

الفصل الثاني

التاريخ الحديث للبحث في تعلم اللغة الثانية

١،٢ تمهيد

لكي نفهم التطورات الجارية في أبحاث تعلم اللغة الثانية فمن المفيد أن نتتبع التاريخ الحديث لهذه الأبحاث. وسنرى في هذا الفصل أن ما يطرحه الباحثون من أسئلة في وقتنا الحاضر تعد في معظمها من المعطيات الراسخة للتطورات المبكرة في حقول اللغويات وعلم النفس وعلم الاجتماع والتدريس.

ولا يهدف هذا الفصل إلى تزويد القارئ بوصف شامل للمذاهب المبكرة، بل يهدف إلى استكشاف الأصول النظرية للفكر المعاصر. أما المراجعات الأكثر تفصيلاً فيمكن الرجوع إليها في مصادر أخرى مثل دولي وآخرون (Dulay et al., 1982)، وسلنكر (Selinker, 1992). وسنحصر أنفسنا هنا في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية التي شهدت تحول التفكير النظري في ميدان تعلم اللغة الثانية من فرع تابع لتدريس اللغة إلى حقل بحثي مستقل. ويمكن أن نقسم الفترة من بداية الخمسينيات نفسها إلى ثلاثة مراحل رئيسية.

وسنبداً بالخمسينيات والستينيات وبوصف موجز للكيفية التي يعتقد في تلك الفترة أن تعلم اللغات الثانية يتم على أساسها. وسنتقل بعد ذلك إلى وصف أثر "الثورة التشومسكية" "Chomskyan revolution" في اللغويات على حقل اكتساب اللغة الثانية، مبتدئين بتأثيرها في دراسات اكتساب اللغة الأولى، ومن ثم في دراسات اكتساب اللغة الثانية. لقد أحدثت

أثراً عميقاً في مجال علم اللغة النفسي في فترة السبعينيات وسرى أن أثرها مازال ماثلاً بقوة حتى أيامنا هذه.

سنعرج بعد ذلك قليلاً على الفترة التي تمتد من الثمانينيات فصاعداً والتي شهدت تطور الفكر النظري في حقل اكتساب اللغة الثانية إلى حقل فكري مستقل نسبياً، وهو ما عبر عنه شيرود سميت ببلوغ سن الرشد "coming of age" (Sharwood Smith, 1994: ix). وقد استمر تأثير اللغويات التشومسكية على عمقه في هذه المرحلة ولكن الأفكار الواردة من عدد من حقول المعرفة الأخرى قد أخذت أيضاً تكتسب المزيد من الأهمية. وستتناول بعد ذلك فيما تبقى من الكتاب الأفكار البحثية التي أفرزتها مرحلة الثمانينيات بالمراجعة والتقويم المنتظمين، بالإضافة إلى بعض التيارات الأحدث والتي بدأت في الظهور في مرحلة التسعينيات مثل النظرية الربطية connectionism أو النظرية الاجتماعية الثقافية sociocultural theory.

٢، ٢ الخمسينيات والستينيات

لم يخرج العمل النظري في ميدان تعلم اللغة الثانية في مرحلة الخمسينيات وأوائل الستينيات عن كونه تابعاً بشكل كبير للجانب العملي من تدريس اللغة. غير أن فكرة احتياج منهجيات تدريس اللغة لأن تكون مبررة عبر نظرية تحتية في التعلم كان أمراً ثابتاً منذ قيام حركات الإصلاح التربوي في أواخر القرن التاسع عشر على الأقل، انظر هوويت (Howatt, 1984: 169-208). وقد تضمنت كتابات المتخصصين في تدريس اللغة في الخمسينيات والستينيات اهتماماً جاداً بنظرية التعلم بوصفها أساساً لتقديم توصياتهم العملية، انظر مثلاً لادو (Lado, 1964)، وريفرز (Rivers, 1964, 1968).

وقد اعتمد التيار "التقدمي" في مجال تدريس اللغة في الخمسينيات من ناحية محتواه اللغوي على صيغة من صيغ النظرية التركيبية التي تشكلت على يد اللغوي البريطاني بالمر Palmer في العشرينيات ومن ثم على يد فرايس Fries وزملائه في ميشيغان Michigan في الأربعينيات. ويلخص هوويت هذا المذهب على النحو التالي:

- ١ - الإيمان بأن نظام اللغة يتكون من مجموعة من الأنماط "patterns" أو البنى "structures" التي تعمل كنماذج لإنتاج عدد غير محدود من الجمل المبنية على نحو مشابه.
 - ٢ - الاعتقاد بأن التكرار "repetition" والتدريب "practice" يؤديان إلى تشكيل عادات الدقة والطلاقة في اللغة الأجنبية.
 - ٣ - طريقة تدريسية تعمل على تدريس "الأساسيات" "the basics" قبل تشجيع المتعلمين على الاتصال للتعبير عن أفكارهم وآرائهم. (Howatt, 1988: 14-15).
- وتوضح هذه الخلاصة لهوويت أن النظرية التعليمية التي لجأ إليها خبراء تعليم اللغة والمحددون في ذلك الوقت هي النظرية السلوكية behaviorism التي كانت تمثل النظرية العامة للتعلم السائدة حينذاك في أوساط علم النفس. وسنناقش هذه النظرية بشكل مفصل في الجزء التالي.

١، ٢، ٣ النظرية السلوكية

يعد تعلم اللغة عند السلوكيين ضرباً من تكوين العادات، مثله في ذلك مثل أي نوع آخر من أنواع التعلم (Bloomfield, 1933; Skinner, 1957; Thorndike, 1932; Watson, 1924). وقد تحدرت هذه النظرية من الأبحاث النفسية التي تنظر إلى التعلم لأي نوع من أنواع السلوك على أنه قائم على مفاهيم المثير stimulus والاستجابة response. فالناس بموجب هذا الرأي يتعرضون في بيئتهم للكثير من المثيرات، وما يبدونه من استجابات لتلك المثيرات يخضع للتعزيز لاحقاً إذا كانت الاستجابات ناجحة، أي عندما يؤدي المثير إلى استجابات مرغوبة. ومع تكرار التعزيز reinforcement، ستؤدي بعض الاستجابات إلى ظهور نفس الاستجابة مرة بعد مرة حيث تتحول بعد ذلك إلى عادة. وتعلم أي مهارة من المهارات هو عبارة عن تكوين عادات، أي عبارة عن تكوين ثنائية مثير/استجابة التي تصبح أقوى مع التعزيز. وعند تطبيق هذه النظرية على تعلم اللغة سنجد أن هناك مواقف معينة تستدعي استجابة معينة، فمقابلة أحد الأشخاص تستدعي نوعاً من التحية، وستنال الاستجابة تعزيراً إذا حصل الناتج المرغوب، أي إذا كانت التحية مفهومة. أما في حالة فشل الاتصال فإن الاستجابة الناتجة لن تنال تعزيراً وسيتحلى المتعلم عنها لصالح استجابة أخرى يؤمل نجاحها ومن ثم تعزيرها.

عندما يتعلق الأمر بتعلم اللغة الأم فالعملية بسيطة، إذ كل ما علينا فعله حينئذ هو أن نتعلم مجموعة من العادات الجديدة أثناء تعلمنا للاستجابة إلى المثيرات في بيئتنا. ولكن الأمر يصبح أكثر إشكالاً عندما نتصدى لتعلم لغة ثانية، فنحن هنا نكون قد انتهينا من تكوين مجموعة من الاستجابات الأكيدة في لغتنا الأم ولهذا فإن عملية تعلم اللغة الثانية حينئذ تتطلب إحلال مجموعة من العادات الجديدة مكان العادات القديمة. ويمكن التعقيد هنا في أن عادات اللغة الأولى القديمة تتدخل في هذه العملية إما بالمساعدة أو بالتثبيط. فعندما تكون تراكيب اللغة الثانية مشابهة لتراكيب اللغة الأولى فإن التعلم عندها يحدث بسهولة (ويأخذ مكانه بشكل طبيعي). أما إذا كانت التراكيب تتحقق على نحو مختلف في اللغتين الأولى والثانية فإن التعلم حينئذ سيكون صعباً. وقد عبر لادو عن هذه الوضعية في ذلك الوقت بقوله: إننا نعلم من خلال الكثير من الحالات أن التراكيب النحوية للغة الأولى تميل إلى الانتقال إلى اللغة الأجنبية... وقد يكون هذا مصدراً رئيسياً من مصادر الصعوبة أو السهولة عند تعلم اللغة الأجنبية... فتلك التراكيب التي تختلف في اللغتين ستكون صعبة، انظر (Lado, 1957: 58-9)، مشاراً إليه في (Dulay et al., 1992: 99).

فلنأخذ على سبيل المثال متعلماً إنجليزياً يتعلم الفرنسية كلغة ثانية ويريد أن يقول عمري اثنتا عشرة سنة *I am twelve years old* والتي تقال بالفرنسية على هذا النحو *j'ai douze ans* (وتعني حرفياً: أنا عندي اثنتا عشرة سنة). ولننظر الآن إلى نفس المتعلم وهو يتعلم نفس التركيب في الألمانية والذي يقال على هذا النحو: *Ich bin zwolf jahre alt* (والذي يساوي التركيب الإنجليزي *I am twelve years old*: = أنا أكون اثنتا عشر سنة). بحسب النظرة السلوكية للتعلم سنجد إن التركيب الألماني أكثر سهولة وأسرع للتعلم، بينما التركيب الفرنسي أكثر صعوبة، حيث يلعب التركيب الإنجليزي دور الميسر للتعلم في حالة ودور المعوق للتعلم في حالة أخرى. وقد يكون هذا هو الواقع فعلاً حيث يجد متعلمو الإنجليزية صعوبة أكبر مع التركيب الفرنسي مقارنة بالتركيب الألماني، كما يؤكد الكثير من مدرسي اللغة الفرنسية عند سماعهم لتلاميذهم يقولون بشكل متكرر (**je swis douze*)^١ [وهي العبارة الخاطئة المتأثرة بتركيب اللغة الأم].

إذا أخذنا هذا المذهب من وجهة نظر تدرسية نجده يتضمن أمرين يتمثل أولهما في الاعتقاد الراسخ بأن التدريب يوصل إلى الكمال، أي أن التعلم يتحقق بعبارة أخرى عن طريق تقليد التراكيب وترديدها مرة بعد مرة.

ويتمثل ثانيهما في أن المدرسين ينبغي أن يركزوا أثناء التدريس على التراكيب التي تبدو صعبة، والتراكيب الصعبة كما رأينا هي التي تختلف في اللغة الأولى عنها في اللغة الثانية، كما هو الحال في المثالين الإنجليزي والفرنسي أعلاه. فمدرس اللغة الفرنسية في مثالنا السابق يحتاج إلى دفع التلاميذ للقيام بالكثير من التمرينات الترددية للوصول بهم إلى إنتاج التركيب الفرنسي بطريقة صحيحة.

والنتيجة المنطقية لمثل هذه الاعتقادات حول عملية التعلم هي أن التدريس الفعال سيركز على مواطن الاختلاف بين اللغتين، وأن أفضل وسيلة تعليمية لمدرسي اللغات الأجنبية تبعاً لذلك هي المعرفة الجيدة بتلك المواطن. ومن هنا انطلق الباحثون في مهمة ضخمة لمقارنة أزواج من اللغات بغية التعرف على مواطن الاختلاف ومن ثم الصعوبة. وقد أطلق على هذا النمط من الأبحاث التقابل اللغوي *Contrastive Analysis*، ويرجع هذا المصطلح إلى فرايس الذي قال في مقدمة كتابه *تدريس اللغة الإنجليزية وتعلمها كلغة أجنبية Teaching and Learning English as a foreign language* إن أكثر المواد فعالية هي التي تعد بناء على توصيف علمي للغة المراد تعلمها، وتقرن بدقة مع توصيف مواز للغة المتعلم الأم"، انظر (Fries, 1945: 9)، ورد في (Dulay et al., 1982: 98).

وقد أحدثت هذه الأعمال القائمة على هذه النظرة التقابلية نوعاً من التأثير المستمر على تدريس اللغات الثانية والأجنبية (Howatt, 1988: 25) على الرغم من النقد الواسع الذي تعرضت له والذي سنتناوله في الجزء التالي.

٢، ٢، ٢ نقد النظرية السلوكية

منذ مطلع الخمسينيات وخلال الستينيات وحقل اللغويات وعلم النفس يشهدان تطورات جذرية متواصلة. فقد شهدت اللغويات تحولاً من علم اللغة التركيبي الذي يقوم على توصيف البنى

السطحية لقدر كبير من اللغة إلى اللغويات التوليدية التي تشدد على طبيعة الانتظام المقنن - Rule governed والطبيعة الإبتكارية للغة الإنسائية. وقد بدأ هذا التحول مع إصدار تشومسكي لكتابه *البنى التركيبية syntactic structures* في عام ١٩٥٧م الذي يعد الأول في سلسلة كتبه الكثيرة المؤثرة.

أما في ميدان علم النفس فإن القول بوجود دور بارز للبيئة في تشكيل معارف الطفل وسلوكه والذي نادى به سكينر قد بدأ يتراجع أمام الآراء المتعلقة بنمو التعلم كما في نظرية التطور المعرفي *cognitive developmental theory* لبياجيه التي ترى أن القوى الداخلية تدفع الطفل للتفاعل مع البيئة، (Piaget, 1970; Piaget and Inhelder, 1966; Piatelli-Palmarini, 1980). وقد وصل الصراع بين الآراء المتعلقة بالطريقة التي نتعلم بها اللغة إلى ذروته في أواخر الخمسينيات إثر إصدارين هما كتاب *السلوك اللغوي Verbal Behaviors* لسكينر في عام ١٩٥٧م والذي يحتوي على تفاصيل النظرية السلوكية في التعلم مطبقة على اللغة، ومراجعة تشومسكي لكتاب سكينر هذا التي ظهرت في عام ١٩٥٩م وتضمنت نقداً عنيفاً لآراء سكينر. وقد تركز نقد تشومسكي على عدد من القضايا، من أهمها:

١- ابتكارية اللغة: لا يتعلم الأطفال مجموعة كبيرة من الجمل ويعيدون إنتاجها، بل إنهم يتكرونها باستمرار جملًا جديدة لم يسبق لهم أبداً أن تعلموها من قبل. ويحدث هذا لأنهم يستوعبون قواعد وليس صفاً من الكلمات، فالأمثلة الكثيرة الشيع في نطق الأطفال المبكر مثل (*it breaked*) و (*mummy goed*) تدل بوضوح على أن الأطفال لا ينسخون اللغة من حولهم بل يطبقون قواعد. وقد كان تشومسكي ساحطاً على فكرة "إمكان" مقارنة سلوك الفئران في المعامل وهي تتعلم أداء مهام بسيطة بسلوك الأطفال وهم يتعلمون اللغة دون تعليم مباشر مع أنها مهمة تختلف جذرياً (عن سابقتها) بسبب ما فيها من تجريد وتعقيد بالغ.

٢- نظراً لتعدد القواعد اللغوية وتجريدتها (مثل القواعد التحتية لإنشاء الجمل الاستفهامية في كثير من اللغات، أو القواعد التحتية لاستخدام الضمائر الانعكاسية reflexive pronouns في اللغة الإنجليزية، كما سنرى في الفصل الثالث) فإن تمكن الأطفال من إجادتها بسرعة وكفاءة يعد أمراً مدهشاً، وخاصة في ظل محدودية ما يتلقونه من مدخلات. وهذا هو ما أسماه تشومسكي بمشكلة

افلاطون "Plato's problem" (Chomsky, 1987)، وهو يشير هنا بشكل محدد إلى حقيقة أن بعض الخصائص التركيبية للغة لا يمكن، في ضوء تعقدها، أن تُتعلّم على أساس العينات اللغوية المتوافرة. يضاف إلى ذلك أن المشاهد هو أن الأطفال لا يتلقون عادةً تصحيحاً يتعلق بالشكل النحوي لكلامهم بل بما يقصدون إليه، وحين يحدث تصحيح فعلاً فإنه يبدو قليل الأثر في تطوير تراكيب اللغة لدى الطفل.

وبناءً على هذه الأسباب يرى تشومسكي أن الأطفال لديهم ملكة فطرية innate faculty تتولى قيادتهم في تعلم اللغة. فالأطفال مهيعون لاكتشاف القواعد اللغوية فيما يسمعونه من كلام، يقودهم في ذلك معرفة فطرية innate knowledge بما ينبغي أن تكون عليه تلك القواعد. وستؤجل المناقشة الموسعة لآراء تشومسكي إلى الفصل الثالث. ويكفي أن نشير هنا إلى أن هذا التوجه الثوري في دراسة اللغة قد أعطى دفعة قوية لميدان علم اللغة النفسي، ولدراسة اكتساب اللغة على وجه الخصوص. ويتناول الجزء التالي الأعمال التي ظهرت في السبعينيات والتي كانت متأثرة إلى حد بعيد بهذه الأفكار الجديدة.

٢، ٣ السبعينيات

٢، ٣، ١ اكتساب اللغة الأولى

كانت الأعمال التي أشرنا إليها أعلاه دافعاً قوياً للبحث في اكتساب اللغة عند صغار الأطفال، كما نجد عند كليما وبيلاجي (Klima and Bellugi, 1966)، أودان سلوين (Dan Slobin, 1970)، وروجر براون (Roger Brown, 1973). وقد لاحظ هؤلاء تشابهاً قوياً في سلوك تعلم اللغة من قبل الأطفال الصغار بغض النظر عن اللغة التي يتعلمونها، إذ يبدو أن الأطفال في كل أنحاء العالم يمرون بمراحل متشابهة، ويستخدمون مركبات متشابهة للتعبير عن معانٍ متشابهة، ويقعون في نفس النوع من الأخطاء. ويمكن تلخيص (هذه المراحل) كما يلي (Aitchison, 1989):

(75).

نظريات تعلم اللغة الثانية

| سن البداية ^٢ | المرحلة اللغوية |
|-------------------------|-------------------------------------|
| الولادة | البكاء |
| ٦ أسابيع | الهديل (cooing) |
| ٦ أشهر | المنغاة (babbling) |
| ٨ أشهر | نماذج التنغيم (intonation patterns) |
| سنة واحدة | تركيب كلمة واحدة |
| ١٨ شهراً | تركيب الكلمتين |
| سنتان | تصريف الكلمة |
| سنتان وثلاثة أشهر | الاستفهام والنفي |
| ٥ سنوات | تراكيب نادرة ومعقدة |
| ١٠ سنوات | كلام واضح |

ولا تختص هذه المراحل باللغة وإن كان تحققها الفعلي يعد فعلاً كذلك.

وقد توصل البحث إلى نتائج مشابهة عند دراسة الوقت الذي تظهر فيه بعض التراكيب في اللغة الإنجليزية حيث لوحظ أن هناك تدرجاً ثابتاً للاكتساب order of acquisition. ولعل دراسة روجر براون المعروفة بـ "دراسة الوحدات الصرفية" "morpheme study" أشهر دراسة عن اللغة الأولى في ذلك الوقت تمكنت من أن تؤثر بشكل كبير في أبحاث اللغة الثانية. وقد تتبع براون في هذه الدراسة بشكل معمق ثلاثة أطفال من خلفيات مختلفة مقارنةً بأربع عشر وحدة صرفية من ذات الوظائف النحوية في اللغة الإنجليزية لدى كل منهم، وقد وجد أنه على الرغم من اختلاف الأطفال في معدل سرعة اكتسابهم للوحدات الصرفية المختارة إلا أن الترتيب الذي تم به الاكتساب بقي موحداً لدى الجميع وفقاً للقائمة المبسطة التالية:

| | |
|--------------------|-----------------------------|
| (boy singing) | الحاضر المستمر |
| (dolly in car) | حروف الجر |
| (sweeties) | الجمع |
| (Broke) | الماضي السماعي |
| (baby's biscuit) | الملكية |
| (a car) | أداة التعريف |
| (wanted) | الماضي القياسي |
| (eats) | ضمير الفاعل الغائب |
| (he is running) | الفعل المساعد (be) (= يكون) |

المدهش هنا هو أن الأطفال لم يكتسبوا فقط عدداً من الوحدات الصرفية النحوية بترتيب ثابت، بل إنهم أيضاً اتبعوا تدرجاً صارماً إلى حد ما عند اكتسابهم لبعض العناصر النحوية. ومثال ذلك أن الأطفال في كل أنحاء العالم لا يكتسبون النفي في سن متقارب فقط، ولكنهم أيضاً يضعون علامة النفي في الجملة بطريقة متشابهة في كل اللغات، حيث يبدوون بالصاق علامة النفي خارج حدود الجملة (*no go to bed*) و (*pas faut boire*) ونحو ذلك، ثم ينقلون أداة النفي تدريجياً إلى داخل الجملة، متبعين بالنسبة للإنجليزية التدرج الموضح أدناه (انظر (Ellis, 1994: 78)، نقلاً عن كليما وبيولوجي (Klima and Bellugi, 1966)، وكازدن (Cazden, 1972)).

المرحلة الأولى: تحتوي عبارة النفي على نواة "nucleus" (أي العبارة المثبتة) وتكون إما مسبوقة أو متبوعة بأداة النفي.

(=ارتداء قفاز لا) *wear mitten no*

(=ليس دب [لعبة]) *not a teddy bear*

المرحلة الثانية: إدخال أدوات النفي داخل جمل الأمر. ومن بين أدوات النفي في هذه المرحلة (*don't*) و (*can't*)، وتستخدمان كوححدات مستقلة. كما يظهر في هذه المرحلة الأوامر السلبية *negative commands*.

(=هناك لا خصام) *There no squirrels*

(=ما تعرف ترقص) *You can't dance*

(= لا تعضني) *Don't bite me yet*

المرحلة الثالثة: أدوات النفي الآن مضمنة دائماً داخل جملة الأمر، كما تم اكتساب القاعدة (فعل مساعد + *not*) بحيث تنتج مثلاً (*don't*) و (*can't*) إلخ كوححدات محللة. ولكن بعض الأخطاء ما زالت تحدث (كما في حذف الفعل الرابط (*be*) من عبارات النفي، وكما في استخدام النفي المضاعف (*double negative*)).

(= ما عندي كتاب) *I don't have a book*

(= بول لن يأخذ شيئاً) *Paul can't have one*

(= أنا لا أبكي) *I not crying*

(= لم يأت أحد) *no one didn't com*

ولا تختلف هذه المراحل عن المراحل المتبعة من قبل متعلمي اللغة الثانية التي رأينا من قبل في الفصل الأول (١، ٤، ٤). ربما عثر على ظواهر مماثلة فيما يتعلق باكتساب الاستفهام وغيره من التراكيب.

ومن الخصائص الأخرى الهامة للغة الأطفال والتي بدأت تلقى اهتماماً هو أنها مبنية على قواعد (rule-governed)، حتى وإن كانت القواعد التي يصطنعها الأطفال في البداية لا تتوافق مع قواعد الراشدين. فما إن يبلغ الطفل الثانية من العمر حتى يبدأ بالتعبير عن العلاقة بين العناصر المكونة للجمل مثل الملكية أو النفي أو المكانية بطريقة سليمة. كما تبين بشكل مقنع أن الأطفال حينما ينتجون صيغاً مشابهة لما ينتجه الراشدون باتباع القواعد، كأن يقوموا بإضافة (-s) إلى كلمة (dog) للتعبير عن معنى الجمع (dogs)، فإنهم هنا لا يقومون بمجرد تقليد أو ترديد بيغائي لما يقوله الكبار من حولهم. وهناك نوعان من البراهين لإثبات صحة هذه النقطة، يتمثل أولهما في أن الأطفال كثيراً ما ينتجون صيغاً مثل (sheeps) و (breads) اللتين لم يسمعهما مطلقاً من قبل مما يدل على أنهم لا يقلدون أحداً. ويأتي الثاني من جهة بعض الدراسات التجريبية البارعة التي اشتهرت مؤخراً وكانت قد أجريت في فترة الخمسينات على صغار الأطفال (انظر بيركو Berko, 1985)، حيث عرض على الأطفال صورة لمخلوق غريب يشبه الطائر وقيل لهم (مثلاً): (This is a wug)، ثم عرضت عليهم صورة لاثنتين من هذا المخلوق وقيل لهم: (Now there is another one . There are two of them. There are two...?) وقد أجاب الأطفال باتفاق (wugs)، بنسبة ٩١٪، مما يدل على أنهم لا يتعلمون الجمع بمجرد تذكر صيغ الجمع التي مرت بأسماعهم، ولكنهم يستخلصون قاعدة الجمع مما يسمعونه من لغة ثم يطبقون تلك القاعدة على إنتاجهم اللغوي. ولم تقتصر هذه التجربة على سلسلة من الأسماء المصطنعة ولكن تضمنت أيضاً بعض الأفعال المصطنعة كأن يعرض على الأطفال مثلاً صورة لشخص يقوم ببعض الأعمال الغريبة ويقال لهم:

(This person knows how to gling . He is glinging. yesterday, he did the some thing . Yesterday he...?)

وهنا أجاب الأطفال بشكل متطابق (*glinged*)، (٧٧٪ منهم)، مما يؤكد مرة أخرى أنهم قد وضعوا قاعدة لصياغة الفعل الماضي. والواقع أن الأطفال يمرون بمرحلة يقومون في بدايتها بإنتاج الصيغة الصحيحة للفعل الماضي غير القياسي مثل (*took*) أو (*went*) على أساس أنهم تعلموا هذه الصيغ بشكل فردي^٣ وذلك قبل أن يشرعوا في تشكيل قاعدة صيغة الفعل الماضي القياسي. وعندما يصلون إلى هذه النقطة يبدوون في إنتاج صيغ مثل (*taked*) و (*goed*) والتي قد تستمر لفترة طويلة جداً على الرغم من كل محاولات التصحيح من قبل الوالدين المهمومين الذين ربما اعتقدوا أن طفلهم يتراجع. ولا يتمكن الأطفال من إنتاج الاستثناءات إلا بعد ذلك بفترة طويلة. وحقبة كون الأطفال لا يقومون بتعديل "أخطائهم" النطقية على أساس ما يقدمه الكبار من تصحيحات صريحة أو ضمنية يعد من الأمور الثابتة في أدبيات اكتساب اللغة الأولى، كما ورد عن العالم النفسي مارتن براين Martin Braine الذي ذكر ابنته كمثال لذلك، انظر (Pinker, 1994: 281).

الطفلة : Want other one spoon, Daddy

الأب : You mean, you want THE OTHER SPOON

الطفلة : Yes, I want other one spoon, please, Daddy

الأب : Can you say 'the other spoon'?

الطفلة : Other...one...spoon

الأب : Say ... 'other'

الطفلة : Other

الأب : 'Spoon'

الطفلة : Spoon

الأب : 'Other ... spoon'

الطفلة : Other ... spoon. Now give me other one spoon?

يعد هذا المثال المشهور نموذجياً لمثل هذه المحاولات، فهذه الطفلة ليست بطبيئة في تقدمها ولا تعاني من نزعة عنادية خاصة، بل كل ما هنالك هو أنها تبدو غير قادرة على جعل البديل المقترح من قبل والدها منسجماً مع ما لديها من رصيد نحوي في هذه المرحلة.

من هذا تتبع المختصر بالضرورة والبالغ التبسيط لأبحاث اكتساب اللغة الأولى في مرحلة

السبعينيات تبرز لنا الخصائص التالية:

١. يمر الأطفال اثناء تعلم اللغة بمراحل.
 ٢. تشابه هذه المراحل تشابهاً كبيراً لدى سائر الأطفال في اللغة المعينة، على الرغم من أن معدل تقدم كل منهم يختلف من شخص لآخر.
 ٣. تشابه هذه المراحل لدى الأطفال في جميع اللغات.
 ٤. لغة الطفل مبنية على قواعد ومنتظمة، ولا تتطابق القواعد التي يتخذها الأطفال بالضرورة مع القواعد المتبعة من قبل الراشدين.
 ٥. لا يستجيب الأطفال للتصحيح.
 ٦. تُحدّد قدرة الأطفال على التحليل عدد القواعد التي يطبقونها في مرحلة من المراحل، ويعودون إلى فرضياتهم السابقة عندما يتنافس أكثر من قاعدة.
- وتبدوا هذه النتائج مؤيدة لما زعمه تشومسكي من أن الأطفال يتبعون نوعاً من المخطط الداخلي السابق الإعداد عند اكتسابهم للغة.

٢,٣,٢ تعلم اللغة الثانية: مولد نظرية تحليل الأخطاء

لم تلبث النتائج السابقة أن نالت اهتمام الباحثين والمدرسين المعنيين باكتساب اللغة الثانية. ولم يكن ذلك راجعاً فقط إلى جاذبية تلك النتائج في ذاتها بل أيضاً إلى عجز نظرية التحليل التقابلي Contrastive Analysis عن تحقيق توقعاتها في الواقع العملي. واكتشف المدرسون في الفصول الدراسية أن التراكيب المختلفة في اللغتين [اللغة الأم واللغة الهدف] ليست صعبة بالضرورة، كما أن التراكيب المتشابهة ليست سهلة بالضرورة أيضاً. يضاف إلى ذلك أن الصعوبة تحدث أحياناً في اتجاه ولا تحدث في الآخر. مثال ذلك ما نجده بشأن موضع ضمير المفعول به غير

المنبور الذي يختلف في الإنجليزية عنه في الفرنسية: فبينما يقال في الإنجليزية (*I like them*) (أحبهم)، يقال في الفرنسية (*Je les aime*) التي تساوي (*I them like*). وهنا تتوقع نظرية التقابل اللغوي أن يكون هذا التركيب صعباً على الإنجليز الذين يتعلمون الفرنسية وعلى الفرنسيين الذين يتعلمون الإنجليزية. ولكن ما يحدث بالفعل هو خلاف ذلك، فبينما يجد الإنجليز صعوبة في تعلم التركيب الفرنسي حيث ينتجون أخطاء مثل (*J aime les**) في المراحل المبكرة فإن متعلمي الإنجليزية الفرنسيين لا ينتجون أخطاء من نوع (*I them like*) كما تتوقع نظرية التقابل اللغوي. وهكذا أصبحت مهمة المقارنة بين لغتين بهدف تصميم برنامج تدريسي فعال تبدو مهمة لا تتساوى في ضخامتها مع القدرة التنبؤية لنظرية التقابل اللغوي، فإذا كانت هذه النظرية عاجزة عن التنبؤ الكامل بمواطن الصعوبة فإن المشروع برمته حينئذ يبدو بلا معنى.

يشير هذان الأمران مجتمعين – ونعني بهما التطورات الحاصلة في اكتساب اللغة الثانية والتحرر من وهم نظرية التقابل اللغوي – إلى أن الباحثين والمدرسين أصبحوا أكثر اهتماماً باللغة التي ينتجها المتعلم وليس باللغة الهدف أو اللغة الأم. ومن هنا نشأت نظرية تحليل الأخطاء Error Analysis، أي التحليل المنظم لأخطاء متعلمي اللغة الثانية. وبدأ الباحثون ينظرون إلى اللغة التي ينتجها المتعلمون على أنها نظام لغوي مستقل جدير بالتوصيف. وكان كوردنر (Corder, 1967) أول من لفت الانتباه إلى أهمية دراسة أخطاء المتعلمين، التي اتضح أنها لا تنبع كلها من اللغة الأولى بأي حال من الأحوال. فما تنبأت به نظرية التقابل اللغوي من أن كل الأخطاء تعود إلى تدخل اللغة الأولى ثبت أنه بلا أساس، حيث أوضحت دراسات كثيرة بشكل مقنع أن أكثرية الأخطاء لا يمكن ربطها باللغة الأولى، وأن المواطن التي يفترض أن تؤدي اللغة الأولى إلى خلوها من الأخطاء لم تكن دائماً كذلك. مثال ذلك ما أظهره هيرنانديز – شيفز (Hernandez-Chavez, 1972) من أنه على الرغم من التشابه الكبير بين الإنجليزية والأسبانية في صياغة الجمع إلا أن الأطفال الأسبان يمرون بمرحلة من إسقاط علامة الجمع عند تعلم الإنجليزية. وقد أصبحت مثل هذه الدراسات معروفة، وعولجت بشكل موسع في كتاب مستقل في عام ١٩٧٤م من تأليف Richards ريتشاردز بعنوان: تحليل الأخطاء: مراثيات في تعلم اللغة الثانية، *Error analysis: Perspectives on*

وفي مراجعة للدراسات التي عاجلت نسبة الأخطاء التي يمكن إرجاعها إلى اللغة الأم وجد إليس (Ellis, 1980) تنوعاً كبيراً فيما توصلت إليه الدراسات المختلفة، حيث تراوحت نسبة الأخطاء العائدة إلى اللغة الأولى من ٣٪ (كما وجد لدى دولي وبيرت (Dulay and Burt, 1973) إلى ٥١٪ (كما هو الحال عند تران-تشي-تشو (Tran-Chi-Chau, 1975)، بينما جاءت معظم النتائج مشيرة إلى أن ثلث مجموع الأخطاء يمكن إرجاعه إلى تأثير اللغة الأولى. وهكذا تبين نظرية تحليل الأخطاء أن غالبية الأخطاء التي يقع فيها متعلمو اللغة الثانية لا تأتي من قبل لغتهم الأولى. وهذا فإن سؤالنا التالي هو: من أين تأتي مثل تلك الأخطاء؟ وإذا كانت لا تشبه اللغة الهدف ولا اللغة الأولى فلا بد أنها ناشئة عن عمليات داخلية لدى المتعلم. وهنا أخذ الباحثون يحاولون تصنيف تلك الأخطاء بهدف فهمها، ويقارنونها مع الأخطاء التي يقع فيها الأطفال عند تعلم اللغة الأم. وقد تزامنت هذه المحاولات مع ما أشرنا إليه سابقاً من تطورات في ميدان اكتساب اللغة الأولى حولت الأنظار إلى لغة الطفل باعتبارها موضوعاً للدراسة مستقلاً بذاته، وليس باعتبارها محاولات لإنتاج لغة الراشدين. كما بدأت دراسات تعلم اللغة الثانية، وبتأثير الاهتمام بفهم الأخطاء المرتبطة بعمل الجهاز المعرفي للمتعلم، تهتم بشكل أكبر بالسمات العامة لنظام اللغة الثانية. وفي العام ١٩٧٢م طرح سيلينكر مصطلح اللغة البينية Interlanguage للإشارة إلى اللغة التي ينتجها المتعلمون بوصفها نظاماً يقوم على قواعد منتظمة في كل مرحلة من مراحلها وكذلك بوصفه سلسلة من النظم المتشابهة التي يتسم بها تقدم المتعلم. أي أن مفهوم اللغة البينية يشدد على أمرين: أن اللغة التي ينتجها المتعلم نظام (system) مستقل بذاته وخاضع لقواعده الخاصة، وأنه نظام ديناميكي (dynamic) يتطور مع الوقت. وهذا تكون دراسات اللغة البينية قد تقدمت خطوة على تحليل الأخطاء من ناحية تركيزها على نظام المتعلم بكامله وليس فقط على ما يقع فيه من أخطاء.

٣,٣,٢ دراسات الوحدات الصرفية وتعلم اللغة الثانية

إذا انتقلنا إلى أبحاث اكتساب اللغة الثانية، نجد أن النتائج المنبثقة عما يسمى بدراسات الوحدات الصرفية *morpheme studies* ربما كانت أكثر الاكتشافات التجريبية أهمية في تلك

الفترة، كما تعد **نظرية المراقب Monitor Model** لكراشن، التي تمثل بدورها تطوراً نظرياً منطقياً ناتجاً عن تلك الدراسات، الأكثر أهمية فيما يبدو على المستوى المفاهيمي.

وتحاكي دراسات الوحدات الصرفية في اللغة الثانية دراسة روجر براون (١٩٧٣م) في اكتساب اللغة الأولى التي أشرنا إليها باختصار من قبل. وقد وجد براون في دراسته الطولية longitudinal study ترتيباً ثابتاً لظهور ١٤ وحدة صرفية نحوية في اللغة الإنجليزية. وقد أثبت باحثون آخرون نفس الترتيب منهم دي فيلليز و دي فيلليز (de Villiers and de Villiers, 197) في دراستهما العرضية cross-sectional study لعشرين طفلاً أثناء اكتسابهم للإنجليزية كلغة أولى. انطلق الباحثون في ميدان اكتساب اللغة الثانية في دراسة اكتساب نفس الوحدات الصرفية النحوية لدى متعلمي اللغة الثانية. وكان دولاي و برت أول من قام بمثل هذه الدراسات (Dulay and Burt, 1973, 1974c, 1975)، متناولين أولاً ثمانية من الوحدات الصرفية التي تناولها براون للتعرف على مدى دقة إنتاجها من قبل بعض الأطفال الأسبان أثناء اكتسابهم للغة الإنجليزية كلغة ثانية (١٩٧٣). وقد قامت دراستهما العرضية هذه على مراقبة كلام ثلاث فئات مختلفة القدرات من الأطفال الناطقين بالأسبانية (مقسمين بحسب طول تعرضهم للغة الإنجليزية بعد هجرتهم إلى أمريكا).

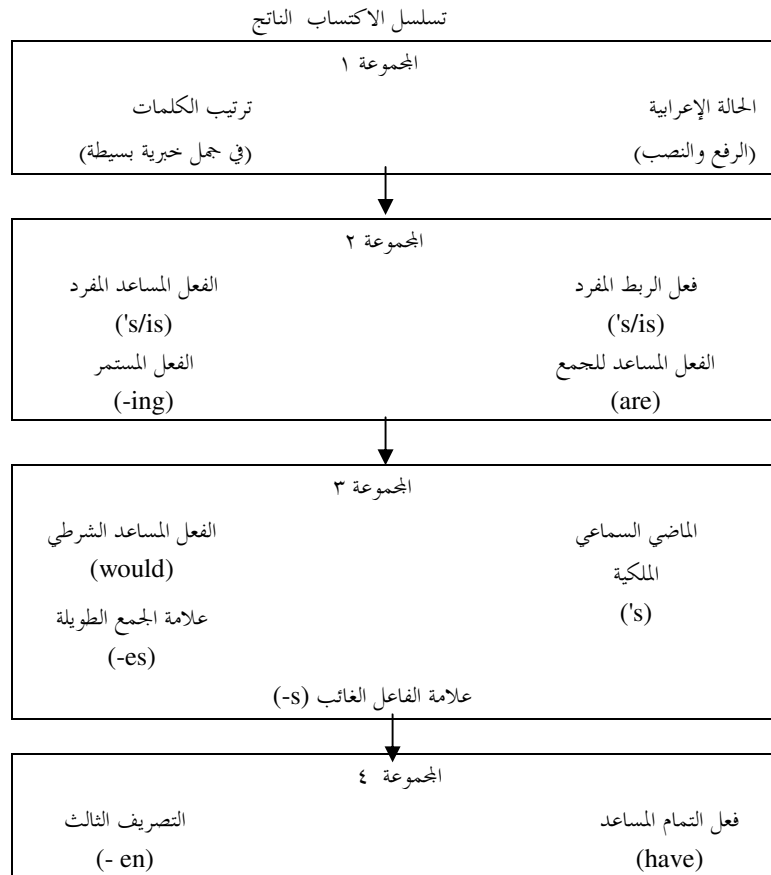
وقد شملت هذه الدراسة ١٥١ طفلاً، واستخدم فيها الباحثان لاستخلاص العينات الكلامية مقياس النحوي ثنائي اللغة Bilingual Syntax Measure، وهو منهج استخلاص حوارى يقوم على الرسوم الكرتونية ويرمي إلى الحصول على تراكيب نحوية معينة. ووجد الباحثان أن تسلسل الاكتساب لدى الأطفال من جميع الفئات كان متشاهماً إلى حد كبير. وقد جاءت النتيجة على هذا النحو مع العلم أن كل فئة تختلف من حيث كفاءتها في اللغة الإنجليزية عن الأخرى (Dulay et al., 1982: 204). ثم أجرى دولاي و برت بعد ذلك دراسة أخرى مشابهة ولكن باستخدام أطفال ينتمون إلى لغات أولى مختلفة هذه المرة، من الصينية والأسبانية تحديداً (Dulay and Burt, 1974c). وقد وجدنا هنا ترتيباً متشاهماً جداً في اكتساب كلتا الفئتين من الصينيين والأسبان لإحدى عشرة وحدة صرفية من الوحدات الصرفية النحوية التي درسها براون. وفي ضوء النتائج المشجعة للدراستين السابقتين قام الباحثان (Dulay and Burt, 1975) بدراسة أخرى موسعة

تناولا فيها ٥٣٦ طفلاً من الناطقين بالأسبانية والصينية من ذوي المستويات المختلفة في اللغة الثانية الإنجليزية لدراسة اكتسابهم لثلاث عشرة وحدة صرفية من الوحدات التي درسها براون. وقد وحدا هنا تسلسلاً هرمياً واضحاً في اكتساب الوحدات المدروسة، حيث تتوزع في أربع مجموعات تُكتسب وفق تدرج ثابت بغض النظر عن اللغة الأولى، كما هو مبين في الشكل (٢، ١) (Dulay, Burt and Krashen, 1982: 208). وأكدوا في الختام أنه: "من المحتمل أن الأطفال من مختلف الخلفيات اللغوية والذين يتعلمون الإنجليزية في بيئات إقليمية مختلفة يكتسبون إحدى عشرة وحدة صرفية وفق تسلسل متماثل" (Dulay et al., 1982: 207-9). ومع أن النتائج تبدو واضحة فيما يخص متعلمي اللغة الثانية من الأطفال إلا أن هذا لا يعني بالضرورة أن الراشدين يسيرون في اكتسابهم على نفس المنوال. فقد يعود الأمر مع كل هذا إلى أن الأطفال يتصدون لمهمة تعلم اللغة الثانية بطريقة تشبه تعلمهم للغة الأولى على خلاف البالغين.

كما أجرى بيلى وآخرون (Baily et al., 1974) دراسة مشابهة على البالغين، واستخدموا فيها نفس منهج استخلاص المادة الذي استخدمه دولي وبرت من قبل والمسمى بمقياس النحو ثنائي اللغة Bilingual Syntax Measure، وذلك بغرض التعرف على مدى دقة أداء ثلاثة وسبعين من متعلمي الإنجليزية من الراشدين المنتمين إلى إحدى عشرة خلفية لغوية للوحدات الصرفية الثمان التي قام بدراستها دولي وبرت من قبل في عام (١٩٧٣م). وقد توصل الباحثون هنا إلى نتائج مشابهة لتلك المتعلقة بالأطفال والتي جاء بها دولي وبرت (Dulay and Burt, 1973, 1974c) (انظر الشكل (٢، ٢) المأخوذ من (Dulay and Burt, 1982: 210)).

وقد تعرضت دراسات اكتساب الوحدات الصرفية للنقد سواء وقت صدورها أو بعده، ويحتوي كتاب غاس وسيلينكر (Gass and Selinker, 1994: 84-7) على سبيل المثال على مراجعة لذلك النقد. (وينصب هذا النقد بشكل رئيسي على منهج استخلاص المادة المستخدم في تلك الدراسات المبكرة حيث يعتقد بأنه يؤدي إلى نتائج متحيزة، وكذلك على الفرضية التي ترى أن الدقة النسبية في الأداء تعكس تدرجاً في الاكتساب). ومع هذا فإن المقولة الأساسية التي ترى أن متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية سواء كانوا أطفالاً أم راشدين يصلون إلى الدقة في إنتاج عدد من الوحدات الصرفية الوظيفية عبر تدرج ثابت بغض النظر عن المكان الذي يحدث فيه التعلم

| | | | |
|----------------|-------------|----------------------|-------------|
| عينة : | ٥٣٦ | تصميم البحث : | دراسة عرضية |
| العدد : | ٩ - ٥ سنوات | أسلوب الاستخلاص : | حوار موجّه |
| العمر : | ٤٦١ أسبان | بيئة اللغة الثانية : | مضيفة |
| اللغة الأم : | ٥٥ صينيين | | |
| اللغة الثانية: | الإنجليزية | | |



الشكل (٢٠١) تسلسل هرمي لاكتساب ثلاث عشرة وحدة صرفية/ نحوية في

الإنجليزية من قبل الأطفال الناطقين بالأسبانية والناطقين بالصينية

(فصول دراسية أو تعلم طبيعي أو مزيج من الاثنين)، لم تتأثر بذلك للنقد. أما عدم انسجام هذا التدرج المحدد مع التدرج الذي وجدته براون أو (دي فيلرز ودي فيلرز) في اكتساب اللغة الأولى يكن ذا أهمية. فوجود مثل هذا التدرج يدل على أن متعلمي اللغة الثانية يعتمدون على مبادئ داخلية مستقلة إلى حد بعيد عن لغتهم الأولى، وهو ما يعد صفة قوية لكل مؤيدي نظرية التحليل التقابلي.

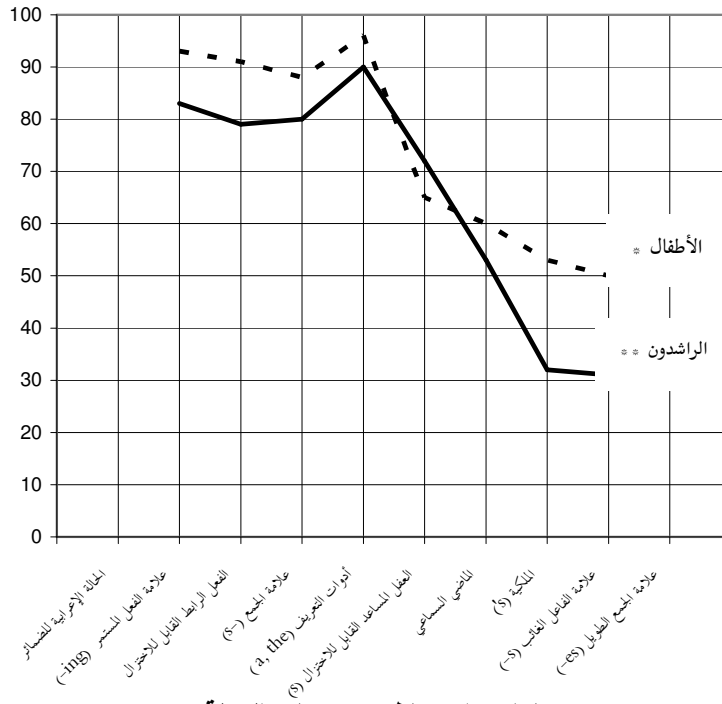
وعلاوة على ما سبق فسرعان ما ظهر عدد من الدراسات التي تشير إلى أن تطور الاكتساب عبر مراحل منتظمة قد يوجد أيضاً في مواضع نحوية أخرى. ومثال ذلك ما يحدث في اكتساب تراكيب النفي في الإنجليزية كلغة ثانية الذي ظهر في عدد من الدراسات أنه يسير عبر مراحل محددة تماماً (انظر Adams, 1978; Butterworth and Hatch, 1978; Cazden *et al.*, 1975; Ellis, 1994: 99; Milon, 1974; Ravem, 1968; Wode, 1978, 1981). كما لوحظ أيضاً أن هناك مراحل مشابهة لاكتساب تراكيب النفي في الألمانية كلغة ثانية (Clahsen, 1982; Felix, 1981; Lange, 1979; Pienemann, 1981). والخلاصة كما يقول إليس (Ellis, 1994: 101) أنه "على الرغم من اختلاف الصورة النهائية التي يزعم متعلمو اللغة الإنجليزية والألمانية الوصول إليها، إلا أننا نجد تشابهاً جلياً في التسلسل الذي يتم به اكتساب تراكيب النفي في اللغتين". زد على ذلك أن اكتساب النفي في اللغة الإنجليزية من قبل دارسيها كلغة ثانية لا يختلف عن اكتسابها من قبل الأطفال كلغة أولى، انظر الجزء (٢، ٢، ١).

ومن الثابت أيضاً أن اكتساب بعض البنى التركيبية الأخرى مثل الاستفهام والجمل الموصولة، وترتيب الكلمات في اللغة الألمانية، ونحو ذلك يسير وفق أنماط اكتسابية متماثلة مهما كانت اللغة الأولى للمتعلم، (انظر Ellis, 1994: 99-105)، حيث توجد مراجعة وافية للدراسات المبكرة في هذا الشأن). يضاف إلى ذلك أن المراحل التي يتدرج عبرها متعلمو اللغة الثانية عند اكتساب هذه الجوانب التركيبية الأخرى يتشابه مع تلك التي يمر بها الأطفال عند تعلم لغتهم الأولى.

إذن فقد حفلت مرحلة السبعينيات بكم غزير من الدراسات التي تتناول سير متعلمي اللغة الثانية والذي ظهر بشكل مقنع أنه منتظم، وأنه مستقل عن لغة المتعلم الأولى إلى حد كبير،

| | | | |
|-------------|---|------------------|--------------|
| عينة : | ٧٣ | تصميم البحث : | دراسة عرضية |
| العدد : | ١٧ - ٥٥ سنة | أسلوب الاستخلاص: | محادثة موجهة |
| العمر : | الأغريقية الفارسية، الإيطالية التركية، اليابانية، الصينية التايلاندية، الأفغانية، العبرية العربية، الفيتنامية | البيئة : | المضيفة |
| اللغة الأم: | الإجليزية | | |

التدرج الملحوظ



معاملات الارتباط ومستويات الدلالة

| | |
|---------------------------|---------|
| الراشدون (طلبة أسبان) | |
| $r_{bo} = .976 (p < .01)$ | الأطفال |
| (spearman) | |

شكل (٢، ٢) مقارنة التدرج في الاكتساب لدى الراشدين والأطفال

وأنة يحمل أوجه شبه عديدة مع اكتساب اللغة الأولى على الرغم من وجود بعض الاختلافات. وهذه النتائج تمثل أهم النتائج التجريبية التي قوضت التصورات القائمة في تلك الفترة حول كيفية اكتساب اللغات الثانية.

وقبل الانتقال إلى النظر في المقاربات النظرية الرامية لتفسير النتائج السابقة دعنا نتوقف قليلاً عند النقطة الأخيرة، وبالتحديد عند النتيجة القائلة بأن الأنماط الاكتسابية في اللغة الأولى والثانية متشابهة ومختلفة في الوقت ذاته، حيث مازالت إلى يومنا هذا قضية خلافية تدور حولها مناقشات عنيفة. تذكر أن اكتشاف تسلسل الاكتساب في اللغة الأولى يرتبط بالنظرية القائلة بأن الأطفال يتمتعون بملكة لغوية توجههم فيما يتخذون من فرضيات عن اللغة من حولهم. وما توصل إليه براون بشأن ترتيب الاكتساب للوحدات الصرفية النحوية يعد دليلاً مؤيداً لهذا الرأي. إذن كيف نفهم النتيجة القائلة بأن متعلمي اللغة الثانية يتبعون أيضاً تدرجاً في الاكتساب ولكن هذا التدرج مختلف؟ فكأنهم يتبعون مثل هذا التدرج يفيد بأن هناك مقومات داخلية توجههم في هذا كما هو الشأن عند الأطفال. ومن الناحية الأخرى فإن كون هذا التدرج يختلف عما هو موجود في اللغة الأولى يدل على أن تلك المقومات الداخلية تختلف على الأقل من بعض النواحي.

إذن فقد أفرزت الأعمال التجريبية التي اصطبغت بها مرحلة السبعينيات صورة مشوشة بعض الشيء، وقد حاول البرنامج البحثي لفترة الثمانينيات أن يعالج بعضاً من هذه القضايا. ولكننا قبل الانتقال إلى فترة الثمانينيات نحتاج إلى تناول فرضية المراقب لكراشن التي استلهمت القضايا السابقة مفاهيمياً وقدمت بذلك محاولة عميقة الأثر من خلال تصميم نظري شامل يعد الأول من نوعه في ميدان اكتساب اللغة الثانية.

٢، ٣، ٤ فرضية المراقب لكراشن

تشكلت نظرية كراشن في أواخر السبعينيات عبر سلسلة من المقالات البحثية بأثر من النتائج التي أشرنا إليها أعلاه، انظر (Krashen, 1977a, 1977b, 1978). ثم قام كراشن بتهديب فكرته وتوسيعها في أوائل الثمانينيات في سلسلة من الكتب (Krashen, 1981, 1983, 1985). وقد أقام كراشن نظريته العامة على خمس فرضيات هي:

| | |
|-------------------------------------|-----------------------------|
| The Acquisition-Learning Hypothesis | ١ - فرضية الاكتساب / التعلم |
| The Monitor Hypothesis | ٢ - فرضية المراقب |
| The Natural order Hypothesis | ٣ - فرضية التدرج الطبيعي |
| The Input Hypothesis | ٤ - فرضية المدخلات |
| The Affective Filter Hypothesis | ٥ - فرضية الراشح الوجداني |

٢، ٣، ٤، ١ فرضية الاكتساب والتعلم

تركت هذه الفرضية آثاراً واسعة وما زالت إلى وقتنا هذا مصدراً لكثير من الجدل وإن كان بشكل مختلف عن السابق. والمقدمة الأساسية التي تقوم عليها هذه الفرضية هي أن اكتساب اللغة acquisition من ناحية والتعلم learning من ناحية أخرى يعيدان عمليتين منفصلتين. فالأكتساب يشير إلى "عملية لا شعورية تماثل عملية تعلم اللغة الأولى لدى الأطفال في كافة النواحي الجوهرية" (Krashen, 1985: 1)، بينما يشير التعلم إلى "العملية الواعية التي ينتج عنها معرفة حول اللغة" Knowing about language، (1: 1985). أي أن الأكتساب بعبارة أخرى ينتج عن التفاعل الطبيعي مع اللغة من خلال استخدامها في مواقف اتصالية واقعية تؤدي إلى عمليات نمو شبيهة بتلك التي ذكرناها بالنسبة لاكتساب اللغة الأولى، أما التعلم فإنه ينتج عن الخبرات الصفية التي يركز المتعلم أثناءها على الصيغ ويكون معرفة عن القواعد اللغوية للغة الهدف.

لكن التعارض بين البيئة الطبيعية والبيئة الصفية لا يمثل أمراً هاماً هنا. فالأمر الأهم، كما يُزعم، يكمن في الفرق بين الاتصال الحقيقي من جهة والذي من الممكن جداً تحقيقه في لغة الفصل الدراسي وجعله وسيلة لإيقاظ العمليات اللاشعورية، والانتباه الواعي للصيغ من جهة أخرى والذي يمكن أيضاً أن يتوافر في البيئة الطبيعية خاصة مع المتعلمين الأكبر سناً الذين ربما التمسوا صراحة بعض المعلومات النحوية من الناس من حولهم. وقد تعرض كراشن للنقد بسبب هذا التعريف الغامض لماهية العمليات الواعية conscious processes في مقابل العمليات غير الواعية subconscious processes إذ أنه من الصعب جداً اختبارهما في الواقع العملي: فكيف يمكننا أن نعرف متى يكون إنتاج المتعلم اللغوي ناتجاً عن معالجة واعية ومتى لا يكون؟ ومع ذلك فقد

أحدث التعارض بين الاكتساب والتعلم آثاراً كبيرة وخاصة في أوساط مدرسي اللغات الأجنبية الذين وجدوا فيه تفسيراً لعدم التناسب بين تصحيح الأخطاء والتعليم المباشر من جهة ودقة أداء الدارسين من جهة أخرى. فلو كان هناك نوع من الآلية الداخلية المسؤولة عن تقدم الدارسين فإن بإمكانها حينئذ أن تفسر لنا السبب في أن بعض التراكيب، وحتى البسيط منها مثل علامة الفاعل الغائب المفرد (-s) في الإنجليزية (كما في *he likes* = يحب)، قد يكون من المحبط تدريسها حيث نجد المتعلمين يعرفون القاعدة نظرياً ولكنهم كثيراً ما يعجزون عن تطبيقها في المحادثات الفعلية. ويعبر عن هذا وفق مصطلحات كراشن بأن المتعلمين هنا تعلموا القاعدة ولكنهم لم يكتسبوها. ومن الجوانب الإشكالية الكبيرة أيضاً في تفريق كراشن المزعوم قوله بأن التعلم لا يمكن أن يتحول إلى اكتساب، أي أن المعرفة اللغوية المتحصلة بواسطة هذين المسلكين المختلفين، الاكتساب أو التعلم، لا تستطيع في النهاية أن تندمج في كيان موحد (Krashen and Scarella, 1978). ولا يتفق الباحثون الآخرون مع كراشن في هذا الشأن، انظر مثلاً (Gregg, 1984; MaLaughlin, 1987)، وما زال الجدل حول ما إذا كانت الأنواع المختلفة من المعرفة تتداخل أو تبقى منفصلة قائماً حتى الآن على الرغم من اختلاف المصطلحات، انظر مثلاً (Schwartz, 1993; Towell and Hawkins, 1994; Myles, Hooper and Mitchell, forthcoming; Zoble, 1995).

٢، ٣، ٤، ٢ فرضية المراقب

يرى كراشن أن مصطلحي "التعلم" و "الاكتساب" يستخدمان بطرق خاصة جداً فيما يخص الأداء في اللغة الثانية. وتقرر فرضية المراقب أن هناك وظيفة واحدة فقط " للتعلم " تتمثل في كونه مراقباً أو مدققاً لغوياً، وأنه يتدخل فقط ليحري بعض التعديلات في صيغ عباراتنا بعد إنتاجها من قبل النظام المكتسب، (Krashen, 1982: 15). أما الاكتساب فهو يقوم بإنشاء عبارات المتعلم ابتداءً، ويعد مسؤولاً عن الطلاقة. وهكذا يُعتقد بأن المراقب يقوم بتعديل المخرجات الصادرة عن النظام المكتسب قبل أو بعد أن تخرج العبارة بالفعل في هيئة مكتوبة أو منطوقة، ولكن العبارة تبدأ بكاملها بفعل النظام المكتسب، (McLaughlin, 1987: 24).

من الواضح جداً مما ورد أعلاه أن المراقب لا يعمل في كل الأوقات. فعندما يكون التركيز على الشكل أهم للمتعلم، وهو على معرفة بالقاعدة النحوية التي يحتاجها فإنه، عند توافر الوقت الكافي، قد يستفيد من المراقب اللغوي ليهذب بشكل واع المخرجات اللغوية التي يقوم على إنتاجها النظام المكتسب. ولكن من المؤكد أن ضغوط ومتطلبات التخاطب الفعلي في اللغة الثانية قليلاً ما تسمح بتحقيق مثل هذه المراقبة. ولقد تعرضت فرضية المراقب اللغوي لكراشن للنقد لهذا السبب، وأيضاً لأن محاولات اختبار ما تنبأت به لم تكن ناجحة، كما نجد في الدراسات التي تقارن بين المتعلمين عندما يعطون وقتاً أكبر (Hulstijn and Hulstijn, 1984)، أو الدراسات التي يطلب فيها من المتعلمين التركيز على الشكل النحوي (Houck et al., 1978; Krashen and Scarella, 1978)، أو الدراسات التي تحاول معرفة ما إذا كان المتعلمون الذين يتمكنون من شرح القواعد هم أفضل أداء من المتعلمين الذين لا يتمكنون من ذلك (Hulstijn and Hulstijn, 1984).

استخدم كراشن فرضية المراقب اللغوي لتفسير الفروق الفردية بين المتعلمين. ويرى أنه من الممكن أن نجد مستخدمين مفرطين في استخدام المراقب اللغوي وهؤلاء لا يجبنون ارتكاب الأخطاء ولهذا يدققون باستمرار فيما يقولون في ضوء ما لديهم من مخزون القواعد النظرية. ولهذا يأتي كلام هذا الصنف من المتعلمين متردداً جداً وخالياً من الطلاقة. ونجد في المقابل مستخدمين مقلين للمراقب اللغوي وهؤلاء لا يباليون كثيراً فيما يبدو بالأخطاء التي يقعون فيها، ويهتمون بشكل أكبر بالسرعة والطلاقة. ويعتمد هذا الصنف من المتعلمين بشكل مطلق على النظام المكتسب ولا يبدون قادرين أو راغبين في التطبيق الواعي لأي شيء مما تعلموه على مخرجاتهم اللغوية. وبين المترلّتين يقع المستخدمون "المثاليون" المفترضون للمراقب اللغوي، وهؤلاء هم الذين يستخدمونه في المواقف الملائمة، أي عندما لا يؤثر ذلك على الاتصال.

المشكلة مع مثل هذه المزاعم، على الرغم مما قد تحمله من جاذبية بديهية، أنها غير قابلة للاختبار تجريبياً في الوقت الحاضر: فكيف لنا أن نعرف متى يكون المتعلم يطبق قاعدة ما بشكل واع ومتى لا يكون كذلك، أو بعبارة أخرى كيف لنا أن نعرف ما إذا كانت القاعدة المطبقة صادرة عن النظام المكتسب أم النظام المتعلم؟

٢، ٣، ٤، ٣ فرضية التدرج الطبيعي

"إننا نكتسب قواعد اللغة وفق تدرج يمكن التنبؤ به، فبعض القواعد يميل إلى الظهور مبكراً وبعضها الآخر يميل إلى الظهور متأخراً. ولا يتحدد التدرج بشكله الكامل فيما يبدو من خلال البساطة الشكلية فهناك ما يثبت أنه مستقل عن ذلك التدرج الذي تدرس به القواعد اللغوية في فصول اللغة" (Krashen, 1985: 1).

من الواضح أن هناك شيئاً من الحقيقة في هذه المقولة ومع هذا فقد تعرضت للنقد بسبب قوتها الزائدة. فهي تتجاهل حالات مؤكدة من النقل اللغوي، أو من التنوعات الفردية. ولا تعاني مثل هذه الحالات من التجاهل فقط، بل إنه لا يوجد لها مكان في نظرية كراشن. كما تعرضت لفرضية كراشن في التدرج الطبيعي Natural Order Hypothesis للنقد لاعتمادها الشبه مطلق على دراسات اكتساب الوحدات الصرفية النحوية مع ما عرف عنها من إشكالات منهجية، والتي إنما تعكس على أية حال دقة الناتج اللغوي وليس تسلسل الاكتساب.

لا شك أن الصيغة المخففة من فرضية التدرج الطبيعي لها ما يؤيدها من الشواهد التجريبية في تعلم اللغة الثانية من النوع الذي قمنا باستعراضه في الجزء (٢، ٣، ٢) والجزء (٢، ٣، ٣)، ولكن كراشن لا يقدم لنا سوى القليل مما يعيننا على فهم أسباب ذلك التدرج.

٢، ٣، ٤، ٤ فرضية المدخلات

ترتبط فرضية المدخلات Input Hypothesis بفرضية التدرج الطبيعي من جهة زعمها بأن التقدم في مسارنا التطوري يتم نتيجة لما نستقبله من مدخلات مفهومة comprehensible input. ونعني بالمدخلات المفهومة مدخلات اللغة الثانية التي تلي مباشرة مستوى الكفاية الحالي للمتعلم من حيث درجة صعوبتها التركيبية. فإذا كان مستوى كفاية المتعلم الحالي هو (i) فإن المدخلات المفهومة حينئذ هي (i+1)، أي الدرجة التالية في التدرج التطوري للغة. أما المدخلات التي تكون شديدة السهولة (كأن تكون مكتسبة من قبل) أو التي تكون شديدة الصعوبة (كأن تكون من مستوى (i+2/3/4/...)) فإنها لن تكون مفيدة للاكتساب. ويرى كراشن أن فرضية المدخلات تعد عنصراً جوهرياً في نموذج النظرية لاكتساب اللغة الثانية، يقول:

(أ) الكلام هو نتيجة للاكتساب وليس سبباً له. ولا يمكن تدريس الكلام مباشرة ولكنه يظهر بنفسه نتيجة لبناء الكفاية من خلال المدخلات المفهومة.

(ب) إذا كانت المدخلات مفهومة، وكان هناك ما يكفي منها، فإن القواعد اللازمة حينئذ ستتوافر تلقائياً. ولا يحتاج معلم اللغة لأن يحاول قصداً تدريس التركيب التالي في مسار التدرج الطبيعي لأن ذلك سيتوافر بالقدر الصحيح تماماً وسيراجع تلقائياً متى ما تلقى المتعلم القدر الكافي من المدخلات المفهومة. (Krashen, 1985: 2).

وقد تعرضت فرضية المدخلات المفهومة لكراشن للنقد المتكرر من جهة كونها غامضة وغير دقيقة، إذ كيف يمكننا تحديد المستوى (i) والمستوى (i+1)؟ فليس هناك في أي مكان مما قاله كراشن ما يوضح هذه النقطة الهامة. يضاف إلى ذلك أن زعم كراشن دائري نوعاً ما، فالإكتساب يحدث عندما يتلقى المتعلم مدخلات مفهومة، والمدخلات المفهومة يزعم توافرها عندما يحدث الإكتساب. فالتحقق من النظرية يصبح مستحيلاً في ظل عدم تقديم تعريف قابل للاختبار بشكل مستقل لماهية المكونات الفعلية للمدخلات المفهومة ومن ثم للكيفية التي قد ترتبط بها مع الإكتساب. كما أن النظرية أهملت بالفعل تحديد العمليات الداخلية لأداة اكتساب اللغة Language Acquisition Device حيث يتم الإكتساب فعلاً، وبقي هذا الجانب بكامله عبارة عن صندوق أسود مجهول المحتوى.

٢، ٣، ٤، ٥ فرضية الراشح الوجداني

يعتقد كراشن كما رأينا منذ قليل أن المتعلمين بحاجة إلى تلقي مدخلات مفهومة لكي يأخذ اكتساب اللغة مكانه. ولكن هذا لا يكفي، فالمتعلمون بحاجة إلى استقبال المدخلات كما هي. وهنا يأتي دور ما يسمى بالراشح الوجداني Affective Filter الذي يفترض أنه يحدد مدى تقبل المتعلم للمدخلات المفهومة.

تؤسس فرضية الراشح الوجداني العلاقة بين العوامل الوجدانية وعملية اكتساب اللغة الثانية من خلال افتراض أن المكتسبين يتفاوتون في مدى صلابة راشحاتهم الوجدانية أو مستواها. فأولئك الذين تكون مشاعرهم تجاه اللغة الثانية غير ملائمة لاكتسابها سيميلون إلى البحث عن

مدخلات أقل، وسيكون لديهم أيضاً راشحاً وجدانياً أعلى أو أصلب. كما أنهم حتى عند فهمهم للفحوى اللغوية للمدخلات فإنها لن تصل إلى ذلك الجزء من الدماغ المسؤول عن اكتساب اللغة، أو إلى جهاز اكتساب اللغة. أما الأشخاص الذين يتمتعون بمشاعر أكثر ملاءمة لاكتساب اللغة الثانية فإنهم سيبحثون عن مدخلات لغوية أكثر وسيحرزونها، وسيكون لديهم أيضاً راشحاً أخفض أو أضعف من سابقهم. إنهم سيكونون أكثر انفتاحاً أمام المدخلات اللغوية وستصل لديهم إلى أعماق أبعد. (Krashen, 1982: 32).

وعلى الرغم من أن الباحثين ومدرسي اللغة يتفوقون على أن العوامل الوجدانية تلعب دوراً هاماً في اكتساب اللغة الثانية، إلا أن فرضية الراشح الوجداني لدى كراشن تظل غامضة ونظرية. فهناك، على سبيل المثال، كثير من المراهقين الخجولين الذين يعانون من قلة الثقة بالنفس ومن ثم يفترض أن يكون لديهم راشحاً عالياً، فهل هؤلاء كلهم إذن متعلمو لغة سيئون؟ وهل كل الراشدين الذين يتمتعون بالانطلاق والثقة (والذين يمتلكون راشحاً منخفضاً) يعدون متعلمين جيدين للغة؟ الواضح أن الأمر ليس كذلك. أضف إلى ذلك أننا لا نعرف كيف يعمل الراشح الوجداني. فكل هذه القضايا تظل غامضة وغير مفهومة.

والخلاصة أننا تناولنا في هذا العرض الموجز الآراء النقدية الموجهة إلى فرضيات كراشن الخمس وإلى مجمل نموذج النظرية، وهي آراء كانت متداولة منذ قيام كراشن بطرح أفكاره أول مرة تقريباً. ومع كل هذا فإنه يظل من الثابت أن أفكار كراشن كانت عميقة الأثر في تشكيل العديد من البرامج والمشاريع البحثية مما يعني إسهامها الكبير في تطوير فهمنا لاكتساب اللغة الثانية. ويتمثل الضعف الرئيسي العام لدى كراشن في تقديمه لما هو مجرد فرضيات لم تختبر بعد في هيئة نموذج نظري شامل وثابت تجريبياً. إذن فقد استخدم كراشن فرضياته قبل الأوان على أنها أساس لاستنباط المضامين التعليمية.

٢، ٣، ٥ نموذج التهجين والمثاقفة لشومان

ظهرت في السبعينيات نماذج أخرى محاولة كغيرها التنظير لنتائج اكتساب اللغة الثانية. وستناول هنا باختصار شديد واحداً من هذه النماذج لكونه ينظر إلى اكتساب اللغة الثانية من زاوية مختلفة تماماً، ويعد أيضاً من النماذج التي ظلت مؤثرة عبر العقدين التاليين.

طرح شومان نموذج التهجين والمثاقفة pidginization/acclturation model لأول مرة في أواخر السبعينيات (Schumann, 1978a, 1978b, 1978c) إذ لاحظ في ضوء الدراسات الطبيعية على المتعلمين خارج الفصول أن اللغة البينية المبكرة لدى هؤلاء تشبه اللغات المهجينة pidgin languages (وهي لغات مبسطة لأغراض التجارة ليس لها متحدثون أصليون، انظر: سيبا (Sebba, 1997))، وتحمل سمات خاصة من مثل ترتيب الكلمات الثابت والخلو من الزوائد الصرفية. وقد شُبه اكتساب اللغة الثانية بتشكيل اللغات المهجينة، وربطت عملية الاكتساب بدرجة المثاقفة لدى المتعلمين، إذ كلما شعر المتعلمون بأنهم أقرب إلى مجتمع المتكلمين باللغة الهدف كلما كانوا أكثر مثاقفة وأكثر نجاحاً في تعلم اللغة الثانية. وكلما زاد شعورهم بالبعد عن ذلك المجتمع كلما بقيت لغتهم أكثر شبيهاً باللغات المهجينة.

وقد كان هذا النموذج مؤثراً من جهة إفساحه المجال لتوجهات بحثية بديلة تضاهي اكتساب اللغة الثانية بعمليات التهجين piganization والمزج creolization، ومن جهة دفعه بالعوامل الاجتماعية النفسية ودورها في اكتساب اللغة الثانية إلى الواجهة. وقد بقيت أطروحات شومان لفترة طويلة الأكثر طموحاً نظرياً من بين المعالجات التي تتناول اكتساب اللغة الثانية من منطلقات لغوية اجتماعية. وسنعود في الفصل الثامن إلى هذا النموذج بتفصيل أكبر، ونعيد تقييمه في ضوء الاتجاهات الاجتماعية الأحدث.

٤,٢ الثمانينيات

لن نقوم هنا بمراجعة هذه الفترة بشكل مفصل إذ سنكسر ما تبقى من هذا الكتاب لعرض المذاهب المختلفة والأعمال التجريبية المرتبطة بها التي أفرزتها الثمانينات والتسعينيات. وسنقدم في هذا الجزء عرضاً مختصراً للبرامج البحثية القائمة التي نشأت بتأثير التطورات الرئيسية التي شهدتها مرحلة السبعينات.

منذ منتصف الثمانينات لم يعد حقل الأبحاث المتعلقة بتعليم اللغة الثانية تابعاً للمتطلبات العملية المباشرة الخاصة بتخطيط المنهج وتعليم اللغة، ولكنه على العكس من ذلك تحول إلى مجال بحثي أكثر نضجاً وأكثر استقلالاً، مشتملاً على عدد من البرامج البحثية الضخمة ذات المنهجيات

والمنطلقات النظرية الخاصة. ومع هذا فإن روابط هذا الحقل مع الحقول المعرفية الأخرى ذات العلاقة لم تختف إطلافاً، وسنرى عبر هذا الكتاب الكثير من الروابط الجديدة التي أخذت في الظهور. فما زال الاعتماد على أبحاث تراكيب اللغة واستخداماتها قائماً، وكذلك الشأن بالنسبة للأبحاث في ميدان التنوع والتطور اللغوي. كما ظهرت ارتباطات جديدة مع العلوم المعرفية cognitive science كما نجد في دراسات نمو الطلاقة development of fluency ودور الوعي consciousness، وكذلك مع علم النفس العصبي neuropsychology كما في النموذج الارتباطي connectionist model وقالبية الدماغ modularity of the brain، وأيضاً مع الأطر الاجتماعية الثقافية كما في نظرية فايغوتسكي في التعلم Vygotskian learning theory، مما أسهم بفاعلية في إغناء معارفنا بالجوانب العديدة لاكتساب اللغة الثانية. ولكن البرنامج البحثي لاكتساب اللغة الثانية استمر في تركيزه على عدد من القضايا الأساسية التي أفرزتها السبعينيات، والتي تشمل:

١- دور الآليات الداخلية

أ- خصوصيات اللغة: ما مدى التشابه بين عمليات اكتساب اللغة الأولى والثانية، وما مدى إسهام الآليات اللغوية القابلة للتنشيط في هذا التشابه؟ وإذا كانت الآليات الخاصة باللغة ذات أهمية فما هي الطريقة المثلى لنمذجتها؟ وما علاقة مفهوم النحو الكلي الراهن لتشومسكي باكتساب اللغة؟

ب- الجانب المعرفي: ما هي أوجه الشبه بين تعلم اللغة الثانية ومعالجتها وتعلم ومعالجة أي مهارة معقدة أخرى؟

٢- دور اللغة الأم:

من الواضح أن المؤثرات العبر - لغوية من اللغة الأولى أو اللغات الأخرى تتدخل في اكتساب اللغة الثانية، ولكن من الواضح أيضاً أن مثل هذا النقل اللغوي يعد انتقائياً حيث تنتقل بعض خصائص اللغة الأولى دون الأخرى. وما زال العمل لفهم ظاهرة النقل اللغوي على نحو أفضل يعد من الجوانب الهامة للبرنامج البحثي الحاضر.

٣- دور العوامل النفسية:

كيف تؤثر الخصائص الفردية للمتعلمين كالدافعية، والشخصية، والاستعداد اللغوي. إلخ في عملية التعلم؟

٤- دور العوامل الاجتماعية والبيئية:

ما مدى التشابه بين تعلم اللغة الثانية وتشكل اللغات المهجنة pidgins والمزيج creoles؟ ما طبيعة العلاقة بين مجمل عملية التفاعل الاجتماعي لمتعلم اللغة الثانية بعملية تعلم اللغة؟

سننتقل الآن إلى النظر في الكيفية التي عولجت بها هذه القضايا في عدد من الاتجاهات النظرية الراهنة في مجال تعلم اللغة الثانية، مبتدئين الفصل الثالث بالمحاولات القائمة على علم اللغة والتي ترمي إلى رسم معالم مكونات "الصندوق الأسود" لأداة اكتساب اللغة والذي تُرك بشكل كبير دون استكشاف في أطروحات كراشن السابقة.

^١ تستخدم علامة النجمة asterisk تقليدياً في اللغويات للإشارة إلى عدم صحة الجملة.
^٢ لا تحمل الأعمار المشار إليها هنا سوى دلالة تقريبية فقط وإلا فإن الأطفال يختلفون فيما بينهم اختلافات جمة فيما يتعلق بالبدائية العمرية لكل مرحلة من المراحل أو فيما يتعلق بسرعة انتقالهم من مرحلة لأخرى. ومع هذا فإن كل الأطفال يمرون عادة بتلك المراحل المشار إليها.
^٣ من المهم أن نلاحظ أن جزءاً كبيراً من صيغ الفعل الماضي الشائعة في بيئة الطفل اللغوية هي أفعال غير قياسية. فأفعال مثل (give, run, do, come, sit, sleep, fall, find, eat, hit, break) تشكل على سبيل المثال جزءاً كبيراً من مفردات الأطفال المبكرة ومن الأفعال التي عادة ما يستخدمها الراشدون في تعاملهم مع الأطفال.

^٤ الدراسة الطولية longitudinal هي التي تتناول مجموعة من المدروسين (صغيرة عادة) تتبعهم على مدى فترة معينة من الزمن. أما الدراسة العرضية cross-sectional فتختبر مجموعة من المدروسين (كبيرة عادة) عن نقطة زمنية معينة. وفي إطار دراسات النمو developmental studies تتناول الدراسات العرضية عينات تمثل الفئات المدروسة من مختلف المستويات لمقارنة أدائهم واستنتاج مدى نموهم في ضوء تفاوت الأداء من مستوى لآخر.

ولكل من هذين النوعين من الدراسة إيجابياته وسلبياته، وهما يستخدمان بكثرة في أبحاث اكتساب اللغة الثانية.

° تقيس دراسات الوحدات الصرفية morpheme studies مدى دقة الأشخاص المدروسين في إنتاج الوحدات الصرفية النحوية المحددة في الدراسة. ويقال بأن الشخص اكتسب وحدة صرفية ما إذا طبقها بشكل صحيح في ٩٠٪ على الأقل من المواضع التي تستوجب ذلك (كأن يستخدم الوحدة الصرفية الدالة على الجمع (-s) في ٩٠٪ على الأقل من الحالات التي تتطلب استخدام صيغة الجمع). ويظهر من هذا أن الباحثين هنا يساوون بين دقة الأداء والاكْتساب، وهو ما كان سبباً في انتقادهم.

٦ للاطلاع على نبذة مفيدة وشاملة عن النقد الموجه لأعمال كراشن انظر ماكلافلن

(Mclaughlin, 1987: 19-58).