

مظاهر نمو الوعي بالازدواجية اللغوية عند الطفل المغربي

أ.د. الغالي أحرشواو

رئيس وحدة التكوين والبحث: النمو وسيرورات اكتساب المعارف

شعبة علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهرارز، فاس، المغرب.

ملخص

يتحدد الهدف الرئيسي لهذه الدراسة في تجسيد مظاهر نمو وعي الأطفال بالازدواجية اللغوية من خلال مقارنة طبيعية تمثلاتهم وأحكامهم بخصوص مقومات هذه الظاهرة وملامح وجودها وفائدتها. فالنتائج المستخلصة من التطبيق على عينة مكونة من 96 طفلا مغربيا تتراوح أعمارهم ما بين 4 و 11 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 تَكُون هذا الوعي الذي يساهم بدوره في إغنائها وتنميتها. (4) يتحول نمو وعي هؤلاء بالازدواجية اللغوية من الاعتراف العفوي الساذج لدى صغارهم سنا (4- 7 سنوات) إلى الاعتراف المتذبذب المحكوم بنوع من التراجع لدى متوسطيهم سنا (8- 9 سنوات) إلى الإقرار شبه الكامل بوجود تلك الظاهرة وفوائدها لدى كبارهم سنا (10- 11 سنة).

الكلمات المفتاحية: النمو - الوعي اللغوي أو اللساني - الوعي المعرفي - الازدواجية اللغوية

Aspects of the development of Moroccan child's awareness of bilingualism

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 naïve 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 :

يعتبر موضوع الوعي بالازدواجية اللغوية لدى الطفل أحد الموضوعات الحديثة نسبيا التي أصبحت تستأثر باهتمام الباحثين المتزايد وخاصة في علوم النفس والاجتماع والتربية واللسانيات وذلك لأسباب نظرية وتطبيقية عديدة نجملها في العناصر التالية :

- ظهور السيكلوجيا المعرفية في أوائل الستينات من القرن العشرين التي بفضلها تم تحيين دراسة السيرورات الذهنية الداخلية بعدما كانت محظورة خلال هيمنة السيكلوجيات ذات البراديفم Paradigme السلوكي.

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

- الإقرار بأهمية خدمة الحقل التربوي باعتماد بيداغوجيا المعرفية الواعية التي تعلم الطفل كيف يصبح واعيا بلغته أو باللغات التي يمتلكها وكيف يفكر في مكوناتها وفوائدها ثم كيف ينظم استراتيجيات استعمالها وتوظيفها.

نسعى في هذه الورقة التي يمثل موضوعها عن الوعي بالازدواجية اللغوية، الإشكالية المركزية للدراسة الميدانية التي أنجزناها مؤخرا، إلى استتطاق طبيعة العلاقة المحتملة بين هذه الازدواجية كواقع يعيشه الأطفال المغاربة بشتى لهجاته (عامية - أمازيغية) وبمختلف

لغات (فصحى - فرنسية - إسبانية - إنجليزية) وبين مظاهر الوعي بكيونيتها وأهميتها وفائدتها. فغايتنا تكمن في تجسيد مظاهر نمو وعي الأطفال المغاربة بهذه الازدواجية من خلال مقارنة واستكشاف طبيعة تمثلاتهم وأحكامهم حول مقوماتها وملامح وجودها وأهميتها، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

❖ كيف يصل الطفل إلى إقامة علاقة بين اللغة كنظام يمتلكه جميعا والشخص الذي يستعمل هذا النظام؟

❖ ما هي فوائد الازدواجية اللغوية في حد ذاتها بالنسبة لهؤلاء الأطفال وتبعاً لمختلف الأعمار؟

❖ هل صحيح أن الازدواجية اللغوية تساعد الطفل على وعي مبكر باللغة وعلى تحقيق تقدم على مستوى كفاءة وعيه اللغوي إذا ما قورن بنظيره أحادي اللغة؟

❖ إلى أي حد يصح اتخاذ كفاءة الوعي اللغوي المتطورة كنتيجة مباشرة للازدواجية اللغوية أو تعددها، خاصة وأن هذه الكفاءة عادة ما تشكل إحدى التظاهرات الأساسية للقدرة المعرفية الواعية التي تنمو عند الطفل؟

1. **مقدمات ووقائع نظرية:** أكيد أن مسألة العلاقة بين الوعي اللساني وسيروية اكتساب اللغة عامة، بما في ذلك الازدواجية اللغوية، كانت وما تزال 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 والسيرويات المركزية وبيريشي أعمال Perruchet (1989) حول الآليات المعرفية les automatismes cognitives والمراقبة، تقول بالاختلاف الكيفي بين السيرويات الواعية والسيرويات اللاواعية، والثانية إبيظاهراتية Epiphénoméniste 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 سيروية موحدة (Richard، 1990)، فإن السيكلولوجيا المعرفية المعاصرة قد بلورت أطروحة ثالثة يحكمها منظور تفاعلي وتسلم بمرجعية السيرويات الذهنية في بزوغ الوعي وبدوره المحدد للاشتغال المعرفي والمؤثر في هذه الأخيرة. وتؤكد

أعمال ميلو Melot (1990) وفايول Fayol ومونتيلي Monteil (1994) حول إستراتيجيات الوعي المعرفي في التعلم وحل المشكلات بشكل واضح على هذا الدور من خلال إبراز وظيفة الوعي في انتقاء السيرورات الواعية وتخطيطها وتوجيهها.

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 أو على 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 تعتمد بين مختلف درجات وأنواع هذا المفهوم. وهذا أمر كثيرا ما تُرجم إلى مجموعة من النتائج الإيجابية التي تُثمن أهمية الازدواجية اللغوية وخاصة على مستوى مساهمتها في التنشيط المبكر للوعي اللساني عند الطفل. فتبعاً لكثير من الأبحاث، يتفوق الأطفال مزدوجو اللغة Bilingues على أمثالهم أحاديي اللغة Monolingues بالنسبة لكل ما يتعلق بقدراتهم اللسانية الواعية. فالتعرض المتزامن لنظامين لسانيين يُيسّر 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 ودلالاتها تفقد كثيرا من قوتها، الأمر الذي يقود الطفل إلى فهم الطبيعة الاعتبارية للعلامة اللسانية بسهولة كبيرة. فامتلاك مثل هذا الوعي اللساني عادة ما يترجم عند الطفل بواسطة قدرته الهائلة على استعمال الكلمات وأيضا 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 اللاترباط بين الكلمة ومرجعها. وهكذا أوضح كل من إيانكو- وورال Ianco- worrall (1972) وبياليسنوك Bialystock (1986) ثم جلامبوس Galambos و جولدون- ميلداو Goldon

mealdow (1990)، أن الأطفال مزدوجي اللغة يمتلكون قدرات لسانية واعية أكثر تطوراً من الأطفال أحاديي اللغة وبالأخص 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).

الواقع أن العلاقة الإيجابية بين الازدواجية اللغوية والوعي اللساني حتى وإن كانت قائمة الذات، فهي تبقى صعبة التفسير ولا تأتي بإيضاحات حول سيرة 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 بالتصيص على أن الازدواجية اللغوية تشكل عاملاً هاماً يُسهّل تكوين الوعي وتطويرة. 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 مُبَكِّرَةً 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 نفس الوقت عادة ما تقود الطفل إلى مقارنات وتحاليل لسانية تغني تفكيره اللساني الواعي وتُزَوِّدُهُ بدافعية ذاتية لتطوير لغته. والملاحظ أن مثل هذا التفكير اللساني الواعي يكون على ارتباط واسع باللغة وبسيرة 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 المُسهِّل 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 تُسَرُّ 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 نفس السياق، وبعد أن أوضح كل من ماسني Masny وأنجليجان Anglejan (1985) أن الكفاءة في مجال لغة ثانية ترتبط دلاليا بالقدرة على اكتشاف الجمل المنحرفة تركيبيا، ذهب 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 ينبنى 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 جد محدود اللغة الموجهة نحو حل المشاكل (Muysken و 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 للتعليم 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 بتعليم 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: لنينبيرج (1967) Lenneberg 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 يُقرُّون 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 Procédures (الاستخدام الفعلي لهذه القواعد في الفهم والإنتاج)، (Tamine-garde Bonnet، 1984؛ أحرشاو، 1999؛ أحرشاو والزاهير، 2000) أو تسهيل التعلم عن طريق امتلاك الوعي بالقواعد (Huot و Schmidt، 1996) ثم الانتقال باللغة من طابعها المراقب إلى طابعها الآلي Automatisation (Gaona'ch، 1990). في جميع الحالات، إن الأمر يتعلق بمنح الوعي اللساني دوره المحدد في سيرورة اكتساب اللغة الثانية وذلك باعتباره عاملا مسببا وليس ظاهرة مصاحبة Epiphénomène لهذه السيرورة.

كخلاصة جوهرية لما تقدم، نشير إلى أنه إذا كانت الازدواجية اللغوية تشكل أحد العوامل الحاسمة 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 سببا ونتيجة للازدواجية اللغوية وأن يلعب بالتالي دورا بارزا في اكتساب اللغة.

2. إجراءات وضوابط منهجية:

2.1. الفروض:

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

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

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

2.2. **العينة:** لقد شملت عملية التطبيق الميداني 96 طفلا تتراوح أعمارهم بين 4 و 12 سنة وينتمون إلى شرائح اجتماعية متوسطة، متقاربة من حيث المستويات الاقتصادية والثقافية. فجميع آباء وأولياء هؤلاء يشتغلون بمهن تابعة لقطاعات الفلاحة والتجارة والتعليم والصحة والعدل والبريد ويقطنون في أحياء شعبية و متوسطة بمدينة فاس وتاونات. يتوزعون تبعا لمتغيرات السن والجنس والتمدرس إلى 8 مجموعات كل واحدة منها تضم 12 عنصرا، وقد تم اختيارهم من ثلاث مؤسسات تعليمية: الأولى للتعليم الأولي والثانية والثالثة للابتدائي كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (1) : توزيع عناصر العينة تبعا لمتغيرات التمدريس والسن والجنس

المجموع	مؤسسات للتعليم الأساسي						مؤسسة للتعليم الأولي		متغيرات التمدريس والسن والجنس		
	القسم 6	القسم 5	القسم 4	القسم 3	القسم 2	القسم 1	الروض 2	الروض 1	السن		
	11 سنوات	10 سنوات	9 سنوات	8 سنوات	7 سنوات	6 سنوات	5 سنوات	4 سنوات			
	6	6	6	6	6	6	6	6	6	الذكور	الجنس
	96	12	12	12	12	12	12	12	12	عدد العناصر	

3.2. **الأداة:** لقد تم التركيز في قياس تمثيلات الأطفال المبحوثين وأحكامهم حول الازدواجية اللغوية على بعض عناصر التحليل الذي أنجزته الباحثة برتود - بياندرولو

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 على الأسئلة التالية:

(1) 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

معناها بالعربية ؟ كلمة أولى: معناها:

كلمة ثانية: معناها:

(4) هل تعرف أشخاصا 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 1: اللغة أو اللغات التي يتكلمها:

الشخص 2: اللغة أو اللغات التي يتكلمها:

الشخص 3: اللغة أو اللغات التي يتكلمها:

الشخص 4: اللغة أو اللغات التي يتكلمها:

(1) 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:

- (1) هل يمكن لشخص ما أن يعرف الكلام بلغتين اثنتين⁽¹⁾؟ 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 على الأسئلة الآتية:

- (1) في رأيك، هل إتيقان شخص ما الحديث بلغتين أو أكثر شيء مفيد؟ نعم:..... لا:.....
(في حالة الإجابة بنعم نسأل المبحوث):
- (2) إذن إتيقان الحديث بأكثر من لغة واحدة يفيد الإنسان في أشياء كثيرة، حاول أن تذكر أهم هذه الأشياء؟: - - -
- - -

4.2. خطة الدراسة: تتلخص الخطوات المنهجية والإجراءات التجريبية المعتمدة في

تحقيق فروض هذه الدراسة والإجابة عن أسئلتها وبلوغ أهدافها الأساسية في الاعتبار 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.

(1) 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" تفاديا للغموض بحيث استعملنا عوض ذلك عبارة "الشخص الذي يعرف الكلام أو الحديث بلغتين". وهذه العبارة هي التي سنوظفها كثيرا حتى في تحليل النتائج والتعليق عليها.

- الاستناد خلال التطبيق الفردي لأسئلة الاختبار اللفظي المعتمد في البحث على طريقة شبه إكلينيكية ⁽¹⁾، قوامها موضوعة 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 نجلها في الوقائع التالية:

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

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

❖ الوصول في نهاية البحث إلى خلاصات تركيبية حول مظاهر نمو تمثيلات 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 مقاربة من حيث المستويات الاقتصادية والثقافية ويتابعون دراستهم بالتعليمين الأولي والأساسي.

5.2. أساليب تحليل البيانات: تتلخص الخطوات المتبعة في تحليل نتائج البحث الحالي في الإجراءات الإحصائية التالية:

- استخلاص الأعداد الإجمالية لأنواع التمثيلات والأحكام (الإجابات) المقدمة من لدن المبحوثين بخصوص وجود الازدواجية اللغوية وكونيتها وفائدتها.

(1) إن استعمالنا لكلمة إكلينيكي لا يحيل هنا إلى أي تطبيق من تطبيقات علم النفس المرضي.

- 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 والتدرس.

- 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.

3. نتائج الدراسة⁽¹⁾: إذا كان التركيز في تحليل نتائج هذه الدراسة قد شمل من جهة أولى أربعة أصناف من المعطيات: الثلاثة الأولى تخص إجابات المبحوثين على أسئلة المراحل الثلاث من الاختبار والصنف الرابع يتعلق بالبناءات اللسانية المستعملة من طرف هؤلاء في التعبير عن تمثلاتهم وأحكامهم حول الازدواجية، وشمل من جهة ثانية مرحلتين أساسيتين، هما على التوالي معالجة البيانات المتعلقة بوجود هذه الازدواجية وكيونيتها (الفرضية الأولى) وفائدتها وصيغ التعبير عنها (الفرضيتان الثانية والثالثة)، فإن المسعى الذي تم اعتماده في تفسير ومناقشة هذه النتائج لا يشذ عن هذا التوجه لأن الاهتمام قد انصب أساساً على بعدين اثنين من الوقائع والخلاصات التي تعبر تبعاً عن مدى مصداقية فرضياتنا الثلاث.

3.1. مظاهر الإقرار بوجود الازدواجية اللغوية والوعي بكيونيتها: تبعاً لمعطيات الجدول الموالي التي توضح مظاهر إقرار مبحثينا بوجود لغات أخرى غير العربية والوعي بكيونيتها وبأنواعها وفئات مستعملتها، يمكن التأكيد على مجموعة من النتائج أهمها:

(1) نتقدم بتشكراتنا الحارة إلى المعلمين والمعلمات، وهم من طلبتنا الباحثين النجباء، خالد التوزاني، سعيد الشراط، مصطفى مفتاح وسارة زوييتن 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 تبعا لأنواع الأسئلة ومستويات السن

والتعلم (ر = روض، ق = قسم، س = سنوات)

الأسئلة	السن والتعلم	4 س	5 س	6 س	7 س	8 س	9 س	10 س	11 س	الجمع
		ر 1	ق 2	ق 1	ق 2	ق 3	ق 4	ق 5	ق 6	
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
	نعم	12	12	10	2	10	11	11	11	79 %82
إتقان الحديث باللغات المذكورة	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

27 %28	2	1	1	3	10	10	0	0	بدون	
74 %77	8	11	6	8	9	9	11	12	نعم	معرفة أشخاص يتكلمون لغات أخرى غير العربية
74 %77	8	11	6	4	3	3	1	0	لا	
9 %10	0	1	0	0	0	0	4	4	4 أشخاص	
9 %10	1	0	0	0	0	0	2	4	3 أشخاص	
24 %25	3	5	0	0	4	5	4	3	شخصان	
34 %35	4	5	6	8	5	4	1	1	شخص واحد	
22 %23	4	1	6	4	3	3	1	0	لا أحد	

أ) إن أغلبية المبحوثين (94 عنصرا) يقرون وبنسبة 98% بوجود لغات أخرى غير العربية، ويقدمون بدرجات متفاوتة أمثلة عن أعدادها وأنواعها، بحيث أن 15% من هؤلاء (14 عنصرا) يعترفون بأربع لغات فأكثر، و 23% بثلاث لغات (22 عنصرا)، و 30% بلغتين اثنتين (28 عنصرا)، و 32% بلغة واحدة غير العربية (30 عنصرا).

ب) الملاحظ أنه من ضمن العدد الإجمالي للمبحوثين القائلين بوجود لغات أخرى غير العربية، فقط 79 عنصرا يؤكدون وبنسبة 82% إتقانهم الحديث على الأقل بإحدى تلك اللغات ويتوزعون نسبيا بشكل منتظم على الفئات العمرية المختلفة، بحيث يدلي منهم وعلى التوالي 53% (51 عنصرا) بكلمتين ومعناها و 19% (18 عنصرا)

بكلمة واحدة ومعناها، في حين أن 28% (18 عنصرا) لم يتمكنوا من تقديم أدنى كلمة تتعلق بواحدة من تلك اللغات.

(ج) يؤكد 74 من المبحوثين ونسبة 77% معرفتهم لأشخاص يتكلمون لغات أخرى غير العربية، بحيث أن هذه المعرفة وإن كانت تنحو على العموم نحو 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 تبعا لأعداد هؤلاء الأشخاص؛ إذ تتدرج من 34 عنصرا ونسبة 46% إلى 24 عنصرا ونسبة 32% إلى 7 عناصر ونسبة 9% إلى 9 عناصر ونسبة 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 ومستعملها، ويقبلون بإمكانية استعمال شخص ما لنظامين لغويين مختلفين أو أكثر"، فإن معطيات الجدول (3) ووقائع أخرى تؤكد مصداقية الطرف الثاني من هذه الفرضية.

جدول (3): توزيع أداءات المبحوثين تجاه كينونة الازدواجية اللغوية لدى أشخاص آخرين تبعا لأنواع الأسئلة ومستويات السن والتدريس (ر = روض، ق = قسم، س = سنوات)

الأسئلة	السن والتدريس								الجميع
	4 س 1 ر	5 س 2 ر	6 س 1 ق	7 س 2 ق	8 س 3 ق	9 س 4 ق	10 س 5 ق	11 س 6 ق	
هل يمكن لشخص ما أن يعرف الكلام بلغتين	نعم	12	12	11	11	12	11	12	93 %97
لا	0	0	1	1	0	1	0	0	3 %3
إذن يوجد أشخاص	نعم	12	12	11	11	12	12	12	93 %97

3 %3	0	0	1	0	1	1	0	0	لا	يعرفون الكلام بلغتين
72 %75	11	12	5	8	6	8	11	11	نعم	هل يمكن لهؤلاء أن يتكلموا ي ثلاث لغات
24 %25	1	0	7	4	6	4	1	1	لا	
53 %55	10	12	1	2	2	4	11	11	نعم	هل يمكن لهؤلاء أن يتكلموا بأربع لغات
43 %45	2	0	11	10	10	8	1	1	لا	

❖ إذا كانت أعداد الإجابات الدالة على قبول إمكانية معرفة شخص ما الكلام بلغتين فأكثر تتناقص تبعا لعدد اللغات المستعملة، حيث تتدرج بالخصوص لدى فئات السن المتراوحة ما بين السادسة والتاسعة، من 97% للازدواجية (93 عنصرا) إلى 75% للثلاثية (72 عنصرا) إلى 55% للرباعية (53 عنصرا)، فإن أعداد الإجابات الدالة على رفض تلك الإمكانية تتزايد بالنسبة لنفس اللغات والأعمار، حيث تنتقل من 3% للازدواجية (3 عناصر) إلى 25% للثلاثية (24 عنصرا) إلى 45% للرباعية (43 عنصرا).

❖ إن أعداد الإجابات الدالة على قبول المبحوثين إمكانية معرفة شخص ما الكلام بلغتين أو أكثر، وإن كانت تعرف نوعا 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 نوعا 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

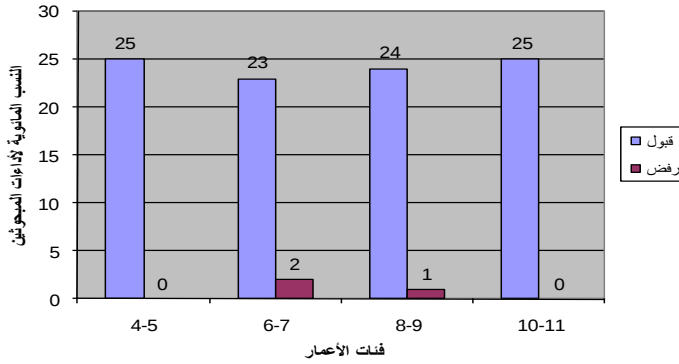
والثقافية واللغوية والعلائقية وخاصة لدى صغار السن (4- 5 سنوات) والمحيط المدرسي في مضامينه التربوية والتعليمية واللغوية وخاصة لدى كبار السن (6 سنوات فما فوق) من دور مؤثر تترجمه بعض مظاهر اللاتناسق السابق الذكر في النتائج. ويعني هذا أنه بقدر ما نفترض أن نجاح عدد كبير من أطفال الرابعة والخامسة من جهة والعاشرة والحادية عشرة من جهة أخرى، يعود على التوالي إلى مكونات وعوامل المحيطين الأسري والمدرسي السابق الذكر، بقدر ما نعتقد أن نسبة الرفض المرتفعة نسبيا عند الأطفال الممتدة أعمارهم من السادسة إلى التاسعة لإمكانية معرفة شخص ما الحديث بلغتين فأكثر تعود إلى أن انخراط هؤلاء في المدرسة يُكوّن لدى أطفال سن السادسة و السابعة الذين يتعلمون العربية فقط، تصورا مفاده أن هذه الأخيرة تشكل اللغة الوحيدة الموجودة وينشئ لدى أطفال سن الثامنة والتاسعة نوعا من الوعي المتذبذب تجاه الحكم على وجود الازدواجية اللغوية وكيونيتها. وهذه مسألة تدعّمها طبيعة أداءات المبحوثين تجاه كل من الازدواجية والثلاثية والرباعية اللغوية. فمن ضمن المبحوثين 28 الرافضين في آن واحد ونسبة 29% للازدواجية والثلاثية والرباعية اللغوية، يتموضع العدد الكبير (25 عنصرا) عند السن الممتدة من السادسة إلى التاسعة والعدد الضئيل (فقط 3 عناصر) عند سن العاشرة والحادية عشرة. ومن ضمن المبحوثين 45 الرافضين في آن واحد ونسبة 47% للازدواجية والرباعية اللغوية، يوجد أيضا العدد الكبير (41 عنصرا) 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 24 الرافضين في آن واحد ونسبة 25% للثلاثية والرباعية اللغوية، يتمركز كذلك العدد الكبير (21 عنصرا) من الأطفال عند السن الممتدة من السادسة إلى التاسعة والعدد القليل (فقط 3 عناصر) عند سن العاشرة والحادية عشرة. وهذه مسألة توضحها قيم الجدول التالي:

جدول (4): توزيع أداءات المبحوثين حسب نماذج الإجابات وفئات الأعمار وعدد اللغات (+ = قبول، - = رفض)

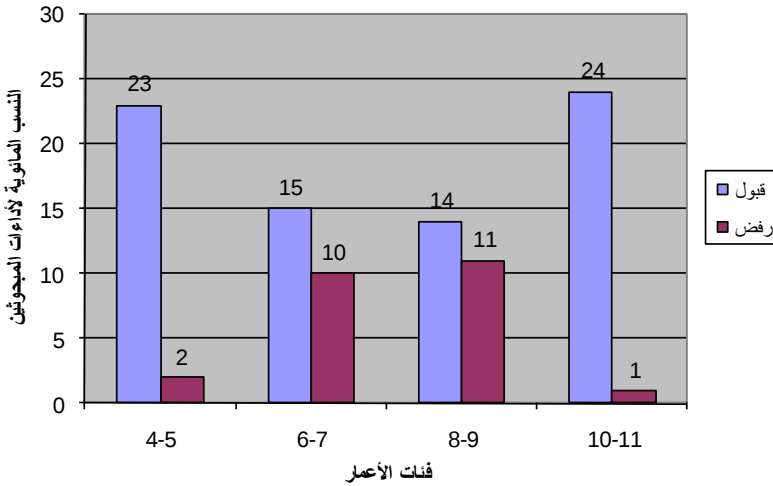
المجموع العام	فئات السن					أنواع الأداءات وعدد اللغات
	11 - 10	9 - 8	7 - 6	5 - 4		
93 (%97)	24 (25%)	23 (24%)	22 (23%)	24 (25%)	ازدواجية	+ قبول
72 (%75)	23 (24%)	13 (14%)	14 (15%)	22 (23%)	ثلاثية	
53 (%55)	22 (23%)	03 (3%)	06 (6%)	22 (23%)	رباعية	
03 (%3)	00 (0%)	01 (1%)	02 (2%)	00 (0%)	ازدواجية	- رفض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

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 نوعا 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 نوعا من الارتفاع ما بين سن السادسة وسن التاسعة، فهي تتميز بانخفاض واضح وبصورة خاصة عند الفئة العمرية المتراوحة بين العاشرة والحادية عشرة سنة كما يتبين ذلك من الأشكال الأربعة التالية:

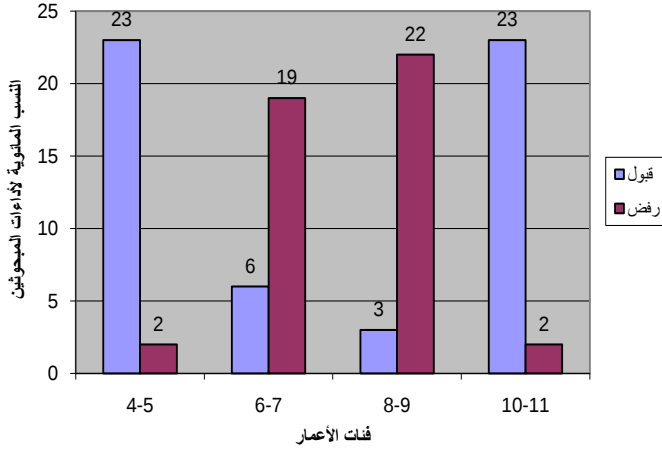
شكل (1) : النسب المئوية لأداءات المبحوثين تجاه قبول أو رفض إمكانية معرفة الكلام بلغتين اثنتين وتبعاً لفئات السن



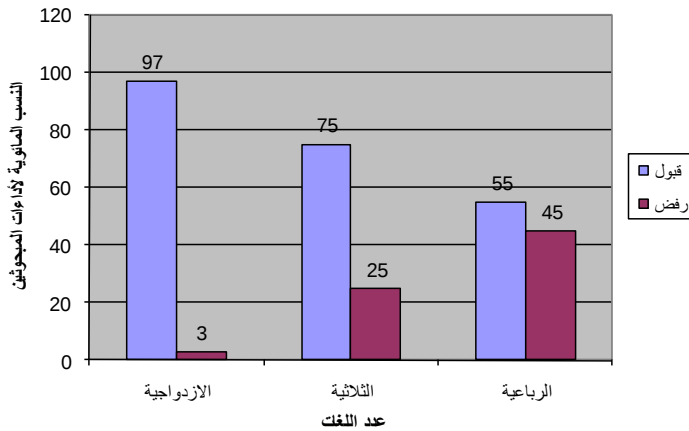
شكل (2) : النسب المئوية لأداءات المبحوثين تجاه قبول أو رفض إمكانية معرفة الكلام بثلاث لغات وتبعاً لفئات السن.



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.



2.3. مظاهر الإقرار بوظيفة الازدواجية اللغوية والوعي بفائدتها:

بداية لا بد من الإشارة إلى أن معظم الأطفال المبحوثين (صغارا وكبارا، إناثا وذكورا، مزدوجي وأحاديي اللغة) الذين تمت مساءلتهم حول وظيفة الازدواجية اللغوية وفائدتها، يتوزعون تقريبا على جميع أنواع الأحكام والتصرفات المقدمة بخصوص هذه الفائدة كما تعبر عن ذلك قيم الجدول الموالي:

جدول (4): توزيع أداءات المبحوثين تبعا لأنواع التصرفات ومستويات السن والتعلم (ر=روض، ق=قسم، س=سن)

الأسئلة	السن والتعلم									الجمع
	س 1 ر	س 2 ر	س 1 ق	س 2 ق	س 3 ق	س 4 ق	س 5 ق	س 6 ق	س 6 ق	
هل إقتان شخص ما الكلام بأكثر من لغة واحدة مفيد	نعم	لا	12	12	11	12	11	10	12	92 %96
بدون فائدة	0	1	2	0	1	2	0	0	6 %6	
إذن إقتان الحديث بأكثر من لغة يفيد الإنسان في أشياء كثيرة، أذكر أهم تلك الأشياء؟	4	2	0	4	1	4	2	2	19 %20	
إقتان الحديث بأكثر من لغة يفيد الإنسان في أشياء كثيرة، أذكر أهم تلك الأشياء؟	2	2	0	0	0	4	1	0	9 %9	
إقتان الحديث بأكثر من لغة يفيد الإنسان في أشياء كثيرة، أذكر أهم تلك الأشياء؟	2	0	0	0	2	1	0	1	6 %6	
إقتان الحديث بأكثر من لغة يفيد الإنسان في أشياء كثيرة، أذكر أهم تلك الأشياء؟	2	2	4	3	2	0	2	3	18 %19	
إقتان الحديث بأكثر من لغة يفيد الإنسان في أشياء كثيرة، أذكر أهم تلك الأشياء؟	1	4	3	2	6	1	7	4	28 %29	
إقتان الحديث بأكثر من لغة يفيد الإنسان في أشياء كثيرة، أذكر أهم تلك الأشياء؟	1	1	3	3	0	0	0	2	10 %10	

فعلى أساس أن أداءاتهم بهذا الخصوص، وإن كانت تتذبذب بين الانخفاض والارتفاع، تتجه على العموم نحو التزايد والارتفاع تبعا 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 و 5 و 6 و 7 سنوات)، قادرون على استخلاص عناصر تأملاتهم وأحكامهم اللغوية الواعية من ممارساتهم اللغوية التي تتخذ شكلا طبيعيا عفويا داخل المحيط الأسري وشكلا علميا منظمًا داخل المحيط المدرسي. فتمكّن أغلب هؤلاء ومنذ سن مبكر من الإدلاء بأحكامهم حول "فائدة إتقان الحديث بلغتين فأكثر" لدليل واضح على أن ممارسة الازدواجية اللغوية عندنا في المغرب لا تبدأ بالضرورة في المدرسة كسيروية يحكمها تعلم منظم للغة ثانية أو ما شابه ذلك، بل إنها تتمظهر قبل ذلك بكثير على 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 قادرا على مَهْمَة 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 لسيرويات جد عامة للبناء وإعادة البناء" (Berthoud-papandropoulou، 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 والتعبير الأجنبية ضمن أنشطة مؤسسات التربية ما قبل مدرسية، يُقرّون بفائدة هذه الازدواجية ويقدمون أحكاما وتصورات بفعوى هذه الفائدة على شكل أنشطة متنوعة.

الحقيقة أن إقرارا 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 ضمنا الاستناد إلى مقارنة جزئية تقصي مسبقا دور التجارب والخبرات والمعارف السابقة في

اكتساب اللغة ونموها وتبدو عاجزة عن التشخيص الدقيق لسيرورة نموها. فتبعاً للنتيجة السابقة ولنتائج أبحاث مماثلة لهذا البحث (Tunmer و Myhill، 1984 و 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، لا بد وأن تقوده إلى تأملات وتحاليل ومقارنات لسانية تُغني تفكيره اللغوي الواعي وتشحنه بدافعية ذاتية لتطويع 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 ويتربّع في أوساط من هذا القبيل لا بد وأن يتعلم النظر إلى لغته كنظام خاص ضمن أنظمة لغوية أخرى، حيث يتأملها ويفكر فيها كواحدة من السيורות العامة الأساسية ويكوّن وعيه بمكوناتها وبمظاهرها البنيوية والوظيفية المختلفة. وهو الوعي الذي بفضلته تقوم الازدواجية اللغوية من جهتها بدور إيجابي في وعي الطفل المبكر بلغته الأم وفي سيورته 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 متابعة 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 المخاطب ولغة

التواصل ومكانه وهدفه كما يظهر ذلك عند صغار السن (4- 7 سنوات)، ثم في مهرة الحديث المصاحب بتخصيص نوع المتكلم (المزدوج أو الأحادي أو هما معا) والمفهمّة 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 كمخاطبين 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 أيضا على مستوى التحوار مع الأشخاص الذين لا يتقنون سوى الفرنسية ولا يتكلمون بتاتا 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 أجنبيا أو غرباء ويستعملون لغات أخرى غير العربية، ومن رغبة في السفر إلى بلدان أخرى والعمل مستقبلا 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 أجنبيا، وأخيرا متابعة الأخبار في التلفزة.

ج) إن ما يقارب ربع عدد المبحوثين (24%) يجمعون 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 والتحوار بلغات أخرى غير العربية، سواء أثناء العمل في قطاعات كالطب والهندسة أو أثناء السفر إلى بلدان أجنبية، كما يلاحظ ذلك لدى كبار السن (8- 11 سنة). فإذا كان صغار السن من هؤلاء يركزون في أدائهم 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 التصنيف 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 موحدًا 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 طلبا 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.

تبعا لما تقدم نشير إلى أن ما يركي 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، نترجمها المعطيات والصيغ التالية:

جدول (10): توزيع أداءات المبحوثين تبعا 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%)	-	-	+	+	+	-	+	+

- 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 والعامية 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 والعامية التي استعملها بالخصوص الأطفال كبار السن (10- 11 سنة) بنسب تتدرج من 87% للأولى إلى 62% لكل من الثانية والثالثة على التوالي.

الحقيقة أن هذا الإقرار بوعي الطفل المبكر بكثير من الأنشطة والممارسات الدراسية والتواصلية والمهنية والترفيهية وبكثير من البناءات اللسانية والصيغ التركيبية الوظيفية والشرطية والتوضيحية والمستقبلية والعامية، المعتمدة في التعبير عن البعد المنفعي للازدواجية اللغوية، يمثل الدليل القاطع على الدور الإيجابي لهذه الازدواجية في تكوين هذا الوعي والرقى 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 يساهم بدوره في إغناء هذه الازدواجية وتطوير مسارها من خلال تسهيل سيرورة اكتسابها وإدراك وظائفها والتمكن من فوائدها المختلفة. وهذه واقعة تتماشى مع نتائج وخلصات كثير من الدراسات التي سبقت الإشارة إليها في الخلفية النظرية لهذا البحث (Léopold، 1949؛ Ianco-worral، 1972؛ Clark و Anderson، 1979؛ Taulette، 1984؛ Galombos و Goldin-Meadow، 1990). فخلال المرحلة النشيطة لاكتساب اللغة، الممتدة من الثالثة إلى الخامسة من العمر، يمارس الطفل نشاطات لغوية واعية جد مبكرة في إطار سياقات طبيعية أو مهام صورية ترتبط وظيفيا بثلاث وضعيات أساسية هي التواصل باللغة واللعب بألفاظها وتعلم مكوناتها. فهذه الأنشطة التي تهم مختلف مظاهر اللغة وتسهم بدور فعال في

سيرورة اكتسابها، تتدرج ضمن نفس السياق الذي تتمظهر فيه أنشطة مبحثينا 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 يُيسر 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 مقارنة واستكشاف طبيعة تمثلاتهم وأحكامهم حول مقومات هذه الظاهرة وملامح وجودها وأهميتها. وهي الخلاصات التي يمكن إجمالها في الوقائع الخمس التالية:

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

➤ تتدرج 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 ومستعملاتها 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 أدائهم الدالة بالخصوص على أمثلة من كلماتها ومستعملاتها، إلى التأكيد شبه الكامل من طرف كبار السن (10- 11 سنة) على المقومات المختلفة لتلك اللغات مع تقديم أمثلة مدعمة بالتبريرات الكافية عن مظاهرها وجودها واستعمالها ومزاياها.

➤ 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.

➤ الراجع 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 والتقييم والحكم. فتواجد هذا الأخير ونشأته في وسط أسري يمتلك من المقومات الثقافية واللغوية والتربوية ما يؤهله للسماح باكتساب أكثر من لغة واحدة، يشكّلان العامل الذي يؤثر إيجابيا في لغاته المكتسبة (بما في ذلك لغته الأم) عبر تمكينه من الوعي ببعض مكوناتها وأشكالها وفوائدها.

➤ يمثل وعي الطفل المبكر بكثير من الأنشطة التداولية والصيغ اللسانية الدالة على كينونة الازدواجية اللغوية وفائدتها، الدليل الواضح على دور هذه الأخيرة الإيجابي في تَكُونِ هذا الوعي والوعي 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 يساهم بدوره في إغناء هذه الازدواجية وتمييزها من خلال تسهيل سيرورة اكتسابها وإدراك مختلف وظائفها والتمكن من شتى فوائدها.

المراجع:

المراجع العربية:

○ أحرشواو، الغالي (1999). سيرورة الاكتساب بين النمو والتعلم، مجلة الطفولة العربية،

1، 75-89.

○ أحرشواو، الغالي والزاهير، أحمد (2000). التمدد واكتساب المعارف عند

الطفل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1، 1، 16-45.

المراجع الاجنبية

- Bialistok, E (1986). Factor in the growth of linguistic awareness, child development, 57,498-510.
- Bonnet, C & Tamine-Garde, J (1984). Quand l'enfant parle du langage : connaissance et conscience du langage chez l'enfant, Bruxelles : Pierre Mardaga.
- 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.
- 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.
- 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 chlddren's language. In S. SAPORATA (ed). Psycholinguistics, Neww york: Hott, Rinehart & Winston, 68-80.
- Masny, D & Anglejan, A (1985). Language cognition and second language grammaticality judgments, Journal of Psycholinguistic Research, 2 (14), 175-197.
- Melot, A.M (1990). Contrôle des conduites de mémorisation et métacogniton, Bulletin de psychologie, 399, 138-146.

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.