أولا: تعريف اللغة:

مقدمة:

ليس من العجيب أن تجد كل المفاهيم الإنسانية يدور حولها العديد من الخلافات فى الوصول إلى تحديد وتعريف لها يتضمن مكونات مُتفقًا عليها، وذاك ببساطة لأن المفاهيم الإنسانية تمثل نتاجا بشريا.

وهذا الأمر ليس بمستغرب؛ لأن المفاهيم الإنسانية تقوم فى إنبنائها على الصفر الاحتمالى والمحك الاصطلاحى.

ولما كان ما تقدم، فإن ما كان إحتماليا ينتج عنه ما يتردد على متصل طرفاه اليقين؛ أى المطلق، والطرف الثانى هو العدم المحض. ولن يصل بالطبع إلى أحد الطرفين، لأن النتاج الإنسانى الذى يصل إلى أحد الطرفين على المتصل لن يكون سوى مفهوم مطلق، وهذا مالا تجده إلا فى المفاهيم الفيزيقية التى لاتختلف باختلاف الأماكن والثقافات والتوجهات العلمية، فحامض الكبريتيك المركز إذا تفاعل مع الصوديوم فسوف ينتج كبريتات الصوديوم ويتصاعد الهيدروجين، أجرى هذا فى الولايات المتحدة الأمريكية أو أجرى فى جزر الواق واق؛ لأن الحمض إذا أضيف إليه الفلز فإنه يعطى ملح الحامض ويتصاعد الهيدروجين، أما المصطلحات الإنسانية فلو جُبت معناها فى الولايات المتحدة الأمريكية ثم جبتها فى الواق واق فسوف يختلف معناها.

كما أن المفهوم الإنسانى الواحد لو حللت معناه ومكوناته فى الطب فسوف يختلف معناه عنه عند أهل علم النفس، لأن اصطلاح كل توجه قام على أفكار ونظريات وقوانين وحقائق وخلفيات وتوجهات علمية تختلف عن بعضها البعض فى كل مجال، وهكذا.

ولما كانت اللغة مفهومًا إنسانيًا، بل اللغة ذاتها نتاج إنسانى. وعليه، فإن تعريفها والوقوف على ماهيتها سوف يختلف من مجال علمى إلى مجال آخر، لكن لأننا هنا من ذوات التوجه النفسى فإن الأمر سوف يلزمنا التقيد إلى حد كبير فى الوقوف على معنى اللغة وتعريفها فى هذا الإطار، غير متناسيين بأى حال من الأحوال تعريف اللغة وماهيتها لدى أهل اللغة؛ لأنهم الحاضن الأصلى والتاريخى لعلم اللغة وأول من اهتم بها، قبل مزاحمة أهل الطب وعلم النفس وأهل الاجتماع اللغوى و.....إلخ.

وعليه، فإننا هنا سوف نذهب نقلب مفهوم اللغة وماهيتها من الناحيتين الأخيريتين، راجين أن نصل إلى القاسم المشترك لتعريفها، أو على الأقل أن نصل إلى أهم المكونات التى يجب ألا يتخلى عنها أى تعريف للغة.

صحيح، إن اللغة فى أقصر التعريفات مفهوم إنسانى..

لكن....ما اللغة، إذن، ذلك المفهوم الإنساني؟

معا ندور فى هذا الفلك وذاك المُلك الإنسانى لنتعرف على معنى اللغة.

أولا :تعريف اللغة :

فى البداية دعنا نلفت الانتباه إلى خلاف بسيط يرصده سفر العلم؛ وهو أن هناك كثيرا من الكتاب المتخصصين يفرقون فى علم اللغة وعلم النفس بين اللغة اصطلاحا وبين اللسان ذاهبين فى هذا إلى القول بأن اللسانيات تعالج خصائص اللغة البشرية من حيث هى مجموعة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم كما يعبر بن جنى، ومن حيث هى " اختلاف تركيبات المقاطع الصوتية" التى تفضى إلى " دلائل كلامية" وعبارات لغوية، وأن اللغة هى علم واحد؛ أى أن نظرية اللغة هى علم واحد، بينما اللغات شتى، ذلك لأن أى لغة تستأثر بنظامها الصوتى والتركيبى والنحوى والمورفولوجى، وبمقدار ما يمكن أن يلاحظ من اتفاق بين اللغات فى النظام العام، فإن الخلاف الداخلى الخصوصى صوتيا وتركيبيا ونحويا هو الذى يجسد خصوصية كل لغة. ولذلك فى موضع التفريق بين اللسان واللغة يتحدث

العلماء عن أن اللسان يتركز على تشريح الكلام كما يرد فى المعجم تشريحا وتفصيلا من الناحية الصوتية والصرفية والتركيبية والمعجمية، بينما يقصرون اللغة على الفروق الواسعة فى الدلالة والاستخدام والحبكة السردية والسياقية. ومن هنا، تجدهم يتحدثون عن لغة الشعر والرواية والأدب والقانون...إلخ، كما يتحدثون عن اللغة غير اللفظية والمتمثلة فى لغة الإيماءات والإشارات، ولغة الجسم بعامة كلاً وأجزاءً.

وعلى أية حال، إن التوصل إلى تعريف جامع للغة يعد جد عسير، إذ اللغة ونحن بصدد تعريفها لا يعدو حالها بأفضل حال من أى مفهوم إنسانى، والخلاف حول تعريفها هو الشيء الذى يمكن أن نتفق عليه بداءة، بينما الاتفاق على تعريف للغة لا يمثل اتفاقا عاما، فهو أمر عليه خلاف.

إن اللغة فى بعض التعريفات نظام من الأصوات المنطوقة وفق مجموعة من القواعد التى تحكمه.

وهذا التعريف ومن يقع على شاكلته يقصر معنى اللغة فى معنى يشبه معنى الكلام، برغم نقصه أيضا، حتى ولواستعرنا هذا التعريف كتعريف للكلام، لأن الكلام ليس نظما على أى شاكلة من الشواكل، بل إن نظمه ولفظه لابد أن يهدف إلى إيصال معنى تحقيقا لهدف وغاية، فإن فرغ الكلام من هذا أصبح هذيانا أو ثرثرة لاقيمة من جرائه. كما أن التعريف السابق يعتريه النقص الشديد، لأن اللغة ليست كلاما ولا كتابة فحسب، بل هى أيضا نسق ثقافى واجتماعى من النظام الإشارى المتمثل فى الإيماءات، والإشارات، والحركات، والتعبيرات البدنية التى تؤدى إلى إيصال معنى، باعتبار أن هدف اللغة كنظام اجتماعى وابتكار بشرى هو الفهم والإفهام، وبدون عدم تحقيق ذلك يمثل إعدامًا للغة ومعناها.

واللغة عند "فرديناند دى سوسير" هى مجموعة من القواعد المتفق عليها والتى تحكم استخدامها، بينما الكلام هو تجسيد لهذه القواعد والقوانين فى مواقف بعينها.

أما من زاوية علم " السيميوطيقا" فإن اللغة تعرف على أنها نظام معقد من

الإشارات التى يتفاهم من خلالها البشر، إنها رموز وإشارات للأشياء الموجودة فى العالم الخارجى من جانب، وللمعانى أو التصورات الموجودة فى الرأس من جانب آخر.

واللغة كما يشير خلف الله (١٩٨٠)، نظام اصطلاحى مؤلف من رموز تعبيرية وظيفتها النفسية أن تكون أداة للتحليل والتركيب التصوريين، ووظيفتها العملية أن تكون أداة للتخاطب بين الأفراد.

وكون اللغة نظاما اصطلاحيا من الرموز التعبيرية فإن معنى ذلك أن هناك ميثاقًا قوميًا يتواتر إتفاقا على محيطها الصوتى ونغمتها أو دلالتها، هو مايجعل اللغة البشرية تفرق فى العرف الإنسانى عن لغة الطير والحيوان، والتى تقوم على الإشارات الغريزية فقط التى يتواصل بها كل فى مملكته.

واللغة بهذا المعنى، أداة للتواصل بين الأفراد، وهى بهذا تتكون من مجموعة من الرموز الاصطلاحية؛ أى مجموعة من الحروف والإشارات التى تعارف أهلها واتفقوا على محيطها الصوتى أو دلالتها ومعناها، وبهذا يتحقق بها شرط الفهم والإفهام. وهناك من يذهب إلى أنها نظام يتكون من رموز صوتية Vocal Symbols تستخدم للتواصل الإنسانى، وكلمة نظام معناه أن سير اللغة محكوم بمجموعة من القوانيين تؤدى إلى التناسق بين مكونات اللغة.

وكون اللغة رموزا اصطلاحية تعارف عليها الأفراد أو قوم من الأقوام، فإن ذلك يفيد أن التوافق على رموز معينة فى أى لغة من اللغات يقوم على الاختيار الاتفاقى بين هؤلاء الأفراد، وهو ما يشير إلى أن اللغات نظام مكتسب لا موروث، كما تشير هذه العبارة إلى الاختلاف من حيث الصوت، لا من حيث المعنى فهو ثابت يتحدد بالنسبة إلى الأجناس البشرية المختلفة. وهو ما يشير إلى أن اللغة ليست غاية فى ذاتها، وإنما هى أداة يتواصل بها أفراد مجتمع معين لتقسيم علاقاتهم وتيسير وتسيير أمور حياتهم، ولهذا كانت معرفة اللغة أو تعلمها ضرورة من ضرورات الحياة الاجتماعية التى تستقر وتستقيم بها حياة الفرد.

وبعض التعريفات تنظر إلى اللغة باعتبارها نظامًا من الرموز الصوتية الاعتباطية، وإضافة اعتباطية Arbitrariness معناه أنه لا توجد علاقة بين شكل الكلمة ومعناها، فكلمة "جمل" برسمها الكتابى هذا لاتشير إلى صورة الجمل بشكله المعروف، لكن المعنى يأتى من الارتباط الشرطى بين الصوت والشيء ذاته.

كما ينظر آخرون إلى اللغة على أنها "قدوة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق System يتكون من رموز اصطلاحية منطوقة يتواصل بها الأفراد فى مجتمع ما"، وهذا التعريف فى واقعه- بالإضافة لما سبق- يقرر مجموعة من الحقائق التى تنطوى عليها طبيعة اللغة فى حقيقتها وكيانها الداخلى الدقيق، وهذه الحقائق هى:

١- أن اللغة قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية المتفاعلة، بما فيها المعانى والمفردات والأصوات والقواعد التى تتولد وتنمو فى ذهن الفرد الناطق للغة أو مستعملها، فتمكنه من إنتاج عبارات لغته كلاما أو كتابة، كما تمكنه من فهم مضامين ما ينتجه أفراد مجموعته من هذه العبارات، وبذلك توجد الصلة بين فكره وأفكار الآخرين، وتتداخل فى تكوين هذه القدرة عوامل فسيولوجية تتمثل فى تركيب الأذن والجهاز العصبى والمخ والجهاز الصوتى لدى الإنسان.

٢- أن هذه القدرة تكتسب، ولا يولد الإنسان بها، وإنما يولد ولديه الاستعداد الفطرى لاكتسابها، ويدفعه لهذا الاكتساب فى العادة شعوره بالانتماء إلى مجموعاته البشرية نفسيا واجتماعيا وحضاريا، ورغبته فى التعايش وتبادل المنافع والمصالح بينه وبين أفراد هذه المجموعة.

٣- أن هذه القدرة المكتسبة فى طبيعتها تتمثل فى نسق متفق عليه أو متعارف عليه بين أفراد ما يطلق عليه الجماعة اللغوية، أو الجماعة الناطقة للغة.

وأن اللغة تتضمن مجموعة من المكونات أو النظم أو الأنساق تتمثل فى:

أ- الصوتيات والصرف والنحو.ب- المحتوى، وينضوى على المعانى والدلالة المتضمنة فى الرسالة الكلامية ج- الاستخدام، أى كيف توظف المكونات السابقة فى الحياة.

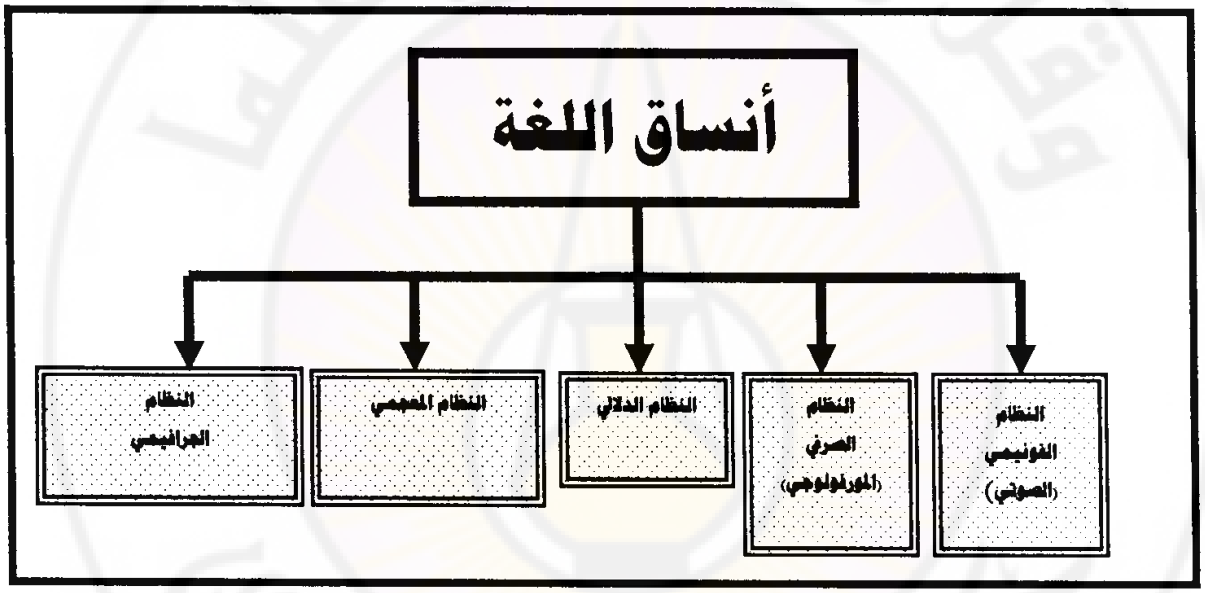
ويرى ثان أن اللغة، أى لغة، تنحصر مكوناتها أو نظمها فى نظامين فقط، هما:

أ- النظام الصوتى. ب-النظام الدلالى.

ويضيف بعض العلماء نظامين آخرين للنظام السابق، هما:

د- النظام المعجمى. هـ- النظام الجرافيمى.

وعليه فإننا هنا نتناول نظم اللغة وأنساقها، وذلك كما يوضحه شكل(١):



شكل(٢-١) يوضح نظم اللغة وأنساقها.

١- نظم اللغة أوأنساقها:

وفيما يلى تفصيل لنظم اللغة وأنساقها:

ا-النظام الصوتى Phonemic System:

وهو الذى يحدد نطق الكلمات أو أجزاء الكلمات وفق الأنماط المقبولة أو المتعارف عليها لدى الجماعة اللغوية.

ومن الجدير بالذكر أن علماء اللغة يميزون فى هذا الجانب بين الفوناتيك Phonetic، والفنولوجى phonology معتبرين أن الفوناتيك يعنى بالأصوات الإنسانية شرحاً وتحليلا متحرراً من لغة بعينها إنما يجرى التجريب فيه مع كل

اللغات، أما الفنولوجى فإنه يعنى بأثر الصوت اللغوى فى تركيب الكلام نحوه وصرفه، ولهذا يمكن أن يطلق عليه علم الأصوات الذى يخدم بنية الكلمات وتركيب الجمل فى لغة من اللغات. وإن كان يصعب الفصل بينهما وتحديد فواصل دقيقة بين المصطلحين، وآخرون يجعلون الأول للبحث التاريخى والآخر للبحث الوصفى، ومن أمثال هؤلاء دى سوسير De Saussure.

ومثل هذا النسق- الفونولوجي- يتضمن النظام الصرفى لقواعد تحليل الكلمة، وتصريفات البدايات والنهايات، والبنية الداخلية للكلمة، طبقا لنظام يحتمه نسق نطق الوحدات الصرفية الصغرى والمسماة بالمورفيم، والذى يمثل فى أدق معانيه أصغر وحدة صوتية فى اللغة لها معنى.

وهو من الخطورة والحساسية بمكان فى تغيير معنى الكلمة وتحديده، كما يتضمن النظام أو النسق الصوتى للغة ما يسمى بالوحدة الصوتية الأصغر أو الخام- من وجهة نظر المؤلف- أو الفونيم، فهو كما المورفيم يشتركان فى أن كلا منهما يمثل أصغر وحدة صوتيية فى اللغة، إلا أن الفارق بينهما أن الفونيم لامعنى له أما المورفيم فهو ذات معنى؛ فكلمة مثل "علم " بفتح العين والميم وتشديد اللام فتحا لها معنى، ونطقها بفتح العين وكسر اللام وفتح الميم لها معنى آخر، ونطقها بكسر العين وتسكين اللام لها معنى ثالث، فالمتحكم فى المعنى طبقا لهذا هو التغير الصرفى بما يستتبعه من تغير فى النظم الصوتى، وبالتبعية تغير فى المعنى والدلالة، أما الفونيم ففى كل حالة لن تجد إلا الصوت الأصغر منفردا ومستقلا عما يجاوره؛ فالكلمة التى تمثل مثالنا السابق" علم" تتكون من ثلاثة فونيمات هى فونيم العين/عَ/ كما يرد نطقه فى الكلمة، وكذلك فونيمى اللام/لَ/، والميم /مَ/، فهما فى الكلمة السابقة على فتح كل أصوات الحروف سوف تكون فونيماته: العين فتحا، واللام فتحا، والميم فتحا.

ونود الإشارة إلى أن كل حرف من حروف اللغة له اسم ومسمى، ففى كلمتنا السابقة سنجد ثلاثة أسماء هى العين واللام والميم، أما مسماها فهو كما يرد فى نظم

الكلمة نطقا، والفرق شاسع بين الحالتين. ولعل هذا هو الذى يجعل القاريء للقرآن يقرأ "ألم" الموجودة فى صدر سورة البقرة يقرأها متبعا الأسماء لا المسميات فيقول: ألف-لام-ميم مدا لازما، بينما نفس الحروف ذاتها الموجودة فى صدر سورة الانشراح يقرأها"ألم" باتباع نظام مسميات الحروف لا أسمائها، ولعل هذا من الأمثلة أيضا التى تؤكد أن هناك لغة منطوقة وأخرى مكتوبة. كما يشير إلى الحقيقة الاصطلاحية كمكون من مكونات تعريف اللغة، ناهيك عن أن هناك من فنون اللغة مالا يتم اكتسابه إلا من خلال أستاذ متخصص، وكأن من طبيعة اللغة فى بعض فنونها التلقى عن الغير سماعا، وهو ما يؤكد المعنى الإصطلاحى والإتفاقى فى تعريف اللغة.

ب- النظام الصرفى **Morphological System**:

أما قواعد البنية أو الصرف Morphological System فهو النسق الذى تعالج فيه أو من خلاله بنايات الكلمات وأنواعها وتصريفاتها أو اشتقاقاتها. وهذا المفهوم يقوم على المادة الخام له والتى تمثل بنيته الأساس من وجهة نظر المؤلف، وهو ذاك الذى يتمثل فى المورفيمMorpheme، أو ما يسمى فى الكتابات اللغوية بالوحدة الصرفية، والذى يمثل الوحدة الوظيفية الصغرى فى تركيب الكلمة- ويرى البعض أنه بديل الكلمة- أو الوحدة المميزة الصغرى فى التحليل القواعدى.

هذا النسق الذى يرفع اللغة العربية على ما عداها من اللغات، فقلما تجد لغة من اللغات الإنسانية تنشعب فيها المعانى انشعابا متعددا كما تجدها فى حساسية التصريفات البنيوية لرسم كتابى واحد وبها يولد من المعانى كما فى اللغة العربية، فهى لغة حساسة برهافة شديدة للتغيرات البنيوية.

ومن هنا تجد أن الأصل الواحد فى اللغة العربية يتوارد عليه مئات المعانى، بدون أن يقتضى ذلك أكثر من تغيرات فى حركات أصواته الأصلية نفسها مع زيادة بعض أصوات عليها أو بدون زيادة، وأن ذلك يجرى وفق قواعد مضبوطة دقيقة نادرة الشذوذ: عَلِم عَلِمنا.. أَعْلَم يَعْلم نَعْلم... اعْلَمْ اعلمى... عَـلم نُعَلم.. تعلم...

تعاليم... عُلِم... يُعْلم... عِلْمٌ... عَلَمٌ.... علامةٌ... عُلُوم.... أَعْلاَم... علامات... عالِم... عليم... عَلامةٌ... عُلَماء... عالِمون... مُتَعَلم... مُتَعلِم... مُعْلَم.. معْلم معلوم، عَالَم عَالِمون.... الخ.

وتنقسم الوحدات الصرفية أو المورفيمات إلى وحدات صرفية حرة، ووحدات صرفية مقيدة، والوحدة الصرفية الحرة هى التى تأتى مستقلة فى الكلام، وهى فى هذه الحالة تكون الوحدة الصرفية كلمة مثل "رجل" أو "ولد" أو "حصان" أو "في" أو " على"...إلخ باعتبار المورفيم هو المفهوم العلمى البديل لمفهوم الكلمة، أما الوحدة الصرفية المقيدة فهى التى يأتى مرتبطة بالكلمة كأداة التعريف" ال"، أو الوحدات الصرفية الخاصة بالجمع، أو التأنيث، أو الضمائر الشخصية المتصلة كما فى كلمة عقولنا، والأخيرة تتكون من ثلاث مورفيمات تتمثل فى: كلمة عقل+ مورفيم الجمع" و" + مورفيم الضمير"نا"....إلخ.

ومن حيث كون المورفيم أو الوحدة الصوتية كلمة كما سبق وذكر "روبنز" بعاليه فهذا أمر لايوافق عليه المؤلف وذلك لاتساع المحيط الصوتى للكلمة؛ إذ المورفيم أصغر وحدة صوتية فى اللغة لها معنى، بينما الكلمة بالوصف المتقدم ليست أصغر وحدة صوتية فى اللغة، فعلى سبيل المثال، ومما أورده روبنز نجد أن كلمة " ولد" لو نطقت هكذا"وُلِدَ" لكان معناها حدث يتعلق بمولد خلق، أو إنشاء جديد، ولو نطقت هكذا" ولَدٌ" لكان معناه عين من الأعيان يتمثل فى بشر من عوام الأبشار صغير السن بض طرى فى مقتبل العمر، ولونطقت " وَلَّدَ" لكان معناها يختلف عما قبلها من معانى، وهكذا فالقول بأن " ولد " وأمثالها وحدة صرفية أو مورفيم حر قول لايصادف صحيح الاصطلاح فى المعنى اللغوى لدينا، وحتى حرف "ال" و" فى " الذى ذكره روبنز واعتبر إياه مورفيماً حر كلام لنا عليه إعتراض وذلك لأن حرف "ال" أو "في" يتكون من أكثر من وحدة صوتية صغيرة، هذه الوحدات الصوتية تتمثل فى: / فِ/ و / يِ/ وبذا لا يكون حرف الجر " في" أصغر وحدة صوتية فى اللغة، صحيح أن له معنى، ولكن ليس كما قلت أصغر وحدة صوتية فى اللغة، وهو ما يعد من أصل وجوهر تعريف المورفيم.

والمورفيم قد لايقع فى لغة الكلام المنطوق، ولكن يحقق وقوعه السياق، وفى هذه الحالة يسمى المورفيم بالوضع المورفيمى الفارغ أو الصفرى وذلك كما يرد مثلا فى كلمة شمس، فبرغم أن الكلمة مؤنثة إلا أنه لايوجد مورفيم يدلل على التأنيث من خلال تاء التأنيث وغيرها، لكن بالفعل السياق الوارد فيه هذه البينة الصوتية المنطوقة هو الذى يحقق وجود الوحدة الصرفية فتقول" أشرقت الشمس" أو " شمس مشرقة" فالتحقق المورفيمى هنا صفر، وتحلل كما يلى: "شمس + فاى".

ج- النظام الدلالى Semantic System:

ويتكون هذا النظام فى اللغة من: معانى الكلمات، وقواعد النظم والتركيب Syntax، وقواعد البنية (الصرف) Morphology، وقواعد الأسلوب كاستخدام الألفاظ فى غير ما وضعت له لأغراض بلاغية، كتوضيح المعنى والمبالغة فى تقريره والإبانة عنه، أو الاشارة إليه فى قليل من اللفظ، أو عرضه فى صورة جذابة، كالمجاز بالاستعارة كما يحدث عند استخدام اللفظ فى غير ما وضع له لتشبيه أمر بأمر فى صفة ما مثل " يخرجهم من الظلمات إلى النور"، أو عندما يحدث عند حذف المشبه به ويرمز إليه بخاصة من خواصه كما فى حالات الاستعارة المكنية مثل"يلتهم العلم التهاما" إلى آخر هذه الصور.

والدلالة وفق هذا تشير إلى معنى الوحدات اللغوية وفق سماتها الدلالية المعروفة أو المقبولة فى اللغة فى ضوء السياق الضامن لمعناها. بينما قواعد النظم والتركيب يعنى ترتيب كلمات الجملة أو الجمل فى أشكالها المقررة فى اللغة، هذا فى الوقت الذى يرى آخرون أن عنصر التركيب يُعنى بما يمكن أن نسميه بشئون التنظيم؛ وهو المعنى الذى يشير إلى نسق القواعد الدقيقة التى اشتهرت باسم قواعد الاعراب، والتى يتمثل معظمها فى أصوات مد قصيرة تلحق أواخر الكلمات لتدل على وظيفة الكلمة فى العبارة وعلاقتها بما عداها من عناصر الجملة.

د - النظام المعجمى Lexical System:

ويقصد به مجموع المفردات اللغوية المتاحة للتعبير عن المعانى والمواقف المختلفة فى إطار اللغة.

ومن المعروف أن اللغة العربية لاتنازعها لغة من اللغات من ناحية استخدام اللفظ الواحد للتعبير عن أكثر من معنى، وكذا وفرة المفردات الدالة على شيء بعينه وبما لاتجده فى لغة من اللغات، فالأسد مثلا أحصى له فى لغة العرب أكثر من خمسمائة اسم، وللثعبان مائتى اسم. بل وأحصى الفيروزابادى أنه يوجد للسيف فى العربية ألف اسم على الأقل، ويقرر آخرون أنه يوجد للداهية أكثر من أربعمائة اسم، والأمثلة فى هذا الاطار كثيرة بما لايحصى عده وحصره.

هـ - النظام الجرافيمى Grapheme System:

ويعنى شكل الحروف من ناحية الرسم الكتابى وأشكال تجمعاتها كتابياً عندما يجاور بعضها بعضاً فى علاقة ارتباطية.

ثانيا: للغة مظهران: لغة لفظية ولغة غيرلفظية:

لما كانت اللغة أداة التعبير عن المعنى؛ لذا فإنها لا تقتصر فقط على الكلام الملفوظ، بل تزيد على ذلك لتشمل ما هو أكثر من ذلك من إشارات وإيماءات وحركات، وهو ما يجعلنا نقول مرتاحين إن لغة الإنسان تتضمن جانبين رئيسين، هما:

١- اللغة المنطوقة أو المكتوبة(*)، وهى ما تسمى باللغة اللفظية Verbal Language.

(*) يقدر البعض عدد اللغات فى العالم-بخلاف اللهجات- بين أربعة وخمسة آلاف لغة، أما عدد أنظمة الكتابة يعد على أصابع اليدين، اشهرها النظام اللاتيني(المطور عن اليونانى) والعربي(شبه فونيمى)، والأمهري(مقطعى)، والصيني(صورى)/ راجع: ربنز/ مرجع سابق، ص٩

ويرى المؤلف أن النظم الكتابية للغات يمكن حصرها فى نظامين رئيسين هما النظام الحرفى كاللغة اللاتينية والنظام الصورى كاللغة الفرعونية.واعتراض روبنز على أن من أنواع اللغات اللغة الكتابية، رافضا هذا التصنيف وقاصرا اللغة على اللغة المنطوقة فقط باعتبار اللغة ظاهرة صوتية أمر توجد عليه بعض الملاحظات من وجهة نظرنا، فكلمة مثل"الشمس" نظامها الصوتى غير نظامها الكتابى، وغيرها كثير مثل:داود، وعمرو، وهذا، وهؤلاء، وأولئك...إلخ

٢- اللغة غير اللفظية Non verbal language، وهى اللغة التى تتمثل فى الحركات والإشارات والإيماءات، والتى يمكن من خلالها فهم معنى معين أو دلالة مخصوصة تواضع العرف على معنى معين لها.

ومن هنا نرى أن اللغة أوسع بكثير من مجرد ألفاظ. لذا، ذهب بعض علماء اللغة فى تعريفهم لها مذاهب مختلفة فيما بينهم فى التوصل إلى تعريف محدد لها، ولعل مبعث ذلك أن بعضهم ينظر فى تعريفه لها قاصرا إياها على الجانب اللفظى مسترشدا فى ذلك بأنها نتاج إنسانى، وغايتها التواصل مع الإنسان.

وفى المقابل ينظر فريق آخر فى تعريفه للغة من زاوية أوسع، حيث يرى أن اللغة مادام غايتها الفهم والإفهام فإنها تتضمن ما هو أوسع من الألفاظ ناظما فى تعريف اللغة ما تتضمنه من إشارات وإيماءات وحركات، وعمادهم فى تأييد وجهة نظرهم هذه، هو أن الإنسان أثناء الحديث لا يستغنى عن الحركات والإشارات والإيماءات، بل وقد يعتمد فقط على هذه الحركات والإشارات والإيماءات فى توصيل مراده وما يعنيه، وذلك كما يحدث عندما يستخدم الفرد أصبع السبابة بشكل معين فيفهم منها التهديد والوعيد، وعندما يستخدم نفس الأصبع بشكل آخر فقد يفهم الرفض وعدم القبول، وكذلك استخدامه لحركات الكتفين والرأس بأشكال حركية معينة ليفهم منها دلالات محددة ومعانى مقصودة. مع الإحاطة، ولكون اللغة من النظم المتواترة والمتفق على دلالتها، فإنه ليس بالضرورة أن تحمل نفس هذه الاشارات والإيماءات نفس الدلالات فى الثقافات الأخرى، فقد يكون لها معانى أخرى غير التى وضعت لها فى إطار ثقافى ومجتمعى وقومى معين.

وبذا يمكن الوصول إلى مجموعة من المكونات والخصائص التى تحدد تعريف اللغة تتمثل فى:

- قدرة عقلية مكتسبة يقابلها استعداد وتكوين فطرى يجعل للإنسان قابلية لاكتسابها وتخزينها وانتاجها.

- قدرة نهائية حيث تنمو مهاراتها الأساس فى تتابع مرسوم لها، ولايمكن اكتساب مهارة قبل مهارة أخرى إلا طبقا للنظام النهائى التتابعى: الإستماع ثم الكلام ثم القراءة ثم الكتابة.

- مجموعة من الرموز الصوتية وغير الصوتية الاصطلاحية المتواتر على معناها ودلالتها داخل إطار مجتمعى وثقافى محدد.

-اللغة تتضمن نظامين كبيرين يتمثلان فى اللغة اللفظية واللغة غير اللفظية.

- اللغة اللفظية تتمثل فى مجموعة من الرموز الكتابية ذات المقابل الصوتى الذى يحكمه نظام التركيب والقواعد الصرفية المتفق عليها لدى قوم ومجتمع محدد.

- تتكون اللغة اللفظية من نسقين كبيرين النسق المسموع والنسق المكتوب، وقد يختلف النسقان فيما بينهما.

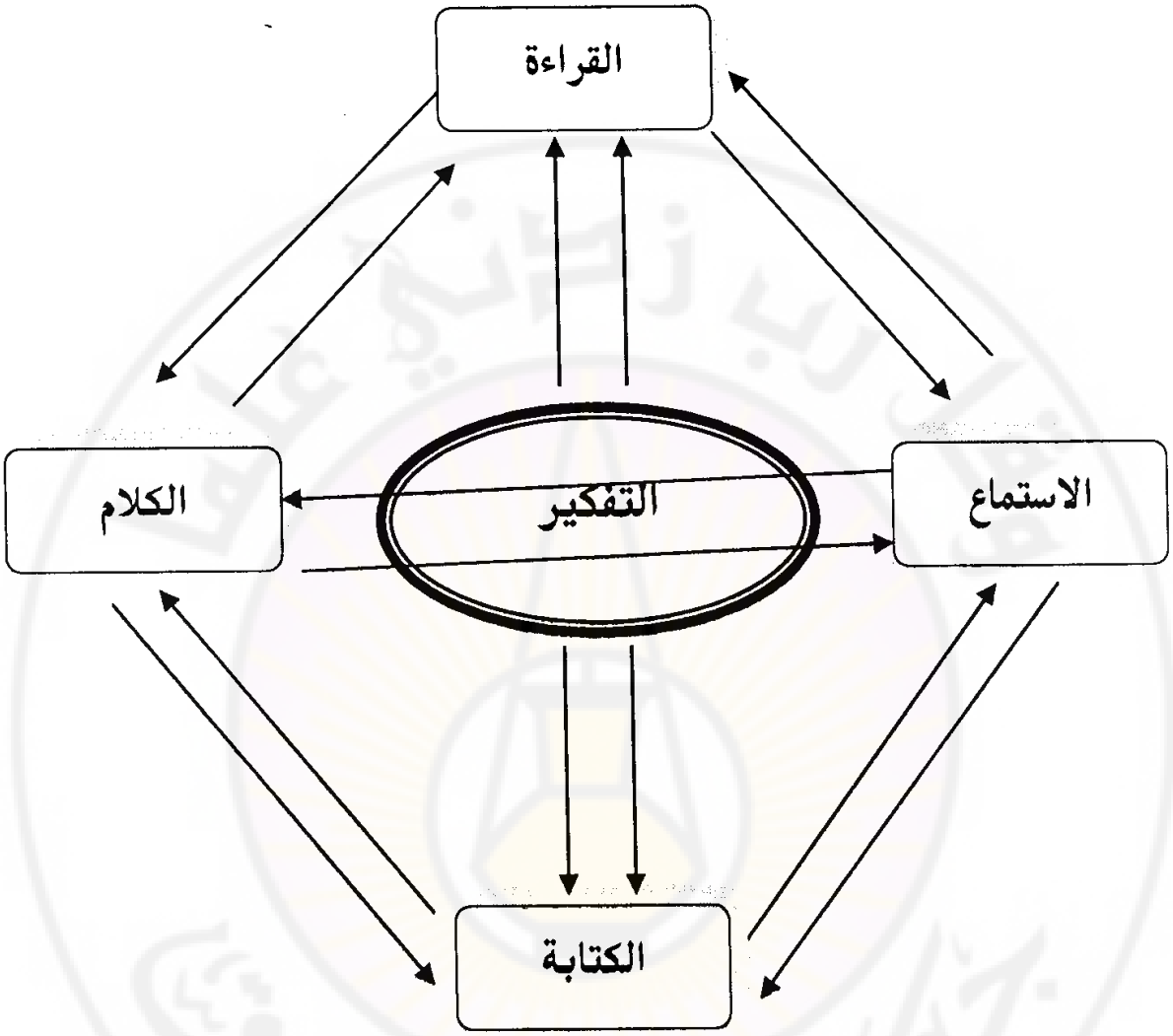
- اللغة غير اللفظية وتتكون من مجموعة من الإيماءات والإشارات ذات شكل صورى محدد، ولها دلالات ومعانى تحددها ثقافة مجتمع معين.

ثالثا :المهارات الأساس للغة :

يعد من النافلة القول بوجود علاقة طردية بين الكفاءة فى المهارات الأساس للغة، والتفكير، واكتساب المعانى، ورسوخها وثبوتها وتمثلها.

والناظر إلى اللغة، أى لغة، يجد أن النظام المتكامل للغة يتكون من أربع مهارات أساس: الاستماع Listening، والكلام Speech، والقراءة Reading، والكتابة Writing، وهو ما يوضحه النموذج التفاعلي Interactive Model للمهارات الأساس للغة والتفكير للمؤلف الموضح فى الشكل أدناه:

١- النموذج التفاعلي Interactive Model للمهارات الأساس للغة والتفكير للمؤلف:



شكل(٢-٢) النموذج التفاعلي للمهارات الأساس للغة والتفكير (٢٠١٤م)

ومن خلال هذا النموذج التفاعلي للمهارات الأساس للغة والتفكير، يمكن صياغة الفرضيات الآتية:

أ- المهارات الأساس للغة تنمو تراتبيا.

ب- توجد علاقة تأثير وتأثر بين المهارات الأساس للغة.

ج- تشكل المهارات الأساس للغة محتوى ومستوى التفكير والعكس صحيح.

وفيما يلي توضيح مقتضب لهذه الفرضيات:

أ- المهارات الأساس للغة تنمو تراتبيا:

تتكون اللغة من مهارات أربع رئيسة، تتمثل فى: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. وهذه المهارات تنمو فى نظام متتابع ومتعاقب، لا يسبق بعضها البعض فى الظهور والنمو، فمهارة السماع ثم الاستماع تظهر أولا، يليها مهارة الكلام، ثم يعقب الكلام مهارة القراءة، ويعقب الأخيرة مهارة الكتابة، ولا يمكن بأى حال من الأحوال طبقا لطبيعة النمو البشرى أن تظهر مهارة الكتابة قبل مهارة الكلام، ولا يمكن لمهارة الكلام أن تظهر قبل مهارة السمع والاستماع، والأمر كذلك بالنسبة لمهارة القراءة.

و المتأمل لمراحل نمو الطفل يجد أن مهارة السمع أسبق من مهارة الكلام، ومهارة الكلام أسبق فى الظهور والنمو على مهارة القراءة، والأخيرة أسبق فى الظهور والنمو على مهارة الكتابة، ومحاولة التدخل بتسبيق مهارة على أخرى أمر متعذر الحصول، هذا إن لم يكن مستحيلا.

ومحاولة تسبيق مهارة على أخرى قد يترتب عليه العديد من المشكلات التى يتعذر علاجها، هذا إن لم تكن عملية تسبيق اكتساب مهارة على الأخرى أمر متعذر الحدوث كما سبق وأسلفنا، ولعل هذا هو الذى يدعونا إلى تصنيف اللغة على أنها من المهارات النمائية فى لغة النظريات الإمبريقية كنظرية السلوكية، أو أنها عملية من وجهة نظر النظريات التحليلية التفاعلية كنظرية تجهيز المعلومات.

ب- توجد علاقة تأثير وتأثر بين مهارات اللغة الأساس:

عند اكتمال اكتساب هذه المهارات الأربع متعاقبة ومتراتبة كما سبق ذكره، لاتعمل مهارة منعزلة عن بقية المهارات الأخرى؛ فمهارة الإستماع لا تعمل منعزلة فى البناء والتفاعل عن مهارة الكلام والقراءة والكتابة، وكذلك الأمر فى بقية المهارات؛ حيث هناك علاقة تأثير وتأثر بين المهارة التى تمارس عملها وبقية المهارات الأخرى؛ فالطفل عندما يسمع كلمة أو عبارة فإنه يعمد إلى إعمال

مايسمعه من خلال تكوين صورة بصرية، أو حسية أخرى لمعنى ما تم سماعه، كما أنه عندما يقرأ لا ينعزل سمعه واستماعه ولا كلامه ولا شكل مايقرأه كتابيا عن بعضها البعض، فعند ممارسة فعل القراءة يكون هناك ما يسمى بالتسميع الداخلي Inner Voicing؛ أى يحدث همس سمعى داخلى إذا كانت ممارسة فعل القراءة صامتا، أما إذا كان ممارسة فعل القراءة جهريا فإن الحكم بممارسة الطفل لفعل السمع والاستماع واقع دون إعمال عقل أو التمحل فى الدليل، كما أنه أثناء ممارسة فعل القراءة هذا، يقوم الطفل بما يسمى الحديث الداخلي Inner voicing، أو ما يسمى بالكلام المهموس للذات، وقد لا يفوت القاريء تخيل الشكل الكتابى لما يتم قراءته، أو رسم صورة فى الخيال والذهن تشكل معنى ما يشير إلى مايقرأه. فكلمة أسد قد يهمسها فى نغمة صوتية محددة داخليا، ورسمها الكتابى قد يتم ارساخه ذهنيا على صورة كتابية محددة، والأمر لايمنع أن يسجل صورة الأسد ذهنيا. إنه نوع من التشفير الذهنى لما تشير إليه الكلمة أو تعبر عنه، والأمر كذلك فيما يخص كل مهارة من المهارات السابقة.

ففى حالة حتى المهارات الخاصة بالانتاج والتعبير وهما مهارتا الكلام والتعبير الكتابى؛ فعند ممارسة الطفل لأى من الفعلين، ما من شك أن تجده يستثير المخزون فى المعجم العقلى ليخرج المشابهات للانتخاب من بينها كى يعبر عن المعنى الذى يقصده، قائما فى كل ذلك على تخيل سمعى وهمس داخلى وتخيل بصرى لشكل ما سيعبر به سواء كان هذه التخيل يقوم محتواه على صورة بصرية أو رسم كتابى أو صورة سمعية أو رنة صوتية لملمح صوتى مستمع يتم تخيله. ومثل هذا الأمر فى الطبيعة التفاعلية للمهارات الأساس للغة يتفق وطبيعة التكوين المعرفى والانفعالى والفسيولوجى والعصبى للإنسان والتى تعمل بطريقة تفاعلية ومتكاملة، إذ ليست النظم والأنساق الداخلية للإنسان تعمل بنظام النظم والأنساق المنعزلة، لأنه لو كان الأمر كذلك لأصبح السلوك الإنسانى استقبالا وتعبيرا نظاما اعتباطيا متناثر الطبيعة والتكوين، وهو ما يستحيل أن يكون إلف إنسانيا.

إذن مهارات اللغة مهارات متفاعلة، ولا تعمل أى مهارة بمعزل عن بقية المهارات الأخرى، بل تستمد كل مهارة نمارسها طبيعة وكفاءة أدائها من طبيعة وكفاءة المهارات الأخرى فى إطار من التفاعل الدينامى القائم على علاقات التأثير والتأثر.

وقد يرد البعض بأن مثل هذه الفرضية يعتريها بعض العوار ويشوبها بعض الدليل الذى يشير إلى خطأ فى الاستدلال، وبعض التمحل فى الاستنتاج متعللا فى إثبات وجهة نظره بأن بعض الأطفال قد يكون كفؤا فى مهارة الاستماع بينما لاتجدهم على نفس مستوى الكفاءة فى القراءة، والرد على ذلك سهل وميسور، إذ تتوقف كفاءة أى مهارة إذا ما نوقشت منعزلة عن أخواتها على العديد من المهارات والعمليات التى تعمل بصورة مستقلة عن بقية المهارات أو العمليات الخاصة ببقية الأنساق والمهارات اللغوية الأخرى، فكل مهارة لها ما يحددها من متغيرات خاصة بها بالإضافة إلى المهارات الخاصة بالتفاعل المشترك بين بقية المهارات الأساس للغة. بمعنى آخر إن مهارات اللغة الأربع الأساس يوجد بينها جذر مشترك من المهارات والعمليات الفرعية وتحت الفرعية، كما يوجد لدى كل مهارة من المهارات أو العمليات الفرعية وتحت الفرعية، وتحت تحت الفرعية ما يخصها ذاتها، ويجعل لها استقلالية دينامكية فى ممارسة فعلها وعملها، وإلا لو كانت كل المهارات الأربع الأساس تتضمن نفس المهارات الفرعية وتحت الفرعية، لما كانت أسماؤها مختلفة. ولما كان هناك مايستدعى ذكر أسماء أربع مهارات، فلكل مهارة جذر مشترك مع كل المهارات، وفروع مهارية مستقلة تجعل منها كيانا مستقلا ومتمايزا عن غيرها من المهارات.

ج- تشكل المهارات الأساس للغة محتوى ومستوى التفكير والعكس صحيح:

العلاقة بين اللغة والتفكير ليست فى حاجة إلى دليل جديد لإثباتها، فاللغة تمثل الوجه الصريح والظاهر لطبيعة التفكير ومحتواه ومستواه، كما أن التفكير يمثل الوجه الصامت للغة الذى يكمن بداخله طبيعة لغة الطفل ومحتواها ومستوى كفاءتها.

كما أن العلاقة بين مهارات اللغة والتفكير تقوم على الدينامية والتفاعل وبعضهما البعض، وأن هناك علاقة طردية بين مهارات اللغة الأساس والتفكير؛ فكلما كان الطفل متمكنا من المهارات الأساس للغة كلما كان تفكيره أكثر كفاءة والعكس صحيح، وذلك لأن سلامة المهارات الأساس فى اللغة إذا اتسمت بالكفاءة فسوف يتم استدخال المثيرات اللغوية بصورة سليمة وغير مشوهة أو مبدلة، وهو ما يحيط معنى ما تم تخزينه بالسلامة والدقة.

ولما كان التفكير يعمل على محتوى الذاكرة، والصور والتمثيلات الذهنية التى تم تخزينها فإن التفكير سوف يستمد شكله ومحتواه من مخزون ذاكرة يتسم بالدقة، وهو ما يسهم فى دقة التفكير بالتبعية. كما أن تفكير الطفل لو كان يتسم بالكفاءة، فمن الممكن إلى حد كبير أن تكون لغته أكثر كفاءة وقدرة إذا ما أراد التعبير عما يجول بخاطره وذهنه؛ إنها العلاقة التفاعلية بين كليهما، والطبيعة الدينامية بين اللغة والتفكير من جهة وبين التفكير واللغة من جهة أخرى ذهابا إيابا.

ولو اعتبرنا الذكاء كقدرة عقلية عامة يعبر عن المنتج النهائى للتفكير لأصبح اثبات العلاقة بين التفكير واللغة أمرًا سهل المنال، لأنه من المعروف علميا أن وجهة وكم معامل الارتباط بين الذكاء واللغة طردى ودال احصائيا، أى أنه كلما زادت الكفاءة اللغوية لدى الطفل كلما زادت نسبة ذكائه والعكس صحيح، كما أن كم معامل الارتباط يوضح أن هناك تلازما ذا معنى بين كل من اللغة ونسبة الذكاء.

كما يبدو من المعروف أن القدرة على التفكير التباعدى يرتبط ارتباطا طرديا ودال إحصائيا باللغة والتمكن فى مهاراتها الأساس، هذا فضلا عن العلاقة الطردية والوثيقة بين الطلاقة والكفاءة فى اللغة.

الفصل الثانى

تفسير تعلم اللغة الثانية

سنعرض في هذا الفصل للنظريات التي قدمت لتفسير اكتساب اللغة الثانية، وهي ترتبط ارتباطا وثيقا من جوانب عدة بتلك التي ناقشناها في اكتساب اللغة الأولى في الفصل الأول. بمعنى أن بعضها يهتم اهتمامًا كبيرًا بخصائص المتعلم الفطرية، ويركز بعضها الأخر على الدور الذي تؤديه البيئة خاصة من ناحية إتاحة الاتصال بمن يعدلون لغتهم وأنماط تفاعلهم لتلائم حاجات متعلم اللغة، في حين تركز نظريات أخرى على مشاركة المتعلم في السياقات الاجتماعية الأكبر مدى.

سياقات لتعلم اللغة

من الواضح أن متعلم اللغة الثانية يختلف عن طفل يكتسب لغته الأولى من حيث الخصائص الفردية وظروف التعلم التي يجري فيها اكتساب اللغتين الأولى والثانية. فكر في الجوانب التي يمكن أن تختلف فيها خصائص المتعلم وظروف تعلمه لدى هؤلاء المتعلمين: (١) طفل صغير يتعلم لغة أولى (٢) طفل يتعلم لغة ثانية في إحدى دور الحضانة أو في فناء اللعب، (٣) مراهق يتلقى دروسًا في لغة أجنبية في بلده، (٤) مهاجر كبير ذو تعليم محدود أو مشوه يعمل في بيئة لغة ثانية وليس لديه فرصة للذهاب إلى فصول تعليم اللغة.

سل نفسك الأسئلة التالية عن هؤلاء المتعلمين، وأكمل النموذج الموجود في الجدول رقم ٢,١

١- هل يعرف المتعلم لغة أخرى؟

٢- هل المتعلم ناضج معرفيًا، بمعنى، أهو قادر على الاشتراك في حل المشكلات، والاستنباط، والعمليات الذهنية المعقدة؟

٣- إلى أية درجة بلغت معرفته بوصف اللغة لغويا؟ بمعنى، أيستطيع المتعلم أن يتعامل مع اللغة على أنها مادة؟ هل يستطيع على سبيل المثال أن يعرّف كلمة، أو أن يحدد الأصوات التي تكون كلمة ما، أو أن يصوغ قاعدة كأن يقول إن إضافة S في نهاية الاسم في اللغة الإنجليزية تفيد معنى الجمع؟

٤- ما مدى اتساع معرفة المتعلم العامة بالعالم؟ إن معرفة المتعلم بالعالم ييسر فهم اللغة، لأنه قد يستطيع أحيانا أن يخمن معنى ما يقوله المتكلم حتى في حالة استخدام لغة معقدة.

٥- هل يشعر المتعلم بالتوتر حين يقع في أخطاء، أو يشعر بالسخف حين يستخدم اللغة؟

٦- هل تسمح بيئة التعلم للمتعلم أن يبقى صامتا في مراحل التعلم الأولى، أم يُطلب منه التحدث منذ البداية؟

٧- هل هناك مساحة كبيرة من الوقت كي تتحقق عملية التعلم، وهل هناك اتصال موسع بالمتحدثين المتقنين للغة؟

٨- هل يتلقى المتعلم تصحيحا لأخطائه حين يخطئ في النحو أو النطق، أم إن السامع يتجاوز الأخطاء ويركز على المعنى؟

٩- هل يتلقى المتعلم تصحيحًا حين يستخدم مفردات غير مناسبة، أم إن المستمع يحاول عادة أن يخمن المعنى المقصود؟

١٠- هل يتعرض المتعلم للغة ملائمة في صعوبتها من حيث سرعة الحديث، وتعقد النحو، والمفردات؟

خصـــائص المتعلم

لاشك أن متعلمي اللغة الثانية بصرف النظر عن سنهم سبق لهـــم أن اكتسبوا لغة واحدة على الأقل، وهذه المعرفة السابقة تميزهم بأن لديهم فكرة عن كيف تعمل اللغة. غير أن هذه المعرفة – من ناحية أخرى – قد تـــؤدي بالمتعلمين إلى افتراضات خاطئة عن اللغة الثانية، مما يؤدي بـــدوره إلـــى وقوعهم في أخطاء لا يقع فيها متعلمو اللغة الأولى.

ومن المؤكد أن متعلمي اللغة الصغار جدا يبدأون اكتساب لغتهم الأولى دون نضج معرفي ولا وعي بمكونات اللغة الذي يتمتع به متعلمو اللغة الثانية من الكبار. وعلى الرغم من أن متعلمي اللغة الثانية من الصغار قد بدأوا في تنمية هذه الخصائص، فإن عليهم أن يقطعوا شوطا طويلا في هذا المضمار، وفي معرفتهم بالعالم، قبل أن يصلوا إلى المـــستويات التـــي وصـــل إليهـــا المراهقون والكبار.

إن النضج المعرفي، والوعي بمكونات اللغة يتيحان للمتعلم أن يحـــل المشكلات، وأن ينخرط في مناقشات حول اللغة. غير أن بعض الباحثين قـــد أشاروا إلى أن استعمال تلك المهارات المعرفية – على أهميتها الفائقة لكثير من المهمات– يمكن أن تتدخل في اكتساب اللغة. وفرضيتهم هذه تقـــول إن اكتساب اللغة الناجح يعتمد على قدرات عقلية مختلفة، أي القدرات المختصة بتعلم اللغة. وهذه النظرة لها ارتباط وثيق بفكرة وجود فترة حاسمة لاكتساب اللغة. غير أن باحثين آخرين أشاروا إلى أن المتعلمين الكبار يعتمدون على قدراتهم فى حل المشكلات ومعرفتهم بمكونات اللغة، لأنهم لم يعـــودوا قادرين على توظيف قدرتهم الفطرية في اكتساب اللغة كما كانوا يفعلون وهم صغار.

	اللغة الأولى	اللغة الثانية		
	طفل صغير (في بيته)	طفل صغير (في الملعب)	مراهق (قاعة الدرس)	كبير (في العمل)
خصائص المتعلم				
معرفة لغة أخرى				
النضج المعرفي				
الوعي بوصف اللغة لغويا				
المعرفة بالعالم				
التوتر بسبب الكلام				
ظروف التعلم				
حرية في الصمت				
فسحة من الوقت				
التصحيح: النحو والنطق				
التصحيح: المعنى، اختيار المفردات، والأدب				
اللغة المعدلة				

الجدول ٢,١: سياقات لتعلم اللغة

وبالإضافة إلى الفروق المعرفية الممكنة، فهناك أيضا الفروق في الاتجاهات والثقافة بين الأطفال والكبار، فالغالب الأعم من الأطفال لديهم الرغبة في استعمال اللغة، حتى إن كانت قدراتهم محدودة، في حين أن الكبار يستشعرون الحرج حين لا يستطيعون التعبير عن أنفسهم تعبيرا واضحا

وصحيحا، ورغم ذلك كله، فإن الأطفال الصغار جدا (في مرحلة ما قبل المدرسة) يتفاوتون في رغبتهم في استعمال لغة لا يجيدونها، وبعضهم يشعر بالسعادة وهو يثرثر بهذه اللغة الجديدة، وبعضهم يفضل أن يستمع ويشارك صامتا في تفاعله الاجتماعي مع أقرانه.

ظروف التعلم

يسمح عادة للمتعلمين الصغار بالصمت في بيئة تعلم اللغة الثانية غير الرسمية إلى أن يكونوا مستعدين للكلام، وقد تتاح لهم الفرصة لممارسة أصوات لغتهم الثانية في بعض الأغنيات أو الألعاب التي تسمح لهم أن يخلطوا أصواتهم بأصوات غيرهم من الأطفال. أما الكبار فغالبا ما يضطرون إلى الكلام – إما للوفاء بمقتضيات قاعة الدرس، أو لأداء بعض المهام اليومية مثل التسوق، أو لزيارة الطبيب، أو لإجراء مقابلات للحصول على عمل.

كما أن الصغار في بيئة التعلم غير الرسمية يتعرضون للغة الثانية لساعات طويلة كل يوم، في حين لا يتعرض الكبار – وخاصة المتعلمين في قاعات الدرس – إلى اللغة الثانية إلا قليلا. وليس هذا فحسب، بل إنهم لا يتعرضون إلا إلى أنماط محدودة من الخطاب. فعلى سبيل المثال، غالبا ما يتعلم المتعلمون في قاعة الدرس لغة أشبه ما تكون بالرسمية بالمقارنة مع اللغة التي تستخدم في معظم السياقات الاجتماعية، وفي كثير من قاعات تعليم اللغات الأجنبية، يلجأ المدرسون إلى لغة المتعلمين الأولى من أجل الحفاظ على النظام أو حسن إدارة قاعة الدرس، وبذلك يحرمون المتعلمين من فرص استخدام اللغة في اتصال حقيقي.

والآباء، كما رأينا في الفصل الأول، يميلون إلى التعامل مع لغة أطفالهم من حيث مضمونها أكثر من تعاملهم مع صحتها النحوية. وعلى غرار ذلك، عادة ما تتجاهل الأخطاء التي لا تؤثر في المعنى خارج قاعات تعليم اللغة الثانية. والغالب الأعم من الناس يشعرون بأنهم تجاوزوا حدود الأدب إن هم تدخلوا وصححوا لغة من يحاول أن يجري حوارا معهم. ومع ذلك، فإن شريك الحوار هذا قد يتدخل إن لم يستطع أن يفهم ما يقوله الطرف الآخر. وهذا يعني أن أخطاء النحو والنطق قد لا تلقى تعليقا، ولكن استعمال الكلمة الخطأ قد يلقى تعليقا حين يحول استعمالها دون الفهم. وفي المواقف التي لا يستطيع المتحدث باللغة الثانية أن يستخدم لغة ملائمة، يشعر الطرف الآخر بعدم الراحة، إذ إنه لا يستطيع أن يجزم إن كان المتحدث وقحا أم أنه لا يعرف كيف يقول ما يريد أن يقوله بطريقة مهذبة. وفي هذه الحالة أيضا، خاصة فيما بين الكبار، من غير المحتمل أن يقال لمستخدم اللغة الثانية إنه يرتكب خطأ ما. ولكن المكان الوحيد الذي نجد فيه تصحيحا للخطأ بنسبة كبيرة هو قاعة الدرس. وحتى في هذه القاعة، لا يصحح الخطأ بشكل منتظم.

إن من بين الظروف التي تبدو مشتركة لدى المتعلمين بمختلف أعمارهم هو تلقيهم لغة معدلة، وهذه اللغة المعدلة تسمى الحديث الموجه للأطفال[1] بالنسبة إلى متعلمي اللغة الأولى، **والكلام إلى الأجنبي أو حديث المعلم**[2] في سياقات معينة من اكتساب اللغة الثانية. وبعض الناس الذين يتعاملون بانتظام مع متعلمي اللغات لديهم إحساس بدهي بالتعديلات المطلوب إجراؤها على كلامهم كي يفهمهم المتعلم، وبعض الناس – بالطبع– أفضل من غيرهم في هذا الصدد. ولقد شاهدنا جميعًا تلكم المحادثات المضنية التي

(1) Child-directed speech
(2) Child-directed speech

يظن فيها بعض من لا يتمتعون بهذا الحس أنهم يستطيعون أن يجعلوا المتعلم يفهم أفضل إن هم تكلموا بصوت عال. وقد حكي لنا بعض الأصدقاء الكنديين عن تجربة مروا بها في الصين، حين كانوا يزورون بعض المعابد التاريخية وأرادوا أن يحصلوا على مزيد من المعلومات عنها أكثر مما عرفوه من الكتاب الدليل، فسألوا مرشدهم بعض الأسئلة عن الآثار، ومما يؤسف له، أن ضعفهم في اللغة الصينية، وعدم معرفة المرشد بالإنجليزية صعب عليهم تبادل المعلومات، مما أدى بالمرشد إلى أن يرفع صوته أكثر فأكثر، ولكن أصدقاءنا لم يفهموا إلا القليل. وأخيرًا، ومما دعا إلى الإحباط، طلب منهم المرشد أن يقرأوا المعلومات، وأخذ قطعة من الخشب وأخذ يكتب لهم على الرمال بالحروف الصينية.

إن النظرية العامة في اكتساب اللغة الثانية يجب أن تفسر اكتساب اللغة لدى المتعلمين ذوي الخصائص المتعددة في سياقات متعددة. ومن ثم، فإن هذا الفصل يركز على النظريات التي قدمت لتفسير جوانب اكتساب اللغة الشائعة لدى مختلف المتعلمين ومختلف السياقات، وسننظر كيف توسعت تفسيرات السلوكيين والفطريين لتشمل تفسير اكتساب اللغة الثانية، كما سنفحص بعض نظريات علم النفس المعرفي التي أثرت البحث في اللغة الثانية في السنوات الأخيرة. ذلك أن النظريات المعرفية تركز على كيف يقوم العقل بعملية إدراك المعلومات، وتخزينها، وتنظيمها، واستدعائها. ثم سنفحص أخيرا النظرية الاجتماعية الثقافية، وهي نظرية تضع اكتساب اللغة الثانية في سياق اجتماعي أكثر اتساعًا.

الاتجاه السلوكي

كما رأينا في الفصل الأول، فسرت النظرية السلوكية التعلم في ضوء المحاكاة، والممارسة، والتعزيز وتكوين العادة. وكثير من البحوث السلوكية

المبكرة أجريت في معامل على الحيوانات، ولكنها افترضت أن عملية التعلم هي نفسها لدى الإنسان.

تطبيقات اللغة الثانية: المحاكاة والتذكر

كان للنظرية السلوكية أثر كبير في تعليم اللغات الثانية والأجنبية خاصة في أمريكا الشمالية، فيما بين الأربعينيات والسبعينيات. وكان نلسون بروكس(١٩٦٠)[1]، وروبرت لادو (١٩٦٤)[2] من أنصار هذا الاتجاه الذي ظهر تأثيره جليا في ظهور الطريقة اللغوية السمعية، وموادها التعليمية، وتدريب المعلمين. بل إن نشاطات قاعة الدرس ركزت على المحاكاة والاستظهار، فحفظ المتعلمون حوارات، وأنماط جمل عن ظهر قلب. ولأن الباحثين كانوا ينظرون إلى تعلم اللغة على أنه تكوين عادة، فإنهم كانوا يعتقدون أن الشخص الذي يتعلم لغة ثانية ينبغي أن ينطلق من العادات التي كونها في أثناء تعلمه لغته الأولى، وأن هذه العادات قد تتداخل مع العادات الجديدة الخاصة باللغة الثانية. ومن ثم، ارتبطت النظرية السلوكية بفرضية التحليل التقابلي التي ظهرت على يد اللغويين البنيويين في أوروبا وأمريكا الشمالية. وتقول هذه الفرضية إن اللغة الأم واللغة الهدف حين تكونان متشابهتين، فإنه يتعين أن يكتسب المتعلم تراكيب اللغة الهدف بسهولة، وحين تكونان مختلفتين، فإن المتعلم يواجه صعوبات في تعلمها. ومع ذلك، فقد وجد الباحثون أن المتعلمين لا يقعون في كل الأخطاء التي توقعتها الفرضية، بل إن كثيرًا من الأخطاء التي ارتكبوها لم تكن متوقعة في ضوء تراكيب اللغة الأولى، كما أن الكبار أنتجوا جملا تشبه تلك الجمل التي ينتجها الأطفال، وكثير من جملهم لم تتطابق مع قواعد نحو اللغة الأولى. والأدهى من ذلك،

---

(1) Nelson Brooks, 1960.
(2) Robert Lado, 1964.

أن خصائص التراكيب البسيطة التي استعملوها تشابهت مع التراكيب التي استعملها أقرانهم في قاعة الدرس من مختلف الخلفيات اللغوية، الذين تختلف لغاتهم فيما بينها، وتختلف مع اللغة الهدف.

في الفصل الرابع سنورد أدلة موسعة على أن متعلم اللغة الثانية يبني على ما سبق أن عرفه. ومع ذلك، فإننا سنرى أيضا أنهم يترددون في نقل أنماط لغتهم الأولى، حتى وإن كان مقابل الترجمة صحيحا. وأيضا قد يكون أثر اللغة الأولى أكثر وضوحا حين تزداد معلومات المتعلم عن اللغة الثانية وتفضي بالمتعلمين إلى أن يروا أوجه التشابه التي لم يلاحظوها في المراحل الأولى. وقد يوحي كل أولئك بأن أثر لغة المتعلم الأولى لا تنحصر في مجرد نقل عادات، بل قد تكون أكثر دقة وتعقيدا في تحديد نقاط التماثل، وفي عزو بعض الملامح إلى اللغة الأولى، ولو بطريقة غير واعية. وفي السبعينيات، اقتنع كثير من الباحثين بأن السلوكية وفرضية التحليل التقابلي كانتا تفسيرات غير كافية لاكتساب اللغة الثانية. ومن ثم، برزت بعض الانتقادات نتيجة الأثر المتنامي للنظرية الفطرية في اكتساب اللغة.

الاتجاه الفطري: النحو الكلي

كما رأينا في الفصل الأول، كان رفض السلوكية بوصفها تفسيرًا لاكتساب اللغة الثانية مدفوعا بنقد تشومسكي لها. وقد جادل تشومسكي عن أن المعرفة الفطرية بمبادئ النحو العام تتيح للأطفال أن يكتسبوا لغة بيئتهم في الفترة الحاسمة في نموهم. وفي حين أن تشومسكي لم يقدم ادعاءات محددة عما تضمنته نظريته لتعلم اللغة الثانية، فإن ليديا هوايت (٢٠٠٣a) [1] ولغويين آخرين دفعوا بأن النحو الكلي يتيح أفضل رؤية لفهم اكتساب اللغة

(1) Child-directed speech

الثانية، في حين دفع آخرون من بينهم روبرت بليي- فرومان (١٩٨٣)[١]، وجاكلين شاختر (١٩٩٠)[٢] بأنه على الرغم من أن النحو العام يعد إطارًا جيدا لفهم اكتساب اللغة الأولى، فإنه ليس إطارًا جيدا لفهم اكتساب اللغة الثانية خاصة لدى المتعلمين الذين تخطوا مرحلة الفترة الحاسمة. ففي رأيهما أن اكتساب اللغة الثانية يجب أن تفسره نظرية أخرى، ربما تكون إحدى نظريات علم النفس العامة التي سنعرض لها أدناه.

وقد أشارت فيفيان كوك (٢٠٠٣)[٣] وآخرون إلى أنه على الرغم من أن كثيرا من المتعلمين قد فشلوا في أن يتقنوا اللغة الهدف إتقانًا ثابتًا، فإنه لا تزال هناك مشكلة منطقية في اكتساب اللغة الثانية، بمعنى أننا لا بد أن نجد تفسيرا للحقيقة التي تقول إن المتعلمين يعرفون في نهاية الأمر عن اللغة أكثر مما كان يمكن أن يتعلموه إن هم اقتصروا على المادة اللغوية التي تعرضوا لها، وهذا يوحي بأن معرفة النحو الكلي تتاح لمتعلمي اللغة الثانية مثلما تتاح لمتعلمي اللغة الأولى. وبعض المنظرين الذين يقولون بهذا الرأي يزعمون أن النحو له الأثر ذاته في اكتساب اللغتين الأولى والثانية، في حين يدفع آخرون بأن النحو العام قد يكون متاحا لمتعلمي اللغة الثانية، ولكن طبيعته تتغير باكتساب اللغات الأخرى.

ويختلف الباحثون العاملون في إطار النحو العام فيما بينهم في فرضياتهم عن مدى تأثير التعليم النظامي في معرفة المتعلمين باللغة الثانية. وقد خلصت بوني شوارتز (١٩٩٣)[٤] – على سبيل المثال- إلى أن هذا التعليم لا يغير إلا الشكل الظاهري للأداء اللغوي، ولا يؤثر في المعرفة الباطنية

---

(1) Robert Bley-Vroman, 1983.
(2) Jacqueline Schachter, 1990.
(3) Vivian Cook, 2003
(4) Bonnie Schwartz, 1993

المنتظمة للغة الجديدة، ذلك أن اكتساب اللغة يعتمد على اللغة الطبيعية المتاحة في بيئة المتعلم. وتدفع ليديا هوايت (١٩٩١)[1] وآخرون ممن يعتقدون أن طبيعة النحو العام تتغير باكتساب اللغة الأولى، بأن متعلمي اللغة الثانية يحتاجون أحيانا إلى معلومات مباشرة عما هو غير صحيح نحويًا في اللغة الثانية، وإلا فإنهم قد يظنون أن بعض تراكيب لغتهم الأولى لها نظائر في اللغة الثانية، في حين أن حقيقة الأمر ليست كذلك. وسوف نرى في الفصل الرابع بعض الأمثلة لبعض تراكيب اللغة التي تأثرت بلغة المتعلم الأولى، وبعض الدراسات المتعلقة بأثر التعليم في الفصل السادس.

والباحثون الذين يدرسون اكتساب اللغة الثانية من منظور النحو الكلي عادة ما يهتمون بالقدرة اللغوية لدى المتعلمين المتقدمين – أي معرفتهم المعقدة بالنحو – أكثر مما يهتمون باللغة البسيطة لدى المتعلمين المبتدئين. فهم يهتمون بمعرفة هل القدرة التي تنتظم أداء اللغة الثانية أو استعمالها تختلف عن تلك التي تنتظم أداء المتحدث الأصلي أم لا. ومن ثم، فإن دراستهم عادة ما تنطوي على إصدار أحكام على مطابقة الكلام للقواعد النحوية، أو على أساليب أخرى تستبين ما يعرفه المتعلمون عن اللغة، وليس الاقتصار على ملاحظة الكلام فحسب. وباستخدام هذه الأساليب يأملون أن يتبينوا ما يعرفه المتعلمون عن اللغة، وليس فقط عن كيف يستخدمونها في المواقف المختلفة.

تطبيقات اللغة الثانية: "نموذج المراقب" لكراشين

كان نموذج المراقب لـ ستيفين كراشين(١٩٨٢)[2] أحد نماذج اكتساب اللغة الثانية التي تأثرت بنظرية تشومسكي في اكتساب اللغة الأولى، فقد قدم

---

(1) Lydia White. 1991
(2) Stephen Krashen. 1982.

وصفا لنموذجه هذا في بداية السبعينيات، في وقت ساد فيه عدم الرضا عن طرق تعليم اللغات التي اعتمدت على النظرية السلوكية. وقد وصف كراشين نموذجه في ضوء خمس فرضيات:

أولا: يقارن كراشين في فرضية الاكتساب والتعلم بين هذين المصطلحين. ويقول إننا **نكتسب** عن طريق التعرض إلى عينات نفهمها من اللغة الثانية، أي بالطريقة نفسها التي يلتقط بها الأطفال لغتهم الأولى دون أن نعير الشكل اهتمامًا واعيًا. لكننا نتعلم عن طريق عملية واعية من الاهتمام بالشكل، وتعلم القاعدة.

وبعد ذلك، وطبقًا **لفرضية المراقب**، يحفز النظام المكتسب المتكلم إلى أن يبادر بالكلام، ويكون مسئولا عن استخدام اللغة استخداما تلقائيًا، أما النظام المُتعلَّم فلا يؤدي إلا وظيفة المنقح أو "المراقب"، ولا يُحدث إلا تعديلات طفيفة على المنطوق، وصقلاً لما يصقل النظام المكتسب. ولا تحدث هذه المراقبة إلا إن توافر وقت كاف، واهتمام بإنتاج اللغة الصحيحة، وتركيز على الشكل، ومعرفة بالقواعد المناسبة.

أما **فرضية الترتيب الطبيعي** فتُقرر أننا- كما يحدث في اكتساب اللغة الأولى- نكتسب اللغة الثانية في ترتيب يمكن التكهن به، وأن القواعد التي يسهل صوغها (ومن ثم يسهل تعلمها) لا تكون بالضرورة أول ما نكتسبه، مثل إضافة s في نهاية الفعل المضارع الذي فاعله مفرد غائب في اللغة الإنجليزية. ومع ذلك، فإن بعض المتعلمين المتقدمين يفشلون في تطبيق هذه القاعدة في حديثهم التلقائي. (انظر الفصل الرابع)

وتؤكد **فرضية المدخل** أننا نكتسب اللغة بطريقة واحدة وهي أن نتلقى لغة مفهومة تحتوي على ل+١. فحرف ل يشير إلى مستوى اللغة الذي سبق اكتسابه، ويشير الرقم +١ إلى مستوى لغوي (في المفردات، والقواعد النحوية، وجوانب النطق) التي تعلو قليلا على مستوى المتعلم.

والواقع الذي نراه من أن بعض الناس الذين يتعرضون لقدر كبير من اللغة المفهومة ثم لا يكتسبون اللغة اكتسابا ناجحا تفسره **فرضية المرشح الوجداني** التي قدمها كراشين. والمرشح الوجداني حاجز متخيل يمنع المتعلمين من اكتساب اللغة حتى في حالة إتاحة مادة لغوية مفهومة. و"الوجدان" يشير إلى أشياء مثل الأحاسيس، أو الدوافع، أو الاحتياجات، أو المواقف، أو الحالات العاطفية. فالمتعلم الذي يتسم بالتوتر أو القلق أو الضيق يجعل بينه وبين اللغة حاجزا، ويحرم نفسه من اكتسابها.

وقد رفض علماء النفس وعلماء اللغة نموذج كراشين، فقد اعترضت عالمة اللغة ليديا هوايت (١٩٨٧)[١] على أحد افتراضاته في بحث عنوانه "ضد المدخل المفهوم". كما كان البحث المنشور في ١٩٧٨ لعالم النفس باري ماكلوخلين[٢] أحد أول البحوث التي أثارت مسألة مدى إمكان اختبار هذه الفرضيات الخمس اختبارًا ميدانيًا. فالتفريق بين "المكتسب" و"المتعلم" على سبيل المثال قد يفضي إلى حلقات مفرغة (أي إن كانت المعلومة مكتسبة فهي سهلة الاستخدام، وإن كانت سهلة الاستخدام فهي مكتسبة)، وإلى الاعتماد على البديهة أكثر منها على الفروق الملاحظة في السلوك.

---

(1) Lydia White, 1987
(2) Barry McLaughlin, 1978

وعلى الرغم من الانتقادات والمناظرات الحيوية، فقد كانت أفكار كراشين ذات أثر بالغ في الفترة التي كان تعليم اللغات الثانية في مرحلة انتقال من المناهج التي ركزت على تعلم القواعد أو استظهار الحوارات، إلى المناهج التي ركزت على استخدام اللغة مع التأكيد على المعنى. ومنذ ذلك الحين، انتشر تعليم اللغة تعليما اتصاليا، بما في ذلك التعليم القائم على الانخراط في تعليم المحتوى، وصارت أفكار كراشين مادة للأفكار والبحث في اكتساب اللغة الثانية. وقد أثبتت البحوث عن قاعة الدرس أن المتعلمين يمكن أن يحققوا تقدما هائلا عن طريق التعرض لمادة لغوية مفهومة دون توجيه مباشر، ومع ذلك، فقد أظهرت الدراسات أيضا أن المتعلمين يمكن أن يصلوا إلى نقطة لا يستطيعون إحراز أي تقدم بعدها في بعض جوانب اللغة الثانية ما لم يتعرضوا للتوجيه المباشر (انظر الفصل السادس). وهناك بعض النظريات التي نشأت في علم النفس تفسر سبب حدوث ذلك.

النظريات النفسية الراهنة: الاتجاه المعرفي / التطوري

منذ تسعينيات القرن الماضي، صارت النظريات النفسية أكثر التصاقا بالبحث في تطور اللغة الثانية، فبعض هذه النظريات يشير إلى الحاسوب بوصفه نموذجًا للعقل البشري، موازنًا بين اكتساب اللغة وقدرة الحاسوب على تخزين المعلومات، ودمجها، واسترجاعها. ويركن بعضها الآخر إلى علم الأحياء العصبي محاولا الربط بين السلوك والنشاط العقلي ربطا مباشرا قدر المستطاع.

وكما هي الحال في اكتساب اللغة الأولى، دفع علماء النفس المعرفي والتطوري بأنه لا حاجة إلى أن نفترض أن البشر لديهم وحدة خاصة باللغة في المخ، أو أن الاكتساب والتعلم عمليتان عقليتان متباينتان. ففي نظرهم،

يمكن لنظريات التعلم العامة أن تفسر النمو المتدرج لقواعد النحو المعقـدة، وأن تفسر عدم استطاعة المتعلم أن يستعمل كل ما يعرفه عن اللغة في وقت ما استعمالا تلقائيا. وكما أشرنا سابقا، خلص بعض علماء اللغة أيضًا إلى أنه في حين يقدم النحو العام تفسيرًا مقبولاً لاكتساب اللغة الأولى، فإننا نحتـاج إلى شيء آخر لتفسير اكتساب اللغة الثانية الذي لا يصل إلى النجاح غالبًا.

معـالجـة المعلومـات

ينظر علماء النفس المعرفيون الـذين يدرسـون نموذجـا لمعالجـة المعلومات يضاهي عمليتي التعلم والأداء البشريين إلى اكتساب اللغة الثانيـة على أنه بناء معلومات تراكمي بحيث يمكن في النهايـة اسـتدعاؤه للـتكلم والفهم. وقد طرح نورمان سيجالوفيتز (٢٠٠٣)[1] وآخرون فكرة أن المتعلم لا بد أن يعير اهتمامه أولا للجانب الذي يحـاول أن يفهمـه أو أن ينتجـه. و"إعارة الاهتمام" هنا تعني اسـتخدام مـصادره المعرفيـة فـي معالجـة المعلومات. ومع ذلك، فإن هناك حدا لكم المعلومات الذي يمكن للمـتعلم أن يعيره اهتمامه، ومن ثم، فإن المتعلمين في مراحلهم المبكرة يستخدمون القدر الأكبر من مصادرهم لفهم الكلمات الأساسية في الرسالة. وفي هذا الموقـف، قد لا يلحظون المورفيمات النحوية الملحقة ببعض الكلمات، وخاصة تلك التي لا تؤثر في المعنى تأثيرًا كبيرًا. وتدريجيًا، وعن طريق التجربة والممارسة، تصبح المعلومات الجديدة أيسر في معالجتها، ويصبح المتعلمون أقدر علـى الوصول إليها بسرعة، بل وبطريقة تلقائية. وهذا يحررهم من إعارة الاهتمام إلى الجوانب الأخرى من اللغة التي تصبح – بدورها – تلقائية تدريجيًا.

---

(1) Norman Segalowitz, 2003

غير أن اختيار الكلمات، ونطقها، ورصفها معا في إطار نحوي صحيح هي عمليات تلقائية عند الناطقين المتمكنين. فعندما يسمع شخص متمكن كلمة مألوفة له، ولو في جزء من الثانية، فإنه يفهمها على الفور. وهذه الاستجابة التلقائية لا تحتاج إلى هذا النوع من الأساليب التي يحتاج إليها في معالجة المعلومات الجديدة. ومن ثم، يعير المتكلمون المتمكنون كل اهتمامهم إلى المعنى العام للنص أو الحوار، في حين يعير المبتدئون اهتمامهم إلى معالجة الكلمات منفردة. وهذا يساعدنا على تفسير لماذا يحتاج قارئو اللغة الثانية إلى وقت أطول لفهم نص، إن هم استطاعوا في نهاية الأمر فهمه فهمًا كاملاً (فافرو، وسيجالوفيتز ١٩٨٣)[١]. إن نموذج معالجة المعلومات يوحي بأن هناك حدا لقدرة العقل على التركيز التي يمكن أن نستخدمها في وقت محدد.

ولاحظ أن "الممارسة" التي نحتاجها لتنمية التلقائية تكون آلية أحيانًا، ولا تقتصر على إنتاج اللغة. كما أن التعرض للغة وفهمها قد يعدان أيضا كالممارسة. والممارسة تتطلب جهدا معرفيا من جانب المتعلم في معالجة المعلومات، ولكنها ليست ضرورية لاستدعاء المعلومات وفحصها، لأن ذلك قد يحدث دون مستوى الوعي.

وقد اكتشف باحثون آخرون مداخل أخرى مشابهة لمعالجة المعلومات في اكتساب اللغة الثانية، فقد نظر روبرت دي كايسر (١٩٩٨، ٢٠٠١)[٢] وآخرون – على غرار دراسة أندرسون (١٩٩٥)[٣] – إلى اكتساب اللغة الثانية على أنه "تعلم مهارة". وهم يقولون إن الغالب الأعم من التعلم، بما في ذلك تعلم اللغة، يبدأ بـ **معارف خبرية**، وهي ما يشار إليه بـ أن. والفرضية تقول بأن المعارف الخبرية قد تصبح **معارف إجرائية**، أو ما يشار إليها

---

(1) Favreau and Segalowitz, 1983
(2) Rober DeKeyser. 1998. 2001
(3) Anderson, J. R. 1995

بـــ **كيف**، أي بالطريقة نفسها التي يتعلم بها شخص ما مهارات قيادة السيارة أو التزلج. ذلك أنه فور أن تصبح المهارة إجرائية وتلقائية، فإن التفكير فـــي المعارف الخبرية في أثناء ممارسة تلك المهارة يعوق ممارســـتها بـــسلاسة. وفي اكتساب اللغة الثانية، يرتبط الانتقال من المعارف الخبرية إلى المعارف الإجرائية بنوع التعلم الذي جرى في قاعة الدرس، حيث تأتي الممارسة بعد تعلم القاعدة. وبإجراء قدر كاف من الممارسة، تطغى المعـــارف الإجرائيـــة على المعارف الخبرية بحيث يتم نسيانها بعد وقت ما.

والتغيرات في السلوك اللغوي قد يتعذر أحيانا تفسيرها في ضوء بنـــاء الطلاقة تدريجيا عن طريق الممارسة، إذ سبق أن وصفتها لايتباون، ومكلوخلين على أنها إعادة بناء (لايتباون: ١٩٨٥، مكلـــوخلين: ١٩٩٠)[1]. ويبدو أنها تعتمد على بعض التغيرات الكيفية في معلومات المتعلم. أما إعادة البناء فقد تفسر ما يظهر من تقدم مفاجئ حينما يخرج المتعلمـــون كـــل مـــا عندهم فجأة حتى ولو لم يتلقوا أي تعلم جديد أو تعرض حديثًا للغة. ولكنها قد تؤدي أيضا إلى انتكاسة واضحة حين يتضخم جانب نظامي من لغة المـــتعلم فجأة بالمعلومات أو يضم معلومات خاطئة. فحينما يـــسيطر المـــتعلم علـــى استخدام **ed**- لتكوين الزمن الماضي- على سبيل المثال- من الأفعال العادية، ثم يتعلم بعض الأفعال الشاذة، فإن استخدامه الصحيح للأفعال قد يتأثر. ومن ثم، فإنه بعد أشهر من قوله I saw a film (شاهدت فيلما)، قد يقول I seed أو حتى I sawed . وهذه الأخطاء لا تعزى إلى ممارسة هذه العناصر بعينهـــا، ولكن إلى توسيع نمط عام من أنماط اللغة.

وهناك مفهوم آخر من علم النفس يمدنا بأفكار عن كيف يخزن المتعلم اللغة وكيف يتذكرها. فالمفهوم الذي يطلق عليه " نقل المعالجة الملائمـــة"[2]

---

(1) Lightbown, 1985. McLaughlin. 1990

(2) Transfer appropriate processing

يقول إن أفضل موقف لتذكر المعلومات هو الموقف المشابه للموقف الذي تم فيه اكتسابها (بلاكستون ١٩٨٩)[1]. وهذا مرجعه إلى أننا عندما نتعلم شيئا، فإن ذاكرتنا لا تختزن هذا الشيء فقط، بل تختزن شيئا عن السياق الذي تمت فيه عملية التعلم أيضا، وحتى عن الطريقة التي تم بها التعلم، سواء أكانت القراءة أم السماع. وحتى الوقت الراهن، أجري الغالب الأعم من البحوث عن نقل المعالجة الملائمة في معامل تجريبية، ومنها على سبيل المثال مقارنة تعلم قائمة كلمات في ظروف مختلفة. والحق أن هذه الفرضية تقدم طريقة مقبولة لتفسير الظاهرة الأكثر بروزا في تعلم اللغة الثانية، وهي أن المعلومات التي اكتسبت أساسا عن طريق تعلم القواعد أو التدريبات قد يكون استدعاؤها في الاختبارات التي تشبه أنشطة التعلم أسهل من استدعائها في مواقف اتصالية (جاتبونتون وسيجالوفيتز ١٩٨٨، و٢٠٠٥)[2]. وعلى الجانب الآخر، إن كانت مصادر المتعلم المعرفية في أثناء التعلم مشغولة انشغالا تاما بالتركيز على المعنى في الأنشطة الاتصالية، فإن استدعاء بعض ملامح اللغة مثل الدالات النحوية، أو ترتيب الكلمات في اختبار لهذه الملامح قد يكون أمرًا صعبًا.

الاتجاه الربطي

كما رأينا في مناقشتنا قضية اكتساب اللغة الأولى في الفصل الأول، يرى أصحاب الاتجاه الربطي – على خلاف أصحاب الاتجاه الفطري – أنه لا حاجة إلى أن نفترض وجود وحدة عصبية في المخ مختصة حصريا باكتساب اللغة. بل إنهم – وهم يتفقون في ذلك مع الغالب الأعم من علماء النفس المعرفيين – يعزون أهمية بالغة إلى دور البيئة وليس إلى أية معارف

(1) Blaxton. 1989
(2) Gatbonton and Segalowitz 1988. 2005

فطرية محددة في المتعلم، دافعين بأن كل ما هو فطري ليس إلا القدرة على التعلم، وليس أي أساس لغوي آخر. كما أنهم لا يعزون إلا دورا محدودا إلى ما يسمى بالمعلومات الخبرية التي تقول بها بعض نظريات تعلم المهارات. ولذلك فإن تركيز أصحاب هذا الاتجاه ينصب- كما يوضح نيك إليس (٢٠٠٢)[1] - على مدى تكرار تعرض المتعلمين لملامح نحوية معينة، ومدى تكرار ورود هذه الملامح مجتمعة في المادة اللغوية التي يدرسونها.

ويجادل أصحاب الاتجاه الربطي عن أن البناء التدريجي للمعلومات اللغوية إنما يحدث من خلال التعرض لآلاف الأمثلة من الملامح اللغوية التي يسمعونها. وبعد سماع الملامح اللغوية في سياقات أو مواقف معينة مرات ومرات، يربط المتعلمون بين تلك الملامح اللغوية ربطًا متزايدًا، ومن ثم، فإن ظهور عنصر لغوي أو موقفي ما يستدعي ظهور عناصر أخرى في ذهن المتعلم. فعلى سبيل المثال، قد يربط المتعلم بين الاسم والفعل ربطا صحيحا، ليس لأنه يعرف القاعدة، بل لأنه سمع أمثلة كثيرة على ذلك، كما في I say (أنا أسمع)، و he says (هو يسمع)، بحيث يستدعي كل ضمير الشكل الصحيح للفعل. وقد يكون الربط بين هذه العناصر قويًا جدًا لأنها وردت معا مرات كثيرة، وقد يكون ضعيفًا لقلة ممارستها معا. والدليل على صحة رأي أصحاب الاتجاه الربطي مستمد من ملاحظة أن كثيرًا من اللغة التي نستخدمها في حديثنا العادي يمكن التنبؤ بها، بل إنها في بعض الحالات تأخذ شكل الصيغ الثابتة. وكما قال نيك إليس (٢٠٠٣، ٢٠٠٥) وآخرون إن اللغة إنما تتعلم في شكل قطع، وليس في شكل كلمات مفردة، وإنه ليس كل الجمل ولا العبارات يتم تركيبها كلمة كلمة.

---

(1) Nick Ellis. 2002

وعلى نحو ما رأينا في الفصل الأول، أظهرت البحوث الربطية أن آلية التعلم التي تحاكيها برامج الحاسوب، لا تتوقف عند "تعلم" ما تسمعه، بل إنها يمكنها تعميم ما تتعلمه على أشياء لم يسبق أن تعلمتها، وتقع في أخطاء التعميم أيضا. ولكن هذه البحوث لم تتعامل حتى الآن إلى حد بعيد إلا مع اكتساب المفردات والمورفيمات النحوية، بمعنى أن جوانب اللغة الأخرى قد تكتسب عن طريق الاستظهار، والتعميمات البسيطة. أما كيف يمكن لنموذج التعلم التراكمي هذا أن يؤدي إلى تعلم التراكيب النحوية المعقدة، فهذه منطقة مهمة للبحث المستمر.

النموذج التنافسي

يرتبط النموذج التنافسي بالاتجاه الربطي ارتباطا وثيقا، فهو أيضا يعتمد على فرضية أن اكتساب اللغة يحدث دون تركيز الاهتمام من جانب المتعلم، ودون الحاجة إلى وجود وحدة خاصة في المخ لتعلم اللغة. وقد وصفت إليزابيث بيتس وبرايان ماكهويني (١٩٨١)[1] النموذج التنافسي بوصفه تفسيرا لاكتساب اللغة الثانية لا يركز في اللغة على الشكل فحسب، بل على المعنى والاستعمال أيضًا. وهو يفسر اكتساب اللغتين الأولى والثانية، ذلك أن المتعلمين يفهمون الطريقة التي تعمل بها اللغة عن طريق تعرضهم إلى آلاف الأمثلة المرتبطة بمعان معينة، فالكلمات في جملة ما – على سبيل المثال– قد يكون ترابطها ناشئا عن ترتيبها، أو بنيتها النحوية، أو كون الفاعل يشير إلى كائن حي. والغالب الأعم من اللغات يفيد من كل هذه الطرق، ولكنها تختلف فيما بينها في مدى أهمية كل من هذه الطرق. وتبدو

(1) Elizabeth Bates and Brian MacWhinney, 1981

أهمية هذا الأمر حين لا يكون معنى الجملة واضحا وضوحا مباشرا. ترى ما الذي يساعدنا على التوصل إلى المعنى في هذه الحالات؟ تتخذ الإنجليزية من ترتيب الكلمات مؤشرا على المعنى، فالغالب الأعم من الجمل الإنجليزية تتخذ التركيب فاعل + فعل + مفعول، بمعنى أن الجملة الإنجليزية النمطية تذكر الفاعل أولا، ثم الفعل، ثم المفعول. والأطفال الناطقون بالإنجليزية فيما بين سنتين وثلاث سنوات يفيدون من كون الفاعل كائنا حيا ومعرفتهم بكيف تسير الأمور من حولهم في تفسير الجمل الغامضة. ومن ثم، إن سمع الطفل جملة مثل: Box push boy (صندوق يدفع ولد) فهم سيستنبطون المعنى على أنه طفل دمية يدفع صندوقا صغيرا، مركزين على أن "الولد" هو الفاعل الطبيعي للحدث في هذا الموقف. والحق أن هذا الترتيب (فاعل+ فعل+ مفعول) قوي جدا في اللغة الإنجليزية لدرجة أن هؤلاء الأطفال قبل بلوغهم الرابعة سيفسرون أية جملة مثل هذه في ضوء هذا الترتيب. وسوف يتجاهلون أن الصناديق لا تتحرك بنفسها، وسيبينون أن الصناديق هي التي تدفع الأطفال. وهذا يعني أن ترتيب الكلمات أقوى أثرا من كون الفاعل يشير إلى كائن حي في هذه المرحلة. بل إنهم في هذه السن قد يفسرون الجمل المبنية للمجهول على أساس هذا الترتيب، فجملة مثل:

The box was pushed by the boy

دُفِع الصندوق (بواسطة) الولد

قد تفسر على أنها:

The box pushed the boy

الصندوق يدفع الولد

وفي مرحلة لاحقة، حين يتعودون على الاهتمام بالوظائف النحوية، فإنهم يميزون بين ترتيب الكلمات في الجمل المبنية للمعلوم والجمل المبنية للمجهول.

غير أن بعض اللغات الأخرى مثل الإسبانية والإيطالية تتيح ترتيبا مرنا للكلمات. ومن ثم، يعتمد الناطقون بهذه اللغات في فهم العلاقة بين عناصر الجملة، كما يوضح برايان ماكهويني (١٩٩٧)[1]، على الوظائف النحوية أكثر من اعتمادهم على ترتيب الكلمات (أي على وحدات الربط الصرفية بين الفعل والفاعل، أو على الحالة الإعرابية للضمائر، أو على كون الاسم كائنًا حيًا). وحين يتعلم الناطقون بالإنجليزية هذه اللغات، فإنهم قد يواجهون صعوبات في التخلص من اعتمادهم على ترتيب الكلمات بوصفه أساسًا لفهم الجملة. ومن ثم، فإن الإنجليزي الذي يتعلم الإيطالية قد يجد من المحير جدا أن يفهم جملة مثل:

Il giocattolo guard ail bambino

تنظر الدمية إلى الولد

والناطق بالإيطالية المتعود على ترتيب مرن للكلمات يركز على التعرف على الاسم الذي يشير إلى كائن حي، ويتوصل إلى أن التفسير المقبول للجملة هو أن الولد ينظر إلى الدمية. وتقول معطيات النموذج التنافسي أن اكتساب اللغة الثانية يتطلب أن يتعلم المتعلم أهمية المؤشرات المناسبة للغة التي يتعلمها (ماكهويني ١٩٩٧)[2].

---

(1) Brian MacWhinney. 1997
(2) Op. Cit

تطبيقات اللغة الثانية: التفاعل، والملاحظة، والمعالجة

كان الاتجاه التطوري المعرفي مصدر إلهام لكثير من الفرضيات، والنظريات، والنماذج لتفسير اكتساب اللغة الثانية.

فرضية التفاعل

تقرر إيفلين هاتش (١٩٧٨)، ومايكل لونج (١٩٨٣و١٩٩٦)، وتيريزا بيكا (١٩٩٤)، وسوزان جاس (١٩٩٧)[1] أن التفاعل الحواري شرط ضروري- وإن لم يكن كافيا- لاكتساب اللغة الثانية. وقد درس هؤلاء الباحثون الطرق التي يعدل بها الناطقون الأصليون لغتهم وأنماط تفاعلهم ليساعدوا المتعلمين على أن يشتركوا في الحوار، أو أن يفهموا بعض المعلومات. ويتفق كونج مع كراشين على أن اللغة المعدلة ضرورية لاكتساب اللغة. ومع ذلك، فهو يركز كثيرًا على مسألة كيف تكون اللغة مفهومة، ويقول إن التفاعل المعدل هو الآلية الضرورية لجعل اللغة مفهومة، بمعنى أن ما يحتاجه المتعلم ليس بالضرورة تبسيط الشكل اللغوي ، بل فرصة للتفاعل مع متحدثين آخرين يعملون معه للتوصل إلى تفاهم متبادل. ومن خلال هذه التفاعلات يحدد المتحاورون ما يحتاجون فعله للاستمرار في الحوار وجعل اللغة مفهومة. ويعني ما يقوله لونج أنه لا توجد حالات لمتعلم لغة مبتدئ اكتسب فيها لغة ثانية من تحدثه مع ناطقين أصليين باللغة لم يعدلوا حديثهم معه بطريقة ما.

وفي النسخة الأصلية من فرضية التفاعل (١٩٨٣): استنبط لونج أن التفاعل المعدل ضروري لاكتساب اللغة. وقد لخصت هذه العلاقة على النحو الآتي:

---

(1) Evelyn Hach 1978, Michael Long 1983, 1996, Teresa Pica 1994, Suzan Fass 1997.

١- تعديل التفاعل يجعل اللغة مفهومة.

٢- اللغة المفهومة تحسن الاكتساب.

ولذلك:

٣- التفاعل المعدل يحسن الاكتساب.

وجدير بالذكر أن التفاعل المعدل لا يحتوي دائما على لغة مبسطة، بل إنه قد يحتوي أحيانا على إسهاب، وبطء إيقاع في الحديث، وإيماءات، ومؤشرات سياقية أخرى. ومن بين الأمثلة على تعديل الحوار ما يلي:

١- المحاولات التي يبذلها صاحب اللغة للتأكد من فهم الأجنبي للحوار (مثل طرح السؤال: هل فهمت؟ في آخر الجملة مثلاً).

٢- محاولات طلب الإيضاح من جانب المتعلم كي يفهم شيئا قيل ولم يفهمه (مثل: هل يمكن أن تقول ذلك مرة أخرى؟).

٣- التكرار أو إعادة الصياغة، بمعنى أن يكرر صاحب اللغة العبارة جزئيًا أو كليًا (مثل: لقد ضلت الطريق إلى بيتها في أثناء عودتها من المدرسة ← كانت عائدة إلى البيت، فضلت الطريق).

إن البحوث أظهرت أن تعديل لغة الحوار قد يساعد على الفهم. بمعنى أن التعديل الذي يحدث في أثناء الحوار يؤدي إلى فهم أفضل، أكثر مما يؤدي إليه تبسيط اللغة أو التعديل المحدد سلفًا. وفي حين أظهرت البحوث الحديثة أن أنواعًا بعينها من السلوك التفاعلي تعين على التعلم من ناحية سرعة الإنتاج، فإننا لا نزال بحاجة إلى مزيد من البحوث لنعرف كيف يؤثر التفاعل المعدل في اكتساب اللغة الثانية على المدى البعيد.

وفي النسخة المعدلة لفرضية التفاعل عند لونج (١٩٩٦)، وجدنا مزيدا من التأكيد على أهمية تصحيح الأخطاء في أثناء التفاعل. ذلك أنه حين يكون الاتصال صعبا، فإنه يتعين على المتحاورين أن "يتفاوضوا حول المعنى"، وهذا التفاوض يعد فرصة لتطوير اللغة. وقد وسعت ميريل سوين (١٩٨٥) هذه الفكرة حين قدمت "فرضية اللغة المعدلة". فقد لاحظت أنه حين يضطر المتعلمون إلى إنتاج اللغة يجب أن يفهم محاوروهم أنهم يدركون أن قدرتهم في اللغة الثانية محدودة، وأنهم يحتاجون إلى أن يعرفوا طرقا أفضل للتعبير عن المعنى. ومن ثم افترضت أن الحاجة إلى إنتاج لغة مفهومة "تدفع" المتعلم قدما في تطوره في اللغة.

فرضية الملاحظة

قدم ريتشارد شميت (١٩٩٠، ٢٠٠١)[1] "فرضية الملاحظة"، موحيا أنه لا شيء يُتعلَّم ما لم يُلاحظ أولا. والملاحظة لا تفضي إلى الاكتساب بذاتها، ولكنها الخطوة الأساسية الأولى.

وقد نبعت فرضية الملاحظة في صيغتها الأولى من خبرة شميت حين كان متعلما للغة البرتغالية. فبعد شهور من حضوره في قاعة الدرس، وإقامته في البرازيل، وتدوين يومياته، بدأ يدرك أن ملامح بعينها من اللغة التي كانت سائدة في البيئة طوال الوقت لم تدخل في إطار نظام لغته الثانية إلا بعد أن لاحظها، إما لأن نظره قد لفت إليها في قاعة الدرس، أو لأن بعض خبراته الأخرى أفضت إلى إبرازها. وبناء على نظريات التعلم في علم النفس، افترض شميت أن متعلمي اللغة الثانية لن يستطيعوا أن يبدأوا اكتساب ملامح اللغة إلا بعد أن يدركوا هذه الملامح في المادة المقدمة إليهم.

---

(1) Richard Schmidt, 1990, 2001

ووصفت سوزان جاس (١٩٨٨) أيضا أن بعض عمليات التعلم لا تبدأ إلا بعد أن يلاحظ المتعلمون شيئا سمعوه أو رأوه في اللغة الثانية يختلف عما توقعوه، أو يضيف إلى معلوماتهم عن اللغة. ولا تزال مسألة إدراك المتعلمين أنهم "يلاحظون" شيئا في المادة اللغوية موضوعا لمناظرات وجدل كبيرين. وتقول نظريات معالجة المعلومات إن أي شيء يستغرق "مساحة المعالجة" العقلية- حتى وإن كنا غير مدركين له، أو غير مهتمين به عمدا- يمكن أن يسهم في التعلم. أما الاتجاه الربطي فيقول إن الاكتساب يحتمل أن يتم بناء على مدى توافر المعلومات المتاحة للمعالجة، وليس بناء على وعي المتعلم بما في المادة اللغوية.

إن المسألة المتعلقة بأهمية الوعي أو الاهتمام لا تزال موضوعا للجدل والبحث، وقد وجد بعض الباحثين طرقا لجذب اهتمام المتعلمين حين ينخرطون في تفاعل أو نشاط باللغة الثانية، ومنهم أليسون ماكيي، وسوزان جاس، وكيم ماكدونو (٢٠٠٠)[١] الذين قالوا إن من بين هذه الطرق أن نجعل المتعلمين يشاهدون أنفسهم وهم في حالة تفاعل على شرائط فيديو، كي يكتشفوا ما كانوا يفكرون فيه وهم يشاركون في الحوار. ومنها أيضا الكلمات المتقاطعة التي صممها رون ليو (١٩٩٧)[٢] بهدف أن يحلها المتعلمون وهم يتحدثون بصوت عال. وسجلت ميريل سوين، وشارون لابكين (١٩٩٨)[٣] حديث المتعلمين وهم يتحدثون في ثنائيات، وأبرزتا بعض الملامح اللغوية التي ميزت حديثهم. غير أن تصميم هذه البحوث لا يفصح لنا عن هل لاحظ المتعلمون شيئا ولكنهم لم يذكروه في حديثهم أم لا. ومع ذلك، فقد جعلتا من الممكن أن نحدد بعض الأشياء التي أظهر المتعلمون أنهم كانوا على وعي

---

(1) Alison Mackey, Suzan Gass, Kim McDonough, 2000
(2) Ron Leow, 1997
(3) Merril Swain and Sharon Lapkin, 1998

بها، وأن نقارن هذه الأشياء بأدائهم في ضوء معارفهم اللغوية. أما مدى تأثير ملامح لغة المتعلمين في تطورهم اللغوي فسنعود إليه عند مناقشة البحوث عن اكتساب اللغة الثانية في قاعة الدرس في الفصل السادس.

معالجة المدخل

لاحظ بيل فان باتن (٢٠٠٤)[1] في بحثه عن طلاب إحدى الجامعات الأمريكية الذين يتعلمون لغة أجنبية، كثيرا من حالات تفسير الجمل تفسيرا خاطئا، ففي ضوء معطيات النموذج التنافسي، حين كان هؤلاء الطلاب الناطقون بالإنجليزية يسمعون جملة مثل:

La sigue el señor

كانوا يفسرونها على أنها :

هي (ضمير فاعل) تتبع الرجل

ولكن التفسير الصحيح هو:

- ها (ضمير مفعول) يتبع الرجل (فاعل الجملة)

بمعنى أن الترجمة الصحيحة للجملة هي: "الرجل يتبعها". وكي يفهم المتعلمون هذه الجملة، عليهم أن يتعلموا أن ضمير المفعول يسبق الفعل في اللغة الإسبانية، وأن من المهم أن ننتبه إلى كون الضمير فاعلاً أو مفعولاً، وألا يكون التركيز على ترتيب الكلمات فحسب. (راجع مناقشة النموذج التنافسي فيما سبق من هذا الفصل).

---

(1) Bill Van Batten. 2004

ويقول فان باتن إن المشكلة نشأت من أن المتعلمين لا يستطيعون أن يركزوا على الشكل والمعنى في آن واحد. ولا عجب في أنهم يميلون إلى يعطوا الأولوية للمعنى. وحين يساعدهم السياق الذي سمعوا فيه الجملة على فهمها، فإنهم لا يلاحظون تفاصيل الشكل. وسنرى في الفصل السادس كيف وضع فان باتن إجراءات تعليمية تتطلب من المتعلمين أن يركزوا على اللغة نفسها كي يستطيعوا أن يصلوا إلى المعنى.

نظرية المعالجة

درس جورجين مايسيل، وهارالد كلاهسين، ومانفريد بينيمان (١٩٨١)[1] اكتساب اللغة الألمانية لدى عمال مهاجرين كبار لم يسبق أن تعلموا لغة أجنبية، أو تعلموا القليل منها. وحللوا عينات كبيرة من حديثهم، ووصفوا تفاصيل ترتيب تطور نتاجهم اللغوي من جمل بسيطة ومعقدة. وخلصوا إلى أن ترتيب تطور ملامح النحو والصرف قد تأثر بمدى سهولة المادة التي كان عليهم أن يعالجوها. وقد كانت سهولة المعالجة تعتمد إلى حد بعيد على موقع هذه الملامح في الجملة. وكانت الملامح التي ترد بشكل نمطي في بداية الجملة أو نهايتها أيسر معالجة من تلك التي ترد في وسطها. وقد اكتسب كل المتعلمين هذه الملامح بترتيب واحد على الرغم من تفاوت تقدمهم في الدراسة. كما وجدوا أن بعض الملامح لم تخضع لقيود الترتيب، وأن المتعلمين استعملوها في مراحل تطور مختلفة. وقد أطلقوا على هذه الملامح "الملامح المتغايرة" .

وقد وضع بينيمان نظرية المعالجة على أساس بحوثه المستمرة مع متعلمي لغات مختلفة في سياقات مختلفة بعضها رسمي وبعضها غير رسمي.

---

(1) Jürgen Meisel, Harald Clahsen, and Manfred Piennemann. 1981

وأحد الجوانب المهمة في نظريته هذه هو الربط بين ترتيب التطور والطلاقة في اللغة الثانية. وهو يدفع بأن نظريته تفسر ظاهرة منتشرة انتشارًا كبيرًا في اكتساب اللغة الثانية: وهي أن المتعلمين لا ينقلون ملامح لغتهم الأولى في مراحل اكتسابهم المبكرة. بل إنهم يكوّنون مستوى معينا من القدرة على المعالجة باللغة الثانية قبل أن يستطيعوا الإفادة من معرفتهم بالملامح التي توجد في لغتهم الأولى. وسوف نرى كثيرا من الأمثلة على هذه الحالة في الفصل الرابع.

الاتجاه الاجتماعي الثقافي

تفترض نظرية فيجوتسكي – كما رأينا في الفصل الأول – أن التطور المعرفي، بما في ذلك التطور اللغوي، يحدث نتيجة التفاعل الاجتماعي، وأهم أشكال هذا التفاعل ما كان بين الأفراد. وعلى خلاف النظريات النفسية التي ترى أن التفكير والكلام عمليتان مترابطتان ولكنهما مستقلتان، ترى النظرية الاجتماعية/الثقافية أنهما عمليتان متداخلتان. فالكلام (والكتابة) يتوسطان التفكير، بمعنى أن الناس يمكن أن يسيطروا على عملياتهم العقلية نتيجة لاختزانهم ما يقوله الآخرون لهم، وما يقولونه للآخرين. وهو يعتقد أن التعلم يحدث عندما يتفاعل الفرد مع متحدث آخر في مثل مستواه اللغوي، أي في موقف يمكن للمتعلم أن يؤدي أداء عالي المستوى لأنه يلقى دعما من محدثه.

ويبدو أن هذا المدخل يعيد صياغة بعض الفرضيات التي عرضنا لها سابقا في هذا الفصل. وقد قورنت نظرية فيجوتسكي بفرضية التفاعل من حيث دور المتحدث في مساعدة المتعلم على أن يَفهَم ويُفهَم. ولكن هذين المنهجين يختلفان أساسا في قدر التركيز الذي يوليه كل منهما للعمليات

المعرفية الداخلية. ففي فرضية التفاعل يقع التركيز على العمليات المعرفية الفردية التي تدور في ذهن المتعلم، ذلك أن التفاعل ييسر هذه العمليات المعرفية عن طريق إتاحة المادة اللغوية التي يحتاجها المتعلم لتنشيط العمليات الداخلية. أما في نظرية فيجوتسكي، فالاهتمام يعطى للحوار نفسه، أي أن التعلم يحدث في أثناء التفاعل الاجتماعي. وتقول النظرية الاجتماعية/الثقافية إن الناس يكتسبون السيطرة على عملياتهم المعرفية، ويعيدون ترتيبها من خلال التدبر في المعلومات المختزنة وهم في حالة تفاعل اجتماعي.

تطبيقات اللغة الثانية: التعلم عن طريق الكلام

بتطبيق نظرية فيجوتسكي على اكتساب اللغة الثانية، اهتم جيم لانتولف (٢٠٠٠)، وريتشارد دوناتو (١٩٩٤)[1] بإظهار كيف يكتسب متعلمو اللغة الثانية اللغة حينما يتفاعلون ويتداخلون مع متحدثين آخرين. وكانت هذه العملية تدور تقليديا بين متعلم وخبير، ومع ذلك، فإن بحوثا جديدة قد طبقت هذه الفكرة على الحوار بين مبتدئ ومبتدئ، ومتعلم ومتعلم. ومثال على ذلك، ما نجده في "مهمة الاتصال بـ" في الفصل الخامس، ففي هذه المهمة يعاني المتعلمون من الأفعال الفرنسية التي تحتوي على الضمير الانعكاسي وهم يحاولون أن يبنوا قصة من صور أمامهم. وهذا المثال مقتبس من عمل ميريل سوين، وشارون لابكين (٢٠٠٢)، حيث درستا التفسيرات الاجتماعية/الثقافية لتعلم اللغة الثانية في برنامج كندي/فرنسي عن تعلم اللغة عن طريق تعلم المحتوى. وقد استمدتا عملهما من "فرضية المخرج المفهوم" لـ سوين، ومن فكرة أن إنتاج اللغة يدفع المتعلم إلى أن يعالج اللغة معالجة

---

(1) Jim Lantolff 2000. Richard Donato. 1994

أكثر عمقا. ذلك أنه حين يعد نفسه للكلام أو الكتابة، فإنه يعطي الاهتمام الأكبر لكيف يعبر عن المعنى باللغة، أكثر مما يهتم بفهم اللغة. وقد قدمت سوين أولا (١٩٨٥) "فرضية المُخرج المفهوم" ردا على "فرضية المُدخل المفهوم" لـ كراشين، معتمدة على ملاحظة أن النتاج المكتوب والمنطوق لطلاب تعلم المحتوى الفرنسيين كان أكثر ضعفا من نتاجهم في القراءة وفهم المسموع (انظر الفصل السادس). ودافعت عن ضرورة منح المتعلمين مزيدا من الفرص لينخرطوا في الإنتاج الشفوي (أي المُخرج) في قاعات تعليم المحتوى باللغة الفرنسية. ومنذئذ، أجرت هي وزملاؤها بحوثا مكثفة لدراسة أثر المُخرج في تعلم اللغة الثانية.

وكان عمل سوين المبكر قد تأثر بالنظرية المعرفية، ولكن أعمالها الحديثة اعتمدت على النظرية الاجتماعية/الثقافية. وقد أجرت هي وزملاؤها سلسلة من البحوث للتوصل إلى كيف يتعاون متعلمو اللغة الثانية في بناء معارفهم اللغوية وهم منخرطون في عملية إنتاج اللغة (حديثًا وكتابة)، حيث يركزون اهتمامهم على الشكل والمعنى في آن واحد. وفي "مهمة الاتصال بـ" في الفصل الخامس كان المتعلمون يختبرون فرضيات استخدام الأشكال الصحيحة، ويناقشونها، ويقررون أي الأشكال أفضل للتعبير عن المعنى المراد. وتؤكد سوين (٢٠٠٠) أن مثل هذا الحوار التعاوني هو السياق الذي يمكن أن يحدث فيه استخدام اللغة وتعلمها في آن واحد، ذلك أن استخدام اللغة يفضي إلى تعلمها، وهو نشاط معرفي ونشاط اجتماعي (ص ٩٧).

ومن ثم، فإن الفرق بين الاتجاه الاجتماعي/ الثقافي وغيره من الاتجاهات التي ترى أيضا أهمية التفاعل في اكتساب اللغة هو أن أصحاب الاتجاه الاجتماعي/الثقافي يفترضون أن العمليات المعرفية تبدأ بوصفها نشاطًا

اجتماعيا خارجيا ثم يتحول إلى نشاط داخلي. في حين تفترض نماذج تفاعلية أخرى أن اللغة المعدلة والتفاعل يزودان المتعلم بمادة خام للعمليات المعرفية الداخلية.

من النظرية إلى التطبيق

في النهاية، يتبين لنا أن كل نظريات اكتساب اللغة الثانية قصدت إلى تفسير قدرة المتعلم البشري على اكتساب اللغة في بيئات اجتماعية وتعليمية مختلفة. وكل النظريات التي ناقشناها في هذا الفصل وفي الفصل الأول تستخدم مجازات لعرض هذه الحقيقة الخفية. وكل من علماء اللغة وعلماء النفس يستمدون أدلتهم من البحوث في علم الأعصاب، وفي الوقت الراهن، يبدو أن الغالب الأعم من البحوث التي أجريت على أنشطة المخ خلال معالجة اللغة يعتمد على أدلة غير مباشرة، والتقدم التكنولوجي يتسارع في إتاحة الفرص لملاحظة الأنشطة العقلية ملاحظة مباشرة أكثر من ذي قبل. وسوف تسهم هذه البحوث في نهاية الأمر في إعادة تفسير البحوث التي لا تستطيع أن تفحص- حتى الآن- إلا السلوك الذي يمكن ملاحظته.

وقد اعتمد كثير من ادعاءات النظرية السلوكية على تجارب أجريت على حيوانات تتعلم استجابات لبعض المثيرات في المعامل. وقد رفض علماء النفس واللغويون على حد سواء تعميمها على تعلم اللغة لدى البشر، لعدم كفاية نماذج السلوكيين لتفسير التعقيد الموجود في تعلم اللغة.

وقد احتوت النظريات السلوكية الجديدة على محاكاة حاسوبية أو على تجارب معملية أجريت على أناس يتعلمون مجموعات من الملامح اللغوية المختارة بعناية غالبا من لغة مصطنعة. وقد احتج كثير من اللغويين على أن

هذا لا يعطي علماء النفس حق تعميمها على المعارف اللغوية المعقدة التي يكتسبها المتعلمون في نهاية الأمر.

واللغويون الذين ينطلقون في عملهم من الاتجاه الفطري يستمدون كثيرا من أدلتهم من دراسة المعارف اللغوية المعقدة وأداء المتعلمين المتقدمين، ومن تحليل حدسهم الذاتي عن اللغة. ويدفع ناقدو هذا الرأي بأنه ليس كافيا أن نعرف الوضع النهائي الذي ستكون عليه المعارف اللغوية، وأن مزيدا من الاهتمام ينبغي أن يوجه إلى دراسة الخطوات التطورية المفضية إلى هذا المستوى من التمكن اللغوي.

ويؤكد أصحاب الاتجاه التفاعلي على دور التعديل في التفاعلات الحوارية، ومن ثم، فإن هذا الاتجاه والاتجاه الاجتماعي/الثقافي يمداننا بأفكار عن الطرق التي يمكن للمتعلمين أن يكتسبوا بها معارف جديدة عن اللغة حين يجدون دعما من محاورهم. ويدفع بعض ناقدي الاتجاه التفاعلي بأن كثيرا مما يحتاج المتعلم أن يعرفه ليس متاحا في المادة اللغوية، ومن ثم، فهم يركزون تركيزا شديدا على المبادئ الفطرية التي يمكن للمتعلمين أن يركنوا إليها.

والباحثون والمعلمون الذين يتطلعون إلى نظريات في اكتساب اللغة تمدهم بأفكار في ممارسة تعليم اللغة غالبا ما يصابون بالإحباط من جراء الخلافات بين الخبراء. إن تعقيد اكتساب اللغة الثانية، واكتساب اللغة الأولى، يمثل ألغازا سيظل العلماء عاكفين عليها زمنا طويلا. والبحوث – التي تهدف إلى وضع نظريات– لها مزايا بعيدة المدى في تعليم اللغات وتعلمها، غير أن الاتفاق على نظرية "كاملة" في اكتساب اللغة لا يزال أمرا بعيد المنال. وحتى إن حدث التوصل إلى هذا الاتفاق، فستظل هناك أسئلة عن كيفية تطبيق تلك

النظريات في ممارسة تعليم اللغات. وكثير من المعلمين ينظرون إلى تطوير النظريات بشغف، ولكنهم يستمرون في التعليم وتصميم الدروس، وتقويم أداء المتعلمين، في غياب نظرية شاملة عن تعلم اللغة الثانية.

ويزداد عدد البحوث التي تعتمد على نطاق واسع من التوجهات النظرية، بعضها صريح والآخر ضمني. وهذه البحوث قد تقدم معلومات أكثر عونا في توجيه أفكار المعلم عن أصول التدريس. وسوف ندرس في الفصلين الخامس والسادس بحوث اكتساب اللغة الثانية التي تركز على التعلم في قاعة الدرس. وسنراجع أولا البحوث عن الفروق الفردية التي تؤثر في نجاح المتعلم في اكتساب اللغة (الفصل الثالث)، ونقدم وصفا مفصلا لنمو المعارف اللغوية لدى المتعلم، ونمو استخدامه للغة (الفصل الرابع).

مصادر ومقترحات لمزيد من القراءة

Block, D. 2003. ***The Social Turn in Second Language Acquisition***. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Brooks, N. 1960. ***Language and Language Learning***. New York: Harcourt.

Cook, V. 2003.**'The poverty of the stimulus argument and structure-dependency in L2 users of English'.** ***International Review of Applied Linguistics*** 41/3: 201-21.

Doughty, C. J. and **M. H. Long** (eds.). 2003. **The Handbook of Second Language Acquisition**. Oxford: Blackwell.

Ellis, R. 1994. ***The study of Second Language Acquisition. Oxford***: Oxford University Press.

Gass, S. M. 1997. ***Input, Interaction, and Second Language Learner***. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Krashen, S. 1982. ***Principles and Practice in Second Language Acquisition***. Oxford: Pergamon.

Lantolf, J. R. (ed.). 2000. ***Sociocultural Theory and Second Language Learning***. Oxford: Oxford University Press.

MacWhinney, B. 1997. 'Second language acquisition and the competition model' in A. M. B. de Groot and J. F. Kroll (eds.). ***Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives***. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates. Pp. 113-44.

McLaughlin, B. and **R. Hereda**. 1996. 'Information-processing approaches to research on second language acquisition and use 'in W. C. Richie and T. K. Bhatia (eds.). ***Handbook of Second Language Acquisition***. New York: Academic Press. Pp.213-28.

Mitchel, R. and **F. Myles**. 2004. ***Second Language Learning Theories*** 2nd edn. London: Arnold.

Pienemann, M. 2003. 'Language processing capacity' in C. J. Doughty and M. H. Long (eds.). The ***Handbook of Second Language Acquisition***. Oxford: Blackwell. Pp. 679-714.

Richie, W. C. and **T. K. Bhatia**. 1996. (eds.). ***Handbook of Second Language Acquisition***. New York: Academic Press.

Robinson, B. (ed.). 2001. ***Cognition and Second Language Instruction***. Cambridge: Cambridge University Press.

Skehan, B. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Towell, R. and **R. Hawkins.** 1994. *Approach to Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Van Patten, B. (ed.). 2004. *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

White, L. 2003b. 'On the nature of interlanguage representation' in C. J. Doughty, and M. H. Long (eds.): The *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell. Pp.20-42.

Damascus University

الفصل الثالث

الفروق الفردية فى تعلم اللغة الثانية

قبل أن تقرأ هذا الفصل، فكر تفكيرًا عميقًا فى خبرتك حين كنت متعلم لغة. ثم راجع عددا من الأصدقاء، أو أفراد الأسرة عن خبرتهم فى تعلم لغة أجنبية أو لغة ثانية. وإن كانوا يتحدثون لغة بدرجة عالية من الكفاءة، فاسألهم عن البيئة التى سمعوا أو استخدموا فيها اللغة، ونوع التعليم الذى تلقوه، وطول الفترة التى استخدموا فيها اللغة، والسن التى بدأوا فيها التعلم. واسألهم أيضا عن علاقتهم بمتحدثى اللغة الأصليين، وهل أحسوا بأنهم جزء من المجتمع الذى يتحدث بهذه اللغة. واسألهم هل فشلوا فى تعلم لغة ما على الرغم من تعرضهم لها، أو تلقوا تعليما فيها. ودون ملاحظاتك عن خبراتك وخبراتهم، وارجع إليها فى أثناء قراءتك هذا الفصل الخاص بالفروق الفردية فى تعلم اللغة الثانية.

وكما رأينا فى الفصل الأول، ينجح الأطفال دائما فى اكتساب اللغة أو اللغات التى يُتحدَّث بها (أو يشار بها) إليهم فى طفولتهم المبكرة، بشرط أن تتاح لهم فرص كافية لاستعمالها عدة سنوات. وهذا يغاير خبرتنا مع متعلمى اللغة الثانية الذين يتفاوت نجاحهم تفاوتا كبيرا.

ويعتقد كثير منا أن الفروق الفردية المتأصلة فى المتعلم يمكن أن تكون مؤشرًا على النجاح أو الفشل فى تعلم اللغة، وهذا الاعتقاد قد يرتكن على خبراتنا أو على خبرات من نعرفهم. فكثير من المدرسين، على سبيل المثال، مقتنعون بأن المتعلم المنبسط[1] الذى يتفاعل مع الآخرين باللغة الثانية دون ما

---

(١) المنبسط: شخص يتجه انتباهه وأشواقه اتجاهًا كليًا أو شبه كلى لما هو خارج عن الذات (علم نفس).

عائق، ويبحث عن فرص لممارسة مهارات اللغة هو أكثر المتعلمين نجاحا. وبالإضافة إلى الانبساط، هناك خصائص أخرى يعتقد أنها تؤدى إلى النجاح فى تعلم اللغة، وهى الذكاء، والاستعداد اللغوى، والدافعية، والسن التى يبدأ عندها التعلم.

وسوف نرى فى هذا الفصل هل تدعم نتائج البحوث هذه الافتراضات أم لا، وإلى أى مدى يمكن أن نتوقع الفروق فى نجاح اكتساب اللغة الثانية إن توافرت لدينا معلومات عن شخصية المتعلمين، وقدراتهم العقلية العامة والخاصة، ودافعيتهم، وسنهم؟

من متعلم اللغة الجيد؟

نعرف أن بعض الناس يتعلمون اللغات أسرع من غيرهم، وحتى فى اكتساب اللغة الأولى يتفاوت معدل النمو تفاوتا كبيرًا. فبعض الأطفال يمكن أن يكون جملاً من خمس كلمات، أو ست، أو سبع، فى سن يبدأ فيها غيرهم فى تسمية الأشياء الموجودة فى محيطهم المباشر. ومع ذلك، فإنهم فى النهاية يسيطرون على لغتهم الأولى. وقد لاحظنا مرارًا وتكرارًا أن بعض المتعلمين فى قاعات اللغة يحرزون تقدما فى حين يناضل غيرهم لإحراز تقدم بطيء جدًا. وحتى فيما يبدو مناخا ملائما جدا، يحرز بعض الدارسين تقدمًا محدودًا فى تعلمهم. وقد حاول بعض الباحثين مثل نيل نايمان وزملائه (١٩٩٥) [1] أن يحددوا الفروق الفردية التى تجعل متعلمًا أكثر نجاحًا من الآخر.

---

(1) Neil Naiman, 1995.

ويعرض الجدول رقم ٣,١ قائمة ببعض الخصائص التى كان يُظن أنها تسهم فى نجاح تعلم اللغة. من واقع خبرتك- بوصفك متعلم لغة ثانية أو معلما لها- ما الخصائص التى يزداد احتمال ارتباطها بنجاح اكتساب اللغة الثانية فى قاعة الدرس؟ وما الأقل أهمية من وجهة نظرك؟

يمكن تصنيف الخصائص المذكورة فى الجدول رقم ٣,١ فى خمس فئات أساسية هى: الدافعية، والاتجاه، والشخصية، والذكاء، وأسلوب التعلم. ومع ذلك، لا يمكن إدراج بعض الخصائص إدراجا مطلقا فى فئة واحدة، فعلى سبيل المثال، يمكن أن ندرج خاصية "لديه الرغبة فى الخطأ" فى فئة "الشخصية" أو نعدها "عاملاً دافعيا" إن كانت رغبة المتعلم فى الخطأ تهدف إلى تمرير الرسالة.

بحوث حول خصائص المتعلم[1]

قد تكون أفضل الطرق لبدء نقاشنا أن نصف كيف أجريت البحوث على أثر خصائص المتعلم فى تعلم اللغة الثانية. والحق أنه حين يهتم الباحثون بمعرفة هل تؤثر الخاصية الفردية مثل الدافعية فى تعلم اللغة الثانية أم لا، فإنهم عادة ما يختارون مجموعة من المتعلمين ويعطونهم استبانة بهدف قياس نمط الدافعية ودرجتها. ثم يُختبر المتعلمون لقياس تمكنهم من اللغة الثانية، ثم تقدر درجة لكل من الاختبار والاستبانة، ثم يستخدم الباحث إجراء إحصائيا يسمى "التلازم"[2]، ثم ينظر الباحث هل من الأرجح للمتعلم الذى حصل على درجة عالية فى اختبار اللغة أن يحصل أيضا على درجة

---

(1) Learner characteristics

(2) Correlation

عالية فى استبانة الدافعية. وإن كان ذلك صحيحا، فإن الباحث سيحاول أن يستنتج ماهية العلاقة بينهما.

ضع تقديرا للخصائص فى كل حالة على النحو التالى:

١= مهم جدا

٢= مهم بدرجة متوسطة

٣= مهم

٤= ليس مهما جدًا

٥= ليس مهما على الإطلاق

المتعلم الجيد:					
أ- لديه الرغبة وحسن التخمين	١	٢	٣	٤	٥
ب- يحاول فهم الرسالة حتى عند افتقاد معرفته اللغة المطلوبة	١	٢	٣	٤	٥
ت- لديه الرغبة فى الخطأ	١	٢	٣	٤	٥
ث- يبحث عن أنماط اللغة بانتظام	١	٢	٣	٤	٥
ج- يمارس بقدر ما يستطيع	١	٢	٣	٤	٥
ح- يحلل كلامه وكلام الآخرين	١	٢	٣	٤	٥
خ- يراقب مدى ملاءمة مستواه لما تعلمه	١	٢	٣	٤	٥
د- يستمتع بتدريبات النحو	١	٢	٣	٤	٥
ذ- يبدأ التعلم فى مرحلة الطفولة	١	٢	٣	٤	٥
ر- لديه معدل ذكاء فوق المتوسط	١	٢	٣	٤	٥
ز- لديه مهارات أكاديمية جيدة	١	٢	٣	٤	٥
س- لديه انطباع جيد عن نفسه وكثير من الثقة بنفسه	١	٢	٣	٤	٥

جدول رقم ٣,١ . خصائص متعلم اللغة الجيد

ومع أن هذا الإجراء يبدو مباشرا، فإنه تكتنفه عدة صعوبات، أولاها، أنه لا يمكن أن نلاحظ ونقيس بشكل مباشر خصائص مثل الاستعداد اللغوى، والدافعية، والانبساط، بل ولا حتى الذكاء، لأن هذه ليست إلا أسماء لمجموعة كاملة من السلوك والخصائص. ولأن هذه الخصائص ليست مستقلة، فإنه ليس من المفاجآت أن نجد أن بعض الباحثين قد استخدم هذه الأسماء ليصف بها مجموعة مختلفة من السمات السلوكية عن تلك التى وصفها غيرهم تحت هذه الأسماء نفسها. فعلى سبيل المثال، غالبا ما يُسأل المتعلمون فى استبانات الدافعية هل هم يبحثون – راغبين– عن فرصة لممارسة لغتهم الثانية مع ناطقين أصليين، وإن كانت الحال كذلك، فما نسبة تكرار فعلهم ذلك. إن الافتراض الكامن وراء هذا السؤال هو أن المتعلمين الذين يقولون إنهم كثيرًا ما يبحثون عن فرص ليتفاعلوا مع أصحاب اللغة الثانية تكون لديهم دافعية قوية للتعلم. ومع أن هذا الافتراض يبدو معقولا، فإنه تكتنفه بعض المشكلات لأنه حين يجيب المتعلم بـ "نعم" عن هذا السؤال، فإن هذا لا يعنى أن المتعلم لديه الدافعية فقط، بل يعنى أيضا أن لديه فرصا للممارسة فى سياقات غير رسمية. ولأنه يتعذر عادة فصل هذين العاملين (الرغبة فى التفاعل، وفرص التفاعل) فإننا لا نستطيع أن نقرر أيهما ألصق بالنجاح: أهى الدافعية أم الفرص.

وربما كان الخطأ الأكثر فداحة فى تفسير التلازم هو أن نستنتج أن أحد المغايرين يؤدى إلى الآخر، فحقيقة أن كليهما يحدثان معا، أو أن يقل ورود أحدهما ويزداد ورود الآخر، لا يعنى بالضرورة أن أحدهما سبب فى الآخر. وفى حين أن أحدهما قد يؤثر فى الآخر، فقد يكون الواقع أنهما يتأثران بشيء آخر. والبحوث فى الدافعية قد تكون أفضل سياق يوضح هذا الأمر، فالمتعلمون الأكثر نجاحًا قد يكونون أكثر دافعية. ولكن هل يمكن أن نستنتج

أنهم ناجحون لأنهم أكثر دافعية؟ من المقبول أن يكون نجاحهم المبكر مؤشرًا على دافعيتهم، أو أن تكون دافعيتهم ونجاحهم معا نتيجة لاستعدادهم الخاص لتعلم اللغة، أو نتيجة للسياق الودى الذى يتعلمون فيه.

ومن العوامل الأخرى التى تجعل من الصعب فهم نتائج البحوث التى أجريت عن العلاقة بين خصائص المتعلم الفردية وتعلم اللغة الثانية هو كيف نعرِّف التمكن اللغوي[1]، وكيف نقيسه. من المألوف أن ترى فى الكتابات عن تعلم اللغة الثانية أن بعض الدراسات تقرر أن المتعلمين ذوى الدرجة العالية من حاصل الذكاء[2] يعدون أكثر نجاحا فى تعلم اللغة من ذوى الدرجة الأدنى من حاصل الذكاء، فى حين تقرر دراسات أخرى أن هذا التلازم لا وجود له. ومن التفسيرات التى قدمت لهذه النتائج المتناقضة أن اختبارات التمكن اللغوى التى استخدمت فى هذه الدراسات لا تقيس نوعًا واحدًا من المعلومات، بمعنى أن حاصل الذكاء كان أقل ارتباطا بالقياسات التى كانت تقيس مهارات التواصل الشفهى، عنها بتلك التى تقيس معلومات ما وراء اللغة.

ويتعين أن تأخذ البحوث عن الفروق الفردية فى حسبانها البيئات الاجتماعية والتعليمية التى يجد المتعلمون أنفسهم فيها، وتدفع بونى نورتون وكيلين توهى (٢٠٠١)[3] بأنه حتى إن توافر فى المتعلمين خصائص متعلم اللغة الجيد، فإن اكتسابهم اللغة قد لا يكون ناجحا إن لم يمكنهم إقامة علاقات اجتماعية فى المواقف التى ينظر إليهم فيها على أنهم شركاء فى الحوار. غير أنه غالبًا ما يهمش بعض المهاجرين ومجموعات الأقليات فى

---

(1) Language proficiency.

(2) IQ intelligent quotient

(3) Bonny Norton, Kelleen Toohy, 2001

الممارسات الاجتماعية والتعليمية، مما يقلل من فرصهم فى الانخراط فى اتصال مع أقرانهم، وزملائهم، بل ومدرسيهم. وفى هذه الظروف الاجتماعية، قد لا يتمكن الأفراد الذين يقدمون على لغة جديدة بخصائص معرفية ودافعية تضاهى خصائص متعلم اللغة الجيد من إحراز التمكن الذى تؤهلهم له هذه الخصائص.

ولا شك أن فهم العلاقة بين الفروق الفردية، والظروف الاجتماعية، والنجاح فى تعلم اللغة الثانية تحد عظيم. ومع ذلك، فإن البحث فى هذه الدائرة مهم جدا لكل من الباحثين والتربويين، فالباحثون يتطلعون إلى أن يعرفوا كيف تترابط المغايرات المعرفية والشخصية، وكيف تتدخل فى خبرة المتعلم، كى يصلوا إلى فهم أفضل للتعلم البشرى. والتربويون يأملون فى مساعدة المتعلمين بخصائصهم المختلفة على أن يحرزوا نجاحا فى تعلم اللغة الثانية. كما أن المجتمع الأكبر لا يقل اهتماما بذلك، لما لتعلم اللغة الثانية من أثر بالغ فى إتاحة الفرص للتعليم، والتوظيف، والتعبئة، وغيرها من الفوائد الاجتماعية.

الذكاء

يستخدم مصطلح "الذكاء" تقليديا للإشارة إلى الأداء فى أنواع بعينها من الاختبارات. وهذه الاختبارات غالبا ما ترتبط بالنجاح فى المدرسة، وغالبا ما يكون هناك ربط بين الذكاء وتعلم لغة ثانية. وعلى مدار سنوات، أظهرت البحوث أن درجة حاصل الذكاء كانت وسيلة جيدة لتوقع النجاح فى تعلم لغة ثانية. ومع ذلك، فكما ذكرنا سابقا، فإن اختبارات الذكاء قد تكون أكثر ارتباطا بالمعلومات عن اللغة منها بالقدرة الاتصالية. فعلى سبيل المثال،

فى دراسة عن متعلمى المحتوى باللغة الفرنسية فى كندا، وجد فريد جينيسى (١٩٧٦)[١] أن الذكاء يرتبط بتطور القراءة، والنحو، والمفردات فى اللغة الفرنسية لغة ثانية، وليس مرتبطا بمهارات الأداء الشفوى. وهذا يوحى بأن نوع القدرة التى تقيسها اختبارات حاصل الذكاء التقليدية قد تكون مؤشرا قويا حين يتعلق الأمر بقياس التعلم الذى يتضمن التحليل وتعلم القواعد. وهذا النوع من "الذكاء" قد يؤدى دورا أقل أهمية فى قاعات الدرس، حيث يركز التعليم على الاتصال والتفاعل. ولا شك أن كثيرا من المتعلمين ضعاف الأداء الأكاديمى العام، يحرزون نجاحا هائلا فى تعلم اللغة الثانية إن أتيحت لهم الفرص الملائمة.

وقد تأثر كثير من التربويين مؤخرا باقتراح هوارد جاردنر (١٩٩٣)[٢] أن الأفراد يتمتعون بـ "ذكاء مزدوج"، وأن اختبارات حاصل الذكاء التقليدية لم تقس إلا قدرا محدودا من القدرات. ويدرج جاردنر تحت الذكاء المزدوج قدرات مثل الموسيقى، والعلاقات الشخصية، والرياضة، بالإضافة إلى الذكاء الشفهى المرتبط غالبا بالنجاح فى الدراسة.

الاستعداد اللغوي[٣]

دُرِسَت بعض القدرات الخاصة التى تعد مؤشرًا على النجاح فى تعلم اللغة الثانية تحت عنوان "الاستعداد" لتعلم اللغة. وقد عرّف أحد الرواد فى هذا المجال وهو جون كارول (١٩٩١)[٤] الاستعداد اللغوى بأنه

---

(1) Fred Genesee, 1976
(2) Howard Gardner, 1993
(3) Language aptitude
(4) John Carroll, 1991

القدرة على التعلم بسرعة. ومن ثم، فإننا نفترض أن المتعلم ذا الاستعداد العالى قد يتعلم بسهولة وسرعة كبيرتين، وأن المتعلمين الآخرين قد ينجحون أيضا إن كانوا مثابرين.

وعلى مدار عدة عقود، كان اختبار الاستعداد الأكثر استخداما هو "اختبار الاستعداد اللغوى الحديث" (كارول وسابون ١٩٥٩) و" اختبارات بمسلير للاستعداد اللغوى (١٩٦٦)"[1]. وقد وضع بول ميارا وزملاؤه مؤخرا اختبارات تؤدى على الحاسوب، وكل هذه الاختبارات تعتمد على أن الاستعداد اللغوى مؤلف من عدة مكونات. وكلها يقيس بعض الخصائص مثل: (١) القدرة على تعرف الأصوات الجديدة وحفظها، (٢) القدرة على فهم الوظيفة النحوية للكلمات فى الجملة، (٣) القدرة على استنباط القواعد النحوية من الأمثلة، (٤) واستظهار الكلمات الجديدة. وفى حين كشفت البحوث المبكرة عن علاقة قوية بين الأداء فى الاختبارات والأداء فى تعلم اللغة الأجنبية، فإن هذه البحوث كانت قد أجريت فى وقت يعتمد تعلم اللغة الثانية فيه على منهج القواعد والترجمة والطرق السمعية الشفوية (انظر الفصل السادس). ومع ظهور الطرق الاتصالية فى التعليم، بدأ كثير من المعلمين والباحثين يعتقدون أن القدرات التى استهدفتها هذه الاختبارات ليست ذات صلة بعملية اكتساب اللغة. ومع ذلك، فقد أوحى آخرون بأن بعض القدرات التى تقيسها تلك الاختبارات تعد مؤشرا على النجاح حتى فى البيئات التى يركز فيها على التفاعل الاتصالى. فقد وجدت ليلى رانتا (٢٠٠٢)[2]- على سبيل المثال- أن الأطفال الذين أجادوا تحليل اللغة (وهو أحد المكونات التى تختبرها اختبارات الاستعداد اللغوى) كانوا أكثر الطلاب

---

(1) Fred Genesee, 1976

(2) Leila Ranta, 2002

نجاحا فى أحد برامج تعليم الإنجليزية لغة ثانية، وهو برنامج خال من أنشطة التركيز على القواعد. وقد افترض نيك إليس (٢٠٠١)[١] وآخرون أن "الذاكرة النشطة" قد تكون أكبر مؤشر على نجاح المتعلمين فى مختلف مواقف تعليم اللغة. ويقول بيتر سكيهان (١٩٨٩)[٢] إن متعلم اللغة الناجح ليس شرطا أن يكون قويا فى كل مكونات الاستعداد اللغوى، فعلى سبيل المثال، قد يكون بعض المتعلمين ذا ذاكرة قوية، ولكن قدراته عادية فى تحليل اللغة، وإن قوة المتعلمين وضعفهم فى هذه المكونات قد يفسر قدرتهم على النجاح فى برامج تعلم ذات نمط مختلف.

وقد درست مارجورى ويش (١٩٨١)[٣] - فى أحد البرامج الكندية لتعليم اللغة الفرنسية للكبار- تقدم المتعلمين الذين وضعوا فى برامج تعليمية قد تتوافق أو لا تتوافق مع مدى استعدادهم اللغوى والمعلومات المتاحة عن خبرتهم فى التعلم. ففى المجموعات التى كانت متوافقة مع البرنامج، وضع المتعلمون ذوو المستوى العالى فى التحليل اللغوى، والعادى فى قوة الذاكرة، فى برامج تركز على التراكيب النحوية، فى حين وضع المتعلمون ذوو الذاكرة القوية والمستوى العادى فى التحليل اللغوى فى قاعات يركز التعليم فيها على الاستخدام الوظيفى للغة الثانية فى مواقف معينة. أما المجموعات التى لم تكن متوافقة مع البرنامج وضع المتعلمون فى قاعات لا تناسب استعدادهم اللغوى. وخلصت الدراسة إلى أن المعلمين والمتعلمين أبدوا رضاهم عن وضع المتعلمين فى قاعات تتناسب مع مستوياتهم. وظهرت بعض الأدلة على أن توافق المتعلم مع البرنامج أدى إلى الوصول إلى مستويات هائلة، على خلاف الحالات التى انعدم فيها التوافق.

---

(1) Nick Ellis, 2001

(2) Peter Skehan, 1989

(3) Marjorie Wesche, 1981

ومع أن بعض المدارس تتيح للمتعلمين فرصة الاختيار، فإنه يتعين أن يكون المعلمون قادرين على تنويع أنشطتهم التعليمية لتناسب المتعلمين ذوى درجات الاستعداد المتباينة.

أساليب التعلم

يستخدم مصطلح "أساليب التعلم" لوصف الطريقة الطبيعية والمعتادة والمفضلة لدى الأفراد فى استيعاب المعلومات والمهارات الجديدة، ومعالجتها، واختزانها (رايد ١٩٩٥)[1]. وقد سمعنا كلنا بعض الناس يقولون إنهم لا يستطيعون أن يتعلموا شيئا إلا إن رأوه، وهؤلاء يصنفون ضمن المجموعة التى يطلق عليها المتعلمون "البصريون"[2]. وهناك آخرون ممن يمكن أن يطلق عليهم المتعلمون "السمعيون"[3]، الذين يجيدون التعلم بالأذن. فى حين يوجد آخرون يحتاجون إلى إضافة بعض النشاط الجسدى إلى عملية التعلم، مثل المحاكاة الجسدية، أو القيام بدور ما مما يساعدهم على التعلم. وهذه الأساليب تسمى أساليب التعلم الحسية. وقد ركز عدد هائل من البحوث على التفريق بين أساليب التعلم المعرفية المختلفة. والأفراد يندرجون تحت فئتين، فئة التركيز الكلى، وفئة التركيز الجزئى، وهذا التقسيم يعتمد على اتجاههم لعزل التفاصيل عن الخلفية العامة، أو اتجاههم لرؤية الأشياء فى إطارها الكلى. وكان الشائع على مدار سنوات عدة أن هناك علاقة قوية بين التركيز الجزئى والنجاح فى تعلم لغة ثانية. ومع ذلك، فإن مراجعة البحوث

---

(1) Reid, 1995

(2) Visual learners

(3) Aural learners

أفضت بـ زلطان درونای، وبيتر سكيهان (٢٠٠٣)[1] إلى التوصل إلى أن الأمر يحتاج إلى مزيد من البحث لتعرف طبيعة هذه العلاقة.

وهناك كثير من الأسئلة عن كيف تتفاعل أساليب التعلم مع النجاح فى تعلم اللغة، إذ إنه من الصعب أن نقرر هل الفروق بينهما ثابتة، أم إنها تنمو (ومن ثم يمكن أن تتغير) من خلال الخبرة. وحسم هذه المسألة يقتضى إجراء بحوث كثيرة جدًا فى هذا المجال. ومع ذلك، فإن المتعلمين حين يعبرون عن تفضيلهم لرؤية الشيء مكتوبا أو قضاء وقت أطول فى معامل اللغة، فلا ينبغى لنا أن نفترض أن طريقتهم فى العمل خاطئة، حتى وإن كان ذلك يتعارض مع المنهج التعليمى الذى نتبناه. بل إننا ينبغى أن نشجع المتعلمين على استخدام كل الوسائل المتاحة لهم. وينبغى للبحوث عن أساليب التعلم أن تشككنا – على الأقل – فى أن طريقة تعليم واحدة، أو أن كتابا تعليميا واحدا يمكن أن يناسب حاجات المتعلمين جميعا.

قبل أن نترك موضوع الاستعداد اللغوى وأساليب التعلم، يجمل بنا أن نلقى نظرة على طرفى النقيض فى منظومة الاستعداد. فعلى أحد الطرفين، يشعر بعض الناس وخاصة من ذوى الأداء الأكاديمى المتميز بالإحباط الشديد عند محاولتهم تعلم لغة أجنبية. وقد درست لينور جانشو، وريتشارد سباركز (٢٠٠١)[2] وزملاؤهما حالات عدة لشباب وجدوا أن تعلم لغة أجنبية أمر صعب جدا، وحددوا عدة ملامح اختلف فيها هؤلاء الشباب عن غيرهم من متعلمى اللغة الناجحين، منها أن أداء الغالب الأعم منهم كان ضعيفًا فى اختبارات قياس الاستعداد اللغوى، ومنها أن آخرين عانوا من مشكلات فى بعض أنواع الأداء الشفهى حتى فى لغاتهم الأم. ولعل أهم ما فى هذا البحث

(1) Zoltán Dörnyei and Peter Skehan. 2003

(2) Lenore Ganschow. Richard Sparks. 2001

أن بعض هؤلاء المتعلمين ثبت أن لديه القدرة على النجاح – على الرغم من هذه الصعوبات– إن بذل جهدا كبيرا ونال دعما تعليميا. وتكمن المشكلة فى توافر مناهج تعليمية تناسب حاجات المتعلمين ذوى الاستعدادات وأساليب التعلم المتباينة.

وعلى الطرف الآخر من منظومة الاستعداد اللغوى، نجد أفرادا تتحدى إنجازاتهم كل ما يُتوقع أن يكون ممكنا فى تعلم اللغة الثانية، فقد قدمت لورين أوبلر (١٩٨٩)[١] تقريرًا عن حالة رجل أمريكى استطاع أن يكتسب الطلاقة الشفوية فى لغة جديدة فى "غضون أسابيع". وقد تتبع نيل سميث ويانثيا– ماريا تسيمبلى (١٩٩٥)[٢] حالة عالم متعدد اللغات تعلم عدة لغات بسهولة واضحة، وكان إنجازه مدهشًا إلى حد بعيد، إذا عرفنا أن قدراته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية كانت محدودة نسبيًا. وحالة هؤلاء المتعلمين الاستثنائيين توحى بأن الاستعداد اللغوى مستقل جزئيًا على الأقل عن الخصائص المعرفية، والاجتماعية، والشخصية التى غالبا ما ترتبط بنجاح التعلم.

الشخصية[٣]

قدم الباحثون عددا من خصائص الشخصية يحتمل أن تؤثر فى تعلم اللغة الثانية، غير أنه تعذر إثبات أثرها بالدراسات التجريبية. وقد أظهرت بعض الدراسات التى درست آثار الخصائص الفردية فى تعلم اللغة الثانية نتائج تختلف عن النتائج التى أظهرتها دراسات أخرى أجريت على خصائص

---

(1) Lorraine Obler, 1989

(2) Neil Smith, and Ianthia-Maria Tsimpli, 1995

(3) Personality

شخصية مماثلة. فبعض الدراسات على سبيل المثال، تقرر أن الشخص المنبسط مهيأ جدا لتعلم اللغات، غير أن البحث لا يدعم دائمًا هذه النتيجة. ومع أن بعض الدراسات وجدت أن النجاح فى تعلم اللغة مرتبط ارتباطًا وثيقًا بمدى تمتع المتعلم ببعض الخصائص التى غالبا ما ترتبط بالانبساط مثل الثقة بالنفس وحب المخاطرة، وجدت دراسات أخرى أن متعلمى اللغة الناجحين لا يتمتعون بدرجة عالية من الانبساط. وقد وجدت ليلى وونج- فيلمور (١٩٧٩)[١] أن المتعلم الذى يتميز بشدة الملاحظة قد يكون أكثر نجاحا فى بعض سياقات التعلم.

وهناك جانب آخر من جوانب الشخصية التى أجريت بعض الدراسات عليها وهو الرهبة، وقد قيل إن الرهبة تثبط المخاطرة التى تعد بدورها عاملاً ضروريًا للتقدم فى تعلم اللغة. وهذا ما يعد غالبًا مشكلة لدى المتعلمين فى سن المراهقة الذين هم أكثر وعيا بذواتهم من المتعلمين الصغار الذين لم يتكوّن لديهم هذا الوعى بعد. وقد وجد ألكسندر جويرا (١٩٧٢)[٢] وزملاؤه فى سلسلة من الدراسات دلائل تؤيد ما زعمه بعض الباحثين من أن الرهبة عامل سلبى فى الأداء الشفوي- على الأقل- باللغة الثانية. وقد تضمنت إحدى الدراسات تحليلا للآثار التى يحدثها تناول جرعات قليلة من الكحوليات- المعروفة بتأثيرها فى تخفيف الإحساس بالرهبة- فى النطق. ووجدت هذه الدراسة أن أفراد العينة الذين تناولوا قليلاً من الكحول كانوا أفضل أداء فى اختبارات النطق ممن لم يتناولوا أية مشروبات كحولية. ومع أن نتائج مثل هذه الدراسات مشوقة ومسلية، فهى قد تكون ذات أثر فى الأداء

---

(1) Lily Wong-Filmore. 1979

(2) Alexander Guiora. 1972

وليس التعلم، حيث إن هذه التجارب تبتعد ابتعادًا كبيرًا عن واقع قاعة الدرس. وقد لوحظ أيضا – ملاحظة عابرة– أنه حين زادت جرعات الكحول، تدهور النطق تدهورا سريعا.

وقد درس الباحثون أيضا بعض الخصائص الفردية الأخرى التى تعتور المتعلمين عند تعلم لغة ثانية، مثل القلق، والانزعاج، والعصبية، والتوتر. وقد مضى وقت طويل ظن فيه الباحثون أن القلق ملمح دائم من ملامح شخصية المتعلم. والحق أن كثيرا من القياسات مثل مقياس القلق فى قاعات اللغات الأجنبية (هورويتز، هورويتز، وكوب ١٩٨٦)[١] تقيس القلق بهذه الطريقة. ومن ثم، فهى تفترض أن المتعلمين "قلقون" إن هم اتفقوا بشدة مع عبارة مثل "أصبح قلقا عندما يطلب منى أن أتكلم فى قاعة اللغة الثانية"، ومع ذلك، فإن الإجابات عن مثل هذه الاستبانات لا تفسر احتمال أن يكون القلق عارضا ومرتبطا بسياق بعينه. فى حين تقر بحوث جديدة أجريت على القلق لدى المتعلمين فى قاعات الدرس أن القلق قد يكون ديناميكيا ومرتبطا بمواقف وظروف معينة. وهذا يجعلنا نفرق بين القلق الذى يشعر به المتعلم حين يقدم عرضا شفويا أمام قاعة كاملة، وذلك الذى يشعر به حين يتحدث مع أقرانه فى مجموعات عمل. وبصرف النظر عن السياق، فإن القلق قد يؤدى دورا مهما فى تعلم اللغة الثانية إن تدخل فى عملية التعلم. ولهذا يقول بيتر ماكينتاير (١٩٩٥)[٢] :"لأن الطلاب القلقين يركزون على المهمة التى بين أيديهم وعلى رد فعلهم تجاهها... فإنهم لن يتعلموا بالسرعة التى يتعلم بها الطلاب المسترخون"(ص ٩٦).

---

(1) Foreign Language Classroom Scale (Horwitz. Horwitz. and Cope 1986)

(2) Peter MacIntyre. 1995

وقد ذهب بعض الباحثين إلى أن القلق ليس أمرًا سيئًا على إطلاقه، وأن قدرًا محدودًا من التوتر قد يكون له جوانب إيجابية، وقد ييسر عملية التعلم. فالمرور بحالة قلق قبل أداء اختبار أو تقديم عرض شفوى قد يمد المتعلم بمزيج من الدافعية والتركيز فى النجاح فى هذا الاختبار. ولأن مصطلح القلق طالما نظر إليه على أنه عنصر سلبى، فإن بعض الباحثين حاول أن يستخدم مصطلحات أخرى يظن أنها أكثر حيادية. ففى دراسة إثنوجرافية عن مراهقين يتعلمون الفرنسية فى برنامج مكثف لتعليم المحتوى، استخدم جاى سبيلمان وماري رادنوفسكى (٢٠٠١)[1] مصطلح "التوتر"، فقد وجدا أن التوتر – فى ضوء خبرة المتعلمين فى أثناء دراستهم- ينظر إليه على أنه مفيد وضار، وأنه يرتبط بتفاعلات المتعلم الاجتماعية داخل قاعة الدرس وخارجها.

كما أن رغبة المتعلم فى الاتصال ارتبطت هى الأخرى بالقلق. وقد مررنا جميعا بمناسبات بذلنا فيها جهدًا هائلاً لنتحاشى الاتصال بلغة أجنبية أو ثانية، وهذا كان مرتبطا – بالطبع- بعدد الأفراد الحاضرين، وموضع الحوار، ومدى رسمية الموقف. وقد أقر مؤخرًا زميل يعمل فى كندا فى مجال تعلم اللغة الثانية ويتكلم عدة لغات، أنه تحاشى الذهاب إلى المتجر القريب منه لأن صاحبه كان يتحدث معه دائما باللغة الفرنسية. وقد أدرك جهد صاحب المتجر فى مساعدته على تحسين مهارات لغته الجديدة، وكان ممتنا لذلك، ولكنه كان يشعر بالارتباك ويفضل أن يذهب إلى متجر آخر يستطيع أن يتحدث فيه بالإنجليزية. ويقول بعض الباحثين إن المتعلمين الراغبين فى الاتصال فى مختلف المواقف التفاعلية، إنما يفعلون ذلك بدافع من تعلمهم السابق للغة الذى أكسبهم ثقة بالنفس، وحررهم من الشعور بالقلق،

---

(1) Guy Spielmann. and Mary Radnofsky. 2001

وأكسبهم مستوى كافيا من القدرة الاتصالية، وهذا كله نابع من خبرات ممتعة فى اللغة الثانية. (ماكينتاير، كليمينت، درونيى، ونويلز ١٩٩٨:٥٤٨).[1]

وهناك خصائص أخرى للشخصية مثل الاعتداد بالنفس، والتقمص العاطفى، والسيطرة، والثرثرة، وسرعة البديهة التى تمت دراستها. ومع ذلك، فإن الدراسات المتاحة فى إجمالها لا تظهر علاقة محددة بين عوامل الشخصية واكتساب اللغة الثانية. وكما أشرنا سابقًا، فإن أكبر العقبات التى نواجهنا فى دراسة الشخصية، إنما تنحصر فى تحديدها وقياسها. وهناك تفسير آخر للنتائج المتضاربة لدراسات الشخصية وهو أن مغايرات الشخصية قد تكون عاملا مؤثرا فى اكتساب مهارات الحوار، وليس فى اكتساب الأدبيات والمهارات الأكاديمية. وقد تعزى هذه الصورة المضطربة للبحوث فى عوامل الشخصية جزئيًا إلى أن المقارنات إنما أجريت بين الدراسات التى تقيس القدرة الاتصالية، وتلك التى تقيس الدقة النحوية والمعلومات عن اللغة. ويبدو أن مغايرات الشخصية إنما تنتمى انتماء منتظمًا إلى النوع الأول وليس إلى النوع الثانى. وأخيرًا، فإن الغالب الأعم من الدراسات عن مغايرات الشخصية قد أجرى فى إطار بحوث كمية، أى، بحوث اعتمدت اعتمادًا مكثفًا على قياس درجات المتعلم فى استبانات الشخصية وربطها بالأداء فى اختبارات اللغة. وقد دفع بعض الباحثين بضرورة إجراء دراسات كيفية لفهم المغايرات الشخصية ودراستها، والتعرف على عمقها وتعقيدها، خاصة وأنها تظهر وتتطور بمرور الوقت.

وعلى الرغم من النتائج المتعارضة، والمشكلات التى تكتنف إجراء البحوث فى مجال خصائص الشخصية، فإن كثيرا من الباحثين يعتقدون أن الشخصية لها تأثير هائل فى نجاح تعلم اللغة. وهذه علاقة معقدة، من حيث

---

(1) MacIntyre, Clément, Dörnyei, and Noels, 1998:548

إنه ليست الشخصية فى حد ذاتها هى التى تسهم فى تعلم اللغة، بل الطريقة التى تتداخل بها الشخصية مع عوامل أخرى تسهم أيضا فى تعلم اللغة.

الدوافع والاتجاهات[1]

نفذ روبرت جاردنر وزملاؤه برنامجا بحثيا عن العلاقة بين اتجاهات المتعلم من اللغة الثانية أو الأجنبية ومجتمعها، والنجاح فى تعلم اللغة الثانية (ماسجوريت وجاردنر ٢٠٠٣)[2]. وكما عرضنا سابقا، من الصعب أن تعرف هل الاتجاهات الإيجابية تفضى إلى تعلم ناجح، أم إن التعلم الناجح يفضى إلى اتجاهات إيجابية، أو أنهما معا يتأثران بعوامل أخرى. ومع أن البحوث لم تستطع أن تثبت أن الاتجاهات الإيجابية والدافعية تؤديان إلى نجاح التعلم، فهناك دليل كبير على أن الدافعية الإيجابية ترتبط بالرغبة فى استمرار التعلم.

إن الدافعية إلى تعلم لغة ثانية ظاهرة معقدة يمكن تعريفها فى ضوء عاملين: حاجات المتعلم التواصلية، واتجاهه نحو مجتمع اللغة الثانية. فإن كان المتعلم يحتاج إلى أن يتكلم اللغة على نطاق واسع فى المواقف الاجتماعية أو لتحقيق طموحات مهنية فإنه سيدرك قيمة التواصل باللغة الثانية، ومن ثم يكون لديه الدافع إلى اكتساب التمكن منها. وبالمثل، إن كان المتعلم ذا اتجاه إيجابى نحو المتحدثين بهذه اللغة فإنه سيرغب فى مزيد من التواصل معهم. وقد وضع روبرت جاردنر ووالاس لامبرت (١٩٧٢)[3] مصطلح "الدافعية النفعية" (أى تعلم اللغة لأغراض عملية مباشرة)، "والدافعية التكاملية" (أى تعلم اللغة من أجل النمو الذاتى والثراء الثقافى). وقد أظهرت

---

(1) Motivation and attitude

(2) Masgoret and Gardner, 2003

(3) Robert Gardner and Wallace Lambert, 1972

البحوث أن تلك الأنواع من الدافعية مرتبطة بالنجاح فى تعلم اللغة الثانية، ولكن الفرق بينهما لم يكن واضحا دائما. ففى بعض بيئات التعلم، من الصعب أن تفرق بين هذين النوعين من التوجهات نحو اللغة الهدف ومجتمعها، بل إن البحوث المبكرة عن الدافعية كانت تنحو نحو حصر مفهومها فى كونها خاصية ثابتة للمتعلم، فى حين أثبتت البحوث الحديثة أنها ذات طبيعة متغيرة، وحاولت أن تفسر التغيرات التى تعتريها بمرور الوقت.

وقد وضع رولنان دورنيى (٢٠٠١أ)[1] نموذجا للدافعية يعتمد على المعالجة، ويتكون من ثلاث مراحل. المرحلة الأولى تسمى " دافعية الاختيار"، وهى تشير إلى البدء وتحديد الأهداف. والمرحلة الثانية تسمى "الدافعية التنفيذية"، وهى تعنى بتنفيذ المهام الضرورية للحفاظ على الدافعية، أما المرحلة الثالثة فتسمى "دافعية التقويم"، وهى تشير إلى تقويم المتعلم لأدائه ورد فعله تجاهه. والمثال على كيف يمكن للمرء أن يجول خلال هذه المراحل قد يكون كالتالى: طالب فى المدرسة الثانوية فى بولندا تثيره رحلة يزمع القيام بها إلى إسبانيا ويقرر أن يأخذ دورة فى اللغة الإسبانية (دافعية الاختيار)، وبعد أشهر من دراسة القواعد يصيبه الإحباط من الدورة، ويتوقف عن الذهاب إلى قاعة الدرس (دافعية تنفيذية)، ويقرر أخيرا إلغاء الدورة. وبعد أسبوع تحدثه صديقة له أنها تأخذ دورة فى المحادثة الإسبانية، فتنشط "دافعية الاختيار" لديه مرة أخرى، ويقرر أن يسجل فى هذه الدورة، وفى غضون أسابيع تنمو لديه بعض مهارات الحديث باللغة الإسبانية مع إحساس بالإنجاز. ويصبح مستوى رضاه إيجابيًا جدًا (دافعية التقويم)، لدرجة أنه يقرر التسجيل فى دورة أكثر تقدما فى اللغة الإسبانية حين يعود من رحلته إلى إسبانيا.

---

(1) Zoltán Dörnyei, 2001a

وفى كتاب خصص لمساعدة معلمى اللغة الثانية على تنمية دافعية المتعلمين وتثبيتها، يقترح دورنيى (٢٠٠١أ)[1] ويصف طرقا وأساليب حديثة وواقعية يمكن أن تساعد المعلمين على إثارة الدافعية لدى المتعلمين من خلال هذه المراحل الثلاث.

الدافعية فى قاعة الدرس

يعتقد المعلم أن الطلاب ذوى الدافعية هم الذين يشاركون دائما مشاركة نشطة فى القاعة، ويعبرون عن اهتمامهم بموضوع الدرس، ويقضون وقتا طويلاً فى الدراسة. والمعلمون لهم تأثيرهم فى هذا السلوك وما وراءه من دافعية أكثر مما لهم من تأثير فى بواعث المتعلمين إلى تعلم لغة ثانية أو اتجاهاتهم من اللغة وأهلها، فهم يمكنهم أن يؤثروا تأثيرا كبيرا فى دافعية المتعلمين إلى التعلم إن كانت قاعات التدريس معدة بحيث تجذب المتعلمين بموضوعات شيقة وملائمة لسنهم ومستوى قدراتهم، وإن كانت أهداف التعلم جاذبة لهم، وواضحة، ويسيرة التناول، والجو مساعدا على التعلم.

ومع أن قليلاً من البحوث تصدت مباشرة لدراسة كيف يتعامل علم أصول التربية مع الدافعية فى قاعات اللغة الثانية، فإن قدرا كبيرا من البحوث أجرى فى مجال علم النفس التعليمى. وفى مراجعة لبعض هذه البحوث، أشار جراهام كروكس، وريتشارد شميدت (١٩٩١)[2] إلى عدد من الأنشطة أشارت البحوث إلى ارتفاع مستوى الدافعية فيها فيما يتعلق بالأداء التعليمى، ومن بينها:

---

(1) Dörnyei, 2001a

(2) Graham Crookes and Richard Schmidt, 1991

تنشيط دافعية المتعلم للدرس: لوحظ فى المراحل الأولية للدرس (وفيما يلى ذلك من مراحل) أن إشارات المعلمين إلى ما سيأتى من أنشطة تؤدى إلى ارتفاع مستوى اهتمام المتعلمين.

تنويع الأنشطة، والمهام، والمواد التعليمية: عادة ما يطمئن المتعلمون عندما يجدون ما تعودوا عليه فى قاعة الدرس، ومع ذلك، فإن الدروس التى تحتوى على نسق واحد من حيث الأنماط، والشكل تؤدى إلى هبوط اهتمام المتعلمين وزيادة مللهم. ومن ثم، فإن تنويع الأنشطة، والمهام، والمواد التعليمية، يمكن أن يساعد على تفادى ذلك، وإلى زيادة مستوى اهتمام المتعلمين.

تحديد أهداف تعاونية أكثر منها تنافسية: الأنشطة التعاونية هى تلك التى يشارك فيها مجموعة من المتعلمين لإنجاز مهمة تعليمية أو حل مشكلة. وقد تبين أن هذه الوسيلة تزيد من ثقة المتعلمين بأنفسهم، بما فيهم الضعاف، لأن كلا من المشاركين له دور محدد يؤديه، وإحساسهم بأن زملاءهم يعتمدون عليهم يزيد من دافعيتهم.

والحق أن الفروق فى الثقافة والسن تحدد الطريقة المناسبة التى يحفز بها المعلمون طلابهم. ففى بعض قاعات الدرس، قد ينجح المتعلمون بالتفاعل التنافسى، فى حين أن الأنشطة التعاونية قد تكون أكثر نجاحا فى قاعات أخرى.

الهوية والانتساب إلى مجموعة عرقية

يمكن للعوامل الاجتماعية فى مستواها العام أن تؤثر فى الدافعية، والاتجاهات، والنجاح فى تعلم اللغة. وأحد هذه العوامل هو الديناميكية الاجتماعية وعلاقة القوة بين اللغات. فأفراد المجموعة الأقلية الذين يتعلمون

لغة الأغلبية- على سبيل المثال- قد يكون لديهم اتجاهات ودوافع تختلف عن تلك التى لدى أفراد الأغلبية الذين يتعلمون لغة الأقلية. ومع ذلك، فإنه من المستحيل أن نتنبأ بالآثار الدقيقة لهذه العوامل المجتمعية فى تعلم اللغة الثانية، ومن المؤكد أننا لا نستطيع أن نغفل حقيقة أن اللغات توجد فى سياقات اجتماعية عندما نحاول أن نفهم المغايرات التى تؤثر فى نجاح تعلم اللغة الثانية. فالأطفال والكبار لديهم إحساس بالديناميكية الاجتماعية وعلاقات القوة.

وخير مثال على كيف تؤثر علاقات القوة فى العالم الاجتماعى فى التفاعل بين متعلمى اللغة الثانية والناطقين باللغة الهدف نجده فى عمل بونى نورتون. فهى تبرهن على أن مفاهيم مثل الدافعية النفعية والتكاملية لا تمثل العلاقات المعقدة للقوة، والهوية، وتعلم اللغات تمثيلا دقيقا، وهى تستند فى ذلك على مادة جمعتها فى دراسة حالة طولية عن خبرات تعلم اللغات عند النساء المهاجرات فى كندا. وهى تستخدم مصطلح "الاستثمار" لتشير إلى علاقة متعلم اللغة وهويته بالعالم الاجتماعى المتغير. (نورتو بيرس ١٩٩٥:١٠)[1]. وكل المشاركين فى دراستها كانوا ذوى دافعية عالية لتعلم الإنجليزية. ومع ذلك، فقد كانت هناك مواقف اجتماعية ترددوا فيها فى الكلام، وكانت تلك المواقف مواقف نمطية لاختلال ميزان القوى. وأدت خبراتهم فى هذه المواقف إلى التقليل من فرصهم فى الممارسة والاستمرار فى تنمية لغتهم الثانية خارج قاعة الدرس.

ولاحظت كيلين توهى (٢٠٠٠)[2] أن أطفال المهاجرين فى رياض الأطفال التى تستخدم اللغة الإنجليزية أضفيت عليهم- سريعا- صفات مثل

---

(1) Norton Peirce, 1995:10

(2) Kellen Toohey, 2000

ناجح/غير ناجح، كبير/صغير، ثرثار/هادئ، ... إلخ فى سنتهم المدرسية الأولى، ولا شك أنهم وصفوا أيضا بأنهم يتعلمون الإنجليزية لغة ثانية. ولأن هويات المتعلمين لها أثرها فيما يمكن أن يفعلوه وفى طريقة مشاركتهم فى قاعة الدرس، فإن هذا يؤثر بطبيعة الحال فى الكم الذى يتعلمونه. فإحدى المتعلمات- على سبيل المثال- كانت تستبعد دائما من أنشطة التفاعل التخيلى مع أقرانها، فى حين عُرفت أخرى بأنها لم تتصت أو لم تفعل الشيء الصحيح قط. وتقول توهى إن هذه الصفات يمكن أن تفضى فى النهاية إلى عزلهم أو إلى الحد من مشاركتهم فى قاعة الدرس. وفى حين حرصت توهى على أن تشير إلى أن تلك الصفات ليست مستقرة ويمكن أن تتغير مع الوقت، فمن المهم ألا ننسى أن "قاعات الدرس إنما تنظم بحيث تتيح فرصا يكون بعض المتعلمين أكثر قدرة على الإفادة منها، وبعضهم أقل قدرة على ذلك، ثم نصدر أحكامنا التى تصبح حقائق اجتماعية عن بعض الأطفال" (ص٧٧).

وقد وجدت إليزابيث جاتبونتون، وبافيل تروفيموفيتش، ومايكل ماجد (٢٠٠٥)[1] علاقة معقدة بين مشاعر الانتساب العرقى وسيطرة المتعلمين على النطق فى تعلم اللغة الثانية. كما وجدوا - من بين ما وجدوا - أن المتعلمين الذين أحرزوا درجة عالية من الدقة فى نطق اللغة الثانية، كانوا أقل ولاء لمجموعتهم العرقية من هؤلاء الذين احتفظت لغتهم الثانية بلكنة أجنبية. وهذه الإدراكات الحسية يمكن أن تؤثر فى رغبة المتعلم فى أن يسيطر على اللغة الثانية، خاصة فى السياقات التى تكتنفها صراعات بين المجموعات العرقية، أو حينما تهدد علاقة القوة هوية إحدى المجموعات.

---

(1) Elizabeth Gatbonton, Pavel Trofimovich, and Michael Magid. 2005

معتقدات المتعلم

ليس متعلمو اللغة الثانية دائما على وعى بأساليب تعلمهم المعرفية والإدراكية، ولكنه من المفترض أن كل المتعلمين- خاصة الكبار- لديهم معتقدات وآراء قوية عن كيف يجب أن يتعلموا. وهذه المعتقدات عادة ما تبنى على خبرات سابقة فى التعلم، وعلى افتراضهم أن نمطا بعينه من التعليم - سواء أكان ذلك خطأ أم صوابًا- هو أنسب الأنماط لتعليمهم. وهذه النقطة لم تحظ بكثير من البحوث. ومع ذلك، فإن البحوث المتاحة تشير إلى أن معتقدات المتعلم قد تكون عاملا قويا يتدخل فى خبرات المتعلم فى قاعة الدرس. فعلى سبيل المثال، وجد كارلوس يوريو (١٩٨٦)[1] فى دراسة مسحية على طلاب دوليين فى قاعة تعليم اللغة الإنجليزية تعليما اتصاليا درجة عالية من عدم الرضا بين المتعلمين. ذلك أن نمط التعليم الاتصالى الذى تلقوه ركز تركيزا كاملا على المعنى والاتصال التلقائى بين مجموعة المتعلمين. وقد عبر الغالب الأعم منهم فى إجاباتهم على استبانة عن قلقه من عدة جوانب فى تعليمه، من أهمها عدم الاهتمام بالشكل اللغوى، وتصحيح الأخطاء، أو التعليم المعتمد على المعلم. ومع أن هذه الدراسة لم تدرس تطور المتعلمين فى ضوء آرائهم فى التعليم الذى تلقوه، فإن كثيرا منهم كان مقتنعًا بأن تطوره تأثر سلبيا بالمنهج التعليمى الذى لم يكن منسجما مع ما يعتقدون أنه أفضل طريقة لتعليمهم.

وتؤكد كثير من البحوث الحديثة التى أجريت عن معتقدات المتعلمين فى دور النحو وتصحيح الأخطاء فى تعلم اللغة الثانية أن هناك كثيرًا من عدم التطابق بين وجهات نظر المعلمين والمتعلمين. فقد وجدت رانتا شولز

---

(1) Carlos Yorio, 1986

(٢٠٠١)[1] فى دراستين موسعتين أن كل المتعلمين تقريبًا عبروا عن رغبتهم فى تصحيح أخطائهم، فى حين عبر قليل من المعلمين عن موافقته على ذلك. فضلا عن أنه فى حين يعتقد كثير من المتعلمين أن "الدراسة الشكلية للغة ضرورية للسيطرة على اللغة فى نهاية الأمر" لا يتفق مع هذه النظرة إلا نصف المعلمين أو يزيد قليلاً. وفى دراستنا عن معتقدات المتعلمين وما يفضلونه فى التعلم، لم نبحث هل يجب تعلم النحو، بل بحثنا كيف يفضل المتعلمون أن يتعلموا النحو. ذلك أننا مهتمون اهتماما خاصا بكشف هل يفضل المتعلمون أن يتعلموا الأشكال اللغوية فى دروس منفصلة مخصصة لذلك، أم فى دروس تدمج التركيز بين الشكل والمعنى؟

وما يفضله المتعلمون من طرق التعلم، سواء أكان بسبب فروق متأصلة فى مدخلهم إلى التعلم، أم بسبب معتقداتهم عن كيف يجب أن تعلَّم اللغات، سوف يؤثر فى الاستراتيجيات التى يستخدمونها فى محاولاتهم تعلم مادة لغوية جديدة. وعلى المعلمين أن يستخدموا خبراتهم فى مساعدة المتعلمين على أن يوسعوا من مخزونهم المعرفى عن استراتيجيات التعلم، وأن يكتسبوا بذلك مرونة أكبر فى طرقهم فى مباشرة تعلم اللغة.

سن الاكتساب وفرضية الفترة الحاسمة

ننتقل الآن إلى خاصية من نوع مختلف من خصائص المتعلم، وهى السن التى يبدأ فيها التعلم. وهذه خاصية يسهل تحديدها وقياسها عن غيرها من الخصائص الأخرى مثل الشخصية أو الاستعداد اللغوى أو الدافعية. ومع ذلك، فإن العلاقة بين سن المتعلم ونجاحه فى اكتساب اللغة الثانية موضوع

---

(1) Ranta Schulz. 2001.

جنل حيوى إلى أبعد حد. لقد لوحظ غالبا أن أطفال الأسر المهاجرة يتكلمون لغة مجتمعهم الجديد بطلاقة المتكلمين الأصليين باللغة، لكن والديهم نادرا ما يحرزون هذه الدرجة من السيطرة على اللغة الجديدة. والحق أن هناك حالات تميز فيها متعلمو اللغة الثانية الكبار بما لديهم من مهارات لغوية هائلة. وكثيرا ما يرى المرء إشارات إلى جوزيف كونراد الناطق الأصلى باللغة البولندية، والذى أصبح كاتبًا كبيرًا باللغة الإنجليزية، وكثير من متعلمى اللغة الثانية الكبار يتواصلون تواصلاً ناجحًا باللغة الثانية، على الرغم من أن بعض الفروق فى اللكنة، وفى انتقاء المفردات، أو بعض الملامح النحوية تميزهم عن الناطقين الأصليين بها، وعن بعض متعلميها الذين بدءوا تعلمها وهم صغار جدًا.

ومن بين الافتراضات التى تعلل وجود هذه الفروق أن هناك – كما فى اللغة الأولى– فترة حاسمة فى اكتساب اللغة الثانية. وتوحى فرضية الفترة الحاسمة التى ناقشناها فى الفصل الأول أن هناك فترة فى التطور البشرى يكون فيها المخ مهيأ للنجاح فى تعلم اللغة. ويقال إن التغيرات الناشئة عن تطور المخ تؤثر فى طبيعة اكتساب اللغة، ومن ثم فإن تعلم اللغة الذى يبدأ بعد انتهاء الفترة الحاسمة– فى ضوء هذه المقولة– قد لا يعتمد على البنى الفطرية التى يعتقد أنها تسهم فى اكتساب اللغة الأولى أو اكتساب اللغة الثانية فى الطفولة المبكرة. ثم إن المتعلمين الكبار يعتمدون على قدرات تعلم عامة هى نفسها التى يستخدمونها فى تعلم أية أنواع أخرى من المهارات أو المعلومات. ويقال إن هذه القدرات العامة لا تنجح فى تعلم اللغة الثانية كنجاح القدرات الفطرية التى تتوافر لدى الأطفال الصغار. وهناك زعم غالب يقول إن هذه الفترة الحاسمة تنتهى فى وقت قريب من سن البلوغ، ولكن بعض الباحثين يقول إنها قد تنتهى قبل ذلك.

ولا مراء في أنه من الصعب – على نحو ما رأينا في الفصل الثاني- أن نقارن بين الأطفال والكبار من حيث تعلمهم اللغة الثانية. فبالإضافة إلى الفروق البيولوجية المحتملة التي توحي بها فرضية الفترة الحاسمة، قد تختلف ظروف التعلم اختلافا كبيرا، فالمتعلمون الصغار في بيئة تعلم غير رسمية غالبا ما يتاح لهم الوقت الكافي ليركزوا على تعلم اللغة، كما تتاح لهم الفرصة لسماع اللغة واستخدامها في بيئة لا تمارس عليهم ضغطا ليتكلموا بدقة وطلاقة منذ البدايات الأولى، فضلا عن أن جهودهم المبكرة غير المكتملة غالبا ما تمتدح، أو تقبل على أقل تقدير. في حين أن المتعلمين الكبار غالبا ما يكونون في مواقف تتطلب منهم لغة أكثر تعقيدا وعبارات تعبر عن أفكار أكثر تعقيدًا. كما أن الكبار كثيرا ما يشعرون بحرج بسبب عدم سيطرتهم على اللغة، وقد يتولد عندهم شعور بعدم الكفاءة بعد مرات من الإحباط من جراء محاولاتهم أن يعبروا بدقة عما يعنون. وهذه الأحاسيس السلبية قد تؤثر في دافعيتهم ورغبتهم في أن يضعوا أنفسهم في مواقف يحتاجون فيها إلى استخدام اللغة الجديدة.

وعلى الجانب الآخر، أظهرت بعض دراسات تطور اللغة الثانية عند المتعلمين الكبار والصغار الذين يتعلمون في ظروف متشابهة أن المتعلمين الكبار يكونون أكثر كفاءة من المتعلمين الصغار على الأقل في المراحل المبكرة من تطور اللغة الثانية، وهم يصلون إلى أقصى ما يمكن أن يصلوا إليه في تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية باستخدام معلوماتهم عن اللغة، واستراتيجيات الذاكرة، ومهارات حل المشكلات. كما ورد في البحوث التربوية أن المتعلمين الذين بدأوا تعلم لغة ثانية في مرحلة المدرسة الابتدائية لم تختلف حالتهم كثيرا على المدى الطويل عن الذين بدأوا في بدايات فترة المراهقة. بل إن هناك كثيرا من الطرف والنوادر عن المتعلمين المراهقين

والكبار الذين حققوا مستويات عالية من التمكن فى اللغة الثانية. فهل هذا يعنى أنه لا توجد فترة حاسمة لاكتساب اللغة الثانية؟

فرضية الفترة الحاسمة: أهى أكثر من مجرد لكنة؟

ركزت معظم الدراسات التى بحثت العلاقة بين سن الاكتساب وتطور اللغة الثانية على مستوى الإنجاز الفونولوجى الذى يحققه المتعلم (النطق). وقد خلصت هذه الدراسات بشكل عام إلى أن المتعلمين الكبار لا مفر من أن تكون لديهم "لكنة أجنبية" ملحوظة. ولكن ماذا عن الملامح اللغوية الأخرى؟ هل النحو (ترتيب الكلمات وبنية الجملة عمومًا) يرتبط بسن الاكتساب بالدرجة التى يرتبط بها التطور الصوتى؟ وماذا عن الصرف (مثل اللواحق التى تعبر عن زمن الفعل أو العدد أو النوع فى الأسماء)؟

درس مارك باتكوفسكى (١٩٨٠)[1] العلاقة بين السن واكتساب ملامح أخرى من اللغة الثانية غير اللكنة، وخلص إلى فرضية تقول إن الذين بدأوا تعلم اللغة الثانية قبل سن الخامسة عشرة هم فقط الذين حققوا سيطرة تامة تشبه سيطرة المتكلمين الأصليين على اللغة. وقد سجل باتكوفسكى اللغة الإنجليزية المنطوقة لدى ٦٧ مهاجرًا من المتعلمين تعليما عاليا إلى الولايات المتحدة ممن بدأوا تعلم اللغة الإنجليزية فى أعمار مختلفة، ولكنهم عاشوا جميعا فى الولايات المتحدة أكثر من خمس سنوات. كما سجل اللغة الإنجليزية المنطوقة لدى ١٥ أمريكيا ولدوا فى أمريكا وتعلموا تعليما عاليا يماثل تعليم المهاجرين. وكان حديثهم يمثل المعيار الرئيسى للمستوى الذى ينبغى أن تكون عليه لغة المهاجرين.

---

(1) Mark Patkowski, 1980

وكان السؤال الرئيسى فى بحث باتكوفسكى هو: هل سيكون هناك فرق بين المتعلمين الذين بدأوا تعلم الإنجليزية قبل سن البلوغ وهؤلاء الذين بدأوا تعلمها بعد ذلك؟ قارن باتكوفسكى - فى ضوء بعض القضايا التى ناقشناها أعلاه- بين هذين النوعين من المتعلمين على أساس الخصائص والخبرات الأخرى التى يقال إنها لا تقل عن السن من حيث صلاحيتها للتنبؤ بنجاح المتعلم فى نهاية الأمر فى السيطرة على اللغة الثانية، أو تفسير نجاحه فى ذلك. فهو- على سبيل المثال- قد فحص طول الفترة التى قضاها المتعلم فى الولايات المتحدة، وطول فترة التعليم الرسمى فى اللغة الإنجليزية لغة ثانية الذى تلقاه المتعلم.

وقد أجريت مقابلات مطولة مع كل شخص وسجلت على شرائط. ولأن باتكوفسكى أراد أن يتخلص من احتمال أن تؤثر اللكنة فى نتائج البحث، فإنه لم يسمح لمقدرى الدرجات أن يحكموا بأنفسهم على المقابلات المسجلة. بل كتب نماذج مدتها خمس دقائق من المقابلات. وقدر درجات هذه النماذج - التى حذفت منها المعلومات التى تعطى أية معلومات عن تاريخ المهاجر أو خلفيته اللغوية- محكمون مدربون من الناطقين الأصليين باللغة. وطلب منهم أن يضعوا كل فرد من العينة فى خانات تبدأ من الصفر لمن لم يظهروا أن لديهم أى معلومات عن اللغة، وينتهى بخمس درجات لمن حققوا مستوى اللغة الإنجليزية المتوقع من الناطق الأصلى المتعلم.

وكانت النتائج مثيرة جدًا، إذ سجل اثنان وثلاثون فردًا من أفراد العينة البالغ عددها ثلاثة وثلاثين فردًا، والذين بدأوا تعلم اللغة الإنجليزية لغة ثانية قبل سن الخامسة عشرة ٤+ أو ٥. وبدا أن التجانس بين أفراد العينة الذين بدأوا قبل سن البلوغ يوحى بأن نجاح هذه المجموعة فى تعلم اللغة الثانية كان أمرًا حتميًا (انظر الشكل ٣-١). وعلى الجانب الآخر، كان هناك توزيع كبير فى الدرجات التى أحرزها أفراد المجموعة التى بدأت بعد سن البلوغ. وسجل الغالب الأعم منهم درجات تدور حول المستوى رقم +٣، ولكن كان هناك تنوع فى الدرجات (انظر الشكل ٣-١). وهذا التنوع جعل أداء هذه

المجموعة يبدو قريبًا جدًا من نوع الأداء الذى يتوقعه الشخص الذى يقيس النجاح فى تعلم أى نوع آخر من المهارات أو المعلومات. فبعضهم أبلى بلاء حسنًا جدًا، وبعضهم أخفق، والغالب الأعم منهم كان فى المنطقة الوسط.

وعندما درس العوامل الأخرى التى يعتقد أن لها أثرًا فى نجاح اكتساب لغة ثانية، كانت الصورة أقل وضوحًا إلى حد بعيد. وقد كان هناك – بالطبع – بعض العلاقات بين تلك العوامل الأخرى ونجاح التعلم، فكثيرًا ما تبين أن السن ترتبط ارتباطًا وثيقًا بعوامل أخرى يصعب فصلها فصلًا تامًا. ففترة الإقامة فى الولايات المتحدة – على سبيل المثال- بدت عاملًا جيدًا فى عملية التنبؤ. غير أنه فى حين يصدق أن الشخص الذى عاش فى البلد خمس سنوات قد يتكلم اللغة أفضل من الذى عاش هناك عشر سنوات، فقد تبين أن الذى أقام فترة أطول كان قد وصل إلى هناك فى سن أصغر. ولم يمكن لفترة التعليم – كذلك – عندما فصلت عن السن أن تتكهن بدرجة النجاح التى تكهنت بها سن المهاجرين. وهكذا وجد باتكوفسكى أن سن الاكتساب عامل مهم جدًا فى وضع حدود لتنمية السيطرة على اللغة الثانية بحيث تشبه سيطرة المتحدث الأصلى باللغة، وأن هذه الحدود لا تسرى على اللكنة فقط. وقد قدمت هذه النتائج دعمًا إضافيًا إلى فرضية الفترة الحاسمة فى اكتساب اللغة الثانية.

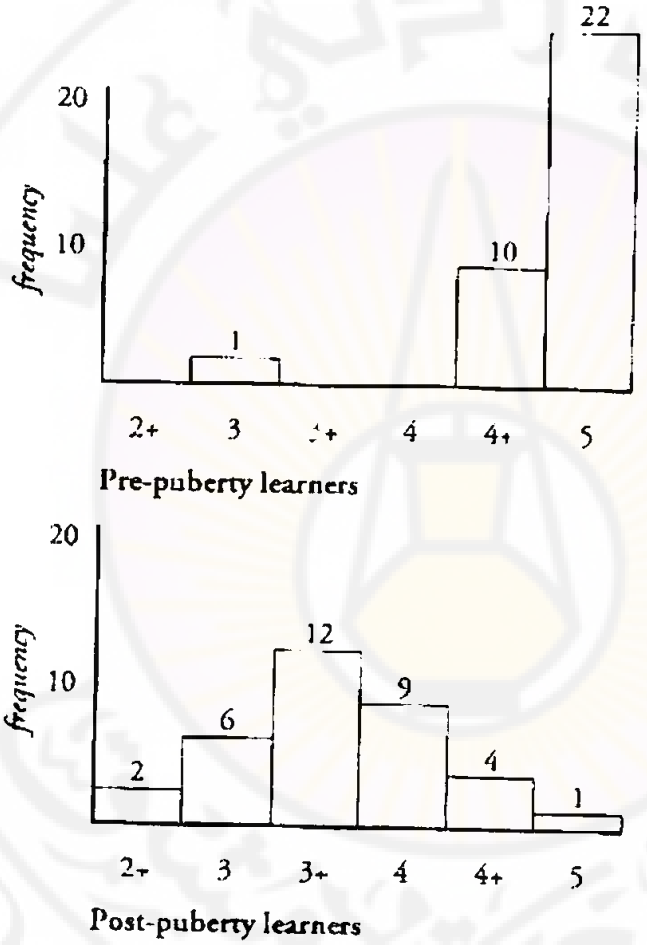
الإدراك البدهى للصحة النحوية[1]

أجرت جاكلين جونسون وإليسا نيوبورت (١٩٨٩)[2] دراسة على ٤٦ متحدثًا صينيًا وكوريا بدأوا تعلم الإنجليزية فى أعمار مختلفة، وكانوا جميعًا يدرسون فى كلية فى إحدى الجامعات الأمريكية، وعاشوا فى أمريكا ثلاث سنوات على الأقل، كما شملت الدراسة مجموعة ضابطة تكونت من ٢٣ ناطقًا أصليًا باللغة الإنجليزية، وطلب من المشاركين فى هذه الدراسة الحكم

(1) Intuition of grammaticality

(2) Jaqueline Johnson. and Elissa Newport. 1989

على صحة عدد كبير من الجمل التى تختبر اثنتى عشرة قاعدة صرفية ونحوية فى اللغة الإنجليزية، وعُرضت عليهم الجمل مسجلة على شرائط، وطلب منهم أن يقولوا أهذه الجمل صحيحة نحويًا أم لا. وكان نصف الجمل صحيحًا والنصف الآخر غير صحيح.



الشكل ٣-١ رسم بيانى يوضح مستويات اللغة لدى متعلمى اللغة الإنجليزية قبل سن البلوغ وبعدها (باتكوفسكى ١٩٨٠)

وجدت جونسون ونيوبورت أن سن الوصول إلى الولايات المتحدة كان عاملا ذا دلالة فى التكهن بالنجاح فى الاختبار، وحين أعادتا توزيع

المجموعات بالطريقة التى فعلها باتكوفسكى، أى بمقارنة الذين بدأوا تعرضهم المكثف للغة الإنجليزية فيما بين الثالثة والخامسة عشرة وهؤلاء الذين وصلوا إلى الولايات المتحدة فيما بين السابعة عشرة والتاسعة والثلاثين، وجدتا أن الذين بدأوا مبكرا أحرزوا أعلى الدرجات فى الاختبار، وأن الذين بدأوا متأخرين لم يكن لديهم قدرات تشبه قدرات المتحدث الأصلى، وأن أداءهم فى الاختبار تباين تباينا كبيرًا.

وقد أجرى روبرى دى كايسر (٢٠٠٠)[1] دراسة مشابهة لدراسة جونسون ونيوبورت على مهاجرين مجريين إلى الولايات المتحدة، ووجد أن هناك علاقة قوية بين سن الهجرة والتمكن من اللغة الثانية. ومن بين الجوانب التى تضفى قيمة على هذه الدراسة- بالإضافة إلى الحكم على الصحة النحوية- أنه أخضع أفراد عينته لاختبار الاستعداد اللغوى. ووجد تلازمًا بين الدرجات فى الاختبار والنجاح فى تعلم اللغة لدى الذين بدأوا تعلم اللغة الإنجليزية كبارًا، ولم يجد هذا التلازم لدى الذين بدأوا تعلمها فى طفولتهم. ويبدو أن هذه النتائج تؤيد الفرضية التى تقول إن الكبار يتعلمون اللغة بطريقة تختلف عن تلك التى يتعلم بها الأطفال.

معدل التعلم

تقرر بعض البحوث أن المتعلمين الكبار لديهم ميزة مهمة واحدة؛ وهى أنهم يتعلمون أسرع وهم فى مراحلهم المبكرة لتعلم اللغة الثانية. من هذه البحوث ما نشرته كاترين سنو وماريان هوفناجل-هوهلي[2] عام ١٩٧٨، وهو مقال مأخوذ عن مشروع بحث نفذتاه فى هولندا، حيث درستا تطور

---

(1) Robert DeKeyser, 2000

(2) Catherine Snow and Marian Hoefinagel-HÖhle 1978

مجموعة ناطقة باللغة الإنجليزية كانت تتعلم اللغة الهولندية لغة ثانية. وكانت المجموعة التى درستاها تضم أطفالا تبدأ أعمارهم من الثالثة من العمر، ومراهقين، وكبارا. وقد استخدمتا فى هذا البحث عددا من المهمات لقياس عدد من الأنماط المختلفة من الاستخدام اللغوى والمعارف اللغوية. إذ قاستا النطق، والتمييز السمعى، والمورفيمات النحوية، والتعقيد النحوى، وترجمة جمل، والحكم على الصحة النحوية، والمفردات، وفهم الروايات وسردها.

أجرى الاختبار الأول على المشاركين فى خلال ستة أشهر من وصولهم إلى هولندا، وفى خلال ستة أسابيع من بداية التحاقهم بالمدارس أو العمل فى بيئة هولندية. وأجرى الاختبار عليهم مرتين أخريين على فترات تتراوح بين أربعة إلى خمسة أشهر. و كان المراهقون فى هذه الدراسة أنجح المتعلمين على وجه العموم، فقد كانوا متقدمين على الجميع فى كل الاختبارات ما عدا النطق فى دورة الاختبار الأولى. أى إن المراهقين فى الأشهر القليلة الأولى كانوا قد أحرزوا أفضل تقدم فى تعلم اللغة الهولندية. وكما يوضح الجدول، كان الكبار أفضل من المراهقين والأطفال فى اختبارات النطق فى دورة الاختبار الأولى. وكان من المدهش أن درجات الكبار أيضًا – وليس الأطفال- كانت فى المرتبة الثانية من الجودة فى دورة الاختبار الأولى. أى إن الكبار والمراهقين كانوا أسرع تعلمًا من الأطفال فى الأشهر القليلة الأولى من التعرض للغة.

وأصبح الأطفال بنهاية العام أسرع تعلمًا، وتفوقوا على الكبار فى اختبارات عدة، غير أن المراهقين احتفظوا بأعلى مستوى من الأداء الإجمالى.

وخلصت سنو وهوفناجل-هوهلى إلى أن نتائجهما قدمت دليلاً على أنه لا توجد فترة حاسمة لاكتساب اللغة. ومع ذلك، فسر باحثون آخرون نتائج هذه البحوث بطريقة مختلفة، فالأداء الضعيف لبعض المتعلمين الصغار

يمكن أن يفسر فى ضوء أن بعض المهام (مثل الحكم على صحة الجمل أو الترجمة) كانت صعبة جدا على المتعلمين الصغار. والحق أن الناطقين الأصليين بالهولندية من الصغار الذين قورن بهم متعلمو اللغة الثانية واجهوا صعوبات فى هذه المهام. وتظهر هذه الدراسة أن الكبار والمراهقين كانوا أسرع تعلما فى السنة الأولى من سنوات نمو لغتهم الثانية. وذلك لأنهم كانوا يتعلمون لغة شبيهة باللغة التى سبق لهم أن عرفوها. ومع ذلك، فإن الأطفال الصغار يستطيعون أن يلحقوا بهم وأن يتفوقوا عليهم فى النهاية إن أتيحت لهم فرص كافية لممارسة اللغة. وقيمة هذه الدراسة تكمن خاصة فى أنها تظهر أن الكبار والصغار يمكنهم أن يحرزوا تقدما سريعا وهائلاً فى السيطرة على اللغة الثانية فى السياقات التى يستخدمون فيها اللغة فى تفاعل اجتماعى، وشخصى، ومهنى، وأكاديمى.

فى أية سن يجب أن يبدأ تعليم اللغة الثانية؟

كثير من الناس ممن لم يسمعوا عن فرضية الفترة الحاسمة يعتقدون أن "الصغار أفضل" لبرامج تعليم اللغات الثانية أو الأجنبية فى المدارس. ومع ذلك، فإن التجربة والبحث أثبتا أن المتعلمين الكبار قادرون على تحقيق مستويات عالية من التمكن فى اللغة الثانية. بل إنه من الضرورى أن نفكر مليا فى أهداف البرامج التعليمية والسياق الذى تنفذ فيه قبل أن نقفز إلى نتائج عن ضرورة البداية المبكرة– أو حتى الرغبة فيها.

وهناك أدلة قوية على أن هناك قيودا فى اكتساب اللغة تتعلق بنضج الفرد، وأن الوصول إلى مستويات عالية من التمكن اللغوى يتوقف على الاستعداد اللغوى، والدافعية، والظروف الاجتماعية الملائمة للتعلم. ويدفع بعض الباحثين بأن بعض المتعلمين الكبار قد يتكلمون بلكنة واضحة لأنهم

يريدون أن يباهوا بانتمائهم إلى ثقافة لغتهم الأولى. كما أنهم لا يحصلون على القدر ولا الكيف نفسه من اللغة التى يتلقاها الأطفال فى مواقع لعبهم. ومن ثم، فإن القرار المتعلق بالسن التى ينبغى أن يبدأ فيها التعلم لا يمكن أن يعتمد على أدلة فرضية الفترة الحاسمة وحدها فقط.

وقد أجريت دراسات أخرى مماثلة لدراسة باتكوفسكى ونيو بورت على متحدثين باللغة الثانية قضوا سنوات عديدة من الحياة، والعمل، والذهاب إلى مدارس فى بيئة اللغة الثانية. ووجدت أنه حتى بعد عشرين سنة لم يكتسب قدرة فى اللغة لا تكاد تتميز عن قدرة من ولدوا فى هذه البيئة إلا من بدأوا مبكرا. ومن المهم أن نقرر أن إنجاز سيطرة على اللغة الثانية تشبه سيطرة الناطقين الأصليين بها ليس هدفًا واقعيًا، ولا مرغوبا فيه بالضرورة فى سياقات تعليمية كثيرة. أما دراسة سنو و هوفناجل-هوهلى فقد عرضت لدراسة اكتساب عدد من المهارات فى اللغة الثانية بعد أشهر قليلة، ووجدتا أن الأطفال الصغار والمراهقين هم الذين أنجزوا أقصى تقدم فى هذه الفترة. وكانت المهارات التى استطاع أن يكتسبها الكبار فى فترة قصيرة نسبيًا تفى بحاجات المتعلمين فى سياقات تعلم عديدة، حين يكون الهدف هو استعمال اللغة فى أغراض الاتصال اليومى، وليس السيطرة على اللغة سيطرة تشبه سيطرة المتحدث الأصلى بها.

وحين يكون الهدف من تعلم اللغة الثانية هو الوصول إلى سيطرة تشبه سيطرة الناطق الأصلى، فحينئذ يكون من المرغوب فيه أن تحيط اللغة بالمتعلم مبكرا قدر الإمكان، غير أن التعرض المكثف للغة الثانية – كما رأينا فى الفصل الأول- قد يتمخض عنه ضياع لغة الطفل الأولى أو عدم نضجها.

أما حين يكون الهدف هو القدرة الاتصالية الأساسية لكل الدارسين فى البيئة المدرسية، وحين يفترض أن لغة الطفل الأصلية ستظل هى اللغة

الأساسية، فقد يكون من الأفضل أن نبدأ تعليم اللغة الثانية فى وقت لاحق. وحين لا يتلقى المتعلمون إلا ساعات محدودة من التعليم كل أسبوع، فإن الذين يبدأون متأخرين وهم فى سن ١٠، أو ١١، أو ١٢، غالبا ما يلحقون بمن بدأوا مبكرين. وبعض برامج تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية التى تبدأ مع متعلمين صغار جدا، ولكنها لا تتيح لهم إلا احتكاكا ضئيلا باللغة، لا تحرز تقدما ملحوظا. وفى بحث كلير بورستال المتميز (١٩٧٥)[1] كان المتعلمون الذين أحرزوا تقدما كبيرا فى بدايات البرنامج يجدون أنفسهم أحيانا فى مدارس عليا مع طلاب لم يتلقوا أى تعليم سابق، وكان المعلمون يميلون إلى أن يركزوا على التعامل مع طلاب المستوى الأدنى، وهذا وضع مألوف، ومن ثم، بعد سنوات من الدراسة، قد يشعر الطلاب الذين بدأوا مبكرا بالإحباط لعدم إحرازهم أى تقدم، وقد تضيع دافعيتهم للاستمرار. ومن الواضح أن السن التى يبدأ عندها التعلم ليست العامل الوحيد الذى يحدد النجاح فى قاعات درس اللغة الثانية.

يجب أن تعتمد القرارات المتعلقة بمتى تبدأ برامج تعليم اللغة الثانية فى المدارس على تقديرات واقعية بطول الفترة التى يستغرقها تعلم لغة ثانية، فساعة أو ساعتان أسبوعيًا لن تنتج متحدثا متميزا باللغة الثانية، بغض النظر عن صغر سنه عند بدايته. فالكبار يمكنهم أن يفيدوا من الوقت المحدود المتاح لهم لتعلم لغة ثانية.

إن سن المتعلم هى إحدى الخصائص التى تحدد مدخل الفرد إلى تعلم لغة ثانية، لكن فرص التعلم (خارج قاعة الدرس وداخلها)، والدافعية إلى التعلم، والفروق الفردية فى الاستعداد لتعلم اللغات هى أيضا عوامل مهمة تحدد كلا من معدل التعلم والنجاح النهائى فى التعلم. ومن المفيد أن نلقى

---

(1) Claire Burstall. 1975

نظرة أخرى على بحث باتكوفسكى لنذكر أنفسنا بأن بعض المتعلمين الكبار يحرزون أعلى مستويات النجاح.

ملخص

أعد النظر إلى ملاحظاتك عن خبرتك فى تعلم اللغة وخبرة زملائك وأصدقائك، فربما تجد بعض الحالات التى تدعم الفرضيات عن المغايرات المرتبطة بالنجاح فى تعلم اللغة الثانية، وقد لا تجد شيئا من ذلك. وقد تجد ما يعارض هذه الفرضيات. وقد رأينا فى هذا الفصل أن البحث فى الفروق الفردية أمر معقد، وأن نتائج البحث فيها غالبا ما يصعب تفسيرها. وهذا يعزى جزئيا إلى عدم تحديد المصطلحات والطرق المستخدمة فى قياس الخصائص الفردية، كما يعزى إلى أن هذه الخصائص لا يستقل بعضها عن بعض: فمغايرات المتعلم متشابكة بطريقة معقدة. ويزداد هذا التعقيد عندما ندرك أن المتعلمين الأفراد تختلف ردود أفعالهم تجاه ظروف التعلم المختلفة. والباحثون قد بدأوا لتوهم فى الكشف عن طبيعة هذه التداخلات المعقدة، ولكن يظل من الصعب أن تتكهن بكيف تؤثر خصائص متعلم ما فى نجاحه فى تعلم اللغة الثانية. ورغم كل أولئك، فإن من أهداف المعلم الواعى فى قاعة الدرس ألا يهمل فروق المتعلمين الفردية، وأن يخلق بيئة تعلم يستطيع كثير من المتعلمين فيها أن ينجحوا فى تعلم اللغة الثانية.

مصادر واقتراحات لمزيد من القراءة

Breen, M. P.(ed.). 2001. *Learner Contribution to Language Learning: New Directions in Research in Second Language Acquisition*. Harold, UK: Pearson Education.

الفصل الثانى
نظريات اكتساب اللغة الثانية[1]

أ- الازدواج اللغوى: bilingualism

وهو أن يجيد المرء لغتين معا إجادة تامة، لغة الأهل ولغة أخرى، وقد يكتسبهما معا، وقد يكتسب لغه الأهل أولا.

ومن الفروض الشيقة التى وجدت فى أدبيات الازدواج اللغوى - كما تقول إيفلين - ذلك الفرض الذى يقرر أن اللغات الثوانى تتمثل فى المخ تمثلا مختلفا عن اللغات الأوائل. ولقد اختبرت ميتر Matre (١٩٧٤) ذلك الفرض بعمل اختبار الإنصات المزدوج dichotic listening test على الأمريكيين الذين يدرسون الأسبانية، فاكتشفت وجود ميزة الأذن اليمنى Right Ear Advantage للكلمات الأسبانية والكلمات الإنجليزية، ولكن الميزة كانت أقوى إحصائيا بالنسبة للأسبانية عنها بالنسبة للإنجليزية، ولكنها عندما جربت على الجمل القصار لم تجد فرقا ذا أهمية تذكر (إيفلين ٢١٣)، وهذا يعنى فى علم اللغة العصبى neurolinguistics أن الجمل الطوال من اللغة الأسبانية (الثانية) تعالج فى النصف الأيسر من المخ بنسبة أكبر من نظريتها فى اللغة الإنجليزية (الأولى) أما الجمل القصار فتعالج فى النصف الأيسر بنسب متقاربة لكلا اللغتين (انظر إيفلين ٢١٣).

وهناك مرض أصحاب اللغة المزدوجة bilingual aphasia. ذلك أنه من المعتقد أن النصف الأيمن من المخ هو الذى يعالج اللغة الشكلية formulaic language وهى النطوق المتعلمة على هيئة جزل chunks مثل عبارات المجاملة والولاء والقسم ... الخ، مما جعل بعض الباحثين يعتقد أن تعلم اللغة الثانية يكون فى بدايته فى النصف الأيمن من المخ. أما مرض اللغة

---

[1] Second Language Acquisition Theories

المزدوجة فإنه يحدث عند أصحاب اللغتين عندما يصاب أحدهم بتلف النصف الأيسر من المخ، فقد لوحظ أنه ينسى لغته الأولى، ويظل يتذكر معشار ما تعلمه من الفرنسية – مثلا – مستخدما النطوق عالية التكرار مثل عبارات المجاملة والولاء والقسم ... الخ (إيفلين ٢١١).

ولقد رجعت جاللواى Galloway (١٩٨١) إلى الأبحاث السابقة عن مرض الازدواج اللغوى باحثة عن وجود إصابة تثبت أن اكتساب اللغات الثوانى يكون أكثر فى النصف الأيمن من المخ عنه فى النصف الأيسر فى المراحل الأولى على الأقل، ولكنها لم تجد مستندات مسجلة لجروح بالنصف الأيمن، فوضعت فرضا آخر مؤداه أن اللغة الثانية يجب أن تكون أقل تعرضا للضرر من الأولى، أو أنها تستعاد قبل الأولى بعد الإصابات التى تحدث بالنصف الأيسر، ولقد وجدت جاللواى خمس حالات، ثلاث منها أيدت هذا الفرض، فكان المصاب فى الجانب الأيسر من المخ، يستعيد لغته الثانية أولا مما يعنى أن معالجتها تقع بالجانب الأيمن، أما الحالة الرابعة فقد فندت هذا الفرض، وكان أول ما استعاده المصاب هو لغته الأولى رغم إصابته فى الجانب الأيسر، أما الحالة الخامسة فقد كانت لضابط روسى لغته الثانية هى الفرنسية والثالثة الصربية. وبعد إصابته بالزهرى كان أول ما استعاده هو اللغة الصربية ثم استعاد الروسية بلكنة صربية بعد ذلك، ولقد دعا ذلك جاللواى لأن تقرر أن هذه الحالة من الصعب أن تؤيد أو تنفى الفرض. ولقد انتهت الباحثة بأن هذا الفرض ما زال فى حاجة إلى مزيد من الدراسة (إيفلين ٢١٣-٢١٤). وهناك فرض لعله يفسر الحالة الخامسة عند جاللواى وضعه ربُط Ribot مؤداه أن آخر لغة أو أول لغة تعلمها المفحوص ينبغى أن تستعاد أولا، غير أن بارادس Paradis وجد عددا متساويا من الحالات التى تؤيد وتثبت هذا الفرض (إيفلين ٢١٥).

وهنا أيضا فرض آخر لتفسير معطيات مرض ازدواج اللغة، ففى المراحل الباكرة لنمو اللغة ينشغل جزء كبير من لحاء اللغة بهذه اللغة، ولكن كلما زاد تمثل اللغة تجريدا وقل الوارد منها، وازدادت الآلية فإن المساحة المطلوبة للخطط plans تقل كذلك شيئا فشيئا فى هيئة دوائر مركزية، ولكن عندما يشرع الفرد فى تعلم لغة جديدة

ترداد المساحة مرة أخرى. ولن يكون مثيرا للدهشة ان يستخدم أحد الباحثين تقنية المسبار probe technique لاختبار هذا الفرض لنجد اختلافات فى الموضع لكلا اللغتين. ورغم جاذبية هذا الفرض، فلقد تعارض مع بعض الحالات المدروسة فيما بعد (إيفلين ٢١٦).

وفى معالجة الكلام سواء لفهمه أو إنتاجه، فإن المتعلمين لابد أن يكونوا قادرين على أن يبتكروا اليات معالجة لكل خطة أثناء اكتسابهم اللغة، وقد تكون الوحدات داخل الخطة والقواعد والمعالجات داخل الوحدات مختلفة تماما عن المفترض فى الوصف اللغوى، وكل ذلك يجب أن يكون تحت السيطرة غير الواعية للمتكلمين لكل الخطط والتفاعلات بينهم والقواعد داخلها أثناء الاتصال بالآخرين، وهو عمل يبدو مخيفا، وإن كان الإنسان يقوم به ببراعة، وطبعا سوف يكون الأمر أكثر صعوبة، إذا وجد فى كل خطة أكثر من لغة واحدة، خاصة إذا ما اختار صاحب اللغة المزدوجة أن ينتقل بسرعة من إحداها إلى الأخرى جيئة وذهابا (إيفلين ٢٣٤).

ولكن قبل أن يفعل صاحب اللغة ذلك لابد أن يكون قد اكتسب بعض الطلاقة فى اللغتين، وحتى يصبح الفرد مسيطرا على كل الخطط لا يمكن اعتباره بحق مزدوج اللغة تماما. وإلى أن يمدنا البحث بأكثر من مجرد بعض الملامح لكل خطة، فلن نستطيع أن ندعى أننا نعرف كثيرا عن الازدواج اللغوى (إيفلين ٢٣٥).

ب- التحليل الخلافى: contrastive analysis

هو كما يعرفه هارتمان وستورك طريقة للتحليل اللغوى تبين أوجه الشبه وأوجه الخلاف بين لغتين أو لهجتين أو أكثر بهدف أن نجد الأسس التى يمكن تطبيقها على المشاكل العملية فى تدريس اللغات والترجمة مع التأكيد الخاص على النقل transfer والتداخل interference والمتكافئات equivalents، وهى معالجات انية synchronic حيث تعنى فقط بالصيغ اللغوية المحايثة (هارتمان وستورك). ويلاحظ أن هارتمان وستورك لم يحددا المستويات اللغوية التى سوف

تخضع للتحليل الخلافى، ولكنه سوف يتضح لنا أنه المستوى الفونولوجى فى المقام الأول، ثم بقية المستويات بعد ذلك.

أما السبب فى وجود هذا التحليل فإنه عند تعلم لغة ثانية، فإن المتعلم تواجهه عقبات عديدة، منها عدم القدرة على تقليد كافة أصوات اللغة الثانية، وكذا نقل خبراته باللغة الأولى إلى الثانية مما يؤدى إلى وجود ظاهرتى النقل والتداخل من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية – ولدراسة هذا الموضوع لجأ بعض اللغويين إلى عمل وصف لأنظمة الأصوات فى لغات عديدة ثم مقارنتها بالإنجليزية – طبعا كلغة أولى – عندئذ سوف يتضح لنا الخلاف أو الاتفاق بين نظامى أى لغتين مدروستين. ويرى مصممو هذا التحليل أنه سوف ييسر لنا أن نتنبأ بصعوبات النطق التى سيواجهها متعلمو اللغة الأجنبية، وتتوقع نظرية التحليل الخلافى أن تكون الأصوات السهلة بالنسبة للمتعلمين هى تلك التى لها تناظر قوى فى لغتهم. وبعد أن تحدد هذه الأصوات يمكن عمل تراتب لها hierarchy (انظر إيفلين ١٨). غير أن دراسات عديدة – كما تقول إيفلين – قد بينت أن التحليل الخلافى – مع ذلك – ليس كافيا بمفرده أن يتنبأ بالصعوبات التى سيواجهها متعلم اللغة الأجنبية فى إدراك وإنتاج الأصوات فى اللغات الجديدة (انظر إيفلين٢٠). فبينما أمكن إرجاع الكثير من الأخطاء الفونولوجية إلى اللغة الأولى، وأمكن التنبؤ بها من التحليل الخلافى، فإن بعض الأخطاء خرجت عن ذلك (إيفلين٢٠). وعلى أى حال فإن نظرية التحليل الخلافى نظرية تجريبية، أى تخضع للفحص العلمى، ولا يعيبها أن تفشل فى بعض التنبؤات الفونولوجية، فقد يرجع ذلك إلى تدخل البيئة الصوتية الذى ينبغى أن تدخل فى الاعتبار، وعلى العموم فإن النظريات التى تهدف إلى ترتيب الأصوات طبقا لصعوبتها، تهم مدرسى اللغات الثوانى حتى يقرروا طريقة تدريسها لمتعلمى هذه اللغات.

هذا ولقد ربط إكمان Ekman فيما بعد بين نظرية التحليل الخلافى، ونظرية أخرى هى نظرية التميز markedness وجمعهما فى نظرية واحدة هى نظرية التميز

التفاضلى markedness differential hypothesis. وسوف نعرض فيما يلى نظرية التميز أولا.

ج- نظرية التميز: markedness theory

كان أمستاى Amestae يدرس مشاكل اكتساب الطلبة لأصوات اللغة الثانية، ولقد استنتج أمستاى بعض الفرضيات الهامة عن المعطيات فى محاولته أن يبين التماثلات مع معطيات اللغة الأولى، ولقد بين كيف أن المعطيات يمكن أن ترتبط بنظرية فى التميز ترتبط بالفونولوجيا الطبيعية natural phonology. ففى دراساته على اللغة الأولى قرر أن الصوائت /I/ و /ɛ/ و /U/ يبدو أنها تظهر متأخرة فى لغة الطفل أى فى اللغة الأولى. وفى دراسات سوء الإدراك [أى عدم إدراك اليافعين لأصوات اللغة الثانية] أبان عن أن اليافعين كانوا أقل دقة فى إدراك interpreting الصوائت /i, ɛ, a, ɔ, ʌ/ (إيفلين ٣٤). والذى يقارن هاتين المجموعتين سوف يلاحظ بعض الشبه بينهما كما أنه سوف يلاحظ أن معظم هذه الصوائت الصعبة، سواء لدى الطفل متعلم اللغة الأولى أو لدى اليافع متعلم اللغة الثانية، لا يقع ضمن أكثر الصوائت انتشارا والتى يتضمنها مثلث الأصوات المعروف – وعددها خمسة وهى: /i, e, a, o, u/.

بناءا على هذه المعطيات وضع أمستاى نظرية التميز ومفادها أنه كلما كان العنصر أقل تميزا، كلما كان أسهل فى اكتسابه سواء فى معطيات الطفل أو معطيات اللغة الثانية، وكلما كان أكثر طبيعية (أى أكثر عالمية وأسهل فى مجهود النطق)، وكلما كانت صيغته أكثر تعادلا neutral (إيفلين ٣٤). وعكس ذلك صحيح بالطبع، أى كلما كان العنصر الصوتى أكثر تميزا، كان أصعب فى اكتسابه بصفة عامة سواء فى اللغة الأولى أو الثانية.

فإذا رجعنا لقواعد التميز فى الفونولوجيا التوليدية generative phonology، فقد أبانت هذه النظرية على أن /a/ أقل تمايزا من /æ/، لذلك فإن /a/ تكون أسبق فى تعلمها من /æ/ كما هو موجود فى بيانات امستاى (ايفيلين ٣٤). وكما ترى

ايفلين، ربما أمكن لهذه النظرية أن تفسر لنا تأخير التحصيل لبعض الصيغ – بالذات – عند كل من متعلمي اللغتين الأولى , الثانية (ايفلين ١٠٦).

ونظرية التميز ليست نظرية فونولوجيه صرف، بل تشمل النظم أيضا، فرغم أنها قررت أن المتميزات في اللغة الثانية هي اخر ما نتعلمه لصعوبته، وكان ذلك في نطاق الفونولوجيا، ومع ذلك فلقد بحث كوك Cook في النظم أيضا حيث وجد أن الطلبة الأجانب يتعلمون – أو على الأقل – يستخدمون – أكثر الصيغ تهذيبا وذلك في لغة الاعتذار أو الشكر أو المجاملة ... الخ رغم أن هذه الصيغ الرسمية المهذبة ليست بالضرورة أقل الصيغ تميزا، ولكن يبدو أنهم يتعلمونها أولا ربما لأنها موجودة في الكتب اللغوية الرسمية للإنجليزية، فهم يعلمون أنه ينبغي أن يختاروا الصيغ الأكثر مناسبة لمدى واسع من علم اللغة الاجتماعي (ايفلين ١٤٩).

هذا هو موجز لنظرية التميز، لكننا لو سألنا ما هي الأصوات المتميزة، لكانت الإجابة هي الأصوات الصعبة، وما هي الأصوات الأقل تميزا؟ لكانت الإجابة هي الأصوات الأكثر سهولة في الاكتساب، وعلى ذلك فإن منطوق النظرية وهو "كلما كان العنصر أقل تميزا، كلما كان أسهل في الاكتساب سواء ... الخ" سوف يصبح: "كلما كان العنصر أكثر سهولة في الاكتساب، كلما كان أسهل في الاكتساب" أي أن النظرية في واقع الأمر لا تقول شيئا، وهي تحصيل حاصل.

قلنا سابقا أن إكمان قد جمع بين نظريتي التحليل الخلافي والتميز في نظرية واحدة هي نظرية التميز التفاضلي. وفي الفقرة التالية نعرض لهذه النظرية الأخيرة.

د- فرضية التميز التفاضلي: markedness differential hypothesis

جمعت هذه النظرية قوة فكرة التحليل الخلافي contrastive analysis ونظرية التميز، فلقد اعتقد إكمان Ekman صاحب فرضية التميز التفاضلي أن مشكلات تعلم اللغة الثانية يمكن التنبؤ بها بمقارنة اللغتين ولكن:

١- المساحات فى اللغة المستهدفة والتى تختلف عن لغة الأم والتى تكون أكثر تميزا عنها سوف تكون صعبة.

٢ - درجة الصعوبة النسبية للمساحات باللغة المستهدفة والتى تكون أكثر تميزا من لغة الأم سوف تناظر الدرجة النسبية للتميز.

٣- مساحات اللغة المستهدفة والتى تختلف عن اللغة الأم ولكنها ليست شديدة التميز عن لغة الأم لن تكون صعبة (إيفلين ٣٤-٣٥).

وعلى أى حال فلقد أشار رذرفورد Rutherford (١٩٨١) أن فرضية التميز التفاضلى للتحليل الخلافى تفترض (كما يفعل تحليل الأخطاء) أن دليل الصعوبة هو ارتكاب الأخطاء، ولكن ذلك ليس صحيحا بالضرورة طالما أن كثيرين من المتعلمين لديهم صعوبة فى الأصوات التى ينطقونها صحيحة. وهناك مشكلة أخرى وهى أن الفرضية يمكنها أن تصدر تقديرات فقط حول النطاقات التى تحددت فيها علاقات التميز (إيفلين ٣٥).

هـ- فرضيات تعلم اللغة بالسماع:

هدف طريقة تعلم اللغة بالسماع audiolingual method هو التواصل بحيث يصبح متعلم اللغة الأجنبية قادرا على فهمها كما تقال له من أصحابها، كما يصبح قادرا على التكلم بها فى المواقف اليومية المختلفة بطلاقة وصحة مقبولتين ونطق يقبله صاحب اللغة، كما أنه يستطيع أن يقرأها بسهولة وبدون ترجمة واعية، كما يستطيع أن يتواصل كتابة لأى شئ يمكنه أن يقوله (ويلجا ١٢-١٣). وأهم سمات منهج التدريس لهذه الطريقة هو أن تُقدم مواد الدراسة فى الصيغة المنطوقة قبل المكتوبة، أما الكتابة فتأتى فى المرتبة الثانية.

ما سبق هو موجز لطريقة تعليم اللغة بالسماع، وسوف نعرض فيما يلى الفرضيات التى أسست عليها هذه الطريقة على أن نناقشها بالتفصيل فى باب القضايا:

الفرض الأول: إن تعليم اللغه لاجنبية عمليا ميكانيكية فى المقام الأول لتكوين العادات، هذه العادات عصبية neural وعضلية muscular، ويجب أن تُتعلم جيدا حتى تعمل ذاتيا. ومما ثبت حتواه استبعاد المعنى فى المرحلة الأولى دون أن نجعل الطالب يعرف ما الذى يقوله، وهو امر ممكن. وبعد أن يكون الطالب قد اكتسب سيطرة كاملة وآلية للنماذج النحوية، يمكن أن يتعرف على المعنى الدقيق لما سبق أن تعلمه.

النتيجة (١): تقوى العادات بالتدعيم.

النتيجة (٢): عادات اللغة الأجنبية تتكون بصورة أفضل بإعطاء استجابة صحيحة وليس بارتكاب الأخطاء.

النتيجة (٣): اللغة سلوك، والسلوك يمكن أن يُتعلم فقط بحث الطالب على أن يسلك.

الفرض الثانى: مهارات اللغة يمكن تعلمها بطريقة أفضل إذا قُدمت مواد اللغة الأجنبية فى صورتها المنطوقه قبل صورتها المكتوبة.

الفرض الثالث: يقدم المضاهاة analogy أساسا أفضل من التحليل analysis لتعلم اللغة الأجنبية، فالمتعلم الذى نعلمه كيف تعمل اللغة يتعلم فى الحقيقة شيئا سوف ينساه.

الفرض الرابع: أن معانى الكلمات [والجمل]، بالنسبة لصاحب اللغة يمكن تعلمها فقط فى قوالب من المجازات allusions لثقافة الناس الذين يستخدمون هذه اللغة. فبدون فهم ثقافة أصحاب اللغة لن يمكن فهم كلامهم (ويلجا ١٩-٢٢).

ونلاحظ من هذا العرض الموجز لفرضيات تعلم اللغة بالسماع، أن هذه الفرضيات قد أقيمت على أسس نفسية متعددة، فعملية تكوين العادات ميكانيكيا، وتقوية العادات بالتدعيم كل ذلك قد أقيم على أسس الإشراط بنوعيه. وأما النتيجة التى تقرر بأن اللغة سلوك، والسلوك يمكن أن يتعلم فقط بحث الطالب على أن يسلك، فإنها فى الواقع مبنية على المذهب السلوكى الذى يبنى هو الآخر على إشراطى بافلوف وسكنر أما الفرضية التى تفضل تعلم مواد اللغة الأجنبية فى

صورتها المنطوقة قبل صورتها المكتوبة، وكذا الفرضية التى تفضل المضاهاة على التحليل، وكذا تعلم معانى الكلمات فى قوالب مجازية مستقاة من ثقافة الناس الذين يستخدمون هذه اللغة، كل ذلك سوف نناقشه بالتفصيل فى باب القضايا.

و- العنصر الحاسم والمُشْعِر والمُعِين والمثير crucial element, cue, clue, stimulus

يؤدى مصطلح العنصر الحاسم دورا شديد الأهمية فى علم اللغة النفسى خاصة فى تعليم اللغات الثوانى. وبالرغم من ذلك لم أجد تعريفا واحدا له أو حتى مثالا، ولكن يمكن استنتاج تعريف له بأن العنصر الحاسم فى تركيب لغوى ما عبارة عن عنصر لغوى يترتب عليه التركيب النحوى لباقى العناصر فى ذات المركب وهو يشبه فى النحو العربى فكرة العامل، فـ(إنّ) مثلا عامل ينصب المبتدأ ويرفع الخبر، ولذلك فإنها عنصر حاسم فى الجملة العربية. غير أنهم فى نحو اللغات اللاتينية لا يأخذون بفكرة العمل ولكنهم يأخذون بفكرة أخرى شبيهة هى فكرة "الاعتماد" dependence. ففى الإنجليزية فإن الضمير He مثلا يعتبر عنصرا حاسما إذا تبعه فعل مضارع، إذ يجب أن ينتهى هذا الفعل بالمورفيم [-s]، ولذلك يقال أن العنصر [-s] يعتمد فى وجوده على العنصر He ويكون العنصر He حاسما بالنسبة للفعل المضارع الآتى بعده.

ومن الجدير بالذكر أن العنصر الحاسم والمُشْعِر والمعين والمثير تؤدى جميعا أدوارا متشابهة فى دراسة اللغة وهو التنبيه على ضرورة وجود عناصر لغوية أخرى معيّنة أو تراكيب معينة؛ فالمشعر هو عنصر ما قد يكون لغويا مثل صوت لغوى أو كلمة بأكملها، وقد يكون عنصرا غير لغوى مثل رفع الحاجبين مثلا بحيث يكون هذا المشعر ممهدا أو مؤشرا لظهور عنصر لغوى آخر. وعلى ذلك فإننا - كما ترى ويلجا - نستطيع أن نعتبر المشعرات كأنها مثيرات stimuli. إن ارتكاب الأخطاء هو تعلم لاستجابات غير مرغوب فيها، والتى ينبغى التخلص منها، ويمكن تحقيق ذلك بأن نجعل الاستجابة المرغوبة تحدث فى وجود المشعرات

الذى استدعت أصلا الاستجابه المرغوب فيها. وتطلب نظرية جوثرى Guthrie للتعليم بمحاولة واحدة one trial learning [التى ذكرناها فى باب مناهج علم اللغة النفسى] ترتيب مواقف التعليم بحيث أن المشعرات أو المثيرات الموجودة سوف تستدعي الاستجابه الصحيحة، وطالما ان هذه المشعرات تتتالى فإن الاستجابة الصحيحة، سوف تتكرر أيضا. وعلى ذلك فإن الأخطاء يجب أن تحذف بدراسة جيدة للمشعرات التى تقود إلى تلك الاستجابات، مع ممارسة الاستجابات الصحيحة فى وجود مشعراتها (ويلجا٦٥). وواضح أن هذه النظرية قد أقيمت على أساس الإشراط الكلاسيكى، غير أن الإشراط الكلاسيكى وإن كان يعنى بتعلق مثير واحد باستجابة واحدة، فإن إشراط جوثرى يعنى بتعلق عدة مثيرات بعدة استجابات فى الموقف الواحد، مما يجعله أكثر ملاءمة للموقف اللغوى.

ويقسم العلماء النفسلغويون المشعرات إلى عدة أقسام، فهناك المشعرات الدلالية، وهناك المشعرات الإدراكية، وغير ذلك. ولسوف نتحدث بالتفصيل عن هذه المشعرات فى الفصل الثامن الخاص بمعالجة الكلام بباب القضايا، كما سوف نجد تطبيقا لها فى الفصل الثالث عشر المخصص لاكتساب اللغة الثانية بالباب الثالث، ونجدها مبثوثة كذلك بكثرة فى تضاعيف هذا الكتاب.

ح- علم الإيحاء للوزانوف Losanov' Suggestology

وهو نظرية تعليمية للغة الثانية وضعها لوزانوف متأثرا فيها بمدرسة التحليل النفسى لفرويد خاصة بمفاهيم حالات الذات والشعور واللاشعور.

إن وجهة نظر جورجى لوزانوف Georgi Losanov فى التعلم - كما يرى ستيفك - مستمدة من ثلاث ملاحظات مؤسسة - كما يقول - على تجارب منضبطة وهى:

الأولى: يستطيع الناس أن يتعلموا بمعدلات أكثر كثيرا مما نعتقد.

الثانية: التعلم هو حدث شامل بمعنى أنه يستغرق كل الشخص.

الثالثة: يستجيب الشخص لتأثيرات لا حصر لها، القليل منها واع وعقلى، ولكن الأغلب غير واع أو غير عقلى أو هما معا.

والعلم الذى سماه لوزانوف علم الإيحاء هو العلم الذى يهتم بالدراسة المنهجية للتأثيرات غير العقلية، و/أو غير الواعية. غير أن عدد هذه التأثيرات الخارجية وقوتها يتطلب منا أن ننمى – على الأقل – ثلاثة أنواع من الحواجز التى هى ضد الإيحاء antisuggestive، وهذه الحواجز ضرورية إذا أراد الإنسان أن يحافظ على توافقه الشخصى، وقد تتداخل مع التعلم. وهى تفعل ذلك ليس فقط عن طريق رفض مادة جديدة، ولكن أيضا بمحافظتها على نتائج إيحاء suggestion سابق، ممتدة إلى الوراء لسنوات عديدة مرتبطة بتحديد قدرتنا على التعلم. وكانت إجابة لوزانوف على هذه العقبة هو علم الإيحائية suggestopedia فهى التطبيق لمبادئ علم الإيحاء التى ذكرناها توا، ولقد عالج لوزانوف المشكلة فى اتجاهين وعلى مستويين، فالاتجاه الأول هو أن نواجه desuggest التحديدات التى نتجت من تأثيرات موحية suggestive influences مبكرة، والاتجاه الثانى هو أن نقترح مختلف الأفكار الموحية، وأما المستويان المقترحان لحل المشكلة، فإن الأول منهما هو المستوى الواعى والعاقل، والثانى هو المستوى غير الواعى وغير العاقل. ولقد أكد لوزانوف على أن المدخل لكل مستوى سوف يدعم الآخر، ولو أن كل منهما يلغى الآخر جزئيا، أما الحواجز التى تتضاد مع الإيحاء، فيجب الالتفاف حولها وعدم إزالتها، وعندما نصل إلى ذلك، فإن المتعلم يكون قد وصل إلى حالة الاستطفال infantalization [لعل المقصود بذلك تعبير النكوص للطفولة regression] خدمة للذات ego، وفى هذه المرحلة يسترجع retains المتعلم معرفته المكتسبة سابقا، ولكنه يصبح أكثر انفتاحا، كما يصبح مرنا وتلقائيا مبدعا. ففى هذه الحالة يمكن للنسيان الشديد hypermnesia أن يصبح ممكنا [أى نسيان الإيحاءات التى هى ضد التعلم] (ستيفك ٤٢ ٤٣).

ولكى يصل لوزانوف بالطالب الى حالة الطفولة فإن ذلك يكون عن طريق الديكور والأثاث وطريقة تنظيم الفصل واستخدام الموسيقى، ولكن الأهم من ذلك

هو سلوك المدرس، وخاصة فى خلقه جوا من الثقة والاعتداد بالنفس، سواء لديه أو لدي الطلبة فى المادة والمنهج (ستيفك ١٥٦) وابعادهم عن التوتر بشتى الوسائل، منها أنه فى أثناء القراءة الأولى يجيب المدرس على اسئلة الطلبة، وتكون الأسئلة والأجوبة باللغة الأصلية للطالب، وفى القراءة الثانية ينحى الطلبة الموضوع ويجلسون فى مقاعد مريحة ذات مساند، وتكون القراءة الثالثة مصحوبة بالموسيقى (انظر ستيفك ١٥٧).

ولعل القارئ يكون قد لاحظ بعض الغموض فى عرض هذه النظرية. ولا أعلم مصدر هذا الغموض، هل هو فى ترجمة مصطلح suggestology، أم فى عملية الترجمة، أم أن ستيفك لم يعرض النظرية عرضا ناضجا؟ فهناك مثلا غموض يشوب ماهية الحواجز التى تكلم عنها ستيفك، ثم أنه لم يتحدث عن ماهية "التحديدات التى نتجت عن تأثيرات موحية مبكرة"، ولم يتحدث عن "الأفكار الموحية"، التى ينبغى علينا اقتراحها. على أى حال فإنه يمكن استخلاص مغزى عام وهو أن لوزانوف يبغى استخدام الإيحاء – سواء من خلال الوعى أو اللاوعى – للرجوع بمتعلم اللغة إلى حالة الطفولة حتى لو كان يافعا، أولا: وذلك لكى يزيل عنه الحرج والخوف فيصبح أكثر مرونة وتلقائية وإبداعا، وثانيا لكى يسترجع تجاربه المكتسبة سابقا.

هذا ولقد اعتمد لوزانوف فى نظريته على مفاهيم مدرسة التحليل النفسى ومقاصدها اعتمادا أساسيا، ففى مسلمته الثالثة فإن الشخص "يستجيب لتأثيرات لا حصر لها، القليل منها واع وعقلى، ولكن الأغلب غير واع وغير عقلى" فنراه يستعين بمفهومى الشعور واللاشعور اللذين قال بهما فرويد، ويظهر التأثر بهذين المفهومين مرة ثانية حين يُعرّف علم الإيحاء بأنه العلم الذى يهتم بالدراسة المنهجية للتأثيرات غير العقلية، و/أو غير الواعية، ثم يظهر هذان المفهومان مرة ثالثة فى حل مشكلة التحديدات limitations التى نتجت من تأثيرات موحية مبكرة، وذلك عن طريق مستويين "الأول منهما هو المستوى الواعى والعاقل، والثانى هو المستوى غير الواعى وغير العاقل"، ومن المعروف أن مفاهيم الإيحاء والشعور

واللاشعور من المفاهيم الأساسية التى قامت عليها مدرسة التحليل النفسى. أما الحواجز التى قد تتداخل مع التعلم "وتمتد إلى الوراء لسنوات عديدة مرتبطة بتحديد قدرتنا على التعلم"، فيجب الالتفاف حولها وعدم إزالتها، وعندما نصل إلى ذلك يكون المتعلم قد وصل إلى الاستطفال، ويبدو أن هذه الحواجز هى نفسها المكبوتات فى اللاشعور عند فرويد، حيث يكون على المعالج استحضار هذه المواد المكبوتة فى اللاشعور إلى الشعور، وذلك بالتحليل النفسى عن طريق التداعى أو غير ذلك، وحين تصل هذه المكبوتات - التى يسميها لوزانوف حواجز - إلى الشعور، فإن المريض يستطيع حينئذ أن يواجهها ويتعايش معها وهو أحد غايات التحليل النفسى حين يحاول الطبيب النفسى أن يجعل المريض يواجه مكبوتاته ويتعايش معها. أما مفهوم "الاستطفال" الذى يهدف لوزانوف إلى الوصول إليه حتى تنطلق قدرات الطالب، فإنه هو نفسه - تقريبا - الحالة التى يرغب التحليل النفسى الوصول إليها؛ فالمكبوتات التى أشرنا إليها منذ قليل لا يمكن التوصل إليها إلا عن طريق إرجاع المريض بذاكرته إلى طفولته لكى يستخرج هذه المكبوتات، وهو ما أسماه لوزانوف أو شارحه "بالاستطفال"، وهو فى سبيل الوصول إلى ذلك يستخدم الديكور للإيحاء للطالب بجو الطفولة، كما يستخدم وسائل التحليل النفسى فى إجلاس الطالب مسترخيا على مقاعد مريحة مع سماع الموسيقى.

ح - التعليم الاجتماعى والتقليد:

لهذه النظرية نموذجان قدمهما نيل ميللر Neal Miller وجون دولارد John Dollard وهما السلوك المعتمد على المحاكاة:

matched depending behavior

والسلوك الاستنساخى copying behavior. والتوجه الأساسى فى هذه النظرية مأخوذ من هَلْ Hull، وعلى ذلك فهو توجه سلوكى. إن العنصر الأساسى فى التعلم هو "تخفيض الباعث" drive-reduction. فمن المفترض فى التعلم أن يتبع مبادئ سيكلوجية محددة، غير أن المران practice فى حد ذاته ليس كافيا. فلكى

يقوى الترابط connection، بحيث أن سيود بعض الاشتراطات؛ فالمتعلم يجب أن يُدفع لأن يحقق الاستجابة، ثم يكافأ لاستحاثته في وجود المشعر. فلكي يتعلم الفرد يجب أن يريد شيئا ما، ويلاحظ شيئا ما، ويفعل شيئا ما ثم يحصل على شئ ما" (ويلجا ٤٨).

إذا كانت ويلجا قد أرجعت الأساس النظرى لهذا التعلم لهَلْ، فإن نظرية هَلْ – فى حد ذاتها – تعتمد هى الأخرى على الإشراط الإجرائى لسكنر operant conditioning، فإن دفع المتعلم لأن يستجيب استجابة ما ثم مكافأته بعد الاستجابة هو نفسه إشراط سكنر، غير أن الشيء الجديد هنا الذى أضافه هَلْ، هو أن كل ذلك لابد أن يتم فى وجود المشعر، وأيا كان الأمر، فبالبناء على هذا الأساس النظرى قدم ميللر ودولارد نموذجيهما اللذين أشرنا إليهما حيث يكون المنبع الذى صدر منه كل منهما هو الدافعية المكتسبة acquired motivation. فنتيجة للخبرة فى الحياة الاجتماعية، فإن الفرد يميل لأن يشعر بالقلق إذا كان مختلفا عن الآخرين، ويشعر بالراحة إذا كان مشابها لهم .. هذا الدافع المكتسب يحركه لكى ينسخ الأنشطة التى يدعمها المجتمع، أو تلك التى يبدو أن الآخرين يستمتعون بها (ويلجا ٤٨)، وكل ذلك استبطان من أصحاب هذه النظرية.

إن جوهر نموذج السلوك المعتمد على المحاكاة هو أن الاستجابات تُربط بمشعر من القائد [أى المدرس]. ونظرا لتفوقه فى التعلم، فإن القائد يمكنه أن يميز discriminate هذا المشعر، ولكن التابع [الطالب] لا يمكنه ذلك، وعلى ذلك فإن التابع يكافأ حين يتبع مشعر القائد. وهذا يبدو أنه يتوازى مع مدخل التدريب فى فصل اللغة حيث يقاد الطالب الحديث لأن يقلد المدرس بالضبط على قدر الإمكان دون أن يعطىَ أى تفسيرات تساعده لكى يميز المشعرات التى يستجيب لها المدرس الذى يعرف اللغة الأجنبية. ويدعم سلوك الطالب بالقبول ورضاء الذات حين يتبع قيادة المدرس. وهذا النموذج يبدو أنه يناسب تماما المراحل المبكرة جدا من تعلم اللغة الأجنبية، ولكنه شديد المحدودية إذا ما استمر فى مرحلة متقدمة، لأنه يؤدى فقط إلى نقل العناصر المتشابهة (أى القدرة على إنتاج الاستجابة المناسبة لمثير

يعاود الظهور فى نفس الهيئة [السابقة] لجلسة جديدة، وهو موقف لا يمكن أن يحدث بأى حال فى تبادل طبيعى للغة الأجنبية). وبهذه الطريقة يصبح السلوك المعتمد على المحاكاة متناغما مع المران المباشر direct practice لكاتونا Katona (ويلجا ٤٩).

والنموذج الثانى للتقليد هو السلوك الاستنساخى، حيث يكون على التابع أن يتعلم أن ينمذج سلوكه على قد سلوك شخص آخر خلال الاستجابة لمشعرات التشابه (والذى يكافأ لها بتخفيض القلق) والاستجابة لمشعرات الاختلاف (والتى تزيد من قوة باعث القلق). وخلال فترة التعلم هذه، يُجعل الطالب مدركا لنطاق التسامح الذى يمكن من خلاله أن يكون فعله act ممكن القبول كمحاكاة لفعل act النموذج بواسطة ردود أفعال مراقب يفحص من الخارج external critic والذى يثيب التشابه ويعاقب الاختلاف. وكنتيجة لذلك يصبح الناسخ مدركا للمشعرات التمييزية، وبذا يصبح قادرا على التصرف طبقا لبصيرته، فيتقدم تعلمه بمجهوداته الخاصة بدون احتياج إضافى لمدرس أو مراقب. إن هذا المدخل لموقف تعلم اللغة الأجنبية سوف يقترب كثيرا من "التعلم بالفهم" لكاتونا Katona (ويلجا ٤٩).

ولقد أكد كل من ميللر ودولارد حقيقة أن الفارق الأساسى بين السلوك الاستنساخى والسلوك المعتمد على المحاكاة، أنه فى النموذج الأول فإن المستنسخ يستجيب لمشعرات منتجة بالإثارة من سلوكه الخاص، والتى قد تَعلّم أن يميزها، كما أنه يستجيب لتلك الصادرة من استجابات النموذج، بينما فى النموذج الثانى – وهو السلوك المعتمد على المحاكاة – فإن الناسخ يعتمد على المعرفة الأرقى للقائد، وبذا فإن السلوك الاستنساخى يجعل من الممكن للفرد أن يتصرف طبقا لبصيرته هو فى المواقف المختلفة (ويلجا ٥٠).

ولعله يكون قد اتضح للقارئ أن هذه النظرية بنموذجيها تعتمد على نظريات نفسية عديدة؛ فهى أولا ذات طابع سلوكى طالما أن الهدف منها هو توجيه السلوك، فالمتعلم يجب ان تدفع لأن يحقق الاستجابة ثم يكافأ لاستجابته فى

وجود المشعر"، فهذا يعنى استخدام الإشراط الإجرائى لسكنر، ولكن الجديد هنا على إشراط سكنر – كما أشرنا سابقا – أن ذلك يجب ان يتم فى وجود المشعر. أما استخدام "الدوافع" و"تحفيز القلق" فى هذه النظرية فهو يعنى الانتقال إلى نظرية أخرى تماما تختلف عن نظرية سكنر حيث يوجد الكائن فى الاعتبار وتصبح المعادلة:

مثير ← كائن ← استجابة

ونصبح داخل مدرسة التحليل النفسى لفرويد هو وأضرابه الذين بحثوا فى مستوى الاتزان الهوميوستازى وعلاقته بالقلق والتوتر، أما اعتماد النظرية على "المحاكاة" ونقل التعلم باستخدام العناصر المتشابهة فينقلنا إلى ترابطية ثورندايك.

الفصل الثالث
نظريات اكتساب اللغة الأولى أو الثانية

تحدثنا فى الفصل الأول عن نظريات اكتساب اللغة الأولى أو لغة الأهل، وفى الفصل الثانى تحدثنا عن نظريات اكتساب اللغة الثانية، أما فى هذا الفصل فسوف نتناول نظريات عامة لاكتساب اللغة سواء كانت الأولى أم الثانية.

أ- العادة والتعلم: habit and learning

إن ما جعل بعض العلماء يخلطون بين مفهوم التعلم ومفهوم العادة، هو – كما يرى الدكتور فائق – ما لوحظ من تكون مجموعة ثابتة من الاستجابات لمجموعة ثابتة من المثيرات، حيث نجد أن هناك من الأشخاص من يلتزمون نوعا خاصا من السلوك فى مواقف بعينها، وتكرار هذا السلوك كلما تكررت هذه المواقف. ويبدو أن التفسير الملائم لهذه الملاحظات أن الشخص قد اعتاد أو اكتسب عادة الاستجابة لهذا الموقف بهذا السلوك أو ذاك (فائق ١٥٢). وبذا يصبح مفهوم "العادة" قريبا جدا من مفهوم "التعلم" فالتعلم فى علم النفس هو العملية التى يكتسب بواسطتها الشخص خبرات يستطيع عند استعادتها أن يقلل من جهوده ويختصر من طاقته ويحسن التصرف فى الجديد من المواقف. ومع ذلك فهناك فرق بين العادة والتعلم، فالمتأمل فى سلوك الإنسان – أو مجموعة عاداته السلوكية – لا يعجز أن يرى تعديلا مستمرا وتغييرا دائما يؤثران على السلوك. فما يسمى بعادات الإنسان ليست أمرا ثابتا ومحكما، بل هو أمر قابل للتعديل والتغيير، كل ما فى الأمر أن هناك جوانب سلوكية أقل عرضة للتغيير، وأخرى أكثر قابلية له. لذلك يمكن أن نميز عملية التعلم عن العادة فى قولنا بأن التعلم هو عملية يكتسب الإنسان بها عددا من المهارات الحركية ذات الطابع الارتقائى وقدرا من القدرات العقلية ذات الطابع التركيبى، حيث تتضح فى عملية اكتساب المهارات الحركية والقدرات العقلية

امذانية الإنسان فى مزجها وصياغتها صياغة ارقى للتعامل الأكفأ مع البيئة (انظر فائق ١٥٢-١٥٣). أما العادة فطابعها ليس ارتقائيا ولا تخضع للتغيير أو التركيب فهى سلوك متعلم أكثر استقرارا وثباتا. وعلى ذلك نستطيع أن نقول أن العادة سلوك آلى مستقر، أما التعلم فهو سلوك آلى يقبل الارتقاء.

وعن العلاقة بين العادات وتعلم اللغة، يصمم بروكس Brooks على أن تعلم اللغة لا يعنى حل المشكلات وإنما يعنى تكوين العادات وأدائها (ويلجا ١٥). وهذا الموقف يدعم سكنر Skinner الذى يرى أن تعليم اللغة وثيق الصلة بتكوين العادات، متخذا الإشراط الإجرائى procedural conditioning وسيلة لذلك (ويلجا ٣١). ولكى يتم تنمية العادات اللغوية، فإنه يتوصل إلى ذلك بنماذج المران pattern practice أو التدريب بالبناء اللغوى structure drill (ويلجا ١٥). ونلاحظ هنا أن بروكس وسكنر يوحدان بين العادة والتعلم على خلاف ما بينهما كما رأينا، غير أن ماورر Mowrer يرفض أن يقبل وجهة النظر التى ترى أن العادة ارتباط عصبى غير واع وآلى ومثبت fixed، أو أنه رباط بين مثير ما واستجابة ما، مؤكدا أن معظم السلوك يكون تحت التحكم الإرادى، وأن التعلم لا يثبت أفعالا actions بعينها، أو تحركات فى أى نمط آلى ميكانيكى (ويلجا ٣٣). ويقرر ماورر أيضا أن العادة هى مجموعة من التكافئات valances، أكثر منها رباط (محرك-استجابة)، وعلى ذلك فإن وقوع استجابة ما لن يتوقف على التشابه بين موقف موضوعى فى الماضى والحاضر، وإنما يتوقف على ما إذا كانت الاستجابة تنتج مثيرات متضايفة الاستجابة response related stimuli تكون ذات جاذبية cathexis بالنسبة للاحتياجات الجارية للكائن أم لا (ويلجا ٣٤).

أما هَلْ Hull، فقد كان مهتما منذ البداية بتكوين العادة، ولقد قبل فكرة أن التدعيم ذو أهمية أساسية. إن الأهمية القصوى لعوامله البينية intervening variables – كما رأيناها فى الباب الخاص بالمناهج – هو الباعث أو المحرك drive، ويعتبر التدعيم مؤثرا فى تكوين العادات لأنه يُخفِّض من الباعث، والبواعث هى حالات من التوتر الذى يُطَقِّى energize الكائن الحى، وهى

مؤسسة على احتياجات فيزيقية مثل الجوع والعطش والتى يصير إشباعها بالتدعيم الأولى فى صورة الطعام والماء (ويلجا ١٧١). وهناك طرق مرادفة للفعل فى علاقته بالهدف تسير جنبا إلى جنب بواسطة آلية متكاملة معللة، أو العامل البينى ويسمى رد فعل الهدف الجزئى السابق fractional antedating goal reaction والتى تقدم مثيرا تكون كل الاستجابات الصريحة مشروطة به، ولذلك فإنه يكون حاضرا حينما تتواجد أى من هذه الاستجابات. فإذا ما دُعِّمت واحدة من هذه الاستجابات، فإن الأعضاء الأخرى لعائلة الاستجابة habit family تتقوى ويزداد أيضا استعدادها لرد الفعل، وتُكوِّن استجابات العائلة تراتبا hierarchy بحيث تكون تلك الأقرب إلى الهدف هى الأقوى (ويلجا ١٧٢).

هذا وتعتمد طريقة تعلم اللغة الأجنبية بالسماع audiolingual method على العادة اعتمادا أساسيا حيث قد ورد فى الفرضية الأولى من فروضها الأربعة أن تعلم اللغة الأجنبية هو أساسا عملية ميكانيكية لتكوين العادة، والعادات تقوى بالتدعيم، وأن عادات اللغة تتكون بفاعلية أكثر بإعطاء الاستجابة الصحيحة وليس بارتكاب الأخطاء (ويلجا ١٩-٢٠).

ولعله يكون واضحا الآن أن المدخل للعادة هو الإشراط بنوعيه: الكلاسيكى والإجرائى، ورغم وجود خلاف فى التعريف بين العادة والتعلم، فلقد وحد سكنر وبروكس بينهما غير أن ماورر - كما سوف ترى بالتفصيل فى الفصل السادس الفقرة ج - رفض أن تكون العادة ارتباط عصبى غير واع والى بين المثير والاستجابة، مؤكدا أن معظم السلوك يكون تحت التحكم الإرادى على النحو الذى بيناه، فطبقا لنظريته فإن العواطف هى التى يمكن إشراطها وليس السلوك، وعلى ذلك فإن أى استجابة مشروطة هى استجابة عاطفية تعمل كمحرك يثير الفرد للفعل، وهذه العواطف تكون موجودة بين المثير والاستجابة كعوامل بينية intervening variables أو ردود أفعال وسيطة mediating reactions وهى بالتحديد الخوف والأمل ومقابلهما الراحة وخيبة الأمل والتى تصبح مشروطة

للمثيرات المرتبطة طبيعيا بحدث ما يبعث الثواب أو العقاب. وردود الأفعال الوسيطة هذه هى التى تُكوِّن العادة

ولكن قد يقول قائل: كيف يكون معظم السلوك تحت التحكم الإرادى وهو صادر عن العواطف؟ الواقع أن ماورر قد عالج هذه النقطة بأخذه بمبدأ التدعيم، فنظريته تقتضى نوعين من التدعيم؛ التدعيم المتزايد أو العقاب الثانوى حيث تنبعث عاطفة الخوف، والتدعيم المتناقص أو الثواب حيث يقل محرك الخوف، وهكذا يمكن التحكم فى السلوك.

والحقيقة أن سلوكية ماورر قد أعادت الدوافع مرة أخرى ليجعلها فى مركز السلوك وتصبح المعادلة كما يلى:

مثير ← دوافع ← استجابة

وهى بذلك لا تختلف كثيرا عن سلوكية هَلْ Hull، بل تكاد تكون نسخة منها، فلقد أحل هَلْ العوامل البينية بين المثير والاستجابة التى هى الباعث أو المحرك للسلوك، واهتم أيضا بالتدعيم فى تكوين العادات لأنه يخفض الباعث على النحو الذى عرفناه.

ب- انتقال التعلم والمعنى: transfer of learning and meaning

١- انتقال التعلم:

هناك نظريتان لانتقال أثر التعلم المدرسى لحل مشكلة ما إذا كان الأجدى أن نعلّم مهارات خاصة - وهى نظرية العناصر المتماثلة identical elements- أو أن الأجدى أن نعلم مهارات عامة وهى نظرية التدريب الشكلى formal discipline theory التى تفترض أن العقل مثل عضلة عامة تقوم بكل الأغراض، وأن أى تدريب عقلى مثل ذلك الذى تمدنا به اللغة اللاتينية أو الرياضيات مثلا، إنما يقوى تلك العضلة الفكرية أكثر مما يفعل تعلم المهارات اليدوية، ولقد هاجم ثورندايك نظرية التدريب الشكلى وقام عام ١٩٢٤ باختبارات ذكاء على عدد كبير من الطلبة انتهى منها إلى تساوى النظريتين من جهة انتقال

أثر التعلم، غير أن ثورندايك اكتشف أن المجموعة التى اكتسبت تدريبها عن طريق المواد العملية، كان أداؤها أحسن بالنسبة للمواد العملية، وأن مجموعة المواد الأكاديمية كان أداؤها أحسن بالنسبة للمواد الأكاديمية، وبالرغم من أن ذلك لا يعتبر مفاجئا، إلا أنه يوضح أن آثار التدريب هى إلى حد كبير أشد خصوصية مما افترضته نظرية التدريب الشكلى. ومن ذلك وصل ثورندايك ومعاونوه إلى اقتناع بأن الانتقال يحدث بين الأفعال المختلفة، فقط بالقدر الذى تتضمن به هذه الأفعال عناصر متماثلة أو متشابهة [حتى يحدثَ التعميم وتنتقلَ الخبرة]، وعلى ذلك فإن انتقال أثر التدريب يمكن الآن دراسته على أساس درجة التشابه بين المثيرات والاستجابات التى تتدخل فى أداء فعلين مختلفين (سارنوف ١٣٥-١٣٦).

أما عن العوامل التى تؤثر فى انتقال أثر التعلم فقد وُجد أن بعضها يتعلق بالمثير وبعضها يتعلق بالاستجابة، فبالنسبة للعوامل التى تتعلق بالمثير، وهو ما سُمِّىَ تعميم المثير stimulus generalization s.g (مثل خوف الطفل من القطن لأنه تعلم أن يخاف من الفأر الأبيض)، فلقد وُجد أن الاستجابة تنتقل بشكل إيجابى من موقف إلى آخر بناءا على تشابه الموقفين [أى تشابه المثيرين]، أما إذا قل التشابه حدث العكس، أى أنه كلما قل وجه الشبه بين الموقف الجديد والموقف القديم، قلت بالتالى الدرجة التى ينتقل بها أثر التعلم [حيث استحال التعميم] (سارنوف ١٣٦).

أما عن العوامل التى تتصل بالاستجابة فى انتقال أثر التعلم، وبناءا على قاعدة بسيطة فى علم النفس، إذا انتقلتَ من موقف إلى آخر، واحتفظتَ بالمثيرات ثابتة، وغيرتَ من الاستجابات فإنك تحصل على انتقال سلبى لأثر التدريب. وإن أحسن مثل لذلك هو الشخص الذى تعلم أن يقود سيارة ذات نقل عادى ثم غير إلى سيارة من نفس الطراز ولكن ذات نقل آلى، إن المثيرات فى الموقفين لا تختلف اختلافا كبيرا، ولكن الاستجابات تختلف اختلافا جذريا. فمثل هذا الشخص سوف يجد نفسه يضغط بعصبية على مكان فاصل التروس بقدمه اليسرى [ولكنه لن يجده]، ويلتمس بيده اليمنى المكان الذى تعود أن يجد فيه ناقل السرعة [ولكنه

لن يجده]. أما فى المختبر فيكون تعلم المقطع الثنائى جزاد بيف أكثر صعوبة إذا كنت قد تعلمت جزاد-جيج مما لو كنت قد تعلمت فى السابق مقطعا ثنائيا لا يحتوى على جزاد (سارنوف ١٣٧). لانه لا توجد علاقة بين الاستجابتين، إذ لا توجد علاقة بين (بيف) و (جيج). على أنه فى الحالات التى تكون فيها الاستجابات غير متعارضة، من الممكن حدوث انتقال إيجابى لأثر التعلم. فلو علمنا المفحوص مثلا الثنائى (جزاد-ضوء). أمكن أن يتعلم بسهولة الثنائى الجديد (جزاد-ظلام)، لأن هناك علاقة دلالية بين (الضوء) و(الظلام)، أى أن هناك علاقة غير متعارضة بين الاستجابتين. وهذا يعنى بوضوح أنه عند استبدال الاستجابات، فإن أحد أسباب الانتقال السلبى قد يكون راجعا إلى التعارض بين الاستجابتين كما حدث فى حالة (جزاد-بيف) و (جزاد-جيج)، أما فى حالة عدم وجود تعارض بين الاستجابتين كما فى حالة (جزاد-ضوء) و (جزاد-ظلام) حدث انتقال إيجابى لأثر التعلم وهذا هو مضمون التجربة التى أجراها جارفيس باستيان Jarvis Bastian (انظر سارنوف ١٣٧).

وغنى عن البيان، فإن تغيير المثير سوف يعود قطعا بأثر سلبى على انتقال التعلم. أما عن علاقة ذلك بعلم اللغة النفسى، فإنه يتجلى لنا عندما نتعلم لغة أجنبية ثم نشرع فى ممارستها مع أهلها خارج الفصل، فإن الموقف الجديد يختلف بالتأكيد عن القديم فنتعثر فى الكلام، وذلك ناتج من الانتقال السلبى لأثر التعلم، إذ إما أن يختلف الموضوع وإما أن يختلف الأفراد الموجه لهم الموضوع، وكلما زاد الاختلاف كلما كان الانتقال سلبيا، أما إذا قل زاد انتقال أثر التعلم، وهذا يدفع معلمى اللغة الثانية إلى مراعاة ذلك فى تدريباتهم.

ويتجلى أيضا أثر انتقال التعلم حينما يتكلم أحد الأسبان أو أحد العرب مثلا اللغة الإنجليزية بلكنة accent تبين جنسيته، عندئذ يقال إن قواعد نطق لغته الأولى قد انتقلت إلى الإنجليزية (إيفلين ١٨) وهذا معناه أنه حدث انتقال سلبى للتعلم ، حلت الاستجابة المتعلمة قديما محل الاستجابة الجديدة، أى حدث تداخل بين الاستجابتين ولعل هذا ما حدا بالجاشطالتيين إلى وضع نظرية فى نقل التعلم مؤداها أن "الفهم"

للقاعدة، ولكافة الكيفيات الخاصة بموقف ما، وللعلاقات بين الأجزاء من ناحية أخرى، يؤدى إلى تطبيق أفضل للتعلم فى مواقف مختلفة فيزيقيا، وهذا هو مدخل الجشطالتيين لنقل التدريب، ويسمى تغيير الترتيب transposition وهو يكمل نقل العناصر المتماثلة عند ثورندايك identical elements (ويلجا ١٨٠).

فبالنسبة لثورندايك فإن النقل يحدث حينما تعاود عناصر معينة - سبق تعلمها - ظهورها فى موقف جديد، وهذه العناصر ليست بالضرورة وقائع facts [ملموسة]، فقد تكون عناصر الطريقة method أو التوجه attitude، فعناصر النماذج التى مورست فى تدريب النموذج pattern drill، سوف تنتقل إلى المواقف حين تتماثل الكلمات أو العبارات المثيرة. والقدرة على استخدام أجزاء جملة ما سوف تنتقل إلى موقف جديد حيث تكون هذه الخبرة مناسبة. وعلى ذلك ففى حالة الجمل اليومية البسيطة حيث تكون المثيرات غير متغيرة نسبيا، فإن الخبرة فى الفصل بالنماذج والحوارات المحفوظة سوف تنتقل للموقف الجديد (ويلجا ١٢٦-١٢٧) إن وجهة نظر ثورندايك تتسق مع طريقة تدريس اللغة باستخدام القياس analogy وهى مناسبة تماما - كما تقول ويلجا - للمستوى الاستخدامى لتعلم اللغة الأجنبية (ويلجا ١٢٧).

أما طبقا لوجهة نظر الجشطالت عن تغيير الترتيب transposition، فإن ما ينقل لموقف ما جديد هو العلاقات المدركة. فالمبادئ المشتركة تُوسط التعلم بين موقفين مختلفين تماما. وهذا يتيح نقلا أفضل أكثر من الاعتماد على العناصر المتماثلة، والتى قد لا تعاود ظهورها فى الموقف الحاسم، أو ربما لا تُدرَك أثناء معاودة ظهورها (ويلجا ١٢٧). والحقيقة أن النقد الموجه إلى نقل التعلم عن طريق العناصر المتماثلة لثورندايك، من أنها - أو حتى على الأقل بعضها - قد لا تعاود ظهورها، يمكن يوجه هو نفسه الى نقل التعلم عن طريق العلاقات المدركة. اذ قد لا تعاود هذه العلاقات كلها او بعضها ظهورها فى الموقف الجديد مع وجود التماثل للعناصر .

غير ان استعداد الطالب لتقبل اللغة الثانيه أداه لاستخدامها فى تحقيق أهـافه هو عامل مؤثر لا علاقة له لا بتغير المير ، و لا بتغير الاستجابة، فلو كان الطالب فى أثناء عمله فى فصل اللغة الاجنبية يدرك استخدام الأبنية اللغوية وتكرار جمل اللغة الاجنبيه على انها تمرينات للفصل وغير مرتبطة باهتمامات الحياة الحقيقية، فكل ذلك حينئذ - لن يقفز إلى ذهنه فى موقف للحياة الواقعية، وسيميل إلى أن يلجأ إلى لغته الخاصة حتى مع الأجانب - للتواصل الحقيقى. أما اذا كان أثناء عمله فى الفصل قد تعلم أن يدرك اللغة الأجنبية على أساس أنها أداة للتعبير عن أفكاره وللتواصل مع الآخرين، فإن ذلك سوف يساعده على أن يعبر الحاجز الأول للخجل الذى يواجهه معظم الأفراد حين تتاح لهم أول فرصة لاستخدام معارفهم المكتسبة فى الفصل عن اللغة الأجنبية فى مواجهة حقيقية مع أصحاب تلك اللغة (ويلجا ١٢٧-١٢٨).

ومما يؤثر سلبيا أيضا على نقل تعلم اللغة الأجنبية إلى المواقف المختلفة فى الحياة الواقعية، هو الحالة النفسية للطلبة أثناء الدراسة، ففى الحالات التى تدرس فيها اللغة الأجنبية فى المدرسة وتتضمن خبرات غير سارة ومربكة، فإن استجابات اللغة الأجنبية تصبح قادرة على أن تبعث مثيرات أشرطت لعواطف القلق واليأس، ولذلك فإنها سوف تتداعى مع توجهات للتجنب avoidance، والعكس صحيح (ويلجا ١٢٨).

٢- نقل المعنى أو المفهوم:

تضفى المفاهيم concepts أو المعانى بصفة عامة، نوعا من العمومية على خبراتنا، ولو لم يكن بالإمكان تكوين أو استخدام المفاهيم، لاستجبنا لكل حالة تمثل المفهوم كما لو كنا لا نعرف شيئا عنها، ولكان علينا أن نتعلم معناها فى كل موقف جديد، فالمفاهيم إذن أساسية فى نقل المعلومات والمهارات المكتسبة فى موقف ما إلى آخر (ساربوف ١٣٤)، ونستطيع بذلك أن نقول أن أبسط عملية لانتقال التعلم هو انتقال المفهوم أو المعنى من فرد الى آخر .

ولكن ما هو القول لو كانت الكلمة الواحدة تحتوى على اكثر من مفهوم واحد ككلمة الكتاب مثلا التى تعنى القرآن الكريم كما تعنى كتاب النحو لسيبويه وتعنى ايضا سجل أعمال الإنسان فى دنياه عند المسلمين ... الخ؟ لقد قسم العلماء الدلالة الى قسمين، مركزى core meaning وهامشى. فالمعنى المركزى هو أكثر معانى الكلمة حسية، أما المعنى الهامشى فهو ما يعترى هذا المعنى المركزى من مجاز، فأى هذه المعانى أكثر قابلية للنقل؟ لقد وجد كِلرمان Kellerman ترابطا قويا بين المركزية coreness والقابلية للنقل، وعند البحث عن سمات المركزية، وجد أن المعانى المجسمة concrete [أى المركزية] ليست كلها بالضرورة أكثر قابلية للنقل من المعانى المجردة abstract، وعلى ذلك فإننا لو أخذنا المركزية فى الاعتبار، فإن المجرد لا يقابل المجسم ببساطة. إن التصور imagery القوى يمكن ان يكون سمة للمركزية طالما أنه قد ترابط مع أحكامها. ومع ذلك فليس هناك ترابط ذو بال بين التصور القوى والقابلية للنقل. ولقد حُكم على التوسيع المجازى لمعانى المركز بأنها لا تتشابه مع المركز حرفيا [وهذا أمر متوقع]، ومع ذلك فقد تكون أكثر قابلية للنقل من المعانى الحرفية [التى لا تخضع للمجاز] والتى حُكِم عليها بأنها أقل تشابها. ولذلك فقد وجد كلرمان أنه لا توجد علاقة بسيطة بين المسافة الخطية بعيدا عن المركز من جهة والقابلية للنقل من جهة أخرى. وتفترض النتائج الأولية لدراسة جوردون أن النقل يمكن أن يرتبط أكثر بالأحكام عن كيف يكون الاستخدام المجازى idiomatic ربما أكثر من الأحكام عن المركزية. وهذه الدراسة المستمرة هامة جدا منذ أن بدأ مفهوم المركز/الهامش (المرتبطة بنظرية الطبيعية naturalness كمعلَّم marked / وغير معلَّم unmarked، أو لغة منعادلة / لغة محددة)، وكل ذلك اعتبر هاما فى التنبؤ بسهولة التعلم وكذا القابلية للنقل (إيفلين ٧٣).

والحقيقة اننا سوف نرى فى باب القضايا (الفصل الثالث عشر، الفقرة ح ٤)، دراسات عملية لعلها تثبت وجود مفهوم المركزية لدى الأفراد.

نظرية العاملين المعدله لماورر — Mowrer's Revised Two Factors Theory

سميت نظريه ماورر نظريه العاملين لأنه يصدر مبدئيا عن نوعين من التدعيم، التدعيم السار ايجابيا أو العقاب النابوى (حيث تبعث عاطفة الخوف أو اليأس) والتدعيم المتناقص او الثواب (حيث ينخفض باعث الخوف أو محركه وينبعث الأمل والرضى) (ويلجا ١٨٤). ونظرية العاملين نظرية عامة فى التعلم، ولقد استخدمتها ويلجا فى تحليل تعلم اللغة الثانية بالسماع audio-lingual method.

اهتم السلوكيون الجدد ومنهم ماورر بالخوف أو القلق كمتغير بينى intervening variable وانتهت نظرية العاملين لماورر إلى اقتناعه أن إشراط عاطفتى الأمل والخوف أساسيان لعملية التعلم. وتحاول نظريته القول بأن الإشراط التقليدى [أى إشراط بافلوف] وكذا التعلم بالمحاولة والخطأ لثورندايك، ما هما إلا نموذج واحد هو التعلم بالإشارة sign حيث يتعلم الكائن أن يتجاوب مع الإشارات والعلامات مثل تجاوبه مع الأشياء المشار إليها. ولكى نفهم معنى العلامة sign عند ماورر لا بد من الرجوع إلى معناها عند أورجود Osgood. فباستبدال المثير [بوسيط يرافق المثير الطبيعى] فإن المثيرات التى تظهر لنا برفقة المثير الطبيعى تشرط إلى نفس رد فعل الوسيط mediating reaction وبذا تصبح علامات على الموضوع المثير، وعندما يعود ظهورها فإنها تبعث نفس رد فعل الوسيط كما لو كان موضوع المثير حاضرا. ويحدث ذلك عادة بطريقة مخففة. وعلى ذلك فإن "الكلمات" يمكن أن تكون "علامات" للمواضيع المثيرة (ويلجا ١٨٤) فطبقا لنظرية ماورر، فإن العواطف هى التى يمكن إشراطها وليس السلوك. وعلى ذلك فإن أى استجابة مشروطة هى استجابة عاطفية تعمل كمحرك يثير الفرد للفعل. وعاطفتا الخوف والأمل ومقابلهما الراحة relief وخيبة الأمل disappointment هى عوامل بينية intervening variables (م) أو ردود أفعال وسيطة mediating reactions والتى تصبح مشروطة للمثيرات المرتبطة طبيعيا بحدث ما يبعث الثواب أو العقاب. وردود الأفعال الوسيطة هذه هى التى تكون العادة (ويلجا ١٨٤)

وكما سبق أن قلنا فإن نظرية ماورر هى نظرية العاملين لأنه يقتضى ابتداءا نوعين من التدعيم: التدعيم المتزايد او العقاب الثانوى (حيث تتبعث عاطفة الخوف أو الإحباط)، والتدعيم المتناقص أو الثواب (حيث يقل محرك الخوف وينبعث الأمل والراحة). ففى التدعيم المتزايد أو فى موقف عقابى ينبعث الخوف بعلامة تشير إلى وقوع خطر وشيك من مثير مؤلم، أو أن اليأس ينبعث نتيجة لانسحاب علامة بعث الأمل قبل تأييدها. وهذه العواطف قد سبق إشراطها لمثيرات بيئية خارجية أو مثيرات متضايفة الاستجابة response-correlated stimuli ذات خصائص نشطة وملموسة، أو سمات تدل على أنها عضلية المنشأ proprioceptive (م) والتى تُكوّن جزءا من الإحساس المعاش عندما نعمل عملا ما. وعندما يحركنا الخوف للفعل، فهناك مردود إما موجب (جاذب)، أو سالب (طارد) صادر من هذه الإثارة. ومع التدعيم المتزايد أو العقاب الثانوى، فإن الخوف قد يعمل كمحرك للفعل إذا كان المثير خارجيا، ويسبب سلوكا تجنبيا موجَبا active avoidance كدفعه للهروب من الموقف. ومن ناحية أخرى فإن الإثارة متضايفة الاستجابة أو المردود السلبى قد يسبب صراعا حينما يكون محرك الخوف نشطا. وهذا سوف يكبح الفعل ويسبب سلوكا تجنبيا سالبا passive avoidance behavior كدفعة للبقاء بدون نشاط والبقاء بعيدا عن الموقف غير السار (ويلجا ١٨٤-١٨٥). وكل من الأمل والراحة يدعمان ويكونان نوعين من التدعيم الثانوى. ومرة أخرى فإن رد الفعل الوسيط ممثلا بهذه العواطف هو الذى يكوّن العادة وليست الاستجابة الفيزيقية (ويلجا ١٨٥).

ونحن نشك أن يسلك التعلم هذا السلوك المعقد المتشابك، فلو كانت كل كلمة نتعلمها تسير فى هذه الغابة من الرموز والعمليات، فما بالك بجملة تتكون من بضع كلمات، أو مقطعا يتكون من بضع جمل؟ إن هذا التعقيد وكثرة الرموز والعمليات النفسية فى هذا النموذج قد تجاهلت تماما قدرات الذاكرة قصيرة المدى short term memory، كما انى لا أظن أن مثل هذا النموذج شديد التعقيد، يمكن أن يدخل فى نجارب معملية فى بعد من الأيام.

د- **التماسك العاطفي**: affective bond

إن واحدا من الفروض التى تفسر سهولة تعلم لغة الأم motherese والكلام مع الأجانب foreigners هو التماسك العاطفى، والتماسك العاطفى عبارة عن قوة العلاقة التى تربط بين المتحدث والمستمع سواء كان طفلا يتعلم لغة أبويه، أو يافعا يتعلم لغة أجنبية. ولقد وجد العلماء أن التماسك العاطفى يمكنه أن يدعم تعلم اللغة الأولى أو الثانية، وعادة ما يقوم المتحدث ابن اللغة بخلق التماسك العاطفى الذى يتجلى فى صورة تسامح ابن اللغة عن بعض القواعد اللغوية سواء كانت صوتية أو مورفولوجية أو نظمية أو حتى دلالية، وذلك من خلال التفاعل اللفظى بين ابن اللغة والمتعلم. وتحكى لنا فرجسون Ferguson ما جرى من حديث بين زويلا Zoila وهى تتكلم الأسبانية وتتعلم الإنجليزية مع صديقتها رينا Rena التى تتكلم الإنجليزية فلقد كانت رينا صاحبة اللغة - وليست التى تتعلم - هى التى تتوافق مع التى تتعلم. فلقد عضونت incorporated صيغ اللغة الخليط interlanguage مع لغتها على ما فيها من قصور (سنرى ذلك بالتفصيل فى باب القضايا، الفصل الرابع عشر، الفقرة ب). فبينما عكس كلام رينا كلام المتعلمة فى معظم الجوانب، فإنه لا يناظره مناظرة تامة... ولم يكن هناك دليل على أن زويلا كانت تتحرك تجاه الاستخدام الصحيح لضمائر الملكية، ويبدو واضحا أن وظيفة كلام الأجانب فى المعطيات، لا يمكن أن يستخدم لكى يدعم فكرة أن كلامهم له وظيفة تعليمية تفيد المتعلم صراحة أو ضمنا. ومع ذلك فإن التبادل بين زويلا ورينا هو مثال على أن كلام الأجانب يعلى من شأن تواصل سهل ويساعد على إيجاد تماسك عاطفى (إيفلين ١٨١).

وبالطبع لن نجد صعوبة فى أن نجد أمثلة فى حياتنا لحديثنا مع الأطفال، أو لحديث الأم مع طفلها، فإننا لا نصحح للطفل أخطاءه دوما، بل إن الأغلب هو أن نتغاضى عن أخطائه ونستخدم نفس صيغه النحوية ومفرداته، وفى كثير من الأحيان نستملح هذه الأخطاء، وكل ذلك يحدث من جراء تعاطفنا مع الصغار.

هـ- نظرية الطبيعية[١]: Naturalness theory

نستطيع أن نصوغ منطوقا لنظرية الطبيعية مؤداه أن القطع الصوتية segments سواء كانت فونيمات phonemes أو مقاطع syllables الأكثر ترددا والأسبق فى اكتسابها فى معظم اللغات هى أصوات طبيعية، أما تلك الأقل ترددا فهى أقل طبيعية.

١- منشأ النظرية:

لقد كان البحث فى اللغة الخليط interlanguage هو المهد الذى نشأت فيه نظرية الطبيعية، فلقد كان البحث وصفيا فى أساسه، ومعنى ذلك أنه لا توجد فرضيات claims قوية أبعد من بعض العالميات universals لتعلم اللغة، وفى داخل هذه الجديلة نجد وصفا لنظرية الطبيعية، وأن المقطع syllable – على سبيل المثال – وحدة عالمية فى الفونولوجيا وتنبؤات عن المركزية coreness أو التميز فى المعجم (إيفلين ٢٣٥). فلقد ارتأى بعض الباحثين أن بعض القطع segments (الفونيمات phonemes والمقاطع syllables) بالإضافة إلى بعض العمليات الفونولوجية عالمية تقريبا، فعلى سبيل المثال، فإن معظم اللغات تحتوى على سلاسل من الوقفيات المهموسة voiceless stops مثل /p, t, k/، غير أن الفونيم /c/ وهو فونيم لثوى حنكى وقفى alveopalatal أقل ترددا، ربما لأنه شديد الصعوبة فى نطقه، ولذلك فإن الفونيمات الأكثر سهولة فى نطقها هى أكثر طبيعية من تلك الصعبة (إيفلين ٢٥). إن المساحة اللثوية الأسنانية تبدو مكانا سهلا وطبيعيا للنطق، فمعظم اللغات تمتلك سلاسل من الوقفيات المهموسة /p, t, k/ ...، ومعظم اللغات تمتلك احتكاكيات fricatives، ومعظم الشائع منها هو اللثوى /s/. وبالمثل فمعظم اللغات تمتلك لثويا أنفيا /n/، ومرة أخرى فإن ذلك يبدو أنه متعلق بسهولة النطق فى المساحة الأسنانية واللثوية. ولقد رتب شين Schane (١٩٧٣) أمثلة للقِطَع الطبيعية وكذا العمليات الطبيعية (إيفلين ٢٥-٢٦). وكثير من القواعد

---

[١] كنت أفضل أن أترجم كلمة naturalness بالكلمة العربية: الطبيعانية، ولكنى عدلت عن ذلك لغرابتها.

الطبيعية لنحو النطق اثناء الكلام السريع مرتبطة بالحركه الطبيعية تجاه المقطع المفتوح cv، ولقد افترض ان كل اللغات تشترك فى بنية المقطع الرئيسى المفتوح، فهو نموذج المقطع الوحيد الموجود فى كل اللغات، وبعض اللغات تعتمد على المقطع المفتوح أكثر من غيرها [كاليابانية مثلاً] (إيفلين ٢٧).

٢- نظرية الطبيعية تفسر أخطاء اللغة الثانية:

إن أهم هدف لأى نظرية علمية هو قدرتها على التنبؤ بالظواهر أو تفسيرها، بل إن هذه القدرة هى الدليل الأساسى على قبول النظرية. ولقد افترضت تارون Tarone (١٩٧٦) أن بعض الأخطاء لمتعلمى اللغة الثانية ربما ترجع إلى الضغط الطبيعى لاستخدام المقطع المفتوح cv فى اللغة الجديدة. وأداء اللغة الثانية هو أيضا موقفٌ ضاغط لمتعلمين كثيرين، ولذلك وحتى لو كان لديهم تجمعات صوامت فى لغتهم الأولى فقد يعانون عند إنتاج المقاطع المفتوحة فى الإنجليزية. أما معطيات اللغة الخليط interlanguage فينبغى أن تكون ثرية جدا بالمقاطع المفتوحة، ولاختبار هذه الفرضية فلقد أجرت تارون دراسة لها سوف نطلع عليها فى باب القضايا، الفصل الثالث عشر، الفقرة ج-٤.

٣- بعض قواعد نظرية الطبيعية:

ذكرنا فيما سبق أن أهم أهداف "النظرية" هو التنبؤ. ونظرية الطبيعية بهذا الاعتبار تتنبأ ببعض التنبؤات التى صاغتها فى هيئة قواعد، فكما تقول إيفلين أنه يمكن الاعتقاد فى مقياس للسهولة/الصعوبة الطبيعية naturalness للمورفيمات تماما كما يمكن للمرء أن يعتقد فى قواعد الطبيعية فى الفونولوجيا. وفيما يلى سلسلة من عبارات الطبيعية بالنسبة للمورفيم:

١- المورفيمات المقيدة bound morphemes أصعب من المورفيمات الحرة free، ويوضع النبر من الوجهة الأكثر عالمية على المقطع قبل الأخير penultimate، وعلى ذلك فإن اللواصق affixes ليست ظاهرة من الوجهة

الإدراكية. فهى لا تبرر لنافى تيار الكلام. إن المورفيمات الحرة يمكن تعلمها كمواد معجمية اى ككلمات كاملة أكثر من اللواصق.

٢ اللواصق المستقرة مورفولوحيا سوف تكون أسهل فى تعلمها من تلك التى تظهر فى صور متعددة. فعلى سبيل المثال [-ing] سوف تكون أسهل من الصيغ المتنوعة التى للجمع والملكية والشخص الثالث المفرد (s, z, iz).

٣- اللواصق ذات الوظيفة الدلالية الواضحة، سوف تكون أسهل من تلك التى ليس لها وظيفة واضحة، فالجمع والملكية مثلا سوف يُتعلمان قبل المدة aspect.

٤- اللواصق عالية التردد - فى أى لغة - سوف تُتعلم قبل واطية التردد. فمثلا لواصق الجمع قبل المدة.

٥- اللواصق التى تؤثر على الصيغة الفونولوجية لجذر الكلمة سوف تكون أكثر صعوبة من تلك التى لا تُغير الجذر stem.

٦- الفصائل categories الأكثر عالمية، والمعلمة marked بالمورفولوجيا [أى التى تنتهى بأحد المورفيمات مثل كلمة boys]، سوف تكون أكثر سهولة من تلك الأقل عالمية.

٧- علامات الإعراب inflection سوف تطبق بدقة أكبر على أفعال الأحداث action وعلى الأسماء الأكثر تماسكا concrete [أى التى تطلق على محسوسات]، والمرئية أكثر منها بالنسبة للأفعال التى تصف الحالة والأفعال المجردة، والأسماء الصعب رؤيتها.

٨- سوف يطبق الاعراب بدقة أكبر حيثما يمكن نقل نسق الفصائل المعجمية من اللغه الأولى إلى اللغه الثانيه (إيفلين ٥٤).

كل ما سبق متوقع ومطلوب إثباته، كما أن هناك بعض المصاعب التى واجهت النظرية عند تطبيقها وسوف نرى ذلك فى الفصل الثالث عشر، الفقرة (د) فى باب القضايا الخاص بالتطبيق.

و - **حالات الذات**: ego-states

وهذه الفرضية ترى أن الإنسان لابد ان يتقمص حالة من الحالات التى عاشها قبل ذلك، أو من الحالات التى تحيط به فى بيئته، وهذه الحالات التى يتقمصها تعود فتوجه سلوكه اللغوى وغير اللغوى بعد ذلك، والإنسان الواحد لا يبقى على حالة واحدة كما يرى ستيفك، فقد يتغير سلوك الفرد فجأة، فبعد أن كنا نراه متزنا منطقيا، نراه يهتز فجأة ثم يتحدث بسرعة وهو على وشك البكاء. وعلى العكس من ذلك، قد نرى شخصا يتصرف بنفاد صبر طفل صغير، ثم نراه - هو فى ذاته - يتحول فجأة إلى إنسان رزين ذى نظر ثاقب. ومن وجهة نظر التحليل التدافعى transactional analysis [سوف نتحدث عنه بالتفصيل فى الفقرة القادمة] فإن كل حالة من هذه الحالات تسمى "حالة ذات"، ويمكن حصرها داخل الفرد فى ثلاث حالات فقط لا تزيد ولا تقل. ويؤكد بعض العلماء أن حالات الذات ليست مجرد أبنية نظرية بل إنها حقائق نفسية، وهى تتوقف على سجل الذاكرة، وظهور إحدى هذه الحالات يتوقف على مدى تغلبها على زميلتيها. وتسمى هذه الحالات:

الذات الأبوية parent-ego

ذات اليافع adult-ego

الذات الطفلية infantile or child-ego

(ستيفك ٦٦).

الحقيقة أن حصر حالات الذات فى ثلاث حالات فقط فيه تبسيط شديد، فلماذا لا نضيف مثلا حالة رابعة للأُخوَة أو غير ذلك؟ وواضح هنا مدى تأثر هذه الفرضية بمدرسة التحليل النفسى لفرويد حيث يرى أن الشخصية الواحده تنحل الى ثلاث شخصيات هى: الهُو والأنا والأنا الأعلا. وعلى أى حال فإن كافه هذه

الأوصاف تقع فى نطاق الكيف ولا يمكن قياسها، والأفضل إرجاع حالات الذات إلى حالات فيزيقية يمكن قياسها موضوعيا، أو إرجاعها على الأقل لحالات سلوكية يمكن وصفها وتقنينها، وهذا ما حاول ستيفك أن يفعله، وبذا تكتسب حالات الذات صفة موضوعية تصلح للتجريب، أما عن هذه الحالات فهى:

١- **الذات الطفلية:** وهذه الذات هى نتاج للذكريات حول تفكيرنا وأفعالنا، خاصة كيف نشعر قبل الخامسة تقريبا، ثم يذهب الطفل إلى المدرسة وتظل هذه الذكريات مسجلة فى ذاكرته مثل أبويه تماما، ويكتسب الطفل بعض علامات التواصل غير المنطوقة non-verbal signs بالإضافة إلى بعض التعبيرات مثل: أرغب-لا أعرف، وفى هذه المرحلة تتشكل أهم جوانب شخصية الطفل مثل السليقة intuition، والإبداع والتلقائية فى الحركة، والرغبة فى الاستمتاع، وكافة ذلك يؤدى عند تعلم اللغة إلى التقبل receptivity والإنتاجية productivity، ومن ضمن ما يسجله الطفل فى ذاكرته عن نفسه هو شعوره بأنه غير كفء أو أنه على خطأ، أو أنه موضع رفض. وتظل هذه المشاعر تلاحقه إلى أن يكبر وتصبح الأساس لمقولته: أنا لست على ما يرام (ستيفك ٦٧-٦٨). ولا شك أن هذه المفاهيم صدى لمفاهيم الكبت فى مدرسة التحليل النفسى.

٢- **الذات اليافعة:** تبدأ هذه المرحلة عندما يصبح الطفل قادرا على التجوال بمفرده، عندئذ يبدأ الفرد فى تقييم appraise ما يحيطه تقييما موضوعيا، ويحسب الإمكانيات والاحتمالات بناء على خبراته السابقة، كما أن كثرة الأسئلة فى هذه الفترة إعلان عن بداية الشباب، وهو يوائم فى هذه الفترة بين ما يريده هو وما يريده أبواه لكى يتخذ قراره. كما أنه يستخدم أسئلة مثل: من؟ ماذا؟ لماذا؟. وتعبيرات مثل. هذا محتمل، فى رأيى كذا وكذا بدلا من التعبيرات العنيفة dogmatic (ستيفك ٦٨-٦٩).

٣- **الذات الأبوية:** وهى حالات من الذات الانسانية التى يستمدها الفرد من أبويه، ولكنها تستمد معلوماتها من أى مصدر آخر تعرّض له الطفل أثناء اكتسابه لخبراته. وأهم ما تتضمنه هو القواعد التى عُلّمت للطفل، ولكن أيضا طرق الحياة التى راها وسمعها من حوله (هارس Harris ١٩٦٨). وأشرطة الذاكرة هذه لا يمكن مسحها وتؤثر على الفرد طوال حياته. وهناك مظاهر تدل على اللحظات التى يكون الفرد خاضعا فيها لهذه الذات، قد تكون غير لفظية مثل تقطيب الجبين، أو تحذير بالإصبع أو نظرة خوف أو عدم رضا، أو أن يربت على رأس شخص اخر وهناك علامات أخرى لفظية يتفوه بها مثل: دائما – أبدا – لو كنت مكانك – ينبغى – يجب، بالإضافة إلى استخدامه نفس نبرات وتعبيرات الأبوين. وتظهر الذات الأبوية ليس فقط عندما يصبح الفرد أبا أو أما، بل تظهر منذ الطفولة أثناء اللعب. أما عن علاقة الذات الأبوية بالدرس اللغوى [داخل الفصل]، فإنه عند تحليلنا للأنشطة التى تصاحب التدريب اللغوى language drill، فسوف نجد أنه من المفيد أن نميز بين الوظيفة الطبيعية أو العناية الغذائية وبين الأبوين ووظائفهم القيادية (ستيفك ٦٦-٦٧). ولأن المدرس بشر فقد يعتريه القلق anxiety مثل سائر البشر، ولذلك فقد يبحث عن الحماية، أو التحرر من هذه المشاعر بأن يتقمص حالة الوالدين فى الفصل (ستيفك ٨٦).

ز- **التحليل التدافعى:** transactional analysis

تحاول هذه النظرية أن تصف لنا وتفسر التواصل الإنسانى على المستوى الاجتماعى والنفسى واللغوى، ولقد أقام برن Bern وهاريس Harris هذه النظرية على أساس أن التدافع الذى يكون بين المتحدث والمستمع هو المنبع الأساسى للحوار. وعلى المدرس حين يشرع فى إنشاء تدريبه اللغوى، أن يراعى هذا المبدأ فى التدريب.

التدافع هو تبادل الضربات، والضربة stroke عند برن وهاريس هى الوحدة الأساسية فى التفاعل الإنسانى، وهى أى عمل يتضمن مسرفه وجود شخص

اخر. وهناك بالطبع ضربات طيبة وأخرى مؤلمة والناس يختلفون فى مدى احتياجهم للتضارب، ولكن حتى لو كان التضارب مؤلما، فهو أفضل من العجز عنه إن تبادل الضربات هو تدافع، وهذا التدافع الذى يحدث بين الأفراد، يتوقف على حالة الذات ego state، فقد يأخذ التدافع صورة (والد-والد) أو (والد-طفل) أو (يافع-يافع). وقد يؤدى أحدهم دورا لا يوافق عليه الطرف الآخر، مما يوجد نوعا من التنازع بينهما crossed transaction، وهو يمنع عموما من التواصل المُرضى بين الناس، غير أن هذا التنازع يؤدى بدوره [منعا من التصادم]، إلى وجود صورة أخرى هى التدافع المستتر ulterior transaction. فهناك إذن - على المستوى الاجتماعى - وضع ظاهر قد يكون (يافع-يافع) مثلا، ولكن على المستوى النفسى قد يكون هناك وضع آخر (طفل-طفل) مثلا أو (والد-طفل) (ستيفك ٦٩-٧٠). وبطبيعة الحال سوف يختلف المردود - أى الاستجابة - لكل طرف على حدة. فإذا جئنا بهيكلة structuring وقت التدريب drill، وجدنا لدينا ست كيفيات هى:

الانطواء withdrawal والطقوسية ritual والمباريات games والتحاب intimacy والأنشطة activities والترويح passtime

وعلى المدرس أن يراعى فكرة التدافع فى هذه الهيكلة (ستيفك ٧٠).

ومع موافقتنا على أن التدافع يفسر سلوك الإنسان، فإن لنا ملاحظتين على هذه النظرية؛ الأولى أن التدافع والتضارب لا يمثل كل أنواع السلوك الإنسانى، بل يمثل جانبا منه فقط، فهناك مثلا التعاطف أيضا، وهناك التجنب كذلك. أما الملاحظة الثانية فان نظرية التدافع تتضمن العديد من الحدود غير المقيسة، فلدينا مصطلح التدافع نفسه، والضربة، والضربة الطيبة، والضربة المؤلمة مما يعود بنا الى التقديرات الذاتية.

ح- فرضية الاستجزال[٢]: chunking hypothesis

يفترض بعض النفسيين أننا نكتسب الكلام سواء في اللغة الأولى أم الثانية، إما كلمةً كلمةً على أن نربط القواعد بين هذه الكلمات، وإما أن نكتسبه على هيئة جزل، والجزلة تتكون من مجموعة كلمات كوحدة واحدة دون النظر إلى ما بينها من علاقات قاعدية. ولكي أضرب مثلا على ذلك تلك القاعدة التي تقول أن العدد في العربية يختلف مع المعدود في التذكير والتأنيث من (١) إلى (٩) فيما عدا العدد (٢) فيتفق مع المعدود تذكيرا وتأنيثا، ولذلك فإننا نقول: خمسُ كراساتٍ وستةُ أقلامٍ طبقا لهذه القاعدة، غير أننا حين نقول ذلك فإما أننا نضع في ذهننا القاعدة السالفة، وإما أننا ننطق كل عبارة نطقا آليا دون تفكير في أي قاعدة، أي أننا ننطقها جزلة واحدة.

ولكن من الناحية النفسية البحتة، يُطلق هذا المصطلح الذي سكّه عالم النفس جورج ميللر على أي بند من البنود التي تتكون منها قائمة مطلوب حفظها. فقد تكون لدينا قائمة من البنود أو الجزل الآتية: ٧-٢-٠-١-٩-٣، فهذه القائمة تتكون من ستة بنود. وقد تكون لدينا قائمة من البنود أو الجزل الآتية: ٤٣-١٢-٢١-١٧-٩٦-٥٣، فهذه القائمة تتكون أيضا من ست جزل. وقد تكون لدينا قائمة من الجزل الآتية التي تتكون من مقاطع لا معنى لها: مج-فع-وع-بش-سك-زن، فهي تتكون أيضا من ست جزل، وقد تكون لدينا قائمة تتكون من الجزل الآتية: مكتبة-سحاب-فضيلة-جمال-شجرة-مدرسة، فهذه القائمة تتكون من ست جزل أو ستة بنود. [رغم أن الجزلة الواحدة تتكون من مجموعة حروف]. فالجزلة إذن هي "وحدة تَذكُّر" أي وحدة مطلوب تذكرها أيا كانت مكونات هذه الوحدة أو الجزلة (انظر سارنوف ١٦١).

---

[٢] هذه ترجمة الدكتور محمد عماد إسماعيل وآخرين لكتاب التعلم لسارنوف. وقد ترجمها الدكتور مصطفى التوني بـ"القطعة". وقد فضلنا الترجمة الأولى لقربها من المعنى ولسهولة اشتقاق كلمة (استجزال) منها، ولأن كلمة (قطعة) تختص بمصطلح إنجليزي آخر هو segment.

فالاستجزال هو إدراك هذه الجزل ككتل متماسكة مهما كانت مكونة من جزيئات وذلك بفضل العلاقات التى بين الجزيئات دون إدراك منا لهذه العلاقات. وهذا المفهوم يقربها من مفهوم البنية structure عند البنيويين الفلاسفة، كما يقربها كثيرا من مفهوم الجشطالت عند الجشطالتيين، رغم أن أحدا من الذين درسوا الجزلة لم يشر الى اى من هذين المفهومين، أما عن طول الجزلة وحدودها، فإن الذاكرة هى التى تحدد هذا الطول وتضع الحدود؛ فكل جزلة يمكن أن تحتوى على كمية ضئيلة أو كبيرة من المعلومات، ومع ذلك فإن الذاكرة قصيرة المدى قادرة – فيما يبدو – على استيعاب عدد ثابت من الجزل بصرف النظر عن كثرة أو قلة هذه المعلومات (ستيفك ١٦)، ولقد قرر جورج ميللر متوسط مدى الذاكرة قصيرة المدى short term فوجدها (٧+٢) أو (٧-٢)، ومعناه أن الشخص الراشد العادى يمكن أن يتذكر مباشرة سبعة بنود، ولكنه قد يستطيع – غالبا – أن يتذكر إما أكثر من ذلك ببند أو اثنين أو أن يتذكر أقل من ذلك ببند أو اثنين، بصرف النظر عن كون هذه البنود مكونة من حرف واحد أو رقم واحد أو كلمة واحدة أو مجموعة من الأرقام. فقائمة مثل: حصان - مذياع - ملبس – شواء – كتلة، ليست أكثر صعوبة فى تذكرها من السلسلة الاتية: ج – أ – ع - ر – س (انظر سارنوف ١٦١).

ومما يشبه فكرة الاستجزال فكرة أخرى أطلق عليها كلارك وكلارك Clark (١٩٧٧) "إطارات الجملة" sentence frames. ولتوضيح ذلك ما يلى:

Here comes	Momy
Let's play with	Daddy
Look at	birdie
Here's	etc.
That's a	

فانت تستطيع ان تستخدم اى صيغة من الطرف الأول مع أى صيغة من الطرف الثانى. فاطارات الجملة تساعد على تعلم اللغة الثانية ويطلق عليه ايضا – خلاف الاستجزال – ما يلى:

كلا سابق التجهيز pretabricated speech

كلا. مقولب formulaic speech (انظر إيفلين ١٦٣)

وبطبيعة الحال فإن فكرة الاستجزال تقع داخل مدرسة الجشطالت، وإن لم يُشر أحد إلى ذلك، فالجشطالت هو صيغةٌ تدرك ككل متماسك. وسوف نرى عند معالجتنا للقضايا أن بعض النطوق يُفترض تعلمها بالاستجزال، وبعضها الآخر يفترض فيه التعلم بالتحليل إلى مكوناته وإيجاد العلاقة بين هذه المكونات، ونحن نرى أن ذلك قد يحدث عند تعلم اللغة الثانية، أما كافة نطوق اللغة الأولى فإنها تُتعلم بالاستجزال، طالما أننا لا نحلل لأبنائنا هذه النطوق فنقول مثلا: ينبغى أن تأتى هذه الكلمة فى أول الجملة أو بعد تلك الكلمة، وهذه الكلمة تأتى مرفوعة، أما تلك فتأتى منصوبة.

الفصل الأول

مقدمة
INTRODUCTION

(١,١) دراسة اكتساب اللغة الثانية
The Study of Second Language Acquisition

ما دراسة اكتساب اللغة الثانية؟ إنها دراسةُ كيفية تعلُّم اللغات الثانية. وهي، أيضاً، دراسةُ كيف يُبدع المتعلمون نظاماً لغويًّا جديدا عندما يتعرَّضون للغة ثانية لفترة محدودة. وهي، أيضاً، دراسة ما نتعلّمه من اللغة الثانية وما لا نتعلّمه. بالإضافة إلى أنها دراسة السبب في عدم وصول معظم متعلمي اللغات الثانية إلى الدرجة نفسها من الكفاءة proficiency التي يكتسبونها في لغاتهم الأصليّة native languages. وهي، كذلك، دراسة السبب في أن بعض المتعلمين فقط، وليسوا كلُّهم، يستطيعون أن يصلوا إلى كفاءةٍ شبه أصليّة native-like proficiency في أكثر من لغة واحدة. واكتساب اللغة الثانية، بالإضافة إلى ذلك، يهتمُّ بطبيعة النظريات (سواءٌ أكان ذلك عن قصدٍ أم دون قصد) التي يخرج بها المتعلمون بما يتعلق بقوانين اللغة الثانية: هل تشبه هذه القوانين قوانين اللغة الأصليّة؟ أم أنها تشبه قوانين اللغة التي يجري تعلّمها؟ ثمّ هل هناك أنماطٌ لغوية شائعة بين جميع المتعلمين بغض النظر عن اللغة الأولى وبغض النظر عن اللغة التي يجري تعلّمها؟ وهل القوانين التي يبدعها متعلمو اللغة الثانية تتنوع وفقاً

للسياق الذي تُستعمل فيه؟ إن اكتساب اللغة الثانية، بالنظر إلى كل هذه الأسئلة المتنوعة، يؤثّر ويتأثّر بكثير من مناطق الدراسات الأخرى مثل: اللسانيّات، وعلم النفس، واللسانيّات النفسية، وعلم الاجتماع، واللسانيات الاجتماعية، وتحليل الخطاب، وتحليل الحوار، والتربية؛ وهذا غيضٌ من فيض.

ولقد تمخّض عن العلاقة الوثيقة بين اكتساب اللغة الثانية وأنواع البحث الأخرى عددٌ هائل من الاتجاهات التي وُضعت لاختبار معلومات اللغة الثانية. ولكلّ واحد من هذه الاتجاهات أهدافه الخاصة من دراسة اكتساب اللغة الثانية، وأسلوبه الخاصّ في طُرُق جمع المعلومات اللغوية، وله أيضاً أدواته التحليلية الخاصة به. لذلك يمكن القول إن اكتساب اللغة الثانية هو في الحقيقة حقل متعدد الاختصاصات. وهذا الكتاب، بالتالي، يحاول أن يسلط الضوء على طبيعة اكتساب اللغة الثانية من وجهات نظرٍ مختلفة.

وتتمثّل إحدى طرق تعريف اكتساب اللغة الثانية في تحديد ما لا يدخل في هذا الحقل. فقد أصبحت دراسة اكتساب اللغة الثانية على مرّ السنين، متداخلةً بشكل معقّد مع علم تدريس اللغة language pedagogy، والتفريق بين هذين الحقلين هو أحد أهداف هذا الكتاب. فحقل اكتساب اللغة الثانية، في الواقع، مختلفٌ عن حقل تدريس اللغة، باستثناء أن هذا الأخير يؤثّر في عملية الاكتساب (سوف نتوسع في هذا الموضوع في الفصل ١١). ورغم أن الأمر ربما يتلخّص في أن المهتمين بدراسة كيف تُكتسب اللغات الثانية هم، في النهاية، مهتمون بهذا الحقل لأن هذه المعلومات تسلّط الضوء على حقل تدريس اللغات، إلا أن هذا ليس السببَ الوحيد للاهتمام باكتساب اللغة الثانية، وهو أيضاً ليس السببَ الرئيس الذي يحمل علماء اكتساب اللغة الثانية على إجراء أبحاثهم.

دعونا ننظر باختصار إلى بعض الأسباب التي تقف وراء أهمية فهمنا لكيفية اكتساب اللغات الثانية.

اللسانيات Linguistics

عندما ندرس اللغة الإنسانية فإننا نقترب مما يُسمّيه بعضهم بجوهر الإنسان: أي القيم المميزة للعقل التي هي، في حدود علمنا، خاصة بجنس البشر. (تشومسكي Chomsky، ١٩٦٨م، ص ١٠٠).

إن دراسة اكتساب اللغات الثانية جزء من مجال أوسع، ألا وهو دراسة اللغة والسلوك اللغوي. وهي ليست أكثر مركزية ولا أقل أهمية من أي جزء آخر من الدراسة اللسانية التي تضع بدورها هدفاً أكبر لها يتمثل في دراسة طبيعة العقل البشري. إن من أهم أهداف البحث في اكتساب اللغات الثانية، في الواقع، هو تحديد القيود اللسانية linguistic constraints على تشكيل قواعد اللغة الثانية. وبما أن النظريات اللغوية مهتمة بالمعلومات التي تتعلّق باللغات البشرية، يستطيع المرء أن يفترض منطقياً أن هذه المعرفة لا تقتصر على المعرفة باللغة الأولى فقط، وأن المبادئ اللسانية تعكس كلاً من احتمالات إبداع اللغة البشرية وحدود التباين بين اللغات البشرية. ومجال البحث هذا يشمل اللغات الثانية.

علم تدريس اللغة Language Pedagogy

إن كثيراً من برامج الدراسات العليا التي تهدف إلى تدريب الطلاب على تدريس اللغة تضع ضمن متطلباتها الدراسية مقرراً في اكتساب اللغة الثانية، ولنا أن نتساءل: لماذا؟ إذا أراد أحد ما أن يبدع في طرق تدريس اللغة فلا بدّ أن تتوفّر لديه قاعدة صلبة لتلك الطرق في حقل تعلّم اللغة. فمن العبث بناء طرق تدريس اللغة على شيء سوى فهم كيف تجري عملية تعلّم اللغة في الواقع. فبعض طرق تدريس اللغة، على سبيل المثال، أُسّست بشكل خاص على استظهار القواعد وتمارين الترجمة. ويعني هذا أن على الطالب في فصل تعليم اللغة أن يستظهر القواعد أولاً ثم يترجم جملاً من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية التي يتعلمها وبالعكس. والدراسات في حقل اكتساب اللغة الثانية، على أيّ حال، جعلت مدرسي اللغة ومصممي المناهج على بيّنة

من أن تعلُّم اللغة لا ينحصر في مجرد استظهار القواعد، بل الأهم من ذلك أنه ربما يتضمن تعلّم كيف يتم التعبير عن حاجات التواصل. لقد أدّت تفاصيل هذا المفهوم الجديد حول ماهية تعلّم اللغة إلى ظهور طرق تدريس تركز على التواصل. وبمعنىً آخر، يجب أن يعكس اتخاذ القرار في طرق التدريس المتبعة في تعليم اللغة ما هو معروف عن عملية التعلّم التي تشكّل بدورها مجال اكتساب اللغة الثانية.

أما الأساس المنطقي الثاني الذي يتصل بعلم تدريس اللغة، فيتعلق بما ينتظره المدرسون من طلابهم. دعونا نفترض أن مدرساً أمضى محاضرةً كاملة يدرب طلابه على تركيب نحويٍّ معين، ثم دعونا نفترض مرة أخرى أن جميع الطلاب يُنتجون هذا التركيب بشكل صحيح، وفي السياق المناسب أيضاً. فإذا جاء طالبٌ إلى المدرس بعد انتهاء المحاضرة ونهاية التمارين، واستعمل الصيغة الخاطئة للتركيب النحوي في كلام عفويٍّ، فماذا سيعتقد المدرّس؟ هل كان الدرس إضاعةً للوقت؟ أم أن هذا النوع من السلوك اللغوي متوقّع؟ ومن جهةٍ أخرى، إذا أنتج طالب الصيغة الصحيحة للتركيب النحوي، فهل يعني هذا بالضرورة أن الطالب قد تعلم القاعدة الصحيحة؟ هذه الموضوعات كلُّها جزءٌ مما ينبغي أن يتنبه إليه المدرسون عندما يقيّمون نجاحهم أو فشلهم في التدريس.

الاتصال بين الثقافات Cross-Cultural Communication

لقد شاهدنا بعض توقعات المدرسين عن الطلاب. وعندما نحتكّ مع ناطقين بلغاتٍ أخرى أو أناسٍ من ثقافات أخرى، تتولّد لدينا، كذلك، توقعاتٌ محددة، وتصدر عنّا ردود فعل نمطية. فعلى سبيل المثال، ربما نجد أنفسنا نصدر أحكاماً على أناس آخرين بناءً على لغتهم. فقد تبيّن أن كثيراً من الأفعال النمطيّة للبشر من ثقافات أخرى (مثل: الوقاحة، التردد...إلخ) مبنيّةٌ على نماذج من الكلام غير الأصلي. وهذه الأحكام في كثير من الأحيان غير مبررة، لأن كثيراً من النماذج

الكلامية للغة التي يستعملها المتكلمون غير الأصليين تُبيّن أنهم متكلمون غير أصليين باللغة الثانية ولا ترسم معالم شخصياتهم. ولنضرب مثالاً على ذلك، انظر إلى المحاورة الآتية بين مدرس وأحد طلابه السابقين، من جولدشميدت Goldschmidt (١٩٩٦م، ص ٢٥٥):

(١,١) المتكلم غير الأصلي: I have a favor to ask you.

لديّ خدمة أطلبها منك.

المتكلم الأصلي: Sure, what can I do for you?

بالتأكيد، ماذا أستطيع أن أقدّم لك؟

المتكلم غير الأصلي: You need to write a recommendation for me.

أنت تحتاج أن تكتب توصية لي.

كثير من المدرسين بالطبع سوف يردون سلبيًا على ما يبدو أنه وقاحة في هذا "الطلب"، وربما يقولون في أنفسهم لأول وهلة: "ماذا تعني بعبارة *أنا أحتاج I need* أن أكتب رسالة؟" إلا أن المشكلة الوحيدة، في الغالب، تكمن في عدم فهم هذا المتكلّم غير الأصلي باللغة للمعنى القويّ للفعل *يحتاج need*. وفي رأينا فإن فهم اكتساب اللغة الثانية وكيف يستعمل المتكلمون غير الأصليين اللغة يسمح لنا بأن نفْصل بين موضوعات الاتصال بين الثقافات وموضوعات السلوك النمطي أو الأشكال الشخصية من السلوك personal idiosyncrasies.

السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي Language Policy and Language Planning

يعتمد كثير من موضوعات السياسة اللغوية على معلومات تتعلق بكيفية اكتساب اللغات الثانية. فالمسائل التي تتعلق بالثنائية اللغوية bilingualism، مثل حركة الإنجليزية فقط The English Only Movement في الولايات المتحدة، على سبيل المثال، أو بالتعليم ثنائي اللغة bilingual education (بما فيها برامج الاندماج immersion programs) لا يمكن

أن تُناقش دون معرفة تامة بحقائق اللغة الثانية وقيودها. فبرامج اللغات الوطنية تتضمّن، في كثير من الأحيان، صنعَ قرارات معتمدة على (أ) معلومات عن تعلّم اللغة الثانية، (ب) أنواع التعليم التي يمكن أن ترتبط بموضوعات الاكتساب، (ج) الحقائق والتوقعات التي نستطيع أن نحصل عليها من مثل هذه البرامج. وهذه الموضوعات، في معظم الأحيان، قابلة للأخذ والرد دون فهم واضح للموضوع محلّ النقاش؛ ألا وهو طبيعة اكتساب اللغات الثانية.

ومختصر القول، إن اكتساب اللغة الثانية حقل معقد يدور حول محاولة فهم العمليات الكامنة وراء تعلُّم اللغة الثانية. ومن المهم أن نكرر مرة أخرى أن حقل اكتساب اللغة الثانية منفصل عن علم تدريس اللغة، بالرغم من أن هذه الحقيقة لا تعني عدم وجود مضامين يمكن أن تربط حقل اكتساب اللغة الثانية بتدريس اللغة.

(١,٢) تعريفات Definitions

تتضمّن دراسة أي فرع معرفيٍّ جديد إلمام الدارس بالمصطلحات الخاصة بذلك الفرع. وسوف نقدم في هذا القسم بعضَ المصطلحات الأساسية الشائعة في حقل اكتساب اللغة الثانية مصحوبةً بتعريفات مختصرة، على أن نقدم ونُحدِّد مصطلحات أخرى كلّما تقدم بنا الكتاب.

اللغة الأصلية Native Language (NL)

يشير هذا المصطلح إلى اللغة الأولى التي يتعلمها الطفل وتُعرَف أيضاً باللغة الرئيسيّة، أو اللغة الأم، أو ل١ (اللغة الأولى). أما في هذا الكتاب، فسوف نستعمل الاختصار الشائع NL.

اللغة الهدف Target Language (TL)

يشير هذا المصطلح إلى اللغة التي تُتعلَّم.

اكتساب اللغة الثانية Second Language Acquisition (SLA)

هذا هو المصطلح الشائع المستعمل في تسمية هذا العلم. ويشير اكتساب اللغة الثانية عموماً إلى عملية تعلّم لغة أخرى بعد اللغة الأصلية. إلا أن هذا المصطلح يشير في بعض الأحيان إلى تعلُّم لغةٍ ثالثةٍ أو رابعة. والمهمُّ هنا هو أن اكتساب اللغة الثانية يشير إلى تعلّم لغة غير أصلية بعد تعلّم اللغة الأصلية. فالمقصود باستعمال مصطلح اللغة الثانية بشكل شائع الاختصار ل٢ L2. أما فيما يتعلق بعبارة "اللغة الثانية"، فيمكن أن تشير ل٢ إلى أيِّ لغةٍ تمَّ تعلُّمها بعد تعلُّم ل١، بغض النظر عن كونها اللغة الثانية أو الثالثة أو الرابعة أو الخامسة. كما أننا نقصد باستعمال هذا المصطلح اكتسابَ لغةٍ ثانيةٍ، سواءٌ أكان ذلك في الفصول الدراسية، أم عند التعرُّض "الطبيعي" للغة.

تعلّم اللغة الأجنبية Foreign Language Learning

يختلف مصطلح تعلّم اللغة الأجنبية عن مصطلح اكتساب اللغة الثانية، بشكل عام، في أن المصطلح الأول يعود إلى تعلّم لغة غير أصلية في بيئة اللغة الأصلية للمتعلمين (على سبيل المثال: ناطقون بالفرنسية يتعلمون الإنجليزية في فرنسا أو ناطقون بالإسبانية يتعلمون الفرنسية في إسبانيا، أو الأرجنتين أو المكسيك). هذا يتم غالباً في الفصول الدراسية.

أما مصطلح اكتساب اللغة الثانية، في الجانب الآخر، فيشير، بشكل عام، إلى تعلّم لغة غير أصلية في بيئةٍ تتكلّم تلك اللغة بشكلٍ أصليٍّ (على سبيل المثال: ناطقون بالألمانية يتعلمون اليابانية في اليابان، أو ناطقون بالبنجابية يتعلمون الإنجليزية في المملكة المتحدة). وربما يتمُّ هذا في الفصول الدراسية أو خارجها، إلا أن المهم هنا هو أن التعلّم في بيئة اللغة الثانية يتمُّ في ظلِّ إمكانيةِ تواصلٍ كبيرٍ مع الناطقين الأصليين بتلك اللغة الثانية، بينما لا يحدث هذا عادةً في حال التعلم في بيئة لغة أجنبية[1].

---

(١) الصورة في الواقع أكثر تعقيداً؛ لأن هناك أماكنَ تُعلّم فيها لغة معينة ذات لهجاتٍ متنوعة تُستعمل بصورة عريضة على الرغم من أنها لا تعدُّ لغةً أصلية في أكثر المناطق (مثل: الإنجليزية في الهند).

(١,٣) طبيعة اللغة The Nature of Language

من الأمور الأساسية في فهم طبيعة اكتساب اللغة الثانية فهمُ ما ينبغي تعلّمه. والجواب المباشر هو أن على متعلم اللغة الثانية أن يتعلم "قواعد" اللغة الهدف. لكن ماذا يُقصد بهذا؟ وما اللغة؟ وكيف نستطيع أن نميّز المعرفة التي يحوزها البشر عن اللغة؟

يكتسب جميع البشر الطبيعيين لغتهم الأصلية خلال سنيّ حياتهم الأولى. وتكون هذه المعلومات المكتسبة، بشكل كبير، من النوع اللاواعي. بمعنى أن الأطفال الصغار يستطيعون أن يتعلموا كيف يشكلون تراكيب قواعدية معينة كالجمل الموصولة مثلاً. ورغم أنهم يتعلمون أيضاً أن للجمل الموصولة وظيفةً وصفيَّةً غالباً، لكن ليس لدى هؤلاء الصغار معرفةً واعيةً بأن هذه جملةٌ موصولة، وهم في أحسن تقدير لا يستطيعون أن يذكروا السبب الذي تُستعمل لأجله الجمل الموصولة. خذ الجملة الآتية مثالاً على ذلك:

I want that toy that that boy is playing with. (١,٢)

أريد تلك اللعبة التي يلعب ذلك الولد بها.

يستطيع طفلٌ أن ينطق هذه الجملة التامّة التي تتضمن صلة الموصول ("التي يلعب ذلك الولدا بها") دون أن يتمكن من أن يذكر وظيفة الجمل الموصولة (سواء هذه الجملة الموصولة، أو الجمل الموصولة عموماً) ودون أن يتمكن من أن يقسّم الجملة إلى مكوناتها الأساسية بسهولة. ويمكن القول، بهذا المعنى، إن المعلومات المعقّدة التي لدينا عن لغتنا الأصلية لاواعيةٌ بشكل كبير.

هناك عدد من جوانب اللغة يمكن وصفها بانتظام وفي الأجزاء القليلة القادمة سوف نتناول هذه الجوانب المتمثلة بعلم الأصوات Phonology والتركيب Syntax والصرف Morphology والدلالة Semantics والتداوليّة Pragmatics.

(١,٣,١) الأنظمة الصوتية Sound Systems

إن معرفتنا بالنظام الصوتي (علم الأصوات) للغتنا الأصلية معقدة. إنها في الأقل تتضمن معرفة ما الأصوات الممكنة وما تلك غير الممكنة في اللغة. فعلى سبيل

المثال، يعرف المتكلم الأصلي بالإنجليزية أن الصائت vowel الأول [oe] في كلمة Goethe ليس صوتاً في الإنجليزية. وتنعكس هذه المعلومة في التعرُّف recognition والإنتاج production أيضاً، وذلك حين يُستبدل ذلك الصوت بصوت إنجليزي قريب منه عندما يحاول أحدهم أن ينطق تلك الكلمة في الإنجليزية.

وتتضمّن المعلومات الصوتية أيضاً معرفة ماذا يحدث للكلمات في الكلام السريع مقارنة بالكلام المنطوق برويّة. فإذا أراد شخصٌ، مثلاً، أن يعبر عن الفكرة الآتية:

(١,٣) I am going to write a letter.

أريد أن أكتب رسالة.

سيقول ذلك الشخص دون شك شيئا شبيها بالآتي[٢]:

(١,٤) I'm gonna wriDa leDer.

أريد أن أكتب رسالة.

انظر إلى الحوار الآتي:

(١,٥) توم: What are you gonna do?

ماذا ستفعل؟

سالي: I'm gonna wriDa leDer.

أنا سأكتب رسالة.

توم: You're gonna do what?

أنت ستفعل ماذا؟

سالي: I'm gonna wriDa leDer.

سأكتب رسالة.

---

(٢) المقصود من هذا المثال الدمج الذي يحدث كثيراً في الكلام المنطوق في الإنجليزية بين كلمتي "going" و "to" لتصبحا "gonna". (المترجم)

توم: What? I can't hear you.

ماذا؟ لا أستطيع أن أسمعك.

سالي: I'm going to write a letter.

أنا سأكتب رسالة [نُطقتْ بشكل بطيء وواضح]

نستطيع أن نرى أن المتكلمين يعرفون متى يدمجون الأصوات بعضها في بعض ومتى لا يدمجونها. ونحن نعرف، كذلك، أننا في الكلام "العادي السريع" ندمج الكلمات، لكننا لا نفعل ذلك في الكلام الأكثر وضوحاً والأكثر رويّة.

ويحسن ذكر نقطة أخيرة هنا، وهي أننا، كوننا متكلمين أصليين باللغة، لا نعرف الأصوات الممكنة وغير الممكنة فقط، لكننا نعرف أيضاً ما الأصوات التي يمكن إدغامها في بعضها، ونعرف أيَّ الأصوات موجودة في أي جزء من الكلمات. فنحن نعرف، على سبيل المثال، أنه في الإنجليزية: رغم أن [b] و [n] كلاهما صوتٌ في الإنجليزية، إلا أنهما لا يمكنهما أن يشكلا "مزيجاً" مثل ذلك الذي يمكن لكل من [b] و[r] أن يشكلاه: *bnick**[٣] مقابل *brain*. أو، لنأخذ مثالاً آخر، انظر إلى الصوت [ŋ] في نهاية الكلمة *ping* الشائع في الإنجليزية. إذ لا يمكن أن يظهر، هذا الصوت في بداية الكلمات في الإنجليزية، بالرغم من أنه يمكن أن يظهر في ذلك الموقع في لغات أخرى.

(١,٣,٢) التركيب Syntax

سوف نصف باختصارٍ في هذا القسم ما يعرفه المتكلمون عن تركيب لغاتهم. ويعرفُ هذا عادةً بالنحو grammar الذي يُعنى أساساً بالمعلومات التي لدينا عن ترتيب العناصر في الجملة. ونشير هنا باختصار إلى أن هناك نوعين من النحو يشار إليهما بشكل عام: (أ) النحو المعياري prescriptive grammar و(ب) النحو الوصفي descriptive grammar. ونعني بالنحو المعياري القواعدَ التي تُدرَّس في المدارس عموماً،

(٣) تُستعمل علامة * لتشير إلى شكل لا يوجد أو لا يمكن أن يوجد في لغة ما.

دون الاعتداد غالباً بالطريقة التي يستعمل بها المتكلمون الأصليون اللغة على أرض الواقع. وتحضرنا الآن قواعد مثل "لا تُنهِ جملةً بحرف جر"، "ولا تفصل المصادر المؤوّلة infinitives"، "ولا تبدأ جملة بحرف عطف conjunction"، "ولا تستعمل المقلّصات contractions في الكتابة"، "وأخيراً "استعمل بين *between* مع عنصرين اثنين وفيما بين *among* مع أكثر من اثنين" (Associated Press rule، اقتبست من سافير Safire، ١٩٩٩م، ص ٢٤). ولكي يبيّن مكاولي McCawley (اقتبس من سافير أيضاً) أن هذه التي تُسمّيها قواعد لا يمكن وصفها بأنها ملائمة، ثم ساق المثال الآتي: He held four golf balls *between* his fingers. أمسك أربع كرات جولف بين أصابعه. فبالرغم من وجود أكثر من أُصبعين اثنين هنا، إلا أنه لا يجوز أن نقول: He held four golf balls *among* his fingers. أمسك أربع كرات جولف *فيما بين* أصابعه[٤].

ومن ناحيةٍ أخرى، يهتمّ اللغويون بالنحو الوصفي فيحاولون أن يصفوا اللغات كما تُستعمل في الواقع. لذلك عندما نتحدث عن المعرفة بالنحو، فإننا نقصد النحو الوصفي. فالقواعد التي ذكرت توًّا ليست صحيحة بالنسبة للنحو الوصفي؛ لأن المتكلمين الأصليين بالإنجليزية غالباً ما يخرقون القواعد المعيارية.

وكما في المعرفة الصوتية التي نُوقشت في القسم(١,٣,١)، يعرف المتكلمون الأصليون باللغة الجمل الممكنة وغير الممكنة نحويًا في لغتهم. فعلى سبيل المثال، نعرف أن الجملتين (١,٦ و١,٧) الآتيتين هما جملتان ممكنتان في الإنجليزية، بينما الجملتان (١,٨ و١,٩) غير ممكنتين أو أنهما ليستا صحيحتين نحويًا:

---

(٤) ينبغي أن تكون هذه الجملة الأخيرة صحيحةً بحسب القاعدة المعيارية المذكورة سابقاً، لكنها ليست كذلك، رغم استعمال "among" هنا، ووجود أكثر من أُصبعين. بينما تعدّ الجملة الأولى التي اُستعملت فيها between صحيحة، رغم أنها خالفت القاعدة المعيارية السابقة فاُستعملت مع أكثر من عنصرين اثنين. (المترجم)

The big book is on the brown table. (١,٦)

الكتاب الكبير على الطاولة البنية.

The woman whom I met yesterday is reading the same book that I read last night. (١,٧)

المرأة التي التقيت أمس تقرأ الكتاب نفسه الذي قرأتُ الليلة الماضية.

*The book big brown table the on is. (١,٨)

*الكتاب كبير بني طاولة ال على.

*Canceling what's but general how then the two actually. (١,٩)

*إلغاء ماذا لكن عام كيف ثم ال اثنين حقا.

إنّ جزءاً مما نعرفه عن اللغة ، بناءً على هذا ، هو الترتيب الذي يمكن للعناصر أن تظهر فيه أو لا يمكنها ذلك. وهذا بالطبع ليس بتلك السهولة التي تقدمها الأمثلة السابقة. فهل الجملتان (١,١٠ و١,١١) ممكنتان في الإنجليزية؟

Have him to call me back. (١,١٠)

اجعله يتصل بي.

That's the man that I am taller than. (١,١١)

ذلك هو الرجل الذي أنا أطول منه.

تبدو هاتان الجملتان غريبتين لكثير من المتكلمين بالإنجليزية ، بينما هما مقبولتان تماماً لدى متكلمين آخرين.

إننا لا نعرف الجمل المقبولة في لغتنا فقط ، بل نعرف أيضاً ما إذا كانت الجمل متساويةً في المعنى الإجمالي أم لا. فعلى سبيل المثال ، تشير الجملتان (١,١٢ و١,١٣) إلى المعنى العام نفسه : أيّ أنهما تشيران إلى الحادثة نفسها :

Tom was hit by a car. (١,١٢)

صُدم توم بسيارة.

A car hit Tom. (١,١٣)

صدمت سيارةٌ توم.

فنحن إذ نعرف أن هاتين الجملتين تعدّ كلٌّ منهما إعادةَ صياغةٍ للأخرى، نعرف أيضاً أنهما تؤديان معاني مختلفة قليلاً في الإنجليزية. فإذا سأل أحدٌ ما: *ماذا صدمت تلك السيارة؟* فإن الجواب: *صدمتْ توم* سيكون أكثر احتمالاً من: *صُدِم توم بها*. وبناء على هذا، فالمتكلمون الأصليون باللغة لا يعرفون متى تؤدي جملتان المعنى نفسه فحسب، بل يعرفون أيضاً متى يستعملون التراكيب النحوية المختلفة.

وهناك جانبٌ آخر من اللغة، نعرفه سليقةً أيضاً، يتعلّق بتغيُّر المعنى عن طريق تحريك بعض العناصر داخل الجملة نفسها. فيمكن، على سبيل المثال، أن ينتقل الحالُ داخل الجملة في الإنجليزية دون أن يتأثر المعنى، لكن لا يمكن أن تنتقل الأسماء دون أن يتغيّر المعنى[٥]. فالجملتان (١,١٤ و١,١٥) تؤديان المعنى نفسه:

Yesterday Sally saw Jane. (١,١٤)

أمس سالي رأت جين.

Sally saw Jane yesterday. (١,١٥)

سالي رأت جين أمس.

لكن (١,١٦ و١,١٧) لا يؤديان المعنى نفسه:

Yesterday Sally saw Jane. (١,١٦)

أمس رأت سالي جين.

Yesterday Jane saw Sally. (١,١٧)

أمس رأت جين سالي.

---

(٥) ينطبق هذا أيضاً على العربية في بعض الحالات عندما لا تظهر الحركات الإعرابية على آخر الاسم، كما إذا استعمل العلمان "سلمى وسلوى" في (١,١٦ و١,١٧). أما إذا ظهرت الحركات الإعرابية فللاسم حريةٌ في الانتقال داخل الجملة كالحال تماماً. (المترجم)

ونخلص من كل ما سبق إلى أن معرفة اللغة تعني بالضرورة معرفة مجموعة من القواعد نستطيع من خلالها أن نتتج عدداً غير محدود من الجمل. ولكي نرى أن اللغة محكومة بقواعد، وأننا نستطيع أن نفهم جملاً جديدة لم نسمعها من قبل، انظر إلى الجملة (١,١٨):

(١,١٨) The woman wearing the green scarf ran across the street to see the gorilla that had just escaped from the zoo.

ركضت المرأةُ المرتدية الوشاح الأخضر عبر الشارع لترى الغوريللا التي هربت للتوّ من حديقة الحيوان.

فرغم أنك غالباً لم تمرّ عليك هذه الجملة من قبل، فإنك لن تجد صعوبةً تُذكر في فهم معناها.

(١,٣,٣) الصرف والمعجم Morphology and the Lexicon

يُعنى الصرف بدراسة كيفية بناء الكلمات التي تتكوّن غالباً من أكثر من جزء واحد. فكلمة *unforeseen*، على سبيل المثال، مكونة من ثلاثة أجزاء: *un*: وتؤدي وظيفة النفي؛ *fore*: وتعني التبكير في الوقت؛ و*seen*: التي تعني النظر[٦]. ويسمى كل جزء من هذه الأجزاء مورفيما morpheme الذي يعرَّف بأنه أصغر وحدة تحتوي معنى.

ويمكن أن نلاحظ نوعين من المورفيمات: مورفيم مقيد bound morpheme ومورفيم حرّ free morpheme. فالمورفيم المقيد هو الذي لا يفيد معنىً مستقلاً بنفسه، مثل *un* في *unlikely*[٧]. أما المورفيم الحرّ فهو الذي يكوّن كلمة مستقلةً بنفسه، مثل *رجل man*، *امرأة woman*، *كتاب book* أو *طاولة table*. وتُبنى الكلماتُ بإضافة

---

(٦) معنى هذه الكلمة "غير متوقع". (المترجم)

(٧) مثل (ال) التعريف في العربية. (المترجم)

المورفيمات بعضها إلى بعض كما في المثال الآتي المفضَّل لدى الأطفال[٨]:

establish
establish + ment
dis + establish + ment
dis + establish + ment + ari + an + ism

ونحن لا نعرف كيفية بناء الكلمات باستخدام اللواصق affixes (السوابق prefixes، اللواحق suffixes، الدواخل infixes) فحسب، بل نعرف أيضاً العلاقات التي تربط بين الكلمات داخل الجملة كما في *Mt. Everest is a high mountain* قمة *إيفرست قمة مرتفعة*، ولكن ليس في قولنا: **The Empire State Building is a high building* مبنى *الإمباير ستيت مبنى مرتفع*[٩].

(١,٣,٤) علم الدلالة Semantics

يشيرُ علم الدلالة إلى دراسة المعنى، التي لا ترتبط بالضرورة بسلامة الجملة نحوياً grammaticality؛ لأن كثيراً من الجمل غير النحوية هي جمل مفيدة: أي جملٌ ذات معنى، كالجمل الآتية:

*The woman beautiful is my mother. (١,١٩)

*الجميلة المرأة هي أمي.

*I'll happy if I can get your paper. (١,٢٠)

*أنا سوف سعيد إذا استطعت أن أحضر جريدتك.

---

(٨) يقابلها في العربية المثال الآتي: ال + مجتهد + و + ن. (المترجم)

(٩) فكلمة high *(مرتفع)* هنا تُستخدم مع الجبال بصفة عامة، ومع المباني بشرط أن يكون المبنى عريضاً وممتدًّا. أما إذا لم يكن المبنى عريضاً ولا ممتداً، بل عالياً فقط، مثل ناطحات السحاب، ومن ضمنها مبنى الإمباير ستيت الذي ورد في المثال، فتُستخدم الإنجليزية وصفاً آخر هو *tall (عالٍ)*. فلكي تصبح الجملة الثانية صحيحةً، ينبغي أن تكون كالآتي *The Empire State Building is a tall building* (انظر كلمة high,1 في قاموس Longman Essential Activator (1997). Essex, England: Longman. (المترجم)

إن هذه الجمل التي يَنطق بها المتكلمون غير الأصليين باللغة، وأمثالها كثيرٌ، هي جمل مفهومة تماماً للمتكلمين بالإنجليزية، رغم أنها لا تتبع "قواعد" اللغة الإنجليزية. أما الطرف الآخر من الصورة فتظهر فيه الجمل الصحيحة نحويًّا، لكنها غير مفيدة أو دون معنى (في الأقل عندما تكون بلا سياقات إضافية توضّح المعنى)، كما في (١,٢١):

That bachelor is married. (١,٢١)

ذلك الأعزب متزوج.

وتقتضي معرفتنا بالدلالة في لغةٍ معرفة مرجعية الكلمات. فكلمة *table* *طاولة*، مثلاً، تشير إلى شيء بقمةٍ مسطّحةٍ وبثلاثة أو أربعة أرجل، كما تشير كلمة *leaf* *ورقة* في الغالب إلى جزء من أجزاء الشجرة. لكن الناطقين الأصليين باللغة قادرون على التمييز بين معنى a *leaf* of a tree *ورقة* شجرة ومعنى a *leaf* of a table *مفرش* طاولة. فعندما نسمع إعلاناً في التلفاز عن طاولة بمفارش إضافية، نفهم المعنى مباشرةً بسبب معرفتنا بالجناس اللفظي في لغتنا الأصلية. وهذا ليس سهلاً على المتعلم؛ لأنه يصعب عليه أن يتخيّل طاولةً لها أوراقٌ كأوراق الشجر.

ومن المهم أن نلاحظ، أيضاً، أن حدود المعنى في أيّ كلمةٍ غير واضحةٍ دائماً. فما الفرق بين *cup* *فنجان* و*glass* *كأس*؟ رغم أن الفرق واضحٌ في المثال السابق، إلا أنه ليس كذلك في كلماتٍ أخرى.

ويبدو أن مرجعية الكلمات وحدها ليست الطريقة الوحيدة للتعبير عن المعنى، إذ تؤثّر طريقة ترتيبنا للعناصر داخل الجملة في لغتنا الأصلية في المعنى المقصود. فنحن نعرف، بحكم أننا متكلمون أصليون باللغة، أن الجملتين (١,٢٢ و١,٢٣) مختلفتان في المعنى، وتشير هذه الحقيقة إلى معرفتنا بمدى التداخل بين النحو والمعنى:

The man bit the dog. (١,٢٢)

الرجلُ عضّ الكلبَ.

The dog bit the man. (١,٢٣)

الكلبُ عضّ الرجلَ.

إلا أنه في بعض اللغات، وبسبب حركات الإعراب والتنغيم intonation، يمكن أن يشير ترتيب الكلمات في الجملتين إلى الحادثة نفسها.

(١,٣,٥) التداوليّة Pragmatics

تمثّل التداولية جزءاً مهمًّا من اللغة يحتاج إليه متعلمو اللغة الثانية، إذ إنها تتعلّق بطريقة استخدامنا للغة داخل السياق. فعندما نرد على الهاتف، مثلاً، ونسمع شخصاً يسأل: هل جون هنا؟، نعرف مباشرةً أن المتكلم يريد أن يتحدث مع جون. وليس من المتوقّع أن نجيب قائلين: *نعم، شكراً لك*، ثم نقفل الخط، إلا إذا كان القصد من المكالمة أن يعرف المتّصل هل جون موجود أم لا. فمن البدهيّ أن عبارة *هل س هنا*؟ تُستخدم عند التحدث بالهاتف بقصد طلب التحدث إلى أحدهم، وليس لمعرفة معلومةٍ محدّدة. فإذا كانت معرفة المعلومات سبب الاتصال، كما يحدث عندما يريد الأبوان أن يتأكدا من مكان وجود طفلهما، فربما يتغيّر الحوار قليلاً.

(١,٢٤) الأب ١: هذا والد جون. هل جون هنا؟

الأب ٢: نعم.

الأب ١: شكراً، أردت فقط أن أعرف أين هو.

وربما يكون لترتيب الكلمات داخل الجملة، كما ناقشنا المسألة سابقاً، تأثيرٌ على المعنى (انظر الجملتين ١,٢٢ و١,٢٣) في بعض السياقات النحوية، ولكن ليس دائماً.

وتقدّم المحادثة الآتية مثالاً على ذلك:

(١,٢٥) (المشهد: محل لبيع الآيسكريم؛ طفل عمره أربع سنوات)

الطفل: أريد كأس آيسكريم من التوت والفانيلا.

البائع: حسنا، كأسٌ من الفانيلا والتوت.

الطفل: لا، أريد كأساً من التوت والفانيلا.

البائع: هذا ما سأحضره لك.

فالطفل، في هذا المثال، يستخدم ترتيب الكلمات ليشير إلى ترتيب كرات الآيسكريم كما يفضّلها؛ بينما لم يقصد البائع ذلك. فما يتعلمه الناطقون الأصليون بأي لغة هو وظيفة ترتيب الكلمات في لغتهم، ويستخدمونها على هذا الأساس. ولا يعني ترتيب الكلمات، في الإنجليزية، بالضرورة ترتيب الأشياء المادية المحسوسة.

(١,٤) طبيعة معرفة المتكلمين غير الأصليين باللغة
The Nature of Nonnative Speaker Knowledge

لقد سلطنا الضوء باختصار على بعض مناطق المعرفة اللغوية التي يملكها المتكلم الأصلي بأيّ لغة. ووجدنا أن معرفة لغةٍ ثانيةٍ تعني معرفةَ معلومات لغوية مشابهة لمعلومات اللغة الأصلية. وبالنظر إلى تعقيد المعرفة اللغوية التي ينبغي أن تُتعلم، لا بد أن يكون واضحاً أن دراسة اكتساب تلك المعرفة اللغوية هو حقل معقد بشكل كبير.

فالبحث في اكتساب اللغة الثانية يفترض افتراضاً أساسيًّا يتمثّل في أن المتعلمين يبدعون نظاماً لغويًّا يُعرف باللغة البينيّة interlanguage. وهذا النظام مركّبٌ من عناصر عديدةٍ جداً، كثيرٌ منها مأخوذ من اللغة الأصلية واللغة الهدف. وهناك أيضاً عناصرُ في اللغة البينية ليس مردُّها إلى أيٍّ من تلكما اللغتين. إلا أن المهم هنا هو أن المتعلمين أنفسهم يفرضون نظاماً معيناً على البيانات اللغوية المتوفرة، مما يؤدي بهم إلى تشكيل نظامٍ لغويٍّ ذاتيٍّ[١٠]. ويقع في المركز من مفهوم اللغة البينية مفهومُ التحجُّر

---

(١٠) لقد استُعمل، منذ بداية السبعينيات، عدد من المصطلحات تصف المفهومَ نفسه: *النظام التقريبي* *approximative system* (نمسر Nemser، ١٩٧١م أ)، *القدرة الانتقالية* *transitional competence* (كوردر Corder، ١٩٦٧م)، *اللهجة الخصوصية* *idiosyncratic dialect* (كوردر، ١٩٧١م)، *لغة المتعلم* *learner language* (فارش Færch وهاستروب Haastrup وفيلبسون Phillipson، ١٩٨٤م). ولكلٍّ من هذه المصطلحات اهتمامها المختلف قليلاً، إلا أن مصطلح اللغة البينية، على أيّ حال، هو المصطلح الأكثر شيوعاً.

fossilization الذي يعني توقف التعلُّم، حيث يُعرِّف قاموس راندوم هاوس عن اللغة الإنجليزية The Random House Dictionary of the English Language (١٩٨٧م، ص ٧٥٥) التحجرَ اللغوي في الشكل والخاصية والقانون وهلمّ جرًّا على النحو الآتي: "أن يصبح متعلمُ اللغة الثانية ثابتاً باستمرار في اللغة البينية في صيغةٍ يكون فيها منحازاً عن الاستعمال الطبيعيّ للغة الهدف، ويستمرّ في الظهور بالأداء نفسه بغضّ النظر عن زيادة التعرّض للغة الهدف".

وبسبب صعوبة تحديد متى يتوقف التعلُّم، يمكن أن نشير دائماً إلى اطِّراد الصيغ اللغوية بدلاً من استعمال التحجّر أو توقف التعلُّم، حيث يُلاحَظ في حقل اكتساب اللغة الثانية أنّ مراحل اللغة البينية المستقرة أو المتحجرة بعيدة كل البعد عن المستوى الطبيعي في اللغة الثانية. ويبدو، زيادةً على ذلك، أن الواقع يشير إلى أن اللغات البينية المطّردة أو المتحجرة أصبحت حقيقةً بغض النظر عما يفعله المتعلمون إذا زاد تعرّضهم للغة الهدف. إلا أنه ينقصنا، لسوء الحظ، في الوقت الحاضر تعريفٌ جامع مانع لما نقصده بمراحل التعلم المستقرة نسبيًّا، سواءٌ أكانت دائمةً أو مؤقتة. ويعود ذلك جزئياً إلى النقص في الدراسات الطولية longitudinal studies (انظر الفصل ٢، قسم ٢,٣)، الضرورية في عمل قواعد بيانات نحتاج إليها في الوصول إلى استنتاجات تتعلق بتحجر التعلم في لغة أخرى.

(١,٥) خاتمة Conclusion

قدّمنا في هذا الفصل سلسلةً من التعريفات الأساسية لكي تساعد القارئ على بداية رحلة دراسة اكتساب اللغة الثانية. ومن البدهي في تحليل بيانات اللغة البينية، كما مر معنا، التركيزُ على المتعلم، ثم على العمليات الداخلة في التعلُّم. وسوف نقدِّم في الفصول الآتية معلوماتٍ إضافيةً عن اللغات البينية، مبتدئين بنقاش طرق تحليل بيانات اللغة الثانية.

الفصل الثانى عشر
اكتساب اللغة الاولى ونموها

رأينا فيما سبق عند دراستنا لنظريات اكتساب لغة الأهل أن هناك اتجاهين أساسيين فى تفسير اكتساب لغة الأهل، هما اتجاه الخبراتيين empiricists الذى يرى أن لغة الأهل تكتسب إما بالمحاكاة والتقليد وإما بالإشراط، واتجاه الفطرانيين والعقلانيين الذين يرون أن الكائن الحى يبدأ بأبنية داخلية معقدة مفطورة فينا innate structures والتى تشابكت فى التفاعل الموجه إلى العالَم، حيث يرى سلوبن أن هذه الأبنية عبارة عن مبادئ بنائية فطرية (مؤطرة) بعضها مخصص لهذا العمل بالذات، وبعضها أكثر عمومية. ولقد رأينا ما وُجه إلى كلا الاتجاهين من نقد. وأيا كان الأمر، فإن الذى يحسم الاختيار بين المذهبين هو الأدلة التجريبية - وحتى الآن - لم يعثر الفطرانيون على الأدلة على وجود مبادئ فطرية، فما عثروا عليه كما يرى سلوبن (الذى هو من الفطرانيين) لا يحسم أى اتجاه (سلوبن ٧٦-٧٧). أما الذى يجعلنا ننحاز لاتجاه الخبراتيين، هو أن مذهبهم لا يستعصى على التجريب أو التكذيب - وهو شرط أساسى فى العلم - فسواء الإشراط بنوعيه الكلاسيكى أو الإجرائى فهما يخضعان للتجريب والقياس، وحتى مذهب المحاكاة والتقليد فإنه يخضع للملاحظة، أما القول بفطرانية اللغة، فإنه لا يخضع للتجريب أو حتى الملاحظة بل إن قضية الفتاة جينى لتدحض بالتأكيد القول بفطرانية اللغة.

هذا ولن نتناول فى هذا الفصل القضايا الخاصة بعلاقة اكتساب اللغة بالعرفان، فقد سبق دراسة ذلك بالتفصيل فى فصل مستقل هو الفصل السابق.

أ- مراحل اكتساب اللغة ونموها عند الطفل:

يقسم معظم باحثى علم اللغة النفسى مراحل اكتساب اللغة عند الطفل - وأحيانا يطلق عليها نمو اللغة عند الطفل language development in the child - إلى

مرحلتين أساسيتين؛ الأولى وهى مرحلة الكلمة الواحدة، أو الكلمة الجملة، والثانية هى مرحلة الكلمتين فأكثر، وهناك تقسيم شبيه بذلك، فيقسمونها إلى مرحلة وجود اللغة قبل أن يوجد النحو، والثانية عندما يوجد النحو. وأيا كان الأمر، فإن الذى يربط هذه الدراسة بعلم اللغة النفسى، هو أن دراسة النمو اللغوى عند الطفل، ما هى إلا دراسة لنمو السلوك اللغوى عنده[١].

١- مرحلة الكلمة الواحدة أو ما قبل النحو:

عندما يتعلم الطفل النطق، تأتى مرحلة المعانى وبداية خلع المعانى على الألفاظ، وهذا يتحقق عن طريق التقليد والتعلم، مثال ذلك عندما يطلق الطفل (با) نجد الأم تشجعه أن يكرر الصوت فتنطق كلمة (بابا) وتشير إلى أبيه فيرتبط اللفظ بمدلوله أو معناه، فإذا رأى الطفل أباه ينطق لفظ (بابا)، وهكذا يتم ميلاد الكلمة. وعادة تأخذ الكلمات الأولى عند الطفل صفة العمومية، فالطفل يطلق كلمة (بابا) على كل رجل يراه، وكلمة (ماما) على كل امرأة يراها، وكلمة (لبن) على كل طعام يراه. وبالنمو وبزيادة الإمكانيات العقلية تبدأ مرحلة التخصيص فى استعمال الألفاظ وعند بلوغ الطفل سن الثانية، نرى أن الهذر قد اختفى من حديثه وقل التعميم، ويستطيع الطفل استعمال جملة مكونة من كلمتين معا وهنا تبدأ المرحلة الثانية ثم يأخذ عدد الكلمات فى الزيادة (حازمة وأشرف ١٩٦-١٩٧).

ويسمون مرحلة الكلمة الواحدة أحيانا - كما يرى سلوبن - مرحلة ما قبل النحو، أو مرحلة النحو السلبى passive grammar، وتبدأ هذه المرحلة فى نهاية السنة الأولى عندما يبدأ الطفل فى نطق أصوات متمايزة فى صورة كلمات أولى first words، وهذه الكلمات الأولى لها غالبا قوة الجمل الكاملة، ويشار إليها بجمل الكلمة الواحدة one-word sentences. فكلمة (ماما) مثلا قد تعنى: ماما، تعالِ. أو تعنى: هده ماما. أو تعنى: أنا جائع. والنحو لا يكون نَشِطا هنا active

---

[١] يلاحظ أن جان بياجيه قد قسم المرحلة اللغوية الأولى للطفل إلى مرحلتين أيضا، الأولى: وهى مرحلة اللغة المتمركزة حول الذات، وتتصف بالتكرار والحديث مع النفس، والمرحلة الثانية هى مرحلة اللغة الاجتماعية وتعتمد على التبادل الكلامى بين الطفل وشخص اخر مع محاولة إثبات الذات (حازمة وأشرف ١٧١-١٧٢). ويلاحظ فى هذا التقسيم أنه تقسيم نفسانى أكثر منه تقسيما نفسلغويا.

أن النطق يتكون من كلمة واحدة. والجانب النفسى فى هذه الدراسة القائمة على ملاحظة هو السلوك، أما منهج الدراسة فهو المنهج السلوكى حيث يمثل الشخص او الشىء المرئى المثير، ونطق الطفل الاستجابة، أما التفسير بأن الطفل يعنى بهذا النطق كذا وكذا فلا تدخل فى المنهج السلوكى وهو استنتاج من المجرب. ولقد أثبتوا بالتجريب أن الطفل - قبل أن يستطيع الكلام - يمكنه أن يميز بعد الشهر الأول الأصوات المجهورة voiced من المهموسة unvoiced، وفى الشهر الثامن يميز انخفاض التنغيم intonation وارتفاعه (سلوبن ٧٧)، والجانب النفسى هنا هو الإدراك أما الجانب المنهجى فإن سلوبن لم يعرض علينا هذه التجارب ولذا لا يمكن تحديد الجانب المنهجى بدقة.

أما عن معنى النحو السلبى، أو الكلمة الواحدة، فإن الطفل فى هذه المرحلة يمكنه أن يفهم بعض النماذج النحوية فى كلام اليافعين (سلوين ٧٧). وبفضل الأبحاث الحديثة جدا، أمكن لبعض الباحثين أن يحددوا أنواع النطوق المؤطرة structured التى يمكن للطفل أن يستجيب لها استجابة مناسبة، فلقد استطاعت جانيللين هاتنلوخر Janellen Huttenlocher (١٩٧٤) أن تثبت أن الأطفال من سن ١٠-١٣ شهرا، يستطيعون أن يجدوا بعض الأشياء بأسمائها، حتى ولو لم يسبق لهم استخدام هذه الأسماء فى كلامهم. ولكن هاتنلوخر وجدت وراء هذا الفهم المبكر للأسماء فهما مبكرا ملحوظا لتجمعات الكلمات، فالطفل كريج Craig مثلا (سنة ونصف) أمكنه أن يفرق بين قولهم your bottle وقولهم baby's bottle، ثم يحضر الأشياء الصحيحة من الحجرة الأخرى، (انظر سلوبن ٧٨ وحلمى خليل ٤٦). وواضح أن الجانب النفسى فى التجربة الأخيرة هو السلوك أما المنهج المستخدم فهو السلوكى، حيث يمثل النطق المثير، أما سلوك الطفل حيال هذا النطق فيمثل الاستجابة، ويمكن للمجرب أن يستنبط من العلاقة بين المثير والاستجابة مدى الفهم عند الطفل وبذا تدخل هذه التجربة أيضا فى علم النفس العرفانى.

ولقد زوّدنا ترَسوِل Truswell (١٩٧٦) بدليل آخر، وهو أن الأطفال فى مرحلة الكلمة الواحدة يمكنهم عمل الاستنباطات وإنتاجها مبنية على نطق به أكثر

من كلمة واحدة. فلقد زود هؤلاء الباحثون الأطفال بأوامر جديدة، واضعين الكلمات التى يفهمونها فى تراكيب غير معتادة مثل: زغزغ الكتاب tickle book، شم سيارة النقل، وقبّل الكرة. غير أن الأطفال الذين كانت نطوقهم لا تزيد عن كلمة واحدة طولا، كان فى إمكانهم أن يتصرفوا تصرفا صحيحا بالنسبة لهذه الأوامر الغريبة (سلوبن ٧٨). وهذا يعنى أن الطفل فى مرحلة الكلمة الواحدة أو النحو السلبى لا يستطيع حقا أن ينتج نطوقا تحتوى على أكثر من كلمة واحدة، ولكنه فى نفس الوقت يستطيع أن يفهم فهما نحويا النطوق التى تحتوى على كلمتين اثنتين، بل إنه يفهم معانى الكلمات ومركبات الكلمات فى لغته. والجانب النفسى هنا هو "السلوك"، والمنهج المستخدم فى الدراسة هو المنهج السلوكى، حيث يمثل الأمر للطفل المثير، وسلوك الطفل حيال هذا المثير يمثل الاستجابة ونستطيع أن نستنبط من هذا السلوك أنه يفهم مثلا معنى كلمة (قبّل) ومعنى كلمة (الكرة)، خاصة أنه لم يسبق له أن طُلب منه أن يُقبّل الكرة. واستجابته لمثل هذا الأمر، يعنى فهمه له. وتدخل هذه التجربة أيضا فى نطاق علم النفس العرفانى.

غير أن هناك نزاعا حول الدرجة التى يمكن أن تنسب فيها المعانى للنطوق ذوات الكلمة الواحدة غير المؤطرة unstructured. إن كلمات الأطفال الصغار جدا يمكن أن تُفهم فقط فى حالة وجودها داخل سياق، فلو قال طفل: بابا، أثناء إشارته على صورة والده فإن وظيفة نطقه هو التسمية، بينما لو قال: بابا، أثناء عثوره على خف والده فإنه يوصل علاقة ما (امتلاك أو اعتياد المصاحبة) بين والده والشىء بدون تسمية هذا الشىء (سنوبن ٧٩). أى أن الكلمة الواحدة للطفل تكون متعددة المعانى خارج السياق، غير أننا نرى أن هذه السمة لا تختص فقط بالكلمات المفردة التى للأطفال، بل تمتد أيضا لتشمل بعض الكلمات المفردة التى للكبار، فهى خارج السياق ذات معان محتملة. غير أننا لا نستطيع أن نقرر أن هذه الملاحظات تُكوّن دراسة منهجية، فهى وإن كان واضحا بها الجانب النفسى، فلا تحتوى على إجراءات ونتائج محددة، بل إن النتائج مجرد افتراضات.

هذا ومن الجدير بالذكر، أن المرحلة الأولى تكون مواكبة - من الناحية الدلالية - لمرحلة يطلق عليها مرحلة التعميم، حيث نجد الطفل يطلق كلمة (كوكو)

ع ى كل طائر ، وكلمة (بابا) على كل رجل، الواقع أن عملية التعميم - كما تقول الدكتورة حازمة والدكتور أشرف - لا تُفسَّ بأن أداة التعبير لدى الطفل تكون محصورة فى لفظ واحد ولك عملية التعميم هى محاولة فى حد ذاتها للتمييز بين الطيور وباقى الحيوانات، وبين الرجال وباقى الأشياء، وسبب عملية التعميم هذه يرجع إلى القصور اللفظى وضعف المحصول اللغوى لدى الطفل، وتدريجيا تنمو عملية التمييز لدى الطفل حيث يكتسب معنى العصفورة والدجاجة والبطة (حازمة وأشرف ١٨٦-١٨٧). وبزيادة المحصول اللغوى للطفل تبدأ المرحلة الثانية. وأيا كان الأمر فإن الجانب النفسى فى هذه الملاحظات هو السلوك والشىء الذى سماه الطفل هو المثير أما التسمية فهى الاستجابة أما عملية التعميم نفسها فيستنبطها المجرب من علاقة المثير بالاستجابة.

٢- المرحلة النحوية:

ويمكن أن نطلق عليها مرحلة النحو الموجب active grammar، وهى المرحلة التى تظهر فيها النطوق المكونة من أكثر من كلمة واحدة، غير أن هذه النطوق لا تظهر فجأة، بل تتدرج فى ظهورها، فبعد انتهاء مرحلة الكلمة الواحدة، يكون الطفل قد بلغ العامين، ويصبح لديه كمية ملحوظة من الكلمات التى تزداد بواسطة وسائل تنغيمية للتمييز بين الطلبات والتقريرات والأسئلة والشكاوى وهكذا. ولقد لاحظ باحثون كثيرون - كما يقول سلوبن - وجود فترة قصيرة قبل ظهور النطوق الأكثر طولا يكون الكلام فيها مكونا من كلمات منفردة متتابعة نطقت فى ذات الموقف ولكنها إلى حد ما مرتبطة دلاليا. ولقد بحث لويس بلوم Lewis Bloom (١٩٧٣ ص٤١) ذلك بالتفصيل. ويقول سلوبن عن هذه الكلمات المنفصلة أن الطفل قد فهم الموقف كله، ولكنه لا يستطيع أن ينطق كلاما متصلا (سلوبن ٨٣). ولنضرب لذلك مثلا لطفل بعد الثانية حين قلت له: أنت نظيف الآن، فيجيب: استحممت، دوش. فالكلمتان لهما علاقة ببعضهما ولكنهما لا يكونان سلسلة مترابطة إلا بعد بعض الإضافات. فالجانب النفسى فى هذه الملاحظة التى لا بد أننا جميعا قد خبرنا مثلها هو "السلوك" حيث يمثل كلامنا للطفل المثير، أما إجابة الطفل فتمثل الاستجابة،

ونستنبط من ذلك فهم الطفل للكلام الذى قيل له من جهة، كما نستنبط منه أنه فى طريقه لنطق مركب نحوى والمنهج النفسى هنا هو علم النفس العرفانى.

هذا ويعتقد جرينفيلد Greenfield وسميث Smith (١٩٧٦) أن الطفل فى مرحلة الكلمة الواحدة يختار العنصر الأكثر إخبارا لكى يتحدث عنه، فيتحدث عن سيارته قائلا: ɑɑ، ثم يدفعها ويقول bye bye، ولكن عندما يدخل مرحلة الكلمتين يقول car bye bye فى نطق واحد (سلوبن ٨٤). فالجانب النفسى هنا هو السلوك ويمثل المثير الموقف الكلامى، أما النطق فيمثل الاستجابة حيث يتبين منها نمو النحو لدى الطفل.

٢-١- نمو التعقيد القضوى: the growth of propositional complexity

إن نمو الكلمة الواحدة إلى كلمتين لا تعنى التعقيد الشكلى فقط، بل تعنى أيضا - كما يرى باحثو علم اللغة النفسى - نمو التعقيد القضوى؛ فلقد افترضوا أن الطفل ابتداءا من مرحلة الكلمة الواحدة إلى ما بعدها، يشفر code القضايا مستخدما نموذج الدلالة التوليدية generative semantics، أى أن الطفل لديه فى عقله تجسد دلالى يتضمن المحمول predicate وما يصاحبه من أدلة arguments (سلوبن ٨٥). ولقد درس أنتينوتشى Antinucci وباريزى Parisi (١٩٧٣)، وباريزى (١٩٧٤)، كيف نثبت هذا الفرض، وكيف ندرس النمو اللغوى باستخدام هذا المدخل. وكما يقولان فلقد تتبعنا طفلين إيطاليين عمرهما بين سنة وأربعة أشهر، وسنتين وأربعة أشهر. ورغم أننا لا يمكننا أن نقرأ عقل الطفل، فقد وضعنا ثلاثة معايير تجعلنا نتأكد من المقاصد التواصلية للأطفال وهى:

١- فحص ظروف الكلام فحصا مباشرا.

٢- الاعتماد على تفسير الأم لكلامه.

٣- فهم الطفل واستجابته لكلام اليافعين.

فعن طريق هذه المعايير يمكننا أن نتكهن بمعانى كلام الأطفال، فعلى سبيل المثال لو رأى طفل خف والده مثلا فقال: Daddy، فإننا يمكن أن نضيف إلى هذه

ا لمة معنى الملكية (سلوبن د). أى نتخيل أن الطفل يريد أن يقول: هذا خف و ذى، كما سبق أن ذكرنا.

إن التقدم الكبير فى التعقيد الدلالى يأتى حين يكون الطفل قادرا على أن ينتج نطوقا تحتوى على محمولين دلاليين عميقين [أى يمكن استنتاجهما ضمنيا]. وهذا التغير البنيوى الهام – كما يرى سلوبن – ليس تقدما فى طول النطق، بل فى التعقيد العميق [أى تعدد المحاميل]. فنطق مثل doll sleeps يعبر عن قضية ذات محمول واحد، ولكن نطقا مثل sleep bed، يعتبر أكثر تعقيدا من الناحية الدلالية، فالذى لدينا هو قضية لها محمولان:

١- شئ ما يحدث فى السرير بالتحديد.

٢- شخص ما ينام.

والنطوق التى تشبه sleep bed بالرغم من بساطتها على السطح، فإنها لا تحدث فى الفترة الأولى التى تحدث فيها نطوق مثل doll sleeps (سلوبن ٨٩). أما ما بقى من التعقيد القضوى وهو دمج embedding جملة فى جملة أخرى، فهذا يحدث فى نهاية فترة الدراسة التى قام بها انتينوتشى وباريزى (سلوبن٩٠).

غير أننا لا نتفق مع الباحثَيْن فى هذا التحليل الدلالى أو المنطقى، فقولهما أن نطقا مثل doll sleeps يعبر عن قضية ذات محمول واحد، أما نطق مثل sleep bed فيعتبر قضية ذات محمولين ... الخ. هذا القول ليس صحيحا بالضرورة، إذ يمكن تحليل القول الأول إلى قضية ذات محمولين عميقين أيضا هما:

١- شئ ما ينام

٢- هذا الشيء هو العروسة

ولذا فإنه يصعب إثبات التعقيد القضوى فى هذا الموضوع. أما أن يكون الدمج أو الإطمار embedding دليلا على التعقيد القضوى، فأمر مقبول من الناحية المنطقية لأنه واضح لغويا. وعلى أى حال فإن الجانب النفسى فى هذه الدراسة هو "السلوك"، والمنهج النفسى هو السلوكى حيث يستجيب الطفل لمثير، أما ما

نستخلصه نحن من العلاقة بين المثير والاستجابة، فإنه يتوقف علينا وقد نختلف فيه، والحكم بالتعقيد القضوى فى حاجة إلى إعادة الدراسة.

٢-٢- الطفل ينشئ النظام النحوى: child creates order

فى مرحلة الكلمتين، غالبا ما ينطق الطفل نطوقا لا يتحقق فيها النظام النحوى، غير أنها لا تخلو من أى نظام، بل يمكن أن يلاحظ فيها اطراد regularity وخصوصية originality، ولنفترض على سبيل المثال طفلا يقول allgone milk عند انسكاب زجاجة من اللبن. إن نطقه هذا كما يرى سلوبن لا يبدو أن يكون تقليدا بسيطا طالما أنه ليس من المحتمل أن يقول الوالدان شيئا مثل allgone milk، فمن نطوق اليافعين: The milk is all gone.
لقد حدد الطفل معنى عاما لكلمة allgone ثم أنتج أبنيته الخاصة مثل الطفل الذى دُرس بمعرفة مارتن برين Martin Brain (١٩٦٣) الذى كان يقول allgone sticky بعد غسيل يديه وallgone outside بعد أن ينغلق الباب. هذه النطوق وعشرات مثلها تقفو صيغة موضعية بسيطة (برين ١٩٧٦) بأن تضع allgone فى المقدمة، وهذا نظام بسيط للترتيب (سلوبن ٩٢-٩٣). والجانب النفسى فى هذه الملاحظة هو السلوك، والمنهج المستخدم فيها هو المنهج السلوكى حيث يستجيب الطفل بنطقه هذا إلى مثير ما. ونستخلص نحن من اطراد هذه الاستجابة أن الطفل ينشئ نظاما ما لمثل هذا التركيب اللغوى.

إن كلام الطفل ينحرف deviates عن كلام اليافعين، ولكنه ينحرف بطريقة منظمة مما يدفع إلى الاعتقاد أن هذه الانحرافات بُنيت إبداعا من الطفل على أسس من التحليل الجزئى للغة، والفحص الدقيق للانحرافات، يكشف عن نزوع للطفل لكى يُكوِّن أنساقا مطردة، متجاهلا أو متجنبا عدم الاطراد فى كلام اليافعين، مما يتضح لنا فيما يسمى بالتزيد فى طرد القاعدة overgeneralization (سلوبن٩٣). غير أن الطفل - مع نموه اللغوى - ما يلبث أن يعود للصيغ التى أنشأها المجتمع. ولنضرب لذلك مثلا فى اللغة الروسية وهى شبيهة جدا بالصربوكرواتية:

	masculine		neuter	feminine
	animate	inanimate		
nominative	Φ	Φ	-o	-a
accusative	-a	Φ	-o	-u

المورفيمات المبينة أعلاه هى نهايات الاسم فى حالاته المختلفة سواء كان مبتدأ أو مفعولا به، مذكرا أو محايدا أو مؤنثا، كائنا حيا أو غير حى. والذى ينظر إلى هذه المورفيمات يرى أنها غير مميزة فى حالة المفعول به المباشر accusative المذكر الحى والمبتدأ nominative المؤنث، فكلاهما ينتهى فيه الاسم بالمورفيم [-a] وكانا يجب أن يكونا مختلفين، كما أنه يلاحظ أنه لا توجد حروف تمييزية فى الكلمات التى تنتهى بالمورفيم الصفرى [Φ]، وكذا بالمورفيم [-o]، وكان المفروض أن يكون لكل حالة مورفيم خاص بها. وإزاء عدم الاطراد هذا يعمد الطفل الروسى إلى فرض نوع من النظام على كافة المفاعيل فيجعلها جميعا تنتهى بالمورفيم [-u] (انظر سلوبن٩٥-٩٦).

والجانب النفسى هنا هو "السلوك"، حيث يسلك الطفل سلوكا مطردا بإزاء مثير ما، أما المنهج النفسى المستخدم فى الدراسة فهو المنهج السلوكى حيث يمثل نطق الطفل الاستجابة بإزاء مثير ما، ونستنبط نحن أن الطفل يطرد قاعدةً ما فى لغته بتوحيد المورفيمات، أى تعميم المثير stimulus generalization.

٢-٣- نمو القدرة على المعالجة: growth of processing capacity

ما تلبث فترة التعقيد القصوى أن تنتهى حتى يدخل الطفل فى مرحلة أخرى هى ازدياد قدرته على المعالجة، وتزداد هذه القدرة شيئا فشيئا إلى أن يصل الطفل إلى أقصى قدرته فى المعالجة، ففى مراحل النمو الباكرة - كما يرى باحثو علم اللغة النفسى - يكون الطفل رهينا لعدد الكلمات التى يمكنه أن ينتجها فى نطق واحد مترابط، ورهينا كذلك لعدد تجسدات الدلالة semantic configuration التى يستطيع أن يشفرها encode، وفى المراحل المتأخرة فإن التعقيد النحوى

grammatical complexity يضع أحمالا على المقدرة على المعالجة، وربما يجبر الأطفال على أن يحذفوا بعض العناصر النحوية أو يسقطوها من أجل أن ينتجوا نطقا كاملا خلال الوقت المتاح. والطرق التى يتغير النحو بها تحت ضغوط مثل ضغوط الوقت هذه تبين شيئا عن القواعد النظمية العميقة عند الطفل، ولقد قامت أورسولا بللوجى Ursula Bellugi (بللوجى-كليما Klima ١٩٦٨) بدراسة نمو الأسئلة التى تبدأ بحرفى wh مثل who, what, where، فوجدت أن الطفل يستطيع أن ينطق أسئلة مثل:

What the boy hit? [What did the boy hit?]

What he can ride in? [What can he ride in?]

What he wants? [What does he want?]

ففى كل ذلك قام الطفل بإجراء عملية نحوية واحدة صحيحة، وهى تقديم preposing كلمة الاستفهام فى أول الكلام، ولكنه فشل فى أداء عملية أخرى وهى قلب inversion المسند إليه والفعل المساعد، وفى نفس الوقت يستطيع أن ينتج أسئلة (yes-no) المنقلبة مثل: Can he ride the truck?

[أى المنقلبة عن: .He can ride the truck] أى أن الطفل يستطيع أن يؤدى عملية نحوية واحدة وهى القلب أو تغيير الترتيب، وعلى ذلك يبدو أن كُلا من التقديم وتغيير الترتيب عملية سيكولوجية حقيقية بالنسبة للطفل لأن لدينا الدليل على أنه يستطيع أن يؤدى كلا منهما بمفردها، غير أن جملا مثل: Where I can put them?

من الواضح أنها من إنتاج الطفل [حيث أن الصواب أن يقول:

.[Where can I put them?

ففى هذه المرحلة لا يستطيع الطفل أن يقوم بعمليتين اثنتين معا، وهما تغيير الترتيب والتقديم معا [أى تقديم كلمة الاستفهام فى أول السؤال]. غير أنه فى مرحلة متأخرة عندما يزداد لديه مدى المعالجة sentence processing span يصبح قادرا على إجراء العمليتين معا فى جملة واحدة منتجا جملا صحيحة مثل:

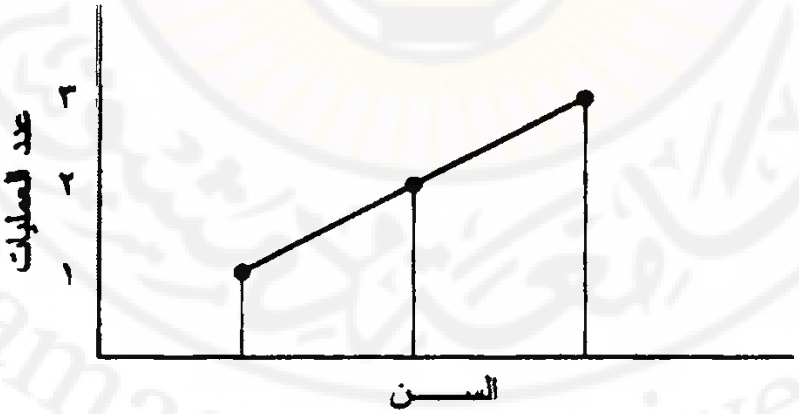
Why can he go out?

غير أنه يعجز أيضا فى هذه السن عن إنتاج الجمل الصحيحة التى ينطقها البالغون ونحتوى على ثلاث عمليات، ويكون ذلك واضحا عندما تضاف عملية النفى فيقول:

Why he can't go out? (سلوبن٩٦-٩٧)

[Why can't he go out? بدلا من:

لقد حللت أورسولا بللوجى النطق إلى عمليات نحوية، وكل عملية نحوية تتضمن عملية عقلية أو عملية نفسية، ولاحظت بللوجى تطور نمو الطفل فوجدت انه كلما كبر استطاع أن يقوم بعمليات نفسية أكثر، وواضح أن السلوك هو الجانب النفسى، والمنهج النفسى المستخدم فى الدراسة هو المنهج السلوكى حيث يمثل الموقف الكلامى المثير، ونطق الطفل المناسب لسنه هو الاستجابة، أما القدرات العقلية مثل القدرة على تغيير الترتيب أو القدرة على القلب فتستنبط من السلوك. كما يمكن أيضا تناول هذه الدراسة بمنهج علم النفس التجريبى حيث يمثل السن المتغير المستقل، وعدد العمليات يمثل المتغير التابع، فكلما زاد السن زادت كمية العمليات المتاحة. والشكل التالى يمثل هذه العلاقة:

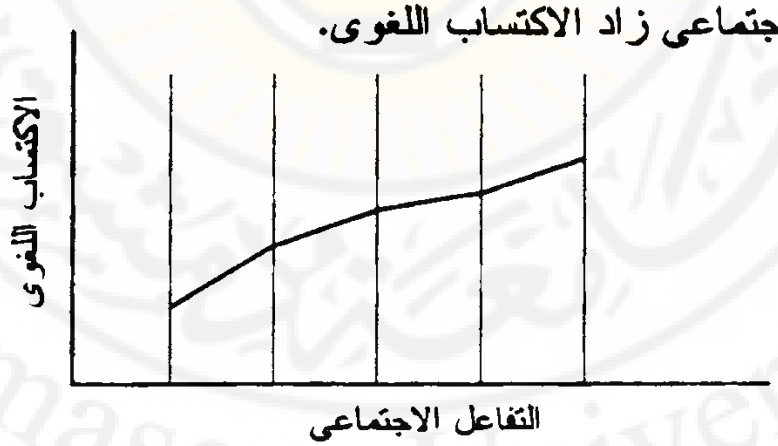


ب- التفاعل الاجتماعى واكتساب اللغة الأولى:

١- ضرورة التفاعل الاجتماعى مع الطفل:

مهما كانت النظرية التى نتخذها وسيلة لتفسير اكتساب لغة الأهل، فإن التفاعل الاجتماعى مع هؤلاء الأهل لابد أنه يمثل ركنا هاما فى تعلم لغتهم، ويمكننا - كما تقرر إيفلين - أن ننتهى من الأدبيات إلى أن المدخل اللغوى فى تفاعل البالغ

مع الطفل ينبغى أن يساعد بطريق ما على التعلم اللغوى. وبينما قد لا يكون هذا المدخل مكونة ضرورية، فإن اكتساب اللغة لا يمكنه أن يتقدم بطريقة عادية بدونه. ويدعم ذلك تقرير ساش Sachs وجونسون Johnson (١٩٧٦) عن طفل يسمع لأبوين أبكمين والذى تعرض للتلفزيون أولا كمدخل رئيسى، بالرغم من أنه كان يلعب مع الأطفال الآخرين فى المناسبات، وفى عمر الثلاث سنوات وتسعة أشهر كان لدى الطفل مفردات ضئيلة إلى أقصى حد، ولقد تأخر نموه اللغوى بطريقة قاسية. إن التفاعل اللغوى بين اليافع والطفل لشديد الأهمية (إيفلين ١٦٤). ولقد أيد لونج Long فيما بعد (١٩٨١) هذه الحقيقة، وقرر أن الفرد - بصفة عامة سواء كان طفلا أو يافعا - فى الحالات غير الموجهة لا يمكنه أن يكتسب اللغة بدون تفاعل (انظر إيفلين ١٦٥). إن الجانب النفسى فى هذه الملاحظات هو "التعلم"، تعلم لغة الأهل والمنهج هو المنهج السلوكى حيث يكون التفاعل الاجتماعى هو المثير والتعلم هو الاستجابة. غير أننا لو قنّنّا التفاعل الاجتماعى وقننا الاكتساب اللغوى وجعلناهما كميات مقيسة، يمكننا أن نتناول هذه القضية باستخدام المنهج التجريبى بحيث يكون التفاعل هو المتغير المستقل والاكتساب هو المتغير التابع، بحيث كلما زاد التفاعل الاجتماعى زاد الاكتساب اللغوى.



ومع ذلك فهناك مثال مضاد وهو الحالة التى درسها بلانك وآخرون (١٩٧٩)، فلقد اكتسب جون John المفحوص ذو الثلاث سنوات اللغة بدون الحصول على مهارات التفاعل الاجتماعى. إن حالة الدراسة هذه تبين أن مهارات التفاعل الاجتماعى ليست مطلبا مسبقا للنمو اللغوى، لدرجة أنهما فى الحقيقة لا يحتاجان لأن يُجْدَلا معا بإحكام (بالرغم من أن هذا هو الذى يحدث عادة) (إيفلين ١٨٥). غير أن هذه الحالة - كما تقول إيفلين - ليست نموذجية بالتأكيد، فهى وإن

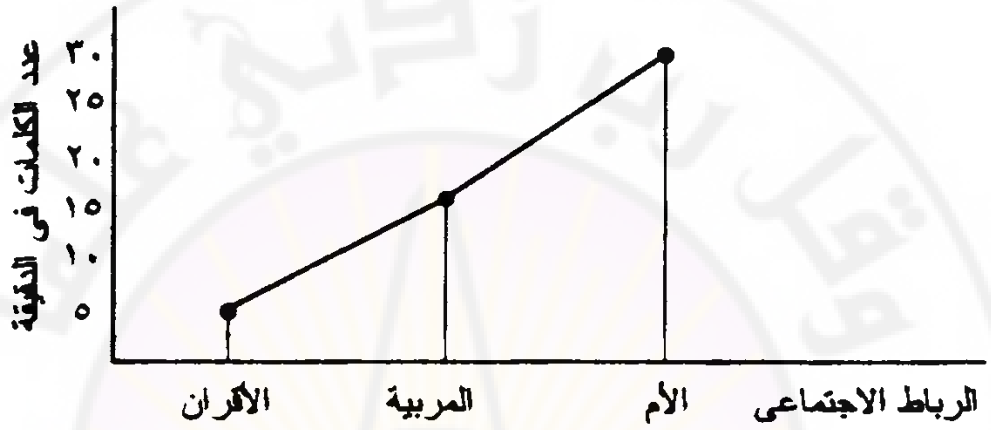
أورت أن النمو اللغوى ممكن بدون التفاعل الاجتماعى، فمن الواضح أن مزيدا من الدراسات الإمبريقية مطلوبة لأن نجلوَ دور التفاعل الاجتماعى فى النمو اللغوى (إيفلين ١٨٦). والحقيقة أن التجربة التى أجراها بلانك غامضة أشد الغموض، إذ غير واضح كيف اكتسب الطفل اللغة بدون تفاعل، علما بأن اكتساب الطفل للغة يحتاج على الأقل إلى خمس أو أربع سنوات، فكيف مرت كل هذه الفترة بدون تفاعل مع الآخرين؟ وغير واضح أيضا درجة اكتساب الطفل للغة، إذ قد يكتسبها فعلا ولكن بدرجة رديئة وعلى فترة أطول، ونظرا لنقص المعلومات فإنه لا يمكن تحديد المنهج النفسى بدقة. أما الجانب النفسى فهو السلوك أو التعلم.

٢- الرباط الاجتماعى والرغبة فى التواصل:

رأينا فى الفقرة السابقة أهمية التفاعل الاجتماعى كى تنتقل لغة الأهل إلى الطفل، وإن شكك البعض فى هذه الأهمية، فهل يمكن أن تكون هناك علاقة بين قوة الرباط الاجتماعى والرغبة فى التواصل، هذا التواصل الذى يؤدى إلى التفاعل الاجتماعى والذى يؤدى بدوره إلى انتقال لغة الأهل إلى الطفل؟ أطلق هذا السؤال الدكتور مصطفى سويف، واتخذ من طفلته موضوعا للفحص فعرضها لمواقف اجتماعية مختلفة حيث تتباين فيها قوة الرباط الاجتماعى بين الطفلة والشخص الآخر الذى تتبادل معه الحديث، وقام بقياس عدد الألفاظ الصادرة من الطفلة فى الدقيقة الواحدة. ولقد وجد أن الطفلة تتحدث ما يقرب من ٢٩ كلمة فى الدقيقة فى وجود الأم، فى حين أنها تتحدث مع أطفال أكبر منها قليلا فى مواقف اللعب بما لا يزيد عن خمس كلمات فى الدقيقة، وتتحدث مع المربية بما يقرب من ١٦ كلمة فى الدقيقة، وهذا يثبت أنه كلما زادت وثاقة العلاقة الاجتماعية، زادت معها الرغبة فى التواصل ووصلت طلاقته اللفظية إلى أعلا مراتبها (انظر حازمة وأشرف ١٩٨).

ولعله يكون واضحا فى هذه التجربة أن الجانب النفسى هو السلوك، وأن المنهج المستخدم فى الدراسة هو المنهج السلوكى حيث يمثل الموقف الكلامى المثير، ونطق الطفلة الاستجابة، أما قوة الرباط الاجتماعى بين الطفل والمتحدث معه فيتضح من ظروف التجربة. ومن الجدير بالذكر أن هذه التجربة يمكن أن

تدرج فى نفس الوقت فى علم اللغة الاجتماعى كما يمكن تناولها بمنهج علم النفس التجريبى، فتكون درجة الرباط الاجتماعى المتغير المستقل وعدد الألفاظ الهـ حير التابع، حيث يتضح من الرسم التالى أنه كلما زادت درجة الرباط الاجتماعى كلما زاد عدد الألفاظ الناتجة من التواصل.



ملاحظة: وضع المربية فى منتصف المسافة بين الأقران والأم مسألة افتراضية تماما.

٣- التفاعل الاجتماعى وإطار الجملة والاستجزال:

حين يُتَّخذ الكلامُ وسيلةً للتفاعل الاجتماعى مع الطفل، فإن اليافعين - فى كثير من الأحيان - يغيرون صياغة نطوقه ويوسعونها بطرق قد تعلمه النظم syntax، كما يضيفون إليه معلومات لغوية، وكثيرا ما يلجأ الأهل - كما تقول إيفلين - إلى استخدام إطارات الجملة sentence frames التى تساعد النمو النظمى بأن تجعل قاعدة المسند إليه والفعل - فى الإنجليزية - أكثر وضوحا. فعلى سبيل المثال فقد لاحظ كلارك وكلارك Clark (١٩٧٧) إطارات استخدام الجمل مثل:

Here comes	Mommy
Let's play with	Daddy
Look at	birdie
Here's	etc.
That's	

وهذا يشبه كثيرا - كما تقول إيفلين - الأطر الموجودة فى بيانات متعلمى اللغة الثانية ويسمونها "الجزل المتعلمة" learned chunks أو سابقة التجهيز prefabricated أو الكلام المؤطر formulaic speech (إيفلين١٦٢-١٦٣). إن فكرة إطارات الجملة التى قالت بها إيفلين، هو عمل لغوى بحت ولا يحتوى على أى جانب نفسى، ومن ثم فإن هذه الفكرة تخرج من إطار علم اللغة النفسى ولدينا ملاحظتان؛ الأولى أن فكرة إطارات الجملة وفكرة الاستجزال متضايفتان، فلا يمكن أن توجد إحداهما دون أن توجد الأخرى؛ فإطار الجملة لا يمكن أن يتواجد إلا إذا وجدت الجزلة، والجزلة لا يمكن أن تتواجد إلا إذا كان لها إطار. والملاحظة الثانية أن فكرة الاستجزال لا توجد فقط فى معطيات اللغة الثانية، فاللغة أثناء اللعب - كما يرى بك Peck - تعطى الطفلَ المتعلم بؤرة خاصة أخرى [لتعلم اللغة]، إن لغة المباريات يمكن التنبؤ بها، أى أنها ذات قوالب أو جزل معروفة، كما أنها تكرارية، مثل: هذا دورى - فريقنا - أعطها لى - التالى [اللى بعده] - اقذف بها هنا - اخرج من هنا. إن مثل هذه الجزل تُتعلم بسرعة ويعطى استخدامها للمتعلم مدخلا سهلا للتفاعل الاجتماعى على أرض الملعب ... فلا يمر وقت طويل قبل أن يصل الطفل هذه الجزل معا فى حبل واحد، ثم يعمل على هذه الوحدات كى يفتتها (إيفلين ١٧٣). بل إننا نكاد نزعم أن هذه الجزل إن لم تكن عالمية فهى واسعة الانتشار بين كافة أطفال العالم، إنها إدراك جشطالتى.

والذى نراه أن هذه القضية مازالت فى حاجة إلى الدراسة، إذا أن إيفلين لم تقدم لنا تجربة ما أو حتى ملاحظة محددة ومقننة، تثبت أن هذا التعلم أو ذاك قد تم عن طريق الاستجزال،بل مجرد احتمالات.

ج- خصائص الكلام الموجه للأطفال:

لقد رأينا فيما سبق أن الأطفال يكتسبون اللغة من الكبار، وحتى الفطرانيين لم ينكروا دور الأهل فى اكتساب اللغة الأولى. ولكن هل هناك خصائص معينة تميز اللغة الموجهة للأطفال عن تلك الموجهة لليافعين أم لا؟

١- تعديل أنماط الكلام:

كانت سنو Snow من بين الأوائل الذين تساءلوا بجدية عما إذا كانت لغة اليافعين لبعضهم فى المحادثات تناظر حقيقةً تلك التى تحدث بين تواصل يافع وطفل أم لا؟ ولقد أعقب بحثها سيل من الدراسات حول ما سُمى أولا كلام الطفل baby talk ثم سمى بعد ذلك كلام الأم motherese (بالرغم من أن الآباء يتكلمون أيضا). ولقد أصبح واضحا بسرعة أن اللغة المستخدمة فى التواصل مع الأطفال الصغار (ومع الآخرين ذوى القدرات اللغوية الأقل أو مع لغات معينة أقل سهولة)، تتعدل بطرق محددة (إيفلين١٥٣). ولقد تبين فيما بعد أن مثل هذه التعديلات تحدث أيضا مع متعلمى اللغة الثانية، وسنرى ذلك بتفصيل أكثر فى الفصل الرابع عشر الخاص بالخصائص المشتركة لاكتساب اللغة الأولى والثانية الفقرة ج.

٢- الفهم:

إن أحد خصائص الكلام الموجه للآخرين، هو أن نكون مفهومين، وخاصة مع الأطفال. فعلى سبيل المثال - وكما تقول إيفلين - فإن الطفل يسمى (هذه) مشيرا إلى سمكةٍ ما فى حوض الأسماك ويبدو أن الطفل واليافع يتكلمان معا عن (هذه) كموضوع بطرق قليلة ومحددة:

- ماذا ؟	• سمكة.
- ما هذه؟	• إنها سمكة.
- أين السمكة - لمن هذه السمكة؟	• ....
- ماذا يفعل السمك؟	• إنه يسبح.
- هل يستطيع السباحة؟	• لا، هذه ليست سمكة.

إن قواعد المحادثة تسمح لليافع بموضوعين فقط للاستجابة المعنية والتى يشارك فيها اليافع والطفل:

١- ما هى المعلومات التى تدور حول (هذه) أو (هذا) والتى يشارك فيها اليافع والطفل؟

٢- ما هى خصائص (هذه) أو (هذا) الذى يمكن للمرء أن يتحدث عنهما؟

أن أول المحاذير أن يمتنع اليافع من أن يكلم الطفل عن موضوع بعيد تماما عن إدراكه فيحدثه مثلا عن سعر التونة الذى ارتفع مرة أخرى (إيفلين ١٦١-١٦٢).

لا شك أن "الفهم" يمثل جانبا نفسيا هاما، غير أن هذه القضية لم توضع فى إطار تجريبى فنقارن مثلا بين درجة الفهم فى حالة استخدام موضوع مناسب للطفل وآخر غير مناسب، ولكنها وضعت فى قالب معيارى: ينبغى أن نفعل كذا ولا نفعل كذا ولذا فلا توجد لدينا دراسة نفسية لهذه القضية.

٣- البنيات النظمية والصيغ المطردة:

ومن خصائص الكلام الموجه للطفل أن يكون ذا بنيات نظمية سهلة ذات ترداد مرتفع، فدى باولو De Paulo وبونفيان Bonvillian (١٩٧٨) يذكران أسئلة المناسبات occasional questions التى تتكون من: "اذكر المكون مرة أخرى":

Child: I want milk.

Mother: You want what?

Child: Milk.

وقد يأتى تكرار البنية السهلة عن طريق تحفيز الطفل على ملئ الفراغ:

Child: I want milk.

Mother: You want ... ?

Child: Milk. (إيفلين ١٦٢)

وهذه القضية أيضا لا تدخل - فى نظرنا - فى إطار علم اللغة النفسى، فهى تتحدث عن بنيات نظمية سهلة ذات ترداد مرتفع، وهذا يدخل فى إطار علم اللغة، وأن هذه البنيات النظمية موجهة إلى فئة معينة فى المجتمع، وهذا يدخل فى

إطار علم اللغة الاجتماعى غير أن سلوبن تناول نفس هذه القضية وأمكنه أن يدخلها فى علم اللغة النفسى حين ربط هذه البنيات الأكثر ظهورا - أو ترددا - بسهولة الاكتساب. وهو الجانب النفسى .

فلقد أشار سلوبن إلى أن الصيغ الأكثر ظهورا أو أكثر سهولة فى اكتسابها بالنسبة للطفل، هى الصيغ المطردة مثل الزمن الماضى فى الإنجليزية، فالطفل يكتسبه بسهولة، حتى أنه يعممه على الصيغ غير المطردة [فيقول: [doed - goed - breaked
فكل ما يظهر تخريطا mapping واحدا لواحد للمعنى والصيغة على السطح، يكون سهلا فى اكتسابه (سلوبن ١٠٧). فهذه القضية تدخل فى علم اللغة النفسى لأنها تحتوى على جانب نفسى هو "الاكتساب المستنبط من السلوك"، أما المنهج النفسى المستخدم فى دراستها فهو المنهج السلوكى، حيث يمثل الموقف الكلامى المثير والصيغ المطردة المعممة الاستجابة.

٤- التماسك العاطفى: affective bond

وهو قوة العلاقة العاطفية التى تربط بين اثنين مما يجعلهما يتماسكان. وهو فى موضوعنا هذا التماسك الذى يحدث بين الأم وطفلها، أو بين ابن اللغة وأحد الأجانب.

فكلام الأم وكلام الأجانب كلاهما قد يدعم تعلم اللغة من خلال ذلك التماسك العاطفى. ولا داعى للإطالة فسوف يرد هذا الموضوع بتفصيل أكثر فى الفقرة (ب) بالفصل الرابع عشر من هذا الباب المخصص لدراسة الخصائص المشتركة لاكتساب اللغة الأولى والثانية.

٥- كلام الأم مع نفسها:

فى الشهور الأولى من عمر الطفل، لا يكون الطفل مهيأ لكى يفهم ما يقال له، ومع ذلك لا تنفك الأم تحادث الطفل، وهى فى الحقيقة تحادث نفسها، فلقد وجد

فيليبس Phillips(١٩٧٣) أنه حين تلعب الأمهات مع الطفل ذى الثمانية أشهر، فإنه يبدو أنهن يتكلمن مع أنفسهن. وأيا كان الأمر فحتى هذا الكلام المبكر يمكن أن يوجه إلى الطفل لكى يتعلم التبادل فى المحادثة:

الأم: أهلا اعطنى ابتسامة إذن (وتضعه برفق فى سريره الخاص).

الطفل: يتثاءب.

الأم: نائم ألست كذلك؟ لقد استيقظتَ اليوم مبكرا.

الطفل: يفتح قبضتيه.

الأم: (تلمس راحة الطفل) إلى ماذا تنظر، هل يمكنك أن ترى شيئا؟

الطفل: يجذب اصبع الأم.

الأم: أوه، هذا هو ما أردته (وبطريقة ودودة) إذن تعال وابتسم لنا.

وحالما يبدأ الطفل فى الكلام، فهناك اختزال حاد فى طول الكلام وفى تعقيده (إيفلين ١٦٣).

والجانب النفسى فى هذه القضية هو السلوك، أما المنهج النفسى للدراسة فهو المنهج السلوكى حيث يكون كلام الأم هو المثير وصمت الطفل هو الاستجابة، ويستنبط من ذلك عدم فهم الطفل للكلام، وكذا عدم قدرته عليه.

الفصل الثالث عشر
اكتساب اللغة الثانية

أ- طرق تعليم اللغة الثانية:

فى هذه الفقرة سوف نقدم بعض طرق تعلم اللغة الثانية، ثم نحاول مناقشة هذه الطرق فى ضوء المذاهب النفسية.

١- طريقة تعلم اللغة بالسماع: audiolingual method

ابتُكرت هذه الطريقة - كما يقول بروكس Brooks أبرز شراحها - لتعليم اللغة الأجنبية من أجل التواصل communication بحيث يصبح متعلم اللغة الأجنبية قادرا على فهمها كما تقال له من أصحابها، ويصبح قادرا على التكلم بها فى المواقف اليومية المختلفة بطلاقة وصحة مقبولتين، ونطقٍ يقبله صاحب اللغة، كما يستطيع أن يقرأها بسهولة وبدون ترجمة واعية، ويمكنه أن يتواصل كتابة لأى شئ يمكنه أن يقوله (ويلجا ١١-١٣).

١-١ خصائص الطريقة:

أما عن مراحل هذا التعليم فتترتب تنازليا كما يلى: الاستماع ثم الكلام ثم القراءة وأخيرا الكتابة. أى أن المواد تقدم فى الصيغة المنطوقة قبل المكتوبة، ومن هنا اشتق اسم هذه الطريقة، فاللغة هى ابتداءا ما يقال أما القراءة والكتابة فتأتى فى مراحلَ لاحقة، وهو نفس الترتيب الطبيعى لتعلم لغة الأم، وحين تُعلّم القراءة، فإن الطلبة لا يعلَمون إلا ما سبق أن تعلموا سماعه وقوله وفهمه، مع الاهتمام بالتحليل العلمى الدقيق للتقابل contrast بين لغة المتعلم واللغة المستهدفة، وتحتاج هذه الطريقة لتكثيف تعلم نماذج اللغة language patterns كنماذج للتدريب بما يعرف بنموذج الممارسة pattern practice. ولقد قرر بولتزر Politzer - أحد الباحثين

فى هذه الطريقة – أن اللغة سلوك، ومعنى هذا أن هذه الطريقة تقع داخل المذهب السلوكى، والسلوك يمكن تعليمه بأن نحث الطالب على أن يسلك. إن أهم حقيقة لتعلم اللغة هو أنها لا تهتم بحل المشاكل وإنما بتكوين العادات وأدائها. ولا يتعلم الفرد عندما يرتكب الأخطاء، ولكنه يتعلم عندما يعطى استجابة صحيحة. أما الاستجابات الصحيحة فتُتعلم أفضل حينما تتدعم reinforced مباشرة بالثواب reward. ويقوم المدرس بعمل نموذج من اللغة الأجنبية، ثم يدرب الطلبة على النطق والتنغيم السليمين، ثم يستخدمه إطارا لاصطناع نماذج أخرى باستخدام عمليات مثل الإحلال substitution والتوسيع expansion والتحويل transformation وتستمر الممارسة إلى أن يصبح الأداء آليا (ويلجا ١٣-١٦).

كما تهتم هذه الطريقة بتعليم الاستجابة فى مواقف تماثل الاستجابة أثناء التواصل فى الحياة الواقعية على قدر الإمكان على أن نفهم ثقافات وكنايات اللغة الأجنبية (ويلجا ١٦).

هذا هو موجز لطريقة تعلم اللغة بالسماع وقد أوردنا النظرية بتفصيل أكثر فى باب النظريات.

١-٢ الأسس النظرية فى ضوء المذاهب النفسية:

قامت ويلجا باستنباط الأسس النظرية لطريقة تعلم اللغة بالسماع من مصادرها، وعزتها إلى المذهب النفسى الذى بنيت عليه هذه الطريقة وهو المذهب السلوكى، وقد عرضنا هذه الأسس فى باب النظريات الفصل الثانى الفقرة (هـ). والآن ننتقل لمناقشة هذه الأسس فى ضوء النظريات النفسية.

يقرر الفرض الأول أن تعليم اللغة الأجنبية عملية ميكانيكية فى المقام الأول لتكوين العادات. هذه العادات عصبية neural وعضلية muscular ويجب أن تُتعلم جيدا حتى تعمل ذاتيا. ومما ثبت جدواه استبعاد "المعنى" فى المراحل الأولى دون أن نجعل الطالب يعرف ما الذى يقوله، وهو أمر ممكن. وبعد أن

يكون الطالب قد اكتسب سيطرة كاملة وآلية للنماذج النحوية، يمكن أن يتعرف على المعنى الدقيق لما سبق أن تعلمه.

النتيجة ١: تقوى العادات بالتدعيم.

النتيجة ٢: عادات اللغة الأجنبية تتكون بصورة أفضل بإعطاء استجابة صحيحة وليس بارتكاب الأخطاء.

النتيجة ٣: اللغة سلوك، والسلوك يمكن أن يُتعلم فقط بحث الطالب على أن يسلك. (ويلجا ١٩-٢٢)

فطبقا للفرض يكون تعلم اللغة الأجنبية هو تكوين للعادة، وأن هذه العادات تقوى بالتدعيم للاستجابة الصحيحة يعنى استخدام الإشراط الإجرائى operant conditioning (ويلجا٣١). والثواب أو التدعيم فى موقف التعليم اللغوى يأتى من موافقة المدرس وإطرائه. أما فى حالة معمل اللغة - وهو أحد طرق تعليم اللغة بالسماع - فيأتى التدعيم من الشعور بالرضا حين يأتى نطق الطالب مؤيدا بالنموذج - ويرى سكنر أن الإشراط اللازم هنا هو الإشراط الإجرائى، أما الإشراط الكلاسيكى classical conditioning فقليل الأهمية. وفى هذا النوع من الإشراط - أى الإجرائى - فإن التدعيم لا يتم إلا بعد حدوث الاستجابة (ويلجا ٣٢)، وحينئذ يكون التدعيم ذا أهداف عملية فى الحصول على الثواب، وهذا الثواب سوف يزيد من احتمال أن تتكرر هذه الاستجابة النفعية، وناهيك أن تكرار التدعيم سوف يؤسس هذه الاستجابة كعادة (ويلجا ٣٢).

غير أن سكنر - كما تقول ويلجا - لم يحاول أن يوضح لنا كيف ستنبعث الاستجابة فى أول مرة، فهو لا يهتم أبدا بالمثير الذى يحث على الاستجابة، فإذا وضعنا فى اعتبارنا أن التدعيم فى الإشراط الإجرائى لا يحدث إلا بعد حدوث الاستجابة، وطالما أن أول استجابة لا يمكن أن تظهر من مخزون الطالب الذى يتعلم لغة أجنبية من تلقاء نفسها، فسوف تظهر لنا الفائدة الهامة من ربط الإشراط الكلاسيكى الذى يكون فيه المثير محددا ابتداءا مع الإشراط الإجرائى فى تتابع

واحد بحيث يكون الإشراط الكلاسيكى هو الأسبق. وهذا ما تقوله ويلجا حلا لهذه المشكلة (ويلجا ٣٣).

ولابد أن نشير هنا إلى أن ماورر Mowrer - كما ترى ويلجا - يرفض المفهوم الذى يرى أن العادة رباط عصبى غير واع وآلى مثبت، أو أنها رباط بين مثير ما واستجابة ما، مؤكدا أن معظم السلوك يكون خاضعا لتحكم إرادى، وأن التعليم لا يثبت fixate أحداثا معينة أو تحركات فى نمط ميكانيكى آلى (ويلجا ٣٣). غير أن ماورر يوافق على مفهوم للعادة يتفق مع نظريته: Mowrer's Revised Two Factor Theory. وطبقا لوجهة نظره فإن تعلم اللغة الأجنبية سوف يشبه تعلم اللغة الأم، فالكلمة أو العبارة - من لغة الأم - قد سبق أن أشرطت لجزء من المعنى لشىء ما أو حدث ما تكون قد تلاصقت معه زمنيا فى موقف مثيب حتى أن المثيرات المصاحبة لهذه الكلمة أو العبارة تبعث الأمل فى مزيد من الثواب (وهذا هو التدعيم الثانوى secondary reinforcement)، وعندئذ فإن الاستجابة تميل لأن تتكرر، وتُستخدم الكلمةُ نفعيا instrumentally فى الحصول على ذلك الثواب وبذا تنشأ العادة. فالعادة عند ماورر هى تسهيل الاستجابة، والتدعيم الثانوى هو الذى يُكوِّن العادة، وهذا ما يفسر لنا كيف أن الاستجابة لا تحدث آليا وإنما تحدث انتقائيا حينما يبعث الأمل بالمثيرات المتضايفة الاستجابة response correlated stimuli (ويلجا ٣٥-٣٦).

غير أننا لابد أن نشير إلى أن مفهوم العادة عند سكنر وهو آلية العادة، يمكن إثباته بسهولة داخل المعمل باستخدام الإشراط الإجرائى، أما مفهوم العادة عند ماورر - وهى العادة المنتقاة - فلم يمكن حتى الآن - على قدر علمى - إثباتها معمليا. ومع ذلك فنحن لا نستبعد وجودها، وحتى هذا الوجود، لابد أن يكون مؤسسا فى أول الأمر على وجود آلى ميكانيكى؛ فمن المحتمل أن تنشأ العادة آليا أولا، ثم يحدث الاستبصار بعد ذلك، بعد ما تتضح عناصر الموقف جشطالتيا[1]،

---

[1] انظر نظرية الحقل للون Field Theory of Lewen.

وغنى عن البيان أن هذا الاستبصار يتباين من فرد لآخر، بل من كائن إلى كائن. هذا ويبلغ الاستبصار أعلا قمته فى مفهوم توقع الهدف goal expectancy عند طولمان Tolman. فلقد وجد طولمان تجريبيا أن الحيوانات يبدو عليها توقع للأشياء المستهدفة بالذات، فإذا لم تكن بادية فى الأفق فإن الأشياء التى من الممكن أن تكون مثيبة لهم بطبيعتها، فإنها تتوقف عن أن يكون لها هذا التأثير، وبدلا من ذلك تصبح محبِطَةً. وتجارب الحياة اليومية تجعل من المعقول أن نستنبط منها هذه النتائج بالنسبة للسلوك الإنسانى. وبالنسبة لتعلم اللغة الأجنبية فإن الطلبة يتوقعون أو يُدفعون بواسطة إما المدرسين أو الأشخاص خارج المدرسة أن يتوقعوا تحصيلا معينا(ويلجا ٥٧).

هذا وتعالج نظرية ماورر أيضا خمود extinction الاستجابات الخاطئة، فاستجابة ما تعاقب بخبرة مؤلمة مثل رفض المدرس أو الارتباك فى وجود الزملاء أو العجز عن الفهم تبعث مثيرات تُشرط بعواطف الخوف أو خيبة الأمل (دافعية ثانوية secondary motivation) وهذا يؤدى إلى كف الاستجابة وحدوث سلوك تجنبى سلبى passive avoidance behavior (ويلجا ٣٧). والآن يبدو لنا أن نظرية العاملين المعدلة لماورر تؤكد على الحقل الداخلى بخلاف الخارجى كمنتجٍ علىٍّ للسلوك (ويلجا ٣٩).

نأتى الآن إلى **النتيجة رقم (١)**، إننا إذا قبلنا مفهوم سكنر فى العادة، وأنها آلية، فإن هذا المفهوم سوف يترتب عليه أنه لابد من تدعيم العادة حتى تقوى، فالعادات تقوى بالتدعيم وهذا المفهوم أساسى للنظريات النفسية السلوكية منذ وجود قانون الأثر لثورندايك Thorndike Law of Effect والذى يقرر "حينما يتكون لدينا ترابط يقبل التعديل ويكون مصحوبا بـِ أو متلوا بـِ حالة من الرضا فإن قوة الترابط تزداد". وبطبيعة الحال فإنها إذا لم تُدعَّم بحالة من الرضا أو الثواب فإنها تميل إلى أن لا تتكرر، وبذا سوف تختفى تدريجيا من مخزون الفرد بعملية الانطفاء. وحالة الثواب هذه قد تعادل فى عملية التعليم معرفة الطالب بنتائج النجاح أو الفشل. ولقد استخدم سكنر هذا المفهوم فى التدعيم فى

آلات التعليمية حيث يشجع الطالب عند انتهاء كل خطوة بمعرفة مدى نجاحه وهذا الفرض النظرى يقف أيضا خلف طريقة المعمل اللغوى language laboratory حيث يتمكن الطالب من سماع نطقه الخاص للغة الأجنبية من خلال السماعتين ثم النطق الصحيح لابن اللغة من الشريط المسجل (ويلجا ٥١-٥٢). وباستخدام التدريب المتتالى successive approximation يمكن للمدرس أن يقود الطالب لنطق أصوات اللغة بدقة أكثر فأكثر إلى أن يصبحّ أكثرّ قربا من صوت اللغة الأم (ويلجا ٥٣).

نأتى الآن إلى **النتيجة الثانية وهى أن "عادات اللغة الأجنبية تتكون بطريقة أكثر تأثيرا بإعطاء الاستجابة الصحيحة وليس بارتكاب الأخطاء". فمن وجهة نظر المدرس كلما تكرر وقوع الاستجابة الصحيحة كلما كانت الإجراءات التدريسية أكثر اقتصادا.** ويقول بولتزر أن المهارة الحقيقية للمدرس توجد ليس فى تصحيح الاستجابات الخاطئة، أو المعاقّبة عليها، وإنما فى أن يخلق المواقف التى يُحَثُّ الطالبُ فيها على أن يستجيب استجابة صحيحة (ويلجا ٦١). غير أنه طبقا لإشراط سكنر فإنه لن يمكن تجنب الاستجابات الخاطئة، فعدد من الاستجابات العشوائية random يجب أن تحدث فى هذا الإشراط أولا قبل أن يضع المفحوص يده على تلك التى قرر المجرب أن يعتبرها الصحيحة. وحتى بعد إثابة الاستجابة الصواب، فإن ردود فعل خاطئة تحدث عادة قبل أن تتأسس العادة ويكون المفحوص قد تعلم التمييز discrimination الذى يأتى بالثواب، وبعد وقت تتأسس العادة (ويلجا ٦٢). لذلك فمن الأفضل بوضوح أن يزوَّد الطالب المبتدئ فى إشراط سكنر بنموذج للاستجابة الصحيحة التى يمكنه أن يقلدها فى الموقف المعتمد على المحاكاة، لا أن يُترك لكى يستخرج الاستجابة الصحيحة، فإن اختياراته سوف تعتمد على خبرته السابقة مع لغته الأم (ويلجا ٦٣).

وإذا عدنا مرة أخرى للنتيجة رقم (٢) والتى تقرر أن العادة تتكون بصورة أكثر تأثيرا بإعطاء الاستجابة الصحيحة وليس بارتكاب الأخطاء، سوف نجد - كما تقول ويلجا - أن هذه النتيجة سوف ترفض بالتأكيد التعلم بالمحاولة

والخطأ trial and error فسلوك المحاولة والخطأ هو أساس الإشراط الإجرائى لسكنر، حيث نجد أن كثيرا من الاستجابات الخاطئة تحدث قبل أن تحدث الاستجابة الصحيحة التى تستحق التدعيم (ويلجا ٧٦). وملاحظتنا على ذلك أن المحاولة والخطأ موجود حتى فى تعلمنا لغة الأم، وكثيرا جدا ما يوجد فى حياتنا نحن اليافعين فى أمور أخرى، بل فى اللغة نفسها حين نفشل فى نطق جملة ما ثم ننجح فى المحاولة التالية، فلماذا لا يحدث ذلك عند تعلم اللغة الثانية، وعلى أى حال فإن أوزجود Osgood يشير إلى أنه من الخطأ أن ننظر إلى سلوك المحاولة والخطأ كسلوك عشوائى، بل هو اختيار ضيق من النشاط الممكن للفرد (ويلجا ٧٦).

ثم تتناول ويلجا **النتيجة الثالثة** للفرض الأول وهى "اللغة سلوك: والسلوك يمكن أن يُتعلم فقط لو حثثنا الطالب لأن يسلك". فعلى مستوى الجامعة فإن طلبة كثيرين يدرسون اللغة الأجنبية كمتطلبات لهم، أو لاتخاذها أداة لأهداف أبعد مثل القراءة فى علوم متخصصة أو السياحة، أو الحصول على مركز اجتماعى مرموق .. الخ، أما بالنسبة للمدارس العالية - أى الثانوية - فربما لا يكون الطلبة على إدراك تام بأهداف دراستهم للغة الأجنبية، وفى جميع الحالات، على المدرس أن يتفهم دور الدافعية فى تحديد رد فعل الطالب لطرق الدراسة ومحتواها، وينبغى عليه أيضا أن يعرف كيف يوجهها (ويلجا ٨٠-٨١).

ننتقل الآن إلى الجانب العاطفى لتعلم اللغة الأجنبية، إذا كان علينا أن نحث الطالب لأن يسلك، فالعاطفة تؤدى دورا هاما فى تعلم لغة الأم، كما تؤدى دورا مماثلا فى الأهمية فى تعلم اللغة الأجنبية، فنحن نطلب من الطالب أن يعود لمرحلة ما قبل النطق، وهى مرحلة تركها منذ سنوات، ثم نخضعه مرة أخرى للقبول أو الرفض من مدرسيه، والشعور بالخجل أمام أقرانه مثل الطفل، والمادة التى يطلب منه تعلمها عادة ما تكون ذات محتوى طفولى، فهو يشعر أنه يثير الضحك بتكرارها، كما أنه معرض لخطر الخطأ الفاحش فى موقف قد يضحك منه الجميع (ويلجا ٩٠-٩١). وهاهنا أرض خصبة للشعور بالإحباط والقلق والارتباك، وما

يصاحب ذلك من حالات نفسية (ويلجا ٩٢). وكل ذلك سوف يعوقنا عن حث الطالب على السلوك اللغوى. إن المدرس - كما تقول ويلجا - يجب أن يكون حذرا ومستعدا لأن يعيد الطالب للشعور بالراحة وأن يعيد له ثقته بنفسه (ويلجا ٩٤). وهناك عنصر عاطفى آخر، ذلك أن الطفل الصغير يحتاج للشعور بالأمان والتشجيع بجو من الدفء والحنان من أجل أن ينمى طلاقته اللفظية، وبالمثل فإن طالب اللغة الأجنبية يحتاج أيضا أن يشعر بالراحة مع مدرسه حتى يكون قادرا على أن يقلد اللغة ويتمثلها بعناية. وهذا العنصر يُفتقد كلية فى مقصورة المعمل اللغوى إلا إذا منحه المدرس المشرف للطالب (ويلجا ٩٥).

بعد أن فرغنا من عرض مناقشة الفرضية الأولى ونتائجها، نرى أنها قد احتوت على جوانب نفسية عديدة، فلدينا "التعلم" و"العادة"، وأن التعليم تكوين للعادة، كما لدينا مفهوم "التدعيم" و"الثواب" reward وأن "العادات تقوى بالتدعيم". كل ذلك جوانب نفسية، أما إذا انتقلنا إلى المناهج النفسية التى استخدمت فى التحليل والعرض، فسوف نجد العديد منها، فالقول بأن "العادات تقوى بالتدعيم" يعنى استخدام الإشراط الإجرائى. غير أن ويلجا رأت أن الإشراط الإجرائى وحده لا يكفى، إذ أنه لا يفسر لنا كيف ستنبعث أول استجابة، ولذلك تقترح استخدام الإشراط الكلاسيكى إلى جانب الإشراط الإجرائى. غير أن ماورر يرفض مفهوم أن العادة رباط عصبى غير واع وآلى مثبت، ولكنه يوافق على مفهوم للعادة يتفق مع نظريته المسماة "نظرية العاملين المعدلة"، ولقد استخدمت ويلجا أيضا مفهوم توقع الهدف عند طولمان. وكل هذه المناهج النفسية استخدمت فى المناقشة.

ننتقل الآن إلى **الفرضية الثانية**، والتى تقرر أن المهارات اللغوية تُتعلم بفاعلية أكثر إذا قُدمت عناصر اللغة الأجنبية فى صورة منطوقة قبل أن تقدم فى صورة مكتوبة. وهذه الفرضية هى أساس التعلم بالسماع - والذى يهم ويلجا هو أن تبين ما هى العوامل السيكلوجية التى تكمن تحت الترتيب الذى اختاره المدافعون proponents عن طريقة السماع اللغوى. إن أول دليل هو أن هذا الترتيب طبيعى أو متسق لتعلم اللغة الثانية؛ فالأذن واللسان يجب أن يتدربا أولا بدون معونة من

اللغة المكتوبة، وأنه ينبغى على الطالب فى المراحل الباكرة أن لا يقرأ أى شئ لم يسبق أن تعلم أن يفهمه ويقوله (ويلجا ١٠٠). إن فكرة "النظام الطبيعى" هو أن مؤيدى advocates هذه الطريقة يؤسسون استدلالهم على الطريقة التى يتعلم بها الطفل كلام والديه (ويلجا ١٠٠).

غير أنه إذا كانت هناك أوجه للاتفاق بين الطفل الذى يتعلم لغة ذويه واليافع الذى يتعلم اللغة الثانية، فإن هناك أيضا كثيرا من أوجه الخلاف، فمثلا تتكون المفاهيم لدى الطفل فى وقت واحد مع نمو الصيغ، ومن الواضح أنه بالنسبة للطفل لابد أن يسبق السمع للتكلم لأنه إنما يقلد ما يسمعه من ذويه، أما الراشد متعلم اللغة الأجنبية فى المدارس الثانوية، فقد تعلم كيف يسيطر على أعضاء النطق، ولديه صعوبة كبيرة فى تعلم عادات كلامية جديدة، كما أنه كوّن فعلا المفاهيم لما يحيط به وهى مندمجة embodied فى لغته الأصلية بحيث تطفو على شفتيه آليا عند التواصل كما أنه ليس محاطا بأناس يتحدثون اللغة الأجنبية، ولذا فإنه لا يسمعها باستمرار كما كان يسمع لغة ذويه (ويلجا ١٠١-١٠٢). ومن جهة ثانية فإن الطفل يستطيع أن يستخدم الكلمات الجمل holophrase بينما الراشد لا يستطيع ذلك (ويلجا١٠٢-١٠٣). وعليه فلا مبرر لعمل مضاهاة بين الموقفين. غير أن هناك - كما ترى ويلجا - حالة مشروعة يمكن أن تؤسس عليها طريقة السماع-التكلم-القراءة-الكتابة بدون أن نشتقها اشتقاقا غير مبرر unwarranted من تعلم الطفل، فلأن اللغة الأجنبية هى جهاز sat من الرموز الاعتباطية اختاره مجتمع معين وله مستوى اعتباطى من النطق المقبول، فإنه من الواضح أن الطالب يجب أن يسمعه جيدا قبل محاولة إنتاجه. ومن الواضح أنه لا يستطيع أن يتعلمه - أى النطق - مكتوبا، حيث سيتأثر بطريقة قراءته بأصوات لغته الأصلية اللهم إلا اذا فك له أحدهم اسرار تجمعات الأصوات للغة الأجنبية (ويلجا ١٠٣-١٠٤). وبالمثل فعند تعلم اللغة الأجنبية بطريقة الكتابة، فسوف تعمل الإملاء على بعث تداعيات اللغة القومية، وبذا تقود الى تداخلها مع اللغة الأجنبية، وهذا صحيح تماما - كما يقول ويلجا - غير أن هذا التداخل يمكن التغلب عليه بالتدريب المتواصل المكثف

لـ جمعات أصوات اللغة الأجنبية مع صبيعها مكتوبة (ويلجا ١١٠). ولعل ذلك ما دعا إلى جعل تعلم الكتابة فى آخر مهام تعلم اللغة بالسماع. ولقد انتقلت هذه المشكلة إلى المعمل حيث أجرى مارتى Marty التجارب حول تغير طول مدة التخلف time lag بين الدراسة الشفوية لمادة اللغة الأجنبية ثم ممارستها فى صورة كتابية ولقد بينت كل تجاربه بوضوح - كما يقول - أنه مهما كان طول مدة التخلف أو قصرها فإن المدخل للهجاء يوجِد ذات الخطر المحتمل، غير أن قصر المدة أفضل من إطالتها (ويلجا ١١١).

هذا ولقد اعتُرِض على المبدأ الذى يقصر عرض المادة على الأذن فقط على أساس أن الناس يتعلمون بسرعة أكبر من المرئى عن المسموع، غير أن الأدلة من البحث فى هذا الموضوع ليست كافية، ولقد لخص أندروود Underwood نتائج التجارب فى هذا المجال قائلا: "إن تفوق طريقة على أخرى حينما توجد ليس كبيرا، ويبدو أنه - إلى حد كبير - يرجع إلى سابق خبرة المفحوص" (ويلجا ١٠٥).

فإذا جئنا للجوانب النفسية فى هذه القضية وجدنا "التعلم" و"التداعى"، فعند تعلم اللغة الأجنبية بطريقة الكتابة، سوف تعمل الإملاء على بعث تداعيات اللغة القومية، فكل ذلك جوانب نفسية. أما إذا انتقلنا إلى المناهج النفسية المستخدمة فى الدراسة، فلدينا المنهج الترابطى الذى يستخدم التداعى، ولدينا من الدراسات تلك التى أثبت بها مارتى أن خطر تأثير مدة التخلف موجود مهما كان طول هذه المدة، وأن قصر هذه المدة أفضل من إطالتها. وتدخل هذه التجارب فى إطار المنهج التجريبى، فنحن نقيس فترة التخلف ونرى مدى التداخل، أى نلاحظ مدى تحصيل المتلقى للإملاء الصحيح، ونجعل فترة التخلف المتغير المستقل ومدى التداخل المتغير التابع.

نأتى الآن إلى **الفرضية الثالثة** التى استند عليها التعلم بالسماع وهى: يمدنا القياس (المضاهاة) بأساس لتعلم اللغة الأجنبية أفضل من التحليل. والسؤال:

هل من الأفضل أن نعلم اللغة الأجنبية بطريقة الحفظ واستخدام النماذج التى تحمل تشابهات جزئية أو تماثلات فى البنية تحت التنوعات السطحية للمفردات، أم ندرسها عن طريق العناصر المكونة لنطق ما ووظائفها فى الجملة وعلاقتها ببعضها؟ الطريقة الأولى هى الأساس لتدريب النموذج pattern drill، أما الأخرى فهى الممارسة التقليدية لمدرسى اللغة الأجنبية الذين يدرّسون نحو الجملة (ويلجا ١١٧). والحقيقة أنه لم تقابلنا دراسة تجريبية مسجلة عن المقارنة بين الطريقتين، وأيهما أفضل، ولكن يبدو أن طريقة القياس كانت تتفق تماما مع أهداف تعليم اللغة بالسماع، حيث لا قراءة ولا كتابة، أما التحليل فيحتاج إليهما، ولذلك فقد اتخذ أصحاب السماع القياس (المضاهاة) وسيلة لتدريس اللغة، بالإضافة إلى النظرية القائلة أننا نتعلم اللغة من ذوينا بطريقة القياس، فهى الأصل فى تعلم اللغة، غير أنه يجب أن يكون التجريب المعملى هو الفيصل فى ذلك خاصة أنه سهل ويسير.

ومع كل ما سبق فإن بعض المعلمين يرى أننا ينبغى أن نعتمد - إلى جانب القياس - على بعض التحليل؛ وإنما السؤال هو: إلى أى درجة يمكن إدخال التحليل فى العملية التعليمية؟ إن الإجماع consensus العام فى المراجع أن الطالب يحتاج أن يكتسب إدراكا للأقيسة المعنية فى نماذج اللغة، وأن يُدرَّب عليها إلى أن يتعلم كمية معقولة من المواد اللغوية (ويلجا ١١٥). ويرى بروكس Brooks أن القياس سوف يرشد المتعلم تجاه الطريق اللغوى الصحيح، غير أن التحليل قد يكون ضروريا أحيانا لتوضيح الطريق (ويلجا ١١٥-١١٦). ذلك أن الطالب يجب أن يتدرب على البنية أولا، وعندما يتم تعلمها تماما يأتى دور التفسير أو التعميم generalization (ويلجا ١١٦). ويبدأ التدريب بنموذج ما مثل:

Je vais à l'université.	J'y vais.
Je vais à l'école.	J'y vais
Je parle à mon ami.	ثم نتقدم مباشرة إلى نموذج آخر:

. بث لا يمكن التعميم إذ لا يمكن القول J'y parle . ونوضح للطالب أن . à somethin تختلف عن à somebody وبالطبع لن يتم ذلك بالقياس[٢] (انظر ويلجا ١١٨).

وهناك مشكلة رئيسية خاصة بالقياس (أو التعميم)، ألا وهى: ما الذى نأخذه معيارا للتماثل: الصوت أم المعنى أم الوظيفة؟ ورغم المشكلة التى اطلعنا عليها توا، وهى أن القياس الصوتى - أى طبقا للصيغة - قد يقود إلى تعميمات خاطئة، فقد انتهت المناقشة إلى استخدام النموذج الصوتى أساسا للمماثلة، فإذا أردنا أن نتجنب مثل هذه الأقيسة الخاطئة، فهناك طريقان مفتوحان يبدوان أمام المدرس؛ **فإما أن يدرس للتلميذ التدريبات التى تحتوى على كل الحالات التى تُقبل فيها النماذج، وإما أن يدربه على أن يَفْرِقَ بطريق ما بين الحالات التى ينطبق عليها مبدأ المماثلة وتلك التى لا ينطبق فيها (ويلجا ١١٨-١١٩).**

غير أن ويلجا لم توضح لنا ما هى هذه الوسيلة التى نَفْرِقُ بها "بين الحالات التى ينطبق عليها مبدأ المماثلة وتلك التى لا ينطبق فيها". ولقد قدمنا نحن هذه الوسيلة فى ملاحظتنا رقم (٢) بالهامش، ولكن حتى لو دربنا المتعلم على هذه التفرقة، فإنه لن يستطيع أن يقرر ما هو السلوك اللغوى الذى ينبغى عليه أن يسلكه، وسوف تظل هذه الثغرة مفتوحة إلى الأبد إلى أن يسلك فيها المتعلم سلوكا عشوائيا، قد يكون صائبا وقد يكون خاطئا. وقد يقابل من يصحح له خطأه - فى حالة الخطأ - وقد لا يقابل ذلك الشخص أبدا. ومن الخطأ الشديد أن نَهِمَّ كما وهِم تشومسكى هو وتابعوه حين اعتقدوا فى وجود نحوٍ يمكن أن يعطينا كافة النطوق الصحيحة فى لغة ما؛ فهذا النحو لا وجود له ولن يوجد، وحتى لو وُجدت قاعدةٌ نحويةٌ ما تفسر مجموعة من النطوق، فليس ببعيد أن نعثر على نطق يند عن هذه القاعدة، وإذا لم يوجد هذا النطق الآن فقد ينشأ مستقبلا، وكان من الممكن أن يكون

---

[٢] هذا يعنى أننا قد رجعنا إلى مقياس اخر بجانب الصيغة الشكلية هو "المعنى". ولكن الأفضل أن نظل فى إطار الشكل فنبين للطالب أننا لم نستطع أن نمد القياس لأن كلمتى l'université و l'école تقعان فى فصيلة واحدة، أما mon ami فتقع فى فصيلة أخرى. وهذا ما اتبعناه فى كتابنا "الأنماط الشكلية لكلام العرب".

ما ذهب إليه تشومسكى صوابا لو أن اللغة قد بنيت على أسس منطقية أو حتى غير منطقية ولكنها مطردة غالبا، ولكنها لم تبن على هذا أو ذاك، كما أنها ليست ظاهرة فيزيائية، بل هى ظاهرة اجتماعية اعتباطية مطردة إلى حد كبير ولكن ليس إلى حد نهائى.

أيا كان الأمر فرغم اختيارهم للقياس القائم على الصوت - أى وحدة الصيغة الصوتية - وسيلة للتعليم، فإن التجارب التى أجراها رازران Razran وآخرون قد بينت أن هناك تعميمات كثيرة بدرجة ملموسة تحدث على أساس تماثل المعنى أكثر من تلك التى أقيمت على أسس من الصوت، فكلمة joy تتماثل صوتيا مع كلمة toy، ولكنها - أى كلمة joy - تتماثل دلاليا مع كلمة happiness. ولقد أجرى رازران وزملاؤه تجربة للتداعى، فوجدوا أن كلمة joy لم تستدع كلمة toy رغم أنهما متماثلتان صوتيا، ولكنها استدعت كلمة happiness التى لا تتماثل معها صوتيا ولكنها تتماثل معها دلاليا، مما يعنى أن التماثل analogy طبقا للصوت لا يتحقق دوما، وأنه قد يحدث طبقا للمعنى. إذن فهناك بعض المعالجة التى تعمل بخلاف المثير الفيزيقى، ومعنى تجربة رازران أن المعنى هنا هو الذى يتدخل فى التداعى وليس الصوت، لأن العلاقة الصوتية بين joy و happiness ضعيفة أما العلاقة الصوتية بين joy و toy فقوية ومع ذلك حدث الاستدعاء للعلاقة الضعيفة صوتيا ولكنها قوية دلاليا (انظر ويلجا ١٢٤-١٢٥). وواضح أن الجانب النفسى هنا وهو "التداعى" قد جاء نتيجة للترابط بين الكلمتين، والمنهج النفسى فى هذه التجربة هو المنهج الترابطى. وتعتبر هذه التجربة دليلا ضد الذين ينكرون المعنى من السلوكيين.

أما أوزجود وماورر واخرون فقد وصفوا المعالجة بأنها تحدث بوجود استجابة وسيطة ومثير وسيط بين المثير والاستجابة كما يلى:

S - rm - sm - R = Stimulus - mediating response - mediating stimulus - Response

ففى حالة التداعيات joy-happiness ، joy-toy فان كلمة happiness تبعث ردَّ فعلٍ ... مماثلا لذلك الذى بعثت كلمة joy لذلك يحدث التعميم، بينما أن التماثل

ا سوتى لكلمتى joy و toy غير هام - طالما ن الكلمتين لا تتتابعان عادة - ولذلك فن التعميم أقل احتمالا فى الحدوث، وطالما ان القياس هو نوع من التعميم، فإن هذه النظرية تعطى تدعيما للفكرة القائلة أن المعنى سوف يكون مفيدا لتعليم أفضل باستخدام القياس تماما مثل تعليم أفضل باستخدام التحليل (ويلجا ١٢٤-١٢٥).

وعلى أى حال، فإن المدخل اللغوى السمعى، [خاصة المبنى على القياس الصوتى] يبدو من أول وهلة أنه يتفق مع علم النفس الجشطالتى، إنه ثورة ضد مدخل النحو المفتت حيث تؤخذ اللغة جزءا جزءا، وحيث يُدرس كلٌّ جزء منفصلا، والمتوقع من الطالب أن يعيد تركيب هذه الأجزاء مرة أخرى فى صورة قريبة من الأصل على قدر الإمكان، وعلى العكس من هذه الطريقة فإن طريقة تعليم اللغة بالسماع باستخدام القياس من خلال تدريبات النماذج تتجه لأن تضع أمام الطالب أبنية كاملة، وكما يقول بولتزر "إن إدراك الجشطالت هو إدراك النموذج أو تجسيد النموذج" (ويلجا ١٢١).

فإذا جئنا للجوانب النفسية فى الفرضية الثالثة، وجدناها متعددة، فلدينا "التعلم"، تعلم صيغ معينة، و"الإدراك"، أى إدراك الصيغ طبقا لنظرية معينة هى القياس، ولدينا أيضا التعميم، وهو جانب نفسى حيث نعمم الصيغ التى تعلمناها على مواقف أخرى فى الحياة الواقعية. أما المناهج النفسية المستخدمة فى الدراسة فلدينا الارتباط الشرطى بين الموقف الكلامى والصيغة المناسبة، أو بين الصيغة وصيغة أخرى مشتقة منها، ولدينا "التداعى" أيضا وهو يعمل داخل إطار المنهج الترابطى، ومن المناهج النفسية المستخدمة أيضا فى الدراسة، استخدام المنهج الجشطالتى فى تفسير إدراك الصيغ، هذا بالإضافة إلى استخدام نظرية العاملين المعدلة لماورر Mowrer's Revised Two Factor Theory ونظرية العامل الوسيط لأوزجود Mediating Reaction.

تأتى الآن إلى **الفرضية الرابعة** والأخيرة التى أقيم عليها التعليم بالسماع والتى تفترض أن المعنى الذى يكون لكلمات اللغة بالنسبة لابن هذه اللغة يمكن

تعلمه فقط فى قالب matrix من التضمينات allusions لثقافة الناس الذين يتكلمون هذه اللغة. وبالنسبة للمعنى يقرر هلمسليف Hjelmslev "أنه بالانعزال التام [عن السياق] فإن العلامة ليس لها أى معنى" (ويلجا ١٣١). ويكاد يُجمع اللغويون على أن الكلمة خارج السياق اللغوى لن يكون لها معنى محدد، بل معان عديدة كلها محتملة، ولكن الكلمة داخل السياق اللغوى ليس لها إلا معنى واحد. غير أن علماء علم اللغة الاجتماعى يرون أنه حتى السياق اللغوى ليس كافيا لتحديد معنى الكلمة - أو الكلام - بل لابد من السياق الاجتماعى الثقافى، وفى هذا المجال يقول فرايز Fries الذى مارس تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لسنوات عديدة "إن المعنى اللغوى بدون المعنى الثقافى الاجتماعى ما هو إلا لغو verbalism" (ويلجا ١٣٢). ويرى هِل Hill أن كل لغة عبارة عن نموذج لثقافة ما فى توافقها مع العالم" (ويلجا ١٣٣). أما إدوارد سابر Edward Sapir فيرى أن اللغة رمزيةٌ متقنّة للخبرة، وأن فهم قصيدة بسيطة ليس مجرد فهم لكلمات مفردة بمعانيها السائدة، ولكنه فهم كامل لكل الحياة للمجتمع بالطريقة التى ينعكس بها على الكلمات، أو كما يُفترض على ما وراء كلماتها من تنغيمات، كما أن وجهة نظرنا عن العالم تتشكل باللغة التى تعلمناها أطفالا. فالعالم الحقيقى مبنى - إلى حد كبير - بدون وعى على العادات اللغوية للجماعة (ويلجا ١٣٣)، وهذا يعنى أننا لكى نجيد الحديث بلغة أجنبية فإن الطالب ينبغى عليه أن يتعلم أن يستخدم الفصائل بنفس الطريقة التى يستخدمها بها ابن اللغة كى يتجنب الانطباعات الخادعة وسوء الفهم المتكرر (ويلجا ١٣٤). خذ مثلا كلمة escargot (قوقع يأكله الفرنسيون)، والتى تعنى بالنسبة لرجل فرنسى منتهى الرضا لغذاء خاص، ولكن بترجمة هذه الكلمة إلى الإنجليزية snail فإنها تعنى بالنسبة للأمريكى مخلوقا كريها من الواجب تجنبه أو سحقه أو تسميمه لكى نحمى نباتات الحديقة منه (ويلجا ١٣٦).

إن معرفة "المعنى" من خلال ثقافة المجتمع - كما قال هوكت Hockett - لن يكون متاحا لمعظم التلاميذ، لذلك فان المدرّس ذا البصيرة سوف يحاول أن يزيح هذا العجز باستخدام كل وسيلة ممكنة بأن يدفع بتلامذته فى اتصال لصيق

ثقافة، وذلك باستخدام كل وسائط المعرفة relia فى البلد المعنى: الأفلام الأغانى والزيارات من أبناء اللغة والتعريف بالتاريخ والجغرافيا والعادات والفن والموسيقى وأعمال صانعى الفكر والاتجاهات فى البلد الذى يتكلم اللغة المطلوب تعلمها (ويلجا١٣٩-١٤٠).

وواضح جدا أن عناصر الفرضية الرابعة كقضية لا تشتمل على جانب نفسى، وإنما هى تركز على أن المعنى مرتبط بالمجتمع وثقافته، وعلى ذلك لا تدخل فى علم اللغة النفسى، كما أنها لم تعالج بأى منهج نفسى، ولذلك تبقى هذه الفرضية داخل علم اللغة أو علم اللغة الاجتماعى.

١-٣ نقد طريقة تعليم اللغة بالسماع:

غير أن تعليم اللغة بالسماع الذى شاع كثيرا بعد الحرب العالمية الثانية، قد تعرض فى الآونة الأخيرة للكثير من النقد كما يرى ستيفك، وأما أهم أوجه النقد التى قدمها ستيفك، فتتركز فى زيادة الإنعكاسية reflectivity فى هذا النوع من التعليم، على عكس التعليم الجيد، وهذه الزيادة تكون على حساب الإنتاجية productivity التى تقل فيه كثيرا، بالإضافة إلى أن المدرس لا يكاد يبتعد عن الطريق مطلقا، فعن المحادثة الحرة التى تستغرق خمس دقائق يوميا، فإنها تؤسس لدرجة كبيرة على مواقف مفترضة مسبقا، وبذلك يوجد قدر كبير من الانعكاسية، أما الإنتاجية فمحدودة للغاية، فالأخطاء تصحح فورا ولا يسمح للطالب أن ينتج شيئا لذاته، وبالنسبة للمحافظة على أن يظل الطالب على اتصال بمركب الشكل والمعنى - أى اللغة - فإن تعليم اللغة بالسماع تهيئ المتعلم لأن يعمل على معان سبق تجهيزها prefabricated ومعبأة بعناية، توضع ابتداء ككلمات للغة الأم واللغة المستهدفة. وإذا كان من الصحيح أنه ينبغى على المتعلم أن لا يردد شيئا لا يفهمه، ولكن الإتقان يقاس بما تفعله عضلات الطالب (ستيفك ١٥٤-١٥٥).

ومما يوجه أيضا من نقد هو أن تداول المواد المسموعة بدون تدعيم مرئى من المحتمل أن يكون عملية يمكن تعلمها - كما يقول كارول Carrol - ولكننا يجب

أن نتوقع بعض الفشل والتوتر من جانب الطلبة. وأحد مهام مدرس اللغة الأجنبية هو أن ينمى هذه القدرة، ولكن أثناء ذلك فإن السماح للطلبة ببعض الملاحظات المكتوبة لتحقيق الاسترجاع ومساعدته، سوف تريح من التوتر لكثير من الطلبة، وبذا تمكنهم من تركيز طاقتهم فى اكتساب المهارة الجديدة (ويلجا ١٠٥).

ومما يوجه أيضا من نقد لطريقة السماع، أننا فى لغتنا الأم نعتمد فى الفهم لما يقال شفاهة على التجمع الجيد للكلمات والأبنية النظمية التى اعتدناها والتى تقودنا إلى أن نتوقع أقساما معينة للكلمات فى مواقع معينة، بحيث أننا إذا ما لم نستطع أن نسمع جيدا، نستطيع أن نخمن ما افتقدناه من مشعرات السياق، أما الطالب الذى يتعلم اللغة الأجنبية فيفتقد ذلك وعليه أن يسمع ويحفظ جيدا كل ما يقال له (ويلجا ١٠٥-١٠٦). ولا نعتقد أن هذا نقد ذوبال، إذ يمكن الرد عليه بسهولة، فالطالب الذى يعجز فى أول تعلمه للغة عن تقدير الكلمات التى لم يسمعها، فإنه ما يلبث فى أواخر فترة التعليم أن يصبح قادرا على ذلك. أما القول بأن "عليه أن يسمع ويحفظ جيدا كل ما يقال" فلا ضير عليه فى ذلك، بل هو أمر مطلوب فى كافة طرق تعلم اللغة الثانية.

٢- **جماعة تعلم اللغة:** Community Language Learning (CLL)

تتكون الإجراءات الأساسية لجماعة تعلم اللغة من خطوتين أساسيتين هما: الاستثمار investment والتفكير العميق reflection. ففى مرحلة الاستثمار فإن المتعلم يجند commits نفسه على قدر طاقته ورغبته فى الانشغال فى المحادثة مع الأعضاء الآخرين فى جماعة تعلم اللغة، وفى مرحلة التفكير العميق فإن المتعلم يتريث ويلقى نظرة على ما فعله - كجزء من الجماعة - فى مرحلة الاستثمار. وطالما فعل ذلك فإنه يظل عضوا فى الجماعة. ففى البداية يكون لدى المتعلم مشاعر سالبة، بعضها قد يأتى من مبتسرات مسبقة موجهة لأصحاب اللغة المطلوب تعلمها أو من خبرات رديئة مسبقة مع اللغة عموما، والبعض قد ينشأ مباشرة من موقف التعلم ذاته. ولكن ليس بين هذه المشاعر جهل المتعلم باللغة.

و. بنما يسير التعلم قدما، فإن المدرس يتعامل مع المشاعر السلبية حتى يغير الطالب وجهة نظره تجاه شعورٍ بالأمان أكبر. ويوجد مع المتعلمين شخص مَصْدر resource person على الأقل يعرف اللغة المطلوب تعلمها، كما يعرف لغة المتعلمين. وببساطة يجلس المتعلمون فى دائرة يحادث بعضهم بعضا باللغة الأجنبية، ويسجل ذلك على شريط ويعاد سماعه، ثم يكتب مع تحديد مكوناته، ويقف المصدر خارج الدائرة. ويحتل المتعلم – طبقا لدرجة الاستقلال التى يحصل عليها – واحدا من خمس مراتب فى مرحلة الاستثمار حيث تبدأ الخطوة الأولى بأن ينطق الطالب بصوت عال ما يريد قوله للشخص الآخر بلغته الوطنية، حينئذ يقف المصدر وراء هذا الطالب ويُسِرُّ له ترجمةً باللغة الأجنبية ويردد الطالب ذلك، وإذا أخطأ خطأ كبيرا يصحح له هذا الخطأ ويسجل الطالب كل كلماته على الشريط، ثم يتحدث شخص أخر ... وهكذا. وعندما يستطيع الطالب أن يقول ما يريده من تلقاء نفسه ثم يترجمه إلى لغته يصبح فى المرحلة الثانية. أما فى المرحلة الثالثة فإنه لا يعطِى هذه الترجمة إلا لمن يطلبها. وفى هذه المرحلة ما زال الطالب يرتكب بعض الأخطاء التى يصححها المصدر له، وسوف يتضايق الطالب من ذلك بعض الشيء أما فى المرحلة الرابعة وبعد أن شعر الطالب بالأمان فإنه يرحب بهذه التصويبات. أما فى المرحلة الخامسة والأخيرة، فإن الطالب يستخدم اللغة الأجنبية استخداما صحيحا، ويطرح المدرس بعض الفروق المعجمية والبنيوية التى تجعل الكلام سليما. هذه هى مراحل الاستثمار أما مراحل التفكير العميق reflection فتتكون من ثلاث خطوات، الأولى تبدأ مباشرة بعد مرحلة الاستثمار حيث يتحدث الطالب عن الخبرات، التى كسبها من وجهها العرفانى cognitive والعاطفى والفيزيقى. ويترجم المصدر ذلك إلى لغة المتعلم بطريقة متفهمة وغير ناقدة، وليس له أن يوافق أو لا يوافق المتعلم على ما يقول. أما الخطوة التالية فهى إعادة سماع المحادثة بدون مقاطعة وبدون سكتات pauses مع استبعاد اللغة الأصلية وكلام المصدر. أما فى الخطوة الثالثة فيعاد سماع المحادثة جملة جملة، حيث تُكتب الجملُ على السبورة ويسجلها المتعلمون، وعلى كل متعلم أن يقدم الترجمة عن الجمل التى تخصه حيث يقوم المصدر بمساعدة المتعلم

على تمييز الكلمات المفردة وسوابقها prefixes ولواحقها suffixes ثم يبدأون فى محادثة جديدة (ستيفك ١٢٦-١٢٨) ويلاحظ فى هذه الطريقة من تدريس اللغة أنه لا يوجد اختبار بالمعنى المفهوم مما قد يضايق الطالب، كما أن المدرس لا يظهر فى الصورة تحت شعار إخل الطريق Get out of the way [وليس المدرس حَكَما] مما قد يضايق المدرس أيضا. غير أن تبادل التفكير والاستثمار يعطيان بديلا مشبعا عن الطريق التقليدى فى الاختيار(ستيفك ١٣١). وطريقة جماعة تعلم اللغة تصلح بصفة خاصة لأولئك الذين تعلموا اللغة بطريقة تقليدية لمدة عام أو اكثر ولكنهم لم يستطيعوا أن يستخدموها استخداما نشطا (ستيفك ١٣٢).

فإذا جئنا إلى الجوانب النفسية فى هذه الطريقة، وجدنا "التعلم" و"التفكير العميق" و"المشاعر السلبية" و"الشعور بالأمان". أما عن المنهج النفسى المستخدم، فلدينا أكثر من منهج نفسى، لدينا المحاولة والخطأ لثورندايك، ومنهج التحليل النفسى، ولكن المنهج الأساسى هو المنهج السلوكى لواطسون فلقد أقيمت هذه الطريقة على مبدأ أن "اللغة سلوك والسلوك يمكن أن يتعلم فقط بحث الطالب على أن يسلك"، فنحن نترك الطلبة معا فى الجماعة ونتركهم يتحدثون معا، ثم يصوب المصدر لهم أخطاءهم بعد ذلك، وفى جميع الخطوات بعد ذلك يحث المصدر الطالب على السلوك اللغوى. وكما يذكر القارئ، فإن هذا المبدأ هو نفسه النتيجة رقم (٣) بالفرضية الأولى لتعلم اللغة بالسماع. أما عن اهتمام هذه الطريقة بتخفيض التوتر ومعالجة المشاعر السلبية، فإنه يقربها كثيرا من منهج التحليل النفسى لفرويد الذى اهتم اهتماما خاصا بالانفعالات وتخفيض التوتر.

٣- **طريقة سانت كلود:** Saint Claude Method

إن أول ما تضعه هذه الطريقة فى حسابها، هو مبدأ أن اللغة هى سلوك هادف بين الناس، ومَجْدُول مع أنواع أخرى من السلوك الهادف بين نفس الناس. ولقد أوضح رينار Rinard وهينل Heinl أن السلوك غير اللفظى [أى الحركات الجسمانية التى قد تصاحب الكلام] ضرورية فى التفاعل أثناء التواصل، وتشكل

جزءا مكملا للغة الحية فعلا language-in-use: فاللغة كلّ من الصوتى والمرئى acoustic-visual، والموقف situation لا يمكن أن ينفصل عن العناصر التى تُكَوِّن التعبير اللغوى عنه. واللغة الحية هى مزيج من هدف تعبيرى وتواصلى من جهة، وبناء لغوى شكلى من جهة أخرى. أما الهدف من المنهج هو تعليم اللغة الحية. وحتى التناول البنائى فى هذا المنهج يأخذ صورة الأسئلة والأجوبة لأن ذلك يشابه simulates التواصل الحقيقى، وبذلك تؤدى اللغة وظيفتها الاجتماعية. والصور والأسئلة المتنوعة الكثيرة التى يسألها المدرس عن الصور غالبا تهدف إلى الربط بين الشكل والمعنى حتى يصبح الطالب ملتصقا باللغة ولديه اتجاهات محببة نحوها (ستيفك ١٤٩-١٥٠). ولأن هذه الطريقة تهدف إلى تعلم اللغة الحية language-in-use التى تتكون من معنى وصيغة مركبتين معا عن طريق الصور، فإنها تحد المعنى بعالم الصور الثابت غير الحى اللهم إلا فى مراحلها الأخيرة [من التعلم] (ستيفك ١٥٠). بالإضافة إلى أن طريقةً ينفق الطلبةُ فيها معظم وقتهم تقريبا إما اجابة على الأسئلة أو ترددا لما فى الشرائط، سوف تكون انعكاسية reflective بدرجة عالية، فمهما مارس الطالب الإبداع والاختيار فسوف يظل تحت سيطرة المنهج ومدرس الفصل، وعندما يُسمح للطلبة أن يتصرفوا طبقا لموقف جديد وإن كان ذا علاقة، فإنهم يفعلون ذلك فى نهاية سلسلة طويلة من التدرج فى فك السيطرة، ومما يجعل هذه الطريقة انعكاسية بدرجة كبيرة، ذلك التنافس الذى يكون بينهم بالنسبة للمدرس، وكلهم يحاولون أن يصنعوا نفس الشىء (ستيفك ١٥١). ولا ينجح فى هذه الطريقة سوى الطلبة الذين قلت أخطاؤهم فى البداية، فلم يتعرضوا للإحباط برفض المدرس، أو أن خيالهم من الخصوبة بدرجة كافية، كما أن هذه الطريقة قد تنجح إذا خلق المدرس جوا من القبول الشخصى غير المشروط وأشاع روح الفريق بين الطلبة، وتشجع على الاستثمار الشخصى (ستيفك ١٥٢).

إذا جئنا للجوانب النفسية المتضمنة فى هذه الطريقة، وجدنا لدينا مصطلحات "التعلم" و"حصول الطالب على اتجاهات محببة نحو اللغة" و"تصورة

الطالب طبقا لموقف جديد" أى سلوكه. فكل ذلك جوانب نفسية. أما المناهج النفسية التى أقيمت عليها هذه الطريقة، فالقول بأن "اللغة سلوك هادف" يدخلها فى المنهج السلوكى القصدى عند طولمان، ومما يقرب طريقة سان كلود من المذهب السلوكى النقى هو أخذها الحركات الجسمانية التى قد تصاحب الكلام فى الاعتبار. ولأن هذه الطريقة تهتم بالربط بين الشكل والمعنى فإن ذلك لا يتم إلا عن طريق الإشراط الكلاسيكى أو الإجرائى بعد تعديله ليقبل المعانى الوسيطة كما هو عند أوزجود.

٤- الطريقة الصامتة (فى تعلم اللغة): Silent way

وهى إحدى طرق تدريس اللغة وضعها كالب جاتنيو Caleb Gattegno الذى التزم commit بحل بعض مشاكل التعلم عامة. والذى يرى أن تدريس اللغات الأجنبية ما هو إلا حالة خاصة واحدة من مبادئ أوسع طبقها أيضا على تدريس الرياضة والقراءة والكتابة للغة الأم. أما الأفكار الأساسية التى بنى عليها الطريقة الصامتة فهى بإيجاز كما يلى:

١- التدريس يجب أن يكون فرعا على التعلم [وهذا المبدأ ليس جديدا].

٢- التعلم ليس - إبتداءا - تقليدا أو تدريبا drill، وهو العقيدة الأساسية key tenet للمنهجيين أصحاب طريقة اللغة المسموعة. فالتدريب له قيمته طالما أنه قد ارتبط بشخصية المعلم. وكما سيتضح فيما بعد فإن الطريقة الصامتة تعطى أهمية أولى للقوى الاجتماعية التى تعمل داخل الفصل.

٣- مع أن العقل يتسلح أثناء التعلم بعمله الخاص، فإن المحاولة والخطأ trial and error تعمق التجريب وذلك بتعليق الحكم ونتائج المراجعة [أى أنه يترك ذلك للطلبة أنفسهم].

٤- والعقل يستخدم أثناء عمله كل شئ سبق أن اكتسبه، بما فى ذلك خبرته فى تعلم لغة الأم خاصة. وبالنسبة لجاتينيو فإن الفرق بين تعلم اللغة الأولى والثانية يبدو متضخما أكثر من أوجه الشبه بينهما، لذلك فإنه مقتنع بأن يبتكر طريقة صناعية لا طريقة طبيعية [وهو فى الواقع موضع إبداعه].

٥- إذا كان نشاط المدرس ثانويا بالنسبة للمتعلم وإذا كان نشاط المتعلم مثلما جاء بالفقرة (٣)، لذلك ينبغى على المدرس ان يوقف التدخل فى نشاط الطالب وينحى نشاطه عنه. وهذا هو السبب فى تسمية هذه الطريقة بالطريقة الصامتة. فهو يقدم المعرفة باللغة وبنيةً صلبةً للنشاط. ويقابله أثناء ذلك احتياج الطالب العميق للأمان، فيقوم المدرس بدور الأب الطبيعى، ولكنه يتجنب الاستمرار فى تقديم النماذج والوصف وأنواع التوجيهات التى يقدمها الآباء عادة.

٦- وتَستخدم الطريقة الصامتة مجموعة من العصى rods الخشبية الصغيرة وعددها عشرة بأطوال مختلفة ولكنها ذات مقطع واحد، وكل طول له لونه المميز، بالإضافة إلى لوحة كلمات ولوحة صوتية phonic chart يظهر فيها الفروق الفونيمية بألوان متباينة، ورسومات ولوحات للعمل مع بعض الكتب. أما عن الوحدات اللغوية فهى ذاتها المستخدمة فى الطرق الأخرى، مع التركيز أولا على الاكتساب من خلال عدد قليل من المفردات، مع ضبط النطق والعناصر البنائية وهو ما يعبر عنه بكثير من اللغة مع قليل من المفردات: "much language and little vocabulary" (ستيفك ١٣٦-١٣٨).

٧- ويبدأ الدرس الأول بـــ كلمتى: "a rod" ثم يستمر فى تعبيرات مثل: عصا زرقاء، عصا حمراء ... الخ ثم ينتهى بصيغة الأمر: خذ .. [العصا الزرقاء مثلا] وكل مدخل جديد يعطَى مرة واحدة فقط. ومن الدقيقة الأولى يؤدى الطلبة ٩٠% أو أكثر من الكلام، بينما يبقى المدرس صامتا تماما تقريبا. وفى كل مرة يكون الكلام مصحوبا بحدث مناسب (يتكون بصفة عامة من تناول العِصىّ)، والحدث يكون مصحوبا بكلام مناسب. وبذا تصبح إحدى مميزات هذه الطريقة أنها مفضلة لتأسيس فهم سليم، وهو ما بينته تجارب الاستجابة الفيزيقية الكاملة total physical response. وإذا كانت المادة الجديدة المسموعة تدخل فى الذاكرة قصيرة المدى short-term memory قبل أن تطغى عليها مادة جديدة أخرى، فإن الصمت يعطى العقل فرصة قصوى لكى

يستخلص المعلومة من قطعة قصيرة من مدخل مسموع aural input. لذلك ينبغى تجنب أى تكرار للمادة الجديدة بعد نطقها مباشرة بواسطة المدرس. فالصمت المتعمد الذى يحيط بالكلمات الجديدة يسمح بإجبار الطالب على الانتباه الأقصى والمعالجة processing الأرقى. ويُطلب من المتعلم أن يستجيب بإنتاج هذه المادة بعد ثلاث ثوانى (وهو ما يدخل فى نطاق الذاكرة قصيرة المدى) بعد عرض المثير المرئى فورا. فإذا عجز أحد الطلبة عن الإجابة الصحيحة أُعطى مزيدا من الوقت وبعض المساعدة غير المنطوقة. فإذا عجز بعد ذلك يُدعى أحد الطلبة بصمت لكى يحاول، أما أفضل محاولة فيشير المدرس إليها بالصمت أيضا. وتستمر الاستجابة لكل مثير جديد (ستيفك ١٣٨-١٣٩). ويرى ستيفك أن وجهة نظر جاتنيو تضعه فى معسكر العرفانيين cognitivists، أما جاتنيو نفسه فيرى أن تعلم اللغة يمكن أن يكون استعادة براءة أنفسنا، وعودة لكامل قدراتنا وإمكانياتنا (ستيفك ١٤٠). وهناك سمة بارزة للطريقة الصامتة، وهو أنه فى كل من المراحل المبكرة والمتأخرة، فإن انتباه الطالب لا يتشتت حتى بعد ست ساعات أو أكثر فى اليوم وسمة أخرى هو اختفاء المنافسة الضارة، طالما أن الطلبة يعتمدون على بعضهم، فالمساهمات البارزة لكل منهم تُعرف بوضوح وتُقيَّم من الجميع، وحتى أبطأ طالب فيهم سوف يتذكر - من وقت لآخر - شيئا أو يبرز شيئا فات الآخرين (ستيفك ١٤٢). والطريقة الصامتة تَعنى أن المدرس من المفروض أن لا يتفاعل لفظيا verbally وحتى التفاعل اللالفظى nonverbal يكون نادرا. فتختفى كلمات مثل: هذا حسن، أو الإيماء بالرأس التى نحتمها التعاليم فى مثل هذه الحالات. وهذا يعنى أنه من وجهة النظر التدافعية transactional، فإن المدرسين سوف يقللون من المكون الأبوى فى سلوكهم، ونتيجة لذلك يستدعون أقل الطفل المتوائم adapted child فى الطالب، ويمهدون الطريق لكى تزدهر علاقة بالغ-بالغ (ستيفك ١٤٢). ورغم الصمت من جانب الطلبة ليس هدفا فى حد ذاته للطريقة الصامتة، فلقد

. جد لافورج Forge ' (١٩٧١) - فى تجارب نسق آخر - أن فترات الصمت تنشط النشاط العقلى تنشيطا له قيمته فهو يزيد من الشعور بالثقة لدى الطلبة (ستيفك ١٤٣).

وهناك سؤالان مهمان هما: ألا تنحصر قيمة الطريقة الصامتة فى المراحل المبكرة لتعليم الأعداد والأرقام والألوان والعلاقات المكانية والقليل من هذا القبيل؟ وأجاب ستيفك بالسلب، وأن هذه الطريقة هى طريقة للنظر للتعلم والتدريس بخلاف أنها مجموعة من العمليات بالعصىّ. وفى الحقيقة فإن الألوان والأعداد هى - فى رأيه - أقل الاستخدامات تشويقا، لأنه بالنسبة لهذه الأغراض، فإن العصا يمكن أن يحل محلها أشياء أخرى. والسؤال الثانى ما هو مدى أهمية العصا فى واقع الأمر؟ والإجابة عن ذلك أن ستيفك استخدم فعلا أشياء أخرى مثل لُعب قروية أو أشياء حقيقية، ولكنه فضل العصا بعد ذلك لأنها أكثر وضوحا وأقل تشتيتا وتوضع فى ألوان عديدة ومن أهمية استخدام العصا أيضا على غيرها من الأشياء التى تمثل مواضيع حقيقية مثل منزل أو مدرسة .. الخ، ذلك أن المواضيع الحقيقية تجمد توظيف الخيال والذى هو جزء واحد من الشخصية التى نرغب فى تنشيطها، بالإضافة إلى أن هذه الأشياء لا يمكن أن تمثل غير أنفسها، أما العصا فلها إمكانية غير محدودة فى تمثيل أى شئ، فالعصا الواحدة يمكن أن تصبح خريطة للشرق الأوسط، أو صورة لحادث مرور، أو صورة لاسم تركى، أو تسجيلا مرئيا لتسجيل أعطاه الطالب عن ما يجاوره فى سكنه (انظر ستيفك١٤٤-١٤٥).

إن هذه الطريقة تتطابق تماما مع وصف العلاقة بين الشىء والعلامة اللغوية بالاعتباطية، فكون العصا يمكنها أن تحمل أى معنى، فإن ذلك توكيد لهذه الاعتباطية. ويجب أن نشير أن هده الطريقة فى تعليم اللغة الثانية حديثة تماما، وأن ستيفك نفسه لم يخبرها بعد خبرة كافية كما أشار هو إلى ذلك (انظر ستيفك ١٤٤)، وهذا يبرر ما قد يشوبها من غموض.

فإذا جئنا إلى الجوانب النفسية فى هذا العرض وجدنا مصطلحات مثل "التعليم" و"احتياج الطالب للأمان" و"يقوم المدرس بدور الأب الطبيعى" و"الذاكرة قصيرة المدى" و"الانتباه"، فكل هذه المصطلحات جوانب نفسية. أما المنهج النفسى الذى أسست عليه هذه الطريقة فواضح أنه الارتباط الشرطى بين المثير والاستجابة عن طريق وسيط. فالعصا تحل محل الكلمة، وهى التى تربط الكلمة بالمعنى، ولذلك فإن أفضل نظرية لتفسير هذه الطريقة هى نظرية أوزجود فى المعنى المسماة برد الفعل الوسيط Mediating Reaction Theory، علما بأن هذه النظرية تعمل داخل إطار الإشراط الكلاسيكى لبافلوف، غير أن هذه الطريقة تقر مبدأ المحاولة والخطأ وهو مذهب ثورندايك فى التعلم وهو قريب جدا من الإشراط الكلاسيكى، فقانون الأثر عند ثورندايك يقارب مبدأ التدعيم reinforcement عند بافلوف. أما أن يقوم المدرس بدور الأب فإن ذلك الجانب النفسى يقترب من مفهوم فرويد للدور الذى يؤديه الفرد فى كل موقف على حدة. وهكذا يتضح أن الطريقة الصامتة فى التعليم تعتمد على أكثر من منهج نفسى.

ب- وسائل تعليم اللغة الثانية:

هناك وسائل عديدة جدا لتعليم اللغة الثانية، وغنى ن البيان أن كل وسيلة لابد أن تكون تابعة لنظرية من نظريات تعليم اللغة، وسوف نعرض فيما يلى لبعض هذه الوسائل:

١- النماذج التدريبية الاستبدالية: pattern substitution drills

تُفَرِّقُ بعض المعاهد بين مصطلحين هما: التمرين exercise والتدريب drill. ففى التدريب لا يكون أمام الطالب – فى أى وقت – إلا إجابة واحدة فقط هى التى يمكن قبولها على أنها مرضية تماما لهذا التدريب بالذات، بينما فى التمرين فإنه يحتمل قبول إجابة أو اكثر. وسوف نتناول التدريب فى هذه الفقرة.

ويشتمل التدريب على الخطوتين التاليتين:

١- يقرأ المدرس كل سطر من أسطر التدريب بصوت عال حيث يكرر الطلبة هذا النطق ثم يتأكد المدرس من حسن الفهم للمعانى (وهذه الخطوة الأخيرة تكون أحيانا غير ضرورية وغالبا ما يحذفونها).

٢- يقرأ المدرس بصوت عالٍ السطر الأول من التدريب بالإضافة إلى الكلمة المشعرة cue word للسطر التالى، فيحاول أحد الطلبة أن يستحضر هذا السطر استجابة للمشعر، ثم يستمر المدرس خلال التدريب معطيا المشعرات المتتالية، فيجيب الطلبة عنها بالأسطر الكاملة المناظرة لها، وهذه الخطوة يكررها الطلبة مرات عديدة سواء فى الفصل أم فى المعمل إلى أن يصلوا إلى درجة مقبولة من الأداء، ثم ينتقل الجميع بعد ذلك إلى التدريب التالى (ستيفك ٧٦).

ننظر الآن إلى الإجراءات القائمة فى الخطوتين الأوليين، وذلك من وجهتى نظر؛ الأولى فى ضوء ما نعرفه عن الذاكرة الإنسانية، والثانية فى ضوء مفهوم التدافع transaction. ففى الخطوة الأولى يعيد الطالب إنتاج النطوق من الذاكرة قصيرة المدى short-term memory. ولقد بينت البحوث ميزة ذلك. فلو كان الطلبة يعون فى نفس وقت الاستدعاء معنى ما يقولون، فإن الشكل والمعنى سوف يختزنان معا فى صورةٍ مركبةٍ جديدة، بما فى ذلك المحيط الفيزيقى للفصل أو المعمل، يضاف إلى ذلك، مشاعر التعاطف أو العزوف apathy أو عدم العزوف antipathy تجاه المدرس (ستيفك ٧٦ -٧٧). أما بالنسبة للخطوة الثانية، فإن الطالب يستدعى مستخدما المشعرات cues، وبالرغم من أن الصور التى يستدعيها كانت مختزنة حديثا، فإنها طبقا لمعظم الآراء – تأتى من الذاكرة طويلة المدى long-term memory طالما أنها لم تتعرض لتزاحمٍ crowding كثير (ستيفك ٧٧). إن سيطرة المدرس على ما ينبغى أن يقال فى التدريب، يجعل أداء الطلبة بالضرورة انعكاسيا reflective لا إنتاجيا productive (ستيفك ٧٧) ولذلك فإن حالة الذات ego state للطالب فى الخطوتين الأوليين هى حالة الطفل المتوافق adapted غير الخلاق (ستيفك ٧٨).

فإذا جئنا للجوانب النفسية التى فى التدريب، وجدنا مصطلحات "الفهم للمعانى"، و"المشعر" الذى هو بمثابة المثير الذى يؤدى إلى تذكر السطر التالى واستدعائه من الذاكرة قصيرة المدى، أما المنهج النفسى الذى أقيم عليه هذا التدريب فهو منهج "الترابطية"، حيث يمثل المشعر cue المثير الذى ترابط مع السطر التالى فيستدعيه من الذاكرة قصيرة المدى، وتكون العلاقة بين المشعر وهذا السطر علاقة ترابطية، ويكون التعلم مؤسسا هنا على الآلية، والترابطية هنا مثل الترابطية التى بين المقاطع الصماء لإبنجهاوس، كما يمكن تفسير ذلك أيضا بالمنهج السلوكى حيث يكون المشعر هو المثير والسطر التالى هو الاستجابة، أما الحديث عن المعنى فهو استنباط من المجرب.

ولقد أضاف ستيفك بعد ذلك ثلاث خطوات أخرى لتوسيع التدريب حتى يصبح أكثر فعالية:

٣- يمكن للطلبة نطق الجمل من التدريب بأى ترتيب يرونه وبدن مشعرات من المدرس، ويكون دور المدرس أن يعمل كَحَكَم. وهناك بعض الأدلة التجريبية التى تؤيد القول بأن هذا النشاط يدعم الاستدعاء الحر المؤجل لنفس المادة مستقبلا، ففى هذه الخطوة يؤدى الطالب الشىء الذى يستطيع أن يؤديه فقط، وهذا قد يتيح له مزيدا من الإدراك والفحص للعلاقات، حيث ستصبح الفرصة مواتية لاستبعاد حالة الشعور بالذنب contrition، وكذا الشعور بأننى لست على ما يرام Not-OK.

٤- يقوم الطلبة فى هذه الخطوة باقتراح جمل مشابهة لجمل التدريب من الناحية النحوية ولكنها تحتوى على كلمات أخرى [على سبيل الاستبدال] مثل:

الجملة الأصلية بالتدريب The horse eats food.

الجملة المقلدة The girl plays football.

الجملة المقلدة The teacher opens the book.

ويكون دور المدرس هنا هو التوجيه فقط.

وعلى مستوى التدافع سوف يستطيع الطالب أن يعبر عن اى حالة للذات: الأب – اليافع – الطفل.

٥- يمكن للطلبة أن يستخدموا جملا مشتقة من الخطوات السابقة بأمل أن يجذب عملهم هذا ردودا للأفعال من مدرسهم أو زملائهم. وبالطبع ستتباين ردود هذه الأفعال. ولكن ذلك سوف يجعل الشخصية تندمج مع الشخصيات الأخرى (ستيفك ٧٩-٨٠).

ولكن لابد أن نشير هنا إلى أن الخطوات التى أضيفت (من ٣-٥) سوف تخرج التدريب من نطاقه لأنها لا تستخدم تتابعا ثابتا للمشعرات والاستجابات، والاتجاه الذى تتحرك [هذه الخطوات] إليه ليس تجاه التمرين exercise ولكن تجاه المحادثة الحرة (ستيفك ٨١).

ولقد استحسن ستيفك بعد ذلك خطوة أخرى رآها مكملة للخطوات السابقة وهو أن يتعلم الطالب منذ البداية الألفاظ والأبنية التى تمكنه من الاختلاف مع الآخرين، فإن ذلك أخلق لتدافع transaction الطلبة، "إن اختلاف الآخرين معى أفضل – على أى حال – من إهمالهم لى" (ستيفك ٨٢) والحقيقة أن هذه الخطوات التى أضافها ستيفك وإن كانت شديدة الأهمية والفائدة، إلا أنها سوف تُخرج التدريب من آليته ويصبح مؤسسا على نظريات نفسية أخرى.

وأيا كان الأمر، فلو انتقلنا إلى الجوانب النفسية فى هذه الخطوات الثلاث التى أضافها ستيفك، وجدنا "الاستدعاء" و"الشعور بالذنب" و"التدافع" (أى الصراع)، و"حالة الذات" ego state، وكل ذلك جوانب نفسية. أما عن الجوانب المنهجية، فلم نر أية معالجات منهجية بالنسبة للاستدعاء، ولكن ستيفك أشار إلى وجود بعض الأدلة التجريبية التى تؤيد القول بأن نطق الجمل بأى ترتيب يراه المتعلم يدعم الاستدعاء الحر المؤجل لنفس المادة مستقبلا. أما المعالجات بالنسبة لباقى الجوانب النفسية فقد تمت فى نطاق التحليل النفسى لفرويد. ففى الخطوة الثالثة التى أضافها ستيفك يمكن للطلبة نطق الجمل من التدريب بأى ترتيب، وفى هذه الخطوة يؤدى

الطالب الشيء الذى يستطيع أن يؤديه فقط، مما يتيح الفرصة لاستبعاد حالة "الشعور بالذنب" وكذا الشعور بأننى "لست على ما يرام"، غير أنه لا توجد تجارب نفسية تثبت ذلك. وأخيرا نأتى إلى حالة الذات ego state، فتقمص الطالب لإحدى حالات الذات، تتيح له أعمال التدافع (أى الصراع) مع الآخرين. وحالات الذات والتدافع مع الآخرين والشعور بالذنب هى من أهم مفاهيم مدرسة التحليل النفسى لفرويد.

٢- التمرين: exercise

قلنا سابقا أنه بينما يُسمح فى التدريب بإجابة كاملة واحدة، مقبولة لكل مشعر، فإنه يُسمح فى التمرين بأكثر من إجابة واحدة. ويشتمل التمرين على سلسلة من المشعرات ذات التعريف الواضح جدا والاستجابة لهذه المشعرات، وبذلك فإن الخطوات من ٣ إلى ٥ التى زيدت فى التدريب فإنها تضاف إلى التمرين، وإن كانت كما يرى ستيفك تتجه بالتمرين ناحية المحادثة conversation. ويشترك التمرين مع التدريب فى أن كلا منهما طقوسىّ ritual وذو أنشطة ويستخدمان بعض المباريات games، بل إن بعض التمارين ترويحى جيد passtime. ومثال للتمارين أن يسأل المدرس:

What do you see in this room that you like?

ويجيب كل طالب بمفرده طبقا لمشاعره الحقيقية، وهكذا تتعدد الإجابات. ويكون التمرين ذا جمل من صيغتى الإثبات والنفى، والأسئلة والأجوبة تكون فى صيغة المضارع البسيط. وينبغى أن يسمح للطلبة ببضع دقائق كل يوم من المشاركة الأمينة للمشاعر الشخصية والخبرات، وينبغى أن تقابّل التعبيرات الأمينة بالإصغاء الجيد.

ومثال آخر يقول فيه اللاعب الأول: "أنا أحب (ويذكر إحدى ماركات السيارات) أكثر من (ويذكر ماركة أخرى) لأن ...". فيجيب اللاعب الآخر قائلا: "أه، حسنا، أنا أفضل ماركة كذا على ماركة كذا لأن ...".

والترويح حتى لو كان على هيئة تمرين للغة، يمكن أن يكون سُلمة تجاه لتحاب والثقة الشخصية المتبادلة، وعندئذ يكون التعليم إستقباليا receptive وليس دفاعيا defensive، ولكن لابد من الحذر وإلا أصبح الترويح مدعاة للانسحاب، ويتوقف ذلك على نوع الاستجابة التى يتلقاها التلميذ من المدرس حين يعبر عن رائه الخاصة وتفضيلاته ومشاعره (ستيفك ٨١-٨٢).

فإذا جئنا للجوانب النفسية، وجدنا أن التمرين يشتمل على سلسلة من "المشعرات" والتى هى "مثيرات"، كما يوجد مصطلح "الاستجابة" لهذه المشعرات، ويوجد كذلك مصطلح "المشاعر الشخصية"، والترويح يمكن أن يكون سلمة "للتحاب"، وكل ذلك جوانب نفسية. أما أن التمرين والتدريب كل منهما "طقوسى"، فإن ذلك يدخل فى نطاق علم اللغة الاجتماعى. أما عن المناهج النفسية المستخدمة، فإن "المشعرات" و"الاستجابات" لها يرتبطان بالمنهج السلوكى وإن كنا لم نجد معالجات تجريبية. أما عن "المشاعر الشخصية" و"التحاب" فإنهما من مفاهيم مدرسة التحليل النفسى لفرويد، ولم نجد أيضا أية معالجات منهجية لهما.

٣- التدريب التمييزى: discrimination training

قد يحدث أحيانا أن لا تكون العلاقة بين المثير والاستجابة واضحة مما يؤدى إما إلى تعميم المثير أو إلى تعميم الاستجابة. ولكى نجعل هذه العلاقة واضحة للكائن علينا أن نجعل الاستجابة تقع فى وسط عدد من المثيرات المتشابهة، ولكننا لا ندعم سوى الاستجابة التى تحدث فى حضرة مثيرة بالذات، عندئذ يحدث التمييز، ويسمَّى التدعيم فى هذه الحالة بالتدعيم التمييزى (انظر ويلجا ١٧٦)، مع ملاحظة أن تعميم الاستجابة ليس عيبا فى ذاته، أما العيب فهو التعميم الزائد overgeneralization.

وللوصول إلى التمييز يمكن أيضا باستخدام التقريب المتتالى لسكنر حيث كان يكافئ الكائن فى كل مرة يقترب فيها من الهدف، ولقد استخدم التقريب المتتالى فى تعليم اللغة الأجنبية، إذ بواسطته يدرب الطلبة على أن يلاحظوا فروقا تزداد فى

دقتها بين الأصوات التى كانت تبدو لهم متماثلة، فبمساندة الإثابة فى التقريب المتتالى للصوت الصحيح باللغة الأجنبية يمكن للمدرس بعد فترة من الزمن أن يقود الطالب أكثر وأكثر إلى صورة صوتية يمكن قبولها لهذا الصوت (ويلجا ٥٣).

ولقد استُخدم التدريب التمييزى فى بعض طرق تدريس اللغة الأجنبية مثل طريقة السلوك الاستنساخى copying behavior، ففى هذه الطريقة يتعلم التابع أن ينمذج to model سلوكه على قَدٍّ نموذج آخر وذلك من خلال الاستجابة لمشعرات التماثل (حيث يثاب على ذلك بتخفيض القلق طبقا لنظرية هل drive reduction theory of Hull) وكذا الاستجابة لمشعرات الاختلاف (والتى تزيد من قوة باعث القلق). وتكون وظيفة المدرس هو أن يثيب التماثل ويعاقب الاختلاف، وهكذا يُدرَّب الطالب على أن يميز بين النوعين من المشعرات (انظر ويلجا ٤٩).

فإذا جئنا للجوانب النفسية فى هذه القضية، وجدنا مصطلحات "المثير" و"الاستجابة" و"تعميم الاستجابة"، وكل ذلك جوانب نفسية. أما عن المناهج النفسية المستخدمة فى المعالجة، فهو المنهج السلوكى فى الربط بين المثير والاستجابة، غير أن العلاقة قد لا تكون واضحة بين المثير والاستجابة مما يؤدى إلى التعميم الزائد، علينا عندئذ أن نلجأ إلى الإشراط الإجرائى لسكنر، وذلك بأن نجعل الاستجابة تقع وسط عدد من المثيرات المتشابهة، ولكننا لا ندعم سوى الاستجابة التى تحدث فى حضرة مثير بالذات. كما يُستخدم هذا الإشراط أيضا فى التقريب المتتالى لتعليم اكتساب الأصوات الصحيحة. واستُخدِمت كذلك نظرية تخفيض القلق لهَلْ Hull لكى نجعل الطالب يسلك سلوك المدرس، علما بأن نظرية هَلْ ما زالت تعمل داخل الإشراط الإجرائى لسكنر، وحتى الإشراط الإجرائى لسكنر فإنه يعمل داخل إطار المذهب السلوكى.

ج- العوامل التى تؤثر على تعلم اللغة الثانية:

هذه العوامل – بطبيعة الحال – تؤثر على تعلم اللغة الثانية إما بالإيجاب وإما بالسلب؛ ومن المثير أن بعض هذه العوامل قد يؤثر بالإيجاب فى ظروف، ويؤثر بالسلب فى ظروف أخرى، أى أنها ليست ذات تأثير مطلق.

١- القلق:

من المفروض فى متعلم اللغة الثانية أن يكون فى موقف يشعر فيه بالطمأنينة والأمان، وليس فى موقف يأخذ فيه وضع الدفاع ضد خطر قائم أو محتمل، فلقد سبق أن بينت تجارب الاستدعاء للأزواج المتصاحبة paired associates أن الاستدعاء يكون أفضل على المدى الطويل لو ارتبطت العناصر المستدعاة بكلمات ذات بعث انفعالى مرتفع high arousal words[٣] (ستيفك ٣٩-٤٠) أى كلمات تبعث القلق أو الحرج لدى الطالب. وقد يغرينا هذا – كما يقول ستيفك – لأن ننتهى إلى أننا إذا أردنا احتفاظا أطول لدارسى اللغة، علينا أن نجعلهم على أكبر قدر ممكن من العصبية ونحن نقدم لهم مادة جديدة، ولكن هناك أبحاث أخرى قديمة لتافت Taft (١٩٥٤) حذرت من أنه فى بعض الحالات من هذا النوع من الأمثلة، فإن اهتمامات الذات تميل إلى أن ترفع من عملية الدفاع، وتكون النتيجة هو احتفاظ أقل قيمة، بينما يميل فى البعض الآخر إلى أن يرفع عملية الحساسية مما يؤدى إلى ازدياد فى الاحتفاظ (ستيفك ٤٠)، كما بينت أبحاث أخرى حديثة قادها برونر Bruner (١٩٦٧)، ومؤداها أن التعليم المبكر حينما يكون محاصرا بالصراع فإنه يصبح مشحونا أو لبيديا libidinized وتظل هذه الأبنية العرفانية موجودة إلى حياة الشباب (ستيفك ٤١). إن هذا النوع من التعليم الذى يتخذ فيه الطالب موقف المدافع يرى أن اللغة الأجنبية مجموعة ضخمة من الأصوات sounds والكلمات والقواعد والأنماط التى ينبغى أن تُنقَل من المدرس أو الكتاب إلى عقل الطالب، وتوجه سهام المدرس أو الكتاب إلى عقل الطالب، وتوجه سهام المدرس ثم سهام أصحاب اللغة فيما بعد إلى الطالب إذا ما

---

[٣] من الكلمات ذات البعث الانفعالى المرتفع، انظر الفقرة (د) بالفصل التاسع الباب الثالث.

أخطأ. ولا شك أن التعليم بهذه الصورة سيصبح عبئا ثقيلا يتخلص منه المتعلم فى أول فرصة مناسبة، أما رد فعل الطالب أثناء الدراسة فقد يتخذ وضعا دفاعيا ضد مدرسه بطرق متعددة، وذلك بأن يتعلم – بطبيعة الحال – ما يمكن أن يتعلمه من المدرس، وأن يسرح بخياله بعيدا عن الشرح، أو يسخر من المدرس عندما يوليه ظهره، أو يعبث بكتب المادة ويفسدها (ستيفك ١١٠) ويسمى التعليم فى هذه الحالة "بالتعلم الدفاعى" defensive learning فإذا جئنا للجوانب النفسية فى هذه القضية، وجدنا مفاهيم "الطمأنينة والأمان"، و"الاستدعاء الأفضل" و"الاحتفاظ الأطول"، والأخيران يعنيان "التذكر"، كما نجد أيضا مفهوم "الشحنة اللبيدية" وكل هذا من الجوانب النفسية أما عن المنهج النفسى المستخدم فى الدراسة، فإن دراسات الأزواج المتصاحبة تعنى استخدام المنهج الترابطى لدى إبنجهاوس أما مصطلح الشحنة اللبيدية فتعنى استخدام منهج فرويد فى التحليل النفسى فى الوصف والتفسير.

٢- الأمان:

و"الأمان" يؤثر أيضا على اكتساب اللغة الثانية، والأمان أن تكون الحالة النفسية لمتلقى التعليم طيبة بحيث تجعله مستقبلا له لا رافضا. فقد يتعرض الطالب فى أثناء التعلم للعديد من الإحباطات مما قد يجعله – كما رأينا فى الفقرة السابقة – يتخذ موقف المدافع defensive لا موقف المستقبل receptive (انظر ستيفك ١١٠). وتساهم التمارين اللغوية للترويح passtime فى إيجاد المرونة المرغوبة والإبداعية، كما أنها تجعل التعلم استقباليا أكثر منه دفاعيا (ستيفك ٨٢). ولكى نجعل التعليم استقباليا receptive – بالإضافة إلى الترويح – يجب أن نضع نصب أعيننا وسائل الذات الدفاعية التى يستخدمها كل من الطالب والمدرس بالهروب من الموقف، فبالنسبة للطالب علينا أن نزيل عنه مخاوفه من الآخرين سواء كانوا أصحاب اللغة أم المدرس أم الزملاء، ونجعله يرتبط بمستويات لغوية أكثر عمقا من خلال شخصيته، ويؤدى الدافع التكاملى integrative motive دورا هاما فى هذا

الشأن خاصة تعلم اللغات الأجنبيه (ستيفك ١١٠ ١١٣). وبصفة عامة فإن درجة ما من التواد intimacy هو شرط مسبق لجعل التعليم استقباليا (ستيفك ١٢١).

إن غرابة النطق لدى متعلمى اللغة الثانية، تعتبر من المثيرات المؤثرة، غير أن التعاطف empathy بالتقبل يقلل من أثرها. والذين يتأثرون كثيرا عند سماعهم نطقا غريبا هم أولئك الذين يعتمدون من الناحية النفسية على لغة واحدة وربما على لهجة واحدة (ستيفك ٥٥). وفى إحدى التجارب لجيورا (١٩٧٢أ) أمكن تخفيض الكف inhibition لدى الأفراد عن طريق الكحوليات مما يزيد من قدر التسامح، ولكن يمكن الوصول لنفس النتائج من حيث التقبل بوسائل اجتماعية (ستيفك ٥٦) ويسمى التعليم فى هذه الحالة بالتعليم الاستقبالى receptive learning.

فإذا جئنا للجوانب النفسية فى هذه القضية، وجدنا عددا كبيرا نسبيا، "فالحالة النفسية للمتلقى تكون طيبة"، و"تقليل المخاوف"، وزيادة "الدافع التكاملى"، أى زيادة الدافع لدى الطالب لأن يتكامل مع أصحاب اللغة الثانية، ولدينا "التواد" و"التعاطف" وأخيرا لدينا "تخفيض الكف". فكل هذه الجوانب نفسية، ولكن رغم هذا العدد الكبير من الجوانب النفسية لا نرى معالجات منهجية، فيما عدا تجربة تخفيض الكف بالكحوليات. ولعل ذلك يرجع إلى أن معظم هذه الجوانب النفسية تقع داخل مدرسة التحليل النفسى لفرويد، وهو منهج يصعب فيه التجريب المعملى المنضبط.

٣- التفاعل الاجتماعى والتواصل: social interaction and communication

يعتبر التفاعل الاجتماعى عاملا هاما فى اكتساب اللغة الثانية، بل فى اكتساب اللغة عموما؛ والتفاعل الاجتماعى أعم من التواصل فهو الذى يمهد له، فالتفاعل الاجتماعى يوجد عندما يوجد موقف اجتماعى ما وذلك مثل الزيارات والرحلات وأداء الأعمال المشتركة وركوب المواصلات .. الخ، عندئذ يبدأ التواصل اللغوى بين الأفراد، فقد يستمر هذا التواصل لفترة كبيرة، وقد تكون قصيرة، وقد ينقطع فجأة ثم يستأنف ... وهكذا.

ويمثل التواصل عاملا هاما من العوامل التى تؤثر فى اكتساب اللغة الثانية والأولى أيضا - بل لن نغالى إذا قلنا أنه ربما كان أهم العوامل جميعا، فإذا كانت اللغة تؤدى وظائف عديدة، فإن أهم هذه الوظائف هو التواصل مع الآخرين والحديث معهم، وعن طريق هذا التواصل يتم اكتسابها لدى متعلمى اللغة الأولى والثانية، فعن طريق التواصل يتم تبادل التراكيب والمفردات داخل الأنماط التنغيمية وداخل ثقافة المجتمع. هذا وبالرغم من أن طالبا ما قد يظل يكرر صيغ اللغة المرة تلو المرة - كما يقول ستيفك - ولكنه عندما يفعل ذلك ربما لا يستعمل اللغة، ولقد اهتم علماء كثيرون بهذه القضية فى السنوات العشر الأخيرة، فاستخدام اللغة - كما يقول الباحثون - تحتاج للتواصل، والتواصل يعنى التحاور حول المسائل المثيرة للشك (ستيفك ٣٣).

ولا يمثل التفاعل الاجتماعى بين أطفال اللغة الأولى وذويهم مشكلة كبيرة، ولكنها فى حالة اليافع الذى يكتسب اللغة الثانية قد تكون صعبة بدرجة كبيرة، فمن أمثلة ذلك، الحوار الذى جرى بين أحد المواطنين وأحد الغرباء للاستفسار عن أحد المطاعم:

[NS = Native Speaker, F = the foreigner]

NS: Well you can ask anyone to get here.

F: What? What?

NS: Most, most people know to get here many people know how to get here, okay?

F: How to what?

NS: Many people know how to get here.

F: How together?

NS: Yeah, how to get to the resturant.

ونستمر المحادثة بصعوبة، وهناك مثال اخر تنهار فيه المحادثة تماما:

[NS = Native Speaker L = Learner]

NS: Who is the best player in Colombia?

L: Colombia?

NS: Does uh ... who is the Colombian player?

L: Me?

NS: No, in Colombia, who is the player?

L: In Colombia plays. Yah.

NS: No, on your team. On the Millionarios.

L: Ah yah Millionarios. (إيفلين ١٧٣-١٧٤).

وتسير المحادثة هكذا إلى أن تنهار تماما وتتوقف، غير أننا ندعو القارئ بألا ينخدع بهذين المثالين أو بغيرهما، فنحن نرى الفتيان والفتيات ذوات اللغات المختلفة يحاولون التفاهم بشتى الوسائل إلى أن يحدث التفاهم ولو بلغة ركيكة، وإليك المثال التالى حيث تسأل باولين Paulin إحدى الكاتبات عى الآلة الكاتبة أن تكتب لها رسالتها:

NS: Well, is it typed?

P: Uh, pardon me, excuse me.

NS: (very slowly): Is-it-hand-written?

P: I, I don't understand.

NS: Is-your-the-sis-now-hand written?

P: Ummm, I don't understand.

NS: Mmmm, Is y – Is your thesis now type-written or did you write it by hand?

P: Ah yes by hand.

NS: By hand.

P: I I me I write my copy by hand but uh uh I like you type for me – You understand?

(إيفلين ١٧٧). فلقد حدث التفاعل ومن ثم التفاهم آخر الأمر.

ويرفض إيفلين أن يكون للتبسيط الذى يحدث بين متعلم اللغة الثانية ومتكلميها قيمة تعليمية فتتساءل عما إذا كان للتبسيط قيمة تعليمية أم أنه يستخدم فقط كخطة للتواصل؟ وحتى فى جزئيات البيانات حيث يتسول solicit الطلبة الأجانب مفردات المعجم حيث يُعطونها، وحتى فى حالات هجاء الكلمات لهم كطلبهم، فإنه يبدو أنه من غير المحتمل أن مواد تلك المفردات يتم تعلمها دائما (إيفلين ١٧٩).

وهذه نظرة متشائمة لإيفلين، إذ أن الواقع يقرر أن الطلبة الأجانب يستفيدون حقا من المحادثات التى تجرى بينهم وبين أبناء اللغة ولو على المدى الطويل، وأنهم فى نهاية الأمر يتعلمون اللغة الثانية، وقد يصل هذا التعلم إلى درجة الإتقان فى أحيان كثيرة حتى ولو لم يلتحقوا بمدارس متخصصة لتعليمهم اللغة، مما يجعل للتفاعل الاجتماعى قيمة كبيرة فى تعلم اللغة الثانية حتى أن إيفلين نفسها قالت "ومع ذلك فإن بعض أنواع النقاش حول المعنى قد يكون مفيدا. فمن الواضح أن كلام الأجانب يحتوى فعلا على مفردات كثيرة التكرار، أى مفردات من الواضح جدا مرجعيتها" (إيفلين ١٨٠).

فإذا جئنا للجوانب النفسية وجدنا "التفاعل الاجتماعى" و"الإحباط" و"الاكتساب"، فهذه جوانب نفسية تلاحظ من السلوك. أما المنهج النفسى المستخدم فهو المنهج التجريبى، إذ أن الدارس لاحظ سلوك المتحادثين أثناء المحادثة الأولى التى انتهت بالإحباط، كما لاحظ سلوك متحادثين آخرين حيث انتهت المحادثة بالنجاح وتحقيق الغرض، ولقد استنبط المجرب انهيار المحادثة فى التجربة الأولى ونجاحها فى الثانية من الحوار ذاته كما يمكن تطبيق المنهج السلوكى.

٤- النقل والتداخل: transfer - interference

ومن العوامل التى تؤثر على اكتساب اللغة الثانية، النقل والتداخل؛ والمقصود بمصطلح "النقل" فى علم النفس هو نقل ما سبق تعلمه إلى موقف جديد. ولقد قادت أبحاث ثورندايك Thorndike إلى أن انتقال التعلم يحدث بين الأفعال المختلفة فقط بالقدر الذى تتضمن به هذه الأفعال عناصر متماثلة أو متشابهة

(سـ ـنوف ١٣٥)[٤]. هذا ورغم أن كلا من الـ . والتداخل يعتبر مصطلحا مستقلا، إلا أن نقل الخبرة من موقف لآخر قد يعقبه حل فى غالب الأمر بين الخبرات السابقة والخبرات المنقول إليها.

وأما عن علاقة هذين المصطلحين بعلم اللغة النفسى، فإنه يشار بهما إلى الاخطاء التى تحدث بنقل عادات كلام لغتنا، أو لهجتنا إلى لغة أو لهجة أخرى. والمقصود بالعادات الكلامية النطق والنحو والمعجم (انظر هارتمان وستورك).

هذا ويمكن أن نلاحظ أن النقل والتداخل قد يحدثان فى مستوى واحد أو أكثر من المستويات اللغوية جميعا وهى: الفونولوجى والمورفولوجى والنظمى والمعجمى، ومن الطبيعى أن ما ننقله من عادتنا اللغوية إذا لم يكن متوافقا مع عادات اللغة التى نتعلمها، فإن النقل فى هذه الحالة يعتبر أحد المصادر الهامة فى صعوبة تعلم اللغة الثانية (انظر ايفلين ٢٢).

هذا، ولا يمكن أن نعالج النقل والتداخل دون أن نشير إلى نظرية الطبيعية naturalness theory (الباب الثانى، الفصل الثالث، الفقرة د) والتى تقرر أن "القطع الصوتية segments سواء كانت فونيمات أو مقاطع الأكثر ترددا والأسبق فى اكتسابها فى معظم اللغات هى أصوات طبيعية، أما تلك الأقل ترددا فهى أقل طبيعية" فبطبيعة الحال – وطبقا لهذه النظرية – فإننا نتوقع أن الأصوات الطبيعية ستكون أكثر الأصوات تعرضا للنقل إذا كانت غير موجودة باللغة الثانية.

فعلى المستوى الفونولوجى، إذا تقاربت اللغة الأولى مع الثانية فى التركيب المقطعى تقل الأخطاء، إذ أن النقل هنا لا يتعارض بين اللغتين، فلقد نظرت تارون Taron وبتأثرها بنظرية الطبيعية التى وردت فى باب النظريات – نظرت إلى بنية المقطع للغة الكورية Korean والكانتونيزية Cantonese والبرتغالية Portuguese ووجدت أن الكورية أقرب إلى الإنجليزية بالنسبة لتعقيد بنية المقطع أكثر من

---

(٤) هى نفسها الفكرة القائمة وراء قياس التمثيل لأرسطو analogy ومؤداه نقل الحكم من جزئى إلى جزئى اخر لوجود شبه يلوح بينهما.

الكانتونيرية او البرتغالية، ولقد ارتكب الطلبة الكوريون اخطاءا فى المقاطع الإنجليزية أقل من المفحوصيْن الاخريْن. ولقد تمكنت تارون أن ترى من خلال دراستها أى الأخطاء يمكن ان تعالج كنقل أو كتداخل من اللغة القومية وأيها لا يمكن معها ذلك (إيفلين ٢٨). غير أن هذا النقل يتجلى بإجراء تعديلات فى البنية المتعلمة بحيث يصبح من السهل نطقها. فمن ضمن مكتشفات تارون أن بنية المقطع لمتعلمى الإنجليزية غالبا ما تكون مختلفة جدا عن تلك التى لمتكلمى الإنجليزية، ويستخدم المتعلمون كلا من الأقلمة epenthesis (أى إضافة صوائت لكسر تجمعات الصوامت) وحذف الصوامت للحصول على بنية مقطع مفتوح CV (إيفلين ٢٨).

ومن تأثير التداخل والنقل فى الفونولوجيا أن الوقفيات الأخيرة كانت تهمس devoiced محددة تحديدا مزدوجا كمعالجة لغوية للطفل وتنبأ بالنقل، وعلى أى حال فإنها تنفخ aspirated أيضا: bread → /breth/ و big → /bikh/ [أى أن الصوت المجهور voiced يصبح مهموسا ومتبوعا بصويت يشبه الهاء العربية]، وهذا لا يكون إلا بسبب التداخل (إيفلين ٢٤).

هذا وبالنسبة لكثير من اليافعين متعلمى اللغة الثانية – وليس كلهم – فإن المستوى الفونولوجى يبدو أنه الأكثر مقاومة للتغير، ولذلك فإنه أكثر تعرضا للتداخل من اللغة الأولى (إيفلين ٥٦).

ولأن الفونيطيقيين، وكذا الباحثين الآخرين، قد فحصوا قوة نظرية الطبيعية naturalness theory فقد اعتبروا أن أخطاء المتعلمين فى فونولوجيا اللغة المستهدفة لا يمكن معالجتها بالفونولوجيا الطبيعية أو عمليات الفونولوجيا الطبيعية وحدها. وأيا كان الأمر، فإن مثل هذه العمليات تعتبر هامة ويجب أن توضع فى الاعتبار جنبا الى جنب مع نظرية التداخل الخلافى contrastive interference (إيفلين ٢٨). وعلى أى حال فإن الجانب النفسى فى الملاحظات السابقة هو "انتقال التعلم". والمنهج المستخدم والمنهج التجريبى، حيث قارن المجرب النطق المعدل ولاحظ ما فيه من تعديل ناتج من تأثر المفحوص بلغته الأولى.

فإذا انتقلنا إلى المورفولوجيا فعندما تعرض الباحثون لدراسة تأثير النقل والتداخل على اكتساب الطفل (الذى يتعلم لغة ثانية) للمورفيمات وجدوا أنه غير ذى أهمية (إيفلين ٤٧). ولكن إيفلين بينت أن الخطأ الرجعى backsliding (أى الخطأ بعد أن يدرك المتعلم الصواب) ممكن ان يُتوقع طالما أن أجزاء كثيرة فى اللغة نتعلمها فى وقت واحد مما يؤدى إلى التغير فى أداء المتعلم (إيفلين ٩٧)، غير أن السهولة/الصعوبة فى النطق، والسهولة/الصعوبة للعمليات المورفولوجية وتداخل اللغة الأولى يجب أن تؤخذ فى الاعتبار إذا كنا نريد أن نفهم استخدام المبينات markers المورفولوجية بواسطة متعلمى اللغة الثانية (إيفلين ٥٥-٥٦). وعلى أى حال فإن الجانب النفسى هنا هو نقل الخبرة السابقة حيث يُستنبط منه بالنسبة للمورفولوجيا عدم أهمية النقل من اللغة الأم إلى اللغة الثانية، أما المنهج النفسى فهو المنهج التجريبى. حيث قارن المجرب نطق المفحوص فلم يجد به أثرا للغته الأصلية حتى ولو كان خاطئا ويمكن تطبيق المنهج السلوكى أيضا.

أما تأثير النقل والتداخل على المستوى النظمى، فلقد بينت إيفلين أن هناك خلافا كبيرا بين الآراء التى قيلت فى تأثير التداخل والنقل من اللغة الأولى على نظام أو سرعة اكتساب الأبنية النظمية syntactic structures حتى أننا لو أعطينا قائمة بأخطاء النطق [أى الفونولوجيا] فإن معظم المدرسين يمكنه أن يحدد اللغة الأولى للمتعلم، على عكس الأخطاء النظمية التى لا يمكن تحديد اللغة الأم عن طريقها (فيما عدا تكرار أخطاء الأدوات articles) (إيفلين ١٠٥). هذا وقد يتأخر الأطفال الصغار متعلموا اللغة الثانية فى استدماج القواعد النظمية، فيخفقون فى كثير من مراحلهم الباكرة لتعلم اللغة الثانية فى تطبيق لواصق affixes اللغة الواحدة على معجم اللغة الأخرى، ويبدو أن الأكثر احتمالا - كما تقول إيفلين - أن يكون ذلك نقلا مؤقتا حتى تتواجد لواصق اللغة الجديدة وتُستدمج القواعد لتكوينها (إيفلين ٥٦).

ومن تأثير النقل على النظم، هذه السهولة التى أظهرها طفلان نرويجيان يتعلمان الإنجليزية بالقلب inversion عند الاستفهام، مع أن ذلك صعب حتى على أبناء اللغة من الأطفال، وذلك لأن لغتهم النرويجية تستخدم القلب فى الاستفهام

فانتقلت معهم هذه الخاصية عند تعلم الإنجليزية، فلقد أجرى رافيم Ravem (١٩٧٤) أبحاثه على طفلين نرويجيين هما ريدون Reidun ورون Rune عمرهما ٦:٦ و ٣:٩ أثناء تعلمهما الإنجليزية، فلقد استخدما أيضا القواعد الشكلية لكى يبينا نمو النفى والاستفهام، ففى أسئلة نعم/لا المزدوجة استخدم ريدون ورون القلب طبق الأصل فى المراحل الباكرة، وكان ريدون فقط يستخدم أحيانا وباختياره التنغيم intonation بمفرده كعلامة للاستفهام. ولقد عزا رافيم ذلك إلى النقل من النرويجية التى تحتاج إلى القلب هى الأخرى (إيفلين ٩٢). وواضح أن الجانب النفسى فى هذه التجارب هو "انتقال التعلم" والمنهج النفسى المستخدم هو المنهج التجريبى حيث لا حظ المجرب أن عمليات القلب وتغيير الترتيب جاءت صحيحة وذلك بانتقال نظام لغة الأم فى النظم إلى لغته ويمكن أيضا تطبيق المنهج السلوكى.

أما عن تأثير النقل والتداخل على المستوى المعجمى، فيبدو أن متعلمى اللغة الثانية من الكبار - كما تقول إيفلين - حذرون جدا فى نقلهم المعانى المعجمية من لغتهم الأولى إلى كلمات اللغة الثانية، فلقد أعطانا كللرمان Kellerman وجوردنز Jordens فى سلسلة من البحيثات papers دليلا أمبريقيا يدعم فكرة أن رغبة متعلمى اللغة الثانية فى نقل معانى كلمات اللغة الأولى إلى كلمات اللغة الثانية هى رغبة نسقية [أى ذات نظام مطرد] وليست عشوائية، ذلك أنها ترتبط بمفهوم المركزية coreness. ولقد افترضوا أننا نكون أكثر ميلا أن ننقل المعنى المركزى للكلمات إذا اعتقدنا أنها قد تكون عالمية بمعنى ما، ولو اعتقد المتعلمون أن اللغة الجديدة مشابهة للغتهم تقريبا، فإن المتعلمين يحاولون أن ينقلوا مزيدا من المعانى، وإذا بدت اللغات غير مرتبطة [بلغتهم] فإن المتعلمين، قد يكونون أقل ميلا لأن يحاولوا نقل أى شئ سوى المعانى المركزية (إيفلين ٧١). غير أن إيفلين لم تبين لنا كيف يمكن للمتعلمين - وهم ليسوا علماء فى اللغة - أن يفترضوا أن معانٍ بالذات هى عالمية وأخرى غير عالمية ثم كيف يتسنى لهم أن يعرفوا أن اللغة الثانية تشبه لغتهم الأولى أو لا تشبهها وهم مازالوا لا يعرفون هذه اللغة الثانية؟ وعلى أى حال فأن الجانب النفسى هنا هو "نقل التعلم" الذى نستنتج

منه نقل معان بالذات من لغة الأهل إلى اللغة الجديدة، والمنهج المستخدم هو المنهج التجريبى، حيث لا حظ المجرب ميل المفحوص إلى نقل المعانى المركزية، ولا يحق للمجرب أن يستنبط أكثر من هذا على النحو الذى بيناه.

هذا ولقد كانت لنظرية التحليل الخلافى contrastive analysis تأثير كبير على دراسات النقل والتداخل، فالتحليل الخلافى قد يتنبأ تنبأ أفضل بالأماكن التى ستحدث الأخطاء بها فى بعض الأحيان مثلما يتنبأ بالبدائل المستخدمة فى الاحتكاكيات fricatives ولكن ذلك قد لا يكون صحيحا بالنسبة لباقى الصوامت (إيفلين ٢٤). فبالرغم من كل الأدلة التى تؤيد النقل وإدراك التقابل بين لغتين فإن دراسات عديدة قد بينت لنا أن التحليل الخلافى وحده لا يمكنه أن يتنبأ تنبأ كاملا بالسهولة أو الصعوبة التى تكون لدى الطلبة فى إدراك أو إنتاج الأصوات فى اللغة الجديدة (إيفلين ٢٠). وواضح أن التحليل الخلافى عمل لغوى بحت، أما عن الدراسات التى أثبتت أن التحليل الخلافى وحده لا يمكنه أن يتنبأ تنبأ كاملا بالسهولة أو الصعوبة التى تكون لدى الطلبة فى إدراك أو إنتاج الأصوات الجديدة، فقد بينت الجانب النفسى وهو السلوك، حيث يكون هناك سلوك لغوى مفترض للمفحوص من واقع التحليل الخلافى ولكن السلوك الواقعى لا يتطابق مع هذا المفترض. والمنهج المستخدم هو المنهج السلوكى حيث تمثل أصوات اللغة الجديدة المثير، ويمثل النطق الفعلى للمفحوص الاستجابة.

٥- **العوامل الفردية:** individual factors

وهى العوامل التى تخص كل فرد على حدة مثل العمر ومدة الإقامة فى بلد اللغة الثانية والتوافق الاجتماعى. فما مدى تأثير هذه العوامل فى اكتساب اللغة الثانية؟ نبدأ الآن بالدراسات المستقاة من الملاحظة diary studies، فبالنسبة للعمر فقد شاع كثيرا أن صغر السن يساعد على تعلم اللغة بسرعة، غير أن فحص هذه المقولة سوف يُظهر لنا كثيرا من التحفظات التى قد تكون خافية عنا. فمثلا تلاحظ أن الطفل يكتسب اللغة الثانية فى وطنه الثانى ولكنه متى عاد إلى وطنه الأول

ولغته الأولى فسرعان ما يفقد هذه اللغة بسرعة أكبر من اكتسابها، ويعاود اكتساب لغته الأولى بسرعة أيضا، وعلى النقيض من هذا فإننا لا نجد اليافعين ينسون لغتهم الأولى حينما يكتسبون لغة ثانية (إيفلين ١٩١).

وقد يتداخل عامل العمر مع التوافق الاجتماعى كما حدث فى ملاحظات كازدن Cazden وآخرين (١٩٧٥). لقد كان مفحوصوهم يافعَيْن وفتيين وطفلين، كلهم أسبانيون يتعلمون الإنجليزية، فى الولايات المتحدة. فطبقا لمقاييسهم كان أفضل المتعلمين هما الصبيان ذوى العشر سنوات، وكان أقلهم تعلما هو ألبرتو أحد المفحوصَيْن اليافعَيْن ومن العديد من الأوراق التى تناولت موضوع ألبرتو فإن شومان Schumann ارتأى أن المسافة الاجتماعية والنفسية هى السبب فى أداء ألبرتو الضعيف للغة الثانية، مما يتضمن أن العمر وحده ليس هو السبب فى الإخفاق (إيفلين ١٩٢).

ننتقل الآن إلى الدراسات التجريبية، فلقد اهتم فاثمان Fathman (١٩٧٥ب) بسن بداية التعلم، وكان السؤال هو: هل يمكن لعمر الوصول[٥] (أو عمر بداية التعلم) أن يتنبأ بنجاح تعلم اللغة؟ ولذلك فقد تدرج المفحوصون فى العمر من السادسة حتى الخامسة عشر. وكان المقياس المستخدم لقياس النجاح هو: اختبار المهارة الشفاهية للغة الثانية SLOPE: Second Language Oral Proficiency Exam
ولقد بينت النتائج أن المتعلمين الذين بدأوا التعرض لدراسة الإنجليزية فى عمر متأخر حصلوا على تقديرات أعلا فى النّظم والمورفولوجيا، وأولئك الذين بدأوا أصغر عمرا حصلوا على تقديرات أعلا فى النطق (إيفلين ١٩٢-١٩٣). وكانت نتائج دراسة إكستراند Eckstrand (١٩٧٥ب) شبيهة بالنتائج السابقة، أى كلما كان المتعلم أكبر فى العمر كان الإنجاز أفضل، فيما عدا معطيات المشافهة الحرة (إيفلين ١٩٣).

وواحدة من الدراسات ذات التأثير القوى على أثر العمر لمتعلمى اللغة الثانية، تلك التى أجراها باتكوفسكى Patkowski (١٩٨٠) مستخدما مفحوصين متعلمين تعليما عاليا، فقد قارن تدرجهم، ولقد وجد أن هؤلاء المفحوصين الذين

---

[٥] أى الوصول للمجتمع الجديد.

بدأوا دراسة الإنجليزية قبل عمر الخامسة عشر، كانوا فى الحقيقة مازالوا يختلفون عن أصحاب اللغة الأم ، ولكن أولئك الذين بدأوا الإنجليزية بعد الخامسة عشر، فقد أبانوا بوضوح عن تقديرات أقل. وكل المفحوصين قد أقاموا فى الولايات المتحدة خمس سنوات على الأقل، والكل متعلم تعليما عاليا [أى ثانويا]، والكل يفترض فيه قوة الدوافع للاهتمام الوظيفى لاكتساب اللغة، ومع ذلك فقد كان العامل الوحيد للإتقان النظمى هو العمر الذى بدأ الاكتساب عنده. ولقد تبين أن الخبرة والمتغيرات التعليمية ذوات ترابط ضئيل أو منعدم مع النتائج (إيفلين ١٩٤).

إن الصورة العامة التى تتضح لنا من كل ما سبق هو أن البحث لم يدعم تدعيما قويا فرضية العمر الأفضل التى تقول: "أن الأصغر هو الأفضل"، كما أنها لم تنف الفرضية المضادة "الأكبر هو الأفضل"، وتضيف إيفلين أننا يمكننا أن نصوغ فرضية أخرى وهى: "كلما كان الطفل أكبر كان أفضل" وحتى ذلك ليس واضحا من المعطيات (إيفلين ١٩٦).

فإذا انتقلنا إلى العامل الثانى وهو مدة الإقامة، فلقد تبين من النتائج الرئيسية التى حُصل عليها، أن طول مدة الإقامة (Length of Residence (LOR لم يرتبط ترابطا ذا مغزى (أى أنه لم يبين علاقة مباشرة مع الأداء)، فيما عدا المشافهة الحرة. ويبدو أن هذا يعنى أنه كلما كانت إقامتك أطول فى البلدة، كلما كنت أفضل فى توصيلك لأفكارك (ربما كان ذلك من تأثير الخبرة/الفرصة). وهذا يشير مرة أخرى إلى أن المرء يمكنه أن يحصل على قدرات تواصلية بدون اكتساب الدقة الفونولوجية أو النحوية الضرورية فى ذات الوقت (إيفلين ١٩٣).

وفى دراسة لسنو Snow وهوفنجيل-هوهل Hoefnagel-Hohle (١٩٧٨) ربطوا بين العمر ومدة الإقامة، فلقد قسموا الأمريكيين الذين يتعلمون الهولندية Dutch فى البلاد الواطئة، إلى خمس مجموعات مختلفة الأعمار، وكان المقياس يتضمن النطق والإصغاء للفهم والمورفولوجيا، ولقد كان ما توصلوا إليه هو أن معدل الاكتساب يفضل المتعلمين الأكبر فى المراحل الأولى للمتعلم، ولكن هذه الفوارق سرعان ما تذوب عندما تطول الإقامة ففى هذا التقرير فإن الفتيان (١٣-١٩) هم الذين أبلوا بلاءا حسنا، يليهم اليافعون ثم الأطفال الصغار فى كافة

نواحى البصاريه (ايفلين ١٩٣٠) قاد جدد الى الجوانب النفسية فى هذه القضية وجدنا مصطلح "اكتساب اللغه الثانية"، ونسيان اللغه الثانية" بمجرد عودة الطفل إلى وطنه، و"التوافق الاجتماعى" بين متعلمى اللغة الثانية وأصحاب اللغة الأولى، فكل ذلك من الجوانب النفسية، غير أن هناك جانبين وإن كانا لا يعتبران من الجوانب النفسية، ولكنهما يؤثران تأثير شديدا فى الجوانب النفسية، الأول هو "العمر"، فالعمر ليس جانبا نفسيا، ولكنه يحدد الإمكانيات النفسية، وكذا مدة الإقامة فهى ليست جانبا نفسيا، ولكنها دالة على كمية التعلم. فإذا انتقلنا إلى المناهج وجدنا أن ملاحظة الاكتساب أو النسيان وارتباطه بالعمر أو مدة الإقامة قد تم باستخدام المنهج التجريبى حيث يمثل العمر أو مدة الإقامة المتغير المستقل والاكتساب المتغير التابع. أما إيجاد العلاقة بين "التوافق الاجتماعى" والاكتساب فمن الصعب إخضاعه للتجريب لأنه سوف يتضمن بالضرورة عنصرا ذاتيا غير مقيس.

٦- التوافق والتماسك العاطفى: adjustment-affective bond

ومن العوامل التى تساعد على اكتساب اللغة الثانية التوافق والتماسك العاطفى وذلك بأن يحاول ابن اللغة الأولى أن يتعاطف مع متعلم اللغة الثانية ويتوافق معه إلى درجة أن يتبنى لغته مع ما فيها من قصور، وسوف نتناول هذا الموضوع بتفصيل أكثر بالفقرة (ب) من الفصل الرابع عشر المخصص لدراسة الخصائص المشتركة لاكتساب اللغة الأولى والثانية بهذا الباب.

د- قياس القابلية لتعلم اللغة الثانية:

هناك عوامل - كما رأينا فى الفقرات السابقة - تؤثر على اكتساب اللغة الثانية غير أن هناك عوامل أخرى فردية أكثر خصوصية تؤثر على اكتساب اللغة الثانية أيضا، وأهمها الاستعداد الشخصى، فهل يمكن قياس هذه العوامل الشديدة الخصوصية لنتنبأ بمدى قابلية الفرد لتعلم اللغة الثانية؟

ولمحاولة اجراء هذا القياس فلقد افترض بعض العلماء أن التعاطف empathy مع الاخرين يرتبط ارتباطا وثيقا مع ادراك ومعرفة دقائق اللغه

الثانية واستدماجها فى الكلام بها، وأما عن كيفية الكشف عن مقدار التعاطف فإن ذلك يكون عن طريق رصد التعبيرات اللحظية الدقيقة للآخرين:

Micro-Momentary Expressions (MME's)

فلقد عرض جيورا Guora لتجربة أثبتت ذلك، إذ كان على الأفراد أن يلاحظوا التغييرات الدقيقة، للتعبيرات الوجهية لأحد المرضى النفسانيين، ولقد وجد جيورا علاقة قوية بين الأصالة النسبية للنطق والقدرة النسبية على التقاط التعبيرات اللحظية الدقيقة (ستيفك ٥٣-٥٤). ويرى جيورا أن عملية التعاطف تعتمد على القدرة على تعليق - لحظيا وجزئيا - الوظائف التى تحافظ على انفصال الفرد عن الآخرين (ستيفك ٥٥). ولقد بينت بعض الأدلة التى ساقها جيورا ورفاقه أن التعاطف - كما قاسوه على الأقل - هو فى الحقيقة أحد المؤشرات للتنبؤ بدقة النطق (ستيفك ٥٥). ويعرف جيورا التعاطف قائلا "هو عملية للفهم يحدث فيها انصهار مؤقت لحدود الذات-الموضوع كما فى العلاقات المبكرة لنموذج الموضوع، تسمح بقلق عاطفى مباشر لخبرة الآخرين المؤثرة. هذا الإحساس يُستخدم بواسطة الوظائف العرفانية لاكتساب الفهم للآخرين" (ستيفك ٥٤-٥٥).

فإذا جئنا للجوانب النفسية وجدنا عددا منها مثل "اكتساب اللغة الثانية" و"التعاطف مع الآخرين" و"إدراك ومعرفة دقائق اللغة الثانية". أما إذا جئنا للمنهج النفسى، فإن هدف جيورا هو هدف علمى بحت وهو "قياس تغيرات تحدث فى الوجه" وهو هدف يقبله العلم، غير أن جيورا لم يبين لنا كيف نقيس هذه التغيرات، وما هى الوحدات التى تستخدم فى القياس، كما أن تعريف جيورا للتعاطف هو تعريف مبنى على حدود غامضة مثل: الفهم - الذات - الموضوع - انصهار مؤقت - قلق عاطفى - الإحساس - الوظائف العرفانية. وواضح أنه يستخدم مفردات علم التحليل النفسى لفرويد. لذلك ينبغى أن ننظر بحذر إلى هذا المقياس لاشتماله على هذه الحدود الغامضة ولوجود جوانب ذاتية فيه، ثم من قال أن الدقة فى الوصف تعنى التعاطف دوما؟ ولكن الفكرة - على أى حال - جيدة جدا وإن كانت فى حاجة إلى إعادة الصياغة.

الفصل الرابع عشر
الخصائص المشتركة لاكتساب اللغة الأولى والثانية

هناك الكثير من الدلائل التى تشير إلى وجود خصائص مشتركة بين اكتساب اللغة الأولى والثانية، غير أنه يحدث أحيانا تباعد بينهما فى بعض النطاقات واضطراب فى بعضها الآخر، ولقد قلنا سابقا - فى الفصل الثانى عشر من هذا الباب الفقرة ج-١ أن سنو Snow كانت من بين الأوائل الذين تساءلوا بجدية عما إذا كانت لغة اليافعين لبعضهم فى المحادثات تناظر حقيقة تلك التى تحدث بين تواصل يافع وطفل أم لا. ولقد أعقب بحثها سيل من الدراسات حول ما سمى أولا "كلام الطفل" baby talk ثم سُمى بعد ذلك "كلام الأم" motherese (إيفلين ١٥٣-١٥٤).

وفى هذا المجال هناك مصطلح آخر كثير التداول هو مصطلح "اللغة الخليط" interlanguage الذى كان يعنى فى بادئ الأمر اللغات الصناعية artificial languages التى تتكون قواعدها ومفرداتها من عدة لغات مختلفة مثل لغة الاسبرانتو Esperanto التى اصطنعها ل. زامينهوف L. Zamenhof عام ١٨٨٧ ولغة الفولابوك Volapuk التى اصطنعها ج. م. سكلبير G.M. Schleier عام ١٨٧٩، ثم أصبح هذا المصطلح يطلق بعد ذلك على اللغات التى تكونت من لغتين مختلفتين بغرض التواصل من أجل التجارة مثل لغة البدجن Pidgin، ثم أصبح يطلق على اللغة التى يتبادلها صاحب اللغة مع متعلم اللغة الثانية، حين يضطر هذا الأخير إلى أن يمزج بين لغته الأولى ولغته الثانية حتى يستطيع الكلام. ويتبنى عادة صاحب اللغة الأولى اللغة القاصرة سواء كانت لصاحب اللغة الثانية أو لطفل يتعلم لغته الأولى. ولقد أوجزت إيفلين خصائص الكلام الموجه لأطفال اللغة الأولى أو لمتعلمى اللغة الثانية فيما يلى:

١- تقع فى الكلام تعديلات معينة حينما تكون اللغة موجهة لأولئك المتعلمين أو الذين يعاودون التعلم.

٢- بالرغم من الاختلافات العديدة، توجد تشابهات قوية فى تعديلات الكلام بصرف النظر عما إذا كان موجها إلى متعلمى أو معاودى التعلم للغة الأولى أو الثانية.

٣- هذه التعديلات قد تحدث كأنشطة صريحة أو ضمنية، وكذلك كتعبيرات للتواد أو التعاطف، والأكثر أهمية أنها تسهل التواصل فعلا.

٤- إن التعديلات هى خرج طبيعى للجدال فى التواصل (إيفلين ١٥٣).

وهذا الموضوع متعلق بعلم اللغة النفسى لأسباب عديدة:

١- من أجل فهم أفضل لكيف يتعلم أو يعاود التعلم أولئك الأطفال والأجانب أو الأشخاص ذوى اضطرابات اللغة، فمن المفيد أن نعرف خصائص اللغة التى يتعرضون لها.

٢- قد نكون قادرين على أن نقدر بالتقريب موقف الفرد من الناحية اللغوية والعرفانية بدراسة كيف يخاطّب هذا الفرد .

٣- ونحن كمدرسين وآباء ونفسلغويين أو مشخصين pathologists لأمراض الكلام، معنيون بكيف أن بعض المداخل تسهل الكلام واللغة، بينما لا تفعل ذلك المداخل الأخرى.

٤- يمدنا ذلك بفرصة لكى نناقش الرباط بين التفاعل الاجتماعى والنمو اللغوى (إيفلين ١٥٤).

والآن نتحدث عن الخصائص المشتركة بشىء من التفصيل:

أ- جذب الانتباه:

يرى أوشز كينان Ochs Keenan (١٩٧٤) أن الخطوة الأولى التى ينبغى على الطفل أن يقوم بها فى المحادثة هو أن يحصل على انتباه الشخص الذى يرغب هو أو هى فى التحدث معه، وهذا يمكن إنجازه بطرق غير لغوية، بأن يضرب الطبق بالملعقة أو يجدب يد أمه الخ. او من خلال إشارات لعوية؛ فإذا كانت الاستجابة المباشرة ليست وشيكة، فإن الطفل يصبح عادة مصرا بالتكرار :

ماما - ماما - ماما، إلى أن يحصل هو أو هى على استجابة، وقد يستخدم بالإضافة إلى ذلك إشارات غير لفظية لكن يضيفها إلى جذب الانتباه بالألفاظ، وهذه هى الخطوة الأولى، وتجدها أيضا واضحة فى معطيات تعلم اللغة الثانية:

بول (إلى كينى): أنت، أنت، أنت

كينى: هه؟

بول: إننى أراك يا كينى (إيفلين ١٦٥).

ومتى ما ضمن المتعلم الانتباه لشريكه فى المحادثة، يكون العمل الثانى هو الحصول على انتباه الشريك تجاه موضوع الحديث، ويمكن أن يتم ذلك بالإشارة بالإصبع (بول يشير: قطة)، أو باستخدام وسائل أخرى، ويفضل أطفال كثيرون فيما يبدو (يونج Young ١٩٧٤) كلمة that، أما المفضل عند بول فقد كانت كلمة this (إيفلين ١٦٦).

وواضح الجانب النفسى فى هذه القضية وهو "جذب الانتباه"، أما المنهج النفسى المتخذ فى الدراسة فهو المنهج السلوكى، إذ أن المجرب يلاحظ سلوك الطفل وما يصدر منه من ألفاظ مثيرة للانتباه، تكون هى المثير الذى يتسبب فى استجابة الطرف الآخر.

ب- التوافق- التماسك العاطفى: adjustment - affective bond

وذلك بأن يحاول اليافع أن يتوافق فى لغته مع لغة الطفل، أو مع متعلم اللغة الثانية، ويحدث ذلك عادة من خلال التماسك العاطفى affective bond. إن المتحدث ابن اللغة قد يكون هو الذى يقوم بكل التعلم من أجل أن يخلق التماسك العاطفى، ولقد قررت فرجسون Ferguson . يلى "فى كل من كلام الطفل وكلام الأجانب فإن استجابات الشخص المخاطب تؤثر على المتكلم، ويمكن للتفاعل اللفظى أن يوجد بعض التعديل للصيغة الرسمية لكلا الجانبين". ففى التبادل بين زويلا Zoila وهى تتكلم الأسبانية وتتعلم الإنجليزية مع صديقتها ريبا Rina، فلقد كانت ريبا - وليست التى تتعلم - هى التى تتوافق [مع التى تتعلم]، فلقد عضونت incorporated صيغ اللغة الخليط للمتعلمة فى لغتها:

Zoila: Do you think is ready [التى تتعلم]

Rina: I think is ready (Zoila's interlanguage form)

Zoila: Why she's very upset for me?

Rina: She is upset for you?

Zoila: Yeah is. (إيفلين ١٨٠)

وبينما عكس كلام رينا كلام المتعلمة فى معظم الجوانب، فإنه لا يناظره مناظرة تامة، فعلى سبيل المثال فإن ضمائر الملكية كانت صحيحة نحويا دائما، بينما لم تكن كذلك عند زويلا، ولم يكن هناك دليل على أن زويلا كانت تتحرك تجاه الاستخدام الصحيح لضمائر الملكية، ويبدو واضحا أن وظيفة كلام الأجانب فى المعطيات data لا يمكن أن يُستخدم لكى يدعم فكرة أن كلام الأجانب له وظيفة تعليمية تفيد المتعلم صراحة أو ضمنا. ومع ذلك فإن التبادل بين زويلا ورينا هو مثال على أن كلام الأجانب يعلى من شأن تواصل سهل، ويساعد على إيجاد تماسك عاطفى (إيفلين ١٨١). أى أن إيفلين تفقد الأمل فى أن كلام الأجانب قد يكون مفيدا فى تعليم اللغة، ولعل ذلك راجع إلى توافق أبناء اللغة مع الأجانب وتبنيهم لصيغهم الخاطئة، غير أن أبناء اللغة لا يتبنون دائما كلام الأجانب بل إنهم ما يلبثون أن يعودوا إلى الصيغ الصحيحة حين يكونوا هم البادئين بالكلام على الأقل، وعلى المدى الطويل سوف تكتسب زويلا الصيغ الصحيحة للغة مع كلامها مع صديقتها ومع كلامها مع الآخرين.

وأما بالنسبة لتوافق الأم مع طفلها وتعاطفها معه، فقد تحذف الأم أحد حروف الكلمة تسهيلا للطفل:

Mother: What else have you got in your face?

Where's your nose?

Where's you nose?

Ann's nose?

فقد حذفت الحرف (r) من كلمة your (إيفلين ١٥٣).

غير أن هذا التماسك العاطفى لا يؤدى دوما إلى أن تتبنى الأم الصيغ الخاطئة لطفلها، بل قد تقف منها موقفا حاسما مصححة إياها، وهذا ما نوهنا عنه:

Child: Nobody don't like me.
Mother: No, say "nobody likes me".
Child: Nobody don't like me.

ويتكرر هذا الحوار ثمانى مرات:

Mother: No, now listen carefully; say "nobody likes me".
Child: Oh! Nobody don't likes me. (سلوبن ١٠٤)

وأيا كان الأمر فإن الجانب النفسى هنا هو التعاطف والتوافق وهو أمر يصعب قياسه، وحتى لو عرفنا "التعاطف والتوافق" تعريفا إجرائيا[١] بأنهما يعنيان تبنى الأم للصيغ الخاطئة لطفلها، فإنه يستحيل إجراء التجربة لعدم إمكان التحكم فى درجة تعاطف الأم، فنجعلها متعاطفة تارة، وأقل تعاطفا تارة أخرى.

ج- التعديلات الصوتية والنظمية:

ومن خصائص الكلام الموجه للأطفال أبناء اللغة الأولى وكذا متعلمى اللغة الثانية من اليافعين، تلك التعديلات الصوتية التى تحدث لهذا الكلام، وهناك دراسات عديدة بهذا الخصوص، ولقد بين هنزل Henzel (١٩٧٥) على سبيل المثال، أن المدرسين الذين يقصون القصص للمبتدئين والطلبة المتقدمين ولأبناء اللغة، قد غيروا من معدل الكلام باتساق إلى مستوى حذق المستمعين (إيفلين ١٥٤). إن إبطاء المعدل يعنى نطقا أوضح، واختزالا أقل للصوائت، وإقلالا لتبسيط تجمعات الصوامت، مع إطلاق الوقفات الأخيرة بدرجة أكبر، مع جهر أقوى للصوامت المجهورة فى أواخر الكلمات، كل ذلك يجعل لغة المدرس أسهل بالنسبة لمعالجة المتعلم(إيفلين ١٥٩). ويعنى بطء معدل الكلام أيضا سكتات أطول بين المكونات الرئيسية main constituents[٢] وسوف يساعد هذا المتعلمين، ليس فقط لأنه يعطيهم وقتا للمعالجة أطول، ولكن لأنه يمكن أن يساعدهم أيضا على أن يميزوا حدود المكونات الرئيسية. ويعتقد جارنيكا Garnica أن كبر النهايات المتصاعدة

---

[١] فى التعريف الإجرائى انظر د. زكى نجيب محمود المنطق الوصعى ص ١٣٩ الجزء الأول ط ٤.
[٢] يطلق على المكونات الرئيسية أحيانا مصطلح major constituents.

درجة pitch، يمكن ان تساعد ايضا المعلم فى ان يخطط delineate للجمله ولحدود المكونات الرئيسية الاخرى (إيفلين ١٥٩).

ولقد وجدت فريد Fred أيضا فى ورقتها عن كلام الاجانب (١٩٧٨) أن النطوق للأجانب كانت عالية نحويا وبسيطة نظميا، أما طول الجملة، فقد بين بشدة ، المتحدثين قد أخذوا فى حسابهم القدرة اللغوية للمستمع (إيفلين ١٥٩). إن انخفاض متوسط طول النطق Mean Length of Utterance MLU الذى يوجد فى اللغة الموجهة للمتعلمين يعنى أن الجمل المعقدة complex sentences سوف تكون أقل، والكلوزات الثانوية subordinate clauses أقل، والمكملات complementizers أقل وهكذا، والاستخدام للضمائر سهل التفسير هو الآخر، فإذا كنا نريد أن نتأكد أننا مفهومون سوف نبقى المرجع[٣] referent مدة أطول فى مقدمة الصورة، وحالما نصبح متأكدين أن المرجع قد تحدد، وأنه يمكن الاحتفاظ به فى المخ بواسطة المستمع، فمن السهل التحول إلى صيغة الضمير (إيفلين ١٦٠).

وواضح أن الجانب النفسى هنا هو السلوك الذى نستنبط منه السهولة المبتغاة من تعديل وخلافه، وأن منهج الدراسة هو المنهج التجريبى، فنحن نلاحظ السلوك اللغوى للمتكلمين ونحلل الكلام لغويا لنستخرج خصائصه، غير أن هناك بعض الاستبطانات المتضمنة فى هذه القضية، فاستنتاجنا أن بطء معدل الكلام والسكتات الأطول ... الخ، يعطى للمتعلمين وقتا للمعالجة أطول، ويساعدهم على أن يميزوا حدود المكونات الرئيسية، وكذا استنتاجنا أن المتحدثين قد أخذوا فى حسابهم القدرة اللغوية للمستمع ... الخ، كل ذلك استبطان من المجرب.

د- نظام اكتساب المورفيمات:

سبق أن تحدثنا فى المورفولوجيا الإعرابية[٤] عن مقياس لاكتساب المورفيم، والسؤال الهام فى هذه الفقرة هو هل يسير اكتساب المورفيمات فى طريق واحد لدى متعلمى اللغة الأولى واللغة الثانية؟ ورأينا أنه لدراسة هذا الموضوع ابتكر براون Brown وكازدن Cazden ودى فيلار de Villiers (١٩٧٤) منهجا لتحليل

---

(٣) المقصود مرجع الضمير كما فى العربيه تماما

(٤) الفصل الخاص بالمورفولوجيا الفقرة ج بهذا الباب

المعطيات، وذلك بحساب عدد مرات استخدام المورفيم صحيحا فى مثال إجبارى، فإذا أنتج المتعلمون المورفيم صحيحا عند مستوى ٩٠% خلال ثلاث جلسات متتالية لجمع المعطيات (خلال ستة أسابيع مثلا)، يقال أنهم اكتسبوا ذلك المورفيم. وباستخدام هذه الطريقة، رتب براون اكتساب العديد من اللواصق الإعرابية inflectional affixes، وبعض المبينات markers النحوية، مثل الأدوات articles، ومتقدمات الأسماء prepositions فى اللغة المتنامية لثلاثة من **متعلمى اللغة الأولى** كما فى الجدول التالى:

Table 1 Morpheme Rank Orders in Several Studies

Brown's Longitudinal Order		*deVilliers and deVilliers*		*Hakuta*		*Dulay and Burt (1974)*	
n = 3		*n* = 21		*n* = 1		*n* = 115	
1	Pres. Prog.	2	Pres. Prog.	2	Pres. Prog.	1	Art.
2.5	on	2	Plural	2	Copula	2	Cop.
2.5	in	2	on	2	Aux.	3	Prog.
4	Plural	4	in	4.5	in	4	Plural
5	Past Irreg.	5	Past Irreg.	4.5	to	5	Aux.
6	Poss.	6	Arts.	6	Aux. Past.	6	Reg. past
7	Uncontr. Cop.	7	Poss.	7	on	7	Irreg. past
8	Arts.	8.5	3rd Pers. Irreg.	8	Poss.	8	Long plural
9	Past Reg.	8.5	Contr. Cop.	9	Past Irreg.	9	Poss.
10	3rd Pers. Reg.	10.5	Past Reg.	10	Plural	10	3rd Pers. Sing.
11	3rd Pers. Irreg.	10.5	3rd Pers. Reg.	11	Arts.		
12	Uncontr. Aux.	12	Uncontr. Cop.	12	3rd Pers. Reg.		
13	Contr. Cop.	13	Contr. Cop.	13	Past Reg.		
14	Contr. Aux.	14	Uncontr. Aux.	14	Gonna Aux		

*Bailey et al.**		*Larsen-Freeman*		*Rosansky**	
n = 73		*n* = 24		*n* = 6	
1	Pres. Prog.	1	Pres. Prog.	1	Pres. Prog. INC
2	Plural	2	Cop.	2	Short Plural
3	Contr. Cop	3	Art.	3	Pro. Case
4	Art.	4	Aux.	4	Art.
5	Past Irreg	5	Short Plural	5	Cop.
6	Poss.	6	Reg. Past	6	Aux.
7	Contr Aux	7	Sing.	7	Poss.
8	3rd Pers Pres.	8	Past Irreg.	8	Past Irreg
		9	Long Plural	9	Long Plural
		10	Poss.	10	Past Reg.
				11	3rd Pers. Reg.

*The rank numbers do not represent true ranks but rather listings which reflect the Group Means for each morpheme. In addition, the Rosansky data should *not* be interpreted as anything more than a list, since her contention is that the Group Means and the rank order obscure the variability present in the data.

إيفلين ص ٤٦ جدول (١)

مـ`حظة: يلاحظ أن جدول دى فيار يمثل دراسة عرضية.

ولقد تساءل باحثو اكتساب اللغة الثانية حينئذ إذا ما كان نفس نظام اكتساب هذه المورفيمات سوف يظهر إذا ما فحصوا معطيات اللغة الثانية للمتعلمين. واستخدام معطيات الملاحظة على طفل يابانى عمره ٨ سنوات يتعلم الإنجليزية [كلغة ثانية طبعا]، قيم هاكوتا Hakuta (١٩٧٤أ) المورفيمات كما فى الجدول التالى:

Table 2 Morpheme List

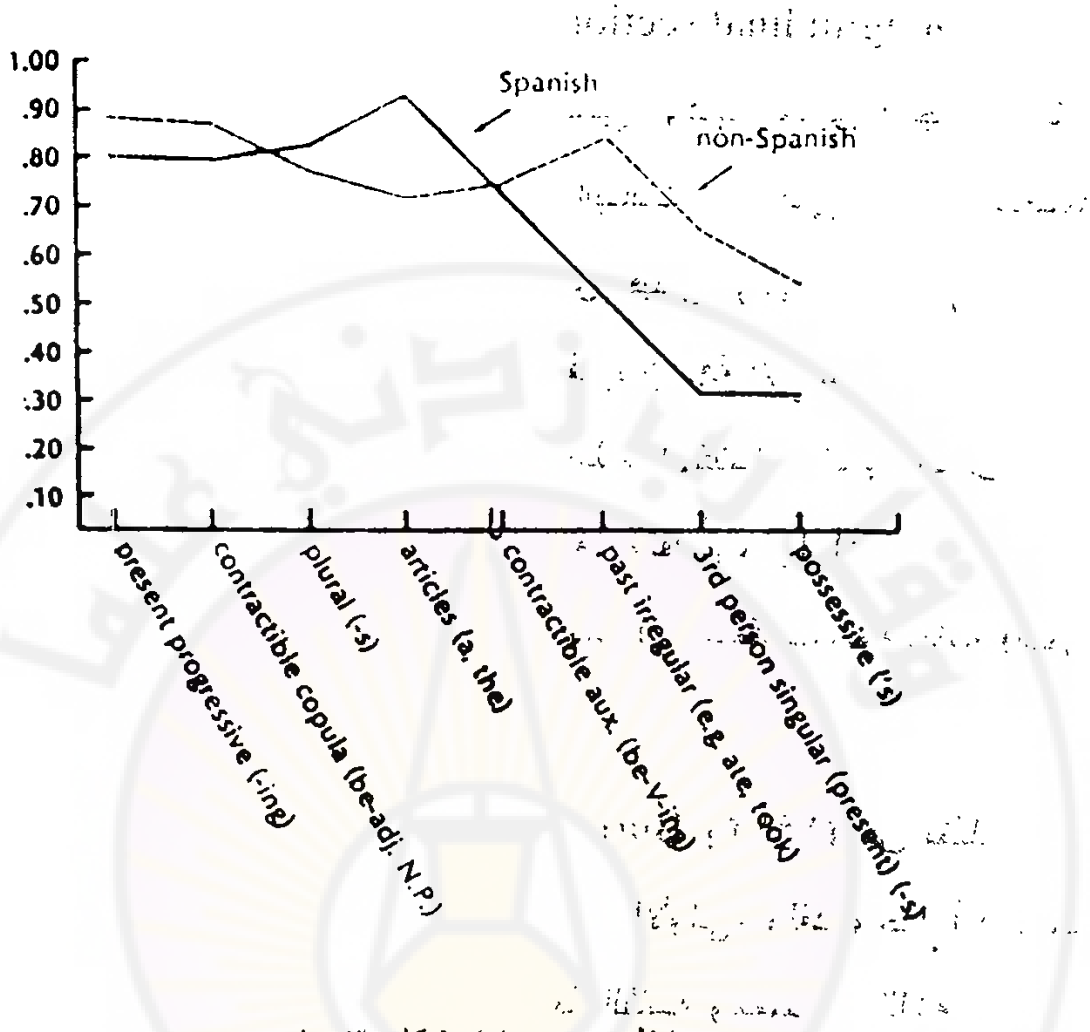
Morpheme	*Form*	*Example*
Present Prog.	-ing	My father is reading a books.
Copula	be, am, is, are	Kenji is bald.
Aux. (Prog.)	be, am, is, are	She's eating a money.
Past Aux.	didn't, did	Margie didn't play.
Prep. in	in	Policeman is hiding in K's shoes.
Prep. on	on	Don't sit on bed.
Prep. to	to	He come back to school.
Poss.	's	My father's teacher.
Plural	-s	My hands is dirty.
Art.	a, the	She s in a house.
Past Reg.	-ed	The policeman disappeared.
Past Irreg.	go, went	She came back.
3rd pers. reg.	-s	This froggie wants more milk.
3rd pers. irreg.	has, does	She has mother, right?
Gonna Aux.	am, is, are	I'm gonna died today.

إيفلين ص ٤٧ جدول (٢)

ولقد قيمت باستخدام الإجراءات السابقة ثم رتبت بالنظام التى اكتسبت به بواسطة متعلمى اللغة الثانية (إيفلين ٤٥). ويمكن المقارنة فى الحالين من البيانات داخل الجدول رقم (١) حيث يتضح بعض التقارب. غير أننا لكى نتقدم خطوة أخرى لابد أن نجلو بعض النقاط المنهجية الهامة. لقد اعتمدت فكرة "نظام الاكتساب" على اختبار يجرى كل فترة من الزمن لملاحظة نمو المورفيمات، وهذه الملاحظة قد تستغرق سنوات وتُجرى على عدد صغير

ويسمى هذا الأسلوب بطريقة القطاع الطولى longitudinal section، غير أنه توجد طريقة أخرى هى طريقة القطاع العرضى، وفيها تجرى التجارب على عدد كبير نسبيا، وتؤخذ القطاعات - أو البيانات - على شرائح مختلفة الأعمار. وفى دراسة قطاعية عرضية لدى فييار ودى فييار (١٩٧٣)، استخلصا معطيات كلام تلقائى من ٢١ طفلا مقارنين دقة الاكتساب accuracy order لجماعة الأطفال فى فترة واحدة مع نظام الاكتساب الذى حصل عليه براون لثلاثة من مفحوصيه فى دراسة طولية. ولقد وجدوا أن معطيات دقة الاكتساب ترتبط ترابطا عاليا مع تلك التى وُجدت فى معطيات الملاحظة (انظر الجدول رقم(١)) (إيفلين ٤٥-٤٦).

هذا ولقد بحث ديولاى Dulay وبرت Burt (١٩٧٣) عن نظام للدقة لمورفيمات الأطفال الذين كانت الأسبانية لغتهم الأولى، ولقد وجدا أنه بينما كانت هناك تماثلات فى معطيات متعلمى اللغة الثانية ومعطيات اللغة الأولى، فإن العلاقة بينهما لم تكن ذات دلالة إحصائية، ولقد أرجعا ذلك إلى النمو العرفانى cognitive الأكثر لمتعلمى اللغة الثانية. ولقد قررا أننا يجب أن نتوقع الفروق طالما أن الطفل ناضج وانه قد اكتسب لغة واحدة [من قبل] وبعد ذلك بحثا فى نظام الدقة للمورفيمات لمتعلمى مجموعتين لغويتين واللتين كانت لغتهما الأولى هى الأسبانية والصينية (١٩٧٤). ولقد وجدا أن نظام الدقة للمورفيمات متماثل بالنسبة للمجموعتين كما هو واضح من الشكل التالى (إيفلين ٤٧).



إيفلين ص ٤٨ شكل ٣-١

وباستخدام مقياس النظم ثنائى اللغة bilingual syntax measure وجد باحثون آخرون نظاما للدقة يترابط ترابطا عاليا مع نظام الدقة لمتعلمى اللغة الثانية من الأطفال (انظر الشكل التالى).

ولقد قاد هذا ديولاى وبرت وبايلى Bailey ومادن Madden وكراشن Krashen لأن يفترضوا أنه بصرف النظر عن العمر أو اللغة الأولى، فإن متعلمى اللغة الثانية للإنجليزية يكتسبون هذه المورفيمات فى نظام طبيعى. ولقد اختبرت لارسن فريمان Larsen Freeman (١٩٧٥) أيضا متعلمى اللغة الثانية من اليافعين ووجدت ترابطا صحيا للدقة مع متعلمى اللغة الثانية من الأطفال حينما حصلوا على المعطيات على مقياس النظم لثنائيى اللغة. ومع ذلك فإن نظام الدقة على أعمال أخرى باستخدام أدوات أخرى لم تصل إلى نفس المستوى من الدلالة،

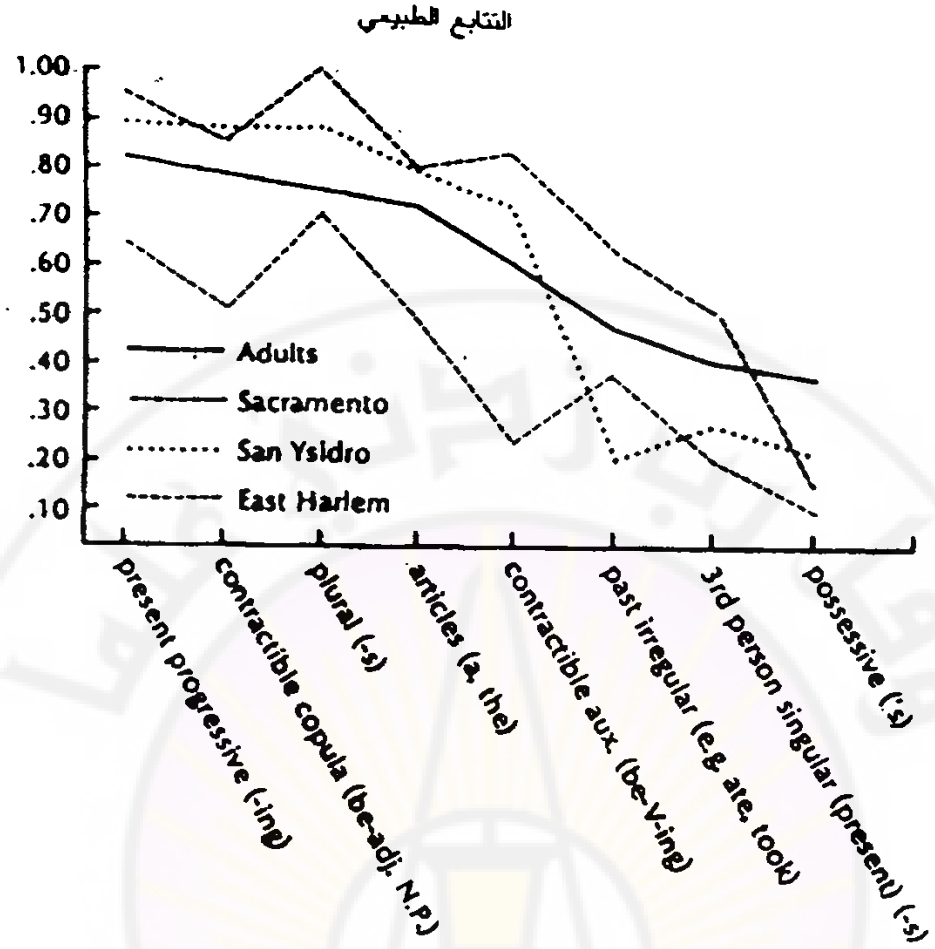


Figure 3.2 مقارنة بين يافع وطفل في الدقة النسبية لثمانية عوامل

إيفلين ص ٤٩ شكل ٣-٢

بل بالأحرى كانت تتغير مع العمل. ولقد قادنا ذلك - كما تقول إيفلين - لأن نقرر أننا ينبغى أن نكون حذرين فى تفسير نتائجها وادعائنا وجود نظام لا يتغير لاكتساب المورفيم (إيفلين ٤٨).

وأيا كانت النتائج، فإن الجانب النفسى هنا هو "الاكتساب" أى اكتساب المورفيمات والمنهج النفسى المستخدم هو التجريبى. والعلاقة هنا إما أن تكون بين رتبة الاكتساب والمورفيمات كما فى الجدول رقم (١) والجدول رقم (٢)، حيث يمثل اكتساب المورفيمات المتغير المستقل والرتبة تمثل المتغير التابع، أو تكون العلاقة بين المورفيمات كمتغير مستقل ونسبة الاكتساب المتغير التابع كما فى الشكلين الآخرين.

هـ- اكتساب صيغة المورفيم ووظيفته:

ومن أوجه المقارنة أيضا بين اكتساب الطفل للغته الأولى واكتساب اليافع للغته الثانية هو اكتساب صيغة المورفيم واكتساب وظيفته، فمن الممكن أن نقيِّم المورفيمات على أنها قد اكتسبت بينما تكون وظيفة المورفيم لم تكتسب بعد فى الحقيقة؛ فعلى سبيل المثال فإن كثيرين من المتعلمين يستخدمون عددا كبيرا من [ing] مع الفعل فى مراحل التعليم الأولى. وبإحصاء المورفيم فقد يظهر فى ٩٠% من الأمثلة الإجبارية لـ [ing-]، وفى المقابل فقد يستخدم المتعلمون [ing-] أيضا مع صيغ الأفعال فى أى مكان آخر بالمثل. ولقد وجدت جوخ Gaugh (١٩٧٥) أن ذلك صحيح بالنسبة للطفل الإيرانى الذى لاحظته فلقد استخدم [ing-] حتى فى الأفعال الأمرة (إيفلين ٤٩-٥٠).

فإذا أمكن تنظير نظرية طبيعية للمورفولوجيا[٥] ربما أمكن أن تساعد فى أن تفسر عدم التناظر الظاهر بين اكتساب الصيغة والوظيفة فى مورفولوجيا اللغة الثانية، وكما بين جوخ وبلان Plan وحديثا جدا أولشتاين (١٩٧٩) فإن متعلمى اللغة الثانية كثيرا ما يستخدمون صيغا قبل أن يكتسبوا وظائفها [وعلى العكس] ففى معظم أدبيات أكتساب اللغة الأولى، فقد افتُرض أن اكتساب الوظيفة يسبق اكتساب الصيغة، فعلى سبيل المثال فإن الأطفال يُعلّمون نطوقهم بأنها تشير إلى الزمن الماضى باستخدام الأدفرب yesterday، قبل أن يكتسبوا المورفيم المطرد للزمن الماضى، وليس واضحا أن هذا يحدث عند اكتساب اللغة الثانية. إن استخدام [ing-] الزائد بواسطة متعلمى اللغة الثانية هو حالة فى هذه النقطة (إيفلين ٥٥)

والجانب النفسى هنا هو "الاكتساب"، اكتساب الطفل أو اليافع لصيغة المورفيم ووظيفته، أيهما يحدث قبلا. والمنهج المستخدم هو المنهج التجريبى، حيث يلاحظ المجرب ويسجل ما الذى اكتسب أولا فى حالتى الطفل فى اللغة الأولى، واليافع فى اللغة الثانية.

---

(٥) انظر نظرية الطبيعية بالباب الثانى الفصل الثالث الفقرة (د).

و- اكتساب اللغة بالاستجزال: chunking

الذى سك هذا المصطلح هو عالم النفس جورج ميللر، ذلك أن هناك نظريتين عامتين لتعلم اللغة، سواء للأطفال أو اليافعين؛ فإما أننا نتعلمها بتحليلها إلى مكوناتها سواء كان هذا التحليل بإرشاد الأهل أو المعلمين، وأما أننا نتعلمها ككتل كلامية أو جزل، فنتلقاها عن الأهل أو المعلمين كامتدادات كلامية جاهزة، ولفكرة الاستجزال أصول نفسية بيَّنها الجشطالتيون بوضوح شديد وإن أسموها "الجشطالت"، ثم تناول المعاصرون هذه الفكرة بعد ذلك، وإن لم يشيروا إلى نظريات علماء الجشطالت فى الإدراك[٦]، ولهذا المصطلح مترادفات عديدة، منها "سابقة التجهيز" prefabricated عند هاكوتا Hakuta و"النطوق الشكلية" formulaic utterances عند وُنج فيلمور Wong Filmore هذا، ويمارَس الاستجزال فى نطاقات عديدة فى حياتنا. ويرى بك Peck أن اللغة أثناء اللعب، تعطى الطفل بؤرة خاصة، فلغة المباريات يمكن التنبؤ بها كما أنها متكررة مثل:

my turn, my side, give it to me, next, throw it here, I win, get out of here ...

ومثل هذه الجزل سريعا ما تُتَعلم ويعطى استخدامها للمتعلم سهولة الدخول فى تفاعل اجتماعى على أرض الملعب، بالإضافة إلى أنها تمثل مددا لآلة الاكتساب، فلن يمر وقت طويل حتى يتعلم الطفل وصل هذه الجزل معا فى سلسلة أكبر ثم يعود بعد ذلك إلى تحليل هذه السلسلة إلى وحداتها (إيفلين ١٧٣).

ومن المعروف أن فكرة الاستجزال هى فكرة شكلية، ولذلك فإن هذا المفهوم يبرز لهم حينما يكتبون وصفهم للقواعد الشكلية للطفل، فإذا ما أنتج متعلم مثلا - كما تقول إيفلين - أحد أسئلة WH مثل: What is that? عندئذ يظهر لهم سؤال هام: هل هذا سؤال مؤسس حقا بواسطة القواعد، أم أنه بالأحرى نطق لوحدة

---

(٦) قمت بصياغة نحو جديد للعربية قائما على مفهوم الاستجزال" وأن لم اشر إلى هذا المصطلح لأنى لم أكن قد أطلعت عليه، ولكنى أشرت إلى مفهومى الجشطالت" "والبنية" وهما مفهومان أكثر قدامة من مفهوم" الجزلة" (انظر الأنماط الشكلية لكلام العرب، نظرية وتطبيقا دراسة نحوية)

واحدة تُعلمت كجزلة؟ ولو كانت أسئلة What is that? قد ترددت كثيرا فى المدخل، فهل نكون متأكدين أن الطفل لم يقلدها كجزلة؟ (إيفلين ٨٩).

معنى ذلك أيضا أن مفحوصى م. آ دمز M. Adams من الأطفال الأسبانيين الذين يتعلمون الإنجليزية (١٩٧٢) كانوا يتبعون التتابع التالى فى النفى، فبالرغم من وجود بعض الأمثلة لـ (no) موضوعة إما قبل النطق مباشرة أو بعده مباشرة: e.g. No dis one no

فلم يكن ذلك كثيرا كتلك التى وُجدت فى معطيات اللغة الأولى، فبدلا من ذلك فإن عنصر النفى ظهر خلال الجملة، وكانت no قبل الفعل مباشرة مثلا: I no sing it. وقد ظهرت not قبل الأخبار predicates حيث تكون المتزاوجات copula مطلوبة فى لغة الكبار. غير أن المتزاوجات كثيرا ما كانت تحذف بواسطة الصغار، مثلا: It not hot.

وكان لدى واحد من العشرة أطفال قاعدة عامة ألا وهى أن يضع no مباشرة قبل الأفعال الرئيسية والمغيرات modals وحتى صيغ be. وعلى سبيل المثال:

I no wanna play - We no can go on the bars - He no was there.

ولقد ظهرت don't فى هذه المرحلة المبكرة فى نطوق قليلة فقد تعلموها كجزل مثل: I don't know

وفى المرحلة التالية بدأت (don't + main verb) تظهر كـ (no + verb)، ولقد عُممت don't تعميما زائدا واستُخدمت فى موضع الصيغ الأخرى وهى:

doesn't, won't, can't ... etc. (إيفلين ٩٣)

والحقيقة أن الدراسات التى قدمناها توا عن الاستجزال، لم تحل المشكلة بعد، ولم تُجب عن السؤال الهام، هل تعلم الطفل أو اليافع ما تعلمه عن طريق الاستجزال أم عن طريق القواعد؟ غير أن جونسون Johnson قد وضع ما يمكن أن يعتبر أساسا نظريا لدراسة الاستجزال، فلقد سبق أن وضع نظرية نفسلغوية لتفسير الكلام تقوم على البنية السطحية surface structure دون البنية العميقة deep structure وكان أمامه احتمالان لتفسير ارتباط الكلمات مع بعضها، فاما أن

تترابط مع بعضها كأفراد أو كجزل؛ ولقد استنبط جوسون مقياسا لدرجة الارتباط بين الكلمات المتجاورة أثناء الاستدعاء. والهدف من ذلك بيان ما إذا كانت الكلمات المتتابعة فى جملة ما على درجة واحدة من قوة الارتباط، أو ما إذا كانت الكلمات مركبة معا فى قطع [أى جزل] من كلمات ذات ارتباط مرتفع، ولقد وضع فى سبيل ذلك مصطلح: احتمال الخطأ الانتقالى transition error probability (جودث ١٩٦). غير أن هذه الدراسة مازالت تقع داخل النطاق النظرى البحت ولم تنتقل إلى النطاق التجريبى فتعالج بأحد مناهج علم النفس، ولذلك لا تدخل هذه القضية فى علم اللغة النفسى، وتبقى داخل علم اللغة كسؤال هام ينتظر الإجابة، وإن كان لدينا مبدأ نظرى، وهو أنه "ما لم يُعلَّم تحليلا، فإنه يُكتسَب جِزَلا"، أى ما لم نعلمه لأطفالنا فى لغتهم الأولى، أو لليافعين فى لغتهم الثانية باستخدام التحليل، فإنه يكتسب بالاستجزال، فإذا لم نقل لهم مثلا إن هذا يأتى منصوبا وذاك مرفوعا، أو أن هذه الكلمة تأتى بعد تلك أو تأتى فى أول الكلام أو فى آخره ... الخ ثم علمناهم - مع ذلك - الكلام، فإنهم فى هذه الحالة يكونون قد تعلموا بالاستجزال، ومع ذلك فما زال هذا المبدأ النظرى فى حاجة إلى الإثبات.

هذا ويبدو أن مفهوم الاستجزال ذو أساس فيزيقى فى الإنسان عموما، سواء كان طفلا يتعلم لغة والديه، أو يافعا يتعلم لغة ثانية، فمن المعروف كما سبق أن أشرنا أن اللغة يعالج معظمها فى النصف الأيسر من المخ، ولقد أكد فان لانكر Van Lancker وآخرون (١٩٧٥) بأن النصف الأيمن من المخ يبدو أنه يمتلك طريقا لمعالجة اللغة قالبيا formulaic مثل النطوق المتعلمة على هيئة جزل حتى تلك العبارات الكبيرة مثل عرابين المحبة والولاء Pledges of Allegiance، وكلمات المضمون، وخاصة كلمات القسَم، مما دفع الناس لأن يتساءلوا عما إذا كان يمكن اعتبار تعلُّم اللغة الثانية فى بدايته يكون تعلُّما غير محلل الجزل يقوم النصف الأيمن من المخ بإجرائه بالإضافة إلى نخبة من كلمات المضمون ذات التكرار العالى؟ (إيفلين ٢١١). وعلى أى حال فإننا لم نطلع على التجارب التى تثبت وجود الأساس الفيزيقى للاستجزال فى مخ الإنسان.

ز- **اكتساب النظام المساعد:** auxiliary system

وتتجلى دراسة مدى تشابه اللغة الأولى مع الثانية فى حقل اكتساب النظام المساعد، ويتضمن فى الإنجليزية النفى، وأسئلة yes/no وأسئلة WH، واكتساب الفعل do كحامل للزمن فى المنفيات وفى الأسئلة. ولقد قُدِّمت هذه المعطيات بطرق ثلاثة:

١- الوصف بالقواعد الشكلية التى تقارن متعلمى اللغة الأولى بمتعلمى اللغة الثانية.

٢- وصف مراحل الاكتساب.

٣- المقاييس التضمينية implicational والقواعد المتغيرة variable rules (إيفلين ٩١). وسوف نكتفى بالطريقتين الأوليين كنموذجين لهذه الدراسة.

١- **الوصف بالقواعد الشكلية:** formal rules

فلقد استخدم رافيم Ravem (١٩٧٤) طريقة القواعد الشكلية فى دراسته لطفلين نرويجيين هما ريدون Reidun ورون Rune (عمر ٦:٦ و ٣:٩) أثناء تعلمهما الإنجليزية[٧]، ولقد استخدم القواعد الشكلية لكى يبين نمو النفى negation والأسئلة. ولقد توقع رافيم أن الطفلين سوف ينتجان نفيا صحيحا فيما عدا فى حالة نفى الفعل الرئيسى، فتأسيسا على قواعد النرويجية سوف ينتجون صيغا مثل:

He like not the house.

أو

He like it not

غير أنه وجد أن متعلميه بدلا من ذلك استخدما نفيا مشابها لذلك الخاص بمتعلمى اللغة الإنجليزية كلغة أولى. مثل:

He not like the house - He don't like it. (إيفلين ٩٢)

وبالمثل فإن نمو أبنية الأسئلة لم يمكن إرجاعها للنروجية؛ فقواعد النروجية تتوقع أسئلة WH أن تأتى مثل: Where live Tom?، ولكن بدلا من ذلك فإن الطفلين أنتجا أسئلة مشابهة لتلك التى لمتعلمى اللغة الأولى مثل:

Where Tom live?

[والصواب: Where does Tom live?] (إيفلين ٩٢).

---

[٧] سبق أن أوردنا هذا المثال فى الفصل الثالث عشر الفقرة ج ٤ من هذا الباب أثناء دراستنا لتأثير النقل والتداخل.

وفى أسئلة المتزاوج copula نعم/لا، فلقد استخدم ريدون ورون القلب inversion طبق الأصل فى المراحل المبكرة، وأحيانا استخدم ريدون اختياريا التنغيم بمفرده [أى بدلا من قلب الفعل] كعلامة للاستفهام. ولقد أرجع رافيم ذلك إلى النقل transfer من النرويجية التى تتطلب القلب أيضا. ولقد فضل المتعلمان نموذجين ممكنين لأسئلة نعم/لا التى تحتاج للتدعيم بالفعل do: إما بالتنغيم كعلامة للاستفهام مثلا (You like ice cream?) أو النقل لقاعدة نرويجية مثل (Like you ice cream?). ولقد استخدم ريدون التنغيم طبقا للنموذج، أما رون فقد اختار نموذج القلب فى النرويجية (إيفلين ٩٢).

غير أنه بالرغم من أن نماذج النمو فى الأسئلة والنفى التى وجدها رافيم كانت مماثلة للتى وجدها براون Brown وبللوجى Bellugi، فقد كانت هناك اختلافات كافية بين اللغة الأولى والثانية، وأيضا بين المتعلمين مما دفع رافيم لأن يقرر أن معطياته لا تدعم سواء فرضية المساواة بين اللغة الأولى واللغة الثانية أو فرضية التحليل الخلافى contrastive analysis للتداخل والنقل interference/transfer فى أقصى صياغتها (إيفلين ٩٣).

وواضح أن الجانب النفسى فى هذه الدراسة هو "الاكتساب" لصيغ لغوية معينة، أما منهج الدراسة فهو المنهج التجريبى، حيث سجل المجرب النطوق اللغوية للمفحوص، ويستخلص منها نتائجه.

٢- **مراحل الاكتساب**: stages of acquisition

فلقد فضل باحثون اخرون أن يبحثوا عن التغيرات المطردة فى نطاق مراحل الاكتساب خلاف القواعد الشكلية. ولقد قامت م. ادمز M. Adams (١٩٧٢) بدراسة ١٠ أطفال يتحدثون الأسبانية أثناء تعلمهم الإنجليزية لغة ثانية، وسجلت اكتسابهم للأسئلة والنفى، ولقد طورت مفهوم المراحل وبينت الكثير من التداخل بينها (إيفلين ٩٣). ولقد قسمت ادمز ملاحظاتها إلى ثلاث مراحل للنفى وأخرى للاستفهام.

أولا: النفى:

المرحلة الأولى:

فى هذه المرحلة ظهرت أداة النفى داخل الجملة حيث جاءت no قبل الفعل الرئيسى مباشرة مثل I no sing it، وظهرت not قبل الأخبار predicates حيث يكون المزاوج copula مطلوب وجوبا فى لغة الكبار، غير أنه غالبا ما يحذف المزاوج بمعرفة الصغار: It not hot (إيفلين ٩٣). ولقد ظهرت don't فى هذه المرحلة المبكرة فى نطوق قليلة فقط متعلمة كجزل chunks مثل I don't know.

المرحلة الثانية:

بدأت تظهر don't قبل الفعل الرئيسى. ولقد عُممت don't تعميما زائدا واستُخدمت فى موضع الصيغ الأخرى (doesn't, won't, can't). بينما كانت الصيغة not مازالت تستخدم مع الفعل المساعد be والمزاوج copula وبعد ذلك، أصبح نطاق don't أكثر محدودية، بينما بدأت تظهر الأفعال المساعدة المغيرة modal auxiliaries مثل can't و won't. عندئذ بدأت do كحامل حقيقى للزمن مع بداية التمييز بين don't و doesn't و didn't. وكان الترقيم المزدوج double marking للزمن شائعا مثل: didn't found, doesn't wants

وفى هذه المرحلة بدأت تظهر أيضا اللامحددات indeterminants مع الترقيم المزدوج مرة أخرى مثل:

don't want nothing, ain't gonna never, nobody won't, doesn't want no crayons

المرحلة الثالثة:

وفى نهاية الملاحظة مازال متعلمو أدمز لا ينتجون جملا تحتوى على العنصر المساعد have + en، ولكن متعلمين اثنين بدا يكتسبان البناء مع ارتكاب أخطاء مثل haven't do بدلا من haven't done (إيفلين ٩٣).

ثانيا: الاستفهام yes/no

المرحلة الأولى:

فى هذه المرحلة استخدم الأطفال النغمة الصاعدة كعلامة وحيدة للسؤال مثلا: Is good? ; Play blocks? ; Wanna see something?

المرحلة الثانية:

فى هذه المرحلة كانت النغمة الصاعدة مازالت صيغة شائعة لأسئلة yes/no، ولكن كانت هناك أيضا القليل من الأسئلة المتعلمة بطريقة الجزل chunks والتى تستخدم do مثل: Do you got X? Do you know وظهرت أيضا أسئلة can مع القلب inversion مثل: Can I go?، وكان استعمال الفعل be فى هذا النوع من الأسئلة yes/no متغيرا، ففى بعض الأحيان كان يحذف المزاوج مثل: You the teacher?، وفى بعضها الاخر كان يوجد ولكنه يوضع بعد الفريزة الاسمية مثل: He is de monster?، وفى البعض الثالث كان يقلب inverted مثل: Is he right?

المرحلة الثالثة:

فى هذه المرحلة استقر قلب be لكافة المتعلمين، وبدأت كثير من المغيِّرات modals فى الظهور منقلبة فى أسئلة الاستفهام مثل (will, could, should) (إيفلين ٩٣-٩٤).

وعلى هذا الهدى التطورى قدمت إيفلين دراسة أخرى للاستفهام باستخدام الصيغة WH. والذى يهمنا من كل ذلك أن الكثير من معطيات دراسة اكتساب اللغة الثانية قد بدت مشابهة لتلك الخاصة باكتساب طفل للغته الأولى. وبينما لم يمكن لنسق براون Brown وهو متوسط طول النطق Mean Length of Utterance أن يستخدم لمناظرة معطيات ادمز بدقة، وبينما وُجدت بعض الدلائل للنقل transfer من اللغة الأسبانية، فقد بدا أن المعطيات تدعم مفهوم التماثل فى عمليات التعلم للغة الأولى واللغة الثانية (إيفلين ٩٤).

ولقد بحثت أيضا دراسة كازدن Cazden وكانتشينو Cancino وروزانسكى Rosansky وسومان Schumann (١٩٧٥) النماذج التطورية للمنفيات والاستفهاميات والـ المساعد do وكان المفحوصون يتكونون من ستة أفراد يتحدثون الأسبانية، طفلين وفتيين ويافعين (إيفلين ٩٤). ولقد بينت مكتشفات كازدن ورفاقه وكانت مماثلة لمتحدثى الأسبانية لأدمز، فكلا الدارستين بينت - فى خطوطها العريضة - التماثلات مع معطيات اللغة الأولى، ولكن كانت هناك اختلافات أيضا. ولقد تدعمت مكتشفاتهم بدراسات ملاحظة أخرى لمتحدثين بالأسبانية (بتروورث Butterworth ١٩٧٨، يونج Young ١٩٧٤). ومع ذلك فقد كان من المستحيل للباحثينَ أن يعمموا فكرة مراحل اللغة الخليط على أسس دراسات قليلة خاصة أن معظم المتعلمين كانوا من نفس خلفية اللغة الأولى [أى على أساس أن اللغة الأسبانية قريبة من الإنجليزية] (إيفلين ٩٥).

أيا كان الأمر، فإن الجانب النفسى فى هذه الدراسات هو الاكتساب، والمنهج النفسى المستخدم هو المنهج التجريبى، حيث يمثل الزمن (أى مراحل الاكتساب) المتغير المستقل والمكتسبات المتغير التابع.

الفصل الرابع عشر

نظرةٌ تكامليّة في اكتساب اللغات الثانية
AN INTEGRATED VIEW OF SECOND LANGUAGE ACQUISITION

(١٤,١) تكامل المجالات الفرعيّة An Integration of Subareas

إن تعلّم لغةٍ ثانية، كما بات واضحاً من خلال هذا الكتاب، جهدٌ متعدد الوجوه. ولكي نفهم هذه الظاهرة تماماً، يجب علينا أن ننظر في ما نتعلّمه وما لا نتعلّمه، بالإضافة إلى السياقات التي يحدث فيها التعلّم وعدم التعلّم. ونقصد بعدم التعلُّم التأثيرات المتنوّعة على عملية التعلّم، التي هي بؤرة المركز في معظم ما جاء في هذا الكتاب. فقد شرحنا في الفصلين ٣ و٥ كيف تلعب اللغة الأصلية دوراً مهمًّا في التعلّم. وناقشنا في الفصل ٦ دور العالميات اللغوية في اكتساب اللغات الثانية، كما ناقشنا أيضاً اكتساب نظام الأصوات بالإضافة إلى نظام الجهة والزمن. كما عرضنا في الفصل ٧ بعض المبادئ المرتبطة بالنحو العالميّ، وأظهرنا مركزيّتها في فهم اكتساب اللغات الثانية، ولاحظنا أيضاً أنها لا تفسّر سوى جزءٍ من الظاهرة المعقّدة في اكتساب اللغات الثانية. ثم ناقشنا في الفصل ٨ ثلاث طرقٍ لتفسير اكتساب اللغات الثانية: من خلال المبادئ المرتبطة بنموذج الرقابة، ونموذج التنافس، والارتباطيّة. كما تأملنا في الفصل ٩ في دور السياق الاجتماعيّ والخطابيّ في اكتساب اللغات الثانية. أما في الفصل ١٠، فقد عرضنا مفاهيم المدخل، والتفاعل، والمُخرج، كما شرحنا كيف ترتبط هذه الأفكار بالاكتساب نفسه. وتناول الفصل ١١

كيف أن التعليمات في قاعة الدرس تؤثّر (أو لا تؤثّر) في تعلّم اللغات الثانية. وعالج الفصل ١٢ العوامل غير اللغوية الداخلة في اكتساب اللغات الثانية، بينما ركّز الفصل ١٣ على أهميّة المعجم.

كلٌّ هذه الاتجاهات في الاكتساب جوهريّةٌ في التعامل مع جزءٍ مما يحدث في تعلّم اللغات الثانية. ولكن لا يمكن لأيّ واحدٍ منها وحده أن يعطي صورةً كاملة عن هذه الظاهرة. لذلك سنقدّم نموذجاً يوضّح المواقع التي تناسب مختلف الأجزاء التي نوقشت خلال هذا الكتاب، وكيف يرتبط كلٌّ منها بصورةٍ أكبر بالاكتساب. وسننظر في هذا الفصل الأخير في ما يجب على المتعلم أن يفعله ليحوّل المُدخل إلى مُخرج، إذ هناك خمس مراحل في هذه العملية: (أ) المُدخل المُدرك، (ب) المُدخل المفهوم، (ج) الحاصل، (د) التكامل، (هـ) المُخرج. وسنعالج كلاً من هذه المستويات، ثم نتوسّع في العوامل التي تتوسّط بين مستوىً وآخر.[١]

فهناك جدالٌ رئيسيّ، كما سبق أن ذكرنا في الفصل ٧، في البحث في اكتساب اللغة (الأولى والثانية) يتساءل عما إذا كانت الفطرة أفضل وسيلةٍ لوصف الاكتساب. وتقول إحدى وجهات النظر إن الطفل يبدأ نشاط التعلّم بنحوٍ عالميٍّ يسمح له بأن يبنيَ نحو لغته الأصلية على أساس معلوماتٍ لغويةٍ محدودة. بينما ترى وجهة نظرٍ أخرى أن اكتساب اللغة هو شكلٌ من أشكال التفاعل الاجتماعي (وينتج عنه) (الفصل ١٠).

ويركّز البحث في إطار الاتجاه الأول على طبيعة النحو العالميّ (انظر الفصل ٧). فالعاملون ضمن هذا الإطار يتخذون من التوصيفات اللغوية للنحو مجالاً لبحوثهم. وهم بذلك يفترضون وجود المتكلم- المستمع المثاليّ، ويدّعون أنه كي نفهم القيود الشكلية على اللغة، نحتاج إلى عزل ذلك النظام اللغوي، وسبر أغواره بذاته ولذاته دون تأثيراتٍ خارجية (اجتماعية مثلاً). والسؤال الذي يُسأل دائماً، فيما يتعلق

---

(١) يعتمد معظم هذا الفصل على مقال "Integrating Research Areas: A Framework for Second Language Studies" "مناطق البحث التكاملي: إطارٌ لدراسات اللغات الثانية"، جاس (١٩٨٨م أ).

باكتساب اللغة الثانية، هو: ما دور النحو العالمي في اكتساب الراشدين اللغةَ الثانية؟ هل النحو العالميّ (الذي يُفترض أنه متاحٌ للأطفال الذين يكتسبون اللغةَ الأولى) متاحٌ للراشدين الذين يتعلمون لغةً ثانية؟

أما من وجهة نظر التفاعل الاجتماعي، فقد جادل الباحثون بعدم إمكانية الفصل بين اللغة والتفاعل الاجتماعي دون أن تكون النتيجة صورةً مشوَّهة لتطوّر المهارات التفاعلية واللغوية (الفصل ١٠). فيكون التطوّر المعرفي واللغوي، من وجهة النظر هذه، متداخلاً في السياق بعمقٍ، بحيث يمكن أن يُفهم تطوّر التركيب، على سبيل المثال، فقط إذا استكشف المرء كيف يتفاعل التركيب مع جوانب اللغة الأخرى المتعلقة به.

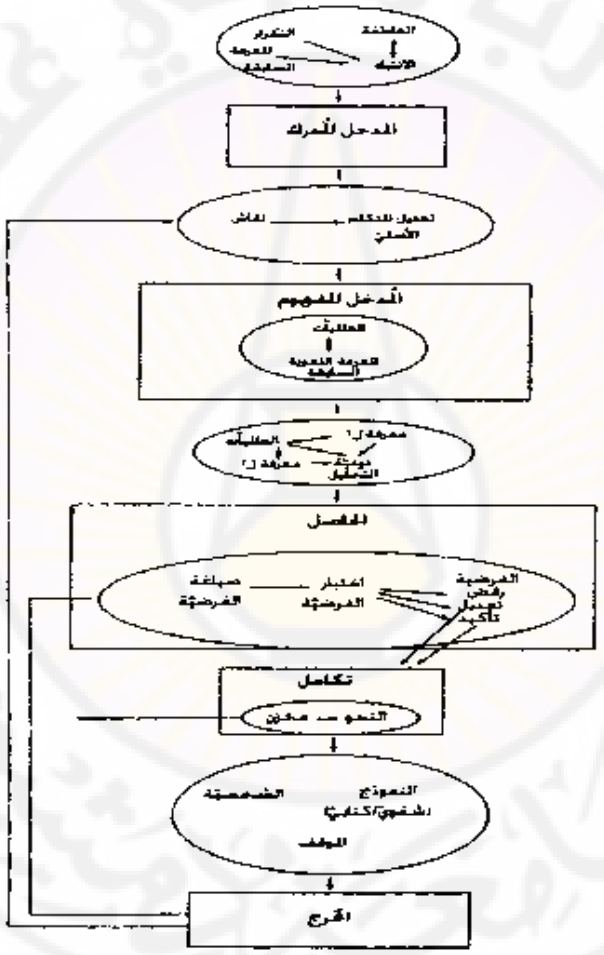
وقد أنتجت هذه المواقف المتضادّة تطوّر تقاليد بحثية مختلفة نتيجةً للأسئلة المختلفة التي كانت تُطرح. وخلق هذا، من حينٍ إلى آخر، وجهات نظر متصارعة حول "أفضل" طريقٍ لجمع المعلومات اللغوية و/أو حول الأسئلة "الصحيحة" التي ينبغي طرحها (انظر الفصل ٢). فعندما ترتبط طرق جمع المادة اللغوية وأسئلة البحث كلاهما بإطارات البحث، ستكون مقارنة قيمة كلٍّ منها أقلّ فائدةً بكثير مما لو تساءلنا كيف ترتبط أسئلة البحث المتنوّعة ونتائج الأبحاث ببعضها البعض.

ويعرض الشكل رقم(١٤,١) نظرةً تخطيطيّة لنموذج اكتساب اللغة الثانية الذي سنناقشه في هذا الفصل. وسنبدأ بالإشارة إلى أعلى المُخطّط، إذ من الواضح أن المُدخل، من أيّ نوعٍ، ضروريّ كي يحدث الاكتساب. أمّا ما نوع المُدخل الضروريّ فهذا أقلّ وضوحاً. فهل، على سبيل المثال، يجب أن يتعدّل (الفصل ١٠)؟ وإذا كان الجواب لا، فهل هناك طرقٌ أخرى يمكن أن نتحكّم به أو نحجّمه؟ وإذا كان الأمر كذلك، فما تلك الطرق؟ هل يمكن أن يأتي المُدخل من زملاء المتعلمين، أو أن المتعلمين يلتفتون فقط إلى المُدخل الصادر مما يُسمى ممثلي السلطة مثل المدرّسين أو المتكلمين الأصليين؟[٢] وحالما يصفّي المتعلم بعض المُدخل، ماذا يحدث بعد ذلك؟

---

(٢) انظر بيبي(١٩٨٥م) للاطلاع على نقاش مكثفٍ حول دور أنواع المُدخل ومصادره المختلفة.

سنتأمل بالمراحل الخمس التي تدخل في التحوُّل من المُدخل إلى المُخرج: المُدخل المُدرك، والمُدخل المفهوم، والحاصل، والتكامل، والمُخرج.



الشكل رقم(١٤,١). نموذج لاكتساب اللغة الثانية.

(المصدر من:

"Integrating research areas: A framework for second language studies" by S. Gass, 1988, *Applied Linguistics*, 9, 198-217.) طُبع بإذن

(١٤,١,١) المُدخل المُدرك Apperceived Input

الأمر الأول الذي نلاحظه هنا هو أن المتعلمين يتعرّضون إلى جسدٍ كاملٍ من معلومات اللغة الثانية. ويعرف هذا بالمُدخل، الذي نوقشت خصائصه بالتفصيل في الفصل ١٠. وهناك حقيقةٌ مستقرّة عن اكتساب اللغة الثانية تتلخّص في أنّ ليس كل شيءٍ يسمعه/يقرؤه المتعلمون يُستعمل أثناء صياغتهم لنحو اللغة الثانية الخاص بهم. فبعض المعلومات اللغوية تَرشح إلى المتعلمين وبعضها لا يَرشح. ومما يهتمّ به البحث في اكتساب اللغة الثانية حدود ما يَرشح للمتعلمين وما الذي يحدّد تلك الحدود.

فالمرحلة الأولى من المُدخل المنتفع به تدعى المُدخل المُدرك. والإدراك هو عمليّةُ فهمٍ تجري عن طريق ملاحظة صفات الشيء بشكلٍ متجدّد، ولهذه العملية علاقةٌ بالخبرات السابقة. بمعنىً آخر، تتدخّل الخبرات السابقة في اختيار ما يمكن أن يُسمّى المادّة *الملاحَظة*. والإدراك فعلٌ معرفيٌ داخليٌ، يعرِّف بمدى علاقة صيغةٍ لغوية بشيءٍ من المعرفة السابقة. ويمكن أن نفكّر في الإدراك على أنه آليّة تخبرنا أيّ الوسائط نوليها عنايتنا في تحليل معلومات اللغة الثانية، أيّ أنها آليّة تحضّر المُدخل لتحليلٍ إضافيّ. وما يُلاحظ، أو يدرك، يتفاعل بالتالي مع آليةِ الإيضاح التي تحاول أن تقسّم مجرى الكلام إلى وحداتٍ ذات معنىً للمتعلم. فالمُدخل المُدرك، إذن، هو ذلك الجزء من اللغة الذي يُلاحظه المتعلّم بطريقةٍ ما بسبب بعض سماته الخاصّة.

ولكن لماذا يلاحظ متعلمٌ ما بعض جوانب اللغة، بينما لا يلاحظ بعضها الآخر؟ ما العوامل الوسيطة في المرحلة الأوليّة؟ ولنضع ذلك بشكلٍ مختلف، ما العوامل التي تعمل مُرشّحاتٍ للمُدخل؟ هناك عددٌ من العوامل، سنناقش بعضها في هذا الفصل.

يعدّ الشيوع أحد العوامل الواضحة، وهو مهمٌّ في طرقِ الاكتساب غالباً. فإذا تكرّر شيءٌ ما في المُدخل كثيراً، فالغالب أن المتعلمين سيُلاحظونه. وعلى الجانب

الآخر، خصوصاً في المراحل المتقدّمة من التعلّم، وهي مراحل يُتوقّع أن تكون المعلومات اللغوية فيها قد أُسّست بشكلٍ جيد، ربما يبرز للمتعلّم شيءٌ غير عاديٍ بسبب عدم شيوعه. ففي سياقٍ معيّن على سبيل المثال، سياقٍ مألوفٍ للمتعلم، ربما تظهر كلمةٌ أو عبارةٌ جديدة، وربما يلاحظُ المتعلم هذه أو تلك، وتكون بالتالي مهيّئةً لتكاملٍ نهائيٍ في نظام المتعلّم.(٣)

والعامل الثاني الذي يؤثّر في الإدراك هو ما يُوصَف *بالعاطفة*. وتدخل في هذه الفئة عواملُ مثل المسافة الاجتماعية، والحالة، والدافعيّة، والاتجاه. وقد أظهرت أعمال كراشن هذه القضيّة، فقد افترض أن الأفراد لديهم ما سمّاه بالمصفاة الوجدانيّة (انظر القسم٨,٣,٥). وهناك تعليلٌ آخر وضعه سكيومان، الذي ذكر أن المسافة الاجتماعيّة مهمّة في حرمان المتعلم من الحصول على معلومات المُدخل اللغوية. فإذا شعر المتعلم بمسافةٍ نفسيّة أو اجتماعيّة من مجتمع اللغة الهدف، فإن المُدخل اللغوي لن يكون متاحاً لذلك المتعلم. وربما تكون هذه هي الحال، لأن المتعلم يبعد نفسه جسديًّا عن المتكلمين باللغة الهدف. وقد نوقشت هذه التأثيرات غير اللغوية بالتفصيل في الفصل ١٢.

وهناك عاملٌ ثالث، ربما يحدّد إذا ما كانت المعلومات اللغوية مدركةً أم لا، يتعلّق بالمعنى الواسع للارتباطات و*المعرفة السابقة*، إذ يدخل في التعلّم تكامل المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة. ويحتاج المرء، بشكلٍ مهم، نوعاً من الملاذ لترسوَ عليه المعرفة الجديدة. والمعرفة السابقة هي أحد العوامل التي تحدّد إذا ما كان المُدخل ذا معنى أم لا. وستفسّر المعرفة السابقة على نطاقٍ واسع، إذ يمكن أن تتضمّن المعرفةَ باللغة الأصلية، والمعرفةَ باللغات الأخرى، والمعرفةَ الحاليّة باللغة الثانية، والمعرفةَ بالعالم، والعالمياتِ اللغوية، وهلمّ جرًّا. وكلّ هذه تلعب دوراً في نجاح المتعلم في تفسير

(٣) تعود هذه القضيّة إلى الفكرة العامّة حول البروز وإلى ما تتمّ ملاحظته. فربما يتحوّل البروز الصوتيّ، على سبيل المثال، بسبب نبر المقطع، إلى صيغةٍ تُلاحَظ بشكلٍ أكبر من المقاطع غير المنبورة.

المعلومات اللغوية، أو في إضعاف ذلك النجاح، حيث تُحدِّد في النهاية إذا ما كان المتعلم قادراً على الفهم، وما مستوى الفهم الذي يحصل فعلاً. ثم إن قضيّة كيفية تحديد هذه العوامل للاكتساب في النهاية كانت قضيةً مركزية بالنسبة للبحث في الاكتساب على مدى العقد الماضي (انظر الفصلين ٣ و ٥).

والعامل الأخير الذي سنذكره هنا هو ما يتعلّق *بالانتباه*. هل ينتبه المتعلم، في نقطةٍ معينة من الوقت، إلى المُدخل؟ يمكن أن يفكّر المرء بأسبابٍ عديدة حول سبب عدم الانتباه للمُدخل. ويمكن أن يكون معظم هذه الأسباب ثانوية ولا تتعلق باكتساب اللغة الثانية (مثلاً: النوم في الفصل)، ويمكن أن يكون بعضها أساسيًّا (مثلاً: الاكتشاف السابق بأن المُدخل غير قابل للسيطرة، أو متطلّبات النشاط بجعل التركيز المتعدّد للانتباه صعباً أو مستحيلاً).[٤] ولكن لماذا الانتباه مهمٌّ؟ إنه مهمّ لأنه يسمح للمتعلم أن يلاحظ التناقض بين ما يعرفه عن اللغة الثانية وما يُنتجه المتكلمون باللغة الثانية. فلو أن شخصاً أراد أن يعمل تعديلاتٍ في نحو شخصٍ ما، فيجب عليه أن يعرف أولاً أنّ تغييراً ما يجب أن يحدث. فمعرفة أو استقبال تناقضٍ ما، بالتالي، يحفّز إعادة تعديلِ النحو.

وليس المقصود من هذه الفئات (أيّ: الشيوع، والعاطفة، والمعرفة السابقة، والانتباه) أن تكون مستقلّةً بالضرورة. فربما يرتبط الانتباه، على سبيل المثال، أو يتأثّر، بالمتغيرات العاطفية. فإذا كانت رغبة المتعلم قليلة في التعامل مع مجتمع اللغة الهدف، فربما يحجز كلٌّ المُدخل، مهتمًّا فقط بما هو ضروريّ لإجراء عملٍ تجاريّ، أو

---

(٤) سيجد المتعلمون أنفسهم، في كثيرٍ من الحالات، منخرطين في حوارٍ مع متكلمٍ أصليّ. ويعرفون من قبل أنهم سيفهمون أقلّ القليل. وربما لا يفعل المتعلمون شيئاً إلا أن يقدموا للمتكلم الأصلي ترجيعاً في الحدّ الأدنى، لكي لا يظهروا أنهم غير مهذّبين، بينما يتجاهلون في الوقت نفسه الحوار تماماً. وربما تكون هذه حال المتكلم غير الأصلي في الفصل ١٠، الذي تكلّم عبر الهاتف حول سعر جهاز التلفاز.

المضيّ في حاجاته الضرورية خلال اليوم. والمتغيرات العاطفية، بالمثل، ربما تتأثر بالمعرفة السابقة. فيُفترض أن الذي يحدِّد إذا ما كان المتعلم ميالاً نحو اللغة الهدف (المجتمع) أو غير ميال ؛ هو المعرفة اللغوية السابقة (ربما يحبّ المتعلم صوت اللغة، أو لا يحبّه، أو يجد اللغة صعبة على التعلّم، أو لا يجدها كذلك) والخبرة السابقة مع متكلمين باللغة الهدف. فالدور المهمّ، بالتالي، المرتبط بالمعرفة والخبرة السابقتين، هو أنهما منشّطتان للانتباه المنتقى.

لقد عالج النقاش السابق بعض القضايا التي ربما تحدّد لماذا يلاحظ المتعلم بعض المُدخل، أو لماذا لا يلاحظه. وهناك أيضاً عوامل خاصّة بالتفاعلات الحوارية مرتبطةٌ بكيفية تشكيل المُدخل بحيث يمكن إدراكه. وتدخل هنا مفاهيم المناقشة وكلام الأجنبيّ، كما نوقشت في الفصل ١٠. وتختلف المناقشة والتعديل عن العوامل التي ذُكرت سابقاً في أنها تتضمّن إنتاجاً وترجيعاً. فهي ليست بالضرورة شروطاً، ولكنها تعمل على زيادة احتمال أن تصبح كميّةٌ أكبر من المُدخل متوفّرةً للاستعمال في المستقبل.

(١٤,١,٢) المُدخل المفهوم Comprehended Input

تساهم العوامل التي ذُكرت في هذا الفصل حتى الآن ؛ في احتماليّة استيعاب المُدخل. ولكن هناك نقطةً أخرى ينبغي تأمّلها، ألا وهي معنى المُدخل المفهوم. فهناك فرقان اثنان بين فكرة المُدخل المفهوم وفكرة المُدخل القابل للفهم، كما فصّلنا في الفصل ١٠. فالفرق الأول أن الشخص الذي يقدّم المُدخل هو الذي يتحكّم بالمُدخل القابل للفهم، وعادةً ما يكون (ولكن ليس بالضرورة) متكلماً أصليًّا باللغة الثانية، بينما يتحكّم بالمُدخل المفهوم المتعلمّ نفسه ؛ أيّ أن المتعلم هو الذي يقوم بـ"النشاط"، أو هو الذي لا يقوم به، كي يفهم. وهذا التفريق مهمٌّ في العلاقة النهائية بالحاصل، لأن المتعلم هو الذي يتحكّم في النهاية بذلك الحاصل. أما الفرق الثاني فيتمثّل في أن المُدخل القابل للفهم، في مصطلح كراشن، يُعامل على أنه متغيِّرٌ ثنائيّ

التفرّع، بمعنى إما أنه قابلٌ للفهم أو أنه غير قابلٍ للفهم، إلا أن هناك مستويات من الفهم يمكن أن تظهر. والمعنى التقليدي الأكثر قرباً لمصطلح *الفهم* هو الموجود عند مستوى الدلالة.

وعلى أيّ حال، هناك معنىً أوسع للكلمة، نقصد به ذلك الذي يتضمّن فهم البنية والمعنى في الوقت نفسه. ويُمثّل الفهم سلسلةً من الإمكانيات تمتدّ من الدلالة إلى التحليلات البنيوية المفصّلة، بمعنى أن المُدخل المفهوم يتكوّن مبدئيًا من مراحل متعدّدة. فيمكن لشخصٍ ما أن يفهم شيئاً عند مستوى المعنى، أيّ أنه يمكن أن يكوّن فهماً عامًّا للرسالة. وفي الجانب الآخر، يمكن لشخصٍ آخر أن يفهم فهماً عند مستوىً تحليليٍّ أكبر، وذلك عندما يؤدّي المتعلمون تحليلاً لغويًّا مصغّراً. فربما يفهمون الأجزاء المكوّنة لقولٍ ما، ثم يُحصّلون، بالتالي، فهماً للنموذج التركيبيّ والصوتي الموجود فيه. إن تمييز مستوياتٍ مختلفة من التحليل مهمٌّ بما يتعلّق بالمستوى الناتج من الحاصل.

ويجب على المرء، عند معالجة الفهم، أن يتذكّر أيضاً، كما ذكرنا في الفصل ١، أن هناك جوانب عديدة من اللغة يجب على متعلمي اللغات الثانية تعلُّمها. ولا تدخل في هذه الجوانب المناطقُ الأكثرُ شيوعاً مثل التراكيب والأصوات (بما في ذلك المعرفة بالمقاطع، وبنية المقاطع، والعروض) فقط، لكن تدخل فيها المناطقُ الأقل شيوعاً مثل الخطاب (الفصل ١٠)، والتداوليّة (الفصل ٩)، والمفردات (الفصل ١٣).

كما أن هناك عدداً من الوسائل يمكن للمرء عن طريقها أن يصل إلى تحليلٍ معيّن. وأكثر الطرق شيوعاً، على سبيل المثال، للوصول إلى التحليل التركيبي هي عن طريق الحصول على فهمٍ ما للمعنى. ولكن يمكن أن يتصوّر المرء أيضاً أن يحصل على فهم ما للتركيب، ويظلّ مع ذلك غير قادرٍ على الوصول إلى المعنى. ويحدث الأمر بهذه الطريقة في حال التعبيرات الاصطلاحية، على سبيل المثال، أو في حال الأمثال.

ولكن ما الفرق بين المُدخل المُدرك والمفهوم؟ يُمثّل الإدراك على أنه آليةٌ رئيسيّة تجهّز المتعلم لإمكانية التحليل الناتج. فعند تعلّم لغةٍ ما، مثلاً، تحتوي صوائت طويلة تؤثّر في المعنى، ربما يُدرك المتعلم أن طول الصائت سمةٌ مهمّةٌ في اللغة. ولكن المهمّة التي تواجه المتعلم في الفهم، هي أن يحلّل المُدخل في سبيل تحديد ماهية طول الصائت في سياقٍ معيّن، ثم يربط طول الصائت المعيّن بمعنى مخصّص. ولنعطي مثالاً على ذلك، تستعمل اليابانية طول الصائت كي تميّز معاني الكلمات: /biru/ "مبنى" في مقابل /bi:ru/ "بيرة". فيجب على متعلم اليابانية أن يتعرّف أولاً أن اليابانية تميّز بين الكلمات على هذا الأساس (الإدراك)، ثم يتعرّف الفرق بين /biru/ و /bi:ru/ (الفهم)، ثم يربط بين /biru/ مع مفهوم "مبنى" و/أو /bi:ru/ مع مفهوم "البيرة" (مستوىً آخر من الفهم).

وهناك تعريفٌ آخر ضروريّ بين العناصر؛ نعني التفريق بين المُدخل المُدرك والحاصل (انظر الفصل ١٠). وهذا التفريق مهمٌّ لأنه ليس أيّ مُدخلٍ يمكن إدراكه يصبح حاصلاً. فربما يكون المُدخل مفهوماً، على سبيل المثال، لهدفٍ آنيٍّ يتعلّق بتفاعل حواريٍّ فقط، أو ربما يُستعمل لأهدافٍ حول التعلّم. وقد اقترح فارش وكاسبر (١٩٨٠م) شيئاً مماثلاً عندما ميّزا بين الحاصل بصفته تواصلاً، والحاصل بصفته تعلّماً، حيث يكون الأول حاصل اللغة لغرض معنىً آنيٍّ في سياق تفاعلٍ حواريّ، والثاني هو حاصلٌ متجذّرٌ في نحو المتعلم. والحاصل في الاتجاه الذي نناقشه في هذا الفصل يتضمّن الخيار الثاني فقط من هذين الاحتمالين؛ لأن الحاصل يشير إلى عمليّة محاولةٍ تكامليّة في المعلومات اللغوية. وعلى هذا، فالمُدخل الذي يُستعمل فقط في الحوارِ، ولأجل ذلك الحوار فقط، لا يعدُّ حاصلاً.

وأحد العوامل التي تحدّد إذا ما كان جزءٌ معين من المُدخل المفهوم سيتحوّل إلى حاصل هو مستوى تحليل المُدخل الذي يحصل عليه المتعلم. فالتحليل عند مستوى المعنى، مثلاً، ليس مفيداً للحاصل مثل التحليل عند مستوى التركيب. وقد أيّد هذه الفرضية فارش وكاسبر (١٩٨٠م)، اللذان جادلا، في سياق تدريس اللغات الأجنبية،

بأن أحدى الطرق لتحسين التصحيح التقليدي هي أن يُمنح المتعلمون نشاطاتٍ مصمّمةً لتحفيز تعرُّف السمات التقليدية بدلاً من الفهم العام للمعنى. وقد أيّد كول Call (١٩٨٥م) تلك الفرضية أيضاً، حيث دافع عن أهمية التركيب والانتباه له في فهم الاستماع. وهناك عاملٌ آخر هو عامل الوقت، إذ ربما تعوق ضغوط التفاعل الحواريّ التحليلَ الكافي لغرض الوصول إلى الحاصل. وفي هذه الحال، ربما لا يكون للمُدخل (حتى المفهوم منه) أيُّ دورٍ إضافيٍّ في الاكتساب.

ولكن ما الذي سيحدِّد إذا ما كانت اللغة الثانية مفهومة أو لا؟ تمثِّل المعرفة اللغوية السابقة، في هذه الحال، جانباً مهمًّا (الفصلان ٣ و٥)، حيث تتضمّن المعرفةَ باللغة الأصلية، والمعرفةَ باللغة الثانية الموجودة، والعالمياتِ اللغوية، والمعرفةَ بما وراء اللغة، والمعرفة بلغاتٍ أخرى. وهذه العوامل نفسُها مهمّةٌ في تحديد الإدراك أيضاً، وهذا ليس مفاجئاً؛ لأن المعرفة اللغوية هي معرفةٌ تراكميّة بطريقةٍ أو بأخرى. فالمرء يحتاج مكاناً ليضع به المعلومات الجديدة، كما يحتاج أيضاً أساساً يقوم بتحليل (أيّ بفهم) المعلومات الجديدة بناءً عليه. فالفهم لا يمكن أن يحدث في فراغ، إذ تصوغ المعرفة السابقة الأساسَ لحصول الفهم (بمعناه الضيّق أو الواسع).

(١٤,١,٣) الحاصل Intake

الحاصل هو عملية تمثُّل المادة اللغوية (انظر الفصل ١٠). ويشير الحاصل إلى النشاط الذهني الذي يتوسّط بين المُدخل والنحو. فهو مختلفٌ عن الإدراك والفهم في أن الأخيرين لا يقودان بالضرورة إلى تشكيل النحو. ويفترض هذا، بالطبع، أن الحاصل ليس فرعاً عن المُدخل، مما يعني أن المُدخل والحاصل يشيران إلى ظاهرتين مختلفتين بشكلٍ أساسيّ.

ولكن ما الذي يتوسّط بين ما فُهم سابقاً وما هو مهمٌّ للحاصل بشكلٍ نهائيّ؟ لقد ذكرنا سابقاً أن نوعيّة التحليل (أيّ المُدخل المفهوم) عاملٌ مهمّ. ومن الواضح أن المعرفة باللغة الأولى واللغة الثانية ضروريّة أيضاً (انظر الفصلين ٣ و٥). بالإضافة إلى

أن كون سمةٍ معيّنة جزءاً من النحو العالمي (تمثّل شيئاً فطريًا) أو جزءاً من سمةٍ نوعيّة عالمية؛ سيؤثّر أيضاً في الحاصل النهائيّ. وليس شرطاً أن تُفهم هذه العوامل على أنها مستقلّةٌ بالضرورة، فالعوامل التي هي جزءٌ من المعرفة العالمية و/أو موجودةٌ في اللغة الأصلية (أو في لغاتٍ أخرى معروفة) أكثر احتمالاً أن تكون مرشّحةً لتحليلٍ أعمق، وبالتالي، أن تكون مرشّحةً للحاصل.

لكن كيف نستطيع أن نصف مكوّن الحاصل؟ إنه ذلك المكوّن الذي تحدث فيه المعالجة اللسانية النفسية (الفصل ٨)، أيّ حيث تلتقي المعلومات القادمة مع المعرفة السابقة، وحيث تحدث المعالجة، بشكلٍ عام، في المشهد الخلفي للقوانين النحوية المتجذّرة سابقاً. وهو كذلك المكوّن الذي من المحتمل أن تحصل فيه التعميماتُ وما يُسمّى بالتعميمات الزائدة. وهو، أيضاً، المكوّن الذي تتشكّل فيه الآثار في الذاكرة، كما أنه أخيراً المكوّن الذي ينشأ منه التحجّر. فالتحجّر ينتج عندما يفشل مُدخل جديد (صحيح) في التأثير على نحو المتعلم غير المماثل لنحو اللغة الهدف. بمعنى أن المُدخل الصحيح لم يُدرك، أو لم يُفهم، وبالتالي، لم يُعالج بصورةٍ أكبر.

إن بعض العمليات الرئيسيّة التي تحدث في مكوّن الحاصل هي عبارة عن صياغة فرضيات، واختبار فرضيات، ورفض فرضيات، وتعديل فرضيات، وتأكيد فرضيات.

إن صياغة الفرضيات تحدث مع إضافة معلوماتٍ جديدة. فمثلاً يسمع متعلم مبتدئ (لنفترضه متكلماً أصلياً بالإسبانية) الجملة الإنجليزية *It's pretty* هو *جميل*، ثم يصوغ فرضيّةً مفادها أن الجمل الإنجليزية يمكن أن تكون على صيغة *فعل + صفة*. فالمتعلم وصل إلى هذه النتيجة عن طريق (أ) الانتباه للصيغة، و(ب) إدراكه ما يتعلّق بالجملة الإسبانية مثل *Es bonito*، و(ج) فهم الجملة من جهة معناها وبنيتها التركيبيّة. وقد نشأ الخطأ في تحليل المتعلم من حقيقة أن *it's* تُسمع على أنها مشابهة لِـ *es*، فيفترض المتعلم بنيةً تركيبيّةً مشابهة. فالمعرفة باللغة الأولى، بالتالي، تُسهّل الوصول

إلى تلك النتيجة، إذ قادت المعرفة السابقة إلى (أ) الإدراك، و(ب) الفهم الدلاليّ والتركيبيّ الواقعيّ، و(ج) الحاصل، لأن التحليل يتوافق مع شيءٍ عرفه المتعلم سابقاً (*es bonito*).

لقد اُختبرت فرضية *الفعل + الصفة* مقابل افتراضٍ معقول يتمثّل في تشابه اللغتين الأصلية والهدف، ثم إنها قد تأكّدت في الوقت نفسه. وربما يرى المتعلم، في وقت معيّن في المستقبل، النسخة المطبوعة من *it's*، فيُراجع تحليل الكلمة المفردة الذي سبق أن تصوّره لهذه الصيغة. وسيجعل هذا المتعلمَ يعدّل هذه الفرضية، وربما يختبرها أيضاً على ضوء معلوماتٍ لغوية جديدة. فإذا عُدّلت الفرضية بهذه الطريقة بغرض استبعاد الفرضية الأولى، فإن الفرضية الأولى، بالتالي، ستُرفَض، ولن تكون بعد ذلك على علاقةٍ بتشكيل النحو.

(١٤,١,٤) التكامل Integration

بعد أن يكون هناك حاصلٌ، سيكون هناك، في الأقلّ، ناتجان محتملان، يمثّل كلٌّ منهما شكلاً من *التكامل*: التطوُّر ذاته الذي يحدث في نحو اللغة الثانية، والتخزين. والتمييز هنا هو بين تكامل المعلومات اللغوية الجديدة، أو عدم تكاملها.

دعنا نتأمل الآن كيف يرتبط هذا بالمُدخل. هناك بالضرورة أربعة احتمالات للتعامل مع المُدخل. يحدث أولُ اثنين منهما في عنصر الحاصل ويَنتجان في التكامل، أما الثالث فيحدث في عنصر التكامل، ويمثّل الرابع المُدخل الذي يخرج من النظام مبكّراً عند حدوث العملية:

١- تأكيد الفرضية/الرفض (الحاصل). هذا الاحتمال الأول للمُدخل مفيدٌ بصفته جزءاً من التأكيد أو الرفض لفرضيّة حاليّة، وهذا ينتج في التكامل.

٢- عدم الاستعمال الواضح. ينشأ عدم الاستعمال الواضح من حقيقة أن المعلومات المحتواة في المُدخل قد اندمجت فعلاً في نحو المتعلم. ولكن حقيقة أن المعلومات قد اندمجت فعلاً في نحوٍ ما، لا تستبعدها بالضرورة من كونها نافعة، لكن بطريقةٍ

مختلفة عما يفكّر به المرء عادةً. فعندما تُصبح المعلومات المحتواة في المُدخل بالفعل جزءاً من قاعدةِ المعرفة لشخصٍ ما، فإن المُدخل الإضافيّ ربما يُستعمل لأجل *تقوية القانون* أو إعادة تأكيد الفرضية. ويتضمّن جزءٌ من أن تصبح متكلماً طلقاً بلغةٍ ثانية استعادةً آليّةً للمعلومات من القاعدة المعرفية. وتتطوّر قاعدة المعرفة من خلال الممارسة أو التعرُّض المتكرّر للنماذج. فالمعلومات، بالتالي، التي ربما تبدو عشوائيّة، ربما تخدم في الحقيقة غرضاً مهمًّا يتعلّق بالتوصُّل الموجود لدى المتعلم إلى تلك المعلومات.

٣- المخزن. والاحتمال الثالث أن يوضع المُدخل في المخزن، ربما لأن هناك مستوىً من الفهم قد حدث بالفعل. ومع ذلك ليس من الواضح كيف يمكن، أو ينبغي، أن يحدث التكامل في نحو متعلمٍ ما. وسيساعدنا التمثيل على جعل هذا واضحاً: سمع متكلمٌ أصليّ بالإسبانية يتعلم الإنجليزية كلمة *so* في الجملة الآتية: *So, what did you do yesterday?* *إذن، ماذا فعلت أمس؟* ولم يستطع الطالب أن يكتشف ماذا تعني، ولا كيف يستعملها، فسأل سؤالاً مباشَراً في فصل تعليم اللغة الإنجليزية لغةً ثانيةً عن معناها. ويمكن للمرء، من هذا، أن يستنتج أن المتعلم قد خزّن هذه المعلومات، وكان ينتظرها لتكون جاهزةً للتكامل.

٤- عدم الاستعمال. في هذا الاحتمال الأخير، لا يستعمل المتعلمون المُدخل على الإطلاق. وربما يكون هذا بسبب أنهم لم ينجحوا في فهمه عند مستوىً مفيد.

ليس بالضرورة أن يكون التكامل حدَثاً يحدث مرة واحدة، بل إن هناك مستوياتٍ مختلفة من التحليل وإعادة التحليل من المخزن إلى النحو، ومن النحو نفسه بصفته جزءاً من التكامل.

وعنصر التكامل، للأهمية، لا يعمل على أنه وحدةٌ مستقلّة. وهذا مهمٌّ خصوصاً في النموذج الذي نناقشه (وفي اكتساب اللغة الثانية عموماً)؛ لأن اكتساب اللغة الثانية ديناميكيّ وتفاعليّ، مع كون المعرفة نفسها تراكمية وتفاعلية.

وتصبح معلومات اللغة التي تُعالَج وتُعَدُّ مناسبةً لتطوّر اللغة، والتي لا توضع في المخزن، جزءاً من نظام معرفة المتعلم، أو نحوه. ولقد أُنجز جزءٌ كبير ومهمٌّ من البحث في هذه المنطقة، إذ تُمثِّل، في الواقع، جسد الأبحاث في اكتساب اللغة الثانية على مدى العقود القليلة الماضية. ويتضمّن هذا معظمَ الأبحاث في جوانب الاكتساب اللسانية (انظر الفصلين ٦ و٧) واللسانية النفسية (الفصل ٨).

ولكن ما العوامل التي تتوسط بين المُدخل المفهوم، والحاصل، والتكامل؟ بعضها مشابهٌ لتلك المتاحة عند مستوى الإدراك أيضاً. فربما تشكّل البنية التنظيمية في اللغة الأصلية، على سبيل المثال، الطريقة التي يُبنى بها نحو المتعلم، وربما تشكّل المعرفة الموجودة عن اللغة الثانية أيضاً الطريقة التي يحدث بها التكامل. وربما تلعب المبادئ العالمية للغة دوراً في تشكيل نحو اللغة الثانية (انظر الفصلين ٦ و٧). وبإعطاء عنصرٍ معيّن في المُدخل، هناك عوامل عالمية تتفاعل معه، مما يؤدّي إلى تعميم للمُدخل الأوليّ على مجالاتٍ أخرى ذات علاقة.

وهناك عاملٌ يقدّم الحافز أو الدافع لحدوث تغيير في قاعدة معرفة المرء يتمثّل في التعرُّف على التنافر بين ما هو حاضرٌ في المُدخل وفي نحو المتعلم. ولكي يعدّل المتعلمون كلامهم، عليهم أولاً أن يميّزوا أن هناك شيئاً ما يحتاج إلى تعديل، بمعنى أن هناك تنافراً اكتشف بين كلام المتكلم الأصلي ونحو المتعلمين أنفسهم.

ويمكن أن نرى الأدلة على المعرفة التكاملية بإحدى طريقتين: أولاً، يمكن أن تكون هناك تغييرات في نظام القوانين التي تخدم في المُخرج. وهذا بالذات ما يفكّر به المرء تقليديًّا عندما يتأمّل في التغييرات التطوُّرية.

ثانياً، ربما تكون هناك تغييراتٌ في النظام التحتيّ بالرغم من عدم وجود تغيير في المُخرج. فالتغييرات في الأنظمة التحتيّة دون تطابقٍ على السطح تُصنّف تقليديًّا تحت فئة إعادة التحليل أو إعادة البناء (انظر القسم٢, ٣, ٤, ٨).

ويمكننا، في سياق اللغة الثانية، أن نفكّر في إعادة التحليل بطريقتين: الأولى، ربما تؤثّر إعادة تحليل النظام التحتيّ في جهد المُخرج. فيمكن للمرء، على سبيل المثال، أن يتخيّل متعلماً قد تعلّم العنصر المعجميّ *orange juice عصير البرتقال* على أنه عنصرٌ معجميٌّ واحد *orangejuice عصيربرتقال*، ثم يعيد تحليلها في وقتٍ لاحق على أنها *orange + juice عصير + برتقال*. وهذا التحليل يحدِّد مرحلة الصيغ النهائية *apple juice عصير التفاح*، *grapefruit juice عصير جريبفروت*، وهلمّ جراً.[٥] فإعادة التحليل، بالتالي، تسمح بإنتاج الصيغ الجديدة أخيراً. ثانياً، عند مستوى التركيب، ربما تُحلَّل النماذج المصنوعة مقدَّماً (مبدئيًّا) مع تغييرٍ بسيط في المُخرج. فقد اقتبس هاكوتا (١٩٧٤م أ) كلام يوجويسو، طفل ذو خمس سنوات يتعلم الإنجليزية. ففي الشهر الأول من جمع المعلومات اللغوية، كانت الأقوال الآتية شائعةً:

Do you know? (١٤,١)

هل تعرف؟

Do you want this one? (١٤,٢)

هل تريد هذا الشيء؟

وأصبح من الواضح، في فتراتٍ لاحقة، أن *do you* كانت علامة سؤالٍ (أحادية المورفيم، بشكلٍ محتمل). وعندما حدثت إعادة التحليل أخيراً وحُلِّلت *do you* إلى أجزائها المركّبة، حيث كانت النتيجة أنها قانونٌ إنتاجيٌّ لصياغة السؤال، لم يكن هناك اختلافٌ في المُخرج. وثم أُخذت الجملتان (١٤,٣ و١٤,٤) من الشهرين الخامس والسادس، على الترتيب، من وقت جمع المعلومات اللغوية:

---

(٥) يمكن للمرء أن يتصوّر أيضاً أن إعادة التحليل تأتي من الاتجاه الآخر. ربما يواجه المتعلم *عصير التفاح*، وعندما يكتشف أن عصير التفاح تتكون من كلمتين، يمكن أن تخدم تلك المعرفة بصفتها محفّزاً لإعادة تحليل الأصل، وهو *عصير البرتقال*.

How do you break it? (١٤,٣)

كيف تكسرها؟

Do you put it? (١٤,٤)

هل تضعها؟

وبينما لم يكن هناك فرق في المُخرج بصفته نتيجةً لإعادة التحليل، كانت الأنظمة التحتيّة مختلفة، كما دلّت على ذلك الصيغ الأخرى في نحو هذا المتعلم (انظر القسم٢,٤,٣,٨ حول إعادة البناء).

(١٤,١,٥) المُخرج Output

المرحلة الأخيرة التي تحتاج أن تُختبر هي مرحلة المُخرج. فقد ناقشنا في الفصل ١٠ مفهوم وأهمية المخرج القابل للفهم، حيث هناك نقطتان يلزمنا التركيز عليهما: أولاً، هناك دور المُخرج القابل للفهم في اختبار الفرضيات. فيمكن، بالتالي، أن يكون هناك ترجيعٌ يتحلّق حول عنصر الحاصل. ثانياً، هناك دور المُخرج الذي يساهم في إظهار تحليلٍ تركيبيٍّ بدلاً من تحليلٍ دلاليٍّ خالص للغة. إن هذه المفهومية للمخرج تستحثّ ترجيعاً يحلّق حول المُدخل المفهوم.

يتساوى مُخرج المتعلمين عادةً بنحوهم. فعلى سبيل المثال، يُستنتج كثيراً من أن التغييرات في المُخرج تمثّل تغييراتٍ في نحو المتعلم. ولكن الاثنين، كما يمكن أن نرى في الشكل رقم(١٤,١)، ينبغي ألا يتساويا، حيث تفترض عددٌ من العوامل أن المُخرج لدى شخصٍ ما ليس مطابقاً لنحوه. من هذه العوامل معرفة أن هناك فروقاً فردية بين ما يريد المتعلمون أن يقولوه. وربما تؤثّر عوامل الشخصيّة، مثل الثقة في قدرة المرء على إنتاج جمل صحيحة في اللغة الهدف، في إذا ما سينتج المتعلم المادة اللغوية باللغة الهدف، أو لا ينتجها. بالإضافة إلى أن المتعلمين ينتجون صيغاً لغوية مختلفة متفاوتة في الدقة، اعتماداً على السياق والنشاط المُنجَز (انظر الفصل ٩). فما يستطيع أن ينتجه

المتعلمون، مثلاً، في الكتابة، ليس هو ما يستطيعون أن ينتجوه في الكلام. وما يمكن أن يفهموه من صفحةٍ مطبوعة ليس مساوياً لما يمكن أن يفهموه من مثيرٍ شفهيّ. وأخيراً، ربما تُستعمل المعلومات النحوية المختلفة في أنواعٍ مختلفة، وهذا، دون شكٍّ، يتعلّق بالقدرة على استعمال قنواتٍ مختلفة للتعبير عن المعلومات اللغوية. كما أنها أيضاً تتعلّق بحدود التوصُّل الذي يملكه المرء إلى قاعدة المعرفة لديه.

ليست الثقة في قدرة المرء هي العامل المؤثِّر في المُخرج فقط، ولكننا نستطيع أيضاً أن ننظر في مدى القوة التي تتمثّل فيها المعرفة. فربما تكون هناك درجاتٌ مختلفة لقوة تمثيل المعرفة (ربما تتعلّق بآلية معالجة اللغة) التي ستُحدِّد في جزءٍ منها المُخرج الذي سيحصل، وكيف سيحصل. وقد قدّم سواين (١٩٨٥م، ص ٢٤٨) مثالاً على ذلك، حيث اقتبس من طالبٍ مهاجرٍ في الصفّ الثامن قوله: "أستطيع أن أسمع في رأسي ما ينبغي أن أقوله عندما أتكلّم، لكنه لا يخرج أبداً بتلك الطريقة"[٦]. فيبدو، إذن، أن هناك قيوداً على ترجمة المعرفة إلى مُخرج.

وباختصار، يمثّل عنصر المُخرج أكثر من مُنتجٍ للمعرفة اللغوية؛ إنه جزءٌ نشيطٌ لعملية التعلُّم برمّتها.

(١٤,٢) خاتمة Conclusion

لقد عرض هذا الفصل مفهوماً للطرق التي تتوافق بها أجزاءُ الاكتساب معاً، وذلك بتكامل جوانب اكتساب اللغة التي توقشت بتفصيلٍ أكثر في الفصول السابقة من هذا الكتاب.

---

(٦) أورد المؤلفان هذا الاقتباس في القضية ٧ في الفصل ١٠، وقد ذكرا هناك أن الطالب في الصف ٩، بينما يذكران هنا أنه في الصف الثامن، ولا يتوفر لديّ مقال سواين (١٩٨٥م) الذي اقتبست منه العبارة للتأكُّد. (المترجم)

ويُقصد من النموذج في الشكل رقم(١٤,١) أن يعكس الطبيعة التفاعليّة والديناميكية للاكتساب. كما يُظهر أيضاً الأدوار المتعدِّدة للنقل اللغوي والعالميات اللغوية، إذ لا يمكن أن تُفهم هذه الأدوار إلا بعلاقتها بجزءٍ معيّن من العملية برمّتها. فيمكن أن يكون للنقل اللغوي مثلاً، بصفته جزءاً من المعرفة السابقة، دورُ المرشِّح (الفلتر) مثل دوره عند انتقاله من المُدخل إلى المُدخل المُدرك؛ ودورُ المساعد عندما يساعد في عملية الفهم؛ ودورُ المعالِج كما هو دوره في مستوى الحاصل.

وهناك أيضاً بعض الجوانب مثل الشخصيّة والعاطفة، وهي عوامل يسيطر عليها المتعلّمُ إلى أقصى مدى، مهمّةٌ في المراحل الأوليّة من الإدراك. ولكن تقلُّ أهميّة دورها عند مستويات الحاصل والتكامل. كما أنها جوانب تتأثّر بالعوامل اللغوية الخالصة (أيّ العالميات من النوعين التقليديّ والوظيفي)، وتخلو من السياق الاجتماعي والثقافي، ومن العوامل اللسانية النفسية. وأخيراً، تظهر أهميّة الشخصيّة والعاطفة مرةً أخرى عند مستوى المُخرج، بمعنى أن العوامل التي يسيطر عليها المتعلم إلى أقصى مدى، لها التأثير الأكبر عند الأطراف الخارجيّة، أيّ عند مستويات المُدخل المُدرك الأوليّ وعند المُخرج.

أما المعالجة اللسانية النفسية والظاهرة اللغوية في الوسط، فهي أكثر تأثُّراً بالقيود الذهنية التي تكون أقلّ قابليّة للتوصّل إلى المعالجة المباشرة. فما يمكن أن يتوقّعه المرء: (أ) ارتباطاً بين المتغيّرات العاطفية وما أُدرك فعليًّا، في جانبٍ واحد، وما أُنتج فعليًّا، في الجانب الآخر؛ و(ب) نقصاً في الارتباط بين المتغيّرات العاطفية وجوانب النحو العالمي، على سبيل المثال.

وباختصار، هناك دورٌ رئيسيّ للمُدخل المُدرك، يحدّده إلى مدى كبير الانتباه المنتقى، ولا يمكن أن يتطوّر النحو دون الانتباه المُنتقى. بمعنىً آخر، تتمثّل الخطوة الأولى في تغيير النحو في ملاحظة المتعلم (عند مستوىً ما) تنافراً بين المُدخل وتنظيم اللغة الهدف الخاصّ به.

ولكن عندما لا يكون هناك ظهورٌ شائع للظاهرة اللغوية في المُدخل، يصبح احتمال حدوث التغيير أقلّ منه في تلك الحالات التي تشيع صيغها بوضوح في اللغة الهدف. ومناطق اللغة التي تكون أكثر عرضةً للتحجُّر هي مناطق النحو التي تتشكّل في ظلّ ندرة المُدخل. وتذكّر النقاش في الفصل ١٠ (القسم١٠,٤,٢ حول الترجيع) الذي يتعلّق بوضع الحال داخل الجملة، فالمتكلمون الفرنسيون الذين يتعلمون الإنجليزية ينتجون بكثرة جملاً مثل تلك التي في (١٤,٥):

John drinks slowly his coffee. (١٤,٥)

جون يشرب بطيئاً قهوته.

فلأن المُدخل لا يُقدِّم مساحةً للمتعلم يكتشف من خلالها بسهولة التناقضَ بين لغته واللغة الهدف، يصبح حدوث التحجُّر أكثر احتمالاً هنا.

وهناك منطقةٌ أخرى يجب أن نعالجها تتعلّق بالتنوّع في لغات المتعلمين. فقد رُصد ودوِّن التنوّع (المنتظَم والحرّ) (انظر الفصل ٩) في اكتساب اللغة الثانية بشكلٍ جيد. ويمكن أن يُنظر إليه زمنيًّا وتزامنيًّا في الوقت نفسه. فالتنوّع الزمني هو ذلك التنوّع الذي يمثّل تغيّراً في معرفة المتعلم مع مرور الوقت. أما التنوّع التزامني فهو التنوّع الذي يعتمد على متطلّبات نوع النشاط، والموقف، واللغة. والأسئلة المهمّة هنا هي: كيف يتفاعل التنوّع مع الاكتساب؟ وما القيود الموجودة على الأجزاء القابلة للتنوّع في نحو شخصٍ ما؟ إن مفهوم آليّة/قوة المعرفة التي نوقشت في هذا الكتاب عاملٌ رئيسيٌّ في تحديد ما يمكن، وما لا يمكن، أن يتنوّع. فالمعرفة، على سبيل المثال، التي تتمثّل "بقوة" هي أقلّ احتمالاً لتنوّع، أما المعرفة التي تتمثّل "بضعف" فهي أكثر احتمالاً لتنوّع.

لكن ما الذي يساهم في درجة قوة المعرفة؟ إذا فكّرنا في قوة المعرفة على أنها تتعلّق بالذاكرة والمعرفة السابقة، يمكننا أن نفهم أن اللغة الأصلية و/أو العالميات اللغوية مركزيّةٌ في هذه النظرة.

وقد أشرنا، من خلال الإطار الحالي، إلى حقيقة أن هناك أميالاً كثيرة تحتاج إلى أن تُقطع بين المُدخل الذي يستقبله المتعلم والمُخرج الذي يُنتجه. ولا نستطيع أن نفترض بأن المتعلمين، مع عرضٍ خالصٍ للمعلومات اللغوية، سواءٌ أكانت ضمنيّةً أم صريحة، سيحوّلونها بالضرورة إلى مُخرج. إنها مهمّةٌ شاقّة على المتعلمين أن (أ) يستخلصوا المعلومات من المُدخل، (ب) ينتفعوا بها لتشكيل النحو، و(ج) ينتجوا صيغ اللغة الهدف. على أن بعض أجزاء العمليّة أكثر قابليّةً لتدخُّل المتعلم المباشَر، أما بعضها الآخر (مثلاً الظواهر اللسانية واللسانية النفسية) فهو أقلّ قابليّةً لتدخُّل المتعلم المباشر فيه. وتقع المسؤولية مستقبلاً على البحث والباحثين في العقود القادمة لاستكشاف هذه العمليّة بكلّ تفاصيلها الغنيّة.

لقد حاول هذا الكتاب أن يدمج عناصر اكتساب اللغة الثانية عن طريق عرض نظرةٍ للاكتساب ديناميكيّة وتفاعليّة بطبيعتها. ولا يمكننا أن نبدأ بفهم تعقيدات هذه العمليّة وعلاقاتها الداخليّة، إلا عن طريق التأمّل في اكتساب اللغة الثانية: بجوانبها المتنوّعة والمختلفة والكثيرة.

اقتراحاتٌ لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

Understanding second language acquisition. Rod Ellis. Oxford University Press (1985).

The study of second language acquisition. Rod Ellis. Oxford University Press (1994).

Second language acquisition. Rod Ellis. Oxford University Press (1997).

An introduction to second language acquisition research. Diane Larsen-Freeman & Michael Long. Longman (1991).

Theories of second language learning. Barry McLaughlin. Edward Arnold (1987).

Second language learning theories. Rosamond Mitchell & Florence Myles. Edward Arnold (1998).

قضايا للمناقشة Points for Discussion

١ – اختر موضوعين أو ثلاثة عالجناها في هذا الكتاب ثم ناقشها في سياق نموذج اكتساب اللغة الثانية الذي عُرض في هذا الفصل.