نحو مقاربة في تعلم وسائط النحو الكلي: تعلم وسيط استتار الفاعل

إعداد الدكتور

ماجد بن محمود الحمد

Dr. Majed M. Alhamad

أستاذ مشارك في اللسانيات التطبيقية

قسم دراسات اللغة العربية لغة ثانية،

كلية اللغات وعلومها، جامعة الملك سعود الرياض

– المملكة العربية السعودية

الملخص

يتطرق هذا البحث إلى قضية مهمة من قضايا تعلم اللغات الثانية، وهي قضية تعلم وسائط النحو الكلي. وهذه الوسائط تنبثق من المبادئ التي تشمل جميع اللغات، كما عرضت في نظرية النحو التوليدي. يستهل هذا البحث باستعراض البحوث السابقة في تعلم وسيط واحد فقط على سبيل المثال؛ هو وسيط استتار الفاعل. فهناك لغات تجيز استتار الفاعل قبل الفعل، وهناك لغات توجب إظهاره. وهو من أول الوسائط النحوية وأهمها التي درسها الباحثون منذ وقت مبكر. وسيكون استعراض تعلم هذا الوسيط في اللغات الثانية عموما، وفي اللغة العربية بشكل خاص. ففيما يبدأ بتناول ماهية تعلم وسيط استتار الفاعل في اللغات الثانية، يعرج بضرب بعض الأمثلة من تعلم لغات ثانية توضح أهمية الاهتمام بهذا الاتجاه من خلال ما توصلت إليه بعض الدراسات المهمة تاريخيا التي أجريت في هذا الصدد. ثم يتطرق هذا البحث إلى تعلم هذا الوسيط في مجال تعلم اللغة العربية لغة ثانية مبينا تأثيره في ذلك، وما يمكن أن يفيد منه المهتمون والمختصون في هذا الإطار من تناول وسائط النحو الكلي بمزيد من الدراسة والتحليل. ويختتم هذا البحث بمناقشة وخاتمة توضحان أهم النتائج التي انتهى إليها مسلطا بعض الضوء على ما يمكن أن يعد مقاربة وتوصيات مستخلصة من تلك الدراسات التي يمكن أن تطبق على اللغة العربية وتعلمها بشكل عام في دراسات مستقبلية تتناول بيئات لغوية مختلفة، ووسائط أخرى من النحو الكلي، وفئات متنوعة من المتعلمين تستهدف مستويات لغوية متدرجة أفقيا وعموديا. ويستفاد من كل ذلك في تعليم العربية لغة ثانية بشكل أساسي، مع إمكانية تطبيق كل ذلك أيضا على تعليم اللغة العربية لأبنائها بمستواها الفصيح الذي يرتبط تركيبيا باللهجات العربية المختلفة.

الكلمات المفتاحية: مبادئ النحو الكلي – وسائط النحو الكلي – وسيط استتار الفاعل – تعلم اللغة العربية لغة أولى وثانية – تعلم التراكيب.

Abstract
This paper looks at one of the important issues of second language learning, i. e. the learning of universal grammar parameters (UGPs). These parameters come from the principles of universal grammar, which include all languages, as explained in generative grammar. The current research looks at learning of one parameter, i. e. the null subject parameter. There are languages that allow null subjects in the main clause, however, there are other languages that do not allow them. This parameter was one of the first UGPs that was studied early since generative grammar was brought up. The purpose of this paper is to introduce the important of learning of UGPs in general through looking at the learning of the null subject parameter in second languages as an example. It then tries to relate this parameter to the learning of Arabic as a second language in specific. It concludes with some suggestions and recommendations that could be important to researchers in the field of learning Arabic as a first language as well. Moreover, this paper concludes also that it is very important to look at more parameters in terms of learning that are not looked at in the Arabic language before, especially in the research that was written in Arabic. Finally, it could be important also to look at the standard Arabic as a first language, specially its relation to Arabic dialect structures.
Keywords: universal grammar principles and parameters – null subject parameter - Arabic first and second language learning - learning of syntax.

١. مقدمة

لقد كان هناك نقاش كبير منذ أواخر القرن العشرين وأوائل القرن الحالي حول إذا ما كان النحو الكلي Universal Grammar، الذي نظّر له تشومسكي Chomsky (1957, 1959, 1981)، متوفرا في تعلم اللغات الثانية. وتنوعت المواقف من هذه النظرية، فهناك المنادون بالتوفر الكامل للنحو الكلي، والمنادون بالتوفر الجزئي، والمنادون بانعدام توفر النحو الكلي لمتعلمي اللغات الثانية. وكانت هناك بحوث عديدة حول عدد من وسائط النحو الكلي، إلا أن واحدا من أول الوسائط الذي أجريت عليه كثير من الدراسات في مجال تعلم اللغات الثانية، وكان أحد وسائط النحو الكلي الذي شغل الباحثين طويلا (ومازال)؛ هو وسيط استتار الفاعل null subject parameter. وهذا الوسيط يحدد حالة الفاعل في الجمل. بمعنى آخر، قسّمت اللغات، وفقا لهذا الوسيط، إلى مجموعتين اثنتين: تلك التي تسمح بجمل تحتوي على استتار الفاعل [+ لغات استتار الفاعل] مثل اللغات العربية واليونانية والإسبانية والإيطالية، وتلك اللغات التي لا تسمح بجمل تحتوي على ذلك الوسيط [- لغات استتار الفاعل] مثل اللغتين الإنجليزية والفرنسية. ويتأسس هذا الوسيط على الحقيقة التي مفادها أن جميع الجمل لا بد أن تحتوي على فاعل. وهناك مبدأ آخر من مبادئ النحو الكلي يرتبط بوسيط استتار الفاعل، ألا وهو مبدأ التماثل الصرفي morphological uniformity principle (جقلي وهيامز Jaeggli and Hyams, 1988؛ هيامز، ١٩٨٦). وينادي هذا المبدأ بأن المكونات الصرفية المرتبطة بالأفعال في اللغات إما أن تكون [+ متماثلة] [+uniform] أو [- غير متماثلة [-uniform]. وتتمثل اللغات وفقا لهذا المبدأ في تلك اللغات التي تنصرف فيها صيغ جميع الأفعال بشكل كامل (كالعربية واليونانية والإسبانية)، أو تلك التي لا تنصرف فيها صيغ الأفعال بشكل كامل (كالصينية واليابانية)، بالإضافة إلى تلك اللغات التي تقع في الوسط بين

هذين الطرفين تمثلها تلك اللغات التي تنصرف فيها الأفعال بشكل جزئي: أي أن الأفعال في هذه اللغات تنصرف في بعض المكونات النحوية فقط، وليس فيها كلها (الإنجليزية مثلا)؛ وكل ذلك مع الاستعمال التركيبي. وتأتي أهمية هذا المبدأ وارتباطه بوسيط استتار الفاعل أن اللغات المتماثلة صرفيا تسمح باستتار الفاعل، بينما لا تسمح به تلك اللغات غير المتماثلة صرفيا. ويتنبأ هذا المبدأ بأن "ظهور استتار الفاعل في اللغة البينية interlanguage عند متعلمي الإنجليزية لغة ثانية ... له علاقة وطيدة بتعلم تصريفات الفعل النحوية verb inflections" (لكشمانن Lakshmanan, 1991: ٧١).

واتفق الباحثون على طبيعة اللغات التي تحتوي على وسيط استتار الفاعل، أي تلك التي تسمح بذلك الوسيط، غير أن هناك تراكيب مرتبطة بهذا الوسيط كانت محل تساؤل. وهذه التراكيب موجودة في لغات استتار الفاعل كالعربية مثلا، حيث يتضح ذلك من المثال التالي: تسمح اللغة العربية بوسيط استتار الفاعل، وربما يكون سبب ذلك عدم وجود الضمائر الحشوية expletive pronouns (مثل *it,* there كما في المثال ٢ أدناه)كما في الإنجليزية مثلا (ريزي Rizzi, 1982).

انظر إلى هذين المثالين في العربية ومقابلها في الإنجليزية:

(١) يتكلم العربية.

هو يتكلم العربية.

He speaks Arabic.

*Speaks Arabic.[1]

(٢) تمطر.

هي تمطر

It rains.

*Rains.

ففي (١) و(٢)، يمكن للفاعل في الجملة العربية أن يظهر أو أن يستتر (يقدر بضمير تقديره "هو" في المثال المذكور)، بينما يلاحظ أن المقابل في الإنجليزية لا يسمح إلا بوجود الفاعل فقط، وتعد الجملة غير مقبولة عند استتاره. كما يلاحظ أن اللغات التي تسمح باستتار الفاعل، تسمح أيضا بتبادل مواقع الفاعل مع الفعل، على عكس اللغات التي لا تسمح باستتار الفاعل، كما في المثالين التاليين من العربية والإنجليزية:

(٣) أمس لعب محمد كرة القدم.

Yesterday, Mohammad Played football.

(٤) أمس محمد لعب كرة القدم.

*Yesterday, played Mohammad football.

ففي المثالين (٣) و(٤) يلاحظ أن الجملتين مقبولتان في العربية. وفي حين أن الجملة (٣) مقبولة في الإنجليزية، يلاحظ أن الجملة (٤) غير مقبولة فيها.

ويلاحظ أنه بينما، في الإنجليزية، لا بد أن يظهر الفاعل في كل جملة، يمكن أن يختفي (أو يكون محله فارغا) في العربية والإيطالية والإسبانية؛ لأن المعلومات عن الفاعل مشفرة (موجودة) في الفعل على شكل مطابقة صرفية بين الفعل والفاعل. وليس من الضرورة أن يكون هذا التشفير مقترنا بنهاية الفعل، بل يمكن أن يعرف من السياق أيضا مثل استعمال تاء التأنيث للدلالة على أن الفاعل المستتر مؤنثا (للمفردة الغائبة) كما في قولنا (أكلتْ الطعام = She ate food)، فالتاء الساكنة في الفعل (أكلتْ) تدل على أن الفاعل ضمير الغائبة المفردة، وهو ما يجب إظهاره في الإنجليزية بذكر الضمير الدال على الغائبة المفردة (سلاباكوفا Slapakova, 20016: ٨).[٢]

وقد أكدت الدراسات التي سلطت الضوء على هذا الوسيط في تعلم اللغات الثانية على موقفين اثنين بما يتعلق بتعلم المكونات المتضمنة فيه:فأصحاب الموقف الأول ينادون بأن متعلمي اللغات الثانية يستطيعون إعادة ضبط هذا الوسيط

parameter resetting من خلال النحو الكلي، بينما يعتقد أصحاب الموقف الثاني أن إعادة ضبط هذا الوسيط غير ممكن، بمعنى أن المنادين بهذا الموقف الثاني يرجعون نجاح المتعلمين بإعادة ضبط الوسائط التي لا تشبه ما هو موجود في لغاتهم الأولى، ومنها وسيط استتار الفاعل مثلا، إلى المزاوجة بين التوفر الجزئي للنحو الكلي وآلية حل المشاكل مما يساعد في تسهيل عملية التعلم (هاوكتر Hawkins, 2001). وفي أي حال، فهذه الوسائط، مثل ترتيب الكلمات داخل الجملة، واستتار الفاعل وغيرها، يجب أن تكتسب (في اللغة الأولى)، أو أن تتعلم (في اللغة الثانية) سواء أكانت متشابهة بين اللغة الأولى واللغة الثانية أم مختلفة (سلاباكوفا، ٢٠١٦: ١٧).

وربما تكون دراسة وايت Whit (1985) حول تعلم وسيط استتار الفاعل وعلاقته بدور اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية من الدراسات الرائدة والسباقة في هذا الميدان (ميدان دور اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية)، ففي ذلك الوقت، كانت "المحاولات السباقة الأولى لتطبيق النظرية التوليدية في دراسات اللغة الثانية محاولات استكشافية بشكل أساسي، لكن الباحثين بدؤوا بأخذ هذا الاتجاه بجدية أكثر من قبل" (توماس Thomas, 2013: ٣٣). وكان الباحثون يشعرون بهذه الريادة، إذ كان ميدان تعلم اللغة الثانية في بداياته الأولى، خاصة في إطار النحو التوليدي وتأثير اللغة الأولى في تعلم اللغة (وايت، ٢٠٠٣).

وكذلك كان تعلم وسيط استتار الفاعل في اللغة الثانية متزامنا مع ملاحظة الباحثين ارتباطه بوسيط ترتيب الكلمات داخل الجملة أو ما يسمى بوسيط عكس الفعل–الفاعل subject-verb inversion (توماس، ٢٠١٣)، حيث وجدت الدراسات أن قبول وسيط استتار الفاعل يتزامن مع قبول وسيط عكس الفعل–الفاعل، كما في دراسة وايت (١٩٨٥). وهذا يدل على أن دراسة تعلم هذا الوسيط (استتار الفاعل) يتوافق مع أهمية النظرية التوليدية التي تركز على المعرفة

النحوية المجردة في اللغة الأولى، حيث انتقل هذا التركيز كذلك إلى ميدان دراسة تعلم اللغة الثانية، وهو ما يتنبأ به من ينادون بإمكانية إعادة ضبط الوسيط، و لم يعد مرتبطا بحضور نماذج نحوية محدد في اللغتين الأولى والثانية أو غيابها (توماس، ٢٠١٣: ٣٣)، كما في فرضية التحليل التقابلي التي كانت سائدة قبل ذلك في هذا المجال البحثي. ومن هنا فإن وسيط استتار الفاعل يتعلق بدراسة وسائط أخرى، سيتضح في الأقسام التالية الربط بينها، مثل وسيط ترتيب الكلمات داخل الجملة وعكس الفعل–الفاعل (سلاباكوفا، ٢٠١٦: ٣٣٠–٣٣١).

سيناقش هذا البحث هذه القضايا وعلاقتها بتعلم اللغات الثانية عموما، وتعلم اللغة العربية خصوصا، متناولا الدراسات التي أجريت في هذا المضمار، حيث سيتناول القسم الثاني إجراءات البحث متطرقا إلى مشكلته وأهدافه وأسئلته وغيرها من الجوانب المتعلقة بذلك. أما القسم الثالث فسيستعرض خلفية تاريخية لنتائج بعض أهم الدراسات الرائدة التي أجريت على وسيط استتار الفاعل، ثم يتناول القسم الرابع بعض الدراسات التي أجريت على اللغة العربية لغة ثانية في ما يتعلق بتعلم ذلك الوسيط بشكل خاص. ثم يأتي بعد ذلك القسم الخامس الذي سيختص بمناقشة هذه الدراسات والاتجاهات المتعلقة بتوفر وسائط النحو الكلي لدى متعلمي اللغات الثانية. وأخيرا ينتهي هذا البحث بالقسم السادس الذي يحتوي على الخاتمة متطرقا إلى أهم نتائج هذا البحث ومستعرضا بعض التوصيات التي ربما تساهم في إجراء مزيد من الدراسات على تعلم اللغة العربية لغة ثانية، خاصة بموضوع توفر النحو الكلي بمبادئه ووسائطه الأخرى بشكل خاص.

٢. منهجية البحث

يتطرق هذا القسم إلى عدد من القضايا في منهجية البحث المتبعة، حيث يتناول مشكلة البحث، وأهدافه، وأهميته وحدوده ومصطلحاته الأساسية. وتتناول

الأقسام الفرعية التالية كلا من هذه القضايا على حدة في أطرها العامة التي تحاول أن توضح المسار الذي سيتبع في الأقسام الرئيسية التالية.

٢. ١. مشكلة البحث:

تتعلق مشكلة هذا البحث بإلقاء الضوء على وسيط مهم من وسائط النحو الكلي التي تناولها الدرس العلمي منذ نهايات القرن العشرين وحتى الآن؛ وهو وسيط استتار الفاعل وعلاقته بتعلم اللغات الثانية عموما، واللغة العربية خصوصا. ويتناول البحث هذا الوسيط من خلال النظر في الدراسات السابقة التي تناولت تعلم التراكيب النحوية المتعلقة بهذا الوسيط في تعلم لغات ثانية مختلفة، ثم التعرض لأهم النتائج التي تناولته في تعلم اللغة العربية لغة ثانية، مما يؤمل أن يساهم كل هذا في تطوير العملية التعليمية والتعلمية لدى المختصين والمهتمين في هذا المجال من الباحثين في تعلم اللغة العربية لغة ثانية ومعدي كتبها ومدرسيها ومتعلميها.

٢. ٢. أهداف البحث:

تتلخص أهداف هذا البحث في ثلاثة أهداف:

١. أن يتضح مفهوم وسيط استتار الفاعل في مجال تعلم اللغات الثانية وأهميته، وذلك من خلال عرض نظرة تاريخية لنشأة البحث فيه بعرض بعض الدراسات التي تطرقت له في هذا المجال.

٢. أن يعرض كذلك علاقة هذا الوسيط بتعلم اللغة العربية لغة ثانية، وذلك من خلال عرض بعض ما توصلت له الدراسات المهمة التي تناولته في هذا الإطار.

٣. بناء على عرض هذه النتائج في الهدفين السابقين، يؤمل أن يقدم هذا البحث بعض الإضاءات التي يمكن أن يسترشد بها المهتمون بتعلم اللغة العربية لغة ثانية والمتخصصون في تطوير العملية التعلمية والتعليمية في هذا السياق.

٢. ٣. أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث من خلال ندرة المراجع العربية التي تناولت وسيط استتار الفاعل في مجال تعلم اللغات الثانية عموما، وفي سياق تعلم اللغة العربية لغة

ثانية بشكل خاص، وذلك حسب ما هو متاح من الاطلاع والتقصي. ويأتي التطرق لهذا الموضوع وعرضه للمهتمين والمختصين بهذا السياق عموما أملا في أن تساعد ولو بشكل غير مباشر في تطوير تعلم اللغة العربية لغة ثانية وتعليمها. وربما ساعد أيضا في تعلم اللغة العربية لغة أولى في حال أجريت بحوث مقارنة بين اكتساب اللهجات العربية المختلفة وتعلم المستوى الفصيح من اللغة العربية سعيا للوصول إلى نقاط التأثير والتأثر بينها، مما يؤمل أن يفيد في تطوير عملية التعليم والتعلم في هذا السياق.

٢. ٤. حدود البحث:

تظهر حدود هذا البحث في تناوله أحد أهم وسائط النحو الكلي، وهو وسيط استتار الفاعل، الذي أجريت عليه دراسات عديدة في مجال تعلم اللغات الثانية (معظمها في تعلم لغات أخرى غير العربية) منذ وقت مبكر من بدء الاهتمام بتأثير النحو الكلي في تعلم اللغات الثانية؛ وذلك من خلال توضيح مفهومه فيما يتعلق بهذا المجال. كما تظهر أهمية هذا البحث أيضا من خلال إلقاء الضوء على أهمية هذا الوسيط في سياق تعلم اللغة العربية لغة ثانية تمهيدا لاستفادة المختصين والمهتمين في تعليم اللغة العربية.

٢. ٥. مصطلحات البحث:

يقتصر هذا القسم على توضيح بعض المصطلحات التي يدور هذا البحث حولها، وهي تلك التي وردت في العنوان، وتتمثل فيما يلي:

النحو الكلي: ويقابله بالإنجليزية Universal Grammar، وهو النظرية التي جاء بها تشومسكي في اكتساب اللغة الأولى، ومن أهم ما ينادي فيها أن هناك جهازا لاكتساب اللغة موجودا في دماغ الإنسان، وهو المسؤول عن اكتساب اللغة الأولى (تشومسكي، ١٩٥٧، ١٩٥٩، ١٩٨١). وقد كان لهذه النظرية أثر كبير على اتجاهات البحث في اكتساب اللغة الأولى، مما غير وجهة البحث العلمي في

هذا المجال من البحث تحت تأثير المدرسة السلوكية والمدرسة البنيوية إلى ما يعرف حتى اليوم بالنظرية التوليدية (سامسون، ١٩٩٧). وقد كتبت حول اللغة العربية وتطبيق نظرية النحو الكلي واللسانيات التوليدية عليها عدد من الكتب والدراسات (غلفان، ٢٠١٦أ، ٢٠١٦ب؛ الملاخ وعلوي، ٢٠١٦؛ الفهري، ١٩٨٦). وكان لنظرية تشومسكي التوليدية تأثير كذلك على كثير من المجالات الأخرى من أهمها مجال تعلم اللغات الثانية، وهو مجال اهتمام البحث الحالي. وتعرف سلاباكوفا النحو الكلي بما يلي: "النحو الكلي (أو جهاز اكتساب اللغة The Language Acquisition Device (LAD)، أو الهبة الجينية the genetic endowment): هو ذلك الجزء من معرفتنا باللغة الذي خلق فطريا، ويأتي، بالتالي، إلى متعلم اللغة مجانا. ويتضمن سمات التصميم الشائعة common design features لجميع اللغات". (سلاباكوفا، ٢٠١٦: ٤٢٥). أما هيرشنسن ويونغ-سكولتن Herschensohn and Young-Scholten (2013) ((ويسميانه أيضا جهاز اللغة) فيعرفانه بأنه "نظرية للقيود الأساسية الضرورية على جميع الأنحاء [جمع نحو] البشرية، يفرضه تركيب جهاز اللغة البشري الفطري قبل الخبرة الحياتية المكتسبة. ويمنح النحو الكلي متعلمي أي لغة أساسا مجردا لبناء نحو أي لغة طبيعية. وتشكل مكونات اللغة الخاصة المستعملة استخدام النحو الكلي في أي لغة" (ص. ٧٤٣).

وسائط النحو الكلي: ويقصد بها الوسائط التي وردت في نظرية النحو التوليدي، حيث تمثل مكونات لمبادئ النحو الكلي. وينضوي تحت كل مبدأ من مبادئ النحو الكلي عدد من الوسائط، حيث تمثل المبادئ عاملا مشتركا بين جميع اللغات، بينما تختلف الوسائط من لغة إلى أخرى. وسيتضح هذا المصطلح في ثنايا هذا البحث. وسيقتصر هذا البحث على تناول وسيط واحد من وسائط النحو الكلي، وهو وسيط استتار الفاعل. ويعرف هيرشنسن ويونغ-سكولتن (٢٠١٣)

وسائط النحو الكلي بأنها "مكونات تركيبية تختلف بين اللغات. فمثلا، يميز وسيط استتار الفاعل بين اللغات بأنها إما أنها تسمح بفاعل مستتر... أو لا تسمح به" (ص. ٧٢٤). أما سلاباكوفا (٢٠١٦) فتعرفها بأنها "نقطة التنوع في اللغات. فالوسائط تأتي بقيم، أو بضوابط، محددة سابقا، يزودنا بها النحو الكلي أيضا" (ص. ٤٢٣).

وسيط استتار الفاعل: والمقصود به ما يعرف بالإنجليزية null-subject parameter، وهو أحد وسائط النحو الكلي (انظر المصطلحين السابقين). وقد أجريت دراسات عديدة على أثر هذا الوسيط في مجال تعلم اللغات الثانية عموما لبيان هل هناك توفر للنحو الكلي لدى متعلمي اللغات الثانية، أم هو متوفر فقط لمكتسبي اللغات الأولى فقط. وجاء تعريفه عند سلاباكوفا (٢٠١٦) بأنه "وسيط كلاسيكي في النحو الكلي يحدد إذا ما كان الضمير المستتر ***pro*** null pronoun مسموحا به في اللغة. ويتعلق هذا الوسيط بسلسلة من أبنية التراكيب تعتمد جميعها على وجود هذا الضمير المستتر ***pro***" (ص. ٤٢٣). وفي السياق نفسه، يعرف هيرشنسن ويونغ-سكولتن (٢٠١٣) اللغة التي تسمح باستتار الفاعل بأنها "لغة تسمح الجملة التي تحتوي على فعل مسند finite verb فيها بفاعل ظاهر. ويمكن تحديد هوية الفاعل من خلال السياق، أو، في بعض اللغات التي تسمح باستتار الفاعل، من خلال تصريف الأفعال [علامات المطابقة في اللغة العربية مثلا] (أزروال، ٢٠١٦). وترجع بعض الفرضيات المختلفة اللغات التي تسمح باستتار الفاعل إلى تأثير إعدادات وسيط معين في النحو الكلي، وهي إعدادات ربما تكون لها تبعات نحوية أخرى في مثل هذه اللغات" (ص. ٧٢٤). وسيتضح مفهوم هذا الوسيط واستعماله في ثنايا هذا البحث.

٣. وسيط استتار الفاعل: خلفية تاريخية

يتناول هذا القسم بعض الدراسات الرئيسية التي بحثت في تعلم وسيط استتار الفاعل في اللغات الثانية، حيث ستناقش بعض الأفكار والنتائج التي توصلت لها تلك

الدراسات. كما دخلت دراسات وسيط استتار الفاعل أيضا في دراسة تطور لغة الأطفال الثانية، حيث تكون المقارنة بين ظهور الفاعل واستتاره في أحواله المختلفة، وأثر اللغة الأولى في ذلك (مباركي وفينيكا ويونغ-سكولتن Mobaraki, Vainikka and Young-Scholten, 2008). كما يمكن على الجانب الآخر أن يكون هناك تعميم في استعمال هذا الوسيط في حالات أخرى. فمثلا وجد في دراسة سوراس Sorace (2000) أن المتعلمين الذي وصلوا إلى درجة تشبه المتكلمين الأصليين باللغة الإيطالية أظهروا الفاعل في استعمالهم للجمل الإيطالية أكثر من المتكلمين الأصليين بالإيطالية في سياقات تتطلب فاعلا مستترا تداوليا (الإيطالية لغة تسمح باستتار الفاعل).

وبالإضافة إلى ذلك، كانت هناك دارسات أخرى رائدة، في ثمانينات وتسعينات القرن العشرين، قادت نتائجها إلى مواقف مختلفة فيما يتعلق بطبيعة تعلم اللغات الثانية. أما الموقف الأول فيتعلق بإعادة ضبط وسائط النحو الكلي، ويمثله كل من وايت (١٩٨٥، ١٩٨٦) وفيني Phinney (1987) ولايزيريس Liceras (1988, 1989). فيما تبنى الموقف الثاني، وهو المتعلق بالشك في إمكانية إعادة ضبط وسائط النحو الكلي مع اختلاف طفيف في تفاصيل هذا الموقف، كل من تسيمبلي وروسو Tsimpli and Roussou (1990)، ولكشمانن (١٩٩١)[٣]، وهيلز Hilles (1986, 1991). ويأتي الموقف الثالث في هذه الدراسات ممثلا في دراسة أجراها كلاهسن وهونج Clahsen and Hong (1995) تعارض كليا الموقف القائل بإمكانية إعادة ضبط وسائط النحو الكلي، وتوصلت إلى نتيجة مفادها أن النحو الكلي غير متوفر لمتعلمي اللغات الثانية لدى البالغين. ولتوضيح كل ذلك، ستستعرض في الأقسام الفرعية التالية من هذا القسم الرئيسي جميع هذه المواقف، وذلك بالتطرق إلى هذه الدراسات الرائدة بالتفصيل في هذا السياق.

٣. ١. إعادة ضبط وسيط استتار الفاعل

ففي دراسة أجرتها وايت (١٩٨٥)، اختبرت فيها تعلم وسيط استتار الفاعل لدى مجموعتين اثنتين من متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية. أما المجموعة الأولى فكانوا ٥٤ متكلما أصليا باللغة الإسبانية (حيث تحتوي على وسيط استتار الفاعل)، وهي المجموعة التجريبية، وأما المجموعة الثانية فكانوا ١٩ متكلما أصليا بالفرنسية (حيث لا تحتوي على وسيط استتار الفاعل)، وهي المجموعة الضابطة. وقد امتد المستوى التعليمي للمتكلمين الإسبان من المستوى المبتدئ وحتى المستوى المتقدم (٥ مستويات تعليمية). وبنت وايت نظريتها على أنه إذا أُعيد ضبط وسيط استتار الفاعل تدريجيا، فسيظهر ذلك من خلال المدى الذي تطور فيه مستوى المتعلمين اللغوي من خلال مستوياتهم التعليمية المتدرجة. واستعملت وايت أداة الحكم النحوي على الجمل grammaticality judgement task (وهي أداة بحثية مستخدمة بكثرة في دراسات تعلم اللغات الثانية). وتكونت هذه الأداة من ٣١ جملة: ١٦ منها تحتوي على تراكيب وسيط استتار الفاعل كما يلي:

- خمس جمل تحتوي على ضمائر مرجعية خاطئة وجملتان تحتويات على ضمائر حشوية خاطئة.
- خمس جمل تحتوي على تبادل المواقع بين الفعل والفاعل (بتقديم الفعل أو بتقديم الفاعل).
- جملتان تخالفان قاعدة أثر الاسم الموصول/الضمير العائد ***that-t*** effect (ويدخل في ذلك الضمير العائد على ما سبق)، وجملتان أخريان بحذف المكمل complementizer.(٤)

وأظهرت النتائج أن المجموعة الإسبانية أكثر ميلا، بشكل عام، نحو السماح بالضمائر في الإنجليزية من المجموعة الفرنسية. و أثبتت وايت كذلك فرضيتها فوجدت أن المتعلمين المبتدئين قبلوا الضمائر المرجعية أكثر من أولئك المتقدمين في

المستوى التعليمي. كما وجدت أن الضمائر الحشوية لم تمثل مشكلة للمتعلمين الإسبان. وكذلك وجدت أن كلتا المجموعتين (الإسبان والفرنسيين) لم يقبلوا تبادل المواقع بين الفعل والفاعل، وعزت ذلك إلى احتمالية أن الجمل المتضمنة في الأداة احتوت على بعض المكونات النحوية التي ليس لها علاقة بالوسيط محل الاختبار (وسيط استتار الفاعل)[٥]. وكان من نتائج هذه الدراسة، أخيرا، أن الجمل المخالفة لقانون أثر الاسم الموصول/الضمير العائد سببت مشاكل لكلتا المجموعتين، لكنها كانت أكثر إشكالية للمتعلمين الإسبان بشكل أساسي. وترى سلاباكوفا (٢٠١٦) أن هذه الدراسة دليل واضح على إثبات فرضية نقل قيم الوسيط من اللغة الأولى إلى الثانية (ص. ١٦).

وفي دراسة ثانية هدفت من ورائها أن تثبت أن النحو الكلي متوفر لكن من خلال اللغة الأولى؛ استخدمت وايت (١٩٨٦) أدوات مختلفة ومتعلمين مختلفين لتختبر الوسيط نفسه لكن من زاوية مختلفة، حيث ينقل متعلمو اللغة الثانية قيم الوسيط النحوي من لغتهم الأولى إلى اللغة الثانية. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين أيضا يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة ثانية: تضم المجموعة الأولى ٣٤ متكلما أصليا باللغتين الإسبانية والإيطالية (٣٢ إسبانيا ومتعلمان إيطاليان)، وهي المجموعة التجريبية، و٣٧ متكلما أصليا باللغة الفرنسية. فالمجموعة الأولى تمثل اللغات التي تجيز وسيط استتار الفاعل (الإسبانية والإيطالية)، بينما تمثل المجموعة الثانية اللغات التي لا تجيز وسيط استتار الفاعل (الفرنسية)، وهي بالتالي شبيهة باللغة الإنجليزية في هذا الأمر. وتنوعت مستويات أفراد عينة الدراسة بين المستوى الثاني والمستوى الرابع في المرحلة الجامعية.

استخدمت وايت أداتين اثنتين: أداة الحكم النحوي على الجمل، وأداة تكوين الأسئلة question formation. واشتملت الأداة الأولى على ٢٨ جملة: ١٦ جملة منها غير نحوية في الإنجليزية تخالف وسيط استتار الفاعل فيها. أما في الأداة

الثانية فاشتملت على ١٢ جملة خبرية: تحتوي ٣ منها على قاعدة أثر الاسم الموصول/الضمير العائد (*that-t*)، وصممت باقي الجمل بشكل خاص لاختبار قدرة عينة الدراسة على تكوين الأسئلة. وطلب من عينة الدراسة أن يترجموا هذه الجمل الخبرية إلى جمل استفهامية بحيث تكون العبارات الموضوع تحتها خط هي الإجابات في كل جملة.

أظهرت نتائج أداة الحكم النحوي على الجمل في المستويات الأولى أن المشاركين قبلوا الجمل التي لا تحتوي على فاعل أكثر من أولئك الذين في مستويات متقدمة. كما أنهم حققوا درجات عالية عند الحكم على الجمل غير النحوية التي تحتوي على تبادل المواقع بين الفعل والفاعل، مما يعني أنهم كانوا قادرين على تمييز الجمل غير النحوية من غيرها. وآخر هذه النتائج أظهرت أن أفراد كلتا المجموعتين لم ينجحوا في التعرف على انتهاك قاعدة أثر الاسم الموصول/الضمير العائد، مما جعل وايت تنبه إلى أن هذه الجمل بعينها مثلت صعوبة بالنسبة لأفراد العينة.

أما نتائج أداة تكوين الأسئلة، من جهة أخرى، فكانت متوافقة مع فرضيات وايت. فكانت مخالفة المتعلمين الإسبان لقاعدة أثر الاسم الموصول/الضمير العائد أقل من المتعلمين الفرنسيين. ووفقا لنتائج الأداتين توصلت وايت للنتائج الثلاث التالية:

– النقل من اللغة الأولى للغة الثانية واضح، خاصة لدى المتعلمين الإسبان.

– أعيد ضبط وسيط استتار الفاعل تدريجيا.

– من المحتمل أن قاعدة أثر الاسم الموصول/الضمير العائد (*that-t*) ليس لها علاقة بوسيط استتار الفاعل.

أما فيني (١٩٨٧) فاختبرت وسيط استتار الفاعل في الجهتين: أي مع متعلمين لغتهم الأصلية تحتوي على وسيط استتار الفاعل يتعلمون لغة ثانية لا تحتوي على ذلك الوسيط، ومتعلمين على العكس: لغتهم الأصلية لا تحتوي على وسيط استتار الفاعل يتعلمون لغة ثانية تحتوي على ذلك الوسيط. وتكونت عينتها من مجموعتين:

متعلمين لغتهم الأصلية الإسبانية يتعلمون الإنجليزية لغة ثانية، ومتعملين لغتهم الأولى الإنجليزية يتعملون الإسبانية لغة ثانية. وكانت كلتا المجموعتين في مستوى التعليم الجامعي، حيث المتعلمون الإسبان يدرسون في المستويين المبتدئ العالي والمتوسط المنخفض، بينما يدرس المتعلمون الإنجليز في المستويين المبتدئ والمتوسط المنخفض. أما الأداة فكانت عبارة عن كمية كبيرة من أوراق التعبير الكتابي أنتجتها كلتا المجموعتين. وقصدت الدراسة إلى استكشاف حذف الضمائر في موقع الفاعل بالنسبة لمجموعة الإسبان، والاستخدام المفرط للضمائر والمطابقة بين الفعل والفاعل لدى مجموعة الإنجليز.

وكانت النتائج شبيهة لتلك التي ظهرت لدى وايت (١٩٨٥، ١٩٨٦) في أن المتعلمين الإسبان واجهوا صعوبة في استعمال الضمائر التي تقع موقع الفاعل، وفي استخدام الضمائر الحشوية (خاصة *there* و*it*). وبدا، في المقابل، أن الطلاب الإنجليز يميلون إلى إعادة ضبط وسيط استتار الفاعل أسرع من المجموعة الأخرى (الإسبان)، مما جعلها تصل إلى نتيجة مفادها حدوث النقل من وسائط اللغة الأولى إلى اللغة الثانية.

وفي دراستين أخريين تمثل هذا الموقف من تعلم وسيط استتار الفاعل، تناولت لايزيريس (١٩٨٨، ١٩٨٩) مكونات مختلفة من وسيط استتار الفاعل. ففي دراستها (١٩٨٩)، اختبرت ٣٢ فرنسيا و٣٠ إنجليزيا من متعلمي الإسبانية لغة ثانية. وكانوا يدرسون الإسبانية في أربعة مستويات ممتدة من المستوى المبتدئ إلى المتقدم العالي. وأظهرت النتائج أن المتعلمين الفرنسيين المبتدئين والمتقدمين استطاعوا أن يتعرفوا بشكل صحيح على عدم نحوية الضمائر الواقعة في موقع الفاعل في اللغة الإسبانية. أما الفرنسيون المتقدمون فقد قبلوا تبادل المواقع بين الفعل والفاعل، بينما لم يقبل ذلك المبتدئون. كما ظهر أن ٧٥% من المتقدمين قبلوا أثر الاسم الموصول/الضمير العائد (*that-t*) في الإسبانية، بينما قبلها ٥٠% فقط من

المبتدئين. أما المتعلمون الإنجليز فكانوا بشكل عام مشابهين للمتعلمين الفرنسيين. واستنتجت لايزيريس أن "إعادة ضبط وسيط استتار الفاعل من الإنجليزية والفرنسية للإسبانية ليس صعبا بما يتعلق بالفاعل المستتر" (ص. ١٢٦). وأكدت على أن المكونات الثلاثة لهذا الوسيط ليست سواء في مرحلة لغة أولئك المتعلمين البينية.

وكانت لايزيريس توصلت في دراسة سابقة لها (١٩٨٨) إلى نتائج مشابهة لدراستها (١٩٨٩) لكن بأدوات مختلفة. فقد استكشفت مكونات وسيط استتار الفاعل نفسها باختبار اثنين من الفرنسيين واثنين من الإنجليز يتعلمون اللغة الإسبانية. وقام متحدثون أصليون بالإنجليزية بتقييم مستوى هؤلاء المتعلمين بأنهم "جيدون إلى حد ما". وكانت الأداة المستخدمة حكاية قصة بشكل عفوي spontaneous story-telling وأداة الحكم النحوي على الجمل. وجاءت النتائج مؤكدة على أن وسيط استتار الفاعل من السهل إعادة ضبطه للمتكلمين بلغات أصلية لا تسمح بذلك الوسيط.

كذلك كان لوسيط استتار الفاعل نصيب من الدراسات التي تناولت تعلم اللغة الثالثة، حيث أجريت دراسة روثمان وجابريللي أمارو Rothman and Gabrelli Amaro (2010) حول هذا الوسيط، إذ حاولت هذه الدراسة استكشاف تعلم الفرنسية والإيطالية لغة ثالثة. وكان أفراد العينة قد تعلموا اللغة الإسبانية لغة ثانية، حيث كانت اللغة الإنجليزية لغتهم الأولى. وبينما كانت الإنجليزية والفرنسية متشابهتين في ما يتعلق باستتار الفاعل (لا تسمحان باستتار الفاعل)، كانت الإسبانية والإيطالية متشابهتين في الطرف الآخر (تسمحان باستتار الفاعل). وبالإضافة إلى ذلك، اختبرت مجموعتان من متعلمي اللغتين الفرنسية والإيطالية لغة ثانية، ومجموعة ضابطة من المتكلمين الأصليين باللغة الإنجليزية. فكانت هناك خمس مجموعات، جميعهم لغتهم الأولى الإنجليزية:

-متعلمو الفرنسية لغة ثانية.

-متعلمو الفرنسية لغة ثالثة (الإسبانية لغة ثانية).

-متعلمو الإيطالية لغة ثانية.

-متعلمو الإيطالية لغة ثالثة (الإسبانية لغة ثانية).

-مجموعة ضابطة لغتهم الأولى الإنجليزية.

وكانت أداة الدراسة مهمة الحكم على الصحة النحوية، حيث تضمنت هذه المهمة ١٠ جمل في أربع حالات: فاعل حشوي ظاهر ومستتر (It rains / rains = هي تمطر / تمطر)، وفاعل اسمي ظاهر ومستتر (He snores / snores = هو يشخر / يشخر).

أظهرت النتائج فيما يتعلق بتعلم اللغة الثالثة أن أفراد كلتا المجموعتين الذين يتعلمون اللغة الثالثة (الفرنسية والإيطالية) نقلا من اللغة الثانية (الإسبانية) وليس من الإنجليزية. وكان هذا النقل خاطئا بالنسبة للمجموعة التي تتعلم الفرنسية (الإسبانية عكس الفرنسية بما يتعلق بوسيط استتار الفاعل)، بينما كان صائبا بالنسبة للمجموعة التي تتعلم الإيطالية (الإسبانية مثل الإيطالية بما يتعلق بوسيط استتار الفاعل). وكان من المتوقع كما تذكر سلاباكوفا (٢٠١٦: ١٤٩-١٥٠) أن لغة أفراد العينة الأولى، وهي الإنجليزية، ستكون مصدر النقل بالنسبة للمجموعة التي تتعلم الفرنسية لغة ثالثة، وستساعد في اكتساب وسيط استتار الفاعل (الإنجليزية والفرنسية متشابهتان بما يتعلق بوسيط استتار الفاعل)؛ إلا أن النتائج أشارت إلى تأثير اللغة الثانية (الإسبانية) وليس اللغة الأولى (الإنجليزية) في هذا السياق. ورغم تأكيد هذه النتائج على مبدأ النقل في تعلم لغة أخرى، إلا أن هذا النقل ربما يعتمد على طبيعة اللغة المتعلمة سابقا وهل تتيح خيارات أكثر بما يتعلق بقيم الوسائط النحوية. فالإسبانية ربما أثرت في تعلم الفرنسية بما تتيحه من خيارات في وسيط استتار الفاعل (تسمح بإسقاط الفاعل وإظهاره) أكثر من تأثير الإنجليزية التي لا تسمح إلا بخيار واحد في هذا الوسيط (إظهار الفاعل فقط). وليس من أهداف البحث التفصيل في

تعلم اللغة الثالثة، وإنما الهدف من إيراد هذه النتائج إبراز أهمية النظر في تعلم الوسائط النحوية والخيارات التي تتيحها في اللغات المختلفة عند البحث في تعلم اللغات (ثانية أو ثالثة ... إلخ).

وأخيرا، من المناسب هنا أن تستعرض باختصار دراسة أخيرة لهازندر Haznedar (2001, 2003) حول توفر الفئات الوظيفية في النحو لدى الأطفال الذي يتعملون الإنجليزية لغة ثانية، وذلك لأنها تضيف شيئا من المقارنة بين تعلم هذا الوسيط لدى الأطفال وتعلمه لدى البالغين (كما في الدراسات المستعرضة سابقا في هذا القسم). وكانت عينة الدراسة من طفل لغته الأولى اللغة التركية، وعمره ٤ سنوات. واستخلصت البيانات اللغوية من هذا الطفل على مدى ٨ أشهر. ومن ضمن عدد من الفئات الوظيفية التي اختبرت في هذه الدراسة، كان وسيط استتار الفاعل أحدها، حيث اللغة التركية لغة تسمح باستتار الفاعل. وأشارت النتائج إلى استعمال الطفل الفاعل الظاهر دائما رغم أن ذلك غير متوافق مع اللغة التركية؛ أي أن الطفل بدأ يعيد ضبط هذا الوسيط بناء على ما هو مقبول في اللغة الإنجليزية في وقت مبكر من تعلمه. وكانت الخلاصة النهائية التي توصلت لها هذه الدراسة أن الأطفال عندما يكتسبون لغة ثانية فإن نحو اللغة البينية الخاص بهم يستعمل الفئات النحوية الوظيفيى (ومن ضمنها وسيط استتار الفاعل) في وقت مبكر من اكتسابهم تلك اللغة.

٣.٢. عدم إعادة ضبط وسيط استتار الفاعل

ويمثل هذا الموقف دراسة أجرتها تسيمبلي ورسو (١٩٩٠) مستخدمتين اتجاها مختلفا لتفسير وسيط استتار الفاعل. ويتعارض هذا الاتجاه مع الاتجاه الذي عادة ما يتبناه الباحثون في هذا النوع من الأبحاث: أي إمكانية إعادة الضبط. واتخذت هاتان الباحثتان موقفا ينادي بأنه رغم أن المبادئ تنطبق على جميع اللغات، إلا أن الوسائط لا يمكن إعادة ضبطها. وأرجعتا التطور اللغوي للغة الثانية لدى متعلميها إلى مبادئ

النحو الكلي أو إلى النقل من اللغة الأولى، ولكن ليس لإعادة ضبط الوسيط. وبعد دراسة ١٣ متعلما يونانيا للإنجليزية لغة ثانية، توصلتا إلى نتيجة مفادها أن المتعلمين اكتشفوا أنه لا بد أن تحتوي الجمل في الإنجليزية على فاعل ظاهر وذلك عن طريق إعادة تحليل الضمائر الواقعة في موقع الفاعل بصفتها عنصرا رئيسيا للمطابقة في هذه الجمل (ص ١٧٠). وأخيرا، وجدتا أن أثر الاسم الموصول/الضمير العائد (*that-t*) يمثل مشكلة للمتعلمين، مما جعلهما تناديان بأن هذا الوسيط يمثل مكونا من مكونات الوسائط في النحو الكلي ولا يمكن إعادة ضبطه. وهو ما يعيد إلى الاستحضار نتائج وايت (١٩٨٦) التي ذكرت أنه ربما يكون هذا التركيب لا علاقة له بوسيط استتار الفاعل (انظر ٣. ١. في الأعلى).

وفي دراسة أخرى قامت لكشمانن (١٩٩١) بدراسة وسيط استتار الفاعل لكن من خلال مبدأ التماثل الصرفي الذي ذكر سابقا (انظر المقدمة من هذا البحث). ففي هذه الدراسة نظرت لكشمانن في بيانات لغوية من ثلاثة أطفال يتعلمون الإنجليزية لغة ثانية (مارتا Marta: إسبانية، موريل Muriel: فرنسية، أوجيسو Uguisu: يابانية)، وقامت بحساب نسبة الجمل التي احتوت على فاعل مستتر سواء أكانت تحتوي على صيغة الفعل *be* (في الإنجليزية) أو لا تحتوي عليه، وحساب نسبة ظهور أو غياب التصريفات الأساسية في الصيغ التالية: ضمير الغائب المفرد (*-s*) مع الصيغ العادية ومع الصيغتين: (*has*) و(*does*) ومع صيغ الماضي البسيط العادية. وتوصلت لكشمانن بعد مناقشة هذه البيانات اللغوية من هؤلاء الأطفال الثلاثة إلى نتيجة مفادها أن "حذف التصريف واستتار الفاعل [مع هذه الصيغ] ربما ليس لهما علاقة [بوسيط استتار الفاعل]، خاصة في ما يتعلق بالتطور اللغوي لدى الأطفال" (ص ٤٠٢).

وأخيرا، قامت هيلز (١٩٨٦، ١٩٩١) باختبار ستة متكلمين أصليين باللغة الإسبانية يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة ثانية: طفلين، ومراهقين، وبالغين في المبدأ نفسه

الذي اختبرته لكشمانن (١٩٩١)، وفصّل فيه في الأقسام السابقة من هذا البحث (انظر المقدمة والقسم الحالي). وقامت هيلز أيضا بحساب الجمل التي تحتوي على فاعل مستتر وعلى تصريفات نحوية مرتبطة بالفعل (*be, do, have*) والماضي البسيط العادي). وكانت النتيجة التي توصلت إليها بالنسبة للطفلين وأحد المراهقين أن هناك رابطا بين تعلم استتار الفاعل والتصريفات النحوية على الأفعال. لكن هذه النتيجة لا تنطبق على الأفراد الثلاثة الآخرين (مراهق واحد وبالغين). وتوصلت في الخاتمة إلى نتيجة تخالف تلك التي توصلت لها لكشمانن (١٩٩١)، بمعنى أن هناك علاقة بين وسيط استتار الفاعل والمطابقة في الجمل الفعلية بما يختص بعملية التعلم لدى متعملي اللغة الثانية من الأطفال.

٣.٣. عدم توفر النحو الكلي

وربما لم يعد لهذا الموقف مؤيدون كثر من الباحثين في تعلم اللغات الثانية، غير أنه من الضروري التطرق له من ناحية تاريخية، حيث كان يمثله عدد من الباحثين المهمين في حقل تعلم اللغات الثانية. ومن أهم من يمثل موقف عدم توفر النحو الكلي بكامله (مبادئه ووسائطه) للبالغين في تعلم اللغات الثانية دراسة أجراها كلاهسن وهونج (١٩٩٥)، حيث تتبعا فيها العلاقة بين المطابقة بين الفعل والفاعل واستتار الفاعل في تطور اللغة الألمانية لغة ثانية. وكان محور بحثهما أن هذين المكونين النحويين يتعلم كل منهما بشكل منفرد وليس من خلال إعادة ضبط الوسائط. تكونت عينة الدراسة من ٣٣ متعلما كوريا للألمانية، و٢٠ متكلما أصليا بالألمانية مثلوا المجموعة الضابطة في الدراسة. استعمل كلاهسن وهونج أداة تماثل الجمل sentence matching، حيث طلب من عينة الدراسة أن يحكموا على جملتين تظهران لأفراد العينة على شاشة حاسوب: هل هما متماثلتان أم لا؟ وسُجِّلت في الوقت نفسه أوقات الاستجابة لكل فرد من أفراد العينة. كما تكونت الأداة من جمل نحوية وأخرى غير نحوية تحتوي على انتهاكات لقاعدة مطابقة الفعل والفاعل

وقاعدة استتار الفاعل. جاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع الفرضيات التي وضعها الباحثان: كان أداء المتعلمين الكوريين شبيها بأداء المتكلمين الأصليين في قاعدة المطابقة. غير أنهم، في الجانب الآخر، لم يكونوا على المستوى نفسه من الأداء في قاعدة استتار الفاعل. وهذا ما جعل كلاهسن وهونج (١٩٩٥) يميلان إلى عدم وجود دليل واضح على توفر النحو الكلي في هذه الدراسة، وأن ليس هناك دليل يؤيد فرضية الذين يرون توفر النحو الكلي بشكل قوي لمتعملي اللغات الثانية من البالغين. بمعنى أن تعلم اللغات الثانية لا يتم من خلال ضبط وسائط النحو الكلي أو من خلال إعادة ضبط تلك الوسائط.[٦]

٤. وسيط استتار الفاعل وتعلم اللغة العربية لغة ثانية

لم تكن الدراسات التي تناولت تعلم وسيط استتار الفاعل في اللغة العربية لغة ثانية كثيرة، بل كانت قليلة إلى حد بعيد مقارنة بما كتب عن تعلم ذلك الوسيط في لغات أخرى، خاصة الإنجليزية والألمانية والإسبانية (الحوري، ٢٠٠٩). كما أن معظم المراجع التي تناولت وسيط استتار الفاعل في اللغة العربية كانت في وصف هذا التركيب من جانب نظري، وكتبت باللغة الإنجليزية، وكان عدد منها عبارة عن رسائل ماجستير ودكتوراه لم تطبع (فقيه والمنيع Almineeai, and Fakih, 2022؛ سمولوود Smallwood, 2021؛ خلفان Khalfan, 2020؛ الحوني Alsaedi, 2017a, 2017b؛ السعيدي Jouini, 2014, 2020؛ النجادات Alnajadat, 2017؛ المومني Al-Momani, 2015؛ فقيه، ٢٠١٤؛ كينستوتش Kenstowicz, 1989). كما كانت هناك بعض الدراسات التي تناولت وسيط ترتيب الكلمات داخل الجملة العربية ومطابقة الفعل والفاعل فيها، كتبت أيضا باللغة الإنجليزية (فقيه، ٢٠١٦، ٢٠١٧؛ شوماني Shormani, 2015؛ بن مأمون والأصبحي Benmamoun and Al-Asbahi, 2012).

أما الدراسات التي تناولت تعلم وسيط استتار الفاعل في اللغة العربية لغة ثانية فكانت ثلاث دراسات (الحوري Alhawary, 2009, 2018؛ عبيدات والعمري Obeidat, and Al-Omari, 2020). ويستعرض هذا القسم هذه الدراسات الثلاث بالتفصيل من ناحية إجراءاتها والنتائج التي توصلت إليها. فدراستا الحوري (٢٠٠٩، ٢٠١٨) صدرت كل منهما في كتاب مستقل، حيث يتناول الكتاب الأول تعلم عدد من التراكيب في اللغة العربية لغة ثانية عند طلاب يتكلمون الإنجليزية والإسبانية واليابانية لغة أولى. أما الكتاب الثاني فيتناول تعلم تلك التراكيب في العربية لغة ثانية عند طلاب يتكلمون الصينية والروسية لغة أولى. كذلك سيكون هناك استعراض لنتائج دراسة عبيدات والعمري (٢٠٢٠) في هذا الإطار.

وبناء على ذلك، يتطرق القسمان الفرعيان التاليان، ٤. ١. و٤. ٢. لدراستي الحوري (٢٠٠٩، ٢٠١٨) اللتين تناولتا تعلم وسيط استتار الفاعل في اللغة العربية لغة ثانية وأهم النتائج التي توصلتا إليه. أما دراسة عبيدات والعمري (٢٠٢٠) فستقدم في القسم ٤. ٣. من هذا القسم الحالي، وذلك لعقد مقارنة في النتائج الكلية لهذه الدراسات الثلاث ووقعها من السياق العام للدراسات التي تناولت تعلم ذلك الوسيط في اللغات الأخرى بشكل عام.

٤. ١. استتار الفاعل بين العربية لغة ثانية والإنجليزية والإسبانية واليابانية لغة أولى

تناول الحوري في دراسته عن تعلم اللغة العربية لغة ثانية (الحوري، ٢٠٠٩) تعلم وسيط استتار الفاعل لدى متكلمين أصليين باللغات الإنجليزية والإسبانية واليابانية، يتعلمون العربية لغة ثانية. وحاول الحوري استكشاف تعلم هذا التركيب (وغيره من التراكيب ذات العلاقة به) في سياق الجملة الرئيسية في الكلام بشكل أساسي، كما في المثالين التاليين:

(٥) درسوا.

(٦) يدرسون.

كان عدد أفراد العينة ٨٣ فردا يتعلمون اللغة العربية لغة ثانية، وتنتمي لغاتهم الأولى إلى الإنجليزية (الأمريكية)، والإسبانية، واليابانية، يدرسون في الولايات المتحدة الأمريكية وإسبانيا واليابان على الترتيب (الحوري، ٢٠٠٩: ١١٥). وصنف أفراد العينة وفقا لمستواهم اللغوي في معاهدهم التي يدرسون فيها: السنة الأولى، والسنة الثانية، والسنة الثالثة. كما صنف مستواهم أيضا وفقا لمدة تعرضهم للغة العربية في المعهد: من سنة واحدة لثلاث سنوات؛ أي أن الدراسة هدفت إلى ملاحظة تطور مستوى هؤلاء الطلاب في تعلم وسيط استتار الفاعل في اللغة العربية لغة ثانية كلما تقدم بهم المستوى الدراسي. وكان أفراد العينة ممن لم يسبق لهم تعلم اللغة العربية من قبل، أو ممن بالكاد تعرضوا لها، ولم تكن لهم علاقة باللغة العربية وراثيا، أي لم يكونوا ممن يمكن أن يتعرضوا لها أحيانا في البيت أو في المناسبات الاجتماعية (بسبب أن والديهم أو أقربائهم يعرفون العربية مثلا). وبالإضافة إلى هذه المجموعات الثلاث (وكل مجموعة ينضوي تحتها ثلاثة مستويات كما فصل)، كانت هناك مجموعة رابعة تمثل المجموعة الضابطة، عدد أفرادها ٦ أفراد، يتكلمون العربية لغة أولى، ومتوسط أعمارهم ٣٢ عاما، وكانوا يدرسون دراسات عليا في جامعات مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية (الحوري، ٢٠٠٩: ١١٦).

وبالنظر إلى طبيعة اللغة العربية التي درسها أفراد مجموعات متعلمي العربية لغة ثانية في معاهدهم، فقد كانت عبارة عن اللغة الفصحى التي تقدم في الكتب الدراسية وتحتوي على تعلم التراكيب والمفردات وغيرها، حيث يتعلمون التراكيب النحوية من البداية وحتى نهاية الدراسة. أما أداة البحث التي استعملت في الدراسة فكانت عبارة عن مقابلات مع أفراد العينة ينتجون من خلالها بيانات لغوية عفوية وشبه عفوية، حيث قوبل كل فرد من ٣٠-٤٥ دقيقة[٧].

أما النتائج فقد توزعت بين إنتاج جمل تحتوي على استتار الفاعل، ثم جمل تحتوي على الالتزام بالمطابقة بين الفعل والفاعل (في التذكير والتأنيث) وعلاقة ذلك بإظهار الفاعل أو استتاره. ففي إنتاج الفاعل المستتر، كان التركيز على ضمير الغائب المفرد وضمير الغائبة المفردة. وأنتجت مجموعة المتكلمين الأصليين بالعربية، بنسبة عالية وصلت إلى ٩٦%، الجمل دون فاعل ظاهر، ويلي هذه المجموعة مجموعة المتكلمين بالإنجليزية في مستوياتها الثلاثة، حيث كانت نسبة إنتاجهم جملا بفاعل مستتر ٨٩%، و٩١%، و٧٩% من المستوى الأول إلى المستوى الثالث على الترتيب. ثم تأتي مجموعة المتكلمين باليابانية حيث تراوح إنتاجهم للجمل دون إظهار الفاعل من ٥٦% إلى ٧٨% إلى ٦٥% من المستوى الأول وحتى الثالث على الترتيب. وأخيرا جاءت مجموعة المتكلمين بالإسبانية لغة أولى، حيث كانت أقل المجموعات في إنتاج الفاعل المستتر في العربية لغة ثانية، حيث أنتجوا نسبا قليلة مقارنة بسابقاتها: ٢٨%، و٦١%، و٦٣% في المستويات الثلاثة على الترتيب. وجاء التحليل الإحصائي مؤيدا لهذه النسب المئوية، حيث أظهر تفوق المجموعة الضابطة ومجموعتي المتكلمين بالإنجليزية واليابانية لغة أولى من جهة على مجموعة المتكلمين بالإسبانية لغة أولى من جهة أخرى. بمعنى أن المجموعة الضابطة والمتكلمين بالإنجليزية والإسبانية لغة أولى أنتجوا جملا بفاعل مستتر بفروق دالة إحصائيا أكثر من المتكلمين بالإسبانية لغة أولى (الحوري، ٢٠٠٩: ١٢٠-١٢١).

وبالطريقة نفسها كانت نتائج مقارنة استعمال المطابقة بين الفعل والفاعل بصورة صحيحة، سواء أكان الفاعل مستترا أو ظاهرا (وسيط استتار الفاعل)، حيث أظهرت نتائج التحليل الإحصائي فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمتكلمين بالإنجليزية واليابانية من جهة، ومجموعة المتكلمين بالإسبانية من جهة أخرى، إذ كانت الدقة النحوية في استعمال تركيب استتار الفاعل مع صحة المطابقة

بين الفعل والفاعل في جانب الفريق الأول (الجميع ما عدا مجموعة اللغة الإسبانية)، في مقابل الفريق الثاني (مجموعة المتكلمين بالإسبانية لغة أولى).

هذه أهم النتائج التي توصل لها الحوري (٢٠٠٩)، وهي مهمة في أنها تساعد في المساهمة في وضع تصور عام لتعلم وسيط استتار الفاعل في سياق الدراسات الأخرى حول تعلم هذا الوسيط في اللغة الثانية كما مر في الأقسام السابقة من هذا البحث. وسيكون القسم الفرعي الثاني خاصا بدراسة الحوري (٢٠١٨) لتعلم الوسيط نفسه لكن لدى طلاب يتكلمون الصينية والروسية لغة أولى.

٤. ٢. استتار الفاعل بين العربية لغة ثانية والصينية والروسية لغة أولى

امتدادا للدراسة المطولة الأولى (الحوري، ٢٠٠٩)، تتناول دراسة الحوري (٢٠١٨) تعلم وسيط استتار الفاعل (من ضمن تراكيب نحوية أخرى في اللغة العربية) بالطريقة نفسها لكن من طلاب يتكلمون الصينية والروسية لغة أولى. وقد تنوعت التراكيب النحوية التي درسها الحوري هنا أيضا، كان منها تركيب استتار الفاعل وتعلمه في جمل رئيسية وجمل مضمنة داخل الجمل الرئيسية، وذلك في تعلم اللغة العربية لغة ثانية (الحوري، ٢٠١٨: ١١١-١١٢).

وتكونت عينة الدراسة من أربع مجموعات يتعلمون العربية لغة ثانية، ويتكلمون الصينية والروسية لغة أولى، بالإضافة إلى مجموعة ضابطة تتكون من متكلمين أصليين باللغة العربية، وعدد أفرادها ٦ أفراد. أما المجموعات التجريبية الأربع التي طبقت عليها الدراسة فهي كالتالي: مجموعة تعلمت العربية بشكل مكثف ومجموعة تعلمتها بشكل غير مكثف (مجموعتان لكل لغة)، وهي كالتالي:

– الصينية لغة أولى (دراسة مكثفة) – أ: وتتكون من ٣ مستويات (السنة الأولى والثانية والثالثة)، وعددهم ٣٠ فردا (١٠ أفراد لكل مستوى).

– الصينية لغة أولى (دراسة غير مكثفة) – ب: وتتكون كسابقتها من ٣ مستويات أيضا، وعدد أفرادها ٢٩ فردا (٩ للمستوى الأولى و١٠ لكل من المستويين الثاني والثالث).

– الروسية لغة أولى (دراسة مكثفة) – أ: وتتكون من ٣ مستويات أيضا، وعدد أفرادها ٢٧ فردا (٩ أفراد لكل مستوى).

– الروسية لغة أولى (دراسة غير مكثفة) – ب: وعدد أفرادها ١٩ فردا (٥ للمستوى الأول، و٦ للمستوى الثاني، و٨ للمستوى الثالث).

أما سبب اختيار الصينية والروسية لتمثيل اللغة لأولى لدى أفراد العينة فيكمن في أن الصينية مثل العربية تحتوي على استتار الفاعل بحرية تامة في تراكيب جملها، بينما الروسية لغة مختلطة تحتوي على استتار الفاعل في بعض تراكيب جملها دون البعض الآخر الذي يجب أن يظهر الفاعل فيه. كذلك في مسألة المطابقة بين الفعل والفاعل وارتباطها بوسيط استتار الفاعل، كما وضح في الحوري (٢٠٠٩)، فإن الصينية عكس العربية، ضعيفة في هذا الوسيط (المرتبط في دراسته بوسيط استتار الفاعل)، بينما الروسية تشبه العربية في هذا السياق. وقد لخص الحوري (٢٠١٨) هذه المنظومة في قوله: "سيؤخذ المعيارين (أ) و(ب) التاليين في الحسبان، حيث كلتا اللغتين العربية والصينية تسقطان الضمير الذي يقع موقع الفاعل بشكل حر في العبارات الرئيسية، بينما تظهر الروسية استعمالا مختلطا لاستتار الفاعل في عباراتها الرئيسية:

(أ) أفراد العينة الروس الذين يتكلمون الروسية لغة أولى، وهي لغة [± استتار الفاعل] و[+ مطابقة بين الفعل والفاعل]، يتعلمون العربية [+ استتار الفاعل] و[+ مطابقة بين الفعل والفاعل] لغة ثانية، مع معرفة سابقة باللغة الإنجليزية لغة ثانية، وهي لغة [– استتار الفاعل] و[– مطابقة بين الفعل والفاعل].

(ب) أفراد العينة الذين يتكلمون الصينية لغة أولى، وهي لغة [– استتار الفاعل] و[– مطابقة بين الفعل والفاعل] يتعملون العربية لغة ثانية، وهي لغة [+ استتار الفاعل] و[+ مطابقة بين الفعل والفاعل]، مع معرفة سابقة باللغة الإنجليزية لغة ثانية، وهي لغة [– استتار الفاعل] و[– مطابقة بين الفعل والفاعل]" (الحوري، ٢٠١٨: ١١٤-١١٥).

أما النتائج فقد احتوت على كثير من التفاصيل، غير أن لب ما توصلت إليه هذه الدراسة يتلخص في أن المتكلمين بالصينية والروسية لغة أولى أسقطوا الفاعل بنسبة عالية نسبيا في المستويين المبتدئ والمتوسط من مدة تعلمهم اللغة العربية لغة ثانية. إلا أن الملاحظ أن الصينيين في المجموعتين (أ وب)، بشكل عام، أسقطوا الفاعل بشكل أكبر في المستوى المتقدم مقارنة بالمستويات المبتدئة، وهذا عكس المتكلمين الروس الذين أسقطوا الفاعل بشكل أقل في المستوى المتقدم مقارنة بالمستويين الأول والثاني من كلتا المجموعتين (أ وب)، وهذا الأداء الأخير للمجموعتين الروسيتين عكس ما فعلته المجموعة الضابطة (التي تشابه ما فعله أفراد المجموعتين الصينيتين (أ وب).

وكذلك فإن نتائج استعمال الجمل بفاعل مستتر متوافقة مع المطابقة بين الفعل والفاعل كانت متشابهة مع نتائج الدراسة السابقة (الحوري، ٢٠٠٩)، حيث ذكر الحوري (٢٠١٨) بأن هذه النتائج تشير إلى "نموذجين مختلفين ... فالنسب العالية من الدقة النحوية عند استعمال الجمل الفعلية، متوافقة مع تطور المستوى اللغوي لأفراد العينة، يؤدي إلى نسب عالية من إنتاج جمل تحتوي على استتار الفاعل لدى أفراد العينة الصينيين. ولكن هذا لم يكن متوافقا مع أفراد العينة الروس. فنتائج هؤلاء جاءت متوافقة مع النتائج السابقة المتعلقة باكتساب متعلمين لغاتهم الأولى الإنجليزية والإسبانية واليابانية للغة العربية لغة ثانية، حيث وجدت تلك الدراسة علاقة وثيقة بين إنتاج جمل تحتوي على استتار الفاعل والمطابقة بين الفعل والفاعل

كلما تطور المستوى اللغوي (الحوري، ٢٠٠٩، ٢٠٠٧)" (الحوري، ٢٠١٨: ١٣٤).

٤. ٣. تفسير النتائج

علل الحوري (٢٠٠٩، ٢٠١٨) لنتائج دراستيه في مجال تعلم وسيط استتار الفاعل في اللغة العربية لغة ثانية بأن أفراد العينة في الدراسة الأولى استطاعوا أن يعيدوا ضبط وسيط استتار الفاعل باللغة العربية لغة ثانية، رغم أن الإنجليزية تختلف عن العربية بعدم السماح باستتار الفاعل، بينما اليابانية والإسبانية توافقان العربية في تركيب هذا الوسيط، وإن كان المتكلمون بالإنجليزية والإسبانية أكثر نجاحا من المتكلمين بالإسبانية خاصة في المستويات المبتدئة (الحوري، ٢٠٠٩: ١٦٩). وهذا، كما مر في الأقسام السابقة من هذا البحث، موافق للدراسات (ذكرت في ٣. ١. في الأعلى) التي أرجعت الأمر إلى قدرة المتعلمين على إعادة ضبط الوسائط في النحو الكلي، مما يدل على توفر هذا الأخير لهم. كذلك أظهرت الدراسة علاقة قوية بين تطور اكتساب استتار الفاعل في العربية لغة ثانية وتطور اكتساب علامات المطابقة الصرفية بين الفعل والفاعل فيها مما يقدم دليلا آخر على توفر النحو الكلي لمتعلمي اللغات الثانية في رأي الحوري (٢٠٠٩: ١٦٨).

أما نتائج الحوري (٢٠١٨) فترجع في رأيه إلى النقل من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية؛ أي النقل من اللغة الروسية إلى اللغة العربية في هذه الحال. فبينما تسقط العربية والصينية الفاعل بشكل حر، تعد الروسية لغة أكثر تحفظا في هذا السياق، حيث إنها لغة مختلطة في ما يخص إظهار الفاعل واستتاره؛ أي أن الفاعل يجب إظهاره في حالات ويجب استتاره في حالات أخرى (الحوري، ٢٠١٨: ١٣٥).

وفي هذا الإطار تأتي دراسة عبيدات والعمري (٢٠٢٠) لتؤكد قدرة المتعلمين على إعادة ضبط وسيط استتار الفاعل في اللغة العربية. وكانت أسئلة الدراسة تتكون مما يلي (ص. ٤٠٦):

- إلى أي حد سيتعلم المتكلمون الأصليون باللغة الإنجليزية السمات النحوية لوسيط استتار الفاعل في اللغة العربية الفصحى لغة ثانية؟
- إلى أي حد سينقل المتكلمون الأصليون باللغة الإنجليزية عدم السماح بإسقاط الفاعل (كما هو الحال في لغتهم الأصلية) عند تعلم العربية لغة ثانية؟
- إلى أي حد سيتعلم المتكلمون الأصليون باللغة الإنجليزية السمات التداولية-الخطابية discourse-pragmatic aspects لاستتار الفاعل في اللغة العربية الفصحى (أثر الاسم الموصول/الضمير العائد = ***that-t***)؟

وكانت هناك، في هذه الدراسة، عينة تتكون من تسعين فردا لغتهم الأولى اللغة الإنجليزية يتعلمون اللغة العربية الفصحى لغة ثانية. وكان هولاء ممن يدرسون اللغة العربية في الأردن وهم من جنسيات مختلفة: ٤١ أمريكيا، و٢٨ بريطانيا، و١٢ كنديا، و٩ أستراليين. وقد قسم أفراد العينة إلى مستويين وفقا لطول المدة التي قضوها يتعلمون اللغة العربية في الأردن: المستوى المتوسط والمستوى المتقدم. فأفراد المستوى المتوسط كانوا ممن قضوا من سنة إلى سنتين في تعلم العربية، وكان عددهم ٤٩ متعلما، بينما أفراد المستوى المتقدم كانوا ممن قضوا سنتين فأكثر في تعلم العربية، وكان عددهم ٤١ متعلما (عبيدات والعمري، ٢٠٢٠: ٤٠٩).

أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن استبانة قدمت لأفراد العينة تكونت من قسمين: القسم الأول يختبر المكونات النحوية لوسيط استتار الفاعل (عدد من الجمل يحكم عليها أفراد العينة بالصحة أو الخطأ نحويا). أما القسم الثاني فيختبر المكونات التداولية-الخطابية في هذا الوسيط (ستة نصوص يختار أفراد العينة الخيار الصحيح من بين خيارين يقدمان لهم فيها، وخمسة نصوص يحكم فيها أفراد العينة على جمل تتضمنها بالصحة النحوية من عدمها).

وكانت النتائج تشير إلى أن أفراد العينة في كلا المستويين تعلموا مكونات استتار الفاعل في اللغة العربية، وذلك بقبولهم جملا تحتوي على فاعل مستتر بالرغم

من أن لغتهم الأصلية (الإنجليزية) لا تسمح بإسقاط الفاعل (عبيدات والعمري، ٢٠٢٠: ٤١٠). أما فيما يتعلق بنتائج عكس الفعل-الفاعل، وهو التركيب المرتبط بوسيط استتار الفاعل كما سبق ذكره في الأقسام السابقة، فإن المتعلمين من كلا المستويين نجحوا في تعلم هذا التركيب بسهولة، وذلك بقبولهم جملا تحتوي على كلا الترتيبين: فاعل-فعل وفعل-فاعل، بالرغم من أن لغتهم الأصلية لا تسمح بالترتيب الأخير. واستنتج الباحثان من هذه النتيجة أن النحو الكلي متوفر للمتعلمين في هذه الدراسة ويستطيعون الوصول إليه وذلك لأنهم لم ينقلوا قيم وسيط استتار الفاعل من لغتهم الأولى إلى لغتهم الثانية (ص. ٤١١). كما أظهرت النتائج أن أفراد المستوى المتوسط واجهوا صعوبة في تعلم الجمل التي تحتوي على أثر الاسم الموصول/الضمير العائد، بينما نجح أفراد المستوى المتقدم في تعلم هذا التركيب مع مرور الوقت. وعلل عبيدات والعمري لهذا الأمر بأن المتعلمين لم يكونوا متنبهين لأثر الاسم الموصول/الضمير العائد في اللغة العربية في بداية تعلمهم اللغة، لكن مع مرور الوقت فإنهم استطاعوا تعلم متى يظهر الفاعل ومتى يستتر (٢٠٢٠: ٤١١). أما جواب السؤال الثالث فأشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد العينة تعلموا السمات التداولية-الخطابية بسهولة، حيث تعلموا تلك السمات المرتبطة بوسيط استتار الفاعل، كما هو الحال في الضمير العائد في الأسماء الموصولة على سبيل المثال (عبيدات والعمري، ٢٠٢٠: ٤١٢-٤١٣).

ويأتي، في هذا السياق، الجدال الذي تناول إذا ما كانت المعلومات التي يستخدمها متعلمو اللغات الثانية مصدرها النحو الكلي أم اللغة الأولى، سواء أكان ذلك لدى الأطفال أم لدى البالغين كما وضحت الدراسات التي استعرضت في هذا القسم الرئيسي (القسم ٤) أو في الأقسام السابقة من هذا البحث. فرغم انقسام العلماء بين مؤيد ومعارض كما مر معنا سابقا، يبرز هنا رأي بعض الباحثين (هيل Hale, 1996) الذي يميل إلى أنه في دراسات تعلم اللغة الثانية، من المستحيل في

الدراسات التطبيقية التمييز بين المعرفة التي تأتي من اللغة الأولى، وتلك التي تأتي من النحو الكلي؛ لأن المكونات الأساسية (أي مبادئ النحو الكلي) لأي نحو في لغة ثانية موجودة في اللغة الأولى (سلاباكوفا، ٢٠١٦: ٢٠٤).

٥. مناقشة

بعد استعراض الصورة العامة للدراسات التي تناولت وسيط استتار الفاعل في عملية تعلم اللغات الثانية وأثر توفر النحو الكلي لدى المتعلمين، يتبين أن هناك اتجاهين رئيسيين في تعلم وسيط استتار الفاعل: يقبل الاتجاه الأول إعادة ضبط هذا الوسيط بعد نقل قيم اللغة الأولى النحوية إلى اللغة الثانية (وايت، ١٩٨٥، ١٩٨٦؛ فيني، ١٩٨٧؛ لايزيريس، ١٩٨٨، ١٩٨٩). أما الاتجاه الثاني فينكر أي إمكانية لإعادة ضبط الوسائط النحوية، وخاصة وسيط استتار الفاعل. ويتضمن هذا الاتجاه باحثين درسوا كلا من مبدأ التماثل الصرفي (لكشمانن، ١٩٩١؛ هيلز، ١٩٩١؛ وكلاهسن وهونج، ١٩٩٥)، وباحثين حاولوا التمييز بين الفئات المعجمية والوظيفية (تسيمبلي ورسو، ١٩٩٠).

ورغم أن التفاصيل تغيرت قليلا على مر الأعوام في دراسة هذا الوسيط، إلا أن الفكرة الرئيسية المتعلقة به ما زالت حاضرة حتى الآن، وهي أن قيم وسيط استتار الفاعل والخيارات التي تقدمها (تلك القيم) بين اللغات (الأولى والثانية) ما زالت تدرس وتبحث (سلاباكوفا، ٢٠١٦: ٣٦٠؛ بيكر Baker, 2008). ومازال لهذا الوسيط حضور كذلك في دراسات اكتساب اللغة لدى الأطفال ثنائيي اللغة (أي الذين يكتسبون لغتين في وقت واحد). فوفقا للنحو الكلي، إذا كان هناك تركيب في اللغة أ يمكن أن يحلل بطريقتين مختلفتين، أي أنه تركيب غامض، وكانت اللغة ب تحتوي على دليل يؤيد أحد التحليلين الممكنين، فإن ذلك التحليل سيفرض اللغة أ. وذكرت سلاباكوفا مثالا على ذلك يوضح هذه الفكرة. فإذا كان الطفل يكتسب لغة تحتوي على وسيط استتار الفاعل (كاليونانية والإيطالية)، ولغة لا

تحتوي على ذلك الوسيط (الهولندية والإنجليزية)؛ فإن هذه الفرضية تتنبأ بأن الطفل سيعمم الأفعال الظاهرة عند استعماله اللغة التي لا تسمح بوسيط استتار الفاعل (٢٠١٦: ١٣٣-١٣٤).

من جهة أخرى، يزعم كوك Cook (1993) أن استعمال بيانات الكلام المستخلصة من متعلمي اللغة الثانية (كما في فيني، ١٩٨٧؛ هيلز، ١٩٨٦، ١٩٩١؛ لكشمنان، ١٩٩١) إشكالي في منهج البحث، حيث يميل إلى أن هذه البيانات اللغوية تمثل الأداء أكثر منها تمثيلا للقدرة اللغوية (وينطبق ذلك أيضا على الحوري، ٢٠٠٩، ٢٠١٨). وأضاف أن البحث في هذا الوسيط يسعى خلف العناصر المفقودة، خاصة من بداية الجمل، وهذا "يستدعي البحث عن تفسيرات تتعلق بالذاكرة قصيرة المدى وهكذا" (كوك، ١٩٩٣: ص. ١٧١). وامتد انتقاده لأولئك الباحثين الذين لا يقدمون بيانات لغوية ملحوظة بأنفسهم، لكنهم يدرسون بيانات لغوية جمعها باحثون آخرون (كما في هيلز، ١٩٨٦، ١٩٩١؛ ولكشمانن، ١٩٩١). وهذا الانتقاد موجه للباحثين بسبب أنه ينبغي عليهم استيفاء المعلومات عن أفراد عيناتهم، مثل عدد أفراد العينة، وحجم النماذج المستخلصة، والخلفيات اللغوية لأفراد العينة، والتحليل الإحصائي، وطريقة تحويل البيانات الشفوية إلى مكتوبة ... إلخ (كوك، ١٩٩٣: ص. ١٧١).

وفي الجانب الآخر، ذكر معظم الباحثين أنهم وجدوا مشكلات لدى أفراد عيناتهم فيما يتعلق بتعلم قاعدة أثر الاسم الموصول/الضمير العائد ، لكن ليس مع مكونات نحوية أخرى لوسيط استتار الفاعل، خاصة الفاعل المستتر مع الضمائر الحشوية[٨] وعكس موقع الفعل-الفاعل. وتعزى هذه المشكلة إما إلى صعوبة الأداة البحثية المستخدمة والمقدمة للمتعلمين (على سبيل المثال: وايت، ١٩٨٦؛ عبيدات والعمري، ٢٠٢٠) أو إلى أن قاعدة أثر الاسم الموصول/الضمير العائد لا تندرج تحت وسيط استتار الفاعل (وايت، ١٩٨٥، ١٩٨٦؛ لايزيريس، ١٩٨٨، ١٩٨٩).

ولعل هذه المشكلة التي أشار لها كوك (١٩٩٣) تعود إلى وسيط استتار الفاعل نفسه. فاستخدام هذا الوسيط ربما لا يكون الطريقة الأفضل في استكشاف إذا ما كان النحو الكلي متوفرا لمتعلمي اللغة الثانية أم لا. وربما يكون هذا بسبب أن أول مكونين لهذا الوسيط الذي سبق تفصيله في هذا البحث (انظر المقدمة) هما من المكونات السهلة التعلم، خاصة لدى المتعلمين المنتظمين في فصول دراسية ولدى البالغين من المتعلمين. فمن خلال الخبرات الواقعية في دراسة الإنجليزية وتدريس اللغتين العربية والإنجليزية للأطفال والبالغين، يدرس ترتيب الجملة في الإنجليزية من البدايات الأولى. وربما يسهل هذا تعلم هذين المكونين من هذا الوسيط، فلا تكون هناك مشكلة في استعمالهما.

وربما يكون الإخفاق في تعلم قاعدة أثر الاسم الموصول/الضمير العائد، بالإضافة إلى ما سبق، عائدا إلى نقص التعليمات النحوية حول هذه القاعدة. فالمدرسون عادة لا يركزون على الجوانب المختلفة من هذه المسألة، خاصة في حالة وجود الضمير بعد الاسم الموصول/الضمير العائد (سواء أكان في موقع الفاعل أو موقع المفعول به)، ولهذا السبب، ربما لا يستطيع الطلاب التمييز بين هاتين الحالتين. وعادة ما يكون النقل من اللغة الأولى هو الحل الأفضل لمعالجة هذه المشكلة عند استخدام اللغة الإنجليزية. وفي جانب آخر، يلاحظ أن قاعدة أثر الاسم الموصول/الضمير العائد يمثل مشكلة حتى للمتكلمين الأصليين، لأنها تحتوي على بعض الخيارات المعقدة، خاصة عندما يكون هناك تحرك طويل المدى لعناصر هذه القاعدة داخل الجملة (عندما تكون المسافة بين العنصر المتحرك وأثره طويلة). وبناء على ذلك، يتوقع من المتكلمين غير الأصليين أن يحكموا خطأ على تلك الجمل التي تحتوي على المكونات النحوية لتلك القاعدة، حتى وإن كانت اللغة الأولى شبيهة باللغة الثانية في هذا السياق (وايت، ١٩٨٥، ١٩٨٦؛ عبيدات والعمري، ٢٠٢٠).

ويبدو أن الاتجاه الوظيفي في تعلم وسيط استتار الفاعل، الذي وضعته تسيمبلي وروسو (١٩٩٠)، يقدم تفسيرا منطقيا للمشاكل التي تصاحب تعلم هذا الوسيط، خاصة تلك المتعلقة بالمكونين الأولين (الفاعل المستتر وعكس الفعل والفاعل في الموقع). فإذا تضمن هذان المكونان نقلا من اللغة الأولى باعتبار أنها مصدر الأخطاء في استعمال هذا الوسيط، فلن تكون للخلاصة التي توصلت لها وايت (١٩٨٦) وفيني (١٩٨٧) والحوري (٢٠٠٩، ٢٠١٨) أي اعتبار في هذا السياق. فيبدو أن متعلمي اللغة الثانية البالغين، إضافة إلى ما سبق، يبدؤون من لغتهم الأولى إذا كانت الأدلة السلبية والإيجابية[٩]، في مرحلة بداية تعلم اللغة الثانية، غير كافية لبناء مكونات وسيط استتار الفاعل بطريقة صحيحة. فعندما يتنبهون في مرحلة متقدمة من تعلمهم اللغة إلى ضرورة ملاحظة أن تكون مكونات اللغة الثانية صحيحة نحويا عند استعمال تلك اللغة، فإنهم يستعملونها بشكل صحيح. وهذا التفسير هو محاولة للتوفيق بين إمكانية إعادة ضبط الوسيط والاتجاه الوظيفي في تعلم اللغة الثانية.

وأخيرا، هناك بعض الملاحظات في دراسة كلاهسن وهونج (١٩٩٥). وأول هذه الملاحظات تتعلق بالأداة التي استخدماها في إجراء بحثهما. فقراءة الجمل في اللغة الثانية يمثل صعوبة لمتعلمي اللغة الثانية. ثم إن اللغة الألمانية ربما لا تكون لغة تصريفية بشكل كامل (أو في بعض مكوناتها النحوية في الأقل). فهي تعد، بناء على ذلك، لغة لا تحتوي على وسيط استتار الفاعل. وربما لا يمكن أن تعد مثالا جيدا على استكشاف تعلم المكونات النحوية المرتبطة بهذا الوسيط، مثل الفاعل المستتر وتطابق الفعل مع الفاعل. وينطبق هذا النقاش أيضا على دراستي كل من لكشمانن (١٩٩١)، وهيلز (١٩٩١) وعبيدات والعمري (٢٠٢٠).

٦. الخاتمة

لقد قدمت هذه الورقة تعريفا مفصلا لوسيط استتار الفاعل، كما قدمت جوانب مختلفة من دراسة هذا الوسيط بحثيا وحاولت استكشاف جوانب استعماله المتنوعة في عملية تعلمه لدى متعلمي اللغة الثانية. كما تطرقت هذه الورقة إلى المكونات الثلاثة، وهي الفاعل المستتر والضمائر الحشوية، وتبادل موقعي الفعل والفاعل مع تطبيق قاعدة أثر الاسم الموصول/الضمير العائد.

ناقش هذا البحث ثلاثة مواقف علمية اتخذها الباحثون عند تفسير تعلم هذا الوسيط. فالموقف الأول هو إمكانية إعادة ضبط وسيط استتار الفاعل مع توفر النحو الكلي لمتعلمي اللغة الثانية (وايت، ١٩٨٥، ١٩٨٦؛ فيني، ١٩٨٧؛ ليسيراز، ١٩٨٨، ١٩٨٩؛ هيلز، ١٩٨٦، ١٩٩١؛ الحوري، ٢٠٠٩، ٢٠١٨؛ عبيدات والعمري، ٢٠٢٠)، وموقف الاتجاه الوظيفي مع إمكانية الوصول للنحو الكلي (تسيمبلي وروسو، ١٩٩٠)، وموقف عدم الوصول للنحو الكلي؛ أي أن النحو الكلي غير متوفر لمتعلمي اللغة الثانية (كلاهسن وهونج، ١٩٩٥).

كما توصلت هذه الورقة إلى أن وسيط استتار الفاعل ليس الطريقة المثلى في استكشاف إمكانية الوصول إلى النحو الكلي في تعلم اللغة الثانية. وذلك لأنه، بالرغم من أن المكونين الأولين من هذا الوسيط من السهل تعلمهما، فإن المكون الثالث (قاعدة أثر الاسم الموصول/الضمير العائد) هو مكون معقد حتى للمتكلمين الأصليين، خاصة في حالة اللغة العربية.

وأخيرا، تشير الدراسات التطبيقية والخبرة الواقعية إلى أن اللغة الأولى تلعب دورا مهما في تعلم اللغة الثانية، في المراحل الأولى منها في الأقل. وبناء على ذلك، يبدو أن إمكانية إعادة ضبط وسائط النحو الكلي في عملية تعلم اللغة الثانية هو افتراض منطقي، بالرغم من أن المرء لا يستطيع أن يغفل إمكانية ما يدعو إليه الاتجاه الوظيفي في هذا السياق.

إن جميع هذه النتائج تدعو إلى النظر في تعلم اللغة العربية لغة أولى أو ثانية. ففي مجال تعليمها لأبنائها، يمكن إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث حول تعلم وسيط استتار الفاعل، وذلك بعد إجراء دراسات مقارنة بين تركيب هذا الوسيط في اللغة الفصحى واللهجات العربية، وهو متطلب يمكن أن يندرج على بقية وسائط النحو الكلي، طلبا لتيسير تعلم اللغة على أبنائها. أما فيما يتعلق بتعليم العربية لغة ثانية لغير أبنائها، فإن هذه الدراسات يمكن أن تكون دراسات مقارنة بين اللغة العربية الفصحى من جهة ولغات المتعلمين الثانية من جهة أخرى، وذلك كي تكون هذه الدراسات شاملة لوسائط النحو الكلي بصفة عامة، ومن ضمنها وسيط استتار الفاعل. وربما تكون هناك داراسات أيضا على طرق تدريس هذا الوسيط في الفصول النظامية، وطرق تقديمه أيضا في الكتب التعليمية التي تهتم بتعليم اللغة العربية لأبنائها ولغير أبنائها.

المراجع العربية

أزروال، حسن (٢٠١٦). الأولاد جاءوا إسهام المطابقة في تحديد هوية الرفع الإعرابية في الاسم. في حفيظ، محمد والعمري، نادية وسليم، عبدالإله ومرزوق، محمد (معدون)، لسانيات، تخطيط، معرفة، وتربية ٢. عمان، الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

سامسون، جفري (١٩٩٧). مدارس اللسانيات: التسابق والتطور. كبة، محمد زياد (مترجم). الرياض: النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود.

غلفان، مصطفى (٢٠١٦أ). اللسانيات التوليدية ١ الأسس النظرية المنهجية: من النشأة إلى النموذج المعيار. عمان، الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

غلفان، مصطفى (٢٠١٦ب). اللسانيات التوليدية ٢ تطور النماذج التوليدية. عمان، الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

الفهري، عبدالقادر الفاسي (١٩٨٥). اللسانيات واللغة العربية، الدار البيضـــاء :دار توبقال للنشر.

الملاخ، امحمد وعلوي، حافظ (٢٠١٦). اللسانيات التوليدية ٣ من نظرية العمـــل والربط إلى البرنامج الأدنوي. عمان، الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

Alhawary, M. (2007). The Split-INFL Hypothesis: Findings from English and Japanese L2 learners of Arabic. In Mughazy, M., (ed.), *Perspectives on Arabic Linguistics XX*. Amsterdam: John Benjamins, 135–52.

Alhawary, M. (2009). *Arabic Second Language Acquisition of Morphosyntax*. New Haven, CT: Yale University Press.

Alhawary, M. (2018). *Arabic Second Language Learning and Effects of Input, Transfer, and Typology*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Almineeai, A. and Fakih, A. (2022). The null pro subject in Najdi Arabic. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18 (1): 594-610.

Al-Momani, I. (2015). Overt and Null Subject Pronouns in Jordanian Arabic. *Advances in Language and Literary Studies*, 6 (4): 1-10.

Alnajadat, B. (2017). Pro-drop in Standard Arabic. *International Journal of English Linguistics*, 7 (1), 163-172.

Alsaedi, N. (2017a). *Pronominal Subjects in the English of Arabic, Finnish and French Speakers*. Unpublished PhD Dissertation, Newcastle University.

Alsaedi, N. (2017b). Universal Grammar Theory and Language Acquisition: Evidence from the Null Subject Parameter. *International Journal of Linguistics*, 9 (3), 48-63.

Baker, M. (2008). The macroparameter in a microparametric world. In Biberauer, T. (ed.), The Limits of Syntactic Variation. Amsterdam: John Benjamins, 351-373.

Benmamoun, E. and Al-Asbahi, K. (2012). Negation and the subject position in San'ani Arabic. In Khamis-Dakwar, R. and Froud, K. (eds.) *Perspectives on Arabic Linguistics XXVI: Papers from the annual symposium on Arabic Linguistics. New York, 2012*. Amsterdam: John Benjamins, 75-90.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structure*. Paris: Mouton.

Chomsky, N. (1959). "A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior", *Language*, 35 (1): 26–58.

Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.

Clahsen., H. and Hong, U. (1995). Agreement and null subjects in German L2 development: new evidence from reaction-time experiments. *Second Language Research*. 11 (1): 57-87.

Cook, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. London: Macmillan.

Fakih, A. (2014). The Null Pro Subject in Early Modern English and Standard Arabic. *Arab World English Journal*, 5 (4), 28-54.

Fakih, A. (2016). Agreement in Standard Arabic VSO and SVO Word Orders: A Feature-based Inheritance Approach. *Theory and Practice in Language Studies*, 6 (1), 21-33.

Fakih, A. (2017). The Syntax of Word Order Derivation and Agreement in Najrani Arabic: A Minimalist Analysis. *English Language Teaching*, 10 (2), 48-63.

Hawkins, R. (2001). *Second language syntax: A generative introduction*. Oxford: Blackwell.

Haznedar, B. (2001). The acquisition of the IP system in child L2 English. *Studies in Second Language Acquisition*. 23 (1): 1-39.

Haznedar, B. (2003). The status of functional categories in child second language acquisition: evidence from the acquisition of CP. *Second Language Research*. 19 (1): 1–41.

Herschensohn, J. and Young-Scholten, M. (2013). *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.

Hilles, S. (1986). Inter1anguage and the pro-drop parameter. *Second Language Research*. 2 (1): 32-52.

Hilles, S. (1991). Access to Universal Grammar in U acquisition. In Eubank, L. (ed.) *Point counterpoint: Universal Grammar in the Second Language*. Amsterdam: John Benjamins, 305-338.

Hyams, N. (1986). *Language Acquisition and the Theory of Parameters*. Dordrecht: Reidel.

Hyams, N. (2011). Missing Subjects in Early Child Language. In de Villiers, J. and Roeper, T. (eds.), *Handbook of Generative Approaches to Language Acquisition*. Dordrecht: Springer, 13-52.

Jaeggli, O. and Hyams, N. (1987). Morphological Uniformity and the Setting of the Null Subject Parameter. *Proceedings of North East Linguistics Society*, 18 (1, (Article 17), 238-253.

Jouini, K. (2014). *Parameters and Micro-parameters in Arabic Sentence Structure*. Unpublished PhD Dissertation, Victoria University of Wellington.

Jouini, K. (2020). Functional Structure in Standard Arabic and How It Is Derived. *International Journal of Linguistics*, 12 (1): 115-152.

Kenstowicz, M. (1989). The Null Subject Parameter in Modern Arabic Dialects. In Jaeggli, O. and Safir, K. (eds.), The Null Subject Parameter. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 263–275.

Khalfan, A. (2020). Pro-Drop Parameter and Theta Role Theory: Comparative Analysis. *International Journal of Research in Humanities and Social Studies*, 7 (12), 7-12.

Lakshmanan, U. (1994). *Universal Grammar in Child Second Language Acquisition: Null Subjects and Morphological Uniformity*. Amsterdam: John Benjamins.

Lakshmanan, U. (1991). Morphological Uniformity and Null Subjects in Child Second Language Acquisition. In Eubank, L. (ed.) *Point Counterpoint: Universal grammar in the Second Language.* Amsterdam: John Benjamins, 389-410.

Liceras, J. (1988). Syntax and Stylistics: More on the Pro-Drop Parameter. In Pankhurst, J. (eds.) Learnability and Second Languages. Berlin: Walter de Gruyter, 71-93.

Liceras, J. (1989). On Some Properties of the "pro-drop" Parameter: looking for Missing Subjects in Non-native Spanish. In Gass, S. and Schachter, J. (eds.) *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 109-133.

Mobaraki, M., Vainikka, A. and Young-Scholten, M. (2008). In Haznedar, B. and Gavruseva, E. (eds.), Current trends in child second language acquisition: a generative perspective. Amsterdam: John Benjamins, 209-236.

Obeidat, H. and Al-Omari, A. (2020). The Acquisition of Null Subjects in Standard Arabic by Native Speakers of English. *Jordan Journal of Modern Languages and Literatures*. 12 (3), 405-420.

Phinney, M. (1987). The pro-drop parameter in Second Language Acquisition. In Roeper, T. and Williams, E. (eds.), *Parameter Setting*. Dordrecht: Reidel, 221-238.

Rizzi, L. (1982). *Issues in Italian Syntax*. Berlin: Walter de Gruyter.

Rothman, J. and Cabrelli Amaro, J. (2010). What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state. *Second Language Research*, 26 (2): 189-218.

Shormani, M. (2015). Is Standard Arabic a VSO Language? Evidence from Syntax and Semantics. *Al-Qalam Journal*, 3, 1-49.

Slabakova, R. (2016). *Second Language Acquisition*. Oxford:

Oxford University Press.

Smallwood, J. (2021). *The Role of L1 Typology and L2 Proficiency in Null Subject Transfer*. Unpublished Master Dissertation, University of Oxford.

Sorace, A. (2000). *Differential effects of attrition in the L1 syntax of near-native L2 speakers*. In Catherine Howell, S., Fish, S. and Keith-Lucas, T. (eds.), Proceedings of the 24th annual Boston University Conference on Language Development (BUCLD 24). Somerville, MA: Cascadilla Press, 719-725.

Thomas, M. (2013). History of the study of second language acquisition. In Herschensohn, J. and Young-Scholten, M. (eds.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, 26-45.

Towell, R. and Hawkins, R. (1994). *Approaches to second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Tsimpli, 1. and Roussou, A. (1991). Parameter-resetting in L2. In de Koot, H. (ed.), *UCL Working Papers in Linguistics*, 3, 149-189.

White, L. (1985). The pro-drop parameter in adult second language acquisition. *Language Learning*. 35 (1),47-61.

White, L. (1986). Implication of parametric variation for adult second language acquisition: an investigation of the pro-drop parameter. In Cook, V. (ed.) *Experimental Approach to Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 55-72.

White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

الهوامش والإحالات :

١. يشير وضع علامة النجمة "*" في أول الجملة إلى أنها خاطئة نحويا.

٢. تذكر سلاباكوفا أن وسيط استتار الفاعل كان من الوسائط المهمة التي بادر الباحثون إلى العناية بها والنظر في تركيبها في مبادئ النحو الكلي ووسائطه، حيث تذكر أن نينا هيامز Nina Hyams (هايمز، ١٩٨٦)كانت من أوائل من درسوا هذا الوسيط في اكتساب اللغة الثانية لدى الأطفال (سلاباكوفا، ٢٠١٦: ٨). كما كان لها دراسة أخرى تتعلق بهذا الموضوع يفسر بمزيد من التفصيل إسقاط الفاعل في المرحلة المبكرة لاكتساب اللغة لدى الأطفال (هايمز، ٢٠١١).

٣. للكشمانن كتاب صدر لاحقا حول الموضوع نفسه بتفاصيل وتوسع أكبر (لكشمانن،١٩٩٤).

٤. انظر دراسة وايت (١٩٨٥) لمزيد من التفصيل في أمثلة من اللغة الإنجليزية حيث ليس من أهداف هذا البحث التوسع في ذلك.

٥. من واقع الخبرة في تعليم اللغة الإنجليزية وتعلمها، ربما كان هذا متوقعا، حيث إن من أول ما ينبه له متعلمو اللغة الإنجليزية لغة ثانية أنها لغة تبدأ جملها بالفاعل ولا تسمح بالبدء بالفعل فيها. ولذلك فهما كان النظام التركيبي للفعل والفاعل في اللغات الأولى للمتعلمين، فمن المتوقع ألا يبدؤوا بالفعل، خاصة أن اللغة الإنجليزية لغة عالمية تدرس غالبا في التعليم العام في مختلف الدول. ولذلك ربما كان من المناسب النظر في هذا التعليل من هذا الجانب، بالإضافة إلى ما ذكرته وايت من احتمال عدم علاقة هذا التركيب بوسيط استتار الفاعل، إذ يظل احتمالا قائما.

٦. انظر قسمي المناقشة والخاتمة لإلقاء الضوء على هذه النتائج وتفسيرها في سياق المناقشة الكلية لوسيط استتار الفاعل في تعلم اللغة الثانية.

٧. انظر الحوري (٢٠٠٩: ١١٧) لمزيد من التفاصيل عن المقابلات ومحتواها وما تضمنته من تراكيب نحوية مستهدفة في الدراسة.

٨. انظر المقدمة من هذا البحث.

٩. انظر تاول وهوكتر Towell and Hawkins (1994) لمزيد من التفصيل حول الأدلة الإيجابية والسلبية في تعلم اللغة.