تعليم العربية لغة ثانية

السنة الثانية – العدد الثالث (جمادى الأولى) ١٤٤١هـ – فبراير ٢٠٢٠م.

عرض كتاب: كيف نتعلَّم اللغات؟

تأليف: باتسي م. لايتباون و نينا سبادا

ترجمة: علي علي أحمد شعبان.

عَرْض وتقديم: أ.د وليد العناتي

مجلة علمية دورية محكمة تصدر من مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

تعليم العربية لغة ثانية

السنة الثانية – العدد الثالث (جمادى الأولى) ١٤٤١هـ – فبراير ٢٠٢٠م.

عرض كتاب: كيف نتعلَّم اللغات؟

تأليف: باتسي م. لايتباون و نينا سبادا

ترجمة: علي علي أحمد شعبان.

عَرْض وتقديم: أ.د وليد العناتي

كلمة التحرير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

يسر مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية أن يقدم للمختصين والباحثين هذا العدد الثالث من مجلة تعليم العربية لغة ثانية. وقد جاء هذا العدد متضمنًا أربعة من البحوث العلمية، واستعراضًا قدمه أ.د وليد العناتي لكتاب (كيف نتعلَّم اللغات) لباتسي م. لايتباون، ونينا سبادا، وترجمة: علي علي أحمد شعبان.

وقد اهتم بحث أثر الوعي الصرفي في فك ترميز الكلمات لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية للدكتور عبد الرحيم ناجح برصد دور الوعي الصرفي في تطور مهارة فك ترميز الكلمات لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. وتكمن أهمية هذه المهارة في تقديم حلول تفيد في تخطي التعثرات التي تسم تعلم القراءة عموما، وفك ترميز الكلمات بصفة خاصة. وقد تكون المشاركون في هذا البحث من ثمانين متعلمًا ومتعلمة بالمستوى الأول الابتدائي، يتوزعون إلى مجموعتين: المجموعة الأولى ضابطة، والمجموعة الثانية تجريبية. تستفيد المجموعة التجريبية من حصص تدريبية لتطوير الوعي الصرفي لمدة أربعة أشهر، وبالمقابل لا تستفيد المجموعة الضابطة من هذه الحصص. يتم إجراء قياس قبلي لسرعة فك ترميز الكلمات بالنسبة للمجموعتين. وبعد الاستفادة من حصص تطوير الوعي الصرفي، يجرى قياس بعدي للمجموعتين. وقد تبيّن أن المجموعة التجريبية تفوقت في تقليص المدة الزمنية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

أما بحث الأستاذ خالد حسين دلكي، الموسوم بالاستعارة الإدراكية في اللغة العربية اليومية للناطقين بغير العربية: حضور البنية الاستعارية وغياب التطبيق الممنهج، فقد انطلق في دراسته - كما جاء في البحث - من فرضية لغوية إدراكية (عرفانية) تُنادي بحضور البنية الاستعارية في الكلام العادي اليومي. وعلى إثر هذه الفرضيّة التي وجدَتْ لها دارسين مثل: «لايكوف» يدعمونَها بالإثبات، والتدليل عليها من معين اللغة العادية الذي لا ينضب، اتَّجهت أنظار الباحث ــ بحكم مجال عمله ــ إلى واقعِ تعليميّة الاستعارة (والمجاز عمومًا) للناطقين بغيرها على اعتبار أنهم يتعلمون اللغة بالدرس والتدريب؛ فتناولتْ دراستُهُ أمثلةً أربعة، توزَّعتْ بين مهارتي الاستقبال والإرسال، تفحص فيها حضور الاستعارة والمجاز. وقد خَلُصَت الدراسة إلى أن مفهوم الاستعارة في هذه الأمثلة ينحصر في الاستعارة الأدبية، ثمّ إنها بسبب من ذلك صعبةُ المنال أولا، ولا أثرَ كَبيرًا لها في الكلام العادي ثانيًا، مما تنتفي معها ضرورة التحصيل والمعرفة.

وقد هدف بحث واقع تعليم العربية لأغراض خاصة وبرامجها في معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية للدكتور أبوبكر عبد الله علي شعيب إلى عدة أهداف،

منها التعرّف على مواصفات إعداد برامج العربية لأغراض خاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وبيان أهمية استخدام برامج العربية لأغراض خاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، إضافة إلى التعرف على مدى مشاركة معلمي معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في إعداد برامج العربية لأغراض خاصة وتنفيذها.

أما دراسة قلق المحادثة لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية - طالبات معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن أنموذجا - للدكتورة فاطمة عقلة الدعجة والأستاذة صفية بنت عبدالله البواردي، فقد هدفت إلى الكشف عن ظاهرة قلق المحادثة الشفوية لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية، وقياس مستوى القلق لديهن، وعلاقته بمستواهن الدراسي؛ ولتحقيق هذا الهدف طُبقت استبانة شائعة الاستخدام استبانة (هورويتز،١٩٨٦) وقد عُدّلت لتناسب قياس قلق مهارة المحادثة، وقد طبقت الدراسة المنهج المسحي الوصفي، حيث وُزّعت على (٦٢) متعلّمة يدرسن في معهد اللغة العربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في أربعة مستويات، وتمثلت النتائج بما يلي بعد تحليل البيانات إحصائيا: شعور الطالبات بحاجة إلى محاضرات إضافية للتقوية في دروس المهارات الشفهية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٨)،كذلك تباين مستوى القلق لدى المتعلمات تبعا لتباين مستواهن الدراسي، فالمتعلمات في المستوى الأول كنّ أكثر شعورًا بالقلق من المتعلمات في المستويات الثلاث (الثاني، والثالث، والرابع) فكلما تقدّم المستوى الدراسي قلّ شعور المتعلمات بالقلق .

أما في مجال استعراض الكتب فقد قام الباحث أ.د وليد العناتي باستعراض لكتاب (كيف نتعلَّم اللغات) لباتسي م. لايتباون، ونينا سبادا، ترجمة: علي علي أحمد شعبان. وقد أشار الاستعراض إلى جملة من المزايا تجعله يستحق المراجعة والمناقشة، فهو ينطوي على قيمة معرفية كبرى؛ ذلك أنه يعرض عددًا وافرًا من نظريات اكتساب اللغة الأم وتعليم اللغات الأجنبية، واكتسابها، وتطبيقاتها، وأهم أعلامها ومشاربهم الفكرية والمنهجية. كما تحتوي أحد فصوله على ما يمكن أن يعد تدريبًا منهجيًّا للباحثين الراغبين في دراسة الخطاب الصفي، وعملية التعلم والتعليم؛ فهو يقدِّم أدواتٍ وطرائقَ بحثية تساعِدُ الباحثين في كيفية إجراء بحوث ودراسات في تحليل التفاعل الصفيّ، كما يقدِّم لهم دراساتٍ سابقةً يمكن أن ينطلقوا منها لإثباتها أو مناقضتها.

والمجلة إذ تقدم هذا العدد الثالث خدمة للباحثين، لتتطلع إلى مزيد من المساهمات منهم في مجال الأبحاث العلمية ذات الصلة، واستعراض الكتب العلمية ذات العلاقة بمجال المجلة، وسلاسل تعليم اللغة العربية.

رئيس التحرير
أ.د. إبراهيم بن عبدالعزيز أبوحيمد

مجلة تعليم العربية لغة ثانية
مجلة علمية دورية محكمة تصدر من مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

السنة الثانية - العدد الثالث
(جمادى الأولى) ١٤٤١هـ - فبراير ٢٠٢٠م.

المشرف العام
أ. د.محمود إسماعيل صالح

رئيس التحرير
أ.د. إبراهيم بن عبد العزيز أبوحيمد

مدير التحرير
د. فهد بن صالح العليان

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language

هيئة التحرير:
أ.د. خالد بن عبد العزيز الدامغ – عضوًا
أ.د. سعد بن علي القحطاني – عضوًا
أ.د. أحمد بن محمد النشوان – عضوًا

منسقة المجلة
أ.نهلاء بنت بندر البنيان

الهيئة الاستشارية
أ.د. إبراهيم بن صالح الفلاي
أ.د. عمر الصديق عبد الله
أ.د. محمد محمد أحمد الحناش
أ.د. ميمون محمد مجاهد
أ.د. إبراهيم بن يوسف البلوي
أ.د. محمد بن نافع العنزي
د. مريم بنت سعيد آل جابر
د. حسن بن عبد الحميد بخاري
د. أمين مصطفى الشنقيطي
د. غسان حسن الشاطر
د. سعد بن محمد القحطاني
د.بدر بن علي العبد القادر
د. ياسر بن محمد بابطين

لإسهاماتكم واستفساراتكم نسعد بتواصلكم من خلال:
البريد الإلكتروني لمجلة تعليم العربية لغةً ثانية
lang2@kaica.org.sa
ولمزيد من التواصل:
هاتف : ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٩
ناسوخ: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٦٩
ص.ب. ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
المملكة العربية السعودية
www.kaica.org.sa

صفة المجلة:

مجلة علمية محكمة في مجال تعليم العربية لغةً ثانية، وتُعنى بالدراسات ذات الصلة بتعليم وتعلّم اللغة العربية لغةً ثانية. يصدرها مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية مرتين في العام (كل ستة أشهر) في نسختين : ورقية وإلكترونية على موقع المركز.

شروط النشر في المجلة ومعاييره :

- أن يكتب البحث بلغة عربية سليمة، بالإضافة إلى إمكانية نشر البحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
- أن يعتمد الباحث الأسس العلمية في خطوات بحثه كافة، وأن يتبع قواعد التوثيق العلمي المستعملة بالمجلة وهي طريقة جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
- أن يكون عدد كلمات البحث ما بين ٤٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠ كلمة.
- أن يعد الباحث ملخصاً لبحثه في حدود ٢٠٠ كلمة باللغة العربية.
- ألا يكون قد سبق نشر البحث في أي وعاء علمي، وألا يكون جزءا من رسالة علمية (بحوث الدراسات العليا)..
- أن ترسل البحوث عن طريق البريد الإلكتروني فقط.
- لا تعاد المواد العلمية المقدمة لأصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.
- يُراعى في تنسيق خط المشاركات المرسلة إلى المجلة الالتزام بالآتي :

- في متن النص يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٦).
- في الهوامش يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٢).
- في العناوين الرئيسة يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٨).
- في العناوين الفرعية يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٦)

- تخضع جميع المواد المقدّمة إلى المجلة للتحكيم العلمي المتخصص.
- تحتفظ المجلة بحقوق النشر، ويمكن للباحث إعادة نشر بحثه في وعاء أكاديمي آخر، بشرط مضي سنة على نشر البحث في مجلة تعليم العربية لغةً ثانية والإشارة إليه.
- يمنح كل مشارك في المجلة مكافأة رمزية.
- ترسل للباحث خمس نسخ ورقية من العدد الذي نشر فيه البحث، ومستلة إلكترونية من البحث.
- كما تستقبل المجلة الاستعراض العلمي/المراجعة للكتب ذات العلاقة بعلم اللغة التطبيقي، أو سلاسل تعليم اللغة العربية لغة ثانية وفق الضوابط التالية:

- أن يكون عدد كلمات الاستعراض في حدود ٢٠٠٠ إلى ٤٠٠٠ كلمة (مع مراعاة حجم الكتاب في ذلك).
- أن يشمل الاستعراض جميع فصول الكتاب من خلال قراءة منهجية واضحة.
- أن يتضمن الاستعراض تحليلًا نقديًا.
- يفضل أن يكون الكتاب حديثًا ولم يمض على نشره أكثر من خمس سنوات.

أحكام عامة:

- الآراء والمعلومات الواردة في البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن رأي أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية أو المجلة، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملةً عن صحة المعلومات والاستنتاجات ودقتها.
- يراعى في أوليَّة النشر في المجلة تاريخ تسلم البحث وتاريخ قرار التحكيم وتنوع موضوع المشاركات.
- ترتيب البحوث في المجلة يخضع لاعتبارات فنية.
- يرسل الكاتب الذي لم يسبق له الكتابة في المجلة مع بحثه سيرته الذاتية والعلمية مختصرةً وعنوان مراسلته.
- لا يحق للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه بعد إرساله إلى لجنة التحكيم إلا لأسباب تقتنع بها إدارة التحرير، وللمجلة مطالبة الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على إجراءات التحكيم إذا أصرَّ الباحث على طلبه بسحب مشاركته وعدم متابعة إجراءات نشرها، ولم تقتنع إدارة التحرير بمسوّغات طلبه.

كيف نتعلَّم اللغات؟[١]

تأليف: باتسي م. لايتباون و نينا سبادا
ترجمة: علي علي أحمد شعبان.
عَرْض وتقديم: أ.د وليد العناتي [٢]

القسم الأول: تقديم الكتاب

أهميَّة الكتاب

يتميز هذا الكتاب بجملة مزايا تجعله يستحق المراجعة والمناقشة:

١. ينطوي الكتاب على قيمة معرفية كبرى؛ ذلك أنه يعرض عددًا وافرًا من نظريات اكتساب اللغة الأم وتعليم اللغات الأجنبية واكتسابها وتطبيقاتها، وأهم أعلامها ومشاربهم الفكرية والمنهجية.

٢. العناية بجوانب دراسية وبحثية اعتنت بالدراسات الصفية الميدانية التي تقوم على مراقبة الخطاب الصفي، وما يتصل به من جوانب التفاعل المتنوعة بين الأستاذ والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم.

١ - منشورات المركز القومي للترجمة، الكتاب ٢١٩٣،الطبعة الأولى، ٢٠١٤، القاهرة.
٢- أستاذ اللسانيات التطبيقية. مدير برنامج نون والقلم لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وإعداد معلميها (الأردن).

٣. يشبه الفصل الخامس أن يكون تدريبًا منهجيًّا للباحثين الراغبين في دراسة الخطاب الصفي وعملية التعلم والتعليم؛ فهو يقدِّم أدواتٍ وطرائقَ بحثية تساعِدُ الباحثين في كيفية إجراء بحوث ودراسات في تحليل التفاعل الصفيّ، كما يقدِّم لهم دراساتٍ سابقةً يمكن أن ينطلقوا منها لإثباتها أو مناقضتها.

٤. يُعَدُّ الفَصْل الأخير نموذجًا توجيهيًّا جيدًّا لمعلمي اللغات الأجنبية؛ لأنه يناقش سبعة عشر رأيًا شائِعًا في هذا المجال، ومنتهى الفصل إجابات علمية تمثل مستصفى فصول هذا الكتاب، وخلاصة بحوثه ودراساته.

٥. المُعْجَمُ الاصطلاحي ثُنائِيُّ اللغة؛ فقد ذيَّل المترجم كتابه بمعجم ثنائي اشتمل على تعريف مائة وثلاثة عشر مصطلحًا من المصطلحات الجوهرية في مجال تعليم اللغات الأجنبية جاءت في الصفحات (٢٦٣-٢٨٧).

في لغة التَّرْجَمة

يبدو نص الكتاب على درجة عالية من الوضوح والمقروئية، ومع أنني لم أنظر في النص الأصلي إلا أن وضوح النص العربي وابتعاده عن التعقيد والغموض يكشف عن أن النص الأصلي كتب بلغة سهلة ميسرة مبينة، وتتميز لغة الكتاب أيضًا بأنها:

١. متحررة من لغة النص الأصلي؛ إذ غلب على الكتاب سَمْتُ الجملة العربية، وظهر تجاوزه لكثير من الأخطاء التي يقع فيها كثير من المترجمين.

٢. تكاد تخلو من الأخطاء اللغوية والتركيبية والأسلوبية المعتادة في الترجمات؛ وأحسب أن ما وقع من أخطاء إنما هي من فرط التركيز والكدّ الذهني في أثناء الترجمة، ومن ذلك مثلاً:

- في ص (٢٨١) خطأ نحوي: تصبح المعلومات..... أمر ضروري/ والصواب :**أمرًا ضروريًّا**.
- في ص (٣٣٣) خطأ نحوي: على أنهما ملمحين نحويين، والصواب: أنهما **مَلْمحان نحويّان**.

٣. اعتماد المصطلحات السائرة في حقل اكتساب اللغة الثانية وتعليمها؛ وإن كان أحيانًا لا يستقر على مصطلح واحد؛ فقد ترجم مصطلح (bilingualism) مرة بالثنائية ومرة بالازدواج (٣٦٤-٣٦٥)، وبينهما فرق كبير.

وحقًّا إن الكتاب إضافة نوعية للسانيات العربية، وإضافة نوعية اعتدناها من الدكتور علي علي أحمد شعبان في ترجماته الأنيقة المتميزة.

في بنية الكتاب

تألف الكتاب من كلمة المترجم، وشكر المؤلفتين، ومقدمة الطبعة الثالثة، وسبعة فصول، ومسرد المصطلحات، و مصادر النص الأصلي. و قام كلُّ فصل على موضوع رئيسي هو جوهر الفصل بعنوانات فرعية متصلة به، وملخَّصه، ومصادر ومقترحات لمزيد من القراءة.

القسم الثاني: العرض المفصَّل

الفصل الأول: تعلم اللغة في الطفولة المبكرة

يعتني هذا الفصل بدراسة خصائص لغة الطفل والنظريات التي حاولت تفسير كيفية اكتسابه اللغة الأم.

السنوات الثلاث الأولى.. علامات فارقة وتسلسل التطور

تظهر الدراسات المتعددة التي أجريت على الأطفال لمراقبة تطورهم اللغوي واكتساب لغتهم الأم تشابهًا كبيرًا بين هؤلاء الأطفال في مراحل الاكتساب ونوعه، وأنَّ ثمة دلائل متعددة على أن الأطفال، وهم يكتسبون اللغة، إنما يقومون بعمل أعظم من التقليد والمحاكاة الرديئة لآبائهم ومحيطهم؛ بل إنه ثمة دلائل أن هناك تسلسلاً وترتيبًا لمراحل اكتساب اللغة تتشابه لدى الأطفال على تنوع بيئاتهم ولغاتهم الأم.

ولعلّ دراسة (**المورفيمات النحوية**) تؤيِّد ما تقدَّم؛ فقد انتهى براون وزملاؤه في دراستهم لاكتساب المورفيمات النحوية إلى تشابه الأطفال في مراحل الاكتساب، وأن الاكتساب حدث بالترتيب نفسه بما يدعم القول إنه ثمة « **تسلسل تطور**» لدى جميع الأطفال؛ ولكنَّ الأطفال يتفاوتون في سن الاكتساب ومعدله. ولتوثيق ذلك وتأكيده تسوق المؤلفتان مثالين أحدهما من النفي الذي يقتضي أربع مراحل، والثاني من الاستفهام الذي يقتضي ست مراحل.

ثم تتوقف الباحثتان عند (**سنوات ما قبل المدرسة**) لإقامة الفرق بين لغة الطفل قبل المدرسة وبعد دخولها؛ إذ يطرأ تطور نوعيّ وكميّ على لغة الطفل من جميع جوانبها استقبالاً وإنتاجًا. وبصفة عامة تميل لغة الطفل المدرسيّ إلى التعقيد والاقتراب من « ما وراء اللفظ» ومقاربة الاستخدام الماهر للغة. ومرجع ذلك كله إلى القراءة التي تمكِّن الطفل من اكتساب قرابة ألف مفردة سنويًّا يتعرَّض لها قراءة وكتابةً وإعادة توظيف وتدوير. ثم إن هذا التعرُّض له تأثير عظيم على قدراته اللغوية تنقله إلى قدرات نوعية في تعلم أساليب جديدة وأكثر تعقيدًا حتى لَيَبْلُغَ به الأمر التمييز بين المكتوب والمنطوق، وتبين سياقات الاستعمال وعناصر الخطاب على تفاوتها.

ولتفسير عملية **اكتساب اللغة الأولى** تقدم الباحثتان ثلاثة اتجاهات أساسية سعت إلى تفسير اكتساب الطفل لغته الأم، وهي:

١. **الاتجاه السلوكيّ: قُلْ ما أَقول**[١]

وأساس هذا الاتجاه أن الطفل يبني نظامه اللغوي اعتمادًا على تكرار ما يسمعه وتقليده ومحاكاته، وما يتصل بهذا التقليد من تعزيز وثواب، إلى أن ينتهي الطفل إلى بناء نظام عادات سلوكيّة تمثل نظامه اللغوي؛ وعلى هذا فإن للبيئة دورًا مهمًّا في إنشاء الطفل لغته. وتمضي الباحثتان لمناقشة أطروحة « **التقليد والمحاكاة**» السلوكية بتحليل نماذج من كلام الأطفال والتعليق عليها. وتنتهيان إلى:

أ. أن الطفل لا يقلِّد كلَّ شيء؛ وإنما يقلِّد الجديد الذي يفهمه ويسعى إلى التمكُّن منه، وهذا في مجمله العام لا يمثِّل سوى ٤٠٪ من مجمل ما يقوله الآخرون.

ب. أن الأطفال يتفاوتون في مقدار ما يقلِّدونه؛ فبعض الأطفال لم يتجاوز معدَّل تقليدهم ١٠٪ مقارنة بغيرهم (٤٠٪).

ج. أن الأطفال ينتجون أداءات لا يمكن عزوها إلى التقليد وإنما تعزى إلى شيء داخلي في الطفل.

د. أن الأطفال الذين يقل تقليدهم يكتسبون اللغة بالسرعة نفسها التي يكتسب بها الذين يقلدون بكثرة.

ويظلُّ تقصير السلوكية في الدفاع عن فكرة الأشكال الإبداعية الجديدة في استعمال الأطفال لغتهم الأم مطعنًا قائمًا، وهو ما أثار حفيظة تشومسكي لاحقًا[٢].

٢. **الاتجاه الفطري: كُلُّ شيء في عقلِك**

منطلق هذا الاتجاه اعتراضات تشومسكي على سكنر والسلوكيين؛ إذ يرى تشومسكي أن الأطفال يولدون مبرمجين لاكتساب اللغة، وأن اللغة تنمو فيهم كسائر الأعضاء عندما تتوافر لها مقومات النمو. ويستند تشومسكي في مدافعته آراء السلوكيين على

١ – ص: ٤٢. وقد جعلت المؤلفتان الاتجاهات على هيئة شعارات تمثل المبدأ الرئيس لكل اتجاه؛ وحقا إنَّه تدبير لطيف ييسِّر على الناشئة تذكُّر الأطروحة الرئيسية لكل اتجاه.

٢ – تفاصيل اعتراضات تشومسكي على سكنر والسلوكية في كتاب محيي الدين مُحسِّب» انفتاح النسق اللساني».

فكرة « **المشكلة المنطقية في اكتساب اللغة**»؛ ومفادها أن الطفل يعرف من التراكيب والأبنية اللغوية أكثر مما يتوقع منه، وأكثر من الأنماط اللغوية التي تضمنتها المواد اللغوية التي تَعَرَّض لها؛ فأنّى له ذلك؟ لابد من وجود شيء مُرَكَّبٍ في دماغه، وهذا الشيء هو « **النحو الكليّ**» الذي يمتلكه جميع أطفال البشر، وبه يستطيعون بناء نظامهم اللغوي بالتفاعل مع المدونة اللغوية التي يتعرضون لها في بيئتهم.

وترتبط أفكار تشومسكي على نحو ما بفرضية **الفترة الحاسمة** التي ترى أن الكائنات الحية بما فيها الإنسان مبرمجة بيولوجيا لاكتساب أنواع من المعارف والمهارات في فترات عمرية محددة؛ فالطفل لابد أن يكتسب لغته الأم في عمر محدد، فإن تجاوزه استحال عليه اكتسابها اكتسابًا طبيعيًّا سويًّا! ومع صعوبة إيجاد أدلة حاسمة على إثبات الفرضية أو نفيها إلا أن ثمة حالاتٍ معروفة في تاريخ اللسانيات تؤكِّد ارتباط اكتساب اللغة ونموها بفترة محددة.

٣. **الاتجاه التفاعلي/ التطوري: التعلم من الداخل والخارج.**

لا يؤيد أصحاب الاتجاه التفاعلي فكرة الفطريين بأن هناك بنى خاصة في المخ مكرسة لاكتساب اللغة تعيينًا. ويفترضون أن ما يحتاج الطفل إلى معرفته متوافر في المدونة اللغوية التي يتعرض لها ويتفاعل بها مع الناس. وهكذا فإن علماء النفس التطوريين واللسانيين النفسيين يعلون من شأن البيئة التي ينشأ فيها الأطفال، ودورها في اكتساب اللغة الأم مع أنهم يدركون أن هناك آلية تعلم قوية في المخ البشري. وهم لا يفرقون بين اكتساب اللغة، واكتساب أنواع المهارات والمعارف الأخرى.

ثم ينتقل الفصل للنظر في آراء **بياجيه**؛ فهو من علماء النفس الذين يقولون بأن لغة الطفل مبنية على نموه المعرفي، وتوصل إلى ذلك انطلاقًا من تجارب متعددة أظهر فيها الأطفال نموًا لغويًّا قائمًا على نمو معرفي إدراكي لمفاهيم الأشياء. فاللغة عنده يمكن استخدامها لإظهار المعارف التي اكتسبها الطفل بتعامله المادي مع البيئة.

أما **فيغوتسكي** فقد استمد مقولاته في التفاعل من مراقبته تفاعلات الأطفال مع الكبار، وانتهى من ذلك إلى أن اللغة تنمو أساسًا بالتفاعل الاجتماعي، ورأى أن الأطفال في البيئة التفاعلية المشجعة يستطيعون التفوق في المعارف والمهارات. ولعل

أهم مفاهيم فيغوتسكي مفهوم «**منطقة التطور الأقرب**» وهي منطقة افتراضية يستطيع الأطفال أن ينجزوا فيها أكثر من المتوقع منهم. ولاحظ أيضا أهمية الحوار بين الأطفال والكبار، وأنها منبع اللغة والفكر.

ثم كان «**دان سلوبين**» رائِد **دراسة الثقافات** وتأثيراتها المتباينة في اكتساب لغة الطفل في ثمانينات القرن العشرين؛ إذ ظهر أن أنماط التخاطب والمحادثة البيتية في الثقافات المختلفة تظهر جليَّة في اكتساب الأطفال لغتهم من حيث البنية والكيفية التي يتلقون بها مدخلاتهم الأولى، ثم مدخلاتهم المعدَّلة.

ومع أن الدراسات اللسانية الاجتماعية تُظْهِر تشابهاتٍ كثيرةً بين السلوك اللغوي لدى الثقافات المختلفة إلا أنَّ ثمة افتراقاتٍ ثقافيةً خاصةً تؤثر في اكتساب اللغة الأم، ولكنّ ذلك كله لا يؤثر في تحقيق الكفاية اللغوية اللازمة باللغة الأم.

أما **التفاعل** فإنه يمثل الشرارة التي تقدح زناد اكتساب اللغة؛ فقد أظهرت دراسات حالة «جم» الذي ولد لأبوين أصمين تحسن لغته على نحو كبير عندما بدأ يتواصل مع أفراد آخرين باللغة الاعتيادية عوضًا عن التلفاز ولغة الإشارة. ومفاد ذلك أن التفاعل الوِجاهي المباشر يتيح للطفل فرصًا كثيرة لمعالجة اللغة التي يسمعها، ويتيح له فرصة كثيرة ومتنوعة لتعديل فهمه، وإعادة بناء فرضياته عن اللغة التي يسمعها.

وتتناول الباحثتان **الاتجاه الربطي**؛ إذ يعتقد أصحابه بأن تعلم اللغة لا يتطلب جزءًا منفصلاً من المخ مختصًا بتعلم اللغة؛ وإنما يمكن تفسيره في ضوء التعلم العام ليس إلا، وأن ما يحتاج الطفل إلى معرفته موجود في اللغة التي يتعرض لها.

ويرى آخرون أن الأطفال يكتسبون اللغة بالربط بين الكلمات والعبارات والمواقف التي تقال فيها؛ فالطفل يسمع الكلمة فينشئ لها رابطًا في المخ ثم يستدعي سماعُها ما تدل عليه، ثم تتوالى عملية الاستدعاءات، وتوثيق الروابط إلى أنْ يستدعي الطفل العبارة التي وردت فيها من الذاكرة.

وتستدرك الباحثتان على هذا النموذج، وهو استدراك صحيح، بأن الربط يتجاوز ربط كلمات بعبارات ترد فيها إلى ربط المفردات والتراكيب بعناصر وأدوات نحوية ودلالية متعددة يمكن للطفل أن ينشئها.

وثمة فكرة جوهرية لدى الربطيين، مفادها أن الطفل يتعرض لفرص هائلة لتعلم الكلمات والعبارات والتراكيب النحوية التي تمكنه تدريجيًا من إنشاء الارتباطات التي تنتهي به إلى اكتساب المعرفة اللغوية.

ثُمَّ تعرض الباحثتان سريعًا **لأمراض النطق واللغة** التي قد تعرض للأطفال لأسباب نفسية أو عضوية أو اجتماعية. وتعتني الباحثتان برأي «**كَمِنْز**» في إساءة تشخيص حالات الأطفال، وأمراض التخاطب التي يعانون منها، وما قد يترتب على سوء التشخيص من عواقب وخيمة على لغة الطفل. وينبِّه «**كَمِنْز**» إلى التأثيرات اللغوية والنفسية السلبية التي تنتج عن عدم تفَهُّم حالات الطلاب المهاجرين عندما يوضعون في صفوف علاجية لتعلم اللغة الثانية؛ فلابد من التفريق بين الإعاقة اللغوية والتنوع اللغوي.

أما **الثنائية اللغوية** فهي امتلاك الطفل لغتين معًا، وقد تكون **ثنائية لغوية متزامنة** حين يتعلم الأطفال لغة أخرى مع لغتهم الأم، وقد تكون ثنائيتهم «**متتابعة**» حين يتعلمون لغة ثانية في مرحلة لاحقة لاكتساب اللغة الأم.

وتورد المؤلفتان عددا من الآراء الناجمة عن بحوث متنوعة في دراسة الثنائية اللغوية، ويشير كثير من هذه البحوث إلى أن ثنائيي اللغة المتزامنين يحرزون مستويات عالية من الإجادة في اللغتين، وأن للثنائية ارتباطاتٍ إيجابيةً بنتائج التحصيل الأكاديمي للمفحوصين.

أما **الثنائية الجائرة**[1] في مراحل الطفولة فإنها تؤدي إلى تأخر النمو في اللغة الأولى أو يتوقف حتى يبلغوا السن المناسبة لإتقان اللغة الجديدة. وعندما تقع مثل هذه الحالات في بيئات المهاجرين فإنها قد تؤدي إلى فقدان اللغة الأم وضياعها.

وتعرض الباحثتان لرأي «**والاس لامبرت**» في حديثه عن «**الثنائية المُنْتَقَصَة**[2]»، وكيف يمكن أن تؤدي إلى تأثيرات نفسية سيئة، تتعلق بالمفاضلة بين اللغتين الأم

---

١ – مصطلحي الخاص، وأقصد به الثنائية التي تهيمن فيها اللغة الأجنبية على اللغة الأم؛ انظر بحث وليد العناتي: أثر تعليم اللغة الأجنبية في تعلم اللغة العربية وتعليمها في الطفولة المبكرة، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات والترجمة، العدد ٢٣/ ٢٠١٩: ١٦٦.

٢ – لم أجدها في ثبت المصطلحات، وأظنه يقصد ما سميته الثنائية الجائرة.

والثانية، ولاسيما مع نمو اللغة الثانية وثبوت الأولى، ما قد ينتهي إلى تعثر أكاديمي ظاهر لديهم[١]. ويرى أن الحل الناجح يتمثل في تنمية لغة الأم في البيت، والاستمرار في استعمالها، ومحاولة تعلم الوالدين اللغة الثانية لتنميتها أيضًا، خروجًا من حالة التذبذب النفسي هذه.

الفصل الثاني: تفسير تعلم اللغة الثانية

يعرض هذا الفصل للنظريات التي سعت لتفسير اكتساب اللغة الأم عند انتقالها إلى مجال تعليم اللغة الثانية والتطورات التي حدثت لها. وتحترس المؤلفتان من البداية بالتفريق بين اكتساب الطفل لغته الأم، وتعلم الراشد لغةً ثانية؛ وجوهر هذه التفريقات مرتكزة على السياق التعلمي، والنضج المعرفي؛ إذ يظهر أنّ ثمة أثرًا مهما للسياق الذي يجري فيه اكتساب اللغة، أكان في بيئة اللغة أم في بيئة خارجية، وهل يحدث في السياق الطبيعي أم في الصف. كما تنبهان إلى أهمية خصائص المتعلم الفردية في عملية الاكتساب.

وتضع المؤلفتان المقارنة في بيئة متخيَّلة تضم أربعة سياقات متنوعة، تُمايز بين الطفل ابن اللغة، والراشد الأجنبي من حيث الوعي باللغة والنضج المعرفي، وتتشخص هذه الموازنة في عشرة أسئلة[٢] كفيلة ببيان أثر اختلاف السياقات، وخصائص المتعلمين في تعلم اللغة واكتسابها. ويظهر أن هذه الموازنة تميل لصالح الطفل أحيانًا، ولصالح المتعلم الراشد أحيانًا أخرى.

ثم تقدِّم الباحثتان نظرياتٍ قُدِّمت لتفسير اكتساب اللغة الثانية لدى مختلف المتعلمين، ومختلف السياقات انطلاقًا من النظريات والتفسيرات العامة لاكتساب اللغة الأم. وفي ما يلي بيان موجَزٌ بتلك النظريات وتطبيقاتها المباشرة:

١. **الاتجاه السلوكي.**

ويقوم على التقليد والمحاكاة وتكوين العادات. وتتمثل أهم تطبيقاته في تعليم اللغة، في تدريبات المحاكاة، والتذكر، وتكوين العادات اللغوية، كما هو الحال في اللغة الأم، ولذلك فإن هذه المحاكاة ستفضي إلى مداخلة متعلم اللغة بين نظام لغته

١ - ص: ٧٣.

٢ - لم نوردها تجنبًا للإطالة، وحفزًا للقراء على الاطلاع على الكتاب الأصلي كاملاً بتفاصيله الممتعة كلها.

الأم واللغة الثانية، ويعتمد مقدار هذا التداخل (النقل) على حجم التشابه بين اللغتين. ونتيجة لذلك اعتمد السلوكيون (البنيويون) على التحليل التقابلي للتنبؤ بالصعوبات التي تنشأ من اختلاف اللغتين، وتتسبب في أخطاء المتعلمين. ولكن الدراسات أثبتت أن أثر اللغة الأم قد يتجاوز نقل العادات إلى قضايا أكثر تعقيدًا من التماثل السّطحي[١].

٢. **الاتجاه الفطري (تشومسكي والنحو الكلي).**

يرى تشومسكي أن الطفل يولد مزوَّدًا بآلية فطرية تمكِّنُه من اكتساب اللغة في بيئته، ولكنه لم يقدم ادعاءاتٍ محددةً في اكتساب اللغة الثانية، ولكن عددًا من الفطريين حاولوا توضيح دور القواعد الفطرية والنحو الكلي في اكتساب اللغة الثانية، ومن أهمهم «ليديا هوايت» و«فيفيان كوك». وقد ناقش بعضهم «المشكلة المنطقية في اكتساب اللغة الثانية» ومفادها أن معرفة متعلمي اللغة أكثر مما تتيحه المدخلات اللغوية التي يتعرضون لها. وهذا يقوّي القول بأن القواعد الكلية متاحة لمتعلمي اللغة الثانية كما هي متاحة لمتعلمي اللغة الأم[٢].

ويغلب أن يهتم دارسو اكتساب اللغة من زاوية النحو الكلي بقدرة المتعلمين اللغوية ومعرفتهم المعقدة بالنحو أكثر من اهتمامهم بلغة المبتدئين البسيطة، لأنهم مهتمون بالتساؤل: **هل القدرة التي تنتظم أداء اللغة الثانية تختلف عن تلك التي تنتظم أداء المتحدث الأصلي أم لا؟** وبذا يكون تركيزهم على مدى مطابقة الكلام للقواعد النحوية للغة الهدف.

وتعدّ نظرية « المراقب» لكراشين أهم نماذج اكتساب اللغة وفق إطار النحو الكلي والفطرية؛ حيث تضمنت نظريته فرضياتٍ خمسًا شاعت بين الباحثين ومعلمي اللغات هي:(التعلم والاكتساب، والمراقب، والترتيب الطبيعي، والمدخلات، والمرشح الوجداني). وقد اعترض كثير من العلماء واللسانيين على نظرية كراشين،

---

١ – لمزيد من المعلومات حول نقائص التحليل التقابلي انظر كتاب وليد العناتي: اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص: ١١١.

٢ – لمناقشة كيفية الاستفادة من القواعد الكلية في اكتساب اللغة الثانية انظر كتاب:
VanPatten B. and Alessandro G.Benati,(2010), Key Terms in Second Language Acquisition, Continuum International Publishing Group, London.

وفرضياتها الفرعية من نواحٍ متعددة أهمها يتعلق بعدم القدرة على ضبط الفروق وتحديد العمليات كما يتصور كراشن؛ كالتفريق بين التعلم والاكتساب، والقول بأن التعلُّم لا يمكن أن يفضي إلى الاكتساب.

ومع جميع الانتقادات التي وُجِّهَت لنظرية المراقب، إلا أنها أسهمت في تطوير البحث في اكتساب اللغة الثانية من ناحية، وأسهمت في تحول جذري في طرق تعليم اللغات، ويتمثل ذلك التحول في الانتقال من التركيز على الشكل إلى التركيز على المعنى، وهو ما مهَّد لظهور الرؤية التواصلية لتعليم اللغة.

٣. **النظريات النفسية الراهنة.**

وهي نظريات متقدمة ومتطورة عن النظريات النفسية القديمة؛ إذ استفادت من علم الأعصاب في محاولة تفسير عمليات اكتساب اللغة الثانية؛ فبعضها نظر إلى العقل بوصفه حاسوبًا يستقبل المعلومات، ويعالجها، ويُخْرِجها، وبعضها حاول الربط بين السلوك والنشاط العقلي الذي ينجزه متعلم اللغة الثانية عند ممارسة اللغة ومحاولة استدخالها. ومن أهم هذه النظريات النفسية المعاصرة:

أ. **معالجة المعلومات:** ينتسب هذا الاتجاه إلى علم النفس المعرفي؛ ومفاده أن متعلم اللغة الثانية يبني معلومات تراكمية يستدعيها لفهم ما يستقبله من اللغة ويوظفه عندما ينتجها. ومن أفكار هذا الاتجاه فكرة (**إعارة الاهتمام**) للجانب الذي يحاول فهمه واكتسابه، وهذا يعني أنه يحاول استدعاء المعلومات التي يعرفها مما يتعلق بالمادة اللغوية التي يتعرض لها. ويستدرك هؤلاء بالقول إن حجم المعلومات التي يمكن أن يعيرها المتعلم اهتمامه محدود؛ ولذلك فإن المتعلم في مراحله الأولى يحاول استدعاء القدر الأكبر من معلوماته، لفهم الرسالة وإنتاجها، وبالممارسة تصبح معالجة المعلومات الجديدة أيسر، ويصبح المتعلمون أقدر على الوصول إليها بسرعة وتلقائية، وتصبح هذه التلقائيةُ تلقائيةً لدى المتعلمين المتقدمين بالممارسة والمران والدربة حتى إنهم لَيُعيرون اهتمامهم لاحقًا لمجمل معنى النص أو الكلام لا دقائقه.

وظهرت مداخل أخرى قريبة من معالجة المعلومات أهمها «**نظرية المهارة**»؛ إذ يكتسب متعلم اللغة الثانية لغته الهدف بالممارسة انطلاقًا من **المعرفة التقريرية**،

وصولاً إلى **المعرفة الإجرائية**. ومفادها كيفية استخدام اللغة استخدامًا تلقائيًا دون تركيز الوعي على المعرفة التقريرية النظرية التي تعيق التلقائية.

ومنها أيضًا مفهوم «**نقل المعالجة الملائمة**». ومفادها أن أفضل موقف لتذكر المعلومات هو الموقف المشابه لتذكر المواقف المشابهة للموقف الذي اكتسبت فيه اللغة (السِّمة المعينة)؛ ذلك أننا لا نختزن المحتوى اللغوي فحسب، وإنما نختزنه مقرونًا بسياقه، وبالطريقة التي اكتسب فيها قراءة أو سماعًا.

ب. **الاتجاه الربطي**: ويعلي الربطيون قيمة دور البيئة في اكتساب اللغة، ويركز هذا الاتجاه على مدى تكرار المتعلمين لملامح نحوية معينة، ومدى تكرار ورود هذه الملامح مجتمعة في المادة اللغوية التي يدرسونها. ويجادل هؤلاء بأن التعرُّض المكثَّف والمتكرر يسهم في بناء المعلومات اللغوية بحيث يؤدي ذلك إلى ربط المتعلمين هذه الأداءات اللغوية معًا؛ ومن ثمَّ فإن الارتباط بين هذه المعلومات والعناصر اللغوية يؤدي إلى استدعائها عند استدعاء أحد العناصر المرتبطة بها. ويؤيد مذهَبَهم هذا أن كثيرًا من العناصر اللغوية عبارة عن قِطَع أو تراكيبَ متلازمة أو عبارات نمطية تمثل وحدات واحدة في دلالتها واستعمالها.

ج. **النموذج التنافسي**: يرتبط بالاتجاه الربطي ارتباطا وثيقًا، لأنه أيضًا يرى أن اكتساب اللغة يحدث دون تركيز الاهتمام من جانب المتعلم، ودون وجود وحدة خاصة في المخ لاكتساب اللغة؛ فالمتعلمون يفهمون طريقة عمل اللغة اعتمادًا على عدد كبير من المدخلات اللغوية وارتباطاتها الدلالية بترتيب نحوي أو تركيبي أو متلازم معجمي. وتظهر أهمية هذا الأمر عندما لا يكون معنى الجملة واضحًا وضوحًا مباشرًا؛ إذ يستعين المتعلم بالنماذج التي مرت به لتفهُّم المعنى بناء على طبيعة العلاقة التي تحكم العنصر اللغوي. وتقول معطيات النموذج التنافسي إن اكتساب اللغة الثانية يتطلب أن يتعلم المتعلم أهمية المؤشرات المناسبة للغة الهدف[1].

١ – من ذلك مثلاً أن يتعلم متعلم العربية لغة ثانية أهمية ترتيب التركيب الوصفي (موصوف+ صفة) أو أن الجملة العربية يمكن أن تبدأ باسم أو فعل.

وقد أدت هذه الأنظار المعرفية التطورية إلى ظهور نماذج وفرضيات متعددة تسعى لتفسير كيفية اكتساب اللغة الثانية والاستفادة منها في تطبيق المعرفة النظرية داخل الصف، ومن أهم هذه الفرضيات:

- **فرضية التفاعل**: وأبرز من نظَّر لها (هاتش ومايكل لونغ وتيريزا بيكا وسوزان جاس)، ومؤدّاها أن التفاعل الحواري شرط ضروري، وإن لم يكن كافيًا، لاكتساب اللغة الثانية. وفي سياق ذلك نوقشت مفاهيم «**المدخلات المعدَّلة**»[1] ودورها في تيسير اكتساب اللغة الثانية؛ فالتعديلات التي يجريها المعلم أو المتحدث الأصلي على لغته عندما يتفاعل مع المتعلم الأجنبي تساعده على فهم المدخلات ومن ثَمَّ اكتسابها. وفي مراحل متقدمة ركز لونغ على أهمية تصحيح الأخطاء في أثناء التفاعل، ورأت سواين في فرضيتها «**اللغة المعدَّلة**» أن الحاجة إلى لغة معدَّلة تدفع المتعلم قدمًا في تطوره اللغوي.
- **فرضية الملاحظة**: وضعها «رتشارد شمت»، ومفادها أن التعلم لا يحدث دون ملاحظة، لأنها خطوة أساسية فيه؛ وبناء على ذلك فإنه لابد أن يُلْفَتَ انتباه المتعلمين إلى القضايا والأشكال اللغوية التي يرجى تعليمها، وبذلك تتقاطع فرضية الملاحظة مع التعلُّم الصريح أو التعليم المركز على الشكل اللغوي.
- **فرضية معالجة المدخل**: وقال بها «بل فانباتن» ومفادها أنه عندما يعجز المتعلمون عن التركيز على الشكل والمعنى معًا فإنهم يصرفون اهتمامهم وأولويتهم للمعنى، فإن ساعدهم سياق الكلام على فهم الجملة، فإنهم سيلاحظون تفاصيل الشكل اللغوي.
- **نظرية المعالجة**: وقال بها عدد من العلماء (مايسيل وكلاهيسن وبينيمان) ومفادها أن ثمة علاقة بين سهولة معالجة المحتوى اللغوي وسهولة اكتسابه؛ فالجملة البسيطة التي لا تحتاج عمليات معالجة معقدة تُكْتَسَبُ أسرع من تلك التي تحتاج عمليات معالجة أعقد. وقد ربط (بنيمان) لاحقًا بين ترتيب التطور والطلاقة في اللغة الثانية.

١ - لا حاجة إلى ذكرها بالتفصيل لأنها وردت في غير موضع من الكتاب ومن هذا العرض.

٤. الاتجاه الاجتماعي الثقافي.

وعماد هذا الاتجاه أفكار فيغوتسكي المعروفة بالنموذج الثقافي الاجتماعي المستند أساسًا إلى أهمية التفاعل الاجتماعي في اكتساب اللغة الثانية؛ فمتعلم اللغة ينمِّي كفاياته اللغوية عندما يتفاعل مع متحدث آخر يساويه في المستوى، ويقدِّم له دعمًا ومساندة. وتختلف هذه النظرية عن نظرية التفاعل في أن التعلُّم يحدث في أثناء التفاعل والحوار لا من خلال التركيز على العمليات الذهنية التي تحدث في ذهن المتعلم.

وتمثلت تطبيقات هذه النظرية في اكتساب اللغة الثانية في محاولة الإجابة عن السؤال التالي: **كيف يكتسب متعلمو اللغة الثانية تلك اللغة في أثناء عملية التفاعل مع الآخرين؟**[١]

ولعل نظرية «**المُخْرَج المفهوم**» الذي وضعته «ميريل سواين» يكون أكثر التطبيقات التي تأثرت بهذه النظرية؛ فهي ترى أنه لابد من التركيز على المخرجات التي ينتجها المتعلمون للاستفادة منها في تطوير كفايات المتعلمين وتنميتها. وتؤكِّد سواين أهمية التحاور والمناقشة في الوصول إلى فهم ومعنى مشترك للمحتوى.

وأخيرا: من النظرية إلى التطبيق[٢]

يستعرض الفصل النظرياتِ التي جاءت في هذا الكتاب بعجالة، ويشير إلى التعديلات الجديدة على هذه النظريات بما يقوي موقفها، ويجعلها أكفأ وأقْبَلَ للتطبيق، بالرغم من الانتقادات التي وُجِّهت إليها؛ فالنظرية السلوكية الجديدة اعتمدت على نماذج حاسوبية طبقت على إنسان متعلم بعيدًا عن الحيوانات. والفطريون يعتمدون على قدرات المتعلمين المتقدمين في معرفة اللغة، وتحليل حدسهم الذاتي عن هذه اللغة. ويؤكد التفاعليون أهمية دور التعديلات التي تُجْرى على التفاعلات والحوارات الصفية.

وينتهي الفصل بفكرة غاية في الأهمية مفادها أن معلمي اللغات قد يصابون بالإحباط نتيجة تناقضات آراء الخبراء واللسانيين في جدوى هذه الاتجاهات وفعاليتها في تعليم اللغة واكتسابها.

---

١ - ص: ١٠٦.

٢ - ص: ١٠٨-١١٠.

الفصل الثالث: الفروق الفردية في تعلم اللغة الثانية

يقصد هذا الفصل إلى تعرف الفروق الفردية بين متعلمي اللغة، ومدى إسهامها في تفسير تفاوت المتعلمين في مدى اكتساب اللغة الثانية ونوعه وسرعته، ومدى التمكُّن منها. وتفتتح المؤلفتان الفصل بمدخل لطيف مثير يدعو القارئ إلى تذكر خبراته ومعارفه السابقة في ما يتصل بالفروق الفردية، وكيفية التعويل عليها في تفسير تفوق بعض الطلاب على بعض.

ويرى كثير من الباحثين أنّ ثمةَ صفاتٍ شخصيةً (معرفية وسلوكية) تميِّز **المتعلم الجيد** من سواه من المتعلمين، ويكاد الباحثون يجمعون على أن هذه الخصائص[١] هي: الدافعية، والاتجاهات، والشخصية، والذكاء، وأسلوب التعلم. ومما جاء في الكتاب:

١. **الذكاء**. ويقاس عادة وفق اختبارات أُعِدّت خصيصًا لهذا الغرض، وتنتقد الباحثتان اختبارات الذكاء التقليدية، لأنها تركز على القواعد والمفردات؛ لأنها لا تعكس طبيعة أثر الذكاء في التواصل والتفاعل. وتشيران إلى أن كثيرًا من التربويين بدأوا يأخذون بافتراضات غاردنر حول الذكاء المزدوج لدى الأفراد.

٢. **الاستعداد اللغوي**. وهو مصطلح يشير إلى امتلاك المتعلم خصائص فطرية تساعده على تعلم اللغة بسرعة، ومن أهم هذه الخصائص[٢]: القدرة على تعرف الأصوات الجديدة وحفظها، والقدرة على فهم الوظيفة النحوية للكلمات في الجملة، القدرة على استنباط القواعد النحوية من الأمثلة، استظهار الكلمات الجديدة.

وتتحفظ الباحثتان على كثير من اختبارات الأداء، لأنها ظهرت في فترة سيادة طريقة النحو والترجمة التي تعتني عناية خاصة بالقواعد النحوية، وأن هذه الاختبارات لم تعد ملائمة مع سيادة الطرق التواصلية في تعليم اللغة، لأنها لا تقيس الكفاية التواصلية بمعناها العام.

ويظهر أنّ ثمة تفاوتًا واضحًا بين نتائج البحوث في إثبات أثر الاستعداد في تعلم اللغة الأجنبية؛ فقد وجد بعضهم أنّ عددًا من المتعلمين متمكّنون من عناصر معينة في الاستعداد، كالتذكر، وعاديون في عناصر أخرى، ومع ذلك فإن تفاوت

١ - هذه هي الفئات العامة لخصائص المتعلم الجيد، وأوردت الباحثتان اثنتي عشرة خصيصة مفصلة في ص: ١١٦

٢ - ص: ١٢١

المتعلمين في عناصر استعدادهم لتعلم اللغة الأجنبية لم يكن مؤثرًا سلبيًّا في تعلمهم. ومع ذلك كله توصي الباحثتان بأنه لابد من تنويع أساليب التدريس والأنشطة التعليمية، لتناسب ذوي درجات الاستعداد المتباينة.

٣. **أساليب التعلم**. وهو يشير إلى المسار المعرفي المفضل الذي يسلكه المتعلم في تعلم اللغة واكتسابها؛ فبعض المتعلمين يفضلون التعلُّم البصريّ، وبعضهم يفضلون التعلُّم بالاستماع؛ فهم «سَمْعيون»، وبعضهم يحتاج إلى الحركة الجسدية. ومن ناحية أخرى يمكن تصنيف المعالجة الذهنية للمتعلمين في نوعين: الذين يركزون في المعالجة الكلية، والذين يركزون في المعالجة الجزئية. ويظهر أن حسم مسألة تأثير أسلوب التعلّم في مدى التمكن اللغوي ما تزال شائكة، وتحتاج إلى دراسات كثيرة ومتنوعة، وكذا إمكانية تعديل سلوك المتعلم المعرفي لينتقل من أسلوب تعلم إلى آخر!

٤. **الشخصية**. ثمة اعتقاد بأنّ هناك سماتٍ شخصيةً تسهم في النجاح في تعلم اللغة الثانية بالرغم من عدم التثبت منها بالدراسة التجريبية أو الوصول إلى نتائج متناقضة عندما تدرس السمات الشخصية نفسها؛ فمثلاً: تشير بعض الدراسات إلى أن أصحاب الشخصية المنبسطة أقرب إلى تعلم اللغة نظرًا لمغامرتهم ورغبتهم الدائمة في تعلم الجديد، في حين وجدت دراسات أخرى على طلبة نجحوا بشكل جيد في تعلم اللغة أنهم ليسوا من ذوي الشخصيات المنبسطة.

ومن السمات الشخصية الأخرى التي درست في هذا السياق: الرهبة والتوتر والقلق والانزعاج، والاعتداد بالنفس، والتقمص العاطفي، والسيطرة، والثرثرة، وسرعة البديهة....إلخ.

ومع أن نتائج البحوث متناقضة ومتضاربة أحيانا إلا أن الباحثين يعتقدون أن الشخصية لها تأثير هائل في تعلم اللغة، وعلاقة الشخصية بتعلم اللغة علاقة معقدة، ولكن الشخصية ليست بحد ذاتها هي التي تسهم في تعلم اللغة؛ وإنما **الطريقة التي تتداخل فيها الشخصية مع عوامل أخرى تسهم أيضًا في تعلم اللغة.**

٥. **الدوافع والاتجاهات**. ترى الباحثتان أن الدافعية إلى تعلم لغة ثانية ظاهرة معقدة، ويمكن تعريفها في ضوء عاملين[١] هما:

١. حاجات المتعلم التواصلية. فإذا كان المتعلم راغبًا في توظيف اللغة الثانية على نطاق واسع في عمله ومهامه، وتوسيع تواصله بها زادت دافعيته، وانعكست إيجابًا على تعلمه تلك اللغة[٢].

٢. اتجاهاته نحو مجتمع اللغة الثانية؛ فإذا كان ينظر إلى مجتمع اللغة الثانية ومتحدثيها نظرة إيجابية، وكانت له رغبة في الاندماج في ذلك المجتمع، مثلاً، كان أقدر على تعلم تلك اللغة.[٣]

ويظهر أن ثمة مؤشرات عامة على قوة دافعية المتعلم لتعلم اللغة الثانية، منها: المشاركة النشطة في الصف، وإظهار الاهتمام بالموضوع، والدراسة لأوقات طويلة. ويمكن أن يسهم المعلمون إسهامًا كبيرًا في تعزيز دافعية المتعلمين أكثر من أهدافهم الذاتية إنْ كانوا يقدمون تعليمًا جاذبًا ومتميزًا شكلاً ومضمونًا وأسلوبًا.

وتورد الباحثتان بعض الأنشطة التعليمية التي تسهم في رفع مستوى الدافعية: تنشيط دافعية المتعلم للدرس، وتنويع الأنشطة والمهام والمواد التعليمية، وتحديد أهداف تعاونية أكثر منها تنافسية.

٦. **الهوية والانتساب إلى مجموعة عِرْقية**. تسهم العوامل الاجتماعية المتعددة في دافعية المتعلم واتجاهاته، ومن ثَمَّ نجاحه في تعلم اللغة الثانية، ومن هذه العوامل الديناميكية الاجتماعية، وعلاقات القوة بين اللغات؛ فمثلا متحدثو لغة الأقلية الذين يتعلمون لغة الأغلبية قد تكون لديهم اتجاهات ودوافع مختلفة عن أبناء لغة الأغلبية الذين يتعلمون لغة الأقلية، ومع ذلك يظل التنبؤ بآثار هذه العلاقات في تعلم اللغة والنجاح فيها أمرًا صعبًا جدًا[٤].

---

١ – ص: ١٣٠.

٢ – وهي الدافعية النفعية أو الوسيلية.

٣ – وهي الدافعية الاندماجية أو التكاملية. وهذا كلام فيه نظر!

٤ – استعملت المؤلفتان كلمة (مستحيل).

وتقدم الباحثتان أمثلة ونتائج بحثية تؤكد أن الطلبة ذوي الدافعية العالية لتعلم اللغة الثانية نكصوا، وتراجعوا في مواقع معينة ذات طابع ثقافي معين عندما يتعلق الأمر باختلال موازين القوى بين اللغتين الأم والهدف، أو الانتساب العرقي والهوية الاجتماعية الأصلية؛ فقد وجدت إحدى الدراسات أن الطلبة الذين أحرزوا دقة عالية في نطق اللغة الثانية كانوا أقل ولاء لمجموعتهم العرقية من أولئك الذين احتفظت لغتهم بلكنة أجنبية.

٧. **معتقدات المتعلم**. ويقصد بها أفكار المتعلم، ومعتقداته حول الأساليب المثلى في تعلم اللغة الثانية، وتعتمد هذه المعتقدات عادة على الخبرة السابقة، وعلى افتراض، صحيح أو خاطئ، أن هذا هو النمط الأنسب لتعلمهم. وتشير الدراسات القليلة في أثر المعتقدات في تعلم اللغة الثانية إلى أن معتقدات المتعلم قد تكون عاملا قويًّا يتدخل في خبرات المتعلم في داخل الدرس.

ولا شك في أن هذه المعتقدات ستؤثر في الإستراتيجيات التي يستخدمونها لتعلم مادة لغوية جديدة، وعلى المعلم أن يستنهض خبراته، ويستدعيها لمساعدة المتعلمين في توسيع مخزونهم من إستراتيجيات التعلم، وأن يكتسبوا مرونة أكبر في طرقهم في مباشرة تعلم اللغة.

٨. **سن الاكتساب**: تشير الباحثتان إلى فروقات عامة في اكتساب اللغة الثانية بين المهاجرين صغار السن والكبار؛ فالغالب أن الأطفال أقدر على اكتساب اللغة الثانية على نحو شبيه بالناطق الأصلي، وثمة ملاحظ بأن الكبار يستطيعون ذلك على نحو مختلف عن الأطفال في الملامح الصوتية وانتقاء المفردات... وغالبًا ما تربط هذه الفروق بالفترة الحرجة. **ويظهر أنه من الصعب عزو اكتساب اللغة، والتمكن منها إلى مرحلة عمرية محددة بالنظر إلى أن ثمة عوامل اجتماعية (التّعَرُّض وظروف التعلم) وعوامل نفسية أخرى تتقاطع معها تؤثر في عملية الاكتساب؛** وأدلة ذلك أن التفوق والتمكن ظهر لدى الأطفال في ظروف معينة، وظهر لدى الكبار في ظروف أخرى أيضًا، وأن كلَّ طرف منهما يتفوق في جوانب معينة إنْ وضعوا في ظروف متشابهة أو هي هي..... **فهل يعني هذا أنه ليس ثمة فترة حاسمة؟**

وتتساءل المؤلفتان حول فرضية الفترة الحاسمة: أهي أكثر[١] من مجرد لهجة؟

الغالب أن دعاة الفترة الحرجة يعتمدون على الملامح الصوتية (اللّكنة) في إثبات فرضيتهم بأن من تجاوز هذه الفترة سيظل محتفظًا بملامح لغته الأصلية[٢]، ولكن هل تقتصر دلائل الفترة الحرجة على اللكنة فقط؟ الظاهر أن ثمة دراساتٍ وأبحاثًا ميدانية في جوانب من التمكن اللغوي تؤكِّد فرضية الفترة الحرجة، ومنها:

أ. **الإدراك البدهي للصحة النحوية؛ فقد** قدمت الباحثتان نتائج دراسة تجريبية على طلبة يتعلمون الإنجليزية في أمريكا، وكان القصد أن يصدروا حكمًا على الصحة النحوية والصرفية لعدد من جمل الاختبار، وقد أظهرت الدراسة أن سن التعلم والوصول إلى أمريكا أسهم في تفوق الأصغر سنًا في الحكم على صحة جمل الاختبار، واقترابها من أداء الناطق الأصيل.

ب. **مُعَدَّل التعلم**. ثمة مقولة بأن الكبار يتميزون عن الأطفال والمراهقين في تعلم اللغة في ميزة واحدة هي السرعة في التعلم. وتذكر الباحثتان دراسة صممت لهذا الغرض، وانتهت إلى أن المراهقين جاؤوا في المرتبة الأولى ثم الكبار وأخيرًا الأطفال، ومع مرور الزمن صار الأطفال أسرع تعلمًا، ومع ذلك ظلَّ المراهقون يحتفظون بالتفوق في معدل الاكتساب العام، وحسب من أجرى الدراسة فإن هذه النتائج تقدم دليلا على انتفاء وجود فترة حاسمة، رغم أن باحثين آخرين فسروا هذه النتائج بطريقة مختلفة؛ فبعض المهام كانت صعبة على الأطفال الصغار.

في أي سن يجب أن يبدأ تعلم اللغة الثانية؟

يظن كثير من الناس الذين لم يسمعوا بفكرة الفترة الحاسمة أن الأطفال أقدر على اكتساب اللغة الثانية، ولذلك لابد من التبكير في تعريضهم لتلك اللغة. ولكن الدراسات أثبتت أن الكبار قادرون على تحقيق تمكن في اللغة الثانية بسرعة واطراد.

١ – من الأساليب المتأثرة بالترجمة الحرفية، وصوابها: أهي لكنة فَحَسْب؟

٢ – هناك آراء متعددة حول أن الفترة الحرجة (حاسمة) ليست فترة واحدة وإنما فترات متعددة: للأصوات وللنحو، ولعل ميريل سواين اكثر من دافع عن هذا الرأي. انظر كتاب:

VanPatten B. and Alessandro G.Benati,(2010), Key Terms in Second Language Acquisition, Continuum International Publishing Group, London.

ومع ذلك فلابد من التلبُّث والتمَهُّل قبل إصدار حكم حول السن الملائمة لبدء تعليم اللغات الأجنبية.

ويظهر أن هناك أدلةً قويةً على وجود قيود في اكتساب اللغة تتعلق بنضج الفرد، وأن التمكن باللغة الثانية يتوقف على عوامل نفسية واجتماعية متعددة (الاستعداد، والدافعية، والظروف الاجتماعية الملائمة، والهوية العرقية.....إلخ). وأن ثمة ظروفًا تعليمية معينة تضمن اكتساب اللغة على نحو قريب من أبناء اللغة بغض النظر عن السن التي يبدأ بها اكتساب اللغة الثانية.

ثم كان الملخص مربوطًا بالدعوة الافتتاحية إلى تذكر خبرات سابقة، ويجيء الربط دعوةً لتعزيز الفرضيات التي تدعم خبرات المعلمين (القراء) السابقة التي تذكروها. ومع أن الوصول إلى ربط حاسم بين الفروق الفردية ونجاح التعلم ما يزال بعيدًا إلا أن الباحثتين تخلصان إلى ضرورة عناية المعلم بالفروق الفردية، وخلق بيئة تعلم يستطيع فيها كثير من المتعلمين النجاح في تعلم اللغة الثانية.

الفصل الرابع : لغة المتعلم

يعتني هذا الفصل بدراسة نظام اللغة الثانية الذي يبتدعه المتعلم في سعيه لبناء نظام شبيه بنظام الناطق الأصيل، أي: دراسة مُخرجات التعلم في مراحلها المتعددة، وما يعرض لها من تطورات وتغيرات، إضافة إلى عنايته بجوانبَ محددةٍ من عملية الاكتساب؛ كاكتساب البعد التداولي وتنمية المفردات والنظام الصوتي.

وفي مدخل (**دراسة لغة متعلم اللغة الثانية**) ترى الباحثتان أن ثمة أسئلة بحاجة إلى إجابة علمية دقيقة أو قريبة لفك أسرار لغة المتعلم، ومن هذه الأسئلة: هل هناك تتابع تطوري في اكتساب اللغة الثانية؟ **وكيف تؤثر المعارف السابقة باللغة الأولى في اكتساب اللغة الثانية أو الثالثة؟ وكيف يؤثر التعليم في اكتساب اللغة الثانية؟ وهل ثمة فروق بين المتعلمين الذين لا يحتكون باللغة إلا في قاعة الدرس والمتعلمين الذين يستخدمونها؟**[1]

وسعيًّا للإجابة عن هذه الأسئلة تناقش الباحثتان جملة من القضايا، هي:

---

١ - انظر ص: ١٥٥.

١. **التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء واللغة المرحلية.**

نظر كثير من الباحثين إلى نظام اللغة الهدف الذي ينتجه المتعلم على أنه نسخة محرفة من اللغة الأم؛ وكانوا يفسرون ذلك تفسيرًا سلوكيًّا مفاده النقل السلبي اللاواعي الذي تهيمن فيه اللغة الأم على النظام الجديد. ومن هذه الرؤية النفسية السلوكية ظهر التحليل التقابلي بوصفه حلا إجرائيًّا ومنهجًا علميًّا يمكنه التنبؤ بالصعوبات والمشكلات التي ستواجه المتعلم بتأثير من هيمنة اللغة الأم.

ولما ظهر لكثير منهم أن كثيرًا من الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون لا ترجع إلى اللغة الأم انتقلوا إلى التعامل الواقعي بدلاً من الافتراضات والتنبؤات؛ فظهر تحليل الأخطاء منهجًا للتعامل مع الأخطاء الفعلية التي يرتكبها المتعلمون.

وقد أظهر تحليل الأخطاء أن لغة المتعلم أقرب إلى الانتظام والاطراد، وأنها نظام مختلف يمثل مرحلة انتقالية بين اللغة الأم واللغة الهدف، وقد سماها (لاري سِلِنْكَر) **اللغة المرحلية**. ومن خصائص هذه اللغة أنها تتمتع بمزيج من الخصائص من لغة سبق تعلمها ومن اللغة الثانية وخصائص لغوية عامة. كما تتميز اللغة المرحلية بأنها نظامية متطورة. ثم استخدم سِلِنْكَر مصطلح **التَّحَجُّر** إشارة إلى ملامح لغوية تثبت عند المتعلم و» تتأبّى على التغير»، وأكثر ما يكون هذا لدى المتعلمين الذين يتلقون تعليمًا منتظمًا في الصفوف.

ثم قدَّمت المؤلفتان نماذج لمتعلمي لغات متنوعة تُظْهر أخطاء متنوعة بين الطلاب؛ وبعض هذه الأخطاء مشتركة بينهم وبعضها متفاوت تفاوتًا سببه غالبًا مدى اقتراب اللغة الأم من اللغة المتعلمة. ومن أنواع الأخطاء التي ظهرت[1]:**الأخطاء التطورية** و**أخطاء التعميم**، و**أخطاء التبسيط**، و**أخطاء النقل من اللغة الأم (التداخل)**.

وتتوقف الباحثتان عند صعوبة تفسير أخطاء المتعلمين ولاسيما عندما يستخدمون آليات داخلية للتحايل ومنها (**التّحاشي: الاجتناب**)؛ إذ يميل المتعلمون إلى تحاشي العناصر اللغوية الصعبة أو التي يدركون أنهم ليسوا متمكنين منها.

١ - ص: ١٦١-١٦٢.

٢. تسلسل النمو

ثمة إشارات كثيرة تُظهر أن متعلمي اللغة الثانية يسلكون مسالك متشابهة في اكتساب الخصائص النحوية بصرف النظر عن اللغة الأم. وتقدِّم الباحثتان نماذج متعددة لدراسات تطبيقية قصد التحقق من حقيقة هذا التسلسل. ومنها: دراسات المورفيمات النحوية، ودراسات تسلسل اكتساب النفي، ودراسة اكتساب ضمائر الملكية، وجملة الصلة، والإشارة إلى الماضي.

٣. الانتقال خلال تسلسل التطور:

ويتوقف الكتاب عند قضية مهمة مفادها أن اللغة المرحلية متطورة ومتغيرة، ومن الطبيعي أن تمر بمراحل نمو وتَراجُع متعددة وفقا لظروف التعليم والتعلم والتعرض اللغوي؛ فليس الإيمان بوجود تسلسل للتطور مفضيًا إلى ضرورة أن تتابع هذه المراحل دائمًا باتجاه الأمام.

٤. المزيد عن تأثير اللغة الأولى:

فَقَدَت نظرية التحليل التقابلي بريقها مع عجزها عن تفسير أخطاء المتعلمين، وتوقفت **جاكلين شاختر** تحديدًا إلى تأثيرٍ مختلفٍ للغة الأم هو **التحاشي**؛ فقد رأت شاختر أن متعلمي اللغة الثانية يدركون أنه يصعب عليهم فهم بعض القواعد اللغوية وتطبيقها، لاختلافها البيِّن عن لغتهم الأم؛ لذلك يهربون منها، ويتحاشونها[1]. ووجد آخرون أن إدراك المتعلمين يبلغ حدّا إيجابيًّا حين يدركون أن بعض التعابير الاصطلاحية والاستعارات خاصة باللغة المتعلمة فقط.

ثمَّ ينتقل الكتاب لمناقشة ثلاثة موضوعات رئيسية في لغة المتعلم هي: المفردات، والتداولية، والأصوات. وفي ما يلي تفصيل ما جاء فيها:

المفردات:

تناول الكتاب أهمية المفردات في تعلم اللغة الثانية وامتلاكها استقبالاً وإنتاجًا. وتعدُّ قضية كَم المفردات وحجمها اللازم لبلوغ كفاية لغوية وتواصلية مناسبة هَمًّا مقيمًا وموضوعًا خلافيًّا.

1 - Schachter.J, An Error in Error Analysis, language learning, V:24. NO:2, pp: 205-214.
وقد نشرت ترجمة للمقالة في كتاب محمود صيني واسحق الأمين « التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص:١٨٩-١٩٨.

ثم إن الأطفال أبناء اللغة الأم يمتلكون ظروف تعرُّض مهمة تمكنهم من التفوق على متعلمي اللغة غير الناطقين بها بالنظر إلى حجم التعرض، وتنوعه واقتدارهم على فهم المعاني من السياقات. ويمثل تخمين المعنى من السياق تحديًا كبيرًا للمتعلمين الأجانب؛ ذلك أن نجاح هذه الإستراتيجية يعتمد على مقدار فهم المتعلم لمفردات السياق، وعلاقاتها الدلالية والنحوية.

وتحتج الباحثتان برأي «بول نيشن» في التعرض للمفردات؛ إذ يرى أن تعرض المتعلم للمفردة حوالي ستة عشر مرة كفيل بفهمها، ومع ذلك فإن التكرار وحده ليس كفيلاً باستدخال المفردة وفهمها. وثمة عوامل تسهل اكتساب المفردات، ولاسيما إن كانت مفرداتٍ شقيقةً تحمل المعنى نفسه في اللُّغتين، وبعضها صعبة لاختلاف أصول اللغتين.

ويرى كراشن أن افضل طريقة لنمو المفردات هي (القراءة من أجل المتعة)[١]، ولكن المؤلفتين تحترسان من هذا الرأي وتعميمه بضرورة فهم بقية عناصر السياق، وأن كثيرًا من مفردات الروايات والنصوص الأدبية نادرة الاستعمال، ولن تتاح فرص للمتعلمين لاستعمالها في حياتهم اليومية. ويرى آخرون أن انخراط المتعلمين في نشاطات تواصلية تتطلب استعمال مفردات جديدة مفيد جدًا، كما هو الحال في **تدوين المذكرات والبحث في القاموس، ومراجعة ما سبق تعلمه.**

ويطرح الكتاب في آخر هذه الفقرة مجموعة من التساؤلات تؤدي الإجابة عنها إلى معنى «معنى فهم المفردة».

التداوليّة:

وتعتني بكيفية استخدام اللغة وتفسيرها وفق أعراف المجتمع وثقافته المتوارثة المكتسبة بالممارسة الاجتماعية؛ فالمتعلم بحاجة إلى فهم مقاصد الكلام المجازية والمعاني الضمنية، وأساليب التأدب والمجاملة ....إلخ. وتشير الباحثتان إلى تقدم بطيء في دراسة تداولية اللغة الثانية[٢] واكتسابها بالتركيز على جوانب ووظائف تداولية في سياقات تواصلية متعددة، ومن أهمها دراسة الطلب في اللغة الإنجليزية، وكيفية

١ - ص: ١٩٦.

٢ - يعاني مجال تعليم اللغة الأجنبية من فقر كبير في الدراسات التداولية باللغة العربية، ويكاد يقتصر على ما ترجمه وأنجزه سعد بن محمد القحطاني.

تدريسه للمتعلمين. واعتنى الكتاب بتقديم مراحل اكتساب تداوليات اللغة الثانية كما اقترحها (كاسبر وروز)، وهي مراحل تتدرَّج من المعنى الحقيقي الذي يُفْهَم من ظاهر العبارة وشكلها النحوي انتهاءً بإنتاج المعنى العرفي التداولي إنتاجًا صحيحًا وفق أعراف اللغة الهدف.

كما توقف الكتاب عند إحدى الإشكاليات المنهجية في تداولية اللغة الثانية: **هَلْ تُكْتَسَبُ بالتَّعْرُّض فقط أم يمكن تعليمها تعليمًا صريحًا مقصودًا وبشكل مباشر؟** ويظهر أنه يمكن تعليم الوظائف والمقاصد التداولية تعليمًا صريحًا مباشرًا داخل الصف.

الأصوات:

يشير الكتاب إلى أن الاهتمام بالأصوات وتعليمها تراجع كثيرًا مع تراجع الطريقة السمعية الشفوية، وتركيزها على الملامح النطقية لمضاهاة الناطق الأصيل. ومع ذلك كله فإن تعليم الفونيمات فوق القطعية ما يزال مهماً وبحاجة إلى عناية وتدريب، ولاسيما عند تباين النظامين في اللغة الأم واللغة الهدف.

كما يشير إلى أن قضية الاقتراب من نطق ابن اللغة لم تعد قضية مركزية بالنظر إلى وضوح النطق وقدرة المتعلم الأجنبي على الإفهام وإيصال الرسالة والمعاني المقصودة.

وتنتهي الباحثتان إلى القول: إن تعليم النطق بمعزل عن السياق ليس كافيًا، وأن مزيجًا من التعليم والتعرض والخبرة والدافعية أمر لا مندوحة عنه، وأكثر من ذلك.... أن الوصول إلى نطق قريب من نطق الناطق الأصلي هو إنجاز لم يصل إليه الغالب الأعم من متعلمي اللغة الثانية.

الفصل الخامس: مراقبة التعلم والتعليم في قاعة درس اللغة الثانية

يناقش هذا الفصل وجهين من وجوه تعلم اللغة هما: التعلم الطبيعي[1] بالممارسة الفعلية للغة، والثاني تعلمها في غرفة الصف، وينتهي من هذا العرض إلى تقديم منهجين في مراقبة التفاعل الصفي وغرفة تعليم اللغة الثانية، هما: **خطط المراقبة، والمنهج الإثنوغرافي.**

١ – لعلَّه كانَ أدقَّ أن يستعمل مصطلح (اكتساب) لأن المتعلم يستدخل مفردات اللغة الهدف وتراكيبها وتداوليتها استدخالاً غير مقصود بالتفاعل الطبيعي مع الناطقين باللغة الهدف ومع معطيات مجتمعها.

وتُقدِّم الباحثتان نموذج التعلم في البيئة الطبيعية، ونماذج أخرى من التعلم داخل غرفة الصف.

وهما تريان أن التعلم في بيئات الاكتساب الطبيعي[١] يتميز بأنه:

- يقدم تعرضا كليًّا للمتعلم (مفرداتٍ وتراكيبَ وخطابات) في إطار الحدث التواصلي كاملاً.
- لا يعتني بتصحيح الأخطاء ما دام الفهم الكلي متحصِّلاً.
- مدى تعرُّض المتعلم للغة مرتفع جدًّا بالتعرض المباشر المقصود أم التعرض العرضي بالسماع.
- يتواصل المتعلم مع ناطقين أصلاء أكفياء يتحدثون اللغة بطلاقة ودقة.
- يتعرض المتعلم لأنماط كثيرة ومتنوعة من التفاعلات اليومية، ولا تقتصر على نوع واحد.
- لابد للمتعلم من استخدام معرفته اللغوية مهما كانت ضئيلة للتواصل مع الناس، وإن كان من المتقدمين فإنه سيسعى إلى تجنب الأخطاء.
- قد يجد المتعلم مدخلات مُعَدَّلة في الحوارات الثنائية، ويصعب ذلك في الحوارات التي يشترك فيها كثير من الناس.

أما بيئات التعليم المرتكز على التراكيب فتتميز بأنها :

- تقدم العناصر اللغوية، وتمارس معزولة عن السياق وبالتدريج.
- تصحح الأخطاء كثيرًا، وللدقة أولوية على التفاعل المفيد.
- وقت التعرض (التعلم) محدود بساعات عدة أسبوعيًّا.
- يقتصر التواصل مع الناطقين الأصلاء في مواقف التعلم على المعلم(٢).
- يتعرض المتعلمون إلى أنماط خطابية تواصلية محدودة تكاد تقتصر على نمط الخطاب الصفي التعليمي، وأنماط الخطاب المكتوب التي يقدمها الكتاب.

١ - ص: ٢١٤.

٢ - ونحترز بالقول: إن كان المعلِّم ناطقًا أصيلاً باللغة.

- يتعرض المتعلمون لضغط شديد من أجل أن يتعلموا بسرعة ودون أخطاء منذ البداية.
- غالبًا ما يستخدم المعلمون لغة الطلاب الأم في إدارة الصف وتوجيهه.

ويتميز التعليم في بيئات تعليم اللغة اتصاليًّا بأنّ:

- اللغة ميسرة، لتكون مفهومة من خلال السياق، وحركات الجسد، والتدرج التركيبي.
- التركيز على المعنى لا على القواعد مع عناية قليلة بتصحيح الأخطاء من خلال التفاوض حول المعنى والاستيضاح وإعادة الصياغة.
- وقت التعلم محدود، ولاسيما إن كان عدد طلبة الصف كبيرًا، وتكون الجدوى أكبر عندما يعمل الطلاب في ثنائيات.
- يغلب أن يكون المعلم هو الناطق الأصلي الوحيد، إن كان كذلك، ويتعرض المتعلمون للغة مرحلية ينتجها زملاؤهم قد تحتوي على أخطاء، ولكنها تساعدهم في التفاعل.
- تقدم أنواع مختلفة من الخطاب، كالقصص، وتمثيل الأدوار، واستخدام المواد الحقيقية الأصيلة، أو نصوص معدلة.
- يقل ضغط الدقة والصواب على المتعلمين مقارنة بالطرق الأخرى، ويكون التركيز على المعنى والفهم أكثر من الدقة.
- اللغة المبسطة ملمح مهم في التعليم التواصلي، والمعلم يبذل جهودًا كبيرة؛ ليتواصل مع المتعلمين بلغة مفهومة.

وبعد هذا التقديم تقدم الباحثتين طريقتين لدراسة التعليم والتعلم في قاعة الدرس هما: خطط المراقبة والمدخل الإثنوغرافي.

الطريقة الأولى: خطط المراقبة

تقوم دراسات المراقبة على تحديد ملامح معينة مسبَّقًا، لدراستها في الصف بناءً على افتراضات مسبَّقة حول علاقة سلوك تعليمي معين بمدى تعلم الطلاب. وقد

وضعت المؤلفتان معايير محددة لمراقبة التعليم والتعلم في الصف؛ لتكون أداة يتدرب بها المعلمون والباحثون من ناحية، ولتكون أداتهما في عرض نماذج وأمثلة من دراسات فعلية ومحاكمتها. وهذه المعايير هي[١]:

١. الأخطاء؛ في لغة المعلِّم والمتعلِّم.

٢. تصحيح الأخطاء؛ هل تُصَحَّح الأخطاء؟ ومن يصحّحها؟

٣. الأسئلة الحقيقية التي يسألها المعلمون والمتعلمون طلبًا للمعلومة.

٤. أسئلة الكشف التي يسألها المعلم توثُّقًا من معرفة الطالب.

٥. مناقشة المعنى؛ تفاوض المعلم والمتعلمين للوصول إلى فهم مشترك للمادة المعلَّمة.

٦. تعليقات عن اللغة؛ الحديث المباشر عن اللغة وقواعدها ونظامها.

وتقدِّم الباحثتان نماذج تفاعلية صفية وبحثية وتناقشانها في إطار المراقبة السابق ومعاييره[٢] واحدًا فواحِدًا، وفي إطار المقارنة بين طرق التدريس المختلفة، ولاسيما الطريقة التواصلية وطريقة المحتوى.

الطريقة الثانية: الإثنوغرافيا

وتعتني هذه الطريقة بوصف السلوك التعليمي التعلمي دون وضع أطر مسبَّقة للدراسة، وتعتني بدراسة التعليم والتعلم، والحقائق الاجتماعية، والثقافية والسياسية التي تَحَفُّ بالعملية، وتؤثر في تطور المتعلم معرفيًّا. ويغلب أن تعتمد هذه الطريقة على مراقبة المعلِّم للتفاعل الصفيّ، وتسجيله تسجيلاً دقيقًا لتفسيره واستثماره في تطوير عملية التعليم والتعلم.

وقدَّمت الباحثتان ثلاثة نماذج بحثية لهذه الطريقة وصَّفتها بـــ: **اللغة في البيت والمدرسة، وعزل متعلمي اللغة الثانية في المدارس الابتدائية، والتغير الاجتماعي السياسي وخطاب قاعة تعليم اللغة الأجنبية.**

---

١ – ص: ٢٢١. وقد ظهرت هذه المعايير في شكل جداول للمقارنة بين أنماط مختلفة من الدراسات قصد المفاضلة بينها.

٢ – يَعْسُر على الباحث تلخيص هذه الدراسات لتماسكها وتعالق عناصرها؛ ولذلك فإن قراءة الكتاب خير وسيلة لتفهم المقاصد.

وهي نماذج لا تقتصر على دراسة الموقف الصفي، ولكنها تتجاوزه إلى تفسير مسببات بعض جوانب هذا الموقف وسلوك المتعلمين والمعلمين أكانت أسبابًا اجتماعية أم ثقافية أم سياسية.

ثم كان ملخص الفصل.

الفصل السادس: تعلم اللغة الثانية في قاعة الدرس

يتوقف هذا الفصل عند عدد كبير من البحوث والدراسات العلمية التي تعاين الموقف التعليمي التعلمي داخل الصف. وهو يقصد إلى الإجابة عن السؤال: **ما أفضل طريقة لتحسين تعلم اللغة في قاعة الدرس؟**

وترى الباحثتان أن السبيل إلى إجابة موثوقة عن هذا السؤال إنما تتأتى بالبحث الذي يعتني بفحص العلاقة بين التعليم والتعلُّم. وتوصِّف الباحثتان ستة اقتراحات ونماذج من التفاعل الصفي لبيان كيفية تجسيد هذه الاقتراحات أداءً فعليًا داخل الصف مقرونة بنتائج البحوث العلمية التي تساعدنا في تقدير أهمية تلك المقترحات؛ وهذه المقترحات وفق تسمية الباحثتين هي:

١. **تَعَلَّمِ الصحيحَ منذ البداية.**

تُقَدِّم الباحثتان للمقترح بالأفكار التالية:

- تعريف بطريقة النحو والترجمة وتركيزها على التراكيب المتقابلة في اللغتين الأم والهدف، وعنايتها بالقراءة التدريجية، وشرح المعلم لقاعدة نحوية معينة، وما يليها من تطبيق المتعلمين عليها.
- التعريف بالطريقة السمعية الشفوية، وتركيزها على مهارة الكلام من منطلق سلوكي يقوم على التقليد والمحاكاة.
- انتقاد تطبيق الطريقة السمعية الشفوية إجرائيًا؛ إذ لم تكن الفرص تتاح للمتعلمين، ولاسيما المبتدئين للتحدث بحرية وتلقائية خوفًا من الخطأ ومنعه قبل وقوعه.

أما أمثلة[١] هذا المقترح فتتمثل في مثالين هما:

١. تدريس المضارع البسيط في الإنجليزية. تعلِّق الباحثتان على المثال بأن الحوار ليس ذا علاقة بما يجري في الصف، وأن تركيز المعلم كان على الاستعمال الصحيح للفعل.

٢. مجموعة متعلمين للغة الإنجليزية أعمارهم١٢سنة، وفيه يردد المتعلمون ما يقوله المعلم تمامًا دون أدنى تفكير أو فهم للمعنى.

وتفضي نتائج البحث في هذا الموضوع إلى القول بصعوبة اختبار فرضية أن التركيز على الشكل في المراحل المبتدئة يؤدي مع الزمن والتعليم إلى مستويات عالية من المعرفة والأداء اللغوي أكثر مما يؤدي إليه التركيز على المعنى.

وتقدم الباحثتان دراستين وصَّفتها بأنهما: تدريبات الـأنماط السمعية الشفوية، والنحو مع الممارسة الاتصالية. وقد تناولت الدراستان قضية التكرار والتركيز على الشكل وبنية التركيب. ثم تفسِر الباحثتان نتائج هاتين الدراستين بالقول: إن نتائجهما تدعم القول بأن المتعلمين يحتاجون إلى فرص للتدريب على الاتصال في سياقات تركز على الفهم والتعبير عن المعاني.

وخلاصة الرأي[٢] أن التركيز على الأشكال اللغوية الصحيحة دون عناية بالمعنى والوظائف التواصلية فيه جوانب قصور مهمة، وليس ضَمينًا حقًّا بأنْ يَبْلُغ بالمتعلم طلاقةً لغويةً متقدمة.

٢. فَقَط اقْرأ..... واسْتَمِعْ[٣].

يقوم هذا الاقتراح على فكرة مؤداها أن اكتساب اللغة إنما يحدث عندما يتعرض المتعلمون إلى لغة مفهومة بالاستماع أو القراءة أو كليهما؛ وفق مفاهيم ستيفن كراشين.

---

١ – يصعب تقديم الموقف الصفي كما ورد في الكتاب ولذلك أحاول توصيفه مذيَّلا بتعقيب المؤلفتين، وكذا القول في الدراسات التي تقدمها الباحثتان استدلالاً على وجهة نظرهما.

٢ – خلاصة الرأي في نهاية كل قضية إنما هو إعادة صياغة رأي الباحثتين بلغتي الخاصة.

٣ – اختلف ترتيب عناصر العبارة في الأصل.

وتقدم الباحثتان مثالا يبين كيف يوظف بعض المدرسين هذا المبدأ في تعليم اللغة داخل الصف بإتاحة الفرصة أمام الطلاب لانتقاء ما يريدون من رفوف المكتبة لقراءته أو الاستماع إليه دون أي تدخل من المعلمة. وظاهر أن هذا السلوك إنما يستند إلى فكرة مفادها أن المتعلم لا يحتاج إلى تدريب أو ممارسة للغة كي يتعلمها، ولا حاجة به إلى تكلمها إلا عندما يطلب منه ذلك!!!

أما نتائج البحوث المرتبطة بهذا الاقتراح فتمثلها بحوث درست التعليم القائم على فهم المادة اللغوية ومعالجتها بما يزيد احتمالية لفت نظر المتعلمين إلى الشكل والمعنى معًا.

وهي دراسات وبحوث تنطلق من فكرة (**الاكتساب المرتكز على الفهم**)، وتفضي نتائج هذه الدراسات إلى أن المتعلمين تعلمًا قائمًا على الفهم ستنمو كفاياتهم اللغوية نموًا كبيرًا بناءً على تعرضهم المستمر والمكثَّف للغة يفهمونها، وأنَّ هذا النوع من التعليم يمكن أن يكون بداية ممتازة لمساندة طرق تعليمية أخرى للمتعلمين المتقدمين.

ومع ذلك كلِّه فإن كثيرًا من البحوث والخبرات والتجارب ترفض فرضية كراشن التي تقول إن اللغة الـمفهومة كافية للتعلم.

٣. **لِنَتَكَلَّمْ**.

يقدم هذا المبدأ فكرة المدافعين عن ضرورة دخول المتعلمين في حوارات تفاعلية بلغة مفهومة بما يدفعهم إلى الانخراط في عمليات تفاوض حول المعنى المشترك المقصود تبليغه، ووفقًا لنظرية التفاعل فإن عمليات التفاعل هذه بما يكتنفها من تعديلات وتكييفات في الحوارات، تؤدي إلى اكتساب مفردات اللغة، وقواعدها، وتراكيبها، ومعاني هذه التراكيب، واستعمالاتها.

وتُعَوِّل نظرية التفاعل على دور التعديلات التي يُحْدِثُها المعلم لتصبح المدخلات (المادة الحوارية) مفهومة، ومن هذه التعديلات: الاستيضاح، أو طلب الإعادة، أو إعادة صياغة الكلام بطريقة أخرى...إلخ[1].

١ – هذه العمليات نماذج من التعديلات التي يجريها المعلم على حديثه في أثناء تعليم اللغة بناءً على طلب المتعلمين أو بناء على استنتاج المتعلم أن بعض المتعلمين لم يفهم المقصود، وتسمى هذه العمليات التفاعلية بـــ (المُدْخلات المُعَدَّلة) وفق نظرية التفاعل لمايكل لونغ.

ويُقَدِّم الكتاب نموذجين عدَّهما مثالين مفيدين مقارنة بغيرهما من التفاعلات العبثية التي لا تفيد في الوصول إلى المعنى المراد تعليمه. ثم تنتقل الباحثتان إلى النظر في هذا المبدأ من منظور بحثي، وذلك بمعاينة عدد من الدراسات التطبيقية.

وينتهي الكتاب من استعراض هذه الدراسات المتنوعة في كم التفاعل ونوعه وأثر ذلك في اكتساب اللغة الثانية إلى أنَّ لها أثارًا إيجابية، ومن ذلك أن كيفية تنظيم التفاعلات الثنائية والجماعية تسهم في تنمية اللغة الثانية، وأن التعديلات التي يقدمها المعلمون عامل مساعد في تيسير التعلم، وتنمية الكفايات، كما أظهرت أن لتصحيح الأخطاء المباشر تأثيرًا إيجابيًّا آنيًا في تعلم اللغة الثانية.

٤. اثْنان لِواحد.

ويشير هذا المدخل إلى التعليم القائم على المحتوى؛ وفيه يكتسب المتعلمون اللغة الثانية في أثناء دراسة محتوى علمي ومعرفي بتلك اللغة. ويقدم الكتاب عددًا من الدراسات التي تتفحص نقديًا أثر التعليم القائم على المحتوى في تنمية مهارات المتعلمين اللغوية، وقدراتهم الأكاديمية.

وتخلص الباحثتان من نتائج هذا الدراسات إلى أنّ للتعليم المرتكز على المحتوى مزايا عديدة أهمها: أنه يزيد من مدة التعرُّض للغة الهدف، ويزيد الحاجة الحقيقية للاتصال، ويحفِّز المتعلمين إلى اكتساب اللغة بغية فهم المحتوى. أما المتعلمون الكبار فإنهم يجدون في هذا النوع من التعليم تحديًا معرفيًا ومثيرًا للاهتمام لا يتوافر غالبًا في برامج تعليم اللغات الأجنبية الأخرى؛ خاصة حين تصمَّم الدروس لتعليم قاعدة نحوية معينة[١].

ولكنَّ لهذا المدخل مشكلاتٍ متعددةً، أهمها أن الطلاب بحاجة إلى وقت طويل ليبلغوا كفايات لغوية تمكنهم من التعامل مع المحتوى المعرفي وفهمه، أما طلاب الأقليات العرقية فإنهم يظلون لفترة زمنية يفتقدون إلى الطلاقة اللغوية التي تتلاءم مع سنوات دراستهم محتوى بلغة أجنبية.

١ - ص: ٣٠٠-٣٠١.

٥. **عَلِّمْ ما يُمْكِنُ تَعليمُهُ.**

ويدافع هذا المقترح عن فكرة تفاوت المادة التعليمية، وتدرج المتعلم في اكتسابها انطلاقًا من طبيعة بنيتها، وهو ما يُعْرَفُ بتسلسل التطور في اكتساب اللغة الثانية؛ وبناء عليه فإنه ينبغي ترتيب المواد التعليمية، وبناء المواقف الصفية بناءً متدرجًا وفق صعوبة المهمات التي ينبغي على دماغ متعلم اللغة الثانية القيام بها[١].

ويقدم الكتاب مجموعة أمثلة من مواقف صفية على أثر تقديم مرحلة ما على مرحلة أخرى من مراحل تسلسل الاكتساب وتعلم اللغة. ثم يقدم جملة من الدراسات التي عملت على تفحص هذا المبدأ.

ومع أن بعض نتائج هذه الدراسات تشير إلى استفادة المتعلمين حين تعلموا تعليميًا انطلق من كفاياتهم السابقة، وتعلمهم المرحلي الذي يسبق مرحلة التعلم إلا أن بعض الدراسات تقدِّم أدلة مناقضة، ولا تدعم هذا المقترح والفرضية.

٦. **تَعَلَّمِ الصَّحيح حتى النهاية.**

يعتني أنصار هذا المبدأ بالتدريس المرتكز على المعنى والمحتوى، ومع ذلك فإنهم يقدّرون التعليم المرتكز على الشكل؛ إذ يرون أن تعرض المتعلمين للمفردات والتراكيب والنحو تعرضًا كافيًّا يكفل لهم دعمًا إضافيًا ومفيدًا في اكتساب اللغة الثانية، وتنمية كفاياتهم.

وتقدِّم الباحثتان أمثلة ومواقف صفّيّة واقعية لتحقق هذا المبدأ، ثم تقدِّمان مجموعة من الدراسات ونتائجها المفيدة في دعم هذا المبدأ ولو جزئيًّا.

وتخلص الباحثتان إلى تفسير نتائج تلك البحوث بأنها تدعم فرضية أن التعليم الذي يركز على الشكل وتصحيح الأخطاء في البرامج الاتصالية، وبرامج التركيز على المحتوى يمكن أن تحسِّن استخدام المتعلمين لقواعد معينة. وتظهر النتائج أيضًا أن هذا التعليم لا يدوم طويلاً دائمًا.

---

١ – يشبه أن تكون فكرة «مصفوفة المدى والتتابع» في السياق التربوي منطلقة من هذا المبدأ؛ إذ لا يمكننا، مثلاً، تدريس (كان وأخواتها) و(إنَّ وأخواتها) قبل استنفاد موضوع المبتدأ والخبر، ولا يمكننا تدريس البناء للمجهول قبل تدريس الجملة الفعلية وعناصرها، ولاسيما عندما يكون الفعل متعديًّا.

وتُذَيّل الباحثتان هذا العرض الشائق بأفكار ضمنية مستقاة من بحوث قاعة الدرس يمكن استثمارها في تعليم اللغة الثانية، وترقية كفايات المتعلمين هي[١]:

١. أفضل التعليم ما جمع بين الشكل والمضمون.

٢. أن طريقة النحو والترجمة والطريقة السمعية الشفوية مفيدتان في تعليم اللغة والتمكُّن منها، ويمكن أن تتكاملا مع الطريقة التواصلية إن دُعِّمت المهارات التواصلية والتفاعلية للجمع بين «الدقة» و«الطلاقة».

٣. أفضل التعليم ما يجمع بين فهم المحتوى، والتنبيه للملامح اللغوية بوصفها جزءًا من عملية التعليم.

٤. التعليم وفق مبدأ «تسلسل التطور»(٢) لا ينطبق على جميع المواد التعليمية، وقد يكون مساعدًا للمتعلمين في رسم طموحات محددة حول مستوى الطلاب المستقبليـة، وقد يكون أداة لقياس نمو دقتهم اللغوية لاحقًا.

ثم يكون الملخص توجيهاتٍ مبنيةً على خلاصة دراسات هذا الفصل والمواقف التعليمية المعروضة فيه، وتنطلق هذه التوجيهات من خلاصة عامة هي:

> إن البيانات التي تقدمها الدراسات التي أجريت على قاعات الدرس تدعم الفكرة القائلة بأن التعليم الذي يركز على القواعد وتصحيح الأخطاء في سياق البرامج الاتصالية أكثر فاعلية في تحسين تعلم اللغة الثانية من التعلم المحصور في التركيز على الفهم أو الدقة أو الطلاقة فحسب[٣].

وهذه التوجيهات هي:

- يجب ألا يتردد المعلم في تصحيح الأخطاء المتكررة التي يبدو أن المتعلمين لا يلحظونها دون لفت نظرهم إليها.

---

١ - صغتها بلغتي من ص: ٣٣١-٣٣٥.

٢ - وقد يبدو هذا المبدأ متفاوت التحقق؛ فإنه من الصعب تدريس (كان وأخواتها) قبل المبتدأ والخبر، ولكنه قد يبدو معقولاً تدريس الإثبات والنفي معًا وفي وقت واحد (سوف/ لن).

٣ - ص: ٣٣٦.

- التنبه للأخطاء المشتركة بين أبناء اللغة الواحدة، ومن ثم الإشارة إلى الاختلاف بين تركيب ما في اللغة الأم واللغة الهدف.
- ابتداع سياقات تُقْحِم المتعلمين في ممارسات تواصلية تساعدهم على تمثُّل يربط بين الاستعمال اللغوي وسياقه، وإتاحة الفرصة للمتعلمين لتصحيح أخطائهم، والتساؤل عن قواعد اللغة.
- التنبه للفروق الفردية عند تعليم القواعد بالنظر إلى ظروف المتعلمين وخلفياتهم.
- استثمار معطيات النتائج المفيدة في تنمية كفايات المعلم التعليمية.

وتشير الباحثتان إلى جملة من الأسئلة الجوهرية التي تظل مطروحة في سياق تعليم اللغة الثانية، وهي أسئلة تدور في مجملها على الطريقة والمحتوى وتصحيح الأخطاء وكيفيته[1].

الفصل السابع: آراء شائعة عن تعلم اللغات... حقائق وآراء

هذا الفصل خلاصة جامعة للكتاب في فصوله السابقة بناءً على رأي المؤلفتين، وفيه تقدم الباحثتان رأيًا شائعًا بسلبياته وإيجابياته مع تغليب لرأي شخصي، أو رأي تدعمه الدراسات والأبحاث، وهذه الآراء هي:

١. نتعلَّم اللغات أساسًا عن طريق المحاكاة.

تستبعد المؤلفتان أن يكون تعلم اللغات أساسًا يتم بالمحاكاة على نحو واسع، ولكنّ ذلك أيضًا لا ينفي دور المحاكاة في تعلم اللغات، بل تذهبان إلى عدّ المحاكاة إستراتيجية تعلم فردية لدى الأطفال؛ فبعض الأطفال يحاكون أكثر من غيرهم، ومع ذلك فإنهم لا يتفوقون على مَنْ هُمْ أقلُّ محاكاة. أما متعلمو اللغات الأجنبية فلا شك في أنهم يستفيدون من التقليد والمحاكاة في تعلم الأصوات وبعض الأنماط الجُمْليّة، ولكنه تعلُّمٌ لن ينتهي إلى تعلم نظام لغوي كامل.

---

١ - ص: ٣٣٨.

٢. عادة ما يصحح الآباء أبناءهم حين يخطئون في القواعد.

تُظْهِرُ الدراسات أن تصحيح الآباء لغةَ أطفالهم في مرحلة المدرسة تعتني بالمعنى والتواصل السليم أكثر من الشكل؛ فالأطفال لا يمكنهم الاعتماد على تصويبات آبائهم حين يخطئون في ترتيب الكلمات أو أنماط التنغيم أو المورفيمات النحوية.

ويبدو الأمر أعقد في اللغة الثانية؛ فالأطفال والكبار يكتسبون قدرًا كبيرًا من اللغة الأولى دون تعليم رسمي أو تصحيح للأخطاء، أما متعلمو اللغة الثانية فيمكن أن يحتفظوا بأخطائهم سنوات طويلة إنْ لم يُوَجَّهوا أو تُصَوَّب أخطاؤهم.

٣. الأشخاص شديدو الذكاء متعلمو لغة جيدون.

يبدو هذا صحيحًا إلى حد كبير، ولاسيما عندما يركز تعليم اللغة على التفاعل والنشاطات التفاعلية، وعند التركيز على المهارات الشفوية أكثر من المعلومات عن اللغة. ومع ذلك فإنهما تنبهان إلى أن عملية النجاح مرتبطة بعدد من المهارات والقدرات الذاتية، ولا تقتصر على الذكاء فحسب. ويتعيَّنُ أن نبحث عن سبل لدمج قدرات المتعلمين المختلفة والمتنوعة في بيئة التعلم.

٤. الدافعية أهم مؤشِّر على النجاح في اكتساب اللغة الثانية.

الغالب أن رغبة المتعلمين في تعلم اللغة تساعدهم في التعلم أكثر من غيرهم، ولكن الطلبة أصحاب الدافعية العالية قد يواجهون صعوبات في التعلم سببها العمر أو أسلوب التعلم أو عوامل أخرى سوى الدافعية. ولا يستطيع المعلم التأثير في دافعية المعلم الجوهرية لتعلم اللغة الثانية، ولكنه يستطيع خلق بيئة تعليمية صفية محفِّزة ومشجعة للمتعلمين تحملهم إلى مزيد من الدافعية الإيجابية نحو التعلم ومن ثمَّ النجاح في التعلم.

٥. كلّما بَكَّرْنا في تعليم اللغة الثانية في المدارس تعاظم احتمال النجاح.

تفرق الباحثتان بين من يرغب في إكساب أطفاله لغة شبيهة بالناطق الأصيل ومن لا يرغبون بذلك؛ فهما تدعمان أدلة قوية حول اكتساب الأطفال اللغة على نحو شبيه بالناطقين الأصلاء؛ مع تحفظات تتعلق بالتأثير على اكتساب اللغة الأم. وأثبتت الدراسات أن الأساس الجيد في اللغة الأم يعد منطلقًا جيدًا للغة الثانية؛

فالمتعلم الذي يتعلم لغة أجنبية مسلحًا بلغته الأم يقبل عليها بثقة ورغبة في استثمار الوقت في التعلم قدر الإمكان.

أما إن كان تعليم اللغة الثانية لا يهدف إلى بلوغ كفاية شبيهة بالناطق الأصيل فإن الموقف يختلف اختلافًا تامًّا.. فإذا كانت البيئة / المؤسسة ترغب في أن يتمكَّن الأطفال من اكتساب قدرات تواصلية في اللغة الأم، والالتزام بتطور لغة الطفل على نحو جيد، فإن تأخير تعليم اللغة الأجنبية يكون أكثر فاعلية (في عمر عشر سنوات مثلاً)؛ ولابد أن يكون البرنامج التعليمي مكثَّفًا، ويتضمن تعرُّضًا ومحتوى ثريًّا تجنُّبًا **للتعليم بالقَطَّارة** الذي يستغرق سنواتٍ طويلة مع تعلم قليل ينتهي بالمتعلمين إلى الإحباط!!.

٦. **يعزى الغالب الأعمّ من الأخطاء التي يرتكبها متعلمو اللغة الثانية إلى تَدَخُّلِ اللُّغة الأولى.**

تُسلِّم الباحثتان بأن معرفة المتعلم لغات سابقة على اللغة الهدف أمر مفيد ومساعد، ولا سيما إن كانت اللغات من أرومة واحدة، وتتشابهان في نظام الهجاء أو المفردات...إلخ.

كما تسلمان بمقولات التحليل التقابلي، وأن وجوه الشبه بين اللغتين عامل ميسِّر. في حين أن وجوه الاختلاف سبب مهم من أسباب أخطاء المتعلمين. ومع ذلك فإن بعض متعلمي اللغات الأجنبية قد لا يحسنون الاستفادة من وجوه الشبه بين اللغتين الأم والهدف إلا إذا نُبِّه إلى ذلك تنبيهًا صريحًا. على أن اللغة الأم ليست هي المصدر الوحيد لأخطاء المتعلمين؛ فالدراسات تظهر تشابهًا كبيرًا بين الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون رغم اختلاف خلفياتهم اللغوية، وبعض هذه الأخطاء يقع فيه أبناء اللغة أنفسهم.

٧. **أفضل طريقة لتعلم المفردات هي القراءة.**

ترى المؤلفتان أن هذه المقولة صحيحة إلى حد بعيد مع الأخذ بعين الاعتبار الفارق بين الطفل ابن اللغة الذي يثري لغته بشكل هائل في سنوات التعلم ومتعلمي اللغة الثانية الذين يستفيدون من القراءة بشكل جيد، ولكنه أقل بكثير من الأطفال أبناء

اللغة. وتذهب المؤلفتان إلى أن تعليم المتعلمين إستراتيجيات القراءة الفاعلة، وإستراتيجيات الاحتفاظ بالمفردات سيكون أفيد من التركيز على تحصيل المعنى من النص فقط.

وتعلق المؤلفتان على قضية مهمة جدا تتعلق بمقروئية النص وإستراتيجية تخمين المعنى من السياق؛ « **كي يخمِّن القارئ معاني الكلمات الجديدة في نص ما تخمينًا ناجحًا فإنه يحتاج إلى أن يعرف أكثر من تسعين بالمئة من معاني الكلمات الموجودة في النّصّ**»[١].

٨. **من الضروري للمتعلمين أن يكونوا قادرين على إنتاج الأصوات المفردة في اللغة الثانية.**

لا ترى الباحثتان هذا صحيحًا؛ فالأهم من ذلك هو تعلُّم الملامح الصوتية التركيبية كالنبر والتنغيم. وتدعم الباحثتان تدريس تنوعات لغوية متعددة للغة الواحدة وليست نمطًا واحدًا[٢].

٩. **فور أن يعرف المتعلمون ١٠٠٠ كلمة تقريبًا، والتراكيب الأساسية في اللغة الثانية يمكنهم أن يشاركوا في حوارات مع الناطقين الأصليين.**

يبدو أن المؤلفتين تؤيدان هذا الرأي مع احتراس مهم مفاده أنه لابد من تعزيز الكفاية التداولية لدمج عناصرها (التأدُّب، والاعتذار، والطلَّب...إلخ) مع عناصر الكفاية اللغوية وصولاً إلى كفاية تواصلية متكاملة.

١٠. **يتعين على معلمي اللغات أن يقدموا القواعد واحدة واحدة، ويتعين على المتعلمين أن يتدربوا على أمثلة لكل قاعدة قبل الانتقال إلى الأخرى.**

لا يمضي تعلم اللغة الثانية في خط مستقيم، وإنما تتخلله عمليات رجوع وتقدُّم، وتتنوع أداءاتهم بما يدل أحيانا على التمكن من القاعدة، وعلى ضياع ما اكتسبوه أحيانا أخرى، وهذا لا يعني أنه يمكن إضافة قاعدة إلى التي تسبقها مباشرة

---

١ – ص: ٣٥١.

٢ – لا أحسب المقصود بذلك هو اللهجات العامِّيَّة، وإنما تنوعات اللغة في أدائها النطقي؛ كالعربية الفصحى بالملامح الأردنية والفلسطينية أو المصرية أو المغربية.

وهكذا... بل يمكن دمج أشكال وأنماط لغوية جديدة إلى لغة مرحلية موجودة فعلا يعاد تكييفها، وتطويرها حتى تنتظم في نسق واحد. ولابد أن تتم عملية بناء القواعد بالتدريج والمراجعة المستمرة، **والتدوير**، وضمان التعرُّض لها خشية نسيانها وضياعها.

١١. يتعين على معلمي اللغات أن يعلِّموا التراكيب السهلة قبل المعقدة.

تُظْهِرُ الدراسات أن ثمة ترتيبًا معينًا لاكتساب الأنماط اللغوية، ولاسيما القواعد بما ينفي أن يكون تقديم القواعد «السهلة» تدبيرًا سديدًا في تعليم التراكيب. كما يعدُّ الكلام المعدَّل الذي يقدِّمه المعلِّم والناطق الأصلي مفيدًا جدًّا في اكتساب تنوع من التراكيب السهلة والمعقَّدة معًا، ومع ذلك فإن على المتعلم أن يدرك أن ثمة أشكالاً لغوية نادرة الوقوع والاستعمال، ولا يمكن تعلمها إلا إنْ لَفَتَ المعلمُ نظرهم إليها دون أن يعني هذا أنها صعبة.

١٢. يجب تصحيح أخطاء المتعلمين فور ارتكابها لمنع تكوين عادات خاطئة.

لابد من لفت أنظار المتعلمين إلى الأخطاء الشكلية التي يرتكبونها حين تظهر بشكل جماعي؛ فإن كان الخطأ تطوريًّا مرتبطًا بمرحلة معينة من تطور اللغة، فإنه لابد من تكرار التصحيح كثيرًا باحتراس شديد، حتى لا يؤدي إلى تأثير سلبي على المتعلمين، ولذلك لابد أن يلائم التصحيحُ خصائصَ المتعلمين الفردية؛ فقد يحبط بعضهم من كثرة التصحيح، وقد يكون هذا دافعًا لمتعلمين آخرين نحو مزيد من التقدم وملاحظة الأخطاء، ومن ثَمَّ تصويبها.

١٣. يجب أن يستخدم المعلمون مواد تعليمية لا تحتوي إلا على ما سبق أنْ تعلمه الدارسون.

يبدو هذا الإجراء سليمًا إلى حدٍّ بعيدٍ انطلاقًا من أنه يقدِّم معارف ومهارات سابقة خبرها المتعلمون، ويمكن أيضًا أن يفهم المتعلمون النصوص التي تتضمن مفردات وتراكيب جديدة.

وترى المؤلفتان أن تحديد المادة اللغوية لتعليم اللغة الثانية في قاعة الدرس بحيث لا تحتوي جديدًا أو تحتوي قليلا من الجديد قد يكون لها عواقب سلبية

كثيرة، منها: أن المتعلمين سرعان ما يفقدون دافعيتهم إن لم تكن المادة التعليمية محفِّزة.

ثم إن تقديم المعلومة الجديدة أو تصحيح خطأ المتعلم غالبًا ما يحتاج مادة لغوية سهلة تساعده على فهم موضع الخطأ أو تبيُّن مفاد المعلومة الجديدة. وهما تقيسان ذلك على أن المتعلمين الذين يكتسبون اللغة خارج الدرس اكتسابًا ناجحًا يفعلون ذلك نتيجة لتعرضهم لمواد لغوية كثيرة لم يألفوها من قبل.

١٤. حين يسمح المعلم للمتعلمين بالتفاعل الحرّ (في مجموعات أو ثنائيات على سبيل المثال) فإنهم يتعلمون أخطاء الآخرين.

تقرُّ الباحثتان بأن الصف المرتكز على التفاعل والمشاركة والحوار أفضل من الصف المرتكز على المعلم وحده. وقد أظهرت البحوث أن متعلمي اللغة حين يتحاورون مع زملائهم الذين يساوونهم في مستوى الكفاية لا تكثر أخطاؤهم عكس ما يحدث عندما يتحدثون مع مَنْ هُمْ أعلى مستوى من التمكن أو مع ناطقين أصليين. وفي الوقت نفسه أظهرت البحوث أن طلاب المستوى الواحد لا يمكنهم تزويد بعضهم البعض بمعلومات تفيدهم في تصحيح الأخطاء.

وخلاصة الرأي عندهما أن العمل الجماعي والثنائي ذو فائدة عظيمة لمتعلمي اللغة الثانية وتطور لغتهم، وتزداد أهميته في المهام التواصلية عندما يُقْرَنُ بالعمل الفرديّ والنشاطات التي يوجِّهُها المعلِّم.

١٥. يتعلم الدارسون ما يقدّم لهم لتعلُّمه.

تُسَلِّم الباحثتان بأن المتعلم لن يتعلَّم كلَّ ما يُقدَّم له، ولاسيما ما يفوق مستواه، ولاسيما في النحو نظرًا إلى فكرة تسلسل الاكتساب، وأن المتعلم لن يتعلم ما يفوق مستواه، والتركيز على مثل هذا السلوك التعليمي قد يؤدي إلى إحباط المتعلمين. ومع ذلك فإن بعض جوانب اللغة يمكن تعليمها في أي وقت، ولاسيما المفردات إن كان المتعلم حريصًا على التعلم، وكانت طرق التدريس ملائمة له وحاجاته وخبراته.

١٦. يجب أن يعيد المعلمون صياغة أخطاء المتعلمين بدلاً من الإشارة إلى تلك الأخطاء مباشرة.

ترى المؤلفتان أن هذه الفكرة صحيحة إلى حدّ بعيد مع أن بعض المتعلمين يفهمون أن إعادة الصياغة إنما هو تصويب لأخطاء وقعوا فيها ولكنهم لا يعرفون موضِع الخطأ. وقد أظهرت دراسات تجريبية في صفوف تعليم المحتوى وصفوف تعليم الصغار أن التصحيح المباشر كان أكثر فاعلية من إعادة الصياغة وجعل المتعلمين يتجاوبون بسرعة.

وتوَجِّه الباحثتان إلى المضي في توظيف إعادة الصياغة في تصويب الأخطاء مع تعديلات في التركيز على الملمح المقصود نطقيًّا أو بالإيماء أو تعبيرات الوجه، كأنَّه يقول له:» **أَفْهَمُ ما تقولُ، ولكني أوجِّهك إلى كيف تقوله بطريقة أفضل**[١]«.

١٧. يمكن للطلاب أن يتعلموا اللغة والمحتوى الأكاديمي (كالعلوم والتاريخ على سبيل المثال) في آن واحد في القاعات التي يتعلمون فيها المواد باللغة الثانية.

تشير المؤلفتان إلى أهمية تدريس اللغة من خلال المحتوى من حيث إنه يتيح فرصًا متنوعة من التعرض اللغوي، وأنه يرتبط بحاجات المتعلمين وأهدافهم، إضافة إلى أن حجم المفردات والتراكيب ومدى التعرض أكثر منه في صفوف تعليم اللغات العامة.

وتُظْهِرُ كثير من الدراسات تطور قدرات الطلاب على الفهم والمفردات والتواصل بتعلم المحتوى، ولكن هذا التطور لا يضمن استمرارية التحسن في جوانب لغوية أخرى خاصة تلك المتصلة بالدقة اللغوية، كزمن الفعل مثلاً. وأظهرت دراسات تجريبية أن إضافة شيء من التركيز على الشكل، ودمجه مع المحتوى، وبعض التوجيه يؤدي إلى تنبه الطلاب إلى هذه الملامح الشكلية، ومن ثَمَّ إحراز تقدم فيها.

---

١ – ص: ٣٥٩.

تعليم العربية لغة ثانية

السنة الثانية – العدد الثالث
(جمادى الأولى) ١٤٤١هـ – فبراير ٢٠٢٠م

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ – ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

ردمد: ٨٢٩٠ – ١٦٥٨