

الثنائية اللغوية وطرائق استثمارها في تعليمية اللغة

أ.د. نعمة دهش فرحان الطائي

عميد كلية العلوم الإسلامية/ جامعة بغداد

namaa.d@ircoedu.uobaghdad.edu.iq

الملخص:

تأتي أهمية هذا البحث من إمكانية توظيف الثنائية اللغوية في الواقع العربي واستثمارها في تعزيز طرائق التعليم الثنائي العربي المعاصر؛ حلًا لإشكالية مثيرة للجدل، وهي الحفاظ على اللغة الأم عند المتعلم العربي، ولاسيما في ظل التحديات المعاصرة التي تفرضها حركة العولمة الثقافية، وتعزيزًا لأهداف التعليم الثنائي اللغوي الذي يشير إلى نظام تعليمي يدمج لغتين في التعلم، مما يمكن المتعلم من اكتساب لغة ثانية بنحو مقصود؛ تعزيزًا للنمو المهني والمعرفي والثقافي للمتعلم، وتعزيزًا لخلق فرص له في سوق العمل العالمي، مع الحفاظ على لغته الأولى.

اعتمد الباحث على منهجية علمية، تتضمن:

1- جمع المعلومات من مختلف المصادر الموثوقة، بما في ذلك الكتب والمجلات والدراسات العلمية والمواقع الإلكترونية.

2- تحليل المعلومات وترتيبها وفقًا لأهداف الدراسة، باستعمال أساليب البحث العلمي.

3- استعمال أدوات التحليل العلمي للظاهرة وللواقع التعليمي، ومن ثم استنباط طرائق استثمار الظاهرة في تعزيز التعليم الثنائي العربي، بما يتلاءم وأهداف الدراسة.

توصل البحث إلى عددٍ من النتائج، نجملها بالنتيجة الآتية:

إنَّ تعلم اللغة الثانية في البلاد العربية ينبغي أن يكون رهيبًا بالتمكن من اللغة العربية من جانب، ومن جانب آخر؛ رهيبًا بالحاجة إليها، بوصفها الوسيلة التي يفتح العربي عبرها إلى العالم الخارجي؛ ليتواصل معه، ويستفيد من الخبرات العلمية والتجارية العالمية؛ لأنَّ تقوية أثر اللغة العربية في التربية والتعليم سوف يؤدي إلى ارتفاع الحاجة السوقية للغة العربية في البلدان العربية والإسلامية، وإلى ازدياد القواسم المشتركة داخل تلك المجتمعات.

الكلمات المفتاحية: الثنائية اللغوية، التعليم الثنائي، الاستثمار اللغوي، طرائق التعلم، تعزيز اللغوي.

المقدمة:

تعددت تعريفات (الثنائية اللغوية) تبعًا لتعدد مشارب الباحثين واتجاهاتهم الفلسفية والفكرية، فقد عرّفها اللساني الأمريكي (بلومفيلد - Bloomfield) بأنها: إجادة الفرد التامة للغتين.⁽¹⁾ وعرّفها (مكنمارا - Macnamara) بأنها: امتلاك الفرد للحد الأدنى من مهارة لغوية واحدة في لغة ثانية غير لغته الأم.⁽²⁾ أما ألبرت - Albert، وأوبلر - Obler؛ فذهبا إلى أنها الاستعمال المثالي للغتين أو أكثر.⁽³⁾ في حين عرفها (فيشمان - Fishman) بأنها: قدرة الفرد على استعمال عدد من اللغات.⁽⁴⁾ أما مصطلح الثنائية اللغوية في اللسانيات العربية؛ فقد أخذ أنماطاً أخرى من التعريف؛ فقد ذهب (الفاسي الفهري) إلى أن الثنائية تقوم بين اللغة العربية الفصيحة واللغة الأجنبية.⁽⁵⁾ ووصفها (علي القاسمي) بأنها القدرة على الانتقال بين لغتين مختلفتين بصورة شعورية أو بصورة لاشعورية.⁽⁶⁾ في حين عرّفها (محمد الخولي) بأنها استعمال الفرد أو الجماعة للغتين بأية درجة من الإتقان، ولأية مهارة من مهارات اللغة، ولأي هدف من الأهداف.⁽⁷⁾

وتشير الثنائية اللغوية إلى مصطلح التعليم الثنائي الذي يؤدي معاني مختلفة، فقد استخدم ليدل على مدرسة، فيها لغتان: (أصلية وأجنبية)، وهذا يعني أن كل مدرسة تعلم لغة غير اللغة الأولى، توصف بأن فيها تعليمًا ثنائي اللغة. وبذلك تصبح معظم برامج التعليم في العالم من هذا النوع؛ لأن معظم البرامج - إن لم تكن جميعها - تعلم لغة أجنبية واحدة أو أكثر في مدارسها. في حين استعمل البعض الآخر مصطلح التعليم الثنائي للغة، ليدل على أن المدرسة تستخدم لغتين كواسطة للتعليم، مثلاً ل1 لتعليم العلوم، ول2 لتعليم الآداب. وبهذا المعنى، لا تدخل برامج تعليم اللغات الأجنبية تحت مصطلح التعليم الثنائي.

ويشير البحث العلمي إلى أن إدخال اللغة الأجنبية، لا ينبغي الشروع فيه، ما لم يتمكن المتعلم بعد من لغته الأولى، ويمرّ هذا التمكن في إطار تطوير برنامج ثنائي، يستثمر تراكمات المتعلم المعرفية، وهذا ما أكدّه معظم اللسانيين وخبراء التربية والتعليم؛ إذ يرى (تشومسكي) أن البرامج التعليمية التي تتبنى أسلوب التعليم باللغة الأم، ثم بلغة أجنبية فيما بعد، قد أثبتت نجاحاً ملحوظاً في العديد من مناطق العالم، كما أنها حققت نتائج إيجابية مهمة، سواء على الصعيد النفسي أم على الصعيد الاجتماعي أو التربوي، وذلك؛ لأنها تقلل من آثار الصدمة الثقافية التي يتعرض لها الطفل عند دخوله المدرسة، وتقوي إحساسه بقيمته الذاتية، وشعوره بهويته، كما أنها تساعد على توظيف القدرات والمهارات التي اكتسبها باللغة الأم في تعلم اللغة الثانية.⁽⁸⁾

ويرى الفاسي الفهري أن اكتساب اللغة الأولى يتم عبر مراحل، يتم فيها أولاً نُضج البنى اللغوية والقدرات المعرفية على مستوى بسيط، ومن ثم تتم تنمية أنظمة معقدة للغة وما يوازيها من مهارات معرفية، حيث يكتسب الطفل لهجة عربية عامية في بيته، أو لهجة أمازيغية، أو كردية، أو آشورية، وسواها من والديه، أو من أحدهما، في السنتين أو الثلاث سنوات الأولى، فإذا انتقل إلى دار الحضانة، ومن ثم إلى الروض بعد ذلك، فإنه يواجه بلغة فرنسية أو إنجليزية، مخلوطة بعامية عربية.⁽⁹⁾ وقلما

نجد الروض يسهم في تعليم العربية الفصيحة، أو إمكان الحديث بها، فيواجه الطفل المتعلم ثنائية لغوية، بين العربية الفصيحة والفرنسية أو الإنجليزية من جهة، وازدواجية لغوية أو لهجية بين اللغة الفصيحة واللهجات العامية من جهة أخرى في المرحلة نفسها، من دون أن يكون هناك أي اكتمال أو نضج لأي نظام لغوي من هذه الأنظمة المتنوعة، وهذا الوضع يؤثر بلا شك في نموه اللغوي والمعرفي والفكري، ويخلق له اضطرابات نفسية، وهو في الأطوار الأولى من النمو والاكتمال. ومن جانب مقابل؛ نجد أنَّ الأفراد الذين ينتمون لظاهرة الأحادية اللغوية لا يتعلمون نظاماً فونولوجية مختلفة، من ثم لا يكون لهم القدرة على النمو والتطور اللغويين باستمرار، وهذا الأمر يعدم توافر أنماط لغوية جديدة تُجاه بعض الملامح والخصائص السمعية، وهذا الأمر هو الذي يكشف عنه ميلٌ ملحوظٌ في الأصوات الكلامية لأن تتجمع في مقولات محدودة، تكون بمنزلة أجزاء لازمة وضرورية في عملية الاتصال السمعي، فعند معرفة الفرد صوتاً كلامياً يدرك علاقته وانتماءه إلى مقولة بعينها، تشغل مكانة معينة في نسق الرتب الذي يوضح العلاقات بين أجزاء السياق، أي مكانتها وموقعها. وأنَّ قيمة التفرد اللغوي لا تنحصر في استجابة هذه الوضعية اللسانية لمبدأ الاقتصاد الضروري على وفق متطلبات الفطرة الجمعية، وإنما يتجاوزها إلى أصل (الانتماء الاجتماعي) بين الجنسين أو بين الفئات الاجتماعية والطبقات، وسواها، إذ لا أحد يستطيع أن ينكر ما في الطبع البشري من ميلٍ إلى الموافق، ونفورٍ من المخالف، وهذا النزوع يظل متيقظاً، ولا يُخمد قبل وصل الأجيال بعضها ببعض، وشدَّ أفراد كلِّ جيلٍ إلى القيم نفسها.

وأمام هاتين المشكلتين لا بُدَّ من النظر في الواقع اللغوي العربي المعاصر، والبحث في توظيف طرائق استثمار الثنائية اللغوية في الواقع العربي المعاصر وتعزيزها في تعليمية اللغة، وعلى وفق ثلاثة مباحث، هي:

المبحث الأول/ طرائق النماء اللغوي المبكر قبل مرحلة التعليم المدرسي:

وهي مرحلة ما قبل اللغوية، حين يستطيع الطفل أن يكون تصوراً للكلمات، وتتكون أولى التصورات قبل معجمية من تقطيع السلسلة الكلامية إلى مجموعة من النبرات والمجموعات الصوتية⁽¹⁰⁾، وفي هذه السن، يبدأ الطفل في ربط إدراكه للكلمات أو المعنى بالوضعيات والأشياء التي تدلُّ عليها. وإن كان الحديث عن الدلالة سابقاً لأوانه، يمكن الحديث عن اهتمام خاص ببعض الكلمات التي نفذت إلى وعي الطفل. وفي نهاية هذه المرحلة، يمكن القول: إنَّ الطفل قادرٌ على التعرف على أصوات لغته، وقادرٌ أيضاً على نطقها.

ويتفق عددٌ من الباحثين على القول بوجود مرحلة حرجة، بعدها تختلف طبيعة الاكتساب اللغوي؛ فبين السنة الثالثة والخامسة من عمر الطفل، يتميز الدماغ بليونته تمكن من تثبيت الكفايات اللغوية

ويتعرف المتكلم على العناصر التواصلية بطريقة عفوية؛ حيث يستتصر القواعد النحوية ويتمكن من رصيد من المفردات دون جهد؛ إلا أن هذه الليونة تنقلص فيما بعد، في السنة الثانية عشر؛ حيث يشرع المتكلم في استخدام الإجراءات الواعية والإرادية والصريحة. من هنا يتفق معظم الباحثين على أنه كلما كان التعلم مبكراً، كان أفضل⁽¹¹⁾.

ويتميز في مرحلة ما قبل التعليم المدرسي، أن الأطفال ثنائيي اللغة يقومون بمعالجة غنية ومتنوعة مقارنة بالأطفال أحاديي اللغة، على الرغم من بعض التعثر الملاحظ عند الأوائل في اكتساب الأصوات والذي يتم التغلب عليه بسرعة⁽¹²⁾، وتبين الدراسات أن الأطفال ثنائيي اللغة، يقومون بالترتيب انطلاقاً من لغة واحدة قبل ملائمة التصورات الصوتية للغتين معاً، ويتضح كذلك، بأن الأشكال الصوتية تبرز غلبة اللغة المفضلة⁽¹³⁾، في معالجة اللغة الثانية.

إنَّ ما نخلص إليه من هذه المرحلة قبل لغوية على مستوى الإدراك السمعي، هو أنَّ بمقدور الطفل سماع كلِّ الأصوات وتمييزها؛ بعد ذلك ستضمحل هذه القدرة تدريجياً لصالح التخصص في اللغة الأم، الذي يسهم في تكوين قدرة تقطيعية، يتم بناؤها في البداية على الإيقاع والنبر، ثم على التجميعات النطقية.

وفي مرحلة (1- 2) سنة، يتابع الطفل تخصصه الصوتي بموازاة تكوين تمثلات معجمية، وفي حدود الشهر الثامن عشر، يصبح قادراً على فهم بعض الأوامر البسيطة داخل السياق، ومعنى بعض الكلمات كثيرة الرواج والاستعمال، فسوف يثري الطفل معجمه بكلمات جديدة على الرغم من تعثره في النطق ببعضها؛ فيعرف اكتساب الكلمات تطوراً هائلاً بمعدل كلمة أو كلمتين في اليوم، ويناهز الرصيد اللغوي للطفل في هذه المرحلة، المائة كلمة؛ والكلمات المكتسبة في هذه المرحلة من النمو لها معنى ملموس، في علاقة بالسياق ومحيط الطفل. وابتداءً من الشهر الثامن عشر، ينتج الطفل بعض الكلمات الخاصة به. وعلى المستوى النحوي، بإمكان الطفل بين (12- 18) شهراً أن يصدر خطاباً مكوناً من كلمة ملموسة بمعاني متعددة؛ وهو ما يسمى بالجملة الكلمة. وهي جملة غير نحوية⁽¹⁴⁾. وقد أثبت أن العمر عامل حاسم في عملية اكتساب اللغة، فهناك مرحلة محددة من العمر، فقد أكد جمع من الباحثين في مجال الثنائية اللغوية أن للطفل قدرة خاصة على تعلم الأصوات والتراكيب اللغوية للغة الأم بصورة تلقائية، وهي قدرة لا يملكها الكبار بالدرجة نفسها، كما يمكنه من تعلم لغة ثانية إذا توافرت الظروف التعليمية الصحيحة⁽¹⁵⁾، واستندت تفسيرات هذه الظاهرة إلى عوامل تتعلق بالقدرة الفطرية، العصبية، والحيوية للأطفال، وبمفهوم المعرفي، وبذوافعهم، وباستعداداتهم للتعلم⁽¹⁶⁾.

وصفوة القول: ينبغي التركيز في تعلم أبجديات اللغة العربية الفصحى في مرحلة الطفولة المبكرة، ولا سيما في السنوات الثلاث الأولى من عمره؛ إذ يحرز الطفل تقدماً ملحوظاً في النطق واكتساب

المعجم، مع الآخذ بالحسبان أن الكلمات الجديدة التي تصف المكان والزمن والألة والحاجة، تسبق الكلمات المنطقية والضمائر والصفات والروابط، من حيث الفهم والاستعمال؛ لذا إن الطفل العربي - ابتداءً من السنة الثالثة - سيصبح قادرًا على الحديث بطلاقة باللغة العربية، على الرغم من وجود بعض الأخطاء المنطقية، ومحدودية الألفاظ والتراكيب، وخلو عباراته من الالتزام بالقواعد المعيارية لأنظمة اللغة.

المبحث الثاني/ طرائق التنشيط المهاري:

ويتم ذلك على وفق ثلاث طرائق، هي:

1- طريقة تنشيط الانغماس:

تمثل هذه الطريقة امتدادًا لطريقة النماء اللغوي المبكر السالفة الذكر، ونقصد بها شروع الطفل العربي في تعلم اللغة العربية الفصيحة في مرحلة رياض الأطفال أو قبلها؛ ويسمى بـ(الانغماس الكلي المبكر)، حين تصل نسبة الانغماس إلى (100%) من الوقت المخصص للتواصل باللغة الأولى، وتكون عادةً في رياض الأطفال وبداية التعليم الابتدائي (الأول والثاني الابتدائي)، ولكن هذه النسبة تصل إلى 50 % في التعليم الابتدائي المتوسط (الثالث والرابع الابتدائي)؛ وهو ما يسمى بـ(الانغماس الجزئي)، وقد تصل النسبة إلى حوالي 5% في التعليم الابتدائي المتأخر وما بعده.

وفي طريقة تنشيط الانغماس، لا يتعلم الطفل اللغة العربية بصفاتها اللغة الأولى (الأم) حسب، بل يلحق جميع الأنشطة التعليمية باللغة العربية، إذ يركز الانغماس الكلي على افتراض يتنبأ بأن تعلم اللغة العربية يتحسن بفعل التحدث بها في الوسط التواصل؛ حيث يشجع الوسط على استعمال مكثف للغة الأم. ويمكن ملاحظة وجود نموذج مشتق من الانغماس الكلي الذي يركز على تدريس المواد الدراسية باللغة الأولى، كما هو الحال في المدارس الأوروبية، وفي المنظومات التربوية التي تشجع على هذا النوع من الانغماس؛ فالنظام اللغوي الرمزي للطفل يحقق وظائف الفهم والإنتاج اللازمة والكافية لوصف السياق وفهمه. وسوف تقوم المدرسة بإدخال نظام لغوي من الدرجة الثانية، على غرار نموذج الكبار، لتطوير القدرة على استخدام اللغة في سياق جديد الذي هو سياق المدرسة؛ فجميع المعارف والممارسات اللغوية ليست غاية في حد ذاتها⁽¹⁷⁾، بل الغاية منها، التحكم في اللغة الأم قصد الإحاطة بالتعليمات المدرسية المبرمجة منذ المرحلة الابتدائية.

يمتد هدف تنشيط الانغماس الكلي لتعلم النطق باللغة العربية، ليشمل بالموازاة مع ذلك تعلم القراءة والكتابة؛ أي النظام الذي يجمع بين الوحدة المعجمية وصوتها وخطها كما هو وارد في (Davin- chnane, 2004). فالطفل العربي في التعليم الأساسي، يحول لغته الأم إلى نظام مكتوب، فيضطره

ذلك إلى تعلم وسيلة القراءة والكتابة. وفي هذا المستوى، تطرح مشكلة تحديد مفهوم اللغة الأم؛ لأنه إذا كان هناك استمرارية بين اللغة المنطوقة ولغة التعليم (لغة المدرسة) فيما يخص بعض الأطفال؛ فالأمر ليس كذلك بالنسبة لآخرين. ويمكن أن نلخص أوضاع الاستمرارية وعدم الاستمرارية على النحو الآتي:

أ- اللغة المنطوقة ← لغة المدرسة.

ب- اللغة المنطوقة ≠ لغة المدرسة.

وهنا تساعدنا طريقة تنشيط الانغماس الكلي لتعلم اللغة العربية على تبني الحالة الأولى في التعليم المدرسي، التي تكون العملية التعليمية للغة العربية فيه عملية مستمرة، كما هو الحال بالنسبة للطفل الفرنسي الذي يتعلم اللغة الفرنسية في المدرسة، أو الطفل الياباني الذي يتعلم اليابانية في المدرسة؛ لأن المظهر المعياري للغة الأم يكتسب عبر الكتابة، وأن السياق المدرسي يحسن اكتساب اللغة الأم عبر عمل المدرس الذي يثير انتباه الطفل حول الاختلاف بين اللغة المنطوقة والنظام الكتابي، وتوضيح أن اللغة المكتوبة ليست نسخًا للغة الشفوية؛ ويعود ذلك لعدم توافر نظام شفوي من جهة، ونظام كتابي من جهة أخرى.

2- طريقة تنشيط الاستعداد والحافز للتعلم:

ونقصد بالاستعداد اللغوي بلوغ المتعلم مرحلة نطقية متقدمة في استعمال اللغة الأولى، والتعبير فيها عما في نفسه من خواطر وأفكار عند سماعه أو رؤيته أي شيء. أما الحافز؛ فيُعرف بأنه " مجموعة العوامل التي تنشط السلوك وتوجهه " (18)؛ إذ لا يتأتى تعلم اللغة دون أن يكون للمتعلم رغبة وإرادة قوية في تعلمها، وتفترض معظم نظريات التعلم المتداولة أن الحافز هو السمة البارزة لمتعلم اللغة.

يمثل المتعلم في مفهوم الحافز شخصية واحدة ثابتة، مع أن الواقع يثبت أنها تتغير بتغير الزمن والمكان، ويعاد إنتاجها في التفاعل المجتمعي (19) لذلك يفترض غاردنر (1993) أن الحافز يشتمل على ثلاثة مكونات أساسية، هي: الموقف من تعلم اللغة، والرغبة في تعلم اللغة، والجهد المبذول لتعلم اللغة (20)، فهذه المكونات الثلاثة تقوي الميكانيزمات الذهنية للاكتساب اللغوي من ذاكرة، وانتباه، واستراتيجيات، وتعد أساسية لتطوير معرفة اللغة، ولاسيما في الوسط السوسiolساني، إذ تعد المحفز لتطوير الكفاية التواصلية في اللغة الهدف (21)، ومن ثم؛ فإن الاهتمام بالعوامل الوجدانية ليس من شأنه تقليص حدة المشاعر السلبية من التغلب عليها حسب، بل من شأنه خلق استقبال إيجابي لتعلم اللغة؛ للشعور بالرضا والتصرف كفرد مسؤول داخل المجتمع.

فطريقة تنشيط الحافز تتوقف على طريقة تنشيط الاستعداد اللغوي؛ إذ ينبغي أن يواكب تنشيط الحافز استثمار المتعلم العربي في تعلم لغته الأم، كإجراء عملي لنقل الإرادة إلى حيز التنفيذ، فقد

تكون هناك محفزات من طبيعة متعددة ومختلفة لتعلم اللغة العربية، ولكن المتعلم لا يكون مستعداً للاستثمار فيها، ويجدر البحث في هذه الحالات لرفع العوائق من أجل النهوض بلغة الهوية بخاصة، فإذا كان الحافز نفسياً، بالأساس؛ فإن الاستثمار مجتمعي، ويتوق إلى إقامة علاقة دالة بين رغبة المتعلم والتزامه الفعلي بتعلم لغته. وهذا ما يهمننا، فقد يكون الناطق بالعربية متحمساً ومحفزاً لتعلم لغته الفصيحة؛ لأسباب رمزية ودينية وحضارية، وسواها مما تتعلق بشخصيته وهويته الأصلية، ولكن الممارسات المجتمعية تجاهها، والممارسات داخل القسم بخاصة، ودور المعلم، أو لغة البحث، وغير ذلك، تجعل استعداده للاستثمار فيها يفتر أو يضمر، لدرجة أنه يتحول في النهاية إلى مستثمر فقير فيها، أي إنه يبتعد عن الاستفادة من هذه اللغة كرأس مال قوي، اقتصادي ورمزي.

إن أية سياسة لغوية متعلقة باللغة العربية يجب أن تستند إلى مواقف المتعلمين منها؛ إذ إن أي تخطيط للغة العربية في التعليم الجامعي دون استحضار تعزيز مواقف المتعلمين منها نحو الإيجاب يظل قاصراً في عملية بناء المنهاج، سواء كانت العربية لغة تدريس أم لغة مدرسة. ويشير الفاسي الفهري إلى أن تعريب التعليم الجامعي اختيار لا محيد عنه، إن نحن أردنا الحفاظ على هويتنا اللغوية والحضارية، ولا بُد من إقرار سياسة لغوية رابحة، ومن ضمنها السياسة اللغوية في التعليم⁽²²⁾.

3- طريقة تدريب الاستراتيجية:

ما من أحد ينكر دور التدريب في ترسيخ مهارة ما أو التعلم عموماً، فـ "من الناحية العملية، يشكل التعلم الزائد المكون الضروري لتطوير كفاية ما، حين يتعين التدريب مراراً وتكراراً حتى ينجم الأداء بتلقائية. ويعدّ التدريب، والتكرار، والمدة المخصصة للمهمة؛ المتغيرات الدقيقة في اكتساب الكفايات المعقدة لتعلم اللغة الأولى؛ لذا وجب علينا التركيز في تعلم اللغة العربية على طريقة التدريب والتكرار الممنهج؛ لأن المرونة والتدريب باستمرار يقوي الملكة اللغوية عند المتعلم؛ ومن هنا استقطبت طريقة تدريب المتعلمين على استعمال استراتيجيات التعلم اهتمام الباحثين أمثال: (اليس، سانكلير، براون، أسكفورد، وندن) في مجال تدريس اللغة؛ لما قد يتيح من استقلالية التعلم، وزيادة إنتاجية تعلم اللغة الهدف⁽²³⁾.

ويعرض كوهن مجموعة من فوائد تدريب الاستراتيجية، منها:

أ- أنها تمنح المتعلم الوسائل التي يتشخص في ضوءها مواطن الضعف ومواطن القوة في تعلمه للغة.

ب- تتيح له إثراء مهاراته لتسوية المشكلات.

ت- تدفعه إلى اتخاذ القرار بشأن أنجع المقاربات للغة.

ث- تمكنه من مراقبة أدائه وتقويمه.

ج- تسمح له بنقل الاستراتيجيات الموفقة إلى سياقات تعلم جديدة⁽²⁴⁾.

ويؤكد زعمنا المتقدم ما طرحه (كومينس) من مفاهيم تعليمية مهمة، كان من أبرزها مفهوم: (الترباط البيني)، ومفادها: أن المستوى أو القدرة اللسانية المحققة في اللغة الأولى هي نفسها ستتحقق في اللغة الثانية، ومن ثم؛ فإن كانت المهارات والقدرات اللسانية متدنية في تعلم اللغة الأولى؛ فإن تحصيله سيكون متدنياً في تعلم اللغة ثانية. وبالعكس؛ فإن كانت قدرته اللسانية جيدة في اللغة الأولى فإنه سيحقق قدرة مشابهة في اللغة الثانية⁽²⁵⁾. وبالرجوع إلى نتائج الدراسات السوسiolسانية بهذا الخصوص، يتبين لنا أن اكتساب المتعلم للكفاية اللغوية في اللغة الثانية تعود نتيجته إلى التدريب على استراتيجيات التعلم في لغته الأولى، ومدى اكتسابه لها بنحوٍ منتظم.

المبحث الثالث/ طرائق الارتقاء اللغوي:

ويتم ذلك على وفق ثلاث طرائق تراتبية، هي:

1- طريقة تحسين المستوى:

يسهم التعليم الثنائي في التنمية البشرية اسهاماً مباشراً؛ لأنّ الانفتاح على ما يستجد في الفكر الإنساني هو وسيلة من وسائل تنمية الثقافة، وتشجيع الترجمة، ونشر المعرفة، وتوسيع الخيارات الثقافية أمام الأفراد، وإيجاد مجتمع المعرفة القادر على تحقيق التنمية البشرية، فمستوى متعلمي الثنائية اللغة، مقارنةً بمتعلمي الأحادي اللغة، يظهر في إمكانات الأول عند المقارنة بين اللغتين في تخليص التكلفة الذهنية، وإمكانات النقل الإيجابي من لغة إلى أخرى؛ لأنّ الفرد الذي يتكلم لغة واحدة، لا يفكر في سيرورات تعلم هذه اللغة، مقابل ذلك، فإنّ الطفل الذي يستعمل لغتين، ويكون قد تمكن من لغته الأولى تمكنًا جيّدًا، يفكر بكيفية حدسية في تعلم ميكانيزمات أية اللغة، وهذا ما يمكنه من تعلم لغات أخرى في مراحل تعليمية أخرى⁽²⁶⁾؛ إذ تتميز قدراته الميتا لغوية، بأنها أكثر تطوراً مقارنة بمتعلم أحادي اللغات، ويعني هذا أنّ كفايته التحليلية أفضل، ومراقبته المعرفية للعمليات اللغوية أرقى⁽²⁷⁾، فضلاً عن تعلمه الكتابة بنحوٍ أسرع؛ لأنه على وعي بالخصائص الصوتية الضرورية لتمثل النسق الكتابي، أما خصائص الميتا لسانية، كتسمية الأصوات واستعمالها؛ فهي مرتبطة بقدرته على القراءة والكتابة، ومعرفة النظام الصوتي للغة الأولى⁽²⁸⁾.

إنّ الثنائية اللغوية تفيد في تنمية المهارات اللغوية عند المتعلم، وتقويه في لغته الأولى، وتجعله أقدر على التعامل مع اللغات عموماً؛ إذ دلت الدراسات والأبحاث في هذا الجانب على أنّ الثنائية اللغوية تؤدي إلى مزايا في النمو اللغوي تفوق المعينات⁽²⁹⁾، وتمنح المتعلم قدرة تواصلية أفضل لإدراكه العوامل السياقية بنحوٍ متميز، وتجعله أكثر استجابة وسرعة من المتعلم الأحادي لتصحيح الأخطاء والسلوكيات. وأنّ الثنائيين يفوقون الأحاديين في الذكاء عموماً والذكاء العملي بخاصة⁽³⁰⁾

في مرحلة التحسين التي تبتدئ من السنة السادسة، يتمتع الطفل الثنائي بمعجم ضخم وتركيب نحوي مطابق للتركيب الثقافي للكبار. وفي هذا السن، يلج الطفل المدرسة في جميع الأنظمة تقريباً؛ لكن قاموس الطفل مكون أساساً من كلمات ملموسة، تعبر عن أشياء ووضعية محيطية؛ كما أن الطفل يتحدث بطلاقة في لغته، ولا يتحكم في جميع صيغ الجمل.

تتكون الذخيرة اللغوية للطفل الثنائي من أسماء وأفعال وروابط يتحكم في أغلبها، وبفضل هذه الذخيرة اللغوية، تظهر القدرات التداولية على السطح؛ إذ يبدأ الطفل في إنتاج خطاب مناسب للوضعية⁽³¹⁾، فعلى مستوى الخطاب، يزول عدد من الأخطاء في حدود السنة السادسة، وسيقوم المتعلم بتصريف الأفعال بحسب الحاضر والماضي والمستقبل ويستعمل المفعول في مكانه من الجملة باحترام الجنس والعدد، كما يلجأ إلى الروابط لتحديد السببية والنتيجة، ويتمكن من إنتاج بعض الجمل المبنية للمجهول (de la haie, ferrier, Oléron). وعلى المستوى التركيبي، يصبح الطفل متعوداً على الجملة البسيطة، وينتج جملاً مطابقة لنموذج اللغة العربية (لغته الأم)، وتظهر إنتاجاته وحدة بنوية تؤكد كفايته في بناء الجملة.

2- طريقة الاختيار:

يختار المتعلم العربي بعد استثمار طريقة تحسين المستوى بملء حريته أن يكون ثنائي اللغة، بل قد يختار اللغة الثنائية من بين عدة لغات، مع تحسين مستواه في تعلم لغته العربية، وتدعى هذه الحالة بـ(الثنائية الاختيارية - optional bilingualism)، بل تزداد وضعية المتعلم العربي الثنائي ارتقاءً حين يبدأ باختيار نوعية الثنائية اللغوية، بما يضمن له ارتقاءً طردياً في تعلم لغته العربية، فمثلاً يختار (الثنائية التكاملية - complementary bilibgualism)⁽³²⁾ التي تعني أن يستخدم بعض ثنائي اللغة العرب ل1 ول2 تبادلياً، أي إن الواحد منهم يستخدم ل2 حيث يستطيع أن يستخدم ل1، ويستخدم ل1 حيث يستطيع أن يستخدم ل2، وعلى سبيل المثال، يستخدم ل1 ول2 في البيت، وفي المدرسة، والشارع، ومع الأصدقاء، وفي العمل، وفي السوق، وباختصار في كل مكان. ومن حالات الثنائية التكاملية أيضاً، حالة الأقليات اللغوية التي يستعمل الفرد منها (لغة الأقلية - minority language) في البيت ومع أفراد جماعته فقط، ويستعمل (لغة الأكثرية - majority language) خارج البيت ومع أفراد الأكثرية⁽³³⁾.

وتتأخذ الثنائية التكاملية شكلاً وظيفياً، وذلك حين يجعل بعضهم لكل لغة وظيفة، فمثلاً قد يخصص ل1 للبيت، ول2 لما سواه، وقد يخصص ل1 لمكان العمل ول2 للأمكنة الأخرى. وقد يخصص ل2 للكتابة ول1 للنطق. وقد يخصص ل2 لعلم من العلوم ول1 لما سواه. وقد يخصص ل1، للحديث مع مجموعة من الناس ول2 للحديث مع غيرهم، تسمى أيضاً بـ(الثنائية الوظيفية -

(functional bilingualism)، وتدعى أيضاً ثنائية النخبة، فهي ثنائية تختارها النخبة من الطبقات المتوسطة والمتفقة⁽³⁴⁾. وسميت هذه الثنائية بالتكاملية؛ لأنَّ ل1 ول2 تتكاملان في الأدوار: ل1 لها وظائفها الخاصة في حياة ذلك المتعلم، ول2 لها وظائفها الخاصة في حياته أيضاً⁽³⁵⁾، وكأنَّ حياة المتعلم الثنائي مقسومة على ل1 ول2، فلا تدخل ل1 مجال ل2، ولا تدخل ل2 مجال ل1؛ وبذلك نضمن الحفاظ على اللغة العربية وتعلمها، مع الاستزادة من فوائد اللغة الثانية في مجالات الحياة.

3- طريقة التعزيز اللغوي - Reinforcement:

التعزيز عملية تدعيم السلوك المناسب، أو زيادة احتمالات تكراره في المستقبل، بإضافة مثيرات إيجابية، أو إزالة مثيرات سلبية بعد حدوثه⁽³⁶⁾. فبعد اختيار الثنائية التكاملية في التعليم الثنائي العربي، ينبغي للقائمين على التعليم تعزيز هذه الثنائية، بثنائية لغوية إضافية، وهي ثنائية (التعزيز اللغوي - Reinforcement)، حيث يعزز المتعلم اكتسابه للغة الثانية، فضلاً عن تعزيزه تعلم لغته الأولى؛ إنها سيرورة اكتساب الفرد لغة ثانية، دون أن يهدد ذلك لغته الأولى⁽³⁷⁾. فحينما يتعلم الفرد ل2 فضلاً عن ل1، فإنَّ التعلم - في بعض الحالات - يزيده مكانة اجتماعية، وقيمة ثقافية، ولا تهدد معرفته للغة 2 معرفته للغة 1، كما لا تتناقض القيم والثقافة التي تحملها ل1 مع القيم والثقافة التي تحملها ل2⁽³⁸⁾.

ويترتب على الثنائية اللغوية الإضافية نتائج إيجابية؛ حيث تحظى اللغتان بالقيمة نفسها، ويظهر المتعلمون درجة عالية من الكفاية الشفوية والكتابية في كل لغة من اللغتين، ويحافظون على هويتهم، وشعورهم بالانتماء إلى جماعتهم اللغوية الأولى، مع وجود مواقف إيجابية تجاه الجماعة اللغوية السائدة ولغة المجموعة ذاتها، ويستمررون في استخدام لغتهم الأولى في مجموعة من السياقات الاجتماعية والمؤسسية⁽³⁹⁾. وفي هذه الحالة، يمكن للمتعلم العربي الاستفادة القصوى ذهنياً، والتمتع بوضعية غنية تؤدي إلى مرونة إدراكية؛ أما إذا انخفضت قيمة اللغة في السياق الاجتماعي والثقافي، ولم يعترف بها في المدرسة؛ فسيتم كبح النمو المعرفي للمتعلم، وسوف يكون له كفاية محدودة في تلك اللغة، ويؤدي تدريجياً إلى الاستلاب اللغوي، وفقدان الهوية الثقافية⁽⁴⁰⁾.

وقد يكتسب فيها الطفل العربي لغتين بطريقة متزامنة، وتسمى حينئذ بـ(الثنائية التراكمية) إذ يعدُّ نموذج لامبرت (1974)، أول نموذج يذكر الصيغة الصريحة لشكلين من الثنائية اللغوية، سواء الشكل (التراكمي) أو الشكل (الانتقاصي)، فكل واحد منهما يتطور على وفق الوسط الثقافي والاجتماعي الذي تقع فيه التجربة اللغوية الثنائية⁽⁴¹⁾.

ففي الثنائية التراكمية ثمة تراكم فضلاً عن التكوين اللغوي وثقافة الشخص. حيث يستثمر المتعلم العربي بعض المكتسبات المعرفية المتراكمة من لغته العربية، في تعلم اللغة الثانية، وفي هذه

الحالة يظهر المتعلمون العرب درجة عالية من الكفاية (الكتابية أو الشفاهية) في اللغتين معاً. ويحافظون على هواياتهم، وحس الانتماء إلى لغتهم الأولى، في الوقت نفسه، تكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو اللغة الثانية، والبحث في إمكانات تطوير اللغتين معاً⁽⁴²⁾.

ويرى كومنز (Cummins1981) أن أكثر من 150 بحثاً تجريبيًا على مدى العقود الثلاثة الماضية، أظهرت نتائج إيجابية للثنائية اللغوية التراكمية على النمو اللغوي والمعرفي والمدرسي للمتعلم؛ حيث أظهر تفوق المتعلم ثنائي اللغة في مهارات ميتا لسانية وفي تعلم لغات أجنبية أخرى، فاكسب الكفاية في لغة ثانية رهن بكفاية الطفل في لغته الأم، وتمكنه منها⁽⁴³⁾. فقد تتحدد الكفايات التي يكتسبها المتعلم في اللغة الثانية بالكفايات التي تحققت بالفعل في لغته الأولى. فعندما يشجع الطفل على استخدام بعض الوظائف اللغوية، وعلى النمو المعجمي، وعلى التصورات والمفاهيم في اللغة الأولى، يؤدي ذلك إلى تحقيق كفاية عالية في اللغتين، ولاسيما إذا تم تجاوز عتبة ثانية من الكفاية اللغوية في اللغة العربية واللغة الثانية، تكون للثنائية التراكمية آثار إيجابية على القدرات المعرفية العليا⁽⁴⁴⁾.

والنتيجة التي نؤكددها، هو أن تعلم لغة أخرى في التعليم الثنائي العربي ينبغي أن يأتي في مرحلة لاحقة من تعلم اللغة العربية⁽⁴⁵⁾، بعد أن يتمكن المتعلم من اكتساب اللغة الوطنية الرسمية، لتلافي الانعكاسات السلبية للثنائية والازدواجية، على النمو اللغوي، والشروع في تعليم اللغتين في إطار تطوير ثنائية تراكمية، بعد أن يكون المتعلم قد ضلع لغة هويته، وفكره، وثقافته مجتمعه بنحو كافٍ، لا تعيق نموه، وتسبب في اضطراب قدراته⁽⁴⁶⁾.

خاتمة البحث ونتائجه:

أصبحت اللغة اليوم من أبرز أدوات الاستثمار، بوصفها رأس مال تمتلكه الأمم والشعوب، وتتداوله كما تتداول السلع الاستثمارية الأخرى، يمكن استغلال قيمتها، وتنميتها، واستثمارها، فجاء هذا البحث تلدية لحاجة سوق العمل التي تخضع اللغات لقوانين اليورصة اللغوية، ومنها اللغة العربية، مما أوجب علينا استثمارها استثماراً مباشراً في تنشيط الدورة الاقتصادية في مجال تعليمها وتعلمها في البلاد العربية التي تخضع لنظام التعليم الثنائي للغة، فخرج البحث بعدة نتائج، وهي:

1- إنَّ تقوية أثر اللغة العربية في التربية والتعليم تؤدي إلى ارتفاع الحاجة السوقية للغة العربية في البلدان العربية والإسلامية، وإلى ازدياد القواسم المشتركة داخل تلك المجتمعات.

- 2- إنَّ تعلم اللغة الثانية في البلاد العربية ينبغي أن يكون رهيئًا بالتمكن من اللغة العربية من جانب، ومن جانب آخر؛ رهيئًا بالحاجة إليها، بوصفها الوسيلة التي يفتح العربي عبرها إلى العالم الخارجي؛ ليتواصل معه، ويستفيد من الخبرات العلمية والتجارية العالمية.
- 3- التركيز في تعلم أبجديات اللغة العربية الفصحى في مرحلة الطفولة المبكرة، ولاسيما في السنوات الثلاث الأولى من عمره؛ يحرز تقدمًا ملحوظًا في نطق الطفل واكتسابه المعجمي؛ إذ إنَّ الطفل العربي - ابتداءً من السنة الثالثة - سيصبح قادرًا على الحديث بطلاقة باللغة العربية، على الرغم من وجود بعض الأخطاء النطقية، ومحدودية ألفاظه وتراكيبه، وخلو عباراته من الالتزام بالقواعد المعيارية لأنظمة اللغة العربية.
- 4- يسهم (تدريب الاستراتيجية) اسهامًا راقيًا في اكتساب اللغة العربية (الأم)، ومن ثم؛ يسهل عملية تعلم اللغة الأجنبية الثانية، عبر معرفة المتعلم أين وكيف ينقل العناصر المتشابهة بين اللغتين.
- 5- تساعد طرائق استثمار اللغة العربية المتعلم على تعلم اللغة الثانية بيسر، وذلك من نماء الكفايات اللغوية وتأصيلها في المتعلم، مما ينتج عن ذلك وعي مزدوج بموجبات استعمال كل لغة.
- 6- تمنح طرائق التنشيط المهاري المتعلم في التعليم الثنائي، مرونة في التفكير، وسلاسة أكبر في التعبير بكلتا اللغتين نطقًا وقراءةً وكتابةً.
- 7- يساعد استثمار طرائق التنشيط المهاري في البلدان العربية على مَدّ جسور بين اللغتين في التعلم الثنائي، وذلك عبر إجراء سيرورة تقابلية من شأنها الخروج باقتراح سبل وطرائق واستراتيجيات فعالة، تنطلق مما تشترك فيه اللغتان في تعلم اللغة العربية الأم.
- 8- التركيز في طريقة اختيار الثنائية التكاملية الوظيفية في التعليم المدرسي؛ إذ تزداد وضعية المتعلم العربي الثنائي ارتقاءً حين يبدأ باختيار نوعية الثنائية اللغوية، بما يضمن له ارتقاءً طرديًا في تعلم لغته.
- 9- العمل على مبدأ التعزيز اللغوي؛ لما له من نتائج إيجابية؛ حيث يُظهر المتعلمون درجة عالية من الكفاية الشفوية والكتابية في كلتا اللغتين، ويحافظون على هويتهم، وشعورهم بالانتماء إلى جماعتهم اللغوية الأولى.

الهوامش:

¹- Bloomfield, Language. New York: Holt (Rinehart and Winston, 1933), 132.

²- Macnamara, J. Linguistic indepenence of bilinguals (Journal of Verbal Learnig and verbal Behavior, 1976), 6 - 719 -736.

³ - Albert, M. and Obler, L. TheBilingual Brain (New York: Academic Press, 1978), 37

⁴ - Fishman, J. A, Who speak what language to whom and when ? (Linguistic. N2, 1967), 23-32.

- 5- الفاسي الفهري، السياسة اللغوية في البلاد العربية (بيروت، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط1، 2013م)، 4.
- 6- علي القاسمي، لغة الطفل العربي (بيروت، مكتبة لبنان، ناشرون، 2009)، 84.
- 7- محمد الخولي، الحياة بين لغتين (الرياض، مطالع الفرزدق، 1989)، 25.
- 8- ينظر: د. نادية العمري، الهوية ولغة التعليم في البلدان العربية (الرباط، منشورات جامعة محمد الخامس الرباط، كلية علوم التربية، 2011م)، 48.
- 9- ينظر: الفاسي الفهري، اللغة والبيئة (المغرب، منشورات الزمان، ط1، 2003م)، 25.
- 10- Ferrier, Au source de la parol, Languistique, phonologique en , question [http// www. Fabola. Org/revue / document 3495, php](http://www.Fabola.Org/revue/document/3495.php) (2006), 19.
- 11- Cummins, J., language proficiency, Biliteracy and French Immersion. Communication, Immersion, 80 Conference, Fredericton, New Brunswick, (1981), 66.
- 12- ينظر: علال بن العزمية وفاطمة الخلوفي، ديداكتيك التعدد اللغوي مقارنة سوسiolسانية (المغرب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 2016)، نقلًا عن: (Brun, p.100).
- 13- Ferrier, 18.
- 14- Oleron, 1979, T enfant et T acquisition du langage, PUE
- 15- ينظر: بربرة عبد الإله، تحدي الأطفال مزدوجي اللغات (ترجمة، كيتي سالم، 2009م)، 29-30.
- 16- Maroussa Paveil, Ag and other Factors in Foreign Language Learning (Research Finding and their Influence on Foreign Language Educational Policy. MA in Applied Linguistics and TESOL, University of Leicester, school of Education, 1999- 1997), 33.
- 17- ينظر: علال بن العزمية وفاطمة الخلوفي، نقلًا عن (Verhst et al, (2009), p.15).
- 18- Ellis, Rod, Learning a second language (through, interaraction , In Studies in bilingualism, John Benjamins Publishing Company, 2006), 122.
- 19- ينظر: علال بن العزمية وفاطمة الخلوفي نقلًا عن (Norton, (2010), 354 - 355).
- 20- Ellis, 123.
- 21- ينظر: علال بن العزمية وفاطمة الخلوفي ، نقلًا عن (مورينو، 1998).
- 22- الفاسي الفهري، 60.
- 23- Deacon H.S and all flexibility in yuong second language leaners, journal of Reading (ISSN 0141- Volome32, issue, 2009), 215 - 229.
- 24- زكية الخديري، اكتساب اللغة الثانية " لروض إليس " (الرباط، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس)، 2010.26.
- 25- Cummins, 63.
- 26- Cummins, 87.
- 27- Bialystok, (1989), p.22.
- 28- Narvez, (2001) p. 99.
- 29- Paker, C., founations of Bilanual Education and Bilingualism, Multilingual Matters Ltd, Clevedon.1996), 27.
- 30- Lamber, W.E., (1974), Cnognitve and Socio- Cultural consequences of bilingualism, In S. T. Carey (éd), Th Canadian Modern Language Review, 55.
- 31- Labelle, 55.
- 32- يستعمل هذا المصطلح في قبال مصطلح (الثنائية اللغوية الإجبارية - obligatorb ilingualism)، وتدعى أيضاً ثنائية الكتلة، فهي حالة مفروضة على المتعلم، فقد يجد نفسه من غير اختيار منه في بيت، فيه لغتان، وقد ينشأ المتعلم في مدرسة يجري التعليم فيها بلغتين: واحدة يعرفها؛ لأنها لغته الأولى، وواحدة لا يعرفها، وعليه أن يتعلمها.

³³ - Lambert, 47 .

³⁴ - Ibid, 51 .

³⁵ - Ibid, 211 .

³⁶ - ينظر: أ. د. جمال محمد الخطيب، الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، (الإشراف العلمي، موقع المدينة العربية للرعاية الشاملة، 2008م شبكة الانترنت).

³⁷ - ينظر: علال بن العزيمة وفاطمة الخلوفي، نقلًا عن: (Grosjean, (1993).p.22)

³⁸ - Lambert, 25 .

³⁹ - Landry, R., Apprentissage dans des contextes bilingues (Québec: Cetera international de recherche sur le bilinguisme, 2000), 13 .

⁴⁰ - Hames, J.F., role du langage et la culture dans les processus d'apprentissage et dans la planification éducative (Centre international de recherche sur le bilinguisme, Université Laval, Mimeo, 1997), 81 .

⁴¹ - Lambert; 123 .

⁴² - Landry, 85 .

⁴³ - Cummins, 40 .

⁴⁴ - Lambert, 34 .

⁴⁵ - Paker, 14 .

⁴⁶ - Paker, 17 .

المصادر والمراجع العربية

- ابن العزيمة، علال، والخلوفي، فاطمة، ديداكتيك التعدد اللغوي مقارنة موسيولسانية، المغرب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 2016.
- الخديري، زكية، اكتساب اللغة الثانية " لروض إليس "، الرباط، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس.
- الخطيب، جمال محمد، الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل، الإشراف العلمي، موقع المدينة العربية للرعاية الشاملة، 2008م شبكة الانترنت.
- الخولي، محمد، الحياة بين لغتين، الرياض، مطالع الغرزدق، 1989م.
- عبد الإله، بربارة، تحدي الأطفال مزدوجي اللغات ترجمة، كيتي سالم، 2009م.
- العمري، د. نادية، الهوية ولغة التعليم في البلدان العربية (الرباط، منشورات جامعة محمد الخامس الرباط، كلية علوم التربية، 2011م).
- الفهري، الفاسي، السياسة اللغوية في البلاد العربية، بيروت، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط1، 2013م.
- اللغة والبيئة، المغرب، منشورات الزمان، ط1، 2003م.
- ثلاثية لغات الألفية الثالثة في المدرسة المغربية، المغرب، مجلة عالم التربية، العدد/26، منشورات عالم التربية، 2016م.
- القاسمي، علي، لغة الطفل العربي، بيروت، مكتبة لبنان، ناشرون، 2009م.
- مجلة la linguistique العدد/ 18، لسنة/ 1982م، الخاص بثنائية pilinguisme et diglossie.

المصادر والمراجع الأجنبية:

- Albert, M. and Obler, L. The Bilingual Brain, New York: Academic Press, 1978.
- Bloomfield, Language. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1933.
- Cummins, J., language proficiency, Biliteracy and French Immersion. Communication, Immersion, 80 Conference, Fredericton, New Brunswick, 1981.

- Deacon H.S and all (2009) flexibility in yuong second language leaners, journal of Reading, ISSN 0141- Volome32, issue.
- Ellis, Rod, Learning a second language, through, interaction , In Studies in bilingualism, John Benjamins Publishing Company, 2006.
- Ferrier, Au soure de la parol, Linguistique, phonologique en , question [http// www. Fabola. Org/revue / document 3495, php](http://www.Fabola.Org/revue/document/3495.php) 2006.
- Fishman, J. A, Who speak what language to whom and when ? (Linguistic. N2, 1967).
- Hames, J.F., role do langage et la cultur dans les processus d appreissage et dans la planification educative, Cenrre intrenational de recherr sur bilinguisme, Universite Lavel , Mimeo, 1997.
- Lamber, W.E., (1974), Cnognitive and Socio- Cultural consequences of bilinggualism, In S. T. Carey (éd), Th Canadian Modern Language Review.
- Landry,R., (2000), Apprentissage dans des contextes bilingues, Québes: Cetere international de recherr sur le bilingualism.
- Macnamara, J. Linguistic indepence of bilinguals , Journal of Verbal Learnig and verbal Behavior, 1976.
- Maroussa Paveil, (1999- 1997) Ag and other Factors in Foreign Language Learning, Research Finding and their Influence on Foreign Language Educational Policy. MA in Applied Linguistics and TESOL, University of Leicester, school of Education.
- Oleron, 1979, T enfant et T acquisition du langage, PUE.
- Paker, C. founations of Bilanual Education and Bilingualism, Multilingual Matters Ltd, Clevedon.1996.
- Uriel Weinreich, landuaegs in coctact, hallande:1967, finding and probllems.la haye).

