دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	الظروف الإجتماعية لاكتساب اللغة الثانية
المصدر:	فيلولوجي: سلسلة في الدراسات الأدبية واللغوية
الناشر:	جامعة عين شمس - كلية الألسن
المؤلف الرئيسي:	رمضان، عبدالكريم سيد
المجلد/العدد:	ع59
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2013
الشهر:	يناير
الصفحات:	164 - 188
رقم MD:	1082527
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	AraBase
مواضيع:	الحياة الإجتماعية، الثقافة اللغوية، علم اللغويات، اللغويات التطبيقية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1082527

© 2021 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

الظروف الاجتماعية لاكتساب اللغة الثانية

عبد الكريم سيّد رمضان
أستاذ مساعد فى اللغة العربية واللغويات التطبيقية
كلية جيتيسبرج
الولايات المتحدة الأمريكية

ملخص البحث

لا شك أن عملية اكتساب اللغة الثانية مقيدة بظروف وتأثيرات اجتماعية ونفسية تدعم هذه العملية أو تمنعها وتؤثر فيها لأن اللغة -في أحد أشكالها-نشاط اجتماعي تنظمه عادات المجتمع وثقافته وتركيبته وغير ذلك من المكونات والعناصر المؤثرة في اللغة ولكن إدراك ذلك وفك رموز هذه العملية في اكتساب اللغة الأم يختلف عنه في اكتساب اللغة الثانية.

يحاول هذا البحث النظر في الظروف الاجتماعية لاكتساب اللغة الثانية وتعلمها والإطار الذي تجري فيه عملية الاكتساب ويقف عند خمسة أركان أساسية هي: المتعلم ولغة المتعلم والمدخل والمخرج والسياق الاجتماعي ثم أثر ذلك في عملية الاكتساب أو التعلم فضلاً عن اتصال ذلك بالنشاط اللغوي الاجتماعي للمتعلم.

الكلمات المفتاحية:

علم اللغة التطبيقي-اكتساب- اللغة الثانية- تعليم-الكفاءة

يمر إنتاج اللغة بمراحل مختلفة، ويعتمد آليات متنوعة ومعقدة تتطلب مكونات وشروطاً عامة لا يمكن تجاهلها:

١- مرسل ومستقبل.
٢- رسالة صحيحة.
٣- سياق.
٤- محيط أو مجتمع.

وإن كانت هذه الظروف أو الشروط لازمة لإنتاج اللغة أو اكتسابها في الأحوال العادية فإنَّ في تعليم اللغات مقارَبة لهذه الظروف باختلافٍ يناسب طبيعة العملية التعليمية ذاتها؛ فالمرسل هنا الأستاذ والكتاب، والرسالة هي تلك اللغة المُقدَّمة في الكتاب أو التي ينتجها المتعلم ويستخدمها مع الآخرين، أما السياق والمحيط فيمثلان تلك البيئة الاصطناعية التي يحاول الأستاذ والكتاب تقديمها للطالب بأمثلة حقيقية، لكنها ليست الواقع ذاته؛ فإذا قرأ المتعلم في الصف مثلاً السؤال عن الاتجاهات في سياقات حقيقية في نصٍّ للقراءة أو استماع مسجَّل أو مقطع مرئي فإن ذلك كلَّه اصطناعي، وتبقى النقطةُ الفاصلة درجةَ اقتراب كل ذلك من الحياة الواقعية أو بعده عنها، والنتيجة أن المتعلم لم يواجه حتى الآن هذا الموقف حقيقةً، ولكنه يتدرب عليه ليكون جاهزاً له.

أما إذا اتصل هذا المتعلم بالمجتمع وسأل عن الاتجاهات-وهنا تحصل المفاجآت والأخطاء والمشكلات-فقد أضحى التواصل اللغوي حقيقياً يصعب التحكم به، وقد تكون النتيجة لهذا التواصل مخيبة للآمال، أو قد يكون التواصل مستحيلاً وإن تلقى المتعلم تدريباً ممتازاً في الصف، إلا أن تعطُّل الاتصال قد يرجع إلى أسباب عضوية أو اجتماعية أو نفسية، وليس بالضرورة إلى التعليم أو نظُمه وأساليبه.

كيف يتحقق التواصل اللغوي؟

التواصل ذاته يقتضي مرسِلاً ومستقبِلاً ورسالة، ويحدث بأشكال عديدة وطرق كثيرة كالإشارة أو الأصوات أو الصور أو اللغة التي تعد من أقوى وسائل التواصل وأبلغها. ولكي يتحقق التواصل اللغوي لابد أيضاً من وجود مرسل ومستقبل ورسالة، وهي هنا اللغة لأنها (الرسالة) وأساس التواصل.

إن تعلُّم لغة ثانية مسعى صعب وهدف معقد، ولا تكمن الصعوبة كلها في إتقان النظام النحوي للغة الهدف، بل في استخدام هذا النظام عملياً في حال استخدام اللغة في الحياة اليومية لا في بيئة مصطنعة.

يحتاج وصف عملية اكتساب اللغة وشرح آلياتها، وفهم هذه العملية إلى إلمام بحقول معرفية متعددة كعلم اللغة وعلم الاجتماع وعلم النفس ونظريات التعليم...إلخ وسيفقد ذلك الوصف جزءاً من قيمته إذا انتقل الحديث إلى وصف نتائج التعليم الذي ساعد المتعلمين في اكتساب تلك اللغة، وتصبح الأمور أكثر تعقيداً مع اتصال المتعلمين بمجتمع ناطق باللغة الهدف، وهنا يصعب التنبؤ بأداء المتعلم من جهة، وتوقع المتغيرات والتأثيرات التي ستؤثر سلباً أو إيجاباً في لغة المتعلم من جهة أخرى، فضلاً عن صعوبة ضبط هذه التأثيرات وتوجيهها كما كان الحال في فصل تعلم اللغة حيث يجري التعليم وفق خطة معينة يعرفها الأستاذ ويتحكم بها ويستطيع بشكل أو بآخر أن يتوقع النتائج التي يمكن أن يصل إليها طلابه غالباً، ويقيس هذه النتائج ثم له أن يغير في برنامجه وطرق تعليمه كيف يشاء.

إن البحث في الظروف الاجتماعية لاكتساب اللغة يتطلب النظر في مدى التأثير الاجتماعي والإطار الذي يتم فيه ذلك التأثير. وإذا ذكرت كلمة المجتمع فإن للسامع أن يخمن تلقائياً كثيراً من المعاني والدلالات؛ فقد تظهر مباشرة صورة الأسرة أو الحي، أو تمرّ صورة السوق أو المطعم أو العادات والتقاليد والآداب التي اكتسبناها من الأسرة، ولكن كيف تمت عملية اكتساب هذه الأشياء وتعلمها؟ وهل ثمة تشابه بين اكتساب اللغة واكتساب السلوك الإنساني؟

لمتُطور نظرية (روتر) في التعلم الاجتماعي من أجل تقديم تفسير دقيق للطريقة المحددة التي نكتسبها نطقًا من السلوك الإنساني، أو الطريقة التي يجري تعلمها ذه النتف من خلالها.لكن نظريةالتعلم هي نظرية كلية واسعة هدفها التنبؤ بالسلوك(حين يتم اكتسابه) فيرصد الفرد السلوكي قد يحدث في موقف ما،وهذا التركيزعلى أداء الإنسان في المواقف الاجتماعية المعقدة يقود النظرية بعيداً عن دراسات سلوك الحيوان أو الأبحاث الفسيولوجية.

قامت نظرية التعلم الاجتماعي في البداية بدراسة السلوك الإنساني في بيئات منضبطة مقيدة انطوت على مثيرات بسيطة واستجابات بسيطة إلى حد ما،وكان هذا ضرورياً لتوضيح جدوى مفاهيم النظرية الأساسية الجزئية نسبياً. أما في السنوات الأخيرة فإن زخم الأبحاث اتجه نحو التنبؤ في السياق الاجتماعي الأوسع؛ فالكائنات الإنسانية

تعمل في صورة عملها النموذجية في المواقف غير المنضبطة والناس يستخدمون اللغة،ويكوّنون صوراً مجردة،وتتفاعل خبرتهم السابقة بطريقة مستمرة. وهذا أمر يتطلب نظرية عميقة ذات قاعدة اجتماعية كي تقوم بتعليل السلوك حين يتم حدوثه.وباختصار، فإن التركيز ينصب على التنبؤ بالسلوك الذي تم اكتسابه ([i])

ويميّزُ رود إيليس (Rod Ellis) بين السياق الاجتماعي والعوامل الاجتماعية؛ فالسياق الاجتماعي"يشير إلى اختلاف الأماكن والظروف التي قد تجري فيها عملية اكتساب اللغة الثانية، أما العوامل الاجتماعية فتتضمن العمر، والجنس، والطبقة الاجتماعية، والعرق، وغير ذلك.

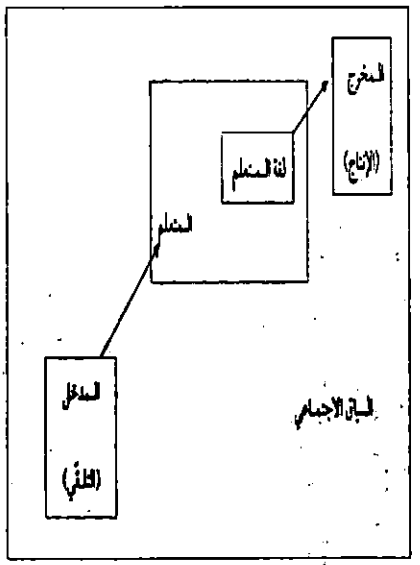
ويرى أن السياقات يمكن أن تكون:

١- حالات طبيعية حيث يجري اكتساب غير منهجي أو مقصود للغة.
٢- أماكن وحالات تربوية تعليمية حيث تجري عملية الاكتساب على نحو منهجي مبرمج." ([ii])

وإذا كانت عملية الاكتساب تجري في سياق اجتماعي فإن هذا السياق الاجتماعي أياً كان شكله سيؤثر في اكتساب اللغة، والنوع الأول يختلف عن الدراسة في فصلٍ لتعليم اللغة كما ذكرت قبل قليل؛ فلو ذهب طالب فرنسي مثلاً ليتعلم العربية في مجتمع عربي في بلد عربي لما استطاع الباحث أن يحصر أو يتحكم بالكمّ اللغوي الذي يتلقاه المتعلم أو يتعرض له يومياً ولا المناسبات الاجتماعية التي ينشط فيها، ولا الوظائف اللغوية التي يقوم بها، ومن ثم لا يمكن التحكم بما يناسبه وما لا يناسبه من الأشكال والمفردات اللغوية كما يجري عادة في فصول تعلم اللغة.

والكلام على ذلك السياق في ميدان اكتساب اللغة الثانية يتطلب النظر إلى استخدام اللغة الثانية في سياق اجتماعي طبيعي خارج الصف؛ فمثلاً لا تستخدم اللغة الإنكليزية خارج صف تعلم اللغة الإنكليزية في بلد عربي؛ وإذ ذاك ليست الإنكليزية لغةً أجنبية- مقبولة في الغالب بوصفها لغةً للتواصل في المجتمع العربي، بل قد يستحيل التواصل بها خارج الصف، ولا يساعد الجو الاجتماعي وطبيعة التواصل اللغوي خارج الصف على تطورها ، أما إذا درس الأجنبي اللغة العربية في بلد عربي فإن وجوده في ذلك المجتمع العربي سيكون عاملاً مساعداً ومطوراً للغة هذا المتعلم.

ويرى جاري باركيزن (Gary Barkhuizen) أن اكتساب أي لغة ثانية يتطلب خمسة أركان أساسية يمثلها الشكل الآتي ([iii])



ولتتم عملية الاكتساب لابد أن يكون هناك متعلِّم، وهو الشخص الذي يتعلم اللغة الثانية، و ينبغي أن تكون هناك عملية إدخال للغة معينة إلي ذهن المتعلم (التلقي)، ثم تعرّض ذلك المتعلم لأحد العناصر المتعددة للسياق الاجتماعي ليخرج ذلك الإنتاج اللغوي (اللغة التي اكتسبها) في إطاره الصحيح(الإنتاج)، ولكن المتعلم ولغته-كما ترى- هما محور هذه العملية المعقدة.

١- المتعلِّم:

يقدم رود إيليس (Rod Ellis) مراجعة شاملة لعدد من العوامل التي تؤثر في سلوك المتعلم اللغوي وهي: العمر والجنس، والطبقة الاجتماعية، والعِرق ويؤكد أن هذه العوامل منفصلة عن الاختلافات الفردية التي يتميز بها كل متعلم من نحو: اعتقادات المتعلم ومبادئه، والتغيرات العاطفية التي تطرأ عليه، والاستراتيجيات التي يعتمدها في استقبال اللغة الثانية وتعلمه لها، وطبيعته الإدراكية للغة وغيرها...إلخ، لكنه لا يرى أن هذه العوامل الأربعة هي التي تحدد أو تتدخل في درجة الكفاءة اللغوية.(iv)

يعد الدافع أو الدافعية من أهم أركان أي عملية تعلم أو اكتساب "فلا تعلم من غير دافع معين. والموقف التعليمي ديناميكي الصبغة لأنه يتضمن تفاعلاً بين الكائن الحي من ناحية، وعناصر هذا الموقف كلها أو بعضها من ناحية أخرى حتى يحدث التغير في السلوك والأداء." (٧)

ومن الفضلة القول إن الذكاء عامل مهم في العملية التعليمية عامة واكتساب اللغة الثانية خاصة؛ فهو يدفع الطلاب الأذكياء إلى التفكير في عملية اكتساب اللغة، ويجعلهم يكتشفون طرقاً جديدة للتعلم وينظمون مصادرهم ومعلوماتهم ونشاطاتهم اللغوية، وتذكر روزاموند ميتشل (Rosamond Mitchel) وفلورنس مايلز (Florence Mayls) أن "طلاب اللغة الثانية الذين يزيدون عن المتوسط في قياسات الذكاء المنهجية و/أو مدى الإنجاز الأكاديمي العام يَكُونون أفضل أداءً في تعلم اللغة الثانية، على الأقل في محيط الفصل الدراسي (الرسمي)."([vi])

وللعمر تأثير في اكتساب اللغة الثانية؛ إذ تتغير سرعة التلقي والإنتاج اللغوي بحسب العمر ومن المعروف أن الطفل مثلاً يكتسب الأصوات وينطقها ثم يكتسب النحو والتراكيب بعد ذلك. ومن المتفق عليه أن الأطفال غيرَ المصابين بالصمم أو بعطب دماغي أو اضطراب جسمي أو نفسي يبدؤون المناغاة في حوالي الشهر السادس، وينطقون الكلمة الأولى عندما يبلغون ١٠ شهور إلى ١٢ شهراً، ويركّبون الكلمات من ١٨ شهراً إلى ٢٤ شهراً، ويكتسبون التراكيب تماماً من ٤٨ إلى ٦٠ شهراً. وكل الأطفال يعْبُرون هذه المراحل المتتالية في نفس العمر تقريباً بغض النظر عن اللغة التي يتعلمونها، وبغض النظر عن الظروف التي يتعلمون في ظلها.

ويبدأ اكتسابُ التراكيبِ الفعليُّ منذ أن يضع الطفل كلمتين معاً وفي هذه المرحلة تكون منط وقاتهم المختصرة من صنع الأطفال أنفسهم، ولا يشترط أنهم يقلدون كلام الراشدين، وكل أطفال العالم يمرون بهذه المرحلة من اكتساب التراكيب. وعند بلوغ الثانية من العمر يستخدم الأطفال من ٢٠٠ إلى ٣٠٠ زوج من الكلمات، وقد تعبّر الجملةُ نفسُها عن أشياء مختلفة معتمدة على السياق.

وإذا نظرنا إلى عيّنة كلام نطقَها طفل عمره ٢٨ شهراً، ثم قارناها بعيّنة أخرى له بعد بلوغه ٣٨ شهراً فسنلاحظ أن هناك تغيراً كبيراً لحق بها في هذه الفترة القصيرة حيث يزداد طول ومنطوقات الطفل وتعقيدها (utterances) ([vii]).

ويكتسب طفل عمره ٦ سنوات ٢٦٠٠ كلمة مع أنه يكون قد تلقى ما بين ٢٠ و٢٤ ألف كلمة، وفي عمر ١٢ سنة يكون قد تلقى ٥٠٠ألف كلمة في حين يبدأ عدد الأسئلة التي يطرحها بالازدياد في عمر ٤ سنوات. ([viii])

ويعود القول بتأثير العمر في اكتساب اللغة ووجود وقت حرج وحاسم في شأن تعلم اللغات خاصة قبلَ سن البلوغ إلى جرّاحَي الدماغ الكنديين دبليو. بينفيل د(W.Penfield) وإل.روبرتس (L. Roberts) ١٩٥٩مستندَين إلى دراستهما لتلف الدماغ، ودراسة

بينفيلد وتجاربه على أطفاله؛ إذ رأى هذا الأخير أن أفضل وقت لبدء تعلم اللغة هو بين الرابعة والعاشرة. ([ix])

وقد رأى الدكتور علي القاسمي ضرورة تعليم اللغات الأجنبية في السنوات الأولى، وساق لذلك اعتبارات تعود إلى أهمية العمر ودوره في اكتساب اللغة، وقدرة الطفل على محاكاة أصوات اللغة الأجنبية، وسهولة تقبلهم الدخول في تجربة تعلم اللغة الأجنبية، وتأثير تعلم اللغة إيجابياً في تعلم المواد الأخرى، وتعميق مهارات الطفل المعرفية، وغير ذلك.([x])

ويؤكد رينزو تيتونه (Renzo Titone) "سهولة تعلم لغة ثانية متزامنة مع اللغة الأولى في الفترة الواقعة بين بداية إهلال الطفل بالكلام والعام الثامن من عمره"([xi])

وحازت دراسة جرّاحَي الدماغ الكنديين دبليو. بينفيلد (W.Penfield) وإل.روبرتس (L. Roberts) دعماً قوياً من إي. لينبرغ (E. Lenneberg) عام ١٩٦٧ لمَّا لاحظ النمو السريع لارتباطات العصب الذي يتوقف في سن البلوغ الذي يزامن مرور فترة تعلم الطفل للغته. ([xii])

لكن حالة جيني (Genie) البنت التي عاشت في بيئة معزولة حتى بلغت من عمرها الثالثة عشرة وسبعة أشهر أثبتت أن اكتساب اللغة بعد سن البلوغ ليس بمستحيل، وإن كان ذلك الاكتساب ناقصاً ومضطرباً في حالتها، ثم إن الدليل اللغوي على ذلك مازال بحاجة إلى كثير من البحث والتوضيح. ([xiii])

وتلخّص كارمن مينيوز (Carmen Munoz) نتائج الدراسات البحثية التي جرت في السبعينيات والتي انطلقت في معظمها على أساس أن حقل اكتساب اللغة الثانية وليد حقل اكتساب اللغة الأم. وقد خلصت هذه الدراسات إلى ثلاثة أسس:

١- تطور القدرة الصرفية والنحوية للبالغين في مراحل التعليم الأولى أسرع منه لدى الأطفال.
٢- اكتساب اللغة لدى الأطفال الأكبر سناً في مراحل التعليم الأولى عامةً أسرع منه لدى الأطفال الأصغر سناً.
٣- من يبدأ التعرض الطبيعي للغة الثانية في مراحل طفولته المبكرة يكتسب كفاءة لغوية أعلى وأفضل ممن يفعل ذلك في سن البلوغ وما بعد. ([xiv])والشيء اللافت أن المتعلمين الأكبر سناً متفوقون في المراحل الأولى من التعليم وعملية اكتساب اللغة على المتعلمين الأصغر سناً الذين يكونون أبطأ في بادئ الأمر إلا أنهم يتفوقون تفوقاً أعلى وأبرع في النهاية، وهذا قد يعدُّ دليلاً على وجود الفترة

الحرجة لتعلم اللغة حيث لا يمكن بعدها الوصولُ إلى درجة الكفاءة اللغوية لناطق باللغة الثانية[xv]وكان الدليل أن الأطفال في سنيْ عمرهم الأولى قد يتعثرون فقط في المراحل الأولى لاكتساب لغة ثانية، ولكنهم في المراحل الأخيرة لعملية اكتساب اللغة الثانية يصلون إلى مستويات عالية جداً يعجز عن الوصول إليها الأطفال الأكبر سناً أو البالغون، وعلى الرغم من كثرة الدراسات والأبحاث التي أجريت على هذا الموضوع لم يتفق الباحثون على حقائق ثابتة يقررونها أو أسس ثابتة لا شك فيها ينطلقون منها ويعتمدونها.[xvi]

وقد أثبت هارلي(Harley) و وانج(Wang) أن البدء المبكر بعملية اكتساب اللغة الثانية ليس بالضرورة أن ينتهي دائماً بتحقيق نتائج باهرة كالوصول إلى مستوى مماثل للكفاءة اللغوية لناطق باللغة الثانية، أما هيلتنستام (Hyltenstam) وأبراهامسون (Abrahamsson) فقد ادَّعيا أن وصول أي متعلم في الكفاءة اللغوية إلى مستوى ناطق باللغة الأم بعيد المنال، وإنْ حدثت عملية الاكتساب في مرحلة مبكرة مُرْجِعَين ذلك إلى التأثير القوي للبلوغ في إنتاج اللغة الثانية وما لمرحلة البلوغ من تأثير وتغيير في نفس الإنسان وانفعالاته وطرق التعبير عن نفسه.[xvii]

ويبدو هذا الرأي مقبولاً على نحو ما عندما يتحدث المرء عن النطق ومستويات عالية ومعقدة من اللغة إلا أن الأمر ليس من السهولة بمكان، ويرى ديفيد ولكينز (DAVID WILKINS) أن الكفاءة لا تلاحظ مباشرة،وأن الدليل الوحيد الصحيح لوجودها هو الأداء الناجح في اللغة.من الواضح أن المتكلمين للغة أجنبية قلّما يَصِلون إلى كفاءة كاملة في تلك اللغة(الأجنبية) إذا ما اعتبرنا أن الكفاءة الكاملة تعرف بكفاءة المتكلم بلغته الأم،إلا أن كفاءة لغوية أقل من الكاملة، على أية حال، ستكون مقبولة تماماً بوصفها هدفاً بالنسبة إلى متعلم لغة ثانية، والمهم هو أن المتكلمين قد يعجزون عن الوصول إلى كفاءة كاملة بطريقتين مختلفتين على الأقل:

١- قد يمتلك المتكلمون بعض مكونات الكفاءة بنسبة عالية بينما لا يتمكنون من بعضها الآخر أبداً،ومثال واحد على ذلك هو إتقان المتعلم استخدام عدد كبير من المفردات،ولكن ينقصه النحو أو اكتسب معرفة جيدة بقسم كبير من النحو وحجم لا بأس به من المفردات، ولكنه يفتقر إلى الكفاءة في تطبيق تلك المعرفة لتلبية الحاجات الاجتماعية في التخاطب.

٢- قد يمتلك المتكلمون كفاءة جزئية في كل جوانب اللغة فيتمكنون من بعض الكفاءة في كل جوانب الفونولوجيا وعلم التراكيب ولكن دون المقدرة على

استعمال أي منها بدقة كاملة؛ وقد تكون لديهم كفاءة جزئية مماثلة في مظاهر الاستخدام اللغوي.

إن القولَ إن تركيز تعليم اللغات على المظاهر الأساسية اللغوية(القواعد،والمفردات، والفونولوجيا) يخلق نوع الكفاءة الناقصة الأولى،وسيكون البديلَ الشروعُ في خلق النوع الثاني لقولٍ قابل للأخذ والرد.

ويبدو أن النوع الثاني يعطي الأمل في فائدة أسرع في ما يتعلق بالأداء اللغوي أكثر من النوع الأول (الذي يركز على القواعد، والفونولوجيا والمفردات المعجمية). ([xviii])

٢-المُدْخل والمُخْرج:

يُشير المدخل إلى نوع اللغة التي يستقبلها المُتعلِّم ومصدرها عندما يقرأ أو يستمع مستخدماً اللغة الثانية سواء أكان ذلك في صف تعلم اللغة أم في حال تعرض طبيعي للغة الثانية أم في المختبرات اللغوية، ويشير المخرج إلى اللغة التي ينتجها المتعلم لهدف تواصلي ليعبر عن معنى محدد.([xix])

إن العلاقة بين المدخل ولغة المتعلم تشير إلى أن المدخل يؤثر تأثيراً كبيراً في عملية اكتساب اللغة وإنتاجها، وتشير الدراسات أن المدخل والمخرج كليهما يؤثران تأثيراً كبيراً في تطوير لغة المتعلم؛ فعلى سبيل المثال يتحقق اكتساب جيد وأكيد للغة عندما يبذل المتعلمون جهداً ليتأكدوا أن المدخل سليم ومبني على فهم المدخلات اللغوية بتفاصيلها. ([xx]) وتدل كلمة المدخل في ميدان اكتساب اللغة الثانية على معنى خاص جداً ألا وهو اللغة التي يسمعها أو يقرؤها المتعلم، وفيها شيء من الهدف التواصلي، ويعنى به: أن هناك رسالة في اللغة يجدر بالمتعلم أن يهتمَّ بها ليفهم تلك الرسالة ومن ثم يستوعب المعنى من الخطاب أو الجملة (نطقاً وأداء وإنتاجاً).

ويتعرض الأطفال في اكتساب اللغة لكمٍّ كبير من اللغة (المدخل) من قِبل الأهل والمحيطين طوال الوقت ملقين عليهم أسئلة من مثل: أأنت جائع؟ أهذا هو سبب بكائك؟ ويمكن أن يقال هذا لطفل في الشهر السادس، وهذا مدخل لغوي وتعرض لتواصلٍ لغوي أو من نحو: إلى أين تذهب؟ لا أريد أن تقترب من هذا. قد يُقال ذلك لطفلٍ تجاوز سنته الأولى،وهذا يندرج أيضاً في إطار المدخل اللغوي وهو بسبب وجود تلك اللغة ضمن الإطارِ التواصلي والسياقِ العملي اللذين يتطلبان استجابةً ما.

ويتعرض متعلمو اللغة الثانية لشيء من هذا القبيل كالتعليمات التي تُعطى للطلاب في الصف باللغة الهدف في الأحوال الطبيعية، وإن كان الطلاب لا يفهمون جُلّ المعنى من

هذه التعليمات، إلا أنه تُستخدم عبارات كثيرة قبل الدخول إلى صف اللغة من نحو: يجب أن تملأ هذا الطلب. اكتب اسمك هُنا. وقِّع هنا في هذا السطر. افتحوا كتبكم على الصفحة...هل تسمعون جيداً؟

هذا يُعد في المدخل لأولئك الطلاب الذين استمعوا إلى هذه التعليمات،وللناظر أن يقارن بين الأسئلة التي طرحت على الأطفال في لغتهم الأولى- وهم لا يفهمون ذلك ولا ننتظر منهم جواباً لذلك-بحال الطلاب الذين لا يفهمون التعليمات في اللغة الثانية ولأننا بالغون نتوقع منهم الاستجابة وردود أفعال لما يُطلب منهم من عملوهكذا تعلمنا اللغة؛ تكلم معنا آباؤنا وأمهاتنا والمحيطون بنا، وكان كلامهم يذهب إلى الدماغ ليكون المدخل ويشير ذلك إلى وعي المتعلم وإدراكه بأنه ليس عنصراً واحداً منفصلاً عن عناصر الكفاءة اللغوية فهو يشترك اشتراكاً فعّالاً في التأثير في عنصر من عناصر الكفاءة اللغوية، ولا يترك عنصراً آخر دون تدخل منه أو مراقبة، فللمتعلم أن ينظر في المصدر الذي يأخذ منه اللغة، والمعين الذي ينهل منه، وبعبارة أخرى يمكن القول إن النجاح في عملية اكتساب اللغة أكيد التحقق والوقوع عندما يفهم المتعلم ما يتلقاه ويستقبله من اللغة بكل أشكالها، وهكذا تبدو أهمية مسألة التدرج في تقديم اللغة للمتعلم وفقاً لمستويات متدرجة من جهة، وضبط عملية الإدخال اللغوي من جهة أخرى، وهذا لا شك يؤكد فكرة تصنيف المتعلمين ووضعهم في مستويات متفاوتة.

ولابد من الإشارة هنا إلى الفرق في المدخل باختلاف السياق؛ فالمدخل في فصول تعليم اللغة ليس مثل اتصال المتعلم بمجتمع يتكلم أفرداه اللغة الثانية، والفرق هنا أن المدخل في فصل تعلم اللغة مُتَحَكم به، وخاضع لإمكانية التدرج والتصنيف (مفرد/ جملة/ فقرة،وبسيط/ مركب/ معقد) من السهولة إلى الصعوبة أو إلى التعقيد، ومن ثم يستطيع المتعلم أن ينظر في المدخل. ويساعد الاختبارُ في تقويم عملية الفهم فضلاً عن فعل الشيء نفسه مع المدخل والمخرج،كما تكشف أخطاءُ المتعلمين صحةَ دخول المعلومات اللغوية وفهمها وتنظيمها ثم إنتاجها.

أما إذا كان المدخل يُشير إلى اتصال المتعلم باللغة فإنه لا يمكن التحكم بكمية اللغة ولا المستوى المناسب للمتعلم، أضف إلى ذلك تعدُّدَ أشكال المدخل في المجتمع من كلام مع الناس إلى حضور محاضرة ثقافية أو مسرحية إلى قراءة إعلان في الشارع وغير ذلك، وهذا لا يعني بطبيعة الحال أن المتعلم لا يكتسب اللغة الثانية إذا عاش في مجتمع ناطق بها بل لعل ذلك يشير إلى التنظيم والسرعة في عملية اكتساب اللغة وإلى إمكانية بذل الجهد لفهم العمليات التي يجري عن طريقها دخول اللغة إلى ذهن المتعلم جيداً

ليستخدمها كما فهمها مع الانتباه إلى أن عمليات إنتاج اللغة تحتاج إلى الجهد ذاته بل ربما أكبر من ذلك، وهذا مثال على اختلاف الموقفين:

إذا أراد ناطق باللغة أن يُلقي كلمة فإن عليه أن يقوم بشيئين:

الأول: وضع الأفكار وترتيبها وربما كتابتها.

الثاني: نطق هذه الأفكار في السياق المطلوب.

أما متعلم اللغة الثانية فإنه يحتاج إضافة إلى الأمرين السابقين إلى أن يعرف كيف يقوم بهذين الأمرين معاً فضلاً عن استحضار المفردات والعبارات والقواعد، واهتمامه بالسياقين الثقافي والاجتماعي ولا شك أن ذلك يتطلب وقتاً وجهداً كبيرين.

إن عملية إنتاج الكلام والمقارنة بين الناطق باللغة ومتعلم اللغة الثانية تظهران أن الناطق باللغة يركز غالباً على الأفكار وترتيبها واختيار الألفاظ الجزلة- إن كان بليغاً فصيحاً- ثم عليه أن يفكر بالقواعد والإعراب، وهذا الأخير لا يحدث في الكلام بالعامية لأن الكلام بها أصبح أمراً عادياً وقليل من يخطئ فيها، لكن كلام الناطق باللغة الأم بالفصحى المعربة يضطره إلى النظر والتفكير في الإعراب حينما يتكلم؛ لذا تجد أغلب سرعة كلام المتكلمين بالفصحى أبطأ من سرعة كلام الشخص نفسه بالعامية، وهذا ليس دفاعاً عنها، بل أردت أن أقرّب إلى الأذهان صورة إنتاج المتعلم اللغة الثانية لأن عليه(أي على المتعلم) عملاً آخر هو استحضار المفردات والتفكير في النحو والتركيب أضف إلى ذلك وجود لغته الأم في عقله وما لذلك من أثر في الدقة والسلامة اللغويتين.

٣- لغة المتعلم:

إن أحد أهداف تعلم اللغة الثانية هو بناء نظام عقلي للمعرفة اللغوية، وهذا النظام يسمح في النهاية بإنتاج اللغة على نحو منظم مدروس بالنظر إلى اللغة بوصفها مكتسبة لا فطرية.

وقد أثبت تارون (Tarone) وليو (Liu) في دراستهما أن الاختلاف في المشاركة في المناسبات والنشاطات الاجتماعية لم يؤثر في اختلاف نوعية لغة المتعلم فقط بل في تطورها أيضاً.(xxi)

ويشار هنا إلى أن النظام اللغوي في ذهن المتعلم يتطور مع تطور القواعد التي يتعلمها فيضيف بعض القواعد، ويحذف بعضها الآخر فعلى سبيل المثال قد يقال له في البدايات في باب الكليات النحوية هذه قاعدة عامة: الفعل المضارع مرفوع والفعل الماضي مبني

على الفتح، وهذه قاعدة يتخذها قانوناً وأساساً في إنتاجه للغة إلا أن قاعدة جديدة تظهر وتقول له: إن المضارع المرفوع ينصب إذا سبقه حرف ناصب، ويجزم إذا سبقه حرف جازم؛ فعليه الآن أن يعتمد قاعدة جديدة (المضارع ينصب إذا سبقه حرف ناصب، ويجزم إذا سبقه حرف جازم) أو يقال له: علامة الجر الكسرة ثم تظهر قواعد الممنوع من الصرف فعليه أن يعتمد قاعدة جديدة إضافة إلى القاعدة الأولى وهذا التغيير في الحذف والزيادة والإبدال في القواعد – ويمكن أن ينسحب على القواعد والأنظمة النحوية الأخرى- يؤثر تأثيراً كبيراً في كمية الإنتاج اللغوي ونوعه وسرعته، وقد يزيد كمية اللغة التي يستخدمها في تواصله واختلاطه بالوسط الاجتماعي المحيط به ما دام يحاول الإحاطة بالأنظمة النحوية والأشكال اللغوية الجديدة التي تحتوي مفردات اللغة وتنظمها كما يفعل الناطقون باللغة إلا أنه قد يسبب انتكاسة للمتعلم وإحباطاً أو تراجعاً في لغته إذ لم يكن ثمة تسلسل منطقي في عرض تفاصيل القواعد مثلاً.

٤- السياق الاجتماعي:

وسأقف على نوعين:

١- السياق الاصطناعي التعليمي:

من أهداف تعليم اللغة الثانية في الفصول خلقُ العادة اللغوية لدى المتعلم بتمرينه على مواقف تشبه مواقف الحياة اليومية ليكتسب الخبرة اللازمة لتحقيق التواصل اللغوي المطلوب، وذلك لغياب فرصة التواصل الاجتماعي الحقيقي، فإذا أردتُ مثلاً دراسة اللغة الفرنسية -وكنت لا أستطيع السفر إلى فرنسة- فالحل الأول هو دراستها في برنامج ما، وفي الفصل سأتعلم كيف أقدّم نفسي وكيف أطلب الطعام في المطعم، وكيف أسأل عن الاتجاهات وكيف أحجز غرفة في فندق...إلخ، ولكنني على الرغم من ذلك كله مازلت في بلدي ومع أهلي وأصدقائي، وليست لدي تلك الغربة المكانية أو الاجتماعية، ولا ذلك الشعور بكوني غريباً أو أجنبياً، أما إذا ذهبت إلى فرنسة فسيتحول الأمر إلى اختبار حقيقي لكل ما تعلمته، وقد أصادف فرنسيين ليست لديهم خبرة في التعامل مع الأجانب، ويصعب عليهم فهم كلامي، وقد أقع في مشكلات كثيرة في التواصل.

وإذا كان السياق الاصطناعي أفضل خِيار متاح للمتعلم فإنه لا يخلو من مآخذ وثغرات أذكر منها:

أ- المواقف التي تعرض فيها البيئة وإن كانت واقعية في مضمونها وأفكارها وأحداثها إلا أنها ليست الواقع نفسه، ومن ثم يعرف الطالب أن هذا الموقف ليس حقيقياً الآن ولذلك لن تكون ردة فعله حقيقية لنحكم عليها باطمئنان.

ب- المستوى اللغوي:

لا يتوقع المرء أن تطرح صفوف تعلم اللغة الثانية دائماً موضوعاتٍ تتطلب كفاءة لغوية عالية لأن المتعلمين ليسوا على سوية واحدة، ثم إن السياق محكوم بوقت وخطة درسية وغير ذلك، فضلاً عن أن فرص تطور أي حوار في صفوف تعلم اللغة ضئيلة، وهذا على عكس ما قد نجده في السياق الحقيقي.

ج- التقييد في الموضوعات والكم اللغوي:

لا يمكن لصفوف تعليم اللغة أن تغطي كل شيء، ولا أن تَعْرِض الموضوعات والأشكال اللغوية تلقائياً، وهكذا يتحكم المدرس أو البرنامج بسرعة تطور لغة المتعلمين بشكل أو بآخر.

٢- السياق الاجتماعي الحقيقي:

هو المكان الذي يعيش فيه الناطقون باللغة الأم، وما فيه من ظهور طبيعي للغة الأم في جوانب الحياة المختلفة ونشاطاتها المتعددة، ويُقصد به هنا بلد عربي يقضي فيه المتعلم فترة من الزمن ليقوم بواحد مما يأتي:

١-يتعلم اللغة في أحد البرامج اللغوية، ويرغب في أن يقضي وقتاً ليطور لغته، ويتصل بالثقافة والمجتمع.

٢-يقضي وقتاً ليطور لغته، ويتصل بالثقافة والمجتمع دون الدراسة في برنامج لغوي.

ولكن تعلم اللغة في السياق الاجتماعي الحقيقي ليس ناجحاً دائماً؛ إذ تذكر دراسات كثيرة أن المتعلمين الذين أمضوا "وقتاً لدراسة اللغة الثانية في الخارج، أي في البلاد التي يتكلم أهلها اللغة الثانية، أصيبوا بالإحباط أحياناً، وشعروا أنهم منعزلون عن المجتمع الذي يعيشون فيه، وأن ثمة عقبات كثيرة واجهتهم في التواصل مع الناطق باللغة في مهارة الكلام خاصةً فضلاً عن الاختلافات الثقافية والتربوية"([xxii])

وتشير تلك الدراسات أيضاً، إلى أن المتعلمين الذين اكتسبوا اللغة الثانية أو تعلموها في الخارج وعلى الرغم من تلك الصعوبات حققوا مستوى عالياً في الكلام والاستماع، في حين لم يحققوا أي تقدم ملموس في القواعد مثلاً. (xxiii)

كذلك لا يخلو السياق الاجتماعي الحقيقي من مآخذ وثغرات منها:

أ- الضغط النفسي على المتعلم:

يصل هذا المتعلم إلى بلد أجنبي(بالنسبة إليه) وربما لم يكن قد أعدَّ الإعداد الكافي في بلده الأم ليخوض هذه التجربة، فضلاً عن الصور النمطية التي يأخذها قبل الوصول إلى البلد الجديد، ولذلك يواجه الصعوبات التي ذكرتها قبل قليل.

ب- التصحيح اللغوي والدقة اللغوية:

ليس واجباً على المستمعين في الغالب أن يصححوا أو يقوّموا كلام متكلم غير ناطق باللغة في حين أن هذا واجب أساسي على المعلم في فصول اللغة، ولكنه أي المتعلم سيكتسب الكثير من المفردات ومسميات الأشياء.

ج- المستوى اللغوي:

إن المحادثات خارج صفوف الدراسة مفتوحة الزمن والموضوع، ولا بد أنها ستنتقل بسرعة إلى موضوعات تتصل بالمفاهيم والأفكار المجردة، فضلاً عن وجود العامية والاختلاف الكبير بين العاميات ذاتها، وفي هذه الحال سيتعرض الطلاب في المستويات المبتدئة إلى صدمة وإحباط شديدين، وهذا قد يؤدي إلى إيجاد حاجز نفسي بين المتعلم واللغة الثانية.

لقد قام مارتن جوس (Martin Joos) بتقسيم الأساليب اللغوية التي يمكن أن يستعملها الفرد إلى خمسة هي:

١- الأسلوب الجامد: وهو الذي يُستعمل فيه كلام رسمي جداً لدرجة اعتبار المستمع غير موجود لأنه لن يستطيع أن يؤثر فيما يقال بأي شكل من الأشكال كأسلوب الخطب الرسمية والأدعية والصلوات والإعلانات وكتلاوة الكتب المقدسة وإلقاء الشعر وتمثيل المسرحيات بالإضافة إلى معظم ما ينشر مطبوعاً. إن المستمع هنا سلبي لا يشارك في النشاط اللغوي وقلما يقاطع ا لمتكلم.

٢- الأسلوب الرسمي: وهو أسلوب لا يشارك فيه المستمع أيضاً كالخطب التي تلقى أمام جمع غفير وتكون مُعدّة إعداداً جيداً وتقرأ بعناية بالغة، وكعدد من برامج الإذاعة والتلفاز، وبعض المحاضرات التي تلقى في الجامعاتفإذا استعمل هذا الأسلوب بين الأفراد فإنه يدل على المسافة الاجتماعية البعيدة بين المتكلم والمستمع كما يحدث عندما يكلم الموظف رئيسه الكبير أو عندما يكلم الفقير الغني أو الخادم سيده أو سيدته أو الابن أباه في الأسر المحافظة أو التلميذ أستاذه في النظام التربوي التقليدي.

٣- الأسلوب الاستشاري: وهو أسلوب فيه كثير من الأسلوب الرسمي، ولكنه يتطلب اشتراك المستمع واستجابته، ولا يخطط له المتكلم بعناية بالغة كما يتجنب استعمال العبارات المقننة أو الكليشهات، بل بإمكانه أن يستعمل في حديثه بعض التراكيب والأشكال اللغوية المختصرة التي تستعمل في الحديث العادي وهذا هو الأسلوب الذي يستعمل مثلاً بين حاكم ومستشاريه أو وزرائه عندما يتناقشون في أمور الحكم وإن كان هذا يتوقف على نوع الحكم نفسه والعلاقة بين رئيس الدولة ووزرائه. لقد كانت الملكة فكتوريا مثلاً تفضّل هذا الأسلوب وكانت تكره وليم جلادستون رئيس وزرائها رغم كفاءته وإخلاصه لأنه كان يستعمل معها أسلوباً رسمياً جداً، ولذلك كانت تقول (إن جلادستون يكلمني وكأنه يخطب في اجتماع عام).

٤- الأسلوب العادي: وهو الأسلوب الذي يستعمله الأصدقاء فيما بينهم أو الذي تتخذه جماعة من الناس تناقش موضوعاً مألوفاً للجميع. وهذا الأسلوب يفترض خلفية من المفاهيم والمعلومات المشتركة بين المتحادثين وتستَعمل فيه كثيرٌ من العامية حتى عندما يكون المتحادثون من المثقفين، كما تستعمل فيه اللغة الخاصة بمهنة أو فئة معينة من الناس إذا كان المشاركون في الحديث ينتمون إلى مهنة أو رابطة اجتماعية معينة وهذا الأسلوب تكثر فيه المناقشة ومقاطعة المتكلم والتعليق المتكرر على الحديث إلى غير ذلك من الأمور التي تجعل اتخاذ القرارات السريعة ممكناً كما تكثر فيه الجمل الناقصة وأشباه الجمل والإجابات بكلمات مفردة أو حتى بالإيماء والإشارة.

٥ - أسلوب الألفة الشديدة: وهو أقل الأساليب رسمية، ويتألف عادة من أشباه جمل ومفردات وإيماءات، وتستعمل فيه عادة العامية، بل كثيراً ما تستخدم فيه عبارات ومفردات خاصة بأسرة معينة أو بشريحة اجتماعية صغيرة جداً. ويبدو أن وظيفة هذا الأسلوب تختلف عن وظائف الأساليب الأخرى وكأن المقصود منه التعبير عن الأحاسيس أو العواطف أكثر من نقله للأفكار أو المعلومات وهو الأسلوب المستعمل بين الأحباب والأزواج وأفراد الأسرة الواحدة -وإن كان الوضع يختلف من أسرة إلى أخرى باختلاف الحضارات المختلفة-والمجموعات التي تعمل عملاً دقيقاً هاماً كمجموعة

الجراحين والمساعدين والممرضين المشتركين في عملية جراحية أو أفراد فريق كرة القدم أو أفراد عصابة وأمثالهم. هذه هي الأساليب الرئيسية الخمسة التي يستخدمها الناس فيما بينهم. (xxiv)

إن تعلم لغة ثانية يعني الاتصال بمجتمع جديد وثقافة مختلفة وأفكار ونماذج إنسانية غير مألوفة بالنسبة إلى المتعلم، وهذا إن لم يجر على نحو طبيعي، أو لم يعدّ له الإعداد اللازم فإنه قد يكون له أكبر الأثر في خلق حاجز نفسي بين المتعلم والمجتمع الجديد، ثم بينه وبين هذه اللغة الجديدة، أضف إلى ذلك أن المتعلم نفسه قد يذهب إلى بلد عربي محملاً بأفكار سيئة عن هذا البلد، أو أن العرب لا يحبون الأجانب...إلخ، ويحصل هذا بتأثير من السياسة ووسائل الإعلام فيبقى هذا المتعلم أسير نفسه، ولا ينطلق أو يندفع في اندماجه في المجتمع الجديد لغوياً وثقافياً، ويدفعه قلقه والحاجز النفسي الذي اخترعه إلى عزلة لغوية قد تكون كبيرة.

ويبرز الدكتور محمود السيد مكانة اكتساب اللغة في الدراسات الإنسانية وعلاقته بعلمي التربية وعلم النفس قائلاً: "اكتساب اللغة من الموضوعات المبدئية في الدراسات الإنسانية عامة، وهو من القضايا ذات الطابع الشمولي إنْ في توفيره نموذج تقاطُع الاختصاصات واشتراك المعارف أو في اتصاله بقضايا التنظير التأسيسي والمواضعة التطبيقية معاً.

وأول ما يعكف على قضية الاكتساب من حيث طرقه الاختبارية ووسائله العملية علم التربية. وعلم النفس أيضاً من العلوم التي تعكف بالدرس والتحليل على ظاهرة الاكتساب بوصفها معطى من معطيات تفاعل النفس مع العالم الخارجي في تقبلها مؤثراته واستجابتها لتحدياته. وطبيعي أن يهتم علم النفس التربوي الذي هو فرع من الاختصاصين السابقين بقضية التحصيل على أنها إشكال نفسي وتربوي في الوقت نفسه في تربية الأطفال أو في تربية الكهول.

ويأتي إلى جانب هذا وذاك النظر التجريدي العام ليتطرق إلى القضية نفسها من زاوية نظرية المعرفة وفلسفة العلوم، فيحصل لموضوع الاكتساب والتحصيل بُعْد أصولي تتضح بموجبه سبل الإدراك. "(xxv)

تؤثر شخصية المتعلم وعاطفته في عملية اكتساب اللغة الثانية فتسرّعها أو تبطئها أو توقفها أحياناً، ويبدأ كثير من المتعلمين تعلمَ لغة ثانية، وقد نضجوا عاطفياً وفكرياً وإذا كان هذا النضج شيئاً حسناً بالنسبة إليهم فقد يكون عقبة في تعلم اللغة الثانية. لنفترض أن مراهقاً خجولاً يخشى مواجهة الناس أصيب بصدمة نفسية أو كان في موقف صعب أثّر

في شخصيته أو نفسيته واتصاله بالناس تأثيراً سلبياً، ثم قرر هذا المراهق تعلم العربية مثلاً فكيف سيكون اتصاله بالناس؟ وهل سيكون تعلّمُه تعلّماً سريعاً سليماً؟ وكذلك إذا أراد متعلم ذو شخصية قلقة أن يتعلم العربية فإنه سيظل قلقاً على تطور لغته وسرعة تطورها، وسيحرِمه هذا القلقُ الاستمتاعَ بتعلّم اللغة أو التقدم فيها لأن اهتمامه منصبٌّ على التحدي والنتيجةِ وإزالةِ عوامل القلق، وليس على تعلم اللغة واكتسابها.

و"يتضمن المجال الوجداني عوامل كثيرة: التقمّص العاطفي، واحترام الذات، والانبساط، والتثبيط، والمحاكاة، والقلق، والاتجاهات، وغيرها كثير. وقد يبدو بعض هذه العوامل بعيداً عن تعلم اللغة، ولكننا حين ندرك الطبيعة الشاملة للغة نعلم أن أي عامل وجداني يتصل بتعلم اللغة الثانية.

ولعل أقرب ما يتصل بهذا دور التركيز على الذات في النمو البشري؛ فنحن نعرف أن الأطفال الصغار يركزون على ذواتهم تركيزاً كاملاً، يتحرك العالم حولهم، ويريدون كل الأشياء موجهة إليهم وحدهم، ومن ثم لا يفرّق الأطفال الصغار- أول الأمر- بين أنفسهم والعالم الذي حولهم...وحين ينمو الأطفال يصبحون أكثر وعياً بأنفسهم وبذواتهم؛ إذ إنهم يسعون إلى تحديد هويتهم الذاتية وإلى فهمها وفيما قبل المراهقة يصبح لهم وعي قوي بأنفسهم ...على أن المراهق لا بد أن يكتسب ذاتاً فيزيقية ومعرفية وعاطفية جديدة كل الجدة، ومن ثم لا تتأثر ذواتهم بكيفية فهم أنفسهم فحسب، بل بكيفية تجاوز الذات والارتباط بالآخرين اجتماعياً واستعمال العملية الاتصالية من أجل الوصول إلى التوازن الوجداني.

ولقد صاغ (ألكسندر جيورا)، وهو باحث في المتغيرات الشخصية في تعلم اللغة الثانية، مصطلحاً أطلق عليه (الأنا اللغوية) ليفسر بها الذاتَ التي ينمّيها الشخص مرتبطةً باللغة التي يتكلمها، وتتضمن الأنا اللغوية عند أي شخص أحادي اللغة التفاعل بين اللغة الأم ونمو الأنا فذاتك مرتبطة بلغتك لا تنفك منها لأن الذات تتأكد وتتشكل عن طريق عملية الاتصال. ويرى (جيورا) أن الأنا اللغوية قد تفسر الصعوبات التي يواجهها الكبار في تعلم اللغة؛ ذلك أن (أنا) الطفل (أنا) متحركة، نامية، مرنة، خلال فترة البلوغ، ومن ثم لا تفرض اللغة الجديدة في هذه المرحلة أي تهديد مادي ولا إعاقة للأنا، ومن ثم يسير التكيف سهلاً طالما لا توجد عوامل ثقافية اجتماعية يشعر منها الشخص أن لغته مهددة. ومهما يكن من أمر فإن التغيرات الفيزيقية والمعرفية والعاطفية التي تحدث في وقت واحد تفضي إلى آلية دفاعية تجعل من (الأنا اللغوية) (أنا) مدافعة ووقائية، فالأنا اللغوية تتعلق بأهداب الأمان في اللغة الأم لتحمي الأنا الهشة في المرحلة الأولى من النضج. ومن ثم تشعر الأنا اللغوية بالتهديد وهي التي صارت جزءاً من الذات الخاصة أو

وعاء لـها، وهكذا يـجد الإنسان رغبة في أن يبدو أبله وهو يناضل ـ من خلال التجربة والخطأ ـ كي يفهم لغة أجنبية ويتكلمها ـ ولا يشعر الأطفال الصغار بمثل هذا الخوف لأنهم أقل وعياً بأشكال اللغة، والـخطأ الذي يصدر عنهم في هذه الأشكال لا يعنيهم في شيء." (xxvi)

ففهم هذه العلاقة بين الأنا الشخصية والأنا اللغوية يؤدي إلى تفسير مشكلات اكتساب اللغة الثانية أو حلّ الصعوبات التي يواجهها متعلم اللغة الثانية، وما يتصل من ذلك بأهمية التواصل اللغوي والشخصي بين الـمتعلم واللغة التي يريد اكتسابها.

وإذا كانت دراسة اللغة الأجنبية يمكن أن تعتبر من وجهة نظر معينة اكتساباً لـمهارات سلوكية لغوية، فإن جميع الأبحاث والتـجارب في علم النفس التطبيقي في مـجـال التـكييف والإبـداع وتـقـوية العادات وصـعـوبات التعليم وأسباب فشله كانت بالغة القيمة بالنسبة إلى المدرسين الذين استطاعوا أن يطبقوا على تعليم اللغات بعض الطرائق التي وضعها علمـاء النفس. صحيح أننا يـجب أن نتجنب تطبيق السلوكية الساذجة؛ فالطالب ليس فأراً أبيض أو كلباً من كلاب (بافلوف) كمـا أن تعليم اللغة الأجنبية أكثر تعقيداً من تعليم بعض أنواع السلوك البسيطة، ومع ذلك فلابد أن نعترف أن علم النفس السلوكي فتح أمام الـمدرسين آفاقاً رَحبة للتطبيق في اتـجاهين اثنين على الأقل: وضع تـمـارين الأنمـاط والتعليم الـمبرمج. (xxvii)

لقد طرح علم النفس كثيراً من الآراء والنظريات التي أثرت في تعليم اللغات الثانية وتعلمها فضلاً عن وضع مناهج تعليم اللغات ووضع الاختبارات، وغير ذلك مـمـا يتصل بهذا العلم.

ويعد إنتاج الكلام واحداً من الظواهر التي حللها علم النفس، ووقف عندها في محاولة لإدراك كُنهها ومراحلها بوصف الكلام مرحلة لاحقة للتفكير وعمليات إنتاج الكلام.

تفرض التجارب التي تـجرى على اللغة مشاكل منهجية مـختلفة تـمـاماً عن تلك التي تـجرى على التفكير وكانت الصعوبة هناك هي استظهار العمليات الداخلية التي لا يمكن النظر إليها مباشرة، وعلى العكس من ذلك تـمـاماً في حـالة اللغة إذْ ليس هناك نقص في الـمعطيات التي يمكن إخضاعها للملاحظة؛ فالصعوبات تتعلق بكيفية تـحليل الكم الهائل من اللغة الـمنطوقة والـمكتوبة، وفي كيفية إخضاعها لأساليب الضبط التجريبي بغرض الوقوف على مسببات السلوك اللفظي ونتائجه، وربمـا كانت الطبيعة غير الـمتحكم فيها للكلام التلقائي هي السبب وراء الـميل القوي لعلمـاء اللغة النفسيين في التركيز على فهم الكلام واستيعابه أكثر من ميلهم إلى إصدار الكلام. والـمسألة هي أنه على خلاف ما

يحدث في تجارب إصدار الكلام حيث لا يمكن أن تعرف إطلاقاً ما سيصدر عن الشخص الخاضع للتجربة، فإنه في تجارب فهم الكلام يستطيع القائم

على أمر التجربة أن يختار أنواعاً مختلفة من الجمل يقدمها للخاضع للتجربة، ويقيس آثارها على قدرته في معالجة الجمل والخطر هو أنه في تصميم بارع لقياس ردود الأفعال تجاه نماذج اللغة المختلفة قد تصبح المهمة أمام الخاضع للتجربة متصلة بدرجة أكبر بحل المسائل التي قد يطرحها القائم بالتجريب أكثر من كونها مثالاً للسلوك في مجال اللغة الطبيعي... ([xxviii])

وتبدو محاولة تطبيق هذه الأفكار على متعلم اللغة الثانية أو أكثر من لغتين أصعب من تطبيقها على الناطق باللغة؛ إذ لدى متعلم اللغة الأجنبي لغتان على الأقل فضلاً عن اللغة الوسيطة التي ينتجها من الخلط بين لغته الأولى واللغة الهدف، وإن كان سهلاً الحصول على العينة فإن من الصعب التنبؤ بعمليات إنتاج الكلام لدى المتعلم أو التنبؤ بالمسارات التي تسلكها هذه العمليات وضمان كون سير هذه العمليات ثابتاً في كل مرة يحاول فيها أن ينتج الكلام باللغة الهدف.

خاتمة البحث

إن تعلم اللغة الثانية واكتساب الكفاءة اللغوية لا يتحققان إلا بشروط وظروف بعضها عضوي وبعضها الآخر يتصل بالمجتمع وعلاقة المتعلم واتصاله بذلك المجتمع أو الناس الذين يتحدثون اللغة الهدف وما لذلك من أثر بالغ في سرعة تعلمه وتطور لغته أو تنميتها.

وقد عرض البحث لتلك الظروف والسياقات التي تتم فيها عملية اكتساب اللغة الثانية وأثر السياق الاجتماعي والعوامل الاجتماعية ومقارنة ذلك بأثر فصول تعلم اللغة الثانية فضلاً عن التفصيل في عملية الاكتساب في إطارها الاجتماعي بالنظر إلى المتعلم والمدخل والمخرج ولغة المتعلم والسياق الاجتماعي وما لذلك من أهمية بالغة كون اللغة نشاطاً إنسانياً يفترض التواصل الفعال بين الناطقين باللغة وهذا ما يحاول متعلم اللغة الثانية فعله بدراسة اللغة الثانية في الفصول أو في برامج الدراسة في البلد الناطق أهله باللغة الهدف على الرغم من الاختلاف الكبير لغوياً واجتماعياً بين فصول تعلم اللغة، وبدا أن السفر لتعلم للغة لم يكن وحده ناجحاً دائماً إلا أن الجمع بين تعلم اللغة في الفصول والسفر لابد أن يثري خبرة المتعلم، ويرفع مستوى الكفاءة في اللغة التي يتعلمها، ويجعله أقرب إلى الناطقين بها لغوياً وثقافياً.

(i) نظريات التعلم (٢)حرره: جورج إم غازدا و ريموند جي كورسيني- ترجمة د. علي حسين حجاج وزميله، ص ١٩٠- ١٩١.

(ii) Ellis, Rod. Second Language Acquisition pg.37

(iii) ينظر:

Davies, Elder .The Handbook of Applied Linguistics pg.556

(iv) ينظر: Ellis, Rod. The study of Second Language Acquisition pg.198

(v) تعليم اللغة بين الواقع والطموح-الدكتور محمود أحمد السيد، ص ٤٤.

(vi) نظريات تعلم اللغة الثانية-تأليف روزاموند ميتشل وفلورنس مايلز- ترجمة د. عيسى بن عودة الشريوفي، ص ٣٢.

(vii) سيكولوجية اللغة والمرض العقلي-د. جمعة سيد يوسف، ص ١٠٧.

(viii) ينظر: Owens, Robert E.Language Development.pg.456

(ix) Ellis, Rod. The study of SecondLanguage Acquisition pg.484

(x) ينظر: لغة الطفل العربي-الدكتور علي القاسمي، ص٧٠ وما بعدها.

(xi) التربية اللغوية للطفل-تأليف سرجيو سبيني- ترجمة فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن، ص٨٣.

(xii) Ellis, Rod. The study of Second Language Acquisition pg. 484

(xiii) 1pg.Muñoz, Carmen .Age and the Rate of Foreign Language Learning

(xiv) المصدر نفسه،ص2

(xv) المصدر نفسه،ص2

(xvi) المصدر نفسه ص3

(xvii) المصدر نفسهص 3

(xviii) الموسوعة اللغوية- اللغات الثانية كيف نتعلمها ونعلمها- ديفد ولكنز- تحريرالدكتور ن. ي. كولنج- ترجمة الدكتور محيي الدين حميدي والدكتور عبد الله الجميدان، ٢/ ٥٢٩.

(xix) VanPatten, Bill. From Input to Output pg.. 62,25, 26

(xx) ينظر:

Davies, Elder .The Handbook of Applied Linguistics pg. 558

(xxi) المصدر نفسه ص 559.

(xxii)

Toward a Second Language Socialization Perspective: Issues in Study Abroad Research- Chilin Wang-Foreign Language Annals, Vol 43. No 1, spring 2010 pg.51.

([xxiii]) المصدر نفسه، ص ٥٣.

([xxiv]) أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة-د. نايف خرما، ص ٢٣٢ـ ٢٣٤ بتصرف يسير.

([xxv]) علم النفس اللغوي-الدكتور محمود أحمد السيد، ص ٧٣، ٧٤.

([xxvi])أسس تعلم اللغة وتعليمها-دوجلاس براون- ترجمة د. عبده الراجحي و د. علي علي أحمد شعبان، ص ٧١، ٧٢.

([xxvii]) الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى-دكتور حمادة إبراهيم، ص ٢٠، ٢١.

([xxviii]) ينظر: التفكير واللغة-جودث جرين- ترجمة وتقديم د. عبد الرحيم جبر، ص ١٨١، ١٨٢.

فهرس المصادر والمراجع

١- العربية:

١. الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى- دكتور حمادة إبراهيم- دار الفكر العربي- القاهرة- بلا ط- ١٩٨٧.

٢. أسس تعلم اللغة وتعليمها-هـ دوجلاس براون- ترجمة د. عبده الراجحي و د. علي علي أحمد شعبان- دار النهضة العربية- بيروت- بلا ط- ١٩٩٤.

٣. أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة-د. نايف خرما – المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب-الكويت-سلسلة عالم المعرفة (٩) -١٩٧٨. (النسخة الإلكترونية pdf-قرص حاسوبي).

٤. التربية اللغوية للطفل-تأليف مرجيو سبيني-ترجمة فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن-مراجعة الدكتورة كاميليا عبد الفتاح-دار الفكر العربي-القاهرة بلاط-٢٠٠١.

٥. تعليم اللغة بين الواقع والطموح-الدكتور محمود أحمد السيد- دار طلاس – دمشق- الطبعة الأولى- ١٩٨٨.

٦. التفكير واللغة- جودث جرين- ترجمة وتقديم د. عبد الرحيم جبر- الهيئة المصرية العامة للكتاب- بلا ط- ١٩٩٢.

٧. سيكولوجية اللغة والمرض العقلي- تحرير د. جمعة سيد يوسف- المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب- الكويت- سلسلة عالم المعرفة (١٤٥)- ١٩٩٠.(النسخة الإلكترونية pdf- قرص حاسوبي)

٨. علم النفس اللغوي-الدكتور محمود أحمد السيد- منشورات جامعة دمشق- مديرية الكتب الجامعية- الطبعة الثانية-١٩٩٥، ١٩٩٦.

٩. لغة الطفل العربي، دراسات في السياسة اللغوية وعلم اللغة النفسي-الدكتور علي القاسمي-مكتبة لبنان ناشرون- بيروت- الطبعة الأولى- ٢٠٠٩.

١٠. الموسوعة اللغوية-تحرير الدكتور ن. ي. كولنج- ترجمة الدكتور محيي الدين حميدي والدكتور عبد الله الحميدان -جامعة الملك سعود- النشر العلمي والمطابع- الرياض- بلا ط- ١٤٢١ هـ.

١١. نظريات التعلم ٢- حرره: جورج إم غازدا و ريموند جي كورسيني- ترجمة د. علي حسين حجاج وزميله- المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب- الكويت- سلسلة عالم المعرفة (١٠٨)- ١٩٨٦.(النسخة الإلكترونية pdf- قرص حاسوبي)

١٢. نظريات تعلم اللغة الثانية- تأليف روزاموند ميتشل وفلورنس مايلز- ترجمة د. عيسى بن عودة الشريوفي- جامعة الملك سعود- النشر العلمي والمطابع- الرياض- بلا ط- ٢٠٠٤ هـ.

٢- الأجنبية:

1. Davies, Elder. *The Handbook of Applied Linguistics*. Blackwell, 2005.
2. Ellis, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford University Press,1997.

3. Ellis, Rod. *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford University Press, 2003.
4. Muñoz, Carmen. *Age and the Rate Foreign Language Learning.* Second Language Acquisition 19, -Multilingual Matters LTD, Great Britain by the Cromwell Press Ltd, 2006.
5. Owens, Robert E. *Language Development..* Pearson Education. Edition 7, 2008.
6. VanPatten, Bill. *From Input to Output.*McGraw-Hill.1 edition, 2003.
7. Foreign Language Annals, Vol 43. No 1. Spring 2010.