

الفصل الثالث

اللغويات وتعلم اللغة:

مذهب النحو الكلي

النحو الكلي هو الصندوق الأسود المسؤول عن اكتساب اللغة. هو الآلية العقلية التي تمكن الأطفال من بناء القواعد من المادة اللغوية الخام التي يزودهم بها والديهم. (Cook, 1997: 262)

١,٣ تمهيد

سنتناول في الفصول القادمة بعض المراتب النظرية المستقلة حول تعلم اللغة الثانية بتفصيل أكبر. ومحطتنا الأولى هي النحو الكلي الذي تشكل بتأثير النظرية اللغوية المعاصرة كما جاءت عند مؤسسها اللغوي الأمريكي نعوم تشومسكي. ويعود تركيزنا على هذا المذهب اللغوي خاصة لأنه يمثل بشكل كبير أقوى المؤثرات اللغوية في أبحاث اكتساب اللغة الثانية في السنوات الأخيرة، إذ أدى إلى ظهور ثروة هائلة من الدراسات والمقالات والكتب في مجال اكتساب اللغة الثانية سواء في الجانب التجريبي أو النظري.

ويتمثل الهدف الرئيسي للنظرية اللغوية في أمرين: أولهما تحديد الخصائص المميزة للغة الإنسانية، وثانيهما شرح الأسباب لكونها كذلك. ولا يختلف الأمر عن هذا بالنسبة لاكتساب اللغة الثانية، فالأبحاث اللغوية هنا يحاول أن يصف اللغة التي ينتجها متعلمو اللغة الثانية، وأن يشرح الأسباب المؤدية إلى مجيئها بالشكل الذي جاءت به. ولهذا فإن التركيز الرئيسي للأبحاث المقدمة في هذا الفصل يقع على نتائج عملية الاكتساب من الناحية الوصفية والتفسيرية أيضاً. وهذا عكس

الحال في الاتجاهات المعرفية التي سنتناولها في الفصل الرابع حيث يأتي الفحص التفصيلي لعملية الاكتساب في المقام الأول.

سنقدم أولاً في هذا الفصل تعريفاً موسعاً لأهداف أطروحات تشومسكي في مجال البحث اللغوي لكي نحدد نواحي اكتساب اللغة الثانية التي تتوجه إليها تلك الأطروحات أكثر من غيرها. ثم نتجه إلى اختبار مفهوم النحو الكلي نفسه بشي من التفصيل، ومنتقل أخيراً إلى النظر في تطبيقاتها في مجال أبحاث اكتساب اللغة الثانية.

٣، ٢ لماذا النحو الكلي؟

٣، ٢، ١ أهداف البحث اللغوي

ليست النظرية اللغوية مهتمة في الأساس باكتساب اللغة الثانية، بل إن أهدافها الرئيسية، كما حددت مثلاً عند تشومسكي^١ (Chomsky, 1986)، هو الإجابة عن ثلاثة أسئلة أساسية حول اللغة الإنسانية.

١ - مم تتكون المعرفة اللغوية؟

٢ - كيف تكتسب المعرفة اللغوية؟

٣ - كيف توضع المعرفة اللغوية موضع الاستخدام؟

(مصطلح "المعرفة اللغوية" مصطلح غامض، ونعني به هنا الصورة العقلية اللاشعورية للغة التي توجه كافة الاستخدامات اللغوية). وكل الأسئلة الثلاثة هنا هي أيضاً موضع اهتمام الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية، ومن الممكن بسطها بإيجاز على النحو التالي:

٣، ٢، ١، ١ مم تتكون المعرفة اللغوية؟

تهدف النظرية اللغوية إلى وصف الصورة العقلية للغة المخزونة في عقل الإنسان، وتحديد القدر المشترك بين كافة اللغات الإنسانية، بالإضافة إلى الخصائص المميزة التي تجعل اللغة الإنسانية مختلفة عن نظم الاتصال الأخرى. كما تحتاج أيضاً إلى تحديد النواحي التي يمكن أن تختلف فيها اللغات الإنسانية عن بعضها البعض. ومع أن جميع اللغات الإنسانية تتوافر على قدر كبير من

السمات المشتركة التي تجعلنا قادرين على الترجمة من لغة إلى أخرى دون صعوبات بالغة، إلا أنه من الواضح أيضاً أنهما تختلفان اختلافاً كبيراً فيما بينها كما يتبين بوضوح من جهودنا المضنية لتعلم اللغات الأجنبية.

ويزعم مذهب النحو الكلي أن الناس جميعهم يولدون مزودين بطاقتهم عام من المبادئ والمتغيرات principle and parameters التي تحكم الشكل الذي تتخذه اللغات وتمثل الجانب المسؤول عن تشابهها مع بعضها البعض. ويرى تشومسكي كما جاء في نظريته المعروفة بنظرية الربط العاملي Government and Binding (Chomsky, 1981, 1986a, 1986b) أنه لا بد أن تشمل اللغة الإنسانية في جوهرها على هذين العنصرين. فالمبادئ التي جاء بها ثابتة وتطبق على كل اللغات الطبيعية، أما المتغيرات فهي ذات عدد محدود من القيم المفتوحة التي تحدد السمات الخلافية بين اللغات. وسنقدم لاحقاً في هذا الفصل أمثلة لمثل هذه المبادئ والمتغيرات.

ومن الاهتمامات الرئيسية لهذا الاتجاه في أبحاث اكتساب اللغة الثانية طرح نظام للتوصيف المفصل يساعد الباحثين على صياغة فرضيات جيدة التحديد حول المهمة التي يواجهها المتعلم، وبمكثهم من تحليل لغة المتعلم على نحو أكثر تركيزاً. يضاف إلى ذلك أن هذا الاتجاه يعد نظرية عامة في اللغة من شأنها أن تحتضن أي نظرية تتعامل مع اكتساب اللغة الثانية تحديداً.

٣، ٢، ١، ٢ كيف نكتسب المعرفة اللغوية؟

كيف يشكل الطفل البناء العقلي الذي نسميه لغة؟ لجأ تشومسكي أولاً إلى فكرة النحو الكلي هذه لأنه يعتقد أن الأطفال لا يمكن أن يتعلموا لغتهم الأم بسرعة كبيرة وبلا مجهود دون مساعدة ملكة لغوية فطرية تأخذ بأيديهم. ويتمثل الاحتجاج المقدم هنا، والذي كثيراً ما يشار إليه "بالمشكلة المنطقية لتعلم اللغة"، في أن الأطفال وبالاعتماد على مدخلات غير سليمة (حيث تمتلئ لغة الكلام بأخطاء البدء وزلات اللسان وما إلى ذلك) يتمكنون من إنشاء صورة عقلية للغة ليست فقط أكثر تعقيداً مما هو متوقع بمراحل، بل تشابه أيضاً بشكل مدهش مع تلك الموجودة لدى الناطقين الأصليين الآخرين من نفس اللغة. وبحقق الأطفال ذلك في مرحلة عمرية يصعب عليهم فيها إدراك المفاهيم المجردة، ومع هذا فقد تكون اللغة أكثر ما سينالونه من أنماط المعرفة تجريبياً على

الإطلاق. فالنحو الكلي المركب في تكوين الإنسان سيعمل على تيسير المهمة التي يواجهها الطفل من خلال تزويده المسبق بعدد محدد من التوقعات حول الشكل الذي ستكون عليه اللغة. وسيفسر هذا أيضاً السبب في أن لغات العالم المختلفة تتشابه بشكل لافت من نواح كثيرة.

إذا انتقلنا الآن إلى مشكلة تعلم اللغة الثانية فسنجد أن المتعلمين يواجهون نفس المشكلة المنطقية من ضرورة قيامهم بالبناء العقلي لنحو اللغة الثانية بالاعتماد على مدخلات لغوية منقوصة إلى حد ما، ومن ضرورة قيامهم ببناء تصورات مجردة في ضوء ما يصادفونه بالفعل من عينات اللغة. ولكن على الرغم من أن المهمة التي يواجهونها واحدة إلا أن هذا لا يعني القول بأن متعلمي اللغة الثانية يشرعون في التعامل معها بنفس الطريقة التي يتبعها الأطفال. فحاجات متعلمي اللغة الثانية مع كل هذا تختلف كثيراً، على الأقل نتيجة لكونهم الآن يجيدون الاتصال بلغة من اللغات، ولأنهم انتهوا من بناء الصورة العقلية للغة مع ضبط المتغيرات وفق قيم لغتهم الأم. أضف إلى ذلك أن متعلمي اللغة الثانية ناضجون معرفياً ولذا فإنهم ربما كانوا أكثر تمكناً من جهة قدرتهم على حل المشكلات والتعامل مع المفاهيم المجردة. وعليه فلدينا هنا من الناحية النظرية عدة احتمالات قابلة للتأمل.

- لا يزال متعلمو اللغة الثانية قادرين على الإفادة من النحو الكلي كما هو الحال لدى الأطفال، وترجع حقيقة كونهم لا يصلون عادة إلى التمكن التام من اللغة الثانية إلى اختلاف حاجاتهم عن الأطفال.
- لا يزال متعلمو اللغة الثانية قادرين على الإفادة من النحو الكلي ولكن من خلال لغاتهم الأولى حيث تكون قيم المتغيرات محددة من قبل وفق نظام تلك اللغة.
- نظراً لأن الملكة اللغوية تُستحث بيولوجياً وفق توقيت محدد سلفاً فإنها تضمحل مع تقدم السن ولا تكون متوافرة لمتعلمي اللغة الثانية الراشدين الذين يضطرون في هذه المرحلة العمرية إلى اللجوء إلى الآليات العامة لحل المشكلات.
- يستطيع متعلمو اللغة الثانية الإفادة جزئياً فقط من النحو الكلي لأن بعض المتغيرات لم تعد متاحة.

هناك جدل واسع حول كل هذه القضايا، وتعج الأدبيات في ميدان اكتساب اللغة الثانية بالمؤيدين لكل منها، وستكون لنا عودة إلى هذه الجوانب في الجزء (٣، ٥).

٣، ٢، ١، ٣ كيف توضع المعرفة اللغوية موضع الاستخدام

يهتم مذهب النحو الكلي في دراسة اللغة بالمعرفة اللغوية، أي بالصورة العقلية المجردة للغة التي يمتلكها جميع البشر، أو بمعنى آخر بالكفاية competence، وهو لا شأن له بالأداء performance، أي كيف تستخدم اللغة في الواقع وذلك بسبب ما يوجد هناك من ضغط الوقت والطلبات المتشعبة التي تواجهها آليات الدماغ المسؤولة عن تحليل المعلومات. فالأداء هو المجال الذي تعمل فيه النظرية المختصة باستخدام اللغة التي لا تشكل فيها الكفاية سوى جانب واحد فقط. وتحتاج النظرية المتكاملة في استخدام اللغة أيضاً إلى تحديد الكيفية التي نصل بها إلى قاعدتنا المعرفية، وكيفية تأثرها بعدد من العوامل اللغوية/الاجتماعية والنفسية/اللغوية. ومع أن تشومسكي يقر بأن ذلك يعد مجالاً هاماً للبحث إلا أنه ركز بشكل شبه مطلق على القضيتين الأوليين، وهذا هو الشأن أيضاً بالنسبة لأبحاث اكتساب اللغة الثانية القائمة على مفهوم النحو الكلي.

٣، ٢، ٢ دلائل من اكتساب اللغة الأولى

سنعرض في هذه الجزء بشيء من التفصيل الحجج المؤيدة لوجود ملكة لغوية فطرية لدى الأطفال. وسنؤسس نقاشنا على العرض الموجز الذي قدمناه من قبل في الفصل الثاني حول ما نعرفه عن اكتساب اللغة الأولى الذي نقدم هنا تلخيصاً موجزاً لسماته الرئيسية.

- ١- يمر الأطفال بمراحل.
- ٢- تتشابه هذه المراحل كثيراً لدى جميع الأطفال في اللغة الواحدة وإن كان معدل التقدم يختلف من طفل لآخر.
- ٣- تتشابه هذه المراحل في كل اللغات.
- ٤- لغة الطفل مبنية على قواعد ونظامية وما يبتكره الطفل من قواعد لا يتماثل بالضرورة مع ما يستخدمه الراشدون.
- ٥- لا يستجيب الأطفال للتصحيح.

٦- في ضوء قدرة الأطفال على التحليل يتحدد عدد القواعد التي يمكنهم تطبيقها في الوقت الواحد، وسيرتدون إلى فرضيات سابقة عندما يتنافس قاعدتان أو أكثر.

لا يمكن لأتباع النحو الكلي أن يستنتجوا من الشواهد السابقة منفردة ضرورة وجود قالب دماغي محدد خاص باللغة، فالانتظام الملحوظ وإن كان لافتاً للنظر إلا أنه قد يكون ناشئاً عن البناء المعرفي الأعم للإنسان الذي يدفعه إلى معالجة المعلومات سواء كانت لغوية أم لا بتلك الطريقة. فنحن مع كل هذا نجد الأطفال الذين يتعلمون الحساب أو العزف على البيانو يمرون أيضاً بمراحل محددة إلى حد كبير وإن لم يكن ذلك في مثل هذه المرحلة العمرية المبكرة جداً.

إلا أن الأمر المحير الآخر في لغة الطفل هو أنها لا ترتبط فيما يبدو بالذكاء بشكل حاسم. فالأطفال في الواقع يختلفون اختلافات كبيرة من حيث السن التي يبدوون عندها بالدخول في كل مرحلة من المراحل التطورية في التدرج الموضح أعلاه، وكذلك في مدى سرعة إتمامهم لكل مرحلة من تلك المراحل. ولكنهم ما إن يبلغوا سن الثالثة أو الرابعة حتى تختفي الفروق الفردية فيما بينهم إلى حد بعيد، وحتى يلحق المتأخرون منهم بالطلبة الأبرر نضجاً كما هو معتاد. يضاف إلى هذا أن الظهور المبكر للغة لا شأن له بالذكاء، وهنا يذكر ستينبرغ (Steinberg, 1993) أن "كثيراً من المشاهير، بما في ذلك ألبرت آينشتاين Albert Einstein، عرفوا بالتأخر في الكلام".

ونمو اللغة ليس فقط مستقلاً عن الارتباط المباشر بالذكاء بل إنه أيضاً يعد واحداً من أكثر الأشكال المعرفية تعقيداً وتجريداً التي يتوجب على الأطفال التصدي لها في سن مبكرة جداً، هذا إن لم يكن الأكثر تجريداً وتعقيداً في كل ما يواجهونه من معارف عبر حياتهم كلها. وللمثيل على التعقيدات اللغوية التي يتوجب على الأطفال حلها، تأمل فقط الجمل التالية التي منها ما هو نحوي ومنها ما هو بخلاف ذلك.

١. John saw himself. (= رأى جون نفسه)

٢. *Himself saw John. (= نفسه رأى جون)

٣. Looking after himself bores John. (= العناية بنفسه أضجرت جون)

٤. John said that Fred liked himself. (= قال جون أن فريد يحب نفسه)

٥. *John said that Fred liked himself. (= قال جون أن فريد يحب نفسه)

٦. John told Bill to wash himself. (=أخبر جون بيل أن يغسل نفسه)
٧. *John told Bill to wash himself. (=*أخبر جون بيل أن يغسل نفسه)
٨. John promised Bill to wash himself. (=وعد جون بيل أن يغسل نفسه)
٩. John believes himself to be intelligent. (=يظن جون نفسه ذكياً)
١٠. *John believes that himself is intelligent. (=*يظن جون أن نفسه ذكياً)
١١. John showed Bill a picture of himself. (=أطلع جون بيل على صورة لنفسه)

(هذه الأمثلة مأخوذة من وايت (White, 1989) مشاراً إليه لدى لايتبون وسبادا (Lightbown and Spada, 1993: 9-10). وقد طبع كل من الاسم والضمير الانعكاسي يشيران إلى نفس الشخص في هذه الجمل بخط مائل).

والآن ضع نفسك في مكان الطفل وحاول أن تعرف ماهية العلاقة بين الضمير الانعكاسي ومرجه. قد تستنج هنا من (١) و (٢) أن الضمير الانعكاسي يجب أن يأتي بعد الاسم الذي يشير إليه، ولكن المثال (٣) يمنع هذا. وقد تقودك الجمل (٤) و (٥) و (٦) و (٧) إلى الاعتقاد بأن الاسم الأقرب موقعاً هو المرجع ولكن المثال (٨) يبين أن هذا ليس بصحيح أيضاً. ومن الجلي أيضاً بالنظر إلى (٨) أن القاعدة لا يمكن أن يتطلب أن يكون الضمير الانعكاسي ومرجه مذكورين في نفس الجملة. يضاف إلى ذلك أن الضمير الانعكاسي قد يأتي في موضع الفاعل كما في الجملة (٩) التي تحتوي على عنصر زمن، ولكنه لا يقع في نفس الموقع في (١٠) التي لا تحمل عنصر زمن. وزيادة على ذلك فإن الضمير الانعكاسي قد يسبق باسمين كل منهما يحتمل أن يكون مرجعاً كما في (١١) حيث يمكن أن تشير (himself) إلى (john) أو (Bill). لا بد أن هذه الجمل القليلة تكفي لإقناعك بضخامة المهمة التي يواجهها الأطفال، فكيف يستطيعون يا ترى فهم كل هذا ويتوصلون جميعهم بلا استثناء إلى القاعدة الصحيحة؟

ومما يؤيد أيضاً الرأي القائل بأن اللغة لا ترتبط بالذكاء وجود كم كبير من الشواهد المستقاة من حالات أطفال يعانون من عجز معرفي تمكنوا من تعلم اللغة على نحو طبيعي (Bishop and Mogford, 1993). فقد قام بيلوجي وآخرون (Bellugi et al., 1993) على سبيل المثال بدراسة أطفال يعانون من متلازمة وليامز (Williams syndrome)، وهو اعتلال أبيض

نادر يسبب اضطرابات قلبية وإعاقة ذهنية وملامح وجهية مميزة، وبينوا أن التوازن في حالة هؤلاء الأطفال يُظهر أنه لا علاقة بين النمو اللغوي والمتطلبات المعرفية المفترضة التي يرى بياجيه وأتباعه بضرورتها للنمو اللغوي. كما وجد أيضاً حالات من الاستخدام المتطور للغة بما فيه من تراكيب معقدة ومفردات شبيهة بمفردات الراشدين لدى أشخاص لا يزيد مستوى نموهم الذهني العام عن مستوى الطفل ذي السبع سنوات.

وقام سميث وتسمبلي (Smith and Tsimpli, 1995) بدراسة مفصلة لحالة فريدة لرجل مختل عقلياً يقيم في رعاية الجمعيات الخيرية لعدم قدرته على العناية بنفسه ولكنه يستطيع القراءة والكتابة والاتصال باستخدام ما بين ١٥ إلى ٢٠ لغة. وتمثل أكثر السمات وضوحاً هنا في عدم التناسب الحير بين قدراته اللغوية وغير اللغوية، كما تشهد بذلك نتائج الاختبارات التي خضع لها عبر فترة زمنية طويلة، ونتائج التقارير الأخيرة عن أدائه في عدد من الفحوصات المختلفة. والتعميم الأساسي الذي نخرج به من هذه الحالة هو أن هذا الرجل يجمع بين أداء منخفض نسبياً في مستوى الذكاء ومستوى متوسط أو فوق المتوسط في المحصلة اللغوية. (Smith and Tsimpli, 1995: 41). ولكن الشواهد المضادة موجودة أيضاً فهناك أطفال طبيعيون معرفياً ولكن لغتهم ضعيفة، يصل ضعفها أحياناً إلى درجة خطيرة. وتعرف هذه الحالة بالضعف اللغوي المحدد (specific language impairment) وسمتها أن اللغة تكون منقوصة بطريقة محددة. وقد درست مؤخراً عائلة من الناطقين بالإنجليزية كان فيها ١٦ من بين ٣١ فرداً من الأجيال الثلاثة الأخيرة يعانون من الضعف اللغوي المحدد، مما يشير إلى أنها حالة وراثية، وأن بعض جوانب اللغة على الأقل قد يكون موجهاً جينياً، انظر كوك (Cook, 1997)، وغوينيك و كارغو (Gopink and Cargo, 1991)، وبنكر (Pinker, 1994).

وليست اللغة وحدها تبدو مستقلة عن النواحي الأخرى للإدراك إلى حد بعيد - على الرغم من تفاعلها المؤكد - بل إن القوالب المختلفة داخل اللغة نفسها تبدو أيضاً مستقلة نسبياً عن بعضها البعض. ونجد أيضاً في حالات الراشدين المختلين عقلياً ما يدل على أن اللغة مستقلة عن الأنواع الأخرى من القدرات المعرفية. فالأشخاص الذين أصيبوا بالسكتة الدماغية أو إصابات موضعية في الدماغ تظهر عليهم أعراض مختلفة بحسب موضع الإصابة. فالضرر الحاصل في الجانب

الأيسر من الدماغ يؤدي عادة إلى عجز لغوي لأن هذا الجزء هو المتحكم في اللغة لدى الغالبية العظمى من الناس، حوالي (٩٠٪). يضاف إلى ذلك أن الموضع الدقيق للإصابة داخل الجانب الأيسر كثيراً ما يحدد نوع العجز اللغوي الناتج. أما الضرر في الجزء الأمامي من الدماغ المحاذي مباشرة لأعلى الأذن اليسرى والمسمى بمنطقة بروكا Broca، فإنه يؤدي عادة إلى خلل في إنتاج الكلام قد يصل أحياناً إلى درجة في غاية الشدة، ويغلب عليه طابع بذل الجهد والتردد وعدم الطلاقة وضعف الكلام مع عدم وجود أثر حقيقي للتراكيب النحوية حيث لا يزيد محتواه عن الأسماء المحددة وبعض الأفعال، وهذا بخلاف عملية الفهم التي تظل عادة في وضع جيد. وتسمى هذه الحالة حبسة مقدم الدماغ (Broca aphasia)، وتعد من نواح عديدة صورة انعكاسية لحبسة ورنك (wernik aphasia) التي تنجم عادة عن إصابة المنطقة الدماغية فيما حول الأذن اليسرى وتحتها (منطقة ورنك) (wernik's area). وفي هذا النوع من الحبسات الدماغية يتمكن المصابون من إنتاج كلام يتسم بقلّة الجهد والطلاقة والسرعة، ويعد بشكل عام متقدماً من الناحية النحوية وجيد البناء إلا أنه يفتقر إلى كلمات المحتوى (content words) ذات المعاني المحددة، فهؤلاء المصابون ينتجون أسماءً وأفعالاً عامة جداً مثل (did , put , got , stuff , something) مع غموض شديد في كلامهم الذي يكون عادة غير مفهوم نهائياً. وفي هذه الحالة تكون عملية فهم الكلام لدى المصابين معيبة بشكل خطير.

الصورة التي عرضناها هنا للعلاقة بين الدماغ واللغة هي بالضرورة شديدة التبسيط، (وللاطلاع على بيان أكثر تفصيلاً، انظر مثلاً (Caplan, 1987, 1992; Harris and Colthart, 1986; Sabouraud, 1995)). ومع هذا فإنها تبين بوضوح أن هناك مناطق محددة في الدماغ تتعلق بجوانب محددة من اللغة وأن الإصابة بالقصور اللغوي لا تعني بالضرورة فقدان اللغة كلياً، بل تعني عادة وجود بعض المشكلات في جانب أو أكثر من جوانب اللغة.

وقد استخدم أصحاب فكرة النحو الكلي كل هذه الشواهد مجتمعة ليثبتوا أنه لا بد من وجود نوع من الملكة اللغوية الفطرية الموجهة بيولوجياً لكي يتسنى لنا تفسير السبب في كون اللغة لدى الأطفال " تنمو " فيما يبدو بنفس الطريقة التي تنمو بها الأسنان وبنفس الطريقة التي يبدأ بها الأطفال المشي.

وقد تضمن كتاب لينبيرغ Lenneberg الهام الصادر في (١٩٦٧م) والمسمى بـ **الأسس البيولوجية للغة** Biological Foundation of Language عرضاً للخصائص التي تتسم بها عادة السلوكيات الموجهة بيولوجياً وأكد أن اللغة تتطابق مع المعايير المستخدمة في تحديد مثل هذه السلوكيات.

وقد قدم أيتشيسون (Aichison, 1989: 67) معايير لينبيرغ الأربعة ضمن قائمة من ست سمات على النحو التالي:

١. "يظهر السلوك قبل أن يكون ضرورياً". فالأطفال يبدؤون الكلام قبل الحاجة لذلك بفترة طويلة، فهم ما زالوا يعتمدون على غيرهم في الطعام والرعاية، ومن ثم لا يحتاجون إلى الكلام لبقائهم أحياء.
٢. "لا يظهر نتيجة لقرار متعمد". من الواضح أن الأطفال لا يصحون من النوم في يوم ما ويقررون البدء بالكلام، بينما قد يقررون بشكل متعمد تعلم ركوب الدراجة أو العزف على البيانو.
٣. "لا يعتمد ظهوره على الأحداث الخارجية (مع أن البيئة المحيطة لابد أن تكون "غنية" بما فيه الكفاية لكي ينمو بشكل مناسب)". فعلى الرغم من أن الأطفال بحاجة إلى وجود اللغة من حولهم لكي يتعلموها إلا أنه لا يوجد حدث مفرد يؤدي فجأة إلى بدء تشكل اللغة.
٤. "ليس للتدريس المباشر والتدريب المكثف سوى أثر ضئيل نسبياً" وقد رأينا من قبل أن الأطفال قد لا يستجيبون للتصحيح.
٥. "هناك تدرج منتظم للتحويلات التطورية يواكب نمو السلوك، يمكن ربطه عادة بالعمر والجوانب الأخرى للتطور" فكما يبدأ الطفل بالجلوس والوقوف ثم المشي والجري، فقد رأينا كيف أن الأطفال يمرون بمراحل محددة جداً في تطورهم اللغوي الذي يميل إلى موازنة التطور البدني. فانطلاق الكلمات الأولى عادة ما يتوافق بشكل أو بآخر مع بداية المشي مثلاً، إلا أنه لا أحد يود القول بوجود سبب أو تأثير لهذا التوافق بين الاثنين، كما يتضح ذلك من واقع وجود أطفال لا يتعلمون الكلام أبداً بينما يتعلمون المشي أو العكس.

٦. "قد تكون هناك فترة حرجة *critical period* لاكتساب السلوك" فكثيراً ما يحتج هنا بأنه لما كانت بعض فصائل الطيور تحتاج إلى التعرض لأغاني نفس الفصيلة لكي تتعلمها قبل أن تصل إلى سن معين، فإن البشر يحتاجون بالمثل إلى التعرض للغة قبل سن البلوغ لكي تنشأ اللغة. ولكن هذه القضية جدلية، إذ أن من الصعب الاعتماد على الشواهد المستقاة من حالة الأطفال الذين حرموا من اللغة في سني عمرهم الأولى لأنه لا يعرف عادة ما إذا كانوا أطفالاً طبيعيين عند الولادة أم أنهم كانوا يعانون شيئاً من الاختلال العقلي. وسننظر لاحقاً في هذا الفصل في الدلائل التي تضيفها حالات متعلمي اللغة الثانية الراشدين إلى هذه القضية الشائكة.

وبعد أن استعرضنا حجج أصحاب النحو الكلي في تأييد ما اقترحوه من وجود قالب خاص باللغة في الدماغ يسمح للأطفال أن يتعلموا اللغة بسرعة كبيرة وبدون جهد، دعنا الآن نتوجه إلى السؤال عن ماهية ما يسمى بالملكة اللغوية أو النحو الكلي.

٣، ٣ م م يتكون النحو الكلي؟

٣، ٣، ١ المبادئ

رأينا من قبل، وفقاً لوجهة نظر النحو الكلي في تعلم اللغة، أن الحالة الأولية للمتعلم يفترض أن تتألف من عدد من المبادئ التي تطرح احتمالات محدودة للتنوع الذي يتحقق بدوره من خلال المتغيرات التي تحتاج إلى تثبيت وفق إحدى الطرق القليلة المحتملة (Salemi, 1992: 58). ماذا يعني هذا عملياً؟ الفكرة العامة هنا هي أن تعلم اللغة يسير وفق مجريات مقننة جداً مما يجعل المهمة أكثر طواعية للطفل. وسننتقل في الجزء التالي عبر مثال محدد لواحد من المبادئ والمتغيرات المرتبطة به لكي نرى كيف طبقت هذه النظرية على مشكلة تعلم اللغة.

المبدأ الذي سنركز عليه هو مبدأ الاعتماد التركيبي *structure - dependency* الذي يقرر أن اللغة تنظم بطريقة تعتمد بشكل حاسم على العلاقات التركيبية بين عناصر الجملة (مثل الكلمات، الوحدات الصرفية، وما إلى ذلك). ما يعنيه هذا هو أن الكلمات يعاد تجميعها في

تراكيب ذات مستوى أعلى تمثل الوحدات التي تكوّن أساس اللغة. إننا نعرف بديهياً أن هذا هو الشأن في الجمل التالية:

(أ) *She bought a new car yesterday.* (اشترت سيارة جديدة أمس)

(ب) *My friend bought a new car yesterday.* (اشترى صديقي سيارة جديدة أمس)

(ج) *The friend that I met in Australia last year bought a new car yesterday.*

(الصديق الذي قابلت في العام الماضي في استراليا اشترى سيارة جديدة أمس)

(د) *The friend I am closest to and who was so supportive when I lost my job two*

years ago bought a new car yesterday. (=الصديق الذي أنا أقرب ما أكون لديه

والذي ساندي كثيراً عندما فقدت عملي قبل عامين اشترى سيارة جديدة أمس)

نعرف هنا أن (she) و (my friend) و (the friend that you met in Australia) و

(The friend I am closest to and who was so supportive when I lost my job two years)

(ago) في الجمل السابقة هي نفس التجميعات وتؤدي نفس الدور في الجملة، والواقع أنها ربما تشير

إلى نفس الشخص. كما نعرف أيضاً بالإضافة إلى ذلك أن بمقدورنا أن نستمر في إضافة تفاصيل

عن هذا الصديق ربما إلى ما لا نهاية باستخدام أدوات مثل (and) و (that) و (which)... ونحوها،

بجازفين بإمكانية إملال السامع إلى درجة البكاء! ونعرف كذلك أن الكلمة الحاسمة في هذه

التجميعات هي friend (الصديق) أو she (هي) إذا كنا قد أشرنا إلى هذا الشخص من قبل في

حوارنا. ويسمى هذا النوع من التجميع التركيبي مركباً (phrase)، وفي الأمثلة أعلاه يوجد لدينا

مركب اسمي Noun Phrase لكون العنصر الرئيسي أو المركزي (الرأس) لهذا المركب هو الاسم أو

(الضمير). والواقع أن كل لغات العالم تتركب على هذا النحو وتتألف من جمل تتكون من مركب

اسمي ومركب فعلي على الأقل كما في [VP sing] [NP Paul] اللذان قد يحتويان اختياريّاً

بدورهما على عبارات أخرى أو حتى جمل كاملة كما يتضح من الجملة (د) في الأمثلة السابقة.

وتمثل هذه المعرفة (معرفة أن اللغات معتمدة على التركيب) سمة هامة من سمات اللغات

الإنسانية كافة تحفل بالعديد من المضامين، إذ تمثل مبدأ من مبادئ النحو الكلي يفسر لنا الكثير من

العمليات التي نجريها على اللغة باستمرار. فعندما نؤلف مثلاً سؤالاً في اللغة الإنجليزية، فإننا نغير التركيب المتعارف عليه للجملة (فاعل - فعل - مفعول، في الإنجليزية).

your cat is friendly -

Is your cat friendly? -

ولا تعتمد الطريقة التي نؤدي بها هذا التغيير على الترتيب الخطي للجملة، بل تعتمد على التركيب. فنحن لا ننقل أول فعل مساعد نواجهه، أو الكلمة الثالثة مثلاً في الجملة، فمثل هذه القواعد وإن عملت بنجاح في المثال السابق إلا أنها تولد جملاً غير نحوية في الأمثلة التالية.

The cat who is friendly is ginger

*Is the cat who friendly is ginger ?

*Who the cat is friendly is ginger ?

الصياغة الصحيحة بالطبع هي ? is the cat who is friendly ginger، حيث نقلت (is) الثانية إلى أول الجملة. لاحظ أنه لا يوجد مباشرة سبب واضح لهذه النتيجة، فالحاسب لن يجد مشكلة في التعامل مع أي من القاعدتين الاصطناعيتين السابقين [نقل أول فعل مساعد أو نقل ثالث كلمة في الجملة]. ولكن الحاسب سيجد في الواقع صعوبة أكبر بكثير في تطبيق القاعدة التي تعتمد على البناء الهرمي، كما هو الشأن في المثال المستخدم هنا من اللغة الطبيعية. وقد عبر كوك ونيوون Cook and Newson عن هذه المسألة بأن "النقل في الجملة لا يعني مجرد التعرف على المركبات ومن ثم نقل العنصر الصحيح إلى المركب الصحيح ولكنه يعتمد على تركيب الجملة"، (Cook and Newson, 1991: 8). وفي مثالنا أعلاه فإن (is) المنقولة هي تلك الموجودة في الجملة الرئيسية وليست الموجودة في الجملة الموصولة.

وتنطبق نفس القيود على الجمل المبنية للمجهول. فالجملة the car hit the girl (صدمت السيارة البنت) يمكن جعلها مبنية للمجهول بواسطة تصعيد المركب الاسمي إلى موضع الفاعل لتصبح the girl was hit by the car (= صدمت البنت من قبل السيارة). لاحظ أن المركب الاسمي بكامله هو الذي نقل إلى المقدمة، وأنه من الممكن أن يكون (Lisa) أو (the girl with the blue trousers) (= الفتاة ذات الإزار الأزرق) أو (the girl who won first prize in the creative)

(writing composition) (= الفتاة التي فازت بجائزة التعبير الكتابي الإبداعي). وتسير التراكييب المبنية للمجهول في الفرنسية على نفس النهج تماماً فالجملة: L'enfant chatouille le nounours (الطفل يداعب الدب) تصبح Le nounours est chatouille par l'enfant (= الدب يداعب من قبل الطفل). ومن هنا فإن "الاعتماد التركيبي يمكن طرحه من هذا المنطلق كمبدأ كلي من مبادئ اللغة، فكلما نقل عنصر من عناصر الجملة بغرض البناء للمجهول أو الاستفهام أو أي شيء آخر فإن هذا النقل يراعي العلاقات التركيبية للحمل وليس الترتيب الخطي للكلمات" (Cook and Newson, 1991: 11).

وتعود مزاعم نظرية النحو الكلي القائلة بأن الأطفال لا يستخدمون أبداً قواعد بسيطة حاسوبياً قائمة على الترتيب الخطي، وإنما يستخدمون عوضاً عن ذلك قواعد معقدة حاسوبياً قائمة على التركيب، إلى أن الطبيعة الهرمية للغة الإنسانية تعد في الأساس جزءاً من عقل الإنسان ومن ثم لا يلزم تعلمها بهذه الصورة.

٢,٣,٣ المتغيرات

ومع أن مبدأ الاعتماد التركيبي مشترك فيما يبدو بين كل اللغات، التي تنظم جميعها بشكل هرمي في صورة مركبات (مركب اسمي، مركب فعلي، مركب حرفي إلخ)، إلا أن هناك الكثير من القواعد التي تختلف من لغة لأخرى. ولولا هذا الاختلاف لتنظمت كل اللغات بنفس الطريقة على خلاف ما هو قائم تماماً. وهنا يأتي دور المتغيرات. فلننظر الآن في أحد أمثلة المتغيرات المتعلقة أيضاً بالجانب التركيبي في اللغة، والذي سيرينا جانباً من الجوانب التي تختلف بها اللغات عن بعضها البعض. ويتولى هذا المتغير الذي يدعى "متغير الرأس" head parameter تحديد الموضع الذي يحتله الرأس بالنسبة لفضلته أو فضلاته داخل المركبات في مختلف اللغات. (لمزيد من التحليل المفصل لمبدأ الاعتماد التركيبي ولتغير الرأس، انظر مثلاً (Cook and Newson, 1996)، أو (Towell and Howkins, 1994)، اللذين قاما بتطبيقهما في مجال دراسة اكتساب اللغة الثانية تحديداً).

ويتناول متغير الرأس الطريقة التي تبني بها المركبات نفسها. فكل مركب يحتوي على عنصر مركزي يسمى الرأس head، ففي المركب الاسمي يكون الرأس هو الاسم، وفي المركب

الفعلي هو الفعل، وفي المركب الحرفي هو الحرف، وهكذا. ويمثل الموقع الذي يحتله الرأس بالنسبة للعناصر الأخرى داخل المركب، والتي تسمى فضلات، واحداً من الجوانب التي تتنوع بموجبها اللغات. ففي المركب الاسمي (The girl with blue trouser) مثلاً، نجد أن الرأس الاسمي (girl) يظهر على يسار الفضلة (with blue trouser)، وفي المركب الفعلي (hit the girl) نجد أن الرأس (hit) يظهر على يسار فضلته (the girl)، وكذلك الشأن في المركب الحرفي (with blue trouser) حيث يقع الرأس (with) إلى يسار فضلته (blue trouser). وتعد اللغة الإنجليزية في الواقع أولية الرأس head first لأن رأس المركب يأتي دائماً قبل فضلته. أما اللغة اليابانية فهي لغة آخريّة الرأس head-last لأن الفضلة تسبق الرأس داخل المركب.

E wa kabe ni kakatte imasu

(معلقة تكون على الجدار الصورة)

"الصورة معلقة على الجدار"

في هذا المثال يأتي الفعل (kakatte imasu) الذي يمثل الرأس على يمين فضلته (kabe ni)، ويأتي حرف الجر (ni) على يمين فضلة المركب الحرفي (kabe) (مثل مأخوذ من (Cook and Newson, 1996: 14).

اللغة اليابانية كما ذكرنا لغة آخريّة الرأس، وكل المركبات فيها تتركب بتلك الطريقة. ويسمى هذا المتغير الذي يخبرنا عن الكيفية التي يترتب بها الرأس وفضلته في علاقتهما مع بعضهما البعض في لغة من اللغات متغير الرأس وهو يطرح احتمالين للتثبيت: الرأس أولاً (كما في الإنجليزية)، والرأس آخراً (كما في اليابانية). إذن فلدينا من جهة مبدأ كلي يخبرنا أن اللغة تبني من مركبات تحتوي على رأس وفضلة اختيارية، ولدينا من ناحية أخرى متغير يقيد الترتيب المحتمل للمكونات داخل المركب بالنسبة للرأس وذلك من خلال احتمالين فقط هي: أولية الرأس أو آخريّة الرأس. وإذا أخذنا هذا كله من وجهة نظر الاكتساب نجد يعني أن الأطفال المجهزين مسبقاً بالنحو الكلي ليسوا بحاجة إلى اكتشاف أن اللغة تبني في شكل مركبات لكون هذا المبدأ يعد جزءاً من مخطط اللغة المسبق في عقولهم. كما أنهم "يعرفون" أيضاً أن كل مركبات اللغة التي يتعلمونها ستترتب باطراد بالنظر إلى الرأس. وبهذا تنحصر المهمة المتبقية في تعلم نوعية تثبيت المتغير المطبق

بالفعل في اللغة التي يتعلمونها، (أي في تعلم ما إذا كان الرأس يأتي أولاً أم آخراً؟). فمن ناحية نظرية نجد أن كل ما يحتاجه الطفل من مدخلات لكي يقوم بتثبيت متغير الرأس وفق القيمة الصحيحة هو مثال واحد لمركب واحد، وبعدها سيعرف تلقائياً البناء الداخلي لكل المركبات الأخرى. ومن هذا المنطلق فإن المهمة التي يواجهها الأطفال أبسط بكثير مما لو احتاجوا إلى أن يتوصلوا بأنفسهم إلى بناء اللغة الطبيعية المتناهي في تجريده وتعقده، ومما لو احتاجوا إلى معرفة ترتيب المكونات المباشرة في كل نوع من أنواع المركبات. كما أنهم أيضاً لا يحتاجون إلا إلى حد أدنى من التعرض للغة لكي يتمكنوا على أساسه من بناء تعميمات واسعة المدى تغطي مختلف الجوانب التركيبية في اللغة التي يقومون بتعلمها. وهنا يزعم رادفورد Radford أن: الأطفال الصغار الذين يكتسبون اللغة الإنجليزية كلغة أم يقومون فيما يبدو بتثبيت متغير الرأس بشكله الملائم (أولية الرأس) من مطلع شروعه في النطق المتعدد الكلمات (أي في الشهر الثامن عشر تقريباً)، كما يبدو أنهم يعرفون (ضمنياً وليس صراحة طبعاً) أن الإنجليزية هي لغة أولية الرأس. (Radford, 1997: 22).

تذكر أيضاً الإشكالية التي طرحناها في الجزء (٣،٣،٢) عندما سألنا عن أسباب تمكن الأطفال من اكتشاف العلاقة الدقيقة التي تربط بين الضمائر الانعكاسية مثل (himself) والمركب الاسمي الذي تشير إليه في الإنجليزية. وتفسر نظرية النحو الكلي هذه المشكلة بأن القلب الدماغى الخاص باللغة لدى الطفل يحتوي مسبقاً على مبدأ يعرف بمبدأ الربط Binding Principle وكذلك على متغير خاص بهذا المبدأ يعرف بمتغير المقولة العاملة Governing Category Parameter الذي يحتاج إلى التثبيت بطريقة محددة تعد مسؤولة عن هذا الجانب تحديداً من المعرفة اللغوية. (في لغة مثل الكورية يتم تثبيت هذا المتغير بطريقة أخرى، انظر: (Schachter, 1996: 178)).

يرى تشومسكي أن "اللغة ليست إذن نظاماً من القواعد، ولكن مجموعة من التعيينات المتعلقة بالمتغيرات في نظام موحد من مبادئ النحو الكلي" (Chomsky, 1995: 388). ويشبّه "الملكة اللغوية" كلها بالشبكة حيث يقول:

تشتمل الحالة الأولية للملكة اللغوية على مجموعة من النظم الفرعية، أو القوالب modules كما تسمى عادة، يقوم كل منها على عدد من المبادئ العامة جداً. ويسمح كل من هذه

المبادئ بعدد من الاحتمالات المحدودة جداً للتنوع. ومن الممكن أن نتصور هذا النظام على هيئة شبكة معقدة مرتبطة بصندوق تحويل يحتوي على عدد محدود من المفاتيح. وهذه الشبكة ثابتة لكن كل مفتاح قابل للتثبيت على موضع واحد من موضعين، تشغيل أو إيقاف. ولن يكون هناك أثر يذكر ما لم يتم تثبيت المفتاح. أما إذا ثبت المفتاح على أحد الوضعين المسموح بهما فإن النظام يعمل معطياً بذلك كامل العدد اللاهوائي من تأويلات التعبير اللغوي. وقد يؤدي التغيير البسيط في تثبيت المفتاح إلى نتائج استثنائية متنوعة ومعقدة بحيث ترشح آثارها عبر الشبكة ... ولكي تُكتسب اللغة فلا بد لعقل الطفل أن يحدد كيفية تثبيت المفاتيح، (Chomsky, 1987: 68). فاكتمال اللغة في جزء منه هو عبارة عن عملية تثبيت للمفاتيح بطريقة أو بأخرى على أساس المادة المقدمة، أي عملية تحديد لقيم المتغيرات، (Chomsky, 1988: 63)، وكلا الاقتباسين مأخوذان من (Lust et al., 1994).

٣، ٣، ٣ تطورات جديدة : نظرية الحد الأدنى والمقولات الوظيفية

ليس من هدفنا في هذا الفصل تقديم وصف كامل للنحو الكلي وجميع مبادئه ومتغيراته، ولكننا نهدف إلى فهم الكيفية التي طبق بها هذا المذهب في دراسة اكتساب اللغة. ومن المهم قبل أن نترك هذا الجزء الوصفي أن نعرض بعض التطورات الأخيرة في نظرية النحو الكلي. ونحتاج هنا إلى شيء من الإلمام بنظرية الحد الأدنى minimalist program (انظر (Chomsky, 1995; Cook and Newson, 1996; Radford, 1997)، وبما أجري من دراسات حول ما يعرف بالمقولات الوظيفية التي أحدثت آثاراً واسعة في الآونة الأخيرة وطرح عدداً من التكهنات التحليلية القوية.

١، ٣، ٣، ٣ نظرية الحد الأدنى

طرح تشومسكي من خلال نظرية الحد الأدنى عدداً من المبادئ التي ما تزال أكثر قوة وتجريداً من حيث تأثيرها في معرفتنا باللغة، (Cook, 1997: 259). ولكن الأثر الأكبر لنظرية الحد الأدنى في التفكير اللغوي الحديث يتمثل فيما اقترحه تشومسكي بشأن المتغيرات. فبدلاً من ربط المتغيرات بمبادئ كلية محددة مضمّنة في الجزء البنائي من النحو تصبح هذه المتغيرات وفق النظرة الجديدة مضمّنة في المعجم lexicon. فهذه النظرية ترى أن اختلاف اللغات عن بعضها البعض يعود

إلى اختلافها في المعجم فقط، وأن كل ما يتطلبه اكتساب اللغة هو تعلم المعجم. إذن كيف يمكننا أن نفسر تثبيت المتغيرات وفق هذا الإطار؟

ستكون المبادئ المجردة التي تقوم عليها جميع اللغات الإنسانية محددة مسبقاً كما ذكرنا من قبل ولهذا فإن مهمة الأطفال (أو متعلمي اللغة الثانية) هو تعلم مفردات اللغة من حولهم بالإضافة إلى تثبيت المتغيرات العاملة في تلك اللغة. وهنا تقترح الفرضية المسماة بـ "فرضية المتغيرات المعجمية" lexical parameterization hypothesis أن المتغيرات توجد في نوع محدد من المقولات التي يجوبها المعجم يسمى بالمقولات الوظيفية functional categories.

٢,٣,٣,٣ المقولات الوظيفية

يستخدم مصطلح "الوظيفية" functional في مجال اللغويات على عدة أوجه. وقد قدم كريستال (Crystal, 1991: 145-7) تعريفات لجملة من المعاني التقليدية لهذا المصطلح كما في عبارة "النحو الوظيفي" functional grammar ونحوها. وسنستخدم نحن أنفسنا هذا المصطلح بمعنى يميل إلى التقليدية في الفصل الخامس لاحقاً غير أننا في هذا الفصل سنتابع الاستخدام الحالي المتبع في أوساط الباحثين النظريين في ميدان النحو الكلي. وفي ضوء تعريفات هؤلاء الباحثين نجد أن المقولات الوظيفية قد أثرت بشكل كبير في دراسات اكتساب اللغة القائمة على نظرية النحو الكلي منذ مطلع التسعينيات، كما أثرت كذلك في تفسير بعض الجوانب النحوية في لغة الأطفال، إلى أن بدأت أخيراً في تفسير الجوانب النحوية في لغة متعلمي اللغة الثانية.

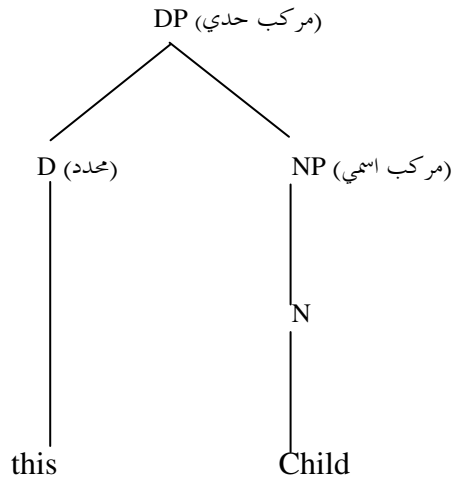
ولعل أفضل طريقة لشرح المقولات الوظيفية هو من خلال مقارنتها بالمقولات المعجمية المعروفة لنا من قبل. فما نسميه بالمقولات المعجمية هو عبارة عن مجموعة من الكلمات التي تعرف بـ "كلمات المحتوى" content words مثل الأسماء والأفعال والصفات وما إلى ذلك، أي الكلمات التي تحمل معان محددة وتنتمي بشكل واضح إلى المعجم أكثر من النحو. أما نوع الكلمات الذي سنتناوله الآن فهو يتمثل في الكلمات النحوية أو الكلمات الوظيفية، مثل المحددات determiners (من مثل my, the وما إلى ذلك)، أو الحروف المصدرية complementizers (من مثل whether)، أو الوحدات الصرفية النحوية grammatical morphemes مثل علامة الجمع (-s) والزمن الماضي

(-ed). وهناك طريقة أخرى للتفريق بين المقولات المعجمية والوظيفية وذلك بالاعتماد على فكرة الصنف المفتوح من الكلمات open class of words والصنف المغلق من الكلمات closed class of words. فالصنف المفتوح من الكلمات (المقولات المعجمية) هو الذي يمكن أن تضيف إليه عناصر جديدة بجرية تامة، فهناك مثلاً كلمات تضاف باستمرار في جانب الاسم أو الفعل من المقولات المعجمية من مثل e-mail (بريد إلكتروني)، و microchip (شريحة)، و e-mail (يرسل بالبريد الإلكتروني)، و to computerize (يحوسب) ونحو ذلك. أما الصنف المغلق من الكلمات (المقولات الوظيفية) فهو الذي لا يمكن أن تضاف إليه عناصر جديدة بسهولة، حيث يقوم على العكس من سابقه على عدد ثابت من العناصر التي لا تتغير. فأنت على سبيل المثال لا تستطيع أن تضيف إلى اللغة محددات جديدة أو مورفيمات جديدة للزمن الماضي بالطريقة السلسلة التي يمكن أن تضيف بها أسماء أو صفات مستحدثة.

ولا يعد التمييز بين كلمات المحتوى وكلمات الوظيفة في حد ذاته جديداً على اللغويات على الإطلاق، ولكن النظرية الجديدة تزعم أن الكلمات أو الوحدات الصرفية الوظيفية تتشكل أيضاً ضمن مركبات خاصة بها بنفس الطريقة التي يحدث بها ذلك في الكلمات "المعجمية". فالمرکبات الوظيفية في الواقع تُنظم بنفس الطريقة التي ينظم بها أي مركب آخر، حيث تحتل الكلمة الوظيفية أو الوحدة الصرفية الوظيفية موقع الرأس في المركب. وعليه فإننا سنجد مركبات حديثة (DP) Determiner Phrases، ومركبات مصدرية (CP) Complementizer Phrases، تؤدي فيها المحددات مثل (the) أو الحروف المصدرية مثل (whether) دور الرأس، بل سنجد أيضاً مركبات تصريفية (IP) Inflection Phrases مكونة من مركبات الزمن (TP) Tense Phrases ومركبات المطابقة (AP) Agreement Phrases التي تحمل علامات الزمن والمطابقة مثل علامة الزمن الماضي (-ed) أو علامة الفاعل الغائب (-s) في اللغة الإنجليزية. وتنبئ هذه المركبات الوظيفية أساساً بنفس الطريقة التي تنبئ بها المركبات المعجمية، كما يمكن تمثيلها بنفس الأسلوب.

ولإعطاء مجرد مثال واحد، انظر الشكل (١،٣) الذي يبين بناء المركب الحدي وفق هذا الإطار. فالحدد (this) هو رأس المركب الحدي (م د) والمركب الاسمي (م س) هو الفضلة لذلك

الرأس (المحدد). لاحظ أن الفضلة على يمين الرأس كما هو الشأن في كل المركبات في اللغة الإنجليزية، سواء كانت مركبات معجمية أم مركبات وظيفية.



شكل (٣، ١)

لسنا بحاجة هنا إلى الانشغال كثيراً بأمر النواحي الفنية لهذا التحليل، إذ المهم لنا هو ما تعنيه هذه الأطروحات بالنسبة للاكتساب. ففي إطار نظرية الحد الأدنى تصبح كل هذه المعلومات مضمنة في المعجم الذي يتألف من المقولات المعجمية والمقولات الوظيفية معاً. ويلزم من هذا أن المعجم حافظاً لقدر كبير من المعلومات النحوية المتعلقة باللغة، لأن تلك المعلومات ستكون مضمنة في هذه المقولات الوظيفية. كما يمكن تفسير قدر كبير من التباين الموجود بين لغات العالم من خلال الاختلاف في الطريقة التي تستخدم بها المقولات الوظيفية في مختلف اللغات، أو بعبارة أخرى من خلال الطرق المختلفة لتثبيت المتغيرات المرتبطة بهذه المقولات الوظيفية.

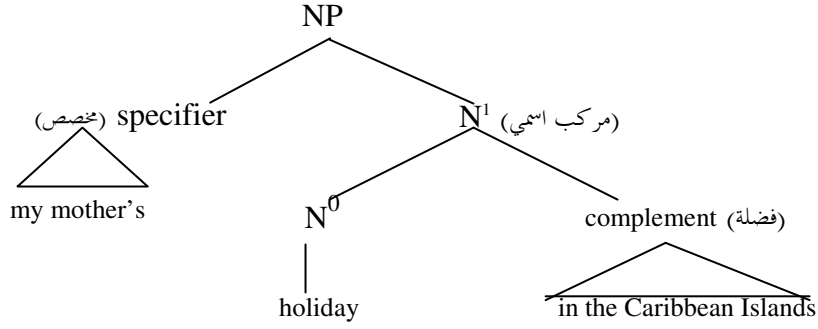
وقبل أن نتحول إلى النظر في العلاقة بين النحو الكلي واكتساب اللغة دعنا ننبه إلى أن دراسات اكتساب اللغة الأولى تقدم في الواقع دعماً قوياً للمقولات الوظيفية. فبحسب نموذج النحو الكلي يكون لزاماً على الأطفال الذين يتعلمون لغتهم الأم أن يتعلموا معجم لغتهم، وهذا يعني تعلم كل من المقولات المعجمية المضمنة فيه وكذلك المقولات الوظيفية مع ما يرتبط بهما من

متغيرات. ويزعم البعض أن الأطفال يمرون بمرحلة يكتسبون خلالها المقولات المعجمية دون الوظيفية (انظر رادفورد (Radford, 1990) للمناقشة التفصيلية لهذه الظاهرة). فعند مرحلة تركيبية الكلمتين تقريباً، والتي تسمى أيضاً في بعض الأحيان بالمرحلة البرقية لسبب واضح وهو أن لغة الطفل في هذه المرحلة تعتمد بشكل يكاد يكون مطلقاً على كلمات "المحتوى" (مثل play ball، daddy garden، dolly drink، إلخ)، لا يبدي الأطفال أي شواهد ظاهرة على اكتسابهم للمقولات الوظيفية. فلغتهم تخلو من عناصر مثل المحددات أو علامات الزمن، وتسمى هذه المرحلة أحياناً مرحلة "ما قبل النحو" pre-grammatical stage لهذا السبب. وتفسير هذا بالنسبة لهذه النظرية هو أن المقولات الوظيفية التحتية التي توجه بدورها الكثير من نحو البنية السطحية لم تكتسب بعد. ولكن دعنا الآن ننتقل تحديداً إلى الطريقة التي يفسر بها النحو الكلي وقائع اكتساب اللغة.

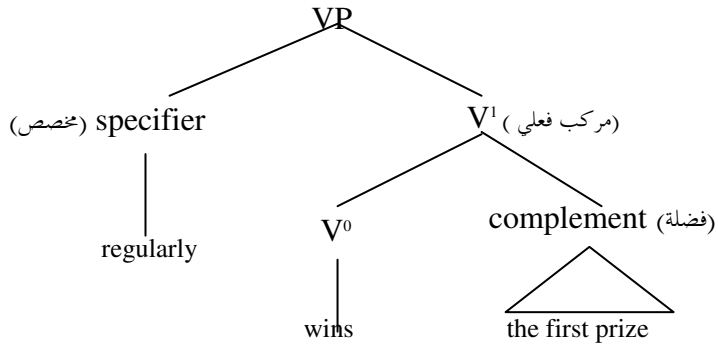
٤,٣ النحو الكلي واكتساب اللغة الأولى

ما الدلائل التي تطرحها دراسات اكتساب اللغة لدى الأطفال لصالح نظرية النحو الكلي؟ هل يقوم الأطفال فعلاً ببناء البنية المركبة phrase-structure من خلال تطبيق المبادئ وتثبيت المتغيرات بالطريقة التي وصفناها أعلاه؟ دعنا أولاً، وقبل تناول هذا السؤال، نفحص بنية المركبات بشكل أكثر تفصيلاً. وسنعمد هنا على العرض الأكثر تفصيلاً الذي قدمه توول وهاوكتز (Towell and Hawkins, 1994: 61-8). لقد تناولنا حتى الآن الرؤوس والفضلات فقط، ولم نقدم أي تفاصيل لشرح البناء الهرمي للمركبات. كما رأينا من قبل أن لغات العالم تتألف من مركبات تلتزم ببنية ثابتة invariant structure تتكون من مقولة الرأس (العنصر المحوري في المركب) وفضلات اختيارية تتولى تحديد الرأس. وهناك نوع آخر من المحورات، وهو اختياري أيضاً، يدعى مخصصاً specifier، كما يتضح من مثال المركب الاسمي في الإنجليزية المبين في الشكل (٢,٣). وهنا يحوّر الاسم holiday فضلته in the Caribbean Island وتحوّر المجموعة the Caribbean Island المحصص my mother's. وتزعم نظرية النحو الكلي أن نفس الشكل التركيبي التحتي للرأس والفضلة والمخصص ينطبق على كل المركبات في اللغة الواحدة. وتبين الأمثلة التالية كيف يتم ذلك

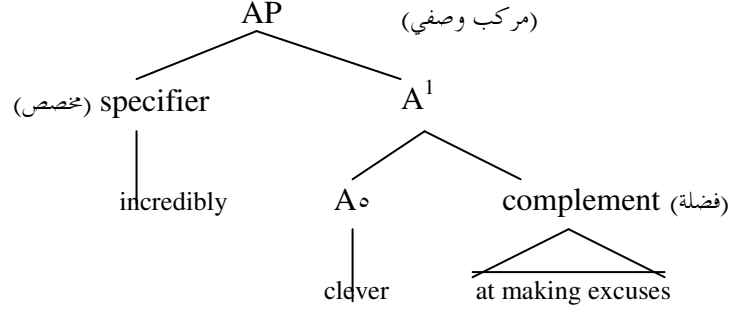
في الإنجليزية بالنسبة للمركب الفعلي (شكل ٣،٣) والمركب الوصفي Adjectival Phrase (شكل ٤،٣) والمركب الحر في Prepositional Phrase (شكل ٥،٣).



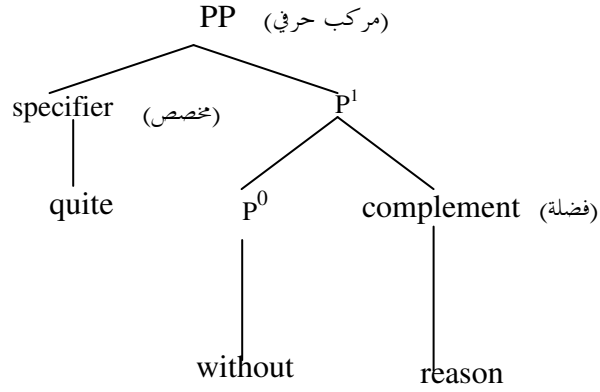
شكل (٣، ٢): [NP *my mother's holiday in the Caribbean Islands*] [VP *was fantastic*]



شكل (٣، ٣): [NP *My mother*] [VP *regularly wins the first prize*]



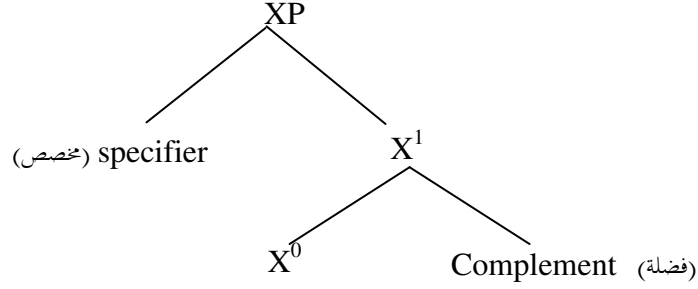
شكل (٣، ٤): She became [AP *incredibly clever at making excuses*]



شكل (٣، ٥) He did this [PP *quit without reason*]

وترتب كل المركبات على هذا النحو الهرمي بحيث يكون هناك مخصص يحور X' التي تتكون بدورها من X⁰ (الرأس) الذي يحور عن طريق فضلة اختيارية، حيث تشير X إلى أي مقولة رأسية من مثل: N⁰ (اسم)، V⁰ (فعل)، A⁰ (صفة)، P⁰ (حرف جر)، D⁰ (محدد)، INFL⁰ (التصريف = inflection). (الرموز X' و X⁰ تستخدم للإشارة إلى المستويات المختلفة في البناء الهرمي للمركبات، حيث تمثل X⁰ عنصر الرأس بمفرده، وتمثل X' عنصر الرأس + الفضلة وهكذا). ويتمثل التنوع المحتمل الوحيد هنا في موقع كل من الرأس والمخصص والفضلة بالنسبة لبعضها

البعض. وعليه ففي لغة كالإنجليزية مثلاً فإن الهيئة الترتيبية العامة الموضحة في الأشكال (٢،٣) - (٥،٣) أعلاه يمكن إجمالها على النحو المبين في (٦،٣) (Towell and Hawkins, 1994: 64).



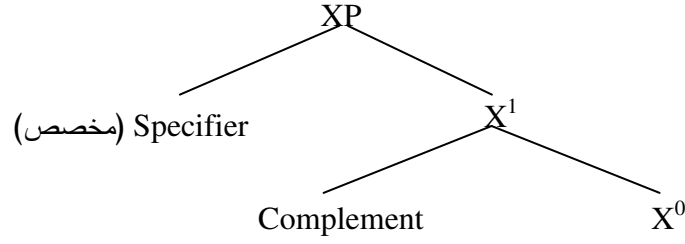
شكل (٦،٣)

وفي هذه الحالة فإن المخصص يسبق دائماً عنصر الرأس الذي تتبعه الفضلة في كل أنواع المركبات. ولكن الأمر يختلف في لغة مثل اليابانية حيث يأتي المخصص والفضلة كلاهما قبل الرأس كما هو مبين في الشكل (٧،٣). وبتابع هذا النموذج فإن الأمثلة المقدمة أعلاه ستصبح: *my mother's in the Caribbean Islands holiday* و *incredibly at making excuses clever* و *quite reason without*.

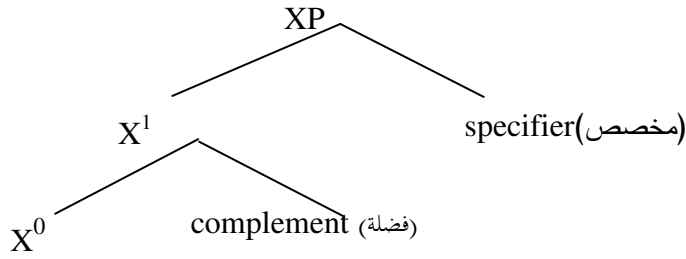
وآخر ترتيب محتمل الوجود في اللغات الطبيعية يتضمن الرأس متبوعاً بالمخصص والفضلة كما في الشكل (٨،٣). وسيؤدي هذا إلى إعادة ترتيب أمثلتنا السابقة على النحو التالي: *holiday without* و *clever at making excuses incredibly* و *in the Caribbean Islands my mother's reason quite*. ويوجد هذا الترتيب في لغات مثل المالاقاسية Malagasy والفيجية Fijian (Towell and Hawkins, 1994:64).

ماذا يعني هذا من منظور اكتساب اللغة الأولى؟ تدكّر ما قلناه، من قبل، من أن بنية المركبات تعد مبدأً ثابتاً من مبادئ النحو الكلي. ولهذا فإن الأطفال يعرفون، أكثر من كونهم يتعرفون، أن الجمل تنبني من مركبات تحتوي على (مخصص) - رأس - (فضلة) ومع هذا فإنهم لا يعرفون الترتيب الدقيق الذي تسير عليه لغتهم بخصوص هذه العناصر، بمعنى أن عليهم تثبيت متغير

الرأس بناء على المدخلات اللغوية. ولكن لاحظ أن عدد الاحتمالات هنا مقيد فهي إما (مخصص- رأس-فضلة) أو (مخصص-فضلة-رأس) أو (رأس-فضلة-مخصص).



شكل (٣، ٧)



شكل (٣، ٨)

هناك في الواقع شواهد في أبحاث اكتساب اللغة الأولى تشير إلى أن الأطفال يقومون بتثبيت متغير الرأس بمجرد بلوغهم مرحلة الكلمتين (Radford, 1997: 22) وأنهم يعرفون كيف يوسعون بفعالية مقولات X^0 إلى مقولات X^1 ومقولات X^1 إلى مقولات XP (Towell and Hawkins, 1994: 63). ويتضح هذا من خلال المثال أدناه المأخوذ عن رادفورد (Radford, 1990)، والمشار إليه في دراسة توويل و هاوكتز (Towell and Hawkins, 1994: 66).

	الرأس X^0	فضلة
"a cup of tea" ('س = N')	Cup	tea
"كوب من الشاي"	كوب	شاي
"a ball of wool" ('س = N')	Ball	wool
"كرة من الصوف"	كرة	صوف

"open the box" (ف = V')	box	Open
"افتح الصندوق"	صندوق	افتح
"get my toys" (ف = V')	toys	Get
"هات لعبتي"	لعبة	هات
"put it in there" (ح = P')	there	in (put)
"ضعه هنا"	هنا	في
"I want to get out of the cot" (ح = P')	cot	out (get)
"أريدك أن تخرج من سريري"	سرير	من
"Mummy's car" (م=NP)	car	Mummy
"سيارة أمي"	سيارة	أمي
"Hayley's dress" (م=NP)	dress	Hayley
"فستان هيلي"	فستان	هيلي
"Dolly's hat" (م=NP)	hat	Dolly
"قبعة دوللي"	قبعة	دوللي
"Daddy has gone" (م=NP)	gone	Daddy
"قد ذهب أبي"	ذهب	أبي
"Hayley is drawing (a boat)" (م=VP)	draw (boat)	Hayley
"هيلي ترسم (قارباً)"	(قارب) ترسم	هيلي
"Paula is playing (with a ball)" (م=VP)	play (with ball)	Paula
"بولا تلعب (بالكرة)"	(بالكرة) تلعب	بولا

ويرى رادفورد بناء على هذا النوع من الشواهد أن: القواعد الأولية التي يشكلها الأطفال تحمل دلائل واضحة على اكتسابهم لمجموعة كاملة التشكل من نظم المقولات المعجمية، إذ أنهم ما إن يبلغوا المرحلة العمرية المناسبة (عادة بين مرحلة العشرين والثلاثة والعشرين شهراً (+/- ٢٠٪) حتى يتعلمون فيما يبدو كيفية توسيع رؤوس كل من الاسم والفعل وحرف الجر والصفة إلى المقولات الموازية الأعلى (X' و XP)، انظر (Radford, 1990) مشاراً إليه في (Towell and Hawkins, 1994: 66).

وتتوقع نظرية النحو الكلي أن هذا هو ما يحدث بالفعل وذلك نتيجة للمبادئ العامة التي تقوم عليها البنية المركبية. ويتوقع أيضاً أن على الأطفال تثبيت المتغيرات للغة التي يتعرضون لها لكي يتسنى لهم تعلم الترتيب الخطي للمكونات التي تشتمل عليها المركبات. ولما كان هذا يحتاج إلى التعلم بناء على المدخلات اللغوية وليس على أساس البناء الفطري المسبق فإنه قد يظهر متأخراً في الإنتاج اللغوي لدى الأطفال الذين يلزمهم استنتاج ذلك الترتيب. وقد أكدت تسمبلي (Tsimpli

أن هذا هو ما يحدث بالفعل وذلك في ضوء دراستها للتطور المبكر لدى صغار الأطفال في عدد من اللغات الأولى، انظر (Tsimpli, 1991) مشاراً إليه في (Towell and Hawkins, 1994: 66). فقد وجدت على سبيل المثال أن كلام الأطفال الذين كانوا يتعلمون الفرنسية يتضمن الترتيبات الخطية التالية: (مخصص X^0)، و (X^0 مخصص)، و (مخصص X^0 مص)، و (X^0 مخصص)، مما يدل على تنوع الترتيب في هذه المرحلة وأن المتغير لم يثبت بعد بشكل منتظم وفق القيمة الصحيحة للغة الفرنسية^٣.

تمكنا من خلال هذا العرض المبسط وبمساعدة الأمثلة العملية من التعرف على مختلف أنواع التوقعات التي يتيحها لنا اتجاه النحو الكلي في دراسة اكتساب الأطفال للغتهم الأم. والهدف من هذا النوع من العرض هو تفسير الاكتساب السريع والسهل والموحد للنظام المعقد البالغ التجريد المتمثل في اللغة.

فمنهج المبادئ والمتغيرات في اكتساب اللغة يمكننا من إعطاء تفسير نجاح الأطفال في تعلم ترتيب الرأس بالنسبة للفضلات على هذا النحو المتفرد في سرعته وقلة مجهوده. والإجابة التي يطرحها النموذج هي أن تعلم هذه الجوانب من ترتيب الكلمات يتطلب إنجاز المهمة السهلة نسبياً المتمثلة في تثبيت متغير شطري binary وفق قيمته المناسبة. وستكون هذه المهمة مهمة مستقيمة نسبياً إذا كان النحو الكلي يخبر الطفل أن الخيارات الوحيدة الممكنة هي أن تكون اللغة أولية الرأس باطراد أو آخريّة الرأس باطراد. وانطلاقاً من مثل هذا الافتراض فإنه بإمكان الطفل أن يثبت المتغير بالشكل الصحيح بناءً على أقل قدر من الخبرة اللغوية، (Radford, 1997: 22).

تُرى إلى أي مدى يثري مثل هذا المذهب فهمنا لاكتساب اللغة الثانية، تلك الظاهرة التي تشاطر اكتساب اللغة الأولى بعض الملامح ولكنها تختلف عنها أيضاً من نواح عديدة؟

٥,٣ النحو الكلي واكتساب اللغة الثانية

١,٥,٣ علاقة النحو الكلي نظرياً بتعلم اللغة الثانية

إذا كانت الأجزاء السابقة قد أوضحت مدى أهمية نموذج النحو الكلي في حقل اكتساب اللغة الأولى، فإن جدواه في حقل اكتساب اللغة الثانية قد لا تكون واضحة تماماً للوهلة الأولى.

لا بد لنا هنا من العودة إلى التطورات التي تشكلت خلال السبعينيات والتي عرضناها بإيجاز في الفصل الثاني. تذكر أن المحرك الرئيسي لأبحاث اكتساب اللغة الثانية حينها كان يتمثل في اكتشاف أوجه التشابه الكثيرة بين اكتساب اللغة الأولى والثانية. وقد طرحنا للتمثيل على ذلك تلخيصاً لأوجه الشبه في نمو عدد من الوحدات الصرفية وتراكيب النفي والاستفهام في اللغة الإنجليزية عند اكتسابها كلغة أولى أو ثانية. فالأطفال لا يمرون فقط بمراحل محددة جداً عند تعلمهم لتراكيب النفي في لغاتهم بل إن إنتاجهم اللغوي أيضاً يختلف عن اللغة المستخدمة من حولهم. وفي جانب اكتساب اللغة الأولى كان التفسير الذي أدى إلى أكبر قدر من الحماسة ومن ثم إلى غزارة الأعمال النظرية والتجريبية هو أن العقل يحتوي على نوع من المخطط الخاص باللغة. وهذا ما لخصناه حتى الآن في هذا الفصل.

وإذا كان متعلمو اللغة الثانية يمرون، كما رأينا، بمراحل محددة نسبياً عند اكتسابهم بعض تراكيب اللغة الثانية، وأن إنتاجهم اللغوي الأولي يختلف عما اعتادوه في نظام لغتهم الأم ويختلف كذلك عما هو موجود في اللغة الثانية التي يتعرضون لها، وأن تلك المراحل التي يمرون بها لا تختلف عن المراحل التي يمر بها الأطفال، فإن تفسير تعلم اللغة الثانية على غرار تعلم اللغة الأولى يعد إذن أمراً جديراً بالبحث. ولكن الموقف هنا، من الناحية النظرية، أكثر تعقيداً مما هو عليه في اكتساب اللغة الأولى، نظراً لوجود عدد من العوامل المؤدية لذلك مثل:

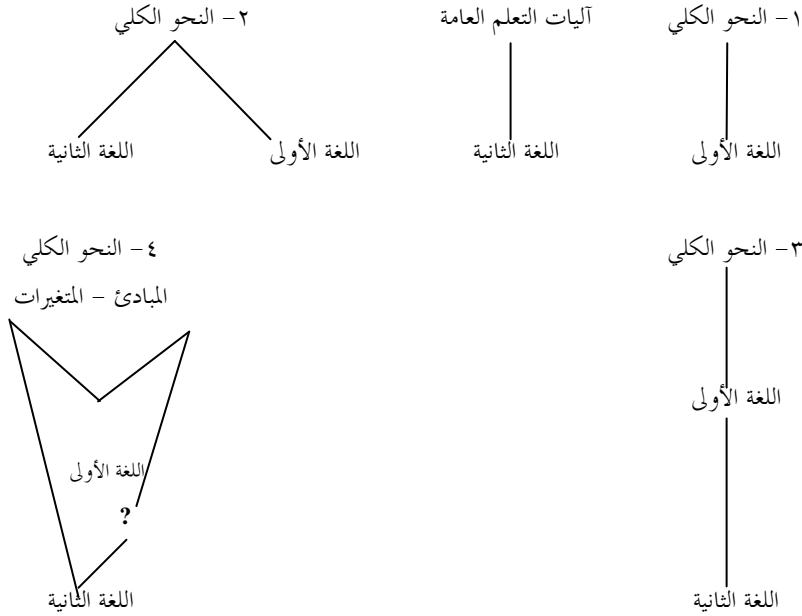
- متعلمو اللغة الثانية ناضجون معرفياً
- متعلمو اللغة الثانية يعرفون لغة أخرى على الأقل
- لدى متعلمي اللغة الثانية دوافع مختلفة لتعلم اللغة (فتعلم اللغة لديهم لا يحدث استجابة للحاجة الإنسانية الأساسية للاتصال).

وتحمل هذه النواحي تضمينات هامة لا بد لنا من تناولها. فنظرية النحو الكلي حتى وإن كانت صحيحة فيما يخص تعلم اللغة الأولى إلا أنه ما زال هناك عدد من الاحتمالات المنطقية المتعلقة بدورها في تعلم اللغة الثانية.

- ١- فرضية عدم الوصول: لا يتدخل النحو الكلي في اكتساب اللغة الثانية، فهو يضم مع العمر مما يستدعي لجوء متعلمي اللغة الثانية إلى المهارات الأكثر عمومية لحل المشكلات.
- ٢- فرضية الوصول الكامل: يوصل إلى النحو الكلي بشكل مباشر في اكتساب اللغة الثانية، ويعد اكتساب اللغة الأولى والثانية عمليتان متشابهتان أصلاً، حيث تعود الاختلافات الملحوظة بينهما إلى الاختلاف في درجة النضج المعرفي وإلى حاجات المتعلمين.
- ٣- فرضية الوصول غير المباشر: لا يتدخل النحو الكلي في اكتساب اللغة الثانية مباشرة، وإنما يوصل إليه بطريق غير مباشر من خلال اللغة الأولى، ولهذا فسيكون هناك مثال واحد فقط من النحو الكلي المتوافر لمتعلمي اللغة الثانية، فكل المتغيرات قد سبق ضبطها وفق التثبيت المتبع في اللغة الأولى.
- ٤- فرضية الوصول الجزئي: بعض جوانب النحو الكلي ما زالت متاحة دون البعض الآخر. فالمبادئ مثلاً ربما تظل متاحة، بخلاف تثبيت المتغيرات. ويحتاج هذا الفهم إلى تمييزه عن فرضية الوصول غير المباشر لكونه يتخذ من النحو الكلي ومكوناته الفرعية المختلفة، وليس اللغة الأولى، نقطة انطلاق، مفترضاً أن بعض المكونات الفرعية للنحو الكلي قابلة للاستخدام نوعاً ما من قبل متعلمي اللغة الثانية.

ويمكن تلخيص هذه الاحتمالات بطريقة رسومية كما في الشكل (٩،٣). ويتبين من هذا الشكل مباشرة أن الموقف أصبح أكثر تعقيداً بوجود اللغة الأولى وعلاقتها بعمليات اكتساب اللغة الثانية. يضاف إلى ذلك أن الرسم رقم (٤) من الشكل (٩،٣) يمكن تقسيمه إلى عدد من الأشكال المختلفة التي يمثل كل منها قوالب مختلفة من النحو الكلي وعلاقتها المحتملة باكتساب اللغة الثانية. فمن الممكن مثلاً تقسيم النحو الكلي إلى المبادئ والمعجم، ثم المعجم بدوره إلى المقولات المعجمية والمقولات الوظيفية التي تحتوي بدورها على السمات الوظيفية التي تطرح في شكل متغيرات. وكل واحد من هذه المستويات يمكن أن يعزى إليه افتراضياً دور مختلف في عملية الاكتساب. وقد بدأت دراسات اكتساب اللغة الثانية مؤخراً تتبنى بالفعل فرضيات تتناول مثل هذه التعقيدات.

نظريات تعلم اللغة الثانية



شكل (٣، ٩)

٢،٥،٣ المبادئ والمتغيرات في اكتساب اللغة الثانية

١،٢،٥،٣ متغير الرأس

دعنا نعود إلى الأمثلة المحددة التي استخدمنا من قبل لتوضيح اكتساب اللغة الأولى، وبالتحديد اكتساب مبدأ الاعتماد التركيبي ومتغير الرأس. فقد رأينا أن هناك وجهين ممكنين لتثبيت متغير الرأس، أولية الرأس وآخرية الرأس. وتعد الفرنسية والإنجليزية من اللغات أولية الرأس، أي أن الرأس فيها يسبق فضلته. ولكن الفرنسية، وعلى الرغم من أن جميع المركبات فيها تتبع عادة هذا الترتيب، تشتمل على حالة واحدة ينتقض فيها هذا الترتيب (Towell and Hawkins, 1994: 68)، وذلك في حالة ضمائر المفعول غير المنبورة كما هو موضح أدناه:

١- *Le chat [VP mange [NP la souris]]* (القطعة تأكل الفأر)

٢- *Le chat [VP[NP la] mange]* (القطعة هو تأكل = القطعة تأكله)

فبينما يأتي الفعل الذي يمثل الرأس قبل فضلته كالمعتاد في المركبات الفعلية في اللغة الفرنسية عندما تكون الفضلة مركباً اسمياً كاملاً (١)، نجد أنه يأتي بعد الفضلة عندما تكون ضميراً غير منبور. أما اتجاه الرأس في الإنجليزية فلا يتغير سواء كانت الفضلة اسماً كاملاً أم ضميراً. وقد رأينا، من ناحية الاكتساب، أن الأطفال يحتاجون إلى حد أدنى من الشواهد لكي يقوموا بتثبيت متغير اتجاه الرأس، لأن جميع المركبات في اللغة الواحدة تسير عادة على نفس الترتيب. وبالنسبة للأطفال الفرنسيين هناك شواهد وافرة في اللغة من حولهم تدل على أن الفرنسية أولية الرأس مما يجعلنا نتوقع أن يقوموا بتثبيت هذا المتغير في وقت مبكر، (رأينا في الجزء (٤,٣) أنهم يقومون بذلك بمجرد وصولهم إلى مرحلة الكلمتين)، وأن يضعوا الرأس دائماً قبل فضلته. وهذا في الواقع ما يحدث لديهم كما نستنتج من محاولاتهم لإنتاج العبارات التي تحتوي على الضمير المنبور حيث نجد *Le chat mange la* قبل الانتقال إلى مرحلة يسقطون فيها الضمير تماماً *Le chat mange 0*، إلى أن يصلوا أخيراً إلى إقحامه في موقعه الصحيح *Le chat la mange* (Clark, 1985).

إذا كان التدرج التطوري هذا ناشئاً في الواقع عن حقيقة أن الأطفال الفرنسيين قد قاموا بتثبيت متغير الرأس وأن عليهم لهذا أن ينتجوا هذا التركيب الخاص الذي ينتهك فيما يبدو هذا المتغير، فعلينا إذن أن نتوقع حدوث الأمر نفسه بالنسبة لتعلمي اللغة الفرنسية كلغة ثانية لأن المهمة التي يواجهونها هي نفسها تماماً. وإذا كان النحو الكلي متاحاً لهم فإنهم سيجدون أيضاً شواهد وافرة من الفرنسية لتثبيت متغير اتجاه الرأس.

والواقع أن مراحل النمو التي يمر بها المتحدثون باللغة الأولى الإنجليزية عند اكتسابهم لهذا المثال في اللغة الثانية الفرنسية تشبه إلى حد كبير المراحل التي يمر بها الأطفال الفرنسيين أثناء اكتساب لغتهم الأم. فبعد مرحلة أولية يُبقي فيها المتعلمون ضمير المفعول بعد الفعل في الموقع الذي يحتله عادة المركب الاسمي الكامل، كما في *Le chien a mange les* (=الكلب قد أكلهم) (Zobl, 1980; Clark, 1985)، ينتقلون إلى مرحلة يسقطون فيها الضمير، كما في *Le chien a mange 0* (Adiv, 1984; Schlyter, 1986; Veronique, 1986)، إلى أن يكتسبوا أخيراً التركيب الخاص بضمير المفعول السابق للفعل، كما في *Le chien les a manges* (Towell and Hawkins, 1994).

ولكن ينبغي ملاحظة أن متعلمي الإنجليزية كلغة ثانية من الفرنسيين لا يجدون مشكلة في اكتساب ضمائر المفعول في الإنجليزية، حيث لا يمرون بمرحلة يقدمون فيها الضمير (the cat it *eat) ولا بمرحلة يحذفونه فيها. وهذا هو المتوقع إذا افترضنا، في ظل الشواهد الوافرة على أن اللغة الإنجليزية أولية الرأس، أن متعلمي اللغة الثانية الإنجليزية يقومون بتثبيت متغير الرأس في وقت مبكر ويطبقون ذلك التثبيت باطراد.

ونظراً لكون كلا اللغتين، الفرنسية والإنجليزية، يستخدمان الرأس أولاً، فمن المهم أن نشير في هذه المرحلة إلى أنه لا يعرف ما إذا كانت الملاحظات السابقة راجعة إلى كون متعلمي اللغة الثانية يعيدون تثبيت المتغير وفق قيمته الصحيحة، أم أنهم ببساطة ينقلون قيمة المتغير في لغتهم الأولى. ولكن الغريب في الأمر أن المتعلمين الفرنسيين لا ينقلون إلى الإنجليزية الأسلوب الخاص بالفرنسية المتعلق بوضع الضمير.

إذا أردنا أن نعرف ما إذا كانت إعادة تثبيت متغير الرأس ممكنة، فعلياً أن نختبر مثلاً اكتساب لغة أولية الرأس من قبل متعلمين لغتهم الأولى آخريّة الرأس. وقد قامت فليين (Flynn, 1983, 1984, 1987) بدراسة دور هذا المتغير لدى متعلمي اللغة الإنجليزية اليابانيين، (واليابانية آخريّة الرأس كما رأينا من قبل). وقد استنتجت الباحثة "أن الناطقين باليابانية الذين يتعلمون الإنجليزية كلغة ثانية قادرون على اكتساب القيمة الإنجليزية لمتغير اتجاه الرأس منذ المراحل الاكتسابية الأولى" (Flynn, 1966: 135).

وهكذا يبدو أن الشواهد المقدمة هنا تقترح أن متعلمي اللغة الثانية، على الأقل فيما يخص متغير الرأس، يمكنهم الوصول إلى النحو الكلي بنفس الطريقة الموجودة لدى الأطفال. ولكن علينا أن نحذر من استخلاص نتائج متعجلة بالاعتماد على شواهد تتعلق بتركيب واحد فقط، وعلينا أن نتذكر أن التفسيرات الأخرى خارج إطار النحو الكلي ربما كانت ممكنة، وقد طرحت بالفعل.

٣، ٥، ٢، ٢ المقولات الوظيفية

أشرنا من قبل إلى أن جانباً من التطورات الحديثة في أبحاث اكتساب اللغة يتمثل في الجدل حول ما إذا كان الأطفال في المراحل المبكرة يصلون إلى المقولات المعجمية فقط دون

المقولات الوظيفية، الأمر الذي يفسر الطابع البرقي لإنتاجهم اللغوي المبكر. ويوجد الجدل نفسه كذلك في ميدان اكتساب اللغة الثانية حيث يؤكد بعض الباحثين أيضاً أن المقولات الوظيفية لا وجود لها خلال المراحل المبكرة جداً من اكتساب الراشدين للغة الثانية (Vainikka and Young-Scholten, 1994)، حيث تتجلى هذه الظاهرة من خلال اختفاء الوسم الصرفي والتحويل التركيبي من كلامهم (Myles, Mitchell and Hooper, forthcoming). ولكن البعض الآخر من الباحثين يؤكد أن المقولات الوظيفية موجودة في الواقع في المراحل المبكرة من لغة الطفل الثانية، انظر (Grondin and White, 1996; Lakshmanan, 1993; Lakshmanan and Selinker, 1994)، وأيضاً في لغة الراشدين الثانية (Schwartz and Sprouse, 1994). ويحتمل أن يستمر الجدل لبعض الوقت وأن يتعقد نتيجة لكون المقولات الوظيفية نفسها لم تُحدد في نظرية النحو الكلي بشكل جلي بعد.

ولكن الأمر الذي أصبح أكثر وضوحاً في إطار النحو الكلي هو أن ذلك السؤال الذي أدى إلى ظهور الكثير من الأبحاث خلال السنوات الخمس عشرة الماضية أو ما يقاربها، وبالتحديد السؤال عما إذا كان النحو الكلي متاحاً لمتعلمي اللغة الثانية أم لا، قد استبدل به الآن أسئلة أكثر تركيزاً عن مكونات النحو الكلي الفرعية وما قد يكون متاحاً أو غير متاح منها لمتعلمي اللغة الثانية. أما المبادئ فيعتقد عموماً أنها متاحة إذ لا يبدو أن متعلمي اللغة الثانية ينتجون لغة بينية تنقصها، وقد ركزت معظم الأبحاث على اختبار مدى توافر المتغيرات مقدمة نتائج ما تزال مترددة نوعاً ما.

تقترح وايت في دراسة حديثة:

أن متعلمي اللغة الثانية يتخذون نحواً للغة البينية يختلف عن نحو الناطقين الأصليين ولكنه يظل مع هذا خاضعاً للنحو الكلي. ويعود هذا في جزء منه إلى تفاعل خواص مدخلات اللغة الثانية مع النحو الكلي ونحو اللغة الأولى. وتبقى هناك أسئلة كثيرة تنتظر الإجابة بما في ذلك السؤال عن سبب "تحرر" بعض المتعلمين عند هذه الأنماط المنحرفة من قواعد اللغة البينية بينما ينجح آخرون في إحراز نحو قريب من نحو الناطقين الأصليين، وعن سبب إعادة تثبيت بعض المتغيرات بنجاح

دون البعض الآخر، وعن نجاح مدخلات اللغة الثانية الموجبة أحياناً فقط في تحريك التغيير النحوي.
(Grondin and White, 1996: 115).

٣، ٥، ٣ براهين تجريبية

بعد أن أوضحنا كيفية تطبيق نظام النحو الكلي في سياق اكتساب اللغة الثانية مستخدمين مثلاً لذلك مبدأ الاعتماد التركيبي ومتغير اتجاه الرأس المرتبط به، يمكننا الآن أن نتقل إلى إعادة تقييم المواقف النظرية الأربعة المقدمة في الجزء (٣، ٥، ١) وذلك في ضوء مختارات توضيحية من الشواهد التجريبية المتوفرة في أدبيات اكتساب اللغة الثانية.

٣، ٥، ٣، ١ الفرضية رقم ١: لا وصول إلى النحو الكلي

ما زال الرأي القائل بأن النحو الكلي لم يعد متاحاً لمتعلمي اللغة الثانية حياً تماماً في وقتنا الراهن. ويؤكد أنصار هذا الموقف أن هناك فترة حرجة لاكتساب اللغة وأن متعلمي اللغة الراشدين ليس أمامهم إلا اللجوء إلى آليات التعلم الأخرى. وهناك عدة أسباب لتبني هذا الموقف، ولكن السبب الأكثر إقناعاً فيما يبدو يتمثل في الملاحظة البديهية من أن الأطفال المهاجرين يصبحون متحدثين شبه أصليين باللغة الثانية بينما ينذر ذلك بالنسبة لوالديهم، انظر للاطلاع على مراجعة لهذا الجانب (Bley-Vroman, 1989). فقد وُجد مثلاً في الدراسة الهامة التي قام بها جونسون ونيوبورت (Johnson and Newport, 1989) أن هناك ارتباط بين سن القدوم إلى الولايات المتحدة ومدى الشبه بالناطقين الأصليين في الحكم على بعض الخصائص النحوية في الإنجليزية. فالمهاجرون الذين وصلوا إلى الولايات المتحدة قبل سن السابعة أدوا بطريقة تقارب أداء الناطقين الأصليين، وكلما كان عمر الوصول أكبر كلما زادت الأخطاء التي ارتكبوها في الاختبار. ولكن هذا الارتباط لم يكن قوياً بالقدر نفسه بالنسبة لجميع الخصائص النحوية المدروسة.

وتميل الدراسات التي تتبنى هذا الموقف إلى التركيز على الفروق بين اكتساب اللغة الأولى والثانية، وعلى الفروق في الناتج النهائي لعملية الاكتساب. يقول ميزل Mesiel مثلاً في خاتمة دراسة موسعة على اكتساب النفي في الفرنسية والألمانية من قبل متعلمي اللغة الأولى والثانية "أود أن أفترض أن متعلمي اللغة الثانية يلجؤون إلى استراتيجيات تعتمد على الترتيب الخطي وتطبق على

الإطار السطحي للجملة بدلاً من استخدام عمليات قائمة على التركيب وخاضعة للنحو الكلي" (Meisel, 1997: 258). ويزعم ميزل لهذا بأن مبدأ الاعتماد التركيبي الذي يعد واحداً من أكثر مبادئ النحو الكلي أساسية لم يعد متاحاً لمتعلمي اللغة الثانية.

٣، ٥، ٣، ٢ الفرضية رقم ٢: وصول كامل إلى النحو الكلي

تتبنى فلين (Flynn, 1966) هذا الموقف، إذ تؤكد أن النحو الكلي يستمر في دعم تعلم اللغة الثانية لدى الراشدين والأطفال على حدٍ سواء، وأنه لا حقيقة لما يسمى بـ "فترة حرجة" يتوقف بعدها النحو الكلي عن العمل. كما تزعم أنه إذا كان من الممكن بيان أن المتعلمين يستطيعون اكتساب المبادئ و/أو تثبيت المتغيرات في اللغة الثانية، التي تختلف عن خصائص لغتهم الأولى، فإن التفسير الأمثل لهذا هو أن عمل النحو الكلي ما زال قائماً. وقد عمدت إلى استعراض عدد من الدراسات التجريبية التي تناولت متعلمين ينتقلون من لغات مثل اليابانية إلى اللغة الإنجليزية (المرجع السابق ص: ١٣٤ - ٤٨). وهكذا نجدها تزعم مثلاً، كما رأينا من قبل، بأن اليابانيين الراشدين الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية يمكنهم إعادة تثبيت متغير اتجاه الرأس بنجاح (أي التحول من آخريّة الرأس إلى أولية الرأس). كما تزعم أيضاً أن المتعلمين المماثلين يستطيعون أن يقدموا أمثلة للمبادئ التي لا تعمل في اليابانية مثل مبدأ التبعية Subjacency الذي يتحكم في النقل الميمي *wh* - movement في الإنجليزية كما يمكنهم اكتساب مقولات وظيفية يُفترض أنها غير موجودة في اليابانية. وتختتم فلين مراجعتها على هذا النحو:

يظهر أن متعلمي اللغة يبنون نحو اللغة الجديدة تحت القيود المفروضة من قبل النحو الكلي، إذ تشير تلك المبادئ من النحو الكلي التي درست بدقة حتى الآن إلى أن المبادئ التي لم تمثل أو التي تطبق فراغياً *vacuously* في اللغة الأولى ولكنها عاملة في اللغة الثانية هي في الواقع قابلة للاكتساب من قبل متعلمي اللغة الثانية. وهكذا فنحن مجبرون على الاستنتاج بأن النحو الكلي يوجه اكتساب اللغة الثانية، وأن الملكة اللغوية الأساسية التي تعمل في اكتساب اللغة الأولى تعمل كذلك في اكتساب اللغة الثانية. (Flynn, 1966: 150-1).

ومن الباحثين الآخرين المؤيدين للقول بأن النحو الكلي ما يزال متاحاً لتعلمي اللغة الثانية نجد توماس (Thomas, 1991) الذي اعتمد على دراسات الاكتساب المتعلقة بربط الضمائر الانعكاسية، وكذلك وايت وترفيس ومكلاكين (White, Travis and Mclachlan, 1992) الذين اعتمدوا على الأعمال المتعلقة بالأسئلة الميمية.

٣، ٥، ٣، ٣ الفرضية رقم ٣: الوصول غير المباشر

يزعم المؤيدون لهذا الموقف أن المتعلمين يصلون إلى النحو الكلي عبر لغتهم الأولى فقط. فهم قد سبق لهم أن وصلوا إلى المبادئ التي تنطبق على لغتهم الأولى، وقاموا بتثبيت المتغيرات وفق قيم لغتهم الأولى، وهذا يمثل الأساس لنمو لغتهم الثانية. أما الأوجه الأخرى لتثبيت المتغيرات فهي غير متاحة لهم، وإذا كانت اللغة الثانية تمتلك أوجهاً أخرى لتثبيت المتغيرات تختلف عن تلك الموجودة في اللغة الأولى، فإنهم سيلجؤون إلى آليات أخرى لكي يجعلوا أمثلة اللغة الثانية تتوافق مع أمثلتهم الذهنية. وتؤخذ هذه الاستراتيجيات على أنها جزء أصيل من استراتيجيات عامة لحل المشكلات تعتمد مثلاً على الترتيب الخطي للكلمات وليس على النحو الكلي. ويزعم بلي-فرومان أن: صورة الفرق بين تطور لغة الطفل وتعلم اللغة الأجنبية بالشكل المطروح هنا تتمثل فيما يلي:

تعلم اللغة الأجنبية لدى الراشدين

أ- المعرفة باللغة الأم

ب- نظم عامة لحل المشكلات

تطور لغة الأطفال

أ- النحو الكلي

ب- إجراءات تعلم محدود النطاق

وقد حاول هذا الاتجاه أن يفسر ظاهرة النقل اللغوي وظاهرة الفروق بين اكتساب اللغة الثانية واكتساب اللغة الأولى في ناتج عملية التعلم . (Bley-Vroman, 1989: 51).

ومن المؤيدين لفرضية الوصول غير المباشر نجد أيضاً شachter التي تضم هذه الفرضية إلى فكرة "الفترة الحرجة" لاكتساب اللغة الثانية. وقد استعرضت في مراجعة حديثة عدداً من الدراسات التي تناولت متعلمي اللغة الثانية الراشدين زاعمة أن تلك الدراسات تبين فشلهم في اكتساب المبادئ التي تخلو منها لغاتهم الأولى، و/ أو فشلهم في إعادة تثبيت متغيرات معينة. فقد أشارت مثلاً إلى دراستها هي التي أجرتها على ناطقين بالكورية كلغة أولى يتعلمون الإنجليزية كلغة

ثانية حيث وجدت أن أداءهم يتسم بالعشوائية في اختبارات الحكم على الصحة النحوية grammaticality judgment tests المتعلقة بالنقل الميمي. ففي الإنجليزية يسمح بالنقل الميمي ولكنه مقيد بمبدأ التبعية subadjacency principle الذي يسمح بنقل الكلمة الميمية *wh* - word المنتزعة عبر حدود تركيبية معينة لا يمكن تجاوزها. أما الكورية فلا يوجد فيها نقل ميمي ومن ثم يفترض أن يكون مبدأ التبعية غير فاعل فيها. وإذا كانت مبادئ النحو الكلي كلها متاحة للمتعلمين فإن غياب هذا المبدأ من لغتهم الأولى ليس أمراً هاماً وسيظل مبدأ التبعية قابلاً للاكتساب في اللغة الإنجليزية التي يتعلمونها كلغة ثانية. وترجم شكثر أن فشل المتعلمين الكوريين في إدراك مشكلات النقل الميمي يشير إلى أن مبادئ النحو الكلي غير متاحة لهم فهي غير فاعلة في لغتهم الأولى، أي أن مبادئ النحو الكلي لا سبيل إليها إلا أثناء تشكلها عند اكتساب اللغة الأولى.

وتقبل شكثر في الواقع بإمكانية توافر النحو الكلي لمتعلمي اللغة الثانية من الأطفال ولكنها تؤكد أن هناك فترة حرجة (أو فترات) للاكتساب الناجح لمبادئ اللغة الثانية و/ أو تثبيت المتغيرات إذا لم تكن هذه الجوانب فاعلة في لغة المتعلمين الأولى. وتسمى شكثر هذه الفترة الحرجة بـ "نافذة الفرصة" Window of Opportunity وتؤكد أن متعلمي اللغة الثانية من الأطفال يمرون عبر نوافذ مختلفة بحسب قوالب اللغة الهدف (Schachter, 1966: 188). وتشير تأييداً لذلك إلى دراسة لي (Lee, 1992) التي اختبرت مجموعة من ثنائيي اللغة الناطقين بالكورية والإنجليزية في متغير معين وهو متغير المقولة العاملة Governing Category Parameter الذي يُثبت بأسلوب مختلف في هاتين اللغتين. (يتعلق متغير المقولة العاملة، كما رأينا من قبل، بربط بعض العناصر مثل الانعكاسيات reflexives، وتتطلب الإنجليزية أن تشير الانعكاسيات إلى الفاعل ضمن حدود الجملة التي تقع فيها، بينما يسمح لها في الكورية أن تشير إلى فاعل أبعد من ذلك،) Schachter, (1966: 178).

وقد تناولت دراسة لي متعلمين كوريين للإنجليزية من أعمار مختلفة. وبينت أن كلاً من المتعلمين الأصغر والأكبر سناً لم يتمكنوا من اكتساب المنوال الإنجليزي المتعلق بمتغير المقولة العاملة في حين نجح الأطفال الأكبر سناً [من الفئة العمرية المتوسطة بين الحدين السابقين] فيما يبدو في اكتساب ذلك. وتخلص شكثر إلى أن هذه النتائج تبين أن "نافذة الفرصة" لم تعمل بعد لدى

المتعلمين الأصغر سناً ولكنها متاحة لدى الأطفال الذين يكبرونهم . أما فيما يخص المتعلمين الراشدين فقد خلصت إلى أن "النحو الكلي .. قد فشل في إلقاء الضوء على اكتساب الراشدين للغة الثانية - سواء من ناحية النظرة البيولوجية للنضج أو من ناحية الإنجازات اللغوية المعروفة للراشدين في تعلم اللغة الثانية" (Schachter, 1966: 178). وتعتقد من قبلها، خلافاً لفرضية الوصول المباشر، أن ما يستطيع متعلمو اللغة الراشدون الوصول إليه بسهولة من المبادئ والمتغيرات لا يخرج عن تلك المجموعة التي سبق تفعيلها من قبل أثناء تعلم اللغة الأولى.

وهناك شكل آخر لفرضية "الوصول غير المباشر" طرحه مؤخراً عدد من الباحثين من بينهم شوارتز وسيراوس (Schwartz and Sprouse, 1994). وقد أثبت هؤلاء أن متعلمي اللغة الثانية ينقلون في البداية كل طرق تثبيت المتغيرات من لغتهم الأولى، ولكنهم يقومون بتعديل فرضياتهم لاحقاً عندما تفشل اللغة الثانية في التوافق معها، وعندها يقوم المتعلمون بوضع فرضيات جديدة لتقيد معطيات النحو الكلي. وبناءً على هذه النظرة فإن النحو الكلي يوصل إليه عبر اللغة الأولى في المرحلة الأولى ثم مباشرة فيما بعد.

٣، ٥، ٣، ٤ الفرضية رقم ٤: الوصول الجزئي

برزت هذه الفرضية إلى الواجهة، كما أشرنا من قبل، منذ فترة قريبة مع أن السؤال عن ماهية الجوانب التي تتوافر أو لا تتوافر من النحو الكلي يعد مثاراً للكثير من الجدل. وتمثل قوة هذا الموقف (وضعه) في كونه يحاول التوفيق بين حقائق متعارضة نوعاً ما حول عملية اكتساب اللغة الثانية. [ومن هذه الحقائق ما يلي:]

- لا ينتج المتعلمون فيما يبدو نحواً شاذاً، أي نحواً لا يتقيد بالنحو الكلي، فهل يعني هذا أن مبادئ النحو الكلي على الأقل متاحة لهم؟
- ينتج المتعلمون نحواً لا يشبه بالضرورة لغتهم الأولى ولا الثانية، فهل يعني هذا أن تثبيت متغيرات أخرى خلاف المرعية في لغتهم الأولى أو الثانية يكون متاحاً لهم؟
- بعض المبادئ والمتغيرات تبدو أسهل في إعادة تثبيتها (مثل متغير الرأس) وبعضها الآخر يبدو مستعصياً أو حتى مستحيلًا (كما في قيد التبعية)، فما السبب؟

أدت الأعمال الأخيرة في حقل اللغويات النظرية (مثل الأعمال المتعلقة بالمقولات الوظيفية التي أشرنا إليها من قبل) إلى ظهور فرضيات جديدة وأكثر تفصيلاً حول ما هي الجوانب المعينة من النحو الكلي التي يحتلها من اللغة الأولى، كما أصبحت هذه الأعمال أساساً يعتمد عليه في محاولة تفسير الحقائق المذكورة أعلاه. وقد تبين الفرضية الحالية، فرضية الوصول الجزئي، باحثون من مثل مارتوهاردجونو وغير (Martohardjono and Gair, 1993)، ووايت (White, 1992)، وهاوكتز وتشان (Hawkins and Chan, 1997) وذلك اعتماداً على المزيد من الدراسات عن اكتساب النقل الميمي في اللغة الثانية من قبل متعلمين تخلو لغاتهم منه (كما في حالة متعلمي الإنجليزية من الكوريين والصينيين).

لكي نختتم هذا الجزء لعله من المناسب أن نقول بأن الجدل المتعلق بوصول متعلمي اللغة الثانية إلى النحو الكلي لم ينته بعد وأنه من الممكن أن نجد من ينافح بقوة عن أي من هذه المواقف الأربعة. ويبدو أن الجدل يدور في معظمه حول أفضل التفسيرات الفنية لشواهد هي بالفعل غير مباشرة ومشاكسة تم جمعها من اختبارات الحكم على الصحة النحوية وما شابه ذلك. ومع هذا فقد أسهمت تلك المحاولات إلى حد بعيد في تعزيز فهمنا للتطور اللغوي لدى متعلمي اللغة الثانية. ويبدو أن مسار الأبحاث الجديدة في هذا الجانب من تعلم اللغة الثانية قد تحول من السؤال القديم عن توافر أو عدم توافر النحو الكلي للمتعلمين إلى وجهة نظر تأخذ بقالبية اللغة والملكية اللغوية بالإضافة إلى قالبية النحو الكلي نفسه (Smith and Tsimpli, 1995). ونتيجة لهذا فقد أصبحت الأسئلة التي تتناولها دراسات اكتساب اللغة الثانية أكثر تركيزاً، ومعنية باختبار مدى توافر القوالب الفرعية من النحو الكلي وليس النحو الكلي ذاته.

كما ازداد أيضاً تناول النحو الكلي من منظور قالبية العقل الإنساني، وأصبحت الطريقة التي قد يتفاعل بها النحو الكلي مع القوالب الأخرى محطاً للكثير من الاهتمام، انظر (Juffs and Harrington, 1995; Myles, 1995; Pinker, 1994; Smith and Tsimpli, 1995; Towell and Hawkins, 1994).

٣، ٦ تقييم المقاربات المبنية على النحو الكلي في مجال اكتساب اللغة الثانية

٣، ٦، ١ نظرية النحو الكلي

من المهم أن نذكر أنفسنا في هذا الجزء بموضوع نظرية النحو الكلي وأهدافها، فهي ليست في الأساس نظرية في تعلم اللغة الثانية ولا تطرح، لهذا، أي مزاعم في هذا الجانب. بل هي نظرية في اللغة تهدف إلى وصف اللغة الإنسانية وتفسيرها. ومن هنا فإن علاقتها بأبحاث اكتساب اللغة الثانية تأتي فقط من طريق غير مباشر. فلا علاقة لها بهذا المجال إلا بقدر حاجة الباحثين في اكتساب اللغة الثانية لفهم ماهية ما ينبغي على المتعلم اكتسابه، لكي يتسنى لهم بعد ذلك فهم عملية الاكتساب نفسها.

وعلى الرغم من أن نظرية النحو الكلي كانت مؤثرة في حقل اكتساب اللغة الثانية، وهو الجانب الذي يمثل محور اهتمامنا في هذا الفصل، إلا أنه لا بد لنا من أن نكون حذرين من الحكم على نظرية لغوية لها أهدافها ومراميها الخاصة من منطلق الأهداف والمرامي الخاصة بنظرية اكتساب اللغة الثانية.

وقد كان النحو الكلي من جهة كونه نظرية لغوية مؤثراً جداً ولكن الآراء بشأنه ليست دائماً على وفاق. ويرجع هذا في جزء منه إلى نظريته المؤمثلة للغة التي تجعل منها ظاهرة تقوم على هيكل أو مخطط تحتي يستوعب كافة اللغات الإنسانية وهذا ما أدى به إلى التركيز على بعض جوانب اللغة وإهمال بعضها الآخر. وقد كان الجانب التركيبي يمثل إلى عهد قريب جداً الموضوع الأثير للنحو الكلي. ومع أن هذه الوضعية آخذة في التغير حيث بدأت بعض الجوانب الأخرى في اللغة مثل الأصوات والصرف وأخيراً المعجم تلقى اهتماماً متجدداً، إلا أن الجوانب الأخرى مثل الجوانب الدلالية والبراغماتية والخطابية ما زالت مهملة. وظل التركيز في النحو الكلي منصباً على الجملة وبنائها الداخلي دون أن يمتد إلى أي من الوحدات الأكبر في اللغة. كما تركز الاهتمام البحثي في مستوى الوحدات الأصغر (مثل الكلمة، والوحدات الصرفية، والفونيمات) بشكل رئيسي في الجوانب البنائية وكيفية تعالق العناصر المختلفة مع بعضها البعض. هذا جانب من

الانتقادات الرئيسية الموجهة للأعمال القائمة على هذه النظرية التي تناولت اللغة بطريقة علمية جامدة نوعاً ما، وفي فراغ، وبوصفها موضوعاً عقلياً وليس موضوعاً اجتماعياً أو نفسياً. وينظر مذهب النحو الكلي في ميدان تعليم اللغة إلى المتكلم أو المتعلم بنفس الطريقة؛ ليس بوصفه فرداً ذا خصائص متنوعة ولا كائناً اجتماعياً، وإنما بوصفه وعاءً مؤمناً لمعطيات النحو الكلي. فالتركيز هنا أيضاً يقع في معظمه على اللغة باعتبارها موضوع الدراسة وليس على المتكلم أو المتعلم باعتباره كائناً اجتماعياً. ومع هذا فقد بقي النحو الكلي على الرغم من كل هذه الانتقادات فاعلاً جداً كنظرية لغوية، بل ربما كان أكثر أدوات التحليل اللغوي تطوراً في وقتنا الراهن.

٢,٦,٣ النحو الكلي واكتساب اللغة الثانية

١,٢,٦,٣ مواطن الضعف

إلى أي مدى يمكن أن تنجح نظرية النحو الكلي عند تطبيقها على اكتساب اللغة الثانية؟ لقد تعرضت اتجاهات اكتساب اللغة الثانية القائمة على النحو الكلي في الواقع للنقد لنفس الأسباب التي انتقدت من أجلها النظرية نفسها. فقد أغفلت هذه الاتجاهات عدداً من الجوانب الأساسية لفهم عملية اكتساب اللغة الثانية. وأول ما نجده هنا من المآخذ أن اهتمام هذا الاتجاه من الناحية اللغوية قد انصب أول الأمر بشكل مطلق تقريباً على الجانب التركيبي. ومع أن الاهتمام اللاحق بالجوانب الصوتية والصرفية والمعجمية كان حرياً أن يحقق شيئاً من التوازن إلا أن الجوانب الدلالية والبراغماتية والخطابية ما زالت مبعدة.

ونجد ثانياً أن اهتمام مذهب النحو الكلي قد تمحور بشكل تام حول مسار النمو اللغوي لدى متعلم اللغة الثانية في حين بقيت العوامل النفسية والاجتماعية خارج دائرة الاهتمام. أما نقطة الضعف الأخرى في مذهب النحو الكلي فهي تتعلق بالمنهج، حيث انشغلت النظرية بنمذجة الكفاية اللغوية، ولم تر في دراسة الأداء الطبيعي مدخلاً مناسباً للنفوذ إلى المخطط العقلي الداخلي للغة. ولكن استنطاق الصورة اللغوية التحتية للغة لدى متعلمي اللغة الثانية يعد أكثر صعوبة منه في حالة الناطقين الأصليين نظراً لكون الصورة التحتية للغة الثانية أقل استقراراً.

فقد رأينا في الفصل الأول أن الباحثين يعدون اختبارات الحكم على الصحة النحوية أكثر المنهجيات ملاءمة للتعرف على حدس الناطقين الأصليين حول لغتهم، وأن الوضعية المعتادة هي أن يتفق الناطقون الأصليون حول ما هو نحوي أو غير نحوي في لغتهم. ولكن حدس متعلمي اللغة الثانية يغلب عليه عدم الاستقرار ومن هنا فهو أقل موثوقية. كما رأينا في الأجزاء الأولى كيف أن المادة المتعلقة بكفاية اللغة الثانية المأخوذة من اختبارات الحكم على الصحة النحوية غالباً ما تكون محلاً للخلاف وإعادة التفسير (للحصول على مناقشة لهذا الجانب انظر (Sorace, 1996)).

٢,٢,٦,٣ مواطن القوة

على الرغم من الملاحظات السابقة فما زال هناك شعور بأن مذهب النحو الكلي في أبحاث اكتساب اللغة الثانية كان فعالاً جداً ومثمراً. فهو أولاً أداة تحليل لغوي متطورة وفعالة جداً، مكنت الباحثين من صياغة فرضيات محددة بعناية، مركزة وقابلة للاختبار التجريبي. ولم يقتصر دور هذه الأداة اللغوية الفعالة على الإفادة في وصف اللغة التي ينتجها المتعلمون بل تعداه إلى وصف اللغة التي سيتم اكتسابها وكذلك اللغة الأولى للمتعلم. كما أسهمت أبحاث اللغة الثانية التي أجريت ضمن هذا الإطار أيضاً في تعزيز فهمنا العام للغة الإنسانية الذي يمثل الهدف الرئيسي للنحو الكلي، فاللغات الثانية مثال لمثل هذه اللغات الإنسانية (وإن كان مثلاً من نوع خاص).

ونجد ثانياً أن فاعلية هذا الاتجاه لا تنحصر في كونه أداة وصفية أسهمت في تأسيس بعض الحقائق المتعلقة باكتساب اللغة الثانية، ولكنها قد حققت أيضاً بعض النجاح في استكشاف تلك الحقائق. فقد عرفنا هذا المذهب مثلاً بالمراحل التي يمر بها متعلمو اللغة الثانية وبالانتظام الذي يظهره تقدمهم في التعلم. وإذا كان متعلمو اللغة الثانية يعتمدون على النحو الكلي فمن المتوقع إذن أن يكون تطورهم تدريجياً ومنتظماً بنفس طريقة تطور اللغة الأولى لدى الأطفال. كما مكّن النحو الكلي الباحثين في ميدان اللغة الثانية من صياغة وجهات نظر رصينة عن النقل اللغوي أو التأثير عبر اللغوي cross-linguistics influence بالاعتماد على فكرة المبادئ والمتغيرات، حيث أصبح بمقدورهم مثلاً، كما رأينا من قبل، أن يتحققوا تجريبياً من مدى إمكانية إعادة تثبيت المتغيرات.

إجمالاً ليس هناك سوى القليل من الشك في أن مدخل النحو الكلي إلى دراسة اللغة الثانية يحقق معايير النظرية الجيدة التي حددناها في الفصل الأول، وذلك لما فيه من تحديد واضح وصريح لمجال عمله وللمزاعم التي يطرحها، ولاشتماله على إجراءات منتظمة للتقييم النظري، ومحاولته تفسير وتوصيف البعض على الأقل من ظواهر اللغة الثانية، وأخيراً لاندماجه المتزايد مع النظريات الأخرى الموجودة على الساحة.

١ أضاف تشومسكي (١٩٨٨، ص: ٣) سؤالاً آخر إلى هذه القائمة يهتم علماء الدماغ أكثر من اللغويين هو: " ما الآليات العضوية التي تقوم بدور الأساس المادي لهذا النظام المعرفي واستخداماته؟" انظر كتاب سالكي (Salkie, 1990). ولا دخل لهذا السؤال بما نحن فيه الآن.
^٢ تستخدم علامة النجمة في اللغويات للإشارة عادة إلى عدم نحوية الجملة.

^٣ ولكننا سنرى لاحقاً أن مفهوم الاتجاه لا يعمل في كل اللغات باطراد بل هناك بعض الاستثناءات وأن اللغة الفرنسية مثال لهذه الاستثناءات. فالذي يظهر هو أن اللغات تتبع ترتيباً معيارياً للعناصر المركبية ينطبق على كل أنواع المركبات. فلو أن المركب الاسمي مثلاً يتبع ترتيباً من نوع مخصص + اسم + فضلة فإن جميع المركبات الأخرى في اللغة (المركب الفعلي والمركب الوصفي والمركب الحرفي إلخ) ستتبع نفس الترتيب. ولكن بعض اللغات كالفرنسية مثلاً تتبع ترتيباً معيارياً لا يخلو من استثناءات. فضمائر المفعول اللصقية clitics في الفرنسية تأتي قبل الفعل بحيث تعطي مركباً فعلياً (م ف) مرتباً على هذا النحو (مخصص - فضلة -

ف). ويكتسب الأطفال هذا الترتيب في وقت متأخر نسبياً حيث يعتمدون في البداية على المعيارى لهذا المركب.