30

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة

مظاهر نمو الوعي بالازدواجية اللغوية عند الطفل المغربي

أ.د. الغالي أحرشاو

رئيس وحدة التكوين والبحث «النمو وسيرورات اكتساب المعارف»

شعبة علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز

فاس. المغرب

E-mail: aharchaou—rhali@yahoo.fr

مشروع مبارك العبدالله المبارك الصباح

للدراسات العلمية الموسمية المتخصصة

تخرج هذه السلسلة بإشراف لجنة مكونة

من الذوات التالية أسماؤهم

د. حسن الإبراهيم (الرئيس)

أ. د. رجاء أبو علام

أ. د. بدر العمر

أ. د. محمد جواد رضا

د. تغريد القدسي

أ. د. صلاح مراد

د. يعقوب الحجي

أبريل 2007

حقوق الطبع محفوظة

للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ولا يجوز إعادة نشر أو اقتباس أية معلومة

من هذه الدراسة دون موافقة خطية من الجمعية

الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبر بالضرورة عن اتجاهات

تتبناها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

تطلب هذه السلسلة من

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ص.ب: 23928 الصفاة – الرمز البريدي: 13100 الكويت

تلفون: 4748479 – 4748387

فاكس: 4749381

e-mail:haa49@qualitynet.net

www.ksaac.org.kw

الملخص:

يتحدد الهدف الرئيسي لهذه الدراسة في تجسيد مظاهر نمو وعي الأطفال بالازدواجية اللغوية من خلال مقاربة طبيعة تمثلاتهم وأحكامهم بخصوص مقومات هذه الظاهرة وملامح وجودها وفائدتها. فالنتائج المستخلصة من التطبيق على عينة مكونة من 96 طفلاً مغربياً تتراوح أعمارهم ما بين 4 و11 سنة، كلهم ينتمون إلى شرائح اجتماعية متوسطة ويتابعون دراستهم بالتعليمين الأولي والأساسي، تبين ما يلي:

1) الموقف شبه الموحد لهؤلاء، وبغض النظر عن صغر أو كبر سنهم، تجاه كينونة الازدواجية اللغوية وفائدتها.

2) إن ممارسة هذه الازدواجية في المغرب لا تبدأ بالضرورة في المدرسة على شكل تعلم منظم للغة ثانية، بل تتمظهر قبل ذلك في صورة أنشطة وتجارب يواجهها الطفل ويتعامل معها على مستوى التأمل والحكم.

3) يمثل وعي الطفل المبكر بكثير من تلك الأنشطة والتجارب الدالة على كينونة الازدواجية اللغوية وفائدتها، الدليل الواضح على الدور الإيجابي لهذه الأخيرة في تَكَوُّن هذا الوعي الذي يساهم بدوره في إغنائها وتنميتها. 4) يتحول نمو وعي هؤلاء بالازدواجية اللغوية من الاعتراف العفوي الساذج لدى صغارهم سناً (4–7 سنوات) إلى الاعتراف المتذبذب المحكوم بنوع من التراجع لدى متوسطيهم سناً (8–9 سنوات) إلى الإقرار شبه الكامل بوجود تلك الظاهرة وفوائدها لدى كبارهم سناً (10–11 سنة).

Aspects of the development of child's awareness of bilingualism

Dr. El rhali AHARCHAOU

Chief of the unit of formation and research

«Development and Process of acquirement of the Knowledge»

Department of psychology, faculty of letter and Human science,

Dahr el Mehraz , FES.

E-mail : aharchaou_rhali@yahoo.fr

Abstract

This study seeks to explore the aspects of the awareness of children of bilingualism through an approach of their representations and judgements of the existence of this phenomenon and its advantages. The results obtained from an experiment on a sample of 96 Moroccan children aged between 4 and 11 from middle classes receiving both primary and fundamental education show:

(1) an almost unified attitude of the subjects to the essence of bilingualism regardless of their age.

(2) functioning within this bilingualism does not necessarily start at school and acquisition of a foreign language. It happens prior to that and takes the form of early activities and experiences the child comes to face at the stage of reflection and judgement.

(3) early awareness of this bilingualism through experiences and activities that support it and highlight its advantages clearly points to the positive role of the latter in fostering this awareness. In turn this awareness contributes to the improvement and development of such activities and experiences.

(4) the awareness of the bilingualism ranges between nave and spontaneous admission among children of 4 to 7. unstable admission doomed to recess among those of 8 to 9 and an almost total acceptance of the phenomenon and its advantages among the older ones (10 to 11).

مقدمة:

يتحدد الهدف الرئيسي لهذه الدراسة في مقاربة مظاهر العلاقات المحتملة بين الازدواجية اللغوية كواقع يعيشه الطفل العربي عامة والمغربي خاصة والتفكير في مضامين هذه الازدواجية من منظورالوعي اللغوي. بمعنى محاولة استكشاف طبيعة تمثلات الأطفال عن الازدواجية اللغوية وعن مظاهر وجودها وأهميتها، وبالتالي الإجابة عن أسئلة من قبيل: هل يحظى الطفل المزدوج اللغة بامتياز على مستوى كفاءة وعيه اللغوي إذا ما قورن بالطفل الأحادي اللغة؟ هل صحيح أن الازدواجية اللغوية تساعد الطفل على وعي مبكر باللغة وعلى تحقيق تقدم على مستويي الوعي اللغوي Métalangage والوعي المعرفي Métacognitif؟ ثم إلى أي حد يصح اتخاذ كفاءة الوعي اللغوي المتطورة كنتيجة مباشرة للازدواجية اللغوية، خاصة وأن هذه الكفاءة عادة ماتشكل إحدى التمظهرات الأساسية للقدرة المعرفية الواعية التي تنمو عند الطفل؟

إذا كانت هذه الأسئلة تتعلق في مجملها بأحد الجوانب الأساسية لمفهوم الوعي اللغوي، فإن ما يستوجب التأكيد هنا هو أن الأطفال العرب والمغاربة بالخصوص يعيشون وضعيات ومواقف تتقاطع فيها لهجات ولغات متعددة غالباً ما تتولد عنها معرفة معينة. ويبقى السؤال المطروح هو: كيف يستعمل هؤلاء الأطفال هذه المعرفة حينما نطالبهم بالتفكير فيها أو التعبير عن مستويات وعيهم بمضامينها البنيوية وبأبعادها الوظيفية؟

ستشكل الإجابة عن هذا السؤال وعن الأسئلة التي سبقته الرهان العلمي الأساسي الذي سنعمل على تحقيقه في هذه الدراسة التي ستشمل عينة من الأطفال المتمدرسين المتراوحة أعمارهم بين الرابعة والحادية عشرة سنة.

1- موضوع الدراسة وإشكاليتها:

1.1. مشكلة الدراسة:

يتحدد موضوع هذه الدراسة في «مظاهر نمو الوعي بالازدواجية اللغوية لدى الطفل»، وتتلخص إشكاليته المركزية في مقاربة مظاهر العلاقات المحتملة بين الازدواجية اللغوية كواقع يعيشه الطفل المغربي والتفكير في مضامين هذه الازدواجية من منظورالوعي المعرفي. فالأمر يتعلق باستكشاف أفكار الأطفال المغاربة وتأملاتهم حول هذه العلاقات وذلك من خلال التركيز على مساءلتهم عن الوجود الفعلي لهذه الازدواجية وفائدتها ومستوى الوعي بمكوناتها ووظائفها.

والحقيقة أن هذا التركيز يروم إلى مقاربة أحد الجوانب الأساسية في الوعي باللغة والذي يتمثل في العلاقة بين اللغة كنظام رمزي والشخص المستعمل لهذا النظام، أي بيان كيف يصل الطفل إلى الوعي بإمكانية امتلاك الذات المتكلمة نفسها لنظامين لغويين مختلفين تستعمل أحدهما عند الاقتضاء. والواقع أن هذا البناء التصوري لإمكانية استعمال هذه اللغة أو تلك وإن كان يفترض نوعاً من اللاتمركز، فهو يستلزم شرطين اثنين:

- فمن جهة تكوين الوعي بنشاط الذات المتكلمة (الذات المستعملة للغة).
- ومن جهة أخرى بناء نوع من الغيرية (ما يخص الآخر في مقابل الأنا)؛ إذ إن الحديث مثلاً بلغة أخرى، بالإضافة إلى العربية، يمثل من منظور الوعي اللغوي، التواصل مع أشخاص آخرين لا يتقاسمون تماماً معرفتنا اللغوية. ومن هنا تطرح مجموعة من الأسئلة المحورية أهمها:

* كيف يستعمل الأطفال المغاربة معرفتهم بالازدواجية اللغوية، حينما نطالبهم بالتفكير فيها والتعبير عن مستويات وعيهم بمضامينها البنيوية وأبعادها الوظيفية؟
* كيف يصل الطفل إلى إقامة علاقة عضوية بين اللغة كنظام نمتلكه جميعاً والشخص الذي يستعمل هذا النظام؟
* ما هي فوائد الازدواجية اللغوية في حد ذاتها بالنسبة لهؤلاء الأطفال وتبعاً لمختلف الأعمار؟
* هل يحظى الطفل مزدوج اللغة بامتياز معين على مستوى كفاءة وعيه اللغوي إذا ما قورن بالطفل أحادي اللغة؟
* هل صحيح أن الازدواجية اللغوية تساعد الطفل على وعي مبكر باللغة وعلى تحقيق تقدم على مستويي الوعي اللغوي والوعي المعرفي؟
* إلى أي حد يصح اتخاذ كفاءة الوعي اللغوي المتطورة كنتيجة مباشرة للازدواجية اللغوية أو تعددها، خاصة وأن هذه الكفاءة عادة ما تشكل إحدى التمظهرات الأساسية للقدرة المعرفية الواعية التي تنمو عند الطفل؟

إذن، إذا كانت الغاية من تحديد إشكالية الدراسة على هذا النحو هي محاولة استكشاف طبيعة المعارف والتمثلات التي لدى الأطفال المغاربة عن الازدواجية اللغوية وعن مظاهر وجودها وأهميتها وفائدتها، فإن ما يستوجب التأكيد هنا هو أن الأسئلة السالفة الذكر تسعى جميعها إلى تحقيق تلك الغاية، حيث تتعلق في مجملها بأحد الجوانب الأساسية في الوعي اللغوي الذي لم ينل عندنا حتى الآن قسطه الكافي من البحث والتقصي. فالأطفال المغاربة يعيشون بدون أدنى شك وضعيات تتقاطع فيها لهجات ولغات متعددة (عامية/ بربرية/ فصحى/ فرنسية/ إسبانية/ إنجليزية....)، الأمر الذي تتولد عنه معرفة معينة بهذه اللغات. إلا أن السؤال الذي يطرح بهذا الخصوص، والذي يعبر بعمق عن مضامين إشكالية هذا البحث، هو كيف يستعمل هؤلاء الأطفال هذه المعرفة حينما نطالبهم بالتفكير فيها والتعبير عن مستويات وعيهم بمضامينها البنيوية وأبعادها الوظيفية؟ بمعنى هل بمقدور هؤلاء مفهمة conceptualiser مزايا واقعهم اللغوي والتعبير عن فوائد الازدواجية اللغوية، وبالتالي هل يمكن القول بأن هؤلاء ونظراً لمعرفتهم اللسانية المزدوجة يتبعون المسارات نفسها التي عرفتها مسألة الحكم على هذه الازدواجية عبر التاريخ، حيث تراوحت بين الإيجابي والسلبي وبين التفوق المعرفي والغموض الذهني؟

2.1. مبررات اختيار هذه المشكلة:

أ) من حيث الأهمية:

يعتبر موضوع الوعي بالازدواجة اللغوية لدى الطفل أحد الموضوعات الحديثة نسبياً التي أصبحت تستأثر باهتمام الباحثين المتزايد وخاصة في علم النفس والاجتماع والتربية واللسانيات وذلك لأسباب نظرية وأمبريقية وتطبيقية عديدة نجملها في العناصر الآتية:

- ظهور السيكولوجيا المعرفية في أوائل الستينيات من القرن العشرين التي بفضلها تم تحيين دراسة السيرورات الذهنية الداخلية بعدما كانت محظورة خلال هيمنة السيكولوجيات ذات البراديغم Paradigme أوالنموذج السلوكي.

- دراسة نشاط الطفل وملاحظة سلوكه تجاه اللغة بصفة عامة والازدواجية اللغوية والقراءة والكتابة والحساب بصفة خاصة.

- الإقرار بأن مجال البحث في «الازدواجية اللغوية ومظاهر الوعي بها» لايزال يشكل الحقل الخصب الذي لم تستنفده بعد الدراسات الأجنبية بالبحث والتقصي، أما الدراسات العربية، نفسية كانت أم لسانية، فهي بعيدة كل البعد عن مداخل وأبواب هذا الحقل. فاهتمام أغلب أصحاب هذه الدراسات لايزال مركزاً حول الجوانب اللسانية الصرفة دون المرور، إلا فيما نذر، إلى الجوانب الأخرى وفي مقدمتها جوانب الوعي اللساني التي يندرج فيها موضوع هذه الدراسة. ومن هنا فإن البحث الحالي يحاول تجاوز بعض هذه النواقص وذلك من خلال لفت الانتباه إلى أهمية جوانب الوعي اللساني في دراسة لغة الطفل ومستويات معرفته ووعيه بهذه الأخيرة.

- وأخيراً تجدر الإشارة إلى أن أهمية هذا البحث تتحدد فيما سيقدمه من خدمة للحقل التربوي عامة والبيداغوجي خاصة. فإذا كانت مختلف التوجهات البيداغوجية الحالية تعتمد في تصوراتها على مرجعية سيكولوجية كلاسيكية (أحرشاو، 2000)، حيث هناك غياب تام لمفاهيم الإستراتيجات والتفكير الواعي عن مواصفات المدرسة السائدة عندنا، فإن تأكيدنا في هذه الدراسة على مثل هذه المفاهيم هو التزام ضمني بضرورة اعتماد بيداغوجية المعرفية الواعية التي تعلم الطفل كيف يصبح واعياً بلغته أو باللغات التي يمتلكها وكيف يفكر في مكوناتها وفوائدها ثم كيف ينظم إستراتيجيات استعمالها وتوظيفها.

ب) من حيث الأهداف:

تتحدد الأهداف الرئيسية لهذه الدراسة في العناصر الثلاثة الآتية:

- تجسيد طبيعة التمثلات والمعارف التي لدى الأطفال المغاربة حول ظاهرة الازدواجية اللغوية.
- استكشاف آراء هؤلاء الأطفال وأحكامهم حول وجود الازدواجية اللغوية وفائدتها من خلال بيان إلى أي حد يدركون واقعة أن شخصاً ما يعرف الحديث بلغتين أو أكثر ثم لأي شيء يصلح هذا الحديث.
- تعيين دور كل من الازدواجية اللغوية والوعي اللساني في بعضهما البعض.

2. الخلفية النظرية للدراسة:

أكيد أن مسألة العلاقة بين الوعي اللساني وسيرورة اكتساب اللغة عامة، بما في ذلك الازدواجية اللغوية، كانت ولاتزال تحظى بالاهتمام على مستوى البحث والتقصي. فكثيرة هي الأعمال التي تمحورت حول دراسة طبيعة هذه العلاقة وبيان إلى أي حد ينعم الطفل مزدوج اللغة Bilingue بامتياز معين على مستوى كفاءة وعيه اللغوي إذا ما قورن بالطفل أحادي اللغة Monolingue؟

وإذا كان التمييز في هذه الأعمال يتم بين أطروحتين متعارضتين على مستوى تعريف الوعي وتحديد أهميته: الأولى ظاهراتية Phénoméniste تؤطرها على التوالي أعمال فودور (Fodor، 1983) عن القوالب les modules والسيرورات المركزية وبيريشي (Perruchet، 1989) حول الآليات المعرفية les automatismes cognitives والمراقبة، تقول بالاختلاف الكيفي بين السيرورات الواعية والسيرورات اللاواعية، والثانية إبيظاهراتية Epiphénomniste تعتبر الوعي كظاهرة ثانوية مصاحبة تتولد عن النظام المعرفي دون أن تحظى بأي دور تأثيري في هذا الأخير وتحكمها مسلمة تساوي المعارف الواعية واللاواعية واندماجها في سيرورة موحدة(Richard، 1990) فإن السيكولوجيا المعرفية المعاصرة قد بلورت أطروحة ثالثة يحكمها منظور تفاعلي وتسلم بمرجعية السيرورات الذهنية في بزوغ الوعي وبدوره المحدد للاشتغال المعرفي والمؤثر في هذه الأخيرة. وتؤكد أعمال ميلو (Melot، 1990) و(فايول Fayol ومونتيي Monteil، 1994) حول استراتيجيات الوعي المعرفي في التعلم وحل المشكلات بشكل واضح على هذا الدور من خلال إبراز وظيفة الوعي في انتقاء السيرورات الواعية وتخطيطها وتوجيهها.

الحقيقة أن الدراسات التي اهتمت بدور الوعي في اكتساب اللغة الأم تبدو قليلة بالمقارنة مع تلك التي تم تخصيصها لهذا الدور في حال ازدواجية اللغة وتعلم القراءة والكتابة؛ بحيث تجلت أهم توجهات هذه الدراسات في المواقف الثلاثة الآتية:

* يمثل الوعي اللساني ظاهرة متأخرة لا تظهر عند الطفل إلا بعد سن السادسة.
* يسمح التمدرس عامة للطفل بالنفاذ إلى الوعي اللساني.
* تشكل الازدواجية اللغوية وضعية ملائمة للوعي اللساني.

بالتأكيد أن هذه المواقف، حتى وإن كانت تفتقر إلى الإجماع، فهي تحظى بالأفضلية داخل الأدبيات السيكولوجية الحالية. فمنظورها الأساسي يتلخص في أن الطفل يتعلم لغته الأم من الميلاد حتى سن السابعة دون أدنى وعي بها. فهو لا يبدأ في ممارسة هذا النشاط الذهني إلا حينما يتمكن من مهارة الكلام ويصبح ناضجاً معرفياً أو ملزماً بذلك داخل المدرسة. ومن العناصر البارزة المميزة لهذا المنظور نذكر ما يلي (Ez-Zahir، 2004):

* يشكل اكتساب اللغة سيرورة لاواعية في أساسها، بحيث يتعلم الطفل التواصل دون أدنى معرفة بالنظام الذي يتواصل به وبما يتعلمه.
* يوجد الطفل الذي يتعلم لغة ثانية في وضعية مزدوجة Bilingue تسهل الوعي اللساني.
* هناك استقلال تام بين الكفاءة اللسانية والوعي اللساني، بحيث إن الكفاءة التي تسبق

دائماً الوعي هي التي تحظى بالأولوية من الناحية التكوينية.

* إن دور الوعي اللساني في الاكتساب غير وارد نظراً لأنه يأتي دائماً بعد اكتساب اللغة وليس قبله أو أثناءه. فهو يظهر في الغالب كنتيجة أو كمعطى ثانوي.

تبعاً لما تقدم يمكن الإقرار بأن الوعي يتواجد عند ثلاثة ميادين لسانية: اللغة الأم (الشفوية)، واللغة الثانية (الازدواجية)، ثم اللغة المكتوبة (المدرسية)، يهمنا منها في هذه الدراسة الميدانين: الأول والثاني.

1.2. الوعي وسيرورة اكتساب اللغة الأم:

يمكن إجمال أهم استنتاج قد يصاحب الفحص الدقيق لعلاقة الوعي بنمو اللغة عامة واكتساب اللغة الأم خاصة، في أن الأمر يتعلق بسيرورتين مستقلتين تنموان بصورة متباعدة في الزمان. فنمو اللغة الأولية (مهارة الكلام) لا يحتاج بتاتاً لأي وعي لساني يحكمه وعي معرفي لاحق ويحظى بأهمية في اكتساب قدرات لسانية ثانوية كالقراءة والكتابة (Mattingly، 1984). ويبدو هذا الموقف مبرراً بحجتين، إحداهما نظرية والأخرى أمبريقية. فالوعي لا يعمل حول الفراغ بل إنه دائماً وعي بشيء معين؛ بحيث المطلوب أولاً اكتساب هذا الشيء لكي يتم الوعي به بعد ذلك (Piaget، 1974؛ Vygotsky، 1962). فبعد أن يتعلم الطفل الكلام ويتمكن من نظامه اللغوي يصبح آنذاك مهيّأ للوعي بهذا النظام عبر التفكير في بنياته ووظائفه، الأمر الذي يعني أن مسلمة أسبقية الكفاءة اللسانية واستقلالها عن الوعي اللساني، يؤكدها سن الطفل المتأخر لامتلاك هذا الوعي. فعلى أساس أن هذا الأخير لا يتدخل سوى حوالي سن السابعة فهذا يعني استحالة تأثيره في النمواللغوي للطفل الذي أصبح منذ سن الرابعة أو الخامسة يتوفر على كفاءة لسانية كافية. والحقيقة أن هذا الموقف تواجهه انتقادات كثيرة وفي مقدمتها المؤاخذات الثلاثة التالية:

أ) التعميم غير المبرر لنتائج جزئية تتعلق بمظهر لغوي واحد على مختلف مظاهر الوعي اللغوي الأخرى. فكثيرة هي الوقائع التي تؤكد أن الأنشطة الواعية (التعريف، الحكم، التأويل، التعليق) بمظاهر اللغة الصواتية والتركيبية والمعجمية والدلالية والتداولية، لا تظهر هكذا دفعة واحدة خلال النمو بل إن بعضها يظهر في وقت مبكر وبعضها في وقت متأخر (Breadart و Rondal، 1982).

ب) استخدام مناهج وإجراءات تتجاوز مستلزماتها المعرفية إمكانيات الطفل المبحوث؛ بحيث تم التوصل إلى أن الأطفال يحصلون على نتائج أفضل في مهام الوعي اللساني كلما كانت تلك المناهج والإجراءات أكثر بساطة وملاءمة.

ج) التركيز على الوعي الصوري للغة مع إهمال أشكاله الأخرى وبالتالي القول بفكرة ظهوره المتأخر. وهي فكرة بعيدة عن التصديق؛ بحيث تكذبها وقائع تجريبية كثيرة قوامها الإقرار بمبكرية الوعي اللساني عند الطفل وعلاقته العضوية باكتساب اللغة. فقد أوضحت دراسات متعددة أنه خلال المرحلة النشيطة لاكتساب اللغة، الممتدة من الثالثة إلى الخامسة، يمارس الطفل نشاطات لسانية واعية في إطار سياقات عفوية أوفي إطار مهام صورية، وترتبط وظيفياً بثلاث وضعيات أساسية (Ez-Zahir, 2004: Ez-Zahir & Aharchaou,1999):

- فهناك أولاً أنشطة لسانية واعية مبكرة يمارسها الطفل الصغير في وضعيات التواصل؛ بحيث يسعى إلى تحقيق التفاهم المتبادل بينه وبين المخاطَب عبر إجراءات متنوعة من قبيل: تصحيح لغته ولغة الآخر، تغيير النغمة، التعقيب حول الملفوظات، الاستفسار وطلب التوضيحات، الإنصات اليقظ. فكل هذه الأنشطة اللسانية الواعية تبين قدرته على مراقبة لغته الخاصة في الإنتاج والفهم وملاءمتها مع المخاطَب ومع هدف التواصل.
- وهناك ثانياً أنشطة لسانية واعية جداً مبكرة يستعملها الطفل أثناء اللعب؛ بحيث يقلد الأصوات ويلعب بالكلمات ويجزئها إلى أصوات وقوافي وينشئ الألغاز. وهي كلها أنشطة فكاهية تعبر عن قدرة الطفل على عزل اللغة عن سياقها واتخاذها كموضوع للتفكير والتأمل واللعب التلقائي والوعي بمظاهرها الصورية.
- وتوجد أخيراً الأنشطة اللسانية الواعية المتولدة عن سيرورة تعلم اللغة في حد ذاتها. فلكي يفهم الطفل بنية واشتغال اللغة التي هو بصدد اكتسابها نجده يعمد إلى التفكير حول مكوناتها ومظاهرها وخاصة على مستوى: معاودة نطق الكلمات ومقارنة الملفوظات والتعليق عليها، تكوين فرضيات وتجريب تعابير جديدة، المراجعة والتصحيح ثم الحديث عن لغته الخاصة وعن لغة الآخرين... إلخ. وإذا كان الأمر يتعلق هنا بتفكير صريح حول اللغة هدفه الأساسي هو التعلم، فإن هذا النشاط (التفكير) يظهر مع الاكتسابات اللسانية الأولى ويستمر على امتداد سيرورة التعلم كلها؛ الشيء الذي يؤكد أن نمو اللغة في بعديه اللساني واللساني الواعي يتم بكيفية تفاعلية ومتزامنة. فكل اكتساب لساني يولد معرفة لسانية واعية تدعم بدورها هذا الاكتساب وفق سيرورة تفاعلية مستمرة.

الواقع أن أنشطة الوعي اللساني السابقة الذكر، ورغم تعدد أنواعها وتنوع سياقات ظهورها (التواصل، اللعب، التعلم)، فهي تهم جميع مظاهر اللغة وتسهم بدور فعال في سيرورة اكتسابها. فعلى عكس الأطروحة الظاهراتية المصاحبة Epiphénoméniste التي بنفيها لهذه الأنشطة اللسانية الواعية المبكرة وبدفاعها عن استقلالية الوعي اللساني وتغييب دوره في نمو اللغة، نجدها تتبنى منظوراً ميكانيكياً وسلبياً لسيرورة الاكتساب (الفطرنية Innéisme والسلوكية Comportementalisme) وتطمس دور الذات في تعلمها الخاص، فإن الأطروحة التفاعلية Interractionniste التي ظهرت في أواخر السبعينيات من القرن العشرين مع سنكلير Sinclair وجارفيلا Jarvella ولفيلت Levelt (1978) تؤكد إيجابياً على دور الوعي في نمو اللغة وتقول بالعلاقة التفاعلية بين النمو اللساني والنمو اللساني الواعي. وهي العلاقة التي يمكن البرهنة عليها من خلال نتائج أعمال كثيرة وفي مقدمتها الخلاصات التالية:

* تمثل تصورات وأنشطة الطفل الواعية أهم مؤشر على نموه اللساني واللساني الواعي اللذين يشكلان سيرورة تفاعلية موحدة تشمل على التوالي: مهارة استعمال اللغة والحديث بها ومهارة التحدث عن اللغة والتفكير حولها؛ بحيث لا يمكن تصور إحداهما دون الأخرى (Taulette، 1984).
* يباشر أطفال سن الثانية والثالثة وبعفوية كاملة أنشطة الاستماع اليقظ (Monitoring ou Ecoute attentive) وتصحيح لغتهم، الأمر الذي يبرهن على وعيهم المبكر باللغة

وبنياتها وأشكالها على امتداد سيرورة الاكتساب كلها، وبالتالي على فرضية التفاعل بين النمواللساني والنمواللساني الواعي. فهذه الأنشطة لا تصلح سوى لتقوية اكتسابات تلك اللسانية وتقويم اعوجاجاتهم اللغوية (Clarkو Anderson، 1979).

* يمتلك أطفال سن الثالثة والرابعة قدرات لسانية واعية مركبة تتماشى مع فرضية العلاقة التفاعلية للسببية التي تتبادل فيها هذه القدرات التأثير المتتالي مع اكتساب اللغة (Tager- Flusberg & smith، 1982).
* يكون نموذج مارشال Marshall ومورتن Morton (1978) المحاولة الأولى لمَفْهَمَة علاقة الوعي اللساني بنمو اللغة. وهو نموذج وظيفي مستلهم من نظرية معالجة المعلومات، يربط بشكل صريح الوعي اللساني بفهم اللغة وإنتاجها عبر آلية EMMA (Ever more maturing adjunct) أوفاعل واعٍ يُنفِّذ إلى النظام اللساني الأولي ويتدخل لتجاوز الفشل اللغوي وخاصة على مستوى تصحيح الأخطاء اللغوية ومراقبة السيرورات اللسانية للفهم والإنتاج وتغيير نمط عملها. وهو بهذا المعنى يمثل الخاصية الهامة لإقامة تفاعل مستمر بين الوعي اللساني ونمو اللغة ويقترح سببية متبادلة بينهما. فهو يفرق بين نظام سيرورة اللغة العادية (NLP) الذي يستعمل الأوصاف اللسانية في مظاهرها الروتينية اللاواعية، ونظام EMMA الذي يوثق الأوصاف اللسانية في مَفْهَمَات واعية.

الواقع أن هذه المقاربة الوظيفية التي تؤكد على دور الوعي اللساني في اكتساب اللغة، حتى وإن كانت تبدو للبعض متطرفة خاصة حينما يتم العمل بها في المراحل الأولى لاكتساب اللغة (سن ما قبل الخامسة)، فهي تشكل مع ذلك الإطار الملائم لدراسة اللغة الأم التي لايتوقف اكتسابها عند هذه السن. فلغة الطفل، ورغم تمكنه من البنية التركيبية وامتلاكه لرصيد لغوي كاف لكي يتواصل، ستعرف فيما بعد تغيرات هامة، الأمر الذي يدل على أن اكتساب اللغة لا ينتهي عند سن الخامسة، بل يستمرإلى ما بعد ذلك وخاصة على المستوى التركيبي والمعجمي والدلالي. فالتحكم الكامل في النظام اللساني يستدعي سيرورة طويلة ومعقدة يمكنها أن تتوزع إجمالاً إلى طورين: طور مبكر يمتد إلى حدود سن الخامسة، وطور متأخر يمتد حتى سن التاسعة فأكثر (Kail، 1975، 1994) وبهذا المعنى يبدو من المنطقي على المستوى الوظيفي ربط الوعي اللساني على الأقل مع التطورات التي تحصل بعد سن الخامسة وملاحظة دوره في هذا الطور من الاكتساب، وبالتالي تفنيد كل المواقف المعارضة لهذه المقاربة بفعل أن الطفل يمتلك عند هذه السن، وفي الآن نفسه، كفاءة لسانية وأخرى لسانية واعية حتى وإن كان مايزال في طور اكتساب اللغة.

لقد اعتُبِر دائماً اكتساب اللغة، وخاصة الأم، كتعلم طبيعي عفوي يتم في سياقات عادية ولا يحتاج إلى مجهود فكري معين مقارنة بالتعلم المدرسي الذي تحكمه خصائص مغايرة. صحيح أن اللغة الأم لا تشكل موضوع تعلم صريح ومنظم، وصحيح أيضاً أن التجهيز التكويني للطفل وحاجته الحيوية للتواصل يمثلان شرطين ملائمين لتعلم اللغة بشكل سهل وبدون مجهود يذكر. لكن مع ذلك فالأمر لا يعني أن هذا الاكتساب يتم بكيفية لاواعية؛ إذ لا وجود في الواقع لتعلمات لاواعية بطبيعتها وأخرى واعية (Nicolas، 1996). فالوعي واللاوعي لا ينحصر دورهما في عمليات معينة أو على قطاع من الاشتغال، بل يشكلان

صيغتين للاشتغال الذي يمتلكه الطفل ويستعمله حسب المادة التي سيعالجها وصعوبة المهمة ومستوى المعرفة المحصلة.

إذن تبعاً لهذا، يمكن الإقرار بأن اكتساب اللغة لا يكون لاواعياً في كليته بثلاثة معان مختلفة:

- إن الطفل لا يتعلم المعارف الضمنية Implicites فقط، بمعنى مهارة الحديث باللغة، بل يتعلم كذلك المعارف الصريحة Explicites، بمعنى مهارة الحديث حول اللغة.
- إن الطفل لا يعرف بأنه يتعلم، لكنه قد يكون واعياً بغاية أنشطته وقصديتها.
- إن سيرورة الاكتساب نفسها تكون آلية (أوتوماتيكية)، لكن يمكنها أن تكون واعية ومراقبة أيضاً.

يلاحظ إذن أن السيرورتين الواعية واللاواعية تتدخلان معاً في حالة التعلمات المركبة والطويلة وتتفاعلان بكيفية تضمن فعالية كبرى للتعلم. فالقول بأن تعلم اللغة يتم بشكل لا واع يدل في الواقع على أن الطفل يتعلم الكلام أولاً قبل أن يعي أويعقل لغته، ويؤكد من ناحيةً التطور التكويني الفردي Ontognetique على أسبقية المعرفة الضمنية الإجرائية العملية على المعرفة الصريحة التقريرية المفهومية. يعني هذا أنه من المنطقي أن تتكون المعرفة اللسانية قبل المعرفة اللسانية الواعية التي تطعمها وتضاف إليها.

لقد أكد بياجيه (Piaget، 1981) أنه على الطفل أن ينجح أولاً في نشاط معين قبل أن يفهمه ويقدر علي وصفه ذهنياً. ومن جهته أكد جانيرو (Jannerod، 1990) على واقعة أن الوعي يشكل دائماً معرفة مؤجلة أو لاحقة. لكن أهمية هذين التأكيدين لا يمكن الإقرار بها إلا في إطار من النسبية؛ إذ إنه بالإضافة إلى كون اللغة لا تكتسب كلية ودفعة واحدة، فهي عبارة عن تعلم تدريجي يتم عبر مستويات ومراحل طويلة. ولهذا فإن الطفل لا ينتظر حتى يتمكن بصفة نهائية من اللغة كنظام معقد لكي يُمَفْهِمَه في أشكال لسانية واعية، بحيث توجد في مقابل كل مستوى لساني يبلغه الطفل مفْهَمَة معينة للغة. وبهذا المعنى يمكن لكل معرفة لسانية مكتسبة بشكل لاواع أن تُكوّن موضوع أخذ الوعي وأن تصبح صريحة. وإن هذا الطابع الصريح هو الذي يغني بدوره المعرفة اللسانية التي تمخض عنها وهكذا دواليك حتى نهاية السيرورة.

2.2. الوعي والازدواجية اللغوية:

إذا كانت فكرة التفاعل بين النمو اللساني والنمو اللساني الواعي غير واردة في اكتساب اللغة الأم بالنسبة إلى كثير من الباحثين، فإن الفكرة نفسها لا تثير كثيراً من التحفظات في مجال الاكتساب المزدوج. بالفعل إن اكتساب لغتين في آن واحد أو اكتساب لغة ثانية قد اعتبر من لدن البعض كسيرورة تُسَهِّل من جهة تكوين الوعي اللساني وتصبح من جهة ثانية أكثر تيسيراً بفعل هذا الوعي نفسه.

لم تكن الازدواجية اللغوية le bilinguisme تحظى بالقبول والرضا بسبب آثارها السلبية الوخيمة على نمو الطفل المعرفي وعلى نجاحه الدراسي. لكن الأعمال الحديثة، وعلى عكس

هذا الموقف، راهنت على بيان فوائدها الإيجابية سواء على المستوى الفكري أوعلى مستوى النجاحين الدراسي والاجتماعي. ونعتقد أن هذا التغير في الموقف يعود ربما إلى التعريف الجيد الذي أصبح يناط بمفهوم الازدواجية اللغوية ثم إلى التمييز الدقيق الذي أضحت الأبحاث الحديثة تعتمده بين مختلف درجات وأنواع هذا المفهوم. وهذا أمر كثيراً ما تُرجم إلى مجموعة من النتائج الإيجابية التي تُثَمن أهمية الازدواجية اللغوية وخاصة على مستوى مساهمتها في التفعيل المبكر للوعي اللساني عند الطفل. فتبعاً لكثير من الأبحاث، يتفوق الأطفال مزدوجي اللغة Bilingues على أمثالهم أحاديي اللغة Monolingues بالنسبة لكل ما يتعلق بقدراتهم اللسانية الواعية. فالتعرض المتزامن لنظامين لسانيين يُيَسِّرُ الوعي المبكر بالسمات الصورية والوظيفية للغة. تعود هذه الفكرة إلى لأبولد (Léopold، 1949) الذي يعتبر أول من لاحظ أن ابنته المزدوجة اللغة بمقدورها في سن مبكر حكاية قصة بلغتين في آن واحد مع تغيير المفردات بالانتقال من لغة لأخرى دون تغيير الدلالة. لقد أدرك هذا الباحث أن العلاقة بين الشكل الصوتي للكلمة ودلالتها تفقد كثيراً من قوتها، الأمر الذي يقود الطفل إلى فهم الطبيعة الاعتباطية للعلامة اللسانية بسهولة كبيرة. فامتلاك مثل هذا الوعي اللساني عادة ما يترجم عند الطفل بواسطة قدرته الهائلة على استعمال الكلمات وأيضاً بواسطة الأهمية المتميزة التي يوليها للغة في حد ذاتها (Sinclair وBerthoud–papandropoulou، 1984).

يبدو أن فرضية نمو الوعي اللساني المبكر الناجم عن الازدواجية اللغوية التي صاغها لأبولد Léopold قد وجدت إثباتات في كثير من الأعمال التي اهتمت بدراسة اللاترابط بين الكلمة ومرجعها. وهكذا أوضح كل من إيانكو-ووارل (Ianco–Worrall، 1972) وبياليستوك (Bialystock، 1986) ثم جلامبوس Galambos وجولدون-ميلداو (Goldon–Mealdow، 1990)، أن الأطفال مزدوجي اللغة يمتلكون قدرات لسانية واعية أكثر تطوراً من الأطفال أحاديي اللغة وبالخصوص فيما يتعلق بمفهوم الكلمة.

الحقيقة أن بعض الدراسات القليلة جداً هي التي لا تتفق مع هذه الفكرة؛ بحيث نجدها تقر إما بانعدام أي تأثير للازدواجية اللغوية على الوعي اللساني كما يتجلى ذلك في أعمال روزانبلوم Rosenblum وبانكر Pinker (1983)، وإما بتأثيرها المانع لأي وعي لساني كما تعبر عن ذلك أعمال بالمر (Palmer، 1972). فبانتقاده لنتائج مثل هذه الأعمال، أوضح بياليستوك (Bialystock، 1988) أن مستوى الازدواجية اللغوية يشكل العامل الفاصل الذي يحدد آثار هذه الازدواجية في نمو الوعي اللساني. وبناء على هذا التحديد، فإن النتائج المتناقضة المحققة في هذه الأعمال والدراسات تعود بالأساس إلى مشكلتين منهجيتين: فمن جهة استخدامها لمهام لسانية واعية تخلط مهارتي التحليل والمراقبة المتضمنتين في كل نشاط لساني واع، ومن جهة أخرى مقارنتها لأطفال يختلفون بخصوص خبراتهم وتجاربهم في مجال الازدواجية اللغوية. ولتجاوز هذا القصور يستحسن صياغة علاقة الازدواجية اللغوية بالوعي اللساني في إطار نوع ودرجة هذه الازدواجية وهذا الوعي.

ومن جهتها، فإن برتود-بباندروبولو (Berthoud–Papandropoulou، 1991) ذهبت إلى التشكيك في واقعة تفوق الأطفال مزدوجي اللغة على أمثالهم أحاديي اللغة في مهام لسانية واعية. فهي ترى أن فكرة الإقرار بكفاءة لسانية واعية مرتفعة مردُّها الازدواجية

اللغوية، توجد في تناقض واضح مع فكرة نمو قدرة معرفية واعية عامة عند الطفل، لكون أن هذه القدرة عادة ما تكون موحدة لدى جميع الأطفال ولا ترتبط بمهارة خاصة مثل مهارة الازدواجية. ويعني هذا أن العوامل المسؤولة عن التطورات اللسانية الواعية المحتملة تكمن في هذه القدرة المعرفية الواعية العامة وليس في ممارسة لغتين أو أكثر.

تبعاً لوجهة النظر هذه المتأثرة بالمرجعية البياجية فإن نمو الوعي اللساني يختلط مع النمو المعرفي ويتوقف على «السيرورات العامة جداً لإعادة البناء». لكي لا نكرر هنا الانتقادات الموجهة لنظرية بياجي في النمو المعرفي (Cellerier & Inhelder، 1996)، نرى ضرورة التذكير في هذا الخصوص على أن هذا المنظور يرفض ويتجاهل تأثير بعض العوامل كالخبرة والتجربة في نمو الوعي اللساني، وذلك باختزال هذا الأخير في سيرورة داخلية صرفة، يحكمها منطق ذاتي خاص. إن معاملة الأطفال مزدوجي وأحاديي اللغة كما لو كانوا متساوين على المستويين النمائي واللساني، تعني ضمنياً الاستناد إلى مقاربة جزئية غير قادرة على بيان معطيات ووقائع نمائية وتقصي مسبقاً تأثيرات الخبرة والتجربة في النمو. إن دراسة بيرتود- بابندروبولو (Berthoud – Papandropoulou، 1991)، زيادة على واقعة كونها غير شاملة لأنها ارتبطت بعدد محدود جداً من المبحوثين (5 أطفال)، فهي غير قابلة للمقارنة من وجهة نظر المهمة اللسانية الواعية مع الدراسات الأخرى التي ذهبت إلى انتقادها. بالفعل درست الباحثة تمثلات الأطفال وأحكامهم حول الازدواجية اللغوية كما هي دون أي اهتمام بمدلول الكلمة كما يفهمها هؤلاء. ومن هنا نرى أن هذه الدراسة تندرج في إطار مغاير للإطار الذي أبانت ضمنه كثير من الدراسات عن تطور وتقدم الأطفال مزدوجي اللغة على مستوى الوعي اللساني بالمقارنة مع الأطفال أحاديي اللغة.

الواقع أن العلاقة الإيجابية بين الازدواجية اللغوية والوعي اللساني حتى وإن كانت قائمة الذات، فهي تبقى صعبة التفسير ولا تأتي بإيضاحات حول سيرورة اكتساب لغتين اثنتين. وكتوضيح لهذا الأمر نشير إلى أن الدراسات حول الازدواجية اللغوية لا تعالج مباشرة وبصورة ملموسة مسألة الدور الذي يلعبه الوعي اللساني في الاكتساب المزدوج، بل تكتفي في أغلب الحالات بالتنصيص على أن الازدواجية اللغوية تشكل عاملاً هاماً يُسَهِّل تكوين الوعي وتطويره. بتعبير أدق، يعتبر الوعي اللساني في هذه الدراسات كنتيجة للازدواجية اللغوية وبدون أي تدقيق لدوره المحتمل في هذا الاكتساب المزدوج. غير أن هذا الدور إذا كان يبدو ممكناً بالنسبة لاكتساب لغة واحدة، فإنه سيصبح أكثر مقبولية حينما يتعلق الأمر بالاكتساب المتزامن للغتين اثنتين أو باكتساب لغة ثانية. فما تم قوله بخصوص دور الوعي اللساني في اكتساب لغة واحدة (اللغة الأم)، يصح تثمينه بالنسبة للاكتساب المتزامن للغتين اثنتين في إطار أن النشاط اللساني الواعي في هذه الحالة يكون أكثر مُبَكِّرِيَّة وأكثر وضوحاً، بحيث يمكنه أن يؤثر إيجاباً على الأداء في اللغتين معاً (Slobin، 1978، 1985؛ Vygotsky، 1962).

فتبعاً لكل من(تونمر Tunmer وميهيل Myhill، 1984)، إن مواجهة لغتين اثنتين في الوقت نفسه عادة ما تقود الطفل إلى مقارنات وتحاليل لسانية تغني تفكيره اللساني الواعي وتُزوِّدُه بدافعية ذاتية لتطوير لغته. والملاحظ أن مثل هذا التفكير اللساني الواعي يكون على

ارتباط واسع باللغة وبسيرورة اكتسابها. فهو الذي يشكل الواجهة L'interface المشتركة للغتين اثنتين.

ففي حالة اكتساب لغة ثانية، حيث يتعلق الأمر في الغالب بلغة أجنبية يتم تعلمها في المدرسة، عادة ما يتم التسليم بأهمية الدور المُسَهِّل الذي يلعبه الوعي اللساني في هذا الاكتساب. فحسب فيجوتسكي (Vygotsky، 1962) إن تعلم لغة أجنبية عادة ما يؤثر بشكل إيجابي في اللغة الأم عبر امتلاك الوعي اللساني. فهو يؤكد على التفاعل بين اكتساب لغة ثانية والوعي اللساني من خلال الإقرار بأن اللغة الأجنبية تُيَسِّرُ التمكن من الأشكال العليا للغة الأم. فالطفل يتعلم النظر إلى لغته كنظام خاص ضمن أنظمة أخرى ويفكر فيها كواحدة من السيرورات العامة، الأمر الذي يقوده إلى تكوين الوعي بعملياته اللسانية. فبفضل الوعي اللساني تقوم الازدواجية اللغوية بتأثير إيجابي في سيرورة اكتساب لغتين اثنتين.

في السياق نفسه، وبعد أن أوضح كل من (ماسني Masny وأنجليجان Anglejan، 1985) أن الكفاءة في مجال لغة ثانية ترتبط دلالياً بالقدرة على اكتشاف الجمل المنحرفة تركيبياً، ذهبا إلى التأكيد على أنه في مجال اكتساب لغة ثانية، فإن الوعي يتفاعل مع اللغة الأولية (الفهم والإنتاج) إلى حد أن انتشار هذا الوعي يرفع من مستوى الكفاءة اللسانية.

إن هذا المنظور التفاعلي الذي يعترف للوعي اللساني بتأثير بارز في اكتساب لغة ثانية، يرتكز في الواقع على طبيعة سيرورة الاكتساب وخصائصها الجوهرية والتي تختلف عن تلك التي تخص اكتساب اللغة الأم. بالفعل، فعلى عكس الاكتساب المنوط بلغة أولى والذي يبنى على ميكانيزمات فطرية ويتم بشكل آلي في مراحل مبكرة، فإن اكتساب لغة ثانية عادة ما يتم في مراحل متأخرة ويستند إلى ميكانيزمات معرفية لا تخص إلا بشكل محدود جداً في اللغة الموجَّهَة نحو حل المشاكل (Muysken,Clashen، 1989) فتبعاً لهذا الافتراض يوجد فرق جوهري بين اكتساب اللغة الأم واكتساب لغة ثانية. فالأولى تستلزم نظاماً فطرياً للنحو الكوني وإجراءات خاصة باللغة، في حين أن الثانية وبفعل ارتكاز عملية اكتسابها على استراتيجيات عامة للتعلم فهي لا تستدعي مثل هذه الاستعدادات الفطرية، الأمر الذي يفسر بطبيعة الحال الطابع الشاق والمكلف لهذه السيرورة، إذا ما قارناها بالطابع السهل والسريع لسيرورة اكتساب اللغة الأم.

هذا التصور يبدو صحيحاً في السياق المدرسي الذي يرتبط فيه اكتساب لغة ثانية بتعلم ضمن تعلمات أخرى ناجمة عن تعليم يركز على القدرات المعرفية العامة للمتعلمين خاصة فيما يتعلق بالجوانب المجردة للغة، هذا بالإضافة إلى التفضيل الواضح لشكل التعلم الصريح الواعي في هذا الاكتساب. وهكذا، فإن استناد سيرورة اكتساب لغة ثانية على ميكانيزمات واعية أضحى يمثل إحدى الوقائع التي يؤكد عليها باحثون أمثال: لنيبيرج (Lenneberg، 1967) وشميدت (Schmidt، 1993)، رغم تسليمهم بوجود نوعين من ميكانيزمات تعلم لغة ثانية: إحداها واعية والأخرى لاواعية. فباستثناء كراشن (Krashen، 1985) الذي يقلل إلى أقصى حد من دور المعارف اللسانية الصريحة في اكتساب اللغة الثانية، فإن أغلبية الباحثين يُقِرُّون بالتفاعل بين ميكانيزمات التعلم الواعية واللاواعية. بمعنى أن اكتساب لغة ثانية لا يجب النظر إليه من منظور التعلم الواعي أو التعلم اللاواعي فقط، بل هو سيرورة مختلطة

يتفاعل فيها هذان الشكلان من التعلم بكيفيات مختلفة، بحيث يمكن لهذا التفاعل أن يهم على سبيل المثال: تحويل المعارف التصريحية Déclaratives (معارف صريحة للقواعد) إلى معارف إجرائية Procédurales (الاستخدام الفعلي لهذه القواعد في الفهم والإنتاج)، (Bonnet &Tamine-garde 1984)؛ أحرشاو والزاهير (2000) أو تسهيل التعلم عن طريق امتلاك الوعي بالقواعد (Huot & Schmidt، 1996) ثم الانتقال باللغة من طابعها المراقب إلى طابعها الآليAutomatisation (Gaona'ch ، 1990) في جميع الحالات، إن الأمر يتعلق بمنح الوعي اللساني دوره المُحَدِّد في سيرورة اكتساب اللغة الثانية وذلك باعتباره عاملاً مسبباً وليس ظاهرة مصاحبة Epiphénomne لهذه السيرورة.

كخلاصة جوهرية لما تقدم، نشير إلى أنه إذا كانت الازدواجية اللغوية تشكل أحد العوامل المناسبة لتكوين الوعي اللساني، فإن هذا الأخير يساهم بدوره في إغناء الازدواجية اللغوية من خلال تسهيل اكتسابها. وبتعبير أدق فإن الوعي اللساني يمكنه أن يشكل في آن واحد سبباً ونتيجة للازدواجية اللغوية وأن يلعب بالتالي دوراً بارزاً في اكتساب اللغة.

3. مفاهيم الدراسة وحدودها:

1.3. مفاهيم الدراسة:

تتحدد التعاريف الإجرائية لأهم المفاهيم المعتمدة في هذه الدراسة في الآتي:

النمو: نعني به تلك السيرورة النمائية التي تتحول خلالها معارف الطفل، بما في ذلك معارفه اللغوية ومظاهر وعيه بأشكال ازدواجيتها وتعدديتها، من مستواها الأولي الساذج إلى مستواها الواعي الخبير. فهو عبارة عن سيرورة طويلة ومعقدة لاكتساب اللغة كواحدة من المعارف العامة الصعبة التي تتطلب عشرات السنين ولا تتحقق إلا بالتدريج عبر سلسلة من التعلمات الجزئية والمبسطة.

الوعي اللغوي أو اللساني: نقصد به المعرفة التي لدى الطفل حول اللغة ومظاهر ازدواجيتها وتعدديتها أو ما أصبح يسمى بالمطالغوية Métalangage، حيث يمكن التمييز بهذا الخصوص بين الكفاءة اللغوية التي تعني قدرة هذا الأخير على فهم الكلام وإنتاجه بلغة واحدة في حالة أحادية اللغة أو بلغتين فأكثر في حالات ازدواجية اللغة أو تعدديتها وبين الكفاءة اللغوية الواعية التي تشير إلى قدرته على تحليل اللغة ومراقبة مكوناتها وأشكالها ومظاهرها في مختلف هذه الحالات والوضعيات. وإذا كان الوعي اللغوي يعبر عن هذا النوع الأخير من الكفاءة، فإن غاية توظيفنا له في هذه الدراسة تتحدد في محاولة استكشافنا لطبيعة أحكام وتمثلات الأطفال المغاربة عن الازدواجية اللغوية وعن مظاهر وجودها وفائدتها باعتماد سلسلة من العبارات والأسئلة الهادفة إلى دفع الطفل المبحوث إلى التفكير في اللغة لاستنتاج مدى وعيه بوظيفتها وأهمية ازدواجيتها.

الوعي المعرفي: نستعمله في هذه الدراسة كمقابل للمعرفة التي لدى الطفل عن سيروراته المعرفية الخاصة ونتائجها وكتعبير عن المراقبة التي يمارسها على نظامه المعرفي الخاص، بما

في ذلك نظامه اللغوي ووظائفه المتنوعة، أو ما أصبح يسمى بالمطامعرفية Métacognition. فهو عبارة عن نشـاط ذهني معرفي واعي يسـتلزم تحويل اهتمام الطفل وانتباهه على سبيل المثال من معنى اللغة وأشـكالها الكلامية إلى التفكير والتأمل في جوانبها الشكلية والوظيفية. والواقـع أن الأنشـطة اللسـانية الواعيـة المبكـرة التي يمارسـها الطفل المغربي فـي وضعيات التواصل بالأنظمة اللغوية المتواجدة في محيطه الأسري والمدرسي وتعلمها واللعب بألفاظها، كلها تؤكد على امتلاكه لهذه القدرة والكفاءة.

الازدواجيـة اللغوية: تشـير في هذا البحث إلى تعـرض الطفل أو مواجهتـه المتزامنة أحياناً والمتعاقبة أحياناً أخرى لنظامين لسـانيين متقاربـين إلى حد ما، مثلما هي الحال في الوضعية التـي تتقاطـع فيها اللهجة العامية المغربيـة مع العربية الفصحى أو متباينـين تماماً، مثلما هي الحال في الوضعية التي تتقاطع فيها العربية الفصحى مع الأمازيغية أو الفرنسية أو الإسبانية أو الإنجليزية، وهي كلها وضعيات لغوية يعيشـها الطفـل المغربي. ويعني هذا أن الازدواجية اللغوية كما نستعملها في هذه الدراسة عبارة عن سيرورة اكتساب أو ممارسة الطفل لنظامين لغويين أو أكثر (عامية / أمازيغية / فصحى / فرنسية / إسبانية / إنجليزية...) وبالتالي مدى قدرته على التعبير بهذه الأنظمة اللغوية وكفاءته في مَفْهَمَةِ مزاياها وفوائدها.

2.3. حدود الدراسة:

تتمثل الحدود الواجب الالتزام بها في أي محاولة تسعى إلى استثمار نتائج هذا البحث في الاعتبارات التالية:

- الواقـع أننـا لـن نتمكن فـي إطار هذا البحث سـوى مـن نتائـج أولية بخصوص السـؤال المحـوري المتمثل في: كيف يسـتعمل الأطفال المغاربة المعرفة التـي تكونت لديهم حول اللغات حينما نطالبهم بالتفكير فيها والتعبير عن مستويات وعيهم بها.

- لا ننتظـر مـن هذا البحـث أن يصدق كل الفرضيـات المطروحة لأن قيمـة هذه الأخيرة ليسـت فـي مدى صحتهـا أو خطئها، بل في الأفـكار التي تحملها والأسـئلة التي تطرحها والبحـوث التـي توحي بها خصوصاً إذا علمنا أن نتائج أغلب الدراسـات في هذا الموضوع لاتـزال هشـة أو بالأحـرى متضاربة. فـكل ما نتوخاه مـن خوضنا في هـذا الموضوع هو المساهمة الفعالة في تطوير أطروحة وعي الطفل بالازدواجية اللغوية ومظاهر هذا الوعي ومستوياته.

- تضـم عينة هـذا البحـث (96) طفلاً، يتوزعون بالتسـاوي بـين الذكور والإنـاث وتتراوح أعمارهم بين الرابعة والحادية عشـرة سنة، كلهم يتابعون تعليمهم بمدارس للتعليمين الأولي والأساسـي فـي مدينتي فاس وتاونـات، وينتمون إلى أوسـاط اجتماعيـة متقاربة من حيث المسـتوى الاقتصـادي والثقافـي. فجميع آبـاء وأولياء أمور هـؤلاء الأطفال يشـتغلون بمهن متوسـطة (فلاحـة، تجارة، تعليـم، صحـة...) ويقطنون أحياء ومناطق شـعبية و متوسـطة فـي هاتين المدينتين. وعلى هذا الأسـاس فإن محاولة اسـتخدام نتائج هـذا البحث لابد لها من الامتثال لمقتضيات هذا الاعتبار.

4. منهج الدراسة وخطتها:

1.4. فروض الدراسة وأسئلتها:

الفرضية الأولى:

نفترض أن الأطفال المغاربة يصبحون عند فترة زمنية معينة على وعي بوجود أكثر من لغة واحدة، بحيث يقدمون نماذج بكلمات من هذه اللغات ومعانيها ومستعمليها، ويقبلون بإمكانية استعمال شخص ما لنظامين لغويين مختلفين أو أكثر.

ترتبط هذه الفرضية الأولى بالإجابة عن السؤالين الآتيين:

.كيف يستعمل الأطفال المغاربة معرفتهم بالازدواجية اللغوية، حينما نطالبهم بالتفكير فيها والتعبير عن مستويات وعيهم بمضامينها البنيوية وأبعادها الوظيفية؟

.كيف يصل الطفل إلى إقامة علاقة عضوية بين اللغة كنظام نمتلكه جميعاً والشخص المستعمل لهذا النظام؟

الفرضية الثانية:

على أساس أن امتلاك الطفل لنظامين لغويين لا يعني بالضرورة قدرته على مَفْهَمَة فوائد ومزايا واقعه اللغوي، فإننا نفترض أن الازدواجية اللغوية كممارسة لا تحمل معها الوعي الخاص بها.

تسعى هذه الفرضية الثانية إلى إيجاد إجابة مقنعة للسؤال التالي:

.ما هي فوائد الازدواجية اللغوية في حد ذاتها بالنسبة لمستعمليها من الأطفال المغاربة وتبعاً لفئات الأعمار المدروسة؟

الفرضية الثالثة:

نفترض أن الازدواجية اللغوية عادة ما تساعد الطفل على وعي مبكر باللغة وعلى تحقيق تقدم على مستوى الوعي اللغوي إذا ما قورن بنظيره أحادي اللغة.

تروم هذه الفرضية الثالثة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

.هل صحيح أن الازدواجية اللغوية تساعد الطفل المزدوج اللغة على وعي لغوي مبكر؟

.هل يحظى فعلاً الطفل المزدوج اللغة بامتياز معين على مستوى وعيه اللغوي إذا ما قورن بنظيره الأحادي اللغة؟

2.4. عينة الدراسة:

تتكون العينة الكلية لهذا البحث من (96) طفلاً، تمتد مستويات أعمارهم من الرابعة إلى الحادية عشرة سنة، ويتوزعون تبعاً لثلاثة أنواع من المتغيرات:

أ) متغيرات اجتماعية:

تتمثل بشكل خاص في الوسط الاجتماعي لكل مبحوث، حيث تم التركيز على الأطفال الذين ينتمون إلى شرائح اجتماعية متوسطة، متقاربة من حيث المستويات الاقتصادية والثقافية. فجميع آباء وأولياء أمور هؤلاء يشتغلون بمهن تابعة لقطاعات الفلاحة والتجارة والتعليم والصحة والعدل والبريد ويقطنون في أحياء شعبية ومتوسطة في مدينتي فاس و تاونانت.

ب) متغيرات فردية، تتجلى أساساً في:

- متغير السن الذي حددنا متوسطه في 7 سنوات و6 أشهر.

- متغير الجنس الذي وإن كان لا يهمنا في هذا البحث، فقد عملنا على أن تتكون عينتنا بالتساوي من الذكور والإناث.

ج) متغيرات بيداغوجية، تتحدد في:

- جميع عناصر العينة يتابعون دراستهم بالتعليمين الأولي والأساسي.

- لقد تم اختيار عناصر العينة بطريقة عشوائية من ثلاث مؤسسات تعليمية: الأولى للتعليم الأولي والثانية والثالثة للتعليم الأساسي.

- التركيز بصفة خاصة على الأطفال الذين تتسق وتتماشى أعمارهم الزمنية مع الأعمار القانونية المحددة للمستويات التعليمية المعتمدة في هذا البحث.

إذن ستشمل عملية التطبيق في هذا البحث (96) طفلاً يتوزعون تبعاً لمستويات السن والتمدرس إلى ثماني مجموعات كل واحدة منها تضم 12 عنصراً كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (1): توزيع عناصر العينة تبعاً لمتغيرات التمدرس والسن والجنس

متغيرات التمدرس والسن والجنس		مؤسسة للتعليم الأولي		مؤسستان للتعليم الأساسي						المجموع
		الروض1 ر1	الروض2 ر2	القسم1 ق1	القسم2 ق2	القسم3 ق3	القسم4 ق4	القسم5 ق5	القسم6 ق6	
السن		4 سنوات	5 سنوات	6 سنوات	7 سنوات	8 سنوات	9 سنوات	10 سنوات	11 سنة	
الجنس	ذكور	6	6	6	6	6	6	6	6	
	إناث	6	6	6	6	6	6	6	6	
عدد العناصر		12	12	12	12	12	12	12	12	96

3.4. أدوات الدراسة :

سنركز في قياس تمثلات الأطفال المبحوثين وأحكامهم حول الازدواجية اللغوية على بعض عناصر التحليل الذي أنجزته الباحثة برتود-بباندربولو Berthoud-Papandropoulou (1991) في دراستها لنفس الإشكالية وعلى الخصوص تلك العناصر التي تعبر عن واقع الازدواجية اللغوية وكينونتها وأهميتها الوظيفية.

ونظرا لتباين هذه العناصر وتنوع مظاهرها، فقد رأينا ضرورة الاعتماد على إجراء قياسي هو عبارة عن اختبار لفظي تتوزع أهم بنوده وأسئلته على المراحل الثلاث التالية [1] :

أ) مرحلة تمهيدية يطالب الباحث خلالها الطفل المبحوث بالإجابة عن الأسئلة التالية :

ا) حاول أن تذكر لي اللغة التي أتكلم معك بها الآن (المقصود العربية) ؟

2) هل تعرف لغات أخرى ؟ نعم :... لا :... (في حالة الإجابة بنعم) ما هي تلك اللغات ؟

-.....-.....-.....-.....-.....

3) هل تتقن الحديث باللغة أو باللغات المذكورة ؟ نعم :... لا :...

(في حالة الإجابة بنعم) : أذكر لي كلمة أو كلمتين من تلك اللغة أو اللغات وما معناهما بالعربية ؟

كلمة أولى :..... معناها :.....

كلمة ثانية :..... معناها :.....

4) هل تعرف أشخاصاً يتكلمون لغة أو لغات أخرى غير العربية ؟ نعم :... لا :... (في حالة الإجابة بنعم) : حاول أن تذكر لي أمثلة عن هؤلاء الأشخاص وعن اللغات التي يتكلمونها ؟

الشخص ا :..... اللغة أو اللغات التي يتكلمها :.....

الشخص2 :..... اللغة أو اللغات التي يتكلمها :.....

الشخص3 :..... اللغة أو اللغات التي يتكلمها :.....

الشخص 4 :..... اللغة أو اللغات التي يتكلمها :.....

ا يستحسن تدوين جميع أجوبة المبحوث بخصوص الأسئلة المطروحة وذلك لمعرفة أنواع البنيات اللسانية والجمل التي يستعملها في حديثه عن الازدواجية اللغوية.

ب) مرحلة ثانية يواجه الباحث خلالها الطفل المبحوث بالأسئلة التالية :

ا) هل يمكن لشخص ما أن يعرف الكلام بلغتين اثنتين [2] ؟ نعم :.... لا :....

(في حالة الإجابة بنعم نسأل المبحوث) :

2) إذن يوجد أشخاص بإمكانهم الحديث بلغتين اثنتين ؟ نعم :.... لا :....

3) وهل يمكن لهؤلاء الأشخاص أن يتكلموا بثلاث لغات ؟ نعم :.... لا :....

(في حالة إجابة الطفل بالإيجاب يستمر الباحث في مساءلته) :

4) وهل يمكن لهؤلاء الأشخاص أن يتكلموا بأربع لغات فأكثر ؟ نعم :... لا :...

ج) مرحلة ثالثة يطالب الباحث خلالها الطفل المبحوث بالإجابة عن الأسئلة الآتية :

ا) في رأيك، هل إتقان شخص ما الحديث بلغتين أو أكثر شيء مفيد ؟ نعم :... لا :...

(في حالة الإجابة بنعم نسأل المبحوث) :

2) إذن إتقان الحديث بأكثر من لغة واحدة يفيد الإنسان في أشياء كثيرة ، حاول أن تذكر أهم هذه الأشياء ؟:

- ..... - ..... - .....

- ..... - ..... - .....

2 لم يتم طرح هذا السؤال سوى على الأطفال الذين قبلوا بوجود الازدواجية اللغوية. وتجدر الإشارة إلى أننا لم نستخدم مع الطفل المبحوث كلمة «مزدوج اللغة» تفادياً للغموض بحيث استعملنا عوضاً عن ذلك عبارة « الشخص الذي يعرف الكلام أوالحديث بلغتين». وهذه العبارة هي التي سنوظفها كثيراً حتى في تحليل النتائج والتعليق عليها.

4.4. خطة الدراسة:

تتلخص الخطوات المنهجية والإجراءات البحثية المعتمدة في تحقيق فروض هذه الدراسة والإجابة عن أسئلتها وبلوغ أهدافها الأساسية قي الاعتبارات التالية:

– الدراسة الميدانية المباشرة لتمثلات الأطفال وأحكامهم عن الازدواجية اللغوية باعتماد اختبار لفظي يركز على أسئلة دقيقة، قوامها مساعدة الباحث على تحديد العناصر الحقيقية المكونة لتلك التمثلات والأحكام.

– الاستناد خلال التطبيق الفردي لأسئلة الاختبار اللفظي المعتمد في البحث على طريقة شبه إكلينيكية[3] قوامها موضعة الطفل المبحوث في موقف تجريبي تتخلله أسئلة محددة يكمن هدف طرحها في محاولة الكشف عن مدى قدرة هذا الأخير على تأمل اللغات التي يتكلمها والتفكير حول وظائفها ومظاهر وجودها وأهميتها وفائدتها.

– الاعتماد على اختبار لفظي تتوزع أسئلته على مظاهر متعددة تعبر بالتتابع عن وجود أو عدم وجود الازدواجية اللغوية ووظيفتها وأهميتها وفائدتها.

– التركيز على أسئلة محدودة لا يتجاوز عددها العشرين سؤالاً، وذلك لأسباب عديدة نجملها في الوقائع التالية :

* العمل على تدوين كل ما يتلفظ به الطفل المبحوث أثناء إجابته عن الأسئلة المتعلقة بكل مظهر من مظاهر وظيفة الازدواجية اللغوية وأهميتها وفائدتها.

* الاهتمام على مستوى تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها بالإجابات المقدمة من لدن المبحوثين عن كل سؤال بعينه.

* الوصول في نهاية البحث إلى خلاصات تركيبية حول مظاهر نمو تمثلات الأطفال وأحكامهم عن الازدواجية اللغوية ووظيفتها وأهميتها وفائدتها .

* الاعتماد على عينة متجانسة من الأطفال يتحدد متوسط أعمارهم في 7 سنوات و6 أشهر، كلهم ينتمون إلى أوساط اجتماعية متقاربة من حيث المستويات الاقتصادية والثقافية ويتابعون دراستهم بالتعليمين الأولي والأساسي.

5.4. أساليب تحليل البيانات :

تتلخص الخطوات المتبعة في تحليل نتائج البحث الحالي في الإجراءات الإحصائية التالية:

3 إن استعمالنا لكلمة إكلينيكي لايحيل هنا إلى أي تطبيق من تطبيقات علم النفس المرضي.

– استخلاص الأعداد الإجمالية لأنواع التمثلات والأحكام (الإجابات) المقدمة من لدن المبحوثين بخصوص وجود الازدواجية اللغوية وكينونتها وفائدتها.

– استخدام النسب المئوية كإجراء إحصائي أساسي في تحليل إجابات المبحوثين تبعاً لأنواعها ومستوياتها وفي التعبير عن طبيعة تمثلاتهم وأحكامهم حول الازدواجية اللغوية تبعاً لمتغيري السن والتمدرس.

– اعتماد الأعداد الإجمالية لأداءات المبحوثين وتصرفاتهم تجاه الازدواجية اللغوية ونسبها المئوية في المقارنة بين مختلف المجموعات الفرعية المكونة لعينة البحث وذلك من أجل تحديد مظاهر الفروق بين تلك الأداءات والتصرفات.

5. نتائج الدراسة: [4]

سنخصص هذا القسم الأخير من البحث لعرض أولاً النتائج المستخلصة من المعالجة الإحصائية لمختلف بيانات ومعلومات الدراسة الميدانية، لننتقل بعد ذلك إلى تفسير ومناقشة تلك النتائج مع التركيز بالدرجة الأولى على اختبار مدى مصداقية فرضياتنا الثلاث ومدى فعالية الأجوبة المقدمة عن الأسئلة المصاحبة لها.

1.5. تحليل النتائج:

سنركز في هذا التحليل على أربعة أصناف من البيانات: الثلاثة الأولى تخص إجابات المبحوثين عن أسئلة المراحل الثلاث من الاختبار وتهم تباعاً الفرضيات الثلاث، والصنف الرابع يتعلق بالبناءات اللسانية المستعملة من طرف هؤلاء في التعبير عن تمثلاتهم وأحكامهم حول وجود الازدواجية اللغوية وكينونتها ووظيفتها وفائدتها وتهم بالدرجة الأولى الفرضية الثالثة.

1.1.5. تحليل نتائج الفرضية الأولى:

1.1.1.5. تحليل البيانات المتعلقة بوجود الازدواجية اللغوية لدى المبحوثين:

مثلما يبدو ذلك من مضامين الجدول التالي، فإن أداءات المبحوثين تجاه أسئلة المرحلة التمهيدية من الاختبار تتجلى في المعطيات والقيم التالية:

---

4 نتقدم بتشكراتنا الحارة إلى المعلمين والمعلمات، وهم من طلبتنا الباحثين النجباء، خالد التوزاني، سعيد الشراط، مصطفى مفتاح وسارة زويتن على تعاونهم معنا ومساهمتهم إلى جانبنا في تطبيق الأداة على عينة الدراسة وجمع البيانات والمعلومات المطلوبة.

جدول (2): توزيع أداءات المبحوثين تجاه وجود الازدواجية اللغوية تبعاً لأنواع الأسئلة ومستويات السن والتمدرس

(ر= روض، ق = قسم، س = سنوات)

الأسئلة / السن والتمدرس		4 س ر 1	5 س ر 2	6 س ق 1	7 س ق 2	8 س ق 3	9 س ق 4	10 س ق 5	11 س ق 6	المجموع
التعرف على العربية	نعم	12	12	12	12	12	12	12	12	96 %100
	لا	0	0	0	0	0	0	0	0	0 %0
معرفة لغات أخرى	نعم	12	12	10	12	12	12	12	12	94 % 98
	لا	0	0	2	0	0	0	0	0	2 %2
	4 لغات	0	0	1	2	4	3	2	2	14 %15
	3 لغات	0	2	2	4	3	3	5	3	22 %23
	لغتان	3	4	5	5	3	2	1	5	28 %29
	لغة واحدة	9	6	4	1	1	3	4	2	30 %33
إتقان الحديث باللغات المذكورة	نعم	12	12	10	2	10	11	11	11	79 %82
	لا	0	0	2	10	2	1	1	1	17 %18
	تقديم كلمتين	8	10	2	2	5	7	10	7	51 % 53
	تقديم كلمة واحدة	4	2	0	0	4	4	1	3	18 %19
	بدون	0	0	10	10	3	1	1	2	27 %28
معرفة أشخاص يتكلمون لغات أخرى غير العربية	نعم	12	11	9	9	8	6	11	8	74 %77
	لا	0	1	3	3	4	6	11	8	74 %77
	4 أشخاص	4	4	0	0	0	0	1	0	9 %10
	3 أشخاص	4	2	0	0	0	0	2	1	9 %10
	شخصان	3	4	5	4	0	0	5	3	24 %25
	شخص واحد	1	1	4	5	8	6	5	4	34 %35
	لاأحد	0	1	3	3	4	6	1	4	22 %23

إذن كما يتبين ذلك من معطيات هذا الجدول، فإن أداءات المبحوثين على الأسئلة المتعلقة بوجود الازدواجية اللغوية تؤكد على الوقائع التالية:

أ) فبخصوص السؤال الأول، ذهب جميع المبحوثين وبدون استثناء إلى القول بأنهم« في وضع الكلام بالعربية » بغض النظرعن مستويات سنهم وتمدرسهم.

ب) وبخصوص السؤال الثاني، فباستثناء مبحوثين اثنين من سن السادسة، أنكرا معاً وجود لغات أخرى غير العربية، فإن المبحوثين الآخرين البالغ عددهم (94) عنصراً أقروا كلهم بوجود لغات أخرى عبر العالم وأظهروا بدرجات متفاوتة القدرة على تقديم أمثلة عنها نجملها في القيم والنسب التالية:

* ما يقارب ثلث هؤلاء المبحوثين (30 عنصراً وبنسبة 32 %) الممتدة أعمارهم من 4 إلى 11 سنة، يقولون بوجود لغة واحدة أخرى غير العربية تتجلى بدرجة أولى في الفرنسية و بدرجات أخرى إما في الأمازيغية أو الإنجليزية أو الإسبانية أو الألمانية. وهذان مثالان يوضحان ذلك:

زكرياء: 5 سنوات و3 أشهر، (هل تعرف لغات أخرى؟) نعم (ما هي تلك اللغات؟) الفرنسية، الأميركية (أي الإنجليزية)، الشلحة (أي الأمازيغية).

عبد الحي: 11 سنة و6 أشهر، (هل تعرف لغات أخرى؟) نعم (ما هي تلك اللغات؟) الفرنسية، الإسبانية، الشلحة، الإنجليزية، المكسيكية.

* 28 من هؤلاء المبحوثين الذين تمتد أعمارهم من 4 إلى 11سنة، يعترفون وبنسبة 30% بوجود لغتين اثنتين تتمثلان إما في الفرنسية والأمازيغية وإما في إحداهما بالإضافة إلى الإسبانية أو الألمانية أو الإنجليزية.

* 22 من هؤلاء المبحوثين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 5 و11 سنة، يعترفون وبنسبة 23% بوجود ثلاث لغات أخرى غير العربية تتجلى في الفرنسية والأمازيغية والأنجليزية أو في واحدة أو اثنتين منها بالإضافة إلى الإسبانية أو الألمانية.

* 14 من هؤلاء المبحوثين الممتدة أعمارهم من 6 إلى 11 سنة، يعترفون وبنسبة15% بوجود أربع لغات أخرى غير العربية تتجلى بالترتيب في الفرنسية والأمازيغية والأنجليزية والإسبانية وإلى حد ما الألمانية.

ج) أما بخصوص السؤال الثالث، فما عدا 17 مبحوثاً وبنسبة 18% صرحوا بعدم إتقانهم الحديث بلغات أخرى غير العربية، 10 منهم يستقرون عند سن السابعة والـ7 الباقون يتوزعون بعنصرواحد أو اثنين على الأعمار الممتدة من 6 إلى 11 سنة، فإن 79 مبحوثاً وبنسبة 82% يؤكدون معرفتهم الكلام بلغة أو بلغات أخرى فضلا عن العربية، ويتوزعون على الفئات العمرية المعتمدة بمعدل لا يقل عن 10 أطفال لكل سن ما عدا سن السابعة الذي لم يتجاوز فيه هذا المعدل طفلين اثنين. وإذا كان 51 من هؤلاء يدلون وبنسبة 53% بكلمتين ومعناهما بلغات أخرى و18 منهم وبنسبة 19% يدلون فقط بكلمة واحدة ومعناها، فإن 27 منهم لم يتمكنوا وبنسبة 28% من تقديم أية كلمة بإحدى تلك اللغات. والغريب أن أغلب هؤلاء ليسوا من صغار السن بل إن 20 منهم يتوزعون على سني السادسة والسابعة والـ7 الآخرون يتوزعون على

الأعمار الممتدة من 8 إلى 11 سنة. ويوضح المثالان التاليان هذا الجانب:

عادل: 5 سنوات و6 أشهر،(هل تتقن الحديث باللغة أو اللغات المذكورة؟) نعم (أذكر لي كلمتين ومعناهما بالعربية؟) la bouche بمعنى الفم، les yeux أي العينين.

طارق: 11 سنة و3 أشهر، (هل تتقن الحديث باللغة أو اللغات المذكورة؟) نعم (أذكر لي كلمتين ومعناهما بالعربية؟) ميشيوغن (بالأمازيغية) بمعنى مالك، how are you بمعنى كيف حالك.

د) وفيما يتعلق بالسؤال الرابع، نشير إلى أنه إذا كان 22 من المبحوثين يقرون وبنسبة 23% بجهلهم التام لأشخاص يتكلمون لغات أخرى غير العربية، حيث يتوزع أغلبهم على فئات الأعمار الممتدة من 6 إلى 11 سنة بمعدل ثلاثة عناصر فأكثر لكل سن، فإن المبحوثين الـ 74 المتبقين يؤكدون وبنسبة 77% معرفتهم لأشخاص يتكلمون لغات أخرى غير العربية ويتوزعون على النحو الآتي:

* 9 من هؤلاء يؤكدون وبنسبة 12% معرفتهم لأربعة أشخاص يتحدثون لغات أخرى غير العربية (الأب، الأم، الأخ، الأخت...). وهذا مثال واحد يوضح ذلك:

محمد: 5 سنوات و3 أشهر، (هل تعرف أشخاصاً يتكلمون لغة أو لغات أخرى غير العربية؟) نعم (حاول أن تذكر لي أمثلة عن هؤلاء الأشخاص وعن اللغات التي يتكلمونها؟) أبي يتكلم الفرنسية، أمي تتكلم الفرنسية والإنجليزية، أختي تتكلم الفرنسية والإنجليزية وأخي أيضاً.

* 7 من هؤلاء يؤكدون وبنسبة 9% معرفتهم لثلاثة أشخاص يتكلمون لغات أخرى (الأب، الأم، العمة...). وهذا مثال يوضح ذلك:

أميمة: 4 سنوات و3 أشهر، (هل تعرفين أشخاصاً يتكلمون لغة أو لغات أخرى غير العربية؟) نعم (حاولي أن تذكري أمثلة عن هؤلاء الأشخاص وعن اللغات التي يتكلمونها؟) أمي تتكلم الفرنسية وأبي يتكلم الفرنسية وعمتي أيضاً.

* 24 من هؤلاء يؤكدون وبنسبة 32% معرفتهم لشخصين اثنين يتكلمان لغات أخرى (الأب/الأم أو الخال/الخالة أو الأستاذ/الأستاذة). وهذا مثال يوضح ذلك:

عثمان: 4 سنوات و5 أشهر، (هل تعرف أشخاصاً يتكلمون لغة أو لغات أخرى غير العربية؟) نعم (حاول أن تذكر أمثلة عن هؤلاء الأشخاص وعن اللغات التي يتكلمونها؟)، أبي يتكلم الفرنسية وخالتي أيضاً.

* 34 من هؤلاء يؤكدون وبنسبة 46% معرفتهم لشخص واحد (الأب، العم، الخال، الأستاذ...) يتكلم لغات أخرى. وهذا مثال يوضح ذلك:

وليد: 5 سنوات و4 أشهر، (هل تعرف أشخاصاً يتكلمون لغة أو لغات أخرى غير العربية؟) نعم (حاول أن تذكر أمثلة عن هؤلاء الأشخاص وعن اللغات التي يتكلمونها؟) أبي يتحدث بالفرنسية.

2.1.1.5. تحليل البيانات المتعلقة بكينونة الازدواجية اللغوية لدى أشخاص آخرين:

يستعرض الجدول التالي المعطيات المعبرة عن أداءات المبحوثين تجاه أسئلة المرحلة الثانية من الاختبار والمتعلقة بكينونة الازدواجية اللغوية لدى أشخاص آخرين:

جدول (3): توزيع أداءات المبحوثين تجاه كينونة الازدواجية اللغوية لدى أشخاص آخرين تبعاً لأنواع الأسئلة ومستويات السن والتمدرس

(ر = روض، ق = قسم، س = سنوات)

الأسئلة / السن والتمدرس		4 س ر 1	5 س ر 2	6 س ق 1	7 س ق 2	8 س ق 3	9 س ق 4	10 س ق 5	11 س ق 6	المجموع
هل يمكن لشخص ما أن يعرف الكلام بلغتين	نعم	12	12	11	11	12	11	12	12	93 % 97
	لا	0	0	1	1	0	1	0	0	3 % 3
إذن يوجد أشخاص يعرفون الكلام بلغتين	نعم	12	12	11	11	12	11	12	12	93 % 97
	لا	0	0	1	1	0	1	0	0	3 % 3
هل يمكن لهؤلاء أن يتكلموا بثلاث لغات	نعم	11	11	8	6	8	5	12	11	72 % 75
	لا	1	1	4	6	4	7	0	1	24 % 25
هل يمكن لهؤلاء أن يتكلموا بأربع لغات	نعم	11	11	4	2	2	1	12	10	53 % 55
	لا	1	1	8	10	10	11	0	2	43 % 45

يتضح من معطيات وقيم هذا الجدول أن أداءات المبحوثين على الأسئلة المتعلقة بكينونة الازدواجية اللغوية لدى أشخاص آخرين تفضي إلى مجموعة من الوقائع والنتائج أهمها:

أ) فبخصوص السؤالين الأول والثاني المتعلقين بإمكانية معرفة شخص ما الحديث بلغتين اثنتين، يبدو أن 3 عناصر فقط من المبحوثين الـ 96 الذين تم استجوابهم، تتراوح أعمارهم بين السادسة والتاسعة، هم الذين لا يقبلون هذه الإمكانية، في حين أن 93 من هؤلاء يقرون وبنسبة 97 % بمعرفتهم لأشخاص يتكلمون لغتين ويتوزعون على الأعمار الممتدة من 4 إلى 11 سنة. وهذا مثال يوضح ذلك:

عبد الهادي: 6 سنوات و5 أشهر، (هل يمكن لشخص ما الحديث بلغتين؟ نعم (وبثلاث لغات؟) لا (لماذا؟) لأنه لم يدرسها في المدرسة.

ب) وفيما يتعلق بالسؤال الثالث المرتبط بإمكانية معرفة شخص ما الحديث بثلاث لغات، يلاحظ أن 24 مبحوث فقط هم الذين يرفضون وبنسبة 25 % هذه الإمكانية ويتمركزون بالخصوص عند الأعمار الممتدة من 6 إلى 9 سنوات، في حين أن 72 من هؤلاء يقرون وبنسبة 75% بأن شخصاً ما بمقدوره معرفة الكلام بثلاث لغات. وهذا مثال يوضح ذلك:

سعيد: 4 سنوات وشهرين، (هل يمكن لشخص ما الحديث بلغتين؟) نعم (وبثلاث لغات؟) نعم (وبأربع لغات؟) لا (لماذا؟) لأنه إذا كان يعرف كل هذه اللغات ستختلط في ذهنه.

ج) أما فيما يخص السؤال الرابع، فالملاحظ أن 43 من المبحوثين الذين تتراوح أعمارهم بالخصوص ما بين السادسة والتاسعة يرفضون وبنسبة 45 % إمكانية معرفة شخص ما الحديث بأربع لغات، في حين أن المبحوثين الـ 53 المتبقين يقبلون وبنسبة 55 % هذه الإمكانية. وهذا مثال يوضح ذلك:

رضوان: 6 سنوات و5 أشهر، (هل بإمكان شخص ما الحديث بلغتين؟) نعم (وبثلاث لغات؟) نعم (وبأربع لغات؟) نعم.

إذن من المهم جداً الإشارة إلى أنه من ضمن المبحوثين الـ 96 الذين يشكلون عينة هذه الدراسة، فإن أعداد الذين يقبلون بإمكانية معرفة شخص ما الحديث بلغات أخرى غير العربية تتدرج من 93 عنصراً وبنسبة 97 % للازدواجية اللغوية إلى 72 عنصراً وبنسبة 75 % للثلاثية اللغوية إلى 53 عنصراً وبنسبة 55 % للرباعية اللغوية، في حين أن أعداد الرافضين لتلك الإمكانية فتتمثل على التوالي في 3 عناصر فقط وبنسبة (3 %) للازدواجية و24 عنصراً وبنسبة 25 % للثلاثية و43 عنصراً وبنسبة 45 % للرباعية. وهذه مسألة توضحها معطيات الجداول (4 ، 5 ، 6 ،7) الآتية:

جدول (4): توزيع أداءات المبحوثين حسب نماذج الإجابات الثلاث المتعلقة بإمكانية الازدواجية والثلاثية اللغوية على فئات الأعمار

(+ = قبول، – = رفض)

الازدواجية	الثلاثية	فئات السن				المجموع العام
		5–4	7–6	9–8	11–10	96 (100 ٪)
–	–	02	13	12	01	28 (29 ٪)
+	–	02	10	11	02	24 (25 %)
+	+	20	01	01	22	44 (46 %)

يتبين من معطيات هذا الجدول أن الإقرار بإمكانية معرفة شخص ما الحديث بلغتين وبثلاث لغات يخضع لنوع من التذبذب واللاتناسق بين فئات الأعمار، بحيث أن عدد الرافضين للازدواجية والثلاثية اللغوية معاً (28 عنصراً وبنسبة 29 %) وإن كان يقل عن عدد القائلين بهما معاً (44 عنصراً وبنسبة 46 %)، فهو يتجاوز عدد القائلين من جهة بالازدواجية والرافضين من جهة أخرى للثلاثية (24 عنصراً وبنسبة 25 %).

جدول (5): توزيع أداءات المبحوثين حسب نماذج الإجابات الثلاث المتعلقة بإمكانية الازدواجية والرباعية اللغوية على فئات الأعمار

(+ = قبول، − = رفض)

الازدواجية	الرباعية	فئات السن				المجموع العام
		5–4	7–6	9–8	11–10	96 (100 %)
−	−	02	20	21	02	45 (47 %)
+	−	02	04	03	02	11 (11 %)
+	+	20	00	00	20	40 (42 %)

يتضح من معطيات هذا الجدول أن التذبذب واللاتناسق السابقين يفرضان نفسهما أيضاً بخصوص الإقرار بإمكانية معرفة شخص ما الكلام بلغتين وبأربع لغات، بدليل أن عدد الرافضين للازدواجية والرباعية اللغوية معاً (45 عنصراً وبنسبة 47 %) يتجاوز على التوالي عدد القائلين بهما معاً (40 عنصراً وبنسبة 42 %) ثم عدد القائلين في آن واحد بالازدواجية والرافضين للرباعية اللغوية (11 عنصراً وبنسبة 11 %).

جدول (6): توزيع أداءات المبحوثين حسب نماذج الإجابات الثلاث المتعلقة بإمكانية الثلاثية والرباعية اللغوية على فئات الأعمار

(+ = قبول، − = رفض)

الثلاثية	الرباعية	فئات السن				المجموع العام
		5–4	7–6	9–8	11–10	96 (100 %)
−	−	02	10	11	01	24 (25 %)
+	−	20	04	08	21	53 (55 %)
+	+	02	10	05	02	19 (20 %)

توضح مضامين هذا الجدول أن عدد القائلين من جهة بالثلاثية اللغوية والرافضين من جهة أخرى للرباعية اللغوية يمثل أكثر من نصف العدد الإجمالي لعينة الدراسة (53 عنصراً وبنسبة 55 %)، ويتجاوز بكثير عدد الرافضين للثلاثية والرباعية معاً (24 عنصراً وبنسبة 25 %) ثم عدد القائلين في نفس الوقت بالثلاثية والرباعية اللغوية (19 عنصراً وبنسبة 20 %).

جدول (7): توزيع أداءات المبحوثين حسب نماذج الإجابات وفئات الأعمار وعدد اللغات
(+ = قبول، - = رفض)

فئات السن / أنواع الأداءات وعدد اللغات		5-4	7-6	9-8	11-10	المجموع العام
+ قبول	ازدواجية	24 (25 %)	22 (23 %)	23 (24 %)	24 (25 %)	93 (97 %)
	ثلاثية	22 (23 %)	14 (15 %)	13 (14 %)	23 (24 %)	72 (75 %)
	رباعية	22 (23 %)	06 (6 %)	03 (3 %)	22 (23 %)	53 (55 %)
- رفض	ازدواجية	00 (0 %)	02 (2 %)	01 (1 %)	00 (0 %)	03 (3 %)
	ثلاثية	02 (2 %)	10 (10 %)	11 (11 %)	01 (1 %)	24 (25 %)
	رباعية	02 (2 %)	18 (19 %)	21 (22 %)	02 (2 %)	43 (45 %)

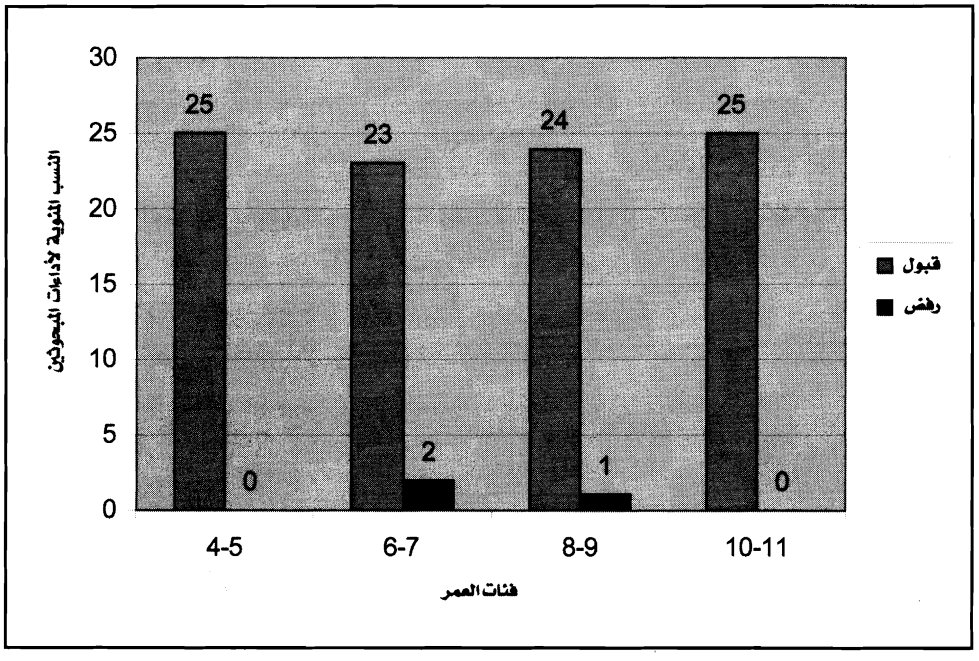
أهم ما يمكن استنتاجه من معطيات هذا الجدول هو أن أداءات المبحوثين التي تعبر عن قبولهم لإمكانية معرفة شخص ما الحديث بأكثر من لغة واحدة، وإن كانت تعرف نوعاً من الانخفاض والتراجع ما بين سن السادسة وسن التاسعة، فهي تتميز على العموم وبالنسبة لمختلف اللغات المعتمدة بنوع من الارتفاع النسبي وخاصة عند الفئة العمرية المتراوحة بين العاشرة والحادية عشرة سنة. وفي المقابل إن أداءات المبحوثين الدالة على رفضهم لتلك الإمكانية، وإن كانت تعرف نوعاً من الارتفاع ما بين سن السادسة وسن التاسعة، فهي تتميز بانخفاض واضح وبصورة خاصة عند الفئة العمرية المتراوحة بين العاشرة والحادية عشرة سنة.

هذا بالنسبة لسيرورة نمو أداءات المبحوثين وتطورها تجاه قبول أو رفض إمكانية معرفة شخص ما الحديث بأكثر من لغة واحدة، أما بالنسبة لمسار هذه الأداءات وتوجهها داخل كل فئة عمرية فالملاحظ أنها في حالة القبول تتميز بالتناقص التدريجي تبعاً لعدد اللغات المستعملة، حيث تنخفض أعداد هذه الأداءات تبعاً للتحول من الازدواجية إلى الثلاثية إلى الرباعية اللغوية وبالنسبة لجميع الفئات العمرية، وفي حالة الرفض تتميز بالتزايد المطرد

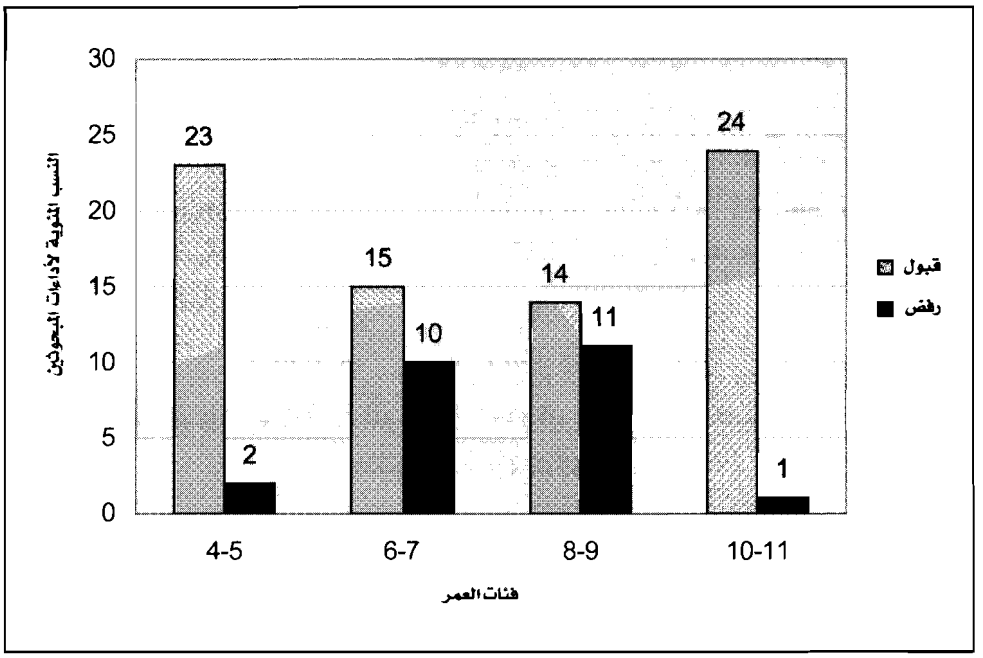
تبعاً لعدد اللغات، حيث ترتفع أعدادها حسب التحول السابق الذكر وبالنسبة لجميع الفئات العمرية.

ويبدو أن هذا المسار هو الذي تؤكده الأعداد الإجمالية لأداءات المبحوثين ونسبها المئوية، حيث تتدرج تناقصياً في حالة قبول إمكانية معرفة شخص ما الكلام بأكثر من لغة واحدة من 93 عنصراً وبنسبة 97 % للازدواجية اللغوية إلى 72 عنصراً وبنسبة 75 % للثلاثية اللغوية إلى 53 عنصراً وبنسبة 55 % للرباعية اللغوية، وفي حالة رفض تلك الإمكانية يلاحظ على أداءات المبحوثين تدرجها تصاعدياً من 3 عناصر وبنسبة 3 % للازدواجية إلى 24 عنصراً وبنسبة 25 % للثلاثية إلى 43 عنصراً وبنسبة 45 % للرباعية. وهذه واقعة تجسدها بيانياً الأشكال الأربعة التالية:

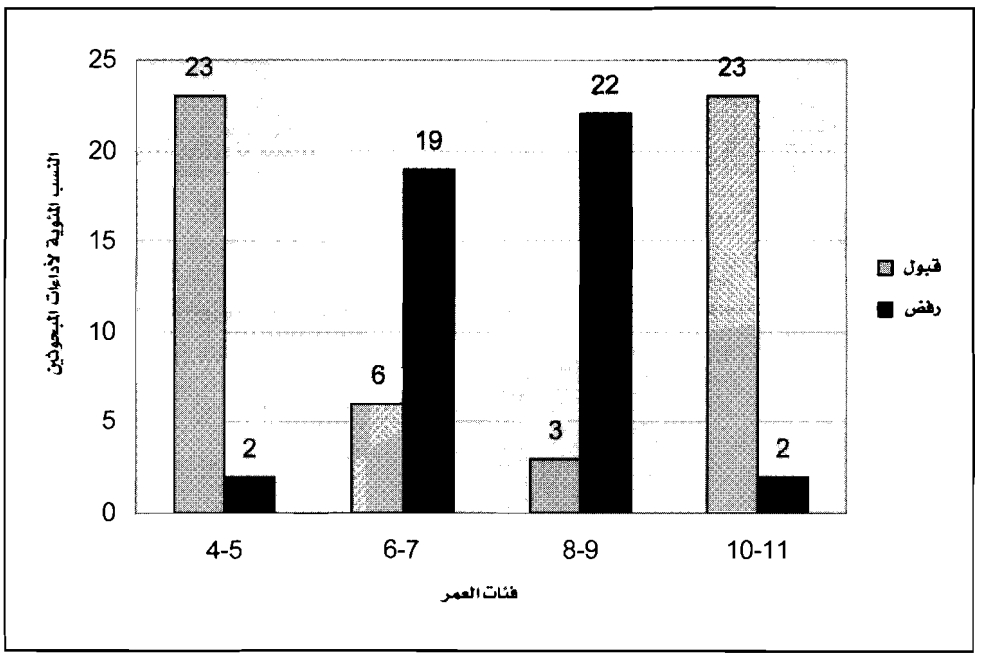
شكل (1): النسب المئوية لأداءات المبحوثين تجاه قبول أو رفض إمكانية معرفة الكلام بلغتين اثنتين وتبعاً لفئات السن



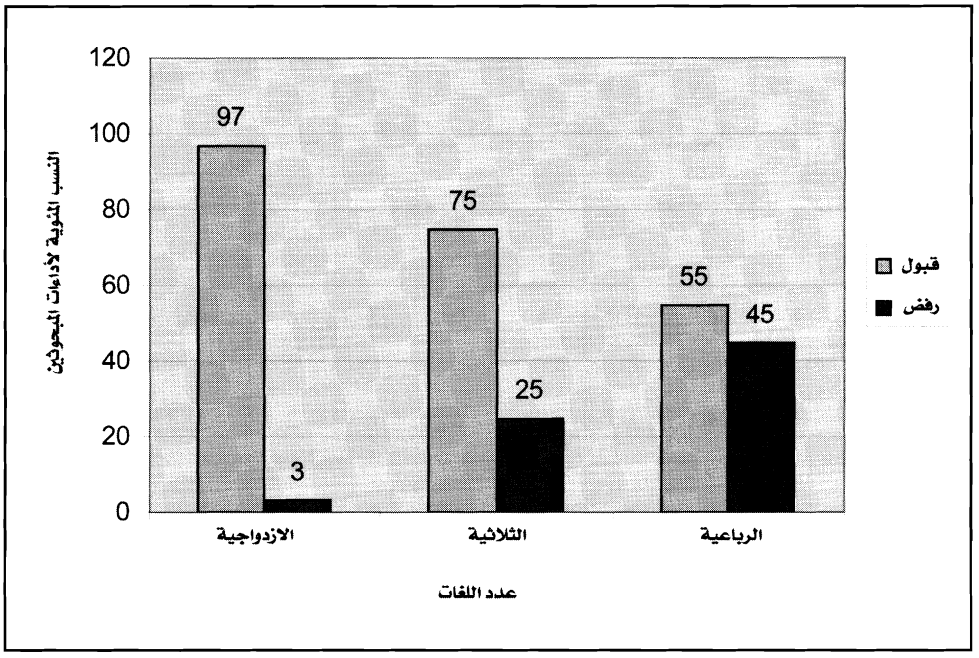
شكل (2): النسب المئوية لأداءات المبحوثين تجاه قبول أو رفض إمكانية معرفة الكلام بثلاث لغات وتبعاً لفئات السن



شكل (3): النسب المئوية لأداءات المبحوثين تجاه قبول أو رفض إمكانية معرفة الكلام بأربع لغات وتبعاً لفئات السن



شكل (4): النسب المئوية العامة لأداءات المبحوثين تجاه قبول أو رفض إمكانية معرفة الكلام بلغتين أو ثلاث أو أربع



2.1.5. تحليل نتائج الفرضيتين الثانية والثالثة:

1.2.1.5. تحليل البيانات المتعلقة بوظيفة الازدواجية اللغوية وفائدتها:

بعد القيام بتحليل البيانات المرتبطة على التوالي باحتمالات إقرار المبحوثين بوجود لغات أخرى غير العربية، ثم إمكانية استعمالها من لدن أشخاص آخرين، يهمنا في هذه النقطة الاشتغال على البيانات الخاصة بالسؤال المحوري الذي انصبت عليه أسئلة المرحلة الثالثة للاختبار والذي يتحدد فيما يمثله إتقان شخص ما الكلام بأكثر من لغة واحدة من مزايا وفوائد؟. وإذا كانت مقاسات التلفظ كما أكد علي أهميتها Culioli (1976) منذ السبعينيات من القرن العشرين، تمثل العامل الأساسي الذي أخذناه بعين الاعتبار في معالجة أداءات المبحوثين، فإن الهاجس الرئيسي الكامن وراء ذلك يتلخص في فحص مضامين تلك الأداءات وخاصة من حيث مدى تعبيرها وترجمتها لأهمية وفائدة معرفة شخص ما الحديث بأكثر من لغة واحدة.

جدول (8): توزيع أداءات المبحوثين تجاه فائدة الازدواجية اللغوية تبعاً لأنواع الأسئلة ومستويات السن والتمدرس

(ر= روض، ق= قسم، س= سن)

أنواع التصرفات / السن والتمدرس	4 س ر 1	5 س ر 2	6 س ق 1	7 س ق 2	8 س ق 3	9 س ق 4	10 س ق 5	11 س ق 6	المجموع
بدون فائدة	0	1	2	0	1	2	0	0	6 % 6
الدراسة، التواصل، السفر، والعمل	4	2	0	4	1	4	2	2	19 % 20
الدراسة، العمل ومشاهدة التلفزة	2	2	0	0	0	4	1	0	9 % 9
السفر، التواصل ومشاهدة التلفزة	2	0	0	0	2	1	0	1	6 % 6
التواصل، الدراسة ومشاهدة التلفزة	2	2	4	3	2	0	2	3	18 %19
التواصل ومشاهدة التلفزة	1	4	3	2	6	1	7	4	28 %29
الدراسة ومشاهدة التلفزة	1	1	3	3	0	0	0	2	10 %10
المجموع	12	12	12	12	12	12	12	12	96 %100

كما تعبر عن ذلك معطيات هذا الجدول، فكثيرة هي الأحكام والتصرفات التي تنطوي عليها إجابات المبحوثين يهمنا منها بالخصوص التأكيد على أهمها كما يعرضها الجدول التالي رقم (9) الذي يوضح كيف يتوزع أطفال الأعمار المعتمدة في البحث على مختلف الأنشطة والممارسات التي تترجم تلك الأحكام والتصرفات.

جدول (9): توزيع أداءات المبحوثين تبعاً لأنواع التصرفات ومستويات السن والتمدرس
(ر= روض، ق= قسم، س= سن)

السن والتمدرس / أنواع التصرفات			4 س ر 1	5 س ر 2	6 س ق 1	7 س ق 2	8 س ق 3	9 س ق 4	10 س ق 5	11 س ق 6	المجموع
هل إتقان شخص ما الكلام بأكثر من لغة واحدة مفيد		نعم	12	12	11	12	11	10	12	12	92 %96
		لا	0	0	1	0	1	2	0	0	4 %4
إذن إتقان الحديث بأكثر من لغة يفيد الإنسان في أشياء كثيرة، اذكر أهم تلك الأشياء؟	بدون فائدة		0	1	2	0	1	2	0	0	6 %6
	الدراسة، التواصل، السفر، العمل		4	2	0	4	1	4	2	2	19 %20
	الدراسة، العمل ومشاهدة التلفزة		2	2	0	0	0	4	1	0	9 %9
	السفر، التواصل ومشاهدة التلفزة		2	0	0	0	2	1	0	1	6 %6
	التواصل، الدراسة ومشاهدة التلفزة		2	2	4	3	2	0	2	3	18 %19
	التواصل ومشاهدة التلفزة		1	4	3	2	6	1	7	4	28 %29
	الدراسة ومشاهدة التلفزة		1	1	3	3	0	0	0	2	10 %10

بالاعتماد على معطيات وقيم هذا الجدول يمكن إجمال أهم أحكام المبحوثين وتصرفاتهم تجاه أهمية الازدواجية اللغوية وفائدتها في الأنواع السبعة الآتية:

النوع الأول: إنكار أية فائدة للازواجية اللغوية :

يتجلى التصرف الأكثر أولية الذي تمت ملاحظته عند حالات محدودة لايتجاوز عددها 6 عناصر تتراوح أعمارها على التوالي ما بين 4 و 5 وما بين 8 و 9 سنوات، إما في عدم القدرة على الاعتراف بأي دور إيجابي لممارسة الحديث بأكثر من لغة واحدة وإما في عدم التعبير عن هذا الاعتراف برفض الإجابة تماماً. وهذه أمثلة توضح ذلك:

مريم: 5 سنوات و 3 أشهر، « أنا أعرف الفرنسية » وتتلفظ بكلمة tableau كمقابل لكمة سبورة. وتشير إلى أن أباها وأمها وأختها يتكلمون الفرنسية والأمازيغية. وكما تقبل بإمكانية وجود أشخاص يتحدثون بلغتين وبثلاث لغات. لكن الشيء المثير عندها هو أنها تجيب بالنفي على السؤال: لأي شيء يصلح إتقان شخص ما الحديث بلغتين أو أكثر؟ رغم اعترافها بأهمية هذا الإتقان.

عبد الهادي: 6 سنوات ونصف، يقول أنه يجهل اللغات الأخرى ولا يعرف أشخاصاً

يتكلمونهـا، وفي إجابته عن السـؤال (لأي شـيء تصلح الازدواجية اللغوية؟) يشـير إلى أنه لا يعرف.

مصطفى: 8 سـنوات و3 أشـهر، يعرف الفرنسية والإنجليزية والإسـبانية ويقدم منها كلمتين ومعناهمـا بالعربيـة: maman / ماما، papa / بابا. ورغم عدم معرفته لأشـخاص يتكلمون لغات أخرى غير العربية ونفيه لأية فائدة بهذا الخصوص، فهو يقر بإمكانية إتقان شخص ما الكلام بلغتين أو ثلاث أو أربع لغات.

خالد: 9 سنوات و5 أشهر، يقر بمعرفته للغات أخرى هي: الفرنسية والإنجليزية والأمازيغية ويمثـل لهـا بكلمتين ومعناهما بالعربية: bonjour / صباح الخير، merci / شـكراً. ورغم قبوله لفكرة الازدواجية والثلاثية اللغوية فهو يؤكد أنه لا يعرف إلا معلمه الذي يتحدث بلغتين اثنتين. وفي إجابته عن السـؤال (لأي شـيء يصلح الكلام بأكثر من لغة واحدة؟) لا يقدم أي شيء.

على غرار هذه الأمثلة فإن بعض المبحوثين المصنفين في هذا النوع من التصرف الرافض لأي فائدة على الازدواجية اللغوية، نجدهم يلحون على لزوم اللغة الموحدة في أي تبادل تواصلي. وهذا مثال يوضح ذلك:

عمر: 9 سـنوات و4 أشهر، يقبل الازواجية لكنه يرفض الثلاثية والرباعية اللغوية، (هل يمكن لشـخص ما أن يتكلم بثلاث وأربع لغات؟) لا يمكن لأنه شـيء كثير. وفي إجابته عن السـؤال (ما هي الأشـياء التي يفيد فيها الحديث بأكثر من لغة واحدة؟) يؤكد على التواصل مع الآخر وخاصة الأجنبي ؛ إذ أن الشـخص الذي يعرف الفرنسـية يمكنه أن يتحدث مع الشخص الذي يتكلـم الفرنسـية والشـخص الـذي يعـرف الإنجليزية يمكنـه أن يتواصل مع الشـخص الذي يتحدث بالإنجليزية.

الملاحـظ أن هـذا المبحـوث وبدلاً مـن التركيز حول الشـخص ذاته الذي يمتلـك لغتين يقدم الحدث بشـكل مغاير إلى حد ما وذلك من خلال التأكيد على وعيه باسـتعمال شـخصين اثنين لنفـس اللغـة. فهو ينص علـى وحدة اللغة بالنسـبة لنفس الحـدث التواصلي الـذي يجمع بين الشـخصين المتحاوريـن (الأنا... والآخـر). وكما يلاحـظ أن هذا المبحـوث ومبحوثين آخرين يشـيرون إلى وجود لغات أخرى دون التأكيد على مدى وعيهم بأن الشـخص الذي يستعملها هو فعلاً متمكن منها ويتحكم فيها كما يبدو ذلك من إجابتهم باسـتحالة اسـتعمال شـخص ما لثلاث أو أربع لغات.

النوع الثاني: تحديد فائدة الازدواجية اللغوية في أنشطة الدراسة والتواصل والسفر والعمل:

يعتبر 20 % من المبحوثين الحديث بأكثر من لغة واحدة كشـرط أساسـي لممارسة مجموعة من الأنشطة وفي مقدمتها: الدراسة والتواصل والسفر والعمل. فباستثناء سن السادسة الذي

لـم يُظهر خلاله أي مبحوث اهتمامه بهذا النـوع من التصرف تجاه فائدة الازدواجية اللغوية، فإن أغلب هؤلاء المبحوثين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 4 و9 سنوات (15 من أصل 19 مبحوثاً) ينطلقـون مـن فكرة مفادهـا أن إتقان لغتين أو أكثر عادة ما يسـمح من جهـة أولى بتعلم لغات أخرى عملاً بمقولة السيكولوجيا المعرفية المعاصرة «التعلم من أجل المعرفة والمعرفة من أجل التعلم» وبتعلم المعارف التي تقتضيها عملية التمدرس، بحيث أن المدرس مزدوج اللغة غالباً ما يحول المتعلم إلى متعلم مزدوج اللغة أيضاً؛ إذ يعلمه على الأقل كلمات وألفاظاً من لغات أخرى غيـر العربية. وهذا أمـر ذهب كثير من مبحوثي هذا النوع من التصـرف إلى مفهمته والتعبير عنه. ومن جهة ثانية فإن ذلك الإتقان يسـاعد على التواصل مع الآخر، بحيث أن إتقان المتعلم لأكثر من لغة واحدة عادة ما يسـاعده على التواصل والتفاهم مع أشـخاص آخرين، حتى وإن كانـوا أجانب أو غرباء، يسـتعملون لغات أخـرى غير العربية. فمن منظـور هؤلاء المبحوثين، إن أهميـة هذا البعد التواصلي لامتلاك لغتين أو أكثر تجسـده بالخصـوص الحاجة إلى العمل مسـتقبلاً في وظائف ومهن تستوجب إتقان لغات أخرى كالفرنسية والإنجليزية والإسبانية وغيرها ثم الحاجة إلى زيارة بلدان أخرى وكل ما يستدعيه ذلك من كفاءة لغوية أجنبية.

إذن فعلـى خـلاف المبحوثـين المصنفين فـي النوع الأول مـن التصرف تجـاه الازدواجية اللغويـة، فإن مبحوثي هذا النوع الثاني بإمكانهـم أن يتخيلوا وظيفة معينة لهذه الازدواجية، حتى وإن كانت تبدو قريبة من تحصيل حاصل، تترجمها مظاهر وممارسات متنوعة أهمها: الدراسة والتواصل والسفر والعمل. وهذه أربعة أمثلة توضح ذلك:

أسـماء: 5 سـنوات وشـهر واحد، وهي من المبحوثين الذين يعترفون بفائدة الازدواجية (إذن إن إتقان الحديث بأكثر من لغة واحدة يفيد الإنسـان في أشـياء كثيرة، حاولي أن تذكري أهم هذه الأشـياء؟) الكلام مع العائلة، اللعب مع أولاد العمة الذين يتكلمون الفرنسـية فقط، التعلم في المدرسـة، السفر إلى الخارج والحديث مع أناس أجانب، العمل مستقبلاً لأنني لكي أصبح طبيبة عليَّ إتقان الكلام بالفرنسية.

خديجة: 7 سنوات و3 أشهر، تعترف بفائدة الازدواجية اللغوية (إذن إن إتقان الحديث بأكثر من لغة واحدة يفيد الإنسـان في أشـياء كثيرة، حاولي أن تذكري أهم هذه الأشـياء؟) معرفة جميع الأشـياء والإجابة عن كل الأسئلة، النجاح في المدرسة والقراءة، السفر إلى المدينة وإلى الخارج، الحديث مع الناس أثناء السفر والعمل.

مجيد: 9 سـنوات و4 أشـهر، يقر بأهمية الازدواجية اللغوية (إذن إن إتقان الحديث بأكثر من لغـة واحدة يفيد الإنسـان في أشـياء كثيرة، حـاول أن تذكر أهم هذه الأشـياء؟) العمل كمعلم للفرسـية أو كموظـف فـي الخارج، السـفر إلى الخـارج والكلام مـع الأجانب بالفرنسـية ثم الإجابة عن أسئلتهم، الدراسة وتعلم أشياء كثيرة.

بشـرى: 11 سـنة و7 أشـهر، تعترف بأهمية الازدواجية اللغوية (إذن إن إتقان الحديث بأكثر

من لغة واحدة يفيد الإنسان في أشياء كثيرة، حاولي أن تذكري أهم هذه الأشياء؟) الدراسة والسفر والعمل والتواصل مع الأجانب.

النوع الثالث: تحديد فائدة الازدواجية اللغوية في الدراسة والعمل ومشاهدة التلفزة:

إن 8 مبحوثين، ثلاثة منهم من صغار السن (4–5 سنوات) وخمسة من كبار السن (9–10 سنوات)، يحددون وبنسبة 8 % فائدة الازدواجية اللغوية في أنشطة الدراسة والعمل ومشاهدة التلفزة. فمعظم هؤلاء يؤكدون بعد اعترافهم بأهمية إتقان شخص ما الحديث بأكثر من لغة واحدة، على أن الميادين التي تترجم هذه الأهمية تتجلى بالأساس في المدرسة وخاصة على مستوى تعلم لغات أخرى بهدف اكتساب معارف جديدة، وفي العمل بحيث أن ممارسة مهنة مهندس أو طبيب أو بوليسي (شرطي) أو مدرس، تستوجب معرفة اللغات الفرنسية والإنجليزية، وأخيراً في مشاهدة التلفزة وذلك من أجل متابعة وفهم أشرطة الرسوم المتحركة وبعض الأفلام الأجنبية. ومما يلاحظ على مبحوثي هذا النوع من التصرف هو أن صغارهم سناً (4–6 سنوات) يركزون في إجاباتهم على ذواتهم، تأكيداً لمستوى وعيهم الذاتي بأهمية الازدواجية اللغوية بخصوص تلك الأنشطة، في حين أن كبارهم سناً (9–11 سنة) يركزون على «الإنسان» عامة في علاقته بتلك الأنشطة ودور الازدواجية الإيجابي في كل ذلك. وهذان مثالان يبينان ذلك:

أسامة: 4 سنوات، يعترف بفائدة الازدواجية اللغوية في أنشطة الدراسة والعمل ومشاهدة التلفزة (إذن إن إتقان الحديث بأكثر من لغة واحدة يفيد الإنسان في أشياء كثيرة، حاول أن تذكر أهم هذه الأشياء؟) في الدراسة، في مشاهدة الرسوم المتحركة، في العمل لأنني أريد أن أكون مهندساً ولهذا يجب أن أتعلم الإنجليزية.

عبد الحليم: 9 سنوات و4 أشهر، يقر بأهمية الازدواجية اللغوية ويحدد فائدتها بشكل عام في الدراسة والعمل (التجارة بالخصوص).

النوع الرابع: تحديد فائدة الازدواجية اللغوية في السفر والتواصل ومشاهدة التلفزة

يتحدد عدد المبحوثين الذين يقولون بهذا النوع من التصرف في 6 عناصر: أربعة منهم يتوزعون بالتساوي على سن الرابعة والثامنة واثنان يتوزعان على سن التاسعة والحادية عشرة. فأغلب هؤلاء يلخصون فائدة إتقان شخص ما لأكثر من لغة واحدة والحديث بها في نشاطي: السفر والتواصل وإلى حد ما في نشاط مشاهدة التلفزة.

فوظيفة الازدواجية اللغوية تبدو من منظور هؤلاء مفيدة من جهة في متابعة برامج التلفزة ومن جهة أخرى في استعمالها أثناء السفر إما إلى المدينة أو إلى بلدان أجنبية ومن جهة ثالثة في التواصل والتفاهم بها مع سكان تلك البلدان من ثلاث وجهات:

* مشاهدة التلفزة ومتابعة برامجها وخاصة الرسوم المتحركة. والحقيقة أن ربط فائدة

الازدواجيـة اللغوية بهذا النشـاط، تمـت ملاحظته بالخصوص لدى بعـض صغار المبحوثين البالغين سن الرابعة. وهذا مثال واحد يوضح ذلك:

حسـام: 4 سـنوات و3 أشـهر، يعترف بأهمية إتقان شـخص ما الحديث بلغتين فأكثر ويحدد هذه الأهمية في مشـاهدة الرسوم المتحركة، السفر إلى الخارج، الكلام مع أبناء العمة المقيمين في الخارج.

* التحـدث بلغـات أخرى مع أناس أجانب أثناء السـفر إلى الخـارج. والواقع أن هناك فكرة منتشـرة جـداً عند الأطفال والراشـدين على حد سـواء قوامهـا وجود علاقة وثيقـة بين اللغة والوطن (الجنسية). فكما سنلاحظ ذلك بالخصوص في الأنواع اللاحقة من التصرفات تجاه الازدواجيـة اللغويـة، فإن كثيراً مـن مبحوثينا يقرون بهذه الفكرة منذ سـن الرابعة لتسـتمر حتى حدود سن الحادية عشرة، بحيث إن عددهم الذي يتمثل في 6 عناصر يتزايد ويرتفع إلى 52 عنصـراً حينما نأخذ بعـين الاعتبار أداءات بعض المبحوثين المصنفين في النوعين: الخامس والسـادس مـن التصرفات تجاه الازدواجيـة اللغوية. فعلى الرغم من أن المغرب يشـكل مثالاً جيـداً علـى التعددية اللغوية، حيـث تتقاطع فيه لغات ولهجـات كثيرة وفـي مقدمتها: العامية والفصحـى والأمازيغيـة والفرنسـية والإسـبانية والإنجليزية...إلـخ، إلا أنه فـي المقابل فإن مدينـة وجـدة المغربية مثلاً تعبر بفعل قربها من الحدود الجزائرية عن إمكانية تغيير البلد (أي زيارة الجزائر) دون تغيير اللغة التي تتمثل في العربية في كلا البلدين.

لكـن رغـم كل ذلـك، تبقى العلاقة بـين اللغـة والوطن (البلـد) علاقة عضوية عـادة ما يتم تبريرهـا عـن طريـق محاولة تخصيص «الآخـر» في اختلافه وفي كونه يسـكن بلـداً مغايراً تحكمه تقاليد وعادات معينة بما في ذلك اللغة. إذن، مهما يكن السـبب فإن ما يناهز 50 %من مبحوثـي هذه الدراسـة يتخذون من السـفر إلى الخـارج (أو الاغتراب) مؤشـراً على الفائدة المحتملـة للازدواجيـة اللغويـة ويجعلـون بالتالي من التواصـل مع الآخر ومـن الحديث مع سـكان بلدان أخرى ومن حضور المخَاطَب أبعاداً أساسـية للتعبير عن تلك الفائدة. وتوضح الأمثلة الثلاثة التالية ذلك:

زهيرة: 4 سنوات و4 أشهر، تعترف بأهمية إتقان شخص ما الكلام بلغتين فأكثر وتحدد هذه الأهمية في: السفر إلى الخارج، الحديث مع الآخرين، مشاهدة التلفزة.

ماجد: 8 سنوات و5 أشهر، يقر بفائدة الازدواجية اللغوية ويحدد هذه الفائدة في: إذا سافرت إلى دول أخرى، الإجابة عن أسئلة الناس الأجانب.

فاطمة: 11 سـنة وشـهران، تعترف بأهمية الازدواجية اللغوية وتحدد فائدتها في: التواصل عند السفر إلى بلدان أخرى يتكلم سكانها الفرنسية أو الإنجليزية.

النـوع الخامس: تحديد فائـدة الازدواجية اللغوية في التواصل والدراسـة ومشـاهدة التلفزة :

باسـتثناء سن التاسـعة الذي يبدو غير ممثل في هذا النوع من التصرف تجاه الازدواجية اللغويـة، فإن ما يقارب 20 % من المبحوثين (18 عنصراً) الذين يتوزعون على مختلف الأعمار الأخـرى الممتدة من 4 إلى 11 سـنة، بمعدل ثلاث حالات لـكل فئة عمرية تقريباً ، يربطون فائدة هـذه الازدواجيـة وفي آن واحد بالنجـاح في الدراسـة والتعلم وبالتواصل مـع الناس (أفراد عائلة كانوا أم أصدقاء أم أجانب) ثم بمشاهدة برامج التلفزة إلى حد ما وبصفة خاصة متابعة الأخبار. وهذه عينة من الأمثلة التي تبين ذلك:

حفصة: 4 سـنوات و3 أشـهر، تقر بأهمية الازدواجية اللغوية وتحدد فائدتها في: لكي نتعلم، الكلام مع العائلة.

إسحاق: 6 سنوات و6 أشهر، يعترف بفائدة الازدواجية اللغوية ويجملها في: الدراسة، الكلام في الخارج مع الفرنسيين، مشاهدة برامج التلفزة.

سـلوى: 8 سنوات وشـهرين، تقر بفائدة امتلاك شـخص ما للغتين فأكثر وتحدد هذه الفائدة في: الدراسة، الحديث مع الأصدقاء.

بشرى: 11 سنة و3 أشهر، تقول بأهمية الحديث بأكثر من لغة واحدة وتحدد هذه الأهمية في: النجاح في الدراسة، الحديث والتواصل.

النوع السادس: تحديد فائدة الازدواجية اللغوية في التواصل ومشاهدة التلفزة:

الحقيقـة أن المبحوثـين الـ 28 المكونين لهـذا النوع من التصرف والذين يمثلون أعلى نسـبة ضمن العدد الإجمالي لعناصر العينة، و يتوزعون بأعداد متباينة نسـبياً على مختلف الأعمار المعتمدة في الدراسـة بمعدل أدناه حالة واحدة لسـني الرابعة والتاسعة وأعلاه 7 حالات لسن العاشرة، يحددون فائدة الازدواجية اللغوية في نشاطين اثنين،

* الأول، وهو الذي حظي بالاهتمام الضئيل، يتجلى في مشاهدة التلفزة إما من أجل متابعة سلسـلات الرسـوم المتحركة كما تعبر عن ذلك أداءات صغار السن وإما من أجل الاستماع إلى الأخبار كما تدل على ذلك أداءات كبار السن. وهذه مسألة يوضحها المثالان التاليان:

شـرف: 4 سـنوات و4 أشـهر، يعترف بفائدة إتقان شـخص مـا الحديث بأكثر مـن لغة واحدة ويحددهـا في: مشـاهدة الرسـوم المتحركـة، التواصل مع أفـراد العائلة بما فيهـم المقيمين في الخارج.

يحيى: 7 سنوات و8 أشهر، يقر بفائدة إتقان شخص ما الحديث بأكثر من لغة واحدة ويحددها في: الاستماع إلى الأخبار، الكلام مع الآخرين وفهم لغتهم.

* الثاني، وهو الذي حظي بالاهتمام الكبير، يتمثل في نشاط التواصل بأبعاده المختلفة التي نجملها فيما يلي:

– إن 10 من المبحوثين، جميعهم ممن تتراوح أعمارهم ما بين 4 و7 سنوات، يحددون فائدة الازدواجية اللغوية في نشاط الكلام والحديث دون تخصيص في أي شيء يختلف هذا النشاط عن النشاط الذي يمارسه الأطفال أحاديي اللغة Monolingues الذين بدورهم يتخذون اللغة كأداة للتواصل. بمعنى دون تخصيصهم لنوعية المخاطَب ولغة التواصل وهدفه ومكانه. وهذان مثالان يوضحان ذلك:

زكرياء: 5 سنوات وشهر واحد، يعترف بفائدة إتقان شخص ما الحديث بأكثر من لغة واحدة ويحددها في: التواصل مع أفراد العائلة، مشاهدة الرسوم المتحركة.

شيماء: 7 سنوات و8 أشهر، تقر بفائدة إتقان شخص ما الحديث بأكثر من لغة واحدة وتحددها في: الحديث مع الآخرين وفهم كلامهم.

ومما يلاحظ على هؤلاء المبحوثين تركيزهم الناقص على هذا «الآخر» الذي يتكلم لغة أخرى، بحيث لايخصصونه إلى حد وصفه بأنه يتكلم لغة مغايرة للغة المتكلم. فهم يشيرون إما إلى المتكلم المفترض أنه مزدوج اللغة وإما إلى المستعمل للغة أخرى دون أن يأخذوا في آن واحد الاثنين معاً كمتكلمين يجمعهما نشاط تواصلي.

– إن 18 من مبحوثي هذا النوع، كلهم ممن تتراوح أعمارهم مابين 8 و11 سنة، يحددون فائدة الازدواجية اللغوية في نشاط التواصل المصاحب بتخصيص إما المتكلم المزدوج وإما المتكلم للغة أخرى وإما هما معاً، بحيث تتم المَفْهَمَة الصريحة لهذه الأبعاد خلال هذه المرحلة. فالازدواجية من منظور هؤلاء المبحوثين تفيد في الحديث مع الناس الذين لا يتكلمون العربية. بمعنى «الناس الآخرين» الذين سبق لصغار السن أن أشاروا إليهم ولكن دون تخصيصهم كمتكلمين يتحدثون لغة أو لغات أخرى كالفرنسية والإنجليزية إضافة إلى العربية. فالراجح أن وعي هؤلاء بفائدة الازدواجية اللغوية يصبح ابتداء من سن الثامنة وعياً شبه كامل على أساس إدراكهم أن مزدوج اللغة يمكنه أن يستفيد من ازدواجيته ليس فقط في مجال التواصل بلغته الثانية مع سكان بلدان أخرى، بل لكونه يصبح قادراً على مخاطبة الأشخاص الذين لا يتكلمون مثلاً إلا الفرنسية ولا يعرفون بتاتاً العربية.

إذن، إذا كانت أنشطة التواصل والكلام مع الغير والإجابة عن أسئلة الأشخاص الأجانب والدخول في حوار متبادل مع أناس يتكلمون الفرنسية أو الإنجليزية، تمثل المظاهر الأساسية لأداءات المبحوثين كبار السن الذين يعبرون عن فائدة الازدواجية اللغوية بهذا الشكل، فإن أبرز الأمثلة الموضحة لذلك تتلخص فيما يلي:

ماجد: 8 سنوات و6 أشهر، يقر بفائدة إتقان شخص ما الحديث بأكثر من لغة واحدة ويحددها في: الإجابة عن أسئلة الناس الأجانب، الحديث مع الأصدقاء الذين يتكلمون لغة أخرى غير العربية.

مصطفى: 9 سنوات و6 أشهر، يعترف بفائدة إتقان شخص ما الحديث بأكثر من لغة واحدة ويحددها في: إذا تكلم معي شخص بلغة أخرى أو طرح عليّ أسئلة.

سارة: 10 سنوات و4 أشهر، تعترف بفائدة إتقان شخص ما الحديث بأكثر من لغة واحدة وتحددها في: التواصل والكلام مع الغير.

ياسين: 11 سنة وشهرين، يعترف بفائدة إتقان شخص ما الحديث بأكثر من لغة واحدة ويحددها في: التواصل عامة وبالخصوص مع الأشخاص الذين لا يتكلمون العربية.

الواقع أن الدلالة التي يسندها أغلبية الأطفال المصنفين ضمن هذه الفئة للآخر ترجع الإحالة إلى بلد آخر أمراً ثانوياً وبدون فائدة. لكن مع ذلك لابد من الإشارة إلى أن لفظ «الآخر» الذي يتحدد في «الأجنبي» يظهر عند هؤلاء في إطار نوع من التركيز على «المتكلم للغة أخرى»، بمعنى المتكلم العربي أو الأجنبي الذي يتحدث الفرنسية أو الإنجليزية أو غيرهما.

النوع السابع: تحديد فائدة الازدواجية اللغوية في الدراسة ومشاهدة التلفزة:

إن المبحوثين العشرة الذين يتبنون هذا النوع من الحكم تجاه الازدواجية اللغوية، ويتمركز أغلبهم عند الفئة العمرية الممتدة من 4 إلى 7 سنوات، يحددون وبنسبة 10 % من مجموع عينة البحث فائدة هذه الازدواجية في النشاطين التاليين:

* مشاهدة التلفزة من أجل الاستمتاع بالرسوم المتحركة والاستماع للأخبار، بحيث أن أغلبية هؤلاء يعبرون من خلال هذا النشاط عن فائدة الازدواجية اللغوية وكل ما يحظى به امتلاك لغات أخرى كالفرنسية والإنجليزية من أهمية على مستوى فهم ما تعنيه تلك الأنشطة. وهذا مثال يوضح ذلك:

فاطمة الزهراء: 5 سنوات وأربعة أشهر، تعترف بفائدة إتقان شخص ما الحديث بأكثر من لغة واحدة وتحددها في: الدراسة (نقرأ بها)، متابعة الرسوم المتحركة والاستماع للأخبار.

* الدراسة والتعلم، بحيث يلاحظ أن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من جهة ما بين الرابعة والسابعة والبالغين من جهة أخرى سن الحادية عشرة، والذين يشكلون بطبيعة الحال أغلبية مبحوثي هذا النوع من الحكم، يتخذون من هذا النشاط في مظاهره المتنوعة (مثل تعلم اللغات والمعارف وقراءة الكتب) البعد الأساسي للتعبير عن فائدة الازدواجية اللغوية. وهذان مثالان يوضحان ذلك:

محمد: 7 سنوات و4 أشهر، يقر بفائدة إتقان شخص ما الحديث بأكثر من لغة واحدة ويحددها في: الدراسة، قراءة الكتب.

ذكرى: 11 سنة و9 أشهر، تقر بفائدة إتقان شخص ما الحديث بأكثر من لغة واحدة وتحددها في: التعلم والدراسة.

2.2.1.5. تحليل نوعية البناءات اللسانية المستعملة في التعبير عن الازدواجية اللغوية :

لقد انصب اهتمامنا في الخطوات السابقة من هذا التحليل على مقاربة واستنطاق تمثلات وأحكام الأطفال المبحوثين بخصوص مظاهر وجود الازدواجية اللغوية وكينونتها وممارستها وفائدتها، ويهمنا في هذه الخطوة التركيز على طبيعة اللغة نفسها التي استعملها هؤلاء للتعبير عن تلك التمثلات والأحكام. وهكذا فالملاحظ من فحصنا لأشكال التعابير وصيغ الملفوظات وأنواع الجمل والكلمات المستعملة، وجود درجات من التذبذب والمراوحة بين الانتظام واللا انتظام في طريقة اختيار المبحوثين للبناءات اللسانية وخاصة فيما يتعلق بأداءاتهم على السؤالين المتعلقين بالمرحلة الثالثة من الاختبار. وهذه مسالة يمكن توضيحها من خلال تقديم أهم البناءات والصيغ اللسانية المستعملة من لدن مختلف المبحوثين:

جدول (10): توزيع أداءات المبحوثين تبعاً لأنواع البناءات اللسانية وفئات السن
(+ = استعمال، − = عدم استعمال)

فئات السن / أنواع الصيغ	4 سنوات	5 سنوات	6 سنوات	7 سنوات	8 سنوات	9 سنوات	10 سنين	11 سنة
وظيفية (87 ٪)	+	+	+	+	+	−	+	+
شرطية (75 ٪)	+	+	+	+	+	+	−	−
توضيحية (62 %)	+	+	+	+	+	−	−	−
مستقبلية (62 %)	+	−	+	+	+	−	−	+
عامة (62 %)	−	−	+	+	+	−	+	+

إذن يبدو من مضامين هذا الجدول أن أهم البناءات اللسانية التي استعملها مختلف المبحوثين تتلخص حسب أهميتها في الصيغ الأساسية التالية:

* **الصيغ الوظيفية**: يأتي هذا النوع من الصيغ في مقدمة البناءات اللسانية المستعملة من لدن 87 % من المبحوثين. فباستثناء سن التاسعة، فإن أغلب هؤلاء ذهبوا وبالنسبة لمختلف الأعمار إلى ربط منظورهم لأهمية الازدواجية اللغوية بتحقيق وظيفة معينة على شكل ممارسة نشاط محدد من قبيل:

- مشاهدة الرسوم المتحركة... متابعة برامج التلفزة... التواصل والدراسة بالنسبة لفئات سن الرابعة والخامسة والسادسة.

- الدراسة والتواصل بالنسبة لفئات سن السابعة والثامنة.

- التواصل... الدراسة... التعلم... محو الأمية... مساعدة الغير بالنسبة لفئات سن العاشرة والحادية عشرة.

- إهمال تام لأطفال سن التاسعة لهذا النوع من الصيغ.

* **الصيغ الشرطية**: باستثناء الأطفال البالغين على التوالي سن العاشرة والحادية عشرة الذين لم يوظفوا هذه الصيغ في تعبيرهم عن فائدة الازدواجية اللغوية، فإن ما يعادل 75 % من المبحوثين الذين تتراوح أعمارهم ما بين الرابعة والتاسعة ذهبوا إلى التأكيد على تلك الفائدة باستعمال جمل شرطية من قبيل:

- « إذا أردت أن أصبح مهندساً... طبيباً... أستاذاً، يجب أن أتعلم ... أو أعرف الفرنسية... الإنجليزية « بالنسبة لفئات سن الرابعة والخامسة والسادسة.

- «إذا سافرت إلى الخارج... إلى دولة أخرى... إلى مكان آخر... إلى المدينة... يجب أن أستعمل لغات أخرى للتواصل مع الأجانب... أجيب عن أسئلتهم»، بالنسبة لفئات سن السابعة والثامنة والتاسعة.

- إهمال تام لأطفال سن العاشرة والحادية عشرة لهذا النوع من الصيغ.

* **الصيغ التوضيحية**: إذا كان أطفال سن التاسعة فما فوق لا يُحَملُون إجاباتهم تعابير وصيغ توضيحية فإن أمثالهم البالغين سن الثامنة فما تحت يفضلون على العكس من ذلك وبنسبة 62 % تعزيز أداءاتهم اللفظية تجاه الإقرار بفائدة الازدواجية اللغوية بتعابير وجمل توضيحية مثل:

- «نحتاجها في القراءة... نحتاجها في الخدمة (أي في العمل)... نحتاجها في السفر إلى الخارج... نتكلم بها مع الناس في الشارع ومع الأشخاص المقيمين بالخارج... نعتمدها في اللعب مع أولاد العمة الذين لا يتكلمون سوى الفرنسية»، بالنسبة لفئات سن الرابعة والخامسة والسادسة.

– «نستعملها أثناء السفر إلى المدينة أو إلى الخارج... وفي الحديث مع الناس وفهم ما يقولون... نفهم بها الدروس... نجيب بها عن أسئلة الناس»، بالنسبة لفئات سن السابعة والثامنة.

* **الصيغ المستقبلية**: ما عدا أطفال سن الخامسة والتاسعة والعاشرة الذين لم يوظفوا تعابير وجمل ذات طابع مستقبلي، فإن أغلب المبحوثين الآخرين المتمثلة أعمارهم على التوالي في سن الرابعة والسادسة والسابعة والثامنة والحادية عشرة، ذهبوا وبنسبة 62 % إلى استعمال بعض الصيغ المستقبلية في التعبير عن موقفهم من أهمية الازدواجية اللغوية مثل: «نحتاجها في العمل كأستاذة... كطبيبة... كمهندسة في المستقبل، نعتمدها في السفر إلى الخارج وفي العمل مستقبلا...».

* **الصيغ العامة**: باستثناء أطفال سن الرابعة والخامسة والتاسعة الذين جاءت إجاباتهم خالية من أية تعابير عامة، فإن المبحوثين البالغين سن السادسة فما فوق يستعملون في الغالب وبنسبة 62 % صيغاً تعبيرية عامة في تمثلاتهم وأحكامهم حول فائدة الازدواجية اللغوية مثل: «الكلام مع الناس... معرفة كل شيء... الدراسة والتواصل... الإجابة عن مختلف أسئلة الحياة...».

2.5. تفسير النتائج ومناقشتها :

على أساس أن الخطة المتبعة في تحليل نتائج هذا البحث شملت مرحلتين أساسيتين، هما على التوالي معالجة البيانات المتعلقة بوجود الازدواجية اللغوية وكينونتها (الفرضية الأولى) وفائدتها وصيغ التعبير عنها (الفرضيتان الثانية– والثالثة)، فإن المسعى الذي سنعتمده في تفسير هذه النتائج ومناقشتها لايشذ عن هذا التوجه لأن الاهتمام سينصب أيضاً على بعدين اثنين من الوقائع والخلاصات التي تعبر تباعاً عن مدى مصداقية فرضياتنا الثلاث.

1.2.5. مظاهر الإقرار بوجود الازدواجية اللغوية والوعي بكينونتها كمحك لاختبار مصداقية الفرضية الأولى:

المؤكد أن مظاهر إقرار مبحوثي هذه الدراسة بوجود لغات أخرى غير العربية والوعي بكينونتها وبأنواعها وفئات مستعمليها تعبر عنها معطيات ونتائج كثيرة نجملها في الوقائع التالية:

أ) إن أغلبية المبحوثين (94 عنصراً) يقرون وبنسبة 98 % بوجود لغات أخرى غير العربية، ويقدمون بدرجات متفاوتة أمثلة عن أعدادها وأنواعها، بحيث أن 15 % من هؤلاء(14 عنصراً) يعترفون بأربع لغات فأكثر، و23 % بثلاث لغات (22 عنصراً)، و30 % بلغتين اثنتين (28 عنصراً)، و32 % بلغة واحدة غير العربية (30 عنصراً).

ب) الملاحظ أنه من ضمن العدد الإجمالي للمبحوثين القائلين بوجود لغات أخرى غير العربية، فقط 79 عنصراً يؤكدون وبنسبة 82 % إتقانهم الحديث على الأقل بإحدى تلك اللغات ويتوزعون نسبياً بشكل منتظم على الفئات العمرية المختلفة، بحيث يدلي منهم وعلى التوالي 53 % (51 عنصراً) بكلمتين ومعناهما و19 % (18عنصراً) بكلمة واحدة ومعناها، في

حين أن 28% (18 عنصراً) لم يتمكنوا من تقديم أدنى كلمة تتعلق بواحدة من تلك اللغات.

ج) يؤكد 74 من المبحوثين وبنسبة 77% معرفتهم لأشخاص يتكلمون لغات أخرى غير العربية، بحيث أن هذه المعرفة وإن كانت تنحو على العموم منحى التزايد مع التقدم في السن لكون أن صغار هؤلاء البالغين ما بين 4 و7 سنوات يحددون هوية الأشخاص المقصودين في: الآباء والأمهات والإخوة والأعمام والأساتذة، وأن كبارهم البالغين ما بين 10 و11 سنة يتحدثون فقط عن «أشخاص وأناس» بصفة عامة، فهي تتجه إلى الانخفاض تبعاً لأعداد هؤلاء الأشخاص؛ إذ تتدرج من 34 عنصر وبنسبة 46% إلى 24 عنصراً وبنسبة 32% إلى 7 عناصر وبنسبة 9% إلى 9 عناصر وبنسبة 12%، كلهم يؤكدون وبالترتيب معرفتهم لشخص واحد وشخصين وثلاثة أشخاص ثم أربعة أشخاص يتكلمون لغات أخرى غير العربية.

إذا كانت هذه المعطيات والنتائج تؤكد مصداقية الطرف الأول من فرضيتنا الأولى القائلة « يصبح الأطفال عند فترة زمنية معينة على وعي بوجود أكثر من لغة، بحيث يقدمون نماذج بكلمات من هذه اللغات ومعانيها ومستعمليها ، ويقبلون بإمكانية استعمال شخص ما لنظامين لغويين مختلفين أو أكثر»، فإن معطيات ووقائع أخرى تؤكد مصداقية الطرف الثاني من هذه الفرضية. فمن ضمن المبحوثين الـ 96 الذين يشكلون عينة هذه الدراسة، فإن أعداد الذين يقبلون إمكانية استعمال شخص ما لغتين أو أكثر تتدرج تناقصياً من 93 عنصراً وبنسبة 97% للازدواجية اللغوية إلى 72 عنصراً وبنسبة 75% للثلاثية اللغوية إلى 53 عنصراً وبنسبة 55% للرباعية اللغوية. فالظاهر إذن أن أغلبية المبحوثين، بما في ذلك صغار السن (4 و5 سنوات) الذين لم يلتحقوا بعد بالمدرسة أو حتى الذين التحقوا بها ولم يخضعوا بعد لتعلم لغات أخرى غير العربية (6 و7 سنوات)، يقبلون باستثناء ثلاثة منهم إمكانية استعمال شخص ما لنظامين لغويين مختلفين أو أكثر. ولتوضيح هذا الأمر نشير إلى أن أداءات وأحكام مختلف المبحوثين تجاه قبول أو رفض هذه الإمكانية تتمظهر في الوقائع التالية:

* إذا كانت أعداد الإجابات الدالة على قبول إمكانية معرفة شخص ما الكلام بلغتين فأكثر تتناقص تبعاً لعدد اللغات المستعملة، حيث تتدرج بالخصوص لدى فئات السن التي تتراوح ما بين السادسة والتاسعة، من 97% للازدواجية (93 عنصراً) إلى 75 % للثلاثية (عنصراً) إلى 55% للرباعية (53 عنصراً)، فإن أعداد الإجابات الدالة على رفض تلك الإمكانية تتزايد بالنسبة لنفس اللغات والأعمار، حيث تنتقل من 3 % للازدواجية (3 عناصر) إلى 25% للثلاثية (24 عنصراً) إلى 45% للرباعية (43 عنصراً).

* إن أعداد الإجابات الدالة على قبول المبحوثين إمكانية معرفة شخص ما الكلام بلغتين أو أكثر، وإن كانت تعرف نوعاً من التراجع والانخفاض ما بين سن السادسة والتاسعة، فهي تتميز على العموم وبالنسبة لكافة أعداد اللغات بنوع من التزايد النسبي وخاصة ما بين سن العاشرة والحادية عشرة. وفي المقابل إن أعداد الإجابات الدالة على رفض هؤلاء لهذه الإمكانية، وإن كانت تعرف نوعاً من الارتفاع والتزايد ما بين سن السادسة والتاسعة، فهي تتميز بانخفاض واضح وبصورة خاصة ما بين سن العاشرة والحادية عشرة.

ومن المحتمل إرجاع سبب هذا اللاتناسق في أداءات المبحوثين ونوعيتها تجاه قبول أو رفض إمكانية معرفة شخص ما الحديث بأكثر من لغة واحدة إلى عوامل متعددة وفي مقدمتها التجارب والخبرات والمعارف السابقة وكل ما تحظى به من أهمية في هذا المجال، بحيث لا نستبعد ما يلعبه كل من المحيط الأسري في أبعاده الاجتماعية والثقافية واللغوية والعلائقية وخاصة لدى صغار السن (4–5 سنوات) والمحيط المدرسي في مضامينه التربوية والتعليمية واللغوية وخاصة لدى كبار السن (6 سنوات فما فوق) من دور مؤثر تترجمه بعض مظاهر اللاتناسق السابق الذكر في النتائج. ويعني هذا أنه بقدر ما نفترض أن نجاح عدد كبير من أطفال الرابعة والخامسة من جهة والعاشرة والحادية عشرة من جهة أخرى، يعود على التوالي إلى مكونات وعوامل المحيطين الأسري والمدرسي السابقي الذكر، بقدر ما نعتقد أن نسبة الرفض المرتفعة نسبياً عند الأطفال الممتدة أعمارهم من السادسة إلى التاسعة لإمكانية معرفة شخص ما الحديث بلغتين فأكثر تعود إلى أن انخراط هؤلاء في المدرسة يُكَوِّنُ لدى أطفال سن السادسة و السابعة الذين يتعلمون العربية فقط، تصوراً مفاده أن هذه الأخيرة تشكل اللغة الوحيدة الموجودة وينشئ لدى أطفال سن الثامنة والتاسعة نوعاً من الوعي المتذبذب تجاه الحكم على وجود الازدواجية اللغوية وكينونتها. وهذه مسألة تدعمها طبيعة أداءات المبحوثين تجاه كل من الازدواجية والثلاثية والرباعية اللغوية. فمن ضمن المبوحوثين الـ 28 الرافضين في آن واحد وبنسبة 29% للازدواجية والثلاثية والرباعية اللغوية، يتموضع العدد الكبير(25 عنصراً) عند السن الممتدة من السادسة إلى التاسعة والعدد الضئيل (فقط 3 عناصر) عند سن العاشرة والحادية عشرة. ومن ضمن المبحوثين الـ 45 الرافضين في آن واحد وبنسبة 47% للازدواجية والرباعية اللغوية، يوجد أيضاً العدد الكبير (41 عنصراً) من الأطفال عند السن الممتدة من السادسة إلى التاسعة والعدد القليل (فقط 4 عناصر) عند سن العاشرة والحادية عشرة. في حين أنه من ضمن المبحوثين الـ 24 الرافضين في آن واحد وبنسبة 25% للثلاثية والرباعية اللغوية، يتمركز كذلك العدد الكبير(21 عنصراً) من الأطفال عند السن الممتدة من السادسة إلى التاسعة والعدد القليل (فقط 3 عناصر) عند سن العاشرة والحادية عشرة.

2.2.5. مظاهرالإقرار بوظيفة الازدواجية اللغوية والوعي بفائدتها كمحك لاختبار مصداقية الفرضيتين الثانية والثالثة:

بداية لابد من الإشارة إلى أن معظم الأطفال المبحوثين (صغاراً وكباراً، إناثاً وذكوراً، مزدوجي وأحاديي اللغة) الذين تمت مساءلتهم حول وظيفة الازدواجية اللغوية وفائدتها، يتوزعون تقريباً على جميع أنواع الأحكام والتصرفات المقدمة بخصوص هذه الفائدة (انظر الجدولين: 8 و9). فعلى أساس أن أداءاتهم بهذا الخصوص، وإن كانت تتذبذب بين الانخفاض والارتفاع، تتجه على العموم نحو التزايد والارتفاع تبعاً للتقدم في السن وفي مستوى التمدرس، فهذا ما يؤكد فكرة أن هؤلاء، وبصورة خاصة المزدوجين التلقائيين الذين لم يمارسوا بعد الازدواجية اللغوية بشكل منظم في المدرسة (4 و5 و6 و7 سنوات)، قادرون على استخلاص عناصر تأملاتهم وأحكامهم اللغوية الواعية من ممارساتهم اللغوية التي

تتخذ شكلاً طبيعياً عفوياً داخل المحيط الأسري وشكلاً علمياً منظماً داخل المحيط المدرسي. فَتَمَكن أغلب هؤلاء ومنذ سن مبكر من الإدلاء بأحكامهم حول « فائدة إتقان الحديث بلغتين فأكثر» لدليل واضح على أن ممارسة الازدواجية اللغوية عندنا في المغرب لاتبدأ بالضرورة في المدرسة كسيرورة يحكما تعلم منظم للغة ثانية أوما شابه ذلك، بل إنها تتمظهر قبل ذلك بكثيرعلى شكل أنشطة متنوعة داخل الوسط الاجتماعي عامة والمحيط الأسري خاصة (التواصل المبكر مع الطفل بلغات أجنبية، متابعة الطفل لبعض برامج القنوات الأجنبية، اكتساب بعض الكلمات الأجنبية داخل الروض، اللعب مع الأقران والتواصل معهم...إلخ)، يعيها الطفل ويعقلها ويتعامل معها على مستوى التقويم والحكم. وهذه نتيجة تدحض فرضيتنا الثانية القائلة « إن الازدواجية اللغوية كممارسة لا تحمل معها الوعي الخاص بها، إذ لا يكفي أن يكون الطفل مزدوج اللغة لكي يصبح قادراً على مَفْهَمَة فوائد ومزايا واقعه اللغوي »، وتختلف بالتالي عن نتائج بعض الدراسات المحدودة التي ذهبت بهذا الخصوص إلى التأكيد على أن «التأمل المعرفي الواعي لا يتولد مباشرة من المهارة نفسها (أي الازدواجية اللغوية)، بل يخضع لسيرورات جد عامة للبناء وإعادة البناء» (Berthoud–papandropoulu ، 1991 : 235)». والدليل على أهمية هذه النتيجة هو أن أغلب مبحوثينا، بما في ذلك صغار السن الذين لم يمارسوا الازدواجية اللغوية إلا بصورة طبيعية عفوية داخل أوساطهم الأسرية أو في أقصى الحالات التعامل مع بعض الألفاظ والتعابير الأجنبية ضمن أنشطة مؤسسات التربية ماقبل المدرسية، يُقرون بفائدة هذه الازدواجية ويقدمون أحكاماً وتصورات بفحوى هذه الفائدة على شكل أنشطة متنوعة.

والحقيقة أن إقراراً من هذا القبيل يمثل البرهان الواضح على أن الازدواجية اللغوية وظاهرة الوعي اللغوي توجدان في علاقة تفاعلية منذ سن مبكر، الأمر الذي يعني أن معاملة الأطفال مزدوجي وأحاديي اللغة كما لو كانوا يتساوون على المستويين النمائي واللساني مثلما ذهبت إلى ذلك الباحثة Berthoud-papandropoulou (1991)، يعني ضمنياً الاستناد إلى مقاربة جزئية تقصي مسبقاً دور التجارب والخبرات والمعارف السابقة في اكتساب اللغة ونموها وتبدو عاجزة عن التشخيص الدقيق لسيرورة نموها. فتبعا للنتيجة السابقة ولنتائج أبحاث مماثلة لهذا البحث (Tunmer وMyhill 1984، Vygotsky 1962)، فإن مواجهة الطفل للغتين فأكثر، سواء بفعل نشأته في وسط أسري أو نتيجة تواجده في وسط مدرسي يوفران معاً ظروف وشروط مثل هذه المواجهة، لابد وأن تقوده إلى تأملات وتحاليل ومقارنات لسانية تُغْني تفكيره اللغوي الواعي وتشحنه بدافعية ذاتية لتطوير لغته الأم. وبهذا نعتقد أن نشأة الطفل وتواجده في أوساط أسرية وتربوية تشجع على اكتساب وتعلم أكثر من لغة واحدة حتى قبل ولوج المدرسة لتعلم لغات أجنبية في حدود سن الثامنة، يشكلان العامل الذي يؤثر بشكل إيجابي في لغاته المكتسبة، بما في ذلك لغته الأم، وذلك من خلال تمكينه من الوعي ببعض مكوناتها وأشكالها ووظائفها وفوائدها في التواصل والدراسة والعمل والسفر... إلخ. فالطفل الذي ينشأ ويترعرع في أوساط من هذا القبيل لابد وأن يتعلم النظر إلى لغته كنظام خاص ضمن أنظمة لغوية أخرى، حيث يتأملها ويفكر فيها كواحدة من السيرورات العامة الأساسية ويُكَون وعيه بمكوناتها وبمظاهرها البنيوية والوظيفية المختلفة. وهو الوعي الذي بفضله تقوم الازدواجية اللغوية من جهتها بدور إيجابي في وعي الطفل المبكر بلغته

الأم وفي سيرورة اكتسابه للغات أخرى وتحقيق تقدم على مستوى الوعي بمضامينها وأشكالها إذا ما قورن بنظيره الذي يواجه لغة واحدة. وإذا كانت هذه النتيجة تؤكد مصداقية فرضيتنا الثالثة التي تسلم بأن « الازدواجية اللغوية تساعد الطفل على وعي مبكر باللغة وبالتالي على تحقيق تقدم على مستوى الوعي اللغوي إذا ما قورن بنظيره أحادي اللغة»، فإن مختلف أداءات المبحوثين وأحكامهم حول سؤالنا لهم « في أي شيء يفيد إتقان شخص ما الحديث بأكثر من لغة واحدة؟ » توضح هذا الأمر. فأغلب هؤلاء تمكنوا من تخيل وظيفة معينة للازدواجية اللغوية، حتى وإن كانت هذه الوظيفة قريبة من تحصيل حاصل، تترجمها مجموعة من الأنشطة والممارسات التي تتدرج حسب أهميتها كالآتي:

أ) إن ما يقارب ثلث عدد الأطفال المبحوثين (29%) يحددون فائدة الازدواجية اللغوية في نشاطين اثنين: يكمن أولهما في مشاهدة التلفزة إما من أجل متابعة الرسوم المتحركة كما يبدو ذلك عند صغار السن (4–5 سنوات) وإما من أجل مسايرة النشرات الإخبارية كما يبدو ذلك عند متوسطي السن (6–8 سنوات). ويتجلى ثانيهما في نشاط التواصل بمظاهره المتنوعة المتمثلة من جهة في مهارة الكلام دون أي تخصيص لنوعية المُخَاطَب ولغة التواصل ومكانه وهدفه كما يظهر ذلك عند صغار السن (4–7 سنوات)، ثم في مهارة الحديث المصاحب بتخصيص نوع المتكلم (المزدوج أو الأحادي أو هما معاً) والمَفْهَمَة الصريحة للغة التواصل ومكانه وهدفه كما يظهر ذلك عند كبار السن (8–11 سنة). فالازدواجية اللغوية تفيد من منظور هؤلاء في الحديث مع الناس الذين لا يتكلمون العربية، بمعنى «الناس الآخرين » الذين سبق لصغار السن أن ذكروهم ولكن دون تخصيصهم كمخَاطَبين يتكلمون لغات أخرى غير العربية. فابتداء من سن الثامنة يكتمل وعي هؤلاء بخصوص ما يعنيه مفهوم « مزدوج اللغة» الذي يشير إلى الشخص القادر على الاستفادة من إتقانه لأكثر من لغة واحدة ليس فقط على مستوى التواصل مع أشخاص آخرين في بلدان أخرى، بل أيضاً على مستوى التحاور مع الأشخاص الذين لا يتقنون سوى الفرنسية ولا يتكلمون بتاتاً العربية.

ب) يحدد 20 % من المبحوثين فائدة الازدواجية اللغوية في مجموعة متنوعة من الأنشطة وفي مقدمتها: الدراسة وكل ما يواكبها من تعلم للمعارف واللغات ثم التواصل وكل ما يصاحبه من تفاهم مع أناس آخرين حتى وإن كانوا أجانب أو غرباء ويستعملون لغات أخرى غير العربية، ومن رغبة في السفر إلى بلدان أخرى والعمل مستقبلاً في وظائف ومهن تستوجب لغات أجنبية. وفي المقابل يحدد 19 % من المبحوثين هذه الفائدة في أنشطة محددة قوامها التعلم والنجاح في الدراسة ثم التواصل مع الناس، أفراد عائلة كانوا أم أجانب، وأخيراً متابعة الأخبار في التلفزة.

ج) إن ما يقارب ربع عدد المبحوثين (24 %) يجملون فائدة الحديث بأكثر من لغة واحدة في أنشطة وممارسات تتوزع من جهة أولى على متابعة الرسوم المتحركة ومشاهدة بعض الأفلام الأجنبية كما يبدو ذلك عند صغار السن (4–7 سنوات)، ومن جهة ثانية على تعلم المعارف واللغات وقراءة الكتب والتحاور بلغات أخرى غير العربية، سواء أثناء العمل في قطاعات كالطب والهندسة أوأثناء السفر إلى بلدان أجنبية، كما يلاحظ ذلك لدى كبار السن

(8–11 سنة). فإذا كان صغار السن من هؤلاء يركزون في أداءاتهم على ذواتهم تأكيداً لمستوى وعيهم الذاتي بأهمية الازدواجية اللغوية في علاقتها بتلك الأنشطة، فإن كبار السن يركزون على الآخر وعلى الإنسان عامة في علاقته بتلك الازدواجية وبالأنشطة المرتبطة بها.

وإن أهم ما يمكن التنصيص عليه بخصوص مبحوثي هذا النوع الأخير من التصرف تجاه الازدواجية اللغوية هو أنه وبدل التذبذب بين مواقف متنوعة من قبيل «اعتبار السفر إلى بلدان أخرى والحديث بلغاتها هو غاية في حد ذاته أو كوسيلة للتواصل مع ساكنة تلك البلدان» (Berthoud–papandropoulou، 1991 : 233)، يلاحظ من أداءات مبحوثينا أن موقفهم بهذا الخصوص يكاد أن يكون موحداً وبغض النظر عن صغر أو كبر سنهم. فأغلب هؤلاء يتخذون من أنشطة الدراسة والعمل والسفر إلى الخارج الشرط الأساسي للتواصل مع الآخر باستعمال اللغة أو اللغات التي يتكلمها. والحقيقة أن هذا الموقف شبه الموحد يشكل في حد ذاته الدليل الواضح على وعي المبحوثين الفعلي بنشاط التواصل كسيرورة نمائية يحكمها تبادل الحوار بين شخصين ويسمح بالتالي بالخروج من دائرة « معرفة التحدث من أجل التحدث فقط » إلى دائرة التعارف مع الناس الأجانب والرد على أسئلتهم ثم التوجه إلى استفسارهم طلباً لبعض المعلومات المتعلقة على سبيل المثال بالطريق إلى المحطة أو إلى المطار أو إلى أقرب فندق وغيرها من المعلومات التي يكون مزدوج اللغة على قدرة كافية للتعبير عنها والتواصل بخصوصها.

تبعاً لما تقدم نشير إلى أن ما يزكي أهمية النتائج السابقة وقيمتها العلمية بالنسبة لتأكيد مصداقية فرضيتنا الثالثة، هو ما تميزت به أداءات المبحوثين وأحكامهم تجاه الازدواجية اللغوية من بناءات لسانية وأشكال تركيبية ، يظهر كثير منها في سن مبكر، تترجمها الصيغ التالية:

- الصيغ الوظيفية والشرطية والتوضيحية التي استعملها بالخصوص الأطفال صغار السن (4–5 سنوات) بنسب تتراوح ما بين 87 % للأولى و75 % للثانية و62 % للثالثة.
- الصيغ الوظيفية والشرطية والتوضيحية والمستقبلية والعامة التي استعملها بالخصوص الأطفال متوسطي السن (6–8 سنوات) بنسب تتدرج من 87 % للأولى إلى 75 % للثانية إلى 62 % وعلى التوالي للثالثة والرابعة والخامسة.
- الصيغ الوظيفية والمستقبلية التي استعملها في آن واحد الأطفال صغار السن وكبارهم (4–5 ثم 10–11 سنة) بنسب تتدرج من 87 % للأولى إلى 62 % للثانية.
- الصيغ الوظيفية والمستقبلية والعامة التي استعملها بالخصوص الأطفال كبار السن (10–11سنة) بنسب تتدرج من 87 % للأولى إلى 62% لكل من الثانية والثالثة على التوالي.

والحقيقة أن هذا الإقرار بوعي الطفل المبكر بكثير من الأنشطة والممارسات الدراسية والتواصلية والمهنية والترفيهية وبكثير من البناءات اللسانية والصيغ التركيبية الوظيفية والشرطية والتوضيحية والمستقبلية والعامة، المعتمدة في التعبير عن البعد المنفعي للازدواجية اللغوية، يمثل الدليل القاطع على الدور الإيجابي لهذه الازدواجية في تكوين هذا الوعي والرقي بصاحبه إلى مستوى التميز والتفوق على نظيره أحادي اللغة في الإدراك الواعي لعدد من اللغات ولمضامينها البنيوية وأبعادها الوظيفية. فالازدواجية اللغوية تشكل بهذا المعنى أحد العوامل الملائمة لتكوين الوعي اللغوي لدى الطفل، هذا الوعي الذي يسهم بدوره في إغناء هذه الازدواجية وتطوير مسارها من خلال تسهيل سيرورة اكتسابها وإدراك وظائفها والتمكن من فوائدها المختلفة. وهذه واقعة تتماشى مع نتائج وخلاصات كثير من الدراسات التي سبقت الإشارة إليها في الخلفية النظرية لهذا البحث (Léopold، 1949؛ Ianco-worral، 1971؛ Clark وAnderson، 1979؛ Taulette، 1984؛ Galombos وGoldin-Meadow، 1990). فخلال المرحلة النشطة لاكتساب اللغة، الممتدة من الثالثة إلى الخامسة من العمر، يمارس الطفل نشاطات لغوية واعية جد مبكرة في إطار سياقات طبيعية أو مهام صورية ترتبط وظيفياً بثلاث وضعيات أساسية هي التواصل باللغة واللعب بألفاظها وتعلم مكوناتها. فهذه الأنشطة التي تهم مختلف مظاهر اللغة وتسهم بدور فعال في سيرورة اكتسابها، تندرج ضمن نفس السياق الذي تتمظهر فيه أنشطة مبحوثينا وصيغهم التعبيرية عن فائدة الازدواجية اللغوية، وتتجاوب بالتالي مع مقومات الأطروحة التفاعلية التي تؤكد على دور الوعي في اكتساب اللغة ونموها واستعمالها وتقول بالعلاقة التفاعلية بين هذين الطرفين (بمعنى الازدواجية والوعي) في إطار سيرورة موحدة تشمل على التوالي مهارة استعمال اللغة وتأملها والتفكير فيها، وتبرهن من خلال أنشطة الطفل العفوية على وعيه المبكر ببنياتها ووظائفها، وتؤكد في الأخير على أن التعرض المتزامن لنظامين لغويين مختلفين عادة ما يُيَسِّرُ مثل هذا الوعي.

خلاصة

تفضي نتائج هذه الدراسة إلى مجموعة من الخلاصات التركيبية التي تترجم بشكل من الأشكال هدفها الرئيسي المتمثل في تجسيد مظاهر نمو وعي الأطفال المغاربة بالازدواجية اللغوية من خلال مقاربة واستكشاف طبيعة تمثلاتهم وأحكامهم حول مقومات هذه الظاهرة وملامح وجودها وأهميتها. وهي الخلاصات التي يمكن إجمالها في الوقائع الخمس التالية:

1- إقرار أغلبية الأطفال، بمن فيهم صغار السن الذين لم يمارسوا الازدواجية اللغوية إلا بصورة عفوية طبيعية، بوجود لغات أخرى غير العربية وإدلائهم بدرجات متفاوتة نسبياً بأمثلة عن أعدادها وأنواعها وبعض كلماتها ومستعمليها وعن أهم الأنشطة والممارسات التي تعبر عن وظائفها وفوائدها.

2- تدرج سيرورة نمو وعي تمثلات الأطفال وأحكامهم تجاه الازدواجية اللغوية من الاعتراف العفوي الساذج من لدن صغارهم (4-7 سنوات) بوجود لغات أخرى وتقديم أمثلة حول أعدادها وأنواعها وكلماتها ومستعمليها وفوائدها والتي قاربت في كثير من الحالات الأداءات النموذجية المطلوبة، إلى نوع من الاعتراف المتذبذب بوجود تلك اللغات من لدن متوسطي السن (8-9 سنوات) والمحكوم بتراجع واضح في أداءاتهم الدالة بالخصوص على أمثلة من كلماتها ومستعمليها، إلى التأكيد شبه الكامل من طرف كبار السن (10-11 سنة) على المقومات المختلفة لتلك اللغات مع تقديم أمثلة مدعمة بالتبريرات الكافية عن مظاهر وجودها واستعمالها ومزاياها.

3- إجماع أغلبية الأطفال على موقف شبه موحد تجاه كينونة الازدواجية اللغوية وفائدتها بغض النظر عن صغر أو كبر سنهم. إذ أنه ورغم تواجد العدد الكبير ممن يرفضون منهم هذه الازدواجية عند فئات السن الممتدة من السادسة إلى التاسعة، فالمؤكد أن معظم هؤلاء يتخذون من أنشطة التواصل والدراسة والعمل والسفر إلى الخارج ومشاهدة التلفزة، العوامل الأساسية للتعبير عن تلك الكينونة وتلك الفائدة.

4- الراجح أن ممارسة الازدواجية اللغوية في المغرب لا تبدأ بالضرورة في المدرسة على شكل تعلم منظم للغة ثانية (أجنبية في الغالب)، بل إنها تتمظهر قبل ذلك في صورة أنشطة وتجارب ومعارف مبكرة يواجهها الطفل ويتعامل معها على مستوى التأمل والتقويم والحكم. فتواجد هذا الأخير ونشأته في وسط أسري يمتلك من المقومات الثقافية واللغوية والتربوية ما يؤهله للسماح باكتساب أكثر من لغة واحدة، يشكلان العامل الذي يؤثر إيجابياً في لغاته المكتسبة (بما في ذلك لغته الأم) عبر تمكينه من الوعي ببعض مكوناتها وأشكالها وفوائدها.

5- يمثل وعي الطفل المبكر بكثير من الأنشطة التداولية والصيغ اللسانية الدالة على كينونة الازدواجية اللغوية وفائدتها، الدليل الواضح على دور هذه الأخيرة الإيجابي في تَكَوُّنِ هذا الوعي والرقي بصاحبه إلى مستوى التفوق والتميز على نظيره أحادي اللغة في التعامل الواعي مع اللغات وبنياتها ووظائفها المختلفة. فإذا كانت الازدواجية اللغوية تشكل بهذا المعنى أحد العوامل الملائمة لتكوين الوعي اللغوي وتطويره، فإن هذا الأخير يسهم بدوره في إغناء هذه الازدواجية وتنميتها من خلال تسهيل سيرورة اكتسابها وإدراك مختلف وظائفها والتمكن من شتى فوائدها.

المراجع

أحرشاو، الغالي (1999). سيرورة الاكتساب بين النمو والتعلم، مجلة الطفولة العربية، ١، 75-89.

أحرشاو، الغالي والزاهير، أحمد (2000). التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١، ١، 16-45.

Bialistok, E. (1986). Factor in the growth of linguistic awareness, child development, 57,498-510.

Bialistok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness, Development psychology, 24, 560-567.

Bonnet, C. & Tamine-Garde, J. (1984). Quand l'enfant parle du langage : connaissance et conscience du langage chez l'enfant, Bruxelles : Pierre Mardaga.

Breadart, S. & Rondal,A. (1982). L'analyse du langage chez l'enfant, Bruxelles : Pierre Mardaga.

Cellerier, G. & Inhelder, B. (1996). Le cheminement des découvertes de l'enfant, Neuchatel : Delachaux & Niestlé.

Clarck, E.V. & Anderson, E.S. (1979). Spontaneous repair : Awareness in the process of acquiring language, Paper presented at symposium on reflections on metacognition, Society for research in child development, San Fransisco.

Clashen, H. & Muysken, P. (1989). The UG paradox in second language acquisition, Second language research, 5, 1-29.

Culioli, A. (1976). Séminaire de D.E.A., Manuscrit non publié, Université de Paris VII.

Ez-zaher, A. & Aharchaou, E. (1999). Représentations métalinguistiques et développement du langage chez l'enfant, Cognition, 2/3 , 1-11.

Ez-zaher, A. (2004). Représentations métalinguistiques et apprentissage de la lecture en arabe, Thèse de doctorat d'état, non publiée, Université de Toulouse-le mirail.

Fayol, M. & Monteil, J.C. (1994). Stratégies d'apprentissage/Apprentissage des stratégies, Revue Française de pédagogie, 106, 91-110.

Fodor, J. (1983). Modularity of mind, Cambridge Massachuset: Mit press.

Galambos, S.J. & Goldin-Meadow, S. (1990). The effect of learning two languages on levels of metalinguistic awareness, Cognition, 34. 1-56.

Gaonac'h, D. (1990). Lire dans une langue étrangère: approche cognitive, Revue Française de pédagogie, 93, 75-100.

Huot, D. & Schmidt, R. (1996). Conscience et activité métalinguistique : quelques points de rencontre, Acquisition et interaction en langue étrangère, AILE, 8, 128-152.

Ianco-worrall, A.D. (1972). Bilingualism and cognitive development, Child development, 43, 1390-1400.

Berthoud-papandropoulou, I. (1991). Jugements métalinguistiques portés pae des enfants de quatre à neuf ans sur le bilinguisme et son utilité, Archives de psychologie, 59, 225-239.

Jannerod, M. (1990). Traitement conscient et inconscient de l'information perceptive, Revue internationale de psychologie, 1 ,13-34.

Kail, M. (1975). Reproduction des phrases relatives, Année psychologique, 75, 109- 123.

Kail, M. (1994). Le développement du langage et les sciences cognitives, Psychologie Française, 39-1, 29-47.

Krashen, S.D. (1985). The input hypothesis, London: Longman.

Lenneberg, E.H. (1967). Biological Foundations of language, New york: Wiley.

Léopold, W.F. (1949). Speech development of bilingual child, Eranston LIII: North Western University.

Léopold, W.F. (1961). Pattening in childdren's language. In S. SAPORATA (ed). Psycholinguistics, Neww york: Hott, Rinehart &Winston, 68-80.

Marshall, S.C. & Morton, J. (1978). On the mecanics of EMMA. In A. SINCLAIR; R. JARVELLA & W.J.M. LEVELT (eds). The child conception of language, Berlin: Springer-verlag, 112-134.

Masny, D. & Anglejan, A. (1985). Language cognition and second language grammaticality judgments, Journal of Psycholinguistic Research, 2 (14), 175-197.

Mattingly, I.G. (1984). Reading linguistic awareness and learning to read. Berlin: Springer-verlag.

Melot, A.M. (1990). Contrôle des conduites de mémorisation et métacogniton, Bulletin de psychologie, 399, 138-146.

Nicolas, S. (1996). L'apprentissage implicite : le cas des grammaires artificielles, L'année psychologique, 96, 459-493.

Palmer, M. (1972). Effects of categorisation degree of bilingualism and language upon recall of select monoliguals and bilinguals, journal of Educational psychology, 63, 160-164.

Perruchet, P. (1989). L'apprentissage sans conscience. In P. PERRUCHET (ed). Les automatismes cognitifs, Liège : Pierre Mardaga.

Piaget, J. (1974). La prise de conscience, Paris : P .U.F.

Piaget, J. (1981). Le possible et le nécessaire, vol. 1 : l'évolution des possibles chez l'enfant, Paris : P.U.F.

Richard, J.F. (1990). Les activités mentales, Paris : Armand colin.

Rosenblum, T. & Pinker, S .A. (1983). World magic revisited: Monolingual and bilingual children's understanding of the word object relationship, child development, 54, 773-780.

Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition, Annual review of applied linguistic, 13, 206-226.

Sinclair, A. & Berthoud-papandropoulou, I. (1984). Children's thinking about language and their acquisition of literacy. In J. DOWING & R. VALTIN (ed). Language awareness and learning to read , Berlin: Springer-verlag, 70-91.

Sinclair, A. ; Jarvella, R.J. & Levelt, W.J. (1978). The child conception of language, Berlin : Spinger-verlag.

Slobin, D.I. (1978). A case study of early language awareness, In A. SINCLAIR; R.J. JARVELLA & W.J. LEVELT (eds). The child conception of language, Berlin: Springer-verlag, 53-79.

Slobin, D.I. (1985). The cross linguistic study of language acquisition, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Smith, C. & Tager-Flusbery; H. (1982). Metalinguistic awareness and language development, Journal of experimental child psychology, 34,449-468.

Taulette, D. (1984). L'enfant à la rencontre du langage, Bruxelles: Pierre Mardaga.

Tunmer, W. & Myhill, M. (1984). Metalinguistic awareness and bilingualism, In W. TUNMER; C. PRATT & M. HERRIMAN (eds). Metalinguistic awareness in children, Berlin: Springer-verlag, 17-43.

Vygotsky, L.S. (1962). Thought and language, Cambridge, MA: MIT Press.

محتويات الدراسة

ملخص الدراسة بالعربية	3
ملخص الدراسة بالإنجليزية	4
مقدمة	5
موضوع الدراسة وإشكاليتها	5
.مشكلة الدراسة	5
.مبررات اختيار هذه المشكلة	7
الخلفية النظرية للدراسة	8
.الوعي وسيرورة اكتساب اللغة الأم	9
.الوعي والازدواجية اللغوية	12
مفاهيم الدراسة وحدودها	16
.مفاهيم الدراسة	16
.حدود الدراسة	17
منهج الدراسة وخطتها	18
.فروض الدراسة وأسئلتها	18
.عينة الدراسة	19
.أدوات الدراسة	20
.خطة الدراسة	22
.أساليب تحليل البيانات	22
نتائج الدراسة	23
.تحليل النتائج	23
.تحليل البيانات المتعلقة بوجود الازدواجية اللغوية لدى المبحوثين	23
.تحليل البيانات المتعلقة بكينونة الازدواجية اللغوية لدى أشخاص آخرين	27
.تحليل البيانات المتعلقة بوظيفة الازدواجية اللغوية وفائدتها	33
.تحليل نوعية البناءات اللسانية المستعملة في التعبير عن الازدواجية اللغوية	43
.تفسير النتائج ومناقشتها	45
.مظاهر الإقرار بوجود الازدواجية اللغوية والوعي بكينونتها	45
مظاهر الإقرار بوظيفة الازدواجية اللغوية والوعي بفائدتها	47
خلاصة	52
المراجع	53