

الاتجاهات الوظيفية والبراغماتية في تعلم اللغة الثانية

لن تفهم اكتساب الراشدين للغة ما لم تفهم النشاط الخطابي. (Perdue and Klein, 1993: 263)

١,٥ تمهيد

من أين يأتي النحو؟ واجهنا في الفصل الثالث منظرين يركزون على هذا السؤال تحديداً ويؤكدون أن النحو الطبيعي للغة الإنسانية وبسبب تعقده كمنظومة شكلية لا يمكن تعلمه بكامله دون مقدمات من قبل كل إنسان ولكن لا بد من أن يكون فطرياً على الأقل في بعض جوانبه. ومضينا في اختبار أعمال الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية الذين يهتمون في المقام الأول بفهم كيفية تشكل هذا النظام النحوي المسبق البناء لدى المتعلمين.

وسنقوم في هذا الفصل بمراجعة أعمال جماعة أخرى من الباحثين في اكتساب اللغة الثانية يتبعون اتجاهاً واسعاً نوعاً ما لدراسة نمو لغة المتعلمين البيئية. وهؤلاء الباحثون هم أولئك الذين يتبنون اتجاهاً وظيفياً براغماتياً (functional/pragmatic) في دراسة تعلم اللغة الثانية، حيث يبدوون عادة بالنظر في الطرق التي ينطلق من خلالها المتعلمون لإيصال المعنى وإحراز أهدافهم الاتصالية الشخصية. فهم يرون أن الأنواع العديدة من صيغ اللغة البيئية التي ينتجها متعلم اللغة الثانية لا يمكن تأويلها بشكل مناسب ما لم ننتبه أيضاً إلى الوظائف التي يسعى المتعلمون إلى أدائها. كما يؤكدون فوق ذلك بأن جهود إيصال المعنى هذه من قبل المتعلم تعد قوة دافعة في عملية النمو

الجاري للغة الثانية، بما في ذلك نمو النظم النحوية الشكلية. (ينبغي أن يلاحظ القارئ أن مصطلح "الوظيفية" هنا يستخدم بمعنى يختلف عن الطريقة التي يستخدم بها في نظرية تشومسكي الحديثة التي نوقشت في الفصل الثالث.)

سنبداً هذا الفصل بإلقاء نظرة سريعة على المكانة التي يحتلها هذا النوع من التحليل الوظيفي في أبحاث اكتساب اللغة الأولى لنتقل بعد ذلك إلى اختبار عدد من دراسات الحالة المصغرة في تعلم اللغة الثانية التي تنتهج النهج الوظيفي، والتي اختيرت بهدف توضيح القضايا والمبادئ الرئيسية لهذا الاتجاه. ثم نأتي بعد ذلك إلى مراجعة أحد البرامج البحثية الرئيسية للهيئة الأوروبية للعلوم European Science Foundation الذي درس تعلم اللغة الثانية من قبل المهاجرين الراشدين في عدد من الدول الأوروبية، ونتقل أخيراً إلى تقويم لمجمل إسهامات هذا الاتجاه في فهمنا لنمو اللغة الثانية حتى الآن.

٢,٥ الاتجاهات الوظيفية في نمو اللغة الأولى

اهتم الباحثون في مجال دراسة لغة الطفل لسنوات عديدة بالمعاني التي يحاول الأطفال إيصالها وبطبيعة العلاقة الممكنة بين التطور في الرسائل الدلالية لدى الأطفال والتطور في النظم الشكلية التي تعبر عنها تلك الرسائل. ففي الجدول (١,٥) المأخوذ من واحدة من أشهر الدراسات في لغة الطفل في مرحلة السبعينات والتي أشير إليها من قبل في الفصل الأول (Brown, 1973)، نجد أن تعابير الأطفال ذات الكلمتين تعد معبرة عن عدد من العلاقات الدلالية. ومثالاً على ذلك نجد في عينات براون أن عبارة (*Daddy hit*) لا تفسر على أنها تعبير عن العلاقة (فعل + مسند) (Subject+ Verb)، بل تفهم على أنها امتزاج للمقولتين الدالتين على القائم بالفعل (Agent or doer) بالإضافة إلى الحدث (Action). وكما يظهر من الأمثلة، فإن لغة الطفل في هذه المرحلة تخلو من الوسم الصرفي الدال على الحالة الإعرابية أو الزمن أو العدد وما شابه ذلك، وهذا واحد من الأسباب الرئيسية لعدم اعتبار المقولات الشكلية المستخدمة في وصف النظام النحوي الناضج لدى الراشدين مفيدة في هذه المرحلة التطورية. وقد ذهب الباحثون في هذا الاتجاه بشكل رئيسي إلى أن "المقولات التركيبية تنشأ كنماذج أصلية قائمة على المعلومات الدلالية" (Harley, 1995: 371).

وقد قدمت بدويغ (Budwig, 1995) مسحاً حديثاً مفيداً لعموم المذاهب الوظيفية المتعلقة بدراسة تطور لغة الطفل مؤلفة في دراستها بين عدد كبير من الأطروحات النظرية التي تناولت جدول (١،٥) إحدى عشرة نموذجاً للعلاقات الدلالية مع أمثلتها

المثال	العلاقة
"big house"	النعية
"Daddy hit"	فاعل حقيقي-حدث
"hit ball"	حدث-مفعول
"Daddy ball"	فاعل حقيقي-مفعول
"that ball"	حالة الرفع
"there ball"	الإشارة
" more ball"	الحدوث المتكرر
" all-gone ball"	عدم الوجود
" Daddy chair"	الملكية
"book table"	الكينونة + مكان
"go store"	حدث + مكان

المصدر: (Brown, 1973)

العلاقة بين الشكل والوظيفة في لغة الطفل وكذلك التطور الذي يصيب هذه العلاقة عبر الزمن. وقد قسمت ذلك إلى أربعة اتجاهات رئيسية: الاتجاه المعرفي والاتجاه النصي والاتجاه الاجتماعي والاتجاه متعدد الوظائف، (Budwig, 1995: 3-13).

١،٢،٥ الاتجاه المعرفي

ويتجسد الاتجاه المعرفي في أعمال سلوبن (Slobin, 1985a) التي أشرنا إليها من قبل في الفصل الرابع حيث يقترح وجود "نحو أساسي للطفل" "basic child grammar" يقوم فيه الأطفال ببناء علاقات الشكل والوظيفة على طريقتهم ليعكسوا رؤيتهم الخاصة للعالم. ومثالاً على ذلك

نجده يرى، على أساس المقارنات عبر اللغوية، أنه بغض النظر عن اللغة التي يتم اكتسابها فإن "واحداً من المفاتيح الرئيسية إلى النحو يتمثل في الترميز اللغوي لمشهد يسبب فيه فاعل حقيقي (agent) تغييراً في حالة المفعول به (object)، (Budwig, 1995: 10).

٢,٢,٥ الاتجاه النصي

أما فيما يتعلق بالاتجاه النصي (textual orientation) "فإن القضية ذات الأهمية المركزية تتمثل في مدى استخدام أدوات لغوية معينة للمساعدة في تنظيم الامتدادات الخطابية سواء كان ذلك داخل الجملة أو عبر الامتدادات النصية الأوسع" (Budwig, 1995: 11). ويتحدر هذا المذهب من اللغويات الوظيفية المنظمة كما في أعمال مدرسة براغ أو أعمال مايكل هاليداي Michael Halliday. ويهتم منظرو هذا الاتجاه على مستوى الجملة المفردة بالكيفية التي ينعكس بها بناء المعلومات التحتية عبر التركيب السطحي (سواء سميت مبتدأ وخبراً "topic-comment" أو موضوعاً وتعقيماً "theme-rheme" أو مذكوراً وحديداً "given-new information"). أما على مستوى الخطاب فأصحاب اللغويات الوظيفية المنظمة يهتمون بالكيفية التي يتم بها بث عناصر المعجم والنحو (مثل الروابط "conjuncts" والعناصر الإشارية "deictic elements" ومنظومة الضمائر "pronominal systems") لإحراز تماسك نصي.

وفي مجال دراسات لغة الطفل نجد الأبحاث ذات التوجهات الوظيفية والمهتمة بالنواحي النصية تركز أكثر ما يكون على النظم المستخدمة من قبل الأطفال الأكبر سناً لإقامة ترابط في الكتابات السردية، انظر مثلاً (Karmiloff-Smith, 1987). ويؤكد الباحثون هنا أيضاً أن الأطفال يبدوون بنشر الصيغ التي يستعبرونها من المدخلات اللغوية المنتجة من قبل الراشدين وذلك لتحقيق طرازهم المتميز الخاص بهم من الوظائف النصية.

٣,٢,٥ الاتجاه الاجتماعي

وتهتم أبحاث لغة الطفل الوظيفية ذات الاتجاه الاجتماعي بالعلاقة بين تطور نظام اللغة الشكلي لدى الأطفال ومظاهر عالمهم الاجتماعي. ويختبر بعض هذه الأعمال الأحداث الكلامية التي يؤديها الأطفال وعلاقتها بما يتخذونه من خيارات نحوية معجمية. فقد قام دوتش و بدويغ

(Deutsch and Budwig, 1983) مثلاً بإعادة تحليل بعض المعلومات التي قام بجمعها براون (Brown, 1973) مؤكدين أن التعبيرات التي تحتوي على محددات الملكية (possessive determiners) الخاصة بالمتكلم كما في (*my pencil*) تعبر باطراد عن حدث كلامي يختلف عن التعبيرات التي تحتوي على اسم الطفل نفسه كما في (*Adam pencil*)، حيث تكون المجموعة الأولى تصريحيه (*indicative*) بمعنى (*that's my pencil*)، بينما تكون المجموعة الثانية إرادية (*volitional*) بمعنى (I, Adam, want a pencil). أما الأعمال الأخرى فقد نظرت بشكل أكثر توسعاً في المحيط الاجتماعي الذي يتفاعل الأطفال في إطاره ونوع الوقائع الكلامية التي يشتركون فيها ساعية إلى ربط هذه المؤثرات الواسعة بالنمو النحوي. ومن الأمثلة اللافتة للنظر في هذا المضمار نجد الدراسة التي أجرتها أوتش (Ochs, 1988) على لغة الساموا Samoa حيث قالت بوجود صلة بين اكتساب الأطفال للزوائد التصريفية والتنوع المتأثر بالأنماط الاجتماعية في استخدامات الراشدين. (ويتعلق المثال المحدد الذي تناولته أوتش باكتساب الوسم الخاص بحالة التوافق *ergative case marking*. وهذا الوسم في لغة الساموا اختياري ويندر وجوده في أحاديث النساء المتزلية، ويكتسب أطفال الساموا هذه السمة النحوية في وقت متأخر جداً مقارنة بالأطفال الذين يتعلمون لغات توافقية أخرى. وسنناقش هذا الاتجاه الاجتماعي على نحو أكثر شمولاً في الفصل الثامن).

٤,٢,٥ الاتجاه المتعدد الوظائف

تعني الاتجاهات الوظيفية في دراسات لغة الطفل التي عرضناها بشكل موجز أعلاه بالعلاقات التالية على الترتيب: العلاقة بين التطور النحوي ومجريات الأحداث، وبالعلاقة بين النحو وتنظيم النص، والعلاقة بين النحو والعالم الاجتماعي. وقد أشارت بدويغ (Budwig, 1995: 13) إلى أن هناك أعمالاً قليلة في لغة الطفل تسعى إلى توحيد دراسة هذه المجموعة المتباينة من العلاقات في اتجاه واحد متعدد الوظائف. ومع هذا فقد استشهدت بأعمال غي/غيرهاتر (Gee/Gerhardt (نفس الشخص) كاستثناء (مثل (Gee and Savasir, 1985) و(Gerhardt, 1990)). فقد درست غيرهاتر مثلاً استخدام الصيغ (*will*) و (*gonna*) لدى الأطفال ذوي الثلاث سنوات وأكدت أنهما يستخدمان في سياقات خطابية مختلفة وبقوة تأثيرية متمايزة.

تظهر (*ganna*) في الخطاب الذي يتولى فيه الأطفال القيام بالتخطيط والتنظيم، حيث يحمل ضمناً معنى القصد البعيد للقيام بعمل بطريقة معينة. وعلى العكس من ذلك (*will*) حيث تظهر في سياق الألعاب التعاونية الجارية مع الأقران وتشير إلى موقف قصدي مباشر. (Budwig, 1995: 13).

وقد قامت بدويغ نفسها في دراستها الطولية (1995) باختبار صيغ الضمائر التي تشير إلى الذات (*I, me, my, own name etc.*) في استخدامات مجموعة من الأطفال ذوي الستين للتعبير عن المفهوم الدلالي للفاعلية (*agentivity*) والسيطرة (*control*)، وقد سعت أيضاً إلى تفسير التنوع في الاستخدام على أساس الوظائف البراغمية المختلفة المراد التعبير عنها. فقد استخدم ميغان Megan مثلاً في الشهر العشرين من عمره الصيغ (*I, my and Meggie*) للإشارة إلى الذات، وقد اعتبرت (*my*) معبرة عن الفاعلية (*my open that*)، بينما عدت (*I and Meggie*) معبرة عن فاعلية متوسطة أو ضعيفة كما في (*Meggie swinging*)، بينما تستخدم (*I*) نموذجياً للأفعال السكونية النفسية (*I wanna wear that*). هناك أيضاً اختلافات في الاستخدام قد تكون متعلقة بالوظيفة البراغمية كما في (*my*) التي تظهر عادة في حالات التنازع على الأشياء كما في (*my cups!*) الذي يقال وميغان ينتزع الأكواب من طفل آخر. ومع هذا فإن ميغان يوسع بمرور الوقت استخدامات ضمير المتكلم (*I*) بحيث يؤدي قدراً أكبر من الوظائف، ويصبح استخدام (*my*) و (*Own Name*) أكثر شيوعاً باستخدامات الناطقين الأصليين.

وتعد دراسة بدويغ (Budwig, 1995) نموذجاً للأبحاث الحديثة في العلاقة بين الشكل والمضمون في لغة الطفل، فهي تحتوي على عدد من الخصائص التي سنواجهها بشكل متكرر في أبحاث تعلم اللغة الثانية ذات التوجه الوظيفي.

١. تشتمل بياناتها على دراسات طولية لعدد محدود من الأطفال، حيث ينصب اهتمامها الرئيسي على تتبع نماذج العلاقات التي تنمو مع الوقت بين الشكل اللغوي والوظيفة.
٢. يعني هذا أن أبحاثها تعنى بالعملية التطورية حالة نشوئها وليس بالوضعيات التي تنتهي إليها العملية، فالإكتساب يُنظر إليه على أنه عملية بطيئة متدرجة وليس على أنه تحقيق كل شيء أو لا شيء. (في بعض الأبحاث الأكثر تخصصاً في الشكل اللغوي مثلاً لا يعد

الشكل مكتسباً إلا إذا كان مضمناً في (السياقات الإيجابية) بنسبة تزيد على ٩٠٪. ويعد مثل هذا التحديد للاكتساب في نظر الباحثين من أمثال بدويغ تحديداً مغالياً جداً في الاعتماد على الناتج اللغوي).

٣. تهتم بالربط بين المستويات المختلفة لتحليل لغة المتعلم (فهي تولي مثلاً عناية أكبر للتعليم باعتباره مؤشراً على الوظيفة البراغماتية)، كما تهتم أيضاً بجمع المعلومات من مختلف البيئات الاجتماعية، مثل تفاعلات الأقران بالإضافة إلى تفاعلات الحاضنات والأطفال، وذلك رغبة في الوصول إلى عدد كبير من الوظائف البراغماتية.

والخلاصة أن بدويغ قامت بمراجعة العوامل الممكنة التي ربما أدت بالأطفال إلى إعادة تنظيم أنظمتهم الخاصة بالعلاقة بين الشكل والوظيفة باستمرار على مدى مسيرتهم التطورية الموثقة. وتتضمن هذه العوامل النضج اللغوي والتطور المعرفي ومواجهة المدخلات اللغوية الهدف والحاجة الاتصالية. وتؤكد في هذه المرحلة بأن المعلومات المتعلقة بلغة الطفل لا تقدم تأييداً حاسماً لأي موقف نظري كان: "فالأليات المحددة التي توجه عملية إعادة التنظيم تعد غامضة جداً" (Budwig, 197: 1955). وسنقوم فيما يلي بمراجعة جهود الباحثين الوظيفيين في مجال اكتساب اللغة الثانية لتناول المشكلة الرئيسية نفسها.

٣,٥ الدراسات الوظيفية المبكرة في تعلم اللغة الثانية

سبق أن تحدثنا عن ظهور فكرة اللغة البينية في أبحاث اللغة الثانية في فترة السبعينيات أثناء المراجعة التاريخية للبحث في تعلم اللغة الثانية التي قدمناها في الفصل الثاني (Corder, 1967; Slinker, 1972). وقد استلزم ظهور هذه الفكرة تحولاً جذرياً من النظر إلى لغة المتعلم على أنها صورة قاصرة أساساً عن اللغة الهدف أو على أنها خليط من اللغة الأولى والثانية كما نجد في الدراسات المبكرة لنظرية تحليل الأخطاء (error analysis)، باتجاه النظر إليها على أنها نظام عضوي يتوافر على بنائه الداخلي الخاص. وقد انتقل الباحثون، الذين كانوا يركزون في المقام الأول على تطور تراكيب المتعلم، من المنهجية التي تطرحها دراسات تدرج اكتساب الوحدات الصرفية (كما في (Dulay et al., 1982)) إلى دراسة التدرج التطوري في النظم اللغوية الفرعية مثل النفي و ترتيب

الكلمات (كما رأينا في مشروع زيسا "ZISA project" لدراسة اللغة الألمانية الهدف الذي ناقشناه في الفصل الرابع: (Meisel et al., 1981).

١,٣,٥ الأنماط البراغمية في التعبير في مقابل الأنماط التركيبية

وفي إطار أبحاث اللغة البينية سرعان ما ظهرت المذاهب الوظيفية المتعلقة بدراسة الاتصال والتطور في اللغة الثانية. فقد قام ديتمار (Dittmar, 1984) مثلاً بإعادة تحليل معلومات جمعت من قبل لإنجاز دراسة نحوية الاتجاه تتعلق بالراشدين من المهاجرين الأسباب الذين يتعلمون الألمانية كلغة ثانية. وقد كانت هذه الدراسة عرضية تتناول متعلمين في مستوى مبتدئ جداً من الذين يستخدمون النظام الصرفي للغة الألمانية القياسية بقلّة، ويعبرون عادة عن المفاهيم الدلالية مثل الزمنية (temporality) والصيغية (modality) إما معجمياً أو عن طريق الاستنتاج السياقي وليس عن طريق الرموز النحوية.

عبارة المتعلم التالية مثلاً التي تحتوي على تبديل لغوي code switching بين الألمانية والأسبانية تُفسّر في سياقها الخطابي على أنها تعبر عن وعد (الألفاظ الأسبانية بين خطين مائلين):

Ich morgen /a/ Espana /y/sage bei dir: zuruck Espana, eine /botella de conac/bei dir

(= أنا غداً إلى أسبانيا وأقول معك : أعود لأسبانيا ، زجاجة معك)

(سأعود غداً إلى أسبانيا وأعدك بأنني سأحضر معي زجاجة لك)

(Dittmar, 1984: 243).

فالإشارة الوحيدة هنا إلى الزمن المستقبل هي المعبر عنها بالمفردة المعجمية *morgen* (غداً)، أما الصيغية ومفهوم الوعد فلا بد من استنتاجها من السياق، ويبدو أن ضمير المخاطب المعرب (*dir*) هنا منتج كجزء من قطعة غير محللة *unanalysed chunk* مثل (*bei dir*) وما شابهها. ويؤكد ديتمار أن مما يسهل هذا التأويل وجود التمييز الذي طرحه جيفون (Givon, 1979) بين النمط البراغمي والنمط التركيبي في التعبير. فقد أكد جيفون أن الكلام غير الرسمي وكذلك كلام المتعلم (سواء كان في اللغة الأولى أم الثانية) يوصل المعنى عن طريق الاعتماد الكبير نسبياً على السياق، هذا في حين تعتمد الأساليب اللغوية الأكثر رسمية على الترميز اللغوي الأكثر وضوحاً مع اعتماد

أقل على المعاني السياقية. وتمثل الأنماط البراغماتية والتركيبية من وجهة نظر جيفون نهايتين طرفيتين لخط متصل وليس نوعين منفصلين. فهو يفسر اكتساب اللغة، بل والتغير اللغوي (language change) والتنوع التزامني (synchronic variation) كذلك، على أساس أنه تنقل على طول هذا الخط.

ويوضح الجدول (٢,٥) السمات الرئيسية للأنماط البراغماتية والتركيبية كما يراها جيفون. ويؤكد ديتمار (Dittmar, 1984) أن الحديث الحوارى لتعلميه المبتدئين من الراشدين يظهر الكثير من سمات النمط البراغماتي. ويؤكد على وجه الخصوص أن عباراتهم تدور في إطار تركيب الموضوع والتعليق (theme-rheme) (أو المبتدأ والخبر "topic-comment") معبراً عنه بواسطة منحني تنغمي ثابت وليس بواسطة بناء إسنادي قائم على النحو. ومن الأمثلة النموذجية في مادته عن اللغة البيئية الألمانية ما يلي:

ich alleine – nicht gut –

جيداً ليس – وحدي أنا

(=أنا وحدي – ليس جيداً)

immer arbeite – nicht krank -

مريضاً ليس – عمل دائماً

(=عمل دائماً – ليس مريضاً)

ich vier Jahre – Papa tot-

مات أب – سنوات أربع أنا

(=أنا أربع سنوات – أب مات)

ومع هذا فإن تحليل ديتمار في دراسته المبكرة كان انطباعياً إلى حد ما، فهو لم يحاول أبداً أن يتتبع التطور في التنوع اللغوي الأساسي لدى المتعلم مع الوقت. كما لم يتناول بأي تفصيل كان مسألة الكيفية التي يمكن أن ينتقل بها كلام المتعلم من بناء المبتدأ والخبر إلى تركيب الجملة الحوارية في اللغة الهدف. وعموماً فإن هذه الدراسة على الرغم من أنها لجأت إلى الإطار النظري الذي طرحه جيفون من خلال إظهارها أن المتعلمين يبدؤون بالطرف البرغماتي من المسار التطوري، إلا

أنها لم تقدم له بعد أي اختبار حاسم تماماً، كما أنها لا نخبرنا ماذا يحدث بعد هذه المراحل المبكرة جداً من التعلم. (وقد تبني ديتمار مذهب الدراسة الطولية في الأعمال اللاحقة، مثل التي تضمنها مشروع ب-مول (P-MoLL Project) والتي تدرس الصيغة في التنوعات اللغوية البينية لدى متعلمي الألمانية، كما قام، بالاشتراك مع زملائه، بتطبيق عدد من التحليلات الأكثر تفصيلاً لعمليات الانتقال من الشكل إلى الوظيفة ومن الوظيفة إلى الشكل، انظر الأوراق البحثية المختلفة في (Dittmar and reich, 1993).

جدول (٢,٥) الأنماط البراغمية والتركييبية في التعبير

النمط التركيبي	النمط البراغمي
مبنى المسند والمسند إليه	أ- مبنى المبتدأ والخبر
إتباع محكم	ب- ربط ضعيف
تنفيذ سريع (تحت نمط تنغمي واحد)	ج- معدل تنفيذ بطيء (تحت أنماط تنغمية مختلفة)
ترتيب الكلمات يستخدم للإشارة إلى الوظائف الدلالية للحالة الإعرابية (مع أنه قد يستخدم أيضاً للإشارة إلى علاقات المبتدأ البراغمية)	د- ترتيب الكلمات محكوم إلى حد بعيد بمبدأ براغماتي واحد: المعلوم من قبل يأتي أولاً والجديد يتبع
نسبة أعلى للأسماء في مقابل الأفعال في الخطاب، مع كون الأفعال معقدة دلاليًا	هـ- نسبة استخدام الفعل إلى الاسم هي واحد إلى واحد تقريباً، مع كون الفعل بسيطاً دلاليًا
استخدام واسع للصرف النحوي	و- لا يوجد استخدام للصرف النحوي
نفس الوضع تقريباً، ولكن ربما مع حمل وظيفي أقل، ويختفي تماماً على الأقل في بعض اللغات	ز- نبر تنغمي بارز لوسم بؤرة المعلومات الجديدة، أما تنغم المبتدأ فهو أقل بروزاً

٢,٣,٥ تحليلات تتجه من الشكل إلى الوظيفة

سلك البعض الآخر من الدراسات الوظيفية المبكرة منهج البحث الطولي كما في الدراسة المشهورة التي أجراها هيوينر (Huebner, 1983) التي استغرقت عاماً تابع خلاله أحد المتحدثين بالهمونغ (Hmong) يدعى جي (Ge) أثناء تعلمه للإنجليزية كلغة ثانية. وصل جي إلى هاواي وهو كبير ولا يعرف من اللغة الإنجليزية شيئاً، ولكنه ثنائي اللغة في لغتين من اللغات التي يشيع فيها بروز تراكيب المبتدأ (topic-prominent languages) هما همونغ ولاو (Lao)، واتصل بعد أسابيع قليلة من وصوله بهيوينر الذي قام بالتسجيل الصوتي لمحادثات غير رسمية معه كل ثلاثة أسابيع. وقد كان جي يعمل بدوام كامل في أحد مراكز الحدائق ليعيل أقاربه، ولم يلتحق بأي برامج لتدريس اللغة. وقد كان هدف هيوينر الأولي هو دراسة تطور نظام الزمن والوجهة (aspect) في اللغة البيئية لدى جي. ولكن فترة الاثني عشر شهراً لم تعط سوى القليل من المؤشرات على التطور الشكلي في البناء الداخلي للمركب الفعلي. فعلى عكس ديتمار لم يتتبع هيوينر الوسائل التي أقام جي كلامه على أساسها والتي يُتوقع أن تكون ذات طابع دلالي براغماتي، وإنما وجه انتباهه بدلاً من ذلك إلى عدد من الصيغ الواردة في لغة جي البيئية التي كان النمو فيها أكثر وضوحاً والتي تعد كلها هامة لإدارة المعلومات الواردة في الخطاب.

درس هيوينر مثلاً الوظائف المتغيرة للصيغة ("a" is) في لغة جي البيئية مع الوقت. وقد لاحظ أن هذه الصيغة في البداية تقوم بدور أداة الوسم العامة لحدود تركيب المبتدأ والخبر، ثم تطورت مع الوقت إلى فعل رابط (copula) (كما هي في الإنجليزية المعيارية). ولهذا فقد استخدمت ("a" is) أول الأمر في كثير من المواضع الخاطئة نحويًا.

Ai werk everdei, +isa woter da trii

"أما لعمل الذي أعمله كل يوم، فهو يتطلب سقي النباتات" (Huebner, 1983: 74)

ولم يكن مسار التطور الذي يتضح من استخدام جي لـ ("a" is) مستقيماً. فقد تحول من استخدامها بكثرة كعلامة تبين حدود المبتدأ إلى استخدامها بقلّة سواء في المواضع النحوية أو غير النحوية، بحسب الأصول المعيارية للإنجليزية. وأخيراً بدأ جي تدريجياً يضع الصيغة بانتظام في مكانها

الصحيح من وجهة نظر الإنجليزية المعيارية، أي في المواضع التي تؤدي فيها وظيفة الفعل الرباط (ص: ٢٠٥).

وقد وصف هيوينر نماذج مشابهة من التطور فيما يتعلق بظهور التوزيع الوظيفي لأداة التعريف (*da*) وكذلك تطور الإحالة الضميرية *pronominal anaphora*. ومن هنا قام بتحديد كافة السياقات الممكنة لإنتاج (*da*) والنظر في توزيعها التكراري الفعلي خلال فترة التجربة. وقد أظهرت التحليلات أن: استخدام *da* كأداة التعريف قد تحول من استخدام مقارب للإنجليزية المعيارية مع غلبة فكرة المبتدأ عليه، إلى استخدام تقوم فيه الأداة فعلياً بوسم كل المركبات الاسمية. وابتداءً من هذه النقطة يتدرج استخدام *da* عبر مرحلة لا يوجد بين سياقاتها والمركبات الاسمية المعروفة في الإنجليزية المعيارية أي سمات مشتركة، متبوعة بمرحلة تشترك سياقاتها مع المركبات الاسمية المعروفة في اللغة الإنجليزية المعيارية في سمة قيمة واحدة من اثنتين. (ص: ١٣٠)

وهكذا تطرح دراسة هيوينر شواهد إضافية على أن كلام المتعلم في المراحل المبكرة قد يتسم باتباع الأسلوب التنظيمي لتراكيب المبتدأ والخبر (*topic-comment*) (أو الموضوع والتعقيب "theme-rheme") حيث "تتأثر القواعد التي تحكم الجوانب المختلفة لنحو اللغة البنائية ببناء الخطاب" (ص: ٢٠٣). كما أظهر الباحث أيضاً تعقيد التطور اللغوي في لغة *da* البنائية مؤكداً أن التنوع الظاهر يعود إلى التحول الدلالي التدريجي المتعاضد في وظيفة بعض الصيغ الذي قد يتضمن تراجعاً ظاهراً إلى مراحل سابقة بعيداً عن معايير اللغة الهدف. وأخيراً فإن هذه الدراسة تبين مدى الحاجة إلى الاهتمام بأكثر من مستوى لغوي لكي يتسنى فهم تطور اللغة البنائية. ولهذا بدأ الباحث معالجته بالمستوى الخطابي البراغماتي ثم انتقل إلى النظر في التراكيب النحوية والصرف وذلك لكي يتمكن من تحديد وظائف الصيغ (*isa*) و (*da*).

ومع هذا فأحد أوجه القصور الهامة في دراسته يتمثل في أن اللغتين اللتين يجيدهما *da* و *isa* بطلاقة (لاو و همونغ) هما من اللغات التي تبرز المبتدأ. ومن هنا يستحيل، كما يعترف هيوينر نفسه، أن نعرف ما إذا كانت تراكيب المبتدأ والخبر التي ظهرت في اللغة الإنجليزية البنائية لدى *da* كانت ناتجة عن النقل من اللغة الأم وليس عن سمة أكثر عمومية من سمات لغة المتعلم البنائية. ويتعلق القصور الآخر بقلة عدد النظم الفرعية التي تناولتها هذه الدراسة بالفعل، فتوقعات هيوينر

تنحصر فيما يتعلق بالروابط المحتملة عبر نظام اللغة البينية ككل، في حين أن إعادة توزيع الوظائف في نظام فرعي ما قد تؤدي إلى إحداث تغيير في القطاعات الأخرى، (ص: ٢١٠). ولا ننسى أخيراً أن دراسة هيوينر تحمل كل النواقص التي توجد عادة في الدراسات التي تقتصر على ملاحظة شخص واحد فقط، كما اعترف هو شخصياً بذلك (ص: ٢٠٩).

٣,٣,٥ تحليلات تتجه من الوظيفة إلى الشكل:

اختبار أشمل لاتجاه جيفون

أجرت ساتو (Sato, 1990) دراسة حالة طويلة أخرى تناولت فيها طفلين ناطقين بالفيتنامية هما ثان و تاي (Thanh and Tai)، واعتمدت فيها (كما هو الشأن في دراسة ديتمار (Dittmar, 1984)، على التعارض النظري الذي اقترحه جيفون بين أنماط التعبير البراغماتية والتركيبية. ولكن ساتو تناولت بالنقد الكثير من الأعمال السابقة التي تتبنى هذا الاتجاه الوظيفي النصي بسبب ما فيها من غموض في تفعيل وتحديد تراكيب المبتدأ والخبر (الموضوع والتعقيب) في لغة المتعلم (Sato, 1990: 29-39). والواقع أنها تشك في التعارض المقترح بين نماذج المبتدأ والخبر ونماذج المسند والمسند إليه الذي استعاره الباحثون في حقل اكتساب اللغة الثانية من جيفون (انظر جدول ٢,٥).

لقد أثبت بناء المبتدأ والخبر، الذي يعد أكثر السمات المدروسة بتوسع حتى الآن أنه من الصعب تحليله، وأن النتائج المتوافرة لا يمكن اعتبارها شواهد قوية على وجود بناء المبتدأ والخبر في مقابل بناء المسند والمسند إليه. وليس معنى هذا أن يقال بأن بناء المبتدأ والخبر لا يميز النمط البراغماتي، ولكن يبدو أن عملية التحليل هنا لم تتجاوز كثيراً عملية تسوير (quantification) المركب الاسمي الذي يمثل البؤرة في حدود الجملة، في حين خلطت الأبعاد التركيبية والدلالية والبراغماتية لبناء المبتدأ والخبر بطريقة غير مقبولة. (Sato, 1990: 45-6).

وتؤكد ساتو أن الإطار الذي طرحه جيفون يجب تعديله من نواح عدة ليخدم أغراض البحث في اللغة البينية. ولم تواصل في دراستها تناول بناء المبتدأ والخبر، بل صممتها بدلاً من ذلك لاستكشاف مدى انتقال اللغة البينية للأطفال موضوع الدراسة من الإراداف (parataxis) (معدل

عما يسمى لدى جيفون بالنمط البراغماتي في التعبير (pragmatic mode of expression) إلى الاستخدام التركيبي (syntacticization) (مأخوذ عما يسمى لدى جيفون بالنمط التركيبي syntactic mode). وقد قامت ساتو بإعادة تعريف هذه المفاهيم على النحو التالي.

١. الإدرف (parataxis): هو الاعتماد الواسع على العوامل الخطابية/البراغماتية في الاتصال الحي، واستخدام الحد الأدنى من الأدوات التركيبية/الصرفية في اللغة الهدف للتعبير عن الأخبار propositions. وتتضمن العوامل الخطابية البراغماتية المعرفة المشتركة بين المتحاورين، والتعاون بين المتحاورين في التعبير عن الأخبار، وتوزيع المحتوى الخبري على سلسلة من الأقوال بدلاً من قول واحد.

٢. الاستخدام التركيبي (syntacticization): هي العملية التي يزيد بواسطتها استخدام الأدوات التركيبية الصرفية في اللغة البينية مع مرور الوقت بينما يتناقص الاعتماد على السياقات الخطابية البراغماتية. (Sato, 1990: 51-2).

الطفلان اللذان تابعتهما ساتو هما أخوان في أول العقد الثاني من العمر قدما إلى الولايات المتحدة الأمريكية مع لاجئي القوارب (boat people)، ووضعاً لفترة من الزمن في رعاية إحدى العائلات الأمريكية. وقد التحقا بالمدرسة إلا أنهما لم يتلقيا هناك أي تدريس متخصص في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وقد قامت ساتو خلال فترة عشرة أشهر بجمع قدر من المادة الحوارية غير الرسمية من الطفلين عند زيارتهما الأسبوعية لهما، وفيما يلي مثال لحديث ساتو (Ch) مع Thanh (Th)، (Sato, 1990: 125).

- Th1: "Today [I got] a movie in school"
"شاهدتُ فيلماً في المدرسة اليوم"
Ch: You saw a movie?
"شاهدتُ فيلماً اليوم؟"
Th2: "[for] two hours, yeah"
"[لمدة] ساعتين، نعم"
Ch: of what?
"فيلم عن ماذا؟"
Th3: "[A] movie- (unclear) you [seen this] movie?"

- "فيلم (كلمة غير واضحة) هل رأيت [هذا الفيلم]؟"
 Th4: "People only [made of bone] were fighting"
 "ناس [مكونون من عظام] فقط يتحاربون"
 Th5: "People [who were] only [made of] bone"
 "أناس [يتكونون] من عظام فقط"
 Ch: "Skeletons? "هياكل عظمية؟"

وقد قسم كلام ثان و تاي (Thanh and Tai) المسجل إلى منطوقات [أو أجزاء نطقية] (utterances) على أساس المعايير الصوتية، حيث "يعرف المنطوق بأنه سلسلة من الكلام تلقى بمنحنى تنغمي واحد يجده التوقف"، (ص: ٥٨). ولاستكشاف طبيعة الإرداف والاستخدام التركيبي ودرجتهما ركزت ساتو على تحليل حديث الطفلين باللغة البنينية تحليلاً يسير من الوظيفة إلى الشكل. وقد سعت أولاً إلى استكشاف كل الوسائل المستخدمة من قبل الطفلين للتعبير عن مرجع الزمن الماضي، وثانياً إلى اختبار الترميز اللغوي للأخبار الدلالية بسيطة كانت أم معقدة. ويعرف المنطوق الخبري (propositional utterance) بأنه الذي "يعبر عن موضوع (argument) واحد على الأقل وعن مسند إلى ذلك الموضوع"، (ص: ٩٤). وسننظر الآن في الكيفية التي طبقت بها ساتو هذا المنهج على تطور هاتين الناحيتين من النحو.

١,٣,٣,٥ الطفلان ثان و تاي : التعبير عن مرجع الزمن الماضي

بالنسبة للزمن الماضي وجدت ساتو أنه على مدى عشرة أشهر كان هناك تطور قليل من النمط الإردافي في التعبير [أي الذي تتابع الكلمات أو الجمل فيه دون أدوات ربط] إلى النمط التركيبي. وقد كانت وسيلة التعبير المعتادة عن الزمن الماضي لدى الطفلين طوال هذه المدة إما باستخدام العبارات الظرفية أو عن طريق الاستنتاج البراغماتي من السياقات الخطابية. وقد ظهر القليل من صيغ الماضي من مثل (bought) (اشترى)، و (came) (جاء) خلال هذه الفترة ولكن التصريف القياسي (-ed) لم يلحظ مطلقاً.

وتعلق ساتو على هذا بأن هذه النتائج تتفق مع كثير من الدراسات الأخرى التي أظهرت أن صيغ الفعل الماضي المتصرفة تعد بطيئة التطور لدى المتعلمين خارج الصفوف الدراسية. ومدة

عشرة أشهر كانت أقصر من أن تسمح بنشوء النمط التركيبي في التعبير في هذا الجانب. وقد أشارت إلى أنه من النادر أن يسبب غياب علامات الزمن الماضي الرسمية أي صعوبات في الاتصال (أي أن الطفلين لم يواجهوا ضغطاً اتصالياً كبيراً للاهتمام بهذه العلامات). كما أشارت إلى ضرورة استخدام منظور متعدد المستويات عند تناول هذه القضية، فتصريف الزمن الماضي القياسي لم يكن بارزاً جداً من الناحية الصوتية في مدخلات اللغة الهدف الموثقة التي كان يتلقاها الطفلان. وهناك تعقيد آخر هنا ينبع من حقيقة أن لغة الطفلين البنينة بحكم تأثرها بالنظام الصوتي للغة الأم أدت إلى بقاء التحقق الصوتي لمتواليات الصوامت (consonant cluster) في آخر المقاطع بعيداً عن اللغة الإنجليزية الهدف.

٢,٣,٣,٥ الطفلين ثان و تاي: تشفير الأخبار

أما فيما يتعلق بالتشفير الخبري فتفترض ساتو أن الإرداف يتضمن ما يلي (Sato, 1990):

(93):

١. شيوع الكلام غير الخبري (أي أن نسبة كبيرة هي من المنطوقات غير الخبرية).
 ٢. نسبة منخفضة من المنطوقات ذات الأخبار المتعددة.
 ٣. اعتماد كبير على تعاون المحاور الآخر في إنتاج الأخبار.
 ٤. استخدام قليل لأدوات الربط الصرفية في التعبير عن العلاقات البين-خبرية.
- وتتضح مظاهر الأداء التركيبي في هذا الجانب، جانب التشفير الخبري، فيما يلي:

١. تصاعد في إنتاج الكلام الخبري.
٢. تصاعد في المنطوقات ذات الأخبار المتعددة.
٣. تراجع في الاعتماد على تعاون المحاور الآخر.
٤. تصاعد في استخدام أدوات الربط الصرفية.

ولكن النتائج الفعلية لا تنطبق على النموذج المتوقع، إذ لوحظ منذ بداية الدراسة أن ثان وتاي ينتجان نسبة عالية من منطوقات الخبر المفرد، وباحتياج قليل لمساندة الشخص المحاور. وترجع هذه النتائج من وجهة نظر ساتو إلى نضجها المعرفي نسبياً مقارنة بالمتعلمين الأصغر سناً

المدرسين في أبحاث اكتساب اللغة الأولى وبعض أبحاث اكتساب اللغة الثانية لدى الأطفال (كما في دراسة هاتش (Hatch, 1978)). ومع هذا فقد كانت المنطوقات المتعددة خبرياً قليلة، كما كان أسلوب المجاورة juxtaposition البسيطة من أهم وسائل الربط بينها، فكلما المتعلمين كان في بداية الطريق بالنسبة لاستخدام أنواع مختلفة من أدوات الربط المنطقية علاوة على (and). (ويبين الجدول (٣،٥) بعض الأمثلة لما أسمته ساتو بالبوادر الإردافية (paratactic precursors) لعدد من تراكيب اللغة الهدف، مما ورد في كلام تاي).

جدول (٣،٥): البوادر الإردافية لتراكيب مختلفة من اللغة الهدف (أمثلة من كلام تاي)

الأمثلة	البجادة
he-want-me-go-fullback "He wanted me to [play] fullback" "أرادني أن [ألعب] في الدفاع"	فضلة مصدرية
no-I-pick-it-out-what-story-I-want-and-she-read-me "No I pick out which story I want and she reads it to me" "لا. أنا أختار القصة التي أريد وهي تقرأها لي"	فضلة ميمية
Thanh-he-say-the-people-they-Sixteen-they-can-(?)-go-to-movie-R "Thanh says that people who are sixteen can go to R-rated movies" "يقول ثان أن الناس الذين يبلغون ستة عشر عاماً يمكنهم أن يشاهدوا الأفلام من فئة R"	جملة موصولة
we-walking-I-saw-deer-dead "When we were walking, I saw the dead deer" "عندما كنا نمشي شاهدت غزالاً ميتاً"	جملة ظرفية

المصدر: (Sato, 1990: 111)

وعند إنتاج الكلام المتعدد الأخبار (MPUs) multi-propositional utterances فإن كثيراً منه يشتمل على مجموعة صغيرة من العبارات أو "الأجزاء" المحفوظة لتكون بمثابة نقطة انطلاق، ومن هنا لوحظ أن عبارات من مثل (ai dono, hi dono, ai tin, hi sei, yu sei) التي تعني (I don't)

النوع من المنطوقات. وترى ساتو هنا أن بعض العناصر المعجمية الدلالية ربما شكل مدخلاً لبعض النواحي التركيبية في اللغة الهدف، وهنا نجد مرة أخرى مثلاً على وجود حاجة عامة لتحليل متعدد المستويات.

وعلى الرغم من أن دراسة ساتو كانت مصغرة كما أشرنا، وقصيرة على نحو مزعج، إلا أنها عولجت بشكل موسع لكونها تثير عدداً من القضايا النظرية الهامة في مجال البحث الوظيفي في تعلم اللغة الثانية. فقد كانت الباحثة:

١. تنتقد التفريق الذي طرحه جيفون بين أنماط التعبير البراغماتية والتركيبية وتسعى إلى إيضاحه (على الرغم من أن توقعاتها هي عن العلاقة بين الاستخدامات الإردافية والتركيبية لم تثبت تماماً).

٢. تطرح في أعمالها المتعلقة بمرجع الزمن الماضي والتشهير الخبري مثلاً واضحاً للتحليل المبني على الوظيفة (على عكس هيوينر الذي انطلق من بعض الصيغ المستخدمة فيما أنتجه الدارس جي موضوع دراسته محاولاً تتبع الوظائف المتغيرة التي تعبر عنها).

٣. تثبت وجود علاقات هامة بين المستويات اللغوية (الصوتية والمعجم والنحو)، مبرزة على نحو خاص الأهمية الكامنة لبعض الأجزاء المحفوظة والعناصر المعجمية كمنافذ دخول توصل إلى الأنماط التركيبية.

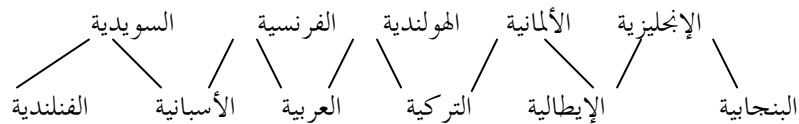
٤. تبرز مدى الحاجة لأن يؤخذ مستوى النضج المعرفي لمتعلم اللغة الثانية في الحسبان، كما تُذكر بقصور التفاعل الحوارية كدافع للنمو التركيبي لأن مشكلات الاتصال في هذا السياق يمكن حلها بشكل نمطي جداً عن طريق الوسائل الخطابية البراغماتية. (الواقع أنها أكدت في وقت من الأوقات أن تمكن متعلمها ثانياً من الوسائل التركيبية لإنتاج المنطوقات المتعددة الأخبار ربما كان ناتجاً عن خبرته الغنية في القراءة والكتابة في المدرسة، (Sato, 1990: 117).

٤,٥ الاتجاه الوظيفي في دراسات أوسع مدى من دراسات الحالة:

مشروع الهيئة الأوروبية للعلوم

تعد الدراسات البحثية الوظيفية التي تناولناها بالتفصيل حتى الآن مصغرة تتبع منهج دراسة الحالة لواحد أو اثنين من المتعلمين، وتتناول عادة لغة مصدر واحدة ولغة هدف واحدة (الأسبانية-الإنجليزية لدى ديتمار (Dittmar, 1984)، والمونغية-الإنجليزية لدى هيوبر (Huebner, 1983)، والفيتنامية-الإنجليزية لدى ساتو (Sato, 1990)). وفي مثل هذا النوع من الدراسات المصغرة يعد تعميم النتائج قاصراً من عدة وجوه. فالسمات الشخصية للمتعلمين، بالإضافة إلى تفرد كل منهم في أسلوب المواجهة الاجتماعية الخاصة به مع اللغة الهدف والناطقين بها، كل ذلك قد يؤثر على معدل التعلم و/أو مسار تطور اللغة الثانية، وهذه المؤثرات الفردية غير موازنة في الدراسات المصغرة. كما يصعب أيضاً في الدراسات التي تتناول زوجاً واحداً من اللغات تحديد مدى تأثير اللغة الأولى في تشكيل السمات الخاصة للغة المتعلم البينية.

وستنقل في هذا الجزء إلى مشروع ضخم في دراسة اكتساب اللغة الثانية لدى المهاجرين الراشدين أتاح للمذهب الوظيفي أن يتناول مشكلة اكتساب اللغة الثانية على نطاق أكثر اتساعاً. وقد أدى هذا المشروع إلى ظهور عدد كبير من الإصدارات غير أن الخلاصات الرصينة جاءت مضمنة في تلك الأجزاء التي قام بتحريرها أو تأليفها المشرفين على هذا المشروع، انظر (Klein and Perdue 1992; Perdue, 1993a, 1993b). وقد تولت الهيئة الأوروبية للعلوم تمويل هذا المشروع على مدى ست سنوات في الفترة ما بين (١٩٨٢م و ١٩٨٨م)، واشتركت فيه فرق عمل من خمس دول أوروبية. وقد تناولت فرق العمل هذه مجموعات من المهاجرين الكبار، رجالاً ونساء، أثناء عملية اكتساب كل مجموعة لواحدة من خمس لغات مستهدفة (هي الإنجليزية والألمانية والهولندية والفرنسية والسويدية). ويتكلم المهاجرون عدداً من اللغات الأولى حيث نجد أن الدراسة شملت في مجموعها عشر ثنائيات على النحو التالي:



وقد كان المجموع الكلي في النهاية للذين أسهموا بشكل فعال في هذه الدراسة هو واحد وعشرون متعلماً ومتعلمة. وحرص الباحثون في اختيارهم للمشاركين على تجنب الأشخاص المنتظمين في فصول لتعليم اللغة أثناء إجراء الدراسة، لأنهم كانوا يهدفون إلى دراسة التطور الطبيعي. وقد بقيت فرق العمل على اتصال بالمشاركين على مدى عامين ونصف مستخدمين وسائل مثل التسجيل الصوتي أو المرئي للقاءات منتظمة كل أربعة أو ستة أسابيع. وكان التسجيل يتم أثناء أداء المتعلمين لعدد متنوع من المهام التي كانت تعاد بانتظام بما في ذلك المحادثات غير الرسمية ووصف الصور وتمثيل الأدوار (كما في مقابلات طلب الخدمة) وإعادة سرد قصة من أحد أفلام تشارلي تشابلن (Charlie Chaplin).

١,٤,٥ أهداف مشروع الهيئة الأوربية للعلوم ونتائجه

يهدف مشروع الهيئة الأوربية للعلوم إلى تقديم تفسير طولي شامل لمعدل سرعة تطور اللغة البيئية وكذلك مسارها لدى المتعلمين الراشدين. كما يهدف القائمون عليه أيضاً إلى توثيق خصائص الاتصال بين الناطقين الأصليين وغير الأصليين وتحديد العوامل الداخلية والخارجية التي قد يعتمد عليها معدل سرعة عملية الاكتساب ومدى نجاحه. وينادي بيردو وكلين بكل صراحة بمنهج وظيفي ليكون الأساس لتقديم نظرية في اكتساب اللغة الثانية مستقلة عن اللغويات النظرية (Perdue and Klein, 1993: 266-9). ويؤكدان، كما هو الشأن عند ساتو وآخرين، أنه لا يمكن للباحثين بغير منهج براغماتي منطقي واسع أن يسيطروا على سلسلة الوسائل المتغيرة التي يستخدمها المتعلم للتعبير عن مفاهيم كالزمنية مثلاً، ومن ثم تقديم تفسير متكامل مبني على القرائن لمصادر الأساليب اللغوية المحدودة في التعبير عن الوقت (أي تصاريف الفعل المتعلقة بالزمن والوجهة). كما أكدنا بالمثل أن عملية البناء داخل كلام المتعلم تصدر أساساً عن رغبته "في الإشارة إلى الأشخاص والأشياء... فالتكلمون لا يتعلمون مثلاً (N-bar) (=الإسقاط الأول للمركب الاسمي). بل يتعلمون الإشارة باستخدام أساليب مختلفة في الظروف المختلفة، ونتيجة عملية الاكتساب هذه هي ما يجب أن يسميه اللغويون النظريون بتركيب (N-bar). (Perdue and Klein, 1993: 269).

وقد أكد كلين وبيردو بالاعتماد على قصص تشارلي تشابلن Charlie Chaplin خاصة أنه يمكن من خلال التحليل الوظيفي تحديد ثلاثة مستويات تطويرية فيما يتعلق بالأسلوب الأساسي لتنظيم كلام المتعلم تشمل كل المجموعات اللغوية التي تناولتها الدراسة. وهي كما يلي:

- أسلوب التنظيم الاسمي
- أسلوب التنظيم غير المتصرف
- أسلوب التنظيم المتصرف

وتتميز الأنواع الثلاثة من أساليب تنظيم الكلام على النحو التالي:

في أسلوب التنظيم الاسمي يكون الكلام بسيطاً للغاية ويتألف بشكل رئيسي من أسماء غير متصلة في الظاهر وظروف وأدوات (وفي بعض الأحيان نعوت وأبنية للمفعول). والأمر المفقود بشكل أكبر في هذا الأسلوب التنظيمي هو القوة البنائية للأفعال - مثل بناء الفاعل وتعيين الدور الدلالي للأسماء في الجملة وما إلى ذلك (ولهذا فإن إطلاق مصطلح "كلام ما قبل الفعل" على هذه المجموعة ربما كان أكثر ملاءمة). وتختلف هذه الوضعية في أسلوب التنظيم غير المتصرف للكلام حيث يسمح وجود الأفعال للمتعلم باستخدام الأنماط المختلفة من التكافؤ التي تأتي مع الفعل غير المتصرف، حيث يؤدي ذلك إلى إفساح المجال لترتيب أحداث الفعل مثلاً وفق أبعاد معينة كالفاعلية، ولتعيين المواقع في الجملة وفق هذه التراتبية. ولا يظهر في هذا المستوى تمييز بين مكونات الفعل المتصرف وغير المتصرف؛ فمثل هذا التمييز الذي يعد في غاية الأهمية في كل اللغات التي شملتها الدراسة يظهر فقط في مستوى أسلوب التنظيم المتصرف الذي لم يصل إليه كل متعلمينا. ويعد الانتقال من أسلوب التنظيم الاسمي إلى أسلوب التنظيم غير المتصرف ومن هناك إلى أسلوب التنظيم المتصرف بطيئاً ومتدرجاً، كما أن حدوده المترام مع أنواع متعددة من أساليب التنظيم الكلامية بالإضافة إلى التراجع إلى مراحل سابقة لا يعد نادراً. (Klein and Perdue, 1992:)

وفيما يلي مثال لأسلوب التنظيم غير المتصرف للكلام من جزء مقتطع من إعادة سرد لأحد أفلام تشارلي تشابلن قام بها أحد متعلمي اللغة الإنجليزية من الناطقين باللغة البنجابية، واصفاً ما حدث عندما هرب تشارلي تشابلن من سيارة البوليس.

- (١) *back door stand the policeman? right?* في الباب الخلفي يقف الشرطي؟
تمام؟
- (٢) *She pushin policeman ...* دفعت الشرطي إلى الداخل ...
- (٣) *Charlie and girl and policeman put on the floor* جلس تشارلي والبننت
والشرطي على الأرض
- (٤) *car gone* انطلقت السيارة
- (٥) *Charlie get up first* نهض تشارلي أولاً
- (٦) *he say daughter/sorry + he pick up girl + Charlie +*
+ ساعد البننت على النهوض + تشارلي
say 'go on : "امض
- (٧) *this time nobody see you'* هذه المرة لا أحد يراك"
- (٨) *policeman get up* ينهض الشرطي
- (٩) *Charlie hittin the head* يضربه تشارلي على الرأس (١٠)

(Klein and Perdue, 1992: 76)

ويرى فريق الهيئة الأوروبية للعلوم أن كلام المتعلمين في كل مستويات الكفاءة يتم إنتاجه تحت عدد من القيود المتنافسة، براغماتية ودلالية ومركّبة. وباقتراح كلين و بيردو للقيود البراغماتية على الإنتاج اللغوي للمتعلم فإنهما يعيدان النظر في مسألة تركيب المبتدأ والخبر (أو الموضوع والتعقيب) الذي طرحه جيفون في الأصل كنمط معتاد في الاتصال البراغماتي. وقد أعادا تسمية وتعريف مفهومي المبتدأ والخبر (topic and comment) بحيث أصبحا موضوعاً (topic) و بؤرة (focus) من خلال الرؤية التالية:

كثيراً ما تستخدم العبارة التقريرية لتجيب عن سؤال محدد، وهذا السؤال يطرح بدائل ولكن الجواب هو الذي يحدد أحد "المرشحين" في تلك البدائل. فالسؤال (Who won?) (من فاز؟)

مثلاً يطرح بدائل من الأشخاص "المرشحين" (أي أولئك الذين فازوا في تلك المناسبة) ويجدد الجواب واحداً منهم. دعنا نسمي ذلك الجزء من العبارة التقريرية الذي يحدد المرشح المناسب من البدائل المطروحة من خلال السؤال "بؤرة" "focus" ونسمي بقية الجواب "موضوعاً" "topic". (Klein and Perdue, 1992: 51-2).

ويقترح فريق العمل وجود قيد براغماتي مهم يعمل في كلام المتعلم ويستدعي أن يأتي العنصر البؤري عادة في آخر الكلام، (فنجد مثلاً في عبارة: "Charlie get up first" "نُض تشارلي أولاً"، كلمة Charlie هي الموضوع وكلمة first هي البؤرة).

ويتعلق القيد الدلالي الرئيسي هنا بمفهوم السيطرة (control). فبالنسبة للأفعال التي ترتبط بأكثر من موضوع (actant or argument): "يلاحظ وجود عدم تناظر (asymmetry) حيث يحظى أحد الموضوعين بدرجة سيطرة على الموقف أعلى بينما يحظى الآخر بدرجة سيطرة أقل. ويمثل عدم التناظر هذا مساراً متصلاً يبدأ من العلاقات الواضحة للفاعل بمفعوله وينتهي بحالات التملك الحقيقي أو المقصود إليه". (Klein and Perdue, 1992: 340).

فالقيد الدلالي المقترح على بناء العبارة هو أن "الموضوع" الذي يتمتع بسيطرة أعلى (أي العنصر المسيطر) ينبغي أن يذكر أولاً. ففي مثال تشارلي تشابلن مرة أخرى نجد هذا يتمثل في الأفعال ذات الموضوعين (two-place verbs) [أي التي تتطلب فاعلاً و مفعولاً به] مثل push و hit. ويفترض أن هذين القيدين (أي قيد البؤرة آخراً والمسيطر أولاً) يتفاعلا مع القيود المركبية التي تتولى في الأساس تحديد حجم الموارد التركيبية المتاحة في كل مستوى من المستويات التطورية، وكذلك مدى التتابع المسموح به لها. وقد تم هذه القيود بالطبع في بعض الأحيان بأوضاع تنافسية (كما يحدث في الحالات التي يكون فيها المسيطر هو البؤرة)، وينظر كلين و بيردو إلى هذا الصراع على أنه "من آفات التطور الخطيرة" (Klein and Perdue, 1992: 303).

٢,٤,٥ التنوع الأساسي لدى المتعلم

من المزايم الوصفية الهامة لمشروع الهيئة الأوروبية للعلوم هو أن المتعلمين الذين شملتهم الدراسة بصرف النظر عن خلفياتهم اللغوية قد طوروا أسلوباً خاصاً لبناء كلامهم يمثل فيما يبدو

توازناً طبيعياً بين القيود المختلفة من مركبية ودلالية و براغماتية. وقد اصطلحوا على تسمية هذا بالتنوع الأساسي (basic variety) وهو يتسم بعدد محدود من النماذج المركبية هي:

- (أ) م س ١ – ف – (م س ٢)
 (ب) م س ١ – فعل رابط – { م س ٢ }
 { نعت }
 { م ح }
 (ج) فعل – م س ٢

ويجب أن يكون (م س ٢) في هذه المركبات معجمياً أما (م س ١) فقد يكون ممثلاً بضمير شخصي أو بعنصر فارغ (empty element). وقد تأتي هذه النماذج كلها مسبقة أو متبوعة بالظروف الدالة على الزمن أو المكان، وتكون الأفعال المستخدمة فيها غير متصرفة. ويطبق قيد "البؤرة آخراً" وقيد "المسيطر أولاً" في كل الحالات. وقد مثل لهذا التنوع الأساسي بالنسبة للإنجليزية بنموذج تشارلي تشابلن الأول أعلاه. ومن الأمثلة الأخرى للتنوع الأساسي من الألمانية هناك مثال مأخوذ أيضاً من سرد لمقطع آخر من أفلام تشابلن (واللغة المصدر هنا هي الإيطالية). ويجب التنبيه هنا إلى أن الباحثين يرون أن التنوع الأساسي – باستثناء الجوانب المعجمية – يعد "محصناً بشكل لافت للنظر عن مواصفات اللغة المصدر واللغة الهدف" (Perdue and Klein, 1993: 257).

- (١) *jetzt charlie komme in eine restaurant*
 مطعم في يدخل تشارلي الآن
 (٢) *und essen*
 يأكل و
 (٣) *und wann is fertig + *(chima**
 نداء + جاهز يكون عندما و
 (٤) *eine polizei komme*
 أتى بوليس
 (٥) *und charlie sage*
 قال تشارلي و
 (٦) *bezahle*

- ادفع
 (٧) *charlie sage de polizei*
 البوليس قال تشارلي
 (٨) *bezahle was alles ich esse*
 أكل أنا كل الذي ادفع
 (٩) *und die polizei jetzt bezahel*
 دفع الآن البوليس و
 (١٠) *nicht charlie + die polizei*
 البوليس + تشارلي ليس
 (١١) *und fort brauchen die charlie*
 التشارلي أحضر بعيدا و
 (١٢) *und jetzt komme eine auto*
 سيارة جاء الآن و
 (١٣) *und charlie *sale**
 (غادر) تشارلي و

(Klein and Perdue, 1992: 152-3)

٣,٤,٥ التطور إلى ما بعد التنوع الأساسي

يمر المتعلمون قبل وصولهم إلى التنوع الأساسي بمرحلة تسبق هذا المستوى يغلب عليها الاعتماد على الأسماء. وترتبط الأسماء ببعضها البعض بواسطة التنظيم المعتمد على مفهومي المبتدأ والبؤرة، أما الزمن فيفهم من القرائن. ويظهر أن كل المتعلمين يصلون إلى مستوى التنوع الأساسي، ويتحجر البعض منهم بعد ذلك، أي يتوقف كلامهم من حيث الملاءمة النحوية عند هذا الحد.

ولكن البعض الآخر يتقدم فعلاً إلى ما بعد مستوى التنوع الأساسي، وأكثر المؤشرات أهمية في الاستلال على حدوث هذا التطور هو اكتساب الجوانب التصريفية للفعل الذي تظهر فيه علامات الزمن قبل علامات الوجهة، والصيغ الشاذة قبل القياسية. وقد عثر أيضاً على تطورات موازية في نظام الضمائر وفي اكتساب آليات التبئير (focalization) كما في التراكيب الصدعية cleft structures (والتي من أمثلتها في العينات المجموعة " *is not the man steal the bread, is the girl* " (Klein and Perdue, 1993: 321)، وفي وسائل الإتياع subordination [أي الوسائل التي

تستخدم لضم جملة إلى أخرى أو لهما رئيسية والأخرى تابعة]، ومثاله من العينات (*they think*) المتعلمين تقدماً كبيراً باتجاه المعايير التركيبية للغة الهدف، وهنا استخلص الباحثون أنه ليس هناك ما يمنع من حيث المبدأ من تحقيق متعلمي اللغة الثانية لهذه المستويات بالكامل. ولكن اللغة الأولى هنا تظل ذات أثر على الأقل في سرعة معدل التعلم في مرحلة ما بعد التنوع الأساسي، كما أنها قد تؤثر في درجة النجاح النهائي.

ولكن ما الذي يؤدي إلى هذا التطور؟ إذا كان التنوع الأساسي فعالاً في الجوانب الاتصالية لدى كل المتعلمين فما الداعي للانتقال إلى أبعد من ذلك؟ لقد أجاب باحثوا الهيئة الأوروبية للعلوم على هذه الأسئلة بطرق اختلفت باختلاف الأوقات. فعند مناقشة اكتساب النواحي الزمنية قاموا بمراجعة عاملين محتملين لمساندة التطور التدريجي فيما يتعلق بتصريف الفعل.

١. الحاجة الذاتية لأن يظهر الفرد على نحو ينسجم مع المحيط الاجتماعي ويتشابه معه.

٢. الحاجات الاتصالية الملموسة.

وهنا يقول الباحثون بأن: ما لوحظ عن التطور إلى ما بعد مستوى التنوع الأساسي يشير بوضوح إلى أن العامل الأول المتعلق بالحاجات الذاتية يتفوق على العامل الثاني. فالمتعلمون يحاولون تقليد المدخلات اللغوية بصرف النظر عن المعنى الفعلي لما يستخدمونه من صيغ، وهذه العملية التكميلية المتدرجة والبطيئة هي التي تؤدي بهم في النهاية إلى استخدام هذه الصيغ والتراكيب للتعبير عما وضعت له أساساً في اللغة الهدف. (Klein et al., 1993: 112).

وقد أعيد هذا الرأي في خاتمة جزءٍ آخر أكثر تفصيلاً أنتجه أعضاء الفريق لمناقشة اكتساب النواحي الزمنية (Dietrich et al., 1995: 273). ولكن يبدو أن بيردو وكلين قد غيرا رأيهما بعض الشيء في الخاتمة العامة لأجزاء العرض العام، حيث أعطيا هناك أهمية أكبر لـ "الحاجات الاتصالية في الخطاب" (Perdue and Klein, 1993: 261)، "فالاكتساب تدفعه المهام الاتصالية للنشاط الخطابي الذي ينخرط فيه المتعلم" (السابق، ص: ٢٦٢). ولم يقتصر هذا التأكيد على مستوى التنوع الأساسي بل شمل أيضاً بعض السمات الخاصة بما بعد هذا المستوى. ومع هذا

فهناك إدراك بأن المتعلمين لا يمكنهم أن يستجيبوا لكل الحاجات الاتصالية مرة واحدة، وأنه لا بد لهم من التعامل مع ما يستجد من عناصر وقواعد، فهناك أوقات معينة تصبح فيها بعض قواعد اللغة البيئية حرجة، أي قابلة للتغيير وإعادة التنظيم.

(ومن المهم أن نقارن هنا بين آراء فريق الهيئة الأوروبية للعلوم المتعلقة بهذه النقطة وتلك الآراء التي طرحها ديتمار الذي يرى من جانبه أن التحول من الأنماط البراغماتية والمعجمية في التعبير باتجاه التعبير الموجه نحوياً يتأتى في الأساس نتيجة حاجة المتعلم الطويلة للبحث عن الاقتصاد والفعالية في الاستخدام اللغوي، وتحقيق الاستقرار التعبيري في الوظائف الاتصالية الأساسية، (Dittmar, 1993: 216)).

وقد عزا بيردو وكلين في الوقت نفسه إلى اللغة المصدر بعض الأثر في تحديد معدل سرعة التطور و مدى النجاح النهائي فيما بعد التنوع الأساسي. كما لوحظ أيضاً أن حجم الاتصال اليومي باللغة الهدف يعد مؤشراً عاماً على معدل سرعة التقدم، ولكن هذه العوامل الخارجية قد نوقشت من منطلقات عامة نوعاً ما. (انظر الفصل الثامن لمناقشة أكثر شمولاً للدراسات الإثنوغرافية المميزة لبعض المجموعات الفرعية في فريق الهيئة الأوروبية للعلوم، (Bremer et al. 1993, 1996)).

٥,٥ تقويم

ما هي إسهامات الاتجاه الوظيفي الأكثر أهمية في فهمنا لتعلم اللغة الثانية؟

١,٥,٥ مجال الاتجاه الوظيفي ومنجزاته

يعد الاتجاه الوظيفي من الاتجاهات الراسخة في نظرية تعلم اللغة الثانية. ويتمثل زعمه الأساسي في أن تطور اللغة يتأتى عبر الحاجات الاتصالية، وأن توسيع الوسائل الشكلية في اللغة يأتي لتمكين المتعلم من التعبير عن أنماط من المعنى أكثر تعقيداً. وتأخذ الأبحاث الوظيفية عادة شكلاً من أشكال دراسات الحالة التي تتبع الإنتاج الطبيعي (naturalistic case studies) من قبل أفراد أو جماعات من المتعلمين غالباً ما يكونون من البالغين المبتدئين الذين يكتسبون اللغة في بيئات غير رسمية وليس في فصول دراسية. وقد أعطتنا هذه الدراسات تفسيرات ثرية كثيرة لمعدل سرعة التعلم ومساره على الأقل في المراحل الأولى من التعلم.

ولكن الباحثين الوظيفيين يختلفون من حيث المجال الذي تغطيه دراساتهم، فمنهم من تبنى منهجاً تجزئياً يتجه إلى دراسة صيغ منتقاة من اللغة الثانية من حيث استخدامها ونشأتها، أو دراسة تطور اللغة الثانية في مجالات فرعية مثل "الزمن" و "المكان". ولكننا من الناحية الأخرى نجد أن باحثي الهيئة الأوروبية للعلوم قد طرحوا مزاعم قوية بشأن اقتراحهم الخاص بـ "التنوع الأساسي" الذي يمثل المستوى النحوي الأولي الذي ينبغي أن يمر به كل متعلمي اللغة الثانية. وسنلخص فيما يلي رأينا الإجمالي في مدى إسهام هؤلاء الباحثين في فهمنا لطبيعة اللغة البينية وعملية التعلم ومتعلم اللغة.

٢,٥,٥ الاتجاه الوظيفي وطبيعة اللغة البينية

حقق الاتجاه الوظيفي من الناحية الوصفية إضافة كبيرة لفهمنا لأنظمة اللغة البينية، فقد قدم الباحثون الوظيفيون من خلال التركيز على الوظيفة مع الشكل معالجة منتظمة وشاملة للاتصال في اللغة البينية، مظهرين عدداً كبيراً من الأدوات (المعجمية والبراغماتية) التي يلقي بها مستخدمو اللغة الثانية في سبيل إيصال المعنى. وللتمثيل على ذلك نجد أن المعالجة الواسعة التي قام بها الباحثون الوظيفيون للمفهوم الدلالي المتعلق بـ "الزمنية" قد أحدثت نقلة كبيرة في الدراسات المتعلقة بكيفية قيام مستخدمي اللغة الثانية بصياغة كلامهم من الناحية الزمنية تجاوزت بما البحث في التسلسل الشكلي للعناصر الصرفية المكونة للفعل. وبهذا يكون البحث الوظيفي قد أسهم في فهمنا للآليات الداخلية للغة البينية ولتكاملها العضوي.

يضاف إلى ذلك أن الباحثين الوظيفيين قد لفتوا انتباهنا إلى التنظيم النصي والخطابي في لغة المتعلم وقدموا لنا شواهد وافرة مؤيدة للرأي القائل بأن التنوعات المبكرة في لغة المتعلم تعتمد بشكل كبير على الإدراك وليس على التراكم للتمكن من صياغة الأخبار المفردة والعلاقات عبر-الخبرية على حد سواء والتعبير عنهما. ولكننا لم نجد إلى الآن أن التنوع في لغة المتعلم ينطبق بدقة على "النمط البراغماتي في التعبير" الذي طرحه جيفون، كما لم تظفر المحاولات المختلفة لتحديد بناء المبتدأ والخبر في اللغة البينية بالنجاح الكامل.

ومن النواقص الهامة في التشخيص الوظيفي للغة البينية في أن هذا المنظور البحثي ما زال إلى الآن يركز على المراحل الأولى من النمو، حيث يصف قواعد اللغة البينية في شكلها الأبكر، بينما يولي القليل من الاهتمام للمراحل المتأخرة، لذا فليس لدى هذا الاتجاه الكثير مما يقال حول طبيعة المباني التركيبية الأكثر تعقيداً وتطورها.

٣,٥,٥ المعالجات الوظيفية لتعلم اللغة ونموها

يصر الباحثون الوظيفيون عامة على الطبيعة المتدرجة لنمو اللغة البينية والإنتاج اللغوي القائم على الأسس التركيبية، حيث يرون أن المتعلمين يركزون جهودهم في كل مرحلة من المراحل على ناحية واحدة فقط من نواحي النظام، ولكن مع احتمال نشوء عمليات إعادة تنظيم قد تنتشر بشكل واسع في سائر النظام. وقد تبين أكثر الباحثين الوظيفيين في الوقت نفسه حتى الآن منهجا "تجزئياً" مركزين على البناء الأساسي للمنطوقات من ناحية، وعلى عدد من النظم الفرعية (كالزمن والوجهة والمكان والضمائر وأدوات التعريف وما إليها) من الناحية الأخرى. وما زالت الروابط بين مختلف النظم الفرعية هشة في معظم الأحيان.

وينادي الباحثون الوظيفيون دائماً بمنهج متعدد المستويات لتحليل معلومات اللغة البينية، مولين اهتمامهم كالمعتاد لانتقال المتعلم من النمط البراغماتي إلى النمط المعجمي ثم التركيبي من أنماط التعبير. وقد أجريت بعض الدراسات القيمة في هذا الشأن، منها ما يبين مثلاً دور التنغيم والمعلم التطريزية (prosody) في تمييز المنطوقات، أو يبين كيف أن المباني الإردافية تحاكي مقابلاتها التركيبية وتتنبأ بها. ومع هذا فإن الدراسات في المستوى المعجمي ما زالت قليلة نسبياً حتى الآن على الرغم من وجود بعض المحاولات كما في تخمينات ساتو حول الأهمية الكامنة لكلمات مثل (think) و (know) في ظهور الإتياع (subordination).

وعلى الرغم من أن إسهام الدراسات الوظيفية على المستوى الوصفي كان قوياً ومتنوعاً إلا أن إسهامها في تفسير تطور اللغة البينية ما زال محدوداً. فقد بينت تلك الدراسات بما فيه الكفاية مدى فعالية التنوع الأساسي أو الرطاني في الوفاء بالحاجات الاتصالية المباشرة، وإلى هذا الحد تبدو تفسيرات اللغة البينية القائمة على الخطاب مؤسسة بشكل قوي. غير أنه لم يثبت بوضوح أن

الحاجة الاتصالية هي بالفعل المحرك الأساسي للاستخدام الموجه تركيبياً وللتطور إلى ما بعد مستوى التنوع الأساسي. فحتى فريق الهيئة الأوروبية للعلوم كان متردداً أيضاً في هذه المسألة كما رأينا من قبل. وقد ذكرت ساتو، انطلاقاً من الحوارات التي اشترك فيها الطفلان اللذان أجرت عليهما الدراسة، عدداً من الأسباب لعدم وضوح فاعلية الحاجة الاتصالية. ولم يتابع أحد من الباحثين الآخرين ما اقترحه ساتو من أن متطلبات القراءة والكتابة التي يقوم عليها التعليم المنهجي (formal schooling) ربما كانت وسيلة فعالة لتشجيع التطور التركيبي، ولا نعرف لماذا تخلّى فريق الهيئة الأوروبية للعلوم عن اقتراحه الأولي من أن المتعلمين ينشدون الدقة في اللغة الهدف إما من أجلها ذاتها أو لأسباب اندماجية.

وظلت معالجة المخرجات اللغوية والتفاعل في الأبحاث الوظيفية غير منتظمة. فقد أولت ساتو شيئاً من الاهتمام للسمات الشكلية للمدخلات اللغوية التي يتلقاها أفراد الدراسة أثناء جلسات جمع المعلومات، حيث لاحظت مثلاً ندرة البروز الصوتي أو انعدامه في صيغ الزمن الماضي القياسي الواردة في كلام المتحدث. كما لاحظت أيضاً مستوى منخفضاً غير متوقع من المساندة الحوارية scaffolding، على الأقل فيما يتعلق بالمنطوقات الخيرية المفردة لدى المتعلمين حيث كانت الامتدادات الحوارية الرأسية "vertical constructions" نادرة فيما جمعته من مادة.

أما فيما يتعلق بأبحاث الهيئة الأوروبية للعلوم فقد أعار فريق البحث الرئيسي اهتماماً ضعيفاً لتفاصيل المدخلات اللغوية والتفاعل الذي يشترك فيه أفراد الدراسة. فمع أن الفريق أكد أن كمية الاتصال باللغة الهدف قادرة على التنبؤ بنمو اللغة البينية، كما أكد أيضاً أن الحاجة الاتصالية هي المحرك الرئيسي للنمو إلى حد مستوى التنوع الأساسي وما بعده إلا إنه لم يقدم أي تحليل للتفاعل بين الناطقين الأصليين وغير الأصليين قادر على البيان المفصل لكيفية حدوث هذا النمو بطريقة تصاعدية. وقد أشارت وثائق الجمع إلى ظهور بعض التراكيب الجديدة في حديث المتعلمين في أوقات معينة إلا أنه لا يُعرف من أين جاءت.

هناك بالطبع مجموعات فرعية ضمن فريق الأبحاث في الهيئة الأوروبية للعلوم قامت بطرح تعليقات مفصلة جداً عن التفاعل بين الناطقين الأصليين وغير الأصليين كما نجد في مجموعة الباحثين الإثنوغرافيين (Bremer et al., 1993, 1996) الذين سناقش أعمالهم في الفصل الثامن. فقد

أبدى هؤلاء الباحثون اهتماماً عاماً باتجاه فايغوتسكي فيما يتعلق بالتعلم التعاوني collaborative learning، ولكن تعليقاتهم المفصلة بشأن التفاعل بين الناطقين الأصليين وغير الأصليين كانت تختص بأشكال أخرى من السلوك، التعاوني منه وغير التعاوني، وكذلك بالتحقق المباشر للفهم، كما سنرى بشكل أكثر تفصيلاً فيما بعد، ولم يهتموا إلى الآن على نحو تفصيلي أو منتظم بما يتولد أثناء التفاعل من صيغ لغوية جديدة.

٤,٥,٥ النظرة الوظيفية لمتعلم اللغة

وأخيراً نجد أن اهتمام البحث الوظيفي قد انصب على متعلمي اللغة الراشدين في المواقف الطبيعية، حيث يكتسبون اللغة المهدف المستخدمة في المجتمع الذي يعيشون فيه، في أماكن العمل أو غيرها من البيئات العامة. ولا يوجد حتى هذا الوقت سوى القليل من الاهتمام بالتعلم المنهجي للغة الثانية، إذ أن أعضاء فريق البحث في الهيئة الأوروبية للعلوم لا يعولون على إسهام التدريس النظامي في التعلم وذلك انطلاقاً من تصور عام مسبق لديهم بأن التدريس عملية خرقاء إلى درجة لا تسمح باعتباره وسيلة صالحة لتناول تلك القضايا اللغوية التي تعد أساسية للمتعلم في وقت من الأوقات. والواقع أن باحثي المشروع حاولوا تجنب المتعلمين الذين تلقوا تدریساً منهجياً للغة المهدف لكي يتعدوا عن تأثير الاتصالات الفصلية. ولكن ما حصل هو أن أكثر من نصف المتعلمين الذين شملتهم الدراسة قد تلقى أكثر من مائة ساعة تدریسية في وقت من الأوقات، وكان من الواضح من بعض التعليقات الجانبية لفريق العمل أن هذا كان له أثر حاسم على مسار تطور اللغة البينية على الأقل في بعض الحالات (Perdue, 1993a: 49-50). ولكن فريق الهيئة الأوروبية للعلوم لم يلتفت كثيراً إلى هذا الجانب، ولم ينظر عموماً في إمكانية استخدام الأطروحات الوظيفية في تفسير التعلم المنهجي إلا فيما ندر.