفحص سمة  
الاستفهام، فقرة اللاصقة الدالة على المصدري المجرد تجعله يجتذب الأفعال المساعدة كي

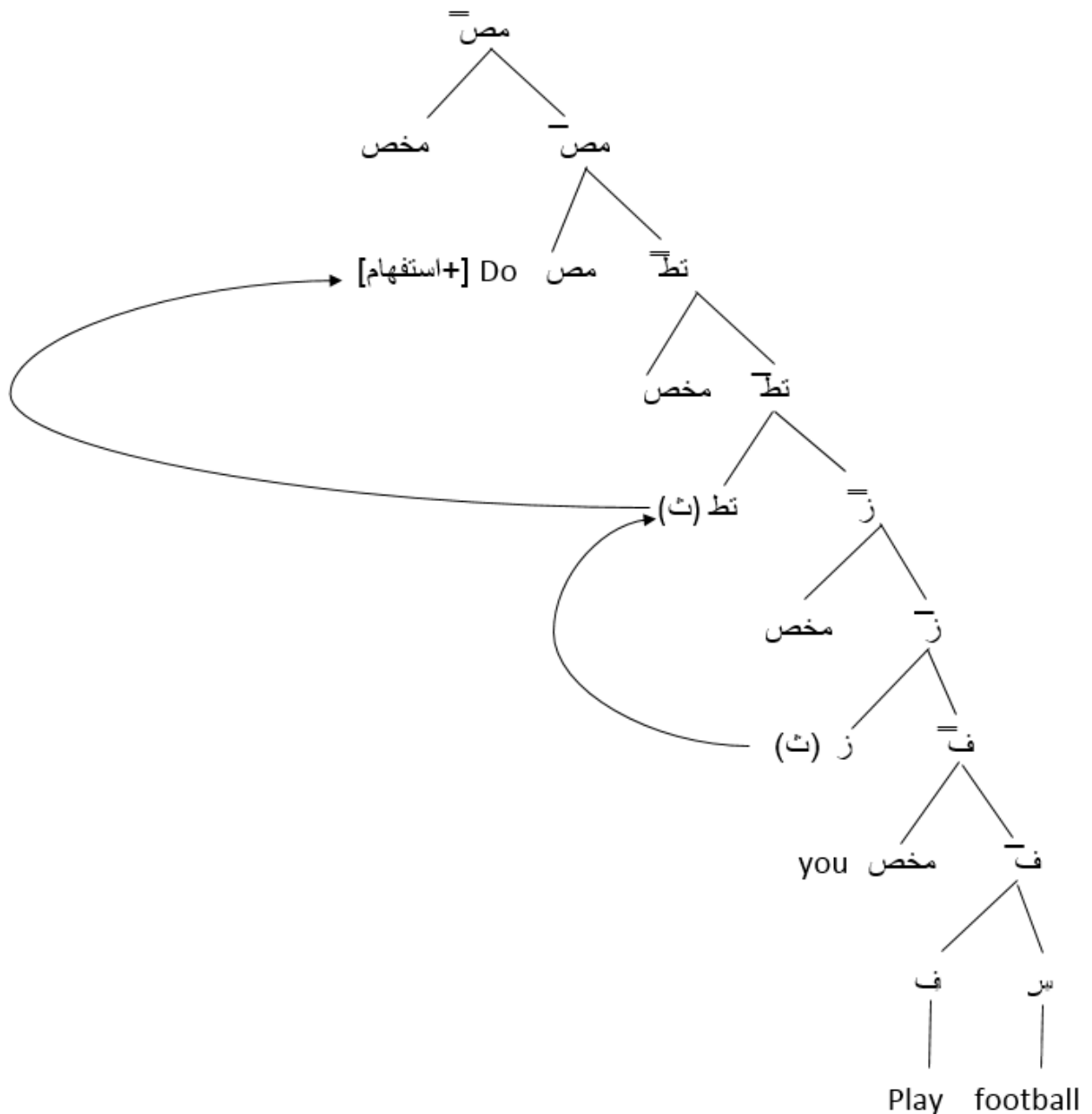
## الفصل الخامس: القيود التوزيعية للمقولات الوظيفية وإجراءات نقلها عبر اللغات

تفحص سمة الاستفهام فيها. والتمثيل البنيوي (86) للبنية (85) أسفله يبين صعود الأفعال

المساعدة لفحص سمة الاستفهام مقابل ثبات الفعل المعجمي في موقعه الأصلي.

(85) Do you play football

التمثيل البنيوي (86) الذي يبرز صعود الأفعال المساعدة وثبات الفعل المعجمي في محله



انطلاقاً من التمثيل البنيوي (86) أعلاه نكتشف أن الفعل في اللغة الإنجليزية لا يصعد إلى الإسقاطات العليا لفحص السمات التطابقية والزمنية والاستفهامية، بل يظل في موقعه الأصلي الذي ولد فيه، ولفحص هذه السمات تصعد الأفعال المساعدة إلى رأس المصدر لمحو سمة الاستفهام والتخلص منها قبل التهجية.

والدليل على ذلك أن البنية (85) تبرز صعود الفعل المساعد «do» من رأس المركب الزمني إلى رأس المصدر، مروراً برأس المركب التطابقية. فرتبة الفعل في الجمل الاستفهامية تدل على ثباته في موقعه، إذ إن الفعل في البنيتين الاستفهامية والخبرية يظل في مكانه بوصفه رأساً للمركب الفعلي.

وبخلاف ما يحدث في (85)، حيث تكتفي الأفعال المساعدة بالصعود إلى المصدر دون الفعل المعجمي الذي لا يبرح مكانه، اقترح عباس بنمامون ويوسف عيون وسبورتش

Elabbas Benmamoun, Joseph Aoun & Dominique (1994)

Sportich أن الفعل في العربية في الاستفهام التصديقي يصعد هو كذلك إلى المصدر<sup>1</sup>. والدليل على ذلك أن همزة الاستفهام لاصقة مربوطة، يصعد الفعل لربطها صرفياً، كما في البنية:

(87) أجاء محمد

<sup>1</sup> تثبت بعض الحقائق أن موقع الفعل في البنى الاستفهامية يمكن أن يكون هو المصدر؛ ففي الأسئلة التي تحتل الإجابة بنعم أو لا (الاستفهام التصديقي) في اللغة العربية المعيار يمكن للفعل أن يحل قريباً من أدوات الاستفهام، مثلما يوضح المثال التالي: "أقرأ الكتاب... غير أن الفعل لا يصعد إلى المصدر في اللغة العربية المعيار في البنيات الإخبارية" (Elabbas Benmamoun & al, 1994: 204).

غير أن الفاسي الفهري (1993) يثبت عكس ذلك، مؤكداً أن الفعل في العربية في البنى الفعلية غير الأمرية لا يصعد إلى موقع المصدر<sup>1</sup>. والدليل على ذلك وجود أداة الاستفهام بين أداة النفي والفعل، كما في البنية (88) أسفله. ولو صعد الفعل إلى المصدر في الجملة العربية لما كان هناك أي مسوغ لأن تكون رتبته بعد النفي، خاصة أن المصدر يحتل موقع الصدارة في كل اللغات وهو يسبق الموجّهات الدالة على النفي.

(88) ألم يأت محمد

### 2.2 نقل الفاعل

#### 1.2.2 نقل الفاعل إلى الصرفة

إذا كان من الثابت في كافة اللغات أن الفاعل ينتقل من موقعه الأصلي بوصفه مخصّصاً للمركب الفعلي إلى موقع الصُرْفَة لفحص السمات التطابقية والإعرابية فإن ثمة اختلافاً بين اللغات في وجهة النقل، حيث إن بعض اللغات ينتقل فيها الفاعل إلى مخصص الزمن ويرسو هناك، ولغات أخرى يمر فيها الفاعل من مخصص الزمن ولا يستقر إلا في مخصص التطابق ويفحص هناك إعراب الرفع<sup>2</sup>. ووجهة النقل هذه هي التي تحدد الاختلافات الرتبية بين اللغات.

<sup>1</sup> تستدل على أن الفعل في العربية لا يصعد دائماً إلى المصدر في البنات [فعل فاعل مفعول]. يمكن التوصل إلى هذه الحقيقة من خلال النظر في توزيع بعض المكونات التصريفية في الجمل العربية، حيث يسبق المصدر الكثير من المكونات = = التصريفية (بما في ذلك الوجه وأدوات النفي)، وهذا ما توضحه الأمثلة التالية «ألا يأتي زيد»، يريد ألا يأتي زيد، زعم أن قد لا يأتي زيد" (Fihri, 1993: 26).

<sup>2</sup> يذهب شومسكي (1981) إلى أن مخصص المركب الفعلي ينتقل إلى مخصص التطابق في كل اللغات. والتطابق هو المسؤول عن إسناد إعراب الرفع. لذلك فالترتبة الأصلية غير الموسومة في كل اللغات هي رتبة فاعل فعل. بينما يذهب الفاسي الفهري إلى أن الزمن هو المسؤول عن إسناد إعراب الرفع في كل اللغات، ونبين أن الرفع وإن كان عاملاً للتطابق

## الفصل الخامس: القيود التوزيعية للمقولات الوظيفية وإجراءات نقلها عبر اللغات

ويدافع الفاسي الفهري (1993) عن فكرة التوسيط المتعدد<sup>1</sup>، فبينما تمتلك الإنجليزية والإسبانية والألمانية الرتبة **[فاعل فعل مفعول]** بالنظر إلى صعود الفاعل إلى مخصص التتابق وصعود الفعل إلى رأس التتابق، فهناك لغات أخرى كاللغة الإيرلندية تمتلك الرتبة **[فعل فاعل مفعول]**.

ولعل رتبة العناصر الصرفية في هذه اللغة هي المسؤولة عن هذا البناء التركيبي، حيث يصعد الفاعل إلى مخصص الزمن ويستقر فيه، بينما يصعد الفعل إلى رأس التتابق مروراً برأس الزمن، الأمر الذي ينتج عنه الرتبة **[فعل فاعل مف]**. وبالمقابل يدافع الفاسي الفهري (1993) على امتلاك اللغة العربية لوسيط نقل الفاعل متعدد القيم بالنظر إلى رتبة العناصر الصرفية مؤكداً أن اللغة العربية تمتلك رتبتين أساسيتين: **[فعل فاعل مف]** و**[فاعل فعل مفع]**.

وهذا الاختلاف الرتبي ناتج عن وسيط نقل الفاعل، فإذا انتقل الفاعل إلى مخصص التتابق، فإن الجملة العربية تأتي في السياق البنيوي التالي: **[فاعل فعل مفعول]**. أما إذا انتقل الفاعل إلى مخصص الزمن فإن البنية التركيبية المولدة هي **[فعل فاعل مفعول]**.

---

في الجمل المتصرفية في لغات مثل الفرنسية والإنجليزية، إلا أن الأمر ليس كذلك في الجمل غير المتصرفية، حتى في هذه اللغات نفسها. ومن جهة أخرى ليس هناك ما يدعو إلى الاعتقاد أن الرفع يسند التتابق في اللغة العربية، فافتراضنا أن الرفع يسند الزمن في كل اللغات، إلا أن التتابق قد يرث إعراب الزمن، ويسند أو لا يسند إلى غيره من المركبات الاسمية بحسب ضميرته أو عدم ضميرته" (الفاسي الفهري، 1990: 72)

<sup>1</sup> (El Fihri, 1993 : xi). للمزيد من التفاصيل يمكن العودة إلى الفقرة الأولى من الصفحة 91 في هذا البحث، وإلى هامشنا في نفس الصفحة.

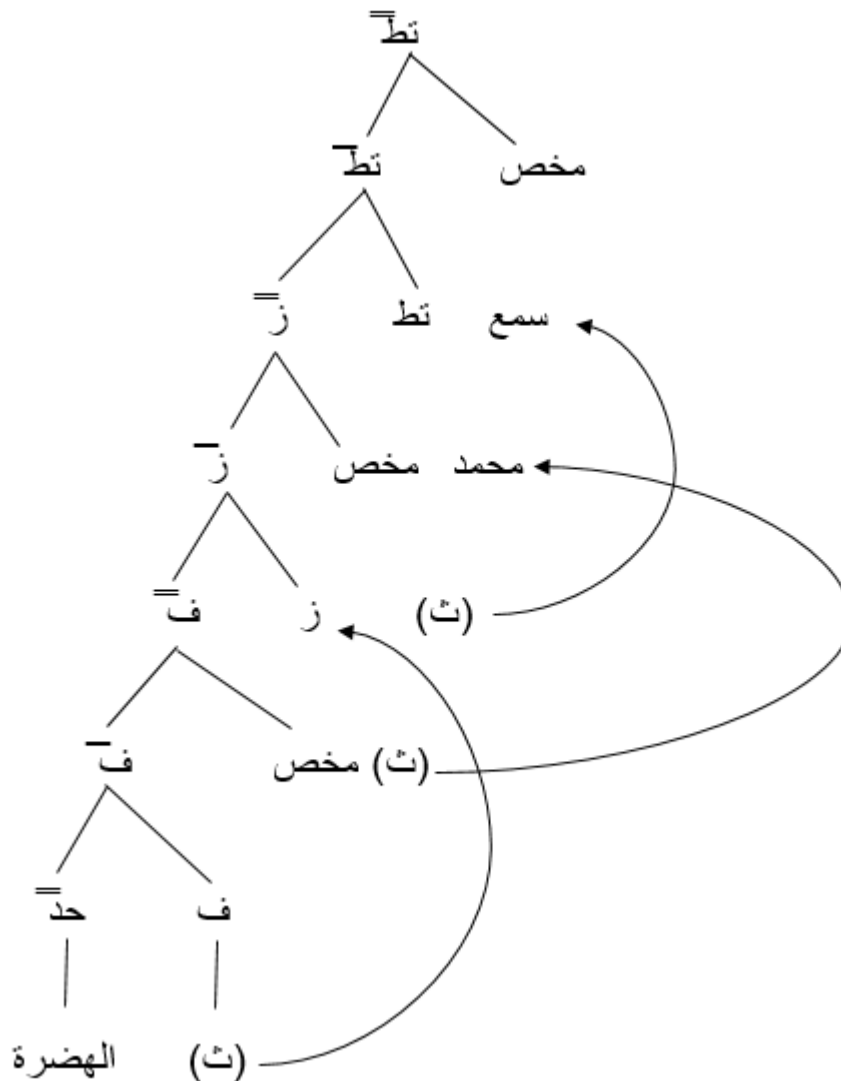
### 2.2.2. نقل الفاعل إلى مخصص الزمن

يقترح الفاسي الفهري أن اللغات التي تمتلك الرتبة [فعل فاعل مفع] تتميز بصعود الفاعل فيها إلى مخصص الزمن لفحص إعراب الرفع. وتحضر هذه الرتبة في مجموعة من اللغات كاللغة الإيرلندية والعربية المغربية واللغة الأمازيغية. ولإبراز وجهة نقل الفاعل في هذه اللغات سوف نتفحص البنية (89) أسفله:

(89) سمع محمد الهضرة

## الفصل الخامس: القيود التوزيعية للمقولات الوظيفية وإجراءات نقلها عبر اللغات

**التمثيل البنوي (90) الذي يبرز انتقال الفاعل إلى مخصص المركب الزمني**



يبدو من خلال التمثيل البنيوي أعلاه أن هناك نقلا للفاعل من مخصص المركب الفعلي إلى مخصص المركب الزمني، في مقابل نقل الفعل من موقعه الأصلي بوصفه رأسا للمركب الفعلي إلى رأس التطابق مروراً برأس الزمن، ووجهة النقل هذه المرتبطة بنقل الرأس الفعلي

إلى رأس التطابق ونقل مخصص المركب الفعلي إلى مخصص المركب الزمني هي التي تفسر رتبة **[فعل فاعل]** المجسدة في التمثيل البنيوي (90).

### 3.2 نقل الفاعل إلى مخصص التطابق

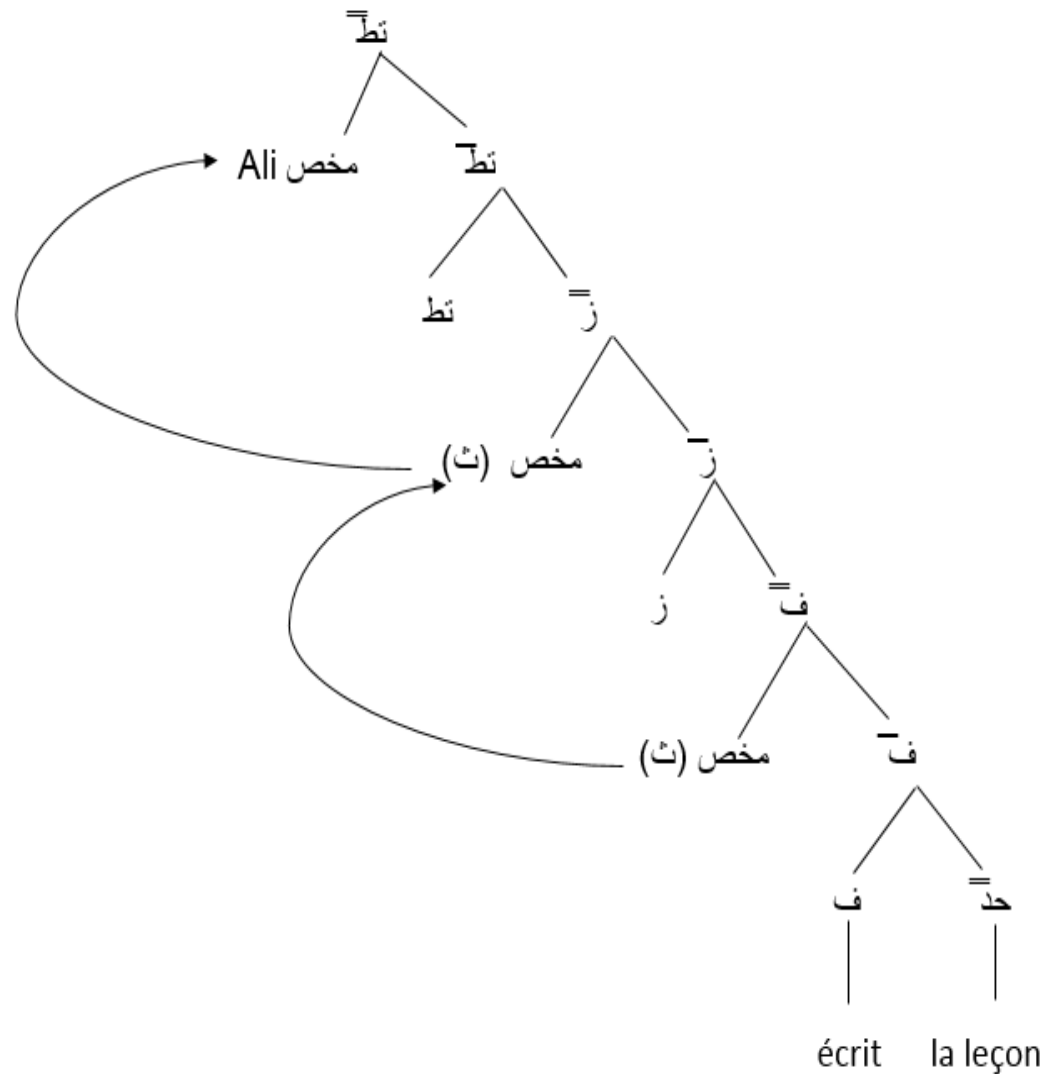
من جملة الوسائط المتاحة ضمن القيد الخاص بنقل الفاعل إمكانية نقل الفاعل من موقعه الأصلي المولّد فيه إلى مخصص مركب التطابق بعد مروره بمخصص مركب الزمن. ونصادف هذا النوع من النقل في كل اللغات التي تمتلك الرتبة **[فاعل فعل مفع]** كاللغة الفرنسية واللغة الإسبانية واللغة الإنجليزية والعربية المغربية واللغة الأمازيغية. ويبرز التمثيل البنيوي (91) نقل الفاعل في الفرنسية إلى مخصص مركب التطابق لفحص إعراب الرفع<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> يرى شومسكي (1981، 1995) أن التطابق هو المسؤول عن إسناد الرفع أو فحصه في كل اللغات. بينما يرى الفاسي الفهري (1993) أن الزمن هو المسؤول عن إسناد إعراب الرفع أو فحصه في كل اللغات. وتبعاً للفاسي الفهري (1993) فهناك اختلاف بين الرتبتين **[فعل فاعل مفعول]** و **[فاعل فعل مفعول]** في إسناد الإعراب أو فحصه؛ فبينما يسند الزمن إعراب الرفع إلى الفاعل مباشرة في التركيب البنيوي **[فعل فاعل مفعول]**، فإن التطابق هو الذي يرث إعراب الزمن، إذ إن الزمن يكون مشغولاً بإسناد الرفع إلى الضمير في التطابق الغني، حيث يكون الضمير عنصراً مملوء يحتاج إلى الإعراب بموجب قيد المصفاة الإعرابية، فيظل مخصص المركب الفعلي في حاجة إلى الإعراب فيضطر إلى الصعود لفحص سمة الرفع.

## الفصل الخامس: القيود التوزيعية للمقولات الوظيفية وإجراءات نقلها عبر اللغات

**التمثيل النبوي 91 الذي يبرز نقل الفاعل إلى مخصص التتابع لفحص السمات الإعرابية**

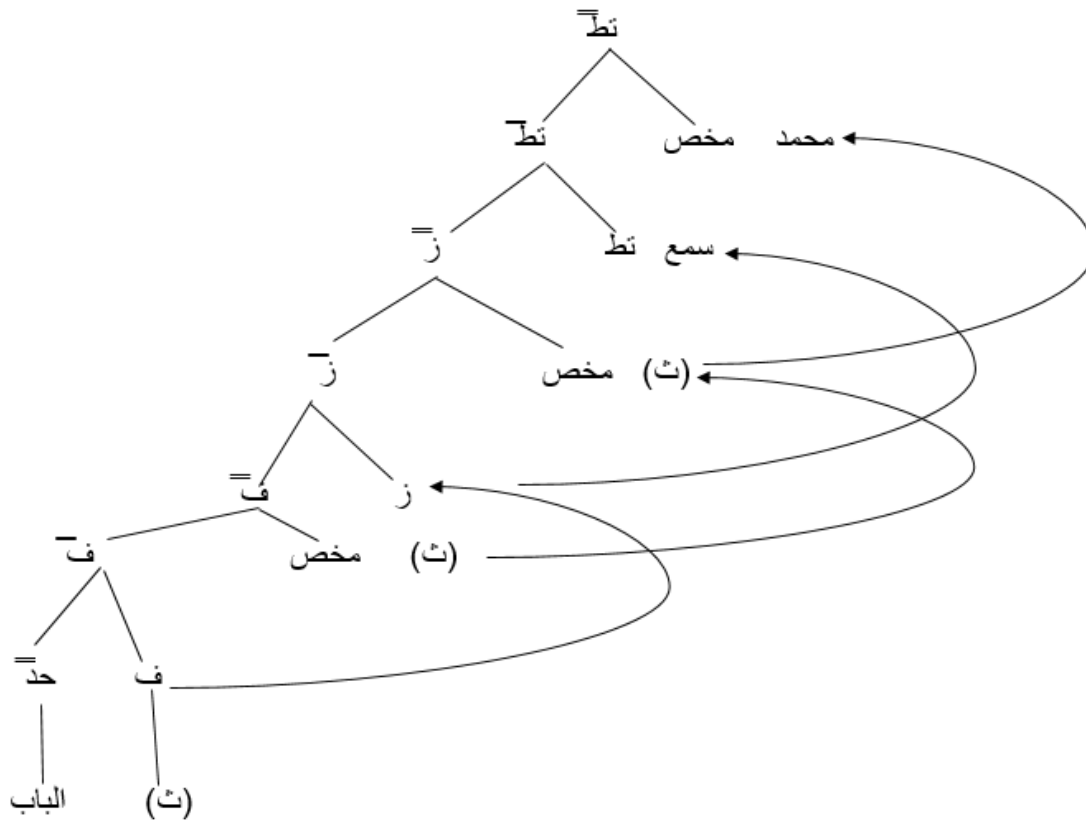


يبدو من خلال التمثيل البنيوي (91) أعلاه أن الفاعل ينتقل من مخصص المركب الفعلي إلى مخصص مركب الزمن ثم إلى مخصص مركب التطابق. فمخصص المركب الفعلي يصعد إلى مخصص المركب التطابقي لفحص إعراب الرفع في الموقع البنيوي **[مخصص رأس]** بعد صعود الفعل إلى رأس التطابق. ويبدو أن العربية المغربية أيضا تخضع لنفس التمثيل الذي يبين صعود الفاعل إلى مخصص المركب التطابقي. ويعكس التمثيل البنيوي

## الفصل الخامس: القيود التوزيعية للمقولات الوظيفية وإجراءات نقلها عبر اللغات

(92) ذلك، حيث يبدو الفاعل أو مخصص المركب الفعلي متصدرا البنية التركيبية، محتلا مخصص التطابق متجاوزا بذلك فعله الذي يحتل رأس مركب التطابق.

التمثيل (92) الذي يبرز نقل الفاعل إلى مخصص المركب التطاقي في العربية المغربية



تتيح كل من اللغة العربية واللغة الأمازيغية والعربية المغربية وسيطين مختلفين لنقل الفاعل، فتارة ينتقل الفاعل إلى مخصص الزمن فتنتج عنه البنية التركيبية التي يتصدر الفعل فيها الإسقاط التركيبي لصعوده إلى رأس التطابق متجاوزا موقع الفاعل باعتباره مخصصا للمركب الزمني. وتارة أخرى، قد يبرز الفاعل في سياق بنيوي مختلف، إذ يبدو أنه يتصدر الإسقاط التركيبي متجاوزا رأس التطابق ليستقر بمخصص المركب التطاقي بعد اجتيازه

## الفصل الخامس: القيود التوزيعية للمقولات الوظيفية وإجراءات نقلها عبر اللغات

مخصص مركب الزمن. هذا التعدد الوسيطى لنقل الفاعل هو المسؤول عن تناوب الرتبتين [فعل فاعل مفعول]، و[فاعل فعل مفعول] في اللغة العربية المعيار والعربية المغربية والأمازيغية.

### 3.2 ظواهر البناء لغير الفاعل

قبل تناول موضوع النقل في البناء لغير الفاعل، لا بأس من الإشارة إلى أن ظاهرة البناء لغير الفاعل في اللغة العربية تشتمل على ثلاثة تراكيب متباينة<sup>1</sup>، ويمكن تفحص هذه التراكيب من خلال البنى التركيبية (93) و(94) و(95) أسفله:

(93) طَلَبَ العلمُ

(94) العلم مطلوب

(95) أعجبني طلبُ العلم

فالبناء لغير الفاعل في (93) فعل متصرف. أما البنية (94) فالمبني لغير الفاعل فيها صفة. بيد أن هذه الصفة تتصرف داخليا تصرف الفعل. أما التركيب الثالث الوارد في (95) فقد عُبر عنه من خلال المصدر. "فالفعل المتصرف إسقاطه الأعلى ص" (ز وتط)، والصفة إسقاطها تط" بدون زمن، والمصدر إسقاطه حد"<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> الفاسي الفهري، 1990:184

<sup>2</sup> الفاسي الفهري، 1990:185.

### 1.3.2 النقل في البناء لغير الفاعل

من أكثر أنواع النقل شيوعا في الكثير من اللغات، إن لم نقل في جميع اللغات نقل الفضلة من موقعها في الجملة المبنية لغير الفاعل إلى موقع مخصص المركب الفعلي. ويخضع هذا النقل لقيد السلسلة الذي يستوجب أن يتضمن العنصر المنقول وأثره دورا محوريا واحدا.

من هنا نفترض، تبعا للفهري (1990) أن صيغة البناء لغير الفاعل تمتص الدور المحوري للفاعل<sup>1</sup>، فيبقى بدون دور محوري فلا يمثل حينئذ انتقال المركب الاسمي "العِلْمُ" ذي الدور المحوري المختلف إلى موقع الفاعل تناقضا مع المعيار المحوري، إذ إن لهذه السلسلة [العِلْم... ث.] دور محوري واحد. ويمكننا أن نستخلص من سلوك نقل المركب الاسمي في ظواهر البناء لغير الفاعل بأنه يعبر عن نقل المركب الاسمي من موقع موضوع ذي دور محوري إلى موقع موضوع ليس له دور محوري.

وإذا كان الفعل "طَلَبَ" يتطلب شبكة محورية تتضمن موضوعين يُسند إلى أحدهما دور المنفذ ويُسند دور المتلقي إلى الموضوع الآخر فإننا نفترض أن الفعل، وإن بُنيَ إلى غير الفاعل، فإنه يظل محتفظا بسماته المعجمية المتعلقة بالوسم المحوري؛ فإذا كانت للفعل

---

<sup>1</sup> النظرة الشائعة في أدبيات الربط العاملي أن خصائص البناء لغير الفاعل هي خصائص للعلامة الصرفية الدالة على البناء لغير الفاعل. وتبعا لذلك فالعلامة الصرفية في الفعل المبني لغير الفاعل هي التي تمنع الفعل من إسناد النصب إلى مفعوله. غير أن الفاسي الفهري (1990) يشكك في هذه النظرة مؤكدا أن خصائص البناء لغير الفاعل لا تعود إلى الصرفية التي تمتص الإعراب، وإنما تعود إلى تعيين المكون الصرافي محمولا جهيا يتكفل بفحص البناء لغير الفاعل. وسنعود بتفصيل إلى هذا الموضوع أثناء مناقشة الوضع الصرف تركيبيا للاصقة.

القدرة على تعيين الأدوار المحورية لموضوعيه، فإن الموضوع الذي يحتل دور المنفذ يظهر في موقع ملحق، وهذا ما توضحه البنية (96):

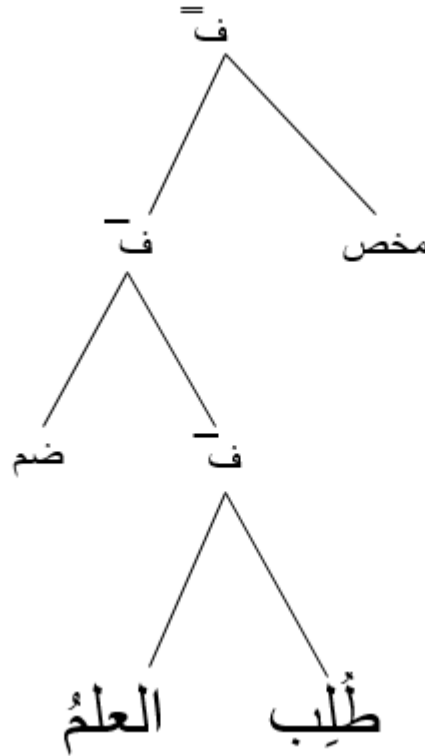
### (96) طُلب العلم من طرف الطالب

أما الموضوع المتلقي فإنه يظهر في الصورة الصوتية. وينقذ هذا التحليل الوسم المحوري، ويجعل المحمول الفعلي قادرا على وسم موضوعيه، سواء أكان مبنيا للمعلوم أو مبنيا لغير الفاعل. ويوضح التمثيل البنيوي (97) أسفله البنية المحورية للبناء لغير الفاعل للبنية (96)، حيث يأتي الموضوع الحامل لدور المنفذ كتوسيع ل فـ، إذ يحتل موقع الملحق. ونفترض تبعا للفاسي الفهري (1990) أن هذه البنية المحورية لظاهرة البناء لغير الفاعل تنسحب على جميع اللغات، حيث يحتل المنفذ موضوعا ملحقا، ويظهر على شكل ضم، وقد يظهر مركبا اسميا مسبقا بعبارة "مِنْ قَبْل" التي تفيد أن هذا الموضوع له دور منفذ، كما تبرز البنية (96) أعلاه.

## الفصل الخامس: القيود التوزيعية للمقولات الوظيفية وإجراءات نقلها عبر اللغات

التمثيل البنيوي (97)<sup>1</sup> للبنية المحورية للبنية (96) المبنية لغير الفاعل، حيث يحتل المنفذ فيها موقعا ملحقا

ويظهر على شكل ضم.



يتضح مما سبق أن ظاهرة البناء لغير الفاعل تخضع لنفس القيود المحورية في كل اللغات. ولا يمكن للتغيير الجهي الذي يلحق الفعل أن يؤثر فيه أو يفقده القدرة على الوسم المحوري، خاصة أن هذا الوسم يتم على مستوى المعجم. وبظل الفعل قادرا على وسم موضوعيه محوريا.

غير أن رتبة العناصر التركيبية في البناء لغير الفاعل تختلف عن رتبته في تركيب البناء للمعلوم، فبينما يظهر المنفذ في موقع مخصص المركب الفعلي في هذا التركيب ويكون وجوده ضروريا، فإن دور المنفذ وإن كان حضوره في المعجم مما يستوجبه قيد الوسم

<sup>1</sup> انظر الفاسي الفهري، 1990:183.

## الفصل الخامس: القيود التوزيعية للمقولات الوظيفية وإجراءات نقلها عبر اللغات

المحوري، فظهوره في البنية التركيبية للبناء لغير الفاعل لا يكون ضرورياً، إذ إنه يحتل موقع الملحقات التي يمكن الاستغناء عنها في التركيب الظاهر، وهو يظهر على شكل ضم له تأويل محوري، دون أن يكون له تجلّ صوتي، وقد يظهر في شكل عنصر مملوء صوتياً يكون مسبقاً بعبارة تفيد المنفذية (من قبل أو من طرف...).

ويمكن للبنيات التركيبية أسفله أن تقوم دليلاً على حضور نفس البنية المحورية والموضوعية في كل اللغات لظاهرة البناء لغير الفاعل

(98) أ) فُهِمَ الدرس من قبل التلميذ

ب) la leçon a été comprise par l'élève

ج) الدرس تُفْهَم من التلميذ

د) the lesson is understood by the student

هـ) يوكز تامسيردت انلماذ

بناءً على ملاحظتنا للبنى التركيبية الواردة في (98) يتضح أن ظاهرة البناء لغير الفاعل على الرغم من تعدد تمظهراتها حسب اللغات، فهي تملك نفس البنية المحورية والموضوعية؛ ففي كل اللغات يظهر الدور المحوري المنفذ في بنية تركيبية موحدة، إذ يحتل موقع الملحق، بحيث يظهر المتلقي في موقع مخصص المركب الفعلي، حاملاً إعراب الرفع وقد يظل محتفظاً بإعراب الفضلة وهو إعراب النصب، وذلك يستجيب لقيد السلسلة الذي يستوجب أن يُسند للعنصر المتنقل مع أثره نفس الوسم المحوري ونفس الإعراب.

### 2.3.2 الوضع الصرف التركيبي للاصقة الدالة على البناء لغير الفاعل

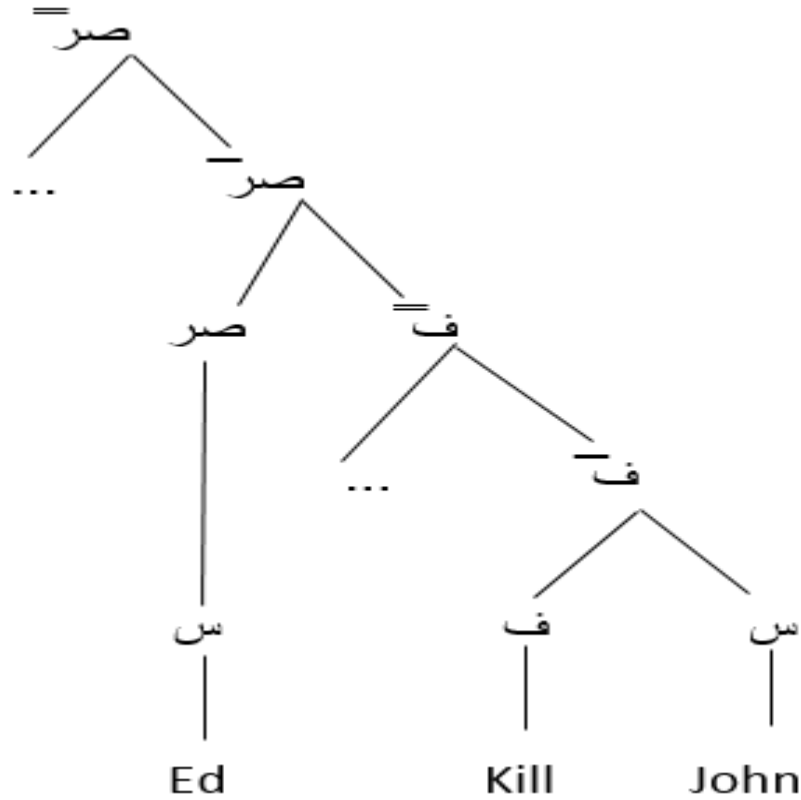
أثارت اللاصقة الدالة على البناء لغير الفاعل جدلاً كبيراً بين اللغويين، فاختلّفوا في تقديرها اختلافاً كبيراً وتباينت آراؤهم حول وضعها التركيبي. وعلى العموم، يمكننا رصد موقفين متعارضين بصدد اللاصقة؛ الموقف الأول لكل من (1986 Jeaggli) و (Baker) و (Jonson 1988). يدافع مناصروه عن تصور مفاده أن العلامة الصرفية في الإنجليزية اسم موضوع، ولأنها كذلك فإنها تتلقى إعراباً هو إعراب المفعول. ولتمثّل ذلك، نكتفي بتأمل التمثيل البنيوي (99)<sup>1</sup>، حيث تحتل اللاصقة الدالة على البناء لغير الفاعل اسماً موضوعاً ينتقل إلى رأس الصرفة لفحص إعراب النصب، وهي بذلك تمثل موضوعاً تركيبياً قائماً بذاته.

<sup>1</sup> الفهري، 1990: 176.

## الفصل الخامس: القيود التوزيعية للمقولات الوظيفية وإجراءات نقلها عبر اللغات

التمثيل البنيوي (99) الذي يبرز أن اللاصقة الدالة على البناء لغير الفاعل تحتل اسما موضوعا ينتقل إلى

الصرفة لإعراب النصب



بناء على تأملنا للتمثيل البنيوي (99) أعلاه يتضح أن اللاصقة الدالة على البناء لغير

الفاعل في اللغة الإنجليزية [ed] تمثل موضوعا تركيبيا مستقلا يصعد إلى رأس الصرفة

لفحص جهة البناء لغير الفاعل. أما الموقف الثاني الذي دافع عنه الفاسي الفهري (1990)

فهو اعتبار اللاصقة محمولا جهيا<sup>1</sup> مستقلا بنفسه منفصلا عن المركب الصرفي، ويعبر عن

<sup>1</sup> "نعتبر أن اللاصقة الصرفية في البناء لغير الفاعل محمول جهي" (الفاسي الفهري، 1990:175)

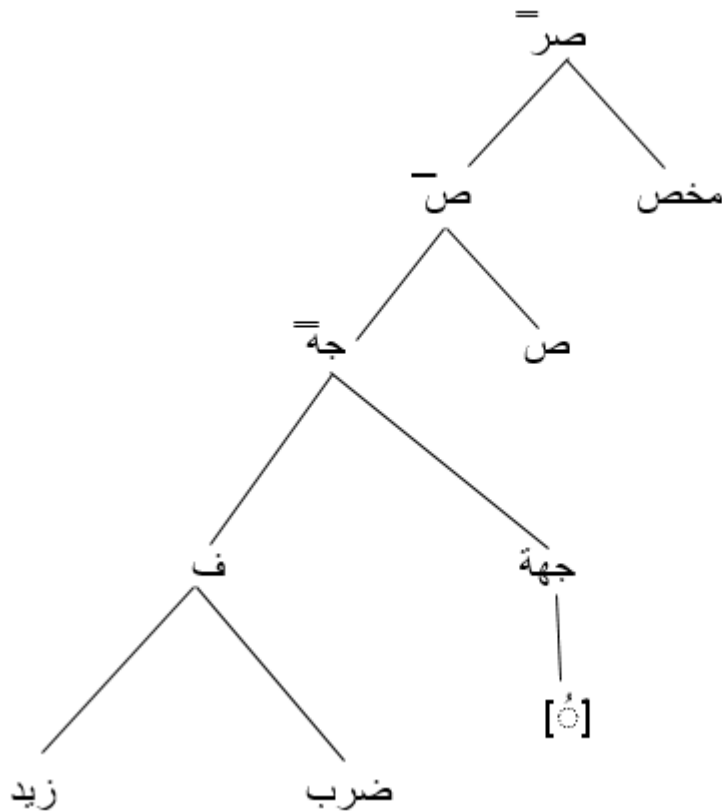
## الفصل الخامس: القيود التوزيعية للمقولات الوظيفية وإجراءات نقلها عبر اللغات

إسقاط مستقل، وبذلك تحتل اللاصقة محمولا جهيا. ويوضح التمثيل البنيوي (101)<sup>1</sup> للبنية التركيبية (100) أسفله الوضع الصرف التركيبي الذي تحتله لاصقة البناء لغير الفاعل، حيث تشكل رأس المركب الجهي، وبذلك فإن موقع فحصها يرتبط بهذا الإسقاط التركيبي.

### (100) ضُربَ زيد

التمثيل البنيوي (101) الذي يبرز أن اللاصقة الدالة على البناء لغير الفاعل تمثل موضوعا جهيا مستقلا عن

الصرفة



يتضح مما سبق أن خصائص البناء لغير الفاعل ترتبط بالأساس بموقع الصرفية الدالة

على الفاعل التي ترأس إسقاطا تركيبيا جهيا وهي المسؤولة عن فحص البناء لغير الفاعل.

<sup>1</sup> انظر الفهري، 1990:177.

### 4.2 نقل العناصر الميمية

من صور النقل الأكثر شيوعاً في الكثير من اللغات ما يعرف بنقل العبارات الميمية أو أدوات الاستفهام. وتنقسم اللغات بحسب هذا الوسيط، أي وسيط نقل العناصر الميمية إلى ضربين: نمط من اللغات يسمح بنقل هذه العناصر من مواقعها الأصلية المولدة فيها باعتبارها فضلات إلى موقع المصدر، حيث تتصدر البنى التركيبية، ويعد هذا النمط من اللغات الأكثر شيوعاً.

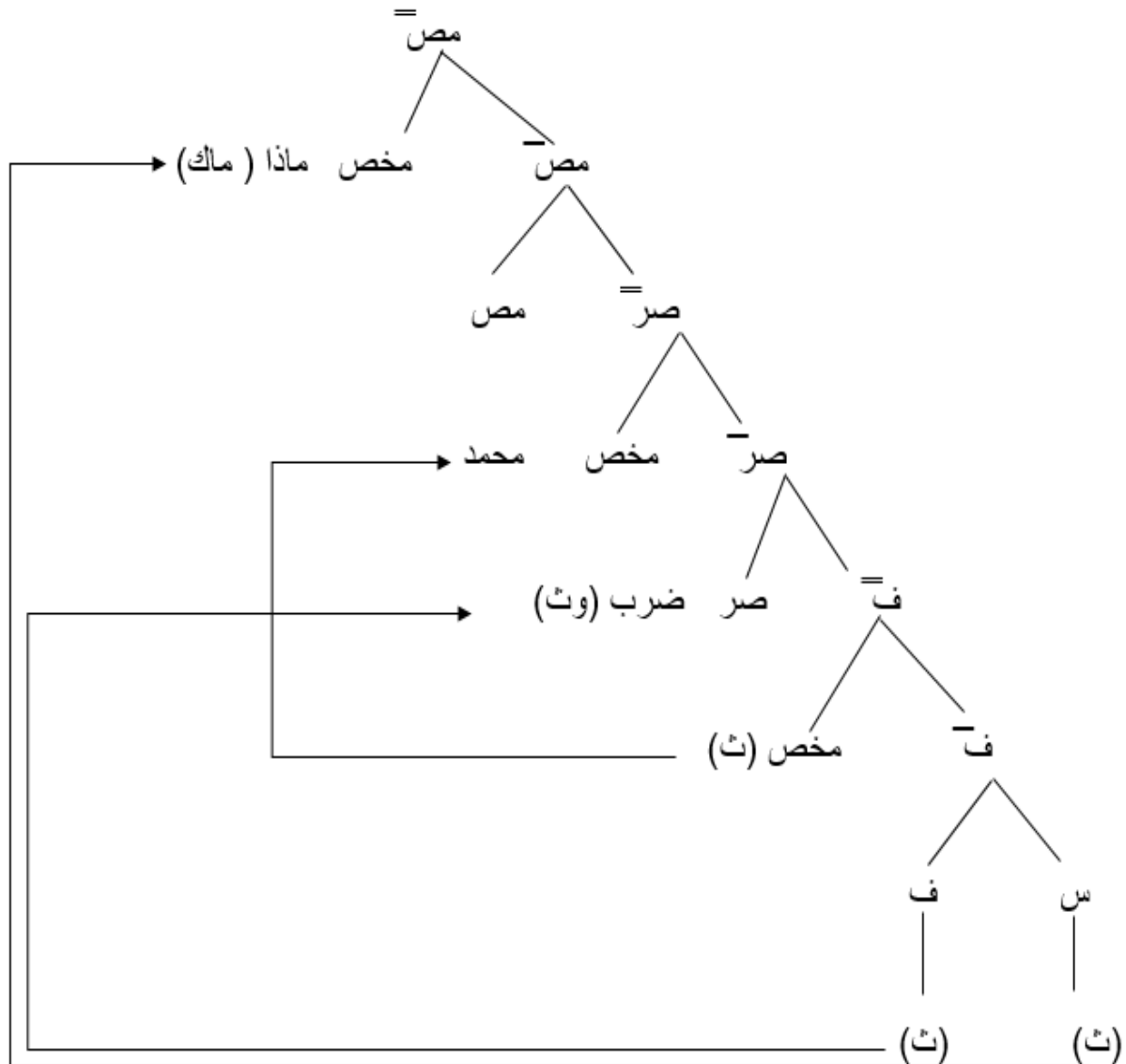
أما النمط الثاني فلا يسمح بنقل هذه العناصر الميمية، والتي تظل محتفظة بموقعها الأصلي، دون أن تكون لها القدرة على أن تتصدر الجمل. هذا الوسيط الذي يمتلك قيمتين إحداهما موجبة تسمح بنقل العناصر الميمية والأخرى سالبة لا تسمح بذلك هو الذي يسمح برصد التنوعات الرتبوية بين اللغات كما يمكن الطفل من التعرف على خصوصية نسقه اللغوي ومقارنته بسائر الأنساق اللغوية الأخرى.

وتستجيب الكثير من اللغات للقيود الذي يسمح بنقل العناصر الميمية، ومن أبرز اللغات التي تخضع لهذا القيد نجد اللغة العربية واللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية والعربية المغربية واللغة الأمازيغية. ولتوضيح سلوك نقل العناصر الميمية نتأمل التمثيل البنيوي (103) للبنية (102) أسفله:

(102) ماك و ث محمد (ماذا ضرب محمد)

## الفصل الخامس: القيود التوزيعية للمقولات الوظيفية وإجراءات نقلها عبر اللغات

التمثيل البنيوي (103) الذي يبرز انتقال العناصر الميمية لفحص السمات المصدرية في اللغة الأمازيغية



يتضح من خلال التمثيل البنيوي (103) أعلاه أن اللغة الأمازيغية شأنها في ذلك شأن

الكثير من اللغات كاللغة العربية واللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية واللغة الإسبانية واللغة

الجرمانية والعربية المغربية تسمح بنقل العناصر الميمية من موقعها الأصلي بوصفها فضلة

للمركب الفعلي إلى موقع مخصص المصدري لفحص سمة الاستفهام.

## الفصل الخامس: القيود التوزيعية للمقولات الوظيفية وإجراءات نقلها عبر اللغات

وقد وقع هذا النقل بصورة ظاهرة، أي بعد التهجية. لذلك كان نقل العناصر الميمية نقلاً كلياً جالباً للسّمات النحوية والدلالية والصوتية. لكن نقل المركبات يخلف آثاراً لها نفس القيود المحورية والإعرابية لأنها تشكّل مع العنصر المتنقل سلسلة. فخضوع العنصر المتنقل مع أثره لقيد السلسلة يجعلهما بمنزلة عنصر واحد، إذ يتلقيان إعراباً واحداً ويخضعان لشبكة محورية موحدة. وهذا معناه أن العناصر الميمية تشترك مع الفضلة في نفس الدور المحوري، إذ يسند لهما دور المتلقي.

وإذا كانت الكثير من اللغات تتميز بصعود العناصر الميمية إلى مخصص المصدرى لفحص سمة الاستفهام، فإن ثمة نمطاً آخر من اللغات لا يسمح بهذا النقل، فلا تصعد فيه العناصر الميمية إلى الإسقاط التركيبي الأعلى، بل تظل في موقعها الأصلي، وذلك شأن بعض اللغات كاللغة اليابانية على سبيل المثال.

### خلاصات

يتضح مما سبق أن خاصية النقل خاصة عابرة لكل اللغات وهي تخضع لجملة من القيود الكلية كقيد التحتية وقيد السلسلة بالإضافة إلى جملة من القيود الأخرى الموجهة لمبدأ النقل. وإذا كان النقل مبدأً كلياً ينطبق على جميع اللغات فإن تفاصيل النقل وأنواعه والحوافز المانعة له ووجهاته وطبيعة السمات المفحوصة أثناء عملية النقل تختلف بحسب كل لغة على حدة.

## الفصل الخامس: القيود التوزيعية للمقولات الوظيفية وإجراءات نقلها عبر اللغات

ومما يضمن اختلاف مبدأ النقل عبر اللغات أن هذا المبدأ مزود بقيم وسيطية ثنائية تعبر عن إمكانية النقل أو عدم إمكانيةه بحسب البنية السماتية للمقولات الوظيفية المميّزة لكل لغة على حدة. وإذا كان النقل موزّعا إلى أربعة أنماط رئيسة، وهي تلك التي فصلت فيها سابقا، فإن هناك اختلافا في عملية النقل. بيد أننا نسجل أن سلوك النقل في كل من اللغة العربية والأمازيغية والعربية المغربية والفرنسية يخضع لنفس القيود والوسائط مما يجعل متعلم اللغة العربية قادرا على التعامل مع جميع هذه الأنساق اللغوية.

ونفترض تبعا لذلك أن المتعلم المغربي قادر على التعامل مع البنية الصرف تركيبية للغة العربية المعيار، سواء أكانت لغته الأولى الأمازيغية أو العربية المغربية، لأن، الاختلاف بين هذه اللغات لا يعدو أن يكون اختلافا ظاهريا لا يتجاوز المستوى السطحي، وإلا فإن هذه اللغات جميعها تخضع لنفس القيود الموجهة للنقل، بل لنفس القيم الوسيطية، كنقل الفعل إلى رأس الصرفة، ونقل الفاعل إلى مخصص الصرفة، ونقل العناصر الميمية إلى المصدرى وخضوع ظواهر البناء لغير الفاعل في هذه اللغات وفي غيرها من اللغات لنفس البنية المحورية والموضوعية، حيث يحتل المنفذ فيها موقع الملحق الذي قد يظهر على شكل ضم أو قد يكون مملوءا صواتيا بواسطة مركب اسمي.

إن اشتراك هذه اللغات في هذه الخصائص النقلية يسهل عملية تعلم اللغة العربية، ما دام المتعلم لا يعدو أن يكون تثبيتا لقيم وسيطية. ونفس القيم الوسيطية المرتبطة بمبدأ النقل في

## الفصل الخامس: القيود التوزيعية للمقولات الوظيفية وإجراءات نقلها عبر اللغات

---

اللغة العربية هي التي تنطبق على كل من اللغة العربية المغربية واللغة العربية واللغة الفرنسية.

تدفعنا كل هذه الملاحظات إلى القول إن الفروق الموجودة في اللغات الأولى لمتعلم اللغة العربية في الوسط المدرسي (العامية المغربية، واللغة الأمازيغية) واللغة العربية هي حدود متوهمة وليست حقيقية، ذلك أن اشتراك هذه اللغات مع اللغة العربية المعيار في سلوك النقل وقيوده وقيمه الوسيطية يمثل جسرا واصلا بينها وقاعدة أساسية متينة يمكن أن ينطلق منها المتعلم لضبط قواعد اللغة العربية التي لن تكون بمنأى عن سائر القواعد الأخرى التي كان قد اكتسبها في البيت.

**الفصل السادس:**

**السمات الإعرابية**

**الكلية وإجراءات الفحص**

**عبر اللغات**

### مدخل

يأتي هذا الفصل في سياق الاستدلال على اشتراك اللغات في الكثير من الظواهر الصرف تركيبية، وبخاصة ظاهرة الإعراب، وقيم الدليل بذلك على تماثل الأنساق الإعرابية للغات على الرغم مما يبدو بينها من اختلافات ظاهرية. وندافع عن فكرة أساسية مفادها أن الإعراب مقولة فطرية سابقة على التجربة.

وقد تبلورت هذه الفكرة منذ نظرية الربط العاملي (شومسكي 1981)، حينما اعتُبر الإعراب قالباً مستقلاً على الرغم من تعالقه مع سائر قوالب النحو الأخرى: كقالب العمل والربط والمراقبة والقالب المحوري. ولمّا كان الأمر كذلك، فإننا لا نحتاج إلى تعلم المبادئ أو القيود الإعرابية، بل كل ما نتعلمه لا يعدو أن يكون تثبيتاً لبعض الوسائط الإعرابية كوسيط الجوار أو وسيط اتجاه الفحص الإعرابي وسنعود إلى التفصيل في هذه الفكرة فيما بعد.

إذا كان البرنامج الأدنى يعتبر أن المداخل المعجمية هي عبارة عن حزمة من السمات تُخصّص بها الكلمات في المعجم الذهني، فإن المستوى الحوسبي لا يُخصّص السمات الإعرابية بقدر ما يعمل على فحصها. علماً أن مجال الفحص موحد عبر اللغات، حيث يتم في مجال **[مخصص-رأس]**، إذ يصعد الرأس إلى مخصص الزمن، فمخصص التطابق لفحص السمات الزمنية والتطابقية، ويصعد مخصص المركب الفعلي إلى مخصص الزمن ثم إلى مخصص التطابق لفحص السمات الإعرابية والتحقق من مدى ملاءمتها للموقع الإعرابي الذي تحتله.

هكذا يمكن القول إن فحص السمات الإعرابية يتم عبر عملية طابق، بواسطة انتقال الرؤوس والمخصصات من موقعها في البنى المركبية إلى الإسقاطات الوظيفية التي تعلوها لفحص مختلف السمات التطابقية والزمنية والإعرابية.

وإذ نؤكد أن الإعراب مقولة صرف تركيبية فإننا نعمل على تنفيذ المقاربتين الصرف صوتية والمحورية للنظرية الإعرابية؛ فالمقاربة الأولى، أي المقاربة الصرف صوتية تقصي من اهتمامها كل الظواهر الإعرابية غير المملوءة صوتيا كالأثر وضم، على الرغم من اشتمالهما على الإعراب.

أما المقاربة الثانية فعلى الرغم من أهميتها في تفسير بعض الظواهر الإعرابية التي تأخذ مواقع محورية كإعراب الفاعل أو إعراب المفعول، فهي تقف عاجزة على رصد سلوك بعض ظواهر الازدواج الضميري، حيث تحمل الضمائر إعرابا دون أن يُسند إليها دور محوري محدد.

على الرغم من تعدد التحقيقات الإعرابية عبر اللغات وتباين سلوكها، فإننا حرصنا على رصد كافة الظواهر الإعرابية من خلال الإشارة إلى ثلاثة أنماط من الإعراب: الإعراب المجرد، والإعراب الملازم والإعراب البنيوي. ولا شك أن اعتماد نمط إعرابي محدد يعود بالأساس إلى طبيعة النسق الصرفي للغة المعنية وما يتميز به من غنى صرفي.

وإذا كان الإعراب خاضعا لجملة من القيود الصرف تركيبية، فإنه مزود بوسائط تسعف متعلم اللغة من تثبيت القيمة الملائمة للغة. وبما أن جوهر النظرية الإعرابية في البرنامج

الأدنوي قائم على فحص السمات، فقد عملت على تفصيل القول في أهم السمات الإعرابية الفعلية منها والاسمية، مع التأكيد خلافا لما يذهب إليه شومسكي (1995) أن هذه السمات قابلة للتأويل ولها تأثير مباشر في الخرج، يتجلى هذا التأثير صواتيا من خلال تحقيقات صرفية متباينة، كظهور صرفية دالة مثل الحركات الإعرابية، أو الحروف أو أي شكل آخر. قبل طرح هذه الإشكالات النظرية ومساءلة بعض الظواهر التجريبية المتعلقة بها، فقد اقتضت طبيعة البحث التركيز على خصائص النسق الصرفي العربي، من خلال العودة إلى ما يقدمه النحو التقليدي من ملاحظات مهمة في هذا الشأن، وإن كانت تشوبها بعض الاختلالات، سواء في تصنيف المعربات أو المبنيات أو في الحديث عن موجبات الإعراب. فما الأساس النظري الذي قدمه الدرس النحوي القديم لمساءلة ماهية الإعراب؟ وكيف يمكن تجاوز التصور الضيق للإعراب لمقارنته بصورة شاملة تراعي القيود والوسائط الصرف تركيبية للظواهر الإعرابية؟

### 1. النظرية الإعرابية في تصور النحاة

تُعتبر النظرية الإعرابية في الدرس النحوي العربي التقليدي من جملة المفاهيم المركزية التي بنى عليها النحاة تحليلاتهم، وهي الأساس الناظم لكافة الأبواب النحوية، ولا يكاد باب نحوي يخلو من الإشارة إلى هذا المفهوم. وبالنظر إلى مركزيته في الدراسة النحوية، فقد أولى له النحاة اهتماماً منقطع النظير، فعملوا على التعميد له والبحث في أصوله والكشف عن موجباته ومسبباته.

وقد اعتبر جمهور النحاة أن الإعراب خاصية ملازمة للأسماء، والأفعال المضارعة ما لم يتصل بها نون النسوة أو نون التوكيد الشديدة أو الخفيفة اتصالاً مباشراً. وميزوا بين المعربات والمبنيات على أساس صرف صوتي، فكل اسم أو فعل لم يتغير آخره بعد دخول العوامل عليه يعرف بالمبني، وتشمل المبنيات الأفعال الأمرية والأفعال الماضية، وكل فعل مضارع اتصلت به نون التوكيد الشديدة أو الخفيفة اتصالاً مباشراً. علاوة على الحروف والضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة... والمعرب ما تغير آخره بسبب من تعاقب العوامل عليه.

وقد جعل النحاة الإعراب أصلاً في الأسماء، وفرعاً في الأفعال<sup>1</sup>؛ لذلك اعتبروا أن الفعل المضارع إنما أعرب لشبهه بالاسم، أو لوقوعه موقع الاسم أو لدلالته على المعاني النحوية، فعلة إعراب الفعل عند البصريين لأنه أشبه الاسم في دلالاته على المعاني النحوية من فاعلية

<sup>1</sup> "مذهب البصريين أن الإعراب أصل في الأسماء فرع في الأفعال. فالأصل في الفعل البناء عندهم. وذهب الكوفيون إلى أن الإعراب أصل في الأسماء وفي الأفعال، والأول هو الصحيح" (ابن عقيل، في شرح ألفية ابن مالك، ج1:37).

ومفعولية<sup>1</sup>، غير أن الرأي الأكثر شيوعاً أن إعراب الفعل فرع لا أصل، وإنما أعرب لشبهه باسم الفاعل، سواء من حيث بنيته العروضية، أي من حيث تعاقب نفس الحركات والسواكن عليهما، ف "يَفْعُل" مماثل ل "فاعل" من حيث إنهما يشتملان على متحرك يتلوه ساكن ثم متحرك آخر يتبعه ساكن، أو من حيث دلالتهما على الحاضر أو المستقبل، ولا يتقيد معناهما الزمني إلا بقريضة مصاحبة دالة على الاستقبال. وللتعرف على ذلك نتأمل البنى (104 أ وب) و(105 أ وب) الواردة أسفله:

(104) أ) أنا مسافر

ب) أنا أسافر

(105) أ) سأسافر غدا

ب) أنا مسافر غدا

فالأصل في كل من الفعل المضارع واسم الفاعل أن يدلّا على الحال والاستقبال، ولا تتمحض دلالتهما على الاستقبال إلا بقريضة، كما تبرز ذلك البنى (104 أ وب)، (105 أ وب). ومثابغة الفعل المضارع لاسم الفاعل من حيث البنية العروضية ومن حيث الزمن هو الأساس الذي بنى عليه النحاة علة إعراب الفعل المضارع.

<sup>1</sup> "علة إعراب الفعل المضارع عند البصريين في أنه أشبه الاسم في أن كل واحد منهما يتوارد عليه معان تركيبية لا يتضح التمييز بينها إلا بالإعراب، فأما المعاني التي تتوارد على الاسم فمثل الفاعلية والمفعولية والإضافة... وأما المعاني التي تتوارد على الفعل فمثل النهي" (ابن عقيل، في شرح ألفية ابن مالك، ج1:37).

وقد فطن النحاة إلى الربط بين الإعراب بوصفه تحققات صوتية والمواقع الموضوعية والمحورية، لذلك جعلوا الإعراب أساس التمييز بين مختلف المواقع التركيبية، فمن خلاله نستطيع التمييز بين الفاعل والمفعول وهذا ما يستفاد من تعريف ابن جني " الإعراب هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ، ألا ترى أنك إذا سمعت: أكرم سعيد أباه، وشكر سعيدا أبوه، علمت من نصب أحدهما ورفع الآخر، الفاعل من المفعول"<sup>1</sup>.

ويذهب أبو البقاء العكبري نفس المذهب مقرا أن الإعراب تنحصر وظيفته في التفريق بين معاني الفاعلية والمفعولية وغيرها، وهذا ما يستفاد من قوله " أعرب الرجل إذا أبان عما في نفسه، والحركات في الكلام كذلك لأنها تبين الفاعل من المفعول وتفرق بين المعاني...والإعراب دخل الكلام لمسيس الحاجة إلى الفصل بين المعاني"<sup>2</sup>.

وإذا كان هذا هو التصور الشائع لدى الكثير من النحاة الذي يربط الإعراب بالوظائف التركيبية للجملة فإن ثمة تصورا آخر ينفي الأدوار التركيبية للإعراب، مقرا أنه لا يعدو أن يكون تغيرات صوتية لا دخل لها في تحديد بنية الجملة أو التحكم في مكوناتها. وقد مثل هذا المذهب الثاني قطرب الذي يعتبر أن التغيرات الإعرابية ليست إلا زوائد في الكلم وجدت من أجل تحقيق الانسجام بين الأصوات أو هي تمظهرات للملاءمة الصوتية، شأنها في ذلك شأن سائر الظواهر الصوتية كالوصل والوقف وغير ذلك، ولا علاقة لها بالوظائف النحوية، فلا تدل على الفاعلية أو المفعولية أو غير ذلك من الأدوار التركيبية. "قال قطرب: الإعراب

<sup>1</sup> ابن جني، الخصائص، ج1:54.

<sup>2</sup> العكبري، اللباب في علل البناء والإعراب: 53-55.

دخل الكلام استحساناً، لأن المتكلم يصل كلامه ببعض، وفي تسكين أواخر الكلم في الوصل كلفة، فحرّك تسهيلاً على المتكلم، ولو كان الإعراب لحاجة الفصل وللفرق لاستغني عنه بتقديم الفاعل من المفعول وكان الاتفاق في الإعراب يوجب الاتفاق في المعاني، وليس كذلك؛ ألا ترى أن قولك: زيدٌ قائمٌ مثل قولك هل زيدٌ قائمٌ، وقولك إن زيدا قائمٌ مثل قولك زيدٌ قائمٌ في المعنى<sup>1</sup>.

وقد أسهب النحاة في البحث عن الأسباب الموجبة للإعراب، فاعتبروا أن أساس تفسير الإعراب مقترن بنظرية العامل، فالتحققات الإعرابية المختلفة إنما هي ناجمة عن اختلاف العوامل. فالعامل في النحو على حد تعبير ابن منظور "ما عمل رفعاً أو نصباً أو جراً"<sup>2</sup>، أو "ما يتقوم به المعنى المقتضي للإعراب"<sup>3</sup> كما جاء على لسان ابن الحاجب "أو ما أوجب كون الكلمة على نحو مخصوص"<sup>4</sup> في عرف الشريف الجرجاني، أو ما "يؤثر في اللفظ تأثيراً تنشأ عنه حركة إعرابية"<sup>5</sup> على حد تعبير عباس حسن.

وعلى الرغم من أهمية التصور النحوي التقليدي للنظرية الإعرابية وقدرته على تفسير الكثير من الظواهر النحوية فإننا نجد بعض الالتباس في التحديد المفهومي للإعراب وكذا

<sup>1</sup> العكبري، اللباب في علل البناء والإعراب: 55.

<sup>2</sup> فالعامل في النحو العربي ما عمل عملاً ما، فرفع أو نصب أو جر. كالفعل والناصب والجازم وكالأسماء التي من شأنها أن تعمل أيضاً وكأسماء الفعل، وقد عمل الشيء في الشيء أحدث فيه نوعاً من الإعراب" (ابن منظور، لسان العرب، مادة (ع ل م) 476/11).

<sup>3</sup> (ابن الحاجب، شرح الكافية الشافية، 9/1).

<sup>4</sup> الشريف الجرجاني، التعريفات: 145.

<sup>5</sup> "العامل هو ما يؤثر في اللفظ تأثيراً ينشأ عنه علامة إعرابية، ترمز على معنى خاص كالفاعلية أو المفعولية أو غيرهما" (عباس حسن، النحو الوافي، 277/4).

في تصنيف المعربات وتفسيرها. ويعتبر الوضع التركيبي للمنادى من جملة الظواهر التي تثبت عدم دقة التصور النحوي في تناول المعربات. فتارة يعتبر المنادى معربا حين يكون مضافا، مثل يا عبد الله، فينصب بالفتحة الظاهرة على آخره، وتارة يكون مبنيا على الضم، خاصة حينما يكون علما مفردا أو نكرة مقصودة، نحو قولك: يا محمد، أو يا رجلاً.

ومن جملة الإشكالات التي تعترضنا في تناول الإعراب أن بعض الموضوعات التركيبية تعتبر عوامل مسببة للإعراب وهي في الآن نفسه معربة، فهي عاملة ومعمولة في الآن نفسه، وذلك شأن الفعل المضارع المسؤول عن العمل في الفاعل والمفعول في التصور النحوي التقليدي، وهو المسؤول عن حركتيهما الإعرابيتين، وهو يخضع بدوره لإعراب التجرد فيكون مرفوعا، ما لم تدخل عليه النواصب أو الجوازم.

وإذا كان من الشائع لدى جمهور النحاة أن الأصل في الأفعال ألا تحمل إعرابا لأنها عوامل، والعوامل لا تستحق الإعراب كما يؤكد ذلك الزجاجي<sup>1</sup> فإننا نرى تبعا للفاسي الفهري والرحالي أن ما يبدو إعرابا في الفعل المضارع، إنما هو إسقاط لسمة الوجه وليس إعرابا<sup>2</sup>. أضف إلى ذلك أن بناء الفعل المضارع لا يجسد المعنى الحقيقي للبناء الذي يقضي بثبات الموضوع التركيبي على حالة بناء واحدة مهما تغيرت العوامل الداخلة عليه، والحال أن الفعل

---

<sup>1</sup> "وإذا كانت الأفعال غير مستحقة للإعراب، لأنها عوامل، فحروف المعاني من الإعراب أبعد، والقول فيها أظهر وأبين". (الزجاجي، الإيضاح في علل النحو: 78).

<sup>2</sup> "ووفقا للفاسي الفهري 1990، نعد ما يسمى إعرابا في الفعل إسقاطا لسمة الوجه الوظيفية، وهذه المقولة مستقلة في دلالتها وتركيبها وتوزيعها عن الإعراب، وما يبدو إعرابا في الفعل هو مجرد التباس صرفي بين سمتين تركيبيتين مختلفتين: سمة الوجه الفعلية وسمة الإعراب الاسمية «لرحالي، 2003: 79». "ولقد أوضحنا أن ما عد إعرابا في الفعل هو علامة دالة على الوجه الذي يملك خصائص دلالية وتركيبية مختلفة" (الرحالي، 2003: 132).

المضارع يبني على السكون إذا اتصلت به نون النسوة اتصالاً مباشراً "يَكْتُبْنَ"، ويبني على الفتح إذا اتصلت به نون التوكيد الخفيفة، كـ: "يَكْتُبْنَ"، أو الشديدة "يَكْتُبْنَ".

تدفعنا كل هذه الإشكالات التي تواجهنا لضبط الوضع الصرف التركيبي للإعراب إلى التطرق إليه في إطار اللسانيات الحديثة التي تحاول النظر إليه بشكل شمولي يتجاوز حدود النظرة الأحادية الجانب المتصلة بلغة من اللغات، لمقارنته بوصفه ظاهرة عالمية لا تخلو منها أي لغة، غير أن الاختلاف يكمن فقط في كيفية تحقيق اللغات للنظرية الإعرابية في بنيتها أو نسقها الداخلي. ولعل النظرة المقارنة للغات هي المقاربة الملائمة لتناول الظاهرة الإعرابية عبر اللغات، والتعرف على القيود الإعرابية الكلية المميزة للنظرية الإعرابية.

### 2. نظرية الإعراب والقيود الصرف تركيبية

عرفت النظرية الإعرابية تطورات متلاحقة بحسب تطور النماذج التوليدية، وتباينت مكانة هذا المكون من نموذج إلى آخر. غير أن أهميته لم تظهر بشكل بارز إلا في إطار نظرية الربط العامل (شومسكي 1981)<sup>1</sup>؛ حيث اعتُبر الإعراب في هذا النموذج قالباً مستقلاً من قوالب النحو، وهو يؤثر في الكثير من العمليات اللغوية، كالنقل والدمج والانتقاء... وهو المسؤول عن توزيع العناصر التركيبية.

وثمة اختلاف في تصور النظرية الإعرابية ما بين نظرية الربط العامل (1981) والبرنامج الأدنوي، حيث كان التركيب هو الذي يسند الإعراب في المرحلة الأولى، أي في

<sup>1</sup> يرجع شومسكي (1981) مفهوم الإعراب إلى روفري وفرنيو (1980) وهو مفهوم يبنّي على افتراض أن الإعراب سمة صرفية مجردة تملكها جميع اللغات الطبيعية،

إطار نظرية المبادئ والوسائط، إذ يتحدد في إطار العلاقة البنيوية التي يقوم عليها العمل، وهي علاقة يحددها أساساً مفهوم التحكم المكوني<sup>1</sup>، كما يشترط في العنصر الذي يُفترض أن تكون له القدرة على الوسم الإعرابي أن يكون من العناصر العاملة، أي أن يكون فعلاً أو حرفاً أو رأساً لمركب وظيفي كرأس الزمن أو التطابق.

أما في إطار البرنامج الأدنى فقد حدث نوع من التطور في مقارنة الظاهرة الإعرابية يعبر عن تحول تصوري مقترن بتغير اصطلاحي انتقل من مفهوم الإسناد الإعرابي إلى مفهوم الفحص الإعرابي. وهذا الانتقال الاصطلاحي ليس مجرد تغير في التسمية فحسب، بل يشير، في حد ذاته، إلى تغير جذري في تصور مفهوم الإعراب وعلاقاته بسائر مبادئ النحو الكلي.

ويقترن هذا التصور بالمعجمية القوية التي تتأسس عليها المقاربة الاشتقاقية في إطار البرنامج الأدنى، ذلك أن كل العمليات الخاصة ببناء الكلمة تتم في المعجم، سواء منها تلك المرتبطة بالإجراءات الاشتقاقية أو الإجراءات التصريفية. ويفترض تبعاً لذلك أن المداخل المعجمية تخرج من المعجم تامة التخصيص، وهذا يفيد أن المعجم هو المسؤول عن إسناد السمات الإعرابية. فالفعل المتعدي الوارد في البنية (106) يخصّص معجمياً بالسمة الإعرابية [+ نصب]:

<sup>1</sup> "نقول إن أ تتحكم مكونياً في ب إذا وفقط إذا كانت أ تتفرع مباشرة من عقدة يتفرع منها ب. ويعرف رينهارت التحكم المكوني قائلًا: يتحكم أ مكونياً في ب إذا وفقط إذا كانت أول عجرة مفرعة تعلق أ تعلق ب وأ لا تعلق ب.

(106) قَرَأَ التلميذُ الكتابَ

(107) مات الولدُ

وهذا معناه أن هذا الفعل باعتباره رأساً للمركب الفعلي تكون له قدرة على وسم فضلته إعرابياً وإسناد النصب لها. أما الفعل اللازم الوارد في البنية (107) فإنه يخصّص بالسمة الإعرابية [-نصب]. وعدم قدرته على إسناد النصب إلى فضلته راجع بالأساس إلى خصائصه المعجمية.

وإذا كانت المداخل المعجمية مخصّصة إعرابياً، فإن دور النظام الحوسبي هو معرفة مدى توافق السمات الإعرابية للمركبات الحدية. فالاسم مثلاً قد يخصص بالرفع أو النصب أو الجر، بحسب موقعه في الجملة، إذ يقبل الرفع في موقع بعينه، وقد يتطلب النصب أو الجر. ولن تتحدد طبيعة السمات الإعرابية للاسم إلا بعد دخوله في التركيب. على هذا الأساس، نقول إن دور التركيب أو النظام الحوسبي فحص مدى توافق السمات الإعرابية. ولعل ارتباط النظرية الإعرابية بنظرية فحص السمات هو جوهر البناء التصوري للإعراب في سياق البرنامج الأدنى.

### 1.2 المصفاة الإعرابية: مقاربات متنافسة

ثمة تحليلان متنافسان بخصوص مبدأ المصفاة الإعرابية ومدى تعالقها بسائر مكونات النحو الكلي. ويتجسد هذا التحليلان في مقاربتين متميزتين للنظرية الإعرابية: المقاربة الصرف صوتية للإعراب، والمقاربة المحورية للنظرية الإعرابية، وللتعرف على مدى كفاية

## الفصل (الساوس): السمات الإعرابية الكلية وإجراءات الفحص عبر اللغات

المقاربتين النظرية والتجريبية سنتفحص وجه التمايز بينهما لمعرفة مدى قدرتهما على تفسير سلوك الكثير من الظواهر الإعرابية.

### 1.1.2 المقاربة الصرف صواتية للنظرية الإعرابية

تتأسس النظرية الإعرابية على ما يعرف بقيد المصفاة الإعرابية الذي يصوغه شومسكي على النحو المبين في (108) أسفله:

(108) المصفاة الإعرابية: \*م س إذا كان م س يحمل محتوى صوتيا ولا يحمل إعرابا<sup>1</sup>.

من خلال ملاحظتنا للقيد (108) الموضوع على المصفاة الإعرابية يتضح أنه يختص بكافة المركبات الاسمية التي لا تكتمل صحتها ولا تكون مقبولة من قبل المكون التركيبي إلا إذا كانت حاملة لسمة إعرابية، وكل مركب اسمي لم يستوف هذا الشرط فإنه يكون لاحنا ويؤدي بالتالي إلى سقوط الاشتقاق، لأنه يخرق مبدأ المصفاة الإعرابية بالصورة المقدمة في (108).

وعلى الرغم من أهمية هذا المبدأ لكونه يقر بمركزية السمات الإعرابية في المركبات الاسمية فيمكن أن يكون قيذا غير شامل، إذ إنه يقصي من حسابه جملة من الظواهر تحمل إعرابا على الرغم من عدم تحققها صواتيا، وذلك شأن نوعين من المقولات التركيبية يتعلق الأمر بكل من الأثر وضم. ولفحص هذه المسألة، نكتفي بتأمل البنى التركيبية الواردة أسفله

(109) أ) حسبت زيدا (ث زيد) مريضا

ب) \*حسبت زيدا (ث) محمد مريضا

<sup>1</sup> Chomsky, 1981 :49.

(110) أ) حاول محمد سرقة (ضم) المنزل

ب) \* حاول محمد سرقة (ضم) علي المنزل

يتضح من خلال ما سبق أن قيد المصفاة الإعرابية كما هو واضح أعلاه من خلال القيد

(108) عاجز عن تفسير لحن البنيتين التركيبيتين الواردتين في (109 ب) و (110 ب)،

لأنه لا يأخذ في الاعتبار حاجة كل من ضم والأثر إلى الإعراب.

بناء على ذلك، فإننا نقول إن سبب لحن الجملتين (109 ب) و (110 ب) يعود إلى

تنافس كل من الأثر ومحمد على احتلال نفس الموقع الإعرابي في البنية المركبة (109

ب)، وتنافس كل من ضم وعلي على احتلال نفس الموقع الإعرابي في البنية (110 ب)،

ممّا يؤدي إلى لحن البنيتين. ويمكن تفسير لحنهما أيضا من خلال مبادئ الوسم المحوري،

فتنافس كل من ضم وعلي على احتلال دور المنفذ يؤدي إلى سقوط البنية التركيبية.

نستخلص مما سبق أن عجز قيد المصفاة الإعرابية، وفق المقاربة الصرف صواتية، على

تفسير لحن البنيتين التركيبيتين أعلاه يدعونا إلى ضرورة إعادة صياغة قيد المصفاة

الإعرابية بشكل أكفأ، حتى تكون له القدرة على تفسير مختلف الظواهر، وليساهم في حل

الإشكالات المتعلقة بإسناد إعراب الضمائر أو المواقع الفارغة أو فحصها. ولحل هذا

الإشكال يفترض شومسكي ولاسنيك أن (ضم) ينتقل لفحص الإعراب الفارغ.

على هذا النحو يتضح عجز المقاربة الصرف صوتية للإعراب عن تفسير إعراب المقولات الفارغة صوتيا. واقترح شومسكي للخروج من هذه الإشكالات اعتماد قيد المصفاة الإعرابية بربطه بقيد المنظورية، أي تفسير النظرية الإعرابية على أساس محوري.

### 2.1.2 المقاربة المحورية للمصفاة الإعرابية

إن عجز مبدأ المصفاة الإعرابية على تفسير لحن الكثير من الظواهر، منها بنية الأثر وضم الواردين في أبنية المراقبة، هو ما دفع شومسكي (1981) إلى التفكير في إيجاد صيغة جديدة للمصفاة الإعرابية، ففطن إلى ضرورة ربط النظرية الإعرابية بالقالب المحوري. غير أن هذا الربط لا يستقيم نظريا، لأن الأدوار الدلالية سمات مؤولة في الصورة المنطقية، أما الإعراب فلا يكون مؤولا في هذا المستوى.

وبالإضافة إلى ذلك، فإن الوسم المحوري يتم في البرنامج الأدنى على المستوى المعجمي، بينما يتم الفحص الإعرابي على مستوى التركيب، مما يؤكد انفصال الإجراءين، أقصد بذلك إجراء الوسم المحوري وإجراء الفحص الإعرابي. وهذا الانفصال بين الإجراءين هو ما يفسر نظريا فشل هذه المقاربة. أما من الناحية التجريبية، فإن الكثير من المركبات الاسمية يمكن أن تخضع للإعراب، وإن كانت في مواقع غير محورية، كما هو واضح من خلال البنيتين (111) و (112)

(111) It seems there is a man in the room

(112) هو مستحيل أن نتفق يوما

يبدو من خلال البنيتين (111) و(112) أعلاه أن الفحص الإعرابي مستقل عن الوسم المحوري، ذلك أن "it" و "هو" يحملان إعراباً على الرغم من عدم احتلالهما لموقعين محوريين؛ فبنيات الأزواج الضميري تؤكد انفصال الإعراب عن النظرية المحورية، خاصة أن الإعراب مقولة صرف تركيبية، بينما الوسم المحوري يتم في الصورة المنطقية لرصد الأدوار المحورية التي يُسند لها المحمول لمختلف موضوعاته.

بناءً على ما سبق، يتضح أن الإعراب سمة صرف تركيبية تُؤوّل في الصورة الصوتية لا في الصورة المنطقية عكس ما هو شائع في البرنامج الأدنى، حيث السمات الإعرابية غير مؤوّلة في المستويين الوجهيين، لا على المستوى الصوتي ولا على المستوى المنطقي، ولذلك تُمحي من الحوسبة بعد فحصها قبل مرحلة التهجية، أي قبل أن ينفلق النظام الحوسبي إلى المستويين الوجهيين. بهذا المعنى "تكون وظيفة الإعراب تسويغ العمليات الاشتقاقية التركيبية وتوزيع المركبات الحدية، لا معاينة الأدوار الدلالية"<sup>1</sup>.

### 2.2 التنوعات الإعرابية واختلاف الأنساق الصرف تركيبية

#### 1.2.2 نظرية الإعراب المجرد

إذا كان الإعراب خاصية صرف تركيبية تُسند إلى المركبات الاسمية أو الفعلية أو الحدية بموجب قيد المصفاة الإعرابية الذي يجعل الإعراب شرطاً أساسياً لتسويغ المركبات الحدية، وكل مركب حدي لا يحمل إعراباً، فهو ينتج بنية تركيبية لاحنة فإن هذ القيد يعتبر أن أي

<sup>1</sup> الرحالي، 2003: 26.

عنصر له تجل صوتي وليس له إعراب يكون عنصرا لاحقا تبعا لقيد المصفاة الإعرابية (108).

وإذا كان من الثابت أن حلول الموضوعات التركيبية في مواقع بعينها في البناء التركيبي هو الذي يسمح لها بإسناد الإعراب أو تلقيه، فإن هذا الإعراب قد يتحقق في صورتين أساسيتين: إما بطريقة مجردة، أي بدون صرفية دالة على ذلك، وإما أن يتحقق صرفيا عبر لاصقة يتم من خلالها تمييز المواقع الإعرابية. فإذا كان الإعراب قيذا كليا تخضع له جميع اللغات فإن تحققه على المستوى الصرفي يتغير تبعا للخصائص الصرفية للغات. ونستطيع الاستدلال على ذلك من خلال النظر في البنيات التركيبية التالية:

(113) ضَرَبَ مُحَمَّدٌ عَلِيًّا

(114) ضَرَبَ مُحَمَّدٌ عَلِي

(115) إَوِثَ مُحَمَّدٌ عَلِي

(116) Mohamed a frappé ali

(117) Mohamed hit Ali

يتضح من خلال تأمل البنيات التركيبية أعلاه أن هناك فروقا على مستوى التحقق الصرفي للعمليات الإعرابية. فهناك بعض اللغات التي تتيح التعبير عن الصيغ الإعرابية بواسطة صرفيات دالة على ذلك، كاللغة العربية التي تعبر عن الرفع بواسطة العلامة الإعرابية الضمة، وتعبر عن النصب بواسطة الفتحة كما يلاحظ في البنية التركيبية (113)،

إذ يسند للموضوع التركيبي الأول "محمد" إعراب الرفع لأنه يحتل موقع الفاعل، ويسند للموضوع التركيبي الثاني "عليا" إعراب النصب لأنه يعبر عن المفعولية. وبالمقابل، ثمة لغات أخرى لا يتحقق فيها الإعراب بواسطة صرفيات دالة على ذلك. وهذا ما يمكن الاستدلال عليه من خلال البنى التركيبية الواردة في (113، 114، 115، 116، 117)، ففي البنية التركيبية (114) مثلا نجد أن الموضوعين التركيبين "محمد" و"علي" لا تتغير بنيتهما الصرفية على الرغم من وجودهما في موقعين إعرابين متمايزين، وكذلك الشأن بالنسبة للموضوعين التركيبين الواردين في البنيات المركبية أعلاه (115، 116، 117).

يستفاد من المعطيات السالفة الذكر أن الإعراب وظيفة تركيبية بالأساس مستقلة عن التحقق الصرفي، ولا يجوز القول إن غياب صرفية دالة على الإعراب يمكن أن يقوم دليلا على عدم وجوده في لغة من اللغات؛ بل إننا نفترض أن الإعراب مبدأ كلي ينطبق في جميع اللغات بغض النظر عن تحققه أو عدم تحققه صرفيا. ومقولة الإعراب المجرد تؤكد أن الإعراب قد يدل على وظيفة تركيبية خالية من أي صرفية دالة عليها.

ويميز شومسكي (1981) بين نمطين من الإعراب: إعراب ملازم وآخر بنيوي<sup>1</sup>. يتحقق النمط الأول من الإعراب بغض النظر عن مختلف العلاقات البنيوية التي تحكم المركبات الحدية وهو يخصص معجميا. وهذا معناه أن الإعراب الملازم مقترن بالموضوعات التركيبية بمعزل عن السياقات التركيبية التي تحتلها. في حين أن الإعراب البنيوي لا يخصص

<sup>1</sup> Chomsky, 1981 :170.

معجميا، ويتحدد تبعا لموقع المركبات الحدية في البنى التركيبية. وإذا كان الإعراب البنيوي يخضع، في إطار نظرية الربط العاملي، لشروط العمل، ويتحدد بموجب الخضوع للبنية الشجرية التي يحددها مفهوم التحكم المكوني، فإنه في إطار البرنامج الأدنى أصبح مجال [مخصص رأس] هو المجال البنيوي الذي تفحص فيه السمات الإعرابية في كل اللغات.

### 2.2.2 الإعراب الملازم

إن الحديث عن الإعراب الملازم يقودنا إلى الكشف عن الخصائص الإعرابية الفعلية التي تجعل المحمول الفعلي يسند إعراب النصب إلى فضله حينما يكون متعديا، ويعجز عن فحص إعراب النصب إذا كان لازما. فالفعل "كتب" في كل اللغات، ومهما اختلف سياقه التركيبي يظل قادرا على فحص إعراب النصب، لأن سمة النصب من السمات الإعرابية المخصصة للمدخل المعجمي، وهي بذلك لا تفارقه مهما كان موقعها وبأي صيغة كانت. أما الفعل "صاح" فيملك سمة إعرابية ملازمة [-نصب]، وهذا معناه أن من الخصائص المعجمية لهذا الفعل أنه لن تكون له القدرة على إسناد إعراب النصب في كافة السياقات التركيبية.

ومن صور الإعراب الملازم أيضا أن بعض الضمائر تلازم حالة إعرابية واحدة، "فأنا وأنت" في العربية مثلا لا تظهر إلا في حالة الرفع، وهي مخصصة بالسمة الإعرابية [+رفع]، و"إيا" لا تظهر إلا في حالة النصب، أي أنها ملازمة للسمة الإعرابية [+نصب]، وهذا ما نصادفه في اللغة الإنجليزية أيضا، ذلك أن بعض الموضوعات التركيبية ملازمة

لسمّة إعرابية لا تفارقها، ف «my» على سبيل المثال لا يظهر إلا في حالة الرفع، فهو ملازم للسمّة الإعرابية [+رفع]، و«mine» ملازمة لإعراب النصب. أما «s» فلا تظهر إلا في المركبات الحدية التي تقع في موقع جر.

### 3.2.2 الإعراب البنيوي

يتحدد الإعراب البنيوي في نظرية الربط العاملي بواسطة العلاقة الشجرية القائمة على التحكم المكوني، فلا يكون الرأس قادراً على إسناد الإعراب إلى معموله إلا إذا كان مستوفياً لشروط العمل<sup>1</sup> التي تستوجب الخضوع لمبدأ التحكم المكوني، بالإضافة إلى استيفاء شرط أن تكون الرؤوس عاملة. أما في البرنامج الأدنى فإن فحص الإعراب يتم من خلال العلاقة الشجرية مخصص رأس ويحدد شومسكي (1981) أنواع الإعراب البنيوي وعواملها كالآتي:

(118) " أ) الرفع وعامله التطابق<sup>2</sup>

ب) النصب وعامله الفعل

ج) المائل وعامله الحرف

د) الجر، ويسند في السياق البنيوي التالي: [م س... [س...]]<sup>3</sup>.

لم يعد القالب الإعرابي، في إطار البرنامج الأدنى، خاضعاً لشروط العمل التي تستوجب أن يربط بين الواسم الإعرابي والموسوم علاقة تحكم مكوني، لأن الكلمات تخرج من المعجم

<sup>1</sup> Chomsky, 1986 :188.

<sup>2</sup> لقد سبق لشومسكي 1980 أن اقترح أن عامل الرفع هو التطابق. ويشكك الفاسي الفهري في افتراض أن الرفع يسند التطابق في جميع اللغات، بل إن الزمن هو المسؤول عن الرفع. (الفاسي الفهري، 1990:73).

<sup>3</sup> Chomsky, 1981 :170.

مرفقة بسماتها الإعرابية، وبذلك فإن العمليات التركيبية لم تعد تتكفل بوسم الاسم إعرابيا أو إسناد الإعراب إليه، بل يكفي النظام الحوسبي بفحص السمات الإعرابية للتأكد من مدى موافقتها للموقع التي ترد فيه. وقد أصبح مجال الفحص الإعرابي موحدا عبر اللغات بواسطة العلاقة الشجرية تطابق [مخصص رأس]. وينبغي أن تتحقق هذه العلاقة بشكل موحد في جميع اللغات في الصورة المنطقية. وتعد المركبات الحدية التي تصل إلى مستوى الصورة المنطقية بسمة إعرابية غير مسوغة موضوعا تركيبيا سيء التكوين يؤدي إلى لحن العبارة لأنها لا تستجيب للقيود الإعرابية.

وقد حدد شومسكي (1981) مسندات الإعراب في الفعل والحرف والصرفه أساسا، وأضاف شومسكي (1986) الاسم والصفة<sup>1</sup>. فالإعراب البنيوي هو الذي يسنده الرأس الفعلي إلى فضله، أو التطابق والزمن إلى الفاعل.

وتتضمن لائحة الإعراب البنيوي الخاصة بالأنساق الصرفية رفع-نصب المقترحة في شومسكي (1992) ولاسنيك (1993) إعراب الرفع والنصب والإعراب الفارغ الذي يأخذه الضمير الفارغ ضم الكبير الذي يرد في أبنية المراقبة. وتتوزع المقولات التي تفحص المركبات الحدية فيها هذه الإعرابات كالآتي:

(119) أ. الزمن المتصرف يفحص إعراب الرفع

ب. الفعل يفحص إعراب النصب.

<sup>1</sup> Chomsky, 1986 :188.

ج. الزمن غير المتصرف يفحص الإعراب الفارغ<sup>1</sup>.

وتعتبر نظرية الإعراب في البرنامج الأدنى نظرية قائمة على التطابق، ذلك أن عملية الفحص تتم في المجال الخاص بتطابق الفاعل أو المفعول بحسب السمات الإعرابية المفحوصة، إذ "يفحص المركب الحدي الفاعل إعراب الرفع في مخصص تطابق الفاعل بعد أن يصعد الزمن إلى رأس تطابق الفاعل، ويفحص المركب الحدي المفعول إعراب النصب في مخصص تطابق المفعول بعد أن يصعد الفعل إلى رأس تطابق المفعول. ويفحص الضمير الفارغ ضم الإعراب الفارغ في مخصص تطابق الفاعل بعد صعود الزمن غير المتصرف إلى رأس هذا التطابق. وقد بينت مجموعة من الأبحاث أن إعراب الجر في المركبات الحدية يفحص كذلك في مخصص التطابق الذي يصعد الحد إلى رأسه"<sup>2</sup>

### 3.2 النظرية الإعرابية ووسائط الفحص الإعرابي

#### 1.3.2 وسيط الجوار

إذا كانت آلية الاكتساب تكاد تكون موحدة لدى جميع الأطفال لأنها ذات طبيعة عقلية، وهي مشتقة من مبادئ النحو التي يستبطنها كل متكلم للغة بشكل فطري. فالنحو الكلي يشتمل على مجموعة من المبادئ والقيود، وكل مبدأ من مبادئ النحو يكون مقيدا بوسيط يحمل قيمتين.

<sup>1</sup> الرحالي، 2003:30.

<sup>2</sup> نفسه: 30.

## الفصل السادس: السمات الإعرابية الكلية وإجراءات الفحص عبر اللغات

وللتمثيل على ذلك ننطلق من إحدى الكليات الكبرى التي تشترك فيها جميع اللغات. ولتكن خاصية الإعراب، فسواء كان الإعراب ذا قيمة مجردة، أي دون أن يتحقق صرفيا عبر لواصق دالة عليه، أو كان له تحقق صرف تركيبي، كما هو الشأن بالنسبة للغة العربية التي يتحقق فيها الإعراب بواسطة لواصق صرفية، أي عبر الحركات الظاهرة الرفع بالضممة والنصب بالفتحة والجر بالكسرة؛ فإنه يظل خاصية عابرة لجميع اللغات.

ويتكون الإعراب من مجموعة من الوسائط: كوسيط إسناد الإعراب أو فحصه، ووسيط الجوار في الوسم الإعرابي. وعلى هذا الأساس، فإن الاختلاف ما بين اللغات يمكن أن يكون في اختيار إحدى القيمتين الإيجابية أو السلبية للوسيط، فهناك من اللغات مثلا ما يشترط الجوار لوسم المركبات الاسمية إعرابيا، كاللغة الإنجليزية التي توجب تجاور الرأس مع فضله لتكون له القدرة على الوسم الإعرابي، وهذا ما يفسر لحن البنية (120أ) وصحة البنية (120ب) الواردتين أسفله:

(120) أ) I speak fluently Arabic\*

ب) I speak Arabic fluently

وثمة لغات أخرى لا تشترط هذا القيد كاللغة العربية المعيار واللغة الفرنسية واللغة العربية المغربية واللغة الأمازيغية، فالرأس سواء أكان مجاورا لفضله أو غير مجاور لها يمكن أن يعمل فيها ويسند لها الإعراب، وتؤكد صحة البنيات التركيبية (121أ وب) و (122 أ وب) و (123 أ وب) و (124 أ وب) انتفاء قيد التجاور لوسم المركبات إعرابيا في هذه اللغات.

(121) أ) أتحدث اللغة العربية بطلاقة

ب) أتحدث بطلاقة اللغة العربية

(122) أ) كنتكلم العربية بطلاقة

ب) كنتكلم بطلاقة العربية

(123) أ) Je parle couramment le Français

ب) Je parle le Français couramment

(124) أ) لسورخ مزيان ثعربت

ب) ثعربت لسورخ مزيان

يبدو من خلال المعطيات السابقة أن اللغات العربية الفصحى والعربية المغربية والأمازيغية والفرنسية لا تشترط قيد التجاور لوسم المركبات إعرابيا أو فحصها. والدليل على ذلك أن الرؤوس، وهي في هذه البنيات عبارة عن أفعال تظل لها القدرة على الفحص الإعرابي لفضلاتها، سواء أكانت متجاورة معها أو غير متجاورة، أي بينهما فاصل، حيث تم فصل الواسم الإعرابي، أي الرأس عن العنصر الذي يتلقى الإعراب بواسطة إحدى الملحقات.

### 2.3.2 وسيط اتجاه فحص الإعراب

يحمل وسيط اتجاه فحص الإعراب، قيمتين متميزتين: فإما أن يكون الفحص الإعرابي من اليسار إلى اليمين، وذلك شأن الكثير من اللغات، ونخص بالذكر كلا من اللغة العربية الفصحى والعربية المغربية والفرنسية والإنجليزية والأمازيغية، حيث يكون الفحص الإعرابي

إلى اليمين، ففي اللغة العربية الفصيحة مثلاً إذا افترضنا أنها تكتب من اليسار إلى اليمين، فإن الرأس يكون على يسار الفضلة، فيفحص الرأس إعراب الفضلة التي تكون على يمينه، وبهذا يتحقق وسيط اتجاه فحص الإعراب إلى اليمين، وقس على ذلك بالنسبة لسائر اللغات المذكورة الأخرى. وثمة صنف آخر من اللغات يكون فيها اتجاه الفحص الإعرابي إلى اليسار، ونلاحظ هاته الخاصية في اللغة اليابانية.

بناء على ما سبق، نستخلص أن الإعراب يمثل مبدأ أساسياً من مبادئ النحو، وهو خاصية مشتركة بين جميع اللغات، وتختلف اللغات في كيفية تحقيقه، أو القيود المفروضة عليه. وهذا المبدأ الكلي، أقصد بذلك الإعراب يشتمل على جملة وسائط: كوسيط الجوار، ووسيط اتجاه الوسم الإعرابي.

ولن يكون الطفل بحاجة لتعلم الإعراب، ما دام أن هذا المبدأ يمثل جزءاً من نحوه الكلي الذي استبطنه بشكل فطري، ويقتصر تعلم الإعراب في تمكن الطفل بعد انفتاحه على المادة اللغوية من تثبيت قيم الوسائط لديه، فبعد انفتاحه على كل من اللغة العربية والفرنسية والإنجليزية والأمازيغية يدرك أنها تشترك في امتلاك نفس قيمة وسيط اتجاه فحص الإعراب، حيث إن الفحص الإعرابي في هاته اللغات جميعها يكون إلى اليمين، ومن ثمة يعلم أن الرأس يتموقع على يسار فضلته، والفضلة تكون على يمينه. وذلك عكس لغات أخرى، كاللغة اليابانية التي يكون اتجاه الفحص الإعرابي فيها إلى اليسار.

وما يقال عن وسيط اتجاه الإعراب يمكن أن يقال أيضا عن وسيط الجوار لفحص المركبات إعرابيا، فحينما ينفّث الطفل على المتن اللغوي للغة من اللغات يستطيع التعرف على مدى تقيد لغته أو عدم تقيدّها بوسيط الجوار، ذلك أن هذا الوسيط يحمل قيمتين: الأولى إيجابية، والثانية سلبية، فإذا كانت قيمة الوسيط إيجابية، فهذا معناه أن اللغة المعنية تشترط التقيد بالجوار بوصفه قيّدا أساسيا للفحص الإعرابي، وفي حالة انتفاء هذا القيد، يصبح من غير الممكن إجراء الفحص الإعرابي أو يفقد الواسم الإعرابي قدرته على إجراء الوسم، وهذا ما قمنا بتوضيحه في المثالين أعلاه المستمدّين من اللغة الإنجليزية (120أ وب)، حيث إن الفصل بين الواسم الإعرابي والعنصر الموسوم إعرابيا أدى إلى لحن الجملة (120أ).

### 4.2 السمات الإعرابية ونظرية الفحص

تحتل السمات الإعرابية مكانة مهمة في البرنامج الأدنى لأنها موجّهة لمختلف العمليات الحوسبية، وتكون مصاحبة للوحدات المعجمية، غير أن عملية فحصها موكولة إلى النظام الحوسبي، ذلك أن الاسم مثلا يمكن أن يُسند إليه الرفع أو النصب أو الجر، ولا تتحدد السمة الإعرابية بدقة إلا بعد ولوج الكلمة إلى النظام الحوسبي. وتدخل السمات الإعرابية ضمن السمات الصورية المخصّصة للمدخل المعجمي. وتنقسم إلى سمات اسمية وأخرى فعلية.

تتميز السمات الإعرابية الاسمية بكونها سمات اختيارية غير ملازمة للاسم، مثلها في ذلك مثل التطابق. ولذلك لا نحتاج إلى إدراجها بوصفها سمة فرادية للمدخل المعجمي.

فالإعراب ضروري للأسماء بموجب مبادئ النحو. غير أنه قد يأخذ، بشكل اعتباطي، إحدى السمات الإعرابية التي يستوجبها السياق التركيبي للاسم [+رفع] [+نصب] [+جر]. وهذا يفيد أن الاسم لا يحمل إعرابا ملازما له في كل السياقات التركيبية، بل إن طبيعة السياق التركيبي هو الذي يحدد السمة الإعرابية الملائمة للاسم.

وبالمقابل، تتميز السمات الفعلية بكونها سمات صورية ملازمة، وذلك خلافا للسمات الإعرابية الاسمية. فالفعل "كتب" مثلا يملك في المعجم السمة الفردية الملازمة [+نصب]، أي أنه يملك القدرة على إسناد إعراب النصب، في حين أن الفعل "جاء" يملك السمة [-نصب].

### 1.4.2 السمات الإعرابية وخاصة التأويلية

تتشترك السمات الإعرابية الاسمية والفعلية في خاصية مشتركة وهي أنها تملك السمة [-مؤول] التي تعني أن الإعراب لا يساهم في التأويل لا في الصورة المنطقية ولا في الصورة الصوتية. لذلك ينبغي أن يُمحي من الحوسبة لیتقاطع الاشتقاق. ويذهب شومسكي (1995) إلى أن الإعراب لا يُؤوّل في أي من المستويين الوجيهيين، ولهذا فعندما يُفحص الإعراب فإنه يُمحي ويُحدَف.

غير أننا نرى، تبعا للرحالي (2003)، أن الإعراب يعد سمة مؤوِّلة، ويتم هذا التأويل في الصورة الصوتية. فالسمات الصرفية، وفق هذا التصور، مؤوِّلة ولها تأثير في الخرج، ويمكن

أن يتحقق هذا التأثير صرفيا في صورة لاصقة إعرابية صرفية في لغات الإعراب الصرفي أو في صورة تطابق أو في صورة حرف أو قد يأخذ صورا صرفية أخرى<sup>1</sup>.

### خلاصات

تأسيسا على ما سبق، نستخلص أن الإعراب يعد من بين المقولات الصرف تركيبية التي تعبر عن المشترك بين اللغات، حيث يدخل ضمن مبادئ النحو الكلي. وعلى الرغم من اختلاف التحققات الصرف تركيبية والصرف صوتية لهذه المقولة فإنها تحضر في جميع الأنساق اللغوية، وتأخذ أشكالا متباينة بحسب ما تسمح به الأنساق الصرفية للغات، وقد ترد مجردة، دون أن تكون صرفية دالة عليها.

وإذا كان الأمر كذلك، فتعلم الإعراب يكون من خلال تثبيت بعض القيم الوسيطة التي تشتمل عليها مبادئ القالب الإعرابي، كوسيط الجوار أو وسيط فحص الإعراب أو غير ذلك من الوسائط، علما أن الطفل يكون مزودا، بشكل سابق، عن التجربة اللغوية بهذه الوسائط. وقد توصلت الدراسة المقارنة للغات التي يواجهها الطفل المغربي في وسطه المدرسي إلى أن هاته اللغات لا تختلف عن اللغة العربية في الاعتماد على مقولة الإعراب، وإن كان هناك بعض الاختلاف فيما يتعلق ب بروز التحققات الصرفية للإعراب في اللغة العربية في صورة حركات إعرابية كالضمة والكسرة والفتحة، مقابل عدم ظهور هذه التحققات في

<sup>1</sup> الرحالي، 2003: 27.

الأمازيغية أو العربية المغربية. غير أن هذه الاختلافات تبقى عارضة ولا تؤثر في الوضع الصرف تركيبى للإعراب وفي طابعه الكلي.

**القسم الرابع:**

**اكتساب المقولات**

**الوظيفية بين المقتضيات**

**السيكولسانية والعوامل**

**الاجتماعية**

## مدخل

تقتضي مقارنة إشكالية تعلم اللغات في المدرسة مراعاة كافة المتغيرات التي تؤثر في سيرورة التعلم؛ لذلك يكون من المفيد عدم الاقتصار فقط على ما توصلت إليه النظريات اللسانية من نتائج على الرغم من أهميتها، ويكون من اللازم الاستفادة من اللسانيات التطبيقية باعتبارها أحد المداخل النظرية والمنهجية التي تتيح لنا الأخذ بعين الاعتبار العوامل النفسية والاجتماعية التي تتحكم في سيرورة التعلم.

من هذا المنطلق ارتأيت الاعتماد في هذا البحث على إطار نظري متعدد الروافد، لما له من أهمية كبرى في ضبط كافة المتغيرات التي تتدخل بصورة مباشرة في تعلم اللغات. وقد تركز اهتمامي على رافدين أساسيين من روافد اللسانيات التطبيقية، يتعلق الأمر بكل من السيكلولسانيات والسوسiolللسانيات.

إن قناعتنا الراسخة بكون المقاربات الأحادية الجانب من شأنها أن تغفل الكثير من المتغيرات التي لها دور مركزي في تفسير سيرورة تعلم اللغة في المدرسة هو ما دفعني إلى مقارنة موضوع التعلم وفق رؤية متعددة تتخذ من اختلاف زوايا النظر وتباين مداخل مقارنة سؤال التعلم أساسا لها، على الرغم من إدراكي أن هذا المنهج أيضا قد تحفه الكثير من المخاطر، خاصة وأنه من غير الممكن الإحاطة الشاملة بكل مقتضيات الموضوع بالنظر إلى تعدد روافده.

ومع أننا واعون بصعوبة هذا الخيار المنهجي، فقد كان لا مناص من تجريب هذه العدة المنهجية أملاً في أن تكون وسيلة ناجعة لتقديم المداخل الممكنة لمعالجة إشكالية تعلم اللغة في المدرسة، مع مراعاة الشروط النفسية والاجتماعية للمتعلمين.

وانسجاماً مع أهم مقتضيات الأقسام الثلاثة الأولى من الدراسة، يمكننا أن نتوصل إلى خلاصة مفادها أن احتكاك الطفل بأكثر من لغة في مرحلة الطفولة، وانفتاحه على نظم صرف تركيبية متباينة وتعرضه لنظم أو مقولات وظيفية مختلفة لأكثر من نسق لغوي لن يكون، بأي حال من الأحوال، عائقاً يحول دون تعلم اللغات، ما دام أن تعدد البنى الصرف تركيبية يمكن أن يؤول في الأصل إلى الوحدة التي تجعل كافة هذه البنى يحكمها نظام معرفي واحد، وهي تخضع للكليات اللغوية.

أما الاختلاف الملحوظ في سلوك المقولات الوظيفية عبر اللغات فلا يعدو أن يكون اختلافاً محدوداً ومقيّداً بقيم وسيطية. وعلى هذا الأساس، فالكثير من المقولات الوظيفية (كالزمن والتطابق والجهة...) موجودة في ذهن الطفل بصفة قبلية قبل تعرضه لأي لغة، وحينما يواجه الطفل تجربة لغوية محددة فإنه يتمكن بذلك من تحديد الوسيط الملائم للغته؛ وبما أن تعلم المقولات الوظيفية لا يعدو أن يكون تثبيتاً لوسائط ثنائية القيم فإننا نستطيع، بذلك، الحديث عن سهولة تعلم اللغات.

وإذا كان متاحاً للطفل من الناحية النظرية اكتساب أكثر من نسق لغوي، عن طريق تسخير قدرته وكفايته اللغوية واستثمار كافة الاستراتيجيات التي يستعملها لاكتساب اللغات

أو تعلمها فإن هذه الكفاية اللغوية قد تخضع لمتغيرات تؤثر على وظيفتها، وتحدّ من نجاعتها وفعّاليتها، منها ما هو مرتبط أساساً بعوامل سوسiolوجية تقترن، بالدرجة الأولى، بالتخطيط اللغوي، سواء داخل أسوار المدرسة أو خارجها، ومنها ما يتصل بالظروف النفسية والاجتماعية للمتعلمين.

يمكن القول إن العوامل النفسية والاجتماعية من شأنها أن تفسر ما يعترض متعلم اللغات من صعوبات تحدّ من مردوديته اللغوية، وأكثر هذه العوامل لها صلة بالتخطيط اللغوي الذي لا يستجيب للظروف النفسية والاجتماعية للمتعلم، سواء من حيث إعداد البرامج اللغوية أو من حيث تنظيم اللغات في الواقع الاجتماعي للطفل.

إن الوعي بطبيعة اشتغال اللغات في ذهن الطفل للتعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون لإدراك الموادّ اللغوية يمثل الأساس الذي يقوم عليه التخطيط اللغوي. لذلك ينظم الفصل الأول محورين أساسيين: يتعلق أولهما بكيفية تنظيم المقولات الوظيفية في الذهن وحدود التفاعل بين الوظيفي للغة الأولى والنظام الوظيفي للغة الثانية، والآخر يهتم بالكشف عن مدى تفاعل النظام الدلالي للغة الأولى والثانية، مع بيان طبيعة المعالجة العصبية للغتي الطفل الثنائي اللغة.

وخصص الفصل الثاني من هذا القسم لمقاربة كل من السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي بوصفهما السبيلين الكفيلين بالتدخل في الواقع اللغوي للطفل، مع إبراز خصوصيتهما بالمغرب، واستحضار بعض النماذج الناجحة في التخطيط اللغوي في بعض دول العالم.

## **الفصل السابع:**

**التمثيل الذهني للمقولات**

**الوظيفية والأنظمة**

**الدلالية للغة الأولى**

**والثانية وحدود التفاعل**

**بينهما**

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدود التفاعل بينهما

### مدخل

شكلت دراسة التفاعلات اللغوية محورا للعديد من الدراسات السيكولسانية والمعرفية. وقد اختلفت مجالات اهتمامها تبعا لطبيعة الأهداف المتوخاة من كل دراسة على حدة؛ فقد اهتمت بعض الدراسات اللغوية بتفاعل الأنساق الصوتية عبر اللغات من خلال دراسة طبيعة التطور الصوتي لدى الأطفال الثنائيي اللغة.

وثمة دراسات أخرى اهتمت بقياس الكفايات المعجمية لدى الأطفال الثنائيي اللغة للنظر في كيفية تأثير المستوى الدلالي للغة الأولى على نظيره في اللغة الثانية. وقد تركز اهتمام الكثير من الدراسات أيضا على اكتساب المقولات الوظيفية في اللغتين الأولى والثانية، للنظر في الآثار الصرفية والتركيبية العابرة للألسن. وأغلب الدراسات المقدمة في هذا الإطار كان الهدف منها قياس تفاعل المقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية في اللغتين الأولى والثانية لدى الأطفال الثنائيي اللغة، للكشف عما إذا كانت الثنائية اللغوية عاملا مساعدا لاكتساب المقولات الوظيفية في اللغة الثانية أو عاملا معيقا.

ومن جملة الإشكالات المركزية التي تستدعي التناول في إطار اكتساب اللغة الثانية ما يتعلق بطريقة اكتساب هذه اللغة ومدى خضوعها هي الأخرى لمبادئ النحو الكلي، تماما مثلما هو الشأن بالنسبة للغة الأولى.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما التفاعل بينهما

تقوم أغلب الدراسات<sup>1</sup> على اعتبار أن متعلم اللغة الثانية يعمل على بناء نظام لغوي، يعرف بنظام اللغة الوسيطة (Interlanguage)، لا هو بنظام اللغة الأولى ولا هو بنظام اللغة الثانية، ولكنه يتموقع بينهما. وسنعود بتفصيل إلى موضوع اللغة الوسيطة في الفصل التاسع من الدراسة.

وللتعرف على سيرورة الاكتساب أرى من المفيد أن أخص نظام اللغة الوسيطة بدراسة خاصة لمعرفة القيود اللسانية المتحركة في إنشائه والمراحل التي يمر منها متعلم اللغة الثانية أثناء عملية الاكتساب. وانسجاماً مع أهداف البحث فإنني سأوجه اهتمامي إلى سمات المقولات الوظيفية في اللغة الوسيطة، وكذا إلى مراحل بنائها، مع إبراز علاقتها بالنحو الكلي من جهة وباللغة الأولى للمتعلّم من جهة ثانية للتعرف على كيفية تطور المقولات الوظيفية لدى متعلم اللغة الثانية.

إن اعتبار اللغة الوسيطة نظاماً لسانياً قائماً بنفسه غير مماثل لا لنظام اللغة الأولى ولا لنظام اللغة الثانية دفع الكثير من الباحثين إلى البحث عن خصائصه المعجمية والوظيفية وعن المراحل التي يتتبعها المتعلم لبناء لغته الوسيطة. ولتحقيق ذلك، سأنتقل من التساؤلات التالية: بماذا يتميز النظام الوظيفي للغة الوسيطة؟ هل المقولات الوظيفية متاحة لمتعلم اللغة الثانية منذ المراحل المبكرة من بداية تشكل لغته الوسيطة أم أنها لا تكتسب إلا في المراحل

<sup>1</sup> Corder Pit, Nemser, Strevens, Dulay & Burt.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما والتفاعل بينهما

المتأخرة من نحو اللغة الوسيطة؟ وما العلاقة التفاعلية بين النظام الدلالي للغة الأولى والنظام الدلالي للغة الثانية؟

### 1. التمثيل الذهني لنظامي اللغة الأولى والثانية

لقد أصبح من الممكن التعرف على النظام الذهني لاشتغال اللغات بفضل تطور العلوم المعرفية والعصبية، وغدت المعالجة الذهنية للمداخل اللغوية من أبرز الآليات التي تفيدنا في التعرف على كيفية اكتساب الطفل للنظام اللغوي بمختلف مستوياته الصرفية والصوتية والنحوية والدلالية. وتشدد الحاجة إلى اكتشاف النظام الذهني للطفل أثناء معالجة التعددية اللغوية أو الثنائية اللغوية، حيث يتعامل الطفل مع مداخل لغوية متعددة، مما يثير التساؤل عن كيفية تخزينه للمعلومات اللغوية، وكيفية تنظيمها في الذهن.

وقد عرفت الأدبيات السيكلوسانية جدلاً كبيراً حول كيفية تطوير الطفل للغتين الأولى والثانية؛ هل يبدأ الطفل باكتساب نظام لساني موحدٍ يشتمل على عناصر من اللغتين معا ثم ينقسم فيما بعد إلى نظامين لسانيين، أم أن اكتساب الطفل للغتين يتم من خلال نظامين متميزين: نظام اللغة الأولى ونظام اللغة الثانية منذ بداية عملية الاكتساب<sup>1</sup>.

من جملة الإشكالات المطروحة في مجال السيكلوسانيات ما يتعلق بهندسة الذاكرة اللسانية لدى الأفراد الثنائيي اللغة أو كيفية تمثلهم للغتين في الذهن. ويمكن صياغة هذا الإشكال في التساؤل التالي: هل تُمثّل لغتا الطفل الثنائي اللغة في إطار نظام لساني واحد

<sup>1</sup> Barbara zurer Pearson, 2009: 387.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما والتفاعل بينهما

يشتمل على عناصر من اللغتين، وهو ما يفسر تداخل اللغتين فيما بينهما، أو تُمَثَّلان في إطار نظامين لسانيين منفصلين تماما، بما يضمن استقلال كل لغة عن الأخرى؟

وقد صاغت هامر وبلانك (Hamer & Blank (1989 هاتين الفرضيتين في إطار نموذجين: نموذج الذاكرة الموحدة ونموذج الذاكرتين المنفصلتين.

يذهب النموذج الأول إلى القول إن الطفل يكتسب نظاما لسانيا واحدا يمكنه من التعامل مع اللغتين معا. ويعتبر هذا النموذج أن الطفل الثنائي اللغة لا يختلف عن الطفل الأحادي اللغة في عملية الاكتساب، فجهاز اكتساب اللغة (language acquisition device) الذي يمتلكه الطفل، بشكل فطري، يسعفه في معالجة مختلف الأنظمة اللغوية، لكونه يشتمل على كافة المبادئ التي تشكل البنية الأساسية المشتركة لكل اللغات.

ويمكننا هذا النظام اللغوي الفطري المستبطن من اكتساب مختلف اللغات ما دام أن الاختلاف بينها لا ينفي ما يجمع بينها من ثوابت. يستمد هذا الموقف مرجعيته من الاتجاه التوليدي الذي يتزعمه شومسكي، وخاصة نظريته حول "المبادئ والوسائط" (principles and parameters). ومما يدعم هذه الفرضية، أي فرضية خضوع مختلف الأنظمة اللغوية لنظام معرفي واحد، أن الطفل يستعمل نفس العمليات الذهنية لمعالجة اللغتين معا، وقد يلجأ إلى المزج بينهما في نفس الخطاب. وقد تبني ماك كورماك (McCormack (1977 هذا

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما التفاعل بينهما

النموذج، أي نموذج الذاكرة الموحدة بناء على معطيات تجريبية، ولما يتميز به هذا النموذج من قدرة على الاختزال العلمي<sup>1</sup>.

بينما يرى النموذج الثاني أن معالجة الثنائية اللغوية تختلف تماماً عن معالجة الأحادية اللغوية. فالطفل الثنائي اللغة يمتلك نظامين لغويين متميزين: نظام اللغة الأولى ونظام اللغة الثانية. ويتألف كل نظام لغوي من مستويات متعددة للمعالجة اللسانية: (المستوى الصوتي والمستوى التركيبي والمستوى الصرفي والمستوى الدلالي) وتتفاعل هذه المستويات اللغوية أثناء إنتاج الخطاب وتلقيه.

ويتميز النظام الذهني للغتين بقدرته على التطوير الذاتي<sup>2</sup>. فحينما يستقبل الذهن مجموعة من المداخل اللغوية يعمل على تصنيفها، بناء على معايير لسانية دقيقة، فيتمكن من وضع خريطة ذهنية تميز بين النظامين اللغويين الأول والثاني، فتظهر مواضع في الذهن خاصة باكتساب اللغة الأولى، وأخرى باللغة الثانية. وحينما يعجز الذهن عن تصنيف بعض المداخل اللغوية ضمن اللغة الأولى أو الثانية فإنها تمثل بشكل مستقل في مواضع أخرى من الذهن. وقد تبني كولرز (1978) Kolers نموذج الذاكرتين المنفصلتين<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Hamers and Blank, 1989:97.

<sup>2</sup> Linneberg, Eric, 1967:393.

<sup>3</sup> Hamers & Blank: 1989:97.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما التفاعل بينهما

وهناك فرضية ثالثة ترى أن ثمة نظاما ثالثيا لتخزين المواد اللغوية، حيث تُخزَّن البنيات اللغوية المشتركة بين اللغتين في نظام مشترك، بينما تُخزَّن البنى اللغوية المختلفة بين اللغتين في نظامين مختلفين.

وثمة موقف آخر يرى أن الطفل يبدأ اكتساب اللغة الثانية بالنظام اللغوي للغة الأولى، ثم ينقسم هذا النظام اللغوي تدريجيا إلى نظامين معرفيين متمايزين. وقد تبنى هذا الموقف ليوبولد (1939) Leopold<sup>1</sup> وتبعته في ذلك كل من فولتيرا وتيشنر (1978) volterra و Taechner، مع تطوير هذا النموذج، حيث أضافت الباحثتان أن عملية انقسام النظام اللغوي تتم في المستوى المعجمي في البداية، ثم في المستوى النحوي في مرحلة تالية<sup>2</sup>، وهذا ما يفسر قدرة الطفل على تصنيف اللغات بناء على دلالة الكلمات.

أما التمييز بين النظامين النحويين اللغتين فيتحقق في مرحلة لاحقة. وقد قدمت كل من سنيترز وكرازينسكي (1994، 1996) Shnitzer و krazinsky مقارنة صوتية أبرزتا فيها كيفية اكتساب الطفل للنظام الصوتي، ذلك أن النظام الصائتي يسبق النظام الصامتي في عملية الاكتساب<sup>3</sup>. ومما يؤكد وجود نظامين لغويين متمايزين حسب كل من جنيز وبراديز (1996) Genese Fred و Johanne Catherine Paradis أن الطفل يستعمل اللغتين في سياقات مختلفة. غير أن انفصال النظامين اللغويين للغة الأولى والثانية لا يعني أن

<sup>1</sup> Barbara zurer Pearson, 2009:378.

<sup>2</sup> Volterra & Teachner, 1978:313.

<sup>3</sup> Barbara zurer Pearson, 2009: 378.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدود التفاعل بينهما

أحدهما لا يؤثر في الآخر<sup>1</sup>، بل إن بينهما علاقة تأثير وتأثر لا يمكن إنكارها. وقد قدمت جردا عاما لبعض الدراسات السيكولسانية التي اهتمت بدراسة الأنظمة المعرفية المتحكمة في بناء الثنائية اللغوية في كافة مستوياتها الصوتية والتركيبية والدلالية.

تبعاً لأهداف البحث، سوف يتركز الاهتمام في هذا الفصل على محورين أساسيين: أولهما له صلة بكيفية تطوير الطفل الثنائي اللغة لنظاميه الوظيفيين، ويرتبط الثاني بحدود التفاعل بين النظام الدلالي للغة الأولى والنظام الدلالي للغة الثانية.

### 1.1 التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية للغة الأولى والثانية وحدود التفاعل بينهما

إن الحديث عن التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية يقتضي الكشف عن كيفية اكتساب الطفل للنظام الوظيفي للغة الثانية، مع بيان خصوصية هذا النظام. ولتحقيق ذلك، سنتوقف عند مقاربتين أساسيتين: تنتسب المقاربة الأولى للباحثين شوارتز وسبروز Schwartz & Sprouse (1996). وتتأسس هذه المقاربة على فرضية مفادها أن المقولات الوظيفية متاحة لمتعلم اللغة الثانية منذ المراحل المبكرة من التعلم؛ حيث تتاح له كل خصائص النظام الحوسبي للغة الأولى، إذ يتضمن نظام اللغة الوسيطة في مراحله المبكرة أخطاء في المقولات الوظيفية، مما يبرز حضور هذه المقولات في هذه المرحلة.

أما المقاربة الثانية، فتعبر عنها الباحثتان سكولتن وفانينيك (1996)، حيث تبرز أن " المقولات المعجمية ورتبتها هي ما يتاح لمتعلم اللغة الثانية أما الإسقاطات الوظيفية فيجب

<sup>1</sup> Barbara zurer Pearson, 2009: 378.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما التفاعل بينهما

أن يعاد اكتسابها. وتفسّر هذه الفرضية بغياب بعض الصيغ الصرفية لدى متعلمي اللغة الثانية. كنقل الفعل، ونظام التطابق والمصدريات ونقل العناصر الميمية<sup>1</sup>. وتلخص الباحثة Lydia White هاتين المقاربتين فيما تصطلح عليه باستراتيجية النقل الكلي للنحو الكلي واستراتيجية النقل الجزئي للنحو الكلي. وفيما يلي تفصيل ذلك.

### 1.1.1 النفاذ الجزئي إلى النحو الكلي وتأخر اكتساب مقولات اللغة الثانية الوظيفية

تذهب الكثير من الدراسات إلى أن اكتساب اللغة الثانية يختلف تماما عن اكتساب اللغة الأولى؛ فإذا كانت اللغة الأولى تتميز بالاكتساب المبكر للبنيات المعجمية والوظيفية فإن متعلم اللغة الثانية يبدأ عملية الاكتساب بالمرحلة المعجمية فقط، إذ يُلاحظ غياب المقولات الوظيفية في المراحل المبكرة للاكتساب. ولا يُكتسب النظام الوظيفي الخاص باللغة الثانية إلا بعد تطور عملية الاكتساب.

تعبّر وايت عن هذه المقاربة بالنقل الجزئي للنحو الكلي، ذلك أن "جزءا من نحو اللغة الأولى هو المعتمد كأساس لبناء اللغة الثانية، فالنحو المبكر للغة الثانية لا يشتمل على المقولات الوظيفية، حيث لا تحضر لا المقولات الوظيفية الخاصة بنحو اللغة الأولى ولا أي مقولات أخرى من أي مصدر آخر"<sup>2</sup>.

وفي السياق نفسه "يرى البعض كراثفورد وبلاتزك أن المراحل المبكرة لاكتساب لغة الطفل تتميز بغياب كل المقولات الوظيفية، حيث لا يتضمن نحو الطفل إلا المقولات

<sup>1</sup> Scholten & Vaninika, 1996:16.

<sup>2</sup> White Lydia, 2003 :67.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما التفاعل بينهما

---

المعجمية والمحورية<sup>1</sup>. وتؤكد شوارتز (1997) Schwarts في السياق ذاته عدم حضور الإسقاطات الوظيفية والصرفيات المرتبطة بها كالزمن والتطابق. أما أوبانك Eubank فتري أن "الإسقاطات الوظيفية تكون حاضرة منذ بداية الاكتساب، لكن بسمات ضعيفة فقط، أي بسمات لا تستوجب النقل"<sup>2</sup>. وحينما تكون السمة ضعيفة فإنها لا تستطيع أن تنتقل إلى مجال الفحص لتؤثر السمة الوظيفية المناسبة لها، مما يفسر عجز الطفل على توظيف المقولات الوظيفية في بنية الجملة.

وسنكتفي باستحضار ثلاثة نماذج تدافع عن فرضية غياب المقولات الوظيفية في المرحلة المبكرة من مراحل بناء اللغة الوسيطة لأن الطفل لا ينقل إلى لغته الثانية إلا جزءا من نحوه الكلي الذي يشتمل على المقولات المعجمية مقترنة بإسقاطاتها. يرتبط النموذج الأول بما قدمته الباحثتان تيشنر وفولتيرا (1978) Teachner & Volterra، ويتمثل النموذج الثاني في مقال الباحثين سكولتن وفانينيك Scholten & Vaninika الصادر سنة 1996، ويرتبط الثالث بموقف الباحثين كلاين وبيرديو (1997) Klein & Perdue.

---

<sup>1</sup> Jill De Villiers, 1992 :423.

<sup>2</sup> Young Scholten & Anne Vaninika, 2006: 80-81.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما والتفاعل بينهما

### 1.1.1.1 اكتساب المقولات الوظيفية فولتيرا & تيشنر (1978) Volterra & Taechner

حاولت الباحثتان فولتيرا وتيشنر في مقالهما الصادر سنة 1978 الاستدلال على أن الثنائية اللغوية المبكرة يمكن أن تخلق مشاكل معرفية واجتماعية ولسانية<sup>1</sup>. وقد اشتغلت الباحثتان على أطفال ثنائيي اللغة واجهوا لغتين منذ الولادة بصورة متكافئة، إذ اكتسبوا الألمانية والإيطالية في سن مبكرة تتراوح بين سنة وأربع سنوات<sup>2</sup>.

خلصت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال الثنائيي اللغة لا يستطيعون التمييز مبكرا بين نظامي اللغتين، حيث يتعاملون مع اللغتين بنظام معجمي موحد، إذ يتم إخضاع اللغة الثانية للنظام المعجمي للغة الأولى. كما أن هناك غيابا تاما للمقولات الوظيفية لدى الطفل الثنائي اللغة. وتلخص الباحثتان الاكتساب اللغوي للطفل الثنائي اللغة في ثلاثة مراحل تتحدد كما يلي:

في المرحلة الأولية لاكتساب يكوّن الطفل نظاما معجميا واحدا يشتمل على كلمات من اللغتين معا، حيث لا يكون للكلمة في لغة معينة مقابل لها يحمل نفس المعنى في لغة أخرى. ويبدو الطفل الثنائي اللغة شبيها بالطفل الأحادي اللغة في هذه المرحلة.

وتتميز المرحلة الثانية بتطوير الطفل لنظامين معجميين متميزين، حيث إن لكل كلمة في النظام المعجمي للغة الأولى ما يقابلها في النظام المعجمي للغة الثانية. غير أن الطفل

<sup>1</sup> Taechner & Volterra, 1978:303.

<sup>2</sup> Ibid :303.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما التفاعل بينهما

يعجز في هذه المرحلة على التمييز بين النظامين النحويين للغة الأولى والثانية، إذ يطبق نفس القواعد التركيبية على اللغتين معا. ويتمكن الطفل في المرحلة الثالثة من التحدث بلغتين والتمييز بينهما معجميا ونحويا<sup>1</sup>.

من خلال دراستنا للتصور الذي قدمته الباحثتان فولتيرا وتيشنر 1978 يتضح أنهما تعتبران أن لغتي الطفل الثنائي اللغة تمثلان في بداية الاكتساب في ذاكرة موحدة، إذ لا يميز الطفل في البداية بين المعلومات اللغوية الخاصة باللغة الأولى وتلك الخاصة باللغة الثانية. ويتطور النظام اللغوي للطفل تدريجيا، فينقسم إلى نظامين لغويين متميزين: نظام اللغة الأولى ونظام اللغة الثانية. ويتم الانقسام معجميا في المرحلة الأولى ثم ينقسم النظام اللغوي نحويا بعد ذلك. لذلك، تعتبر الباحثتان أن هناك تأخرا في اكتساب المقولات الوظيفية، مبرزة عجز الطفل على التمييز بين نظاميه الوظيفيين في المرحلة الأولى من الاكتساب.

### 2.1.1.1. نظرية الإسقاطات الأدنى سكولتن وفانينكا (1996) Scholten & Vaninika

طورت الباحثتان سكولتن وفانينكا (1996) Scholten Young & Ann Vaninika نموذجا عرف لديهما بنظرية الإسقاطات الأدنى (Theory of minimal trees). يقوم هذا النموذج على فكرة أساسية مؤداها أن المتعلم لا يمتلك في بداية تعلمه اللغة الثانية إلا بعض البنيات المعجمية. وتلخص الباحثتان اكتساب اللغة الثانية في ثلاث مراحل رئيسية: "تكون المرحلة المبكرة للاكتساب بدون إسقاطات وظيفية، والمرحلة الوسيطة

<sup>1</sup> Taechner & Volterra, 1978 :313.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما التفاعل بينهما

تكون فيها الإسقاطات الوظيفية غير محددة. أما المرحلة الأخيرة فتكون فيها الإسقاطات الوظيفية محددة بشكل كبير. وتتميز هذه المرحلة باكتساب نظام التطابق، ووسيط إسقاط الضمير<sup>1</sup>.

يبدو من خلال مراحل اكتساب المقولات الوظيفية لدى متعلمي اللغة الثانية أن ثمة مراحل ثلاثة لبناء اللغة الوسيطة. تتميز المرحلة الأولى بغياب تام للمقولات الوظيفية في اكتساب اللغة الثانية، حيث لا تحضر لا المقولات الوظيفية للغة الثانية ولا أي مقولات وظيفية من أي مصدر آخر. وتعرف هذه المرحلة من مراحل تطور لغة الطفل بالمرحلة المعجمية. وعلى الرغم من أن المقولات الوظيفية متاحة في الأنحاء الأولية للغة الثانية، فإن الاكتساب المبكر للغة يتميز بغياب المقولات الوظيفية، ولا تظهر في نحو متعلم اللغة الثانية إلا المقولات المعجمية وإسقاطاتها.

تتميز المرحلة الأولية لاكتساب اللغة الثانية بكونها تشتمل على نحو يتأسس جزئياً على اللغة الأولى، حيث تتشكل اللغة الوسيطة في بدايتها من المقولات المعجمية للغة الأم، مصحوبة بمختلف خصائصها، بما في ذلك خاصية الرأسية، لكن المقولات الوظيفية لا تتشكل في المرحلة.

أما المرحلة الثانية فتتميز بالظهور التدريجي للمقولات الوظيفية بشكل تصاعدي، حيث إن اكتساب النظام الصرفي الدال على التطابق أو الزمن يسبق اكتساب المصدرات. غير أن

<sup>1</sup> Young Scholten & Anne Vaninika, 1994:265.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما والتفاعل بينهما

الطفل في هذه المرحلة لا يستطيع التمييز بين الاختلافات الوظيفية المحددة لكل مقولة وظيفية على حدة، وبضيف متعلم اللغة الثانية بشكل تدريجي المقولات الوظيفية إلى نحو اللغة الوسيطة بناء على الدخل اللغوي الذي يتلقاه في اللغة الثانية. وتتم هذه الإضافة بشكل تصاعدي في مراحل مختلفة. وهذا ما عبرت عنه الباحثتان، إذ تقولان: "أما المقولات الوظيفية كالحَد والمصدرِي والصرفَة والإسقاطات المصاحبة لها كالإسقاط الحدي والإسقاط الصرفي والإسقاط المصدرِي فتظهر بصورة تدريجية"<sup>1</sup>.

وتؤكد الباحثة ليديا وايت (Lydia White (2003 في السياق ذاته أن المقولات الوظيفية لا تظهر بصورة متزامنة في نحو اللغة الوسيطة، بل تظهر بشكل متدرج، "فاكتساب الصرفَة يسبق اكتساب المصدرِي، مما يعني أن حضور المصدرِي في بنية اللغة الوسيطة يفرض حضور الصرفَة"<sup>2</sup>. وعلى هذا الأساس، يمكن لنحو اللغة الثانية أن يشتمل على الصرفَة دون المصدرِي والعكس غير صحيح. من هنا يبدو أن تعليم الصرفَة ينبغي أن يكون سابقاً عن تعليم المصدرِي.

نستخلص مما سبق أن المرحلة الثانية من مراحل تطور اللغة الوسيطة في تصور الباحثتين سكولتن وفانينيكاً تتميز بظهور المقولات الوظيفية في نحو اللغة الوسيطة لمتعلم اللغة الثانية، غير أنها تكون غير محددة وسيطياً، وهذا ما يفسر عدم قدرة الطفل في هذه

<sup>1</sup> White Lydia, 2003:68.

<sup>2</sup> Ibid: 68.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما التفاعل بينهما

المرحلة على التعامل مع المقولات الوظيفية، وحدث أخطاء على مستوى التطابق والمصدري والزمن وغير ذلك.

وتتميز المرحلة الثالثة والأخيرة من مراحل بناء اللغة الوسيطة باكتمال نمو المقولات الوظيفية لدى الطفل عبر اكتسابها لمختلف القيم الوسيطة المحددة لها بشكل تام؛ الأمر الذي يجعل الطفل قادراً على التمييز بين نظاميه الوظيفيين للغة الأولى والثانية. والجدير بالذكر أن اكتساب اللغة الثانية يتم بواسطة اكتساب مقولات خاصة بهذه اللغة، وليس هناك أي نقل لهذه المقولات الوظيفية من اللغة الأم.

### 3.1.1.1 مراحل اكتساب المقولات الوظيفية كلاين وبيرديو (1997)

طور كل من كلاين وبيرديو (1997) نموذجاً آخر لاكتساب المقولات الوظيفية مماثل للنموذج السابق، غير أنه أكثر تفصيلاً منه. وسأعرض أبرز ملامح هذا النموذج الذي يبرز مراحل تطور اكتساب اللغة الثانية من المرحلة المعجمية إلى المرحلة الوظيفية. وتتمثل مراحل الاكتساب حسب هذا النموذج في أربع مراحل، تتلخص فيما يلي:

#### المرحلة الأولى: المرحلة المعجمية

تتميز المرحلة الأولى من مراحل اكتساب اللغة الثانية بغياب كلي للمقولات الوظيفية؛ إذ لا نعثر على أي تصريح في بنية اللغة في هذه المرحلة، "فليس هناك وسم لا للإعراب ولا

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما التفاعل بينهما

للشخص ولا للجنس ولا للتطابق"<sup>1</sup>. وتكون كلمات اللغة الثانية في هذه المرحلة شبيهة بالجذع. ويختلف معجم الطفل في هذه المرحلة من متعلم إلى آخر حسب أصله وحجمه. "وعلى الرغم من أن متعلم اللغة الثانية يبني معجمه الخاص به في هذه المرحلة، فإن ذلك لا يمنع من تأثر اللغة الهدف باللغة المصدر"<sup>2</sup>.

### "المرحلة الثانية: تنظيم التلفظ (utterance organization)"

تتميز المرحلة الثانية من الاكتساب بقدرة الطفل على إدماج الكلمات فيما بينها لإنتاج الملفوظات. "وتخضع هذه المرحلة لثلاثة مبادئ تتفاعل فيما بينها: فهناك قيود على شكل المكونات اللغوية ورتبتها، وهناك قيود دلالية على خصائص الموضوعات، وتتعلق القيود الأخرى بالقيود التداولية"<sup>3</sup>. ويمكن الطفل بتطبيقه لهذه القيود من الانتقال من مرحلة الكلمة المفردة إلى مرحلة الكلمات المركبة ويستطيع تنظيم ملفوظاته.

### المرحلة الثالثة: التعبير عن الزمن:

يعتبر الزمن والفضاء من أبرز المقولات الأساسية في المعرفة الإنسانية، وتطور كل اللغات الإنسانية وسائل للتعبير عنهما. وتتميز هذه المرحلة بتدرج اكتساب مقولة الزمن، ذلك أن بعض المؤشرات الزمنية أسبق من بعض. وتتجسد سلمية اكتساب مقولات الزمن كما يلي:

<sup>1</sup> Klein Wolfgang & Perdue Clive, 1997:311.

<sup>2</sup> Ibid: 311.

<sup>3</sup> Ibid: 313.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما والتفاعل بينهما

---

- 1) تتضمن المرحلة الأولى أفعالا غير مصرفة مع موضوعاتها، وبعض الظروف. وهذا يعني أن هذه المرحلة تنقصها الوسائل النحوية للتعبير عن الزمن.
- 2) تتميز المرحلة الثانية بحضور الأفعال المعجمية فقط وغياب تام للرابطة.
- 3) تتسم المرحلة الثالثة بوفرة الظروف الزمنية الدالة على التوقيت (السبت، في المساء...) والظروف الإحالية (قبل، بعد...).
- 4) ظهور بعض الواسمات الدالة على الزمن التي تسمح للمتعلم بالتعبير عن بداية بعض الوضعيات أو نهايتها "is, will"<sup>1</sup>.

### المرحلة الرابعة: التعبير عن المكان

يمكن التمييز بين فضاءات ثابتة وأخرى متغيرة. فالكتاب فوق الطاولة يجسد فضاء ثابتا. أما جملة وضع الكتاب فوق الطاولة فهو حدث دينامي<sup>2</sup>.

يبدو من خلال هذا النموذج أن اكتساب اللغة الثانية يتم عبر مراحل عديدة، فالمرحلة الأولى تُخصّص معجميا فقط، وتكون المقولات الوظيفية لدى متعلم اللغة الثانية غائبة تماما. ثم ينتقل متعلم اللغة الثانية إلى تنظيم ملفوظاته عبر اكتساب قيود تخص شكل الكلمات ورتبتها وقيود تأليفها.

---

<sup>1</sup> Klein Wolfgang & Perdue Clive, 1997:320-321.

<sup>2</sup> Ibid:320-321.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما والتفاعل بينهما

---

أما المرحلة الأخيرة من مراحل الاكتساب فهي مرحلة ظهور المقولات الوظيفية في بنية اللغة الوسيطة للطفل. وهي مرحلة تظهر مكوناتها بصورة متدرجة، ذلك أن المقولات الوظيفية لا تظهر لدى متعلمي اللغة الثانية دفعة واحدة، بل إن بعضها يسبق البعض الآخر في الظهور.

لذلك يشير الباحثان إلى أن هناك مرحلتين متميزتين: تتميز المرحلة الأولى بظهور صرفيات دالة على الزمن، ثم تظهر الصرفيات الدالة على المكان. وتتوالى المقولات الوظيفية الأخرى في الظهور الواحدة تلو الأخرى. لذلك يدافع الباحثان على اختلاف اللغات الثانية في درجة الصعوبة، "فكلما كان تصريف اللغة غنيا كلما كان صعب التعلم"<sup>1</sup>.

تجمع الكثير من الدراسات على أن عملية اكتساب الكثير من المقولات الوظيفية يتميز بالتدرج، فهناك من الباحثين<sup>2</sup> من يعتقد أن بعض الإسقاطات الوظيفية تكون حاضرة، على الرغم من كونها غير محددة بشكل كامل، أي غير مقيدة وسيطياً، والتطورات على مستوى بنية الجمل هي التي تؤدي إلى تشكيل باقي المقولات الوظيفية. أما "بينر Zvi Penner فيعتقد أن المقولة الوظيفية الأولى تظهر بكافة خصائصها، لكن المقولات الوظيفية التي ستظهر بعد ذلك تكون غير مخصصة وسيطياً. وترى Demuth Katherine أنه لا تظهر

---

<sup>1</sup> Klein Wolfgang & Perdue Clive, 1997:338.

<sup>2</sup> (Clashen& penk, Meisel & Muller, Gawletzeik Maiwald)

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما التفاعل بينهما

أي مقولة وظيفية إلا بعد اكتساب النقل. ويعتبر Roepper Thomas أن ما يحدث من تغيرات على المقولات الوظيفية يكون من الإسقاط الأدنى إلى الإسقاط الأقصى<sup>1</sup>. وإذا كانت النماذج السابقة تؤكد فرضية الاكتساب المتأخر للمقولات الوظيفية الخاصة باللغة الثانية، فقد ظهرت نماذج أخرى تعتبر أن اكتساب اللغة الثانية لا يختلف عن اكتساب اللغة الأولى لأنهما ينطلقان معا من بنية النحو الكلي.

**2.1.1** الولوج الكلي للنحو الكلي وفرضية الاكتساب المبكر للمقولات الوظيفية للغة الثانية  
تميزت النظرة التقليدية للثنائية اللغوية بكونها أساس ضعف الطفل في التحصيل اللغوي وهذا ما يستفاد من الكثير من الدراسات، ونخص بالذكر رونجا (1913) Ronjat، وليوبولد Leopold (1939)، وتيشنر وفولتيرا (1978) Techner & Volterra. غير أن الدراسات الحديثة عملت على الاستدلال بأن "القدرة على اكتساب أكثر من لغة واستعمالها خاصية ملازمة للقدرة اللغوية الإنسانية"<sup>2</sup>.

وقد أكدت ميزل (2001) في السياق نفسه أنه "لا ينبغي النظر إلى الثنائية اللغوية باعتبارها عاملا سلبيا يحول دون اكتساب اللغات، بل إنها تسمح للنظام النحوي بالظهور مبكرا في لغة الأطفال الثنائيي اللغة مقارنة مع أقرانهم الأحاديي اللغة"<sup>3</sup>. لذلك تتفي دوهوفر (2005) أن تكون الثنائية اللغوية سببا في تأخر الطفل في التحصيل اللغوي أو سببا من

<sup>1</sup> Jill De Villiers, 1992 :423.

<sup>2</sup> Meisel, 2001 :12.

<sup>3</sup> Ibid :29.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدود التفاعل بينهما

أسباب ضعف التعليم، إذ تقول: "تبرز كل الدراسات المقدمة نمو الأطفال ثنائيي اللغة دون عوائق أو مشاكل في التعلم"<sup>1</sup>.

تتعلق مقارنة النقل الكلي للنحو الكلي من فرضية مفادها أن متعلم اللغة الثانية يستطيع النفاذ إلى نحوه الكلي ونقله كليا، إذ يؤكد الباحثان شوارتز وسبروز Shwarts & Sprouse أن متعلمي اللغة الثانية يتبنون الحالة الأولية للنحو الكلي والتي تحولت إلى حالة قارة. وعليه، فنحو اللغة الأولى، كما تذهب إلى ذلك وايت White يستعمل كحالة أولية للغة الوسيطة، أي أن هذا النحو مدمج فيها بشكل كلي. وهذا ما عبرت عنه الباحثة، إذ تقول: "الحالة الأولية لاكتساب اللغة الثانية هي الحالة القارة للنحو الكلي. وبذلك نقول إن نحو اللغة الثانية هو نسخة لنحو اللغة الأولى يمكن أن تخضع للتغير دون التأثير على النسخة الأصلية، وعلى الرغم من أن فرضية النقل الكلي تؤكد أن متعلم اللغة الثانية يعيد بناء نحو اللغة الوسيطة، فإن نحو اللغة الأم لا يتأثر بذلك"<sup>2</sup>.

ويعتبر الكثير من الباحثين<sup>3</sup> أن اللغة الوسيطة لمتعلم اللغة الثانية تتميز منذ المراحل المبكرة باكتساب كافة المقولات الوظيفية، حيث تكون بنية النحو مكتملة في المرحلة الأولى لاكتساب اللغة الثانية.

<sup>1</sup> De Houwer Annick, 2005:31.

<sup>2</sup> White Lydia, 2003:68.

<sup>3</sup> "Valian, Nina Hyams, Vecrips and Weissenborn, Epstein& Flynn 1996 » (Jill De Villiers, 1992:423).

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما التفاعل بينهما

---

يمكن الاستدلال على صحة المقاربة الثانية التي تؤكد أن متعلم اللغة الثانية ينقل إلى نحو اللغة الثانية كل المقولات المعجمية والوظيفية من خلال التشابه بين اللغة الأولى والثانية من حيث مراحل تطورها، بدليل تشابه أخطاء المتعلمين. وقد أثبتت الكثير من الدراسات في الولايات المتحدة أن هناك تشابها بين متعلمي اللغة الثانية، بغض النظر عن اختلاف لغاتهم الأصلية، ومتعلمي نفس اللغة للمتكلمين الأصليين (Von,whitney 1881 Humboldt1836، لأن المتعلمين جميعهم ينطلقون من بنية موحدة للنحو الكلي.

ينطلق هذا التصور من فكرة مفادها أن الطفل قادر على التمييز بين نظاميه الوظيفيين للغتيه الأولى والثانية منذ المراحل المبكرة من الاكتساب، "فقد أثبتت الكثير من الدراسات (Golinkoff, Hirsh – Pasek, Shweisguth,2011) أن الأطفال تكون لهم تمثيلات عن المقولات الصرفية منذ سن مبكرة تقدر ب 18 شهر. وتكون هذه التمثيلات سابقة عن قدرة الطفل عن استعمالها في إنتاج اللغة"<sup>1</sup>. وهذا ما عبرت عنه دوهوفر (2005)، إذ تقول "موقفي هنا يقضي بإقصاء المرحلة الأولية للاكتساب التي تعرف بمرحلة الكلمة المفردة، ذلك أن التحليل الصرف التركيبي لبعض الملفوظات المرتبطة بهذه المرحلة يثبت حضور

---

<sup>1</sup> De Houwer, 2005 :31.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهو التفاعل بينهما

الصرفيات المقيدة<sup>1</sup>. وحينما يكتسب الأطفال لغتين منذ الولادة، فإنهم يطورون نظامين صرف تركيبين منفصلين<sup>2</sup>.

وتلاحظ الباحثة دوهوفر (2005) De Houwer أن الأطفال يطورون مقولاتهم الوظيفية بشكل غير متكافئ بين اللغات، حيث تفترض الباحثة أن " بعض الآليات النحوية تكتسب مبكرا في لغات دون أخرى. وعلى الرغم من أن تسريع عملية الاكتساب هي من جملة الآثار الإيجابية التي قد يحدثها نظام لغوي على نظام آخر، فإن ذلك قد يؤدي إلى فروق نوعية في لغتي الطفل<sup>3</sup>.

ويتأكد اختلاف الطفل في تطوير قدراته في اللغتين من خلال فرضية التعزيز الثنائي التي طورتها كل من كاولوتزيك وتراسي Tracy & Gawlutzeik Maiwald ، حيث تفترض الباحثتان أن لغتي الطفل الثنائي اللغة تتطوران بدرجات متفاوتة، وأن النظام اللغوي الأكثر تطورا يعمل على دعم تطور النظام اللغوي الآخر الأقل تطورا.

وقد تمكنت الباحثتان من التوصل إلى هذه النتيجة بعد دراسة حالة لطفل ثنائي اللغة يتحدث الإنجليزية والألمانية<sup>4</sup>؛ فاكتشفتا أن هناك تأخرا في اكتساب الزمن وواسمات التطابق في الإنجليزية. وعلى الرغم من أن الباحثتين تدافعان على فكرة تمييز الطفل بين نظاميه

<sup>1</sup> De Houwer, 2005 :31.

<sup>2</sup> Ibid :43.

<sup>3</sup> Meisel Jurgen, 2001:29.

<sup>4</sup> Gawlutzek Maiwald and Tracy 1996:914.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما التفاعل بينهما

اللغويين بصورة مبكرة وتطور النظامين النحويين للغتين بشكل منفصل فإنهما استنتجتا بناء على دراسة الحالة أن الطفلة تبني جملها باستعمال النظام الصرفي للغة الألمانية والمركب الفعلي للغة الإنجليزية<sup>1</sup>. و"يمكن لفرضية التعزيز اللغوي في صيغتها الضعيفة ألا تنفي فرضية استقلال النظامين اللغويين للطفل الثنائي اللغة"<sup>2</sup>.

وقد تبنت بيركمان (1976) Bergman فرضية الانفصال المبكر للنظامين اللغويين للطفل الثنائي اللغة، حيث تؤكد أن الأطفال الذين يواجهون لغتين منذ الولادة، أي مع بداية نموهم اللغوي يطورون نظامين لغويين متميزين. بل إن "التمييز المبكر بين نظامي اللغة الأولى والثانية ليس ممكناً فقط بل يعبر عن الحالة العادية للطفل"<sup>3</sup>.

ويتجلى التمييز المبكر بين النظامين اللغويين في قدرة الطفل على التمييز بين الخصائص التصريفية لنظام اللغة الأولى وتلك الخاصة بنظام اللغة الثانية، وهذا ما عبرت عنه مزل إذ تقول "يستطيع الأطفال مبكراً التمييز بين النظامين النحويين للغة الأولى والثانية تماماً كما يستطيع هؤلاء تحديد خصائص رتبة الكلمات"<sup>4</sup>.

ومما يؤكد أن المعرفة اللغوية للأطفال متاحة لهم منذ المراحل المبكرة أنهم يستطيعون التمييز بين النظامين النحويين للغة الأولى والثانية، وهذا ما يستفاد من نتائج الدراسات التي

<sup>1</sup> Meisel Jurgen, 2001:30.

<sup>2</sup> Ibid: 30.

<sup>3</sup> Ibid:17 .

<sup>4</sup> Ibid: 17.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما التفاعل بينهما

أجريت على الطفل الفرنسي الألماني التي أثبتت أن الطفل يميز بين الخصائص الرتبوية للغة الأولى والثانية منذ المرحلة الأولية للاكتساب. وقد توصلت هذه الدراسة إلى "أن الطفل يؤخر الفعل في الألمانية بينما يقدمه في الفرنسية وخلال هذه الفترة المبكرة يطبق الطفل رتبة

**[فعل فاعل مفعول]** في الفرنسية ولا يطبقها في الألمانية"<sup>1</sup>

نستخلص مما سبق أن الكثير من الدراسات التجريبية تدافع على أن الأطفال الثنائيي اللغة يطورون نظامين نحويين متميزين منذ بداية التطور الصرف تركيب في المرحلة المبكرة من الاكتساب<sup>2</sup>. وتبعاً لذلك، تؤكد ميزل (2001) Meisel أن "الخصائص الرأسية للمقولات النحوية لكل لغة تكتسب بشكل مبكر كما تكتسب بصورة مبكرة أيضاً الخصائص النحوية كصعود الفعل والصرف والمصدري، مما يؤكد فرضية استقلال النظام الوظيفي للغة الأولى عن النظام الوظيفي للغة الثانية"<sup>3</sup>.

"يمكن أن تتعزز هذه الفرضية أيضاً من خلال الدراسة التي قدمتها ميزل وبارينيا (1991) Meisel & Ezeiza Barrena حول اكتساب النفي لدى الأطفال الباسكيين الإسبانيين"<sup>4</sup>. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى "أن الرتب السطحية الملاحظة في خطاب هؤلاء الأطفال يعكس الخصائص البنيوية والقيود الموضوعية على العمليات النحوية الخاصة

<sup>1</sup> Meisel Jurgen, 2001:19.

<sup>2</sup> Ibid:22 .

<sup>3</sup> Ibid:19 .

<sup>4</sup> Ibid: 19.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما التفاعل بينهما

---

بكل لغة من لغتي الطفل<sup>1</sup>، مما يفيد أن الطفل يميز مبكراً بين خصوصية نظام النفي في اللغة الأولى وما يميز هذا النظام في اللغة الثانية.

إن فرضية الاكتساب المبكر للنظامين الوظيفيين للغة الأولى والثانية تجد سنداً في الكثير من الدراسات التي أكدت على أن متعلم اللغة الثانية يتمكن من بناء نظامين وظيفيين مستقلين منذ المراحل المبكرة من الاكتساب.

### 1.2.1.1 الثنائية اللغوية وفرضية الاكتساب المبكر للمقولات الوظيفية

إن المتفحص لمختلف الدراسات المهمة باكتساب المقولات الوظيفية للطفل الثنائي اللغة يتوصل إلى أن أغلبها يثبت قدرته على تعلم المقولات الوظيفية في اللغتين معاً بشكل مبكر. أما الطفل الأحادي اللغة فإنه يطور قدراته الوظيفية في لغة واحدة فقط، وليس ثمة أي فروق بين الأطفال الأحاديي اللغة والأطفال الثنائيي اللغة في تعلم المقولات الوظيفية. وهذا ما يتضح من خلال الجدول (125) أسفله الذي يبرز استقلال المقولات الوظيفية للغة الأولى عن المقولات الوظيفية للغة الثانية، مما يفصح عن قدرة الطفل المبكرة على التمييز بين خصوصية مقولاته الوظيفية للغته الأولى وما يتميز به نسقه الوظيفي للغته الثانية:

---

<sup>1</sup> Meisel Jurgen, 2001: 21.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما والتفاعل بينهما

جدول (125) يبرز الدراسات التجريبية القائمة على دراسة الحالة لاكتساب الطفل الثاني اللغة للمقولات

الوظيفية والتي تؤكد فرضية استقلال المقولات الوظيفية للغة الأولى على النسق الوظيفي للغة الثانية<sup>1</sup>

| الطفل   | اللغات                              | السن <sup>2</sup> من ..إلى..) | الدراسات                             |
|---------|-------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|
| NATHALI | اللغة الإنجليزية واللغة السلافية    | 1 ; 3- 5 ; 7                  | Stephanic, 1995,1997                 |
| Andrew  | اللغة الكاتالانية واللغة الإنجليزية | 1 ; 3- 4 ; 2                  | Juan Guarau & Perez Vidal2000        |
| Jean    | اللغة الفرنسية واللغة السويدية      | 1 ; 10 - 3 ; 9                | Shylter,1995                         |
| william | اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية    | 2 ; 2 - 3 ; 3                 | Paradis and Genesee, 1996            |
| Odessa  | اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية    | 2 ; 7 - 2 ; 9                 | Jisa, 1995                           |
| Anouk   | اللغة الفرنسية واللغة الألمانية     | 2 ; 3 - 3 ; 4                 | Hulk and Van Der Linden,1996         |
| Kate    | اللغة الإنجليزية واللغة الألمانية   | 2 ; 7 - 3 ; 4                 | De Houwer, 1990,1997                 |
| Pascal  | اللغة الفرنسية واللغة الجرمانية     | 1 ; 5 - 4 ; 0                 | Meisel and Muller 1992, Muller 1990b |

تبرز الدراسات السابقة التي يلخصها الجدول (125) أن الأطفال الثنائيي اللغة يبرزون

قدرتهم على التمييز مبكرا بين النظام الوظيفي للغة الأولى والنظام الوظيفي للغة الثانية.

<sup>1</sup> De Houwer, Annick, 2005 :37.

<sup>2</sup> يحدد السن بدقة عن طريق تحديد عدد السنوات وكذا عدد الشهور. يعبر السن عن مجال تتبع حالة الطفل الثنائي اللغة، والأرقام قبل النقطة الفاصلة تحيل على السنوات، أما الأرقام التي بعد النقطة الفاصلة فتحيل على الشهور، أما العارضة الفاصلة بينهما فتحيل على مرحلة تتبع الطفل ابتداء من سن معين إلى بلوغه مرحلة عمرية أخرى تحدد حسب المجال.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما والتفاعل بينهما

ويتحقق هذا التمييز ابتداء من السنة الأولى من عمر الطفل، وهذا ما تؤكد الكثرة من الدراسات، ونخص بالذكر ميزل ومولر 1992، وشيلتر (1995)، وستيفانيك 1995.

توصلت كافة الدراسات السابقة أن ليس هناك أي تداخل لغوي في مختلف الظواهر الوظيفية المعالجة، مما يؤكد أن الطفل يطور نظاميه الوظيفيين للغتيه الأولى والثانية بشكل منفصل. وهذا ينتج عنه أن لغة معينة قد تكون أكثر تطورا من لغة أخرى. فالأطفال الخاضعون للدراسة من قبل كل من جيزا (1995) Jisa، وخوان جيرو وبيرز وفيدال Perez (2000) Vidal Juan-garaud، وشيلتر (1995) Schylleter، وستيفانيك Stephanic (1995,1997)، والذين هم على التوالي (Odessa, Anderew, Jean, Mimi, Anne and Nathali) يبرزون فروقا طفيفة في قدراتهم اللغوية في لغتهم، وقد يعبرون في بعض الأحيان عن تكافؤ في تطوير مستوى لغتهم الأولى والثانية.

يستفاد من الدراسات الممثلة في الجدول أعلاه أن الطفل يطور في ذهنه نظامين وظيفيين مستقلين: حيث نجد النظام التطابقي للغة الأولى منفصلا عن النظام التطابقي للغة الثانية، وكذلك الشأن بالنسبة لسائر الأنظمة الوظيفية كنظام النفي ونظام الزمن. وعلى الرغم من استقلال النظامين عن بعضهما البعض. فإن ذلك لا ينفي إمكان التفاعل بينهما، خاصة أنهما جزء من النحو الكلي للطفل.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدود التفاعل بينهما

### 2.2.1.1 المقولات الوظيفية وفرضية استقلال الأنظمة الصرف تركيبية

لرصد أهم الدراسات التجريبية التي اهتمت بمقارنة اكتساب المقولات الوظيفية لدى الأطفال الثنائيي اللغة بأقرانهم الأحاديي اللغة، نستعين بالجدول التوضيحي (126) والذي يبرز أهم المقولات الوظيفية المعالجة للطفل الثنائي اللغة، والتي تؤكد فرضية استقلال النظام الوظيفي للغة الأولى عن النظام الوظيفي للغة الثانية. وفيما يلي توضيح ذلك:

جدول توضيحي (126) يبرز أهم المقولات الوظيفية المعالجة لدى الطفل الثنائي اللغة والتي تؤكد

انفصال النظام الوظيفي للغة الأولى عن النظام الوظيفي للغة الثانية<sup>1</sup>

| المقولة الوظيفية<br>المعالجة           | قائمة الدراسات                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| التطابق<br><b>agreement</b>            | Almgren and Barrena , 2000; De Houwer, 1990; Deuchar, 1992; Meisel, 1989, 1990,1994; Meisel and Muller, 1992; Muller, 1990b; Paradis and Genesee, 1996; Serratrice, 2002; Sinka and Schelleter, 1998 |
| الضمائر<br>/clitics<br><b>pronouns</b> | Almegren and Barena, 2000; De Houwer 1990; Kaiser, 1994; Muller & Al 1996; Serratrice, 2002                                                                                                          |
| <b>Determiner</b><br>الحد              | Barrena,1997; De Houwer,1990 ; Muller, 1994 ; Paradis and Genesee1997                                                                                                                                |

<sup>1</sup> De Houwer, 2005:39.

**الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية**  
**والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما والتفاعل بينهما**

|                                                                                                                                                                                            |                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| Almgren and Barrena,2000; Almgren and Idiazabal,2001; De Houwer, 1990,1997; Jisa, 1995; Krazinski,1995; Meisel, 1985,1994; Mishina– Mori, 2002; Serratrice,2001; Schylter, 1990a,1995      | الزمن والجهة<br><b>Aspect and time marking</b> |
| Mishina– Mori, 2002; Paradis and Genesee,1996,1997                                                                                                                                         | النفي<br><b>Negation</b>                       |
| Almgren and Barrena,2000; De Houwer,1990; Hulk and Van Der Linden,1996; Koppe,1994b; Meisel, 1986,1989; Meisel and Muller,1992; Muller,1990b,1993; Parodi, 1990; Sinka and Schylleter,1998 | الترتبة<br><b>syntactic word order</b>         |

بعد دراستنا لكيفية تفاعل النظام الوظيفي للغة الأولى والنظام الوظيفي للغة الثانية في المحور السابق اكتشفنا أن الكثير من الدراسات تذهب إلى القول إن تعلم أكثر من لغة لن يشكل أي عائق لأن كل لغة تستقل بنظامها الخاص في الذهن، مما يفيد بأنه لا يمكن لأي نظام لغوي أن ينمو على حساب نظام آخر.

ولا تتجسد فرضية استقلال اللغات في الذهن فقط من خلال استقلال النظام الوظيفي للغة الأولى عن مثيله في اللغة الثانية كما مر بنا في المحور السابق، بل تتجسد أيضا من

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما والتفاعل بينهما

خلال استقلال النظام الدلالي للغة الأولى عن النظام الدلالي للغة الثانية. وهذا ما سنحاول عرضه في المبحث الموالي.

### 2.1 التمثيل الذهني للنظامين الدلاليين للغة الأولى والثانية ودرجة التفاعل بينهما

شكل البحث الدلالي أبرز المستويات اللسانية التي استأثرت باهتمام الباحثين في السيكولسانيات. ومن جملة المباحث الرئيسة كيفية تخزين المعلومات الدلالية للغتين الأولى والثانية في الذهن. وتُصاغ هذه الإشكالية على النحو التالي: هل تشتمل ذاكرة الطفل الثنائي اللغة على خزان موحد للمعلومات الدلالية المتعلّمة في اللغتين معاً، أم أن ثمة نظامين للتخزين بحسب اللغة<sup>1</sup>.

في سياق التفاعل مع هذه الإشكالية، ظهرت ثلاثة تصورات رئيسة: يذهب الموقف الأول إلى أن لغتي الطفل الثنائي اللغة تمثلان معاً في ذاكرة موحدة، ويتبنى هذا الموقف ماكورمارك (1977)، بينما يرى التصور الثاني أن كل لغة تستقل بتمثيل دلالي خاص بها في الذهن، ويدافع كولرز عن هذه الفرضية.

وثمة تصور آخر يتبنى نموذجاً توفيقياً، إذ يعتبر أن اللغتين لا تمثلان في نظام ذهني واحد، ولا في نظامين ذهنيين متميزين، بل إنهما يشتركان في النظام التصوري، ويختلفان في نظامهما اللفظي، وهو الموقف الذي بلوره Paivio (1985). وقبل عرض هذه

<sup>1</sup> "السؤال الأكثر تداولاً في الكثير من الدراسات هل تُخزن المعرفة اللغوية للطفل الثنائي اللغة في ذاكرتين منفصلتين أم في ذاكرة موحدة". (De Groot Annette, 1992 :1001).

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما التفاعل بينهما

التصورات، سننطلق من موقف فريش باعتباره الموقف الأكثر شيوعاً الذي انطلقت منه مختلف التصورات الدلالية السابقة.

### 1.2.1 الثنائية اللغوية ودرجة التفاعل بين اللغتين فريش 1953

يقتضي البحث في مجال التمثيلات الدلالية استحضار التمييز الذي قدمه فريش (1953) بين مختلف الأطفال الثنائيي اللغة، حيث ميز الباحث بين ثلاثة أنواع من الثنائية اللغوية: الثنائية اللغوية المنسجمة (coordinate) والمركبة (compound) والملحقة (subordinate). فالثنائية اللغوية المنسجمة تعبر عن تمثيلات منفصلة لمعاني الكلمات، حيث تختلف الكلمات عن مقابلاتها في لغة أخرى من حيث التمثيل الدلالي، فالطفل الثنائي اللغة فرنسي إنجليزي له تمثيل للفظة الإنجليزية dog، وتمثيل آخر للفظة chien، وتمثيل لمعنى dog وتمثيل لمعنى chien.

وبالمقابل تتميز الثنائية اللغوية المركبة بتمثيل دلالي موحد للمقابلات اللغوية. وتتسم الثنائية اللغوية الملحقة بكون الكلمات المتعلمة في لغة جديدة لا ترتبط بمعانيها بصورة مباشرة، بل بكيفية غير مباشرة بوساطة اللغة الأولى.

ويعتبر إرفين وأزكود (Ervin & Osgood) أن للفظ اللغوي ومقابله المترجم في إطار الثنائية اللغوية المركبة تمثيل تصوري موحد للغتين. أما بالنسبة للثنائية اللغوية المنسجمة فكل لغة تستقل بتمثيل تصوري خاص بها<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Hamers & Blank, 1989:163.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما والتفاعل بينهما

يدل هذا التمييز بين هذه الأنواع الثلاثة أن الأطفال الثنائيي اللغة لا ينظمون لغتهم بنفس الكيفية، إذ يفترض أن الأطفال الثنائيي اللغة المنسجمين ينظمون لغتهم بشكل أكثر استقلالا من الأطفال الثنائيي اللغة ذوي ثنائية مركبة<sup>1</sup>.

إن ربط المقابلات اللغوية بمعنى واحد في اللغتين معا في إطار الثنائية اللغوية المركبة ينفي خصوصية المعنى في كل لغة والاختلافات البنيوية بين النظام الدلالي للغة الأولى والنظام الدلالي للغة الثانية. وإذا كانت كل لغة تستقل بمعناها فلا يمكن أن نقبل بثنائية لغوية ملحقة، يتوصل من خلالها إلى معنى اللغة الثانية بوساطة اللغة الأولى.

### 2.2.1 التمثيلات الدلالية Potter & al 1984

قدمت بوتتر ومن معها (Potter & al (1984) نموذجا للتمثيلات الدلالية للغتي الطفل الثنائي اللغة. يقوم هذا النموذج على فكرة أساسية مفادها أن التمثيلات الدلالية للغتي الطفل الثنائي اللغة تختلف بحسب درجة إتقان اللغة الثانية. لذلك يميز الباحثون (Potter (1984 & al بين نموذجين من التمثيلات. وُسم النموذج الأول بنموذج الترابط المفرداتي، وهو أكثر انسجاما مع المبتدئين في تعلم اللغة الثانية.

ويقوم هذا النموذج على فكرة مفادها أن هناك علاقة مباشرة بين كلمات اللغة الأولى ومقابلاتها و"يتم النفاذ إلى المدخل المعجمي للغة الثانية عبر اللغة الأولى. أما النموذج الثاني فقد عرف لديهم بنموذج الوساطة التصورية، حيث يمثل النظام التصوري المشترك بين

<sup>1</sup> Hamers & Blank, 1989:164.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما التفاعل بينهما

اللغتين الوسيط الذي ينفذ منه المتعلم إلى المدخل المعجمي للغة الثانية<sup>1</sup>. وسنحاول عرض موقف الباحثة ماري بوتر ومن معها فيما يلي:

### 1.2.2.1 نموذج الترابط المفرداتي (The word association model)

يمثل هذا النموذج الثنائية اللغوية الملحقة، إذ لا تتصل فيه ألفاظ اللغة الثانية مباشرة بمعانيها، بل تتصل معها بوساطة اللغة الأولى. والنتيجة المنطقية المترتبة عن ذلك أن إنتاج كلمات اللغة الثانية وفهمها يتم بصورة غير مباشرة عبر وساطة اللغة الأولى. وهذا ما عبرت عنه ماري ومن معها، إذ تقول: "حينما يكتسب الطفل اللغة الثانية ما طبيعة العلاقة التفاعلية بين الوحدات المعجمية في اللغتين معا. الفرضية الممكنة هي أن الكلمات الجديدة في اللغة الثانية مرتبطة مباشرة بالكلمات الموجودة في اللغة الأولى؛ فكلما كان اكتساب اللغة الثانية أضعف من الأولى كلما كان استحضار اللغة الأولى أساس التحدث باللغة الثانية وفهمها. وسنسم ذلك بفرضية الترابط المفرداتي"<sup>2</sup>.

يذهب هذا النموذج إلى القول إن النفاذ إلى التصورات المعجمية للغة الثانية لا يتم إلا بوساطة اللغة الأولى، ذلك أن إدراك الطفل لموضوعات العالم يكون راسخا لديه بلغته الأولى، وحينما يتلقى اللغة الثانية يعمل على إخضاعها للنظام الدلالي للغة الأصلية. هكذا يغدو تعلم اللغة الثانية مبنيا على النظام التصوري للغة الأولى. وتكشف الخطأطة (127)

<sup>1</sup> Potter & al, 1984:25.

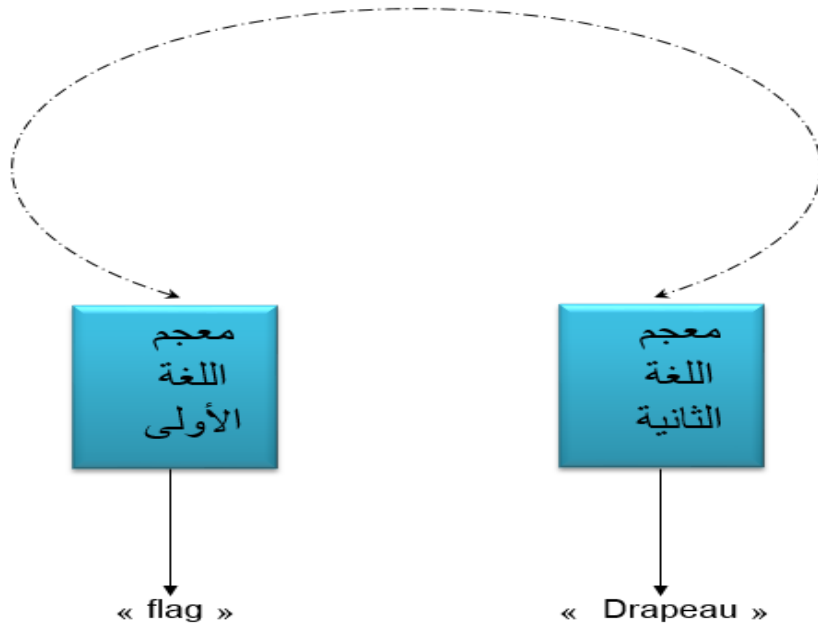
<sup>2</sup> Ibid: 23.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما التفاعل بينهما

أسفله تأثير اللغة الأولى على اللغة الثانية في بناء النظام الدلالي وإدراك العالم التصوري،  
حيث ترتبط اللغتان فيما بينهما بشكل مباشر:

التمثيل البنيوي (127) لفرضية الترابط المفرداتي<sup>1</sup>، حيث ترتبط المقابلات اللغوية للغة الثانية بصورة مباشرة مع

نظيراتها في اللغة الأولى the word association model



لمعرفة طبيعة ترابط اللغة الأولى بالثانية في إطار نموذج الترابط المفرداتي أخضعت  
للفحص مجموعة من الأطفال الثنائيي اللغة المبتدئين في اكتساب اللغة الثانية. وقد طالبت  
بوتر ومن معها أفراد المجموعة بإنجاز مهمتين: تتعلق المهمة الأولى بتسمية بعض الصور،  
وترتبط المهمة الثانية بترجمة بعض الكلمات من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية. وبالموازاة مع

<sup>1</sup> Potter & al, 1984:24.

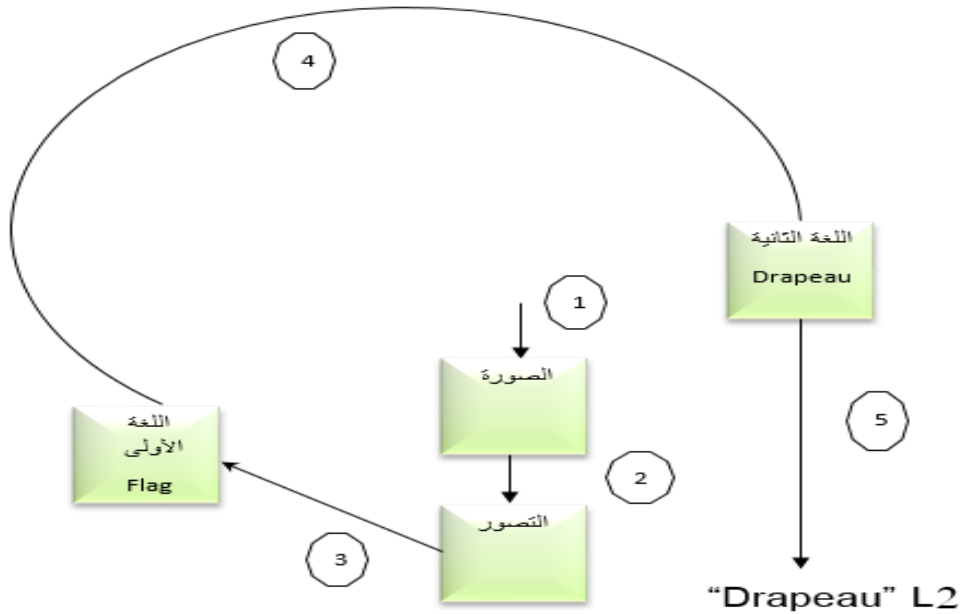
## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهو التفاعل بينهما

ذلك قامت الباحثة باحتساب المدة الزمنية التي استغرقها إنجاز كلتا المهمتين بالنسبة لأفراد المجموعة. وقد أسفرت الاختبارات على النتائج التالية:

وجد الباحثون أن تسمية صورة باللغة الثانية بالنسبة للأطفال ثنائيي اللغة المبتدئين يتم عن طريق مجموعة من المراحل، تلخصها الخطاطة (128) أسفله، وفيها تتحدد العلاقة الوثيقة بين اللغة الأولى والثانية، حيث إن اختيار اللفظ المناسب في اللغة الثانية للصورة المقترحة يمر عبر اللغة الأولى. وهذا يفيد أن التفكير باللغة الثانية يمر عبر اللغة الأولى. ويمكن أن تتضح هذه العلاقة أكثر من خلال الخطاطة (128) أسفله:

التمثيل البنيوي (128) الذي يبرز المراحل التي تمر منها تسمية صورة باللغة الثانية في إطار نموذج الترابط

المفرداتي<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Potter & al, 1984:25.

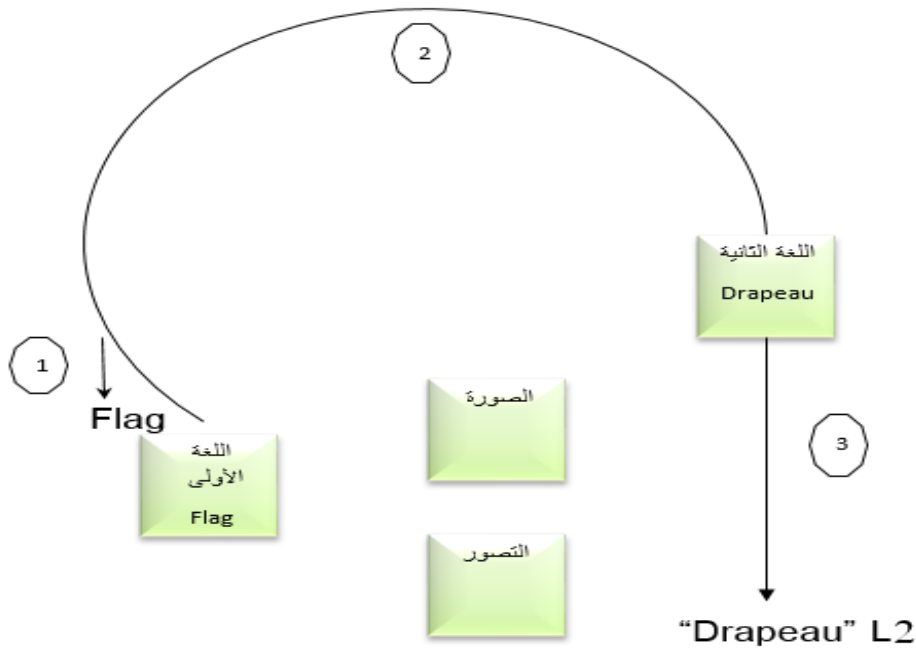
## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما والتفاعل بينهما

تبرز الخطاطة (128) أعلاه أن تسمية صورة باللغة الثانية تمر عبر خمس مراحل تتجسد فيما يلي: تستقبل الحواس الدخل الأيقوني في المرحلة الأولى وترسله إلى المستوى التصوري الذي يعمل على تفكيكه بربطه في المرحلة الثالثة بنظام اللغة الأولى الذي يتصل بشكل مباشر في المرحلة الرابعة بنظام اللغة الثانية. وتقضي المرحلة الأخيرة إلى اكتمال عملية التسمية باقتراح اللفظ المناسب للصورة المقترحة في اللغة الثانية.

وعلى نحو مماثل، توصلت نتائج الدراسة إلى أن ترجمة لفظ من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية يبرز العلاقة الوثيقة بين النظام الدلالي للغة الأولى والنظام الدلالي للغة الثانية.

وتكشف الخطاطة (129) أسفله ذلك:

التمثيل البنيوي (129) الذي يبرز المراحل التي تمر منها تسمية صورة باللغة الثانية في إطار نموذج الترابط المفرداتي<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Potter & al, 1984:25.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدود التفاعل بينهما

---

يتضح من خلال الخطاطة (129) أن عملية الترجمة تبرز الصلة الدلالية الوثيقة بين النظام الدلالي للغة الأولى والنظام الدلالي للغة الثانية، ذلك أن فهم كلمات اللغة الثانية يتم عن طريق ربطها بكلمات اللغة الثانية.

ويبدو من خلال الخطاطة أن عملية الترجمة تتم عبر ثلاث مراحل: ففي المرحلة الأولى تستقبل الحواس الدخل اللغوي وتربطه باللغة الثانية في المرحلة الثانية، ثم يقترح في المرحلة الأخيرة اللفظ المقابل في اللغة الثانية.

من خلال المقارنة بين نتائج اختباري الترجمة والتسمية بالنسبة للأطفال الثنائيي اللغة المبتدئين في تعلم اللغة الثانية يتضح أن الترجمة تتم بشكل أسرع من التسمية، وهذا ما تبرزه الخطاطتان (128) و (129) أعلاه.

### 2.2.2.1 فرضية الوساطة التصورية Potter & al 1984

بعد تحليل نتائج الاختبارات المقدمة للأطفال الثنائيي اللغة المتقنين للغة الثانية طورت ماري بوتر Mary c Potter ومن معها (1984) نموذجاً عرف لديهم بالوساطة التصورية (The concept mediation). توصل الباحثون من خلال هذا النموذج إلى خلاصة مفادها أن كلمات اللغة الثانية لا ترتبط بصورة مباشرة مع كلمات اللغة الأولى، بل يرتبطان معاً بوساطة نظام تصوري غير لساني مشترك بين كلمات اللغة الأولى والثانية. الأمر الذي

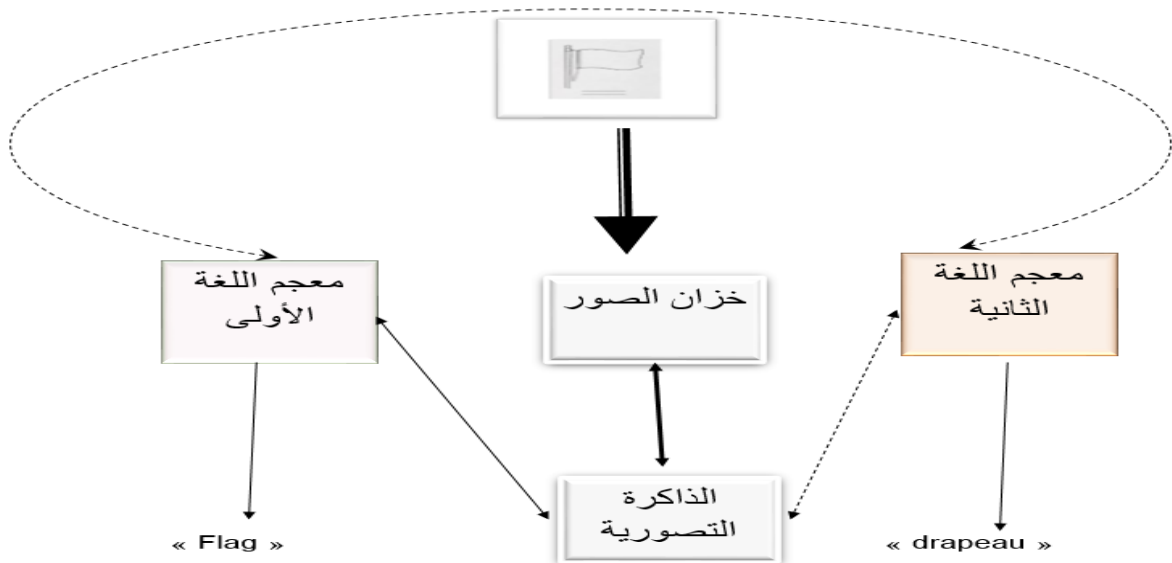
## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما والتفاعل بينهما

يؤكد أن كل لغة تمتلك نظاما دلاليا مستقلا، حيث يتحقق النفاذ إلى التصورات الذهنية للغة الثانية في استقلال تام عن اللغة الأولى.

وتوضح الخطاطة (130) العلاقة الدلالية بين اللغة الأولى واللغة الثانية في إطار هذا النموذج، حيث نلاحظ استقلال التمثيل الدلالي للغة الثانية عن التمثيل الدلالي للغة الأولى؛ ذلك أن النفاذ إلى التصورات في اللغة الثانية لا يتطلب العودة إلى اللغة الأولى. والقول باستقلال التمثيل الدلالي للغة الأولى عن نظيره في اللغة الثانية لا يعني انقطاع الصلة بين اللغتين؛ بل إنهما يتصلان بطريقة غير مباشرة بواسطة النظام التصوري. وتكشف (130) أسفله ذلك:

التمثيل البنيوي (130) لفرضية الوساطة التصورية<sup>1</sup>، حيث تتربط المقابلات اللغوية في اللغتين الأولى والثانية

Potter & al 1984 بواسطة الذاكرة التصورية



<sup>1</sup> Potter & al, 1984:24.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما والتفاعل بينهما

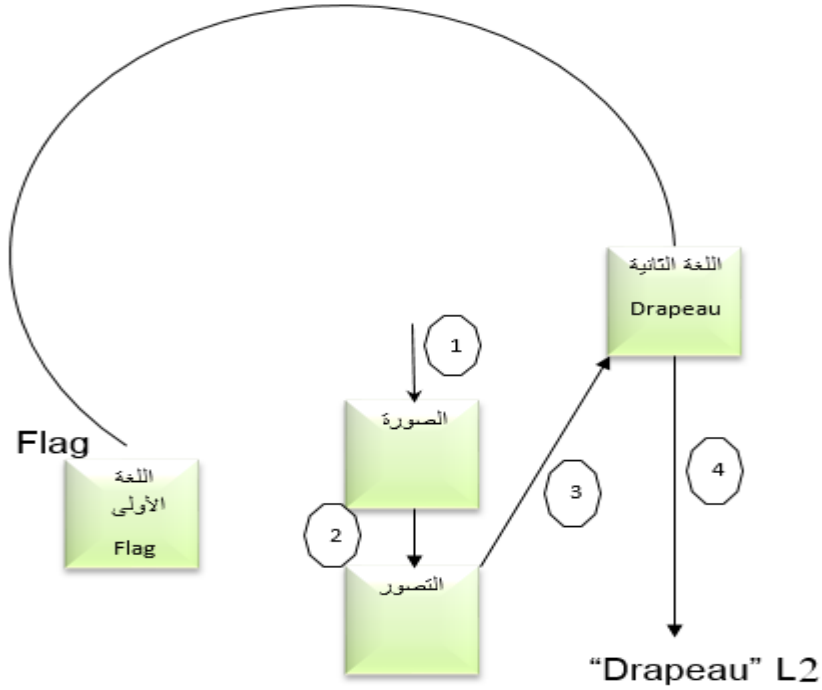
يتضح من خلال (130) أعلاه اتصال كلمات اللغة الأولى ومقابلاتها في اللغة الثانية معا بالمعنى التصوري الذي يعتبر مشتركا بين اللغتين. وليس هناك أي علاقة مباشرة بين الكلمات ومقابلاتها. على هذا النحو يتخذ إنتاج اللغة وفهمها نفس المنحى في اللغتين معا. للتحقق من طبيعة العلاقة بين اللغة الأولى والثانية في إطار نموذج الوساطة التصورية أخضع مجموعة من الأطفال الثنائيي اللغة المتقنين للغة الثانية لاختبارين: يرتبط أحدهما بتسمية بعض الصور باللغة الثانية، ويتعلق الآخر بترجمة بعض كلمات اللغة الأولى. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى الخلاصات التالية:

توصلت بوتر ومن معها (1984) إلى أن الأطفال المتقنين للغة الثانية ينجزون مهمة التسمية في اللغة الثانية، باستقلال تام عن اللغة الأولى. وبظل المستوى التصوري الوسيط بين النظام الدلالي للغة الأولى والثانية، فاتصالهما يكون بطريقة غير مباشرة. وهذا ما تكشف عنه الخطاطة (130) أسفله.

وتمر عملية تسمية كلمات اللغة الثانية عبر أربع مراحل تتلخص فيما يلي: تستقبل الحواس (حاسة البصر) الدخل الأيقوني في المرحلة الأولى. ثم تقوم بنقله في المرحلة الموالية إلى المستوى التصوري لتفكيكه. ويربط في المرحلة الثانية بالنظام الدلالي للغة الثانية. وتنتهي عملية التسمية باقتراح الاسم المقابل للصورة المقترحة. وتصور الخطاطة (131) أسفله مختلف مراحل التسمية في اللغة الثانية:

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدود التفاعل بينهما

التمثيل البنيوي (131) الذي يبرز المراحل التي تمر منها تسمية صورة باللغة الثانية في إطار نموذج الوساطة التصورية<sup>1</sup>



يبدو من خلال (131) أعلاه أن النظام الدلالي للغة الثانية مستقل عن النظام الدلالي للغة الثانية، حيث إن تسمية صورة باللغة الثانية تقتضي المرور من المستوى التصوري إلى نظام اللغة الثانية، دون تدخل النظام الدلالي للغة الأولى.

تتعرز النتيجة نفسها في إنجاز الأطفال الثنائيي اللغة لاختبار الترجمة، حيث تكشف الخطأ (131) أسفله اتصال النظام الدلالي للغة الثانية بالنظام التصوري وانفصاله عن النظام الدلالي للغة الأولى. وتتم عملية ترجمة كلمات اللغة الأولى إلى الثانية هي الأخرى

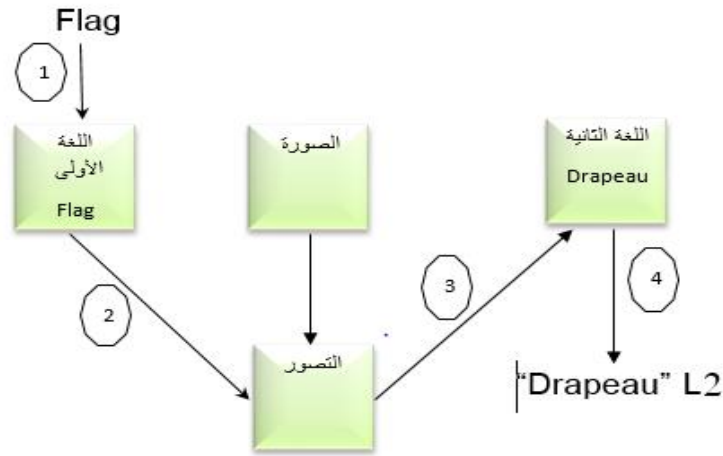
<sup>1</sup> Potter & al, 1984:24.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهو التفاعل بينهما

بأربع مراحل تماما كعملية التسمية في اللغة الثانية، حيث تبرز الخطاطة (131) أن الحواس تستقبل الدخل اللغوي، ثم تربطه بالمستوى التصوري المشترك بين اللغة الأولى والثانية. وفي المرحلة الثالثة يرتبط الدخل اللغوي بالنظام الدلالي للغة الثانية. وتنتهي المرحلة الأخيرة باقتراح اللفظ الأجنبي المقابل لكلمات اللغة الأولى. وقد لوحظ أن المتقنين للغة ينجزان مهمة الترجمة وتسمية صورة في نفس المدة الزمنية وتكشف الخطاطتان (131) و (132) ذلك، حيث إن إنجاز المهمتين معا يتطلب وساطة المستوى التصوري.

التمثيل البنيوي (132) الذي يبرز المراحل التي تمر منها ترجمة مفردة إلى اللغة الثانية في إطار نموذج الوساطة

التصورية<sup>1</sup>



بناء على دراستنا للنموذجين اللذين قدمتهما بوتنر ومن معها (1984)، نستخلص أن التمثيل الذهني للنظام الدلالي يرتبط بدرجة إتقان اللغة الثانية، حيث إن الصلة بين اللغة

<sup>1</sup> Potter & al, 1984:24.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدود التفاعل بينهما

الأولى والثانية لا تتحدد إلا من خلال معيار إتقان اللغة أو عدم إتقانها. والخلاصة المتوصل إليها أنه كلما أُتقنت اللغة الثانية، كلما تمتعت باستقلاليتها الدلالية. والعكس صحيح؛ أي كلما ضعف إتقان اللغة الثانية كلما كان الاتصال باللغة الأولى أوثق، ولا يكون النفاذ إلى اللغة الثانية إلا عبر وساطة اللغة الأولى. "فحسب نموذج الترابط المفرداتي، لا يكون النفاذ إلى كلمات اللغة الثانية إلا باستحضار مقابلها في اللغة الأولى. وحسب نموذج الوساطة التصورية، ترتبط اللغة الثانية للطفل مباشرة بنظام تصوري مستبطن، وهي بذلك تتصل بالوحدات المعجمية للغة الأولى بصورة غير مباشرة"<sup>1</sup>.

وحيثما قارنت بوتر ومن معها بين المجموعتين (المبتدئين في اللغة الثانية والمتقنين لها) من خلال تسمية صورة في اللغة الثانية وترجمة كلمة من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية وجدوا أن الترجمة أسرع من تسمية صورة في اللغة الثانية لدى المبتدئين، وهذا ما ينكشف من خلال الخطاطتين (128) و (129) أعلاه.

لذلك أوصت الدراسة بفعالية الدخول اللغوي الذي يعتمد على بعض التمرينات الصوتية، ذلك أن قدرة الأطفال على التقاط الأصوات المسموعة تفوق قدرتهم على تلقي الصور. أما المتقنين للغة الثانية فيلاحظ أنهما ينجزان الترجمة والتسمية في نفس المدة الزمنية، كما تبرز الخطاطتان (131) و (132) ذلك.

<sup>1</sup> Marry Potter & al, 1984:24.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما التفاعل بينهما

يستفاد من النموذجين السابقين أن ليس ثمة تمثيلات ذهنية قارة، بل تتغير بحسب درجة إتقان اللغة. ولا يمكن للطفل أن يميز بين نظاميه الدلاليين للغة الأولى والثانية في المرحلة الأولى من الاكتساب. بل يتحقق ذلك حين يصل الطفل إلى درجة معينة من إتقان اللغة الثانية.

### 3.2.1 النموذج السلمي المعدل The Revised Hierarchical Model كرول

وستيوارت (1994) Kroll & Stewart

يعتبر نموذج اللاتناظر (Asymmetry model) الموسوم بالنموذج السلمي المعدل الذي اقترحه كل من كرول وستيوارت (1994) Kroll & Stewart من جملة النماذج التي عدلت نموذج الوساطة التصورية. تؤكد الباحثتان في إطار هذا النموذج أن الرباط الدلالي الذي ينطلق من اللغة الثانية إلى اللغة الأولى يكون أقوى من ذلك الذي يتخذ اتجاهها معاكسا منطلقا من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية.

كما أن الروابط بين النظام التصوري واللغة الأولى تكون أمتن من تلك التي تجمع بين اللغة الثانية والنظام الدلالي. وتعتبر الباحثتان أن هناك علاقة مباشرة بين كلمات اللغة الأولى ومقابلاتها. كما تترابط اللغتان معا بصورة مباشرة مع المعنى التصوري المشترك بين اللغتين.

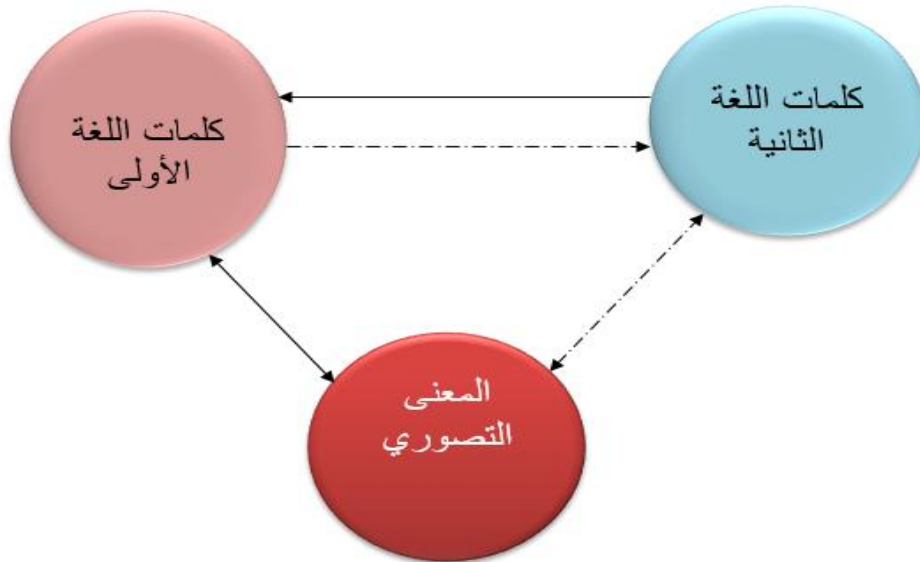
غير أن العلاقة لا تكون أحادية الاتجاه كما هو الشأن بالنسبة ليوتر ومن معها، أي من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية فقط، بل ثنائية الاتجاه (من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية ومن

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدود التفاعل بينهما

اللغة الثانية إلى اللغة الأولى. بيد أن العلاقة الثانية تكون أقوى من العلاقة الأولى، ويوضح التمثيل (133) أسفله مختلف العلاقات الدلالية بين اللغة الأولى واللغة الثانية، وعلاقتهما معا بالمستوى التصوري:

التمثيل البنيوي (133) للنظامين الداليين للغة الأولى والثانية في إطار النموذج السلمي المعدل كروول وستيوارت

Kroll & Stewart (1994)



**4.2.1 تخزين المعلومات الدلالية: نظام موحد للتخزين أو نظامان متمايزان بحسب اللغة**  
في سياق استحضار مواقف الباحثين بصدد كيفية تخزين المعلومات الدلالية نميز بين تصورين متباينين: أحدهما مثلته ماكورمارك (1977) ويقوم على فرضية مفادها أن المعلومات الدلالية تخزن في إطار ذاكرة موحدة. وتتمثل جاذبية هذا النموذج حسب ماكورمارك في كونه "يتميز بالاختزال العلمي وبقوته التفسيرية التي تمكن من تفسير الكثير

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهو التفاعل بينهما

---

من الظواهر اللغوية. كما يتلاءم هذا النموذج مع النظريات المعرفية التي تعتبر أن هناك مكونا تصوريا موحدا لكل المعارف" (Paivio & Begg 1989)<sup>1</sup>.

كما أن قدرة الثنائي اللغة على المزج بين نظاميه اللسانيين يمكن أن تقوم دليلا على التخزين الموحد للمعلومات اللغوية<sup>2</sup>. وقد تبني الباحثان تولفين وكولوطا (1970) التمثيل الموحد لأنهما وجدا أن تذكر كلمات اللغة الواحدة يتم بطريقة أسرع من تذكر كلمات تنتمي إلى لغتين أو أكثر<sup>3</sup>.

ويدافع التصور الثاني على فكرة التخزين المنفصل للمعلومات الدلالية. وقد دافع كولرز Kolers عن هذا التصور، مبرزا أن اختلاف الاستجابة بين تذكر المرادفات والمقابلات يؤكد انفصال التمثيلات الدلالية للغتين، لأنه لو كان التمثيل مشتركا لكان تذكر المرادفات مساويا لتذكر المقابلات. وقد تبنت Hummel (1986) الموقف نفسه القائم على التخزين المنفصل للمعلومات الدلالية، مبرزة أن اختلاف درجة إتقان اللغتين دليل على اختلاف تمثيلاتهما<sup>4</sup>.

ويقدم كل من بينفيلد وروبيرت Penfield & Roberts (1959) تفسيراً للتخزين المنفصل، حيث إن تشغيل أحد النظامين اللسانيين يقتضي بالضرورة تعطيل النظام الآخر<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Hamers & Blank, 1989:173.

<sup>2</sup> Ibid : 176.

<sup>3</sup> Ibid : 170-171.

<sup>4</sup> Ibid : 171.

<sup>5</sup> Ibid :173.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما والتفاعل بينهما

بالإضافة إلى هذين الموقفين المتميزين اللذين يؤكدان على تصورين مختلفين للتمثيلات الدلالية: نموذج الذاكرة الموحدة ونموذج الذاكرتين المنفصلتين. ثمة نموذج آخر يقف موقفاً وسطاً، لا هو يدافع عن التمثيل الموحد ولا عن التمثيلات المنفصلة، بل يمزج بينهما، معتبراً أن التمثيلات اللغوية للنظام التصوري مشتركة، أما التمثيلات اللفظية فإن كل لغة تستقل بتمثيلها الخاص بها. وسنعرض لتصور بافيو (1986) الذي يبرز هذا الموقف. وسنبين كيفية التمثيل الدلالي للطفل الأحادي اللغة وللطفل الثنائي اللغة لمعرفة وجه التمايز بينهما.

### 5.2.1 نظرية الترميز الثنائي بافيو

#### 1.5.2.1 نظرية الترميز الثنائي للطفل الأحادي اللغة

رفض بافيو (1986) فكرة التخزين الموحد للمعلومات اللغوية، معتبراً أن اللغة تُمثّل من خلال نظامين مستقلين: يخصص أحدهما للعناصر غير اللغوية التي تحيل على الجوانب الأيقونية في اللغة، ويهتم الثاني بتخزين الكلمات والألفاظ. وقد أكد بافيو على أن "المبدأ العام الموجه لنظرية الترميز الثنائي أن هناك صنفين من الظواهر يتحكم فيها معرفياً نظامان فرعيان متميزان: أحدهما خاص بتمثيل الموضوعات غير اللغوية والأحداث ومعالجة المعلومات الخاصة بها. ويخصص النظام الآخر للغة"<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Paivio Allan, 1986:53.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما والتفاعل بينهما

---

وتفيد فكرة الانفصال بين النظام اللغوي والأيقوني أن «ثمة نظامين معرفيين منفصلين بنيويا ووظيفيا»<sup>1</sup>؛ فهما يختلفان بنيويا من حيث طبيعة الوحدات التمثيلية وكذا من حيث الطريقة التي تنظم بها هذه الوحدات. وهما مستقلان وظيفيا، حيث يشتغلان بصورة متوازية. وهما متعلقان وظيفيا، إذ إن تشغيل أحدهما يؤدي إلى تشغيل الآخر<sup>2</sup>.

ولاكتشاف استقلالية الأنظمة اللغوية عن الأنظمة غير اللغوية يمكن الاستعانة بالخطاطة التوضيحية (134) أسفله:

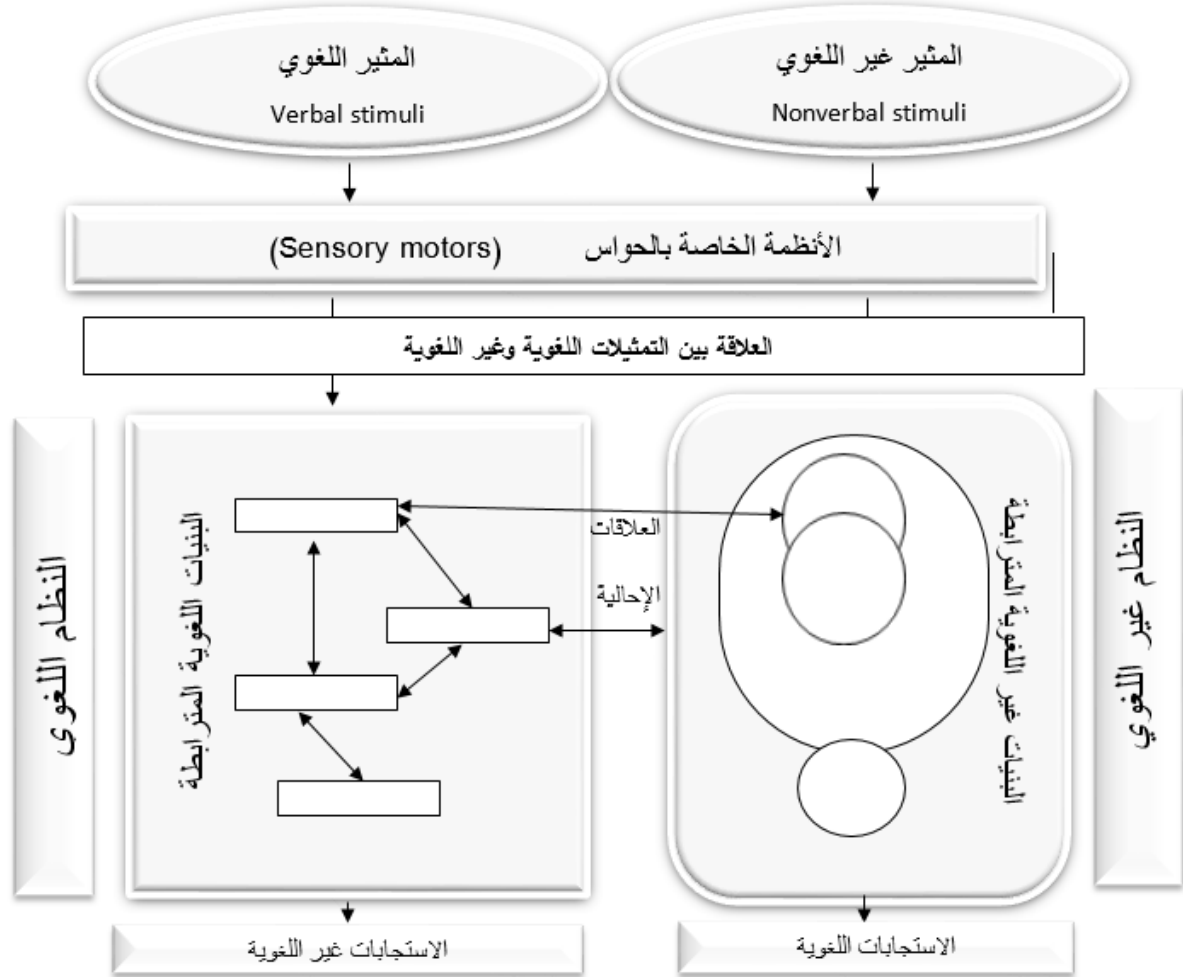
---

<sup>1</sup> Paivio Allan, 1986 :54.

<sup>2</sup> Paivio Allan, 1986 :54.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدود التفاعل بينهما

التمثيل البنيوي (134) الذي يفيد استقلال التمثيلات اللغوية عن التمثيلات غير اللغوية<sup>1</sup>



إن القول باستقلال النظام اللفظي عن النظام التصوري المعبر عنه من خلال (134)، يجعل من الممكن التفكير لغويا دون اللجوء إلى النظام الأيقوني، أو التعبير أيقونيا دون استعمال اللغة، وهذا ما عبر عنه بافيو، إذ يقول "يمكن للأطفال الثنائيي اللغة أن يستقبلوا

<sup>1</sup> Paivio Allan, 1986 : 67.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدود التفاعل بينهما

الموضوعات غير اللغوية والأحداث أو يتذكروها أو يفكروا فيها دون تدخل أي نظام لغوي. والعكس صحيح، حيث يمكنهم أن يفكروا لغويا دون اللجوء إلى النظام الأيقوني<sup>1</sup>.

### 2.5.2.1 نظرية الترميز الثنائي للطفل الثنائي اللغة بافيو

قدم بافيو (1986) نموذجا مغايرا للنماذج السابقة، حيث اعتبر أن نموذج التمثيلات الموحدة للغتين ونموذج التمثيلات المستقلة الخاصة بكل لغة على حدة كلاهما غير صحيح ولكن الموقف الصحيح ينبغي أن يتخذ موقفا وسطا بينهما<sup>2</sup>. فاللغتان في نظر بافيو متميزتان لفظيا، غير أنهما يشتركان في المستوى التصوري.

يناقش بافيو (1986) كيفية تمثيل اللغتين الأولى والثانية في ذهن الطفل الثنائي اللغة، معتبرا أن اللغتين تمثلان بشكل منفصل من خلال استقلال النظام اللغوي للغة الأولى عن مثيله للغة الثانية. ومما يدل على انفصالهما "أن الطفل لا يمكن أن يتحدث اللغتين معا في نفس الوقت"<sup>3</sup>. وعلى الرغم من انفصال النظامين اللغويين للغة الأولى والثانية، فإنهما يشتركان في البنية التصورية التي تُمثّل فيها العناصر غير اللغوية أو الأيقونية الخاصة باللغتين معا.

وتلخص الخطاطة (135) أسفله كيفية تمثيل لغتي الطفل الثنائي اللغة في الذهن من

منظور نظرية الترميز الثنائي للطفل الثنائي اللغة:

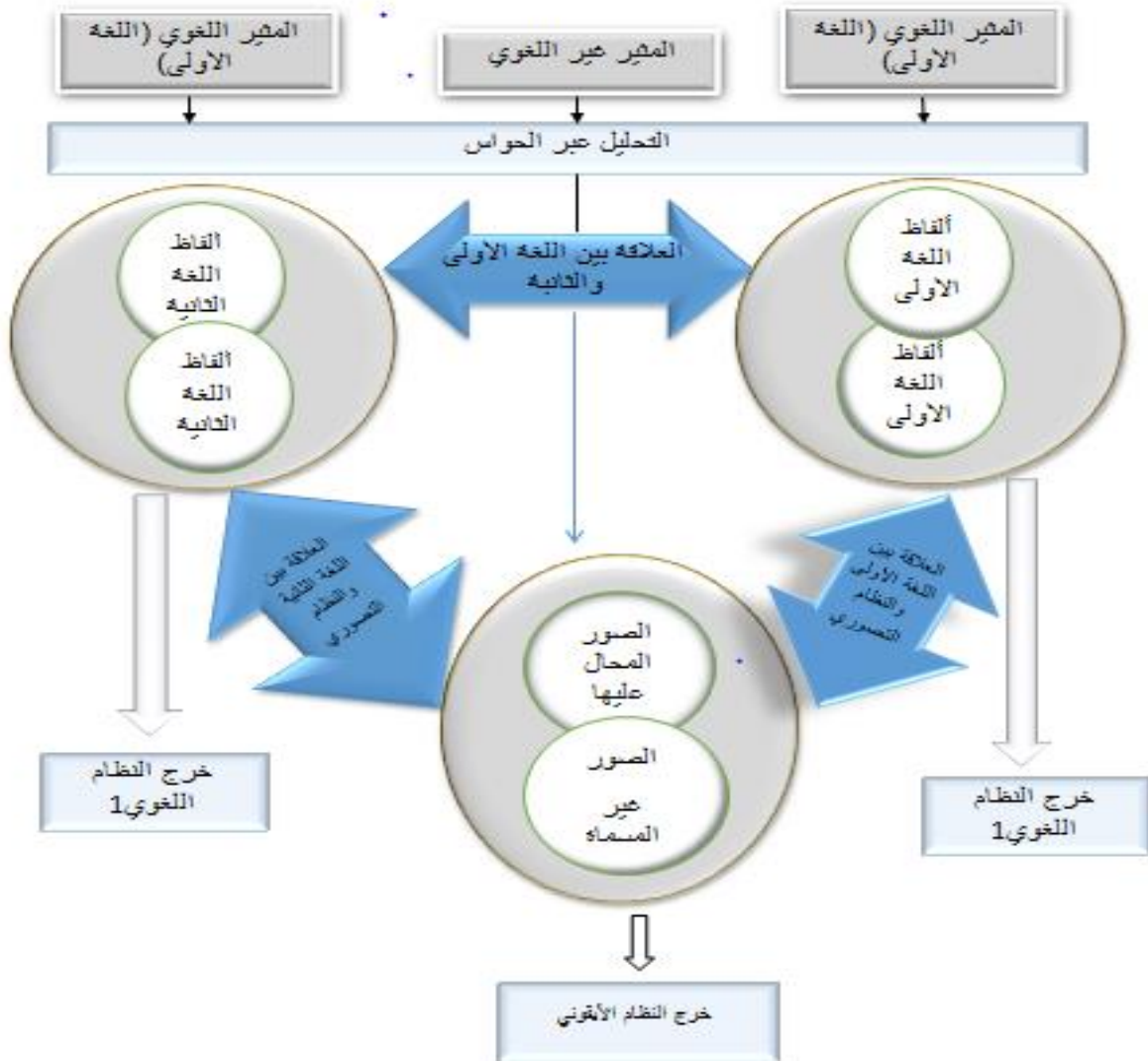
<sup>1</sup> Paivio Allan, 1986 :242.

<sup>2</sup> De Groot Annette, 1992 :1017.

<sup>3</sup> Paivio Allan, 1986 :242.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدود التفاعل بينهما

التمثيل البنيوي (135) للطفل الثنائي اللغة من منظور نظرية الترميز الثنائي PAVIO 1986<sup>1</sup>



يبدو من خلال الخطاطة (135) أعلاه أن لغتي الطفل الثنائي اللغة تتميزان باستقلال

نظاميهما على مستوى الألفاظ، ذلك أن كل لغة تستقل بنظامها اللفظي الخاص، وإن كانت

<sup>1</sup> PAVIO Allan, 1986 :241.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدود التفاعل بينهما

بين النظامين علاقات ترابط. أما المستوى غير اللغوي الذي يحيل إلى البنية التصويرية<sup>1</sup>، فهو مشترك بين اللغتين، لأنه مرتبط بالإحالة على موضوعات العالم<sup>2</sup>. وعلى الرغم من أن كل لغة تستقل بتمثيلاتها اللفظية فإن اللغتين تشتركان معاً في المعنى التصوري، وهو ما يجعل المترادفات والمقابلات "تشتركان في التمثيلات الدلالية وفي التمثيلات الإحالية"<sup>3</sup>.

### 3.1 الثنائية اللغوية وتشغيل الموارد العصبية

من جملة الإشكالات التي تسلط الضوء على كيفية المعالجة المعرفية للتعدد اللغوي ما يتصل بكيفية تشغيل الموارد العصبية أثناء إنتاج الخطاب اللغوي وتلقيه. والتساؤل المركزي الموجّه لهذه الإشكالية: هل يوظف الإنسان نفس الموارد العصبية في التعامل مع اللغتين الأولى والثانية؟

في سياق الإجابة عن هذه الإشكالية، أكدت بعض الدراسات الخاصة بأمراض الكلام أن الأطفال الثنائيي اللغة يخزنون لغتيهم في مناطق مختلفة من الدماغ. وحينما يصاب الشخص بمرض كلامي معين، فإن اللغتين معاً تتأثران بذلك، مما يبين أن اللغتين معاً تستخدمان

---

<sup>1</sup> "تقترح Francis وجود نظام تصوري مشترك بين مختلف اللغات والثقافات، وهو نظام من الأفكار والتصورات يمكن للإنسان أن يفهمه أو يتعلمه، كما تعتبر أن كل التصورات المحتملة يمكن أن تعبر عنها بواسطة اللغة، على الرغم من اختلاف اللغات واختلاف الأفراد داخل اللغة الواحدة في تجسيد التصورات (Francis, 2005: 251).  
<sup>2</sup> "يرتبط نظاما اللغة الأولى والثانية في المستوى الإحالي" (Paivio Allan, 1986: 242).

<sup>3</sup> Paivio Allan, 1986: 129.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما والتفاعل بينهما

نفس الموارد العصبية<sup>1</sup>. أما كيم ومن معه kim & al (1997) فقد ذهبوا إلى القول إن استعمال اللغتين لا يؤدي إلى تشغيل نفس الموارد العصبية إلا إذا تم اكتسابهما في فترة واحدة في إطار ثنائية متزامنة<sup>2</sup>.

وقد أشارت بيراني وآخرون (Perani & al (1998)، في السياق ذاته، إلى أن اللغة الثانية حينما تكون حديثة الاكتساب وأقل إتقاناً من اللغة الأولى، فإنها تأخذ حيزاً أكبر في الذهن<sup>3</sup>. وخلص مورتون إليوت (Elliott Moreton (1999 إلى أنه كلما ازداد التمكن من اللغة كلما ترسخت في الذهن أكثر وكلما شغلت نظاماً عصبية أقل<sup>4</sup>.

ويقارن شالينسكي وآخرون (Shalinsky & al (2006 بين الطفل الأحادي اللغة والثنائي اللغة حينما يتحدثان بلغة واحدة، فيتوصلوا إلى أن المعالجة اللغوية تلاحظ في الجهة اليسرى من الدماغ<sup>5</sup>. ويفيد ذلك أنهما يشغلان نفس الموارد العصبية في المعالجة المعرفية للغة.

### 4.1 تفاعل اللغات في الذهن وأثره على عملية الاكتساب اللغوي

مهما يكن من أمر المعالجة المعرفية للغات أو سبل تخزين المادة اللغوية في نظام لغوي واحد أو في نظامين لغويين فإن الثابت أن هناك علاقة تفاعلية بين اللغتين، حيث تؤثر إحداها في الأخرى، وهذا ما أكدته كامنز (Cummins (1976 من خلال فرضيتي العتبة

<sup>1</sup> Barbara Zurer Pearson, 2009:388.

<sup>2</sup> Ibid: 388.

<sup>3</sup> Ibid: 388.

<sup>4</sup> Ibid: 388.

<sup>5</sup> Ibid: 388-389.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدود التفاعل بينهما

اللغوية<sup>1</sup> threshold والتأثير المتبادل بين اللغتين الأولى والثانية. تفيد العتبة اللغوية أن المستوى الذي يبلغه الطفل في اكتساب اللغة الأولى هو المحدد الأساس لكيفية إدراك اللغة الثانية وتعلّمها.

وتقوم هذه النظرية على فكرة أساسية مؤداها أن المتعلم ينبغي أن يصل إلى مستوى معين من إتقانه للغته الأولى قبل الانفتاح على اللغة الثانية، وإلا سوف تحل اللغة الثانية محل اللغة الأولى. وقد أكدت ذلك دوسياس (2001) Dussias حينما أبرزت أن تعلم اللغة الثانية مبكراً يبرز ميل الطفل إلى الأنساق النحوية للغة الثانية حتى في تعامله مع اللغة الأولى، وإن كانت بنياتها النحوية لا تتسجم معها<sup>2</sup>.

وتقوم فرضية التأثير المتبادل بين اللغتين الأولى والثانية التي طورها كامنز Cummins على تصور فحواه أن هناك علاقة مهمة بين إتقان اللغة الأولى وإتقان اللغة الثانية. فإتقان اللغة الأولى يساعد على التمكن من اللغة الثانية وإتقان اللغة الثانية يساعد على تطوير مهارات الطفل في اللغة الأولى.

### 1.4.1 فرضيات اكتساب اللغة الثانية كراشن (1982) Krashen

تتحكم جملة من العوامل في اكتساب اللغة الثانية وفي العلاقة بين اللغة الأولى والثانية وكذا في طبيعة التمثيلات الذهنية. ويلخص كراشن (1982) أهم العوامل المتحكمة في اكتساب اللغة الثانية، والتي تتلخص في سن الاكتساب والدافعية وطريقة الاكتساب والتجربة

<sup>1</sup> Cummins, 1976:3, 23.

<sup>2</sup> Barbara Zurer Pearson, 2009:389.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما التفاعل بينهما

مع اللغة الأولى والثانية، حيث قدم نظرية لاكتساب اللغة الثانية تتأسس على خمس فرضيات رئيسة، تتحدد فيما يلي:

### أ. فرضية التمييز بين الاكتساب والتعلم: <sup>1</sup>the acquisition-learning distinction

يستفاد من فرضية الاكتساب والتعلم أن هناك مسارين لتطوير المتعلمين لكفاياتهم في اللغة الثانية، مسار الاكتساب ومسار التعلم. يتحقق الأول بطريقة لا واعية، وهو أشبه ما يكون باكتساب الأطفال لغتهم الأم. أما مسار التعلم فيخضع للوعي، حيث يدرك المتعلمون للغة الثانية أنهم يمارسون فعل التعلم. ويتحقق ذلك عن طريق تلقي دروس رسمية في المدارس. ويؤكد كراشن أن مسار الاكتساب أكثر أهمية من مسار التعلم، ولذلك فإن المردودية اللغوية قد تتحقق أكثر ضمن المسار الأول، أي مسار الاكتساب.

### ب. فرضية المراقبة: <sup>2</sup>monitor hypothesis

تكشف فرضية المراقبة عن العلاقة التفاعلية بين اللغة الأولى واللغة الثانية، فالطلاقة في اللغة الثانية يمكن أن تؤول بمدى إتقان الطفل للغته الأولى؛ بهذا المعنى يعمل التعلم كمراقب للمستوى الذي بلغه الطفل في لغته الأولى. وهذا يفيد أن مسار الاكتساب أكثر أهمية من مسار التعلم، فالإكتساب يعتبر مركزيا أما التعلم فيظل ريبيا<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Krashen, 1982 :10-11

<sup>2</sup> Ibid: 15.

<sup>3</sup> Ibid: 20.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما والتفاعل بينهما

---

ج. فرضيات الرتبة الطبيعية<sup>1</sup> the natural order hypotheses

ترى هذه الفرضية أن اكتساب اللغة الثانية يمكن التنبؤ به وأنه يتم وفق ترتيب يمكن إدراكه وترى أن هناك تشابهاً في الاكتساب بين اللغة الأم واللغة الثانية. وفي ضوء هذه الفرضية، يمكن تفسير تشابه أخطاء متعلمي اللغات الثانية مع أخطاء الأطفال في لغاتهم الأولى. غير أن التشابه بين رتبة اكتساب الصرفيات النحوية في اللغة الأولى والثانية لا يعني أن هناك تطابقاً بينهما من حيث سيرورة الاكتساب. وللاستدلال على ذلك قدم كراشن خطاطة يبرز فيها رتبة اكتساب بعض الصرفيات النحوية في اللغة الإنجليزية، باعتبارها لغة ثانية، ويبرز التمثيل البنيوي (136) ذلك:

---

<sup>1</sup> Krashen, 1982:12.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما والتفاعل بينهما

التمثيل البنوي (136) الذي يبرز نسبة ترتيب اكتساب الصرفيات النحوية في اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة ثانية

لدى الأطفال والراشدين (13: krashen, 1982)



غير أن رتبة اكتساب اللغة الأولى ليست مطابقة تماماً لرتبة اكتساب اللغة الثانية، حيث تبرز الكثير من الدراسات أن هناك تشابهاً بين اكتساب اللغة الأولى والثانية من حيث سيرورة اكتساب الصرفيات الحرة، أو من حيث ترتيبها في عملية الاكتساب؛ ويتجسد هذا

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما التفاعل بينهما

الترتيب فيما يلي: (Ing, irregular past, regular past, singular and possessives)<sup>1</sup>. أما الفعل المساعد والرابطة فيبدو أن اكتسابهما يعرف نوعاً من التأخر في اللغة الأولى عكس اللغة الثانية التي تتميز بالاكتساب المبكر لهذين المكونين النحويين، وهذا ما يكشف عنه التمثيل البنيوي (136).

### د. فرضية الدخل <sup>2</sup>input hypothesis

وتقوم على أن الدخل اللغوي يجب أن يكون ذا معنى وملائماً لحاجات التلاميذ، إذ ليس بمقدورنا أن نكتسب اللغة إن لم نفهم المعنى المتضمن في الدخل اللغوي.

### هـ-فرضية المرشح العاطفي <sup>3</sup>the affective filter hypothesis

في سياق جرد أهم العوامل المسؤولة عن اكتساب اللغة الثانية يرى كراشن أن هناك مجموعة من المتغيرات التي تتحكم في سيرورة الاكتساب. وتشتمل هذه المتغيرات على الدافعية <sup>4</sup>motivation والثقة بالنفس self confidence والقلق <sup>5</sup>anxiety؛ لذلك فإن كان متعلم اللغة في وضع انفعالي سلبي: كزيادة القلق أو الخوف أو انعدام الدافعية أو عدم الثقة بالنفس، فإنها تتحول إلى عائق يمكن أن يؤثر على سيرورة اكتساب اللغة الثانية. يدعى هذا التصور بالمعرفية الحارة (Hot cognition)، حيث يركز أصحابه على الدافعية باعتبارها

<sup>1</sup> Krashen, 1982:13.

<sup>2</sup> Ibid:20.

<sup>3</sup> Ibid: 30.

<sup>4</sup> "تعتبر الدافعية (motivation) من أبرز مفاتيح التعلم الناجح". (Richards J, Heuer, Jr,1999 :2).

<sup>5</sup> Krashen, 1982 :31.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهو التفاعل بينهما

عاملا رئيسا في تحقيق التعلم. ومن أبرز رواد هذا التصور، نذكر: (Leens 1980, Jazok 1996). وبالمقابل ثمة نموذج آخر يعرف بالمعرفية الباردة، كما يسميها براون (Brown 1983)، ينظر فيه إلى التعلم بوصفه تنفيذا لاستراتيجيات معرفية أبعد ما تكون عن الأبعاد الانفعالية، إذ يقول: "المعرفة الأكاديمية باردة، فالمبدأ الموجه لها هو المعرفة والاستراتيجيات المعرفية أساسية لتحقيق فعاليتها، مع القليل من التركيز على العوامل الانفعالية التي يمكن أن تطور هذه الفعالية، كما يمكن أن تحد منها"<sup>1</sup>. ومن جملة الباحثين الذين تبنوا هذه الرؤية، يمكن أن نذكر على سبيل المثال (Buchel 1996, Nelson & 1997, Veenman et Al 1998, Schraw 1998, Narens 1990)<sup>2</sup>.

وفي نفس الإطار، قدم إيريك لينبرج فرضيته عن الفترة الحرجة <sup>3</sup>critical period والتي تفيد أن في حياة كل كائن إنساني فترة معينة، يكون استعدادها فيها للتعلم أكثر من أي وقت آخر إذا ما تم تعريضه للمنبه المناسب، وإذا ما مرت تلك الفترة دون التعرض للمنبهات المناسبة، فإن تعلم المهارة يصبح صعبا أو مستحيلا<sup>4</sup>. في هذا السياق، افترض لينبرج أن

<sup>1</sup> Brown et al, 1983 :2.

<sup>2</sup> Jean Louis Berger, 2015 :87.

<sup>3</sup> Lenneberg, Eric, 1967 :174

<sup>4</sup> Ibid: 176.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما والتفاعل بينهما

الطفل ينبغي أن يتعرض إلى منبه لغوي قبل فوات الفترة الحرجة، وقد حددها في سن الثانية عشرة<sup>1</sup>.

وللاستدلال على هذه الفرضية قدم نموذجا عن الأطفال الوحشيين الذين انقطعوا تماما عن التواصل اللغوي وعاشوا في عزلة تامة<sup>2</sup>؛ فتعليم هؤلاء اللغة يصبح أمرا مستحيلا. وإنما اعتبر لينبرج (1967) أن تعلم المهارات اللغوية يغدو مستحيلا بعد مضي الفترة الحرجة لأن أداة الاكتساب اللغوي لا تبقى على جاهزيتها الاكتسابية إذا لم يتم تنبيهها بمنبهات لغوية قبل انتهاء الفترة الحرجة.

من هذا المنطلق يدعو متبنو فرضية الفترة الحرجة إلى ضرورة تعريض متعلم اللغة الأولى أو الثانية إلى منبهات لغوية بشكل مبكر، تلافيا للعوائق التي قد يصادفها الطفل في تعلم المهارات اللغوية بعد مضي الفترة الحرجة. وبالمقابل يرى رود إليس Rod Ellis أن "هناك من الأدلة ما يثبت أن ليس كل الأفراد يمكن أن يخضعوا لفرضية الفترة الحرجة، فهناك من يستطيع استكمال قدراته في تعلم اللغة الثانية. ويمكن أن نستحضر الطفلة الإنجليزية جيلي Julie التي لم تبدأ تعلم اللغة العربية إلا في سن الواحد والعشرين، ومع ذلك

<sup>1</sup> Lenneberg, Eric, 1967 : 171.

<sup>2</sup> "تعتبر الطفلة جيني Genie من أبرز الأمثلة المقدمة عن الأطفال الوحشيين، حيث عاشت عزلة تامة في السنوات المبكرة من حياتها ولم تبدأ تعلم اللغة الإنجليزية إلا في سن الثالثة عشرة. وعلى الرغم من قدرتها على تطوير القدرات التواصلية فقد عجزت عن اكتساب الكثير من القواعد النحوية. وحالة جيني هاته مشابهة لحالة أخرى تتعلق بالطفل الياباني ويز Wes" (Ellis Rod, 1997 : 68).

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما التفاعل بينهما

فقد استطاعت إتقان هذه اللغة دون صعوبات بعدما عاشت في مصر لمدة ست وعشرين سنة<sup>1</sup>.

### خلاصة

نستخلص مما سبق، أن هناك موقفين أساسيين في مجال اكتساب المقولات الوظيفية للغة الثانية. يختلف الموقفان بحسب كيفية تصور العلاقة بين اللغة الأولى واللغة الثانية وحدود التماثل والاختلاف في اكتسابهما. يرى الموقف الأول أن اكتساب اللغة الثانية مختلف تماما عن اكتساب اللغة الأولى.

ومن مظاهر الاختلاف بينهما أن اكتساب اللغة الثانية يتميز بغياب المقولات الوظيفية في المراحل المبكرة من الاكتساب، ولا تظهر هذه المقولات إلا في مراحل متأخرة عكس مكتسبي اللغة الأولى الذين تحضر لديهم كافة المقولات المعجمية والوظيفية في بداية الاكتساب لأنها جزء من نحوهم الكلي. ويجسد مجموعة من الباحثين هذا الموقف، كما أوضحنا سابقا من خلال عرض ثلاثة نماذج، فولتيرا وتيشنر وسكولتن وفانينكا وكلاين وبيرديو.

أما الموقف الثاني فيعتبر أن اكتساب اللغة الثانية مماثل لاكتساب اللغة الأولى، وتكتسب المقولات الوظيفية للغة الثانية بنفس الطريقة التي تكتسب بها في اللغة الأولى، لأن المقولات الوظيفية في اللغتين يحكمهما النحو الكلي ويخضعان لمبادئه ووسائطه. بهذا

<sup>1</sup> Ellis Rod, 1997 :68.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما التفاعل بينهما

المعنى يكون النحو الكلي شاملاً للمعرفة اللغوية بصورة عامة، سواء أكانت معبرة عن اللغة الأولى أو الثانية أو الثالثة أو غير ذلك. وتجد هذه المقاربة سنداً في تشابه أخطاء متعلمي اللغة الأولى والثانية لأنهما ينطلقان من نفس مبادئ الاكتساب.

وهذا الموقف الثاني هو ما نسعى إلى البرهنة عليه في مختلف أطوار هذا البحث، وهو التصور الشائع في أدبيات النحو التوليدي، وخاصة ما يتعلق بنظرية الربط العاملي والبرنامج الأدنى. ولعل بنية النحو الكلي في صيغتها الأدنى كما وصفتها في الفصل الأول يمكن أن تقوم دليلاً على ذلك لأنها تشتمل على كافة القيود المعجمية والتركيبية والصوتية والمنطقية التي تحكم المعرفة اللغوية بصورة عامة.

ويتأسس هذا التصور على أن أغلب المقولات الوظيفية تُكتسب بشكل فطري، لأنها جزء لا يتجزأ من بنية النحو الكلي، بل إن حضورها مركزي في النحو الكلي. غير أن اكتمال نموها رهين باحتكاك الطفل بالمادة اللغوية التي تسعفه في اكتساب البنية السماتية للمقولات الوظيفية عبر تثبيت مختلف وسائطها، وهذا ما تناولته في القسم الثاني من الدراسة.

بناءً على دراستنا لمختلف النماذج الدلالية، نستخلص أنها تُصنّف إلى ثلاثة تصورات متباينة: يرى التصور الأول أن اللغتين الأولى والثانية تخضعان لنفس النظام الدلالي. أما التصور الثاني فيكشف عن تمايز النظامين الدلاليين للغة الأولى والثانية. بينما يرى التصور الثالث أن اللغتين تشتركان في التمثيلات التصورية وتختلفان في التمثيلات اللفظية.

## الفصل السابع: التمثيل الذهني للمقولات الوظيفية والأنظمة الدلالية للغة الأولى والثانية وحدهما التفاعل بينهما

---

يستفاد من خلال دراسة هذه النماذج أنها تؤكد على العلاقة الوثيقة بين التمثيلات الدلالية للغة الأولى والثانية. وهذا دليل على ترابط المكتسبات القبلية للمتعلم مع التعلّمات الجديدة. مما يفيد أن نجاعة المناهج التعليمية رهينة باستجابتها للواقع الاجتماعي للمتعلم. تتعزز هذه الفرضية من خلال الدراسات العصبية ومن خلال استراتيجيات اكتساب اللغة الثانية التي قدمها كراشن والتي تبرز ترابط اللغتين الأولى والثانية في ذهن الطفل.

وقد توصلت الدراسة في نهاية المطاف إلى خلاصة مفادها أن الطفل له قدرة على التمييز، بصورة مبكرة، بين نظاميه الوظيفيين والدلاليين للغة الأولى والثانية. مما يؤكد أن كل لغة تستقل بنظامها في الذهن ولا يمكن أن تكون اللغة الثانية عائقاً يحد من سيرورة اكتساب اللغة الأولى.

**الفصل الثامن:**  
**السياسة اللغوية في**  
**المغرب بين سلطة**  
**التشريع القانوني**  
**وآليات التنزيل العملي**

### مدخل

من خلال دراستنا للمقتضيات اللسانية لاكتساب المقولات الوظيفية، تبين أن بإمكان الطفل الانفتاح على أنساق لغوية متعددة منذ المراحل المبكرة للطفولة. وتنتعز هذه الفرضية من خلال الدراسات السيكولسانية التي تعتبر أن كل لغة تستقل بنظام خاص بها، على الرغم من تفاعلها مع سائر اللغات الأخرى. الأمر الذي يفيد أنه لا يمكن أن يتشكل نظام لغوي على حساب نظام لغوي آخر. وقد حاولت الاستدلال على ذلك من خلال الدراسات التي تبرز استقلال النظام الوظيفي للغة الأولى عن النظام الوظيفي للغة الثانية، واستقلال الأنظمة الدلالية للغتين الأولى والثانية عن بعضهما البعض.

وإذا كان الأمر كذلك، فإن النتيجة التي يمكن أن نخلص إليها أن التعدد اللغوي لا يمكن أن يكون عائقا يحول دون تطوير مهارات الطفل في لغات متعددة، ما دام أن كل لغة تستقل بنظامها الخاص الذي ينمو بشكل طبيعي في الذهن، في تفاعل مع باقي الأنظمة اللغوية. في هذا السياق، نؤكد، أن تعلم الطفل لأكثر من لغة منذ المراحل المبكرة لا يفسر ضعف المردودية اللغوية في المدرسة؛ مما يدفعنا إلى التساؤل عن أهم العوامل المفسرة للضعف اللغوي.

وإذ نؤكد أن التعدد اللغوي يمكن أن يكون عاملا إيجابيا لتعلم اللغات في المدرسة، فإننا نبين أن ذلك مشروط بتنظيم اللغات في الواقع الاجتماعي، سواء داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها. لذلك، نرى أن وضع السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي بالمغرب يشكل عاملا

## **الفصل الثامن: السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي**

أساسيا يؤثر في سيرورة تعلم اللغات في المدرسة المغربية، ويعمل على تطوير الكفايات اللغوية للمتعلمين.

خصصت هذا الفصل لعرض مضامين السياسة اللغوية بالمغرب من خلال المقتضيات الدستورية. ثم انتقلت إلى الكشف عن السياسة اللغوية في الميدان التربوي للتعرف على الهندسة اللغوية المقترحة سواء في إطار الميثاق الوطني للتربية والتكوين أو في إطار الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030.

وقد شكل هذا الفصل مجالا لمناقشة الجدل الخاص باختيار لغة التدريس. وقد أبرزت أن التشريع اللغوي من جملة الآليات المتبعة لتعزيز اللغات في المدرسة وفي غيرها من المؤسسات الاجتماعية، مبينا أهمية الاستفادة من التجارب العربية والعالمية لتعزيز القدرات التنافسية للغات الوطنية، وما يتخذة المشرع من آليات للحفاظ على اللغات الوطنية والرسمية وتمكينها من أن تضطلع بمهامها في الواقع الاجتماعي للأفراد.

### **1. من السياسة اللغوية إلى التخطيط اللغوي**

#### **1.1 السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي: حدود التماثل وآفاق التمايز**

يعود ظهور مصطلح السياسة اللغوية (Language policy) إلى الباحث اللساني الأمريكي فيشمان Fishman، حيث استعمل هذا المصطلح سنة 1970<sup>1</sup> للدلالة على "مجل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية"<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Fishman, 1970:10.

<sup>2</sup> لويس جان كالفلي، 2008:221.

## الفصل (الثامن): السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

أما التخطيط اللغوي (Language planning) فقد استعمله اللساني الأمريكي هوغن (1959) Haugen، لتحليل الوضع اللغوي في النرويج. وقد شاع استعمال هذا المصطلح لدى هذا الباحث للدلالة على "النشاط الموجه لإعداد الدلائل الإملائية والنحوية والقاموسية للمتكلمين في جماعة لسانية غير متجانسة، حيث ننتقل في هذا المجال التطبيقي للمعرفة اللسانية، من مرحلة وصف الأنساق اللغوية إلى مرحلة الحكم عليها"<sup>1</sup>.

يبدو أن مجال التخطيط اللغوي أصبح أكثر اتساعا مما حدده هوجن في القولة، حيث يشتمل على مجالات أخرى سياسية واقتصادية واجتماعية. وهو يحيل بصورة عامة إلى كل العمليات التي تستهدف نقل القوانين والسياسات اللغوية من طابعها الرمزي إلى مستواها التطبيقي والحرص على تنفيذها وأجرائها. وهذا ما أكدته كالفلي (2008)، إذ يقول: "نعتبر أن التخطيط اللغوي هو البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية، وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ"<sup>2</sup>.

يكمن الفرق بين السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي في كون الأولى ذات طبيعة نظرية شاملة لكل القرارات والتشريعات التي تتخذها الدول لتنظيم الواقع اللغوي. بينما يكتسي التخطيط اللغوي طابعا إجرائيا. وعلى هذا الأساس، فكل تخطيط لغوي يتأسس على سياسة لغوية، إذ لا يمكن أن يوجد تخطيط لغوي دون سياسة لغوية، والعكس ليس صحيحا، فالكثير من السياسات اللغوية وجدت دون تخطيط لغوي، ذلك أن الكثير من التشريعات اللغوية ظلت

<sup>1</sup> Einar Haugen, 1959:3.

<sup>2</sup> كالفلي، 2008:221.

## الفصل الثامن: السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

حبرا على ورق ولم تنفَّذ في الواقع العملي. فحينما تتبنى دولة ما سياسة لغوية تقضي بترسيم لغة وطنية، فإن "هذا القرار يعتبر عمليا في حال تبعه تخطيط يُدخل هذه اللغة في المدرسة وفي الإدارة ولكن القرار نفسه يعد رمزيا، إما لأنه لم يوضع قط موضع التنفيذ، وإما لأنه لا يمكن تنفيذه في مرحلة أولى<sup>1</sup>.

يمكن أن نستدل على هذا الأمر من خلال وضع اللغة الأمازيغية في الواقع المغربي؛ فعلى الرغم من ترسيم الدستور المغربي لهذه اللغة فهي في أمس الحاجة إلى تأهيلها لتضطلع بأدوارها. وهي تحتاج بذلك إلى مخططات لغوية هادفة لتفعيل رسميتها، وللانتقال بها من السياسة اللغوية الرمزية إلى التخطيط اللغوي الهادف.

وليست اللغة العربية في الواقع المغربي أحسن حالا من اللغة الأمازيغية، ذلك أن حضورها في الواقع يثير أكثر من سؤال، خاصة مع سياسة الحد من استعمالها في المجالات الإعلامية والإدارية والاقتصادية والتعليمية لصالح اللغة الفرنسية، مما يجعلها بعيدة عن اهتمامات المتعلمين لأنها لا تعبر عن طموحاتهم ولا تستجيب لمتطلبات سوق الشغل.

وسنعود إلى مناقشة هذه المسألة فيما بعد لإبراز المفارقة القائمة بين وضع السياسة اللغوية بالمغرب، وما يُمارَس من سلوكات لغوية منافية لروح القوانين. لذلك، نعتبر أن التحكم في الأوضاع اللغوية رهين بتدعيم التشريعات اللغوية بنظام للعقوبات الجزائية للحد من بعض السلوكات اللغوية المنحرفة في الواقع التي لا تلتزم بالمقتضيات الدستورية.

<sup>1</sup> لويس جان كالفي، 2008: 221.

### 2.1 مجالات التخطيط اللغوي

يرتبط التخطيط اللغوي بمجالات متعددة تدل على الاستعمال غير المحدود للغات في مختلف مناحي الحياة اليومية. ويمكن تصنيف مستويات التخطيط اللغوي، تبعاً لـ فيشمان (2006) إلى مجالين رئيسيين: تخطيط المتن (Corpus planning) وتخطيط الوضع<sup>1</sup> (statut planning).

يقصد بتخطيط المتن كل الإجراءات الرامية إلى تطوير الأنساق الداخلية للغات تركيباً ومعجماً وصرفاً وصوتاً، ويغطي ميادين حيوية في الاستعمال اللغوي كتوحيد الاستعمال اللغوي أو معيرة الاستعمال اللغوي الذي يتحقق حسب كالفلي (2008) من خلال ثلاثة مستويات: "مستوى الخط، والمستوى المعجمي والمستوى الخاص بتنميط الأشكال اللهجية"<sup>2</sup>. ولا يمكن إنكار أهمية تخطيط المتن في التأهيل الداخلي للغات والرقى بها، وتطويرها للتفاعل بشكل إيجابي مع مستجدات الحياة اليومية. لذلك، فإن أهمية هذا النوع من التخطيط تتعاظم خاصة بالنسبة للغات التي هي في طور النمو.

وقد عبر فيشمان (2006) عن هذه الفكرة، إذ يقول: "يكتسي تخطيط المتن أهمية خاصة بالنسبة للغات في طور النمو والتي تسعى إلى الاندماج في العالم الحديث لأهداف تجارية

<sup>1</sup> Fishman, 2006 :9.

<sup>2</sup> كالفلي، 2008:223.

أو سياحية أو تعليمية. غير أن ذلك لا يعني أن اللغات النامية وحدها هي التي تحتاج إلى هذا النوع من التخطيط<sup>1</sup>.

أما تخطيط الوضع فيرتبط عادة بتنظيم اللغات في الواقع الاجتماعي عن طريق اختيار اللغات الوطنية واللغات الرسمية وانتقاء لغات التعليم والإعلام وغيره من المجالات. وسنتعرف على أبرز المجالات المعتمدة في تخطيط الوضع من خلال دراستنا لبعض ملامح السياسة اللغوية في المغرب وربطها ببعض التجارب العالمية في التخطيط اللغوي.

### **2. السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي مدخلان لتدبير التعدد اللغوي في الواقع التربوي المغربي**

#### **1.2 تشخيص واقع الضعف اللغوي في النظام التربوي المغربي**

شهدت العقود الأخيرة نقاشا حادا حول ما آلت إليه الأوضاع التعليمية من تدهور بالمغرب بسبب سوء التحصيل الدراسي وانخفاض المردودية التربوية، فقد تعالت الأصوات للنهوض بإصلاح المنظومة التربوية وتجاوز مختلف الاختلالات التي شهدتها. وعلى الرغم من اختلاف الرؤى والتصورات حول المداخل الممكنة للإصلاح والمقاربات الناجعة لتحسين الفعل التربوي، فإن ما يوحد بينها أنها تدق ناقوس الخطر حول الوضعية المزرية للمنظومة التربوية في شتى أسلاك التعليم.

وقد عبر الخطاب الملكي السامي عن هذه الوضعية، حيث جاء في نصه ما يلي: "المسألة الأولى تتعلق بالتعليم... فعلى الرغم من تراثنا الأصيل، وما لنا فيه من تقاليد عريقة

<sup>1</sup> Fishman, 2006 :4.

## الفصل الثامن: السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

راسخة، وعلى الرغم من الجهود المتلاحقة التي بذلت طوال أزيد من أربعة عقود لجعل تعليمنا يواكب مرحلة استرجاع الاستقلال ومتطلبات بنائه فإننا نلاحظ الأزمة المزمنة التي يعانيها<sup>1</sup>.

تكاد تجمع كافة التصورات على أن مشكل اللغة يقف على رأس هذه المشاكل، فالمتعلم يظل عاجزا عن التواصل الكتابي والشفهي، سواء باللغة العربية الفصحى أو باللغات الأجنبية، على الرغم من السنوات العديدة التي ينفقها في التحصيل اللغوي، ولعل ذلك من جملة الأسباب التي تؤدي إلى الانقطاع عن الدراسة أو الفشل الدراسي، سواء في الأسلاك الأولى أو عند ولوج مؤسسات التعليم العالي أو غيرها من المؤسسات.

إن سوء التحصيل اللغوي في المدرسة موضوع شائك ومتداخل ويفرض رؤية متعددة المداخل. غير أننا تبعا لمقتضيات البحث، سنقصر حديثنا على وضع اللغة العربية بالتعليم الابتدائي. ولتشخيص هذا الوضع، يمكن الاعتماد على نتائج بعض الدراسات الدولية التي تستهدف قياس القدرات اللغوية للمتعلمين. فقد توصلت نتائج دراسة<sup>2</sup> pirls 2016 إلى أن

---

<sup>1</sup> مقتطف من الخطاب الملكي السامي للملك محمد السادس في افتتاح الدورة الخريفية للسنة التشريعية الثالثة المتعلق بالتعليم الذي ألقى في الثامن من أكتوبر سنة 1999. وقد تجدد الخطاب الملكي نفسه الذي ينذر بأزمة التعليم سنة 2013 الذي ألقاه بمناسبة ثورة الملك والشعب، وفيما يلي نص البلاغ: "إن قطاع التعليم يواجه عدة صعوبات ومشاكل خاصة بسبب اعتماد بعض البرامج والمناهج التعليمية التي لا تتلاءم مع متطلبات سوق الشغل، فضلا عن الاختلالات اللازمة عن تغيير لغة التدريس في المواد العلمية من العربية في المستوى الابتدائي والثانوي إلى بعض اللغات الأجنبية في التخصصات التقنية والتعليم العالي، وهو ما يقتضي تأهيل التلميذ والطالب لتسهيل متابعته للتكوين الذي يتلقاه...إن الوضع الراهن لقطاع التربية والتكوين يقتضي إجراء وقفة موضوعية مع الذات لتقييم المنجزات وتحديد مكامن الضعف والاختلالات".

<sup>2</sup> تعتبر هذه الرموز اختصارا للعبارة الإنجليزية Progress in International Reading Literacy Study الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة: هو تقييم دولي لمستوى الكفايات في القراءة تتجزه الجمعية الدولية لتحصيل التقييم التربوي

## الفصل الثامن: السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

64% من التلاميذ المغاربة في المستوى الرابع ابتدائي لم يتمكنوا من التوصل إلى المعدل الأقل انخفاضاً في الروائز اللغوية، مما يدل على أنهم يفتقرون إلى الكفايات الضرورية في مجال فهم النصوص المكتوبة باللغة العربية<sup>1</sup>.

وبذلك، احتل المغرب المراتب الأخيرة في تقويم الكفايات القرائية قبل مصر وجنوب إفريقيا. وقد توصلت PISA 2018 إلى نفس النتائج تقريباً في تقويم القدرات القرائية، حيث احتل المغرب المرتبة 73 في تقييم القراءة قبل كوسوفو والبناما والفلبين وجمهورية الدومنيكان بمعدل تحصيل يساوي<sup>2</sup> 359.

لتفسير هذا الوضع اللغوي يمكن أن نقول إن ما تعيشه اللغة العربية من ضعف لدى المتعلمين في مختلف المستويات التعليمية إنما يرجع إلى أسباب عديدة، يمكن أن نشير إلى بعضها فيما يلي: عدم تجديد الدرس البيداغوجي والاعتماد على الطرق و الوسائل التقليدية لتلقين اللغة العربية للناشئة، وغياب التكوين المستمر للأطر التربوية للرقى بممارساتهم الصفية، وضعف منهاج اللغة العربية وافتقاره لتنظيم منهجي محكم، وذلك لما يشوبه من

---

(International association for the Evaluation of educational achievement) التي تعرف اختصاراً (IAE) كل خمس سنوات، وذلك منذ سنة 2001. "عرف تقييم PIRLS 2016 مشاركة 50 بلد ينتمي أغلبها للقارتين الأوروبية والآسيوية. وقد شاركت في التقييم ثلاثة بلدان إفريقية هي مصر وجنوب إفريقيا والمغرب، حيث قدمت روائز لتلاميذ = السنة الرابعة. وقد بلغ عدد المشاركين المغاربة 10942 تلميذاً من أصل 319 ألف على المستوى الدولي. تجرى الروائز باللغة العربية الفصحى" الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، نتائج التلامذة المغاربة في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءاتية Pirls2016 تقرير موضوعاتي 2019، ص: (3-5).

<sup>1</sup> المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، نتائج التلامذة المغاربة في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءاتية Pirls2016 تقرير موضوعاتي 2019، ص: 13.

<sup>2</sup> OCED, PISA, 2018 :6.

## الفصل (الثامن): السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

خلل في تنظيم المادة التربوية المقدمة للمتعلم، مع عدم مراعاة التدرج في تقديم هذه المادة بالإضافة إلى تضخم المقررات الدراسية وعدم انسجامها مع الغلاف الزمني المخصص لتدريس المادة. ناهيك عن محتوى المنهاج الذي لا يتلاءم مع واقع المتعلم.

غير أن العامل الرئيس في اعتقادي يعود إلى سوء تدبير التعددية اللغوية، سواء في المحيط الاجتماعي، أو في المؤسسات التعليمية وعدم ملائمة المقررات في مختلف الأسلاك، لتحقيق الوضع اللغوي التعددي بالمغرب. وينجم عن هذا الوضع اللغوي الذي يفتقر إلى سياسة لغوية ناجعة انعكاسات خطيرة على المستوى النفسي للمتعلمين الذين يواجهون خليطاً لغوياً غير متجانس، ويفتتحون على أنساق لغوية قبل اكتمال نظامهم المعرفي لغتهم الأولى، فضلاً عن سوء تنظيم اللغات في الواقع الاجتماعي، ذلك أن سيطرة اللغة الفرنسية في سوق الشغل بالمغرب على حساب اللغة الوطنية للمتعلم تؤثر في دافعيته لتعلم اللغة العربية.

إن انتقاد سيطرة اللغة الفرنسية الوارد في آخر الفقرة السابقة، وهو بالمناسبة رأي بعض السياسيين والباحثين<sup>1</sup>، لا ينبغي أن يفهم منه أننا نقلل من شأن الانفتاح على اللغات، بل إننا ندافع عن افتراض مفاده أن المتعلم قادر على التعامل مع مختلف اللغات، لأن الاختلاف بينها لا ينفي خضوعها للكليات اللغوية<sup>2</sup>. وبذلك فإن انفتاح المتعلم على لغات متعددة لن

<sup>1</sup> علال الفاسي (1952)، الفاسي الفهري (2003)، فؤاد بوعلي (2015).

<sup>2</sup> "على الرغم من تباين اللغات وتعددتها، فإن أي طفل عاد يستطيع أن يتعلم أية لغة يحتك بها في محيطه اللساني. وهذا ما يوحي أن كل المخلوقات البشرية تشترك في بنية معرفية محددة نسميها بالملكة اللغوية. وهذه الملكة ما هي إلا نسق كلي للتمثل الذهني للغة" (الفاسي الفهري، 1985: 43).

## الفصل الثامن: السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

يكون إلا دعماً للنظام اللساني للمتعلم وتعزيزاً لأنساقه اللغوية؛ غير أن ما يواجهه من وقائع لغوية شاذة في محيطه الاجتماعي يمكن أن يؤثر على مردوديته اللغوية، فينقلب التجانس اللغوي المفترض نظرياً بين الأنظمة اللغوية للمتعلم إلى تمزق لغوي ينفى القواسم المشتركة بين اللغات، ويؤدي نتيجة ذلك إلى فقدان التوازن بين الأنظمة اللسانية.

لكل الاعتبارات السابقة، أصبح من الضروري التصدي للإشكال اللغوي في المدرسة من خلال النظر إلى وضعية السياسة والتخطيط اللغويين. سواء داخل المدرسة أو خارجها. ومن شأن ذلك أن يسعفنا في تقديم تفسير موضوعي لما يُلاحظ من ضعف لدى المتعلمين في تحصيل اللغة العربية.

وإذا كان من الثابت أن تعلم اللغات في المدرسة يستجيب للمقتضيات اللسانية والسيكولسانية فإنه يخضع أيضاً، بشكل حتمي، لكافة المتغيرات الاجتماعية التي تؤثر عليه بصورة مباشرة. ولرصد العوامل الاجتماعية التي تؤثر في التعلم، يمكن النظر إلى الأسس التي تعتمدها الدول لصياغة السياسات اللغوية ومواكبة عمليات التخطيط. وما من شك في أن هذه السياسات لن تكون بمنأى عن المجتمع؛ ولذلك فهي تعبر عن الخيارات المجتمعية التي تتعزز بصورة مباشرة عبر التخطيط التربوي.

ومن المؤكد أن المدرسة ليست المجال الوحيد لتنفيذ السياسات اللغوية، بل إن ثمة مجالات شتى لا يمكن لأي تخطيط لغوي أن يغفلها، إذ تشكل جزءاً لا يتجزأ من السياسات اللغوية. وتشتمل على الاستعمالات الوظيفية للغة في كافة مناحي الحياة اليومية السياسية

## الفصل (الثامن): السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

منها والاجتماعية والاقتصادية وغيرها. وهذا ما سيكون محور حديثنا في المحور الخاص بالتشريع اللغوي.

### 2.2 السياسة اللغوية التعددية بالمغرب

شكلت السياسة اللغوية في الميدان التربوي المغربي محورا للكثير من المشاريع الإصلاحية. غير أن جلها كان موسوما بتذبذب السياسة اللغوية "لغياب الرؤية الاستراتيجية والفلسفة المؤطرة للقطاع"<sup>1</sup>. وقد أبرز خالد الصمدي ذلك، موضحا تأرجح السياسة اللغوية بين اعتماد التعريب، واتخاذ اللغة الفرنسية وسيلة للتدريس منذ بداية الاستقلال<sup>2</sup>. مما يكشف حسب الباحث فؤاد بوعلي (2015) "فشل السياسة العمومية واضطرابها في الانتقال بالعربية إلى مصاف لغات التدريس"<sup>3</sup>.

تدعونا هذه الوضعية إلى مساءلة السياسة اللغوية بالمغرب، للتعرف على كيفية تدبير الشأن اللغوي بالبلاد، والتوقف عند خصوصية السياسة اللغوية في الميدان التربوي. وإبراز حظ اللغة العربية من السياسة اللغوية والمشاريع الإصلاحية.

<sup>1</sup> بوعلي، 2015: 159.

<sup>2</sup> خالد الصمدي، جوانب من تأثير الفرانكفونية في نظام التربية والتعليم بالمغرب، (مجلة البيان، المنتدى الإسلامي، ع33، ص: 177.

<sup>3</sup> بوعلي، 2015: 154-155.

## الفصل (الثامن): السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

### 1.2.2 السياسة اللغوية من خلال الدستور المغربي<sup>1</sup>

يستدعي البحث في السياسة اللغوية بالمغرب استنتاج النص الدستوري المغربي للتعرف على كيفية تنظيم اللغات في الواقع الاجتماعي المغربي عموماً وفي النظام التربوي على وجه الخصوص. ويعتبر الفصل الخامس من الدستور الجديد الأساس الموجه للسياسة اللغوية بالمغرب.

وفيما يلي مضمون هذا الفصل " تظل العربية اللغة الرسمية للدولة. وتعمل الدولة على حمايتها وتطويرها، وتنمية استعمالها. تعد الأمازيغية أيضاً لغة رسمية للدولة، باعتبارها رصيداً مشتركاً لجميع المغاربة بدون استثناء. يحدد قانون تنظيمي مراحل تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية، وكيفية إدماجها في مجال التعليم، وفي مجالات الحياة العامة ذات الأولوية، وذلك لكي تتمكن من القيام مستقبلاً بوظيفتها، بصفتها لغة رسمية. تعمل الدولة على صيانة الحسانية، باعتبارها جزءاً لا يتجزأ من الهوية الثقافية المغربية الموحدة، وعلى حماية اللهجات والتعبيرات الثقافية المستعملة في المغرب، وتسهر على انسجام السياسة اللغوية والثقافية الوطنية، وعلى تعلم وإتقان اللغات الأجنبية الأكثر تداولاً في العالم؛ باعتبارها وسائل للتواصل، والانخراط والتفاعل مع مجتمع المعرفة، والانفتاح على مختلف الثقافات، وعلى حضارة العصر"<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> يعتبر الدستور بالمغرب القانون الأسمى والدعامة التي تنبثق منها كافة القوانين التنظيمية. وقد تعاقبت على المغرب مجموعة من الدساتير، كان آخرها دستور 2011، الذي جاء نتيجة حراك شعبي نادى بالإصلاح بالمغرب. وقد ترأس عبد اللطيف المنوني لجنة مراجعة الدستور. ويشتمل هذا الدستور على 180 فصلاً.

<sup>2</sup> الدستور المغربي 2011.

## الفصل (الثامن): السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

من خلال تأملنا لمقتضيات الفصل الخامس من دستور 2011، نلاحظ أن التعامل مع المسألة اللغوية كان بمنطق تحقيق التوازنات التي تقضي بالاعتراف بكافة مكونات الرصيد الثقافي المغربي، لذلك، يوصف بكونه "دستور التوافقات، حيث أثبت الفاعل السياسي المغربي أن دوره في التعامل مع قضايا الهوية مطبوع بمنطق التوازنات السياسية والاجتماعية"<sup>1</sup>.

لذلك عمل الدستور على التنصيص على ضرورة حماية اللغة العربية وتنميتها والنهوض بها باعتبارها لغة رسمية للمغرب، كما عمل على ترسيم الأمازيغية، داعياً إلى إيجاد السبل الكفيلة بإدماجها في الميدان التربوي وفي سائر مجالات الحياة اليومية. كما نص الدستور على إدراج اللهجات باعتبارها مكونات ثقافية تعمل الدولة على حمايتها.

### 2.2.2 المجلس الوطني للغات والثقافة المغربية ومنطق الحفاظ على التوازنات اللغوية

في سياق ترسيخ الرؤية التوافقية وحرصاً من المشرع على ضمان التوازنات الاجتماعية وتجنب الفوضى الهوية<sup>2</sup> دعا الدستور إلى إحداث المجلس الوطني للغات والثقافة المغربية، حيث نص الفصل الخامس منه على "إحداث مجلس وطني للغات والثقافة المغربية مهمته على وجه الخصوص حماية وتنمية اللغات العربية والأمازيغية، ومختلف

<sup>1</sup> بوعلي، 2015: 74.

<sup>2</sup> "إن وعي المشرع بالفوضى اللغوية الهوية التي عاشها المغرب منذ الاستقلال وما زالت آثارها بادية في الواقع اللساني، حيث لم تستطع الدولة ضبط وتدبير فسيفساء التعبيرات اللسانية الوطنية مما يسر الأمر على الفرانكفونية غزو السوق وفرض الفرنسية لغة للاقتصاد والفكر والإدارة والتواصل العام جعله يبشر بإحداث المجلس الوطني للغات والثقافة المغربية لضبط السوق اللغوية خاصة بعد احتدام النقاش حول وظائف اللغات الوطنية" (بوعلي، 2015: 79).

## الفصل (الثامن): السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

التعبيرات الثقافية المغربية، باعتبارها تراثا أصيلا وإبداعا معاصرا"<sup>1</sup>. وقد صدر القانون التنظيمي لهذا المجلس في الجريدة الرسمية يوم 30 مارس 2020. "ويعتبر المجلس الوطني للغات والثقافة المغربية، بصفته مؤسسة بصفته مؤسسة وطنية دستورية مستقلة مرجعية في مجال السياسة اللغوية والثقافية، شخصا اعتباريا من أشخاص القانون العام، يتمتع بالاستقلال الإداري والمالي.

ويتألف المجلس الوطني علاوة على رئيسه الذي يعين بظهير شريف لمدة خمس سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة من تسعة وعشرين عضوا. ويضم المجلس الوطني كلا من أكاديمية محمد السادس<sup>2</sup> والمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية<sup>3</sup>. وتحدث له الهيئات التالية: الهيئة الخاصة بالחסانية واللهجات ومختلف التعبيرات الثقافية المغربية الأخرى<sup>4</sup>. الهيئة الخاصة

<sup>1</sup> الفصل الخامس من الدستور المغربي 2011، ص: 17.

<sup>2</sup> "تقوم أكاديمية محمد السادس للغة العربية بمهمة إعداد التوجهات الاستراتيجية للدولة في مجال النهوض باللغة العربية وضمان حمايتها وتطويرها وتنمية استعمالها، باعتبارها لغة رسمية للدولة وتتبع تنفيذ هذه التوجهات بتنسيق وثيق مع السلطات والهيئات المختصة، بعد دراستها والمصادقة عليها طبقا لأحكام هذا القانون التنظيمي". المادة 12 من الجريدة الرسمية الصادرة بتاريخ 30 مارس 2020.

<sup>3</sup> "تأسس بظهير ملكي سنة 2001 يقوم المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بمهمة إعداد التوجهات الاستراتيجية للدولة في مجال النهوض باللغة الأمازيغية وضمان حمايتها وتطويرها واقتراح التدابير التي يتعين اتخاذها من أجل تفعيل طابعها الرسمي في مجال التعليم ومجالات الحياة العامة ذات الأولوية. وتتبع تنفيذ هذه التوجيهات بتنسيق وثيق مع السلطات والهيئات العمومية المختصة بعد دراستها والمصادقة عليها طبقا لأحكام هذا القانون التنظيمي". المادة 12 من الجريدة الرسمية الصادرة بتاريخ 30 مارس 2020.

<sup>4</sup> تقوم الهيئة الخاصة بالتنمية الثقافية وحفظ التراث بمهمة إعداد التوجهات الاستراتيجية لسياسة الدولة الواجب اعتمادها في مجال التنمية الثقافية وحفظ التراث المغربي. وتتبع تنفيذها بتنسيق وثيق مع السلطات والهيئات العمومية المختصة بعد دراستها والمصادقة عليها طبقا لأحكام هذا القانون التنظيمي. المادة 16 من الجريدة الرسمية الصادرة بتاريخ 30 مارس 2020.

## الفصل الثامن: السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

بالنتمية الثقافية الخاصة وحفظ التراث الهيئة الخاصة بتنمية استعمال اللغة الأجنبية والترجمة<sup>1</sup>.

وتحدد المادة 3 من الجريدة الرسمية المذكورة صلاحيات هذا المجلس كما يلي: "يضطلع المجلس الوطني بمهمة اقتراح التوجهات الاستراتيجية للدولة في مجال السياسة اللغوية والثقافية، والسهر على انسجامها وتكاملها، ولا سيما ما يتعلق منها بحماية وتنمية اللغتين الرسميتين العربية والأمازيغية وكذا الحسانية واللهجات ومختلف التعبيرات الثقافية المغربية، وبتنمية الثقافة الوطنية والنهوض بها في مختلف تجلياتها، وحفظ وصون التراث الثقافي المغربي وتثمينه، وتيسير تعلم وإتقان اللغات الأجنبية الأكثر تداولاً في العالم، والمساهمة في تتبع تنفيذ هذه التوجهات، بتنسيق مع السلطات والهيئات المعنية.

يبدو من خلال تتبعنا للسياسة اللغوية بالمغرب كما يوطرها الدستور أنها قائمة على تحقيق نوع من التوازن في الاستعمال اللغوي للغات بالمغرب، من خلال الحرص على التوزيع الوظيفي للغات وإعمال منطق التعدد اللغوي الذي لا ينفي الوحدة الوطنية على الرغم من تعدد الروافد الهوياتية<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> "تقوم الهيئة الخاصة بتنمية استعمال اللغات الأجنبية والترجمة بمهمة إعداد التوجهات الاستراتيجية لسياسة الدولة الواجب اعتمادها في مجال تعلم وإتقان اللغات الأجنبية الأكثر تداولاً في العالم والترجمة. وتتبع تنفيذها بتنسيق وثيق مع السلطات والهيئات العمومية المختصة بعد دراستها والمصادقة عليها طبقاً لأحكام هذا القانون التنظيمي. المادة 17 من الجريدة الرسمية الصادرة بتاريخ 30 مارس 2020.

<sup>2</sup> إن المتأمل لأبرز المبادئ النازمة للسياسة اللغوية بالمغرب يكتشف أنها تتأسس على أربعة مبادئ يحددها الباحث (فؤاد بوعلي 2015) كما يلي:  
أ. "ضمان الوحدة الوطنية.

## الفصل الثامن: السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

غير أن الإشكال الجوهرى الذى يعترض كافة المخططات اللغوية والمشاريع اللغوية التعليمية بالمغرب هى تلك المفارقة الكائنة بين ما السياسة الرسمية للبلاد وبين ما هو كائن من وقائع لغوية مخالفة لروح الدستور. فإذا كانت اللغة العربية اللغة الرسمية بالمغرب بمقتضاه، فإن النظر إلى الواقع اللغوى يفضى بنا إلى القول إن رسمية اللغة العربية لا تتجاوز التشريع القانونى الرمزي فقط؛ أما الواقع العملي فإنه يثبت سيطرة اللغة الفرنسية على كافة القطاعات الحيوية في البلاد على حساب اللغة العربية.

يبدو أن الإشكال الحقيقي يكمن في الاستعمال المزدوج للغة العربية والفرنسية. فعلى الرغم من إقرار الدستور لرسمية اللغة العربية، فإن اللغة الفرنسية لا تزال مهيمنة في الكثير من القطاعات في التعليم والإعلام والإدارة. ولتدعيم وجوده بالمغرب وللتمكن للغة الفرنسية، يعتمد المد الفرانكفوني إلى الترويج لمجموعة من الادعاءات التي تسيء إلى وضع اللغة العربية، كالقول إنها لا تصلح للخطاب العلمي، وأنها لغة الشعر والأدب فقط، أو الادعاء بأنها خاصة بالعصر الكلاسيكي ولا تصلح لاستيعاب القيم الحداثيّة للمجتمع، وغير قادرة على مواكبة المستجدات العلمية والفنية والتقنية التي يشهدها عصر العولمة، ولا تمكن المتعلمين من ولوج سوق الشغل. الأمر الذي يؤثر سلباً على المتعلمين الذين يعزفون عن تعلمها.

ب. الاعتراف بالتعددية اللغوية.

ت. العمق الاستراتيجي للغات: عمق إفريقي وعربي وإسلامي

ث. "الجدولة الوظيفية للغات"، حيث تحدد السياسة اللغوية حدود الاستعمال الوظيفي لكل لغة حسب المجال الذي تستعمل فيه.

## الفصل الثامن: السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

نستخلص مما سبق أن نجاح السياسة اللغوية رهين بإيلاء اللغة الرسمية أهمية كبرى، مع الاعتراف بالدور الإيجابي للغات الأخرى، دون أن يكون استعمال اللغات الأجنبية ذريعة لإقصاء اللغة الرسمية أو تهميشها أو الحد من فعاليتها ووظيفتها في مختلف مناحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية والتقنية. فإذا كان التعدد اللغوي حسب الفاسي الفهري (2003) "مبدأ متداولاً ومستحبا في هذه الخطط باعتباره رأسمالا يمكن من الاتصال والتفاعل، وإذا كان التعدد اللهجي مشروعا لأنه يتيح التنوع فإن التعدد والتنوع ينبغي ألا ينقلبا إلى تمزق اجتماعي ينفي الأرضية المشتركة"<sup>1</sup>.

وإذا كان من الشائع أن ازدواج اللغوي بين العربية الفصيحة واللهجات العامية العربية منها أو الأمازيغية يعتبر من العوامل المفسرة لضعف تعلم اللغة العربية<sup>2</sup>، فإن ما يمكن التأكيد عليه، في هذا المقام تبعا للفاسي الفهري (2003) أن تجربة الازدواجية اللغوية بالمغرب تجربة فريدة من نوعها، ذلك أن النظام اللغوي للعاميات العربية المغربية يعتبر امتدادا للغة العربية، سواء من حيث الرصيد المعجمي، أو الآليات النحوية أو الصرفية أو الدلالية. ولا شك أن الأمازيغية أيضا لا تشذ عن ذلك، "فهي أخت العربية وتتنمي إلى نفس الأسرة اللغوية الحامية السامية"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> الفاسي الفهري، 2003:18.

<sup>2</sup> أنيس فريحة، 1955:21.

<sup>3</sup> الفاسي الفهري، 2003:25.

### 3.2 السياسة اللغوية في الميدان التربوي

#### 1.3.2 الميثاق التربوي وسياسة التعدد اللغوي في النظام التربوي

سعيًا وراء الاندماج في مجتمع العولمة تبنى الميثاق الوطني للتربية والتكوين<sup>1</sup> سياسة لغوية منفتحة ومتفاعلة مع بعض اللغات، حيث أقر الطابع الرسمي للغة العربية وتمكن من إدخال الأمازيغية في المنظومة التربوية. هذا بالإضافة إلى تشجيعه لتعلم اللغات الأجنبية. وعلى الرغم من أهمية هذا المقترح التعددي، فهو يجعلنا أمام إشكالية تتعلق بكيفية ضبط هذا التعدد والتفاعل معه.

لا ننكر الأوراش الإصلاحية المهمة التي دشنها الميثاق الوطني للتربية والتكوين لتعزيز مكانة اللغة العربية في التعليم المغربي، والتي تتجسد في: "تأسيس أكاديمية للغة العربية، واعتبار مادة اللغة العربية إجبارية في جميع التخصصات، والدعوة إلى إنشاء مسالك تعتمد التدريس باللغة العربية في كليات العلوم بالتعليم العالي"<sup>2</sup>.

غير أن ذلك لم يمنع حسب الباحث بوعلي (2015) " من إعادة التمكين للغة الفرنسية لغة للدراسة وللتدريس، مع إدخال تدريس اللغة الإنجليزية من السنوات الأولى للابتدائي،

---

<sup>1</sup> يحيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين على وثيقة رسمية لإصلاح التعليم بالمغرب صدرت سنة 1999، وصاغتها لجنة ملكية خاصة عينها الملك الراحل الحسن الثاني طيب الله ثراه تتضمن فعاليات وهيئات علمية يرأسها مستشار الملك السيد مزيان بلقيش. وكانت المدة الزمنية المقترحة للميثاق هي عشر سنوات تمتد إلى غاية 2009. ويتضمن الميثاق الوطني خارطة إصلاح للمنظومة التربوية تشتمل على قسمين رئيسيين: يتضمن القسم الأول ثوابت المنظومة التربوية المغربية والغايات المتوخاة منها. ويشتمل القسم الثاني على ستة مجالات للتجديد: تتحدد كما يلي: نشر التعليم وربطه بالمحيط الاقتصادي، والتنظيم البيداغوجي، والرفع من جودة التربية والتكوين، علاوة على الموارد البشرية والتسيير والتدبير والشراكة والتمويل. وتتوزع هذه المجالات الستة على تسع عشرة دعامة للتغيير.

<sup>2</sup> بوعلي، 2015: 156.

## الفصل الثامن: السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

إضافة إلى تدريس الأمازيغية، وهو ما يعتبر تجنباً على التلميذ المغربي الذي سيجد نفسه في سنواته الدراسية الأولى أمام خيارات لغوية متعددة تحرمه من إتقان اللغة العربية، والانفتاح الموزون والمتدرج على اللغات الأخرى<sup>1</sup>.

إن منطق السياسة اللغوية لا ينبغي أن يكون مؤسسا فقط على احترام منطق التوازنات الاجتماعية والسياسية، وإن كان الأمر مطلوباً كذلك. بل ينبغي أن تسعى السياسة اللغوية بالدرجة الأولى إلى بلورة رؤية علمية بعيدة عن التجاذبات السياسية والإيديولوجية. قوامها الأساس الحرص على تطوير الكفايات اللغوية للمتعلمين لتمكينهم من الاندماج في واقعهم والانفتاح على مختلف الثقافات الأخرى. ولا يمكن أن يتحقق هذا المسعى إلا باستفادة واضعي السياسة اللغوية من نتائج الدراسات اللسانية والسيكولسانية، للتمكن من استجابة هذه السياسات للقدرات اللسانية والعقلية للمتعلمين.

إن غياب رؤية علمية لتدبير التعدد اللغوي في النظام التربوي يمكن أن يؤدي إلى مجموعة من الانعكاسات السلبية على مستوى التحصيل اللغوي. ولتجاوز ذلك، نبرز أن تنظيم الواقع اللغوي في الواقع التربوي وفي غيره من المجالات الاجتماعية هو الكفيل بالحد من بعض الممارسات اللغوية المنحرفة التي تعمل على تهميش اللغات الوطنية لصالح اللغات الأجنبية، مما يفقدها وظيفتها في المجتمع المغربي.

---

<sup>1</sup> بوعلي، 2015: 156-157.

### 2.3.2 الهندسة اللغوية المقترحة في إطار الرؤية الاستراتيجية<sup>1</sup> 2030-2015

بناء على مقتضيات الدستور، وتبعا للميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي لا يزال يمثل خارطة إصلاح للمدرسة المغربية، اقترح المجلس الأعلى للتعليم في إطار الرؤية الاستراتيجية للإصلاح نموذجا للهندسة اللغوية بالمغرب، تختلف صيغته باختلاف الاسلاك التعليمية والتكوينية. وسنقتصر على عرض الهندسة اللغوية في التعليمين الأولي والابتدائي، وفيما يلي تفصيل ذلك:

#### أ. التعليم الأولي:

تقوم الهندسة اللغوية في التعليم الأولي على مجموعة من الأسس، تحددها الرؤية الاستراتيجية للإصلاح، فيما يلي:

"استثمار المكتسبات اللغوية والثقافية الأولية للطفل وإدراج:

اللغة العربية؛ اللغة الفرنسية التركيز على التواصل الشفهي انسجاما مع طبيعة هذا المستوى من التعليم"<sup>2</sup>.

#### ت. التعليم الابتدائي:

❖ "إلزامية اللغة العربية في مستويات هذا السلك كافة، بوصفها لغة مدرّسة ولغة تدريس.

---

<sup>1</sup> الرؤية الاستراتيجية للإصلاح هي ثاني أكبر ورش للإصلاح التربوي بعد الميثاق الوطني للتربية والتكوين أصدرها المجلس الأعلى للتعليم سنة 2015 ويمتد العمل بها إلى حدود سنة 2030، وهي ترسم خارطة طريق لإصلاح منظومة التربية والتكوين. ويكمن جوهر هذه الرؤية في إرساء مدرسة جديدة قوامها: الإنصاف وتكافؤ الفرص، والجودة للجميع والارتقاء بالفرد والمجتمع.

<sup>2</sup> المجلس الأعلى للتعليم، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح: 38.

## **الفصل الثامن: السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي**

❖ إلزامية اللغة الأمازيغية في مستويات هذا السلك كافة بوصفها لغة مدرسة، مع التركيز على الكفايات التواصلية في السنتين الأولى والثانية، وإدراج الاستعمال الكتابي فيما تبقى من هذا السلك.

❖ إلزامية اللغة الفرنسية في مستويات هذا السلك كافة، بوصفها لغة مدرسة. إدراج اللغة الإنجليزية في السنة الرابعة في أفق نهاية العشر سنوات الجارية، هذا المدى يسمح باستكمال توفير المدرسين والعدة البيداغوجية اللازمة لذلك في المستوى الابتدائي<sup>1</sup> يبدو من خلال الهندسة اللغوية المقترحة أن الطفل اللغوي منذ المراحل المبكرة يجد نفسه أمام مهمة شاقة تتمثل في تعلم أربع لغات منذ المراحل المبكرة للتعلم: اللغة العربية واللغة الأمازيغية واللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية منذ الطور الابتدائي. وإن كنا لا ننكر، تبعاً لما جاء في الدراسات السيكلوسانية، قدرة الطفل على اكتساب أكثر من لغة منذ السنوات الأولى من عمر الطفل، فإننا نعتبر أن تحقق ذلك رهين بجملة من الشروط، من جملتها تحقيق التوازن في هذه اللغات. ولا شك أن غياب تنظيم محكم للغات في الواقع الاجتماعي للطفل من شأنه أن يؤدي إلى فقدان توازن الأنظمة اللسانية لديه.

### **4.2 السياسة اللغوية وإشكالات اختيار لغة التدريس**

يشكل موضوع اللغة في النظم التربوية أبرز القضايا الشائكة التي تستأثر باهتمام الدارسين. وتكتسي مسألة التخطيط اللغوي مكانة جوهرية باعتبارها إحدى الآليات الأساسية

<sup>1</sup> المجلس الأعلى للتعليم، الرؤية الاستراتيجية للإصلاح: 38.

## الفصل (الثامن): السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

التي تسعفنا في اختيار المحتويات اللغوية المناسبة للمتعلمين وتكييفها مع الظروف الإدراكية والاجتماعية لهم، وذلك من خلال تنظيمها لتتلاءم وواقعهم الاجتماعي.

إن تبني قرار حاسم بالنسبة للغة التدريس ليس بالشيء الهين ولا اليسير، لأن تأثيره سيكون على المدى البعيد، فالتخطيط اللغوي للبلاد وبناء سياسة تعليمية ليس مشروعاً قصير الأمد. ولذلك فإن تقليب الموضوع من كل جوانبه والإنصات لكل التوجهات والتفكير الجدي والعميق، وأخذ كل شعبات الموضوع بعين الاعتبار ضروري لبناء التصور الأمثل.

يكشف تاريخ الأمم والشعوب أن الأمة لا تتقدم بغير لغتها. ولعل التدريس بلغة المستعمر من أبرز أسباب تخلف الأمم. فالتخلص من التبعية اللغوية سبيل تقدم الحضارات. كما أن توطين المعرفة يقتضي استيعابها باللغة الوطنية، لا بلغة الآخر. وهذا ما عبر عنه علال الفاسي، إذ يقول "وإني لأذكر كلمة كان كتب لي بها الصديق العزيز بلافريج ... إن العلم إذا أخذته بلغته أخذته، وإذا أخذته بلغة غيرك أخذك"<sup>1</sup>.

وبما أن اللغة تعتبر مكوناً من مكونات الهوية الوطنية، فإن اختيار لغة أجنبية لتدريس المواد الدراسية يمكن أن تكون له آثار سلبية على ثوابت الهوية الوطنية؛ "فالأمة التي تتعلم كلها بلغة غير لغتها لا يمكن أن تفكر إلا بفكر أجنبي عنها"<sup>2</sup>؛ لذلك فالتخلص من التبعية اللغوية والثقافية دليل على قدرة الأمة على تقرير مصيرها والنهوض بواقعها، وهذا ما عبر عنه علال الفاسي، إذ يقول "فحياة لغتنا بعث لوجودنا الثقافي وصلة مستمرة مع ماضيها

<sup>1</sup> علال الفاسي، النقد الذاتي: 333.

<sup>2</sup> نفسه: 333.

## الفصل (الثامن): السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

ومستقبلنا وتحرير لنا من هيمنة الكلمة الأجنبية التي توحى إلينا من الإلهامات ما يملأنا بروح أجنبية بعيدة عنا"<sup>1</sup>. لكل هذه الاعتبارات، نستبعد أن يكون تدريس العلوم بلغة أجنبية اختياراً موفقاً. كما نؤكد أن إصلاح التعليم رهين بتخليصه من كل مظاهر التبعية اللغوية والثقافية للآخر.

في السياق ذاته، لا نقيم وزناً لبعض الأصوات<sup>2</sup> التي تنادي باعتماد العربية المغربية أساساً لتعليم المواد الدراسية. لسبب بسيط يتصل بمحدودية تداول اللهجات المحلية. الأمر الذي يجعل "المتعلم سجين محيط تتداول فيه تلك اللهجة"<sup>3</sup>، مما يجعله غير قادر على الانفتاح على الآخر.

كما أن الدعوة إلى اعتماد العربية المغربية في التعليم محاولة لاقتلاع الإنسان المغربي عن هويته الدينية والثقافية والتاريخية والحضارية. لأنها جزء من مخطط استعماري "أو جناح من مشروع استعماري أشمل"<sup>4</sup> على حد تعبير الدكتور مصطفى بن حمزة الذي خص الدعوة إلى العامية بدراسة قيمة أبرز جذورها الاستعمارية التي تخفي العداء للإسلام، وتسعى إلى طمس اللغة العربية بوصفها لغة القرآن، لفرض هيمنتها على المناطق الاستعمارية. أضف إلى ذلك كله أن تعدد اللهجات المغربية يجعل من الصعب التوافق على اللهجة الأمثل

<sup>1</sup> علال الفاسي النقد الذاتي، القاهرة المطبعة العالمية: 264.

<sup>2</sup> نخص بالذكر دعوة نور الدين عيوش لاتخاذ العربية المغربية لغة لتدريس المواد التعليمية بالمدرسة عوضاً عن اللغة العربية المعيار.

<sup>3</sup> بن حمزة، 2014: 61.

<sup>4</sup> نفسه: 34.

## الفصل الثامن: السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

لاعتمادها لغة للتدريس، مما يفسح المجال للصراعات الداخلية بين مختلف المكونات الثقافية واللغوية المغربية (اللهجة الحسانية، واللهجة الجبلية واللهجة الشمالية).

ولا شك أن الكلفة الاقتصادية لاعتماد لغتين أو أكثر في تدريس المواد الدراسية يجعل من الصعب اعتماد مبدأ التناوب الذي يقضي بتنويع لغات التدريس أو المزوجة بين لغتين أو أكثر في تعليم المواد الدراسية. وهذا ما عبر عنه علال الفاسي، إذ يقول: "من المعلوم من جهة التربية أن تعدد لغات التعليم في البلد الواحد يضر أضرارا فاحشة بتكوين الأبناء ومستقبل الثقافة في الوطن، وأن واجب الدولة أن تعمل ما في استطاعتها لتكون لغة الدراسة واحدة في جميع أجزاء القطر وفي كل مراحل التعليم"<sup>1</sup>.

بناء على الاعتبارات السالفة الذكر، يمكن أن نخلص إلى أن الاختيار المنطقي للغة التدريس ينبغي أن يكون ليس بين لغة أجنبية وأخرى وطنية، وإنما بين لغتين وطنيتين: العربية والأمازيغية، في تطبيق حقيقي للدستور المتوافق على مقتضياته، وفي انتظار التأهيل الكامل للأمازيغية واستيضاح مواطن الاستعمال وأولوياته وفق خريطة وظيفية، فإن الأولى الآن هو الاشتغال بجدية على جعل العربية لغة التعليم في جميع مسالك الدراسة، واستعمال العربية في التعليم"<sup>2</sup>.

وإذا كان مبدأ التعريب أحد الأعمدة الأربعة التي قام عليها إصلاح التعليم بالمغرب منذ فجر الاستقلال إلى جانب التوحيد والتعميم والمغربية، فإن اللغة المؤهلة لأن تكون أساسا

<sup>1</sup> علال الفاسي، النقد الذاتي: 333.

<sup>2</sup> بوعلي، 2015: 163.

## الفصل الثامن: السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

لتدريس المواد التعليمية هي اللغة العربية. وهذا ما تبناه الباحث فؤاد بوعلي، إذ يقول: "سيظل اعتقادنا راسخا أن العربية هي الوحيدة الكفيلة بتحقيق الأمن اللغوي للمواطن المغربي القائم على التفكير الوحدوي والمشارك الوطني بدل التركيز على الخصوصيات الضيقة"<sup>1</sup>. وبذلك يمكننا اختيار اللغة العربية المعيار لغة تدريس المواد التعليمية من تجاوز مختلف أشكال الصراعات الداخلية للهجات المحلية. والانفتاح في الآن نفسه على الموروث الحضاري والديني والثقافي للأمة العربية.

إن جعل اللغة العربية أساسا لتدريس المواد التعليمية لا يعني أبدا تهميش اللغات الأجنبية أو عدم تخصيص حيز لها في المنهاج الدراسي؛ "فإذا أخذت لغتنا مركزها من كل المدارس لم يعد علينا بأس بعد ذلك إذا أضفنا لها لغة أو لغات حية تفتح لنا آفاق الاتصال بالعالم الغربي الذي نتطلع إلى الاقتباس من تجاربه وفلسفاته"<sup>2</sup>.

### 1.4.2 الإغماس المبكر مدخل لتطوير اللغة العربية لدى الناشئة

دعا الفاسي الفهري (2003) إلى ضرورة تلقين اللغة العربية للمتعلم في السنوات الأولى من التعليم الأولي. وهذا ما يعرف بالإغماس المبكر (early immersion) في اللغة. ويؤكد ذلك، مبرزا أهمية "الإغماس المبكر في اللغة العربية، والشروع في تعليم اللغات الأجنبية في سن متأخرة ابتداء من السنة التاسعة أو الثانية عشرة في أحسن الظروف بعد أن يكون الطفل قد ضلع في لغة هويته وفكره وثقافته مجتمعه بصفة كافية لا تعيق نموه، ولا

<sup>1</sup> بوعلي، 2015:9.

<sup>2</sup> علال الفاسي، النقد الذاتي: 333-334.

## الفصل (الثامن): السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

تتسبب في اضطراب قدراته"<sup>1</sup>. كما أوصى في السياق نفسه بتجنب إدخال اللغة الأجنبية في سن مبكرة، إذ يقول: "فأول ما ينبغي الاتجاه إليه في اقتراح نموذج بديل هو تلافي إدخال اللغات الأجنبية في سن مبكرة، حتى لا يقع انقطاع واضطراب وكذلك تمكين الطفل من التغلب على مشكل الازدواجية بتحسين أوضاعه النفسية والبيئية"<sup>2</sup>.

وقد فطن ابن خلدون إلى هذه المسألة، حيث اعتبر أن إدخال اللغة الأجنبية إلى متعلم اللغة العربية في سن مبكرة يمكن أن تكون له آثار سلبية على تحصيل العلوم باللغة العربية، إذ يقول: "إن العجمة إذا سبقت إلى اللسان قصرت بصاحبها في تحصيل العلوم عن أهل اللسان العربي"<sup>3</sup>. ويقول في نفس السياق مؤكدا ضرورة تعلم الطفل العربي اللغة العربية قبل الانفتاح على اللغات الأجنبية: "إذا تقدمت في اللسان ملكة العجمة صار مقصرا في اللغة العربية، لما قدمناه أن الملكة إذا تقدمت في صناعة بمحل قل أن يجيد صاحبها ملكة في صناعة أخرى...إلا أن تكون ملكة العجمة لم تستحكم حين انتقل منها إلى العربية"<sup>4</sup>.

يبدو من خلال موقف كل من ابن خلدون والفاسي الفهري (2003) أنهما يعتبران أن إدخال اللغات الأجنبية إلى التعليم في مراحل مبكرة قد يؤثر بصورة سلبية على تعلم اللغة العربية. غير أن هذه المسألة تحتاج إلى إعادة النظر من منظور الأدبيات السيكلوسانية

---

<sup>1</sup> الفاسي الفهري، 2003:19.

<sup>2</sup> نفسه:21.

<sup>3</sup> ابن خلدون، المقدمة، الجزء الأول:750.

<sup>4</sup> نفسه: 751.

## الفصل الثامن: السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

الحديثة، حيث أثبتت الكثير من الدراسات التجريبية<sup>1</sup> أن اكتساب أكثر من لغة منذ المراحل المبكرة لن يكون عائقا. بل على العكس من ذلك تماما، يمكن للتعليم المبكر للغات الأجنبية أن يساهم في تعزيز القدرات اللغوية للطفل.

تتعزز هذه الفكرة من خلال فرضية استقلال الأنظمة اللغوية في الذهن، حيث إن كل لغة تستقل بنظامها في الذهن بكيفية لا تعيق نمو اللغة الأخرى؛ بل يمكن للنظام اللغوي الأكثر تطورا أن يساهم في تطوير النظام اللغوي الأقل تطورا. وهذا ما أكدته الباحثتان كاولوتزيك وتراسي Tracy & Gawlutzeik Maiwald اللتان طورتا نموذجا عرف لديهما بنموذج التعزيز، حيث تفترض الباحثتان أن لغتي الطفل الثنائي اللغة تتطوران بدرجات متفاوتة وأن النظام اللغوي الأكثر تطورا يعمل على دعم تطور النظام اللغوي الآخر الأقل تطورا.

ويمكن لفرضية الفترة الحرجة التي طورها Eric Linneberg أن تكون دعامة أساسية لإبراز مزية التعليم المبكر للغات بصورة عامة. وتقوم هذه الفرضية على فكرة مفادها أن كل كائن حي له فترة محددة للتعليم؛ وحينما تمر الفترة الحرجة دون تحقق المهارات المطلوبة، فإن التعلم يصبح مستحيلا. مما يجعل التعلم مرتبطا عادة بالسنوات الأولى من عمر الطفل. لذلك، فتأخير تعلم اللغة الأجنبية قد يخلق إشكالا في تعلمها. كما أن تأخير تعلم اللغة العربية المعيار قد يؤثر على سيرورة تعلمها. وقديما كانت تردد مقولة مشهورة جدا: "التعلم

---

<sup>1</sup> يمكن العودة إلى الفصل السابع من هذا البحث للتعرف على أبرز الدراسات التي تدعم هذا التصور، ونخص بالذكر دو هوفر (2005) De Houwer، وميزل (2003) Meisel بالإضافة إلى باحثين آخرين أشرت إليهم في نفس الفصل حينما كنت في سياق عرض الدراسات السابقة التي تدعم تمييز الطفل مبكرا بين النظام الوظيفي للغة الأولى والنظام الوظيفي للغة الثانية.

## الفصل (الثامن): السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

في الصغر كالنقش على الحجر"، وهي مقولة أكدت صحتها التصورات الحديثة لنظريات التعلم التي أبرزت فعالية النموذج التعليمي القائم على التعليم المبكر للغات<sup>1</sup>. وقد تحدث ابن خلدون أيضا عن مزية التعليم المبكر، إذ يقول: "إن التعليم في الصغر أشد رسوخا وهو أصل لما بعده لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات"<sup>2</sup>.

بناء على ما سبق، يتضح أن نهج سياسة لغوية متعددة متكاملة تراعي مقومات الهوية الوطنية وتتيح لنا، في الآن نفسه، الانفتاح على دول العالم هي السبيل لتنظيم التعدد اللغوي في المجتمع المغربي. ولن يتأتى ذلك إلا بإعطاء الأولوية للغة العربية في مختلف مستويات الحياة العامة في الشؤون الإدارية والإعلامية وكذا في المؤسسات التعليمية، دون إغفال الدور الأساس للغات الأخرى في توسيع دائرة التواصل والاتصال بين مختلف الشعوب والأمم. وتستمد السياسة التعليمية أهميتها من الأسس النظرية التي تركز عليها، وكذا من قدرة هذه السياسة على بلورة التمثلات المعرفية والإدراكية والاجتماعية للمتعلمين.

### 3. التشريع اللغوي مدخل لتنظيم اللغات في الواقع الاجتماعي

يبدو أن التشريع القانوني هو المدخل الرئيس لبناء السياسات اللغوية، إذ يسمح ببلورة مواقف الدولة وتصوراتها حول وضع اللغات الوطنية والرسمية واللغة القومية واللغات المحلية والأجنبية، كما يمكننا من إدراك العلاقات بين مختلف هذه اللغات التي تتعايش في الوطن.

<sup>1</sup> انظر الفصل السابع من هذا البحث الذي يبرز نمو القدرات اللغوية للطفل بشكل مبكر وتمكنه من التمييز بين نظامه الوظيفي للغته الأولى والثانية منذ السنوات الأولى من عمر الطفل. الأمر الذي يجعل إمكانية انفتاح الطفل على أكثر من لغة منذ المراحل المبكرة للطفولة أمرا متاحا، بل مسألة مطلوبة لضمان تحقيق التميز في تعلم اللغات.

<sup>2</sup> ابن خلدون، المقدمة، الجزء الأول: 740.

## الفصل الثامن: السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

والرهان الذي تحرص السياسات اللغوية على تحقيقه هو كيفية تنظيم التعدد اللغوي بطريقة ناجحة قوامها التعايش والتفاعل الإيجابي بين مختلف اللغات.

تكمن نجاعة السياسة اللغوية في قدرتها على تدبير واقع التعدد اللغوي في المجتمع، مع الحرص على تعزيز القدرات التنافسية للغة الرسمية واللغات الوطنية لتكون قادرة على فرض وجودها أمام زحف اللغات الأجنبية. ولا تتعزز القدرات التنافسية للغة ولا تتقوى في محيطها ولا تكتسب مناعتها إلا إذا انخرطت انخراطا حقيقيا في كافة الميادين الحيوية في البلاد. فكانت لغة الاقتصاد، ولغة السياسة ولغة التعليم ولغة القانون، واللغة المعتمدة في كافة القطاعات.

وبالنظر إلى الأدوار الحيوية للسياسات اللغوية والتشريعات القانونية، فقد حرصت الكثير من الدول على إصدار قوانين لحماية لغتها ولتمكينها في واقعها، وجعلها تتخبط بشكل فعال في كافة الميادين الحيوية للمجتمع، سواء منها الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية أو القانونية<sup>1</sup>. لأن ذلك هو السبيل الوحيد لتفادي بعض الوقائع اللغوية الشاذة وبعض السلوكات الكلامية المنحرفة، خاصة حينما تتدعم هذه التشريعات القانونية بنظام للعقوبات الجزائية<sup>2</sup> يضيف على تلك التشريعات طابع الإلزام، فيلتزم بها كافة المواطنين. وسنعمل في هذا المحور على التعرف على آليات التحكم في المشهد اللغوي من خلال تتبع التشريعات القانونية المعتمدة في مختلف الميادين الاستعمالية للغة. ولتوضيح معالم السياسة

<sup>1</sup> Thomas, Ricento, 2006: xi.

<sup>2</sup> Fishman, 2006:4.

## **الفصل الثامن: السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي**

اللغوية وفق التشريعات القانونية، سنعمد إلى عرض بعض التجارب المعتمدة في مختلف بلدان العالم العربية أو الأجنبية، لنكتشف أهم الجوانب التي تركز عليها السياسات اللغوية لتحديد الوضع الاعتباري للغة الرسمية، بغية تقوية قدراتها التنافسية، ولتكون قادرة على فرض وجودها أمام زحف اللغات الأخرى، ولئلا تفقد أدوارها الوظيفية في كافة الميادين في الحياة اليومية.

### **1.3 التشريع اللغوي القانوني وضبط المحيط اللغوي**

يمثل المحيط اللغوي أحد المكونات الرئيسة التي تتدخل في تشكيل الواقع اللغوي، حيث يعكس طبيعة الوضع اللغوي الذي تعيشه مختلف الشعوب والأمم، وكذا موقع اللغة الرسمية ومدى تفاعلها إيجاباً أو سلباً مع مختلف اللغات التي تتعايش معها. ويقصد بالمحيط اللغوي كل ما يتصل بالبيئة اللغوية التي تفسر مدى حضور اللغة في الواقع أو غيابها، بناء على ملاحظة كل المؤشرات اللغوية في مختلف مجالات الحياة اليومية، بما في ذلك أسماء الشوارع والساحات العمومية والمدارس والمحلات التجارية والصناعية والسياحية والترفيهية، وإشارات المرور وغير ذلك من عناصر المحيط اللغوي.

وبالنظر إلى الأهمية الجوهرية التي يكتسبها هذا المحيط اللغوي، وما يمارسه من تأثير على الأفراد والجماعات، فقد كان من أبرز المجالات التي استأثرت باهتمام السياسات اللغوية. وثمة نماذج متعددة تكشف عن كيفية ضبط المحيط اللغوي وسبل التدخل فيه ليتلاءم مع مقتضيات السياسات اللغوية التي تنهجها مختلف البلدان. فقد أصدر الأردن على

## الفصل الثامن: السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

سبيل المثال قانون الحفاظ على سلامة اللغة العربية، التي تنص المادتان 5 و6 منه على سيادة اللغة العربية في الواقع، من خلال حضورها المكثف في مختلف مجالات المحيط

اللغوي: وفيما يلي نص المادتين:

"المادة 5: تكتب باللغة العربية

أ. لافتات أسماء المؤسسات

ب. يجوز أن تضاف إلى الكتابة العربية ما يقابلها بلغة أجنبية على أن تكون اللغة

العربية أكبر حجماً وأبرز مكاناً"<sup>1</sup>.

"المادة: 6 تسمى بأسماء عربية سليمة:

أ. الشوارع والأحياء والساحات العامة وغيرها من المواقع، وتستثنى من ذلك أسماء

الأعلام غير العربية.

ب. المؤسسات المالية والتجارية والعلمية والصناعية والاجتماعية والخدمية والترفيه

والسياحة وغيرها من المؤسسات العامة والخاصة والأهلية"<sup>2</sup>.

وقد ساهم الأمير فيصل في ضبط المحيط اللغوي السعودي بإصداره قانوناً ينص

على تعريب المحلات التجارية والشوارع في السعودية، خاصة حينما لاحظ هيمنة اللغات

---

<sup>1</sup> قانون حماية اللغة العربية رقم 35 لسنة 2015، المنشور على الصفحة 6892 من عدد الجريدة الرسمية رقم 5347،

بتاريخ 2015-07-01

<sup>2</sup> المرجع نفسه.

## الفصل (الثامن): السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

الأجنبية، ممهلا المحافظين والأمناء والبلديات ستة أشهر لتعريب كافة أسماء المحال التجارية والشوارع، واستبعاد كافة الأسماء الأجنبية عن مكة المكرمة<sup>1</sup>.

### 2.3 التشريع اللغوي القانوني واحترام نظام الأبجدية

تمثل الكتابة مظهرا لغويا ورمزيا وحضاريا في الآن نفسه، فهي تمثل التراث اللغوي، ولا شك أن قيمة الكتابة تتجسد في جاذبيتها وجماليتها وبساطتها واختزالها، وكذا في قدرتها على التعبير عن مختلف المعاني ونقل كافة الأصوات. ولما كانت الأبجدية من أهم مكونات التراث اللغوي، فإن تغييرها من شأنه أن يمس بالمكونات اللغوية والثقافية.

وقد نصت مجموعة من التشريعات القانونية على حماية نظام الأبجدية<sup>2</sup>، "ففي 15 نونبر 2002 صادق مجلس النواب الروسي على قانون يقر بموجبه أن الأبجدية المعتمدة في الاتحاد الروسي هي الأبجدية السيريلية"<sup>3</sup>. وقد أقر البرلمان اليوغوسلافي أن جميع الهيئات ملزمة باعتماد الأبجدية السيريلية، بما في ذلك المؤسسات ذات الاستقلالية والهيئات الحكومية والتعليمية والثقافية ومؤسسات الإعلام<sup>4</sup>.

ولما كانت الأبجدية وثيقة الصلة بحضارة الأمة وتراثها فقد رفض أتاتورك الاستمرار في اعتماد النظام الأبجدي العربي لكتابة اللغة التركية، بحجة أنها لا تسجل الأصوات التركية بشكل دقيق، ففي سنة 1932 تبنى أتاتورك أبجدية جديدة قائمة على الخط الروماني،

<sup>1</sup> صحيفة عكاظ، العدد 3402.10 أكتوبر 2010.

<sup>2</sup> حماية النظام الأبجدي للغة لا يعني الاحتفاظ به في صيغته الأصلية، بل يمكن إغناؤه بإضافة بعض الرموز إلى بنيته، خاصة حينما يتعلق الأمر بتعريب بعض المصطلحات الأجنبية (الكوسيماتيكية، والكرافيم...)

<sup>3</sup> Spolsky Bernard, 2004:2.

<sup>4</sup> Spolsky Bernard, 2004:2.

## الفصل الثامن: السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

عوض الخط العربي<sup>1</sup>. وتبرز التجربة النرويجية قدرتها على تطوير أبجدية خاصة بها؛ "ففي سنة 1814 انقسمت النرويج سياسيا عن الدانمارك التي كانت خاضعة لسلطتها لمدة أربعة قرون، فبدأ النرويجيون في البحث عن أصولهم الثقافية التي انقطعت منذ القرون الوسطى. وقد كانت اللغة من أبرز الرموز الوطنية المعبرة عن وحدتهم واستقلاليتهم فالكثير من الأصوات نادى بإحياء اللغة النرويجية التي افتقدت في فترة الاتحاد مع الدانمارك"<sup>2</sup>. ويمكن استحضار إصلاحين رئيسيين: أحدهما مرتبط بمحاولة (1812) Knud Knudson مراجعة اللغة الدانماركية المكتوبة في أفق معيرة اللغة العامية، حيث عمل على تقديم وصف للغة العامية كما اقترح معجما لها لتجاوز بعض الألفاظ الأجنبية. وفي سنة 1813 عمل Ivar Aasen على تحقيق اللهجات النرويجية وأنشأ نحوها سنة 1864 واقترح معجم لها سنة 1873 كوسيلة لكتابة لغة جديدة، سماها اللغة الوطنية<sup>3</sup>.

على الرغم من أن الإصلاحين المذكورين كان الهدف منهما تجاوز الكتابة الدانماركية، فهما يختلفان تماما في كيفية تصور اللغة النرويجية، حيث تدرج كنودسون في الإصلاح اللغوي، بينما كان إيفار ثوريا<sup>4</sup>. وفي سنة 1985 صوت رسميا لصالح تحقيق مساواة اللغة

---

<sup>1</sup> Fishman, 2006:5.

<sup>2</sup> Einar Haugen, 1968:676.

<sup>3</sup> Ibid: 676.

<sup>4</sup> Ibid: 676.

## **الفصل (الثامن): السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي**

الوطنية مع اللغة الدانماركية. وبعد ذلك بسنتين تم التخلي عن اللغة الدانماركية لصالح اللغة الوطنية التي اكتشفها كنودسون<sup>1</sup>.

### **3.3 التشريع اللغوي القانوني والسياسة الإعلامية**

يعتبر استعمال اللغة في المجال الإعلامي من أبرز الميادين الحيوية للسياسات اللغوية، لما لها من آثار قوية في رسم معالم الوضع اللغوي للبلدان، ولما لها من قدرة أيضا على التأثير في الناس، وتوجيه ميولاتهم ورغباتهم والتحكم في مواقفهم وسلوكياتهم اللغوية، حيث تستعمل المنابر الإعلامية لتعزيز السياسة اللغوية التي تتبناها الدولة.

واقترعا بالدور المحوري للإعلام في التأثير على المواطنين، فقد عملت الكثير من السياسات اللغوية في مختلف البلدان على التركيز على التشريعات اللغوية الإعلامية للتحكم في المشهد اللغوي الإعلامي، ولتنظيم استعمال اللغات في هذا المجال. وقد كان العراق من السباقين إلى إصدار قوانين تلزم مؤسسات النشر والإعلام على الحرص على استعمال اللغة العربية، وتجنب استعمال العامية إلا إذا دعت الضرورة إلى ذلك، على أن تكون العامية المستعملة أقرب إلى اللغة العربية.

وفيما يلي نص القانون " تلتزم مؤسسات النشر والإعلام التي تكون مطبوعاتها ومناهجها باللغة العربية أن تعتنى بسلامة اللغة العربية ألفاظا وتركيبا، نطقا وكتابة، وتيسيرها للجماهير وتمكينهم من فهمها، على أنه لا يجوز لها استعمال العامية إلا للضرورة القصوى، مع

<sup>1</sup> Einar Haugen, 1968:677.

## الفصل الثامن: السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

السعي إلى تقريبها من اللغة الفصحى والارتفاع بها وفق خطة مقصودة"<sup>1</sup>. وفي تركيا تم التنصيب على أن اللغة التركية هي اللغة المعتمدة في المؤسسات الإعلامية "ففي غشت 2002، صادق البرلمان الأوروبي على استعمال اللغة التركية في الإعلام والتعليم"<sup>2</sup>، " وفي إطار دعم التوجه القومي عمل الأردن على إصدار قانون الحفاظ على سلامة اللغة العربية. وقد نصت المادة 4 منه على وجوب استعمال اللغة العربية في صياغة لغة الإعلانات، وفيما يلي نص القانون "يجب أن يكون باللغة العربية أي إعلان ينشر أو يبث على الطريق العام أو في أي مكان عام أو وسائل نقل عام، ويجوز أن تضاف له ترجمة باللغة الأجنبية على أن تكون اللغة العربية أكبر حجماً وأبرز مكاناً"<sup>3</sup>.

تكمن أهمية التشريعات القانونية في الميدان الإعلامي في كونها تعبر عن الإرادة السياسية لتعزيز التوجه القومي والرفع من القدرات التنافسية للغة الوطنية. غير أنها تظل في مجملها ذات طابع تقليدي، كما تقف عاجزة عن مواكبة التطورات الإعلامية المتسارعة في العصر الحديث، حيث أصبح التحكم في الاستعمال اللغوي في المجال الإعلامي يخلق الكثير من الصعوبات.

<sup>1</sup> التشريع العراقي رقم 64 الذي أصدر عام 1977 المسمى قانون الحفاظ على سلامة اللغة العربية صحيفة عكاظ، عدد 10، 3402 أكتوبر 2010 .

<sup>2</sup> Spolsky Bernard, 2004 :2

<sup>3</sup> قانون حماية اللغة العربية رقم 35 لسنة 2015، رقم 5347، بتاريخ 01-07-2015 .

### 4.3 التشريع القانوني والسياسة اللغوية في مجال الصحة

قد يبدو للوهلة الأولى أن السياسات اللغوية بعيدة كل البعد عن الميدان الصحي، غير أننا حينما ننظر إلى بعض الوقائع اللغوية في المستشفيات والمصحات قد نتوصل إلى إدراك قيمة الاستعمال اللغوي، وأهمية وضع سياسات لغوية تنظم استعمال اللغات في مختلف المستشفيات، لأن ذلك قد يكون له تأثير مباشر على حياة الأفراد. ونسوق هنا واقعة تثبت هذا الأمر،" فقد تم رفض عملية زرع قلب لامرأة تركية عمرها 56 سنة في مصحات Hanover بحجة أن عدم فهمها للغة الجرمانية يجعل سيرورة العلاج أكثر بطئاً، وقد يكون الأمر خطيراً. وقد بررت المصحة هذا القرار قائلة إن المريض قد لا يفهم تعليمات الطبيب، فيأخذ بذلك وصفات علاجية خاطئة، وقد لا يكون قادراً على مساعدة الطبيب إذا ما كانت هناك مضاعفات. ومنذ ذلك الحين، أي في 27 غشت 2000 أصدر وزير الصحة قراراً يقرر بموجبه أنه مستقبلياً في حالات مماثلة يتعين إيجاد حلول عملية. ومن ثم يجب على الأطباء والمستشفيات اعتماد سياسة لغوية للتعامل مع واقع التعدد اللغوي"<sup>1</sup>.

### 5.3 التشريع اللغوي القانوني والمجالات الاقتصادية

يعتبر ربط اللغة بمحيطها الاقتصادي من جملة المجالات الحيوية للسياسة اللغوية التي لم يتم الاهتمام بها إلا مؤخراً، حيث كانت السياسات اللغوية تركز على ثلاثة مجالات فقط: المجال القانوني والمجال الثقافي والتعليمي. وهذا ما عبر عنه فرانسوا كرين 2006 François Grin، إذ يقول "شكلت الاعتبارات الاقتصادية في ميدان السياسة اللغوية

<sup>1</sup> Spolsky Bernard, 2004 :3.

## الفصل (الثامن): السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

عنصرا جديدا، فالخطابات السياسية حول اللغة كانت تركز على ثلاث مقاربات أساسية: مقارنة قانونية تركز فيها السياسة اللغوية على شكل من أشكال الاعتراف بالحقوق اللغوية في سياق معين، ومقاربة ثقافية تنظر إلى اللغات بوصفها تجليات للثقافة... بالإضافة إلى المقاربة التعليمية التي تركز على تدريس اللغة<sup>1</sup>. ويرجع الكثير من الدارسين الاهتمام باقتصاديات اللغة إلى صدور مقال Jacob Marchak (1965) "اقتصاديات اللغة"<sup>2</sup>.

ويحيل مصطلح اقتصاديات اللغة إلى نموذج من الدراسات النظرية الاقتصادية تستعمل مفاهيم وأدوات اقتصادية في فهم العلاقات التي تميز المتغيرات اللسانية في علاقتها بالمتغيرات الاقتصادية. ويقوم النموذج الاقتصادي للسياسة اللغوية على النظر في كيفية تفاعل المتغيرات اللغوية والاقتصادية. "ولم تظهر اقتصاديات اللغة بوصفها مجالا مستقلا للبحث إلا سنة 1960، حيث كانت أغلب الدراسات المقدمة في هذا الشأن عبارة عن مقالات لمجموعة من الباحثين الاقتصاديين الكنديين، وخاصة الكبيكيين منهم لدراسة الكلفة الاقتصادية لاعتماد اللغتين الفرنسية والإنجليزية"<sup>3</sup>.

ويعتبر دور اللغة في النشاط الاقتصادي من جملة اهتمامات السياسة اللغوية في الميادين الاقتصادية. ومن جملة التساؤلات التي تطرح في هذا الميدان: هل يفضل الناس إشهار المنتجات والسلع وبيعها لهم بلغتهم الأم؟ وهل تتأثر الفعالية الإنتاجية باللغات

---

<sup>1</sup> François Grin, 2006 :77.

<sup>2</sup> Ibid :78.

<sup>3</sup> Ibid :79.

## الفصل الثامن: السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

المستعملة في المصنع؟ هناك من يستدل على أن العلاقة بينهما إيجابية لأن التنوع اللغوي يسمح بإنتاجية أكبر. غير أن آخرين يرون العكس، حيث إن التنوع يمكن أن تنتج عنه كلفة اقتصادية<sup>1</sup>.

"تتجه أغلب الدراسات الاقتصادية نحو تخطيط الوضع، أما تخطيط المتن فلا يتم الاهتمام به لأن التكلفة الاقتصادية لوضع المعاجم أو إصلاح الخط لا تساوي شيئاً بالمقارنة مع تخطيط الوضع، فترسيم اللغة واختيار لغة أخرى لاعتمادها في التدريس في النظام التعليمي يعتبر مكلفاً اقتصادياً"<sup>2</sup>.

إن ربط اللغة بمحيطها الاقتصادي يشكل أبرز الميادين الحيوية التي تسمح للغة بالانخراط في واقعها، ليتحقق بعدها الوظيفي، ولتكون قريبة من سوق الشغل، فيكون تعلمها سبيلاً في توفير فرص الشغل والرفاه. من هذا المنطلق آمنت الكثير من الدول بأهمية سن تشريعات لغوية تنظم استعمال اللغات في الميدان الاقتصادي لتضمن سيادة اللغة الوطنية في هذا المجال. وترسم المادتان 5 و 6 من القانون العراقي سبل التدخل في الواقع اللغوي لتمكينه من الانخراط في الميادين الاقتصادية، وفيما يلي نص المادتين:

المادة 5: "تكتب باللغة العربية البيانات والعلامات التجارية، وبراءات الاختراع والنماذج التي تتخذ شكلاً مميزاً لها كالإمضاءات والأسماء، والكلمات والحروف والأرقام، وعناوين المحال والأختام والنقوش البارزة، أما العلامات التجارية التي تم تسجيلها قبل العمل بهذا

---

<sup>1</sup> Grin François, 2006 :81-82.

<sup>2</sup> Ibid :83 .

## الفصل الثامن: السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

القانون، ولم تتوفر فيها شروط هذه المادة فيجب على مالكيها أن يتقدم بطلب جديد لتسجيلها، وذلك خلال ستة شهور من تاريخ نفاذ هذا القانون.

"المادة 6: تكتب باللغة العربية البيانات المتعلقة بأية سلعة تم إنتاجها بالقطر العراقي، كما تلصق بطاقة اللغة العربية على المنتجات والبضائع التي تستورد من الخارج، تتضمن البيانات التجارية ذات الصلة بتحديد قيمتها، ويجوز أن تكتب بلغة أجنبية إلى جانب اللغة العربية فيما يتعلق بالبضائع الواردة من الخارج، أو المعدة للتصدير إلى خارج العراق"<sup>1</sup>.

وقد أصدر الأردن قانوناً يمكن اللغة العربية من التحكم في الواقع الاقتصادي لمواجهة سيطرة اللغات الأجنبية، حيث نص على ما يلي: " يجب أن تحرر باللغة العربية اللافتات التي تضعها المؤسسات أو المنظمات التجارية أو الصناعية على واجهات محالها، ويجوز كتابة ذلك عند الحاجة بلغة أجنبية، إلى جانب اللغة العربية، بشرط أن تكون اللغة العربية أكبر حجماً وأبرز مكاناً. وتشمل العناية باللغة العربية اعتمادها لغة التعبير في جميع ما سبق ذكره وتجنب استعمال المصطلحات الأجنبية إلا عند الضرورة وبصورة مؤقتة عند عدم توفر المصطلحات العربية"<sup>2</sup>، وهذا ما عبر عنه قانون حماية اللغة العربية الأردني، إذ ينص

<sup>1</sup> التشريع العراقي رقم 64 الصادر سنة 1977 المسمى قانون الحفاظ على سلامة اللغة العربية، المادة: 6.

<sup>2</sup> نفسه .

## الفصل (الثامن): السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

على ما يلي: "ينبغي أن تكتب باللغة العربية أوراق النقد والمسكوكات والطوابع والميداليات الأردنية"<sup>1</sup>.

### 6.3 التشريع اللغوي القانوني والسياسة التعليمية

تشكل المؤسسات التعليمية أبرز الفضاءات التي تعكس السياسات اللغوية التي تحرص الدول على ترسيخها، وهي تبعا لذلك من آليات تنزيل القرارات اللغوية التي تُسنُّ بمقتضى تشريعات قانونية. ومن جملة القضايا التي تستأثر باهتمام صناع القرار التعليمي ما يتعلق بلغة التعليم أو لغات التعليم بحسب التشريعات اللغوية، أو تعليم اللغة.

إن اختيار لغة التدريس من جملة الرهانات الحاسمة في السياسة التعليمية. وتختلف التصورات والمواقف السياسية حول اللغة التي ينبغي أن يُلجأ إليها في تدريس المواد تبعا لاختلاف توجهاتها الإيديولوجية. وبصورة عامة، فإن المتتبع لمختلف السياسات التعليمية، يمكن أن يكتشف جملة من الخيارات اللغوية المعتمدة.

ومن جملة الخيارات المتاحة أن يكتفى بلغة واحدة لتلقين كافة المواد التعليمية. فهناك من اختار اللغة القومية أو اللغة الوطنية للتدريس، وهناك من تخطى عن لغته الوطنية ليؤسس معارفه بواسطة لغة أجنبية، وهذا ما فعلته كاليفورنيا حينما استبدلت الثنائية اللغوية للمتعلمين بإغماسهم في اللغة الإنجليزية " ففي نونبر 2002 صادق الناخبون من ولاية أريزونا على مقترح قانون 203 يقضي باستبدال الثنائية اللغوية في التعليم بكاليفورنيا بإغماس المتعلمين

<sup>1</sup> قانون حماية اللغة العربية رقم 35 لسنة 2015، المنشور على الصفحة 6892 من الجريدة الرسمية رقم 5347، بتاريخ 2015-07-01.

## الفصل الثامن: السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

في اللغة الإنجليزية<sup>1</sup>. ونفس الشيء نجده في غانا «فقد أقر وزير التربية والتكوين الغاني في 16 غشت 2002 ضرورة تخلي المتعلمين عن لغتهم الأم في السنوات الثلاثة الأولى من التمدرس واستبدالها باللغة الإنجليزية»<sup>2</sup>.

وغالبا ما نجد هذا النمط من التشريعات القانونية لدى بعض الدول التي لا تمكنهم لغتهم الأم من الانخراط في ركب الحضارات، بالنظر إلى محدوديتها الجغرافية والحضارية والتاريخية، فتستبدل بلغة أخرى تمكنهم من الانفتاح على العالم والتعرف على المستجدات العلمية والتقنية والفنية.

ومن جملة السياسات اللغوية المعتمدة في الميدان التعليمي اعتماد التناوب اللغوي. وهي سياسة لغوية الهدف منها تطوير كفاية الطفل في لغتين باعتمادهما معا، بشكل متناوب في تدريس مختلف المواد التعليمية والمناهج الدراسية. " ففي 16 يناير 2001 أقر مجلس الشعب التانزاني المزج في لغة التعليم بين اللغة الإنجليزية واللغة السواحلية"<sup>3</sup>. وقد اعتمد المغرب أيضا سياسة التناوب اللغوي في تدريس المواد العلمية، عن طريق المزاوجة بين كل من اللغة العربية واللغة الفرنسية. وقد ناقشت فيما سبق هذا الأمر، وأبرزت الكلفة المادية لاعتماده في التعليم. ناهيك عما يترتب عنه من صعوبات في إدراك المواد العلمية بلغتين.

---

<sup>1</sup> Spolsky Bernard, 2004 :2

<sup>2</sup> Ibid:3.

<sup>3</sup> Ibid.

## الفصل (الثامن): السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

وأستحضر في سياق الحديث عن لغة التدريس بالجامعات العربية الكثير من النماذج التي تؤكد الإرادة السياسية للشعوب العربية على جعل اللغة العربية لغة التدريس بمختلف الجامعات، لتدريس كافة المواد، سواء منها الأدبية أو العلمية أو التعليمية. فقد نص قانون الجامعات المصرية الصادر سنة 2006 في المادة الثانية والستين بعد المائة "على أن اللغة العربية هي لغة التعليم في الجامعات الخاضعة لهذا القانون"<sup>1</sup>.

كما أكد القانون الأردني على تدريس المواد التعليمية باللغة العربية في الجامعة؛ فقد نصت الفقرة الثالثة من القانون (و) من المادة الثالثة من قانون التعليم العالي والبحث العلمي رقم 41 لعام 2001، في المملكة الأردنية الهاشمية على أن التعليم العالي يهدف إلى تحقيق تعميم استعمال اللغة العربية لغة تعليمية في مراحل التعليم العالي، وتشجيع التأليف العلمي بها، والترجمة منها وإليها.

غير أن أغلب التشريعات اللغوية المرتبطة بتنظيم الوضع اللغوي بالجامعات، لضمان سيادة اللغة العربية فيها لم تتحقق على أرض الواقع، لغياب آليات تنزيلها. الأمر الذي يفسر هيمنة اللغة الأجنبية في تدريس مختلف المواد العلمية بكافة الدول العربية، باستثناء سوريا التي تمكنت من تدريس المواد العلمية باللغة العربية، حيث تدرس الطب باللغة العربية.

---

<sup>1</sup> انظر المادة 106 من قانون الجامعات المصرية الصادر سنة 2006.

### 7.3 التشريع اللغوي القانوني ونظام العقوبات الجزائية

تستمد التشريعات القانونية سلطتها، ويترسخ وجودها بفضل الجهاز التنفيذي الذي يدعم قراراتها ويسهر على تنفيذ أحكامها التشريعية. والتشريع القانوني اللغوي هو الآخر في حاجة إلى أن يفرض وجوده بفضل تدخل السلطة التنفيذية التي تجعل الأفراد والجماعات أشد حرصاً على الاستجابة لروح القوانين اللغوية والخضوع لأحكامها والالتزام بمقتضياتها. ففي حال مخالفة المواطنين لمقتضيات القوانين اللغوية تتدخل السلطات التنفيذية لردع كل من سولت له نفسه خرق التشريعات اللغوية، أو عدم احترام بند من بنودها. فنظام العقوبات الجزائية هو النظام الأنجع لضمان احترام مختلف القوانين والتشريعات المنصوص عليها في الدساتير أو غيرها من النصوص التشريعية.

ويكتسي نظام العقوبات الجزائية أهمية كبرى في النصوص التشريعية، لأنه المعبر الوحيد عن إرادة الشعوب والأمم في نقل القوانين من إطارها الرمزي إلى بعدها الواقعي. وأستحضر في هذا الصدد بعض النماذج من العقوبات التي تلزم الأفراد باحترام سيادة اللغة العربية في الدول العربية وعدم استعمال لغة أخرى، وفيما يلي مقتطف من قانون حماية اللغة العربية الأردني تنص المادة السادس عشرة منه على عقوبة توقيف المؤسسات التي لا تحترم التشريعات اللغوية، وفيما يلي نص القانون: " تُشكّل لجنة من كل من مجمع اللغة العربية ووزارة الصناعة والتجارة والتموين ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة التربية والتعليم

## الفصل (الثامن): السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

وهيئة الإعلان على أن تختص بتوقيف أوضاع المؤسسات المخالفة لأحكام هذا القانون وفقا لأحكامه خلال مدة لا تزيد عن سنة واحدة من تاريخ نفاذه<sup>1</sup>.

وتقدم سوريا نموذجا متميزا للسياسة اللغوية التي تعرب عن إرادة سياسية حقيقية لضمان سيادة اللغة العربية من خلال نظام العقوبات الجزائية التي تفرض في حق كل مخالف لروح التشريعات اللغوية. وينظم القرار رقم 604 الصادر سنة 2009 هذه العقوبات، حيث تنص المادة الأولى منه على أن " تغلق المحلات المسماة بأسماء غير عربية لمدة ثلاثة أيام في حالة المخالفة، وتعطى مدة شهر لإزالة المخالفة، وفي حال عدم الالتزام يغلق لسبعة أيام ومهلة شهر آخر، وإذا لم يلتزم يغلق المحل حتى إزالة المخالفة حكما، مع دفع غرامة مالية قدرها 500 ليرة سورية عن كل يوم إغلاق، وتقوم على تنفيذ هذا القرار وما ماثله لجنة تسمى اللجنة الفرعية لتمكين اللغة العربية"<sup>2</sup>.

### خلاصة

يبدو من خلال تأمل هذه التجارب أن صياغة التشريعات القانونية هي الكفيلة بترجمة الإرادة السياسية في صيانة الموروث اللغوي بوصفه أحد مكونات الهوية الثقافية وجعله ينخرط بفعالية في مختلف مجالات الحياة اليومية. كما يُبرز التخطيط اللغوي الهادف إسهام اللغة الفعلي في كافة المجالات الحيوية للحياة الإنسانية وانخراطها الحقيقي في الواقع، ذلك أن تطوير وضع اللغة العربية رهين باستعمالها الوظيفي في كافة القطاعات الحيوية. وهذا ما

<sup>1</sup> قانون حماية اللغة العربية رقم 35 لسنة 2015، المنشور على الصفحة 6892 من عدد الجريدة الرسمية رقم 5347، بتاريخ 2015-07-01.

<sup>2</sup> قانون حماية اللغة العربية السوري، رقم 604، الصادر سنة 2009.

## الفصل (الثامن): السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

عبر عنه إينار هوجن (1983)، إذ يدعو إلى: "تدعيم وضع اللغة بتطوير استعمالاتها الوظيفية"<sup>1</sup>؛ لأن اللغة إنما تكتسب قيمتها، تبعاً لريسانتو (2006) Ricento "من خلال نفعيتها الاجتماعية وقدرتها على ولوج السوق"<sup>2</sup>. لا شك أن هذا الوضع الاعتباري الذي ستكتسبه اللغة بفضل التخطيط اللغوي هو ما يشجع الجميع على الإقبال عن تعلمها وتجاوز كافة العوائق التي تحول دون تطويرها.

إنّ ما يلاحظ من ضعف في تعلم اللغات بصورة عامة، واللغة العربية بشكل خاص في المجتمع المغربي يمكن أن يُفسّر، من وجهة نظر سوسiolسانية، بغياب سياسة لغوية متوازنة تعترف بالدور الأساس للغات الرسمية في المدرسة وفي مختلف مناحي الحياة الاجتماعية، مع الانفتاح على اللغات الأجنبية. فأمام زحف اللغات الأجنبية، وتراجع الدور الوظيفي للغة العربية في الواقع العربي في مختلف مناحي الحياة الاقتصادية منها أو الاجتماعية أو السياسية أو العلمية أو التعليمية لصالح اللغات الأجنبية، فقد غدا من الضروري التصدي لهذا الوضع اللغوي ومواجهته، من خلال الحرص على تبني سياسة لغوية تسمح بتنظيم استعمال اللغات في الواقع. ويظل التشريع القانوني المدخل الرئيس للتحكم في الأوضاع اللغوية والحفاظ على اللغة العربية.

ولا تبرز أهمية التشريعات القانونية إلا من خلال حرص السلطات التنفيذية على تفعيلها على أرض الواقع. فعلى الرغم من إقرار رسمية اللغة العربية بالمغرب على سبيل المثال،

<sup>1</sup> Haugen Einar, 1983 :272.

<sup>2</sup> Thomas Ricento, 2006 :5.

## الفصل الثامن: السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي

فإنه يحتاج إلى الانتقال من النصوص التشريعية إلى المقاربات الميدانية الواقعية التي تنقل القوانين من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل، أي من السياسة اللغوية الرمزية إلى التخطيط اللغوي الفعال الذي يتجاوز حدود الشعارات الرنانة إلى الانخراط الحقيقي في رسم معالم السياسة اللغوية في الواقع العملي. وهنا تبرز الإرادة السياسية الحقيقية للأمة الكفيلة بتطوير واقع اللغة العربية.

نستخلص مما سبق أن نجاح السياسة اللغوية بالمغرب رهين ببلورة رؤية شاملة للوضعية اللغوية في البلاد مؤسسة على معرفة علمية دقيقة بالمتعلمين للتمكن من الاستجابة لحاجياتهم والانسجام مع واقعهم الاجتماعي. لذلك ينبغي أن تكون القرارات اللغوية مبنية على نتائج الدراسات اللسانية والسيكولسانية للتمكن من الفهم العميق للظاهرة اللغوية في مختلف مستوياتها. ويتعين على واضعي السياسات اللغوية أن لا يركزوا في قراراتهم إلى معطيات غير دقيقة أو إلى إملاءات خارجية أو لمجموعات ذات منفعة ثقافية أو سياسية أو اقتصادية حرصا على تدبير أمثل لواقع التعدد اللغوي في البلاد.

وانطلاقا من اعتنائي بالمتعلم في هذه الأطروحة، ووعيي بضرورة اختبار هذا التقاطع بين الألسنة في العملية التعليمية، فإنني أخصص القسم الخامس لبيان أثر اللغة الأولى في تعلم اللغة العربية والسبيل إلى التحكم في هذا الأثر. وبالنظر إلى تعدد زوايا التفاعل اللغوي بين اللغة الأولى والثانية، فقد اقتصر في هذا البحث على بيان حدود التفاعل بين النظام الوظيفي للغة الأولى والنظام الوظيفي للغة الثانية لبيان مدى تأثير اللغة الأم في تعلم

## **الفصل الثامن: السياسة اللغوية في المغرب بين سلطة التشريع القانوني وآليات التنزيل العملي**

---

المقولات الوظيفية في اللغة العربية واستخلاص أهم الاستراتيجيات المعرفية التي يوظفها الطفل في تعلم مختلف الظواهر اللغوية. وقد شكلت دراسة أخطاء المتعلمين في مجالي المقولات الوظيفية والمقولات التركيبية الدلالية من أبرز الآليات المعتمدة لضبط التفاعلات اللغوية بين اللغة الأم واللغة العربية.

**القسم الخامس:**  
**إجراءات الدراسة**  
**الميدانية الخاصة**  
**بتحليل الأخطاء وتعلم**  
**المقولات الوظيفية للغة**  
**العربية**

## 0. مدخل

إن ما يؤلف بين الأقسام السابقة من البحث أنها تمثل سندا نظريا لتعزيز تصور إمكان تعلم أكثر من لغة منذ المراحل المبكرة من الطفولة، إذ إن انفتاح الطفل على أنساق وظيفية للغات مختلفة لن يكون عائقا يحد من سيروية التعلم. وقد حاولت دعم هذه الفرضية لسانيا (في الأقسام 1 و 2 و 3) من خلال تصور البرنامج الأدنوي الذي يقدم توصيفا للمعرفة اللغوية، مع التركيز على المشترك بين اللغات، سواء من حيث البنية السماتية للمقولات الوظيفية أو من حيث توزيعها في هرمية النحو الكلي.

أما الفصل السابع فقد سعى إلى تأكيد سهولة اكتساب المقولات الوظيفية لمختلف اللغات التي يواجهها الطفل في محيطه، مادام أن لكل لغة استقلالها الوظيفي، مما يفيد أن كل لغة تنمو وفق نظام وظيفي خاص بها في الذهن، ولا يمكن لأي نظام وظيفي أن ينمو على حساب نظام آخر. على الرغم من أن استقلالهما لا ينفي العلاقة التفاعلية القائمة بينهما. غير أن نمو هذه المقولات الوظيفية بشكل طبيعي في الذهن مشروط ببعض العوامل الاجتماعية التي تؤثر بصورة مباشرة على مسار التعلم. لذلك تناولت في الفصل الثامن دور كل من السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي في التحكم في سيروية الاكتساب، مع بيان خصوصية السياسة اللغوية المغربية، واستحضار بعض التجارب العالمية في التخطيط اللغوي.

تقتضي مقارنة تعلم المقولات الوظيفية لدى المتعلمين عدم الاكتفاء بالجوانب النظرية المشار إليها في الأقسام الأربعة السالفة والانتقال إلى الميادين العملية للتوقف عند خصوصية تعلم هذه المقولات بالمدرسة. لذلك حرصت على تتبع كيفية اكتساب المقولات الوظيفية في الوسط المدرسي المغربي. ولما كانت المقاربة الأكثر نجاعة لظاهرة الاكتساب هي تتبع الاستعمالات اللغوية<sup>1</sup> أثناء إنتاج الخطاب، فقد ركزت على جمع عينات من لغة المتعلم في وضعيات اختبارية معينة، مع التركيز على تحليل المقولات الوظيفية المستعملة في اللغة العربية المعيار. والأداة المستعملة في الدراسة الميدانية هي تحليل الأخطاء في الاختبارات الكتابية للمتعلمين، باعتبارها التقنية الأكثر استعمالاً في اللسانيات التطبيقية، ولأنها تمكننا من تحقيق غايتين: "أولاهما وصف الأنظمة اللسانية أو اللغات الوسيطة التي يبنها المتعلم في مراحل مختلفة من تطور التعلم. وثانيتهما تفسير العمليات والعوامل المسؤولة عن التعلم"<sup>2</sup>.

تتألف بنية القسم الخامس من فصلين: خُصص الأول منهما للتعريف بالإطار النظري لمنهج تحليل الأخطاء، ورصد تطورات، بدءاً بتصنيف الأخطاء من وجهة نظر التحليل التقابلي، وانتهاء برصد خصوصية تحليل الأخطاء من وجهة نظر معرفية. ويتميز الاتجاه

---

<sup>1</sup> "دراسة كيفية استعمال اللغة الثانية أثناء الإنتاج هي الطريقة المعتمدة لاكتشاف كيف يكتسب المتعلمون لغتهم الثانية".

(Rod Ellis, Gary Barkhuizen:2005)

<sup>2</sup> Rod Ellis, Gary Barkhuizen, 2005:15.

الثاني بتركيزه على مختلف العمليات اللسانية والمعرفية المسؤولة عن الاكتساب: كاستراتيجية التعميم واستراتيجية التخزين والحوسبة.

أما الفصل الثاني فقد خصصته للتعريف بالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، كالتعريف بمجتمع الدراسة وعينة البحث ووصف خصائصهما النوعية والكمية وإبراز مجالات الاختبار. ثم انتقلت بعد ذلك إلى عرض نتائج الدراسة الإحصائية لأخطاء المتعلمين على مستوى المقولات الوظيفية الخاضعة للاختبار، مع التركيز على متوسط الخطأ واحتمالية الخطأ في علاقتهما بكافة متغيرات الدراسة، سواء منها الخاصة بالجنس أو طبيعة الوسط الاجتماعي (حضري أو قروي) أو صنف التمدرس أو اللغة الأولى للمتعلم.

وقد اعتمدت في الدراسة الإحصائية على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، أو ما يعرف بـ (SPSS). وعملت على مقارنة الأخطاء الوظيفية بالأخطاء التركيبية الدلالية لإبراز طبيعة الاختلاف بينهما، واستخلاص علاقتهما بسائر متغيرات الدراسة. ثم انتقلت، في نهاية المطاف، إلى مناقشة النتائج المتوصل إليها لاستخلاص بعض خصائص اكتساب المقولات الوظيفية.

**الفصل التاسع:**  
**الإطار النظري**  
**والمنهجي للدراسة**  
**الميدانية**

### 1. مدخل

تحليل أخطاء<sup>1</sup> المتعلمين فرع من فروع اللسانيات التطبيقية<sup>2</sup> استخدم في الأبحاث التربوية الخاصة باكتساب اللغة الثانية لمعرفة طبيعة الاستراتيجيات المعتمدة في تعلمها، وللتنبؤ بمصادر الأخطاء والتمكن من إيجاد حلول ناجعة لتجاوزها واقتراح ما ينبغي التركيز عليه في صياغة البرامج والمناهج التعليمية.

وقد ظهر في الستينيات من القرن العشرين مع بيت كورد (1967) Pit Corder كرد فعل على اللسانيات التقابلية. ويقوم على فرضية مفادها أن الكثير من أخطاء متعلمي اللغة الثانية لا تعود إلى اللغة الأم للمتعلم، بل تعكس الاستراتيجيات المعرفية المعتمدة في التعلم. وقد تطور منهج تحليل الأخطاء مع ثلة من الرواد، يمكن أن نذكر على سبيل المثال لا الحصر: ستريفانس (1969) Strevens كورد (1981) Corder ، ونيمسر (1981) Nemser وجون نوريش (1983) Norrish John ، وإيدج (1989) J. Edge، وریشاردز (1974) Richard، وفروندشتاين (1989) Freudenstein<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> "يشتمل تحليل الأخطاء على مجموعة من المراحل لتحديد الخطأ ووصفه وتفسير أخطاء المتعلمين. يمكن للخطأ اللغوي أن يقع في الفهم والإنتاج. غير أن أخطاء الفهم يصعب تحديدها... لذلك فتحليل الأخطاء يركز على الأخطاء الإنتاجية الشفهية والمكتوبة" (Rod Ellis & Barkhuizen, 2005: 51). وقد اقتصر البحث المقدم على تحليل الأخطاء الكتابية فقط دون الشفهية، لأنها تمكننا أكثر من التعرف على مدى تمكن المتعلمين من استعمال المقولات الوظيفية في مختلف السياقات التركيبية. وقد يكون تحليل الأخطاء الشفهية مفيداً، خاصة بالنسبة للدراسات الصوتية، لأنها تعتمد بالأساس على التحقق الصوتي للكلمات.

<sup>2</sup> Jack c. Richards and Richards Shimidt, 1985:84.

<sup>3</sup> Carl, James, 1998: x.

## الفصل التاسع: الإطار النظري والمنهجي للدراسة الميدانية

### 1. المقاربات النظرية لتحليل الأخطاء

يستدعي التأريخ لمنهج تحليل الأخطاء استحضار كافة المقاربات اللسانية التي استعملته بوصفه تقنية من تقنيات التحليل. وبصورة عامة، يمكن اختزال كافة المقاربات في تصورين اثنين: اللسانيات التقابلية ومقاربة تحليل الأخطاء<sup>1</sup>. وقبل الانتقال إلى التصور الثاني وتفصيل القول فيه بوصفه الإطار المنهجي المعتمد في الدراسة الميدانية أرى من المفيد أن نتناول طرق تحليل الخطأ في إطار اللسانيات التقابلية، وإن كان بين التصورين بون شاسع، سواء من حيث أسسهما الابستمولوجية أو من حيث طبيعة تصورهما لأخطاء المتعلمين.

يتأسس التصور الأول على فرضيات المدرسة السلوكية<sup>2</sup>، خاصة في تعامله مع تعلم اللغة الثانية؛ حيث يعتبر أن هذا التعلم أشبه ما يكون بتكوين عادات جديدة على أساس عادات قديمة مستمدة من المكتسبات الأولية للطفل المتعلقة بما يعرفه عن اللغة الأولى<sup>3</sup>. بينما تنهض المقاربة الثانية على أسس معرفية تهتم أساساً بمختلف الآليات المعرفية التي يستثمرها الطفل سواء في اكتسابه للغته الأولى أو في تعلمه للغة الثانية. ومن جملة الاختلافات الملاحظة بين المقاربتين أن اللسانيات التقابلية تنظر إلى الأخطاء نظرة سلبية باعتبارها عائقاً يحول دون تطوير مهارات الطفل وكفاياته اللغوية ويحد من قدراته التعليمية.

---

<sup>1</sup> "كان لتحليل الأخطاء في الماضي علاقة بالتحليل التقابلي للغات، وفيما بعد أصبح تحليل الأخطاء مرتبطاً بنظريات تعلم اللغة (1: 1969, Strevens)." .

<sup>2</sup> "تطور التحليل التقابلي في جو من اللسانيات البنائية والسلوكية... حيث كان التركيز على وصف بنية كل لغة على حدة" (202: 1975, Corder)." .

<sup>3</sup> "كانت تنسب صعوبات اللغة الثانية إلى سمات اللغة الأم، وتفسر من خلال نقل المتعلم لعادات اللغة الأم" (203-202: 1975, Corder)." .

## الفصل التاسع: الإطار النظري والمنهجي للدراسة الميرانية

بينما ينظر رواد<sup>1</sup> تحليل الأخطاء إلى الخطأ بوصفه مرحلة مهمة من مراحل تعلم اللغة ولا يمكن تحقيق التعلم دون الوقوع في الأخطاء<sup>2</sup>.

على هذا النحو، يؤكد كوردنر (1967) أن ثمة اختلافا واضحا في التفكير في أخطاء المتعلم؛ فاللسانيات التقابلية ترى أن نجاح منهجية التدريس رهين بالقضاء بشكل نهائي على الأخطاء، وظهور الأخطاء دليل على عدم نجاعة تقنيات التدريس. أما "تحليل الأخطاء فيقوم على فلسفة مفادها أننا نعيش في عالم يتميز بالنقص؛ ومن ثمة فحدوث الأخطاء أمر بدهي على الرغم مما قد يُبذل من جهود لتجاوزها. لذلك، ينبغي أن تتركز مهمتنا على تقنيات التعامل مع الخطأ بعد وقوعه"<sup>3</sup>.

### 1.1 تحليل الأخطاء من خلال اللسانيات التقابلية

#### 1.1.1 اللسانيات التقابلية وأساليب التعامل مع أخطاء المتعلمين

يعتبر فيزياك (1981) Fisiak أن "اللسانيات التقابلية هي جزء من اللسانيات التطبيقية تهتم بالمقارنة بين نظامين لغويين لتحديد الاختلافات والتماثلات القائمة بينهما"<sup>4</sup>. وقد ظهر التحليل التقابلي في منتصف القرن العشرين مع روبرت لادو (1957) Robert Lado ،

<sup>1</sup> Strevens, Corder, Richards, Nemser, Selinker, Brown.

<sup>2</sup> "كان تحليل الأخطاء في الماضي (في إطار اللسانيات التقابلية) ينظر إلى الأخطاء بوصفها سلبيات ينبغي تجاوزها... ونفترض بالمقابل أن الأخطاء ينبغي أن ينظر إليها على العكس من ذلك تماما سمات مصاحبة للتعلم لا يمكن أن تتفك عنه، كما نفترض أن الأخطاء تحدث لدى جميع المتعلمين في وضعية معينة. ونفترض في النهاية أن تطور المتعلم يبدو من خلال أخطائه التي لا ينظر إليها باعتبارها علامة على الفشل، بل هي مؤشر على النجاح واستكمال التعلم. وتبعا لهذه الافتراضات، فوظيفة تحليل الأخطاء وفق هذه المقاربة مغايرة تماما لما كان عليه الأمر في الماضي" (Stevens, 1969: 6).

<sup>3</sup> P. Corder, 1967:163.

<sup>4</sup> Fisiak, 1981:1.

## الفصل التاسع: الإطار النظري والمنهجي للدراسة الميرانية

وتطور بعد ذلك مع مجموعة من الأعلام، ونخص بالذكر كلا من شارل فريز Charles Fries وستوكويل Stockwell وواردوغ Wardaugh، ونيومارك Newmark. وكان الهدف منه، تبعا لفيزيك (1981) تحديد مجال بعض الصعوبات المحتملة التي يمكن أن يواجهها متعلمو اللغات الثانية.

ويهتم التحليل التقابلي بوصف السمات ومقارنتها بين لغتين لتحديد الاختلافات وتوقع ما يمكن للمتعلم أن يقع فيه من أخطاء تبعا لذلك. وتروم هذه المقاربة تبعا لكل من إليس وبارخيزن (2005) Ellis & Barkhuizen تحقيق هدفين: "أولهما إعطاء تفسير معين لأخطاء المتعلمين وثانيهما تحديد المجالات البنيوية التي ينبغي على المدرس التركيز عليها، خاصة منها ما يتعلق بالمجالات التي يحدث فيها النقل السلبي"<sup>1</sup>. ومن شأن تحديد المجالات المحتملة للخطأ من خلال إجراء التحليل التقابلي أن يساعدنا على وضع تخطيط للمناهج وبناء الوسائل التعليمية الأكثر نجاعة<sup>2</sup>.

### 2.1.1 التحليل التقابلي وفرضيات المدرسة السلوكية

يتأسس التحليل التقابلي على فرضيات علم النفس السلوكي، حيث ينظر السلوكيون - مستلهمين أفكار سكينر (1957) Skinner - إلى اكتساب اللغة الأولى باعتباره أساسا

<sup>1</sup> Ellis & Barkhuizen, 2005 :52.

<sup>2</sup> "الوسائل التعليمية الأكثر فعالية هي التي تتأسس على وصف علمي للغة الأصلية للمتعلم" (Fries, 1945 :9).

## الفصل التاسع: الإطار النظري والمنهجي للدراسة الميرانية

لتشكيل عادات<sup>1</sup> جديدة عن طريق التكرار وتعزيز الإجابات الصحيحة<sup>2</sup>. هكذا يعتبر السلوكيون فعل الاكتساب سلوكا سلبيا ميكانيكيا<sup>3</sup> وليس عملية عقلية.

ينطلق التحليل التقابلي في صيغته القوية من فرضية مفادها أن عادات اللغة الأم التي تُكتسب منذ الطفولة تتداخل مع اكتساب عادات اللغة الثانية التي تكون مختلفة عن اللغة الأم<sup>4</sup>. لذلك يعتبر رواد التحليل التقابلي أن متعلمي اللغات الثانية يميلون إلى نقل الخصائص الشكلية للغتهم الأولى إلى لغتهم الثانية، وهذا ما أكده روبرت لادو (1957)، إذ يقول: "يميل الأفراد إلى نقل الصيغ والمعاني وتوزيع هذه الصيغ من اللغة والثقافة الأم إلى اللغة والثقافة الأجنبية، إنتاجا أثناء التحدث باللغة، أو تلقيا وهم يحاولون فهمها"<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> إن اعتبار اللغة تشكيلا لعادات يمكن أن يعود في أصله إلى الباحث جسيبرسن، إذ يقول في تعريفه للكلمة "التعريف الذي لا يمكننا تجاوزه هو أن الكلمة بمثابة عادة إنسانية (Jespersen, Otto, 1922: 7). وكذلك اعتبر سكينر (1957) اللغة بمثابة عادات لفظية، إذ يقول إن "الحوار شبيه بتشكيل عادات لفظية". (Skinner, 1957:149).

<sup>2</sup> "أي سلوك لفظي أو غير لفظي يكتسب عن طريق ما يسمى بالتعزيز reinforcement" (Skinner, 1957: 29). وقد يكون التعزيز لفظيا أو غير لفظي كالإيماء أو الإيماءات. (Skinner, 1957:54).

<sup>3</sup> Skinner, 1957:423.

<sup>4</sup> تؤكد فرضية التحليل التقابلي أن الطفل حينما يتعلم اللغة الثانية، فهو يميل إلى استعمال بنيات لغته الأصلية في خطابه باللغة الثانية؛ وحينما تختلف بنيات لغته الأصلية مع لغته الثانية/ فإنه سيقع في الخطأ".

(Heidi, c Dulay & Burt, 1972:236).

<sup>5</sup> Lado, 1957:1.

## الفصل التاسع: الإطار النظري والمنهجي للدراسة الميرانية

ويمكن التمييز بين مجالين مختلفين من مجالات تعلم اللغة الثانية: مجال العناصر المتماثلة بين اللغة الأم واللغة الثانية ويكون سهل التعلم، ومجال الاختلافات التي يفترض أن تكون صعبة التعلم<sup>1</sup>.

### 3.1.1 نظريات التحليل التقابلي واختلاف تقدير الخطأ

عرف تحليل الأخطاء من وجهة نظر التحليل التقابلي منذ ظهوره سنة 1957 تطورات متلاحقة تمثلت في تعاقب ثلاثة نماذج للتحليل التقابلي: النموذج القوي (Strong model) والنموذج الضعيف (Weak model) والنموذج المعتدل (Moderate model). تشترك كافة هذه النماذج في إجراء المقارنة بين البنى الصوتية والتركيبية والدلالية والصرفية للغة الأم مع ما يقابلها في اللغة الثانية لتوقع الصعوبات التي من المحتمل أن تعترض متعلمي اللغة الثانية في تعلم هذه البنيات اللسانية. غير أن هذه النماذج تختلف فيما بينها من حيث رؤيتها لمدى فعالية التحليل التقابلي في توقع الأخطاء.

تقوم الصيغة القوية من التحليل التقابلي على فكرة مؤداها أن التداخل مع اللغة الأم يعتبر السبب الجوهرى بل السبب الوحيد لتفسير أخطاء متعلمي اللغة الثانية، حيث تؤول أغلب الصعوبات الملاحظة في تعلم اللغة الثانية إلى الاختلاف بين اللغتين: اللغة الأم واللغة الثانية. لذلك، يدافع رواد<sup>2</sup> التحليل التقابلي في صيغته القوية على فرضية مفادها أنه كلما

<sup>1</sup> "نفترض أن متعلم اللغة الثانية سيجد بعض السمات سهلة التعلم والأخرى صعبة، فالعناصر المتماثلة مع لغته الأصلية ستكون سهلة بالنسبة إليه. أما العناصر المختلفة بين اللغتين فستكون صعبة التعلم" (Lado, 1957: 2).

<sup>2</sup> (Robert Lado, Charles Fries, Stockwell, Bowen, Martin).

## الفصل التاسع: الإطار النظري والمنهجي للدراسة الميرانية

كان مجال الاختلاف بين اللغة الأولى واللغة الثانية أكبر، كلما اشتد مجال الصعوبات وكثرت الأخطاء اللغوية.

وبناء على فرضية التداخل بين بنية اللغة الأم وبنية اللغة الثانية التي تعتبر السبب الوحيد للأخطاء، فقد صنفنا مجالات الصعوبات اللغوية إلى مجالين متميزين: مجال العناصر المتماثلة ومجال العناصر المختلفة، وافترضنا تبعاً لذلك أن ثمة سلمية للصعوبات بناء على هذه الثنائية، حيث يبدو أن الاختلافات بين اللغة الأم واللغة الثانية هي المجال الأكثر احتمالية لحدوث الأخطاء. أما التشابهات بين اللغة الأم واللغة الثانية فلن تخلق أي صعوبة، لأن متعلم اللغة الثانية في هذه الحالة سيكتفي بنقل مهاراته وقدراته اللغوية المكتسبة إلى اللغة الثانية، وبذلك يكتمل مسار التعلم.

غير أن هذا التعميم النظري قد لا يستقيم في كثير من الأحيان مع الواقع التجريبي للأخطاء، فقد يكون مجال الخطأ في البنيات المتماثلة أكثر من البنيات المختلفة، وهذا ما تبناه كل زياحسني وأولر (1970) Oller & Ziahosseiny في إطار النموذج المعتدل من التحليل التقابلي، حينما أثبتا من خلال بعض الوقائع التجريبية المتصلة بالأخطاء الإملائية لمتعلمي اللغة الثانية أن احتمالية حدوث الخطأ في المجالات المتماثلة بين اللغة الأولى واللغة الثانية تفوق بكثير احتمالية حدوثه في المجالات المختلفة. ولتدعيم هذه الفرضية عمل كل من زياحسني وأولر (1970) Oller & Ziahosseiny على إخضاع مجموعة من الأطفال غير الناطقين باللغة الإنجليزية إلى اختبار في كتابة اللغة الإنجليزية.

## الفصل التاسع: الإطار النظري والمنهجي للدراسة الميرانية

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن التماثل بين اللغات يمكن أن يكون مصدر الكثير من الأخطاء؛ حيث إن متعلمي اللغة الإنجليزية الذين تكتب لغاتهم الأولى بنفس الطريقة مع اللغة الثانية، كمتعلمي الإنجليزية من الفرنسيين والإسبان هم الأكثر تعرضاً للأخطاء الإملائية في الإنجليزية. أما المتعلمون الذين تختلف لغاتهم الأولى عن كتابة اللغة الإنجليزية، كمتعلمي اللغة الإنجليزية ممن لغاتهم الأولى (اليابانية أو الصينية أو اللغات السامية) فيجدون صعوبات أقل في كتابتها.

ويؤكد براون (1980) Brown هذه الفرضية، مبرزاً أن التداخل السلبي بين اللغتين الأولى والثانية يُلاحظ بشكل قوي كلما ازداد التماثل بين اللغتين الأولى والثانية (Brown, 1980). أما الاختلافات اللغوية بين اللغة الأولى والثانية فإنها تسهل التعلم<sup>1</sup> وتحول دون الوقوع في التداخل اللغوي الذي يشكل مصدر الكثير من الأخطاء اللغوية في مختلف مستويات الظاهرة اللغوية.

يبدو أن التحليل التقابلي في صيغته القوية لا ينسجم مع طبيعة الأخطاء اللغوية، ذلك أن الاكتفاء بربط الأخطاء اللغوية بالتداخل فقط لا يمكن أن يقدم تحليلاً شاملاً لها ولا يمكن أن يفيدنا في فهم سيروية اكتساب اللغة الثانية. لأن ثمة مبالغة في القدرة التنبؤية للتحليل

---

<sup>1</sup> "يمكن للخلاصة المتوصل إليها والتي مفادها أن الاختلاف الأكبر بين اللغة الأولى للمتعلم واللغة الثانية لا يؤدي إلى صعوبة أكبر أن تفسر كثرة الأخطاء الداخلية بالمقارنة مع الأخطاء الناتجة عن التداخل، لأن الاختلاف يكون بين اللغتين أكثر مما هو موجود في اللغة الواحدة" (Brown, 1980: 223).

## الفصل التاسع: الإطار النظري والمنهجي للدراسة الميرانية

التقابلي<sup>1</sup> في صيغته القوية. الأمر الذي دفع الكثيرين من أمثال (Newmark 1966)، (Wardough 1970)، (Whitman & Jackson 1972) إلى القول إن الاختلافات والتشابهات في المعجم والبنى النحوية بين اللغة الأولى والثانية ليست عاملاً كافياً لتفسير سيرونة التعلم.

لذلك دعا هؤلاء إلى نموذج بديل يدافعون من خلاله على أن التداخل ليس السبب الوحيد لأخطاء المتعلمين. ومما يعزز هذا الرأي أن الوقائع التجريبية لأخطاء المتعلمين تثبت تعدد مصادر الأخطاء.

وإذا كان رواد<sup>2</sup> التحليل التقابلي في صيغته المعتدلة يرون أن الاختلافات تقلل من هامش الخطأ وتسهل عملية التعلم فإن رواد التحليل التقابلي في صيغته القوية يرون عكس ذلك. لذلك يفترض هؤلاء أن متعلمي اللغات الثانية الذين تكون لغتهم الأم مشابهة لطريقة كتابة اللغة الإنجليزية أي بالأحرف الرومانية سيجدون صعوبات أقل في مسار تعلم اللغة بخلاف هؤلاء الذين تُكْتَب لغتهم بطريقة مخالفة للخط الروماني.

أما التحليل التقابلي في صيغته المعتدلة فيؤكد، خلافاً للصيغة القوية للتحليل التقابلي، أنه كلما ازداد الاختلاف بين اللغتين الأولى والثانية كلما خف عبء تعلم اللغة الثانية وانخفض هامش الخطأ، لأن الاختلافات يسهل إدراكها من قبل الذهن. أما التماثلات بين

---

<sup>1</sup> "يُنظر إلى التحليل التقابلي بوصفه آلية تفيدنا في التشخيص البعدي أكثر من اعتباره وسيلة قلبية للتنبؤ بالأخطاء". (Danesi Marcel, 1985 :284).

<sup>2</sup> (Richards (1970), Selinker (1969a, 1969b).

## الفصل التاسع: الإطار النظري والمنهجي للدراسة الميرانية

اللغتين فقد تتجاهلها الاستراتيجيات المعرفية بفعل التعميم، مما قد يؤدي إلى الخلط بين اللغتين. وهذا ما أكدته براون (1980)، إذ يعتبر أن الاختلافات الكبرى تُدرك بسهولة وتخزن في الذاكرة؛ أما الاختلافات الطفيفة فيتجاهلها الطفل بسبب توظيف استراتيجية التعميم.

### 4.1.1 المراحل المنهجية المتبعة لرصد الخطأ في التحليل التقابلي

يقوم التحليل التقابلي على المقارنة بين لغتين، لوصف نظاميهما واكتشاف أوجه التشابه والاختلاف بينهما. وتتقضي عملية المقارنة إجراء أطوار نسقية ومراحل متتابعة. ففي المرحلة الأولى ينتقي المحلل، بناء على تجربته الخاصة في ميدان التدريس، بعض السمات من اللغة الثانية التي من المحتمل أن تخلق صعوبة لدى المتعلمين. ثم ينتقل بعد ذلك إلى الوصف اللساني الموازي للوحدات اللسانية المنقاة في اللغتين معاً، منطلقاً من إطار نظري موحد لوصفهما معاً. وحينما يستكمل اللساني وصف اللغتين ينتقل إلى مرحلة المقارنة لاكتشاف أوجه الائتلاف والاختلاف بينهما. وبعد إنهاء عمليتي الوصف والمقارنة ينتقل المحلل إلى مرحلة التفسير. ويُتنبأ في هذه المرحلة ببعض الصعوبات المحتملة التي يمكن أن يصادفها متعلم اللغة الثانية. والمرحلة النهائية للتحليل التقابلي هي مرحلة التحقق من مدى صحة الفرضيات المقدّمة حول بعض الأخطاء والصعوبات.

## الفصل التاسع: الإطار النظري والمنهجي للدراسة الميرانية

### 5.1.1 سلم الصعوبات من وجهة نظر التحليل التقابلي

#### 1.5.1.1 سلم الصعوبات براتور (1967) Prator's hierarchy<sup>1</sup>

يقوم تصور براتور على الفرضية الموجهة للتحليل التقابلي التي تعتبر أن الخطأ ناتج عن عامل وحيد هو التداخل بين اللغة الأولى والثانية. وتتفاوت درجة هذا التداخل بحسب مستوى الاختلاف بين اللغتين، فإذا كان التماثل بين اللغتين قويا، يكتفي المتعلم بنقل قدراته اللغوية المكتسبة في اللغة الأولى إلى الثانية، فيحدث ما يعرف بالنقل الإيجابي. ولا يخلق هذا المجال أي صعوبة في التعلم. لذلك وضعه براتور في المستوى الصفر الذي يعبر عن غياب الصعوبات اللغوية.

وكلما كان الاختلاف بين اللغة الأولى والثانية أكبر كلما ازدادت الصعوبات اللغوية. وقد عمل براتور (1967) Prator، على تصنيف الصعوبات وترتيبها سلّما من الأكثر سهولة إلى الأكثر صعوبة؛ وفيما يلي تلخيص لأهم المستويات التي يشتمل عليها سلم الصعوبات لدى الباحث:

#### أ. المستوى الصفر: النقل<sup>2</sup> (transfer)

يتحدث براتور (1967) عن المستوى الصفر حينما تكون اللغتان موضوع المقارنة متماثلتين من حيث السمات المراد قياسها. في هذه الحالة، يمكن للمتعلم نقل الصوت أو الوحدة المعجمية أو البنية من لغته الأم إلى اللغة الثانية دون أن يواجه أي صعوبات. فاللغة

<sup>1</sup> Prator, 1967 Cited in Brown, 2000:209–210.

<sup>2</sup> Ibid: 209.

## الفصل التاسع: الإطار النظري والمنهجي للدراسة الميرانية

الثانية هنا لا تخلق أي صعوبة في التعلم. وإذا أردنا أن نقدم مثالا من نموذج هذا الوضع في السياق التعليمي المغربي قلنا إن تعلم بعض أصوات اللغة العربية للمتعلمين الذين لغتهم الأم هي العربية المغربية لن يخلق أي صعوبات لأن المتعلم سيكتفي بنقل تعلماته من لغته الأولى إلى لغته الثانية.

### ب. المستوى الأول: الاندماج<sup>1</sup> (Coalescence)

يمثل "الاندماج" المستوى الأول من الصعوبات المحتملة لدى متعلمي اللغة الثانية. وتحدث ظاهرة الاندماج حينما تختزل وحدتان لغويتان أو أكثر في اللغة الأولى في وحدة لغوية واحدة في اللغة الثانية. يمكن أن نستدل على ذلك بلفظتي "الخال والعم" في اللغة العربية اللتين تختزلان في لفظة واحدة «cousin» في اللغة الفرنسية. ويمكن الحديث عن اختزال صيغتي المثنى والجمع في اللغة العربية إلى صيغة واحدة هي صيغة الجمع في اللغة الفرنسية أو اللغة الإنجليزية، ف "هما وهم" يختزلان في اللغة الفرنسية إلى «ils»، ويختزلان في الإنجليزية في لفظة واحدة «they»، وفي الإسبانية «ellos». والأمر نفسه قد يقع بالنسبة لمتعلمي اللغة الإنجليزية ممن لغتهم الأولى هي العربية المعيار أو الأمازيغية، حيث تُختزل عبارتا "هم وهن" في «they».

### ج. المستوى الثاني التمييز الناقص<sup>2</sup> (underdifferentiation)

<sup>1</sup> Prator, 1967, Cited in Brown, 2000: 210.

<sup>2</sup> Ibid: 210.

## الفصل التاسع: الإطار النظري والمنهجي للدراسة الميرانية

يشكل "التمييز الناقص" أبرز الصعوبات اللغوية التي يمكن أن يواجهها متعلمو اللغة الثانية، حيث يحتل المستوى الثاني من حيث درجة الصعوبات اللغوية. تحدث ظاهرة التمييز الناقص حينما تكون وحدة لغوية معينة مستعملة في اللغة الأم، غير أنها غائبة في اللغة الثانية؛ لذلك يتفادى المتعلمون استعمال هذه الوحدة، "فمتعلمو الإنجليزية من الإسبان يمكن أن ينسوا استعمال «whose»، لأن نسقهم اللغوي لا توجد فيه هذه الصيغة"<sup>1</sup>.

### د. المستوى الثالث: إعادة التأويل<sup>2</sup> (Reinterpretation)

يمكن الحديث عن سلم إعادة التأويل عندما توجد وحدة لغوية في اللغة الأم، غير أنها عند نقلها تغطي مجالا جديدا أو تتوزع بشكل مختلف في اللغة الثانية. ويمكن أن نستدل على هذه الظاهرة في الوضع التعليمي المغربي من خلال لفظة "السقوط" في العربية المغربية التي تحضر في اللغة العربية المعيار بنفس البنية الصوتية "السُّقُوطُ". وتتشترك اللفظتان في نفس الحروف، وتُتطقان بنفس الكيفية في اللغتين معا. لكن معناهما مختلف؛ فالسقوط في العربية المغربية يفيد "الرسوب في الامتحان"، بينما "السقوط" في اللغة العربية المعيار لا يحمل هذا المعنى، مما قد يؤدي إلى الخلط الدلالي بين معنى الوجدتين، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث النقل السلبي.

Brown Douglas, 2000:209-210.

<sup>2</sup> Prator, 1967, Cited in Brown, 2000: 210.

### هـ. المستوى الرابع: فرط التمييز<sup>1</sup> (Overdifferenciation)

يعتبر "فرط التمييز" من أبرز الصعوبات التي يمكن أن يصادفها متعلمو اللغة الثانية. ويشير هذا المصطلح إلى إمكانية وجود وحدة جديدة تماما في اللغة الثانية، كحرف الضاد لمتعلمي اللغة العربية ممن لغتهم الأم اللغة الفرنسية والتي تشتمل بنيتها فقط على حرف الدال، أما حرف "الضاد" فالنسق الصوتي للغة الفرنسية لا يسمح به. لذلك يشكل نطق "الضاد" بالنسبة للفرنسيين أحد أهم الصعوبات الصوتية المحتملة، حيث يمكن أن يعجز المتعلم الفرنسي مثلا عن التمييز بين الضاد والدال، مما يؤدي إلى حدوث النقل السلبي للبنية الصوتية من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية.

### و. المستوى الخامس: الانقسام<sup>2</sup> (split)

تشكل ظاهرة "الانقسام" آخر مراتب سلم الصعوبات. ويمكن الحديث عن هذه الظاهرة حينما تنقسم وحدة لغوية واحدة في اللغة الأولى إلى وحدتين في اللغة الثانية. والانقسام هو ضد الاندماج الذي صنفه براتور في المستوى الأول من الصعوبات اللغوية. ويمكن أن تلاحظ ظاهرة الانقسام بالنسبة لمتعلمي اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية للمتعلمين ممن لغتهم الأولى الأمازيغية أو العربية المغربية، حيث يعامل المثني معاملة الجمع، فتدل صيغة الجمع في اللغة الأم على صيغتين في اللغة الثانية (المثني والجمع). ف"هما" في العربية

<sup>1</sup> Prator, 1967, Cited in Brown, 2000: 210.

<sup>2</sup> Ibid: 210.

## الفصل التاسع: الإطار النظري والمنهجي للدراسة الميرانية

المغربية تنقسم إلى أكثر من وحدة في اللغة العربية المعيار، حيث تدل على ثلاث وحدات في اللغة العربية المعيار "هم وهما وهن".

### 2.5.1.1 سلم الصعوبات وفق نظرية الوسم Markdness Theory

كان لنظرية الوسم دور كبير في توقع مجال الصعوبات اللغوية وتفسير أخطاء المتعلمين. ويتحدد الوسم حسب روائز مختلفة، منها درجة التعقيد، فالوحدات اللغوية الموسومة أكثر تعقيدا من غير الموسومة<sup>1</sup>، لذلك نعتبر تبعا لروثفورد (1982) أن الوحدة المعجمية "الجد" أكثر وسما دلاليا من "الأب" لأنها الأكثر تعقيدا من حيث العلاقات الدلالية. ولعل القيد الموضوع على الوسم الممثل في (137) أسفله

"نقول إن الظاهرة (أ) أكثر وسما من (ب) في بعض اللغات إذا كان حضور (أ) في لغة ما يتطلب حضور (ب)؛ غير أن حضور (ب) لا يتطلب حضور (أ)"<sup>2</sup>.

يمكن أن يؤكد ذلك، حيث إن الوحدات الموسومة تشتمل ضمنا على الوحدات غير الموسومة، لأنها الأكثر تعقيدا منها؛ فلفظة "الجد" أكثر وسما دلاليا من لفظة "الأب"، لأن اللفظة الأولى تستوجب حضور اللفظة الثانية تبعا ل (137) أعلاه، إذ لا تتحقق العلاقة الدلالية المرتبطة بالجد إلا بحضور علاقة الأبوة. والعكس غير صحيح، إذ يمكن لعلاقة الأبوة أن تتحقق بغض النظر عن تحقق العلاقة الدلالية المعبر عنها من خلال لفظة الجد.

<sup>1</sup> "يمكن أن يبنى الوسم على درجة التعقيد، فالصيغ الموسومة أكثر تعقيدا من الصيغ غير الموسومة" (Rutheford, 1982 :100).

<sup>2</sup> Eckman, 1977:320.

## الفصل التاسع: الإطار النظري والمنهجي للدراسة الميرانية

ويمكن أن ينظر إلى الوسم من جهة مدى خضوع الوحدات الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية للقاعدة أو عدم خضوعها، فالموسومة هي الخاضعة للقاعدة عكس الشاذة، أي غير الموسومة<sup>1</sup>. وللاستدلال على ذلك، يمكن أن نقدم بعض الأمثلة عن الشاذ في القياس المطرد في الاستعمال في اللغة العربية المعيار. فالأفعال يمكن صياغتها قياساً على "استفعل" فنقول "استغفر" أو "استنجد" وهذا هو الأمر المنضبط للقاعدة أو القياسي أو الموسوم. ومن الشذوذ أن نستعمل "استقام" عوض "استقوم" أو "استساغ" عوض "استسيغ" أو "استباع" عوض "استبيع"<sup>2</sup>.

ينطبق الوسم على كافة مستويات التحليل اللساني، فعلى المستوى الصوتي، "يمكن لأي قطعة صوتية أن تصبح موسومة إذا أضيفت لها بعض السمات كسمة الجهر أو الصفيرية أو الأنفية. وتتميز القطع غير الموسومة بغياب هذه السمات كما يتضح من بعض القطع غير الصفيرية أو غير الأنفية"<sup>3</sup>. ويميّز صرافياً بين أشكال موسومة وأخرى غير موسومة، فالموسومة كالجمع والمؤنث، وغير الموسومة كالمفرد والمذكر<sup>4</sup>. وفي مجال التركيب، نلاحظ

<sup>1</sup> Rutheford, 1982:100.

<sup>2</sup> "واعلم أن الشيء إذا اطرّد في الاستعمال وشذ عن القياس فلا بد من اتباع السمع الوارد به فيه نفسه لكنه لا يتخذ أصلاً يقاس عليه غيره. ألا ترى أنك إذا سمعت: استحوذ واستصوب أدبتهما بحالهما ولم تتجاوز ما ورد به السمع فيهما إلى غيرهما. ألا تراك لا تقول في استقام: استقوم ولا في استساغ: استسوغ ولا في استبيع: استبيع ولا في أعاد: أعود لو لم تسمع شيئاً من ذلك قياساً على قولهم: أخوص الرمث. فإن كان الشيء شاذاً في السماع مطرداً في القياس تحاميت ما تحامت العرب من ذلك وجريت في نظيره على الواجب في أمثاله. من ذلك امتناعك من: وذر وودع لأنهم لم يقولوها ولا غرو "عليك" 2 أن تستعمل نظيرهما نحو: وزن ووعد لو لم تسمعهما" (ابن جني، الخصائص، الجزء الأول: 100)

<sup>3</sup> Rutheford, 1982:87.

<sup>4</sup> Ibid: 87.

## الفصل التاسع: الإطار النظري والمنهجي للدراسة الميرانية

أن هناك تراكيب موسومة وأخرى غير موسومة، "فالموسومة كتراكيب النفي والاستفهام وتراكيب البناء لغير الفاعل. أما غير الموسومة كجمل الإثبات والجمل الإخبارية والتراكيب المبنية للمعلوم"<sup>1</sup>

تتعلق نظرية الوسم من فرضية مفادها أنه على الرغم من أهمية التحليل التقابلي في توقع الصعوبات اللغوية لدى المتعلمين، فهو يظل عاجزا على تحديد حجم الصعوبات بدقة. لذلك يكون من المفيد حسب إيكمان (1977) إدماج نظرية الوسم ليس فقط لاكتشاف مجالات الصعوبات اللغوية، بل أيضا لتحديد مستواها<sup>2</sup> ولبيان اتجاهها<sup>3</sup>.

لذلك تسعفنا هذه النظرية في تفسير رتبة اكتساب الوحدات اللسانية وتتيح لنا اكتشاف سلميتها من حيث الصعوبات، حيث يقدم روثفورد (1982) Rutheford تفسيراً لرتبة اكتساب بعض الصرفيات في الإنجليزية؛ معتبرا أن البنيات الموسومة تُكتسب بعد البنيات غير الموسومة لأنها تتطلب زمنا أكبر لإدراكها معرفيا بالمقارنة مع الصيغ الموسومة<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Rutheford, 1982: 87.

<sup>2</sup> "تهدف هذه الورقة إلى اقتراح مراجعة للتحليل التقابلي لإدماج مفهوم مستوى الصعوبات اللغوية الذي ينسجم مع إدماج التصنيفات اللغوية القائمة على الوسم. ولذلك ندافع على فكرة مفادها أن إدماج مفهوم الوسم في التحليل التقابلي كفيل بتحديد مجالات الصعوبات اللغوية وكذا مستوى هذه الصعوبات" (Eckman, 1977: 315). "وعوض أن أقترح التخلي عن التحليل التقابلي، فأنا أدعو إلى مراجعته لإدماج مفهوم مستوى الصعوبة الذي يتلاءم مع تصنيفات الوسم" (Eckman, 1977: 329)

<sup>3</sup> "نفترض أن (أ) و(ب) لغتان تختلفان في ظاهرة معينة، ولتكن ظاهرة الجهر، فمن الممكن افتراض هل هذه الظاهرة تخلق صعوبات أكبر في اللغة (أ) أكثر من (ب) أو العكس". (Eckman, 1977: 315).

<sup>4</sup> Rutheford, 1982: 88.

## الفصل التاسع: الإطار النظري والمنهجي للدراسة الميرانية

تبعاً لهذا التصور، يمكن توقع بعض الصعوبات اللغوية التي يمكن أن يصادفها متعلم اللغة الثانية؛ فإذا كانت بنيات اللغة الثانية أكثر وسماً من بنيات اللغة الأولى فإن متعلم اللغة الثانية سيجد صعوبات أكبر في اكتساب هذا النوع من البنيات<sup>1</sup>. أما إذا كانت لبنيات اللغة الثانية نفس درجة الوسم مع بنيات اللغة الأولى أو أقل وسماً منها فإن متعلم اللغة الثانية لن يجد أي صعوبة في تعلم اللغة الثانية.

### 2.1 النظرية المعرفية للتعلم وتحليل الأخطاء

لقد كان للتحليل التقابلي دور في اكتشاف بعض أخطاء المتعلمين من خلال الوصف البنيوي للغة الأم واللغة الثانية للمتعلم. غير أنه سرعان ما أثبت عدم فعاليته في التنبؤ بالأخطاء؛ "فقد أثبتت الكثير من الأبحاث التجريبية أن الأخطاء المتنبأ بها عبر التحليل التقابلي لا يقع فيها المتعلم وقد يقع في أخطاء لا يُتنبأ بها"<sup>2</sup>.

ومما يعاب على التحليل التقابلي بمختلف صيغه أنه يركز على تحليل الخطأ من خلال المقارنة بين بنية اللغة الأولى وبنية اللغة الثانية، دون الالتفات إلى بنية المتعلم. الأمر الذي دعا رواد تحليل الأخطاء إلى بناء تصور جديد للخطأ قائم على ذات المتعلم، وليس فقط على العوامل الخارجية المرتبطة ببنية اللغتين<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> "تكتسب الصيغ والجمل الموسومة في مراحل متأخرة في اللغة الأولى، وهي المجالات التي تخلق صعوبات أكثر بالنسبة لمتعلمي اللغة الثانية" (Eckman, 1977: 228).

<sup>2</sup> Ellis & Barkhuizen, 2005: 52.

<sup>3</sup> "يمكن أن يُنظَّم السلوك اللغوي لمتعلمي اللغة ليس فقط بوصف نظام اللغة الأولى ونظام اللغة الثانية، بل أيضاً بالإحالة على نظام المتعلم (نظام اللغة التقريبية)" (Nemser, 1969: 12).

## الفصل التاسع: الإطار النظري والمنهجي للدراسة الميرانية

وإذا كانت أغلب الدراسات التقابلية قد أكدت على أن مصادر الخطأ في اللغة الثانية مرتبطة بالأساس ببنية اللغة الأولى، فإن هناك دراسات أخرى أكدت تشابه أخطاء مكتسبي اللغة الأولى مع نظرائهم متعلمي اللغة الثانية -كما أسلفنا الذكر في الفصل الثاني- مما يؤكد أن الأطفال يستعملون نفس الآليات المعرفية، سواء في اكتساب اللغة الأولى أو في تعلم اللغة الثانية، بغض النظر عن السمات المميزة للغة الأولى أو اللغة الثانية.

وهذا ما أكدته كوك (1973) Cook حينما أبرزت تشابه أخطاء مكتسبي اللغة الأولى مع متعلمي اللغة الثانية؛ حيث قدمت الباحثة<sup>1</sup> دراسة اكتشفت فيها تشابه أخطاء متعلمي اللغة الثانية مع نظرائهم مكتسبي اللغة الأم بعدما أعدت اختبارا في الجمل المركبة في الإنجليزية؛ وقد استنتجت من ذلك أن طريقة تعلم اللغة الثانية لا تختلف عن طريقة اكتساب اللغة الأولى<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> اشغلت الباحثة فيفيان كوك على عينة من متعلمي اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة ثانية تشتمل على "عشرين فردا لغاتهم الأم مختلفة خمسة منهم إسبانيين، وأربعة منهم صربيين كرواتيين، وأربعة فارسيين واثنين منهم إيطاليين، واثنين آخرين عرب واثنين أندونيسيين، وفرد آخر بولندي، وقد درسوا اللغة الإنجليزية في إنجلترا لأقل من سنة " (Vivian Cook, 1973: 15). وقد تمت مقارنة هؤلاء مع 24 طفلا الذين لغتهم الأم هي الإنجليزية.

<sup>2</sup> اعتبرت الباحثة (Vivian Cook 1973) أن تعلم اللغة الثانية شبيه باكتساب اللغة الأولى بدليل تشابه أخطاء متعلمي اللغة الثانية مع نظرائهم مكتسبي اللغة الأولى، حيث توصلت الباحثة إلى أن المجموعتين معا (من متكلمي اللغة الأم ومتعلمي اللغة الثانية) يواجهان نفس الصعوبات في تقليد الجمل المركبة وفهمها، حيث يتم حذف «that» على الرغم من أن السياق يستوجب حضورها (Vivian Cook, 1973: 20). لكنها تجاوزت هذا التصور في (Vivian Cook 2002)، حيث اعتبرت أن تعلم اللغة الثانية مختلف تماما عن اكتساب اللغة الأولى، إذ تقول "لو كان الناس يكتسبون لغتهم الثانية بنفس الطريقة التي يكتسبون بها لغتهم الأولى، لانتفت الحاجة إلى أبحاث مستقلة في مجال اكتساب اللغة الثانية". (Vivian Cook, 2003: 380).

## الفصل التاسع: الإطار النظري والمنهجي للدراسة الميرانية

ولعل هذا التشابه في الأخطاء يمكن أن يقوم دليلاً على أن الأطفال يستعملون نفس الاستراتيجيات المعرفية في التعلم. وعلى هذا الأساس فحدوث الخطأ لا يرتبط ببنية اللغات بقدر ما يرتبط بالاستراتيجيات المعرفية التي يستعملها الطفل في بناء تعلماته.

في السياق ذاته، أكد أوزيل (2000) أن التعلم الإنساني يحدث من خلال استراتيجية معرفية تقتضي ربط الأحداث والوحدات الجديدة بالمفاهيم والقضايا المعرفية السابقة، حيث يعتبر أن "اكتساب المعرفة اللغوية في المدرسة والاحتفاظ بها، هما حصيلة عملية نشيطة وإدماجية وتفاعلية بين العنصر المدرس والأفكار السابقة الموجودة في البنية المعرفية للتعلم"<sup>1</sup>؛ فبمجرد دخول عنصر معين إلى المجال المعرفي فإنه يتفاعل مع العناصر الموجودة فيه بشكل قبلي. على هذا النحو، يمكن استثمار المكتسبات القبلية في بناء التعلم الجديدة الخاصة باللغة الثانية، بما في ذلك ما تراكم من معارف لدى الطفل في لغته الأولى.

### 1.2.1 أسس تحليل الأخطاء Error analysis

لم تعد النظرة إلى أخطاء المتعلم في إطار النظرية المعرفية نظرة سلبية أو دليلاً على فشل عملية التعلم أو التدريس، بل على العكس من ذلك تماماً أصبحت نظرة إيجابية تعتبر الخطأ جزءاً ضرورياً من عملية تعلم اللغة<sup>2</sup>. وتكمن أهمية دراسة أخطاء المتعلم في كونها

<sup>1</sup> Ausbel David, 2000: ix.

<sup>2</sup> "إن حدوث الأخطاء جزء أساس من تعلم اللغة، وهذا ما قاله كل من Dulay & Burt (1974)، لا يمكنك أن تتعلم دون أن تخطئ" (Corder, 1975: 209-210).

## الفصل التاسع: الإطار النظري والمنهجي للدراسة الميرانية

"تمكننا من فهم أفضل لمختلف عمليات واستراتيجيات تعلم اللغة"<sup>1</sup>. وتؤكد منيوك (1971) Menyuk في السياق ذاته أن دراسة أخطاء الطفل تقدم إضاءات حول أنماط العمليات اللسانية والمعرفية التي تعتبر جزءاً لا يتجزأ من تعلم اللغة.

ويتأسس تحليل الأخطاء على جملة من الفرضيات، من أبرزها أن حدوث الأخطاء جزء أساس من سيرورة التعلم، وهو دليل على تطور المتعلم وانتقاله من طور إلى آخر؛ فلا يمكن تعلم أي لغة سواء اللغة الأولى أو اللغة الثانية، دون ارتكاب أخطاء. ومن الفرضيات التي بني عليها منهج تحليل الأخطاء أنه لا يمكن ربط كل أخطاء المتعلم باللغة الأولى فقط؛ ذلك أن التداخل مع اللغة الأولى لا يشكل المصدر الوحيد للأخطاء، بل ثمة أخطاء أخرى تعزى إلى الاستراتيجيات المعرفية التي يوظفها الطفل في التعامل اللغتين: كاستراتيجية المماثلة واستراتيجية التعميم واستراتيجية التخزين والحوسبة.

### 2.2.1 مصادر الأخطاء

يصنف كورد (1975) أخطاء المتعلمين بحسب اختلاف مصادرها إلى ثلاثة أصناف تتحدد فيما يلي: الأخطاء التداخلية (interlingual) وتكون ناتجة عن التداخل بين بنية اللغة الأولى وبنية اللغة الثانية؛ حيث ينقل متعلم اللغة الثانية عناصر صوتية أو نحوية أو معجمية دلالية أو أسلوبية من اللغة الأم إلى اللغة الثانية. أما النمط الثاني من الأخطاء فيتعلق بالأخطاء اللغوية الداخلية (intralingual)، وغالبا ما تكون ناتجة عن عن فرط

<sup>1</sup> Corder, 1975:205.

## الفصل التاسع: الإطار النظري والمنهجي للدراسة الميرانية

التعميم في استعمال بعض القواعد الخاصة<sup>1</sup>. ويحيل الصنف الثالث من الأخطاء إلى تلك الناتجة عن خلل في تقنيات التدريس<sup>2</sup>.

ومن مظاهر الأخطاء التداخلية ما يعرف بالنظائر المخادعة (False cognates) التي تحيل إلى الأشكال المتماثلة في لغتين التي تدل على معان تختلف من لغة إلى أخرى. وهذا التشابه بين أشكال الكلمات قد يوهم القارئ بأن الكلمتين تفيدان نفس المعنى مما يؤدي إلى استعمالهما بشكل خاطئ.

وقد تحدث الأخطاء الداخلية للغة نتيجة فرط التعميم أو نتيجة الجهل بحدود القاعدة؛ حيث أكد ريتشاردز وآخرون (Richards & Al (1989 أن فرط التعميم عملية مشتركة بين تعلم اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية، وفيها يوسع المتعلم من استعمال قاعدة نحوية إلى ما هو غير مقبول فيها. ويقع هذا النوع من الأخطاء نتيجة الجهل بحدود القاعدة، وهذا ما نصادفه حينما يجهل المتعلم بحدود قاعدة معينة في اللغة الهدف، أو لا يتمكن من التعرف على مختلف الاستعمالات الاستثنائية لبعض البنيات في اللغة الهدف؛ كأن يجهل متعلم اللغة الثانية الاستعمالات الاستثنائية لصيغة الفعل الماضي simple past في الإنجليزية.

وقد استدل ستيفن بينكر على هذا النوع من الأخطاء في كتابه "الكلمات والقواعد"، الصادر سنة 1999، مبرزاً الصعوبات التي يمكن أن تواجه المتعلمين في تعلم بعض الاستعمالات الاستثنائية لصيغة الفعل الماضي في اللغة الإنجليزية، من خلال الجهل بحدود

<sup>1</sup> Corder, 1975:207.

<sup>2</sup> Ibid: 208.

## الفصل التاسع: الإطار النظري والمنهجي للدراسة الميرانية

القاعدة والإفراط في تطبيق قاعدة إضافة [ed] على الفعل حتى بالنسبة للأفعال التي لا تقبل ذلك، كفعل "write" الذي لا يقبل صياغة الماضي منه بإضافة اللاصقة، بل يصاغ بشكل غير قياسي على الشكل التالي: « wrote ». وسنعود إلى مناقشة ذلك فيما بعد.

### 3.2.1 فرضية اللغة الوسيطة

اقترح مصطلح اللغة الوسيطة في أواخر الستينات وبداية السبعينات مع مجموعة من الباحثين (Corder (1967، (Nemser (1971، (Selinker (1972، (Adjemian (1976). وتُعرف اللغة الوسيطة بوصفها اللغة التي تتموقع بين اللغتين: اللغة الأم واللغة الثانية. وتقوم فرضية اللغة الوسيطة، كما صاغها سيلنكر (1967) على فكرة أساسية مفادها أن متعلم اللغة الثانية ينشئ نظاما لسانيا مستقلا، لا هو بنظام اللغة الأولى ولا بنظام اللغة الثانية، ولكنه يتموقع بينهما. وهو نظام هجين<sup>1</sup> يشتمل على اللغة الأصلية للمتعلم وعلى اللغة الثانية. ويحدد سيلنكر (2014) اللغة الوسيطة بوصفها " المجال المعرفي اللساني الذي يوجد بين اللغة الأصلية للمتعلم واللغة التي يتعلمها، فالناس يخلقون لغات وسيطة حينما يحاولون التعبير عن معنى معين في اللغة الثانية"<sup>2</sup>. ويمثل كوردر اللغة الوسيطة (1981)<sup>3</sup> بالشكل التمثيلي (138) أسفله:

<sup>1</sup> Corder, 1981:2.

<sup>2</sup> Selinker Larry, 2014:223.

<sup>3</sup> (Corder, 1981:17) أحيل بشكل خاص إلى مقالة كوردر المنشورة سنة 1973، والموسومة بعنوان " Idiosyncratic "dialect and error analysis".



تعتبر اللغة الوسيطة نظاما لسانيا قائما بنفسه" قد يكون مختلفا في بعض الأحيان عن اللغة الأولى واللغة الثانية<sup>1</sup>. ويشتمل نظام اللغة الوسيطة على مراحل متتالية وأطوار متعاقبة. "تشكل كل مرحلة من مراحله نحوا، أو مجموعة من القواعد لصياغة الجمل. فهي كما يسميها ويليام نيمسر (Nemser) نظام تقريبي، فدراسة اللغة الوسيطة هي بمثابة محاولة لوصف النظام التقريبي للمتعلم أو لمجموعة من المتعلمين، لا تعتمد على مجموعة من البيانات اللغوية الخاطئة فقط من منظور نحو اللغة الثانية، بل على مجموع البيانات التي تمثل خرج المتعلم<sup>2</sup>.

وعلى الرغم من الطبيعة التطورية والدينامية للغة الوسيطة التي تتيح للمتعلم الاستجابة لمختلف الأغراض التواصلية في حياته اليومية، فقد يتوقف عن تطوير لغته الوسيطة، خاصة حينما يستطيع التعبير عن غاياته التواصلية في المجتمع. الأمر الذي يؤدي إلى

<sup>1</sup> (Corder, 1981:72). الكتاب المذكور عبارة عن مجموعة مقالات، وأحيل بشكل خاص إلى مقالته الصادرة سنة 1976، والموسومة بعنوان «The study of interlanguage» الصادر سنة 1976.

<sup>2</sup> (Corder, 1981:53). أحيل بصورة خاصة إلى مقاله الموسوم «Error analysis and remedial teaching»

## الفصل التاسع: الإطار النظري والمنهجي للدراسة الميرانية

حدوث ما يعرف بظاهرة التحجر<sup>1</sup>. وهذا ما عبر عنه كوردنر في مقاله "دراسة اللغة الوسيطة" المنشور سنة 1975، إذ يقول: "يستمر المتعلم في تطوير لغته الثانية، كلما كان هناك تحفيز لذلك، وحينما يكتمل نظام اللغة الوسيطة ويسمح له بالتعبير عن غاياته التواصلية مع المتكلمين الأصليين للغة، يتوقف هذا النظام وتبدأ الأنظمة التقريبية في الاختفاء، وهنا نتحدث عن ظاهرة التحجر (Fossilisation)<sup>2</sup>".

وتتميز اللغة التي يبنها متعلم اللغة الثانية بكونها لغة منظمة ونسقية. كما أن الأخطاء التي يرتكبها ليست عشوائية بل هي خاضعة لنظام خاص. ويفيدنا تحليل الأخطاء في دراسة اللغة الوسيطة للمتعلم، كما يسعفنا في صياغة فرضيات عن طبيعة الأنظمة التقريبية التي ينشئها المتعلم<sup>3</sup>. وتكمن أهمية اللغة الوسيطة حسب كوردنر (1975) أن ليس فيها مجال للخطأ<sup>4</sup>، حيث يعبر الخطأ على التطور المستمر للغة المتعلم، كما يعكس انتقاله من مرحلة إلى أخرى.

---

<sup>1</sup> استعمل كوردنر (1967) مصطلح التحجر (fossilisation) للتعبير عن توقف تطوير اللغة الوسيطة، لتمكن المتعلم من التعبير عن مختلف غاياته التواصلية في المجتمع. ويكون التوقف في سيرورة التعلم وفي تطوير اللغة الوسيطة ناتجا عن انعدام التحفيز.

<sup>2</sup> (Corder, 1981:73-74). أحيل بصورة خاصة إلى مقاله «The study of interlanguage»، الصادر سنة 1976.

<sup>3</sup> (Corder, 1981:69). "The study of interlanguage".

<sup>4</sup> ليس هناك مجال للتمييز بين جمل صحيحة وأخرى خاطئة، فكلاهما يدل على أن المتعلمين قد طوروا نظامهم التقريبي، فوصل إلى مرحلة معينة من مراحل تطور اللغة الوسيطة (Corder, 1975: 207).

## الفصل التاسع: الإطار النظري والمنهجي للدراسة الميرانية

إن دراسة الخصائص اللسانية للغة الوسيطة من خلال تحليل أخطاء المتعلمين مكنت الكثير من الباحثين<sup>1</sup> من اكتشاف " تشابه بين اللغات الوسيطة للمتعلمين في الطبيعة التطورية للنظام النحوي بغض النظر عن طبيعة لغتهم الأم أو اللغة الثانية، خاصة في المراحل المبكرة من التعلم. وهذا يؤكد أن التعلم مرتبط بالذهن البشري المسؤول عن تحديد الطريقة التي يعالج بها المتعلمون اللغة التي يواجهونها في محيطهم اللغوي"<sup>2</sup>. تقودنا هذه الاعتبارات إلى القول "إن اللغة الثانية تماما كاللغة الأصلية للمتعلم تكتسب من خلال نظام لساني معقد"<sup>3</sup>.

نستخلص مما سبق أن لمصطلح اللغة الوسيطة أهمية كبرى بالنظر إلى صلته الوثيقة بالجوانب التطبيقية المتعلقة بعملية التدريس<sup>4</sup>. وتكمن أهمية دراسة اللغة الوسيطة في كونها تمكننا من التعرف على استراتيجيات التعلم. وهذا ما عبر عنه كوردر، إذ يقول: " تمكننا دراسة أخطاء المتعلمين أو لغته الوسيطة من التعرف على استراتيجيات تعلم اللغة"<sup>5</sup>. وبعبارة

---

<sup>1</sup> اكتشف الباحثان ديلاي وبيرت Dulay & Burt تشابه أخطاء متعلمي اللغة الأولى والثانية فاستنتجا أن المتعلمين يستعملان نفس الاستراتيجيات في تعلم اللغتين معا. للمزيد من التفاصيل، يمكن الرجوع إلى الفصل الأول، وخاصة ما يتعلق بالمحور الخاص ب الاكتساب والتعلم في الدرس اللساني الحديث.

<sup>2</sup> Corder, 1981:72. « The study of interlanguage »

<sup>3</sup> White Lydia, 2003:1.

<sup>4</sup> Corder, 1981:2.

<sup>5</sup> Ibid:73 .

## الفصل التاسع: الإطار النظري والمنهجي للدراسة الميرانية

أخرى، فدراسة الأنظمة اللغوية للغة المتعلم هي دراسة للغة المتعلم "وأنا أسميها الكفاية النقلية للمتعلم"<sup>1</sup>.

### 4.2.1 فرضية الأنظمة التقريبية للغة الثانية

تعتبر فرضيات الأنظمة التقريبية للغة الثانية التي اقترحها نيمسر (1971) Nemser أكثر المفاهيم صلة باللغة الوسيطة. "ويدل النظام التقريبي على نظام لساني منحرف ينشئه المتعلم في محاولته لاستعمال اللغة الهدف. وتختلف هذه الأنظمة التقريبية بحسب مستوى إتقان اللغة الثانية وكذا بحسب تجربة التعلم وغايته التواصلية والخصائص الفردية للمتعلم"<sup>2</sup>. ويوضح نموذج اللغة التقريبية الطبيعة التطورية للغة المتعلم، حيث يعدّل النظام اللساني للمتعلم ويتطور كلما أضيفت إليه عناصر جديدة. ويؤكد نيمسر أن اكتساب اللغة الثانية يتطلب مراحل نسقية؛ كل مرحلة تشتمل على نظام تقريبي للغة الهدف. وتُبنى هذه الأنظمة التقريبية بصورة مختلفة ومتمايزة عن اللغة المصدر واللغة الهدف؛ وهي أنظمة انتقالية تتشكل بصورة متدرجة في مراحل متتابعة. وتتميز النظم التقريبية للغة الوسيطة بكونها غير مستقرة، وذلك بالنظر إلى طبيعتها الدينامية"<sup>3</sup>.

يؤكد مناصرو هذه النظرية أن متعلم اللغة الثانية يطور لغته من خلال مراحل متعددة أو من خلال من مجموعة من "اللغات الوسيطة" التي تتطور بشكل تدريجي إلى أن تقترب

<sup>1</sup> Corder, 1981:66. "The study of interlanguage".

<sup>2</sup> Nemser William, 1971:2.

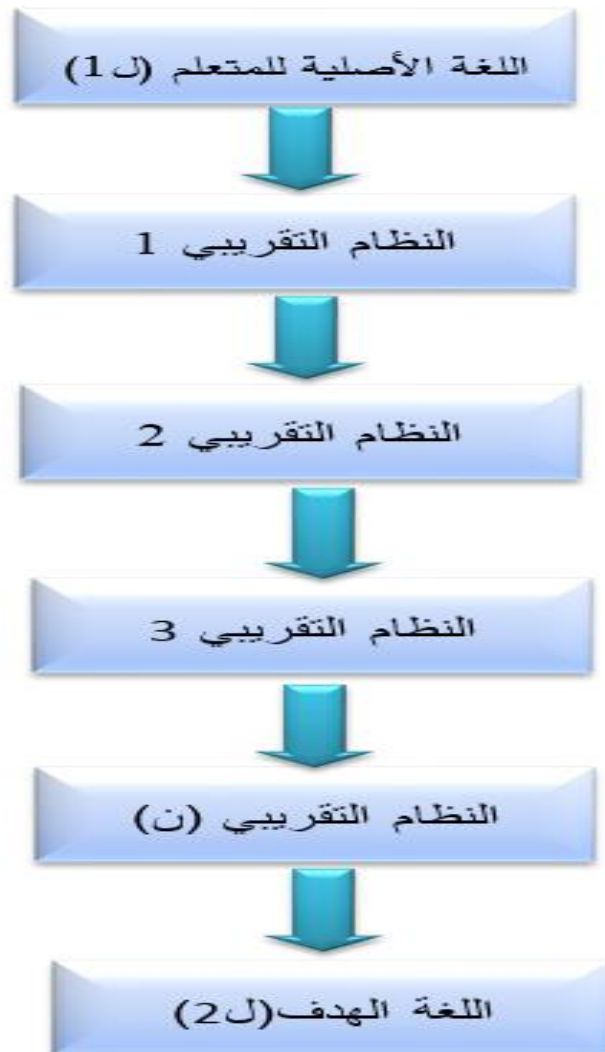
<sup>3</sup> Corder, 1981:72. « The study of interlanguage »

## الفصل التاسع: الإطار النظري والمنهجي للدراسة الميرانية

إلى نظام اللغة الثانية، مع العلم أن الأنظمة التقريبية التي ينشئها المتعلم غير محددة عددياً بشكل دقيق. ويوضح الشكل التمثيلي (139) أسفله مراحل تشكل اللغة الهدف من خلال

فرضية الأنظمة التقريبية:

التمثيل البنوي (139) الذي يبرز الأنظمة التقريبية أو اللغات الوسيطة بين اللغة الأصلية واللغة الهدف



## الفصل التاسع: الإطار النظري والمنهجي للدراسة الميرانية

---

من خلال المعطيات السابقة، يتضح أن الفرق بين نموذج اللغة الوسيطة ونموذج اللغات التقريبية يتمثل في أن النموذج الأول يكتفي بوصف اللغة الوسيطة بين اللغة الأم واللغة الهدف من خلال نظام وحيد يتطور من خلال مراحل متعددة. بينما تفيد نظرية الأنظمة التقريبية أن ثمة تعددا للأنظمة اللسانية التي تبنى من خلال مراحل انتقالية. وتنتهي هذه المراحل بتمكن المتعلم من إدراك بنية اللغة الثانية. وهنا تتوقف الأنظمة التقريبية عن التطور. وتعرف هذه المرحلة بظاهرة التحجر.

## **الفصل العاشر:**

**وصف الأخطاء الوظيفية**

**والتركيبية**

**الدلالية وتحليلها**

**ومناقشة النتائج وتأويلها**

### 1. الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

#### 1.1 أهمية دراسة أخطاء المقولات الوظيفية

تكمن أهمية الدراسة في كونها تسعى إلى التعرف على قدرات التلاميذ على تمثيل المقولات الوظيفية والتي تشتمل على كل من التطابق والزمن والمصدري والبناء لغير الفاعل<sup>1</sup> والتعريف وترتيب الضمائر، من خلال دراسة الأخطاء الوظيفية للتوقف عند مكن الصعوبات وتحديد سلميَّتها وتفسير الضعف الملاحظ لدى التلاميذ في تعلم اللغة العربية والكشف عن مختلف مصادر الخطأ، سواء تلك المرتبطة بالأخطاء التداخلية بين اللغة الأولى والثانية أو الأخطاء الناتجة عن الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الطفل لضبط المقولات الوظيفية.

لم يقتصر الاختبار على الأخطاء المتعلقة بالمقولات الوظيفية فقط، بل شمل أيضا تحليل الأخطاء في بعض الظواهر التركيبية الدلالية، ونخص بالذكر: ظواهر التضاد والحقول الدلالية والإحالة. وقد ركزت على هذا النوع من الأخطاء لمقارنة تعلم المقولات الوظيفية بتعلم المقولات التركيبية الدلالية وتحديد مجالات الصعوبات، وربط ذلك بخصوصية الأنساق الصرف تركيبية لكل من اللغة الأولى واللغة الثانية للتعلم والاستراتيجيات الموظفة في اكتساب مختلف المقولات الوظيفية والتركيبية الدلالية.

<sup>1</sup> أدمج البناء لغير الفاعل ضمن المقولات الوظيفية، على اعتبار أن الصرفية الدالة على البناء لغير الفاعل يمكن اعتبارها محمولا جهيا. على هذا النحو، يصبح البناء لغير الفاعل دالا على جهة البناء.

### 2.1 فرضية الدراسة

ندافع في هذا البحث عن فرضية مفادها أن التماثل بين البنية السماتية للمقولات الوظيفية للغة الأولى والبنية السماتية الوظيفية للغة الثانية هو ما يسهل تعلم أكثر من لغة، وهذا ينسجم مع الإطار النظري المعتمد البرنامج الأدنوي، الذي يكشف عن سهولة تعلم اللغات بالنظر إلى اشتراكها في جملة من القيود؛ ويكمن الاختلاف فقط فيما يمكن أن يُلاحظ من اختلاف وسيطي بينها؛ غير أنه اختلاف ضئيل ومحدد بشكل دقيق. ولعل الإطار النظري للبحث يمكن أن يكون أساساً لدعم الفرضية لأن معظم الفصول المقدّمة تقوم على أساس المقارنة بين سمات المقولات الوظيفية الخاصة باللغة الأولى، ونخص بالذكر العربية المغربية واللغة الأمازيغية، وسمات اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية

وتبعاً لذلك، يمكن صوغ الفرضية التالية: كلما اتسع مجال التماثلات بين اللغتين الأولى والثانية كلما تضاعف هامش الخطأ. وعلى الرغم من أهمية هذه الفرضية في بحثنا لأنها تقوم على أساس المقارنة بين مختلف الأنساق الوظيفية والدلالية للغتين الأولى والثانية للتنبؤ بالصعوبات التي يمكن أن يواجهها متعلم اللغة الثانية، فإن البحث لا يقتصر على هذه الفرضية فقط، على اعتبار أن مصادر الخطأ متعددة، ولا يمكن حصرها في التداخل الملاحظ بين بنية اللغة الأولى واللغة الثانية.

بل إننا نفترض كذلك أن الخطأ يمكن أن يكون وثيق الصلة ليس فحسب ببنية اللغتين الأولى والثانية، بل أيضاً بطبيعة الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة للتمكن من المقولات الوظيفية والتركييبية الدلالية وتجاوز الأخطاء المرتبطة بهما. لذلك سنعمل في هذا البحث

على مقارنة نمطين أساسيين من الخطأ أحدهما مرتبط باستراتيجية التخزين والآخر متعلق باستراتيجية الحوسبة، وتتلور هاتان الاستراتيجيتان لدى ستيفن بينكر (Steven Pinker) فيما يصطلح عليه بثنائية "الكلمات والقواعد"،

فالنظام اللغوي الإنساني يتشكل من نوعين من الموضوعات الذهنية: فهو يحتوي على معجم من الكلمات يحيل على الأشياء المشتركة: كالناس والأماكن والأشياء والأفعال، وتُخزَّن الكلمات في المعجم الذهني ليسهل النفاذ إليها. كما يحتوي النظام اللغوي الإنساني على نحو من القواعد يحيل على مختلف العلاقات المستجدة بين الأشياء والتي تُجَزَّز بواسطة آلية معرفية تختص بتأليف الوحدات الرمزية وتحليلها<sup>1</sup>.

تخضع المفردات اللغوية لاستراتيجية التخزين من حيث كونها لا تتضبط لأي قاعدة، لذلك اعتبر شومسكي (1995) أن المعجم يرتبط بالألفاظ الشاذة، أي تلك التي لا تخضع لقواعد قياسية<sup>2</sup>، أما القواعد اللغوية فتخضع لاستراتيجية الحوسبة. وقد عمل ستيفن بنكر على مقارنة هاتين الاستراتيجيتين المعرفيتين من خلال المقارنة بين الصيغ القياسية للفعل الماضي (simple past) في الإنجليزية التي تخضع لاستراتيجية الحوسبة والصيغ الشاذة التي تخضع لاستراتيجية التخزين.

وسنعمل على استثمار هاتين الاستراتيجيتين للمقارنة بين تعلم المقولات الوظيفية الخاضعة للحوسبة وتلك التي لا تحوسب، بل يكتفي الذهن بتخزينها لأنها لا تتضبط لأي

<sup>1</sup> Pinker, S, 1987 :12-13.

<sup>2</sup> "يفهم المعجم بوصفه تمثيلاً لكل العمليات الشاذة أو غير القياسية" (Chomsky, 1995 :235).

نسق قواعددي. على نحو مماثل سنقارن أيضا بين المقولات التركيبية الدلالية والمقولات الوظيفية لنتعرف على سلم الصعوبات بناء على استثمار فرضيتي التخزين والحوسبة. وتبعا لذلك، نفترض أن نسبة الأخطاء ترتفع في الموضوعات التي تُخزَّن، أكثر من الموضوعات الخاضعة للحوسبة؛ لأن الذهن يسهل عليه تمثُّل الموضوعات المحوسَّبة أكثر من الموضوعات المخزَّنة.

كما نفترض أن أخطاء المتعلم ليست على نمط واحد ولا تخضع لسلمية موحدة، حيث نميز بين أخطاء الكفاية وأخطاء الإنجاز؛ ولا شك أن النمط الأول من الأخطاء هو الذي يكتسي لدينا أهمية بالغة لأنه يتميز بكونه تكراريا ويكشف عن خلل في القدرات المعرفية ولا يتأثر بالظروف النفسية والاجتماعية للمتعلمين، عكس أخطاء الإنجاز. ولذلك نخصها بعناية أكبر.

### 3.1 خصائص مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ وتلميذات المستوى السادس ابتدائي بإقليم إفران، الذين تابعوا دراستهم في مختلف المدارس الحضرية والقروية والعمومية والخصوصية بالموسم الدراسي 2020/2019. وقد بلغ عددهم 2677 تلميذا وتلميذة. اخترت هذا المجتمع دون غيره لما يتميز به من خصوصيات يمكن أن تكون مفيدة بالنسبة لدراستنا، خاصة من حيث توافره على التنوع على مستوى اللغة الأم بين العربية المغربية والأمازيغية، وكذا من حيث تنوعه المجالي الذي يشتمل على نسبة مهمة من المجالين الحضري والقروي. وللكشف عن

## الفصل العاشر: وصف الأخطاء الوظيفية والتركيبية الدلالية وتحليلها ومناقشة النتائج وتأويلها

الخصوصيات المجالية واللغوية والجنسية لمجتمع الدراسة نكتفي بتأمل الجدول الإحصائي

(140) أسفله:

الجدول الإحصائي (140) الذي يبرز الخصائص اللغوية والمجالية والجنسية لمجتمع الدراسة

| مجتمع الدراسة 2677                                            |              |        |              |        |         |             |
|---------------------------------------------------------------|--------------|--------|--------------|--------|---------|-------------|
| تلميذا وتلميذة                                                |              |        |              |        |         |             |
| تلاميذ المستوى السادس بإقليم إفران الموسم الدراسي 2019 / 2020 |              |        |              |        |         |             |
| الجنس                                                         | مجموع الذكور | % ذكور | مجموع الإناث | % إناث | المجموع |             |
| الوسط                                                         | 603          | 52,25  | 551          | 47,74  | 1154    | الوسط       |
| حضري                                                          | 839          | 55,08  | 684          | 44,91  | 1523    | قروي        |
| عمومي                                                         | 1284         | 54,42  | 1075         | 45,57  | 2359    | نوع المؤسسة |
| خصوصي                                                         | 158          | 49,68  | 160          | 50,31  | 318     | نوع المؤسسة |
| عمومي قروي                                                    | 839          | 55,08  | 684          | 44,91  | 1523    | الوسط       |
| عمومي حضري                                                    | 445          | 53,21  | 391          | 46,77  | 836     | الوسط       |
| خصوصي حضري                                                    | 158          | 49,68  | 160          | 50,31  | 318     | الوسط       |
| خصوصي قروي                                                    | 00           | 00     | 00           | 00     | 00      | الوسط       |

### 4.1 خصائص العينة

يعتبر تحديد عينة البحث من أبرز الإجراءات المنهجية الخاصة بالبحث الميداني. وتتكون

عينة البحث من 353 تلميذا وتلميذة ممن تابعوا دراستهم في المستوى السادس من التعليم

الابتدائي بالموسم الدراسي 2020/2019 موزعين على مختلف المؤسسات التعليمية الابتدائية التابعة للمديرية الإقليمية إفران، مع مراعاة اشتغال العينة على مختلف المتغيرات، سواء من حيث الجنس ذكورا وإناثا أو من حيث التنوع المجالي الحضري والقروي أو من حيث نوع التعليم العمومي والخصوصي.

وإنما ركزت على إقليم إفران دون غيره من أقاليم المملكة لأنه ينسجم من حيث خصائصه اللغوية والمجالية مع أهداف البحث، خاصة اشتغاله على نسبة مهمة من متكلمي الأمازيغية إلى جانب العربية المغربية، مما يضيف على إقليم إفران تنوعا لغويا يمكن أن يكون له الأثر الكبير في توجيه نتائج البحث، وفي المقارنة بين تعلم التلاميذ الأمازيغ والتلاميذ الذين يتحدثون العربية المغربية للمقولات الوظيفية الخاصة باللغة العربية ولمعرفة الفروق اللغوية التي تعزى إلى متغير اللغة الأولى للتعلم. من دواعي اختيار هذا الإقليم أيضا كونه يسهل علينا-بحكم قربه الجغرافي لي-الاتصال بمختلف المناطق التابعة له.

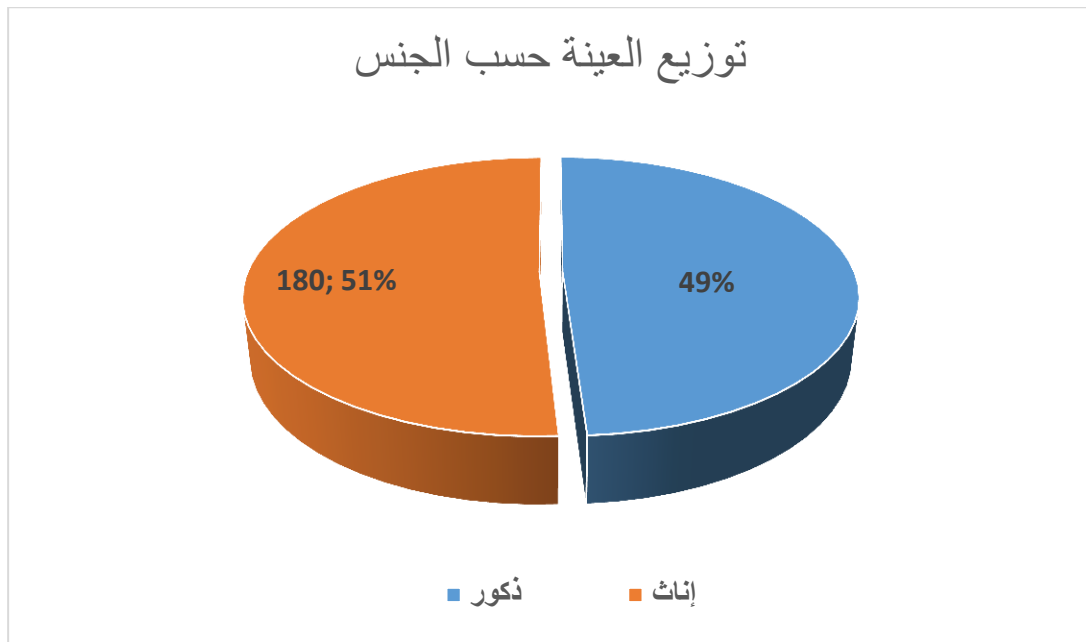
اخترت عينة البحث بشكل عشوائي، مع الحرص على أن تكون ممثلة لمجتمع الدراسة حتى يتسنى لنا تعميم نتائج البحث على مجتمع الدراسة برمته. وتجدر الإشارة إلى أن عدد أفراد العينة الذي كان من المزمع الاشتغال عليه يشتمل على 400 تلميذا وتلميذة، غير أنه بعد تجميع نتائج الاختبار تبين أن بعض الاختبارات تفتقر إلى الإشارة إلى متغير الجنس الذي يعتبر متغيرا ضروريا في الدراسة، لذلك تم الاستغناء عنها لعدم اشتغالها على كافة

البيانات المرغوب فيها والاكتفاء فقط بالعينة المبينة أعلاه والذين بلغ عدد أفرادها 353 تلميذا وتلميذة.

وللتعرف على الخصائص النوعية لعينة البحث من حيث التنوعات الجنسية والتفاوتات المجالية والفروق اللغوية، يمكن الاستعانة بالرسوم المبيانية الواردة أسفله:

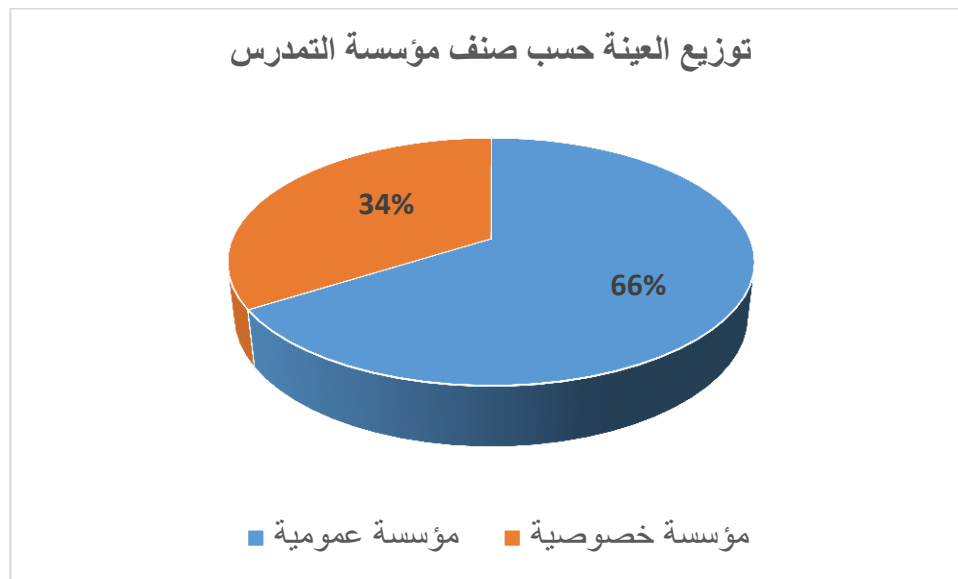
### 1.4.1 توزيع العينة حسب الجنس

تتكون عينة الدراسة، كما أسلفنا الإشارة، من 353 تلميذا وتلميذة يتوزعون حسب متغير الجنس إلى 180 تلميذة بما يعادل نسبة 51% من العدد الإجمالي للعينة. أما العدد الإجمالي للذكور فيساوي 173 تلميذا بما يعادل نسبة 49% من مجموع أفراد العينة. ويمكن التعرف على خصائص العينة حسب متغير الجنس بتأمل الرسم المبياني (141) التالي:



### 2.4.1 توزيع العينة حسب صنف مؤسسة التمدريس

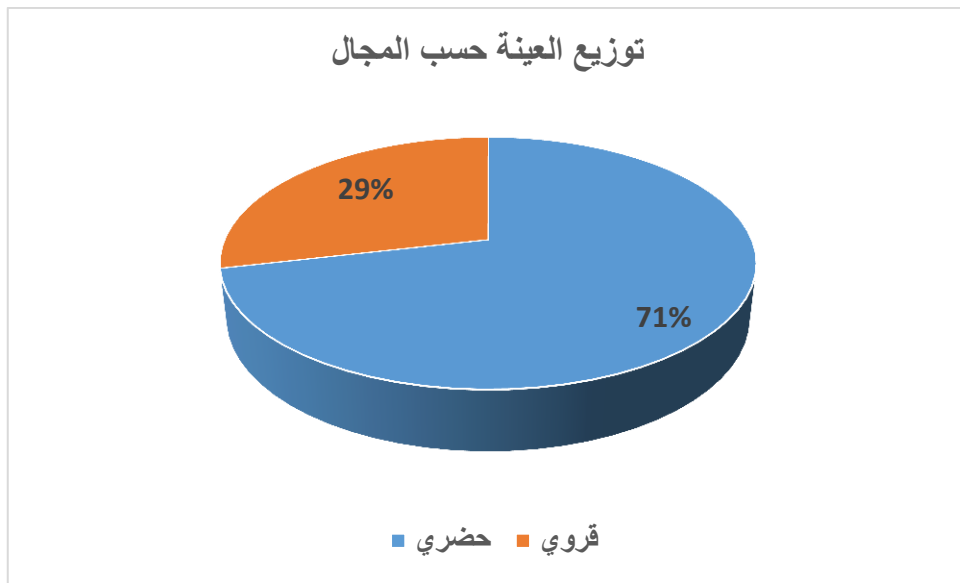
للتعرف على خصائص العينة يمكن الاعتماد على متغير آخر لا يقل أهمية عن متغير الجنس. يتعلق الأمر بمتغير صنف مؤسسة التمدرس. وبالنظر إلى هذا المتغير فإن عينة البحث تتوزع إلى صنفين: أحدهما يختص بالتلاميذ الذين يتابعون دراستهم بالمدارس الابتدائية العمومية التابعة لإقليم إفران، والآخر يتصل بفئة التلاميذ الذين ينتمون إلى مؤسسات التعليم الابتدائي الخصوصي. فأما الصنف الأول والمتعلق بالتلاميذ الذين يتابعون دراستهم بالتعليم العمومي فإنهم يمثلون نسبة 66% من مجموع أفراد العينة. في حين يمثل التلاميذ الذين ينتمون إلى مؤسسات التعليم الخصوصي 34% من العدد الإجمالي للعينة. ويوضح الرسم المبياني (142) أسفله توزيع العينة حسب صنف مؤسسة التمدرس



### 3.4.1 توزيع العينة حسب المجال

لتحديد خصائص العينة المعتمدة في البحث، يمكن الاستعانة بالمؤشرات الإحصائية التي تحيل على توزيع العينة حسب متغير المجال. ويتضح أن أفراد العينة يتوزعون إلى مجالين

أحدهما حضري وهو الذي يشكل نسبة مهمة من العينة، حيث يبلغ معدل حضوره 71% من العدد الإجمالي للعينة، والآخر قروي يمثل نسبة 29% من مجموع أفراد العينة. ويكشف الرسم المبياني (143) أسفله توزيع أفراد العينة حسب التنوعات المجالية الحضرية منها والقروية:

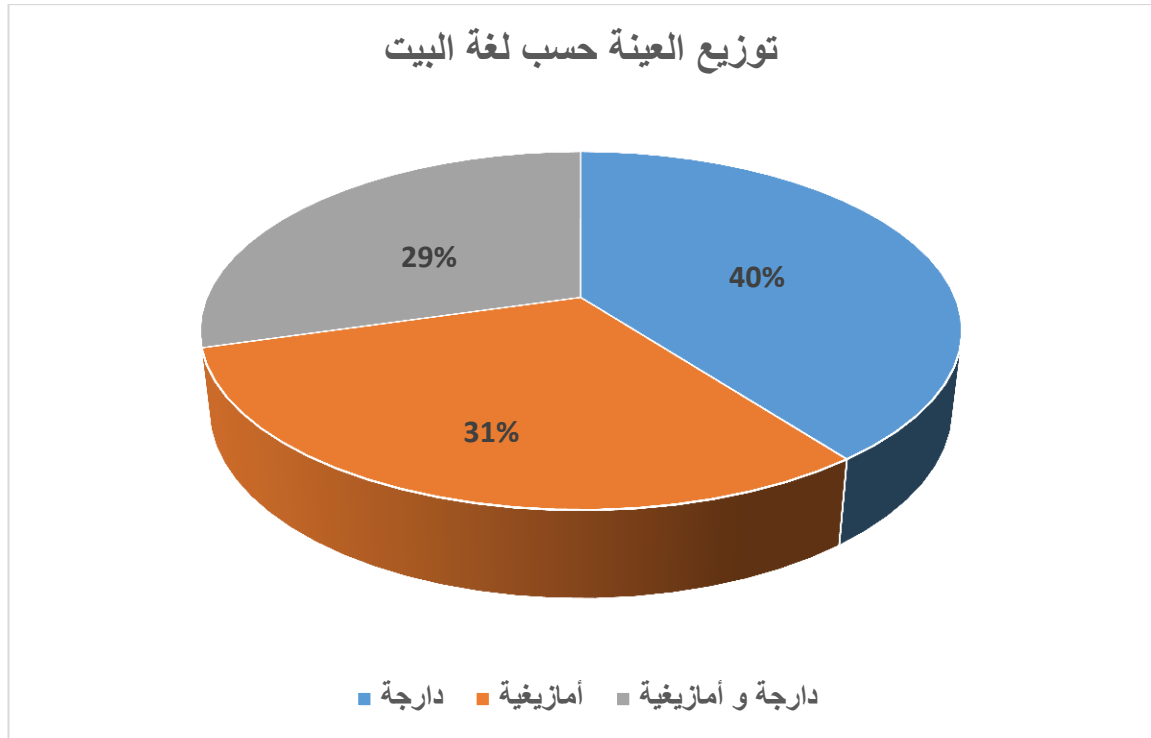


### 4.4.1 توزيع العينة حسب لغة البيت

من جملة المتغيرات المعتمدة في هذا البحث ما يتصل بلغة البيت، حيث طُلبَ من التلاميذ الخاضعين للاختبار تحديد اللغة السائدة في البيت، أي تلك التي يتحدث بها الأبوان وتُسْتَعْمَل في التواصل اليومي مع الطفل. وبعد تصنيف الإجابات المحصَّل عليها ودراستها إحصائياً يتضح أنها تتوزع إلى ثلاث فئات: فئة من التلاميذ تسود لديهم العربية المغربية في البيت؛ ويمثلون نسبة 40% من مجموع أفراد العينة. وصنف آخر تتميز لغة البيت لديهم بنوع من الازدواجية بين استعمال العربية المغربية والأمازيغية ويمثلون نسبة 29% من

مجموع العينة. أما الفئة الثالثة فتتميز باستعمال الأمازيغية في التواصل اليومي في البيت وتشكل نسبة 31% من مجموع أفراد العينة.

تجدر الإشارة إلى أن هناك حضورا مهما للأمازيغية باعتبارها لغة أولى لنسبة مهمة من أفراد العينة يمكن أن تصل إلى حدود 60% إذا ما أخذنا بعين الاعتبار التلاميذ الذين تسود اللغة الأمازيغية فقط في تواصلهم اليومي في البيت والذين يمثلون نسبة 31 % مضافا إليها نسبة التلاميذ الذين يتميز تواصلهم اليومي باستعمال مزدوج لكل من العربية المغربية والأمازيغية والذين يمثلون نسبة 29%. ولا شك أن لهذا المتغير أثره في تفسير النتائج المتعلقة بتعلم اللغة العربية في التعليم الابتدائي. ويكشف الرسم المبياني (144) أسفله خصائص العينة وتوزيعها حسب لغة البيت:



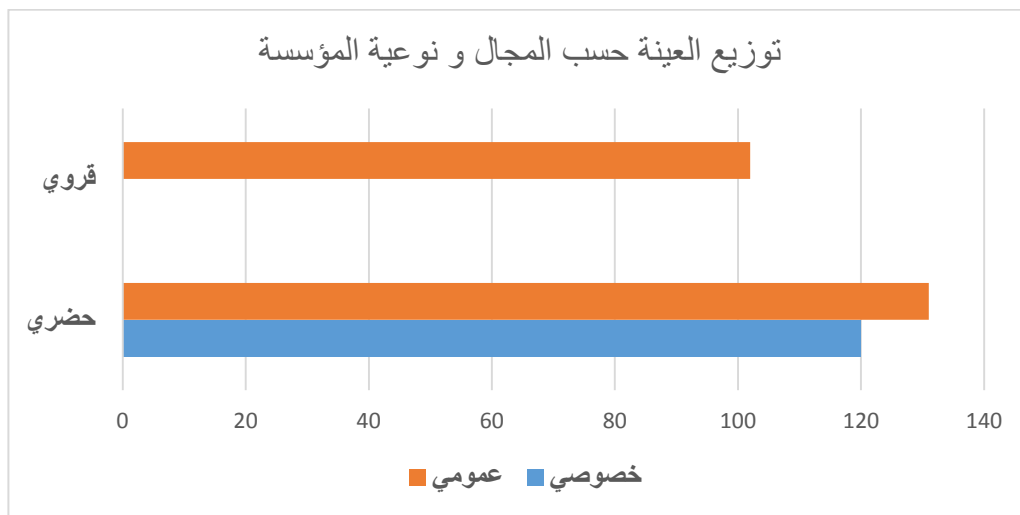
#### 5.4.1 توزيع العينة حسب المجال ونوعية المؤسسة

بناء على نتائج الدراسة الإحصائية لمتغيري المجال ونوعية التمدرس، يتضح أن أفراد العينة يتوزعون حسب هذين المتغيرين إلى مجالين أساسيين: أحدهما حضري والآخر قروي. ففي المجال الحضري هناك حضور قوي للتعليمين العمومي والخصوصي، حيث يبلغ أفراد العينة في التعليم العمومي 131 تلميذا وتلميذة مقابل 120 تلميذا وتلميذة بالتعليم الخصوصي، أي ما يعادل 251 تلميذا وتلميذة بالوسط الحضري.

أما في المجال القروي فنكتشف أن أفراد العينة يتركزون فقط في التعليم العمومي، حيث يبلغ عددهم في التعليم العمومي ما يعادل 102 تلميذا وتلميذة. ونلاحظ غياب التلاميذ الذين يتابعون تعليمهم في الصف السادس في المجال القروي. وهذا راجع إلى خصوصية مجتمع الدراسة، حيث نسبة التعليم الخصوصي في المجال القروي في هذا المجتمع بدوره تعادل نسبة 0%. وهذا دليل على تمركز تلاميذ التعليم الخصوصي الذين يتابعون الصف السادس

في المجال الحضري فقط بنسبة 100%. وهذا ما ينكشف من خلال الجدول الإحصائي الذي يبرز خصائص مجتمع العينة.

ويمكن تفسير غياب التعليم الخصوصي في المجال القروي بهذا الإقليم بانعدام الإقبال على التعليم الخصوصي بالنظر إلى الظروف الاجتماعية القاهرة التي تحول دون متابعة التلاميذ في المجال القروي لدراساتهم بهذا الصنف من التعليم. ويمكن التعرف على توزيع العينة حسب المجال ونوعية التمدن بتأمل الرسم المبياني (145) التالي:



### 6.4.1 توزيع العينة حسب صنف المؤسسة ولغة البيت

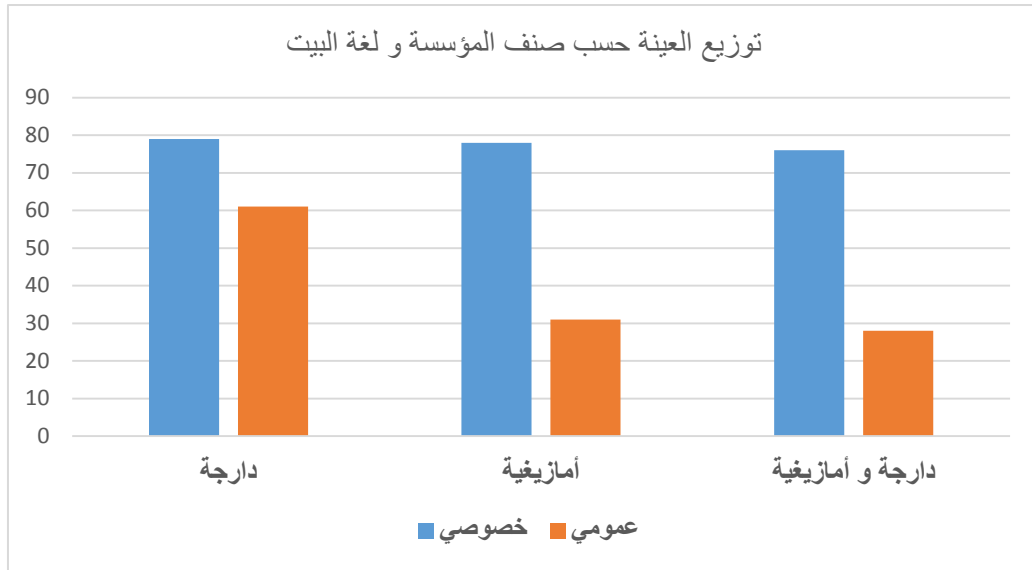
يمكن التعرف على خصائص العينة من حيث العلاقة بين الخصائص اللغوية وصنف التمدن بتأمل المبيان (145) أسفله الذي يبرز الخصائص اللغوية للعينة حسب صنف التمدن. ففي مجال التعليم الخصوصي فإن اللغة الأولى السائدة هي العربية المغربية،

حيث يصل عدد المتكلمين بها 79 تلميذا وتلميذة، تليها العربية المغربية والأمازيغية بقيمة 78، ثم الأمازيغية التي يصل عدد المتكلمين بها إلى 76 تلميذا وتلميذة.

أما في مجال التعليم العمومي فتحتل العربية المغربية بوصفها لغة أولى مركز الصدارة بمؤشر عددي يعادل 61 تلميذا وتلميذة. تليها الأمازيغية بعدد إجمالي للمتكلمين يناهز 31 تلميذا وتلميذة، وتحتل العربية المغربية والأمازيغية في المدرسة العمومية الرتبة الأخيرة بقيمة تعادل 28.

من خلال المعطيات السالفة الذكر يتضح أن للدارجة حضورا مهما في المدرسة العمومية أو الخصوصية، في الوسط الحضري أو القروي لأفراد العينة، حيث تصل نسبة عدد المتكلمين بها نسبة 60% من مجموع العينة.

يتضح من المعطيات السابقة أن ليس هناك تفاوتات لغوية كبرى في أفراد العينة بالنظر إلى صنف مؤسسات التمدرس، غير أننا نسجل الاستعمال المكثف للدارجة سواء في التعليم العمومي أو الخصوصي. أما الأمازيغية فتأتي في الرتبة الأخيرة سواء في التعليم العمومي أو الخصوصي، وهذا يكشف عن الاستعمال الشائع للدارجة على الرغم من أهمية استعمال الأمازيغية في البيت الذي لا يمكن إغفاله. ويكشف المبيان (146) أسفله الخصائص اللغوية حسب صنف التمدرس:



#### 7.4.1 توزيع العينة حسب المجال ولغة البيت

تتوزع عينة البحث حسب متغيري المجال ولغة البيت على الشكل التالي، حيث تحتل العربية المغربية في الوسط الحضري نسبة مهمة تعادل 120 تلميذا وتلميذة، تليها العربية المغربية والأمازيغية بعدد إجمالي للتلاميذ يساوي 76 تلميذا وتلميذة. أما الأمازيغية فتأتي في الرتبة الأخيرة من حيث عدد الناطقين بها، حيث يساوي عددهم في العينة المختارة 55 تلميذا وتلميذة. أما في الوسط المدرسي القروي فتحتل الأمازيغية كلغة أولى مرتبة الصدارة، حيث يناهز العدد الإجمالي للمتكلمين بها في العينة 51 تلميذا وتلميذة، وتأتي العربية المغربية والأمازيغية في المرتبة الثانية بما يعادل 30 تلميذا وتلميذة. أما العربية المغربية في الوسط القروي فيصل العدد الإجمالي للتلاميذ الذين تشكل العربية المغربية لغة بيتهم ما يعادل 20 تلميذا وتلميذة فقط.

بناء على دراستنا للخصائص اللغوية لأفراد العينة، نستخلص أن هناك فروقا ذات دلالة

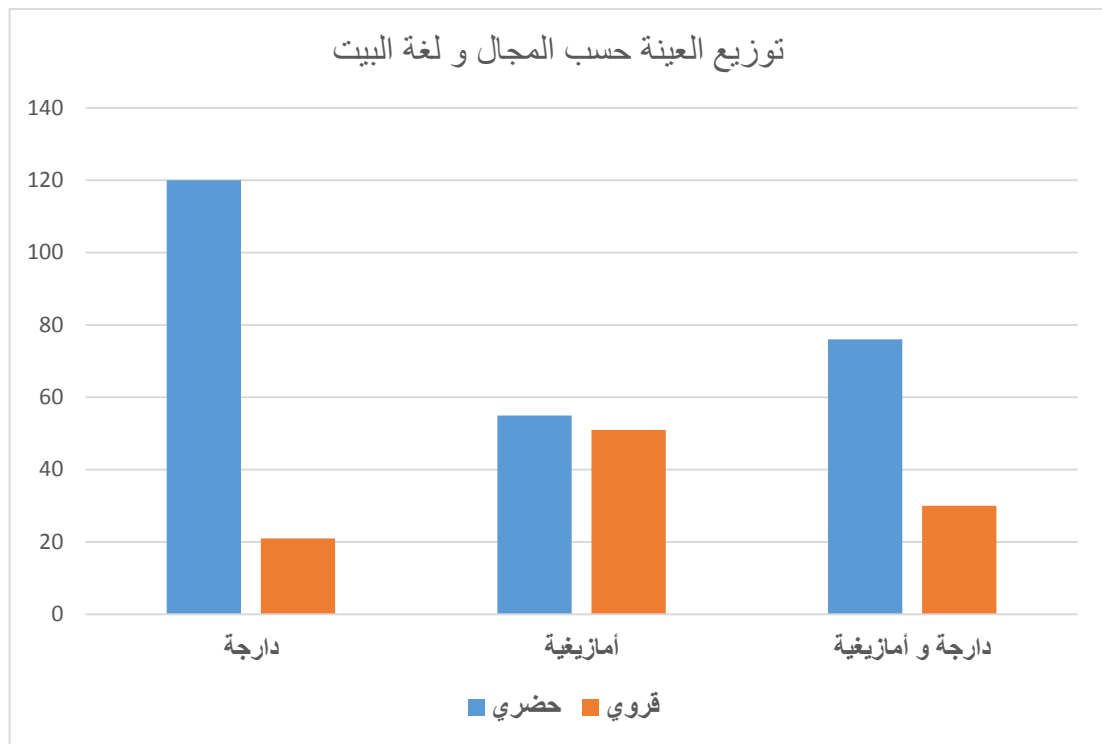
إحصائية في الخصائص اللغوية للمتعلمين بالنظر إلى متغير المجال الحضري أو القروي.

ونسجل تفاوتاً ملحوظاً في الخصائص اللغوية للوسط الحضري وتلك الخاصة بالوسط القروي؛ حيث نلاحظ هيمنة الأمازيغية بوصفها لغة البيت في الوسط القروي، إذ يصل عدد المتكلمين بها إلى 51 تلميذاً وتلميذة، بينما تهيمن الدارجة في الوسط الحضري، حيث يصل عدد المتكلمين بها إلى 120 تلميذاً وتلميذة.

ولا شك أن لهذه الخصائص اللغوية المرتبطة بلغة البيت تأثيراً واضحاً على تعلم اللغة العربية في الوسطين الحضري والقروي، إذ تمكننا من تفسير النتائج المحصل عليها ومعرفة طبيعة الأخطاء المرتكبة، والتفاوتات الحاصلة في التحصيل اللغوي بالنظر إلى الاختلاف المجالي.

ويمكن رصد الاختلافات في لغة البيت بالنسبة لأفراد العينة بالنظر إلى متغير الوسط

الحضري أو القروي بتأمل الرسم المبياني (147):



### 5.1 وسائل جمع المعلومات

#### 1.5.1 وصف الاختبارات: الاختبارات الكتابية

يروم الاختبار المقدّم التعرف على قدرات التلاميذ الخاضعين للاختبار في التحكم في

مختلف المقولات الوظيفية في اللغة العربية، ونخص بالذكر التطابق بمختلف سماته (سواء

ما تعلق بالعدد أو الجنس أو الشخص)، والزمن والمصدري والبناء لغير الفاعل، وترتيب الضمائر، والتعريف. ولتحقيق ذلك، اعتمدت منهاجاً إحصائياً للأخطاء التي ارتكبتها التلاميذ في استعمالهم للمقولات الوظيفية.

يشتمل الاختبار أيضاً على بعض الروائر التي تستهدف قياس قدرات التلاميذ على التحكم بعض الظواهر التركيبية الدلالية، خاصة ما يتعلق منها بالتضاد والحقول الدلالية والإحالة، سواء منها الضميرية أو الإشارية. والرائز المعتمد لقياس قدراتهم على التحكم في المقولات الوظيفية والظواهر التركيبية الدلالية هو عدد الأخطاء المرتكبة في هذه الظواهر.

وإذا كان الموضوع الأساس لهذا البحث هو قياس مدى تمكن التلاميذ من استيعاب المقولات الوظيفية الخاصة باللغة العربية، فإن اشتمال الاختبار على بعض الظواهر التركيبية الدلالية أيضاً إنما الغاية منه مقارنة قدرات التلاميذ الوظيفية والتركيبية الدلالية لتحديد مجال الصعوبات في ميدان تعلم اللغة العربية والكشف عن سلّميتها لدى المتعلمين، والتعرف على دور اللغة الأم أو طبيعة تأثير اللغة الأم للمتعلم على تعلم اللغة العربية.

إنما اخترت المقولات الوظيفية دون غيرها لإخضاعها للاختبار لمركزيتها في البرنامج الأدنوي ولكونها أكثر انسجاماً مع المقتضيات المنهجية للبحث التي نروم من خلالها قياس قدرات التلاميذ في تعلم المقولات الوظيفية.

أما التركيز على بعض الظواهر التركيبية فيأتي في معرض المقارنة بين تعلم المقولات الوظيفية وضبط البنى التركيبية والدلالية، خاصة وأن المقولات الوظيفية لا يمكن دراستها من

الناحية الصرافية فحسب، بل لا بد من ربطها بالبنى المركبية، ذلك أن دراسة المقولات الوظيفية تقتضي الإحاطة بخصائصها الصرف تركيبية، لأنها تتحكم في الكثير من العمليات التركيبية، فخصائص التطابق من حيث القوة أو الضعف يمكن أن تتحكم في الخصائص التركيبية للمركبات، حيث إن غنى التطابق يفرض تقدم الفاعل على الفعل، إذ نقول "الرجال جاؤوا"، ولا يجوز القول "جاء الرجال"، ويقتضي تقدم الفعل على الفاعل إفقار التطابق فلا يجوز القول "جاؤوا الرجال"، بل نقول "جاء الرجال".

انسجاماً مع المنهج المتبع في البحث الذي يستهدف قياس السلوكات الصرف تركيبية للكثير من الظواهر المدروسة عمدت إلى إدماج بعض الظواهر التركيبية الدلالية المرتبطة، بصورة خاصة، بقياس قدرة التلاميذ على التحكم في مختلف علائق الربط بين العوائد في الجملة.

كما أدمجت مكونين أساسيين في الاختبار. يتعلق الأمر بكل من مجالي الحقول الدلالية والتضاد. وقد كان الهدف من ذلك المقارنة بين اكتساب المقولات الوظيفية التي تخضع للحوسبة في أغلبها والمقولات الدلالية التي يتم تعلمها من خلال استراتيجية التخزين. ولعل التركيز على هاتين الظاهرتين الدلالتين دون غيرهما يستمد أساسه المنهجي من تمكيننا من المقارنة بين متوسط احتمالية الخطأ في الموضوعات المخزنة القائمة على التضاد وتلك القائمة على الترادف أو القرابة الدلالية.

اقتصر مجال الاختبار على تحليل الإنتاجات الكتابية للمتعلمين، دون الإنتاج الشفهي، لما يتيح هذا النوع من الاختبار من إمكانات تسمح للمتعلّم بالتفكير في مختلف مكونات الاختبار، وتجاوز بعض الصعوبات التواصلية التي تكون، عادة مصاحبة، للإنتاجات الشفهية والمرتبطة في غالب الأحيان بالحوازر النفسية (كالخجل والارتباك) اللذين يحولان دون التفاعل بشكل إيجابي مع مكونات الاختبار.

عمدت إلى توظيف نوعين من الاختبارات: إحداهما موجّهة والأخرى غير موجّهة أو حرة. فالنوع الأول من الاختبارات يعتمد على توجيه مجموعة من الأسئلة إلى التلاميذ قصد قياس مهارات بعينها، من خلال استخدام تقنيات معرفية مختلفة كالاستبدال والحذف والإضافة مع المطالبة بإحداث التغييرات المناسبة التي يقتضيها طبيعة الإجراء.

تنقسم عناصر الاختبار الموجّه إلى محورين رئيسيين: أحدهما مرتبط بقياس مهارات التحكم في المقولات الوظيفية؛ والآخر يقتزن بالتعرف على قدرة التلاميذ على التفاعل بشكل إيجابي مع بعض الظواهر التركيبية الدلالية. وقد كان موضوع الاختبار الحرّ توجيه التلاميذ إلى بناء موضوع إنشائي حول فوائد زيت الزيتون.

وإنما اختير هذا الموضوع لارتباطه بالنص، وكذا لصلته الوثيقة بواقع المتعلمين، ولأنه يمكننا من قياس قدرة التلاميذ على توظيف مختلف المقولات الوظيفية في مختلف المواقف المرتبطة بالحياة اليومية. والجدير بالذكر أن مجال الاختبار موحد بين الاختبار الحر

والاختبار الموجه، ويشتمل على المكونات الأساسية التي تتوزع إلى مقولات وظيفية وأخرى تركيبية دلالية، وهذا ما سنوضحه في المحور الثاني المتعلق بمجال الاختبارات.

### 2.5.1 مجال الاختبارات

#### 1.2.5.1 تحليل الأخطاء في مجال المقولات الوظيفية

##### 1.1.2.5.1 التطابق

يعتبر التطابق من جملة المكونات المهمة في الاختبار ويستهدف قياس مدى تمكن التلاميذ من التطابق وقدرتهم على تحقيقه في مختلف الجمل والعبارات. وقد ركزت في هذا الاختبار على نمطين من التطابق: التطابق في الجنس والتطابق في العدد، ففي تطابق جنس، عمدت إلى قياس مدى قدرة التلاميذ على الانتقال من المذكر إلى المؤنث، والعكس، أي الانتقال من المؤنث إلى المذكر، ففي السؤال الرابع طلب من التلاميذ استبدال زيت ب ثمرة، مع إجراء التغييرات المناسبة؛ أما في السؤال المتعلق بالانتقال من المؤنث إلى المذكر فقد طلب من التلاميذ حذف كلمة شجرة من الجملة مع إجراء التغييرات المناسبة.

أما التطابق في العدد فقد ركزت فيه على قياس قدرة التلاميذ على الانتقال من بنية الجمع إلى بنية المثنى باستبدال كلمة الأطباء بالطبيين في الجملة الآتية "إن الأطباء يوصون الأمهات بإطعام أطفالهن الزيت".

##### 2.1.2.5.1 الزمن

يستهدف هذا المكون معرفة مدى قدرة التلاميذ على ملائمة زمن الأفعال ببعض المؤشرات الزمنية التي قد تتفاعل مع زمن الفعل، حيث طلب من التلاميذ تحديد العبارة

الزمنية المناسبة ضمن قائمة اختيارات تشتمل على: (في الماضي، في الحاضر، في المستقبل) وإدخالها على الجملة التالية "سيدخل زيت الزيتون في تركيب بعض الأدوية".

والهدف من هذا الاختبار توعية التلاميذ بأهمية المؤشرات الزمنية التي يكون لها دور أساس في تغيير زمن الفعل، فإدخال بعض الموجهات كالسين مثلا ينقل الفعل من دلالاته المشتركة التي تفيد الدلالة على الحاضر والاستقبال، إلى الدلالة على معنى الاستقبال فقط.

### 3.1.2.5.1 المصدري

لقياس قدرة التلاميذ على التحكم في المصدري، ركزت على بعض البنى التبئيرية التي يتصدرها حرف "إنَّ" المصدري، حيث طلب من المتعلمين إدخال "إن" على الجملة التالية: "غصن الزيتون شعار من شعارات السلام"، مع إجراء التغييرات المناسبة. ويهدف هذا الاختبار إلى بيان قدرة التلاميذ على التفاعل مع المصدري والتركيز على طبيعة الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون، سواء من حيث توزيع المصدري ومخصص الإسقاط البؤري أو من حيث السمات الإعرابية للمركب المصدري.

### 4.1.2.5.1 البناء لغير الفاعل

لقد كان الهدف من إدراج ظاهرة البناء لغير الفاعل ضمن مكونات الاختبار التعرف على قدرة التلاميذ على التحكم في البنية الصرف تركيبية للبناء لغير الفاعل، مع العلم أن هذه البنية تظل موحدة عبر اللغات، حيث تمتص فضلة الفعل دور الفاعل، وتنتقل من موقع المفعول إلى موقع مخصص الفاعل، ويحتل الفاعل موقعا جديدا يظهر بصورة خاصة مع العبارات المنفذية، ك: "من قبل"، فيحتل بذلك موقع الملحقات.

وبما أن ظواهر البناء لغير الفاعل تعبر عن جهة البناء بالطريقة نفسها في جميع اللغات، أي بنفس الإجراءات التركيبية على الرغم من اختلاف تحققاتها صرفيا من لغة إلى أخرى، فإننا نتساءل إن كان ذلك عاملا مساعدا في ضبط البناء لغير الفاعل بالنظر إلى التماثل القائم بين الجمل المبنية لغير الفاعل في جميع اللغات.

وقد كان الهدف من الاختبار التعرف على مدى قدرة التلاميذ على اكتشاف خصوصية البنية التركيبية للبناء لغير الفاعل في اللغة العربية والتي تتميز عن البنية التركيبية للبناء للفاعل بتغير الأدوار المحورية للموضوعات التركيبية وبامتصاص الإعراب، فيأخذ الفضلة الذي له دور المتقبل إعراب الرفع. وقد طُلب من المتعلمين استبدال "عَرَفَ" بـ "عُرِفَتْ" مع إحداث التغييرات المناسبة في الجملة، وتمت دراسة الأخطاء المرتكبة في هذه الظاهرة لقياس قدرة التلاميذ على ضبط البنية التركيبية للبناء لغير الفاعل التي تتميز بامتصاص الدور المحوري للفاعل وامتصاص الإعراب.

### 5.1.2.5.1 التعريف

يعد التعريف أحد المقولات الوظيفية الخاضعة للفحص، وقد تم قياس قدرة التلاميذ على إدخال أدوات التعريف على الجملة، مع مراعاة التغييرات الصرف تركيبية التي يستلزمها هذا الإجراء، حيث طُلب من التلاميذ استبدال لفظ "شجرة" النكرة بـ بلفظة "الشجرة" المعرفة، مع العلم أن هذه الكلمة جاءت في السياق التركيبي معرفة بالإضافة، كما هو واضح من خلال الجملة التالية: "شجرة الزيتون شعار من شعارات السلام". ومما يستلزمه التفاعل مع هذا السؤال الوعي بعدم إمكانية اجتماع التعريف بالإضافة والتعريف بـ، ولذلك فأغلب الأخطاء

التي تلاحظ في هذا النوع من الاختبار إدخال أداة التعريف الحديثة من دون حذف التعريف بواسطة الإضافة.

### 6.1.2.5.1 ترتيب الضمائر

إنما ركزت في هذا المحور من الاختبار على ظاهرة ترتيب المتصلات الضميرية حينما ترد في موقع تركيبى محدّد لأن هناك سلمية محددة تخضع لها جميع المتصلات الضميرية في كل اللغات، وتستجيب للسلمية (62) أسفله:

#### (62) ضمير المتكلم <ضمير المخاطب> ضمير الغائب.

إن تماثل اللغات جميعها في احترامها للسلمية أعلاه هو ما دفعني إلى التركيز على هذه الظاهرة العابرة لجميع اللغات والتي تؤكد تماثل البنيات التركيبية للغات الأولى مع نظيرتها للغة الثانية، لقياس احتمال الخطأ في هذه الظاهرة اللغوية التي تقوم على التماثل. وللتحقق من الفرضية أعلاه التي تقر أنه كلما كان التماثل أكبر بين اللغة الأولى والثانية للمتعلم كلما انخفض هامش الخطأ.

### 2.2.5.1 تحليل الأخطاء والمقولات التركيبية الدلالية

يمكن أن يكون تحليل الأخطاء التركيبية الدلالية مفيدا في بيان أوجه الاختلاف بين اكتساب المقولات الوظيفية والظواهر التركيبية الدلالية، كما يمكننا من النفاذ إلى ذاكرة المتعلم للتعرف على مخزونه الذاكري من المفردات ومعرفة كيفية تنظيمها في الذهن. ونستطيع بذلك التعرف على وجه الصعوبة في تعلم اللغة العربية والكشف عن سلم الصعوبات من خلال التعرف على طبيعة الأخطاء المرتكبة.

وقد ركزتُ في هذا المستوى على بعض الظواهر التركيبية الدلالية التي تحيل بصورة أو بأخرى على القدرة الاستيعابية للمفردات اللغوية، وعلى قدرة التلميذ على استرجاع الكلمات والتعرف على مختلف العلائق القائمة بينها. وقد تركز الاهتمام على علاقات القرابة اللغوية التي تجسدها الحقول الدلالية، وكذا على التضاد. وللتعرف على قدرة المتعلم على استيعاب مضمون النص وضبط بنياته، فقد كانت الإحالة النصية، من جملة الظواهر التركيبية الدلالية التي أخضعت للاختبار؛ حيث طلب من التلاميذ تحديد المحال عليه، سواء بواسطة الضمائر أو عن طريق أسماء الإشارة في النص.

### 1.2.2.5.1 التضاد

حرصا منا على ضبط قدرات التلاميذ في فهم النص واستيعاب مضامينه، فقد كانت من جملة الأسئلة المقررة ما يتعلق بمطالبة التلاميذ بالإتيان ببعض الكلمات التي تدخل في علاقة ضدية مع بعض المفردات الموجودة في النص للتمكن من التعرف على قدرة التلاميذ على ضبط شبكة العلاقات الدلالية للنص والخيوط الناعمة لها. وقد كان الهدف من هذا الاختبار التثبت من الفرضية المتعلقة بمصادر الخطأ هل تكون ناتجة بصورة خاصة عن التماثل والتقارب أو عن التضاد والتنافر والتباعد.

### 2.2.2.5.1 الحقول الدلالية

تعبر الحقول الدلالية عن شبكة من العلاقة الدلالية القائمة على أساس التماثل والتقارب المعنوي والمجالي. وقد قارنت نتائج التضاد بالنتائج المحصل عليها في مجال الحقول الدلالية للتعرف على مراتب الصعوبات هل يكون مصدرها التماثل أو الاختلاف. وبصيغة

أخرى هل يمكن القول إن التماثل والترادف والتقارب الدلالي يكون أسهل من حيث الإدراك عن ظاهرة التضاد.

### 3.2.2.5.1 الإحالة الضميرية

يشكل موضوع الإحالة النصية من جملة الإشكالات الجوهرية التي تعترض متعلم اللغة، فتحول دون فهمه للنص، فيفقد النص تماسكه وانسجامه نتيجة عدم قدرة المتكلم على التعرف على مختلف العلاقات الإحالية الرابطة، القبلية أو البعدية، بين المحال والمحال عليه. ومن شأن تحليل الأخطاء الإحالية أن يقدم لنا تصورا على قدرة المتعلم على استيعاب مضامين النص، لأن ضبط العلاقات الإحالية ضرورة ملحة للتفاعل مع معنى النص وتحقيق اتساقه وانسجامه. كما أن التمكن من القواعد المنظمة للعلاقات الإحالية يجعلنا نميز بين نمطين من الأخطاء: أخطاء تركيبية دلالية تتعلق بقدرة التلميذ على ضبط إحالة الألفاظ إلى معانيها، وأخرى حوسبية تتعلق بالنسق القواعدي المنظم للإحالات.

### 4.2.2.5.1 الإحالة عن طريق اسم الإشارة

تعتبر الإحالة الإشارية من جملة الظواهر اللغوية التي ركزت عليها في بنية الاختبار، وقد راعيت قدرة التلاميذ على ضبط الإحالة النصية وتحديد طبيعة الموضوعات المحال عليها في النص. ويستهدف هذا النمط من الاختبار رصد التماثلات والفروق الإحالية بين اللغة الأولى للمتعلم واللغة الثانية ومدى تأثير ذلك في اكتساب نسق الإحالة في اللغة العربية.

### 3.5.1 تحليل الأخطاء في الاختبارات الكتابية:

#### 1.2 توزيع الأخطاء حسب متغيرات الجنس والمجال وصنف التمدرس ولغة البيت

التعريف بالمؤشرين الإحصائيين المعتمدين: احتمالية الخطأ ومتوسط الخطأ

بعد استقراء المعطيات الإحصائية المتعلقة بكافة الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون

سواء التركيبية الدلالية منها أو الوظيفية أحصيت الأخطاء المرتكبة اعتماداً على مقياسين

رئيسيين وهما المتوسط الحسابي واحتمالية الخطأ. كما عمدت إلى تصنيف هذين المؤشرين

الإحصائيين بحسب مختلف المتغيرات المعتمدة في البحث، سواء المرتبطة بالجنس أو

صنف التمدرس أو طبيعة الوسط أو اللغة الأولى للمتعلّم، أي لغة البيت. وتجدر الإشارة إلى

أن المتوسط الحسابي يتم الحصول عليه بعد احتساب مجموع قيم المفردات أو الحالات

وقسمته على عددها (عدد المفردات)، أي بتطبيق القاعدة الرياضية التالية:  $\bar{X} = \frac{\sum Xi}{n}$

وتجدر الإشارة أن  $Xi$  تشير إلى قيمة المفردة، بينما تشير  $n$  إلى عدد المفردات. ويشير

الرمز  $\bar{X}$  إلى المتوسط الحسابي.

تتأسس احتمالية الخطأ على نظرية الاحتمالات، التي تدرس إمكانات حدوث الظواهر

أو الحوادث العشوائية، وهي تقدم مؤشرات إحصائية تمكّننا من التعرف على احتمالات

حدوث الخطأ. وتجدر الإشارة إلى أن قيمة الاحتمالات المحصل عليها تكون بين 0 و 1.

فكلما اقتربت قيمة الاحتمال من 1 كلما ارتفعت نسبة احتمال حدوث الخطأ أو أصبح

احتمال حدوث الخطأ أمراً مؤكّداً وكلما اقتربت من 0 كلما انخفضت قيمة احتمال الخطأ

أو أصبح حدوثه مستحيلاً.

وتحتسب احتمالية الخطأ بقسمة الحصيصة الجزئي على الحصيصة الإجمالية؛ فعندما نريد التعرف على احتمالات حدوث أخطاء المتعلمين في مقولة التطابق الدالة على الجنس مثلاً، فإننا نحتسب مجموع أسئلة التطابق في الجنس ونضربه في عدد أفراد العينة. ثم نقسم المجموع على العدد الاحتمالي الكلي للأخطاء؛ وإذا أردنا التعرف على احتمالية حدوث أخطاء التضاد بالنسبة للإناث فإننا نضرب عدد الأسئلة في العدد الكلي للإناث، فنحصل على النسبة القصوى لاحتمال الخطأ بالنسبة للإناث. ثم نقسم ترددات خطأ الإناث في التضاد على الاحتمال الأقصى للتضاد لدى الإناث. ويمكن أن نحول قيمة احتمال الخطأ إلى نسبة مئوية بضرب قيمة الاحتمال المحصل عليها، والتي تكون محصورة بين 0 و 1 في 100، فنحصل بذلك على النسبة المئوية لاحتمال الخطأ.

### 1.1.2 توزيع متوسط الخطأ واحتمالية الخطأ حسب الجنس

بعد استقراء المعطيات الإحصائية المتعلقة بكافة الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون التركيبية الدلالية منها والوظيفية في الاختبارات رصدتُ كلاً من المتوسط الحسابي واحتمالية الخطأ وصنفتُ هذين المؤشرين بحسب مختلف المتغيرات المعتمدة في البحث، سواء المرتبطة منها بالجنس أو صنف التمدريس أو طبيعة الوسط أو اللغة الأولى للمتعلّم، أي لغة البيت.

وبناء على نتائج الدراسة الإحصائية التي أجريت اعتماداً على SPSS<sup>1</sup>، خلصت الدراسة إلى أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة بالنظر إلى عامل الجنس، بل هناك تفاوتات ضئيلة لصالح فئة الإناث بمتوسط حسابي للأخطاء يعادل 08,32 مقابل 10,05 بالنسبة للذكور.

ومن الملاحظ أن نسبة احتمال الخطأ لدى الذكور تفوق نسبة احتمال الخطأ لدى الإناث بفارق يعادل 6,66%، حيث تبلغ نسبة احتمالية الخطأ لدى الذكور 38,68% مقابل 32,02% لدى الإناث. ويكشف الجدول الإحصائي (148) أسفله المعطيات الإحصائية السالفة الذكر:

الجدول الإحصائي (148) الذي يبرز متوسط الخطأ واحتمالية الخطأ حسب متغير الجنس

| احتمالية الخطأ | متوسط الخطأ |        |
|----------------|-------------|--------|
| 38,68%         | 10,05       | الذكور |
| 32,02%         | 8,32        | الإناث |

<sup>1</sup> SPSS هو صيغة مختصرة للعبارة الإنجليزية (Statistical Package of social sciences) التي تترجم بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية. يتعلق الأمر ببرنامج إحصائي متميز يمكن الباحث من معالجة المعطيات والحصول على النتائج الضرورية للبحث، والتعرف على تفاعل مختلف متغيرات الدراسة الميدانية. ويشتمل على مجموعة من المعطيات الإحصائية: كمتوسط الدراسة والانحراف المعياري واختبار Pearson لدراسة العلاقات الارتباطية الثنائية وغير ذلك من الصيغ الإحصائية.

وعلى الرغم من ضآلة الفرق في مستوى احتمالية الخطأ والمعدل الحسابي للخطأ بين كل من الذكور والإناث فإنه قد يبرز بعض الفوارق النوعية من حيث أخطاء المتعلمين بالنظر إلى عامل الجنس، كما يشي ببعض التفوق في إنتاجات المتعلمات، غير أنه يكشف في الوقت نفسه عن التأثير الضئيل للجنس في حدوث الأخطاء اللغوية. لذلك يبدو أنه من غير المفيد التركيز عليه، والبحث عن عوامل أخرى يمكن أن يكون لها كبير الأثر على نتائج البحث.

### 2.1.2 توزيع متوسط الخطأ واحتمالية الخطأ حسب صنف التمدرس

يشكل نوع التعليم أبرز المتغيرات التي تؤثر على مردودية التلاميذ والتلميذات، ويمكن قياس ذلك من خلال النظر في أخطاء المتعلمين والمتعلمات واختلافاتها حسب نوع التعليم أو صنف التمدرس. ويكشف الجدول الإحصائي (149) أسفله التفاوتات النوعية بين أفراد العينة بالنظر إلى عامل صنف التمدرس، حيث تبرز المؤشرات الإحصائية تفوقا للتلاميذ الذين ينتمون إلى مؤسسات التعليم الخصوصي بفارق يعادل 6,27% على مستوى احتمالية الخطأ، ذلك أن نسبة احتمالية الخطأ لدى المتعلمات والمتعلمين الذين ينتمون إلى مؤسسات التعليم العمومي تعادل 37,42% مقابل نسبة لاحتفال الخطأ لدى متعلمي المؤسسات الخصوصية تساوي 31,15%.

وينكشف هذا التفاوت أيضا على مستوى المتوسط الحسابي للخطأ بين متعلمي التعليم الخصوصي الذي يعادل 08,09 مقابل 9,72 بالنسبة للتعليم العمومي. وتظل التفاوتات

## الفصل العاشر: وصف الأخطاء الوظيفية والتركيبية الدلالية وتحليلها ومناقشة النتائج وتأويلها

الملاحظة بين أفراد العينة بالنظر إلى صنف التمدرس أيضا غير ذات أهمية، الشيء الذي يؤكد أن تفسير الظاهرة اللغوية والأخطاء المتعلقة بها لا يرتبط بصنف التمدرس إلا بنسبة ضئيلة. على الرغم من أهمية هذا المؤشر في تفسير تفوق تلاميذ التعليم الخصوصي على نظرائهم الذين ينتمون إلى مؤسسات التعليم العمومي. وهذا ما ينكشف من خلال الجدول الإحصائي (149) أسفله:

الجدول الإحصائي (149) الذي يبين اختلاف متوسط الخطأ واحتمالية الخطأ حسب نوع التعليم

| احتمالية الخطأ | متوسط الخطأ |       |
|----------------|-------------|-------|
| 37,42%         | 9,72        | عمومي |
| 31,15%         | 8,09        | خصوصي |

### 3.1.2 توزيع متوسط الخطأ واحتمالية الخطأ حسب المجال

لا شك أن للوسط أو المجال الحضري أو القروي أهميته في تفسير مردودية المتعلمين والمتعلمات وتأويل بعض الأخطاء التي قد تظهر في وسط اجتماعي دون آخر. وهذا ما يكشف عنه الجدول الإحصائي (150) أسفله:

الجدول الإحصائي (150) الذي يبين اختلاف متوسط الخطأ واحتماليته حسب الوسط

| احتمالية الخطأ | متوسط الخطأ (بالنسبة للاختبارات الموجهة) |      |
|----------------|------------------------------------------|------|
| 42,84%         | 11,13                                    | حضري |
| 40,33%         | 10,48                                    | قروي |

إن المستقرئ لمختلف المعطيات الإحصائية المبينة أعلاه يتوصل إلى أن نسبة حدوث الأخطاء تختلف بحسب طبيعة المجال؛ والجدير بالذكر أن احتمالية حدوث الأخطاء ترتفع في الوسط الحضري بنسبة مئوية تقدر ب 42,84% مقابل 40,33% بالنسبة للوسط القروي، غير أن الفارق بينهما ضئيل نسبيا لا تتعدى قيمته 2,51%. والنتيجة نفسها تتعزز من خلال قيمة المتوسط الحسابي للأخطاء التي تبلغ 11,13% بالنسبة للمجال الحضري مقابل 10,48% بالنسبة للمجال القروي.

يبدو من خلال معطيات الدراسة الإحصائية أن هناك تفوقا نسبيا للمتعلمين في المجال القروي على أقرانهم في المجال الحضري؛ غير أن التفاوتات بين الفئتين تظل طفيفة وغير دالة إحصائيا. مما يؤكد أن متغير المجال لا يؤثر إلا بنسبة ضئيلة في وقوع الأخطاء اللغوية، على الرغم من أهميته في الكشف عن بعض الأخطاء النوعية التي يمكن أن تكون شائعة في وسط اجتماعي دون آخر.

### 4.1.2 توزيع متوسط واحتمالية الخطأ حسب لغة البيت

يمثل متغير لغة البيت أحد المتغيرات التي تكتسي لدينا أهمية خاصة بالنظر إلى أهداف البحث التي نروم من خلالها اكتشاف طبيعة العلاقة بين اللغة الأولى للمتعلّم واللغة العربية المتعلّمة في المدرسة وطبيعة تأثير اللغة الأولى على تعلّم اللغة العربية. ويتمثل ذلك أساسا في تعلّم المقولات الوظيفية الخاصة بهذه اللغة. وتتلخص التفاوتات النوعية من حيث نسبة حدوث الأخطاء بالنظر إلى متغير اللغة الأولى في الجدول الإحصائي (151) أسفله:

الجدول الإحصائي (151) الذي يبرز اختلاف متوسط الخطأ واحتماليته حسب لغة البيت

| احتمالية الخطأ | متوسط الخطأ |                 |
|----------------|-------------|-----------------|
| 33,59%         | 8,73        | دارجة           |
| 39,09%         | 10,16       | أمازيغي         |
| 33,57%         | 8,72        | دارجة وأمازيغية |

تظهر المؤشرات الإحصائية المبينة أعلاه في الجدول الإحصائي (151)، أن هناك اختلافا نسبيا بين متعلمي اللغة العربية بالنظر إلى اختلاف لغتهم الأم؛ إذ نسجل تفاوتاً طفيفاً وغير دال إحصائياً بين المتعلمين الذين لغتهم الأولى الدارجة والذين يتميزون باستعمال مزدوج للدارجة والأمازيغية في البيت لصالح الفئة الأخيرة، حيث تنخفض احتمالية الخطأ لدى هذه الفئة بما يقدر ب 33,57% مقابل 33,59% بالنسبة لمتكلمي الدارجة.

غير أن الفارق المعبر نوعاً ما هو ذلك الذي نجده بين متكلمي الأمازيغية ومتكلمي الدارجة والأمازيغية، حيث ترتفع نسبة الخطأ لدى الفئة الأولى، إذ يصل المتوسط الحسابي للخطأ لدى الفئة الأولى 10,16 مقابل 08,72 بالنسبة لمتكلمي الدارجة والأمازيغية.

يستفاد من هذه المعطيات الإحصائية أن هناك علاقة تفاعلية بين اللغة الأولى للمتعلم واللغة الثانية، وهذا ما يتضح من خلال تفاوت أخطاء المتعلمين بالنظر إلى اختلاف لغتهم الأولى؛ غير أن نسبة الاختلاف بين المتعلمين بالنظر إلى اختلاف متغير اللغة الأم غير ذات أهمية، إذ لا تتجاوز قيمتها 5,52% وهي نسبة ضئيلة غير دالة إحصائياً. تفيد هذه المعطيات أن بنية اللغة الأولى بدورها لا تؤثر إلا بنسبة طفيفة في حدوث الأخطاء.

يتضح مما سبق أن الخطأ اللغوي وتأويله لا يتأثر إلا جزئياً بالمتغيرات السابقة، سواء منها المتصلة بالجنس أو المجال أو نوع التمدرس أو اللغة الأولى للمتعلم؛ وهذا يستدعي البحث عن عوامل أخرى بإمكانها تقديم تفسير أكثر نجاعة وواقعية لأخطاء المتعلمين.

### 5.1.2 احتمالية الخطأ حسب نوع الخطأ ومحددات الجنس، المجال، وصنف المؤسسة ولغة البيت

تتعرز النتائج المقدمة أعلاه من خلال الجدول الإحصائي (152) أسفله الذي يبرز اختلاف نسبة احتمالية الخطأ في المقولات الوظيفية والتركيبية الدلالية بحسب المتغيرات السابقة والمتصلة بمتغير الجنس وبتغير نوع التمدرس والوسط حضريا كان أو قرويا واللغة الأولى للمتعلم، حيث يكشف الجدول عن مؤشرات إحصائية ضعيفة نسبيا بالنظر إلى هذه المتغيرات تتراوح ما بين نسبة (18,37% و 0,20%) كفارق في احتمال الخطأ بين أفراد العينة بالنظر إلى مختلف متغيرات البحث. فأعلى معدل من حيث الفارق في احتمالية الخطأ نسجلها على مستوى الحقول الدلالية بين متعلمي اللغة العربية الأمازيغ ومتعلمي الدارجة لصالح الفئة الأولى، حيث تبلغ نسبة احتمالية الخطأ في الحقول الدلالية لدى متعلمي الأمازيغية ما قيمته 51,37% مقابل 70%. وهذا الفارق الكبير نسبيا بين متعلمي الدارجة والأمازيغ من حيث الأخطاء المرتبطة بالحقول الدلالية قد يعبر عن تأثير اللغة الأم على اكتساب اللغة الثانية الذي لا يمكن إغفاله.

غير أن هذا التأثير لا يشمل كافة الظواهر. ولذلك يظل تأثير اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية محدودا ومنحصرا في بعض الظواهر دون أخرى. وأدنى معدل يسجل كفارق في احتمال الخطأ لدى أفراد العينة نصادفه في الفارق الاحتمالي الحاصل بين ممثلي الوسط

## الفصل العاشر: وصف الأخطاء الوظيفية والتركيبية الدلالية وتحليلها ومناقشة النتائج وتأويلها

الحضري والوسط القروي على مستوى ترتيب الضمائر، إذ لا تتعدى نسبة احتمال الخطأ 0,20% وهو فارق ضعيف يبرز التأثير شبه المنعدم للوسط على الأخطاء المتعلقة بترتيب الضمائر. ولنظر في مختلف التفاصيل المتعلقة باحتمالات الخطأ الوظيفية والتركيبية الدلالية لدى المتعلمين واختلافها بحسب المتغيرات السابقة يمكننا الاستعانة بالجدول الإحصائي (152) أسفله:

الجدول الإحصائي (152) الذي يبرز اختلاف احتمالية الخطأ في المقولات الوظيفية والتركيبية الدلالية حسب

متغيرات الجنس والوسط ولغة البيت ونوع التعليم

| المقولات الوظيفية |             |             |        |        |                |         |                  |               |        |                 | الظواهر التركيبية الدلالية |                 |
|-------------------|-------------|-------------|--------|--------|----------------|---------|------------------|---------------|--------|-----------------|----------------------------|-----------------|
| ترتيب الضمائر     | تطابق الجنس | تطابق العدد | الزمن  | المصدر | البناء للمجهول | التعريف | الإحالة الضميرية | إحالة الإشارة | التضاد | الحقول الدلالية |                            |                 |
| 1,73%             | 82,08%      | 70,52%      | 15,02% | 30,05% | 23,12%         | 31,80%  | 77,45%           | 60,11%        | 65,90% | 66,17%          | الجنس                      | ذكر             |
| 3,89%             | 70,55%      | 62,77%      | 19,45% | 25%    | 16,67%         | 22,77%  | 70,55%           | 52,23%        | 58,88% | 59,45%          |                            | أنثى            |
| 2,77%             | 74,60%      | 63,89%      | 17,85% | 24,20% | 18,65%         | 29,36%  | 76,58%           | 55,95%        | 60,71% | 75,80%          | المجال                     | حضري            |
| 2,97%             | 80,20%      | 73,26%      | 15,84% | 35,64% | 22,77%         | 21,78%  | 67,32%           | 56,43%        | 66,34% | 30,70%          |                            | قروي            |
| 2,57%             | 79,82%      | 66,10%      | 17,60% | 29,18% | 24,46%         | 27,04%  | 79,40%           | 57,51%        | 63,95% | 63,95%          | صنف المؤسسة                | عمومي           |
| 3,34%             | 69,16%      | 67,5%       | 16,67% | 24,17% | 10,84%         | 27,5%   | 63,34%           | 53,34%        | 59,17% | 60,84%          |                            | خصوصي           |
| 1,42%             | 71,42%      | 63,57%      | 17,85% | 17,85% | 22,85%         | 28,57%  | 72,85%           | 50,71%        | 57,85% | 70%             | لغة البيت                  | دارجة           |
| 5,50%             | 82,56%      | 70,64%      | 18,34% | 38,53% | 20,18%         | 33,02%  | 77,06%           | 59,63%        | 65,13% | 51,37%          |                            | أمازيغية        |
| 1,92%             | 75,96%      | 66,34%      | 15,38% | 28,84% | 15,38%         | 19,23%  | 72,11%           | 59,61%        | 65,38% | 65,38%          |                            | دارجة وأمازيغية |

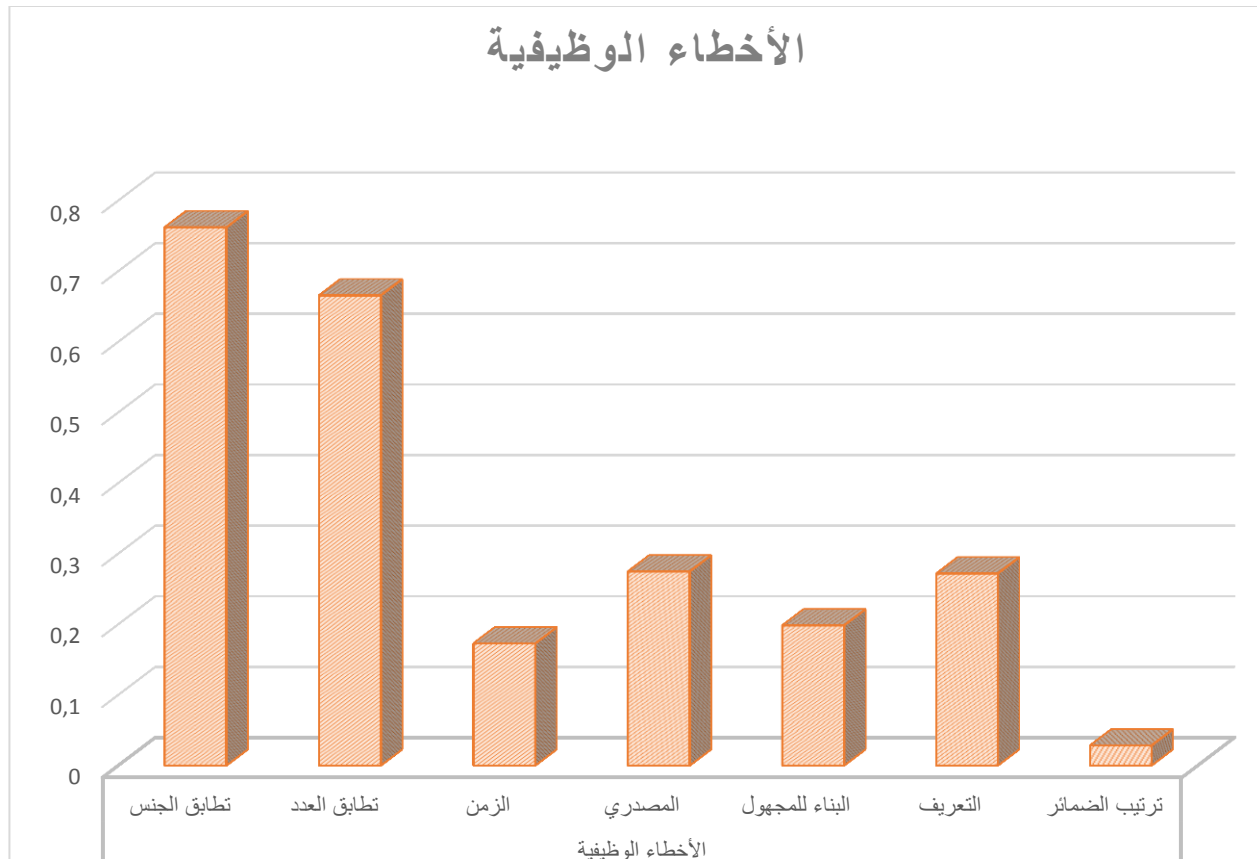
## الفصل العاشر: وصف الأخطاء الوظيفية والتركيبية الدلالية وتحليلها ومناقشة النتائج وتأويلها

2.2 المقارنة بين المقولات الوظيفية والتركيبية الدلالية على مستوى متوسط واحتمالية الخطأ للمقارنة بين نسبة احتمالات الأخطاء الوظيفية والتركيبية الدلالية يمكن الاستعانة بالجدول الإحصائي (152) أعلاه وبالجدولين الإحصائيين (153) و(155)، وكذا بالرسمين المبيانين (154) و(156) أسفله:

الجدول الإحصائي (153) الذي يبرز اختلاف نسبة احتمالية الأخطاء الوظيفية من مقولة وظيفية إلى أخرى

|                     |                |       |
|---------------------|----------------|-------|
| الأخطاء<br>الوظيفية | تطابق الجنس    | 76%   |
|                     | تطابق العدد    | 67%   |
|                     | الزمن          | 17,3% |
|                     | المصدري        | 27%   |
|                     | البناء للمجهول | 19,8% |
|                     | التعريف        | 27,2% |
|                     | ترتيب الضمان   | 2,8%  |

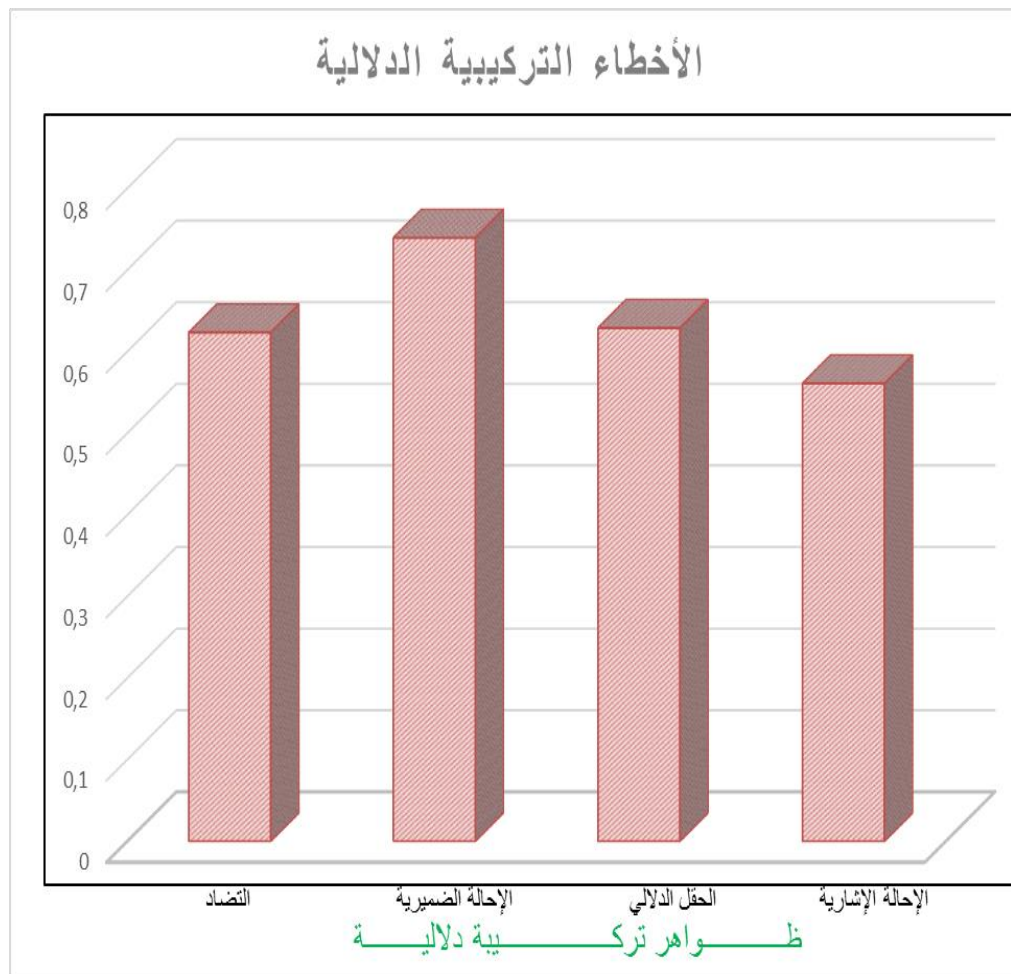
الرسم المبيان (154) الذي يبرز اختلاف المقولات الوظيفية من حيث احتمالية الخطأ



الجدول الإحصائي (155) الذي يبرز اختلاف الظواهر التركيبية الدلالية من حيث نسب احتمالية الخطأ

|                           |                      |        |
|---------------------------|----------------------|--------|
| أخطاء<br>تركيبة<br>دلالية | التضاد               | 62,32% |
|                           | الإحالة الضميرية     | 73,93% |
|                           | الحقل الدلالي        | 63%    |
|                           | الإحالة باسم الإشارة | 56,09% |

الرسم المباني (156) الذي يبين اختلاف الظواهر التركيبية الدلالية من حيث احتمالية الخطأ



بناء على نتائج الدراسة الإحصائية المبينة أعلاه التي تتجسّد بصورة خاصة من خلال الجداول الإحصائية (152) و(154) والرسمين المبيانين (155) و(156) نستخلص أن نسبة احتمالية الخطأ في المقولات التركيبية الدلالية مرتفعة مقابل انخفاض نسبة احتمالية الخطأ في الكثير من المقولات الوظيفية، ويمكن التحقق من هذه الملاحظة بعد مقارنة أدنى معدل للخطأ التركيبي الدلالي وأدنى معدل للخطأ الوظيفي، إذ تسجل أدنى قيمة للخطأ التركيبي الدلالي على مستوى الإحالة الإشارية التي تبلغ 0,56، أي بنسبة مئوية تقدر 56,09%.

والجدير بالذكر أن هذه القيمة الدنيا للخطأ تعبر عن ارتفاع نسبة الخطأ التركيبي الدلالي وبالمقابل، نجد انخفاضا نسبيا للخطأ الوظيفي، ذلك أن أدنى نسبة للخطأ تلاحظ على مستوى ترتيب الضمائر، حيث تنخفض نسبة الخطأ بشكل كبير لتصل إلى الحد الأدنى 0,03، أي ما يعادل نسبة 3%، وهي نسبة ضئيلة جدا تعبر عن انخفاض نسبة الأخطاء الوظيفية مقابل الأخطاء التركيبية الدلالية، وهناك نسب أخرى منخفضة، فالزمن تنخفض فيه نسبة الخطأ إلى حد كبير إلى أن تصل 17% والبناء لغير الفاعل تصل فيه نسبة الخطأ إلى 20%.

وبصورة عامة، نجد أن هناك انخفاضا من حيث نسبة الخطأ بين المقولات التركيبية الدلالية والمقولات الوظيفية لصالح المقولات الوظيفية، الشيء الذي يدفعنا إلى القول إن

مجال الأخطاء اللغوية يزداد بالنسبة للمقولات التركيبية الدلالية ويقل بالنسبة للمقولات الوظيفية.

غير أنه من الملاحظ أن نتائج الدراسة الإحصائية أبرزت أن الأخطاء المتصلة بالظواهر التركيبية الدلالية والوظيفية ليست على وتيرة واحدة، بل تتفاوت من فرد إلى آخر وحسب كل مقولة على حدة. وبالنظر إلى الجدولين الإحصائيين السابقين (152) و(153) والرسمين المبيانين السابقين (155) و(156) نستنتج أن هناك تراتبية للخطأ التركيبي الدلالي وأخرى للخطأ الوظيفي. فأما سلمية الخطأ الوظيفي كما هي مبينة في الجدول الإحصائي (152) والرسم البياني (155) فيمكن ترتيبها تناقصياً، أي من أعلى نسبة للخطأ إلى أدنى نسبة للخطأ كما يلي:

تتصدر مقولة التطابق الوظيفية من حيث سمة الجنس مجال الأخطاء اللغوية، بنسبة احتمالية للخطأ تعادل 76%، يليها من حيث الصعوبة تطابق العدد بنسبة احتمال للخطأ تتاهز 67%. وتأتي مقولة التعريف في المرتبة الثالثة من حيث حجم الصعوبات اللغوية بنسبة احتمال للخطأ تعادل 27,2% تليها مقولة المصدري بنسبة 27% ثم ظاهرة البناء لغير الفاعل بنسبة للخطأ تتاهز 19,8% وبعدها تأتي مقولة الزمن بنسبة مئوية لاحتمال الخطأ تقدر ب 17,3%. والمجال الأخير الخاص بترتيب الضمائر يعبر عن ضالة الصعوبات اللغوية إلى أبعد الحدود، حيث يقل احتمال الخطأ فيه بشكل كبير.

ونكتشف سلمية الأخطاء التركيبية الدلالية بعد ملاحظتنا للجدول الإحصائي (139) والرسم البياني (140)، حيث نكتشف أن هناك سلمية للمقولات التركيبية الدلالية يمكن ترتيبها تناقصيا كما يلي:

تتصدر أخطاء الإحالة الضميرية مختلف الأخطاء التركيبية الدلالية بنسبة مئوية تقدر ب 73,93%. تليها الأخطاء الدلالية المتصلة بالحقل الدلالي بنسبة احتمال للخطأ تعادل 63%. أما التضاد فإن احتمال الخطأ فيه يبلغ نسبة مئوية تعادل 62,32%. وتأتي الإحالة عن طريق اسم الإشارة في المرتبة الأخيرة من حيث الصعوبات اللغوية، إذ تصل نسبة 56,09%.

### 3. تفسير النتائج المحصل عليها وتأويلها

نستخلص انطلاقا من نتائج الدراسات السابقة، وبناء على المؤشرات الإحصائية المتوصل إليها في الدراسة الميدانية، أن الأخطاء اللغوية لا ترتبط بشكل كلي باللغة الأم؛ على الرغم من أن هذا العامل لا يمكن إغفاله في تأويل الأخطاء، بل ترتبط بصورة أساسية بالاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في إدراك واستيعاب مختلف المقولات الوظيفية والمعجمية والتركيبية الدلالية. وسنركز في هذا الإطار على استراتيجيتي التخزين والحوسبة وما يرتبط بهما من تقنيات معرفية، مبرزين أهميتهما في تفسير العديد من الأخطاء الوظيفية والتركيبية الدلالية.

وسوف نتركز مستويات مناقشة كل من الأخطاء التركيبية الدلالية والوظيفية على أربعة محاور يمكن تحديدها فيما يلي: الأخطاء الناجمة عن اختلاف البنية السماتية للمقولات الوظيفية والتركيبية الدلالية للغة الثانية عن السمات الوظيفية والتركيبية الدلالية للغة الأولى فضلا عن الأخطاء الناتجة عن استراتيجية فرط التعميم أو ما يسمى بأخطاء تحويل القدرة، وهي أخطاء ناتجة عن تداخل بنية اللغة الأولى للمتعلم، وبنية لغته الثانية؛ أضف إلى ذلك الأخطاء الناتجة عن استراتيجيتي التخزين والحوسبة أو ما يعرف بالأخطاء الناجمة عن الجهل بحدود القاعدة أو عدم معرفة الحالات الشاذة أو الاستثنائية. علاوة على مناقشة الأخطاء الناجمة عن القدرة وتلك التي ترتبط بالأداء.

### 1.3 الأخطاء الوظيفية وبنية اللغة الأم (التفاعل بين اللغة الأم واللغة الثانية)

يعتبر نموذج التعزيز التراكمي CEM (The Cumulative Enhancement Model)

من جملة النماذج المعبرة عن العلاقة التفاعلية بين اللغة الأولى والثانية. وقد طورت هذا النموذج كل من فلاين وفينستكايا (Flynn, Folley & Vinnitskaya, 2004). ويقوم على فكرة أساسية مفادها أن "تعلم اللغة عملية تراكمية، ويمكن أن تؤثر اللغات السابقة في تعلم اللغات اللاحقة"<sup>1</sup>.

وعليه، فإن كل اللغات التي تعلمها الطفل سابقا بما في ذلك اللغة الأولى يمكن أن تؤثر بصورة إيجابية في تعلم لغة أخرى، ويمكن أن يكون تأثيرها محايدا. لكن لا يمكن لها أن تؤثر بصورة سلبية. مما يؤكد أن اللغات السابقة تدعم تطور اللغات المتأخرة ف"كل لغة

<sup>1</sup> Suzanne Flynn, Claire Foley & Inna Vinnitskaya, 2004 :5.

متعلمة وممثلة في ذهن المتعلم لها أهمية متكافئة وقد يكون لها نفس الدور في تطوير تعلم لغات أخرى<sup>1</sup>.

من خلال تأملنا لنموذج التعزيز التراكمي، يمكن أن نؤكد أن العلاقة التفاعلية بين لغة المتعلم الأولى والثانية هي علاقة إيجابية، حيث لا يمكن للغات السابقة أن تؤثر سلباً على تطور اللغات التي قد يتعلمها الطفل مستقبلياً. غير أن هذا النموذج قد لا يستقيم تجريبياً، حيث يختلف المتعلمون في التعامل مع اللغة الثانية باختلاف درجة التماثل والاختلاف بين اللغة الأولى والثانية

يمكن تأويل أهم النتائج المتوصل إليها في البحث من خلال العلاقة التفاعلية القائمة بين بنية اللغة العربية وبنية اللغة الأم (الأمازيغية والدارجة)، كما يمكن تفسير التفاوتات في أخطاء المتعلمين بناء على هذه العلاقة.

وتبعاً لنتائج البحث، فإننا توصلنا إلى أن التماثل بين اللغة الأولى والثانية يمكن أن يسهل تعلم اللغة العربية، ذلك أننا نلاحظ أنه كلما اشتد التماثل بين البنية الوظيفية أو التركيبية الدلالية للغة الأولى للمتعم كماً تضاعل حجم الأخطاء، وسهل بالتالي إدراك اللغة العربية. وعلى العكس من ذلك كلما كان الاختلاف بين اللغة الأم واللغة العربية كلما اتسع مجال الأخطاء وتزايدت صعوبات تعلم اللغة.

وعلى ضوء العلاقة التفاعلية بين بنية اللغة الأولى وبنية اللغة الثانية يمكن أن نفهم سلمية الأخطاء الملاحظة في المقولات الوظيفية والمعبر عنها في الجدول الإحصائي

<sup>1</sup> Suzanne Flynn, Claire Foley & Inna Vinnitskaya, 2004 :5.

(155) التمثيل المبياني (156) أعلاه؛ فمن أكثر المجالات الوظيفية التي يصادف فيها المتعلمون صعوبات جمة ما يتعلق بمقولة التطابق الوظيفية، خاصة ما يتصل منها بسمة العدد. وهذا مما أفرزته نتائج البحث، حيث تسجل نسبة كبيرة في الأخطاء المتعلقة بتطابق العدد، خاصة ما يرتبط بمقولة المثني والتفريق بينها وبين مقولة الجمع، إذ تصل فيها نسبة احتمال الخطأ إلى 0,67 أي بنسبة مئوية تقدر بـ 67%.

وتجدر الإشارة إلى أن هذا النوع من الأخطاء يجد تفسيره في اختلاف بنية المثني في اللغة العربية وفي كل من الدارجة والأمازيغية، حيث إن المثني في اللغة العربية يصاغ من خلال الإجراءات الصرفية التي تقضي بإضافة صرفية "ان" في حالة الرفع، و"ين" في حالة النصب والجر. أما في كل من الدارجة والأمازيغية، فلا وجود لبنية مستقلة للمثني، ويعامل المثني معاملة الجمع؛ إذ نقول "هما جاو" للدلالة على أن الحدث قام به شخصان أو أكثر، فتكون صياغة الجمع مشابهة لصياغة المثني. ويعبر عن المثني بالإجراء التركيبي، لا صرفيا؛ إذ يضاف السور العددي اثنان إلى الجمع، فنقول مثلا في الدارجة: "جاو جوج دراري". وبنفس الطريقة يصاغ المثني في الأمازيغية، إذ نقول مثلا: "داند سين إشيران".

إذا كان الاختلاف بين بنية اللغة الأم وبين اللغة العربية يؤدي إلى تزايد حجم الأخطاء ويخلق صعوبات لدى المتعلم فإن التماثل بين بنية اللغة الأولى وبنية اللغة الثانية يمكن أن يكون عاملا مساعدا لتعلم اللغة الثانية. وهذا ما ينكشف من خلال الجدول الإحصائي والمبيان أسفله، حيث يقل احتمال الخطأ في ترتيب الضمائر بشكل كبير، إذ تصل قيمته إلى

0,02، أي بنسبة مئوية تقدر ب 2,8%. وانخفاض نسبة الخطأ على هذا المستوى يستمد سنده من ملاحظة أساسية تفيد أن هناك سلمية كلية لترتيب الضمائر لا تختلف فيها كل اللغات؛ ذلك أن ضمير المتكلم يكون له السبق يليه ضمير المخاطب، ثم ضمير الغائب؛ وأي إخلال بهذه السلمية المعبر عنها في القيد (62) أعلاه يمكن أن تؤدي إلى اللحن أو الخطأ. وقس على ذلك أيضا بالنسبة لزمن الفعل وللبناء لغير الفاعل؛ إذ يقل فيهما احتمال الخطأ إلى أبعد الحدود، إذ يصل احتمال الخطأ في البناء لغير الفاعل إلى 0,19 بنسبة مئوية تقدر ب 19,8% ذلك أن الاختلاف على المستوى السطحي بين كل من العربية المغربية والأمازيغية واللغة العربية يخفي خلفه تماثلات لا يمكن إنكارها، من ذلك أن البنية العميقة للبناء للمجهول في كل من اللغة الأم واللغة العربية تظل هي نفسها على الرغم من الاختلافات الظاهرة.

وإذا كان من المفترض أن العلاقات الدلالية القائمة على التماثل، والتي تتجسد في الحقول الدلالية تكون أسهل إدراكا من العلاقات الدلالية القائمة على التضاد. فإن النتائج التي توصل إليها البحث لا تدعم هذه الفرضية؛ حيث تبرز الدراسة المقارنة لنسبة احتمالية الخطأ في كل من الحقول الدلالية والتضاد، أن معدل الخطأ يرتفع نوعا ما في الحقول الدلالية، بنسبة تقدر ب 63% مقابل انخفاض نسبة الخطأ في التضاد باحتمالية للخطأ تعادل 62,32% ويقدر الفارق الاحتمالي ما بين كل من التضاد والحقول الدلالية ب 0,68%. غير أن هذا الفارق الاحتمالي ضئيل جدا وغير دال إحصائيا لكنه يعبر عن فكرة أساسية

مفادها أن الاختلاف على مستوى العلاقات الدلالية لا يؤثر في التعلم وليس له أي أثر على ظهور الأخطاء لدى المتعلم.

ومعلوم أن التماثل إنما يلعب دورا أساسيا في تسهيل تعلم اللغات الثانية لأنه يمكن المتعلم من نقل قدراته المعرفية واللغوية من لغته الأولى إلى لغته الثانية، فيتحقق ما يعرف بالنقل الإيجابي مما يسهل عملية التعلم التي تتبني على استدعاء للتجارب والمعلومات السابقة وإدماجها لتحقيق تعلمات جديدة.

غير أن بنية التماثل يمكن أن تكون في بعض الأحيان مصدرا للأخطاء، إذ إن مجموعة من الظواهر تعبر عن نوع من التماثلات المخادعة، فالتماثل بين بنية الجملتين التاليتين: "جاء محمد" و "مات محمد" يدخل من هذا القبيل؛ فالبنيتان مختلفتان تماما على الرغم مما يترأى بينهما من تماثل ظاهري. كما أن لفظة «**content**» في الإنجليزية تلتبس بين الدلالة على الفرح أو على المحتوى بحسب اختلاف طريقة النبر، ذلك أن نبر الجزء الأول تستفاد منه الدلالة على الفرح؛ أما نطق الكلمة بنبر جزئها الأخير فينقل الكلمة إلى دلالة جديدة تفيد المحتوى. ما نود التأكيد عليه في هذا الصدد إمكانية التباس لفظة «**content**» التي تعني "المحتوى" في الإنجليزية بنفس اللفظة في الفرنسية التي تعني "الفرح".

إن وجود كلمات مماثلة في ألفاظها بين اللغات غير أن معناها مختلف كالجناس الذي قدمناه فيما سبق يمكن أن يجعل التماثل مصدرا للأخطاء أيضا أو يمكن أن يدفعنا إلى عدم

الاكتفاء ببنية اللغات في تفسير الأخطاء اللغوية، بل لا بد من ربطها بالاستراتيجيات المعرفية الموظفة لإدراك الظواهر اللغوية.

### 2.3 الأخطاء الوظيفية التداخلية الناجمة عن فرط التعميم

لا شك أن للتماثلات اللغوية وظائف مهمة في تسهيل تعلم اللغات، غير أن بعض ظواهر النظائر المخادعة يمكن أن تؤدي إلى حدوث الخطأ، حيث يعمل المتعلم على تحويل قدراته اللغوية والمعرفية من لغته الأولى إلى لغته الثانية، على الرغم من أن التشابه بينهما ظاهري فقط. الأمر الذي يؤدي إلى حدوث الأخطاء اللغوية بفعل الاستراتيجية المعرفية المقترنة بفرط التعميم، إذ تُعمَّم قواعد اللغة الأولى على اللغة الثانية على الرغم من عدم انسجام اللغتين في الخصائص اللغوية.

ومن أبرز المقولات الوظيفية المعبرة عن التداخل بين بنية اللغة الأولى وبنية اللغة العربية نجد مقولة التطابق الوظيفية، بسمة العدد المثنى؛ إذ نلاحظ أن سبب وقوع هذا النوع من الأخطاء أو ارتفاع نسبة الخطأ في هذه الظاهرة كما بينا سابقا يعود بالدرجة الأولى إلى لجوء المتعلم إلى فرط التعميم، فيعمَّم قواعد لغته الأم على قواعد اللغة العربية على الرغم من اختلافهما الواضح على مستوى التطابق من حيث العدد أو تحقيق سمة المثنى.

ومن الأخطاء الشائعة الملاحظة بصورة خاصة لدى التلاميذ في إنتاجاتهم الكتابية الخلط بين بنية اللغة العربية والعربية المغربية والأمازيغية، فتحدث أخطاء من قبيل "جاؤوا التلاميذ"، وهو انعكاس لمبدأ فرط تعميم قواعد العربية المغربية على اللغة العربية المعيار، الذي تبرزه العبارة المستمدة منها "جاو التلاميذ" أو انعكاس لتعميم قواعد الأمازيغية على اللغة

العربية "داند إيسلمادن"، علما أن الصرفية الدالة على الجمع "ن" في الأمازيغية جاءت ملتصقة بالفعل "داند". وغني عن البيان أن اللغة العربية تتميز بحذف الصرفية الدالة على الجمع في بنية [فعل فاعل]، والاحتفاظ به في بنية [فاعل فعل] عكس الأمازيغية العربية المغربية اللتين تتميزان باستعمال صرفية الجمع الملتصقة بالفعل، مهما كانت رتبة الفعل والفاعل، أي سواء في رتبة [فعل فاعل] أو في رتبة [فاعل فعل].

3.3 الأخطاء الوظيفية والتركيبية الدلالية بين استراتيجيات التخزين واستراتيجيات الحوسبة

تتنوع مصادر الأخطاء بحسب طبيعة الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة لتعلم الظواهر اللغوية، التركيبية الدلالية منها أو الوظيفية. ومن جملة الملاحظات التي تفرض نفسها بصورة جلية في البحث تبعا لنتائج الدراسة الإحصائية أن نسبة الأخطاء الناتجة عن استخدام استراتيجيات التخزين تفوق بشكل كبير تلك الأخطاء الناتجة عن توظيف استراتيجيات الحوسبة المعرفية، أي أن احتمالية الخطأ تتخفض بشكل كبير حينما نُخضع الظواهر اللغوية لنوع من التقعيد والحوسبة اللغوية عكس الظواهر غير القابلة للحوسبة التي ترتفع فيها نسبة احتمالية الخطأ. وهذه الملاحظة الأساسية التي تعبر عن انخفاض نسبة الخطأ في الظواهر المحسوبة بالمقارنة مع الظواهر الدلالية والوظيفية التي تخضع لاستراتيجيات التخزين هي التي يمكن اعتمادها أساسا لتفسير ارتفاع نسبة احتمالية الخطأ في المقولات التركيبية الدلالية التي تبلغ نسبة كبرى، بالنظر إلى خضوع أكثرها لاستراتيجيات التخزين، حيث إن أغلبها لا يحوسب، لذلك فهي تحفظ وتخزن في الذاكرة ولا يقاس عليها، وهي تدخل ضمن الظواهر الشاذة في اللغة. فظاهرة التضاد مثلا يبلغ فيها احتمال الخطأ 0,62 أي ما يعادل نسبة

مئوية تقدر 62,32%. وبالمقابل، نجد أن الكثير من المقولات الوظيفية ينخفض فيها احتمال الخطأ إلى أدنى حد بالنظر إلى خضوعها للقواعد ولاستراتيجية الحوسبة، حيث تصل نسبة احتمالية الخطأ في ترتيب الضمائر إلى 2,8 %، والزمن يقدر احتمال الخطأ فيه ب 17,3 %، وهي نسب منخفضة بشكل كبير تعبر عن التفاوتات الكبرى بين تعلم الظواهر الخاضعة لاستراتيجية الحوسبة وتلك الخاضعة لاستراتيجية التخزين.

والجدير بالذكر أن الموضوعات المحوسبة يختلف إدراكها باختلاف علاقتها باللغة الأم؛ وهذا يعني أن تشابه الحوسبة بين اللغة الأولى واللغة الثانية يخفف من حجم الصعوبات اللغوية ويؤدي إلى انخفاض أخطاء المتعلمين، وهذا ما ينكشف من خلال تشابه حوسبة البناء لغير الفاعل والزمن وترتيب الضمائر، حيث ينخفض فيها احتمال الخطأ؛ إذ يصل إلى 2,8 % في ترتيب الضمائر، أما بالنسبة للزمن، فتقدر النسبة الاحتمالية للخطأ ب 17,3 % في حين تبلغ احتمالية الخطأ بالنسبة للبناء لغير الفاعل 19,8 %. وبالمقابل ترتفع احتمالية الخطأ في تطابق الجنس والعدد لاختلاف حوسبتهما والقواعد الخاصة بهما في كل من اللغة الأولى والثانية.

### 4.3 أخطاء القدرة وأخطاء الإنجاز

تجدر الإشارة إلى ضرورة التمييز بين كل من أخطاء القدرة وأخطاء الإنجاز، وتبعا لأهداف البحث ومقتضياته، فقد ركزت على أخطاء القدرة فقط، دون أن أعير أي اهتمام لأخطاء الإنجاز. والغرض من هذا البحث هو اكتشاف قدرات التلاميذ التركيبية الدلالية

والوظيفية والتي تتجلى في الاختبار الحر والاختبار الموجّه، وفيه يتم قياس مهارات التلاميذ في التوظيف الجيد للمقولات الوظيفية والتركيبية الدلالية والقدرة على ملائمة بعضها ببعض. أما أخطاء الإنجاز فنصادفها بين الفينة والأخرى حينما يعبر التلميذ عن عدم قدرته على التفاعل بشكل إيجابي مع محاور الاختبار، ليس لعدم ضبطه لتلك الظواهر اللغوية ولكن لعدم قدرته على التركيز مع الأسئلة المقدّمة. وللتقليل من أخطاء الإنجاز التي قد يكون لها الأثر الكبير على نتائج البحث، فإننا نحرص على تعدد المقاييس اللغوية وتنويع الأسئلة اعتماداً على مختلف التقنيات المعرفية التي تقوم تارة على الإضافة وأخرى على الاستبدال وثالثة على الحذف.

ومن مظاهر التمييز بين أخطاء القدرة وأخطاء الإنجاز أن أخطاء الإنجاز لا تتكرر لدى المتعلم في كل السياقات، ففي بعض المواضع يبدو أن المتعلم يتفاعل بشكل إيجابي مع السؤال، وفي مواضع أخرى يغيب هذا التفاعل. أما أخطاء القدرة فإنها تتميز بتواتر الخطأ في كل السياقات.

## خلاصات الدراسة

بناء على نتائج الدراسة الميدانية التي انطلق منها هذا البحث، فقد توصلت إلى الخلاصات التالية:

❖ من خلال دراستنا للمقتضيات اللسانية لاكتساب المقولات الوظيفية، تبين أن بإمكان الطفل الانفتاح على أنساق لغوية متعددة منذ المراحل المبكرة للطفولة. وتتعرّز هذه الفرضية من خلال الدراسات السيكلوسانية التي تعتبر أن كل لغة تستقل بنظام خاص بها، على الرغم من تفاعلها مع سائر اللغات الأخرى. الأمر الذي يفيد أنه لا يمكن أن يتشكل نظام لغوي على حساب نظام لغوي آخر. وقد حاولت الاستدلال على ذلك من خلال الدراسات التي تبرز استقلال النظام الوظيفي للغة الأولى عن النظام الوظيفي للغة الثانية، واستقلال الأنظمة الدلالية للغتين الأولى والثانية عن بعضهما البعض.

❖ لا ينبغي النظر إلى الخطأ نظرة سلبية توحى بكونه عائقا يحول دون تطوير القدرات المستهدفة في التعلم، بل على العكس من ذلك تماما، ينبغي أن يُنظر إليه بوصفه مقياسا حقيقيا لدراسة سيرورة التعلم.

❖ يمكن الاعتماد على فرضيتي اللغة الوسيطة وفرضية الأنظمة التقريبية لنيمسر لتفسير الطبيعة التطورية لسيرورة التعلم، ذلك أن إدراك اللغة الثانية وتجاوز مختلف الأخطاء المتعلقة بها يتم بشكل متدرج، إذ يبني المتعلم نظاما لغويا وسيطة، لا هي مشابهة لنظام اللغة الأولى ولا هي مماثلة لنظام اللغة الثانية، بل تقع بينهما.

❖ إن تفسير الأخطاء اللغوية لدى المتعلمين لا ينبغي أن يظل محصوراً في حدود العلاقات التفاعلية بين اللغة الأولى والثانية، بل لا بد من ربط الخطأ بمصادره المعرفية، أي بطبيعة الاستراتيجيات المعرفية التي يوظفها الطفل في تعلم كل من المقولات الوظيفية والتركيبية الدلالية. وإن من شأن هذا الربط بين الخطأ ومصدره المعرفي أن يضيء لنا الكثير من العوامل المساهمة في حدوث الأخطاء.

❖ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأخطاء التركيبية الدلالية والأخطاء الوظيفية لصالح الأخطاء الوظيفية، وذلك يعود إلى اختلاف الاستراتيجيات المعرفية الموظفة فيهما. وقد توصلت الدراسة إلى أن ذلك يعود إلى أن المقولات الوظيفية تقوم في معظمها على استراتيجية الحوسبة، بينما تقوم المقولات الدلالية على استراتيجية التخزين، وبما أن الموضوعات المحوسبة سهلة التعلم بخلاف الموضوعات التي تخضع لاستراتيجية التخزين، فإن ذلك يمكن أن يفيدنا في تفسير ارتفاع نسبة الخطأ الدلالي وانخفاض نسبة الخطأ الوظيفي.

❖ كلما كان التماثل السماتي للمقولات الوظيفية قوياً بين اللغة الأولى والثانية كلما تضاءل هامش الخطأ؛ وهذه الخلاصة تتسجم مع فرضيات البرنامج الأدنى المعتمدة في التأطير النظري للبحث والتي تبرز سهولة تعلم اللغات بالنظر إلى اشتراكها في جملة من القيود. تتجزأ هذه الخلاصة إلى مجموعة من العناصر يمكن تبينها فيما يلي:

- ❖ كلما تماثلت البنيات الصرف تركيبية للإسقاطات الحدية في اللغة الأولى والثانية كلما انخفض هامش الخطأ في بنية الحد في اللغة الثانية.
- ❖ كلما تماثلت البنيات الصرف تركيبية للإسقاطات المصدرية بين اللغة الأولى والثانية كلما تضاعل هامش الخطأ.
- ❖ كلما كان التماثل قويا في الإسقاطات التطابقية بين اللغة الأولى واللغة الثانية كلما تضاعلت نسبة الأخطاء التطابقية.
- ❖ كلما كان التماثل في الخصائص الزمنية للغة الأولى والثانية كلما انخفض هامش الخطأ في المقولات الزمنية في اللغة الثانية.
- ❖ أما من حيث العلاقات الدلالية فيكشف التحليل الميداني عن خلاصة مفادها أن التماثل في العلاقات الدلالية المعبرة عن الترادف والتقارب الدلالي لا يؤثر في تعلم اللغة، ذلك أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين من حيث الأخطاء المتصلة بالتضاد وتلك المتعلقة بالحقول الدلالية، بل هناك نسبة ضئيلة للخطأ لصالح التضاد غير أنها غير دالة إحصائية.
- ❖ من خلال دراستنا لطبيعة الأخطاء الوظيفية أو التركيبية الدلالية، لاحظت أن ثمة تشابها بين المتعلمين من حيث طبيعة الأخطاء المرتكبة في اللغة لعربية المعيار. تعزز هذه النتيجة فرضية الأصل المعرفي للغة، ذلك أن انطلاق الطفل من

نفس المبادئ اللسانية والمعرفية يمكن أن يؤدي إلى نفس النتيجة، مع تفاوتات طفيفة يمكن أن تعزى إلى عدة متغيرات، كبنية اللغة الأولى أو الجنس أو الوسط المدرسي.

❖ لا تؤثر متغيرات الجنس وصنف التمدرس والوسط الحضري إلا بنسبة ضئيلة في حدوث الأخطاء اللغوية، والدليل على ذلك أن الفروق الاحتمالية للأخطاء بين أفراد العينة بالنظر إلى هذه المتغيرات غير دالة إحصائياً لا تتجاوز نسبة 4% كأقصى حد. وهذا يدعم الفرضية الرئيسية للبحث والتي تؤكد أن الظاهرة اللغوية ظاهرة عقلية بالأساس، قد تتأثر بالاستراتيجيات المعرفية وبالقدرات الذهنية؛ غير أنها لا تتأثر بالمعطيات الواقعية والاجتماعية إلا بشكل ضئيل.

❖ تقتضي نجاعة التخطيط اللغوي الحرص على الاستفادة مما توصلت إليه الأبحاث السيكلوسانية والعصبية بخصوص كيفية تمثيل اللغات في الذهن والطريقة التي تخزن بها أو تحوسب كافة المستويات اللغوية. ومن شأن ذلك أن يسعفنا في بناء المناهج التعليمية وملاءمتها مع المستويات الإدراكية للمتعلمين.

# الملحقات

الموسم الدراسي: 2019/2018

1/3

الاسم الكامل للتلميذ (ة): .....

الفئة المستهدفة: المستوى السادس

رقم الاختبار: .....

### اختبار في مادة اللغة العربية

#### النص الوظيفي

لقد عرف الإنسان شجرة الزيتون منذ أقدم العصور، فاستغلها خير استغلال، إذ تغذى بثمرها وانقع بزيتها، وجعل حطبها وقودا، وخصتها الكتب السماوية برفيع الذكر، فأقسم الله تعالى بها في كتابه الكريم.

ومنذ أقدم الأزمان، وغصن الزيتون شعار من شعارات السلام، ومازالت شعوب الأرض تتناقل هذا الرمز جيلا بعد جيل.

ويمتاز زيت الزيتون عن غيره بصفات كثيرة تعود على الإنسان بالصحة والعافية. فهو أسهل هضما من جميع الزيوت الأخرى، فإذا كانت عملية هضم طعام دسم في المعدة تتطلب ثمان ساعات، فإن هضم وجبة مؤلفة من الخبز والزيتون لا يتطلب سوى نصف تلك المدة، وهذا ما جعل الأطباء يوصون الأمهات بإطعام أطفالهن الزيت عندما يبدأن بإعطائهم الخبز، لأن الزيت والخبز يحتويان على جميع العناصر اللازمة لتنمية أجسام الأطفال. وفوق هذا فزيت الزيتون يحتوي على عدد من الفيتامينات الضرورية للأجسام البشرية، خلافا للزيوت الأخرى.

ويعتبر هذا الزيت مادة غذائية مشهية لأن المادة التي يحتوي عليها، تثير في الجهاز الهضمي شهيته إلى الطعام. وأخيرا فزيت الزيتون من خير الأدوية التي عرفها الإنسان منذ القدم، كما يدخل في تركيب بعض الأدوية.

اقرأ النص بتمعن وأجب عن الأسئلة التالية:

اعط اضداد الكلمات الآتية: أقدم ≠ ..... / خير ≠ .....

أسهل ≠ .....

استبدل "زيت الزيتون بـ" ثمرة الزيتون"، مع إجراء التغييرات المناسبة في الجملة التالية: "يمتاز زيت الزيتون عن غيره بصفات كثيرة تعود على الإنسان بالصحة والعافية".

.....

.....

عوض كلمة الأطباء بـ "الطبيين" في العبارة التالية " وهذا ما جعل الأطباء يوصون الأمهات بإطعام أطفالهن الزيت"

.....

.....

احذف كلمة شجرة من الجملة التالية، مع إحداث التغييرات المناسبة لقد عرف الإنسان شجرة الزيتون منذ أقدم العصور، فاستغلها خير استغلال، إذ تغذى بثمرها وانتفع بزيتها"

.....

.....

أتمم الجملة التالية بالكلمات المناسبة: (في الماضي، في الحاضر، في المستقبل)

سيدخل زيت الزيتون في تركيب بعض الأدوية.....

أدخل "إن" على الجملة التالية، مع إحداث التغييرات الملائمة

"غصن الزيتون شعار من شعارات السلام"

.....

استبدل "عرَفَ" بـ "عُرِفَتْ" في الجملة التالية، مع إحداث التغييرات المناسبة

"عرف الإنسان شجرة الزيتون منذ أقدم العصور"

.....

ضع "الغصن" مكان "غصن" في الجملة التالية، مع إجراء التغييرات المناسبة:

"غصن الزيتون شعار من شعارات السلام"

.....

استخرج من الفقرة الأولى ضميرا متصلا، مبينا الاسم الذي يعود عليه.

أتمم الجملة التالية بما يناسب: (هما، هؤلاء، اللذين، اللذان، إياكما)

جاء الصديقان..... التقيت.....

11. استبدل كلمة "الإنسان"، التي تحتها سطر، في الجملة التالية بلفظة إنسانية، مع إجراء التغييرات المناسبة:

" لقد عرف الإنسان شجرة الزيتون منذ أقدم العصور، فاستغلها خير استغلال، إذ تغذى بثمرها واستضاء بزيتها"

.....

12. عوض "هذا الرمز" بالعبرة المناسبة حسب النص.

"ومنذ أقدم الأزمان، وغصن الزيتون شعار من شعارات السلام، وما زالت شعوب الأرض تتناقل هذا الرمز جيلا بعد جيل

.....

13. شطب على الكلمة الغريبة عن قائمة المجموعة:

- الأدوية، غصن الزيتون، الأطباء، المراهم
  - أقدم العصور، ثماني ساعات، الأرض، نصف تلك المدة، منذ أقدم الأزمان
  - الكتاب الكريم، الله تعالى، الكتب السماوية، الأطباء
14. شطب على الكلمة الخاطئة في المجموعة:

ضربتكم، ضربتهم، ضربت

15. ثانيا التعبير والإنشاء:

اكتب نصا انشائيا لا يتعدى ستة أسطر تتحدث فيه عن فوائد شجرة الزيتون.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

إفران في، 2019/04/22

001271

المدير الإقليمي

إلى

السيد(ة) عبد الإلاه مرابطي / ر.تك 1504198

أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي: تخصص اللغة العربية

الموضوع ترخيص

المرجع: طلبكم الوارد على المديرية بتاريخ 16 أبريل 2019

سلام تام بوجود مولانا الإمام المؤيد بالله

وبعد، فعلاقة بالموضوع والمرجع المشار إليهما أعلاه، يشرفني إخباركم أن المديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي بإفران لا ترى مانعا في قيامكم بإجراء بحث ميداني بالمؤسسات التعليمية الابتدائية التابعة للمديرية الإقليمية بإفران، الذي يندرج في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه في موضوع تدبير التعددية اللغوية في الوسط المدرسي مقارنة لسانية: إقليم إفران نموذجا، وذلك شريطة:

1. إخبار السلطات المحلية
2. عدم المس بالزمن المدرسي
3. التنسيق مع إدارة المؤسسات التعليمية المعنية لوضع الترتيبات اللازمة لهذه العملية

وتقبلوا خالص التحيات،

والسلام،

المدير الإقليمي  
ميمن أغيل



Test 39

الموسم الدراسي: 2018/2019

الاسم الكامل للتلميذ (ة): .....  
المدة الزمنية: ساعتان.

### امتحان في مادة اللغة العربية

#### النص الوظيفي:

لقد عرف الانسان شجرة الزيتون منذ أقدم العصور، فاستغلها خير استغلال، إذ تغذى بثمرها وانتفع بزيتها، وجعل حطبها وقودا، وخصتها الكتب السماوية برفع الذكر، فأقسم الله تعالى بها في كتابه الكريم. ومنذ أقدم الأزمان، وغصن الزيتون شعار من شعارات السلام، وما زالت شعوب الأرض تتناقل هذا الرمز جيلا بعد جيل.

ويمتاز زيت الزيتون عن غيره بصفات كثيرة تعود على الانسان بالصحة والعافية. فهو أسهل هضما من جميع الزيوت الأخرى، فإذا كانت عملية هضم طعام دسم في المعدة تتطلب ثمان ساعات، فإن هضم وجبة مؤلفة من الخبز والزيتون لا يتطلب سوى نصف تلك المدة، وهذا ما جعل الأطباء يوصون الأمهات بإطعام أطفالهن الزيت عندما يبدأ بإعطائهم الخبز، لأن الزيت والخبز يحتويان على جميع العناصر اللازمة لتنمية أجسام الأطفال. وفوق هذا فزيت الزيتون يحتوي على عدد من الفيتامينات الضرورية للأجسام البشرية خلافا للزيوت الأخرى.

ويعتبر هذا الزيت مادة غذائية مشهية لأن المادة التي يحتوي عليها، تثير في الجهاز الهضمي شهيته إلى الطعام.

وأخيرا فزيت الزيتون من خير الأدوية التي عرفها الانسان منذ القدم، كما يدخل في تركيب بعض الأدوية.

صبري قباني الغذاء لا الدواء، ص: 269-271 بتصرف.

#### أولا النصوص والدرس اللغوي

اقرأ النص يتمعن وأجب عن الأسئلة التالية:

- 1- اقترح عنوانا للنص...  
اعط اضداد الكلمات الآتية: أقدم / خير / أسهل /  
استبدل "زيت الزيتون بـ" ثمرة الزيتون"، مع إجراء التغييرات المناسبة في الجملة التالية: "يمتاز زيت الزيتون عن غيره بصفات كثيرة تعود على الانسان بالصحة والعافية".
- 2- اعط اضداد الكلمات الآتية: أقدم / خير / أسهل /  
استبدل "زيت الزيتون بـ" ثمرة الزيتون"، مع إجراء التغييرات المناسبة في الجملة التالية: "يمتاز زيت الزيتون عن غيره بصفات كثيرة تعود على الانسان بالصحة والعافية".
- 3- اعط اضداد الكلمات الآتية: أقدم / خير / أسهل /  
استبدل "زيت الزيتون بـ" ثمرة الزيتون"، مع إجراء التغييرات المناسبة في الجملة التالية: "يمتاز زيت الزيتون عن غيره بصفات كثيرة تعود على الانسان بالصحة والعافية".
- 4- عوض كلمة الأطباء بـ "الطبيين" في العبارة التالية: "وهذا ما جعل الأطباء يوصون الأمهات بإطعام أطفالهن الزيت".
- 5- احذف كلمة شجرة من الجملة التالية، مع إحداث التغييرات المناسبة "لقد عرف الانسان شجرة الزيتون منذ أقدم العصور، فاستغلها خير استغلال، إذ تغذى بثمرها وانتفع بزيتها".

استبدل "إن" على الجملة التالية، مع إحداث التغييرات الملائمة

أتمم الجملة التالية بالكلمات المناسبة: ( في الماضي، في الحاضر، في المستقبل )  
سيدخل زيت الزيتون في تركيب بعض الأدوية

6 (3)

أدخل "إن" على الجملة التالية، مع إحداث التغييرات الملائمة  
"غصن الزيتون شعار من شعارات السلام"

7 (2)

استبدل "عرف" بـ "عُرِفَتْ" في الجملة التالية، مع إحداث التغييرات المناسبة  
"عرف الإنسان شجرة الزيتون منذ أقدم العصور"

8 (4)

ضع "الغصن" مكان "غصن" في الجملة التالية، مع إجراء التغييرات المناسبة:  
"غصن الزيتون شعار من شعارات السلام"

9 (15)

استخرج من الفقرة الأولى ضميرا متصلا، مبينا الاسم الذي يعود عليه

10 (12)

أتمم الجملة التالية بما يناسب: (هما، هؤلاء، اللذين، اللذان، إياكما)  
جاء الصديقان، التقيت

11 (18)

استبدل لفظ "الإنسان" بلفظ "الإنسانية"، مع إحداث التغييرات الملائمة في الجملة التالية:  
"لقد عرف الإنسان شجرة الزيتون منذ أقدم العصور، فاستغلها خير استغلال، إذ تغذى بثمرها

12 (13)

واستضاء بزيتها" أعد عرفت الإنسانية شجرة الزيتون منذ أقدم العصور فاستغلها خير استغلال، إذ تغذى بثمرها

13 (14)

عوض "هذا الرمز" بالعبارة المناسبة حسب النص:  
"ومنذ أقدم الأزمان، وغصن الزيتون شعار من شعارات السلام، وما زالت شعوب الأرض تتناقل هذا الرمز جيلا بعد جيل

14 (15)

شطب على الكلمة الغريبة عن قائمة المجموعة:

15 (16)

-الأدوية، غصن الزيتون، الأطباء، المراهم

-أقدم العصور، ثماني ساعات، الأرض، نصف تلك المدة، منذ أقدم الأزمان

-الكتاب الكريم، الله تعالى، الكتب السماوية، الأطباء

شطب على الكلمة الخاطئة في المجموعة:

ضربتك، ضربتهم، ضربت

ثانياً التعبير والإنشاء:

اكتب نصا انشائيا لا يتعدى ستة أسطر تتحدث فيه عن فوائد شجرة الزيتون.

فوائد الزيتون  
1- الزيتون من ثمرات الجنة  
2- الزيتون من ثمرات الجنة  
3- الزيتون من ثمرات الجنة  
4- الزيتون من ثمرات الجنة  
5- الزيتون من ثمرات الجنة  
6- الزيتون من ثمرات الجنة  
7- الزيتون من ثمرات الجنة  
8- الزيتون من ثمرات الجنة  
9- الزيتون من ثمرات الجنة  
10- الزيتون من ثمرات الجنة

40

$$fuc: 1det + 1agr + 1agr + 1det + 1agr + 1agr$$

$$lex: + 1ref + 1ref + 1agr$$

$$lex: 2$$

$$func: 7$$

## Test 33

الموسم الدراسي: 2019/2018

الاسم الكامل للتلميذ (ة): هبة بهسامة

المدة الزمنية: ساعتان.

### امتحان في مادة اللغة العربية

#### النص الوظيفي:

لقد عرف الانسان شجرة الزيتون منذ أقدم العصور، فاستغلها خير استغلال، إذ تغذى بثمرها وانتفع بزيتها، وجعل حطبها وقودا، وخصتها الكتب السماوية برفيع الذكر، فأقسم الله تعالى بها في كتابه الكريم. ومنذ أقدم الأزمان، وغصن الزيتون شعار من شعارات السلام، وما زالت شعوب الأرض تتناقل هذا الرمز جيلا بعد جيل.

ويمتاز زيت الزيتون عن غيره بصفات كثيرة تعود على الانسان بالصحة والعافية. فهو أسهل هضما من جميع الزيوت الأخرى، فإذا كانت عملية هضم طعام دسم في المعدة تتطلب ثمان ساعات، فإن هضم وجبة مؤلفة من الخبز والزيتون لا يتطلب سوى نصف تلك المدة، وهذا ما جعل الأطباء يوصون الأمهات بإطعام أطفالهن الزيت عندما يبدأ بإعطائهم الخبز، لأن الزيت والخبز يحتويان على جميع العناصر اللازمة لتنمية أجسام الأطفال. وفوق هذا فزيت الزيتون يحتوي على عدد من الفيتامينات الضرورية لأجسام البشرية خلافا للزيوت الأخرى.

ويعتبر هذا الزيت مادة غذائية مشهية لأن المادة التي يحتوي عليها، تثير في الجهاز الهضمي شهيته إلى الطعام.

وأخيرا فزيت الزيتون من خير الأدوية التي عرفها الانسان منذ القدم، كما يدخل في تركيب بعض الأدوية.

صبري قباني الغذاء لا الدواء، ص: 269-271 بتصرف.

#### أولا النصوص والدرس اللغوي

اقرأ النص بتمعن وأجب عن الأسئلة التالية:

- 1- اقترح عنوانا للنص ..... شجرة الزيتون (3)
- 2- اعط اضداد الكلمات الآتية: أقدم / خير / أسهل / أسهل (3)
- 3- استبدل "زيت الزيتون بـ" ثمرة الزيتون"، مع إجراء التغييرات المناسبة في الجملة التالية: "يمتاز زيت الزيتون عن غيره بصفات كثيرة تعود على الانسان بالصحة والعافية." (4)
- 4- عوض كلمة الأطباء بـ "الطبيين" في العبارة التالية: "وهذا ما جعل الأطباء يوصون الأمهات بإطعام أطفالهن الزيت" (5)
- 5- احذف كلمة شجرة من الجملة التالية، مع إحداث التغييرات المناسبة "لقد عرف الانسان شجرة الزيتون منذ أقدم العصور، فاستغلها خير استغلال، إذ تغذى بثمرها وانتفع بزيتها" (6)

فاستغلها خير الاستغلال وقد تغذى بثمرها ولا تلتع بزيتها

أتمم الجملة التالية بالكلمات المناسبة: ( في الماضي، في الحاضر، في المستقبل)

سيدخل زيت الزيتون في تركيب بعض الأدوية في المستقبل

أدخل "إن" على الجملة التالية، مع إحداث التغييرات الملائمة

"غصن الزيتون شعار من شعارات السلام"

استبدل "عرف" بـ "عرفت" في الجملة التالية، مع إحداث التغييرات المناسبة

"عرف الإنسان شجرة الزيتون منذ أقدم العصور"

ضع "الغصن" مكان "غصن" في الجملة التالية، مع إجراء التغييرات المناسبة:

"غصن الزيتون شعار من شعارات السلام"

استخرج من الفقرة الأولى ضميرا متصلا، مبينا الاسم الذي يعود عليه.

أتمم الجملة التالية بما يناسب: (هما، هؤلاء، اللذين، اللذان، إياكما)

جاء الصديقان اللذان التقيت بهما

استبدل لفظ "الإنسان" بلفظ "الإنسانية"، مع إحداث التغييرات الملائمة في الجملة التالية:

"لقد عرف الإنسان شجرة الزيتون منذ أقدم العصور، فاستغلها خير استغلال، إذ تغذى بثمرها واستضاء بزيتها"

عوض "هذا الرمز" بالعبارة المناسبة حسب النص.

"ومنذ أقدم الأزمان، وغصن الزيتون شعار من شعارات السلام، وما زالت شعوب الأرض تتناقل هذا الرمز جيلا بعد جيل"

شطب على الكلمة الغريبة عن قائمة المجموعة:

الأدوية، غصن الزيتون، الأطباء، المراهم

أقدم العصور، ثمان، ساعات، الأرض، نصف تلك، أمد، منذ أقدم الأزمان

الكتاب الكريم، الله تعالى، الكتب السماوية، الأطباء

شطب على الكلمة الخاطئة في المجموعة:

ضربتك، ضربتهم، ضربت

ثانيا التعبير والإنشاء:

اكتب نصا انشائيا لا يتعدى ستة أسطر تتحدث فيه عن فوائد شجرة الزيتون.

الزيتون مفيد جدا ويحارب الجراثيم والفيروسات

الزيتون هو الزيت الأول وهو يحتوي على هذه الفيتامينات

وهو ذو قيمة اقتصادية عالية كل يوم لا بد من الزيت

فالزيتون هو الزيت الذي نأكله ونشربه يدخل اليه في تركيب

بعض الأدوية فهو الله بكتابتها لهذا السبب في الزيتون

fon: 1 det + 1 agr/nom + Agr + 1 det 4 func  
Lex: 1 Lex + 1 Lex + 1 Lex + 1 Lex + 1 Lex 5 Lex

## قائمة المصادر والمراجع

- أ. المراجع العربية
- ابن جني، أبو الفتح عثمان الموصلي. (المتوفى: 392هـ). الخصائص. الجزء الأول، تحقيق محمد علي النجار، الطبعة الرابعة. مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ابن حمزة، مصطفى. (2014). الدعوة إلى العامية، المسار والأهداف. الطبعة الأولى: وجدة: مركز الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، سلسلة دفاتر المركز، عدد: 8.
- ابن خلدون، عبد الرحمن. (732-808هـ). "كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر. المعروف اختصاراً بـ "المقدمة"، الجزء الأول، تحقيق خليل شحادة، مراجعة سهيل زكار، الطبعة الأولى، 2001، لبنان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ابن عقيل، بهاء الدين عبد الله، (769هـ). شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك. تحقيق محي الدين عبد الحميد، الجزء الأول، ط20، 1980، دار مصر للطباعة.
- ابن هشام، الأنصاري (761هـ). شرح قطر الندى وبل الصدى. تحقيق محي الدين عبد الحميد، ط11، 1963، مصر: مطبعة السعادة.
- التوحيدي، أبو حيان. (1987). الإمتاع والمؤانسة، تحقيق إبراهيم الكيلاني، الطبعة الأولى، مطبعة دمشق، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي.

- الحسن السعيد. (2005). *المقولات الوظيفية في الجملة العربية: دراسة صرفية تركيبية*، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في اللسانيات، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سايس، ط:1، فاس: مطبعة سايس.
- الحضري، رشيد. (2001). " المعجم والبنية الحملية، الشكل والتأويل"، مجلة بصمات، عدد:1، التأويل في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحسن الثاني، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بنمسك، ص:43-55.
- الدامغ، خالد بن عبد العزيز. (2011). "السن الأنسب للبدء بتعليم اللغات الأجنبية بالتعليم الحكومي"، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، عدد 1.
- **دستور المملكة المغربية 2011**، إصدارات مركز الدراسات وأبحاث السياسة الجنائية بمديرية الشؤون الجنائية والعفو، سلسلة نصوص قانونية، عدد 19.
- الراجحي، عبده. (1995). *علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية*، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية
- الراجحي، عبده. (1995). *علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية*، ط:1، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- الرحالي محمد. (2003). *تركيب اللغة العربية، مقارنة نظرية جديدة*، ط: 1، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر.

- العكبري، أبو البقاء (ت 616هـ). **اللباب في علل البناء والإعراب**. تحقيق محمد عثمان، ط1، 2009، مصر، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.
- الفارابي، أبو نصر. (1976). **كتاب في المنطق، العبارة**. تحقيق محمد سليم سالم، الطبعة الأولى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مطبعة دار الكتاب.
- الفارابي، أبو نصر. (1990). **الحروف**، تحقيق محسن مهدي، الطبعة الثانية، مصر، دار المشرق.
- الفاسي الفهري، عبد القادر. (1985). **اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، الجزء الثاني**، ط: 2، 1988، سلسلة المعرفة اللسانية، أبحاث ونماذج، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر.
- الفاسي الفهري، عبد القادر (1986). **المعجم العربي، نماذج تحليلية جديدة**، الطبعة الأولى. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.
- الفاسي الفهري، عبد القادر (1990). **البناء الموازي، نظرية في بناء الكلمة وفي بناء الجملة**، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر.
- الفاسي الفهري، عبد القادر. (2003). **اللغة والبيئة**، ط 1، الدار البيضاء، منشورات الزمن، مطبعة النجاح الجديدة.
- الفاسي الفهري، عبد القادر. (2010). **نرات اللغة العربية وهندستها، دراسة استكشافية أدنوية**، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجديد المتحدة.

- الفاسي، علال. (1952). النقد الذاتي، الطبعة الأولى، القاهرة: المطبعة العالمية.
- الفاكهي، عبد الله بن أحمد. شرح كتاب الحدود في النحو. تحقيق المتولي رمضان أحمد الدميري، 1977، ط1، القاهرة: دار التضامن للطباعة.
- فؤاد بوعلي. (2015). مقاربات في المسألة اللغوية بالمغرب، ط:1، يناير، الرباط، مطبعة طوب بريس.
- لويس جان كالفي. (2008). حرب اللغات والسياسة اللغوية، ترجمة د حمزة حسن، مراجعة سلام بزي، ط1، لبنان، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. (2014). التقرير التحليلي. تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013، المكتسبات والمعوقات والتحديات. دجنبر 2014.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. من أجل مدرسة الجودة والإنصاف والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح (2015-2030).
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين 1999.

ب.المراجع الأجنبية

- Alan Davis. (1999). *An introduction to applied linguistics, from practice to theory*, second edition: 2007, Edinburg textbooks

in applied linguistics, series editors: Alan Davies & Keith Mitchell, Edinburgh University Press.

- Aoun Joseph, Elabbas Benmamoun & Dominique Sportiche. (1994). "Agreement, Word Order, and Conjunction in Some Varieties of Arabic". In *Linguistic Inquiry*, Vol. 25, No.2. Published by The MIT Press, pp:( 195–220).

- **Aristotle Complete works.** (1956). Jonathan Barnes, Princeton University Press, October 2nd ed, *De Interpretatione*, translated by J.L. Ackrill.

- Arnberg, L, & Arnberg P. (1992). **Language awareness and language separation in the young bilingual child.** In R. Harris (Eds), *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: Elsevier. Pp: (475– 500).

- Aronoff, Mark. (1976). **Word formation in generative grammar.** *Linguistic inquiry Monograph: 1*, third printing, 1985 Cambridge: Mass. M.I.T Press.

- Ausbel, David. (2000). **The acquisition and retention of knowledge, a cognitive view**. Springer Science+Business Media Dordrecht Originally published by Kluwer Academic Publishers. New York: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Baker, Mark. (1985). "The mirror principle and morphosyntactic explanation". *Linguistic Inquiry*, V16, N3. (373–415).
- Baker, Mark. (2004). *Lexical categories: Verbs nouns and adjectives*. United Kingdom Cambridge university press.
- Barbara Dopke. (2009). **Approche neuropsycholinguistique de la gestion des langues chez le sujet plurilingue**, habilitation à diriger des recherches, Université de Toulouse.
- Basil, Bernstein. (1971). **Class, codes, and control**. V: 1, theoretical studies towards a sociology of language, London and New York, Rutledge Taylor & Francis group, reprinted: 2005.
- Basil, Bernstein. (1990). **Class, codes and control**. V: 4, the structuring of pedagogic discourse, London and New York, Rutledge Taylor & Francis group, reprinted: 2003.

▪ Benmamoun Elabbas & Albirini Abdulkafi. (2016). "Is learning a standard variety similar to learning a new language: evidence from heritage speakers of Arabic". Studies in second language acquisition. Pp: (1–31).

▪ Berger, Jean Louis. (2015). **Apprendre : la rencontre entre motivation et métacognition, autorégulation dans l'apprentissage des mathématiques en formation professionnelle**. Exploration recherche en science de l'éducation, Berne : Peter Lang SA, éditions scientifiques internationales.

▪ Bergman, C. (1976). "Interferences versus independent development in infant bilingualism". In G.D. Keller, R.V. Teachner, & S. Viera (Eds), Bilingualism in the bicentennial and beyond. New York: Bilingual Press/ Editorial Bilingue, pp.: 86–96.

▪ Bernard spolsky & m. Hult. (2008). **The handbook of educational linguistics**, Blackwell publishing,

- Borer, Hagit. (1983). **Parametric syntax: case studies in semitic and romance languages**. Studies in generative grammar, De Gruyter. Foris Publication Holland.
  
- Bosch, L. and Sebastian– Gallès, N. (2001). “Early language differentiation in bilingual infants». In J. Cenoz and F. Genese (Eds), Trends in bilingual acquisition Amsterdam: Benjamin, pp.: 71– 94.
  
- Brown, Ann & al. (1983). Learning, remembering, and understanding. Editorial Board William Nagy& Stephen Wilhit
  
- Brown, H. Douglas. (1980). **Principles of Language Learning and teaching**. Fifth edition, 2004, San Francisco: Longman State University.
  
- Chomsky, Noam. (1981). **Lectures of government and binding. The Pisa lectures**. Studies in generative grammar, edited by Jan Koster & Henk Van Riemsdijk. Holland: Foris publications.
  
- Chomsky, Noam. (1986). **Knowledge of language: its nature, origin, and use**. Convergence, a series founded, planned, and

edited by Ruth Nanda Anshen. United State of America: Praeger special studies.

- Chomsky, Noam. (1995). **The Minimalist Program, Current Studies in Linguistics**, Ed Samuel Jay Kayser, library of congress cataloguing in publication data. London: The M.I.T press Cambridge Massachusetts.

- Cinque, Guglielmo. (1999). **Adverbs and functional heads, A cross-linguistic perspective**. Edited by Richard Kane, New York: Oxford studies in comparative syntax.

- Comrie, Bernard. (1976). **Aspect, An introduction to the study of verbal aspect and related problems**, textbooks in linguistics, Cambridge university press.

- Cook Vivian. (2002). "Linguistics and second language acquisition: one person and two languages". The handbook of linguistics Aronoff, Mark and Janie Rees-Miller, (eds) Blackwell Publishing, 2002. Blackwell. (373–387).

- Cook, Guy. (2003). **Applied linguistics**. New York: Oxford University Press,
- Cook, V, (1973). “The comparison of language development in native children and foreign adults». International Review of Applied Linguistics in Language Teaching IRAL, V: 11/1, Pp. (13–28).
- Corder, S, Pit. (1973). **Introducing applied linguistics**. Harmondsworth: Pinguin.
- Corder, S, Pit. (1975). “Error analysis, interlanguage and second language acquisition”. Language Teaching, 8, pp :( 201–218).
- Corder, S, Pit. (1981). **Error Analysis and interlanguage**. Eric Buckley, Great Britain: Oxford University Press.
- Corder, S. (1974). “Problems and solutions in applied linguistics”, in Gvistgaar et al applied linguistic, problems and solutions, Heidelberg.

- Corder, S. Pit. (1967). "The significance of learner's errors".  
International Review of Applied Linguistics IRAL, Vol: 5, No: 4, p:  
161–170.
- Crystal, David. (1995). ***An Encyclopedic Dictionary of  
Language and Linguistics***. Oxford: Backwell.
- Cummins J. (1976). "The influence of bilingualism on cognitive  
growth: a synthesis of research findings and explanatory  
hypotheses". Working Papers on Bilingualism, n: 9. Toronto: Ontario  
institute for studies in education.: Pp: (1–44).
- Dahl, Osten. (1985). **Tense and aspect systems**. New York,  
Basil Blackwell inc.
- De Groot, Annette. M. B. (1992). « Determinants of word  
translation". Journal of Experimental Psychology: Learning,  
Memory, and Cognition, 18. American psychological association,  
Inc Pp: (1001–1018).

- De Groot, Annette. M. B. (1995). "Determinants of bilingual lexicosemantic organization". Computer Assisted Language Learning, 8. Pp:( 151–181).

De Houwer, A. (1990). **The acquisition of two languages from birth: A case study**. Cambridge U.K: Cambridge University Press.

- De Houwer, Annick. (1995b). "Bilingual language acquisition». In P. Fletcher and B. MacWhinney (Eds), Handbook of child language.

- De Houwer, Annick. (2005). "Early bilingual acquisition focus on morphosyntax and the separate development hypothesis". Handbook of bilingualism, psycholinguistics approaches, edited by Judith, F, Kroll & Annette, M, B, De Groot. United State of America: Oxford university press. Pp: (30–48).

- Deuchar, M. & Quay, S. (2000). **Bilingual acquisition: Theoretical implications of a case study**. Oxford, U.K: Oxford University Press.

- Dulay, Heidi, C & Burt, k, Marina. (1972). “Goofing: an indicator of children’s second language learning strategies”. In Language Learning, V.22, N.2. Pp: (235–252).
- Eckman, R, Fred. (1977). “Markedness and the contrastive analysis hypothesis”. In Language learning, V27, n2. Pp: (315–330).
- Edith, Bavin. (2009). **The Cambridge handbook of child language**, Cambridge university press ,2009
- Einar, Haugen. (1966). **Language Conflict and Language Planning, the Case of Modern Norwegian**. Cambridge: Harvard University Press.
- Einar, Haugen. (1968). “Language planning in modern Norway». Reading in the sociology of language, edited by Joshua, A Fishman, PARIS: Mouton Publisher, Hague. Pp: (673– 687).
- Ellis, Rod & Barkhuizen, Gary. (2005). **Analyzing learner’s language**. Oxford: Oxford University Press.
- Ervin, Tripp, S. (1974). “Is second language learning like the first?” TESOL Quarterly.Pp: (111– 127).

▪ Fantin, A. (1985). **Language acquisition of a bilingual child: a sociolinguistic perspective (to age 10)**. Clevedon, U.K: Multilingual matters.

▪ Fassi Fihri, Abd-el-Kader. (1993). **Issues in the structure of Arabic clauses and words**, ed:1. Kluwer Academic publishers.

▪ Fishman A, Joshua. (1968).” The sociology of language: introduction ». Reading in the Sociology of Language. Paris: Mouton Publishers, The Hague.Pp: (5–14).

▪ Fishman A, Joshua. (2006). **Do not leave your language alone. The hidden statut agendas within corpus planning in language policy**. London: Lawrence Erlbaum associates, INC publishers.

▪ Fisiak Jaced. (1981).” The contrastive analysis of phonological systems. In current issues in linguistic in linguistic theory, v12, ed by Jaced Fisiak, Amsterdam: John Benjamin’s publishing company.

▪ Fisiak Jaced. (1981).” Theoretical issues un contrastive linguistics”. In current issues un linguistic in linguistic theory, v12,

edited by Jaced Fisiak, Amsterdam: John Benjamin's publishing company .Pp :( 1-8).

- Fisiak, J. (1985). **Contrastive linguistics and the language teacher**. Oxford: Pergamum Press.

- Francois, Grosjean. (2008). **studying bilinguals**, Oxford university press.

- Gass, Suzan M, Selinker Larry. (2000). **Second language acquisition, an introductory course**. Lawrence Erlbaum Associates, Ink.

- Grin, François. (2006). "Economic considerations in language policy". An introduction to language policy, Theory and method. Language and social change, Edited by Thomas Ricento, Blackwell Publishing. Pp: (77- 94).

- Halle, Morris. (1973). "prolegomena to a theory of word formation". Linguistic inquiry, v4, n1. Pp: (3-16).

- Hamers F Josiane & Blank Michel, H, A. (1989). **Bilinguality and bilingualism**. 2<sup>nd</sup> edition. New York: Cambridge university press.
- Howard, Lasnik. (2002).” The minimalist program in syntax», Trends in cognitive sciences, v: 6, n10.Pp: (432–437).
- Howard, Nicolas & Donna, Starks. (2014). *language education and applied linguistics, bridging the two fields*, first published by Rutledge New York.
- Izhaç, Epstein. (1915). **La pensée et la polyglossie : essais psychologique et didactique**. Paris : Librairie Payot.
- Jaeggli, Osvaldo& Kenneth Safir. (1989). “The Null Subject Parameter and Parametric Theory”. The null subject Parameter, studies In Natural Language and linguistic theory, V: 15. London, Boston: Kluwer Academic Publishers, pp: (1–44).
- James, C. (1980). **Contrastive Analyses**, London : Longman.
- Jean, Dubois et autres. (1991). **Dictionnaire de Linguistique**, Larousse, Paris.

- Jespersen, Otto. (1922). **Language, its nature development, and origin**. Printed in Great Britain by Unwin brothers, Ltd, Working, and University of Copenhagen.
- Jill De Villiers. (1992). “On the acquisition of functional categories: A general commentary”. In the acquisition of verbal placement. Functional categories and V2 phenomena in language acquisition, edited by Jurgen Meisel. Pp: (433–443).
- Jonson, C & Lancaster. (1998). “The development of more than one phonology: A case study of Norwegian– English bilingual child”. International journal of Bilingualism, v: 2. Pp: (265–300).
- Jules, Ronjat. (1913). **Le développement du langage observé chez un enfant bilingue**. Librairie ancienne, H Champion, éditeur Edouard Champion, (une langue, une personne).
- Kane, S Richards. (1994). **The antisymmetry of syntax**. Linguistic Inquiry monograph, Samuel Jay Kayser, the M.I.T press

- Kaplan, R & Henry.G Widdowson. (1992). “applied linguistics”. International Encyclopedia of linguistics, V: 1. Ed W. Bright. New York: Oxford University Press. Pp: (76–80).
- Kiparsky, Paul. (1982).” Lexical morphology and phonology”. In linguistics in the morning calm, Selected papers from SICOL, edited by linguistic society of Korea Hanshing publishing company. Pp: (3–90).
- Klein Wolfgang & Clive Perdue. (1997). “The basic Variety, or couldn’t natural languages be much simpler”. In Second language research, 13/4, edited by Arnold. Pp: (301–347).
- Krashen, Stephen D. (1982). **Principles and practice in second language acquisition**. Pergamum Press Inc: University of Southern California.
- Kroll, F, Judith & Stewart Erica. (1994). “Category interference in translation and picture naming: evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations”. In Journal of memory and language 33, Academic Press Inc. Pp: (149–174).

- Krzeszowski, T, P. (1985). "Contrastive analysis in a new dimension". In J. Fisiak (Ed) Contrastive Linguistics and the Language Teacher. Oxford: Pergamum Press.
- Lado, R. (1957). **Linguistics across cultures**. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Leiber, Rochelle. (1980). On the organization of the lexicon
- Lenneberg, H, Eric. (1967). **Biological foundations of language**. John Wiley & Sons Inc, United State OF America: Library of congress Catalogue.
- Louis, Jean Calvet. (1974). **Linguistique et colonialisme : Petit traité de glottophagie**, bibliothèque scientifique. Paris : Payot.
- Ly, Wei. (2000). "dimension of bilingualism". In The bilingualism reader... published in the Taylor & Francis e-Library, 2005.Pp: (2–21).
- Lyons. (1981). **linguistics and language: An introduction**, Cambrige university press.

- Marinette, Matthey & Daniel, Véronique. (2004) « Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives ». Acquisition et interaction en langue étrangère AILE, v 21. Pp: (1–16).

- Martha Young Scholten & Vaninika Anne. "Direct access to  $\bar{X}$  theory evidence from Korean and Turkish adults learning German". In Language acquisition studies in generative grammar, Language acquisition and language disorders, v8. Edited by Teun Hoecstra & Bonie Schwartz, John Benjamin. Pp: (265–316).

- Martha Young scholten& Vaninika Anne. (2006). "The roots of syntax and how they grow, Organic Grammar Basic Variety and Processability Theory". In Paths of development in L1 and L2 acquisition. Language acquisition and language disorders,39, edited by Sharon Unsworth & al, John Benjamin's Publishing Company. Pp: (77–107).

- Meisel, J. M. (1989). Early differentiation of languages in bilingual children. In K. Hyltenstam & L. Obler (Eds.), Bilingualism across

the lifespan: Aspects of acquisition, maturity, and loss Cambridge, England: Cambridge University Press. Pp :( 13–40).

- Meisel, Jürgen. (1994). “Getting FAT: Finiteness, Agreement and Tense in early grammars”. In J. Meisel (Eds), Bilingual first language acquisition. French and German grammatical development, Amsterdam John Benjamin’s publishing Company. Pp: (89–130).
- Meisel, Jurgen. (2001). “The simultaneous acquisition of two first languages. Early differentiation and subsequent development of grammars”. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds), Trends in Bilingual acquisition, V: 1, Amsterdam, John Benjamin’s Publishing Company, Pp: (11– 41).
- Menyuk, H Paula. (1971). “Language Development: Universal Aspects and Individual Variation”. Paper presented at the Seventeenth Annual, Convention of the International Reading Association, Detroit, Michigan, and May 9–10, 1972.

- Millivoie, Pavlovitch. (1920). **Le langage enfantin, acquisition du serbe et du Français**. Paris : Champion.
- Mohammad Hossein Keshavars. (1993). **Contrastive analysis and error analysis**, P.H.D. reprinted 2012, Rehnama press.
- Nassaji, Hossein. (2017). “Grammar acquisition”, The Rutledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition, edited by Shown Lown and Massatoshi Sato, Taylor and Francis. Pp (205–223).
- Nemser, W. (1971), “Approximate systems of foreign language learners”. RAL, Vol. 9, No.2. (1–13).
- Oller, J W & S, M. Ziahosseiny. (1970). “The contrastive analysis hypothesis and spelling errors”. Language Learning, Vol: 20, pp.: (183–189).
- Ouhalla, Jamal. (1991). **Functional categories and parametric variation**. London, New York, Rutledge

- Paivio, Allan. (1986). **Mental representations, a dual coding memory**. Oxford psychology series.9. Edited by Donald Droadbent & al.
- Paivio, Allan. (2014). "Bilingual dual coding theory and memory". In Foundations of bilingual memory. Edited by Roberto Heredia & Jeanette Altarriba. New York: Springer science. Pp: (41–65).
- Paradis, M. (2004). **A Neurolinguistic Theory of Bilingualism**. Amsterdam: John Benjamin's Press.
- Pearson, Barbara, Zurer. (2009). "Children with two languages". In the Cambridge handbook of child, Edited by Edith, Bavin. Pp: (379–397).
- Pinker, Steven. (1999). **Words and Rules, the Ingredients of Language**. 1<sup>st</sup> Ed, United State: Hardcover.
- Potter c, Mary; Kwok, Fai so; Barbara Von Eckardt & Laury, B Feldman. (1984). "Lexical and and conceptual representation in

beginning and proficient bilinguals". In Journal of verbal learning and verbal behavior, 23. Pp (23–38).

- Poulin-Dubois, & Goodz, N. (2001). "Language differentiation in bilingual infants: Evidence from babbling". In J. Cenoz and F. Genesee, (Eds), Trends in bilingual acquisition. Amsterdam: Benjamin's. Pp.: 95–106.

Pp :( 215–225).

- Prator, H, Prator. (1969). "Adding a second language". In TESOL Quarterly, v3, n2. Pp :( 95–104).

- Ricento, Thomas. (2006). "Theoretical perspective in language policy overview". An introduction to language policy, theory and method. Language and social change, Edited by Thomas Ricento, Blackwell Publishing. Pp: (3–9).

- Richards J, Heuer Jr. (1999). Psychology of intelligence analysis. Center for the study of intelligence.

- Richards, J. Platt, J & Weber, H. (1989). **Dictionary of applied linguistics**. London: Longman.

- Rothstein, Susan. (2004). **Structuring events, a study in the semantics of lexical aspect**, London: Blackwell Publishing.
- Ruth Wodak, Barbara Johnston, and Paul Kerswill. (2011). “sociolinguistics and sociology of language”. “The sage Handbook of sociolinguistics, Bernard Spolsky, Ferguson and Fishman: Library of Congress.
- Rutheford, E, William. (1982). “Markedness in second language acquisition”. Language learning, Vol32, n1. Pp: (85–108).
- Selinker, Larry. (1972). “Interlanguage”. IRAL, X/3, Cambridge university press.
- Selinker, Larry. (2014). Interlanguage 40 years on: Three themes from here. In Interlanguage forty years later. Language learning and language teaching, edited by Zhaohang Han, Elaine Tarone. Amsterdam: John Benjamin’s publishing Company.Pp: (221–246).
- Siegel, Dorothy. (1974). **Topics in English morphology**. PHD. Dissertation, M.I.T.

- Skinner, B, F. (1957). **Verbal behavior**. The century psychology series, Ed by Richards. M. Elliot, Kansas City public library.
- Slobin, D. (1973). "Cognitive prerequisites for the development of grammar". In C. Ferguson & D. Slobin (Eds), Studies of child language development. New York: Holt, Rinehart, and Winston. pp: (175– 208).
- Spolsky, B. (1978). **Educational linguistics. An introduction**, Rowley, Mass
- Spolsky, Bernard. (2004). **language policy, key topics in sociolinguistics**. Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard. (2004). **language policy, key topics of sociolinguistics**, Cambridge university press.
- Spolsky, Bernard. (2012). "What is language policy? «In language policy, Cambridge University press. Pp:(3–15).

- Strevens, Peter D. (1992b).” Applied linguistics history of the field». In William Bright Edition, International encyclopedia of linguistics, Volume1, New York, Oxford University Press.
- Strevens, Peter. (1969). “Two ways of looking at error analysis” ERIC (1–10).
- Suzanne Flynn, Claire Foley & Inna Vinnitskaya (2004) The Cumulative Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses. In International Journal of Multilingualism, v1, n1, Pp: (3–16).
- Traute, Taechner& Virginia, Volterra. (1978). “the acquisition and development of language by bilingual children”. Journal of child language, v5. Pp: (311–326).
- Van den Bogaerde, B and Baker, A. (2002). “Are young deaf children bilingual?” In G. Morgan and B. Woll (Eds) directions in sign language acquisition. Amsterdam: Benjamin’s. Pp: (183–206).

- Vendler, Zeno. **Verbs and times**. The philosophical review, Cornell University.
- Verkuyl, H, g. (2002). “Aspectual classes and aspectual composition”. In *Linguistics and Philosophy*, v: 12. DBNL. Pp: (39–94).
- Wasow, Thomas (1977), “transformations and the lexicon”. In *formal syntax*, Edited by Peter Culicover, Thomas wassow and Joan bersnan, Academic Press, New York. pp:327–360
- Weissenborn, J, and Hohle, B. (2001). **Approaches to bootstrapping**, vol: 1. Amsterdam: Benjamin.
- Werner, Leopold. (1970). **speech development of a bilingual child, a linguist’s record**, New York, AMS press.
- Wierzbicka, Anna. (1988). **The semantics of grammar**. Studies in language companion, series.18, edited by John, W, Verhar & Werner Abraham. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin’s publishing company.

▪ Wong Fillmore, L. (1979). "Individual differences in second language acquisition". In C. Fillmore, D. Kempler & Y. Wang (Eds), Individual differences in language ability and language behavior New York: Academic Press, pp.: (203– 228).