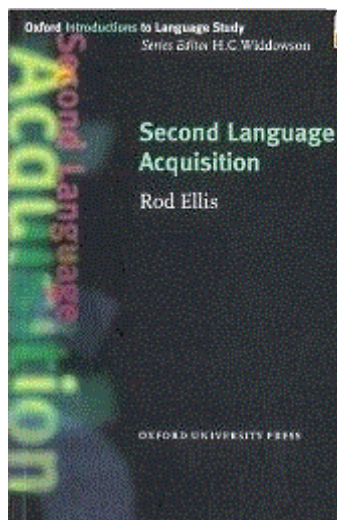


اكتساب اللغة الثانية¹ رُد إلِس

قراءة ومراجعة : أ.د وليد العناتي

Second language acquisition Rod Ellis

Reading and review: Prof. Walid Al-Anati

أ.د وليد العناتي¹ *

كلية العلوم التربوية والآداب ، الأنروا ، عمان الأردن .

anati_waleed@hotmail.com

تاريخ النشر: 2023/06/ 26	تاريخ القبول: 2023/06/ 19	تاريخ الإرسال: 2023/04/10
--------------------------	---------------------------	---------------------------

ملخص:

هذه مراجعة علمية لكتاب "رُد إلِس" اكتساب اللغة الثانية؛ أحد الكتب الرائدة والمهمة في مجال أبحاث اكتساب اللغة الثانية وما تعلق به من قضايا جوهرية كالتعلم والتعليم وتحليل الأخطاء والتفاعل،..... إلخ.

وقد جاءت هذه المراجعة تفصيلية لإبراز أهمية الكتاب وفوائده وأهميته للباحثين والمتخصصين ؛ فكانت قراءةً ثلائية الأبعاد؛ فهي تجمع بين تلخيص المضامين العامة لفصول الكتاب ومباحثه بدقة متناهية من ناحية، وإعادة صياغة أفكار ومعلومات بلُغتي متكناً على معرفتي وخبرتي في حقل اكتساب اللغة الثانية وتعليمها من ناحية ثانية، و أخيراً؛ ترجمة دقيقة لنصوص كاملة صرفتُ إليها عنايتي واهتمامي.

* أ.د وليد العناتي : أستاذ اللسانيات التطبيقية، عميد كلية العلوم التربوية والآداب (الأنروا)، عمان/ الأردن

الكلمات المفتاحية : اللغة الثانية؛ اكتساب اللغة الثانية؛ اللغة الأولى (الأم) ؛ تحليل الأخطاء؛ نظريات؛ المتعلم؛، المداخلات؛ الأداءات.

Abstract:

This is a scientific review of the book *Second Language Acquisition* for Rod Ellis. It is one of the most pioneering and significant books in the field of second language acquisition, learning and teaching, error analysis, and interaction, among others. This detailed review highlights the importance of the book and its positive sides to researchers and specialists. Thus, it is a three-dimensional review that combines between summarizing accurately the general contents of the book's chapters, paraphrasing thoughts and information relying on the reviewer's knowledge and experience in the field of second language acquisition and translating precisely full texts.

Keywords: Second language (L2) ; Second language Acquisition (SLA) ; First language (L1: mother tongue) ; Error Analysis ; Learner; Inputs ; outputs.

1. مقدمة:

هذا الكتاب، كتاب " اكتساب اللغة الثانية" لـ " رُد إلس " أحد كتب سلسلة "مقدمات أكسفورد لدراسة اللغة" التي يُشرف على تحريرها اللساني المرموق "ودوسون". وتقوم بنيته على مقدمة وثلاثة أقسام. ويتميز هذا الكتاب بميزات جاذبة للباحثين والمشتغلين بحقل اكتساب ل2، ومن هذه الميزات أنه:

- يتبع أسلوبًا جاذبًا في تقديم الأفكار وتناولها؛ إذ غالبًا ما يعتمد على إثارة الأسئلة المحورية في كل قضية يتناولها.
 - يُكثِّف المعلومات تكميلاً ظاهراً يوصل القارئ إلى المعلومة مباشرة دون استغراق وقت طويل في ذلك.
 - يورد عددًا من الدراسات التطبيقية ويقدم نتائجها شواهد على القضايا التي يناقشها.
 - يُعرِّف بمصادر ومراجع مهمّة لا يستغني عنها الباحثون في اكتساب اللغة الثانية وتعليمها.
 - يُثري معارف القارئ بنصوص متنوعة لأعلام المجال: تشومسكي، كراشن، سلكنر، ميريل سواين، شِمْت...إلخ.
- وهذه القراءة ثلثيّة الأبعاد؛ فهي تجمع بين تلخيص المضامين العامّة لفصول الكتاب ومباحثه بدقّة متناهية من ناحية، وإعادة صياغة أفكار ومعلومات بلغتي متكّنًا على معرفتي وخبرتي في حقل اكتساب اللغة الثانية وتعليمها من ناحية ثانية، وأخيرًا؛ ترجمة دقيقة لنصوص كاملة صرفتُ إليها عناية واهتمامي.

وفي ما يلي عرض تفصيلي لمحتوى الكتاب

المقدمة

وتتضمن غرض هذا الكتاب، وبيان تصميمه وشرح بنيته، وكيفية استعماله.

القسم الأول: جرد (مسح):

يؤلف هذا القسم متن الكتاب وصُلبه، ويتناول المؤلف فيه عشرة موضوعات محورية في حقل اكتساب ل2: إذ تتناول عملية الاكتساب من جميع وجوهها بما يغني الباحثين عن أي كتاب تقديمي آخر.

أما الموضوعات فهي:

1- تقديم: وصف اكتساب ل2 وتوضيحه

ويتضمن ستّ قضايا هي:

- ما هو اكتساب اللغة الثانية؟ (ص3)

يؤرخ المؤلف لدراسة اكتساب اللغة الثانية بالنصف الثاني من القرن العشرين: حين مَسَّت حاجاتُ الناس لتعلم لغات أخرى للتواصل وتلقّي العلم، دون أن يكون ثمة عناية كبيرة بالسؤال الجوهرى: كيف تُتعلَّم اللغة الثانية؟ ونراه يُعرِّف مصطلح اكتساب اللغة الثانية بأنه الطريقة التي يتعلم بها الناس لغة أخرى سوى لغتهم الأم، داخل الصف أو خارجه. أما دراسة اكتساب اللغة الثانية فإنما هي دراسة كيفية اكتساب الناس أي لغة أخرى.

- ما هي أهداف اكتساب اللغة الثانية؟ (ص4)

يتساءل المؤلف: كيف يمكننا أن ندرُس اكتساب اللغة الثانية؟ وي طرح إجاباتٍ محتملةً منها : سؤال المتعلمين الذي نجحوا في اكتساب لغة ما : كيف تأتّى لهم ذلك ؟ ومن ذلك جميع عينات من أداءات المتعلمين باللغة الثانية تحدثاً وكتابةً. وهو يؤكد أن عملية الجمع هذه ستقدم لنا أدلة جيدة عما يعرفه المتعلمون من اللغة الهدف ، وكيفية تطور أدائهم على تراخٍ من الزمن. وتتركز دراسة هذه العينات على الخصائص الشكلية للغة : أصواتها ، و صرفها ، و نحوها، وقواعد رسمها ، وفقاً لما انتهى إليه اللسانيون من " وصف اللغة وعناصرها".

وهكذا فإن أهم أهداف دراسة اكتساب اللغة الثانية تتمثل في(ص4):

أ- وصف اكتساب اللغة الثانية.

ب- التفسير / التعليل : تعرّف العوامل الداخلية والخارجية التي تتحكم في اكتساب اللغة الثانية على النحو الذي تُكتَسَبُ به. ومن العوامل الخارجية المؤثرة في الاكتساب المحيط الاجتماعي الذي يحدث فيه الاكتساب : فالظروف الاجتماعية تؤثر في مدى تعرض المتعلم للغة الهدف واتجاهات المتعلم نحو تلك اللغة. ومن العوامل الاجتماعية الأخرى " المُدْخَلَات " التي يتلقاها المتعلم ويتعرض لها. وثمة سؤال عادة ما يُطرح: أي نوع من "المُدْخَلَات" يُيسِّر الاكتساب؟

أما العوامل الداخلية التي تثوي وراء اكتساب اللغة الثانية فأهمها الآليات المعرفية التي يمتلكها المتعلم: تلك الآليات التي تساعد على معالجة "المُدْخَلَات" وتوظيفها في الاكتساب ، ومن هذه الآليات المعرفية آليات اكتساب اللغة الأم ، والخلفية المعرفية التي يمتلكها ، إضافة إلى استراتيجيات التواصل. ومن العوامل الداخلية أيضاً " الاستعدادات " : مدى اقتدار المتعلم على اكتساب اللغة الثانية.

ج- محاولة الكشف عن أسباب تفوق بعض المتعلمين في اكتساب اللغة الثانية على من سواهم. وتحقيقاً لمدى تحقيق العلماء لهذه الأهداف في دراسات اكتساب اللغة الثانية يسوق المؤلف دراستي حالة في الفقرة التالية.

- دراستنا حالة.(ص6)

عرّف الباحث دراسة الحالة بأنها "دراسة عملية اكتساب متعلم ما لغة ثانية دراسة مُفصّلة". وعادة ما تكون دراسة الحالة دراسةً طويلةً تتضمن جمع عينات من كلام المتعلم أو كتابته على امتداد فترة من الزمن كأن تكون سنةً مثلاً. ويُعرّف الباحث هنا بدراستي حالة طويلتين:

أما الدراسة الأولى فهي دراسة حالة متعلم راشد يتعلم الإنجليزية في محيط يستعمل الإنجليزية لغةً للتواصل. وقد أجراها "رتشارد شِمْت"

² الباحث في جامعة هاواي على (ويز) وهو فنان ياباني عمره ثلاثة وثلاثون عامًا ، تلقى تعليمًا قليلًا بالإنجليزية ، وترك المدرسة في الخامسة عشرة من عمره، ولم يكن (ويز) يستعمل الإنجليزية في حياته إلا نادرًا ، ولكنه بدأ يستعملها مع الناطقين الأصلاء عندما زار هاواي للعمل. ويوصف (ويز) بأنه متعلم طبيعي ؛ لأنه شخص تعلم اللغة في بيئتها وللتواصل بها .

لقد قام "رتشارد شِمْت" بدراسة تطور لغة (ويز) في ثلاث سنوات ؛ فقد طلب شِمْت منه عندما عاد إلى طوكيو أن يسجل لنفسه أحاديث باللغة الإنجليزية ، وطلب إليه أيضًا أن يسجل حوارات أجراها مع أصدقاء له من هونولولو ، ثم دَوّنَها. وقد انصبَّ اهتمام " شِمْت" على مراقبة نمو القواعد النحوية و تطورها، واختار عددًا منها : الفعل المساعد (be) و مورفيم الجمع (S).... إلخ ، ثم قارن أداء " ويز" في بداية التعلم وفي نهايته. وقد وجد أنه يُحسِّن استعمال قواعد لغوية ولكنه يخطئ استعمال القواعد نفسها في مواضع أخرى بعد فترة من التعلم.

كما ظهر لـ " شِمْت " أن " ويز" يحسن استعمال الكليشيهات والعبارات النمطية الجاهزة في الإنجليزية ، وقد ساعدته هذه الأنماط اللغوية على تنمية طلاقته اللغوية الكلامية. ثم إنه حقق نجاحًا بوصفه مستعملًا ومتواصلًا بالإنجليزية ؛ إذ أصبح محاورًا ماهرًا تقريبًا ، وصار مُفاوضًا جيدًا في بيع لوحاته الفنية ، بل إنه أصبح قادرًا على تقديم خطاباتٍ عن لوحاته بالإنجليزية ، وأصبح بإمكانه إصلاح أعطاب الخطاب التي يقع فيها بالإنجليزية.

وأما الدراسة الثانية فهي دراسة أجراها الباحث "مؤلف الكتاب" على طفلين يتعلمان الإنجليزية في الصف ؛ الطفل الأول (I) بورتوريكيّ عمره عشر سنوات ، يكتب ويقرأ بلغته الأم ، وكان متعلمًا مغامرًا واثقًا بنفسه، يُجاهد نفسه في تعلم الإنجليزية حتى في المواقف التي يفتقر فيها إلى مصادر لغوية كافية. والطفل الثاني هو (R) باكستاني عمره إحدى عشرة سنةً ، يتحدث البنجابية دون قراءتها ، ويفتقر إلى الثقة بنفسه ، يتواصل بالبنجابية أكثر من الإنجليزية ، ويستعين بأخته الكبرى للتواصل بالإنجليزية ، ولكن ثقته بنفسه بدأت تزداد وبدأ أكثر استقلالية مع مرور الزمن.

إن كلا هذين المتعلمين كان يتعلم الإنجليزية في صفوف أنشئت خصيصًا لتعليم الإنجليزية لغة ثانية للمهاجرين الجدد. وقد تلقيا تعليمًا يمزج بين التعليم الشكلي الذي يركز على الخصائص البنيوية للغة الإنجليزية والتعليم التواصل. وعلى العموم فإن كلا المتعلمين نال حظًا يسيرًا من التعرض للإنجليزية خارج الصف.

لقد ركزت دراسة " إلبس" على "الطلب" ؛ فقد أراد أن يتبين كيف يكتسب المتعلمان القدرة على إنجاز طلبات الخدمات والبضائع في أثناء فترة الدراسة. وتحقيقًا لذلك جمع عيناتٍ من " طلبات" المتعلمين في أثناء التعلم داخل الصف. وكشف تحليله هذه العينات عن أن ثمة تطورًا في أدائهم للمهمات الطلبية ، واللافت أنهما أظهرتا تشابهًا في مراحل التطور ونوعه. وانتهت الدراسة إلى الكشف عن تطور قدرة واضحة في أداء المتعلمين ، ولكن مهما يكن اقتدارهما على أداء " المهمات الطلبية" على أنحاء مختلفة فإنهما ظلا بعيدين نسبيًا عن كفاية الناطق الأصلي بالإنجليزية.

ويخلص "إليس" إلى التساؤل : ما الذي تظهره لنا هاتان الدراستان؟

يجيب عن ذلك بأنهما:

- 1- أبرزتا عددًا من القضايا المنهجية الجوهرية المتصلة بالكيفية التي ينبغي أن تُدرَسَ بها عملية اكتساب اللغة الثانية.
- 2- أظهرتا قضايا متعلقة بوصف لغة المتعلم.
- 3- أشارتا إلى بعض المشكلات التي يواجهها الباحثون في محاولاتهم تفسير اكتساب اللغة الثانية.

- قضايا منهجية. (ص 11)

يتوقف "إليس" عند عدد من القضايا المنهجية التي أثارها الدراستان السابقتان ، وهي:

- 1- أن أبحاث اكتساب اللغة الثانية ينبغي أن تكون ضيقة، وألا تتناول اللغة بوصفها وحدة واحدة ؛ لأن اكتساب اللغة الثانية ظاهرة معقدة ؛ فالذي ينبغي وصفه عناصر أو ظواهر جزئية ضيقة لا اللغة كلها.
- 2- أن معنى "الاكتساب" يحتمل تفسيرات كثيرة ؛ فقد يعني أن المتعلم اكتسب ملمحًا لغويًا معينًا ولكنه لا يقتدر على إنتاجه في سياقات جديدة ، وقد يكتسب المتعلم "عناقيد لغوية" جاهزة في مواقف معينة ولكنه لا يستطيع استعمال عناصرها منفصلة استعمالاً صحيحاً.
- 3- أن على الباحثين في اكتساب اللغة الثانية الإقرار بالحاجة إلى فحص كيفية تعلق الشكل والوظيفة في أداءات المتعلمين مقارنةً بالناطق الأصلي.

- قضايا في وصف لغة المتعلم. (ص 12)

انتهت الدراستان السابقتان إلى أن ثمة تطورًا مطردًا في أداءات المتعلمين باللغة الثانية ، ويقودنا ذلك إلى مايلي:

- أ- أن المتعلمين ينتجون أخطاء متنوعة.
- ب- أن المتعلمين جميعًا اكتسبوا عباراتٍ نمطيةً وعناقيدَ لغويةً لأداء وظائف تواصلية تَهْمُهُمْ ، وقد أسهمت هذه العناقيد والعبارات في تنمية طلاقهم اللغوية. وهنا ينبه "إليس" إلى أنه لا ينبغي التوقف عند إسهامها في تنمية الأداء ، ولكن لابد من التساؤل : هل تُسَهِّمُ في اكتساب اللغة الثانية؟
- ت- ولعل أهم ما أظهرته الدراستان أن المتعلمين يكتسبون اللغة على نحو منتظم وبترتيب معين ، ما يدفعه إلى التساؤل : ما مدى عالمية هذه الأنماط التطورية؟ وهل يتبع جميع المتعلمين التداير نفسها في عملية الاكتساب؟

- قضايا في تفسير اكتساب اللغة الثانية. (ص 13)

يفترض "إليس" أن ثمة فرضيةً تفسِّرُ اكتساب اللغة الثانية ومفادها أن اكتساب اللغة الثانية يتضمن أنواعًا مختلفة من التعلم ؛ فهم يتعلمون عناصر لغوية مفردة كالقواعد النحوية ، كما يتعلمون تراكيب وأنماطًا تركيبية وعباراتٍ نمطيةً في الوقت نفسه وبشكل متضافر. ويحاول "إليس" تفسير التعلم المنتظم على أنحاء مختلفة ؛ أحد هذه التفسيرات مفاده أن المتعلمين يتبعون نمطًا تطوريًا واحدًا ينبثق من قدرات عقلية (ذهنية) بُنِيَتْ على نحو يفرض التعلم بهذه الطريقة المتشابهة عند الجميع. وثاني هذه التفسيرات يفسر الكفاية المنقوصة عند المتعلمين وعدم اقتدارهم على مضاهاة الناطق الأصلي ؛ فهم لا يكتسبون اللغة كما يكتسب الطفل لغته الأم. ثم إن هؤلاء المتعلمين

حَرَكَتُهُم دوافع التواصل باللغة الهدف دون أن يرغبوا في الاندماج بالمجتمع الناطق بتلك اللغة : فالمسافة الاجتماعية التي تفصلهم عن تلك المجتمعات يمكن أن تُسهم في تأخر اكتساب اللغة.

2- طبيعة لغة المتعلم.

يدرس المؤلف لغة متعلم اللغة الثانية من نواحٍ ثلاث هي:

الأولى: الأخطاء وتحليل الأخطاء. (ص15)

يرى المؤلف أننا نركز على أخطاء المتعلمين للأسباب التالية:

- 1- أنها ملامح موجزة للغة المتعلم تثير السؤال : لماذا يرتكب المتعلمون أخطاء؟
- 2- أن تحديد الأخطاء أمر ضروري لمعلمي اللغة الثانية.
- 3- أنه يمكن الاستفادة من الأخطاء في التعليم : إذ يمكن للمتعلمين أن يصوبوا أخطاءهم وهو ما يسهم في تنمية لغتهم وصوابها.

ثم ينتقل بعد ذلك لتتبع مراحل تحليل الأخطاء ، ويرى أنها:

أ- تعرّف الأخطاء.

ويقصد به تحديد مواضع خطأ المتعلم في أدائه باللغة الثانية : وإنما يكون ذلك بمضاهاة إنتاج المتعلم بأداء الناطق الأصيل المعياري باللغة الهدف. ويتساءل تساؤلاً مهماً : كيف يمكن لنا أن نعرف أن الخطأ الذي وقع فيه المتعلم ليس زلّة لسان عارضة؟

يقترح لمعرفة ذلك التمييز بين الأخطاء والأغلاط ؛ فالخطأ يحدث نتيجة لنقص في كفاية المتعلم اللغوية، أما الغلط فهو ناتج عن عجز المتعلم عن استعمال القواعد التي يعرفها استعمالاً صحيحاً (ص17). ومع صعوبة التمييز بينهما فإنه يقترح طرقاً لذلك التمييز:

■ فحص اتساق أداء المتعلم ؛ فإذا أخطأ المتعلم خطأ متسقاً ومنتظماً كان ذلك خطأ ، وإن راوح بين الخطأ والصواب كان ذلك غلطاً.

■ تكليف المتعلم تصويب أخطائه ؛ إن نجح في ذلك كان غلطاً ، وإن فشل كان خطأً.

ب- وصف الأخطاء.

بعد تعرّف الأخطاء لابد من تصنيفها ، وثمة تصنيفات متعددة ؛ فيمكن التصنيف بناء على الفصائل النحوية ، أو بناء على أخطاء عامة كالحذف أو استعمال عنصر مكان آخر..... إلخ. وتتمثل فائدة التصنيف في أنه يساعدنا على تحديد الصعوبات التي يواجهها المتعلم في مراحل تعلمه المختلفة.

ت- تفسير الأخطاء.

يرى المؤلف أن الأخطاء منتظمة ، وأنه يمكن التنبؤ بها . إن هذه الأخطاء تشير إلى أن المتعلم يبني قاعدة ما تفتقر عن القاعدة الأصلية في اللغة الهدف. ولا يتوقف الباحث عند القول بانتظامية الأخطاء بل يرى أنها عالمية ؛ فهي عند جميع المتعلمين على اختلاف لغاتهم الأم، ومع ذلك فثمة أخطاء مشتركة بين أبناء اللغة الأم الواحدة فحسب.

وعادة ما تُرجع هذه الأخطاء إلى مصادر متعددة ؛ فبعضها أخطاء عالمية ناشئة من آليات التعلم ، وبعضها ناشئ من اللغة الهدف نفسها (التعميم الخاطئ)، وسواها يرجع إلى اللغة الأم (النقل السلبي).

د- تقييم الأخطاء

لما كان الهدف من تحليل الأخطاء هو مساعدة المتعلم لتعلم اللغة الثانية فإن ثمة حاجة لتقييم الأخطاء : لأنها تتفاوت في أهميتها وأثرها في عملية التواصل واكتساب اللغة الثانية؛ فقد تكون أخطاء كلية (global) تمثل انحرافاً عن بنية الجملة في اللغة المتعلمة ما يؤدي إلى إعاقة الفهم والتواصل ، وقد تكون أخطاء جزئية (local) تؤثر في عنصر مفرد من عناصر الجمل دون أن تمثل مشكلة في المعالجة والفهم.

الثانية: الأنماط التطورية. (ص20)

أظهرت الملاحظات السابقة عالمية الأخطاء ، ولمزيد من التوضيح لابد من فحص الأنماط التطورية؛ فالمرحلة المبكرة لاكتساب اللغة الثانية يحدث لاكتساب فيها نتيجة التعرض للغة في سياقات التواصل المختلفة ، فهم يمرون بـ"فترة الصمت" ؛ إذ يظل المتعلم صامتاً يستمع إلى ما يتعرض له من مُدْخَلَات . وأكثر ما يكتسب هنا القوالب النمطية الجاهزة ، وحذف كلمات من الجمل نتيجة عدم تعلمها أو سماعها ، وهذا كله يشبه ما يفعله الطفل حين يكتسب لغته الأم ، وهذا ما دفع بعض الباحثين إلى القول إنه ثمة قواعدٌ عالميةٌ مشتركةٌ في اكتساب ل 1 ول 2.

ويطرح المؤلف تساؤلاً مهماً عند اكتساب النحو : هل يكتسب متعلمو ل2 القواعد النحوية بترتيب مختلف؟ ثم يطرح سؤالاً آخر: هل يتعلمون القاعدة مرة واحدة أم على شكل مراحل متدرجة قبل التمكن من اللغة الثانية؟ لقد انتهى أكثر الباحثين إلى القول إن ثمة ترتيباً طبيعياً لاكتساب يسير عليه المتعلمون. وتتمثل أهمية هذا الادعاء في إثارة السؤال الجوهرى : إلّا ما يرجع اكتساب ل2 ؟ إلى البيئة التي تُحْكَم المُدْخَلَات التي يتعرض لها المتعلم أم إلى عوامل عقلية / ذهنية تُحَتِّم كيفية اكتساب القواعد النحوية؟

ويسوق مواقف متعددة من فرضية الترتيب العالمي للاكتساب بين التأييد والمعارضة.

- بعض التضمينات

إن اكتشاف الأنماط الشائعة في الطريقة التي تتغير بها لغة المتعلم مع الزمن أحد أهم مستخلصات أبحاث اكتساب اللغة الثانية. فهي تقدم دعماً أبعد للمستخلصات التي توصلت إليها دراسات أخطاء المتعلمين ، تلك الدراسات التي ترى أن الأخطاء منتظمة وعالمية ، وهي تعكس الآليات المعرفية التي تحكم الاكتساب بصرف النظر عن خلفية المتعلمين الشخصية أو الأوضاع التي يتعلمون فيها، وكيف يمكن استثمار ذلك في التعليم.

الثالثة: التنوع في لغة المتعلم. (ص25)

قد ظهر لنا أن لغة المتعلم متنوعة؛ فهو يوظف قاعدة معينة ثم يوظف غيرها في الموقع نفسه، وأحياناً ينتج لغة صحيحة ثم يخطئ في القاعدة نفسها، وهذا التنوع والمروحة في الأداء تنوع منتظم، ولعل هذا يكون مفيداً في التنبؤ بأخطاء المتعلمين في المستقبل. ويتعدد التنوع في أداء المتعلم حسب السياق اللغوي والسياق الموقفى (الكلام الرسمي والكلام الاعتيادي)، والسياق اللساني النفسي، وذلك إن كان المتعلم نال فرصة للتخطيط لأدائه اللغوي. ويتساءل المتخصصون: هل يرجع هذا التنوع إلى الأداء أم أنه يعكس النظام التحتي العميق الذي يحاول المتعلم بناءه؟ ويذهب بعض العلماء إلى القول إن هذا التنوع المنتظم إنما يعكس نظاماً من تعيين العلاقة بين الشكل والوظيفة.

ويمضي المؤلف في عرض جملة آراء حول انتظام هذا التنوع أو عشوائيته. وقد ينتهي هذا التنوع عند مرحلة من مراحل الأداء لا يتجاوزها إلى مرحلة الصواب، وهو ما يعرف بالتحجر.

- خلاصة (ص30)

وفيها يقدم الباحث أهم النقاط الجوهرية الواردة في الفقرات السابقة.

3- اللغة المرحلية

قد عدَّ كثير من الباحثين أن التطور المنتظم في لغة المتعلم يعكس نظامًا عقليًا للمعرفة باللغة الثانية، وهذا النظام غالبًا ما يعرف بـ "اللغة المرحلية". ويعد هذا المصطلح إحدى أهم المحاولات الأولى لتفسير اكتساب اللغة الثانية؛ بالإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما طبيعة التمثيل اللساني الذي يبنيه متعلم اللغة الثانية لتلك اللغة؟
- كيف تتغير هذه التمثيلات مع الزمن؟

ولمزيد من فهم " اللغة المرحلية" لابد من التعرف على نظرية التعلم السلوكية، والأنظار الذهنية/ العقلية في تعلم اللغة.

- نظرية التعلم السلوكية. (ص31)

هيمنت هذه النظرية على تفسير تعلم اللغة في الخمسينات والستينات؛ وبحسبها فإن تعلم اللغة لا يختلف عن تعلم أي شيء آخر؛ فهو يقوم على بناء العادات بالتقليد والمحاكاة، وبتفاعل المثير والاستجابة. ومن الواضح أن النظرية السلوكية ركزت على السلوك الملاحظ وأهملت ما يحدث في عقل المتعلم. ومن الواضح أيضًا أن الأنظار السلوكية لا يمكن أن تنهض بتفسير اكتساب اللغة الثانية؛ لأن التعلم ليس استجاباتٍ للمُدخلات فحسب، وأدلة ذلك أن المتعلم كثيرًا ما ينتج أداءاتٍ تفارق المدخلات.

- نظرية ذهنية/ عقلانية لاكتساب اللغة.

إن فقر النظرية السلوكية وقصورها دفع بالباحثين إلى البحث عن تفسيرات ورؤى بديلة في تفسير اكتساب ل2. وسرعان ما وجد هؤلاء ضالهم مع التحول نحو علم النفس المعرفي واللسانيات العقلانية في ستينات وسبعينات القرن الماضي، هذه التحولات التي انتهت إلى نظرية عقلانية (فطرية) في اكتساب اللغة الثانية، كانت أهم آرائها(ص32):

- 1- الإنسان وحده، دون سائر المخلوقات، قادر على تعلم اللغة.
- 2- العقل الإنساني مجهز بقدرة على اكتساب اللغة عُرِفَتْ بـ "جهاز اكتساب اللغة"، وهذه القدرة منفصلة عن القدرات المعرفية الأخرى.
- 3- هذه القدرة هي المحدد المبدئي لاكتساب اللغة.
- 4- الإنسان في حاجة إلى المدخلات لتكون مقداح عمل جهاز اكتساب اللغة.

ولقد بني مفهوم " اللغة المرحلية" على هذه الرؤى العقلانية في اكتساب ل1.

- ماهي اللغة المرحلية؟(ص33)

واضع هذا المصطلح هو اللساني الأمريكي " لاري سيلنكر " معترفاً بأن متعلم ل2 يبني نظاماً لغوياً يعتمد على ل1 جزئياً ولكنه مختلف عنه وعن نظام اللغة الهدف. ويتضمن مفهوم اللغة المرحلية الأركان التالية (ص33-34):

- أن المتعلم يبني نظاماً مجرداً من القواعد اللسانية يثوي تحت فهم اللغة الثانية وإنتاجها ، ويُعدُّ هذا النظام قواعد عقليةً ذهنية تُعرَفُ بـ "اللغة المرحلية".
- أن قواعد المتعلم مفتوحة ؛ فهي قابلة للتأثر بالعناصر الخارجية "المُدخلات" ، والعناصر الداخلية المعرفية.
- أن قواعد المتعلم انتقالية ؛ فهو يغير قواعده بالحذف والإضافة والتعديل ، ويعيد بناء نظامه من جديد ؛ كأنما يبني لغاتٍ مرحليةً متعددةً وفق تقدمه في معرفته اللغوية.
- أن بعض الباحثين يدّعي أن النظام الذي يبنيه المتعلم يتضمن قواعدَ متنوعة.
- أن المتعلمين يوظفون استراتيجيات تعلمٍ مختلفةً لتطوير لغاتهم المرحلية. وتُظهِرُ الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون ، كما رأينا ، هذه الاستراتيجيات.
- أن تَحَجُّرَ قواعد المتعلم يبدو مألوفاً ؛ إذ يرى "سيلنكر" أن خمسةً بالمئة فقط من المتعلمين ينجحون في بلوغ مستوى عقلي يشبه مستوى الناطق الأصلي.

وهكذا فإن مفهوم اللغة المرحلية يقدم رؤية عامة لكيفية اكتساب ل2، والمفهوم يُضَافِرُ عناصر من النظريات اللسانية العقلانية (جهاز اكتساب اللغة مثلاً) وعناصر من علم النفس المعرفي (استراتيجيات التعلم مثلاً). والحق إنه مفهوم يثير أسئلة أكثر مما يقدِّم من إجابات (ص34):

- متى تعمل المُدخلات على الاكتساب، ومتى لا تعمل؟
- لماذا يوظف المتعلمون استراتيجية النقل من ل1 أحياناً ، وأحياناً أخرى يوظفون استراتيجية التعميم الخاطئ؟
- ما الذي يجعل لغة المتعلم متنوعة؟
- ما الذي يدفع المتعلمين إلى بناء لغاتهم المرحلية؟
- ولماذا تظهر عملية إعادة البناء على نحو يمكن تعرُّفه من تسلسل الاكتساب؟
- لماذا يتحجّر أداء معظم المتعلمين؟

وينتهي المؤلف إلى أن هذه الأسئلة تقتضي تعديل مفهوم اللغة المرحلية.

-نموذج حاسوبي لاكتساب ل2. (ص35)

إن مصطلح اللغة المرحلية مصطلح مجازي لكيفية اكتساب ل2؛ فهو يتضمن تشبيهاً لوظائف العقل البشري بوظائف الحاسوب. ويشير الشكل الذي يقدمه الباحث إلى حدوث عملية الاكتساب:

- 1- يتعرض المتعلم للمواد اللغوية (المُدخلات) فيعالجها عقله على مرحلتين:
 - أ- جزء من المدخلات يُعالَجُ ويُستَبقى في الذاكرة قريبة المدى، وتُعرَفُ بـ " المُستدخلات".
 - ب- بعض المُستدخلات تُخزَّنُ في الذاكرة بعيدة المدى بوصفها معرفة باللغة الثانية.
- 2- يستعمل المتعلم المعرفة اللغوية باللغة الثانية في الكتابة والقراءة "المُخرجات".

ويرى المؤلف أن هذا النموذج الحاسوبي قابل للتعديل بإضافة عناصر أخرى كالسياق الاجتماعي مثلاً، وهذا ما سيأتي في الفصول اللاحقة.

4-الجوانب الاجتماعية للغة البينية/ المرحلية.

إن مفهوم اللغة المرحلية مفهوم لساني نفسي من حيث إنه يعتني بتعرف الآليات الذهنية المسؤولة عن تطورها، ولكن ذلك لا ينفي إسهام عوامل أخرى في بنائها وتطورها. ويعرض المؤلف ثلاث رؤى اجتماعية تفسر اكتساب ل2 من وجهة نظر اجتماعية، وهي:

أ- اللغة المرحلية متوالية أسلوبية(ص37)

ترجع هذه النظرية إلى " تارون"³ ومفادها أن اللغة المرحلية تتضمن متسلسلة أسلوبية؛ فهي ترى أن المتعلم يُطوّر قدرته على استعمال اللغة 2، وهذا التطوير يخضع تحتها جميع أنواع السلوك اللغوي المنتظم، وقدرته هذه التي تؤلف النظام اللغوي المجرد تُقاربُ أساليب لغوية مختلفة يستعملها المتعلم وفقاً لظروف معينة. وتنتهي هذه المنظومة بالأسلوب الحذر (الرسمي) عندما يكون المتعلم واعياً بأدائه اللغوي، وعارفاً متى ينبغي أن يكون أدائه صحيحاً. وهناك الأسلوب (العامي/غير الرسمي) عندما يقتدر المتعلم على إنتاج اختيارات عفوية للأشكال اللغوية، كما يحدث في الحوار الحر (العفوي). ويبدو للمؤلف "إلس" أن هذه الفكرة جذابة لأسباب متعددة، منها: أنها تفسر التنوع في لغة المتعلم، وأنها تصل استعمال اللغة بتعلمها.

ومع كل ذلك فإنه يرى أن هذه النظرية تعاني مشكلات متعددة منها(ص38):

- أن البحوث المتأخرة أظهرت أن المتعلمين في مرحلة الأسلوب الحذر/ الرسمي ليسوا قريبين إلى الدقة اللغوية، وهم أقل من ذلك في المستوى العامي/ العفوي.
- أن دور العوامل الاجتماعية في هذه النظرية ظل ضبابياً؛ فهي أقرب إلى اللسانيات النفسية منها إلى العوامل الاجتماعية.

وهناك نظرية أخرى تنطلق من فكرة التنوع الأسلوبي ولكنها اجتماعية على نحو أوضح من نظرية " تارون" وهي نظرية "هوارد غلز"⁴ المعروفة بـ " نظرية التكيف/ الملاءمة"، وهي تهدف إلى تفسير كيف أن المجموعة الاجتماعية التي ينتمي إليها المتعلم تؤثر في اكتساب ل2. والفكرة المفتاحية لهذه النظرية هي " التكيف الاجتماعي": فالناس عندما يتحدثون إلى الآخرين يحاولون مقارنة كلام المخاطبين لإظهار مدى التقارب والتضامن الاجتماعي، وقد يلجأون إلى إظهار اختلاف لغتهم عن المخاطبين لإبراز اختلافهم وتميزهم الاجتماعي.

وتأسيساً على ذلك فإن العوامل الاجتماعية تؤثر في تطور اللغة المرحلية بالتأثير الذي تُخديه في اتجاهات المتعلم التي تحدد نوع استعمال اللغة الذي ينشغل به المتعلمون.

ب- نموذج الثقافة لاكتساب ل2. (ص39)

وصاحب هذا النموذج هو " جون شومان"⁵ وهو قائم على مفهوم مجازي هو " المسافة". وقد انبثقت هذه النظرية عن دراسة حالة أجراها "شومان" على "ألبرتو"؛ شاب ثلاثيني بورتوريكي اكتسب الإنجليزية في أمريكا. ويظهر أن "شومان" لم يجد دليلاً قوياً على نمو " ألبرتو" لغوياً، وبدا له أن " ألبرتو" قد تحجّرت لغته وصارت هجيناً في مرحلة مبكرة من

التطور. وقد حاول "شومان" تفسير ذلك حسب العمر والذكاء ثم تجاوز ذلك. واقترح أن اللغة الهجين يمكن أن تقع في اكتساب ل2 عندما يفشل المتعلمون في التثاقف مع جماعة اللغة الهدف، ويحدث ذلك عندما يكونون غير قادرين أو غير راغبين في تبني ثقافة جديدة. إن السبب الرئيسي في فشل المتعلمين هو "المسافة الاجتماعية": أي رغبة المتعلم في أن يكون جزءاً من ثقافة اللغة الهدف ومجتمعها أم يرغب عن ذلك. وهذه المسافة الاجتماعية للمتعلّم تحددها عوامل متعددة أهمها نظرة المتعلم إلى الجماعة الأخرى؛ كلما كانت المسافة الاجتماعية أقل كان التعلم أنجح.

ولكن "شومان" يرى أن المسافة الاجتماعية غير مُحدّدة في أحيان معينة؛ وفي هذه الأحوال تكون المسافة النفسية مهمة، وهي تتألف من عوامل متعددة منها: الصدمة اللغوية، والدافعية... إلخ. ولعل أهم مشكلات هذا النموذج (ص41) أنه يتعامل مع المتعلمين على أنهم موضوعات لا ذوات؛ موضوعات ساكنة قابلة للتأثر بالظروف الاجتماعية فحسب دون أن تكون قادرة على التأثير فيها، وفي ظروف التعلم.

ج- الهوية الاجتماعية والاستثمار في اكتساب ل2.

يعد مفهوم "الهوية الاجتماعية" مفهوماً مركزياً في نظرية "بوني بيرس"⁶؛ فهي ترى أن الهوية الاجتماعية للمتعلّم متعددة ومتناقضة، وإنما ينجح التعلم عندما يقتدر المتعلم على بناء هوية تمكنه من فرض حقوقه في الاستماع على الآخرين، ومن ثمّ يصبح هو موضوع الخطاب. وهذا يحتاج استثماراً؛ شيئاً يفعله المتعلم فقط عندما يؤمن بأن جهوده ستزيد من قيم "السمو/التعالّي الثقافي". والمتعلم الناجح يستجيب استجابة ناقدة على كيفية الانشغال مع الناطق الأصلي المعدّ لتحدي التراتب الاجتماعي.

5- الجوانب الخطابية في اللغة المرحلية.

يتناول هذا الفصل طبيعة تفاعل متعلم ل2 وأثره في اكتسابه اللغة الهدف، وفيه ثلاثة موضوعات:

- اكتساب قواعد الخطاب. (ص43)

لكل لغة أعرافها التداولية والتواصلية التي تعارف عليها الناطقون بها، ولاشك أن متعلم ل2 يستخدم اللغة الثانية على نحو مختلف عن الناطقين بتلك اللغة؛ فقد يُخرج الناطق الأصلي الاستفهام إلى معنى آخر فما يكون من المتعلم إلا الإجابة عن السؤال إجابة تُغفل القيمة التداولية للسؤال.

ويظهر أن ثمة زيادة في الأبحاث التي تدرس خطاب متعلم اللغة الثانية، وهي دراسات تتساءل: إلى أي مدى يبدو اكتساب قواعد الخطاب منتظماً كما هو في اكتساب القواعد؟

وقد ظهرت لدينا أدلة على ملامح عالمية لقواعد الخطاب، وكذلك ظهرت ملامح من خطاب اللغة الأم.

- دور المُدخلات والتفاعل في اكتساب ل2. (ص44)

ركزت معظم دراسات خطاب المتعلم على دور أثر المُدخلات والتفاعل في اكتساب ل2. ونظر إليه من زوايا مختلفة؛ فالسلوكية جعلت تعلم اللغة مشروطاً بمعطيات البيئة اللغوية والمحاكاة وما يقترن بذلك من التعزيز أو إطفاء السلوك. أما الذهنية والعقلانية فقد ركزت على أهمية "الصندوق الأسود"؛ فالعقل يحتاج دائماً إلى شرارة من المُدخلات التي يتعرض لها حتى يبدأ الاكتساب. أما النظريات التفاعلية فإنها تُعلي من شأن المُدخلات والعمليات الذهنية الداخلية؛ إذ يحدث التعلم عندما تتفاعل معطيات البيئة اللغوية مع الآليات الذهنية الداخلية عند المتعلم.

وهذا ما سنركز عليه هنا. ولعل أهم الأسئلة المطروحة في هذا السياق: هل يختلف خطاب متعلم اللغة الثانية، على أي نحو كان، عن خطاب الناطق الأصلي؟

يرى المؤلف أن لخطاب المتعلم سماتٍ خطابيةً خاصة تفتقر عن خطاب الناطق الأصلي، ومادام ذلك كذلك فلا بد أن لهذه السمات أثرًا في اكتساب ل2. ولعل مرجع ذلك إلى أن من يُخاطب هذا المتعلم يلجأ إلى إجراء تعديلات وتحويرات في طريقة كلامه، كما يفعل الناطقون الأصلاء مع أطفالهم؛ تسهيلًا عليهم وتيسيرًا للاكتساب. وقد كانت هذه التعديلات موضع دراسة وعناية ضمن ما يُعرف بـ "كلام الأجنبي".

وعادة ما يتنوع "كلام الأجنبي" بين الصحيح نحويًا وغير الصحيح نحويًا؛ والمقصود بالأول ما يراعي القواعد المعيارية في الاستعمال اللغوي، وأما الثاني فهو الكلام اليومي الذي يتميز بخصائص نحوية كثيرًا ما تفتقر عن الاستعمال المعياري.

ويتوقف المؤلف عند قدرات المتعلم؛ فليس قادرًا دائمًا على فهم ما يريده الآخرون؛ ولذلك يلجأ إلى "التفاوض على المعنى" في محاولة لاستكمال الحديث. ويتساءل المؤلف: كيف تسهم هذه التعديلات التفاعلية في اكتساب ل2؟ ويظهر له أن ثمة أدلة تجريبية ضئيلة على أن هذه التفاعلات تسهم في تطور اللغة المحلية ونموها.

ويقدم الباحث وجهات نظرٍ مختلفةً حول إسهام المُدخَلات في اكتساب ل2؛ فعند "كراشن"⁷ يحدث الاكتساب عندما يتلقى المتعلم مُدخَلاتٍ تتجاوز مستواه الحالي بقليل؛ فالأكتساب عنده متوقف على المُدخَلات المفهومة أو القابلة للفهم. وأما "مايكل لونغ"⁸ فيرى في فرضيته "التفاعل" أن المُدخَلات المفهومة مهمة جدًا، ولكنها تكون أكثر تأثيرًا عندما تُعدّل بالتفاوض على المعنى. أما "إيفيلن هاتش"⁹ فتري أن "المساندة" التي يقدمها المعلم أو الناطق الأصلي تسهم كثيرًا في اكتساب خطاب اللغة الثانية.

- دور المُخرجات (الأداءات) في اكتساب ل2. (ص49)

هل تسهم المُخرجات في اكتساب ل2؟ ثمة آراء متدافعة إجابة عن هذا السؤال؛ فـ "كراشن" يرى أن الكلام هو نتيجة للاكتساب وليس سببًا له. ولعل "ميريل سواين"¹⁰ تكون أكثر المهتمين بأثر المخرجات في الاكتساب؛ فقد رأت أن المُخرجات المفهومة يمكن أن تفيد المتعلمين في التعلم؛ فهي تزيد وعي المتعلمين لملاحظة الفجوات في لغاتهم المحلية؛ فهم عندما يتحدثون ل2 يتبينون أنهم يفتقرون إلى ملامح وخصائص نحوية مهمة لما يريدون قوله. ثم إن هذه المخرجات المفهومة تتيح فرصة للمتعلمين لتفحص فرضياتهم حول البنية اللغوية التي يتعلمونها. وقد يتحدثون عن أداءاتهم ومشكلاتهم اللغوية.

- خلاصة. (ص50)

يمسح الباحث هذا الفصل سريعًا وينتهي إلى أن أهم ما فيه أنه يؤكد فرادة الإنسان في اكتساب اللغة الثانية، ويؤكد اجتماعية عملية الاكتساب بالتفاعل والتفاوض والمساندة.

6- الجوانب اللسانية النفسية في اللغة المحلية.

يعالج الباحث الجوانب اللسانية النفسية للغة المحلية بالنظر في عدد من الموضوعات هي:

- النقل من اللغة الأولى

ويُقصدُ به ذلك التأثير الذي تُخْذِثُهُ اللغة الأم (الأولى) في اكتساب اللغة الثانية، ويظهر هذا التأثير في عدد من الجوانب، منها:

- 1- اللغة الأم هي مصدر من مصادر الخطأ في اللغة الثانية (النقل السلبي).
- 2- يمكن أن تكون اللغة الأم مُيسِّرةً لاكتساب ل2 (النقل الإيجابي).
- 3- الاجتناب/ التحاشي؛ عندما يتجنب المتعلم بنى لغوية غير موجودة في لغته الأم، وتمثل صعوبة له.
- 4- استخدام بنية لغوية مكان بنية لغوية أخرى في اللغة الثانية اعتماداً على اللغة الأم.

وقد عولج " النقل من اللغة الأم" على أنحاء متفاوتة في اللسانيات النفسية؛ فالنظرة السلوكية أرجعت أخطاء المتعلمين إلى التداخل بين اللغتين الأم والثانية؛ أي النقل السلبي. وبناء على ذلك يمكن التنبؤ بهذه الأخطاء اعتماداً على منهجية التحليل التقابلي، وغالباً ما تنتهي نتائج التقابل بين اللغتين إلى توجيه عملية التعليم.

ويبدو أن فشل السلوكية في تفسير الجوانب اللسانية النفسية للغة المرحلية قاد إلى تطورين مهمين هما: بروز وجهة نظر ذهنية/ عقلانية قللت من أهمية دور اللغة الأولى؛ إذ رأت أن الأخطاء التي مرجعها إلى اللغة الأم قليلة حتى إن بعض الدراسات قدَّرتها بخمسة في المئة (ص52). أما التطور الثاني فهو إعادة النظر في مفهوم النقل من وجهة نظر معرفية إدراكية.

وقد بدأت وجهة النظر المعرفية مع لاري سلنكر¹¹ ونظريته في اللغة المرحلية؛ فقد افترض أن النقل من اللغة الأم هو إحدى العمليات المعرفية المسؤولة عن التحجُّر، وبناء على ذلك تم التوصل إلى بعض القيود المعرفية الإدراكية التي تحكُّم النقل من اللغة الأم، ومن أهم هذه القيود: إدراك المتعلم لما هو منقول، وتعرف مرحلة تطور المتعلم. وينتهي المؤلف إلى القول: إن مصطلح النقل مصطلح مجازي، وهو مصطلح غير مناسب في حقل اكتساب ل2؛ لأنه يعني الانتقال من نظام إلى آخر وفقدان النظام الأول، وعندما يحدث النقل من ل1 إلى ل2 فإن المتعلم لا يفقد معرفته باللغة الأولى.

- دور الوعي في اكتساب ل2 . (ص54)

كثيراً ما يُظنُّ أن متعلم ل2 الراشد إنما يتعلم اللغة بالوعي دون الاقتدار على الاكتساب اللاواعي، وهذا ليس صحيحاً، ولعل هذه القضية من أكثر القضايا جدلاً في اكتساب ل2.

يمكن أن نميز اتجاهين عريضين في النظر إلى دور الوعي في اكتساب ل2:

الأول: رأي كراشن، وفيه نادى بضرورة التمييز بين الاكتساب (اللاواعي) والتعلم (الواعي)؛ ويرى أن الأول يُكتسب بالتواصل والمُدخلات أما التعلم فينمو ويتطور بالدراسة المقصودة للغة ل2. ويرى كراشن أن الاكتساب والتعلم عمليتان منفصلتان ولا يمكن أن تتحول المعرفة المتعلَّمة إلى مُكتسبة.

الثاني: رأي رتشارد شِمْت الذي يرى أن المصطلح فضفاض ولا بد من تحديده في حقل اكتساب ل2؛ فقد ميز بين (الوعي) و(القصدية) و(الوعي بوصفه انتباهاً)؛ ومهما يكن فإن التعلم (قصدياً كان أم عرضياً) يتضمن انتباهاً واعياً للخصائص اللغوية الموجودة في المُدخلات.

والحقيقة أن هناك آراء مختلفة حول الحاجة إلى الانتباه الواعي في اكتساب ل2؛ فـ (شَمِثٌ) يرى أن التعلم لا يمكن أن يحدث دون (الملاحظة)، والمقصود بها التنبيه الواعي لخصائص المُدخلات اللغوية. كما استخدم شَمِثٌ مصطلح "الوعي" وهو يشير إلى: كون المتعلم واعياً ومدرّكاً أنه يكتسب عناصر جديدة من ل2.

ومهما يكن فإنه بات معروفاً أن المتعلم يكتسب أنواعاً مختلفة من المعرفة (واعيةً وغيرَ واعية). وثمة سؤالان مهمان يُطرحان، هما: ما مدى المعرفة اللغوية الخارجية لمتعلم ل2؟ وما الدور الذي تؤديه هذه المعرفة الخارجية في اكتساب المعرفة الداخلية الضمنية؟

إن المعرفة الخارجية قد تساعد في تطور المعرفة الداخلية الضمنية بطرق عدة (ص57):

- إن المعرفة الخارجية يمكن فقط أن تنقلب إلى معرفة ضمنية/ داخلية عندما يكون المتعلمون في مرحلة التطور والنمو الصحيحة.
- إن المعرفة الخارجية يمكن أن تُيسّر العمليات التي بها يتعرض المتعلمون للخصائص اللغوية الموجودة في المُدخلات.
- إن المعرفة الخارجية يمكنها أن تساعد على الانتقال من (المُستَدخلات) إلى الاكتساب، بمساعدتهم على ملاحظة الفجوة بين ما يشاهدونه في المُدخلات والمرحلة الحالية للغتهم المحلية التي ظهرت في أدائهم.

- عمليات المعالجة.

ثمة طريقة أخرى لتعرف العمليات المسؤولة عن تطور اللغة المحلية هي استقراء العمليات التي ينجزها المتعلم بفحص لصيق بالمرجات، ومما يقع تحت هذا الاتجاه:

1- مبادئ العمل/ المبادئ العملية. وهذا مصطلح أطلقه "دان سلوبن"¹² على الاستراتيجيات التي يمارسها الطفل في اكتساب لغته الأم وبها يستخلص المعلومات اللسانية ويقطعها من اللغة التي يسمعها، ومنها: تجنب المقاطعة، وإعادة ترتيب العناصر اللغوية، وتجنب الاستثناءات... إلخ. ويبدو أنه ليس صعباً تطبيق هذه المبادئ في حقل اكتساب ل2. وقد وصف روجر أندرسون عدداً من مبادئ العمل في اكتساب ل2 استقهاها من مادة لتعليمي الإنجليزية والإسبانية لغة ثانية؛ وهي عنده مبادئ كلية كبرى، ولكل واحد منها مبادئ تتصل بمبادئ سلوبن ومنها مبدأ (واحد لواحد).

وتمثل مبادئ العمل هذه طريقة بسيطة وجذابة للوقوف على خصائص اللغة المحلية رغم أنها انتقدت من نواح متعددة.

2- قيود المعالجة. توصلت دراسات مختلفة إلى أدلة قوية على تسلسل الاكتساب وتتابعه، وقد أفاد ذلك في ظهور فرضية (النموذج متعدد الأبعاد) وهي فرضية سعت إلى معرفة: لماذا يكتسب المتعلمون قواعد اللغة وفق ترتيب محدد؟ ولماذا يُطوّر بعض المتعلمين فقط قواعد بسيطة جداً للغة المحلية؟

افترضت هذه النظرية أن بعض القواعد تُكتسبُ بترتيب محدد لا تتجاوزه بينما ثمة قواعد أخرى يمكن اكتسابها في أي مرحلة من مراحل الاكتساب. وهذا يعني أن (ثمة قيود معالجة) في أثناء التطور وهي التي تحكم انتقال المتعلم من مرحلة إلى أخرى.

إن نظرية (النموذج متعدد الأبعاد) نظرية قوية في اكتساب ل2 من حيث إنها تقترح آليات لتفسير اتباع المتعلمين روتيناً (نمطاً) اكتسابياً محدداً.

وقد وُجّهت انتقادات إلى هذا النموذج منها: أنه قام على عدد محدود جداً من القواعد النحوية، وأنه نموذج لا يقدم تفسيراً لكيفية انتقال عوائق النمو التطوري أو حذفها .

- استراتيجيات التواصل. (ص 60)

كيف يوظّف المتعلم الآليات الضمنية عندما يستعمل معرفته اللغوية التي اكتسبها ليتواصل باللغة الثانية؟

معلوم لدينا من خبرتنا في تعلم لغة أجنبية أن كل متعلم يواجه صعوبات عندما يستعمل اللغة الهدف، ومرجع ذلك قصور معرفته اللغوية؛ ولذلك فإن متعلمي اللغة الثانية يسعون لحل هذه المشكلات باختران استراتيجيات تواصلية مختلفة لإنجاز التواصل وإتمامه. ومن هذه الاستراتيجيات التحاشي، واستبدال عنصر بآخر، واقتراض مفردة من اللغة الأم، أو استعمال مرادف من اللغة الهدف، أو إنشاء تركيب جديد للتعبير عن المعنى.

وثمة محاولات متعددة لبناء نماذج لسانية نفسية لتفسير استراتيجيات التواصل؛ فعند (كلاوس فيرخ وغابرييل كاسبر¹³) ثمة نموذج لإنتاج الكلام يتضمن مرحلة التخطيط ومرحلة التنفيذ، واستراتيجيات التواصل تقع ضمن استراتيجيات التخطيط، ويستدعيها المتعلم عندما يواجه مشكلة تعيق خطة مبدئية وتمنعها من التنفيذ. أما سلنكر فعنده أن استراتيجيات التواصل تشكل إحدى العمليات المسؤولة عن أخطاء المتعلم، وهذا يعني أن استراتيجيات التواصل قد تدل على مرحلة تطور المتعلم.

ويبدو من المثير استكشاف إن كان لاستراتيجيات التواصل أي أثر في اكتساب ل2.

- نموذجان حاسوبيان

تفترق المعالجة المعرفية عن المعالجة السلوكية في اكتساب ل2 في أن المعالجة المعرفية تحاول تفسير الاكتساب بالمعالجة الذهنية؛ وخير طريقة لذلك هي النظر إلى الدماغ على أنه حاسوب. والصندوق الأسود (الدماغ) عبارة عن جهاز يستخلص المعلومات من المدخلات التي يعمل عليها ثم يخزنها ثم يستعملها بعد ذلك في المخرجات. إن طبيعة هذا الجهاز (الصندوق الأسود) وطبيعة المعالجة التي يقوم بها مصدر خلاف. وقد اقترح الباحثون في إطار التفسير المعرفي نوعين من المعالجة:

الأول: المعالجة التسلسلية؛ ومفادها أن المعلومات تُعالج بخطوات متسلسلة تظهر في تمثيل المادة المتعلّمة بوصفها نوعاً من القواعد/ الاستراتيجيات، وهذه هي الصورة المهيمنة للنموذج الحاسوبي في ل2.

الثاني: المعالجة الموزعة بالتوازي، وهي تُسند إلى المتعلم القدرة على إنجاز مهام ذهنية متعددة في الوقت نفسه؛ كمعالجة الشكل والمعنى معاً.

7- الجوانب اللسانية/ اللغوية في اللغة المرحلية.

يركز هذا الفصل على كيفية تأثير طبيعة اللغة في التطور؛ وهذا يعني ربط اكتساب ل2 باللسانيات. ويحاول الباحث الإجابة عن هذا السؤال بتناول سبع موضوعات هي:

-العالميات النوعية : الأسماء الموصولة (الموصولات)

تُقدم الأسماء الموصولة مثلاً جيداً لإلقاء الضوء على كيفية التطور اللغوي. حيث تتفاوت اللغات في وجود الأسماء الموصولة؛ فالعربية والإنجليزية مثلاً تحتويان على أسماء موصولة في حين تفتقر اليابانية والصينية إليها. وقد ربط بعض الباحثين ذلك بصعوبة تعلم هذه الموصولات وسهولته؛ ذلك أن المتعلم الذي تتوافر في لغته سيكون تعلمها سهلاً عليه في حين سيواجه الصيني أو الياباني صعوبة لافتقار لغته إليها. ولكن تعلم الأسماء الموصولة يؤثر في اكتساب اللغة من ناحية أخرى تتمثل في طبيعة وجود هذه الأسماء في التركيب النحوي والتفضيلات اللغوية التي تستعملها تلك اللغة، وهذا ما سماه بعض الباحثين بـ (التسلسل الهرمي للمباشرة). وتأسيساً على هذه الفكرة فإن حلل اكتساب اللغة ل2 يطرح سؤالاً مهماً: هل هذا (التدرج الهرمي للمباشرة: الوصول) يتنبأ بترتيب اكتساب قواعد الأسماء الموصولة؟ يبدو أن ثمة أدلة على ذلك وأهمها أن (التدرج الهرمي للمباشرة) يتنبأ بتكرار الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون في هذا الموضوع.

إن (التدرج الهرمي للمباشرة) يقدم مثلاً على كيفية تعالق اللسانيات وحلل اكتساب اللغة الثانية، وكيف يمكن للواحد منهما أن يساعد الآخر؛ فاللسانيات يمكن توظيفها لتوضيح الاكتساب والتنبؤ، وأما حلل اكتساب ل2 فإن نتائج دراساته التجريبية يمكن استعمالها لتنقية فهمنا للحقائق اللغوية.

- القواعد العالمية/ الكلية.

يدين حلل اكتساب ل2 لللسانيات في مفهوم (القواعد العالمية) الذي وضعه تشومسكي، ومفاده أن اللغة محكومة بمجموعة من القواعد المجردة التي تقدم (برامترات) تتجسد على أنحاء مختلفة في اللغات المختلفة، ومن أمثلة ذلك "الضمائر الانعكاسية".

يتساءل المؤلف: ما دلالة مثل هذه المعلومات اللغوية في حلل اكتساب ل2؟ يبدو أن إجابة ذلك تتمثل في أن على المتعلم أن يعيد ترتيب قواعد اللغة المتعلمة من جديد خلافاً لقواعد لغته الأم.

- قابلية التعلم/ التعلمية. (ص66)

يرى تشومسكي أن الطفل يولد مزوداً بقدرة فطرية تُمكنه من اكتساب اللغة، لكن هذه القدرة محتاجة إلى مُدخلات لتشحنها وتُمكن المتعلم من الاكتساب، ويجادل تشومسكي بأن المُدخلات التي يتعرض لها الطفل ليست فاعلة وقادرة على جعله يكتشف قواعد اللغة التي يحاول تعلمها، وهذا ما يسمى "فقر المنبه". ويجادل كثيرون بالقول إنه لا يمكن أن يحدث ذلك إذا اقتصر المُدخلات على الأدلة الإيجابية (الصحيحة) فقد بل لابد أن تتضمن هذه المُدخلات أدلة سلبية (خاطئة) أيضاً. وهنا يُطرح سؤال مهم في حلل اكتساب ل2: كيف يتعلم الأطفال، دون اختلاف، قواعد لغتهم الأم عندما تكون المعلومات التي يحتاجونها غير متوافرة في المُدخلات؟ والجواب وفقاً لتشومسكي هو أن الأطفال ينبغي أن يكونوا مزودين بمعرفة قبلية بما هو ممكن نحويًا وما هو غير ممكن، وهذا هو الجزء من ملكتهم البيولوجية، وقد كانت تُعرّف في المراحل الأولى من النظرية بـ "جهاز اكتساب اللغة" وهي تكافئ القواعد العالمية.

ولكن هل هذا هو الحال في اكتساب ل2؟

- فرضية الفترة الحرجة. (ص67)

تقوم هذه الفرضية على أن ثمة فترة عمرية محددة يتوقف عليها اكتساب اللغة الأم واللغة الثانية، فإن تجاوزها المتعلم فإنه لن يقتدر على اكتساب اللغة بدرجة تقارب الناطق الأصلي. وقد انبثقت هذه الفرضية من الدراسات التي أجريت على من فقدوا اللغة في حوادث أو رُبوا تربية لغوية غير سليمة؛ كانوا معزولين عن الناس.

ويظهر أن ثمة أدلة قوية على أن من يتعلم اللغة الثانية في سن الرشد لن يتمكن من قواعدها ونظامها النطقي كالناطق الأصلي، ويثبت ذلك كثيرٌ من التجارب التي أجريت على المهاجرين إلى الولايات المتحدة، وتجاوز الأمر ذلك إلى القول إن العمر الذي تُتعلَّم فيه اللغة أهم من مدى التعرض عند الراشدين. ومع ذلك فهناك حالات تفنّد هذا الادعاء؛ فجولي تعلمت اللغة العربية في القاهرة وهي في الحادية والعشرين من عمرها، وبلغت مرحلة متقدمة في اللغة العربية. (ص 68)

ولعل مرجع هذه الاختلافات إلى عوامل متعددة أهمها وجود اختلافات جذرية بين اكتساب ل1 ول2.

- الوصول إلى القواعد العالمية. (ص 69)

ثمة فرضيات متعددة حول كيفية مباشرة القواعد العالمية منها:

- 1- **فرضية الوصول الكامل.** ومفادها أن متعلم اللغة الأجنبية الراشد يوظّف النحو الكلي توظيفاً مباشراً وكاملاً تماماً كما فعل عندما اكتسب لغته الأم؛ فلا فرق بين اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية.
- 2- **فرضية عدم الوصول.** ومفادها أن النحو الكلي لا يسهم في اكتساب اللغة الثانية؛ ذلك أنه يتضاءل مع التقدم في العمر حتى إذا بلغ الراشد المرحلة الحرجة تلاشت قدرات النحو الكلي؛ ما يستدعي متعلم اللغة الأجنبية الراشد اللجوء إلى مهارات أعمّ لحل المشكلات التي يواجهها في اكتساب وتعلم اللغة الأجنبية. وهذه الفرضية توافق رأي القائلين بوجود الفترة الحرجة لاكتساب اللغة.
- 3- **فرضية الوصول الجزئي.** ومفادها أن بعض جوانب النحو الكلي ما تزال متاحة للمتعلم الأجنبي.
- 4- **الوصول الثنائي/ المزدوج.** وحسب هذا الافتراض فإن المتعلم الراشد يستفيد من القواعد العالمية واستراتيجيات التعلم العامة معاً.

إن تعارض هذه الرؤى واختلافها يظهر أن دور القواعد العالمية في اكتساب ل2 ما يزال غير مؤكد/ محسوم.

- المُعَلِّم.

يظهر عدم التيقن من إسهام اللسانيات في دراسة اكتساب ل2 في موضوع "المُعَلِّم". يشير المصطلح إلى أن بعض البنى والتراكيب أكثر طبيعية وأساسية من غيرها. والقواعد المُعَلِّمة هي التي تدخل حسب تشومسكي في القواعد العالمية وغير المعلمة هي من خصائص اللغات التي تنفرد بها. وثمة فرضيات متعددة طُرِحت في هذا المجال منها أن المتعلم يكتسب البنى (الأظهر علامة) من (الأقل علامة)، ولكن أخذ عليه أنه يمكن أن يكون ذلك بتأثير النقل من اللغة الأم.

- التفسيرات المعرفية في مواجهة التفسيرات اللسانية. (ص 71)

يطرح هنا صعوبة تفسير اكتساب اللغة الثانية تفسيراً لغوياً خالصاً أو تفسيراً معرفياً خالصاً؛ إذ هما متضافران متكاملان على الرغم من تباين وجهات النظر في ذلك.

-8- الفروق الفردية في اكتساب ل2.

يتناول الباحث في هذا الفصل ثلاثة عوامل نفسية تتفاعل مع اكتساب اللغة الثانية، وهذه العوامل تعرف بـ "الفروق الفردية". وهذه العوامل هي:

- الاستعداد اللغوي.

يختلف الناس في مدى امتلاكهم قدراتٍ طبيعيةً لتعلم اللغة الثانية، وعادة ما تعرف هذه القدرة بالاستعداد اللغوي. وقد انتهى "جون كروول" في عمله المبكر إلى تمييز مكونات الاستعداد اللغوي، وهي:

1- القدرة الصوتية؛ اقتدار متعلم اللغة على تعرّف أصوات اللغة الأجنبية وتمييزها وتذكرها، والاقتدار على ربط المنطوق بالمكتوب.

2- القدرة على التعلم الاستقرائي؛ أن يقتدر المتعلم على مطابقة الشكل والمعنى.

3- القدرة على التعلم بالتكرار؛ أن يقتدر على بناء ارتباطات بين الأشكال اللغوية وما تشير إليه في اللغة الثانية (المثير والاستجابة)، وأبرز ما يكون هذا النوع في تعلم المفردات.

وقد انصرف تركيز دراسات الاستعداد اللغوي إلى دراسة علاقة الاستعداد بالنجاح في اكتساب ل2. وقد ظهرت أدلة قوية على ذلك؛ فقد أثبتت دراسات مختلفة أن الطلبة الذي يحصلون درجاتٍ مرتفعةً في اختبارات الاستعداد اللغوي يحققون درجات عالية في الاختبارات التحصيلية.

إن السؤال الرئيس الذي يُطرح في حقل اكتساب اللغة الثانية حول الفروق الفردية هو: كيف يرتبط الاستعداد اللغوي بعملية تطور اللغة المرحلية؟

ثمة إمكانيات متعددة لتفسير هذا التعالق، أهمها أن عناصر الاستعداد اللغوي تطبق في مراحل مختلفة من اللغة المرحلية؛ فالتعرف الصوتي، مثلاً، يبدو أنه يتصل بمرحلة معالجة المُدخلات... إلخ.

- الدافعية. (ص75)

إذا كان الاستعداد لتعلم ل2 عاملاً معرفياً فإن الدافعية عامل شعوري عاطفي يتدخل في اكتساب ل2. وثمة تقسيمات شائعة للدوافع منها: الدافعية النفعية؛ وتعني أن ثمة هدفاً ومنفعة يقصد المتعلم إلى تحصيلها من تعلم ل2؛ كأن تكون سبيله إلى الترقى الوظيفي والاجتماعي. والدافعية الاندماجية تتصل برغبة المتعلم في الاندماج بثقافة المجتمع الناطق بتلك اللغة؛ كأنما يسعى إلى أن يكون أحد أفراد ذلك المجتمع لإعجابه بالناس أو الثقافة. والدافعية الناتجة وتنشأ نتيجة للنجاح في التعلم؛ ذلك أن المتعلم الذي يحقق نجاحات في تعلم ل2 قد يصبح أكثر دافعية نحو تعلمها، والمتعلم قليل النجاح قد ينصرف عن تعلمها. وأما الدوافع الداخلية فهو دوافع تتصل بعملية التعلم نفسها حين يجد أشياء ممتعة تدفعه إلى مزيد من الاندماج في التعلم.

وينتهي المؤلف إلى القول إن الدافعية ظاهرة معقدة، ولذلك ينبغي النظر إليها بوصفها متكاملة لا متفصلة ومتعارضة، وأن المتعلم يمكن أن ينطوي على دوافع متنوعة ومتضاربة في الوقت نفسه، ومثلما تكون الدافعية سبباً في التعلم فإنها يمكن أن تكون نتيجة له أيضاً.

- استراتيجيات التعلم.

يفتح "إلس" هذا الموضوع بالسؤال: كيف يؤثر الاستعداد لتعلم اللغة 2 والدوافع في اكتساب ل2؟

إن إحدى الإمكانات لتفسير ذلك هو القول بأنها تؤثر في طبيعة وسرعة الاكتساب بالعمل مع استراتيجيات التعلم التي يوظفها المتعلم؛ فاستراتيجيات التعلم هي التدابير والطرق التي يوظفها المتعلم في محاولاته تعلم ل2، وهي تتجسد سلوكًا ظاهريًا (تكرار الكلمات من أجل حفظها) أو عمليات عقلية (توظيف السياق لفهم معاني المفردات الجديدة)، وأهم ما يميز هذه الاستراتيجيات أنها موجهة من الأول لحل المشكلات التي يواجهها متعلم ل2.

وقد تعددت تصنيفات العلماء لاستراتيجيات تعلم اللغة، فمنها الاستراتيجيات المعرفية التي تُستعمل في التحليل والتركيب، وتحويل مادة التعلم من شكل إلى آخر... إلخ. والاستراتيجيات فوق المعرفية (ما وراء المعرفية) وهي تشمل التخطيط، والمراقبة، وتقييم التعلم. أما الاستراتيجيات العاطفية الاجتماعية فهي التدابير التي يختارها المتعلم للتفاعل مع مخاطبيه.

وثمة محاولات كثيرة لتعرف أي هذه الاستراتيجيات مهمة لاكتساب ل2، ومن أهمها محاولة تعرف كيفية تعلم المتعلم الجيد. وقد توصلت دراسات المتعلم الجيد إلى أن هذا المتعلم يركز على الشكل والمعنى معًا، وأنه يعي العمليات المعرفية والعقلية التي ينفذها في أثناء التعلم. ومن هذه الدراسات أيضًا تلك التي حاولت دراسة أثر استخدام عدد من الاستراتيجيات في التعلم. وقد انتهت أكثر هذه الدراسات إلى أن المتعلم الجيد يوظف استراتيجيات أكثر من المتعلم الضعيف، وأن أنواع الاستراتيجيات المختلفة ترتبط بتعلم عناصر مختلفة من اللغة.

وينتهي إلى مسألة خلافية: هل ينبغي تعليم الطلبة كيفية استخدام استراتيجيات التعلم على نحو مباشر؟

8- التدريس واكتساب اللغة الثانية.

إن من أهم أهداف حقل اكتساب اللغة الثانية هو تطوير تعليم اللغة الثانية، ولذلك درس كثير من الباحثين سبل تحقيق هذا الهدف بالبحث عما يؤثر في التعليم. وفي هذا الفصل سندرس ثلاثة فروع من هذا البحث؛ أما الأول فيعني بما إذا كان لتعليم المتعلمين القواعد أي أثر في تطور لغتهم المرحلية، والقصد هنا الإجابة عن السؤال: هل يتعلم المتعلمون القواعد التي يُدرّسونها؟ وأما الثاني فيركز على البحث في اختلاف الفروق الفردية، ويحاول الإجابة عن السؤال التالي: هل يتعلم المتعلمون أفضل إذا كان نوع التدريس الذي يتلقونه يوافق طرقهم المفضلة في تعلم ل2؟ وأما الفرع الثالث فإنه يُعائِن تدريب المتعلمين على استراتيجيات تعلم ل2، ويجب عن السؤال: هل يساعد تعليم المتعلمين الاستراتيجيات على استخدام استراتيجيات تعلم ل2 التي يوظفها المتعلم الجيد؟

وفي ما يلي بيان وافٍ عن كل

- التدريس شكلي التركيز. (ص79)

إن منهجية تعليم اللغة، تقليديًا، تؤكد التدريس الشكلي للقواعد؛ فطريقة النحو الترجمة والطريقة السمعية الشفوية ركزت على ذلك مع اختلاف في الطريقة. ومع ظهور المنهج التواصلية بدأت العناية تنصرف إلى التواصل باللغة والقول بأن القواعد إنما تُكتسب بالممارسة، وفي بعض الاتجاهات التواصلية لا مكان لتعليم القواعد تعليمًا مباشرًا.

ويرى المؤلف أن الاستعراض السريع السابق يطرح سؤالين:

1- هل يَنجَحُ التدريس شكلي التركيز؟ وبافتراض الإجابة (نعم) يُطرح السؤال الثاني:

2- أي نوع من أنواع التدريس شكلي التركيز (يَنجَحُ) أكثر؟

إن دراسة مقارنة بين عينات مختلفة من متعلمي ل2 درسوا وفق التعليم شكلي التركيز، ومجموعة درست بطريقة لا تركز على الشكل، ومجموعة ثالثة تعلمت بطريقة دامج، أظهرت هذه الدراسة أنه لافرق بين المجموعات الثلاث في اكتساب الدقة اللغوية، ولكن تدقيق الدراسة أظهر نتائج متضاربة في كل مرة لصالح مجموعة ما. وقد قاد هذا الباحثة صاحبة الدراسة إلى القول إن تأثيرات التدريس الشكلي قد تعتمد على البنية اللغوية الهدف.

ويظهر أن ثمة أرضية نظرية قوية تدل على أن التدريس لن يكون له تأثير طويل المدى على الطريقة التي يبني فيها المتعلمون نظام لغتهم البينية. ويرى المؤلف، أخيراً، أنه لابد من توضيح المقصود بالاكتساب عندما نتحدث عن تأثيرات التدريس؛ فثمة أدلة قوية على أن تأثيرات التدريس شكلي التركيز ليست مقتصرة على استعمال اللغة الرسمي (الاستعمال الصحيح/ المعياري) ولكنه يتجاوزه إلى التواصل التلقائي (الاستعمال غير الرسمي).

وأما السؤال الثاني: أي نوع من أنواع التدريس شكلي التركيز يَعمَلُ أكثر؟ فيقول المؤلف: بافتراض أن التدريس شكلي التركيز ينجح فإنه يبدو ضرورياً الكشف عما إذا كان هناك تدريس ينجح أكثر من غيره. فمثلاً: أيهما أفضل وأفعال للتدريس: التدريس الذي يقوم على المخرجات أم الذي يركز على معالجة المدخلات؟

وقد أظهرت دراسات أجريت للإجابة عن هذا السؤال أن المجموعة التي تعلمت بالتركيز على معالجة المدخلات كانت أفضل إنجازاً من تلك التي تعلمت بالتركيز على المخرجات، ولعل هذه النتيجة تدعم دور الملاحظة في اكتساب اللغة 2. وثمة أسلوب آخر لمحاولة الإجابة عن السؤال نفسه، وهي "إذكاء الوعي"، والمقصود بذلك جعل المتعلم واعياً بالخصائص اللغوية الشكلية التي يتعلمها، ويكون ذلك إما بأدلة إيجابية أو أدلة سلبية أو كليهما.

وينتهي إلى القول: إن ما ذكرته من دراسات إنما يشير إلى أن تعرف أثر التدريس في اكتساب القواعد قد بدأ؛ فهو مجال واعد ولاسيما بارتباطه بفعالية التدريس، وإمكانية توظيفه في اختبار فرضيات اكتساب ل2.

- ربط المتعلم بالتدريس. (ص86)

يختلف الأفراد في طرق تعلمهم، وهذا يعني أن طرق التدريس تختلف تأثيراً في المتعلمين وفقاً لاختلاف الفروق الفردية ولاسيما أسلوب التعلم والاستعداد اللغوي. ولعل موافقة طرق التدريس لتفضيلات المتعلمين وميولهم وأساليبهم في التعلم تكون أجدى وأنفع.

- التمرين على الاستراتيجيات.

إن تعليم المتعلم قواعد محددة يشكل محاولة للولوج إلى تطور اللغة المرحلية مباشرة، وثمة طريقة غير مباشرة لذلك هي تعرّف الاستراتيجيات التي تُسهّم في ترقية الاكتساب. لقد تمثل أكثر البحث في استراتيجيات تعلم ل2 في اكتساب المفردات، وكانت النتائج متفاوتة؛ فبعض الاستراتيجيات نجحت وبعضها الآخر أخفق.

ويبدو أن فكرة التمرين والتدرب على استراتيجيات التعلم جاذبة لأنها تقدم طريقة لمساعدة المتعلمين على أن يكونوا مستقلين ومتعلمين ذاتيين. ولكن أهم مشكلات تعليم الاستراتيجيات أنه ليس ثمة ما هو كافٍ لمعرفة أي الاستراتيجيات أفضل وأفعال؟ وأيهما يعمل معاً من أجل اكتساب أفضل؟

- خلاصة

ناقشنا في هذا الفصل مدى إمكانية تدريس اللغة الثانية، وقد ظهر لنا أن التدريس المباشر يمكن أن يساعد في الاكتساب بطرق مختلفة، منها:

- أنه يمكن أن يساعد المتعلمين من خلال مراحل التطبيق الأكثر اتساقاً.

- يمكن إعادة ترتيب وبناء القواعد اللغوية التي تحجرت.

ولكن هذا لا يعني أن التعليم المباشر سيكون دائماً ناجحاً؛ فثمة قيود تحد من نجاحه منها مرحلة تطور المتعلم والبنية اللغوية المتعلمة. ومن بدائل ذلك التدريب على الاستراتيجيات مع ما في ذلك من قيود ومحددات.

10- استخلاص: رؤى متعددة في اكتساب ل2 (ص 89-90)

يبدو مغريباً محاولة وضع نموذج عام لاكتساب اللغة الثانية يدمج الأنظار السابقة كلها، ولكن ثمة ما يمنع ذلك؛ إذ ليس ثمة نموذج واحد أو فرضية أو إطار واحد يمكن أن يجمع تلك الرؤى كلها معاً. وظاهر أن ثمة اختلافاً بيناً حول ضرورة إيجاد نموذج واحد، وثمة من يرى أن هذا الحقل ينبغي أن يشغل بتطبيقات مُحَثَرَة للنظريات لإثبات نضجها بوصفها نظاماً متكاملًا.

إن هذا التباين في الآراء يعكس أهدافاً مختلفة لمن يشتغلون في هذا الحقل؛ فمنهم من ينظر إلى اكتساب ل2 من ناحية تعليمية/ تربوية من حيث إنه يسهم في تدريس أفضل وأجدي. ومنهم من اهتم بالجانب اللساني فنظر إلى هذا الحقل بوصفه سبيلًا لاختبار فرضيات حول طبيعة اللغة. وما يزال كثير منهم يعتني بدراسة المجتمعات متعددة اللغات؛ فيكون حقل اكتساب ل2 دليلاً على كيفية عمل السياق الاجتماعي وأثره في اللغة. وبالنظر في ما تقدم كله من أنظار واتجاهات فإن هذا الحقل يظل حقلاً متعدد الرؤى؛ إنها رؤى وأهداف لا يمكن صهرها في نموذج مثالي واحد.

القسم الثاني من الكتاب: قراءات (ص 90-121)

وهذه القراءات عبارة عن نصوص إضافية مستلّة من مراجع أساسية في اكتساب اللغة الثانية، وغاية القصد منها:

- 1- التوسع في ما جاء في متن الكتاب.
- 2- تدريب القارئ الباحث على المقارنة بين الأفكار في نصوص متعددة.
- 3- تيسير المفاهيم والمصطلحات اللسانية المتخصصة المتداولة في حقل اكتساب ل2 ، وتوظيفها في تدريب القارئ الباحث على القراءة الناقدة للنصوص.

ولم يكتف المؤلف بإيراد هذه القراءات ولكنه يُقَدِّم لها بتعليق مَمَّد للنص، وكان يُدَيِّلُها بأسئلة للقارئ تسبر مقدار فهمه للنص والقضية الواردة فيه، وتأخذ بيده نحو النظر في القضية الواحدة من زوايا متعددة على وفق ما ترد في النصوص العلمية والبحثية المختلفة. وقد بلغ عدد هذه النصوص أربعة وعشرين نصاً موزعة على فصول الكتاب جميعها.

مثال من الفصل الخامس: الجوانب الخطابية في اللغة المرحلية¹⁴. وهو النص العاشر: ستيفن كراشن، فرضية المُدْخَلات: قضايا وتضمينات¹⁵.

تعليق المؤلف: في هذا النص يجادل " كُراشِن " بأن الاكتساب سيحدث آليًا إذا استقبل المتعلم مُدخلاتٍ مفهومة . إن آراء " كُراشِن " قد أحدثت تأثيرًا ظاهرًا في اكتساب ل2 وفي منهجية تعليم اللغات.

النص:

تدعي فرضية المُدخلات أن الناس يكتسبون اللغة بطريقة واحدة هي فهم الرسائل أو استقبال " المُدخلات المفهومة". ونحن، البشر، نتقدم في الاكتساب وفقًا للترتيب الطبيعي للاكتساب أو بفهم المُدخلات التي تحتوي البنى النحوية الموجودة في المرحلة اللاحقة.... تلك البنى التي هي جزء يتجاوز مستوى كفايتنا اللغوي الحالي؛ (فنحن نتحرك من i مستوانا الحالي إلى i+1 وهو المستوى التالي عبر الترتيب الطبيعي، بفهم المُدخلات التي تتضمنها i+1).

إننا قادرون على فهم اللغة التي تتضمن قواعد غير مكتسبة بمعونة السياق الذي يتضمن معلومات (ما وراء لغوية) منها: معرفتنا بالعالم، والكفاية اللغوية المكتسبة قبلاً.

إن¹⁶ (المُحاور caretaker) يزودنا بسياق فوق لغوي وذلك بتحديد الكلام المقدم للطفل وتقييمه ب (هنا) و (الآن). و معلم اللغة للمبتدئين يوفر السياق بالمعينات البصرية (الصور والمجسمات)، وبمناقشة الموضوعات المألوفة.

إن فرضية المُدخلات لها نتيجتان هما:

أ- الكلام نتيجة للاكتساب وليس سبباً له؛ فالكلام لا يمكن تعليمه مباشرة، ولكنه ينبثق وحده نتيجة لبناء الكفاية اللغوية عن طريق المُدخلات المفهومة.

ب- إذا فهمت المُدخلات وكان ثمة مُدخلات كافية فإن القواعد الضرورية ستُقدّم على نحو آلي. وعلى هذا فإن معلم اللغة لا يحتاج إلى تعليم البنى اللغوية للمرحلة اللاحقة وفقاً لفرضية " الترتيب الطبيعي للاكتساب"، ولكنها ستُقدّم بالكمية المناسبة والصحيحة وتُراجَع آليًا إذا استقبل المتعلم قدراً فاعلاً من المُدخلات المفهومة.

ولنكون أدق نقول: إن المُدخلات هي البيئة الجوهرية، ضمن مزيج من العناصر، للاكتساب؛ فالمُكتسب لا يكتسب ما يسمعه... فثمة إسهام فاعلٍ لمعالج اللغة الداخلي (جهاز اكتساب اللغة). وليست المُدخلات التي يسمعها المُكتسب كلها تُعالج من أجل الاكتساب، وجهاز اكتساب اللغة نفسه يُؤد قواعداً مُحتملةً اعتماداً على الإجراءات الفطرية.... زد على ذلك أن المُدخلات المفهومة لا تصل كلها إلى جهاز اكتساب اللغة.

أسئلة مؤلف الكتاب:

ذيل (إليس) هذا النصّ بعدد من الأسئلة منها:

- إلى أي حد تُعدّ فرضية المُدخلات فرضية عقلية/ ذهنية؟
- لم يقدم " كُراشِن " هنا أو في أي موضع آخر أي تفسير للعملية التي بها تظهر المُدخلات المفهومة في المُستدخلات. هل يمكنك أن تقدم تفسيراً لذلك؟
- الكلام نتيجة للاكتساب وليس سبباً له. هل توافق على ذلك؟ هل يمكنك التفكير بوجهات نظر معارضة؟

القسم الثالث: مراجع

يمثل هذا القسم دليلاً إضافياً للباحثين والمشتغلين في حقل اكتساب اللغة الثانية ؛ إذ يُقدِّم لهم توجيهًا مباشرًا لأهم المراجع التي تدعم معرفة الباحث قارئ الكتاب وتحفزه على مزيد من البحث.

وقد رُتِّبَت المراجع في كل فصل على حدة ، وصُنِّفَت على حسب منزلتها المعرفية إلى ثلاثة أنواع:

1. مراجع ابتدائية تمهيدية تُقدِّم معرفة عامة بقضايا الكتاب، ورمزها: ■□□
2. مراجع متقدمة تتجاوز التمهيد والمعارف العامة ، ورمزها: ■■□
3. مراجع متخصصة أعمق ، وهي المراجع التي تتعمق في نظرية أو ظاهرة محددة في اكتساب ل2، وتدرسها بتعمق ، ورمزها: ■■■

ولم يكتف المؤلف بهذا التصنيف ولكنه قدَّم وصفًا موجزًا جدًا لكل مرجع دالاً على أهم خصائص ذلك المرجع، من ذلك: مثال من الفصل الأول : مقدمة... وصف اكتساب اللغة الثانية وتفسيره¹⁷.

فيفيان كوك، تعلم اللغة الثانية وتعليم اللغة ، إدوارد أرنولد، 1991.

هذا الكتاب جُزِّد واضح للقضايا الرئيسية في حقل اكتساب ل2 ذات الصلة بالمعلمين. ثمة ميزة مفيدة للكتاب تتمثل في استخدام الصناديق (الجداول) الملخّصة.

القسم الرابع: مَسْرَد (137_144)

يتضمن هذا القسم واحدًا وتسعين مصطلحًا من أهم مصطلحات اكتساب اللغة الثانية، وهي الواردة في الكتاب مشفوعة بتعريفها، ثم الدلالة على موضع ورودها في الكتاب (رقم الصفحة).

ومما ورد من هذه المصطلحات:

المصطلح بالإنجليزية	المصطلح بالعربية	تعريفه كما ورد في مسرد الكتاب
Communication strategies	استراتيجيات التواصل	تلك الاستراتيجيات والتدابير التي يتخذها متعلم اللغة الأم أو ل2 لتجاوز مشكلات التواصل الناجمة عن نقص المصادر اللغوية (الكفاية اللغوية) أو عدم الاقتدار على توظيفها.
Foreigner talk	كلام الأجنبي	ذلك التنوع اللغوي (الأسلوب) الذي يستخدمه الناطق الأصيل لمخاطبة غير الناطقين بتلك اللغة.
L1 transfer	النقل من اللغة الأولى	تلك العملية التي تؤثر فيها لغة المتعلم الأم في اكتسابه اللغة الثانية واستعمالها
Target language	اللغة الهدف	اللغة التي يجهد المتعلم لتعلمها سوى لغته الأم.

¹ -Rod Ellis,(2000).**Second Language Acquisition**, Oxford Introductions to Language Study, Oxford University Press.

² - Richard Schmidt.

³ - Elaine Tarone

⁴ - Howard Giles.

⁵ - John Schumann

⁶ - Boony Peirce.

⁷ -Stephen Krashen.

⁸ - Michael Long.

⁹ -Evelyn Hatch.

¹⁰ -Merrill Swain.

¹¹ - Larry Selinker.

¹² - Dan Slobin

¹³ -Claus Faerch, Gabriele Kasper.

¹⁴ - النص في الصفحة 101 من هذا الكتاب.

15- Stephen Krashen: **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. عنوان مصدر النص الأصلي: Longman, 1985, pages2-3

¹⁶ - مصطلح يشير إلى مَنْ يُسَهَّمُ في تقديم المدونة اللغوية (المداخلات) للطفل أو لمتعلم اللغة الأجنبية؛ فقد يكون الأم أو الأب أو الأقران،

أما في اللغة الثانية فيغلب أن يكون معلّم اللغة الثانية أو الزملاء من الناطقين الأصليين باللغة، أو الزملاء المتعلمون في الفصل نفسه.

¹⁷ - ص123 .