اكتساب اللغة لدى الطفل من منظور اللسانيات التطبيقية

الأستاذ المشارك التهامي الحايني

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط/ المغرب

Child Language Acquisition According to Applied Linguistics

Ass.Prof. Al-Tuhami Al-Hayini

Al- Jahawi Center of Education and Constructive Posts\ Al-Ribat\ Morocco

ahami.70@gmail.com

Abstract

The studies enclosed within applied linguistics used to categorize the researches which are interested in the second language acquisition into two types: studies adopting the quantity method and studies adopting the quality method.

المقدمة:

اعتادت الدراسات المنضوية في إطار علم اللغة التطبيقي تصنيف البحوث التي اهتمت باكتساب اللغة الثانية إلى نمطين؛ الدراسات التي تبنت المنهجية الكمية، في مقابل الدراسات التي تبنت المنهجية الكيفية. هذه الأخيرة تقف عند حدود ملاحظة ما يتماشى مع نظرية أو وجهة نظر ما. وعلى عكس ذلك ركزت الدراسات الكمية على المنهج التجريبي لقياس الفرضيات وتمحيصها بتوظيف أدوات موضوعية وتحليلات إحصائية ((Freeman and Long; 97:11.

تتميز الدراسات الكمية بالاستبطانInsight، وتكون موجهة من قبل الباحث، كما تتسم أيضا بالمشاركة في الملاحظة، حيث يشارك الباحثون في الأنشطة التعليمية التي ينوون دراستها، حيث لا يقاربون هذه الدراسة بفرضيات موضوعة مسبقا، بل يكتفون فقط بتسجيل الملاحظات بعد الانتهاء من معاينة الأنشطة التعليمية التعلمية. وفي هذه الحالة يكون الوقت المخصص للملاحظة طويلا، في حين يكون عدد المواضيع المدروسة قليلا جدا. ونمثل لهذا النوع بدراسة قام بها بيالي"80 Bialey " حول تجربته كمتعلم للغة الفرنسية، حيث اكتفى بتدوين ملاحظاته حول المدرس والمتعلمين (Freeman and Long; 97: 18)،كما يركز هذا النمط من الدراسات على الوصف، حيث يتم الاكتفاء بدراسة مجال معين من قبيل تأثير اللغة الأم في اكتساب اللغة الثانية، هذه الأبحاث حسب " dalen Van " تصنف وترتب وتربط بين المعطيات المتوصل إليها للكشف عن علاقات ممكنة بينها بخصوص الظواهر الخاضعة للوصف. ومن أمثلة الدراسات التي تركز على الوصف في سياق البحث في اللغة الثانية، والتي تروم تصنيف المعطيات تلك التي تستعمل التحليل التفاعلي، حيث يكتفي الباحثون بملاحظة الأقسام اللغوية باستعمال تقنية تجميع المعطيات قصد تدوين ملاحظاتهم، وتتضمن هذه الأداة مقولات مبنية مسبقا لتتبع السلوك من قبيل توجيه المدرس لأسئلة محددة إلى متعلمين معينين أو توجيهها إلى مجموعة الفصل ككل، بشكل يمكن الباحثين من تسجيل ما يحدث من سلوك معين من قبيل تحديد خصائص المتعلم أو خصائص محيط التعلم، وربطها بمدى تمكنه من اللغة الثانية. وللتمثيل على ذلك أنجز " 72 Lambert And Gardner" دراسة حول العلاقة بين المحفزات ودرجة إتقان المتعلم للغة الثانية .(Freeman and Long , 1997: 18)

إن تصنيف النظريات إلى فطرية ومحيطية أو بيئية، يسعفنا في تحديد المقاربات التي تنضوي تحت كل نظرية، فإذا كانت المقاربة السلوكية والمقاربات الاجتماعية والتداولية تفسر عملية تعلم اللغة الثانية اعتمادا على العوامل البيئية، فإن المقاربات المعرفية بمختلف تياراتها النظرية تفسر عملية اكتساب اللغة وتعلمها بإرجاعها إلى عوامل فطرية؛ لأن الطفل يولد مزودا بقدرة فطرية مستقلة عن أي تجربة تهيئه مسبقا لتعلم اللغة. وهذا يعني أن اللغة نمط من السلوك محدد بيولوجيا.

1- تعلم اللغة الثانية من منظور فرضية التحليل التقابلي.

ليست النظريات اللسانية بالضرورة نظريات للاكتساب؛ لأن كل نظرية لسانية تتبنى أسسا معرفية أو سيكولوجية تتماشى وطروحاتها فيما يتعلق باكتساب اللغة. وفي هذا الإطار قاربت النظرية السلوكية الاكتساب تجريبيا، أما بنية اللغة فيحددها المحيط اللغوي. ومن هنا ساد الاعتقاد أن لغة المتعلم ما هي إلا تكوين لعادات، مما يؤدي إلى تداخل العادات اللغوية القديمة مع العادات الجديدة المكتسبة (Freeman And Long ;97: 55)، في هذا السياق يؤكد لادو بكون العناصر المتشابهة للغة المتعلم الأم يسهل تعلمها. في المقابل يصعب تعلم العناصر المختلفة عن لغته الأم (Lado; 57: 2).

إن الافتراض القائل بكون تعلم اللغة تكوين أو بناء لعادات، ومحاولة تطبيقه على تعلم اللغة الثانية، دفع التقابليين إلى اعتبار العادات اللغوية القديمة التي اكتسبها المتعلم انطلاقا من لغته الأم قد تعيق أو تيسر بناء العادات الجديدة المكتسبة في اللغة الثانية. من تم انشغل التقابليون بحصر التشابهات والاختلافات بين العادات اللغوية القديمة والعادات اللغوية الجديدة. وفي هذا السياق يقول لادو "يحاول الأفراد نقل صيغ ومعاني لغتهم الأم وثقافتها إلى اللغة الأجنبية وثقافتها، ويتفاعل كل ذلك على مستوى الإنتاج عندما يحاول هؤلاء الأفراد التحدث باللغة وفهمها واستيعاب ثقافتها"(Lado;57: 2). وقد أكد فريز قبل لادو بأن أفضل الوسائل لتعليم اللغات تلك المؤسسة على الوصف العلمي للغة المتعلمة ومقارنتها بلغة المتعلم الأم (Fries; 45:) 9.

يستنتج من خلال ما سبق، أن التحليلات التقابلية اهتمت أساسا بحصر حالات التشابه والاختلاف بين اللغتين الأم والهدف، والتي تفضي إلى تحديد مواضع سهولة وصعوبة التعلم (Freeman And Long ; 97: 53). وقد طور هذا الطرح براون ومساعدوه، حيث ميزوا بين العلاقات البنيوية والعلاقات الوظيفية الدلالية، وتمكنوا بفضل ذلك من التنبؤ بالوحدات اللغوية التي يسهل اكتسابها، وخاصة في حالة وجود علاقة بنيوية ووظيفية دلالية بين صيغ اللغة الأولى والثانية. في المقابل يصعب استضمار الوحدات غير الموجودة في اللغة الثانية، بينما تحضر في اللغة الأم، وتلي هذه الوحدات من حيث الصعوبة البنيات التي تظهر في اللغة الأم بصيغة واحدة، بينما تتعدد صيغها في اللغة الثانية (Freeman And Long ;97: 53).

2- تعلم اللغة الثانية من منظور النظريات الذهنية

2-1- النظرية التوليدية

يكتسب الطفل اللغة بشكل سريع لأنه يولد مزودا بمعرفة فطرية (Ellis; 97: 6) تعرف بجهاز اكتساب اللغة "LAD" الذي يتضمن المبادئ المشتركة بين جميع اللغات الطبيعية أو ما يعرف بالنحو الكلي(Freeman And Long ;97:240)، وتسمح هذه المعرفة اللغوية للطفل ببناء مدخلاته اللغوية المسماة بالمعطيات اللغوية الأولية التي على أساسها يفترض أن جهاز اكتساب اللغة سلسلة من الأنحاء آخرها النحو الخاص. (Crain And Marlin , 99: 59)

معطيات أولية ⟵ جهاز اكتساب اللغة النحو الخاص ⟵ عندما نتحدث عن اللغة، من منظور التوليديين، فإننا نتحدث عن الجمل التي ينتجها المتكلم، من هنا فاللغة ليست تجسيدا للأشياء الموجودة في العالم الخارجي، بل معرفة كامنة في الذهن. لذا يفترض الاتجاه التوليدي أن اللغة ليست تكوينا لعادات بل بناء وتكوين لقواعد.

((Freeman And Long ;97:56. وهذا الأمر يمكن الطفل من اكتساب اللغة رغم تعدد البيئات اللغوية التي ينشأ فيها. مما يدعم كون اكتساب اللغة كليا بالدرجة الأولى، ويكمن الاختلاف في مدخلات الوسط اللغوية التي تسمح للطفل بتنمية لغته. وارتباطا مع هذا الموضوع نسجل ملاحظة مؤداها أن هناك أطفالا يتعلمون لغات متعددة، في حين أن آخرين يتعلمون لغة واحدة. ففي المجتمعات التي تشهد تعددا لغويا، يكتسب الأطفال كل اللغات المتداولة فيها؛ لأن اللغة وظيفة أو وسيلة تجسد مدخلات المعطيات اللغوية الأولية للطفل سواء أقتصر على لغة واحدة أم لغتين أم أكثر. فالطفل الذي اكتسب أكثر من لغة إذا انتقل إلى عشيرة لغوية أخرى، فإنه يوظف كل ما اكتسبه في وسطه اللغوي من لغات، كما يمكنه أن ينسى لغة أو أكثر. من هنا فالطفل بإمكانه أن يكتسب كل لغة طبيعية بنفس

السهولة، إذ لا تعترضه صعوبة معينة في ذلك. وما ينطبق على هذا الطفل الذي يتعلم لغته بنفس السهولة ينسحب على كل الأطفال الذين يكتسبون أكثر من لغة.

وهذا ما يفند الاعتقاد السائد في أوساط السلوكيين الذي مفاده أن اكتساب اللغة يتم عبر عمليتي المحاولة والخطأ. فإذا ما افترضنا ذلك ننتظر قيام كل الأطفال بنفس المحاولات وارتكاب نفس الأخطاء في مرحلة عمرية معينة، وهذا الافتراض غير صحيح، لأن الأطفال يحققون نتائج مختلفة عبر المحاولة والخطأ، مما يتسبب في فشلهم بكل تأكيد في التواصل فيما بينهم لكونهم حققوا نتائج مختلفة. ولكن ذلك لا يحدث؛ لأن أطفال نفس المجتمع اللغوي يتعلمون نفس النحو. من هنا فطريقة المحاولة والخطأ يمكن توظيفها بنجاح في مجال الاكتساب اللغوي إذا كانت المدخلات اللغوية ثابتة، بمعنى آخر إذا كان كل طفل من هؤلاء يعيش نفس التجربة اللغوية. ولكن ما يحدث هو العكس، لأن اكتساب اللغة يتحقق عبر تجارب بيئية مختلفة. وهناك أساس بدهي آخر يقف ضد التعلم بالمحاولة والخطأ يتمثل في كون الأخطاء المرتكبة من قبل الأطفال تلعب دورا أساسيا في تعلم اللغة واستعمالها. لأن تعلم اللغة عادة ما يتم عبر حرية الخطأ لكون المتعلم يبني بذلك فرضيات خاصة به لا تحددها طريقة المحاولة والخطأ. بل إن الأخطاء مظهر من مظاهر استراتيجية تعلمه تظهر القواعد التي يلجأ إليها التلميذ في مرحلة معينة من مراحل تعلمه للغة الهدف (زكريا 85: 70).

إذا كانت النظرية التوليدية نظرية للاكتساب اللغوي، فهل يمكن اعتبارها نظرية لتعلم اللغة الثانية؟.

سنوظف الوصف اللساني لتفسير تعلم اللغة المستوحى من نظرية تشومسكي للإجابة عن السؤال السابق، فإذا كانت المبادئ هي الخصائص التي تتحكم في كل اللغات، فإن الوسائط هي الخصائص التي تشترك فيها مجموعة من اللغات أو تميز لغة ما (Cook ;94: 25). وفي هذا الإطار حاول الكثير من الباحثين تحديد أهمية النحو الكلي في اكتساب وتعلم اللغة الثانية، كما حاولوا تحديد طريقة اشتغاله وأثاروا التساؤل التالي: هل وظيفة النحو الكلي في تعلم اللغة الثانية مشابهة لوظيفته في اكتساب اللغة الأم؟ (Bialystok ; 94: 126).

لقد سبق لمتعلمي اللغة الثانية اكتساب نظام نحوي، كما سبق لهم بناء تمثل للنحو يتضمن وسائط لغتهم. فإذا كانت وسائط اللغة الثانية مختلفة عن وسائط اللغة الأولى، ففي هذه الحالة نجد حضورا قويا للنقل في عملية تعلم اللغة (Bialystok ; 94: 126). يتضح ذلك من خلال ما ذهب إليه كين88 keane الذي يقر بكون دور النحو الكلي أساسي في تعلم اللغة الثانية، لكنه يشهد تغيرات عدة؛ لأن كل البنيات والمكونات البيولوجية ومن بينها النحو الكلي تتطور بعاملي العمر والتجربة (Bialystok ; 94:126).

بتعبير أدق إن النحو الكلي مكون بيولوجي قابل للنمو والتطور، لذا ليس من الممكن أن تكون طريقة اشتغاله في اكتساب اللغة الثانية شبيهة بطريقة اشتغاله في اكتساب اللغة الأولى. وتعزي وايت "White " السبب في ذلك إلى اقتصار النحو الكلي على مراقبة التركيب دون الخطاب والمعجم والتداول (Bialystok ; 94:126). ويتقاطع هذا الطرح مع ما ذهب إليه كوك الذي ساق مجموعة من الأدلة على عدم صلاحية النحو الكلي في تعلم اللغة الثانية نستعرضها على الشكل التالي:

1- إن معرفة المتعلمين باللغة الثانية وإحاطتهم بمستوياتها الصوتية والتركيبية والصرفية والمعجمية ضعيفة مقارنة مع معرفتهم بلغتهم الأم، لذلك يجدون صعوبة في تعلمها، من هنا فالنحو الكلي لا يكون صالحا للتطبيق في هذه الحالة.

2 – الأطفال مهيئون لتعلم أي لغة بنفس السهولة، في حين يصعب تعلم لغات أخرى، إذ يفترض على سبيل المثال صعوبة تعلم الصينية بالنسبة لمتكلمي اللغة الانجليزية مقارنة مع الإيطالية، مما يؤكد تعذر إمكانية تطبيق النحو الكلي في تعلم اللغة الثانية في هذه الحالة.

3- تصبح المعرفة اللغوية لمتعلمي اللغة الثانية متوقفة خلال مراحل عمرية معينة، الشيء الذي يجعل النحو الكلي غير ذي أهمية في تعلم اللغة الهدف (Cook ; 94: 34).

إن ما يدعم الأدلة التي ساقها كوك، والتي تجمع على عدم صلاحية النحو الكلي في تعلم اللغة الثانية هو عمر المتعلم، ونستحضر، في هذا المضمار، فرضية الفترة الحرجة في تعلم اللغة التي تذهب إلى أن القدرة على تعلم اللغة الهدف بالوجه الطبيعي تصبح صعبة بعد سن السادسة، مما يحملنا على القول إن النحو الكلي صالح للاكتساب لا للتعلم.

ويزكي هذا الطرح نظرية كراشن 82 في تعلم اللغة حيث يقول " إن العمل على الاكتساب (لا التعلم). فمتعلم اللغة الثانية مزود بجهاز اكتساب اللغة قد يتعثر لأسباب عارضة، ولكنه صالح في تعلم اللغة الثانية، ولو أن وسط تعليم اللغة الثانية لا يمكن أن يستنسخ الشروط البيئية والمعرفية والعاطفية للغة الأولى."(الفاسي الفهري، 98: 7).

2-2- اللسانيات العصبية

لقد حاولت اللسانيات العصبية مقاربة سؤال إشكالي هو كالتالي: لماذا يكون الطفل مؤهلا لاكتساب لغة أو لغتين، في حين تعترض الراشد صعوبة في ذلك؟. ويستمد هذا السؤال الجوهري مشروعيته من كون المتعلم في المراحل المتقدمة تعترضه صعوبات في تعلم اللغة الهدف. ويعزي الباحثون عوامل هذه الصعوبة إلى ضمور القدرة اللغوية مع التقدم في السن. ومعنى ذلك أن الأطفال يمتلكون قدرة لغوية خاصة تمكنهم من اكتساب لغة ما بخلاف الراشدين الذين يفتقدونها مع مرور الزمن.

وعلاوة على ما سبق، تذهب اللسانيات العصبية إلى محاولة الإجابة عن السؤال التالي: هل هناك فترة حرجة في تعلم اللغة الأولى، إذا كان الجواب بالإيجاب، فهل هذه الفترة الحرجة شبيهة بتلك الموجودة في تعلم اللغة الثانية. وإذا كان الجواب بنعم، فما علاقة الفترة الحرجة في تعلم اللغة الثانية بالدماغ، وهل تؤثر مرونة الدماغ أو تحجره في تعلم اللغة الثانية؟ (Amayreh;90:79).

من المعلوم أن العالم بروكا تطرق في أبحاثه بالدرس والتحليل لجوانب الدماغ، حيث حدد أن وظائف اللغة يختص بها الجزء الأيسر منه. كما أن شومسكي ناقش إمكانية وجود قدرة لغوية اصطلح على تسميتها بجهاز اكتساب اللغة تقدر الطفل على اكتساب اللغة، لكن هذا الجهاز الفطري قد تتعطل وظيفته ويتعثر في سن المراهقة. مما يؤكد وجود فترة حرجة في تعلم اللغة، هذه الفترة حصرها لينبرغ في الفترة العمرية الممتدة بين سنتين إلى اثني عشرة سنة (Amayreh;90:80). مما يدل على كون تعلم اللغة خلال فترة البلوغ يصبح أمرا بالغ الصعوبة.

وتجدر الإشارة إلى كون فرضية الفترة الحرجة في تعلم اللغة تمت صياغتها بناء على الملاحظات التي سجلها الباحثون حول تعلم الأطفال والبالغين للغة على حد سواء، حيث استنتجوا وجود اختلافات تمس كل المستويات اللغوية بدءا بالجانب الصوتي ومرورا بالجانبين الصرفي والتركيبي وانتهاء بالجانب المعجمي (Amayreh;90:79).

ولا زال الجدال قائما بين الباحثين حول الفترة الحرجة في تعلم اللغة، فإذا كان كراشن قد أقر بكون هذه الفترة تحدث قبل البلوغ وتحديدا في السنوات الخمس الأولى. فإن فيرا وهورنر Vera and Horner قد حدداها ما بين سن الخامسة وسن السابعة (Amayreh;90:80).

وبناء عليه، إن الأمر الذي يؤكد عليه العلماء المشتغلون في حقل اللسانيات العصبية هو كون المتعلم في مرحلة الحضانة يكون أقدر على تعلم اللغة من متعلم المراحل اللاحقة. فيرون بناء على هذا التصور أن تعليم اللغة الثانية وتعلمها في هذه المرحلة المتقدمة ييسر تعلمها في المراحل الدراسية الأخرى. وينطلقون في ذلك من افتراض مؤسس بيولوجيا مؤداه ضرورة تعلم اللغة الثانية في سن مبكرة، حيث يكون الدماغ أكثر استعدادا لتلقي واستيعاب تلك اللغة، لأن هناك فترة حرجة للنصف الأيسر من الدماغ يتاح له أثناءها اكتساب اللغة، وبعدها تأخذ مقدرته على تعلمها في الأفول والضمور، ووجود مثل هذه الفترة الحرجة يفسر لنا لماذا يتم تعلم اللغات التي يتعرض لها الطفل قبل سن معينة دون صعوبة، بينما يتسم تعلم اللغات بعد طور المراهقة دائما بوجود صعوبات، إذ ربما كانت تلك الفترة الحرجة ذات أهمية للنصف الأيسر للدماغ من حيث تقبله لجهاز اكتساب اللغة (تمبل 2002: 109)، ويعكس ذلك استعداده لتعلم اللغة في سن مبكرة، حيث يكون مهيئا لاكتساب اللغة في تلك الفترة بدرجة أكبر بكثير من اكتسابه لها في سن متأخرة،

الأمر الذي يجعل من الضروري الاهتمام بتعلم اللغات الثانية في سن مبكرة، إذ كلما كان التعلم في مرحلة عمرية متقدمة، كلما زادت مقدرة الطفل على اكتساب اللغة والتمكن من إنتاجها.

ويزكي الاتجاه النورولساني قدرة الطفل على اكتساب لغتين أو أكثر، حيث لا يوجد دليل على تأثير ذلك سلبا، ففي العديد من بقاع العالم نجد أن هذا الأمر هو القاعدة وليس الاستثناء، وخصوصا بالنسبة للأطفال الذين ينشأون في بيئات لغوية تشهد تعددا لغويا.كما أن تعليم وتعلم لغة ثانية في المرحلة الابتدائية تمثل حركة عالمية تبنتها منظمة اليونسكو منذ الخمسينيات من القرن المنصرم، وقد كانت هذه الحركة العالمية هي الأساس الذي لفت انتباه العديد من الأنظمة التعليمية فيما أجرته من تجارب وما استحدثته من مناهج لإدخال دراسة اللغة الثانية في المدرسة الابتدائية.

وقد تضمن تقرير لخبراء معهد التربية التابع لليونسكو بهامبورج في عام 1962 ما يلي:

- الإقرار بسلامة إدخال دراسة اللغة الثانية في المرحلة الابتدائية.
- الدعوة إلى تشجيع الدول المختلفة على إجراء دراسات بإشراف دولي حول التجارب العملية التي تضطلع بها في مجال إدخال اللغات الأجنبية في مدارسها الابتدائية.
- إن التعليم الابتدائي التقليدي أحادي اللغة، وأحادي الثقافة يمكن تحسينه من خلال إدخال لغة وثقافة أخرى.
- يجب أن ينظر إلى اكتساب لغة ثانية كجزء من التربية الأساسية للطفل.(الهاكع وانطنيوس 1993: 52).

وارتباطا مع ما سبق حدد Wong مزايا تعليم لغة إضافية للأطفال في سن مبكرة فيما يلي:

- إن الطفل الذي يتعلم لغة ثانية في سن بعد العاشرة من غير المحتمل أن يتحدث تلك اللغة بطريقة تماثل المتحدث الأصلي لتلك اللغة.
- لدى الأطفال قدرة طبيعية على اكتساب مهارات لغوية جديدة بصورة طبيعية من الكبار البالغين وتتلاشى هذه القدرة بحلول سن البلوغ.(wong ;2003)

ويشير شومسكي إلى أن الطفل يكتسب اللغة بسرعة باهرة جدا، فهو قبل سن الخامسة يكون قد اكتسب لغته الأم وبإمكانه التواصل بها مع الآخرين (الإدريسي 79: 43). ولهذا فإن تعريض الأطفال الصغار إلى لغة أخرى في هذه المرحلة العمرية من شأنه أن يستثير خلايا الدماغ لديهم. ويتماشى هذا الطرح مع ما توصل إليه علماء اللغة النفسيون مثل تشومسكي الذين أقروا بكون الطفل يولد وفي دماغه قدرة هائلة على اكتساب اللغات، وأن هذه القدرة تمكنه من كشف القواعد اللغوية كشفا إبداعيا ذاتيا، وتطبيقها، ومن تم إتقان لغتين أو ثلاث لغات في آن واحد. وهذه القدرة على اكتساب اللغات تبدأ بالضمور والفتور بعد سن البلوغ[1]، وتتغير برمجة الدماغ تغييرا بيولوجيا من تعلم اللغات إلى تعلم المعرفة، ولذلك يمكن القول: إن مرحلة ما قبل السادسة مخصصة لاكتساب اللغات، وإن مرحلة ما بعد السادسة مخصصة لاكتساب المعارف. وبناء على ذلك فمن المفروض بحسب طبيعة خلق الإنسان أن يتفرغ المتعلم لتعلم المعرفة بعد سن السادسة من العمر، بعد أن تفرغ لتعلم لغة أو أكثر وأتقنها قبل سن السادسة. أما تعلم اللغة بعد سن السادسة فيتطلب جهدا؛ لأن المتعلم يكون في حاجة إلى مدرس يكشف له النحو الصريح للغة الجديدة، كما يحتاج إلى وقت طويل يبذله في التدرب على تطبيق القواعد، بينما يقوم بهذه العملية بطريقة لا شعورية وتلقائية قبل سن السادسة. وهكذا يمكن القول إن هناك طريقتين في تعلم اللغة:

- الأولى تسمى الطريقة اللاواعية التي تكتسب بها اللغة الأم، بينما اللغة التي بعد سن السادسة لا يمكن أن تكتسب هذه الخاصية.

1- إن الطفل الذي يعيش وضعية الازدواجية اللغوية يجد صعوبة في تعلم اللغة الهدف بعد سن السادسة، حيث أثبتت كارول شومسكي التي اهتمت باكتساب اللغة عند الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 سنوات وعشر سنوات عدم قدرتهم على اكتساب اللغة بسرعة فائقة (الإدريسي 79 ص 49).وتماشيا مع هذا الطرح افترضنا أن الفترة الحرجة في تعلم اللغة تبتدئ أساسا بعد سن السادسة.

– الطريقة الثانية، بعد السادسة من العمر، وهي الطريقة الواعية التي تتطلب كشف القواعد للمتعلم، وتدريبه على تطبيقها Krashen (And Terrell , 83: 26). وإذا قارنا بين هاتين الطريقتين نسجل الملاحظات التالية:

(1) اللغة الأم لغة مكتسبة، بينما اللغة بعد سن السادسة تحتاج في تعليمها وتعلمها إلى مدرس.

(2) الأولى تتم دون تعب، بينما الثانية تحتاج إلى جهد كبير.

(3) الأولى يكون إتقانها بكل تفاصيلها النحوية والصرفية والتركيبية والمعجمية، بينما يظل هناك نقص باللغة الثانية، ولو كان ضئيلا.

(4) الإحاطة بالجوانب الثقافية والتداولية يكون باللغة الأولى تلقائيا لا شعوريا ودون الحاجة إلى شرح، بينما يحتاج باللغة الثانية إلى شرح وتعليل يفقدانه الكثير من قيمته.

(5) الزمن المخصص لإتقان اللغة بالطريقة الأولى ضئيل جدا، بينما تعلم اللغة بالطريقة الثانية بعد سن السادسة يحتاج إلى زمن أطول.

(6) تتدخل اللغة الأولى بشكل سلبي في عملية تعلم اللغة الثانية بعد سن السادسة في مجالات التراكيب والبنيات اللغوية والمفاهيم المعرفية.

(7) الطريقة الأولى تمكن الطفل من اكتساب أكثر من لغة في آن واحد دون إرهاق، بينما لا يتمكن المتعلم بعد السادسة من تعلم أكثر من لغة في آن واحد.

وخلاصة القول إن الشيء الذي تدل عليه البحوث العصبية أن الطفولة المبكرة هي أفضل عمر لتعلم اللغة الثانية، سواء من حيث سرعة التعلم أو من حيث مستوى التحصيل النهائي. والدليل على ذلك بالتحديد هو نتيجة بعض الدراسات والبحوث التي انتهت إلى أن الأطفال الكنديين المتحدثين باللغة الإنجليزية، والذين كانوا في برامج إغماسية "immersion programs" متقدمة في تعلم اللغة الفرنسية أجادوا تعلم تلك اللغة بالمستوى نفسه الذي كان عليه أقرانهم الذين كانت لهم الخلفية اللغوية نفسها والذين كانوا أيضا في برامج انغماسية مبكرة في تعلم الفرنسية، وتهدف هذه البرامج عامة إلى استغلال قدرات الأطفال على تعلم اللغات، وانفتاحهم وإقبالهم غير المتعمد الذي يماثل جو اكتساب اللغة الأولى ويلجأون إلى التخاطب بها في المدرسة، ثم يوظفون اللغة الانجليزية في البيت (الفاسي الفهري 98: 14).

ورغم وجود العديد من الدراسات التي تؤيد فكرة كون الأطفال أكثر قدرة على تعلم اللغة الثانية من الكبار البالغين فلا يزال الجدال قائما حول هذه القضية. إذ يعتقد الباحثون بأن الأطفال أكثر قدرة من الكبار على تعلم اللغة لا يستند إلى أساس علمي وتجريبي، مشككين بذلك في جدوى مذهب الانغماس، وفي هذا السياق يقر هكتر هامرلي بفشل مذهب الانغماس لعدة أسباب منها:

أ– في تعلم اللغة الثانية، كلما كان المتعلم أصغر سنا كان أفضل أداء، إن هذا الاعتقاد الشائع مبني على ملاحظات خاطئة، من ذلك ما يلاحظ على الطفل الذي هاجرت عائلته إلى مجتمع جديد، فإنه يستطيع بعد أسابيع قليلة أن يتحدث تلك اللغة الأجنبية بصورة جيدة بينما يعاني والداه كثيرا في أداء القليل من الحديث، فيستنتج من ذلك أن الأطفال أقدر على تعلم اللغة الثانية من الكبار. لكن السبب في ذلك يعود إلى الفرصة المتاحة لكل من الأطفال والكبار، فالأطفال يتمكنون عادة من التفاعل اللغوي مع أقرانهم من أبناء اللغة الثانية تفاعلا مكثفا لساعات عديدة يوميا، أما آباؤهم فلا تتاح لهم فرصة التفاعل مع أهل اللغة إلا بصورة محدودة جدا ربما لا تزيد عن ساعة واحدة في اليوم.

ب – ليس هناك ما يمنع الكبار من أن يكتسبوا اللغة الثانية بنفس المستوى أو أفضل من اكتساب الأطفال لها لو أن الفرص المتاحة للتفاعل مع أهل اللغة الثانية كانت متساوية بين الطرفين (هامرلي 94:60). ويؤكد هذه الحقيقة نيومارك ورابيل اللذان افترضا أن القدرة على تعلم اللغات لا تختلف عند البالغ عنها عند الطفل من حيث الكم، على الرغم من كونها قد تختلف من حيث الكيف. (شعبان 94: 169).

2-3- نظرية المراقبة لكرا شن

اهتمت نظرية المراقبة لكرا شن، باعتبارها نظرية منتمية إلى النظريات الفطرية اهتماما بالغا بتعلم اللغة الثانية، ولم تكن هذه النظرية في بداية ظهورها نظرية خاصة بتعلم اللغة الثانية، بل نموذجا خاصا بإنجاز اللغة الثانية (Freeman And Long Model of S L performance. (97:240;. لقد أقر كراشن 76 بوجود نظامين يتحكمان في إنجاز اللغة الثانية، نظام مكتسب، وهو نظام خاص باكتساب اللغة الأولى أو اللغة الأم للطفل، يمثل المعرفة اللاواعية باللغة. ونظام متعلم، وهو نتاج التعليم الرسمي، يتضمن المعرفة الواعية بقواعد اللغة الهدف من قبيل قواعد التطابق بين الفعل والفاعل وقواعد الجمع وغيرها. وتكمن أوجه التمايز بين النظام المكتسب والنظام المتعلم في كون الأول يمثل مصدر المتكلمين في التواصل باللغة، أما الثاني فيجسد مخرجات النظام المكتسب. وهذا النظام لا يتحقق إلا بشروط ثلاثة:

1 – وجود زمن للقيام بنشاط معين.

2 – تركيز المتعلم على شكل اللغة وقواعدها.

3 – معرفة المتعلم للقواعد اللغوية.(Freeman And Long ; 97: 242) .

يوظف المتعلم المراقبة أو التصحيح الذاتي بطريقة واعية، لأنه يرجع في هذه الحالة إما إلى القاعدة من جهة، أو إلى نظامه المكتسب من جهة أخرى. وتتولد عن النظامين المذكورين سابقا عمليتان أو سيرورتان هما الاكتساب والتعلم، ويستتبع ذلك أن المتعلم يوظف المراقب بشكل إيجابي أو سلبي، مما يعني وجود تباين على مستوى استعمال المتعلمين للمراقبة.

وبعد أن عمق كراشن نظريته أضاف إليها جملة من التعديلات حصرها في الفرضيات التالية:

1- فرضية الاكتساب/ التعلم: مفادها وجود طريقتين لتعلم اللغة الثانية، الاكتساب من جهة والتعلم من جهة أخرى، فإذا كان الاكتساب يحيل إلى تلك السيرورة اللاواعية التي يطور عبرها الأطفال لغتهم الأولى، فإن التعلم سيرورة واعية يتم عبرها بناء نظام مستقل لقواعد نحو اللغة الثانية. ويشكل الاكتساب الطريقة الطبيعية لتطوير القدرة اللغوية، فالأطفال على سبيل المثال ليس من الضروري وعيهم بعملية اكتساب اللغة، إنهم فقط يستعملون اللغة قصد التواصل، ويطورون كفايتهم اللغوية المكتسبة دون الانتباه إلى قواعد اللغة بخلاف التعلم الذي يحيل إلى تلك المعرفة الصريحة بالقواعد اللغوية والوعي بها والتمرن على تطبيقها.

وإذا دققنا النظر في تدريس اللغة وجدناه يتمحور حول القواعد وتصحيح الأخطاء، الشيء الذي يؤكد أن التدريس موجه إلى التعلم لا إلى الاكتساب، والدليل على ذلك أن تعلم اللغة بطريقة واعية يتم عبر التدريس؛ لأن هدف هذا الأخير يكمن في تعلم القواعد وتصحيح الأخطاء بغاية مساعدة المتعلم على الوصول إلى التراكيب اللغوية الصحيحة انطلاقا من القاعدة. ويحسن بنا التذكير بما أقرته الأبحاث في هذا الباب، والتي أجمعت على أن الاكتساب اللغوي لا يتحقق عبر التدريس، لأن هذا الأخير لا ييسر الاكتساب بل يعيقه. وارتباطا مع ما سبق ذكره نستنتج أن التمييز بين الاكتساب والتعلم ليس أمرا مستحدثا، ذلك أن مجموعة الدارسين قد ميزوا في أبحاثهم بين التعلم الصريح والتعلم الضمني.

ب – فرضية المراقب: تذهب هذه الفرضية إلى كون التعلم الواعي له وظيفة محدودة في إنجاز الراشد للغة الثانية، ذلك أن إنتاج الجمل في اللغة الثانية يوجه عبر النظام المكتسب، وفي هذه الحالة نستعمل المراقبة لإحداث تغييرات على جملنا وعباراتنا بعد توليدها وإنتاجها في النظام المكتسب، وهذا الأمر يحدث قبل التحدث باللغة وكتابتها. وقد وضح كراشن هذه العملية بالخطاطة التالية:

الكفاية المكتسبة الكفاية المتعلمة ⟵ المراقب ⟵ المخرجات.

إن إنتاج اللغة راجع إلى ما تم اكتسابه في وضعيات التواصل الطبيعي، أما معارفنا التي نكونها حول اللغة الثانية، ومن ذلك قواعدها فهي ليست كافية لإتقان اللغة والتحدث بها بطلاقة، ولكن وظيفتها تكمن فقط في إحداث تغييرات وتعديلات على النظام المكتسب. وبناء عليه، فإن التعلم ليست له وظيفة المراقب؛ لأن استعماله محدود جدا، إذ يبقى مشروطا بشرطين هما ضرورة توفر

الوقت الكافي للمتعلم واستحضاره لقواعد اللغة من جهة، وتوظيفه لأحكامه حول سلامة الجمل من عدم سلامتها من جهة أخرى (Krashen and Terrell , 83: 26-27).

2-4- النظرية المعرفية.

من المعلوم أن نظرية النحو الكلي قد استقت فرضياتها وأسسها النظرية من اللسانيات، وركزت بالدرجة الأولى على القدرة لا على الإنجاز(Mitchell and Myles ;98: 73)، وذهبت إلى كون الكائن البشري مزودا بجهاز لغوي كامن في الدماغ. مفترضة بذلك أن تعلم اللغة هو استعداد فطري يولد مع الإنسان، وينمو في السنوات الأولى، ويساعده على استيعاب اللغة وفهمها والتواصل بواسطتها. ويمر استيعاب اللغة بثلاث مراحل:(الخولي، 88: 16).

1 - في دماغ الإنسان جهاز يستقبل اللغة وينظمها ويربط بينها يسمى بجهاز اكتساب اللغة.

2 - بعد استقبال اللغة وتنظيمها يرسلها إلى مركز آخر هو المختص بالقدرة اللغوية ويقوم هذا المركز بصياغة القواعد اللغوية للتراكيب التي يستقبلها مركز استيعاب اللغة، ويربط بينها وبين معانيها وينتهي إلى حصيلة من القدرة اللغوية.

3- يستعمل المتعلم قدرته اللغوية في إنتاج جمل لم يسبق له سماعها أو نطقها.

على العكس من نظرية النحو الكلي التي اهتمت بالقدرة، تذهب النظرية المعرفية التي استقت فرضياتها ومنطلقاتها من علم النفس المعرفي (Mitchell and Myles ;98: 73) إلى اعتبار عملية اكتساب اللغة مهارة مركبة (Omalley and Chamot; 90: 99)، مفترضة أن الإنجاز واستراتيجيات المتعلم من أولى اهتماماتها. ومنطلقة في ذلك من فكرة مفادها أن البحث في اكتساب اللغة ينبني على نظرية معالجة المعلومات المعرفية باعتبارها أفكارا وأفعالا إنسانية، لأن الطريقة التي يفكر بها الأفراد شبيهة بطريقة المعالجة الحاسوبية للمعلومات، ذلك أنهم يخضعون المعلومات والأفكار للمعالجة الذهنية ((Omalley and Chamot ;90: 1. وفي هذا الإطار حدد سبولسكي Spolsky مستويين متصلين بعملية اكتساب اللغة، يتضمن المستوى الأول قواعد السياق الاجتماعي من قبيل وضعيات التعلم وسياقاته. في المقابل يتضمن المستوى الثاني الدوافع الخاصة بالمتعلم من قبيل الكفايات والمعارف القبلية والحوافز((Omalley and Chamot ;90: 11.

إن المتعلم حسب نظرية سبولسكي يوظف هذه الشروط الأخيرة في تفاعل مع الموقف الاجتماعي للتعلم، فهو يحدد استراتيجيات التعلم، ويجعل منها جزءا لا يتجزأ من قدرات وتجارب المتعلم القبلية التي يوظفها أثناء تعلم اللغة الثانية.

(Omalley and Chamot; 90: 11).

لا يمكن فهم اكتساب اللغة الثانية في إطار النظرية المعرفية إلا بإقامة تفاعل بين اللغة والمعرفة، عكس النظريات اللسانية الذاهبة إلى إمكانية تعلم اللغة بمعزل عن المهارات المعرفية، وهذا ما تعكسه التحليلات الأحادية للخصائص اللغوية من قبيل النحو ومعرفة بنيات اللغة، والتمييز بين تعلم اللغة واكتسابها والتأثيرات السياقية والاجتماعية في استعمال اللغة دون أن تقيم هذه النظريات أي علاقة بين تعلم اللغة من جهة، وتعلم الاستراتيجيات والمهارات من جهة أخرى (Omalley and Chamot; 90:16).

تمر عملية اكتساب المعلومات الجديدة حسب النظرية المعرفية عبر أربع مراحل؛ وهي الانتقاء والاكتساب والبناء والدمج، فعبر الانتقاء يركز المتعلمون على معلومات خاصة في مرحلة أولى، ثم يعملون على نقلها إلى الذاكرة في مرحلة تالية، وفي عملية الاكتساب يحول المتعلمون المعلومات من الذاكرة المشتغلة إلى الذاكرة الطويلة الأمد من أجل التخزين الدائم، وفي البناء يقيم المتعلمون علاقات داخلية بين الأفكار المتضمنة في الذاكرة النشيطة.

إن المعلومات المخزنة في الذاكرة الطويلة الأمد توظف لإغناء فهم المتعلم وامتلاكه لأفكار جديدة، وفي العملية الأخيرة (الدمج) يستحضر المتعلم معرفته اللغوية القبلية، ليحولها إلى الذاكرة المشتغلة. إن الانتقاء والاكتساب يحددان الكم الذي تم تعلمه، في حين أن الدمج والبناء يحددان ما تم تعلمه وكيف تم تنظيمه (Omalley and Chamot ; 90: 17-18).

وإلى جانب انصراف النظرية المعرفية إلى تفسير سيرورة تخزين المعارف وترابطها وتنظيمها داخل الذهن البشري، أقامت تمايزا بين المعرفتين الصريحة والإجرائية، ذلك أن معرفة اللغة كنظام نحوي، أي معرفة القواعد التركيبية والدلالية والصوتية ليس شرطا كافيا لاستعمال اللغة على المستوى الوظيفي، ذلك أن استعمال اللغة لأغراض تواصلية يتطلب معرفة إجرائية (and chamot ; 90: 73 Omalley) وعلى هذا الأساس فإن المقاربات التعليمية في حاجة إلى تنمية الأنشطة التواصلية بالتركيز على اعتبار اللغة مهارة على خلاف اعتبارها موضوعا للدراسة.

في معرض حديثه عن هذين النمطين من المعرفة اقترح فورش وكاسبر أن تكون أغلب المعارف الصريحة توظف بطريقة آلية وبدون وعي، ومن بين الأهداف التي تم التوصل إليها تتمثل في كون المعرفة الصريحة قد تؤثر في عملية اكتساب اللغة الثانية؛ لأن هذه المعرفة هي المسؤولة عن تكوين المعرفة الإجرائية بطريقة آلية. وعلى هذا الأساس تكمن غاية المعرفة الإجرائية في توظيف وتنشيط المعرفة الصريحة وتنميتها عبر التعلم، إذ ينظر إلى المعرفة الصريحة على أنها ساكنة، في حين تكون المعرفة الإجرائية دينامية ومتغيرة، وذات أهمية قصوى في تحويل المعطيات المخزنة إلى معلومات صريحة. وفي ترابط مع هذين النمطين من المعرفة، أي المعرفة الصريحة والإجرائية حدد اندرسن ثلاث مراحل لاكتساب اللغة كمهارة حصرها في المرحلة المعرفية والمرحلة المصاحبة والمرحلة المستقلة. ويمكن تحديد هذه المراحل من فهم عملية اكتساب اللغة وفي تطوير المقاربات التعليمية (Omalley and Chamot; 90: 25-26-27).

يبدأ تعلم المهارة بالنسبة للعديد من المتعلمين بالمرحلة المعرفية، فطيلة هذه المرحلة يتعلم هؤلاء كيف ينجزون عملا أو نشاطا لغويا ما أو ملاحظة خبير ينجز ذلك النشاط، كما يحاولون دراسته بأنفسهم، ويظهر في هذه المرحلة النشاط الواعي لدى المتعلم، حيث يتلقى المعلومات بشكل صريح، وهذه المعرفة الصريحة يمكن أن وصفها لغويا. وللتمثيل على ذلك، يخزن المتعلم المفردات والقواعد النحوية عندما يكون بصدد تعلم اللغة الثانية والتحدث بها. وتمكن هذه المعرفة المتعلم من وصف كيفية التواصل باللغة الثانية، لكنها غير كافية لتمهير الأداء أو الانجاز، لأن هذا الأخير خلال هذه المرحلة تتخلله مجموعة من الأخطاء.

يتضح إذا أن المتعلم طيلة المرحلة المعرفية يقحم النشاط الذهني الواعي وهو بصدد تعلم للغة الثانية، إذ يمكنه هذا النشاط الذهني الواعي من التركيز على الجوانب المختلفة للغة الهدف، كما يصاحبه طيلة هذه المرحلة، وهذا ما يفسر كون أغلبية المتعلمين يمرون بفترة صامتة Silent Period في تعلمهم للغة خلال هذه المرحلة (Krashen and Terrell ; 83: 35-36).

يظهر في المرحلة الثانية، أي المرحلة المصاحبة، تغيران اثنان يساهمان في تطوير مهارة اكتساب اللغة، يتمثل التغير الأول في تراجع الأخطاء بشكل تدريجي، ويتجلى التغير الثاني في توسع الروابط الجامعة بين المكونات المتنوعة للمهارة، كما تتخذ المعرفة الصريحة طيلة هذه المرحلة شكلا إجرائيا؛ لأن التمثيل الصريح للقواعد يتم بناؤه داخليا، ولا يتم الاستغناء عنه دائما، ذلك أننا وإن تمكنا من التحدث باللغة الأجنبية بطلاقة، فإننا نتذكر قواعدها النحوية. وهكذا فالمتعلم خلال المرحلة المصاحبة يصبح شبيها بالخبير في إنجازه اللغوي رغم استمرار الأخطاء في الظهور هذه المرحلة حسب هذا الطرح يبدو أنها متفقة مع تصور سلنكر للغة البينية؛ ويراد بهذه الأخيرة عدم قدرة المتعلم على استعمال اللغة الهدف بشكل جيد؛ لأنه خلال هذه المرحلة يختبر الفرضيات المتعلقة باللغة الجديدة، ويطبق ويحذف ويعدل القواعد كنتيجة لمحاولته تحسين إنجازه اللغوي، كما يكون بوسعه استعمال اللغة الجديدة من أجل التواصل.

عندما يصل المتعلمون إلى المرحلة المستقلة يصبح إنجازهم اللغوي متطورا وآليا، يعرف اختفاء الأخطاء التي تعيق إنجاز المهارة، كما تقل الحاجة خلال هذه المرحلة إلى الذاكرة النشيطة أو وعي المتعلم بقواعد اللغة؛ لأن مهارة إنتاج اللغة تصبح آلية لا تستدعي استحضار القواعد، مما يعني أن المتعلم يكون قادرا على فهم وإنتاج العبارات والجمل دون أن تعترضه أي صعوبة في ذلك. وهنا يحسن بنا التذكير بأن الانجاز اللغوي الجيد حسب نظرية علم النفس المعرفي ينمو تدريجيا، ويعزى سبب ذلك إلى كون إنجاز مهارة مركبة من قبيل اكتساب اللغة يتحقق بعد فترة طويلة من الممارسة إلى أن يصبح شبيها بانجاز متكلم اللغة الأم. وهذا ما حدا بماكلكلان إلى وصف هذه المرحلة الثالثة من مراحل اكتساب اللغة بالمعالجة الآلية أو الاستعمال الآلي للغة، إذ يكون بمقدور المتعلم

استعمال اللغة لأغراض تواصلية، كما يستطيع اكتساب معلومات جديدة في الوقت الذي يستعمل فيه اللغة دون الحاجة إلى الرجوع إلى القواعد التحتية، ذلك أن هذه الأخيرة تصبح جزءا من المعرفة الصريحة المكتسبة(Omalley; and Chamot; 90: 27). أما القواعد المتحكمة في انتاجات الأفراد للغة فتتأسس على المعرفة الإجرائية لا على المعرفة الصريحة. وهذه القواعد تطرح وتنسى عبر الزمن، من هنا فالقواعد الممثل لها بالمعرفة الإجرائية تنجز آليا دون الوعي بتطبيقها،كما أن الفرد ينقل قواعد من لغته الأم ومعارفه اللغوية القبلية لتيسير عملية التواصل باللغة الثانية. هذه الكفاية التواصلية حدد كنال وسوين "Canale and Swain" مكوناتها في القدرة على توظيف المهارات النحوية والسوسيولسانية والإستراتيجية (Omalley and Chamot ; 90: 73-74). يشير هذا التحديد إلى أنه من الضروري التعامل مع القاعدة بمعناها العام والواسع، أي تطبيقها على كل الظواهر اللغوية، وليس فقط حصرها في قواعد النحو، من هنا فاكتساب اللغة كمهارة يرتبط في إطار النظرية المعرفية بوعي المتعلم بعملية التعلم.

3- النظريات الاجتماعية ونظرية الخطاب

تبنى العديد من الباحثين مقاربة اكتساب اللغة في إطار اللسانيات الاجتماعية التي تنطلق من تأثير السياق الاجتماعي في تعلم واستعمال اللغة البينية. وفي هذا الإطار أقر شمان "Shummann" بأن نجاح المتعلم في تعلم اللغة الثانية مرتبط بمجموعة من العوامل منها حجم المسافة بين المتعلم والمتكلمين الأصليين بتلك اللغة ودرجة انفتاحه على ثقافتهم ((Tarone; 88: 47). وقد أضاف كاردنر ولمبرت " Gardner and Lambert 72 " إلى هذه العوامل الاجتماعية موقف المتعلم من اللغة الثانية. وحسب هذا التصور تصبح عملية تعلم اللغة عصية على الإخضاع لفرضية التحليل التقابلي؛ لأن إنتاج اللغة البينية نشاط لغوي يتحدد بمجموعة من العوامل الاجتماعية. وجدير بالتذكير أن المقاربات التي تربط بين تعلم اللغة والسياقات الاجتماعية تنضوي تحت تخصصات متعددة تتمثل في اللسانيات الاجتماعية وعلم النفس الاجتماعي والتداوليات. ولكن القاسم المشترك بينها هو إرجاع تنوعات اللغة البينية إلى تأثير مجموعة من القيود الاجتماعية حصرت في موضوع الحديث وسياقه والقواعد الاجتماعية المتحكمة في وضعية التواصل بشكل عام.

وبناء عليه، ظهرت ثلاث نماذج استقت إجراءاتها النظرية وأسسها المعرفية من علم النفس الاجتماعي قصد تفسير مصطلح اللغة البينية "Interlanguage"، ومن هذه النماذج النموذج المتعدد الأبعاد "The mult –dimentional model" لميسل Meisel وكلاهسن وبنمان 1981 ونموذج ملاءمة الخطاب الشفوي "Speech accomodation" لبيبي وجيلز 1984، ونموذج مجالات الخطاب Discourse domains لسلنكر ودوكلاس " Selinker and Douglas 85"(Tarone, 88: 47) . وقد أجمعت كل هذه النماذج على أهمية العوامل السوسيوسيكولوجية من قبيل المواقف والحوافز في اكتساب اللغة الثانية، فالنموذج المتعدد الأبعاد في مقاربته لعملية اكتساب اللغة الثانية انطلق من تحديد خصائص المتعلم السوسيوسيكولوجية التي يراد بها أن امتلاك المتعلمين لتقارب اجتماعي ونفسي مع متكلمي اللغة الهدف يؤهلهم لتعلمها، وذلك على مستوى تطبيقهم للاستراتيجيات الميسرة لتعلم قواعدها. وتعد هذه الاستراتيجيات نتيجة لنوع من التداخل اللغوي والتي تظهر في بنيات لغوية دون غيرها.

3-1- النموذج متعدد الأبعاد.

يقر ميسل وكلاهسن وبنمان بأهمية العوامل السيكوسوسيولوجية في تعلم اللغة الثانية، وتتمثل هذه العوامل في المسافة الاجتماعية والحوافز والمواقف، فانطلقوا في مقاربتهم للغة البينية في إطار النموذج المتعدد الأبعاد، لأن نظام اللغة البينية المكتسب من قبل المتعلم يتوقف تفسيره على الخصائص السيكولوجية للمتعلمين، إذ كلما كانت المسافة السيكولوجية قصيرة مع متحدثي اللغة الهدف، كلما كان المتعلم قادرا على تطبيق الاستراتيجيات في تعلم اللغة الثانية دون عناء.

يحاول النموذج المتعدد الأبعاد بناء على ما سبق، تفسير أسباب ظهور بعض أنماط من تنوعات اللغة البينية عند بعض المتعلمين دون غيرهم، وبحثا عن إيجاد تفسير لهذه الظاهرة ارتأى الباحثون في هذا المجال تقسيم المتعلمين إلى مجموعات بناء على جملة من العوامل السيكوسوسيولوجية، فانتهوا إلى نتيجة مفادها أن المتعلمين المنحدرين من مجتمعات قوية أقدر على تطبيق الاستراتيجيات في تعلم اللغة الثانية مقارنة مع نظرائهم المنحدرين من مجتمعات ضعيفة وفقيرة)بوشوك، 94: 102).

3-2- نظرية تلاؤم الخطاب الشفهي Speech Accomodation Theory

ما يميز هذه النظرية عن سابقتها كونها أكثر تطورا في دراستها لتنوعات اللغة البينية، حيث حاول المنظرون لها ومنهم بيبي82 Beebe وبيبي وجيلز 84 وجيلز 87 Giles تفسير ظاهرة اختلاف الأفراد على مستوى إنتاجاتهم اللغوية البينية واختلاف أساليب الكلام من عمل إلى آخر أو من وضعية إلى أخرى. وقد أطلق على هذا النمط من التنوع في الأدبيات السوسيولسانية تغيير الأسلوب، حيث بينت بيبي 1982 أن تغيير الأسلوب على مستوى إنتاج اللغة البينية لا يمكن تفسيره بمبدأ التركيز على الكلام للابوف، بل ينبغي التركيز في ذلك على المتغيرات الاجتماعية والسيكولوجية لتفسير التباين والإختلاف الكامن داخل مجموعة معينة. ويقصد بملاءمة تغيير الكلام shift speech Accomodation تلك التعديلات والتأكيدات التي يقوم بها المتعلم وتجعل كلامه شبيها أو أقل شبها أو مطابقا لكلام متكلم اللغة الهدف؛ وهي أمثلة دالة على التقارب Convergence، أما التأكيدات والتعديلات التي تتحقق بعيدا عن مظاهر متكلم اللغة الهدف فهي أمثلة دالة على التباعد Divergence((Tarone; 88: 48. وبناء عليه أقرت بيبي بأن المقاربة السيكوسوسيولوجية لتفسير التنوعات اللغوية البينية تستدعي تبني نظرية ملاءمة الخطاب الشفهي " Speech Accomodation Theory " في تعلم اللغة الثانية لعدة اعتبارات:

1- ترتكز هذه النظرية على تحديد العوامل السيكوسوسيولوجية للأفراد المنتمين لمجموعة منحدرة من أصول اجتماعية مختلفة.

2- تسمح هذه النظرية للباحث بتحديد أصول التنوعات المؤدية إلى اختلاف أساليب التداخل اللغوي التي يفترض أن تكون سيكوسوسيولوجية في طبيعتها، وللتمثيل على ذلك فالتنوعات النابعة من اللغة قد يوظفها المتعلم أثناء الحديث في وضعية رسمية مع متكلم اللغة الهدف.

3- تسمح المقاربة السيكوسوسيولوجية للباحث بتحليل التداخل اللغوي واعتباره كلاما أجنبيا أو تغييرا شفريا "Code Switching".

4- يسمح النموذج السوسيوسيكولوجي للباحث بدراسة التغييركمقياس للحديث ومدته والتوقفات التي تتخلله وطول جمله ونبره وتنغيمه.(Tarone ; 88:48)

وقد حاول Littlewood الاهتمام بالتنوع الفردي "Individual Variation" في اكتساب اللغة الثانية، وانتهى من خلال ذلك إلى تصنيف المتعلمين في مجموعات على أساس العوامل السيكوسوسيولوجية على الشكل التالي:

1- متعلمون ليست لهم أصول اجتماعية أو تربوية.

2- متعلمون لهم أصول بيداغوجية فقط.

3- متعلمون لهم أصول اجتماعية وبيداغوجية ((Tarone; 88: 48.

وقد سجل شمان Shummann بخصوص هذه النقطة أن المتعلمين ذوو الأصول البيداغوجية يحققون تفوقا على مستوى الروائز النحوية، بينما يخفقون في تحقيق هذا التفوق على مستوى استعمال اللغة والتواصل بها.

وتبعا لبيبي 82 وجيلز 84 يستدعي بناء نظرية قوية في اكتساب اللغة الثانية، الأخذ فيها بعين الاعتبار مجموعة من العوامل المؤثرة في اللغة البينية، وهي كالتالي:

1- السياق اللغوي: ويتشكل من المتغيرات التالية:

أ – المحيط: ويقصد به تأثير شكل لغة معينة في لغة أخرى، سواء تعلق الأمر بالجانب الصوتي أو النحوي أو بمستويات أخرى.

ب- المدخلات: تأثير شكل اللغة الهدف على المتعلم.

2- الكفاية اللغوية:

أ- تمكن المتعلم من اللغة الهدف مرتبط بوضعيتها بالنسبة إليه.

ب – المعرفة المرجعية للمتعلم ونعني بها تجاربه اللغوية السابقة(Tarone; 88:.51)

3-3- نموذج مجالات الخطاب

يتحدد نظام اللغة البينية حسب نموذج مجالات الخطاب لسلنكر ودوكلاس في سياقات مختلفة تتحدد بواسطة المتعلم؛ لأنه يدرك بعض السياقات بشكل مختلف عن سياقات أخرى، مما يترتب عنه اختلاف استعمال اللغة حسب السياقات الاجتماعية. وهناك نمطان من المعطيات يتم التركيز عليهما في مجالات الخطاب، يروم أولهما تسجيل المحادثات في سياقات مختارة من قبل المتعلم، بينما يروم الثاني إبداء المتعلم لملاحظاته وتعليقاته حولها. ويتضح من خلال هذه الطريقة أن الاستعمالات اللغوية تختلف حسب الشرائح الاجتماعية، أو تختص بموضوع دون غيره، وهكذا نجد بأن خطاب المدرس يختلف عن خطاب التلميذ، كما أن نمط خطاب الأول يختلف حسب اختلاف المستويات التعليمية للتلاميذ، وحسب اختلاف الشروط الاجتماعية لآبائهم ومستوياتهم الثقافية ومراكزهم الاجتماعية، حيث يتبلور خطاب المدرس حسب المقامات)بوشوك، 94: 97-98(وسياقات إنتاجه، وبناء على ذلك فإن خطابات المتعلمين تختلف حسب أصولهم وانتماءاتهم الاجتماعية والإثنية، وهذا ما ينعكس على طرقهم في التحدث باللغة وإنتاجها. إذ يتضح من خلال تحليل خطاباتهم المتباينة اختلافها بحسب سياقات إنتاجها.

خلاصة تركيبة

تطرقنا في هذا المقال إلى مختلف النظريات المندرجة في إطار اللسانيات التطبيقية التي أصبحت علما تقوده المشكلة أكثر من كونه علما توجهه النظرية؛ لأن وظيفته تكمن أساسا في إمكانية تطبيق النظريات اللسانية في مجال تعليم اللغات وتعلمها، بل وتمحيصها كلما لزم الأمر، وارتباطا بذلك كان من الضروري اختبار ما هو مناسب منها في تدريس اللغات بوجه عام. وما دام الأمر كذلك حاولنا قدر الإمكان التعرض لمعظم النظريات اللسانية التي تصب في مجال علم اللغة التطبيقي مراعين تدرجها على المستوى الزمني، حيث تم البدء بنظرية التحليل التقابلي التي اهتمت أساسا بمجال الدراسة الوصفية للغات من خلال المقارنة بين أنساقها، كما عرجنا بعد ذلك على اللسانيات التوليدية وحددنا مدى قابليتها للاستثمار في مجال تعليم اللغات وتعلمها من خلال مفهوم تحويل القدرة اللغوية وما يصاحب ذلك من تداخلات لغوية ناتجة عن ظاهرة التسرب أو الاختراق. وعلاوة على ذلك ناقشنا العلاقات الممكنة بين متغير السن وتعلم اللغوية الثانية في إطار علم اللغة العصبي الذي يذهب إلى وجود فترة حرجة لا تساعد الطفل على تعلم اللغة بعد سن السادسة. وإذا كانت النظريات الفطرية قد أقرت بكون تعلم اللغة الثانية مرتبطا بمحددات بيولوجية، فإن النظريات الاجتماعية بمختلف توجهاتها تؤكد أن تعلم اللغة الثانية تحدده متغيرات اجتماعية من قبيل المستوى الثقافي والاجتماعي للأفراد وكذا العلاقات بين المتكلمين والمخاطبين وموضوع الحديث وسياقات إنتاجه.

وجدير بالذكر أننا لم نقم بدراسة مختلف النماذج اللغوية، لكن ما حاولنا شرحه كون النظريات اللسانية التي تجعل من التجربة أساسا لها تؤطرها مقاربات نظرية تستقي منها أدواتها الإجرائية الكفيلة بتفسير عملية تعليم اللغة الثانية وتعلمها.

المصادر والمراجع

.الإدريسي، أبو شعيب،79،تقييم لبعض نظريات اكتساب اللغة الام، اعمال ندوة الطفل التربية والتغير الاجتماعي، منشورات رئاسة جامعة محمد الخامس.ص ص 42-62.

. بوشوك، المصطفى،(94)، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، الهلال العربية للطباعة والنشر. الطبعة الثانية.

.تمبل،كرستن،(2002)، المخ البشري، ترجمة عاطف أحمد، عالم المعرفة، الكويت، العدد 287، نونبر 2002.

. الخولي، محمد علي (**88**)، الحياة مع لغتين، جامعة الملك سعود الرياض المملكة العربية السعودية.

.شعبان، علي أحمد (94) قراءات في علم اللغة التطبيقي، جامعة الملك محمد بن سعود الإسلامية.

.الفاسي الفهري، عبد القادر (98)، اكتساب اللغة العربية والتعلم اللغوي المتعدد، تقارير ووثائق رقم 2، معهد الدراسات والأبحاث للتعريب الرباط.

..الهاكع، بديعة محمد، انطنيوس، أوجيني حبيب (93)، دراسة استطلاعية حول تعليم اللغات الأجنبية في الحلقة الابتدائية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

.هكتر، هامرلي، (94)، الطريقة التكاملية في تدريس اللغات، ترجمة راشد الدويش. مطبعة سفير الرياض.

.Amayreh, M; 1990; Age And Second Language Learning, In Linguistica Comunicatio Vol2, n2. Imprimerie Najah EL Jadida Casablanca.

. Bialystostok ; E ; 1994; Towards an explanation of second language acquisition in Language and understanding. edited by Gilian Brown et all ; oxford university press.

. Cook ; Vivian; 1994; Universal grammar and the learning and teaching of second languages; in Perspectives on pedagogical grammar edited by odlin Terence ; Cambridge university press.

. Crain; S and Marlin ; D ;1999 ; in introduction to linguistic theory and language acquisition; Black well publishers.

.Freeman;R;1998;Bilingual education and social change;Multilingual Matters LtD Philadelphia U S A.

. Krashen , S And Terrell , T, 83, The natural approach , Prentice hall Europe 1995.

. Lado; R; 1957; Linguistics Across Cultures; An arbor ; University of Michigan press.

. Omalley;M and Chamot A ,1990, Learning strategies in second language acquisition Cambridge university press F published..

. Tarone; E1988; Variation in Interlanguage. London: Edward Arnold.

.Wong; B.K, ; 2003; Why Should your Children be Bilingual?, http //:www.familyculture.com.