

## تعلم اللغة الثانية مفاهيم وقضايا رئيسية

### ١، ١ تمهيد

يقدم هذا الفصل التمهيدي تعريفاً بالمفاهيم والقضايا الرئيسية التي سنعاد تناولها عبر هذا الكتاب عند مناقشتنا لكل نظرية من نظريات تعلم اللغة الثانية. وسنطرح هنا تعريفات مبدئية لجملة من المصطلحات الرئيسية كما سنحاول تزويد القارئ بالآليات اللازمة لمقارنة الأهداف والمزاعم في نظريات معينة مع بعضها البعض. كما سنقدم أيضاً ملخصاً للقضايا الرئيسية مشيرين إلى المواضيع التي ستعالج فيها لاحقاً بالتفصيل من هذا الكتاب. وهذه هي الموضوعات التي سيتم تناولها في هذا الجزء:

٢ ، ١ ما هي مقومات التفسير العلمي الجيد أو النظرية الجيدة.

٣ ، ١ آراء حول طبيعة اللغة.

٤ ، ١ آراء حول عملية تعلم اللغة.

٥ ، ١ آراء حول متعلم اللغة.

٦ ، ١ العلاقة بين نظرية تعلم اللغة والممارسات الاجتماعية.

ولكن لا بد لنا أولاً من طرح تعريف أولي للمفهوم الأكثر أساسية لدينا وهو: "تعلم اللغة الثانية". وسنعرّفه هنا على نحو موسع بحيث يشمل تعلم أي لغة من اللغات وبأي قدر كان شريطة أن يأتي تعلم اللغة الثانية في وقت متأخر عن اكتساب اللغة الأولى. (لن نتعرض في هذا

الكتاب للتعلم المتزامن للغتين في سن مبكر فذلك موضوع مستقل له متخصصوه وأدبياته، انظر على سبيل المثال الأجزاء ذات العلاقة عند هامرز وبلانك (Hamers and Blanc, 1989)، ورومين (Romaine, 1995).

وعليه فإن "اللغات الثانية" تعني بالنسبة لنا أي لغة أخرى غير اللغة الأولى أو اللغة الأم للمتعلم. فهي تشمل اللغات ذات الاستخدام الاتصالي الواسع داخل الإقليم أو المجتمع المحلي [الذي يحدث فيه التعلم] (مثل اللغة المستخدمة في مكان العمل أو وسائل الإعلام)، وكذلك اللغات الأجنبية الفعلية التي لا يوجد لها استخدامات محلية مباشرة أو متحدثين محليين. فقد يشير مصطلح اللغة الثانية بالفعل وبشكل حري في إلى اللغة الثانية التي يتناولها المعلم، وربما يشير إلى الثالثة أو الرابعة أو الخامسة إلخ. كما أننا نعتقد بإمكانية إدخال اللغات الأجنبية في مفهومنا العام لمسمى "لغات ثانية" لأننا ننظر إلى عمليات التعلم التحتية على أنها متماثلة في جوهرها سواء في اللغات التي لها وجود محلي أو اللغات المهدف الأكثر بعداً على الرغم من اختلاف أهداف التعلم وظروفه. يضاف إلى ذلك أننا مهتمون بكافة أنواع التعلم سواء كان منهجياً يمارس بانتظام وفق خطة مدروسة (كما في فصول تعليم اللغة)، أم تلقائياً غير منهجي (كما يحدث في حالات التقاط اللغة الجديدة من خلال التفاعل الاجتماعي). ويقترح بعض الباحثين في حقل اللغة الثانية تفريقاً جوهرياً بين التعلم المنهجي الواعي والاكساب غير المنهجي العفوي. وقد أدى هذا التمييز إلى الكثير من الانتقادات عندما طرح في صورته القوية على يد ستيفن كراشن (Stephen Krashen, 1981)، وما زال يحظى بالمؤيدين المتحمسين وبالمعارضين أيضاً، انظر مثلاً زوبل (Zobl, 1995)، وربنسون (Robinson, 1997). وفي اعتقادنا أنه من الصعب الاحتفاظ بهذا التفريق بانتظام في إطار ما نقوم به هنا من مراجعة واسعة لحقل تعلم اللغة الثانية، ولهذا فسنعوم باستخدام كلا المصطلحين بالتبادل ما لم يتم تحديد معنى دون آخر.

## ٢، ١ ما هي مقومات النظرية الجيدة؟

تعلم اللغة الثانية ظاهرة بالغة التعقيد، ومع أن هناك ملايين البشر ممن لهم تجربة في تعلم اللغة الثانية وممن لهم فهم عملي جيد للأنشطة التي أعانتهم على التعلم (أو ربما أعانتهم عنه)،

إلا أنه من الواضح أن هذه التجربة الشخصية وما تقود إليه من استنتاجات بديهية بشأن التعلم لا تكفي لمساعدتنا على الفهم الكامل للكيفية التي تتم بها عملية التعلم. إننا نعرف بداية أن الناس لا يستطيعون أن يعطونا وصفاً موثقاً للقواعد التي استوعبوها بشكل أو بآخر، ولا للآليات الداخلية التي قامت بالمعالجة والتخزين والاسترجاع لكم كبير من جوانب تلك اللغة الجديدة. إننا بحاجة إلى فهم أكبر لتعلم اللغة الثانية لسببين رئيسين هما:

١. أن المعرفة المتقدمة في هذا الحقل تحديداً تعد مثيرة في حد ذاتها، وقادرة على الإسهام في بلورة فهم أكثر شمولاً لطبيعة اللغة وطبيعة التعلم الإنساني والاتصال العبر ثقافي ومن ثم حول العقل البشري ذاته وكذلك الكيفية التي تتفاعل بها كل هذه العناصر وتؤثر بها في بعضها البعض.

٢. هذه المعرفة ستكون مفيدة لأننا حين نصبح أقدر على تفسير عملية التعلم وأقدر على فهم أسباب النجاح أو الفشل في تعلم اللغة الثانية، فإن ذلك سيكون بمثابة مكافأة للملايين من أساتذة اللغة ولعشرات الملايين من الطلبة وغيرهم من دارسي اللغات الأجنبية الذين يبذلون جهوداً مضيئة في هذا السبيل.

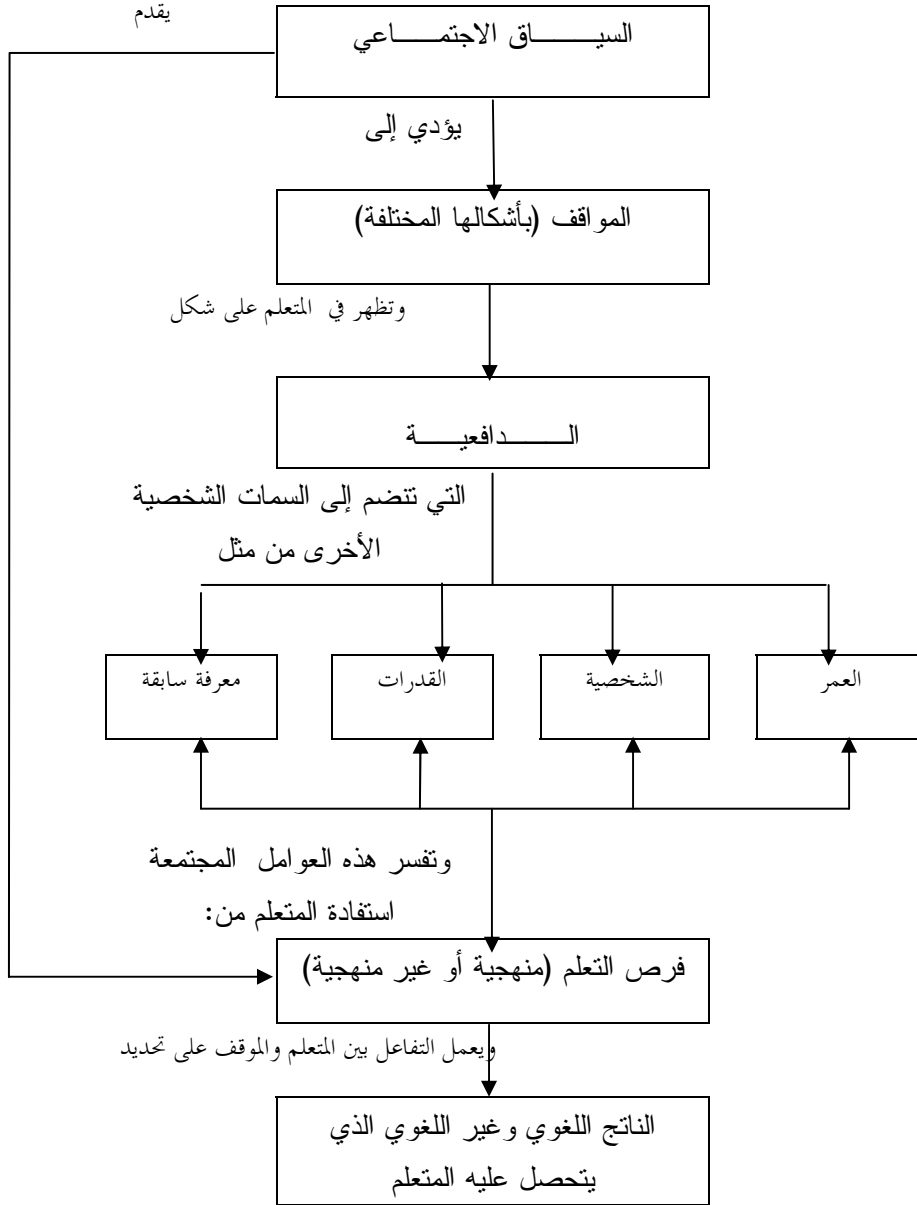
ولكننا لا نستطيع البحث عن فهم أفضل لتعلم اللغة الثانية وبطريقة منظمة ومنتجة ما لم يكن لدينا شكل من أشكال النظرية تتولى توجيه جهودنا. ( ومن الأولى أن تؤخذ كلمة "نظريات" في عنوان كتابنا على أنها تعني مجموعات أو عوائل من النظريات المترابطة في تعلم اللغة الثانية). وتماشياً مع أهدافنا فسنعرف النظرية بأنها مجموعة من المقولات المجردة نوعاً ما والمتعلقة بالوحدات الهامة داخل الظاهرة المدروسة، والعلاقات الموجودة بينها، والعمليات التي تؤدي إلى التغيير. ومن هنا فالنظرية لا ترمي إلى مجرد الوصف بل إلى الشرح. وقد تكون النظريات أولية embryonic محدودة المجال وقد تكون أكثر تفصيلاً ووضوحاً وشمولاً. (قد نجد من نظريات تعلم اللغة الثانية ما يقتصر على تناول مرحلة أو فترة معينة في التعلم، أو على جوانب فرعية معينة في اللغة، وقد نجد نظريات تقترح آليات تعلم أكثر عمومية فيما تغطيه من مجالات). والنظريات الهامة عبارة عن عمل جماعي يتشكل عبر عملية من البحث المنظم systematic enquiry تتضمن تقييم مزاعم النظرية في

ضوء الشواهد والمعطيات. وقد تتأتى النظرية عبر عملية اختبار الفرضيات *hypothesis testing* بواسطة التجريب المنضبط، أو عبر إجراءات تصطنع منهج الأحياء البيئية حيث يتم تحليل المادة العلمية الطبيعية وتفسيرها، انظر برومفيت وميتشل (Brumfit and Mitchell, 1990) للاطلاع على مناقشة وإيضاح أكثر شمولاً للمنهجيات النظرية). والخلاصة أن عملية البناء النظري تعد عملية انعكاسية reflexive حيث تؤدي التطورات الجديدة في النظرية إلى الحاجة إلى جمع معلومات جديدة واستكشاف ظواهر ونماذج مختلفة في عالم من الحقائق والمعطيات يبدو لا نهائي. أما المعطيات الحيرة والنماذج التي تفشل في الانضواء تحت النظرية فتقود بدورها إلى مريثات نظرية جديدة.

ولتجسيد هذه الأفكار أكثر نسوق مثلاً لنظرية أو "نموذجاً" لتعلم اللغة الثانية من خلال الشكل (١، ١) المأخوذ من سبولسكي (Spolsky, 1989: 28). وبحسب وصف صاحب المقترح فإنه يمثل "نموذجاً عاماً لتعلم اللغة الثانية" (Spolsky, 1989: 14). ويحتزن هذا النموذج الآراء النظرية لهذا الباحث حول مجمل العلاقة بين العوامل السياقية contextual factors، وفروق المتعلمين الفردية، وفرص التعلم، وحصيلة التعلم، ومن هنا فهو نموذج طموح نظراً لاتساع الظواهر التي يحاول تفسيرها. وتشير المستطيلات في الشكل التوضيحي إلى العوامل (أو المتغيرات) التي يعتقد الباحث أنها أكثر أهمية في التعلم، أي حينما يكون بمقدورها أن تؤدي إلى نجاح أو فشل التعلم. وتشير الأسهم التي تربط بين المستطيلات إلى اتجاه التأثير. ويصاحب الشكل شرح مسهب لمحتويات الصناديق المختلفة حيث تحتوي على مجموعات من الوضعيات المتشابهة (ويبلغ مجموعها ٧٤، انظر (Spolsky, 1989: 16-25)) يتحدد على ضوءها مدى نجاح عملية التعلم. ويلخص ذلك نتائج العديد من الأبحاث التجريبية التي ظهرت في مجال تعلم اللغة وفقاً لتفسير سبولسكي لها.

والآن كيف سنبدأ "بتقييم" هذا النموذج أو أي نموذج آخر، أو إذا شئنا التواضع أكثر، كيف نقرر أن هذا الرأي في تعلم اللغة هو الرأي الذي نطمئن إليه ونرغب في العمل من خلاله؟ سيعتمد هذا إلى حد ما على ما تبيناه من مواقف فلسفية عامة، مثلاً هل نحن مع تفسير التعلم الإنساني الذي ينظر إلى الفروق الفردية على أنها ثابتة نسبياً relatively fixed وأيضاً

## تعلم اللغة الثانية: مفاهيم وقضايا رئيسية



شكل (١،١) نموذج سيولسكي العام لتعلم اللغة الثانية

ذات أثر كبير في التعلم؟ وسيتمدد كذلك على مواطن التركيز الخاصة في اهتماماتنا في مجال تعلم اللغة الثانية. وهذا النموذج يبدو ملائماً تماماً لدراسة المتعلم الفرد ولكنه يطرح القليل نسبياً فيما يتصل مثلاً بالعلاقات الاجتماعية التي ينخرط فيها المتعلمون.

ولكن مهما كان التركيز الخاص لنظرية من النظريات فإننا نتوقع أن تتضمن ما يلي:

١. عبارات واضحة وصريحة عن المجال الذي يفترض أن تغطي النظرية وعن المزايم التي تطرحها.

٢. إجراءات منظمة لإثبات أو نفي النظرية من خلال جمع المعلومات وتفسيرها.

٣. عدم الاقتصار على مجرد وصف ظواهر اللغة الثانية ولكن العمل على شرح أسبابها واقتراح آليات التغيير.

٤. وأخيراً وليس آخراً الاندماج مع النظريات الأخرى في الميدان والمحاولة الجادة لتفسير

البعض على الأقل من الظواهر المتداولة فيما يدور من نقاشات عامة (Long, 1990).

وستطرح الأجزاء المتبقية من هذا الفصل عرضاً أولاً لعدد من هذه الجوانب.

(للاطلاع على مناقشة أشمل لمعايير تقييم النظرية انظر مثلاً ماكلافلن -12: 1987, McLaughlin)

(18)، ولونغ (Long, 1993).

### ١، ٣ آراء في طبيعة اللغة

#### ١، ٣، ١ مستويات اللغة

درج اللغويون على النظر إلى اللغة على أنها نظام اتصالي معقد يجب تحليله إلى عدد من المستويات هي: الصوتية *phonology*، والتراكيب *syntax*، والصرف *morphology*، والدلالة والمعجم *semantics and lexis*، والمستوى البراغماتي *pragmatics*، والخطاب *discourse*. (القراء غير المتأكدين من هذه المصطلحات الوصفية الرئيسية سيجدون ما يحتاجونه من مساعدة في كتب اللغويات التمهيدية مثل كتاب كوك (Cook, 1997). وقد اختلفوا حول مدى استقلالية أو تكامل هذه المستويات؛ فنجد تشومسكي مثلاً يقرر في وقت من الأوقات أن "النحو مستقل بذاته عن الدلالة" (Chomsky, 1957: 17)، بينما نجد الاتجاه الآخر الذي قاده اللغوي البريطاني فيرث Firth

يزعم أنه "لا توجد حدود فاصلة بين المعجم والقواعد بل يعتمد كل منهما على الآخر" (Stubbs, 1996: 36). وعند فحص الاتجاهات النظرية المختلفة في تعليم اللغة الثانية فإننا سننظر أولاً وقبل كل شيء في مستويات اللغة المعتمدة في كل اتجاه ودرجة الأهمية المعطاة لكل منها، (مثلاً هل يبدأ تعلم اللغة بالكلمات أم بالخطاب؟)، وسننظر أيضاً في درجة التكامل أو الانفصال التي تفترضها كل نظرية بالنسبة للمستويات المختلفة. وسنجد عموماً أن السيطرة على التراكيب تعد بشكل ما "مركزية" لتعلم اللغة، وأن معظم النظريات العامة في تعليم اللغة الثانية تحاول أن تفسر التطور في هذا الجانب. أما مستويات اللغة الأخرى فهي تحظى باهتمام متفاوتاً كبيراً، وكثيراً ما يتم تناول بعض الجوانب بطريقة شبه مستقلة على أنها حقول متخصصة، كما هو الشأن في أغلب الأحيان في دراسات تعليم اللغة الثانية عند تناولها للجوانب البراغماتية والتطور المعجمي، (انظر كاسبر (Kasper, 1996) فيما يتعلق بالجانب البراغماتي، وميرا (Meara, 1996a, 1996b) فيما يتعلق المفردات).

### ١، ٣، ٢ الكفاية والأداء

اختلف اللغويون بطرق أخرى كذلك على مدى القرن العشرين حول مواطن التركيز الرئيسي في اهتماماتهم العلمية ودراساتهم. فهل ينبغي التركيز على عينات لغوية حقيقية ومؤكدة تمثل اللغة المستخدمة كما هو الشأن في الدراسات التي تعتمد على تسجيل أحاديث الناس وتحليلها؟ أم أن الاهتمام ينبغي أن يتجه إلى الكشف النظري عن المبادئ والقواعد التحتية التي تحكم السلوك اللغوي بكل ما فيه من قدرة على التنوع اللامحدود؟ وقد اتجه اللغوي نعم تشومسكي كما هو معروف إلى القول بأن مهمة اللغويات النظرية تتمثل في دراسة وتشخيص الكفاية اللغوية *competence* التحتية وليس الأداء *performance* كما تمثله عينات الأداء الفعلي على ألسنة الناس (Chomsky, 1965). ويشير مصطلح الكفاية عند تشومسكي إلى الصورة المجردة المستترة من المعرفة اللغوية القابعة في رؤوسنا، وما لها من قدرة على ابتكار وفهم الإنتاج اللغوي الجديد في لغة من اللغات. وقد أثر هذا الرأي، كما سنرى لاحقاً، في كثير من البحوث اللغوية في ميدان تعليم اللغة الثانية.

ولكن دراسة الكفاية بالنسبة للغويين الملتزمين بهذه النظرة للغة أمر لا يخلو من مصاعب. فهناك اعتقاد بأن بيانات الأداء اللغوي ليست سوى انعكاس منقوص للكفاية، وذلك عائد في جانب منه إلى تعقيدات المعالجة المتعلقة بالكلام أو غيره من أشكال الإنتاج اللغوي، والتي تؤدي إلى الخطأ وزلات اللسان. وأهم من هذا هو وجود اعتقاد بأن الابتكار اللامحدود *infinite creativity* للنظام التحتي للغة لا يمكن أبداً - من حيث المبدأ - تمثيله بشكل واف عبر عينات إنتاجية محدودة (Chomsky, 1965: 18). وإذا شئنا الدقة فإن كثيراً من دارسي الكفاية اللغوية يعتقدون أنه لا يوصل إليها إلا بطريق غير مباشر وتحت ظروف منضبطة، كما في اختبارات الحكم على الصحة النحوية *grammaticality judgment tests* (أي في الحالات التي يطرح فيها على متكلمي اللغة عينات من الحمل الموافقة أو المخالفة للقواعد المقترحة للكفاية التحتية ويطلب منهم الحكم فيما إذا كانت نحوية أم لا (Sorace, 1996)).

ولكن هذا الفصل بين الكفاية والأداء لم يحظ أبداً بالقبول من جميع اللغويين حيث يأخذ اللغويون البريطانيون المتابعون لفيرث وهاليداي Halliday بنموذج مختلف تماماً لا يشتمل على هذا التمييز بين الكفاية والأداء. ينقل ستبز عن فيرث في مراجعة حديثه لهذا النهج وصفه لهذه الثنائية بأنها "مصدر إزعاج لا لزوم له البتة"، (Firth, 1957: 2n)، مذكوراً في (Stubbs, 1996: 44). ويرى أن الخيار الوحيد للغويين هو دراسة اللغة كما هي في الاستخدام، وأنه ليس هناك تعارض بين اللغة بوصفها نظاماً وما يلحظ من أمثلة السلوك اللغوي، إذ الفرق الوحيد هو في المنظور.

ولا يمكن بالطبع أن يستشف نظام اللغة المجرد عبر عينات صغيرة من النصوص الواقعية، إلا بقدر استنباط الطبيعة المناخية لمنطقة جغرافية ما من العالم على أساس الطقس السائد لهذا اليوم (هذا التشبيه يعود إلى هاليداي - انظر (Stubbs, 1996: 44-45)). لقد أدى ظهور اللغويات النصوية *corpus linguistics* التي تعنى بجمع كم كبير من العينات الضخمة المحتوية على ملايين الكلمات المستخدمة في نصوص حية وتخزينها حاسوبياً وتحليلها باستخدام أنواع متعددة من البرمجيات التي لا تتوقف عن التطور، إلى إنعاش التأليف في حقل "النحو القائم على الملاحظة" *observation - based grammar* (Arts, 1991) من النوع التكاملي المفضل لدى اللغويات الفيرثية. "فالعمل مع العينات النصية الضخمة يتيح طرقاً جديدة لتناول العلاقة بين



المعطيات والنظرية وذلك من خلال الكشف عن كيفية إمكان تأسيس النظرية على مادة نصية متاحة للجميع" (Stubbs, 1996: 46)، ونضرب مثلاً لذلك بالأعمال الإنجليزية القائمة على العينات النصية الضخمة التي قام بها فريق COBUILD بإشراف جون سنكلير John Sinclair التي تزعم الكشف عن "نماذج لغوية لا يرقى إليها الشك"، (Sinclair, 1991: xvii)، مقدمة بذلك رؤى جديدة للعلاقة المتبادلة بين المعجم والنحو.

فلكي نفهم التوجهات النظرية المعاصرة في حقل تعلم اللغة الثانية إذن فإننا بحاجة إلى مراعاة مدى الأخذ بالتمييز بين الكفاية والأداء. وسيكون لهذه الناحية نتائج هامة فيما يتعلق بطبيعة المنهجيات البحثية المرتبطة بالمواقف النظرية المختلفة، مثل مدى اهتمام هذه النظريات بالمكانز النصوصية التي تضم عينات من الإنتاج اللغوي الطبيعي للمتعلم، أو مدى اعتمادها على فحص أكثر ضبطاً وتركيزاً – ولكن أقل مباشرة – للمعرفة الداخلية لدى المتعلم. كما يرتبط رأي المنظرين في العلاقة بين الكفاية والأداء بقوة ولأسباب واضحة برأيهم في عملية تعلم اللغة نفسها، خاصة بنظرهم إلى الطريقة التي يمكن أن يسهم بها استخدام اللغة (أي التكلم بها أو كتابتها) في تعلم اللغة (أي في تطوير كفاية نحوية أو معجمية فيها).

## ١، ٤ عملية تعلم اللغة

### ١، ٤، ١ الطبيعة والتدريب

انطبعت النقاشات حول عمليات تعلم اللغة الثانية على الدوام بطابع الجدال حول القضايا الجوهرية في التعلم الإنساني بشكل أعم. وتمثل قضية الطبيعة مقابل التدريب *nature - nurture* واحدة من هذه القضايا. فما مقدار التعلم الإنساني المتحصل نتيجة للاستعداد الفطري، أي نتيجة شكل من أشكال البناء الجيني المسبق، وما مقدار التعلم الذي يتحصل من الخبرات الاجتماعية والثقافية التي تؤثر بنا خلال رحلة النمو؟ لعل أبرز ما شهدته القرن العشرين من خلاف حول هذه القضية، من زاوية تعلم اللغة الأولى، هو ذلك الجدال بين عالم النفس السلوكي بي إف سكينر B. F. Skinner واللغوي تشومسكي. فقد حاول سكينر أن يثبت أن اللغة وبكل ما تحتويه من مكونات رئيسية يمكن أن تتعلم – بل إنها في الواقع كذلك – بنفس الآليات التي يراها مسؤولة عن أنماط التعلم

الأخرى. ( تشير كلمة آليات عند سكنر إلى عدد من المفاهيم المقررة في نظرية التعلم السلوكي في إطارها العام والتي تتمثل بشكل رئيسي في التسجيل والحفظ لأنماط السلوك التي يواجهها الإنسان في البيئة المحيطة به. ومن هنا فإن اللغة يمكن أن تُتعلم بالاعتماد بشكل رئيسي على تقليد كلام المربيات. وسنناقش تفاصيل وجهة نظر سكنر في الفصل الثاني.

أما تشومسكي فهو يرى دائماً أن اللغة الإنسانية بالغة التعقيد الأمر الذي يستحيل معه تعلمها بتمامها بالاعتماد على ما يطرحه الأبناء أمام الطفل من مادة لغوية مستخدمة. فلا بد إذن من وجود نوع من الاستعداد الفطري يكون مسؤولاً عن تنظيم اللغة الطبيعية على نحو معين دون سواه. فكل اللغات الطبيعية مثلاً تحتوي على أقسام للكلام مثل الاسم والفعل، وكذلك قواعد نحوية تطبق على أقسام الكلام هذه. وهذا هو نمط المعلومات الذي يشك تشومسكي في قدرة الأطفال على اكتشافه دون مقدمات مما يسمونه حولهم من كلام. وعوضاً عن هذا يرى تشومسكي أنه لا بد من وجود أساس فطري معين من المعرفة التجريدية باللغات. ويعرف هذا الأساس من المعرفة حالياً بـ النحو الكلي *Universal Grammar*، (انظر الفصل الثالث لمزيد من التفاصيل).

وفي ضوء أهدافنا هنا يكفي أن نلاحظ أن المتخصصين في لغة الطفل في وقتنا الراهن يقبلون بشكل عام بالفكرة الأساسية لمقولة الاستعداد الفطري لتعلم اللغة مع أنها لا تفسر كافة جوانب النمو اللغوي التي تنتج عن التفاعل بين العوامل الفطرية والعوامل البيئية. وهذا يعني أن الآليات المكتملة، بما فيها الانخراط النشط في استخدام اللغة، لا تقل أهمية في تشكيل الكفاية الاتصالية *communicative competence*، انظر على سبيل المثال فوستر (Foster, 1990).

ولكن كيف يؤثر الجدل حول الطبيعة والتدريب على نظريات تعلم اللغة الثانية؟ إذا كان كل البشر قد وهبوا استعداداً فطرياً خاصاً باللغة فربما يفترض فيهم تبعاً لذلك أن يكونوا قادرين على تعلم كل ما يحتاجون أو يريدون من اللغات متى ما توافر الوقت والظرف والدافعية (التي تعد شروطاً هامة). كما أن الظروف البيئية لتعلم اللغة الثانية من ناحية أخرى تختلف بانتظام عما هي عليه في اللغة الأولى باستثناء الحالات التي يربى فيها الرضيع في بيئات ثنائية اللغة. فهل يفترض بنا أن نهدف إلى إعادة إنتاج الظروف "الطبيعية"، لتعلم اللغة الأولى قدر المستطاع لمتعلمي اللغة

الثانية؟ كان هذا هو الرأي الراجح في السبعينات، ولكنه رأي يتجاهل بعض العوائق الاجتماعية والنفسية الواقعية جداً. وفي العشرين سنة الماضية كان هناك اختبارات فاحصة ودقيقة للعوامل " البيئية " التي تؤثر فيما يبدو في تعلّم اللغة الثانية، وسنعرض بعض هذه العوامل بشيء من التفصيل أدناه في الجزء (١، ٤، ٨)، وستتوسع فيها أكثر في عدد من الفصول التالية (وبخاصة في الفصل السادس والسابع والثامن).

### ١ ، ٤ ، ٢ القالبية

من القضايا الجدلية الأخرى التي تهم دارسي الدماغ البشري نجد تلك المتعلقة بمدى كون الدماغ قالبياً *modular* أم أحادياً *unitary*. أي هل ينبغي علينا أن ننظر إلى الدماغ على أنه عبارة عن وحدة عضوية مرنة و مفردة ذات شبكة عامة واحدة من الإجراءات المتعلقة بالتعلم وتخزين مختلف أنواع المعارف والمهارات؟ أم أنه من الأجدى لنا أن نفهم الدماغ على أنه مجموعة من القوالب *modules* ذات آليات متميزة [يختص كل منها] بنوع من أنواع المعرفة؟ (انظر مثلاً فودر (Foder, 1983)).

وقد وجد الرأي القائل بقالبية الدماغ تأييداً مطرداً من داخل علم اللغة، ولا سيما من خلال الجدل الآخر بين تشومسكي وجين بياجيه Jean Piaget المختص في علم نفس النمو. وقد نشرت هذه الجدالات في كتاب بياتيللي - بالمارينيني (Piatelli-Palmarini, 1980)، وأعيد النظر فيها عدة مرات، ومن الخلاصات الحديثة المفيدة تلك التي قدمها جونسون (Johnson, 1996:6-3). وباختصار يرى بياجيه أن اللغة تعد ببساطة واحدة من تجليات مهارة التمثيل الرمزي الأكثر عمومية، وأنها تكتسب كمرحلة من مراحل النمو المعرفي العام، مما ينفي الحاجة لوجود آلية خاصة لتفسير اكتساب اللغة الأولى. وتمثل رؤية تشومسكي في أن اللغة ليست فقط أعقد من أن تكون قابلة للاكتساب من خلال التعرض البيئي (كما في نقده للسلوكيين) ولكنها أيضاً في غاية التفرد من الناحية التركيبية مما لا يسمح بإمكانية تعلمها بالوسائل المعرفية العامة. فالنحو الكلي إذن يتمتع فطرياً بآلياته المميزة المستقلة الخاصة بالتعلم (والتي يشار إليها بتثبيت المتغيرات *parameter-setting*، انظر الفصل الثالث).

هناك الكثير من اللغويين في الوقت الراهن يؤيدون مفهوم احتواء الدماغ على قالب خاص باللغة. بل ويوجد أيضاً، كما سنرى لاحقاً في هذا الكتاب، من يقول بأن الكفاية اللغوية نفسها قلبية حيث يتم تخزين وتناول الجوانب المختلفة من المعرفة اللغوية بطرق متميزة. ومع هذا فليس هناك إجماع على عدد وطبيعة تلك القوالب، ولا على الكيفية التي ترتبط بها مع الجوانب المعرفية الأخرى.

### ١، ٤، ٣ القلبية وتعلم اللغة الثانية

لقد حظي الدور المحتمل لقالب لغوي فطري متخصص في تعلم اللغة الثانية بالكثير من المناقشات في السنوات الأخيرة. وإذا كان هناك من وجود فعلي لمثل هذه الآليات فسيكون لدينا أربع احتمالات منطقية هي:

- ١ - أن تواصل تلك الآليات عملها أثناء تعلم اللغة الثانية، وأن تجعل تعلم الجوانب الرئيسية فيها ممكناً، وذلك بنفس الطريقة التي تجعلها تعلم اللغة الأولى ممكناً.
- ٢ - أن يتوقف عمل هذه الآليات بعد اكتساب اللغة الأولى في سني الطفولة المبكرة، وهذا يستلزم أن يتم تعلم اللغة الثانية بوسائل مختلفة.
- ٣ - أن لا تعود هذه الآليات قادرة على الفعل المباشر، غير أن تعلم اللغة الأولى يقدم نموذجاً للغة الطبيعية وكيفية عملها يمكن احتداؤه بطريقة ما عند تعلم اللغة الثانية.
- ٤ - أن تظل آليات التعلم المميزة الخاصة باللغة متاحة للاستخدام ولكن بشكل جزئي مما يستدعي الاستعانة بوسائل أخرى مكتملة. (معنى هذا من وجهة نظر النحو الكلي أنه هو نفسه قالي وأن بعض القوالب يظل قابلاً للاستخدام بينما يتوقف بعضها الآخر).

وقد اشتهر الموقف الأول، في صيغته الأساسية، في حقل تعليم اللغة الثانية على يد ستيفن كراشن في فترة السبعينيات، (انظر الفصل الثاني). ومع أن الآراء النظرية التي طرحها كراشن قد تعرضت للنقد إلا أن ذلك لم يؤد بشكل من الأشكال إلى اختفاء فكرة قلبية الدماغ في تفسير تعلم اللغة الثانية. بل على العكس من ذلك انتعش هذا المنظور تحديداً نتيجة للنمو المتواصل لمقترحات تشومسكي المتعلقة بالنحو الكلي (Cook and Newson, 1996). ومن الأمثلة الحديثة

على هذه الوضعية ما نجده عند شاروود سميث (Sharwood Smith, 1994) الذي لا يكتفي بالتأكيد على وجود دور مستمر "لقالب" النحو الكلي في تعلم اللغة الثانية، بل يرى أن تعلم اللغة الثانية ذاته قالي، أي أن هناك مجموعة من آليات التعلم المتميزة تسهم في تعلم جوانب لغوية مختلفة. (وعليه فإن المفردات والجوانب البراغمية مثلاً سيتم تعلمها بواسطة آليات تختلف تماماً عن تلك المسؤولة عن تعلم النحو). وسناقش مثل هذه الآراء المستندة إلى النحو الكلي بشكل أكثر شمولاً في الفصل الثالث.

ومن ناحية أخرى فقد شهد النظر في آليات التعلم العامة التي ربما تكون فاعلة على الأقل في تعلم الراشدين للغة الثانية تطوراً كبيراً أيضاً، وذلك نتيجة لمقترحات من بينها المقترحات الأصلية التي جاء بها ماكلافلن (McLaughlin, 1987: 133-153). فمن الواضح هنا أن أعمال عالم النفس المعرفي جي آر أندرسون J. R. Anderson التي تناول فيها التعلم الإنساني من زاوية معالجة المعلومات information processing قد طبقت على جوانب مختلفة من تعلم اللغة الثانية من قبل عدد من الباحثين (Johnson, 1996; O'malley, and Chamot, 1990; Towell and Hawkins, 1994). وسناقش هذه الأعمال بشكل مفصل في الفصل الرابع، أما هنا فمن المهم أن نشير إلى ما قام به توويل وهاوكتز على الخصوص من محاولة دمج معالجة المعلومات مع النحو الكلي واعتبارهما آليتين متكاملتين يقومان معاً بتنمية الطلاقة في اللغة الثانية وكذلك المعرفة بها.

#### ١، ٤، ٤ الانتظام والتنوع في تعلم اللغة الثانية

عند اختبار الإنتاج اللغوي لمتعلمي اللغة الثانية ومقارنته مع الأنماط النموذجية في اللغة الهدف، فإنه كثيراً ما يرفض باعتباره مليئاً بالأخطاء والأغلاط. وقد درج معلمو اللغة على النظر إلى تلك الأخطاء على أنها ناتجة عن قلة العناية أو عدم التركيز من قبل المتعلم. فلو أن المتعلمين بذلوا جهداً أكبر لجاء كلامهم ممثلاً بكل تأكيد لما تعلموه من قواعد اللغة الهدف. وفي منتصف القرن العشرين وتأثير النظرية السلوكية في التعلم كان كثيراً ما يُنظر إلى الأخطاء على أنها ناشئة عن "العادات السيئة" والتي يمكن انتزاعها لو أن الدارسين قاموا بما يكفي من عمليات الحفظ والتدريب باستخدام نماذج اللغة الهدف.

ومن أكبر الدروس المستفادة من أبحاث العقود الأخيرة، كما سنبين بالتفصيل في الفصل الثاني، أن الإنتاج اللغوي لمتعلم اللغة الثانية على الرغم مما فيه من انحرافات مقارنة مع نماذج اللغة الهدف فإنه لا يفتقر إلى النظام بأي حال من الأحوال. فالأخطاء والأغلاط هنا تسير وفق نمطية محددة، وعلى الرغم من أن بعض الأخطاء المنتظمة يرجع إلى تأثير اللغة الأولى إلا أن ذلك لا يعني بأي شكل من الأشكال أن هذا هو الشأن في جميع الأخطاء ولا حتى في الغالبية العظمى منها. بل على العكس من ذلك هناك قدر كبير من الشواهد الدالة على أن متعلمي اللغة الثانية يشقون طريقهم عبر عدد من المراحل التطورية *developmental stages*، تبدأ بصور للغة الثانية منحرفة وبدائية جداً إلى أن تصل إلى الاستخدام المتزايد لصور أكثر إتقاناً وقرباً من اللغة الهدف. ومثلما هو الحال لدى مستخدمي اللغة المكتسبة المهارة فإن ما ينتجه المتعلمون من لغة يمكن توصيفه وفق جملة من القواعد التحتية، وهذه القواعد المؤقتة لها كمالها الخاص بها وليست صورة ناقصة التطبيق من قواعد اللغة الهدف.

و من الأمثلة الواضحة في هذا الشأن والتي درست في عدد من اللغات الهدف ما يلاحظ في تأليف الجمل المنفية. فقد لوحظ كثيراً أن متعلمي اللغة يبدؤون أولاً بوضع أداة من أدوات النفي في طرف الجملة ( *no you are playing here* )، ثم يتعلمون إقحام إحدى أدوات النفي الأساسية في المركب الفعلي ( *Mariana not coming today* )، إلى أن يتمكنوا أخيراً يتمكنون من إتقان استخدام أدوات النفي مع الأفعال المساعدة، وإتقان التفاصيل الأخرى للبناء الصرفي للنفي على نحو يتوافق تماماً مع القواعد المستخدمة في اللغة الهدف ( *I can't play that one* ) (الأمثلة من إليس 1994: 100). والتفسير الشائع لهذا النمط من المعطيات هو أنها تشير، على الأقل بالنسبة للأجزاء الرئيسية من نحو اللغة الثانية، إلى أن المتعلمين يتقدمون عبر مسار موحد وإن كان المعدل الذي يتقدم به كل منهم بالفعل عبر هذا المسار يختلف من شخص لآخر.

ولهذا الانتظام في الإنتاج اللغوي لمتعلمي اللغة الثانية ما يماثله بالفعل لدى متعلمي اللغة الأولى في المراحل المبكرة حيث يمرون بدورهم بمراحل مشابهة ويقدر كبير من الانتظام (وسيتيم تناول هذا الجانب بتفصيل أكبر في الفصل الثاني). وينظر تبول و هاوكتز إلى هذا الانتظام على أنه

يمثل واحدة من السمات الرئيسية التي يتوجب على نظريات تعلّم اللغة الثانية تفسيرها (5: 1994)، و سنعمل عبر هذا الكتاب على اختبار الكيفية التي تناولت بها التفسيرات الحديثة هذا الجانب. ولكن لغة المتعلم (أو اللغة البينية *interlanguage* كما تسمى غالباً) لا تتميز بالانتظام فحسب، فالمفترض، بل و المأمول، هو أن تكون النظم التي تقوم عليها لغة المتعلم غير مستقرة وفي حالة تغير دائم، ولاشك أنها تتسم كذلك بقدر كبير من التنوع (*variability* ) Towell and (Hawkins, 1994). فمن الواضح جداً أن الإنتاج اللغوي لمتعلم اللغة الثانية يبدو متفاوتاً من وقت لآخر من حيث نوع " الأخطاء " الحاصلة، وأن المتعلمين يبدو عرضة للمراوحة بين عدد من الصيغ الصحيحة وغير الصحيحة على مدى فترة زمنية طويلة. فهناك مثال مشهور طرحه إليس لطفل يتعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية يبين أنه كان يستخدم التعبيرين: "no look my card" و "don't look my card" بطريقة تبادلية ولفترة طويلة (1985a). وقد قدم مايلز وآخرون (Myles et al., 1998) أمثلة مشابهة من إنتاج أحد فصول متعلمي اللغة الفرنسية كلغة ثانية حيث استخدموا بشكل متنوع صيغاً من مثل: "non animal" و "je n'ai pas le animal" خلال نفس العشرين دقيقة أو ما يقاربها (وذلك للتعبير عن معنى: ليس عندي حيوان والذي يصاغ بالفرنسية بشكل صحيح على هذا النحو: "je n'ai pas d'animal"). ونجد هنا أن الأداء يتباين بشكل كبير من لحظة لأخرى على عكس ما قيل من قبل عن الانتظام التحتي لتطور قواعد النفي.

وكما يتسم نمو اللغة لدى الطفل بالانتظام فإنه يتسم كذلك بالتنوع غير أن التنوع الموجود لدى متعلمي اللغة الثانية يعد بالتأكيد أكثر حدة من التنوع الموجود لدى الأطفال. ويرى توويل وآخرون (Towell et al., 1996) أن هذا التنوع يعد أيضاً سمة مركزية من سمات لغة المتعلم البينية التي يتوجب على نظريات تعلّم اللغة الثانية تفسيرها. وسنرى في الفصول القادمة (وبخاصة في الفصلين الرابع والثامن) محاولات مختلفة لتحقيق ذلك.

### ١، ٤، ٥ الابتكار والنمطية في تعلّم اللغة الثانية

أشرنا في الجزء السابق إلى وجود شواهد تؤكد أن ما ينتجه المتعلمون من اللغة البينية يمكن أن يوصف، ولو جزئياً، بأنه منتظم. ويرتبط هذا الانتظام بمفهوم رئيسي آخر هو الابتكار

*creativity*. فظاهر كلام المتعلم يمكن ربطه بمنظومة القواعد التحتية حتى ولو بدا ذلك الكلام بدائياً ومنحرفاً مقارنة بنظام اللغة الهدف. ويترتب على هذا منطقياً أن المتعلمين قادرين على إنتاج كلام جديد، بمعنى أن نظام القواعد لديهم قادر على توليد كلام ملائم للمواقف المطروحة لم يسبق للمتعلّم سماعه من قبل.

هناك بالطبع كم من الشواهد البديهية الدالة على أن المتعلمين قادرين على استخدام معرفتهم اللغوية الداخلية باللغة الثانية استخداماً ابتكارياً حتى في المراحل المبكرة جداً من تعلم اللغة الثانية. ويتضح ذلك بشكل أكبر عندما نجد المتعلمين يأتون بتعبير مثل التعبير الأكثر انحرافاً الذي أشرنا إليه من قبل "*non animal*" (= لا حيوان = لا أملك أي حيوان). فهذه العبارة ليست من العبارات التي يمكن أن ينتجها أي ناطق بالفرنسية كلغة أم (إلا إذا كان فيما يبدو طفلاً صغيراً جداً)؛ والأكثر احتمالاً هو أن المتعلم جاء به عن طريق تطبيق قاعدة بدائية جداً من قواعد اللغة البينية الخاصة بالنفسي بالاشتراك مع بعض المفردات الأولية.

ولكن كيف تسنى لنفس المتعلم أن يأتي بالتركيب المقارب للتركيب الهدف "*je n'ai pas de animal*" حيث أدوات النفي موضوعة في مكانها الصحيح من المركب الفعلي، والتعديلات الصرفية اللازمة متحققة بشكل كامل تقريباً في المركب الاسمي، وذلك في غضون دقائق قليلة من إنتاج العبارة الأخرى؟ التفسير الأرجح في رأينا هو أن المتعلم في هذه الحالة يعيد إنتاج عبارة قد سمعها فعلاً من قبل (وربما تدرّب عليها)، وأنها كانت محفوظة على هيئة كل غير محلل *unanalysed whole* أو صيغة جاهزة *formula* أو جزء سابق التأليف *prefabricated chunk*.

وقد أدت الدراسات في مجال اللغويات النصومية *corpus linguistics* إلى الاعتراف المتزايد بأن الصيغ الجاهزة والعبارات النمطية *routines* تلعب دوراً هاماً في الاستخدامات اليومية للغة من قبل الناطقين الأصليين، فعباراتنا اليومية في اللغة الأم عندما نتحدث هي خليط معقد من الابتكار والإعداد المسبق (Sinclair, 1991). كما نجد أيضاً في بحوث اكتساب اللغة الأولى أن استخدام الأجزاء غير المحللة من قبل الأطفال الصغار أصبح ملاحظاً بشكل واسع. ويبدو أن إسهام الأجزاء غير المحللة بالنسبة لمتعلمي اللغة الأولى يتأثر بقيود المعالجة *processing constraints*، أما بالنسبة لمتعلمي اللغة الثانية الأكبر سناً فإن حفظ الأنماط اللغوية غير المحللة والطويلة يعد أكثر



إمكاناً. (انظر إلى مغني الأوبرا الذين يستطيعون حفظ أجزاء كاملة وأدائها من لغة لا يجيدون منها غير ذلك).

يُظهر تحليل الإنتاج اللغوي لدى متعلمي اللغة الثانية وخاصة الذين يتعلمونها في الفصول أن هناك فيما يبدو استخداماً واسعاً ومنتظماً للأجزاء الجاهزة chunks بغرض الوفاء بالحاجات الاتصالية في المراحل الأولى من التعلم (Myles et al., 1998, 1999). كما تقدم الدراسات التي تم إجراؤها على المتعلمين غير النظاميين كذلك بعض الشواهد على استخدام العينات الجاهزة. ولكن هذه الظاهرة حظيت في الوقت الراهن باهتمام أقل نوعاً ما مقارنة بما حظي به الابتكار والانتظام لدى المتعلمين (weinert, 1995). ومع هذا فنحن نعتقد أنها ظاهرة شائعة بما فيه الكفاية في الإنتاج الحي للغة الثانية (وليس فقط في دار الأوبرا) مما يستدعي اهتماماً متواصلاً من قبل نظرية تعلم اللغة الثانية.

### ١، ٤، ٦ النجاح غير المكتمل والتحجر

عندما يتصدى الأطفال لتعلم لغتهم الأم فإنهم ينطلقون في هذا المشروع في ظروف تتباين بشدة من مكان لآخر في العالم، ويحدث ذلك أحياناً في ظروف بالغة الفقر والحرمان مادياً واجتماعياً. ومع هذا فإنهم ما إن يصلوا إلى سن الخامسة أو ما يقاربها حتى يكونوا قد حققوا، وبتمائل مدهش، قدرًا وافرًا جدًا من النجاح. ويعرف المدرسون والطلاب لسوء حظهم أن الحال يختلف تماماً بالنسبة للغات الثانية التي يُشرع في تعلمها بعد انقضاء السنوات المبكرة الحرجة. فليس هناك سوى قلة من البالغين، هذا إن وجد أحد أصلاً، يمكنهم أن يندمجوا على نحو متجانس مع المتحدثين الأصليين في مجتمع اللغة الهدف، إذ يبقى أغلبهم مختلفين بشكل ملحوظ في نطقهم، كما يستمر الكثيرون منهم الوقوع في الأخطاء النحوية والبحث عن الكلمات حتى عند تمتعهم بدافعية عالية للتعلم، وبعد سنوات من الدراسة والعيش و/أو العمل في بيئات تستخدم اللغة الهدف.

إذن فتعلم اللغة الثانية يتجسد في النجاح غير الكامل *incomplete success*، ويبدو أن التنامي المنتظم المزعوم للقواعد التحتية للغة البينية باتجاه نظام اللغة الهدف محكوم عليه في أغلب

الأحيان بعدم التحقق الكامل. والحقيقة أن بعض المتعلمين يستمرون في التعلم في حين يبدو على البعض الآخر التوقف عن إحراز أي تقدم منظور، بغض النظر عن عدد الدروس التي يلتحقون بها وعن مدى النشاط الذي يواصلون به استخدام لغتهم الثانية لأغراض اتصالية. ويشيع استخدام مصطلح التجرر *fossilization* لوصف هذه الظاهرة التي يبدو فيها أن نظام اللغة الثانية لدى المتعلم قد تجمد أو تعثر عند مرحلة منحرفة نوعاً ما.

وتعد هذه الظواهر من النجاح غير المكتمل والتجرر من الحقائق الهامة أيضاً حول عملية تعلم اللغة الثانية التي لا بد لأي نظرية جادة من أن تطرح تفسيراً لها في نهاية الأمر. وهناك في الواقع نوعان أساسيان من التفسيرات، كما سنرى، أولاهما نفسي/لغوي يرى ببساطة أن آليات التعلم الخاصة باللغة والمتاحة للأطفال الصغار قد توقفت، جزئياً على الأقل، عن العمل لدى المتعلمين الأكبر سناً وأنه ليس بمقدور الدراسة مهما طالّت ولا الجهود المبذولة إيجادها من جديد. وأما الصنف الثاني من التفسيرات المطروحة فهو اجتماعي/لغوي يرى بأن متعلمي اللغة الثانية الأكبر سناً تعوزهم الفرص الاجتماعية أو الدافعية للتقارب الكامل مع مجتمع الناطقين الأصليين، وأنهم قد يجنحون على العكس إلى التمسك أكثر بهويتهم المميزة كمتعلمين أو أجنبي. وسنناقش هذه المسائل بشكل مفصل في الفصول اللاحقة المتعلقة بذلك.

### ١، ٤، ٧ المؤثرات العبر - لغوية في تعلم اللغة الثانية

تخبرنا الملاحظات اليومية أن أداء المتعلمين في اللغة الثانية يتأثر باللغة أو اللغات التي عرفوها من قبل. ويتضح هذا عادة من خلال اللكنة الأجنبية للمتعلّم، أي من خلال النطق الذي يحمل آثار النظام الصوتي للغة الأولى. ويتضح أيضاً عندما يقع المتعلمون في أخطاء خاصة معينة مثل ما يفعله متحدث اللغة الإنجليزية عندما يقول شيئاً بالفرنسية مثل "*je suis douze*" والتي توازي العبارة الإنجليزية "*I am twelve*" (= عمري اثنتا عشرة). (والعبارة الفرنسية الصحيحة هي بالطبع "*j'ai douze ans*" والتي تقابلها حرفياً العبارة الإنجليزية: "*I have twelve years*" (= أنا عندي اثنتا عشرة سنة).

وغالباً ما يشار إلى هذا النوع من الظواهر في إنتاج المتعلمين بمصطلح **النقل اللغوي** *language transfer*. ولكن ما مدى أهمية هذه الظاهرة وما هو المنقول بالضبط؟ لقد "تذبذبت" آراء الباحثين في اللغة الثانية عدة مرات حول هذه القضية كما ذكرت غاس (Gass, 1966)، وكما سنرى بتفصيل أكثر نوعاً ما في الفصل الثاني. فالسلوكيون يعدون النقل اللغوي أهم مصدر للخطأ والتدخل في تعلم اللغة الثانية لأن عادات اللغة الأولى تكون مستعصية جداً ومتجذرة بعمق. ولكن منطري اللغة البينية اللاحقين لم يؤكدوا على تأثير اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية بسبب تركيزهم على تحديد العمليات الابتكارية المسؤولة عن تطور اللغة الثانية. فقد أشاروا إلى أن كثيراً من أخطاء اللغات الثانية لا يمكن إرجاعها إلى تأثير اللغة الأولى، واهتموا بشكل رئيسي باكتشاف الأنساق والتدرج التطوري في هذا الجانب الابتكاري.

ولكن الباحثين اليوم يأخذون عموماً، كما سنرى، بالفكرة القديمة القائلة بأن التأثيرات العبر - لغوية تلعب دوراً هاماً في تعلم اللغة الثانية، غير أننا سننظر نجد تبايناً واسعاً في الآراء المتعلقة بمدى وطبيعة تلك المؤثرات. وسناقش في الفصل الخامس بحثاً متعدد اللغات يتناول اكتساب عدد من اللغات الثانية من قبل المهاجرين الراشدين في أوروبا قام بإعداده فريق بحثي برعاية الهيئة الأوروبية للعلوم European Science Foundation. ويرى باحثو الهيئة الأوروبية للعلوم أن الناتج النحوي المبكر من قبل المتعلمين الذين شملتهم الدراسة المتعددة اللغات يكشف عن أثر ضئيل لتأثير اللغة الأم، وإن كانوا لم يستبعدوا احتمال تصاعد التنوع الناتج عن تأثير اللغة الأم بازدياد تعقيد قواعد اللغة الثانية. والحقيقة أن بعض الباحثين يزعم أن المتعلمين ذوي اللغات الأولى المختلفة يتقدمون بمعدلات مختلفة نوعاً ما، بل إنهم يسلكون مسارات اكتسابية مختلفة على الأقل في بعض المواضيع النحوية في اللغة الثانية (انظر مثلاً كيلسر - كوهين (Keller-Cohen, 1979) وزوبل (Zobl, 1982) في كتاب غاس (Gass, 1966: 322-3).

وينظر النحو الكلي إلى مشكلة النقل اللغوي بطريقة مختلفة نوعاً ما. فإذا كان متعلمو اللغة الثانية على اتصال مباشر مستمر بنحوهم الكلي العميق فإن تأثير اللغة الأولى سيصيب فقط المواطن الأقل أثراً في نمو اللغة الثانية. أما إذا كان وصول المتعلمين إلى النحو الكلي يتم فقط بطريق غير مباشر من خلال المثال الحي للغة الطبيعية الذي تطرحه اللغة الأولى، فإن تأثير اللغة الأولى

حيثُ قد سيكون في الصميم من تعلم اللغة الثانية. وسنقوم في الفصل الثالث باستعراض بعض الشواهد المساندة لكل من هذين الرأيين المختلفين والمتداولين في أوساط الباحثين المتأثرين بنظرية النحو الكلي.

### ١، ٤، ٨ العلاقة بين استخدام اللغة الثانية وتعلم اللغة الثانية

تناولنا في الجزء (١، ٣، ٢) التمييز بين الكفاية اللغوية *language competence* والأداء *performance* والذي يعده كثير من اللغويين أمراً مفيداً. وسننظر هنا وبشكل أكثر تدقيقاً في مفهوم الأداء وخاصة في العلاقة الممكنة بين استخدام اللغة الثانية (أي الأداء بها) وتعلم تلك اللغة نفسها (أي تطوير المتعلم للكفاية فيها).

ينبغي علينا بالطبع أن نلاحظ أولاً أن الأداء بلغة ما لا يستلزم تحديثها فقط، ففهم ما نسمعه من حولنا من مادة لغوية يمثل جانباً جوهرياً من جوانب الأداء على نفس القدر من الأهمية. والواقع أن المتخصصين في تعلم اللغة على اختلاف مشاربهم يتفقون في الأساس على ضرورة تفسير ومعالجة المادة اللغوية التي يستقبلها المتعلم بشكل أو بآخر لكي يأخذ النمو اللغوي مكانه. لذا فهناك إجماع على أن قدرماً من المدخلات اللغوية *input* ضروري للتعلم الطبيعي للغة. والواقع أن ستيفن كراشن وآخرون قد قالوا في أواخر السبعينات وأوائل الثمانينيات بأن المدخلات (حين تكون على درجة مناسبة من الصعوبة) هي كل ما يحتاج إليه لتعلم اللغة الثانية (Krashen, 1982)، وانظر مناقشة أوسع لفرضية المدخلات المفهومة *comprehensible input hypothesis* في الفصل الثاني من هذا الكتاب). وينظر أكثر المنظرين في وقتنا الراهن إلى هذا الموقف على أنه غير ملائم، ولكن هناك صورة معدلة ومنقحة منه ظهرت منه فيما بعد كما سنرى في الفصل السادس. ومن الغريب ألا يرى كراش أي دور رئيسي لاستخدام اللغة في نظريته عن اكتساب اللغة الثانية. فمعظم الآراء النظرية الأخرى تؤيد بطريقة أو بأخرى الموقف البديهي الذي يرى أن تحدث اللغة يساعد على تعلمها، وإن كانت تلك التوجهات تطرح تفسيرات متباينة لذلك. فنظرية التعلم السلوكي على سبيل المثال ترى أن التدريب "الشفهي" المنتظم يساعد على تشكيل "العادات" اللغوية الصحيحة. ولكن شعبية هذا التوجه أخذت في التناقص في العقود الأخيرة نتيجة

عزوف اللغويين العام عن التفكير السلوكي، (ومع هذا فهناك فيما يبدو شيء من عودة الروح لهذا المذهب وذلك بتأثير السلوكيين الجدد أنصار مذهب الربطية *connectionism*. (انظر الفصل الرابع).

ومع هذا فما زال الكثير من الباحثين المعاصرين يؤكدون على دور التدرب على استخدام اللغة ولا سيما في بناء الطلاقة والسيطرة على نظام اللغة الثانية الجديد، فالباحثون في مجال معالجة المعلومات على سبيل المثال ينظرون عادة إلى الكفاية اللغوية على أنها تتألف من مكون معرفي (معرفة أن) ومكون مهاري (معرفة كيف). ومع أن هؤلاء الباحثين قد يقبلون بعدد من المصادر الممكنة للمكون الأول تمتد من تثبيت المتغيرات في إطار النحو الكلي، (انظر مثلاً (Towell and Howkins, 1994)) إلى التدريس الفصلي المنتظم (Johnson, 1996)، إلا أنهم متفقون على وجود دور حيوي لاستخدام اللغة الثانية (الأداء باللغة الثانية) في نمو المكون الثاني المهاري. (انظر الفصل الرابع لمناقشة أوسع).

ويقدم ميريل سوين وزملاؤه رأياً أكثر تعارضاً مع مقولة كراشن من خلال ما يسمى بفرضية المخرجات المفهومة *comprehensible output hypothesis*، انظر مثلاً سوين (Swain, 1985)، وسوين ولابكن (Swain and Lapkin, 1995). ويشير سوين إلى أن كثيراً من مدخلات اللغة الثانية تعد قابلة للفهم دون حاجة إلى التحليل النحوي الكامل. وإذا كنا غير محتاجين إلى الاهتمام بالقواعد لكي نفهم الرسالة فلماذا نلزم بتعلمها؟ كما نجد من ناحية أخرى أننا عندما نحاول أن نقول شيئاً باستخدام اللغة الثانية التي نختار فإننا نكون مدفوعين لاتخاذ خيارات وفرضيات نحوية معينة لكي يتسنى لنا تأليف عباراتنا مع بعضها البعض. فالفعل الكلامي يدفعنا لأن نجرب أفكارنا حول طريقة بناء قواعد اللغة الثانية، ويعطينا كذلك فرصة للحصول على بعض التغذية الراجعة من مخاطبنا الذي ربما فشل في فهم ما نحاول قوله.

لقد رأينا في هذا الجزء حتى الآن أن الباحثين قد يتبنون آراء مختلفة فيما يتعلق بإسهام المدخلات والمخرجات اللغوية في تعلم اللغة الثانية، ولكن هناك طريق آخر للتفريق بين النظريات الحديثة في تعلم اللغة الثانية من وجهة نظر "الأداء" يقوم على الكيفية التي تنظر بها كل نظرية إلى التفاعل *interaction*، أي عندما يُنظر إلى عمليات الكلام والاستماع التي يقوم بها المتعلم على أنها

كل متكامل تبادلي التأثير، كما هو الشأن في الحوارات اليومية. ويبرز هنا اتجاهان رئيسيان، أحدهما لغوي نفسي والآخر لغوي اجتماعي.

وتقوم أهمية التفاعل في اللغة الثانية، من وجهة نظر اللغويات النفسية، على أساس ما يمنحه من فرص لتعلمي اللغة الثانية لتهديب ما يستقبلونه من مدخلات لغوية. وهذا يضمن أن تجيء المدخلات مكيفة تماماً مع مستوى كفاية الدارسين (أي مع المستوى الراهن من نمو معرفتهم باللغة الثانية). وهذا يعني أن المتعلمين يحتاجون إلى فرصة التحدث الحرة مع الناطقين الأصليين وأن يطرحوا أسئلتهم وأن يستوضحوا عن المعاني حين يستعصي عليهم الفهم. ويُعتقد في ظل هذه الظروف أن يجيء الكلام الناتج في المستوى المناسب من حيث الصعوبة مما يساعد على التعلم، وأنه، بحسب عبارة كراشن، سيقدم حينئذ "مدخلات مفهومة" بالفعل. وقد قام كثير من الباحثين المتأثرين بكراشن بدراسة مكثفة لحلقات حوارية مع ما تتضمنه عادة من مفاوضات حول المعنى *negotiation of meaning*، كما سنرى في الفصل السادس.

ويعد موضوع التفاعل مهماً أيضاً للمنظرين اللغويين وذلك بسبب الجدل القائم حالياً حول ما إذا كان توافر الشواهد السالبة *negative evidence* يعد ضرورياً أو معيناً على نمو اللغة الثانية. ويشير مصطلح "الشواهد السالبة" هنا إلى نوع من المدخلات اللغوية التي تخبر المتعلم أن صيغة معينة غير مقبولة بحسب قواعد اللغة الهدف. وقد يتحقق ذلك في إطار استخدام اللغة الثانية إما بواسطة التصحيح المباشر من قبل المدرس، أو بطريقة أقل رسمية بإعادة صياغة كلام المتعلم من قبل المتحدث الأصلي الذي يحاوره.

ترى ما سبب الخلاف حول مسألة الشواهد السالبة في تعلم اللغة الثانية؟ تتمثل المشكلة حقيقة في أن التصحيح كثيراً ما يبدو عديم الأثر، وليس في مجرد كون متعلمي اللغة الثانية كسالى. فمتعلمي اللغة الثانية فيما يبدو لا يستفيدون عادة من التصحيح، بل يستمرون في ارتكاب نفس الأخطاء بغض النظر عن مقدار ما يحصلون عليه من تغذية راجعة. ويرى بعض المنظرين المحدثين أن تعلم أي لغة طبيعية لا بد أن يكون ممكناً على أساس الشواهد الموجبة *positive evidence* وحدها، وأن التغذية الراجعة الراجعة الرامية إلى تصحيح الأخطاء كثيراً ما تكون عديمة الأثر. ولكن الباحثين الآخرين ما زالوا يرون أهمية للتصحيح والشواهد السالبة، ومع هذا يقبلون بشكل عام بأن فائدة

التصحيح تنحصر في النماذج المتعلقة بالمناطق النشطة "hot spots" من نظام اللغة الثانية الناشئ التي تمر لحظتها بإعادة بناء.

ومع هذا فإن هذه الآراء النفسية تشترك في أمر واحد يتمثل في نظرهما إلى متعلم اللغة الثانية على أنه يدير ويطور نظاماً مستقلاً إلى حد ما، وأن التفاعل يعد وسيلة لتغذية ذلك النظام بمادة من المدخلات اللغوية المكيفة نوعاً ما سواء كانت موجبة أم سالبة. أما الآراء اللغوية الاجتماعية فيما يخص التفاعل فهي مختلفة تماماً، إذ ينظر هنا إلى عملية تعلم اللغة على أنها اجتماعية في الأساس، حيث تتعرض هوية المتعلم وكذلك معرفته باللغة للبناء وإعادة البناء خلال عملية التفاعل. وتختلف تفاصيل الكيفية التي يفترض أن تحدث بها هذه الأمور من نظرية لأخرى كما سنرى فيما بعد. وهنا نجد أن بعض الباحثين يتبنون وجهة نظر موسعة بشأن عملية تعلم اللغة الثانية إذ يعدونه عملية تلمذة في جملة من الممارسات الخطابية الجديدة (انظر مثلاً هال (Hall, 1995)، بينما يولي البعض الآخر اهتماماً أكبر لتحليل عناصر التفاعل بين المتكلمين الأكثر خبرة والمتكلمين الأقل خبرة لتحديد الكيفية التي تمت بها مساندة المتعلم ليتمكن من استخدام (وربما تعلم) صيغ اللغة الجديدة. وسناقش في الفصلين السابع والثامن بشيء من التفصيل هذه التفسيرات ذات المنحى الاجتماعي المتعلقة بمسألة التفاعل في اللغة الثانية ونتائجه بالنسبة لتعلم اللغة الثانية.

### ١، ٥ الآراء المتعلقة بمتعلم اللغة

من هو متعلم اللغة الثانية، وكيف صورته لنا الأبحاث الحديثة في تعلم اللغة الثانية؟ لقد سبق أن أوضحنا أن الطفل الرضيع ثنائي اللغة (أي الطفل الذي يتعرض لأكثر من لغة منذ الولادة ويكتسبها بشكل متزامن تقريباً خلال السنين القليلة الأولى من عمره) ليس موضوعاً لنا في هذا الكتاب. وخلافاً لذلك تتناول أبحاث "اللغة الثانية" بشكل عام المتعلمين الذين يشرعون في تعلم لغة إضافية بعد مضي عدد من السنوات على الأقل على بداية اكتسابهم للغتهم الأولى. وقد يتم هذا التعلم في إطار منهجي منتظم في فصول دراسية وقد يحدث من خلال الاتصال الاجتماعي غير الرسمي، كأن يتم من خلال العمل أو الهجرة أو القنوات الاجتماعية الأخرى التي من شأنها أن

تفسح مجال الاحتكاك بين الناطقين بلغات مختلفة وتجعل الاتصال فيما بينهم ضرورة من الضرورات.

إذن فمتعلمي اللغة الثانية قد يكونون أطفالاً، وقد يكونون راشدين، وقد يكون تعلمهم للغة الهدف رسمياً في مدارس أو جامعات، وقد يكون عن طريق التقاطها "Picking it up" في أماكن اللعب أو العمل. وقد يتعلمون لغة شديدة المحلية تساعدهم على الانتماء إلى المجتمع اللغوي المحلي، أو قد تكون اللغة الهدف ذات انتشار اتصالي واسع ذو علاقة بمنطقتهم مما يتيح لهم الاتصال بالتطور الاقتصادي والحياة العامة.

والواقع أن اللغة الإنجليزية تحتل فيما يبدو مكانة اللغة الهدف في أواخر القرن العشرين، إذ تشير إحدى التقديرات القريبة إلى أنه بينما يوجد حوالي ٣٠٠ مليون متحدث باللغة الإنجليزية كلغة أولى، هناك ما يقارب ٧٠٠ مليون آخرين يستخدمونها كلغة ثانية أو يتعلمونها ليكونوا كذلك (Crystal, 1987: 358). والواقع أن معظم الأبحاث في حقل تعلم اللغة الثانية سواء كانت متعلقة بالأطفال أو الراشدين هي في الحقيقة متصلة بتعليم اللغة الإنجليزية أو بتعليم عدد محدود من لغات أخرى معظمها أوروبية (مثل الفرنسية و الألمانية والأسبانية). وهناك في الوقت الحاضر كثير من المجتمعات الثنائية اللغة (كما يشاهد في المناطق الناشئة على أطراف كثير من المدن الكبيرة) حيث يشمل تعلم اللغة الثانية العديد من اللغات. ولكن هذه المجتمعات لم تُدرس بالشكل الكافي مقارنة بغيرها.

### ١، ٥، ١ المتعلم بوصفه معالجا لغوياً

يمكننا التمييز بين ثلاثة آراء رئيسية أو ثلاث مجموعات من الأولويات لدى الباحثين في تعلم اللغة الثانية تختص بالمتعلم. فاللغويون واللغويون النفسيون يهتمون عادة بشكل أكبر بتحليل ونمذجة الآليات الداخلية التي يمتلكها المتعلم والخاصة بالتحليل والتعلم والتخزين للمعرفة اللغوية الجديدة. ويهدف هؤلاء العلماء فيما يتعلق بتعلم اللغة الثانية بوجه خاص إلى توثيق وتفسير المسار التطوري للمتعلم. (رأينا من قبل أن المسار التطوري هو عبارة عن سلسلة من المراحل اللغوية التي يمر بها المتعلمون فيما يبدو). ويولي هؤلاء الباحثون الذين يشكل هذا الأمر هدفهم



الأول اهتماماً أقل بسرعة التطور أو معدله أو بمدى النجاح النهائي في تعلم اللغة الثانية. ولهذا فهم يميلون إلى التقليل من أهمية الفوارق الاجتماعية والبيئية بالنسبة للمتعلمين أو إغفالها، حيث ينحصر هدفهم في توثيق العمليات الذهنية الكلية المتاحة لجميع الناس الأسوياء.

ولكن هناك شيء من الاختلاف بين الباحثين في مجال علم اللغة النفسي حول مسألة العمر كما سنرى فيما بعد. فهل يتعلم الأطفال والراشدون اللغة الثانية بطريقة متشابهة في جوهرها؟ أم أن هناك فترة حرجة *critical age* تفرق بين المتعلمين الأصغر والأكبر سناً، فترة تضر فيها آليات التعلم المبكرة ويستعاض عنها، أو على الأقل تكمل، بطرق تعويضية أخرى للتعلم؟ تشير الأدلة في هذه الناحية كما يرى لونغ (Long, 1995b) إلى وجود ما يؤكد مثل هذا الحد الفاصل، كما يقبل كثير من الباحثين بصورة أو بأخرى الرأي القائل بأن "الأطفال أفضل في التعلم على المدى الطويل" (Singleton, 1995: 3)). ولكن تفسير الأسباب المسؤولة عن هذه الوضعية ما زال غير نهائي، (انظر الفصل الثالث).

### ١، ٥، ٢ الفروق الفردية بين المتعلمين

على الرغم من وجود مسار نمو مشترك بين متعلمي اللغة الثانية إلا أن ملاحظة واقع التعلم سرعان ما ترينا بأنهم يختلفون اختلافات كبيرة في مقدار ما يحرزونه من نجاح نهائي. وهنا يؤكد علماء النفس الاجتماعيون دائماً بأن هذه الاختلافات في ناتج التعلم تعود بالضرورة إلى الفروق الفردية *individual differences* بين المتعلمين، كما ظهر الكثير من المقترحات حول العوامل التي تبدو مسؤولة عن هذه الفروق.

وقد قسم غاردنر وماكنتاير (Gardner and MacIntyre, 1992, 1993) في مراجعة حديثة من جزأين أهم سمات المتعلم من وجهة نظرهما إلى نوعين: السمات المعرفية *cognitive* والسمات الوجدانية *affective*. وسنعرض فيما يلي ما قدماه من أطروحات في هذا الشأن مع تلخيص موجز جداً للعوامل التي يزعم بأنها أكبر أثراً في نجاح تعلم اللغة الثانية. وللمزيد من المعالجات ذات الطابع الاجتماعي النفسي *social psychological* المتعلقة بموضوع الفروق الفردية نحيل القارئ إلى مراجع مثل: غاردنر (Gardner, 1985)، وسكيهان (Skehan, 1989) وإليس (Ellis, 1994: 467-560).

## ١، ٥، ٢، ١ العوامل المعرفية

**الذكاء *intelligence***: قد لا يكون مفاجئاً أن نجد شواهد واضحة على أن طلاب اللغة الثانية الذين يزيدون عن المتوسط في قياسات الذكاء المنهجية و/أو مدى الإنجاز الأكاديمي العام يكونون أفضل أداءً في تعلم اللغة الثانية، على الأقل في محيط الفصل الدراسي (الرسمي).

**الاستعداد اللغوي *language aptitude***: هل هناك فعلاً شيء من قبيل "الموهبة" في تعلم اللغة يختلف عن الذكاء العام كما تصور لنا المقولات الشعبية؟ قام كارول وسابون (انظر Carrol and Sapon, 1959) مشاراً إليه في (Gardner and MacIntyer, 1992: 214) بتصميم أشهر اختبار منضبط للاستعداد اللغوي في الخمسينيات. ويقاس هذا الاختبار المسمى باختبار الاستعداد اللغوي الحديث modern Language aptitude Test عدداً من المهارات الفرعية التي يعتقد بقدرتها على التنبؤ بالنجاح في تعلم اللغة الثانية، وهي: (أ) القدرة على الترميز الصوتي phonetic coding ability، و (ب) القدرة على التعلم الاستقرائي inductive language learning ability و (ج) القدرة على التذكر memory ability، و (ب) الحساسية النحوية grammatical sensitivity. وقد ظهر بشكل عام أن درجة المتعلم في هذا الاختبار وأمثاله من الاختبارات ترتبط بالفعل مع الإنجاز في اللغة الثانية (Gardner and MacIntyer, 1992: 215)، كما ظهر أيضاً أن قياسات الاستعداد في سياقات عديدة تعد واحدة من أقوى الآليات المتاحة للتنبؤ بالنجاح (Harley and Hart, 1997).

**استراتيجيات تعلم اللغة *language learning strategies***: هل يقوم متعلمو اللغة الأكثر نجاحاً بمهمة التعلم بطريقة مختلفة؟ هل يملكون تحت تصرفهم ذخيرة خاصة معينة من طرق التعلم أو استراتيجياته؟ إذا كان الأمر كذلك فهل هناك من وسيلة لتعليم [تلك الاستراتيجيات] للآخرين الذين مازالوا أقل نجاحاً؟ هناك قدر كبير من الأبحاث التي أجريت بهدف توصيف وتصنيف الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون في المستويات المختلفة، وبهدف الربط بين استخدام الاستراتيجية وناتج التعلم. فمن الواضح أن المتعلمين الأكثر مهارة يستخدمون في الواقع استراتيجيات مختلفة عن تلك المستخدمة من قبل المتعلمين الأقل مهارة، انظر أوكسفورد وكروكال (Oxford and Crookall, 1989)، أشير إليه في (Gardner and MacIntyer, 1992: 217). ولكن لم

يتضح تماماً ما إذا كانت الاستراتيجيات هي التي تؤدي إلى التعلم أم أن التعلم نفسه هو الذي يمكن الاستراتيجيات المختلفة من أن تكون مستخدمة. وسننظر بشكل معمق في استراتيجيات التعلم ودورها في الاكتساب في الفصل الرابع.

### ١، ٥، ٢، ٢ العوامل الوجدانية

**الموقف من اللغة** *language attitude*: انشغل علماء النفس الاجتماعيون لفترة طويلة بالفكرة القائلة بأن مواقف المتعلم من اللغة الهدف ومن متحدثيها ومن محيط تعلمها قد تسهم في مجملها في تفسير النجاح في تعلم اللغة من عدمه. وقد جاءت الأبحاث المتعلقة بمواقف المتعلم أثناء تعلم اللغة الثانية في معظمها في إطار بحثي أوسع يتناول الدافعية *motivation* التي تعد المواقف جزءاً منها.

**الدافعية**: يعرف غاردنر وماكنتاير المتعلم الذي يتمتع بالدافعية بأنه "الشخص الذي يريد أن يحرز هدفاً معيناً ويذل جهداً كبيراً لتحقيقه، ويشعر بالرضى عند القيام بالأعمال المرتبطة بإنجازه" (Gardner and MacIntyre, 1993: 2). فالدافعية إذن تصور مركب يعرف من خلال ثلاثة مكونات رئيسية هي "الرغبة في تحقيق هدف، وجهد مبذول في هذا السبيل، وارتياح للمهمة" (ص: ٢). وقد قام غاردنر وزملاؤه الكنديين بتنفيذ برنامج بحثي مطول عن الدافعية لدى طلاب المدارس الكندية التي تستخدم اللغة الإنجليزية والذين يتعلمون الفرنسية كلغة ثانية، كما قاموا بتطوير عدد من آليات القياس العلمية لقياس الدافعية. وقد وجد على مدى سنوات شواهد تشير إلى وجود علاقات مطردة بين الموقف من اللغة والدافعية والإنجاز في تعلم اللغة الثانية، وإن كان غاردنر لا ينفي أن هذه العلاقات معقدة نتيجة لتداخل العوامل وتأثيرها في بعضها البعض (Gardner, 1985)، مشاراً إليه في (Gardner and MacIntyre, 1993: 2).

**القلق اللغوي** *language anxiety*: السمة الأخيرة من سمات المتعلم التي يرى غاردنر وماكنتاير أن لها علاقة واضحة بمدى نجاح التعلم هي القلق اللغوي (وكذلك نظيرتها الثقة بالنفس *self confidence*). ويعد القلق في نظر المؤلفين سمة شخصية قارة تشير إلى قابلية الشخص للتصرف بطريقة عصبية عند استخدام اللغة الثانية (Gardner and MacIntyre, 1993: 5). ويتجلى

القلق في التقليل من شأن الذات، وفي مشاعر الرهبة، بل وحتى في الاستجابات البدنية مثل تسارع ضربات القلب. يضاف إلى ذلك أن المتعلم القلق أقل استعداداً للمشاركة الفصلية أو للتفاعل مع الناطقين الأصليين في حوارات غير رسمية. وقد أشار غاردنر وماكنتاير إلى دراسات عديدة ترى أن القلق يؤثر سلباً على نجاح التعلم، وإلى دراسات أخرى تشير إلى عكس ذلك بالنسبة للثقة بالنفس.

### ١، ٥، ٣ المتعلم بوصفه كائناً اجتماعياً

تركز وجهتا النظر الخاصتان بالتعلم اللتان عرضناهما حتى الآن على ناحيتين تتمثل أولاهما في السمات الشخصية العامة المشتركة، وثانيتها في السمات الفردية. ولكن من الممكن أيضاً أن ينظر إلى المتعلم بالإضافة لذلك على أنه كائن اجتماعي في الأساس، وسنرى لاحقاً في هذا الكتاب من يعده فعلاً كذلك.

ويقودنا الاهتمام بالمتعلم بوصفه كائناً اجتماعياً إلى الاهتمام بعلاقته بالمحيط الاجتماعي وبناء فرص التعلم التي يتيحها ذلك المحيط. وقد ينظر إلى عملية التعلم ذاتها على أنها اجتماعية في الأساس وأنها متداخلة بشكل معقد مع استخدام اللغة الثانية والتفاعل بها. ويبرز هنا فرقان رئيسيان يميزان هذه النظرة إلى المتعلم عن النظرة النفسية الاجتماعية للمتعم التي عرضناها منذ قليل والتي تعد هي الأخرى معنية بشكل واضح بعلاقة المتعلم الفرد "بالمحيط الاجتماعي/الثقافي" الذي يحدث فيه التعلم.

ويتمثل الفرق الأول في أن الاهتمام بالمتعلم بوصفه كائناً اجتماعياً يقود إلى تناول جملة من مقومات هوية المتعلم ذات الطابع الاجتماعي وعلاقتها بالتعلم، حيث تبرز قضايا مثل الطبقة الاجتماعية class والخلفية العرقية ethnicity والجنس gender بوصفها عناصر مهمة لأبحاث تعلم اللغة الثانية. أما الفرق الثاني فيتمثل في أن العلاقة بين المتعلم كفرد والمحيط الاجتماعي للتعلم تعد من وجهة النظر الاجتماعية علاقة حيوية انعكاسية دائمة التغير. هذا في حين ينظر إلى هذه العلاقة من وجهة النظر التقليدية على أنها محكومة بجملة من سمات المتعلم أو خصائصه (كالاستعداد والقلق وما إلى ذلك) التي تعد إلى حد ما ثابتة وبطيئة التغير. وينظر الباحثون من ذوي التوجهات

الاجتماعية إلى الدافعية وقلق المتعلم ونحوهما على أنها عرضة بشكل دائم لإعادة البناء من خلال خبرات اللغة الثانية الجارية ومن خلال استخدامها في التفاعل.

### ١، ٦ صلة نظريات تعلم اللغة بالممارسات الاجتماعية

هل هناك جدوى من نظرية تعلم اللغة الثانية؟ هل تقود إلى أي تطبيقات عملية مباشرة في الواقع أو بشكل أدق في فصول تعليم اللغة الثانية؟ كان المنظرون في حقلنا وما زالوا منقسمين فيما يخص هذه النقطة. فبيريتا Beretta وزملاؤه يدعون لأن تكون أبحاث تعلم اللغة الثانية معنية بالبناء النظري الصرف الذي لا نخالطه متطلبات التطبيق العملي (Beretta, 1993). أما فان لير (Van Lier, 1994)، ورامبتون (Rampton, 1995b) وآخرون فينادون بموقف نظري يهتم بالنواحي الاجتماعية حيث تمثل الممارسات الاجتماعية والتربية اللغوية بخاصة المحور الذي تتجذر فيه وتتجارب معه التطورات النظرية. ومع هذا فهناك آخرون يرون أن تدريس اللغة الثانية على الخصوص ينبغي أن يسترشد بشكل منتظم بنتائج الأبحاث في ميدان تعليم اللغة الثانية، انظر مثلاً (Krashen, 1985).

وقد نال هذا التوتر بين هذه الأقطاب النظرية بعض الاهتمام نتيجة لظهور "تعلم اللغة التدريسي" "instructed language learning" كمجال فرعي من مجالات البحث، انظر المراجعات الأخيرة لكل من إليس (Ellis, 1994: 561-663)، و سادا (Spada, 1997). ومع هذا فإن معظم المعالجات النظرية والشواهد التجريبية الواردة في هذا الكتاب لا يمكن الوصول إليها في إطار هذا الحقل الفرعي. وفي اعتقادنا أن مدرسي اللغة الذين يمثلون شريحة هامة من جمهور القراء يرغبون أنفسهم في تقييم العلاقة بين النظريات التي نستعرضها وما لديهم من آراء وخبرات في التدريس الفصلي. فهم، بعبارة أخرى، يريدون أن يحكموا على مدى "فعالية" التنظير وقدرته على تأكيد قيمة ما لديهم من خبرات خاصة وممارسات، ولكن ليس بالضرورة تغييره. ولهذا عمدنا في الخاتمة العامة لهذا الكتاب أن ننهي طرحنا بإلقاء نظرة سريعة على الروابط التي نجدتها نحن بين نظرية التعلم والممارسة العملية في قاعات الدرس.

**٧،١ خاتمة**

حاول هذا الفصل أن يطرح عدداً من المفاهيم المتداولة والقضايا التي يتفق الباحثون على ضرورة تناولها إذا ما أردنا الوصول في النهاية إلى وصف متكامل لتعلم اللغة الثانية. وسنقدم في الفصل التالي عرضاً سردياً موجزاً للتاريخ الحديث لأبحاث تعلم اللغة الثانية بالإضافة إلى وصف ملخص لبعض ظواهر تعلم اللغة الأكثر تحديداً، من النوع الذي يتوجب على أي نظرية محاولة تفسيره. ثم ننتقل فيما تبقى من فصول الكتاب إلى الفحص المكثف لعدد من الأنظار الواسعة، أو لأسر من النظريات وما تطرحه من آراء خاصة حول الأسئلة الرئيسية التي يلزم الإجابة عنها والظواهر الرئيسية التي يتوجب شرحها.